

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Metody a možnosti práce s literárním textem u dětí předškolního a mladšího školního věku

diplomová práce

Autor: Tereza Černá
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Jiří Jelínek, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Jana Tůma Königsmarková, Ph.D.

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení:	Tereza Černá
Osobní číslo:	P18P0168
Adresa:	Milčice 53, Milčice, 28911 Počky, Česká republika
Téma práce:	Metody a možnosti práce s literárním textem u dětí předškolního a mladšího školního věku
Téma práce anglicky:	Methods and possibilities of working with literary texts with children of preschool and younger school age
Jazyk práce:	Čeština
Vedoucí práce:	Mgr. Jiří Jelinek, Ph.D. Katedra českého jazyka a literatury

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zaměřuje na různé techniky, cvičení, metody a možnosti, které lze v hodinách čtení využít k tomu, aby pro děti bylo čtení textu zajímavější, obohacující a atraktivnější. V práci jsou popsány metody a možnosti práce s literárním textem, které by měly pomoci v pochopení kontextu, lepší orientaci v textu a porozumění čtenému. Celá problematika se týká dětí předškolního a mladšího školního věku, tedy dětí ve věkovém rozmezí od 3 do 11 let. Cílem diplomové práce je poskytnout ucelený přehled o různých metodách, které v této oblasti nabízí pedagogická literatura, a zároveň formulování nového pohledu na hodinu čtení s využitím právě těchto metod či jejich kombinací.

Seznam doporučené literatury:

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvoji čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: ospravedlňte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. WILDVÁ, Radka (ed.). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na různé techniky, cvičení, metody a možnosti, které lze v hodinách čtení využít k tomu, aby pro děti bylo čtení textu zajímavější, obohacující a atraktivnější. V práci jsou popsány metody a možnosti práce s literárním textem, které by měly pomoci v pochopení kontextu, ale i pro lepší orientaci v textu a porozumění čtenému. Celá problematika se týká dětí předškolního a mladšího školního věku, tedy dětí ve věkovém rozmezí od 3 do 11 let. Cílem diplomové práce je poskytnutí uceleného přehledu o různých metodách, které v této oblasti nabízí pedagogická literatura, a zároveň formulování nového pohledu na hodinu čtení s využitím právě těchto metod či jejich kombinací.

Klíčová slova: čtení, metody, techniky, literární text, porozumění

Annotatiton

The diploma thesis focuses on various techniques, exercises and possibilities that can be used in reading lessons to make reading a text more interesting, enriching and attractive for children. The work describes the methods and possibilities of working with a literary text, which were supposed to help in understanding the context, better orientation in the text and reading comprehension. The whole issue concerns children of preschool and younger age, i.e. children in the age range from 3 to 11 years. The aim of the thesis is to provide a comprehensive overview of the various methods offered by the pedagogical literature in this area, as well as new perspectives on the reading lesson using these methods or their combinations.

Keywords: reading, methods, techniques, literary text, understanding

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	9
A. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Literatura a její charakteristika – funkce, dělení	10
1.1 Čtenářská gramotnost	12
1.2 Literatura pro děti a mládež	14
1.2.1 Pohádka	15
1.2.2 Báseň	16
1.2.3 Bajka.....	17
1.3 Autoři dětské literatury	18
1.4 Dítě jako čtenář.....	19
2. Psychický vývoj	20
2.1 Etapy psychického vývoje	21
3. Předškolní věk – charakteristika.....	23
4. Mladší školní věk – charakteristika.....	25
5. Výběr textu	26
6. Metody a možnosti práce s literárním textem	27
6.1 Výukové metody.....	27
6.1.1 Klasické výukové metody	28
6.1.2 Aktivizující metody	29
6.1.3 Komplexní metody	29
7. Vybrané metody a možnosti práce s literárním textem pro praktickou část	30
7.1 Pětílístek	31
7.2 Myšlenková mapa.....	32
7.3 Hraní rolí – dramatizace	32
7.4 Charakteristika postavy	33
7.5 Kladení otázek	33
7.7 Diskuse	34
7.8 Brainstorming	35
7.9 Kartičky před, při a po	36
7.10 Čtení s předvídáním.....	37
7.11 Dialogizace	37
7.12 Výroba hlavní postavy.....	38
7.13 Živé obrazy	38

7.14 Práce s obrazem/ilustrací	39
7.15 Ulička pocitů/rad	40
7.16 Pracovní list	40
7.18 Řízené čtení	41
7.19 Zpřeházené věty.....	41
B. PRAKTICKÁ ČÁST	42
1. část – přípravy na hodiny s využitím metod a možností práce s textem	42
Mateřská škola – VESELÝ ROK S POHÁDKAMI – O ZVĚDAVÉ MYŠCE... 42	
1. ročník – MATÝSKOVY PŘÍHODY – VČELKA	45
2. ročník – STRAŠIDÝLKO STRÁŠA – JAK KE JMÉNU PŘIŠEL	47
3. ročník – JAK SI SNĚHULÁCI HRÁLI	50
4. ročník – JAK SE MOŘE NAUČILO ZPÍVAT	53
5. ročník – DOBRÉ JMÉNO	55
2. část – Zhodnocení a závěr praktické části.....	58
Mateřská škola – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy .. 58	
1. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy	59
2. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy	61
3. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy	62
4. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy	64
5. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy	66
Závěr.....	69
Seznam použité literatury	71

Úvod

Čtení je jedna z nejdůležitějších věcí, která by se u dětí měla rozvíjet již od útlého věku. I přesto, že se děti učí číst až ve škole, by se čtení měly pasivně věnovat již dříve. Pasivním čtením se rozumí předčítání dětem, které je také velice důležité a podstatné v mnoha ohledech. Jednou z výhod pasivního čtení je to, že při předčítání stimulujeme dětem mozkové buňky, které se vyvíjejí, a děti se tak stávají lepšími čtenáři, posluchači a také řečníky. Jak aktivním, tak i pasivním čtenářům se rozšiřuje slovní zásoba, takže se děti učí a poznávají prostřednictvím knih slova, se kterými se doposud neselekaly. Dalšími výhodami čtení je rozvoj fantazie a trénink soustředěnosti. Dítě, které čte, nebo je mu předčítáno, si příběh představuje ve své hlavě, a zároveň se plně soustředí, protože ho zajímá, jak příběh dopadne. Tyto dovednosti pak dále uplatňuje i v jiných situacích, např. při soustředění v hodině nebo při tvorbě výtvarného umění. Není však nikde psáno, že všem dětem láska ke čtení vydrží. Některé děti s postupem času ztratí zájem o knihy. Existují samozřejmě také děti, které vztah ke knihám nikdy neměly, do čtení musí nutit a během takového čtení mnohdy nevěnují pozornost obsahu textu.

Cílem této práce je vytvořit přehled o různých metodách a možnostech práce s literárním textem, které budou čtení v hodinách obohacovat a pro děti bude tak čtení pestřejší. Tyto metody by pak mohly pomoci při zlepšení vztahu ke čtení i právě u těch dětí, které nejsou velkými čtenáři.

Za účelem naplnění cíle, který je stanoven, budou v teoretické části práce objasněny pojmy jako předškolní věk, mladší školní věk, čtenářství, metody, literatura pro děti a mládež a další.

Na teoretickou část pak naváže praktická, ve které budou sepsány přípravy hodin čtení s využitými metodami a technikami, které budou aplikovány na literární text ve formě pohádky a budou zaměřeny na věkovou kategorii předškolního a mladšího školního věku. Druhá část praktické části se pak bude zaměřovat na zhodnocení hodin s využitými metodami a jejich následné zhodnocení. Praktická část bude prováděna v mateřské škole a na prvním stupni základní školy.

A. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části bude nejprve věnována pozornost konceptům a pojmům, o které se celá diplomová práce opírá. Pozornost tedy bude věnována literatuře, čtenářské gramotnosti a literatuře pro děti a mládež. Následně se práce soustředí na charakteristiku předškolního a mladšího školního věku. Ve druhé části teorie se bude práce zaměřovat na různé metody a možnosti práce s literárním textem, které lze s dětmi různých věkových kategorií využít.

1. Literatura a její charakteristika – funkce, dělení

Začátek této kapitoly se bude věnovat charakteristice, rozdělení a významu literatury obecně. Ve další části bude práce zaměřena na literaturu pro děti, autory dětské literatury a dětského čtenáře, jelikož je tato oblast pro další části práce stěžejní.

Z knih zcela zřejmě vyplývá, že definic pro pojem literatura se nabízí velké množství. Samotný pojem literatura v moderním smyslu je poměrně mladý. Jeho vznik lze zařadit do 19. století; tímto výrazem se dříve označovaly nápisy, umění psát nebo znalost písmen. Můžeme zde zmínit frázi „avoir de la littérature“, která v překladu znamená „být vzdělaný, učený“. V dnešní době však stále narážíme na problém, že nedokážeme na otázku, co to vlastně literatura je, přesně odpovědět a stanovit její hranice (Wellek, Warren, 1996, str. 25).

V širším smyslu slova lze říci, že literatura je vše, co má tištěnou nebo psanou podobu. Tohoto významu nabyla literatura právě již ve zmíněném 19. století, kdy se stala téměř synonymem ke slovu kultura, ale kvůli tomu se jí následně začala upírat čistě literární povaha. V užším slova smyslu se literatura mění podle toho, o jakou dobu a kulturu se právě jedná, nebo se ztotožňovala s tvorbou „velkých“ spisovatelů. Od tohoto přístupu se ale později upustilo a literatura se začala definovat spíše z akademického hlediska, tedy jako texty spisovatelů uznávaných z pozic literární kritiky.

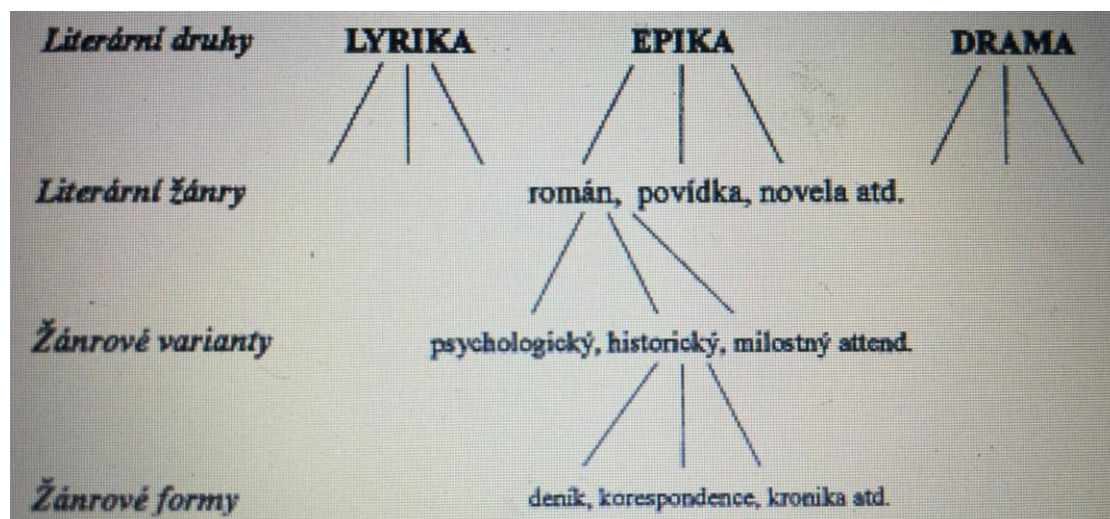
I přesto, že zcela jasná definice ke slovu literatura neexistuje, lze na ni nahlížet ze dvou hledisek. U prvního z nich se jedná o hledisko kontextu, kdy se klade důraz především na dějinné, psychologické, sociologické nebo institucionální hledisko. Druhým hlediskem je pak text, tedy jazykové hledisko. Mezi těmito dvěma hledisky se pak literatura nachází (Compagnon, 2009, str. 29–30).

Pojem literatura nemůžeme tedy přesně vymezit a definovat, protože z literatury je zřejmé, že autoři nahlíží na pojem literatura odlišným způsobem a začleňují do tohoto slova větší či menší množství pojmů a oblastí. Je však důležité zmínit, že slovesný projev má tři základní funkce, které plní. Následně se jedná o to, jaká funkce je v daném díle tou hlavní. Mezi funkce, které literatura plní, patří funkce estetická, formativní a informativní. Každá tato funkce má své vlastní znaky, které jsou pro ni typické. Estetická funkce vytváří podmínky pro estetický prožitek literatury. Funkce formativní se soustředí především na to, jaké postoje vnímatel má a také na jeho jednání. Třetí funkce, informativní, se zaměřuje na předání informací o skutečnosti, která je předmětem literární reflexe.

Existují tři základní odvětví literatury: literatura *nauková* (naučná), *publicistická* a *krásná* neboli beletrie. Pokud bychom měli začlenit jednotlivé funkce do zmíněných odvětví, pak je v naučné literatuře dominantní funkce *informativní*, jelikož poskytuje větší množství informací, ale hned za ní se objevuje funkce *formativní*, protože nauková literatura se snaží také o to, aby přesvědčila vnímatele o pravdivosti daných informací. V publicistice je právě formativní funkce v popředí, jelikož je zde nutné hodnocení skutečnosti. Beletrie, která je někdy označována jako krásná literatura, plní hlavně funkci *estetickou*, což lze jednoduše předpokládat už z názvu (Petrů, 2000, str. 13).

Disciplína, která je v literatuře velmi důležitá a zabývá se literárními druhy a žánry, je *genologie*. Genologický systém má čtyři základní roviny, mezi které patří literární druhy, literární žánry, žánrové varianty a žánrové formy. První, nejobecnější rovina literárních druhů, se dělí podle toho, zda dílo obsahuje děj, zda se jedná o jevištní předvedení, nebo zda zachycuje pouze stav. Dělí se tedy na epiku, drama a lyriku (Petrů, 2000, str. 74).

Autor knihy Eduard Petrů pak ve své knize představil strukturu, která znázorňuje právě rozčlenění genealogického systému:



(Petru, 2000, str. 74)

1.1 Čtenářská gramotnost

Tato kapitola se zabývá čtenářskou gramotností jako takovou, která je pro literaturu a práci s ní velice důležitá. Čtenářská gramotnost je totiž jakýsi můstek, který osobu dokáže seznámit s jakýmkoliv textem. Díky tomuto můstku pak člověk může s textem dále pracovat podle svého uvážení.

Na začátek je nutno říct, že pojem čtenářská gramotnost nemá dodnes ustálenou definici. Dříve se pod pojmem gramotnost skrývala dovednost číst a psát, kterou oplývala jen vyšší společnost. Je důležité zmínit také to, že gramotnost se stala jednou z podmínek plnohodnotného a nezávislého života. Z jiného úhlu pohledu, a to historického, lze gramotnost chápat jako dovednost číst a psát. Jednou z definic gramotnosti je definice od Doležalové, která výstižně uvádí, že „gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.“ (Fasnerová a kol., 2017, str. 63).

V publikaci Jiřího Havla a Veroniky Najvarové se dočteme, že je definovaná jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat,

zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. (Havel, Najvarová, 2011, str. 31).

Z historického pohledu lze říci, že gramotnost je schopnost člověka dekodovat informace, tedy číst a psát. Lze říci, že čtení má dvě povahy. Jednou povahou je konstruktivní složka, která znamená porozumění a používání psané řeči, již vyžaduje společnost. Druhá povaha se nazývá funkční, a ta slouží jako nástroj poznání a umožňuje fungování ve společnosti. Existuje velké množství faktorů, které čtenářskou gramotnost rozvíjejí. Její rozvíjení je totiž dynamický a dlouhodobý proces, který je v průběhu času ovlivňován množstvím prvků, které na něj působí. Tyto faktory lze rozdělit na dvě základní skupiny, a to faktory vnitřní a vnější. Mezi ty vnitřní lze zařadit charakter, motivaci, zájem, intelektové schopnosti, genetické predispozice nebo například čtenářské strategie. Mezi vnější se pak řadí rodina, škola a mimoškolní a mimorodinné faktory.

Z pohledu učitele je potřeba čtenářskou gramotnost u dětí rozvíjet co nejlépe, takže by ji učitel měl rozvíjet pomocí tří aspektů, které vymezila PISA v mezinárodním výzkumu. Jsou jimi:

1. Postupy, které čtenář využívá při řešení zadaného úkolu. Tyto postupy pak mohou pomoci k porozumění textu nebo získání informací.
2. Obsah, na němž jsou postupy aplikovány. Jedná se o různé texty, na které člověk může v běžném životě narazit. Spadají sem texty souvislé, mezi které se zařazují například popis, vyprávění nebo výklad, a pak texty nesouvislé, do nichž se řadí tabulky, mapy, nebo třeba formuláře.
3. Situace, kde jsou dovednosti a vědomosti aplikovány. Jedná se o čtyři typy textů, které jsou rozděleny podle účelu, proč se píše – osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací (Havel, Najvarová, 2011, str. 36).

Čtenářská gramotnost je ve společnosti vnímána jako sociální činitel. Hlavním činitelem, který může ovlivnit rozvoj čtenářské gramotnosti, je bezesporu rodina, takže pokud v rodině není dítě příliš vedeno k tomu, aby se čtení od malička věnovalo, je zřejmé, že tuto činnost nebude dostatečně ovládat ani ve škole. V dnešní době jsou však na děti kladeny mnohem větší nároky na práci s literaturou nebo internetem, takže je rozvoj čtenářské gramotnosti ve všech aspektech velice důležitý.

Pojem čtenářská gramotnost nesouvisí však pouze se čtením nějakého textu. Je možné ji vnímat jako prolínání více rovin, které jsou důležité, a je proto potřeba je všechny vyrovnaně rozvíjet. Jinými slovy je čtenářská gramotnost komplexní kompetence, kterou lze rozdělit do pomyslných kategorií. První kategorií je doslovné porozumění, což znamená, že čtenář by

text měl chápat nejen jako celek, ale také by měl chápat jeho jednotlivé části. Vysuzování a hodnocení, jakožto druhý bod, představuje schopnost umět kriticky posoudit text a vyvodit z něj následně závěr. Jinými slovy lze říct, že čtenář je schopen se na text dívat z různých hledisek a z různých úhlů ho tedy také dokáže zkoumat. Další částí je sebereflexe, která pomáhá k tomu, aby byl text lépe pochopen a také k překonání složitostí obsahu a následného vyjádření. Tato sebereflexe se označuje jako metakognice. Dalším bodem je sdílení, pod kterým se skrývá schopnost interpretovat své prožitky a diskutovat o nich a stejně tak se jedná o pochopení textů s ostatními čtenáři. Aplikace, to je název pro další část čtenářské gramotnosti, která představuje schopnost užití četby k rozvoji čtenáře a v běžném životě. Poslední bod se nazývá vztah ke čtení, tedy to, že by měl mít čtenář pozitivní vztah k četbě a vnitřní potřebu text číst. (Fasnerová a kol., 2017, str. 63-70)

1.2 Literatura pro děti a mládež

Z důvodu toho, že se diplomová práce věnuje literatuře v předškolním a mladším školním období, je zapotřebí si nejprve charakterizovat, co vše zahrnuje literatura pro děti a mládež a jak je strukturována. Následně bude přiblížen pojem pohádka, bajka a báseň, jelikož jsou to pojmy důležité pro praktickou část.

Literaturu pro děti a mládež lze označit jako oblast tvorby literatury, která se zaměřuje na konkrétní věkovou kategorii, nebo se jedná o literaturu, která byla původně psaná pro dospělé čtenáře, ale dostala se i k dětským čtenářům. Je tedy možné literaturu pro děti a mládež rozčlenit na intencionální a neintencionální. Intencionální tvorba je záměrně psaná pro nedospělé čtenáře. Neintencionální je pak právě ta kategorie tvorby, která byla původně směřována k dospělým vnímatelům, ale stala se i součástí četby dětí. Od 2. poloviny 20. století však převládá spíše tvorba intencionální (Kalužná, 2016). Jako shrnutí lze doplnit definici od autorky knihy *Vývoj literatury pro děti a mládež*, která píše, že „*literatura přímo určená dětem a mládeži zahrnuje tvorbu záměrně jim věnovanou a texty, které děti a mládež přijímají jako svou četbu*“ (Čeňková, 2006, str. 12).

Literaturu pro děti a mládež lze označit také pojmem dětská literatura. Tato četba je určena především pro čtenáře ve věku od 3 do přibližně šestnácti let. Je možné ji rozdělit do tří kategorií. První kategorie je předškolní věk, kam se řadí děti ve věku od 3 do 6 let. Druhá

kategorie jsou děti mladšího školního věku, která je ohraničena věkem od 6 do 11 let, a poslední kategorií je starší školní věk, kam patří děti od 11 do 15 let (16 let) (Vlašín, 1984, str. 208).

Do první skupiny, tedy do kategorie předškolního věku, pak spadají říkadla, leporela příběhy ze života, vystřihovánky, omalovánky, obrazové knihy, veršované epické příběhy nebo třeba hádanky a příběhy se zvířecími hrdiny (Chaloupka, 1982, str. 116). Mezi příklady druhé skupiny, tedy skupiny mladšího školního věku, kdy se dítě samo učí číst, se objevují především pohádky, rytmické verše s pointou, komiksy nebo zvířecí příběhy a povídky ze života dětí nebo přírody a historie. V poslední skupině se pak vyhledávají především prózy s dívčí hrdinkou nebo chlapeckým hrdinou, umělecko-naučná literatura nebo dobrodružná literatura (Chaloupka, 1982, str. 196–199).

Jelikož se praktická část diplomové práce soustředí na práci s textem především u pohádky a básně, v další části této práce jsou blíže přiblíženy právě tyto dva konkrétní žánry literatury pro děti a mládež. Dalším žánrem, který jsem zmínila, je bajka, jelikož v jedné z příprav do hodiny se objevuje mravní ponaučení, a tudíž lze vhodně využít právě tento literární žánr.

1.2.1 Pohádka

„Pohádka je umělecká slovesná smyšlenka, o níž vypravěč i posluchač vědí, že není hodnověrnou věcnou zprávou o skutečnosti, nýbrž zábavným výmyslem, jehož odtážitost od reality je zdůrazněna nejen přímo vysloveným „bylo-nebylo“, přítomností kouzel, zázraků, nadpřirozených bytostí nebo přinejmenším až neuvěřitelné nadsázky, ale i zasazením děje do neurčité (většinou daleké) minulosti a svébytnou kompozicí.“ (Richter, 2004, str. 5)

Mezi zastánci různých folkloristických škol se o pohádku vede spousta sporů. Obecně lze ale říct, že pohádka sama se i přes spousty těchto sporů nemění. Její podstata je stále stejná. Důležitými pojmy pro vymezení typů pohádky jsou tradiční pohádka, literární a autorská pohádka, která se někdy také označuje jako pohádka umělá. Tradiční lidová pohádka se pak dále dělí na pohádku kouzelnou, zvířecí, legendární, novelistická a kumulativní. Méně frekvencovaná je pak také pověrečná povídka, kde je hlavním prvkem setkání vypravěče nebo jiné osoby s nadpřirozenou bytostí, například vodníkem (Genčiová, 1984, str. 23–25).

Kouzelná pohádka je označována za nejstarší typ pohádky. Hlavním znakem této pohádky je nadpřirozeno – víly, čerti, vodníci, čarodějnice, kouzelníci atp. Pohádka má obvykle jednoho

hrdinu (mužského hrdinu nebo ženskou hrdinku) a objevují se v ní kouzla a magie. Vystupují v ní urozené postavy (králové, princové a princezny). Příběh je situován do smyšleného prostředí. Jako příklad lze uvést pohádku Dlouhý, Široký a Bystrozraký nebo Zlatovláska. Zvířecí pohádka je velmi podobná bajce, ale podstatou textu je pobavení čtenáře, nikoli poučení. Mezi tyto pohádky lze zařadit pohádky o chytré lišce nebo o neposlušných kůzlátkách. Dalším typem, který je pojmenován jako legendární, se rozumí pohádka, ve které příběh vypráví o někom, kdo udělal chybu a následně je za ni potrestán. Vystupují v ní biblické postavy. Novelistická pohádka, též nazývaná jako realistická, je postavena na životě městských a vesnických obyvatel. Objevují se zde tedy postavy sedláků, vojáků apod. Posledním typem pohádky je kumulativní typ, který je zaměřen na opakování se prvků, které svým častějším opakováním vytváří pomyslný řetěz. Jako příklad je vhodná pohádka o Koblížkovi, kde dochází stále dokola k řadě setkání. Tím vzniká právě opakování se jednoho stejného prvku, a proto se pohádka řadí mezi kumulativní (Richter, 2004, str. 14–21).

Dalším typem pohádky, která byla výše zmiňovaná, je pohádka literární, kterou je následně možno dělit podle toho, jak je v ní uplatněna autorova osobnost. Jedná se o převyprávění lidové pohádky, zpracování lidové pohádky a autorskou pohádku. Autorská pohádka je v některé literatuře zmiňovaná odděleně. Autor do ní vtiskuje svou osobnost ve velké míře. Tím je způsobena velká mnohotvárnost pohádky a možnost různých obměn. Jako jeden z hlavních představitelů umělé autorské pohádky je Hans Christian Andersen. Znal zákony přírody a používal ve své tvorbě věci a postavy ze všedního života (Genčiová, 1984, str. 26–28).

1.2.2 Báseň

„Aristoteles tvrdil že poezie představuje bezpečný prostředek k očištění od intenzivních emocí, a zastával rovněž názor, že poezie modeluje cennou zkušenost přechodu od nevěděni k věděni.“
(Culler, 2015, str. 79–80)

Dalším typem textů, který lze ve výuce s úspěchem využít, je báseň. Za báseň bývá označováno literární dílo, které je napsáno ve verších a je rytmicky uspořádáno. Objevují se v něm rýmy, je členěna do strof. Většina básní se řadí do lyriky. Existují však výjimky, které mají charakter dramatický, epický nebo lyricko-epický (Karpatský, 2001, str. 54).

První zmínky o veršovaných textech pro děti a mládež se vyskytují již ve středověku. Již od této doby existují takzvané alfabetické akrostichy, které obsahují verše, jež začínají konkrétním

písmenem abecedy. Tyto akrostichy plnily didaktickou funkci, protože dříve se mezi dětským a dospělým čtenářem nedělal žádný rozdíl a básně sloužily jako mnemotechnická pomůcka, aby se písmena dítěti vžila do paměti. Ve 20. století pak dětství sloužilo jako zdroj inspirace pro psaní básní (Genčiová, 1984, str. 47, 60).

Jako příklad je zde uvedena báseň z knihy *Veselý rok s pohádkami*:

Červená se muchomůrka,

že má bílé tečky,

na kloboučku jich má hodně,

spočítej je všechny.

Jedna tečka, druhá, třetí,

čtvrtá, pátá, šestá,

muchomůrka rozhlíží se,

kudy vede cesta.

(Štanclová, 2016, str. 22)

1.2.3 Bajka

Bajka se řadí mezi krátké vyprávění, které může být veršované i prozaické. Je založena na alegorii a vždy se v ní nachází mravní ponaučení. Zvířata mají v bajce vlastnosti lidí – chovají se a mluví jako lidé. Nejznámějším autorem bajek je Ezop. U nás se k nejoblíbenějším autorům řadí například Karel Čapek, který psal velmi krátké bajky (Karpatský, 2001, str. 50). Mravní ponaučení může být uvedeno na konci bajky, na jejím začátku, nebo může z bajky pouze vyplývat a čtenář si ho tak ujasní sám. Zvířata jsou personifikována, mají tedy, jak bylo zmíněno, vlastnosti lidí a chovají se jako lidé a vystupují jako ztělesnění lidského charakteru. Příkladem může být například liška, která ztvárňuje lstivost nebo lev, který označuje sílu a majestát. Bajky byly velmi oblíbené ve středověku a za reformace (Vlašín, 1984, str. 39).

Jako ukázka je zde přiložena bajka Ezopova.

LIŠKA A HROZNY

Když uviděla hladová liška, jak z révy pnoucí se po stromě visí hrozny, chtěla se k nim dostat, ale nebylo to možné. Šla od nich pryč a pro sebe si povídala: „Jsou nezralé.“

Tak i mezi lidmi někteří, když nejsou schopni dosáhnout úspěchu, protože jim chybí síla, svádějí vinu na okolnosti.

(Horáková, 1996, str. 21).

1.3 Autoři dětské literatury

Kdybychom se zaměřili na celosvětové autory, kteří se zaměřovali na psaní dětských knih a na teorii dětské literatury, stojí za zmínku určitě Aidan Chambers, který je autorem několika knih a dramát pro děti a mládež. Získal za ně Cenu Hanse Christiana Andersena a jeho časopis, který se jmenuje *The Signal: Approach to Children's Books*, byl jedním z velmi oblíbených při výzkumu literatury pro děti. Mezi jeho další významná díla patří například *Tell Me: Children, Reading and Talk* (Vyprávěj mi: o dětech, čtení a mluvení, 1993) nebo *Introducing Books to Children* (Představujeme dětem knihy, 1973). Další významnou osobou, která se podílela na přínosu teorie literatury pro děti a mládež a obdržela za ní Mezinárodní ocenění bratří Grimmů, je Maria Nikolajevová. Ruská spisovatelka a vědkyně napsala například monografii *Children's Literature Comes of Ages: Toward a New Aesthetics* (Jak literatura pro děti dospívá: Vstříc nové estetice, 1996) (Segi Lukavská, 2008, str. 227–229).

Mezi autory, kteří pak psali knihy určené dětem, patří zajisté také Josef Čapek. Byl to výtvarný umělec a spisovatel a do literatury zasáhl společně se svým bratrem Karlem Čapkem. V literatuře se dočteme, že výtvarné umění bylo pro Josefa Čapka jedním z impulsů k literárním textům pro děti. Byl dokonce i ilustrátorem několika knih pro děti, např. knihy Karla Poláčka nebo Václava Řezáče. Jedno z jeho prvních děl je například „První loupežnická pohádka (O tlustém pradědečkovi a loupežníkovi)“, ve které se nachází prvky hovorového jazyka a humoru. Tato pohádka se odehrává ve východočeském kraji, obsahuje krajově vypravěčské rysy, které ve svých pohádkách uplatňoval i jeho bratr Karel Čapek. Další dílo, které dosáhlo nesmírné popularity, je *Povídání o pejskovi a kočičce*. Bratr Josefa Čapka, již zmiňovaný Karel Čapek, byl prozaik, dramatik a publicista a v literatuře pro děti je hlavním představitelem

tzv. moderní autorské pohádky. V letech 1918, 1919 a 1920 vydal třísvazkový výbor různých autorů, který se jmenoval Nůše pohádek a mezi jeho nejznámější díla patří *Devatero pohádek, a ještě jedna od Josefa Čapka jako přivažek* nebo *Dášeňka* (Šubrtová, Chochlatý, 1985, str. 57–61).

Dalším velmi známým autorem dětských knih je Václav Čtvrtek, představitel moderní pohádky a autor stylizovaných dětských příběhů. Pohádky ze čtyř studánek, O Křemílkovi a Vochoomůrkovi nebo Hodinky s lokomotivou jsou rovněž dílem tohoto známého autora. V Pohádkách ze čtyř studánek se Čtvrtek zaměřuje především na přírodu, místo, kde se narodili pohádkoví hrdinové, jako jsou víly nebo vodníci. Za zmínku stojí také Josef Věromír Pleva, který je autorem třídílného cyklu *Malý Bobeš* a stojí za převyprávěním *Robinsona Crusoa*. Je však zapotřebí zmínit, že v české literatuře pro děti a mládež se objevuje i celá řada dalších vynikajících spisovatelů, mezi nimi například Karel Poláček, Karel Jaromír Erben, Božena Němcová, Jan Karafiát, František Hrubín, Jiří Žáček Vítězslav Nezval či Ondřej Sekora. Jako zástupce poezie pro děti můžeme zmínit například Jaroslava Seiferta, který do poezie přinesl čistotu, bezprostřednost a jasnost písňového tvaru. Do jeho tvorby přístupné dětem je možné zařadit kupříkladu sbírku *Maminka, Chlapec a hvězdy* nebo *Šel malíř chudě do světa*.

Výše zmínění autoři jsou z období dřívějšího, ale jejich díla jsou stále oblíbená a děti si je často ke svému čtení volí a vrací se k nim. Pokud bychom měli zmínit některé ze současných autorů dětské literatury, můžeme vybrat například Petru Dvořákovou, Vratislava Maňáka, Ivanu Peroutkovou, Ivonu Březinovou nebo Janu Šrámkovou. V poezii je pak jedním z oblíbených zástupců Robin Král.

1.4 Dítě jako čtenář

Z literatury je zřejmé, že se stále vedou diskuse o tom, zda jsou vybrané knihy dětské, či nikoli. Na tuto otázku není zcela jasná odpověď, neboť existuje část lidí, která tvrdí, že knihy pro děti neexistují. Vždy se jedná pouze o knihu, kterou si dítě samo vybere, ale není konkrétně určena dětskému čtenáři. To jsou takové knihy, které nebyly přednostně psané pro dětského čtenáře, ale svou kvalitou právě tuto skupinu čtenářů přitahují. Je však nutno podotknout, že některé knihy byly opravdu napsány se záměrem autora, aby děti knihu četly.

Ať už kniha, kterou si dítě vybere, je přímo určena jeho věkové kategorii nebo není, role dětského čtenáře je stále stejná. V literatuře je zmíněno, že Samuel Butler jednou poznamenal, že ke sdělení jsou vždy potřeba dva. První je mluvčí, tedy ten, kdo něco říká. Druhým aktérem je pak posluchač, ten, komu se něco říká. Stejně tak je tomu i u literatury a čtenáře. Literární dílo je v tomto případě způsob, jak něco sdělovat, a čtenář je pak zavázán k tomu dílo dokončit (Lukavská, 2018, str. 83).

2. Psychický vývoj

V této části diplomové práce se bude především jednat o psychický vývoj a etapy psychického vývoje. Následně se bude práce soustředit na charakteristiku předškolního a mladšího školního věku jako dvou hlavních stěžejních oblastí.

„Vývoj je proces navzájem souvisejících změn, k němuž dochází v důsledku postupného zrání a procesů učení“ (Furst, 1997, str. 135). Obecně má slovo „vývoj“ mnoho významů a používá se v mnoha kontextech, jen těžko lze proto vymežit, jak přesně jej chápat. I přesto lze říci, že u každého člověka nastupují stejné vývojové změny v téměř totožných věkových obdobích. Hlavní faktory, které ovlivňují průběh psychického vývoje člověka, jsou v prvé řadě biologické faktory a vlivy, které na člověka působí zvenčí. Dále se mezi hlavní faktory řadí sociální faktory, mezi které patří především nároky a příležitosti, které společnost před jedince staví již od útlého věku. Třetím, možná nejdůležitějším faktorem je psychika. Psychika totiž zahrnuje například prožívání, mezilidské vztahy, nebo třeba sociální pozici, kterou jedinec ve společnosti má (Říčan, 2009, str. 266).

Toto rozdělení není opět jednotné. Každý psycholog rozděluje oblasti trochu odlišněji. Podle Seiferta et al., Bergera a Thompsona lze vymežit tři hlavní oblasti psychického vývoje:

1. Biosociální vývoj – do této části lze zahrnout tělesný vývoj a veškeré proměny, které se ho týkají. Dále se zabývá faktory, které ho ovlivňují.
2. Kognitivní vývoj – zahrnuje veškeré psychické procesy, které souvisí s lidským poznáváním. Jedná se především o kompetence, které jedinec využívá při rozhodování, myšlení a učení.
3. Psychosociální vývoj – tato oblast se věnuje způsobům prožívání a jejich proměnám a mezilidským vztahům (Vágnerová, 2000. str. 15).

Všechny složky, které se v oblastech vyskytují, se navzájem propojují a ovlivňují, takže rozdělení lze považovat pouze za teoretické. Psychický vývoj je totiž ovlivňován spoustou faktorů, které jsou v interakci. Jinými slovy lze říci, že: „*Psychickému vývoji lépe porozumíme, vezmeme-li v úvahu, že jeho hybné síly nepůsobí izolovaně, nýbrž ve vzájemné interakci. Při ní se mohou ve svém působení vzájemně posilovat nebo oslabovat*“ (Říčan, 2009, str. 267).

2.1 Etapy psychického vývoje

Podle E. Eriksona existuje 8 věků člověka. Vycházel z psychoanalýzy Zigmunda Freuda, ale ve své teorii se zaměřuje i na sociálně kulturní vlivy. Každou etapu popsal jako konflikt dvou tendencí (pozitivní a negativní). Další rozvoj je pak závislý na vyřešení daného konfliktu, jinak by se vývoj jedince zastavil.

E. Erikson rozdělil etapy do těchto fází:

1. Fáze základní důvěry v životě proti základní nedůvěře – 0–1 rok.
2. Fáze autonomie proti studu a pochybám – od 1 do 3 let.
3. Fáze iniciativy proti pocitům viny – od 3 do 6 let.
4. Fáze snaživosti proti pocitu méněcennosti – od 6 do 12 let.
5. Fáze identity proti zmatení rolí – od 12 do 19 let.
6. Fáze intimity proti izolaci – od 19 do 25 let.
7. Fáze generativity proti stagnaci – od 25 do 50 let.
8. Fáze integrity proti zoufalství – od 50 let (Vágnerová, 2000, str. 23).

Podle teorie E. Eriksona pak Pavel Říčan vymezil etapy následovně:

1. Kojenecký věk – první rok života

Pro toto období je typický vývoj motoriky, tedy držení hlavičky, lezení, následné sezení dítěte a jeho první kroky. Dítě se dále učí užívat smyslové orgány a rozeznává předměty. Užívá své tělo a učí se s ním pracovat, např. se snaží rozhybat hračku. V sociálním vývoji je pro toto období typické dožadování mateřské náruče, první úsměvy a navazování očních kontaktů se svým okolím. U dětí se pak projevují rozdíly v chování i v prožívání. Vše je individuální. Charakteristické osobnosti rysy jsou pak dány dispozičními základy a ranou zkušeností. Mezi

dispoziční základy se řadí například rychlost změn, intenzita citových reakcí nebo schopnost určitého typu učení. Raná zkušenost pak závisí na rodičích, jejich postoji a chování k dítěti. E. Erikson toto období nazývá receptivní fází, jelikož kojeneček je schopen přijímat podněty z okolí.

2. Batolecí věk – 1.–3. rok

Charakteristickým prvkem tohoto období je osamostatňování se z vazeb. E. Erikson toto období nazval jednoslovným názvem autonomie. Dítě si v tomto období rádo hraje s různým materiálem, jako je například voda, písek, kamínky. U dítěte se rozvíjí symbolické myšlení, vyvíjí se řeč. Dítě ve dvou letech skloňuje, časuje a sestaví větu. Opět zde ale záleží na individualitě jedince, protože každý má pro svůj vývoj typické tempo, které je ovlivněno řadou různých faktorů. V tomto období se také začíná objevovat trest a batolecí vzdor. Z psychologického hlediska zde můžeme zmínit dva typy pohybu. Prvním z nich je retence, což znamená určité setrvání na místě a druhý se nazývá eliminace, což je schopnost umět opustit nebo zahodit, co už nechce nebo kde nechce být.

3. Předškolní věk – 3. rok až nástup do školy

Jedná se o období, ve kterém se rozvíjí především inteligence a tvořivost. Dítě upřednostňuje a využívá svou fantazii a rádo kreslí. Objevuje se tematická kresba, pro kterou je typickým znakem hlavonožec a tento styl kresby dítě v průběhu stále zdokonaluje. V tomto věku si dítě již hraje se svými vrstevníky a ve společnosti zaujímá spoustu rolí. Novým pojmem pro dítě je svědomí, které se snaží poznávat a učí se s ním pracovat.

4. Mladší školní věk – do 11 let

Dítě se již začíná zajímat o fakta a o fungování věcí, které v tomto období poznává, tzn. probíhá zde vývoj rozumových schopností. Dítě se snaží přizpůsobit školnímu prostředí, učí se kázně a snaží se dosáhnout nějakého cíle, který je pro ně zatím vzdálený. Objevuje se zde komplex méněcennosti, když dítě dosáhne nějakého neúspěchu. V tomto případě pak hrozí rezignace dítěte na uplatnění ve společnosti.

5. Dospívání – 11. až 20. rok

Toto období můžeme rozdělit ještě na další dvě části. První je část, která se označuje jako pubescence a začíná 11. rokem života. 15. rok života je zlomový pro přechod do druhé části, která se označuje jako adolescence a končí 22. rokem života člověka. Adolescenci můžeme českým slovem označit jako dorůstání, kdy se z dítěte stává teenager. Rozvíjí se formální

logika, tedy abstraktní myšlení, které není závislé na obsahu. V tomto období se také objevuje puberta a dochází tím ke vzpouře proti autoritám.

6. Mladá dospělost – 20–30 let

V tomto období se člověk snaží uplatnit ve svém povolání, snaží se zařídit si svou existenci. Jeho hlavním úkolem je nalezení a vybudování intimity a snaží se o uspořádání mezilidských vztahů, které jsou pro ně nějakým způsobem důležité.

7. Střední dospělost – 30. – 60. let

Jedná se o věk člověka, kdy se odehrává „hlavní život“. Člověk pečuje o to, co zplodí a za co přijal zodpovědnost. V této životní etapě se také objevuje velké nebezpečí, a to je nedostatek odvahy nebo ochoty dávat druhým. V tomto období roste tendence zabývat se sám sebou a člověk se opět stává více introvertním.

8. Pozdí dospělost (stáří) – nad 60. let

V tomto období probíhá odstup od životního shonu a největším nebezpečím je zoufalství. Člověk se bojí samoty, ztráty nebo bolesti, což jsou znaky, které jsou pro tuto oblast života typické (Říčan, 2009, str. 272–283).

Výše jsou uvedené všechny fáze lidského vývoje, kterými si projde každý jedinec, i když se konkrétní prvky mohou lišit podle individuality člověka. V následující části budou přiblíženy dvě fáze lidského života, které jsou pro tuto diplomovou práci prioritní.

3. Předškolní věk – charakteristika

Je to období, které trvá přibližně od 3 do 6 let. Toto období není ukončeno pouze věkem, ale důležitým mezníkem je také nástup dítěte do první třídy, kdy dítě přechází do další vývojové fáze. Hlavním znakem tohoto období je menší vázanost na svou rodinu. Dalším důležitým znakem je rozvoj aktivity, která pomáhá dítěti, aby se lépe uplatnilo ve skupině svých vrstevníků. *„Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných*

úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem“ (Vágnerová, 2000, str. 102).

Podle Piageta je typickým způsobem uvažování tzv. názorné, intuitivní myšlení. Takové myšlení nerespektuje zásady logiky a má čtyři základní znaky, které ve své knize popisuje M. Vágnerová: (Vágnerová, 2000, str. 102, 103)

1. Egocentrismus – tento pojem lze vysvětlit jako ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. J. Langmeier (1991) uvádí příklad na dítěti, které si zakrývá oči rukama, když chce, aby ho nikdo neviděl.
2. Fenomenismus – klade důraz na určitou podobu světa. Dítě se fixuje na obraz reality, který nedokáže ve svých úvahách opustit. Svět je pro dítě přesně takový, jak vypadá. Velmi se fixuje na přítomnost a na aktuální podobu světa. Tento jev se nazývá prezentismus.
3. Magičnost – děti v tomto věku nedělají velké rozdíly mezi realitou a fantazijní produkcí. Znamená to tedy, že mají tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tím zkreslovat jeho poznání.
4. Absolutismus – je pojem, který představuje přesvědčení o tom, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence představuje projev dětské potřeby jistoty.

Období předškolního věku je důležité pro vývoj inteligence a tvořivosti. Předškolák se také učí princip počítání, užívat více slov a dalším rozumět, kreslí, miluje pohádky a má velmi bohatou fantazii. Je to také věk otázek „proč“ a „jak“, kterými si tak jedinec rozšiřuje svůj obzor. Při hře s ostatními vrstevníky se dítě snaží zaujímat různé role. Zkouší si roli toho, kdo spolupracuje, roli toho, kdo vede a je veden, nebo třeba roli toho, kdo soupeří.

V tomto věku se také začíná objevovat nová důležitá věc, se kterou se dítě musí poprat – svědomí. Tento vnitřní hlas jedince dovede k tomu vzdát se něčeho, co bylo špatné nebo k trestání se výčitkami. „*Svědomí se vyvíjí zvnitřněním autority. Jeho předstupeň můžeme vidět u malého dítěte, které ví, co nesmí, a když je v pokušení to udělat, řekne samo sobě nahlas: „Vojto, to nesmíš!“ Vojta se může i sám na sebe zlobit, dokonce se může udeřit přes ruku, která by sáhla po „zakázaném ovoci““ (Říčan, 2009, str. 277).*

Tělesný a motorický vývoj je u každého dítěte odlišný. Jinak na tom jsou dívky i chlapci. Dívky jsou ještě na konci tohoto období stále menší a lehčí než chlapci, to se však v pozdějším věku mění. Chlapci dorůstají průměrně do výšky 117 cm a jejich hmotnost se pohybuje kolem 22 kg. Jedinec v tomto věku sám vyhledává aktivity, které se zaměřují na rozvoj rovnováhy,

např. jízda na kolečkových bruslích nebo kole. Zvládá chůzi po špičkách, po úzkých překážkách, jeho oblibou jsou houpačky, skluzavky a prolézačky. V polovině této fáze vývoje rád objevuje své okolí, kde šplhá, skáče, přeskakuje, plíží se apod. Dítě se také rádo houpe na houpačce, což vyžaduje smysl pro rytmus a koordinaci pohybu. Co se týče kresby, grafický projev dítěte se stává zřetelnějším a lépe dokáže vystihnout danou situaci. Koordinace rukou se také zlepšuje, a proto je jedinec schopen i částečně psát, samozřejmě ještě s grafickými nesrovnalostmi (Bubláková, 2014).

Z hlediska verbálních schopností dítěte předškolního věku se verbální kompetence zdokonalují jak ve formě, tak i v obsahu. Děti je především rozvíjí v komunikaci s dospělými, někdy je také mohou ovlivňovat média. Některé slovní druhy se objevují v určité fázi vývoje v určité posloupnosti. Důvodem je spojitost mezi rozvojem řeči a myšlením. Dítě tedy nejdříve začne používat příslovce určení místa, protože dříve chápe prostorové vztahy. Zatímco příslovce určení času používá až později. Jedinec se učí mluvit tak, že napodobuje verbální projev někoho z dospělých. Nenapodobuje však vše, ale pouze nějakou část, kterou opakuje bezprostředně poté, co ji slyšel (Vágnerová, 2000, str. 113, 114).

Socializace probíhá především v rodině. Dítě si osvojuje normy chování, které jsou nastavené v dané rodině. Rodiče jsou pro dítě vzorem, se kterým se identifikuje. V tomto věku se však vázanost na rodinu postupně uvolňuje a děti začínají navazovat svůj kontakt s vrstevníky (Vágnerová, 2000, str. 132, 133).

4. Mladší školní věk – charakteristika

„Nástup do školy představuje v životě dítěte důležitý sociální mezník. Role školáka není výběrová, závisí na dosažení určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. Proto funguje i jako potvrzení normality dítěte. Pro dítě má role školáka takový význam, jaký jí přiřítají jeho rodiče“ (Vágnerová, 2000, str. 146).

Toto období začíná nástupem dítěte do školy, tedy většinou mezi 6. a 7. rokem života. Konec se pak odvíjí od fyziologických změn, protože dítě s prvními známkami pohlavního dospívání přechází do další vývojové fáze. Většinou se uvádí tedy konec mladšího školního věku v 11 letech dítěte.

Někteří autoři toto období charakterizují jako období klidu. Změny, které v tomto období probíhají, nejsou zas tak převratné, jako jsou v jiných obdobích, ale i tak jsou pro celý vývoj jedince důležité. V tomto období je dobrá emoční vyrovnanost a klid a pro toto období jsou obě tyto náležitosti podstatné, protože dítě má tak prostor soustředit se na plnění školních požadavků a na posun v kognitivním vývoji.

Tento věk se označuje jako „věk střízlivého realismu“. Dítě se totiž snaží pochopit všechny věci v okolním světě a svět samotný. Soustředí se na to, co je, jak to je, jak vše funguje atd., soustředí se tedy především na fakta. Tato touha pochopit reálný svět se pak promítá do všech zájmů, které dítě mladšího školního věku má (Základní charakteristika mladšího školního věku, 2014). Dítě se v tomto věku seznamuje s novou rolí – žákem. Snaží se přizpůsobit školní situaci, musí plnit své povinnosti a úkoly, za které je následně hodnoceno. Dítě se tedy stává zodpovědným. Je vystaveno novému vývojovému úkolu, který je „snaživá píle“. Lze to chápat jako vytrvalou a systematickou snahu o dosažení cíle, který není úplně na dosah a k jeho dosažení je zapotřebí překonat spoustu překážek. S neúspěchem je pak spojen další termín, který je pro toto období velmi typický – komplex méněcennosti. Dítě, které je neúspěšné, pak může rezignovat na své uplatnění ve společnosti a může se začít cítit jako outsider (Říčan, 2009, str. 278).

5. Výběr textu

Prvním krokem k tomu, aby se s dětmi v hodině čtení mohly využívat metody a možnosti práce s literárním textem a celá práce byla účelná, je určitě volba textu. V této kapitole bude popsáno, jaká jsou kritéria výběru textu u dětí. Následně bude přiblíženo, jak a podle čeho si samy děti volí text, který si chtějí přečíst.

Z praktických zkušeností můžeme konstatovat, že je nespočet zdrojů, které nabízí texty určené dětem různých věkových kategorií. Text může nabídnout učebnice, pedagog, žáci, knihovna, nebo třeba internet. Existují však určitá kritéria, kterých je dobré se držet, aby žáky text bavil a při čtení a práci s textem bylo dosaženo stanovených cílů. Hlavním faktorem, který je potřeba zmínit, je věková kategorie. Při výběru textu je důležité si uvědomit, pro jak staré děti je text určen. Měl by odpovídat vývojové fázi dítěte a měl by žáka bavit. Důležité kritérium pro výběr textu je také obsah a forma, kdy jde především o to, co od textu učitel očekává a jak s ním chce v hodině pracovat. Do obsahu je nutné zahrnout také ilustrace, které jsou pro mladší žáky určitým vodítkem. Za zmínku stojí také velikost písma a délka textu, která se opět s věkovou

kategorií bude lišit. Další indicií, která pomůže při výběru, je to, který okruh zájmů zvolená skupina preferuje. Pokud by text měl být určen chlapecké skupině, o které pedagog zatím nemá mnoho informací, spíše než příběh o princezně nebo zvířátkách je bezpečnější zvolit dobrodružný příběh nebo text s mužským hrdinou.

Ze statistik vyplývá, že při výběru knih mají největší vliv u nejmladších dětí školního věku právě rodiče, protože se zde objevuje až 56 % dětí, které se podle svých rodičů v tomto ohledu řídí. Dalším, hned druhým kritériem v pořadí, je výběr knihy podle doporučení ze školy, konkrétně z povinné četby. Tento způsob výběru textu využívá až 45 % dětí. Další vliv na výběru textu má učitel, a to hlavně v 1. a ve 2. třídě. Ve 3. třídě si žáci nejvíce vybírají podle rad a tipů jejich vrstevníků (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014, str. 27–28).

6. Metody a možnosti práce s literárním textem

Z praktických zkušeností vyplývá, že existuje mnoho metod a možností, jak pracovat s literárním textem u věkově odlišných dětí. Metoda je způsob, kterým učitel a žáci pracují s uměleckým textem. Obměňování metod zajišťuje variabilitu, a práce tudíž není monotónní. Do výuky jsou nyní zaváděny stále nové práce s textem, hry, aktivity a metody, které umožňují hodinu udělat pro žáky atraktivnější a zároveň se snaží žákům konkrétní dílo zpřístupnit a umožnit jim ho prožít.

Ve většině literatury se dočteme, že nejvhodnější cesta, jak pracovat s výukovými metodami, je jejich propojování i s formami výuky. Aby mohla být metoda využita v celém jejím rozsahu, je důležité, aby byl pedagog vybaven dostatečnými znalostmi a kompetencemi v dané oblasti a mohl tak žákům nabídnout různé typy metod a práce s textem (Zbudilová, 2020, str. 199–200).

6.1 Výukové metody

V literatuře lze dohledat mnoho různých rozdělení výukových metod. Nejčastější je patrně rozdělení podle J. Maňáka, ale existuje poměrně nová a známá klasifikace od J. Maňáka a V. Švece (2003), pro kterou je charakteristické splynutí pojmu výuková metoda a organizační

forma. Tato klasifikace rozčleňuje metody do tří základních skupin, ve kterých je pak vše ještě podrobněji rozděleno, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Je důležité zmínit, že všechny metody jsou důležité a jsou ve vzájemné interakci. Podle výzkumu můžeme říct, že výkonnost naší paměti se pojí s jednáním, jelikož z toho, co slyšíme, si pamatujeme 20 % a z viděného 30 %, avšak 80 % z toho, co si formulujeme, a dokonce 90 % z toho, co si sami vyzkoušíme.

Následující dělení je podle J. Maňáka a V. Švece (2003).

6.1.1 Klasické výukové metody

Tyto metody mají velmi dlouhou historii a stále se v dnešní době často v hodinách využívají. Učitel zde má dominantní roli a podstata spočívá v předávání informací žákům. Klasické výukové metody tedy můžeme zařadit do výuky, které říkáme tradiční výuka.

a) metody slovní

Nejdůležitějším prvkem těchto metod je mluvené slovo. Slovo je totiž signálem, symbolem, který umožňuje přenášet informace, tedy komunikovat. Ke slovním metodám patří:

- přednáška,
- vysvětlování,
- diskuze,
- výklad,
- práce s textem.

b) metody názorně demonstrační

Tyto metody se velmi úzce pojí s metodami slovními a nejde je chápat pouze izolovaně. Jsou ve výuce také velmi důležité, protože smyslové vnímání a praktické aktivity jsou v poznávacím procesu hlavním stavebním kamenem vytvoření řeči v lidské společnosti. Důkazem toho jsou například informace o minulosti, které byly zachovány ve formě kreseb nebo obrazů v jeskyních. Mezi názorně demonstrační metody se řadí:

- předvádění a pozorování (obrazů, předmětů, činností),
- práce s obrazem,
- instruktáž.

c) metody dovednostně-praktické

Metody, které žáky připravují na život, vycházejí z cílů školy. Jsou zaměřeny na vlastní aktivitu žáků a na celkové posílení praktických aktivit, a to v reakci na podmínky, ve kterých dnešní děti žijí. Důraz je u těchto metod kladen na aktivizaci všech smyslů, odpovědnost a metodickou kompetenci žáků, orientaci na konkrétní produkty, kooperativní jednání a v neposlední řadě zaměření na život. Dovednostně-praktické metody jsou:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností,
- pokusy a laboratorní činnosti,
- pracovní činnosti,
- grafické a výtvarné práce.

6.1.2 Aktivizující metody

Tyto metody se především orientují na řešení situací a problémových úloh. Důležité je zmínit, že podporují rozvoj tvořivého myšlení. Aktivizující metody jsou pro výuku také velmi důležité, protože se nezaměřují pouze na kognitivní oblast, ale umožňují spojení „spojení hlavy, srdce a ruky“. Kámen úrazu u těchto metod je ten, že se může stát, že sklouznou k nezávaznému hraní nebo planému pokusnictví. Aby se tomuto problému předešlo, je důležité i tyto metody opět zapojovat do výuky s mnoha dalšími, které byly nebo teprve budou zmíněny.

Do aktivizujících metod můžeme pak řadit:

- diskusní metody, při nichž se ve skupině rozebírá určité téma,
- metody heuristické, řešení problému, kterým se žáci musí aktivně zabývat,
- metody inscenační, kdy je základním prvkem hraní rolí,
- metody situační, kdy žáci hodnotí chování jednotlivých aktérů,
- didaktické hry.

6.1.3 Komplexní metody

Podle J. Maňáka a V. Švece se dají popsat jako „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda*“ (Zormanová, 2012, str. 17).

Do této kategorie pak lze zařadit:

- samostatnou práci,
- skupinovou výuku,
- partnerskou výuku,
- kritické myšlení,
- brainstorming,
- projektovou výuku,
- výuku dramatem,
- otevřené učení,
- televizní výuku,
- učení v životních situacích (Zormanová, 2012), (Maňák, Švec, 2003), (Clanky.rvp.cz, Výukové metody tradičního vyučování, 2012), (Clanky.rvp.cz, Aktivizující výukové metody, 2011).

Výše uvedené rozdělení je obecným dělením výukových metod. V knize od paní Zbudilové se ale můžeme dočíst o metodách, které se využívají konkrétně pro literárně-výchovnou činnost. Do těchto metod pak řadíme *metody brainstormingové* – klasický brainstorming, diamant, diskusní pavučinu, dále *metody dramatizační*, kam spadá hra v roli nebo inscenační metody; *komunikační metody*, které podněcují k rozhovoru a můžeme mezi ně zařadit horké křeslo, story telling nebo diskusi; *metody práce s textem*, kdy jde konkrétně například o čtení s otázkami, čtenářské dopisy, skládání textu, čtení s předvídaním, řízené čtení, zpřeházené věty apod. Dále se jedná o *metody tvůrčího psaní*, kdy žáci například dokončují příběh, pracují s obrázky k příběhu nebo jde o volné psaní. Do metod, které patří do literárně-výchovné činnosti, pak můžeme vedle těchto základních zmínit ještě různé rébusy, křížovky, doplňovačky, které jsou např. součástí pracovního listu (Zbudilová, 2020, str. 201–202).

7. Vybrané metody a možnosti práce s literárním textem pro praktickou část

Tato část diplomové práce se bude zabývat popisem jednotlivých metod a jiných možností, které lze v hodině čtení aplikovat a které byly vybrány do praktické části. Popsané metody

v této části se pak budou objevovat v části praktické, kde jsou využity ke konkrétním literárním ukázkám.

7.1 Pětílístek

Metodu pětílístku lze využít jak v úvodní části, kdy slouží k evokaci, tak i v závěru jako reflexi. Zjednodušeně lze říci, že je to pětiřádková „básnička“ a název pochází z francouzského „cinquains“, což v překladu znamená pět. V případě evokace tato metoda zastupuje funkci motivace. Možná častější užití je v případě reflexe, při níž si žáci utřídí své poznatky do schématu a upevní si nové poznatky. Na konci hodiny může učitel využít pětílístek jako zpětnou vazbu, aby zjistil, jak žáci téma pochopili a jaké jsou jejich znalosti po probrání daného tématu.

V případě této metody žáci pracují většinou samostatně, někdy mohou pracovat i ve dvojici. Po vytvoření vlastního pětílístku mohou žáci nebo dvojice své části pětílístku sdělovat ostatním spolužákům ve třídě a podle toho, která slova se na kterých pozicích objevují nejčastěji, mohou vytvořit společný pětílístek na tabuli, který bude společným shrnutím.

Metoda má na prvním řádku jednoslovné podstatné jméno, které označuje dané téma. Na druhém řádku se pak nachází dvě přídavná jména, která popisují námět a rozvíjí podstatné jméno na prvním řádku. Další část pak tvoří tři slovesa, které vyjadřují dějovou složku námětu. Čtvrtý řádek se zaměřuje na shrnutí hlavní myšlenky námětu a je sestaven ze čtyř slov. V poslední části se pak nachází jen jedno slovo, které rekapituluje podstatu námětu. Může jít i o synonymum.

Příklad:

		žába	
	malá		zelená
skáče		plave	kváká
Nejčastěji	se	živí	hmyzem
		obojživelník	

7.2 Myšlenková mapa

Jedná se o jednu ze strategií, která rozvíjí aktivní učení žáka. Je užitečná v úvodní části hodiny, kdy se snaží o přemýšlení nad daným tématem ještě dříve, než je téma prostudováno. Lze ji využít také na konci hodiny, kdy slouží ke shrnutí celého tématu ve formě bodů a graficky ztvárňuje celé téma.

V literatuře najdeme také způsob, jakým myšlenkovou mapu použít a zařadit ji do výuky. V první řadě je důležité na papír nebo tabuli napsat slovo nebo slovní spojení, které je hlavní náplní hodiny. Důležité je klást žákům otázky, kterými se v tvorbě mapy posouvají vpřed a hledají vazby mezi pojmy, které do mapy vkládají. Prvním krokem po napsání hlavního slova je psaní slov a výrazů, které jsou v souvislosti s vybraným námětem. Je podstatné vědět, že při tvorbě myšlenkové mapy pojmy, které vymyslíme nebo nás napadnou, nehodnotíme, ale vše zapisujeme. Jednoduše řečeno, mělo by se zapisovat vše, na co žáci přijdou a co je v souvislosti s daným tématem napadne. Úkolem myšlenkové mapy je najít co nejvíce spojení (Zormanová, 2012, str. 121).

7.3 Hraní rolí – dramatizace

Podle J. Valenty (1999, str. 18) je tvořivé drama „*improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti*“.

V dramatizaci se využívají především principy a postupy divadla a dramatu. Od divadla se však liší především svou zaměřeností na edukaci. Výuka dramatem má své znaky, mezi které patří ohnisko (výchovné a dramatické), poté napětí, které vyplývá z výzvy, jenž je před žáky postavena, kontrast, a v neposlední řadě symbolizace (Maňák, Švec, 2003, str. 173).

Metoda je zařazena mezi inscenační metody. Je úzce spojena s dramatickou výchovou a jedná se o specifickou formu didaktické hry. S využitím této metody v průběhu vyučování žáci rozvíjejí strategie pro život, ale především si osvojí dovednost organizační a komunikační. Dále tato metoda vede žáka k rozvoji tvořivosti, schopnosti reagovat na názory ostatních, schopnosti

dokázat se vcítit do svých spolužáků. Žáci mohou situaci zkoumat z různých úhlů pohledu a učit se pochopit a řešit problém, který je jim předložen.

Je důležité dodržet základní body, aby daná metoda byla funkční a přínosná. První z nich je podmínka, že žák musí vystupovat za roli, která mu byla přidělena, nebo kterou si sám vybere. Učitel musí žáky seznámit s prostředím a navodit takovou atmosféru, aby je do prostředí přenesl. Aktéři musí obdržet jasné zadání a informace o své roli, na přípravu a seznámení se se svou rolí pak následně i dostatek času (Hraní rolí (Role-play), 2014).

Hraní rolí probíhá v různě početných skupinách v závislosti na dané situaci. Žáci mohou ve skupinách hrát stejné role, kdy každý může postupovat jinak, ale danou sociální dovednost si procvičí všichni. Zde je vhodné nepřehrávat stejné scénáře vícekrát za sebou, jelikož hrozí únava a práce se pro žáky stává nudnou. Pak nastává možnost, aby jedno představení předvedla skupina a zbytek třídy jsou pouhými pozorovateli (Petty, 2009, str. 254–255).

7.4 Charakteristika postavy

Metoda, která, jak je zřejmé z praktických zkušeností, učí žáky slovně popisovat postavu na základě přečteného nebo viděného. Žák po přečtení textu dokáže posoudit, jaká postava je, jak se chová a co dělá. Umí tedy určit její vlastnosti. Při charakteristice postavy je vhodné, konkrétně u mladších dětí, využívat kartičky s názvy vlastností a vlastnosti třídít k daným postavám a vysvětlovat si jejich význam. Tím si děti rozšiřují slovní zásobu, a zároveň se učí charakterizovat postavu z více hledisek. Další aktivita, která je při charakteristice vhodná, je práce s obrázkem, kdy žáci podle toho, co vidí na obrázku, popisují, jak jejich postava vypadá. V tomto případě tedy hodnotí vzhled a popisují vnější charakteristiku. Při této aktivitě lze pracovat jednotlivě, ale i ve skupinách, kdy žáci společně vytvoří větší množství jak vnějších, tak i vnitřních charakteristik.

7.5 Kladení otázek

Otázka je metoda, která podněcuje žáky k přemýšlení a dává jim prostor a příležitost získat pozitivní zpětnou vazbu. Důležité je nechat žáky při položení otázky dostatečně přemýšlet, aby měli možnost vymyslet odpověď na položenou otázku. Pokud by totiž učitel hned po položení

otázky nebo dokonce před položením otázky vyvolat konkrétního žáka, může se stát, že ostatní žáci nad danou otázkou přestanou přemýšlet nebo nad ní ani přemýšlet nezačnou. Tím, že učitel dá dostatečný čas na vymyšlení odpovědi, donutí všechny žáky zapojit se do práce. Je dobré začít nejdříve jednoduššími a kratšími otázkami, které žáky pouze namotivují k větší aktivitě. Dále je určitě vhodné, aby učitel na odpovědi žáků reagoval kladně a žák měl tak pocit, že učitele jeho odpověď zajímá. Opak by totiž mohl způsobit to, že žák bude k další práci spíše demotivován (Petty,2009, str. 194–195).

Z praktických zkušeností lze vyvodit, že otázky jsou vhodné jako motivace k práci nebo jako dopátrání se skutečnosti právě prostřednictvím otázek. Žáci aktivně reagují na položené otázky a prostřednictvím svých odpovědí si utváří jistý obraz o tom, k čemu se učitel snaží žáky během práce přiblížit. Při čtení je vhodné otázky používat například k zopakování čteného nebo shrnutí na závěr. Otázky slouží učiteli také k tomu, aby se ujistil, zda žáci pochopili obsah čteného a mohli tak dále v hodině pracovat.

7.7 Diskuse

Tato metoda má hlavní myšlenku v tom, že žáci konverzují mezi sebou navzájem. Do konverzace je zapojen také učitel, ale záleží na tom, jak se daná metoda v rámci aktivity nastaví. Při konverzaci dochází k výměně názorů a smyslem diskuse je hledání odpovědi na danou otázku, hledání klíče k vyřešení daného problému. Tato metoda je přínosná především v zamyšlení se nad konkrétní učební látkou, ale stejně tak důležitá je pro rozvoj komunikačních schopností, vyjadřování vlastního názoru, schopnost argumentace a také schopnost umět tolerovat názory jiných.

Aby diskuse fungovala a byla efektivní, je zapotřebí, aby účastníci splňovali určité požadavky. Mezi tyto požadavky se řadí například schopnost naslouchání ostatním účastníkům, věnovat se tématu, které se probírá, umět pochopit argumenty ostatních, nevstupovat si do řeči nebo z diskuze nikoho nevykloučovat (Zormanová, 2012, str. 56).

Dalšími důležitými nároky, které je nutné splňovat, aby diskuze správně fungovala, je příznivé klima ve třídě a také dobré organizační a prostorové zajištění (formace v kruhu, půlkruhu, podkově, vymezená doba, občerstvení apod.).

Diskuzi můžeme jinými slovy označit jako rozpravu, besedu, výměnu názorů nebo disputaci a má spoustu modifikací, které se odlišují jak svými způsoby realizace, tak i svými cíli. Osvědčuje se zejména v situacích, kdy lze mít na problémy, fakty různé názory, kdy jde o seznámení se s novými poznatky nebo zkušenostmi, kdy jde o tvorbu vlastních názorů a jejich obhajoby nebo pokud se téma týká hodnotových postojů (Maňák, Švec, 2003, str. 108).

Je určitě dobré vědět, proč využít diskuzi v hodině a jak ji do hodiny zapojit. Když učitel diskuzi využije, ukazuje žákům, že mu jejich názory nejsou lhostejné, ba naopak. Učitel si názorů a znalostí žáků váží, proto je podněcuje k tomu, aby diskuze v hodině proběhla. Učitel může žáky k odpovědím a k zapojení do diskuse podněcovat jak verbálně, tak i neverbálně. Pokud žák hovoří, sledujeme ho očima a přikyvujeme, abychom mu dali najevo, že ho posloucháme. Jestliže se žák chystá končit, snažíme se udržovat oční kontakt, abychom žáka přiměli mluvit dále. Pokud mluvíme my, měli bychom navazovat se všemi žáky oční kontakt. V neposlední řadě je důležité, abychom po položení otázky udržovali oční kontakt především s těmi, kteří se do diskuse ještě nezapojili. Mezi verbální projevy pak patří kontroverzní otázky, výzva (např. „To zní zajímavě, mohla byste to vysvětlit obsírněji?“) nebo postoj „d'áblova advokáta“ (např. Tak vy soudíte, že i ti běloši, kteří mají za ženu černošku, jsou rasisté?) (Petty, str. 222–225).

7.8 Brainstorming

V českém překladu tato metoda znamená „bouří mozků“. Tato metoda byla v roce 1953 popsána Alexem Osbornem jako metoda podněcování skupin k tvůrčímu myšlení. Hlavním cílem brainstormingu je vymyslet co nejvíce slov a potom posoudit, zda jsou adekvátní a užitečná. Při této metodě je důležité, aby se žádný nápad nekritizoval a podporovala se volnost při vymýšlení nápadů. Žák zapisuje vše, co ho napadne. Pokud se mu s napsaným slovem spojí další asociace, je potřeba ji opět zapsat. Jinými slovy jde o to, že učitel na tabuli napíše slovo (např. název příběhu, hlavní postavu) a žáci na svůj papír píšou všechny nápady, které zrovna v hlavě mají. Jinou variantou této aktivity je pouhé vyslovení svého nápadu. Žáci se posadí do kruhu a jeden po druhém říkají své návrhy. Pokud žák, který je na řadě, nemá žádný nápad, může říct pouze „další“ a pokračuje tak jeho spolužák, který je na řadě. Brainstorming může opět probíhat ve skupině, hromadně, nebo i individuálně, záleží opět na tom, jakou formu vyučující zvolí (Maňák, Švec, 2003, str. 164–165).

7.9 Kartičky před, při a po

Tuto aktivitu jsem do praktické části zařadila, jelikož jsem se s ní sama v praxi setkala. Jedná se o tři sáčky, které jsou nadepsané „kartičky před čtením“, „kartičky při čtení“ a „kartičky po čtení“. Tato aktivita tedy, jak už zmiňované termíny naznačují, probíhá ve třech krocích, kdy před samotným čtením žáci losují kartičky ze sáčku „před čtením“. Učitel vybere určitý počet žáků, kteří vylosují kartičky. Na každé kartičce se nachází otázka, která se týká textu a úkolem žáků je na ni odpovědět podle sebe a svého momentálního uvážení. Stejně tak žáci pracují i v průběhu čtení a po dočtení příběhu.

Příklady otázek na kartičkách „před čtením“:

- Myslíš si, že příběh bude skutečný nebo vymyšlený?
- O čem bys chtěl, aby příběh byl?
- Mohl by tento příběh nějak souviset s tvým životem?
- Jaké otázky tě napadají?
- Co o příběhu/knize napovídá jeho/její název?

Příklady otázek na kartičkách „při čtení“:

- Co se stalo doposud?
- Kdy a kde se příběh odehrává?
- Jak se cítí hlavní postava? Jak jsi to poznal?
- V čem se lišíš od hlavního hrdiny?
- Stalo se ti něco podobného?

Příklady otázek na kartičkách „po čtení“:

- Na co bys chtěl zeptat autora?
- O čem příběh byl?
- Dal bys přednost jinému konci? Proč a jakému?
- Jaké ponaučení si z příběhu můžeš odnést?
- Co se ti v příběhu nejvíce líbilo?

7.10 Čtení s předvídáním

Tato výuková metoda je vhodná ještě před samotným čtením. Využívá asociací a představ o daném tématu a dětem hodinu vytváří zajímavější. Žáci před samotným čtením zkouší odhadnout, o čem nejspíš text bude. Existuje více variant, jak čtení s předvídáním provádět, ale nejčastěji si žáci přečtou nadpis čteného a podle toho se snaží vyvodit, co bude obsahem. V hlavě se jim promítají různé asociace s daným tématem snaží se odhadnout děj příběhu. Jinou variantou mohou být klíčová slova, která učitel před čtením napíše na tabuli a žáci se snaží podle slov určit opět náplň čteného. Tato druhá varianta se někdy nazývá jako „klíčová slova“. Žáci mohou pracovat individuálně, ale i ve skupinách, záleží na vyučujícím.

Při čtení učitel po krátkých úsecích čtení zastavuje a třída si společně říká, co by v textu mohlo být dále, například podle toho, co už si žáci přečetli. Svě odpovědi mohou zapisovat do tabulky, není to ale podmínkou. Tato metoda klade důraz především na to, aby žák vnímal text a přemýšlel nad informacemi, které v něm jsou a mohl tak dále přemýšlet, jak by mohl příběh pokračovat. Metodu je vhodné nejprve praktikovat na beletristických textech, až po osvojení je dobré ji využít při práci s texty odbornými (Zormanová, 2012, str. 127–128).

7.11 Dialogizace

Dialogická metoda je založena na rozhovoru, pokládání otázek a odpovídání na ně. Tato metoda má spoustu výhod. První výhodou může být například to, že nevede žáky pouze k mechanickému zapamatování daného problému, ale učí je porozumět dané situaci. Poskytuje zpětnou vazbu žáka a aktivně žáky zapojuje do výuky. Je vhodná k procvičení dané látky, navázání na předchozí látku nebo rozvíjí slovní zásobu. Existují také ale nevýhody této metody, mezi které patří například časová náročnost nebo je někdy složité zapojit všechny žáky (Petty, 2013, str. 191–194).

Dialogizace, z praktických zkušeností, může probíhat i formou čtení již osvojeného textu podle předem rozdělených rolí. Žáci se mohou rozdělit do dvojic a zkoušet čtení přiděleného textu podle rolí. Následně mohou se svými dialogy vystupovat. Tato alternativa je vhodná právě v hodinách čtení, kdy žáci zkoušejí číst rozhovor z textu, který v hodině četli. Žák nebo učitel může být v roli vypravěče a čte autorskou řeč. Existuje i forma, kdy žáci čtou sborově, a tím je

zapojeno do dialogizace více žáků. Tato forma dialogizace je přiblížena v praktické části, kde je s ní pracováno ve třetí třídě.

7.12 Výroba hlavní postavy

Z praktických zkušeností lze tuto metodu popsat jako propojení výtvarné činnosti a hodiny čtení. Je to tedy metoda, která podporuje mezipředmětové vazby. V hodině čtení tedy žáci přečtou daný text a následně podle své fantazie vyrobí výrobek. Pracují s materiálem, který jim paní učitelka zpřístupní. Vyučující tak tedy může žákům dát jistí kritéria, která budou jejich práci omezovat, ale také jim může nechat volnou ruku a žáci vytváří podle svého uvážení.

Zde je příklad, který popisuje metodu výroby hlavní postavy. Příklad postupu je opět z praktické zkušenosti.

1. Žáci si přečtou text, ve kterém je hlavní postavou medvěd. Paní učitelka žákům přesně určí, z čeho budou medvěda vyrábět. Použijí papírové tácky, hnědý papír, nůžky, lepidlo, pastelky. Před výrobou pak paní učitelka dětem ukáže předlohu, jak bude jejich výsledná práce vypadat.
2. Druhou možností může být volná ruka dětí. Paní učitelka tedy pouze řekne, že mají žáci za úkol vytvořit medvěda. Může jim před výrobou ukázat nějaké výtvary, kterými by se děti mohly inspirovat. Následné kroky už jsou na nich. Mohou využít pastelky, fixy, vodovky, tempery, čtvrtky, papíry, vatu, bavlny apod.

7.13 Živé obrazy

Metoda živých obrazů patří do metod dramatické výchovy. Je založena na obraze jednoho žáka nebo celé skupiny. Žáci vytvoří statický obraz, který zachytí určitý okamžik v daném příběhu. Učitel žáky rozdělí do skupin, ve kterých žáci obraz vytváří. Každá skupina si vybere konkrétní pasáž nebo jim je pasáž přidělena učitelem. Je důležité udat signál, který pro žáky znamená začátek a následný konec přeměny v živý obraz. Ostatní spolužáci poté hádají, jakou část příběhu žáci představují. Lze tuto aktivitu pojmout i tak, že jeden z žáků je sochař, který není

součástí živého obrazu, ale pouze ho „modeluje“, je tedy jeho autorem. Tato metoda se někdy nazývá také jako živé – nehybné obrazy (Valenta, 2008, str. 157–158).

7.14 Práce s obrazem/ilustrací

Metoda práce s obrazem se řadí mezi tradiční výukové metody, které lze využít v jakékoliv hodině. Obecně se jedná o znázornění reality, tedy o pramen, který podává informace vizuální cestou. Podle Z. Macka lze říci, že „*didaktický obraz lze chápat jako specificky organizovaný informační systém sloužící jako pramen poznání, zprostředkovávající vizuální sdělení*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 83) Pod touto definicí se skrývají například nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace nebo kresby na tabuli. Práce s obrazem je většinou ve výuce proložena a doplněna otázkami, které učitel využívá jako motivaci nebo navázání na daný úkol. Žáci mohou pracovat samostatně, ale při této metodě se využívá i práce skupinová, kde potom společnými silami přemýšlí nad obrazem a vytváří seznam nejdůležitějších informací (Zormanová, 2012, str. 51). Z praktických zkušeností je zřejmé, že práce s obrazem má spoustu variant a alternativ, které lze do výuky zapojit, takže záleží pouze na vyučujícím, na dané situaci a na tom, jakou přesnou roli má práce s obrazem v hodině zastávat. Existuje však několik psychologických parametrů obrazu, které představují možnosti toho, jak obraz na žáky v průběhu vyučovacího procesu může působit. Prvním z nich je míra sémantizace obrazu, která se soustředí na obsah obrazu a jeho efektivnost. Dalším parametrem je pak stimulační síla obrazu, která představuje to, jak obraz vyvolává v žácích pozornost, jak podněcuje myšlenkové operace nebo jak navozuje vnímání. Míra reliability obrazu pak znázorňuje, do jaké míry obraz ukazuje právě to, co by měl v žácích probudit nebo co by měl vysvětlit. Předposlední parametr označuje, jak obraz zmírňuje nejasnosti a zmírňuje neznalost žáků. Tento parametr se označuje jako míra entropického působení obrazu. Na závěr je potřeba zmínit ještě míru komprimovanosti obrazu, která určuje, kolik informací obraz sděluje, tedy co vše je možné z obrazu vyčíst (Maňák, Švec, 2003, str. 83).

Je nutné zmínit, že při práci s obrazem je dále potřeba zohledňovat ještě některé úrovně, které souvisí s vnímáním obrazu. Žáci mohou z obrazu poznávat pouze první postřehy a dojmy, vypočítávat je a vyjmenovávat. Další úroveň je pak popsána jako popis a vysvětlování obrazu. V jiném slova smyslu se jedná o to, že žáci určují důležité prvky situace na obrazu, tedy stadium

popisné. Třetí úroveň je vysvětlování informací, které jsou skryty v obraze. Tato úroveň je nejvyšší (Maňák, Švec, 2003, str. 84).

Pokud se zaměříme konkrétně na práci s literaturou, ilustrace je pro děti v knize velmi důležitá. Lze s touto metodou pracovat jak při motivaci, tak i v průběhu čtení a lze s ní pracovat více způsoby. Z praktických zkušeností víme, že existuje více možností, jak pracovat s ilustrací v hodině čtení. Podobným tématem se zabývají i jiné diplomové práce a lze tedy vymezit body, které popisují rozličné užití práce s ilustrací v hodině:

1. konkrétní ilustraci žáci otextují a vytváří vlastní příběh na základě obrazu, který je jim předložen;
2. práce s kompozicí – žáci pracují s obrázkovou osnovou nebo domýšlí, jak by příběh mohl skončit;
3. vlastní ilustrace – žáci na základě přečteného textu vytváří vlastní ilustraci podle toho, jak příběh vnímají a jak ho pochopili;
4. motivační část – žákům je předložen obrázek a jejich úkolem vymyslet, o čem by příběh mohl být, co se v příběhu bude odehrávat (Zdroj je vlastním nápadem autorky, inspirace Šilhánková, 2012).

7.15 Ulička pocitů/rad

Metoda se řadí mezi metody dramatické výchovy a není tolik využívána jako jiné metody. Jedná se o techniku, kdy postava prochází pomyslnou uličkou, která dané postavě radí nebo sděluje její pocity a myšlenky. Uličku tvoří žáci ve třídě a klíčovou postavu může představovat například učitel. Žáci prostřednictvím této metody sdělují nahlas své názory a rady ostatním spolužákům, a právě vyslovená slova mohou pozměnit další dění. Někdy se může jednat pouze o to, jak by žáci danou situaci řešili, tzn. radí postavě, co by v situaci udělali oni (Kořátková, 1998, str. 101).

7.16 Pracovní list

Pracovní list je kombinací různých metod a možností, jak lze v hodině čtení s textem pracovat. V praktické části jsou ukázky třech pracovních listů – konkrétně ve třetí, čtvrté a páté třídě

a na každém pracovním listu se objevují jiná cvičení. Z praktické zkušenosti je zřejmé, že pracovní list lze sestavit různými způsoby a začlenit do něj různé kombinace cvičení. Část pracovního listu se může soustředit například na to, jak žáci pochopili obsah čteného textu a jak dokážou nad danou myšlenkou uvažovat. Jiné cvičení se může zaměřit na aktivity, které se soustředí na zopakování látky v mluvnici nebo třeba rozvoj fantazie při ilustraci příběhu apod.

7.18 Řízené čtení

Tato metoda slouží k tomu, aby si žáci uvědomili význam čteného. Učitel svými pokyny vede žáky k tomu, aby o textu přemýšleli. Text učitel rozdělí na několik částí, které následně žáci nebo učitel čtou právě v tomto rozdělení. Je možné před čtením jednotlivých částí položit žákům otázku, která se k následujícímu textu bude vztahovat a donutí tak žáka se textu věnovat a dávat pozor. Jednoduchým příkladem může být například to, že žáci před čtením samotného textu odhadují pouze podle názvu, o čem by příběh mohl být. Po přečtení jednotlivých částí pak probíhá diskuse o odstavci. Učitel žáky upozorňuje na určitá slova nebo se soustředí na jazykovou stránku textu (Zormanová, 2012, str. 132).

7.19 Zpřeházené věty

Tato metoda se v literatuře zmiňuje jako metoda ve fázi evokace, než žáci začnou číst daný text. Aktivita probíhá celoskupinově, tedy spolupracuje celá třída. Úkolem žáků je z lístečků, na kterých jsou napsané věty, sestavit text, který je smysluplný a logicky na sebe navazuje. Po spolupráci třída přečte text a následně se dozví, zda byl sestavený správně (Zormanová, 2012, str. 137).

Z praxe vyplývá, že tuto metodu lze využívat i jinými způsoby. Nemusí proběhnout pouze ve fázi evokace, ale je možné s ní pracovat po přečtení textu, tedy jako shrnutí a zpětná vazba k pochopení čteného. Žáci mohou pracovat i v menších skupinách. Skupina obdrží od vyučující několik vět, které jsou na jednotlivých lístečkách. Jejich úkolem je seřadit věty tak, aby odpovídaly textu, který žáci přečetli. Tato alternativa je vhodná u menších dětí, například druhá třída.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce bude rozdělena na dvě části. V první části se budou nacházet podrobně rozpracované přípravy do mateřské školy, 1., 2., 3., 4. a 5. třídy základní školy na hodinu čtení. Ve druhé části bude následné zhodnocení a průběh hodiny a přiložené hodnocení. Ke každé příslušné přípravě je pak v příloze přiložen i text, se kterým se v daném ročníku pracovalo. U některých příprav se pak nachází také pracovní listy. V příloze se pak nachází výtvary dětí, vyplněné pracovní listy a hodnocení hodin. V 1., 2. a 3. třídě jsem zvolila předčítání, aby se žáci mohli soustředit na aktivity, které během čtení mají plnit, a aby se příprava vešla do dvou vyučovacích hodin. Ve 4. a 5. třídě se pak žáci v četbě textu střídají. Některé hodiny jsem sama odučila, jiné jsem přenechala paní učitelce, a to především z toho důvodu, abych měla také zpětnou vazbu od jiných učitelů, jak se jim příprava zdála a jak se jim s ní pracovalo. Praktická část probíhala v Mateřské škole Milčice a na Základní škole Sadská.

1. část – přípravy na hodiny s využitím metod a možností práce s textem

Mateřská škola – VESELÝ ROK S POHÁDKAMI – O ZVĚDAVÉ MYŠCE

Příprava na hodinu

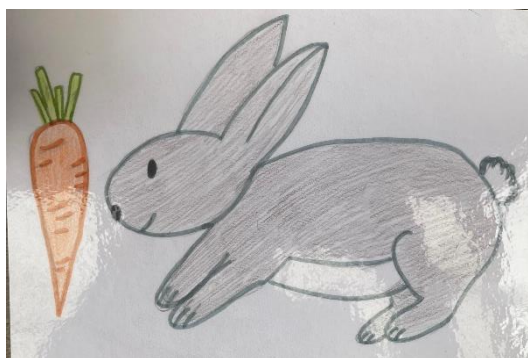
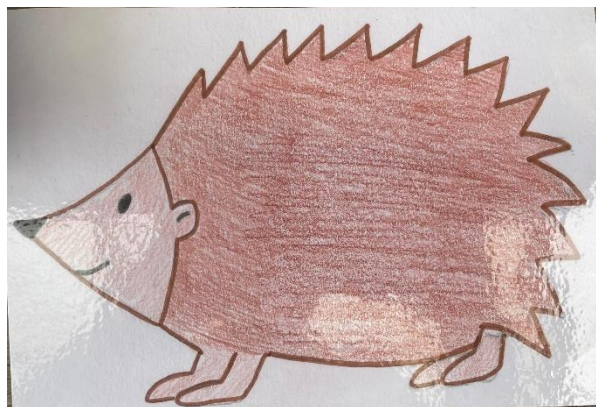
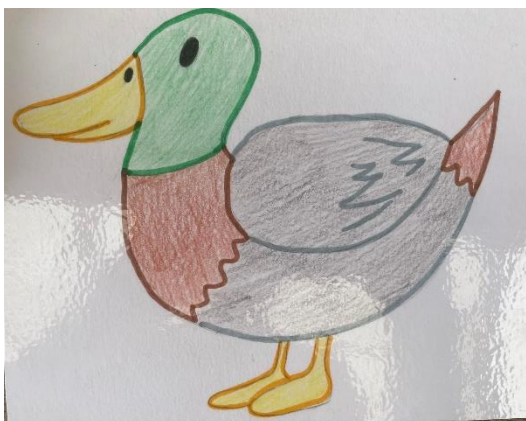
Mateřská škola – předškoláci
Název pohádky: Veselý rok s pohádkami – O zvědavé myšce
Autor: Eva Štanclová

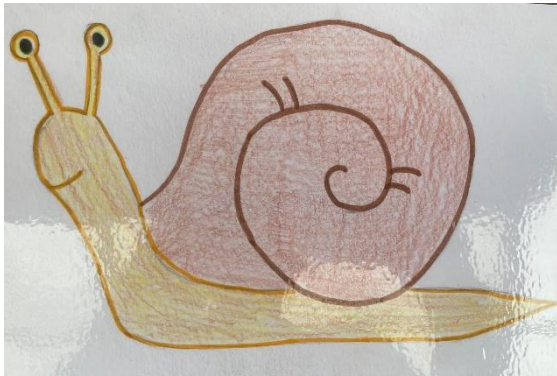
Časová náročnost	Náplň práce
10 minut	OBRÁZKY ZVÍŘÁTEK <ul style="list-style-type: none">- Před samotným čtením paní učitelka dětem postupně ukazuje obrázky a děti popisují, které zvířátko na obrázku vidí.- Po ukázkách paní učitelka začne popisovat myšku a děti podle obrázků a popisu hádají, o kterém zvířátku bude pohádka.
15 minut	ČTENÍ PŘÍBĚHU <ul style="list-style-type: none">- Paní učitelka čte dětem příběh o myšce a v průběhu čtení dává dětem otázky, aby se ujistila, že dávají pozor.

	<p>Př.: Děti, kde bydlela myška? Jak to, že se myška dokázala protáhnout i malinkou dírkou? Kam chodila na dobroty? A jaké jedla? apod.</p>
<p>5 minut</p>	<p>DRAMATIZACE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Děti tancují na písničku o myšce. <p>Hurá, dětské písničky! – Když smí řídit myš – YouTube</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=4bmoNlvVxy0</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paní učitelka dětem pustí písničku a společně tancují a učí se jednoduché kroky: <ol style="list-style-type: none"> 1. drží se za ruce v kruhu a chodí dokola, 2. zastaví se a dělají otočku, 3. chytí se za ruce a jdou na druhou stranu v kruhu, 4. zastaví se a dělají otočku, 5. chytí se za ruce a jdou směrem k sobě, 6. jdou směrem od sebe, 7. každý tancuje podle sebe.
<p>10 minut</p>	<p>VÁNOCE A ZVYKY – KOMUNIKACE V KRUHU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po přečtení textu paní učitelka naváže na téma Vánoce, o kterém se na konci pohádky píše. - Společně si s dětmi říkají, co se o Vánocích dělá, co to jsou Vánoce, jak je slaví apod.
<p>15 minut</p>	<p>VÝROBEK – MYŠKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Každý žák si vyrobí vlastní myšku, kterou si děti ve třídě vystaví. - Každý si svou myšku může pojmenovat. <div data-bbox="603 1402 1129 1939" data-label="Image"> </div> <p>Zdroj obrázku: vlastní výroba</p>

10 minut	<p>ZÁVĚR</p> <ul style="list-style-type: none"> - V závěru hodiny každý žák představí ostatním svou myšku. - Závěr probíhá v kruhu. Děti mohou sdělit, co se jim na práci s příběhem líbilo.

Příloha k přípravě





(Zdroj obrázku: vlastní výroba)

1. ročník – MATÝSKOVY PŘÍHODY – VČELKA

Příprava na hodinu

Ročník: 1.
Název pohádky: Matýskovy příhody – Včelka
Autor: Petra Beránková

Časová náročnost	Náplň práce
1.VYUČOVACÍ HODINA 10 minut	BRAINSTORMING <ul style="list-style-type: none"> - Před začátkem čtení paní učitelka žáky namotivuje aktivitou v kruhu. - Paní učitelka sdělí, že příběh, který bude žákům číst je o včelce a zeptá se žáků. <p>„Co tě napadne, když se řekne slovo VČELKA?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci jeden za druhým říkají slova, která je napadnou, a pokud je zrovna nic nenapadá, řeknou „další“ a pokračuje spolužák vedle.

10 minut	<p>ČTENÍ TEXTU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paní učitelka čte žákům v kruhu příběh o včelce a zastaví se v části, kde je otázka „<i>Kam ten nektar nosíš?</i>“ - S žáky si povídají o tom, kam by mohla včelka nektar nést, kam ho včelky nosí, jak to místo vypadá apod.
15 minut	<p>ULIČKA RAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - V další části textu, kde se nachází otázka: „<i>Kampak tě dáme?</i>“, se paní učitelka opět zastaví a vyzve děti, aby každý vymyslel, kam by mohly včelku dát - Žáci vytvoří dvě řady naproti sobě → tím vznikne ulička, paní učitelka je Matýsek a prochází uličkou, která mu radí, kam by včelku měl schovat. - Následně hodnotí, jaké rady by se v textu mohly objevit.
10 minut	<p>DOČTENÍ TEXTU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po přečtení si paní učitelka povídá s žáky o tom, o čem příběh byl. - Dále se zabývají hlavní postavou – jaká byla, co dělala, jak asi vypadala apod.
<p>2. VYUČOVACÍ HODINA</p> <p>10 minut</p>	<p>SAMOSTATNÁ PRÁCE – DOPLŇ VYNECHANÉ PÍSMENO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Každý žák obejde celkem 10 stanovišť, která se ve třídě nacházejí. - U každého stanoviště je lísteček se slovem, ve kterém chybí písmeno – žák si jeden lístek vezme a písmenko doplní. - Každý žák nasbírá celkem 10 lístečků.
10 minut	<p>SPOLEČNÍ KONTROLA</p> <ul style="list-style-type: none"> - V kruhu žáci čtou slova, která měli doplnit. - Říkají si, kde se slovo v textu objevilo.
20 minut	<p>SKŘÍTEK</p> <ul style="list-style-type: none"> - Každý žák nakreslí, jak si Matýska představuje. - Po nakreslení si paní učitelka s žáky ukáže, jak Matýsek doopravdy vypadal.
5 minut	<p>REFLEXE, ZHODNOCENÍ HODINY</p> <ul style="list-style-type: none"> - V závěru hodiny žáci sedí v kruhu a představují si své skřítky a popisují je. - Na konci vyplní hodnocení, jak se jim hodina líbila – vybarvují tolik včeliček, jak moc je hodina bavila. <p>Zakroužkování nebo vybarvení včeliček 12 = líbila se mi moc 0 = nelíbila se mi vůbec</p>

Příloha k přípravě
SLOVA NA LÍSTEČKÁCH

Ú_ L_ S VČE_ KA SLAD_ Ý DOME_ EK NEK_ AR SKŘ_ TEK MR_ K PRŠ_ SMR_

2. ročník – STRAŠIDÝLKO STRÁŠA – JAK KE JMÉNU PŘIŠEL

Příprava na hodinu

<p>Ročník: 2.</p> <p>Název pohádky: Strašidýlko Štráša – Jak ke jménu přišel</p> <p>Autor: Alena Mornštajnová</p>

Časová náročnost	Náplň práce
<p>1.VYUČOVACÍ HODINA</p> <p>10 minut</p>	<p>OTÁZKY K NAVOZENÍ TÉMATU – motivace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci se na začátku hodiny posadí na koberec a paní učitelka se jich ptá na otázky, které slouží jako motivace. <p>Př.: Co se vám vybaví, když řeknu slovo strašidlo? Jak podle vás takové strašidlo vypadá? Myslíte si, že strašidla existují?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Následně paní učitelka dětem přiblíží, že si budou vyprávět příběh o jednom strašidýlku, které není tak úplně typickým strašidlem.
<p>5 minut</p>	<p>KARTIČKY S OBRÁZKY STRAŠIDEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Než se začne číst příběh, každý žák si najde ve třídě jeden obrázek strašidla (paní učitelka před hodinou obrázky po třídě rozmístí). - Na každém obrázku je strašidlo jiné. - Děti mají za úkol během čtení textu pozorně poslouchat, jak strašidlo v příběhu asi vypadalo a rozhodnout, zda by to mohlo být právě strašidlo na obrázku a proč si to myslí.
<p>10 minut</p>	<p>ČTENÍ PŘÍBĚHU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Příběh čte dětem paní učitelka, žáci pouze poslouchají. - Text přečte paní učitelka celý, poté se teprve začne žáků ptát, co si o příběhu zapamatovali a co se tam stalo.
<p>15 minut</p>	<p>JAK VYPADAL STRÁŠA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po přečtení textu si děti ukazují svá strašidla na obrázku a říkají, proč to může nebo nemůže být právě strašidýlko Stráša – jak byl v textu popsán. - Nakonec paní učitelka ukáže, jak Stráša doopravdy vypadal.
<p>5 minut</p>	<p>ZAMYSLI SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na konci první vyučovací hodiny se paní učitelka snaží o to, aby děti přemýšlely nad tím, proč Stráša není typickým strašidlem –

	<p>žáci by se měli dostat k tomu, že strašidlo se nebojí, zatímco Stráša se bál i svého pravého jména, a proto měl raději přezdívku.</p>
<p>2. VYUČOVACÍ HODINA</p> <p>15 minut</p>	<p>VĚTY – ROZSTRÍHANÝ TEXT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci pracují ve trojicích a snaží se srovnat věty tak, aby příběh navazoval logicky za sebou. - Následně si společně všichni kontrolují, zda skupinky složily příběh správně nebo někde udělali žáci chybu. - Věty se týkají příběhu, který paní učitelka dětem přečetla.
<p>15 minut</p>	<p>CHARAKTERISTIKA POSTAVY – práce s obrazem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Třída je rozdělena na chlapce a dívky. - Dívky obdrží obrázek bílé paní a chlapci obrázek bezhlavého rytíře. - společnými silami se skupinky snaží popsat svou postavu – čím je typická, co je pro ni charakteristické, jak ji žáci vidí...
<p>6 minut</p>	<p>POPIS SVÉ POSTAVY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Následně si v kruhu na koberci skupinky představují, jaká jejich postava je, co nosí, kde jí můžou vidět apod.
<p>9 minut</p>	<p>REFLEXE, ZHODNOCENÍ HODINY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na konci hodiny si společně s paní učitelkou žáci připomenou, co vše ve dvou hodinách čtení dělali. - Každý žák může říct, co se mu nejvíce líbilo/ co ho bavilo. <p>VYBARVENÍ STRAŠIDÝLEK</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na úplném závěru paní učitelka rozdá dětem papír s 10 strašidly a děti mají vybarvit strašidla podle toho, jak je práce v hodině čtení bavila. <p>1 strašidlo = nebavila 10 strašidel = bavila mě velmi</p>

OBRÁZKY STRAŠIDEL



(Zdroj obrázků: vlastní výroba)

VĚTY NA POSKLÁDÁNÍ TEXTU

Příběh vypráví o jednom strašidýlku.

Strašidlo mělo přezdívku Stráša.

Doopravdy se jmenoval Bubu.

Svého jména se ale velmi bál.

Stráša bydlel se svými rodiči na hradě.

Jeho rodiče byli Bezhlavý rytíř a Bílá paní.

OBRÁZEK BÍLÉ PANÍ A BEZHĽAVÉHO RYTÍŘE



Zdroj obrázku: MORNŠTAJNOVÁ, Alena. *Strašidylko Stráša*. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05048-5.

3. ročník – JAK SI SNĚHULÁCI HRÁLI

Příprava na hodinu

Ročník: 3.
Název pohádky: Jak si sněhuláci hráli
Autor: Eva Štanclová, Veselý rok s pohádkami

Časová náročnost	Náplň práce
1.VYUČOVACÍ HODINA 10 minut	ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM – motivace <ul style="list-style-type: none">- Na tabuli bude před čtením textu napsáno pět slov, které se textu týkají a vystihují ho – hlavní myšlenka textu: SNĚHULÁCI, ŽIMA, FOUKANÁ, DĚTI, SNÍH.- Žáci se rozdělí do skupin a mají za úkol vymyslet, o čem by příběh mohl být.- Poté si své příběhy sdělují.
	ŘÍZENÉ ČTENÍ + otázky k textu <ul style="list-style-type: none">- Text bude tentokrát číst žákům učitel.- Žáci pouze poslouchají a v průběhu odpovídají na otázky, na které se učitel bude ptát.

10 minut	<ul style="list-style-type: none"> - Otázky slouží k tomu, aby měl učitel zpětnou vazbu, že žáci čtení vnímají a dávají pozor. <p>Otázky: Proč dospělí hubovali? Jak se jmenují děti, které se v příběhu vyskytují? Co děti stavěly? Jak se sněhuláci jmenovali? Jakou hru sněhuláci hráli? O čem byla básnička? Kdo si v básničce povídá? Čeho se bál Emil, aby mu neupadlo? Proč by to mohlo upadnout?</p>
5 minut	<p>MLUVÍ TEN, KDO MÁ ŽEZLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po přečtení příběhu si žáci sdělují, jestli se jejich příběhy shodovaly s pohádkou, kterou učitel četl. - Mluví pouze ten, kdo má v ruce plyšáka (nějaký předmět), ostatní poslouchají.
5 minut	<p>DIALOGIZACE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Učitel vybere dva žáky, kteří budou zastupovat sněhuláka Emila a Ferdíka v dialogu. - Žáci zkouší čist dialog a pracují se svým hlasem.
15 minut	<p>VÝROBA SNĚHULÁKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Každý žák si v závěru první hodiny vyrobí sněhuláka, který mu bude v další hodině pomáhat a radit. - Svému sněhulákovi může dát i jméno. - Paní učitelka má připravené papírové kulaté tácky, vatu, barevné papíry, nůžky a pastelky.
<p>2.VYUČOVACÍ HODINA</p> <p>20 minut</p>	<p>PRACOVNÍ LIST</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paní učitelka žákům popíše, co na pracovním listu všechno je a jak budou u jednotlivých cvičeních pracovat. - Následně žáci samostatně se svým sněhulákem vyplňují pracovní list.
10 minut	<p>KRUH – představení svých kamarádů, kontrola listu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci se posadí na koberec a ten kdo chce, představí svého kamaráda sněhuláka. - Společně si pak zkontrolují pracovní list.
10 minut	<p>DRAMATIZACE</p> <ul style="list-style-type: none"> - V závěru hodiny žáci ve skupinkách vymýšlí rozhovor mezi svými sněhuláky. - Paní učitelka skupinky obchází a poslouchá rozhovory.
5 minut	<p>REFLEXE, ZHODNOCENÍ HODINY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci hodnotí hodinu pomocí svých sněhuláků. - Paní učitelka pokládá otázky a žáci zvedají sněhuláka nad hlavu tak, jak moc byli spokojeni/ jak moc se jim aktivita líbila.

	<p>Otázky: Líbil se vám příběh o sněhulácích? Máte rádi zimu? Bavila vás dnešní hodina? Chtěli byste víc takových hodin čtení?</p>
--	---

Příloha k přípravě

PRACOVNÍ LIST

1. Jak se jmenuje tvůj sněhulák? Proč jsi mu vybral právě toto jméno?



2. Vymysli slova opačná (antonyma) ke slovům z textu.

VELKÁ –

HODNĚ –

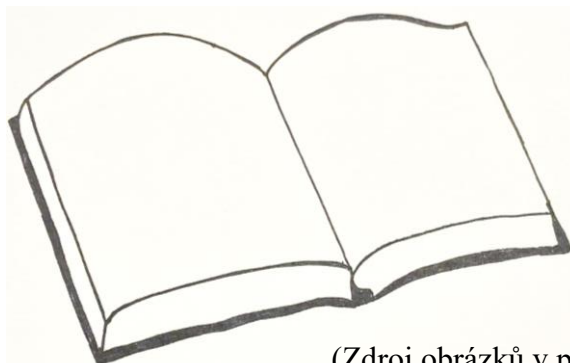
SETMĚLO –

KŘÍČELI –

KRÁTKÉ –

3. Najdi v textu zdrobněliny.

4. Ilustruj příběh.



(Zdroj obrázků v pracovním listu: vlastní výroba)

4. ročník – JAK SE MOŘE NAUČILO ZPÍVAT

Příprava na hodinu

Ročník: 4.
Název pohádky: Jak se moře naučilo zpívat
Autor: Zuzana Šestáková, Černobílé pohádky

Časová náročnost	Náplň práce
1.VYUČOVACÍ HODINA 5 minut	PRÁCE S ILUSTRACÍ – motivace <ul style="list-style-type: none"> - Paní učitelka žákům ukáže obrázek z knihy a řekne jim, jak se pohádka jmenuje. - Žáci vymýšlí, o čem by příběh mohl být.
5 minut	ČTENÍ PŘÍBĚHU <ul style="list-style-type: none"> - Žáci se postupně střídají ve čtení textu, až dojdou ke zvýrazněné otázce „Tušíš, kdo by to mohl být?“
10 minut	KRESLENÍ – samostatná práce <ul style="list-style-type: none"> - Žáci otočí papír s příběhem, aby neviděli pokračování a snaží se podle své fantazie nakreslit zvířátko, o které se v textu píše. - snaží se ho namalovat pouze podle své vlastní fantazie a podle malých indicií, které v textu byly.
3 minuty	UKÁZKA VÝTVORŮ <ul style="list-style-type: none"> - Každý žák ukáže své zvíře a pár větami ho popíše. - Zdůvodní, proč si myslí, že by to mohlo být právě takové zvíře.
10 minut	DOČTENÍ TEXTU + ODPOVÍDÁNÍ NA OTÁZKY <ul style="list-style-type: none"> - Žáci postupně dočítají text. - Učitelka po přečtení pokládá otázky, které se textu týkají: Př.: Jak se stalo, že moře zpívá? Proč Adélka stála po kolínka v moři a měla zavřené oči? Jací živočichové v moři podle textu žijí?
12 minut	DIALOGIZACE – čtení básničky <ul style="list-style-type: none"> - Ve dvojicích si žáci rozdělí, jak se ve čtení básničky budou střídat (po verších, odstavcích, společně, ...). - Následně zkouší básničku číst zbytku třídy.
2.VYUČOVACÍ HODINA 25 minut	PRACOVNÍ LIST – práce s básničkou <ul style="list-style-type: none"> - Žáci vyplňují první část pracovního listu, kde jsou otázky týkající se básně.

	- Následná společná kontrola první části pracovního listu a vysvětlení, jak pracovat s druhou částí – PĚTILÍSTEK.
10 minut	PĚTILÍSTEK - Žáci pracují na druhé části pracovního listu a vyplňují pětilístek podle kritérií, které si s paní učitelkou určili.
5 minut	PŘEDSTAVENÍ SVÉHO PĚTILÍSTKU OSTATNÍM - Před reflexí si žáci v kruhu představují své pětilístky. - paní učitelka se může ptát např.: Jaké slovo máte na prvním řádku, tedy jako hlavní? Co máte na třetím řádku?
5 minut	REFLEXE, ZHODNOCENÍ HODINY - Žáci se posadí do kruhu, společně si jeden po druhém sdělují, co si z hodiny odnáší, co je nejvíce bavilo/nebavilo, co se jim líbilo/nelíbilo.

Příloha k přípravě

PRACOVNÍ LIST

*Kdybych věděla, co šeptá moře,
nechala bych si o tom zdát,
že je v moři všem tvorům dobře,
když ve vlnách si smějí hrát.
Až pochopím, co šeptá moře,
postavím si majáček
a budu v něm strážcem, co příběhy
chytá večer na háček.
A co dál – to děti vmžiku
Snadno všechny vytuší.
Každý hezky do ručnicku zabalím a osuším
a pak honem – než stačí usnout,
položím jim na duši.*

1. Najdi rýmy a napiš je.

2. Co to znamená vmžiku?

3. Kdo je strážce?

4. Kolik má báseň slok?

5. Kolik má báseň veršů?

PĚTILÍSTEK

Jednoslovný název tématu

Dvě slova o tom, jaké téma je

Tři slova o tom, co téma dělá

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

5. ročník – DOBRÉ JMÉNO

Příprava na hodinu

Ročník: 5.
Název pohádky: Dobré jméno
Autor: Pavel Šrut, Velká kniha českých pohádek

Časová náročnost	Náplň práce
1.VYUČOVACÍ HODINA 3 minuty	KARTIČKY PŘED ČTENÍM – motivace <ul style="list-style-type: none">- Každý žák si z pytlíčku vylosuje jednu kartičku a odpoví na otázku, která se na ní nachází.- Na každé kartičce je jiná otázka, žáci se snaží odpovědět na svou otázku.

	<p>Př.: O čem si myslíš, že příběh bude? Myslíš, že dobře dopadne?</p>
10 minut	<p>ČTENÍ PŘÍBĚHU – PRÁCE S TEXTEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci se postupně střídají ve čtení textu a zvýrazňují si informace, které jsou pro ně důležité.
3 minuty	<p>KARTIČKY PŘI ČTENÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> - V průběhu čtení paní učitelka opět nechá žáky vylosovat nějaké kartičky a v průběhu čtení na ně odpovídají. <p>Př.: Jak si myslíš, že bude příběh pokračovat dál? Myslíš si, že se hlavní hrdina rozhodl správně?</p>
3 minuty	<p>KARTIČKY PO ČTENÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po přečtení textu žáci opět odpovídají na otázku na své kartičce. <p>Př.: Navrhni jiný konec příběhu. Chtěl bys být hlavní postavou? Proč?</p>
5 minut	<p>MYŠLENKOVÁ MAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci jsou rozděleni do skupin, v každé skupině vytváří myšlenkovou mapu. - Mohou jim pomoci slova, která si v textu při čtení vyznačili.
6 minut	<p>SPOLEČNÉ SHRNUTÍ MAPY NA TABULI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po vytvoření skupinových map každá skupina vybere tři nejdůležitější slova ze své mapy. - Na tabuli tím vznikne myšlenková mapa celé třídy k danému textu, která žáky provází po celou dobu výuky.
15 minut	<p>HRANÍ ROLÍ – SOCHY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci opět pracují ve skupinách. - Každá skupinka si vybere jednu pasáž z textu a snaží se jí ztvárnit pomocí zkamenělého divadla – soch. - Následně skupinky své výtvořiny představují a ostatní žáci hádají, o kterou část příběhu se jedná. - Mohou využít i různé pomůcky a kulisy, které paní učitelka připraví nebo si je žáci vyrobí.
<p>2.VYUČOVACÍ HODINA</p> <p>20 minut</p>	<p>PRACOVNÍ LIST</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci samostatně pracují na pracovním listu. - Odpovídají na otázky a odpovědi zapisují.
20 minut	<p>KONTROLA PRACOVNÍHO LISTU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Společné čtení pracovního listu, sdílení svých odpovědí a diskuze o tom, co je ponaučení, co znamená dobré jméno.
5 minut	<p>REFLEXE, ZHODNOCENÍ HODINY</p>

	- Žáci se posadí do kruhu, společně si jeden po druhém sdělují, co si z hodiny odnáší, co je nejvíce bavilo/nebavilo, co se jim líbilo/nelíbilo.
--	--

Příloha k přípravě

PRACOVNÍ LIST

1. Jaké vlastnosti měly postavy? Byly postavy spíše kladné nebo záporné? Podle čeho jsi to poznal/a?

2. Proč se král nakonec rozhodl pro nejmladšího syna? Rozhodl/a by ses jinak?

3. Co znamená pojem „DOBŘE JMÉNO“? Jak bys pojem vysvětlil/a?

4. Urči slovní druhy této věty.

DOBŘE JMÉNO JE SLYŠET NEJDÁLE.

5. Najdi v textu 5 přídavných jmen a vypiš je.

6. Vidíš v pohádce nějaké ponaučení? Pokud ano, jaké?

2. část – Zhodnocení a závěr praktické části

Nyní bude praktická část popsána tak, jak byla v hodině čtení s žáky určitých ročníků příprava aplikována, jak se průběh hodiny zdařil, zda se podařilo obsáhnout všechny metody a možnosti práce s textem v daném intervalu. Na závěr bude přiloženo hodnocení od vyučujícího i od dětí. Hodinu v 1. a 5. třídě jsem vedla sama, hodiny ve 2., 3. a 4. třídě jsem přenechala třídním učitelkám. Nejprve jsem paní učitelku s přípravou i textem seznámila a přiložila příslušný materiál, se kterým žáci následně v hodině pracovali. Poté paní učitelka přípravu v hodině čtení aplikovala a následně zhodnotila jak průběh hodiny, tak i přípravu a přidala své doporučení z praxe.

Mateřská škola – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy

V mateřské škole pracovala paní učitelka, která mi následně popsala průběh hodiny a upozornila mě na případné opravy, které by byly vhodné, aby příprava fungovala. Celkem se hodiny účastnilo 9 žáků. Příprava bylo pro předškoláky, takže byli vybráni pouze ti.

Žáky celá práce bavila a při konečném hodnocení nejvíce žáci zmiňovali tancování, které se jim velmi líbilo a chtěli si písničku ještě několikrát pustit. Paní učitelka do přípravy nevnesla žádné úpravy. Vše s dětmi dělala přesně podle toho, jak jsem do přípravy vložila. Na závěr mi řekla, že se jí příprava velmi líbila a všichni práci hodnotili kladně. Neměla k přípravě tedy žádné připomínky. Velmi se jí koncept líbil, pouze doplnila, že by možná aktivity zvládly nakonec i mladší děti.

Při navázání na poslední otázky ohledně Vánoc se děti rozprávěly o tom, jak tráví Vánoce, co dělají, jaké zvyky dodržují a pak si také sdělily, jestli jezdí na návštěvy a na prázdniny k babičce a dědovi a jaké to tam je. Všichni k prarodičům jezdí rádi, jen jeden chlapec sdělil, že k babičce nechodí, protože je u ní nuda.

Při odpovídání na otázky neměl nikdo z žáků problém. Paní učitelka do konverzace zkoušela zapojit plně všechny a vždy každý správně odpověděl. Bylo tedy vidět, že žáci text vnímají a paní učitelku poslouchají.

S výrobou myšky neměli žáci problém. Pracovali s šablonou a společně s paní učitelkou vyráběli své myšky, které si pak pojmenovali a na konci hodiny říkali jména svých myšek.

Celkově si myslím, že příprava byla povedená, jelikož paní učitelka neměla jedinou výtku, kterou by do přípravy zanesla. Práci žáci stihli v časovém limitu a velmi se jim aktivity líbily.

Hodnocení žáků

Žáci hodnotili ústně v kruhu na konci hodiny. Všichni hodnotili pouze kladně a nejvíce se jim líbila výroba myšky a tancování na písničku „Když smí řídit myš“. Ukázka výrobků je přiložena v příloze tohoto dokumentu.

1. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy

Dvě hodiny čtení jsem v 1. třídě prováděla a přípravu aplikovala já. Nápomocná mi zde byla paní asistentka, která pracovala individuálně s jednou dívkou. Ve třídě bylo celkem 13 dětí, což byl menší počet než obvykle. V kolektivu této třídy jsou 3 ukrajinské děti, jenž rozumí česky, jen některá slova jim dělala problém, takže bylo nutné jim danou věc přiblížit nebo vysvětlit.

Hodina proběhla podle plánu a podle vypracované přípravy. Nebylo potřeba nijak měnit pořadí nebo vynechat některou z aktivit. Dvě vyučovací hodiny byly na splnění dostatečné a vše se stihlo v časovém limitu. Většinu aktivit jsem s žáky prováděla v kruhu. Aktivity byly zaměřené spíše na diskusi, takže tato forma tomu odpovídala. Při kreslení a doplňování písmen do slov žáci pracovali ve svých lavicích.

Začátek hodiny proběhl v kruhu, kde jsem aplikovala metodu brainstormingu. Žáků jsem se zeptala, co je napadne, když se řekne slovo „včelka“ a postupně jeden po druhém za sebou říkali, co je napadne. Při této činnosti se našly děti, které žádné spojení nenapadlo. Tyto děti jsem přeskočila a dala jim více prostoru, aby něco vymyslely, v závěru činnosti pak i ony řekly, co je napadlo. V této fázi už se ale nejednalo o brainstorming, protože děti na vymyšlení měly více času. V některých případech se pak stávalo, že děti slova opakují, tedy co řekne kamarád, řeknou i ony a nevymýšlí nová slova.

Ulička rad se velmi zdařila. Namotivovala jsem děti tím, že jsem skřítek a ony byly jeho rádci. Každý vymyslel, kam by Matýsek měl včelku ukrýt. Některé nápady se opět opakovaly. Zaznívaly zde návrhy jako schovat pod list, pod strom, pod keř, do úlu, na půdu nebo vzít včelku k sobě domů.

Další aktivitou bylo doplňování písmen do slov. Zde to bylo pro některé z žáků trochu obtížnější, protože neznají ještě všechna písmenka, takže slovo nedokázali přečíst. Společnými

silami jsem to ale zvládli. Pro příště by možná bylo lepší zvolit slova, která obsahují písmena, jenž mají žáci osvojená. Další problém, který se zde objevil, byla jazyková bariéra u Ukrajinců. Tito žáci nechápali pojem „smrk“, takže jsme si museli ještě vysvětlit, co smrk znamená.

Při malování skřítků nebyl žádný větší problém a výtvořily děti byly opravdu zdařilé. Co je takovým typickým nešvarem, který se objevuje u malých dětí celkově, je to, že kopírují práce druhých, takže je z obrázků patrné, že dvojice, která seděla vždy vedle sebe, měla velmi podobný výtvar. U ukrajinské holčičky byl opět problém v jazykové bariéře, kdy neznala pojem „skřítek“. To jsme vyřešili ukázkou obrázku z knihy, kde je skřítek namalovaný. Pak už nebyl problém, aby i tato žákyně pracovala.

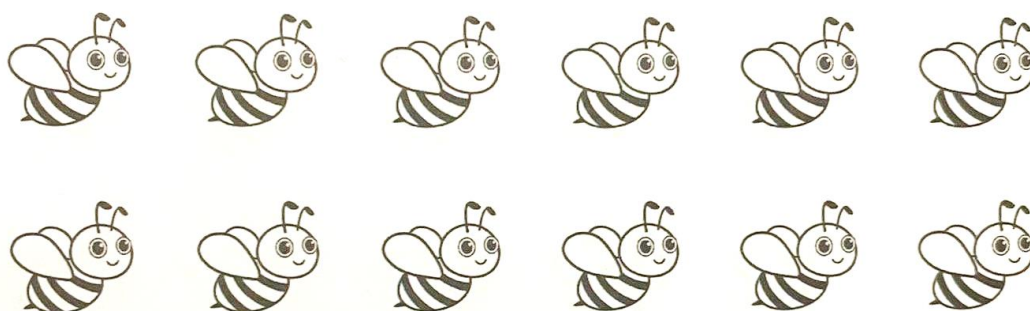
Celkově byla hodina velmi zdařilá. Žáky práce bavila a všichni dávali pozor. Velkou výhodou bylo to, že jsme pracovali v méně početné skupině. Jediné, co bych pro příště změnila, jsou vhodnější slova na lístečkách a více času na malování, jinak se vše dalo stihnout.

Hodnocení hodiny žáky

Žáci hodinu hodnotili formou dotazníků, ve kterých měli vybarvit příslušný počet včeliček podle toho, jak se jim hodina líbila. Zpětnou vazbu dali žáci i na konci hodiny, při ukázkách svých skřítků, kdy jeden za druhým říkali, co je v hodině bavilo a co se jim líbilo nebo nelíbilo. Nezazněl žádný negativní ohlas, zatímco většina žáků u slovního hodnocení používala slovní spojení „líbilo se mi všechno“.

Zde je ukáзка hodnocení, které žáci na konci hodiny obdrželi. Vyplněné hodnocení žáky je pak v příloze tohoto souboru.

Líbila se ti hodina? VELMI = 10 VČELIČEK, NELÍBILA = 0 VČELIČEK



2. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy

V této třídě vyzkoušela přípravu na dvě hodiny čtení se svými žáky paní učitelka. Ve třídě bylo celkem 15 dětí, které nemají žádná podpůrná opatření ani jiné znevýhodnění, takže práce s nimi nebyla nijak rozdílná. Ve třídě se nenachází ani žádný žák s odlišným mateřským jazykem. Opět bylo na hodinu méně dětí, než je plný počet třídy, což bylo pro tyto aktivity podle sdělení paní učitelky také určitě lepší.

S paní učitelkou jsme hodinu následně zkonzultovaly, popsala mi její průběh, upozornila na některé nejasnosti, dala rady z praxe nebo doporučení. Při schůzce jsem si vše zapisovala, abych z hodiny mohla udělat stejné shrnutí jako z hodin, které jsem sama odučila.

Při motivaci byli žáci velmi aktivní a odpovídali na otázky. Paní učitelka musela tuto aktivitu sama zastavit, aby vše časově stihli, ale říkala, že by nebylo špatné na úvodní motivaci dát více času, pokud vidíme, že žáci mají nápady, které chtějí sdělit.

Aktivita s obrázky strašidel žáky velmi bavila. Pracovali ve skupinách a každá skupina dostala jeden obrázek strašidla. Strašidlo popisovali a rozvíjeli slovní zásobu. Paní učitelku velmi překvapilo, kolik slov a slovních spojení k danému obrázku skupina vymyslela. Nevýhodou při této aktivitě bylo to, že jakmile jedna skupina předstoupila před ostatní se svým návrhem toho, proč by mělo být právě jejich strašidlo na obrázku tím v příběhu, ostatní skupiny pak tento názor už jen opakovaly. Zde mi paní učitelka poradila, že by bylo lepší skupiny pouze obcházet a ptát se samostatně jednotlivých skupin na jejich názor, aby to ostatní neslyšeli.

Po přečtení, kdy měli žáci určit, který z obrázku je Stráša, neměla třída problém jasně určit, který obrázek se Strášovi nejvíce podobá. Na konečném rozhodnutí se všichni společně domluvili, takže na tuto aktivitu ve třídě nebylo potřeba patnáct minut, ale jen deset.

Když paní učitelka získala navíc pět minut z předchozí aktivity, na konci první hodiny se pak více věnovali diskusi o tom, proč Stráša není typickým strašidlem. Diskuse probíhala v kruhu na židlích. Jinak žáci pracovali ve svých lavicích.

Následující aktivita byla opět ve skupinách, kde žáci měli seřadit věty podle toho, jak po sobě příběh následoval. Tato aktivita dělala žákům problém a paní učitelka doporučila, aby byly věty více obsáhlejší nebo aby žáci pracovali s textem a věty v něm mohli hledat. Stávalo se totiž, že některé věty žáci přehodili.

V další části hodiny žáci pracovali ve skupinách, kdy se rozdělili na chlapce a dívky. Každá skupina obdržela obrázek bílé paní a rytíře. Úkolem chlapců bylo popisovat rytíře, dívky popisovaly bílou paní. V této aktivitě žáci zvládli bez problémů popsat, jak jejich postava vypadá. Problém nastal, když měli popisovat vlastnosti dané postavy, tam si už moc nevěděli rady. Paní učitelka tedy doporučila, aby měli děti například vlastnosti napsané na tabuli a vybírali z nich, které se k jejich postavě spíše hodí.

Celkově paní učitelka hodinu hodnotila jako velmi zdařilou a neměla k přípravě žádné větší výtky. Pouze přidala nějaké své doporučení, které jsem již zmiňovala.

Hodnocení hodiny žáky

Žáci hodnotili hodinu formou dotazníků, kde měli za úkol vybarvit příslušný počet strašidýlek podle toho, jak je práce v hodině bavila. Většina dětí vybarvila všechna strašidla, jen dva žáci vybarvili menší počet, takže si myslím, že hodinu lze považovat za zdařilou.

Zde je ukázka hodnocení, které žáci v hodině vyplnili. Vyplněné dotazníky jsou pak obsažené v příloze tohoto souboru.

HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



3. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy

Tuto hodinu vedla opět paní učitelka, takže jsem po odučení hodiny dostala od paní učitelky také zpětnou vazbu, jak se hodina vydařila, zda byly využity všechny metody a možnosti, které jsem do přípravy zařadila a co by mi doporučila.

Sama paní učitelka říká, že tato třída je velmi ukázněná a šikovná, což se odráží na jejich výtvorech, které byly opravdu vydařené. Celkem se výuky účastnilo 19 dětí, z nichž jedna

holčička má opět odlišný mateřský jazyk. U ní už ale tak velká jazyková bariéra není, jelikož školu navštěvuje delší dobu.

První aktivitu – čtení s předvídáním – paní učitelka hodnotila jako velmi zdařilou. Žáci ve skupině vymýšleli, o čem by příběh mohl podle zadaných slov být a následně si své příběhy sdělovali před ostatními. Samotnou paní učitelku překvapilo, že žáci měli originální příběhy a ani jeden se neopakoval.

Při čtení paní učitelka v průběhu pokládala otázky, aby si zajistila jejich zpětnou vazbu. Žáci pracovali velmi aktivně a většina třídy se neustále hlásila. Po přečtení pak žáci hodnotili v kruhu, jak se jejich příběhy shodovali s originálním příběhem, tedy kde byly shody a kde se naopak netrefili.

Velmi se paní učitelce líbila metoda dialogizace, kdy se žáci rozdělili do dvojic a společně četli básničku, která se v pohádce objevuje. Na tuto aktivitu by paní učitelka dala více času, jelikož chtěly vystupovat všechny děti.

Výrobu sněhuláka paní učitelka pojala formou práce ve dvojici, aby žáci spolupracovali. To mi přišlo jako skvělý nápad, protože výrobky se žákům opravdu povedli a zároveň se učili spolupráci a toleranci druhého. Zde paní učitelka poznamenala, že by bylo lepší dát na výrobu více času, protože dětem dlouho trvá, než si vše připraví a než paní učitelka vysvětlí, co budou dělat. Tuto aktivitu by klidně nechala na třicet minut.

Pracovní list žáci vyplňovali samostatně, ale bylo vidět, že spolužáci, kteří sedí spolu v lavici, se nechávají ovlivňovat nápady druhého a pak už samostatně nic nevymyslí. I tak se žákům pracovní listy velmi povedly. Dvacet minut na práci s pracovním listem bylo dostatečných.

Při poslední aktivitě, kde žáci měli předvádět ve dvojicích sněhuláky a vymýšlet rozhovor mezi sebou, se opakoval problém z pracovního listu, kdy se žáci nechávali ovlivňovat jinými dvojicemi. Zde paní učitelka poznamenala, že když si rozhovor nacvičovali, každá dvojice měla odlišný. Když pak ale vystupovali před třídou, konverzace se začaly opakovat. Zde by tedy bylo také lepší, kdyby paní učitelka příště pouze skupinky obcházela a rozhovory poslouchala individuálně. Na to by pak bylo potřeba opět více času.

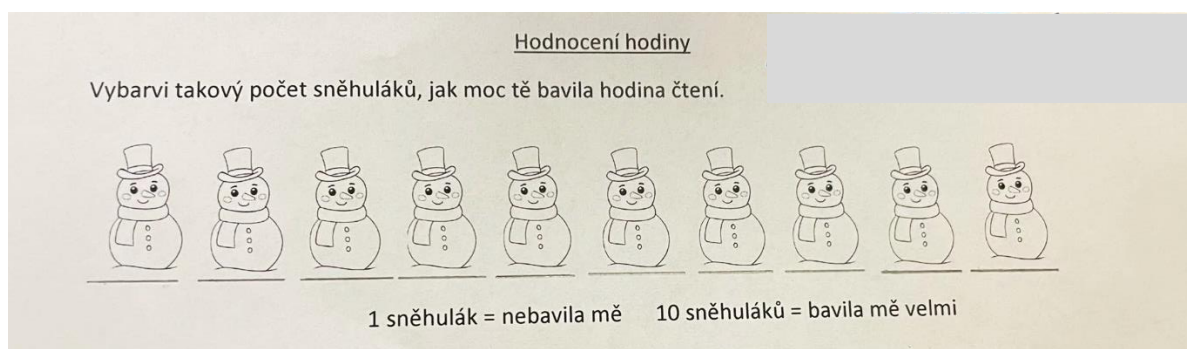
Celkově paní učitelka zhodnotila tuto přípravu a hodinu jako velmi vydařenou. Všechny metody, které byly v přípravě, s žáky stihla, ale musela přesahovat do třetí hodiny, jelikož dlouho trvala výroba sněhuláků. Zde by bylo možná pro příště lepší, kdyby se výroba nechala

například na hodinu výtvarné výchovy nebo by se odebraly některé činnosti, aby na vyrábění byl dostatek času.

Hodnocení hodiny žáky

Žáci hodinu hodnotili společně na konci výuky v kruhu, kde odpovídali na otázky, které jsou přiložené v přípravě. Všem se hodina líbila, jen jeden chlapec dodal, že by chtěl déle hrát divadlo se svými sněhuláky. Následně žáci vyplňovali hodnocení, ve kterém kroužkovali určitý počet sněhuláků podle toho, jak se jim hodina a práce v ní líbila.

Zde je přiložené hodnocení, které žáci vyplňovali v závěru hodiny. Vyplněné hodnocení žáky se pak nachází v příloze tohoto souboru společně s ukázkami vyplněných pracovních listů a obrázkem výtvarů sněhuláků.



4. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy

Hodina byla vedena třídní paní učitelkou. Celkem je ve třídě 24 žáků, z toho 4 žáci s odlišným mateřským jazykem. Většinu aktivit žáci neznali, paní učitelka říkala, že například metodu kritického myšlení – pětílístek – dělali žáci úplně poprvé.

Z hodnocení žáků na konci hodiny je zřejmé, že nejvíce žáky bavil právě pětílístek nebo recitace či čtení samotného textu. Méně zábavný pro žáky byl pracovní list, tedy otázky, které se vztahovaly k textu.

Co se týče celkového hodnocení této použité přípravy v dané třídě, podle výsledků ji považuji za nejslabší. Možná to bylo právě tím, že se ve třídě nachází spousta dětí s odlišným mateřským jazykem a bylo pro ně velmi složité text pochopit. K překládání a pochopení textu používali tablet s překladačem, ale i tak bylo těžké některým slovům a slovním spojením porozumět,

proto paní učitelka zvolila pro tyto žáky individuální úkol a místo vyplňování některých otázek v pracovním listu, žáci kreslili k básni obrázky.

V úvodu, kdy paní učitelka ukázala žákům obrázek, děti říkali, o čem by příběh mohl být. Většinou zaznívaly velmi podobné odpovědi. Všichni měli odpověď, která se týkala moře a mořského prostředí.

Při čtení samotného textu musela druhou část číst dětem paní učitelka, aby v hodině s žáky vyzkoušela a provedla všechny aktivity. Při odpovědi na otázku, která se týkala toho, o jaké zvířátko se jedná, žáci přicházeli s různými nápady. Například koník, hvězdice, rybička, chobotnička, úhoř, sardinka.

Při kreslení, kdy měli děti za úkol nakreslit dané zvíře podle popisu, někteří žáci nepracovali. Byli to především děti s odlišným mateřským jazykem, jelikož kvůli jazykové bariéře nevěděly, co mají dělat a dále děti, které mají podpurná opatření. Tyto žáky paní učitelka obcházela a snažila se jim napovědět a pomoci.

Dialogizace probíhala bez větších problémů. Paní učitelka zde pracovala opět individuálně se slabšími dětmi a ve dvojici slabšímu čtenáři přidělila méně textu. Nejprve si žáci zkoušeli dialogizaci připravit na prezentaci před ostatními a následně vystupovali dvojice před třídou, která jejich vystoupení hodnotila. Paní učitelka pak nejlepším vystupujícím přidělila kredity.

Pracovní list vyplňovali žáci v různých časových intervalech. Někteří měli za pět minut hotovo, jiným to trvalo o poznání déle. Paní učitelka tedy musela práci s pracovním listem časově omezit, aby v hodině stihli i ostatní úkoly, které se v přípravě objevovaly. Pracovali na něm zhruba 12-13 minut.

Metoda kritického myšlení – pětílístek, která byla na druhé straně pracovního listu, byla pro žáky obtížnější. Nikdo ze třídy tuto metodu neznal, a tak musela paní učitelka nejprve žákům vysvětlit, jak mají pracovat. Většina třídy se shodla na názvu, nejčastěji se objevovalo slovo „moře“.

Celkově paní učitelka hodnotila přípravu za vydařenou, pouze by na čtení a pracovní list dala více času. Co se týče žáků, tak sdělila, že hodinu velmi narušovali ukrajinské děti a dále pak žáci, kteří čtení v oblibě nemají. Ve dvou vyučovacích hodinách stihli všechny aktivity, ale paní učitelka musela některé aktivity sama zastavit, aby zbyl čas i na ostatní. Jediné, co nestihli v hodině bylo hodnocení, které dodělávali další hodinu.

Hodnocení hodiny žáky

Z dotazníků, které žáci na konci dostali, je zřejmé, že nejoblíbenější aktivitou pro ně byl pětilístek, recitace a kreslení. V hodnocení se objevoval větší rozptyl toho, jak žáky hodina bavila. Většina třídy se shodla při závěrečné reflexi na tom, že je velmi bavilo kreslení a celkově spíše první hodina. Někteří konstatovali, že je příliš nezaujala práce s pracovním listem, který se týkal převážně básně.


Zde je přiložené hodnocení, které žáci na konci hodiny vyplňovali. Ukázka vyplněného hodnocení se pak nachází v příloze tohoto souboru společně s ukázkami pracovních listů a pětilístků.

Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě v hodině bavila nejvíce?

2. Pracoval/a jsi někdy takto s textem při čtení?
ANO X NE

3. Vybarvi takového smajlíka, který znázorňuje tvou náladu po hodině čtení.



4. Na kolik procent se ti hodina líbila? Nelíbila se mi = 0%, líbila se mi velmi = 100%

5. ročník – Průběh hodiny a její zhodnocení, popis třídy, možné úpravy

Tuto hodinu jsem vedla sama. Ve třídě je celkem 23 žáků, z toho 8 dívek a 15 chlapců. Celkem 5 žáků má podpůrné opatření a 3 žáci ve třídě jsou Ukrajinci, takže tyto hodiny jsou na přípravu náročnější. Třída v hodinách čtení pracuje běžným způsobem. Jsou zvyklí na společné čtení textu v čítance a následně si o příběhu povídají. Aktivity, které jsem měla připravené dělali žáci

poprvé a bylo vidět, že je práce v hodině baví. Všichni žáci pracovali v hodině velmi aktivně a zapojovali se do diskuse.

Před samotným čtením bylo vybráno několik žáků, kteří si ze sáčku vylosovali jednu kartičku s otázkou. Každý na svou otázku odpověděl a společně jsme diskutovali o tom, o čem by příběh mohl být. Tato aktivita nakonec zabrala o trochu více času, než jsem v přípravě měla prvotně v plánu, ale vždy se časová náročnost odvíjí od toho, jak hodně se o dané otázce nebo tématu diskutuje. Mně se líbilo, že byli žáci aktivní a všichni diskutovali, takže jsem nechala v úvodu k diskusi větší prostor. Tento způsob odpovědí na otázky pak probíhal i v průběhu čtení a na konci čtení. Při každé aktivitě jsem volila vždy jiné žáky, aby se vystřídal celá třída. S pochopením otázek nebyl problém, nevyskytovalo se zde nic, čemu by žáci nerozuměli.

Při tvorbě myšlenkových map žáci pracovali ve skupině a každá skupina vytvořila opravdu rozvětvené a originální myšlenkové mapy. V této aktivitě jsem žákům nechala více prostoru a nezdávala přímo daná kritéria, jak by myšlenková mapa měla vypadat. Každá skupina tuto aktivitu pojala jinak, ale podstatu myšlenkové mapy pochopily všechny skupiny.

Aktivita, kdy žáci měli ztvárnit různé části textu v podobě soch, se vydařila. Každá skupina ztvárnila daný úsek bez problému. Lavici použili například jako postel, některý z žáků představoval strom a všichni členové skupiny se do práce zapojili.

V druhé hodině žáci už pracovali samostatně a vyplňovali pracovní list. V kruhu jsme následně diskutovali o tom, jak pracovní list vyplnili. Zde je lepší nechat více času na diskusi, protože každý žák chce vyjádřit svůj vlastní názor a bylo časově náročné pak zvládnout celkové hodnocení hodiny.

Celkově se hodina vydařila, přípravu jsem stihla v časovém limitu, jen u závěrečného hodnocení bylo méně času, než bylo naplánováno, jelikož jsme delší dobu hodnotili a diskutovali nad pracovním listem, který byl zaměřen nejen na pochopení obsahu čteného, ale také na mluvnici. Možná není potřeba tvořit společnou myšlenkovou mapu, když si každá skupina vytvoří svou, a tím se ušetří čas na jiné aktivity. Společná mapa na tabuli je ale vhodná pro celkové společné shrnutí a po celou dobu výuky ji žáci mají stále před sebou a mohou s ní pracovat po celou hodinu.

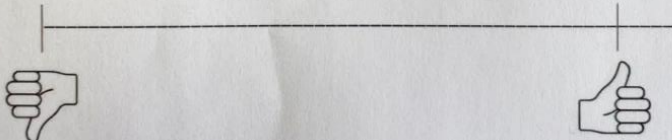
Hodnocení hodiny žáky

V závěru hodiny žáci obdrželi krátký dotazník, který samostatně vyplnili. Celkem se skládal ze čtyř jednoduchých otázek, které se věnovaly tomu, jak žáky práce v hodině bavila. Zde je přiložený dotazník, kterým žáci hodnotili hodinu. Ukázka vyplněných dotazníků se pak nachází v příloze tohoto souboru.

Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě při čtení bavila nejvíce?

2. Které aktivity jsi neznal/a?

3. Chtěl/a bys ještě někdy takovou hodinu čtení, která je zaměřená na aktivity a metody při čtení? Zakroužkuj svou odpověď.
ANO X NE
4. Zhodnoť hodinu na ose.


Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo seznámení s vybranými metodami a možnostmi práce s literárním textem při hodinách čtení, které byly zpracovány v přípravách, a především jejich vhodné využití. Každá příprava je zhotovena pro dvouhodinovou výuku čtení.

Práce se zabývala předškolním obdobím, 1., 2., 3., 4. a 5. třídou, takže se v praktické části objevuje popis jednotlivých vývojových fází s konkrétním zaměřením na předškolní věk a mladší školní věk, který je pro tuto práci stěžejní. Dále se práce soustředí na charakteristiku čtenářské gramotnosti, literatury obecně, následně popisuje literaturu pro děti a mládež a konkrétně vymezuje a vysvětluje tři dětské literární žánry – pohádku, báseň a bajku, jelikož s pohádkou a básní se pracuje v praktické části. Bajka je zde přítomna především proto, že některá pohádka obsahuje i prvek ponaučení, které je jinak vnímáno spíše jako prvek charakteristický pro bajku. Důležitým faktorem pro práci s textem u dětí je výběr textu, i tato kapitola se tedy v práci nachází. V další části jsou pak vymezeny všechny výukové metody a přidány jsou na závěr ty, se kterými se pracuje v literárně výchovné činnosti. Závěr teoretické části pak popisuje již vybrané metody a možnosti, se kterými se pracovalo v praktické části. Některé jsou popsány podle literatury, u jiných je popis stavěn hlavně na praktické zkušenosti autorky práce.

Praktická část je rozdělena na dvě poloviny, přičemž první obsahuje vypracované přípravy na hodinu čtení v jednotlivých ročnících, pod přípravou jsou následně přiloženy také pracovní listy nebo podobné přílohy, které jsou nezbytnou součástí přípravy. V druhé části je již konkrétně popsána výuka čtení s použitou přípravou v jednotlivých ročnících. Nacházejí se zde komentáře, jak metody a možnosti fungovaly, zda bylo potřeba něco změnit, jaký byl průběh hodiny, co by bylo vhodné poupravit a také charakteristika konkrétní třídy a její hodnocení k hodině.

Na konci celé práce se pak nalézají přílohy, ve kterých jsou ukázky prací žáků při hodině. V částech věnovaných školce, první a druhé třídě se v přílohách nachází výrobky, které děti o hodině dělaly. U třetí, čtvrté a páté třídy jsou pak mezi přílohami ukázky vypracovaných pracovních listů. Ve všech ročnících prvního stupně základní školy je v přílohách také ukázka hodnocení hodiny od žáků.

Praktická část práce byla prováděna na prvním stupni Základní školy Sadská a v Mateřské škole Milčice. Při aplikování příprav do hodin jsem se rozhodla, že v některých hodinách povedu výuku já, abych sama věděla, jak přípravy fungují. V jiných třídách jsem požádala třídní učitelku, zda by hodinu vedla ona, abych měla zpětnou vazbu i od učitele, který se v daném

oboru pohybuje a má zkušenosti. Přípravy jsem důkladně se všemi učitelkami prošla, připravila všechny potřebné pracovní listy a přílohy k práci v hodině. Po provedené výuce jsme pak s paní učitelkou společně konzultovaly, jak vhodné byly přípravy a použité metody pro danou věkovou kategorii. Podle reakcí učitelek i hodnocení dětí si myslím, že se přípravy povedly a žáky práce v hodině bavila, takže jsem naplnila svůj cíl, udělat hodinu čtení žákům příjemnější a zábavnější. Jediný problém nastal ve čtvrté třídě, kde se nachází čtyři žáci s OMJ, kteří textu neporozuměli, a tak jim paní učitelka v hodině vymýšlela stále novou práci. Drobné úpravy se nacházely také v dalších třídách, ale vcelku bylo na přípravy kladné hodnocení jak od vyučujících, tak i od žáků.

„Knihy jsou určeny lidem, kteří si přejí být někde jinde“ je citát Marka Twaina. Každý z nás má někdy potřebu na chvíli odejít z každodenních starostí a jen tak být. Kniha je cesta, na jejímž konci je právě to místo, kde si člověk může dovolit neřešit problémy, se kterými se potýká. Kniha nám dovolí vypnout, relaxovat a přenést se do míst, které jsou někdy pro náš svět nepředstavitelné a zároveň okouzující. Zavede nás do jiného světa, mezi jiné lidi, do jiných situací, a tím se dokážeme odreagovat a zapomenout na realitu. Čtení je důležitá součást našich životů a myslím si, že je dobré, aby ke čtení měly kladný vztah i děti a od útlého věku nebraly čtení jako povinnost, ale i jako zábavu. Zkusme dětem ukázat cestu, jak si oblíbit čtení, pokud zrovna nejsou vášnivými čtenáři, určitě se nám snaha o pokrok alespoň v malé míře vrátí.

Závěrem bych ráda konstatovala, že jsem si toto téma pro svou diplomovou práci vybrala především z toho důvodu, že si vzpomínám na své roky na základní škole, kdy pro mě hodiny čtení byly nezáživné a doma jsem nerada četla. Pamatuji si, že když jsem ve škole měla číst nějaký text, po odstavci už jsem často netušila, o čem příběh vypráví, a nemohla jsem tak ve čtení pokračovat. Při svých praxích jsem viděla další žáky, které tento problém také trápí, a proto jsem se rozhodla pro toto téma. V návaznosti na zachycené metody a možnosti jsem vytvořila celkem 6 příprav, které lze různě kombinovat a používat v hodinách čtení, aby i nečtenáři přišli čtení na chuť. Praktickým cílem práce bylo dát pedagogům a pedagožkám dětí předškolního a mladšího školního věku k dispozici přehledně strukturovaný návrh příprav; tento cíl se podařilo naplnit.

Seznam použité literatury

- BERÁNKOVÁ, Petra. Matýskovy příhody. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-239-3.
- BUBLÁKOVÁ, Anna. Charakteristika komunikace dítěte v předškolním věku. Brno, 2014. diplomová práce (Bc.). MASARYKOVA UNIVERZITA. Pedagogická fakulta
- COMPAGNON, Antoine. Démon teorie: literatura a běžné myšlení. Brno: Host, 2009. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-324-1.
- CULLER, Jonathan. Krátký úvod do literární teorie. Druhé. 2015. ISBN 978-80-7491-233-7
- ČEŇKOVÁ, Jana. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x.
- Černobílé pohádky. Ilustroval Jakub CENKL. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05662-3.
- FASNEROVÁ, Martina. Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5236-4.
- FOŠENBAUEROVÁ, Eva. Veselý rok s pohádkami: hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1129-7.
- FÜRST, Maria. Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.
- GENČIOVÁ, Miroslava. LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ. 16-01-19/1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-326-84.
- HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- HORÁKOVÁ, Michaela. LITERATURA I. Praha: Scientia, spol. s r.o., pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 978-80-7397-037-6.
- CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.
- CHALOUPKA, Otakar, Hana MIRVALDOVÁ, Vladimír NEZKUSIL, Václav STEJSKAL a Jaroslav VORÁČEK. Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež. Praha: Albatros, 1985. ISBN 13-783-85.

- KALUŽNÁ, Veronika. Literatura pro děti a mládež jako prostředek integrace. Olomouc, 2016. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
- KARPATSKÝ, Dušan. Malý labyrint literatury. 3., dopl. vyd. Praha: Albatros, 2001. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00972-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Clanky.rvp.cz* [online]. 2011, 23.11.2011 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>
- MORNŠTAJNOVÁ, Alena. Strašidylko Stráša. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05048-5.
- PETRŮ, Eduard. Úvod do studia literární vědy. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 808583944x
- PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER, České děti jako čtenáři. Brno: Host, 2014. ISBN 987-80-7491-492-8.
- RICHTER, L., 2004. Pohádka a divadlo. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem. ISBN 80-902975-2-8
- ŘÍČAN, Pavel. PSYCHOLOGIE. Třetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.
- ŠRUT, Pavel. Velká kniha českých pohádek. Ilustroval Eva FRANTOVÁ. Praha: Euromedia, 2017. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-394-1.

ŠUBRTOVÁ, Milena a Miroslav CHOCHOLATÝ. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-506-4.

TŮMOVÁ, Jitka. Hraní rolí (Role-play). *Clanky.rvp.cz* [online]. 2014, 29.1.2014 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18333/HRANI-ROLI-ROLE-PLAY.html>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie*. 1984. ISBN 221-141-84.

WELLEK, René. *Teorie literatury*. Přeložil Austin WARREN. Olomouc: Votobia, 1996. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-150-8.

Základní charakteristika mladšího školního věku. *Is.muni.cz* [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2014/SC4BK_ONPS/um/kap7.html

ZBUDILOVÁ, Helena. *Literární výchova ve volném čase*. Jinočany: H & H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody tradičního vyučování*. *Clanky.rvp.cz* [online]. 2012 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html>

Přílohy

1. TEXTY POHÁDEK

Veselý rok s pohádkami

O zvědavé myšce

Eva Štanclová

Byla jedna zvědavá myška, která se už na podzim, když se venku ochladilo, nastěhovala na půdu starého domu. Prošmejdila všechny kouty a hledala místečko, kde by se jí pěkně spalo. Našla velkou dřevěnou bednu, do které nefoukalo. V bedně byly uloženy staré knihy. „Panečku, to je pěkný domeček na zimu!“ radovala se malá myška. „Ale kde vezmu nějaké dobrůtky, abych neměla hlad?“ Protože myšky dokážou prolézt i malými škvírami pode dveřmi, chodila na výpravy do přízemí domu. Dědeček s babičkou občas nezavírali dobře všechny dveře a myšce se podařilo vždy někam proklouznout a něco dobrého slupnout. Vhod jí přišel kousek chleba, nedojedený sýr, rozkrojené jablíčko. A když babička začala připravovat vánoční cukroví, to byly hody! Oříšky a další dobrůtky byly všude! Zvědavá myška slyšela babičku, jak si povídá s dědečkem, že se těší na Vánoce, až přijdou vnoučata. „Co jsou ty Vánoce?“ přemýšlela myška. „To se budu muset hezky někam schovat a dobře se dívat, abych o nic nepřišla!“ Dovedete si, děti, představit, co všechno myška u babičky a dědečka o Vánocích zažila?

ŠTANCLOVÁ, Eva. *Veselý rok s pohádkami: hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1129-7

Matýskovy příhody

Včelka

Petra Beránková

„Bzz, bzz....“ Matýsek otevřel oči. Kolem nosu mu proletěla včelka, ale hned spěchala na jeden z lesních kvítků. „Ty jsi ale pilná. Však mi slunko o tobě vyprávělo. Sbíráš šťávu z květů, aby z ní potom mohla být sladká dobrota.“ Skřítek se zvedl z mechového polštářku a zvědavě si včelku prohlížel. „Jakpak asi chutná ta šťávička?“ Vsunul prstík do růžového kvítku. „A teď vyzkouším, jestli jsi, kvítku, tak sladký, jak vypadáš. Hmm, hmm, sladký, sladký, sladoučký.“ Skřítek se olizoval a už mířil k další květině, na kterou včelka právě odlétla.

„Mňamy, mňam...“ Každý kvítek chutná trochu jinak, ale všechny jsou sladoučké a voňavé. Náhle včelka vyletěla do výšky a začala se vzdalovat od lesního paloučku. „Počkej, včeličko, bez tebe nebudu vědět, které kvítky jsou nejsladší.“ Matýsek se rozběhl za včelkou. „Aspoň se dozvím, kam ten nektar nosíš.“

Cesta ke včelímu úlu vedla na kraj lesa. Tam Matýsek uviděl několik malých dřevěných domečků. „Aha, tak tohle budou včelí úly. Nebojte se, včelky, já vám tu sladkou dobrotu nevezmu,“ uklidňoval skřítek včelky, když začaly divoce bzučet. „Stejně se musím jít někam schovat. Asi začne brzy pršet.“ Obloha byla opravdu plná šedých dešťových mraků. Matýsek se vydal zpátky k paloučku u velkého smrku. Právě včas našel úkryt v dutině stromu. Začalo pršet a vypadalo to, že snad ani do večera nepřestane. Skřítek se rozhlížel po paloučku. Všechna zvířátka byla schovaná před deštěm. Až na blankytně modrém kvítku... včelička. Křidélka měla namoklá a těžká, nemohla se vůbec pohnout. „Počkej, počkej, kamarádko, já ti pomohu. Takhle by tě dešťové kapky utloukly.“ Matýsek vzal včelku do dlaně. „Ty ses zapomněla u sladké šťávičky. Ale kampak tě dáme? Pršet hned tak nepřestane. Víš co, odnesu tě domů. Tam ti bude nejlépe.“

A tak se skřítek vydal zase na cestu ke včelímu úlu. Byl už také celý mokrý a třásl se zimou. Teď však myslel jenom na to, jak dopravit malou včelku do bezpečí. „Tak se měj dobře,“ loučil se s včeličkou a opatrně natáhl ruku k otvoru v úlu.

Když kráčet zpět na palouček, byl spokojený. A spokojené bylo i sluníčko. Vpodvečer se přece jenom rozhodlo aspoň na chvíli vykouknout z šedivých mraků. Déšť ustal. Matýsek se usadil na pařezu uprostřed paloučku a užíval si slunečních paprsků. Předtím si už nezapomněl pařez dobře prohlédnout.

„Tak je to správné, Matýsku, mám z tebe radost. Brzy budeš pomocníkem celého lesa,“ usmívalo se sluníčko na šťastného skřítku.

„To byl dnes ale hezký den, vůbec mi nevadilo, že pršelo,“ říkal si Matýsek, když uléhal do své postýlky. „Jak asi musí být dobrý ten med, když i šťáva z květů je taková výborná pochoutka,“ přemýšlel a zavřel přitom víčka. Možná se mu o medu zdálo, protože se i ve spánku olizoval.

BERÁNKOVÁ, Petra. *Matýskovy příhody*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-239-3.

Strašidýlko Stráša

Jak ke jménu přišel

Alena Mornštajnová

Lidé si myslí, že být strašidlem je docela jednoduchá věc. Ale to je omyl, vážení. Strašení je vážná a zodpovědná práce. Je to zaměstnání jako každé jiné, a proto k němu potřebujete talent a vzdělání. Stráša se narodil do rodiny s dlouhou strašidelnou tradicí. Bydlel s rodiči na hradě, kde maminka malého Stráši pracovala jako Bíla paní. Večer co večer se procházela v dlouhých bílých šatech po hradních komnatách a pochůzku končila parádním balancováním na hradbách. Tatínkova pracovní doba začínala o půlnoci. Tou dobou se zjevoval v nejtemnějších místech hradu oblečený v rytířské zbroji a hlavu držel v podpaží. Patřil mezi nejlepší bezhlavé rytíře v Evropě, dostal několik vyznamenání, a proto mu dost vadilo, že v noci není na hradě nikdo, kdo by jeho umění ocenil. Hraběcí rodina se dávno odstěhovala a na hrad chodily jen školní výlety a rodiny s dětmi. V šest hodin večer pan kastelán zamkl a nepustil dovnitř ani človíčka. Marně ho tatínek Bezhlavý rytíř přemlouval, aby alespoň jednou do měsíce uspořádal noční prohlídku.

„V žádném případě, příteli,“ odpovídal tatínkovi pan kastelán. „Ještě se vás někdo lekne, omdlí, a já ho budu muset křísit. Jako minule.“

„To už je dvacet let,“ hudoval tatínek. „Teď je jiná doba. Lidé mají mnohem pevnější nervy.“

Ale pak kastelán byl neoblomný.

Stráša nestrašil, protože byl ještě moc malý. Když říkám malý, myslím doopravdy malý, vlastně docela mrňavý. Tatínkovi Bezhlavému rytíři sahal sotva po kolena a maminka Bílá paní si musela dávat pozor, aby ho širokou sukni nesmetla z cimbuří. Vlasy měl rezavé, uši mu maličko odstávaly a oči měl modré jako borůvky.

Že byl tak malý, to by ani tak nevadilo, horší, mnohem horší bylo, že Stráša byl pěkný strašpytel.

Bál se tmy, lekal se každého hlasitého lupnutí, skřípnutí, prasknutí, a dokonce i zakašlání. Když musel zabočit za roh, nejdříve opatrně vykoukl, jestli tam na něj nečeká nějaké nepříjemné překvapení. Vlastně se ani nejmenoval Stráša, byla to jen přezdívka, kterou mu dali rodiče, protože se bál i zvuku svého opravdového jména.

Ve skutečnosti se totiž jmenoval Bubu. Rodiče brzy zjistili, že se jim výběr jména příliš nepovedl. Tedy, přesněji řečeno, nepovedl se vůbec.

„Bubu,“ zavolala maminka a Bubu se svého jména tak polekal, že se běžel schovat do velké dřevěné truhlice v knížecí ložnici.

„Tak Bubu, Bubu,“ zapojil se do hledání tatínek a strašidýlko se roztřásl, až víko truhlice nadskakovalo do výšky, a rodiče našli vystrašeného synáčka podle randálu od poskakujícího nábytku.

„To je ale ostuda,“ spínali ruce rodiče. „Strašidlo – a bojí se vlastního jména. Ty jsi ale Stráša.“

A přezdívka Stráša malému strašidýlku zůstala.

„Snad z toho to dítě vyrostе,“ utěšoval tatínek Bezhlavý rytíř maminku Bílou paní, když si večer leštil brnění na noční strašení.

„To doufám,“ povzdechla si maminka, nasadila si na hlavu bílý špičatý klobouk se závojem a šla se zjevovat na cimbuří.

MORNŠTAJNOVÁ, Alena. *Strašidýlko Stráša*. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05048-5.

Veselý rok s pohádkami

Jak si sněhuláci hráli

Eva Štanclová

Letošní zima se opravdu vyvedla. Od Vánoc bylo hodně sněhu. Děti si užily během zimních prázdnin sáňkování, koulování i stavění sněhuláků. Sníh pak padal i v lednu a v únoru. Dospělí hubovali, když byly ráno opět zasněžené chodníky. Ale děti se na sníh těšily. Víte proč? Že budou odpoledne, až se vrátí ze školy, stavět další sněhuláčí rodinky. A tak to bylo celý týden. V pátek, než se setmělo, byla další velká chumelenice. Toník, Alenka a Vojta vyběhli ještě večer ven. K velkému sněhulákovi, který se jim ze zahrádky díval do oken, postavili dalšího kulatoučkého kamaráda. A hned vymysleli sněhulákům jména. „Ten starší je Emil a dneska jsme postavili ještě Ferdíka,“ rozhodla Alenka. Ráno se sněhulák Emil divil, že už není sám. Přes den oba sněhuláci hezky stáli a jen po sobě mrkali a špitali si, že si večer, až všichni usnou, budou hrát. Dny v zimě jsou krátké a brzy se stmívá, a tak se sněhuláci dočkali. V zahrádce bylo tichoučko, měsíček svítil a sněhuláci si začali domlouvát, jak by si spolu mohli hrát. „Emile, umíš hrát koulovanou jako kluci?“ ptal se Ferdík. „Máme krátké ruce, to by nám asi dobře nešlo,“ usoudil starší Emil. „A co hokej?“ vyzvídal Ferdík. „Copak máme nohy?“ divil se Emil. „Ach jo, a jak si tedy budeme hrát?“ fňukal Ferdík. „Budeme hrát foukanou!“ rozhodl rychle Emil. Všiml si, že začínají poletovat sněhové vločky a napadlo ho, že vymyslí novou hru, jakou u dětí ještě neviděl. A chtěl potěšit Ferdíka něčím zajímavým. „Foukanou?“ divil se Ferdík. „A jak se hraje foukaná?“ ptal se zvědavý Ferdík a starostlivě dodal: „Děti žádnou foukanou nehrály, dával jsem celý den pozor!“ „To je lehké, to dokážou i sněhuláci,“ zasmál se Emil. „Když poletí kolem tebe velká vločka, musíš ji odfouknout ke mně. Aby se mi přilepila na břicho, na hrnec, na nos nebo jinam a budeme počítat, kdo dokáže přilepit víc vloček.“ Pak foukali do vloček, počítali, křičeli hurá, hurá! A hráli si s létajícími vločkami, dokud nepřestalo chumelit.

Dialogové říkadlo: Co si povídají sněhuláci

Emil: Sněhuláku, kamaráde, kdepak ses tu dneska vzal?
Včera večer, když sníh padal, jenom sám jsem tady stál.

Ferdík: Děti včera radost měly, že tak hodně chumelí,
Velké koule přišly koulet místo spaní v posteli.

Emil: Sněhuláku, kamaráde, chceš si semnou povídat?
Co mi povíš? Co jsi viděl? Nechci jenom tiše stát.

Ferdík: Já jsem viděl koulovačku, kluci koule házeli,
Kdo dohodí dál a trefí. Tak o to se sázeli.

Emil: Sněhuláku, kamaráde, jakou umíš písničku?
Jestli zvládneš veršování, tak vymysli básničku.

Ferdík: Sněhulák jsem já, sněhulák jsi ty,
I když fouká na kolena, nenosíme kalhoty.

Emil: Sněhuláku, kamaráde, teď mi ještě zazpívej...
I když už je dávno noc, tak tu hlavně nezívej.

Ferdík: Zima je, zima je, už sníh zase padá,
vločky mám za krkem, pěkně chladí záda.

Emil: Sněhuláku, kamaráde, nebojíš se sluníčka?
Mám strach, že když přijde tání, upadne mi mrkvička.

Ferdík: Na hlavě mám starý hrnec, nos můj – to je mrkvička,
Když je mráz, tak mám radost. I já se bojím sluníčka.

Emil: Když je tma a svítí měsíc, můžeme si hezky hrát.
Užijem si pěknou zimu. A nebudem se zatím bát.

FOŠENBAUEROVÁ, Eva. *Veselý rok s pohádkami: hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1129-7.

Černobílé pohádky

Jak se moře naučilo zpívat

Zuzana Šestáková

*Kdybych věděla, co šeptá moře,
Napsala bych o tom pohádku –
zabalenou do ručniku,
mokrou – ale v pořádku.*

Kdysi – ale to už je hodně dávno – bylo moře jiné, než je dnes. Abyste mi rozuměli, zase tak úplně jiné nebylo. Mokrý bylo odjakživa a rozpustilé taky, protože se v něm rozpustilo mnoho, ale opravdu mnoho soli. Ale něco tomu mokrému a rozpustilému moři přece jen chybělo. Nedovedlo zpívat.

„Jak je to možné?“ diví se děti, „že by moře opravdu kdysi nedovedlo zpívat?“

„Jak je to možné?“ diví se dospělí, „moře zpívá? Vždyť jenom šumí a šoupe kamínky po dně.“

Ať už patříte k těm velkým, nebo těm malým, uvelejte se a nechte si vyprávět o té dávné době, kdy moře jen tak šumělo, šplouchalo a šoupalo kamínky po dně. Ale zpívat – zpívat nedovedlo.

Tenkrát, stejně jako je tomu dnes, žila v moři spousta rozličných tvorů – ryb, velryb, paryb a taky chobotnic a krakatic, ježků, medúz a hvězdic, delfinů a narvalů. Někteří jsou obdařeni obrovskou silou a rychlostí, jiní se zase dovedou skvěle skrývat, nebo dokonce měnit barvy těla. Někteří jsou tak obrovští, že mohou neohroženě putovat vodami oceánu, a jiní zase tak malí, že se nechávají jen volně unášet mořskými proudy.

Tvor, o kterém chci vyprávět, zdaleka nepatří mezi mořské obry ani nepouští hrůzu do svého okolí. Kdepak. Je tak drobounký, že se vejde malému dítěti do dlaně. Třeba tobě. Ovinul by se ti kolem prstíku a nechal tě žasnout nad tím, jak zvláštní a křehký může vodní tvor být. **Tušíš, kdo by to mohl být?** Napovím ti. Má protáhlou hlavičku, vykutálené břicho a zatočený ocásek – právě tím by se držel tvého prstu. A když by sis jej pohladil – ale opatrně, abys mu neublížil – ucítil bys na jeho křehkém těle drobounké hrbolky a jemné, velmi jemné ploutvičky. Už víš? Je to dost zvláštní rybka... Koník, mořský koníček! Dobrá duše oceánu, která střeží, aby se ze světa nevytratila něha.

Mořský koníček, přestože byl tak malý a zranitelný, plul neohroženě vodami oceánu a žasl nad jeho krásou. Pozoroval světélkující medúzy a rozverné delfiny, tančil mezi spleťnými listy chaluh a v jeho srdci bylo tolik lásky a radosti, kolik se jí jen mohlo v tak malém tvorečkovi skrývat.

Bydlel v klidné zátočině, kam pravidelně připlouvala hejna pestrobarevných rybek a slunce s oblibou přihlíželo jejich hemžení. Rozlévalo své teplo po hladině moře a paprsky šimralo hladké rybí šupinky.

A pak... bylo to ve chvíli, kdy sluneční paprsky pod vodní hladinou proháněly hejno třpytivých sardinek... právě v tom okamžiku zaplavil mořského koníčka takový pocit štěstí, že začal zpívat. Zpíval moři, svému domovu, který velmi miloval. Zpíval tichým chladným hlubinám, v nichž se ukrývaly chobotnice a podivné, tajemné krakatice, zpíval i světlem a teplem prostoupené hladině, kde byl slyšet křik racků. Zpíval jemným něžným hláskem a moře neslo jeho píseň na všechny strany a do všech koutů a vzdálených zátočin. A tak se stalo, že toho dne píseň mořského koníčka nasála každá slaná kapička i každá vlnka. Moře začalo zpívat.

Na pláži si v jemném a vyhřátém písku hrály děti. Stavěly hrady a kopaly hluboké jámy, do kterých nalévaly mořskou vodu. Pracovaly soustředěně a s velikým nasazením měnily pláž v pohádkovou krajinu, plnou úžasných staveb. Slunce je hrálo a mokrá písek chladil jejich drobné pracovitě ručičky. Tu se jedna dívka rozběhla s kyblíčkem do moře. Když nabírala vodu pro svůj hradní příkop, dlouze se zadívala kamsi do dáli. Pak zavřela oči a k jejímu srdci pomaloučku přicházela zvláštní melodie. Moře holčičce zpívalo svoji píseň a ona vzpomínala na chvíli, kdy prvního slunečného, hřejivého jarního dne sadila s babičkou kytičky.

„Adélko,“ dolétl k dívence ten nejdůvěrnější hlas. Ale Adélka se na maminku ani neotočila, dál stála po kolínka v moři a se zavřenýma očima poslouchala jeho píseň. Po chvílce ucítila na ramenou jemný dotek maminčiny dlaně.

„Maminko, poslouvej, moře zpívá,“ řekla dívka a v srdci jí tančili delfini. Maminka Adélku pohladila po vláscích, a ještě nějakou chvíli spolu tiše stály, než se dívka probírala ze svého snění, otočila se na maminku a vážně řekla:

„Moře zpívá tomu, kdo miluje.“

„Jenom tomu, kdo miluje,“ přikývla souhlasně maminka, vzala dcerku za ruku a šly si zaplavat.

Jako dva delfini.

*Kdybych věděla, co šeptá moře,
nechala bych si o tom zdát,
že je v moři všem tvorům dobře,
když ve vlnách si smějí hrát.
Až pochopím, co šeptá moře,
postavím si majáček
a budu v něm strážcem, co příběhy
chytá večer na háček.
A co dál – to děti vmžiku
Snadno všechny vytuší.
Každý hezky do ručniku zabalím a osuším
a pak honem – než stačí usnout,
položím jim na duši.*

Černobílé pohádky. Ilustroval Jakub CENKL. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05662-3.

Dobré jméno

Pavel Šrut

BYL JEDEN KRÁL, už je to dávno, co kraloval, ale jeho jméno se v celém kraji stále s úctou vyslovuje. Vládl rozumně a spravedlivě, znal cenu práce, lásky i přátelství. Nevedl žádné rozbroje a se sousedním králem vycházel jako s vlastním bratrem.

Ten sousední král vyl vdovec, žena mu umřela brzo po porodu hezkého děvčátka. Sám děcko vychovával, ale když princezně bylo sedm let, i on onemocněl a dal vzkázat našemu králi, aby ho přijel navštívit.

„Příteli,“ řekl mu na smrtelné posteli, „odevzdávám ti do starosti své království a do péče svou dceru, největší poklad mého života. Vezmi ji k sobě, aby poznala radost rodinného života.“

Král se naposledy rozloučil s věrným druhem, a odvezl děvče na svůj hrad, kde pak vyrůstala jako králova schovanka spolu s jeho třemi syny.

Když bylo princezně osmnáct let, konala se na hradě velká oslava.

„Přejte si, co chcete,“ řekl král svým synům, „a já to rád v tento slavnostní den vyplním.“

Předstoupil tedy nejstarší syn a řekl: „Otče, dej mi svou schovanku za manželku!“

Pak se otec obrátil na prostředního: „A jaké přání máš ty?“

„Stejně jako můj bratr. I já ji miluji a chci jí být dobrým manželem.“

Když i nejmladší syn o schovanku poprosil, přemýšlel král, jak rozhodnout po právu a nikomu neublížit.

A nakonec navrhl: „Ať princeznu požádá o ruku ten, kdo přinese nejvzácnější dar.“

Synové souhlasili, král jim dal osedlat nejlepší koně a na cestu přidal radu i plná měšec. Než vyrazili, slíbili si, že se do roka a do dne sejdou u velikého dubu na hranicích království a společně pak před otce a před princeznu předstoupí.

Nejstarší projel třicet zemí, pro mnoho darů se rozhodoval, ale nakonec od jednoho krále, kterému pomohl v boji s nepřítelem, dostal vzácný dar: zrcátko s kouzelnou mocí. Kdo se do něj zadíval, uviděl v něm toho, koho si přál, a poznal, jak se mu daří. Hned zrcátko vyzkoušel a zaradoval se, když viděl, že jeho otec spokojeně odpočívá v královské zahradě a princezna sedí u okna a vyšívá.

I prostřední syn sjezdil mnoho krajů, a když jednomu cizímu rytíři pomohl v potyčce s bandou lapků, dostal od něho za odměnu kouzelný koberec, který tě donese v okamžení, kam sis usmyslel.

Nejmladší poznal mnoho zemí a cizích krajů, mnoha lidem v nouzi pomohl, projevil moudrost i dobrotu srdce, ale žádný vzácný dar ve světě nenašel.

Tak rok uplynul a on se vracel smutně a bez daru k velkému dubu, kde se měl setkat se svými bratry.

Už byl nedaleko, když z lesa vyšla stařena v žebráckých hadrech a požádala ho o almužnu.

Princ sáhl do torby a dal jí všechny dukáty, co mu z cesty zbyly.

„Máš dobré srdce,“ řekla žebračka, „a já mám pro tebe něco, co bude tvému otci nejvzácnější.“ A podala mu zelené jablíčko.

Princ se jen hořce usmál a poděkoval.

„Vím, že si myslíš, že je to bláhový dar. Ale to jablko má zvláštní moc. Tomu, kdo je třeba i na smrt nemocný, mé jablíčko zdraví jako kouzlem vrátí!“ řekla stařena a byla ta tam.

„Podívejte se, co jsem přivezl,“ ukázal nejstarší své kouzelné zrcátko, když se bratři u dubu sešli.

Všichni se podívali a vzápětí vylekali. Zrcátko jim ukázalo jejich otce na smrtelné posteli!

Prostřední rozprostřel na mechu kouzelný kobereček a zvolal: „Bratři, nasedejte, musíme si pospíšet, aby se otec ještě stačil s námi rozloučit!“

Koberec je donesl v mžiku na hrad. Princezna klečela i králova lůžka a modlila se. Nejstarší a prostřední bratr poklekli vedle ní a nejmladší vložil do zesláblé otcovy ruky zelené jablíčko.

Sotva se starý král do jablíčka zakousl, stal se zázrak! Odhodil přikrývky, a když celé jablíčko snědl, vyskočil z postele dočista zdrav!

Všichni byli šťastní, radovalo se celé království, ale otec teď musel rozhodnout, který z darů byl nejvzácnější a který ze synů může požádat jeho schovanku o ruku.

„To je věru těžké rozhodování. Zrcátko vám ukázalo, že se blíží můj konec. Koberec vás ke mně v mžiku donesl. A zelené jablíčko mne uzdravilo. Každý z vašich darů byl stejně vzácný. Ať tedy mezi vámi rozhodne důvtip a moudrost. Víte co? Dám vám hádanku: Co je nejdále slyšet? Dobře si to rozmyslete a zítra ráno vás rozsoudím,“ řekl král a princezna souhlasila.

Příští den ráno synové přispěchali s odpovědí. Nejstarší řekl: „Když královský kohout zakokrhá, je ho slyšet po celém městě.“

Prostřední řekl: „Když hrom uhodí, je ho slyšet po celém království.“

„Našeho kohouta je opravdu z cimbuří slyšet po celém kraji, ale hrom má hlas ještě silnější,“ rozhodl král. „A co myslíš ty?“ obrátil se na nejmladšího syna.

„Dobré jméno je slyšet nejdále.“

„Ano,“ řekl král. „Dobré jméno nemusí nikdo vykřikovat, a přece je slyšet na tisíc mil a po tisíc let. Uhodl jsi, milý synu. Ale poslední volba je na mé schovance. Ta musí rozhodnout, jestli si tě chce vzít za muže.“

A princezna sklopila oči a řekla: „Ano.“

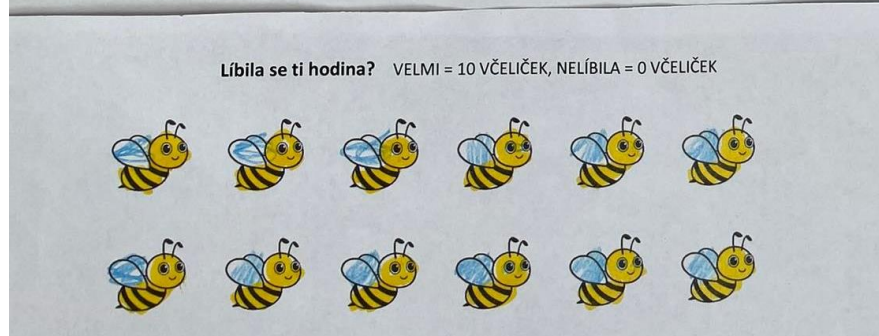
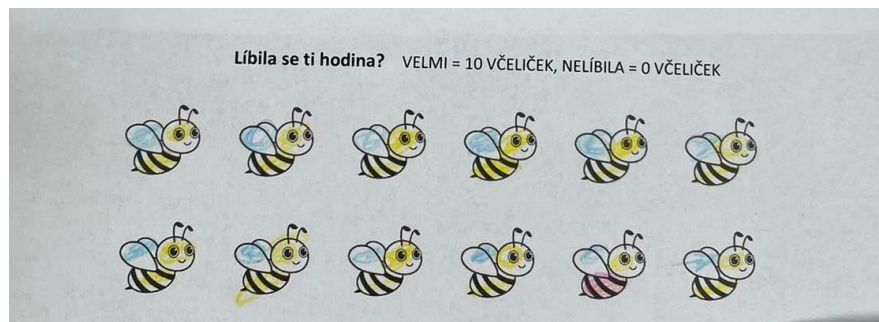
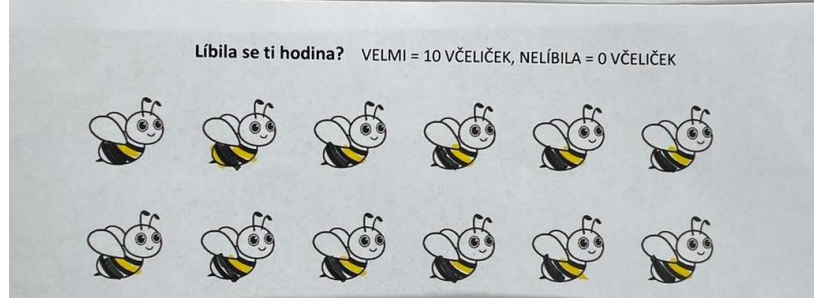
Bratři uznali, že je otec rozsoudil spravedlivě a že si princezna zvolila podle práva a hlasu svého srdce.

Mladí manželé odjeli brzo po svatbě do království, které princezna zdělila po svém otci, a dobře tam panovali. Oba starší synové zůstali doma se svým otcem. A po jeho smrti si spravedlivě vládu nad zemí rozdělili a vládli tak, aby své dobré jméno žádným špatným skutkem nepošpinili.

ŠRUT, Pavel. *Velká kniha českých pohádek*. Ilustroval Eva FRANTOVÁ. Praha: Euromedia, 2017. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-394-1.

2. HODNOCENÍ HODIN ŽÁKY

1. třída



2. třída

HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



HODNOCENÍ HODINY

Jak se ti líbila hodina? Vybarvi počet strašidel.

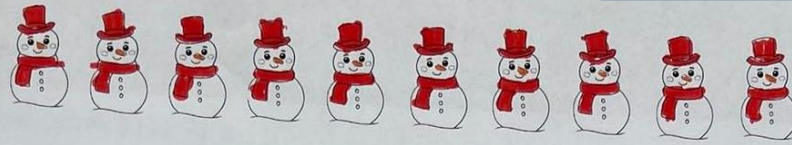
1 strašidlo = nelíbila se mi 10 strašidel = líbila se mi moc



3. třída

Hodnocení hodiny

Vybarvi takový počet sněhuláků, jak moc tě bavila hodina čtení.



1 sněhulák = nebavila mě 10 sněhuláků = bavila mě velmi

Hodnocení hodiny

Vybarvi takový počet sněhuláků, jak moc tě bavila hodina čtení.



1 sněhulák = nebavila mě 10 sněhuláků = bavila mě velmi

Hodnocení hodiny

Vybarvi takový počet sněhuláků, jak moc tě bavila hodina čtení.



1 sněhulák = nebavila mě 10 sněhuláků = bavila mě velmi

Hodnocení hodiny

Vybarvi takový počet sněhuláků, jak moc tě bavila hodina čtení.



1 sněhulák = nebavila mě 10 sněhuláků = bavila mě velmi

Hodnocení hodiny

Vybarvi takový počet sněhuláků, jak moc tě bavila hodina čtení.



1 sněhulák = nebavila mě 10 sněhuláků = bavila mě velmi

Hodnocení hodiny

Vybarvi takový počet sněhuláků, jak moc tě bavila hodina čtení.



1 sněhulák = nebavila mě 10 sněhuláků = bavila mě velmi

4. třída

Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě v hodině bavila nejvíce?

Luštění příběhů.

2. Pracoval/a jsi někdy takto s textem při čtení?

ANO

X

NE

3. Vybarvi takového smajlíka, který znázorňuje tvou náladu po hodině čtení.



4. Na kolik procent se ti hodina líbila?

Nelíbila se mi = 0%, líbila se mi velmi = 100%

50%

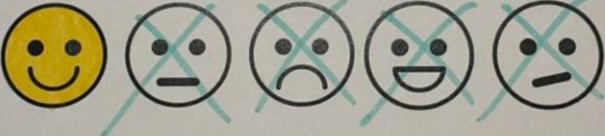
lie
nicka

Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě v hodině bavila nejvíce?

2. Pracoval/a jsi někdy takto s textem při čtení?
ANO X NE

3. Vybarvi takového smajlíka, který znázorňuje tvou náladu po hodině čtení.



4. Na kolik procent se ti hodina líbila? Nelíbila se mi = 0%, líbila se mi velmi = 100%


100%
100%

Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě v hodině bavila nejvíce?
čtení textu

2. Pracoval/a jsi někdy takto s textem při čtení?
ANO X NE

3. Vybarvi takového smajlíka, který znázorňuje tvou náladu po hodině čtení.



4. Na kolik procent se ti hodina líbila? Nelíbila se mi = 0%, líbila se mi velmi = 100%

99,9%

5. třída

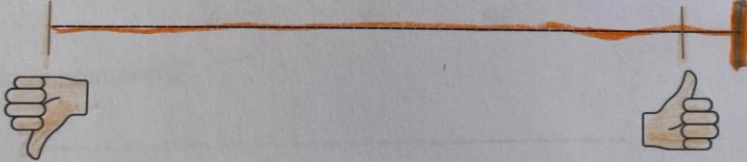
Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě při čtení bavila nejvíce?
sochy

2. Které aktivity jsi neznal/a?

3. Chtěl/a bys ještě někdy takovou hodinu čtení, která je zaměřená na aktivity a metody při čtení? Zakroužkuj svou odpověď.
 ANO X NE

4. Zhodnoť hodinu na ose.



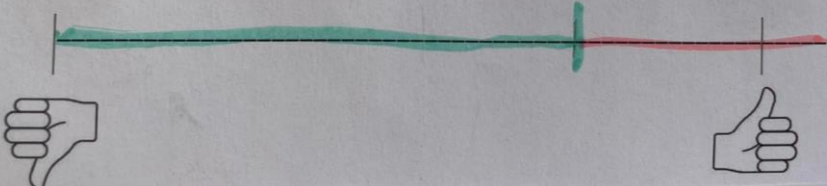
Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě při čtení bavila nejvíce?
Nejvíce mě bavil pracovní list

2. Které aktivity jsi neznal/a?

3. Chtěl/a bys ještě někdy takovou hodinu čtení, která je zaměřená na aktivity a metody při čtení? Zakroužkuj svou odpověď.
 ANO X NE

4. Zhodnoť hodinu na ose.



Hodnocení hodiny

1. Jaká aktivita tě při čtení bavila nejvíce?

Jak jsme představovali rochy.

2. Které aktivity jsi neznal/a?

řádní

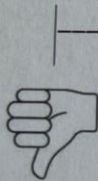
3. Chtěl/a bys ještě někdy takovou hodinu čtení, která je zaměřená na aktivity a metody při čtení? Zakroužkuj svou odpověď.

ANO

X

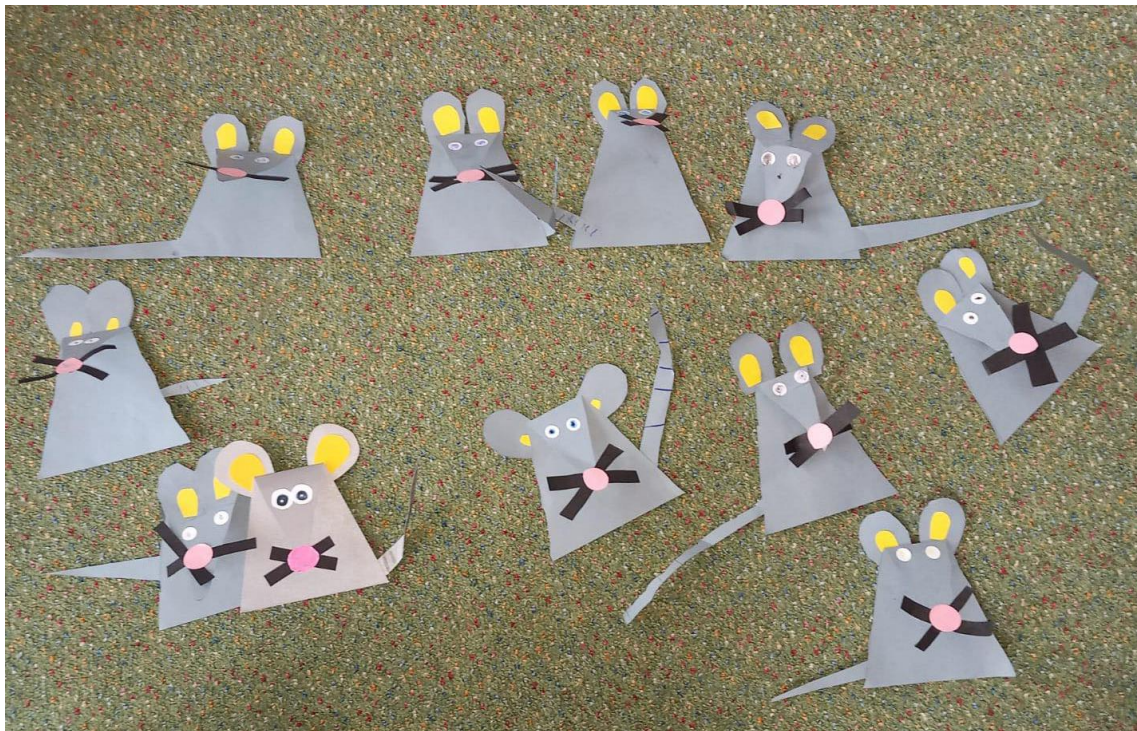
NE

4. Zhodnoť hodinu na ose.

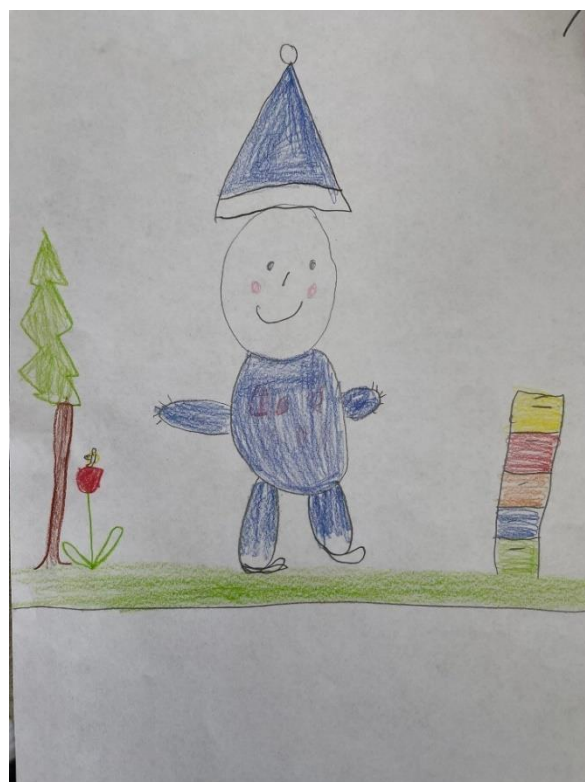
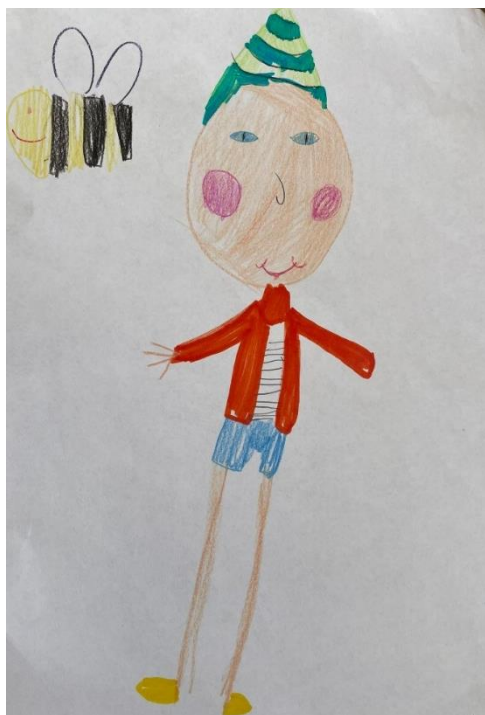


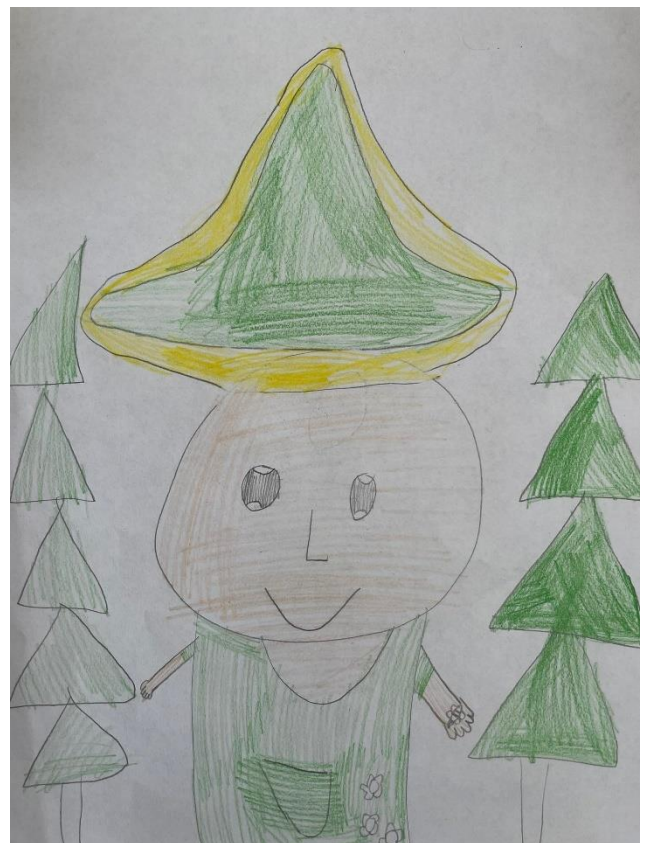
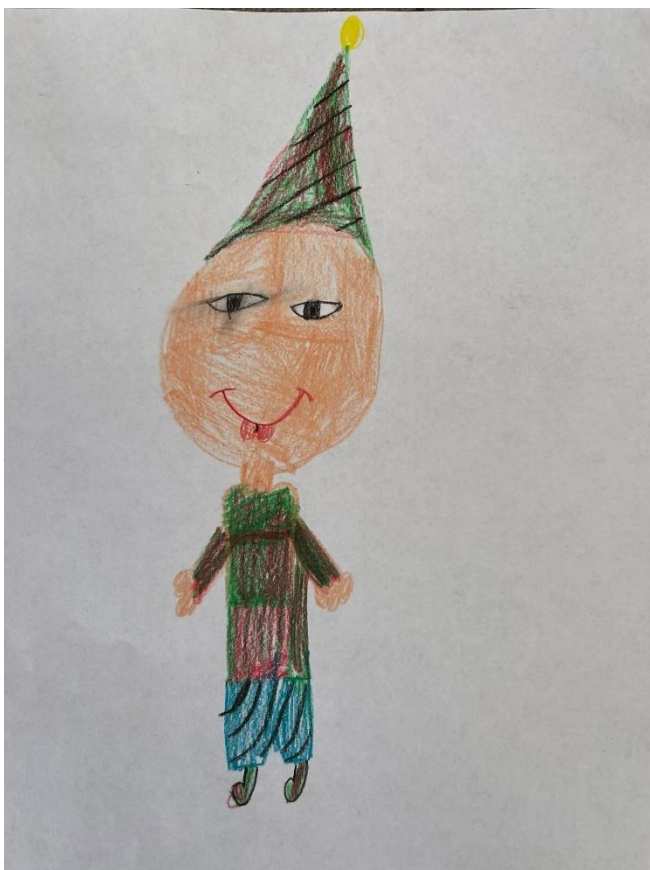
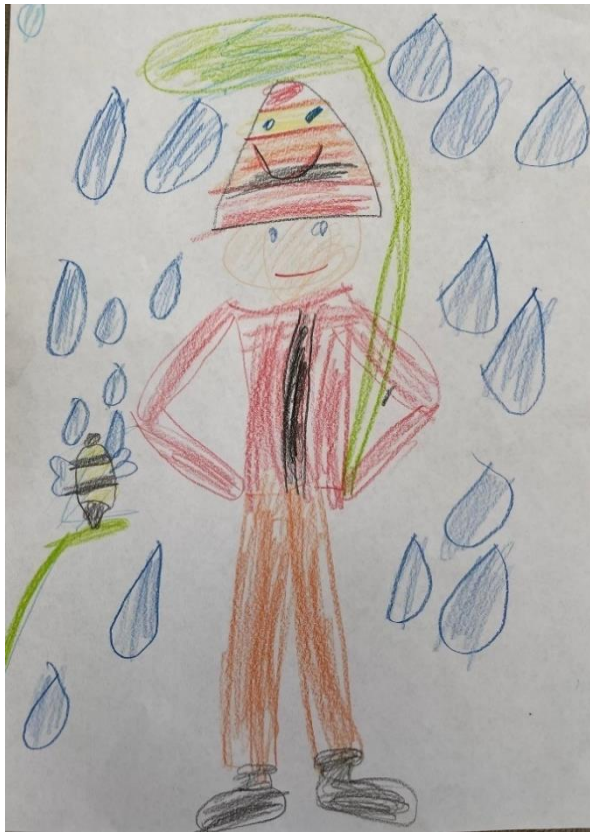
3. VÝROBKY ŽÁKŮ

MYŠKA (MATEŘSKÁ ŠKOLA)



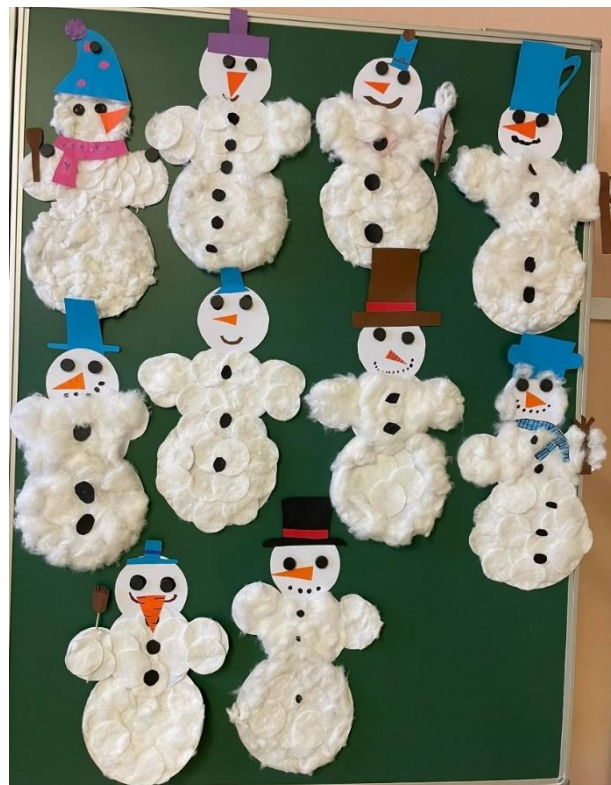
SKŘÍTEK MATÝSEK (1. TŘÍDA)







SNĚHULÁCI (3.TŘÍDA)



4. PRACOVNÍ LISTY

3. třída

Pracovní list

1. Jak se jmenuje tvůj sněhulák? Proč jsi mu vybral právě toto jméno?

Sněhulák se jmenuje Sníček.

Proč jsem mu vybral toto jméno?

Proč jsem mu vybral toto jméno?

2. Vymysli slova opačná (antonyma) ke slovům z textu.

VELKÁ – *malá*

HODNĚ – *málo*

SETMĚLO – *rozsvítilo*


KŘÍČELI – *mlčeli*

KRÁTKÉ – *dlouhé*

3. Najdi v textu zdobněliny.

písmička, háčička, šumička, mekvička, Ferdík

4. Ilustruj příběh.



Pracovní list

1. Jak se jmenuje tvůj sněhulák? Proč jsi mu vybral právě toto jméno?

Emilek, protože je jeho zimní jméno.



2. Vymysli slova opačná (antonyma) ke slovům z textu.

VELKÁ – malá

HODNĚ – málo

SETMĚLO – rozsvítilo

KŘÍČELI – mlčeli

KRÁTKÉ – dlouhé

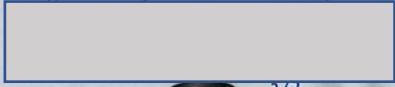
3. Najdi v textu zdrobněliny.

mrkvička, sluníčko, leásnička, písnička

4. Ilustruj příběh.



Pracovní list



1. Jak se jmenuje tvůj sněhulák? Proč jsi mu vybral právě toto jméno?

*Lednice, protože je to símru
jméno.*



2. Vymysli slova opačná (antonyma) ke slovům z textu.

VELKÁ – *malá*
HODNĚ – *málo*
SETMĚLO – *rozednilo*
KŘÍČELI – *mčeli*
KRÁTKÉ – *dlouhé*

3. Najdi v textu zdrobněliny.

písníčka, básnička, sluníčka, mrkvička

4. Ilustruj příběh.



Pracovní list

Kdybych věděla, co šeptá moře,
nechala bych si o tom zdát,
že je v moři všem tvorům dobře,
když ve vlnách si smějí hrát.
Až pochopím, co šeptá moře,
postavím si majáček
a budu v něm strážcem, co příběhy
chytá večer na háček.
A co dál – to děti vmžiku
Snadno všechny vytuší.
Každý hezky do ručníku zabalím a osuším
a pak honem – než stačí usnout,
položím jim na duši.

1. Najdi rýmy a napiš je.

moře - dobře, zdát - hrát, majáček - háček,

2. Co to znamená vmžiku?

Vmžiku znamená sedět hned.

3. Kdo je strážce?

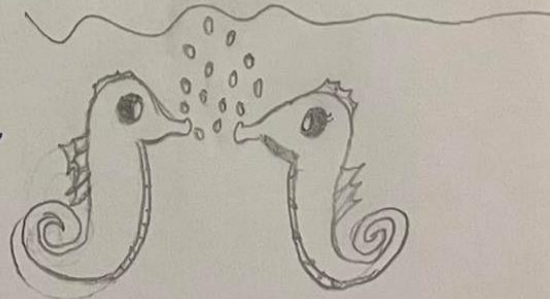
Strážce je ten kdo něco hlídá

3. Kolik má báseň slok?

Báseň má 1 sloky

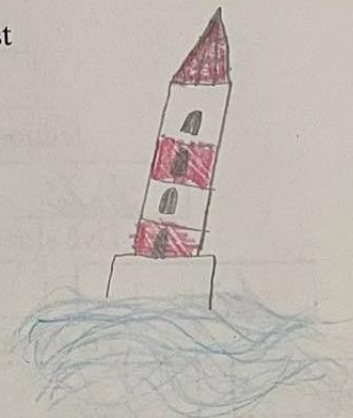
4. Kolik má báseň veršů?

Báseň má 13 veršů



Pracovní list

Kdybych věděla, co šeptá moře,
nechala bych si o tom zdát,
že je v moři všem tvorům dobře,
když ve vlnách si smějí hrát.
Až pochopím, co šeptá moře,
postavím si majáček
a budu v něm strážcem, co příběhy
chytá večer na háček.
A co dál – to děti vmžiku
Snadno všechny vytuší.
Každý hezky do ručníku zabalím a osuším
a pak honem – než stačí usnout,
položím jim na duši.



1. Najdi rýmy a napiš je.

zdát - hrát, majáček - hraček, dobře - moře, majáček -
na háček, vytuší - na duši

2. Co to znamená vmžiku?

Vmžiku znamená rychle nebo teď.

3. Kdo je strážce?

Strážce je ten kdo něco hlídá.

3. Kolik má báseň slok?

Báseň má 13 slok.

4. Kolik má báseň veršů?

Báseň má 13 veršů.

Pracovní list

Kdybych věděla, co šeptá moře, 1
nechala bych si o tom zdát, 2
že je v moři všem tvorům dobře, 3
když ve vlnách si smějí hrát, 4
Až pochopím, co šeptá moře, 5
postavím si majáček - 6
a budu v něm strážcem, co příběhy 7
chytá večer na háček. 8
A co dál – to děti vmžiku 9
Snadno všechny vytuší. 10
Každý hezky do ručníku zabalím a osuším 11
a pak honem – než stačí usnout, 12
položím jim na duši. 13

1. Najdi rýmy a napiš je.

moře DOBRĚ, zdát hrát, majáček háček, usním
duši, vmžiku ručníku

2. Co to znamená vmžiku?

hned

3. Kdo je strážce?

Adélka

3. Kolik má báseň slok?

báseň má 13 slok

4. Kolik má báseň veršů?

báseň má 13 veršů

PĚTILÍSTEK

MORĚ

Jednoslovný název tématu

STRÁŽCE

MAJÁČKU

Dvě slova o tom, jaké téma je

STRÁŽCE

HLÍDÁ

MAJÁČEK

Tři slova o tom, co téma dělá

V MOŘI

ŽIJOU

PAR

OBLUD

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

VODA

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

PĚTILÍSTEK

Moře

Jednoslovný název tématu

mohutné

velké

Dvě slova o tom, jaké téma je

proudí

svěčuje se

slavně

Tři slova o tom, co téma dělá

V

moři

šijí

širocíchové

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

nádherné

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

PĚTILÍSTEK

Moře

Jednoslovný název tématu

liché

voda

Dvě slova o tom, jaké téma je

seče

šbluňká

proudí

Tři slova o tom, co téma dělá

Moře

má

lichou

vodu

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Moře

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

Pracovní list

1. Jaké vlastnosti měly postavy? Byly postavy spíše kladné nebo záporné? Podle čeho jsi to poznal/a?

^{krásná}
princezna - milá, král - hodný, přátelský, prabábi - spravedlivý,
čerty Postavy byly kladné.

2. Proč se král nakonec rozhodl pro nejmladšího syna? Rozhodl/a by ses jinak?

Ne, protože Praděde na králově sládku odpověděl správně.
Nerohodla bych se jinak.

3. Co znamená pojem „DOBŘE JMÉNO“? Jak bys pojem vysvětlil/a?

Znamená to, že jsi nikdy nic neukradl a že jsi hodný
a nezlíbivý a nezlíbivý.

4. Urči slovní druhy v této větě.

2 1 3 5 6
DOBŘE JMÉNO JE SLYŠET NEJDÁLE.

5. Najdi v textu 5 přídavných jmen a vypiš je.

rodinného, prostřední, příští, dobré, vlašské

6. Vidíš v pohádce nějaké ponaučení? Pokud ano, jaké?

Že i obyčejné věci jsou někdy vzácné.

Pracovní list

1. Jaké vlastnosti měly postavy? Byly postavy spíše kladné nebo záporné? Podle čeho jsi to poznal/a?

Postavy byly kladné. Ani jedna z postav si nijak neuklízela. Oba králové byly hodní a bratři byly moudraví, schovanka byla hodná.

2. Proč se král nakonec rozhodl pro nejmladšího syna? Rozhodl/a by ses jinak?

Král se rozhodl pro nejmladšího syna protože odpověděl správně na otázku.

3. Co znamená pojem „DOBŘE JMÉNO“? Jak bys pojem vysvětlil/a?

Dobré jméno jsem si vysvětlila jako hezké a správné jméno.

4. Urči slovní druhy v této větě.

2. 1. 8. 5. 6.
DOBŘE JMÉNO JĚ SLYŠET NEJDÁLE.

5. Najdi v textu 5 přídavných jmen a vypiš je.

velká, nejstarší, nejvzácnější, dobrým,

6. Vidíš v pohádce nějaké ponaučení? Pokud ano, jaké?

Nejsvětější věc může být neviditelná

Pracovní list

1. Jaké vlastnosti měly postavy? Byly postavy spíše kladné nebo záporné? Podle čeho jsi to poznal/a?

Král: hodný, přátelský, spravedlivý - kladný
Princezna, hezka milá, kladná, bratři, chytří kladní

2. Proč se král nakonec rozhodl pro nejmladšího syna? Rozhodl/a by ses jinak?

Protože rozluštil hádanku nejrozumněji.

3. Co znamená pojem „DOBŘE JMÉNO“? Jak bys pojem vysvětlil/a?

Znamená to, že si ho lidé vzali nikdy nic neukradl a byl hodný.

4. Urči slovní druhy v této větě.

2 1 3 5 6
DOBŘE JMÉNO JE SLYŠET NEJDÁLE.

5. Najdi v textu 5 přídavných jmen a vypiš je.

rodiného, prostřední, hezkého, dobré, přístí

6. Vidíš v pohádce nějaké ponaučení? Pokud ano, jaké?

Že i obyčejná věc může být užitečná.