U N I V E R Z I T A P A L A C K É H O V O L O M O U C I

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

KATEŘINA ČEGANOVÁ

V. ročník- prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

PRÁCE S BÁSNICKÝM TEXTEM NA 1. STUPNI ZŠ

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

OLOMOUC 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2010

……..

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji nejen Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování rad, ale i kolegyním na ZŠ Komenského v Bílovci za ochotu provést v jejich třídách výzkum a ověřit pracovní listy v praxi.

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Příjmení a jméno: Čeganová Kateřina

Katedra: českého jazyka a literatury

Název práce: Práce s poetickým textem na 1. stupni ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala Ph.D.

Počet příloh: 6

Počet stran: 68

Počet titulů použité literatury: 35

Klíčová slova: Poezie

Prvky poezie

Rámcový vzdělávací program

Aktivizující metody

Organizační formy vyučování

Poetoterapie

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na práci s poetickým textem na prvním stupni základní školy. Pracovní a metodické listy by měly ukázat zajímavé typy organizačních forem, metod práce a úkolů, kterých se dá využít k aktivizaci žáků v hodinách literární výchovy. Dotazníkovým šetřením byla zjišťována oblíbenost literárních žánrů s ohledem na poezii, zájem o pracovní listy, návštěvnost knihoven a četnost výpůjček poezie, znalost pojmů spojených s poezií.

ANNOTATION OF DIPLOMA THESIS

Surname and name: Kateřina Čeganová

Department: Czech language and literature

Title of thesis: Work with poetic text at the primary school

Thesis supervisor: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Number of inserts: 6

Number of pages: 68

Number of titles of used literature: 35

Key words: Poetry

Poetry elements

Framework education program

Activating methods

Organization forms of teaching

Poetotherapy

Summary

Diploma thesis is cantered on the work with poetic text at the primary school. Worksheets and method sheets should show interesting types of organization forms, methods, works and tasks that can be used to activate students in the literature lessons. Questionnaire survey was used to find out the popularity of the literature genres with regard to poetry, to the interest in worksheets, to the libraries attendance and the poetry borrowing rate, to the knowledge of terms linked to poetry.

OBSAH

1	Úvod …….	7
2	Teoretická část ……..	8
2.1	Literatura pro děti a mládež …….	8
2.2	Vývojové poezie pro děti a mládež od 50. let 20. století po současnost……	10
2.3	Prvky poezie pro děti a mládež ……..	14
2.4	Utváření osobnosti dítěte díky poezii …….	18
3	Český jazyk a literatura ve školním prostředí ……	19
3.1	Rámcový vzdělávací program ……	20
4	Organizační formy využitelné v literární výchově …….	22
5	Vyučovací metody využitelné v literární výchově …….	25
5.1	Aktivizující metody ……	26
5.2	Didaktické hry ……	30
6	Poetoterapie ……	32
6.1	Využití technik poetoterapie v literární výchově ……...	34
6.2	Příklady technik poetoterapie …….	36
7	Praktická část ……..	37
7.1	Výzkum Jaroslava Tomana ……	37
7.2	Výzkum a hypotézy ……	39
7.3	Technika výzkumu …….	40
7.4	Výsledky výzkumu …….	41
8	Pracovní a metodické listy …….	44
9	Závěr ……..	63
	Seznam použité literatury ……..	65
	Seznam příloh ……	68

1 ÚVOD

V současné době, kdy školy mají k dispozici Rámcový vzdělávací program, který dává za úkol zvládnout řadu kompetencí, musí umět jak žák, tak i pedagog tvořivě pracovat s nabytými znalostmi. Cílem této práce je nastínit vývoj literatury pro děti a mládež s ohledem na poezii a tak poskytnout příklady autorů a jejich básní, se kterými můžeme pracovat v hodinách literární výchovy. Na trhu existuje mnoho publikací, které nabízejí výčet metod, didaktických her využitelných ve vzdělávacím procesu a pak je na každém pedagogovi, které z nich si vybere pro daný cíl hodiny. Proto jsem se snažila z dostupných zdrojů shromáždit zajímavé metody a organizační formy poskytující dostatečný prostor pro aktivizaci znalostí, dovedností a schopností žáků v literární výchově na prvním stupni základní školy - to vše s ohledem na poezii.

Pracovní a metodické listy jsou nejen pro začínajícího pedagoga jistě vítaným pomocníkem, ale ocení je i pedagogové s mnohaletou praxí, kteří neznají novější aktivizující metody.

Dotazníkové šetření mělo potvrdit či vyvrátit hypotézy, které jsem si určila jako výchozí při zjišťování čtenářství poezie, četnosti zajímavých druhů úkolů při práci s básnickým textem v hodinách literární výchovy.

Do budoucna bych ráda poskytla své zpracování pracovních a metodických listů širší pedagogické veřejnosti.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež je samozřejmou součástí národní literatury. Zpravidla je tento typ literatury určen pro děti do 14 - 15 let (Rosová, Urbanová, 2003).

Dnes je literatura pro děti a mládež považována za rovnocennou součást národní literatury. Pokud zabrousíme do historie- asi do 19. století, nebyl tento druh literatury příliš kvalitní, mnohdy jsou někteří autoři považováni za tvůrce brakové literatury. Spisovatelé přílišně zdůrazňovali funkci výchovnou a vzdělávací. V dětské literatuře by měly být brány v potaz stejné funkce jako u literatury pro dospělé- jedná se o funkci poznávací, výchovnou a estetickou (Toman, 1992).

Čeňková a kolektiv (2006) ve své publikaci uvádí, že literatura pro děti a mládež je tvorba záměrně určená pro děti a mládež a ti tyto texty považují za svou vlastní četbu.

„Naše soudobá teorie dětského čtenářství rozlišuje v jeho vývoji několik etap zhruba odpovídajících vývojovým stádiím dětské psychiky. Ovšem čtenářská vyspělost dětí se individuálně značně různí a vůbec se nemusí shodovat s jejich věkem biologickým“ (Toman, s. 51, 1992).

Jaroslav Toman rozděluje literaturu pro děti a mládež takto podle etap dětského čtenářství takto: „*Předčtenářská etapa: předškolní věk- mladší (do 3 let) a starší (3 - 6 let)“* (Toman, s. 51, 1992).

Čtenářskou etapu můžeme rozdělit do těchto období- mladší školní věk 1. fáze (6 - 8 let), 2. fáze (9 - 10 let) je nazývána prebuscencí, dále starší školní věk - 1. fáze pubescentů (11 - 12 let) a 2. fáze (13 - 15 let). (Toman, 1992).

V předčtenářské etapě vnímá dětský posluchač text poslechem, reprodukcí nebo přednesem dospělých. Umělecká díla jsou dítětem vnímána pouze prostřednictvím ilustrací. Ve čtenářské etapě je již dítě schopno spolupracovat s textem, který si osvojuje prostřednictvím hlasitého a později tichého čtení.

V první fázi mladšího školního věku je u dětí oblíbená kouzelná a zvířecí pohádka, lidová a umělá poezie. Ve fázi druhé má dítě potřebu něco objevovat, komunikovat, prožívat. Proto jsou v tomto období tolik významné pohádky, příběhy s dětským hrdinou a dobrodružná próza.

Stejné nebo podobné žánry si vybírá i dítě staršího školního věku. Oproti tomu pubescent prožívá složité emocionální změny, chce se začlenit do společnosti dospělých, proto dává přednost próze s dívčí hrdinkou či chlapeckým hrdinou, klasické dobrodružné nebo vědeckofantastické próze. (Toman, 1992)

Hlavní vlastností literatury pro děti a mládež je, že téměř vždy brala v úvahu svého adresáta-dětského vnímatele nebo čtenáře, protože bez respektování vývojových rozdílů a specifik příjemce, bez jeho čtenářských a jazykových dovedností by neměla jak naplnit své funkce. Věk čtenáře je jedním z hlavních aspektů, který hraje roli v literární komunikaci ve vztahu autor, textové zpracování, tematická rovina, struktura díla, čtenář. Neznamená to však, že by nemohla být překročena linie k dospělému čtenáři nebo že bychom tento dětský aspekt nemohli najít v didaktických a zdravovědných veršovánkách. Obzvláště v poezii pro starší děti můžeme sledovat kolísání mezi dětským a dospělým prvkem (Urbanová, 1996).

Hrabák (1973) uvádí, že vztah autora a čtenáře je ve folklórní poezii přímo bezprostřední.

2.2 Vývojové poezie pro děti a mládež od 50. let 20. století po současnost

Poezii je možno chápat jako protiklad prózy a to hlavně proto, že výpovědi jsou rytmicky uspořádány do veršů (Čeňková, 2006).

Významnými osobnostmi, které ovlivnily tvorbu v období od 50. let, byli Vítězslav Nezval, František Halas, právě František Hrubín a jeho poetický přístup k životu, folklórní útvary jako píseň, říkadlo a popěvek. Právě v tomto duchu pokračovali další autoři. František Branislav napsal sbírku *Zlatý déšť, Hliněný džbánek, Zelené roky*. Ve svých básních uplatňoval rytmus, zvukomalbu a spojení textu s konkrétním zážitkem dítěte. Tímto způsobem se poezie vyhnula násilné neologizaci a zjednodušování představ dětí. V padesátých letech dále vznikaly verše lyrické, veršované zvířecí pohádky a s prvky personifikace.

Jaroslav Seifert se trvale inspiroval ve své domovině, v maličkostech, které ho neustále spojovaly s rodinou a dětstvím. Oblíbeným motivem tohoto autora bylo jaro a příroda v této roční době. Jaroslav Seifert se i přes těžkou dobu dokázal přenést do svého dětství a tím dal vznik známé sbírce *Koulelo se, koulelo*. Zde je zachycen cyklus života a střídání ročních období velmi jednoduchým a pro děti pochopitelným způsobem. Sbírka *Maminka* a *Jaro sbohem* byly původně určeny pro dospělé čtenáře, ale o něco později se staly básně těchto knih velmi oblíbené u dětí a mládeže. Spolupráce J. Lady na básnické sbírce je vidět v knize *Chlapec a hvězdy*, typické obrázky předvedl ve sbírce *Šel malíř chudě do světa* Mikoláš Aleš. Nesmíme zapomenout, že Josefu Seifertovi byla udělena Nobelova cena v roce 1984.

Od druhé poloviny padesátých let můžeme sledovat propojování klasické a moderní poezie pro děti. Právě k této tvorbě řadíme Zdeňka Kriebela. V textech, které u dětí vyvolávají smyslové zážitky, se objevuje hravost a zvukomalba slova. *Píšťalička* je jejího první sbírkou, která potvrzuje, že dokáže volnou návazností oslovit spoustu dětských čtenářů. Totéž dokázal ve sbírce *Ptám se, ptám se, pampeliško*. *Koulej se, sluníčko, kutálej* je sbírka složená z textů, ve kterých se objevuje nepravidelné rýmování, dětem jsou podávány nečekané otázky, městská lyrika se spojuje s přírodní lyrikou. *Co dělá sluníčko v parku, Stradivárky z neonu, Posměšky na plot* dokazují, že děti mohou pochopit metaforu a nonsensový verš, hádankou se dítě dostává ke smyslu verše. Výbor z Kriebelovy poezie se jmenuje *Jak se zobe chytré zrní.*

Spíše civilní verše psal Josef Kainar. Tento spisovatel byl výborný dramatik, hudebník a dokonce také výtvarník. Sbírka *Říkadla* prozrazuje jeho vynalézavost a spontánnost. Nově zpracoval pohádku *Zlatovláska*. Zrovna u této pohádky používal Kainar postupy typické pro tvorbu pro dospělého čtenáře. Základním stavebním kamenem dětské tvorby byl nonsense, personifikace a metafora. Kainar píše své verše pro zvídavého a stejně vynalézavého čtenáře, jako je on sám.

Pohádkové příběhy a sémantika je typická pro autora sbírky *Petrklíče a petrkliky* Pavla Šruta. Oblíbenou Šrutovou postavou je oslík Tvrdohlávek. *Motýlek do tanečních* popisuje humornou formou osud motýlka Slávka. Šrut dokáže experimentovat se slovem, inspiruje se dětským vymýšlením si. Na začátku osmdesátých let vydalo nakladatelství výbor Šrutovy poezie *Hlemýžď Čilišnek*. V 90. letech vyšla velmi vyzrálá sbírka *Kde zvedají nožku psi aneb V Pantatících na návsi*, ve které najdeme dvě předělané a dynamičtější básničky z předešlé sbírky a nonsensové minipříběhy z kocourkovské vesničky Pantátice.

Do poezie 60. let řadíme Jiřího Koláře, který vstoupil na pole dětské poezie sbírkou *Nápady pana Apríla* a nonsensovými básněmi ve sbírce *V sedmém nebi*. Pro Kolářovu tvorbu je typické, že najdeme společné slovní základy, poetická lyrika nám nabízí větší hru se slovy. Obdobu historek Barona Prášila si přečteme v trojdílné sbírce *Paměti pana Apríla, Malý rádce pana Apríla, Nápady pana Apríla*. Slovní experiment a kaligrafický typ poezie je dítěti předkládán jako něco nového, přesto velmi rychle pochopitelného.

První nápad a obrazotvornost, která se dále rozvíjí je základem tvorby Ladislava Dvořáka ve sbírce *Z modré konvičky prší na Žofín.* Cyklicky a každodenně působí také další sbírka *Kam chodí slunce spát.*

Sbírky Karla Šiktance zaujaly literární kritiky v první polovině šedesátých let. Rafinovaná kompozice sbírek *Pohádky chudé na řádky* a *Kapela pana Anděla* se do povědomí dostaly hlavně díky fantazijnímu vnímání reality a spojení s pohádkami a tím nabízí čtenáři nenadálé souvislosti.

Dětská zvědavost a legrace ze všeho a vždy je základem nonsensové poezie Josefa Bruknera ve sbírkách *Proč, proč, proč?* a *Polštářová válka*. Postupem času se tento autor věnoval přebásnění evropských říkadel- *Klíč od království* a také k psaní veršů k hotovým obrázkům- *Svět zvířat* (ilustrace J. Lady), *Veselý rok* (ilustrace A. Zábranského). Sbírka pro starší děti *Pojďte s námi za obrazy aneb Malování zvířat* je velmi originální knihou, kde společně s padesáti reprodukcemi a samozřejmě básničkami najdeme ještě bibliografie ke každému ilustrátorovi.

Milena Lukešová psala v 60. letech pro dospívající – *Big beat a aritmetika anebo Kostkovaný ideály*, další sbírku pojmenovala *Bačkůrky z mechu*. Osobnost dítěte je rozebírána ve sbírce *Jak je bosé noze v rose*. Dítě mluví s lístky na stromech a keřích, s lesem, potokem, snaží se smlouvat s kašlem. Milena Lukešová představila v 70. letech čtyřsvazkové obrázkové knihy s názvy *Holčička a déšť, Jakub a babí léto, Bílá zima a Čáp*. Ilustrace dělal v této knize Jan Kudláček. Autorce šlo hlavně o jednotu slova a obrazu. V 80. letech vyšel výbor z díla pro malé děti *Aby oslíci měli kde spát.* Silné zážitky popsala v knize pro děti od dvanácti let *Nahej v trní*. Základem tvorby let osmdesátých je kniha vynalézavých textů pro nejmenší *Já jsem přece Kateřina.*

Lehkost a plynulost zaručují texty Miroslava Floriana. Rozvíjí motivy dětské touhy po objevování světa. Dostatek zkušeností pro tento typ tvorby získal ve sbírkách *Labutí peříčko, Jaké oči má vítr*. Dovršením byla kniha básní *Třesky plesky* a *Jaro, napověz*.

Do světa dětské poezie se dostal Jiří Žáček sbírkou *Aprílová škola*. Hravá lyrika, humor, zvuková a kompoziční skladba jsou typickými znaky jeho tvorby a připomínají folklórní tvorbu. Obraznost a personifikace v minipříbězích připomínají pohádku nebo bajku. Jeho dalšími, u dětského čtenáře velmi oblíbenými, sbírkami jsou *Ahoj, moře, Dobrý den, Praho, Kdo si se mnou bude hrát, 365x dobrý den, Kolik má Praha věží, Rýmy pro kočku a pro psa, Máme rádi zvířata, Dvakrát dvě je někdy pět.* Do výborů zařazujeme *Pro slepičí kvoč aneb Aprílová škola pro pokročilé*. Krásné fotografie Františka Dostála jsou v Žáčkově knize *Život je pes.* Ve 90. letech vydal *Aprílový slabikář, Moje první čítanka, Slabikář*. Pro děti napsal další knihu s názvem *Bajky a nebajky pro malé děti, Knížka plná pohádek poskládaných do řádek, pohádky a povídačky z pohádkových časů*. Jeho *Hádanky a luštěniny* potvrdily zaujetí a dobře zvládnutý styl. Mezi poslední sbírky patří Vrabčí hnízdo.

Jan Skácel psal poezii velmi úspornou a se smyslem pro reálné vidění soudobého světa. V 60. letech psal hlavně veršované příběhy- *Jak šel brousek na vandr, Pohádka o velikém samovaru.* Osmdesátá léta jsou pro tohoto básníka klíčová. Sbírka *Uspávanky* připomíná Halasovu sbírku básní Do usínání. Jan Skácel se opírá o folklor, o tradiční poezii Sládka nebo Vrchlického. Verše pro děti najdeme ve sbírkách *Kam odešly laně, Proč ten ptáček z větve nespadne.*

V roce 1978 vyšla sbírka překladatele a básníka Michala Černíka *Kdy má pampeliška svátek*. Mezitím už stačil napsat několik sbírek pro dospělého čtenáře. Černík burcuje dětskou populaci k úctě a lásce k životu, přírodě, domovu. Pro starší školní děti napsal sbírku *Malé a velké nebe*. Vtipné básničky najdeme ve sbírce *Neplašte nám Švestky, Léto, nespěchej*, *Knížka malých pohádek*. V 90. letech soustředil svou tvorbu výhradně pro děti školního věku. Napsal *Českou čítanku pro nejmenší*, pro předškoláky vyšla *První říkadla, první pohádky.*

Smysl pro studentskou recesi zúročil ve svých sbírkách *Šlo povidlo na vandr* a *Hádala se paraplata* Jan Vodňanský. Pro nejmenší děti představil leporelo *Pojď se dívat, pojď si hrát na to, co je protiklad*, ve kterém známé motivy z pohádek zavádí do rodinného prostředí, kde téměř každé dítě vyrůstá. Ze sbírky Šlo povidlo na vandr známe zpívanou verzi básničky Dejte mi pastelku, dle které se jmenuje zpěvník vydaný v 90. letech. V této době se vrací k omalovánkám a leporelům- sbírka *Slůně stůně, Pavlík si hraje, Když jde malý bobr spát*. Všechny tyto sbírky jsou výchovné, pragmatické a se smyslem pro humor a hru zaměřenou na intelekt dítěte.

Emanuel Frynta byl známým překladatelem, editorem a kritikem, který ve své pozůstalosti zanechal ojedinělou sbírku básní *Písničky bez muziky*. Do literárního světa vstoupil *Novou knížkou o chvástavém štěněti* v polovině šedesátých let. Písničky bez muziky vychází z tvorby E. Lepra. Texty jsou vystavěny na humoru, nonsensu, dadaismu, slova skrývají mnoho významů. Básničky zaujmou děti i dospělé čtenáře.

Tvorba Ivana Blatného, který patřil do básnické Skupiny 42, byla opomíjena. Před tím, než emigroval do Anglie, napsal a vydal sbírku říkadel *Na kopané*, která byla ale vydaná až v 90. letech pod názvem *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět*- ilustracemi doprovázela tuto vydařenou sbírku D. Wagnerová. Tradiční motivy přírody jsou spojeny s obavami malého chlapce, který vytáčí čísla na telefonu. Střídání ročních období je doprovázeno vtipnými motivy jako je například rýma a kašel. Libozvučnost textů se dá přirovnat k tvorbě V. Nezvala, nečekané zvraty a pointy zase připomínají básničky Z. Kriebela a J. Kainara.

Zcela jinými básněmi nás uchvacuje Jan Zahradníček. Veršované pohádky ve sbírce *Ježíškova košilka* byly vydány v roce 1951 a následně až c roce 1990 s kresbami Tomáše Zmrzlého. Tato sbírka je složená z devíti skladeb, ve kterých najdeme příběhy z Kristova dětství, legendu o putování Ježíše a Petra po zemi. Šibalsky napsané verše bereme jako součást života, přesto že v nich nacházíme biblická témata a duchovno.

Přes osm let ve vězení trávil v období normalizace Ivan Martin Jirous (člen skupiny Plastic People of the Universe). Politický rebel napsal sbírku básní s názvem Magor dětem. Autor psal verše účelové, vzkazoval například dcerám, aby poslouchaly své matky, otce jako hlavy rodiny a zároveň Božího otce. Stesk po rodině se odrážel i v jeho básních. Typově podobné verše psal i pro dospělé *Magorovy labutí písně.*

„Pro 90. léta je příznačné, že se objevují četné reedice čtenářsky úspěšných titulů“ (Urbanová, 2003, s. 23). Jsou to například sbírky J. V. Sládka, J. Kožíška. Nakladatelství vydávají pozůstalosti autorů.

Již od 60. let se mezi klasickými básnickými tituly objevuje „zpívaná poezie“, kterou tvoří textaři divadel malých fore - J.Suchý se svým výborem *Dítě školou povinné* - nebo folkoví písničkáři- Jiří Dědeček, Jaromír Nohavica a jeho texty věnované dětem *Tři čuníci*. Jaroslav Uhlíř a Zdeněk Svěrák vydávají zpěvníky *Písničky Jaroslava Uhlíře a Zdeňka Svěráka* (Rosová, Urbanová 2003).

2.3 Prvky poezie pro děti a mládež

„Za poezii se v soudobé literární vědě považuje ta část literatury, jež je psána veršem. Základní jednotkou poezie je verš, jehož charakteristickým znakem je metrické a rytmické uspořádání“ (Pavera, Všetička, s. 280, 2002).

Každý literární žánr má své typické stavební prvky, bez kterých by se nedalo hovořit o příběhové próze, pohádce, vědeckofantastické literatuře, dobrodružné próze atd. Ne jinak je tomu u poezie. Proto si uveďme několik základních prvků.

Folklórní poezie - folklór zahrnuje kromě lidové slovesnosti také hudební, taneční a výtvarné umění, lidové obřady různého typu. *„Lidová slovesnost představuje bohatství, které si člen každého národa osvojuje spolu s mateřským jazykem“* (Křivánek et al, s. 28, 1996). Lidová slovesnost je předávána ústní formou z generace na generaci.

Děti se setkávají s folklórní poezií poprvé v době, kdy mu matka zpívá či brouká ukolébavky, společně se učí říkadla, popěvky nebo jednoduché herní aktivity doprovázené deklamovánkou. Folklórní poezie má v tomto období každého dítěte funkci komunikační, zajišťuje tedy spojení mezi dětským světem a dospělým jedincem. V raném dětství je u tohoto typu poezie potlačen text a do popředí se dere rytmus a zvuk (Urbanová, 1996).

Uplatnění rytmické poezie je obzvláště důležité v období do tří let, kdy rytmická říkadla vnáší do dětského světa řád, pomáhají překonat rušivé elementy z vnějšího světa. Říkadla doprovázejí děti při tělesných pohybech- zahrnují oblékání, jídlo, usínání, jsou šité na míru pro všech deset prstů obou rukou. Doprovází dítě při houpání na kolenou rodičů, při napodobování zvuků zvířat.

Ve škále známých dětských říkadel nejdeme říkadla o dnech v týdnu, o počítání, abecedě, královstvích, princeznách, napodobuje se v nich ptačí zpěv, zvuky zvířat, vznikají popěvky a povídačky. Nejprve si dítě potvrzuje to, co poznává, pak v říkadlech, popěvcích a básničkách potřebuje najít něco podobného zvířecímu či předmětnému světu. Naposled si díky folklórní poezii potvrzuje její jedinečnost oproti reálnému světu. Takový vývojový proces se vzájemně propojuje a kombinuje (Urbanová, 1996).

Archetypy - ve slovnících najdeme více teorií, co je to vůbec prvek archetypu, ale všechny se shodují na tom, že jsou to motivy či myšlenky, které se opakují během historie. Jsou to tedy společné prvky pro všechny kultury, aniž bychom věděli, jestli se mezi sebou nějak ovlivnily (Vlašín a kol, 1984).

Ve folklórních textech je tedy vždy zachována stabilní struktura, která působí na lidské podvědomí. V dětské poezii je to zprvopočátku jistě prvek spojení matky a dítěte- představuje spojení lásky, pocitu bezpečí, klidu a jistoty domova. Archetypální symboly se objevují ve snech dítěte už velmi brzy. Jsou součástí básnických příběhů o zvířátkách s lidskou podobou, oživlých loutkách, všechny věci, zvířata přebírají lidské vlastnosti. Jedná se o personifikaci, hmotě odpovídají archetypy země, ohně, vody a vzduchu, bývají taktéž vzájemně propojeny (Urbanová, 1996).

Rytmus - již děti v raném věku by měly mít největší možnost přístupu k poezii, vždyť přeci rytmus a rým je jim vlastní, představuje pro ně pohyb a dějovou linii (Lukešová, 1990).

Hlavními formálními znaky poezie pro děti je rytmus a zvuk. Dítě vnímá rytmus velmi silně už při prvním kontaktu se světem (Urbanová, 1996).

Obecně tedy můžeme říci, že rytmus dítě pozoruje při prvním prozkoumávání přírodních a fyziologických dějů kolem jeho osoby.

Zvuk zastoupený nejčastěji citoslovečným vyjádřením mnohdy zastupuje celá sdělení, libé či nelibé pocity, náladu apod. Rytmus je spojen s akcí, pohybem a dějem (Urbanová, 1996).

Vztah mezi básníkem a dítětem je zprostředkován rytmickým uspořádáním veršů, kdy složka významová značně ustupuje do pozadí a právě rytmus je důležitější (Čeňková, 2006).

Nejčastěji se uplatňuje slabičný rytmický takt a opakování slov a oslovení při deklamovánkách či folklóru. Syntaktické hledisko zastupuje *anafora* (opakování stejného slova na začátku verše) a *epanastrofy* (opakování na konci předcházejícího a na počátku následujícího verše), *inverze* (neobvyklý pořádek slov) mající expresivní efekt (Urbanová, 1996).

„*Verš podléhá stejně jako próza normě gramatické, avšak navíc ještě jiné normě, a to normě metrické. Ve verši se některé jazykové prvky s určitou frekvencí opakují a toto opakování je základem rytmického impulzu. Podle toho, které prvky se ve verši opakují, rozlišujeme jednotlivé typy veršů“* (Pavera, Všetička, s. 369, 2002).

Pro žáky máme velmi jednoduchý, pro veřejnost obecně známý, výklad - verš je jeden řádek básničky.

„*Zvuková shoda konců slov na konci rytmické řady, tj. na konci verše, poloverše nebo syntaktického celku v próze. Český rým je zpravidla dvojslabičný, s tou licencí, že v rýmové dvojici může jednu stranu představovat jednoslabičné slovo“* (Pavera, Všetička, s. 311, 2002).

Většina žáků spojuje termín sloka pouze s hudebním uměním. Proto je důležité věnovat pojmosloví čas v hodinách literární výchovy. Právě proto jsem věnovala několik úkolů pojmosloví v pracovních listech, které najdete v praktické části této práce.

Básnickými figurami nebo též stylistickými prostředky rozumíme zvláštní tvary slov či větnou skladbu.

Anafora - stejná slova na začátku veršů, e*pifora* - stejná slova na konci veršů, *aliterace* - stejná písmena na začátku veršů*, epanastrofa* - opakování slov z konce jednoho na začátku následujícího verše, e*pizeuxis* - opakování slov v jednom verši (Sochrová, 2007).

Tropy - slovník literárních pojmů uvádí: „*Tropy - v poetice souborné označení pro metaforu, metonymii a ironii ...“* (Vlašín a kol, s. 393, 1984).

Metafora - pojmenování jednoho jevu označením jiného, *metonymie* - přenos pojmenování na základě vnitřních souvislostí, k různým typům přirovnání patří e*piteton* - básnický přívlastek, s*ynekdocha* - část zastupuje celek, nebo naopak (př. les a stromy), symbolů užívají básníci ve smyslu o*xymóronu* – významové protiklady, které se logicky vylučují, *alegorie* - obrazné vyjádření, *asociace* - sdružení představ, *kontrast* – protiklad, *paradox* - neslučitelný rozpor, *parabola* - podobnost, přirovnání, *hyperbola* - zveličovaná, nadsázka, *parafráze* - vyjádření obsahu jiným způsobem, *paronomázie* - hromadění slov se stejným kořenem (Sochrová, 2007).

Všechny tyto básnické figury a tropy mohou být užity v poezii i próze. Dítě je samozřejmě nedokáže těmito termíny pojmenovat, ale pokud autor dobře naváže kontakt s dětským vnímatelem, dítě pochopí, co mu která figura či tropa má říci.

Cykličnost - jak vlastně správně definovat tento prvek poezie? Velmi zjednodušeně můžeme říci, že je to periodicky opakující se děj.

Dítě nejdříve vnímá střídání dne a noci díky světla a tmy. Společně s astronomickým časem dítě vnímá teplo a chlad. Dítě si tedy nejprve uvědomuje „tělesné já“ a po určitém čase „sociální já“- náleží k rodině, posléze do celé společnosti. V poezii pro nejmladší děti autoři respektují toto uspořádání v tématech jako střídání dne a noci, probouzení, usínání, východ a západ slunce, měsíc s hvězdami. Dítě si začíná uvědomovat, že společně s ním jako člověkem si uvědomují tyto změny i jemu oblíbená zvířata (pes, kočka, vlaštovka, prase …). Střídání ročních dob dítě přijímá okolo třetího roku věku. Ve stejném věku dítě vnímá své vlastní já, svou odlišnost a zároveň i jedinečnost. Proto v kalendářním období vnímá také změny spojené s přírodou (Urbanová 1996).

Střídání ročních dob vychází ze vztahů mezi přírodou a společností. Koloběh přírody je tedy respektovaným tématem téměř všech autorů poezie pro děti a mládež. Spojení mezi světem dětí a dospělých zajišťují významné události a svátky v roce (Vánoce, Velikonoce, Nový rok, prázdniny, dovolená, 1. září). Přírodní cykličnost je dětem přibližována např. životem vlaštovek (Urbanová, 1996).

2.4 Utváření osobnosti dítěte díky poezii

Každý člověk má své objekty, které vyjadřují jeho identitu a mají pro člověka individuální význam. Například u dítěte je to přirozený vývoj k nezávislosti a lásce k životu.

Dalším objektem by mohla být vazba na prostředí, ve kterém samo dítě žije. V určitém věku se chce z tohoto prostředí vymanit a přitom si nechat možnost návratu v těžších údobích života.

Třetí objekt je spojen s konkrétními dospělými osobami. Zpočátku je dítě napodobuje jako své vzory, které miluje, žárlí na ně a chtělo by je mít samo pro sebe. Později navazuje samo vztahy kamarádské, autoritativní, nepřátelské a někdy dokonce i nenávistné. Vazby na volnočasové aktivity se určitě nevylučují, ale jsou spíše velmi individuální. (Urbanová, 1996)

Dítě se v předškolním věku identifikuje s hrdinou básnického příběhu (Kuřátko v obilí, František Hrubín). Každý příběh považuje za velmi blízký.

Již děti v raném věku by měly mít největší možnost přístupu k poezii, vždyť přeci rytmus a rým je jim vlastní, představuje pro ně pohyb a dějovou linii. Básníci dokáží právě pro děti metaforou skrýt slovo, které samy děti vůbec nemají zatím ve svém slovníku, přesto jej z verše pochopí, chtějí hledat další a další souvislosti, více se umí soustředit se při takovéto hře „na schovávanou“.

V souvislosti s ontogenetickým vývojem dětské psychiky se mění vztah ke světu od jednoduchých prvků ke složitějším, od blízkých událostí ke vzdálenějším. Dle časového, prostorového a společenského hlediska záleží na prvních bodech v prostoru, se kterými se dítě setkávalo v období dětství. Utváří se vazby na rodnou krajinu, dům, prostředí všude okolo domova. V období staří se tyto smyslové prožitky v paměti vybavují nezávisle na přítomnosti, jsou v oblasti citů, kde racionalita ustupuje do pozadí. Místo, se kterým je spojeno příjemné a šťastné dětství má tedy své opodstatnění. Tento vnitřní pocit ale nelze vynutit (Urbanová, 1996).

3. Český jazyk a literatura ve školním prostředí

K formování osobnosti žáka na základní škole výrazně přispívají jednotlivé předměty, které najdeme ve školních vzdělávacích programech. Nejzásadnější postavení má ve výuce mateřský jazyk. Jednotlivé složky mateřského jazyka (jazyková, stylistická a literární část) jsou základ pro komunikační výchovu a je samozřejmé jejich jednotlivé spojení. Literární výchova má ale specifické postavení. Působí na charakter dítěte, na jeho rozumovou složku, na emoce, fantazii atd. (Sladová, 2005).

Literární výchova považuje četbu žáka za základ pro získávání vědomostí, proto se neustále učitelé zbývají tím, jak zabránit čtenářské pasivitě a celkovému úpadku čtenářství (Lederbuchová, 2004).

3.1 Rámcový vzdělávací program

Literaturu řádíme dle RVP do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Ve výchově a vzdělávacím procesu zujímá stěžejní postavení. *„Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuj žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat jazykově sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání,,* (Rámcový vzdělávací program, 2004).

Obsahem této vzdělávací oblasti jsou vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyky.

Český jazyk a jazyková komunikace má komplexní charakter. Pro větší přehlednost je rozdělena do tří vzdělávacích složek - Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Komunikační a literární výchova má za úkol naučit žáky vnímat a hlavně chápat různé druhy jazykového sdělení, číst s porozuměním, komunikativně psát, mluvit a rozhodovat se dle čteného či slyšeného textu. Žáci by se měli naučit analyzovat a kriticky posoudit obsah jazykových sdělení.

Jazyková výchova vede k získávání vědomostí a dovedností potřebných k osvojení spisovné podoby jazyka českého. Jazyková výchova vede k přesnému a hlavně logickému myšlení, ze kterého vyplývá následné jasné, přehledné a srozumitelné vyjadřování. Český jazyk se tak stává nástrojem získávání většiny znalostí a hlavně prostředkem poznání.

Prostřednictvím četby se žáci setkávají v Literární výchově se základními literárními druhy, učí se vnímat specifické znaky literárních děl, uvažují nad záměry autora, tvoří si vlastní názor o přečteném díle. Žáci se učí rozlišit realitu a fikci. Postupně získávají čtenářské návyky a schopnosti tvořivého vnímání. Poznatky a prožitky získané prostřednictvím četby mohou ovlivnit jejich postoje, žebříček hodnot a hlavně mohu obohatit jejich duchovní život.

Považuji za zbytečné opisovat doslovně všechny výstupy týkající se literární výchovy, proto jen velmi krátce. V prvním období žák čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění, pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Očekávanými výstupy ve druhém období (4. a 5. třída) jsou dovednosti žáka vyjádřit své dojmy z četby a zaznamenávat je, volně reprodukovat text, dle svých schopností tvořit vlastní text na dané téma, umět rozlišit umělecké a neumělecké texty. Za velmi důležité považuji užívat při rozboru textu správných literárních pojmů, umět poslouchat a naslouchat literárnímu textu. Stejně jako v prvním období musí umět žák dle svých schopností a dovedností pracovat tvořivě s literárním textem, dále by měl být schopen dramatizace a vlastního výtvarného doprovodu.

K základním literárním žánrům na prvním stupni ZŠ dle RVP patří rozpočitadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým a přirovnání (RVP, 2004).

Kvalitní literární výchova s sebou nese také patřičné nároky na učitele. Osobnost učitele je utvářena jeho celoživotním vývojem. V průběhu životních etap na něj působí mnoho činitelů s výsledkem nebo bez něj. Nejdůležitější linií je ale profesní příprava. Způsobilý učitel by měl zvládat didaktické umění, měl by umět proniknout k duši žáka, sledovat jeho aktuální čtenářské zájmy a novinky na knižním trhu, měl by sám dokázat expresivně vyjádřit své vlastní pocity a myšlenky a hlavně by měl neustále rozšiřovat svůj vlastní obzor- kulturní rozhled, literárněvědné vzdělání či vhled do této problematiky (Sladová, 2005).

Komunikace v esteticko - výchovných předmětech nemusí vzniknout jen na základě dialogu žáka a učitele. Komunikace s vlastním já je možná při náležité motivaci žáků k četbě krásné literatury. Kupříkladu poetický text nemusí být předkládán pouze k přečtení a odpovězení otázky, co tím chtěl básník říci. Poetický text se dá využít právě ke komunikaci se sebou samým. Krásná literatura dává možnost aktuálního prožitku, estetického zážitku a vzniku komunikačních situací s vlastní osobou (Lederbuchová, 2004).

Je na kreativitě pedagoga, jakou metodu při výuce literární výchovy zvolí. Ideální situací je, pokud zaujme většinu žáků v hodině a právě ti si půjčí knihu básní v knihovně, sdělí rodičům, že by si přáli knížku s básničkami k Vánocům …

4. Organizační formy využitelné v literární výchově

Pokud chceme pracovat tvořivě s literárním textem a tím aktivizovat žáky, abychom zaujali co největší procento žáků, pak bychom měli zvážit organizační formy, které užijeme v hodinách literární výchovy.

Organizační formy vyučování je způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (učitele, žáka, učiva) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka). Každá organizační forma vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky a ovlivňuje řadu faktorů jako například metody (Malach, 2003).

Skupinové a kooperativní vyučování - tyto metody patří mezi moderní metody, které jsou výhradě orientovány na samotné žáky. Ti spolupracují v různě velkých skupinách. Žáci se pod vedením učitele učí aktivnější formou. Ve skupinách jsou přirozeně využívané sociální vrstevnické vztahy. D. Sitná ve své publikaci píše, že: *„Průběh učebního procesu, jeho náplň, dosažení stanovených cílů, výsledky práce skupin atd. jsou při této výuce závislé nejen na osobě učitele, ale stejnou měrou na osobním přínosu každého žáka (osobní zodpovědnost každého žáka za proces učení“* (Sitná, 2009. s. 49).

Skupinová práce se především zaměřuje na osobnost žáka, na vzájemnou spolupráci, komunikativní dovednosti a sociální vztahy ve skupině žáků a s učitelem.

H. Kasíková (1997) ke kladům skupinové práce řadí toto: žáci vyvíjí při učení větší aktivitu, do vyučovacího procesu se řadí mnohem více žáků, včetně těch pomalejších a slabších, mají zájem o zajímavé úkoly, mohou si do určité míry volit své vlastní tempo práce, přejímají odpovědnost za učení a za své chyby, žáci před svými spolužáky snáze přiznají, že něco neví, dále se učí organizovat práci, přirozeněji se ve skupině porovnávají postupy řešení problému, či úkolu.

Pracovní skupiny, skupinové role a hodnocení - ideální počet žáků ve třídě pro práci ve skupině je 18- 26 žáků. Takovýto počet zajišťuje dobré organizační a obsahové zvládnutí učiva, poskytuje dostatek času pro určenou činnost a závěrečné zhodnocení. Aby byla práce efektivní, musí mít učitel dobrý odhad, dostatek zkušeností a chuť pracovat s metodami aktivního vyučování.

Pracovní skupiny můžeme rozdělit velmi jednoduchými způsoby- podle pořadí měsíců narození, vytvořením barevných lístečků, použitím hracích karet (barva, hodnoty na kartách), velmi oblíbené jsou bonbóny s příchutěmi či obrázky zvířat, rostlin a třeba oblíbených předmětů.

Při skupinové práci je důležité, aby si žáci určili svého vedoucího, který se musí naučit řídit činnosti svých kolegů, pozorovatel sleduje a zaznamenává činnost členů skupiny, zapisovatel pořizuje záznamy z práce a má hlavní slovo při konečném písemném zpracování daného úkolu, mluvčí prezentuje shrnuté výsledky skupiny, pracovník s informacemi navrhuje zdroje informací a posloupnost jejich zpracovávání.

Dosti důležitým shledávám obměňování skupinových rolí, aby si jednotlivé funkce vyzkoušeli opravdu všichni, doporučuje se občas promíchat i složení jednotlivých skupin (Sitná, 2009).

Hodnocení práce ve skupinách se doporučuje dle Sitné (2009) v průběhu hodiny nejen na konci, hodnocení by mělo být spíše pozitivní a je dobré pokud zhodnotíme všechny oblasti žákovy práce - znalosti tématu, schopnost spolupráce s ostatními, komunikativní dovednosti, podpora pozitivní pracovní atmosféry.

Samotní žáci se při hodnocení učí pochválit svou vlastní práci a také práci svých kolegů. Pokud je žák schopen říct, co se jemu nebo ostatním nepovedlo, je to známka úspěchu při rozvoji osobnosti žáka.

Individualizované vyučování - *„Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žáku na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou diferenciace žáků. Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá vlastní námaha, jíž je schopen a jež je mu přiměřená“* (Skalková, 2007. s. 229).

Typ individualizované výuky může vyhovovat žákům slabším i dobrým. Ze zkušenosti vím, že někteří slabší žáci velmi neradi pracují samostatně, protože si nevědí rady, nemají tolik znalostí a dovedností, aby byli schopni samostatně vyplnit pracovní listy.

Projektové vyučování je známé od 70. let. Soustřeďuje se hlavně na zkušenosti žáka, při kterých nelze odtrhnout práci hlavy a rukou s poznáním a činností. Základem projektového vyučování je řešení komplexních praktických a teoretických problémů.

Projektové vyučování bohatě využívá mezipředmětových vztahů. Dochází tedy k propojování poznatků z jednotlivých předmětů.

Projekt má několik základních momentů, které je třeba dodržovat. Nejprve volíme situaci, kterou chceme s žáky řešit, následně diskutujeme o plánu řešení daného problému. Důležité jsou činnosti, které vedou k vyřešení situace. Závěr projektu je zveřejněn a zhodnocen mezi žáky ve třídě či v ročníku (Skalková, 2007).

5. Vyučovací metody využitelné v literární výchově

„V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáka, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková, 2007. s. 181).

V průběhu vyučovací hodiny uplatňujeme vždy různé vyučovací metody, které od sebe nejsou vzájemně odděleny, zároveň se mohou měnit a několikrát vystřídat. O užití nejvhodnějších metod učitel rozhoduje dopředu už při plánování a promýšlení vyučovací jednotky (Skalková, 2007).

Mezi metody slovní obecně řadíme metody monologické, dialogické, práce s knihou, textovým materiálem a písemné práce.

Slovo učitele a žáka má ve vyučování velký význam, proto bychom mohli považovat zrovna tyto metody za nejdůležitější. Jsou založeny na chápání a vnímání řeči a tím dochází k osvojování nových poznatků.

Hra, situační a simulační metody, dramatizace, to všechno jsou velmi oblíbené a často využívané metody výuky.

Hra se na nižším stupni základní školy užívá k posilování zájmu při osvojování nových vědomostí formou cvičení. U didaktických her je žák nucen dodržovat určitá pravidla. Tím se posiluje jeho sebekontrola a socializace (Skalková, 2007).

5.1 Aktivizující metody

Aktivizující metody podporují samostatnou a tvořivou činnost žáků, uplatňuje se problémový přístup a částečně založeny na heuristickém přístupu k učivu. Někdy nabývají hravé podoby, proto nelze uplatnit všude- často u vzdělávání dospělých. Dále podněcují zájem o učení a podporují intenzivní používání myšlení (Maňák, Švec, 2003).

Vyjmenujme si obecně některé z aktivizujících metod.

1. diskusní - brainstorming (bouře nápadů), uplatňuje se u hledání nových řešení daného problému. Tato metoda bude popsána v další části. Je obecně známým pravidlem, že na co žák přijde sám, lépe si zapamatuje a poté pochopí i jednotlivé souvislosti.

2. sokratovský rozhovor - metoda otázek, učitel sestavuje otázky tak, aby žáka donutil vzpomenout si na dřívější poznatky žáka- žák tímto získává poznatky nové. Nutí žáky k formulacím odpovědí, k rozvíjení verbální komunikace, učí žáky naslouchat, reagovat na slovní impulsy. Metoda je náročná na znalosti žáka.

3. heuristický rozhovor neboli metoda objevná, kdy je zapojena celá osobnost žáka. Žáci zkoumají, pozorují, sledují dané jevy, hodnotí, zaznamenávají výsledky svého vlastního zkoumání. Samotné řešení problému aktivizuje téměř všechny žáky. Tato metoda však vyžaduje velkou časovou náročnost. Nevýhodou této objevné metody je, že talentovaní či mimořádně nadaní žáci jsou brzy hotovi a mohou se nudit, zato žáci pomalejší si v sobě mohou vytvořit jistý komplex méněcennosti.

4. beseda - žákovy otázky padají na poznávaného hosta. Učitel se musí na besedu řádně připravit, ale poté pouze dohlíží a pozoruje, aktivitu přenechává žákům.

5. diskuse - situační - vychází z konkrétní situace, kterou je nutno vyřešit, obvykle se řeší situace ze života Problém je v tom, že ne vždy má učitel nebo žák dostačující informace k vyřešení problému a tyto informace se proto postupně během diskuse hledají, řešení nemusí být vždy jen jedno.

6. metoda projektu - řešení v životě využitelného problému, proto by měl být problém žákům nějakým způsobem známý a blízký. Tvorba projektu má většinou praktický ráz a žáci by poté měli být schopni realizovat všechny prakticky. Např. výročí města - historie a dostupné informace o něm. Projekty jsou většinou dlouhodobé a hlavně náročné na organizaci. Projeví se zde celá žákova osobnost. Do této metody spadá také laboratorního experiment a terénní výzkum, metody induktivní a deduktivní. Problém nutí žáky k přemýšlení a vede k aktivizaci nejen žáka ale také učitele.

7. didaktické hry umožňují žákům seberealizaci, podporují jeho rozvoj. Každé řešení problému lze zorganizovat jako soutěž či hru. Dají se výborně využít pro procvičování učiva. Působí na mentální a citové vlastnosti žáků a ovlivňují sociální vztahy. Při hrách dochází k učení, které si ani samotný žák neuvědomuje a tyto vědomosti jsou trvalejší. Didaktické hry by měly být dobře promyšlené a organizované. Důležité jsou soutěže, které dostatečně motivují. Žáci se naučí přijímat a prožívat úspěchy či neúspěchy, jsou založeny na spontánní komunikaci.

8. inscenační metody mají blízko k didaktickým hrám. Žák si sám zvolí roli nebo je mu přidělena daná role spolužáky nebo učitelem. Tím, že se sami žáci stávají aktéry dané situace, tím situaci prožívají - důležitý je právě samotný prožitek role. Mohou se uplatňovat při rozboru literárních děl, při vzdělávání dospělých. Inscenační role jsou vhodné pro osvojení si vhodných vzorců reakcí, protože jde o simulaci situace, tím se snižují se rizika skutečných konfliktů. Tato metoda plní různé cíle - výchovně vzdělávací, didaktický - hlavně u jazyků, pedagogické cíle - při řešení výchovných problémů (http://www.astride.estranky.cz/stranka/vyucovaci-zasady).

Nyní bych ráda blíže rozvedla některé aktivizující metody využitelné v hodinách literární výchovy při práci s poetickým textem.

Myšlenková mapa - tato velmi účinná vyučovací metoda vůbec není novou metodou. Právě naopak, už odedávna se užívá k lepšímu zapamatování informací a pojmů, k lepší orientaci v daném tématu a utříbení myšlenek jedince. Myšlenková mapa se dá zpracovávat individuálně nebo ve skupinách. Dětem poskytuje možnost aktivního učení se, je ukazatelem pro učitele i samotné děti, kolik toho o daném problému vědí, mohou v této metodě promítnout vlastní zkušenosti.

Tato vysoce aktivizující metoda vede k přemýšlení, poznávání, přiřazování, rozebírání, využívá potřebné dovednosti, které vyhovují i dětem se specifickými vývojovými poruchami učení, protože nemusí své znalosti zpracovávat lineárně. Rády se do této metody zapojí děti bystré, talentované či mimořádně nadané a také děti nesoustředěné a právě ty, které vyžadují specifické metody při výuce (ukázka viz příloha č. 4 a č. 5). U dětí malých má myšlenková mapa podobu brainstormingu, užívají se kartičky s obrázky nebo děti malují obrázky samy. Žáci starší už jsou schopni pracovat s pojmy a spojnicemi, obrázky už tolik využívat nepotřebují. Důležitým výstupem u této metody je následný rozhovor a zhodnocení práce samotného žáka, kolektivu i ostatních skupin (http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_myslenkovamapa).

Metoda *brainstormingu*, která se jednoduše překládá jako bouře mozků, je organizačně nenáročnou formou zajímavé práce s informacemi. Náročnější už je vedení žáků a využití hotových výsledků. Při využití této metody dochází k rozvoji klíčových kompetencí jako je řešení problému, kominukativnost, personální a sociální oblast.

Brainstorming zjišťuje znalosti tématu, názory žáků na danou právě probíranou látku, využitelnost v běžném životě žáka. Téma brainstormingu nesmí být příliš široké, aby se výuka nestala spíše nudnou a zdlouhavou cestou ke kýženému výsledku. Pokud si pedagog stanoví naopak příliš úzké téma, nezískají žáci dostatek informací, nebudou mít dost připomínek a nápadů.

Brainstorming tedy můžeme použít na začátku hodiny při opakování látky zaměřené na poezii jako takovou. Žáci si zopakují teoretické poznatky, které jim byly již dříve sděleny. Opačným příkladem je použití této metody při probírání nového učiva, kdy na základě již nabytých znalostí „nutíme“ žáky, aby vlastně sami přišli na to, co se bude probírat v hodině (Sitná, 2009).

Při správném použití této metody je nutné dodržovat následující pravidla, aby byla hodina co nejefektivnější. Na práci se podílí každý člen skupiny. Skupina vítá všechny nápady, které jsou co nejspontánnější. Své kamarády ani sebe nehodnotí a hlavně nekritizují. Fantazie a výmysl jsou nejlepším příspěvkem k tématu. Všechny nápady je nutné zapsat (Portmannová, 2004).

Vedení výuky pomocí této metody *snowbollingu* je oproti brainstormingu nenáročné, za to organizace a příprava klade na učitele poněkud těžší úkol. Odlišnost metody spočívá v tom, že se začíná od jednotlivce a postupně se přechází ke skupině, která má konečný počet přibližně do osmi žáků a dále dle možností.

Klíčové kompetence se rozvíjí touto metodou hlavně v oblasti komunikace, žáci musí najít kompromis ve svých názorech, řešení problému, učení, v personální a sociální oblasti.

Za vhodné považuje Sitná (2009) použít metodu v úvodu nebo v průběhu vyučovací jednotky. Snowbolling opakuje a rozvíjí znalosti, postoje, dovednosti a názory žáků a trvá asi 20 - 30 minut dle velikosti skupiny.

Téměř každá aktivizující metoda vyžaduje alespoň minimální znalost tématu, tato se nijak neodlišuje. Proto je dobré navazovat na již dříve probíranou látku nebo žákům zadáme domácí úkol, kdy si sami prostudují připravený materiál či vyhledají informace v jiných zdrojích. Pracovní prostor ve třídě uzpůsobí učitel podle toho, jak početné skupiny chce na konci mít (např.: spojené lavice). Hodnocení se doporučuje nejen slovní ale také pomocí hodnotících archů vypracovaných učitelem na míru probíranému tématu.

Po zadání tématu pracuje nejprve každý žák sám. Poté, co uplyne zadaný čas k samostudiu, se žáci spojí do dvojic (spolusedící žáci) nebo je učitel rozdělí pomocí technik, viz dříve. Z dvojic se následně stane skupina větší- po čtyřech a více žácích. Při každém dělení musí žáci dostat jasnou informaci o formě spolupráce. Stále se rozvíjí jedno téma různými způsoby. V takto velkých pracovních skupinách rozděluje učitel role sám podle typu probírané látky a cíle, kterého chce dosáhnout (Sitná, 2009).

Snowbolling by se dal využít při probírání tématu díla a život vybraných básníků píšících pro děti.

Role play - tato vyučovací metoda se v našem školství příliš nepoužívá. Pro učitele je to snadná příprava, organizace a vedení hodiny. Je velmi náročná hlavně pro samotné žáky, protože vyžaduje prakticky zvládnuté komunikativní a sociální dovednosti. *„Prostřednictvím této metody mají žáci příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech, navozených životních situacích nebo v situacích typických pro konkrétní povolání“* (Sitná, 2009, s. 80).

Žáci v této metodě mají využít schopnost empatie - vcítit se do role a dle svých dosavadních zkušeností ji co nejdůvěrněji přehrát. Musí si důsledně prostudovat zadaný „scénář“ a rozdělit si jednotlivé role. Výhodou této metody je, že si sami žáci vyzkouší teoretické znalosti o jednotlivých profesích a životních rolích v praxi a učitel tímto naplní RVP- využije mezipředmětové vztahy (Sitná, 2009).

Dramatická výchova je velmi oblíbená nejen u žáků ale také u učitelů. Dramatická výchova je aktivním sociálně uměleckým typem učení, kdy žáci využívají ke splnění výukových cílů prvky dramatu a divadla. Hlavní přínosem této metody není samotný dramatický výstup, ale důležité jsou právě kroky vedoucí ke kýženému cíli. Žáci mají možnost velmi intenzivně prožít osudy hrdinů, lépe pochopí jejich vztahy a pohnutky k daným činům.

Je jasné, že jsou žáci, kteří budou považovat divadelní scénky za trapné a nebudou chtít v těchto výstupech účinkovat. Je nutné mít na paměti, že se žáci nemají nutit, dramatická výchova je spíše pro dobrovolníky. Pro efektivní využité této metody je důležitá zkušenost učitele a chuť vytvořit přátelskou atmosféru pro zinscenování díla (Maňák, Švec, 2003)

5.2 Didaktické hry

Didaktická hra nabízí mnoho možností, jak pracovat s učivem jazyka českého. Žáci si zábavnou formou opakují učivo, které nemusí být nutně novou látkou, ale mohu to být poznatky základního učiva.

Doplňování slov do rýmů obohacuje slovní zásobu a cvičí schopnost logického uspořádání textu. Pokud pracujeme touto metodou poprvé, je lepší, abychom žákům básničku nejprve přečetli, pak je možné si o textu popovídat za účelem lepšího zapamatování a detailnějšího pochopení textu. Poté rozdáme žákům pracovní listy s natištěnou básní, kde budou chybět jednotlivá slova nejprve na konci verše a postupně můžeme práci ztěžovat. Slova mohou chybět uprostřed nebo na začátku verše. Postupně můžeme přejít k nejtěžší verzi tohoto úkolu a to, že žáci budou doplňovat slova hned do pracovního listu bez toho, aby se s textem dříve seznámili. Slova mohou vybírat z připravené nabídky nebo jen podle vlastního jazykového citu.

V jednotlivých slovech básně mohou chybět některé nebo všechny samohlásky, žáci doplňují samohlásku a dávají dobrý pozor na diakritická znaménka. Tento typ cvičení je obtížný obzvláště pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (Treuová, 1994).

Práce s rytmikou básně není nijak jednoduchá. Pro žáky, kteří jsou na nižší úrovni čtenářských dovedností než ostatní, to může být velmi těžký úkol. Pro začátek zkusíme čtení společné pro všechny, posléze vyzkoušíme čtení skupinové a ve dvojicích. Je důležité nastavit rytmus básně např. vyklepáváním na dřívka nebo vyťukáváním do stolu, obměnou může být pleskání do stehen, tleskání. Velmi zajímavé je kánonické čtení- jde o to, aby byly skupiny či řady žáků schopné udržet tempo, rytmus a nedaly se zmást dalšími skupinami (Budínská, 1991).

Básnický text si mohou žáci zkusit přepracovat na vypravování příběhu, povídky. Pokud budeme chtít pracovat s fantazií a myšlenkami, vybereme slovo či předmět a žáci se zkusí stát právě tímto předmětem nebo slovem a vypravují, popisují, jací jsou, vymýšlejí vlastnosti, činnosti, které se dají s nimi dělat (Budínská, 1991).

Při práci s rýmem se dá také využít slovní zásoba- žáci vymýšlejí co nejvíce veršů na jeden rým. Hledají co nejvíce rýmů k danému slovu. Tento typ práce můžeme spojit s učivem jazyka českého. Možností je spoustu - hledáme slova nadřazená nebo podřazená k zadaným slovům, určujeme mluvnické kategorie u ohebných slovních druhů. Vyznačujeme hláskovou nebo slabičnou stavbu slova, doplňujeme znaménka (čárky, tečky, otazníky, vykřičníky) ve větách. Určujeme slovní druhy, hledáme základní skladební dvojice atd. … Motivů pro práci je celá řada, stačí je jen správně seřadit podle ročníků, aby se na pracovních listech nenašel úkol, který by žáky zbytečně odradil od další práce, protože by byl nadmíru obtížný (Ječná, 1997).

Velmi zajímavou a pro děti atraktivní je hra na básníka. Kdy si učitel vybere jakékoliv básničky. Následně je přepíše v programu Microsoft Word, vytiskne a rozstříhá podélně po jednotlivých verších nebo svisle po slovech (mnohem těžší variantou je svislé rozstříhání básně po jednotlivých písmenech). Připravené sady rozdá žákům a ti skládají verše. Učitel může určit kritéria, dle kterých se žáci budou řídit. Kupříkladu budou muset skládat verše tak, aby se rýmovaly, nebo mohou zkusit poskládat tzv. volný verš.

Z vlastní zkušenosti vím, že zrovna tato hra žáky nesmírně baví a ve většině případů vznikaly nové a nové originální básničky (viz příloha č. 7). Nově vzniklá básnická díla si mohou žáci nalepit do sešitu literární výchovy, následně mohou vymyslet název své básničky.

6 Poetoterapie

Poetoterapie vznikla na základě stále širšího a častějšího využívání textu v terapii a poradenství. Poetoterapie se značně liší od medicínských terapií a je využívána hlavně jako expresivní terapie ve speciální pedagogice. Rámec této terapie se nyní nově rodí na Ústavu speciálněpedagogických studií naší univerzity (Svoboda, 2007).

Poetický text má v poetoterapii několik funkcí. Do popředí jde funkce estetická, relaxační, očistná, sociální a léčebná. *„Samotné tiché čtení poezie anebo její hlasitý individuální či skupinový přednes působí na utváření vkusu. V ideálním případě se klienti nenásilně setkávají se slohovým útvarem, který je vhodným způsobem své prezentace provází vlastním prožíváním“* (Svoboda, 2007, s. 23).

Tato terapie využívá prvků poezie za účelem navození žádoucího chování, jednání a prožívání klientů. Zabývá se lidmi různého věku, pomáhá s emočními problémy při akutních nemocech, chronických onemocněních a také při alkoholových či drogových závislostech. Terapie je vhodná i pro žáky se specifickými poruchami učení, pro děti, které prožívají domácí násilí či jsou bohužel rovnou oběťmi zneužívání.

Poetoterapie se od biblioterapie oddělila teprve nedávno. Událo se tak proto, že se při práci v biblioterapii užívají jiné metody a techniky. Biblioterapie klade důraz na text s dějovou linií, přehrávají se jednotlivé role, příběhy se převypravují, klienti vytvářejí jiné časové linie.. Poetoterapie intuitivně pracuje s rýmy, rytmem a také se zvukomalbou.

Cílem poetoterapie je přeměna prožívání, jednání a chování jednotlivce v pozitivním smyslu. Základním cílem, tak jako v každém typu arteterapie, je jakákoliv pozitivní změna. Terapeut pracuje především s individuálními potřebami každého klienta.

Receptivní poetoterapie je, pokud pracuje sám terapeut - předčítá text, klient poslouchá anebo může vykonávat skupinově či individuálně velmi nenáročnou činnost.

Při aktivní poetoterapii klient sám tvoří a pracuje se zadaným tématem nebo textem.

Báseň nebo jakýkoliv poetický text je hlavním prostředkem tohoto druhu terapie. Přednost se dává lyrické poezii, která vznikla už ve starověku z písní doprovázených hudebním nástrojem.

Slabika je základním stavebním kamenem poezie. Interpretaci poezie ovlivňují faktory přednesové, básnické či specifické faktory, mezi které patří osobnost terapeuta, výběr básně a metoda, kterou bude terapeut s klientem či více klienty pracovat.

Poezie má na člověka působí velmi emotivně. Může, dle výběru básně, ovlivnit jeho momentální náladu. Stejným způsobem působí na emoční stránku člověka i jiné druhy umění. Při terapii není poezie jen cílem, ale hlavně průvodcem na cestě pozitivních změn. Představové asociace, které se u většiny klientů vytváří, mají jen zřídkakdy záporný emoční náboj.

Mnohdy při poslechu básně (zejména nonsensové) dochází u posluchačů k identifikaci s místem nebo časem, klient si vybavuje vzpomínky a prožitky z dětství.

Je samozřejmostí, že ne vždy musí všem vyhovovat předkládaný text. Negativní emoce či samotné nepochopení myšlenky básnického díla mnohdy vedou k vnitřnímu rozrušení, odmítání díla. Tento negativistický postoj ale nemusí být definitivní. Názory se mohou měnit delším pobytem v poetoterapeutickém prostředí. Nepochopení básně a negativní postoj k poezii je většinou z vlastní neschopnosti se uvolnit při poslechu básně nebo při četbě. Klient se nedokáže dostatečně hluboko ponořit do děje, slov, slabik.

Relaxace díky básní je jednou z forem odpočinku a zároveň součást komplexní léčebné terapie. Očistná funkce poezie je známá už z dob Aristotela. Básní si mohou klienti obohatit city, mohou si očistit duši od problémů, napětí a vnitřních stresů. Při poetoterapeutických sezeních se při společném čtení a prožívání obsahů básní utváří velmi silné sociální vazby. U jednotlivců se takto lépe posiluje sebevědomí, v kolektivu se buduje pospolitost a pocit sounáležitosti ve skupině. U pacientů se závažnějšími psychózami se poetoterapie užívá pouze jako podpůrná varianta léčby a pacienti s neurózami se takových sezení s poetickým textem účastní aktivně a velmi často (Svoboda, 2007).

6.1 Využití technik poetoterapie v literární výchově

Kniha obsahující poetický text se dá využít několika různými způsoby:

- knihu necháme žákům prolistovat, vyberou si tu báseň, která se jim nejvíce líbí. Následně žáci samostatně popíšou, proč si právě tu kterou báseň vybrali,

- vybrané básně můžeme číst společně, mohou nás napadat podobné myšlenky, když si budeme chtít následně o básních povídat, jiný člověk má jiné myšlenky a napadají ho jiné souvislosti,

- při čtení můžeme vést s textem dialog, budeme chtít rozvinout pocity příjemna, jindy naopak vnitřní zkušenost bude úplně jiná, dokázat ventilovat své pocity, umět se vyjádřit nahlas, je velkým uměním.

Poetoterapie je účinnější, pokud ji klient bere jako hru. Někdy tato hra má určitá pravidla- prostorová, časová, můžeme hru jistým způsobem hodnotit. Jednoznačně by neměla být hra s verši zatížena pravidla, která by mohla u klienta vyvolat pocit studu a rozpaky. Při hře s verši je dobré, pokud panuje tvořivá atmosféra nezatížená skupinovými ambicemi a očekáváním.

Hudba je mnohdy vhodnou kulisou pro poetický text. Hudba musí být vybrána velmi opatrně, aby korespondovala s náladou básně, účinek se v takovém případě znásobuje.

Terapie poetickým textem by měla nenásilně a hlavně opatrně odvádět klienty od reálných myšlenek, od denního života. Pokud klienti sami tvoří poetický text, pak by mělo být zachováno několik pravidel poezie, rytmus, zvukomalba a hlavně rým. Přesto není kladen důraz na smysl vytvořených veršů. Klienti sezení by rozhodně měli vědět, že výstupem nemusí být jen smysluplné vyjádření vlastních myšlenek. Že ne vždy musí být jejich básně reálné. Přesto jsou velkým oknem do jejich vlastních problémů, do jejich vnitřního svět.

Výběr básní pro terapii je řízen jistými pravidly polarity. Například humorné básně proti smutným básním, vlastní tvorba proti cizí tvorbě, srozumitelné básně proti nesrozumitelným, básně, kde převažují poetické prvky či prozaické prvky v básních.

Na základních školách je součástí výuky mateřského jazyka literární výchova. Literární výchova se věnuje hlavním dvěma cílům. Prvním cílem je naučit žáky vnímat pozitivně literární dědictví, druhým cílem je naučit žáky podílet se na tomto dědictví. Základy pro plnění těchto cílů pokládá učitel na základní škole a vlastní čtení knih žáků. První čítanku uvedl do škol V. A. Vinařský.

Logopedie využívá verše jako reedukační metodu. Snad v každé logopedické ambulanci najdeme zásobu knih s básničkami, které jsou přímo určeny pro reedukaci. Logopedi si sami v průběhu praxe shromažďují texty vhodné pro motivaci a například pro vyvození a následné opakování jednotlivých hlásek.

Poetoterapeutické lekce nejsou určeny pouze k poslechu básní. Na klienty je vyvíjen nenásilný tlak k vlastní tvorbě. Tato technika nemůže být samozřejmě využita hned první lekci. Vhodná atmosféra k vlastní tvorbě bez ostychu je až po několika lekcích, kdy jsou klienti smělejší, znají své „kolegy“ a hlavně chápou smysl terapie. Většinou se začíná např. u dětí s přepisem nějakého jim známého zvuku (kočička dělá mňau, mňau …, vítr může dělat zvuk fijú, fují …). U dospělých klientů se využívá podobných technik. Mnohdy je těžší získat si pro tyto typy cvičení dospělého klienta. Proto nesmí žádný terapeut tyto zahřívací techniky podceňovat.

Další kolo poetoterapeutických sezení obsahuje cvičení na potlačení sémantického smyslu a jde hlavně o vyzdvižení lyrických prvků poetické tvorby. Klientům se zprostředkovává přímý kontakt se zvukomalebnými slovy v básních např. K. J. Erbena.

6.2 Příklady technik poetoterapie

Technika volných asociací spočívá ve volném toku myšlenek, který není ovlivněn rozumem ani gramatickými pravidly. Takto vznikají velmi zajímavé volné verše, které mají mnohdy zvukomalebná, rytmická slova.

Technika řízených asociací tzv. clusteringu se využívá tak, že se jedna věta napíše doprostřed papíru a na každé slovo se napíše do prostoru okamžitá asociace. Vznikne tak asociační schéma, ze kterého se dají „skládat“ vlastní verše.

Pokud chceme vytvářet *poetické koláže*, pak je několik možností, jak začít. Klient například dostane před sebe rozstříhanou báseň a má ji za úkol poskládat. Nebo může klient sám vystřihovat libovolná slova a pak je skládat do básní či veršů. Výstupek koláže je lepidlo, podkladové papíry.

Neologismus je slovo, které nemusí být vždy nespisovné, čeština takové slovo nevstřebala a my tušíme, co asi znamená. Klienti mohou na určité téma vymýšlet neologismy (např. na téma déšť). Opět může být posléze využita technika koláže.

Nonsensy jsou slova, která postrádají význam, autor si s nimi pohrává jako s melodií. Klient by měl hodně popustit uzdu své fantazie. Při této tvorbě je vhodné užít hudbu a techniky kreslení.

Kolektivní básnění je technika, která je dosti oblíbená, ale vyžaduje jisté znalosti základních prvků poezie nebo aspoň trochu zájmu o poezii. Stačí zadat téma- jedno slovo (ačkoliv, nebo,…), každý v kruhu má kousek papíru a napíše verš. Pošle papírek sousedovi. Až obejde veršování celý kruh, může autor dopsat ještě jeden verš (viz ukázka práce - příloha č. 6). Kdo chce, může svou a společnou práce přečíst nahlas. Nikdy ale dítě nebo přímo klienta nenutíme do veřejné prezentace.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem práce bylo zjistit, jaká je oblíbenost poetického textu, jakým způsobem umí žáci na prvním stupni základních škol pracovat s básní, pokud vůbec s básní v hodinách literární výhovy pracují. Dále jsem chtěla zjistit, zdali vůbec znají základní pojmy poezie, jestli mají v paměti nějaká jména básníků, která mohou znát z učebnic nebo z knih, které jsou jim předkládány nebo si je mohou půjčit v knihovnách. Samozřejmě jsem se zajímala, zdali už někdo dříve podobný výzkum nedělal.

7.1 Výzkum Jaroslava Toman

Jaroslav Toman uvedl v časopise Čtenář (1990) výzkum, který prováděl v druhé polovině osmdesátých let v Jihočeském kraji. Dotazníkového šetření se zúčastnilo osm škol a dotázaných bylo celkem 861 žáků - z toho 406 chlapců a 455 dívek.

Tomanův výzkum se týkal hlavně oblíbenosti literárních žánrů a autorů, způsobu výběru a získávání knih, dále byli žáci a studenti dotazováni na funkci literatury a motivaci k četbě.

Při výběru knihy byli žáci v letech osmdesátých motivováni kamarády, rodiči, pracovníky knihovny, sourozenci…, nejvíce respondenti odpovídali, že nejsou motivováni nikým a nejmenší míra motivace pro ně přichází ze strany knihkupectví a školních knihoven. Výzkum tedy ukázal, že pubescenti nejsou příliš mnoho ovlivňování při výběru knihy, a proto se tak často objevuje žánrová jednotvárnost v četbě. Po dotazníkovém šetření se nejvíce podařilo čtenářsky a motivačně ovlivnit žáky 5. tříd a naopak nejméně žáky 7. tříd.

Dále výzkum prokázal, že jen pět respondentů by bylo ochotno se jít poradit s výběrem knihy ke svému učiteli jazyka českého a literatury. Jaroslav Toman uvádí na obranu pedagogů jejich přetíženost a s tím související malý zájem o současnou četbu pro děti a mládež, velmi malá až žádná spolupráce s knihovníky. Dalším důvodem nedůvěry žáků ke svým pedagogům má být systém výuky v druhé polovině osmdesátých let, který nedával dle osnov příliš možností k tvořivě práci s textem. Do popředí vystupovaly monografie spisovatelů a sáhodlouhé seznamy jejich děl.

Bolavé místo čtenářství, které známe i ze současnosti, je častý výskyt specifických vývojových poruch učení a vliv tohoto nedostatku na čtenářská období, nepodnětnost rodinného prostředí samozřejmě taktéž ovlivňuje přístup ke čtení u dětí a mládeže.

Volné odpovědi na otázku *motivace ke čtení* přinesly zjištění, že žáci čtou kvůli novému poznání a dá se vydedukovat, že k dalším typicky pubescentním zálibám (poslech hudby, sledování televize …) čtenářství stále patří. Malé procento respondentů odpovídalo, že jim kniha pomáhá vyrovnat se s vlastními problémy, hledají společně s hlavním hrdinou východiska z životních situací. Každý čtvrtý respondent napsal, že ho čtení nebaví a ani neláká.

Oblíbenými žánry, jmenované žáky, jsou dobrodružná próza, pohádky, příběhy s dívčí hrdinkou. Na okraji oblíbenosti se ocitla vědecko-naučná literatura. Poezie nebyla v článku zmíněna vůbec, což je dle mého názoru velká škoda.

Jako poslední fakt bych ráda uvedla, že Tomanův výzkum zjistil, že čtenářství dětí a mládeže se propadlo hlouběji, než si všichni pedagogové, knihovníci a další odborníci mysleli. Otakar Chaloupka v roce 1973 zkoumal obdobná fakta o dětském čtenářství, ale knihu si přečetl za rok tehdy čtenář častěji než v čase výzkumu Jaroslava Tomana.

7.2 Výzkum a hypotézy

Výzkum v rámci diplomové práce byl realizován formou jednoduchého anonymního dotazníku. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je jedna z nejfrekventovanějších metod zjišťování údajů. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů v krátkém časovém úseku. Pro děti by měl mít dotazník jednoduchou konstrukci otázek, které jim mohou být přečteny a vysvětleny předem.

Při výzkumu byla použita metoda monografická, introspektivní, matematicko-statistická, komparativní a terénní šetření.

Po zkompletování otázek dotazníku jsem pracovala s obecnými hypotézami, že žáci nejsou zvyklí vypracovávat pracovní listy k básnickému textu, že nedostávají knihy s poetickými texty jako dárky k narozeninám, Vánocům a nepůjčují si v knihovnách knihy s básněmi …. Další hypotéza jako základ výzkumu byla, že současná uspěchaná doba neposkytuje rodičům příliš mnoho času na to, aby dětem četli ve chvílích volna nebo před spaním.

Vzhledem k tomu, že hlavním záměrem mé práce bylo vypracovat pracovní a metodické listy k básnickému textu, které by nabízely dětem i učitelům různorodé a hlavně zajímavé úkoly a metody, uvedla jsem dva typy básní - humornou s prvky nonsensu a oproti tomu velmi jemný text vracející se do dětství - a samozřejmě jsem chtěla vědět, jaký typ básniček se žákům líbí a se kterými by raději pracovali. Hypotetickou odpovědí pro mne bylo, že si určitě vyberou text humorný a jasný, že nebudou chtít pracovat se svými pocity, myšlenkami a vzpomínkami.

Pracovní listy jsem se snažila zpracovat tak, aby si žáci zábavnou formou mohli zopakovat učivo svého ročníku, měly možnost pracovat se svými myšlenkami a fantazií a zároveň je v téměř každém pracovním listě úkol, který je spíše na odreagování. Do přílohy zařazuji příklady vyplněných žákovských prací.

V metodických listech jsem se snažila pedagogům poskytnout příklady aktivizujících metod a námětů na práci. Právě některé metody nemusí být tolik známé nebo si nedokážeme představit aplikaci některých metod a úkolů do hodin literární výchovy. Po vzoru „RVP“ pracuji často s mezipředmětovými vztahy, takže se pracovní listy dají využít v projektech.

7.3 Technika výzkumu

Žákům 3. – 5. tříd bílovické základní školy bylo dodáno 150 dotazníků, zpět se vrátilo vyplněných 138 dotazníků. V Základní a mateřské škole Komenského jsem dotazníky rozdala v březnu 2009 osobně třídním učitelkám s podrobnými instrukcemi k jednotlivým otázkám, které pak následně vysvětlily všechny zadané otázky žákům. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné. Výzkum probíhal v hodinách literární výchovy. 6 žáků bylo v této době nepřítomných pro dlouhodobou nemoc, 6 žáků dotazník vyplnilo, ale neodevzdalo. Dotazníky jsem následně vyhodnotila, výsledky jsou uvedeny v přehledných tabulkách. Podoba dotazníků je součástí přílohy.

Respondenti měli možnost zakroužkovat jednu i více odpovědí. Jednotlivé otázky jsou seřazeny stejně jako v dotaznících.

7.4 Výsledky výzkumu

Na otázku, zdali žáci chodí do knihovny, z dotazníku vyplynulo, že více než polovina (62%) žáků navštěvuje knihovnu, což obecně považujeme za velký úspěch. U žáků 5. tříd bychom nezájem o knihovnu (38%) mohli přičítat začínající pubertě a jiným zájmům (kolektiv kamarádů, návštěva základní umělecké školy, sportovních klubů …). U žáků 3. a 4. tříd se dá předpokládat, že je do knihovny stále ještě doprovází rodiče. 75 respondentů (54%), kteří dotazník vyplnili a odevzdali, by si knihu poetického textu nepůjčilo vůbec, nejčastěji si básničky půjčují žáci třetích tříd, jen občas si tyto knihy půjčí nejčastěji žáci čtvrtých tříd (40%). Nerado čte básničky 58 žáků z celkového počtu 138 dotázaných. Tomanův výzkum z osmdesátých let ukázal, že děti a mládež v této době nebyly příliš ovlivňovány při výběru žánrů četby. Dnes bychom mohli říci, že děti čtou básničky docela rády, nicméně v knihovně si je půjčí mnohokrát méně než třeba pohádkovou či dobrodružnou knihu.

Čítanky v současné době nabízí básničky humorné s nonsensovými prvky, ale také básně plné vzpomínek na dětství, přírodu …, označujeme je za básně lyrické. Z šetření jasně vyplývá, že žáci se rádi smějí, mají obrovskou schopnost pracovat s fantazií, a proto upřednostňují text, který jim toto všechno umožňuje a nabízí. Malé procento (16%) z celkového počtu respondentů odpovědělo, že poetický text jako takový vůbec nemá rádo. 42 žáků je s ukázkami básní v učebnicích zcela spokojeno, přesto by 77 žáků (35 žáků pátých tříd, 24 čtvrťáků a osmnáct žáků třetích tříd) chtělo, aby v učebnicích našlo více úsměvných veršů.

Z výsledků dotazníku je zřejmé, že většina žáků (nejvíce pátých tříd) má pocit, že se více než polovinu básniček učí nazpaměť, což v praxi není až tak pravda, ale je pravdou, že žáci většinou pamětné učení vnímají jako „nutné zlo“, najde se jen pár jedinců, kterým učení se básniček zpaměti nevadí. 51 žáků (37%) odpovědělo, že k básničkám plní další úkoly, ale z následného doplňujícího ústního dotazování vyplynulo, že se učitelé nejčastěji ptají na otázky typu- *Vyjmenuj hlavní postavy a řekni, jaké jsou. Kde se děj básničky odehrává?* Pokud se jedná o báseň lyrickou, ptají se učitelé na záměr výpovědi autora. Velmi malé procento žáků (11%- 15 žáků) zakroužkovalo odpověď, že se k básni žádných úkolů nikdy nedočkali, což nevypovídá o velké kreativitě pedagoga.

Žáci evidentně mají chuť dále pracovat s básnickým textem (75% kladných odpovědí). Všeobecně lze říci, že většina žáků s chutí a zájmem pracuje na vyplňování pracovních listům kteréhokoliv předmětu- čím zajímavější, vtipnější a zapeklitější úlohy- tím jsou žáci spokojenější a s větším zaujetím pracují. Při práci s básnickým textem můžeme hojně využít mezipředmětových vztahů, což nám umožňuje využít mnohem širší pole oblastí, ze kterých můžeme čerpat náměty.

Odpovědi na otázku, zdali rodiče svým dětem čtou, byly, že rodiče nečtou poetické texty (59% - 82 respondentů). Důvodů může být několik: nedostatek času rodičů z důvodů náročného zaměstnání, neoblíbenost básniček či dokonce nezájem o poezii u samotných rodičů, stálé přednostní postavení televize a počítačů před knihou a dále také věková souvislost s výběrem žánrů, kterou jsem již několikrát rozebírala detailněji dříve. Rodiče žáků pátých tříd nečtou svým dětem vůbec, občasně čtou rodiče nejvíce třeťákům (43%).

54% dotázaných respondentů (74) odpověděla, že knihy s básničkami nedostává. Z toho 40 žáků bylo z páté třídy, kde bychom mohli počítat s věkovými specifiky. Nejčastěji dostávají poezii žáci třetích tříd, občasně kupují knihy s básničkami nejvíce rodiče žáků čtvrtých tříd.

Pokud si žáci měli vybrat oblíbený žánr, pak poezii vybírali jen někteří- pouhých 14%. Žáci 3. a 4. tříd (74% odpovědí na tuto otázku) rytmus vyskytující se jako základ poezie považují stále ještě za důležitý prvek četby, stejně tak formátování a podoba textu je přitažlivější než zaplněná stránka textem u jiných žánrů literatury. Oproti tomu žáci 5. tříd (téměř 40%) upřednostňují jasnou výpověď autora, příběhovost a napínavý děj, magii příběhů a jiné prvky typické pro ostatní žánry literatury. V období 10 - 11 let mládež obecně prožívá velké emocionální změny, hledá svůj styl, odpovědi na nejrůznější otázky týkající se okolního světa, vlastního já atd., proto je nadmíru jasné, že poetický text s lyrickými prvky může být obzvláště pro hloubavější mládež únikovou cestou od reality. Pro děti mladší je to rytmicky přitažlivý text (viz dříve) s typickými poetickými prvky - cykličnost, archetypy, folklór, rytmus …. S věkovými zvláštnostmi se samozřejmě mění preference jednotlivých žánrů. Příběh s dětským hrdinou je stejně oblíbený jak ve třetí tak v páté třídě. Oblíbenost pohádky klesá s vyšším věkem žáků, z šetření vyplývá, že dotázání respondenti čtvrtých a pátých tříd pohádky vůbec nečtou, dobrodružnou literaturu upřednostňují žáci pátých tříd z 57%, poezii si vybrali čtvrťáci ve čtyřiceti dvou procentech, nejmenší zájem o poezii jeví žáci pátých tříd. Tři žáci ve věku 8 - 9 let (3. třída) označili jako oblíbenou literaturu fantasy a sci - fi, kdežto 25 žáků ve věkovém pásmu 11 - 12 let (5. třída) už vnímají fantasy jistě lépe než mladší. Tato věková skupina je schopna mnohem lépe pracovat s fantazií, jiným světem než s realitou. Bylo by tedy vhodné, aby se v pracovních listech více vyskytoval poetický text s nonsensovými prvky, než text těžší na přemýšlení.

Žákům jsem uvedla do dotazníku několik veršů autorů, kteří píší či psali básně zcela odlišné. Básnička Pavla Šruta je humorná, pro žáky třetích tříd, kteří ji preferovali, zcela srozumitelná, vystupuje v ní zvíře, což mladší žáci mají rádi. František Hrubín píše básně velmi jemné, lyrické, vzpomíná na dětství a má vřelý vztah k přírodě. Mohli bychom říci, že Hrubínovy verše jsou pro mladší děti těžké na porozumění, proto si Pampelišky vybrali přednostně žáci pátých tříd a pouze osm žáků třetích tříd z celkových 65.

Je evidentní, že pojmy spojené s poezií nejsou dětem příliš známé, zdůvodnění může být, že se učitelé pojmoslovím příliš nezabývají nebo jej nedostatečně opakují. Pouhých 49 % žáků, kteří byli schopni odpovědět na tuto otázku, znalo termín rým a 33 % zná pojem sloka. Sloku ovšem spojují s písní. Proto by jistě bylo dobré zvolit vhodné aktivizační metody jako je brainstorming či myšlenkovou mapa, které by žákům daly možnost tyto pojmy spojit do větších souvislostí. Na ukázku jsem vypracovala metodický list s jednou z těchto metod - viz dále.

Nejčastěji jmenovanými básníky v otázce týkající se jmen básníků byli výše uvedení- František Hrubín a Pavel Šrut. Dalšími básníky, na které si žáci povzpomínali, byli Jiří Žáček a Jan Vodňanský. Právě tito básníci (Šrut, Žáček, Vodňanský a dále Jiří Havel, Michal Černík) jsou nejčastěji vybíráni rodiči nebo samotnými dětmi do recitačních soutěží. Jejich básně jsou vtipné a jednodušší na porozumění nejen pro mladší žáky. Pouhých 35 % respondentů si nevzpomnělo na žádná jména.

Pokud žák zapsal verše básničky, pak to byla v 70% básnička, kterou se učili naposledy ve škole, po ústním dotazování vyšlo najevo, že většinou to byla ukázka poezie z učebnic čítanek nebo žáci naučili na školní kolo recitační soutěže. Pokud žáky básnička baví a zasmějí se u ní, pamatují si ji delší dobu než text, který je těžší na pochopení.

8 Pracovní a metodické listy

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY PÁTÝCH TŘÍD

Jiří Žáček
Televizní děti

Jak jsou čilé, jak jsou chytré
televizní děti!
Čtou a píšou ve třech letech,
diskutují v pěti.

Všecko znají, všecko vědí,
co bychom se báli-
zvládnou chvilky poezie,
ba i seriály.

Přehádají učitele,
trumfnou mámy, táty.
Mezi dvěma večerníčky,
složí doktoráty.

Pročpak pro ně stavět školy,
internáty, menzy?
Než vyrostou z krátkých kalhot,
budou dávno v penzi.

1. Napiš významy slov penze, internát, doktorát, poezie.

……
……
……
……

2. Nakresli, jak by mohlo takové dítě vypadat.

3. Podtrhni slova, která se rýmují. Zkus vymyslet ke slovům, které jsi podtrhl/ la další rýmy.

……
……
……
……
……
……

4. Pokus se vymyslet pár veršů na papír nebo do sešitu na téma Neposlušné děti.

5. Promysli a napiš, jaké by mohly mít takové děti záliby, vlastnosti a kamarády. Čím by takové dítě asi chtělo být, až vyroste?

……
……
……
……
……
……

6. Napiš své přednosti. V čem zrovna ty vynikáš ve škole, ve volném čase? Jaké jsou tvé dobré vlastnosti? Co dobrého si o tobě asi myslí tví kamarádi?

……
……
……
……
……
……
……

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY PÁTÝCH TŘÍD

Kloboukovy trampoty
Jiří Žáček

Přišel ……..
do prodejny hlav,
zdvořile se smeknul na pozdrav
a hned spustil:
- Pane …….. ,
vracím tuhle hlavu,
co se pořád mračí.
Takovou já nosit ……. ,
protože mi dělá
ostudu!
Vyberte mi novou ……
do práce i pro zábavu.
Hlavu s …….. uší,
ať mi pěkně sluší.
Hlavu, co má vždycky
…….. náladu.
Přineste mi, …… ,
jednu ze skladu!

Prodavač jen ……. :
- Těžké přání!
……. hlavy
nejsou …… k mání.
Poradím vám ale rád-
podejte si
…… !
Značka: …….. hlavu
v ……. stavu.
Hlavu, co má nápady.
Ani hloupou, ani ……. ,
……. bez vady.
Hlavu, které potěší.
Nabízím jí …… .

Četly jste to?
Přihlašte se, hlavy,
Ať jste z …….. nebo z Bratislavy!

1. Doplňte slova z nabídky do veršů.

nebudu, hlavu, klobouk, prodavači, vzdychl, párem, prosím, takovéhle, dobrou, právě, Prahy, inzerát, Hledám, přístřeší, nafoukanou, zkrátka, zachovalém

2. Zjistěte si, jak se jmenuje obchod, kde se prodávají klobouky. Je taková prodejna v místě vašeho bydliště? Najděte továrnu, kde se klobouky vyrábí, napište, co jste se všechno dozvěděli.

……
……
……
……
……

3. Napište slova podřazená k nadřazenému sousloví pokrývka hlavy.

……
……
……
.....

4. Představ si, že jsi módní návrhář či návrhářka a máš navrhnout klobouky a různé jiné pokrývky hlavy pro módní přehlídku v Paříži- městě módy. Pokus se pracovat s fantazií, nemusíš jen kreslit, můžeš se pustit také do výroby.

5. Najdi v textu, co nejvíce slov začínajících na písmeno P. Zkus vymyslet krátké vypravování, kde se budou tato slova vyskytovat. Napiš ho na papír nebo do sešitu.

6. Vyhledejte všechna přídavná jména, podtrhněte je v textu žlutě, slovesa podtrhněte červeně. Určete mluvnické kategorie u sloves.

……
……
……
……
……

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY ČTVRTÝCH TŘÍD

Sisyfos
Pavel Žiška

V celém Řecku všichni to ví,
všichni kromě Sisyfa,
že dát práci Sisyfovi,
má v sobě dost rizika.

Na co sáhne, tak to zvorá,
nikdy není hotový,
vše udělá jenom zpola,
ať dostane cokoli.

Co vystřídal zaměstnání,
teď pracuje s kamenem
a výsledek zase žádný,
Sisyfos je problémem.

Už je vnímán jako případ,
který nemá řešení,
jeho jméno- to je příklad
zbytečného snažení.

Je to škoda- není hloupý,
v práci ale- není nic.
Možná však že tímhle vstoupí
jednou do všech učebnic.

1. Podtrhni v básni všechna podstatná jména a urči jejich rod a vzor.

……
……
……
……
……

2. K těmto podstatným jménům vymysli alespoň další dvě slova, která se budou rýmovat.

…….

……

……

……

……

……

2. Ve skupinách se pokuste převyprávět báseň tak, aby z toho vznikl příběh. Napiš ho na zvláštní papír nebo do sešitu.

3. Společně si ve třídě přečtěte starořeckou báji o Sisyfovi a vysvětlete si, proč se říká „Sisyfovské snažení“.

4. Najdi v knihách s bájemi a pověstmi další jména řeckých bohů. Seřaďte je podle abecedy. Která skupina jich najde nejvíce.

……

……

……

……

……

……

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY ČTVRTÝCH TŘÍD

Píseň o jahodě
Jaroslav Seifert

Jde děvčátko, jde po *úbočí*
a od pláče má vlhké oči.

Ani se kolem nepodívá,
neslyší skřivánka, jak zpívá.

Nevidí v poli máky vlčí,
jen hlavu *sklání, vzdychá*, mlčí.

Přemýšlí *hořce* o svém smutku-
vtom oko padne na jahůdku,

která tu skromně v trávě voní.
A holčička se *shýbá* pro ni.

Když zvedla, hned *ochutná* ji
a už se očka usmívají.

1. Jaké máš pocity, co se ti vybavuje, když čteš tuto báseň.

……
……
……

2. Ke slovům napsaným kurzívou napiš alespoň dvě synonyma.

……
……
……
……
……

3. Co mohlo holčičku trápit, než našla jahůdku? Napiš dvěma až třemi větami.

……

……

……

4. Napiš deset věcí (potravin, činností), které jsou zdravé, a odůvodni, proč tomu tak je.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY ČTVRTÝCH TŘÍD

Jiří Žáček
Otázky

Víš, kde je země hraček?
Je šála máma od šálku?
Křídlovka- to je ptáček?
Má vítr píšťalku?
Rozumíš ptačí řeči?
Kdo dává mraky do prádla?
Proč chudinka kleč klečí?
Proč nemám tykadla?

1. Pokus se jednoduše odpovědět na otázky, které ti autor nabízí.

……
……
……
……
……
……

2. Najdi na internetu nebo ve slovníku cizích slov významy slov *křídlovka a kleč*. Porovnej své výklady s ostatními spolužáky.

……
……
……

3. Zapřemýšlej, jak bys básničku pojmenoval/ la právě ty. Napiš své návrhy.

……

4. Podtrhni slova, která se v básničce rýmují, urči jejich slovní druh, číslo slovního druhu napiš přímo nad slovo.

5. Každý z nás má v hlavě nějaké otázky, na které zatím nezná odpověď nebo na tyto otázky nikdo nedokázal odpovědět. Zapřemýšlej, jak by se zrovna ty tvoje otázky daly napsat po vzoru Jiřího Žáčka.

……
……
……
……
……
……

6. Se svým spolužákem v lavici zkuste najít 6 ptáků stěhovavých a 6 ptáků stálých. Pokud jste se to ještě neučili, tak vám atlas ptáků nebo internet určitě pomůže.

……..
……
……
……
……

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY TŘETÍCH TŘÍD

Hlemýžď a dvoukolák
Ludvík Středa

Nevěříte? Je to tak.
***Hlemýžď* koupil dvoukolák.**
Ve *všední* den, v *neděli,*
jezdí s *ním* teď pro zelí.

***Dvoukolák* má velké přání,**
zažít lepší *cestování.*
***Chtěl* by *jezdit,* víte jak?**
Rychle, *rychle*, jako vlak.

1. Podtrhni v básničce slova, která se rýmují. Graficky vyznač slabiky.

2. Z kolika vět se báseň skládá?

……

3. Zkus pár větami stručně popsat, jak vypadá takový dvoukolák. K čemu se využívá?

……
……
……
……
……

4. Pod slova vyznačená kurzívou vyznač hláskovou stavbu.

5. Přepiš první verš tak, aby se ve slovech mezi souhláskami vyskytovala jen samohláska e. Přečti si pak svou vlastní básničku nahlas. Uvidíš, že se zasměješ.

……

……

……

……

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY TŘETÍCH TŘÍD

Josef Brukner
S - dm dní do t - dne

D - brý d - n, p - ne P – nd - l - ček,
J - kp - k se má p - n Út - rek?
Ale d - bře, pane Stř - da,
Pov - dal ml – dý p – n Čtvrt - k,
že prý v P - tek
p - jde p - n S – b - ta
n – všt – v - t p - na N – d - lu.

1. Doplň samohlásky. Dej pozor na správnou délku.

2. Vypiš na řádky všechna podstatná jména.

……
……
…….....

3. Proč jsou dny v týdnu napsány velkým písmenem? Napiš slovo nadřazené.

……
……
……

4. Napiš pět činností ke každému dni, které jsi dělal/ la minulý týden odpoledne.

pondělí- ……...

úterý- ……..

středa- ……..

čtvrtek- ……

pátek- ……...

sobota- …….

neděle- …….

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY TŘETÍCH TŘÍD

Koláče
Zdeněk Kriebel

Kdepak se dnes kutaleji
buchty do ust bez prace?
Bez ni u nas nikdo neji,
ba uz ani v pohadce.

Od rana jsem delal divy.
Co bot sviti v polici!
Uz jsem srovnal vonne drivi,
kolaci – a ted te chci.

1. Doplň správná diakritická znaménka nad jednotlivými písmeny.

2. Dej do červeného kroužku první sloku. Z kolika vět se skládá první sloka?

……

3. Napiš co nejvíce podřazených slov ke slovu zaměstnání.

……
……
……
……

4. Vyber si 5 jakýchkoliv slov z básničky a napiš s těmito slovy věty.

……
……
……
……
……

5. Seřaď slova z prvních dvou veršů ve druhé sloce podle abecedy. Napiš je správně seřazené na řádky.

……

……

……

……

METODICKÝ LIST PRO ŽÁKY PÁTÝCH TŘÍD

Téma: Myšlenková mapa

Vzdělávací cíl:

Schopnost vypsat co nejvíce slov související s ústředním pojmem.

Výchovný cíl:

Obohacení slovní zásoby, respektování práce kamarádů, dovednost pochválit práci svou a druhých.

Metody:

Rozhovor, samostatná práce, ústní projev

Organizační formy:

Skupinové vyučování ve třídě s lavicemi spojenými podle počtu žáků ve skupině.

Motivace:

O tom, co je to poezie, literatura, jak vypadá poetický text, jaké žánry máme, už jsme si vyprávěli mnohokrát. Metodu myšlenkové mapy už jsme také zkoušeli- teď zkusíme využít všechno dohromady. Do skupin dostanete papír s pojmem, o kterém už jsme alespoň jednou hovořili. Vašim úkolem je, abyste vymysleli co nejvíce slov, která souvisejí s tímto pojmem. Kdo bude chtít, může zkusit vymýšlet slova další, která souvisí se slovy, která napsal nějaký váš kamarád ze skupiny.

Časová dotace:

Práce cca 10 minut, rozbor a prezentace 20 minut

Výstup:

Až budou žáci hotoví, zvolí si ve skupině mluvčího a pozorovatele. Mluvčí bude nahlas prezentovat práci (bude číst jednotlivá slova)spolupracovníků ostatním skupinám. Pozorovatel bude poslouchat ostatní mluvčí skupin, a pokud se vyskytne nějaké slovo vícekrát, tak ho zakroužkuje ve svém papíře nebo ho zapíše na jiný papír. Případná opakující se slova si rozebereme všichni dohromady, proč zrovna tato slova můžeme zařadit k více pojmům.

METODICKÝ LIST PRO ŽÁKY ČTVRTÝCH TŘÍD

Téma: Kolektivní básnění

Vzdělávací cíl:

Princip tvoření dalších veršů ze zadané věty.

Výchovný cíl:

Obohacení slovní zásoby, respektování práce kamarádů, dovednost pochválit práci svou a druhých.

Metody:

Rozhovor, samostatná práce, ústní projev

Organizační formy:

Hromadné vyučování ve třídě s lavicemi do písmene U

Motivace:

Dnes si vyzkoušíme, jak mohou vznikat básničky v hlavách známých básníků. Každý z vás dostane proužek papíru. Napište si na třetí řádek shora jakoukoliv větu o pěti slovech, která vás napadne. Zahněte proužek papíru tak, aby byla vidět jen první věta, pošlete papír kamarádovi po pravé ruce. Ten se snaží vymyslet verš na vaši větu, přehněte znovu papír tak, aby byl vidět jen ten poslední verš. Takto budeme pokračovat do té doby, než k vám dojde zpět váš vlastní papír.

Přečtete si básničku, kterou jste společně se spolužáky vymysleli a napište, jak by se asi mohla jmenovat. Kdo bude chtít dopsat ještě poslední verš, samozřejmě může.

Časová dotace:

cca 30- 40 minut

Výstup:

Kdo bude chtít, může své dílo přečíst nahlas ostatním a pak jej vystavit na nástěnce. Rozhovor o tom, komu se líbila taková práce, kdo raději pracuje jen samostatně.

METODICKÝ LIST PRO ŽÁKY TŘETÍCH TŘÍD

Téma: Zvířata v básních

Vzdělávací cíl:

Umět najít poetický text na zadané téma, najít základní údaje o autorovi básně, schopnost vytvořit prezentaci úkolu pro ostatní spolužáky.

Výchovný cíl:

Práce s knihou a jiným zdrojem informací, spisovné vyjadřování v písemných a psaných prezentacích.

Metody:

Rozhovor, samostatná práce s textovým materiálem, ústní projev

Organizační forma:

Typ projektové výuky jako samostatná práce na delší časový úsek.

Motivace:

Jaká zvířata máte rádi? Zvířata najdeme v přírodě, televizi, knihách s příběhy či pohádkami a samozřejmě i v básních.

Úkol a výstup:

Každý žák si za domácí úkol najde báseň, ve které bude vystupovat nějaké zvíře. Básničku si okopíruje nebo opíše, nalepí na velký formát výkresu (A3), nakreslí k básničce obrázek zvířete, které si vybral. Dále si najde základní údaje o autorovi básně (internet, knižní materiály …) a zapíše je také na výkres. Základními údaji myslím datum a místo narození, povolání, další tvorba. Výkres se sesbíranými materiály bude vystavený ve třídě, žák své nové poznatky velmi stručně prezentuje před třídou.

Časová dotace:

Sběr materiálu a příprava prezentace - 1 týden, prezentace před třídou 2-3 minuty na žáka.

9 Závěr

Mnoho aktivizujících metod, forem výuky, didaktických her se dá najít v mnoha publikacích, proto bylo záměrem mé diplomové práce sesbírat dohromady množství zajímavých organizačních forem výuky, vyučovacích metod a didaktických her, které by zpestřily práci s básnickým textem v hodinách literární výchovy nejen žákům, ale i učitelům. Dále jsem se při sestavování pracovních a metodických listů inspirovala cvičeními a úkoly, kterých využívám při práci s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení v hodinách speciálně - pedagogické péče. Pevně věřím, že pracovní i metodické listy najdou své uplatnění nejen v mých vlastních hodinách, ale i v hodinách mých současných či budoucích kolegů a kolegyň.

Hypotézy, které jsem si stanovila při sestavování otázek jednoduchého dotazníku pro žáky (viz příloha č. 1), byly jednoznačně potvrzeny. Hypotézy, že si žáci nepůjčují knihy s poetickým textem v knihovnách a nedostávají knihy s básněmi jako dárky, byly jednoznačně potvrzeny. Další hypotéza, že žáci nejsou zvyklí vypracovávat pracovní listy k básním, byla také taktéž potvrzena. Žáci si jen o pár procent vybrali raději humornou báseň Pavla Šruta, což mě velmi překvapilo, že tato báseň nevedla u žáků jednoznačněji. Poslední hypotéza, že rodiče svým dětem nečtou, byla také potvrzena. Podrobná čísla a procentuální zastoupení najdete v tabulkách u jednotlivých otázek z dotazníku v příloze č. 2. Podrobný slovní rozbor výzkumného šetření si můžete přečíst na straně 41 - 43.

Měla jsem možnost ověřit si pracovní a metodické listy v praxi, doslovný přepis žákovských prací najdete v přílohách č. 3 – 6. Pokud se jednalo o ověření pracovních listů pro žáky pátých tříd, pak jsem na začátku hodiny rozdala pracovní listy a společně s žáky jsme si přečetli nahlas básničku a otázky – vysvětlili jsme si slova, kterým žáci nerozuměli. Na zpracování úkolů měli žáci celou hodinu, pokud měli problém, kdykoliv se mohli zeptat. K dispozici měli slovník cizích slov nebo si následnou hodinu v počítačové učebně mohli najít na internetu, co potřebovali. Pracovní listy pro žáky čtvrtých tříd dostaly kolegyně, které byly podrobně instruovány. Po skončení práce vždy nastala debata o tom, jak se žákům s pracovními listy pracovalo, jestli shledali některé úkoly příliš složitými … Obecně bych mohla říci, že se žákům pracovalo velmi dobře, mají rádi úkoly, u kterých mohou hojně využít fantazii.

V případě ověření metodických listů nebyl u žáků pátých tříd větší problém, jsou totiž zvyklí metodou myšlenkové mapy pracovat. Žáci čtvrtých tříd nejsou zvyklí pracovat touto metodou, proto si společně před samotným psaním řekli pár slov, která by mohli posléze zapsat. Žákům se tento způsob práce líbil, mohli totiž pracovat se slovy, která je okamžitě napadnou.

Na začátku hodiny jsem podrobně všem vysvětlila, jaký je princip kolektivního básnění, zodpověděla jsem všechny následné dotazy. Zprvu byla tato metoda pro všechny těžší, ale jakmile každý žák vymyslel alespoň jeden verš, pak už to nebyl tak velký problém a výsledné práce všechny dobře pobavila.

Několik kolegyň projevilo již v průběhu ověřování zájem o pracovní i metodické listy, což byl záměr diplomové práce.

Seznam literatury

1. BALADA, Jan, et al. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. 112 s. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

2. BUDÍNSKÁ, Hana. Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkaře, kteří si umějí hrát s dětmi. Praha: [s. n.], 1991. 128 s.

3. ČEŇKOVÁ, Jana, et al. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.

4. FRYNTA, Emanuel. Písničky bez muziky. Praha: Albatros, 1997. 91 s. ISBN 80-00-00533-6.

5. HOUŠKA, Tomáš. Škola hrou. Praha: Václavkova 6, 1991. 78 s. ISBN 80-9007004-7-7.

6. JAREŠ, Michal; ŘÍHA, Jakub. Jak se učil vítr číst. Praha: Dauphin, 2006. 73 s. ISBN 80-7272-095-3.

7. JEČNÁ, Květoslava. Nuda při češtině? Ani nápad!. 1. [s. l.] : Agentura Strom, 1997. 48 s. ISBN 80-901954-4- X

8. KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

9. KRIEBEL, Zdeněk. Koulej se, sluníčko, kutálej. Praha: Albatros, 1966. 169 s. ISBN 13-169-KMČ-83.

10. KŘIVÁNEK, Vladimír, et al. Malý slovník literárních pojmů a autorů: Texty k literární výchově pro 6. -9. ročník ZŠ a nižší třídy víceletých gymnázií. Praha: Scientia, 1996. 88 s. ISBN 80-7183-058-5.

11. LEDERBUCHOVÁ. L. 2004. Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Nakl. Aleš Čeněk, 2004, ISBN 80-86898-01-6

12. LUKEŠOVÁ, Milena. Knihy pro dětskou duši. Zlatý máj. 1990, 9, s. 355. ISSN 00444871.

13. MALACH, Josef. Základy didaktiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-266-1.

14. MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. Aktivizující výukové metody, s. 105-130. ISBN 80-7315-039-5.

15. PAVERA, Libor, VŠETIČKA, František. Lexikon literárních pojmů. 1. vyd. Olomouc: Olomouc s. r. o., 2002. 422 s. ISBN 80-7182-124-1.

16. PORTMANNOVÁ, Rozemarie. Hry pro tvořivé myšlení. Praha: Portál, 2004. 120 s. ISBN 80-7178-876-7.

17. SEIFERT, Jaroslav. Šel malíř chudě do světa. Praha: Albatros, 1987. 89 s. ISBN 13-295-KMČ-87.

18. SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

19. SKALKOVÁ, J. 2007. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7, 2. rozšířené a aktualizované vydání

20. SLADOVÁ, Jana. Výběr textu jako projev profesionální kvalifikace učitele literární výchovy. In POLÁK, Milan, VODRÁŽKOVÁ, Kamila. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. 1. vyd. Olomouc: UP Olomouc, 2005. Výběr textu jako projev profesionální kvalifikace učitele literární výchovy. s. 216-219. Sborník prací z mezinárodní konference konané 19. března 2004 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. ISBN 80-244-1002-8.

21. SOCHROVÁ, Marie. Kompletní přehled české a světové literatury. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. 356 s. ISBN 978-80-253-0311-5.

22. STŘEDA, Ludvík; KARPAŠ, Jan. *Z holubí pošty*. Praha: Středočeské, 1971. ISBN 42-011-71.

23. SVOBODA, P.: Poetoterapie. UP Olomouc 2007, ISBN 978-80-244-1682-3.

24. TOMAN, Jaroslav. Soudobé pubescentní čtenářství a jeho problémy. Čtenář: měsíčník pro práci s knihou. 1990, 10, s. 332-333. ISSN 0011-2321.

25. TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. 1. vyd. České Budějovice: Ediční středisko PF JU Č. Budějovice, 1992. 98 s. ISBN 80-7040-055-2.

26. TOMKOVÁ, Anna; STRCULOVÁ, Vladimíra. Myšlenková mapa v primární škole. Kritické listy [online]. 2001, 5, [cit. 2009-03-15]. Dostupný z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_myslenkovamapa>.
27. TREUOVÁ, Hana. Čítanka pro dyslektiky. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994. 79 s. ISBN 80-85808-22-6.

28. VLAŠÍN, Štěpán a kol. Slovník literárních pojmů. Praha: Československý spisovatel, 1984. 468 s. ISBN 22-141-84.

29. URBANOVÁ, S. Děti a literatura. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Repronis, 1996. 65 s. ISBN 80-7042-460-5.

30. URBANOVÁ, Svatava, ROSOVÁ, Milena. Žánry, osobnosti, díla (Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2003. 239 s. ISBN 80-7042-625-X.

31. ŽÁČEK, Jiří. Aprílová škola. Praha: Albatros, 1987. 63 s. ISBN 13-118-KMČ-89.

32. ŽÁČEK, Jiří. Pro slepičí kvoč aneb Aprílová škola pro pokročilé. 1. Praha: Albatros, 1986. 89 s. ISBN 13-817-86.

33. ŽIŠKA, Pavel. Neříkejte teleti aneb knížka básní pro děti. Praha:Albatros, 2008. 52 s. ISBN 978-80-00-01811-9.

34. Astride [online]. 2008 [cit. 2010-03-21]. Vyučovací zásady. Vyučovací metody, jejich třídění. Kritéria pro jejich výběr a užití. Aktivizující metody._Dostupné z WWW: >http://www.astride.estranky.cz/stranka/vyucovaci-zasady-.

Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1
Dotazník pro děti ZŠ 3. 5. třídy

PŘÍLOHA Č. 2
Číselné a procentuální vyhodnocení dotazníkového šetření

PŘÍ LOHA Č. 3

Pracovní list pro žáky čtvrtých tříd

PŘÍLOHA Č. 4

Myšlenková mapa

PŘÍLOHA Č. 5

Myšlenková mapa

PŘÍLOHA Č. 6

Kolektivní básnění

PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK PRO DĚTI ZŠ 3. - 5. TŘÍDY

1. Chodíš do knihovny?

- Ano, často
- Ano, jen občas (třeba s maminkou)
- Ne, nemám kartičku

2. Půjčuješ si v knihovně knížky s básničkami?

- Ano, často
- Ano, občas
- Ne, nebaví mě to

3. Čteš rád/ a básničky?

- Ano
- Ne

4. Líbí se ti básničky, které máte v učebnicích?

- Ano, líbí se mi
- Ano, ale někdy by to chtělo něco zábavnějšího
- Ne, nelíbí se mi

5. Jakým způsobem pracujete s básničkou ve škole?

- Přečteme si ji s paní učitelkou a některé básničky se máme naučit zpaměti
- Přečteme si ji a máme k ní další úkoly (malujeme na téma básničky, hrajeme divadlo, doplňujeme slova, vymýšlíme nové názvy …)
- Přečteme si ji, ale žádné úkoly k ní neděláme

6. Chtěl bys mít pracovní listy, ve kterých bys vypracovával úkoly k básničkám? (malování, hraní divadla, doplňování, modelování postav, věcí …)

- Ano, to by mě bavilo
- Ne, nebaví mě taková práce

7. Čtou ti rodiče doma básničky?

- Ano, často, třeba před spaním
- Ano, ale jen občas
- Ne, maminka mi knížky nečte

8. Dostáváš knihy s básničkami jako dárky?

- Ano, často
- Ano, ale jen občas
- Ne, knihy s básničkami nedostávám

9. Ke které básničce bys raději vypracovával úkoly?

František Hrubín

Pampelišky

Pampelišek plná louka
a náš Vítek do nich fouká,
kolem všude bílo.
Snad tu nesněžilo?

Kdepak! To náš malý smíšek
fouká jako čtyři
a z těch bílých pampelišek
odletuje chmýří.

…

Pavel Šrut

Povídání o dřevěné koze

V Pantatících na návsi,
kde zvedají nožku psi,
snila koza o veselce,
učila se mečet tence,
z pavučiny měla vlečku
jenže jednou u chlívečku
přiznala: - jsem bez věna
a co více – dřevěná!

…

10. Pokud by sis měl/ la vybrat knihu k narozeninám, jakou si vybereš raději?

- Knihu s dětským hrdinou
- Pohádky
- Dobrodružnou knihu
- Básničky
- Sci- fi nebo fantasy

11. Víš, co je to verš, rým, sloka? Pokud ano, napiš, co sis zapamatoval/ la, co to je. Pokud nevíš, nic se neděje, nepiš nic.

- Verš

……

……

- Sloka

……

……

- Rým

……

……

12. Znáš jména nějakých básníků?

- Ano,jmenuj

……

……

- Ne, nepamatuji si

13. Pamatuješ si alespoň část básničky, kterou ses učil/ la naposled? Pokud ano, zapiš.

……

…….....

.....

.....

.....

14. Pokud se učíš básničku zpaměti, pamatuješ si ji dlouho?

- Ano, pokud mě to baví a něčím mě ta básnička zaujala
- Ne, umím básničku jen na zkoušení a pak ji rychle zapomenu

Děkuji za pomoc ☺!

PŘÍLOHA Č. 2

Číselné a procentuální vyhodnocení dotazníkového šetření

1. **Chodíš do knihovny?**

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, často	12 (31%)	12 (31%)	15 (38%)	39 (29%)
Ano, jen občas (s rodiči)	16 (34%)	15 (33%)	15 (33%)	46 (33%)
Ne, nemám kartičku	10 (19%)	13 (25%)	30 (56%)	53 (38%)

2. Půjčuješ si v knihovně knížky s básničkami?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, často	8 (54%)	2 (13%)	5 (33%)	15 (11%)
Ano, občas	12 (25%)	19 (40%)	17 (35%)	48 (35%)
Ne, nebaví mě to	18 (24%)	19 (26%)	38 (50%)	75 (54%)

3. Čteš rád/ a básničky?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano	25 (31%)	20 (25%)	35 (44%)	80 (58%)
Ne	13 (22%)	20 (34%)	25 (43%)	58 (42%)

4. Líbí se ti básničky, které máte v učebnicích?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, líbí se mi	13 (31%)	10 (24%)	19 (35%)	42 (30%)
Ano, ale někdy by to chtělo něco zábavnějšího	18 (24%)	24 (31%)	35 (45%)	77 (56%)
Ne, nelíbí se mi	7 (36%)	6 (32%)	6 (32%)	19 (16%)

5. Jakým způsobem pracujete s básničkou ve škole?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Přečteme si ji a máme se ji naučit nazpaměť.	23 (32%)	17 (24%)	32 (44%)	72 (52%)
Přečteme si ji a děláme k ní další úkoly.	13 (26%)	14 (27%)	24 (47%)	51 (37%)
Přečteme, ale úkoly neděláme.	2 (13%)	9 (60%)	4 (17%)	15 (11%)

6. Chtěl/ a bys mít pracovní listy, ve kterých bys vypracovával úkoly k básničkám?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, to by mě bavilo	26 (25%)	28 (27%)	49 (48%)	103 (75%)
Ne, nebaví mě taková práce	12 (35%)	12 (35%)	11 (30%)	35 (25%)

7. Čtou ti rodiče doma básničky?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, často, třeba před spaním	4 (44%)	5 (56%)	0 (0%)	9 (7%)
Ano, ale jen občas	20 (43%)	15 (32%)	12 (25%)	47 (34%)
Ne, rodiče mi doma básničky nečtou	14 (17%)	20 (24%)	48 (59%)	82 (59%)

8. Dostáváš knihy s básničkami jako dárky?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, často	10 (71%)	0 (0%)	4 (29%)	14 (10%)
Ano, ale jen občas	8 (16%)	25 (51%)	16 (23%)	49 (36%)
Ne, knihy s básničkami nedostávám	20 (27%)	15 (20%)	40 (53%)	75 (54%)

9. Ke které básničce bys raději vypracovával úkoly?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
František Hrubín, Pampelišky	8 (12%)	18 (28%)	39 (60%)	65 (47%)
Pavel Šrut, Povídání o dřevěné koze	30 (41%)	22 (30%)	21 (29%)	73 (53%)

10. Pokud sis měl/ la vybrat knihu k narozeninám, kterou si vybereš raději?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Příběh s dětským hrdinou	7 (43%)	8 (38%)	6 (29%)	21 (15%)
Pohádky	16 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (12%)
Dobrodružná kniha	6 (14%)	12 (29%)	24 (57%)	42 (30%)
Básničky	6 (32%)	8 (42%)	5 (26%)	19 (14%)
Fantasy, sci- fi	3 (7%)	12 (30%)	25 (63%)	40 (29%)

11. Víš, co je to verš, rým, sloka? Pokud ano, napiš, co to podle tebe je. Pokud nevíš, nic se neděje, nepiš nic.

Na tuto otázku odpovědělo jen 60 žáků.

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Verš	2 (18%)	4 (36%)	5 (46%)	11 (18%)
Sloka	4 (20%)	6 (30%)	10 (50%)	20 (33%)
Rým	6 (21%)	10 (34%)	13 (45%)	29 (49%)

12. Znáš jména nějakých básníků

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano- jmenuj	28 (27%)	28 (27%)	47 (46%)	103 (75%)
Ne, nepamatuji si	10 (29%)	12 (34%)	13 (37%)	35 (25%)

13. Pamatuješ si alespoň část básničky, kterou ses učil / la naposled?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano	14 (17%)	24 (30%)	43 (53%)	81 (59%)
Nepopsané řádky	24 (42%)	16 (28%)	17 (30%)	57 (41%)

14. Pokud se učíš básničku nazpaměť, pamatuješ si ji dlouho?

	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Ano, pokud mě básnička zaujala	24 (27%)	26 (29%)	39 (44%)	89 (64%)
Ne, umím ji jen na zkoušení, pak ji zapomenu	14 (29%)	14 (29%)	21 (42%)	49 (36%)

PŘÍLOHA Č. 3

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY ČTVRTÝCH TŘÍD

Doslovný přepis ukázky pracovního listu pro žáky čtvrtých tříd bez korektury a jiných úprav.

Jiří Žáček

Otázky

Víš, kde je země hraček?
Je šála máma od šálku?
Křídlovka- to je ptáček?
Má vítr píšťalku?
Rozumíš ptačí řeči?
Kdo dává mraky do prádla?
Proč chudinka kleč klečí?
Proč nemám tykadla?

7. Pokus se jednoduše odpovědět na otázky, které ti autor nabízí.

Bohužel nevím, kde je země hraček. Šála od šálku je vzdálená teta. Křídlovka není ptáček. Vítr píšťalku určitě nemá. Nerozumím ptačí řeči, jen někdy poznám, který zpívá. Slunce dává mraky do prádla. Kleč je rostlina. Nejsem brouček, ale člověk.

8. Najdi na internetu nebo ve slovníku cizích slov významy slov *křídlovka a kleč*. Porovnej své výklady s ostatními spolužáky.

křídlovka- hudební nástroj, kleč- kosodřevina řidčejšího a keřovitého vzrůstu

9. Zapřemýšlej, jak bys básničku pojmenoval/ la právě ty. Napiš své návrhy.

Víš proč …?

10. Podtrhni slova, která se v básničce rýmují, urči jejich slovní druh, číslo slovního druhu napiš přímo nad slovo.

11. Každý z nás má v hlavě nějaké otázky, na které zatím nezná odpověď nebo na tyto otázky nikdo nedokázal odpovědět. Zapřemýšlej, jak by se zrovna ty tvoje otázky daly napsat po vzoru Jiřího Žáčka.

Proč se zeměkoule točí?

Víš co ti říká tvoje bříško když kručí?

12. Se svým spolužákem v lavici zkuste najít 6 ptáků stěhovavých a 6 ptáků stálých. Pokud jste se to ještě neučili, tak vám atlas ptáků nebo internet určitě pomůže.

Vlaštovka, dudek, čáp, špaček, jiřička, kukačka

Vrána, Havran, vrabec, sýkora,

PŘÍLOHA Č. 4

Myšlenková mapa

Doslovný přepis žákovských nápadů jedné skupiny (4. třída) bez korektury.

Knihy učivo komix

Knihovna sci-fi pohadaka

Ilustrace lidé parodie

Zvířata horor rostliny

LITERATURA

český jazyk obrázky slova

knihy dobrodružství spisovatel

komedie písmena fotograf

příroda

PŘÍLOHA Č. 5

Myšlenková mapa

Doslovný přepis společné práce žáků jedné skupiny (5. třída) bez korektury.

Halí belí Aprílová škola řádky

Děti rýmy sup a žluva

Kniha název slovo

Spisovatel papír přímá řeč

POEZIE

písmeno báseň verše

básníci píseň radost

Bedřich Smetana Jiří Havel Špalíček

Karel Jaromír Erben smích Šnečku šnečku vystrč hrušky

paci paci pacičky ilustrace

PŘÍLOHA Č. 6

Kolektivní básnění

Doslovný přepis žákovských prací bez korektury – vypracovali žáci páté třídy.

Půjdu dneska běhat ven,
až tam pujdu spadnu sem.
Pak vipadnu z žumpy ven,
a potká prase jménem Ken.
Žák píše úkoly,
modůly jsou v raketopláně.
Pojedeme na kole,
pak poplavem na mole.

Byla jednou jedna holčička,
Která měla velký nos jako Kačka.
a máma vypadá jako omačka,
A tata vypadá jako cukr.
Byl/ la jsi už někdy v oceanu?
Byla jsem na louce,
a viděla jsem tam slunce.

Kde je ten pes,
řekl a plesk,
jednu mi plesk.
Veverka jizerk,
odešla ze dvorka.

Strašně moc chci koně,
Ale už mám mimoně.
Tak jsi koupím pakoně
bude spát na balkóně.
Zajelo auto do prokopy,
zpívala nám podle boty,
půjdu ráno do roboty.

Já mám hodnou maminku,
která kouří na dvorku.
Kouří asi deset minut,
je ji z toho zle.
Musela jsem jít nakupovat,
a mamka šla suplovat.
To je můj pes,
je tu celá ves.

Musela jsem jet spat,
ať mi začne hrát,
musím jít prát.
Dědeček hříbeček, pidi mužiček,
udělal kolem sebe, mnoho loužiček.
Brácha pije studenou kofolu,
protože šel na limonadu.