



## Diplomová práce

# Literární program na rozvoj čtenářství pro 1. stupeň základní školy

*Studijní program:*

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

*Autor práce:*

**Tereza Fialová**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.  
Katedra primárního vzdělávání

Liberec 2024



## Zadání diplomové práce

# Literární program na rozvoj čtenářství pro 1. stupeň základní školy

*Jméno a příjmení:*

**Tereza Fialová**

*Osobní číslo:*

P19000446

*Studijní program:*

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

*Zadávající katedra:*

Katedra primárního vzdělávání

*Akademický rok:*

2022/2023

### Zásady pro vypracování:

Cíl: Vytvořit výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím aktivizačních metod pro čtenářskou gramotnost. Ověřit program v praxi.

Metody: anketa, strukturovaný rozhovor

Požadavky: studium odborné literatury, výběr literárních textů pro žáky 1. stupně, sestavení programu, vyhodnocení výsledků po jeho ověření

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:* tištěná/elektronická

*Jazyk práce:* čeština

### **Seznam odborné literatury:**

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, 282 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

KRÜGER, Květuše a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN isbn978-80-907087-9-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147, [13] s. ISBN 978-80-7368-878-3.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

STARÁ, Ester. *Šedík a Bubi*. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Euromedia, 2018, 89 s. Pikola. ISBN 978-80-7549-597-6.

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

*Datum zadání práce:*

27. ledna 2023

*Předpokládaný termín odevzdání:* 1. května 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.  
garant studijního programu

V Liberci dne 1. dubna 2023

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.



## Poděkování

Nejprve bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Janě Johnové Ph.D. za její cenné rady, trpělivost, vstřícnost a čas, který mi věnovala v průběhu psaní diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala učitelkám ze základní školy za jejich zapojení do literárního programu a celkovou podporu při realizaci literárního programu.

Závěrem děkuji mé rodině a přátelům za pochopení a neustálou podporu, kterou mi poskytovala v průběhu celého mého studia.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá vytvořením výchovně vzdělávacího programu s literárními prvky, který bude akcentovat postoje a hodnoty žáků s využitím aktivizačních metod. Teoretická část popisuje literární výchovu a její cíle v Rámcově vzdělávacím programu. Dále se věnuje čtenářské gramotnosti, jaké faktory ji ovlivňují a jak se dají rozvíjet čtenářské dovednosti. Následně popisuje utváření postojů, hodnot a rozvoj emocí v mladším školním věku. Cílem diplomové práce je vytvořit výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím aktivizačních metod pro čtenářskou gramotnost. Program využívá metody a principy literární a dramatické výchovy. Představuje vybrané metody kritického myšlení. Praktická část práce prezentuje vytvořený výchovně vzdělávací program s literárními prvky „Cesta za emocemi“, který využívá knihu Šedík a Bubi od Ester Staré a Milana Starého. Praktická část dále obsahuje metodicky zpracovaný materiál pro učitele s informacemi pro realizaci literárního programu.

**Klíčová slova:** literární výchova, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, literární druhy a žánry, metody kritického myšlení, metody dramatické výchovy, emoce, hodnoty, postoje, čtenářská gramotnost

## **Abstract**

This thesis deals with the creation of an educational programme with literary elements that will accentuate the attitudes and values of pupils using activation methods. The theoretical part describes literary education and its objectives in the Framework Educational Program. It also discusses literacy, what factors influence it and how reading skills can be developed. It then describes the formation of attitudes, values and the development of emotions at a younger school age. The aim of the thesis is to develop an educational program, focused on students attitudes and values, using activation methods for reading literacy. The program uses methods and principles of literary and dramatic education. It introduces selected methods of critical thinking. The practical part of the thesis presents a developed educational programme with literary elements, "Journey to Emotions", which uses the book "Šedík a Bubi" by Ester Stará and Milan Starý. The practical part also contains a methodical material for teachers with information for the implementation of the literary programme.

**Keywords:** literary education, Framework Educational Programme for Primary Education, literary types and genres, methods of critical thinking, methods of dramatic education, emotions, values, attitudes, literac

## Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| Seznam tabulek a obrázků .....  | 10        |
| Úvod.....   | 11        |
| <b>1. Literární výchova na 1 stupni základní školy .....</b>  | <b>13</b> |
| 1.1 Čtenářská gramotnost.....   | 13        |
| 1.2 Literární výchova .....   | 16        |
| 1.3 Literární výchova v RVP ZV.....   | 18        |
| 1.4 Literární druhy a žánry .....   | 21        |
| 1.5 Současná literatura pro 1. ročník .....   | 24        |
| 1.6 Autoři Ester Stará a Milan Starý.....   | 26        |
| 1.7 Kniha Šedík a Bubi .....  | 27        |
| <b>2. Utváření postojů a hodnot prostřednictvím literární výchovy .....</b>   | <b>29</b> |
| 2.1 Postoje a hodnoty .....   | 29        |
| 2.2 Emoce .....   | 31        |
| 2.2.1 Radost .....  | 33        |
| 2.2.2 Strach.....   | 33        |
| 2.2.3 Smutek .....  | 34        |
| 2.2.4 Hněv .....  | 34        |
| 2.2.6 Znechucení .....  | 35        |
| 2.2.7 Překvapení.....   | 36        |
| 2.2.8 Důvěra.....   | 36        |
| <b>3. Metody pro práci s literárními texty .....</b>  | <b>37</b> |
| 3.1 Metoda slovní.....  | 37        |
| 3.2 Vybrané metody kritického myšlení .....   | 39        |
| 3.3 Vybrané metody dramatické výchovy .....   | 44        |
| <b>4. Cíle a výzkumné otázky.....</b>   | <b>48</b> |
| 4.1 Cíle.....   | 48        |
| 4.2 Výzkumné otázky .....   | 48        |
| <b>5. Výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s<br/>využitím aktivizačních metod „Cesta za emocemi.“ .....</b> | <b>49</b> |
| 5.1 Úvod k literárnímu programu .....   | 49        |
| 5.2 Lekce literárního programu .....  | 51        |
| <b>6. Metodologie .....</b>   | <b>90</b> |
| 6.1 Strukturovaný rozhovor .....  | 90        |
| 6.2 Průběh šetření.....   | 91        |



|  |            |
|--|------------|
| <b>6.3 Charakteristika výzkumného souboru.....</b>       | <b>92</b>  |
| <b>6.3.1 Charakteristika učitelů .....</b>               | <b>92</b>  |
| <b>7.Výsledky šetření .....</b>                          | <b>94</b>  |
| <b>7.1 Strukturovaný rozhovor .....</b>                  | <b>94</b>  |
| <b>7.2 Návrhy a doporučení pro úpravu programu .....</b> | <b>97</b>  |
| <b>Závěr.....</b>  | <b>102</b> |
| <b>Seznam použité literatury .....</b>                   | <b>106</b> |

## Seznam tabulek a obrázků

|   |    |
|---|----|
| Obrázek 1 - Noty k písni Malé kotě..... | 54 |
| Obrázek 2 - Řazení příběhu .....        | 58 |
| Obrázek 3 - Řazení příběhu .....        | 59 |
| Obrázek 4 – Řazení příběhu.....         | 63 |
| Obrázek 5 - Živý obraz – úvod .....     | 67 |
| Obrázek 6 - Živý obraz 1 .....          | 68 |
| Obrázek 7 - Živý obraz 2 a. ....        | 69 |
| Obrázek 8 - Živý obraz 2 b. ....        | 70 |
| Obrázek 9 - Živý obraz 3 .....          | 71 |
| Obrázek 11 - Lexikon strašidel.....     | 72 |
| Obrázek 10 - Lexikon strašidel.....     | 72 |
| Obrázek 12 - Lexikon strašidel.....     | 73 |
| Obrázek 13 - strana 50 .....            | 77 |
| Obrázek 14 – strana 51 .....            | 78 |
| Obrázek 15 - strana 68 .....            | 81 |
| Obrázek 16 - strana 69 .....            | 82 |
| Obrázek 17 - strana 75 .....            | 86 |

## Úvod

V současném vzdělávání je aktuální téma čtenářství a literární výchovy. Literární výchova je jednou z částí edukačního procesu v předmětu Český jazyk. Čtenářství je pokládáno za prioritu. Žáci si osvojují dovednost čtení a rozvíjejí čtenářskou gramotnost, a to nejen v literární výchově. Žák, který nastupuje do první třídy, se seznamuje s dovedností čtení a stává se aktivním čtenářem. Ve čtení nám nejde jen o čtení jako činnost samotnou, ale také o porozumění čtenému textu. V dnešní době se často setkáváme s nedostatečným porozuměním psaného textu. Proto je třeba čtenářskou gramotnost rozvíjet.

Děti by měly být už od raného věku obklopeny literaturou. Začínají obrázkovými knihami v batolecím věku, pokračují knihami pro předškolní věk, až po samotné aktivní čtení ve škole a později v dospívání a dospělosti. Vztah ke knize je nutno budovat celé dětství. Dospělí a především rodina by měla dětem ukázat cestu ke knihám. I když mnoho lidí považuje každodenní večerní předčítání za běžnou součást večerního rituálu před spaním, ne všechny děti mají doma toto privilegium. Není zcela obvyklé, že děti mají kontakt s knihou již v domácím prostředí. V některých rodinách není čtení knih vnímáno jako přirozená součást dětského růstu a vývoje. Přestože čtení má schopnost podporovat fantazii, vnímání a podněcovat k úvahám. Tím podporuje rozvoj různých dovedností, včetně kognitivních, postojových a motorických schopností. Emoce a knihy jsou vzájemně propojeny v mnoha směrech. Literatura má schopnost probouzet a ovlivňovat emoce čtenářů prostřednictvím slov a příběhů. Čtení knih je způsob, jak děti lépe pochopí svět kolem sebe.

Diplomová práce je rozdělena do tří hlavních částí, teoretické, praktické a metodologické. Teoretická část se dále dělí na kapitoly. První kapitola je zaměřena na čtenářskou gramotnost, literární výchovu, její cíle, obsah literární výchovy v RVP ZV pro 1. období a literatura v 1. ročníku, utváření postojů, hodnot a rozvoj emocí. Následující kapitola, která představuje tvorbu autorů Ester Staré a Milana Starého, podrobněji pak knihu Šedík a Bubi. Třetí kapitola se zabývá definicí literárních žánrů, seznamuje nás blíže s metodami literární a dramatické výchovy a představuje nám vybrané metody kritického myšlení. Praktická část prezentuje výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím aktivizačních metod pro 1. ročník ZŠ.

Program je zpracován do 8 lekcí podle knihy Šedík a Bubi od Ester a Milana Starého. Program obsahuje metodické materiály s podrobnými pokyny, které jednoduše představí lekce a celý program učitelům. Cílem praktické části je ověření výchovně vzdělávacího programu v 1. ročnících základní školy a provést analýzu programu s učiteli.

Součástí praktické části je metodický materiál v podobě metodických listů pro učitele. Metodické listy obsahují konkrétní instrukce pro učitele, jak pracovat s vytvořeným programem. Cílem je ověření programu pro určitou skupinu dětí, zjištění jeho přínosu v praxi na 1. stupni ZŠ a pohled učitelů, kteří si vyzkoušeli pracovat s literárním programem. Program je propojením literární a částečně dramatické výchovy. Lekce jsou koncipovány tak, aby žáci zažili nové čtenářské dojmy a zároveň motivovaly k dalším čtenářským zkušenostem. Věřím, že program obohatí žáky i učitele o pozitivní emoce.

# 1. Literární výchova na 1. stupni základní školy

Literární výchova na 1. stupni základní školy se zaměřuje na vytváření pozitivního vztahu k literatuře a rozvoj základních dovedností spojených s čtením a porozuměním textů. Literární výchova na 1. stupni základní školy a rozvoj čtenářské gramotnosti jsou zásadními prvky vzdělávání, které pomáhají formovat literární a jazykové dovednosti u dětí. Klíčovým cílem je podporovat radost ze čtení a rozvíjet schopnosti žáků porozumět psanému textu a to nejen v literární výchově, ale i v běžném životě. Literární výchova je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tento obor je komplexní, zahrnuje Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. I když jsou tyto složky členěny, ve výuce dochází k prolínání jejich vzdělávacího obsahu.

## 1.1 Čtenářská gramotnost

Metelková Svobodová (2012, s. 7) považuje čtenářskou gramotnost za schopnost čtení s porozuměním a zmiňuje, že je to jedna z nejpodstatnějších částí života ve společnosti.

Průcha, Mareš, Walterová (1998) popisují, že čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení dovednosti číst, ale i schopnost pracovat s textem, dorozumívat se pomocí psané řeči, ale mimo jiné i získávat a zpracovávat informace z textu.

Vykoukalová, Wildová (2013) uvádějí, že čtenářská gramotnost je jedna z částí rozvoje dalších gramotností. Rozvoj čtenářské gramotnosti je považován za dynamický. Čtenářská gramotnost integruje ostatní témata jako rozvoj čtení multikulturních skupin, inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čtenářská gramotnost je komplexní celek skládající se z několika hlavních částí a těmi jsou mluvení, čtení, psaní, prohlížení a vizuální ztvárnění myšlenek. (Fasnerová, 2019, s. 14)

Čtenářskou gramotnost lze rozdělit do 5 hlavních typů činností, které mají různé úrovně porozumění:

1. Obecné porozumění – čtenář s textem rozmýšlí celistvě a jeho cílem je vyzdvihnout hlavní myšlenku v textu.
2. Získávání informací – čtenář nachází a vyhledává v textu danou informaci.

3. Vytvoření interpretace – čtenář zgeneralizuje své první dojmy a logickým úsudkem zpracuje informace.
4. Posouzení obsahu textu – čtenář srovná informace nacházející se v textu s informacemi z dalších zdrojů a obhájí to vlastním názorem.
5. Posouzení formy textu – čtenář vyhodnotí kvalitu textu a posoudí stavbu textu, literární žánr či úroveň jazyka (Fasnerová, 2019, s. 18).

### 3 základní etapy rozvíjení čtenářské gramotnosti dle Fasnerové (2018, s. 91)

1. Etapa pregramotnosti – první setkání žáka s tištěnou formou textu. Mezi aktivity pro rozvoj pregramotnosti řadíme předčítání z knih, prohlížení obrázkových knih, manipulace s knihami, vyprávění příběhů dospělým. Tato etapa gramotnosti se odehrává před nástupem do základní školy.
2. Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti – začíná nástupem do základní školy. Jedná se o dlouhodobé získávání čtenářských dovedností, v hlavní roli je učitel působící na žáky. Tato etapa se dělí na dvě části. V první části se žák učí psát a číst. V druhé části se osvojené dovednosti využívají a aplikují do dalších oblastí. Počátek čtenářské gramotnosti je od 1. ročníku zhruba do poloviny 2. ročníku základní školy.
3. Etapa funkční gramotnosti – úzce souvisí s dospělostí. Je žádoucí, aby schopnosti a dovednosti byly na takové úrovni, že se jedinci aktivně zapojí do dění ve společnosti (Fasnerová, 2018, s. 91–92).

Součástí čtenářské gramotnosti, jak uvádí Zachová (2013, s. 63) je řada rovin. Mezi roviny čtenářské gramotnosti řadíme vztah ke čtení, schopnost porozumění textu, hodnocení a aplikace. Literární čtenářská gramotnost je především v kompetenci učitele českého jazyka a literatury, dále je potřeba se zaměřit na systém a využívané metody (Zachová, 2013, s. 63-64).

### **Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost**

V dnešní době se čtenářská gramotnost stává stále důležitější dovedností pro každodenní život. Rozvoj této dovednosti však závisí na řadě faktorů, které ovlivňují jednotlivce od raného dětství až do dospělosti. Jedním z faktorů je kvalita rodinného prostředí a výchova, které hrají klíčovou roli v procesu vývoje čtenářských schopností. Děti, které mají doma přístup ke knihám, jsou vystaveny čtení a jsou-li podporovány svými rodiči, mají často větší pravděpodobnost rozvoje silných čtenářských

dovedností. Rodiče, kteří sami čtou a vytvářejí literární prostředí, přispívají k pozitivnímu vztahu dítěte ke čtení.

Školní prostředí je dalším klíčovým faktorem. Kvalitní výuka čtení a literatury ve školním věku může posílit čtenářské dovednosti a rozvíjet literární chápání. Moderní technologie a média také hrají svoji roli, ať už v podobě digitálních knih nebo interaktivních výukových programů. Sociální a ekonomický status může ovlivnit přístup jednotlivců k literatuře a vzdělávacím zdrojům. Nerovnosti ve společnosti mohou vést ke zvýšeným rozdílům v čtenářských schopnostech. Psychologické faktory, jako jsou individuální motivace a zájem o čtení, hrají roli v osobním rozvoji čtenářských dovedností. Celkově je rozvoj čtenářské gramotnosti komplexní proces, který zahrnuje interakci mezi mnoha faktory. Posílení těchto faktorů, zejména ve vzdělávacím prostředí, může přispět k vytvoření gramotnější společnosti s lepším porozuměním a oceněním literatury (Metelková, Svobodová, 2011, s. 38-41).

- Rodina

Rodina je jedna z klíčových složek, které ovlivňují čtenářskou gramotnost. Rodina by měla děti od raného věku seznamovat s knihami, ať už s obrázkovými leporely nebo s pohádkami na dobrou noc. I vztah rodičů ke knihám do jisté míry ovlivňuje vztah dětí ke čtení. Podrobnější dělení faktorů jsou ekonomické, sociální, vzdělanost rodiny, čtenářské zázemí rodiny, jazyk domácího prostředí, dostupnost materiálů ke čtení, vztah rodičů se školou a mimoškolní čtenářské aktivity dětí. Pro dítě je zásadní bezpečí a podpora od rodiny, tím lépe se mu buduje vztah ke čtení. Potřebuje v raném věku nalézt smysl čtení a rozvíjet ho. Dále také schopnost se začíst a schopnost vnímat a interpretovat čtený text (Altmanová a kol., 2011, s. 6-7).

- Škola

Škola má omezenější vliv než rodina, ale měla by využít svůj potenciál a ten předat žákům. Jeden se zásadních cílů učitele je zajistit, aby dítě vnímalo četbu kladně, a to nejen samotné čtení, ale i předčítaný text. Je zřejmé, že samotné čtení nemůžeme rozvíjet před tím, než se dítě naučí číst. O to důležitější je rozvíjet období před aktivním čtením. Nedopustit negativní vztah žáků ke knize. I učitel by měl jít příkladem a neustále se vzdělávat v moderní současné literatuře pro děti. Měl by

jim být dobrým rádčem a odborníkem, který má přehled, jaké jsou literární trendy (Altmanová a kol., 2011, s. 6-7).

- Ostatní faktory

Kromě sociálních podmínek hraje klíčovou roli i materiální prostředí. Studie ukazují, že knihovny a školní knihovny mají zásadní vliv na efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti. Za základní prostředek rozvíjení čtenářské gramotnosti je považováno čtení knih. Ovlivňujících faktorů je však mnohem více, záleží na způsobu práce s knihami, časem stráveným s knihou ve volném čase a způsobu motivace žáků ke čtení (Fasnerová a kol., 2019, s. 42-43).

### **Rozvíjení čtenářských dovedností**

Za čtenářské dovednosti jsou považovány dovednosti, které pomáhají žákům lépe porozumět textu. Jeden ze způsobů, díky kterému žáci lépe porozumí textu, je určení hlavní myšlenky. Hlavní myšlenka čtenářské gramotnosti spočívá v schopnosti porozumět, interpretovat a kriticky posuzovat přečtený text. Aktivita, kterou učitelé často volí pro ověření čtenářských dovedností, je vysvětlení či doložení toho, co přečetli. Čtenář by měl rozpoznat hlavní myšlenky, klíčové pojmy, příklady a důkazy, které autor používá k podpoře svého sdělení. Dalším ze způsobů je srovnání toho, co přečetli s vlastními zkušenostmi či prožitky. Cítil ses někdy jako hlavní hrdina? Zažil jsi někdy něco podobného? Na tento způsob navazuje předvídání, co se stane v dalších částech textu. Čtení s předvídáním je čtenářská strategie, která spočívá ve vytváření předpovědi o tom, co se bude dít v textu, než si čtenář přečte celý obsah. Tato strategie podporuje aktivní účast čtenáře, stimuluje jeho myšlení a pomáhá předcházet ztrátě koncentrace nebo zapojení při čtení (Metelková Svobodová a spol., 2011, s. 47).

## **1.2 Literární výchova**

Literatura, odvozená z latinského slova "littera" (písmeno), nebo též nazývaná písemnictví či slovesnost, zahrnuje širokou škálu písemně zaznamenaných textů. Moderní definice mohou zahrnovat i ústně předávaná vyprávění, jako je například lidová slovesnost. Tato oblast není omezena pouze na uměleckou literaturu, ale zahrnuje i odborné texty, náboženské spisy, autobiografie, korespondenci a další textové žánry. V užším slova smyslu je termín "literatura" často spojen s uměleckou literaturou nebo beletrií. V umělecké literatuře jsou výpovědi obvykle hodnoceny spíše



jako fiktivní než jako pravdivé nebo nepravdivé (WELLEK, 1996, s. 25).

Umělecká literatura je charakterizována svou vysokou komplexností a rozvětveností. Texty mohou obsahovat mnoho vrstev, významů a vzájemných vztahů, což z nich činí něco, co nelze jednoduše zjistit, popsat nebo zredukovat (WELLEK, 1996, s. 37-38).

Výchova, jak uvádí Průcha (2015, s. 16) je proces, jehož záměrem je formovat a rozvíjet jednotlivce či skupiny, aby se stali plnohodnotnými členy společnosti. Tento proces zahrnuje systematické působení s cílem předávat hodnoty, dovednosti, znalosti a normy chování. Výchova probíhá v různých kontextech, včetně rodiny, školy, náboženských institucí a celé společnosti. Není to pouze předávání informací, výchova zahrnuje formování charakteru, hodnot, morálního vnímání a sociálních dovedností. Obsahuje procesy učení, používání výchovných metod, ukazování vzorů chování a interakce s okolím.

Cílem výchovy je ovlivňovat formování identity jednotlivce, jeho postoje ke světu, schopnost komunikace a sociální interakce. Celkově má připravit jedince na plnění různých rolí ve společnosti a poskytnout jim nástroje potřebné pro úspěšný a odpovědný život (Průcha, 2015, s. 16).

Literární výchova je zaměřena na výuku a porozumění literatuře. Tento vzdělávací obor má za cíl zlepšit schopnosti čtenářského porozumění, literární kritiky a kulturního povědomí u žáků. Literární výchova se věnuje studiu a analýze literárních textů, a to nejen ve smyslu umělecké literatury, ale i v širším kontextu, zahrnujícím různé literární žánry a typy textů. V rámci literární výchovy se žákům představují literární díla různých autorů a období, a to nejen z hlediska jejich obsahu, ale také formy, jazykových prostředků a kontextu, ve kterém vznikla. Cílem literární výchovy není pouze osvojit si dovednost čtení, ale i naučit žáky rozeznávat literární žánry, stylistické prvky a literární postupy (RVP ZV, 2021).

Literární výchova je součástí vzdělávacího programu různých stupňů školního vzdělávání a studia k celkovému kulturnímu a literárnímu vzdělání žáků. Literární výchova se zaměřuje na porozumění textům, především umělecké literatuře, která tvoří její klíčový obsah. Aby mělo vzdělávání v této oblasti smysl, je nezbytné, aby žáci dokázali pochopit literární díla. Hlavním cílem literární výchovy je tedy přinést žákům schopnost porozumět uměleckému textu v souladu s definovaným obsahem tohoto

vzdělávacího předmětu (Vala, 2017, s. 17).

Základní myšlenkou je, že porozumění literárním dílům slouží jako výchozí bod pro širší chápání literatury jako celku, literárního vývoje a dalších souvislostí. Teprve když žáci dokážou proniknout do obsahu a významu jednotlivých textů, mohou začít vnímat širší kontext literární tvorby, literárních směrů a vývoje literatury (Vala, 2017, s. 18).

### **1.3 Literární výchova v RVP ZV**

Rámcový vzdělávací program je jedním ze zásadních a závazných dokumentů pro české školství. Jedná se o dokument nebo soubor směrnic, které stanovují cíle, obsah a metody vzdělávání v daném vzdělávacím systému nebo na stupni vzdělávání. RVP ZV slouží jako vodítko pro učitele, školy a vzdělávací instituce, aby mohli navrhovat a realizovat školní vzdělávací programy pro žáky (RVP ZV, 2021).

Literární výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. LV je jedna z částí z oblasti Český jazyk a literatura. Literární výchova je rozdělena na 1. a 2. období. Žáci jsou zavázáni splnit očekávané výstupy do 5. ročníku 1. stupně základní školy. Tato část přiblíží 1. období. Zároveň Literární výchova je úzce spjata se vzdělávacím oborem Umění a kultura, protože žákům představuje literární umění (RVP ZV, 2021).

Literární výchova v RVP ZV hraje důležitou roli při rozvoji jazykových kompetencí žáků. Zahrnuje četbu literárních textů, analýzy textů a porozumění literárním žánrům. Tímto způsobem se žáci učí lépe rozumět a vyjadřovat se v písemné i ústní formě. Literární výchova podporuje rozvoj kritického myšlení. Žáci se učí analyzovat literární texty, zkoumat motivy postav, symboliku a tématické prvky. Toto kritické myšlení může být uplatněno i mimo literární kontext a přispět k celkovému intelektuálnímu rozvoji žáků. Literatura často zachycuje emocionální aspekty lidského života. Čtení literárních děl pomáhá žákům lépe porozumět vlastním emocím a emocím druhých. To přispívá k rozvoji emoční inteligence a schopnosti empatie (RVP ZV, 2021).

Literární texty mohou obsahovat odkazy na historické události, kulturu a společenský kontext. Studium literatury se žáci seznamují s různými kulturami a obdobími. Literární výchova podněcuje estetickou citlivost u žáků. Studium literatury

inspiruje žáky k vlastní literární tvorbě a kreativnímu vyjádření (RVP ZV, 2021).

Literární výchova je tedy součástí vzdělávacího procesu podle RVP ZV a má mnoho přínosů pro osobní a intelektuální rozvoj žáků. Literatura hraje roli v tom, jak rozumíme sobě samým i druhým, světu kolem sebe a naší kultuře (RVP ZV, 2021).

Cíle literární výchovy jsou vymezeny v Rámcově vzdělávacím programu. Jak už bylo zmíněno výše, cíle jsou pro 1. stupeň rozděleny do 2 období. Cíle pro 1. období by měli žáci dosáhnout na konci 3. ročníku.

Očekávané cíle pro 1. období pro Literární výchovu v oblasti Český jazyk a literatura:

- *ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností (RVP ZV, 2021, s. 22)*

Na konci 2. období, tzn. v 5. ročníku by žák měl zvládnout očekávané výstupy:

- *ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- *ČJL-5-3-03 rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*
- *ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy (RVP ZV, 2021, s. 22)*

Další částí, kterou vymezuje Rámcově vzdělávací program, je učivo. Z učiva by si žák měl osvojit poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod, 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 (RVP ZV, 2021, s. 23).

Na konci 2. období, tzn. v pátém ročníku by žák měl rozpoznávat zmíněné literární druhy, identifikovat je a určit u nich charakteristické znaky. Zásadní věcí je také, aby žák byl schopen interpretovat čtenářský zážitek a vést debatu o textu s ostatními. Umět rozebrat získané postoje a názory z daného literárního textu (RVP ZV, 2021, s. 23).

## 1.4 Literární druhy a žánry

Literární výchova je prvkem vzdělávání, neboť pomáhá žákům rozvíjet kritické myšlení, kreativitu a schopnost porozumět světu skrze literární díla. Žáci se seznamují s literárními druhy epickými, lyrickými a dramatickými. Učí se identifikovat specifické znaky těchto druhů, analyzovat umělecké záměry autorů a formulovat své vlastní názory na přečtená díla. Důraz je kladen i na schopnost rozlišovat mezi literární fikcí a skutečností. Postupně žáci vyvíjejí základní čtenářské dovednosti a rozvíjejí schopnosti kreativní recepce, interpretace a tvorby literárního textu. Tímto procesem dospívají k poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně formovat jejich postoje, hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Vyučování se zaměřuje na rozvoj verbální i neverbální komunikace prostřednictvím Dramatické výchovy, která je začleněna v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor. Tato forma výuky umožňuje žákům projevovat své myšlenky a emoce nejen slovně, ale i skrze dramatické projevy a interakce. To podporuje celkový rozvoj komunikačních dovedností a rozšiřuje kreativní vyjádření žáků v rámci vzdělávacího procesu (Metelková Svobodová a spol., 2011, s. 60-68).

Z literárních žánrů jsou pak během 1. a 2. období přiblíženy žákům rozpočítadla, hádanky, říkanky, pohádky, bajky a povídky (RVP ZV, 2021, s. 16).

### **Rozpočítadlo**

Literární žánr rozpočítadlo je kratší literární prozaický útvar, který řadíme mezi říkadla. Vychází z lidové slovesnosti, a to konkrétně z dětského folkloru. V rozpočítadle jsou využity prostředky jako v říkadle. Hlavní důraz je kladen na rytmus. V rozpočítadle se objevují taktéž novotvary a opakující se nonsensové výrazy. Rozpočítadla se šíří ústní lidovou slovesností, často předávání z generace na generaci. Některá rozpočítadla mohou mít i písňovou verzi. Rozpočítadlo je v mnohých případech doprovázeno i pohybem. Rozpočítadlo lze definovat jako krátkou říkanku pro náhodný výběr jednotlivce ze skupiny (Mocná, Peterka, 2004 s. 609-611).

### **Hádanka**

Hádanka je krátký literární žánr, který v sobě kombinuje prvky tajemství a výzvy čtenáře a posluchače k nalezení správné odpovědi nebo řešení. Charakteristickým rysem hádanek je skrytí informace, kterou je třeba odhalit. Hádanka

obvykle obsahuje dvě části, zadání a rozluštění. Typickými prostředky v hádance jsou personifikace či antropomorfizace, paradox, volná a obrazná analogie. Hádanky mohou být ve formě obrazné, hádankovité otázky, početní či ve formě kryptogramů. Hádanky lze nalézt samostatně i jako součást příběhů. Další dělení hádanky je na lidové a umělé. Kromě funkce zábavné má hádanka i funkci didaktickou.

Některé hádanky jsou formulovány tak, aby vyžadovaly logické myšlení, jiné mohou zahrnovat hru s jazykem nebo dvojsmysly. Často bývají používány jako zábavná forma učení a rozvíjení kognitivních dovedností u dětí. Mnoho hádanek má kořeny v tradičním a kulturním kontextu, a proto mohou obsahovat odkazy na místní legendy, pověsti nebo historické události. To umožňuje hádankám plnit i funkci uchování kulturní identity (Mocná, Peterka, 2004, s. 231-236).

### **Říkanka**

Dagmar Mocná, Josef Peterka (2004, s. 609) popisují říkanku jako krátký žánr vycházející z poezie a zaměřený především na zvukové rytmické výrazy v průběhu sdělení. Věcnost v říkance spočívá v rytmu a rýmu. Nezáleží na věcné souvislosti jazykové stránky. Hlavní funkci má říkanka v senzomotorickém vývoji, v období mezi 3-6 lety. Mezi jedny z nejtypičtějších znaků říkanky řadíme novotvary a citoslovce. Říkadlo používáme opakovaně při různých komunikačních situacích, často je dobře zapamatovatelné. Říkanka má původ ve folklorní slovesnosti, a to zejména v dětském folkloru. Říkadlo je spojeno s pohybem, herní akcí či další kreativní činností. Příklad říkadla: Pací paci pacičky, Vařila myšička kašičku.

### **Báseň**

Báseň je literární lyrický žánr. Básně řadíme do poezie. Básně lze definovat jako krátké útvary, které jsou členěny do cyklu. Charakteristickými znaky básně jsou metaforičnost výrazu, emotivnost, hlásková instrumentace a neobyčejnost projevu. Struktura básně vypadá jako strofické dělení veršů. Mezi známé české autory dětské poezie řadíme: Františka Hrubína, Jiřího Žáčka nebo Josefa Kožíška a další. (Mocná, Peterka, 2004, s. 46-50).

### **Pohádka**

Pohádka je literární žánr, který se vyznačuje fantastickými prvky, magií, a často obsahuje morální ponaučení nebo alegorický příběh. Pohádka vychází z folkloru.

Pohádky mají obvykle jednoduchý a přímočarý příběh, často s nadpřirozenými postavami, které představují jasné morální charaktery a antropomorfizovaná zvířata či předměty. Příběh se odehrává v bezčasové věčnosti. Využívá stereotypní formule pro úvod, magická čísla (3,7,9,12). Klíčovým motivem je také to, že dobro vítězí nad zlem. Pohádku lze rozdělit do různých kategorií – lidová, zvířecí, legendární, novelistické, autorské, symbolické, parodické, nonsensové, filmové či moderní. Tyto příběhy jsou často určeny pro děti, ale mnohé z nich mají také hlubší vrstvy, které mohou oslovit i dospělé čtenáře (Mocná, Peterka, 2004, s. 472-481).

Klasické pohádky jsou často spojovány s autory jako Hans Christian Andersen nebo bratry Grimmy. Příklady klasických pohádek zahrnují Popelku, Červenou Karkulku, Kráska a zvíře, a Alenka v říši divů. Pohádky jsou významnou součástí světové literatury a kultury, a jejich motivy a prvky se objevují v mnoha různých kulturách po celém světě (Mocná, Peterka, 2004, s. 472-481).

### **Bajka**

Bajka je krátký literární prozaický žánr, který obvykle obsahuje fantastické, pohádkové nebo nadpřirozené prvky. V bajce je skrytá alegorie neboli jinotaj. Bajky vyprávějí příběhy o zvířatech, rostlinách nebo jiných neživých objektech, které mají lidské vlastnosti, a skrze tyto postavy se snaží sdělit v podtextu morální nebo výchovný rys. Z bajek plyne ponaučení. Zásadní funkcí bajky je didaktičnost, cílem je podat humornou, zábavnou a názornou ukázkou života v různých situacích. Jednou z charakteristik hlavních hrdinů je antropomorfizace (hrdinové nesou typické povahové vlastnosti). Bajka patří do kategorie k nejstarším a nejoblíbenějším žánrům orální slovesnosti (Mocná, Peterka, 2004, s. 33-37).

Typickým prvkem bajek je poučení nebo morální ponaučení, které se často vyvozuje z příhody postav a událostí v příběhu. Mezi známé autory bajek patří například Jean de La Fontaine, Ivan Andrejevič Krylov nebo Ezop. Bajky se často využívají k výuce a formování hodnot v dětském věku (Mocná, Peterka, 2004, s. 33-37).

### **Povídka**

Povídka je krátký prozaický literární útvar, který obvykle obsahuje omezený počet postav a popisuje jednu konkrétní situaci nebo událost. Povídka se vyznačuje jednoduchým a kompaktním vyprávěním, často s omezeným rozsahem a důrazem na

jednotlivé události. Tento literární žánr může být používán k vyjádření různých emocí, myšlenek nebo postojů, ačkoliv v omezenějším kontextu než román nebo jiné rozsáhlejší prozaické formy. V povídce se setkáváme s technikou výřezu reality, tzn. soustředění se jen na určitou dominantní situaci. V centru povídky stojí událost. Jednou z charakteristik povídky je omezený počet postav, které jsou obvykle dobře vykresleny a hrají klíčovou roli v ději povídky. Jasně vymezený děj, který se zaměřuje na konkrétní situaci, událost nebo konflikt. Povídky mají tendenci být zaměřené a konkrétní, bez přílišného rozvíjení vedlejších témat. Příběh se často odehrává v konkrétním prostoru a čase, i když tyto prvky mohou být použity velmi variabilně podle potřeb příběhu. Povídky se mohou lišit ve stylu a jazyce a autor může využívat různé literární techniky pro dosažení specifické atmosféry nebo efektu. Vzhledem k omezenému rozsahu povídky může mít příběh obvykle rychlý vývoj a dosáhnout svého vrcholného napětí poměrně rychle. Mnohé povídky obsahují morální ponaučení, ačkoliv to není pravidlem. Některé povídky mohou také zůstat otevřené pro různé interpretace (Mocná, Peterka, 2004, s. 515-522).

Povídky jsou oblíbeným a významným literárním žánrem, který umožňuje autorům zkoumat různé aspekty lidské povahy, společnosti a života v krátkém a koncentrovaném formátu. Povídku lze třídit mnoha způsoby, dle tematického hlediska lze najít povídku: milostnou, historickou, dobrodružnou, detektivní, fantastickou, dobrodružnou, cestopisnou, realistickou, sentimentální a humoristickou (jedná se tzv. o humoresku). Mezi známé české autory povídek patří Karel Čapek, Bohumil Hrabal, Milan Kundera či Arnošt Lustig (Mocná, Peterka, 2004, s. 515-522).

## **1.5 Současná literatura pro 1. ročník**

Jedna z důležitých otázek pro začínající čtenáře je zjistit, co je baví číst. Jaký druh literatury vyhledávají? Kde získávají literaturu? Co nebo kdo je vede k výběru literatury? Co vše ovlivňuje výběr malých čtenářů?

Žánrová preference mladšího školního věku (6/7 až 11/12 let) může být poměrně různorodá, protože každé dítě má jedinečné zájmy. Přesto existují některé žánry, které jsou často oblíbené mezi dětmi mladšího školního věku. Níže jsou uvedeny žánry, které jsou atraktivní pro tuto věkovou skupinu (Prázová a kol., 2014, s. 27).

Prázová a kol. (2014, s. 27) uvádí, že dle prováděného kvantitativního výzkumu, čte 77% dětí ve věku 6-8 let, 37% dětí ve věku 9-10 let a 33% ve věku 11-12 let nejméně



jednou za 14 dní knihy, které nejsou učebnicemi. Kvantitativní výzkum probíhal s dětmi, které tvrdily, že čtou knihy pravidelně alespoň jednou za 14 dní, vyjma školních učebnic a textů. Podle pohlaví je to pak 55% dívek a 45% chlapců.

Co se týče výběru knihy, tak největší vliv na čtenáře mladšího školního věku mají rodiče, až 56% dá na jejich doporučení. Poté z hlediska doporučení hraje důležitou roli při výběru doporučení učitele. V 1. a 2. ročníku je vliv učitele na výběr knihy až 30%. Ve 3. třídě pak největší vliv na výběr četby mají vrstevníci a to až 44%.

Děti ve věku 6-8 let preferují ze žánrů nejvíce pověsti a pohádky, knihy o přírodě a zvířatech. Oblíbené jsou také dobrodružné knihy, knihy o dětech, knihy se zvířecím hrdinou a komiksy. Méně oblíbené jsou v tomto věku knihy s hororovou, detektivní a cestopisnou tematikou (Prázová a kol, 2014, s. 27-38).

Literatura pro děti a mládež se neustále vyvíjí a obohacuje o nové autory a jejich díla i témata. V posledních letech v České republice vzrostl počet vydaných knih pro děti a mládež a rozšiřovala se i tematická a žánrová pestrost knih. Z určité části to nám to mohlo připomínat návrat do 60. let, kdy byly české (i slovenské) tituly v první desítku překládaných knih na světě. Byly populární i po své výtvarné stránce a aktuálními náměty, což doznívalo i v normalizaci v 70. a 80. letech. Témata dětských knih byla apolitická. Autoři žijící tehdy mimo Československou republiku neměli možnost vydávat knihy pro děti. Tzv. omezení tvůrčí svobody fungovalo i v pozdním socialismu v Československu (Čeňková, 2019).

Čeňková (2019) uvádí také populární a aktivní nakladatelství poslední doby například: Albatros Media a.s., Fragment, Egmont, Euromedie Group s edicí Pikola pro malé čtenáře. Dále pak na přelomu tisíciletí vzniklo nakladatelství Baobab s edicí Labyrint-Raketa, Meander, Brio nyní jako součást Slovartu, Petrkov, poslední větší nakladatelství, která jsou zmíněna Argo, Host a Paseka anebo menší nakladatelství Práh.

Dětská literatura v České republice může získat ocenění Magnesia Litera v kategorii Kniha pro děti a mládež a Zlatá stuha, která je rozdělena do 4 kategorií (literární, výtvarná, literatura faktu a komiks) (Čeňková, 2019 Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/feature/ceska-literatura-pro-deti-a-mladez-ve-druhem-desetileti-1-dil/>).

Co se týče autorů, které se objevují v literatuře pro děti a mládež jsou to jména jako Daniela Fischerová, Vojtěch Matocha, Ivan Binar, Pavel Brycz, Radek Malý, Markéta Pilátová, Martin Vopěnka, Petra Dvořáková, Vratislav Maňák, Petra Soukupová, Jana Šrámková, Petr Stančík, Marek Toman a v poezii Robin Král. Převážně v literatuře pro děti se pohybují Olga Černá, Marka Míková, Eva Prchalová, Ivona Březinová, Martina Drijverová, Miloš Kratochvíl, Daniela Krolupperová a Ivana Peroutková. Iva Procházková se proslavila svou prózou i v zahraničí. Z poezie pak nesmíme opomenout básníka a autora pohádek Pavla Šruta a Jiřího Žáčka (Čeňková, 2019 Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/feature/ceska-literatura-pro-deti-a-mladez-ve-druhem-desetileti-1-dil/>).

## 1.6 Autoři Ester Stará a Milan Starý

Ester Stará je spisovatelka a autorka dětských knih, narodila se 24. prosince roku 1969. Spolutvoří se svým manželem, který ilustruje její knihy. Ester Stará má opravdu pestrý repertoár knih, které nejenže děti baví, ale také podporuje jejich komunikační dovednosti. Její zkušenosti jako speciální pedagožky a logopedky jí umožňují přinášet do svých příběhů obohacující pedagogický rozměr. Ocenění, která získala za svou knihu pohádek A pak se to stalo! od Internationalen Jugendbibliothek v Mnichově, a také za titul Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem Zlatou stuhou, svědčí o kvalitě a hodnotě její tvorby. Další významnou knihou je Kniha pocitů aneb Jak se vyznat v sobě a v ostatních z roku 2022, která klade důraz také na rozvoj emocí a seznamuje čtenáře se základními emocemi a jak se v nich vyznat. Kniha podrobněji popisuje a přibližuje dětem klid, překvapení, radost, štěstí, smutek, strach, odvahu, stud, hněv, závist, žárlivost, znechucení, nudu a lásku (Ester Stará, 2012).

Její vášní je psaní knížek pro děti, a to nejen pohádek a příběhů pro mladší školáky, ale i titulů zaměřených na podporu rozvoje komunikačních dovedností. Kromě toho je patronkou soutěže Zlaté dítě při výroční knižní ceně Zlatá stuha. Aktivně se účastní besed a autorských čtení v knihovnách a školách. Pedagogické zkušenosti ráda sdílí při návštěvách českých škol v zahraničí. Spolupracuje s řadou talentovaných ilustrátorů, přičemž nejčastěji spolupracuje se svým manželem Milanem Starým. Momentálně žije v Praze a má tři syny. (Ester Stará, 2012)

Ocenění v její tvorbě:

2019 - Zlatá stuha (Výtvarná část: Knihy pro mladší děti) - kniha Šedík a Bubi

2013 - Zlatá stuha (Literární část: Beletrie pro děti) - kniha Chrochtík a Kvikalka

2013 - Zlatá stuha (Výtvarná část: Knihy pro mladší děti) - kniha Chrochtík a Kvikalka

Milan Starý je ilustrátor dětských knih. Narozený v Písku v roce 1970, tento umělec nyní působí a tvoří v Praze. Jeho cesta za uměním začala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde získal titul v oboru Český jazyk a Výtvarná výchova. Předtím, než se osamostatnil jako umělec, učil kreslení a pracoval jako externí ilustrátor pro reklamní agentury.

Od roku 2000 se věnuje svobodnému povolání a specializuje se na ilustrování knih pro děti i dospělé. Kromě ilustrování se věnuje i organizaci výtvarných dílen a svobodné tvorbě, zahrnující kresbu, malbu a grafiku. Jeho umělecký odkaz nekončí pouze na knižních stránkách, ale rozšiřuje se i do výstavních projektů, jako například Příběh Pražského hradu a Můj stát.

Tento talentovaný výtvarník je také členem Klubu ilustrátorů, SČUG Hollar a kulturního sdružení 65. pole. Jeho spolupráce s manželkou Ester Starou, spisovatelkou a logopedkou, se zaměřuje především na knihy podporující rozvoj komunikačních dovedností, a společně pracují s českými školami v zahraničí (Milan Starý)

## **1.7 Kniha Šedík a Bubi**

Kniha Šedík a Bubi vyšla v roce 2018 v nakladatelství Pikola. Knihu napsala autorka Ester Stará a ilustroval ji Milan Starý. Kniha je doporučena čtenářům i nečtenářům od 5 let. Kniha má za cíl podpořit i děti s dyslexií. Slabiky textu jsou barevně odlišeny pro lepší orientaci a čtení. Ester Stará a Milan Starý si dali záležet na tom, aby jejich kniha byla přístupná a lákavá pro děti. Kompozice textu je uspořádána do kratších úseků. Autorka eliminovala obtížná slova a použila speciální písmo pro dyslektiky. Zajímavé je také barevné odlišení čtecích celků a využití komiksových prvků. To pomůže dětem lépe porozumět a orientovat se v příběhu. Další zajímavý prvek, který se v knize objevuje je situační humor. Humorné pasáže v knize pobaví malé i velké čtenáře. Autorka používá i neobvyklá přirovnání například: kouká jako nanuk na topení. Text je opravdu slovesně barvitý, nalezneme v něm i onomatopoická tvrzení a expresivní výrazy. Obal knihy a ilustrace poskytují čtenářům poutavý vizuální zážitek díky využití palety barev s dominující růžovou (Nešporová, 2019)

Kniha je propojena se spoustou emotivních momentů, když například maminka Míla opustí koťátka, aby z nich mohli vyrůst správné kocoury. Příběh plný dobrodružství, přátelství a nástrah, který se odehrává mezi malými kočičími hrdiny. Šedík, nejmladší z koťat, se spřátelí s opuštěnou čepicí Bubi na půdě, když je vyhnán svými bráškami. Samozřejmě, že život kočičí rodiny není vůbec snadný, a když se máma rozhodne nechat koťata postavit se na vlastní tlapky, začíná pro Šedíka dobrodružná cesta. Po cestě potká myšku Pískalku, pekaře anebo zachrání Netopýra Edu. S Bubi prožívají různá dobrodružství, od honiček s myší až po návštěvu akrobatického netopýra. A přitom nezapomínají na radovánky a legraci. Celý příběh je plný emocí a poutavých momentů, které mohou oslovit nejen malé čtenáře, ale i ty větší. Kniha na mě působí dojmem, že autoři se snažili vytvořit působivý příběh, který zaujme a zároveň pobaví.

Autorka se při psaní příběhu o Šedíkovi a Bubi rozhodla zrcadlit své vlastní zkušenosti s odchodem nejstaršího syna z domova. Takže když čteme o dobrodružstvích těchto kočičích postav, můžeme v tom spatřovat i odvážné kroky a pocity, kterými prochází matka při odchodu svého potomka do světa. Publikace Šedík a Bubi tak nabízí nejen příběh o kamarádství a hledání svého místa, ale i hlubší vrstvu o matčině odvaze a lásce. Je fascinující, jak autoři dokážou propojit svůj vlastní život s pohádkovým světem a vytvořit tak dílo, které může rezonovat se čtenáři různého věku (Nešporová, 2019)

Autoři mají citlivý přístup k tomu, jak motivovat mladé čtenáře k zájmu o knihy a čtení.

Kniha je úspěšná i co se týče ilustrací, v roce 2019 získala ocenění Zlatá Stuha v kategorii Výtvarná část a) knihy pro mladší děti (Zlatá Stuha, 2019)

## **2.Utváření postojů a hodnot prostřednictvím literární výchovy**

Literární výchova má vzdělávací potenciál nejen v oblasti jazykových dovedností, ale také při formování postojů a hodnot žáků. Práce s literárními texty může ovlivnit jejich morální, etické a sociální vnímání světa. Utváření postojů a hodnot prostřednictvím literární výchovy na 1. stupni základní školy je založeno na vnímání literárních děl jako prostředku k rozvoji emocionální a morální inteligence u dětí. Je důležité, aby literární výchova na 1. stupni základní školy byla utvářena tak, aby byla přizpůsobena věku dětí a aby byla podporována radost z čtení a tvořivosti. Integrace literární výchovy s dalšími aspekty vzdělávání umožňuje komplexní rozvoj dětí.

Na prvním stupni jsou pohádky a příběhy základním pilířem literární výchovy. Tyto příběhy často obsahují morální poselství a životní lekce, které pomáhají formovat postoje dětí k správnému chování a etice. Při čtení literárních děl jsou děti vedeny k empatii a vcítění do situací postav, což pomáhá rozvíjet jejich schopnost porozumění a respektu. Otevřené diskuse po čtení literárních děl jsou prostředkem, jak děti podnítit k vyjádření svých pocitů a názorů. Tímto způsobem mohou sdílet své postřehy a začít rozvíjet kritické myšlení již na začátku svého vzdělávání. Učitelé na 1. stupni by měli vytvářet prostředí, kde se dětem dostává příležitost vytvářet své vlastní příběhy, což je základem pro rozvoj jejich tvořivosti a schopnosti vyjádření vlastních myšlenek. Kromě toho literární výchova podporuje spolupráci a sdílení mezi žáky, což má pozitivní vliv na vytváření pozitivních vztahů ve třídě. Hodnoty, postoje a emoce v literární výchově otevírají prostor pro vývoj hodnotového přístupu k životu již od raného věku dětí.

### **2.1 Postoje a hodnoty**

V psychologii jsou postoje chápány jako dlouhodobě udržovaný, relativně stabilní a organizovaný způsob myšlení, pocitů a jednání vůči určitému objektu, osobě, skupině nebo tématu. Postoj může být pozitivní, negativní nebo neutrální a má tři klíčové složky: kognitivní, emoční a behaviorální. Postoje jsou důležitou součástí lidské psychiky. Ovlivňují naše vnímání světa, naše myšlení a naše chování. Postoje se mění obtížně, ale je to možné v závislosti na nových informacích, osobních zkušenostech a sociálním vlivu. Mezi základní významy postojů ve společnosti se řadí usnadnění orientace ve světě, pomoc v navazování a udržování sociálních kontaktů a ochrana

sebevědomí a vlastní identity. Postoje se u dětí rozvíjejí postupně v průběhu jejich vývoje. V raném dětství jsou postoje ovlivňovány především rodiči a rodinou. S nástupem do školy se vliv vrstevníků a učitelů stává stále důležitějším. Postoje se dále formují v adolescenci a rané dospělosti (Výrost, 2008, s. 127-132).

Hartl (2004, s. 192) považuje postoje za psychologické vzorce, které předurčují, jak budeme vnímat a reagovat na aspekty života. Kromě toho ovlivňují náš postoj k sobě samým. Tato relativní stálost postojů znamená, že jsou odolné vůči krátkodobým vlivům a tvoří konzistentní rámec pro naše chování. Postoje jsou komplexní a obsahují jak kognitivní složku, která zahrnuje naše přesvědčení a postoje k určitým věcem, tak afektivní složku, která odráží naše emocionální reakce.

Vágnerová (2004, s. 291) popisuje postoje jako projevy určitých oblastí reality, které formují způsob, jakým jedinec vnímá a hodnotí své okolí. Ovlivňuje, jaké emoce jsou v něm vyvolány, jaký význam přisuzuje různým aspektům života a jaká bude pravděpodobně jeho reakce. Postoj vyjadřuje stabilní vztah a z něj vyplývající tendenci k určitému chování. Tyto postoje vycházejí ze základní hodnotové hierarchie jedince, která formuje jeho celkový pohled na svět. Je možné zaujmout postoj k čemukoli, včetně vlastní osoby. Měření postojů lze provádět kvantitativně pomocí škál, které hodnotí míru souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky. Analyzovat je lze také obsahově, přičemž se zaměřujeme na vztah k hierarchii hodnot a to, jak postoje korespondují s našimi hlubšími hodnotami a přesvědčeními.

Rodina hraje v tomto procesu důležitou roli. Děti často přejímají postoje svých rodičů a ostatních členů rodiny. Hodnoty a normy, na které jsou v rodině kladené důraz, mohou formovat postoj dítěte k různým aspektům života, jako jsou etika, tolerance nebo zodpovědnost. Školní prostředí také významně ovlivňuje formování postojů. Učitelé, spolužáci a vzdělávací obsah formují postoj dítěte k učení, vzdělání a sociálním vztahům. Literární výchova na 1. stupni může prostřednictvím literárních děl a diskuzí přispívat k formování postojů k etickým otázkám, kultuře a morálním dilematům. Vztahy s vrstevníky a přátelství mají též vliv na formování postojů. Kamarádi mohou ovlivňovat preference, zájmy a názory dětí, což je důležitý faktor pro sociální integraci a vzájemné porozumění. Média představují další výrazný prvek, který formuje postoje dětí. Televize a sociální sítě mohou ovlivnit hodnoty, přesvědčení a vnímání světa. Správně vybraný a kontrolovaný mediální obsah může přispívat

k rozvoji kritického myšlení a porozumění rozmanitým perspektivám. Vlastní zkušenosti dětí, ať už pozitivní či negativní, mají také výrazný dopad na formování postojů. Tyto osobní zážitky mohou poskytovat reálné situace, které formují názory dětí na svět (Vágnerová, 2004, s. 291-296).

Celkově lze říct, že rozumět postojům dětí vyžaduje komplexní pohled, který bere v úvahu interakci vlivů rodiny, školy, sociálních vztahů, médií a osobních zkušeností. Tento proces formování postojů nejen ovlivňuje jejich chování v současné době, ale také formuje jejich názory a hodnoty pro budoucnost.

Hartl (2004, s. 81) uvádí, že hodnota je konkrétní stupeň veličiny, která je získána například měřením. Dále se jedná o vlastnost, kterou jedinec přiřazuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti v souvislosti s uspokojováním svých potřeb a zájmů. Hodnoty se formují postupně a mohou být klasifikovány jako pozitivní, negativní, absolutní, relativní, přímé, nepřímé, estetické, etické, logické a další.

Hodnoty jsou principy, přesvědčení a normy, které jednotlivci nebo skupiny považují za důležité a cenné v životě. Jsou základním přesvědčením, které formuje naše myšlení, rozhodování a jednání. Hodnoty odrážejí to, co považujeme za správné, důležité a hodnotné a mohou ovlivňovat naše postoje, volby a prioritizaci. Hodnoty jsou relativně stálé a odolávají krátkodobým vlivům. Mohou se vyvíjet v průběhu života, ale mění se obvykle pomaleji než názory nebo preference. Hodnoty existují ve formě hierarchie, kde některé jsou považovány za důležitější než jiné. Tato hierarchie může ovlivňovat rozhodovací procesy a jednání. Mohou být spojeny s dlouhodobými cíli a aspiracemi. Například hodnoty spojené s rodinou nebo kariérou mohou ovlivňovat životní cíle a rozhodnutí (Vágnerová, 2004, s. 291-296).

Hodnoty mohou hrát roli při formování a vyjádření naší identity. To, co považujeme za důležité, může ovlivnit, jak vidíme sami sebe a jak nás vidí okolní svět.

## **2.2 Emoce**

Emoce jsou komplexní psychologické stavy, které odrážejí subjektivní prožívání a reakce na různé podněty nebo události. Tyto stavy mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé a zahrnují širokou škálu pocitů od radosti a lásky po strach, hněv, smutek až po odpor. Emoce hrají zásadní roli v lidském prožívání a ovlivňují mnoho aspektů našeho života. Každý jedinec prožívá emoce individuálně. Subjektivní prožitek

emocí je osobní a závisí na mnoha faktorech, včetně osobního pozadí, temperamentu, životních zkušeností a momentálních okolnostech. Co jednomu jedinci přináší radost, může pro druhého být zdrojem stresu (Hájek, 2007, s. 12-16).

Fyziologické reakce jsou neodmyslitelnou součástí emocí. Když se člověk cítí ohrožen, jeho tělo může reagovat zvýšeným srdečním tepem, zrychleným dýcháním a uvolněním stresových hormonů. Tyto fyziologické změny jsou propojeny s evolučně vyvinutým mechanismem boje, nebo útěku (Hájek, 2007, s. 17-20).

Projevy emocí poskytují sociální signály, které umožňují interakci s ostatními. Mimické výrazy obličeje, gesta a intonace hlasu jsou prostředky, jak sdělit okolnímu světu, co právě prožíváme. Tato expresivita hraje důležitou roli v mezilidských vztazích a komunikaci. Emoce nejsou izolované od kognitivních procesů. Naše myšlení, paměť a rozhodování jsou ovlivněny aktuálními emocionálními stavy. Emoce mohou přidat hloubku a intenzitu našim myšlenkám, ale také mohou zkreslovat naše vnímání reality. Motivační funkce emocí hrají klíčovou roli v našem chování. Například, když prožíváme radost, můžeme být motivováni opakovat činnosti, které tuto radost vyvolaly. Naopak, strach nás může motivovat k vyhýbání se nebezpečným situacím (Hájek, 2007, s. 34-37).

Hartl (2004, s. 58) popisuje emoce jako účelné adaptace, což znamená, že vznikly v průběhu evoluce a mají za úkol pomáhat jedinci přežít a přizpůsobit se prostředí. Tyto emocionální reakce jsou obvykle považovány za evolučně starší mechanismy, které jsou silnější a obtížněji ovlivnitelné než vyšší rozumové procesy. Limbický systém, zahrnující amygdalu a další struktury mozku, často hrají klíčovou roli v regulaci emocí a je spojen s rychlými a automatickými hodnotícími reakcemi na různé podněty či situace. Emocionální reakce jsou v podstatě hodnotící odpovědi na vnější stimuly, které byly formovány evolučním tlakem pro zvýšení šancí na přežití a reprodukci.

Součástí emocí je psychologická i fyziologická reakce. Emoce signalizují zájmy daného člověka v pozitivní nebo negativní rovině. V mozku se odehrávají behaviorální a autonomní změny, které ovlivňují lidské tělo v mnoha aspektech. Důležité na emocích je jejich intenzita a dočasnost. Emoce jsou zakódovány v genech v jednotlivých detailech, nebo specifických emocích. Genetické informace jsou spojeny s vývojem nervového systému a mozkových struktur. Geny mohou ovlivňovat produkci neurotransmiterů, receptorů a dalších molekul, které hrají roli v procesech spojených



s emocemi. Reakce emocí jsou na nižší úrovni než pocity. Pocity lze označit jako pocity na vyšší úrovni, poskytují vjemové a mentální vyjádření toho, co se uvnitř lidského těla děje (Vágnerová, 2004, s. 143-154).

### **2.2.1 Radost**

Radost je pozitivní emocionální stav spojený s pocity štěstí, euforie a uspokojení. Tato emocionální reakce může být vyvolána různými událostmi, situacemi nebo vnitřními prožitky. Radost může mít různé podoby, od drobného potěšení až po hlubokou extázi. Radost často provází úsměv na obličejích a projevy smíchu. Tělesná reakce, jako je zvedání koutků úst, je často vnímána jako indikátor radosti. Může být spojena s pocitem energie, vitality a pozitivního vzruchu. Lidé mohou mít tendenci být aktivnější a produktivnější, když jsou plni radostí. Pocit radosti přináší lehkost a uvolnění, když jedinec v daný moment prožívá pocity štěstí a pohody. Pro radost je typické také sdílení s ostatními, což posiluje sociální vztahy. Vzájemná radost může být přítomna ve společných prožitcích a sdílení pozitivních zážitků. Lidé prožívající radost mohou cítit emocionální naplnění a spokojenost s aktuálními okolnostmi (Černý, Grofová, 2013, s. 35-41).

Vágnerová (2004, s. 151) popisuje radost jako emocionální stav, který vzniká jako důsledek uspokojení určité potřeby nebo i z pouhého představení si komfortní situace. Gradací radosti je štěstí, což lze popsat jako projev subjektivního komfortu a uspokojení.

Emoce radosti jsou důležitou součástí lidského života a přispívají k celkovému duševnímu a emocionálnímu blahobytu. Jejich prožívání je individuální a každý člověk může pociťovat radost v různých situacích a z různých důvodů.

### **2.2.2 Strach**

Strach je negativní emocionální stav vyvolaný vnímáním skutečné, nebo potenciální hrozby. Tato emocionální reakce má evoluční základy a slouží k přežití tím, že jedince upozorňuje na nebezpečí a připravuje na obranné nebo únikové reakce. Strach může být vyvolán různými situacemi a podněty a mít odlišné podoby. Zvýšený srdeční tep, zrychlený dech, zvýšené napětí svalů, pocení a zvýšená bdělost jsou často spojeny s reakcí strachu. Jedinec se může snažit vyhnout nebo eliminovat zdroj strachu. Časté je spojení s pocitem nejistoty a vnímáním situace jako potenciálně nebezpečné nebo hrozné. Gradace strachu vede k prožívání úzkosti, obavy nebo nervozity. Jedinec může mít tendenci představovat si negativní scénáře. Může dojít k vyvolání emočního

napětí a stresu. Jedinec může být emocionálně narušený nebo nepříjemně napjatý (Vágnerová, 2004, s. 152).

Strach může ovlivnit kognitivní funkce, včetně schopnosti koncentrace a rozhodování. Osoba v reakci na strach se může stát ostražitou nebo dezorientovanou. Lidé se mohou lišit v tom, co považují za hrozbu a jak intenzivně prožívají strach. Individuální zkušenost strachu je ovlivněna osobními zkušenostmi, genetikou a prostředím (Vágnerová, 2004, s. 154).

Pokud je strach přetrvávající a chronický, může vést k negativním dopadům na duševní a fyzické zdraví jedince. Strach je běžnou a adaptivní emocí, ale pokud je příliš intenzivní nebo chronický, může vést k různým psychickým a fyzickým problémům. V některých případech může být vhodné vyhledat podporu odborníka, zejména pokud strach omezuje kvalitu života (Černý, Grofová, 2013, s. 95-102).

### **2.2.3 Smutek**

Smutek je emocionální stav vyvolaný ztrátou, neúspěchem nebo rozčarováním. Jedná se o přirozenou a lidskou reakci na bolestivé situace a může se projevat různými způsoby. Smutek může být reakcí na ztrátu blízkého člověka, rozchod ve vztahu, selhání, nečekané události či životní změny. Smutek může vést k depresi a ztrátě zájmu o běžné aktivity. Lidé se mohou projevat sníženou energií a ztrátou motivace. Pláč je často přirozeným projevem smutku. Mnoho jedinců nalézá úlevu a uvolnění v pláči. Někteří lidé se v reakci na smutek stahují do sebe, izolují se od ostatních a mohou projevat odtažitost. Emocionální bolest spojená se smutkem může mít také fyzické projevy, jako jsou bolesti v hrudi nebo pocit tělesného napětí. Lidé mohou pociťovat ztrátu smyslu pro čas nebo mít pocit, že čas plyne pomaleji, když prochází obdobím smutku. Smutek může ovlivnit naději a ztrátu zájmu o plány a cíle do budoucna. (Vágnerová, 2004, s. 152).

Smutek je přirozenou součástí lidského života a může mít různou intenzitu a trvání v závislosti na povaze ztráty a individuálních faktorech. Je důležité si být vědom toho, že smutek je proces a každý člověk prochází tímto procesem individuálně. V některých případech může být užitečné hledat podporu přátel, rodiny nebo odborníků na duševní zdraví (Černý, Grofová, 2013, s. 51-56).

### **2.2.4 Hněv**

Hněv je emocionální stav, který vzniká v reakci na vnímanou hrozbu, útok nebo

nespravedlnost. Jedná se o přirozenou a adaptivní emocionální reakci, která může přinést mobilizaci energie k obraně nebo odvrácení potenciálního nebezpečí. Hněv může být různě intenzivní a může se projevovat odlišnými způsoby. Zvýšená srdeční frekvence, zvýšený krevní tlak, zvýšená svalová napětí a zrychlený dech jsou běžné fyzické projevy hněvu. Hněv se často projevuje slovně, například výkřiky, nadávkami nebo vulgárním mluvením. Může vést k agresivnímu chování, včetně fyzického napadání nebo destruktivních akcí. Hněv může vyvolat emoční napětí a nepříjemný vnitřní stav. Může být reakcí, která vzniká velmi rychle, bez přemýšlení. Lidé mohou impulsivně reagovat ve vypjatém okamžiku. Pokud je hněv chronický a přetrvávající, může vést k dlouhodobým problémům s duševním a fyzickým zdravím. Po chvíli hněvu může následovat pocit viny nebo lítosti kvůli impulzivním nebo agresivním činům (Vágnerová, 2004, s. 152).

Je důležité si být vědom svého hněvu a naučit se efektivně s ním zacházet. Zvládání hněvu může zahrnovat techniky relaxace, komunikaci, rozpoznání hněvu předtím, než eskaluje a hledání konstruktivních způsobů vyjádření potřeb a pocitů. Nedostatečné zvládání hněvu může mít dlouhodobé následky na mezilidské vztahy, zaměstnání a celkový duševní stav (Černý, Grofová, 2013, s. 80-86).

### **2.2.6 Znechucení**

Znechucení je emocionální stav, který je charakterizován odporem k něčemu nebo někomu, což je vnímáno jako odporné, nečisté nebo nepříjemné. Může být vyvoláno různými faktory, včetně morálních nebo etických záležitostí, osobních zkušeností nebo kulturních vlivů. Znechucení může být spojeno s fyzickými projevy, jako je pocit nevolnosti, znechucení ve tváři nebo fyzické odmítnutí (například odvrácení hlavy). Znechucení může vést k odmítnutí nebo vyhýbání se konkrétním osobám, situacím nebo předmětům spojeným s pocitem znechucení. Znechucení je subjektivní a může se lišit mezi jednotlivci v závislosti na jejich hodnotách, zkušenostech a vnímání světa (Černý, Grofová, 2013, s. 80-86).

Znechucení může být běžnou součástí lidské psychiky a může sloužit jako ochranný mechanismus před potenciálně nebezpečnými nebo nepříjemnými situacemi. Nicméně, je důležité rozpoznat, jak se znechucení projevuje a jak může ovlivnit jedince, zejména pokud má výrazný dopad na jejich kvalitu života nebo mezilidské vztahy.

### **2.2.7 Překvapení**

Překvapení je emocionální reakce na nečekanou událost nebo novou informaci. Jedná se o krátkodobou, intenzivní reakci, která může mít fyzické, mentální a behaviorální projevy. Překvapení může být pozitivní, negativní nebo neutrální a často je spojeno s krátkým okamžikem překvapení následovaným rychlým vyhodnocením situace. Fyzické projevy spojené s překvapením mohou být rychlé zvednutí obočí, otevření očí, zvýšená srdeční frekvence, náhlý nárůst nebo pokles napětí svalů, zvýšená bdělost a orientace. Překvapení může narušit očekávání jedince nebo přerušit běžné myšlenkové vzorce. Často vyvolává okamžitou reakci, protože jedinec rychle zpracovává novou informaci nebo situaci. Překvapení může být doprovázeno krátkým napětím, které může následovat pocit uvolnění, pokud je zjištěno, že nová informace nebo situace není hrozba. Překvapení je obvykle krátkodobým stavem, který může přejít do jiných emocionálních stavů, jako jsou radost, smutek nebo strach, v závislosti na obsahu události (Černý, Grofová, 2013, s. 21-25).

Překvapení může být přirozenou reakcí na nové nebo neočekávané situace, ačkoli jeho intenzita a povaha mohou být individuálně různé. Tato emoční reakce může mít také sociální funkci, například v komunikaci a vzájemné interakci mezi jednotlivci (Černý, Grofová, 2013, s. 21-25).

### **2.2.8 Důvěra**

Důvěra může být také chápána jako emocionální stav, který vzniká v reakci na určité podněty nebo situace. Emocionální stránka důvěry zahrnuje pocity a projevy, které jedinec prožívá v situaci, kdy věří, že druhá strana je spolehlivá a poctivá. Důvěra jako emoce může vést k pocitu jistoty a klidu. Jedinec se může cítit bezpečněji, když věří, že druhá strana je důvěryhodná. Emocionální důvěra je často spojena s příjemnými emocemi, jako je klid, radost nebo pocit pohody. Důvěra vytváří emocionální spojení mezi lidmi. Jednotlivci mohou pociťovat, že jsou součástí společenství, kde si vzájemně věří (Černý, Grofová, 2013, s. 110-113).

Naopak, nedostatek důvěry může vyvolávat obavy, nervozitu nebo dokonce strach z možných negativních následků. Emocionální důvěra hraje klíčovou roli ve vztazích, kde může posilovat pocity blízkosti.

Emocionální aspekt důvěry přispívá k celkovému prožívání vztahů a interakcí. Je důležité si být vědom toho, jak důvěra ovlivňuje naše emocionální prožívání a jak tato emocionální složka hraje roli v našich mezilidských vztazích.

### **3. Metody pro práci s literárními texty**

Práce s literárními texty u žáků mladšího školního věku vyžaduje přístup přizpůsobený jejich věku, schopnostem a zájmům. Při práci s mladšími žáky je důležité zachovat interaktivitu, hravost a podporovat jejich přirozený zájem o příběhy.

#### **3.1 Metoda slovní**

Slovní výukové metody jsou metody výuky, které se zaměřují na rozvoj slovní zásoby, jazykových dovedností a komunikačních schopností studentů. Tyto metody se snaží posilovat porozumění, aktivní používání a efektivní uchovávání slovní zásoby. Mezi slovní výukové metody řadíme vypravování, sdělování, poučování, vysvětlování a další podobné verbální projevy (Maňák, 2003, s. 53-57).

Slovní výukové metody jsou metody vzdělávání, které aktivně zapojují studenty do výukového procesu a podporují jejich aktivní účast. Tyto metody zdůrazňují interakci mezi učitelem a studenty, mezi studenty navzájem a také interakci s učivem (Sieglová, 2019).

#### **Metoda rozhovoru**

Metoda rozhovoru při čtení je pedagogická strategie, která podporuje interaktivní a diskusní přístup k čtení. Tato metoda zahrnuje skupinové nebo individuální rozhovory mezi čtenáři s cílem sdílet názory, porozumění a interpretace přečteného textu. Čtenáři mohou být povzbuzeni k přemýšlení o otázkách, které by mohli položit nebo diskutovat před čtením textu. Před čtením mohou být stanoveny cíle diskuse nebo témata, na která by se bylo vhodné zaměřit. Po přečtení se čtenáři setkají a diskutují o svých dojmech, názorech a interpretacích textu. Diskuse může být vedena otázkami od vyučujícího nebo si mohou čtenáři klást navzájem otázky. Diskutující by měli vysvětlit a zdůvodnit své odpovědi otázkami z textu. Čtenáři mohou mít za úkol zaznamenat klíčové body diskuse nebo si uvědomit nové myšlenky, které vznikly během rozhovoru. Reflexe na diskusi může zahrnovat posouzení, zda původní předpoklady byly potvrzeny nebo změněny (Sieglová, 2019, s. 189).

Maňák (2003, s. 69-75) uvádí, že základem rozhovoru je dvoustranná komunikace. Charakteristickými znaky rozhovoru je oslovení a replika. Při rozhovoru ve výuce má učitel hlavní dominantní roli. Učitel nese odpovědnost za cílové směřování a celkový průběh rozhovoru.

Výukový rozhovor slouží jako nástroj pro zapojení žáků, podněcuje jejich pozornost a nabádá je k aktivní spolupráci. Rozhovor poskytuje učiteli přímou zpětnou vazbu o stavu vědomostí žáků. Žák se učí formou rozhovoru rozhodovat se, argumentovat a obhajovat své názory a postoje. Existuje mnoho forem rozhovoru sokratický rozhovor, heuristický rozhovor, metoda dialogu, metoda řízeného rozhovoru, disputace, debata a beseda (Maňák, 2003, s. 69-75).

Heuristický rozhovor je způsob komunikace, který slouží k objevování informací, podporuje kreativitu a povzbuzuje zkoumání nových myšlenek. Metoda dialogu představuje formu interaktivní komunikace, kde si účastníci aktivně vyměňují názory a myšlenky s důrazem na vzájemný respekt a porozumění. Metoda řízeného rozhovoru ve výukovém procesu představuje komunikační přístup, kde učitel klade otázky s pevným plánem a řídí průběh rozhovoru s cílem získat konkrétní informace od žáků. Disputace je veřejná diskuse nebo debata, kde účastníci prezentují své názory a argumenty na dané téma s cílem přesvědčit posluchače o správnosti svého stanoviska. Debata představuje strukturovanou formu veřejné diskuse, kde účastníci prezentují a obhajují své názory na určité téma s cílem přesvědčit posluchače nebo opoziční tým. Beseda je neformální setkání, během něhož se lidé sdílí myšlenky a názory na určité téma (Maňák, 2003, s. 69-75).

Základem rozhovoru je kladení otázek, což je mluvní akt, který má za cíl zjistit požadované informace. Ve školním, profesním i osobním životě lze otázky rozdělit do 4 kategorií. Uzavřené otázky jsou jednou ze základních kategorií otázek. Často je na ně binární odpověď, ano, nebo ne. Jsou vhodné v situacích, kdy chceme konkrétní a snadno ověřitelnou informaci. V oblasti výzkumu slouží pro účely sběru kvantitativních dat například ve strukturovaném rozhovoru. Otevřené otázky otevírají prostor pro diskuzi a širokou škálu odpovědí. Odpovědi bývají zpravidla delší a obsáhlejší. Umožňují respondentům svobodu vyjádřit své myšlenky, názory a detaily. Povzbuzují diskuzi nebo hlubší reflexi. Otevřené otázky jsou obvykle použity ve vzdělávacím prostředí, v průzkumu, při rozhovorech nebo k podněcení kreativního myšlení. Otevřené otázky požadují promyšlené odpovědi na otázky: Proč? Jak? Jsou základem sběru kvantitativních dat. Dalším ze způsobů kladení otázek jsou tzv. echo otázky, které mají za cíl přímé zjištění informací, případné doptání se na chybějící informace. Tazatel využívá efektivní techniku zopakování, kdy při dialogu nebo neformální konverzaci opakuje slovo, frázi nebo část věty od tázaného. Tato

jednoduchá, ale účinná technika zahrnuje vzestupnou intonaci a pomáhá udržovat a prohlubovat konverzaci. Posledním zmíněným druhem otázek jsou analytické otázky. Analytické otázky jsou otázky, které vyžadují od respondentů hlubší myšlení, analýzu a odůvodnění odpovědí. Tyto otázky často podporují rozvoj kritického myšlení, schopnost interpretace informací a schopnost vytvářet vlastní názory. Základním znakem je hledání podstaty problému, sledují konkrétní cíl nebo pochopení situace. Analytické otázky lze dále dělit na objasňovací otázky, kritické otázky, vysvětlující otázky, otázky po příčině, otázky o následku, akční otázky či procedurální otázky (Sieglová, 2019, s.188-193).

Metoda rozhovoru při čtení pomáhá rozvíjet schopnosti kritického myšlení, komunikace a sdílení názorů. Tato interaktivní přístup k čtení může zvýšit zapojení a motivaci čtenářů a přispět k hlubšímu porozumění přečtenému textu.

### **3.2 Vybrané metody kritického myšlení**

Sieglová (2019, s. 20) popisuje kritické myšlení jako schopnost logického úsudku a kultivované argumentace při zachování zdravého skepticismu. Kritický pohled lze rozvíjet četbou, posloucháním, pozorováním okolního dění i sdílením vlastních myšlenek s ostatními.

Historie kritického myšlení je ukotvena v systému vzdělávacích cílů, které definoval Benjamin Bloom v roce 1956. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů je rozdělena do 6 stádií rozvoje kognitivních funkcí. První fáze je znalost, druhá pochopení, třetí aplikace, dále analýza, následuje syntéza a poslední fází je hodnocení.

Jedním z hlavních bodů kritického myšlení je řízená práce s informacemi a fakty, promyšlená nebo kontrolovaná reflexe daného tématu. Dalšími body jsou svoboda myšlení, schopnost zaujímat vlastní názory vycházející z kritické analýzy a objektivní vyhodnocení získaných informací. Kritické myšlení je nutno rozvíjet komplexně a zaměřit se na všech 6 kognitivních funkcí (Sieglová, 2019, s. 23).

Analytické dovednosti jsou podmínkou pro rozvoj kritického myšlení, mimo jiné také bystří mysl a rozvíjejí kreativitu a představivost. Řadí se mezi klíčové kompetence pro fungování člověka ve společnosti. Pomáhají nám při práci s fakty, vyhledáváním informací a jejich hodnocením a nalézáním způsobů při praktickém využití. Učíme se jim rozlišovat a rozeznávat správné a nesprávné informace.

Schopností analytického uvažování je jedním z nástrojů k debatě (Sieglová, 2019, s.122).

Za účinný model pro rozvoj kritického myšlení je považován třífázový cyklus učení E-U-R z programu RWCT. První fází je evokace neboli probuzení zájmu o téma, následuje fáze uvědomění a závěrečnou fází je reflexe. V prvním kroku, ve fázi evokace, žák aktivně a nezávisle hledá a vzpomíná si na informace, které již zná o daném tématu. Tím si zřetelně uvědomuje úroveň svých znalostí na dané téma. Tato reflexe mu poté umožňuje lépe a efektivněji začlenit nové informace a poznatky do existujících struktur, což vede k lepšímu porozumění celkovému kontextu. Ve fázi evokace si žák klade vlastní otázky a aktivně na ně hledá odpovědi na ně. Pokud si sám stanoví cíl, má maximální motivaci ho dosáhnout. Druhá fáze je pojmenována uvědomění si. Během této fáze žák přichází do styku s novými informacemi, ať už prostřednictvím sledování filmu, čtení textu nebo provádění experimentů a výzkumu. Tato etapa představuje fázi učení, v níž má učitel nejmenší vliv na žáka. Hlavním cílem je udržet zájem žáka a motivovat ho k tomu, aby projevoval zájem o další poznání a inspiraci. Třetí fází je reflexe, kdy dochází k upevnění si informací. Fáze reflexe je ověření získaných znalostí a zpětná vazba pro učitele i žáka o jeho pokroku (Sieglová, 2019, s. 25-26).

### **Brainstorming**

Metoda brainstormingu je jednou z metod kritického myšlení. Z angličtiny přeloženo jako takzvaně bouře mozků. Brainstorming lze popsat jako metodu shromažďování nápadů na vybrané téma, otázku nebo tvrzení. Nejběžněji probíhá formou skupinového dialogu. Metoda je založena na spontánnosti. Cílem je vytvořit, co nejvíce podnětů k danému tématu. V tomto případě nám jde o kvantitu před kvalitou. Je nutné vytvořit dostatek kreativních a bezprostředních nápadů. Při další práci je pak vedená racionální diskuse, třídí, rozlišují a vyhodnocují se náměty. Brainstorming podporuje tvořivost, posiluje vztahy ve společnosti, odbourává stres a má pozitivní vliv i na fantazii a emoce (Sieglová, 2019, s. 83,87).

Tato metoda je vhodná do fáze evokace, kdy chceme zjistit, co žáci o daném tématu již vědí tzn. evokovat v nich pojmy. Na začátku lekce je dobré položit otevřenou otázku k tématu. Podstatným krokem této metody je formulovat a vymezit otázku, ovlivní to následně vyjadřování žáků. Při brainstormingu můžeme použít také obrázky



a fotografie k danému tématu. Úkolem učitele je zaznamenávat všechny náměty žáků a nehodnotit je. Doporučované jsou stejná gesta, kterými mohou být úsměv, pokyn hlavou či jiný neutrální neverbální projev. Ve fázi reflexe je potřeba zhodnotit výpovědi v brainstormingu a posoudit, jak se shodovaly s tím, co se dozvěděli v hlavní části. Žáci hledají důkazy pro svá tvrzení při ověřování shod. Zapisování výroků je důležité, i když žáci neumí ještě číst. Dodáváme jim pocit důležitosti viditelným zapsáním jejich výroků. A ve fázi reflexe zapsané výroky můžeme odlišit barevně, zdůraznit či jinak vyzdvihnout (Krüger, 2021, s.89).

### **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa nám slouží jako prostředek ke zpracování informací, vizualizaci myšlenek o tématu či prezentace vědomostí, které máme už dosaženy. Ve vyučování nám myšlenková mapa slouží k tomu, co žáci už vědí. Práce s myšlenkovou mapou může být buď spontánní nebo řízená. V případě řízené práce s myšlenkovou mapou zvolíme kategorie, oblasti či okruhy z daného tématu, které dále pak rozvíjíme. Tímto způsobem strukturuje a zkategorizujeme informace od žáků. Vždy je nutné stanovit cíl s myšlenkovou mapou a s ním dále pracovat. K myšlenkové mapě se můžeme vrátit ve fázi reflexe, kdy můžeme zapsané body zhodnotit a reflektovat.

Je vhodné také myšlenkovou mapu doplnit, co se žáci dozvěděli nového v průběhu čtení příběhu? Barevně odlišit, zvolit odlišné písmo, aby se myšlenková dále rozvíjela. Je vhodné s ní pracovat dlouhodobě a rozvíjet informace v ní a doptávat se žáků vhodně položenými otázkami (Krüger, 2021, s.92).

Využitím myšlenkových map se aktivizují obě hemisféry. Tony Buzan je povznesl do společenského povědomí v šedesátých letech 20. století. Studenti skrze myšlenkové mapy kreativně zpracovávali výpisky a poznámky. Myšlenkové mapy mají širokou škálu využití. Využitím myšlenkové mapy lze zjednodušit obsah, kdy je zdroj příliš obsáhlý. Pro zpracování a výsledek myšlenkové mapy neexistuje správné či špatné řešení. Jde o uvolnění prostoru k vlastním názorům a tvořivosti (Sieglová, 2019, s. 155-157).

Podstata myšlenkových map spočívá v provázanosti a používání techniky zapamatování si informací, zapojení lineárního i vizuálního procesu. Obecné doporučení pro tvorbu myšlenkových map je tvořit organickou strukturu, ke které se pojí určitá pravidla. Vhodné je nápady zapisovat doprostřed archu, vést zvlášť linky pro

každý klíčový bod, používat barvy k odlišení, spojitost mezi nápady vyznačit šipkami, podtrhávat a měnit tiskací\psací písmo (Royal, 2016, s. 38).

### **Klíčová slova**

Metoda klíčových slov je žákům zprostředkovaná pomocí slov „klíčů“, které odemykají příběh. Slova vychází z příběhu, který žáky bude čekat ve vyučování. Počet klíčových slov si zvolí učitel, ale jejich počet by se měl pohybovat okolo 5 slov. Metodu klíčových slov můžeme zařadit a zvolit ve fázi evokace, kdy chceme děti namotivovat pro práci s příběhem. Úkolem žáků je vymyslet příběh dle daných klíčů a vytvořit mezi nimi vztah. Klíčová slova napovídají a předvídají děj v příběhu či zápletku. Žáci pracují s klíčovými slovy, tak že je mohou ohýbat, povídat a vyprávět si to nejprve ve dvojici, sepisovat krátký příběh ze slov. Žáci svůj vymyšlený příběh představí učiteli a třídě. Jako reflexi využijeme hledání shod s následně přečteným příběhem. Shodli se žáci s nějakým námětem? (Krüger, 2021, s. 91).

### **Čtení s předvídáním**

Čtení s předvídáním je jednou ze strategií Kritického myšlení. Používá se k aktivnímu zapojení čtenáře do textu. Dále také k předvídání, co by mohlo následovat v ději nebo obsahu textu na základě informací získaných z textu dosud přečteného. Tato strategie má za cíl zlepšit porozumění čtenému materiálu a aktivovat čtenářskou schopnost předvídat, co se stane dále. Učitel provází žáky a s postupem času jim ukazuje, že nejde jen o hledání nejpřesnějších možností a fantazií, co by se mohlo stát, ale o podložená a logická tvrzení. Při předvídání čtenáři dávají své tipy a nápady, co by se mohlo v příběhu odehrát. Do svých předpovědí reflektují dosavadní získané znalosti, zkušenosti, a i postoje z běžného života. Techniku předvídání aplikujeme před i v průběhu čtení. Učitel může zařadit i hlasování ze dvou možností. Úkolem žáků bude se přiklonit k jedné z možností. Společně pak mohou hledat důkazy, pro ono rozhodnutí v textu. Zároveň si žáci navzájem naslouchají, protože je zajímavá zdůvodnění odpovědi spolužáka (Krüger, 2021, s. 64).

Dle Siegllové (2019, s. 143-144) je čtení s předvídáním považováno čtení textu v postupných krocích. Žáci začínají s předvídáním na základě klíčových slov. Následně učitel zprostředkovává příběh po částech. Tato technika má silný motivační charakter. Je potvrzeno, že díky postupnému ověřování při četbě jsou žáci více aktivní. Při častějším zařazení do vyučovací jednotky může učitel vnímat větší ponoření a zájem

ze strany žáků. Učitel je vtáhne do děje i tím, že jim vysvětlí kvalitu nad kvantitou. Co z toho budu mít, když přečtu celou knížku, ale nebude si čtenář nic pamatovat.

### **Řízené čtení s diskusí**

Řízené čtení zařadíme do kategorie metody vhodné do fáze uvědomění si významu informací. Předem si nachystáme u této metody otázky, na které se chceme žáků v průběhu četby zeptat. Otázky by měly být položeným tak, aby šlo odpovědět s otevřenou odpovědí. Díky otevřeným odpovědím, se rozeběhne diskuse mezi žáky a dojde k lepšímu porozumění textu. Mají možnost se zapojit a uvést do obrazu i slabší žáci, tím že budou naslouchat spolužákům. Pokud se stane, že nikdo z žáků na otázku nereaguje. Učitel se snaží přiblížit odpověď vlastními náměty, žáci se dostanou do pozice, kdy mohou souhlasit\nesouhlasit či doplňovat\opravovat odpovědi. Otázky během četby napomáhají žákům porozumět obsahu příběhu. Také mohou navést žáky k přemýšlení nad tématy v příběhu. Doporučení pro přerušování textu je maximálně pětkrát. Zážitek z knihy je přínosnější než množství položených otázek. Vždy se řídíme pravidlem kvalita nad kvantitou. Četbou nahlas v žácích buduje celkový vztah a postoj ke čtení. Místo přerušování hledáme s cílem, a i volbu otázky, tak aby došlo k prohloubení porozumění příběhu. Otázky by v žácích měly vzbuzovat příjemné pocity a motivovat je vědět o příběhu víc (Krüger, 2021, s. 94).

### **Metoda Pětílístku**

Metoda Pětílístku je jednou z nejoblíbenějších metod Kritického myšlení. Pětílístek z angličtiny známý jako cinquains nebo také jinak řečeno pětiřádková básnička. Metoda slouží jako opora k přemýšlení a můžeme ji praktikovat i s předškolními dětmi. Pětílístek může dělat žák každý samostatně, ve dvojicích či skupinách i frontálně učitel se třídou. Jde o zapojení všech dětí a rozvíření jejich myšlenek. Učitel si při zapisování námětů zvolí systém zapisování, například zapíše každé třetí, čtvrté slovo. Učitel také může zapisovat nejčastěji opakovaná slova. Při frontálním zapisování na tabuli, flipchart či balicí papír píšeme tiskacími písmeny. Motivujeme děti k odpovědím a povzbudíme je nějakým pokynem (Krüger, 2021, s. 96-97).

Kognitivní metoda zaměřená na rozvoj schopnosti analýzy a s využitím základních gramatických funkcí. Žáci si touto metodou prohlubují porozumění odborných pojmů a reflektují osobní zkušenosti z daného textu (Sieglová, 2019, s. 105).

Struktura pětilístku:

- 1. řádek: jedním slovem – téma, podstatné jméno
- 2. řádek: dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? Přídavná jména
- 3. řádek: třemi slovy: Co dělá? Slovesa
- 4. řádek: čtyřslovná věta či tvrzení o tématu
- 5. řádek: jedním slovem celkový dojem, shrnutí, synonymum

(Krüger, 2021, s. 96-97)

### 3.3 Vybrané metody dramatické výchovy

Dramatická výchova lze vymezit jako zkušenostní učení nebo také jako osobní bezprostřední vyjadřování sociálních vztahů a dějů. Základem dramatické výchovy je prozkoumávání, které probíhá v různých dramatických formách – fiktivní situace prostřednictvím hry v roli, dramatické jednání v roli. Celkový proces může a nemusí vyústit v představení. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické a prostředky dramatické (Machková, 2018, s. 32).

Drama lze chápat i jako psanou (literární) uměleckou reflexi světa, která ve stručnosti obsahuje sdělení o určitém příběhu. Hlavním předmětem je napětí, rozpor, problém či nějaká obtíž, konflikt, která nutí postavy jednat (Valenta, 2008, s. 41).

Pojem dramatická výchova souvisí s výchovně-vzdělávacím programem a pedagogickým působením. Josef Valenta (2008, s. 40) uvádí dramatickou výchovu jako systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem

- na jedné straně: ke kreativně uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům
- na druhé straně: k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).

Dramatická výchova pracuje s přirozeným lidským zájmem o dramatické situace a spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění formativních cílů (Valenta, 2008, s. 45).

Marušák a spol. (2008, s.6) definuje dramatickou výchovu jako umělecko-

pedagogický obor s jasným důrazem na divadelní prostředky, které jsou považovány za základní metodologické východisko. Dramatická výchova klade do středu procesu žáka, dítě. Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte. Dominantním principem je činnostní učení. Dítě je aktivní jednotkou, která aplikuje své přechozí zkušenosti a získává zkušenosti nové.

Dramatickou výchovu lze přiblížit jako druh estetické výchovy, lze ji najít i v závazné pedagogické dokumentaci v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, kde je zahrnuta společně s Výtvarnou a Hudební výchovou ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. (RVP ZV, 2021).

Metodu dramatické výchovy definuje Valenta (2008, s. 46) jako uskupení určitých činností, díky kterému si žáci osvojují určitou učební látku ve výchovně-vzdělávacím procesu, nesmíme opomenout také interakci žáků a učitele. Výstupy žáka i učitele vytváří společný celek. Za jednu ze základních metod dramatické výchovy lze považovat hru v roli.

Dále Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008, s. 46,47) specifikuje a popisuje metody dramatické výchovy jako:

- pojmem metoda lze označit celý systém dramatické výchovy
- pojmem metoda lze označit základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena
- pojmem metoda lze označit specifický styl práce například určité osobnosti, školy
- pojmem metoda lze označit soubor nebo skupinu dílčích postupů, respektive jejich společný princip v rámci „hry v roli“
- pojmem metoda označujeme konkrétní postup, z něž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka.

### **Živé obrazy**

Metoda živých obrazů je velmi efektivní v získání prožitku u žáků. Podstatou živých obrazů je nehybnost postav, což může být podle názvu zavádějící. Obraz je tvořen lidmi ve nehybném momentě. Cílem živých obrazů je popsat nějakou situaci, moment či událost. Metoda Živých obrazů může žákům pomoci s porozuměním textu či situace. Při organizaci a prezentaci živých obrazů je důležité, aby učitel nezapomněl

na určení signálu pro začátek a konec proměny; ideálně se využívá hudební nástroj, který označuje začátek a konec této proměny. Živé obrazy mohou mít mnoho specifik (Valenta, 2008, s. 160).

Živé obrazy můžeme rozdělit:

- 1. na pozici jednotlivce
- 2. složen z více hráčů,
  - kteří zaujímají pozice ve vzájemné vztahu (obraz z rodinné sešlosti, sousoší)
  - kteří nejsou ve vzájemném vztahu (momentka kolemjdoucích.)
  - samozřejmě kombinace (rodina statkáře na pozadí pracovního ruchu na poli)

Živý obraz může být sestaven:

- Vlastní aktivitou hráčů – oni vytvářejí živý obraz
- Aktivitou jiných osob než těch, které budou součástí obrazu, tedy aktivitou tvůrců zvenčí, kteří modelují situaci (co jsem viděl z autobusu, co mě zaujalo v lese...)

S živým obrazem se můžeme setkat formou:

- Živý obraz bez proměny – je pouze jediná verze, která zachycuje jeden neměnný okamžik
- Živý obraz s proměnou, - kdy se obsah obrazu mlčky změní na jiný (kapitola v knize – zápletka.) (Valenta, 2008, s. 157-160).

Svobodová, Švejsová (2011, s. 84) uvádí metodu živých obrazů jako výjimečnou aktivitu, ve které je žádoucí zastavení času. Samotný živý obraz poté využívá pantomimy pro vyjadřování požadovaných momentů. Živý obraz je nutno ohraničit zvukovým signál pro lepší organizaci.

### **Narativní pantomima**

Narativní pantomima je forma dramatického umění, která spočívá ve vyjadřování vyprávěného příběhu prostřednictvím pohybu, tance a expresivních gest. Oproti tradiční pantomimě, která se soustředí spíše na fyzický humor a vyjádření němému příběhu, narativní pantomima klade důraz na vytváření jasně strukturovaného vyprávění (Svobodová, Švejsová, 2011, s. 73).

Narativní pantomima se zaměřuje na vyprávění konkrétního příběhu nebo situace. Pohyby a gesta herců slouží k jasné definovanému narativu. Aktéři v narativní pantomimě používají své těla a tváře k vyjádření emocí a identifikaci s konkrétními postavami. Expresivnost je klíčovým prvkem pro sdělení příběhu. Pohyby aktérů jsou pečlivě koordinovány s průběhem příběhu. Jednotlivé sekvence pohybů mohou představovat specifické události nebo vývoj v příběhu. Narativní pantomima může využívat symbolická gesta a pohyby k reprezentaci určitých objektů, prostředí nebo akcí. Tím se dosahuje abstrakce a jasné komunikace. Tempo a rytmus pohybů hraje roli ve vyprávění příběhu. Rychlost pohybů může ovlivňovat napětí a atmosféru dané scény. Narativní pantomima může pracovat s minimálními nebo žádnými kulisy, kdy se důraz klade převážně na pohybový projev účastníků. Hráči mají svobodu kreativně interpretovat příběh a jeho jednotlivé prvky, což umožňuje originální a unikátní výkony (Valenta, 2008, s. 131-132).

Narativní pantomima je umělecký způsob vyjadřování, který spojuje fyzickou přípravu, schopnost vyprávění příběhu a emocionální expresivitu. Je oblíbená nejen mezi herci, ale také ve výuce dramatické výchovy a divadelních kurzů. Žáci pomocí narativní pantomimy mohou rozvíjet emocionální stránku osobnosti (Valenta, 2008, s.131-132).

## **4.Cíle a výzkumné otázky**

Praktická část má vymezené dva hlavní cíle a k nim jsou vymezené 4 výzkumné otázky.

### **4.1 Cíle**

1. Vytvořit výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím aktivizačních metod pro čtenářskou gramotnost.
2. Ověřit výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím aktivizačních metod program v praxi.

### **4.2 Výzkumné otázky**

1. Je možné dosáhnout vytyčeného cíle výchovně vzdělávacího programu realizací předložených lekcí?
2. Které aktivity se setkaly s příznivým ohlasem u žáků a které je naopak nezaujaly?
3. Jaký je názor učitelů na využití literárního programu ve výuce a mají nějaká doporučení na jeho úpravu?



## **5. Výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím aktivizačních metod „Cesta za emocemi.“**

### **5.1 Úvod k literárnímu programu**

Výchovně vzdělávací program „Cesta za emocemi.“, zaměřený na postoje a hodnoty žáků s využitím aktivizačních metod a literárních prvků, si klade za cíl rozvíjet emocionální stránku dítěte. Program je určen pro čtenáře v závěru 1. třídy, kdy již mají osvojená všechna písmena a techniku čtení. V programu se žáci seznámí a vcítí do pocitů a emocí hlavních hrdinů. Zjistí, jaké druhy emocí a situací lidé prožívají. Zároveň si žáci uvědomí důležitost pozitivních i negativních emocí v různých životních situacích. Každý se bojíme jiných věcí, obáváme se podobných situací, ale například reagovat můžeme odlišně i v radostných momentech. Mezipředmětové vztahy v programu jsou cíleny na oblast prvouky, výtvarné výchovy, hudební výchovy a dramatické výchovy. Program je založen na práci s knihou Šedík a Bubi od Ester Staré a Milana Starého.

Tento program se skládá z osmi lekcí. Jednotlivé lekce jsou strukturovány do jedné vyučovací hodiny (45 minut). Každá lekce má za cíl rozvíjet emocionální stránku dítěte, cíle jsou specifikovány a zaměřeny tak, aby díky aktivitám v programu došlo k naplnění cíle. První lekce žáky seznámí s hlavními hrdiny a vnímáním negativních emocí, které člověka provází během opuštění a osamocení. Následující lekce jsou zaměřeny na prožitek a uvědomění si pocitu strachu a významu vztahu přátelství na základě vzájemné pomoci. Další lekce jsou směřovány na emoce. Žáci se seznámí s pocitem, kdy zažili radost, radost z materiálních věcí (darovaná čepice) a radost z blízkosti druhé osoby (mít si s kým hrát). V poslední lekci programu je vyzdvíženo pouto mezi matkou a dítětem a žák si uvědomí význam přátelství a vřelých mezilidských vztahů.

Program využívá metodu slovní (rozhovor), metody kritického myšlení (brainstorming, myšlenková mapa, klíčová slova, čtená v předvídáním, řízené čtení s diskuzí, metoda pětílístku) i techniky a principy dramatické výchovy (živé obrazy, narativní pantomima).

Názvy lekcí korespondují s názvy kapitol z knihy Šedík a Bubi.

- LEKCE Č. 1 TŘI A MÍLA
- LEKCE Č. 2 TMA A BUBÁK
- LEKCE Č. 3 BUBI KAMARÁDKA A ZLODĚJKA
- LEKCE Č. 4 STRAŠIDLO
- LEKCE Č. 5 NOČNÍ NÁVŠTĚVA A AKROBAT
- LEKCE Č. 6 LEZAVO
- LEKCE Č. 7 PLETENÁ OLA A KOČIČÍ DÁREK
- LEKCE Č. 8 SETKÁNÍ

Metodické listy obsahují stanovený cíl, očekávané výstupy, využití metody a techniky, pomůcky a strukturu hodiny. Strukturu hodiny tvoří vždy motivace, hlavní část a reflexe s popsány aktivitami. V metodických listech jsou velkými písmeny napsány výrazy, které jsou vždy viditelné pro žáky na tabuli či balicím papíru. Ke každé lekci jsou přiložené přílohy, které se v práci využívají. Časová dotace programu je zhruba 4–5 týdnů, učitel by měl realizovat 2 lekce týdně pro zintenzivnění prožitku z programu.

## 5.2 Lekce literárního programu

### LEKCE Č. 1 TŘI A MÍLA

**Časová dotace:** 45 minut

**Cíle:** první seznámení žáků s knihou Šedík a Bubi, žáci si utřídí znalosti o kočce

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

**Metody a techniky:** rozhovor, myšlenková mapa, brainstorming, metoda řízeného čtení s otázkami

**Motivy:** empatie, pomoci, stesku, mateřství

**Pomůcky:** obrázky potravin a věcí, balicí papír, fixy, kniha Šedík a Bubi (E. Stará, M. Starý), noty k písni Malé kotě, klavír

**Klíčová slova:** kočka, mateřství, sourozenci, potrava

**Struktura hodiny**

#### 1. MOTIVACE:

**Brainstorming** (5 minut)

Cíl: vymýšlení podnětů, které souvisí s napsanými slovy na tabuli

Pokyny učitele: Učitel napíše na tabuli ŠEDÍK A BUBI, ptá se dětí, kdo a co si myslí, že by to mohl být? Učitel zapisuje nápady dětí na tabuli.

Činnosti žáků: Žáci předkládají a navrhují nápady, kdo a co by mohlo být ŠEDÍK a BUBI.

**Píseň Malé kotě** (5 minut)

Pokyny učitele: Hraje na klavír píseň Malé kotě. (předpoklad znalosti písně Malé kotě z hodiny hudební výchovy, příloha: Obrázek 1)

Činnosti žáků: Žáci zpívají píseň Malé kotě.

## **HLAVNÍ ČÁST**

### **Myšlenková mapa – Kočka (10-12 minut)**

Cíl: utřídit a rozvíjet znalosti o kočce

Pokyny učitele: Učitel zapisuje nápady žáků na balicí papír na téma KOČKA do 4 konkrétních směrů – STRAVA, PROČ JI MÁME DOMA, CO RÁDA DĚLÁ, VZHLED – JAK VYPADÁ.

Činnosti žáků: Vymýšlí asociace na téma KOČKA.

### **Metoda řízeného čtení 1. část (5 minut)**

Pokyny učitele: Učitel představí dětem knihu. Vráti se k brainstormingu, zda se s některými nápady shodují, kdo je Šedík (k Bubi se vrátí v následujících kapitolách).

Čte žákům kapitolu Tři. Následují otázky:

- Co Šedík dělal, aby své mamince pomohl?
- Jak pomáháte své mamince vy?
- Jak Šedík poznal, co je a není k jídlu? Dokázali byste to vy?

Činnost žáků: Poslouchají čtený text, odpovídají na otázky.

### **Metoda řízeného čtení 2. část (10 minut)**

Pokyny učitele: Pokračování v četbě – kapitola Míla s.10

Činnost žáků: Poslouchají četbu a odpovídají na otázky.

## **2. REFLEXE:**

### **Rozhovor (5 minut)**

Cíl: zpětná vazba k četbě

Pokyny učitele: Práce s myšlenkovou mapou – učitel připisuje nápady do myšlenkové mapy. Nové informace dopisuje odlišnou barvou na balicí papír.

- Co nového jste se dozvěděli o kočce?

Klade žákům další otázky.

- Co se stalo s maminkou Mílou?
- Jak se kocouři cítili?

- Cítili jste se někdy jako Šedík? Jaké to bylo?
- Dozvěděli jsme se v příběhu něco nového o kočkách?

Činnosti žáků: Žáci odpovídají na otázky a sdělují učiteli nové informace.

# Malé kotě



Ma-lé ko-tě mňau, mňau, spa-lo v bo-tě mňau, mňau,  
My jsme ko-tě mňau, mňau, spá-ti v bo-tě mňau, mňau,



ne-has co tě mňau, mňau, ne-pá, ne-pá - lí.  
po ro - bo - tě mňau, mňau, ne-cha, ne-cha - lí.



To co ko-tě po-ví ti jed-ním po-hle-dem, to my a - ni slo-vy



po - vě-dět ne - sve-dem. Věz, že ko - tě mňau, mňau,



co spí v bo-tě mňau, mňau, to tě po-tě mňau, mňau,



po-tě, po - tě - ši. Ho - ši a děv-ča - ta  
Ko - tě je so-lid - ní,



pěs - tuj - te ko - řa - ta, ze - mě je ku-la - tá a mí - sta je tu dost.  
ner - vyvám u - klid - ní, ne - buď - te ne - vlíd - ní a hned vás pře - jde zlost.

Obrázek 1 - Noty k písni Malé kotě

Zdroj: <http://web.quick.cz/lasvl/obr/malekote.htm>

## **LEKCE Č. 2 TMA A BUBÁK**

**Cíl:** žáci si uvědomí negativní emoce, které provází člověka, když zůstane osamocen

**Časová dotace:** 45 minut

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

**Metody a techniky:** brainstorming, rozhovor, metoda řízeného čtení

**Motivy:** strachu, opuštění, bojácnosti, přátelství, méněcennosti

**Pomůcky:** kartičky a obrázky s větami

**Klíčová slova:** tma, strach, přátelství

**Struktura hodiny:**

### **1. MOTIVACE:**

**Strach – brainstorming** (10 minut)

Pokyny učitele: Učitel zapisuje nápady žáků na téma STRACH. Učitel se ptá žáků na otázky:

- Co se vám vybaví, když se řekne strach?
- Z čeho můžeme mít strach?
- Bojíte se tmy? Proč?
- Kdy byste se nebáli ve tmě?
- Jak se chová kočka ve tmě?

Činnosti žáků: Žáci vymýšlí a navrhují slova na téma STRACH.

Učitel začne číst první stránky kapitoly Tma do s. 17.

Činnosti žáků: Žáci odpovídají na otázky učitele – hledají shodu, vrátí se společně k brainstormingu.

Učitel pokračuje v četbě.

## 2. HLAVNÍ ČÁST

### **Přiřazování vět k obrázkům – práce ve skupině (15 minut)**

Cíl: porozumění textu na základě obrázků

Pokyny učitele: Učitel rozřadí žáky do 3 skupin a zadá jim kartičky.

Činnosti žáků: Žáci pracují ve skupině, hledají vhodnou větu na kartičce k obrázku.

Společná kontrola učitele s tabulí.

### **Pokračování četby (5 minut)**

Téma: tma, pohyb kočky ve tmě

Pokyny učitele: Učitel pokračuje v četbě knihy do strany 22.

- Kdo může být schovaný ve tmě?

Činnosti žáků: Poslech četby.

### **Metoda řízeného čtení (10 minut)**

Pokyny učitele: Učitel pokračuje v četbě kapitoly Bubák, klade žákům otázky. Na konci četby vrácení se k brainstormingu – Kdo je Bubi?

Činnost žáků: Poslech četby, uvědomění si, kdo je Bubi.

- Kdo byla Bubi?
- Jak se cítila čepice?
- Proč se tak cítila?
- Jak byste Bubi pomohli?
- Jsou Šedík a Bubi kamarádi?

## 3. REFLEXE

### **Rozhovor (5 minut)**

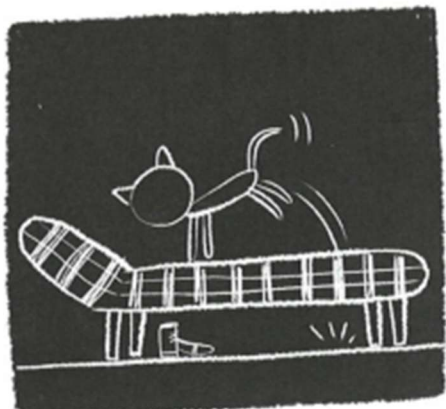
Pokyny učitele: Učitel klade žákům otázky.

- Které dva hrdiny známe?
- Pojmenovat situaci, jak se Šedík zachoval?
- Co jsme se dozvěděli nového?

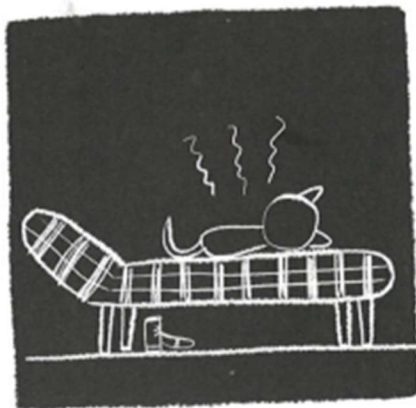


- Jak zareagoval Šedík na pocity Bubi?

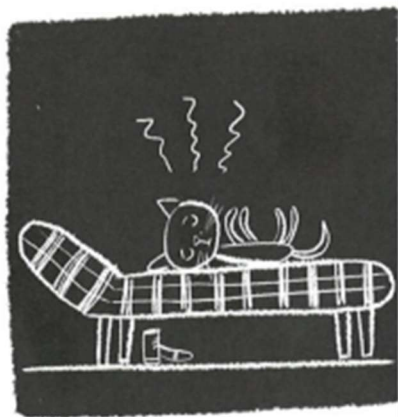
Činnosti žáků: Žáci odpovídají na otázky učitele.



Vyskočil na starý gauč.



Lehl si na bok.



Pak na záda.



Co tohle zašlé křeslo? Šupl na něj.



Lehl si na bok.



Pak na záda, stulil se do klub



Že by kočárek s hebkou dečkou?

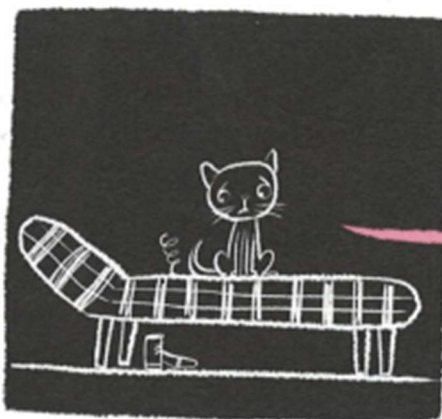


Šedík do něj hupl. Pak na záda. Lehl si na bok.





Stulil se do klubka.



AU, CO MĚ  
TO TLAČÍ?  
NE, NE. TO  
NENÍ ONO!



A pak si všiml, že



mu kolem hlavy  
víří rodinka molů.

JEJDA,  
TADY UŽ JE  
OBSAZENO!  
NE, NE. TO  
NENÍ ONO!



Stulil se do klubka. Ale...  
Hm, to není špatné.



COPAK  
JSEM MIMINO?  
NE, NE. TO  
NENÍ ONO!

Obrázek 3 - Řazení příběhu

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

### **LEKCE Č. 3 BUBI KAMARÁDKA A ZLODĚJKA**

**Cíl:** žák bude schopen na základě práce s textem předvídat děj knihy, žák je schopen sestavit kartičky na základě práce s obrázkovou osnovou z knihy

**Časová dotace:** 45 minut

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- předvídá pokračování příběhu v knize
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností
- dodržuje pravidla při hře

**Metody a techniky:** čtení s předvídáním, pohybová hra, rozhovor, společná četba, řazení příběhu

**Motivy:** sourozenecké soužití, rivalita, souboj

**Pomůcky:** obrázky z knihy Šedík a Bubi nakopírované pro každého žáka,

**Klíčová slova:** sourozenci, vetřelec, myš, čepice

**Struktura hodiny:**

#### **1. MOTIVACE:**

**Čtení s předvídáním (10minut)**

**Cíl:** rozvoj prosociálního chování

**Pokyny učitele:** Učitel začne předčítat kapitolu Bubi kamarádka do strany 29.

- Jak pokračoval příběh s mlékem?
- Myslíte, že o něm jeho bráškové věděli?
- Co se mohlo stát?
- Jak by pekař mohl zajistit, aby se dostalo na všechny sourozence?

Učitel zapisuje nápady žáků na tabuli.

**Činnosti žáků:** Žáci předvídají situaci v knize. Jak to dopadlo s mlékem pro Šedíka?

Hlásí se a sdělují nápady učiteli.

Pokyny učitele: Učitel dočte kapitolu do s. 31 – vrátí se s žáky k nápadům, které napsali společně na tabuli.

## **2. HLAVNÍ ČÁST**

### **Obrázky s větami – práce ve dvojicích (15 minut)**

Cíl: seřadit příběh chronologicky

Pokyny učitele: Učitel rozdává do každé dvojice 4 řádky s obrázky a větami (příloha: řazení příběhu). Vysvětlí žákům, že ke každé řadě přiřadí větu. Žáci spolupracují ve dvojici. Na konci aktivity učitel kontroluje práci žáků.

Činnosti žáků: Žáci přiřadí ve dvojici ke každé řadě obrázků vhodné věty (větami (příloha: řazení příběhu), které popisují danou situaci a hodí se k obrázkům.

### **Společné čtení (10 minut)**

Pokyny učitele: Učitel vyvolává žáky. Po dočtení kapitoly následuje kontrola obrázků.

Činnosti učitele: Každý žák čte nahlas část kapitoly Zlodějka.

## **3. REFLEXE:**

### **Hra a otázky ke kapitole (5 minut)**

Pokyny učitele: Klade žákům otázky týkající se kapitoly.

- Co víš o nové postavě?
- Co dobrého se přihodilo?
- Jaké důležité okamžiky prožil Šedík?
- Jak se jmenovala myška?
- Jak to dopadlo s myškou?

Činnosti žáků: Odpovídají na otázky.

### **Hra na kočku a myš – (5 minut)**

Cíl: relaxace organismu

Pokyny učitele: Vysvětlí žákům pravidla hry Na kočku a myš

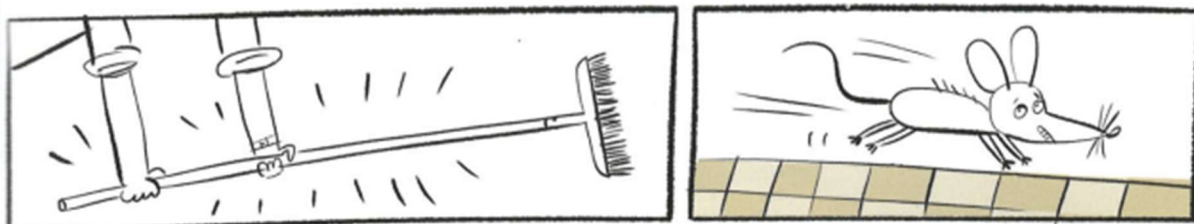
Činnosti žáků: Dodržují pravidla hry a poslouchají pokyny učitele.

Počet hráčů: 20 žáků (třída)

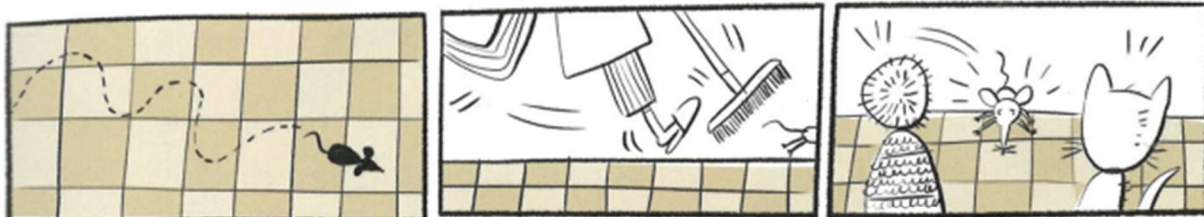
Cíl hry: Kočka se snaží chytit myš a myš se snaží utéct před kočkou.

**Pravidla hry:**

Učitel zvolí jednoho žáka, který bude hrát kočku a ostatní žáci hrají myši. Žáci vytvoří kruh, drží se za ruce. Kočka se postaví vně kruhu a druhý žák, představující myš, stojí uvnitř kruhu. Kočka myši říká: „Myšičko, myš pojd' ke mně blíž“. Myš reaguje odpovědí: „Nepůjdu kocourku, nebo mě sníš“. Po této větě začne kočka honit myš. Myš se dostane z kruhu prostorem mezi žáky. Žáci pouští zvednutím rukou myš do kruhu. Naopak kočka brání ve vběhnutí do kruhu, ruce mají dole. Hra končí v momentě, kdy kočka chytne myš. Následuje výměna žáků. (inspirace hrou z: <https://www.msbezrucova.cz/hry/>)



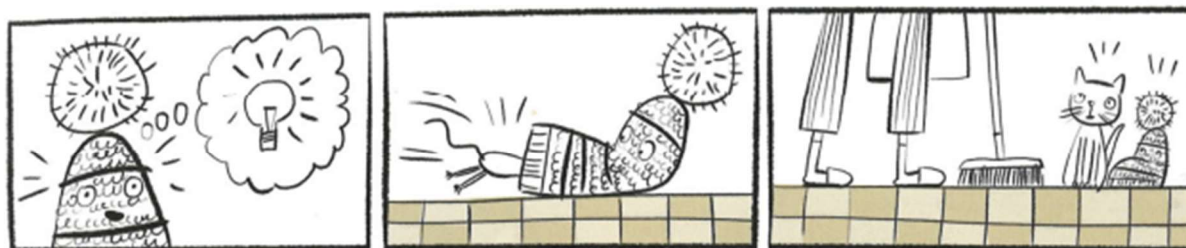
Pekař popadl koště a šlo to ráz na ráz. Z kouta se jako blesk vyřítila myška.



Kličkovala chodbou. Pekař za ní. Pak zamířila přímo ke kotěti s čepicí.



Pekař za ní. Koštětem mlátil hlava nehlava. S myškou byl už už amen.



Jenže pak to Bubi napadlo. Otevřela se, spolkla šedivku jako bonbon a dál dělala, že nic.

## **LEKCE Č. 4 STRAŠIDLO**

**Časová dotace:** 45 minut

**Cíle:** žáci si na základě prožitku uvědomí pocit strachu, vztah přátelství na základě vzájemné pomoci

**Očekávané výstupy:**

- naslouchá spolužákům
- vstupuje do role
- rozvíjí empatii
- vyjadřuje myšlenky a vnitřní emoce postav v knize
- zapojuje se do dramatického ztvárnění situace
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

**Metody a techniky:** hra na asociace, živé obrazy

**Motivy:** sourozenecká rivalita, strach, empatie

**Pomůcky:** nakopírované části knihy do skupin pro živé obrazy, kniha Lexikon strašidel (V. Klimtová) – ukázky strašidel

**Klíčová slova:** sourozenci, mléko, strašidlo

**Struktura hodiny**

### **1. MOTIVACE:**

**Hra na asociace** (5 minut)

Cíl: vymyslet slovo, které se jim vybaví, když se řekne strašidlo

Pokyny učitele: Učitel se zeptá žáků, co je napadne, když se řekne strašidlo.

Činnosti žáků: Každý žák řekne slovo\sousloví, co se mu vybaví pod slovem strašidlo.

**Rozhovor**

Pokyny učitele: Učitel se ptá žáků na otázky:

- Kdo zažil strach?
- Ke kterému strachu bys přiřadil strašidlo a proč?



Činnosti žáků: Odpovídají na otázky a zamýšlí se nad četbou.

## **2. HLAVNÍ ČÁST**

### **Společné čtení – předvídání (10-12minut)**

Pokyny učitele: Učitel čte do strany 41, pak následují otázky. Po otázkách učitel ukáže, jaké druhy strašidel existují (kniha Lexikon strašidel).

- S jakým strašidlem se můžeme setkat?
- Kdo se shodl s odhadem?

Činnosti žáků: Poslouchají četbu.

### **Živé obrazy (15 minut)**

Cíl: vstup do role na základě živých rolí

Pokyny učitele:

Učitel rozdělí žáky do 3 skupin, každá skupina dostane tzv. živý obraz – situaci z knihy (příloha: Živé obrazy). Učitel koordinuje živé obrazy, po posledním obraze – otázka: Jak to dopadlo?

1. Živý obraz – zavrčení sourozenců (s. 41)
2. Živý obraz – strach z Bubi (s. 42)
3. Živý obraz – Šedík v roli hrdiny (s. 43–44)

Činnosti žáků: Žáci zdramatizují živý obraz (příloha: Živé obrazy). Vstupují do rolí.

## **3. REFLEXE:**

### **Rozhovor (5 minut)**

Cíl: zreflektovat kapitolu a pocity při živých obrazech

Pokyny učitele: Klade otázky žákům.

- Jak jste se cítili v roli Šedíka, Lapa, Fouse, Bubi?
- Jak byste to udělali vy, když byste se měli rozdělit se svým sourozencem?

Učitel promítne na tabuli 3 přísloví a úkolem žáků bude vybrat, které přísloví se hodí k příběhu.

- STRACH MÁ VELKÉ OČI.
- **V NOUZI POZNÁŠ PŘÍTELE.**
- JAK SE Z LESA VOLÁ, TAK SE Z LESA OZÝVÁ.

Učitel vysvětlí žákům daná přísloví.

Činnosti žáků: Žák odpovídá na otázky učitele. Žák vybere vhodné přísloví, které popisuje příběh v knize.

## STRAŠIDLO

Jednou ráno šátralo slunce až vzadu v polici a probudilo Šedíka nezvykle brzy. Bříško už zase kručelo hlady, a tak bylo načase ověřit, jak pekař plní sliby. Bubi měla ještě půlnoc, a proto ji kocourek nechal spát.

Už jak se blížil ke dveřím pekárny, viděl, že je miska naplněná po okraj. To si dám! těšil se a poprvé smočil fousky v mléce. Zavřel oči a poslal do bříška první hlt.



Obrázek 5 - Živý obraz – úvod

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

Když smočil fousky podruhé, za zády se mu ozvalo:  
„A konec! To už je naše!“



Ani se nemusel otáčet, aby věděl, s kým má tu čest.  
Bratři si přišli pro denní příděl a nemínili se dělit.  
„Měl jsem jenom jeden lok!“ bránil se Šedík a od  
misky se mu nechtělo.  
„Koho to zajímá?!“  
„Upaluj, nebo ti pomůžeme!“  
Lap a Fous naježili záda a výhrůžně prskli.  
Tu se od schodů ozvalo zavrčení.



Obrázek 7 - Živý obraz 2 a.

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

Proto Šedík se smál, až dostal škytavku. „Ti pelášili!  
Jak jim fousky vlály a chlupy trčely!“

CHICHICHI, ŠKYT!  
HRDINOVÉ, ŠKYT!



„A ty ses nebál?“ vyzvídala Bubi, ze které už zase  
byla čepice.

„Kdepak, hned jsem tě poznal. Ale vypadala jsi  
hrozně. To se musí nechat!“

43

Obrázek 8 - Živý obraz 2 b.

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

Šedíkovo břicho bylo plné mléka. V misce ale zbylo dost i pro oba bratry. Ti se ještě strachy krčili pod gaučem na půdě. Když viděli brášku, jak si nebojácně vykračuje, oba uznale kývli.



44

Obrázek 9 - Živý obraz 3

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)



Obrázek 11 - Lexikon strašidel

Zdroj: Lexikon ohrožených druhů strašidel lesních, lučních a domácích, Vítězslava Klímtová,(2007)



Obrázek 10 - Lexikon strašidel

Zdroj: Lexikon ohrožených druhů strašidel lesních, lučních a domácích, Vítězslava Klímtová, (2007)





Obrázek 12 - Lexikon strašidel

Zdroj: Lexikon ohrožených druhů strašidel lesních, lučních a domácích, Vítězslava Klimtová,(2007)

## **LEKCE Č. 5 NOČNÍ NÁVŠTĚVA A AKROBAT**

**Časová dotace:** 45 minut

**Cíle:** žák si uvědomí emoci – radost, žák sestaví popisující řadu a zapíše větu k obrázku, žák je schopen předvídat text na základě klíčových slov

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- navrhuje a předkládá názor k textu – předvídání
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

**Metody a techniky:** klíčová slova, popis obrázku, narativní pantomima

**Motivy:** pomoci, ochrany, přátelství

**Pomůcky:** nakopírovaná stránka 50-51 do dvojice

**Klíčová slova:** netopýr, kočka, let, návštěva

**Struktura hodiny**

### **1. MOTIVACE:**

**Metoda klíčových slov (10 minut)**

Cíl: hledání ve zkušenostech, znalostech a podkládání názorů argumenty, hledání shod s reálným příběhem

Pokyny učitele: Učitel napíše na tabuli klíčová slova: NETOPÝR, KOČKA, KŘÍDLO, NÁVŠTĚVA. Sdělí žákům, že jejich úkolem bude navrhnout a přemýšlet, o čem by mohla být následující kapitola.

Činnosti žáků: Žáci dle zadaných klíčových slov navrhnou a vyprávějí příběh, o čem by následující kapitola mohla být. Nejdříve si sdílejí nápady ve dvojici cca 2-3 minuty. Následně na učitelovu výzvu, sdělují, o čem by kapitola mohla vyprávět? Po sdílení nápadů a po přečtení reálného příběhu hledají shodu.

**Četba kapitoly – Noční návštěva**

Pokyny učitele: Učitel čte kapitolu Noční návštěva do strany 49.

Činnosti žáků: Poslouchají četbu.

## **2. HLAVNÍ ČÁST**

### **Řada obrázků a přiřazování vět (10 minut)**

Cíl: přiřadit věty k řadě obrázků

Pokyny učitele: Učitel rozdává nejdříve do každé dvojice obrázky (příloha: strana 50,51). Sdělí žákům, že se sami pokusí vymyslet a popsat obrázky vlastními slovy. Poté rozdává věty z knihy žákům pro kontrolu.

Činnosti žáků: Úkolem žáků je vymyslet a popsat situaci na obrázku vlastními slovy. A poté přiřadit věty z knihy k obrázkům.

### **Pokračování v četbě kapitoly – Noční návštěva (5 minut)**

Cíl: zjistit, co je na obrázcích z předchozí aktivity, posun v četbě

Pokyny učitele: A nyní se učitel s žáky podívá na to, jak je to v kapitole doopravdy. Pokračuje v četbě do strany 55.

Činnosti žáků: Sledují obrázky a poslouchají u toho četbu.

### **Metoda řízeného čtení a narativní pantomima (10 minut)**

Pokyny učitele: Pokračování v četbě – kapitola Akrobat s. 56-57, od s. 58 doplnění narativní pantomimou, žáci představují netopýry.

Činnost žáků: Poslech četby. Od s.58 žáci představují netopýry a vyjadřují čtený text narativní pantomimou (let netopýra). Narativní pantomima probíhá bez verbálního projevu žáků.

## **4. REFLEXE:**

### **Rozhovor (5 minut)**

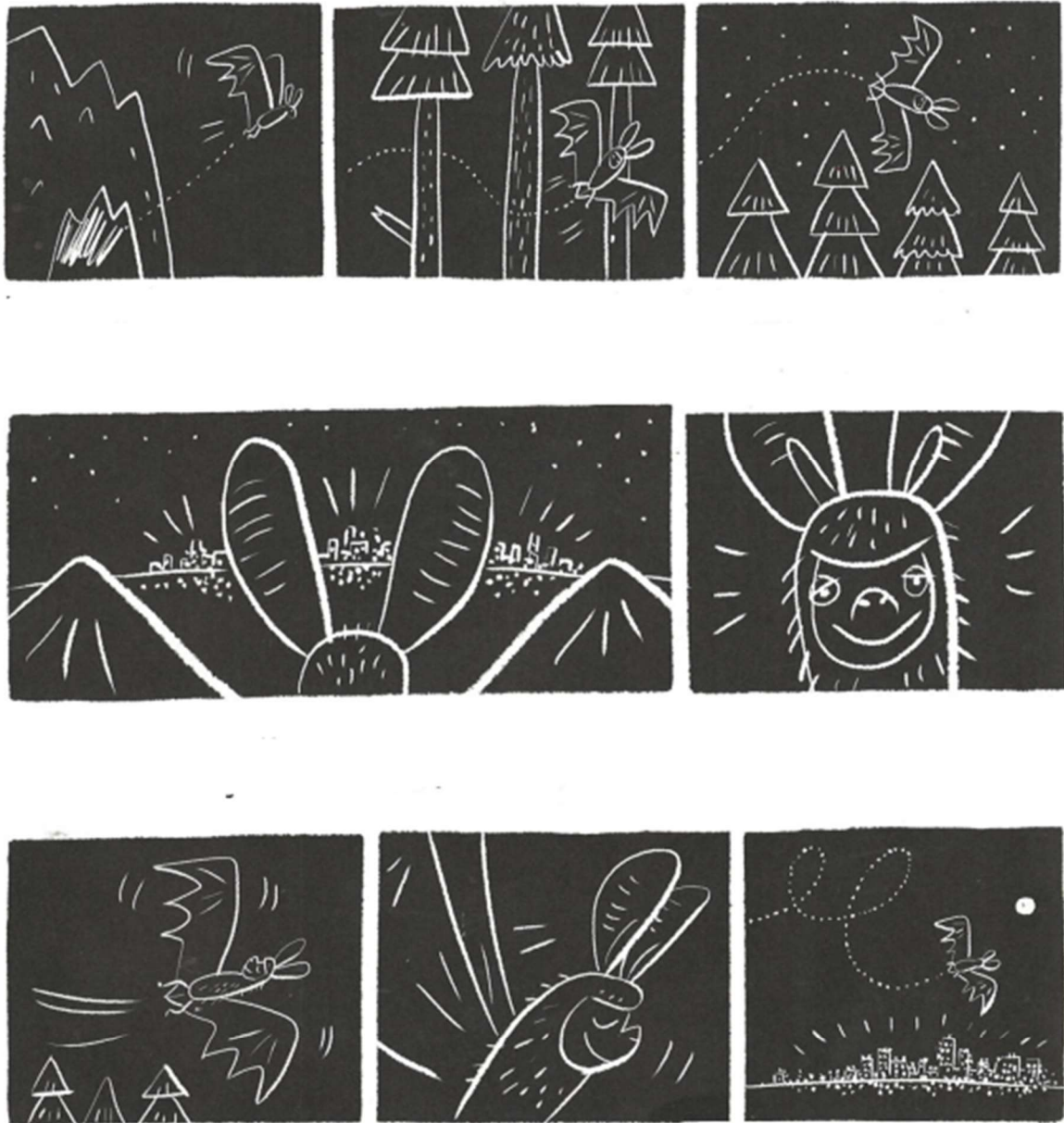
Cíl: zpětná vazba k četbě a aktivitám, popis emocí a pocitů hlavních hrdinů

Pokyny učitele: Učitel se zeptá žáků, jak by jedním slovem popsali tyto dvě kapitoly, jedno slovo, kterým by vystihly kapitoly.

Činnosti žáků: Žáci vymyslí jedno slovo pro dvě kapitoly a řeknou ho učiteli.

- Jak se cítila Bubi?

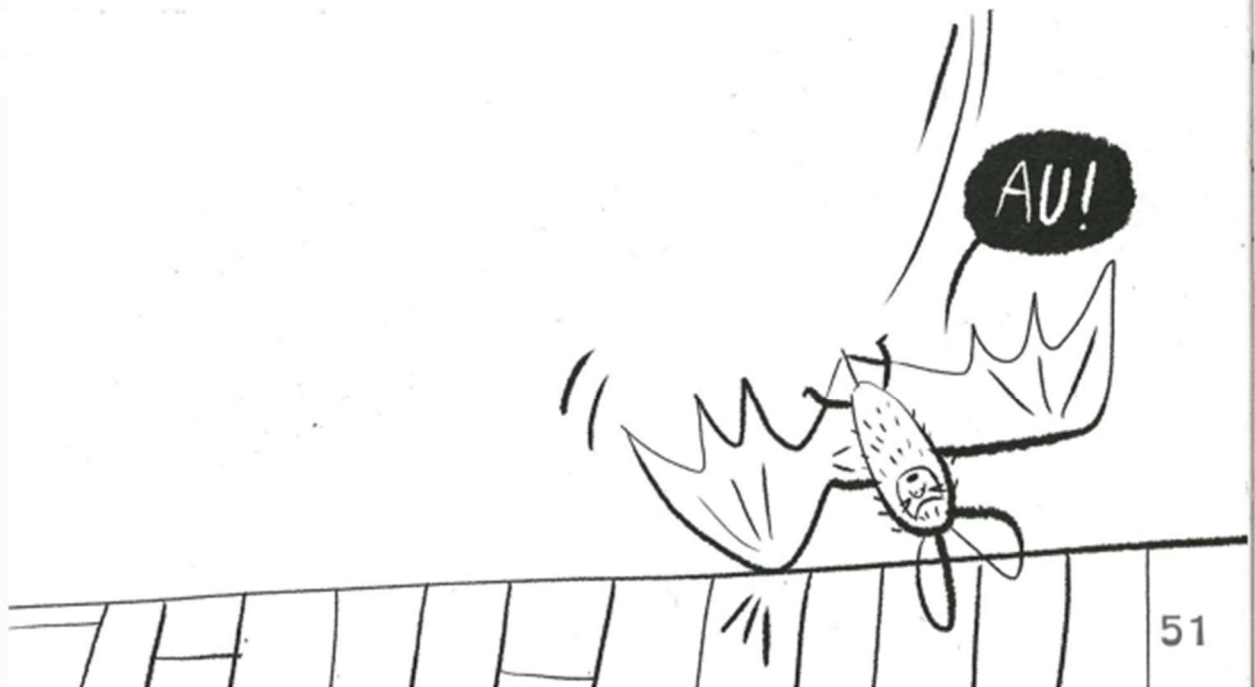
- Jaký měla pocit Bubi a proč?
- Jak ji pomohl Šedík? Známe už tuhle situaci?



50

Obrázek 13 - strana 50

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)



Obrázek 14 – strana 51

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

## **LEKCE Č. 6 LEZAVO**

**Cíl:** žák identifikuje emoce u hlavních hrdinů příběhu, žák přemýšlí, jak udělat někomu radost

**Časová dotace:** 45 minut

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

**Metody a techniky:** hra na sochy, metoda řízeného čtení

**Motivy:** přátelství

**Pomůcky:** naskenovaná strana 68,69, tabulka a fix

**Klíčová slova:** čepice, zima, kočka

**Struktura hodiny:**

### **1. MOTIVACE**

**Míchám, míchám hlínu (5 minut)**

Učitel žákům vysvětlí hru na sochy, a zdůrazní, že nesmí mluvit.

On sám je sochař. Během hry pronáší krátké zaříkávadlo, které každou hru obměňuje jinou lidskou vlastností či pocitem.

- „Míchám, míchám hlínu a vymodeluji smutnou sochu.“
  - „Míchám, míchám hlínu a vymodeluji veselou sochu.“
  - „Míchám, míchám hlínu a vymodeluji překvapenou sochu.“
  - „Míchám, míchám hlínu a vymodeluji vystrašenou sochu.“
  - „Míchám, míchám hlínu a vymodeluji znuděnou sochu.“
- 
- Proč je Bubi smutná? Vy víte, proč je Bubi smutná?

## 2. HLAVNÍ ČÁST

### **Společné čtení (5 minut)**

Cíl: rozvoj slovní zásoby, posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem

Pokyny učitele: Učitel vyvolává žáky, společná četba kapitoly Lezavo – do s. 69.

Činnosti žáků: Poslech četby a čtení kapitoly Lezavo.

### **Hra Nepozorný loutkář (5 minut)**

Cíl: střídání situací (vědomého soustředění, aktivizování), a naopak nesprávného uvolnění, povolení a zpevnění těla i pohybu

Pokyny učitele: Učitel sdělí žákům, že teď se oni promění na loutky\marionety. Loutky připevněné na drátě vodí nepozorný loutkář.

Cítíte, jak vás drát v hlavě povytahuje nahoru, jak se vám rovná celé tělo. Vaše pohyby jsou lehké a jisté, držíte se zpříma, cítíte se báječně.

Postoj – vystrašený, smutný, nejsmutnější

Loutkář přestal dávat pozor, povolil drát, který držel vaši hlavu a celé tělo se vám pomalu uvolňuje. Páteř povoluje, uvolňují se břišní svaly i pánev, poklesnou kolena. Všechny vaše pohyby jsou nejisté, nepřesné a uvolněné.

Činnosti žáků: Žáci se promění na loutky a provádějí činnost dle pokynů učitele.

## 3. REFLEXE

### **Identifikace Bubi (15 minut)**

Cíl: uvědomit si fakt, že radost je to, když si mám s kým hrát, rozvoj zrakové diference

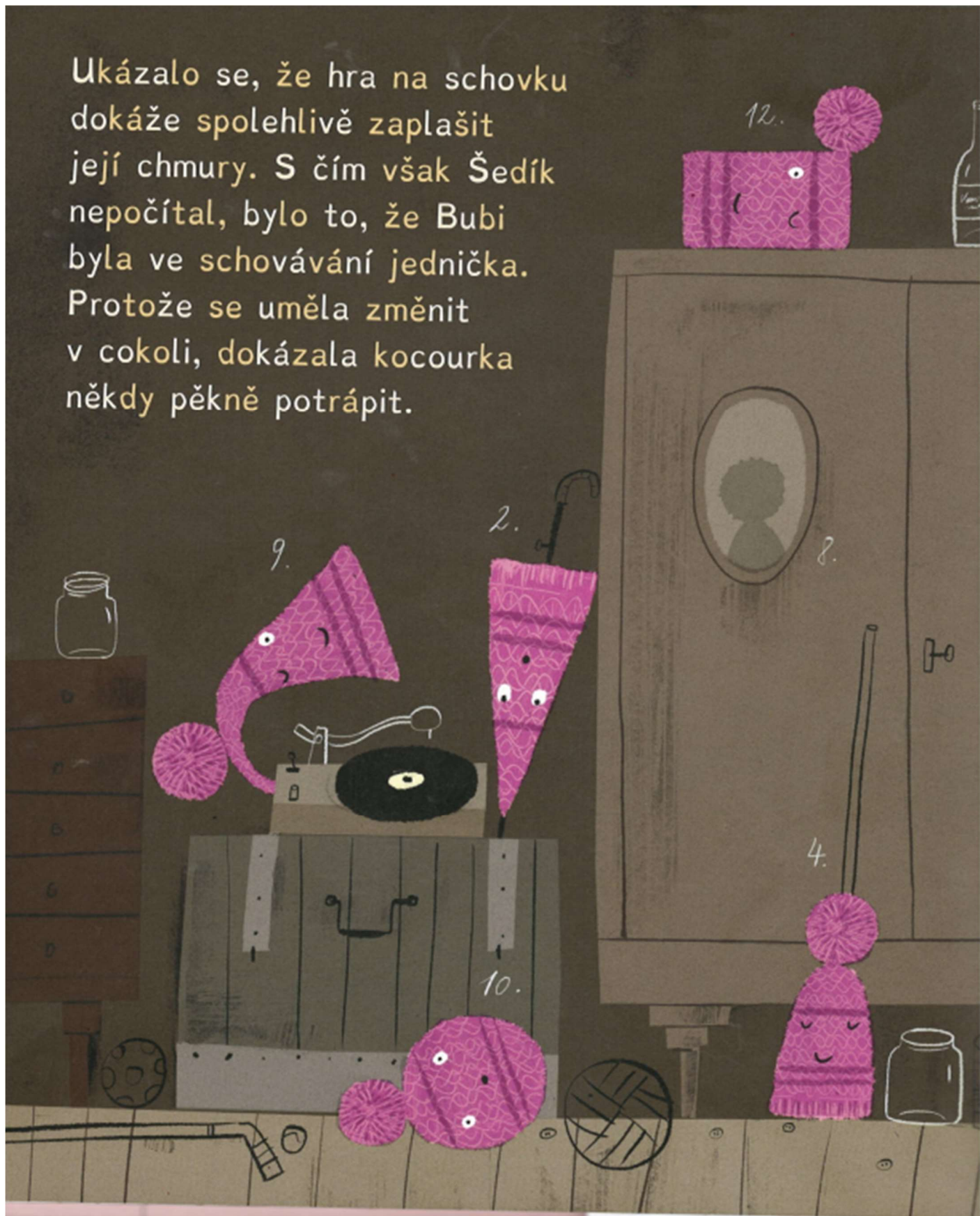
Pokyny učitele: Učitel promítne na tabuli stranu 68-69 (příloha: Obrázek 15,16). Později společná kontrola se žáky.

Činnosti žáků: Žáci identifikují, do čeho se Bubi přeměnila, svůj nápad zapíšou na tabulku s fixem.

Řešení: 1. Kozačka 2. Deštník 3. Lampa 4. Koště 5. Kaktus 6. Šála 7. Zrcadlo 8. Kulich 9. Gramofon 10. Míč 11. Sukně 12. Rádio



Ukázalo se, že hra na schovku dokáže spolehlivě zaplašit její chmury. S čím však Šedík nepočítal, bylo to, že Bubi byla ve schovávání jednička. Protože se uměla změnit v cokoli, dokázala kocourka někdy pěkně potrápít.



Obrázek 15 - strana 68

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)



Obrázek 16 - strana 69

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

## LEKCE Č. 7 PLETENÁ OLA A KOČIČÍ DÁREK

**Časová dotace:** 45 minut

**Cíle:** žák pochopí na základě práce s příběhem, že radost nejsou jen hmotné věci

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností
- vytváření základů pro práci s informacemi
- rozvoj vyjádření získaných dojmů a prožitků
- podílení se na společných rozhodnutích
- žák zaujímá vlastní postoj, stanovisko, názor ke knize

**Metody a techniky:** metoda řízeného čtení, vzkaz kamarádovi, pětilístek

**Motivy:** přátelství, rozhodnutí, obdarování

**Pomůcky:** klubíčko vlny, nakopírovaná strana 75 pro každého žáka, připravený pětilístek

**Klíčová slova:** setkání, kamarádka, dárek, radost

**Struktura hodiny**

### 1. MOTIVACE:

**Řízené čtení** (15 minut)

Cíl: identifikace emocí v ukázce

Pokyny učitele: Učitel čte kapitolu Pletená Ola. Učitel rozdá každému žákovi stranu 75 (příloha: Obrázek 17 – strana 75).

- Jaké pocity Šedík v ukázce zažívá? Trápí ho něco?
- Z čeho má Šedík strach?

Motiv silného kamarádského pouta, za cenu vlastní ztráty, uděláme někoho šťastným.

Činnosti žáků: Poslech četby. Sdílí myšlenky o ukázce s ostatními.

Pokračování v četbě – dočtení kapitoly Pletená Ola a pokračování v kapitole Kočičí

dárek do s. 81.

## 2. HLAVNÍ ČÁST

### **Rozhovor** (10 minut)

Pokyny učitele: Učitel provádí žáky příběhem a ptá se žáků na otázky.

- Jaká nová postava se objevila v kapitolách?
- Jak se nakonec rozhodl Šedík?
- Co se stalo s Bubi?
- Jaké pocity zažila Ola?
- Měla Ola radost?
- Kdy a z čeho máte radost vy?

Činnosti žáků: Žák odpovídá na otázky učitele.

### 3. REFLEXE:

Cíl: uvědomit si fakt, že radost je to, když si mám s kým hrát

### **Pětílístek** (5 minut)

Cíl: zpětná vazba ke kapitole Pletená Ola

Pokyny učitele: Učitel provede žáky metodou PĚTILÍSTKU. Nápady žáků zapisuje na tabuli.

Po aktivitě se děti ptá, jaké druhy čepic znáte?

Téma: ČEPICE

Jaká je? Z čeho může být? (vlněná, chlupatá, kulich,)

Co dělá? (chrání, hřeje, sluší)

Věta, která vystihuje to podstatné o tématu. Čepici nosíme na hlavě.

Jednoslovný opis tématu – pokrývka

Činnosti žáků: Diskutují o vhodných slovech s učitelem. Následně učitel píše slova do pětílístku. Odpovídají učiteli na otázky.

### **Rozhovor (5 minut)**

Pokyny učitele: Učitel pokládá žákům otázky týkající se kapitoly Pletená Ola.

- Jak se jmenovala dívka, která se objevila v kapitole?
- Čeho se Šedík obával?
- Za kým vzal Šedík Bubi?

Činnosti žáků: Odpovídají na otázky.

### **Vzkaz kamarádovi (10 minut)**

Cíl: uvědomění si lidských vlastností, co máme rádi na druhých, posílení vztahů v třídním kolektivu

Pokyny učitele: Aktivita navazuje na předchozí kapitolu Pletená Ola, kdy holčička dostala od Šedíka pletenou čepici.

Žáci si vylosují kartičku se jménem spolužáka. Učitel se snaží předejít stereotypním dvojicím. Poté vysvětlí úkol žákům. Úkolem je napsat spolužákovi něco hezkého, díky čemu ho máme rádi, co na něm obdivujeme, co se nám na něm líbí. Vzkazy budou žáci psát pozitivně. Snaží se najít něco, čím by potěšili druhého. Žák činem udělá radost druhým.

Činnosti žáků: Napíšíou krátký vzkaz\větu spolužákovi, kterého si vylosovali. Vzkazy jsou psány s pozitivním a přátelským přístupem, cílem vzkazu je druhého potěšit. Po přečtení vzkazu si žáci v kruhu posílají klubičko a popisují slovy, co je potěšilo.

Šedík se zastavil. Mohla by si ji vzít?! Copak on chce, aby si Ola Bubi vzala? Copak chce té malé holce jen tak nechat svou kamarádku?  
Ne! To přece nejde. S kým by usínal, ke komu by se tulil a s kým by hrál na schovku?!  
Ale když si Ola Bubi oblíbí, bude Bubi šťastná!



Obrázek 17 - strana 75

Zdroj: Šedík a Bubi, Ester Stará a Milan Starý (2018)

## **LEKCE Č. 8 SETKÁNÍ**

**Časová dotace:** 45 minut

**Cíle:** uvědomění si významného pouta mezi matkou a dítětem, žák si uvědomí důležitost přátelství a mezilidských vztahů

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností
- vytváření základů pro práci s informacemi
- rozvoj vyjádření získaných dojmů a prožitků
- podílení se na společných rozhodnutích
- žák zaujímá vlastní postoj, stanovisko, názor

**Metody a techniky:** metoda řízeného čtení, kresba\malba

**Motivy:** návrat, mateřství, překvapení

**Pomůcky:** voskové pastely, vodové barvy, kulatý štětec, kelímek na vodu, klubíčko

**Klíčová slova:** setkání, máma, radost

**Struktura hodiny**

### **1. MOTIVACE:**

**Řízené čtení (5 minut)**

Cíl: motivovat k následující činnosti

Pokyny učitele: Učitel čte část kapitoly od s. 82 a pokládá žákům otázky.

Činnosti žáků: Poslech četby.

- Měla Ola radost?
- Kdy jste vy naposledy někomu udělali radost?
- Z čeho máte radost vy?

## 2. HLAVNÍ ČÁST

### Řízené čtení (5 minut)

Cíl: navození přátelské atmosféry

Pokyny učitele: Dočtení kapitoly Kočičí dárek.

Činnosti žáků: Poslech četby.

### Společné čtení kapitoly Setkání (5 minut)

Pokyny učitele: Učitel vyvolává postupně žáky. Po dočtení do strany 85 následuje otázka.

- Koho myslíte, že by Šedík mohl v kůlně objevit?

Učitel nápady zapisuje na tabuli. Učitel napíše max 6 nápadů.

Činnost žáků: Četba kapitoly Setkání do konce knihy. Žáci odpovídají na otázky a sdělují své nápady.

### Výtvarné tvoření – kresba\malba (25 minut)

Cíl: výtvarně vyjádřit emoce barvami a znázornit šťastnou postavu z knihy

Pomůcky: bílé čtvrtky 21 ks, voskovky, vodové barvy, ploché a kulaté štětce

Motivace: Kdo všechno byl v knize šťastný?

Pokyny učitele: Učitel rozdá bílé čtvrtky. Žáci nakreslí postavu z knihy, která byla šťastná – vytvoření portrétu. Pozadí žáci rozčlení na dílky a využijí barvy, které v nich evokují štěstí. Učitel s žáky diskutuje o výběru barev pro znázornění štěstí.

Činnosti žáků: Žáci nakreslí šťastnou postavu z knihy voskovými pastely, pozadí rozčlení na dílky a domalují vodovými barvami, které v nich vyvolávají pocit štěstí.

## 3. REFLEXE:

Činnost učitele: Naslouchá žákům a reflektuje jejich získané postoje z přečtené knihy.

Učitel klade žákům otázky.

- Co se vám na vaší postavě líbí?
- Proč byla vaše postava v knize šťastná?



- Shoduje se s něčím s Bubi?
- Co prožila postava v knize? Jaké momenty ji učinily šťastnou?

Činnosti žáků: Žáci v kruhu si posílají klubíčko a popisují, kdo v knize byl všechno šťastný a proč.

## 6. Metodologie

Cílem praktické části diplomové práce bylo vytvoření výchovně vzdělávacího programu s literárními prvky na rozvoj čtenářství pro 1. stupeň základní školy a jeho ověření v praxi. Pro výsledky šetření byla zvolena výzkumná metoda v podobě strukturovaného rozhovoru. Na strukturovaný rozhovor odpovídali učitelé, kteří zhlédli realizaci programu.

### 6.1 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor je výzkumná metoda sběru dat. Při této výzkumné metodě lze zachytit fakta, která nám sdělí respondent a zároveň i vnější reakce respondenta. Formou strukturovaného rozhovoru lze získat informace, zkušenosti, stanoviska a postoje zkoumaných jednotlivců, které nejsou přístupné prostřednictvím jiných metod. V rozhovoru dochází k intenzivnímu působení mezi účastníky (mezi tazatelem a dotazovanými respondenty) (Skutil, 2011, s. 89).

Prvním klíčovým prvkem je konzistence. Strukturovaný rozhovor přináší přesně definovaný plán otázek a postup, což zajistí, že průběh rozhovoru bude konzistentní. Tím se umožní srovnání odpovědí od různých respondentů, což je klíčové pro objektivní vyhodnocení. Dalším významným faktorem je objektivita. Strukturovaný rozhovor lze snadno replikovat, což znamená, že stejný postup a otázky lze opakovat v různých situacích nebo s různými respondenty. Důležitým faktorem je i jasný rámec. Respondenti jsou předem informováni o struktuře rozhovoru, což podporuje přesné odpovědi. Strukturovaný rozhovor je pečlivě navržen tak, aby se díky tomu získala požadovaná data (Skutil, 2011, s. 89-95).

Typy strukturovaného rozhovoru jsou strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný typ. Ve strukturovaném rozhovoru jsou předem připravené otázky. Je časově nejméně náročný. Klíčovým znakem je preciznost při přípravě. V polostrukturovaném rozhovoru se tazatel drží připravených otázek, avšak v průběhu reaguje na odpovědi dotazovaných. Nestrukturovaný rozhovor je metoda, která nemá pevně danou strukturu. Charakteristickým znakem je přirozenost. Dá se říct, že nestrukturovaný rozhovor je druh dialogu (Skutil, 2011, s. 89-95).

Strukturovaný rozhovor, který reflektoval výchovně vzdělávací program s literárními prvky „Cesta za emocemi.“ na knihu Šedík a Bubi od Ester Staré a Milana

Starého, byl složen ze 6 otázek. První otázka rozhovoru slouží k hodnocení, zda aktivity prováděné během lekcí odpovídaly stanoveným cílům literárního programu. Tímto způsobem se zjišťuje, do jaké míry byly výukové aktivity efektivní při dosahování stanovených pedagogických a vzdělávacích cílů programu. Druhá otázka se zaměřuje na srozumitelnost a jasnost struktury a organizace výukových aktivit v rámci literárního programu. Třetí otázka zjišťuje, které konkrétní aktivity během literárního programu oslovily a zaujaly žáky nejvíce. Tímto způsobem se zjišťuje, jaké prvky programu byly pro žáky atraktivní. Čtvrtá otázka se zabývá naopak aktivitami, které žáky nezaujaly a byly pro ně méně atraktivní. Pátá otázka vyhodnocuje časové rozložení a rozsah úkolů. Šestá otázka poskytuje zpětnou vazbu a hodnotí výchovně vzdělávací program s literárními prvky jako celek.

Strukturovaný rozhovor byl proveden s učitelkami po dokončení lekcí programu. Dotazované osoby byly seznámeny s formou otázek a průběhem rozhovoru s předstihem. Otázky byly sestaveny a připraveny před probíhajícím rozhovorem. Autorka diplomové práce odpovědi učitelek zaznamenala písemně, aby byla zachována autentičnost odpovědí pro pozdější vyhodnocení.

Otázky pro strukturovaný rozhovor s učiteli.

1. Naplňovaly činnosti v lekcích cíle programu?
2. Byly činnosti jasně a srozumitelně koncipovány?
3. Které činnosti žáky nejvíce zaujaly? A proč?
4. Které činnosti žáky naopak nezaujaly? A proč?
5. Jak vnímáte rozsah úkolů a jejich časové rozložení?
6. Jaké jsou vaše celkové poznámky a postřehy k programu?

## **6.2 Průběh šetření**

Průběh šetření diplomové práce je rozdělen do částí. V rámci diplomové práce byl vypracován výchovně vzdělávací program s literárními prvky, který vychází z literárního díla Šedík a Bubi od Ester Staré a Milana Starého. Autorka se detailně seznámila s knihou a v souladu s doporučením odborníků stanovila cíle programu. Tyto cíle pak konkretizovala do dílčích cílů jednotlivých lekcí, jež tvoří strukturu celého programu. Program byl realizován ve dvou 1. třídách. Průběžně probíhala reflexe každé lekce a diskuse s učitelem. Po dokončení programu následoval strukturovaný rozhovor s přítomnými učiteli, který vyústil v celkové shrnutí literárního programu. Autorka

předložila návrhy a doporučení pro úpravu programu, zahrnující drobné aktivity pro zintenzivnění prožitku z lekcí.

### **Výběr literárního díla**

Výchovně vzdělávací program s literárními prvky vychází z literárního díla Šedík a Bubi od Ester Staré a Milana Starého. Literaturu, ze které výchovně vzdělávací program s literárními prvky vychází, autorka diplomové práce zvolila po konzultaci s odborníky a jejich doporučení.

### **Příprava programu**

Autorka diplomové práce se seznámila podrobně s knihou Šedík a Bubi. Dále si stanovila cíle literárního programu, ze kterých formulovala dílčí cíle konkrétní lekce. Následně sestavila lekce programu a jejich aktivity. Poté zkonzultovala s vedoucím diplomové práce celý obsah programu.

### **Realizace programu**

Program realizovala autorka diplomové práce ve dvou 1. třídách v průběhu čtyřtýdenní praxe ve 4. ročníku. Každý týden žáci absolvovali 2 lekce z programu v rámci hodin Českého jazyka.

### **Reflexe**

Reflexe programu probíhala průběžně, každá lekce má stanovenou reflexi, která uzavírá dané aktivity a reflektuje činnost žáků. Po každé lekci proběhla krátká diskuse s učitelem, který sdělil autorce drobné poznámky k programu. Po dokončení programu proběhl strukturovaný rozhovor s učiteli, kteří byli přítomni na lekcích. Strukturovaný rozhovor vyústil v celkové shrnutí literárního programu.

## **6.3 Charakteristika výzkumného souboru**

V této části jsou přiblíženi a popsáni respondenti, kteří se účastnili realizace literárního programu. Respondenty jsou paní učitelky, které byly přítomné, avšak programu se účastnily pasivně.

### **6.3.1 Charakteristika učitelů**

#### **Učitelka A**

věk: 57 let, délka praxe: 35 let

Učitelka A s letitou praxí disponuje hlubokými odbornými znalostmi ve svém oboru. Učí 1. třídu poněkoli káté, řekla bych o paní učitelce, že je příležitostným nebo aktivním mentorem pro mladší učitele a předává své poznatky i na vysoké škole. I přes letitou praxi je schopna inovovat výuku a adaptovat se na nové technologie a trendy ve vzdělávání. Nyní paní učitelka učí třídu, kterou navštěvuje 20 žáků. Třída pracovala pilně a bystře. Při práci byla pohotová a zvědavá.

### **Učitelka B**

věk: 34 let, délka praxe: 6 let

Učitelka B má kratší praxi, začala získávat a uplatňovat hlubší porozumění pedagogickým metodám a strategiím. Využívá efektivní metody ve výuce a soustředí se na mnoho aspektů ve výuce. Učí 1. třídu podruhé, třídu B navštěvuje 21 žáků, třída byla celkově pomalejší ve srovnání se třídou A. Ve třídě byl také asistent pedagoga k 1 žákovi s IVP. Ve třídě byli 3 slabší žáci, u kterých byla diagnostikována viditelná porucha pozornosti. S třídou B bylo ze začátku obtížnější pracovat a trvalo mi déle s nimi navázat vztah. Adaptace a interakce s žáky ze třídy A byla intenzivnější a rychlejší, ale postupem času se pracovní tempo i působení ve třídě B zlepšilo.

### **Učitelka C**

věk: 24 let, délka praxe: 4 roky (získaná v průběhu studia)

Učitelka C je studentkou a začínající učitelkou, která sbírá své pedagogické zkušenosti během svého studia. Mimo absolvované praxe vyučovala na základní škole tělesnou výchovu v 1. třídě, dále prvouku v 2. třídě a nyní učí anglický jazyk a výtvarnou výchovu v 2. třídě a vedla čtenářské dílny určené pro 1. - 2. ročník.

## 7. Výsledky šetření

Vyhodnocení výchovně vzdělávacího programu „Cesta za emocemi.“ na knihu Šedík a Bubi. Výchovně vzdělávací program s literárními prvky byl hodnocen a reflektován prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Cílem tohoto šetření bylo ověřit, jak lze program efektivně využívat v praxi při výuce v 1. ročníku základní školy.

### 7.1 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor je složený z 6 otázek, které jsou zmíněny níže. Rozhovor proběhl s dvěma učitelkami ze tříd, které zhlédly lekce programu. Otázky byly směřovány k ověření, zda lekce naplňovaly konkrétní cíle literárního programu. U každé otázky je poznámka autorky diplomové práce.

#### **Otázka 1: Naplňovaly činnosti v lekcích cíle programu?**

Učitelky A, B i C vyjádřily, že výukové aktivity byly pečlivě navrženy tak, aby plnily stanovené cíle vzdělávacího programu. Tyto cíle byly jasně a stručně definovány, což umožnilo žákům a učitelkám snadněji sledovat pokrok a dosažené úspěchy. Obě učitelky zdůraznily, že lekce byly systematicky strukturovány a vzájemně propojeny různými tématy z ročníku.

**Komentář:** Obě učitelky A B i C zhlédly celý výchovně vzdělávací program s literárními prvky. Obě učitelky zdůraznily, že zvolená témata v lekcích byla pečlivě vybrána tak, aby odpovídala obsahu daného ročníku. Tato témata nejenom reflektovala očekávané výstupy a kompetence, ale také podporovala celkový vztah žáků k literární výchově. Učitelky se společně shodly na tom, že témata v lekcích pro žáky byla blízká a poutavá, což zvýšilo jejich motivaci a zájem o učení.

#### **Otázka 2: Byly činnosti jasně a srozumitelně koncipovány?**

Učitelka A zmínila, že činnosti v lekcích byly srozumitelně zprostředkovány žákům, odpovídaly přiměřenosti a náročnosti. Lekce naplňují očekávané výstupy ŠVP, obsahují učivo pro daný ročník.

Učitelka B taktéž potvrdila jasnost a srozumitelnost obsahu literárního programu. Obě učitelky zmínily využití kvalitních metod a prostředků, učivo bylo srozumitelným způsobem podáno žákům.

Učitelka C popsala literární program jako srozumitelný k realizaci. Pokyny

v příložených lekcích byly přehledné a metodicky správně popsáné.

**Komentář:** Všechny lekce literárního programu byly úspěšně realizovány ve dvou třídách.

### **Otázka 3: Které činnosti žáky zaujaly nejvíce? A proč?**

Učitelka A vyzdvihla z činností, které žáky zaujaly poslech literárního díla (mluvené slovo dospělého), tvořivé činnosti s textem – přiřazování textu k obrázkům, vyjádření pocitů ze čteného textu. Proč? Činnosti byly pro žáky interaktivní a poutavé. Zvolené činnosti byly přiměřené náročností, čímž žákům nečinilo žádné obtíže při plnění.

Učitelka B za nejatraktivnější aktivity považovala dramatické činnosti. Živé obrazy se setkaly s úspěchem u žáků, chtěli si vyzkoušet všechny role, které se v daném příběhu odehrály. Dále aktivity s vyjádřením emocí, kdy se žáci vcítili do postav z příběhu a popisovali pocity a emoce, které daný hrdina prožíval.

Učitelka C sdělila, že aktivity, které se setkaly s příznivým ohlasem, měly pohybový, neotřelý a celkově interaktivní charakter.

**Komentář:** Troufám si říct, že zaujetí žáků pro konkrétní činnosti se může lišit v závislosti na třídním kolektivu. Zmíněné aktivity, které měly úspěch v jedné třídě se mohou lišit v třídě druhé. Záleží také, na co je daná třída zvyklá, jaké činnosti a metody používá jejich třídní učitel.

### **Otázka 4: Které činnosti žáky naopak nezaujaly? A proč?**

Ani jedna z učitelek A, B, C nezaznamenaly činnosti, které by žáky vyloženě nebavily. Činnosti byly prokládány pohybovými chvilkami, tak se žáci stále na něco těšili a průběžně byli motivováni k akci. Některé lekce byly sedavější a klidnější, proto byly zařazeny úpravy programu v podobě pohybových chvil pro aktivaci žáků.

**Komentář:** Tyto odpovědi se mohou lišit v závislosti na složení třídy. Tam, kde se aktivity setkají s úspěchem a nadšením žáků, pro jiné třídní kolektivy mohou být nezajímavé. Avšak metody byly zvoleny pestře tak, aby každý kolektiv motivovaly a nadchly.

### **Otázka 5: Jak vnímáte rozsah úkolů a jejich časové rozvržení?**

Učitelka A uvedla, že lekce byly adekvátní a zařazení do výuky dvakrát týdně v průběhu 4 týdnů žáky motivovalo.

Učitelka B uvedla časové rozvržení jako dostačující a přiměřené. Reakce žáků na tuto strukturu výuky byly velmi pozitivní, což potvrdilo, že volba frekvence a průběhu lekcí odpovídala nejen vzdělávacím cílům, ale také motivaci žáků. Učitelka A zdůraznila, že pozitivní odezva žáků byla pro ni povzbuzující a svědčila o úspěšnosti zvoleného pedagogického přístupu.

Učitelka C zmínila, že časová dotace programu byla vyhovující délkou a náročností jednotlivých lekcí.

**Komentář:** Domnívám se, že časová dotace může být pouze orientační v závislosti na konkrétním třídním kolektivu. Některé kolektivy mohou být aktivnější a sdílnější v některých částech lekce.

### **Otázka 6: Jaké jsou vaše celkové poznámky a postřehy k programu?**

Učitelka A, sledující reakce žáků, poznamenala výrazný růst zájmu o čtení, což překračovalo obvyklou úroveň běžné hodiny čtení. Její zjištění naznačují, že výchovně vzdělávací program s literárními prvky vytvořil prostředí, které žáky motivuje k aktivnějšímu zapojení do čtení a hledání nových literárních zážitků. Tento pozitivní trend naznačuje, že specifický přístup a obsah programu podnítil k učení a zároveň posílil jejich vztah k literatuře.

Učitelka B zdůraznila, že realizovaný program byl edukační, pestrý, motivační a obohacující pro žáky. Program aktivně rozvíjel nejen jejich schopnosti a dovednosti, ale také přispíval k emočnímu rozvoji. Žáci nejenom získávali nové poznatky, ale také prožívali literaturu na emocionální úrovni, což mělo pozitivní vliv na jejich celkový osobní růst.

Učitelka C odpověděla, že tím, že se žáci vcítí do postav a porozumí jejich emocím, se rozvíjí empatie. Kvalitní literatura je pro žáky zábavná a inspirativní. Dobře napsaný příběh osloví žáky emocionálně a esteticky, což může vést k hlubšímu zapojení do vzdělávacího procesu. Dlouhodobá práce s knihou žáky motivuje a podporuje zájem o čtení a témata v knize.



**Komentář:** Výchovně vzdělávací program s literárními prvky, který se zaměřuje na výše zmíněné cíle, přináší několik dosažených cílů. Žáci nejenže zažívají pocity spojené s emocemi, ale také se učí identifikovat a chápat emocionální projevy v literárním kontextu.

V rámci programu se žáci seznamují s knihou Šedík a Bubi, kde nejen získávají znalosti o kočce, ale také prochází emocemi spojenými s osamocněním. Důležitým prvkem je práce s textem a obrázkovou osnovou, která rozvíjí schopnost předvídat děj a vytvářet popisující řady k obrázkům.

Emoční stránka programu se projevuje v uvědomění si radosti a důležitosti nehmataelného bohatství v životě. Žáci se tak učí, že radost nemusí být spojena pouze s materiálními věcmi, ale také s mezilidskými vztahy a prožitky. Zároveň program podporuje myšlení o tom, jak přispět k radosti druhých a prohlubuje pochopení významných pout mezi matkou a dítětem.

Dalším důležitým prvkem programu je zdůraznění významu přátelství a mezilidských vztahů. Žáci jsou vedeni k přemýšlení o svých emocích, k identifikaci emocí u postav a k pochopení, jakým způsobem mohou svým jednáním přispět k radosti a pohodě svého okolí.

Celkově lze konstatovat, že výchovně vzdělávací program s literárními prvky úspěšně naplňuje stanovené cíle a obohacuje čtenářský rozvoj žáků. O získaných prožitcích z literárního programu, lze říct, že posilují literární vnímání. Zároveň přispívají k celkovému rozvoji osobnosti žáků s podporou emocionální a sociální inteligence. Po dokončení programu mi tři žáci sdělili, že si knihu zakoupili domů, aby si příběh mohli přečíst ještě sami. Což mě potěšilo, že kniha žáky opravdu zaujala.

## **7.2 Návrhy a doporučení pro úpravu programu**

Autorka v průběhu realizace programu ověřila, že některé lekce je vhodné obohatit o drobné aktivity, které lekce zpestří a zaktivizují žáky. Níže jsou popsány drobné návrhy a doporučení k lekcím pro zintenzivnění prožitku z literárního programu.

- **LEKCE Č. 1 TŘI A MÍLA**

Mezi již popsané aktivity v metodických listech autorka zařadila do první lekce

cviky na zlepšení držení těla tzv. kočičí hrb\kočičí protažení. Cvik slouží také pro aktivizaci žáků a obnovení jejich pozornosti.

### 1. Kočičí oblouk

Poloha: Postavte se na všechny čtyři na podložku nebo koberec. Dlaně a kolena by měla být přímo pod rameny a kyčle pod kolena.

Výdech (zaujetí výchozí polohy): Zatlačte pánev dozadu a nahoru, zahýbejte hřbetem, jako byste chtěli dotknout brady k podložce. Mírně propněte krk.

Nádech (provedení cviku): Pomalu a kontrolovaně, začněte hýbat páteří opačným směrem. Vytahejte hřbet nahoru a ven, směrem ke stropu. Hlava a kostrč by měly směřovat ke stropu.

Držení pozice: Držte horní pozici po dobu několika sekund, cítíte-li pohodlí. Soustřeďte se na prodloužení páteře a pocit natažení v horní části zad.

Vdech (návrat k počáteční pozici): Pomalu se vracíte zpět do počáteční polohy, skládáním páteře a snižováním pánve k podložce.

Opakování: Opakujte cvik několikrát, dýchejte souhlasně s pohybem. Cvičení posiluje a prodlužuje svaly zad a poskytuje pružnost páteři.

Tento cvik se někdy nazývá "kočičí oblouk" nebo "kočičí hrb." Je to skvělý způsob, jak uvolnit napětí v páteři a posílit svaly kolem zad. Při cvičení byste měli vždy respektovat své tělo a nevytvářet přílišný tlak na krční páteř. Pokud máte nějaké zdravotní omezení nebo pochybnosti, konzultujte cvičební plán se svým lékařem nebo odborníkem na cvičení. Cvik lze zařadit do všech lekcí jako součástí motivace a lehkého protažení zad.

### 2. Píseň Malé kotě

Autorka doporučuje zařadit na začátek lekcí zpěv písně Malé kotě jako zdroj motivace a zároveň do 1. lekce jako její uzavření.

## • LEKCE Č. 2 TMA A BUBÁK

Pro drobnou úpravu lekce č. 2 autorka doporučuje zařadit pohybové cviky s kočičí tematikou. Aktivizace žáků pohybem způsob, jak podpořit fyzickou aktivitu, zlepšit koncentraci a energii žáků, a tím i celkový výkon ve škole. Níže jsou zmíněny nápady autorky na aktivizaci žáků pomocí pohybu. Aktivita je vhodné zařadit kdykoliv během lekce dle uvážení učitele a v závislosti na konkrétním kolektivu třídy.

## 1. Kočičí chůze po špičkách

Žáci mohou chodit po špičkách a předstírat, že jsou kočky, které se pohybují tichým a nízkým krokem. To pomáhá posilovat svaly nohou a rozvíjet rovnováhu.

## 2. Kočičí skoky

Žáci mohou provádět skoky dopředu a do stran, při kterých se budou snažit napodobit lehké skoky kočky. Motivací pro činnost je skákání Šedíka po křesle. To pomáhá posilovat nohy a zlepšovat rovnováhu.

### • LEKCE Č. 3 BUBI KAMARÁDKA A ZLODĚJKA

Do třetí lekce autorka zařadila krátkou aktivitu s papírem a tužkou, kdy si žáci zkusili znázornit cestu utíkající myšky. Nejdříve s učitelem předváděli pohyby ve vzduchu, protažení prstů jako kočičích drápků a celkové uvolnění ruky.

Poté si žáci zkusili znázornit cestu, kudy utíkala myška.

1. Kruhová rotace zápěstí: Sedněte si za stůl nebo postavte. Položte lokty na stůl a zvedněte ruce směrem nahoru. Pomalu otáčejte zápěstím ve směru hodinových ručiček po dobu 10-15 sekund a pak ve směru proti hodinovým ručičkám.
2. Kočičí pohyby drápkami: Děti mohou sedět se zkříženýma nohama a pohybovat prsty nohou, jako by byly tlapkami kočky. Mohou předstírat, že škrábou do vzduchu nebo dělají krouživé pohyby.

### • LEKCE Č. 4 STRAŠIDLO

Pro čtvrtou lekci nebylo stanoveno žádné konkrétní doporučení. Autorka však zde uvádí námět pro výtvarnou výchovu, využitá strašidla z Lexikonu ohrožených druhů strašidel od Vítězslavy Klimtové (1992) lze zpracovat s žáky kresbou suchými pastely. Žáci si pro své strašidla vymýšlejí jména. Aktivita a tvoření je moc bavilo (pozn. autorky).

### • LEKCE Č. 5 NOČNÍ NÁVŠTĚVA A AKROBAT

Pro pátou kapitolu autorka doporučila krátkou tělovýchovnou chvíli – let netopýrů. Žáci si vyzkouší, na co si netopýr Eda z dané ukázky musel dát pozor. Začněte krátkým zahřátím těla, které zahrnuje skákání na místě, roztažení paží a nohou a rychlé pohyby, aby se tělo připravilo na aktivitu.

Popis: Vysvětlíte žákům, že budou létat jako netopýři. Křídla by měla být držena v rukou a pohyby by měly napodobovat létání netopýřů.

Průběh: Žáci začínají létat. Podporujte tvořivost a nechávejte je předstírat, že prozkoumávají noční nebe, lovit hmyz nebo dokonce předstírat, že jsou různými druhy netopýřů.

Vyhýbání se překážkám: Přidávejte do hry překážky nebo místa, kde se účastníci musí vyhýbat předstíraným překážkám nebo predátorům.

Zklidnění: Ukončete aktivitu krátkým zklidněním, kde účastníci mohou pomalu klesat na zem a pohybovat křídly ve vzduchu, jako by se chystali na odpočinek.

Tělovýchovná chvilka let netopýřů je doporučena jako aktivizující metoda na odreagování. Není nutné ji do programu zařadit.

- LEKCE Č. 6 LEZAVO

Pro šestou lekci nejsou doporučeny žádné konkrétní návrhy.

- LEKCE Č. 7 PLETENÁ OLA A KOČIČÍ DÁREK

Pro sedmou lekci autorka navrhla aktivitu s tabulkou a fixem, kdy si žáci zkusí napsat slova z knihy. Učitel napíše slova na tabuli (kočka, dárek, čepice). Samotnému psaní předchází aktivity na uvolnění zápěstí a příprava na psaní – cviky kočičí dráčky, rotace v zápěstí nebo dále níže popsané.

Kočičí tahy prstů: Sedněte si pohodlně a položte ruce na stůl nebo klín. Pomalu protahujte prsty na jedné ruce jako byste chtěli vytvořit tlapky kočky. Držte tuto pozici po dobu 10-15 sekund a pak uvolněte. Opakujte s druhou rukou.

Kočičí masáž zápěstí: Přiložte palce jedné ruky na zápěstí druhé ruky a proveďte malé kruhové pohyby. Tento cvik může pomoci uvolnit napětí v zápěstí a zároveň poskytnout jemnou masáž.

Kočičí natahování: Natáhněte prsty na obou rukou, co nejdále od sebe. Přitom se soustřeďte na pocit protažení v zápěstí. Držte tuto pozici po krátkou dobu a poté uvolněte.

- LEKCE Č. 8 SETKÁNÍ

Po poslední závěrečné reflexi autorka diplomové práce doporučuje zreflektovat celkové dojmy a pocity žáků z knihy. Poslat po kroužku klubíčko a každý žák se může vyjádřit ke knize, co se mu líbilo\nelíbilo a proč, co se dozvěděl nového.

## Závěr

V diplomové práci jsem se zaměřila na literární výchovu a čtenářství na 1. stupni základní školy. Cílem diplomové práce bylo vytvoření literárního programu a ověření v 1. ročníku. Výchovně vzdělávací program s literárními prvky by měl v žácích iniciovat zájem o čtení a prohloubit vztah k literární výchově, a zároveň je pobavit a obohatit o nové čtenářské zkušenosti.

Momentální situace pojednává o tom, že nedostatečná čtenářská gramotnost není jen v České republice, ale také v dalších vyspělých zemích. Tato dovednost je klíčová pro to, aby žáci v dospělosti byli schopni rozumět nejen odborným textům ve svém povolání, ale také informacím a situacím v běžném životě. Schopnost číst a porozumět textům hraje zásadní roli v osobním i profesionálním životě. Ke čtení je žáky třeba motivovat a hledat způsoby čtení, které jim cestu ke čtenářské gramotnosti zpestří. I v pozici učitele je nutno se neustále vyvíjet a vzdělávat v literatuře a v inovacích.

Čtení ve škole se často bere jako stereotypní, monotónní činnost, která žáky moc nebaví, u které si odpočinou, anebo nemusí nic dělat. S takovými názory se setkáme napříč společnostmi. Proto je důležité ke čtení a literární výchově v základním vzdělávání přistupovat hravě, tvořivě a nápavitě. Hledat nové metody, způsoby a formy práce, aby to děti bavilo a na každou další literární chvíli se těšily. V literatuře, zejména v dětské literatuře, se skrývá bohatý svět, který hraje zásadní roli v rozvoji emocionální stránky dítěte. Příběhy, postavy a témata obsažená v literárních dílech mají schopnost obohacovat a formovat emoční zážitky mladých jedinců. Při čtení literatury mohou děti nahlédnout do různých životních situací a prožívat různé emoce společně s postavami. Kvalitní literatura často přináší složité postavy, které procházejí emocionálními výzvami a tím umožňuje dětem porozumět širí lidských emocí. Empatická identifikace s postavami podněcuje u dětí sebepoznání a schopnost vyjádřit vlastní pocity.

Literatura také umožňuje dětem tvořivě vyjádřit své emocionální prožitky. Inspirace čerpají z příběhů k psaní, kreslení nebo tvoření vlastních příběhů. Celkově lze konstatovat, že literatura je důležitým nástrojem pro rozvoj emocionální inteligence dětí, podporuje jejich kreativitu a otevírá jim okno do světa různorodých emocí a životních perspektiv. Emoce a knihy tvoří symbiotický vztah, kdy literatura obohacuje emocionální život čtenářů a emoce dávají knihám sílu a působení. Každý

příběh může ovlivňovat čtenáře různými způsoby a nabízet jim prostor pro emoční prožívání a porozumění.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do dílčích kapitol. V prvních kapitolách se čtenář seznámí s pojmem čtenářská gramotnost a jejími faktory, literární výchovou RVP ZV a cíli literární výchovy. Další kapitoly jsou zaměřeny na utváření postojů, hodnot v mladším školním věku, emoce a jejich rozvoj. V následujících kapitolách se čtenář dozvídá o literárních žánrech RVP ZV. Dále pak diplomová práce představí metody práce a kritického myšlení, které jsou uplatněny v literárním programu. Jako poslední z teoretické části je přiblížena tvorba autorů Ester Staré a Milana Starého a poté je prezentována kniha Šedík a Bubi, ze které výchovně vzdělávací program s literárními prvky vychází.

V praktické části byly vymezeny dva hlavní cíle. Prvním z nich bylo vytvořit výchovně vzdělávací program zaměřený na postoje a hodnoty žáků s využitím aktivizačních metod. Druhým cílem bylo jeho ověření v praxi. Lekce z programu autorka diplomové realizovala na základní škole ve dvou 1. ročnících.

Jeden z hlavních cílů programu bylo rozvíjet emocionální stránku žáků, každá lekce má svůj konkrétní cíl. V první lekcích se žáci seznámí s hlavními hrdiny a vnímáním negativních emocí, které člověka provází během osamocení. Dále si žáci na základě prožitku uvědomí pocit strachu a důležitost vztahu přátelství na základě vzájemné pomoci. Následující lekce je zaměřená na radost, žáci se seznámí s pocitem, kdy zažili oni sami radost a že radost nejsou jen hmotné věci. Poslední lekce programu jsou zaměřeny na pouto mezi matkou a dítětem a žák si začne být vědom významu přátelství a mezilidských vztahů.

Vyhodnocení realizovaného literárního programu proběhlo na základě provedeného strukturovaného rozhovoru s učiteli.

Výzkumné otázky k druhému cíli byly stanoveny následovně.

### **1. Je možné dosáhnout vytyčeného cíle výchovně vzdělávacího programu realizací předložených lekcí?**

Vyhodnocení výchovně vzdělávacího programu ukázalo pozitivní hodnocení dosažených cílů. Aktivity v lekcích směřovaly k naplnění cíle, protože byly přiměřené náročností, poutavé pro žáky a zařazené metody byly vhodně zvoleny pro věkovou

kategorii. Při každé lekci byly přítomny paní učitelky, se kterými následně proběhl strukturovaný rozhovor. Každá lekce úspěšně naplnila stanovené cíle. U mnohých lekcí došlo i o obsáhlejší splnění. Třídy se svědomitě věnovaly tématům lekcí a aktivně pracovaly v průběhu celé realizace programu. Životní zkušenosti jednoho z žáků byly natolik autentické, prošel si situací jako hlavní hrdina knihy, a to pocitem osamocení po odchodu matky. Žák pracoval v průběhu programu s velkým emocionálním zaujetím.

## **2. Které aktivity se setkaly s příznivým ohlasem u žáků a které je naopak nezaujaly?**

Nejvíce žáky oslovily aktivity, které byly tvořivé a žáci byli aktivní složkou činnosti. Aktivity, které se setkaly s pozitivním ohlasem u žáků, měly pohybový, netypický a interaktivní charakter. Z dramatické výchovy to byly aktivity živé obrazy a narativní pantomima. Živé obrazy v dramatické výchově jsou interaktivní a umožňují žákům aktivně se zapojit do procesu interpretace a prezentace. Tato forma podporuje kreativitu, schopnost spolupráce a hlubší porozumění daným situacím z knihy na základě prožitku.

Další aktivity, které měly úspěch u žáků, bylo mluvené slovo učitele, kdy je zaujal projev učitele a práce s textem. Učitel komunikuje s žáky prostřednictvím otázek, odpovědí a diskusí. Podněcuje aktivní účast žáků a vytváří prostor pro vzájemnou komunikaci ve třídě. Učitel může využitím dramatických prvků oživit čtení. Práce s mluveným slovem je zásadní charakteristikou, aby byl výklad poutavý a snadno přístupný pro žáky. Utvrdila jsem se, že pro žáky jsou poutavé aktivity, kdy jsou aktivní, mohou se hýbat a něco vytvářejí.

V průběhu realizace programu nebyly aktivity, které by žáky nezaujaly nebo neoslovily.

## **3. Jaký je názor učitelů na využití literárního programu ve výuce a mají nějaká doporučení na jeho úpravu?**

Učitelé vidí jako vhodné zařadit knihu do výuky. Učitelé vnímají program jako důležitý prvek výuky, který poskytuje žákům možnost rozvoje čtenářských dovedností, literární gramotnosti a porozumění různým literárním žánrům. Zařazením literárního programu učitelé zaznamenali větší zájem o četbu ze strany žáků. Učitelé



vidí literaturu jako prostředek k rozvoji kritického myšlení a širšího porozumění světu. Výchovně vzdělávací program slouží jako motivující zpestření výuky a zábavnou formu pro žáky. Díky provázanosti témat se žáci nesetkávají jen s literární výchovou, ale i jinými tématy. Literatura často zahrnuje postavy a situace, které odrážejí životní situace žáků. Tím výchovně vzdělávací program s literárními prvky podporuje jejich emocionální a sociální rozvoj. Pomáhá jim lépe porozumět sám sobě a ostatním.

Při tvorbě diplomové práce jsem si ověřila, jak důležitá je práce s emocemi. Dětské emoce jsou křehké a je zásadní se jim věnovat nejen ve vzdělávacím procesu. Literatura může být jedním z prostředků, jak se dětem dostat pod kůži. Ve třídě A byl chlapec T., který je vychováván babičkou a při čtení části, kde matka opustila kocoury, bylo vidět, že ho to zasáhlo. Nejenže to chlapce T. oslovilo a zaujalo, ale po zbytek programu velmi pilně pracoval. Prožívání emocí je způsob, jak lépe porozumět svým potřebám, hodnotám a prioritám. Když si uvědomujeme, co nás emocionálně ovlivňuje, můžeme lépe pochopit sami sebe, své chování i chování ostatních. V dětech bychom měli budovat otevřený a autentický vztah k emocím, což znamená být schopen rozpoznat, vyjádřit a přijmout své emoce tak, jak přicházejí negativně i pozitivně.

## Seznam použité literatury

ALTMANOVÁ, Jitka a Ondřej HAUSENBLAS. Čtenářská gramotnost ve výuce  
METODICKÁ PŘÍRUČ [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské  
poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV),  
divize VÚP, 2011 [cit. 2024-01-24]. ISBN 978-80-87000-99. Dostupné z:  
[https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf).

Dostupné z:  
[https://archivnuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](https://archivnuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf)

ČEŇKOVÁ, Jana. Česká literatura pro děti a mládež ve druhém desetiletí 21. století (1.  
díl) [online]. 2019, 27.06.2019 [cit. 2023-11-17]. Dostupné z:  
<https://www.czechlit.cz/cz/feature/ceska-literatura-pro-deti-a-mladez-ve-druhem-desetileti-1-dil>

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat  
a pracovat se svými pocity. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

FASNEROVÁ, Martina. Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy.  
Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-  
5610-2.

HÁJEK, Karel. Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání.  
Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-346-8.

HARTL, Pavel. Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-  
808-1.

KLIMTOVÁ, Vítězslava. Lexikon ohrožených druhů strašidel. 2. díl. 4. vyd. [Pičín]:  
Pohádková země, c2007. ISBN 978-80-254-0968-8.

KRÜGER, Květuše; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky  
myslet. Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

MACHKOVÁ, E., 2018. Úvod do studia dramatické výchovy. 3. aktualizované vydání.  
Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-  
317-0.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Edice pedagogické literatury.

Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga a RODOVÁ, Veronika. Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

METELKOVÁro SVOBODOVÁ R. Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání, Ostravská univerzita, v Ostravě, 2012, ISBN 978-80-7464-219-7

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a HYPLOVÁ, Jana. Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.

MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. Encyklopedie literárních žánrů. Praha - Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

NEŠPOROVÁ, Jitka. V nouzi poznáš přítele. ILiteratura.cz [online]. 21.3. 2019n. 1. [cit. 2023-11-09]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/41309-stara-ester-sedik-a-bubi> .

PRÁZOVÁ, Irena; HOMOLOVÁ, Kateřina; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. České děti jako čtenáři. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021 [online]. Praha: MŠMT [vid. 6. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

ROYAL, Brandon. Principy kritického myšlení. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.

SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SKUTIL, M., 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

STARÁ, Ester. Ester Stará - o mně [online]. 2012 [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <https://www.esterstara.cz/>

STARÝ, Milan. Milan Starý. Online. Dostupné z: <https://www.milanstary.cz/>. [cit. 2024-01-20].

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

VALA, Jaroslav Vala, Didaktika literární výchovy Vybrané kapitoly pro učitele základní školy [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2023-11-24]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>.

VALENTA, J., 2008. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VYKOUKALOVÁ, Věra a WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan (ed.). Sociální psychologie. 2. přeprac. a rozš. vyd. Psyché. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Teorie literatury. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 978-80-7198-150-3. S. 25–37.

ZACHOVÁ, Alena. Čtenářství a čtenářská gramotnost. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.