

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

IVANA VELECHOVÁ

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

TVOŘIVÉ ČINNOSTI V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Milan Polák, PhD.

OLOMOUC 2021

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

V Olomouci dne 11. května 2021

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů pro práci.

Dále děkuji vedení a pedagogickému kolektivu ZŠ Makov za vytvoření podmínek a pomoc při realizaci praktické části diplomové práce.

Obsah

I.Úvod	6
II.Teoretická část	7
1 Malotřídní škola – definice	7
1.1 Postavení malotřídních škol v současném systému vzdělávání	7
1.2 Znaky malotřídních škol	8
1.3 Klady a zápory malotřídních škol	9
1.4 Organizace vyučování na malotřídních školách	9
1.4.1 Frontální výuka žáků	10
1.4.2 Samostatná práce žáků	11
2 Literární výchova na 1. stupni základních škol – charakteristika	14
2.1 Pojetí literární výchovy na 1.st.ZŠ	15
2.2 Cíle literární výchovy na 1.st. ZŠ	16
2.3 Vymezení literární výchovy v rámci RVP	18
2.3.1 Očekávané výstupy v literární výchově	18
3 Volba vyučovacích metod vhodných do výuky literární výchovy	20
3.1 Transmisivní pojetí výuky	21
3.2 Konstruktivistické pojetí výuky	23
3.3 Projektová metoda	34
III. Praktická část	36
1 Charakteristika malotřídní základní školy Makov	36
2 Pojetí literární výchovy na ZŠ Makov	37
2.1 Literární výchova před coronavirovou krizí	37
2.2 Literární výchova během coronavirové krize	37
3 Realizace vyučovací hodiny literární výchovy v ZŠ Makov	39
3.1 Naplánování	39
3.2 Realizace	40
3.3 Zhodnocení	46
4 Projektový den v ZŠ Makov	47

4.1	Naplánování	49
4.2	Realizace	49
4.3	Zhodnocení	50
5	Literární workshop v litomyšlské knihovně	51
5.1	Naplánování	52
5.2	Realizace	52
5.3	Zhodnocení	53
IV.	Závěr	55
V.	Seznam použité literatury	57
VI.	Seznam příloh, fotodokumentace	59

I. Úvod

Tématem diplomové práce jsou tvořivé činnosti v hodinách literární výchovy na malotřídních školách. Tyto hodiny nejsou pouze o přečtení a rozboru vybraných literárních ukázek. Jsou o různých formách práce s textem, které by měly být pro žáky zábavné, inspirativní, zároveň poučné a též věkově diferencované, protože v případě malotřídní školy pracujeme s několika ročníky současně.

Hlavním cílem práce je zaznamenat a popsat konkrétní reálné situace, jež souvisí s přístupem k literární výchově a upozornit také na problémy, které se v malotřídní výuce objevují.

Teoretická část této práce pojednává o problematice organizace vyučování na malotřídní škole a zároveň si klade za cíl vysvětlit prospěšnost užívání tvořivých metod v hodinách literární výchovy, zabývá se jejich didaktickým zpracováním a formulováním jejich kladů a záporů.

Praktická část se zabývá představením nejmenší malotřídní školy v Pardubickém kraji, která je specifická tím, že pracuje se čtyřmi ročníky v rámci jedné třídy a navštěvuje ji pouhých osm žáků.

Cílem praktické části je ukázat na reálně odučené hodině literární výchovy formy práce s takto diferencovanou třídou, porovnat, jakým způsobem probíhala před a probíhá během covidové pandemie, porovnat časovou náročnost na přípravu a ukázat na důležitost užívání vybraných výukových metod uvedených v teoretické části.

V závěrečné části se věnujeme přiblížení projektových dnů v malotřídní škole v Makově a jeho reflexi.

Téma jsem si zvolila z několika důvodů. Prostředí malotřídní školy je mi velmi blízké. Jako pedagožka se v něm pohybuji několik let a ze své praxe vím, jak obtížné je skloubit výuku několika ročníků najednou. Chtěla jsem sestavit portfolio metod, díky kterému bude mít začínající malotřídní pedagog možnost připravovat a uskutečňovat činnostně pestrou výuku literární výchovy a zároveň apelovat na pedagogy, aby i v takovém „mikroprostředí“ nebrali výuku literární výchovy jenom jako prostor pro procvičování čtení, ale aby si uvědomili, že právě malotřídní škola je ideálním prostředím pro realizaci a kombinování zmíněných metod, jenž jsou nám nenahraditelnými pomocníky v práci.

II. Teoretická část

1 Malotřídní škola

Školský systém ČR tvoří plně organizované školy a školy neplně organizované, tedy alternativní. Patří mezi ně i malotřídní škola. Je to základní škola, v níž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků. (Průcha, 2004, s. 52)

Z historického hlediska jsou malotřídní školy nejstarším typem škol, i když v současné době se objevují čím dál větší snahy tyto školy zavírat. Hlavním důvodem je vysoká ekonomická náročnost na chod školy a její „neprestižnost.“

1.1 Postavení malotřídních škol v současném systému vzdělávání

Malotřídní školy jsou součástí českého vzdělávacího systému, proto také mají oporu ve školské legislativě. Školský zákon č. 561/2004 Sb. je označuje jako „základní školy, ve kterých probíhá alespoň v jedné běžné třídě na prvním stupni ZŠ společná výuka žáků různých ročníků, vzdělávaných v oboru 7901C01 – Základní škola.“ (www.msmt.cz) Více než s pojmem „malotřídní“ se však setkáváme s označením „neúplná“ škola.

Samotné označení „neúplná“ škola je zavádějící. Inklinuje ke školám poskytujícím „nedostatečné“ vzdělávání, přičemž se dle P. Valachové ukázalo, že „62,5 % krajských zastupitelů se domnívá, že malotřídní školy nabízejí opravdu kvalitní vzdělávání, které je zcela srovnatelné s plnotřídními školami.“ (www.clanky.rvp.cz) Důkazem je jejich nemalý počet. Ke 30. 9. 2020 je zaevidováno 2398 malotřídních tříd, z toho nejvíce se jich nachází ve Středočeském kraji. (www.msmt.cz)

V současné době se na malotřídní školy nahlíží spíše jako na alternativní školy, které poskytují vzdělávání v rozsahu 1. stupně ZŠ. Jejich „alternativnost“ vychází z malého, věkově diferencovaného počtu žáků a z místa výskytu (venkov). Koncepce vzdělávání vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a posléze ze Školního vzdělávacího programu, který si každá škola přizpůsobuje svým podmínkám.

Práva a povinnosti osob (pedagog, žák, zákonný zástupce žáka), jež se na procesu vzdělávání podílejí, jsou totožná s právy a povinnostmi osob na úplných školách. Také cíle vzdělávání jsou identické a jsou založeny na těchto zásadách:

- rovného přístupu každého státního občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti atd.;
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce;
- vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti;
- svobodného šíření poznatků;
- bezplatného základního vzdělávání ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí;

- zdokonalování procesu vzdělávání a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod;
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání.
(www.msmt.cz)

Specifické jsou místem výskytu (venkov) a věkově smíšenou skupinou žáků.

1.2 Znaky malotřídních škol

J. Emmerová (2000) je shrnuje do těchto bodů:

- jelikož počet žáků ve třídě malotřídní školy je malý, má vyučující možnost věnovat se jednotlivým žákům individuálně a žákům je dáno ve výuce více prostoru, mohou se více projevit;
- vyučování v malotřídní škole vede žáky ke kooperaci;
- umožňuje učení se mladších dětí od starších;
- mezi dětmi panuje větší pocit sounáležitosti, a to jak ve třídě, tak i ve škole;
- vztahy v učitelském kolektivu bývají otevřenější a hlubší ve srovnání s klasickou školou;
- učitelé znají všechny žáky i jejich rodinné zázemí;
- v malotřídních školách učitelé obvykle více spolupracují s rodiči žáků;

příprava na výuku v malotřídní škole a také její realizace klade na učitele vysoké nároky.
(www.clanky.rvp.cz)

V malotřídních školách se uplatňuje princip tzv. otevřené třídy, což znamená, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, ve standardní plnotřídní škole tento systém nebývá realizován. Mohou vznikat také skupiny s rovnocennou úrovní vzdělávání, tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, dovedností atd., a mohou se tudíž učit společně. Nejsou pouze jedním z článků vzdělávacího systému, nýbrž také působí jako kulturní a společenská centra obce. (Průcha, 2004, s. 53)

1.3 Klady a zápory malotřídních škol

Za kladnou stránku malotřídní školy považujeme její „komorní“ počet žáků. Vytváří téměř „rodinné“ prostředí, ve kterém se učitelé i žáci cítí příjemněji než ve třídě s velkým počtem žáků.

Můžeme vyzdvihnout také užší spolupráci, a to jak učitele a žáků, tak žáků mezi sebou. Mladší žáci se učí od starších a starší opakují s mladšími.

Zápornou stránkou je obtížná koordinace vyučování, která vyžaduje pedagoga – manažera. Ten musí naplánovat a zvládnout výuku všech ročníků najednou.

Malotřídní vyučování je náročné též na koncentraci. Zejména u žáků nižších ročníků je udržení pozornosti velmi náročné, často můžeme vysledovat, že poslouchají a sledují učivo žáků z jiných ročníků než to své.

Další nevýhodou je menší možnost sociálních interakcí, bez kterých se v osobním i profesním životě neobejdeme.

Poslední, neméně důležitou, je ekonomická náročnost. Většinou jsou tyto typy malých škol závislé nejen na rozpočtu z ministerstva školství, ale též na rozpočtu obce.

1.4 Organizace vyučování na malotřídních školách

Vyučovací hodina vychází ze stejné struktury jako v běžné třídě s jedním ročníkem. Má část:

1. úvodní – motivační;
2. hlavní - probírání nového učiva, procvičování;
3. závěrečná - kontrolní, opakovací. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 30)

Malotřídní učitel si musí během svých příprav na vyučování poradit s učivem pro dva a více ročníků. V úvahu musí brát to, že nové učivo může učit frontálně v jeden okamžik pouze s jedním ročníkem a pro ostatní musí být připraveny úkoly, které budou opakovacího charakteru a které budou prohlubovat již naučené.

Vysvětlení nového učiva je možné pouze formou frontální a vždy jen s jedním ročníkem. To ale neznamená, že se frontálně bude vyučovat pouze jeden ročník. Tento systém by se měl opakovat i u ostatních ročníků.

Naplánovat si vyučovací hodinu tak, aby všechny ročníky prošly všemi třemi fázemi, je často nerealizovatelné. Překážkami, které brání uskutečnění, jsou např. stupeň obtížnosti učiva či věkové kategorie žáků. Musíme vycházet z toho, že nižší ročníky (zejména první a druhé) vyžadují učitelovu pozornost mnohem intenzivněji, než je tomu u vyšších ročníků (třetích, čtvrtých a pátých), které již mají bohatší zkušenosti s různými zadáními úkolů a jsou zvyklé pracovat samostatněji.

1.4.1 Frontální výuka žáků

Frontální výukou nazýváme „klasickou,“ nejběžnější formu výuky v českých školách.

Hlavní roli, tzn. aktivním aktérem je pedagog a jeho pojetí vyučovaného tématu: „*pedagog vykládá, popisuje, vysvětluje, řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity a žáci naslouchají, tzn. že v ní jsou „pouze“ pasivními aktéry.*“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 29)

Mezi **klady** frontální výuky patří zejména:

- zprostředkování logicky uspořádaného a uceleného učiva žákům;
- časová úspora – úkolem frontální výuky je v co nejkratším čase žákům předat co nejvíce podstatných informací, kdežto tvořivé činnosti jsou časově náročnější;
- usměrňování poznávacích procesů žáků;
- rozvíjení zájmů a postojů žáků;
- vhodná zejména při seznámení s novým učivem;
- obohacení o novou slovní zásobu;
- učení žáků poslouchat a vnímat. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 36 – 37)

Mezi **zápory** frontální výuky zařazujeme:

- nízké zapojení do výuky;
- pasivní přijímání nových poznatků – žáci používají hlavně zrak a sluch, přičemž zapojení více smyslů je vhodné z hlediska vyššího zapamatování předávaných informací;
- náročnost na udržení pozornosti – žáci na prvním stupni ZŠ udrží pozornost v rozpětí 5 až 10 minut, proto je vhodné pro udržení pozornosti užívat různých obrazových materiálů (např. interaktivní tabule, zpětný projektor, modely). (Kotrba, Lacina, 2011, s. 36 – 39)

Tato vyučovací jednotka má převážně strukturu smíšeného typu:

- *pozdrav se žáky, zápis do třídní knihy (5 minut)* – úvodní část hodiny je brána, dá se říct, automaticky, aniž bychom se nad ní pozastavovali a uvědomovali si, kolik informací dává žákům hned zpočátku. Ze samotného pozdravu mohou „přečíst“, jakým směrem se bude vyučování ubírat, zda bude v dobré či špatné atmosféře, zda bude pedagog pro žáka „partnerem“ ve výuce apod. Zároveň je pozdrav znakem slušného vychování, je tedy důležitý i z hlediska výchovného.
- *ústní zkoušení nebo jiná forma opakování učiva (10 – 15 minut)* – opakování učiva může probíhat různými způsoby, může to být prostřednictvím ústního zkoušení, písemného zkoušení, didaktických testů, ale i formou aktivizačních metod (didaktické hry jako pexeso, domino, kartičkování; dialog). Všechna tato opakování ověřují žákovy znalosti, poskytují pedagogovi zpětnou vazbu a napovídají, kudy se bude učební proces ubírat, zda se bude věnovat více opakování či zda se bude učivo moct dále rozvíjet, tj. „na základě výsledků opakování člověk zjistí, zda učení bylo efektivní, či nikoliv.“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 32)

- *úvod do hodiny, krátké opakování látky pro navázání nového učiva (2 minuty)* – tato část je pojítkem mezi starým a novým učivem. Zároveň je krátkou příležitostí pro dovysvětlení učiva v případě nejasností a je podstatným momentem pro sdělení cíle vyučovací hodiny.
- *expozice nového učiva formou výkladu učitele (20 minut)* – úvod do nového učiva probíhá v případě frontální výuky formou monologu ze strany pedagoga (monologicky může být vedeno např. přednášením, vyprávěním, vysvětlováním, popisováním, diktováním zápisků do sešitu či zápis na tabuli).
- *shrnutí nového učiva, závěrečné krátké opakování nově probraného (5 minut)* – tato fáze bývá z důvodu nedostatku času poměrně často opomíjena, což je chybou, v zájmu pedagoga je vyhradit si z hodiny čas a v krátkosti si podstatné znovu připomenout. Slouží to k lepšímu zapamatování nově získaných informací, pedagogovi přináší potvrzení toho, že byl splněn či nesplněn cíl hodiny. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 29)

Vyučování je vedeno převážně monologickou metodou ze strany pedagoga (může to být např. výklad, popis, přednášení).

1.4.2 Samostatná práce žáků

Velikou výhodou žáků malotřídní školy je jejich samostatnost. Vzhledem k tomu, že je v jedné třídě několik ročníků a prakticky není možné všechny najednou vyučovat (tím myslíme přímou práci se žáky), jsou od počátku vedeni k samostatné práci a k odpovědnosti za její vykonání. Na rozdíl od žáků z plně organizovaných škol, u kterých se prokázala větší závislost na pedagogovi a nízká schopnost samostatnosti.

Je důležité, abychom si uvědomili, že samostatná práce je též plnohodnotnou součástí výuky a má totožné výchovné a vzdělávací cíle jako přímá výuka. Má velký výchovný význam. „*Rozvíjí myšlení, aktivitu a iniciativu žáků, jejich vynalézavost, pracovní úsilí, vytrvalost, podněcuje zájem a tvořivost dětí.*“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 73) Měla by s přímou korespondovat a naopak. Její těžiště spočívá v dobře promyšlených a dle obtížnosti seřazených úkolech. Úkoly musí být jasně formulovány, kontrolovány a také hodnoceny.

Rozeznáváme tyto základní druhy úkolů samostatné práce:

- úkoly písemné;
- úkoly kresebné (ilustrační);
- úkoly čtecí. (Musil, Sedláček, 1964, s. 76)

V hodinách literární výchovy to mohou být např. čtecí hry, tiché čtení spojené s kontrolními úkoly (jako jsou ilustrace obsahu četby, kresby podle písemného návodu, přiřazování tištěných slov a vět nebo připisování slov a vět z četby k obrázkům, odpovědi na otázky k obsahu četby). (Musil, Sedláček, 1964, s. 76)

Této výukové metodě se věnuje dvě a více skupin. Pro každou z nich musí mít pedagog připravenou práci tak, aby v hodině nenastaly prostoje a nestalo se, aby se žák „nudil.“ Nesmí tedy nic ponechat náhodě a i samostatnou práci naplánovat tak, aby úkoly zvládli všichni

žáci (tedy aby byly přiměřené jejich schopnostem a znalostem).

Pro žáky pohotovější a bystřejší připravíme doplňkové úkoly, ovšem takové, kterými se nerozšiřuje učivo. Žákům, kteří mají obtíže v učení, připravíme více nácvičných úkolů, seřazených podle obtížnosti tak, aby si mohli osvojovat učivo krok za krokem. (Musil, Sedláček, 1964, s. 86)

Strukturu samostatné práce si můžeme představit takto:

1. zadání a vysvětlení pokynů k jednotlivým úkolům;
2. vlastní činnost žáků - samostatná práce;
3. kontrola a ověření správnosti splněných úkolů.

Bez kontroly ze strany pedagoga by samostatná práce neměla efekt. Učitel by měl poskytnout po každé samostatné práci zpětnou vazbu, jemu se dostává informací o tom, zda žák učivo pochopil a žákovi pocit uspokojení z procvičeného a osvojeného učiva, popř. mu dává signál, že na pochopení potřebuje více procvičovat. „*Kontrola je prospěšná pro postup v probírání učiva i pro pokrok žáků v učení, je povzbuzením v práci.*“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 89)

2 Literární výchova na 1. st. ZŠ – charakteristika

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku literární výchovy a v následujících podkapitolách si vymežíme její hlavní cíle a postavení v rámci RVP.

Spolu s jazykovou a komunikační a slohovou výchovou je součástí vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura. Tyto tři složky mají rovnocenné postavení, vzájemně se doplňují a jejich výukou přispíváme ke zvyšování jazykové úrovně společnosti.

Literatura je předmětem založeným na práci s textem. Jeho prostřednictvím se žáci učí rozlišovat mezi reálným a fiktivním pojetím světa. Příběhy mají schopnost působit na dětskou duši, ovlivňují jejich emoční stránku a nenásilnou formou vedou žáky k vyjadřování a prosazování vlastních názorů.

Literární výchova plní několik **funkcí**. Jsou to:

- *estetická*: literární dílo má schopnost ve čtenáři vyvolat estetický prožitek a působit na jeho citovou stránku, emoce;

- *výchovná*: literatura vychovává, ale zároveň O. Chaloupka dodává, že „*nechceme, aby tato výchova sklouzla k nějakému zkreslení, významovému posunu, nebo přinejmenším k tomu, že z celého literárního díla přijmeme a dětem vtlukáme do hlavy jenom onen výchovný výtažek a všechno ostatní odhodíme stranou. Tímto způsobem i sebekrásnější literární prózu můžeme znehodnotit a zbude nám z ní pouhá poučka, např. že babička byla moudrá a pracovitá žena z lidu.*“; (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 46)
- *formativní*: literární dílo má vliv na formování naší osobnosti, rozvíjí vnímání, fantazii;
- *poznávací*: literární dílo zprostředkovává svému čtenáři informace;
- *zábavná*: má schopnost čtenáře pobavit, vyplnit mu volný čas, umožňuje relaxaci;
- *společenská*: dílo může významným způsobem ovlivnit myšlení společnosti.
(www.cesky-jazyk.cz)

Literární výchovu na 1. stupni lze rozdělit do dvou období. Toto členění vychází z čtenářských dovedností žáků.

První je tzv. *slabikářové období*, do kterého spadají žáci 1. ročníku ZŠ. Hlavním zdrojem četby je Slabikář, ve kterém je dostatek příběhů a pohádek, s nimiž mohou dále pracovat, mohou je vyprávět, reprodukovat, dokončovat nebo ilustrovat. Příběhy si mohou také vymýšlet.

V tomto období se klade důraz hlavně na kvalitativní znaky, jsou jimi správnost čtení, jeho hlasitost a plynulost.

Druhé je tzv. *poslabikářové období*, o němž mluvíme od 2. ročníku. Žáci již nepracují se Slabikářem, ale mají k dispozici čítanky i jiné mimočítankové zdroje. Texty v čítankách jsou členěny jednak podle ročníků, jednak tematicky. Nabízí lyrické, epické i dramatické žánry.

V této etapě se sledují kvantitativní znaky, jako je např. počet přečtených slov za určitou časovou jednotku. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 47)

2.1 Pojetí literární výchovy na 1. st. ZŠ

Vyučování, tj. forma „*cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 121), je závislé především na osobnosti učitele. Stejně tak jako neexistuje jeden univerzální typ učitele literatury, neexistuje ani dle Koláře a Vališové (2009) „jednotné pojetí vyučování.“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 14) To je „obrazem“ učitelova osobního přístupu, jeho chuti učit se novým metodám a používat je v praxi.

Problematikou rozmanitosti přístupů k výuce se zabývala např. polská didaktička Chrzastowska, která rozlišuje čtyři modely literární výchovy:

1. *neliterární* – literatura je pojímána jako prostředek k poznání mimoliterární skutečnosti, zaměřuje se na ideový smysl, obsah díla, výklad se omezuje na převyprávění děje, základem práce je učebnice, literárněvědné pojmy se nepoužívají, anebo se vysvětlují jen náhodně, učitel nevede žáky k aktivnějšímu přístupu k literatuře;
2. *kulturně-historický* – díla se neanalyzují, pouze se komentují, nerozvíjí schopnost recepce, žákům chybějí čtenářské kompetence, pasivně si osvojují hotové výklady textu, zato aktivně sbírají literárněhistorický materiál;
3. *model dezintegrované analýzy* – žáci odtrhávají obsah od formy, analyzují ideovou náplň a na závěr identifikují a vyjmenovávají v díle použité literární prostředky;
4. *model textové interpretace* – učitel (hledající nové vyučovací metody) chápe dílo jako umělecký text, upozorňuje na dobový a individuální styl, využívá kontext jiných oblastí umění, žáci vyvozují závěry z vlastního poučeného pozorování. (Vala, 2017, s. 4)

Těžiště literární výchovy je na prvním stupni ZŠ založeno na nácviku hlasitého čtení, které se samozřejmě liší úrovní dle ročníků. První a druhé ročníky se teprve seznamují s prací s texty, protože žáci nejsou „hotovými“ čtenáři a literaturu vnímají hlavně prostřednictvím učitelova hlasitého čtení. Jejich vlastní čtení je pro ně zpočátku velice zátěžové, vyžaduje delší časový úsek a intenzivnější soustředění, a proto je práce s textem často odlehčována také činnostmi výtvarnými či pracovními. Lze konstatovat, že nižší ročníky jsou jakousi „přípravkou“ pro ročníky vyšší, tj. třetí a dál. V nich je žák již čtenářem, správně přečte text a dokáže ho také analyzovat.

Dnešní společnost je velice dynamická a přichází neustále s novými podněty. Stagnovat by neměla ani výuka literární výchovy, která je „živým“ organismem a má v sobě potenciál přijímat inovativní prvky. Pokud nechceme, aby tyto hodiny byly jen o hlasitém čtení, které žáky příliš nebaví, musíme je motivovat, ukazovat různé metody, jak s texty pracovat, aktivně je zapojovat, protože „*má – li mít dítě požitek z četby, mělo by k ní mít citový vztah.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 47)

2.2 Cíle literární výchovy na 1. st. ZŠ

Literární výchova plní celou řadu cílů. Mohou se lišit např. mírou obecnosti a významu. Na základě této taxonomie hovoříme o cílech obecných a specifických.

Obecným literárním cílem (tj. cíl zaměřený na rozvoj osobnosti žáka, jeho myšlení, vztahu ke společnosti, práci a jsou determinovány i požadavky společnosti (Šikulová, 2013, s. 16)) může být utváření žákova pozitivního postoje ke čtenářství, rozvoj jeho myšlení a komunikačních dovedností či kritické posuzování textů.

Specifickými cíli (tj. cíli jednotlivých ročníků, které učitel konkretizuje a aktualizuje vzhledem k podmínkám školy a vzhledem k možnostem žáků v konkrétní třídě (Šikulová, 2013, s. 16)) mohou být např. rozpoznání základních literárních druhů, pochopení uměleckého záměru autora, získávání informací z konkrétního textu, vytváření individuálního prožitku z četby apod.

Specifické cíle lze dále rozčlenit z vymezení čtenářské gramotnosti. Dle J. Valy jsou to:

- žáci jsou aktivní, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění;
- čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text daným cílům vyhovuje;
- obvykle si text prohlédnou dřív, než se do něj pustí, všímají si struktury textu;
- v průběhu četby dobří čtenáři často předvídají, co se bude dít dál;
- budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky v průběhu četby;
- snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů, na které v textu narazí;
- vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text, propojují text s tím, co už věděli dříve;
- přemýšlejí o autorech textů, jejich stylu, záměrech;
- hodnotí kvalitu textu, posuzují jeho hodnotu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně;
- různé typy textů čtou různým způsobem;
- při četbě se vžívají do prostředí a postav. (Vala, 2017, s. 28)

Na cíle lze nahlížet také z hlediska stránky osobnosti žáka. B. S. Bloom rozlišuje cíle:

- *kognitivní* (tj. cíl zaměřený na rozvoj poznávacích procesů) – žák rozpozná literární druhy, přijímá nové informace z textu, zná metodické postupy práce s textem, rozlišuje literární prostředky;
- *afektivní* (tj. cíl zaměřený na utváření postojů, hodnotových orientací) – žák vnímá umělecký záměr autora, reaguje vyjádřením vlastních názorů, ocení hodnotu literárního díla;

- *psychomotorické* (tj. cíl zaměřený na činnosti vyžadující nervosvalovou koordinaci) – žák pozoruje strukturu čteného textu, dramaticky ztvární jeho děj, zaměřuje se na neverbální komunikaci. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 138 – 139)

Při plánování vyučovací hodiny si musí učitel stanovit její cíl. Rozumíme jím „*zamýšlený a očekávaný výsledek (očekávaný výstup), ke kterému učitel společně se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, kterých žáci dosahují ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, v utváření hodnotové orientace, v celkovém osobnostním rozvoji.*“ (Šikulová, 2013, s. 15)

Formulování cíle, popř. cílů, je velice důležité. Promítá se v něm „celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit.“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 135) Měl by být sdělen žákům na začátku vyučování, jeho formulování ze strany učitele musí být srozumitelné a stručné a na závěr by se k němu oba výukové subjekty, tj. učitel a žáci, měli vrátit a provést zhodnocení, zda se cíle podařilo naplnit, či nikoliv.

Jeho vhodné stanovení

- podmiňuje provedení didaktické analýzy učiva;
- naznačuje metodický postup při vyučování;
- naznačuje způsob řízení výuky;
- vymezuje okruh nutných podmínek výuky;
- přivádí učitele k promýšlení konkrétních učebních činností žáků, kterými zprostředkuje, upevňuje a procvičuje učivo a kontroluje jeho zvládnutí žáky. (Šikulová, 2013, s. 15)

2.3 Vymezení literární výchovy v rámci RVP

Rámcový vzdělávací program je jedním z kurikulárních dokumentů, jež stanoví závazný komplex vědomostí a dovedností, které musí žák zvládnout. Je vypracován pro předškolní, základní i střední vzdělávání.

Obecně RVP ZV (tj. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)

- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;
- zařazuje průřezová témata;
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání;

- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu. (www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani/)

Literární výchova je jednou ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Doplňují ho ještě jazyková výchova a slohová a komunikační výchova. Díky nim si žáci osvojují základy mluvené i písemné podoby českého jazyka.

V tomto dokumentu je přesně stanoveno, čemu se žáci v literatuře mají naučit: *„poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory autora. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu.“* (www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani/)

2.3.1 Očekávané výstupy v literární výchově

RVP ZV dělí literární výchovu na dvě období. Pro každé z nich definuje tzv. očekávané výstupy. Pod tímto pojmem si můžeme představit komplex znalostí a dovedností, které by mělo každé dítě zvládat po skončení obou etap.

V závěru *prvního období* (tj. závěr 3. třídy) by žák měl umět:

- číst a přednášet z paměti literární texty přiměřené věku;
- vyjadřovat své pocity z přečteného textu;
- pracovat tvořivě s literárním textem;
- rozlišovat vyjadřování v próze a ve verších;
- odlišovat pohádku od ostatních vyprávění;

V závěru *druhého období* (tj. závěr 5. třídy) by měl žák umět:

- vyjadřovat své dojmy z četby a zaznamenává je;
- volně reprodukovat text dle svých schopností;
- tvořit vlastní literární text;
- rozlišovat různé typy uměleckých a neuměleckých textů;
- při rozboru textů užívat základních literárních pojmů. (www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani/)

Kromě očekávaných výstupů RVP ZV určuje také učivo, které si mají žáci osvojit. V literární výchově považuje za podstatné:

- poslech literárních textů;

- zážitkové čtení a naslouchání;
- tvořivé činnosti s literárním textem (přednes, volná reprodukce, dramatizace);

základní literární pojmy (literární druhy a žánry – rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání). (www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani/)

Na počátku 2. stupně ZŠ by žáci měli disponovat správnou technikou čtení – čtou plynule, zřetelně a s minimální chybovostí. Od této naučené dovednosti se odráží další činnosti - dokážou analyzovat text a pochopit autorův umělecký záměr. Zároveň by měli umět text vnímat svými emocemi, prožívat ho a zaujímat k němu vlastní stanovisko. Je také důležité, aby si toto stanovisko dokázali obhájit před kolektivem. Dále by měli pracovat se základními pojmy z literární terminologie, rozeznávat literární druhy a určovat jejich konkrétní znaky.

3 Volba vyučovacích metod vhodných do výuky literární výchovy

Začínající, ale i zkušený pedagog by měl být znalcem různých výukových metod (pedagogické fakulty na ně teoreticky připravují v didaktikách a školní praxe je umožňují zkoušet prakticky). Jejich znalost a užívání je nezbytné pro učitelovu práci. Je znakem profesionality, všestrannosti, chuti se neustále vzdělávat a zdokonalovat ve své profesi. „*Tím, že nabízíme žákům pestré a zábavné aktivity, zlepšujeme jejich vztah k předmětu. Vhodně vybrané a realizované metody jsou skvělou prevencí proti nekázni.*“ (Čapek, 2015, s. 26)

V současnosti má pedagog k dispozici velké množství metod, které může ve výuce na žáky uplatňovat. To bývá mnohdy problém.

Jakou metodu zvolit, aby byla efektivní pro všechny žáky, aby splnila výchovně vzdělávací cíl, ke kterému se chceme dostat a aby „ladila“ s obsahem?

„*Rozhodující pro uplatnění metod výuky je i čas, který máme k dispozici.*“ (Čapek, 2015, s. 26) Na zřeteli by měl mít vzdělávací formu (např. vyučovací hodina, výlet, exkurze, blok, individuální, hromadná nebo skupinová výuka), dále klima třídy a také si musí položit otázku, zda sám zvládne zvolenou metodou učit, zda na to má všechny předpoklady apod.

Helena Grecmanová a spol. uvádí i jiné typy otázek, které bychom si jako pedagogové měli pokládat. Jsou to:

- Povedou metody k dosažení bezprostředních cílů?
- Přispějí metody k prohloubení znalostí, dovedností nebo změně přístupu k učení?
- Mohou metody vyvolat učení ve více úrovních nebo ovlivnit více složek osobnosti?
- Vyžadují metody vyšší/nížší stupeň znalostí, dovedností nebo postojů, než s jakým žáci disponují?
- Kolik času vyžaduje použití metod?
- Kolik prostoru je třeba, abychom mohli metody použít?
- Jaké pomůcky bude potřebné zajistit? Jsou přístupné?
- Jaké zvláštní dovednosti předpokládají metody u učitele? Zvládne učitel metody?
- Jsou metody vhodné pro žáky, odpovídají stylu jejich práce?
- Jsou metody vhodné pro žáky? Odpovídají jejich očekávání?
- Vyvolávají metody pomalé nebo rychlé tempo?
- Vyvolávají metody u žáků pasivní nebo aktivní přístup k práci?
- Vyžadují přiměřenou nebo příliš velkou míru kontroly? (Grecmanová, 2000, s. 82-83)

Alespoň některé z těchto otázek si musí pedagog klást během domácí přípravy na hodinu. Aby mohl zvolit vhodnou metodu, potřebuje své žáky dobře znát, což v případě malotřídního učitele není problém. „*Zná dobře své žáky, jejich životní a rodinné poměry, zná i rodiče svých žáků, způsob jejich života a práce, jejich názory a smýšlení.*“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 159) Zároveň musí počítat s tím, že nenajde

jednu univerzální metodu, která by byla vhodná pro všechny žáky (vzhledem k šíři typů žáků a existenci mnoha inteligencí).

3.1 Transmisivní pojetí výuky

Označení transmisivní (předávající) výuka se užívá pro klasické (tradiční) vyučování. Jím rozumíme takovou metodu, při které je v centru pozornosti učitel. On je hlavním organizátorem a mluvčím v hodině, přebírá většinu činností, kdežto úlohou žáků je být pasivními posluchači. „*Zprostředkovávají se jim hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků.*“ (Zormanová, 2009, s. 10)

W. Okoň shrnul charakteristiku tradičního vyučování do několika bodů:

- Prvním znakem je soustředěnost pedagoga na ŠVP a na obsah vyučování. Žák a jeho potřeby, jeho schopnosti, jeho zvládnutí učiva zůstává v pozadí. Učitel se snaží splnit požadované učivo a nemá moc času na to, aby se věnoval potřebám žáků, jejich motivům a potížím.

- Charakteristickým znakem je převaha metody výkladu ve srovnání s ostatními výukovými metodami. Učitel tak předkládá žákům hotové vědomosti a žáci se učí buď od učitele, nebo z učebních textů.
- Dalším rysem je snadný vznik nečekané potíže nebo překážky. Při této metodě je běžná také chvilková nepozornost žáků.
- Výrazným rysem je nemožnost přizpůsobení rychlosti učení všem žákům ve třídě. Učitel používá jedno tempo pro všechny, toto je nejčastěji orientováno na průměrné nebo slabší žáky.
- Vznikají také potíže při kontrole vědomostí. Učitel není schopen diagnostikovat vědomosti všech dětí. (Zormanová, 2012, s. 9)

J. Maňák nebo V. Švec provedli klasifikaci tradičních výukových metod a dle nich sem patří:

1. *metody slovní* (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor);
2. *metody názorně demonstrační* (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž);
3. *metody dovednostně praktické* (napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody). (Zormanová, 2012, s. 10)

Přestože žáci dostanou díky těmto metodám ucelený a logicky seřazený soubor informací, setkáváme se již řadu let s kritickými ohlasy. Ty shrnuje např. J. Skalková. Dle jejího názoru tradiční pojetí „není v moderní době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů.“ (Zormanová, 2012, s. 10)

Další autorkou, která uskutečnila mezi žáky výzkum, byla D. Sitná. Zaměřila se na sestavení žebříčku nejoblíbenějších vyučovacích metod. Z výsledků výzkumu je patrné, že to jsou (od nejoblíbenějších po ty nejméně oblíbené):

- skupinové vyučování (kooperativní výuka, diskuse, debaty, spolupráce v menších skupinách);
- využívání ICT – počítačů, interaktivních tabulí;
- hraní pedagogických her, soutěže, křížovky, kvízy;
- praktická výuka v učebnách;
- práce v laboratořích, návštěvy knihoven, exkurze;
- práce v dílnách, na pozemcích;
- samostatná práce v hodině;
- pozorování;
- čtení za účelem získávání informací;
- výklad. (Sitná, 2009, s. 13)

Ukazuje se, že žákům taková forma výuky již nestačí. Chtějí se více zapojovat, být pedagogovi „partnerem“ a společně překonávat překážky při seznamování a osvojování si nového učiva. Chtějí se podílet na obsahu výuky, na formulaci výsledků a hodnocení či sebehodnocení vykonané práce. V takovém případě hovoříme o **aktivním učení**. Rozumíme jím „*postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů.*“ (Sitná, 2009, s. 9)

I když známe názory žáků i širší veřejnosti, je důležité si uvědomit, že se bez tradičního pojetí výuky úplně neobejdeme. Pecina a Zormanová je doporučují:

- ke zprostředkování těžce pochopitelné, složité látky, která vyžaduje širší znalosti i z dalších oblastí a odborných předmětů;
- ke zprostředkování abstraktního učiva;
- ke zprostředkování pouček a pravidel, hlavně při jazykové výuce. (Zormanová, 2012, s. 10)

3.2 Konstruktivistické pojetí výuky

Povaha českých škol se neustále proměňuje. Můžeme pozorovat trend odklonu od tradičních výukových metod k těm aktivním, které rozvíjejí zejména kritické myšlení (tj. *analyticko-syntetický proces charakteristický vlastním objevováním, posuzováním, porovnáváním*). (Sitná, 2009, s. 9)

Jsou to metody založené na aktivitách žáka, na jeho představivosti a intelektuálních schopnostech a právě ony připravují na řešení životních situací. Předpokládají „nasazení odpovídajících výukových strategií, tj. těch, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti. Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako *aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností*. Předkládané informace a zkušenosti jsou zpracovány různě s ohledem na charakteristiky poznávacích procesů každého žáka a jsou ovlivněny jeho emočním vyladěním, názory i očekáváními založenými na prekonceptech žáků a předchozích zkušenostech.“ (Zormanová, 2012, s. 11)

Existuje mnoho klasifikací výukových metod. Jednou z nejnovějších je **kombinovaný pohled na výukové metody** od J. Maňáka a V. Švece (2003). Dělí je do 3 skupin:

1. klasické výukové metody

- metody slovní (monologické – přednášky, vysvětlování, instruktáž, výklad; dialogické – rozhovor, diskuse, dramatizace; metody písemných prací; metody práce s učebnicí, knihou);
- metody názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů a předmětů, pokusů a činností, projekce statická a dynamická);
- metody praktické (nácvik pohybových a praktických dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, pracovní činnosti, grafické a výtvarné práce);

1. *aktivizující výukové metody*

- diskusní metody;
- metody heuristické, řešení problémů;
- metody situační;
- metody inscenační;
- didaktické hry;

1. *komplexní výukové metody*

- frontální výuka;
- skupinová a kooperativní výuka;
- partnerská výuka;
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků;
- kritické myšlení;
- brainstorming;
- projektová výuka;
- výuka dramatem;
- otevřené učení;
- učení v životních situacích;
- televizní výuka;
- výuka podporovaná počítačem;
- sugestopedie a superlearning;
- hypnopedie. (Zormanová, 2012, s. 16 – 17)

Aktuálnější klasifikaci provedli Pecina a Zormanová (2012), na rozdíl od J. Maňáka a V. Švece doplnili více aktivizační metody. Výukové metody rozdělili do 2 skupin:

1. *metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků*

- slovní (vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem);
- názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem);

- dovednostně praktické (frontální laborování a experimentování, napodobování, práce v dílně, cvičné kuchyni, školním pozemku);

2. metody aktivní práce žáků (metody aktivizující, problémové)

- samostatné práce;
- diskusní (rozhovor, dialog, diskuse);
- problémová (metoda řešení problémových otázek a úkolů);
- inscenační a situační;
- didaktické hry;
- brainstorming a brainwriting;
- projektová výuka (výukové projekty);
- kritické myšlení;
- televizní výuka;
- problémově orientovaná práce s počítačem;
- problémově orientované školní experimentování, laborování a práce v dílnách;
- problémově orientované skupinové a kooperativní vyučování;
- problémově orientované exkurze, vycházky a jiné mimoškolní akce;
- další varianty metod (modifikace výše zmíněných metod, případové studie, metoda černé skříňky – black box, metoda konfrontace, paradoxy, úlohy samostatně sestavované, úlohy na předvídání, metoda 653, Gordonova metoda, Philips 66, Hobo metoda, metoda konsenzu, balík došlé pošty, cvičení ve vnímavosti, icebreakers, metoda lodní porady, synektika, TRIZ, ARIZ, metoda řízeného objevování, pingpongový brainstorming, questionstorming, relaxačně aktivizační metody, metody volby diferencovaných úloh, inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců atd.). (Zormanová, 2012, s. 21 – 22)

V této práci se zaměřujeme především na aktivizující výukové metody, ve kterých jsou role subjektů jasně rozdělené: žák je hlavním aktérem, řešitelem problému, učitel je „pouhým“ rádcem, průvodcem a posléze hodnotitelem.

Většina vybraných metod vychází z tzv. **kritického myšlení**, které si v posledních letech nachází ve školách své místo. Definováno je různě, ale obecně lze říci, že „představuje schopnost logického úsudku a kultivované argumentace při zachování zdravého skepticismu.“ (Sieglová, 2019, s. 20)

Podle P. Gavora je to „nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování vlastních závěrů.“ (Zormanová, 2012, s. 114)

Počátky kritického myšlení najdeme u B. Blooma. V roce 1956 provedl taxonomii vzdělávacích cílů a na základě nich rozlišil 6 stádií rozvoje kognitivních funkcí.

1. stádium – *znalost* (vštípit si do paměti, doslovně opakovat termíny a fakta – popisuje, definuje, označuje, vyjmenovává, ukazuje, zapamatovává si);
2. stádium – *pochopení* (porozumět, vysvětlit, parafrázovat termíny a fakta – vysvětluje, převede, přepíše, porozumí, demonstruje, ukazuje, objasňuje);
3. stádium – *aplikace* (využít pomoci abstrakce a řešit podobné situace – prezentuje, řeší, vybírá, vytváří, přizpůsobuje, ukazuje, předvídá, procvičuje);
4. stádium – *analýza* (rozebrat, vysvětlit a odvodit zákonitosti – porovnává, rozlišuje, zdůvodňuje, třídí a seřazuje, znázorňuje, upravuje, člení);
5. stádium – *syntéza* (složit v nový celek, vybrat a zdůvodnit vhodné řešení – kritizuje, pochybuje, dokazuje, ověřuje, doporučuje, zvažuje, posuzuje);
6. stádium – *hodnocení* (kriticky vyhodnotit a tvořit vlastní řešení – kombinuje, vyvíjí, navrhuje, zdůvodňuje, plánuje, argumentuje, řeší, vytváří, skládá). (Sieglová, 2019, s. 21)

Přejít ve výuce na metody kritického myšlení není úplně snadné. Zejména ze strany učitele to vyžaduje jejich znalost a dokonalé zvládnutí. Na počátku by se měl řídit následujícími pravidly:

- měl by dát žákům možnost, aby si mohli kritické myšlení vyzkoušet tzv. nanečisto (žáci musí být na tento způsob výuky připraveni);
- měl by dát žákům prostor ve výuce k vyslovování svých nápadů a názorů;
- měl by být otevřená a tolerantní osobnost, která přijímá odlišné myšlenky, nápady a vede žáky k toleranci jiných názorů;
- měl by žáky aktivizovat;
- měl by žáky oceňovat za schopnost kriticky myslet;
- měl by vnímat každého žáka jako schopného samostatného kritického myšlení;
- měl by u žáků budovat zdravé sebevědomí. (Zormanová, 2012, s. 114)

Níže vybrané metody jsou vhodné do výuky literární výchovy a patří mezi ty aktivizující. Jsou to:

Asociační metody

Asociací rozumíme spojování představ na základě nějaké dřívější zkušenosti. Vychází z „*myšlenkového procesu, který v mozku podvědomě spojuje informace, vztahy nebo obrazy a*

ukazuje subjektivní propojenost mezi pojmy, které generují naše myšlení.“ (Čapek, 2015. s. 34)

Tato metoda rozvíjí kreativitu, umožňuje myslet v souvislostech, napomáhá a zlepšuje dovednost řešit problémy.

- **asociační evokace učiva:** metoda tzv. vzájemného učení, tuto metodu může učitel užít, pokud si chce ověřit, jaké mají žáci o daném učivu vědomosti

Postup: 1) vyslovení „terčového“ slova učitelem (jedná se o klíčové slovo, které evokuje a navozuje téma látky, kterou učitel takto začíná probírat);

2) pokyn žákům k napsání 5 slov (učitel vyzve žáky, aby napsaly 5 prvních slov, která je napadnou, když se vysloví „terčové“ slovo);

3) čtení zapsaných slov (žáci postupně svá slova čtou);

4) jejich zápis na tabuli (učitel tato slova zapisuje na tabuli, tím zjišťuje, jaké vědomosti o tématu mají);

5) vysvětlování slov žáky (sami začnou vysvětlovat, co jejich slova znamenají, učitel je opravuje a upřesňuje, ale snaží se nechat žáky co nejvíce komunikovat);

6) hlasování (když jsou všechny termíny u tabule vysvětleny, může učitel formou hlasování nebo vyřazování nechat žáky rozhodnout, které výrazy jsou pro „terčové“ slovo nejcharakterističtější). (Čapek, 2015, s. 35)

- **myšlenková mapa:** je nákresem slov či pojmů, které jsou logicky a přehledně uspořádané, vyznačují spojitosti mezi těmito slovy; tato metoda podporuje paměť, pomáhá při plánování a řešení problémů

Tony Buzan uvádí, že je jejich cílem „zapisovat pojmy takovým způsobem, který by co nejvíce odpovídal tomu, jak funguje lidský mozek, protože každý neuron má velké množství synapsí – napojení na další neurony – tato napojení vytvářejí kontext.“ (Černý, Chytková, 2014, s. 11)

Postup: 1) zapsání klíčového slova do středu papíru, případné doplnění obrázkem (doporučuje se papír položený na šířku, protože si tím rozšiřujeme hranice svého myšlení a nepocítujeme stísněnost);

2) zakreslování „větví“ směřujících od klíčového slova, na jejichž koncích jsou asociace ke klíčovému slovu (doporučuje se užívat co nejvíce obrázků, symbolů, značek, které pomohou v chápání mapy; pro každou větev užíváme jinou barvu, každé slovo může být základem pro další větvení, mělo by mít vlastní část větve). (Černý, Chytková, 2014, s. 12)

- **volné psaní:** metoda, jejíž podstatou je zapisování toku okamžitých nápadů, myšlenek, dojmů, založená je na principu deníkových záznamů

Postup: 1) zvolení tématu učitelem;

2) zmínění pravidel volného psaní (umístí je na viditelné místo; žáci píšou cokoliv, co je v daný okamžik napadne, v celých větách, rukou, v textu se nevrací zpět, neopravují se a nevylepšují své myšlenky, píšou stále, i když je nic nenapadá);

3) ujištění o tom, že text nebude s nikým sdílen;

4) přidělení časového limitu (obvykle je to 5 minut);

5) pokyn k psaní;

6) upozornění na blížící se konec psaní (jednu minutu před vypršením limitu; vyvolá se tak mírný tlak a mohou vznikat ještě lepší nápady);

7) diskuse nad zapsanými nápady (texty zůstávají důvěrné, žáci se sami mohou rozhodnout, co budou prezentovat před učitelem a svými spolužáky);

8) vyhodnocování nápadů. (Sieglová, 2019, s. 84 – 85)

- **clustering:** v překladu toto slovo znamená shlukování (myšlenek, asociací), podstatou této metody je automatické psaní

Postup: 1) vyslovení určitého tématu učitelem;

2) pokyn žákům napsat na dané téma volné asociace v časovém intervalu 1 – 2 minuty

(v jistém okamžiku, který by měl žák poznat sám – v době, kdy mu odejdou první, okamžité nápady – je podnícen k vytváření souvislého textu, ve kterém se snaží zachytit souvislosti mezi nimi). (Čapek, 2015, s. 36)

- **Jak vypadá, jak se vaří, jak se staví:** metoda vhodná k rozvoji fantazie, kreativity

Postup: 1) žáci dostanou pokyn vytvořit obraz neznámého zvířete (obměnou může být rostlina, věc atd.), pracují s vlastní fantazií;

2) tento obraz mají za úkol popsat. (Čapek, 2015, s. 37)

Brainstormingové metody

Pojem *brain* pochází z anglického jazyka a v překladu znamená mozek, proto se můžeme setkat i s označením „bouře mozků.“

Metody, jež patří do této skupiny, se řídí podle těchto pravidel:

- žádný nápad se nesmí kritizovat;
- podporuje se naprostá volnost v myšlení;

- cílem je získat maximální množství nápadů;
- žádný nápad se jen tak nezavrhne, o každém se přemýšlí a prověřuje se, zda by bylo možné ho nějak použít. (Čapek, 2015, s. 40)

Kromě pozitiv (učení se toleranci ve skupině, spontánnost, nápaditost) má i svá negativa. Na ty upozornil Edvard de Bono, který kritizoval zejména živelnost, nesystematičnost a větší úspěšnost jedince namísto skupiny. (Čapek, 2015, s. 38)

- **klasický brainstorming:** jedná se o diskusní metodu, jejímž cílem je tvorba nových myšlenek a hypotéz, které vedou k vyřešení daného problému.

Postup: 1) zopakování pravidel brainstormingu (mohou být i zapsány);

2) rozdělení žáků do skupin (podle potřeby učitele);

3) zapsání problému na tabuli;

4) produkce nápadů (prostřednictvím nenucené diskuse žáci vyslovují svůj názor);

5) zápis nápadů na tabuli nebo arch papíru (provádí ho vybraný žák, všechny nápady musí být žákům na očích, zatím se ale o nich nediskutuje);

6) posuzování nápadů;

7) diskuse a hodnocení nápadů (probíhá podle daných kritérií: reálné vs. nereálné nápady, realizovatelné vs. nerealizovatelné nápady; výslednou analýzu provádí učitel).

(Kotrba, Lacina, 2011, s. 129)

- **metoda Phillips 66:** brainstormingová metoda
- *Postup:* 1) vytvoření skupiny o šesti žácích;
 - 2) vyslovení daného problému učitelem;
 - 3) diskuse skupiny žáků o daném problému;
 - 4) volba mluvčího skupiny;
 - 5) reprezentace názorů skupiny. (Čapek, 2015, s. 52)
- **questionstorming:** nazývána bývá také *strategií podnětných otázek* nebo *Sókratovské otázky*, opět je to brainstormingová metoda

Postup: 1) vyslovení určitého tématu učitelem;

2) vymýšlení co největšího množství otázek k tomuto tématu;

3) zápis těchto otázek;

4) hodnocení a případná kritika otázek. (Čapek, 2015, s. 53)

- **pětílístek:** má pevně danou strukturu rozdělenou do pěti řádků, každý řádek má svoji kategorii a dle nich žáci asociují (přídavná jména, slovesa, sousloví, věty)

Struktura pětilístku: 1. řádek: NÁZEV (představuje téma);

2. řádek: POPIS (vyjádřený dvěma slovy – odpovídá na otázku, jaké téma je?);

3. řádek: CO DĚLÁ (s využitím tří sloves musí žák vystihnout dějovou složku námětu);

4. řádek: POCIT (krátká věta složená ze čtyř slov – bez využití slovesa, čtyřmi slovy vyjádřený vztah k tématu);

5. řádek: FORMULACE PODSTATY (jedním slovem vystižená podstata tématu). (Čapek, 2015, s. 47)

Brainwritingové metody (tj. písemné brainstormingové metody)

- **lístečková metoda:** hovoříme o ní také jako o *afinitivní*, její podstata spočívá v brainwritingové metodě

Postup: 1) zopakování určitého problému (+ zjišťování informací, které již k problému mají);

2) psaní nápadů na lístečky (individuálně každý žák);

3) přeskupování lístečků do skupin;

4) domluva o konečném seskupení;

5) rozhodnutí o důležitosti. (Čapek, 2015, s. 41 – 42)

- **burza nápadů:** tato metoda spočívá v zapisování kreativních myšlenek v malých skupinkách, vyústí v hromadnou diskusi a jejím cílem je nashromáždit co nejvíce nápadů k zadanému tématu

Postup: 1) rozdělení žáků do malých skupin, pedagog je seznámí s určitým tématem a způsobem zapisování nápadů (zapisovat lze na lístečky, do tabulky);

2) seznámení s časovým limitem;

3) soustředění žáků na sběr co největšího počtu nápadů (kvantita má přednost před kvalitou, zápis pojmů, vět, asociací, jsou povoleny i iracionální myšlenky, žáci jsou povzbuzováni k myšlení tzv. *out – of – the – box*, tzn. k nekonformnímu myšlení, překračující zaběhnuté rámce);

4) kontrolování skupinových dialogů (pedagog dbá na dodržování pravidel chování);

5) třídění nashromážděných nápadů, jejich vyhodnocování a vyřazování nereálných;

6) prezentace výsledných nápadů a následná diskuse (skupiny mezi sebou prezentují, konfrontují a hodnotí své nápady). (Sieglová, 2019, s. 88)

- **odvozování (INFERENCING):** cílem této metody je podnítit zvědavost žáků o dané téma, je jim podána pouze částečná informace a na základě předchozích zkušeností mají za úkol hledat souvislosti a odhadovat obsah, výhodou je její variabilita, lze ji uplatnit u obrázku i textu; pracuje s hesly, názvy, nadpisy, číselnými údaji i obrázky, fotografiemi, grafy

Postup: 1) učitelův výběr vhodné informace z připraveného materiálu (musí mít přímou souvislost s obsahem) a její vystavení na viditelné místo;

2) diskuse žáků nad svými nápady (nejprve ve skupinách), poté v rámci celé třídy (učitel pouze diskusi moderuje, nápady nehodnotí, neznámkuje, žádná odpověď není špatná; pouze v případě nasmělé diskuse radí, klade návodné otázky).

Zde jsou příklady materiálů, které žák může na začátku této metody dostat. Může to být:

- soubor KLÍČOVÝCH SLOV:

STAŘEC – STROM - CHLAPEC – ŠTĚSTÍ (inspirováno knihou O stromu, který dával, autor Shel Silverstein; témata – lidské hodnoty, životní koloběh, role peněz, tradice, Vánoce);

- nebo je mu sdělen pouze NADPIS, JMÉNO AUTORA nebo NÁZEV DÍLA

(Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel, inspirováno stejnojmennou knihou, autor Jonas Jonasson; témata – severská literatura, vývoj a role nukleárních zbraní, válka a mír). (Sieglová, 2019, s. 92)

- **brainpool:** brainwritingová metoda, při které učitel položí určitou problémovou otázku a žáci ji řeší na samostatný papír

Postup: 1) vyřčení problémové otázky učitelem;

2) psaní řešení (žáci své nápady zapisují na vyhrazený papír);

3) odevzdání poznámek na centrální stůl (po uplynutí stanoveného času);

4) výběr poznámek napsaných spolužákem;

5) přečtení tohoto textu a připsání vlastních poznámek (na tuto činnost mají kratší dobu než při psaní vlastních návrhů);

6) vrácení papíru s poznámkami opět na stůl;

7) opakování předchozího postupu (žák si bere opět papír svého spolužáka, čte jak původní řešení, tak i poznámky někoho jiného);

8) zápis nejlepších nápadů na tabuli. (Čapek, 2015, s. 43)

- **diamant:** metoda, která spočívá v zapisování nápadů do tvaru diamantu

Postup: 1) stanovení tématu učitelem;

- 2) vysvětlení pravidel zápisu učitelem;
- 3) nakreslení grafického schématu diamantu na tabuli;
- 4) zapisování nápadů žáky do předkresleného schématu;

Schéma diamantu: první řádek – jednoslovný název – hlavní téma diamantu;

druhý řádek – dvě přídavná jména – pozitivní charakteristika hlavního tématu;

třetí řádek – tři slovesa – vypovídá o tom, co kladného hlavní téma koná;

čtvrtý řádek – pozitivní věta složená ze 4 slov;

- dolní část diamantu je opakem té horní

pátý řádek – věta;

šestý řádek – 3 slovesa;

sedmý řádek – 2 přídavná jména, ale v opačném významu. (Čapek, 2015, s.

43 – 44)

- **diskusní pavučina:** je to diskusní metoda, která je určena k vzájemnému ovlivňování myšlenek žáků a vytváření jejich struktury

Postup: 1) napsání tématu (do horní části papíru);

2) rozdělení listu na dvě části (levá část – argumenty „ano“ a pravá část – argumenty „ne“);

3) vymyšlení dvou argumentů „ano“ a dvou argumentů „ne“ (+ výměna názorů se sousedem, může si jeho nápady připsat);

4) vytvoření čtveřic – výměna názorů;

5) rozdělení na dvě skupiny (první skupina - „ano“, druhá skupina „ne“);

6) přečtení argumentů „ano“ a argumentů „ne“ + jejich obhajoby;

7) posouzení žáka, zda chce zůstat v kmenové skupině, nebo zda chtějí přejít ke druhé (v případě změny názoru). (Čapek, 2015, s. 47 – 48)

- **„Kolem dokola:“** brainwritingová metoda, která dostala název podle pohybu – putování okolo všech zúčastněných

Postup: 1) příprava prázdného listu, na který se budou psát nápady;

2) sdělení tématu;

3) zapsání nápadu prvním žákem;

4) kolování listu mezi všemi žáky (list s nápady koluje do té doby, než přispějí všichni žáci);

5) návrat listu k prvnímu žákovi. (Čapek, 2015, s. 55)

- **metoda I. N. S. E. R. T.:** je to metoda, která je založena na individuální práci s textem a podstatou je, že si žáci při čtení textu pomocí jasně daných znamének označují informace; název je složen z anglického I jako interactive = interaktivní, N jako noting = poznámkový, S jako system for = systém pro, E jako effective = efektivní, R jako reading = čtení a T jako thinking = učení. Nejvíce užívanými znaménky jsou: √ ... známé informace; + ... nové informace; - ... myšlenky, se kterými nesouhlasí; ? ... informace, o kterých se chtějí dozvědět více. (Zormanová, 2012, s. 123)

Postup: 1) rozdání konkrétního textu a tabulky se 4 sloupci (v každém sloupci je jedno znaménko);

2) pozorné čtení textu;

3) pokyn k psaní znamének na okraj textu (důležité je psát znaménka hned při prvním čtení, nemusí se psát ke každé informaci);

4) zápis informací do připravené tabulky;

5) diskuse nad textem.

- **řízené čtení:** metoda vhodná k uvědomění si významu čteného textu; během čtení učitel klade žákům motivující otázky, jež souvisí s textem a nutí je tak více o textu přemýšlet

Postup: 1) rozdání textu žákům (je rozdělený do několika částí);

2) čtení textu po jednotlivých částech;

3) položení otázky před přečtením každé části (např. žáci mají podle názvu hádat, o co v textu půjde);

4) debata učitele s žáky o pocitech nad jednotlivými pasážemi. (Zormanová, 2012, s. 132)

- **zpřeházené věty:** metoda vhodná pro fázi evokace (tj. vybavení si) před čtením literárního textu

Postup: 1) příprava 5 – 6 lístečků, na každém z nich je napsaná jedna situace, která bude v textu;

2) sestavování správného pořadí vět (žáci pracují dohromady, na konečném pořadí se musí domluvit);

3) čtení předloženého textu (dle něj poznají, zda poskládali text správně). (Zormanová, 2012, s. 137)

- „**Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se**“: s touto metodou pracujeme nejčastěji, když máme před sebou novou učební látku

Postup: 1) příprava tabule (rozdělíme ji na 3 sloupce, v prvním bude napsané VÍM, ve druhém CHCI SE DOZVĚDĚT, ve třetím DOZVĚDĚL JSEM SE; žáci si stejnou tabulku nakreslí do sešitu);

2) oznámení tématu učitelem;

3) psaní informací do prvního sloupečku a do druhého sloupečku, poté končí fáze evokace (informace do druhého sloupečku zapisujeme pomocí otázek);

4) vyhledávání informací žáky, pročitání textů k danému tématu;

5) zápis informací do třetího sloupečku (fáze reflexe);

6) sdělení zjištěných informací třídě. (Zormanová, 2012, s. 138 – 139)

- **podvojný deník:** tato metoda je vhodná pro uvědomění si propojení informací z textu s vlastními prožitky, pomáhá žákům najít vztah k učené látce a její význam

Postup: 1) vytvoření základu této metody – čistý papír se svislou čarou uprostřed;

2) zápis do levé části papíru (konkrétní pasáž, která na žáky zapůsobila);

3) zápis do pravé části papíru (komentáře žáků k vybrané pasáži);

4) přečtení a následná diskuse žáků (dělí se o své zápisy a názory);

5) otázky kladené učitelem.

Příklady otázek:

- otázky na význam: Co si z tohoto textu zapamatujete?
Co jste si při jeho čtení mysleli?
Co považujete za jeho nejdůležitější poselství?
- otázky na vlastní text: Co byste změnili, kdybyste měli text přepsat?
Považujete zvolený text za výjimečný? Proč?
- otázky na autorův styl: Jakými prostředky se podařilo autorovi udržet vaši pozornost?
Jak autor rozvíjí své myšlenky? (Zormanová, 2012, s. 141 – 142)

3.3 Projektová metoda

Projekt je časově a organizačně nejnáročnější formou vyučování. Zaměřuje se na řešení určitého problému v širších souvislostech (tzn. že pracuje s jedním tématem v rámci různých předmětů).

V projektovém vyučování jsou jasně rozdělené role. Učitel je „pouhým“ poradcem a nejdůležitější práci vykonávají žáci, popř. skupiny žáků. Vyhledávají, shromažďují a třídí potřebné informace, ty posléze zpracovávají do tzv. výstupů.

Pro žáky je velmi efektivní. Dává jim prostor pro rozvinutí samostatnosti, odpovědnosti, cílevědomosti, spolupráce, tolerance vůči názorům druhých, otevřené komunikace, obhajoby vlastního stanoviska apod.

Pozitiva přináší i učiteli. Jeho role se mění, není hlavním aktérem vyučování. Mění se i jeho pohled na žáky, musí věřit v jejich schopnosti a dovednosti.

Má řadu příznivců, ale objevují se i kritici této metody. Ti se domnívají, že *„učení není možné budovat jen na základě omezených zkušeností žáků nebo stavět projekty do opozice proti pravidelnému systematickému vyučování. Proto pro praxi doporučujeme nasazovat projektovou výuku jako doplněk tradiční výuky.“* (Zormanová, 2012, s. 96)

Před realizací je povinností učitele seznámit žáky s touto metodou a s jejími jednotlivými fázemi. Jsou to:

- 1) *podnět* (od učitele, od žáků);
- 2) *plánování* (dobré je provést brainstorming – délka, formy, výstupy, zdroj informací);
- 3) *realizace* (doporučena kreativita + prezentace projektu);
- 4) *hodnocení* (zahrnuje sebehodnocení + hodnocení učitele). (Koten, 2009, s. 39)

III. Praktická část

1 Charakteristika malotřídní základní školy Makov

Základní škola v Makově je alternativní vesnickou školou. Výuka probíhá pouze na prvním stupni, a to v jedné třídě se čtyřmi ročníky – 1., 2., 3. a 5.. Do školy dochází žáci nejen z

Makova, ale i okolních vesnic, ve školním roce 2020/2021 ji navštěvuje 8 žáků. Třída se nachází v prvním patře spolu s jedním oddělením školní družiny. V posledních měsících prošla výraznými změnami, jednalo se hlavně o výměnu zastaralého vybavení za moderní.

Tato základní škola je nejmenší v Pardubickém kraji. Vzhledem k malému počtu žáků je odkázána na pomoc obce Makov. Tyto dvě instituce spolupracují a školní děti se aktivně zapojují svými vystoupeními do tradičních akcí obce jako jsou Vítání občánků či pálení čarodějnic.

Každý rok připravuje pedagogický tým pro své žáky projektové dny, zve do škol zajímavé osobnosti a vyjíždí i mimo prostory základní školy, nejčastěji to bývá za kulturním nebo sportovním vyžitím do nedalekého města Litomyšl. Nejvíce se osvědčila spolupráce s litomyšlskou městskou knihovnou, která pořádá pro předškolní i školní děti zajímavé literární workshopy či besedy se známými spisovateli. Dále navštěvujeme pravidelně Smetanův dům, jež přináší zajímavá hudební či dramatická představení.

Základní škola nabízí rozmanité školní i mimoškolní aktivity a řídí se heslem: „Nuda je největší nepřítel člověka.“ Vychází z předpokladu, že je potřeba dětem připravovat a nabízet činnosti rozvíjející co nejvíce jejich osobnosti. Zejména na prvním stupni jsou žáci „tvární“ a my, pedagogové, máme příležitost jim předat své zkušenosti a ukázat, jakým směrem by se mohli v budoucím životě vydat.

2 Pojetí literární výchovy na ZŠ Makov

Výuka literární výchovy se opírá o ŠVP, ve kterém jsou jasně rozepsána témata a klíčové kompetence, které mají být během školního roku splněny.

V souvislosti s výrazným poklesem zájmu dětí o četbu v posledních letech se musela změnit celková koncepce vyučování literatury. Jejím cílem je zvládnout nejen „technickou“ část

(např. hlasité a plynulé čtení), ale zároveň usilovat o estetický zážitek ze čteného textu. Ukázky z čítanek jsou často doplňovány pracovními listy s netradičními úkoly, které napomáhají rozvoji kritického, logického či názorného myšlení.

Literatura nezůstává „zavřena“ ve školních lavicích. Nebojíme se za ní vycestovat, občas „přijíždí“ i ona k nám. Spolupracujeme s makovskou obecní knihovnou, kde probíhá např. pasování žáků 1. ročníku na čtenáře, zajímavé programy nám nabízí také litomyšlská městská knihovna, v níž jsme ještě před covidovou pandemií absolvovaly workshop o Boženě Němcové či literární dílničku „Veršování.“

2.1 Literární výchova před coronavirovou krizí

V malotřídní škole Makov jsou literární výchově věnovány 4 hodiny týdně – ve 2., 3. a 5. ročníku. Pojetí literatury v prvním ročníku je na rozdíl od ostatních specifické. V prvních měsících nelze hovořit o její tradiční výuce. Děti se seznamují s tvary písmen, učí se je rozpoznávat, číst a psát. Tyto činnosti jsou typické pro *předslabikářové období*. V něm probíhá příprava na čtení. V následujícím *slabikářovém období* se setkávají nejprve s kratšími texty, k nim plní jednoduché úkoly, během nichž si postupně budují vztah k literatuře jako takové. Teprve před koncem 1. ročníku se plně můžeme věnovat četbě a rozborům ukázek jako v ostatních ročnících. Slabikář doplňujeme např. i knížkami pro 1. čtení.

Žáci všech ročníků si do školy nosí knihy dle vlastního výběru. Jednou za dva týdny si o nich v tzv. kruhu povídáme. Sdílíme si mezi sebou zážitky z četby, knihy si i navzájem doporučujeme.

Při práci s ukázkou se zaměřujeme na jeho komplexní rozbor (tematická, kompoziční a jazyková část).

2.2 Literární výchova během coronavirové krize

Coronavirus zastavil na mnoho měsíců aktivitu obyvatel po celé republice. Ve spojitosti s touto pandemií se výrazně omezil školní život a výuka se přesunula do domácího prostředí. Pedagogové stáli před rozhodnutím, jak nadále plnit plány vyplývající ze ŠVP tak, aby žáci zameškali co nejméně. Ve většině škol se rozjelo vyučování přes počítačové aplikace jako MS-Teams nebo Zoom.

Dle doporučení MŠMT se kladl důraz na distanční výuku hlavních předmětů – ČJ, MA či AJ. V základní škole Makov se literární výchově věnovala **jedna hodina týdně**. Její výuka se *omezila* a hlavní důraz byl kladen na učení a procvičování jazykových jevů.

Na začátku bylo nutné naplánovat *novou koncepci vyučování*. V prvním a druhém ročníku jsme si díky malému počtu žáků mohly dovolit přistupovat ke každému dítěti individuálně, **40**

minut bylo rozděleno na část matematickou (20 minut) a část jazykovou či literární (**20 minut**). Ve třetím ročníku byly vyučovány společně dvě a v pátém ročníku tři žákyně přes MS-Teams.

Dvacet minut přímé práce nebylo mnoho, ale v dané situaci jsme byly vděčné i za takovou každodenní interakci. Během této doby jsme s žákyněmi četly vybrané literární ukázky a poté je rozebíraly. Detailněji se jim věnovaly v pracovních listech, které jim byly dopředu rozesílány.

Velikou **výhodou** (i ulehčením pro pedagoga) byla určitá *volnost ve výběru literárních textů*. Držely jsme se sice témat stanovených v ŠVP, ale s každým ročníkem se pracovalo samostatně a nebylo nutné hledat spojovací prvky pro všechny ročníky.

Struktura vyučovací hodiny byla také jiná. V tak krátkém čase jsme se zaměřily na plnění hlavní a závěrečné části. Motivační část byla ponechána domácímu učení, viz. PL.

Pokud bychom porovnávali časovou dotaci určenou na přímou práci s žáky, během distanční výuky byla z 10 minut *navýšena* na 20 minut. Žákyně byly aktivnější, protože ubyla samostatná práce a ony se mohly mnohem více zaměřit na přímou práci s textem. Dialogickou metodou jsme rozebraly dějovou linii, charakterizovaly postavy, určily důležité zápletky, všímaly si hlavních myšlenek a uspořádání textu, zhodnotily, co chtěl autor vyjádřit, zda chtěl poučit, pobavit, přesvědčit o něčem apod.

Domácí učení přineslo i své **nevýhody**. Tou první byla mnohdy *přetížená internetová síť*, což mělo za následek její vypadávání. Na jedné straně se žákyně naučily mnohem více pracovat s počítačovou technikou, na druhé straně nám tyto technické potíže narušovaly plynulý chod vyučování. Než jsme se připojily zpět do programu, zbytečně jsme přicházely o drahocenné minuty. Dalším minusem byla *absence osobního kontaktu*, který nelze ničím nahradit.

3 Realizace vyučovací hodiny literární výchovy v ZŠ Makov

3.1 Naplánování

Při přípravě na hodinu literární výchovy vycházíme z témat daných ve ŠVP. Protože pracujeme se čtyřmi ročníky najednou (v letošním školním roce s 1., 2., 3. a 5.), *vyhledáváme* takové *literární texty*, které jsou si *tematicky podobné*. Hlavním zdrojem ukázek jsou Živá abeceda, Slabikář a čítanky. Osvědčily se nám ty z nakladatelství Nová škola, neboť jsou

uspořádány tak, že je možné mezi nimi nalézat spojitosti, které jsou pro propojení ročníků důležité.

Po výběru vhodných textů si *naplánujeme strukturu hodiny*. Vycházíme z toho, že jedna vyučovací hodina má 45 minut. V našem případě musíme těchto 45 minut dělit čtyřmi a vyjde nám, kolik minut přímé činnosti budeme věnovat každému ročníku. Vychází nám cca **10 minut** pro jeden ročník.

Pro lepší představu uvádíme v tabulce rozpis konkrétních vyučovacích činností, což nám usnadňuje naplánování.

Tabulka 1: Rozpis konkrétních vyučovacích činností

1.ročník: motivační část	1. ročník: přímá – frontální výuka	1.ročník: samostatná práce	1. ročník: samostatná práce	1.ročník: samostatná práce	1.ročník: kontrolní a závěrečná část
2.ročník: motivační část	2.ročník: samostatná práce	2.ročník: přímá – frontální výuka	2. ročník: samostatná práce	2.ročník: samostatná práce	2.ročník: kontrolní a závěrečná část
3.ročník: motivační část	3.ročník: samostatná práce	3.ročník: samostatná práce	3. ročník: přímá – frontální výuka	3. ročník: samostatná práce	3.ročník: kontrolní a závěrečná část
5.ročník: motivační část	5. ročník: samostatná práce	5.ročník: samostatná práce	5. ročník: samostatná práce	5.ročník: přímá – frontální výuka	5.ročník: kontrolní a závěrečná část

V tabulce je uvedena struktura vyučovací hodiny literární výchovy na malotřídní škole. *Vlastní zdroj.*

Z tabulky je patrné, že **motivační** část bude pro všechny ročníky totožná, protože vycházíme ze stejného tématu. **Hlavní** část bude věnována četbě daných ukázek (s každým ročníkem zvlášť). **Samostatná práce** bude spočívat v plnění úkolů, ať již zadaných v čítankách, tak i z připravených pracovních listů. Úkoly z pracovního listu jsou tvořeny tak, aby odpovídaly současným požadavkům na výuku literární výchovy, tj. obsahují úlohy z kritického myšlení.

3.2 Realizace

1. ročník:

Název ukázky: Ve třídě

Autor: Olga Nováčková

Cíl: seznámit se s první učebnicí čtení, vyprávět souvisle dle obrázků, rozvíjet slovní zásobu

Klíčové kompetence:

1) *kompetence k učení:*

- žák sleduje strukturu zadaných úkolů (početní úkoly, porovnávání předmětů);
- žák se učí vyhledávat informace;
- žák si všímá souvislostí (předměty související s prázdninami);

2) *kompetence komunikativní:*

- žák komunikuje kultivovaně, dodržuje pravidla slušného chování;
- žák je schopen odpovídat na otázky pedagoga (při rozboru obrázku);

3) *kompetence k řešení problémů:*

- žák dokončuje započaté činnosti (vyplnění pracovního listu);
- žák vnímá dění kolem sebe a snaží se situaci řešit (motivační část – hádání předmětů);

4) *kompetence sociální a personální:*

- žák samostatně rozhoduje o činnostech (plnění zadaných úkolů);
- žák svým chováním vytváří příjemné klima ve třídě;
- žák spolupracuje ve skupině (dialogická metoda při rozboru obrázků);

5) *kompetence občanské:*

- žák se chová zodpovědně (plnění zadaných úkolů);
- žák si uvědomuje svá práva (právo vyjádřit se k obrázkům);

6) *kompetence pracovní:*

- žák dodržuje pravidla výukových metod (přímá práce, samostatná práce žáků).

Metody: vyprávění, dialogická metoda, vylučovací metoda, popis obrázků, samostatná práce žáků

Pomůcky: předměty evokující prázdniny (letní květina, plavky, písek, kniha, borůvky), látkový sáček, šátek, Živá abeceda

Cílová skupina: 1. ročník

Časové rozvržení: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Vyučovací hodina:

A) *motivační část (5 minut):* v této části hodiny žáci hádali předměty, jež byly schované v látkovém sáčku, pedagog náhodně vybral jednoho žáka, kterému šátkem zavázal oči, poté měl za úkol vybrat ze sáčku jeden předmět a omakat si ho, na základě pohmatu domýšlel, o jaký předmět se jedná, na každou věc byl zvolen jiný žák, vybrané předměty se vztahovaly k létu a velkým prázdninám

B) *hlavní část (30 minut):* byla rozdělena na **přímou činnost** (10 minut), tj. na práci s Živou abecedou, a **na samostatnou práci** (20 minut), která spočívala v plnění zadaného úkolu z připraveného pracovního listu. Před zahájením samostatné práce pedagog seznámil žáky se zadáním.

Tento ročník začínal přímou prací – ukázka Ve třídě, děti si nejprve procvičovaly orientaci v prostoru a vyprávěly o své třídě (spolužáci, školní vybavení), poté domalovávaly a porovnávaly obrázky. Vylučovací metodou rozdělovaly předměty, které patří nebo nepatří do školní aktovky. Během popisu třídy pedagog dbal na souvislé vypravování a dodržování spisovné češtiny. Při samostatné práci měly děti za úkol namalovat nejhezčí zážitek z prázdnin.

C) *kontrolní a závěrečná část (10 minut)*: v této části jsme se zaměřili na kontrolu vypracovaného úkolu a shrnuli jsme si téma Prázdniny.

2. ročník:

Název ukázky: Loučení s prázdninami

Autor: Jan Ryska

Cíl: provést rozbor vybrané literární ukázky, vyzkoušet si metodu Pětílístku, rozvíjet slovní zásobu, trénovat hlasitost a plynulost při čtení textu, zvyšovat čtenářskou gramotnost

Klíčové kompetence:

1) *kompetence k učení:*

- žák sleduje strukturu textu (všímá si členění na odstavce, návaznosti, určí začátek, střed a závěr);
- žák si všímá souvislostí (předměty vztahující se k prázdninám);
- žák se učí vyhledávat informace (nachází autora, rozpozná hlavní postavy);
- žák si klade otázky a hledá odpovědi (určí, o čem je ukázka – pochopí děj, odpovídá na otázky v PL);
- žák uplatňuje zkušenosti v praktickém životě (poučení autora – loučení jako součást života);

2) *kompetence komunikativní:*

- žák komunikuje kultivovaně (odpovědi na otázky při rozboru literární ukázky – vyjadřuje se souvisle, ve větách);
- dodržuje pravidla mezilidských vztahů (respektuje názory učitele i spolužáků);

3) *kompetence k řešení problémů:*

- žák dokončuje započaté činnosti (vyplnění pracovního listu);
- žák si všímá dění kolem sebe a snaží se situaci řešit (motivační část – hádání předmětů);

4) *kompetence sociální a personální:*

- žák se učí plánovat a hodnotit úkoly (samostatná práce žáků);
- žák samostatně rozhoduje o činnostech (plnění zadaných úkolů);

- žák svým chováním vytváří příjemné klima ve třídě (aktivita při přímé i samostatné činnosti);
- žák spolupracuje ve skupině (dialogická metoda při rozboru ukázky);

5) kompetence občanské:

- žák si uvědomuje svá práva (právo vyjádřit k textu, právo rozvrhnout si samostatnou práci);
- žák se chová zodpovědně (plnění zadaných úkolů);
- žák si váží tradic a kulturního dědictví (kniha jako součást naší kultury);

6) kompetence pracovní:

- žák dodržuje pravidla výukových metod (přímá práce, samostatná práce žáků).

Metody: hlasité čtení, pětílístek, rozbor literárního textu

Pomůcky: předměty evokující prázdniny (letní květina, plavky, písek, kniha, borůvky), látkový sáček, šátek

Cílová skupina: 2. ročník

Časové rozvržení: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Vyučovací hodina:

A) *motivační část (5 minut):* v této části hodiny žáci hádali předměty, jež byly schované v látkovém sáčku, pedagog náhodně vybral jednoho žáka, kterému šátkem zavázal oči, poté měl za úkol vybrat ze sáčku jeden předmět a omakat si ho, na základě pohmatu domýšlel, o jaký předmět se jedná, na každou věc byl zvolen jiný žák, vybrané předměty se vztahovaly k létu a velkým prázdninám

B) *hlavní část (30 minut):* byla rozdělena na **přímou činnost** (10 minut), tj. na rozbor literárního textu, a na **samostatnou práci** (20 minut), která spočívala v plnění zadaných úkolů z připraveného pracovního listu. Před zahájením samostatné práce bylo nutné žákům vysvětlit zadání jednotlivých úkolů.

Tento ročník začínal samostatnou prací – pětílístkem na téma PRÁZDNINY. O této metodě je pojednáno výše. Dále pokračoval přímou prací s textem, pro jeho přečtení bylo využito hlasité čtení a následoval rozbor této ukázky. Prostřednictvím dialogické metody pedagog pokládal následující otázky:

- *O čem příběh je?* (otázka k vyjádření hlavní myšlenky)
- *Co se stalo nejdřív, pak a nakonec?* (otázka k uvědomění si posloupnosti)
- *O kom je příběh?* (otázka na postavy příběhu)
- *Kde a kdy se příběh odehrává?* (otázka na prostředí a čas)
- *Je to vymyšlené? Mohlo by se to stát ve skutečnosti?* (otázka na rozlišení fantazie a reality)

- *Jaký čtu text?* (otázka na znaky textu)
- *Chce mě autor pobavit nebo poučit?* (otázka na autorův záměr)

C) *kontrolní a závěrečná část (10 minut):* v této části se zaměříme na kontrolu vypracovaných úkolů ze samostatné práce a shrneme si téma Prázdniny.

3. ročník:

Název ukázky: Po prázdninách

Autor: Ladislav Stehlík

Cíl: rozpoznat a charakterizovat literární druhy (lyrika – epika – drama), zopakovat, z čeho se báseň skládá, určit typ rýmu, procvičit mluvený projev (recitace)

Klíčové kompetence:

1) *kompetence k učení:*

- žák rozpozná literární druh (lyrika);
- žák sleduje strukturu básně (pozná rým, spočítá jejich počet, určí typ rýmu);
- žák se učí vyhledávat informace (motivy společné pro prázdniny);
- žák si vyzkouší metodu Pětílístku;

2) *kompetence komunikativní:*

- žák se učí kultivovanému projevu (recitace básně);
- žák dodržuje zásady pravidel slušného chování (rozběr básně);
- žák se zapojuje do dialogu (záměr autora);

3) *kompetence k řešení problémů:*

- žák se hledá konkrétní jevy v básni (rýmy);
- žák vyjadřuje vlastní názor (hodnotí báseň z hlediska tematického i jazykového);

4) *kompetence sociální a personální:*

- žák se chová slušně vůči druhým;

5) *kompetence občanské:*

- žák pěstuje úctu k národní tradici (poezie jako nedílná součást české literatury);

6) *kompetence pracovní:*

- žák se učí tvořivým způsobem (metoda Pětílístku);
- žák dodržuje pravidla vybraných metod (dialogická metoda, Pětílístek).

Metody: hlasité čtení, pětílístek, rozběr literárního textu

Pomůcky: předměty evokující prázdniny (letní květina, plavky, písek, kniha, borůvky), látkový sáček

Cílová skupina: 3. ročník

Časové rozvržení: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Vyučovací hodina:

A) *motivační část:* v této části hodiny žáci hádali předměty, jež byly schované v látkovém sáčku, pedagog náhodně vybral jednoho žáka, kterému šátkem zavázal oči, poté měl za úkol vybrat ze sáčku jeden předmět a omakat si ho, na základě pohmatu domýšlel, o jaký předmět se jedná, na každý předmět byl zvolen jiný žák, vybrané předměty se vztahovaly k létu a velkým prázdninám

B) *hlavní část:* byla rozdělena na **přímou činnost**, tj. na rozbor literárního textu, a na **samostatnou práci**, která spočívala v plnění zadaných úkolů z připraveného pracovního listu

C) *kontrolní a závěrečná část:* v této části se zaměříme na kontrolu vypracovaných úkolů ze samostatné práce a shrneme si téma Prázdniny.

5. ročník:

Název ukázky: Psí chůva

Autor: Václav Pavel Borovička

Cíl: : provést rozbor vybrané literární ukázky, vyzkoušet si metodu Pětílístku, rozvíjet slovní zásobu, trénovat hlasitost a plynulost při čtení textu, zvyšovat čtenářskou gramotnost

Klíčové kompetence:

1) *kompetence k učení:*

- žák určí hlavní znaky epiky (rozbor literární ukázky);
- žák rozpozná funkčnost přímé řeči v textu (mluva Pipa, tatínka, Šebestové, pana Šebesty);
- žák zkouší různé výukové metody (dialogická metoda, metoda Pětílístek, samostatná práce);
- žák se učí vyhledávat a zpracovávat informace (postavy, děj, prostředí, zápletka);

2) *kompetence komunikativní:*

- žák se učí obhajovat své názory a zároveň respektuje názory druhých;
- žák se vyjadřuje kultivovaně (rozbor literární ukázky);
- žák dodržuje pravidla slušného chování;

3) *kompetence k řešení problémů:*

- žák hledá konkrétní jevy v textu (rozbor literární ukázky);
- žák samostatně řeší problémy (samostatná práce žáků);
- žák dokončuje započaté činnosti (svědomité plnění zadaných úkolů);

4) *kompetence sociální a personální:*

- žák samostatně rozhoduje o činnostech (plánování plnění úkolů);
- žák respektuje dohodnutá pravidla (přímá práce, samostatná práce);

- žák se učí hodnotit (závěrečná reflexe);

5) *kompetence občanské:*

- žák se chová zodpovědně (plnění úkolů);
- žák si uvědomuje svá práva (právo vyjádřit svůj názor při hodnocení textu);

6) *kompetence pracovní:*

- žák vyvozuje pravidla pracovních postupů (metoda Pětílístku, hlasité čtení).

Metody: hlasité čtení, pětílístek, rozbor literárního textu

Pomůcky: předměty evokující prázdniny (letní květina, plavky, písek, kniha, borůvky), látkový sáček

Cílová skupina: 5. ročník

Časové rozvržení: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Vyučovací hodina:

A) *motivační část:* v této části hodiny žáci hádali předměty, jež byly schované v látkovém sáčku, pedagog náhodně vybral jednoho žáka, kterému šátkem zavázal oči, poté měl za úkol vybrat ze sáčku jeden předmět a omakat si ho, na základě pohmatu domýšlel, o jaký předmět se jedná, na každý předmět byl zvolen jiný žák, vybrané předměty se vztahovaly k létu a velkým prázdninám

B) *hlavní část:* byla rozdělena na **přímou činnost**, tj. na rozbor literárního textu, a na **samostatnou práci**, která spočívala v plnění zadaných úkolů z připraveného pracovního listu

C) *kontrolní a závěrečná část:* v této části se zaměříme na kontrolu vypracovaných úkolů ze samostatné práce a shrneme si téma Prázdniny.

1.2 Zhodnocení

Vyučované hodiny literární výchovy jsou vzhledem k rozdělení třídy na čtyři skupiny organizačně náročné. Vždy se snažíme o to, aby měly jednotlivé ročníky společné téma. Pokud se toto propojení podaří, ulehčí to práci pedagogovi i žákům. Výše uvádíme společné téma PRÁZDNINY (máme na mysli i konec letních prázdnin a začátek školního roku). Témata volíme dle ŠVP a čítanek, v případě 1. ročníku Živou abecedu a Slabikář.

Motivační část je společná všem ročníkům, je nenáročná na didaktickou práci, děti si „pouze“ hrají, mají hádat indicie k zadanému tématu. Hlavní výuková část je již rozdělena na přímou činnost a samostatnou práci žáků. Oproti distančnímu vyučování je přímá činnost kratší a musí se rozdělit do čtyř úseků (4 ročníků). Pedagog se během ní snaží procvičovat techniku čtení a provést literární rozbor. Pracuje pouze jeden ročník a ostatní plní samostatnou práci. Děti na malotřídní škole jsou zvyklé pracovat samostatně, důležité je zadané úkoly pečlivě vysvětlit a v závěru vyučovací hodiny zkontrolovat. Jedině na základě zpětné vazby pedagog

pozná, zda bylo dané téma zvládnuto. První a druhé ročníky jsou více závislé na pomoci pedagoga a potřebují ujišťovat o správnosti plnění úkolů, třetí a pátý ročník zvládá pracovat sám.

4 Projektový den v ZŠ Makov

Název projektu: pohádková dílna „Vílí kouzla“

Cíle: seznámit se se spisovatelkou Alenou Vorlíčkovou a její pohádkovou knihou Vílí kouzla, obohatit vědomosti žáků o nové literární pojmy (autorská slepota) a významnou literární událost – Mezinárodní den dětské knihy, provést rozbor vybraného pohádkového textu, rozvíjet slovní zásobu, procvičit komunikaci s pozvanou osobností a dodržovat pravidla slušného chování, poznat a vyzkoušet si novou výtvarnou techniku pískování

Cíle projektu se podařilo naplnit prostřednictvím **klíčových kompetencí:**

1) *Kompetence k učení:*

- užíváme vhodné výukové metody (kooperativní učení, práce s textem, střídavé čtení, dialogická metoda, myšlenková mapa, samostatná práce žáků);
- klademe důraz na čtení s porozuměním (ukázka Vílí slzy, O labutích);
- učíme žáky vyhledávat informace a dále s nimi pracovat při rozboru textu (listování pohádkovou knížkou Vílí kouzla);
- uplatňujeme mezipředmětové vztahy (viz níže);
- motivujeme žáky pozitivně za každý pokrok (vymyšlení vlastní pohádky, jmenování osoby, které se podílejí na vzniku knihy, sestavení myšlenkové mapy, vytvoření pískovaného obrázku);

2) *Kompetence komunikativní:*

- uplatňujeme spolupráci žáků ve skupině (střídavé čtení – ukázka Vílí slzy, výrazový tanec, „pohádkový kruh“ – vymýšlení vlastní pohádky);
- dbáme na dodržování zásad slušné komunikace (dialog se spisovatelkou Alenou Vorlíčkovou, komunikace mezi žáky);
- vyžadujeme kultivovaný projev (odpovědi na autorčiny otázky při rozboru textu, vymýšlení vlastní pohádky – dbáme na dodržování spisovné češtiny);
- zapojujeme žáky do dialogu (např. o pohádkových postavách, o vzniku vody);

3) *Kompetence k řešení problémů:*

- učíme žáky hledat konkrétní jevy v textu (hledají znaky pohádky, vznik vody);
- vedeme žáky k vyjádření vlastního názoru i respektování názoru druhých (při vymýšlení pohádky, při charakterizování osob – grafik, ilustrátor, autor, korektor);
- vedeme žáky k samostatnosti řešení problémů (tvorba myšlenkové mapy, hledání rozdílů při porovnávání dvou ilustrací z pohádkové knihy);
- směřujeme žáky k ověřování správnosti závěrů (plnění úkolů z pohádkové knihy);

4) *Kompetence sociální a personální:*

- snažíme se vytvořit pozitivní atmosféru ve třídě;
- uplatňujeme pravidla skupinové práce;
- vyžadujeme slušné chování vůči dospělým a spolužákům;

5) *Kompetence občanské:*

- pěstujeme úctu k národním tradicím (pohádka jako součást českého folkloru, tradice lidové slovesnosti);
- seznamujeme žáky s pravidly slušného chování (beseda se spisovatelkou);
- vedeme žáky k tolerování odlišností v literatuře (porovnání znaků české a slovinské pohádky);

6) *Kompetence pracovní:*

- podporujeme tvořivou činnost žáků (vymýšlení pohádky, vytvoření pískovaného obrázku);
- dodržuje pravidla pracovního postupu (pískování);
- předkládáme žákům dostupné názorné vyučovací pomůcky (pracovní listy k pohádkové knížce, kniha Vílí kouzla).

Při naplňování klíčových kompetencí se vycházelo ze ŠVP Makov. Dbalo se o to, aby bylo splněno alespoň několik bodů z každé kompetence, která je stanovena ve školním vzdělávacím programu. Před uskutečněním samotného projektového dopoledne proběhlo několik emailových komunikací mezi lektorkou Alenou Vorlíčkovou a pedagožkami ZŠ

Makov. Díky těmto přípravám bylo možné naplánovat jednotlivé kroky projektového dopoledne a poté se snažit o naplňování vytčených cílů v jeho průběhu.

Cílová skupina: 1., 2., 4. a 5. ročník

Časové rozvržení: denní projekt – 4 x 45-ti minutové bloky

Místo realizace: základní škola Makov (třída, školní družina)

Personální zajištění: Mgr. Alena Vorlíčková + 2 pedagožky

Materiální zabezpečení: pohádková knížka Vílí kouzla, papír, tužka, barevné šátky, výtvarná sada (barevné písky, 1 ilustrace z pohádkové knihy Vílí kouzla), pracovní listy

Mezipředmětové vztahy: Literární výchova (přímá práce s textem – hlasitá četba + rozbor literární ukázky);

Dramatická výchova (výrazový tanec s šátky);

Výtvarná výchova (technika pískování);

Prvouka, přírodověda (vznik a význam vody pro život);

Environmentální výchova (zdravé životní prostředí).

4.1 Naplánování

Příprava projektového dopoledne probíhala prostřednictvím emailové komunikace, při které byly dohodnuty detaily (název projektu, datum konání, průběh a pomůcky). Ze strany pedagogů vzešla žádost o střídání různých aktivit (myšlenkových – práce s knihou, fyzických – výrazový tanec i relaxačních – tvorba pískovaného obrázku). Jednak kvůli zamezení stereotypním činnostem, jednak kvůli věkové pestrosti třídy, která je malotřídního typu. Bylo nutné vymyslet takové aktivity, které zvládnou žáci prvního ročníku a zároveň nebudou jednoduché a nudné pro žáky pátého ročníku. Volba padla na kooperativní učení, protože se v něm mladší žáci mohou opřít o pomoc starších žáků a z hlediska naší potřeby byla tato metoda nejefektivnější. Domluvené činnosti byly beze zbytku splněny.

4.2 Realizace

Vzhledem k různému věku žáků a jejich schopnosti koncentrace byly naplánovány čtyři projektové bloky. Každý z nich trval 45 minut a poté následovala krátká přestávka na regeneraci sil.

První blok byl zaměřen na seznámení se spisovatelkou Alenou Vorlíčkovou a na představení její nové pohádkové knihy „Vílí kouzla.“ Zároveň byl připomenut Mezinárodní den knihy, na kterém byla Vílí kouzla pokřtěna. Dialogickou metodou si žáci připomněli, co je to křest a jakými způsoby může probíhat. V případě dětské knihy to bylo prostřednictvím bublifuku a zároveň bylo dětem vysvětleno, že tento způsob je pro knihu šetrný a nezničí ji. Pozorovací

metodou se dozvěděly, kdo všechno se podílí na vzniku knihy. Hovořilo se o profesi spisovatele, ilustrátora, korektora a tiskaře. Novou informací pro všechny přítomné bylo spojení „autorská slepota.“ Společnou dedukcí se žákům podařilo vyvodit význam tohoto slovního obratu.

V tomto bloku byla aktivní osobou převážně lektorka A. Vorlíčková. Jejím úkolem bylo představit sebe samu a její tvorbu. Děti se zpočátku ostýchaly a právě **dialogickou metodou** se je autorka snažila rozmluvit.

Druhý blok byl zaměřen na přímou práci s knihou. Lektorka představila ilustrace Petry Řehákové, jež namalovala obrázky i k těmto pohádkám. Během povídání o ilustrátorce si děti mohly zmíněné kresby prohlédnout a ohodnotit. Sama spisovatelka je pobízela např. otázkou: „Čím jsou obrázky zvláštní?“ V příjemné atmosféře mohli žáci otevřeně vyjádřit své názory. Na základě nich si děti zvolily dva pohádkové příběhy, první z pohádek byla o vílách a vzniku jezera ve Slovinsku, druhá byla o labutích. Obě ukázky měly nejprve přečíst formou **střídavého čtení** a poté provést literární rozbor na základě **dialogu** se spisovatelkou. Z pohádek vyplynulo poučení o tom, proč je voda důležitá a jak vzniká (mezipředmětové vztahy – Prv, Pří, VI, environmentální výchova). Po rozboru pohádek si děti měly připravit papír a tužku. Seznámily se s novou metodou „**myšlenkové mapy**.“ Pomocí ní si uvědomily, co vše je důležité pro strukturu pohádky. Tato metoda velice přispěla k pochopení tohoto literárního žánru. Nabytých znalostí využily k vymýšlení vlastních příběhů formou pohádkového kruhu. Žáci používáním různých metod práce s textem měli možnost střídat pracoviště (koberec a pracovní stolky ve školní družině, prostor třídy). Na koberci předvedli výrazový tanec na téma „víly“ (barevné šátky).

Ve *třetím bloku* byla aktivní myšlenková a fyzická činnost nahrazena činností relaxační. Jako součást projektu nechala autorka zhotovit pracovní sadu k jedné z ilustrací, na které si děti vyzkoušely pro ně novou výtvarnou metodu pískování.

Čtvrtý blok byl vyhrazen reflexi. Zpočátku děti nevykazovaly přílišnou aktivitu (stydlivost při setkání s neznámou osobou), která se projevovala hlavně při seznamování s knihou. Děti byly víceméně pasivní, hlavní slovo měl odborník z praxe. Teprve při činnostech, do kterých se mohly zapojovat samy, se jejich zájem výrazně zvýšil, a to tak, že byly schopny otevřeně a aktivně komunikovat s přítomnou spisovatelkou.

4.3 Zhodnocení

Projektové dopoledne probíhalo v příjemné tvůrčí atmosféře. Mělo svůj spád, i přes počáteční ostych dětí před samotnou autorkou pohádkové knížky. Setkání se spisovatelkou a možnost „vyzpovídat“ ji bylo pro žáky nezapomenutelným zážitkem. Zjistili, co obnáší

spisovatelská profese a jaké motivy vedou autory k napsání knihy. Také se dozvěděli informace o procesu vzniku knihy, o odbornících, které je nutné do jejího zhotovení zapojit nebo jakým způsobem se celý proces financuje.

Naučili se novým poznatkům nejen v rámci čtenářské a informační gramotnosti, ale též finanční. Díky zapojení odborníka z praxe došlo k rozvoji představitosti, komunikace a zásad slušného chování.

5 Literární workshop v litomyšlské knihovně

Název workshopu: Po stopách Boženy Němcové

Cíle: seznámit žáky/ně s významnou spisovatelkou 19. stol., s jejím životem a bohatou tvorbou; porovnat dobu 19. a 21. stol., uvědomit si jejich výhody a nevýhody; přispět k rozvoji čtenářské a finanční gramotnosti; rozvíjet mezilidské vztahy (zásady slušného chování v kontaktu s jinými dospělými)

Klíčové kompetence:

1) *kompetence k učení:*

- užíváme vhodné výukové metody (skupinové učení, práce s PL, dialogická metoda);
- učíme žáky vyhledávat informace a dále s nimi pracovat (díla B. Němcové);
- motivujeme žáky pozitivně za každý pokrok (třídění školních předmětů, skládání postav);

2) *kompetence komunikativní:*

- dbáme na dodržování zásad komunikace (dialog s knihovnicemi, komunikace mezi žáky);
- vyžadujeme kultivovaný projev (dbáme na dodržování spisovné češtiny);
- zapojujeme žáky do dialogu (životopis B. Němcové);

3) *kompetence k řešení problémů:*

- vedeme žáky k vyjádření vlastního názoru i respektování názoru druhých (móda, bydlení, zboží);
- vedeme žáky k samostatnosti řešení problémů (třídění školních předmětů, skládání postav, nákup potravin);
- směřujeme žáky k ověřování správnosti závěrů (plnění úkolů);

4) *kompetence sociální a personální:*

- uplatňujeme pravidla skupinové práce;
- snažíme se vytvářet pozitivní klima v knihovně;

5) *kompetence občanské:*

- seznamujeme žáky s pravidly slušného chování (dialog s knihovnicemi);
- pěstujeme úctu k národním tradicím (B. Němcová – významná autorka 19. stol.);

6) *kompetence pracovní:*

- podporujeme tvořivou činnost žáků (kresba obrázků);
- předkládáme žákům dostupné názorné vyučovací pomůcky (PL, školní předměty, zboží, domácí potřeby).

Cílová skupina: 1. stupeň ZŠ

Časové rozvržení: 2 hodiny (120 minut)

Místo realizace: Městská knihovna Litomyšl

Personální zajištění: Mgr. Monika Horáková, Mgr. Romana Dubjáková

Metody: dialogická metoda, skupinová práce, individuální práce

Materiální zabezpečení: knihy Boženy Němcové, pracovní list, tužky, pastelky, čtvrtka A4, rekvizity (školní předměty, oblečení, papírové skládačky postav, předměty do domácnosti, zboží, fotografie)

Mezipředmětové vztahy: Literární výchova (informace o spisovatelce Boženě Němcové);

Matematika (finanční gramotnost – nakupování);

Vlastivěda (život v 19. stol.: škola, móda, bydlení);

Výtvarná výchova (malba na základě přečtené ukázky).

5.1 Naplánování

S litomyšlskou městskou knihovnou nás pojí dlouhodobé pracovní vztahy. V průběhu školního roku (pokud není zavřena z důvodu pandemie) ji alespoň jednou za pololetí navštěvujeme. Vždy připravuje zajímavé programy pro školy, které děti opravdu baví. Dokonce pedagogové mohou sami přijít s konkrétním námětem a paní knihovnice rády toto téma pro nás zpracují. Za tuto spolupráci jsme velice rády, protože je přínosem pro obě strany.

Naplánování tohoto literárního workshopu probíhalo na základě emailové komunikace. V ní bylo domluveno téma, den konání a doba trvání. Poté už nezbývalo nic jiného, než se v daný den dostavit.

5.2 Realizace

Městská knihovna Litomyšl připravila workshop k připomenutí stého výročí narození spisovatelky Boženy Němcové. Program byl nachystán ve dvou místnostech a v každé z nich několik aktivit.

Hned na začátku byly děti rozděleny do dvou skupin a každá souběžně plnila úkoly v jiné místnosti. Poté se vyměnily.

1. *aktivita*: u prvního stanoviště byly nachystány různě staré výtisky děl Boženy Němcové, děti si vyslechly informace a „perličky“ z jejího života, dozvěděly se, za jakých okolností vznikala její nejznámější díla. Lektorky děti neustále aktivovaly kladením otázek, pomáhaly jim hledat souvislosti v případě jejich nevědomosti. Tato činnost byla zakončena vyplněním pracovního listu, v němž byly nachystány netradiční úkoly. Pracovní list je součástí **Přílohy 3**.

2. *aktivita*: u druhého stanoviště měly děti příležitost porovnat školství 19. stol. s tím současným. Na stole byly smíchány zastaralé a nové školní pomůcky (psací potřeby, tabulky, učebnice apod.). Jejich úkolem bylo tyto pomůcky roztřídit na dvě části, jedna obsahovala staré předměty, druhá nové. Poté následovala diskuse o výhodách a nevýhodách obou školství. Dozvěděly se, jakým způsobem byla výuka vedena a jak dlouho trvaly prázdniny. Mnohé informace děti překvapily a největším zážitkem pro ně bylo psaní křídou na hliněné tabulky.

3. *aktivita*: na podlaze byly položeny dvě papírové postavy dívek (přibližně ve věku žákyň 1. stupně) a kolem nich různé papírové části oděvů. Aktivita byla zahájena otázkou: „Jak se asi oblékala malá Barunka Panklová?“ Děti měly za úkol „obléknout“ dívku 19. stol. a dívku dnešní. Tato činnost žákyním nedělala problémy, rychle si s ní poradily a těšily se na závěrečnou část. Tou bylo oblékání dobových oděvů.

4. *aktivita*: s dětmi jsme se „přestěhovaly“ do domku Barunky Panklové. Na pracovním stole byly rozloženy předměty do domácnosti. Jednalo se především o staré vybavení kuchyně. Vedle těchto pomůcek byly položeny pruhy čtvrtky s názvy těchto předmětů (např. ošatka). Jednalo se o zastaralé výrazy a děti se je měly pokusit správně přiřadit. Během této aktivity se seznámily, popř. si zopakovaly slovní zásobu 19. stol..

5. *aktivita*: byla zaměřena na procvičování finanční gramotnosti. Na pracovním stole byly rozloženy potraviny, které se nakupovaly kdysi a potraviny, které nakupujeme dnes. Zároveň se děti seznámily s tehdejším platidlem. Kromě třídění těchto potravin na staré a nové jsme se dozvěděli, jakým způsobem se nakupovalo, čím se platilo, kde se potraviny např. uchovávaly apod.

5.3 Zhodnocení

Jak už bylo výše zmíněno, s litomyšlskou knihovnou nás pojí velice dobré pracovní vztahy. Přípravované programy pro školy jsou poutavé, originální, pestré a hlavně vždy vypracované s ohledem na věk žáků. Workshop Boženy Němcové nebyl výjimkou. Dvouhodinový

program velice rychle utekl a děti si odnesly ucelený „obrázek“ o významné české spisovatelce. Z didaktického hlediska byla velmi dobře zvolena **skupinová práce**, při které si děti mohly navzájem pomáhat, a **dialogická metoda**, jež je udržovala v neustálé aktivitě. Psychicky náročné činnosti (např. vyplňování PL) byly vhodně střídány s těmi relaxačními (malování obrázku). Z učení se prožitkem si žáci odnesli mnohem více, než kdyby „jen“ četli ukázky a rozebírali je.

IV. Závěr

Tato práce byla zaměřena na výuku literární výchovy v malotřídních školách. Ty mají v českém školství dlouholetou tradici. Přestože se neustále objevují snahy tento typ škol zrušit, stále je jich v České republice hodně. Dle posledních statistik MŠMT jejich počet překračuje číslo 2000.

Malotřídnímu vyučování se nevěnovalo a ani nevěnuje příliš odborníků a o této problematice nebylo mnoho napsáno. Dostupná odborná literatura je již poměrně zastaralá.

Proto jedním z cílů teoretické části bylo shrnout dosavadní poznatky o malotřídních školách, o organizaci výuky a o přípravách pedagoga na vyučování. Dalším cílem bylo pojednat o předmětu Literární výchova na 1. stupni základní školy, o jeho cílech a metodách, jak jej vyučovat. Zmíněn byl též trend posledních let, a to přechod z transmisivního (tradičního) pojetí vyučování do konstruktivistického (aktivního). Teoretickou část zakončoval souhrn neúčinnějších metod, se kterými lze v hodinách literatury pracovat.

Cílem praktické části bylo ukázat na konkrétních hodinách, jak reálně probíhá vyučování literární výchovy na malotřídní škole Makov. Prezentovali jsme, jaké metody lze nejlépe využít při práci s diferencovanou třídou. Kromě klasických vyučovacích hodin jsme představili projektovou výuku či literární workshop. Časově i organizačně nejnáročnější se ukázala projektová výuka, která díky svému pestrému programu obohatila žáky i pedagogy o nové vědomosti a dovednosti z oblasti literatury, vlastivědy, výtvarné či dramatické výchovy. Jako veliké plus v projektové výuce i literárním workshopu spatřujeme v možnosti propojit všechny ročníky jedním tématem, což ulehčuje práci malotřídního učitele. Je důležité si uvědomit náročnost jeho profese. Kromě odborných znalostí musí být „vybaven“ také dobrými organizačními schopnostmi.

Letošní školní rok byl poznamenán covidovou pandemií. Ta přinesla do škol celou řadu změn (od úpravy požadovaného množství učiva až k nové formě výuky – distanční). Jako obohacující spatřujeme možnost porovnat vyučování literární výchovy před covidem a během covidu. Obsah učiva zůstal dle ŠVP v obou případech totožný, ale změnila se forma výuky. Zatímco v době před covidem byl pedagog v přímé interakci se svými žáky, v případě výuky během covidu byl kontakt možný pouze prostřednictvím počítačové techniky.

Paradoxně lze říci, že nám „covidová“ výuka přinesla více času na práci s jednotlivými ročníky. Během klasických hodin vyučujeme etapově, tzn. že dobu 45 minut dělíme počtem ročníků. V našem případě vycházelo 10 minut přímé činnosti na 1 ročník. V covidové výuce

jsme se věnovaly každému ročníku zvlášť, tím pádem přibylo více „přímé“ činnosti a ubylo samostatné práce. Textu a jeho rozboru jsme se tedy mohly věnovat více a detailněji. K doplnění učiva sloužily pracovní listy, které byly sestavovány tak, aby obsahovaly alespoň jednu z metod kritického myšlení.

Malotřídní výuka je specifická v mnoha ohledech (ve vyučovacích metodách i formách, v kolektivu dětí smíšeného věku, v prostředí). Ne každý pedagog/pedagožka si poradí s nástrahami, které tato práce přináší. Největším „nepřítelem“ je čas. Zatímco učitel na úplné základní škole má k dispozici 45 minut přímé práce se svými žáky, malotřídní učitel si musí výuku pečlivě rozplánovat tak, aby se dostalo na každý ročník. V případě hodin literární výchovy je nejlepší si najít společná témata pro všechny ročníky (v dnešní době jsou čítanky naštěstí koncipovány tak, že je možné nalézt spojitosti). S jasně určeným tématem pak můžeme dále pracovat, především se zaměřujeme na přípravu pracovních listů určených k samostatné práci, protože ta zabírá v hodinách nejvíce času. Zároveň je důležité podotknout, že i v sebelépe připravené hodině se nemusí dostat na všechny aktivity, obzvláště v takto strukturovaných třídách.

Ideálními aktivitami jsou netradiční hodiny, máme na mysli projektové vyučování, literární workshopy, besedy se spisovatelem apod., protože žáci jsou v nich mnohem aktivnější, přijímají informace z různých oblastí a jsou v mnohem větší přímé interakci s autoritami.

V. Seznam použité literatury

Knižní publikace

ČAPEK, R. *Moderní didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978–80–247–3450-7.

ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D. *Myšlenkové mapy pro studenty*. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0267-8.

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1.stupni základní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

GRECMANOVÁ, H. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HANULIAKOVÁ, J. *Aktivizujúce vyučovanie*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2015. ISBN 9788081530364.

KOTEN, T. *Škola? V pohodě (2). Projektové vyučování na základní škole*. 1. vyd. Most: Nakladatelství Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister and Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše malotřídní školy. Příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. ISBN 14-025-64.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Pedagogická praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2019. ISBN 978-80-271-2534-0 (ePub).

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠIKULOVÁ, R. *Didaktika primární školy. Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Jana Evangelisty Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0.

TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., FERKOVÁ, Š. *Žiak, učiteľ a výučba*. 1. vyd. Prešov: Rokus, s.r.o., 2017. ISBN 978-80-89510-61-0.

VALA, J. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-7518-0 (PDF).

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-7846-4 (ePub).

Časopisy

ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit kritickému myšlení? Kritické listy – čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*, 2013, č. 51, s. 44-45.

Učebnice

HORÁKOVÁ, Z., JANÁČKOVÁ, Z., PROCHÁZKOVÁ, E. *Čítanka pro 2. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Nová škola, s.r.o., 2002. ISBN 80-7289-043-3.

JANÁČKOVÁ, Z. a kol. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Nová škola, s.r.o., 2004. ISBN 80-7289-047-6.

JANÁČKOVÁ, Z. a kol. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Nová škola, s.r.o., 2007. ISBN 80-7289-060-3.

NOVÁČKOVÁ, O. *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy*. 4. vyd. Brno: Nová škola, s.r.o., 2017. ISBN 978-80-7289-655-4.

Internetové stránky

<http://www.cesky-jazyk.cz/>

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>

<http://www.msmt.cz/>

<http://www.zsams.makov.cz/>

Předpisy a dokumenty

RVP ZV, 2021 [on line]. [cit. 02. 11. 2021]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani/>

ŠVP Makov, 2018/2021 [on line]. [cit. 01. 09. 2019]. Dostupné z <http://www.zsamsmakov.cz/zš/dokumenty/švp-zv/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [on line]. [cit. 27. 02. 2021]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/>

VI. Seznam příloh, fotodokumentace

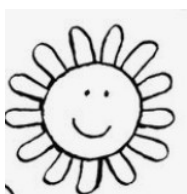
1. Pracovní listy k literárním ukázkám před coronavirovou krizí
2. Projektový den v základní škole Makov – Vílí kouzla
3. Literární workshop v Městské knihovně v Litomyšli – Božena Němcová

Příloha 1: Pracovní listy k literárním ukázkám před coronavirovou krizí

PRACOVNÍ LIST – 1. ročník

Nakresli: MŮJ NEJHEZČÍ ZÁŽITEK Z PRÁZDIN

Doplň u každého obrázku počáteční písmeno.



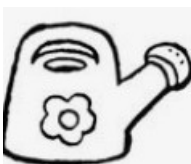
.....



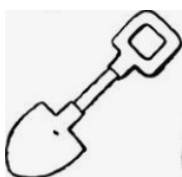
.....



.....



.....



.....



.....

PRACOVNÍ LIST – 2. ročník

Po přečtení literární ukázky doplň její název.

.....
Jan Ryska

Mnoho krásných dní prožila Anička u babičky a u dědečka. Jenže všechno musí skončit.

I ty prázdniny tenkrát skončily a dětem nastala škola. Anička se musela připravit na cestu domů. Vyběhla na dvorek.

Dědeček se za ní ohlédl a viděl, jak otvírá chlívky, jak se dívá na kozu, na králíky, na husy.

Jen se s nimi rozluč, řekl si dědeček pro sebe, starala ses o ně a mají tě za to rádi. Horší loučení bude s babičkou. A potom s Jarmilkou a s tím kuliferdou vykutáleným – s Pět'ou. To se bez slz asi neobejde.

A vidíte – obešlo. Anička měla sice u autobusu oči trochu vlhké jako nedávno, když se loučila s maminkou, ale odjížděla statečně. Dokonce se i trošinku usmála a mávala sama od sebe a skoro vesele. Dědeček, který ji doprovázel, ji nemusel v autobusu do mávání ani pobízet.

Na silnici zůstala babička, Jarmilka s Pět'ou a pes Všudík.

Kdyby se Anička nepřemáhala, asi by jí nějaká slza ukápla. Ale všechno se člověk musí naučit: vítat se s přáteli i se s nimi loučit, když přijde k rozloučení čas.

Takové už je to na světě.

(Anička a její přátelé)

Napadá Tě, kdo by mohl být VŠUDÍK?

.....
Přečti si zadání. Zakroužkuj správnou odpověď.

1. O kom text je?

- a) O Aničce.
- b) O zvířátkách.
- c) O Pět'ovi.
- d) O babičce a dědečkovi.

3. Jaký název se nejlépe hodí k textu?

- a) Anička a zvířátka.
- b) U babičky a dědečka je nejlépe.
- c) Kuliferda Pět'a.
- d) Loučení s prázdninami.

2. Kde se text odehrává?

- a) Na venkově.
- b) Na autobusové zastávce.
- c) Ve městě.
- d) Na dvorku.

4. Autor si myslí, že:

- a) děti mají trávit prázdniny u prarodičů.
- b) se člověk musí naučit loučit.
- c) děti mají být u svých rodičů.
- d) prázdniny jsou příliš krátké.

Přemýšlej, o čem se píše v jednotlivých odstavcích. O čem se píše ve druhém odstavci?

.....
.....
.....

Vyzkoušej si metodu Pětílístku. Klíčovým slovem jsou PRÁZDNINY.

PRÁZDNINY
(podstatné jméno)

.....
(přídavné jméno) (přídavné jméno)

.....
(sloveso) (sloveso) (sloveso)

.....
.....
(věta) (věta) (věta) (věta)

.....
(asociace)

Doplň větu.

Když jsem také jednou odjížděla z prázdnin u babičky a dědy, tak

.....
.....
.....
.....
.....

PRACOVNÍ LIST – 3. ročník

Po prázdninách

Ladislav Stehlík

Vyběhaní, vykoupaní
vracíme se z luk a stráání.

Sbírali jsme hříbky v lese,
ve škole teď scházíme se.

U vody nám dobře bylo,
sluníčko nás opálilo.

Čilí, zdraví, osvěžení,
s chutí zase do učení.

(Básně a říkadla)

Barevnou pastelkou zakroužkuj zvukové shody na konci veršů.

Přečti si zadání. Zakroužkuj správnou odpověď.

1. O jaký rým se jedná?

- a) sdružený: aabb
- b) střídavý: abab
- c) obkročný: abba
- d) přerývaný: abcb

2. Z kolika veršů se báseň skládá?

- a) 2
- b) 4
- c) 1
- d) 3

3. O čem báseň je?

- a) O opalování na sluníčku.
- b) O prázdninových aktivitách.
- c) O sbírání hříbků.
- d) O odpočinku.

4. Který verš popisuje, jak se děti cítí?

- a) první
- b) druhý
- c) třetí
- d) čtvrtý

Přemýšlej, jak ses o prázdninách cítil/a TY? Své pocity napiš.

.....

.....

.....

.....

.....

Vyzkoušej si metodu Pětílístku. Klíčovým slovem jsou PRÁZDNINY.

PRÁZDNINY

(podstatné jméno)

.....
(přídavné jméno) (přídavné jméno)

.....
(sloveso) (sloveso) (sloveso)

.....
.....
(věta) (věta) (věta) (věta)

.....
(asociace)

Nakresli.

Myslím si, že po letních prázdninách vypadám takto:

PRACOVNÍ LIST – 5. ročník

Psí chůva

Václav Pavel Borovička

Byl nejkrásnější den v roce, slavnostnější než narozeniny, radostnější než Vánoce, významnější než výročí tatínkovy a maminciny svatby. Byl první a sluncem pozlacený první den prázdnin.

Pipo projížděl na kole džunglí. Říkal tak panelovému sídlišti se stejnými domy, stejnými lodžemi a pestrobarevnými květy vypraného prádla, proplétat se houštím kočárek se spícími kojenci, objížděl maminky spěchající s nákupy. Jmenoval se Tomáš Pipka a vůbec ho nemrzelo, že jeho jméno připomíná slepice, ale těžce nesl, že je ženské. Myslel si, že se raději měl jmenovat Kohout. A tak nic nenamítal proti tomu, když mu kluci ihned v první třídě začali říkat Pipo. Pustil řídítka a rozhlížel se, jestli si jeho výkonu někdo všimne. Táhle, Šebestová! U chodníku stál automobil s ohrádkou na střeše. Vedle něho hromada kufrů, tašek, krabic od pomerančů, převázaných motouzy. Pan Šebesta, rudý v obličeji, nakládal. Paní Šebestová asistovala, podávala tašky, překračovala krabice a Milka, Pipova spolužačka, se také motala mezi kufry s objemnými smotky spacích pytlů pod pažemi.

„Ahoj, Pipo!“ křikla na něj, když elegantně vykroužil zatačku. Pipo zabrzdil jako závodník, způsobile pozdravil rodiče, pohledem přejel množství zavazadel a zeptal se:

„Vy se stěhujete, Šebestová?“

„Jedeme do Chorvatska,“ chlubila se její maminka. A dodala: „Přes Rakousko.“ Pan Šebesta se od ucha k uchu usmál, naložil dva kufry na ohrádku a dodal: „Zpátky přes Itálii. A co ty, Pipo?“

„K Širákovi.“

„Kde to je?“ zeptal se pan Šebesta.

„Nedaleko,“ odpověděl Pipo.

„Širák, Širák?“ divil se pan Šebesta, „jakživ jsem neslyšel, a projel jsem republiku křížem krážem. Ledaže to postavili letos. To je chata, nebo hotel?“ zeptal se Pipo.

„Můj strýc, pane Šebesto. Tak na shledanou a šťastnou cestu!“ Nasedl a odjel. Pan Šebesta se za ním díval a kroutil hlavou.

Doma bylo všechno normální. Tatínek už na Pipo nedočkavě čekal, říkal: „Kde jsi tak dlouho, koukej si pospíšit, nebo přijdeme pozdě.“ Pipo vklouzl do svého pokojíku, hodil do připraveného batohu ještě ponožky a svetr a chystal se zavázat šňůru.

„To je všechno?“ zeptal se tatínek, když nahlédl dovnitř.

„Je,“ odpověděl Pipo.

„Vždyť tam skoro nic nemáš.“

„Mám všechno, co potřebuji, tati,“ omlouval se Pipo.

„Moc toho nepotřebuješ,“ zabručel tatínek a vytáhl z vázy kytici růží.

(Mateřské znaménko)

Polož si otázku: „Co se asi stane teď?“ Zkus pokračovat v textu.

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Přečti si zadání.

Napiš jednu otázku, kterou sis položila při čtení ukázky. Hledej, co autor chce, abys věděl/a?

.....
.....
.....

V každém odstavci podtrhni jednu větu, která je podle Tebe nejdůležitější.

Vyzkoušej si metodu Pětílístku. Klíčovým slovem jsou PRÁZDNINY.

PRÁZDNINY
(podstatné jméno)

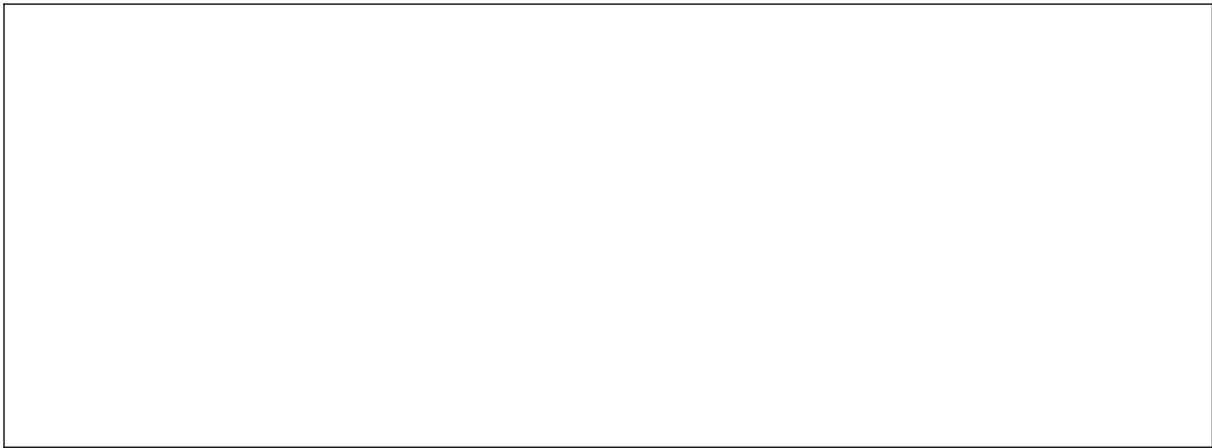
.....
(přídavné jméno) (přídavné jméno)

.....
(sloveso) (sloveso) (sloveso)

.....
.....
(věta) (věta) (věta) (věta)

.....
(asociace)

Nakresli, co by sis na prázdniny vzal/a Ty?



Příloha 2: Projektový den v základní škole Makov – Vílí kouzla



Obr. 1: Seznámení se spisovatelkou Alenou Vorlíčkovou



Obr. 2 a 3: Tvorba myšlenkových map s klíčovým slovem POHÁDKA



Obr. 4: Vypĺňovn pracovního listu k pohádkám Vl kouzla



Obr. 5: Vrazovy „vl“ tanec



Obr. 6: Pískování



Obr. 7: Pískování



Obr. 8: Pískování



Obr. 9: Pískování



Obr. 10: Literární workshop Božena Němcová



Obr. 11: Škola „včera a dnes“



Obr. 12: Škola „včera a dnes“



Obr. 13: Škola „včera a dnes“



Obr. 14: Psaní na hliněné tabulky



Obr. 15: Móda „včera a dnes“



Obr. 16: Móda „včera a dnes“



Obr. 17: Móda „včera a dnes“



Obr. 18: Móda „včera a dnes“



Obr. 19: Móda „včera a dnes“



Obr. 20: Móda „včera a dnes“



Obr. 21: Bydlení Boženy Němcové



Obr. 22: Nákupy „včera a dnes“

PRACOVNÍ LIST – BOŽENA NĚMCOVÁ

Jak zní správně název knih od Boženy Němcové?

Myslivna	pod	horami
.....		
V zámku	a	podhradí
.....		
Divá		Klára
.....		
Pohorské městečko		
.....		
Prababička		
.....		
Zlý		člověk
.....		
Pan		ředitel
.....		
Magda	a	jiné
.....		povídky
.....		

Najdi ukryté názvy 10 knih od Boženy Němcové v textu:

Pan učitel byl dobrý člověk, který často s dětmi navštěvoval babičku v nedaleké pohorské vesnici. Děti si hrály u řeky s divou Bárrou, která už posluhovala u paní kněžny. V zámku a podzámčí měla vždy napilno, ale často nosila dětem koláče nebo jinou výslužku do chyže pod horami, kde na ni drobota netrpělivě čekala.

Často za dlouhých zimních večerů děti naslouchaly dospělým, zpívala jim Karla a jiné povídky a písničky zněly večerem, ale pohádky ty měly nejraději. Žili zde chudí lidé, přesto znali všechny národní báchorky a pověsti v kraji.

ANOTACE

Příjmení a jméno:	Ivana Velechová
Katedra:	Českého jazyka a literatury PdF v Olomouci
Obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Název práce:	Tvořivé činnosti v literární výchově na malotřídní škole
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, PhD.
Počet stran:	60
Počet příloh:	3
Počet titulů použité literatury:	25
Rok obhajoby:	2021
Klíčová slova:	Malotřídní škola (The small school). Literární výchova (The literary education). Transmisivní pojetí výuky (The transmissive conception of teaching). Konstruktivistické pojetí výuky (The constructivist conception of teaching). Aktivizační metody (Activation methods). Kritické myšlení (The critical thinking). Projektová výuka (The project teaching).

Resumé:

Diplomová práce je zaměřena na tvořivé činnosti v literární výchově na malotřídní škole. Teoretická část se věnuje problematice malotřídních škol a organizaci výuky literární výchovy na tomto typu škol. Shrnuje metody práce s textem, především z oblasti kritického myšlení. V praktické části se zabýváme porovnáváním výuky literární výchovy před a během covidové pandemie. Přinášíme konkrétní formy vyučování literatury na základní škole Makov. Zaznamenáváme vybrané aktivizační metody a sledujeme práci učitelů a lektorů s žáky během vyučování. Hodnotíme účinnost jednotlivých metod.

This thesis focuses on the creative activities in literary education at a small school. The theoretical part deals with the issue of small schools and the organization of literary education

in this type of school. It summarizes methods of working with text, especially in the field of critical thinking. In the practical part of the thesis, we deal with the comparison of teaching literary education before and during the covid pandemic. We bring specific forms of teaching literature at the primary school in Makov. We record selected activation methods and monitor the work of teachers and lecturers with pupils during teaching. We evaluate the effectiveness of individual methods.