

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Zájmová četba u žáků 4. – 5. ročníků základní školy

Diplomová práce

Autor: Veronika Cejnarová
Studijní program: M7503 Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Veronika Cejnarová
Studium:	P14P0265
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Zájmová četba u žáků 4. - 5. ročníků základní školy
Název diplomové práce AJ:	Reading Interests in 4th - 5th Grades of Primary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se v teoretické části zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti a hlouběji rozpracovává projektovou výuku. Cílem praktické části je nalezení čtenářských preferencí a zjištění důvodů, které žáky k jejich názoru vedou. V této části bude využito průzkumné šetření pomocí dotazníkové metody. Na základě čtenářských preferencí v zájmové četbě bude realizována projektová výuka (projekt) ve 4. - 5. ročníku základní školy.

Garantující pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny literatury.

V Hradci Králové dne.....

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování mé diplomové práce poskytla.

Poděkování dále patří všem učitelům a žákům, kteří se s ochotou zúčastnili mého průzkumného šetření a projektového on-line vyučování.

Anotace

CEJNAROVÁ, Veronika. *Zájmová četba u žáků 4. – 5. ročníků základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 120 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti a hlouběji rozpracovává projektovou výuku.

Cílem praktické části je nalezení čtenářských preferencí a zjištění důvodů, které žáky k jejich názoru vedou. K realizaci bude využito průzkumné šetření pomocí dotazníkové metody.

Na základě čtenářských preferencí v zájmové četbě bude realizována projektová výuka (projekt) ve 4. - 5. ročníku základní školy.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářská gramotnost, motivace, projekt, kniha, mladší školní věk

Annotation

CEJNAROVÁ, Veronika. *Literacy based on own interest for year 4 – year 5 primary school pupils*. Hradec králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 120 pages, Dissertation.

The theory part of this Dissertation is looking into the development of literacy and in depth elaborates project-based learning.

The practical part is focusing on individual preferences of the readers and is looking into the reasons for these preferences.

The research is carried out through exploratory data analysis using questionnaires.

The project-based learning will be based on the reading preferences and will be presented in a Primary school to pupils in year 4/year 5.

Key words: Literacy, reading comprehension, motivation, project-based teaching, project, book, key stage 1

Obsah

1 Úvod	10
2 Čtenářská gramotnost	12
2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	12
2.3 Vznik čtenářství	13
2.4 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	14
2.5 Četba žáka, její funkce a smysl.....	16
2.6 Problematika pubescentního čtenářství	17
2.7 Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí na 1. stupni základní školy.....	18
2.7.1 Kritické myšlení.....	19
2.7.2 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost	20
3 Projektové vyučování	23
3.1 Historie projektového vyučování.....	23
3.1.1 Hlavní představitelé americké pragmatické pedagogiky	24
3.1.2 Projektové vyučování u nás v období první republiky	25
3.1.3 Projektové vyučování v současné didaktické teorii.....	26
3.2 Vymezení projektového vyučování	26
3.3 Základní principy projektového vyučování	28
3.4 Přednosti a úskalí projektového vyučování	29
3.5 Typy projektů.....	31
3.5.1 Podle Josefa Valenty.....	31
3.5.2 Podle Jany Coufalové	32
3.6 Příprava projektu	34
Jednotlivé fáze projektu.....	34
3.6.1 Záměr projektu.....	35
3.6.2 Plánování projektu	35
3.6.3 Realizace projektu.....	37
3.6.4 Prezentace výstupu projektu	38

3.6.5 Hodnocení projektu	38
3.7 Projekty na 1. stupni základní školy	39
4 Shrnutí úvodní části	40
5 Metodologie pedagogické práce	42
5.1 Dotazníkové šetření	42
5.1.1 Cíle dotazníkového šetření.....	42
5.1.2 Průzkumné metody	42
5.1.3 Průzkumné otázky	43
5.1.4 Sledovaná skupina	43
5.1.5. Postup průzkumu	44
5.1.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	44
5. 2. Shrnutí průzkumu	62
6 Projekty pro 4. a 5. ročník	64
6.1 Příprava projektů	64
6.2 Plánování projektů	65
6.3 Návrhy projektů	65
6.3.1 Projekt pro 4. ročník: „Knižní svět“	66
6.3.2 Projekt pro 5. ročník: „Naše knižní galerie“	77
7 Vlastní realizace on-line projektů	93
7.1 On-line projekty ve 4. ročníku.....	93
7.1.1 Přehled uskutečněných činností 1. blok – pohádka	93
7.1.3 Přehled uskutečněných činností 2. blok – komiks.....	95
7.1.4 Přehled uskutečněných činností 3. blok – dobrodružství	97
7.1.5 Přehled uskutečněných činností 4. blok – reklama.....	98
7.2 On-line projekty v 5. ročníku.....	100
7.2.1 Přehled uskutečněných činností.....	100
7.3 Reflexe projektů a diskuze.....	107
7.4 Reflexe třídních učitelek.....	109

8 Závěr	111
9 Seznam literatury	113
10 Seznam grafů	116
11 Seznam tabulek	117
12 Seznam obrázků	119
13 Seznam příloh	120

1 Úvod

„Čtení – nejlepší učení.“

Alexander Sergejevič Puškin

Úvod své diplomové práce jsem si dovolila zahájit citátem, který je sice zcela krátký, ale ukrývá v sobě pravdivé poselství, které jsem kdysi dávno slyšela od paní učitelky, a provází mě celým pedagogickým studiem. Díky tomuto citátu jsem si především na vysoké škole uvědomila, jaký velký význam má čtení v našem životě. Každý den nevědomky přečteme různé reklamní či jiné významné informace, aniž bychom si uvědomovali, že v nás zanechávají stopy. Proto jsem tehdy začala vnímat potřebu zapojit knihu do svého každodenního života.

V mém raném dětství nehrála kniha žádnou závažnou roli. Nedokázala jsem ji přijmout jako zdroj zábavy, relaxace nebo jako prostředek k získání nových informací. Tento postoj se mi začal měnit až s nástupem do Základní školy Waldorfské v Pardubicích, kde se kniha postupně stala součástí našeho každodenního života. Od té doby jsem začala vnímat knihu jako přítele, který mi pomůže jak s gramatikou, tak i s řešením nevhodných problémů. Postupem času jsem si ke knize vybuodovala kladný vztah, díky kterému je pro mě nyní neodmyslitelnou součástí života.

Na praxích během studia jsem postřehla absenci knihy v životě dětí mladšího školního věku. Bylo mi zřejmé, že většina z nich není k četbě vedena ve svém přirozeném sociálním prostředí, tj. rodiči či prarodiči. Cítila jsem potřebu jim ukázat, že čtení není za trest, nýbrž za odměnu. Vzhledem k tomu, že časové možnosti při praxi jsou omezeny, zvolila jsem si toto téma pro svou diplomovou práci, která mi umožnila rozvinout mé postřehy, myšlenky a aplikovat je při školní výuce.

Velkou inspirací mi byla základní škola, ve které jsem díky různým formám absolvovaných projektů získala spoustu dovedností a zkušeností, aniž bych vnímala, že se vlastně učím. Toto se stalo, vyjma záměru zábavnou formou motivovat žáky ke čtení knih, i jedním z hlavních cílů mých projektů.

V teoretické části práce se stručně zabývám čtenářskou gramotností a pojmy, které se k ní pojí.

V praktické části se nejprve věnuji průzkumnému šetření zájmové četby u žáků 4. a 5. ročníků na základní škole (dále jen ZŠ) a zjištění důvodů, které je k jejich názoru vedou. Na základě výsledných dat jsem vypracovala dva odlišné projekty, jeden pro 4. ročník s názvem Knižní svět a druhý pro 5. ročník, který nese název Naše knižní galerie.

2 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost se formoval v souvislosti s definicemi samotné gramotnosti, která dle pedagogického slovníku zní: „*Gramotnost – dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. Ve vyspělých zemích dosahuje gramotnost obyvatelstva téměř 100 %, naopak v málo rozvinutých zemích je gramotnost nízká (60 % i méně).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 77)

Jak již definice zmiňuje, požadavky na ovládání různých druhů komunikace a dovednost je využívat v běžném životě se liší dle společenských, kulturních či ekonomických podmínek různých zemí (Průcha 2009).

V současné době je čtenářská gramotnost běžně používaným pojmem jak u pedagogů, tak i u studentů s pedagogickým zaměřením.

V následující podkapitole bude vymezen pojem čtenářské gramotnosti z pohledu několika autorů.

2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost jako: „*komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 40) Tato definice se snaží zvýraznit důležitost spojit znalosti a vědomosti s dovednostmi, které poté můžeme prakticky využívat při zpracování textů (Vykoukalová, Wildová 2013).

Čtenářská gramotnost je podle Strakové a kol. (2002) schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení stanovených cílů, k rozvoji vědomostí a k aktivní účasti ve společnosti (Straková a kol., 2002).

Výzkumný ústav pedagogický definuje čtenářskou gramotnost jako: „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textu v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (VÚP, 2010, s. 7)

Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že čtenářská gramotnost také obsahuje několik prolínajících se rovin, které jsou pro ni velmi důležité, a žádnou z nich nelze opomenout. Jednotlivé roviny jsou zaměřeny na vnitřní motivaci a potěšení z četby, doslovné porozumění textu se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností, umění kriticky zhodnotit přečtený text, dovednost zreflektovat záměr a porozumění vlastního čtení, schopnost sdílení svých prožitků a pochopení s ostatními a v neposlední řadě umět četbu využít k rozvoji své osobnosti (VÚP, 2010).

2.3 Vznik čtenářství

Již od narození na dítě působí celá řada podnětů, které se sčítají, odčítají, navzájem se podporují či stojí proti sobě. V předškolním věku dítě prochází nejrychlejším vývojem, který se už později nikdy neopakuje, proto je toto období velmi důležité. Dítě se rozvíjí rozumově, citově, roste mu slovní zásoba, začíná být samostatné, vzrůstá jeho okruh zájmů, vlastních činností a různorodost odpovědí na svět, kterým je obklopeno. V dítěti se tedy postupem času nahromadí nejrůznější čtenářské zkušenosti a podněty jak pozitivní, tak ale i negativní. Tyto podněty pak vytvářejí nahodilé předpoklady, které mohou působit na tvorbu čtenářských předpokladů budoucího čtenáře. Mezi tyto podněty také bezpochyby řadíme záměrné, cílevědomé a přímo kulturně zaměřené podněty, které dítě připravují na četbu. Téměř každé malé dítě je provázeno říkankami, písničkami, básničkami, rodiči čtenými pohádkami nebo obrázkovými knihami. Všechny tyto podněty v dítěti už odmala vytváří myšlenku, že kniha k životu patří stejně jako jídlo, hračky, rodina atd. Pokud se ovšem k dítěti tyto cílené podněty nedostávají, dítěti kniha ani četba nechybí. *„Dítě může však zacházet jenom s podněty, kterých se mu opravdu dostává. Kde nic není, není ani s čím zacházet, takového „nic“ nelze včlenit do svého já, do svých životních potřeb. Jestliže nevíme, že by to být mohlo, nechybí nám to.“* (Chaloupka, 1995, s. 18, 19)

Vztah k četbě má být přirozenou a samozřejmou součástí života každého z nás, proto je důležité již u dětí předškolního věku utvářet nosné předpoklady k budoucímu čtenářství, neboť dítě na druhém stupni základní školy už musíme k četbě přesvědčovat a mnohdy ani naše vnější motivace nestačí, protože dítěti četba v životě nechybí.

„Nemůžeme se ptát na dětské čtenářství, jestliže se neptáme na dítě jako celek, na jednotu jeho osobnosti, na souhrn jeho psychické úrovně, společenských vztahů atd. Bylo by proti samotnému smyslu čtenářství v životě člověka, kdyby mělo vytvářet jakýsi

uzavřený, izolovaný svět bez souvislostí se vším ostatním, svět, který žije sám sebou a jenom sám pro sebe.“ (Chaloupka, 1995, s. 21)

2.4 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářskou gramotnost žáka ovlivňuje velké množství vnitřních a vnějších faktorů, které jsou ve vzájemné součinnosti a podmíněnosti. Důsledky jejich působení jsou velmi individuální a rozvíjí jedince podle jeho aktuální čtenářské gramotnosti (Vykoukalová, Wildová 2013).

V této kapitole jsou podle Vykoukalové a Wildové (2013) vybrány a popsány nejdůležitější vnitřní i vnější faktory, které na žáka působí nejvíce.

- **Vliv sociokulturního a rodinného prostředí**

Zapojení rodiny do procesu čtenářské gramotnosti žáka je velmi důležité, neboť provedené výzkumy opakovaně ukazují, že právě sociokulturní a rodinné prostředí má na úroveň a rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků velký význam (Vykoukalová, Wildová 2013).

Důležitou roli při tomto procesu také hraje sociální postavení rodiny, a především úroveň čtenářské gramotnosti rodičů (Košek Bartošová, 2014).

- **Vliv prostředí a klima školy**

Čtenářskou gramotnost žáka dále ovlivňuje atmosféra školy, ale i její celková koncepce. Pokud se žák ve škole necítí dobře, může to negativně ovlivnit jeho vztah k učivu a tím pádem snížit i míru rozvoje čtenářské gramotnosti. Největší vliv na rozvoj má však školní třída, ve které se díky každodennímu vyučování a aplikací rozmanitých činností čtenářská gramotnost rozvíjí nejvíce (Vykoukalová, Wildová 2013, Košek Bartošová 2014).

- **Vliv použitých metod a textového materiálu**

Dalším důležitým faktorem je volba správných metod, díky kterým se žáci učí efektivně pracovat s informacemi z textu. Při volbě textu je důležité brát v potaz přiměřenost textu k věku čtenáře. Pokud správně zvolíme tematické zaměření textu, obtížnost a vhodnou délku, snížíme tak riziko obtížného porozumění konkrétního textu a

poskytneme tak prostor pro větší rozvoj čtenářské gramotnosti (Vykoukalová, Wildová 2013, Košek Bartošová 2014).

- **Vlivy vycházející z individuálních dispozic žáka**

Každý žák je jedinečný. Tato jedinečnost je dána pohlavím, věkem, temperamentem, intelektuální úrovní, volnými vlastnostmi žáka, jeho potřebami, schopnostmi se učit, zájmy atd.

Individuální zvláštnosti žáků tedy můžeme pozorovat například prostřednictvím jejich temperamentu, inteligence, stylu učení, jejich zájmů, potřeb či schopností. V současné době však není dostatek času na zkoumání všech těchto hledisek u každého žáka, proto je důležité ve výuce volit široké spektrum aktivit a úloh, které budou podnětné a uspokojí všechny typy žáků a přispějí tak k rozvoji právě čtenářské gramotnosti.

- **Vliv čtenářské zkušenosti**

Důležitým faktorem ovlivňujícím čtenářskou gramotnost jsou u každého žáka již získané individuální čtenářské zkušenosti, které žáci získávají díky aktivitám, které podporují čtenářství. Důležitou osobou při získávání čtenářských zkušeností je především učitel českého jazyka, který žákovi pomáhá na cestě stát se čtenářem. Důležitou roli pak hrají také čtenářské návyky žáka, jeho postoj ke čtení, preference atd.

„Význam textu se vytváří působením textu na čtenáře vybaveného konkrétními čtenářskými zkušenostmi. Při čtení, ale také před ním a po něm, čtenář využívá soubor svých jazykových dovedností, kognitivních a metakognitivních strategií a dosud nabytých vědomostí.“ (Potužníková, 2010, s. 12)

Pokud žáci po přečtení textu sdílejí své názory s dalšími čtenáři, mohou tak lépe porozumět jeho významu.

- **Vliv motivace**

Motivace je velmi důležitým faktorem, který výrazně ovlivňuje čtenářskou gramotnost žáků. Důležitá je především vnitřní motivace žáka a jeho kladný postoj ke čtení a práci s textem. Žákovu motivaci také umocňuje motivace ze strany rodiny, učitele či vrstevníků.

Učitel rozvíjí žakovu motivaci a tím i čtenářskou gramotnost především nabídkou zajímavých textů, podporou při četbě, prostorem pro vlastní výběr čteného textu, udělováním odměn atd.

Výčet nejdůležitějších faktorů ukázal, že čtenářská gramotnost není rozvíjena pouze ve školním prostředí, jak se může na první pohled zdát, nýbrž je rozvíjena komplexně všemi oblastmi našeho života.

2.5 Četba žáka, její funkce a smysl

K dnešnímu vyučování literární výchovy neodmyslitelně patří umělecká literatura, kterou žáci vnímají především prostřednictvím vlastní četby, která je seznamuje s různými literárními díly, beletrií a poezií. Seznámení mohou být i skrz poslech, například při předčítání díla učitelem. Při poslechu či čtení umělecké literatury se u žáků otvírá psychicky náročný proces prožívání a poznávání jeho významu, jelikož žák vstupuje do komunikačního procesu četby. Prostřednictvím umělecké literatury získává žák rozmanitější pohled na svět, obohacuje svoji fantazii, představivost, obohacuje svůj vnitřní svět, formuje své mravní postoje, porovnává a hodnotí získané informace s reálným světem, prožívá situace hrdinů, vyjadřuje souhlas či nesouhlas s probíhajícím dějem, poznává lépe sám sebe, nahlíží na společnost, ověřuje si své místo v rodině, utváří si představu o svých životních ideálech atd. Umělecká literatura není pro žáka významná pouze v rozvoji jeho osobnosti, ale ukazuje mu také krásu jazyka, obohacuje ho o slovní zásobu, učí ho správně používat gramatiku a v neposlední řadě získává literární komunikační zkušenost a dovednost číst umělecký text. Pro žáka se tak otvírá velká možnost dalšího osobního rozvoje (Lederbuchová, 2004).

Četba je považována za nejdůležitější metodu školní práce, které je potřeba věnovat pozornost. Pokud budeme v této oblasti žákům více naslouchat a zaměříme se na jejich čtenářské zájmy, motivaci a jejich reálné čtenářské schopnosti a dovednosti, vrátíme četbu zpět do oblíbenosti žáků, která se postupem času se vznikem moderních technologií snížila (Lederbuchová, 2004).

2.6 Problematika pubescentního čtenářství

„Dospívající chlapec a děvče už nejsou dětmi, avšak nejsou ještě ani dospělými. Uvědomují si skutečnost, chápou druhé lidi, jejich jednání i jejich vztahy k sobě, hodnotí sebe, své síly a možnosti často mylně.“ (Chaloupka, 1982, s. 312)

Pubescence je vývojové období dospívání, které je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Pro toto období je charakteristické to, že dítě prochází velkými bouřlivými změnami jak psychickými, tak i fyzickými. Nástup puberty je u každého dítěte individuální. Můžeme však uvést přibližný začátek a konec puberty, který je lokalizován mezi 11. a 12. rokem do 15. roku. *„Puberta představuje snad nejdynamičtější, komplexní proměnu v životě jedince, která nějakým způsobem modifikuje všechny složky osobnosti.“* (Vágnerová, 1999, s. 237)

Příhoda (1963) vidí počátek pubescence již před 11. rokem a konec pubescence přiřazuje stejně jako Vágnerová (1999) ke konci 15. roku (Příhoda, 1963).

Pedagogický slovník charakterizuje pubescenci jako: *„Věkové období dospívání, v našich podmínkách přibližně od 11 do 15 let. Rozlišuje se období prepubescence (11–13 let) a vlastní pubescence (13–15 let).“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 203) Uvádí také, že dospíváním prochází dříve dívky než chlapci. Pro obě pohlaví je to však nejbouřlivější období jejich vývoje. *„Jedinec se vyvíjí po anatomicko-fyziologické stránce, po intelektové stránce, emocionální i sociální. Pro pubescenta je typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách, vyvzdorovat si větší samostatnost myšlenkovou i sociální.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 203, 204)

Překonání tohoto bouřlivého období bez větších či menších traumat je spíše výjimkou, jelikož dítě hledá svoji novou identitu osobnosti, která se v jejím průběhu mění a vyvíjí. V období dospívání tak dochází k mnoha různým změnám, které v dospívajícím mohou vyvolávat pocit nejistoty, proto jsou pubescentovy emoční reakce impulzivnější a zdají se být nepřiměřené k vyvolávajícím podnětům. Na druhé straně se pubescentovi prudce rozvíjí pozornost, celkový intelekt, abstraktní myšlení, sebeuvědomování a schopnost reflexe sebe samých, což ho pomalu vede k dospělosti. City, které pubescenti prožívají, potlačují a překrývají cynismem, jelikož touží po rychlém zařazení do dospělého světa, u kterého se domnívají, že je založen především na rozumu (Lederbuchová, 2004).

Proměny osobnosti přinášejí spoustu změn jak v orientaci pubescenta, tak i v jeho zájmech, do kterých řadíme i čtenářství, které je v tomto období vystaveno velké

zkoušce. U mnoha pubescentů se čtenářství v tomto období utlumí a je nahrazeno audiovizuálními médii. Pubescent by měl však po četbě sáhnout především proto, že mu může pomoci nahlédnout do světa dospělých, po kterém tak touží. Ukázat mu opravdový obraz dospělého světa se vším, co k němu patří, a připravit ho na jeho budoucí životní roli. „Četba plní tzv. saturační funkci – čtenář nad knihou prožívá v představách vše, co mu je zatím reálně odepřeno – daleké cesty, dobrodružství nebezpečných situací, v některých osvědčuje svou schopnost je úspěšně řešit, lásku, sex, finanční nezávislost, společenský úspěch.“ (Lederbuchová, 2004, s. 21, 22) V momentě, kdy čtenář začíná prožívat ve svém reálném životě to, o čem doposud jen četl, stává se pro něj četba zbytečná, jelikož skutečné prožívání je daleko vzrušující a napínavější. Pokud se pubescent k četbě vůbec nevrací, je jeho budoucí čtenářství ohroženo a může se z něj stát úplný nečtenář. Dnešní pubescenti ve svém volném čase volí k relaxaci spíše filmy, telefony či počítače, které jsou pro ně jednodušší volbou než četba knihy. U koho v průběhu života nebyla četba upevněna jako kulturní aktivita, může být lehce nahrazena jinými atraktivními činnostmi, kterých je v dnešní době spousta (Lederbuchová, 2004, Chaloupka 1989).

2.7 Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí na 1. stupni základní školy

V této kapitole bude definováno kritické myšlení, na jehož základě budou představeny metody, které jsou vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti při výuce na 1. stupni ZŠ.

Rozvíjet čtenářskou gramotnost se nesnaží pouze základní školy, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale aktivně se zapojují i knihovny, které pro školy či jednotlivce pořádají zajímavé akce, kterými si chtějí získat co nejvíce mladých čtenářů.

Například v Hradci Králové existuje Klubík Rybička, který je určen pro děti již školkového, dokonce i předškolkového věku. Pro starší děti jsou pořádána různá herní odpoledne plná pohádkových postav, čtenářské dílny plné čtení, úkolů a zábavy nebo také pohádková městská hra určená pro celou rodinu.

Metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost je mnoho. Radíme sem například metodu I.N.S.E.R.T, dílnu čtení, pětílístek, brainstorming, kostku, skládkové čtení, mapu pojmů, Vennův diagram, křeslo pro hosta, čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkovou předpovědí a mnoho dalších.

Následující podkapitola objasní pojem kritické myšlení a představí vybrané metody.

2.7.1 Kritické myšlení

Podkapitola vysvětluje pojem kritické myšlení, které je v současné době velmi důležité a posouvá žáky vpřed stejně, tak jako se zvětšuje rozsah přístupných informací, které již nelze pojmout.

„Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivně se učit a myslet kriticky. To znamená být schopen posoudit nové informace a pozorně je kriticky zkoumat.“ (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, s. 6)

Klooster (2007) srozumitelně definuje kritické myšlení pomocí pěti částí, které budou následně představeny a popsány.

Za prvé: *„Kritické myšlení je nezávislé myšlení.“* (Klooster, 2007, s. 7) Nejdůležitější vlastností kritického myšlení je nezávislost myšlení, díky kterému si vytváříme své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Pokud žáci kriticky myslí, pociťují svobodu myslet sami za sebe. *„Kritické myšlení nemusí být nutně originální, protože člověk může přijmout myšlenku nebo přesvědčení od druhé osoby a přitom je pořád vnímat jako své vlastní.“* (Klooster, 2007, s. 8)

Za druhé: *„Získání informace je východiskem, a nikoliv cílem kritického myšlení.“* (Klooster, 2007, s. 8) Abychom mohli kriticky myslet, musíme mít k určitému tématu dostatek faktů, pojmů, dat, textů, teorií či nápadů. Každý žák to však dokáže, protože již má dostatek životních zkušeností a zdrojů získaných z předchozích znalostí.

Za třetí: *„Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.“* (Klooster, 2007, s. 8) Zvědavost je považována za základní vlastnost života. Pokud se s něčím setkáme nově, toužíme se o tom dozvědět víc. Skutečné učení se vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které vychází z našeho vlastního zájmu a potřeb.

Za čtvrté: *„Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vzniká jejich řešení.“* (Klooster, 2007, s. 9)

Za páté: *„Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.“* (Klooster, 2007, s. 9) Naše myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány při sdílení s ostatními. Učitelé kritického myšlení proto ve výuce hojně používají práci ve skupinách, diskuzi, různé debaty či

zveřejňují psané práce žáků. Probouzí v žácích odpovědnost, toleranci a naslouchání. Díky tomuto postupu usilují o vytvoření ideální společnosti.

Všechny výše uvedené části můžeme s žáky realizovat ve školních činnostech, nejlépe psanou formou, která je pro žáky sice náročná, protože je nutí k tomu, aby byli aktivní, ale pro učitele je viditelná a dostupná. Žáci u psaní zapojují své dosavadní znalosti, usilují o to, aby se něco vyřešilo a čtenáři se tak dostalo odpovědi a ujištění, že žák si byl vždy vědom přítomnosti svého čtenáře (Klooster, 2007).

Podle Kloostera (2007) je psaní nejmocnějším nástrojem pro výuku kritického myšlení.

Podmínky pro stimulaci kritického myšlení:

- Poskytnout žákovi příležitost kriticky myslet.
- Poskytnout žákovi dostatek potřebného času.
- Přijmout žákem vyslovené myšlenky, názory či nápady.
- Oceňovat žákovo myšlení.
- Schopnost formulovat své úsudky nebo se jich naopak zdržet.
- Navodit prostředí důvěry, kde nedochází k posměchu.
- Poskytnout žákovi prostor pro domýšlení a domněnky.
- Aktivně zapojit žáka do učebního procesu.
- Navodit atmosféru toho, že každý žák je schopen kriticky myslet.

Pokud učitel ve třídě navodí atmosféru ke kritickému myšlení a vyžaduje od žáků spolupráci, diskuzi atd., je nutné tomu také přizpůsobit uspořádání třídy podle toho, jak to učební činnosti vyžadují. Při skupinové práci lze lavice či židle uspořádat do písmene U nebo do kruhu. Pro menší skupinky můžeme například vytvořit „debatní kroužky“. (Klooster, 2007).

Pokud jsme porozuměli, co je cílem kritického myšlení a známe podmínky, které ho stimulují, můžeme vhodně zvolit metody, jejichž cílem je rozvíjet čtenářskou gramotnost. Vybrané metody budou představeny a popsány v následující kapitole.

2.7.2 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Tato podkapitola detailněji představuje vybrané metody, které bylo buď možné si na praxi osobně vyzkoušet, nebo které byly představeny samotným učitelem během absolvování náslechnů v rámci praxe, a proto lze s jistotou říci, že jsou vhodné pro žáky 1. stupně ZŠ.

- **I.N.S.E.R.T**

Metoda I.N.S.E.R.T je jednou ze základních metod kritického myšlení, která se používá především pro práci s naučnými texty. Pomocí předem stanovených značek (+, -, ?, ✓) žák vyjadřuje svůj vztah k informacím v naučném textu. Do textu tedy vpisuje značky, kterými označuje nové, známé, rozporuplné či nejasné informace.

Vyhodnotit informace z textu můžeme buď prostřednictvím debaty, nebo vyhodnocení může provést učitel.

Tato metoda žáky udržuje ve stálé pozornosti a vede k uvědomění, že každý z textu využívá jiné informace, které podle sebe vyhodnotí za důležité.

- **Brainstorming**

Brainstorming neboli „bouření mozků“ je metoda, která se nejčastěji využívá při hromadném vyučování či skupinové práci.

Tato metoda se dělí na dvě fáze. Cílem první fáze je na dané téma vyprodukovat co největší množství nápadů, které se zapisují. Cílem druhé fáze je kriticky posoudit a vytřídit vyprodukované nápady na ty, které se opravdu k tématu vztahují.

Brainstorming pomáhá při navození pozitivní atmosféry, rozvíjí kreativitu a fantazii žáků, podporuje tvořivé myšlení, učí soustředěnosti a zbavuje žáky zbytečné trémy.

- **Pětilístek**

Pětilístek je metoda zaměřená na rozvoj schopnosti analýzy a kreativního myšlení. Žáci do schématu pěti řádků odpovídají na stanovené otázky k předem zvolenému tématu.

První řádek obsahuje centrální téma či námět ve formátu podstatného jména, které je na druhém řádku rozpracováno o dvě vhodná přídavná jména. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která se opět váží k tématu. Ve čtvrtém řádku mají žáci za úkol vymyslet větu o čtyřech slovních druzích, kterou dané téma charakterizují. Poslední řádek slouží ke shrnutí, do kterého žáci napíší opět podstatné jméno, které je synonymem nebo antonymem podstatného jména v prvním řádku.

Tuto metodu využíváme především k aktivizaci stávajících znalostí žáků k danému tématu.

- **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa je využívána zejména při učení, plánování nebo řešení problémů. Můžeme ji definovat jako tok myšlenek zachycený pomocí slov, obrázků či poznámek na předem stanovené téma.

Tato metoda u žáků rozšiřuje slovní zásobu, umožňuje vyjadřovat jejich myšlenky, které poté mohou srovnávat s ostatními žáky, přičemž zjistí, že každý má na stejné téma jiný pohled, který je může obohatit.

- **Vennův diagram**

Vennův diagram je metodou, která žákům prostřednictvím dvou protínajících se kružnic umožňuje porovnat dva jevy. Průnik kružnic se tak stává místem, kam žáci zapisují společné znaky obou porovnávaných jevů.

Díky grafickému znázornění žák dokáže jednodušeji rozpoznat shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, kontrasty či podobnosti.

Jak již bylo uvedeno, metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost je opravdu mnoho. Každá metoda je založena na jiném principu, a tak si každý může vybrat tu, které mu vyhovuje nejvíce. Každá metoda má něco do sebe, a tak při výběru nemůžeme nikdy udělat chybu.

3 Projektové vyučování

Slovo projekt nebo sousloví projektové vyučování je možné ve školním prostředí slyšet stále častěji. Cílem dnešního školství je naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace, rozvíjet v žácích samostatnost k učení, řešení problémů, a především v nich probudit motivaci, díky které se budou ochotně učit.

Propojení teorie s praxí se tak stává stále oblíbenější alternativou k tradiční výuce, ve které na sebe předměty obsahově ani tematicky nenavazují. Hlavním důvodem nastávající změny je hledání nové podoby školy, která zvládne obsáhnout nemalý nárůst informací a změny, které v současném světě nastávají.

Projektové vyučování je obecně považováno za komplexní metodu vyučování, která zahrnuje řadu nejrůznějších vyučovacích metod a činností, díky kterým mají žáci možnost se zabývat jednou oblastí podrobněji a nahlížet na ni z různých úhlů.

Vymezit termín projektového vyučování však není jednoduché. V didaktické teorii se místy setkáváme se značnou nejasností. U autorů, kteří se touto tematikou zabývají, je možné si přečíst různé pohledy či definice, ze kterých jsem vybrala právě ty, které souzní s mojí představou o projektovém vyučování.

Mým cílem je na následujících stranách podat přehled o projektovém vyučování na základě poznatků, které jsem díky odborným pedagogickým pramenům získala.

3.1 Historie projektového vyučování

Tato podkapitola stručně představí historii projektového vyučování jak z pohledu hlavních představitelů americké pragmatické pedagogiky, tak u nás v období první republiky, až se dostane k současnému projektovému vyučování v České republice, na kterou naváže další podkapitola pojednávající o současné problematice projektového vyučování z pohledu několika předních autorů.

Úplné historické kořeny, které nám mohou projekt či projektové vyučování připomínat, nalezneme již v dobách velmi dávných. Snahu o integraci učiva obsahuje například práce *Škola hrou* od Komenského, Pestalozziho genetická metoda se uplatnila ve spontánních projektech na začátku 19. století, ruský pedagog Ušinskij navrhl koncentraci učiva kolem témat, která vycházela ze zájmů dětí, nebo například Decroly seskupoval učivo podle centra zájmu dětí (Coufalová, 2006).

Pokud ovšem hledáme kořeny přímo projektové metody, je třeba hledat v USA, jejichž historii stručně představuje následující podkapitola.

3.1.1 Hlavní představitelé americké pragmatické pedagogiky

Pokud se začneme zajímat o historii projektového vyučování, první kroky nás povedou především do Ameriky, kde se na počátku 20. století začal měnit svět, ve kterém nastal prudký rozvoj průmyslu, vědy, hospodářství a demokratizace společenského života. S velkou změnou se začaly objevovat i nové pedagogické myšlenky, které kritizovaly tradiční herbartovskou pedagogiku, která již nebyla odpovídající pro nové životní podmínky mladé generace. Řešením se zdála být progresivní výchova, která se opírala především o myšlenky Rousseaua, Pestalozziho a Fröbela (Dvořáková, 2009).

Velkým průkopníkem k nastávající změně byl Parker, který se u dětí soustředil převážně na motoriku, na verbální i nonverbální komunikaci, psaní, kreslení, malování a hudbu. Díky těmto činnostem se třída, ve které se doposud kladl důraz na ticho a absolutní pozornost, změnila k nepoznání. Žáci již nemuseli učení prokazovat pouze tím, že uměli zopakovat slova učitele. Aktivita žáků tak mohla být projevena činností i mluveným projevem (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009).

Americký progresivismus v čele s Deweyem odmítal zažitou školskou disciplínu, drilové a pasivní učení a přehnaný formalismus. Naopak preferoval experiment, demokratické, tvůrčí a motivující vztahy mezi žáky a učiteli. Učení bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušeností. Vyučování bylo zaměřeno na samostatné řešení problémů, díky kterému žáci nedostávali hotové poznatky, a tím pádem nedocházelo pouze k pamětnímu verbálnímu učení. „*Žáci měli být vedeni od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního smyslového vnímání k abstraktnímu a racionálnímu poznání.*“ (Dvořáková, 2009, s. 10)

Myšlenky Deweyho předvídal Mann, který preferoval, aby učení vycházelo od jednoduchých věcí. „*Cílem vyučování není znalost jednotlivostí, které nemají ceny, nýbrž život sám a jeho pochopení. Se slovem má být vždy spojen význam.*“ (Uher, 1930, s. 67)

Pedagogická myšlenka Deweyho byla taková, aby se ve vyučování postupovalo od praxe k teorii, díky čemuž žáci získají osobní dovednosti, zkušenosti ale i teoretické základy. Žák by měl ve škole získávat zkušenosti, které může uplatnit v jeho reálném

životě. Proto by měla být škola součástí života, nejen přípravou na život (Dvořáková, 2009).

Výrazným zastáncem Deweyho myšlenek byl Kilpatrick, který je plně uvedl do praxe. Prosazoval vyučovací metody založené na řešení problémů a aktivizující obsah vyučování. Jako první vymezil projektovou metodu jako reakci na požadavky demokratické společnosti. Podle něho by si žák neměl osvojovat pouze obecnou teorii a tím tak pro něj abstraktní pojmy, ale měl by se učit pomocí konkrétních pojmů, které vyplývají z přirozené touhy po nových informacích. Projekty by měly mít úzký vztah k životu žáků a jejich potřebám a měly by být pro žáka smysluplné. Tímto postupem chtěl Kilpatrick odstranit strach žáků vůči škole. Také se domníval, že metoda projektů by se mohla uplatňovat nejen ve škole základní, ale i střední a vysoké.

V dnešní době díky jeho fázím, kterými vymezil projekt, můžeme tvořit smysluplné projekty, které obsahují záměr, plán, provedení a hodnocení. Projekt má pro Kilpatricka ještě větší význam. „*Je metodou učení, vedenou vnitřní motivací k překonávání překážek.*“ (Dvořáková 2009, s. 13)

Změny nastolené díky této metodě byly pozitivně přijaty a měly podporu i široké veřejnosti. Po druhé světové válce však došlo v USA ke změně, kdy se začala prosazovat snaha o větší systematickost, řád a soustavnost ve vyučování. „*Tento proces je třeba považovat za přirozený. Po období, ve kterém byl v centru pozornosti především žák, zákonitě přichází vychýlení na druhou stranu.*“ (Coufalová, 2006, s. 8)

3.1.2 Projektové vyučování u nás v období první republiky

Americká pragmatická pedagogika především od 30. let 20. století ovlivnila i naše vyučování. Myšlenky našich i zahraničních kritiků se setkávaly při kritice herbartovské školy, proti které u nás jako první vystoupil v 80. letech 20. století J. Úlehla, pro kterého bylo aktuální pojetí školy nepřirozené, bez skutečného vztahu k dítěti a životu. U dětí oceňoval jejich zvědavost, proto prosazoval samočinnost a samoučení dítěte (Dvořáková, 2009).

Cílem pedagogiky bylo najít kompromis, ve kterém by se spojilo předmětové vyučování s vyučováním projektovým. Spojit školu se životem se zkoušelo především v pokusných reformních školách, které vznikaly od roku 1929. Učitelé těchto škol využívali kombinaci různých metod a forem vyučování, kterými se inspirovali například v daltonském plánu nebo v projektovém vyučování. Základním znakem

tohoto vyučování byla aktivita žáka, který získával vědomosti na základě vlastního úsilí (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

3.1.3 Projektové vyučování v současné didaktické teorii

Ve 20. století se řešila řada otázek, které sice nerozvíjely přímo teorii projektového vyučování, ale byly s ní těsně spjaty a dotýkaly se její podstaty. Řešily se otázky týkající se aktivity žáků, zařazení problémových úloh do vyučování, jak uplatnit zkušenosti žáků či jak zapojit žáky do procesu hodnocení (Dvořáková, 2009).

Didaktická teorie sledovaného období ukázala, že právě aktivita, vnitřní motivace, odpovědnost za své učení, práce ve skupinách, přijetí cíle a samostatné řešení problémů vede žáky k efektivnímu vyučování. Tyto znaky ale nalezneme rovněž i u projektového vyučování (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Po společenských přeměnách se v 90. letech otevřel prostor přímo pro teorii projektového vyučování. „*Teoretická inspirace v 90. letech se však nehledala tolik v americké pragmatické pedagogice či v české reformní pedagogice, ale zdrojem byly především překlady ze zahraniční literatury např. Tonucci, Pike, Selby, Konvalinková, Petty.*“ (Dvořáková, 2009, s. 90) Překládaná literatura však uváděla především konkrétní příklady pro plánování a realizaci projektového vyučování, což postrádalo teoretickou analýzu, která by se zabývala obsahovou integrací předmětů (Petty, 1996).

Učitelé se tak v českých školách snažili hledat v rámci svých předmětů vhodná témata pro projektové vyučování a vytvářet tak systém projektů.

Pro projektové vyučování nastala velmi příznivá situace až s uzákoněním rámcových vzdělávacích programů a tvorby školních vzdělávacích plánů, díky čemuž se projekty staly prostředkem k naplnění současných vzdělávacích cílů (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

V další kapitole bude vymezeno projektové vyučování z hlediska současného pohledu na danou problematiku.

3.2 Vymezení projektového vyučování

Tato podkapitola pojednává o problematice projektového vyučování z pohledu několika předních autorů a definuje jeho hlavní myšlenky a cíle.

V 90. letech 20. století nebylo projektové vyučování v české didaktické teorii rozvíjeno příliš do hloubky. S projektovým vyučováním se nakládalo spíše intuitivně, než aby se stalo předmětem teoretického zkoumání (Dvořáková, 2009). Přesto zde budou uvedeni autoři, kteří se termínem projektového vyučování zabývali a na základě svých zkušeností ho i popsali.

Autorka zabývající se projektovým vyučováním Kasíková (1993) vnímá integraci, kterou chápe v nejšířších souvislostech, jako klíčový pojem projektového vyučování. Uvádí, že projektové vyučování je jako prostředek celostního vyučování. „*Projekt vrací škole a dítěti v ní skutečný vztah k poznání.*“ (Kasíková, 1993, s. 9)

Známostou autorkou je i Skalková (1995), která vnímá projektové vyučování jako prostředek k rozvíjení myšlenkových struktur ve spojení s činnostmi, jednáním, myšlením, prožíváním, spojením teorie s praxí, školy a života, zkušeností a metod. Projektovým vyučováním tak chce odstranit nedostatky, které můžeme u tradičního vyučování vyzorovat (Skalková, 1995).

Tomková (1998) označuje projektové vyučování za metodu, při které můžeme uplatnit několik dílčích metod a forem práce, např. diskuzi, studium odborné literatury, interview včetně různých metod hodnocení. Východiskem projektové metody je smysluplný a zajímavý úkol, problém, který žáci chtějí a potřebují vyřešit, přičemž je řešení ponecháno na žákovi, který přebírá zodpovědnost za průběh i výsledek své práce (Tomková, 1998).

Podle Švecové a kol. (2003) je projektové vyučování chápáno jako prostředek rozvoje samostatné práce žáků, tvořivosti a možnosti experimentování, ale i jako prostředek podpory rozvoje mezipředmětových vztahů (Švecová a kol., 2003).

Další autor zabývající se touto problematikou je Maňák (2003), který definuje projekt jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (Maňák, 2003, s. 168)

Dále například Kašová a kol. (1995) uvádějí, že výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více reálných, konkrétních a smysluplných úkolů, jejichž cílem je např. vyrobit vyučovací pomůcku nebo uspořádat přednášku. Ke splnění cíle je však potřeba značná aktivita žáků, kteří ke své práci potřebují vyhledat spoustu nových informací, zpracovat a použít dosavadní

poznatky, umět si zorganizovat čas i prostor, formulovat vlastní názor, spolupracovat, vést diskuzi, a v případě volby chybného řešení být schopni vyhledat jiné řešení. Díky tomuto postupu žáci nepřebírají jen hotové poznatky, které jim učitel předkládá, ale objevují při projektové výuce tyto poznatky sami, a to z důvodu potřeby (J. Kašová a kol., 1995).

Aktuálním cílem projektového vyučování je pomoci žákům pochopit základní strukturu učiva, pochopit systém základních pojmů a jejich vztahů, dále pochopit vazby struktury obecných pojmů a myšlenek jednotlivých a konkrétních faktů, schopnost samostatné aplikace obecných pojmů v jedinečných vlastních situacích (Bruner, 1965, Skalková, 1999).

Projektové vyučování tedy můžeme z nejobecnějšího pohledu definovat jako specifický model vyučování, ve kterém žák převzal zodpovědnost za svůj úkol a samostatně realizuje konkrétní produkt (Dvořáková, 2009).

Z těchto definic je na první pohled znatelné, že se v projektovém vyučování mění nejenom struktura vyučování ale i sociální vztahy, a to především vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, školou a jejím okolím.

Základní a nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je vnitřní motivace žáka, jeho vlastní aktivita, jeho ztotožnění se s úkolem a převzetí odpovědnosti za splnění a úplné dokončení úkolu (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Pokud bychom všechny definice projektového vyučování spojili dohromady, všimneme si, že projektové vyučování obsahuje několik základních principů, které budou představeny v následující podkapitole.

3.3 Základní principy projektového vyučování

Významné autorky projektového vyučování Kasíková (1993) a Coufalová (2006) ve své literatuře definovaly základní předpoklady projektového vyučování, kterými jsou:

Potřeby a zájmy dítěte – projektové vyučování je provázeno tématem, které by mělo vycházet ze zájmů žáků, které je provází životem. Žáci díky tomuto postupu získávají mnoho nových zkušeností a poznatků, které uspokojují jejich potřebu aktivity, samostatnosti a odpovědnosti za svou činnost.

Aktuální situace – projektové vyučování vychází z konkrétní a aktuální situace, která není omezena pouze na prostor školy, ale mohou se do něho zapojit i rodiče nebo širší okolí.

Interdisciplinarita – projektové vyučování využívá metodu propojení a aktivní spolupráce mezi různými předměty, které jsou v běžné praxi oddělené.

Seberegulace při učení – žák zodpovídá za své učení, vedení a řízení svého realizovaného projektu.

Orientace na produkt – práce žáků v projektu směřuje ke konkrétnímu výsledku a jeho veřejné prezentaci ve škole nebo i mimo školu.

Skupinová realizace – projektové vyučování podporuje skupinovou spolupráci, která je významná pro rozvoj osobnosti žáka, ale zvyšuje i efektivitu učení, protože žáky obohatí o různé pohledy při řešení problémů.

Společenská relevantnost – projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší společnosti. Žáci tak mohou řešit problémy obecného významu (Coufalová, 2006, Kasíková, 1993).

Všechny výše uvedené principy projektového vyučování považuji za rovnocenné. Na jeden princip však kladu o trochu větší důraz, a to na ten, který vyzdvihuje potřeby a zájmy dítěte, které jsou podle mého názoru nejdůležitější.

3.4 Přednosti a úskalí projektového vyučování

Tato kapitola v bodech shrne přednosti ale i úskalí projektového vyučování, které se nejčteněji objevovaly u autorů, jako jsou: Coufalová (2006), Kašová a kol. (1995), Kratochvílová (2006), Valenta (1993) atd.

Přednosti projektového vyučování

- integrace poznatků z různých oborů
- silná vnitřní motivace žáka
- převzetí zodpovědnosti žáka za splnění a úplné dokončení úkolu
- prostor pro rozvoj samostatnosti
- učí řešit problémy
- změna rolí učitele a žáka

- týmová spolupráce mezi učiteli, žáky i mezi učitelem a žáky
- odpovědnost za vlastní učení
- projekt učí pracovat s informacemi
- samostatné objevování poznatků
- úsilí žáka o dosažení cíle
- produkt, který žák tvoří při projektovém vyučování, ho motivuje k činnosti
- rozvíjí tvořivost a fantazii
- podněcuje intuici
- učení pro poznání a porozumění, nikoliv učení pro známku
- alternativní hodnocení výsledného produktu
- kladný vliv na mravní rozvoj žáka
- má mravní dimenzi
- projekt osvobozuje od učebnic

Úskalí projektového vyučování

- celková nesystematičnost
- potřeba průpravných cvičení pro projekt
- malá vazba předmětového vyučování
- převážná orientace na praktické problémy
- oslabení teoretického poznání
- náročnost projektů, která žáky může odradit
- časová náročnost
- organizační náročnost
- prostorová náročnost
- důležité odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti žáků
- vyučování snadno ztrácí soustavnost a důkladnost
- obtíže spjaté s hodnocením projektů

Po výčtu předností, které v současné době převažují, ale i výčtu úskalí projektového vyučování, je potřeba si uvědomit, že ne vše lze učit projektově. Pokud se domníváme, že díky projektové metodě odstraníme veškeré problémy tradičního vyučování na našich školách, tak se mýlíme. „*Projektová metoda je jednou z vyučovacích metod, je metodou doplňkovou.*“ (Coufalová, 2006, s. 19)

S tímto tvrzením naprosto souhlasím a díky praxi si uvědomuji, že v řadě předmětů je systematické vytváření pojmů žádoucí. I v předmětu jako je matematika však můžeme projektové vyučování využít například při procvičování učiva, při kterém žáci uplatňují již získané poznatky a při řešení problému jsou schopni aplikovat již naučené vědomosti (Coufalová, 2006).

3.5 Typy projektů

Pokud se rozhodneme, že s žáky chceme uskutečnit projekt, naše první kroky povedou k volbě tématu. Druhým velmi důležitým krokem je ujasnit si, jaký projekt budeme vlastně připravovat. S touto volbou nám pomůže následující rozdělení.

3.5.1 Podle Josefa Valenty

Valenta (1993) ve své publikaci předkládá různé typologie projektů, které považuje za důležité a nosné. Jednotlivé typologie jsou uvedeny níže.

Kilpatrick rozlišuje projekty dle jejich účelu takto:

1. Projekt snažící se vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Vymýšlí se tu určitá skutečnost. Úlohou učitele je taktně žáky vést proti nežádoucím účinkům nezdaru.
2. Projekt s plánovaným záměrem dojít k estetické zkušenosti.
3. Projekt usilující o rozřešení nějakého intelektuálního problému.
4. Projekt vedoucí k osvojení nějakého předmětu nebo získání znalostí či dovedností.

Hosic ze shodného úhlu pohledu rozlišuje projekty na:

1. Problémové
2. Konstruktivní
3. Hodnotící
4. Drilové

Projekty můžeme rozlišovat i podle navrhovatele na:

1. Spontánní – žákovské, které vyrůstají ze zájmů a potřeb dětí
2. Uměle připravené a vnesené do práce učitelem
3. Mezityp, který vychází z pozice jedné, ale pozicí druhou je výrazněji korigovaný

Dále můžeme rozlišit projekty podle místa na:

1. Školní – probíhající ve škole v rámci času k tomu určenému
2. Domácí – probíhající v domácím prostředí
3. Nebo spojením obou předchozích typů, které na sebe navazují

Další kritérium může spočívat v počtu žáků:

1. Projekty individuální
2. Projekty kolektivní – celoškolské, víceročnickové, ročníkové, třídní nebo skupinové
3. Nebo opět spojení individuálního projektu s různým druhem kolektivních projektů

Projekty lze také dělit podle časového rozdělení:

1. Krátké projekty
2. Dlouhé projekty

Dále můžeme rozdělit projekty podle jejich velikosti:

1. Projekty malé
2. Projekty velké

Posledním dělením, které Valenta v publikaci uvádí, jsou projekty, které mohou být organizovány:

1. V rámci jednoho předmětu
2. V rámci příbuzných předmětů
3. Mimo výuku předmětů
4. Místo předmětů (Valenta, 1993)

Z výše uvedeného dělení projektů vyplývá, že je vhodné při přípravě vzít v úvahu všechny možné varianty tak, aby vznikl kvalitní projekt.

3.5.2 Podle Jany Coufalové

Kritéria pro přípravu projektů ve své publikaci uvádí také Coufalová (2006). Charakteristika některých z nich je uvedena níže.

- **Podle účelu** – důležitým krokem před realizací samotného projektu je stanovit si jeho hlavní cíl. Hlavním cílem může být například získávání nových poznatků nebo naopak procvičování dosavadních znalostí či dovedností. Projekt se ale nemusí jen zaměřovat na učivo, ale jeho hlavním cílem může být utužování kolektivu, motivace žáků nebo práce ve skupině.
- **Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům** – dalším důležitým krokem před realizací projektu je rozhodnutí, zda budeme učivo integrovat mezi různé předměty, nebo projekt zaměříme pouze na jeden vybraný předmět.
- **Podle organizace** – Toto kritérium se prolíná s kritériem předchozím. Pokud je nám zřejmé, které učivo bude projekt zahrnovat, můžeme zvolit vhodnou organizaci vyučování. Projekt může probíhat pouze v hodinách daného předmětu, nebo se může prolínat vyučovacími hodinami příbuzných předmětů či být uskutečněn i mimo výuku předmětů. K projektu můžeme i zrušit oddělenou výuku jednotlivých předmětů a například v rámci jednoho dne či týdne integrovat všechny předměty. J. Coufalová však uvádí: „*Taková organizace výuky je velmi náročná a její uplatnění nemá v naší škole dostatečnou tradici.*“ (Coufalová, 2006, s. 36)
- **Podle délky trvání** – před realizací projektu máme možnost si vybrat, zda uskutečníme projekty krátkodobé, střednědobé či dlouhodobé. V začátcích je dobré začít postupně a volit tedy projekty krátkodobé, které se uskuteční za jedno školní dopoledne. Tyto projekty nás připraví na další projekty, které mohou trvat týdny i měsíce, popřípadě v součinnosti s dalšími pedagogy i celoročně.
- **Podle místa konání** – Projekty mohou být realizovány ve třídě či jiných prostorách školní budovy jako je například družina. Skvělým místem k realizaci je také škola v přírodě. Učitel může zvolit i propojení školního prostředí s domácím.
- **Podle navrhovatele** – Projekty můžeme rozdělit na projekty žákovské neboli spontánní, které přirozeně vznikají ze zájmů a potřeb žáků, a projekty umělé, které jsou připravené učitelem. Projekt může probíhat i jako kombinace obou typů.
- **Podle počtu zapojených žáků** – Učitelé na 1. stupni ZŠ nejvíce realizují projekty, ve kterých je zapojena celá třída. Můžeme však naplánovat projekty,

kteře jsou určene pro skupinky žáků, pro dvojice nebo dokonce i pro jednotlivce. „V praxi se zejména u dlouhodobějších projektů často setkáváme s tím, že se projekt určený pro větší počet účastníků rozpadne na dílčí projekty pro menší skupiny nebo jednotlivce.“ (Coufalová, 2006, s. 12)

- **Podle velikosti** – Rozdělit projekt podle velikosti je relativním kritériem, které lze jednoznačně uplatnit pouze v extrémních případech. „Projekt „Pečeme koláč“ může být malým, pokud v něm půjde pouze o výpočet množství surovin a skutečné upečení koláče. Pod stejným názvem se ale může skrývat i projekt velký, ve kterém žáci poznají původ všech surovin potřebných na koláč, druhy obilovin pěstované v různých podnebních pásech, tradiční pečivo v různých zemích, sami pěstují obilí, melou je na mouku atd.“ (Coufalová, 2006, s. 12)

Po výčtu několika typů projektů si můžeme všimnout, že oba uvedení autoři se v dělení velmi shodují, a proto lze díky těmto rozdělením bez obav plánovat své projekty.

3.6 Příprava projektu

S projektovou výukou může učitel začít až tehdy, pokud rozumí její podstatě a projekt dokáže dobře naplánovat. Zpočátku tedy učitel čelí velké přípravě nejen projektu, ale i nevědomé přípravě žáků. Postupně je potřeba vést kolektiv i jednotlivé členy k samostatnosti, k seberegulaci v učení, k metodám práce s informacemi, ke spolupráci a komunikaci (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

S proniknutím do světa projektů mi pomohlo prostudování teoretických podkladů, které se zabývají projektem či projektovým vyučováním. Před tvorbou projektu je důležité si uvědomit, že projekt prochází určitými fázemi, které nelze ani vypustit ani přeskočit. Jedná se o čtyři důležité fáze, které zakladatel projektové metody Kilpatrick (1918) stanovil, a to: záměr, plán, provedení a hodnocení (posouzení). Do této práce byla přidána ještě jedna fáze, kterou uvádí Kratochvílová (2006), a tou je prezentace výstupu projektu, která je také velmi důležitou fází v celkovém projektu.

Jednotlivé fáze projektu

V následující části budou podrobněji představeny jednotlivé fáze projektu, kterými jsou: záměr projektu, plánování projektu, realizace projektu, prezentace výstupu projektu a hodnocení projektu.

Všechny výše uvedené fáze hrají v přípravě projektu velmi důležitou roli a není tedy možné nějakou fázi vynechat či ošidit. Pokud bychom toto učinili, nemůžeme počítat, že zrealizujeme kvalitní a plnohodnotný projekt.

3.6.1 Záměr projektu

Na samém začátku je důležité si stanovit konkrétní záměr projektu, u kterého rozlišujeme dvě roviny. První rovinou je samotný podnět, který hraje specifickou roli u spontánních projektů, kde je důležitá především motivace, zájem žáků, náhoda, nálada atd. Jinou roli hraje zase u tzv. učitelských projektů, u kterých je potřeba ujasnění si cílů, znalosti žáků, restruktující pohled na učivo atd. V druhé rovině se řeší podstata toho, o co vlastně v projektu půjde (Valenta, 1993).

„Častou chybou při plánování projektů je nepřesné formulování jejich cílů. Učitel si určí téma nebo závěrečný produkt, ale formulací cílů se nezabývá. Projekt bez zacílení se často stává bezbřehým tématem, ve kterém žáci vykonávají různé činnosti bez vědomí jejich smyslu.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 18)

Pokud máme ujasněný konkrétní záměr projektu a závěrečný produkt, můžeme začít s plánováním projektu.

3.6.2 Plánování projektu

V této fázi je důležité si uvědomit, že by se projekty neměly překrývat, ale měly by být naplánovány tak, aby na sebe navazovaly a přispívaly k rozvoji žáků (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

„Podstatným znakem projektové výuky je, že žáci projekt realizují od jeho plánování až po vytvoření odpovídajícího produktu, artefaktu, konkrétního výstupu projektu a svoje zkušenosti zprostředkovávají druhým.“ (Kratochvílová, 2006, s. 41)

„Plánování znamená vytyčení základních otázek či témat, určení typů činností a prostředků vztahujících se k odpovědím na otázky či práci na tématech, rozdělení rolí a úkolů skupinkám či jednotlivcům, provedení časové rozvahy atd.“ (Valenta, 1993, s. 6)

Nyní budou představeny a popsány jednotlivé kroky, které jsou zahrnuty v plánování projektu, které ve své publikaci uvádí Kratochvílová (2006).

Plánování projektu podle Kratochvílové (2006):

- **Výstup projektu** – zde je důležité si určit, jaká bude závěrečná podoba projektu a jaký je jeho závěrečný produkt.
- **Časové rozvržení projektu** – zde je důležité si promyslet, jaký čas chceme realizaci projektu věnovat, zda se bude jednat o projekt krátkodobý, střednědobý či dlouhodobý. Důležitost klademe také na dobu, ve které bude projekt realizován, a musíme také rozhodnout, zda bude projekt probíhat nepřetržitě či s časovými prodlevami.
- **Prostředí projektu** – před realizací projektu musíme předem rozhodnout o prostředí, které bude vhodné pro jeho realizaci.
- **Účastníci projektu** – zde je potřeba vymezit, kdo se účastní projektu jak aktivně, tak i pasivně.
- **Organizace projektu** – zde plánujeme, jakým způsobem bude projekt organizován a jak bude vypadat jeho průběh.
- **Podmínky pro projekt** – v tomto kroku musíme zajistit všechny potřebné pomůcky k úspěšné realizaci projektu.
- **Hodnocení projektu** – na závěr musíme promyslet vhodné hodnocení projektu a stanovit pravidla, kdo všechno se na něm bude podílet (Kratochvílová, 2006).

Plánování projektů ve své publikaci přehledně a jednoduše popsali také Kašová a kol. (1995), podle kterých je stěžejním bodem plánování především správný výběr tématu, rovněž ale i formulace úkolu, mapování tématu, třídění reálných nápadů, redukce a plán projektu (Kašová a kol., 1995).

Plánování projektu podle Kašové a kol. (1995):

Téma projektu musí splňovat určité podmínky jako: přirozenost, pravdivost, významnost pro život a zájem žáka, integrace vyučovacích předmětů, přiměřenost věku žáků a jejich možnostem.

Dalším důležitým bodem je formulace úkolu, k němuž práce na tématu směřuje. Úkol by měl být vždy konkrétní, reálný, zajímavý, užitečný a významný. „*Dítě by mělo vědět PROČ a mít silný pozitivní důvod se do takové práce pustit.*“ (Kašová a kol. 1995, s. 73)

Mapování tématu je dalším důležitým bodem k bezprostřednímu zachycení všech myšlenek, které nás ke zvolenému tématu napadnou. Podmínkou mapování je zapsání všech vyslovených myšlenek a nápadů, které se následně vytřídí do oblasti motivace, obsahu a organizace. Po těchto krocích dále jednotlivé náměty upřesňujeme a rozpracováváme.

Redukce námětů je dalším důležitým bodem. V plánování projektů je zahrnuta především z důvodu snížení námětů kvůli časovým a jiným podmínkám. Chce-li učitel žákům dopřát samostatné objevování a hledání vlastních řešení či postupů, musí předpokládat všechny možné situace, které mohou při řešení projektu nastat.

Posledním bodem je samotný plán projektu, který má podobu podrobného scénáře, v němž nesmí chybět: „*promyšlené logické uspořádání jednotlivých kroků, promyšlená organizace a pravidla, rozvržení v čase, alternativní varianty, postupy, řešení.*“ (Kašová a kol. 1995, s. 75)

Obě autorky ve svých publikacích srozumitelně předkládají jednotlivé kroky, které mi velmi pomohly při plánování mého projektu pro žáky 4. a 5. ročníků ZŠ.

3.6.3 Realizace projektu

Pokud jsme úspěšně zvládli vytyčit záměr projektu a následně ho naplánovat, můžeme přejít k samotné realizaci, která je v začátcích pro žáky i učitele obrovskou výzvou, jelikož se mění jejich doposud zažité vztahy.

Ve své publikaci Valenta (1993) k provedení projektu uvádí: „*Učitel je spíše v pozadí, ale dle potřeby (Žanta) může hrát i roli vůdce, organizátora, předsedy, mluvčího, rozhodčího, soudce, rádce, autority, prostředníka, spolupracovníka, examinátora, kritika či podněcovatele.*“ (Valenta 1993, s. 6) Touto větou krásně vystihl důležitou roli učitele při realizaci projektu. S novou rolí se však setkávají především žáci, kteří přebírají zodpovědnost za sebe sama.

Při samotné realizaci projektu musíme postupovat podle předem prodiskutovaného plánu, ve kterém žáci zpracovávají, analyzují, kompletují a třídí vhodné materiály. „*Neobvyklou roli v této fázi plní pedagog, který vystupuje v roli poradce. Měl by velmi citlivě usměrňovat konání žáků, a to pouze v případech, kdy se odklánějí od svého záměru a cílů.*“ (Kratochvílová 2006, s. 42) Učitel také žáky po celou dobu projektu

vhodně motivuje a podporuje. Díky této podpoře jsou tak žáci schopni přijmout svoji novou roli a převzít zodpovědnost za své dílo (Kratochvílová, 2006).

3.6.4 Presentace výstupu projektu

V této fázi projektu jsou všichni účastníci plni dojmů a napětí, jelikož zde probíhá představení výsledku, ke kterému žák či žáci v rámci projektu došli. Presentace výstupu může mít ústní či písemnou podobu. Velká pravděpodobnost je, že zde žáci odprezentují i praktické výrobky, například prostřednictvím výstavy, jarmarku, videozáznamu, koncertu, přednášky, besedy atd. (Kratochvílová, 2006).

Presentace výstupů probíhá nejčastěji ve třídě pro spolužáky. Velmi motivační je však naplánovat presentaci i s účastí rodičů, kteří úspěchy svých dětí určitě ocení a získají tak zpětnou vazbu o činnosti třídy. Tímto krokem můžeme předejít i zbytečným obavám ze strany rodičů, kteří mohou nabývat nesprávného dojmu, že se žáci při projektech neučí.

Presentovat výstupy projektů můžeme i ve škole mimo vlastní třídu, v jiných institucích či na veřejnosti, pokud je to žádoucí a pro žáky přínosné (Kratochvílová, 2006).

3.6.5 Hodnocení projektu

Poslední fáze projektu je zaměřena na hodnocení. Společná sebereflexe však neprobíhá jen na konci projektu, ale i v jeho průběhu. V projektovém vyučování je vhodné zvolit slovní hodnocení, díky kterému můžeme každému žákovi individuálně napsat, jak pracoval, jaký posun nastal v jeho vědomostech a dovednostech, jaký měl význam ve skupině nebo jak aktivně se do projektu zapojil.

V projektovém vyučování se nevyklučuje ani klasické hodnocení známkou. Známkovat můžeme zejména v průběhu projektu nebo po vzniku písemného či obrazového materiálu. Konečné hodnocení může probíhat i formou společné diskuze, ve které klademe otázky typu: Co ses dnes naučil? Co chceš vypilovat do příště? Jak se ti pracovalo ve skupině? (Coufalová, 2006).

Do hodnocení zapojujeme především samotné žáky, kteří ohodnotí nejen výsledek své práce ale i celkový průběh projektu, neboť jsou jeho hlavními aktéry. V rámci reflexe žáci nehodnotí pouze své vědomosti a dovednosti, ale mohou i vyjádřit své pocity, prožitky a poděkovat spolužákům i učitelům za spolupráci (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

3.7 Projekty na 1. stupni základní školy

„Co děti dělají, má pro ně mnohem větší význam, než to, co vidí a slyší.“

(Kašová a kol., 1995, s. 26)

Ve stručnosti bych ráda shrnula poznatky k projektům, které se vztahují přímo k 1. stupni základní školy.

První stupeň ZŠ přináší žákům velkou změnu. Děti přicházejí z mateřských škol, kde měly spoustu prostoru k volné hře, a řízená činnost se objevovala jen v krátkých intervalech během dne. Když si přečteme motto od Kašové (1995), uvědomíme si, kolik je v této větě pravdy. Děti se do začátku školní docházky vše naučily praktickou činností, proto by bylo vhodné takto pokračovat i na základní škole, i když v menší míře. Vhodnou alternativou je právě zařazení projektové výuky do tradičního vzdělávání, díky které budou žáci do jisté míry pokračovat v systému, na který byli celý život zvyklí.

Pokud se zaměřím přímo na projekty pro 1. stupeň ZŠ, zjistím, že jsou tyto projekty organizačně nejjednodušší, jelikož nevyžadují spolupráci s ostatními vyučujícími a úpravu v týdenním rozvrhu. Díky praxi vím, že upoutat pozornost žáků 1. stupně a namotivovat je k činnosti je daleko snazší než u žáků starších, což je pro můj obor velkým pozitivem.

Učitel, který se rozhodne zrealizovat celodenní projekt o délce čtyř vyučovacích hodin, musí být flexibilní. *„Je nutné reagovat pohotově na momentální naladění žáků, únavu a zájem dětí, promyslet zabezpečení jejich základních potřeb, stanovit jasná pravidla pro mimořádný režim.“* (Kašová a kol., 1995, s. 26) Pokud toto zvládne zajistit, je zde záruka úspěšného splnění všech stanovených cílů.

Každý, kdo s žáky už projekt realizoval, ví, že žáci při projektu ztrácí pojem o čase, a pokud jsou do práce opravdu zapálení, je potřeba hlídat a korigovat zajištění jejich základních potřeb jako je pitný režim, strava, čas pro odpočinek a toaletu.

Projektovou výuku na 1. stupni popsala Kašová a kol. (1995) takto: *„Projektové vyučování je rušnější, tvořivější a živější než tradiční výuka, ale nesmí vytvářet situace učitelem nezvladatelné a pro dítě nepřehledné. V pozitivně naladěné atmosféře posílené znalostí „pravidel“ hry se pak pro dítě stává zábavou, z níž čerpá nejen poznatky, ale i radost a uspokojení.“* (Kašová a kol., 1995, s. 26)

4 Shrnutí úvodní části

Úvodní části diplomové práce je věnována čtenářské gramotnosti a jejímu vymezení. Vzhledem ke skutečnosti, že se zpočátku věnuje především rozvoji čtenářské gramotnosti, následuje podkapitola, která se zaměřuje na samotný vznik čtenářství. Tato podkapitola detailněji uvádí, jaké podněty jsou důležité k vytvoření pozitivního vztahu k četbě již od útlého věku.

Pokud chceme čtenářskou gramotnost pozitivně rozvíjet, je potřeba si uvědomit všechny faktory, které ji ovlivňují, abychom byli následně schopni je využít k jejímu úspěšnému rozvoji. V další podkapitole jsou tedy představeny a popsány nejdůležitější faktory čtenářské gramotnosti.

Dalším důležitým bodem, je uvědomění si, jaký má četba pro žáka smysl a jaká je její funkce. Vzhledem k důležitosti tohoto tématu byla dané problematice věnována samostatná podkapitola.

Již z názvu této diplomové práce je zřejmé, že při realizaci projektů bude pracováno se žáky, kteří jsou věkově již na hraně pubescence nebo jí již prochází. Proto je tato práce zaměřená i na problematiku pubescentního čtenáře, díky čemuž je možné si uvědomit, jakým těžkým fyzickým i psychickým obdobím si tito žáci prochází. Tato podkapitola byla hlavním vodítkem při tvorbě konkrétních projektů a výrazně tak napomohla uvědomění si, že žáci 4. a 5. ročníků preferují „dospělácké“ jednání.

Poslední a velmi důležitou podkapitolou, která se váže k tématu čtenářské gramotnosti, je podkapitola zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně základní školy. Zde je prezentováno široké spektrum metod, z nichž některé byly později aplikovány při přípravě projektů pro žáky vybraných základních škol v Hradci Králové a Chrudimi.

Následuje část zabývající se projektovým vyučováním. Jelikož je hlavním cílem této diplomové práce realizace projektů ve 4. – 5. ročnících základních škol, byla rozpracována detailněji, aby bylo možné vytvořit a následně zrealizovat opravdu kvalitní projekty.

Nejprve je představena historie projektového vyučování, jehož vývoj nebyl vůbec jednoduchý a postupem času prošel řadou změn. Následně je zde vymezen termín

projektového vyučování z pohledu několika předních autorů, díky kterým bylo daleko snazší pochopit podstatu projektového vyučování.

Před plánováním a realizací projektu je potřeba si uvědomit, jaké jsou základní principy projektového vyučování. Důležité je ale také mít přehled o tom, jaké jsou přednosti ale i úskalí projektu. Díky těmto poznatkům je pak mnohem jednodušší se některých z nich vyvarovat.

Než ovšem začneme projekt plánovat, je nezbytné si ujasnit, o jaký typ projektu se bude jednat. Pokud toto zvládneme, můžeme se pustit do samotné přípravy projektu, u které však musíme dodržet všechny uvedené fáze, kterými jsou: záměr, plánování, realizace, prezentace a hodnocení projektu.

Pokud těmito kroky projdeme, můžeme si být jisti, že náš projekt má určité kvality a splní očekávání, které jsme si stanovili.

5 Metodologie pedagogické práce

V praktické části diplomové práce se věnuji průzkumu zájmové četby u žáků 4. a 5. ročníků na základní škole. Na základě získaných informací jsem vypracovala dva odlišné celodenní projekty pro 4. a 5. ročník, jejichž hlavním cílem je motivace žáků ke čtení knih.

Přípravě projektů a vlastní realizaci předcházelo dotazníkové šetření s cílem zjistit, jaké žánry žáci preferují k četbě a zjištění důvodů, které je k jejich názoru vedou. Podrobněji je dotazníkové šetření popsáno v následující podkapitole s číslem 4.1.

Projekty měly být s žáky realizovány ve 4. a 5. ročnících na ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi a na ZŠ Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. Kvůli dlouhotrvající pandemické situaci však nebylo možné projekty ve školách uskutečnit, proto jsem zvolila alternativní postup a projekty upravila tak, aby byly vhodné pro on-line výuku a měly pro žáky co největší přínos.

Projekty tedy nejprve představím v teoretické rovině a dále v alternativní podobě, která byla možná zrealizovat on-line.

5.1 Dotazníkové šetření

Nyní představím dotazníkové šetření, které jsem zrealizovala ve 4. a 5. ročníku na osmi základních školách v Hradci Králové a Chrudimi.

5.1.1 Cíle dotazníkového šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo nalezení čtenářských preferencí žáků 4. a 5. ročníků základních škol. Dále zjištění důvodů, které žáky k jejich názoru vedou, a na základě získaných preferencí vytvořit dva odlišné projekty pro 4. a 5. ročníky základní školy, které žáky namotivují k četbě knih a rozšíří jejich literární obzory.

5.1.2 Průzkumné metody

K tématu a následné realizaci projektů mé práce jsem si zvolila průzkumné kvantitativní šetření pomocí dotazníkové metody, díky které jsem získala přehled o současných zájmech čtenářů mladšího školního věku. Tomuto šetření předcházelo předprůzkumné šetření, kterého se zúčastnilo 26 žáků 5. ročníku ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi.

Cílem předprůzkumného šetření bylo zjištění srozumitelnosti a obtížnosti dotazníků. Ukázalo se, že některé otázky byly příliš složité, proto jsem na základě předprůzkumu dotazník zjednodušila na současnou podobu. Upravila jsem především otázku č. 7, u které jsem změnila slovo žánr na druh, jelikož někteří žáci nevěděli, co slovo žánr znamená. U některých otázek jsem zjednodušila nabízené možnosti k výběru.

Dotazník obsahoval 15 otázek, z nichž 14 otázek bylo uzavřených a žáci vybírali jednu z nabízených možností. Poslední otázka byla otevřená z důvodu vyjádření žáků k oblíbené knize.

(Příloha A)

5.1.3 Průzkumné otázky

Průzkumné otázky jsem vytvořila hned po napsání anotace a prostudování teoretického základu. Byly mým vodítkem, díky kterému jsem si ujasnila, jaké otázky mám žákům položit, abych zjistila všechny potřebné informace pro tvorbu projektů.

PO1 Jaký vztah mají žáci 4. a 5. ročníků ZŠ k četbě knih?

PO2 Jaký literární žánr žáci preferují?

PO3 Sdílí žáci své čtenářské zkušenosti se svými vrstevníky?

PO4 Jak podporují učitelé čtenářství u žáků?

PO5 Které knihy jsou u žáků 4. a 5. ročníků ZŠ populární?

5.1.4 Sledovaná skupina

Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci 4. a 5. ročníků v Hradci Králové, a to konkrétně na školách ZŠ Štefánikova, ZŠ Habrmanova, ZŠ Úprkova, ZŠ SNP, ZŠ Bezručova, ZŠ Malšova Lhota a ZŠ Jiráskovo náměstí a ZŠ Dr. J. Malíka z Chrudimi. Odlišná města jsem volila z toho důvodu, abych se přesvědčila, zda při realizaci projektů pocítím rozdíl ve spolupráci s žáky Dr. J. Malíka, kteří jsou na projektové vyučování zvyklí. Tato základní škola totiž pracuje podle vzdělávacího programu s názvem „*Umět a znát, abychom si v životě věděli rady*“ (Brož, 2017, s. 41), proto je pro žáky projektové vyučování běžnou záležitostí.

Celkem se mi podařilo i v této nelehké době získat 360 vyplněných dotazníků. Odpovědělo na ně 166 dívek a 194 chlapců.

5.1.5. Postup průzkumu

Vzhledem k pandemické situaci nebylo možné provést průzkum osobně ve všech zvolených třídách.

Se 70 respondenty 4. a 5. ročníků ZŠ Malšova Lhota a ZŠ Úprkova jsem měla možnost pracovat osobně a zažít tak jejich reakci na dotazník. S vyplněním v ostatních třídách mi pomohlo 13 třídních učitelů. Díky tomuto postupu jsem získala zpět 100 % vyplněných dotazníků.

Před vyplněním dotazníků byla mnou či třídním učitelem vysvětlena pravidla, která jsou pro větší přehlednost napsána i na začátku dotazníku.

Dotazník z mé strany nebyl časově omezen, nicméně doba vyplňování se pohybovala okolo 15 až 20 minut.

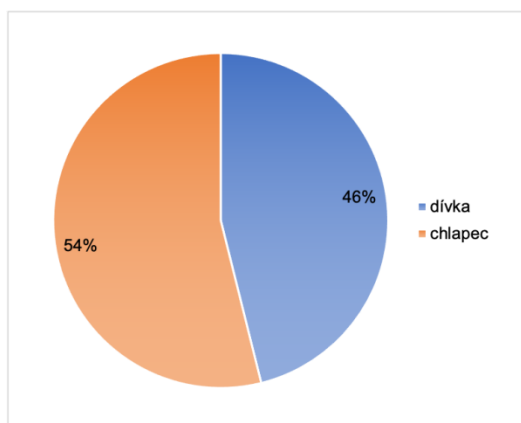
5.1.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníky jsem žákům nebo třídním učitelům předložila v papírové podobě, která je mi bližší. Následně jsem dotazníky rozdělila podle jednotlivých tříd a pohlaví žáků. Dále jsem otázky postupně vyhodnotila a pro lepší přehlednost vytvořila grafy. Díky těmto krokům jsem získala podklady pro tvorbu projektů.

Vyhodnocování mě velmi bavilo, protože mám ráda práci s čísly a zajímaly mě výsledky dotazníků, které mi ukázaly, jakým směrem se budou projekty ubírat.

Dotazník je založen na uzavřených otázkách. Pouze poslední otázka, která se žáků ptá na nejoblíbenější knihu, je otevřená.

Otázka č. 1 **Jsi...**



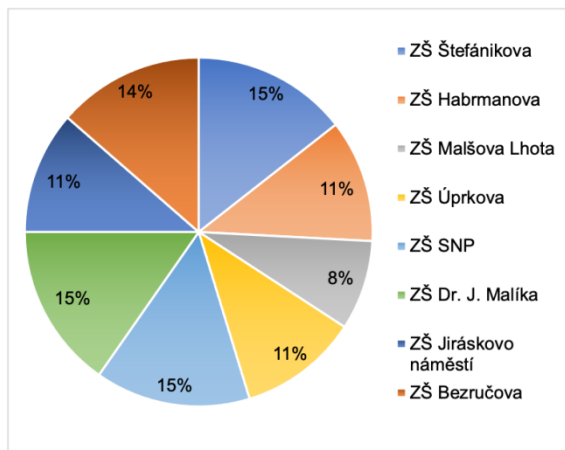
Graf 1 – Pohlaví

Tab. 1 – Pohlaví

Pohlaví	Četnost	%
Dívka	166	46 %
Chlapec	194	54 %

Na otázku č. 1 odpovědělo celkem 360 respondentů. Na grafu můžeme vidět, že poměr dotazovaných dívek a chlapců je téměř vyrovnaný.

Otázka č. 2 Jaký je název tvé školy?



Tab. 2 – Základní škola

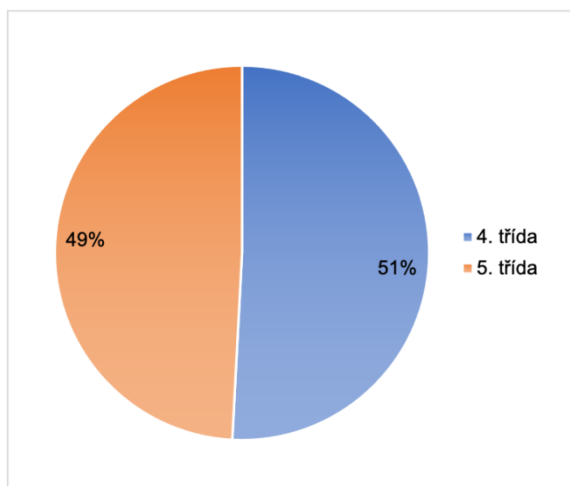
Základní škola	Četnost	%
ZŠ Štefánikova	52	14 %
ZŠ Habrmanova	41	11 %
ZŠ Malšova Lhota	30	8 %
ZŠ Úprkova	40	11 %
ZŠ SNP	52	14 %
ZŠ Dr. J. Malíka	55	15 %
ZŠ Jiráskovo náměstí	41	11 %
ZŠ Bezručova	49	14 %

Graf 2 – Základní škola

Graf č. 2 ukazuje zastoupení jednotlivých škol, které se zúčastnily průzkumného šetření a kolik žáků ze 4. a 5. ročníků jednotlivých škol odpovědělo.

Můžeme si všimnout, že četnost žáků všech dotazovaných škol se pohybuje od 11 % do 15 %. Jediná ZŠ Malšova Lhota má nejméně žáků, a to z toho důvodu, že se jedná o malotřídku.

Otázka č. 3 Do jaké třídy chodíš?



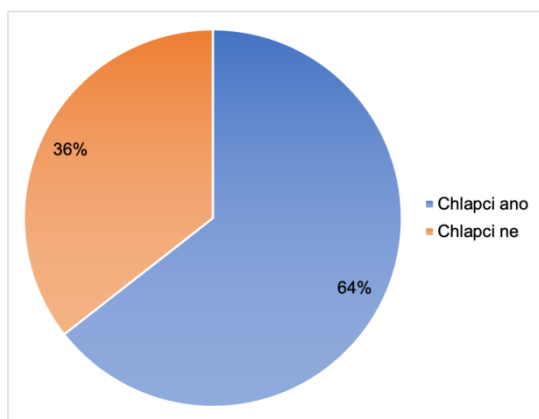
Tab. 3 – Třída

Třída	Četnost	%
4. třída	183	51 %
5. třída	177	49 %

Graf 3 – Třída

Na grafu č. 3 můžeme vidět zastoupení žáků ve 4. a 5. ročníku, které je téměř vyrovnané.

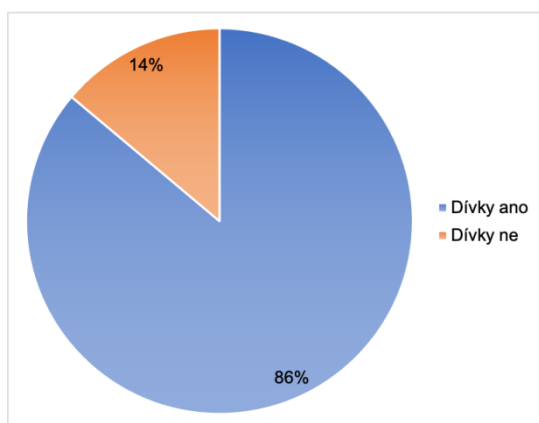
Otázka č. 4 Čteš rád/a knihy?



Tab. 4 – Oblíbenost chlapci

Oblíbenost	Četnost	%
Ano	125	64 %
Ne	69	36 %

Graf 4 – Oblíbenost chlapci



Tab. 5 – Oblíbenost dívky

Oblíbenost	Četnost	%
Ano	143	86 %
Ne	23	14 %

Graf 5 – Oblíbenost dívky

Od otázky č. 4 jsem začala respondenty rozlišovat na dívky a chlapce, a to z toho důvodu, abych se lépe přiblížila preferencím obou pohlaví a mohla vytvořit projekty, které zaujmou jak dívky, tak i chlapce.

Z grafů je zřejmé, že k četbě knih mají blíže dívky, což jsem na základě své zkušenosti z praxe předpokládala.

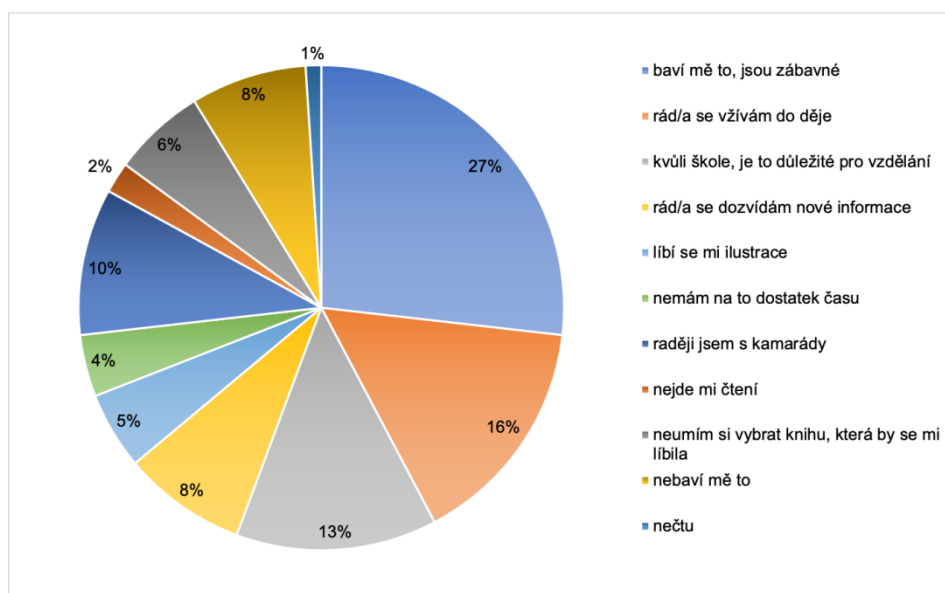
Díky výsledkům jsem si byla vědoma větší potřeby motivace u chlapců.

Pozitivní výsledky mě i tak mile překvapily a dodaly mi jistotu, že volba tématu mé diplomové práce byla správná a projekty si společně užijeme.

Otázka č. 5 Proč čteš/nečteš knihy?

Tab. 6 – Důvod ke čtení chlapci

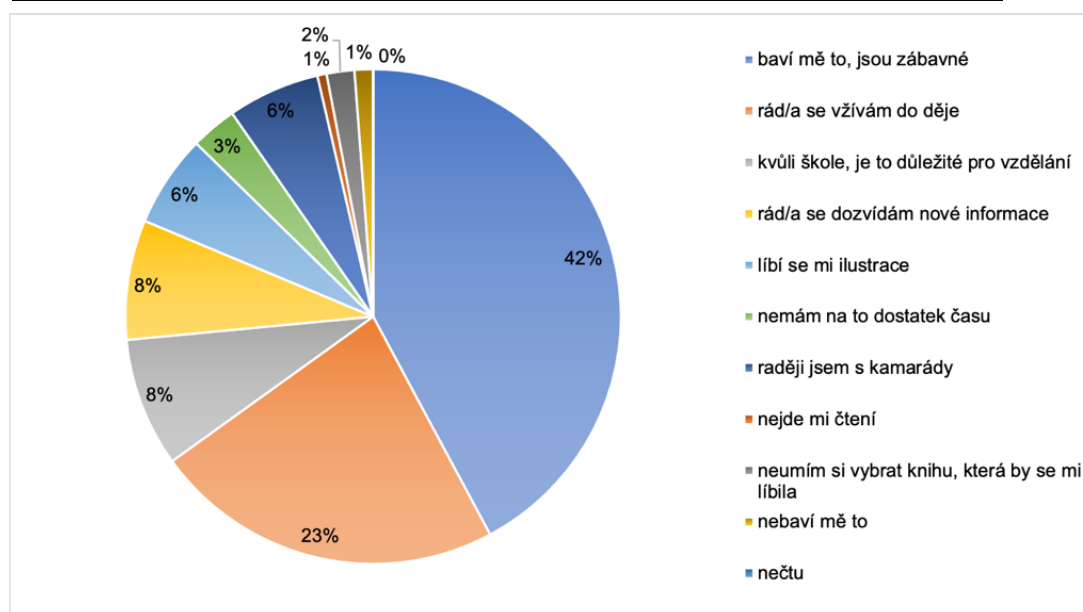
Důvod ke čtení	Četnost	%
Baví mě to, jsou zábavné	52	27 %
Rád/a se vžívám do děje	30	16 %
Kvůli škole, je to důležité pro vzdělání	26	13 %
Rád/a se dozvídám nové informace	16	8 %
Líbí se mi ilustrace	10	5 %
Nemám na to dostatek času	8	4 %
Raději jsem s kamarády	19	10 %
Nejde mi čtení	4	2 %
Neumím si vybrat knihu, která by se mi líbila	12	6 %
Nebaví mě to	15	8 %
Nečtu	2	1 %



Graf 6 – Důvod ke čtení chlapci

Tab. 7 – Důvod ke čtení dívky

Důvod ke čtení	Četnost	%
Baví mě to, jsou zábavné	70	42 %
Rád/a se vžívám do děje	38	23 %
Kvůli škole, je to důležité pro vzdělání	14	8 %
Rád/a se dozvídám nové informace	13	8 %
Líbí se mi ilustrace	10	6 %
Nemám na to dostatek času	5	3 %
Raději jsem s kamarády	10	6 %
Nejde mi čtení	1	1 %
Neumím si vybrat knihu, která by se mi líbila	3	3 %
Nebaví mě to	2	2 %
Nečtu	0	0 %



Graf 7 – Důvod ke čtení dívky

U otázky č. 5 mě zajímal postoj žáků k četbě knih. Jak můžeme v grafech vidět, odpovědi jsou jak u chlapců, tak i u dívek různorodé.

U chlapců se znovu ukázalo, že nemají ke knihám tak pozitivní vztah jako dívky. Proto mě tento graf utvrdil v tom, že musím být důsledná ve výběru vhodných knih pro projekty.

U obou pohlaví je na prvním místě odpověď: baví mě to, jsou zábavné, což mě velmi potěšilo.

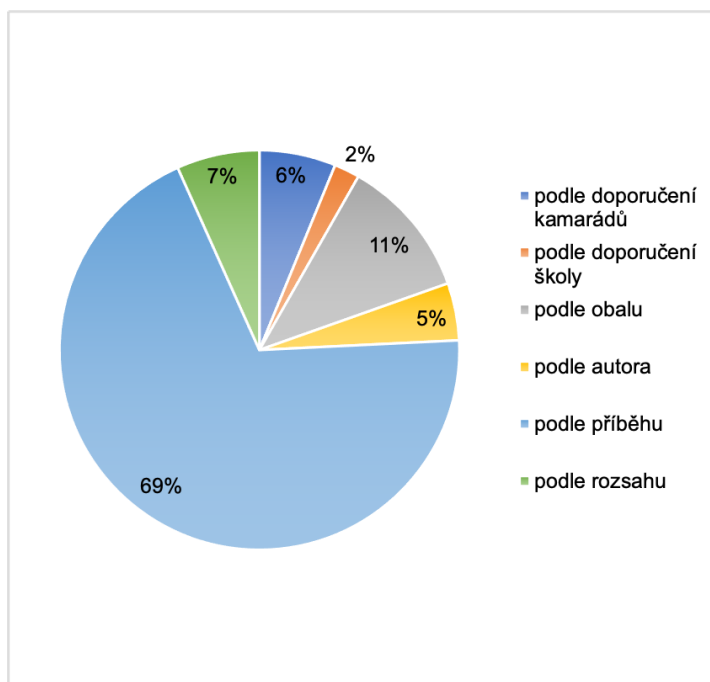
Na druhém místě můžeme vidět odpověď: rád/a se vžívám do děje. Díky této informaci jsem do projektů vložila konkrétní texty z vybraných knih, při kterých měli žáci možnost se do děje vžít.

Na třetím místě se umístila odpověď: kvůli škole, je to důležité pro vzdělání. Tuto otázku jsem v projektech také zohlednila a vybrala jsem texty, které obsahují nové pojmy a žáky obohatí.

Otázka č. 6 – Podle čeho si vybíráš knihy?

Tab. 8 – Výběr knih chlapci

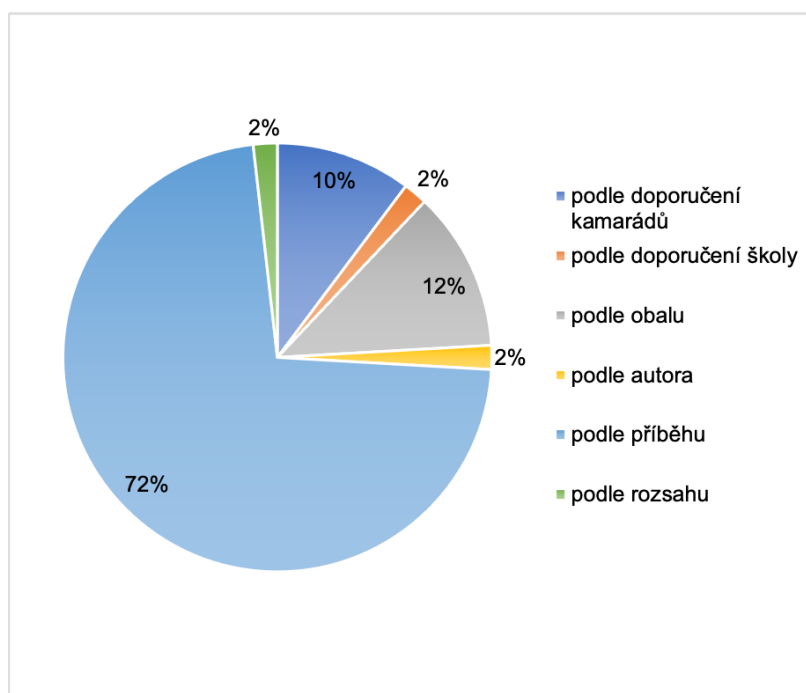
Výběr knih	Četnost	%
Podle doporučení kamarádů	12	6 %
Podle doporučení školy	4	2 %
Podle obalu	22	11 %
Podle autora	9	5 %
Podle příběhu	134	69 %
Podle rozsahu	13	7 %



Graf 8 – Výběr knih chlapci

Tab. 9 – Výběr knih dívky

Výběr knih	Četnost	%
Podle doporučení kamarádů	17	10 %
Podle doporučení školy	3	2 %
Podle obalu	20	12 %
Podle autora	3	2 %
Podle příběhu	120	72 %
Podle rozsahu	3	2 %



Graf 9 – Výběr knih dívky

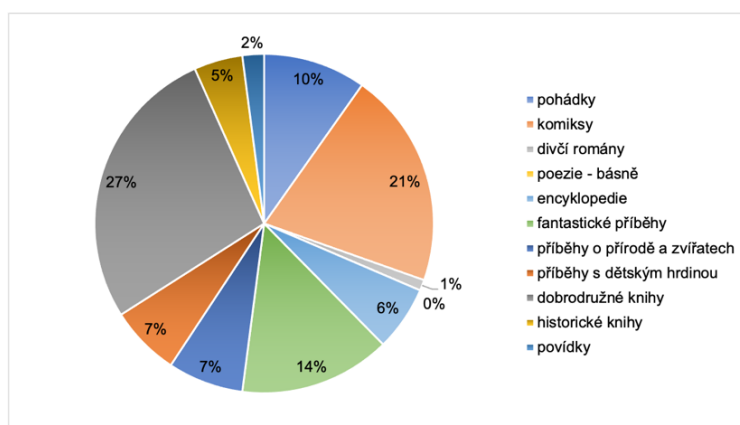
U otázky č. 6 je na první pohled zřejmé, že je pro žáky při výběru knih stěžejní příběh a vizuální stránka.

Pro projekty jsem tedy volila knihy, které jsou zajímavé příběhem a zároveň jsou i lákavé pro oči. Obsahují nejen krásné a barevné ilustrace a poutavé příběhy, ale i spoustu zábavných úkolů.

Otázka č. 7 – **Jaký druh knih máš nejraději?**

Tab. 10 – Žánr chlapci

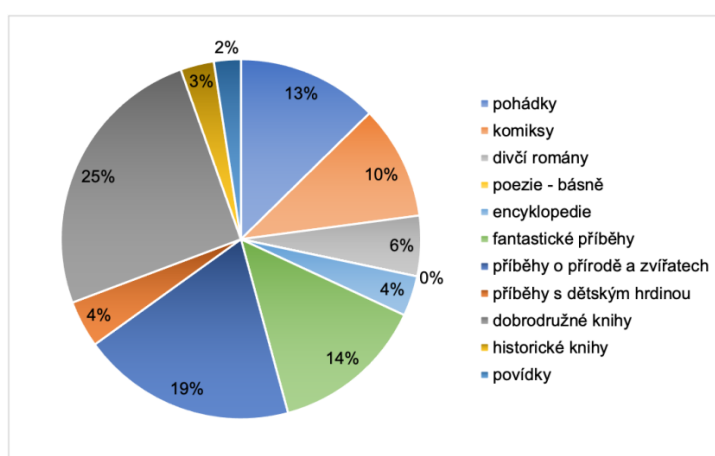
Žánr	Četnost	%
Pohádky	19	10 %
Komiksy	40	21 %
Dívčí romány	2	1 %
Poezie - básně	0	0 %
Encyklopedie	12	6 %
Fantastické příběhy	28	14 %
Příběhy o přírodě a zvířatech	14	7 %
Příběhy s dětským hrdinou	13	7 %
Dobrodružné knihy	53	27 %
Historické knihy	9	5 %
Povídky	4	2 %



Graf 10 – Žánr chlapci

Tab. 11 – Žánr dívky

Žánr	Četnost	%
Pohádky	21	13 %
Komiksy	17	10 %
Dívčí romány	9	6 %
Poezie – básně	0	0 %
Encyklopedie	6	4 %
Fantastické příběhy	23	14 %
Příběhy o přírodě a zvířatech	32	19 %
Příběhy s dětským hrdinou	7	4 %
Dobrodružné knihy	42	25 %
Historické knihy	5	3 %
Povídky	4	2 %



Graf 11 – Žánr dívky

V otázce č. 7 jsem zjišťovala, jakým literárním žánrem se budou mé projekty zabývat. Z grafů na první pohled vidíme, že se čtené žánry u chlapců a dívek liší.

Chlapci nejvíce preferují dobrodružné knihy, komiksy, fantastické příběhy a pohádky, zatímco dívky si vybírají dívčí romány, příběhy o přírodě a zvířatech a stejně jako chlapci fantastické příběhy a pohádky.

Při vyhodnocování dotazníků jsem si každý ročník i pohlaví ještě vyhodnotila zvlášť, tudíž jsem věděla, že 4. ročník celkově preferuje pohádky, komiksy a dobrodružné příběhy. Na základě tohoto zjištění jsem pro žáky připravila projekt, ve kterém nalezneme tři bloky s těmito žánry.

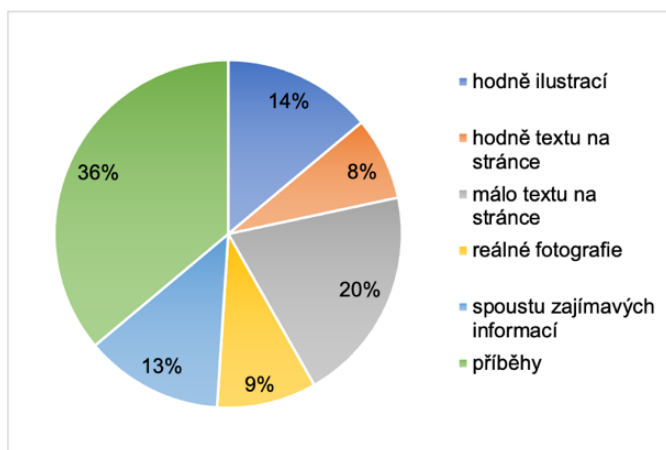
U 5. ročníku jsem zvolila jiný koncept, a to celodenní projekt, který pracuje pouze s jedním žánrem, a to dobrodružným.

Díky těmto výsledkům se mi podařilo vymyslet dva odlišné projekty.

Otázka č. 8 – Co máš na knize nejraději?

Tab. 12 – Preference chlapci

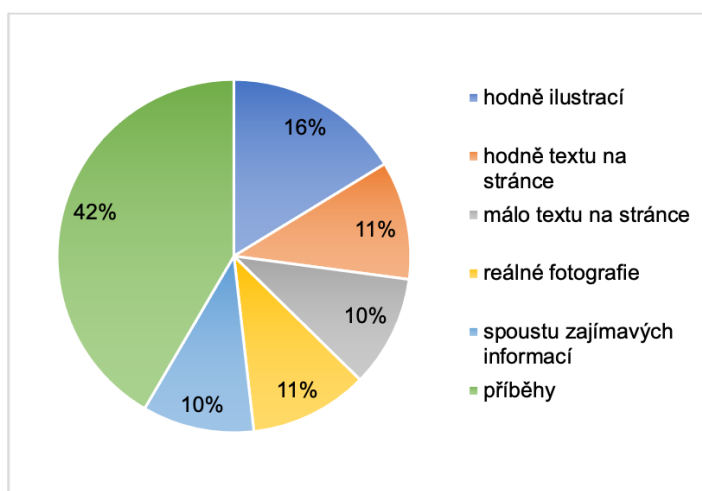
Preference	Četnost	%
Hodně ilustrací	27	14 %
Hodně textu na stránce	15	8 %
Málo textu na stránce	39	20 %
Reálné fotografie	18	9 %
Spoustu zajímavých informací	25	13 %
Příběhy	70	36 %



Graf 12 – Preference chlapci

Tab. 13 – Preference dívky

Preference	Četnost	%
Hodně ilustrací	28	16 %
Hodně textu na stránce	18	11 %
Málo textu na stránce	17	10 %
Reálné fotografie	18	11 %
Spoustu zajímavých informací	17	10 %
Příběhy	69	42 %



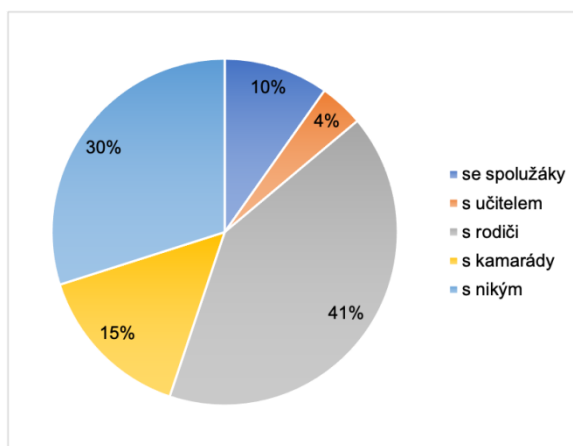
Graf 13 – Preference dívky

Otázka č. 8 zjišťuje, co mají žáci na knize nejraději. Obě pohlaví se shodla na příbězích. Další odpovědi už se u dívek a chlapců lišily.

Dívky mají rády hodně ilustrací, reálné fotografie a hodně textu na stránce. Naopak chlapci preferují málo textu na stránce, hodně ilustrací a spoustu zajímavých informací.

Výsledky u této otázky mě nepřekvapily, pouze potvrdily mé zkušenosti.

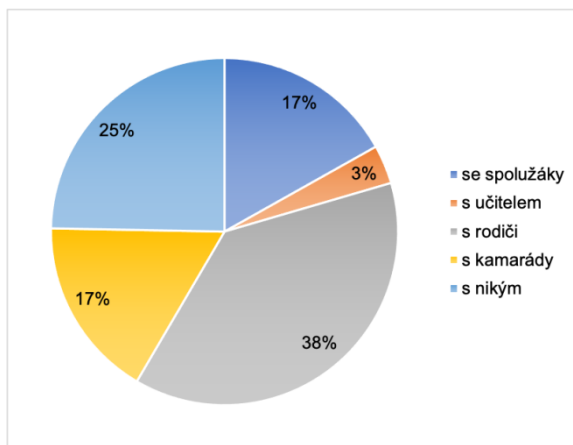
Otázka č. 9 – S kým si povídáš o knize, kterou jsi přečetl/a?



Tab. 14 – Rozhovor chlapci

Rozhovor	Četnost	%
Se spolužáky	19	10 %
S učitelem	8	4 %
S rodiči	80	41 %
S kamarády	29	15 %
S nikým	58	30 %

Graf 14 – Rozhovor chlapci



Tab. 15 – Rozhovor dívky

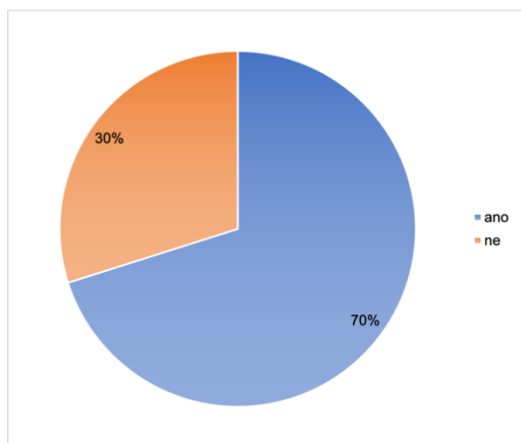
Rozhovor	Četnost	%
Se spolužáky	28	17 %
S učitelem	6	3 %
S rodiči	63	38 %
S kamarády	28	17 %
S nikým	41	25 %

Graf 15 – Rozhovor dívky

V otázce č. 9 bylo mým cílem zjistit, zda si žáci mezi sebou sdílí přečtené nebo právě čtené knihy. Dále zda rodina a škola podporuje žáky ve čtenářství a jeví o četbu dětí zájem.

Z obou grafů vyplývá, že žáci nejvíce sdílí četbu s rodiči, což je velmi pozitivní odpověď. Na druhém místě obě pohlaví uvedla, že nesdílí knihy s nikým, což mě velmi překvapilo. Nečekala jsem, že bude tato negativní odpověď hned na druhém místě. Další místa obsadili kamarádi a spolužáci. Na posledním místě se umístili učitelé, což mě zaskočilo. Myslím si, že by žáci měli být nejvíce motivováni k četbě ve škole právě učiteli, kteří jim pomohou s volbou správné knihy.

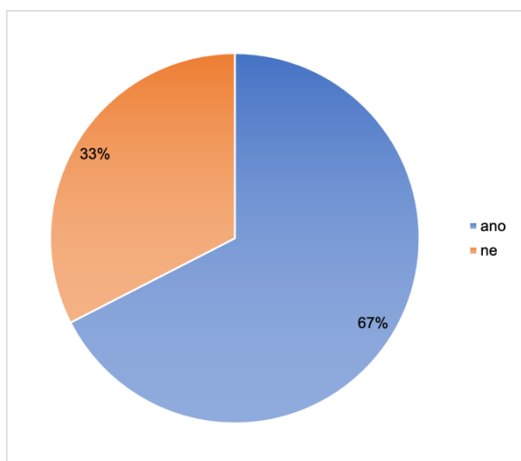
Otázka č. 10 – Baví tě knihy, které čtete ve škole?



Graf 16 – Školní četba chlapci

Tab. 16 – Školní četba chlapci

Školní četba	Četnost	%
Ano	136	70 %
Ne	58	30 %



Graf 17 – Školní četba dívky

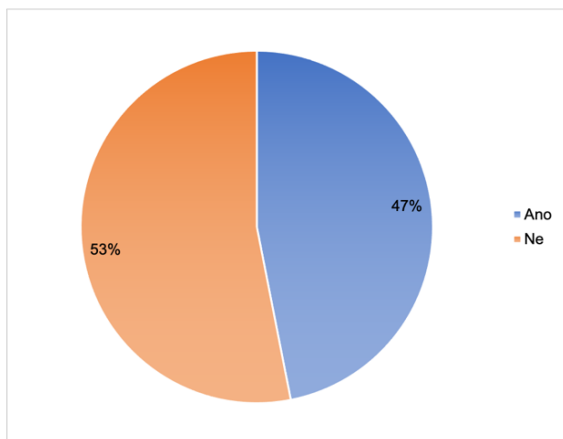
Tab. 17 – Školní četba dívky

Školní četba	Četnost	%
Ano	112	67 %
Ne	54	33 %

V otázce č. 10 jsem se zaměřila na školní prostředí. Zajímalo mě, zda učitelé volí k práci vhodnou četbu, která žáky neodradí, ale naopak je ke čtení motivuje.

Obě pohlaví odpověděla téměř totožně. Na grafech můžeme vidět, že 1/3 žáků četba ve škole nebaví. Určitě by zde měl být prostor pro zlepšení.

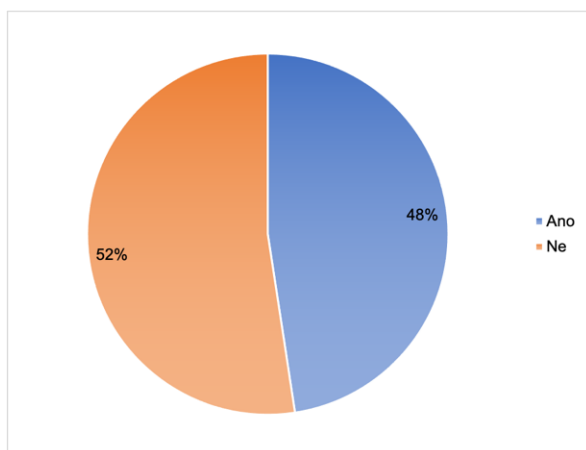
Otázka č. 11 – Doporučujete si při vyučování své oblíbené knihy?



Tab. 18 – Doporučení chlapci

Doporučení	Četnost	%
Ano	91	47 %
Ne	103	53 %

Graf 18 – Doporučení chlapci



Tab. 19 – Doporučení dívky

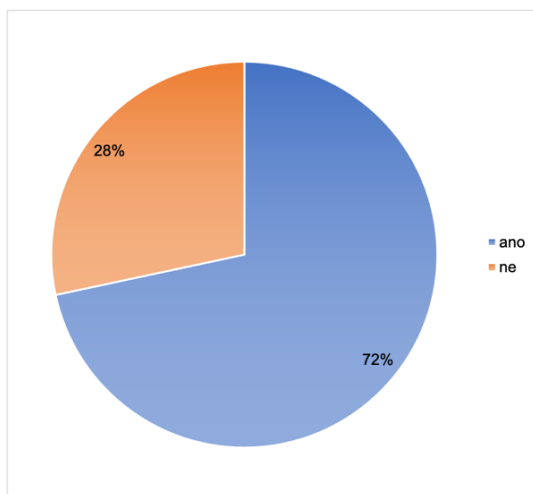
Doporučení	Četnost	%
Ano	79	51 %
Ne	87	49 %

Graf 19 – Doporučení dívky

Otázka č. 12 měla za úkol ukázat, zda učitelé dávají prostor žákům ke sdílení svých oblíbených knih a umožňují jim tak rozšířit si své literární obzory a podporují tím jejich čtenářství.

Výsledky, jak můžeme vidět, nejsou úplně pozitivní. Domnívám se však, že by výsledky mohly být ovlivněny pandemickou situací, ve které mohla být při on-line výuce četba vynechána a nahrazena samostatným studiem.

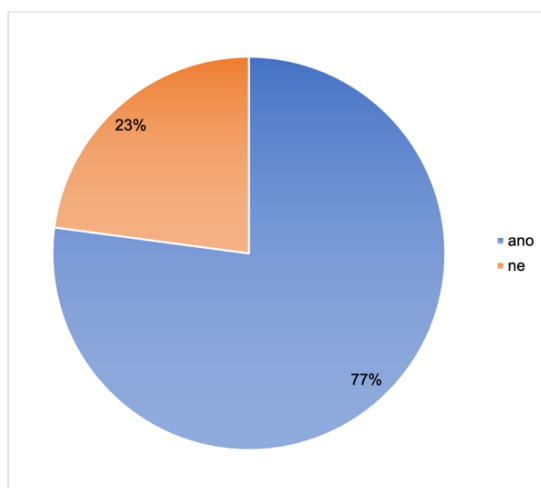
Otázka č. 12 – Vedeš si čtenářský deník?



Graf 20 – Čtenářský deník chlapci

Tab. 20 – Čtenářský deník chlapci

Čtenářský deník	Četnost	%
Ano	139	72 %
Ne	55	28 %



Graf 21 – Čtenářský deník dívky

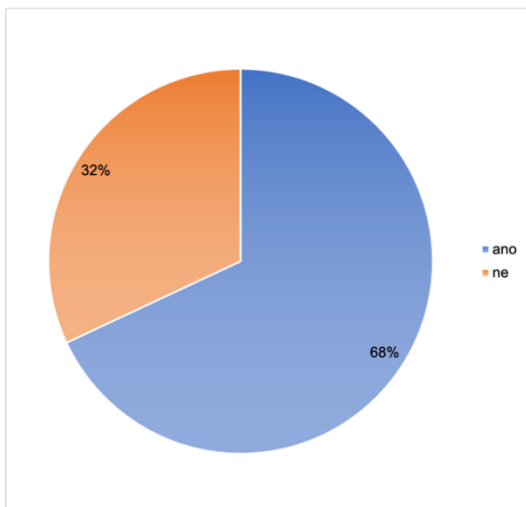
Tab. 21 – Čtenářský deník dívky

Čtenářský deník	Četnost	%
Ano	128	77 %
Ne	38	23 %

Otázka č. 12 krásně ukazuje, že si žáci zaznamenávají knihy, které přečetli. Procenta u dívek a chlapců jsou podobná, tudíž pravděpodobně ukazují, že dvě třídy ze všech dotazovaných nejsou vedeny k tvorbě čtenářských deníků, zatímco ostatní ano.

Dle mého názoru je důležité žáky vést k reflexi přečtených knih ať už formou mluvenou či psanou. Myslím si, že hlavním cílem by nemělo být opsání obsahu z knihy, ale osobní zkušenost s knihou, kterou žáci rádi odprezentují před třídou.

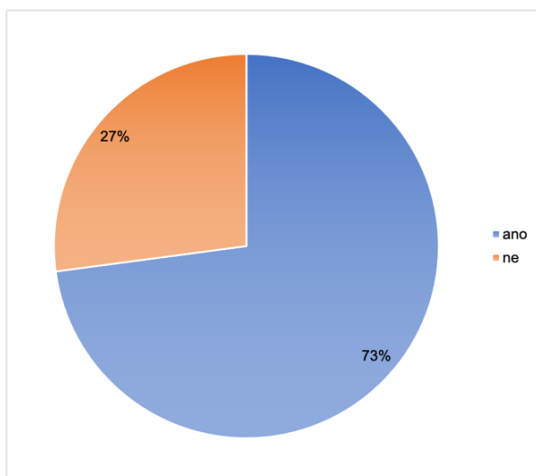
Otázka č. 13 – Použil/a jsi někdy knihu jako zdroj informací?



Tab. 22 – Zdroj chlapci

Zdroj	Četnost	%
Ano	132	68 %
Ne	62	32 %

Graf 22 – Zdroj chlapci



Tab. 23 – Zdroj dívky

Zdroj	Četnost	%
Ano	121	73 %
Ne	45	27 %

Graf 23 – Zdroj dívky

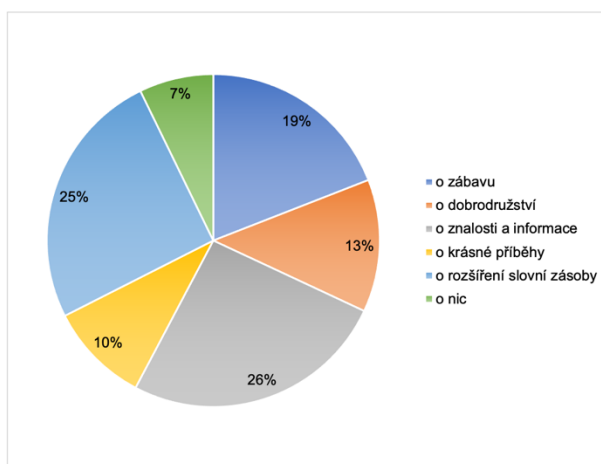
U otázky č. 13 jsem chtěla zjistit, zda žáci použili či používají knihu jako zdroj informací, i když v dnešní době pravděpodobně převažuje jako zdroj informací internet.

Obě pohlaví mají podobné výsledky, které ukazují, že žáci s knihou, jakožto zdrojem informací, pracovali.

Otázka č. 14 – O co by podle tebe přišel člověk, kdyby v životě nepřečetl ani jednu knihu?

Tab. 24 – Postoj chlapci

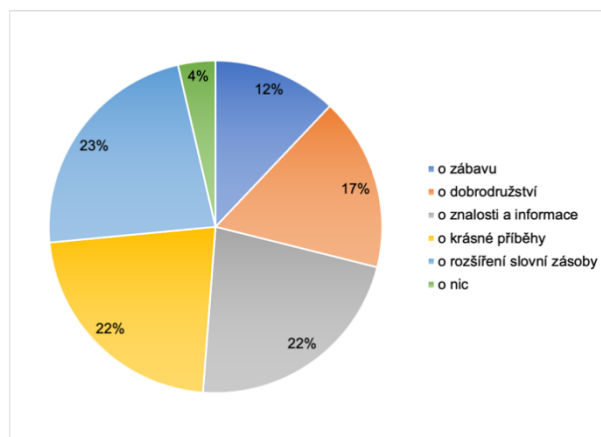
Postoj	Četnost	%
O zábavu	37	19 %
O dobrodružství	25	13 %
O znalosti a informace	50	26 %
O krásné příběhy	19	10 %
O rozšíření slovní zásoby	49	25 %
O nic	14	7 %



Graf 24 – Postoj chlapci

Tab. 25 – Postoj dívky

Postoj	Četnost	%
O zábavu	20	12 %
O dobrodružství	28	17 %
O znalosti a informace	37	22 %
O krásné příběhy	37	22 %
O rozšíření slovní zásoby	38	23 %
O nic	6	4 %



Graf 25 – Postoj dívky

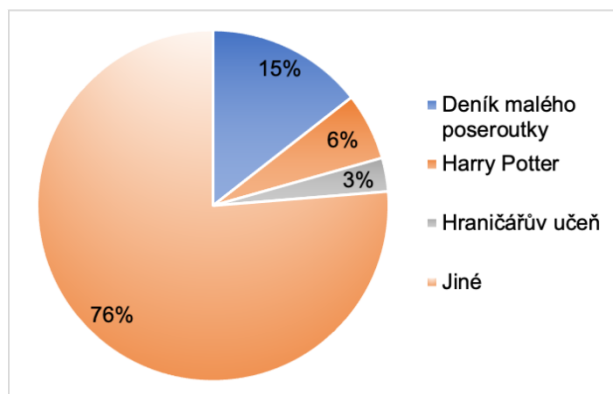
V otázce č. 14 jsem se chtěla dozvědět, jaký má kniha v životě dětí význam. Z grafů vyplývá, že chlapci vnímají knihu jako zdroj informací, zatímco dívky čtou knihy kvůli prožitku.

Myslím si, že je škoda, že většina chlapců vnímá knihu tímto způsobem, místo toho, aby využili pestrou nabídku chlapecké literatury.

Otázka č. 15 – Jaká je tvoje nejoblíbenější kniha?

Tab. 26 – Oblíbená kniha chlapci

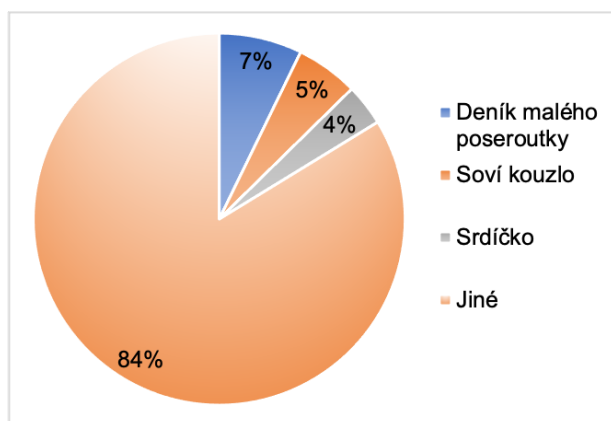
Oblíbená kniha	Četnost	%
Deník malého poseroutky	28	15 %
Harry Potter	12	6 %
Hraničářův učeň	6	3 %
Jiné	148	76 %



Graf 26 – Oblíbená kniha chlapci

Tab. 27 – Oblíbená kniha dívky

Oblíbená kniha	Četnost	%
Deník malého poseroutky	12	7 %
Soví kouzlo	9	5 %
Srdíčko	6	4 %
Jiné	139	84 %



Graf 27 – Oblíbená kniha dívky

Z otázky č. 15 vyplývá, že nabídka dětské literatury je rozsáhlá, proto mě ani nepřekvapilo, že většina žáků uvedla jinou knihu než ostatní. Jediná nejčteněji opakovaná kniha je „*Deník malého poseroutky*“. Myslím si, že na trhu můžeme nalézt daleko kvalitnější četbu, než je právě tato.

5. 2. Shrnutí průzkumu

Průzkumného šetření se celkem zúčastnilo 360 žáků 4. a 5. ročníků základních škol v Hradci Králové a Chrudimi. Výsledky otázek, na které žáci odpovídali v dotazníkovém šetření, jsem přehledně zpracovala do grafů, které mi na první pohled ukázaly, jaké jsou rozdíly v četbě u dívek a chlapců.

Vyhodnocením průzkumného šetření jsem tak získala odpovědi na své předem stanovené průzkumné otázky, které mě nasměrovaly k tvorbě projektů.

V první průzkumné otázce jsem si stanovila za cíl zjistit, jaký mají vztah žáci 4. a 5. ročníků ZŠ k četbě knih. Ukázalo se, že u obou pohlaví převažuje kladný vztah, což považuji v dnešní uspěchané době za velký úspěch. V této otázce se také potvrdilo mé očekávání, které ukázalo, že obliba knih u chlapců je o 22 % menší než u dívek.

Důležitým zjištěním pro mě bylo zodpovězení druhé průzkumné otázky, jejímž cílem bylo zjistit, jaký literární žánr k četbě žáci preferují. Díky výsledkům jsem tak mohla zpracovat projekty, které byly „na míru“ vytvořeny právě na základě vyhodnocených výsledků jak pro 4. ročník ZŠ, tak i pro 5. ročník ZŠ. U této otázky jsem opět díky znalostem, které mi byly na vysoké škole předány, předpokládala, že v grafech bude čteně zastoupena dobrodružná literatura, která je v tomto věku velmi populární. Mé očekávání bylo tedy znovu potvrzeno.

Cílem třetí průzkumné otázky bylo zjištění, zda si žáci mezi sebou sdílí své čtenářské zkušenosti. Výsledky ukázaly, že žáci sdílí četbu nejvíce s rodiči nebo s nikým. Proto jsem se rozhodla, že dám žákům v rámci projektu prostor sdílet své pozitivní čtenářské zkušenosti s ostatními spolužáky, a tak je namotivuji k případné další čtenářské aktivitě.

Čtvrtá průzkumná otázka byla zaměřena na zjištění, zda učitelé dostatečně podporují a motivují žáky ke čtení. Výsledky ukázaly, že učitelé nepřikládají četbě, a především její motivaci, velkou váhu. Na základě tohoto zjištění jsem si tedy jako hlavní cíl obou mých projektů stanovila motivaci žáků ke čtení knih.

Cílem poslední průzkumné otázky bylo zjištění, jaké knihy jsou u žáků populární. Ukázalo se, že velmi oblíbená je série knih, která nese název: *Deník malého poseroutky*, jejímž autorem je Jeff Kinney. Je pravdou, že jsem tuto humornou literaturu znala již ze semináře, ve kterém nám byla tato kniha představena jako velmi oblíbená.

V průzkumném šetření diplomové práce s názvem *Motivujeme děti ke čtení knih*, jejíž autorkou je Pešková (2019), bylo uvedeno, že se tato literatura těšila velké oblibě již v roce 2019, kdy se také umístila na prvním místě (Pešková, 2019).

Mojí prioritou však bylo do svých projektů vybrat knihy, které žáci v dotaznících neuvedli. Při výběru jsem tedy hledala knihy, které jsou zajímavé nejen příběhem, ale i ilustracemi a novými informacemi, které mi pomohou v žácích vyvolat zájem o knihu jako takovou.

6 Projekty pro 4. a 5. ročník

Projekty pro 4. a 5. ročník nejprve představím v teoretické rovině, která by byla realizována za běžného provozu školy s žáky ve třídách. V další kapitole představím alternativní podobu projektů, a to vlastní on-line realizaci.

6.1 Příprava projektů

Na začátku tvorby projektů jsem si prostřednictvím dotazníků specifikovala konkrétní záměr obou projektů. Pokládala jsem si otázky, které mi pomohly zodpovědět hlavní cíle, díky kterým jsem začala postupně vytvářet předem promyšlený záměr celého projektu. Díky tomuto postupu jsem byla schopna vybrat správné dílčí metody, aktivity a pravidla a také jsem mohla vhodně korigovat svou roli průvodce projektu.

Konkrétní záměry projektů jsem měla stanovené, a tak jsem se mohla pustit do tvorby projektů. Uvědomovala jsem si, že se v samém začátku musím nejprve seznámit s knihami, které žáci v dotaznících uvedli, abych pochopila, co je opravdu baví a jaké knihy k četbě preferují. Navštívila jsem přes výdejní okénka pobočky knihoven v Hradci Králové, kde jsem si vypůjčila knihy na doporučení žáků. Čtení knih mě opravdu bavilo, dokázala jsem se lépe vžít do čtenářů tohoto věku a začala jsem vybírat knihy vhodné pro své projekty. Musím říct, že to nebylo vůbec jednoduché. Knihovny byly kvůli pandemické situaci zavřené, proto jsem vyhledávala zajímavé knihy na internetu a využila jsem cenné rady a ochotu knihovnic. Knihy jsem si vypůjčila, doma je prohlédla, přečetla a tímto způsobem jsem vybrala ty, které mě zaujaly a splnily podmínky, které jsem si stanovila.

Knihy jsem volila především takové, které žáci v dotaznících neuvedli. Tento postup jsem zvolila proto, abych žákům rozšířila jejich obzory a seznámila je s něčím novým.

Jako nejoblíbenější knihy se v dotaznících objevovaly různé díly *Deníku malého poseroutky*. Mojí prioritou však bylo vybrat knihy zajímavé nejen příběhem, i když je stěžejní, ale i ilustracemi a novými informacemi. Chtěla jsem u žáků vyvolat zájem o knihu jako takovou. Naučit je vybírat si knihy, které jim budou přinášet uvolnění, zábavu a budou pro ně zdrojem informací, řešením problémů a objevováním sebe samých.

6.2 Plánování projektů

Celodenní projekty s názvem „Naše knižní galerie“ a „Knižní svět“ měly být zrealizovány s žáky 4. a 5. ročníků ZŠ Jiráskovo náměstí a ZŠ Dr. Jana Malíka na přelomu března/dubna roku 2020. Projekty však musely být odloženy kvůli začínající pandemické situaci, u které nikdo nevěděl, co od ní má očekávat. Komunikace se školami a učiteli se tak omezila na minimum. Vyčkávala jsem, jak bude situace dále postupovat, a projekt jsem odložila na dobu neurčitou. Bohužel se mi nepodařilo projekt uskutečnit do konce školního roku a musel být odložen na další školní rok. Páté třídy, které jsem měla pro projekt domluvené, již byly od září na druhém stupni v 6. třídě, proto jsem s dotazníky začala znovu v jiných třídách. Na začátku školního roku jsem oslovila nové učitele, kteří byli ochotni mi s projektem i v dále probíhající pandemické situaci pomoci.

Do některých škol jsem měla možnost vstoupit s ochrannými pomůckami a dotazníky si s žáky vyplnit sama, za což jsem velice vděčná. Ve školách, ve kterých mi nebylo umožněno pracovat s žáky osobně, mi pomohli ochotní učitelé zvolených tříd.

Po vyplnění dotazníků jsem zpracovala získaná data a začala tvořit projekty, které budou odpovídat čtenářským preferencím žáků 4. a 5. ročníků.

Na začátku roku 2021 jsem podruhé prodělala onemocnění covid-19 a bylo mi jasné, že musím praktickou část přizpůsobit situaci, neboť není reálné projekty zrealizovat podle původního plánu s dětmi ve školách. Požádala jsem paní učitelky tříd, ve kterých jsem chtěla projekty realizovat, zda by byly ochotné mi poskytnout prostor pro projekt v rámci on-line výuky. Některé mi s ochotou vyhradily pro on-line projekt potřebný čas, jiné mi věnovaly čas podle svých možností.

6.3 Návrhy projektů

Na následujících stránkách představím a podrobně popíšu dva odlišné projekty. První projekt s názvem „Knižní svět“ je určen pro 4. ročník, druhý projekt s názvem „Naše knižní galerie“ je určen pro 5. ročník. Tyto projekty by byly realizovány za normální situace ve třídách. V on-line projektech jsem však musela některé činnosti jako například hry či zajímavá hodnocení vynechat. Vlastní realizaci on-line projektů představím později.

6.3.1 Projekt pro 4. ročník: „Knižní svět“

Záměr projektu

Cílem celodenního projektu je představit žákům tři odlišné žánry knih, a to pohádku, komiks a příběhovou prózu ze života dětí. Inspirovat je k přečtení těchto knih a případně si vypůjčit další knihy od těchto autorů. Zakončit projekt tvorbou reklamy na svoji oblíbenou knihu, která zaujme ostatní žáky k přečtení.

Téma projektu: „Knižní svět“

Délka projektu: 4 vyučovací hodiny (celodenní projekt)

Třída žáků (věková skupina): 4. třída (9 – 10 let)

Realizace projektu:

- Základní škola a Mateřská škola Jiráskovo náměstí
- Základní škola Chrudim Dr. Jana Malíka

Oblast, která tvoří jádro projektu: Jazyk a jazyková komunikace

Další integrované oblasti: Umění a kultura, Člověk a společnost

Výukové metody: pětilístek

Čtenářské strategie: vysuzování, monitoringu, spojitostí, syntetizování, tázání

Hlavní cíl projektu: Motivace žáků ke čtení knih

Další cíle:

- Prohloubení vztahu žáka a knihy
- Rozvoj pozornosti, paměti, představivosti a fantazie
- Rozvoj tvořivého myšlení a řešení problémů
- Rozvoj komunikativních dovedností
- Vytvoření lákavé reklamy na knihu
- Seznámení žáků s novými metodami práce
- Seznámení žáků s novými knihami
- Posílení třídního kolektivu
- Rozšíření slovní zásoby
- Práce s informacemi

V následující části postupně představím 4 odlišné bloky, v nichž jsou rozpracovány jednotlivé činnosti, které žáky provedou celodenním projektem.

Názvy jednotlivých bloků:

1. blok projektu – pohádka
2. blok projektu – komiks
3. blok projektu – dobrodružství
4. blok projektu – reklama

Příprava žáků před projektem

S žáky se předem domluvíme, aby si na projektový den přinesli svoji oblíbenou knihu.

1. blok projektu – pohádka

V tabulce č. 28 uvádím přehled jednotlivých činností, které se vážou k tématu pohádka. Činnosti jsou pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 28 – Přehled činností 1. blok – pohádka

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Motivace	3 minuty	Motivace žáků na práci s pohádkou.	
Představení knihy	3 minuty	Seznámení žáků s knihou a autorem.	Knihy: <i>Pohádky</i> od Miloše Macourka. Fotografie autora a jeho knihy.
Nedokončená pohádka	5 minut	Vtažení žáků do děje pohádky. Rozvoj pozornosti.	Nedokončená pohádka: Jakub a dvě stě dědečků. (Příloha B) Obrázek panamáku a Běláska.
Jak pohádka dopadne?	15 minut	Dokončení pohádky podle fantazie žáků.	Papír, psací potřeby.
Dokončená pohádka žáky	10 minut	Ukázka prací žáků z předchozí činnosti.	Dokončené pohádky žáků.
Konec pohádky	3 minuty	Seznámení žáků	Konec pohádky: Jakub

podle autora		s koncem pohádky podle autora.	a dvě stě dědečků. (Příloha B)
Reflexe	6 minut	Zhodnocení pointy pohádky. Zjištění, zda žáky pohádková kniha zaujala k přečtení.	

Popis jednotlivých činností:

- **Motivace**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

S žáky si budu povídat o pohádkách, které znají z vyprávění nebo které četli.

Otázky:

Děti, četly jste nějakou pohádku?

Jak se jmenovala?

Libí se vám pohádky?

- **Představení knihy**

Metody práce: slovní – vysvětlování

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům představím knihu *Pohádky* od Miloše Macourka, kterou si společně prohlédneme a přečteme si pár názvů pohádek, které se v knize objevují. Ukážeme si na fotografii, jak vypadá autor knihy, a řekneme si, jaké další knihy napsal.

- **Nedokončená pohádka**

Metody práce: slovní – práce s textem

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům přečtu část úryvku z pohádky, kterou ovšem nedočtu do konce. Po přečtení si na obrázku ukážeme, jak vypadá panamák a Bělásek.

Před přečtením žáky poprosím, aby pozorně poslouchali a vžili se do děje, protože budou s příběhem pracovat v další činnosti.

Po dočtení úryvku budou mít žáci za úkol pohádku podle své fantazie dokončit.

(Příloha B)

- **Jak pohádka dopadne?**

Metody práce: slovní – práce s textem

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Úkolem žáků je dokončit pohádku podle své fantazie, a to prostřednictvím maximálně 5 vět.

Ten, kdo bude mít pohádku dříve hotovou, nakreslí k ní jednoduchý obrázek.

- **Dokončená pohádka žáky**

Metody práce: slovní – práce s textem

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Pár dobrovolníků se se třídou podělí o svůj originální konec pohádky.

- **Konec pohádky podle autora**

Metody práce: slovní – práce s textem

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům přečtu konec pohádky podle autora.

(Příloha B)

- **Reflexe**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Zhodnotíme, zdali se někdo svým vymyšleným koncem přiblížil pointě pohádky, kterou vymyslel autor.

Otázky:

Čí konec příběhu se vám zdál nejzajímavější?

Čím tě pohádka zaujala?

V knize je spousta takových pohádek, proto koho kniha zaujala, může si ji vypůjčit a přečíst si všechny pohádky.

2. blok projektu – komiks

V tabulce č. 29 uvádím přehled jednotlivých činností, které se vážou k tématu komiks. Činnosti jsou opět pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 29 – Přehled činností 2. blok – komiks

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Co se skrývá v knize?	5 minut	Zamyšlení se, co vše v knize můžeme vidět.	
Představení knihy	2 minuty	Seznámení žáků s knihou a autorem.	Knihy: <i>Dobrodružství Rychlé Veverky – Bludiště.</i>
Práce s knihou	18 minut	Vyzkoušení si různých úkolů z knihy.	Nakopírované úkoly z knihy. (Příloha C)
Tvoření	15 minut	Vytvoření vlastního úkolu pro ostatní žáky.	Papír, psací potřeby.
Ukázka výtvorů	5 minut	Motivace žáků k četbě knihy, ke které jsou úkoly vytvořeny. Motivace na vyzkoušení vytvořených úkolů.	Výtvary žáků.
Reflexe		Zjištění, zda žáky kniha zaujala k přečtení. Zhodnocení originality žáků.	

Popis jednotlivých činností:

- **Co se skrývá v knize?**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

S žáky si budeme povídat o tom, co můžeme vidět v knihách, které čtou (text, obrázky...).

- **Představení knihy**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům ukážu pouze obal knihy, ve které se ukrývá i něco jiného než jen texty, obrázky, odstavce atp. Žáci se zamyslí nad tím, co všechno by se v knize mohlo ukrývat a následně své nápady sdílí s ostatními. Ukážeme si, co všechno kniha nabízí (hádanky, tajenky, hlavolamy atp.).

- **Práce s knihou**

Metody práce: slovní – práce s textem

Klíčové kompetence: pracovní

Popis činnosti:

Žáci si vyzkouší mnou předem vybrané úkoly z knihy (tajenku, hádanku, hledání rozdílů atp.).

(Příloha C)

- **Tvoření**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: pracovní

Popis činnosti:

Žáci na základě vyzkoušených nápadů z knihy *Bludiště* vytvoří vlastní hádanku, bludiště, tajenku nebo obrázek. Všechny nápady budou tvořit na svou knihu.

- **Ukázka výtvorů**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žáci dostanou prostor si prohlédnout výtvary ostatních. Povedené výtvary můžeme nakopírovat a nabídnout je ostatním žákům k vyplnění.

- **Reflexe**

Metody práce: slovní – diskuze

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

V závěru druhého bloku zhodnotíme snahu a originalitu žáků. Zodpovíme si předem stanovené otázky.

Otázky:

Zaujala vás kniha plná úkolů? Proč?

Co pro vás bylo nejtěžší při vymýšlení vlastního nápadu na svou knihu?

3. blok projektu – dobrodružství

V tabulce č. 30 uvádím přehled jednotlivých činností, které se vážou k tématu dobrodružství. Činnosti jsou opět pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 30 – Přehled činností 3. blok – dobrodružství

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Představení autora: René Goscinny	3 minuty	Seznámení žáků s autorem knihy.	Fotografie autora. Informace o autorovi. Ukázka knih, které napsal (<i>Asterix</i>).
Představení knihy	2 minuty	Seznámení žáků s knihou.	Kniha: <i>Malý Mikuláš – Červený balónek a jiné příběhy</i> .
Svetr	23 minut	Vtažení žáků do děje knihy. Rozvoj pozornosti.	Rozčleněný příběh: <i>Svetr</i> . Papírky s jednotlivými texty. (Příloha D)

Shrnutí textu	5 minut	Shrnutí poznatků z příběhu.	
Pětílístek - škola	7 minut	Vyjádření postoje žáků k tématu škola.	Nakopírovaná předloha pro metodu pětílístek. (Příloha E)
Reflexe	5 minut	Zjištění, zda žáky kniha zaujala k přečtení.	

Popis jednotlivých činností:

- **Představení autora – René Gosciny**

Metody práce: slovní – rozhovor, názorně demonstrační

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům ukážu fotografii, na které uvidí autora, a představím několik jeho dalších známých knih.

Otázky:

Odkud si myslíte, že autor pochází?

Znáte autora a nějaké jeho dílo?

Příloha

- **Představení knihy**

Metody práce: slovní – vysvětlování

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům představím knihu s názvem *Malý Mikuláš – Červený balónek a jiné příběhy*, ze které jsem vybrala jeden příběh *Svetr*, se kterým budeme pracovat.

Příloha

- **Svetr**

Metody práce: práce s textem

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Na začátku činnosti žákům přečtu úvodní část příběhu. Po přečtení si společně text rozebereme (*O čem bude příběh? Jak bude dále pokračovat?*). Po tomto úvodu žákům rozdám předpřipravené části (odstavce) příběhu, které k sobě budou sešité a očíslované podle posloupnosti.

Další část příběhu si žáci přečtou v tichosti pro sebe. Po přečtení následuje rozbor textu a pokračování četby učitelem a další rozbor přečteného textu. Takto se budou žák s učitelem střídat do konce příběhu.

Tímto způsobem přečteme a rozebereme celý text.

(Příloha D)

- **Shrnutí textu**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

S žáky shrneme pointu celého příběhu. Řekneme si, co v nás zanechal.

- **Pětilístek – škola**

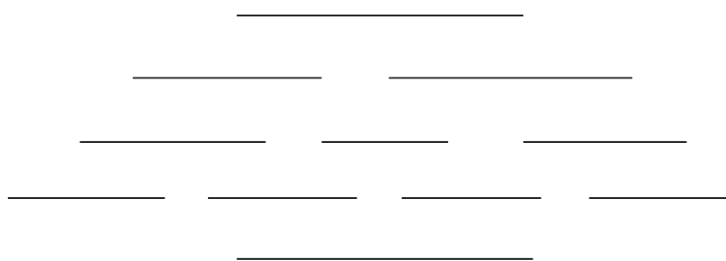
Metody práce: pětilístek

Klíčové kompetence: k učení

Popis činnosti:

Žáci si vyzkouší výukovou metodu pětilístek na téma *škola*, ve které se děj odehrával.

(Příloha E)



Obr. 1 – Pětilístek

- **Reflexe**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Zhodnotíme způsob práce s textem (střídané čtení).

Otázky:

Četli jste někdy příběh touto formou?

Bylo to pro tebe jednoduché/složitě? Proč?

4. blok projektu – reklama

V tabulce č. 31 uvádím přehled jednotlivých činností, které se vážou k tématu reklama.

Činnosti jsou opět pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 31 – Přehled činností 4. blok – reklama

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Co je to reklama?	5 minut	Seznámení žáků s pojmem reklama.	Základní informace o reklamě.
Tvorba vlastní reklamy	15 minut	Vytvoření poutavé reklamy, která zaujme ostatní žáky.	Vlastní knihy žáků, papír velikosti A4, kreslicí pomůcky (pastelky, fixy...).
Prezentace reklamy	10 minut	Motivace žáků ke čtení knih. Ukázka kreativity žáků.	Vytvořené reklamy žáků. Vlastní knihy žáků.
Reflexe	5 minut	Zjištění důležitosti reklam.	
Závěrečná reflexe	10 minut	Shrnutí celodenního projektu. Zjištění, zda mají žáci větší motivaci ke čtení knih.	

Popis jednotlivých činností:

- **Co je to reklama?**

Metody práce: slovní – vysvětlování

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům vysvětlím pravidla pro tvorbu reklamy na jejich knihu.

Otázky:

Co je to reklama?

K čemu slouží?

Co by měla reklama obsahovat, aby nás zaujala?

- **Tvorba vlastní reklamy**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: pracovní

Popis činnosti:

Žáci vytvoří reklamu na jimi vybranou knihu.

Použít mohou i obrázek z druhého bloku.

- **Prezentace reklamy**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žáci se rozdělí do dvojic, ve kterých si reklamu vzájemně přečtou. Poté zhodnotí, zda by je reklama zaujala a knihu by si přečetli.

- **Reflexe**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

S žáky si povíme, která kniha je zaujala nejvíce a proč. Zhodnotíme, zda se žákům reklamy povedly a inspirovaly někoho k četbě. Nakonec si výtvořiny vystavíme po třídě.

Otázky:

Jak se vám povedly reklamy? Zaujala vás reklama druhého? Čím?

- **Závěrečná reflexe**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Se třídou si shrneme celý projektový den.

Otázky:

Která z představených knih ti nejvíce utkvěla v paměti? Proč?

Objevil se v projektu žánr, který jsi ještě nečetl? Jaký?

Zaujala tě některá kniha natolik, že si ji přečteš? Jaká? A proč?

Projekt pro 4. ročník se skládá ze 4 odlišných bloků, a to z toho důvodu, protože se právě tyto tři představené žánry četně objevovaly v průzkumném šetření.

V následující podkapitole představím projekt pro 5. ročník, který se skládá z 5 bloků a je provázen dobrodružnou knihou s názvem: *Písečníci a bludný asteroid*. Tento projekt je vytvořen opět na základě dat z průzkumného šetření, ve kterém se žáci shodli, že nejraději čtou dobrodružnou literaturu.

6.3.2 Projekt pro 5. ročník: „Naše knižní galerie“

Záměr projektu

Cílem celodenního projektu je seznámit žáky s knihou *Písečníci a bludný asteroid* od autora Václava Dvořáka. Inspirovat je nejen touto knihou, ale i vlastními knihami žáků. Na konci projektu pak vytvořit prostředí plné knižní inspirace.

Téma projektu: „Naše knižní galerie“

Délka projektu: 5 vyučovacích hodin (celodenní projekt)

Třída žáků (věková skupina): 5. třída (10 – 11 let)

Realizace projektu:

- Základní škola a Mateřská škola Jiráskovo náměstí
- Základní škola Chrudim Dr. Jana Malíka

Oblast, která tvoří jádro projektu: Jazyk a jazyková komunikace

Další integrované oblasti: Umění a kultura, Člověk a společnost

Výukové metody: Vennův diagram, kostka

Čtenářské strategie: tázání, syntetizování, monitoringu

Hlavní cíl projektu: Motivace žáků ke čtení knih.

Další cíle:

- Prohloubení vztahu žáka a knihy
- Rozvoj pozornosti, paměti, představivosti a fantazie
- Rozvoj tvořivého myšlení a řešení problémů
- Rozvoj komunikativních dovedností
- Vytvoření motivačních plakátů
- Seznámení žáků s novými metodami práce
- Seznámení žáků s novými knihami
- Posílení třídního kolektivu
- Rozšíření slovní zásoby
- Práce ve skupině
- Práce s informacemi

V následující části postupně představím 5 bloků, které na sebe navazují. Ohraničeny jsou z důvodu přehlednosti pro odpočinek a vykonání potřeb žáků. V blocích jsou rozpracovány jednotlivé činnosti, které žáky provedou celodenním projektem.

Příprava žáků před projektem

S žáky se před projektem domluvíme, aby si do školy přinesli svoji nejoblíbenější knihu, kterou mají vrytou v paměti anebo knihu, kterou právě čtou.

Žáci budou seznámeni pouze s tím, že školní den nebude probíhat jako obvykle, ale že spolu prožijeme den plný knižní inspirace.

Po celou dobu projektu budu žáky provázet svou oblíbenou knihou *Písečníci a bludný asteroid* od autora Václava Dvořáka, o které však žáci nebudou nic vědět. Všechny činnosti budu plnit společně s žáky, aby mi vyšel stejný výsledný plakát do naší „knižní galerie“, která bude sloužit jako zdroj inspirace pro druhé.

1. blok projektu

V tabulce č. 32 uvádím přehled jednotlivých činností, které jsou pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 32 – Přehled činností 1. blok

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Knižní galerie	5 minut	Vytvoření knižní galerie. Zahájení projektu.	Vlastní knihy žáků.
Obrázek z knihy	10 minut	Motivace žáků na projektový den.	Obrázek z knihy <i>Písečníci a bludný asteroid</i> .
Fantazie	5 minut	Seznámení žáků s pojmem fantazie.	Jednoduchá definice pojmu fantazie.
O čem si povídáme?	10 minut	Krátká scénka – rozhovor. Nápady žáků, co si děti na obrázku mohou povídat.	Rychlá hra na rozdělení žáků na dívky a chlapce. Rozdělení žáků do dvojic.
Úryvek z knihy <i>Písečníci a bludný asteroid</i>	7 minut	Vtažení žáků do děje knihy. Inspirace k přečtení knihy.	Vybraný text z knihy <i>Písečníci a bludný asteroid</i> . (Příloha F)
Informace o knize	5 minut	Odhalení názvu a autora knihy. Základní informace o knize.	Knihy: <i>Písečníci a bludný asteroid</i> .
Reflexe	5 minut	Zjištění, zda žáky kniha zaujala k přečtení.	

Popis jednotlivých činností:

Před zahájením činností žáky požádám, aby úkoly v průběhu celého dne plnili poctivě a pečlivě, protože ze získaných materiálů vytvoříme na konci projektu knižní galerii, která bude zdobit třídu.

Činnosti jsem si pro svou představu časově ohraničila do 5 bloků, ale řídit se budu především podle situace, atmosféry a aktivity žáků.

- **Knižní galerie**

Metody práce: slovní – vysvětlování, samostatná práce

Klíčové kompetence: komunikativní, pracovní

Popis činnosti:

Hodinu zahájím tím, že si žáci po třídě vystaví svou oblíbenou nebo právě čtenou knihu, kterou si přinesli do školy. Mohou volit různá místa podle svého uvážení, kam si myslí, že se jejich kniha hodí. Poté si žáci obaly vystavených knih prohlédnou.

Po úvodu, který ukončím větou: „*Vaše vystavené knihy na nás zatím počkají, než si je pozveme k práci.*“, následuje první činnost.

- **Obrázek z knihy *Písečníci a bludný asteroid***

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální

Popis činnosti:

S žáky společně utvoříme kruh, ve kterém jim ukážu tajemný obrázek z mé oblíbené knihy, kterou jsem si na projekt připravila. Jejich úkolem je, aby se na obrázek podívali, popřemýšleli a poté nahlas řekli vše, co je k obrázku napadlo.

Žáky můžu navést těmito otázkami:

*Kdo jsme? Znáš nás? Odkud pocházíme? Na co se díváme? Nad čím asi přemýšlíme?
Jak se jmenujeme? Jak se cítíme? Jsme sourozenci nebo kamarádi? Kolik je nám let?
Je den nebo noc? Jaký má název kniha, ze které pocházíme?*



Obr. 2 - *Písečníci a bludný asteroid*

- **Fantazie**

Metody práce: slovní – vysvětlování, rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení, sociální a personální

Popis činnosti:

Na předchozí činnost navážu tím, že se žáků zeptám, zda vědí, co je to fantazie.

Vysvětlíme si, co to je fantazie a budeme se snažit společně dojít k tomu, že jejich nápady k obrázku v předešlé činnosti byly výplodem fantazie každého z nich.

- **O čem si povídáme?**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní, občanské

Popis činnosti:

Žáky nejprve rozdělím na dívky a chlapce a poté vytvoříme dvojice.

Úkolem dvojice bude vžít se do dětí na obrázku a na základě vlastní fantazie vymyslet krátký rozhovor o tom, o čem si asi mohou povídat.

Kdo bude chtít, dobrovolně nám scénku předvede.

- **Úryvek z knihy *Písečníci a bludný asteroid***

Metody práce: práce s textem

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům přečtu poutavý úryvek z knihy *Písečníci a bludný asteroid*. Při četbě si žáci udělají pohodlí a kdo chce, může si pro větší prožitek zavřít oči. Jejich úkolem je pozorně poslouchat a vžít se do děje.

(Příloha F)

- **Informace o knize**

Metody práce: vysvětlování

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žákům představím knihu, se kterou jsem pracovala. Prozradím název knihy a jméno autora. Žáci si mohou knihu prohlédnout a prolistovat.

Nakonec si v krátkosti povíme, zda se někdo svými nápady v rámci všech činností ke knize přiblížil.

- **Reflexe**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální

Popis činnosti:

Žáci slovně zhodnotí, zda je kniha krátkým úryvkem textu a obrázkem zaujala a chtěli by se dozvědět, jak příběh pokračuje dál.

2. blok projektu

V tabulce č. 33 uvádím přehled jednotlivých činností, které jsou taktéž pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 33 – Přehled činností 2. blok

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Moje kniha vyjádřená obrázkem (autor + název knihy)	18 minut	Nakreslení poutavého obrázku, který namotivuje ostatní žáky k přečtení knihy. Seznámení žáků s názvem a autorem knihy.	Vlastní knihy žáků, papír velikosti A4, kreslicí pomůcky (pastelky, fixy...).
Volné čtení	10 minut	Rozvoj pozornosti. Připomenutí si děje knihy.	Vlastní knihy žáků.
Výstava obrázků	10 minut	Motivace žáků ke čtení knih.	Vytvořené obrázky žáků. Vlastní knihy žáků.
Reflexe	5 minut	Sebereflexe. Hodnocení, jaké obrázky nás upoutaly k přečtení knihy.	

Popis jednotlivých činností:

- **Moje kniha vyjádřená obrázkem (autor + název)**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: pracovní

Popis činnosti:

Žáci si k sobě vezmou zpět své vystavené knihy a najdou si pohodlné místo, kde se jim bude dobře pracovat. Jejich úkolem bude nakreslit obrázek, kterým by nám chtěli představit svou oblíbenou knihu.

Kdo bude s tvorbou obrázku hotový dřív, vezme si svoji knihu a bude si z ní v tichosti číst.

- **Volné čtení**

Metody práce: čtení s porozuměním

Klíčové kompetence: k učení

Popis činnosti:

Žáci si budou sami v tichosti číst oblíbenou knihu, aby se vžili do děje a připomněli si ho.

- **Výstava (obal knihy + obrázek)**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: k učení

Popis činnosti:

Žáci na lavici vystaví svoji knihu a vedle ní motivační obrázek ke knize. Žáci si třídu projdou a obrázky si prohlédnou (galerie).

- **Reflexe**

Metody práce: slovní

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální

Popis činnosti:

Žáci zhodnotí, zda se jim podařilo vytvořit obrázek vystihující jejich knihu. Řekneme si, jaké obrázky nás na první pohled zaujaly.

3. blok projektu

V tabulce č. 34 uvádím přehled jednotlivých činností, které jsou taktéž pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 34 – Přehled činností 3. blok

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Moje kniha vyjádřená 5 slovy (název + autor)	7 minut	Zamyšlení se nad knihou. Vyjádření své knihy 5 slovy.	Papír, psací pomůcky.
Knižní inspirace	5 minut	Motivace žáků ke čtení knih.	Papír s 5 slovy z předchozí činnosti.
Jaký jsem?	5 minut	Napsat spolužákům kladnou vlastnost.	Papír, psací potřeby.
Co máme společného?	10 minut	Zamyšlení se nad svými kladnými/zápornými vlastnostmi.	Vytištěné Vennovy diagramy, psací potřeby. (Příloha G)
Jak se vidím já? Jak mě vidí spolužáci?	5 minut	Sebereflexe.	„Harmonika“ s kladnými vlastnostmi.
Moje pocity	8 minut	Reflexe aktuálních pocitů.	

Popis jednotlivých činností:

- **Moje kniha vyjádřená 5 slovy**

Metody práce: slovní – vysvětlování, rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

V prvním bloku jsem žákům představila část úryvku z mé knihy. Zeptám se jich, zda si text pamatují a dokázali by mi k přečtenému textu říct alespoň jedno slovo, které je napadne.

Ukázka:***Písečníci a bludný asteroid***

Autor: Václav Dvořák

Slova: záhada, dobrodružství, vesmír, sirotčinec, kolonizace

Před zahájením práce:

„Děti, proč si myslíte, že jsem vám k mé knize řekla zrovna těchto 5 slov?“

„Zaujala vás má kniha po přečtení těchto 5 slov?“

Žáci mají za úkol napsat 5 slov, která vystihují jejich knihu.

- **Knižní inspirace**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální

Popis činnosti:

Před zahájením činnosti rozdělím žáky do skupin po čtyřech pomocí hry: Molekuly, hýbejte se.

Ve čtveřicích si navzájem představí svoji knihu pomocí 5 slov.

- **Jaký jsem?**

Metody práce: pozorování

Klíčové kompetence: sociální a personální

Popis činnosti:

Žáci stále pracují ve čtyřčlenné skupince. Každý žák na papír napíše své jméno. Úkolem žáků je napsat každému spolužákovi jednu jeho kladnou vlastnost. Papír budeme skládat jako „harmoniku“, aby nic nebylo vidět.

Po dokončení žáci „harmoniku“ schovají pro využití v následující činnosti.

- **Co máme společného?**

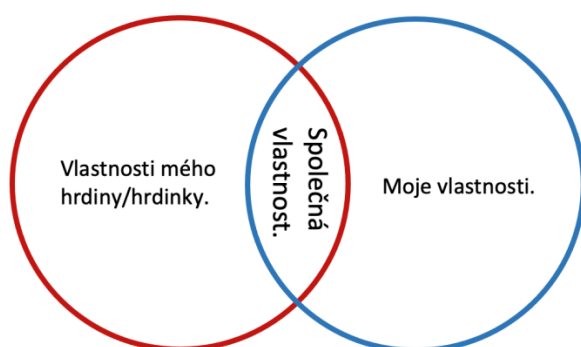
Metody práce: Vennův diagram

Klíčové kompetence: pracovní

Popis činnosti:

Všichni žáci dostanou nakopírovaný diagram. Jejich úkolem bude zamyslet se a napsat, co je typické pro jejich hrdinu/hrdinku z knihy a co je typické pro ně samotné. Z toho pak doprostřed diagramu napsat to, co je pro ně společné.

(Příloha G)



Obr. 3 – Vennův diagram

- **Jak se vidím já? Jak mě vidí spolužáci?**

Metody práce: práce s textem

Klíčové kompetence: sociální a personální

Popis činnosti:

Po dokončení diagramu si každý žák vyndá svoji schovanou harmoniku a přečte si, jaké kladné vlastnosti mu spolužáci napsali. Zjistí tím, zda se v něčem ve Vennově diagramu s ostatními shodl.

- **Moje pocity**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Na závěr si řekneme pocity žáků z přečtení kladných vlastností. Zhodnotíme, jestli jsou kladné nebo záporné, zda nám udělaly radost, a co nás na našich pocitech překvapilo.

4. blok projektu

V tabulce č. 35 uvádím přehled jednotlivých činností, které jsou taktéž pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 35 – Přehled činností 4. blok

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Najdi svou ztracenou knihu	10 minut	Zpestření hodiny hrou a hledáním své ztracené knihy.	Lepicí lístečky, psací potřeby.
Kniha v kostce	10 minut	Představení knihy v kostce pomocí indicií.	Připravený čtverec na doplnění, psací potřeby. (Příloha H)
Volné čtení	5 minut	Rozvoj pozornosti.	Vlastní knihy žáků.
Práce s otázkami	15 minut	Seznámení s žánry knih.	Připravené otázky.
Reflexe	5 minut	Zhodnocení činností 4. bloku.	

Popis jednotlivých činností:

- **Najdi svou ztracenou knihu**

Metody práce: hra

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní

Popis činnosti:

Žáci si na lepicí lísteček napíší název knihy, kterou mají ve škole s sebou. Já je zamíchám a každému jeden nalepím na záda. Úkolem žáků bude najít svou ztracenou knihu.

Při hře je důležité, aby se žáci po prostoru pohybovali bezpečně, v tichosti a s viditelnými zády.

- **Kniha v kostce**

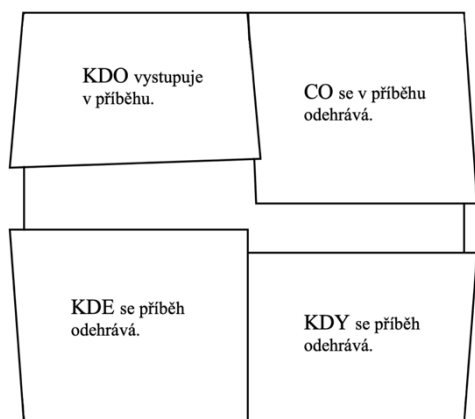
Metody práce: vytváření dovedností

Klíčové kompetence: k učení

Popis činnosti:

Žáci dostanou předpřipravenou “kostku”. Tu na základě znalosti své knihy vyplní.

(Příloha H)



Obr. 4 – Kostka

- **Volné čtení**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Žáci mají za úkol najít v knize větu, kterou by chtěli přečíst ostatním k pobavení, poučení nebo jen kvůli tomu, že se jim líbí. Dobrovolně pár žáků větu přečte.

- **Práce s otázkami**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení

Popis činnosti:

S žáky si představíme pojem žánr.

Otázky:

Co je to žánr?

Žákům ukážu vytvořený plakát s žánry, abychom si je stručně představili.

Dokážeš určit žánr své knihy?

Žáci si zkusí vlastní knihu žánrově zařadit.

- **Reflexe**

Metody práce: slovní – rozhovor

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

S žáky zhodnotíme, zda umíme se svou knihou pracovat a dokážeme odpovědět na základní otázky o knize.

5. blok projektu

V tabulce č. 36 uvádím přehled jednotlivých činností, které jsou taktéž pod tabulkou podrobněji popsány a vysvětleny.

Tab. 36 – Přehled činností 5. blok

ČINNOST	ČAS	CÍL ČINNOSTI	POMŮCKY
Co je to plakát?	5 minut	Seznámení žáků s pojmem plakát.	Ukázka mého inspirativního plakátu na knihu <i>Písečníci a bludný asteroid</i> .
Tvorba inspirativního plakátu	20 minut	Vytvoření inspirativního plakátu pro ostatní.	Papír velikosti A3, psací potřeby, nůžky, lepidlo.
Prohlídka plakátů	5 minut	Motivace ke čtení knih.	
Ocenění plakátů	5 minut	Zhodnocení kreativity a celodenní práce žáků.	
Zakončení projektu	10 minut	Ukončení celodenního projektu. Zjištění postoje žáků k četbě knih.	Lepicí lístečky.

Popis jednotlivých činností:

- **Co je to plakát?**

Metody práce: slovní – diskuze

Klíčové kompetence: k učení

Popis činnosti:

S žáky si řekneme, co je to plakát, k čemu slouží a co by měl obsahovat.

Co by měl plakát obsahovat (body vytvoříme společně):

- Název knihy
- Autor
- Lákavé heslo
- Informace, pro koho je kniha vhodná
- Obrázek
- Žánr

- **Tvorba inspirativního plakátu**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Popis činnosti:

Žáci si nachystají vše, co jsme v rámci celého projektu vytvořili (moje kniha vyjádřená obrázkem, moje kniha vyjádřená 5 slovy, Vennův diagram, kniha v kostce). Poté dostanou papír velikosti A3, na který vše nalepí a plakát dotvoří tak, aby co nejvíce zaujal ostatní.

- **Prohlídka plakátů**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: občanské

Popis činnosti:

Žáci si prohlédnou inspirativní plakáty ostatních.

- **Ocenění plakátů**

Metody práce: názorně demonstrační

Klíčové kompetence: občanské, pracovní

Popis činnosti:

Každý žák dostane 3 lepicí lístečky, kterými bude moct ohodnotit plakát, který ho na první pohled zaujal.

Já jako učitel budu mít také lístečky a v případě potřeby ohodnotím plakát, který by zůstal bez lístečku.

Žáky upozorním, že se jedná pouze o vizuální reflexi, nikoliv reflexi toho, co je tam napsané.

- **Zakončení projektu**

Metody práce: slovní – diskuze

Klíčové kompetence: komunikativní

Popis činnosti:

Závěrečná reflexe našeho projektového dne.

Otázky:

Jaké knihy tě v galerii zaujaly? Proč?

Přečteš si je?

Opakovala se nějaká kniha?

V závěru žákům předložím papír, na kterém budou obrázky všech zajímavých činností, které jsme společně v průběhu celého dne dělali. Jejich úkolem bude ohodnotit čárkou činnost, která pro ně byla nejzábavnější.

Poděkování za spolupráci.

Výzdoba třídy motivačními plakáty.

Po pročtení projektů s názvy: „Knižní svět“, který je určen pro 4. ročník ZŠ, a „Naše knižní galerie“, který je určen pro 5. ročník ZŠ, si můžeme všimnout, že ač jsou projekty svým zpracováním odlišné, mají stejný hlavní cíl, kterým je motivace žáků ke čtení knih.

Projekty tedy názorně ukazují, že možností, díky kterým můžeme splnit předem stanovený cíl, je spousta. Záleží jen na nás, jaké metody ke splnění cílů použijeme a jaký koncept si pro žáky stanovíme.

7 Vlastní realizace on-line projektů

V této kapitole představím alternativní on-line podobu projektů, která vznikla z důvodu dlouhotrvající pandemické situace. Uskutečněné činnosti jsou vypsány, mnou zreflektovány a některé obohaceny o přímé odpovědi žáků.

7.1 On-line projekty ve 4. ročníku

Projekty jsem zrealizovala ve dvou odlišných třídách. První projekt se mi i přes ztížené podmínky podařilo uskutečnit on-line u paní Mgr. Ivety Peštukové v termínu 29. 3. 2021 ve třídě 4. B na ZŠ Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. Druhý projekt jsem uskutečnila on-line u paní Mgr. Věry Formánkové v termínu 9. 4. 2021 ve třídě 4. B na ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi.

Samotné realizaci projektů předcházely on-line konzultace s třídními učitelkami, kterým jsem předložila upravený projekt tak, aby se mohl uskutečnit on-line formou a měl pro žáky co největší přínos.

Následně jsou vypsány a zreflektovány uskutečněné bloky, mezi kterými vždy proběhla pauza na odpočinek a občerstvení. Některé činnosti jsou obohaceny o přímé odpovědi žáků.

7.1.1 Přehled uskutečněných činností 1. blok – pohádka

První uskutečněný blok byl zaměřený na pohádku, kterou žáci 4. ročníků čteněkrát zaškrtali v průzkumném šetření.

- **Motivace**

Reakce žáků:

Žáci se zamýšleli nad tím, jakou pohádku četli.

„*Tatínkovy pohádky*“, „*O pejskovi a kočičce*“

Reflexe:

Žáci z větší části říkali názvy knih příběhové prózy ze života dětí. Například: „*Gump – pes, který naučil lidi žít*“ nebo „*Stela a 16 huskyů*“. Ukázalo se, že žáci v tomto věku ještě nedokážou rozlišit žánry knih, což jsem předpokládala.

- **Představení knihy**

Žákům jsem nasdílela obal knihy a přečetla pár názvů pohádek, které si v knize mohou přečíst. Názvy pohádek v knize jsou neobvyklé, proto žáky pobavily (*O hrochovi, který se bál očkování, O holčičce s náhradní hlavou*).

- **Nedokončená pohádka**

Reflexe:

Dle reakcí žáků bylo na první pohled znatelné, že je pohádkový příběh zaujal. S očekáváním poslouchali celý text. Po přečtení jsme společně z textu vybrali slova, kterým nerozumí (panamáček a Bělásek). Obrázky jsem žákům nasdílela na obrazovku. Žáci se smáli, že panamáci (klobouky) v příběhu vyrostly na keři, což je nesmysl. „Jsem ještě neviděl růst klobouky na stromě“.

- **Jak pohádka dopadne?**

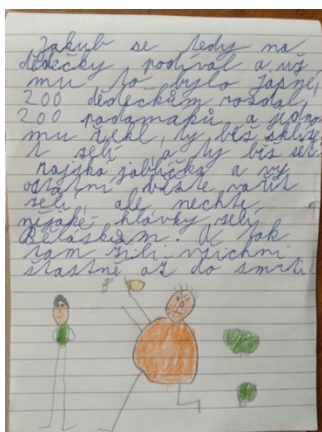
Reflexe:

Žáci s nadšením začali domýšlet konec pohádky. Někteří se do psaní pustili hned po dočtení, jiní chvilku přemýšleli nad pointou celé pohádky. Pro inspiraci k psaní jsem žákům nasdílela obrázek z knihy.

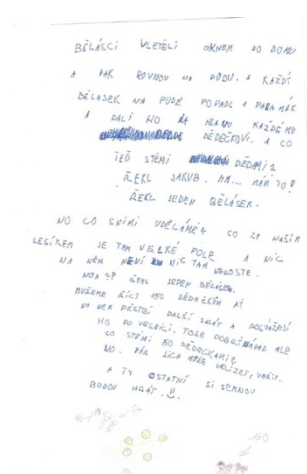
- **Dokončená pohádka žáky**

Reflexe:

Dokončená pohádka se u každého žáka lišila. Někteří se do děje opravdu vžili a vymysleli překvapivý závěr s podobnou pointou, jako vymyslel autor. Jiní měli velmi originální nápady.



Obr. 5 – Dokončená pohádka žákem



Obr. 6 – Dokončená pohádka žákem

- **Konec pohádky podle autora**

Reflexe:

Žákům se konec pohádky velmi líbil. Někteří vůbec nečekali, že by pohádka mohla takto dopadnout a konec je překvapil.

- **Reflexe**

Reflexe žáků:

Žáky jsem poprosila, aby mi do chatu (společné konverzace) napsali alespoň jedno slovo, kterým zhodnotí první blok celodenního projektu.

„Super“, „zábava“, „100000/10“, „pohádky si přečtu“, „moc se mi to líbilo“.

Reflexe:

Pohádková kniha byla zvolená dobře. Žáky kniha zaujala a blok měl velmi pozitivní ohlasy.

7.1.3 Přehled uskutečněných činností 2. blok – komiks

Druhý uskutečněný blok byl zaměřený na komiks, který se taktéž v průzkumném šetření četně objevoval jako preferovaný žánr u žáků 4. ročníků.

- **Co se skrývá v knize?**

Reakce žáků:

Žáci se zamýšleli nad tím, co vše v knize můžou vidět.

„Název knihy a kdo to napsal.“, „hlavní postava“, „písmenka“, „nějaké obrázky“, „čísla stránek“

Reflexe:

Žáci uvedli vše, co mohou v běžné knize vidět. Překvapilo mě, že se nikdo nezmínil o stylu psaní, který se objevuje v komiksu.

- **Představení knihy**

Reflexe:

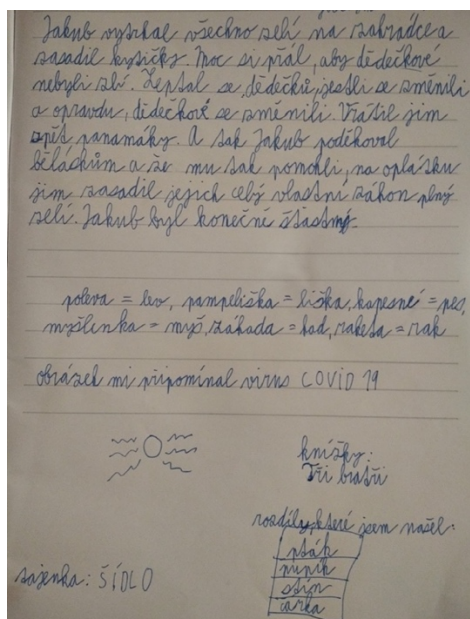
Žáky kniha vizuálně zaujala. S nadšením se těšili na plnění mnou vybraných a nasdílených úkolů.

Příloha

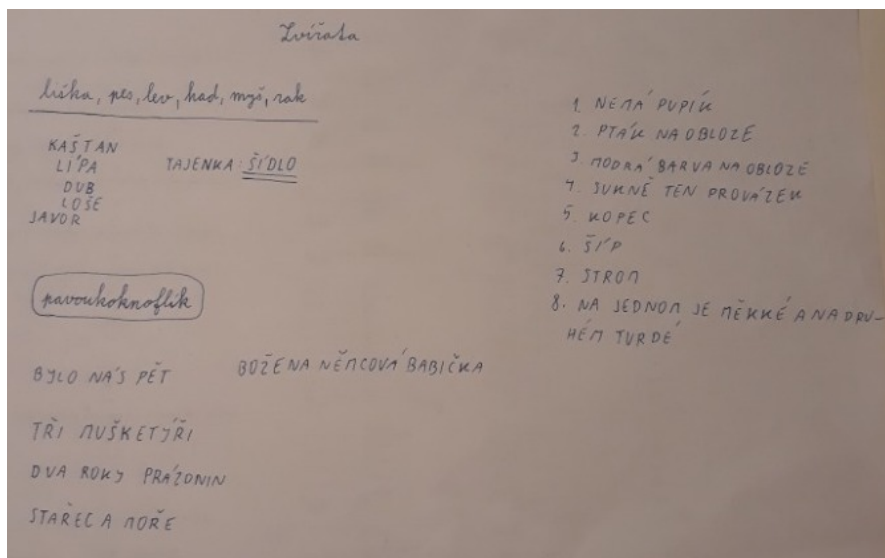
- Práce s knihou

Reflexe:

Žáci postupně plnili úkoly s velkým nadšením. I v těchto ztížených podmínkách jim nečinilo problém se přizpůsobit a úkoly plnit na papír, čehož jsem se obávala. Některé byly zvoleny pro zábavu a odpočinek, jiné k opakování či nasbírání nových poznatků formou hry. Žáci aktivně plnili všechny úkoly, aniž by tušili, že se učí.



Obr. 7. Práce s knihou



Obr. 8 – Práce s knihou

- **Reflexe**

Žáci hodnotili druhý blok tím, že dali palec nahoru (pozitivní hodnocení) nebo dolů (negativní hodnocení). Všechny reakce byly pozitivní. Velký zájem byl o to, abychom s knihou pracovali nadále, ale časové možnosti nám to nedovolily. Pro velký úspěch jsem tedy obal knihy nasdílela ještě jednou, aby si třída mohla zapsat název a autora knihy.

7.1.4 Přehled uskutečněných činností 3. blok – dobrodružství

Třetí blok byl zaměřený na dobrodružství, které se opět čteně objevovalo v průzkumném šetření u žáků 4. ročníků.

- **Představení autora: René Goscinny**

Reakce žáků:

Žáci tipovali, odkud by autor mohl pocházet. Podle příjmení hned usoudili, že se jedná o cizince.

„*Ital*“, „*Francouz*“

Reflexe:

Žáci autora podle fotografie a jména neznali, tudíž k němu nedokázali přiřadit žádné jeho dílo. Hned jak jsem nasdílela knihy *Malý Mikuláš* a *Asterix*, žáci si uvědomili, že knihy znají, a někteří je i četli.

Příloha

- **Představení knihy**

Reflexe:

Žákům jsem obal nasdílela a knihu představila. Jelikož žáci o knize *Malý Mikuláš* věděli, bylo pro ně příjemným překvapením, že existuje i kniha *Malý Mikuláš – Červený balónek a jiné příběhy*, kterou neznali.

Příloha

- **Svetr + shrnutí textu**

Reflexe:

Žákům jsem přečetla krátký úvod příběhu, ke kterému se vztahovaly různé otázky k ději nebo pocitům Mikuláše. Poté žáci četli další odstavec samostatně a následoval další rozbor. Takto jsme společně přečetli a rozebrali celý příběh.

Žáci na mnou kladené otázky dokázali velmi rychle a originálně reagovat. Vnímala jsem, že se všichni do pocitů Mikuláše a získali tím zkušenost, která je pozitivně nasměrovala k vědomí, jak se mají/nemají chovat k druhým.

- **Reflexe**

V tomto bloku jsem zvolila žáky nesdílenou závěrečnou reflexi. Úkolem žáků bylo otočit se na židli, aby neviděli hodnocení ostatních.

Po otočení žáků jsem zadala pravidla reflexe. Za první: pokud tě tento blok nudil a nic sis z něho neodnesl, nech ruce podél těla. Za druhé: pokud tě blok zaujal, ale nic nového ses nedozvěděl, dej jednu ruku nad hlavu. Za třetí: pokud tě blok bavil a dozvěděl ses něco nového, zvedni obě ruce nad hlavu.

Reflexe dopadla pozitivně. Nikdo blok neohodnotil negativně. Většina žáků měla obě ruce zvednuté nad hlavou.

7.1.5 Přehled uskutečněných činností 4. blok – reklama

Čtvrtý blok byl zaměřený na reklamu, jejímž cílem bylo v žácích vzbudit touhu představit ostatním spolužákům svoji oblíbenou nebo právě čtenou knihu.

- **Co je to reklama?**

Reakce žáků:

Žáci se zamysleli nad tím, co je to reklama a k čemu slouží.

„Abych si něco koupil.“, „Aby mi ukázala, že je nový mobil.“, „Ať utratím peníze.“

Reflexe:

Žáci vlastními slovy popsali, co je to reklama a k čemu slouží. Bylo vidět, že se v reklamách orientují, ale mohou jimi být snadno ovlivněni.

- **Tvorba vlastní reklamy**

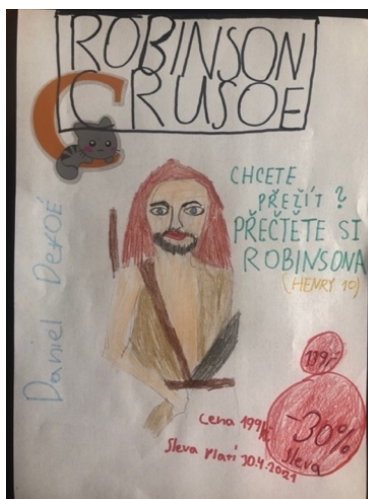
Reflexe:

Úkolem žáků bylo vytvořit reklamu na svoji oblíbenou knihu. Před zahájením tvorby jsme shrnuli, co by měla reklama obsahovat (název knihy, obrázek, cenu, slevu, poutavé heslo).

Žáci reklamy tvořili s nadšením, což je znatelné na výsledcích činnosti.



Obr. 9 – Reklama žáka



Obr. 10 – Reklama žáka

- **Prezentace reklamy**

Reflexe:

Žáci svoji reklamu sdíleli s ostatními prostřednictvím webové kamery. Kdo chtěl, podrobněji nám svůj výtvar představit.

Mile mě překvapilo, jak žáci dokázali odprezentovat svou reklamu a namotivovat ostatní k přečtení knihy.

- **Reflexe**

Projekty u obou tříd probíhaly bez větších komplikací. Párkrát nám vypadlo připojení, nebo se na pár chvil zasekl obraz. To vše se ale vždy dalo co nejrychleji do pořádku a projekt probíhal dále.

V posledním bloku vznikla spousta poutavých knižních reklam, které zaujaly ostatní žáky k přečtení knih. Celkově hodnotím celodenní projekt za zdařilý a věřím, že žáky obohatil a namotivoval k četbě.

7.2 On-line projekty v 5. ročníku

Projekty jsem opět realizovala ve dvou odlišných třídách. První projekt jsem uskutečnila on-line u paní Mgr. Markéty Novákové v termínu 25. 3. 2021 ve třídě 5. B na ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi. Druhý projekt jsem uskutečnila on-line u paní Mgr. Kateřiny Rothové v termínu 30. 3. 2021 ve třídě 5. A na ZŠ Jiráskovo náměstí v Hradci Králové.

Samotné realizaci projektů taktéž předcházely on-line konzultace s třídními učitelkami, kterým jsem předložila upravený projekt tak, aby šel uskutečnit on-line a měl pro žáky co největší přínos stejně jako u žáků 4. ročníků.

Následně jsou vypsané a zreflektovány uskutečněné činnosti s žáky, které na sebe navazují, proto jsem je v on-line projektu neoddělila bloky. Mezi činnostmi jsme podle potřeby udělali pauzu na odpočinek a občerstvení. Některé činnosti jsou obohaceny o přímé odpovědi žáků.

7.2.1 Přehled uskutečněných činností

Nyní představím uskutečněné činnosti s žáky 5. ročníků, které jsem z celodenního projektu vybrala z toho důvodu, že jsem je mohla plnohodnotně zrealizovat i v on-line výuce. Všechny činnosti na sebe navazují a provází nás žánrem dobrodružné literatury, která byla u žáků 5. ročníků v průzkumném šetření nejvíce zastoupena.

- **Knižní galerie**

Reflexe:

Žáci si na on-line hodinu připravili svou oblíbenou nebo právě čtenou knihu, kterou si prostřednictvím webové kamery ukázali.

Knihy si sice žáci nemohli vzájemně prohlédnout, ale alespoň z obalů získali představu, jaké knihy si spolužáci k projektu připravili. Nestalo se, že by se nějaká kniha opakovala, ale i s touto variantou jsem počítala.

- **Obrázek z knihy *Písečníci a bludný asteroid***

Reakce žáků:

Žáci nahlas sdíleli vše, co je po prohlédnutí obrázku napadlo.

„Vesmír“, „Star Wars“, „smutek“, „kaktusy“, „výlet“, „kamarádi“, „kometa“, „poušť“, „samota.“

Reflexe:

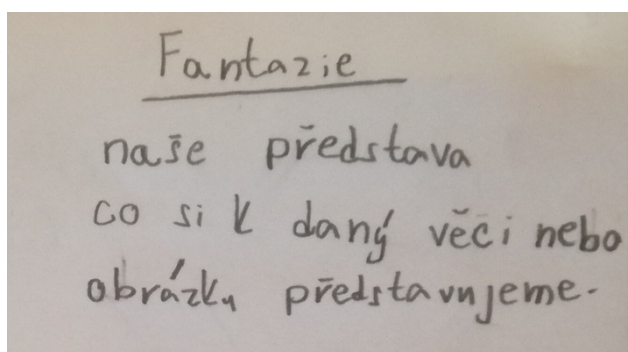
Tajemný obrázek splnil svůj účel a probudil v žácích zájem o knihu, kterou jsem si pro projekt připravila.

- **Fantazie**

Reflexe:

V této činnosti jsem žáky chtěla dovést k tomu, aby si uvědomili, že v předchozí činnosti používali svou fantazii.

To se podařilo a žáci se tak formou hry seznámili s pojmem fantazie.



Obr. 11 – Definice fantazie podle žáka

- **Úryvek z knihy *Písečníci a bludný asteroid***

Reflexe:

Úryvek z knihy, který jsem pro žáky vybrala, byl velmi zajímavý a napínavý. Měla jsem však obavy, aby nebyl moc dlouhý a žáci udrželi pozornost po celou dobu čtení. Naštěstí se mé obavy nepotvrdily a žáci pozorně poslouchali.

Po přečtení jsme si shrnuli, co jsme se v úryvku dozvěděli, a zda se někdo při sdílení nápadů k úvodnímu obrázku přiblížil. Žáci bez problémů reagovali na mnou kladené otázky k úryvku. Tím jsem si ověřila, že je zaujal.

- **Informace o knize**

Reflexe:

Žákům jsem obal knihy nasdílela a představila její název a autora. Název knihy žáky překvapil. Nikdo se názvu svou fantazií nepřiblížil, ale nápady žáků byly velmi zajímavé a hodící se k příběhu knihy.

- **Reflexe**

S žáky jsme slovně zhodnotili, zda je kniha obrázkem a úryvkem zaujala natolik, že by si ji chtěli přečíst. Všimla jsem si, že kniha v žácích vyvolala zvědavost a touhu dozvědět se, jak příběh pokračuje.

Tento postup jsem volila jako průpravu pro další činnosti. Mým cílem bylo žákům ukázat, jak málo stačí pro motivaci druhých k přečtení zajímavé knihy.

- **Moje kniha vyjádřená 5 slovy (název + autor)**

Reflexe:

Na začátku činnosti žáci sdíleli řadu zajímavých slov, která je na základě informací z mého úryvku napadla. Poté jsem jim přečetla moji ukázkou 5 slov a vysvětlili jsme si důležitost výběru slov. Cíl činnosti byl naplněn. Žáci dokázali vhodně vybrat zajímavá a poutavá slova, kterými vystihli svou knihu.



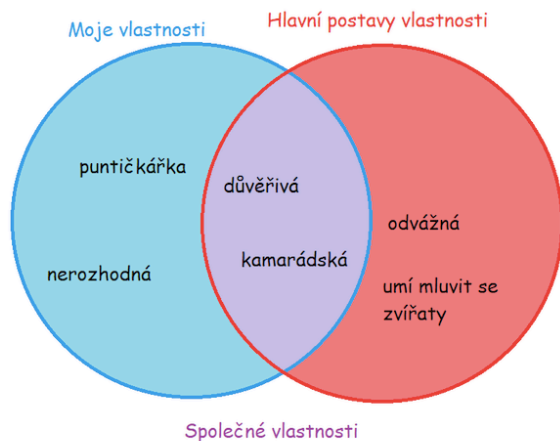
Obr. 12 – Moje kniha vyjádřená 5 slovy

- **Co máme společného?**

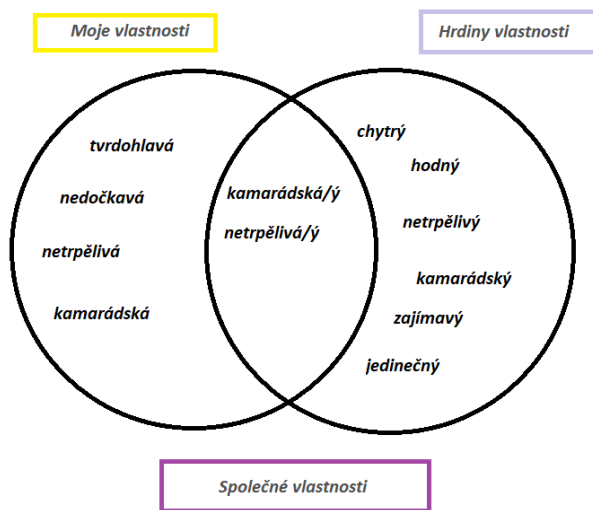
Reflexe:

Žákům nečinilo problém vyplnit Vennův diagram, ve kterém se zamýšleli nad svými vlastnostmi a vlastnostmi jejich hrdiny/hrdinky z knihy.

Vennovy diagramy obsahovaly nejenom kladné vlastnosti ale i záporné, což mě překvapilo. Žáci tak zhodnotili svoji osobnost a mohou na svých záporných vlastnostech zapracovat.



Obr. 13 – Vennův diagram žáka



Obr. 14 – Vennův diagram žáka

- **Jak mě vidí spolužáci?**

Reflexe:

Tuto činnost jsem pro on-line verzi upravila. Dobrovolníci o sobě řekli jednu svou vlastnost, o které si myslí, že je nejvíce vystihuje. Ostatní žáci na to reagovali svým názorem, jakou kladnou vlastnost by spolužákovi přiřadili.

Žáci dokázali vystihnout pozitivní vlastnost spolužáků. Někteří řekli pouze jedno slovo, jiní se rozpovídali více.

„Vím, že jsi moc hodná, protože mi vždy pomůžeš, když potřebuji.“

- **Moje pocity**

Reflexe:

V této činnosti jsme si sdíleli naše pocity po vyslechnutí kladných vlastností. Vnímala jsem, že bylo žákům příjemné slyšet pozitivní reakce na svou osobu. Někteří byli mile překvapeni a myslím si, že tato činnost byla dobře zvolena, protože posílila třídní kolektiv.

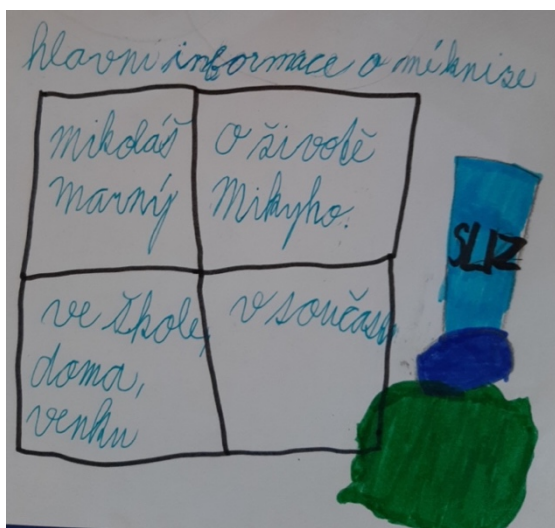
- **Kniha v kostce**

Reflexe:

Žáci bez problémů dokázali vyplnit do kostky základní informace o knize. Z toho vyplývá, že žáci knihy četli s porozuměním.

Jirka a jeho kamarádka	Bankomaty dávají peníze zadarmo, v obchodech se neplatí a letadla nevzlétají.
Na zemi ve městě Liškov a ve vesmíru.	Aktuálně.

Obr. 15 – Kniha v kostce



Obr. 16 – Kniha v kostce

- **Volné čtení**

Reakce žáků:

Úkolem žáků bylo najít v knize zábavnou, zajímavou nebo oblíbenou větu, o kterou se s námi podělí, a odůvodní, proč si ji vybrali.

Věta: „*Díval se na mě přes růžový spis a řekl, že vypadám jako prase.*“

Věta: „*Četl jsem, že něco takového se stalo dinosaurům. Pár set miliónů let si v pohodě žili, pak přiletěl asteroid a měli po ptákách.*“

Reflexe:

Žáci nejčastěji vybírali vtipné věty a díky tomu byla veselá a uvolněná atmosféra. Myslím si, že i prostřednictvím jedné vtipné věty lze namotivovat žáky k přečtení knihy.

- **Reflexe celodenního projektu**

Projekty u obou tříd probíhaly ve velmi veselém duchu. Žáci i přes ztížené podmínky perfektně spolupracovali. K plnění činností používali buď papír a psací potřeby nebo on-line padlety, ve kterých bylo výhodou, že jsme si mohli výsledky činností sdílet.

V závěrečné reflexi jsem žáky požádala, aby mi na padlet, u druhé třídy do chatu (společné konverzace), napsali, jak by ohodnotili celodenní projekt a jaká činnost pro ně byla nejzajímavější.

7.3 Reflexe projektů a diskuze

Výše uvedené projekty byly na základě průzkumného šetření vytvořeny především za účelem motivovat žáky 4. – 5. ročníků ke čtení knih.

Pokud by projekty nebyly ovlivněny pandemickou situací a byly by tak realizovány podle původního plánu s žáky za běžného provozu školy ve třídách, jsem si jistá, že by měly velký úspěch. Žáci by si z projektu odnesli nejenom spoustu nových informací, zážitků, prožitků, ale především i velkou dávku motivace ke čtení, a to především díky plakátům vytvořeným právě v rámci projektů.

Jelikož však pandemická situace realizaci projektů nepřála, zvolila jsem náhradní variantu a projekty jsem s žáky zrealizovala v distanční výuce.

Jako pro všechny učitele, byla i pro mě distanční výuka výzvou, se kterou jsem doposud neměla žádné zkušenosti. Proto jsem se s tímto novým typem výuky nejprve seznámila prostřednictvím náslechnů ve všech třídách, ve kterých měly být následně projekty zrealizovány. Díky náslechnům jsem se seznámila s žáky a pronikla jsem do fungování jejich třídního kolektivu. Na základě této zkušenosti jsem si udělala představu o tom, jak budou mé projekty probíhat a jak je mám z hlediska organizace časově naplánovat.

Po následné úpravě organizace projektů, jsem se cítila být připravena k realizaci ve čtyřech odlišných třídách. Záměrně jsem vybrala dvě odlišné školy, abych mohla zhodnotit rozdíly při práci s žáky, kteří jsou na projektové vyučování zvyklí a pracují takto v průběhu celého školního roku, a s žáky, kteří navštěvují běžnou základní školu, ve které se sice projektové vyučování objevit může, ale není to podmínkou.

Pokud jednoduše shrnu své poznatky z výuky, všichni žáci pracovali bez rozdílu s velkou ochotou a nadšením. Rozdíly mezi jednotlivými školami jsem pocítila až u konkrétních činností. Žáci, kteří se v průběhu školního roku s projekty setkávají, znali všechny mnou vybrané metody jako je Vennův diagram, pětilístek, kostka atd. Nečinilo jim tedy problém činnosti zrealizovat bez vysvětlování. Žákům běžné základní školy jsem musela nejprve důkladně vysvětlit, co se od nich očekává, a s metodami je seznámit. Výsledné práce však byly ve všech třídách stejně kvalitně zpracovány, což mě mile překvapilo.

Oba projekty, jak ve 4., tak i v 5. ročníku, proběhly bez komplikací. Jediným ztížením, které jsme nemohli ovlivnit, bylo nedostatečné internetové připojení, které nám

narušovalo průběh výuky. Žáci jsou však na tuto komplikaci zvyklí, proto neměli problém se do výuky znovu připojit a pokračovat v práci.

Průběh projektové výuky považuji i přes ztížené podmínky za velmi zdařilý. Díky zpětné vazbě od žáků i učitelů jsem se utvrdila v tom, že byl můj hlavní cíl naplněn a žáci jsou opravdu motivováni poznávat a číst nové knihy.

Jelikož projekty nebyly zrealizovány prezenční formou, ráda bych je využila i ve své budoucí učitelské praxi.

Projektovým vyučováním se v dnešní době díky jeho stoupající popularitě zabývá čím dál více autorů, a tak vzniká spousta projektů, které můžeme ve své praxi využít či se jimi inspirovat. Například Pešková (2019) ve své diplomové práci zpracovala projekt s názvem *Jeff Kinney*, pro který si ve svém vyučování vymezila třídní prostor. Pokud budu mít v budoucnu možnost realizovat projektovou výuku, určitě bych také zrealizovala vícedenní projekt, neboť jsem přesvědčená o tom, že žáci tak mají daleko větší příležitost vžít se do daného tématu hlouběji a odnést si tak silnější prožitek. V mém případě to ovšem bohužel zatím nebylo možné, jelikož na žádné škole jako učitelka nepůsobím, a pandemická situace, jak jsem již zmiňovala, takovým projektům nepřeje.

Při hledání inspirace pro své projekty jsem objevila diplomovou práci, která se zabývá přímo projektovým vyučováním na 1. stupni ZŠ. Autorka Přívětivá (2007) v ní zpracovala projekt s názvem *Jak žili lidé v pravěku*, ze kterého jako výsledný produkt vzešel časopis. V mých projektech žákům z celodenního projektu vzešel motivační plakát a poutavá reklama, což je obdoba časopisu. Pokud by jedním z cílů mých budoucích projektů bylo vytvoření časopisu, určitě bych k němu volila skupinovou práci nebo bych ho zařadila do vícedenního projektu. Jsem přesvědčená, že výsledek by byl fantastický.

Projekty, které nás mohou inspirovat, jsou všude kolem nás. Stačí si pouze udělat čas a inspirovat se jimi. Pokud spojíme inspiraci s naší vlastní myšlenkou, vytváříme tak prostor pro vznik čím dál kvalitnějších a propracovanějších projektů, které mohou být velkým přínosem pro naše žáky.

7.4 Reflexe třídních učitelek

V této podkapitole jsou uvedeny reflexe třídních učitelek, u kterých jsem měla možnost dle aktuální situace projekty realizovat formou on-line výuky.

4. třída ZŠ Dr. J. Malíka

Paní Veronika Cejnarová postupně ve čtyřech on-line hodinách seznámila žáky se třemi literárními žánry. Vhodně zvolila výběr ukázek. Vytvořila atmosféru, ve které byly respektovány všechny názory. Zřetelným přednesem a vhodnou volbou otázek upoutala pozornost žáků. Udržovala motivaci žáků ke čtení. Rozvíjela schopnost sžít se s hrdiny a dala prostor k úvaze nad tím, jaké hodnoty žáci uznávají. Během výuky aktivně zapojila žáky ke kritické analýze a kritickému uvažování. Ponechala dostatek času na promyšlení a diskusi. Dala příležitost zapojit se do aktivit psaním. Bloky byly zakončeny reflexí.

Mgr. Věra Formánková

5. třída ZŠ Jiráskovo náměstí

Dne 30. března 2021 proběhl ve třídě 5. A ZŠ Jiráskovo náměstí projekt „Naše knižní galerie“ vedený studentkou Veronikou Cejnarovou.

Vzhledem k současné situaci proběhl celý projekt online. I přes tyto ztížené podmínky byl velmi dobře připravený. Paní Cejnarová žáky skvěle motivovala, povzbuzovala a kladně hodnotila, vytvořila příjemnou pracovní atmosféru.

Všechny děti, které se projektu zúčastnily, pracovaly s nadšením, práce je velmi bavila, líbila se jim, což mi po skončení samy sdělily. Byly nadšené a rády by si podobnou práci zopakovaly.

Celkově hodnotím projekt jako velmi zdařilý, na vysoké profesionální úrovni.

Mgr. Kateřina Rothová

5. třída ZŠ Dr. J. Malíka

Studentka Veronika Cejnarová během měsíce března pracovala s žáky V. B ze Základní školy Chrudim, Dr. Jana Malíka. Bohužel projekt nemohla kvůli situaci uskutečnit osobně, proto musela zvolit netradiční online výuku. Samotnou přípravu projektu Veronika nepodcenila. Hned od prvního setkání řešila výběr knihy. Věděla, že žáci pátého ročníku už bývají náročnějšími čtenáři. Přemýšlela, která tematika je vhodná pro děti mladšího školního věku. Určitě se jí to podařilo, protože na konci projektu hned děti mapovaly, kde tuto knížku sehnat. Měla spoustu nápadů, otázek, které jsme společně konzultovaly. Projekt proběhl v jiném prostředí, než chtěla. Musela pozměnit některé aktivity, což bylo náročnější. Využívala zajímavých prostředků. Například „nástěnky“ Padlet, kam žáci zapisovali reflexe knihy, projektu nebo i jiné práce. Projekt se Veronice podařil. Cíle, které si stanovila, byly naplněny. Vyzkoušela si nové metody práce. Vše měla vzorně připravené, dokázala hned reagovat na otázky, mluvila spisovně a přiměřeně k věku dětí. Je velmi komunikativní. Vnímala jsem hned od první hodiny, že práce s dětmi ji baví. Myslím si, že Veronika má velké předpoklady pracovat ve školství.

Markéta Nováková, třídní učitelka V. B

Po odučení on-line projektů jsem třídní učitelky požádala o zhodnocení projektu. Všechny projekty jsem vykonávala ve třídách vedených zkušenými učitelkami s dlouholetou praxí, proto mě velmi potěšily kladné reakce jak na samotný projekt, tak i na mou roli průvodce.

Kladná hodnocení mi dodala ještě větší jistotu v tom, že jsem zvolila správnou životní cestu a co nevidět se stanu plnohodnotným pedagogem.

8 Závěr

Hlavním nástrojem pro dosažení stanoveného cíle, tedy motivace žáků k četbě knih, bylo vypracování dvou odlišných projektů. První z nich byl určen pro žáky 4. ročníků základních škol a nesl název „Knižní svět“. Druhý s názvem „Naše knižní galerie“ byl určen pro žáky 5. ročníků základních škol. V průběhu zpracování své diplomové práce jsem si uvědomila, že motivovat děti ke čtení je v dnešní uspěchané době čím dál těžší. S novými technologiemi a internetem se svět stále zrychluje a času na běžný život máme čím dál méně. Všechny vynálezy, které nám měly pomoci čas ušetřit, nám jej vlastně sofistikovaně kradou. S tím souvisí i to, že v konkurenci se všemi těmito vynálezy kniha vyžadující soustředěné intelektuální úsilí stále více ztrácí. Zejména dětem se času na tak náročnou a namáhavou činnost, jako je čtení, nedostává. Pokud jim chvilka přece jen zbude, daleko zábavněji, a hlavně bez námahy, ji stráví u počítače nebo mobilu. Děti mezi sebou komunikují prostřednictvím sociálních sítí, píšou ve zkratkách, heslovitě, souvislé věty nebo souvětí již zpravidla nepoužívají.

Je vysoce pravděpodobné, že vývoj nepříznivé epidemiologické situace v České republice, následné uzavření škol, nezbytnost distanční výuky, izolace dětí v domácím prostředí nebo třeba pracovní vytíženost rodičů malých školáků, to vše mohlo značně ovlivnit nebo i ohrozit realizaci mých celodenních projektů. Abych děti upoutala a neztratila tak jejich zájem, zapojila jsem do projektů to, co mají nejraději, a tím je hra, malování, tvoření a fantazie. Nenásilnou formou jsem vložila výklad nových pojmů, povzbudila jsem i dětský smysl pro humor a postupně jim dala prostor se vyjádřit slovem i kresbou k různým tématům.

Reakce žáků obou školních ročníků předčila má očekávání a možná dlouhodobé odloučení dětí od běžného života tak jejich reakce umocnila. Žáci přistupovali k práci se zjevnou dávkou nadšení a s potřebnou koncentrací. Bylo zřejmé, že jim chybí školní kolektiv, týmová práce nebo hra s kamarády.

Dále jsem z provedeného průzkumného šetření vyhodnotila, že mnou oslovené dívky čtou více než chlapci, neboť při obou mých projektech aktivněji spolupracovaly. Což si vysvětluji zejména jejich větší vyspělostí a schopností lepší koncentrace. Chlapci mají zase na druhou stranu větší fantazii a dokážou se lépe vžít do role hlavního hrdiny zvolené knihy. Smíšená skupina dětí ve třídě se tak osvědčila a považuji ji za vhodné prostředí pro realizaci obdobných projektů. Děti se tak navzájem obohacují, doplňují

a rozšiřují si své obzory. Věřím, že mnou zpracované projekty na motivaci dětí k četbě jsou použitelné i v nižších školních ročnících. Díky svým projektům jsem se přesvědčila o tom, že děti jsou v těchto letech velice hravé, přizpůsobivé a při správné kombinaci hry a učení lze zaujmout jejich pozornost, trénovat jejich slovní vyjadřování, nenásilnou formou je naučit novým pojmům a dosáhnout tak stanoveného cíle.

Ze své dosavadní praxe, ale i z provedeného dotazníkového šetření, vyplynula také skutečnost, že čtenářská gramotnost dětí je silně ovlivněna rodinou, sociálním prostředím, ve kterém děti vyrůstají. Pokud dětem rodiče čtou již odmalinka a nezaspí se ten čas, kdy se u nejmenších dětí formuje zájem o svět kolem, pak se kniha stane součástí života každého člověka.

Jsem vděčná mnou osloveným třídním učitelkám a jejich žákům za to, že mi umožnili si ověřit životaschopnost mých projektů. Utvrdili mě v tom, že obdobné projekty mohou dětem napomoci ve snadnějším porozumění textu, v lepší orientaci v knižních žánrech a jejich zájem o knihy udržet či jakkoliv rozvinout.

9 Seznam literatury

COUFALOVÁ, Jana (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.

ČECH, Pavel (2016). *Dobrodružství Rychlé Veverky – Bludiště*. Havlíčkův Brod: Petrkov. ISBN 978-80-87595-53-4.

ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. (2013). *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-327-6.

DVOŘÁK, Václav (2018). *Písečníci a bludný asteroid*. Liberec: Vlastní nakladatelství. ISBN 978-80-270-3973-9.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2009). *Projektové vyučování v české škole – vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1620-9.

GOSCINNY, René a SEMPÉ, Jean, Jacques (2011). *Malý Mikuláš – Červený balónek a jiné příběhy*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02774-6.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-857-8373-5.

HEJSEK, Lukáš (2014). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání [dizertační práce]*. Olomouc: PdF UPOL.

HOMOLOVÁ, Kateřina (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7248-952-7.

CHALOUPKA, Otakar (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, Otakar (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros. ISBN 13-824-82.

KAŠOVÁ, Jitka (2013). *Cesta za žákovskými projekty*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-905502-0-9.

KAŠOVÁ, Jitka a kol. (1995). *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA.

- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudemus. ISBN 978-80-7435-495-3.
- KOTEN, Tomáš (2009). *Škola? V pohodě! - Projektové vyučování na základní škole*. Most: Hněvín. ISBN 978-80-86654-25-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.
- LARMER, John, MERGENDOLLER, John, BOSS, Suzie (2015). *Setting Standard for Project based learning*. ASCD. ISBN 13-978-1-4166-2033-4.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava (2004). *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-01-6.
- MACOUREK, Miloš (1985). *Pohádky*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-204-2255-2.
- PEŠKOVÁ, Gabriela (2019). *Motivujeme děti ke čtení knih* [diplomová práce]. Hradec Králové: PdF UHK.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0924-X.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘÍVĚTIVÁ, Svatava (2007). *Projektové vyučování na 1. stupni ZŠ*. [diplomová práce]. Brno: PdF MU.
- SANTLEROVÁ, Květoslava (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
- SIEGLOVÁ, Dagmar (2019). *Konec školní nudy – didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SRAEL, Susan E., DUFFY, Gerald G. (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge, USA. ISBN 0805862006.
- STEELOVÁ, J. S. et al. (1997). *Co je kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka č. 1*.

STEELOVÁ, J. S. et al. (1997). *Rozvíjíme kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka č. 2.*

ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum. ISBN 978-80-905036-8-7.

TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2009). *Učíme v projektech.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef, KASÍKOVÁ, Hana a kol. (1993). *Pohledy – projektová metoda ve škole a za školou.* Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-066-0.

VÁGNEROVÁ, Marie (1999). *Vývojová psychologie.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4.

VÚP (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka.* Praha: NÚV. ISBN 978-80-87000-99-1.

VYKOUKALOVÁ, Věra a WILDOVÁ, Radka (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-642-0.

10 Seznam grafů

- Graf 1 – Pohlaví
- Graf 2 – Základní škola
- Graf 3 – Třída
- Graf 4 – Oblíbenost chlapci
- Graf 5 – Oblíbenost dívky
- Graf 6 – Důvod ke čtení chlapci
- Graf 7 – Důvod ke čtení dívky
- Graf 8 – Výběr knih chlapci
- Graf 9 – Výběr knih dívky
- Graf 10 – Žánr chlapci
- Graf 11 – Žánr dívky
- Graf 12 – Preference chlapci
- Graf 13 – Preference dívky
- Graf 14 – Rozhovor chlapci
- Graf 15 – Rozhovor dívky
- Graf 16 – Školní četba chlapci
- Graf 17 – Školní četba dívky
- Graf 18 – Doporučení chlapci
- Graf 19 – Doporučení dívky
- Graf 20 – Čtenářský deník chlapci
- Graf 21 – Čtenářský deník dívky
- Graf 22 – Zdroj chlapci
- Graf 23 – Zdroj dívky
- Graf 24 – Postoj chlapci
- Graf 25 – Postoj dívky
- Graf 26 – Oblíbená kniha chlapci
- Graf 27 – Oblíbená kniha dívky

11 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Pohlaví

Tabulka 2 – Základní škola

Tabulka 3 – Třída

Tabulka 4 – Oblíbenost chlapci

Tabulka 5 – Oblíbenost dívky

Tabulka 6 – Důvod ke čtení chlapci

Tabulka 7 – Důvod ke čtení dívky

Tabulka 8 – Výběr knih chlapci

Tabulka 9 – Výběr knih dívky

Tabulka 10 – Žánr chlapci

Tabulka 11 – Žánr dívky

Tabulka 12 – Preference chlapci

Tabulka 13 – Preference dívky

Tabulka 14 – Rozhovor chlapci

Tabulka 15 – Rozhovor dívky

Tabulka 16 – Školní četba chlapci

Tabulka 17 – Školní četba dívky

Tabulka 18 – Doporučení chlapci

Tabulka 19 – Doporučení dívky

Tabulka 20 – Čtenářský deník chlapci

Tabulka 21 – Čtenářský deník dívky

Tabulka 22 – Zdroj chlapci

Tabulka 23 – Zdroj dívky

Tabulka 24 – Postoj chlapci

Tabulka 25 – Postoj dívky

Tabulka 26 – Oblíbená kniha chlapci

Tabulka 27 – Oblíbená kniha dívky

Tabulka 28 – Přehled činností 1. blok – pohádka

Tabulka 29 – Přehled činností 2. blok – komiks

Tabulka 30 – Přehled činností 3. blok – dobrodružství

Tabulka 31 – Přehled činností 4. blok – reklama

Tabulka 32 – Přehled činností 1. blok

Tabulka 33 – Přehled činností 2. blok

Tabulka 34 – Přehled činností 3. blok

Tabulka 35 – Přehled činností 4. blok

Tabulka 36 – Přehled činností 5. blok

12 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Pětilístek

Obrázek 2 – *Písečníci a bludný asteroid*

Obrázek 3 – Vennův diagram

Obrázek 4 – Kostka

Obrázek 5 – Dokončená pohádka žákem

Obrázek 6 – Dokončená pohádka žákem

Obrázek 7 – Práce s knihou

Obrázek 8 – Práce s knihou

Obrázek 9 – Reklama žáka

Obrázek 10 – Reklama žáka

Obrázek 11 – Definice fantazie podle žáka

Obrázek 12 – Moje kniha vyjádřená 5 slovy

Obrázek 13 – Vennův diagram žáka

Obrázek 14 – Vennův diagram žáka

Obrázek 15 – Kniha v kostce

Obrázek 16 – Kniha v kostce

Obrázek 17 – Závěrečná reflexe

13 Seznam příloh

Příloha A – Dotazník

Příloha B – Pohádka *Jakub a dvě stě dědečků*

Příloha C – Úkoly z knihy *Dobrodružství Rychlé Veverky – Bludiště*

Příloha D – Příběh: Sveztr

Příloha E – Pětílístek

Příloha F – Úryvek z knihy: *Písečníci a bludný asteroid*

Příloha G – Vennův diagram

Příloha H – Kostka

Přílohy

Příloha A – Dotazník

Dotazník pro 4. a 5. ročník ZŠ

Ahoj,

jmenuji se Veronika a chtěla bych tě poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který mi pomůže s mojí diplomovou prací na vysoké škole.

Pravidla:

- Odpovídej upřímně.
- Zaškrtni u každé otázky jen 1 odpověď.

Pokud nějaké otázce nebudeš rozumět, neboj se zeptat svého učitele.

1. Jsi...

- dívka
- chlapec

2. Jaký je název tvé školy?

.....

3. Do jaké třídy chodíš?

4. třída
5. třída

4. Čteš rád/a knihy?

- Ano
- Ne

5. Proč čteš/nečteš knihy?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> baví mě to, jsou zábavné | <input type="checkbox"/> raději jsem s kamarády |
| <input type="checkbox"/> rád/a se vžívám do děje | <input type="checkbox"/> nejde mi čtení |
| <input type="checkbox"/> kvůli škole, je to důležité pro vzdělání | <input type="checkbox"/> neumím si vybrat |
| <input type="checkbox"/> rád/a se dozvídám nové informace | <input type="checkbox"/> nebaví mě to |
| <input type="checkbox"/> líbí se mi ilustrace | <input type="checkbox"/> nečtu |
| <input type="checkbox"/> nemám na to dostatek času | |

6. Podle čeho si vybíráš knihy?

- podle doporučení kamarádů/školy
- podle obalu
- podle autora
- podle příběhu
- podle počtu stránek

7. Jaký druh knih máš nejraději?

- pohádky
- komiksy
- dívčí romány
- básně
- encyklopedie
- fantastické příběhy
- příběhy o přírodě a zvířatech
- příběhy s dětským hrdinou
- dobrodružné knihy
- historické knihy
- povídky

8. Co máš na knize nejraději?

- hodně ilustrací
- hodně textu na stránce
- málo textu na stránce
- reálné fotografie
- spoustu zajímavých informací
- příběhy

9. S kým si povídáš o knize, kterou jsi přečetl/a?

- se spolužáky
- s učitelem
- s rodiči
- s kamarády
- s nikým

10. Baví tě knihy, které čtete ve škole?

- Ano
- Ne

11. Doporučujete si při vyučování své oblíbené knihy?

- Ano
- Ne

12. Vedeš si čtenářský deník?

- Ano
- Ne

13. Použil/a jsi někdy knihu jako zdroj informací?

- Ano
- Ne

14. O co by podle tebe přišel člověk, který by v životě nepřečetl ani jednu knihu?

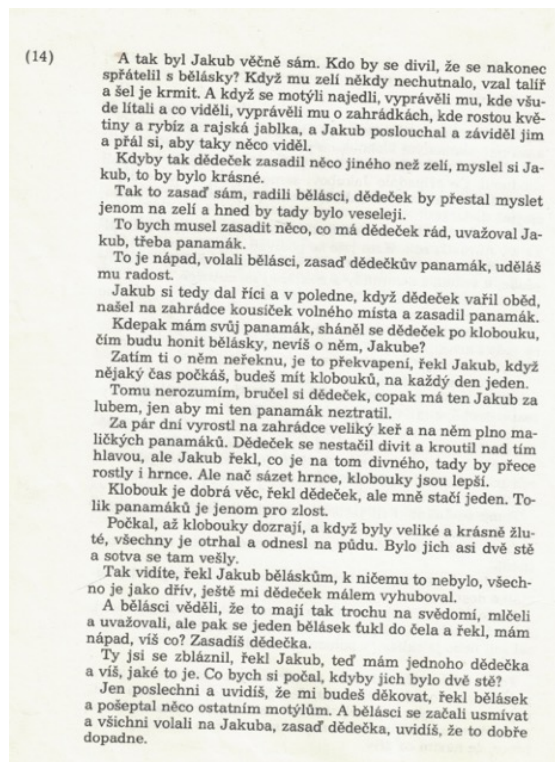
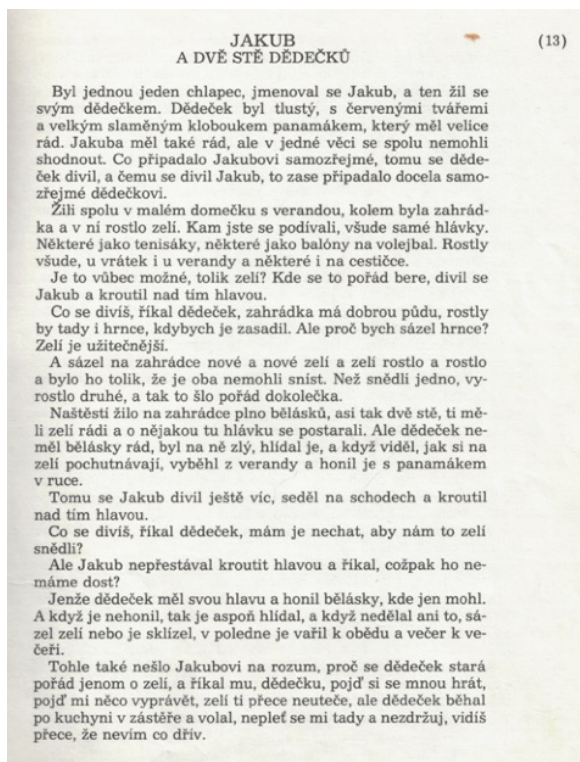
- o zábavu
- o dobrodružství
- o znalosti a informace
- o krásné příběhy
- o rozšíření slovní zásoby
- o nic

15. Jaká je tvá nejoblíbenější kniha?

.....

Děkuji ti za vyplnění dotazníku.

Příloha B – Pohádka *Jakub a dvě stě dědečků*





(16)

Jakub tedy počkal, až dědeček usne, našel na zahrádce ještě jeden kousíček volného místa a pak tam dědečka zasadil. Věděl, že ho musí řádně zalévat, a tak nosil vodu v konvi od pumpy a zaléval a v poledne jedl s bělásky z jednoho talíře a ptal se jich, co bude, až se na zahrádce objeví dvě stě dědečků. Ale bělásci na sebe jenom mrkali a smáli se a říkali Jakobovi, nebuď zvědavý, však se dočkáš.

Za pár dní vyrostl na zahrádce velikánský keř, plný malíčkových dědečků. Zpočátku byli docela zelení, takže se nedali trhat, ale rychle rostli a zrali a měli čím dál tím červenější tváře. Jakub se na ně chodil dívat pětkrát denně a radil se s bělásky, kdy je otrhá.

Konečně byli dědečci krásně zralí a Jakub je otrhal. Bylo jich opravdu asi tak dvě stě a všichni se pustili do Jakuba, co to provedl za hloupost, k čemu by mělo být na světě tolik dědečků, a křičeli jeden přes druhého.

Tady to máte, řekl Jakub běláskům, věděl jsem přece, jak to dopadne. Teď na mě budou křičet všichni a ani vám se nepovede líp, protože vás všichni budou honit po zahradě s klobouky v ruce. Nezapomeňte, že na půdě je dvě stě panamáků.

Ach, Jakube, Jakube, řekli bělásci, ty jsi přece jenom hloupý chlapec, teď se přece všechno změní, podívej se jenom na dědečky a uvidíš.

A Jakub se podíval na dědečky a viděl, že se mezi sebou hašteří o rýč a o konev a o hrnce v kuchyni, vypadalo to všelijak a Jakub běžel mezi ně a volal, dědečci, tohle nejde, takhle si ublížíte, nemůžete všichni rýt a zalévat zároveň, rýt může jenom jeden, zalévat také jeden a jeden může vařit.

A co budeme dělat my ostatní, volali zbývající dědečci. A Jakub se zamyslel a pak se dal do smíchu, mrkl na motýly a volal:

Budete si přece hrát se mnou, co jiného byste chtěli dělat?

A tak se na zahrádce všechno změnilo. Dědečci se střídali v práci, jeden zeli sázel, druhý sklízel, třetí vařil a ostatní si hráli s Jakubem a bělásky. Vzpomínali, co všechno se dá na světě dělat, a jak vzpomínali, přišli i na volejbal, a dokonce i na malování pastelkami, na koupání a na výlety a kdovi na co. A tak žili docela spokojeně, každý měl svůj panamák a svého bělásku a všichni dohromady svého malého Jakuba, s kterým si hráli a kterému povídali o všem možném, a Jakub poslouchal a všemu se divil, protože o tom nikdy předtím neslyšel, ani od bělásků.

Příloha C – Úkoly z knihy Dobrodružství Rychlé Veverky – Bludiště

1 Pomůžeš najít Rychlé Veverce cestu do tábora

2 Najdeš 3 rozdíly?

3 Určí správné listy stromů a v tajence ti vyjde název nářadí, bez kterého se neobejde ani indiáni

4 Co to je?

Řešení: spát, křepelka

© ejantenket - Štáto © Bavolet, na křepelku

1 Rychlá Veverka, se nocí plaví ke skále v řece. Zvládně se zavřenýma očima a s tužkou projet cestu s minimálními dotyk s břehem. Po krátkém otevření očí, pokračujes. Vyhraje ten, kdo dojde ke skále, s nejmenším rozbem břehů

2 Ve vysokém mrazáku v pásech poschodí, byl tel. tepalník. Denně vjel vřehem do avacátého patra kde vstoupil a děl seš dříve hodiny pěšky se srovnal. Proč to dělal?

3 Uhadneš to hásky?

A) PO JKÝM STROMEM STROMEM SEDI ZANIG ZA DEŠTĚ? B) PÁLÍ TO I KDYŽ TO NEHORÍ? C) ČÍM VIC TO SUŠÍŠ, TÍM JE TO MOKREJŠÍ?

D) KDO ME JMÉNO VYSLOVÍ HNED MNE ZNICÍ? E) O KÉKY SEŠEL CHLAPEC, NEKDO MU ZAKRYL ZEŽADU OČI A ŘEKL: "MŮJ SYM ALE JA NEJSEM TVŮJ OTEC, KDO TO BYL?"

© KOPRYVA © TRHO © DINA KOPRYVA © SMIL



Když mě dnes ráno přišla maminka vzbudit, řekla mi: „Rychle vstávej, Mikuláš, mám pro tebe překvapení!“ „Autíčko?“ zeptal jsem se. „Nákladní vagón do mého vláčku? Plnicí pero? Ragbyový míč?“

„Ne,“ řekla maminka. „Svrtr.“
Byl jsem zklamáný, protože oblečení, to není žádné zvláštní překvapení, ale nechtěl jsem maminku zklamat, a tak jsem nic neřekl, vstal jsem, šel se umýt a obléct, a když jsem se vrátil do svého pokoje, maminka mi ukázala svetr. Nejenže byl bleďemodrý, ale nad sebou tam plavaly tři žluté kačeny, a já jsem se dal do breku.

„Co je ti?“ zeptala se maminka.
„Tohle si na sebe nevezmu,“ řekl jsem. „Kluci ve škole by se mi smáli.“

Nastalo peklo. Maminka se děsně rozzlobila, řekla mi, že jsem nevděčník, že proběhala řadu obchodů a dala jí moře práce najít tak pěkný svetr, jako je tenhle. Že ten svetr je prostě nádherný, že se v tom nevyznám. Zkrátka si ho vezmu a dost.

„To je svetr pro mrňata!“ zařval jsem.
„Koleduješ si o pohlavek?“ zeptala se maminka.
Pochopil jsem, že tady legrace končí, a tak jsem si svetr natáhl a šel s maminkou dolů do jídelny, kde už seděl tatínek a pil kávu.

„To nám den pěkně začíná,“ poznamenal. „Slyšel jsem křik. Co se děje?“

30

„A co ty?“ brečel jsem. „Proč nikdy nenosíš tu kravatu, co ti dala maminka?“

„Kravatu?“ opakoval tatínek. „Jakou kravatu? Co s tím má společného moje kravata?“

„To je pravda,“ vmísila se do toho maminka. „Moc často tu kravatu nenosíš. Koupila jsem ji taky v Pelmelu. Ta kravata se ti nelíbí?“

„Ale ano, líbí, jistě,“ ubezpečoval ji tatínek. „Ale je taková sváteční, nechci ji umazat, a pak, do kanceláře je moc veselá, a vůbec... Mikuláš, to stač! Vysmrkej se, dopij kávu a pospěš si, nebo přijdeš pozdě!“

Vyšli jsme s tatínkem z domu společně a na chodníku, než jsme se rozešli, mi tatínek řekl:

„Víš, Mikuláš, pokud jde o oblečení, ženské mají trochu jiný vkus než my, což ovšem neznamená, že nemají pravdu, ale ty musíš být rozumný a hlavně nikdy netrápit maminku... Teď utíkej do školy, dávej tam pozor, buď hodný... a neztrácej odvalu!“



32

„Děje se to,“ řekla maminka, „že se panu Mikulášovi nelíbí svetr, který jsem mu koupila.“

Tatínek se podíval na můj svetr, zvedl pobaveně obočí, usmál se a pak řekl mamince:

„Kde jsi to splášila?“

„V Pelmelu,“ odpověděla maminka bez úsměvu. „Proč, nelíbí se ti snad?“

„Ne, to ne,“ odpověděl tatínek. „Ale... Nezdá se ti, že je na nošení těch... kachniček už trochu velký?“

„Chceš říct, že by pan Mikuláš měl nosit vestičku a hodinky na řetízku?“ řekla maminka a usklíbala se.

„Ano. Ááno!“ zajásal jsem.

„Mikuláš, mlč!“ okřikla mě maminka. „A už toho mám dost! Vypij si kávu, je nejvyšší čas jít do školy.“

„V tom svetru do školy nepůjdu!“ trucoval jsem. „Chci vestu.“

Vtom tatínek praštil pěstí do stolu.

„Mikuláš!“ zvedl hlas. „Udělej mi tu radost a nemluv s maminkou takovým tónem. A když ti dá nějaký dárek, máš jí říct děkuju a hrdě to nosit.“



Loudal jsem se otráveně do školy, poněvadž jsem věděl, že až kluci uvidí ty kačeny, budou se mi posmívat. A i když jsem si upnul bundu až nahoru, tu rozchechtanou kachničku nahoře bylo stejně vidět, ale co, vem to čert. Když budou kluci něco kecat, dám jim pár pěstí, nedá se nic dělat, koneckonců mám pravdu, to je fakt a tečka, basta fidli, a vešel jsem na školní dvůr s tlustým knedlíkem v krku.

Spolužáci právě hráli kuličky, a když mě uviděli, Vendelín se otočil: „Hraješ taky?“ zeptal se.

„Ne,“ odsekl jsem. „A dejte mi všichni pokoj!“

„Prosím tě, co je?“ zeptal se mě Albín.

„A jestli se vám nelíbí můj svetr, můžete slíznout pár do nosu,“ dodal jsem.



„Jú!“ zaječel Augustýn. „Kachnička! Mikuláš má kachničku!“

A začal kolébavě chodit s nohama od sebe a mával při tom rukama a vždycky, když došel ke mně, zakejhal: „Kách, kách!“ Jenomže náhodou nerad narazil do Polívky, to je náš dohlizitel a nemá rád, když do něj někdo vrazí.

„No, no! Zbláznil jste se, příteli?“ řekl Polívka. „Přejete si, abych vás poslal na hanbu? Tam vás to šaškování přejde! Co?“

A Polívka odcházel a vrtěl při tom hlavou a kluci se shlukli kolem mě.

33

„Hele, ukaž ty kachny!“ vyzval mě Jáchym.
 Tak jsem na něj skočil a chystal jsem se s ním porvat, ale Kryšpín vyjekl: „Bacha! Polívka!“
 „Že vy jste se prali!“ zeptal se Polívka. „Podívejte se mi do očí! Tak co? ...No dobrá! Zdáte se mi všichni nějak rozjívění, dnes ráno. Běda, jestli vás přistihnu ještě jednou, rošťáci!“



Když Polívka odešel, řekl jsem klukům, že jsou pitomci a že mi dneska taky připadají nějak rozjívění, že už se s nima nebudu bavit, však se mi přestanou chechtat, až přijdu do školy ve vestě a na ní budu mít hodinky na řetízku, což mi rodiče slíbili. Ale oni – jsou to vážně pitomci – dál kejhali a kolíbali se jako kachny. Chystal jsem se začít rozdávat facky, ale Polívka zazvonil konec přestávky a já jsem se, rozružený až na půdu, šel seřadit do dvojestupu.

Ve třídě nám paní učitelka začala vykládat něco z gramatiky, když jsem za sebou zaslechl, jak Augustýn potichoučku kejhá. Tak jsem

35

kopl Vendelína, který seděl vedle mě a smál se tomu, a Vendelín upustil brióšku, kterou se právě cpal, a zařval:

„Už nás s téma svýma kachnama přestáváš bavit!“

Vtom paní učitelka důrazně zatukala ukazovátkem do katedry a křičela, že se chováme jako divoši a že už toho má dost. Ale že nás zkrátí.

„A tebe, Mikuláši, jsem viděla, jak kopeš svého kamaráda. Co jsi tím vlastně myslel?“

Dal jsem se do pláče, ale ona mě zarazila, že to není odpověď, a Vendelín zvedl ruku, jako že se hlásí. Ona se ho zeptala, co chce, a Vendelín jí odpověděl:



„To kvůli jeho svetru, paní učitelko. Posmívají se mu, že jsou na něm kachničky.“

Paní učitelka zvedla obočí a pak mi řekla, abych vstal a přišel k tabuli. Šel jsem tam s brekem a paní učitelka se na mě podívala a řekla:

„Ale vždyť je to moc hezký, ten tvůj svetr! Velmi elegantní! Máš štěstí, že ti rodiče kupují tak krásné věci! Neposlouchej své kamarády, Mikuláši. Docela obyčejně ti závidí, to je všecko! Vidíš, ani je nepotrestám, nestojí mi to za to. Jdi a neplač, moc ti to sluší.“

36

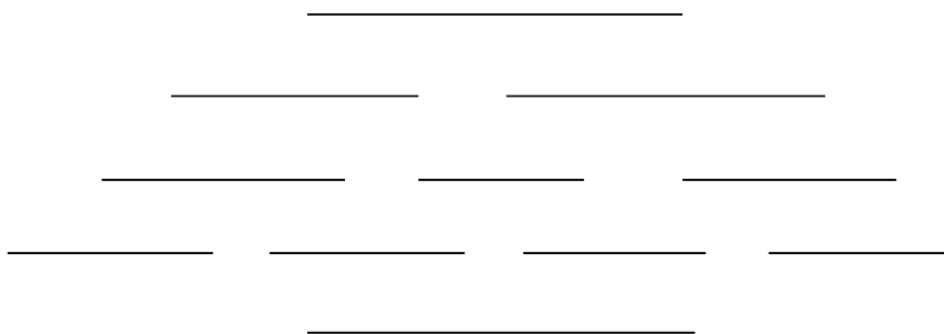
A paní učitelka mě pohládila a poplácala po tváři, pak si utřela ruku a doporučila mi, abych se vysmrkal, a vyvolala Kryšpína k tabuli.

Toho večera jsme byli oba s maminkou celí pyšní, protože Augustýnova maminka zatelefonovala naší mamince a zeptala se jí, kde koupila ten můj svetr.



37

Příloha E – Pětílístek



Příloha F – Úryvek z knihy: *Písečníci a bludný asteroid*

„Ztrácejí se děti v podzemí často?“ zeptala se Lucka zastřeným hláskem.

Vzpomněl si na hrůzostrašné příhody o ztracených a nikdy nenalezených dětech a také, že Lucku nechtěl strašit.

„Už dlouho ne,“ zavrtěl hlavou a pro povzbuzení dodal:

„Starý důl prý byl mnohem horší. Tady se nemáš čeho bát, stačí sledovat kabel.“

Lucka snaživě přikývla. Mlčky sestupovali dál a začali mnohem častěji měnit směr. Štoly byly čím dál více pokroucené, navzájem se křížily v nejrůznějších směrech a úhlech. Tomáš směřoval bez zaváhání vpřed a jen občas zkontroloval kabel připevněný ke stěně. Tak se dostali až do místa, kde byla kolem dokola štoly patrná puklina široká jako dlaň ruky.

Byl to zlom, za kterým začínala malá oblast dolu ležící mezi Starým a Novým dolem, které se už odpradávná říkalo Peklo. Kdysi v minulosti se zde skalní masiv roztrhal na spoustu částí a Starý důl se propadl dolů. Tím se veškeré chodby mezi Starým a Novým dolem uzavřely. Ale k tomu došlo dávno předtím, než na Písečníci přiletěli lidé.

Tomášovi přejel mráz po zádech. Jestli byl vstup do dolu pro něho nepřijemný, pak Peklo působilo přímo děsivě, měl pocit, že se mu z něj rozskočí hlava. Bylo to, jako by se skrz všechny pukliny ve skále po něm něco temného natahovalo a chtělo ho vtáhnout dovnitř Starého dolu.

Lucka se otrásla, jako by jí byla zima, ale jinak nevypadala, že by pocítovala něco podobně intenzivního jako on. Přidal do kroku, aby měl pobyt v Pekle co nejdříve za sebou.

„Jak myslíš, že vypadali?“ zeptala se, když Tomáš dlouho mlčel.

Chvilku mu trvalo, než pochopil, že mluví o mimozemské rase, která vykopala zdejší tunely.

„To nikdo neví přesně,“ odpověděl zamyšleně. „Ale museli být menší než my, jinak by štoly udělali větší. A taky to byli blázni, kopat takhle nakřivo.“

Doly pod kráterem v Zaprášené Lhotě byly rozhodně velice zvláštní a vůbec se nepodobaly žádným dolům vykopaným lidmi. Štoly a tunely vypadaly, jako by je vyhrabal obrovitý krtek nebo snad žížala. Klikatily se do všech směrů a mířily vzhůru i dolů pod nejrůznějšími úhly. Některé byly slepé, jiné se navzájem všemožně rozdělovaly, proplétaly, křížily a zase spojovaly. Bylo to dokonalé bludiště.

Největší záhadou bylo, co tam ufoní, jak lidé nazývali rasu, která doly před statisíci lety vykopala, vlastně hledali. Rozhodně ne kovy nebo jiné minerály. Těch zbylo ve stěnách úzkých a nízkých štól dost a byly to právě děti ze sirotčince v Zaprášené Lhotě, které je už od nepaměti dolovaly.

Jak postupovali hlouběji, Tomáš si všiml, že skoby držící kabel na skalnatých stěnách jsou zohýbané a některé vytrhané. Nakonec našli kabel přetřžený, oba konce ležící na zemi ve smýčkách kousek od sebe. Jako by něco napínalo kabel tak dlouho, až se přetřhl. Tomáš obhlížel stěny, pátral po balvanu vypadlém ze skalního masivu, který by při pádu přerušil kabel, ale nic nenašel.

„Něsáhej na kabel holou rukou,“ okřikl Lucku. Sundal si batoh, vytáhl opravářskou sadu a navlékl si rukavice.

Lucka si sedla na bobek a pozorovala ho, jak připevňuje kabel zpátky na stěnu. Po chvíli promluvila.

„Máma a táta byli vědci. Zkoumali Starý důl. Chtěli zjistit, jak vznikl, a taky něco o těch ufonech. Jednoho dne se z dolu nevrátili. Byla jsem úplně malá. Proto jsem v sirotčinci, nemám žádné jiné příbuzné.“

Tomáš nic neřikal, snažil se plně soustředit na práci. Samozřejmě že každý v sirotčinci měl svůj vlastní příběh, proč tam je.

„A jak ses dostal do sirotčince ty?“

Tomáš neodpověděl hned. Do sirotčince se dostal, když mu bylo něco přes rok, a svoji historii znal stejně jako většina ostatních dětí jen z vyprávění. Přinesla ho prý maminka, přijela nákladákem z Hlavního Města. Jenomže zemřela už druhý den poté a řekla jen jeho jméno. To hlavní zůstalo nevysvětleno. Kdo byli jeho rodiče a co se s nimi stalo? Starší kluci se mu posmívali, že byl jako dítě tak divný, že ho vlastní tatínek nechťel a vyhnal ho i s matkou. Ale on jednou dokáže, že to bylo jinak!

Zkuste ale tohle povídat malé holce.

„Nemám rodiče,“ odbyl ji.

„Až budu starší, půjdu do Starého dolu a mámu s tátou najdu,“ řekla Lucka rozhodně a jemu najednou připadala mnohem starší.

„Povím ti tajemství, ale musíš mi slíbit, že se mi nebudeš smát,“ řekla a tvářila se tak vážně a důležitě, jako by šlo o život. Přikývl.

„Někdy si představuju, že jsou ještě naživu. Že někde tam dole žijí, ale nemůžou ven. Drží je ve vězení zlí ufoní. A já je zachráním.“ S povzdechem pokrčila rameny. „Já vím, že to není možné, ale prostě si to představuju.“

Bylo to poprvé, kdy se Tomáš o svých rodičích s někým bavil, a na krátkou chvíli mu Lucka přestala vadit. Moc dobře chápal, co říkala, a docela jí záviděl, že to má takhle jednoduché. Sám by byl moc rád, kdyby jeho tatínek žil, ale zároveň si nedokázal představit žádný dobrý důvod, proč by svého syna nechťel mít u sebe.

Dal se znovu do práce a nepřestal, dokud oba konce kabelu nepřipojil k sobě. Potom se najedli a vydali se zpátky nahoru. Tomáš po cestě dál ukazoval všechny zkratky a odbočky a vysvětloval, kam vedou.

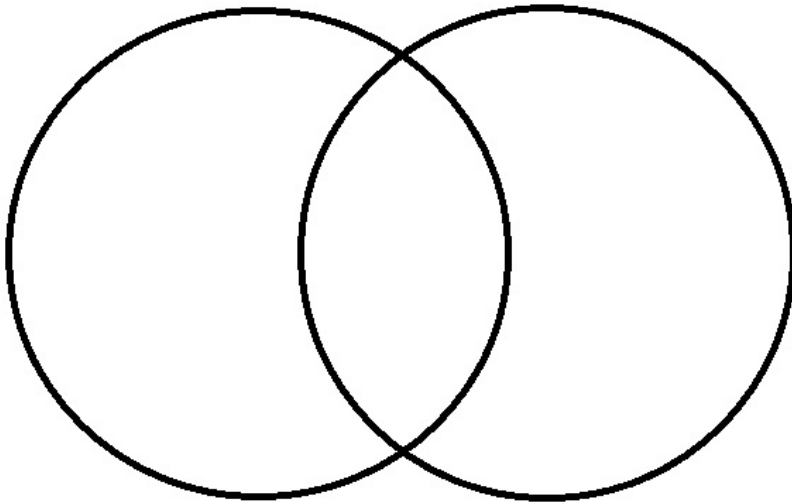
„Teda, ty se tady vyznáš,“ pronesla obdivně Lucka. „To ti všechno ukázaly starší děti?“

„Jsem prospektor, všechno jsem si prolezl sám.“ Tomáš si uvědomil, že řekl víc, než původně chtěl.

„A nebál ses, že se ztratíš?“ divila se dál.

Mlčel, o tomhle se už bavit nechtěl. Beztak by to jako ostatní děti nechápala. Od začátku s tím měl samé nepříjemnosti, ale nemůže přece za to, že se tady tak vyzná. Třeba když šel poprvé dolů za staršími dětmi. Cestou zpátky se oddělil od ostatních, a zatímco ho hledali, vrátil se zkratkou, kterou nikdo předtím neznal. Považoval za legraci občas někomu utéct a pak sledovat, jak se dotyčný potácí v dole a nesmyslně míří na opačnou stranu. Postupně s ním odmítali ostatní chodit. Jeho trápení ukončil až Starouš, když z něj udělal prospektora. Od té doby hledá v dole místa příští těžby a ostatní děti se ho straní.

Příloha G – Vennův diagram



Příloha H – Kostka

