



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
a
Vysoká škola ekonomická v Praze
Fakulta managementu v Jindřichově Hradci

Bakalářská práce

Podpora čtenářství u dětí na 1. stupni ZŠ za využití projektové metody

Vypracoval: Kateřina Šimerová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma „Podpora čtenářství u dětí na 1. st. ZŠ za využití projektové metody“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Kateřina Šimerová

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala vedoucímu práce Mgr. Luboši Krninskému za vstřícnou ochotu, cenné rady a připomínky, které mi poskytoval v průběhu její tvorby.

Dále bych chtěla poděkovat vedení ZŠ a MŠ T. G. Masaryka v Českých Budějovicích za skvělé pracovní zázemí po dobu celého studia. Svým kolegyním, jmenovitě Mgr. Haně Vránové a Mgr. Petře Řičánkové, velmi děkuji za pomoc při realizaci projektu *Příběhy nám pomáhají* a všem žákům také za účast na projektu.

A nakonec děkuji své rodině a přátelům, bez jejichž podpory bych nemohla práci dokončit.

Abstrakt

Předložená bakalářská práce je zaměřena na podporu dětského čtenářství u žáků na 1. stupni ZŠ pomocí projektové metody se zvláštním přihlédnutím k rozvoji sociálních klíčových kompetencí žáků a k prevenci sociálněpatologických jevů. Teoretická část vymezuje základní pojmy vztahující se k uvedené tematice, dále popisuje vývoj čtenářství dítěte do období pubescence, seznamuje s projektovou vyučovací metodou a nakonec představuje oficiální akce na podporu čtenářství. Praktická část popisuje tvorbu, realizaci a vyhodnocení projektu *Příběhy nám pomáhají*, který je zaměřen na podporu dětského čtenářství u žáků na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova: čtenář – čtenářství – dětské čtenářství – projektová metoda – vývoj čtenářství – projekty na podporu čtenářství – prevence sociálněpatologických jevů

Abstract

This bachelor's thesis is focused on the primary school pupil's readership support by the Project method with the special affect on the social key competencies development and on the socially pathological phenomena prevention. The theoretical part defines the basic terms connected with the above mentioned topic, describes the children's readership development until the pubescent period, acquits with the project method of education and in it's last part introduces the official activities supporting the readership. The practical part describes the creation, realization and evaluation of the project *The stories help us*, which is focused on the primary school pupils' readership support.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Základní pojmy	12
1.1 Čtenář.....	12
1.2 Četba	13
1.3 Čtenářství.....	14
1.4 Čtenářská kompetence	14
1.5 Čtenářské návyky a čtenářské zájmy	15
2 Vývoj dětského čtenářství	16
2.1 Předčtenářská etapa.....	17
2.1.1 Mladší předškolní věk (0-3 roky)	17
2.1.2 Starší předškolní věk (3-6 let)	18
2.2 Čtenářská etapa	20
2.2.1 Mladší školní věk – 1. fáze (6-8 let).....	20
2.2.2 Mladší školní věk – 2. fáze (9-10 let) – prepubescence	22
2.2.3 Starší školní věk – 1. fáze (11-12 let) a 2. fáze (13-15 let) – pubescence	24
3 Projektová metoda.....	26
3.1 Stručná historie projektové metody	26
3.2 Teorie projektové metody	27
3.3 Projektová metoda v české škole	29
4 Současné české mediální projekty na podporu čtenářství ve škole.....	32
4.1 Celé Česko čte dětem (www.celeceskoctedetem.cz).....	32
4.2 BiblioHelp (www.bibliohelp.cz).....	33
4.3 Listování (www.listovani.cz).....	35
4.4 Čtení pomáhá (www.ctenipomaha.cz).....	36
PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 Úvod do praktické části.....	38
6 Metody výzkumu.....	38
7 Výzkumný vzorek	39
8 Idea projektu <i>Příběhy nám pomáhají</i>	39
9 Návrh projektu <i>Příběhy nám pomáhají</i>	40

9.1	Obecná charakteristika projektu <i>Příběhy nám pomáhají</i>	40
9.2	Popis projektu <i>Příběhy nám pomáhají</i>	40
9.3	Příprava materiálů a pomůcek	42
9.4	Popis jednotlivých aktivit projektu	43
9.4.1	Úvodní vstup učitele.....	43
9.4.2	Motivační příběh Listnáči ven!.....	43
9.4.3	Rozdělení třídy na skupiny a dělba práce ve skupině (úkoly č. 1-3).....	44
9.4.4	Hlasité předčítání příběhů (úkoly č. 4-5).....	44
9.4.5	Definice pojmů (úkol č. 6).....	45
9.4.6	Co to je, jak se to projevuje a jak tomu můžeme předcházet? (úkol č. 7).....	45
9.4.7	Projevy šikany, rasismu a předsudků v ukázkách z knih (úkol č. 8).....	46
9.4.8	Tvorba informačních tabulí – skupinový výstup projektu (úkol č. 9).....	46
9.4.9	Psychoterapeutický účinek čtení, hledání na portálu BiblioHELP (úkol č. 10)	47
9.4.10	Hra na spisovatele příběhů pro děti – výstup projektu (úkol č. 11).....	47
9.4.11	Výtvarný návrh obálky knihy – individuální výstup projektu (úkol č. 12)	47
9.4.12	Prezentace výsledků a výstupů projektu před spolužáky	48
9.4.13	Prezentace výstupů projektu na veřejném místě.....	48
10	Realizace projektu <i>Příběhy nám pomáhají</i>	48
10.1	Doba, místo a podmínky realizace projektu	48
10.1.1	Úvodní vstup učitele.....	49
10.1.2	Motivační příběh Listnáči ven!.....	49
10.1.3	Rozdělení třídy na skupiny a dělba práce ve skupině (úkoly č. 1-3).....	50
10.1.4	Hlasité předčítání příběhů (úkoly č. 4-5).....	50
10.1.5	Definice pojmů (úkol č. 6).....	51
10.1.6	Co to je, jak se to projevuje a jak tomu můžeme předcházet? (úkol č. 7).....	51
10.1.7	Projevy šikany, rasismu a předsudků v ukázkách z knih (úkol č. 8).....	52
10.1.8	Tvorba informačních tabulí – skupinový výstup projektu (úkol č. 9).....	52
10.1.9	Psychoterapeutický účinek čtení, hledání na portálu BiblioHELP (úkol č. 10)	52
10.1.10	Hra na spisovatele příběhů pro děti – výstup projektu (úkol č. 11).....	53
10.1.11	Výtvarný návrh obálky knihy – individuální výstup projektu (úkol č. 12)	53
10.1.12	Prezentace výsledků a výstupů projektu před spolužáky.....	53
10.1.13	Prezentace výstupů projektu na veřejném místě.....	54
11	Dotazníkové šetření	54

11.1	Dotazník A.....	54
11.2	Dotazník B.....	55
11.3	Výsledky dotazníkového šetření.....	55
11.3.1	Výsledky šetření - dotazník A.....	55
11.3.2	Výsledky šetření – dotazník B.....	58
11.3.3	Přehled výsledků dotazníkového šetření před realizací a po realizaci projektu.....	59
12	Shrnutí a závěr dotazníkového šetření.....	62
13	Rozhovor.....	63
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

Národ, který málo čte, málo ví. Národ, který málo ví, se špatně rozhoduje – doma, na trhu, u soudu, u volebních urn. Nevzdělaná většina může přehlasovat vzdělanou menšinu. Toto je velmi nebezpečný aspekt demokracie!

Jim Trelease

Člověk moudrý se od jiných živočichů liší svou schopností abstraktního myšlení, jehož nástrojem je jazyk. Ovšem dnešní děti jsou ke své smůle vychovávány v jazykově chudém prostředí. Rodiče s dětmi mluví málo, samy děti mezi sebou také daleko méně komunikují než dříve. Živé slovo nahrazuje televize nebo PC, které k dětem mluví především obrazem. Výsledkem je chudá slovní zásoba a nedostatečné vyjadřovací schopnosti dětí. Na druhé straně naopak narůstá množství informací a vjemů, které se na nás hrnou ze všech stran. Jednou z cest, jak připravit děti na rychlý rozvoj výrobních a informačních technologií, je vychovat z nich aktivní čtenáře. Je to těžký úkol, zvláště ve světě, kde je dětem předkládáno mnoho činností připravených přímo ke konzumaci. Na rozdíl od nich čtení předpokládá schopnost soustředit se, porozumět slovům, frázím, nadsázce, domýšlet význam nových slov z kontextu apod. a také schopnost imaginace, která mnohým dětem dnes chybí.

Blahodárnost čtení (potažmo čtenářství) je neoddiskutovatelná. V důsledku pravidelného předčítání dětem a následně jejich samostatného čtení jsou děti vybaveny mnohými vědomostmi, jsou schopny samostatně uvažovat, kriticky hodnotit a třídit informace a logicky myslet. Stávají se z nich kulturní lidé s určitým etickým kodexem, s rozvinutou imaginací, lidé, kteří se nedají snadno ovlivnit a zároveň jsou schopni nést důsledky svých slov a činů. Pravidelní čtenáři se také jednodušeji učí, mají vyvinutý smysl pro humor, lepší paměť, snáze rozeznávají dobro a zlo, následkem čehož nepodléhají v takové míře sociálněpatologickým jevům. Vychovat z dítěte čtenáře se tedy jeví jako velmi dobrá investice do jeho úspěšné budoucnosti (Klub škol, 2006).

K napsání bakalářské práce na téma dětského čtenářství mě přivedly především osobní zkušenosti. První z nich je vzpomínka na prázdniny v knihovně, kde pracovala moje maminka jako knihovnice a kde jsem získala svůj vztah ke knihám a ke čtení. Druhou je osobní zkušenost rodiče, který se snaží ze svých dětí vychovat čtenáře. Třetí jsou roky, po které jsem pracovala jako manažerka v knihkupectví. Čtvrtou je moje současná práce asistentky pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. A poslední – pátou – zkušeností je vedení školní knihovny ve škole, kde pracuji.

Mé osobní zkušenosti potvrzují několik obecně známých skutečností:

- 1) čtenářem se člověk nerodí, ale stává,
- 2) základy dětského čtenářství jsou položeny především v rodině,
- 3) v současné době není vůbec lehké v záplavě knih na knižním trhu vybrat kvalitní literaturu pro děti a mládež,
- 4) ne všichni mají dobré výchozí podmínky pro to, stát se čtenářem,
- 5) škola má možnost a měla by motivovat děti ke čtení a vyvíjet aktivity na podporu dětského čtenářství.

Pokud bychom hledali důvody, proč dětských čtenářů stále ubývá, pravděpodobně narazíme mimo jiné i na vliv výše uvedeného. Špatnou zprávou je, že primární výchovu v rodině nelze příliš ve vztahu ke čtenářství paušálně ovlivnit, i když se o to některé mediálně známé projekty snaží. Zdá se, že dnešní rodina nepředstavuje kvalitní podhoubí pro růst čtenáře a rozvoj jeho čtenářství. Ovšem dobrou zprávou je, že všechny děti můžeme do jisté míry motivovat ke čtení, pokud jim nabídneme literaturu odpovídající jejich stupni psychosociálního a emočního vývoje, současnému jazyku či současným reáliím. Pokud navíc rodič či pedagog najde vhodnou formu, jak dítěti vztah ke knize zprostředkovat, je napůl vyhráno. Děti si knihy poměrně snadno oblíbí, pokud je včas (nejlépe ovšem již v předškolním věku v rodině) přesvědčíme, že nám na rozdíl od PC her či televize přinášejí jakousi nadstavbu. Ať už je to zpočátku kontakt s rodičem při předčítání, lákavá výtvarná či grafická stránka knihy nebo později možnost zapojení vlastní fantazie či zvláštní intimita, kterou je možno zažít jen při čtení... Jedním z prostředků na cestě kniha → čtenář může být pro žáky ve škole např. projektový den zaměřený na podporu čtenářství.

Je nasnadě, že rodiče i učitelé mají dnes velmi nesnadnou práci při výběru vhodných knih ke čtení. Trh je přesycen různě kvalitní dětskou literaturou a dospělý, který vybírá knihu pro dítě, nemá obvykle dostatek času na její zevrubnou analýzu. Často se pak utíká k osvědčeným titulům, vzpomíná na své vlastní dětství a vybírá knihy pro dnešní děti málo atraktivní jak po jazykové, tak po obsahové stránce. Při výběru knih pro dětského čtenáře je třeba mít na mysli, že jazyková stránka psaného textu („jazykový kód“ knihy) prošla za poslední století velkými změnami, stejně jako se střídalý reálie životů a zkušenosti dětí. Pokud dítěti nabídneme knihu vybranou podle kritéria „mě se to také kdysi líbilo“, můžeme narazit na nepochopení a odpor (mimo jiné také v souvislosti s výše zmíněnou slabou úrovní slovní zásoby u dnešních dětí) a následně pravděpodobně budeme žehrat na to, že „dnešní děti nečtou“.

Učitelé ve spojitosti s rozvolněním osnov dnes také často tápou v otázce povinné četby žáků. Někteří se drží osvědčených titulů, které „se čtou“ již celá desetiletí, mnozí zrušili povinnou četbu vůbec a další se drží hesla „ať čtou cokoli, hlavně že čtou“. Zdá se, že chybí jakési koncepční řešení tohoto problému. Přitom je jisté, že i dnes vycházejí kvalitní knihy pro děti a mládež, které jsou dnešnímu čtenáři blízké. Jen je třeba je objevit a poté představit a doporučit dětem. Dnes mohou rodičům a pedagogům nabídnout pomoc při výběru titulů vhodných k četbě různé mediální projekty na podporu čtenářství.

V teoretické části této práce se nejprve seznámíme s rozvojem čtenářství od narození do věku 15 let s přihlédnutím k psychosociálnímu vývoji dítěte. Druhá kapitola pojednává o historii a teorii projektové metody a přibližuje projektovou metodu v české škole. Ve třetí kapitole jsou představeny české mediální projekty na podporu čtenářství.

V praktické části práce se zaměříme na tvorbu, realizaci a vyhodnocení projektu *Příběhy nám pomáhají*. Cílem tohoto projektu je seznámit dětské čtenáře s psychoterapeutickou funkcí knihy, informovat žáky o vybraných sociálněpatologických jevech a jejich prevenci a podpořit pozitivní sociální vazby ve třídě. Záměrem je také zjistit, zda cílená práce se žáky následně ovlivní jejich vztah ke čtení příběhů s dětským hrdinou. Ke zhodnocení výsledků využiji dotazníkové metody, kdy bude porovnávána výchozí situace (před projektem) se situací po realizaci projektu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní pojmy

Abychom správně porozuměli záměru této práce, je třeba v úvodu definovat a rozlišit několik základních pojmů. Práce se zabývá především *četbou a čtenářstvím* dětí a jejich *čtenářskými návyky a zájmy*. Není zaměřena na dovednost čtení, přestože si uvědomujeme, že míra toho, jak si děti osvojí čtenářské dovednosti, následně ovlivňuje – ať pozitivně či negativně – jejich *čtenářské kompetence*.

1.1 Čtenář

Jednoduše bychom mohli říct, že čtenářem je každý, kdo umí číst. My ale víme, že ne každý, kdo ovládá dovednost čtení, je zároveň čtenářem. Václavíková-Helšusová (2004, s. 17) pojmem čtenář označuje děti, pro které je čtení zábavou, přináší jim poučení a je dobrovolné. Tyto děti čtou pravidelně 1-2krát týdně. Trávníček (2008, s. 35) čtenářem rozumí toho, *kdo deklaruje, že čte (knihy); jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení a kdo je duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů)*.

Václavíková-Helšusová (2004) míní, že čtenář přečte alespoň jednu knihu za měsíc, zatímco Trávníček (2011) je benevolentnější – čtenáře vidí v každém, kdo přečte jednu knihu za rok. Takto nastavené kritérium pro definici čtenáře přináší poměrně příznivé výsledky Trávníčkova (2011, s. 54) posledního výzkumu obyvatel České republiky z roku 2010, které vykazují poměr 79 %:21 % ve prospěch čtenářů na úkor nečtenářů.

Z psychologického hlediska vidí Hyhlík (1958, s. 3-5) čtenáře jako člověka, u něhož četba vyvolává emoce, rozvíjí jeho obrazotvornost, podněcuje kritické myšlení a vychovává jej. Za čtenáře bychom také mohli považovat každého, kdo je evidován v knihovně, vlastní čtenářský průkaz a alespoň jednou si vypůjčil knihovní jednotku (Vášová, 2003b).

Dnešní dětský čtenář je podle jednoho z autorů ovlivněn několika faktory – jeho generace je formována po listopadu 1989, takže zažívá větší sociální různost podmíněnou příjmy, způsobem bydlení, životním stylem a zájmy. Knižní trh se sice rozšířil, ale je velmi nepřehledný, chybí návod a kritéria pro to, jak dobrou knihu poznat. Škola zaznamenává ztrátu autority, učitelé se ne vždy pružně adaptují na čtenářské zájmy svých žáků. Nejmladší generace si přirozeně osvojila internet jako zdroj informací a část svých čtenářských potřeb

přenesla sem. Tito čtenáři se také často utíkají do čtenářských ghatt (fantasy, manga, detektivní příběhy apod.). Přesto je podle výzkumů čtenářské gramotnosti pověst této generace lepší, než se všeobecně míní (Trávníček, 2008, s. 40-41).

Kromě žánrového zařazení (čtenář fantasy, detektivek, dívčích románů, literatury faktu atd.) můžeme čtenáře také dělit podle počtu přečtených knih za rok:

- *nečtenář* (0 knih),
- *čtenář sporadický* (1-6 knih),
- *čtenář pravidelný* (7-12 knih),
- *čtenář stálý* (13-24 knih),
- *čtenář silný* (25-49 knih),
- *čtenář vášnivý* (50 a více knih) (Trávníček, 2008).

1.2 Četba

Většina z nás má pojem četba spojený především s přídavným jménem povinná, kterou často vnímáme jako čistě utilitární, tedy hledící na prospěch a užitek (pokud přečtu povinnou četbu, dostanu dobrou známku).

Četbou ale můžeme rozumět komunikační proces mezi čtenářem a textem, kdy čtenář aktivně, kreativně a subjektivně (v závislosti na své osobnosti a zkušenostech) přijímá informace z textu. Četba se tak stává nenahraditelným prvkem v rozvoji kulturní osobnosti – rozvíjí vnímání, empatii a spoludotváří životní zkušenosti čtenáře (Lederbuchová, 2004, s. 8-9). Trávníček (2011, s. 42) zase definuje četbu jako *aktivitu, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru*. Tato aktivita je zaměřena na knihy a další čtenářská média, nevzniká jednorázově a je třeba ji rozvíjet a udržovat.

Homolová (2009, str. 6) vidí četbu jako proces, při němž se uplatňuje estetické prožívání textu, jeho interpretace, emoční prožitek *a také složitější následné psychické procesy a projevy sociálního chování, k němuž vnímatele čtený text vede*. Četba jako kulturní aktivita má tu výhodu, že je dostupná i tam, kde není jiné kulturní vyžití (kino, divadlo, koncertní sál apod.).

Četba na čtenáře samozřejmě působí, má specifické účinky, které lze dle Vášové (1995) rozdělit na účinky:

- *instrumentální* – četba přináší informace, které pomáhají při řešení praktických životních problémů,
- *prestižní* – četba slouží k posílení sounáležitosti ve skupině a k identifikaci s ní, posiluje sebevědomí a sebeúctu čtenáře,
- *potvrzovací* – četba ověřuje či potvrzuje čtenářovy názory, stanoviska, postoje a správnost vlastního jednání,
- *estetické* – četba obohacuje čtenáře o uměleckou zkušenost v závislosti na obsahu a formě literárního díla, což je důležité především pro dětského čtenáře, neboť spoluutváří jeho estetické hodnoty,
- *rekreační* – četba přináší zábavu, odreagování, je formou odpočinku a relaxace,
- *psychoterapeutické* – četba má vliv na duševní zdraví člověka, na tomto principu je založena léčba knihou - biblioterapie.

1.3 Čtenářství

Podle výkladu České terminologické databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) je *čtenářství záliba ve čtení*. Od čtení se odlišuje tím, že jde vždy o záměrnou dobrovolnou činnost, o zálibu (Havlová, 2003).

Pojem čtenářství se používá především v souvislosti s dětským čtenářem, zejména pokud se hovoří o cíleném rozvoji četby *za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí* či o různých projektech a aktivitách na podporu čtenářství, *které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi* (Trávníček, 2008, s. 35).

1.4 Čtenářská kompetence

Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnosti čtenáře, jeho intelektuální úrovni, sociálním postavení, životní zkušenosti, na preferovaných životních hodnotách, literárním vkusu, vzdělanosti, na znalosti významového bohatství jazyka, na momentální připravenosti (chuti, nálady) ke čtení atd. (Lederbuchová, 2004, s. 9).

Z výše uvedeného vyplývá, že čtenářská kompetence dětí má svá specifika s ohledem na stupeň vývoje osobnosti, hodnotového žebříčku, kulturních potřeb a estetického vkusu

a na nedostatečnou životní a čtenářskou zkušenost. Podle Tomana (2004) čtenářskou kompetenci dětí limituje především nedostatečná míra osvojení techniky čtení, což se promítá do celkového vztahu k četbě a ke knihám vůbec. Tento problém se týká přibližně jedné pětiny 7-11letých dětí.

1.5 Čtenářské návyky a čtenářské zájmy

Zjednodušeně bychom mohli říct, že čtenářské návyky odrážejí to, jak čteme, zatímco čtenářské zájmy určují to, co čteme.

Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, čte apod.... Někdo je navyklý číst před spaním, číst vleže, číst v určité denní dobu, dělat si výpisky z přečteného, přemýšlet či diskutovat o přečteném...(Vášová, 1995, s. 40). Ve čtenářských návycích se zrcadlí celá osobnost čtenáře a jeho vztah ke knize. Zahrnují rychlost čtení, způsob čtení, dobu vyhrazenou čtení, místo, kde čteme, jak knihu získáváme a uchováváme apod.

Podle TDKIV je *čtenářský zájem* definován jako *specifický motiv kulturní a poznávací aktivity jedince, který se projevuje jako relativně stálé zaměření osobnosti na výběr a čtení určitých žánrů anebo typů textů* (Vášová, 2003a). Čtenář má zájem o knihu, dává jí přednost před jinou činností a nalézá v ní uspokojení. Předmětem čtenářského zájmu je specifický druh literatury, který si čtenář vybírá ke čtení – odborná, beletrie, fantasy, poezie apod.

2 Vývoj dětského čtenářství

Dětské čtenářství, stejně jako dětský čtenář, je podmíněno bio-psycho-sociálně. Aby se dítě mohlo stát dobrým čtenářem, musí mít především morfologické a funkční předpoklady pro dovednost čtení. Budoucí čtenář by měl také disponovat psychickými schopnostmi, jako je představivost, myšlení, fantazie, vnímavost, pozorovací schopnost, paměť atd. Stát se čtenářem navíc předpokládá být ke čtení motivován a mít potřebu číst. A nakonec – socializace dítěte musí probíhat v prostředí, které je pro rozvoj čtenářství příznivé (Smetáček, 1973; Chaloupka, 1982).

Základy čtenářství jsou pokládány již v raném dětství v primární rodině. Tento vztah k četbě pozitivně ovlivňuje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, bohatá komunikace mezi jejími členy a dostatek společně tráveného času. Hraje zde roli i socioekonomické zázemí rodiny, tj. úroveň vzdělání rodičů, jejich pracovní zařazení, velikost domácí knihovny apod. Stejně jako při učení se dalším dovednostem i zde se uplatňuje princip nápodoby. Nelze tedy předpokládat, že z dítěte vyroste čtenář v rodině, kde spolu její členové nekomunikují, která nevlastní žádné knihy a kde se nikdo ve volném čase nevěnuje četbě (Chaloupka, 1982).

Jak později uvidíme, dětské čtenářství se v několika zásadních bodech liší od čtenářství dospělých (Smetáček, 1973, s. 74-75):

- dětský čtenář se neustále vyvíjí, tzn., že jeho čtenářské zájmy a potřeby nejsou stejné po celé dětství,
- dětský čtenář je motivován k četbě zpočátku především zvnějšku – rodinou, školou, skupinou vrstevníků,
- dětský čtenář snáze podléhá vlivu četby, je sugestibilnější, nedokáže ještě hodnotit a porovnávat,
- dětský čtenář hůře přijímá čtení z povinnosti, na rozdíl od čtenáře dospělého, který je schopen přečíst i obtížnou a nudnou knihu, pokud musí.

V souvislosti s následující etapizací vývoje dětského čtenářství je třeba zdůraznit, že mezi jednotlivými etapami vlastně nelze vést jednoznačnou hranici, protože biologický věk dítěte někdy neodpovídá jeho psychické vyspělosti. Přesto se pokusíme jednotlivá období nastínit v rámci rozdělení podle Tomana (1992, s. 51). Také další autoři stanovují podobné etapy vývoje čtenářství, které zhruba odpovídají vývojovým stádiím dětské psychiky (Smetáček, 1973; Chaloupka, 1982; Vášová, 1995; Matějček, 2004).

2.1 Předčtenářská etapa

2.1.1 Mladší předškolní věk (0-3 roky)

Psychický vývoj dítěte začíná již v prenatálním období – existuje mnoho faktorů, které ovlivní jeho budoucí život (vztah rodičů k nenarozenému dítěti, kuřáctví matky, infekční choroba apod.). Po narození je kojeneček plně odkázán na péči pečující osoby (nejčastěji matky). Kvalita *primární vazby* k této osobě předurčuje budoucí vztah dítěte ke svému okolí, který je založený především na saturaci potřeby jistoty. V prvních dvou letech života, ve fázi *senzomotorického období*, dochází ke složitým procesům vývoje vnímání, myšlení, emocí, komunikace, učení, řeči atd. Po druhém roce se z kojence stává batole, které získává určitou samostatnost (chůze, řeč, vyměšování) a relativně se odpoutává od matky. S vývojem *já* souvisí fáze vzdorů a sebeprosazení. Dochází k rychlému rozvoji řeči, myšlení je *symbolické a předpojmové* (Čáp; Mareš, 2007, s. 221-226).

Jak uvádí Vágnerová (1999) matka v tomto období funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo a poskytuje mu zpětnou vazbu, což autorka vnímá jako základ pro učení nápodobou. U dítěte dochází mezi 6. a 9. měsícem k tzv. *separační úzkosti* (strachu z cizích lidí). Později si dítě prostřednictvím jiných lidí potvrzuje hodnotu vlastní bytosti. Základním nástrojem socializace je v tomto období řeč, batole se postupně osamostatňuje a odpoutává od vazby na matku, v kolektivu si ale zatím hraje samo. Normám chování se učí pozorováním a prostřednictvím verbálních sdělení, případně identifikací s významnou osobou. Morální vývoj je podle Vacka (2008, s. 27) v *prvním stadiu prekonvenční úrovně* Kohlbergovy stupnice morálního vývoje, kdy si dítě ještě neuvědomuje potřeby druhých a správně se chová pouze proto, že se obává trestu nebo autority.

Pokud si položíme otázku, kdy vzniká *dětské čtenářství*, tj. *vlastní, z osobního rozhodnutí a z osobních důvodů vyplývající vztah k literatuře, který dítě na různé úrovni a v různé míře samo od sebe uskutečňuje* (Chaloupka, 1995a, s. 5), tentýž autor nám odpoví, že vztah dítěte k četbě se odvíjí již od prvních uspávanek, či citově zabarvených vět směřujících ke kojenci, přes pohádky čtené nebo vypravované dospělými, k prvním říkadlům a veršikům batolete, na něž bezprostředně působí zvuková stránka jazyka. To vše připravuje půdu pro pozdější vlastní čtenářství.

Podle Tomana (1992) dítě v tomto období vnímá literaturu především poslechem, přičemž vizuální vnímání má spíše doplňující charakter a omezuje se na výtvarnou a grafickou stránku

prvních knih. Přestože dítě vidí knihu především jako předmět, schopnost manipulovat s ní mu přináší radost a uspokojení. V této etapě hraje klíčovou roli dospělý, který si na klín posadí batole s leporelem (později knihou), povídá si s ním nad obrázky, vytleskává říkanky apod. Při těchto předčtenářských aktivitách dospělý zároveň saturuje emocionální potřeby dítěte. Měli bychom si uvědomit, že právě tyto elementární zážitky *zasahují jak rodičí se sféru zkušeností dítěte, tak sféru emoční a vzbuzují ohlasy sympatie či antipatie, které působí predispozičně pro zážitky další* (Chaloupka, 1982).

Smetáček (1973) uvádí, že přibližně od dvou let se děti začínají učit z paměti krátké básničky a říkadla a jejich pasivní znalost slovní zásoby a gramatických pravidel jim dovoluje pochopit již poměrně složité jazykové popisy. Dnešní rodiče mají k dispozici nepřeberné množství leporel, obrázkových a interaktivních knih vhodných pro první kontakt dítěte s knihou, stejně jako dostatek knih s říkadly, básničkami a písničkami vhodnými pro tento věk. Pokud chtějí ze svého dítěte vychovat čtenáře, je čas začít právě tady a teď.

2.1.2 Starší předškolní věk (3-6 let)

Předškolní věk je ve srovnání s batolecím obdobím ve znamení zřetelného pokroku. Psychomotorický vývoj akceleruje, pohyby jsou koordinovanější, jemná motorika se zdokonaluje, stejně jako výslovnost, slovní zásoba a vnitřní řeč. Dítě si osvojuje normy chování, formuje se charakter. Kognitivní vývoj je ve fázi *předoperačního myšlení*, je charakterizován *názorným myšlením*. Je to období velkého rozmachu her, které od paralelní hry přechází ke hře kooperativní. Děti začínají navštěvovat mateřskou školu, kde získávají zkušenosti sociální interakce s vrstevníky a pod vedením učitele rozvíjejí vnímání, myšlení, řeč a další předškolní schopnosti a dovednosti (Čáp; Mareš, 2007, s. 226-228). Podle Vágnerové (1999) právě zde vznikají první přátelství založená na shodě v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině se dítě učí soupeřit i spolupracovat a také si osvojuje žádoucí způsoby chování, které respektují práva ostatních.

Ve třech letech začíná dítě v obrázcích číst, hledá děj a symboliku. Je to nejvhodnější čas začít s předčítáním dítěti, ze kterého se stává pozorný posluchač. Na pozadí příběhu se v mámině náruči učí bát, rozvíjí si fantazii a rozšiřuje slovní zásobu. Právě v těchto okamžicích se rozhoduje, zda z něho bude čtenář. (Matějček, 2004, s. 7).

Bohužel někdy bývá u předškolních dětí nedostatek přímé zkušenosti nahrazován masovými komunikačními prostředky (především TV). Pokud pečlivě nevybíráme pořady vhodné

pro tento věk, pak dítě sleduje mnoho věcí, které přesahují jeho poznávací schopnosti, což vede k tomu, že vnímá pohyb na obrazovce pasivně. Kniha je naproti tomu vždy obsahově uzpůsobena konkrétnímu věku dítěte, proto v této etapě hraje významnou roli pro jeho rozvoj (Smetáček, 1973, s. 85). Také podle Chaloupky (1995a) má právě vyprávěný nebo přečtený příběh pro vývoj řeči, fantazie a duševních kvalit dítěte mnohonásobně větší význam než příběh sledovaný v televizi nebo rozhlasu, neboť dynamiku vyprávění je možné přizpůsobit okamžitému stavu dítěte, se kterým je vypravěč v interakci.

Co se týká výběru knih vhodných k předčítání, Smetáček (1973, s. 86) doporučuje spíše příběhy z prostředí, které dítě zná. Varuje před klasickou pohádkou, *neboť labilní nervová soustava dítěte ve spojení se schopností domýšlet a ve snění prožívat impulsy dané pohádkou, způsobují i nervové poruchy*. Naproti tomu Homolová (2009) uvádí, že pohádky a pohádková vyprávění jsou pro dítě nezbytné stejně jako hry, neboť odpovídají duševnímu obzoru dítěte předškolního věku – dětem vyhovuje, že pohádky vyvolávají emoce a vítězí tu dobro nad zlem. Hyhlík (1958, s. 28) se domnívá, že upoutat pozornost předškoláků dovedou také příběhy, které ukazují na vhodné a nevhodné chování. Takové příběhy jsou často předčítány dětem v mateřských školkách a působí podpůrně při výchovném působení na děti. Autor také zmiňuje důležitost kvalitní, vkusné knižní ilustrace, neboť v tomto období se začíná utvářet estetický cit.

Podle Smetáčka (1973, s. 87) je také v této etapě žádoucí na přání dítěte předčítat stále dokola stejný příběh, neboť dítě nestačí informace obsažené v příběhu zpracovávat, *proto je fascinováno možností vytvářet pomocí jazyka stále stejnou skutečnost a proto si přímo vynucuje opakování stále stejných příběhů*. Obecně bychom k předčítání měli volit kratší, dějově bohaté texty, žánrově především lidovou a autorskou poezii, krátké pohádky a jednoduché příběhy ze života dětí. V tomto období můžeme také položit základy vhodných čtenářských návyků – učíme děti, že se do knížky nečmárá, netrhají se listy, nejlí se při čtení apod.

Mareš (Čáp; Mareš, 2007, s. 473) uvádí, že dítě, které se od malička setkává s texty, se v tomto období začíná spontánně zajímat o to, jak se tyto znaky čtou a pokouší se je kreslit. Vzniká tzv. *pregramotnost*, kdy předškolní dítě má již o gramotnosti určité představy:

- ví již o existenci čtení jako o prostředku k získání informací,
- ví, že text má určité části, ale zatím je nedokáže pojmenovat,
- ví, že text se čte zleva doprava a shora dolů.

Na získávání této *pregramotnosti* a vztahu ke knize se v této etapě kromě rodiny významně podílejí i předškolní zařízení (mateřské školy, mateřská centra apod.).

2.2 Čtenářská etapa

2.2.1 Mladší školní věk – 1. fáze (6-8 let)

Okamžik, kdy dítě nastupuje do školy, je jedním z nejzávažnějších přelomů v jeho životě. Hra přestává v činnosti dominovat, dítě se musí přizpůsobit institucionalizovanému systému výuky, který se na mnoho dalších let stane jeho hlavním zaměstnáním. Škola klade na dítě postupně se zvyšující nároky a zároveň dále rozvíjí jeho intelekt, paměť, estetické cítění, pozornost, sebeovládání, svědomitost atd. Myšlení malého školáka se nachází ve stadiu *konkrétních operací*, které respektuje zákony logiky, dokáže třídít, řadit apod., ovšem stále pouze v návaznosti na konkrétní předměty a procesy (Čáp; Mareš, 2007, s. 228-231).

Podle Vágnerové (1999) jde z hlediska psychosociálního vývoje o období relativního klidu, city jsou bohatší, rozvíjí se vyšší city, sociální city (vztahy k vrstevníkům). Staví se jeden ze základů pozdějšího charakteru – je velmi důležité, jaká měřítko úspěšnosti a jaké cesty k úspěchu se dítě naučí poznávat. Významnou roli hraje klima třídy a nalézání místa v kolektivu, neboť děti již navazují delší přátelství. V této etapě dítě chápe a respektuje základní pravidla morálky. Jak uvádí Vacek (2008, s. 31), existují individuální rozdíly v rychlosti morálního vývoje, ale většina dětí v této etapě stále setrvává v *prvním stadiu prekonvenční úrovně* Kohlbergovy stupnice morálního vývoje.

S nástupem do školy je dítě postaveno před úkol naučit se doopravdy číst, což zpočátku znamená spíše zvládnout techniku čtení, až později se dostavuje čtení s porozuměním. *Tato doba znamená zásadní proměnu dětského světa a je možná jen díky nesmírné vnitřní vybavenosti malého dítěte, která nemůže být promeškána a promrhána* (Chaloupka, 1995b, s. 6-7). Doposud zprostředkovaný vztah k literatuře a knihám je postupně nahrazován bezprostřední interakcí čtenáře s textem, který si osvojuje nejprve hlasitým, později tichým čtením (Toman, 1992).

Z posluchače se tedy stává čtenář, ale dětské čtení je ještě příliš namáhavé, takže by rodiče zatím neměli přestávat s předčítáním. Přibližně teprve, když dítě dokáže přečíst jedno slovo za vteřinu, je připraveno k samostatné četbě – musí ovšem nacházet v přečteném smysl (Matějček, 2004). Je třeba mít na mysli, že celkový postoj začínajícího čtenáře k realitě a jejímu uměleckému ztvárnění (knihy, film, divadlo apod.) je typický svou bezprostředností

a silou prožitku, které souvisejí s obrazným, asociativním myšlením a naivně realistickým přístupem ke skutečnosti (Toman, 1992).

Podle Smetáčka (1973) v tomto období vzniká a vyvíjí se čtenářský zájem, který závisí na prvních kladných či záporných zkušenostech s četbou. Zájem mladších školáků se ještě nesoustředí převážně na text, ale ilustrace už nepřevažuje, má spíše pomocnou funkci – pomáhá dekodovat text, umožňuje čtenáři změnit zaměření pozornosti a vyjasnit si situaci příběhu. Svět školáka je sice již řízen určitou povinností, ale je to stále svět magický, svět přání, proto převažuje zájem o pohádky. *Parabolické vyjádření příčinných vztahů v pohádkách odpovídá stejnému typu chápání příčinných vztahů u dítěte...Morální omezení pohádky odpovídají morálním omezením dětského světa. Pohádka tak vlastně přesně odpovídá svou reprezentací světa dětské koncepci světa.* Později se přidává zájem o příběhy o zvířátkách, příběhy s dětským hrdinou, příběhy ze školního prostředí, komiks a dětské časopisy.

Při výběru knih si musíme např. uvědomit, že u nejmenších čtenářů je chápání humoru omezeno na humor situační. Dítě mladšího školního věku nepochopí satirický příběh, neboť vyžaduje značnou abstrakci (Smetáček, 1973, s. 90). V této etapě se projevují první čtenářské rozdíly mezi chlapci a dívkami – u dívek déle přetrvává zájem o pohádky, chlapce začínají zajímat dobrodružné příběhy, často starších dětských hrdinů, než jsou oni sami. Postupem času se dítě naučí rozlišovat texty pro učení (učebnice, příručky, encyklopedie apod.), pro ukrácení dlouhé chvíle (noviny, časopisy, oddechová četba), texty sytící kulturní potřeby (krásná literatura) apod. (Čáp; Mareš, 2007).

Děti mladšího školního věku mají možnost poznat širší společenské prostředí prostřednictvím televize, filmu, videa, časopisů a knih. Před knihou ovšem velmi často dávají přednost pasivnímu sledování televize či videa, protože *sledování televize, filmu a videa je méně náročné na psychické procesy a jejich rozvinutost a již proto je velmi rozšířeno...Čtení je aktivnější forma využívání času, vyžaduje zpracování slovního textu a jeho převod do názorných představ, podněcuje fantazii a součinnost řeči, myšlení a názorného poznání* (Čáp; Mareš, s. 231).

Úkol probudit v dětech zájem o četbu nyní již neleží převážně na rodině, ke slovu se dostává škola a knihovna (pokud ji dítě nenavštěvovalo s rodiči již dříve). Mnoho veřejných knihoven dnes prvňáčkům poskytuje první rok docházky zdarma a školní knihovny jsou tu i pro ty, jejichž domácí čtenářské zázemí je nedostatečné či nulové. Povinností školy je podle

Chaloupky (1995b) produktivně propojit dovednost číst se čtenářstvím jako potřebou tuto dovednost uplatnit. Škola v dnešní době samozřejmě nemá lehkou situaci, neboť při výběru literatury ke čtení musí čelit komerční produkci, se kterou se musí vyrovnat způsobem, který by byl v souladu s přirozeným čtenářským výběrem dětí. Za klíčový je považován výběr první knihy určené k samostatnému čtení. *Přát si, aby to byla vždy knížka umělecky hodnotná, je přáním sice ušlechtilým, ale přehnaným. První knížka by především měla být taková, na niž je dítě vnitřně naladěno* (Chaloupka, 1995b, s. 43).

Úkolem rodiče, pedagoga či pracovníka knihovny je v této etapě budovat další čtenářské návyky (např. nenásilně zařadit četbu do každodenního programu dítěte, pravidelně rozmlouvat o přečteném apod.) a také formovat a neustále upevňovat vztah dětí ke knize, ale při tom respektovat individualitu každého jedince – není totiž možné podceňovat ani přeceňovat jeho schopnosti a postoj k četbě. Toman (2004, s. 9) k tomu uvádí, že z hlediska čtenářské kompetence dítěte je rozhodující především úroveň jeho psychických funkcí: *vnímavosti, pozornosti, paměti, představivosti, fantazie, logického a obrazného myšlení spjatého s řečí a vyjadřováním, dále úroveň techniky čtení a celková čtenářská kultura*. Na cestě dítěte ke čtenářství je třeba mít všechny tyto aspekty na paměti.

2.2.2 Mladší školní věk – 2. fáze (9-10 let) – prepubescence

Prepubescence začíná prvními náznaky pohlavního dospívání a vyznačuje se mírnější podobou biologických, psychologických a sociálních znaků *pubescence*. Dívky i chlapci nadále rozvíjejí intelekt, zdokonalují dovednosti, prohlubují vědomosti apod. a na základě hodnocení svých výsledků si budují sebedůvěru. Náhlé změny zvyšují labilitu osobnosti, která je citlivější a podrážděná, takže dochází k častým konfliktům (Čáp; Mareš, 2007).

Podle Vágnerové (1999) je dítě na tomto stupni vývoje optimista, má sklon interpretovat veškeré dění spíše pozitivním způsobem. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace – roste potřeba kontaktu s vrstevníky, potřeba být vrstevnickou skupinou akceptován a pozitivně hodnocen. Objevuje se dispozice k rodičovskému chování, která se projevuje i ve vztahu ke zvířatům. Co se týká morálky, Vacek (2008, s. 27) uvádí, že většina desetiletých je na přechodu mezi *prvním a druhým stadiem prekonvenční úrovně* Kohlbergovy stupnice morálního vývoje. Někteří ale dosahují již druhého stadia, kdy si jedinec uvědomuje ostatní a jejich potřeby a zájmy, nicméně určitá vzájemnost je spíše postavena na uspokojování vlastních potřeb, než na loajalitě, vděčnosti či obecné spravedlnosti.

Smetáček (1973) uvádí, že v tomto období dochází u dětí k významnému poklesu tělesné aktivity – do popředí se na úkor vzruchových procesů dostávají procesy útlumové. Dítě je již schopno abstraktně uvažovat, podrobněji a soustředěněji pozorovat skutečnost a také ji posuzovat. Toman (1992) poukazuje na rychlý rozvoj logického a pojmového myšlení, na základě něhož si dítě vytváří převážně kognitivní přístup k realitě. Chaloupka (1982) k tomu doplňuje, že prepubescent sice již ze svých poznatků tvoří určitý systém, ale ten je stále vázán na konkrétní vztahy, analogie nebo asociace.

Podle Tomana (2004, s. 9) je nutné tuto etapu dětského čtenářství v procesu formování celoživotního čtenáře vnímat jako zásadní, neboť právě tady se rodí základy jeho čtenářské kultury. *Vztah dítěte ke knize je tu vstřícný, relativně snadno ovlivnitelný a nepřiliš komplikovaný, dítě je ještě otevřeno všem vnějším podnětům.*

Děti přibližně kolem devátého roku ze svého čtenářského zájmu odsouvají pohádky a nahrazují je příběhovou prózou dobrodružnou, detektivní či ze života dětí, populárně naučnou literaturou, veselými příhodami a vyprávěním; často se zde také odráží školní učivo (pravěk, pověsti, příroda) apod. (Smetáček, 1973; Chaloupka, 1982; Toman, 1992). Prepubescentní čtenáři v těchto knihách *nacházejí prožitkovou kompenzaci, ponaučení i vzory a modelové situace, podle kterých si utvářejí vlastní životní postoje a orientují se v mezilidských vztazích* (Toman, 1992, s. 52). Matějček (2004) se domnívá, že pro čtenáře v tomto věku je důležité, jak děj utíká, nikoli jeho kvalita. Děti také začínají vyhledávat ženské a mužské vzory, takže se prohlubují rozdíly mezi čtenářskými zájmy dívek a chlapců.

Podle Smetáčka (1973) je odlišné také prožívání literatury. Zatímco dívky vyhledávají známé prostředí, vztahy a emoce a prožívají děj vnitřně, chlapci dávají přednost dobrodružství, identifikují se se svými hrdiny a často se podle nich chovají v reálném životě. Dětský čtenář si již začíná vybírat knihu na základě svého naladění, sám od sebe, bez vnější pomoci. Stanovuje si své vlastní čtenářské návyky – začíná samostatně pravidelně navštěvovat knihovnu, rozhoduje se, kdy bude číst, zda může číst některé pasáže znovu a jiné přeskočit apod.

V této etapě snad ještě výrazněji četbě konkurují PC, televize a další masmediální technologie. Jak ale uvádí Toman (2004, s. 13), kniha je podle psychologa P. Vacka *jednou z mála možností, jak v tomto podnětý přesyteném světě být plně a prožitkově sám sebou, bez sociálního autismu, izolace a ztráty komunikace s okolím.* I když se čtenář v této etapě více osamostatňuje, škola může do značné míry ještě výběr četby ovlivnit, např. tím,

že nabízí žákům srovnání se žáky ostatními, což je samo o sobě motorem rozvoje. Pedagog by měl velmi pečlivě vybírat literaturu pro tzv. povinnou četbu a mít při tom na mysli, že požadavky na žáka mohou stanovit, jak má literaturu znát, co o ní má vědět, dokonce snad i to, co z ní má přečíst, ale opravdu nelze osnovami nebo jakkoli jinak nařídít, aby ji měl rád (Chaloupka, 1995b, s. 55).

2.2.3 Starší školní věk – 1. fáze (11-12 let) a 2. fáze (13-15 let) – pubescence

Pubescence (cca od 11 do 15 let) je obdobím podstatných biologických i psychických změn. Postava roste, vyvíjejí se sekundární pohlavní znaky, přichází neurohumorální labilita – s tím vším se musí dospívající vyrovnat. Psychické změny přinášejí emocionální nestabilitu, náladovost, podrážděnost; někdy je toto období nazýváno *druhou fází vzdoru*. Na cestě ke zralé a odpovědné osobnosti dochází k postupnému odpoutání ze závislosti na rodičovské autoritě, což doprovází její odmítání. Pro pubescenta je velmi důležitá vrstevnická skupina, ale aby se nestal na ní závislý, musí být schopen si vytvořit vůči ní kritický postoj. Dochází také k prudkému rozvoji intelektu, přichází fáze *abstraktního myšlení*. Vývoj pubescenta je často nerovnoměrný a mezi jedinci existují poměrně velké individuální rozdíly, jak v oblasti somatické vyspělosti, tak v oblasti myšlení (Čáp; Mareš, 2007, s. 232-236).

Také podle Vágnerové (1999) vede psychosociální vývoj pubescenta k odpoutávání (alespoň proklamativnímu) od hodnotového systému rodiny. Z jedince se stává introvert uzavřený do sebe, v důsledku čehož dochází k většímu sebezpozorování a sebezpoznávání; rozvíjí se i tzv. sebecit, vztah k sobě samému. Protože sebeúcta bývá v tomto období labilní a zranitelná, projevuje se někdy odmítáním podřízené role. Individuálně rozdílné tempo dospívání může vést k frustraci jedince. Ohledně morálky Vacek (2008, s. 27) opět upozorňuje na to, že mezi pubescenty existují značné rozdíly, nicméně někteří jsou v této etapě již na *konvenční úrovni* Kohlbergovy stupnice morálního vývoje, tedy ve *třetím stadiu*. Jedinec se již orientuje na vzájemné vztahy, snaží se naplnit očekávání rodiny a přátel, potřebuje být dobrým ve vlastních očích i v očích druhých.

Vývoj osobnosti v této etapě s sebou přináší přehodnocení zájmů a změny v orientaci k určitým aktivitám. Proměnou prochází i pubescentův zájem čtenářský, mění se čtenářská potřeba i čtenářská kompetence. Podle Tomana (1992, s. 52) je pubescentní čtenářství *literárně poučenější*, četba má funkci instrumentální, rekreační a potvrzovací a je spojena *s bezprostřední prožitkovostí, identifikací se vzorovým hrdinou a s anticipací dospělosti*.

Ve výběru četby se projevují zájmy, zaměření i koníčky mladých lidí. Rodiče a pedagogové zde ztrácí vliv na výběr četby ve prospěch přátel a příslušnosti ke skupině. Čtenářství pubescentů je vystaveno zkouškám a ocitá se v krizi, zejména v závislosti na stále se zvyšující konkurenci audiovizuálních médií. Čelit této krizi mohou úspěšněji děti, u kterých je pozitivní vztah k četbě fixován již v prepubescentním období, ale pokud se čtenářství včas nekultivuje, je vážně ohroženo, mj. nečtenářským pojetím literární výchovy ve škole nebo agresivnějším filmem či televizí (Lederbuchová, 2004).

Jak uvádí Smetáček (1973, s. 98), s příchodem psychických protitlaků, které mají za následek nespokojenost sama se sebou, může být ale četba pro pubescenta jednou z možností tuto svou nedostatečnost překonat, neboť *mu dává pocit, že se pomocí zkušeností získaných z knih dokáže se světem vyrovnat, pochopit jej a tím nad ním zvítězit*. Zvyšuje se tak zájem o literaturu populárně naučnou a o literaturu, která popisuje vztahy mezi pohlavími. Napětí v sociálních vztazích mezi mládeží také vedou k vyhledávání literatury pojednávající o problémech vrstevníků, což platí zejména pro dívky, které inklinují k dívčím románům. U chlapců v souvislosti s potřebou identifikace se vzory stoupá zájem o skutečné příběhy sportovců, zpěváků, herců apod., dále o válečné a sci-fi příběhy. Oběma pohlavím zůstává společný zájem o literaturu dobrodružnou, humoristickou, detektivní, fantasy, komiks, cestopisy a knihy o přírodě. Ve velké oblibě jsou magazíny a časopisy, které souvisí se zálibami – akvaristika, móda, modelářství, hudba apod. Ke konci tohoto období dívky i chlapci objevují poezii, zejména milostnou.

Podle Chaloupky (1982, s. 371) by se s nadsázkou dalo říct, že čtenářským návykem této etapy je velké množství přečtených knih – dochází totiž doslova ke čtenářské erupci či explozi. Autor si to vysvětluje tím, že pubescent zřejmě nepřijímá literaturu jako uměleckou tvorbu, ale jinak – např. *jako únik ze skutečnosti, jako model života, do něhož se včleňuje nebo jako celkem dostupný způsob trávení volného času, jestliže není po ruce způsob jiný*. Přesto četba jako kulturní zájem pubescentní mládeže ztrácí svoje postavení ve prospěch hudby, filmu, PC technologií a jiných zálib.

3 Projektová metoda

3.1 Stručná historie projektové metody

Přestože principy a myšlenky, které později vedly k projektové metodě vyučování, můžeme najít již dříve u některých evropských pedagogických osobností, např. u J. A. Komenského, J. J. Rousseaua nebo J. H. Pestalozziho (kteří kladli důraz na rozvoj celé osobnosti dítěte a na praktickou zkušenost žáka), jsou projektová metoda a projektové vyučování spojovány především s nástupem americké pragmatické pedagogiky na přelomu 19. a 20. století.

Jak se uvádí v knize *Americká pragmatická pedagogika* (1990), Amerika ještě koncem 19. století neměla svou vlastní pedagogickou teorii a veškerá školní výuka zde probíhala na základě pedagogického myšlení přeneseného z Evropy. První velký proud pedagogického myšlení na území USA se rozvinul na přelomu 19. a 20. století na základě pragmatické filozofie, odtud tedy název pragmatická pedagogika. Jejím hlavním představitelem byl americký pragmatický filozof a nejvýznamnější pedagog 20. století John Dewey (1859-1952), jehož spis *Demokracie a výchova* se stal základním textem pragmatické pedagogiky. Podle Kaspera (2008, s. 118-119) Dewey vypracoval koncepci tzv. *progresivní pedagogiky*, což je termín, který se pro pragmatickou pedagogiku častěji používá v americké pedagogické literatuře. Dalším významným pragmatickým pedagogem se stal Deweyův žák a profesor na Učitelské koleji v New Yorku William Heard Kilpatrick (1871-1965), který je právě považován za zakladatele *projektové metody*.

Svého největšího rozmachu a vlivu (nejen na území USA) dosáhla pragmatická pedagogika ve dvacátých a třicátých letech, kdy již výrazně ovlivňovala a měnila podobu výchovy a školy. Postupně ovšem docházelo k různým rozporům mezi samotnými stoupenci pragmatické pedagogiky a začala se ozývat i její kritika, což vedlo k tomu, že po skončení druhé světové války musela tato teorie opustit své výsadní postavení a její myšlenky už nebyly dále rozvíjeny jako samostatné pedagogické hnutí. Přesto trvale poznamenala americkou školu a její vliv sahá až do současnosti (*Americká pragmatická pedagogika*, 1990, s. 7-12).

3.2 Teorie projektové metody

Závažné ekonomické a společenské změny, které doprovázely konec 19. století v USA (rychlý rozvoj velkopřemyslu, výrazná urbanizace obyvatelstva, příliv přistěhovalců, vznik slumů a ghett atd.), s sebou přinesly mimo jiné *přesvědčení vedoucích vrstev tehdejší americké společnosti, že ve změněné ekonomické a společenské situaci může právě výchova – bude-li k tomu náležitě zaměřena – ještě účinněji než dosud přispívat nejen ke zlepšení a rozšíření výchovy a vzdělávání, ale i k řešení společenských problémů*. Tak se v procesu nahrazování upadajícího výchovného vlivu rodiny, obce a kostela dostává do popředí škola a sociální kontrola začíná probíhat formou propagandy a tisku. Základním úkolem pragmatické pedagogiky tedy bylo nahradit školní výchovou všechny zkušenosti, které dříve poskytovalo rodinné a sousedské prostředí (Americká pragmatická pedagogika, 1990, s. 13).

Podle Kaspera (2008, s. 118-120) pragmatická pedagogika pokládá za základ výchovy čin (pragma). Cílem této výchovy je získávání zkušeností konáním. Dewey staví do centra své pedagogické teorie pojem zkušenost, která není pasivně dítětem přijímána, ale vyžaduje interakci mezi dítětem a jeho prostředím. Klade důraz na zájmy žáka, na získávání jeho zkušeností a jejich rekonstrukci. Výchovu tak vnímá jako přestavbu zkušeností, kdy žák vstupuje se svými dosavadními zkušenostmi do problému, který vyžaduje jeho reakci (řešení, čin) a tím získává nové zkušenosti či dovednosti a rekonstruuje ty dosavadní. *Na svém chápání zkušenosti Dewey zakládá své pojetí pracovní školy (založené v roce 1896 v Chicagu) i svou zásadu „learning by doing“ = učení činností, kterou činí jejím základem* (Americká pragmatická pedagogika, 1990, s. 29-30).

Pragmatická pedagogika zavádí pojem *celé dítě*, což je chápáno jednak tak, že dítě vždy reaguje jako komplexní bytost a také v tom smyslu, že při výchově nemá být zanedbávána žádná stránka života dítěte. Zdůrazňuje sociální vývoj dítěte a roli interakce dítěte se společenským prostředím. Výchova má vycházet z potřeb dítěte a dítě by mělo učení chápat jako potřebu – vše, čemu se učí, by mělo být pro život užitečné. Pedagog zde nehraje roli mentora, ale jakéhosi průvodce prostředím, v němž probíhá růst žáků a které podněcuje spíš spolupráci než soutěž. *A tak učitel vytváří učební situace kolem specifických problémů, jež považuje za pro své žáky významné a které je snad mohou dovést k lepšímu pochopení jejich prostředí i sebe navzájem* (Americká pragmatická pedagogika, 1990, s. 38).

V období mezi dvěma válkami se nejvíce zasloužil o prosazení pragmatické metody v amerických školách a na zavedení vyučovací metody založené na řešení problémů v praxi Deweyův stoupenec William Kilpatrick. Ve svých spisech přešel od Deweyova řešení problémů (problémová metoda) k *projektové metodě* a stanovil také základní rámec řešení projektu: stanovení cíle, plánování, provedení a posouzení projektu. Projektovou výuku nazýval *obecnou výchovou*, protože byla zaměřena více na rozvoj osobnosti žáka, než na získávání vědomostí. Věřil, že dítě jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno (tzv. průvodní vyučování). Přestože kritika poukazovala na to, že projektová výuka se vyznačuje spíše diskuzí a plánováním, než skutečným myšlením a teoretickými poznatky, jeho myšlenky velmi podnítily další vývoj vyučování a to nejenom v USA (Americká pragmatická pedagogika, 1990, s. 31-38).

Projekt je podle Tomkové (2009) v různé literatuře pojímán různě: je považován za metodu vyučování, za organizační formu vyučování nebo za typ vzdělávací strategie, která je založená na aktivním přístupu žáka k učení. Výhodou projektové výuky je podle autorky to, že integruje poznatky z různých oborů, dovoluje realizaci obecných cílů vzdělávání a rozvoj klíčových kompetencí žáků, podněcuje spoluzodpovědnost žáka a podporuje jeho samostatnost. Coufalová (2006, s. 11-28) rovněž vidí přednosti projektové výuky v integraci učiva, ale také v blízkosti životní realitě, v tvůrčí práci s informacemi, v motivační síle projektů, ve spolupráci všech zúčastněných, v tvořivé atmosféře a v neposlední řadě v mravním aspektu projektové výuky. Přestože není snadné jednoznačně vymezit, co je a co není projektová výuka, zmiňuje základní rysy projektu:

- vychází z potřeb a zájmů žáků,
- řeší konkrétní a aktuální situace,
- integruje poznatky z různých oborů,
- je především žakovým podnikem,
- práce na projektu přináší konkrétní produkt,
- je skupinovou záležitostí,
- spojuje školu s širším okolím.

Nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je podle Tomkové (2009) vnitřní motivace žáka, která může být závislá na touze vyřešit daný problém, na smysluplnosti úkolu, na principu svobodného výběru (zdroje informací, plánování času apod.), na konečném produktu projektu apod.

Projekt by měl podle Coufalové (2006) probíhat v několika následujících fázích:

1. Plánování projektu – definice problému k řešení, smyslu a cíle projektu, účastníků projektu, výstupu projektu, zpracování časového rozvrhu a organizace projektu, způsob realizace, stanovení kritérií hodnocení apod.
2. Realizace projektu – probíhá podle předem stanoveného plánu, učitel je spíše v roli průvodce a poradce, usměřuje konání žáků, motivuje je a vede k zodpovědnosti za dokončení projektu.
3. Prezentace výstupu projektu – představení výsledků práce žáků (výstavka, divadelní představení, videozáznam, webová prezentace, kniha, apod.).
4. Hodnocení projektu – hodnocení celého procesu z pohledu žáků i učitele, musí mít jasná, předem stanovená kritéria.

Autorka dělí jednotlivé projekty podle různých kritérií, např. podle:

- a) navrhovatele – projekt předložený učitelem (umělý), předložený žáky (spontánní) nebo oběma stranami společně,
- b) účelu (cíle) – projekty problémové, směřující k estetické zkušenosti, k získání dovedností, prohloubení sociálních kompetencí apod.,
- c) délky trvání – projekty krátkodobé (1den), střednědobé (týden), dlouhodobé (1 měsíc a více),
- d) místa realizace – školní, domácí nebo mimoškolní a různé kombinace předchozích typů,
- e) počtu zúčastněných žáků – projekty individuální nebo kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, celoškolní),
- f) organizace a vztahu k vyučovacím předmětům – projekty jednopředmětové nebo víceředmětové.

3.3 Projektová metoda v české škole

Pragmatická pedagogika pronikla ve třicátých letech minulého století k naší pedagogické veřejnosti především díky českým pedagogům, kteří v té době studovali v USA. Byli to zejména Karel Velemínský (1830-1934), Jan Uher (1891-1942) a Václav Příhoda (1889-1981), kteří studovali přímo u Johna Deweye. Příhoda reprezentoval pedagogický systém, který je označován za pedagogické reformní hnutí. V rámci reformní komise při vysoké škole pedagogických studií usiloval se svými spolupracovníky (např. se Stanislavem Vránou) o vybudování jednotné diferencované školy, která by se řídila zásadou individualizace a v níž

by uplatnil metody pracovní školy a racionalizoval tak školní práci. Tato komise zřídila k 1. září 1929 několik pokusných reformních škol v Praze i jinde v republice, např. ve Zlíně, kde školu významně podporoval a ovlivňoval továrník Tomáš Baťa (Americká pragmatická pedagogika, 1990, s. 43).

Na těchto pokusných školách byla prostředkem k získávání vědomostí kolektivní práce. Chyběla zde pevná struktura vyučování, byla odstraněna forma drilu a upřednostňována metoda volného rozhovoru a samoučení. Skromné materiální vybavení a prostory škol byly vyrovnány novými způsoby práce, které poskytovaly žákům možnost vlastního projevu, tvořivou spolupráci a sdílenou radost z výsledků každého z nich. Příhoda tak ve svém novém modelu školství preferoval vysokou míru tolerance a přizpůsobení se žakově individualitě. *Východiskem se stává celostní psychologie, která je základem globálního pojetí učiva nejen v jednotlivých předmětech, ale vede k soustředění několika předmětů k jednotné práci, tzn. k projektům* (Somr, 2009, s. 127). Podle Coufalové (2006) byla projektová metoda v pokusných školách uplatňována v různé podobě i míře. Její charakter většinou určovala osobnost pedagogického experimentátora – od projektů dávajících naprostou svobodu žákům až po ty, které sice vycházely ze zájmu žáků, ale byly podřízeny záměru vybudovat určitou soustavu poznatků. Kasper (2008) uvádí, že shromažďování a analýza výsledků reformní činnosti pokusných škol měly vést k odbornému rozhodnutí o školské reformě a ke změnám podoby československého školství. Ovšem nedostatek financí v období hospodářské krize, vážné mezinárodní politické problémy a nakonec druhá světová válka zapříčinily to, že k těmto změnám nedošlo.

V posledních letech se po dlouhé odmlce projektová výuka do českých škol vrací. Dnešní základní školské dokumenty pro školy v ČR kladou důraz na činnostní pojetí vyučování, na individualitu žáka a jeho podíl na vlastním vzdělávání, na sociální dovednosti žáků atd. Toto vše je možné realizovat v rámci projektového vyučování, přesto se projektům v českých školách podle Coufalové (2006) příliš nedaří. Zde uvádíme některé z možných příčin neúspěšné realizace projektů, či nechuti projektovou metodu vůbec zařadit do vyučovacího procesu:

- učitelé neznají dobře své žáky a tak se připravený projekt mívá účinkem,
- je nutné brát ohled na systematizaci učiva, projektová metoda je metodou doplňkovou,
- důsledkem koncentrace učiva může být chaotičnost výuky,
- někdy bývá narušen vztah mezi kvalitou a kvantitou předávaného obsahu,

- snaha o efekt někdy vede učitele k nepřirozené až křečovitě motivaci žáků,
- někteří učitelé nepocítují potřebu spolupráce s kolegy a nedokážou se vžít do jiné, než autoritativní role,
- projektová výuka je zaměřena na nadané a průměrné žáky, je těžké zapojit ty slabší,
- příprava projektu je pro učitele často velmi náročná, ale výsledný efekt neodpovídá vynaloženému úsilí,
- učitelé se domnívají, že žáci nejsou na tuto metodu připraveni,
- učitelé se někdy zaměří na vnější efekt projektu (pochvala od vedení, kontrola školní inspekce apod.), takže projekt není plánován s ohledem na potřeby žáků atd.

Mnoho českých škol ovšem přes všechny výše uvedené problémy dnes využívá projektovou metodu jako běžný nástroj vzdělávání.

4 Současné české mediální projekty na podporu čtenářství ve škole

V této části práce bychom rádi představili čtyři mediální projekty na podporu čtenářství, se kterými je možné pracovat ve školním prostředí, ať už v rámci výuky českého jazyka nebo v rámci školních knihoven.

4.1 Celé Česko čte dětem (www.celeceskoctedetem.cz)

Asi nejznámějším a největším projektem na podporu čtenářství je celostátní kampaň *Celé Česko čte dětem*, která je realizována stejnojmennou neziskovou organizací, založenou v roce 2006 paní Evou Katrušákovou. Kampaň, inspirovaná polskou podobou *Cala Polska czyta dzieciom*, se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení (O nás, 2006). Vyzývá rodiče, prarodiče, učitele, vychovatele a další dospělé, aby se zapojili do projektu a četli pravidelně dětem. Hlavní heslo celého projektu, *Čtíme dětem 20 minut denně. Každý den!*, vychází z přesvědčení o blahodárnosti pravidelného předčítání dětem, které nejen utváří jejich čtenářské návyky v pozdějším věku, ale také ovlivňuje při společně trávených chvílích nad knihou jejich emocionální vývoj. Na webových stránkách projektu nabízí jeho autoři rodičům, pedagogům a dalším zájemcům rady, jak vybrat knihu vhodnou k předčítání a jak správně dětem číst. Nalezneme zde i seznam doporučených knih navržených knihovníky, učiteli, rodiči i dětmi samotnými. Seznam je řazen podle věku čtenářů a je doplněn informacemi o autorech jednotlivých titulů (Zlaté tituly, 2006).

Zpočátku neznámý projekt se v roce 2007 díky manželům Havlovým stal známou aktivitou, do které se postupně zapojilo přes 80 osobností společenského života. V mnoha městech ČR probíhají v rámci kampaně veřejná předčítání (pod názvem *Osobnosti čtou dětem*), kdy významní lidé ze světa kultury, sportu, umění apod. dobrovolně předčítají dětem. Realizátoři kampaně jsou přesvědčeni, že hlasité čtení podporuje také vzdělávací a výchovné poslání školy, proto je stálou součástí projektu *Klub školek, které čtou* a *Klub škol, které čtou*. Členské školy mluví o prokazatelných změnách v chování dětí, kterým učitelé denně čtou: *zklidnění, zlepšení konstruktivního myšlení, zájem o spolupráci, rozvoj sociálních kompetencí, větší úcta k učiteli a přátelštější atmosféra ve třídě* (Klub škol, 2006). Kromě školek a škol jsou do projektu zapojeny i mnohé knihovny a další organizace.

V roce 2011 proběhl pod hlavičkou kampaně první *Mezinárodní týden čtení dětem*, jehož cílem bylo zahájení trvalé mezinárodní spolupráce organizací, které svými aktivitami vychovávají k lásce ke čtení. Další aktivitou kampaně je pravidelné předčítání na dětských odděleních v nemocnicích v celé ČR, kdy pracovníci projektu společně s dobrovolníky z řad studentů a pracujících, čtením zpříjemňují pobyt malým pacientům v nemocnici. Novinkou je projekt *Babička do školky*, který počítá s aktivním zapojením seniorů, kteří budou docházet do mateřských škol a v roli pohádkových babiček a dědečků budou číst dětem pohádky, povídat si s nimi o knížkách, o literárních hrdinech apod.

Za návrh a realizaci projektu *Celé Česko čte dětem* obdržela Eva Katrušáková v roce 2010 výroční cenu Nadace český literární fond (Ocenění, 2006).

4.2 BiblioHelp (www.bibliohelp.cz)

Projekt webového portálu *BiblioHelp* vychází z myšlenek biblioterapie, což je metoda psychoterapie, která využívá léčebných a podpůrných účinků četby (jde v podstatě o léčbu četbou). Četba je v tomto kontextu vnímána jako *léčebná pomůcka, která pracuje s emočními a duševními prožitky čtenáře a která je indikována v závislosti na tom kterém problému, prožívané zátěžové situaci, v níž se čtenář a jeho psychika aktuálně nacházejí* (Vališová, 2010, s. 9). Nápad vytvořit biblioterapeuticky zaměřenou knižní databázi vzešel od studentů oboru Informační studia a knihovnictví (ISK) na Masarykově univerzitě v Brně (Filozofická fakulta, Kabinet informačních studií a knihovnictví - KISK), byl v letech 2008-2009 realizován a poté byl pod záštitou KISK rozvíjen (publicita a inovace). Garantem projektu je vedoucí Kabinetu informačních studií a knihovnictví PhDr. Petr Škyřík.

Cílem projektu *BiblioHelp* bylo vytvořit webové stránky, na kterých by čtenáři měli možnost najít seznamy a anotace biblioterapeutické literatury. *Každému, kdo se doposud ve svém trápení beznadějně topil či se ztrácel v moři knih a kusých informací, chceme prostřednictvím těchto vybraných knih podat pomocnou ruku - pomyslný "záchranný kruh" ... píše se na webových stránkách projektu* (O projektu, 2009). Vališová (2010) uvádí další cíle tohoto projektu - vytvořit pomůcku pro odborníky v pomáhajících terapeutických profesích nebo knihovníky a rozšířit povědomí o biblioterapii a popularizovat ji v ČR. Vlastním obsahem webového portálu *BiblioHelp* jsou nyní prezentace knižních záznamů, dále záznamů doporučujících odborníků a také uživatelské interakce (zpětná čtenářská vazba).

Knihy na webu *BiblioHelp* jsou přehledně roztríděny, což uživateli usnadňuje orientaci. Při sestavování knižního souboru se tvůrci *BiblioHelpu* obrátili na různé odborníky a profesní instituce např. psychology, psychiatry a psychiatrické léčebny; sociální pracovníky a ústavy sociální péče; dětské léčebny a dětské domovy; vědecké, specializované knihovny a odborné knihovníky; bibliopedagogy a speciální pedagogy apod. Kromě knih doporučených těmito specialisty je možné najít i knihy doporučené samotnými čtenáři. Jednotlivé tituly je možné vyhledávat podle tématu, jména autora, klíčového slova či doporučujícího odborníka (Vališová, 2010).

Podle svého aktuálního problému může čtenář hledat v následujících tematických kategoriích:

- psychické problémy (např. afektivní poruchy; poruchy chování a schizofrenie; poruchy příjmu potravy; specifické poruchy chování, učení a pozornosti apod.),
- fyzické problémy (např. civilizační choroby a nesprávný životní styl; kombinovaná postižení; nádorová onemocnění a nevléčitelné nemoci; nemoci pohybového aparátu; sluchová postižení; úrazy, bolest; vrozené vývojové vady a dědičná zatížení apod.),
- sociální problémy a životní situace (např. konflikty, manipulace a násilí; multikulturalismus, předsudky a rasismus; psychologie rodiny; samota a uvěznění; závislosti apod.),
- terapeutická praxe (arteterapie; duchovní péče; muzikoterapie, dramaterapie apod.)
- pohádkoterapie (nemoc a postižení; rodina a nevlastní rodina; sociálněpatologické jevy; sourozenecké vztahy; strachy a fobie; šikana, týrání a rasismus; vztahy; změny v životě apod.).

U každého záznamu knihy najdeme její stručný popis, ukázkou z knihy, odkazy na možný nákup či výpůjčku knihy, případně recenze a odkazy na podobně zaměřenou literaturu (Databáze knih, 2009).

Co se týká využití projektu *BiblioHelp* ve školním prostředí, domníváme se, že především v kategorii *pohádkoterapie* je možné najít dobré typy na knihy, které jsou vhodné pro práci s dětským kolektivem při řešení různých problematických situací. Podle Poskierové (2009) psychoterapeutická pohádka slouží především k tomu, aby usnadnila proměnu myšlení čtenáře či posluchače, která následně povede ke změně chování. Příběhy mohou tedy působit i preventivně, měly by dítěti dát možnost přemýšlet o obtížných situacích, dát mu návod k chování a naznačit řešení daného problému.

4.3 Listování (www.listovani.cz)

Listování je cyklus scénických čtení, jehož záměrem je každý měsíc představit divákům zajímavé knižní tituly formou *hodinového divadelního vystoupení, ve kterém je přenášén děj knihy, jazyk autora a atmosféra dané literatury na obecenstvo ...jde o dýchající představení s rekvizitami, kostýmy, hudbou, začátkem a koncem*. Projekt vznikl před deseti lety jako aktivita mladých začínajících herců Jihočeského divadla v Českých Budějovicích. V současné době je do projektu zapojeno 16 herců a představení se hrají na pěti stálých scénách (Praha, Brno, České Budějovice, Havlíčkův Brod a Bratislava). V rámci projektu je průměrně ročně uvedeno až 10 premiér. Kromě stálých scén je *Listování* možné vidět v knihovnách, školách a dalších institucích (Co je to listování?, 2005).

Autoři projektu si pro svá představení vybírají kvalitní literaturu, která často jde mimo hlavní proud. Aktuální repertoár lze nalézt na webových stránkách *Listování* ve třech sekcích – pro děti, pro mládež a pro dospělé. Na témže odkazu, který můžeme vnímat i jako elektronickou databázi na doporučování titulů, které stojí za pozornost, je možné si přečíst i ukázky z jednotlivých knih (Repertoár, 2005).

Listování je zaštitěno MŠMT jako projekt, který šíří a podporuje čtenářství. Pro dětského čtenáře jsou především významná představení, která se realizují ve školách či knihovnách. Každá škola má možnost si představení objednat na webových stránkách projektu. Autoři zde uvádějí, že *se snaží být pomocníkem pedagogů a rodičů v motivaci dětí ke čtení knížek*. Knihy pro děti jsou rozděleny podle věkové skupiny (mateřská škola, žáci prvního stupně, žáci druhého stupně). I zde se projekt snaží představit také méně známá díla současné literatury pro děti a mládež. Za mimořádný přínos v oblasti propagace čtenářství získalo *Listování* v roce 2011 Výroční cenu Nadace Český literární fond (*Listování pro školy*, 2005).

Význam projektu je možné vidět v tom, že *hlavní rekvizitou, dá se říci i spoluhráčem Listování je kniha. Ta je nepostradatelná, v každém představení hraje svoji výraznou roli a je to ona, na kterou se herci snaží upozornit a také použít v různých kontextech* (Pěršalová, 2011, s. 20). Dojem z předkládaného textu je navíc umocněn i vhodně vybranou hudbou (která je často složena přímo „na míru“ představení) a minimem rušivých rekvizit. Při premiérách jednotlivých představení je často možné pobesedovat s autorem knihy. Divák si také kromě hlubokého kulturního zážitku pokaždé odnáší program, kde najde anotaci knihy a krátký rozhovor s jejím autorem.

4.4 Čtení pomáhá (www.ctenipomaha.cz)

Projekt *Čtení pomáhá* spojuje potěšení ze čtení s radostí z pomoci druhým, podporuje čtenářství a zároveň umožňuje dětem a mládeži podílet se na charitativní činnosti. Iniciátorem a donátorem projektu je český manažer, byznysmen a filantrop Martin Roman, který každoročně v rámci charit zapojených do projektu rozdává 10 miliónů korun na dobročinné účely. Projekt byl spuštěn na jaře roku 2011, jeho počátky provázela mediální kampaň České televize, deníků MF dnes a Lidových novin a rádií Frekvence 1 a Evropa 2. Je určen pouze žákům základních a středních škol.

Na svých webových stránkách nabízí projekt seznam knih ke čtení rozdělených do tří kategorií podle věku čtenářů. Čtenář po přečtení některé z těchto knih a po registraci do *Čtení pomáhá*, může pomoci někomu, kdo právě pomoc potřebuje. Pokud správně zodpoví čtyři otázky vztahujících se ke knize, získá totiž virtuální kredit 50 Kč, které může věnovat na vybrané charity. V nabídce je vždy nejméně 10 charit, na které je možno získaný kredit připsat jediným kliknutím PC myši (O projektu, 2011).

Prvních 20 knih seznamu pro základní školy bylo vybíráno zpočátku na základě veřejného hlasování, přičemž výchozí knihy pro hlasování vybrala odborná porota, jejímž předsedou byl Zdeněk Svěrák. Knihy pro středoškoláky vybrala porota přímo. V současné době je možné v každé ze tří kategorií (1. až 5. třída; 6. až 9. třída a střední škola) najít kolem stovky titulů. Testové otázky k jednotlivým knihám, které zpracovali žáci a studenti vzdělávací instituce PORG, se neptají pouze na povrchové znalosti, ale skutečně prověří, zda přihlášený účastník knihu četl. Charity, kterým čtenáři věnují své kredity, jsou vybírány ve spolupráci s Fórem dárců, renomovanými neziskovými organizacemi a dalšími partnery (Knihy, 2011).

Z tiskové zprávy uveřejněné v říjnu 2012 vyplývá, že v současné době je do projektu přihlášeno více než 104 tisíc žáků a studentů základních a středních škol z celé České republiky, kteří od počátku jeho trvání podpořili 162 charit (Ke stažení, 2011).

Na základě vlastní zkušenosti lze potvrdit, že je možné s úspěchem tento projekt na podporu čtení využít ve školním prostředí. Mnoho dětí motivuje k účasti na projektu skutečnost, že zároveň s přečtením knihy udělají něco dobrého pro druhé, tedy že spojují příjemné s užitečným. Učitelé sami mohou účast na projektu podpořit např. vyhlášením soutěže „Dobroděj roku“ apod.

Na závěr teoretické části nabízíme její malé shrnutí. První kapitola seznamuje se základními pojmy, které se vztahují k dětskému čtenářství. Další kapitola je zaměřena na vývoj dětského čtenáře od narození až do věku 15 let a na jeho souvislost s psychickým i morálním vývojem dítěte. Třetí kapitola představuje projektovou metodu, která je následně využita jako nástroj podpory čtenářství v praktické části. V poslední kapitole teoretické části jsme se podívali na některé mediálně známé projekty na podporu čtenářství a na jejich případné využití ve školním prostředí.

Vzhledem k tomu, že praktická část je zaměřena na tvorbu projektu na podporu čtenářství ve škole, vnímáme všechny informace obsažené v teoretické části jako důležitý odrazový můstek pro část praktickou. Znalost vývoje čtenáře a teorie projektové výuky byly využity při návrhu a tvorbě samotného projektu. Stejně tak jsme se v praktické části nechali inspirovat cennými tipy na podporu čtenářství z mediálně známých projektů uvedených v poslední kapitole teoretické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod do praktické části

Již pátým rokem pracuji v malé základní škole na okraji Českých Budějovic. Naše škola je specifická poměrně vysokým počtem žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, proto jsem byla přijata na pozici asistenta pedagoga právě pro tyto žáky. Po nějaké době od mého nástupu jsem byla pověřena vedením školní knihovny. Od počátku velmi intenzivně vnímám, jak velmi těžké je přimět dnešní děti ke čtení knih. Učitelé bojují s nechutí žáků ke čtenářství a mnozí hledají nové cesty, jak situaci napravit. Proto jsem se rozhodla v rámci své bakalářské práce navrhnout, vytvořit a zrealizovat projekt na podporu čtenářství pro děti na 1. stupni ZŠ se zvláštním přihlédnutím k jeho potenciálu z hlediska prevence sociálněpatologických jevů. Cílem projektu *Příběhy nám pomáhají* je seznámit dětské čtenáře s psychoterapeutickou funkcí knihy, informovat žáky o vybraných sociálněpatologických jevech a podpořit pozitivní sociální vazby ve třídě. Záměrem praktické části mé práce je zodpovědět následující otázky:

- Zlepšila se informovanost žáků o vybraných sociálněpatologických jevech?
- Byli žáci dostatečně seznámeni s psychoterapeutickou funkcí knih?
- Ovlivnil realizovaný projekt vztah žáků ke čtení příběhů s dětským hrdinou?
- Měl projekt vliv na sociální vztahy ve třídě?

6 Metody výzkumu

Vzhledem k charakteru praktické části této práce (tj. návrh a realizace školního projektu) má zvolená výzkumná metoda prvky tzv. akčního výzkumu, jehož podstatou není samotná metoda, ale aktivita v reálné školní situaci. Akční výzkum je popisován jako praktický výzkum, v jehož průběhu učitelé získávají zkušenosti o tom, co se děje ve třídě či škole s cílem zlepšit současnou situaci. V pro-aktivním akčním výzkumu učitelé nejprve vyvíjejí aktivity a posléze studují efekty, které jsou výsledkem těchto aktivit. Záměrem akčního výzkumu je tedy zkvalitnit učení a vyučování, v našem případě to znamená zaměřit se na cesty ke zlepšení motivace žáků ke čtení a přispět ke zlepšení sociálních vztahů ve třídě.

Podle Nezvalové (2002) prezentuje Whithead akční výzkum jako proces, který zahrnuje následující kroky:

- problém, který se objevil v praxi (nezájem žáků o čtenářství, nutnost prevence sociálněpatologických jevů),
- představa o řešení problému (návrh školního projektu zaměřeného na tyto problémy),
- aktivita k zvolenému řešení (realizace projektu *Příběhy nám pomáhají*),
- vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému (vyhodnocení na základě pozorování, rozhovoru a dotazníkového šetření).

V rámci našeho akčního výzkumu, tj. při realizaci projektu, byla využita metoda nestandardizovaného, otevřeného, zúčastněného pozorování, dále dotazníkové šetření (před a po realizaci projektu) a nestandardizovaný rozhovor. Přestože si uvědomujeme, že výsledky praktického (akčního) výzkumu mají omezené využití a jsou spíše subjektivní, domníváme se, že zvolená metoda je pro účel této práce nejvhodnější.

7 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro realizaci praktické části bakalářské práce byli žáci třetího (15 žáků) a čtvrtého (14 žáků) ročníku ZŠ a MŠ T. G. Masaryka v Českých Budějovicích. Do vlastního akčního výzkumu se zapojily i třídní učitelky těchto tříd a autorka práce.

8 Idea projektu *Příběhy nám pomáhají*

Projekt *Příběhy nám pomáhají* se rodil v hlavě autorky déle než rok. Měl být založen na vzájemném sdílení, spolupráci a společné tvorbě. Neměl obsahovat prvky soutěžení, které často vede u dětí k rivalitě a komplikuje pozitivní sociální vztahy. Původní nápad je založen na tvořivé práci s textem knihy, který reflektuje problémy současných dětí, sociální vztahy mezi nimi a různé sociálněpatologické jevy. Nejdůležitější součástí přípravy byl tedy výběr vhodných knih. Po zevrubné analýze více než desítky dětských knih, autorka vybrala tři tituly, které se staly základním materiálem pro práci na projektu.

V dalších fázích přípravy bylo nutné navrhnout celkovou koncepci projektu a jeho vazbu na klíčové kompetence žáka uvedené ve Školním vzdělávacím programu naší školy „Máme k sobě blízko“. Bylo třeba promyslet logickou návaznost a časový plán projektu, navrhnout a vytvořit pracovní listy, sestavit dotazníky, připravit pomůcky i odměny a oslovit třídní učitelky jednotlivých tříd.

9 Návrh projektu *Příběhy nám pomáhají*

9.1 Obecná charakteristika projektu *Příběhy nám pomáhají*

Výukový projekt *Příběhy nám pomáhají* pracuje s dětskými knihami, které jsou tematicky zaměřeny na sociální vazby mezi vrstevníky a na vybraný sociálněpatologický problém. Na základě motivačního příběhu žáci postupně rozkrývají negativní projevy lidského chování (šikana, rasismus, předsudky), jejich příčiny i možnosti prevence. Dále se účastníci projektu seznamují s psychoterapeutickou funkcí knihy, pokusí se sami napsat anotaci „léčivého“ příběhu a také navrhnout obálku vlastní knihy. Na závěr projektu pak prezentují před spolužáky jeho výstupy, sehrají dramatickou scénku na daný problém a společně s učiteli o sociálněpatologických jevech diskutují.

Projekt je určen pro jednu třídu žáků ve věkové kategorii 9-12 let, je dvoudenní (cca 9-10 vyučovací hodiny), probíhá v prostorách školy. Aktivity prvního dne projektu jsou zacíleny na sociálněpatologické jevy obsažené v příbězích, na jejich interpretaci, uvádění příkladů a možnosti prevence. Druhý den je zaměřen na psychoterapeutickou funkci knihy.

9.2 Popis projektu *Příběhy nám pomáhají*

Název: PŘÍBĚHY NÁM POMÁHAJÍ

Cíl: Žáci si osvojí pojmy předsudek, šikana, rasismus, tolerance, respekt, empatie, umí je definovat, znají možnosti prevence, dokážou uvést příklady; žáci se seznámí s psychoterapeutickou funkcí knihy (příběhu), dokážou si sami vyhledat psychoterapeutickou literaturu na konkrétní problém; předpokládá se zvýšení zájmu žáků o čtení příběhů s dětským hrdinou.

Autor: Kateřina Šimerová

Typ: Projekt předložený učitelem (umělý); krátkodobý; třídní; vícepředmětový.

Věková skupina: 9-12 let

Vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura.

Mezipředmětové vztahy: Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova, tematický okruh Lidé kolem nás.

Průřezová témata: Osobnostně sociální výchova.

Klíčové kompetence: K učení, k řešení problémů, sociální a personální, komunikativní a občanské.

Výstupy projektu:

- a) skupinová práce – informační tabule na téma ŠIKANÁ, RASISMUS, PŘEDSUDEK,
- b) individuální práce – anotace vlastního „léčivého“ příběhu a návrh obálky vlastní knihy.

Role učitele: Učitel vystupuje jako průvodce a poradce, který je žákům k dispozici, diskutuje s nimi, klade návodné otázky, které vedou k řešení úkolů; u případných sporů je v roli mediátora.

Pomůcky: Pracovní listy (viz Přílohy 1-32); obálka A4 nebo desky A4 s chlopněmi (3 ks); psací a výtvarné potřeby; lepidlo; nůžky; karton A2 (3 ks); čtvrtky A4 (podle počtu žáků); papírové obálky A6 (9 ks); notebook (3 ks).

Knihy pro práci s textem:

1. BADEGRUBER, B.; PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1994,
2. BŘEZINOVÁ, I. *Začarovaná třída*. Praha: Egmont ČR, 2004,
3. KROLUPEROVÁ, D. *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, 2010,
4. MADONNA *Anglické růže*. Praha: Albatros, 2003,
5. PROCHÁZKOVÁ, M. *Slovička*. Praha: Česká televize, 2013,
6. slovníky cizích slov, všeobecné encyklopedie.

Cíle (očekávané výstupy):

- zdokonaluje se v plynulém a výrazném čtení, čte potichu i nahlas,
- čte s porozuměním, reprodukuje text, vyjadřuje pocity z textu,
- vyhledává a zpracovává informace z různých zdrojů,
- odliší podstatné a okrajové informace, podstatné informace zaznamenává,
- reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení, zapamatuje si podstatná fakta,
- odlišuje význam pojmů, třídí pojmy, hledá mezi nimi souvislosti,
- pochopí problém, analyzuje ho a hledá správnou metodu řešení,
- rozlišuje základní rozdíly mezi lidmi, rozpoznává jednání a chování, které nelze tolerovat,
- ví, jaké má postavení v rodině a ve společnosti, uplatňuje svá základní práva a povinnosti,
- slušně formuluje a obhajuje svůj vlastní názor a vhodně argumentuje,
- naslouchá názorům jiných lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje,
- respektuje základní pravidla rozhovoru, účinně se zapojuje do diskuze,
- spolupracuje ve skupině, podílí se na společném řešení problému, přijímá roli ve skupině,
- chápe potřebu efektivně spolupracovat při řešení úkolu, oceňuje zkušenosti druhých
- spolupracuje na tvorbě společného výstupu, prezentuje výsledek práce,
- při komunikaci se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností,
- ve výtvarném vyjadřování uplatňuje své vlastní zkušenosti a poznatky.

9.3 Příprava materiálů a pomůcek

Před samotným zahájením projektu je třeba, aby si učitel připravil na místo realizace následující pomůcky: slovníky cizích slov, všeobecné encyklopedie, knihu *Slovička* (2013), 3 notebooky s připojením k internetu, dále 3 kartony velikosti A2 (mohou být i větší) a čtvrtky A4 (podle počtu žáků). Také je nutné s předstihem vytisknout a zkompletovat pracovní listy (viz Přílohy 1-32) k jednotlivým úkolům. Žáci jsou v průběhu projektu ve třídě rozdělení do tří skupin, každá skupina pracuje s jinou knihou, tedy plní i odlišná zadání. Na počátku projektu dostane každá skupina svou obálku (desky) s připravenými pracovními listy (je třeba dodržet zde uvedené pořadí). Pro věrohodnost úvodního vstupu učitele je dobré, aby obálky byly zapečetěny.

Jednotlivé obálky obsahují:

Obálka A:

- kniha – BŘEZINOVÁ, I. *Začarovaná třída*. Praha: Egmont ČR, 2004,
- pracovní listy – viz Přílohy 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 21, 22, 25, 31, 32 – á 1 ks,
- pracovní list viz Příloha 26 – ks podle počtu žáků,
- papírové obálky A6 (3 ks).

Obálka B:

- kniha – MADONNA *Anglické růže*. Praha: Albatros, 2003,
- pracovní listy – viz Přílohy 1, 2, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 23, 25, 29, 30 – á 1 ks,
- pracovní list viz Příloha 26 – ks podle počtu žáků,
- papírové obálky A6 (3 ks).

Obálka C:

- kniha – KROLUPPEROVÁ, D. *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, 2010,
- pracovní listy – viz Přílohy 1, 2, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28 – á 1 ks,
- pracovní list viz Příloha 26 – ks podle počtu žáků,
- papírové obálky A6 (3 ks).

Takto zkompletované obálky s pracovními listy a knihami si učitel připraví do papírové krabice („poštovního balíku“) spolu s úvodním dopisem (viz Příloha 45) a s knihou *Příběhy pomáhají s problémy* (Portál, 1994). Učitel při úvodním vstupu předstírá, že balík přišel poštou a ani on sám neví, co se skrývá uvnitř. Pro lepší efekt je možné krabici přelepit, opatřit adresami, razítky či nápisem PŘÍSNĚ TAJNÉ apod.

Pro zdárný průběh projektu je nutné, aby si realizátor předem přečetl doporučené ukázky z knih, se kterými žáci pracují (viz Přílohy 3, 9 a 15).

9.4 Popis jednotlivých aktivit projektu

U jednotlivých aktivit projektu uvádíme stručný popis činností, zvolenou organizační formu, metodu výuky a potřebné pomůcky. Časová dotace je pouze orientační, neboť projekt je založen na vzájemné komunikaci a časté diskuzi, kterým je nutné dát dostatečný prostor. Zařazení přestávek je čistě na učiteli a jeho pedagogickém instinktu.

9.4.1 Úvodní vstup učitele

Učitel přinese do třídy krabici s připravenými materiály. Celý projekt je prezentován jako výzkum Ústavu pro knižní vědu, který přichází poštou v balíku. Žáci mají veliké štěstí, že byla vybrána právě jejich škola. Učitel přečte úvodní dopis a upozorní žáky na důležitost dodržování pokynů uvedených v dopise (postupné plnění úkolů) a ujistí se, zda je žáci pochopili. Učitel nesmí dát najevo, že ví, co bude následovat, neboť i on sám je součástí výzkumu a vše je pro něj nové. Pomáhá si větami jako „a nyní mě žádají“, „mám vám teď vysvětlit“ apod.

Organizační forma: hromadná výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; dramatizace.

Časová dotace: 5 minut.

Pomůcky: krabice s připravenými materiály (úvodní dopis, 3 x desky s knihami a pracovními listy, kniha *Příběhy pomáhají s problémy* (Portál, 1994).

9.4.2 Motivační příběh *Listnáči ven!*

Učitel s patřičnou dramatizací přečte žákům příběh z knihy *Příběhy pomáhají s problémy* (Portál, 1994) nazvaný *Listnáči, ven!* (s. 92). Po přečtení vede se žáky dialog o tom, co asi tento příběh říká a jak na nás působí. Společně hledají odpověď na otázku „*Jak je možné, že se jehličnaté stromy tak nehezky chovaly k listnáči, přestože je také stromem?*“. Navede žáky k tomu, aby si uvědomili, že ač jsme všichni lidské bytosti, nejvíce problémů ve vztazích mezi námi způsobují naše odlišnosti, které jsou také často zdrojem konfliktů a nepřátelství. Společně se tedy nyní všichni pokusí odhalit některé z jevů, které jsou příčinou konfliktů a také možnosti, jak těmto jevům předcházet. Žáci v průběhu projektu zpracují tyto jevy a pojmy tak, aby jim porozuměli. V této fázi ještě učitel neprozrazuje žákům konkrétní pojmy (šikana apod.), ale nechá jim prostor k vyjádření vlastních názorů na příčiny mezilidských konfliktů. Upozorní žáky na to, že tyto příčiny budou hledat v knihách a příbězích, které obsahují.

Organizační forma: hromadná výuka.
Vyučovací metoda: projektová metoda; dramatické vyprávění, dialog.
Časová dotace: 20 minut.
Pomůcky: kniha *Příběhy pomáhají s problémy* (Portál, 1994).

9.4.3 Rozdělení třídy na skupiny a dělba práce ve skupině (úkoly č. 1-3)

Rozdělení třídy do 3 skupin provede třídní učitel již před zahájením projektu, protože děti zná nejlépe, takže svým výběrem eliminuje nežádoucí třenice a zároveň vytvoří skupiny, které dokážou úspěšně zvládnout všechny úkoly. Nyní žáky s tímto rozdělením seznámí. Zástupce skupiny si vylosuje jednu ze tří obálek s knihou a pracovními listy (obálka A, B nebo C). Učitel připomene pravidlo, že úkoly se nesmí číst na přeskáčku či s předstihem, protože mají určitou logickou návaznost. Dále upozorní děti na předmět pozorování, což je spolupráce jednotlivých členů skupiny, míra zapojení do plnění úkolů, dodržování pravidel diskuze apod. Při první žákovské aktivitě žáci zaujmou místa, rozdělí si úkoly a vymyslí název svého týmu.

Organizační forma: kooperativní výuka.
Vyučovací metoda: projektová metoda; práce podle pokynů v textu.
Časová dotace: 20 minut.
Pomůcky: pracovní listy (viz Přílohy 1 a 2), psací potřeby.

9.4.4 Hlasité předčítání příběhů (úkoly č. 4-5)

Podle zadání na dalším pracovním listu si žáci vyhledají příslušné ukázky z knihy, kterou dostali v obálce, odeberou se na klidné místo (každá skupina do jiného rohu třídy nebo lze využít např. knihovnu apod.), kde si tyto ukázky nahlas přečtou. Ve čtení se střídají tak, aby se dostalo na všechny členy skupiny. Po přečtení ukázek vyplní křížovky vztahující se k textu, v jejichž tajenkách jsou ukryty pojmy RASISMUS, PŘEDSUDEK, ŠIKANA, TOLERANCE, RESPEKT a EMPATIE.

Pro kontrolu učitele jsou správná řešení křížovek uvedena v Přílohách 33-35.

Organizační forma: kooperativní výuka.
Vyučovací metoda: projektová metoda; práce s textem, čtení s porozuměním.
Časová dotace: 45 až 60 minut.
Pomůcky: příslušné knihy, pracovní listy (viz Přílohy 3, 9 a 15), psací potřeby.

9.4.5 Definice pojmů (úkol č. 6)

V této aktivitě mají žáci za úkol s použitím literatury definovat pojmy, které vyluštili v tajenkách předchozího úkolu. Využijí k tomu informační centrum předem připravené učitelem – slovníky cizích slov, všeobecné encyklopedie (např. *Diderot*), knihu *Slovička* (2013) a další tištěné materiály, které učitel k danému tématu najde (informační letáky, články z časopisů apod.). Žáci do pracovního listu zapisují výsledky hledání a konzultují s učitelem případné nejasnosti. V této fázi záměrně nemají ještě k dispozici PC, aby se pocvičili v hledání informací v tištěném médiu.

Organizační forma: kooperativní výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; vyhledávání informací, čtení s porozuměním.

Časová dotace: 20 až 30 minut.

Pomůcky: knihy a další tištěné materiály v informačním centru, psací potřeby, pracovní listy (viz Přílohy 4, 10 a 16).

9.4.6 Co to je, jak se to projevuje a jak tomu můžeme předcházet? (úkol č. 7)

Následující aktivita je ze všech nejsložitější a vyžaduje značnou pomoc učitele jak při organizaci, tak při interpretaci jednotlivých výroků; je tedy třeba počítat i s dostatečným prostorem pro diskuzi. Úkol č. 7 obsahuje celkem tři pracovní listy. Žáci mají za úkol na základě informací získaných v úkolu č. 6 vybrat z nabízených výroků či dialogů ty, které charakterizují pojmy rasismus, šikana a předsudek či možnosti jejich prevence. Zde je ještě více než jindy potřeba zdůraznit, že pracovní listy je nutné řešit postupně. Nyní žáci využijí papírové obálky A6, které si nadepíší a) „co to je“, b) „jak se to projevuje“ a c) „jak tomu můžeme předcházet“. Dále doporučujeme následující postup:

1. vystříhnout všechny rámečky s výroky z prvního pracovního listu k úkolu č. 7,
2. rozdělit tyto rámečky podle pokynů (pravda/nepřavda) na 2 hromádky,
3. hromádku, která odpovídá zadání (pravda) si uložit do první obálky,
4. poté přistoupit k dalšímu pracovnímu listu a celý postup opakovat (druhá + třetí obál.).

Pokud se tento postup nedodrží, dětem se všechny lístečky pomíchají a zbytečně si přidělají práci. Pro kontrolu učitele jsou správná řešení úkolu uvedena v Přílohách 36-44.

Organizační forma: kooperativní výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; práce s textem, třídění informací.

Časová dotace: 45 až 60 minut.

Pomůcky: nůžky, obálky A6, pracovní listy (viz Přílohy 5-7, 11-13 a 17-19).

9.4.7 *Projevy šikany, rasismu a předsudků v ukázkách z knih (úkol č. 8)*

Nyní již žáci mají dostatek informací o vybraných sociálněpatologických jevech. V tomto úkolu se vrátí zpět ke knihám a zamyslí se nad tím, jak se tyto jevy projevují v přečtených ukázkách. Své odpovědi zaznamenají do pracovního listu.

Organizační forma: kooperativní výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; práce s textem, čtení s porozuměním.

Časová dotace: cca 20 minut.

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy (viz Přílohy 8, 14 a 20).

9.4.8 *Tvorba informačních tabulí – skupinový výstup projektu (úkol č. 9)*

Tento praktický úkol zadá žákům sám učitel. Úkolem je vytvořit a výtvarně pojmout informační tabuli na dané téma podle toho, jaký pojem dosud žáci v rámci svých úkolů zpracovali. Tabule bude mít v záhlaví barevně vyvedený nápis označující dané téma (ŠIKANA, RASISMUS nebo PŘEDSUDEK) a bude rozdělena do čtyř sekcí, kam žáci nalepí papírky s různými tvrzeními a výroky, které mají připravené v obálkách z úkolu číslo 7. Jednotlivé sekce budou mít v záhlaví otázky:

1. Co to je?
2. Jak se to projevuje?
3. Jak tomu můžeme předcházet?
4. Jak to vypadá?

První tři sekce budou obsahovat informace z úkolu číslo 7 (každou sekci je možné např. vybarvit jinou barvou) a do poslední sekce žáci namalují obrázek (viz Příloha 46). Obrázek buď znázorní nějakou konkrétní situaci, která ilustruje dané téma (může to být i krátký komiks), nebo žáci mohou nakreslit, jak si představují bytost, která nese jméno daného problému (např. paní ŠIKANA), případně se může jednat o abstraktní výtvarné vyjádření pocitů z daného pojmu. Doporučujeme obrázek nakreslit na zvláštní papír a teprve poté ho nalepit na tabuli.

Organizační forma: kooperativní výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; práce podle slovního zadání.

Časová dotace: 45-60 minut.

Pomůcky: karton A2, výtvarné potřeby, lepidlo, obálky z úkolu č. 7, Příloha 21.

9.4.9 Psychoterapeutický účinek čtení, hledání na portálu Bibliohelp (úkol č. 10)

V rámci tohoto úkolu se žáci seznámí s tím, co to znamená, že knihy mají psychoterapeutický účinek. Sami si podle návodu zkusí najít na webovém portálu www.bibliohelp.cz konkrétní knihy na zadaný problém. Ideální by bylo, pokud by si hledání mohl vyzkoušet každý člen skupiny.

Organizační forma: skupinová výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; vyhledávání a zpracování informací z internetu.

Časová dotace: 30-45 minut.

Pomůcky: notebook s připojením na internet, psací potřeby, pracovní listy (viz Přílohy 22-24).

9.4.10 Hra na spisovatele příběhů pro děti – výstup projektu (úkol č. 11)

Žáci se nyní vžijí do role spisovatele, jehož úkolem je napsat knihu o problému, který by mohl trápit jejich vrstevníky. Individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách vytvoří stručnou anotaci této knihy. Vzhledem k tomu, že děti mají tendenci zpracovávat téma reflektující jejich vlastní zkušenosti, upozorní učitel na to, že mohou vystupovat jako spisovatelé pod pseudonymem a vysvětlí, co to znamená. Z důvodu časové náročnosti je možné tento úkol zadat žákům jako domácí práci.

Organizační forma: individuální nebo skupinová výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; písemná slohová práce.

Časová dotace: 45-60 minut.

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy (viz Přílohy 25 a 26).

9.4.11 Výtvarný návrh obálky knihy – individuální výstup projektu (úkol č. 12)

V této části projektu žáky čeká výtvarný návrh obálky vlastní knihy, na kterou si napsali anotaci v úkolu č. 11. Pracují volnou technikou na čtvrtku A4 (viz Příloha 47).

Organizační forma: individuální výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; výtvarná práce na dané téma.

Časová dotace: 45-90 minut.

Pomůcky: výtvarné potřeby, čtvrtka A4, pracovní list (viz Příloha 26)

9.4.12 *Prezentace výsledků a výstupů projektu před spolužáky*

Zadání posledního úkolu provede opět učitel. Skupiny dostanou určený čas na přípravu, kdy si mají rozmyslet a nacvičit prezentaci výsledků (získaných informací) a výstupů (informační tabule, anotace vlastní knihy, obálky knih) práce na projektu. Mají za úkol připravit si také krátkou scénku, která bude ilustrovat to, jak pochopili pojmy RASISMUS, PŘEDSUDEK a ŠIKANA (viz Příloha 48). V souvislosti s danými tématy vysvětlí spolužákům také pojmy TOLERANCE, RESPEKT a EMPATIE (pokud se jim to nedaří, učitel je navede). Jednotliví žáci (pouze pokud sami chtějí) také mohou během prezentace před spolužáky přečíst své příběhy ze hry na spisovatele. Po prezentaci všech skupin zahájí učitel řízenou diskuzi na daná témata, kde je možné dořešit a upřesnit případné nejasnosti. Na závěr této části učitel zhodnotí a odmění práci žáků na projektu a žáci hodnotí také sami sebe (vzájemnou spolupráci, míru zapojení jednotlivých žáků apod.).

Organizační forma: kooperativní výuka.

Vyučovací metoda: projektová metoda; dramatizace, diskuze.

Časová dotace: 45-90 minut.

Pomůcky: výstupy z projektu, odměny pro žáky.

9.4.13 *Prezentace výstupů projektu na veřejném místě*

Žáci společně s učitelem připraví ve veřejně přístupných prostorách školy výstavu výstupů projektu (informační tabule, anotace knih, obálky knih) společně s informacemi o jeho průběhu.

10 Realizace projektu *Příběhy nám pomáhají*

10.1 Doba, místo a podmínky realizace projektu

Projekt *Příběhy nám pomáhají* byl realizován ve třetí a čtvrté třídě MŠ a ZŠ T. G. Masaryka v Českých Budějovicích v průběhu června 2013. Přestože původně měla být realizace provedena již koncem roku 2012, ukázalo se odložení až na závěr školního roku jako výhoda. Touto výhodou byl fakt, že účastníci projektu byli o půl roku starší, takže o něco lépe zvládali složitější úkoly. S ohledem na tuto zkušenost bychom doporučovali tento projekt spíše realizovat ve čtvrtých a pátých třídách, přestože literatura se kterou se pracuje, je určena mladším čtenářům. Nevýhodou načasování realizace projektu byla roční doba, tedy počátek léta a velmi horké a únavné počasí, které se negativně odrazilo v celkové motivaci a výkonnosti žáků.

Projekt se celkem zúčastnilo 29 žáků třetí a čtvrté třídy. Autorka projektu a třídní učitelky žáků v jeho průběhu pozorovaly následující faktory: schopnost a ochotu žáků ke spolupráci ve skupině, míru zapojení jednotlivých žáků, silná a slabá místa projektu, reakce žáků na jednotlivé aktivity, schopnost žáků diskutovat, respektovat názory druhých a řešit konflikty. V následující části práce jsou tyto postřehy z pozorování reflektovány. Projekt v obou třídách probíhal stejně (s odstupem jednoho týdne), přesně podle návrhu, proto nepopisujeme realizaci v každé třídě zvlášť, pouze v případě odlišností na tyto upozorňujeme.

10.1.1 Úvodní vstup učitele

Den před samotnou realizací byli žáci seznámeni s tím, že je čeká dvoudenní projektové vyučování. V den realizace přinesla autorka ráno do třídy krabici (balík) s připravenými materiály. Celý projekt prezentovala jako výzkum Ústavu pro knižní vědu: „*Představte si, co mi včera přišlo poštou! Z Ústavu pro knižní vědu mě jako knihovnici žádají, abych jim společně s vámi pomohla realizovat výzkum určený právě žákům třetích a čtvrtých tříd. Naše škola byla vybrána jako jedna z mála v České republice a máme tu čest se projektu účastnit. Pomůžete mi?*“. Poté následovalo přečtení úvodního dopisu. Bylo třeba upozornit žáky na důležitost dodržování pokynů uvedených v dopise a ujistit se, zda je žáci pochopili. Autorka se stala jedním z účastníků projektu, který plní úkoly podle pokynů. Přizvala ke spolupráci i třídní učitelky (které ovšem byly s obsahem projektu předem seznámeny). Zatímco ve třetí třídě byla tato úvodní výzva ke spolupráci přijata žáky s nadšením, ve čtvrté třídě spíše rezervovaně.

10.1.2 Motivační příběh Listnáči ven!

„*A nyní mě žádají, abych Vám přečetla následující příběh*“, pokračovala autorka projektu. Poprosila děti o ticho a s patřičnou dramaturgií přečetla žákům příběh z knihy *Příběhy pomáhají s problémy* (Portál, 1994) nazvaný *Listnáči, ven!* (s. 92). Příběh vypráví o skupině jehličnanů, ke kterým jednoho dne jejich lesník přinese třešeň. Je podobenstvím o tom, jaké to je být jiný než ostatní a jaké potíže jinakost přináší. V příběhu lze nalézt jak náznaky předsudků a šikany, tak potažmo i rasismu (neboť listnatá třešeň byla „jiné rasy“ než všechny jehličnany). Na druhé straně můžeme pozorovat empatickou reakci neduživé jedličky i respekt vyjádřený obdivem k rozkvetlé třešni v závěru příběhu. Autorka se domnívá, že tento příběh je výborným odrazovým můstkem pro většinu témat, která se v průběhu projektu objevují. Proto po přečtení příběhu zahájila se žáky dialog o tom, co nám asi tento příběh chtěl říci a jak na žáky působil. „*Jak je možné, že se jehličnaté stromy tak nehezky*

*chovaly k listnáči, přestože je také stromem?“. Touto otázkou se snažila žáky navést k tomu, aby si uvědomili, že ač jsme všichni stejné lidské bytosti a měli bychom k sobě navzájem cítit úctu, tak nejvíce problémů ve vzájemných vztazích způsobuje naše jinakost, tedy rozdíly mezi námi, které jsou často zdrojem konfliktů a nepřátelství. Reakce žáků na úvodní příběh byly v obou třídách velmi podnětné, především u děvčat bylo vidět, že je příběh zasáhl. Zdálo se, že je možné téma otevřít, neboť většina žáků velmi dobře pochopila, k čemu příběh směřoval. Autorka ještě uvedla na pravou míru záměr projektu: „*My se teď pokusíme odhalit, co je vlastně příčinou mezilidských konfliktů a také se budeme zabývat možnostmi, jak jim předcházet. Představíme si některé negativní jevy, které jsou příčinou (předsudky) nebo důsledkem (rasismus, šikana) toho, že si nejsme schopni navzájem porozumět. K tomu všemu nám pomohou knihy a příběhy o dětech, jako jste vy.*“ Přestože v obou třídách panovalo opravdu velké horko, žáci byli po úvodním příběhu a následné diskuzi dobře motivováni a k práci na projektu přistoupili ochotně.*

10.1.3 Rozdělení třídy na skupiny a dělba práce ve skupině (úkoly č. 1-3)

Třídní učitelky nyní žáky seznámily s rozdělením třídy do 3 skupin. Skupiny si měly zvolit svého zástupce, který si vylosoval jednu ze tří připravených zapečetěných obálek. Autorka znovu dětem připomněla pravidlo, že úkoly nesmí číst na přeskáčku či s předstihem. Dále upozornila děti na to, že v průběhu projektu se bude především hodnotit spolupráce jednotlivých členů skupiny, jejich zapojení do plnění úkolů, dodržení pravidel diskuze, způsob řešení konfliktů apod. V obou třídách tato část proběhla bez problémů, ukázalo se, že třídní učitelky vybraly skupiny citlivě, neboť ani jedna skupina neprojevila otevřený nesouhlas. První úkoly již žáci plnili společně ve skupinách podle pokynů na pracovních listech. V některých došlo k malým konfliktům při rozdělování funkcí ve skupině. Přestože se autorka snažila navrhnout funkce tak, aby bylo možné zapojit všechny členy týmu, u jedné ze skupin ve čtvrté třídě se to nepodařilo. Ohledně názvu skupin panovala poměrná shoda, některý ze členů název navrhl a ostatní pro něj buď hlasovali, nebo jej rovnou přijali za svůj. Ve třetí třídě tak vznikla skupina Knihozrouti, Hobiti a Fotbal a ve čtvrté třídě Přestávkaři, Keltové a Bohemia. Další úkoly již žáci plnili podle písemného zadání, v případě potřeby měli možnost poradit se s učitelem.

10.1.4 Hlasité předčítání příběhů (úkoly č. 4-5)

Skupiny si nyní podle pokynů v pracovním listu našly místo vhodné k hlasitému předčítání úryvků z knihy. Žáci ze třetí třídy zvolili tři různá místa (třidu, knihovnu a chodbu)

a u čtvrtřáků dvě skupiny zůstaly ve třídě a jedna se odebrala do knihovny. Při plnění tohoto úkolu panovala ve většině skupin pohoda. Autorku překvapilo, jak si především třetřáci poslech předčítaného příběhu opravdu užívali. Žáci se poctivě ve čtení střídali a byli tolerantní ke spolužákům s horšími i velmi slabými čtenářskými dovednostmi. U čtvrtřáků již nebyla radost ze čtení tak patrná, ale úkol splnili. Oproti třetí třídě jim také dělalo větší problém vyplnit následně křížovky vztahující se k textu, což lze přičíst tomu, že i když při čtení nevyrušovali, neposlouchali předčítajícího tak, jak by bylo třeba. Vzhledem k tomu, že odpovědi na otázky v legendě křížovky opravdu vyžadovaly pozorný poslech a porozumění textu, bylo třeba v několika případech navést žáky, aby si potřebné informace zpětně dohledali v textu.

10.1.5 Definice pojmů (úkol č. 6)

Ke splnění dalšího úkolu bylo třeba „navštívit“ informační centrum, které autorka připravila do třídy ještě před zahájením projektu. V této aktivitě měli žáci za úkol vyhledat ve slovníku cizích slov, všeobecné encyklopedii, knize *Slovička* (2013) a v dalších tištěných materiálech (leták na téma šikana) významy pojmů, které získali vyluštěním tajenek z předchozího úkolu. Následně do pracovního listu zapisovali výsledky hledání. Do tohoto úkolu se zapojili pouze dobří čtenáři, ostatní stáli stranou bez zájmu. Zdálo se, že především pro třetřáky byl úkol poměrně obtížný, přestože již v rámci výuky dříve ve slovnících hledali. Čtvrtřáci se s úkolem vypořádali lépe a hlavně rychleji.

10.1.6 Co to je, jak se to projevuje a jak tomu můžeme předcházet? (úkol č. 7)

Následující úkol se ukázal ze všech nejsložitější. Písemná instrukce k plnění úkolu žákům nestačila, takže bylo nutné jim podrobně vysvětlit, co se po nich žádá. I přesto některé skupiny (hlavně ve třetí třídě) začaly pracovat nesystematicky a stalo se jim, že si všechny informace nejdříve vystřihaly ze všech tří pracovních listů a pak se v nich nemohly orientovat. Žáci třetí třídy totiž neměli k dispozici obálky, do kterých by si lístečky roztřídili, ty autorka přidala do pomůcek nutných k projektu až na základě této zkušenosti. Čtvrtřáci byli na tento problém již upozorněni předem, takže se s tříděním lístečků vypořádali lépe. Ukázalo se ale, že informace na lístečcích byly pro většinu účastníků nesrozumitelné, bylo zapotřebí stále pomoci učitelek, což byl při počtu dvou učitelek na tři skupiny problém. Děti v obou třídách si v mnoha případech nebyly jisty správnou odpovědí a mnohé výroky bylo třeba prodiskutovat. Nejmenší problémy měly skupiny, které řešily téma šikana, což autorka přikládá tomu, že o šikaně se ve školách mluví poměrně často. Rozklíčovat projevy rasismu

už bylo pro žáky složitější a nejvíce práce měly skupiny s tématem předsudků. Jednalo se opět o úkol založený na hlasitém čtení s porozuměním, takže na dětech začala být patrná únava z přemíry mentální činnosti. Nedokázaly se soustředit, do úkolu se již někteří žáci vůbec nezapojili a bylo na nich vidět, že jeho obtížnost jim bere motivaci k další práci. Přesto obě třídy nakonec tyto překážky překonaly se ctí.

10.1.7 Projevy šikany, rasismu a předsudků v ukázkách z knih (úkol č. 8)

Vzhledem k obtížím při plnění sedmého úkolu se autorka rozhodla v průběhu realizace změnit pořadí úkolů tak, aby následoval úkol praktický, při kterém by se skupiny trochu odreagovaly a nemusely tolik přemýšlet. Žáci tedy splnili úkol číslo 9 a poté končilo vyučování prvního dne projektu.

10.1.8 Tvorba informačních tabulí – skupinový výstup projektu (úkol č. 9)

Při tvorbě informační tabule se skupiny opět více semkly a pracovaly společně. Ke slovu se dostali výtvarně nadaní žáci, ostatní nalepovali informace do jednotlivých sekcí tabule. Žáci měli k dispozici silný karton 50x50 cm, ale ukázalo se, že je zbytečně veliký, proto autorka doporučuje karton velikosti A2. Na obrázek do sekce „Jak to vypadá?“ si všechny skupiny vybraly ilustraci ke konkrétní situaci. Nikomu se nechtělo do abstraktního výtvarného vyjádření ani do personifikace pojmu. Vzhledem k tomu, že se jednalo o poslední vyučovací hodinu, ve třídě bylo nesnesitelné horko a žáci byli opravdu již unavení, měli tendenci úkol odbýt, což bylo na výsledné práci některých skupin vidět. Tímto úkolem končil první den projektu.

10.1.9 Psychoterapeutický účinek čtení, hledání na portálu Bibliohelp (úkol č. 10)

Druhý den projektu se žáci nejdříve vrátili k úkolu číslo 8, kde měli určit, jak se konkrétně jednotlivé negativní jevy promítly v ukázkách z knih, které četli na začátku projektu. I zde bylo třeba dopomoci učitele, pro děti bylo v případě předsudku a rasismu těžké určit, jak se v textu odrážejí, zatímco šikanu identifikovali daleko snáze. Na další úkol se obě třídy velmi těšili, protože byl spojen s použitím PC. Žáci vyhledávali na webovém portálu www.bibliohelp.cz konkrétní knihy na zadaný problém a zapisovali si její název a autora do pracovního listu. Vzhledem k tomu, že skupiny byly málo početné, každý člen si hledání vyzkoušel sám. Úkol lépe a rychleji splnili čtvrťáci, zřejmě proto, že tráví u PC více času než tomu je u třetáků. Mezi nimi se našly i děti, které s PC téměř neuměly zacházet, což bylo v podstatě pozitivní zjištění.

10.1.10 Hra na spisovatele příběhů pro děti – výstup projektu (úkol č. 11)

Další aktivitou byla individuální práce, i když žáci dostali možnost pracovat i ve skupině, pokud se na tom vzájemně dohodli. Jedna ze skupin ve třetí třídě této možnosti využila, ostatní žáci pracovali samostatně. Měli se vžít do role spisovatele, jehož úkolem je napsat knihu o problému, který by mohl trápit jejich vrstevníky. Ukázalo se, že děti mají tendenci zpracovávat témata reflektující jejich vlastní zkušenosti, vznikly tak příběhy na téma rozvod, šikana v MŠ, rozdělení sourozenců, odložení dětí do dětského domova apod. Přestože na počátku většině žáků připadal úkol hodně těžký, mnozí z nich se rozepsali a napsali velmi hezké příběhy.

10.1.11 Výtvarný návrh obálky knihy – individuální výstup projektu (úkol č. 12)

V této části projektu žáky čekal výtvarný návrh obálky vlastní knihy, na kterou si napsali anotaci v předchozím úkolu. Přestože měli volnou ruku ve volbě techniky, pracovali pouze pastelkami, voskovkami nebo fixem. Práce na tomto úkolu žáky vesměs bavila.

10.1.12 Presentace výsledků a výstupů projektu před spolužáky

Se zadáním posledního úkolu žáky seznámila autorka projektu. Skupiny dostaly určený čas na přípravu, kdy měli za úkol si rozmyslet a nacvičit prezentaci výsledků a výstupů práce na projektu a připravit si také krátkou scénku, která měla ilustrovat to, jak pochopili pojmy RASISMUS, PŘEDSUDEK a ŠIKANA. Po určené době předstoupila skupina před spolužáky a předvedla připravenou prezentaci a scénku. Některé scénky byly opravdu zdařilé (nejmenší problém byl opět se šikanou), jiné bylo třeba spolužákům vysvětlit a uvést na pravou míru. Skupiny se měly také zmínit o tom, jak s jejich hlavním tématem souvisí pojmy TOLERANCE, RESPEKT a EMPATIE. Některým se to nedařilo, takže bylo nutné je navést. V rámci prezentace před třídou měli jednotliví žáci možnost přečíst své příběhy ze hry na spisovatele. Každý z prezentovaných příběhů si vysloužil bouřlivý potlesk.

Po poslední prezentaci zahájila autorka projektu řízenou diskuzi na daná témata. Nejdříve kladla skupinám doplňující otázky k upřesnění některých informací, poté dostali slovo samotní žáci. Ve čtvrté třídě se rozběhla velmi intenzivní diskuze na téma problémů soužití mezi majoritou a menšinami. Diskuzi bylo třeba vést velmi citlivě, ukázalo se, že i mezi dětmi jde o velmi ožehavé téma. Vznikl zde prostor pro vzájemné vyslechnutí argumentů obou zúčastněných stran a v praxi bylo možné poukázat na to, co znamenají slova tolerance, respekt a empatie.

Na závěr této části projektu autorka zhodnotila celý jeho průběh, vyjádřila se k pozorovaným jevům a odměnila práci žáků na projektu vlastnoručně navrženými „čtenářskými plackami“ (s nápisy ČTENÍ MĚ BAVÍ a ČTENÍ MI DÁVÁ KŘÍDLA – viz Příloha 53) a záložkami do knih. Žáci sami hodnotili také vzájemnou spolupráci, míru zapojení jednotlivých členů skupiny, nejčastější problémy při plnění úkolů apod.

10.1.13 Prezentace výstupů projektu na veřejném místě

Vzhledem k tomu, že projekt byl realizován těsně před koncem školního roku, žáci společně s autorkou projektu instalovali výstavu výstupů projektu ve veřejně přístupných prostorách školy až v září 2013. Informace o projektu spolu s fotografiemi z jeho průběhu se také objevily na webových stránkách školy.

11 Dotazníkové šetření

Ke zjištění naplnění cílů této bakalářské práce autorka zvolila dotazníkové šetření, které proběhlo ve dvou fázích – před realizací projektu (dotazník A – viz Příloha 49 a 50) a po realizaci projektu (dotazník B – viz Příloha 51 a 52). Oba dotazníky obsahují část rozdílných otázek a část otázek totožných, jejichž záměrem je zjistit, zda dojde k rozdílu mezi odpověďmi poskytnutými před projektem a po projektu. Předpokladem je, že v této části dotazníku dojde v odpovědích vlivem působení projektu ke změnám, které odrazí, do jaké míry se podařilo naplnit jeho cíle. Dotazníky nejsou zaměřeny pouze na tyto cíle, ale také na otázky související s celým projektem; jsou anonymní a obsahují tento typ otázek:

- a) polouzavřené polytomické výběrové otázky (A – ot. č. 1 a 2; B – ot. č. 7),
- b) polouzavřené polytomické výčtové otázky (A – ot. č. 3, 4, 5 a 8; B – ot. č. 3, 5 a 6),
- c) otevřené otázky (A – ot. č. 6 a 9; B – ot. č. 1 a 4),
- d) uzavřené trichotomické otázky (A – ot. č. 7; B – ot. č. 2).

11.1 Dotazník A

V položkách číslo 1-4 se autorka zaměřila na otázky, které mají odrážet charakteristiku dětského čtenáře (jeho návyky a zájmy). Pro pochopení vztahu žáků ke čtení považujeme odpovědi na tyto otázky za důležité, navíc se zde nabízí srovnání s teoretickými poznatky.

Položka číslo 5 obsahuje otázku, která odráží míru důvěry žáků vůči dospělým, jak doma, tak ve škole. Odpovědi na tuto otázku by mohly odhalit případné rezervy a pomoci učitelům při práci se sociálním klimatem konkrétní třídy.

Položky číslo 6-9 jsou zaměřeny na cíle projektu, tedy na porozumění pojmům předsudek, šikana, rasismus, tolerance, respekt a na pochopení psychoterapeutické funkce knihy.

11.2 Dotazník B

Položky číslo 1- 4 jsou totožné s položkami 6-9 v dotazníku A. Znění otázek jsme neměnili, zvolili jsme jen jiné pořadí. Jde o klíčové otázky zaměřené na cíle projektu. Na základě porovnání odpovědí před realizací a po realizaci projektu bude možné určit, do jaké míry byly tyto cíle splněny.

Položky číslo 5-7 zahrnují hodnocení jednotlivých aktivit i celého projektu žáky. Pro autorku i třídní učitelky je tato zpětná vazba velmi důležitá, může pomoci při tvorbě dalších výukových projektů.

11.3 Výsledky dotazníkového šetření

Vzhledem k tomu, že složení žáků i sociální klima obou tříd, které se projektu účastnily, jsou rozdílné, autorka předpokládala, že se tyto rozdíly odrazí i v odpovědích na jednotlivé položky dotazníku. Ve čtvrté třídě je téměř polovina žáků, kteří pocházejí buď z málo podnětného nebo sociokulturně odlišného prostředí či z rozvrácené rodiny, zatímco ve třetí třídě je tento poměr daleko příznivější (cca jedna pětina žáků). Autorka se domnívá, že tento fakt výrazně ovlivnil výsledky dotazníkového šetření.

Nyní se pokusíme ve stručnosti popsat průběh a výsledky dotazníkového šetření v obou třídách. U každé otázky uvádíme vždy tři nejfrekventovanější odpovědi. Nejprve se zaměříme na rozdílné otázky u obou dotazníků a nakonec porovnáme klíčové společné otázky, které odrážejí situaci před projektem a po projektu.

11.3.1 Výsledky šetření - dotazník A

Dotazník A předložila autorka projektu žákům dva týdny před samotnou realizací projektu. Celkem 29 žáků z obou tříd odpovídalo na otázky následovně:

Otázka č. 1: V době, kdy jsem ještě neuměl/a číst, mi někdo z rodiny nahlas četl knihu (pohádky, říkanky, příběhy pro děti apod.):

3. třída

- | | |
|------------------------|---|
| 1. každý den | 9 |
| 2. několikrát za měsíc | 3 |
| 3. několikrát týdně | 2 |

4. třída

- | | |
|------------------------|---|
| 1. každý den | 4 |
| 2. několikrát za měsíc | 5 |
| 3. několikrát týdně | 3 |

Otázka č. 2: V současné době se považuji za čtenáře, který:

3. třída

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. přečte více než 3 knihy/měsíc | 4 |
| 2. přečte 1-3 knihy/měsíc | 6 |
| 3. přečte 1 knihu/měsíc | 5 |

4. třída

- | | |
|----------------------------------|----|
| 1. přečte 1 knihu/měsíc | 11 |
| 2. přečte více než 3 knihy/měsíc | 2 |
| 3. přečte 1-3 knihy/měsíc | 1 |

Otázka č. 3: Z knih mám nejraději:

3. třída

- | | |
|----------------------|---|
| 1. dobrodružné knihy | 8 |
| 2. pohádkové příběhy | 6 |
| 3. fantasy | 6 |

4. třída

- | | |
|----------------------|---|
| 1. fantasy | 7 |
| 2. dobrodružné knihy | 6 |
| 3. komiks | 4 |

Otázka č. 4: *Kniha je pro mne:*

3. třída

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. zdrojem zábavy | 9 |
| 2. zdrojem informací o světě | 8 |
| 3. kamarádem do nepohody | 5 |

4. třída

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. zdrojem zábavy | 5 |
| 2. kamarádem do nepohody | 4 |
| 3. nepřítelem, úkolem do školy | 2 |

Otázka č. 5: *Pokud mám nějaký problém nebo mě něco trápí, obvykle se svěřím:*

3. třída

- | | |
|------------------------------|----|
| 1. rodičům / někomu z rodiny | 10 |
| 2. nikomu se nesvěřím | 3 |
| 3. kamarádům | 2 |

4. třída

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. rodičům / někomu z rodiny | 5 |
| 2. nikomu se nesvěřím | 5 |
| 3. učitelům, vychovatelům apod. | 4 |

Přestože z odpovědí našeho malého výzkumného vzorku nelze dělat všeobecně platné závěry, lze z výše uvedeného vyčíst několik podnětných informací. Autorka se domnívá, že je například více než patrná přímá souvislost mezi frekvencí předčítání dětem v útlém věku a jejich následném vztahu k pozdějšímu čtenářství (otázky č. 1 a 2).

Také informace o čtenářských zájmech žáků byly pro autorku cenné, neboť je může využít při výběru knih do školní knihovny. Ve shodě s poznatky získanými v teoretické části se ukázalo, že ještě ve třetí třídě děti dávají přednost pohádkovým příběhům, zatímco ve čtvrté třídě již nikdo z žáků pohádky neoznačil. Naproti tomu se u čtvrtáků na rozdíl od třetí třídy v preferencích dvakrát objevila poezie. U čtvrté otázky se ve čtvrté třídě objevily mimo nabízený výběr odpovědi „*kniha je mi nepřítelem*“ a „*kniha je úkolem do školy*“.

Vzhledem k tomu, že třídní učitelka čtvrtáků požaduje každý měsíc alespoň jednu přečtenou knihu, lze podle odpovědí na druhou otázku vysledovat, že 11 žáků ze 14 přečte měsíčně právě tuto jednu povinnou četbu. Zajímavé byly také odpovědi na pátou otázku. Zatímco ve třetí třídě se dvě pětiny žáků v případě problému obrátí na své rodiče či další členy rodiny, u čtvrtáků je to jen jedna pětina. Ostatní se s problémem nesvěří nikomu nebo vyhledají pomoc u jiného dospělého (učitele, vychovatele). I tato informace může být pro třídní učitele určitým vodítkem pro práci se žáky, potažmo při spolupráci s rodiči.

11.3.2 Výsledky šetření – dotazník B

Dotazník B byl žákům, kteří se zúčastnili projektu, předložen 2 týdny po jeho realizaci. Ve druhé části dotazníku měli odpovídat na otázky týkající se průběhu projektu a jeho hodnocení. Odpovědi jsou následující (opět uvádíme tři nejfrekventovanější možnosti):

Otázka č. 5: Co Tě na projektu bavilo?

3. třída

1. společné čtení příběhů z knihy **12**
2. práce s internetem **10**
3. společná tvorba info tabule **6**

4. třída

1. práce s internetem **11**
2. povídání o šikaně, rasismu... **6**
3. navrhování obálky knihy **6**

Otázka č. 6: Co Tě na projektu nebavilo?

3. třída

1. vyhledávání info v knihách **6**
2. vymýšlení vlastního příběhu **4**
3. práce s internetem **2**

4. třída

1. vymýšlení vlastního příběhu **4**
2. vyhledávání info v knihách **2**
3. společné čtení příběhů z knihy **2**

Otázka č. 7: Jak bys celý projekt ohodnotil/a?

3. třída

- | | |
|---|---|
| 1. BYLO TO SUPER, dozvěděl/a jsem se zase něco nového | 7 |
| 2. BAVILO MĚ TO, něco jsem si z toho odnesl/a | 6 |
| 3. DALO SE TO VYDRŽET, ale moc si toho nepamatuji | 1 |

4. třída

- | | |
|---|---|
| 1. BYLO TO SUPER, dozvěděl/a jsem se zase něco nového | 8 |
| 2. BAVILO MĚ TO, něco jsem si z toho odnesl/a | 3 |
| 3. DALO SE TO VYDRŽET, ale moc si toho nepamatuji | 2 |

Informace, které jsme získali v této části dotazníku v podstatě odpovídaly postřehům z pozorování žáků v průběhu projektu. Potvrdilo se například, že námi pozorovaná uvolněnost a zaujetí třetááků při předčítání z knihy nebyly hrané – většina z nich uvedla právě tuto aktivitu jako nejzábavnější. U čtvrté třídy to zase byla, jak se dalo předpokládat, práce s PC. Jako obtížné a nezábavné se žákům v obou třídách jevílo psaní vlastního příběhu. Autorka se také domnívá, že se v hodnocení čtvrtááků pozitivně odrazila i podnětná závěrečná diskuze na daná témata. Mezi nepopulárními aktivitami se u obou tříd objevilo vyhledávání informací v knihách. Naopak polovinu žáků bavily výtvarné aktivity. Získané informace je možné využít při navrhování dalších projektů a při rozhodování, kterou aktivitu do výuky zařadit a kterou spíše vynechat.

Celkové hodnocení projektu žáky vyznělo velmi pozitivně – více než polovina všech zúčastněných volila nejvyšší hodnocení.

11.3.3 Přehled výsledků dotazníkového šetření před realizací a po realizaci projektu

Projekt *Příběhy nám pomáhají* měl své konkrétní cíle. To, zdali jich bylo dosaženo, či nikoli, jsme zjišťovali na základě dotazníkového šetření provedeného před realizací projektu a po jeho realizaci. Porovnáním odpovědí na klíčové otázky lze dojít k tomu, do jaké míry byly cíle splněny.

V následujících přehledech je vždy uvedena klíčová otázka, její záměr a odpovědi respondentů z jednotlivých tříd na tuto otázku před realizací projektu a po jeho realizaci (tabulky č.1-4). V případě první otevřené otázky, která byla směřována na znalost významu určitých pojmů, uvádíme 2 možné varianty odpovědí – nezná význam a zná význam.

Otázka A6 (resp. B1): Pokus se vlastními slovy vysvětlit následující pojmy.

Záměrem této otevřené otázky bylo zjistit, zda žáci znají a umí vlastními slovy vysvětlit pojmy *předsudek, šikana, rasismus, respekt, tolerance a empatie*. Autorka předpokládala, že význam některých pojmů bude žákům neznámý nebo je budou chápat nepřesně, proto si za cíl projektu vytyčila blíže seznámit žáky v průběhu projektu s významem těchto pojmů.

Tabulka č. 1: Přehled výsledků dotazníkového šetření – otázka A6 (B1) – 3. třída, 15 žáků

dotazník A			dotazník B			zná význam před/po
pojmem	nezná	zná	pojmem	nezná	zná	
předsudek	14	1	předsudek	5	10	1/10
šikana	2	13	šikana	2	13	13/13
rasismus	11	4	rasismus	6	9	4/9
respekt	11	4	respekt	8	7	4/7
tolerance	14	1	tolerance	12	3	1/3
empatie	15	0	empatie	9	6	0/6

Tabulka č. 2: Přehled výsledků dotazníkového šetření – otázka A6 (B1) – 4. třída, 14 žáků

dotazník A			dotazník B			zná význam před/po
pojmem	nezná	zná	pojmem	nezná	zná	
předsudek	14	0	předsudek	12	2	0/2
šikana	2	12	šikana	2	12	12/12
rasismus	8	6	rasismus	5	9	6/9
respekt	11	3	respekt	8	6	3/6
tolerance	10	4	tolerance	9	5	4/5
empatie	14	0	empatie	9	5	0/5

Otázka A7 (resp. B2): Představ si, že Tě něco trápí (vztahy mezi spolužáky, nemoc apod.). Myslíš si, že by Ti pomohlo přečíst si knihu, jejíž hlavní hrdina prožívá podobnou situaci?

Záměrem této uzavřené otázky bylo zjistit, zda žáci vnímají knihu jako přítele v nouzi a jsou přístupni myšlence, že by jim četba mohla pomoci v nějaké složité životní situaci. Autorka se domnívala, že žáci budou před projektem odpovídat na základě svých zkušeností s četbou. Předpokládala, že po projektu by se měly v odpovědích na tuto otázku odrazit informace o terapeutickém působení knih, které žáci získali v rámci projektu. Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Přehled výsledků dotazníkového šetření – otázka A7 (B2)

3. třída, 15 žáků			4. třída, 14 žáků		
<i>odpověď</i>	<i>dotazník A</i>	<i>dotazník B</i>	<i>odpověď</i>	<i>dotazník A</i>	<i>dotazník B</i>
ano	7	10	ano	3	7
ne	3	2	ne	3	3
nevím	5	3	nevím	8	4

Otázka A8 (resp. B3): Jak bys takovou knihu objevil/a?

Tato otázka navazuje na otázku předchozí. Jejím záměrem je získat informace o tom, jak žáci postupují při vyhledávání knihy s nějakým konkrétním tématem. Autorka předpokládala, že jen málo žáků bude před projektem znát webový portál *Bibliohelp*. Cílem projektu tedy bylo mimo jiné žáky s tímto portálem seznámit. Zda se jí podařilo informovat o jeho existenci v dostatečné míře, měly ukázat odpovědi na tuto otázku uvedené po realizaci projektu. Jejich přehled zobrazuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: Přehled výsledků dotazníkového šetření – otázka A8 (B3)

3. třída, 15 žáků			4. třída, 14 žáků		
<i>odpověď</i>	<i>dotaz. A</i>	<i>dotaz. B</i>	<i>odpověď</i>	<i>dotaz. A</i>	<i>dotaz. B</i>
zeptal bych se kamarádů, rodičů	5	6	zeptal bych se kamarádů, rodičů	4	2
poradil bych se s knihovníkem	6	3	poradil bych se s knihovníkem	7	5
vyhledal bych ji v rejstříku knihovny	3	0	vyhledal bych ji v rejstříku knihovny	1	0
navštívil bych portál Bibliohelp	1	6	navštívil bych portál Bibliohelp	2	7

Otázka A9 (resp. B4): Znáš nebo četl/a jsi nějakou takovou knihu, která by mohla někomu pomoci?

Odpověď na poslední otevřenou otázku měla odrážet konkrétní zkušenosti žáků s knihou jakožto přítelem v nouzi. Ve třetí třídě odpověděly před projektem na tuto otázku 3 děti, ve čtvrté žádné. Po realizaci projektu si většina třetáků (12) uvědomila, že knihy, se kterými pracovali v projektu, mohou uvést do odpovědi na tuto otázku, zatímco ve čtvrté třídě si na tyto knihy vzpomněli jen 3 žáci.

12 Shrnutí a závěr dotazníkového šetření

Z tabulek č. 1 a 2 vyplývá, že u obou tříd došlo po realizaci projektu kvantitativně ke zlepšení schopnosti žáků správně vysvětlit uvedené pojmy. Výjimkou byla *šikana*, kterou většina žáků obou tříd uspokojivě vysvětlila již v dotazníku A, tj. před projektem. Zatímco mnoho žáků ve třetí třídě si před projektem pletlo *předsudek* s předtuchou, po jeho realizaci jej dokázaly vlastními slovy objasnit dvě pětiny žáků. U čtvrté třídy význam pojmu *předsudek* pochopili pouze dva žáci. V případě *rasismu* byly výsledky u obou tříd vyrovnané. Zajímavé je, že velké procento dětí popisovalo pojem *respekt* spíše v jeho negativním významu – tedy jako obavu, strach z někoho či něčeho. U pojmu *tolerance* se zase před projektem často objevovalo nesprávné tvrzení, že jde o schopnost někoho ignorovat, nevšímat si ho. Faktem zůstává, že u těchto dvou pojmů (*respekt*, *tolerance*) došlo u obou tříd k nejmenšímu nárůstu počtu žáků, kteří by dokázali popsat jejich správný význam. Naopak nejvýznamnější posun jsme zaznamenali u *empatie*, která byla všem dětem před projektem neznámá, zatímco po projektu si význam tohoto slova zapamatovalo celkem 11 žáků. Je možné konstatovat, že žáci třetí třídy byli v dosažení tohoto cíle projektu všichni úspěšní, neboť v datech získaných po projektu jsme zaznamenali zlepšení u každého z nich. Naproti tomu ve čtvrté třídě se u třech žáků žádné zlepšení neprojevovalo.

Tabulka č. 3 ukazuje jistý malý nárůst vstřícného postoje žáků vůči knize jako nástroji, který nám pomáhá vypořádat se s různými problémy. Zatímco před projektem mělo důvěru v tuto moc knihy 7 třetáků a 3 čtvrtáci, po projektu to bylo již 10 žáků ze třetí a 7 žáků ze čtvrté třídy.

Na základě tabulky č. 4 můžeme konstatovat, že se do jisté míry podařilo žáky navést na další z možností, jak pro sebe vyhledávat vhodné knihy – tedy na webový portál *Bibliohelp*. Před projektem tuto možnost uvedli celkem 3 žáci a po projektu už jich bylo 13.

Výsledky dotazníkového šetření ověřily téměř všechny původní autorčiny předpoklady. Na základě realizace projektu došlo k pozitivnímu kvantitativnímu posunu u většiny odpovědí na klíčové otázky dotazníku. Žáci tak lépe porozuměli předloženým pojmům, seznámili se s psychoterapeutickou funkcí knihy do té míry, že ji někteří přijali jako možné řešení svých problémů a nakonec mnozí do svého repertoáru strategií pro vyhledávání vhodných knih zařadili nově webový portál *Bibliohelp*.

Potvrdila se také autorčina domněnka, že počet žáků z rozdílného sociokulturního a rodinného prostředí v jednotlivých třídách ovlivní celkové výsledky dotazníkového šetření.

13 Rozhovor

Vzhledem k tomu, že záměrem této bakalářské práce je navrhnout projekt, který by bylo možné okamžitě použít v praxi, požádala autorka této práce třídní učitelky (které se dobrovolně staly aktérkami akčního výzkumu i pozorování) o rozhovor. Jednalo se o nestandardizovaný rozhovor, jehož cílem bylo získat reflexi zúčastněných dospělých osob na návrh a průběh realizace projektu. Z rozhovoru vyplynulo, že projekt se kolegyním zdál být dobře připravený („velmi mě i žáky zaujala úvodní motivace“, „promyšlené rozvržení celého projektu“, „skvělá návaznost úkolů“, „líbila se mi práce s textem i výběr úryvků z knih“), ocenily také grafickou úpravu pracovních listů, pozitivně hodnotily diskuze ve třídách i preventivní působení proti sociálněpatologickým jevům („úkoly rozvíjely důležité sociální kompetence“, „projekt rozhodně v dobrém ovlivnil klima ve třídě“). Slabinu projektu obě kolegyně viděly v „některých složitějších formulacích“ (především u úkolu číslo 7), kterým děti hůře rozuměly a v nešťastném načasování projektu na závěr školního roku.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo navrhnout, zrealizovat a vyhodnotit projekt na podporu čtenářství na 1. stupni ZŠ, který akcentuje rozvoj sociálních klíčových kompetencí žáků a prevenci sociálněpatologických jevů.

V teoretické části jsem nejprve vysvětlila základní pojmy, které se vztahují k dětskému čtenářství. Poté jsem se zaměřila na vývoj dětského čtenáře od narození až do věku 15 let a popsala projektovou metodu, která je následně využita jako nástroj podpory čtenářství v praktické části. Nakonec jsem představila některé mediálně známé projekty na podporu čtenářství, které lze využít ve školním prostředí.

V praktické části jsem detailně popsala autorský projekt na podporu čtenářství *Příběhy nám pomáhají* – od prvotního nápadu přes návrh, podrobný popis samotné realizace až k vyhodnocení výsledků. Cílem tohoto projektu a celé bakalářské práce bylo zvýšit informovanost žáků o vybraných sociálněpatologických jevech, seznámit dětského čtenáře s psychoterapeutickou funkcí knihy a podpořit pozitivní sociální vazby ve třídě. Záměrem bylo také zjistit, zda tato cílená práce následně ovlivní vztah žáků ke čtení příběhů s dětským hrdinou.

Ke zhodnocení výsledků projektu jsem využila dotazníkovou metodu, kdy byla porovnávána výchozí situace se situací po realizaci projektu. Data z dotazníkového šetření jsem shrnula, upravila do tabulek a porovнала. Na základě těchto srovnání jsem pak získala informace o tom, do jaké míry a zda vůbec byly splněny cíle projektu.

Domnívám se, že cíle této bakalářské práce se mi v mnoha ohledech naplnit podařilo. Vytvořila jsem a v praxi vyzkoušela projekt určený žákům prvního stupně, který je zaměřen na podporu čtenářství a prevenci sociálněpatologických jevů. Vzhledem k tomu, že tato práce obsahuje veškeré autorské materiály potřebné k realizaci projektu, lze jej ihned použít v praxi na libovolné základní škole.

Jak vyplývá ze shrnutí a závěru dotazníkového šetření, byly naplněny i další cíle práce. Zvýšil se počet žáků, kteří na základě realizace projektu umí vysvětlit význam pojmů *předsudek, šikana, rasismus, respekt, tolerance a empatie*. Žáci se také seznámili s psychoterapeutickou funkcí knihy a mnozí si budou umět vyhledat vhodnou knihu na webových stránkách projektu *Bibliohelp*. Z rozhovoru s třídními učitelkami jsem vyrozuměla, že projekt minimálně na přechodnou dobu pozitivně ovlivnil sociální klima ve třídách.

Jedním z cílů této práce bylo zjistit, zda projekt bude žáky více motivovat ke čtení příběhů s dětským hrdinou. Přestože veškeré aktivity projektu se „točily“ kolem knih a ve školní knihovně v době trvání projektu i po něm probíhala výstava knih s dětským hrdinou, musím konstatovat, že projekt na jejich půjčování ani na zájem o ně neměl žádný vliv. Jednou z příčin může být i fakt, že ze všech zúčastněných žáků pouze jeden žák u otázky zaměřené na čtenářské zájmy označil v odpovědi, že rád čte „příběhy dětí, jako jsem já“.

Závěrem bych chtěla zmínit, že v průběhu práce na projektu se potvrdilo, jak nesmírně těžké, ne-li nemožné, je motivovat děti ke čtení, pokud nemají položeny základy čtenářství v rodině. Pokud sami rodiče nepochopí vážnost situace, stane se dětský čtenář v blízké budoucnosti vážným adeptem na zápis do Červené knihy, odkud nebude už cesty zpět...

Orwell se obával těch, kteří zakážou knihy. Huxley se obával, že knihy už nebude třeba zakazovat, protože nebude nikdo, kdo by je chtěl číst...

Neil Postman (2010, s. 5)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci. Překlad z anglických originálů František Singule. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, ISBN 80-04-20715-4.

BADEGRUBER, B.; PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-90-9.

BŘEZINOVÁ, I. *Začarovaná třída.* Praha: Egmont ČR, 2004. ISBN 80-7186-963-5.

Co je to listování? *Listování* [online]. 2005 [cit. 2012-12-10]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/clanky-listovani/co-je-to-listovani.html>.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Náměty pro učitele.* Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 80-7168-958-0

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

Databáze knih. *BiblioHelp* [online]. 2009 [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.bibliohelp.cz/knihy>.

HAVLOVÁ, J. čtenářství. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD.

HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HYHLÍK, F. *Četba a její vliv na utváření osobnosti: (Psychologie čtenáře).* Praha: SPN, 1958, 108 s. ISBN 812-1903.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1995a. Praha: Victoria Publishing, 1995, 103 s. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, 572 s. ISBN 13-824-82.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1995b. Praha: Victoria Publishing, 1995, 101 s. ISBN 80-85865-41-6.

KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

Ke stažení. *Čtení pomáhá* [online]. 2011 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/Ke-stazeni>

Klub škol, které čtou. *Celé Česko čte dětem* [online]. 2006. vyd. [cit. 2012-11-12]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/187/specialni-programy-pro-ms-a-zs/klub-skol-ktere-ctou/>

Kniha - Závislost na celý život. *Svaz českých knihkupců a nakladatelů* [online]. 2009 [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://www.sckn.cz/index.php?p=cteni&kniha-zavislost-na-cely-zivot>

Knihotoč - Co je knihotoč?. *Knihotoč* [online]. 2004 [cit. 2013-03-08]. Dostupné z: <http://www.knihotoc.cz/knihotoc.asp>

Knihy. *Čtení pomáhá* [online]. 2011 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/Knihy>

KROLUPPEROVÁ, D. *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, 2010. ISBN 978-80-204-2328-3.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

Listování pro školy. *Listování* [online]. 2005 [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/listovani-pro-skoly/obecne-informace.html>.

MADONNA *Anglické růže*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01235-9.

MATĚJČEK, Z. Vývoj dítěte a čtení. In WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání: texty z konference, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. ISBN 80-86320-36-7.

NEZVALOVÁ, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. e-Pedagogium* [online]. 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2013-5-30]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm> . ISSN 1213-7499.

O nás. *Celé Česko čte dětem* [online]. 2006 [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/7/o-nas/>.

O projektu. *BiblioHelp* [online]. 2009 [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://www.bibliohelp.cz/o-projektu>.

O projektu. *Čtení pomáhá* [online]. 2011 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/O-projektu>

O projektu. *ČTENářův SYmpatický RÁDce* [online]. 2008 [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz/o-projektu-ctesyrad>

O projektu. *Rosteme s knihou* [online]. 2007 [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>

Ocenění. *Celé Česko čte dětem* [online]. 2006 [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/359/o-nas/oceneni/>.

PĚŘŠALOVÁ, L. *Působení scénického čtení na čtenářství a prolínání literatury a divadla. Zaměřeno na projekt Listování* [online]. 2011 [cit. 2013-02-10]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/263058/ff_b/.

POSKIEROVÁ, L. *Uplatnění biblioterapie v českých a v zahraničních knihovnách se zaměřením na pohádkoterapii* [online]. 2009 [cit. 2013-02-03]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/260005/ff_m/.

POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti*. Praha: MF, 2010. ISBN 978-80-204-2206-4

PROCHÁZKOVÁ, M. *Slovička*. Praha: Česká televize, 2013. ISBN 978-80-7404-111-2.

Repertoár. *Listování* [online]. 2005 [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/repertoar.html>.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly y psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav v Praze, 1973, 100 s. ISBN 55313-73.

SOMR, M. *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2009, 193 s. ISBN 978-80-904247-3-9

TOMAN, J. *Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny*. In WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání: texty z konference, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. ISBN 80-86320-36-7.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1992, 98 s. ISBN 80-7040-055-2.

TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 9788073675271.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host, 2011, 192 s. ISBN 978-80-7294-515-3.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 9788073673864.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání: texty z konference, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. ISBN 80-86320-36-7.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999, 403 s. ISBN 80-7178-308-0

VALIŠOVÁ, E. *Webová podpora biblioterapie zaměřená na projekt BiblioHelp* [online]. 2010 [cit. 2013-02-03]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/178556/ff_m/.

VÁŠOVÁ, L. čtenářský zájem. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003a [cit. 2012-11-07]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001936&local_base=KTD.

VÁŠOVÁ, L. individuální čtenář. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003b [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001944&local_base=KTD.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.

Zlaté tituly. *Celé Česko čte dětem* [online]. 2006 [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/13/zlate-tituly/>.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: Pracovní list číslo 1 (obálka A, B i C)**
- Příloha 2: Pracovní list číslo 2 (obálka A, B i C)**
- Příloha 3: Pracovní list číslo 3 (obálka A)**
- Příloha 4: Pracovní list číslo 4 (obálka A)**
- Příloha 5: Pracovní list číslo 5 (obálka A)**
- Příloha 6: Pracovní list číslo 6 (obálka A)**
- Příloha 7: Pracovní list číslo 7 (obálka A)**
- Příloha 8: Pracovní list číslo 8 (obálka A)**
- Příloha 9: Pracovní list číslo 9 (obálka B)**
- Příloha 10: Pracovní list číslo 10 (obálka B)**
- Příloha 11: Pracovní list číslo 11 (obálka B)**
- Příloha 12: Pracovní list číslo 12 (obálka B)**
- Příloha 13: Pracovní list číslo 13 (obálka B)**
- Příloha 14: Pracovní list číslo 14 (obálka B)**
- Příloha 15: Pracovní list číslo 15 (obálka C)**
- Příloha 16: Pracovní list číslo 16 (obálka C)**
- Příloha 17: Pracovní list číslo 17 (obálka C)**
- Příloha 18: Pracovní list číslo 18 (obálka C)**
- Příloha 19: Pracovní list číslo 19 (obálka C)**
- Příloha 20: Pracovní list číslo 20 (obálka C)**
- Příloha 21: Pracovní list číslo 21 (obálka A, B i C)**
- Příloha 22: Pracovní list číslo 22 (obálka A)**
- Příloha 23: Pracovní list číslo 23 (obálka B)**
- Příloha 24: Pracovní list číslo 24 (obálka C)**
- Příloha 25: Pracovní list číslo 25 (obálka A, B i C)**
- Příloha 26: Pracovní list číslo 26 (obálka A, B i C)**
- Příloha 27: Pracovní list číslo 27 (obálka C)**
- Příloha 28: Pracovní list číslo 28 (obálka C)**
- Příloha 29: Pracovní list číslo 29 (obálka B)**
- Příloha 30: Pracovní list číslo 30 (obálka B)**
- Příloha 31: Pracovní list číslo 31 (obálka A)**
- Příloha 32: Pracovní list číslo 32 (obálka A)**

- Příloha 33: Řešení křížovek**
- Příloha 34: Řešení křížovek**
- Příloha 35: Řešení křížovek**
- Příloha 36: Řešení pracovních listů**
- Příloha 37: Řešení pracovních listů**
- Příloha 38: Řešení pracovních listů**
- Příloha 39: Řešení pracovních listů**
- Příloha 40: Řešení pracovních listů**
- Příloha 41: Řešení pracovních listů**
- Příloha 42: Řešení pracovních listů**
- Příloha 43: Řešení pracovních listů**
- Příloha 44: Řešení pracovních listů**
- Příloha 45: Úvodní dopis**
- Příloha 46: Výstup projektu - informační tabule**
- Příloha 47: Výstup projektu – návrh obálky knihy**
- Příloha 48: Prezentace výstupů projektu**
- Příloha 49: Dotazník A – 1. strana**
- Příloha 50: Dotazník A – 2. strana**
- Příloha 51: Dotazník B – 1. strana**
- Příloha 52: Dotazník B – 2. strana**
- Příloha 53: Návrh odměny pro účastníky projektu – „čtenářské placky“**

Příloha 1: Pracovní list číslo 1 (obálka A, B i C)



Ahoj kamarádi !!!

Jsem knihomol **Quido** a budu Vás provázet dnešním dnem. Připravil jsem si pro Vás spoustu úkolů. Některé jsou lehké, jiné těžší. Ale pokud budete pracovat v týmu, jistě je všechny hravě zvládnete 😊.

Po dobu dnešního knižního bádání prosím dodržujte následující **pravidla**:

- Do řešení úkolů se zapojuje celý tým.
- Diskuze je vítána, hádky se netolerují.
- Pokud neporozumíte zadání, zeptejte se paní učitelky.



Snad jsem na nic důležitého nezapomněl a mohu si zas nerušeně číst...

Úkol č. 1

Najděte si pozici na zemi nebo sestavte lavice či židle tak, **aby každý viděl na každého a mohl s ním pohodlně komunikovat**. Zde schematicky zakreslete (i se jmény členů Vašeho týmu), jak jste úkol vyřešili:

Příloha 2: Pracovní list číslo 2 (obálka A, B i C)



Ještě než otevřete desky s úkoly, je třeba si trochu rozvrhnout práci, aby Vám šla lépe od ruky 😊.

Úkol č. 2

Jak již uvedl Quido, každý v týmu by měl mít nějaký svůj úkol. Zde najdete několik návrhů, jak je možné se o práci podělit. Každý je šikovný na něco jiného, takže si snad každý najde své místo, ale pokud se Vám některou z pozic nepodaří obsadit, nevadí. A zase naopak - jednu funkci může plnit i více členů. Až se domluvíte, запиšte jména členů týmu do tabulky.

<i>název funkce</i>	<i>úkoly</i>	<i>jméno člena/ů týmu</i>
PŘEDČÍTAČ	nahlas předčítá zadání úkolů	
ZAPISOVATEL	zapisuje odpovědi	
VYZVĚDAČ	při nejasnostech v zadání vyzvídá u paní učitelky	
VÝTVARNÍK	realizuje výtvarné úkoly	
RYCHLÁ SPOJKA	přináší a odnáší pomůcky	
MLUVČÍ	na závěr bude přede všemi prezentovat výstupy týmu	

Úkol č. 3

Nyní jste připraveni společně vymyslet **název svého týmu**.

Název týmu:

A teď přišel čas začít s bádáním.

Na začátku jste si vylosovali desky, které nyní můžete otevřít a kde Vás čeká zadání dalších úkolů. Některé budete plnit společně, jiné každý sám.

**Můžete se pustit do práce,
přeji hodně štěstí!!!**



Příloha 3: Pracovní list číslo 3 (obálka A)

Ted' Vás milí kamarádi čeká velmi příjemná část bádání. Pohodlně se usad'te nebo uložte, dejte svému předčítači do ruky knihu a tiše se zaposlouchejte do příběhu, který Vám vypráví. Poslouchejte opravdu pozorně, budete to potřebovat....



Úkol č. 4

Ve svých deskách jste našli knihu **ZAČAROVANÁ TŘÍDA**, kterou napsala **Ivona Březinová** a ilustroval ji **Jaromír Palme**.

Kniha vypráví příběh jedné obyčejné třídy, do které přišli tři noví žáci – Čáryfuk, Máryfuk a Podkočárník. Kluci, kteří na pohled vypadají trochu odlišně, jsou úplně stejní jako Vy – chtějí se smát, hrát si a mít kamarády. Uvidíte sami, jestli se jim to nakonec přes všechny překážky podaří....

Vaším úkolem je **prečíst si z knihy nahlas kapitoly Mýdlová Madla (strana 23 – 27), Ukradená sova (strana 54 – 60) a nakonec kapitolu Tajná řeč (strana 60 – 65).**

Ať se Vám dobře poslouchá...



*Doufám, že mi tu při tom
čtení neusnou...
To by pak nemohli
plnit další úkoly!*

Úkol č. 5

Pokud jste pozorně poslouchali, co se v příběhu událo, bude ted' pro Vás hračkou **vyplnit následující dvě křížovky a vyluštit jejich tajenky.** V nich se ukrývají **dva pojmy***, které souvisejí s naším příběhem a se kterými později budeme dále pracovat.

Hodně štěstí při luštění!

**pojem = myšlenková představa pro určitý jev nebo předmět která je označena slovem nebo symbolem a udává jeho podstatné vlastnosti a tak jej odlišuje od jiných jevů a předmětů.*

Příloha 4: Pracovní list číslo 4 (obálka A)



Tak co kamarádi?

Vyluštili jste správně obě tajenky?

Pokud ano, měli byste teď znát dva nové pojmy:

RASISMUS a **RESPEKT**.

Pojďme se na ně podívat trochu blíže...

Úkol č. 6

Teď přichází čas navštívit naše **informační centrum***.

Můžete využít všechno, co tu najdete k tomu, abyste se dozvěděli **co nejvíce o významu pojmů RASISMUS a RESPEKT**, tzn. pokusíte se tyto pojmy **definovat***.

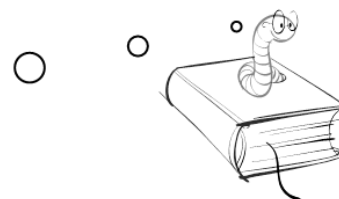
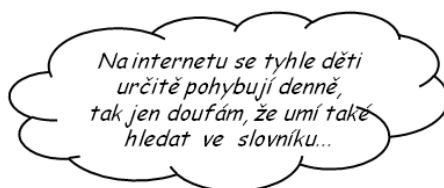
Do tohoto listu si zapisujte vše, co najdete a připadá Vám důležité:

RASISMUS:

RESPEKT:

* **informační centrum** = místo, kde můžeme získat informace o určitém jevu, předmětu či ději

* **definovat** = vymežit význam nějakého pojmu



Příloha 5: Pracovní list číslo 5 (obálka A)

Na další úkol budete potřebovat **nůžky a bystrý úsudek***. Čeká Vás opět také **hlasité čtení**. A nezapomeňte na spolupráci - stříhat umí každý 😊.



**úsudek = složitý myšlenkový proces, který vede k určitému závěru*

Úkol č. 7

Na dalších listech najdete **různé výroky*** nebo **ukázky dialogů*** a **situací**, které se vztahují k pojmu **RASISMUS**. Vaším úkolem bude je vystříhnout a rozdělit na dvě hromádky: **ANO** nebo **NE**, podle toho, zda **jsou nebo nejsou správnou odpovědí na otázku**. Můžete využít informace z předchozího pracovního listu.

Poproste paní učitelku, ať Vám výsledek práce zkontroluje.

**výrok = každé tvrzení, u něž se má smysl ptát, zda je nebo není pravdivé a odpovídáme na ně pouze ANO/NE*

**dialog = rozhovor mezi dvěma nebo více osobami*



Takže pozor, začínáme! Moje první otázka zní:
KTERÉ Z VÝROKŮ PLATÍ O RASISMU?

RASISMUS je nauka o psích plemenech.

RASISMUS je teorie, která tvrdí, že všechny lidské rasy jsou si rovny.

RASISMUS je teorie, která říká, že některé lidské rasy jsou lepší (nadřazené) a jiné horší (méněcenné).

RASISMUS a jeho šíření je v České republice trestné.

RASISMUS vyzdvihuje jednu rasu nad druhou.

RASISMUS je názor, který tvrdí, že každá lidská rasa je výjimečná.

RASISMUS je nauka o lidských rasách.

RASISMUS můžeme vnímat jako nenávisť k lidem určité rasy.

RASISTA může ublížit i **zlým slovem**.

Příloha 6: Pracovní list číslo 6 (obálka A)



Teď zkuste odhadnout, co z níže uvedeného může být **PROJEVEM RASISMU** a co ne.

Pan Kotlár se telefonicky uchází o práci, která je mu slíbena. Když dorazí na osobní pohovor, zaměstnavatel zjistí, že pan Kotlár je Rom. Do týdne mu poštou přijde vyrozumění, že pracovní pozice je již obsazena někým jiným a on práci nedostane.

Situace v autobuse MHD.
Cestující (původem z Ruska) je kontrolován revizorem, který zjistí, že nemá platnou jízdenku. Rus revizorovi nerozumí, ale gesty naznačuje, že nemá peníze. Revizor je nesmlouvavý, za pomoci kolegy na příští zastávce pána vyvede a zavolá policii.

V průběhu druhé světové války zahynulo ve vyhlazovacích koncentračních táborech několik milionů lidí z důvodu příslušnosti k židovskému národu nebo k romskému etniku.

Čech okukuje zboží ve vietnamské tržnici, když se k němu přitochí usměvavý prodáváč a zeptá se lámanou češtinou: „Co si pána bude pšát?“ „Co je ti do toho, radši mi řekni, co chceš za tyhle kalhoty?“ utrhne se na něj zákazník.

V padesátých letech 20. století platil ve městě Montgomery zákon, že v přední části autobusu smí sedět pouze příslušníci bílé rasy; v prostřední části si směli sednout i černí resp. barevní občané, ale museli uvolnit celou řadu, chtěl-li si tam sednout i jen jeden běloch.

Situace v tramvaji.
Abdul, původem z Afriky, jede přeplněnou tramvají, stojí v uličce, na uších má sluchátka a příliš nevnímá, co se děje. Starší pán s velkou taškou se snaží dostat dozadu do tramvaje, kde je ještě volné místo. Spustí hlasitě na Abdula: „Uhni se! Slyšíš? To je hrozný, ty černý huby člověka ani nenechají projít!“

Služba, která má na starost pořádek ve třídě, kromskému spolužákovvi: „Tibi, uklid' si tu lavici, jinak nemůžeš odejít ze třídy.“
Tibor na to: „Žádnej bílej gádžo mi tady nebude poroučet! Kašlu na to!“
a odejde klidně bez úklidu lavice ze třídy.



Když to tak vidím, jsem rád, že my knihomolové nejsme vůbec příslušníky lidské rasy.

V jídelně je jediné poslední místo k sezení. Iveta k němu spěchá s talířem, když jí zastaví Roman se slovy: „Tam si nesedej, tam seděla Lakatošová!“ „No a co?“ na to Iveta.
„Vylila se jí tam polívka a zapomněla to utřít!“ odpoví Roman.



Zdroj fotografie: <http://www.socsol.cz/2011/solidarita/spolecne-proti-rasismu-na-fotbalovych-stadionech>

Příloha 7: Pracovní list číslo 7 (obálka A)

Teď zkuste odpovědět na tyto dvě otázky:
Jak můžeme **RASISMU PŘEDCHÁZET?** a
Jak můžeme **ČELIT PROJEVŮM RASISMU?**
Vyberte správné možnosti.



Slovním projevům **RASISMU** se nejlépe
čelí **ozbrojeným útokem**.

RASISMU předejdeme tak, že si
nebudeme všimnout jeho projevů.

Měli bychom **respektovat** (ctít) **odlišnosti**,
které plynou z různosti lidských ras.

Pokud se opravdu stanu terčem **projevů RASISMU**,
ne měl bych se snažit tento problém řešit sám,
ale měl bych se svěřit někomu dospělému.

Není třeba, abychom o příslušnících jiných ras věděli
mnoho, **stačí to, co sami vidíme a co slyšíme doma.**

Předcházet RASISMU můžeme tím,
že se budeme snažit o příslušnících
různých ras **vědět co nejvíce**
(o zvycích, kultuře, náboženství...)

RASISMUS vyřešíme jen tehdy,
pokud budeme ctít heslo:
„Oko za oko, zub za zub“.

RASISMU můžeme **předejít** také tím,
že **nebudeme zdůrazňovat znaky**
a odlišnosti jednotlivých **lidských ras,**
ale spíše to, co mají společné.

Měli bychom si uvědomit,
že **každá lidská rasa je výjimečná**
a **jedinečná právě díky tomu,**
čím se liší od jiné rasy.

RASISMUS je u nás **trestný,**
proto bychom k němu **ne měli být lhostejní.**

RASISMU nelze nijak předcházet.

S RASISEM se nejlépe
vypořádáme tím, že jej **přijmeme.**

Nejlepším lékem na **RASISMUS**
je **kamarádství** s příslušníkem jiné rasy,
než je ta naše.

Příloha 8: Pracovní list číslo 8 (obálka A)



Připravte si mozečky, budete je potřebovat!
**Teď se vrátíme zpět k našim knihám
a zkusíme se zamyslet nad tím,
jak nám vlastně PRÍBĚHY POMÁHAJÍ...**

Úkol č. 8

V knize **Začarovaná třída** se objevuje téma **RASISMU**.

Zkuste napsat konkrétně, **jakým způsobem** se tu **projevuje rasistické myšlení** některých hrdinů (= ze kterých vět konkrétně můžeme tak soudit?):

A teď se zamyslete nad tím, **jak se v příběhu podařilo** tyto **rasistické myšlenky** změnit:

Komu by například mohlo **pomoci si tento příběh přečíst?** (nepište konkrétní jména, jen obecně):

Příloha 9: Pracovní list číslo 9 (obálka B)

Ted' Vás milí kamarádi čeká velmi příjemná část bádání. Pohodlně se usad'te nebo uložte, dejte svému předčítači do ruky knihu a tiše se zaposlouchejte do příběhu, který Vám vypráví. Poslouchejte opravdu pozorně, budete to potřebovat....



Úkol č. 4

Ve svých deskách jste našli knihu **ANGLICKÉ RŮŽE**, kterou napsala zpěvačka **Madonna** a ilustroval ji **Jeffrey Fulvimari**.

Kniha vypráví příběh o Anglických růžích, což jsou čtyři kamarádky (Amy [Ejmy], Nikola, Charlotta [Šarlota] a Grace [Grejs]) a o jejich spolužačce Binah [Bajnah], která nemá žádné kamarádky a je pořád smutná, i když je krásná a ve škole úspěšná. Podaří se nám rozluštit, proč tomu tak je a jak to vůbec všechno dopadne?

Vaším úkolem je **přečíst si knihu nahlas od začátku až do strany 22** a potom **pokračovat od strany 31 až do konce**.
Ať se Vám dobře poslouchá...



*Doufám, že mi tu při tom
čtení neusnou...
To by pak nemohli
plnit další úkoly!*

Úkol č. 5

Pokud jste pozorně poslouchali, co se v příběhu událo, bude teď pro Vás hračkou **vyplnit následující dvě křížovky a vyluštit jejich tajenky**. V nich se ukrývají **dva pojmy***, které souvisejí s naším příběhem a se kterými později budeme dále pracovat.

Hodně štěstí při luštění!

**pojem = myšlenková představa pro určitý jev nebo předmět která je označena slovem nebo symbolem a udává jeho podstatné vlastnosti a tak jej odlišuje od jiných jevů a předmětů.*

Příloha 10: Pracovní list číslo 10 (obálka B)



Tak co kamarádi?

Vyluštili jste správně obě tajenky?

Pokud ano, měli byste teď znát dva nové pojmy:

PŘEDSUDEK a **TOLERANCE**.

Pojďme se na ně podívat trochu blíže...

Úkol č. 6

Teď přichází čas navštívit naše **informační centrum***.

Můžete využít všechno, co tu najdete k tomu, abyste se dozvěděli **co nejvíce o významu pojmů PŘEDSUDEK a TOLERANCE**, tzn. pokusíte se tyto pojmy **definovat***.

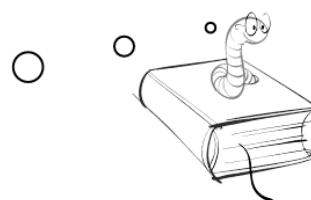
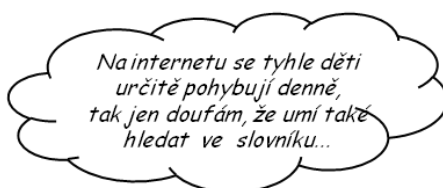
Do tohoto listu si zapisujete vše, co najdete a připadá Vám důležité:

PŘEDSUDEK:

TOLERANCE:

* **informační centrum** = místo, kde můžeme získat informace o určitém jevu, předmětu či ději

* **definovat** = vymežit význam nějakého pojmu



Příloha 11: Pracovní list číslo 11 (obálka B)

Na další úkol budete potřebovat **nůžky** a **bystrý úsudek***. Čeká Vás opět také **hlasité čtení**. A nezapomeňte na spolupráci - stříhat umí každý 😊.



**úsudek = složitý myšlenkový proces, který vede k určitému závěru*

Úkol č. 7

Na dalších listech najdete **různé výroky*** nebo **ukázky dialogů*** a **situací**, které se vztahují k pojmu **PŘEDSUDEK**. Vaším úkolem bude je vystříhnout a rozdělit na dvě hromádky: **ANO** nebo **NE**, podle toho, zda **jsou nebo nejsou správnou odpovědí na otázku**. Můžete využít informace z předchozího pracovního listu.

Poproste paní učitelku, ať Vám výsledek práce zkontroluje.

**výrok = každé tvrzení, u něž se má smysl ptát, zda je nebo není pravdivé a odpovídáme na ně pouze ANO/NE*

**dialog = rozhovor mezi dvěma nebo více osobami*



Takže pozor, začínáme! Moje první otázka zní:
KTERÉ Z VÝROKŮ PLATÍ O PŘEDSUDEKU?

PŘEDSUDEK předem ovlivňuje naše chování,
ale často si to ani neuvědomujeme.

PŘEDSUDEK je malá předsň
u velkých sudů na víno.

PŘEDSUDEK je krátká schůzka
zúčastněných **před samotným soudem**.

PŘEDSUDEKY nám často
nedovolují vidět lidi takové,
jací opravdu jsou.

PŘEDSUDEK je **přisuzování** zpravidla negativních **vlastností** lidem,
(zvířatům, věcem, jevům...) **dopředu**, aniž bychom je znali.

Předsudek se
jen velmi **těžko mění**
a může napáchat **mnoho škod**.

PŘEDSUDEK je **neškodný** a nemůže mít
žádné špatné následky.

PŘEDSUDEK přebírá **názory jiných**, dá na **první dojem**
nebo dělá závěry na **základě jedné zkušenosti**.

Mít PŘEDSUDEKY znamená
řídít se předsudky
při hodnocení druhých.

Příloha 12: Pracovní list číslo 12 (obálka B)



Ted' zkuste odhadnout, co z níže uvedeného
JE PŘEDSUDEK a co ne.

Romové jako etnikum pocházejí z Indie.

Ženy jsou špatné řidičky.

Blondýny jsou hloupé.

Romové nechtějí pracovat.

Průzkum ukázal, že ve způsobu řízení aut existují mezi národy značné rozdíly.

Všichni muslimové jsou teroristé.

Češi kradou.

Vysokoškoláci jsou moudří.

Malí lidé jsou vzteklí.

Kouření škodí zdraví.

Kdo nosí brýle je šprt.

Tlustí lidé jsou dobrosrdeční.

Mezi charakteristické znaky Asiatů patří:
rovné velmi tmavé vlasy a šikmé černé oči.

Muži nikdy nepláčou.

Plavec se nikdy neutopí.

Hezké holky jsou nafoukané.

Ženy jsou na sladké víc než muži.

Policisté nejsou moc inteligentní.

Podle průzkumu Češi
při nákupu hledí hlavně na cenu.

*Typickým předsudkem je,
že knihomolem se člověk rodí.
Opak je pravdou - knihomolem
se člověk stává až po setkání
s tou pravou knihou!*

Pes, který štěká nekouše.

Pánové dávají přednost blondýnám.

Při setkání s cizím psem musíme být opatrní.



Příloha 13: Pracovní list číslo 13 (obálka B)

Ted' zkuste odpovědět na tyto dvě otázky:
Jak můžeme **tvorbě PŘEDSUDKŮ PŘEDCHÁZET?** a
Jak můžeme **ČELIT PŘEDSUDKŮM?**
Vyberte správné možnosti.



PŘEDSUDKŮ si nemusíme všímat,
protože jsou neškodné.

Pokud se setkáme s **PŘEDSUDKEM**,
který je namířen proti nám samým,
nereagujeme agresivně,
ale snažíme se jej v klidu vyvrátit.

PŘEDSUDKY můžeme omezovat tím,
že promluvíme o své dobré zkušenosti
(s Romy, s policisty apod.).

PŘEDSUDKY bychom **neměli tolerovat,**
protože mohou **napáchat mnoho škod.**

PŘEDSUDKY tady byly, jsou a budou,
s tím nic **nemůžeme dělat.**

Nikoho bychom neměli hodnotit předem,
dokud s ním nemáme osobní zkušenost.

Pokud u druhého vidíme, že **MÁ PŘEDSUDKY,**
snažíme se s ním **o tom promluvit.**

Všichni mají nějaké předsudky,
tak **proč bych je nemohl mít já?**

Používej vlastní rozum!

Příloha 14: Pracovní list číslo 14 (obálka B)



Připravte si mozečky, budete je potřebovat!
Teď se vrátíme zpět k našim knihám
a zkusíme se zamyslet nad tím,
jak nám vlastně **PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ...**

Úkol č. 8

V knize **Anglické růže** se objevuje téma **PŘEDSUDKŮ**.

Zkuste napsat konkrétně, **kterým předsudkem** se Anglické růže řídily ve vztahu k Binah:

A teď se zamyslete nad tím, **jakým způsobem** se podařilo tento předsudek **odbourat**:

Komu by například mohlo pomoci si tento příběh přečíst? (nepište konkrétní jména, jen obecně):

Příloha 15: Pracovní list číslo 15 (obálka C)

Teď Vás milí kamarádi čeká velmi příjemná část bádání. Pohodlně se usad'te nebo uložte, dejte svému předčítači do ruky knihu a tiše se zaposlouchejte do příběhu, který Vám vypráví. Poslouchejte opravdu pozorně, budete to potřebovat....



Úkol č. 4

Ve svých deskách jste našli knihu **JÁ SE NECHTĚL STĚHOVAT**, kterou napsala **Daniela Krolupperová** a ilustrovala ji **Katarína Ilkovičová**.

Kniha vypráví příběh o klukovi Martinovi, který se se svými rodiči přestěhoval do velkého města a začal chodit do nové školy. Tady ale nejde všechno tak hladce, jak si představoval a musí čelit mnoha nepříjemnostem, než si vydobude svoje místo na slunci. Podaří se mu to vůbec?

Vášim úkolem je **přečíst si nahlas kapitulu Těžký tělocvik** (strana 33 – 42) a kapitulu **Slavné vítězství** (strana 68 – 75).

Ať se Vám dobře poslouchá...



*Doufám, že mi tu při tom čtení neusnou...
To by pak nemohli plnit další úkoly!*

Úkol č. 5

Pokud jste pozorně poslouchali, co se v příběhu událo, bude teď pro Vás hračkou **vyplnit následující dvě křížovky a vyluštit jejich tajenky**. V nich se ukrývají **dva pojmy***, které souvisejí s naším příběhem a se kterými později budeme dále pracovat.

Hodně štěstí při luštění!

**pojem = myšlenková představa pro určitý jev nebo předmět která je označena slovem nebo symbolem a udává jeho podstatné vlastnosti a tak jej odlišuje od jiných jevů a předmětů.*

Příloha 16: Pracovní list číslo 16 (obálka C)



Tak co kamarádi?

Vyluštili jste správně obě tajenky?

Pokud ano, měli byste teď znát dva nové pojmy:

ŠIKANA a **EMPATIE**.

Pojďme se na ně podívat trochu blíže...

Úkol č. 6

Teď přichází čas navštívit naše **informační centrum***

Můžete využít všechno, co tu najdete k tomu, abyste se dozvěděli **co nejvíce o významu pojmů ŠIKANA a EMPATIE**, tzn. pokusíte se tyto pojmy **definovat***

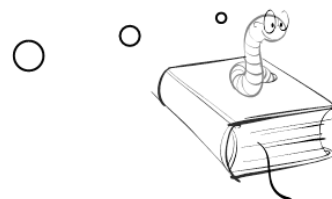
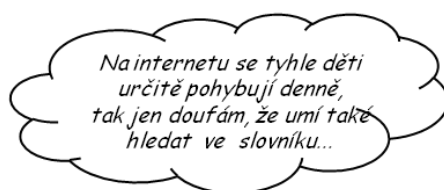
Do tohoto listu si zapisujte vše, co najdete a připadá Vám důležité:

ŠIKANA:

EMPATIE:

* **informační centrum** = místo, kde můžeme získat informace o určitém jevu, předmětu či ději

* **definovat** = vymezit význam nějakého pojmu



Příloha 17: Pracovní list číslo 17 (obálka C)

Na další úkol budete potřebovat **nůžky a bystrý úsudek***. Čeká Vás opět také **hlasité čtení**. A nezapomeňte na spolupráci - stříhat umí každý 😊.



**úsudek = složitý myšlenkový proces, který vede k určitému závěru*

Úkol č. 7

Na dalších listech najdete **různé výroky*** nebo **ukázky dialogů*** a **situací**, které se vztahují k pojmu **ŠIKANA**. Vaším úkolem bude je vystříhnout a rozdělit na dvě hromádky: **ANO** nebo **NE**, podle toho, zda **jsou nebo nejsou správnou odpovědí na otázku**. Můžete využít informace z předchozího pracovního listu. Poproste paní učitelku, ať Vám výsledek práce zkontroluje.

**výrok = každé tvrzení, u něž se má smysl ptát, zda je nebo není pravdivé a odpovídáme na ně pouze ANO/NE*

**dialog = rozhovor mezi dvěma nebo více osobami*



Takže pozor, začínáme! Moje první otázka zní:
KTERÉ Z VÝROKŮ PLATÍ O ŠIKANĚ?

ŠIKANA je normální projev
mezilidských vztahů.

ŠIKANA je druh patologického
(nenormálního) chování jedince ve skupině.

ŠIKANA je jedním z výchovných prostředků.

Oběti ŠIKANY bývá často
jedinec, který se nějak odlišuje.

Oběti ŠIKANY se stane každý,
kdo se nějak odlišuje.

ŠIKANA je fyzické nebo psychické
omezování či týrání jedince v kolektivu.

ŠIKANA může přerůst
až v trestný čin.

Aby se jednalo o ŠIKANU musí jít o
opakované a úmyslné jednání.

ŠIKANU je nejlepší tajit,
aby se o ní nikdo nedozvěděl.

Agresor (ten, kdo šikanuje) **má většinou nad obětí** (tím, kdo je šikanován) **fyzickou nebo početní převahu.**

ŠIKANA má různé podoby: pomlouvání, zesměšňování oběti, vyhrožování, udílení příkazů, vydírání, krádeže věcí či jejich poškozování a také fyzické násilí.

Příloha 18: Pracovní list číslo 18 (obálka C)



Ted' zkuste odhadnout, co z níže uvedeného je **PROJEVEM ŠIKANY** a co ne.

Radek s Jardou si každé ráno počíhají v šatně na spolužáka Filipa, seberou mu svačinu a když ze šatny odejde, ještě mu schovají boty.

Věra si dnes v družině půjčila Moničinu bundu a nechtěla jí vrátit. Když se Monika rozplakala, bundu jí nepoškozenou vrátila a omluvila se.

Paní Hedvika již několik týdnů nespí kvůli svému kolegovi z kanceláře, který o ní po firmě trousí ošklivé pomluvy a vyhrožuje jí, že tak dosáhne toho, aby ji propustili.

Již několik týdnů si Pavel s Pepou hrají podivnou hru, kdy se sejdou ve středu po škole v místním parku a střílejí jeden na druhého velké petardy fotbalovým míčem. Maminky se chystají kvůli je jejich modřinám zajít do školy, ale oba kluci tvrdí, že je to baví.

Zora je velice bystré dítě, je trochu samotářka, nosí už od mateřské školky brýle a ve škole jí to opravdu jde, i když se vůbec doma neučí. Každou její další jedničku komentuje spolužačka Diana nahlas slovy: „No jo, naše brejlatá šprtka se zase hezky doma naučila!“, načež se celá třída rozesměje. Zora nechce nikoho přesvědčovat o opaku, má pocit, že všichni jsou už na Dianině straně.

Adam už dlouho vyhrožuje Danovi, že si na něj počká po škole a zbije ho. Zatím se nic nestalo, ale Dan se každé všední ráno budí s bolestí žaludku a bojí se jít do školy.

Kluci se včera při fotbale opravdu ošklivě poprali, protože díky Danovi prohráli a Zdeněk mu pak nehezky nadával. Dnes Zdeněk s Danem hráli v družině karty.

Všichni kluci ve třídě sbírají karty Pokémonů, jen Jonášovi to nic neříká. Nejdřív se mu kvůli tomu někteří kluci jen posmívali, ale teď po několika týdnech už s ním vůbec nikdo na příkaz šéfa party nemluví a všichni ho úmyslně ignorují.

V jídelně je jediné poslední místo k sezení. Iveta raději vylije na židli trochu polévky, jen aby si k nim nemohla sednout Magda, se kterou na Ivetin příkaz už týden nikdo nemluví, protože Magda shodila na svou kamarádku průšvih, který udělala sama. Děvčata teď čekají, až se jim Magda omluví.

Když to tak vidím, jsem rád, že my knihomolové nemusíme chodit do školy...

Slávek dnes při výtvarné výchově rozlil omylem na spolužákův výkres kelímek s vodou. Ten dostal takový vztek, že vstal a Slávkův výkres roztrhal na kousičky.



Příloha 19: Pracovní list číslo 19 (obálka C)

Ted' zkuste odpovědět na tyto dvě otázky:
Jak můžeme **ŠIKANĚ PŘEDCHÁZET?** a
Jak můžeme **ČELIT PROJEVŮM ŠIKANY?**
Vyberte správné možnosti.



Jakmile mě někdo **škádlí a doráží na mě**, měl bych **hned uvažovat** o šikaně.

Musíme si všimnout už **prvních příznaků ŠIKANY**, jako je například **odmítání, pomlouvání nebo opakované drobné legrácky na adresu oběti**.

Měli bychom se **zastávat slabších** a nikdy se **nepřidávat na stranu agresora**.

V kolektivu bychom měli spíše **spolupracovat než soupeřit**.

S kamarády **o podezření na ŠIKANU nikdy nemluvíme!**

Pokud se stanu **obětí ŠIKANY**, snažím se **útočníkům** pokud možno **vyhnout** a vše **svěřím někomu dospělému**.

Když se staneme **svědky ŠIKANY**, měli bychom to okamžitě **oznámit učiteli**.

ŠIKANU je nejlepší tajit, aby se o ní nikdo nedozvěděl.

Sám se **nikdy neúčastním** pomlouvání, zesměšňování spolužáků nebo jejich vydírání.

Rodičům se o **ŠIKANĚ** ani nezmíním, udělali by ve škole **zbytečné dusno**.

U dětí by se měla od malička **rozvíjet EMPATIE**.

Vždycky se **rád pobavím na účet druhých**, dělat si ze slabších legraci **je přirozené**.

Říct o ŠIKANĚ dospělým **není žalování**, ale nutná **obrana** proti špatnému a nebezpečnému chování.

Jsem-li **obětí** nebo **svědkem šikany**, mohu se obrátit na bezplatnou **LINKU BEZPEČÍ**, kde mi ochotně poradí.
Její číslo je: **116 111**

Když jsem si jistý, **kdo je agresor (útočník)**, počítám si na něj po škole a **pořádně ho zmlátím**.

Příloha 20: Pracovní list číslo 20 (obálka C)



Připravte si mozečky, budete je potřebovat!
**Ted' se vrátíme zpět k našim knihám
a zkusíme se zamyslet nad tím,
jak nám vlastně PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ....**

Úkol č. 8

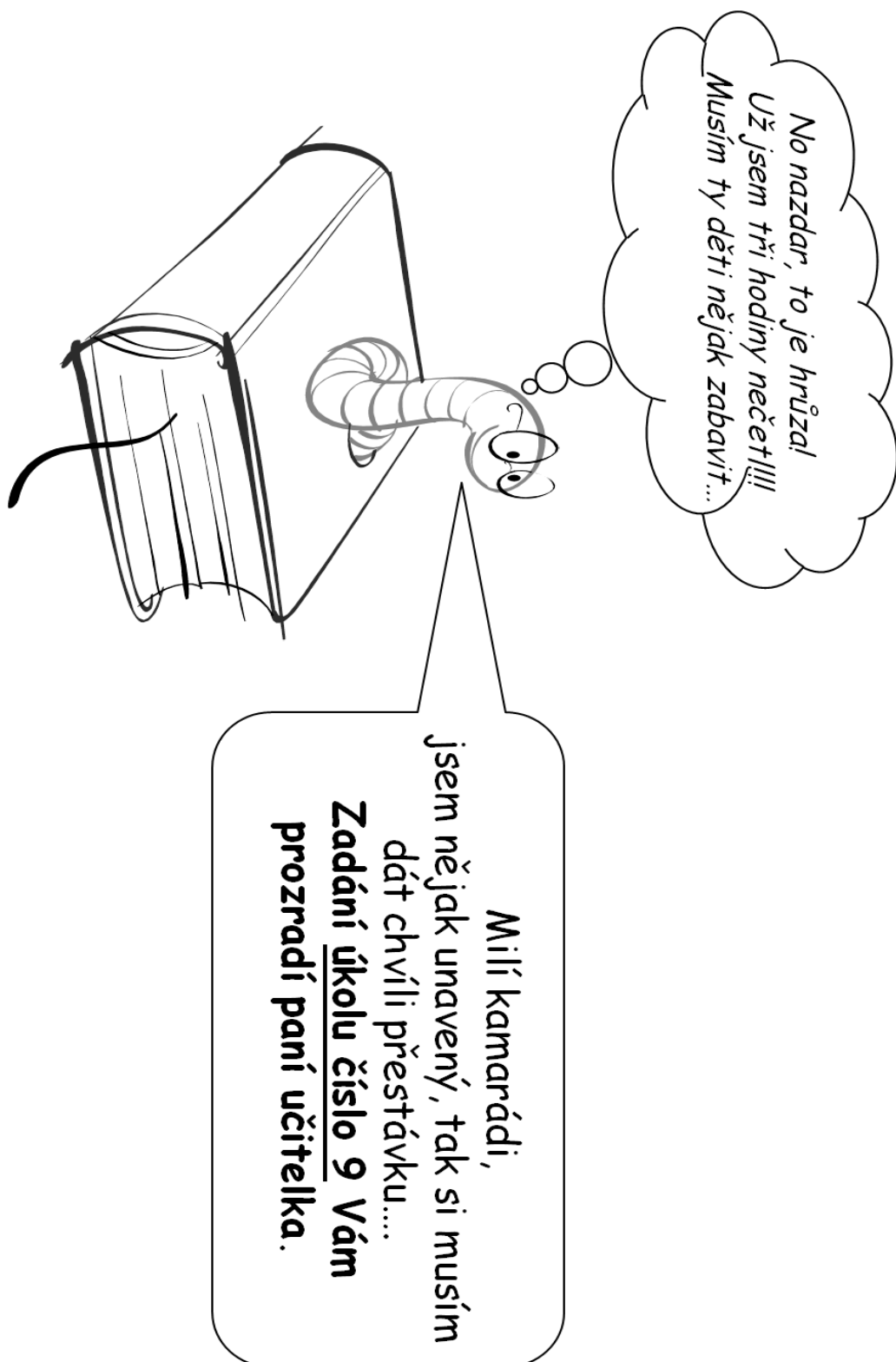
V knize **Já se nechtěl stěhovat** se objevuje téma **ŠIKANY**.

Zkuste napsat konkrétně, **které z projevů šikany vůči Martinovi se tu objevují:**

A ted' se zamyslete nad tím, **jakým způsobem se podařilo dětem projevy ŠIKANY vyřešit:**

Komu by například mohlo pomoci si tento příběh přečíst? (nepište konkrétní jména, jen obecně):

Příloha 21: Pracovní list číslo 21 (obálka A, B i C)



Příloha 22: Pracovní list číslo 22 (obálka A)



Jak jste dnes zjistili, příběhy obsažené v knihách mohou zobrazovat **různé problémy v mezilidských vztazích.**

To, že si přečteme, že někdo jiný prožívá něco podobného jako my, nám může pomoci se s naším problémem lépe poprat. Někdy příběh nabízí i cestu řešení našeho trápení.
A tak nám vlastně PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ....



Úkol č. 10

Tomu, o čem zde mluví Quido, se říká **psychoterapeutický účinek čtení**, což znamená, že **ČTENÍ MÁ LÉČIVÝ ÚČINEK NA NAŠI DUŠI**. Nyní Vás naučím jeden ze způsobů, jak si každý takovou knihu může najít, pokud ho něco trápí a měl by si chuť přečíst příběh někoho, kdo stejným trápením prochází nebo prošel.

NÁVOD NA POUŽITÍ WEBOVÉHO PORTÁLU BIBLIOHELP

Teď budete ke svému bádání potřebovat notebook s připojením k internetu.
Hotovo? Tak začínáme:

1. Do internetového vyhledávače zadejte adresu www.bibliohelp.cz a poté ji otevřete.
2. Dostali jste se na hlavní stránku portálu, který se zabývá právě léčivými účinky čtení.
3. V dolní části hlavní stránky otevřete odkaz „[pohádkoterapie](#)“.
4. Na stránce „[pohádkoterapie](#)“ vidíte 8 kategorií (záložek), které jsou nazvány podle toho, jaké problémy se v knihách zde uvedených řeší.

Vaším úkolem je teď **najít v uvedených záložkách vždy 1 knihu**, která je Vám sympatická a napsat její **název a jméno autora**:

Nemoc a postižení: _____

Škola: _____

Změny v životě: _____

Zkuste se také podívat, o čem Vámi vybrané knihy jsou a zda by Vás bavilo si je přečíst.

Příloha 23: Pracovní list číslo 23 (obálka B)



Jak jste dnes zjistili, příběhy obsažené v knihách mohou zobrazovat různé problémy v mezilidských vztazích.

To, že si přečteme, že někdo jiný prožívá něco podobného jako my, nám může pomoci se s naším problémem lépe poprat. Někdy příběh nabízí i cestu řešení našeho trápení.
A tak nám vlastně PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ....



Úkol č. 10

Tomu, o čem zde mluví Quido, se říká **psychoterapeutický účinek čtení**, což znamená, že **ČTENÍ MÁ LÉČIVÝ ÚČINEK NA NAŠI DUŠI**.

Nyní Vás naučím jeden ze způsobů, jak si každý takovou knihu může najít, pokud ho něco trápí a měl by si chuť přečíst příběh někoho, kdo stejným trápením prochází nebo prošel.

NÁVOD NA POUŽITÍ WEBOVÉHO PORTÁLU BIBLIOHELP

Teď budete ke svému bádání potřebovat notebook s připojením k internetu.

Hotovo? Tak začínáme:

1. Do internetového vyhledávače zadejte adresu www.bibliohelp.cz a poté ji otevřete.
2. Dostali jste se na hlavní stránku portálu, který se zabývá právě léčivými účinky čtení.
3. V dolní části hlavní stránky otevřete odkaz „[pohádkoterapie](#)“.
4. Na stránce „[pohádkoterapie](#)“ vidíte 8 kategorií (záložek), které jsou nazvány podle toho, jaké problémy se v knihách zde uvedených řeší.

Vaším úkolem je teď najít v uvedených záložkách vždy 1 knihu, která je Vám sympatická a napsat její název a jméno autora:

Strachy a fobie: _____

Vztahy: _____

Výchova a ...: _____

Zkuste se také podívat, o čem Vámi vybrané knihy jsou a zda by Vás bavilo si je přečíst.

Příloha 24: Pracovní list číslo 24 (obálka C)



Jak jste dnes zjistili, příběhy obsažené v knihách mohou zobrazovat **různé problémy v mezilidských vztazích.**

To, že si přečteme, že někdo jiný prožívá něco podobného jako my, nám může pomoci se s naším problémem lépe poprat. Někdy příběh nabízí i cestu řešení našeho trápení.
A tak nám vlastně PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ...



Úkol č. 10

Tomu, o čem zde mluví Quido, se říká **psychoterapeutický účinek čtení**, což znamená, že **ČTENÍ MÁ LÉČIVÝ ÚČINEK NA NAŠI DUŠI.**

Nyní Vás naučím jeden ze způsobů, **jak si každý takovou knihu může najít**, pokud ho něco trápí a měl by si chuť přečíst příběh někoho, kdo stejným trápením prochází nebo prošel.

NÁVOD NA POUŽITÍ WEBOVÉHO PORTÁLU BIBLIOHELP

Teď budete ke svému bádání potřebovat notebook s připojením k internetu.

Hotovo? Tak začínáme:

1. Do internetového vyhledávače zadejte adresu www.bibliohelp.cz a poté ji otevřete.
2. Dostali jste se na hlavní stránku portálu, který se zabývá právě léčivými účinky čtení.
3. V dolní části hlavní stránky otevřete odkaz „[pohádkoterapie](#)“.
4. Na stránce „[pohádkoterapie](#)“ vidíte 8 kategorií (záložek), které jsou nazvány podle toho, jaké problémy se v knihách zde uvedených řeší.

Vaším úkolem je teď **najít v uvedených záložkách vždy 1 knihu**, která je Vám sympatická a napsat její název a jméno autora:

Rodina: _____

Šikana, ...: _____

Sourozenecké vztahy: _____

Zkuste se také podívat, o čem Vámi vybrané knihy jsou a zda by Vás bavilo si je přečíst.

Příloha 25: Pracovní list číslo 25 (obálka A, B i C)



Dosud jste báдали společně a teď je zase čas na to, abyste pracovali každý sám za sebe.

Úkol č. 11

Jak jsme si ukázali, příběhy v knihách mají někdy léčivou moc. Takový „léčivý“ příběh ale musí někdo nejdříve napsat.

Teď si zahrajeme na spisovatele takového „léčivého“ příběhu.

Vše si zapisujte do připraveného pracovního listu.

1. Zamyslete se nad tím, co všechno může trápit holky a kluky ve vašem věku a vyberte si jeden z těchto problémů. Zkuste ho popsat jedním nebo dvěma slovy (např. *rozvod rodičů, nemoc v rodině* apod.). To bude **téma Vaší nové knihy**.
2. Teď, když znáte téma knihy, zkuste popřemýšlet, o **čem bude děj jejího příběhu a stručně si to запиšte do pracovního listu**.
3. Napište, **komu by tento příběh mohl pomoci?**
4. Nakonec vymyslete **název knihy**.



To je bezva, už se těším, že zas budu mít co číst!!!

Úkol č. 12

Teď už víte, jak se bude Vaše nová kniha jmenovat i o čem bude.

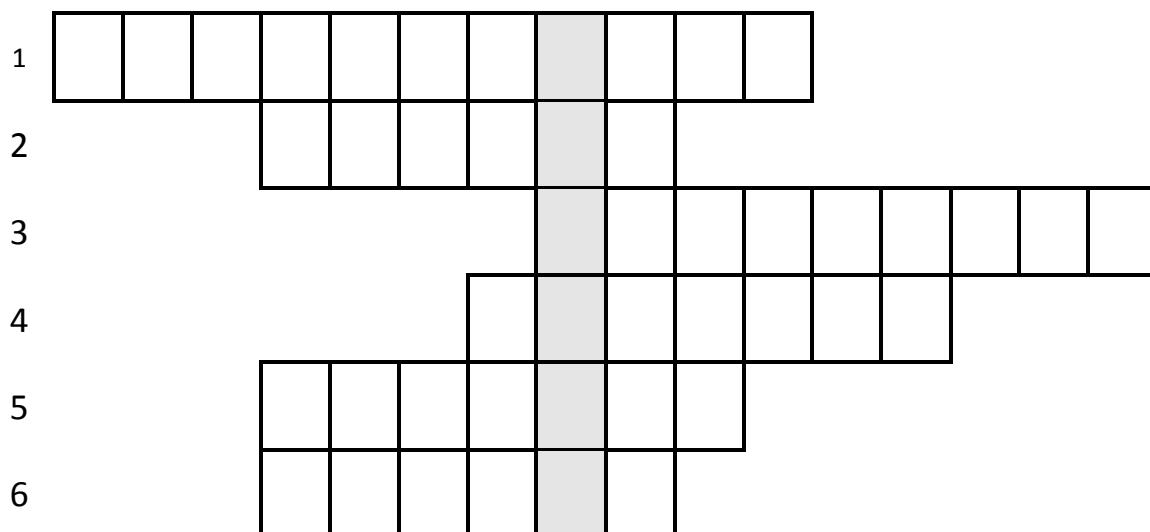
Dalším úkolem je **navrhnout obálku této knihy**.

Dostali jste čtvrtku - jak a čím budete malovat, nechám na Vás.

Tak se pusťte do práce...

Příloha 27: Pracovní list číslo 27 (obálka C)

Křížovka č. 1 ke knize *Já se nechtěl stěhovat*

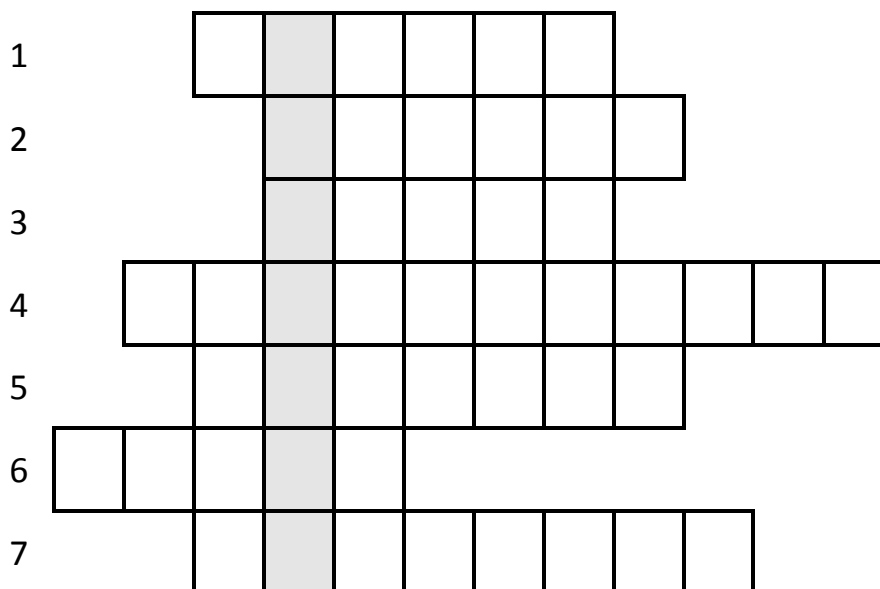


Legenda ke křížovce:

1. Kdo nebo co je Rupert?
2. Jak se jmenuje hlavní hrdina příběhu?
3. Jaký vzor měl Martinův pytel na cvičební úbor?
4. Co Vašek namočil Martinovi do vody před hodinou tělocviku?
5. Kdo měl přezdívku Mrož?
6. Jaký sport Martina nejvíc baví a jde mu moc dobře?

Do rámečku napište vyluštěnou tajenku.

Křížovka č. 2 ke knize **Já se nechtěl stěhovat**



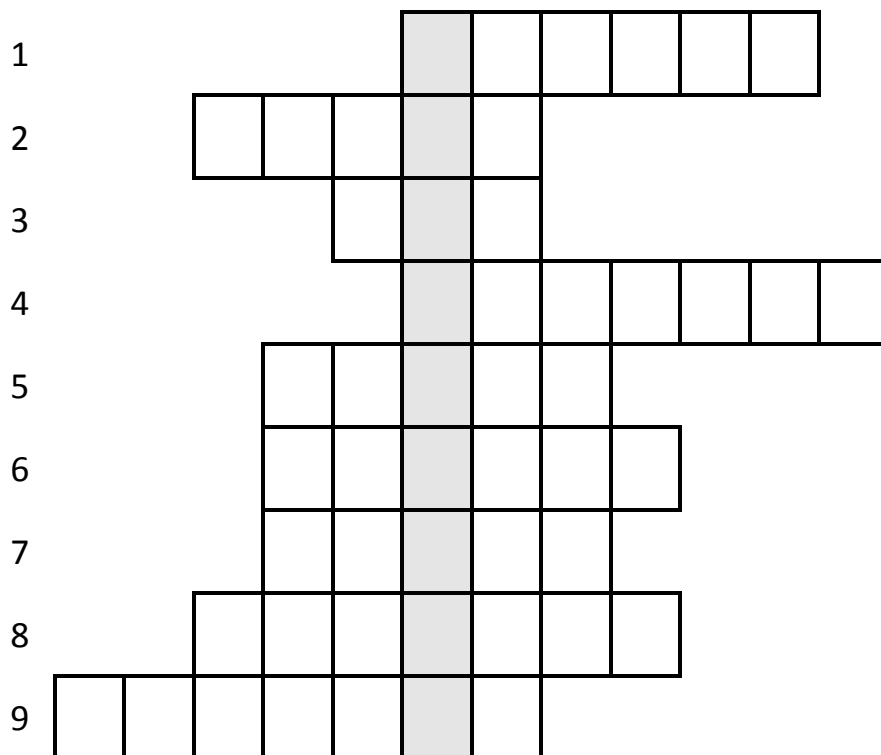
Legenda ke křížovce:

1. Jak se křestním jménem jmenoval chlapec, který se první zastal Martina?
2. Jakou barvou byla vymalována Martinova třída?
3. Který den byl podle názvu páté kapitoly „průšvihový“?
4. Jak se jmenuje nakladatelství, kde byla kniha vydána?
5. Jakou pozici má Martin ve fotbalovém mužstvu?
6. Kdo si o velké přestávce kopal s Vaškem Martinovou přezůvkou?
7. Martin při matematice nestihl vypočítat jeden příklad; vypočítejte ho a výsledek slovy zapište do křížovky.

Do rámečku napište vyluštěnou tajenku.

--

Křížovka č. 1 ke knize **Anglické růže**

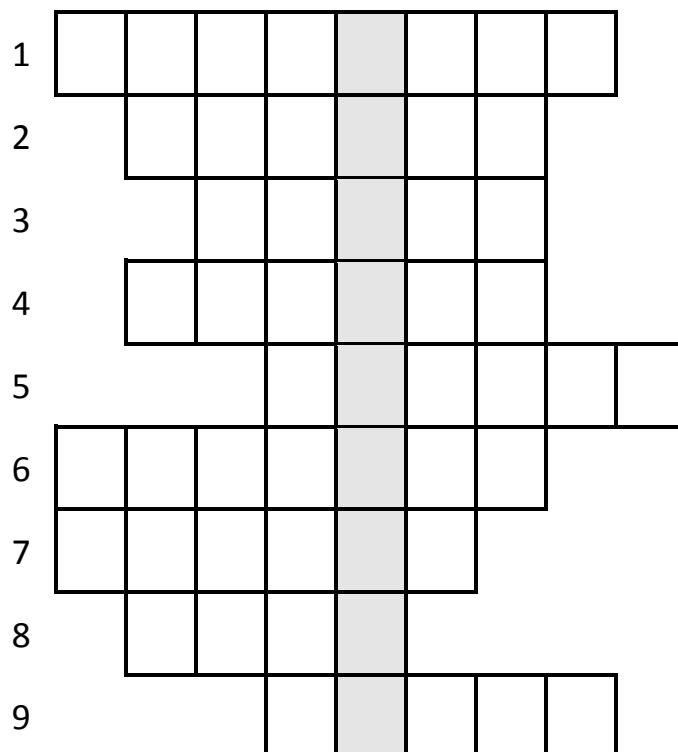


Legenda ke křížovce:

1. Co si Anglické růže dělají na obrázku na straně 24?
2. Kolik bylo Anglických růží?
3. Co měly Anglické růže stejného při přespávání u Nikolky?
4. Co drží děvčata na obrázku na straně 8?
5. Jak se řekne anglicky „růže“?
6. Co dělají Anglické růže v zimě?
7. Jaké má podle obrázků Binah oči?
8. Koho Binah připomínala dívkám, když se u ní ocitly doma?
9. Kdo z Nikoliny rodiny si přišel s dívkami o Binah popovídat?

Do rámečku napište vyluštěnou tajenku.

Křížovka č. 2 ke knize **Anglické růže**

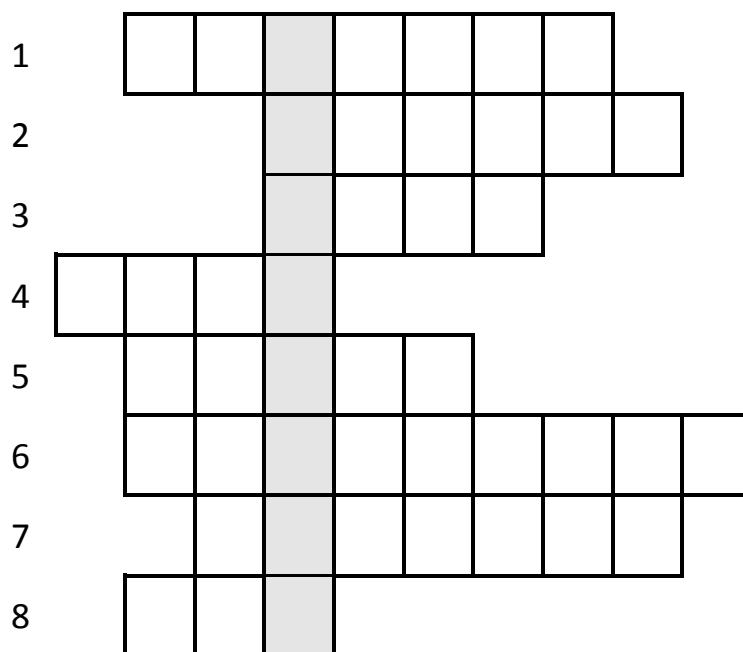


Legenda ke křížovce:

1. Jak se jmenuje nakladatelství, kde byla kniha vydána?
2. Kdo pozval Anglické růže k sobě domů na přespání?
3. Co naučila Binah pět Anglické růže?
4. Co se stalo s maminkou Binah?
5. Jak bylo Nikole, když uviděla na fotce maminku Binah?
6. Co drhla Binah, když se u ní Anglické růže objevily?
7. Jaké ženy nakonec vyrostly z Anglických růží?
8. Kdo žije doma s Binah?
9. Kolik měla Binah panenek?

Do rámečku napište vyluštěnou tajenku.

Křížovka č. 1 ke knize **Začarovaná třída**



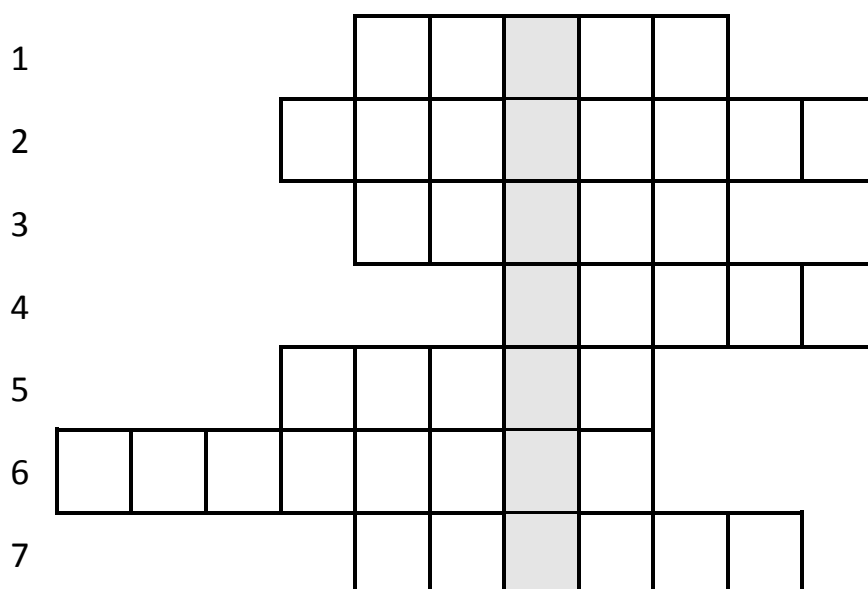
Legenda ke křížovce:

1. Jak se jmenuje kluk, se kterým měla Madla tančit při tělocviku?
2. Jak se jmenuje dívka, která je Veselá, i když je smutná?
3. Které zvíře je ukryté v názvu deváté kapitoly?
4. Kdo se podle Elišky může toulat?
5. Jak nazýváme seznam kapitol na konci knihy?
6. Jakou cizí řečí zpívali Čáryfuk, Máryfuk a Podkočárník?
7. Co spolklo Madlu v tělocvičně?
8. Jak se jmenuje nakladatelství, kde byla kniha vydána?

Do rámečku napište vyluštěnou tajenku.

--

Křížovka č. 2 ke knize **Začarovaná třída**



Legenda ke křížovce:

1. Jak se jmenuje chlapec, který první řekl, že sovu asi někdo ukradl?
2. Jaké zvíře se objevilo v názvu druhé kapitoly?
3. Jak se jmenuje chlapec, kterému se ztratila bundu?
4. Příjmení ilustrátora knihy.
5. Kdo se nakonec přiznal ke krádeži vycpané sovy?
6. Co bylo v jídelně k obědu ten den, kdy sem nikdo z 3. A nepřišel?
7. Název nástroje, na který hráli Margošovic kluci svou píseň.

Do rámečku napište vyluštěnou tajenku.

Příloha 33: Řešení křížovek

Křížovka č. 1 ke knize **Já se nechtěl stěhovat**

1	D	V	O	U	P	L	O	Š	N	Í	K				
2			M	A	R	T	I	N							
3							K	V	Ě	T	O	V	A	N	Ý
4						K	A	L	H	O	T	Y			
5			Š	K	O	L	N	Í	K						
6			F	O	T	B	A	L							

Křížovka č. 2 ke knize **Já se nechtěl stěhovat**

1			H	E	Ř	M	A	N							
2				M	O	D	R	O	U						
3				P	Á	T	E	K							
4		M	L	A	D	Á	F	R	O	N	T	A			
5			Ú	T	O	Č	N	Í	K						
6	R	O	B	I	N										
7			S	E	D	M	N	Á	C	T					

Příloha 34: Řešení křížovek

Křížovka č. 1 ke knize **Anglické růže**

1				P	I	K	N	I	K	
2	Č	T	Y	Ř	I					
3			S	E	N					
4				D	E	Š	T	N	Í	K
5			R	O	S	E	S			
6			B	R	U	S	L	Í		
7			M	O	D	R	É			
8		P	O	P	E	L	K	U		
9	M	A	M	I	N	K	A			

Křížovka č. 2 ke knize **Anglické růže**

1	A	L	B	A	T	R	O	S	
2		N	I	K	O	L	A		
3			K	O	L	Á	Č		
4		U	M	Ř	E	L	A		
5				T	R	A	P	N	Ě
6	P	O	D	L	A	H	U		
7	Ú	Ž	A	S	N	É			
8		O	T	E	C				
9				J	E	D	N	U	

Příloha 35: Řešení křížovek

Křížovka č. 1 ke knize **Začarovaná třída**

1	M	Á	R	Y	F	U	K			
2			A	N	I	Č	K	A		
3			S	O	V	A				
4	M	Y	Š	I						
5		O	B	S	A	H				
6		R	O	M	Š	T	I	N	O	U
7			B	U	B	L	I	N	A	
8		J	A	S						

Křížovka č. 2 ke knize **Začarovaná třída**

1				M	A	R	E	K	
2		CH	A	M	E	L	E	O	N
3			R	O	S	Ť	A		
4					P	A	L	M	E
5			M	A	R	E	K		
6	V	D	O	L	E	Č	K	Y	
7				K	Y	T	A	R	A

Příloha 36: Řešení pracovních listů

Na další úkol budete potřebovat **nůžky** a **bystrý úsudek***. Čeká Vás opět také **hlasité čtení**. A nezapomeňte na spolupráci - stříhat umí každý 😊.



*úsudek = složitý myšlenkový proces, který vede k určitému závěru

Úkol č. 7 - ŘEŠENÍ

VÝROKY, KTERÉ **PLATÍ O ŠIKANĚ** JSOU OZNAČENY **MODŘE**
VÝROKY, KTERÉ **O ŠIKANĚ NEPLATÍ**, JSOU OZNAČENY **ČERVENĚ**

*výrok = každé tvrzení, u něž se má smysl ptát, zda je nebo není pravdivé a odpovídáme na ně pouze ANO/NE

*dialog = rozhovor mezi dvěma nebo více osobami



Takže pozor, začínáme! Moje první otázka zní:
KTERÉ Z VÝROKŮ PLATÍ O ŠIKANĚ?

ŠIKANA je normální projev
mezilidských vztahů.

ŠIKANA je druh patologického
(nenormálního) **chování** jedince ve skupině.

ŠIKANA je jedním z výchovných prostředků.

Oběti ŠIKANY bývá často
jedinec, který se nějak odlišuje.

Oběti ŠIKANY se stane každý,
kdo se nějak odlišuje.

ŠIKANA je fyzické nebo psychické
omezování či týrání jedince v kolektivu.

ŠIKANA může přerůst
až v **trestný čin.**

Aby se jednalo o **ŠIKANU** musí jít o
opakované a úmyslné jednání.

ŠIKANU je nejlepší tajit,
aby se o ni nikdo nedozvěděl.

Agresor (ten, kdo šikanuje) **má většinou**
nad obětí (tím, kdo je šikanován) **fyzickou**
nebo početní převahu.

ŠIKANA má různé podoby: pomlouvání, zesměšňování oběti, vyhrožování, udílení příkazů, vydírání, krádeže věcí či jejich poškozování a také fyzické násilí.

Příloha 37: Řešení pracovních listů



Ted' zkuste odhadnout, co z níže uvedeného je **PROJEVEM ŠIKANY** a co ne.

SITUACE, KTERÉ **JSOU PROJEVEM ŠIKANY** JSOU OZNAČENY **MODŘE**
SITUACE, KTERÉ **O ŠIKANĚ NEVYPOVÍDAJÍ**, JSOU OZNAČENY **ČERVENĚ**

Radek s Jardou si každé ráno počíhají v šatně na spolužáka Filipa, seberou mu svačinu a když ze šatny odejde, ještě mu schovají boty.

Věra si dnes v družině půjčila Moničinu bundu a nechtěla jí vrátit. Když se Monika rozplakala, bundu jí nepoškozenou vrátila a omluvila se.

Paní Hedvika již několik týdnů nespí kvůli svému kolegovi z kanceláře, který o ní po firmě trousí ošklivé pomluvy a vyhrožuje jí, že tak dosáhne toho, aby ji propustili.

Již několik týdnů si Pavel s Pepou hrají podivnou hru, kdy se sejdou ve středu po škole v místním parku a střílejí jeden na druhého velké petardy fotbalovým míčem. Maminky se chystají kvůli jejich modřinám zajít do školy, ale oba kluci tvrdí, že je to baví.

Zora je velice bystré dítě, je trochu samotářka, nosí už od mateřské školky brýle a ve škole jí to opravdu jde, i když se vůbec doma neučí. Každou její další jedničku komentuje spolužačka Diana nahlas slovy: „No jo, naše brejlatá šprtka se zase hezky doma naučila!“, načež se celá třída rozesměje. Zora nechce nikoho přesvědčovat o opaku, má pocit, že všichni jsou už na Dianině straně.

Adam už dlouho vyhrožuje Danovi, že si na něj počká po škole a zbije ho. Zatím se nic nestalo, ale Dan se každé všední ráno budí s bolestí žaludku a bojí se jít do školy.

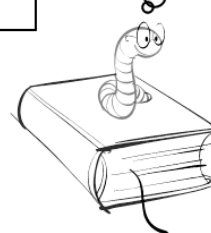
Kluci se včera při fotbale opravdu ošklivě poprali, protože díky Danovi prohráli a Zdeněk mu pak nehezky nadával. Dnes Zdeněk s Danem hráli v družině karty.

Všichni kluci ve třídě sbírají karty Pokémonů, jen Jonášovi to nic neříká. Nejdřív se mu kvůli tomu někteří kluci jen posmívali, ale teď po několika týdnech už s ním vůbec nikdo na příkaz šéfa party nemluví a všichni ho úmyslně ignorují.

V jídelně je jediné poslední místo k sezení. Iveta raději vylíže na židli trochu polévky, jen aby si k nim nemohla sednout Magda, se kterou na Ivetin příkaz už týden nikdo nemluví, protože Magda shodila na svou kamarádku průšvih, který udělala sama. Děvčata teď čekají, až se jim Magda omluví.

Když to tak vidím, jsem rád, že my knihomolové nemusíme chodit do školy...

Slávek dnes při výtvarné výchově rozlil omylem na spolužákův výkres kelímek s vodou. Ten dostal takový vztek, že vstal a Slávkův výkres roztrhal na kousičky.



Příloha 38: Řešení pracovních listů

Ted' zkuste odpovědět na tyto dvě otázky:
Jak můžeme **ŠIKANĚ PŘEDCHÁZET?** a
Jak můžeme **ČELIT PROJEVŮM ŠIKANY?**
Vyberte **správné možnosti (OZNAČENÉ MODŘE).**



Jakmile mě někdo **škádlí a doráží na mě**, měl bych **hned uvažovat** o šikaně.

Musíme si všimnout už **prvních příznaků ŠIKANY**, jako je například **odmítání, pomlouvání nebo opakované drobné legrácky na adresu oběti.**

Měli bychom se **zastávat slabších** a nikdy se **nepřidávat na stranu agresora.**

V kolektivu bychom měli spíše **spolupracovat než soupeřit.**

S kamarády **o podezření na ŠIKANU nikdy nemluvíme!**

Pokud se stanu **obětí ŠIKANY**, snažím se **útočníkům** pokud možno **vyhnout** a vše **svěřím někomu dospělému.**

Když se staneme **svědky ŠIKANY**, měli bychom to okamžitě **oznámit učiteli.**

ŠIKANU je nejlepší tajit, aby se o ní nikdo nedozvěděl.

Sám se **nikdy neúčastním** pomlouvání, zesměšňování spolužáků nebo jejich vydírání.

Rodičům se o **ŠIKANĚ** ani nezmíním, udělali by ve škole **zbytečné dusno.**

U dětí by se měla od malička **rozvíjet EMPATIE.**

Vždycky se **rád pobavím na účet druhých**, dělat si ze slabších legraci **je přirozené.**

Říct o ŠIKANĚ dospělým **není žalování**, ale nutná **obrana** proti špatnému a nebezpečnému chování.

Jsem-li **obětí** nebo **svědkem šikany**, mohu se obrátit na bezplatnou **LINKU BEZPEČÍ**, kde mi ochotně poradí.
Její číslo je: **116 111**

Když jsem si jistý, **kdo je agresor (útočník)**, počítám si na něj po škole a **pořádě ho zmlátím.**

Příloha 39: Řešení pracovních listů

Na další úkol budete potřebovat **nůžky** a **bystrý úsudek***. Čeká Vás opět také **hlasité čtení**. A nezapomeňte na spolupráci - stříhat umí každý 😊.



*úsudek = složitý myšlenkový proces, který vede k určitému závěru

Úkol č. 7 - ŘEŠENÍ

VÝROKY, KTERÉ **PLATÍ O PŘEDSUDCÍCH** JSOU OZNAČENY **MODŘE**
VÝROKY, KTERÉ **O PŘEDSUDCÍCH NEPLATÍ**, JSOU OZNAČENY **ČERVENĚ**

*výrok = každé tvrzení, u něž se má smysl ptát, zda je nebo není pravdivé a odpovídáme na ně pouze ANO/NE

*dialog = rozhovor mezi dvěma nebo více osobami



Takže pozor, začínáme! Moje první otázka zní:
KTERÉ Z VÝROKŮ PLATÍ O PŘEDSUDKU?

PŘEDSUDEK předem ovlivňuje naše chování,
ale často si to ani neuvědomujeme.

PŘEDSUDEK je malá předstíž
u velkých sudů na víno.

PŘEDSUDEK je krátká schůzka
zúčastněných před samotným soudem.

PŘEDSUDKY nám často
nedovolují vidět lidi takové,
jací opravdu jsou.

PŘEDSUDEK je přisuzování zpravidla negativních vlastností lidem,
(zvířatům, věcem, jevům...) dopředu, aniž bychom je znali.

Předsudek se
jen velmi těžko mění
a může napáchat mnoho škod.

PŘEDSUDEK je neškodný a nemůže mít
žádné špatné následky.

PŘEDSUDEK přebírá názory jiných, dá na první dojem
nebo dělá závěry na základě jedné zkušenosti.

Mít **PŘEDSUDKY** znamená
řídít se **předsudky**
při hodnocení druhých.

Příloha 40: Řešení pracovních listů



Ted' zkuste odhadnout, co z níže uvedeného
JE PŘEDSUDEK a co ne.

PŘEDSUDEKY JSOU OZNAČENY **MODŘE**
OSTATNÍ VÝROKY JSOU OZNAČENY **ČERVENĚ**

Romové jako etnikum pocházejí z Indie.

Ženy jsou špatné řidičky.

Blondýny jsou hloupé.

Romové nechtějí pracovat.

Průzkum ukázal, že ve způsobu řízení aut
existují mezi národy značné rozdíly.

Všichni muslimové jsou teroristé.

Češi kradou.

Vysokoškoláci jsou moudří.

Malí lidé jsou vzteklí.

Kouření škodí zdraví.

Kdo nosí brýle je šprt.

Thustí lidé jsou dobrosrdeční.

Mezi charakteristické znaky Asiatů patří:
rovné velmi tmavé vlasy a šikmé černé oči.

Muži nikdy nepláčou.

Plavec se nikdy neutopí.

Hezké holky jsou nafoukané.

Ženy jsou na sladké
více než muži.

Policisté nejsou moc inteligentní.

Podle průzkumu Češi
při nákupu hledí hlavně na cenu.

Pes, který štěká nekouše.

Typickým předsudkem je,
že knihomolem se člověk rodí.
Opak je pravdou - knihomolem
se člověk stává až po setkání
s tou pravou knihou!

Při setkání s cizím psem musíme být opatrní.



Příloha 41: Řešení pracovních listů

Ted' zkuste odpovědět na tyto dvě otázky:
Jak můžeme **tvorbě PŘEDSUDKŮ PŘEDCHÁZET?** a
Jak můžeme **ČELIT PŘEDSUDKŮM?**
Vyberte **správné možnosti (OZNAČENÉ MODŘE).**



PŘEDSUDKŮ si nemusíme všímat,
protože jsou **neškodné.**

Pokud se setkáme s **PŘEDSUDKEM**,
který je namířen proti **nám samým**,
nereagujeme agresivně,
ale snažíme se jej **v klidu vyvrátit.**

PŘEDSUDKY můžeme **omezovat** tím,
že promluvíme **o své dobré zkušenosti**
(s Romy, s policisty apod.).

PŘEDSUDKY bychom **neměli tolerovat**,
protože mohou **napáchat mnoho škod.**

PŘEDSUDKY tady byly, jsou a budou,
s tím nic **nemůžeme dělat.**

Nikoho bychom **neměli hodnotit předem**,
dokud s ním nemáme osobní zkušenost.

Pokud u druhého vidíme, že **MÁ PŘEDSUDKY**,
snažíme se s ním **o tom promluvit.**

Všichni mají **nějaké předsudky**,
tak **proč bych je nemohl mít já?**

Používej vlastní rozum!

Příloha 42: Řešení pracovních listů

Na další úkol budete potřebovat **nůžky** a **bystří úsudek***. Čeká Vás opět také **hlasité čtení**. A nezapomeňte na spolupráci - stříhat umí každý 😊.



*úsudek = složitý myšlenkový proces, který vede k určitému závěru

Úkol č. 7 - ŘEŠENÍ

VÝROKY, KTERÉ **PLATÍ O RASISMU** JSOU OZNAČENY **MODŘE**
VÝROKY, KTERÉ **O RASISMU NEPLATÍ**, JSOU OZNAČENY **ČERVENĚ**

*výrok = každé tvrzení, u něž se má smysl ptát, zda je nebo není pravdivé a odpovídáme na ně pouze ANO/NE

*dialog = rozhovor mezi dvěma nebo více osobami



Takže pozor, začínáme! Moje první otázka zní:
KTERÉ Z VÝROKŮ PLATÍ O RASISMU?

RASISMUS je nauka o psích plemenech.

RASISMUS je teorie, která tvrdí, že všechny lidské rasy jsou si rovné.

RASISMUS je teorie, která říká, že některé lidské rasy jsou lepší (nadřazené) a jiné horší (méněcenné).

RASISMUS a jeho šíření je v České republice trestné.

RASISMUS vyzdvihuje jednu rasu nad druhou.

RASISMUS je názor, který tvrdí, že každá lidská rasa je výjimečná.

RASISMUS je nauka o lidských rasách.

RASISMUS můžeme vnímat jako nenávisť k lidem určité rasy.

RASISTA může ublížit i zlým slovem.

Příloha 43: Řešení pracovních listů



Ted' zkuste odhadnout, co z níže uvedeného může být **PROJEVEM RASISMU** a co ne.

SITUACE, KTERÉ **JSOU PROJEVEM RASISMU** JSOU OZNAČENY **MODŘE**
SITUACE, KTERÉ **O RASISMU NEVYPOVÍDAJÍ**, JSOU OZNAČENY **ČERVENĚ**

Pan Kotlár se telefonicky uchází o práci, která je mu slíbena. Když dorazí na osobní pohovor, zaměstnavatel zjistí, že pan Kotlár je Rom. Do týdne mu poštou přijde vyzoomění, že pracovní pozice je již obsazena někým jiným a on práci nedostane.

Situace v autobuse MHD.
Cestující (původem z Ruska) je kontrolován revizorem, který zjistí, že nemá platnou jízdenku. Rus revizorovi nerozumí, ale gesty naznačuje, že nemá peníze. Revizor je nesmlouvavý, za pomoci kolegy na příští zastávce pána vyvede a zavolá policii.

V průběhu druhé světové války zahynulo ve vyhlazovacích koncentračních táborech několik milionů lidí z důvodu příslušnosti k židovskému národu nebo k romskému etniku.

Čech okukuje zboží ve vietnamské tržnici, když se k němu přitočí usměvavý prodavač a zeptá se lámanou češtinou: „Co si pána bude pšát?“ „Co je ti do toho, radši mi řekni, co chceš za tyhle kalhoty?“ utrhne se na něj zákazník.

V padesátých letech 20. století platil ve městě Montgomery zákon, že v přední části autobusu smí sedět pouze příslušníci bílé rasy; v prostřední části si směli sednout i černí resp. barevní občané, ale museli uvolnit celou řadu, chtěl-li si tam sednout i jen jeden běloch.

Situace v tramvaji.
Abdul, původem z Afriky, jede přeplněnou tramvají, stojí v uličce, na uších má sluchátka a příliš nevnímá, co se děje. Starší pán s velkou taškou se snaží dostat dozadu do tramvaje, kde je ještě volné místo. Spustí hlasitě na Abdula: „Uhni se! Slyšíš? To je hrozný, ty černý huby člověka ani nenechají projít!“



Služba, která má na starost pořádek ve třídě, k romskému spolužákovi: „Tibi, uklid' si tu lavici, jinak nemůžeš odejít ze třídy.“
Tibor na to: „Žádněj bílej gádžo mi tady nebude poroučet! Kašlu na to!“
a odejde klidně bez úklidu lavice ze třídy.

Když to tak vidím, jsem rád, že my knihomolové nejsme vůbec příslušníky lidské rasy..

V jídelně je jediné poslední místo k sezení. Iveta k němu spěchá s talířem, když jí zastaví Roman se slovy: „Tam si nesedej, tam seděla Lakatošová!“ „No a co?“ na to Iveta. „Vylila se jí tam polívka a zapomněla to utřít!“ odpoví Roman.



Zdroj fotografie: <http://www.socsol.cz/2011/solidarita/spolecne-proti-rasismu-na-fotbalovych-stadionech>

Příloha 44: Řešení pracovních listů

Teď zkuste odpovědět na tyto dvě otázky:
Jak můžeme **RASISMU PŘEDCHÁZET?** a
Jak můžeme **ČELIT PROJEVŮM RASISMU?**
Vyberte **správné možnosti (OZNAČENÉ MODŘE).**



Slovním projevům **RASISMU** se nejlépe
čelí **ozbrojeným útokem.**

RASISMU předejdeme tak, že si
nebudeme všimnout jeho projevů.

Měli bychom **respektovat (ctít) odlišnosti,**
které plynou z **různosti lidských ras.**

Pokud se opravdu stanou terčem **projevů RASISMU,**
neměl bych se snažit tento problém řešit sám,
ale měl bych se svěřit někomu **dospělému.**

Není třeba, abychom o příslušnících jiných ras věděli
mnoho, **stačí to, co sami vidíme a co slyšíme doma.**

Předcházet RASISMU můžeme tím,
že se budeme snažit o příslušnících
různých ras **vědět co nejvíce**
(o zvycích, kultuře, náboženství...)

RASISMUS vyřešíme jen tehdy,
pokud budeme ctít heslo:
„Oko za oko, zub za zub“.

RASISMU můžeme **předejít** také tím,
že **nebudeme zdůrazňovat znaky**
a odlišnosti jednotlivých **lidských ras,**
ale spíše to, co mají společné.

Měli bychom si uvědomit,
že **každá lidská rasa je výjimečná**
a **jedinečná právě díky tomu,**
čím se **liší od jiné rasy.**

RASISMUS je u nás **trestný,**
proto bychom k němu **neměli být lhostejní.**

RASISMU nelze nijak předcházet.

S RASISEM se nejlépe
vypořádáme tím, že jej **přijmeme.**

Nejlepším lékem na RASISMUS
je **kamarádství** s příslušníkem jiné rasy,
než je ta naše.

Příloha 45: Úvodní dopis



ÚSTAV PRO KNIŽNÍ VĚDU

NA SÁDKÁCH 1412/2

140 00 PRAHA 4

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

o žácích Vaší školy je známo, že jsou to šikovné a vnímavé děti, proto byla Vaše škola **jako jediná** v České republice vybrána, aby se zúčastnila projektu PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ, který je určen žákům 3. a 4. třídy.

Všechno potřebné k realizaci projektu Vám zasíláme v balíku a pro učitele přikládáme podrobný návod.

Žáky čeká 12 úkolů, na které jim prosím dopřejte dostatek času.

Dohlédněte na to, aby skupiny dostaly obálky s úkoly zapečetěné!!!

Úkoly se plní postupně a není možné je číst dopředu nebo na přeskáčku.

Při hodnocení se hlavně bude přihlížet k tomu, jak děti spolupracují a vnímají jeden druhého a také se bude sledovat, kdo kazí snahu ostatních.

Za odvedenou práci čeká všechny malá odměna.

Výstupy z projektu budou prezentovány na půdě Jihočeské univerzity.

Děkujeme Vám a především žákům třetích a čtvrtých tříd za spolupráci.

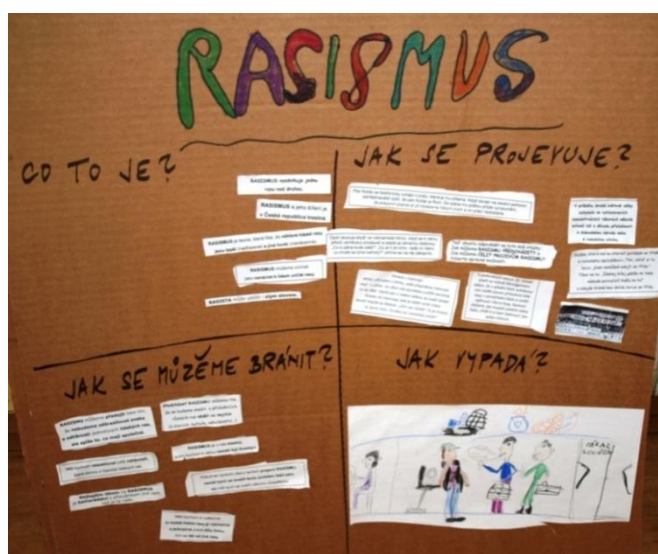
Prosím popřejte jim za náš ústav hodně štěstí při plnění úkolů!

S pozdravem

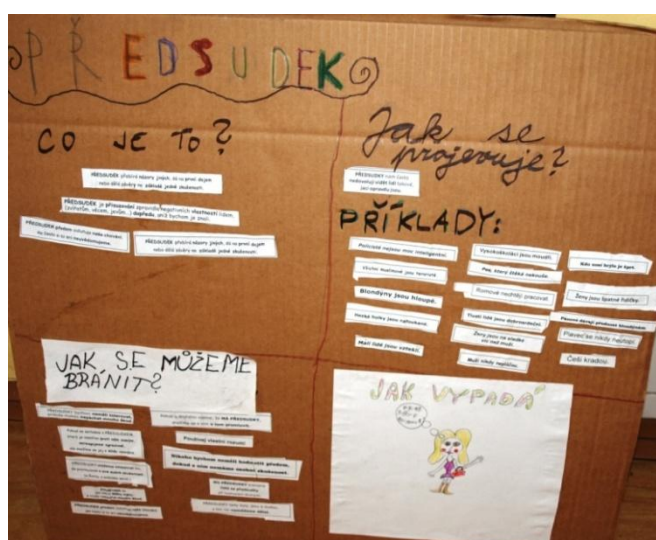
PhDr. Otakar Román

V Praze, 6.6.2013

Příloha 46: Výstup projektu - informační tabule



Obrázek 1 Informační tabule RASISMUS - zdroj vlastní



Obrázek 2 Informační tabule PŘEDSUDEK – zdroj vlastní

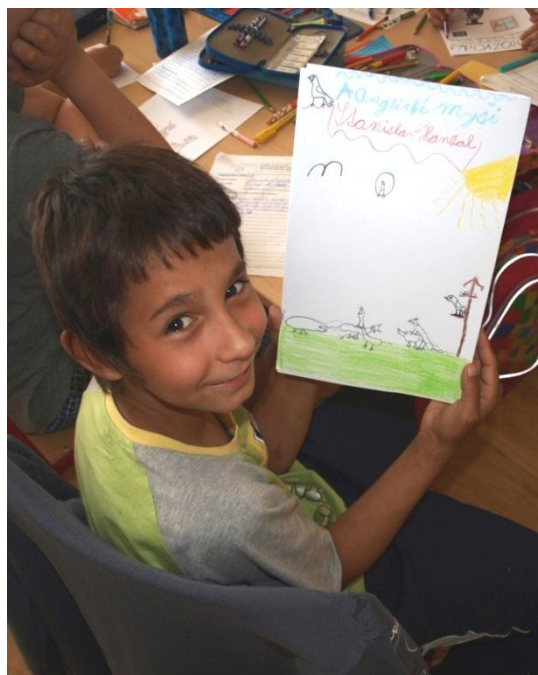


Obrázek 3 Informační tabule ŠIKANA – zdroj vlastní

Příloha 47: Výstup projektu – návrh obálky knihy



Obrázek 4 Návrh obálky knihy – zdroj vlastní



Obrázek 5 Návrh obálky knihy – zdroj vlastní



Obrázek 7 Návrh obálky knihy – zdroj vlastní



Obrázek 6 Návrh obálky knihy – zdroj vlastní

Příloha 48: Prezentace výstupů projektu



Obrázek 8 Konečná prezentace výsledků – zdroj vlastní



Obrázek 9 Konečná prezentace výsledků – zdroj vlastní



Obrázek 10 Konečná prezentace výsledků – zdroj vlastní

Příloha 49: Dotazník A – 1. strana

Tento dotazník je anonymní – to znamená, že jej nemusíš podepisovat. Pokud není uvedeno jinak, zakroužkuj vždy prosím jen jednu možnost. Děkuji Ti za pravdivé a upřímné odpovědi.

Jsem (zakroužkuj):

DÍVKA

CHLAPEC

1. V době, kdy jsem ještě neuměl/a číst, mi někdo z rodiny nahlas četl knihu (pohádky, říkanky, příběhy pro děti apod.):
 - a) každý den
 - b) několikrát týdně
 - c) několikrát za měsíc
 - d) nikdo mi nahlas nečetl

2. V současné době se považuji za čtenáře, který:
 - a) přečte více než 3 knihy za měsíc
 - b) přečte 1 – 3 knihy za měsíc
 - c) přečte 1 knihu za měsíc
 - d) nepřečte ani jednu knihu za měsíc

3. Z knih mám nejraději (*můžeš označit až tři odpovědi*):
 - a) pohádkové příběhy
 - b) encyklopedie
 - c) dobrodružné knihy
 - d) detektivní příběhy
 - e) příběhy dětí, jako jsem já
 - f) fantasy
 - g) dětskou poezii (básničky)
 - h) komiksy
 - i) humorné příběhy
 - j) příběhy se zvířecím hrdinou
 - k) jiné (napíš jaké): _____

4. Kniha je pro mne (*můžeš označit více odpovědí*):
 - a) zdrojem informací o světě
 - b) kamarádem do nepohody
 - c) zdrojem zábavy
 - d) něčím jiným (napíš): _____

5. Pokud mám nějaký problém nebo mě něco trápí, obvykle to řeším tak, že:
 - a) se svěřím kamarádům
 - b) se svěřím rodičům nebo někomu z rodiny
 - c) se svěřím jiným dospělým (učitelům, vychovatelům, vedoucím kroužků apod.)
 - d) se nikomu nesvěřím a snažím se s tím poprat sám/sama
 - e) jinak (napíš jak): _____

Příloha 50: Dotazník A – 2. strana

6. Pokus se vlastními slovy vysvětlit následující pojmy:
- předsudek _____

 - šikana _____

 - rasismus _____

 - respekt _____
 - tolerance _____
7. Představ si, že Tě něco trápí (vztahy mezi spolužáky, nemoc v rodině apod.). Myslíš si, že by Ti pomohlo přečíst si knihu, jejíž hlavní hrdina prožívá podobnou situaci?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
8. Jak bys takovou knihu objevil/a?
- a) zeptal/a bych se kamarádů nebo rodičů, zda nějakou takovou knihu neznají
 - b) poradil/a bych se s knihovníkem v knihovně
 - c) vyhledal/a bych ji v rejstříku knihovny podle *předmětového hesla*
 - d) navštívil/a bych webový portál *Bibliohelp*
9. Znáš nebo četl/a jsi nějakou takovou knihu, která Ti pomohla?
Napiš prosím její název nebo stručně o čem byla.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Kateřina Šimerová, studující PF JČU

Příloha 51: Dotazník B – 1. strana

Tento dotazník je anonymní – to znamená, že jej nemusíš podepisovat. Pokud není uvedeno jinak, zakroužkuj vždy prosím jen jednu možnost. Děkuji Ti za pravdivé a upřímné odpovědi.

Jsem (zakroužkuj): DÍVKA CHLAPEC

1. Pokus se vlastními slovy vysvětlit následující pojmy:

- předsudek _____

- šikana _____

- rasismus _____

- respekt _____
- tolerance _____
- empatie _____

2. Představ si, že Tě něco trápí (vztahy mezi spolužáky, nemoc v rodině apod.). Myslíš si, že by Ti pomohlo přečíst si knihu, jejíž hlavní hrdina prožívá podobnou situaci?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

3. Jak bys takovou knihu objevil/a?

- a) zeptal/a bych se kamarádů nebo rodičů, zda nějakou takovou knihu neznají
- b) poradil/a bych se s knihovníkem v knihovně
- c) vyhledal/a bych ji v rejstříku knihovny podle *předmětového hesla*
- d) navštívil/a bych webový portál *Bibliohelp*

4. Znáš nebo četl/a jsi nějakou takovou knihu, která by mohla někomu pomoci?

Napiš prosím její název nebo stručně o čem byla.

Příloha 52: Dotazník B – 2. strana

Nedávno proběhl ve Vaší třídě **projekt PŘÍBĚHY POMÁHAJÍ**.

Následující otázky se týkají právě tohoto projektu.

5. Co Tě na projektu **bavilo?** (můžeš zakroužkovat více možností)

- | | |
|--------------------------------------|---|
| a) společné čtení příběhů z knihy | g) povídání o šikaně, předsudcích a rasismu |
| b) vyhledávání informací v knihách | h) práce ve skupině |
| c) práce s internetem | i) prezentování výsledků spolužákům |
| d) společná tvorba informační tabule | j) nic |
| e) vymýšlení vlastního příběhu | k) něco jiného _____ |
| f) navrhování obálky knihy | |

6. Co Tě na projektu **nebavilo?**

- | | |
|--------------------------------------|---|
| a) společné čtení příběhů z knihy | f) navrhování obálky knihy |
| b) vyhledávání informací v knihách | g) povídání o šikaně, předsudcích a rasismu |
| c) práce s internetem | h) práce ve skupině |
| d) společná tvorba informační tabule | i) prezentování výsledků spolužákům |
| e) vymýšlení vlastního příběhu | j) něco jiného _____ |

7. Jak bys celý projekt ohodnotil/a? Vyber a zakresli svoje hodnocení do rámečku.



BYLO TO SUPER, dozvěděl/a jsem se zase něco nového



BAVILO MĚ TO, něco jsem si z toho odnesl/a



DALO SE TO VYDRŽET, ale moc si toho nepamatuji



NEBAVILO MĚ TO, takové projekty jsou zbytečné

Moje hodnocení projektu:

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Kateřina Šimerová, studující PF JČU

Příloha 53: Návrh odměny pro účastníky projektu – „čtenářské placky“

