

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**ALTERNATIVNÍ METODY VE VÝUCE
LITERATURY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie (Hronková) Vísnerová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Novotný

Plzeň, 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou diplomovou práci na téma Alternativní metody ve výuce literatury na 1. Stupni základní školy jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce, Mgr. Jiří Novotný, a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou všechny citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

V Plzni dne

.....

(podpis autora)

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Jiřímu Novotnému. za účinnou metodickou, pedagogickou a odbornou pomoc a další cenné rady při zpracování mé diplomové práce. Dále děkuji celému pedagogickému sboru i vedení Základní školy Poběžovice za poskytnuté informace a podporu.

V Plzni dne

.....

(podpis autora)

Vložit zadání

ABSTRAKT

Má diplomová práce pojednává o čtenářství žáků prvního stupně ZŠ. Nejprve se zmiňuji o prosedu vzdělávání zaměřeného na literární výchovu. V práci se objevuje pojednání o projektovém vyučování či o didaktické interpretaci textu. Obě tyto metody jsou zde prezentovány jako možné cesty k podpoře čtenářství na prvním stupni ZŠ. Dále se práce zabývá konkrétní základní školou, ZŠ Pobežovice. Mapuji zde práci učitelů a snahu pedagogického sboru podpořit čtenářství u dětí. Aktivita pedagogů směřuje k vybudování školní knihovny, která bude sloužit i jako odborná učebna. Dotazníkové šetření se zaměřilo na kvalitu domácího zázemí žáků vzhledem ke čtenářství. Vyhodnocení tohoto průzkumu je směřováno ke zkvalitnění vlastní praxe na dané základní škole a utvoření představy o možné spolupráci rodičů a školy na podpoře čtenářství žáků prvního stupně ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

- čtenářství
- interpretace textu
- knihovna
- literatura
- projektové vyučování
- první stupeň ZŠ

ABSTRACT

My thesis deals with the reading pupils of primary school. First mention of Proses education focused on literary education. The work appears treatise on project teaching or didactic interpretation of the text. Both of these methods are presented as a possible way to promote reading in the primary school. The work slew specific base

glass, Pobežovice school. I am mapping are the work of teachers and faculty efforts to promote reading among children. This activity is reflected in the bid to build the school library, which will serve as a training classroom. The questionnaire survey focused on the quality of the home background of pupils due to četnářství. Evaluation of the questionnaire is directed to the improvement of their practice to the elementary school and the formation of ideas about possible cooperation of parents and schools to promote reading pupils of primary school.

KEYWORDS

- reading
- interpretation of the text
- library
- Literature
- project work
- primary school

Obsah

Úvod	1
1 Literatura v RVP	2
2 Výuková metoda	3
3 Organizační forma	4
4 Učivo v literární výchově	5
5 Projekt	6
5.1 Historický pohled na projekt.....	6
5.2 Nástup projektového vyučování v české škole.....	6
5.3 Projekt dnes.....	7
5.4 Realizace projektu v dnešní škole.....	7
6 Literární interpretace textu	9
6.1 Didaktická interpretace textu.....	10
7 Dítě jako čtenář	12
8 Četba žáka na 1. stupni ZŠ	15
9 Vliv četby na rozvoj žáka	16
10 Komunikační pojetí literární výchovy	17
11 Psychologický aspekt čtenáře	20
11.1 Prenatální období a rané dětství.....	21
11.2 Předškolní období.....	23
11.3 Mladší školní věk.....	25
11.4 Pubescence a adolescence.....	26
12 Poběžovice před knihovnou	29
13 Uskutečnění knihovny jako odborné učebny	31
13.1 Projekt podporující vznik knihovny.....	31
13.2 Změna ŠVP v návaznosti na projekt.....	32
13.3 Realizace knihovny jako odborné učebny.....	33

14 Dotazníkové šetření	36
14.1 Dotazníky druhý ročník	37
14.2 Dotazníky třetí ročník	38
14.3 Dotazníky čtvrtý ročník	40
14.4 Dotazníky pátý ročník.....	41
14.5 Souhrnné vyhodnocení dotazníků.....	42
15 Aktivity učitelů ZŠ Poběžovice	44
Literatura	49
Seznam příloh	51

Úvod

Cílem diplomové práce je vytvoření souboru zajímavých prací, které jsou ověřeny v praxi. Tento soubor by měl sloužit jako podpora pro tvorbu vlastních hodin literatury na 1. stupni ZŠ, během kterých by žáci nejen získávali informace, ale učili se pracovat s texty a prostřednictvím zážitků byli motivováni ke čtení literatury. Teoretická část práce by měla objasnit a charakterizovat nabídnuté metody, které je možné použít nejen v hodinách literatury a nejen na 1. stupni ZŠ. Metody použité v této práci jsou práce s literárními a jinými informačními prameny a vytvoření souboru prací učitelů z praxe. Oporou pro vznik souboru mi budou nejen tištěné informační materiály, ale i internetové portály a samozřejmě osobní kontakt s učiteli.

1 Literatura v RVP

Literatura pro první stupeň je zakotvena v dokumentu RVP ZV,¹ který je závazným pro všechny základní školy v České republice. V tomto dokumentu bychom literaturu našli ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Zde jsou vymezeny základní cíle oboru. Kromě cílů, jsou zde obsaženy i klíčové kompetence, které učitelé rozvíjí napříč všemi obory. Je však důležité si uvědomit, že ke splnění klíčových kompetencí je velice důležitá čtenářská gramotnost žáků. Čtenářskou gramotností nerozumíme jen zvládnutí techniky čtení, ale také práci s textem ve smyslu vyhledávání informací a všestranný rozvoj žáka prostřednictvím daného textu. K rozvoji vlastních vědomostí, dovedností a k dosažení individuálních cílů.²

Chápeme-li klíčové kompetence jako jeden z cílů základního vzdělávání, je takřka nezbytné tento „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které mají žáky připravit na další vzdělání a uplatnění ve společnosti“ rozvíjet prostřednictvím textů. Čtení tedy používáme jako prostředek k učení v mnoha oborech. Nelze proto čtení izolovat jen do předmětů čtení a psaní na 1. stupni ZŠ a literatura na 2. stupni ZŠ, ale je třeba s tímto pracovat ve všech oborech. (Hyplová, J., 2010, s. 20) Všechny zmíněné důvody vedou k nutnosti podporovat v průběhu základního vzdělávání nejen techniku čtení, ale celek, tedy čtenářskou gramotnost. K dosažení cíle nám mohou být nápomocny některé alternativní metody výuky. Všechny zmíněné důvody vedou k nutnosti podporovat v průběhu základního vzdělávání nejen techniku čtení, ale celek, tedy čtenářskou gramotnost. K dosažení cíle nám mohou být nápomocny některé alternativní metody výuky.

1 RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

2 HYPLOVÁ, J. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy.*

Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, s.11.

2 Výuková metoda

Metodou výuky rozumíme předem propracovaný plán učitele, jak se s žáky dobrat daného výsledku. Výukovou metodu volí učitel, ovšem podíl závěrečné aktivity žáka a učitele v dané vyučovací jednotce, pro kterou byla daná metoda zvolena, je různý. Je tedy právě na učiteli, jakou metodu vybere, aby dovedl žáka k poznání. Můžeme tedy říci, že metoda je cesta učitele a žáka k získání učebního cíle. Je to soubor činností po sobě jdoucích, které jsou učitelem vědomě vybrány a sestaveny v učební jednotce.³

³ VOHRADSKÝ, J. HODINÁŘ, J. ONDREJČÍK, K. SIMBARTL, P. ŠTICH, L. VILD, M. *Výukové metody*, Plzeň: ZČU Fakulta pedagogická, 2009, s. 4.

3 Organizační forma

Organizační formou vyučování rozumíme uspořádání podmínek k realizaci vyučování za zvolených metod. Jde tedy o čas, prostor a vztah učitel - žák. Například tím rozumíme časové rozvržení metod, upravení prostoru vyučování a zvolení, zda půjde o frontální výuku, individuální práci žáka nebo skupinovou výuku. Zvážení všech těchto faktorů můžeme označit za volbu vhodné organizační formy pro danou výukovou jednotku.⁴

4 <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1312>, 8. 2. 2012

4 Učivo v literární výchově

Učivo lze chápat jako soubor vědomostí, dovedností a rozvoj žákových postojů a hodnot. Takto charakterizuje učivo ve své knize doc. Lederbuchová, ovšem učivo v pojetí RVP je chápáno jen úzce jako soubor vědomostí. Míru dosažení „*komunikačních dovedností reprodukčních, interpretačních i produkčních*“⁵ určují očekávané výstupy žáka, které jsou obsahem RVP a podle kterých je možné určit zvládnutí učiva žákem. RVP také obsahuje klíčové kompetence, které jsou rozvíjeny i mimo rozsah literatury. (Lederbuchová: 2010, s. 15)

5 LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni*, 2010, s. 15

5 Projekt

5.1 Historický pohled na projekt

Přesto, že je dnes projekt považován za novinku, není to tak. Hyplová ve své knize uvádí, že již v první polovině 20. století přichází s touto metodou W. Klipatrick, žák J. Deweyho. Vychází z amerického pedocentrismu a je přesvědčen, že touto metodou dochází k aktivizaci žáka, který si takto sám hledá svoji cestu k cíli. Dochází tak díky tomu nejen k získání nových znalostí a dovedností, ale i ke kompletnímu rozvoji dítěte. Žák zde musí nezbytně převzít veškerou zodpovědnost za svoje počínání, které ho má dovést k cíli. Žák si tedy podle Klipatricka musí stanovit plán a podle něj se snaží získat nové poznatky. (Hyplová: 2010, s. 32,33)

5.2 Nástup projektového vyučování v české škole

Projektové vyučování se do podvědomí českých učitelů dostává v první polovině 20. století spolu se spisy českých pedagogů, kteří své poznatky získali při studiích v USA. *“Pragmatickou pedagogikou byl nejvíce ovlivněn pedagog a psycholog Václav Příhoda, který byl během svého studijního pobytu v USA Deweyho žákem. Když koncem dvacátých let stanul v čele snah o školskou reformu, staly se principy pragmatické pedagogiky součástí jeho návrhu jednotné, diferencované a pracovní školy.”* (Hyplová: 2010, s. 19) Na tuto snahu navazovalo vytvoření několika zkušebních škol. Jedním z představitelů těchto škol byl podle Hyplové ve Zlíně pan S. Vrána. Pro tuto praktickou školu bylo typické přenechat co největší díl aktivity a zodpovědnosti na samých žácích, což vycházelo z Příhodových myšlenek. V této škole byly typické dvě metody, a to problémové učení a právě projektová výuka. Tyto snahy o změnu školství u nás byly přerušeny komunistickou vládou, kde vlastní iniciativa jedinců byla naprosto v rozporu

s myšlenkou komunismu. Toto politické klima mělo za následek zapomnění těchto ideí, a proto se dnes může zdát projektové vyučování jako novinka.

5.3 Projekt dnes

V dnešní škole je tedy projektové vyučování znovu objeveno a můžeme již říci, že je i RVP ZV jednoznačně podporováno. Jde totiž o metodu, která nesměřuje jen k jednostrannému rozvoji dítěte, ale k jeho komplexnímu vývoji. Znamená to, že právě projekt je jednou z metod, která podporuje rozvoj klíčových kompetencí a nutí žáky pracovat na daném tématu v daleko širším záběru, než jak by tomu bylo v běžné vyučovací jednotce. Pomineme-li rozvoj kompetencí a rozšíření poznatků v oboru, jehož problematika je projektem právě rozebrána, je zde nezastupitelná právě čtenářská gramotnost.

Chceme-li utvořit projektové vyučování v takové rovině, jak ho předkládal právě na začátku 20. století Příhoda, o kterém hovoří Hyplová ve své publikaci, musíme předat velký díl zodpovědnosti na žáky. Ti jsou tedy nuceni pracovat se zdroji informací a tyto informace zpracovávat. Právě proto je možné tvrdit, že ač projektové vyučování není zcela zaměřeno na literární výchovu, ale zabývá se jiným vědním oborem, nelze z něj literární výchovu beze zbytku vyloučit. (Hyplová: 2010, s. 34)

5.4 Realizace projektu v dnešní škole

Realizace projektu v dnešní škole již není takový problém, jak se na začátku mohlo zdát. Projektové vyučování je již poměrně zmapovanou oblastí mezi odbornou veřejností a je tedy dostatek materiálů i inspirace. Pedagogická veřejnost sdílí svoje nápady a poznatky v hojné míře na dostupných internetových portálech, na nichž je možné mnoho informací získat a najít zde i oporu pro vytvoření projektu vlastního.

Pro úspěšnou realizaci projektu je nutné si přesně stanovit cíl projektu, tedy čeho se daný projekt má týkat. Dále je důležité rozhodnout, jaký časový horizont bude pro náš projekt nejvhodnější. Zda budeme pracovat v určitých skupinkách či samostatně. Pokud se rozhodneme pro práci ve skupinkách, je ještě nutné rozhodnout, o

jaké složení skupin se bude jednat. Projekt může být připraven pro jednu třídu, jeden ročník nebo i celou školu. V neposlední řadě je nutné si rozmyslet, zda se bude jednat jen o projekt školní, domácí či jestli budou obě prostředí kombinována. Nesmíme ale zapomenout ani na uzavření projektu, jak budou žáci své poznatky prezentovat.

Projekty v dnešní škole mají samozřejmě svá pozitiva i negativa. Zmínila bych především náročnost na přípravu, a to i přes kvalitní informace. Ale neopomenutelný je motivační faktor projektu. Právě zvýšená aktivita žáků a přenesení zodpovědnosti přináší daleko vyšší motivaci a s ní i vyšší kvalitu získaných informací.

6 Literární interpretace textu

Interpretací v rovině literární vědy je myšleno co nejjasnější vysvětlení literárního textu, který je pro tuto jazykovou disciplínu středem její pozornosti. Můžeme tedy říct, že *„interpretace je literárně vědeckou disciplínou, jejímž předmětem je umělecký literární text“*. (Lederbuchová: 2010, s. 104) V literární interpretaci je cílem ukázat na souvislost dílčích částí a jeho celku a naopak spojitost celku a dílčích částí. *„Interpretací uměleckého textu rozumíme každé čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích“* (Lederbuchová: 2010, s. 104) *„Literárně vědecká interpretace směřuje k poznávání textu v jeho sociální rovině, jeho dopad na vztah čtenáře k literární a umělecké tradici, společenským normám v době geneze i recepce textu.“* (Lederbuchová: 2010, s. 104) Na tuto skutečnost upozorňuje i V. Vařejková, která říká, že kontextové souvislosti textu nemohou být ignorovány.⁶

Reflexi společenské normy v době recepce textu je třeba vnímat jako nezbytný předpoklad pro odpovídající interpretaci textu. Uvedené normy také bezprostředně souvisejí s vrcholovou fází responsních aktivit, a to s konkretizací. Ve fázi konkretizace dochází k vytváření neopakovatelných významových komplexů odpovídajících individualitě každého z recipientů. Vyplývá z toho, že je třeba citlivě vnímat společenský kontext v celém jeho myslitelném rozsahu.

6 VAŘEJKOVÁ, V. *Literárně výchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 18.

6.1 Didaktická interpretace textu

„Didaktická interpretace textu je interakční dialogická vyučovací metoda literární výchovy, která využívá literárněvědecké interpretace uměleckého textu jako vědeckého informačního pozadí pro svou existenci, ale je zaměřena na osobnost žáka, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem, na utváření jeho čtenářského chování a postojů, na zvyšování jeho čtenářské kompetence.“ (Lederbuchová: 2010, s. 203) Didaktická interpretace zohledňuje osobnost žáka a jeho momentální čtenářskou úroveň. V průběhu vyučovacího procesu se promítá do aktivity samého čtenáře a jeho čtenářské tvořivosti v nabídnutých aktivitách. Tyto aktivity by měly směřovat k co nejkomplexnějšímu poznání a vnímání textu prostřednictvím žákovy zážitku vedoucího k porozumění textu a jeho estetického vnímání. Didaktická interpretace je metodou *„estetického osvojování uměleckého textu jako učiva“*. (Lederbuchová: 2010, s. 204) Jejím úkolem je rozvoj komunikace žáka s textem. Tím žákovi/čtenáři umožňuje estetický prožitek a hodnocení literatury. Nahlížení na četbu jako na proces v něm. Nalézá sám sebe jako čtenáře i jako osobnost a s tím i hodnoty literatury ve vlastním životě. Jde tedy o metodu, která vybízí žáka vnímat četbu jako neuzavřený proces stále probíhající v obsahu textu a v jeho bytí.

V didaktické interpretaci je důležitá i role učitele, pedagoga, který celý proces „vede“. Úspěšnost didaktické interpretace je závislá i na jeho připravenosti, sečtělosti a literární vzdělanosti. Existuje zde přímá úměra úspěchu procesu a odborných kvalit učitele. Kromě kvalitního vzdělání učitele v oboru vstupuje do procesu didaktické interpretace i jeho komunikační dovednost s žákem. Učitel by *„vždy měl metodou sledovat cíl nejvyšší – motivovat žáka k četbě, tím že mu pomocí sledované metody představí literaturu jako komunikačního partnera, který dokáže obohatit jeho duchovní svět.“*⁷ S tímto tvrzením souhlasí i V. Vařejková ve své publikaci: *“Didaktická přiměřenost literárněvýchovné interpretace je nezbytná a samozřejmá.“* *„Znamená to uplatnění metod a postupů, které by měly odpovídat jedinečnosti uměleckého textu a jeho funkcí, pomáhaly ji postihnout i procítit a využily jí pro kultivaci vztahu dětí k literatuře, ke vstupu do světa literárních i literaturou zprostředkovaných hodnot.“*

⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 20, 21.

(Vařejková: 1998, s. 20) Obě autorky se tedy zmiňují o jasné cestě prostřednictvím didaktické interpretace k podpoře dětské četby ve školním prostředí. Hlavní rozdíl vidím již v prvotní přípravě učitele na hodinu literatury, kdy je touto metodou nucen zahrnout do svých cílů i vytváření vztahu dítěte k četbě, získávání pozitivních zážitků, nejen pouhé shromažďování informací.

7 Dítě jako čtenář

V několika posledních letech se u nás velice často hovoří o problému čtenářství dětí. Mluví se o nedostatečném čtenářství, o jeho úpadku a prostřednictvím mnoha výzkumů se odborníci snaží najít odpověď na několik otázek. Proč děti tak málo čtou? Je opravdu čtenářství dětí na tak špatné úrovni, jak se tvrdí? Jak podpořit čtenářství dětí? Doc. Lederbuchová uvádí ve své knize několik typů výzkumů, které se u nás provádějí a snaží se vysvětlit, co který výzkum říká. V knize jsou zmiňovány tři typy výzkumů: „*Typ akcentující recepční dispozice čtenáře, typ akcentující receptivní potenci textu a typ zaměřující se na komunikační situaci recepce uměleckého textu.*“⁸

První typ výzkumu se zabývá čtivostí textu pro dítě a vlivu mimo textových faktorů, jako jsou ilustrace, grafika knihy, formát knihy a další. Cílem výzkumu je určit míru složitosti textu vzhledem k čtenářským schopnostem dítěte. Toto vymezení je tvořeno i na základě psychologicky vymezených věkových období dítěte. V tomto typu výzkumu se setkáváme s pojmem „čtivost textu“. Tento faktor je vymezen délkou slova a vět, různorodosti slov ve větě. „*Čím delší je průměrná délka slova a věty a čím více je v něm rozdílných slov, tím je text čtenářsky obtížnější a méně „čtivý“.* (Lederbuchová: 2004, s. 30) Kromě jazyka textu si tento typ výzkumu všímá i jeho obsahu. Hovoří se zde o tematicke, ukončení textu, prostředí, ve kterém je děj zasazen či o hrdinovi děje. Vodítkem k určení kvality obsahu je komerční úspěch knihy. Hovoříme tedy o „*zprostředkovaném empirickém šetření (podle údajů knihkupců), které ve vymezených vztazích mezi jednotlivými rozlišujícími rysy a ve vztahu k věku čtenáře modeluje typy oblíbené četby, tedy diferencuje čtenářskou potřebu podle věku dítěte.*“ (Lederbuchová: 2004, s. 30) Tento model výzkumu nachází odpověď na otázku oblíbenosti žánru a tematiky textů, hovoří o návštěvnosti knihovny dětmi či dává informace o soukromých dětských knihovnách.

8 LEDERBUCHOVÁ, L. Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 29

Druhý typ výzkumu, tedy výzkum zaměřující se na dispozice čtenáře vychází z čtenářových sociálních a psychických dispozic vnímání textu. Projevuje se zde zázemí dítěte, čtenáře, které ho determinuje a podmiňuje jeho čtenářské úsilí. Hovoříme o vzdělání rodičů a sociokulturním prostředí rodiny. Vliv skupiny, ve které se dítě pohybuje mimo rodinu je jak doc. Lederbuchová uvádí průkazný pouze v těch případech, kdy rodina zcela selhává. Výzkum ukazuje na spojitost mezi hodnotami čtenáře a výběrem knihy. Pokud je čtenář hodnotově zaměřen na přírodu, bude i výběr knih s touto tematikou souviset. „*Další determinantou četby je verbální intelekt.*“ (Lederbuchová: 2004, s. 31) To znamená, že dítě sahá po takové četbě, která je jeho intelektu ve verbální oblasti odpovídající. Text, kterému nerozumí, ho samozřejmě neosloví a nepodníká k četbě. Proto by ve školním prostředí neměly chybět ani takové texty, které budou lehce nad hranicí žákovy verbálního intelektu. V hodinách si dítě může snadno otázkami či rozhovorem rozšířit svoji slovní zásobu, a tím také podpořit svůj verbální intelekt. Pedagog by měl vytvořit ve třídě takové prostředí, aby sám žáky k otázkám nabádal a žákům nebylo nepříjemné se ptát.

Poslední, autorkou zmiňovaný typ výzkumu je takový, který se zaměřuje na komunikační situaci. Jak by se mohlo zdát, nejde jen o recepci textu, ale o všechny determinanty, které do tohoto procesu vstupují a v jeho průběhu, či v jeho závěru je na ně poukazováno. „*Jde především o zkoumání konkrétní čtenářské kompetence „v užití“ - tedy zkoumání čtenářských zájmů a potřeb, intenzity četby, jejího rozsahu a frekvence, čtenářského vkusu ve vztahu ke konkrétnímu uměleckému textu.*“ (Lederbuchová: 2004, s. 33)

Na začátku kapitoly bylo zmíněno, že výzkumy odpovídají na otázky. Otakar Chaloupka ve své knize upozorňuje ještě na jeden aspekt čtenářství. Často je zmiňováno, že děti moderní doby málo čtou, a proto se mnoho odborníků snaží právě pomocí výzkumů najít odpověď na to, proč tomu tak je, a dále se snaží své závěry převést do praxe a vrátit dětem zájem o četbu. Chaloupka však zmiňuje i druhý pól. Jde o jakousi nadměrnou četbu, která má pro dítě také negativní dopad. Mluvíme o únikovosti četby. Pedagog by tedy neměl zapomínat ani na tento jev. Přestože se s ním setká ve své praxi mnohonásobně méněkrát. Myslím si, že tato strana problému s četbou by pro žáka mohla být v případě jejího zanedbání daleko závažnější než nečtenářství. Únikem do četby se dítě uzavírá do „jiného“ světa a realita je tomuto často vzdálená. Je

poté velice těžké pro takové dítě zapadnout v kolektivu a realizovat se v „normálním“ reálném životě. Za tímto únikem může stát mnoho aspektů včetně těch nejzávažnějších, jakým může být i týrání dítěte či školní šikana. Pedagogové by v takovém případě měli být přinejmenším ve střehu a snažit se rozklíčovat příčinu takového jednání.⁹

⁹ CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. Plzeň: Československý spisovatel, 1989.

8 Četba žáka na 1. stupni ZŠ

Na prvním stupni ZŠ můžeme četbu žáka rozdělit do dvou etap, které ovšem nejde zcela jednoznačně hraničně určit. Jde o etapu nácviku čtení jako dovednosti a schopnosti žáka a poté o etapu vstupu do komunikačního procesu četby. První etapu řadíme do elementárních dovedností žáka, bez kterých není možné, aby byl žák úspěšným v dalších ročnících. Druhá etapa zahrnuje již kromě četby, jako dovednosti, také porozumění textu, jeho spojování s vlastními zkušenostmi, s realitou ve světě dětí i dospělých a bezprostředně závisí na psychické zralosti dítěte.

Z tohoto stručného popisu etap lze vyčíst, že naplnění podstaty obou je velice individuální pro každého jedince a nelze tedy jasně vymezit přechod z jedné etapy do druhé. Pochopení textu je velice „*psychicky náročný proces prožívání a poznávání významů umělecké literatury*“.¹⁰

Obě tyto etapy jsou naplňovány ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková kompetence v oboru Český jazyk a literatura.¹¹ Literární výchovu si v dnešní škole nedokážeme představit bez takzvané umělecké literatury. S tou se žáci seznamují v průběhu celého základního vzdělávání. Jde o poslech umělecké literatury, a především o samou četbu této literatury žákem. Poslech je na prvním stupni ZŠ často zprostředkován předčítáním učitele nebo poslechem nahrávky daného díla. Odtud je zřejmé, že i osobnost učitele, jeho dovednosti a schopnosti jsou pro literární výchovu ve školním prostředí velice důležitým elementem.

10 LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk s.r.o. 2004, s. 7.

11 Odborná veřejnost, pedagogové, i nadále užívají označení Literární výchova. Toto označení budu využívat i ve své práci.

9 Vliv četby na rozvoj žáka

„Četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky.“ (Lederbuchová: 2004, s. 7) Můžeme tedy říci, že četba je jedním z faktorů ovlivňujících dětskou fantazii a představivost. Jak uvádí doc. Lederbuchová formuje mravní vědomí a citové prožívání. Dítě je knihou nuceno hodnotit situace a obrazy, které jsou mu knihou, jejím autorem, předkládány. Setkává se takto zprostředkovaně s novými životními situacemi, jejich řešením literárními hrdiny, se kterými mohou souhlasit, či nesouhlasit, jejich osudy vyvolávají soucit, nenávisť a další duševní postoje. Dítě zde promítá vlastní životní zkušenosti a prožívání do literárních hrdinů.

Kromě rozvoje psychického poskytuje literatura i rozvoj vědomostní. Žák „získává povědomí o jednom z druhů umění, jehož materiálem je jazyk, v národní literatuře národní jazyk, mateřština.“ (Lederbuchová: 2004, s. 8) Názor doc. Lederbuchové nepřímo potvrzuje tvrzení některých pedagogů, že žáci, kteří mají kladný vztah k literatuře a četba je jedním z jejich koníčků, mají mnohem lepší výsledky v oblastech českého jazyka, jako jsou sloh a gramatika. Umělecká literatura je také prostředníkem seznamování žáků s historií národa, pokud hovoříme o národní literatuře. Jde především o historický pohled na mravní normy a zvyky v dané době, kterou literatura přímo či nepřímo popisuje. Četbou umělecké literatury také čtenář/žák samozřejmě získává i komunikační zkušenosti. Jde o schopnost žáka číst literaturu kriticky se schopností porovnávat s realitou a vnímat estetické rozdíly mezi literárními díly.

Všechny tyto faktory žáka nejen formují, ale stávají se i motivací k další četbě. Vzniká tak návyk ke čtení a umělecké zážitky žáka z četby se tak nadále prohlubují a jeho schopnosti a dovednosti se zlepšují.

10 Komunikační pojetí literární výchovy

Didaktická interpretace textu bude jako metoda fungovat pouze tehdy, bude-li působit na žáka motivačně a bude podporovat jeho kultivovanost čtenářství, což znamená vytvářet podmínky pro tvorbu a upevňování žákova kladného vztahu ke krásné literatuře. *„Metodou rozvíjející komunikaci se stane tehdy, když nabídne žákovi možnost aktuálního prožitku a poznání jeho vlastní, individuální komunikační situace, jejímž výsledkem je estetický zážitek a soud jako základ významově bohatého obsahu přečteného literárního díla.“* (Lederbuchová: 2004, s. 15)

Toho je možné dosáhnou, budeme-li jako determinantu brát nejen uměleckou hodnotu textu, ale samozřejmě i čtenářskou kompetenci žáka. Podle doc. Lederbuchové, pokud tomu tak nebude, může dojít k žákovu neporozumění textu, a to i přes jeho správné lexikální porozumění. Jde o nízkou čtenářskou kompetenci projevující se v doslovném, naivním čtení. Toto je typické pro žáky 1. stupně ZŠ, kde je prvořadě právě lexikální porozumění. Pokud není žákova čtenářská kompetence zvyšována, dochází k disproporcii mezi významem textu a jeho konkretizací žákem. Dochází k neporozumění textu, a tím i k negativnímu zážitku z četby, což způsobuje i další nezájem o četbu. Je tedy nutné předkládat žákům uměleckou literaturu v širším kontextu, nejen jako text, ale jako *„umění v kontextu literárním a vůbec uměleckém.“* (Lederbuchová: 2004, s. 15) Jak již bylo zmíněno, není možné mluvit o komunikačním pojetí literární výchovy na 1. stupni ZŠ v pravém slova smyslu.

V tomto období se literární výchova snaží o vytvoření kvalitní dovednosti žáka dešifrovat psaný text a převést ho do mluvené podoby. Jde tedy o soustředění pedagogického záměru naučit dítě číst a k tomuto jsou využívány příslušné metody. Didaktická interpretace textu je zde využívána v souvislosti se získáváním dovednosti čtení s porozuměním.

Nejde zde o porozumění v širších souvislostech, ale žák 1. stupně ZŠ čte s porozuměním, pokud chápe základní významy slov a je schopen vlastními slovy reprodukovat přečtený text. Jde tedy o čtení s porozuměním v rovině lexikální. V průběhu vyučovací jednotky je tedy věnována pozornost věcným informacím v textu a jejich výchovnému potenciálu. Dnes se však k těmto náplním literární výchovy na

1. stupni ZŠ přidává i metoda interpretační. Oporu pro toto tvrzení nacházíme v publikaci V. Vařejkové, která „*chápe porozumění jako nezbytný předpoklad plnohodnotné interpretace subjektu s textem.*“ (Vařejková: 1998, s. 52) Do centra pozornosti se přenáší i osobnost čtenáře a jeho vlastní problém a je zohledňována úroveň jeho literární kompetence. Toto naplnění literární výchovy může pedagog splnit prostřednictvím několika metod. Jde o metody kritického myšlení, metody předvedení textu jako dramatizace či recitace a metodu prožívání, „*kteřá vede žáka k rozvoji představitosti a fantazie, neboť je založena na didaktické práci s konotovanými,¹² ale především asociovanými významy slov a motivů.*“ (Lederbuchová: 2004, s. 17)

Je však důležité uvědomit si, že nelze mluvit o komunikačním modelu literární výchovy, pokud je žákova komunikace s textem vnímána a využívána pouze jako ilustrace učitelova výkladu nebo plní úlohu materiálu potřebného učitelem k dedukci základní linie textu. „*Komunikační literární výchova bude stavět četbu žáka do centra pozornosti výchovného snažení, bude respektovat žákovu stávající čtenářskou kompetenci, aby mohla efektivně rozvíjet jeho recepční aktivity a dát mu pocit uspokojení z komunikace, z porozumění textu, které nemusí být, ani nemůže, neboť je porozuměním nedospělého čtenáře, v úrovni porozumění učitele nebo literárního kritika a historika.*“ (Lederbuchová: 2004, s. 18) V komunikačním modelu literární výchovy nemusí pedagog rezignovat na tradiční didaktické metody, pokud je schopen využít je k rozvoji četby žáka. Je však nevyhnutelné preferovat čtenářské aktivity žáka a metody, které se k tomuto přímo váží. Hovoříme tedy o motivaci k četbě žáka, o vytvoření komunikačních situací, o besedě, referátu nebo školní literární kritice. Je důležité, aby pedagog využívající tento model výuky byl schopen vystoupit ze své autoritativní pozice a stal se žakovým partnerem.

Tento partnerský vztah mezi učitelem a žákem je v dnešní pedagogice mnohokrát skloňován, a to nejen v souvislosti s literaturou. Učitel-partner snáze nadchne žáky pro danou věc. Vždyť vlastní zaujetí autority je jednou z nejsnazších cest, jak vzbudit nadšení i v žácích. Dětský posluchač-žák je velice vnímavý a často odhalí i

12 Konotace: (z lat. cōnnōtāre = spoluoznačovat) konotace znamená, že jméno není k objektu nebo třídě objektů přiřazeno přímo a jednoznačně (denotativně), nýbrž zprostředkovaně: jméno se vztahuje k určité třídě jevů, která je částí označovaného objektu (jména večernice a jitřenka jsou konotativní označení objektu hvězdy Venuše).

VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977, s. 184.

drobnou lež či zaváhání. Stejně tak dokáže ocenit i upřímné nadšení. Učitel by tedy měl vždy přistupovat k žákům jako k rovnocenným partnerům a nesnažit se je jakýmkoliv způsobem balamutit. Tento přístup je s jistotou cestou k nezájmu žáka o věc a ztrátou autority pro učitele. Učitel by měl zastupovat roli zkušenějšího čtenáře, který dovede poradit, ale dovede také přijmout názor a radu žáka s přihlédnutím k jeho čtenářské kompetenci. Jde o vztah, kde obě strany respektují svůj čtenářský zájem, vzájemně si o své četbě vyprávějí, naslouchají si a společně hledají významy textů. Jde tedy o vytvoření komunikace ne mezi učitelem a žákem, ale mezi čtenáři, byť jinak čtenářsky zkušenými. „*Komunikační model literární výchovy stojí na poznání úrovně žákovské čtenářské kompetence a na jejím didaktickém respektování.*“ (Lederbuchová: 2004, s. 19)

Je nutné si uvědomit, že zvládnutím schopnosti dešifrovat text se dítě nestává čtenářem. Mnoho učitelů i rodičů se však spokojí právě pouze s tím. Je důležité si uvědomit, že tato schopnost je jen technickým předpokladem, nástrojem žáka k objevení literatury.

11 Psychologický aspekt čtenáře

Jak již bylo zmíněno, je nutné brát při výuce literatury, a výuce obecně, na 1. stupni ZŠ i ve vyšších ročnících vzdělávání ohled na samotného žáka/čtenáře. Ten do světa literatury vstupuje spolu se svými dosavadními životními zkušenostmi, přichází se zvyky, které jsou mu předány vlivem působení rodiny a přátel, má vlastní zájmy, motivy, specifické prožívání a celkově můžeme říci, že každý čtenář je neopakovatelná osobnost. O. Chaloupka říká, že se psychologické aspekty rozvoje dětského čtenářství převážně v hlavních úsecích kryjí s psychologickou periodizací ontogeneze.¹³ Periodizaci ale musíme vždy brát jako jakousi pomocnou berličku k orientaci v problematice. Každá periodizace je brána jako většinové pravidlo a nelze ji tedy doslovně uplatňovat v praxi. Je důležité, aby pedagogové nezapomínali, *„že dětské čtenářství vstupuje v souhrnu rozvoje dítěte do řady vztahů, že není a nemůže být podceňováno, ale také není a nemůže být samospasitelné.“* (Chaloupka: 1989, s. 36)

Lidská osobnost se vyvíjí na základě dvou determinantů: genetických dispozic jedince a vlivů okolí. Genetické dispozice jsou neměnné a lze jejich vliv na člověka pouze regulovat, oproti tomu vlivy okolí, kam velkou měrou zasahuje rodina a škola, může ovlivnit i samý člověk, který má možnost výběru. Jde zde především o zájmy skupiny, v nichž působí. Samozřejmě, že vliv rodiny a školy je v raném věku dítěte velmi silný, proto by naše počínání v rolích rodičů i pedagogů mělo s tímto faktem počítat a snažit se dítě formovat různými aktivitami co možná nejméně autoritativně a vnímat ho jako partnera, který má jistě svoji představu. Každý člověk je osobnost a každý má právo reagovat na stejné podněty odlišně. To platí nejen při výchově v rodinném kruhu, ale samozřejmě i ve školní praxi. Ne jinak je tomu ve výuce literatury. V průběhu psychického vývoje osobnosti je několik období, která jsou více, či méně k těmto vlivům okolí senzitivnější.

V senzitivních obdobích vývoje, je velice vhodné na dítě výchovně působit. Výchovné působení, by mělo být co možná nejšetrnější k osobnosti dítěte, ale zároveň

13 CHALOUPKA, O. O literatuře pro děti. Plzeň: Československý spisovatel, 1989, s. 34.

co možná nejučinnější. Senzitivních období vývoje je několik a obecně hovoříme o takzvaném období integračním, do kterého patří:

- a) prenatální období (období nitroděložního vývoje),
- b) rané dětství,
 - novorozenecké období (do 1 měsíce až 60 dnů po porodu),
 - kojenecké období (od 3. měsíce do 1 roku),
 - batolecí období (od 1. do 3. roku),
- c) předškolní období (od 3-6 let),
- d) mladší školní věk (od 6-10 let),
- e) pubescence (11-15 let),
- f) adolescence (16-18, 20 let).¹⁴

11.1 Prenatální období a rané dětství

V dřívějších dobách se mluvilo o vývoji psychiky až po narození dítěte. To je dnes již vyvráceno a naopak vznikla pro období prenatálního vývoje, tedy vývoje v těle matky, nová psychologická disciplína - prenatální psychologie. Období prenatálního vývoje dítěte můžeme ještě rozdělit do tří fází:

Blastémové období (od početí do 2. - 3. týdne těhotenství), během tohoto krátkého období dochází k uhnízdění oplodněného vajíčka v děloze matky a jsou zde dány základní kameny centrální nervové soustavy.

Embryonální období (do 3. měsíce), toto období je velice citlivé na nepříznivé vlivy. Dochází zde k vytváření základů všech orgánových soustav lidského těla.

Fetální období (od 4. měsíce do porodu), v tomto období je již „*patrná prepsychická činnost v podobě elementárních zkušeností, zážitků a jednoduchých forem učení.*“ (Novotná, Hříčková, Miňhová: 2012, s. 46)

Výzkumy provedené v této oblasti psychologie potvrzují, že vztah dítěte k matce

14 NOVOTNÁ, L. HŘÍCHOVÁ, M. MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU, 2012, s. 45.

se vytváří již v prenatálním období. Je zde důležitý i fakt chtění dítěte, který ovlivňuje jeho psychické naladění. Také je zmiňováno čtení dětem v prenatálním období. Je diskutován i vliv na budoucí vztah dítěte k četbě. Já si myslím, že čtením dítěti v prenatálním období zcela určitě dodáváme jistotu a právě zmíněný pocit jistoty. Nejsem ale přesvědčena o vlivu na vztah dítěte k četbě. Podle mého jde spíše o pocit matky z komunikace s dítětem. Některé ženy si mohou připadat nepříjemně při vyprávění dítěti o tom, co se kolem nich děje a proto sahají po knihách a dítěti předčítají. Důležitý je faktor, že dítě se v tomto období učí rozeznávat hlas svých nejbližších. Nemělo by se tedy zapomínat ani na komunikaci budoucího otce s ještě nenarozeným dítětem. I jeho hlas se tak stane pro dítě něčím známým ve zcela novém prostředí po narození. Myslím, že jak předčítání, tak i obyčejné popisování věci kolem v době prenatálního vývoje dítěte slouží stejné věci. Jde o vytvoření vztahu dítěte a matky/otce ještě před jeho narozením a o možnost rozpoznání známého zvuku, hlasu, pro dítě v době krátce po jeho narození.

Právě tento fakt může zmírnit stres, který je s příchodem na svět spojen. Jsem tedy přesvědčena, že je zcela na rodičích, jakou cestu si zvolí, zda budou dítěti předčítat, či mu budou vyprávět. Během svého těhotenství jsem mnohokrát slyšela, že spokojená maminka znamená spokojené dítě, proto bych se i v této otázce tímto řídila a nechala na každé nastávající matce, kterou cestu komunikace si zvolí.

Období raného dětství je spojeno se zrozením dítěte, s jeho příchodem na svět, tedy s porodem, s jeho adaptací na život mimo tělo matky a velice neodborně můžeme říci, že toto období je ukončeno nástupem dítěte do předškolního zařízení. Jde tedy o asi tříletou fázi vývoje dítěte. V tomto období se dítě velice rychle mění, je tedy podstatné rozdělení do dalších tří fází: novorozeneckého období, kojeneckého období a batolecího období.

Novorozenecké období je spojeno s příchodem dítěte na svět. To je najednou ve zcela jiném prostředí, na které si nejprve musí zvyknout. Tento přechod ze známého prostředí, dělohy matky, do nového je provázen stresem, který prožívá nejen matka během porodu, ale samozřejmě i dítě. V dnešní době je snaha tento stres maximálně eliminovat. Jednou z věcí, která souvisí s eliminací stresu, je například okamžitý kontakt dítěte s kůží matky (bonding). Dítě je ihned po narození přiloženo na tělo matky, které je v tuto dobu pro něj nejznámějším prostředím. Dále je preferován i

bezprostřední kontakt s otcem. V tomto období ještě není zcela vyvinutý nervový systém dítěte, ale je zde již patrné první učení, a to v podobě uspokojování biologických potřeb. Mezi první psychické projevy dítěte řadíme i uplatňování reflexů (sací reflex, úchopový reflex apod.).

Oproti tomu je kojenecké období daleko bohatší na psychické projevy dítěte. To je spojeno s postupným zrání centrální nervové soustavy. Kromě jiného se v kojeneckém období objevují předřečové projevy, broukání a žvatlání. S postupujícím časem i první slova. V polovině tohoto období se objevují i obavy dítěte spojené především s odloučením od matky. „*Kojenec si začíná uvědomovat tělesné pocity, pohyby a citové prožitky. D. Stern označuje kojenecké období za etapu primárního uvědomování sebe sama, rozvoje dětské identity.*“ (Novotná, Hříchová, Miňhová: 2012, s. 47)

V batolecím období již není tělesný vývoj dítěte tak rychlý jako v obdobích předcházejících. Nervový systém dozrává, což se projevuje v aktivitách dítěte. V tomto období je velice důležitá vhodná stimulace dítěte. Batole potřebuje dostatek prostoru k bezděčnému, spontánnímu učení. Pro období batolete jsou typické experimenty dítěte. Dítě experimentuje se schopnostmi vlastního těla (chůze) i s možnostmi, které nabízí jeho okolí. Dochází zde k primární socializaci. Dítě si uvědomuje vlastní odlišnost od ostatních objektů ve svém okolí, a tím si je vědomo vlastního „já“. Převládá zde egocentrismus. V batolecím období používá dítě řeč daleko aktivněji a prostřednictvím svých otázek (Co je to?) si rozšiřuje vlastní slovní zásobu. Fantazie je v tomto období velice živá a často je ve hře dítěte zaměňována s realitou. V batolecím období dítěte se také setkáváme s pojmem „období prvního vzdoru“. To je spojeno s dětským egocentrismem, labilitou citů a neschopností regulovat vlastní citové afekty. Dochází tak k formování osobnosti dítěte a k vytváření jeho vlastností.

11.2 Předškolní období

Tělesný a duševní vývoj je v předškolním období pomalejší, pokračuje zrání centrální nervové soustavy, „*což se promítá do větší výkonnosti tělesných a psychických funkcí.*“ (Novotná, Hříchová, Miňhová: 2012, s. 48) Dítě se učí novým pohybovým

dovednostem, tento fakt označujeme jako rozvoj hrubé motoriky. Hlavní náplní předškolního období je hra. Ta umožňuje rozvoj psychických funkcí a přesouvá se z hry paralelní na hru společnou. Děti si tedy nehrají již jen vedle sebe, ale hrají si společně. Jde o spolupráci nejen dětí mezi sebou, ale jsou zde patrné i společné hry s dospělými. Kromě pohybových her dítě vyhledává i hry s námětem, hra na školu, na obchod a další. Náměty her jsou spojeny s každodenní realitou, která dítě obklopuje. Omezováním dítěte v jeho přirozenosti hrát si můžeme způsobit trvalé poškození jeho psychického vývoje.

Myšlení dítěte v předškolním období je intuitivní a má prvky polidšťování věcí. Řeč je převážně monologická, vídáme děti, jak si povídají samy pro sebe. „*Řečový rozvoj je závislý na účinné stimulaci a je podporován i hrovými aktivitami*“. (Novotná, Hříchová, Miňhová: 2012, s. 49) Způsobem dětského vyjadřování je kromě řeči i kresba. V té dítě jednoduchým systémem čar zobrazuje předměty. Předškolní období je také obdobím vrcholné fantazie. Děti mají velice rády pohádky, které odpovídají jejich psychice svojí záhadností a magičností. Děti si často vymýšlejí, oživují věci, a to nejen ve hře.

V tomto období si dítě již uvědomuje, co je to „pocit viny“, má svědomí. Uvědomuje si, co smí a jaké chování je nežádoucí. Je velice citlivé na pochvalu. Jeho city jsou stále ještě labilní a je velice senzitivní. Vznikají zde vyšší city sociální a morální. „*Formuje se charakter a povahové vlastnosti. Předškolní věk je považován vývojovými psychology za senzitivní období pro vytváření základů charakteru a osobnosti*.“ (Novotná, Hříchová, Miňhová: 2012, s. 50) Zájem dítěte se přesouvá z matky na otce a vrstevníky.

Jak již bylo zmíněno, v předškolním věku se velmi výrazně rozvíjí řeč. Jejím rozvoj je závislý na kvalitní stimulaci, které mohou přispět pohádky a pohádkové příběhy. Oblíbenost pohádek u dětí je podnícena i vysokou úrovní dětské fantazie. Je tedy dobré podporovat jak fantazii, tak rozvoj řeči jejich předčítáním či vyprávěním. Na tento fakt by měli myslet nejen rodiče, ale především i pedagogové předškolních zařízení. Ve svém okolí se však setkávám se zcela odlišnou realitou. V mateřských školách jsou často kniha, předčítaná pohádka či příběh, vytlačovány filmovou verzí. Díky tomu dítě není nuceno pracovat s vlastní fantazií a kniha, jako zdroj zábavy a poznání, se mu vzdaluje. Podle mého názoru má i tento fakt vliv na čtení a fantazii dětí.

Dítě přicházející do první třídy ZŠ často vůbec nezná „klasické pohádky“ jako jsou například Karkulka, Perníková chaloupka a další. Je tedy velmi obtížné najít pro děti takovou pohádku, kterou znají a jsou schopny ji za pomoci obrázkové či jiné vodící osnovy prostřednictvím vlastní fantazie převyprávět, kresebně ztvárnit či jiným kreativním způsobem uchopit. Je tedy důležité využít počátků první třídy k rozvoji fantazie a seznámení dětí s pohádkovými motivy, které považujeme za klasické.

11.3 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku je opět odstartováno velkou životní změnou, vstupem do školy, tedy do první třídy základního vzdělávání. Dítě se musí sžít s mnoha změnami. Jde o nárůst povinností, jejichž plnění je kontrolováno a hodnoceno, kontakt s novou autoritou a její přijetí, nový typ hierarchie a s tím spojené vzorce chování a komunikace (žák - žák, žák - učitel). Dítě se tedy dostává do nové životní role školáka. Toto období je také zohledněno v českém systému základního vzdělávání, kde mluvíme o 1. stupni ZŠ.

Růst centrální nervové soustavy je téměř ukončen kolem 10. roku věku dítěte. Poté se růst velice zpomaluje, téměř zastavuje. *„V tomto období se zdokonaluje senzomotorická koordinace a motorická výkonnost (vytrvalost, pohyblivost i obratnost). Dosud se rozvíjela především hrubá motorika, nyní se zlepšuje výkon i v jemné motorice (psaní, kreslení, modelování ...). Dítě v tomto věku má silnou potřebu pohybové aktivity, která by neměla být omezována.“* (Novotná, Hříchová, Miňhová: Plzeň 2012, s. 50) Na tyto zákonitosti vývoje v mladším školním období by neměla zapomínat žádná ze základních škol. Často se setkáváme s problémem právě pohybové aktivity, která je ze strany norem a řádů škol často omezována ve větší míře, než by tomu mnohdy muselo být. Jedná se především o přestávky a volné hodiny mezi vyučováním. Často je s pohybovými aktivitami problém i v odpoledních družinách. Nežádá je to zapříčiněno nedostatkem vhodného prostoru pro tento typ aktivit. Tak jako byla hlavní aktivitou dítěte v předškolním období hra, má i období mladšího školního věku svoji dominantní aktivitu, kterou je učení. Učení formuje všechny psychické procesy, které se tím zdokonalují. V předškolním období jsme hovořili o učení bezděčném, které probíhalo

právě ve hře. Nyní již mluvíme o učení záměrném, uvědomělém. Dochází ke zdokonalování záměrné pozornosti a paměti. Fantazie je v tomto období již ustupující. U dítěte převládá zájem o realitu, což je velmi patrné v jeho kresebném projevu. Dítě se snaží zachytit ve své kresbě realitu a postupně přechází jeho zájem od celku k detailům. Je zde ale stále velice živá představivost.

V období nástupu do školy a 1. stupně ZŠ se velmi výrazně zdokonalují řečové dovednosti dítěte, nyní již žáka. V průběhu vzdělávání se rozšiřuje jeho slovní zásoba o pojmy, které jsou přímo či nepřímo spojeny s látkou, která je ve škole probírána. Jak je zmíněno ve Vývojové psychologii, dochází tak ve velice krátkém časovém horizontu až ke zdvojnásobení slovní zásoby. Nárůst řeči je přímo úměrný rozvoji myšlení dítěte.

V průběhu školní docházky, kdy dítě plní své povinnosti a přizpůsobuje se nové životní roli, je neustále někým hodnoceno, sebou samým, učitelem, vrstevníky, rodiči a dalšími lidmi. Všechna hodnocení mají vliv na vnímání jeho samého, na jeho sebevědomí. Je tedy důležité, aby měl žák dostatek možností zažít úspěch a aby jeho sebevědomí bylo přiměřeně stimulováno. Pokud tomu tak není, vznikají u dětí frustrace a stres, často se děti snaží vynikat v negativním slova smyslu, čímž se dostávají do začarované spirály neúspěchu. City dítěte mladšího školního věku se stávají stabilnějšími a trvalejšími. Jsou však stále ještě jednoduché a mělké. Dochází také k prohlubování a diferencování vyšších citů, které jsou typické pouze pro člověka, hovoříme o morálce a estetice. Toto životní období je typické pozitivismem a optimismem.

Přestože je období mladšího školního věku převážně obdobím učení, není hra zcela zapomenuta. Hra získává nové kvality a rozměry, stává se složitější, reálnější a objevuje se zde faktor soutěživosti. Často je využíváno hry ve školním prostředí, didaktické hry. Objevuje se zde ale závažný problém moderní doby, kdy děti vyměňují vlastní aktivitu za pasivní vnímání medií či počítačové hry.

11.4 Pubescence a adolescence

Období pubescence je životní etapou, kdy změny probíhají nejdynamičtěji a dítě je nejsnáze ovlivnitelné. Změny probíhají v biologické i v psychické oblasti. Jedná se o

nejzajímavější období lidského života a je tedy nejvíce probádané. Toto období je vymezené dozráváním pohlavních funkcí jedince, ukončuje ho úplná pohlavní zralost. Pubescenci dělíme do dvou fází.

„1. prepubescence – 11-13 let u dívek, u chlapců o 2 roky později. Zahrnuje první symptomy pohlavního dozrávání až po vznik menstruace (poluce).

2. pubescence – 13-15 let, trvá do dosažení reprodukční schopnosti, zpravidla 1 až 2 roky po začátku menstruace u dívek.“ (Novotná, Hříchová, Miňhová: 2012, s. 52)

V publikaci vývojová psychologie se dozvídáme o velké rychlosti změn v tomto období a o individualitě této životní etapy. Jednotlivé procesy se vyvíjí nesouměrně. Rozdílná rychlost vývoje je také patrná mezi pohlavími. Nastejněměrně se však mohou vyvíjet i jedinci stejného pohlaví a věku.

Pubescence je obdobím přechodu z dětství do dospělosti, od závislosti k nezávislosti. Dochází k autoregulaci osobnosti. Jak již bylo zmíněno, pubescence se vymezuje pohlavním dozráváním jedince. V tomto období se objevují primární, sekundární, terciální i kvartérní pohlavní znaky.

Všechny změny v pubescenci jsou doprovázeny stresem jedince a je důležité, aby se s těmito změnami co nejlépe vyrovnal a vytvořil si svoji novou identitu. Většina pubescentů věnuje velkou pozornost svému zevnějšku. Lépe vypadající jedinci získávají ve svých skupinách lepší status, stávají se oblíbenějšími, což ovlivňuje jejich sebepojetí. Jejich novou identitu.

Hormonální změny, které pubescenci provázejí, mají za následek větší emoční labilitu. Pubescent často reaguje neadekvátně, je podrážděný. Tomuto lze předcházet a mírnit tyto projevy pohybem. Opět se tedy jedná o období, kdy je pohybová aktivita velice důležitá. V této životní etapě funguje pohyb jako jakýsi hromosvod, který stabilizuje city a uvolňuje napětí.

Velký rozvoj přichází v oblasti myšlení, které se stává konkrétnějším, je důsledné a systematické. Nově se objevuje kritické posuzování sebe sama a světa kolem. Zdokonalují se také poznávací procesy, například zrakové vnímání. Oživuje se také fantazie, což se projevuje v tzv. denním snění.

Vytváření si vlastní identity je spojeno také s určením si toho, jaký být nechci, s vlastní úspěšností a s přijetím u vrstevníků. Posiluje se sebeúcta a sebevědomí.

Zvyšuje se potřeba přátelství a intimního vztahu.

Adolescence je vnímána jako vrchol integračního období. Zde dochází ke stabilizaci jak psychického tak fyzického vývoje jedince. Zájem o tělesný vzhled si v tomto období ponechává svoji důležitost. Je součástí sebepojetí. Jedinec porovnává svůj vzhled s vrstevníky i se svými idoly. Nespokojenost s vlastní tělesnou stránkou se projevuje v nízkém sebevědomí a celkové nejistotě jedince. Do tohoto období se také přenáší intersexuální rozdíly ve vývoji, kde dívky jsou opět asi o 2 roky napřed oproti chlapcům stejného věku.

„Intelektuální vývoj je ukončen. Myšlení je pružné, samostatné, tvořivé, nezatížené zkušenostmi. Inteligence je na svém vrcholu. Adolescent dokáže používat netradiční způsoby řešení.“ (Novotná, Hříchová, Miňhová: 2012, s. 56) Pokračuje také budování vlastní identity. Nalezení sebe sama je nutnou podmínkou autoregulace, ke které v tomto období dochází. Stabilizuje se také charakter, vlastní žebříček hodnot, zvnitřňují se morální hodnoty a dotvářejí se i ostatní osobnostní vlastnosti. Adolescent často vidí morální hodnoty dospělých velmi kriticky a stejně nahlíží i na životní styl svých rodičů.

Zvyšuje se zájem o intimní vztah s opačným/stejným pohlavím. Zvyšuje se sexualita a s ní jsou spojeny první sexuální zážitky. Sexuální zážitky a zkušenosti nejsou spojovány v tomto období jen s jedním partnerem. Obvykle se nevytvářejí trvalé citové vztahy a potřeba uzavírání manželství se zde také ještě neobjevuje. Je zde ale zvýšené riziko neplánovaného rodičovství, na které jedinci nebývají ještě připraveni.

12 Poběžovice před knihovnou

Odborná učebna pro výuku literatury byla ve škole již před dvaceti pěti lety. Tehdy působila na škole paní učitelka Anna Mentová, která byla uvádějící učitelkou pro nynější zástupkyni ředitele paní Mgr. Miroslavu Šebestovou. Ta v této době začíná svoji pedagogickou praxi a průvodcem jejími začátky byla právě paní Mgr. Mentová. V této době přichází myšlenka názoru a s ní spojená výzdoba odborné učebny literatury. Výzdobou se staly portréty českých i světových autorů. Obě paní učitelky mají své kořeny na Chodsku, a proto se rozhodly zohlednit i region a autory se vztahem k této lokalitě, vizuálně je ve třídě oddělit, a tím na ně upozornit. K autorům samozřejmě patří i jejich díla a nelze oddělit ani místa, která se k autorům či jejich dílům vztahují, a proto byla součástí výzdoby i mapka. Zde je poznat, že paní učitelky o několik let předběhly dobu a zohledňovaly i mezipředmětové vztahy, na které je dnes tolik upozorňováno. Nedílnou součástí výuky literatury jsou i odborné pojmy, na které nebylo při realizaci výzdoby také zapomenuto. Žáci je tedy měli neustále na očích a i v době, kdy se s nimi cíleně nepracovalo, měli možnost informace pasivně vstřebávat. Potřeba učitelů spojit teorii s praktickým využíváním knih byla vyslyšena až nynějším ředitelem Mgr. Vladimírem Fojstem, který přišel s myšlenkou vybudovat školní knihovnu a požádal, zda by již existující odborná učebna literatury mohla sloužit jako pomocná pracovní knihovna. Realizace této myšlenky se v loňském roce ujala paní Šebestová, která se rozhodla učebnu v rámci možností školy dovybavit. Cílem bylo, aby si žáci uvědomili, že literatura není jen text, ale že k ní patří i ilustrace, a proto vyzdobila pracovní portréty nejznámějších ilustrátorů. Do projektu nové podoby pracovní byli zapojeni i žáci školy. Paní Šebestová chtěla novou podobu učebny více věnovat regionálním autorům, a proto každá třída měla za úkol zjišťovat informace o autorech z Chodska (Domažlice, Klenčí, Výhledy ...). Spolu s paní učitelkou dávali žáci informace dohromady a podle slov paní Šebestové: „Šli po jejích stopách.“. Z této společné práce vzešly informace o J. Š. Baarovi, B. Němcové, J. K. Tylovi, J. Vrchlickém a A. Jiráskovi. K těmto vybraným autorům a informacím o nich chyběly už jen jejich portréty. O tuto část práce se postarala paní Michaela Bedyová, asistentka pedagoga,

kteřá vede na škole výtvarný kroužek, na kterém s dětmi vytvořila portréty vybraných pěti regionálních autorů. V informacích zpracovaných dětmi najdeme, jaký měl autor k Chodsku vztah, co o Chodsku napsal, na co se zde zaměřil, jaké je jeho základní dílo. Tyto informace jsou poté v hodinách rozšiřovány podle potřeby. V pracovně je již tradicí i takzvané kalendárium, které v současnosti funguje v mírně pozměněné podobě. Vždy jsou zde vyzdvihnuti spisovatelé, kteří mají výročí. K těmto autorům si děti připravují referát. Žák napíše o přestávce na tabuli nejdůležitější informace. Ostatní tedy předem vědí, o čem referát bude. V hodině jsou informace z referátu doplňovány nejen výkladem učitele, ale žáci pracují i s IT technikou a vyhledávají informace na internetu. Bohužel v podmínkách naší školy nelze, aby žáci vyhledávali informace přímo v hodině, a proto doplnění informací přesahuje hodinu a probíhá v domácím prostředí žáků. Takové klasické kalendárium, které bylo ve škole zařito, paní Šebestová oživuje tím, že někdy dá na nástěnku jen díla a žáci vyhledávají jejich autory a následně přiřazují připravené portréty. I obrácená verze, kdy jsou vyvěšeny portréty a žáci určují díla, vede k neustálému vyhledávání informací, a tím samozřejmě i ke zpracovávání textového materiálu, ze kterého žáci informace čerpají. Tento typ práce zařazuje paní učitelka do sedmého, osmého a devátého ročníku, kde sedmý ročník se učí tomuto systému práce. V šestém ročníku, kdy je literatura zaměřena především na základní pojmy literatury a práci s nimi, se toto kalendárium neuplatňuje. Z důvodu nedostatečného prostoru v budově školy je v letošním roce tato pracovna využívána i jako kmenová třída pro již zmíněný šestý ročník. Této situaci se opět prostor uzpůsobil svojí výzdobou a je zde možné najít i historické odkazy týkající se nejen literatury (založení Karlovy univerzity). Paní Šebestová několikrát během svého povídání zdůraznila, že k dokonalému fungování literární pracovny chybí možnost okamžitě sáhnout po knize, o které je řeč. Často také zmiňuje, že cílem vybudování knihovny a odborné učebny není jen podpořit výuku literatury, ale především podpořit dětskou četbu. Věřící, že nová knihovna ve škole toto změní a že prostředí knihovny přispěje ke zvýšení čtenářské gramotnosti žáků. Bylo také paní učitelkou zmíněno, že žáci sice mají domácí knižní fond velmi hezký, co se odborných knih týče, ale sami nemají potřebu encyklopedie otevřít. Pokud je učitel nedonutí pojem hledat, sami ho nehledají.

13 Uskutečnění knihovny jako odborné učebny

13.1 Projekt podporující vznik knihovny

Většina nápadů, které směřují k nějaké větší změně ve školním zařízení, je potřeba financovat. Téměř žádná snaha změnit některé stávající systémy ve školách se bez finančního obnosu neobejde, a ne jinak tomu bylo i s nápadem vytvořit v Poběžovické základní škole knihovnu, která nebude sloužit pouze jako úschovna knih určených k půjčení, ale jako odborná učebna pro výuku literatury. Tento nápad vzešel z iniciativy nejen vedení školy, ale i z potřeb pedagogů, především druhého stupně, kteří volali po možnosti sáhnout při výkladu o autorovi či knize po potřebném výtisku a dát ho žákům bezprostředně do rukou, aby mohli probíranou látku vnímat všemi smysly.

Škola se rozhodla financovat knihovnu za podpory projektu „EU peníze školám“ Tento projekt byl vyhlášen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Název konkrétního projektu byl „Zkvalitnění výukového zázemí ZŠ Poběžovice,“¹⁵ V rámci projektu učitelé zpracovávali šablony směřující ke zkvalitnění čtenářské a informační gramotnosti.¹⁶

Tento projekt byl vyhlášen „za účelem systematické podpory vzdělávání na základních školách“. „Do Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) spolufinancovaného z Evropského sociálního fondu byla zařazena nová oblast podpory, která by měla přispět k masivní podpoře základních škol a k řešení jejich nejpálčivějších problémů. Smyslem oblasti podpory je podpořit rozvoj oblastí, které se dlouhodobě ukazují (např. ve výsledcích mezinárodních šetření typu TIMSS₁ a PISA₂) jako problematické v rámci vzdělávání na základních školách (ZŠ).“¹⁷ Tato snaha podpořit finančně změny ve vzdělávání na základních školách byla vymezena do několika oblastí.

15 Registrační číslo projektu:CZ.1.07/1.4.00/21.0039

Číslo a název oblasti podpory: 7.1.4 Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách

16 I/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti

17 <http://www.msmt.cz/file/22916> 15.3. 2013

Jedná se o sedm oblastí, které byly vybrány na základě zjišťování nedostatků v českém základním vzdělávání. K tomuto účelu, jak již bylo výše zmíněno, byly využity mezinárodní výzkumy, které se zaměřují na porovnávání kvalit školství na mezinárodní úrovni. Vybrány byly oblasti: čtenářská a informační gramotnost, cizí jazyky, využívání ICT, matematika, přírodní vědy, finanční gramotnost a inkluzivní vzdělávání. (Příručka pro žadatele a příjemce 1.4 OP VK verze 2., 2012, s. 7)

Základní škola Poběžovice si mimo jiné vybrala z těchto oblastí i tu oblast zaměřující se na podporu čtenářské gramotnosti. V rámci této části projektu učitelé vytvářeli šest výukových sad materiálů, každý po třiceti šesti kusech, které mohou být využity jak při práci v knihovně tak při práci v běžné učebně, kde výuka probíhá. Tři z těchto sad se přímo týkají literatury a českého jazyka. Jde o sady:

- Náš domov – Poezie našeho národa
 - Autoři našeho regionu
- Odras literatury ve výtvarném umění a hudbě
- Světoví básníci zcela jinak ¹⁸

V rámci projektu vzniklo i několik sad výukových materiálů v digitální podobě. Literární výchově se věnují tyto: Literaturou křížem krážem, Literární výchova na 1. stupni ZŠ a Počáteční čtení. Všechny tyto sady je možné vidět na webových stránkách školy.¹⁹

13.2 Změna ŠVP v návaznosti na projekt

Změnu, která v ŠVP²⁰ proběhla v návaznosti na projekt a s ním vytvořenou knihovnou, provedla Mgr. Miroslava Šebestová. Tato změna se týkala vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura složky Literární výchova pro 6. - 9. ročník ZŠ a proběhla ve školním roce 2010/2011. Došlo k přepracování přehledů autorů, které budou v daných ročnících žákům předkládány, a to tak, aby bylo maximálně využito inovačních metod směřujících k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti.

V souboru autorů byl dán větší důraz na autory regionální. V ŠVP je zanesen i

18 Ukázka šablon v příloze číslo 1 - 6

19 www.zspobezovice.cz v záložce projekty

20 ŠVP – Školní vzdělávací program

jakýsi návod na sestavení hodiny literární výchovy, která by měla směřovat právě ke zmíněné podpoře čtenářské gramotnosti. Žák by neměl dostávat informace v hotové podobě od pedagoga, ale měl by být vybízen k vyhledávání a dotváření poznatků, doplňování těch informací, které jsou mu podány i vlastními znalostmi a informacemi i z jiných předmětů než z oblasti literární výchovy. To vše by mělo být podpořeno prací s PC a s interaktivní tabulí. Žák by tedy v hodině neměl být pasivním posluchačem, ale sám aktivně vyhledávat v textu a doplňovat o vlastní názory a úvahy, jak je v ŠVP uvedeno.

„Cílem je, aby žák vlastní iniciativou a tvůrčí prací v hodině dosáhl získání potřebných znalostí a chápal je jako potřebné z hlediska jeho osobnosti /ne podané učitelem/.“²¹ Učitel by tedy měl být v hodině ne jako mentor, ale jako pozorovatel a koordinátor práce.

Materiály, které byly v projektu vytvořeny a budou k dispozici v knihovně/odborné učebně, jsou k nahlédnutí všem učitelům, kteří daného autora/dílo zařazují do výuky. Učitel má tedy usnadněnou svoji práci s fakty při přípravě na hodinu a dává mu to větší prostor pro přípravu zajímavostí o probíraném problému. Doplnuje pouze ty informace, které podle něj schází nebo ty, které by mohly žáky vhodně motivovat k další práci a vlastní iniciativě.

13.3 Realizace knihovny jako odborné učebny

Vybavení knihovny škola financovala napříč šablonami, z vlastních zdrojů, s podporou rodičů a samozřejmě byli zapojeni i žáci a učitelé, kteří pomohli vlastní prací a invencí. Do knihovny tedy byly pořízeny: regály, interaktivní tabule, počítač pro knihovnickou evidenci, knihy, židle, stoly a nebyla opomenuta ani výzdoba a nezbytné drobnosti usnadňující řazení knih v knihovně.

Z projektu bylo zakoupeno po předchozím výběrovém řízení především technické zázemí jako počítač a interaktivní tabule. Dále pak regály vyhovující požadavkům daného prostoru. Židle do knihovny byly darovány firmou zabývající se konáním veletrhů jako sponzorský dar.

21 ŠVP ZŠ Pobežovice, příloha č. 7

Velice zajímavé a poměrně organizačně složité bylo vytvoření knižního fondu. Zde samozřejmě škola začala vlastními zdroji, kdy shromáždila knihy, které již byly ve škole k dispozici, ale jejich použití v hodinách bylo poněkud komplikované. Knihy neměly své centrální místo, odkud by se půjčovaly, ale byly různě po kabinetech a učebnách. Tento systém byl velice obtížný především pro nově nastupující učitele, kteří zcela neměli přehled o knihách, které jsou ve škole k dispozici. Sama jsem si tímto prošla a někdy jsem byla až překvapená, jak různorodý materiál je možné najít. Všechny tyto knihy ale nebylo možné do knihovny uložit s ohledem na záměr knihovny a její prostor. Proto byly z tohoto množství brány jen některé, které budou v knihovně umístěny a zbylé knihy byly elektronicky zaevidovány, aby tedy bylo mnohem snazší knihu v budově školy nalézt.

Dalším krokem bylo oslovení veřejnosti, především rodičů žáků školy, s žádostí o darování knih pro školní knihovnu. Z obavy, aby se knihovna nezaplnila „brakovými“ tituly, které by ve výuce neměly příliš význam a zabíraly by tak prostor potřebnějším titulům, vznikl seznam autorů a jejich děl, které knihovna potřebuje. Tento seznam vytvořili zástupci pedagogického sboru. Samozřejmě to neznamenal, že se žádné „nepotřebné“ knihy neobjevovaly, ale jejich počet byl eliminován. Po této výzvě se fond knihovny pomalu začal rozšiřovat.

Další možností, jak získat knihy, bylo oslovení městských knihoven v okolí, které často při obměňování vlastního knižního fondu některé knihy vyřazují, a bylo možné je získat buď zcela zdarma, nebo za malý finanční obnos. Další finance škola uvolnila i na nákup zcela nových knih. Některé knihy jsou darem, který zprostředkoval školní psycholog od nakladatelství Fragment.

Takto připravený knižní fond bylo nutné připravit na zařazení do systému knihovny. Zde přišli na řadu žáci a učitelé. Bylo potřeba knihy abecedně roztrdit a zabalit, aby v průběhu používání nedocházelo k jejich poškozování. Tento úkol plnili žáci druhého stupně spolu s učiteli v rámci pracovních činností.

Výzdoba knihovny byla přenechána především žákům a učitelům výtvarné výchovy. Ti spolu s kolegy s aprobační český jazyk vybrali zástupce autorů, kteří budou v knihovně vystaveni. Portréty zvolených autorů byly vyhledány v systému „Datakabinet“, vytištěny a vyvěšeny v prostorách učebny. Samotný portrét neměl být pouze samoučelnou výzdobou, ale má sloužit i k vytvoření představy doby, ve které autor

žil. To zprostředkovává jeho účes a oděv. Žák by tedy měl s pomocí učitelova výkladu, vlastních získaných informací a vizuální podoby autora získat co nejpřesnější představu o něm samém a snáze hledat souvislosti doby, ve které autor žil a díla, které psal. Ve výzdobě knihovny se objevují také portréty ilustrátorů. Jejich ztvárnění již bylo ve spolupráci s žáky školy. Jednalo se především o žáky vyšších ročníků, kteří s Mgr. Jiřinou Johánkovou jejich portréty zpracovávali. Paní učitelka označila tuto práci za „restaurátorství“. Je tím myšleno dokreslování části obrazu. V reálu to znamená, že žák dostal polovinu autorovy ilustrace a měl za úkol doplnit polovinu druhou. Takto vytvořené obrazy byly společně s ilustrátorovou podobiznou vyvěšeny v učebně. Na celkové podobě učebny se podíleli i žáci z nižších ročníků. Ti byli vyzváni namalovat nebo nakreslit libovolnou technikou literárního hrdinu, večerníčkovou postavu, oblíbenou knižní ilustraci a další. Takto vytvořené „obrazy“ byly také použity k dotvoření výzdoby knihovny. Jak paní učitelka Johánková uvedla, sešli se hrdinové od Krtečka až po Sherlocka Holmese.

14 Dotazníkové šetření

Záměrem mého dotazníkového šetření bylo zmapovat vztah rodičů k četbě jejich dětí a k podpoře četby ve škole. Toto šetření bylo provedeno na Základní škole v Poběžovicích, kde jsem rok a půl působila jako učitelka na prvním stupni. Nastoupila jsem zde jako třídní učitelka jedné z prvních tříd, a protože považuji již toto období za senzitivní pro rozvoj čtenářství, začala jsem se o tuto tematiku více zajímat. Velice mne tedy potěšilo, když jsem zjistila, že sama škola se prostřednictvím projektů snaží tuto oblast výuky podporovat. Já sama nejsem příliš zdatným čtenářem a v průběhu mých studií jsem na tento svůj „handicap“ často narážela. Myslím si, že již v takto útlém věku je dobré vést děti/žáky k vlastní potřebě číst.

Vzhledem ke svému oborovému zařazení (Učitelka 1. stupně ZŠ) jsem dotazníky²² rozdala právě ve třídách tomu odpovídajících. Záměrně jsem však vynechala třídy první. V době, kdy bylo dotazníkové šetření prováděno, se žáci prvních tříd ještě neseznámili se všemi písmeny abecedy, a proto jsem tento ročník vynechala. Těžko bych zde s rodiči nacházela odpovědi na čtenářství nečtenářů. Dotazníky byly tedy rozdány v druhých, třetích ročnících a dále ve čtvrtém a pátém ročníku. Je to tedy pouze reprezentativní vzorek a není možné vytvářet tak plošně platné závěry. Výsledky šetření jsou tedy poplatné místu a daným podmínkám.

Rozhodla jsem se vyhodnotit dotazníky nejprve v závislosti na ročnících a dále se pokusila vyčíst stanoviska platná pro většinu 1. stupně této školy. Jak již bylo zmíněno, dotazníky byly určeny k vyplnění rodičům žáků, ne žákům samým. Mým cílem bylo zjistit, jaký vztah mají rodiče k četbě svých dětí a jaké podmínky mají děti doma k rozvoji v této oblasti vzdělávání.

Otázky se týkaly například vybavení domácí knihovny, komunikace dětí a rodičů na téma četby, podpora dětí ze strany rodičů k četbě či zjištění čtenářské aktivity samých rodičů. Dále jsem se zajímala o pohled rodičů na podporu čtenářství ve škole a s tím spojenou knihovnu. Tyto odpovědi by měly pomoci při navázání lepších vztahů

²² Dotazník – příloha č. 8

mezi školou a rodiči v tomto ohledu. Myslím si, že kvalitní spolupráce školy a rodiny je jednou z nejlepších cest, jak podpořit vzdělávání obecně. Nejen v oblasti čtenářství. Poslední částí, které se dotazník věnoval, i když jen okrajově, byl názor rodičů na ovlivňování četby dětí médii.

14.1 Dotazníky druhý ročník

Druhý ročník je v Poběžovické základní škole zastoupen dvěma paralelními třídami, kde je celkem 32 žáků (16 dívek a 16 chlapců). Po navrácení všech dotazníků a jejich sečtení bylo zodpovězeno 17 listů, kde sedmkrát se jednalo o respondenta muže a desetkrát o ženu. Tato nízká návratnost byla způsobena jednak vysokou nemocností žáků v době zjišťování a také dlouhodobou neochotou rodičů spolupracovat se školou.

Z dotazníků vyplývá, že oblast podpory čtenářství dětí v rodinách je na velmi vysoké úrovni. Velká většina rodičů uvádí, že svým dětem často předčítali a sdíleli tak zážitky z četby již v předčtenářském období. Mnoho rodičů také uvádí, že se snaží svému dítěti vypomoci s výběrem knihy. Téměř tři čtvrtiny respondentů odpovědělo, že jsou vzorem čtenářství pro své děti. To znamená, že je pravděpodobné, že děti vídají své rodiče s knihou a mohou tak tento vzorec chování napodobit a snadněji přijmout za své. Toto považuji za jeden z klíčových momentů rozvoje čtenářství u dětí. Často také rodiče uvádějí, že kniha je v jejich rodině považována za vhodný dárek, a to téměř při jakékoliv příležitosti. Nejčastěji jsou však zmiňované Vánoce. Myslím si, že i tento fakt dává knize jakýsi punc výjimečnosti a nepřímo tak vychovává dítě k vhodnému zacházení s knihou. V této oblasti bych ještě zmínila komunikaci rodičů a dětí o knihách. Častou odpovědí na otázku, zda rodiče hovoří s dětmi o knize, kterou jejich dítě právě čte či již přečetlo, bylo ano. Takto odpovědělo patnáct ze sedmnácti rodičů. Tento výsledek mne velice potěšil. Je však nutné brát ho i s jistou rezervou, neboť z této odpovědi nelze usuzovat jaký má takový rozhovor rodiče s dítětem formu a zda je možné říci, že je tato rodinná diskuze pro dítě či pro rodiče nějak přínosná a motivující. Velké množství respondentů také uvádí, že jejich dítě rádo čte a že si knihu bere buď ve svých volných chvílích, či večer před spaním.

Druhou oblastí, na kterou se dotazník zaměřil, byla oblast podpory čtenářství

ve škole a pohled rodičů na ni. Třináct ze sedmnácti respondentů odpovědělo, že považují vznik knihovny v prostorách školy za kladný a vidí zde možnost větší čtenářské aktivity dětí.

U poslední otázky dotazníku, která měla za cíl zjistit, jak by si rodiče představovali ideální spolupráci se školou na podpoře čtenářství, se objevilo několik názorů, které stojí za zmínku. Několikrát rodiče zmínili mnou obávané čtenářské deníky. Považují je za jednu z možností jak čtenářství podpořit a uvítali by jejich zavedení. Myslím si, že tento názor vyplývá ze vzpomínek rodičů na jejich povinnou školní docházku. Dále byl zmíněn čtenářský kroužek, který by někteří rodiče uvítali a také se objevují názory, které směřují k nám učitelům. Beru je jako výzvu, abychom více naslouchali potřebám dětí při výběru titulů k četbě. Jeden z respondentů také odpověděl: „Nepřemýšlím o tom.“ Takováto odpověď mne velice zarazila. Je smutné, že se najdou i tací rodiče, kteří o vzdělání a jeho kvalitě nepřemýšlí.

Poslední oblastí, kterou jsem se snažila dotazníkem zmapovat, je vztah mezi čtenářstvím a medii. Velká většina rodičů považuje media, televizi či internet za možnou příčinu poklesu čtenářské aktivity u dětí. Co se týká „novinky“ na trhu elektronické čtečky knih, považuje ji většina respondentů za věc pro děti nevhodnou a převažuje názor, že kniha je kniha. Nezavrhuji však tento technický pokrok zcela. Klady tohoto přístroje vidí rodiče až v dobách navazujících studií či při častém cestování.

14.2 Dotazníky třetí ročník

Třetí ročník je na škole zastoupen 31 žáky (21 chlapců a 10 dívek), kteří jsou rozděleni do dvou paralelních tříd s celkovým počtem třináct a osmnáct žáků. Z rozdaných dotazníků se mi vrátilo 22 vyplněných, což činí asi dvě třetiny. I zde byla návratnost dotazníků ovlivněna nemocností žáků.

I v tomto ročníku jsem při vyhodnocování dotazníků nabyla pozitivního dojmu z odpovědí respondentů v oblasti podpory četby v domácím prostředí. Z dotazníků vyplývá, že děti jsou hojně četbou stimulovány již v předčtenářském období a že je v rodinách běžné dětem knihy předčítat a vytvářet tak určitý rodinný rituál. Za velmi pozitivní považují, že sto procent respondentů uvedlo, že jejich dítě má doma vlastní

knihovnu. Myslím, že fakt vlastnictví knih může u dětí podpořit jejich vztah k četbě. Je jisté, že si ke knize dítě snáze utvoří nějakou osobní vazbu, pokud ji má spojenou s konkrétní milou situací. Myslím tím získání knihy například jako dárku, spojení nějakého zážitku, či jiné situace, které v majiteli knihy vyvolávají libé pocity. Pokud jsem zmínila knihu jako dárek, musím zde připomenout i odpovědi rodičů. Ti ve většině případů uvádějí, že darování knihy k některé z očekávaných situací (Vánoce, narozeniny, svátek) je zcela běžná věc. Objevují se zde již i takové odpovědi, že koupě knihy může být spojena i s jinou možností, například jako dárek za dobré vysvědčení či koupě „jen tak“, když si dítě knihu vyhlédne a je to jeho přání. Velice důležitou součástí podpory čtenářství v rodině je komunikace dítěte s rodiči o tomto tématu. Zde rodiče uvádějí, že si s dětmi o knihách přečtených, či právě čtených povídají a osmnáct respondentů uvádí, že pomáhá dětem s výběrem knih. Většina (šestnáct z dvaadvaceti respondentů) také uvádí, že jsou svému dítěti čtenářským vzorem.

Na otázky směřující k podpoře čtenářství ve škole a ke spolupráci rodičů se školou respondenti odpovídali velice podobně. Dvacet z nich považuje vytvoření knihovny ve škole za dobrý krok k podpoře čtenářství. Zároveň ale mnoho rodičů uvádí, že podporu čtenářství u svých dětí nemohou očekávat jen od školy, ale že je velice důležitá jejich vlastní invence v problematice. Tento názor mne velmi příjemně překvapil, neboť si myslím, že škola opravdu není všemocná. Opět se objevil názor směřující k zavedení čtenářských deníků a ruku v ruce s tímto názorem se objevilo i spojení povinná četba. Sama ale nejsem přesvědčena o tom, že právě tato cesta je tou správnou k podpoře čtenářství v pravém slova smyslu, tedy k vytvoření kladného vztahu k četbě. Rodiče zde také zmiňují častější návštěvy městské knihovny.

V poslední části dotazníku jsem se věnovala zmapování názorů rodičů na vztah mezi čtenářstvím a medií. Osmnáct z dotázaných shodně určili media za jednu z možností, která negativně čtenářství ovlivňuje. Při vyhodnocení této otázky mne napadlo, zda tito rodiče nějakým způsobem vliv medií na své děti eliminují, či pouze tento fakt negativního působení konstatují. Názor respondentů na elektronickou čtečku knih je v tomto ročníku převážně kladný, ale opět je zde zmiňována věková hranice, kde mnoho rodičů považuje tuto techniku za prozatím zbytečnou či zcela nevhodnou. Považují kontakt s knihou za nenahraditelný.

14.3 Dotazníky čtvrtý ročník

Ve čtvrtém ročníku na Základní škole v Poběžovicích je dvanáct hochů a dvanáct dívek. Celkem tedy tuto třídu navštěvuje dvacet čtyři žáků. Bohužel návratnost dotazníků v tomto ročníku byla velice nízká. Vyhodnocováno bylo v této kategorii pouze patnáct dotazníků, kde dvanáct z nich bylo vyplněno ženami. Jde tedy pouze o malý vzorek respondentů a výsledky šetření tedy mohou být zkreslené.

Opět se vyhodnocování dotazníků drželo stejného schématu. Odpovědi respondentů byly uspořádány do tří oblastí: podpora čtenářství v rodině, práce školy na podpoře čtenářství a vztah mezi čtenářstvím dětí a médií.

První oblast zjišťování je v dotazníku obsažena ve většině otázek. Rodiče převážně kladně odpovídají na otázku předčítání dětem v předčtenářském období, kde je nejvíce zastoupena ta část období, kdy se dítě učí mluvit, ale pouze šest z nich potvrdilo, že předčítání patří nebo patřilo k jejich rodinným rituálům. Většina respondentů také uvádí, že pomáhá svým dětem s výběrem knih a také s nimi o jejich předčtených nebo právě čtených knihách hovoří. Padesát procent respondentů uvedlo, že nejsou svým dětem vzorem jako čtenáři. Jak jsem již v předchozích kapitolách zmínila, považuji právě tento fakt za jeden z elementárních při vytváření či upevnování vztahu dítěte k četbě. Většina rodičů (třináct z patnácti) uvádí, že jejich dítě čte rádo a nejčastější odpovědí na otázku, kdy si jejich dítě čte, byla: „Ve volných chvílích.“ Opět se potvrdilo, že kniha je běžnou součástí oslav Vánoc, narozenin či svátků, kde zaujímá roli dárku. Objevily se i takové odpovědi, že kniha je kupována i při jiných příležitostech jako například za vysvědčení či podle potřeby. Tato odpověď byla směřována ke koupi encyklopedií a odborných knih.

V druhé části dotazníků rodiče téměř shodně označili vznik školní knihovny za jeden z kroků, který by mohl vést ke zlepšení vztahu dětí ke knihám a četbě. V otázce směřující k vyslovení se rodičů, jak by si oni představovali podporu čtenářství, se i přes nízkou návratnost dotazníků objevily zajímavé tipy pro nás učitele. Jeden z nich zmiňuje rozšíření soutěží, které se četby dotýkají, a využít tak přirozené dětské soutěživosti. Druhý podnět, pro mne zajímavější, se týkal vytvoření souborů knih, které by děti během školního roku četly a vytvářely po jejich přečtení nějaký výstup ve formě plakátu, obrázku, stručného obsahu, prostřednictvím něhož by vzkázal ostatním žákům

svůj postoj ke knize, kterou přečetl. Myslím, že tento nápad by bylo možné rozpracovat a splnit tak částečně přání i rodičů z nižších ročníků, kde byly zmiňovány čtenářské deníky a povinná četba.

V poslední oblasti dotazníku se rodiče ve dvanácti případech shodli, že media mohou být jednou z příčin nižšího zájmu dětí o knihy. Objevil se ale i názor, že v rodině je i internet zdrojem četby. Je využíván jako medium umožňující četbu knihy bez finanční zátěže na její koupi. Takto ale v dané rodině využívají internet prozatím pouze rodiče. Podobným médiem umožňujícím četbu knih v elektronické podobě je KINDL. K tomu se většina respondentů v tomto ročníku nevyjádřila s odkazem, že věc neznají a nikdy se o ni nezajímali. Objevil se ale také názor, že je dobré si takto knihu prolistovat a seznámit se s jejím obsahem ještě před jejím zakoupením. Z tohoto můžeme usuzovat, že text, ke kterému se čtenář chce v budoucnu vrátit, si raději pořídí v podobě vázané knihy.

14.4 Dotazníky pátý ročník

Pátý ročník je poslední, ve kterém jsem prováděla své dotazníkové šetření. Stejně jako ve čtvrtém ročníku byla návratnost dotazníků velice malá. Z možných dvaceti pěti dotazníků se mi vrátilo pouhých deset. Jde tedy opravdu o pouze orientační výsledky šetření. Pátou třídu v Poběžovicích navštěvuje čtrnáct chlapců a jedenáct dívek. V celkovém počtu navrácených dotazníků v tomto ročníku převažují mezi respondenty ženy. Muži odpovídali z deseti případů pouze dvakrát.

V otázkách týkajících se předčítání dětem se opět nejčastěji objevilo období, kdy se dítě učilo mluvit. Takto odpovědělo všech deset rodičů. Předčítání bylo označeno za rodinný rituál pouze ve třech případech. Pokud se zaměřím na komunikaci rodičů a dětí v otázkách dětské četby, musím říct, že s přibývajícím věkem dětí tato část komunikace v rodině jakoby upadá. V tomto ročníku pomáhají s výběrem knih pouze čtyři respondenti a sedm rodičů uvedlo, že si s dětmi o knihách povídá. Velice pozitivně ale působí odpověď osmi z deseti respondentů, kteří uvedli, že jejich dítě má doma vlastní knihovničku. Téměř na polovinu se dělí odpovědi, které popisují, jaký má dítě vztah

k četbě. Jedna polovina respondentů uvádí, že jejich dítě čte rádo a druhá polovina označila odpověď: Musíme ho nutit. Darovat knihu jako dárek k jedné z nabídnutých možností již není pro rodiče tak samozřejmé jako v nižších ročnících. Jako dárek se kniha objevuje v rodinách žáků páté třídy většinou jen o Vánocích. Zbylé dvě možnosti (narozeniny, svátek) označil vždy jen jeden z respondentů.

V oblasti ovlivňování četby dětí medii se rodiče opět shodli na možné škodlivosti. Reakce na KINDL byly v tomto ročníku především negativní či rodiče uvedli, že toto medium vůbec neznají.

Poslední částí zjišťování byla aktivita školy na poli podpory čtenářství žáků. Rodiče odpovídající v dotaznících se v sedmi případech shodli, na možném pozitivním vlivu knihovny na četbu žáků školy. Opětovně se zde objevuje téma čtenářských deníků a povinné četby žáků. Jeden z respondentů zmiňuje zavedení čtenářského kroužku ve škole. Obávám se, že tento respondent měl na mysli čtenářský kroužek fungující pod městskou knihovnou, s kterou škola také úzce spolupracuje.

14.5 Souhrnné vyhodnocení dotazníků

Nejprve bych ráda zhodnotila návratnost dotazníků. Celkově byly osloveny čtyři ročníky Základní školy v Poběžovicích, kde druhý a třetí ročník je zastoupen dvěma paralelními třídami a čtvrtý a pátý ročník je pouze jednotřídní. Celkem se jedná o sto dvanáct potenciálních respondentů mého šetření. Vzhledem k vysoké nemocnosti žáků v daném období a k obvyklé neochotě rodičů s vyplňováním jakýchkoliv dotazníků ať již přímo spojených se školou, či takových, které se školou souvisejí okrajově, jsem čekala návratnost alespoň poloviny dotazníků. Tento můj odhad se potvrdil a vyhodnocováno bylo šedesát čtyři dotazníků.

Ze svého vyhodnocování jsem zcela vynechala otázku číslo devět. Výsledky této otázky jsou zpracovány jako soubor knih, který by měl posloužit jako nabídka možných titulů, jichž by bylo podle respondentů vhodné využít k doplnění knižního fondu vzniklé knihovny či jako možnosti knih, které by učitel mohl zvolit k četbě ve škole.

Celkově lze říci, že prostředí v rodinách, které jsem ve své práci mapovala

s ohledem na danou tematiku, je ve větší míře podnětné a může přispívat k rozvoji a podpoře dětského čtenářství. Toto zjištění bylo pro mne velice pozitivní a do jisté míry také překvapující. Dále se ale také ukázalo, že podpora čtenářství v rodinách, zejména s ohledem na komunikaci a výběr knih, s věkem dítěte klesá. Tím jsem se dostala k zamyšlení, jakým způsobem právě tento pokles může čtenářství dítěte ovlivnit. Žák ve čtvrté a páté třídě pomalu vchází do období prepubescence, které je velice senzitivní pro upevňování a osvojování zvyklostí. Dítě se snaží vymanit z vlivu rodičů a hledá si svoji vlastní identitu a zdroj informací. Věřím, že pro mnoho rodičů je právě tento čas obecně vyčerpávající a snaha směřovat dítě k četbě se zde odsouvá na vedlejší kolej výchovy. Proto považuji toto období za stěžejní pro školu, která by právě zde měla svůj vliv na udržení zájmu žáků o knihu zvýšit. K tomuto se vztahuje i další část dotazníku, ve které rodiče jasně vnímají vznik knihovny za velice pozitivní a věří, že právě díky iniciativě školy vytvořit knihovnu se žáci budou četbě věnovat více a jejich vztah ke knize selepší.

I já považuji tento krok za krok správným směrem. Především díky spolupráci žáků na vzniku knihovny. Věřím, že to, co si sami žáci pomohli vytvořit, povzbudí jejich zájem. Pedagogové však nesmějí spoléhat pouze na účast žáků při vzniku, ale je třeba plně využívat možností knihovny a hledat nové a neotřelé přístupy k četbě.

Pokud se ještě zmíním o vztahu medií a četby, ke kterému se rodiče v dotaznících také vyjadřovali, musím konstatovat, že velká většina z nich vidí problém nečtenářství dětí právě zde. Objevily se ale i takové názory, že ne všechna media musí nutně vždy stát proti četbě. Někteří z respondentů považují například i internet za jednu z možností, jak se k textům knih dostat. Nebyl opomenut v kladném hodnocení ani KINDL, který mnozí z rodičů považují také za vhodnou alternativu ke knize. Toto tvrzení však nebylo bez výhrad, a to především k věku žáků prvního stupně. Někteří z rodičů uvedli i názor, že právě média zprostředkující texty knih by mohla v budoucnu být cestou, jak žáky dnešní „mediální doby“ navrátit k četbě. V takovémto případě bychom však nehovořili o četbě knih v běžném slova smyslu, ale o četbě z jiného nosiče textu.

15 Aktivity učitelů ZŠ Poběžovice

V této kapitole bych se ráda věnovala aktivitám učitelů dané základní školy, které směřují k podpoře čtenářství dětí. V úvodu bych chtěla všem učitelům, kteří mi poskytli informace o své činnosti, velice poděkovat. Oslovila jsem paní učitelky z celého prvního stupně, ale ne všechny moji prosbu vyslyšely. Ochotu sdělit mi své nápady, jak rozvíjí čtenářství ve svých třídách, jsem našla u tří kolegyň. Ani jedna z nich si však nepřeje být konkrétně jmenována. Jedná se o paní učitelky z první, druhé a třetí třídy. Všechny vykonávají svoji praxi již dlouhodobě a jejich činnost je již několik let spojena právě s Poběžovickou základní školou.

Nejprve bych chtěla zmínit aktivity, které uvedla paní učitelka první třídy. Zde je samozřejmé, že aktivity budou uzpůsobeny čtenářským schopnostem žáků tohoto ročníku, a obecně lze říci, že se jedná především o seznamování žáků s četbou. Paní učitelka uvádí, že knihovnu využívá se svými prvňáčky zatím jako učebnu, která jí umožňuje pracovat s interaktivní tabulí, kterou ve své domovské třídě nemá. Dále zmiňuje již jednu z aktivit, která s četbou přímo souvisí. Ve své třídě žáky vybízí k donesení knih do školy, které sami čtou, předčítají jim je rodiče nebo se na jejich četbě s rodiči či jiným zkušenějším čtenářem podílí. Využívá zde přirozenosti dětí pochlubit se tím, co doma mají a co již v četbě dokázaly. Vzniká tak příležitost si o knize povídat, představit knihu samou a vhodnými otázkami a vyprávěním dítěte motivovat ostatní k četbě. Jedná se o přirozenou nabídku knih, které děti mohou číst. Z přinesené knihy si ve třídě vždy kousek samozřejmě přečtou. Četbu knihy paní učitelka zařazuje do hodin pravidelně. Zatím se jedná o její předčítání (vzhledem ke čtenářským schopnostem žáků). Momentálně jim paní učitelka předčítá z knihy Kocour Mikeš od Josefa Lady. Při popisování činností, kterými se snaží vést děti ke čtenářství, paní učitelka zmínila i aktivity spojené s městskou knihovnou, se kterou škola spolupracuje. Žáci prvního ročníku zatím navštívili knihovnu dvakrát. První návštěva byla, jak paní učitelka uvádí, seznamovací. Žáci si prohlédli prostory knihovny, seznámili se se systémem půjčování knih i s klubem Čítánek, do kterého byli pozváni. Druhá návštěva v knihovně měla název “Ladování“. Šlo o tematické setkání dětí

s Čítánkovou babičkou, která působí v knihovně jako vedoucí klubu Čítánek a připravuje i akce věnované škole. Čítánková babička je žena v důchodovém věku, která se rozhodla trávit svůj čas s dětmi a ukazovat jim cestu ke knihám. Během „Ladování“ se žáci seznámili s osobností Josefa Lady a s jeho dílem. Vše bylo samozřejmě obsahově i podáním přizpůsobeno dětem první třídy. Paní učitelka ještě zmínila, že knihovna pro ně v jarních měsících připravuje podobný program, věnovaný tentokrát Bohumilu Říhovi.

Paní učitelka z druhého ročníku uvádí, že se snaží podporovat četbu ve své třídě „jak jen jde“. Žáci její třídy pravidelně nosí do školy knihy, které přečetli, a prostřednictvím drobných „referátů“ s nimi seznamují své spolužáky. Součástí představení knihy je samozřejmě předčítání úryvku z dané knihy. Zde se tohoto úkolu zhostí samý žák, který knihu přinesl. Paní učitelka také velice aktivně podporuje spolupráci školy s městskou knihovnou. V rámci své třídy se snaží, aby žáci, prostřednictvím setkání s pracovníky knihovny, měli sami zájem knihovnu navštěvovat. Poslední takovou akcí, kterou paní učitelka uspořádala, je „Velikonoční školička“. Žáci v průběhu týdne dostávají motivované úkoly, ve kterých se prolínají jednotlivé předměty, a z těchto splněných úkolů si sestavují jakousi knihu. Na závěr „Velikonoční školičky“ přijde vedoucí knihovny a Čítánková babička, kterým děti ukáží své „knihy“ a předvedou divadlo, které v rámci výuky nacvičily. Paní učitelka pro tuto příležitost zvolila motiv dvanácti měsíčků. Paní učitelka ještě zmínila právě probíhající školní kolo recitační soutěže, kterou také považuje za cestu, jak podpořit zájem žáků o literaturu.

Další zmiňovanou paní učitelkou je třídní jedné z třetích tříd na Základní škole v Poběžovicích. Již umístění domovské třídy v budově školy umožňuje třetákům využívat knihovnu naplno. Obě učebny spolu téměř sousedí. Paní učitelka ve svém emailu, ve kterém mi popisuje své aktivity, uvádí, že již změna prostředí při výuce je pro děti i pro ni velice aktivizující. Vyučovat čtení v místnosti plné knih, obrazů, obrázků a techniky (interaktivní tabule, počítače) je samo o sobě velice zajímavé. Rozložení prostoru paní učitelka vnímá jako podnětné pro nerušenou práci ve dvojicích či skupinkách. Uvádí, že si děti mohou samostatně najít svůj kout pro práci. První konkrétní aktivitou, kterou paní učitelka popisuje, je předčítání starším žákem z vyššího ročníku nebo dospělou osobou. Zde paní učitelka jmenuje ředitele školy, starostu města, své kolegyně i ochotné rodiče žáků, kterým se podaří vyšetřit čas pro takovouto

návštěvu školy. Dále také zmiňuje podporu četby prostřednictvím návštěvy divadelních představení či filmového zpracování literární předlohy. Paní učitelka se snaží podporovat četbu ve své třídě již od prvního ročníku. Proto ve svých aktivitách zdůraznila práci na projektu „Už jsem čtenář - Knížka pro prvňáčka“. Tohoto projektu se se svoji třídou účastnila v první třídě. Práci na projektu popisuje takto: „Naši prvňáčci prožili 1. červen velmi netradičně. Při vyučování slavili Den dětí různými pestrými aktivitami. K oslavě patří také dárek a ten opravdu přišel v podobě knížky. Letošní rok se prvňáčci zapojili do projektu Už jsem čtenář - Knížka pro prvňáčka a pilně se věnovali čtenářským dovednostem nad rámec školních osnov. Proto v obou prvních třídách proběhlo pasování na čtenáře. Díky aktivitám, které žáci uskutečnili během roku, obdržela naše škola pro každého šikovného čtenáře knížku Daniely Kroluppelové Zmizelá škola. Slavnostní předání proběhlo za přítomnosti pana ředitele, který vzbudil zájem o knihu přečtením první kapitoly. Také se ujal pasování výborných a snaživých prvňáčků na malé čtenáře. Pozvání na tuto mimořádnou chvíli přijala i paní zástupkyně, která předala dětem drobné dárky. V rámci celoročního projektu četl prvňáčkům také pan starosta, uskutečnila se návštěva městské knihovny, proběhlo předčítání třídními i netřídními učitelkami a staršími spolužáky. Žáci si ve třídě vytvořili knižní výstavku, seznamovali se navzájem se svými domácími knížkami, zdramatizovali pohádku, vytvořili pohádkové leporelo, soutěžili ve čtení, zhlédli několik divadelních představení, plnili čtenářské úkoly a zapisovali je do svých deníčků. Zásahu na dosaženém úspěchu mají i rodiče, kteří pravidelně předčítají svým dětem, a tak jim posilují jejich slovní zásobu. Projekt Už jsem čtenář - Knížka pro prvňáčka vyhlásila již třetím rokem Národní pedagogická knihovna Komenského v Praze na podporu čtenářské gramotnosti. Cílem projektu je rozvoj četby od počátku školní docházky, vytvoření návyku pravidelného čtení a potřeby získávat informace a využívat knihovny jako zdroj vědomostí.“²³

Tento projekt není jediným, ve kterém se škola snaží podpořit zájem dětí nejen o četbu, ale i o mateřský jazyk či jazyky cizí na druhém stupni. Hovořím zde o projektu Den jazyků, který škola pořádá již pravidelně a je tedy zakotven v celoročním plánu školy jako jeden z projektových dnů. Projekt vychází z Evropského dne jazyků, který

²³<http://www.zspobezovice.cz/UVOD/Aktuality/%28tag%29/u%C5%BE%20jsem%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99%202011%2026.%203.%202013>

každoročně připadá na 26. září. Poběžovická škola se snaží datum dodržovat, ale ne vždy je to v jejích silách. Poslední projektový Den jazyků se konal 16. října 2012. Termínové zpoždění však na jeho náplň nemělo vliv. Vedení se spolu s pedagogy domluvilo na následujícím rozvržení. První stupeň dostal jako zadání téma pohádek bratří Grimmů. Bylo na každém z pedagogů prvního stupně, jak dané téma uchopí. Objevilo se jak zpracování dramatické, výtvarné tak i přednes jedné z pohádek. V každém zpracování projektového dne se objevil i prostor pro vymezení autorů a jejich děl, ze kterých pak jedno bylo podrobněji zpracováno. Pro druhý stupeň je typické v rámci tohoto dne ponořit se do jazyků jiných, než je náš jazyk mateřský. Tentokrát byli do školy pozváni hosté, kteří některé z cizích jazyků žákům představili. V nabídce byla němčina, ruština, španělština a dalekou exotiku reprezentovala čínština. Jako velice pozitivní na tomto projektovém dni vidím jeho mnohotvárnost a neopomenutí jazyka mateřského, kterému se věnují v rámci projektového dne žáci prvního stupně. Rozdělení školy na dva tábory, kde jeden, reprezentovaný prvním stupněm, se i přes vybízení k cizojazyčnosti Dne jazyků věnuje právě jazyku mateřskému. Druhý nabízí žákům druhého stupně možnost nahlédnout pod pokličku jiných jazyků, které jsou nám mnohdy i velice vzdálené. Zvolené rozdělení školy považuji za velmi dobré a pro typ práce, který si škola pro projektové zpracování Dne jazyků vybrala maximálně vyhovující. Plánování projektového dne je velice kreativní a osvobozující jak pro učitele, tak pro žáky. Vedení školy spolu s učiteli vždy zvolí společné téma a společný koncept dne. Konkrétní aktivity a plán dne je poté pro každou třídu jiný podle toho, co si daný učitel připraví a jak společné téma pojme.

16 Závěr

Má diplomová práce má sloužit jako soupis informací pro zlepšení vlastní pedagogické praxe. Teoretická část práce obsahuje podklady pro zvýšení kvalifikace a odbornosti pro výuku literatury na prvním stupni ZŠ. Jsou zde vysvětleny metody projektového učení a didaktické interpretace textu. Jejich vhodné využití v hodinách českého jazyka na prvním stupni ZŠ mohou vést ke zvýšení zájmu žáků o literaturu. Samotné metody však nestačí. Tudíž se objevuje se v práci aspekt psychologický a to v souvislosti s osobností žáka i učitele.

Dále jsem spolupracovala s konkrétní základní školou na které jako učitelka působím. Prováděla jsem dotazníkové šetření mezi rodiči žáků prvního stupně kromě prvních tříd. Sbírala jsem také nápady aktivit kolegů směřující k navýšení zájmu o čtenářství u žáků. Pracovala jsem i s vedením školy, především paní zástupkyní Mgr. Miroslavou Šebestovou, která se již dlouhodobě o podporu čtenářství na škole zasazuje. Její iniciativa je však směřována spíše k dětem z vyšších ročníků.

Zaujal mne projekt školy, který si klade mimo jiné za cíl vytvořit ve škole knihovnu, která bude sloužit i jako odborná učebna pro výuku literatury. Osobně však za stěžejní považuji spolupráci školy a rodiny na dané problematice. Proto jsem provedla dotazníkové šetření, které mělo sloužit jako přehled o ochotě rodičů spolupracovat a o stavu rodinného zázemí žáků s ohledem na danou problematiku. Dotazníky jsem kvůli jejich nízké návratnosti nekvantifikovala, což však nebylo pro dané účely nutné. Výsledky dotazníkového šetření poukazují na možný problém navázání spolupráce s rodiči žáků, kteří dotazník vůbec neodevzdali. Mohu se tedy domnívat, že tito rodiče nemají zájem o vzdělání svých dětí, tedy ani o spolupráci se školou. Dalším faktorem může být míra vzdělanosti rodičů která je v tomto kraji spíše nižší.

Jsem přesvědčena, že díky novým poznatkům získaných v průběhu zpracovávání diplomové práce budu schopna kvalitněji pracovat se svými žáky a vytvářet takové prostředí, které bude podnětné a bude žáky v četbě podporovat.

Literatura

Hyplová, J. *Vyzžití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010 ISBN: 978-80-7368-919-3

Chaloupka, O. *Oliteratuře pro děti*. Plzeň: Československý spisovatel, 1989

Chaloupka, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha VICTORIAPUBLISHING s.s., 1995 ISBN: 80-85865-41-6

Chaloupka, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha VICTORIAPUBLISHING s.s., 1995 ISBN: 80-85865-40-8

Lederbuchová, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997 ISBN: 80-7082-364-X

Lederbuchová, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících výceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010 ISBN: 978-80-7043-891-6

Lederbuchová, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, S.r.o., 2004 ISBN: 80-86898-01-6

Novotná, L. Hříchová, M. Miňhová, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU, 2012 ISBN: 978-80-261-0115-4

Vařejková, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1998 ISBN: 80-20-1726-0

Vlašín, Š. *Slovník literární teorie*. Praha Československý spisovatel, 1977

Vodohradský, J. Hodinář, J. Ondřejčík, K. Simbartl, P. Štich, L. Vild, M. *Výukové metody*, Plzeň: ZČU Fakulta pedagogická, 2009

Zítková, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. - 5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2004 ISBN: 80-210-3327-4

ŠVP, ZŠ Pobežovice

Internetové zdroje

<http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1312>, 8. 2. 2012)

**Příručka pro žadatele a příjemce 1.4.OP VK verze 2pdf.(
<http://www.msmt.cz/file/22916> 15.3.2013)**

www.zspobezovice.cz

Seznam příloh

1. I/2/1 Karel Jaromír Erben: život a dílo	52
2. II./3/4/-Jan Neruda-Romance o Karlu IV	56
3. Jan Werich	61
4. Jan Werich – pracovní list č. 2	64
5. III.9/1/-Osud a tvůrčí síla básníka – Francesco Petrarca	66
6. III./9/2/ - Francesco Petrarca - Sonet	71
7. Doplnění Školského vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	75
8. Dotazník	77

1. I/2/1 Karel Jaromír Erben: život a dílo



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Název projektu: **Zkvalitnění výukového zázemí ZŠ Poběžovice**

Registrační číslo projektu: **CZ.1.07/1.4.00/21.0039**

Číslo a název oblasti podpory: **7.1.4 Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách**

Název šablony klíčové aktivity: **I/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti**

Vzdělávací oblast: **Náš domov- I. Autoři našeho regionu**

Číslo a název vzdělávacího materiálu: **I/2/1 Karel Jaromír Erben: život a dílo**

Zpracovala : **Mgr. Miroslava Šebestová**

Stručný popis využití:

Materiál je zaměřen na inovaci výuky literární výchovy pro 2. stupeň základní školy. Je určen pro samostatnou i skupinovou práci s dětmi. Seznamuje žáky netradiční formou s životem a dílem autora.

Přináší vhodný návod, jak přitažlivě spojit informace o životě autora s konkrétními příklady jeho pohádkové tvorby. Vede žáky k zamyšlení, k logickému myšlení, motivuje je k četbě samotných pohádek, směřuje k upevnění základních literárních pojmů v této oblasti poznání.

Karel Jaromír Erben / 1811 – 1870/



Spisovatel se narodil 7.11. 1811 v Miletíně v Podkrkonoší v rodině obuvnického mistra jako dvojče společně s Janem, který ale stejně jako jeho předchozí dva bratři zemřel. Karlova maminka porodila celkem 9 dětí, ale naživu zůstal jen Karel a jeho o pět let mladší sestra. Přála si, aby se její syn stal učitelem. Vystudoval gymnázium, filozofii a práva, ale po studiích neměl práci, a tak dával soukromé hodiny hudby, aby se užíval. Později se však stal archivářem v Národním muzeu v Praze, pak archivářem hlavního města Prahy. Byl spolupracovníkem Františka Palackého. Zemřel na tuberkulózu stejně jako jeho maminka 21.11.1870 v Praze. Jeho jméno je umístěno pod okny na budově Národního muzea v Praze. Po celý život sbíral písně, pohádky, pověsti..., zajímal se o hudbu, o historii, překládal.

Za svůj život napsal jedinou básnickou sbírku **Kytice z pověstí národních** / 1853/, která byla rozšířena / 1861/. Znamé jsou ale i jeho **Prostonárodní české písně a říkadla** a **České pohádky** .

Pokusíš se nyní uhodnout jeho pohádky dle textu?

1./ „ Běž honem, slepičko, přines mi vody, sic umru.“

2./ ...“ Jed jsem, sněd jsem:

kaši z rendlíka,
ucháč mlíka,
pecen chleba,
mámu – tátu –
a tebe taky ještě sním!“

3./ Za chvíli tekla už kaše ze sedničky přes práh do síně.....

4./“ Za vrchy, za doly,

mé zlaté parohy
kde se pasou.....“

5./ natáhl se a šel- co krok , to třicet mil.....kamarád se nadmul, co mu břicho stačilo.. a ten třetí hleděl ven a řekl : Hó pane, tři sta mil odtud je černé moře.....

6./ vytrhla mu jeden zlatý vlas a hodila na zem.....

7./ poručil král Jiříkovi, aby mu nalil do sklenice vína.....

Tak, podařilo se uhodnout všech sedm pohádek? Pokud ne – napovím, ale moje pohádky jsou nějak v názvu popletené.

/O kuřátku a slepičce, Lidožrout, Talířku, vař!, Jeskyňky, Krátký, Úzký a Slepý, Tři šedivé vlasy děda Neználka, Rusovláska/

Věřím, že uvedeš vše na pravou míru a sám napíšeš **dva příklady**, jak klasická pohádka začíná , a potom **tři povahové vlastnosti**, které v pohádce vítězí!

Zdroje:<http://cs.wikipedia.org/wiki>

2. II./3/4/-Jan Neruda-Romance o Karlu IV



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Název projektu:	Zkvalitnění výukového zázemí ZŠ Poběžovice
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/1.4.00/21.0039
Číslo a název oblasti podpory:	7.1.4 Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách
Název šablony klíčové aktivity:	I/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti
Vzdělávací oblast:	Náš domov- II.Poezie našeho národa
Číslo a název vzdělávacího materiálu:	II. / 3/ 4/ – Jan Neruda – Romance o Karlu IV.
Zpracovala :	Mgr. Miroslava Šebestová

Stručný popis využití:

- Materiál je zaměřen na inovaci výuky literární výchovy pro 2. stupeň základní školy.
- Je určen pro samostatnou i skupinovou práci s dětmi.
- Přináší vhodný návod, jak přitažlivě pracovat s poslechem a rozbořem konkrétního textu.
- Seznamuje žáky tvořivou prací s požadovanými literárními pojmy.
- Vede je motivačně k tomu, jak správně a vhodně umět využít všechny dostupné informace i z ostatních vyučovacích předmětů a obohatit tak žákovy znalosti a vědomosti.
- Tvořivou, motivační, smysluplnou a přitažlivou prací rozšiřuje tak obzor žákovy vědění nejen v oblasti literární výchovy.

Dnes se pozastavíme u jedné ze známých Nerudových **romancí**, která se jmenuje **Romance o.....**

Budu vám teď vyprávět něco zajímavého o významné postavě našich dějin a vy si určitě rychle doplníte název této romance :

Vysvětlí mi, jaká číslice je v názvu této básně:

Jak říkáme číslicím: 4, 1, 5.....

Zkus určit letopočty napsané římskými číslicemi a řekni, co se v tomto roce stalo:

MCDXV=

MCCCIL=

MCMXLV=

Které významné památky spojíš se jménem Karla IV.?

Jak se jmenuje divadelní hra, která se odehrává na Karlštejně a hlavní postavou je zde Karel IV.?

Napovím : N – c n - K - - - - - - - - - - ě

Kdo je jejím autorem? Napovím: Jeho vlastní jméno je Emil Frída:

Jmenuj tři známé hrady v České republice:

A teď už se zaposloucháme do krásných veršů. Tvým úkolem bude napsat zatím jen hlavní postavy

/ Cd "Krásné slovo nezanikne", 7.r., Čítanka pro 7.r. ZŠ, J.Soukal, SPN Praha/

- Přednes žáků po poslechu - rozdělení rolí: vypravěč, král, Bušek
- Ostatní žáci sledují jejich přednes a hodnotí u jednotlivců: hlasitost, správnost, výraznost, mimiku, gesta žáků

Úkoly:

1./ O čem je dialog hlavních postav?

2./ Přednes verše, kterými charakterizuje král víno:

3./ Kde jsou Burgundy? Ve Francii, Itálii nebo v Německu?

Kam se vydáš v naší republice za dobrým vínem?

4./ Vypiš z básně **archaická** / **zastaralá**/ slova:

5./ Vysvětli slova básnická: zapěli si-

zvíš-

zvrtně se-

děl král-

nezarmuť se-

praví-

hled-

6./ Najdi : oslovení:

přírovnání:
personifikaci:

7./ Charakterizuj **ústy krále** český lid a pak **ústy Buška z Velhartic**.

8./ Které verše jsou vlastně pouhým **vypravováním**?

9./ Kolik slok má báseň?

10./ Z kolika veršů se skládají jednotlivé sloky?

11./ Přednes verš, kterým král vyjadřuje pomocí přírovnání, že je vše zbytečné.

12./ Je možné, aby pouhý komorník krále poučoval? Dolož verši.

13./ Proč asi znal lépe český lid králův komorník než samotný král?

Víš, jak se jmenuje Olbrachtova kniha bajek, kde také obyčejný člověk poučuje krutého

indického krále?

14./ Vysvětli, proč tato báseň není baladou, ale je to romance:

15./ Co znamenají slova: Vita Caroli ? O čem je?

16./ Napiš pět vět ze svého životopisu, které pokládáš za nejdůležitější.

17. Na závěr vám budu vyprávět kousek ze životopisu tří významných spisovatelů, které už znáte:

Napiš jejich jména.

/ B.Němcová, K.J.Erben, J.Seifert/

Jeden z nich dostal Nobelovu cenu za literaturu. Který?

3. Jan Werich

Jan Werich

* 6. únor 1905 Praha

+ 31. říjen 1980 Praha



Jan Werich byl herec, dramatik, prozaik, básník a autor písňových textů, významný představitel české meziválečné avantgardy. Studoval gymnázium a po maturitě na právnické fakultě Karlovy univerzity. Vysokoškolská studia nedokončil a od roku 1927 se natrvalo věnoval divadelní činnosti. Už během studií na gymnáziu se seznámil se svým pozdějším hereckým partnerem Jiřím Voskovcem. Toto přátelství se ještě více upevnilo po Voskovcově návratu z Francie. Brzy na to začala jejich divadelní spolupráce, která vyústila do prvotiny zvané Vest Pocket Revue. Werich byl na plakátech uveden jako J. W. Rich. Až do roku 1938 působili v Osvobozeném divadle, které bylo nedlouho po mnichovských událostech uzavřeno pro vyhraněnou pokrokovou politickou orientaci. Werich, Voskovec a jejich dlouholetý hudební autor Jaroslav Ježek byli nuceni opustit Československo. Druhou světovou válku strávili v USA, kde hráli jak anglicky pro americké publikum, tak i česky pro krajany. Jejich hlavním polem působení se stalo české vysílání amerického rozhlasu, kde vystupovali v pořadech s aktuálními texty pro Ježkovy melodie. Po válce se vrátili zpět do vlasti a obnovili činnost Osvobozeného divadla. V roce 1948 Werichův partner Jiří Voskovec emigroval nejdříve do Francie a o dva roky později do USA. Werich potom působil v řadě pražských divadel. V letech 1956-1961 byl ředitel Divadla ABC, jeho novým partnerem se stal Miroslav Horníček. Roku 1963 mu byl udělen titul národní umělec. V 70. letech nesměl téměř vystupovat. Od roku 1945 až do své smrti žil na pražské Kampě.

Dílo:

1. divadelní tvorba

První hry byly spíše zábavné s velkým množstvím hudby, apolitické.

- *Vest Pocket revue* – obrovský úspěch, vystupovali zde jako bíle nalíčení klauni, kteří si povídali nejen mezi sebou, ale i s publikem, hodně improvizovali.
- *Ostrov Dynamit*
- *Golem*
- *Hej rup*

Pozdější hry byly zaměřeny proti maloměšťáctví, hlouposti, totalitě, upozorňovaly na neza-

městnanost a sociální rozdíly a na sílící projevy fašismu.

- g) *Caesar* - představují Hitlera jako Caesara, který touží po válce
- h) *Osel a stín* – spor o poplatek za odpočinek ve stínu osla (podle antické historiky)
- i) *Kat a blázen* – kritika fašismu
- j) *Nebe na Zemi*
- k) *Těžká Barbora*
- l) *Pěst na oko* – výzva k dohodě mezi lidmi, aby společnými silami zabránili mocným tohoto světa jim ubližovat

2. filmová tvorba

předválečné období (dvorní režisér Martin Frič) :

- *Pudr a benzín*
- *Peníze nebo život*
- *Hej rup*
- *Svět patří nám*

poválečné období:

➤ *Císařův pekař a pekařův císař* – historická veselohra, která zavádí diváky do doby císaře Rudolfa II., který bezmezně miloval alchymii a umění, vystupují zde i další historické postavy

(Golem, hvězdopravec Kelly apod.)

- *Byl jednou jeden král* – na motivy pohádky B.Němcové „Sůl nad zlato“, jednu z hlavních postav vytvořil komik Vlasta Burian

- *Stvoření světa* (propůjčil pouze hlas jako vypravěč)
- *Baron Prášil*
- *Až přijde kocour*
- *Pan Tau a cesta kolem světa*
- *Kočár nejsvětější svátosti*

3. literární tvorba

- *Italské prázdniny* – zážitky z cest do Itálie v 50. letech, jedné cesty se zúčastnila i jeho dcera Jana
- *Fimfárum* – napsaná již v roce 1960, ilustrovaná Jiřím Trnkou, zfilmovaná v roce 2003, knížka obsahuje pohádky, jejichž zdařilé filmové zpracování je velmi známé např. *Královna Koloběžka I.*, *Tři veteráni*, *Lakomá Barka*



zdroje:<http://cs.wikipedia.org/wiki>

4. Jan Werich – pracovní list č. 2

Jan Werich – pracovní list č. 2

1. Doplni i/í nebo y/ý do citátu:

M _ t rád l _ d _ a m _ lovat l _ "d _ , to je celé tajemstv _ a snad jed _ n _
recept na štěst _ . Kdo m _ sl _ jenom na sebe, ochud _ j _ né o sebe, ochud _ sebe
o j _ né, zakrn _ a zah _ ne.

2. Z kolika vět se skládá druhé souvětí? O jaký typ souvětí se jedná? Urči druh vedlejších vět nebo poměr mezi hlavními větami.

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

3. Urči slovní druhy u vybraných slov:

mít	jediný.....
to	kdo.....
je	snad.....

4. Najdi v textu zájmeno sebe:

a) urči druh

.....

b) vytvoř 1.pád č.j.

.....

c) urči v jakém pádě bylo zájmeno v textu použito

.....

d) mohou se předložky na, o pojit i s jiným pádem (uved' příklad):

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

5. Doplň správně synonyma (slova podobného významu) a antonyma (protikladná):

OCHUDÍ ||x.....

MILOVAT ||x.....

NĚKDO ||x.....

6. Za dobrou práci jako odměnu nabízím trochu zábavy – *pantomimické etudy*. Nechte vyniknout svůj herecký um a předved'te pouze pomocí gest a mimiky následující slova:

MILOVAT, TAJEMSTVÍ, ZAKRNÍ, MYSLÍ, ZAHYNE

5. III.9/1/-Osud a tvůrčí síla básníka – Francesco Petrarca



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Název projektu:	Zkvalitnění výukového zázemí ZŠ Poběžovice
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/1.4.00/21.0039
Číslo a název oblasti podpory:	7.1.4 Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách
Název šablony klíčové aktivity:	I/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti
Vzdělávací oblast:	III. Světoví básníci zcela jinak
Číslo a název vzdělávacího materiálu:	III. 9/1/ - Osud a tvůrčí síla básníka – Francesco Petrarca

Zpracovala:

Mgr. Miroslava Šebestová

Stručný popis využití:

- Materiál je zaměřen na inovaci výuky literární výchovy pro 2. stupeň základní školy.
- Je určen pro samostatnou i skupinovou práci s dětmi.
- Seznamuje žáky netradiční formou – obrazem a slovem- se životem a dílem autora, tvořivou prací s požadovanými pojmy literární výchovy.
- Vede je motivačně k tomu, jak správně a vhodně umět využít všechny dostupné mezipředmětové vztahy, zejména zeměpisu a obohatit tak jejich znalosti a vědomosti.
- Tvořivou, motivační, smysluplnou a přitažlivou prací rozšiřuje tak obzor žákovy vědění nejen v oblasti literární výchovy.



Před sebou máš netypický portrét **italského** spisovatele a básníka, který se jmenuje Francesco Petrarca. Co je na něm zvláštního? Co pokrývá jeho hlavu?

Znáš tuto teplomilnou rostlinu? Nebo je to strom? Nebo keř? Kam se rychle podíváš?

Snad každá domácnost ho zná pod názvem „bobkový list“? Máte ho doma? A do jakého pokrmu

bys ho dal/a/? V literatuře existuje starořecký mýtus o Dafné, která se proměnila ve vavřínový strom.

Proč? To rychle zjisti.

A nyní o samotném autorovi: svým dílem navazoval na spisovatele, kterého máš právě před sebou.



Poznáš ho? Napovím ti – napsal Božskou komedii.

Je to italský básník, jeden z nejvýznamnějších světových autorů vůbec.

Do kterého žánru zařadíš komedii? Co o ní víš? Najdeš k ní antonymum?

Francesco Petrarca měl smysl pro přírodu, hory a turistiku. Narodil se v **Arezzu 20.7.1304**. To je provincie / = územní správní celek/ v Toskánsku, oblasti ve střední Itálii.

Máš ji právě před sebou.





Roku 1313 se rodina přestěhovala do Avignonu, starobylého města na jihu Francie, které je známo papežským palácem, ale také raritou- mostem přes řeku Rhonu, jenž končí ale v její půli.

F.Petrarca studoval práva, ale z finančních důvodů je nedokončil. Roku 1326 se stal **knězem**.

Papežem byl pověřen diplomatickou cestou do Neapole / viz.obrázek pod textem/, která je 3. největším městem Itálie. V této zemi se **setkal s Karlem IV**. Ten ho pozval do Prahy a on ji navštívil v roce **1356**.

Později se přestěhoval do Benátek. Roku 1370 byl papežem Urbanem pozván do Říma.

V té době již onemocněl, v cestě nemohl dále pokračovat a zbytek života strávil u své dcery. Zemřel 18. 7. **1374**.



Vypiš všechna města z textu a urči země, do nichž patří:
Myslíš, že město Neapol je italského původu?

Není tomu tak. Má původ v zemi, kde se zrodilo mnoho bájí a mýtů. Jejich autorem je Eduard Petiška a kniha se jmenuje Staré.....

Už víš, o jakou zemi se jedná?

Dokážeš si rychle vzpomenout na 3 známé báje?

A co jména 3 bohů?

Kde bylo sídlo bohů?

A co je vlastně báje? Do kterého literárního žánru ji zařadíš?

6. III./9/2/ - Francesco Petrarca - Sonet



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Název projektu:	Zkvalitnění výukového zázemí ZŠ Poběžovice
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/1.4.00/21.0039
Číslo a název oblasti podpory:	7.1.4 Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách
Název šablony klíčové aktivity:	I/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti
Vzdělávací oblast:	III. Světová básníci zcela jinak
Číslo a název vzdělávacího materiálu:	III. / 9/ 2 / Francesco Petrarca - Sonet
Zpracovala:	Mgr. Miroslava Šebestová

Stručný popis využití:

- Materiál je zaměřen na inovaci výuky literární výchovy pro 2. stupeň základní školy.
- Je určen pro samostatnou i skupinovou práci s dětmi.
- Přináší vhodný návod, jak přitažlivě pracovat s rozbořením konkrétního textu. Seznamuje žáky tvořivou prací s požadovanými pojmy literární výchovy.
- Vede je motivačně k tomu, jak správně a vhodně umět využít všechny dostupné mezipředmětové vztahy a obohatit tak jejich znalosti a vědomosti.
- Tvořivou, motivační, smysluplnou a přitažlivou prací rozšiřuje tak obzor žákova vědění nejen v oblasti literární výchovy.

Básník Francesco Petrarca je znám jako autor **sonetu** v dokonalé formě.

Trochu se u tohoto pojmu pozastavíme:

- **sonet= znělka**, je slovo **italského původu** – **sonetto** v italštině znamená jemný zvuk nebo malá skladba.
- Vznikl již ve 12. století.
- Je to typ básně o **14 verších**, kde se střídají **dvě sloky čtyřveršové** a **dvě sloky tříveršové**.
- První čtyřverší uvádí tvrzení/**teze**/, druhé čtyřverší protiklad/ **antiteze**/ a obě trojverší znamenají **syntézu**/ sklad/.
- Tématikou sonetu býval cit lásky k ženě.

F. Petrarca : **Chválím ten den**

Chválím ten den i měsíc, chválím rok,
období, čas, tu hodinu, tu chvíli,
spanilý kraj i místo, v němž mě stihly

dva krásné zraky, jichž jsem marný sok. (teze)

Cit první chválím, kdy se s láskou krok
střet v trnutí, v němž sladkosti se slily,
i luk já chválím, střely, jež se vbily
ranami, z nichž až k srdci vytrysk tok. (antiteze)

To všechno volání já chválím, které
tvé jméno volaje, jsem rozsil po kraji
a s ním svou touhu vzdech, slze steré.

A každý list, jenž slávu získal jí,
já chválím. Ona všechno místo bere
v mé mysli, v níž je druhé nemají. (syntéza)

ÚKOLY:

- 1./ Zamysli se nad tím, co všechno autor chválí.
- 2./ Vypiš verše, kterými projevuje cit:
- 3./ Kde se obrací k přírodě? Vnímáš ji taky sám každý den? Čeho sis všiml, když jsi šel dnes do školy?
- 4./ Dolož verši, že má někoho rád:
- 5./ Kde projevuje smutek? Kdy jsi byl naposledy smutný? Proč?

6./ Vysvětli slova: sok, spanilý, rozsíl:

7./ Vyhledej slova, s nimiž se dnes již běžně nesetkáš:

Znáš nějaké sám?

8./ Dokážeš vysvětlit, proč je vlastně tento druh básně znělkou?

7. Doplnění Školského vzdělávacího programu pro základní vzdělávání



Zkvalitnění výukového zázemí ZŠ Poběžovice

CZ.1.07/1.4.00/21.0039

Doplnění Školského vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vyučovací předmět: Český jazyk a literatura

➤ **složka : Literární výchova**

V průběhu školního roku 2010/11 přepracoval tým pedagogů českého jazyka v 7. – 9r. pro složku **literární výchova** přehled autorů pro 6. – 9.r. tak, aby při práci žáků s daným materiálem bylo využito inovačních metod směřujících k vývoji čtenářské a informační gramotnosti.

Zcela nově jsme se specializovali na vypracování autorů našeho regionu.

Při zpracování ostatních materiálů obsažených ve složce ŠVP v 6. – 9.r. jsme vycházeli z potřeby, že žák musí být osobnostmi vhodně motivován, veden k tomu, že informace nedostává hotové, ale musí je vyhledávat / zejména využití práce s počítačem a interaktivní tabule/, dotvářet již předložené, doplňovat daný materiál informacemi z ostatních předmětů

/ zeměpis, dějepis, výtvarná výchova.../, samostatně a především při práci ve skupině hledat v textu vše podstatné, ale doplňovat a obohacovat ho o vlastní názory a úvahy, které předkládá ostatním k dalšímu rozvíjení.

Cílem je, aby žák vlastní iniciativou a tvůrčí prací v hodině dosáhl získání potřebných znalostí a chápal je jako potřebné z hlediska jeho osobnosti/ ne podané učitelem/. Učitel je tak při práci v hodině literární výchovy především pozorovatel a koordinátor. Žák tvoří, vyvozuje, nalézá nové a práce s textem ho vede k tomu, že si sám od autora vyhledá to, co ho ještě zajímá, bude pracovat s dalším textem, který ho bude motivovat.

Samotné čtení a práci s textem jsme pojali jako začlenění do autorova života a sepětí s životem kolem nás.

Materiály byly zpracovány i pro využití v budoucí školní knihovně, která bude v průběhu výuky pojata jako učebna. Každý učitel bude mít tedy pro hodinu již předložený materiál k autoru a danému textu v hodině. Sám pak doplní o další zajímavé informace vyplývající z práce jeho žáků.

8. Dotazník

Pohlaví: muž / žena	třída mého dítěte:
---------------------	--------------------

1) Předčítali jste dětem

- a. během 1. roku věku ANO/NE
- b. v době, kdy se učili mluvit ANO/NE
- c. v předškolním věku ANO/NE

2) Kdy si Vaše dítě nejčastěji bere knihu ke čtení?

- a. Nečte
- b. Večer před spaním
- c. Ve volných chvílích
- d. Jindy _____

3) Pomáháte dítěti s výběrem knih? ANO/NE

4) Patří nebo patřilo předčítání knih k Vaším rodinným rituálům? ANO/NE

5) Má Vaše dítě doma vlastní knihovničku? ANO/NE

6) Navštěvuje Vaše dítě knihovnu? ANO/NE

7) Myslíte si, že existence knihovny ve škole může podpořit čtenářství dětí? ANO/NE

8) Hovoříte doma s dětmi o knihách, které čtou nebo již přečetli? ANO/NE

9) Jaká kniha by podle Vás neměla chybět v žádné dětské knihovně, tedy i v knihovně školní?

10) Jaký vztah má Vaše dítě ke čtení?

- a. Čte rádo
- b. Musíme ho nutit
- c. Nečte vůbec

11) Jste vzorem Vašemu dítěti jako čtenář, vidí Vás číst? ANO/NE

12) Kupujete Vašemu dítěti knihy jako dárek ?

- a. k Vánocům ANO/NE
- b. k narozeninám ANO/NE
- c. k svátku ANO/NE
- d. k jiné příležitosti Jaké _____

13) Myslíte si, že multimedia (televize, internet, ...) mohou být příčinou nižšího zájmu dětí o knihy?
ANO/NE

14) Jaký máte názor na elektronické čtečky knih (KINDLE)?

15) Co byste očekávali od školy, aby spoluprací s Vámi došlo k většímu zájmu dětí o knihy?
