

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Simona Kovačová

IV. ročník – prezenční studium
Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Aktuální problémy zájmové četby žáka
mladšího školního věku**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Bartoňová

Olomouc 2011

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

V Pardubicích dne 3.04.2011

.....

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Bartoňové, vedoucí práce, za věnovaný čas, poskytnuté rady a pomoc při zpracování diplomové práce. Můj dík patří i pracovníkům ZŠ Štefánkova a ZŠ Rybitví v Pardubicích a školám v Olomouckém kraji, jmenovitě paní zástupkyni na 1. stupni ZŠ Mgr. Dáše Vondrové a paní ředitelce Mgr. Haně Pražanové za kladný přístup a ochotu přijmout mě mezi sebe při výzkumné části mé práce. V neposlední řadě děkuji všem žákům 4. tříd výše vypsanych škol, kteří se podíleli na vyplňování dotazníků a realizaci projektu.

Obsah

Úvod.....	6
1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	8
1. 1 Vzdělávací oblasti.....	8
1. 2 Jazyk a jazyková komunikace.....	10
1. 2. 1 Český jazyk a literatura.....	11
2 Žánry dětské literatury	14
2. 1 Počátky literatury pro děti a mládež	15
2. 2 Próza pro děti a mládež, příběhová próza s dětským hrdinou	17
2. 2. 1 Příběhová próza s dětským hrdinou	19
2. 2. 2 Dívčí román	20
2. 3 Dobrodružná literatura pro děti a mládež	21
2. 4 Historická próza.....	22
2. 5 Poezie pro děti a mládež	22
2. 6 Pohádky	26
2. 6. 1 Lidové pohádky	27
2. 6. 2 Autorské pohádky	28
2. 7 Komiks.....	33
2. 8 Fantasy	35
3 Dětské čtenářství.....	37
3. 1 Vývojové etapy dětského čtenářství	38
3. 2 Činitelé ovlivňující dětské čtenářství.....	38
3. 3 Dětské nečtenáři	39
4 Psychika žáka mladšího školního věku	40
4. 1. Vývoj základních schopností a dovedností.....	42
5 Dyslexie	44
5. 1 Charakteristika dyslexie.....	44
5. 2 Projevy dyslexie.....	45
5. 3 Reeducace dyslexie.....	46
5. 4 Čtení pro život	47
6 Projektová výuka	48
6. 1 Vznik projektového vyučování	49
6. 2 Začínáme s projekty	50
6. 3 Individuální vzdělávací projekt	51
6. 4 Projekty podporující dětskou četbu	52
7 Průzkumné šetření aktuálních problémů zájmového čtení	55
7. 1 Cíle průzkumného šetření	55
7. 2 Charakteristika průzkumné metody	55
7. 3 Analýza získaných dat	55
7. 3. 1 Úvodní část dotazníku	56
7. 3. 2 Hlavní část dotazníku.....	59
7. 4 Závěry průzkumného šetření	72

8 Můj projekt podporující zájmovou četbu.....	73
8. 1 Říjen – Václav Cibula.....	74
8. 2 Listopad – Hana Doskočilová.....	75
8. 3 Prosinec – Vladimír Hulpach.....	76
8. 4 Leden – Zdeněk Svěrák	77
8. 5 Únor – Jiří Žáček	78
8. 6 Březen – Václav Čtvrtek.....	79
8. 7 Duben – John Ronald Reuel Tolkien.....	80
8. 8 Květen – Astrid Lindgrenová	81
8. 9 Červen – Miloš Macourek	82
8. 10 Praktická zkouška projektu	84
Závěr	87
Seznam použitých pramenů a literatury.....	88
Seznam příloh	91
ANOTACE	106

Úvod

Skutečnost, že má čtení velký přínos pro rozvoj osobnosti, že je zdrojem informací, či formou odpočinku, je obecně známý fakt. Některým dětem je však získávání schopnosti čtení z různých příčin znemožněno nebo komplikováno. V dnešní době také málo dětí tráví svůj volný čas s knížkou. Toto je důvod k vytvoření mé diplomové práce.

Cílem této práce je vytvoření projektu, který podporuje zájmovou četbu u žáků 4. tříd a učí děti pracovat s knížkou. Ve svém projektu jsem se hlavně zaměřila na spisovatele, kteří by mohli děti zaujmout. Vybrala jsem spisovatele Václava Cibulu, Hanu Doskočilovou, Vladimíra Hulpacha, Zdeňka Svěráka, Jiřího Žáčka, Václava Čtvrťka, Johna Ronalda Reuela Tolkiena, Astrid Lindgrenovou a Miloše Macourka.

Teoretická část je zaměřena na důkladné prostudování žánrů dětské literatury, včetně její klasifikace. Na začátku teoretické části nesmí chybět Rámcový vzdělávací projekt základního vzdělání, do kterého toto téma spadá. Objeví se zde také téma o psychice žáka mladšího školního věku nebo téma dětské čtenářství. Dále se budu zabývat problematikou dyslexie, která hodně souvisí se čtenářskými problémy. Do teoretické části jsem také zahrнула současné projekty věnované podpoře čtenářství.

Praktická část se zaměřuje na vlastní průzkum aktuálních problémů zájmového čtení. Zkoumám zde vztah žáků 4. tříd ke knize. Je knížka u dnešních dětí oblíbeným prostředkem při trávení volného času? Nebo radši dají přednost televizi či počítači? V úvodu kapitoly budou pomocí předpokladů stanovena měřítko oblíbenosti knih a oblíbenosti hovoru o knížce. V závěru této kapitoly vyhodnotím získaná data. Jako metoda průzkumného šetření byl zvolen dotazník. Dále se v praktické části zaměřuju na svůj projekt, který jsem vytvořila na podporu zájmového čtenářství. Projekt je rozdělen do jednotlivých měsíců, kde se objevuje jeden spisovatel.

Při psaní diplomové práce jsem vycházela jak ze zkušeností dosud nabytých za svůj život, tak z literárních pramenů a z ověřených internetových zdrojů.

I Teoretická část

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program byl schválený v roce 2004. Od roku 2005 začaly všechny mateřské a základní školy v zákonem stanoveném dvouletém období připravovat své školní vzdělávací programy.¹

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů.²

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních. Je to úroveň státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro jednotlivé obory vzdělání se vydávají rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které představují školní úroveň. Každá škola si vytváří školní vzdělávací plán pro vzdělávání, pro nějž je vytvořen Rámcový vzdělávací program, se kterým musí být v souladu a podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na dané škole. Rámcový i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.³

1. 1 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.⁴

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět

¹ *RVP Metodický portál wiki* [online]. [cit. 2010-05-12]. Dostupné na WWW:

<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kuriku%C3%A1rn%C3%AD_reforma>

² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007)*. [online]. [cit. 2010-05-12]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 5

³ Tamtéž, s. 5

⁴ Tamtéž, s. 14

- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny charakteristikou vzdělávací oblasti, která vyjadřuje význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání a charakterizuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů dané vzdělávací oblasti. V této části je naznačena návaznost mezi vzdělávacím obsahem 1. stupně a 2. stupně základního vzdělávání. Na charakteristiku navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího procesu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí. Škola si na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovuje ve školském vzdělávacím plánu vzdělávací strategii vyučovacích předmětů.⁵

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je přizpůsoben schopnostem a možnostem žáků. Tvoří očekávané výstupy a učivo na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. První stupeň je členěn na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4 – 5. ročník).⁶

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo k získání klíčových kompetencí. V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání jsou očekávané výstupy stanoveny na konec 3. ročníku, na konec 5. ročníku a na konec 9. ročníku.⁷

Při tvorbě školních vzdělávacích programů si školy vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů rozpracují tak, aby odpovídal konkrétním potřebám a schopnostem žáků. Rozčlení jej do vyučovacích předmětů, zapracují a případně doplní v učebních osnovách. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů nebo jejich

⁵ *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, (se změnami k 1. 9. 2007).* [online]. [cit. 2010-05-12]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 14

⁶ Tamtéž, s. 14

⁷ Tamtéž, s. 14

částí. Mezipředmětové dovednosti nejsou vázány na konkrétní předměty, ale prolínají se celým vzdělávacím procesem.

1. 2 Jazyk a jazyková komunikace

Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Jazyk a jazykové komunikace má stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Rozvíjí u žáků osvojení a správné použití ústní i písemné podoby spisovného jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Vzdělávací oblast zahrnuje učivo zaměřené na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovacích schopností, čtení s porozuměním, práce s literárním textem, psaní a základy jednoduché konverzace v cizím jazyku.⁸

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se člení do vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.⁹

Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří specifických složek – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek prolíná. Komunikační a slohová výchova vede žáky k rozvíjení slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností, k vnímání a chápání různých jazykových sdělení. Hlavním úkolem je naučit žáky správně a srozumitelně se vyjadřovat, osvojit si správnou techniku psaní, napsat krátká sdělení a číst s porozuměním. Na prvním stupni má složka komunikační a slohové výchovy samostatnou část Psaní. Jazyková výchova se zaměřuje na osvojení a užívání českého jazyka v jeho mluvené i písemné podobě. Je nástrojem funkčního dorozumívání žáků. Literární výchova se zaměřuje na postupné vytváření základních čtenářských dovedností a návyků a na reprodukci přečteného. Prostřednictvím četby se žáci seznamují se základními literárními formami a učí se rozlišovat představy od skutečnosti.¹⁰

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k rozvíjení řečových schopností, myšlení,

⁸ *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, (se změnami k 1. 9. 2007).* [online]. [cit. 2010-05-12]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 16

⁹ Tamtéž, s. 16

¹⁰ Tamtéž, s. 16

emocionálního a estetického vnímání, srozumitelnému se vyjadřování ústní i písemnou formou spisovného jazyka, dorozumívání se v běžných komunikačních situacích, ke sdělování názorů, rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku, osvojení a rozvíjení správné techniky čtení a psaní, k vytváření čtenářských dovedností a čtení s porozuměním, získávání základních literárních poznatků důležitých pro pochopení čteného textu, ke zvládnutí orientace v textech různého zaměření, k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla a zájmu o literaturu, získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu v běžných situacích.¹¹

1. 2. 1 Český jazyk a literatura

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru pro 1. stupeň základních škol.

Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy pro 1. období jsou dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání, rozumět pokynům přiměřené složitosti, číst s porozuměním jednoduché texty, zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním a dodržovat čitelnost psaného projevu, psát písmena a číslice, spojovat písmena i slabiky, převádět slova z mluvené do psané podoby, dodržovat správné pořadí písmen úplnost slov a zvládat opis a přepis krátkých vět.¹²

Očekávané výstupy pro 2. období jsou tvořit otázky a odpovídat na ně, vyprávět vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluvit se v běžných situacích, volit správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči v mluveném projevu, mít vytvořenou odpovídající slovní zásobu k souvislému vyjadřování, popsat jednoduché předměty, činnosti a děje, opisovat a přepisovat jednoduché texty, napsat správně a přehledně jednoduchá sdělení, dbát na upravený a čitelný písemný projev, dodržovat vzdálenost mezer mezi slovy a ovládat psaní hůlkového písma.¹³

Učivem ve čtení je analyticko-syntetické činnosti, vyvozování hlásek s písmen, diferenciatní cvičení pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, čtení obrázků, slabik, slov a jednoduchých vět, tvoření jednoduchých vět, tiché čtení a orientace ve

¹¹ *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, (se změnami k 1. 9. 2007).* [online]. [cit. 2010-05-12].

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 16

¹² Tamtéž, s. 17

¹³ Tamtéž, s. 17

čteném textu. Učivem souvisejícím s nasloucháním je koncentrační cvičení. Učivem v mluveném projevu je základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost, slovní přízvuk, intonace, rytmizace), vypravování, popis, edukace a reedukace řeči, rozvíjení fonetického sluchu, základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování) a mimojazykové prostředky řeči. Učivem souvisejícím s psaním je rozvíjení psychomotorických schopností, jemné motoriky a pohybové koordinace, psaní písmen, slabik, slov, vět a číslic i podle nápovědy, opis psacího písma a přepis jednoduchého tištěného textu, základní hygienické návyky při psaní a technika psaní (automatizace psacího pohybu). Učivem ve formách společenského styku je pozdrav, poděkování, prosba, omluva, vzkaz, blahopřání, adresa a dopis.¹⁴

Jazyková výchova

Očekávané výstupy pro 1. období jsou znát všechna písmena malé a velké abecedy, rozpoznat samohlásky a souhlásky, tvořit slabiky, rozlišit věty, slova, slabiky a hlásky, psát velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech.¹⁵

Očekávané výstupy pro 2. období jsou určovat souhlásky a samohlásky, rozlišovat tvrdé, měkké a obojetné souhlásky, ovládat pravopis měkkých a tvrdých slabik, správně vyslovovat a psát slova se skupinami dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě, řadit slova podle abecedy, správně vyslovovat a psát znělé a neznělé souhlásky, dodržovat pořádek slov ve větě, poznat a určovat druhy vět, poznat podstatná jména a slovesa.¹⁶

Učivem souvisejícím s abecedou je abecední řazení. Učivem v hláskosloví je samohlásky a souhlásky, dělení souhlásek, psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, výslovnost a psaní znělých a neznělých souhlásek na konci a uvnitř slova. Učivem v nauce o slově je členění slova na hlásky a slabiky, slova stejného a opačného významu, třídění slov, čtení, psaní a výslovnost slov se skupinami dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě. Učivem souvisejícím s větou je druhy vět a tvoření vět. Učivem v tvarosloví je druhy slov (podstatná jména, slovesa). Učivem ve zvukové stránce jazyka je sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk).¹⁷

¹⁴ *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, (se změnami k 1. 9. 2007).* [online]. [cit. 2010-05-12]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 17

¹⁵ Tamtéž, s. 18

¹⁶ Tamtéž, s. 18

¹⁷ Tamtéž, s. 18

Literární výchova

Očekávané výstupy pro 1. období jsou pamatovat si a reprodukovat jednoduché říkanky a básničky, dokázat se koncentrovat na poslech pohádek a krátkých příběhů, reprodukovat krátký text podle otázek a ilustrací.¹⁸

Očekávané výstupy pro 2. období jsou číst krátké texty s porozuměním a dokázat je reprodukovat podle jednoduché osnovy, ovládat tiché čtení a orientovat se ve čteném textu, rozlišovat prózu a verše, určit v přečteném textu hlavní postavy a jejich vlastnosti, rozlišit pohádkové prostředí od reálného, drammatizovat jednoduchý příběh a vyprávět zhlédnutý filmový nebo divadelní příběh podle daných otázek.¹⁹

Učivem souvisejícím s přednesem je říkanky a krátké básničky. Učivem je poslech předčítaného textu. Učivem souvisejícím s porozuměním textu je hlavní postava a její vlastnosti, rozlišení místa, času a děje, prostředí reálné a pohádkové a hlavní myšlenka. Učivem je reprodukce a drammatizace podle dané osnovy. Učivem souvisejícím se základními literárními pojmy je literární druhy a žánry (rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, povídka, pověst a bajka), spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení a herec.²⁰

¹⁸ *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, (se změnami k 1. 9. 2007).* [online]. [cit. 2010-05-12]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 18

¹⁹ Tamtéž, s. 18

²⁰ Tamtéž, s. 19

2 Žánry dětské literatury

Literatura pro děti a mládež nebo také dětská literatura je určena přímo dětem a mládeži. Zahrnuje tvorbu záměrně jim věnovanou a texty, které děti a mládež přijímají jako svou četbu.²¹

Literatura pro děti a mládež se vyčleňuje jako jeden ze subsystému literární slovesnosti v příznakovém protikladu vůči literatuře pro dospělé. Jejich vztah je oboustranně podnětný, proměňoval se od dominantní role literatury pro dospělé až po vliv literatury pro děti a mládež na její jazykové prostředky a fantazijní motivy.²²

Dětská literatura je určována příjemcem zpravidla ve věku 3 – 15 let. Žánrová skladba literatury pro děti a mládež je často vykládána z aspektu ontogeneze psychiky dítěte.²³

V literatuře pro děti a mládež můžeme rozlišit dva pojmy, které souvisejí s jejím vznikem. Literární díla intencionální jsou tvůrci adresována pro děti a mládež. Neintencionální literární díla představují veškerou četbu dětí a mládeže, v níž se ocitají slovesné projevy (literární, školní četba – slabikáře a čítanky, časopisecké, divadelní, filmové texty), které si literatura pro děti a mládež přisvojuje a které se tak podílejí na jejím neustálém kvantitativním růstu. Od druhé poloviny 20. století převažuje v četbě dětí a mládeže intencionální tvorba.²⁴

Variabilita estetické funkce literatury pro děti a mládež koresponduje s recepční schopností čtenáře, která se teprve vytváří a je ovlivňována historickým faktorem vzniku díla. Projevuje se ve čtyřech prioritách – v poznávací, relaxační, didaktické a fantazijní funkci. Například folklorní říkadlo je žánrem, který všechny funkce rovnoměrně naplňuje. Výraznější zastoupení má funkce didaktická, která se podílí na rozvoji a upevňování hodnotové orientace, emocionality, sociálních a jazykových dovedností.²⁵

Tematické proměny žánrové skladby světové literatury pro děti a mládež jsou ve velké míře závislé na postavení dítěte ve společnosti a vzájemné reflexi dětí a dospělých. Dětský vhled je dán vnitřní schopností autora evokovat dětský věk a vstoupit do komunikace s dětským čtenářem. Vývoj žánrové skladby literatury pro děti a mládež v evropském kontextu je spojen s pedagogickou osvětou a s vývojem literatury v osvícenství konce 18. století. Tehdy se upevnily nebo poprvé objevily žánry jako obrázková kniha (Bilderbuch),

²¹ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 11 - 12

²² Tamtéž, s. 12

²³ Tamtéž, s. 12

²⁴ Tamtéž, s. 12

²⁵ Tamtéž, s. 12

antologie písní, bajek nebo mravních vyprávění, divadlo pro děti, dobrodružná a historická próza, cestopis, naučné knihy, časopisy a rádce pro mládež.²⁶

Zdroje žánrů literatury pro děti a mládež

Dětská literatury je tvořena žánry čerpajícími inspiraci ze tří zdrojů, které jsou spjaté s jejich vznikem.

1. Žánry, které jsou určeny dětem a mládeži - říkadlo (folklorní, umělé a nonsensové), próza s dětským hrdinou, autorská pohádka pro mladší děti, obrázková kniha, hrané a loutkové drama.
2. Žánry, které převzala literatura pro děti a mládež ze starověké a folklorní literatury (mýtus, epos, bajka, pohádka, pověst).
3. Univerzálními žánry dětské literatury a literatury pro dospělé, jejichž začlenění, případně vznik, byly podmíněny zaváděním všeobecné školní docházky, zvyšující se čtenářskou gramotností a sociálním postavením dětí a mládeže (dobrodružná, vědeckofantastická, historická, biografická, detektivní próza, próza s dívčí hrdinkou a její žánrové varianty, autorská pohádka a novodobé mytické prózy, poezie, drama, komiks, fantasy literatura, literatura faktu). Ilustrace je nedílnou součástí literatury pro děti a mládež a u některých žánrů a knižních publikací je rovnocenná i nadřazená literárnímu textu (leporelo, obrázková kniha, komiks).²⁷

Díla ale nelze jednoznačně zařadit pouze do jednoho žánru, mísí se v nich postupy více žánrů.²⁸

2. 1 Počátky literatury pro děti a mládež

Již v nejstarších obdobích českého písemnictví můžeme najít ojedinělé rukopisy určené dětským čtenářům. Tehdejší společnost v nich prezentovala svou představu výchovy dítěte. Výchovná funkce se projevovala v charakteru děl, která nabývala povahy didaktických spisů, souborů rad a příkladu ctnostného života. Dítě bylo nabádáno k poslušnosti a povinné úctě k rodičům, učitelům a dospělým vůbec. Svým posláním byli k autorství těchto poučení předurčeni vychovatelé. Ve 14. století psali v tomto duchu Smil Flaška z Pardubic (Rada otce synovi), Tomáš Štítný ze Štítného (Řeči besední) a Jan Hasištejnský z Lobkovic (Zprávu

²⁶ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 13

²⁷ Tamtéž, s. 17

²⁸ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 23

a naučení synu Jaroslavovi). Nauková literatura měla také snahu kladně působit na mladé čtenáře.²⁹

Vynález knihtisku umožnil větší knižní produkci, a tedy i literární komunikaci. Objevují se také cestopisy. Tento žánr také nacházel odezvu v četbě mládeže, protože reflektoval její touhu poznávat exotická prostředí a naplňoval funkce poznávací a zábavné. Cestopisný spis Příhody napsal Václav Vratislav z Milovic. Autor v něm prostým způsobem zaznamenal svou cestu do Cařihradu a zejména delší pobyt členů výpravy ve vězení.³⁰

V 17. století se objevuje Jan Ámos Komenský. Jeho nesporné zásluhy o citlivý, výchovný a vzdělávací přístup k osobnosti dítěte se projevil řadou didaktických spisů. V Informatoriu školy mateřské podává cenné poznatky o duševním vývoji dítěte a o všestranné předškolní výchově. Obsahuje také rady autorům písicím pro děti předškolního věku. Vytvořil také první obrázkovou knížku pro děti Orbis sensualium pictus.³¹

V průběhu 2. poloviny 18. století můžeme v tiscích hledat skutečné předpoklady dětské literatury, uvažující již potřeby osobnostního vývoje dítěte. O původní povídku pro mládež se pokoušel Vojtěch Nejedlý v titulu Ladislav a dívky jeho. Pro poučení vlastních potomků vytvořil Václav Matěj Kramerius spis Zrcadlo šlechtnosti pro mládež českou. Vedle pestré skladby žánrů obsahuje pasáže ze starší literatury (z antických spisů, z bible). Mravoučná tvorba se v pracích pedagogů udržovala po celé 19. století. Ukázala se však jako málo produktivní a nevedoucí ke zkvalitnění dětské literatury.³²

Cennější částí četby mládeže byl přirozeně vnímaný a přijímaný dětský folklór. Metoda, kterou autoři používali, vycházela z důkladné znalosti poetiky lidového verše. Zároveň se snažila o ztvárnění aktuálních témat. V tomto duchu psal Karel Alois Vinařský. Řada jeho písní zlidověla. Napsal soubor Kytka, dárek malým čtenářům.³³

K pobavení širokých lidových vrstev v dané době sloužily knížky lidového čtení. Měli nabízet dobře srozumitelnou četbu. Nesledovaly naplnění vysokých uměleckých kvalit. K nejvýznamnějším povídkám u nás patřily povídky o Enšpíglu, Meluzíně, Brunclíkovi a Fortunátovi. Objevují se také rytířské povídky, často situované do domácího prostředí.³⁴

Umělecká básnická tvorba se v době národního obrození realizovala ve formě bajek. Prostřednictvím krátkého poutavého příběhu přinášel jisté poučení. Čtenářskou oblibu si

²⁹ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 6 - 8

³⁰ Tamtéž, s. 8

³¹ Tamtéž, s. 9

³² Tamtéž, s. 11 - 12

³³ Tamtéž, s. 13

³⁴ Tamtéž, s. 14

získaly Ezopovy bajky od Václava Rodomila Krameria nebo veršované bajky zařazené do básnických almanachů Antonína Jaroslava Puchmajera.³⁵

2. 2 Próza pro děti a mládež, příběhová próza s dětským hrdinou

Próza a její žánrová klasifikace v historické poetice prošla bouřlivými a složitými tematickými a tvarovými proměnami. Proměny souvisely s vývojem prozaických žánrů a jejich poetiky, zejména románu, ale stejně významně i s pojetím postavení dítěte ve společnosti, jež ovlivňovaly pedagogické a psychologické teorie a hnutí za povznesení estetické výchovy.³⁶

V próze se zabýváme prozaickými žánry, které jsou vyprávěními, v nichž je přítomen příběh a vypravěč. Jsou to převážně příběhy, které mají epizodický charakter, takže velmi málo děl můžeme označit za román s dětským hrdinou. Za klasické romány literatury pro děti a mládež můžeme považovat díla, která se stala četbou mládeže, jako jsou historické romány Waltera Scotta, Victora Huga nebo tvorba Charlese Dickense.³⁷

Vývoj prózy pro děti a mládež je od počátku spojen s výchovnou funkcí a vzdělávacími cíli (převážně s literaturou věcného rázu). Výběr témat se přizpůsoboval společnosti a působil na strukturní podobu děl, která měla také povahu rozmlouvání. Často se jednalo o drobnější literární útvary. Pro mládež byly vydávány adaptace biblických příběhů (Dvacatero povídek s 18 biblickými naučeními s příslovími Šalamounovými od Josefa Webera), výchovné povídky a cvičení v mravnosti (Ladislav a dívky jeho od Vojtěcha Nejedlého), první adaptace Defoeova románu Robinson Crusoe, kratochvilné příběhy pro vyražení a vinšovníky (Malý gratulant čili sbírka přání hodících se mládeži pro rodiče a přátele její od Josefa Bačkory). Původní česká tvorba byla až do osmdesátých let 19. století spíše výjimečná. Mládeži byly určeny četné úpravy povídek Christiana Schmida, Karla Gustava Nieritze a jiných autorů z německého prostředí. Jejich sentimentální příběhy poukazovaly na příkladné chování a jasnou polarizaci dobra a zla. Od poloviny 19. století se začala prosazovat próza historická, která se vázala k národnímu uvědomování a vlastenectví. Byla rozvíjená předními autory, jako jsou Václav Beneš Třebízský (Obrázky z naší minulosti), Alois Jirásek (Z Čech až na konec světa) a Zikmund Winter (Sirotek), z jejichž děl byly pořizovány výběry pro mládež.³⁸

³⁵ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 16

³⁶ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 23

³⁷ Tamtéž, s. 23

³⁸ Tamtéž, s. 24 - 25

V průběhu 19. století byla u nás překládána klasická díla světové literatury a její vydávání edičně podporováno (Charlese Dickense – Oliver Twist, Edmond de Amicis – Srdce, Mark Twain – Dobrodružství Toma Sawyera, Dobrodružství Huckleberryho Finna).³⁹

K dlouholeté oblibě v četbě mládeže byly předurčeny historické romány, romantizující touhy hrdinů a vyznačující se barvitým a hodnověrným líčením rozvrstvení společnosti. V současné době převažuje zájem o jejich filmové adaptace.⁴⁰

Uprchlík nebo dítě na útěku je v literatuře pro děti a mládež další častou ústřední postavou, kolem níž se soustřeďuje řada motivů, spjatá se sociálním prostředím doby vzniku díla. V jejich příbězích se prolíná prostor domova s prostorem cizoty. Ta přitom vystupuje jako prostor vždycky cizí, anebo se zpočátku cizí prostor proměňuje a stává se důvěrně blízkým (Únos domů od Ivy Procházkové, Perlorodky od Jiřího Stránského).⁴¹

Typem rozšířeného historického románu je román životopisný, v němž beletrizovaný osud jednotlivce vystupuje na pomezí umělecké literatury a literatury faktu. Ve čtyřicátých až osmdesátých letech 20. století se hojně objevoval v české literatuře. Autoři se obraceli k ztvárnění osudů významných vědců a umělců (Největší z pierotů od Františka Kožíka, Navzdory básník zpívá od Jarmily Loukotkové). Téma životů velkých osobností vystupuje v dimenzích vztahů k vlasti a národní mentalitě. Od devadesátých let 20. století se objevuje velké množství různých pamětí a životopisů, které spadají do triviální dobové reflexe. Jejich popularita je spjata s mediálními kampaněmi a povoláními (sportovci, zpěváci popu, moderátoři).⁴²

Dobrodružná próza je tematicky a hodnotově různorodým žánrem. Klasická dobrodružná díla, která jsou spojena se zakladateli žánru, jako je Jules Verne (vědeckofantastická próza), a s autory stopařských a přírodních indiánských próz, se stala pro svou romantiku a pozitivní výchovný akcent nadčasovými. V meziválečném období a v šedesátých až osmdesátých letech 20. století se objevuje dobrodružná próza pod vlivem skautského hnutí. Nyní ustupuje stále se rozšiřujícímu komiksu a fantasy literatuře. Změna reálného života, podnícená společensko-politickými změnami a možnostmi cestování do odlehlých míst naší země, odsunula na okraj čtenářského zájmu cestopisně dobrodružnou prózu, která se stala doménou literatury faktu. Čtenářskou pozornost si podržela díla Alberta Vojtěcha Friče, Strýček Indián a Dlouhý lovec, která zaujmou humánním postojem, vřelým

³⁹ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 25

⁴⁰ Tamtéž, s. 26

⁴¹ Tamtéž, s. 28

⁴² Tamtéž, s. 28 - 29

vztahem k dětským hrdinům, autentickými etnografickými poznatky krajin a kmenů jihoamerických indiánů.⁴³

2. 2. 1 Příběhová próza s dětským hrdinou

Próza s dětským hrdinou se v literárněvědném smyslu charakterizuje tematickou typologií. Přistupuje se z hlediska genologického a vychází se z dosavadního literárněvědného zkoumání proměn témat, struktury, vypravěčských postupů a jazykových stylů konkrétních próz pro dospělé čtenáře. Žánr v obecné rovině je chápán jako historicky, sociálně, esteticky a funkčně podmíněný systém tematických a tvarových rysů, jejichž prostřednictvím se v díle prezentuje určitý postoj ke skutečnosti. Tento žánr literatury pro děti je značně členitý, proměnlivý a ovlivněný souběžným působením ontogenetického a historického faktoru.⁴⁴

Próza s dětským hrdinou je spjata s určitým okruhem témat a motivů, které vycházejí z pozice hrdiny a jeho roviny poznání sebe v daném prostoru a v časové určenosti – sebeuvědomování dítěte, hrdinství dítěte, překonávání existenčních problémů, osamocení, týrání dítěte, problémy dospívání, začleňování do kolektivu, hodnoty kamarádství a partnerství, vztah mezi dospělým a dětským světem, erotika, rasové problémy a život handicapovaného dítěte. Tato témata se proměňují a rozšiřují v souvislosti s pojetím dětství a dospívání ve společnosti.⁴⁵

Počátky příběhové prózy s dětským hrdinou spojujeme v české literatuře s literárním didaktismem 2. poloviny 19. století, s výrazně formativní tvorbou Františka Douchy a Františka Pravdy.⁴⁶

Dlouhý čtenářský zájem si podržel humoristický román o české kopané Klapzubova jedenáctka od Eduarda Basse. Představovala novou literaturu civilních dobrodružství svázanou ještě s lidovým vyprávěčstvím.⁴⁷

Jak uvádí J. Čeňková: „*Meziválečné a poválečné prózy s dětským hrdinou, které začleňují postavy do vyostřených sociálně třídních vztahů, mají spíše dokumentující literárněhistorickou hodnotu, zejména pro výstižnou charakteristiku rodinných vztahů.*“⁴⁸

Po únoru 1948 se vyvíjely realistické prózy, zasazené do polarity kolektiv a individuum v prostoru města a rodičího se družstevního venkova, jejichž tématem se stal

⁴³ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 29 - 31

⁴⁴ Tamtéž, s. 31 -32

⁴⁵ Tamtéž, s. 32

⁴⁶ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 62

⁴⁷ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 34

⁴⁸ Tamtéž, s. 34 - 35

kolektivní princip života. Řada těchto pionýrských a školních próz vykazovala schematické rysy. Kolektiv nebyl volbou, ale nutnou součástí rozvoje osobnosti k třídnímu uvědomění. Ideál dětského hrdiny pozbyl osobité charakteristiky a stával se příkladným budovatelem výchovné kampaně a jeho hlásnou troubou pro děti a dospělé (Na znamení zvonku od Bohumila Říhy).⁴⁹

Na konci padesátých let a v průběhu šedesátých let 20. století do literatury pro děti a mládež vstoupili autoři, jako jsou Ota Hofman, Iva Heráková, Vojtěch Steklač, Jana Štroblová, Herníma Franková, Jana Červenková, kteří prózu posunuli v tematické a tvarové rovině. Zobrazovali vztahy dětí a dospělých kontrastně, mnohdy s protestující revoltou, poukazovali prostřednictvím vnitřního osobního vypravěče na licoměrnost, závist a nepochopení v lidských vztazích. Zaměřovali se na rodinu a její problémy, často z hlediska jejího stále častějšího rozpadu, na osvobozující soužití člověka a přírody, na citovou vyprahlost.⁵⁰

V sedmdesátých letech se s postupující normalizací prázdninové i školní příběhy postupně stěhovaly do prostoru venkova, apelovaly na rudiment lidství ve vztahu k budoucnosti člověka a k ochraně přírody a životního prostředí, na rodinné a sousedské vztahy a vyznačovaly se apolitičností (Léto jako když vyšije od Elišky Horelové).⁵¹

Od devadesátých let 20. století se příběhová próza přizpůsobila změnám společenským podmínkám. Objevují se témata handicapu (Pět minut před večeří od Ivy Procházkové), cestování a poznávání jiné kultury (Panenka z ebenového dřeva od Ivony Březinové) a soužití a respektování kulturních tradic různých komunit (Začarovaná třída od Ivony Březinové).⁵²

2. 2. 2 Dívčí román

Na příběhovou prózu navazuje žánr dívčího románu. Obrací se k dívčí části čtenářů. Dívčí román usiluje zobrazovat svět svých hrdinek v jeho příznačných soudobých rysech. Typickými motivy jsou první citová vzplanutí dívek, obraz dívčí hrdinky v jejich kamarádských vztazích, vztahy dívčí hrdinky s rodiči, krize pocházející ze ztráty rodičů

⁴⁹ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 38

⁵⁰ Tamtéž, s. 39 - 40

⁵¹ Tamtéž, s. 40 - 41

⁵² KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 62

a obraz dívky v jejich specifických zájmech a zálibách. Tvorba dívčího románu balancuje od brakového čtiva až k vysoké umělecké literatuře.⁵³

Počátky dívčího románu spadají do první poloviny 19. století, kdy vznikly didakticky laděné povídky pro dívky od Magdaleny Dobromily Rettigové a Marie Antonie.⁵⁴

Autorské zastoupení dívčího románu v uplynulých desetiletí reprezentovala taková jména jako Marie Majerová, Helena Šmahelová, Stanislav Rudolf, Iva Hercíková a Hana Pražáková. Po roce 1989 prošel žánr výraznou proměnou. K novým tematickým okruhům patří sexuální tematika (Blanka, obyčejná holka od Evy Bernardinové), etopedická tematika (Holky na vodítku od Ivony Březinové), téma handicapu (Darina od Jarmily Mourkové) a cestování (Lenka au-pair od Martiny Drijverové).⁵⁵

2. 3 Dobrodružná literatura pro děti a mládež

Dobrodružná literatura je původně neintencionální žánr, který většinou své tvorby do dětské literatury nepatří. Mezi základní znaky dobrodružné literatury patří rys dobrodružnosti, mýtus exotiky a mýtus úspěšného hrdiny. Dobrodružný román jako epický žánr je postaven na syžetu, který prezentuje příběh, v němž nechybí dějový spád, moment překvapení, očekávání, nečekané zvraty a záměna postav. K často využívaným kompozičním postupům patří volné řazení epizod ze života postavy. Dobrodružná literatura bývá řazena mezi zábavnou literaturu.⁵⁶

Zakladatelem novodobého dobrodružného románu byl Daniel Defoe svým románem *Robinson Crusoe*. Téma ztroskotání v příběhu člověka, který se musí v mezní situaci spolehnout jen na své síly a schopnosti, se stalo vzorem pro další romány stejného typu, které se nazývají robinsonádami.⁵⁷

Dobrodružná tvorba pro děti se tematizuje v podobě subžánrů – dětská detektivka (Václav Řežáč), historický dobrodružný román (Lovci mamutů od Eduarda Štorcha), román pro chlapce (Hoši od Bobří řeky od Jaroslava Foglara), cestopisy (František Flos) a vědeckofantastický román (František Běhounek).⁵⁸

⁵³ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010., s. 66 - 67

⁵⁴ Tamtéž, s. 68

⁵⁵ Tamtéž, s. 69 - 70

⁵⁶ Tamtéž, s. 72 - 74

⁵⁷ Tamtéž, s. 74

⁵⁸ Tamtéž, s. 75

2. 4. Historická próza

Historická próza se pokouší zahrnout literární tvorbu, která tematizuje určitý výsek již uzavřené minulosti. První představy o historii podává dítěti pohádka. Na ni pak navazují přesnější představy, které dětskému čtenáři poskytuje mýtus, báje a pověst. V historické próze pro děti se projevuje tendence posílit funkci informativní, poznávací, formativní a výchovnou.⁵⁹

Počátky historické prózy jsou spjaty s preromantismem a romantismem, který projevoval zvýšený zájem o národní minulost. Tvorba určená pro děti však vznikala až v druhé polovině 19. století. V tomto období se objevují první literární pokusy, které mají přijatelnou formou vést mládež k poznání národní minulosti a ke vztahu k ní. Takové historické povídky, životopisné prózy a epické verše s historickými náměty psal Karel Václav Rais (Povídky ze starých hradů).⁶⁰

V současné tvorbě určené dětem se autoři zaměřují zejména na soubory adaptací zpřístupňující nejstarší národní dějiny (České dějiny očima psa od Martiny Drijverové), na příběhovou prózu s dětským hrdinou, dívčí román s historickými kulisami, na obrázkové čtení s pověstovými látkami (Tři zlaté klíče od Petra Síse) a na dobrodružné historické příběhy z českých dějin (Ani smrt nás nerozdělí od Břetislava Huleše).⁶¹

2. 5 Poezie pro děti a mládež

Jak uvádí J. Čeňková: „*Poezie je literární druh, který obvykle chápeme jako protiklad prózy. Jejím základním znakem je rytmická konstrukce výpovědi, vnějškově se od prózy odlišuje veršovým uspořádáním. Poezie pro děti představuje mnohotvárný celek realizovaný množstvím žánrů a žánrových forem, jež si v průběhu svého vývoje buď přisvojila, nebo nově vytvořila.*“⁶²

Pochopení a adekvátní přijetí její rozmanitosti se odvíjí od znalosti ontogenetického vývoje dítěte. V raném věku se dětská komunikace s básnickým textem odehrává v rovině zvuku a rytmu. Interakci mezi básní a příjemcem zprostředkuje rytmická organizace veršů. Významová složka veršů ustupuje do pozadí. Spolu s vývojem dětských psychických

⁵⁹ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 80

⁶⁰ Tamtéž, s. 81

⁶¹ Tamtéž, s. 82 - 83

⁶² ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 49

předpokladů se otevírá cesta využívající básnické obrazy a ty stimulují imaginativní dispozice čtenáře.⁶³

Vývoj umělé poezie je spojován s básněmi scholastické povahy, představovanými především alfabetskými akrostichy, jež v 15. a 16. století podporovaly vzdělanost a do nichž postupně pronikaly motivy náboženské a moralistní povahy. Didakticko-výchovný charakter a formální jednoduchost si přes postupně se rozšiřující tematickou rozmanitost zachovalo české i evropské dětem určené básnictví až do konce 18. století.⁶⁴

V českém prostředí se s veršovanou tvorbou s uměleckými ambicemi, která je intencionálně určena dětem a mládeži, setkáváme až v Puchmajerových almanaších. Mezi základní motivy těchto básní patří motiv povinnosti, pokory, odříkání, trestu a zásluh. Jejich cílem bylo stát se vhodnými vychovatelskými pomůckami. Vyšší úrovně dosahují autoři využitím lidovějších výrazových prostředků (oslovení čtenáře). Praktická morálka, výchova a vzdělávání tvořily podstatu básní a písni Jakuba Jana Ryby v knize Kancionálek. Nově se zde objevuje motiv dětské hry, školy jako místa duševní práce, motiv vlastenectví a osvíceného učitele. Epickou linii básní pro děti v počátcích obrození reprezentují bajky.⁶⁵

Od konce 18. století se vytvářela protiváha k mentorské poezii v evropské literatuře. Byla ovlivňována formálním a obsahovým bohatstvím lidové slovesnosti.⁶⁶

Ve čtyřicátých a padesátých letech 19. století umělá poezie souvisela s tematickým příklonem k venkovskému dětství, k vyjádření dětské hravosti a přijímání vzorů lidové poezie. Tento typ poezie reprezentoval Karel Alois Vinařský. Jako jeden z prvních orientoval dětského čtenáře ke skutečnému životu.⁶⁷

Důležitou osobností v dětské poezii byl Josef Václav Sládek. Poezie pro děti jeho zásluhou získala charakter subjektivního vyjádření autora, to také bralo v úvahu subjekt dítěte. Sládkovo vcítění do dítěte bylo produktem vzpomínek na vlastní dětství. U Sládka tematicky převažují obrazy venkova, venkovského dětství, přírody, objevují se i básně s motivy náboženskými. Častým žánrem je říkadlo a píseň. Sládkovy sbírky pro děti Zlatý máj, Skřivánčí písně a Zvony a zvonky se staly na dlouhá léta kritériem určujícím uměleckou kvalitu básnické tvorby pro děti.⁶⁸

Na počátku 20. století se objevuje poetika Vítězslava Nezvala. Jako představiteli poetismu a surrealismu mu byla blízká bezprostřednost dětského vnímání světa, dětská

⁶³ ČENĚKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 49

⁶⁴ Tamtéž, s. 49 - 50

⁶⁵ Tamtéž, s. 50

⁶⁶ Tamtéž, s. 51

⁶⁷ Tamtéž, s. 52

⁶⁸ Tamtéž, s. 53 - 55

obrazotvornost, alogičnost představ. Nezvala inspirovaly všechny projevy dětského vyjadřování a dokázal jich maximálně využít ve hře se slovy i jednotlivými zvuky, ve způsobu objevování smyslové bezprostřednosti slova jako samostatné složky verše, v konstrukci slovních hříček a neologismů, v přejímání drobných žánrů dětského folkloru, v dialozích postavených na způsobu dětského seznamování se světem. Originalitu jeho básním dává propojení všech těchto prvků s jeho uměleckou zkušeností tak, aby oba principy konvenovaly jak dětskému vnímání poezie, tak vnímání jevové a věcné skutečnosti. Toto bylo realizováno v prozaicko-básnickém díle Anička skřítek a Slaměný Hubert.⁶⁹

Další básník, který postavil do středu své tvorby dětské vidění světa, byl František Halas. Jeho básně nemají podobu fantazijních vzletů a nejsou sledem tvůrčí autorovy spontaneity, jsou spíše výsledkem rozumových zamyšlení básníka nad dětstvím a jeho slovními projevy. Do popředí vystupuje významová stránka básní, prezentující sice dětské poznávání jevů, často však rozšířená o rozměr dospělého nazírání a komplikovaná různými možnostmi dešifrování. Tento rozměr Halasovy poezie pro děti je zřetelný ve sbírce Ladění.⁷⁰

Ve 20. století se také objevuje básník František Hrubín. Rozčlenil své básnické a prozaické texty do několika typových okruhů. Básně jemně didaktické povahy obsahují sbírky Říkejte si abecedu a Školákův rok. Z výtvarných podnětů se zrodily knihy Modré nebe a Ladův veselý přírodopis. Hrubínův vztah k dětství vyjadřují básnické knihy o soudobých dětech, Říkejte si se mnou a Je nám dobře na světě. Epický děj tvoří základ veršovaných a prozaických pohádkových knih, prozrazující Hrubínův respekt k dítěti jako partnerovi (Špalíček pohádek, Dvakrát sedm pohádek).⁷¹

Výjimečné místo v poezii padesátých let minulého století zaujímal Jaroslav Seifert. Do jeho básní pro děti vyústily lyrizované vzpomínky na dětství, provázela je písňová zpěvnost i uvolněná spontánnost jeho poetické obraznosti střídaná nostalgickým nadhledem dospělého a moudrou lidovostí. Lyrické básně inspirované obrázky se objevují v knihách Šel malíř chudě do světa a Chlapec a hvězdy. Dětské motivy se objevují v převážně smutné podobě také ve sbírkách pro dospělé Jaro sbohem a Maminka. Intimní lyrika dětství a domova je zde zobrazena ve všední každodennosti vyhýbající se rozcitlivělému sentimentu.⁷²

Poezie založená na nonsensové obraznosti je neodmyslitelně spjata s českým básnictvím pro děti v šedesátých letech 20. století. Do hravé spolupráce je čtenář uváděn například literárně známými uměleckými postupy, ale posléze dospěje k poznání překvapivé

⁶⁹ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 57

⁷⁰ Tamtéž, s. 58

⁷¹ Tamtéž, s. 59

⁷² Tamtéž, s. 64

vícevýznamovosti sdělovaného. Jinou možností představuje moment zklamaného očekávání tam, kde do pointy není zakódováno objevování základních etických hodnot. Do hry se v nich dostává dvojpólovost dětské a dospělé reflexe. Nechybí napětí mezi epičností a lyričností básnické výpovědi. Obvyklá je přítomnost autorského subjektu usilujícího o dosažení těsného kontaktu se čtenářem. Upřednostňována je jazyková stránka básní, citlivá práce se slovem, poetická hra s motivy, metaforika směřující k humorné hravosti, někdy až k absurditě. Prvky nonsensové poezie se objevují v tvorbě Christiana Morgensterna a Pavla Šruta.⁷³

Významnou básnickou osobností osmdesátých let minulého století se stal Jiří Žáček. Do popředí čtenářského zájmu ho vynesla jeho spontánní nápaditost a umění básnické improvizace, smysl pro humor a komično. Jeho tvorba je žánrově bohatá, kompozičně vynalézavá, imaginativně hravá i tam, kde rozšiřuje svou působnost směrem k pragmatičnosti. Žáčková metaforika si jako výchozí bod bere dětskou obrazotvornost a na ní staví zvukové hříčky, vícenásobné a vynalézavé personifikace, které aktivizují čtenáře od úvodního motivu až k překvapivým pointám. Po úspěšném debutu *Aprílová škola* vyšly jeho sbírky *Kolik má Praha věží*, *Máme rádi zvířata* a *Kdo si se mnou bude hrát*. Humor a melodičnost básní, jazyk čerpající nejen ze spisovného základu, pozitivní vztah k životu narušovaný jemnou ironizací uznávaných hodnot přispěly k jejich mezigenerační čtenářské úspěšnosti.⁷⁴

Představitelem svébytné poetiky se stal v osmdesátých letech Jan Skácel. Jeho poezii je vlastní pravidelná strofická forma, umění vyjádřit náznakem prostou a reálnou krásu věcí kolem člověka i věcnost základních principů lidského soužití. Meditativní hloubka básní je variována básněmi s vtípnou pointou. Skácelovu poezii pro děti charakterizují časté nonsensově zabarvené etymologické a zvukové hříčky. Autor využívá k docílení humorného efektu hláskových posunů, homonymie a bezděčné improvizace. Napsal sbírky *Proč ten ptáček z větve nepadne*, *Uspávanky*, *Kam odešly laně*.⁷⁵

V devadesátých letech do povědomí dětí a mládeže vstoupili folkoví písničkáři Jaromír Nohavica, Jan Vodňanský, Petr Skoumal, Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř. Kontakt s mladšími čtenáři zprostředkovaný hudebními impulzy přinášejí civilně humorné básně-písně knihy *Dělání všechny smutky zahání* od Zdeňka Svěráka. Písňovost je v nich prvořadá, jí je podřízen rytmus i rým. Pocity sebe prezentace nacházejí mladí lidé ve sbornících písní

⁷³ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 66

⁷⁴ Tamtéž, s. 73 - 74

⁷⁵ Tamtéž, s. 75 - 76

oblíbených skupin či zpěváků (Karel Kryl, Jaromír Nohavica). Uplatnění podobných textů je spojováno převážně s jejich návazností na masová média.⁷⁶

2. 6 Pohádky

Pohádka je literární text, který vznikl na základě rozmanité palety starodávných vyprávění, vstřebávajících rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova.⁷⁷ Svými žánrovými předpoklady pohádka nejlépe koresponduje s mentalitou, psychickými potřebami, motivacemi i zájmy posluchačů a čtenářů rané fáze mladšího školního věku a má pro rozvoj jejich osobnosti nezastupitelný význam.⁷⁸

Teorie vzniku pohádek

Mezi pohádkami na celém světě se vyskytují podobné motivy (postavy, předměty a nadpřirozené bytosti). Tyto motivy spojené v ucelené vypravování vytvářejí osnovu. Pohádky, které vykazují shody v ději a liší se některými motivy, tvoří varianty základní osnovy. Srovnávací folkloristika sleduje původ a vznik pohádek (teorie mytologická, antropologická, migrační a historicko-geografická).⁷⁹

Mytologická teorie vidí základ v indoevropském mýtickém odkazu světa a podstatný význam přiřkládá duchu národu.⁸⁰ Zakladateli této teorie jsou bratři Grimmové.

Podle školy antropologické lidová pohádka čerpala dějové osnovy a základní představy o postavách a situacích z primitivních náboženských rituálů, výročních a animistických kultů, uctívání zemřelých předků.⁸¹

Migrační teorie hovoří o tom, že pohádky se stěhují od národa k národu a každé nové prostředí je formuje specificky. Představitelem této teorie byl Theodor Benfey, který považoval za pravlast pohádek buddhistickou Indii.⁸²

Pozdější teorie vzniku pohádek, jež navazovala na teorii migrační od přelomu 19. a 20. století, je finská teorie historicko-geografická, která tuto pohádkovou pravlast rozšiřuje i na

⁷⁶ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 79 - 80

⁷⁷ Tamtéž, s. 107

⁷⁸ LADĚNÍ. *Cesty současné literatury pro děti a mládež*, s. 53

⁷⁹ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 108

⁸⁰ URBANOVÁ, S., ROŠOVÁ, M. *Žánry, osobnosti, díla (Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*, Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 48

⁸¹ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 109

⁸² Tamtéž, s. 109

oblasti jiných národů, například národů arabských, na Egypt nebo na oblasti obývané Kelty. U každé pohádky se hledá původ a směr jejího šíření.⁸³

Podle původu rozlišujeme pohádky lidové (folklorní) a autorské.⁸⁴

2. 6. 1 Lidové pohádky

Jak uvádí O. Sirovátka: „*Lidová pohádka je epický prozaický žánr ústní lidové slovesnosti, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství.*“⁸⁵

Nejstarším útvarem lidové pohádky jsou pohádky kouzelné, jejichž typickým znakem je zázračný obsah, nadpřirozený prostor a děj odehrávající se mimo náš čas. Postavy zůstávají neměnné, mají své dané role, které vycházejí z dávných archetypů. Původně byly vyprávěny dospělými a zřejmě jim byly určeny.⁸⁶

U nás se objevují první soubory lidových pohádek ve čtyřicátých letech 19. století. V této době vydává Jakub Malý první samostatnou sbírku Národní české pohádky a pověsti. Vyskytují se zde příběhy o ptáku Ohniváku, beránku a holi samobijce nebo o zvířátkách a Petrovských. Jednou z významných postav české lidové pohádky je Karel Jaromír Erben. Nechal se inspirovat bratry Grimmovými. Jeho sbírka České pohádky vyšla až posmrtně v roce 1905. Další významnou osobností je Božena Němcová. Vydala Národní báchorky a pověsti. Pro českou lidovou pohádku je také významný sběratel Beneš Metod Kulda. Vydal Moravské národní pohádky, pověsti, obyčeje a pověry. Autor usiloval o dokumentární přesnost.⁸⁷

Ve 20. století rozvíjeli tradici lidových pohádek v regionálních souborech Jindřich Šimon Baar, Jiří Horák, František Lazecký a Oldřich Sirovátka. Baarovy pohádky se blíží svým jadrným humorem lidovým povídkám, v nichž zachovává prvky chodského dialektu. Napsal soubory Naše pohádky a Chodské pohádky a pověsti. V podobném duchu zachovával poetiku lidových pohádek Oldřich Sirovátka. Zabýval se lidovou poezií, zejména baladou a věnoval se lidové próze v celé její šíři. Moravské pohádky pro děti jsou zahrnuty v jeho knize Čarovné ovoce a regionální pod názvy Jak čerti ukradli lidem smích a Čarovná stolička. František Lazecký psal o slezském regionu. Lazeckého dílo je prodchnuto vírou v autentickou

⁸³ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006., s. 109

⁸⁴ Tamtéž, s. 108

⁸⁵ SIROVÁTKA, O. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře*, Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku Akademie věd České republiky, 1998. s. 31

⁸⁶ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 108

⁸⁷ HRADISKÁ, D. *Kolik pohádek znáš, tolikrát jsi dítětem*, Olomouc: Palackého univerzita Fakulta Pedagogická, 2010. s. 15 - 17

lidovou pohádku a poezii. Napsal pohádkový dvoudílný svazek Černá princezna a ptáček Konypáček a Sedm Janků a drak Sedmihlavec.⁸⁸

V centru čtenářského zájmu dětí a mládeže však stojí autorská pohádka a pohádkové romány, které daleko víc korespondují s jejich představou pohádkové fantazie.⁸⁹

2. 6. 2 Autorské pohádky

Autorská pohádka je umělý příběh s pohádkovými rysy, nejčastěji s kouzelnými prvky, určený zpravidla dětem.⁹⁰

Světová autorská pohádka

Pohádky se tiskly od roku 1690 a v roce 1697 vycházely nejvýznamnější soubory a to Příběhy a pohádky ze starých časů s ponaučením, známější pod názvem Pohádky matky Husy, které jsou připisovány Charlesi Perraultovi. Jeho pohádky zdůrazňují etiku, dodržují logiku žánru a jsou v nich velice dobře zřetelné prostředky francouzského folkloru. V roce 1698 pak vycházejí Pohádky o vílách a Nové pohádky o vílách od paní de Murat a ve stejném roce Nové pohádky aneb Oblíbené víly od paní d'Aulnoy.⁹¹

Autorská pohádka se objevila současně se zvýšeným zájmem o folklor, počátky jejího rozvoje se tedy nedílně pojily s romantismem. Řada romantických znaků se promítla do romantické autorské pohádky (exotické kulisy příběhů, iluzorní folklor a někdy tragický konec hlavního hrdiny). V pohádce této doby se ovšem objevují i konkrétní problémy 19. století. S rozvojem národních států se do umělých pohádek promítalo vlastenectví. Autoři vnímali sociální problematiku a pohádka byla mnohdy autorem využita jako prostředek satiry. Prvním představitelem romantické autorské pohádky je Wilhelm Hauff. Napsal tři almanachy pohádek – Karavana, Šejk z Alexandrie a jeho otroci a Hospoda ve Špesartu. Pohádky jsou zasazeny do rámcového příběhu, ve všech vyprávějí pohádky lidé, které svedla náhoda. Jeho dílo obsahuje uvedené romantické znaky.⁹²

Za skutečného zakladatele autorské pohádky je považován prozaik, básník, dramatik a pohádkář Hans Christian Andersen. Je autorem 156 pohádkových textů. Látku čerpal z lidových vyprávění, z vlastních zážitků, všiml si sociálních a společenských problémů své

⁸⁸ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 121 - 122

⁸⁹ Tamtéž, s. 123

⁹⁰ Tamtéž, s. 127

⁹¹ Tamtéž, s. 128 - 129

⁹² Tamtéž, s. 129 - 130

doby (Děvčátka se sirkami), v ironickém nadhledu zachycoval lidské nectnosti (Císařovy nové šaty, Slavík). Projevoval se jako moralista se silným důrazem na křesťanské hodnoty (O dívce, která šlápla na chléb). Jako první oživoval předměty běžného života a své příběhy umisťoval do civilního prostředí (Cínový vojáček, Ošklivé káčátko). Andersenovy pohádky jsou určeny dětem, ačkoli jsou mnohdy složité a skutečná pointa některých pohádek zůstala mimo dětské chápání. Jeho pohádky nekončí vždycky happy endem. V podtextu pohádek zaznívá totiž přesvědčení, že v tomto světě se lze jen málokdy dočkat vděku, uznání nebo lásky. Na Andersena přímo navázal ve své pohádkové tvorbě Oscar Wilde. V roce 1888 vyšel jeho soubor pohádek Šťastný princ a jiné pohádky a v roce 1891 Dům granátových jablek. Pohádky jsou vyprávěny básnickým jazykem, jsou plné symbolů, jinotajů a impresionistických obrazů. Složitost jazyka a téměř všudypřítomný skepticismus přiblížily Wildeovy pohádky spíše dospělým. Andersen a Wilde byli prvními autory, kteří do pohádky vnesli civilní realie a problémy světa.⁹³

Světově proslulým se stal Alan Alexander Milne s Medvídkem Pú, kterého psal pro svého syna Kryštofa. Jednotlivé příběhy jsou spojeny postavou medvídky Pú a malého Kryšťůfka Robina.⁹⁴

Dalším významným spisovatelem byl Lewis Carroll. V jeho Alence v kraji divů a Za zrcadlem ožívají předměty denního života (šachy, karty) a zvířata dostávají nečekaně zvýrazněné lidské rysy. Carroll jedinečným způsobem mísil matematickou logiku se snovou realitou.⁹⁵

Do 19. století neodmyslitelně patří narození proslulého dřevěného panáčka Pinocchia. Jeho tvůrcem byl Carlo Collodi, který svou pohádkou Pinocchiova dobrodružství satiricky zareagoval na politickou situaci Itálie. V jeho pohádkovém příběhu starý Ghepetto, který toužil po synovi, jednou najde polínko a vyřeže si chlapce místo skutečného syna. Neposedný Pinocchio lže a podvádí a pokaždé, když nemluví pravdu, mu naroste nos.⁹⁶

Celým dvacátým stoletím prochází Mary Poppins, slavná literární postava, která v sobě skrývá neuvěřitelné schopnosti. Autorkou této chůvy je Pamela Lyndon Traversová. Mary Poppins fyzicky ztělesňuje britsky spořádanou, přísnou, upjatou a důstojnou chůvu. Má

⁹³ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 130 - 131

⁹⁴ Tamtéž, s. 132

⁹⁵ Tamtéž, s. 132

⁹⁶ Tamtéž, s. 132

však schopnost převést veškeré dětské fantazijní představy do skutečnosti. Mary Poppins mluví se zvířaty, létá, vrací hvězdy na oblohu a dokáže mnoho dalších neuvěřitelných věcí.⁹⁷

Svět z dětského pohledu podala v širokém žánrovém záběru švédská autorka Astrid Lindgrenová. Do autorské pohádky lze zařadit Pippi dlouhou punčochu a Karkulína ze střechy. V tradici severských autorů pokračovala spisovatelka a malířka Tove Janssonová. V devíti příbězích z Mumíniho údolí vytvořila svět plný tolerance a porozumění. Pevným bodem mumíniho světa je mumíni rodina (tatínek, maminka a mumínek).⁹⁸

K typu pohádkového románu s dobrodružnými prvky patří tvorba německého autora Michaela Endeho, zejména jeho Děvčátko Momo a ukradený čas a Příběh, který nikdy neskončí. V obou románech opuštěné a osamělé dítě zachraňuje svět propadlý konzumu, který odmítá lásku, fantazii a porozumění a v důsledku toho se dostal na pokraj zkázy. V jeho díle se poetika pohádky mísí s rysy dobrodružné literatury a místy i příběhu ze života dětí.⁹⁹

V poslední době si celosvětovou oblibu získala autorka Joanne Kathleen Rowlingová, která ve své septalogii o čarodějnickém dítěti a později čarodějovi Harry Potterovi zapojila do typicky pohádkového příběhu reálie anglické internátní školy. Základním tématem všech dílů je boj proti zlu personifikovanému čarodějem lordem Voldemortem.¹⁰⁰

Další spisovatel, který je u nás hodně čtený, je Roalda Dahla a jeho knihy Jakub a obří broskev a Karlík a továrna na čokoládu.¹⁰¹

Česká autorská pohádka

Česká umělecká pohádka vznikala od sedmdesátých let 19. století. K zakladatelům žánru autorské pohádky patří Eliška Krásnohorská. Navazovala na typ andersenovského příběhu, v němž se silněji uplatňují moralistní motivy.¹⁰²

Zcela specifickou autorskou pohádkou jsou Broučci od Jana Karafiáta. Příběhy Broučka, jeho rodiny a přátel jsou transformované příběhy všedního dětského světa, vyprávěné zdánlivě velmi prostým a přístupným způsobem. Broučkovým prostřednictvím dítě poznává hodnoty a ideály křesťanského života, v němž je přijímáno dobré s radostí a tragické s pokorou a odevzdáním.¹⁰³

⁹⁷ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 134

⁹⁸ Tamtéž, s. 134 - 135

⁹⁹ Tamtéž, s. 135

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 135 - 136

¹⁰¹ Tamtéž, s. 136

¹⁰² Tamtéž, s. 136

¹⁰³ Tamtéž, s. 136 - 137

Moderní typ autorské pohádky se nachází u spisovatele Jiřího Mahena. Napsal pohádky *Co mi liška vyprávěla* a *Dvanáct pohádek*. Odvolával se v nich na nejstarší folklorní motivy, které naplňoval novým etickým významem. Sociální pohádku u nás představuje pět textů Jiřího Wolkra.¹⁰⁴

V roce 1929 vyšla kniha Josefa Čapka *Povídání o pejskovi a kočičce*. Josef Čapek ji napsal jako vyprávění k vlastním obrázkům pro menší děti. Seriálové příběhy zachycují dětské chápání světa. Kniha charakterizuje jednoduchý dětský jazyk. U Josefa Čapka poprvé v literatuře pro děti vstoupil do děje autor vypravěč.¹⁰⁵

Nové přístupy k autorské pohádce přinesl Karel Čapek. Nebál se zamíchat do pohádky prvky dobrodružné prózy nebo burlesky, vytvářel slovní hříčky nebo použil motiv středověkého exempla, které však významově posunul. Čapkův soubor *Devatero pohádek* a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívažek je dodnes čtený.¹⁰⁶

Další nový typ pohádky vytvořil Josef Lada v *Pohádkách naruby* a *Nezbedných pohádkách*. Převracel v nich klasické a důvěrně známé pohádkové motivy a tím vytvářel napětí mezi známým vyprávěním a jeho očekávanou parafrází. Ladovým inspiračním zdrojem byly vzpomínky na venkov. Typické je pro něho sepětí textu a kresby. Lada vnášel do svých příběhů soudobé reálie, a tak se například v typickém prostředí venkova 19. století objeví emancipovaná princezna Máňa v autě.¹⁰⁷

Vazbu mezi literárním textem a kresbou také dodržoval Ondřej Sekora. Napsal příběhy o Ferdu Mravencovi nebo o brouku Pytlíkovi. Jde o zvláštní spojení zvířecí antropomorfizující pohádky s přesně vykreslenými lidskými typy, nenásilného seznámení se skutečným životem hmyzu a postupů komiksů a animované grotesky.¹⁰⁸

Ve čtyřicátých letech 20. století vstoupil do dětské literatury básník František Hrubín. Kromě veršů pro děti přeložil a upravil pohádky různých národů a tvůrců (*Pohádka tisíce a jedné noci*). Také psal vlastní pohádky veršem i prózou na folklorní motivy. Jeho dílo *Špalíček veršů* a *pohádek* obsahuje upravené pohádky francouzské a německé, jsou zde i vlastní Hrubínovy pohádky, které jsou prototypem iluzorního folkloru.¹⁰⁹

Jan Werich vytvořil osobitý typ pohádky. Pohádky jsou sdruženy v souboru *Fimfárum*. Werich v převážné většině svých pohádek využíval látky folklorní, dával jim však

¹⁰⁴ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006, s. 137 - 138

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 138

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 138 - 139

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 139

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 139

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 140

nové vyznění. Zcela v souladu s ústní tradicí pohádky volil jazyk neknižní, současný. Děj aktualizoval, vkládal do něj nové souvislosti a komentoval ho z hlediska vypravěče.¹¹⁰

Zlatým obdobím autorské pohádky se stala šedesátá léta minulého století. Vzniklo velké množství kvalitních pohádek. Václav Čtvrtek napsal řadu pohádek pro televizní večerníčky a tyto pohádky také převedl do knižní podoby. Do iluzorního folkloru vnášel postupy pověsti. To platí pro pohádky o loupežníku Rumcajsovi nebo o vodníku Česílkovi. Jazykově se obracel do starších období. Užíval zkomolené německé a francouzské výrazy nebo lidová úsloví. Čtvrtek někdy využil skutečnou historickou událost a dal jí jinou motivaci. Václav Čtvrtek také psal pro menší děti a to Pohádky z pařezové chaloupky. Tvoří je drobné příhody, v nichž jsou obsaženy základní lidské a etické hodnoty, které jsou děti schopny pochopit (přátelství, vzájemná pomoc).¹¹¹

Ota Hofman obohatil pohádkovými motivy příběhy s dětskými hrdiny (Pan Tau a tisíc zázraků, Lucie, postrach ulice). Pohádky Miloše Macourka přesáhly do parodie, pohádkové atributy tak glosují realitu (Mach a Šebestová). Zcela výjimečný je pohádkový cestopis Ludvíka Aškenazyho Putování za švestkovou vůní aneb Pitrysek neboli Strastiplné osudy pravého trpaslíka. Malý skřítek musí projít celým světem, aby pochopil, že štěstí najde jen ve světě vlastním, a to v pohádce.¹¹²

Básník Karel Šiktanc vstoupil do tvorby pro děti v šedesátých letech 20. století svými básnickými sbírkami Pohádky chudé na řádky a Kapela pana Anděla. Dvě sbírky pohádek, Královské pohádky a O dobré a zlé moci, zachovávají strukturu folklorní pohádky, důraz je položen na etiku, cit a vztah vůči druhým lidem. Pozoruhodný je básnický jazyk prozaického vyprávění. Karel Šiktanc bohatě využíval metafor, přirovnání, neologismů, zdrobnělin, přehazoval slovosled, příležitostně prózu rytmizoval.¹¹³

V devadesátých letech 20. století se objevují spisovatelé Jana Šimková (Pam a Pum), Emil Šaloun (Vodník Žblabuňka), Jaromír Kyncl (Rákosníček a hvězdy) a Zdeněk Svěrák (Tatínku, ta se ti povedla).¹¹⁴

¹¹⁰ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 140 - 141

¹¹¹ Tamtéž, s. 141 - 143

¹¹² Tamtéž, s. 143

¹¹³ Tamtéž, s. 143 - 144

¹¹⁴ KUBECZKOVÁ, O. *Literatura pro děti a mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 55 - 56

2. 7 Komiks

Komiks neboli obrázkový kreslený seriál je masově rozšířeným a prudce se rozvíjícím žánrem 20. století. Je považován za žánr populární literatury. Tematická škála komiksů je velmi široká. Zahrnuje klasická díla adaptovaná do komiksu (Petr Pan, Válka s mloky) a původní seriálové příběhy, vyznačující se většinou ustálenou strukturou. Komiks je recepčně zvýhodněn současností textu a obrazu. Tento rys ho odlišuje od kreslených příběhů, u kterých pozorujeme nejdřív obrázek a potom text. Vizuální vjem je u komiksu dominantní. Zhuštěný text je umístěn v bublinách, které vycházejí z úst hrdinů. Existují také komiksové formy bez textu nebo s textem pod obrázky. Literární i obrazová složka je podřízena komice, černému humoru. Počátky žánru vycházejí z tradice výtvarných karikatur, narativních postupů jarmarečních kramářských písní a knížek lidového čtení. U nás se zájem o komiks začal rozvíjet v devadesátých letech 20. století.¹¹⁵

Komiksová produkce se člení do dvou výrazových forem s řadou tematických variant, a to na komiksy dobrodružné, jejichž skladba zahrnuje příběhy klasické literatury adaptované do komiksové podoby (Robinson Crusoe), látky historické, detektivní, vědeckofantastické, fantasy a na humorné, kam přiřazujeme veselé příběhy o zvířatech (Tom a Jerry, Gardfield). Mládež také čte i aktuální politický komiks, jako je například Zelený Raoul tří autorů pod pseudonymem Hruteba s kresbami Štěpána Mareše v časopise Reflex. Také vznikaly samostatné sešitové edice s uzavřenými epizodami hrdinů (Superman, Spiderman) a románové komiksy, případně grafické novely, jejichž základním znakem je narace blízká prozaickým žánrům (povídka, novela, román).¹¹⁶

Světový komiks

Za iniciátora žánru je považován německý básník, karikaturista a malíř Wilhelm Busch. Je autorem obrázkového seriálu o dvou uličnících Maxovi a Moritzovi.¹¹⁷

Od počátku 20. století docházelo k šíření seriálových příběhů, vznikali noví hrdinové. V USA vznikl Kocour Felix od Pata Sullivana, Micky-Maus od Walta Disneye. Většina komiksových postav představovala buď komické potřeštěné typy (Pepík námořník), klasické typy modelově kladných a záporných hrdinů (Superman) nebo satiricky vyhrocenou figuru.

¹¹⁵ ČENKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006. s. 149 - 150

¹¹⁶ Tamtéž, s. 150 - 151

¹¹⁷ Tamtéž, s. 151

Hrdinové se proměňovali ve společensko-politickém kontextu. V dobrodružném komiksu se objevily propagandistické seriály s fašistickou ideologií.¹¹⁸

Komiks se nově formoval od osmdesátých let 20. století směrem k závažnosti výpovědi a parodii.¹¹⁹

Český komiks

České kreslené seriály vycházely v meziválečném období. V nedělní příloze Českého slova uvedl Josef Lada kreslený seriál na motivy Haškova románu Švejkovy osudy v letech 1923 – 1924. Ve dvacátých letech 20. století byly vydány v knižní podobě publikace Šprýmové kousky Františka Vovíska a kozla Bobeše také od autora Josefa Lady s verši Jana Morávka, v nichž se už vyskytují bubliny. Objevovaly se původní kreslené seriály v časopisech pro děti (Malý čtenář, Srdíčko).¹²⁰

Nejnámější českou postavou kresleného zvířecího seriálu je Ferda Mravenec od Ondřeje Sekory. Seriál o Ferdovi Mravencovi začal vycházet v Dětském koutku Lidových novin a tohoto hrdinu si oblíbili dětské čtenáři i v pozdějších knižních vydání. Příhody provázela situační komika, která často parodovala lidské chování v ohrožení.¹²¹

Obrovský úspěch v historii českého komiksu patří autorům Rychlých šípů Jaroslavu Foglarovi a Janu Fischerovi. Seriál začal vycházet v Mladém hlasateli a po válce v časopise Vpřed.¹²²

Od konce padesátých a v průběhu šedesátých let 20. století vycházela řada komiksů na stránkách časopisů Pionýr, ABC mladých techniků a přírodovědců, v Mateřídoušce. V sedmdesátých letech byly komiksy v Sedmičce pionýrů. Tematika se výrazně rozšířila směrem k oblasti science-fiction.¹²³

V českých zemích jsou další světové a české komiksy v současné době vydávány nakladatelstvím Barlow, BB art a Aude Brunel. Čeští autoři se soustřeďují v Mottu a brněnském Aargh!, kde se tvoří české původní komiksové příběhy. Nakladatelství Portál

¹¹⁸ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006., s. 151 - 152

¹¹⁹ Tamtéž, s. 152

¹²⁰ Tamtéž, s. 153

¹²¹ Tamtéž, s. 153

¹²² Tamtéž, s. 153

¹²³ Tamtéž, s. 154

vydává didaktickou komiksovou řadu pro mládež, která přibližuje dílo a dobu myslitelů i osobností z různých oborů a dává vhled do humanitních věd.¹²⁴

2. 8 Fantasy

Fantasy literatura jsou příběhy, jimiž uvnitř prostupuje jiný čas a místo akce a kombinace těchto mezivztahových elementů umožňuje mnohem větší komplexnost, než dovoluje narativní struktura pohádky.¹²⁵ Cesta ve fantastické literatuře pro děti a mládež směřuje do krajiny, která se od začátku vyznačuje exotičností, tajuplností a originalností. Hrdina příběhů je v trvalém pohybu.¹²⁶ Ve fantasy literatuře jsou dva základní typy a to tolkienovský a lewisovský. Rozdíl mezi nimi je v tom, že John Ronald Reuel Tolkien zkonstruoval zcela svébytný imaginární svět, zatímco Clive Staples Lewis využívá prostupnosti našeho světa do světa nebo do prostoru jiných dimenzí.¹²⁷

Mezi nejvýznamnější světové spisovatele fantasy literatury patří John Ronald Reuel Tolkien (*Hobit, aneb cesta tam a zase zpátky, Pán prstenů*), Clive Staples Lewis (*Letopisy Narnie*), Lewis Carroll (*Alenka v říši divů*), německý autor Michael Ende (*Příběh, který nikdy neskončí*), Salman Rushdie (*Hárúna a Moře příběhů*) a norský spisovatel Jostein Gaardera (*Tajemství karet*). V druhé polovině devadesátých let 20. století se v Anglii prosazují Philip Pulman a jeho trilogie *Jeho šerá hmota* a Joanne Kathleen Rowlingová s příběhy o Harrym Potterovi.¹²⁸

Původní českou fantasy představují romány autorky Luisy Novákové (*Sestra volavek, Kámen vládců, Překročit Sabiren*). Romány vypovídají o dávném mýtu země a sounáležitosti rodu, vyprávějí příběh jinošského rytíře a osamělé dívky.¹²⁹ Další spisovatelkou fantasy literatury u nás je Vilma Kadlečková, která publikuje od počátku 90. let minulého století. Napsala románovou trilogii *Meče Lorgan*, romány *Na pomezí Eternaaku, Pán všech krůpějí* a soubor povídek *Jednou bude tma*. Příkladem tolkienského typu fantasy literatury u nás je *Wetema* od Adama Andrese. Je to rytířský dobrodružný příběh, rámovaný svědectvím kronikáře, zachycující život krále Gudleifa a jeho družiníků. Většina českých autorů mísí

¹²⁴ ČEŇKOVÁ, J., et al. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál, 2006., s. 153 - 155

¹²⁵ URBANOVÁ, S. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*, Olomouc: Votobia, 2003. s. 133

¹²⁶ Tamtéž, s. 272 - 273

¹²⁷ URBANOVÁ, S., et al. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. XX. století*, Olomouc: Votobia, 2004. s. 243

¹²⁸ Tamtéž, s. 247 - 248

¹²⁹ URBANOVÁ, S. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*, Olomouc: Votobia, 2003. s. 133

prvky fantasy se sci-fi a jejich hrdinové jsou dospělí lidé, takže texty nejsou explicitně určené pro dětské čtenáře.¹³⁰

¹³⁰ URBANOVÁ, S., et al. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. XX. století*, Oomouc: Votobia, 2004. s. 255 - 259

3 Dětské čtenářství

Čtenářství je aktivní pozitivní vztah jedince k literatuře. Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi (jízdni řád). Jde o dovednosti nejen čtenářské, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu a reprodukovat obsah textu.¹³¹

Čtenářská kompetence je jedním z určujících faktorů utvářejících proces a výsledek četby. Rozumí se tím celková připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře. Poznávání čtenářské kompetence je důležitým nástrojem pro didakticky záměrný rozvoj a kultivaci dětského čtenářství. Struktura čtenářské kompetence je velmi křehká. Ve své dynamičnosti vykazuje velkou plasticitu ve smyslu potencionálního rozvoje a kultivace. Čtenářská kompetence žáka mladšího školního věku potřebuje pro vývoj k vyšší kvalitě oporu čtenářské výchovy.¹³²

Četbou umělecké literatury dítě rozvíjí svůj pohled na svět, emocionálně a esteticky obohacuje svůj vnitřní život. Literární obrazy podněcují představivost a fantazii čtenáře, ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje. Díky estetickému působení literárních obrazů čtenář prožívá životní situace jiných lidí, s nimiž v duchu soucítí, sympatizuje a nesouhlasí. Tak lépe poznává i sám sebe. Utváří si představu o svých životních ideálech. Četbou krásné literatury také získává dětský čtenář literární komunikační zkušenost a dovednost číst umělecký text.¹³³

Četbou rozumíme proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá kódované informace v textu. Výsledkem je čtenářská konkretizace obsahové nabídky textu. Proces příjmu informací je tvořen specifickými aktivitami percepčními (přímé vnímání a představování) a aktivitami responzními (čtenář se vrací k předchozím vjemům a představám).¹³⁴

Žák čte s porozuměním, chápe-li základní významy slov a jejich spojení a dovede-li vlastními slovy reprodukovat přečtený text.¹³⁵

Nejvíce dnešních dětských čtenářů čte hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek. Četba zahání nudu, přináší psychické uvolnění a je náhradní komunikací osamělých dětí. Je také únikem z každodenní všednosti, stresů a frustrací do fiktivního světa. Děti staršího

¹³¹ WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání*, Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 38

¹³² LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha*, Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. s. 5, 9, 120

¹³³ Tamtéž, s. 7 - 8

¹³⁴ Tamtéž, s. 9

¹³⁵ Tamtéž, s. 16

školního věku četbou uspokojují potřebu utilitárně poznávací. Četbou reagují na potřebu obohacovat dosavadní poznatky o nové společenské a přírodní realie, věcné a naučné informace.¹³⁶

3. 1 Vývojové etapy dětského čtenářství

Čtenářský rozvoj dítěte ovlivňují zásadní vývojové trendy a proměny jeho psychiky. Úroveň dětských čtenářů se individuálně diferencuje a nemusí se shodovat s jejich biologickým věkem. Ve vývoji dětského čtenářství se rozlišuje vyhraněnější stadium mladšího a staršího školního věku.¹³⁷ Jak uvádí J. Toman: „*Mezi jednotlivými vývojovými etapami dětského čtenářství nelze vést ostrou hranici, jejich přechod je pozvolný a projevuje se spíše jako stále výraznější tendence s nesčetnými přesahy do vyššího a nižšího stadia čtenářského vývoje.*“¹³⁸

Důležité postavení má první ročník. Počáteční fáze dětského čtenářství je rozhodující z hlediska utváření budoucího čtenáře. Dítě, které dosud komunikovalo s knihou poslechem, se postupně stává gramotným a získává své první čtenářské zážitky a zkušenosti. Základy čtenářské kultury vznikají v tomto ontogenetickém stadiu. Jeho vztah k literatuře a knize je vstřícný a snadno ovlivnitelný.¹³⁹

Prepubescentní čtenářství je považováno za aktivitu spontánně prožitkovou, emočně intenzivní a kreativitu výrazně imaginativní, jazykovou a herní.¹⁴⁰

Období dětského čtenářství obvykle končí věkem konce povinné školní docházky a z hlediska rozvoje gramotnosti na něj navazuje období funkční gramotnosti, období gramotnosti dospělých.¹⁴¹

3. 2 Činitelé ovlivňující dětské čtenářství

Na čtenářské výchově dětí mladšího školního věku mají rozhodující podíl rodiče. Rodiče, čtenáři, vytvářejí podnětné prostředí pro čtenářskou kultivaci dítěte a vedou s dítětem zaujatý rozhovor o četbě. Postupně však rodičovský vliv na dětské čtenářství slábne. Četbu sedmi a osmiletých dětí ovlivňují také jejich starší sourozenci. Asi od devíti let se děti začínají

¹³⁶ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*, Brno: CERM, 1999. s. 8 - 9

¹³⁷ Tamtéž, s. 7

¹³⁸ Tamtéž, s. 7

¹³⁹ Tamtéž, s. 7

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 7

¹⁴¹ WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání*, Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 40

při výběru knih zřetelně osamostatňovat. To je přirozeným jevem. Ve starším školním věku naprosto převažuje jejich vlastní volba. Tehdy mají vliv na jejich výběr knih kamarádi, popularita knížky a divácký zážitek z jejího filmového či televizního zpracování.¹⁴²

3. 3 Dětsí nečtenáři

V naší současné populaci dětí a mládeže se vyskytují potencionální nebo skuteční nečtenáři. Jejich počet s přibývajícím věkem dětí narůstá. Nejvyšších hodnot dosahuje v pubescenci. Dětsí nečtenáři dovednost číst mají zvládnutou, ale necítí potřebu ji uplatňovat při četbě krásné literatury. Jak uvádí J. Toman: „*Tento jev, na němž se podílejí nevhodné a nedostatečné vnější podněty i moderní civilizační trendy, omezující čtení a vyjadřování na minimum, je odborníky označován jako sekundární negramotnost nebo literární analfabetismus.*“¹⁴³

Pro dnešního dětského nečtenáře je charakteristické, že jeho čtenářská kulturnost je na velmi nízké úrovni, že ho četba beletrie nebaví, čte málo, nepravidelně a z donucení, preferuje čtení zábavných časopisů s převahou fotografií a nemá potřebu o přečteném s někým rozmlouvat.¹⁴⁴

Mezi nečtenáře také patří děti, kterým činí potíže technika čtení. Jsou to děti mentálně retardované, s drobnými smyslovými vadami, lehkou mozkovou dysfunkcí, žijící v nepodnětném rodinném prostředí.¹⁴⁵

¹⁴² TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*, Brno: CERM, 1999. s. 9

¹⁴³ Tamtéž, s. 17

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 17

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 17

4 Psychika žáka mladšího školního věku

Mladší školní věk je období od 6 do 10 (11) let. Dítě je žákem prvního stupně základní školy.

Nástup dítěte do školy je důležitý životní mezník.¹⁴⁶ Nastává změna v jeho způsobu života a sociálních vztazích. Jak uvádí J. Čáp a J. Mareš: „*Dítě to prožívá již v tom smyslu, že nyní odchází pravidelně z domova do školy, tak jako odcházejí dospělí do práce.*“¹⁴⁷ Dítě má společenské povinnosti (školní povinnosti) a ty není možno odpustit ani uprosit. Vstup do školy je pro dítě dokladem toho, že se přiblížil cíli být velký jako dospělí nebo jako jeho starší kamarádi. Děti se rádi pyšní školní taškou či batohem, psacími potřebami, knihami a sešity. V rodině se respektují školní povinnosti dítěte. Podle možností se mu udělá místo pro učení a učební pomůcky. Když se učí, ostatní na něj berou ohled, neruší ho. Rodina sleduje pokroky dítěte v učení a chválí ho za úspěchy. Dítě přijalo novou sociální roli žáka.¹⁴⁸

Škola přináší dítěti nové činnosti a klade na něj postupně se zvyšující požadavky. Školní předměty zahrnují činnosti značně rozmanité, s požadavky na rozvíjení senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání, vytrvalosti a svědomitosti. Při vyhovujícím uspořádání vyučování a při příznivém emočním klimatu ve školní třídě se uspokojují potřeby dítěte, hlavně potřeba činnosti, jeho zvědavost, radost ze získání dovedností, potřeba získat úspěch a uznání za výkon. V tomto věku snadno vzniká zájem o něco nového.¹⁴⁹

Obtíže mohou vzniknout při nedostatečné školní zralosti, při nedostacích v působení rodiny a školy, při nižší úrovni obecné inteligence dítěte, specifických nedostacích (dyslexie) a celkové neobratnosti dítěte.¹⁵⁰

Na počátku školní docházky je pro děti obtížné soustředit pozornost po delší dobu na činnost určenou učitelem pro celou třídu. Přípravou k plnění tohoto úkolu byly hry, u kterých vydržely děti delší dobu realizovat činnost v mateřských školách, kdy se děti věnují činnosti pod vedením učitelky. Škola také přináší dítěti nové vztahy k učiteli a ke spolužákům. V počátcích tohoto věkového období jsou pro ně učitelé velkou autoritou. Spolužáci získávají pro dítě velký význam. Vytvářejí se kamarádské i přátelské vztahy, ale také vztahy

¹⁴⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000. s. 134

¹⁴⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2007. s. 228

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 228 - 229

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 229

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 229

charakterizované antipatií, soupeřením a agresivitou. Dítě se učí různým formám interakce a komunikace s různými lidmi.¹⁵¹

Průběh a výsledky školních činností se hodnotí učiteli, rodiči, spolužáky a dítětem samým. Hodnocení žákových výkonů může mít vhodné i nevhodné formy. Podle toho působí na sebehodnocení dítěte. Dítě dochází k poznání, že dobrými výkony, úsilím, snahou lze dosáhnout vnitřního uspokojení z osvojení dovedností a z dobrého výkonu a také kladného hodnocení od druhých lidí. To je důležitý moment pro rozvíjení vůle a sebehodnocení osobnosti pro celý další život. Pílí a snaživostí získává dítě pochvalu, uznání a zvyšuje se jeho sebehodnocení. Překonává pocit méněcennosti, který je u dětí běžný. V nepříznivých případech dítě nevynakládá úsilí a nesnaží se o dobré výsledky v učení. Zvyšuje se hladina úzkosti a narušuje se vývoj zájmů.¹⁵²

Důležité místo má také mnoho her, které se v tomto věkovém období stávají složitějšími a náročnějšími. Některé děti přecházejí od her k náročnějším zájmovým činnostem (sportovní, kulturní). Rodiče přihlašují svoje děti do sportovních oddílů, do jazykových kurzů, výtvarných a hudebních kroužků. Děti v tomto věku jsou již natolik vyvinuté po stránce senzomotoriky a intelektu, že mohou takové činnosti realizovat, učit se jim a zdokonalovat se v nich. Pokud rodiče nemají na dítě nadměrné nároky a nechtějí po něm za každou cenu vynikající úspěchy, mohou zájmové činnosti přinášet dítěti radost a podporovat jeho sebehodnocení.¹⁵³

Myšlení dětí v mladším školním věku je mnohem rozvinutější než na předchozím vývojovém stupni, ale pořád to ještě není abstraktní myšlení dospělého. Podle Piageta jde o etapu konkrétních logických operací. Myšlení již respektuje zákony logiky. Děti dokážou klasifikovat, třídít, řadit, zvládají inkluzi a jiné operace, ale stále se váží na názorné poznání, na konkrétní předměty a procesy, které lze přímo vnímat a představit si je. Dochází k individuálním rozdílům v rozvinutosti myšlení podle vloh i způsobu vyučování.¹⁵⁴

Širší společenské prostředí vstupuje do života dětí mladšího školního věku prostřednictvím televize, filmu, časopisů a knih. Sledování televize a filmu je méně náročné na psychické procesy a jejich rozvinutost. Příběh předkládaný dítěti se velmi podobá skutečnosti a děti ho někdy ani neodlišují od skutečnosti. Čtení časopisů a knih přináší potěšení většinou žákům od třetí třídy. Čtení je aktivnější forma využití času. Vyžaduje zpracování slovního textu a převod do názorných představ, podněcuje fantazii, myšlení

¹⁵¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2007. s. 229

¹⁵² Tamtéž, s. 230

¹⁵³ Tamtéž, s. 230

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 230 - 231

a názorné poznání. Ke knize se může dítě vrátit a znovu si přečíst oblíbený příběh. Televize, film a četba dávají dítěti množství informací a také pobídek k napodobování modelů. Bohužel jsou to agresivní modely. Jejich chování většinou imponuje chlapcům.¹⁵⁵

4. 1. Vývoj základních schopností a dovedností

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten je v průběhu tohoto období většinou rovnoměrně plynulý. Během celého období se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Zlepšuje se psaní a kreslení. Z počátku jsou pohyby při praktických výkonech soustřeďovány do ramenního a loketního kloubu. Po delším cvičení dochází k jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů.¹⁵⁶

Smyslové vnímání se také v tomto věku soustavně rozvíjí. Vnímání není pouhý souhrn elementárních počitků, které vznikají působením jednoduchých podnětů na smysly. Je to složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka (jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost). Ve všech oblastech vnímání pozorujeme ve školním věku výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivější a všechno důkladně zkoumá. Nevnímá už věci v celku, ale po částech je prozkoumává, až do malých detailů. Vnímání se tak stává pozorováním.¹⁵⁷ Jak uvádí J. Langmeier a D. Krejčířová: „*Vznik pozorování znamená rozhodný krok v oddělení teoretické poznávací činnosti od praktické jednacích aktivity.*“¹⁵⁸

Svět školáka se také významně rozšiřuje v prostoru i čase. Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy, představivost, dosahuje u dětí školního věku vrcholu. Výrazně se také vyvíjí řeč. Je základním předpokladem úspěšného školního učení a napomáhá pamatování. Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí. Na vyšší úroveň také postupuje užívání gramatických pravidel. Dítě si osvojuje nová slova a také poznává nové významy týchž slov. Užívá jich nyní s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Dochází také k pokroku v artikulaci. Patlavost mizí mnohdy během prvního roku školní docházky nebo brzo po tom.¹⁵⁹

¹⁵⁵ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2007. s. 231

¹⁵⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing, 2008. s. 120

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 120 – 121

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 121

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 121 - 123

Ve školním věku získává proces učení novou kvalitu tím, že se mnohem více opírá o řeč a že je daleko častěji plánovitý. Dítě dokáže dávat pozor současně na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení.¹⁶⁰

¹⁶⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing, 2008. s. 124

5 Dyslexie

Zvládání čtenářských dovedností je pro mnohé děti velmi tvrdá a dlouhodobě náročná činnost. V ještě obtížnější situaci se nacházejí děti s dyslexií, jimž bývá požitek z knížky odepřen nikoli z důvodů cizího zavinění, ale právě díky dyslexii.

5.1 Charakteristika dyslexie

Dyslexie je specifická vývojová porucha učení definována jako neschopnost naučit se číst pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou nazývají jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁶¹ Toto jejich problematiku vystihuje nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení a klasifikace.

Specifické vývojové poruchy učení jsou vždy vrozené, vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost.¹⁶² Jak uvádí D. Jucovičová a H. Žáčková: „*Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.*“¹⁶³ Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin.

Intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné.¹⁶⁴ Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi. U těchto dětí bývají porušeny funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Dále funkce kognitivní, kdy je porušena schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení a řeč. Pak jsou to funkce motorické, kdy je přítomna porucha očních pohybů a mluvidel. Na vzniku poruch se spolupodílí porucha motorické koordinace a rytmicity. Nakonec se podílí i porucha senzomotorických funkcí, kdy se jedná o propojení poznávacích a motorických funkcí.¹⁶⁵

¹⁶¹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, Praha: D + H, 2008. s. 11

¹⁶² Tamtéž s. 11 - 12

¹⁶³ Tamtéž s. 12

¹⁶⁴ Tamtéž s. 12

¹⁶⁵ Tamtéž s. 12

5. 2 Projevy dyslexie

Dyslexie vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání a velmi často zrakové rozlišování. Přítomná bývá porucha pravolevé a prostorové orientace. Nedostatečná bývá i zraková paměť, mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Je zde souvislost i s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. Negativní dopad má i porucha koncentrace pozornosti.¹⁶⁶

Projevuje se obtížemi ve čtení. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (pravoemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšeným počtem chyb (levoemisférové čtení).¹⁶⁷

U pravoemisférového čtení dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, levá hemisféra není dostatečně aktivovaná. Je to typické pro předčtenářské období a počáteční čtení. Dítě v důsledku pravoemisférového čtení zůstává na úrovni percepčních mechanismů. Při reedukaci je efektivní využívání postupů a cvičení směřujících k aktivizaci levé hemisféry.¹⁶⁸

Pro levoemisférové čtení je příznačné, že je více využívána levá mozková hemisféra, pravoemisférové funkce u dětí s tímto typem dyslexie jsou nedostatečné. Je to typické pro pokročilejší čtenáře. Při reedukaci je vhodné využívat i cvičení zaměřená na aktivizaci pravé hemisféry.¹⁶⁹

Děti s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty, nesprávně při čtení dýchají. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu.¹⁷⁰ Při čtení dochází k záměně tvarově podobných písmen (statická inverze), přesmykování slabik (kinetická inverze), vynechávání písmen, slabik slov a vět, přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávání diakritických znamének a k domýšlení koncovek slov.

Jak uvádí D. Jucovičová a H. Žáčková: „*Děti mívají problémy i v reprodukci čteného textu. Dítě si buď vůbec nepamatuje, co četlo, reprodukce je nesprávná, protože se příliš soustředilo na výkon čtení jako takový, nebo je reprodukce chudá, pouze útržkovitá, nesamostatná. V lepším případě je dítě schopno reprodukovat text poměrně správně, ale pouze za pomoci návodných otázek. Případně je reprodukce čteného textu správná, ale i s použitím nesprávně čtených slov. Může se projevovat i vliv nedostatečné krátkodobé*

¹⁶⁶ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, Praha: D + H, 2008. s. 13

¹⁶⁷ Tamtéž s. 13

¹⁶⁸ Tamtéž s. 13 - 14

¹⁶⁹ Tamtéž s. 14

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 14

*paměti – děti si lépe pamatují konec nebo začátek textu, střed jim uniká. Jindy je reprodukce chaotická, dítě text reprodukuje tak, jak jej právě napadá, bez logické a časové posloupnosti.*¹⁷¹

Obtíže mohou také vznikat tehdy, když dítě používá nesprávnou techniku čtení (dvojí nebo tiché čtení). Dítě přečte slovo napřed potichu pro sebe a teprve pak jej přečte nahlas. V takovémhle případě je nutné dítě co nejrychleji naučit správnou techniku čtení (hlasité slabikování slov). Pokud nesprávná technika čtení přetrvává, dítě se dostává do problémů, protože s rostoucí náročností slov se čtení stále zpomaluje a nerozvíjí se.¹⁷²

U dyslektických dětí dochází k disproporcii mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší, než jejich úroveň čtení. Tyto děti pak budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu čtení. To znamená nejenom v jazycích, ale i v naukových předmětech a i v matematice (při řešení slovních úloh).¹⁷³

5. 3 Reeducace dyslexie

Nejdříve musíme provést diagnostiku, Poté získané informace utřídíme a utvoříme si představu o tom, na jaké úrovni jsou čtenářské dovednosti a návyky dítěte, jaká je jeho technika čtení, jaké jsou typy chyb, které při čtení činí a jak je schopno porozumět čtenému textu. Z tohoto podkladu pak stanovíme, na jaké úrovni reeducace budeme začínat, které metody, techniky práce, reedukační pomůcky a materiály použijeme.¹⁷⁴

Podle úrovně, na které se pohybuje problematika dítěte, se zaměřujeme na osvojování písmen (vyvození a fixace), rozlišování a fixace tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a čtení slov, čtení textu, porozumění čtenému a na tempo čtení.

Prvořadým úkolem je potřeba dítě motivovat ke spolupráci. Vyjádřit mu podporu a navodit situace, ve kterých se dítě dočká upřímného ocenění. Nezapomeneme instruovat rodiče, a pokud je to potřeba, snažíme se usměrnit jejich přístup k dítěti. Dítě by mělo číst málo, ale často a pravidelně. Rodiče by měli ocenit snahu a drobný úspěch, zachovávat trpělivost, nenutit ke zrychlenému tempu, dbát na hlasité čtení a nedrilovat čtení klasickým způsobem.¹⁷⁵

¹⁷¹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, Praha: D + H, 2008. s. 14 - 15

¹⁷² Tamtéž s. 15

¹⁷³ Tamtéž s. 16

¹⁷⁴ Tamtéž s. 29

¹⁷⁵ Tamtéž s. 30 - 31

Správně zvolený a dobře upravený text může děti, které by jinak číst nebyly schopny vůbec, nebo jen s velkými obtížemi, motivovat ke čtení i ke snaze pochopit záměr autora textu.¹⁷⁶ Při výběru vhodné knihy je důležité snažit se porozumět současným možnostem budoucího čtenáře, vývojové úrovni a aktuálním potřebám či problémům, které právě řeší. Tyto znalosti nám umožní mnohem lépe vybrat knížky, které děti se zájmem přijmou.¹⁷⁷

5. 4 Čtení pro život

Děti s dyslexií při úspěšné reedukaci dosáhnou ve většině případů sociální únosnosti čtení. Jejich tempo čtení odpovídá průměrně 60 – 70 ti přečteným slovům za jednu minutu, zároveň jsou schopny registrovat i obsah čteného. To se u dětí s dyslexií podaří většinou kolem páté třídy ZŠ. U běžných čtenářů je to na začátku nebo v průběhu třetí třídy. Čtení v této fázi pro ně přestává být cílem a může se stát prostředkem k získání dalších informací a k zábavě. Dyslektik, který již dosáhne určité úrovně čtenářských dovedností, by měl umět „zpracovat“ získané informace. Měl by umět vystihnout hlavní myšlenky, uvažovat o přečteném, umět jej hodnotit, uvědomovat si souvislosti, zobecnit získané informace, porovnat informace získané přečtením s vlastní zkušeností a využívat je v běžném životě. Dostatečná pozornost by měla být věnována dovednosti vyčíst údaje z mapy, grafu, jízdního řádu a orientovat se v různých typech formulářů.¹⁷⁸ Soubor těchto dovedností bývá označován jako čtenářská gramotnost.

Nesmíme zapomínat na to, že i při úspěšné reedukaci dyslexie přetrvává u těchto dětí ve srovnání s běžnou populací často celkově nižší úroveň čtenářských dovedností. Proto bychom měli vynaložit veškeré úsilí, aby děti s dyslexií úspěšně překonávaly tento handicap a dosáhly tak plnohodnotného uplatnění ve své budoucím životě.¹⁷⁹

¹⁷⁶ DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů*, Praha: Grada, 2008. s. 13

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 27

¹⁷⁸ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, Praha: D + H, 2008. s. 58

¹⁷⁹ Tamtéž s. 65

6 Projektová výuka

Projekt je považován za metodu vyučování nebo za organizační formu vyučování. Je také pojímán jako specifický způsob zpracování obsahu vyučování, jako jedna z variant způsobů koncentrace učiva. Projektové vyučování je specifická vzdělávací strategie založená na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení. Umožňuje naplňovat potřeby a zájmy žáků, rozvíjet jejich schopnosti, posiluje týmovou spolupráci, aktualizaci školních podnětů a orientaci na prezentaci výsledků. Projekt je činnost, za kterou žák plně převezme odpovědnost.¹⁸⁰

Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují k závěrečnému produktu. Produkt dává práci smysl a motivuje žáka k činnosti. Obsahovým základem projektu je téma ze života, které sdružuje poznatky z různých oborů. Konečný produkt je také vynikající motivací. Žáci mohou vytvořit vlastní noviny, časopis, internetové stránky, film a zorganizovat výstavu či módní přehlídku. Čím je produkt náročnější, tím více odpovídá realitě.¹⁸¹

Projekt se řeší v delším časovém úseku (v projektovém dnu, týdnu nebo v průběhu školního roku). Projekt žák může řešit individuálně nebo jej žáci mohou řešit ve skupinách. Projekty se odehrávají ve třídě, v prostorách školy, na školách v přírodě, na výletech, v prostorách hradů i muzeí. Děti hledají, objevují, pozorují, sbírají, ptají se, sepisují a tím se učí.¹⁸²

Nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je vnitřní motivace žáka. Musí mít touhu vyřešit daný problém a dovést projekt ke konečnému produktu. Učitel projekty plánuje, hledá témata, která jsou žákům blízká, a promýšlí úkoly. Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá, tím je projekt účinnější. Žák může volit z nabízených témat a v rámci tématu si může sám stanovit svůj úkol. Hledá vlastní způsob zpracování úkolu, plánuje si čas, vybírá pomůcky a spolupracovníky. Učitel podporuje jeho motivaci a udržuje jeho zájem.¹⁸³

Žáci mohou pracovat v rolích, které připomínají profese nebo sociální pozice z běžného života. Stávají se fotografy, redaktory, režiséry, hospodáři, chovateli, ale i občany nebo novomanželi. U projektů je významná jejich emocionální stránka, žákovo prožívání

¹⁸⁰ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 13 - 14

¹⁸¹ Tamtéž, s. 14, 16

¹⁸² Tamtéž, s. 9, 14

¹⁸³ Tamtéž, s. 15

životních situací nebo životních rolí. Proto je užitečné v projektovém vyučování využívat prvky dramatické výchovy.¹⁸⁴

Kvalitu zpracování projektu posiluje jeho veřejná prezentace za přítomnosti odborníků z dané oblasti. Prezentace produktu mimo školu na společenské nebo kulturní události vede žáky ke svědomitější a pečlivější práci. Posiluje jejich sebevědomí a motivuje je k další vlastní činnosti.¹⁸⁵

Projekty zabraňují stereotypu, rutině a všednosti. S projekty může být každý školní rok jiný a aktuální. Projektové vyučování vyžaduje velkou osobní angažovanost a autentičnost učitele. Učitel se dostává se žáky do velmi blízké komunikace.¹⁸⁶

Typy projektů podle integrace vzdělávacích obsahů

Existují projekty zaměřené na jeden učební předmět, projekty zaměřené na integraci dvou i více učebních předmětů, projekty v dramatické výchově, projekty v průřezových tématech (projekty zaměřené na osobnostní a sociální výchovu, projekty v environmentální výchově) a projekty zaměřené na zkvalitnění sociálních vztahů.¹⁸⁷

6. 1 Vznik projektového vyučování

Projektové vyučování vzniklo na základě americké pragmatické pedagogiky. Zakladatelé pragmatické pedagogiky byli John Dewey a William Heard Kilpatrick. Na počátku 20. století se v Americe vedly diskuse o podobě projektů, které měly hlavně pomoci vychovávat aktivního občana demokratické společnosti.¹⁸⁸

V amerických školách nahradily učební projekty osnování podle předmětů. V Evropě učitelé vytvářeli projekty v rámci jednotlivých předmětů nebo skupin předmětů. Ve dvacátých a třicátých letech 20. století učitelé v českých školách hledali témata vhodná pro projektové vyučování v rámci svého předmětu. Projektové vyučování se provozovalo hlavně na obecných a měšťanských školách. Významným principem výběru témat byl vztah k regionu. Děti se učily obecné pojmy na jevech, které znaly ze svého vlastního okolí.¹⁸⁹

Učitelé chtěli, aby žáci získávali nejen teoretické znalosti, ale i praktické zkušenosti, a to na základě vlastní individuální praxe. Učitel připravil učební prostředí a úkoly. Témata

¹⁸⁴ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 16

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 16

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 169

¹⁸⁷ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*, Praha: Univerzita Karlova, 2009. s. 128 - 129

¹⁸⁸ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 12

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 12

a úkoly vyplynuly z přirozeného běhu událostí zcela spontánně. Tyto projekty se označovaly za spontánní. Vedly k mimořádné aktivitě žáků, kteří věnovali řešení projektů i svůj volný čas, ale také se dostávaly do hlubokého rozporu s potřebou systematičnosti a posloupnosti. Žáci někdy řešili problémy, které nemohli ve svém věku pochopit, a unikala jim podstata problému. Postupně se teda více začaly uplatňovat projekty, které připravil učitel, ale žáci si mohli vybrat konkrétní otázky, způsob řešení, tempo práce, pomůcky a čas, kdy se projektu budou věnovat. Snahou učitele bylo motivovat žáka tak, aby projekt vzal za svůj.¹⁹⁰

V devadesátých letech minulého století se projektové vyučování v české škole objevilo znovu po více než padesáti letech. Zpočátku vycházelo z tehdejších potřeb učitelů, z jejich úsilí o změnu školy a zlepšení motivace žáků. V první polovině 90. let čelili učitelé problémům s možností zařazení projektu do učebních plánů. Situace se zlepšila s vydáním vzdělávacích programů Obecná a Národní škola. Ty umožnily úpravy učebních plánů a rozvrhu hodin. Pro zavádění projektového vyučování nastala příznivá situace po uzákonění rámcových vzdělávacích programů. Projekty se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích cílů.¹⁹¹

6. 2 Začínáme s projekty

Nejdříve musíme ve třídě naučit kooperativní učení a diskusi. Hlavní podmínkou efektivního zařazení projektů do celku vyučování je dlouhodobé a týmové plánování projektového vyučování. Prostor pro uplatnění projektového vyučování poskytují průřezová témata. Integraci poznatků můžeme využít podle logických vazeb mezi poznatky v rámci učitelovy aproby nebo jako základ týmové spolupráce mezi učiteli. O účinné integraci poznatků se jedná v případě, kdy uspoříme čas a energii učitelů i žáků, kteří tak získají, prověří a prakticky použijí poznatky, jež by jinak sbírali odděleně v jednotlivých vyučovacích předmětech, bez souvislostí a bez praktického porozumění.¹⁹²

Chybí-li spolupráce v plánování projektového vyučování mezi učiteli, žák může být až přesycen a není schopen současně pracovat na několika projektech. Jak uvádí A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková: „Projekt se pak stává formálním a neplní svůj základní cíl plně aktivizovat žáka. Projekty by se neměly překrývat, ale navazovat na sebe tak, aby přispívaly k rozvoji žáka.“¹⁹³

¹⁹⁰ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 12 - 13

¹⁹¹ Tamtéž, s. 13

¹⁹² Tamtéž, s. 18

¹⁹³ Tamtéž, s. 18

Častou chybou při plánování projektů je nepřesné formulování cílů. Učitel si určí téma nebo závěrečný produkt, ale na formulaci cílů zapomíná. Projekt bez zacílení často ztrácí smysl.¹⁹⁴ Postup plánování projektového vyučování není ideální v současné školní praxi. Na hodně školách učitelé nepostupují systematicky, ale témata volí náhodně.¹⁹⁵

Do hodnocení projektu se maximálně zapojuje sám žák. Hodnotí nejen výsledky, ale i průběh projektu. Učitel může pro hodnocení připravit otázky a dotazníky. V reflexi žáci mohou vyjádřit své prožitky a pocity, poděkovat za spolupráci, povědět, co se dověděli nového o sobě a o druhých.¹⁹⁶

V projektovém vyučování se uplatňuje třífázový model vyučování. Cílem první fáze je evokace (zjištění stávajících vědomostí, dovedností i postojů žáků k danému vyučovacímú tématu). Bez zjištění vědomostí a zkušeností žáků může v projektovém vyučování dojít k jeho selhání, protože téma nebude žáky dostatečně motivovat. Na fázi evokace navazuje osvojování nových poznatků nebo jejich rekonstrukce ve fázi uvědomování si významu. Žák je obklopen množstvím informačních zdrojů a má možnost získat vlastní zkušenosti, takže mnoho poznatků už zná, ale chybí mu jejich systém, hlubší pochopení a uvědomění. Nutnou fází je reflexe, žákovo vlastní zhodnocení toho, co se naučil.¹⁹⁷

6. 3 Individuální vzdělávací projekt

V pozadí skupinového projektu je individuální vzdělávací projekt. Je vhodnou příležitostí k volbě, naplnění zájmů, hledání samostatné cesty a osamostatňování žáka v procesu učení. Charakteristickým znakem individuálních projektů je důraz na zvládnání postupů, které žáky vedou k řešení problému nebo úkolu. Žáci se potřebným dovednostem učí na tématech, která je zajímají a která si sami vybírají.¹⁹⁸

Pro malotřídní školu jsou individuální projekty hodně užitečné. Reagují na výrazně odlišné potřeby žáků ve třídách spojujících více ročníků. U těchto žáků rozvíjejí samostatnost. Jak uvádí A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková: *„Individuální projekty posilují sebeúctu a sebevědomí žáků. Každý se v projektu stává odborníkem na zvolené téma. Jeho úkolem je zpracovat informace tak, aby o tématu mohl zaslíbeně hovořit a zprostředkovat své poznání ostatním. Učí se tak samostatně pracovat na dlouhodobém úkolu, třídit a využívat*

¹⁹⁴ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 18

¹⁹⁵ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*, Praha: Univerzita Karlova, 2009. s. 132

¹⁹⁶ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 18 - 19

¹⁹⁷ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*, Praha: Univerzita Karlova, 2009. s. 141 - 142

¹⁹⁸ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. s. 31

informace.¹⁹⁹ Individuální projekt je vhodný k tomu, aby se žáci učili stanovovat kritéria hodnocení a využívat je při vlastní práci.²⁰⁰

6. 4 Projekty podporující dětskou četbu

Celé Česko čte dětem

Projekt Celé Česko čte dětem vzniklo proto, aby si společnost uvědomila, jak velký význam má pravidelné čtení dítěti pro jeho emocionální vývoj a pro formování návyku číst si v dospělosti. Posláním tohoto projektu je prostřednictvím společného čtení vytvářet pevné vazby v rodině. Stačí předčítat 20 minut denně. Pravidelné předčítání rozvíjí paměť a představivost. Celostátní projekt pořádá pravidelná čtení na dětských odděleních v nemocnicích v celé České republice. V nemocnicích předčítají dobrovolníci z řad studentů.²⁰¹

Projekt Celé Česko čte dětem získalo cenu Žihadlo 2010 v kategorii televizní a kino spot za spot Pohádky čekají, až je budete číst svým dětem. Další cenou je Cala Polska czyta dzieciom za propagaci myšlenek čtení dětem.²⁰²

Noc s Andersenem

Akce Noc s Andersenem se provádí v knihovnách. První tato akce proběhla v roce 2000 v den, kdy se spisovatel narodil, a to 2. dubna v uherskohradišťské knihovně. Akce probíhá v noci v podobě čtení pohádek, soutěží a hraní her.²⁰³ V letošní Noci s Andersenem bude tématem nejen Hanse Christian Andersen, ale i výročí Václava Čtvrťka.²⁰⁴

Rosteme s knihou

Rosteme s knihou je kampaň, která podporuje četbu knih. Projekt je realizován ve spolupráci s profesními a mediálními organizacemi a subjekty, které působí v oblasti propagace četby. Vznik projektu vyplývá ze zodpovědnosti Svazu českých knihkupců

¹⁹⁹ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009., s. 49

²⁰⁰ Tamtéž, s. 49

²⁰¹ *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/359/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/oceneni/clanek-658-cele-cesko-cte-detem-ziskalo-cenu-zihadlo-2010/>>

²⁰² *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/359/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/oceneni/clanek-658-cele-cesko-cte-detem-ziskalo-cenu-zihadlo-2010/>>

²⁰³ *Noc s Andersenem* [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.nocsandersenem.cz/chat.htm>>

²⁰⁴ *Noc s Andersenem* [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW: <http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=2855>

a nakladatelů jako zástupce nakladatelského a knihkupeckého oboru, který se podílí na spoluvytváření české knižní kultury. Smysluplnost projektu je dána perspektivní péčí o růst intelektuálního potenciálu naší země.²⁰⁵

Náplní projektu jsou mediální pořady a spoty zaměřené na literaturu pro děti a mládež a výchovy ke čtenářství, soutěže a akce, zajímavě řešené a interaktivní internetové portály oznamující jednotlivé akce s linkami na webu s literaturou a knihami pro děti, spolupráce s mateřskými školami, se základními školami, školními družinami, s rodinami a dětskými psychology, spolupráce s kluby mladých čtenářů, zapojení dětských oddělení regionálních a městských knihoven a knihkupectví.²⁰⁶

Kniha mého srdce

Projekt vychází z britského pořadu BBC s názvem The Big Read. Kniha mého srdce je anketa o nejoblíbenější knihu českého čtenáře. Jde o to podnítit národ ke čtení a k diskusi.²⁰⁷

Čti+

Jedná se o ediční řadu malých knížek (16 – 32 stran) pro děti na 1. stupni základních škol. Jsou koncipované tak, aby zvyšovaly čtenářskou gramotnost dětí a podporovaly čtení s porozuměním. Knihy jsou rozděleny do tří úrovní (pro 1. ročník, pro 2. - 3. ročník a pro 4. – 5. ročník). Tituly se liší složitostí textu i obsahem, který je přizpůsoben zájmům dítěte a klíčovými kompetencím RVP ZV. Důležitou součástí tohoto projektu jsou internetové stránky. Jsou zde hry, multimediální materiály a bonusové příběhy.²⁰⁸

²⁰⁵ *Rosteme s knihou* [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW:

<<http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>>

²⁰⁶ *Rosteme s knihou* [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW:

<<http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>>

²⁰⁷ *Kniha mého srdce* [online]. [cit. 2011-15-02]. Dostupné na WWW:

<<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/kniha-na-pokracovani/>>

²⁰⁸ *Čti plus* [online]. [cit. 2011-15-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.ctiplus.cz/vice-o-cti-plus/>>

II Praktická část

7 Průzkumné šetření aktuálních problémů zájmového čtení

7.1 Cíle průzkumného šetření

Cílem praktické části této práce je důkladné prozkoumání aktuálních problémů zájmového čtení žáků 4. tříd základních škol. Pro průzkum jsem zvolila dotazníkovou metodu.

Průzkumné šetření je založeno na několika následujících předpokladech. Předpokladem oblíbenosti knihy současných žáků čtvrtých tříd je, že:

- Alespoň 50% dotazovaných žáků rádo čte.
- Alespoň 30% žáků uvede, že čte raději knihy zábavné literatury než zábavné časopisy.
- Alespoň 50% dětí dá přednost knížce před filmem.
- Alespoň 50% žáků bude i v budoucnu čtenářem.

Předpokladem oblíbenosti povídání o knížce současných žáků čtvrtých tříd je, že:

- Alespoň 30% dotazovaných žáků povídá o přečtené knížce často.
- Alespoň 30% žáků rádo povídá o své četbě.

7.2 Charakteristika průzkumné metody

Průzkum jsem prováděla pomocí dotazníkové metody. Jako výzkumný vzorek průzkumu pro svoji diplomovou práci jsem zvolila žáky čtvrtých tříd základních škol. Děti zapadají do vývojové kategorie mladšího školního věku. Místem uskutečnění průzkumu se staly základní školy v Pardubickém a Olomouckém kraji.

7.3 Analýza získaných dat

Průzkum probíhal na podzim školního roku 2010 – 2011 na základních školách. Zúčastnilo se ho celkem 111 žáků čtvrtých tříd. Součástí šetření bylo i zjištění věku a pohlaví dětí, které však na výsledky analýzy nasbíraných dat nemělo žádný vliv.

Dotazník obsahuje úvodní část, kde se ptám na pohlaví, věk a třídu respondenta. Na úvodní část navazuje hlavní, kde se už objevují otázky zaměřené na četbu knih. Hlavní část obsahuje celkem 13 položek. Všechny 13 položek jsou otázky uzavřené.²⁰⁹

²⁰⁹ Viz příloha

Jednotlivé otázky dotazníku jsem důkladně prozkoumala a vyhodnotila. Analýza šetření je uvedena v následujících podkapitolách, společně s přehlednými tabulkami, grafy a dílčími závěry otázek.

7. 3. 1 Úvodní část dotazníku

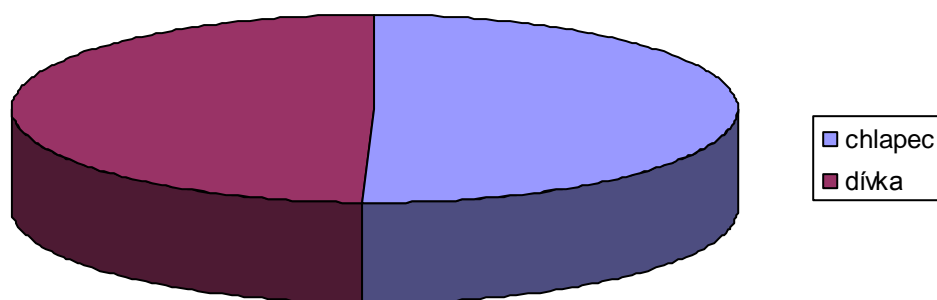
Položka č. 1 – Jsem:

První položka dotazníku byla zaměřena na zjištění pohlaví dítěte. Žáci měli za úkol zakřížkovat chlapce nebo dívku.

Pohlaví respondentů

	Četnost	%
Chlapec	56	50,4
Dívka	55	49,5
Σ	111	100

pohlaví dětí



Jak je patrné z tabulky, průzkumu se zúčastnilo celkem 111 dětí. Z toho bylo 56 chlapců a 55 dívek.

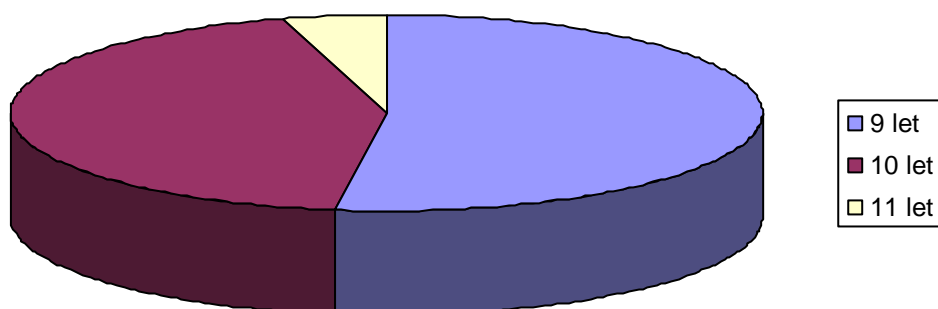
Položka č. 2 – Věk:

Druhá položka dotazníku byla zaměřená na věk dětí. Děti měly napsat na vyznačený řádek svůj věk.

Věk respondentů

	Četnost	%
9 let	58	52,3
10 let	48	43,2
11 let	5	4,5
Σ	111	100

věk dětí



Jak je vidět z tabulky i grafu, tak nejvíce dotazovaných dětí bylo ve věku 9 let, a to 52,3%. Nejméně bylo dětí jedenáctiletých, a to 4,5%.

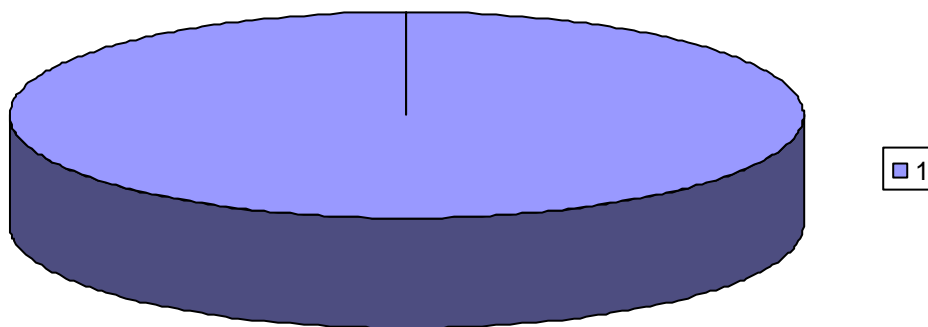
Položka č. 3 – Třída:

Poslední položka úvodní části dotazníku se orientovala na třídu dotazovaných žáků. Děti měly napsat na vyznačený řádek třídu, kterou navštěvují.

Třída respondentů

	Četnost	%
4. třída	111	100
Σ	111	100

4. třída



Z tabulky i grafu je zřejmé, že všechny dotazované děti chodí do 4. třídy.

7. 3. 2 Hlavní část dotazníku

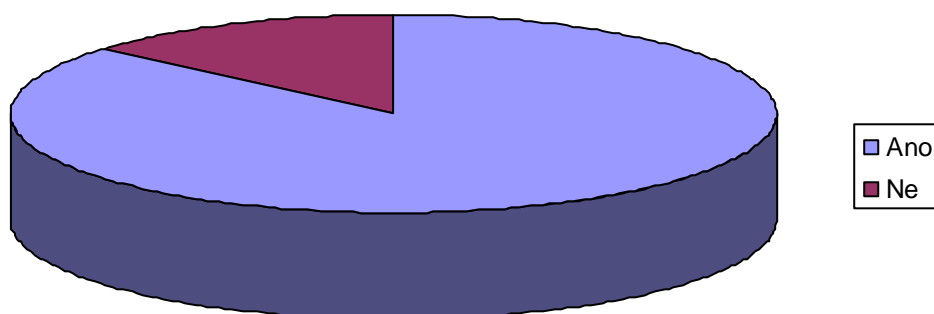
Položka č. 4 – Čteš rád:

Čtvrtá položka se týkala, jestli žáci rádi čtou. Děti měly vybrat a zakroužkovat odpověď. Na výběr měly dvě možnosti.

Četba respondentů

	Četnost	%
Ano	95	86,4
Ne	15	13,6
Σ	110	100

četba



Jak je vidět z grafu i tabulky, tak nejvíce dětí čte rádo, a to 86,4%. A pouze 13,6% dětí z dotazovaných respondentů nečte vůbec rádo.

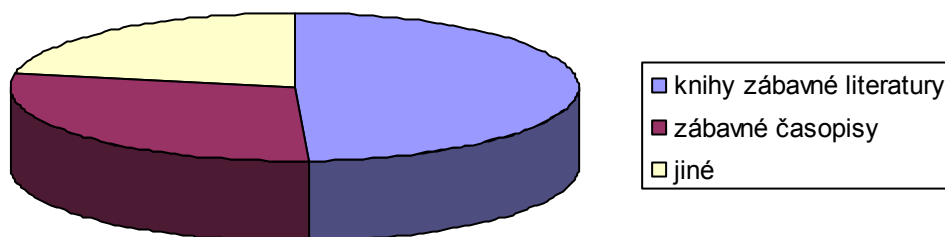
Položka č. 5 – Čteš raději:

V páté položce měly děti za úkol vybrat a zakroužkovat, jaké knihy raději čtou. Na výběr měly tři možnosti.

Výběr četby respondentů

	Četnost	%
Knihy zábavné literatury	53	49,1
Zábavné časopisy	31	28,7
Jiné	24	22,2
Σ	108	100

druh četby



Na prvním místě skončily knihy zábavné literatury se 49,1%. Na druhém místě skončily zábavné časopisy s 28,7%. Nejméně dotazovaných vybralo jinou literaturu a to 22,2%.

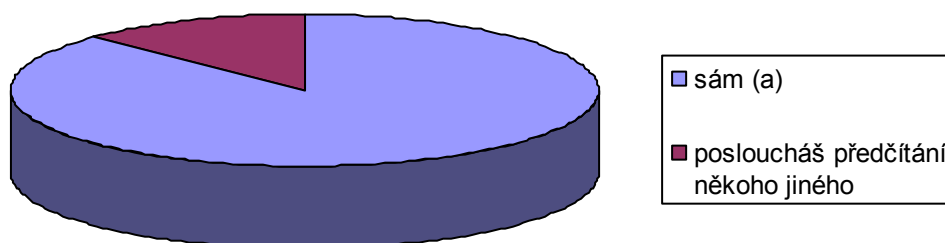
Položka č. 6 – Knihu čteš raději:

Šestá položka dotazníku se soustředila na to, jestli žáci raději čtou sami nebo jim někdo předčítá. Žáci měli na výběr ze dvou odpovědí.

Forma četby respondentů

	Četnost	%
Sám (a)	96	87,3
Posloucháš předčítání někoho jiného	14	12,7
Σ	110	100

forma četby



Z tabulky i grafu je patrné, že většina dotazovaných dětí čte raději sama, a to 87,3%. Zbýlých 12,7% má raději, když jim někdo předčítá.

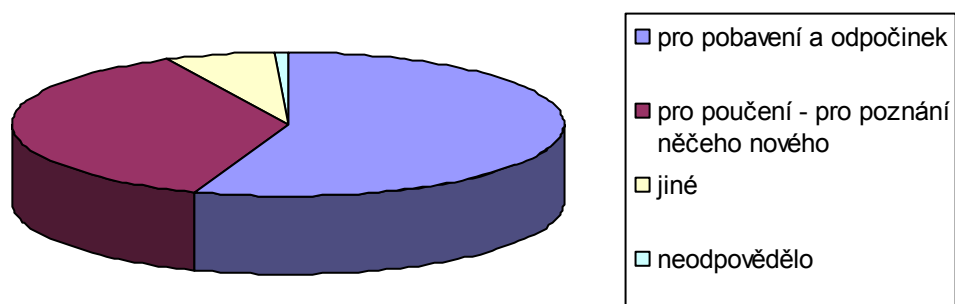
Položka č. 7 – Čteš raději:

V sedmé položce měly děti vybrat a zakroužkovat odpověď, za jakým účelem čtou knížky. Žáci měli na výběr ze tří odpovědí.

Účel četby respondentů

	Četnost	%
Pro pobavení a odpočinek	61	55,4
Pro poučení – pro poznání něčeho nového	41	37,3
Jiné	7	6,4
Neodpovědělo	1	0,9
Σ	110	100

účel četby



Nejvíce dotazovaných dětí čte pro pobavení a odpočinek, a to 55,4%. Poté čtou děti pro poučení, a to 37,3%. 6,4% dětí čte za jiným účelem a jedno dotazované dítě na tuto otázku neodpovědělo.

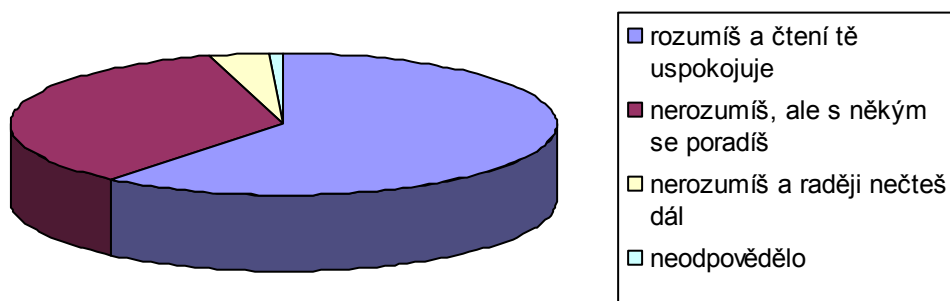
Položka č. 8 – Při čtení většinou všemu:

Osmá položka dotazníku byla zaměřena na to, jak děti rozumí přečtenému textu. Žáci měli na výběr ze tří odpovědí.

Chápavost přečteného textu

	Četnost	%
Rozumíš a čtení tě uspokojuje	67	60,9
Nerozumíš, ale s někým se poradíš	38	34,5
Nerozumíš a raději nečteš dál	4	3,7
Neodpovědělo	1	0,9
Σ	110	100

čtba



Více jak polovina dotazovaných respondentů rozumí přečtenému textu a ještě je čtení uspokojuje. 34,7% dětí nerozumí přečtenému textu, ale s někým se poradí. Jenom 3,7% žáků nerozumí přečtenému textu a teda dál už nečte. Jedno dotazované dítě neodpovědělo na tuto otázku.

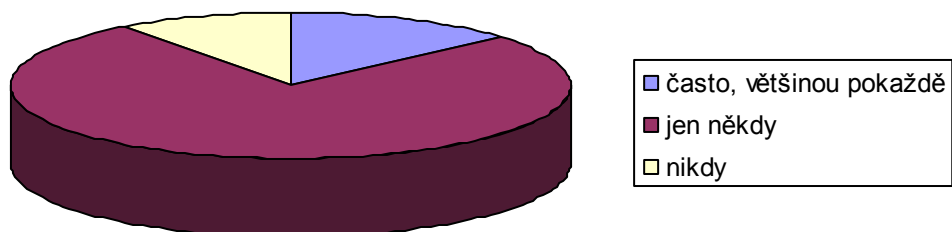
Položka č. 9 – O přečteném si povídáš:

Respondenti měli za úkol odpovědět, jestli si o přečtené knížce nebo časopisu s někým povídají. Žáci měli na výběr ze tří odpovědí.

Povídání si o přečteném

	Četnost	%
Často, většinou pokaždé	15	13,5
Jen někdy	85	76,6
Nikdy	11	9,9
Σ	111	100

rozhovor



Nejvíce žáků si o přečteném povídá jen někdy, a to 76,6%. Často si povídá 13,5% žáků. Nikdy si nepovídá o přečteném 9,9% žáků.

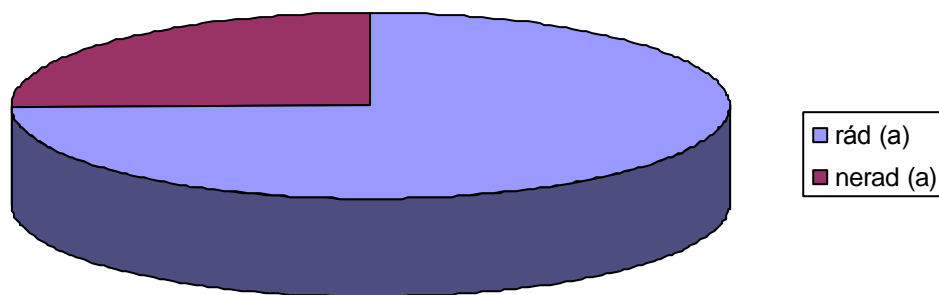
Položka č. 10 – O své četbě povídáš:

Žáci měli za úkol odpovědět, jestli o své četbě rádi hovoří. Děti měly na výběr ze dvou možností.

Oblíbenost rozhovoru o četbě

	Četnost	%
Rád (a)	83	74,8
Nerad (a)	28	25,2
Σ	111	100

oblíbenost rozhovoru



Většina dotazovaných žáků rádo hovoří o své četbě, a to 74,8% a jenom 25,2% žáků nerado hovoří o své četbě.

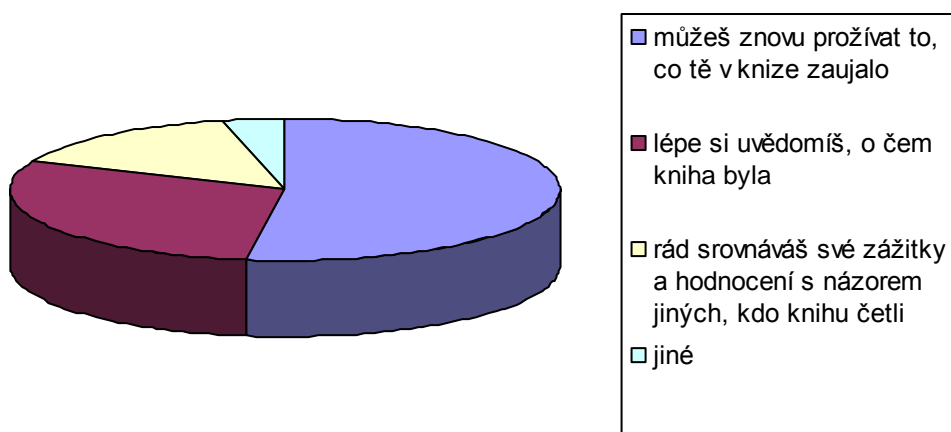
Položka č. 11 – O své četbě povídáš rád (a), protože:

Děti, které zakroužkovaly v desáté položce, že rádi o četbě povídají, měly za úkol odpovědět, proč rádi hovoří o své četbě. Žáci měli na výběr ze čtyř možností.

Rozhovor o četbě

	Četnost	%
Můžeš znovu prožívat to, co tě v knize zaujalo	45	52,3
Lépe si uvědomíš, o čem kniha byla	25	29,1
Rád srovnáváš své zážitky a hodnocení s názorem jiných, kdo knihu četli	13	15,1
jiné	3	3,5
Σ	86	100

rozhovor o četbě



Více jak polovina dotazovaných žáků, odpovídající na tuto otázku, zvolila odpověď, že mohou znovu prožívat to, co je v knize zaujalo. Odpovědělo 52,3% žáků. 29,1% dotazovaných žáků odpovědělo, že si rozhovorem o četbě lépe uvědomí, o čem kniha byla. 15,1% žáků rádo srovnává své zážitky a hodnocení s názorem jiných, kdo knihu četli. Jenom 3,5% dětí zvolilo odpověď jiné.

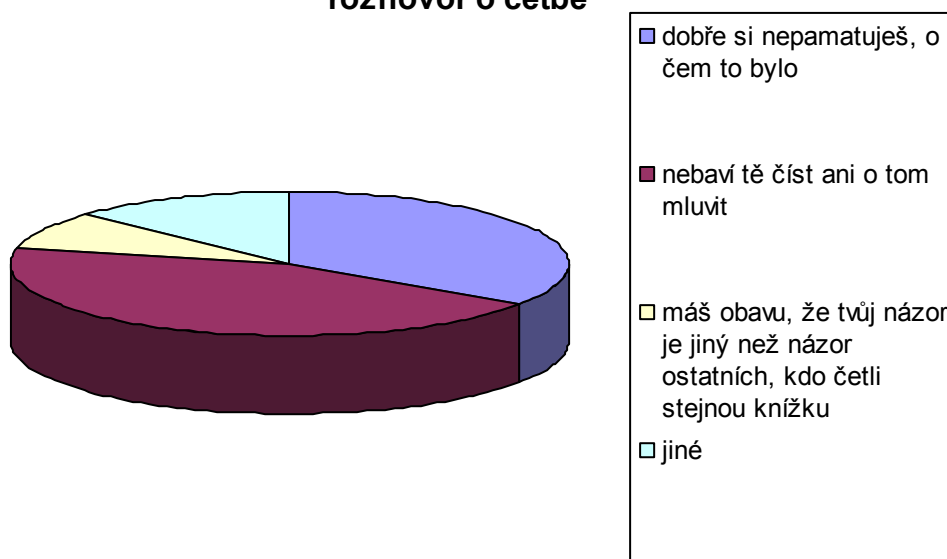
Položka č. 12 – O své četbě povídáš nerad (a), protože:

Ve dvanácté položce měly děti, které v desáté položce odpověděly, že neradi povídají o své četbě, za úkol odpovědět, proč neradi hovoří o své četbě. Žáci měli opět na výběr ze čtyř možností.

Rozhovor o četbě

	Četnost	%
Dobře si nepamatuješ, o čem to bylo	8	34,8
Nebaví tě číst ani o tom mluvit	10	43,5
Máš obavu, tvůj názor je jiný, než názor ostatních, kdo četli stejnou knížku	2	8,7
Jiné	3	13
Σ	23	100

rozhovor o četbě



Nejvíce dotazovaných dětí, které odpovídaly na tuto otázku, nebaví číst ani o tom mluvit, a to 43,5%. 34,8% dětí si dobře nepamatují, o čem četly. 13% dětí mělo jiný důvod, proč se neradi o svých přečtených knížkách baví. Pouze 2 děti, to je 8,7%, mají strach, že jejich názor se bude lišit od ostatních, kdo četli stejnou knížku.

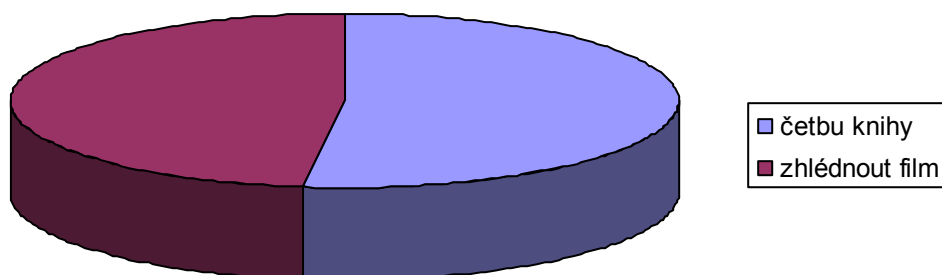
Položka č. 13 – Kdyby sis měl (a) vybrat mezi knihou a filmem, který je natočený podle ní, vybral (a) by sis:

Respondenti měli za úkol si vybrat mezi četbou knihy a zhlédnutím filmu. Žáci měli na výběr ze dvou možností.

Výběr mezi knihou a filmem

	Četnost	%
Četbu knihy	57	51,8
Zhlédnout film	53	48,2
Σ	110	100

výběr



Více jak polovina dotazovaných žáků by dala přednost knize před filmem, a to 51,8%. Za to 48,2% žáků by dalo přednost zhlédnutí filmu před četbou knihy, což je docela hodně.

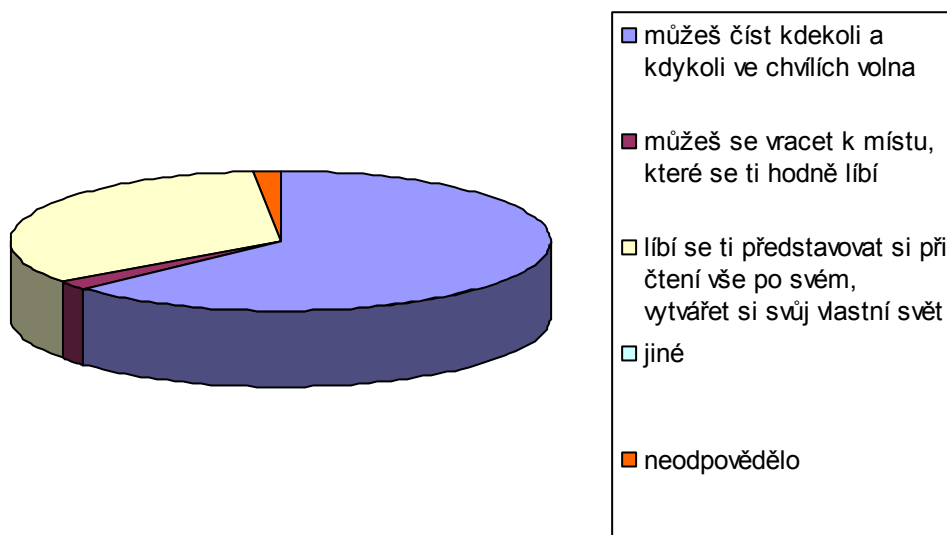
Položka č. 14 – Dáváš přednost četbě, protože:

Žáci, kteří odpověděli ve třinácté položce, že dávají přednost četbě před filmem, měli za úkol odpovědět, proč dávají přednost četbě. Děti měly na výběr ze čtyř možností.

Četba

	Četnost	%
Můžeš číst kdekoli a kdykoli ve chvílích volna	36	63,1
Můžeš se vracet k místu, které se ti hodně líbí	1	1,8
Líbí se ti představovat si při čtení vše posvém, vytvářet si svůj vlastní svět	19	33,3
Jiné	0	0
Neodpovědělo	1	1,8
Σ	57	100

četba



Více jak polovina žáků, odpovídajících na tuto otázku, dávají přednost četbě, protože můžou číst kdekoli a kdykoli. Je to 63,1% žáků. 33,3% žáků vybralo, že dávají přednost četbě, protože si můžou představovat svůj vlastní svět. 1 žák, to je 1,8%, vybral odpověď, že se může vracet k místu, které se mu líbí. 1 žák neodpověděl na tuto otázku. Žádný žák nevybral jinou možnost.

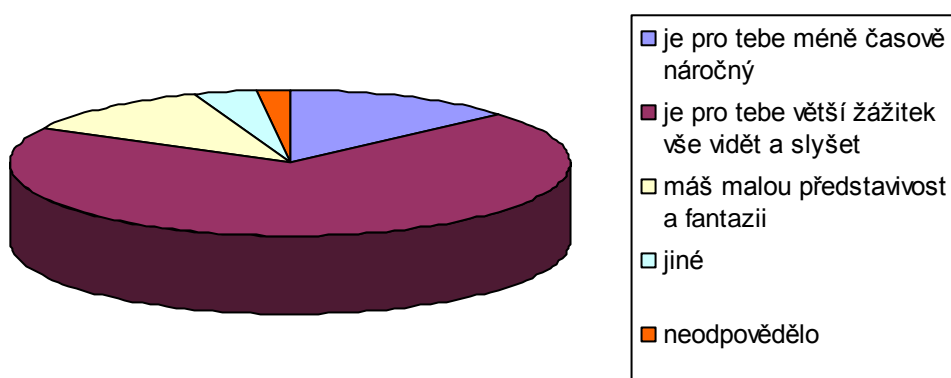
Položka č. 15 – Dáváš přednost filmu, protože:

Děti, které odpověděly ve třinácté položce, že dávají přednost filmu, měly za úkol vybrat odpověď, proč dávají přednost filmu.

Film

	Četnost	%
Je pro tebe méně časově náročný	7	13,2
Je pro tebe větší zážitek vše vidět a slyšet	37	69,8
Máš malou představivost a fantazii	6	11,3
Jiné	2	3,8
Neodpovědělo	1	1,9
Σ	53	100

film



Nejvíce žáků, kteří odpovídali na tuto otázku, má film raději, protože je to pro ně větší zážitek, a to 69,8%. 13,2% žáků vybralo film, protože je pro ně méně časově náročný. 11,3% žáků má malou představivost a fantazii, proto mají raději film. 2 žáci mají jiný důvod, proč dávají přednost filmu, to je 3,8%. 1 žák na tuto otázku neodpověděl.

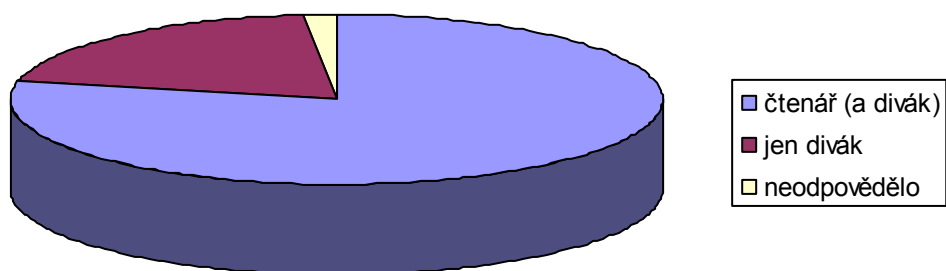
Položka č. 16 – Jako dospělý člověk budeš dál čtenářem umělecké literatury anebo číst přestaneš a budeš jen televizní, filmový divák?:

Děti měly za úkol odpovědět, zda v budoucnu budou čtenářem nebo jenom divákem. Žáci měli na výběr ze dvou možností.

Budoucnost respondentů

	Četnost	%
Čtenář (a divák)	87	78,4
Jen divák	22	19,8
Neodpovědělo	2	1,8
Σ	111	100

budoucnost



Výsledek této položky mě potěšil. Více jak polovina dotazovaných žáků bude v budoucnu i nadále čtenářem, to je 78,4%. Jenom 19,8% žáků bude v budoucnu pouze divákem. 2 žáci na tuto položku neodpověděli, to je 1,8%.

7. 4 Závěry průzkumného šetření

Průzkumné šetření, provedené dotazníkovou metodou, bylo založené na šesti předpokladech. Počáteční čtyři předpoklady se týkaly oblíbenosti knihy, další dva předpoklady se týkaly debaty o knížce.

První předpoklad oblíbenosti knihy zněl, že alespoň 50% dotazovaných žáků rádo čte. Jak je patrné z grafu, tabulky i dílčího závěru první položky hlavní části dotazníku, předpoklad byl splněn. Ukázalo se, že přes 86% dotazovaných žáků rádo čte a jenom 13,6% žáků nerado čte. Což je na dnešní dobu skvělý výsledek.

Druhým předpokladem oblíbenosti knih bylo, že alespoň 30% žáků uvede, že čte raději zábavné knihy než zábavné časopisy. Graf, tabulka i dílčí závěr druhé položky hlavní části dotazníku jasně ukazují, že i tento předpoklad byl splněn. Přes 49% žáků čte raději zábavné knihy než časopisy.

Třetí předpoklad oblíbenosti knih zněl, že alespoň 50% dětí dá přednost knize před filmem. Graf, tabulka i dílčí závěr desáté položky hlavní části dotazníku byl opět splněn. Knihu zvolilo necelých 52% respondentů. Ale film zvolilo 48,2% žáků, což je i přes splněný předpoklad velký počet.

Čtvrtým předpokladem oblíbenosti knih bylo, že alespoň 50% žáků bude i v budoucnu čtenáři. Jak je patrné z grafu, tabulky i dílčího závěru třinácté položky hlavní části dotazníku, předpoklad byl opět splněn. Ukázalo se, že přes 78% dotazovaných žáků je rozhodnuto být i v budoucnu čtenářem a pouze necelých 20% žáků bude jenom divákem.

Vzhledem k tomu, že byly splněny všechny předpoklady oblíbenosti knih, můžeme konstatovat, že v dnešní době je knížka stále velmi oblíbená a patří mezi populární nástroj trávení volného času žáků.

Prvním předpokladem debaty o knížce bylo, že alespoň 30% žáků povídá o přečtené knížce často. Graf, tabulka i dílčí závěry šesté položky hlavní části dotazníku nebyl splněn. Pouze 13,5% žáků často povídá o přečtené knížce. Nejvíce dotazovaných žáků povídá o své knížce jenom někdy, a to přes 76%.

Druhým předpokladem debaty o knížce bylo, že alespoň 30% rádo povídá o své knížce. Jak je patrné z grafu, tabulky i dílčího závěru sedmé položky hlavní části dotazníku, předpoklad byl splněn. Ukázalo se, že necelých 75% dotazovaných žáků rádo hovoří o své knížce a pouze přes 25% žáků nerado hovoří o knížce.

Z těchto dvou předpokladu byl jeden splněn a jeden nesplněn. Můžeme tedy konstatovat, že většina dětí rádo povídá o své knížce, ale ne moc často. Buď nemají příležitost, s kým si o knížce popovídat, nebo nemají potřebu o ní tak často hovořit.

8 Můj projekt podporující zájmovou četbu

Projekt je určen pro 4. třídu základních škol. Jedná se o projekt uměle připravený. Místem konání je třída. Jde o kolektivní druh projektu. Je to dlouhodobý typ projektu, který trvá 9 měsíců. Organizace projektu je v rámci jednoho předmětu a to čtení. V každém měsíci bude jeden spisovatel. Žákům se řekne spisovatel a oni si vyberou, jakou knížku si od něho chtějí přečíst. Významem projektu je rozvoj literárního přehledu a podpora čtení mimočítankových knih. Produktem bude žákův čtenářský deník. Po každé besedě si do něj žáci zapíší údaje o své přečtené knížce. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem a nejpilnější žáci dostanou čtenářský diplom.

8. 1 Říjen – Václav Cibula

V říjnu se na literární besedě budeme se žáky zabývat spisovatelem Václavem Cibulou. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Václava Cibuli a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Václava Cibuli. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák představí svou knížku, kterou si donesl od Václava Cibuli a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorovi Václavu Cibulovi?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíc zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Václava Cibulu, název své donesené knížky. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 2 Listopad – Hana Doskočilová

V listopadu se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelkou Hanou Doskočilovou. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatelky Hany Doskočilové a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Hany Doskočilové. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák představí svou knížku, kterou si donesl od Hany Doskočilové a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorce Haně Doskočilové?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíc zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.

15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?

16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autorku Hanu Doskočilovou, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 3 Prosinec – Vladimír Hulpach

V prosinci se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelem Vladimírem Hulpachem. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Vladimíra Hulpacha a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Vladimíra Hulpacha. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák představí svou knížku, kterou si donesl od Vladimíra Hulpacha a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorovi Vladimíru Hulpachovi?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíce zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?

10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Vladimíra Hulpacha, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 4 Leden – Zdeněk Svěrák

V lednu se na literární besedě budeme zabývat se žáký spisovatelem Zdeňkem Svěrákem. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Zdeňka Svěráka a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Zdeňka Svěráka. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák představí svou knížku, kterou si donesl od Zdeňka Svěráka a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorovi Zdeňku Svěrákovi?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíce zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?

7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Zdeňka Svěráka, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 5 Únor – Jiří Žáček

V únoru se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelem Jiřím Žáčkem. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Jiřího Žáčka a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Jiřího Žáčka. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák na besedě představí svou knížku, kterou si donesl od Jiřího Žáčka a přečte vybranou báseň.
2. Co jsi zjistil o autorovi Jiřím Žáčkoví?
3. Líbila se ti knížka a proč?

4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Která dvě slova tě v knížce zaujala a proč?
6. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
7. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
8. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
9. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
10. Chtěl (a) bys prožít některou z básní a proč?
11. Čím tě knížka nejvíc zaujala a proč?
12. Nakresli barevně jednu báseň z knížky, která se ti nejvíce líbila.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Jiřího Žáčka, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 12.

8. 6 Březen – Václav Čtvrtek

V březnu se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelem Václavem Čtvrtkem. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Václava Čtvrtky a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Václava Čtvrtky. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák na besedě představí svou knížku, kterou si donesl od Václava Čtvrtky a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorovi Václavu Čtvrtku?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?

5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíc zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Václava Čtvrťka, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 7 Duben – John Ronald Reuel Tolkien

V dubnu se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelem Johnem Ronaldem Reuelem Tolkienem. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Johna Ronalda Reuela Tolkiena a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Johna Ronalda Reuela Tolkiena. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák na besedě představí svou knížku, kterou si donesl od Johna Ronalda Reuela Tolkiena a přečte vybranou ukázkou.

2. Co jsi zjistil o autorovi?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíc zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Johna Ronalda Reuela Tolkiena, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 8 Květen – Astrid Lindgrenová

V květnu se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelkou Astrid Lindgrenovou. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatelky Astrid Lindgrenové a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Astrid Lindgrenové. Tímto projektem se rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků o zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák na besedě představí svou knížku, kterou si donesl od Astrid Lindgrenové a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorce Astrid Lindgrenové?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíc zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autorku Astrid Lindgrenovou, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 9 Červen – Miloš Macourek

V červnu se na literární besedě budeme zabývat se žáky spisovatelem Milošem Macourkem. Beseda bude trvat dvě vyučovací jednotky. Předpokládanými pomůckami jsou donesené knihy žáků, životopis spisovatele Miloše Macourka a čtenářský deník. Úkoly bude zadávat učitel. Jedná se o rozbor donesených knih od Miloše Macourka. Tímto projektem se

rozvíjejí klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V tomto projektu se objevují průřezová témata osobnostní a sociální a multikulturní výchova. Cílem této besedy je zlepšit čtenářský zájem žáků zájmovou četbu, jejich čtenářský rozhled, také práci s knihou a následné hodnocení přečtené knihy. Hodnotit se bude aktivní spolupráce žáků s učitelem.

Na začátku literární besedy se ve třídě posadíme do kruhu tak, abychom na sebe dobře viděli a mohli si ukazovat obrázky. Poté začnu žákům zadávat úkoly.

Jednotlivé úkoly:

1. Každý žák na besedě představí svou knížku, kterou si donesl od Miloše Macourka a přečte vybranou ukázkou.
2. Co jsi zjistil o autorovi Miloši Macourkovi?
3. Do jakého literárního žánru bys zařadil tuto knížku a podle čeho jsi to poznal?
4. Jak ses cítil po přečtení knížky?
5. Pokus se vyjádřit, čím tě příběh nejvíc zaujal.
6. Která slova tě v knížce zaujala a proč?
7. Co se ti nejvíce líbilo v knížce a proč?
8. Co ti připadalo v knížce směšné a proč?
9. Co se ti v knížce vůbec nelíbilo a proč?
10. Objevilo se v knížce něco úplně nového, o čem jsi nikdy před tím neslyšel?
11. Jakým jazykem autor psal?
12. Uveď pět barev, které se hodí ke knížce. Proč?
13. Jak příběh skončil?
14. Která postava ti byla blízká a proč? Tuto postavu zkus dramaticky ztvárnit.
15. Chtěl (a) bys příběh knížky prožít a proč?
16. Nakresli barevně to, čím na tebe příběh knížky nejvíce zapůsobil.

Žáci si na konci literární besedy zapíší do čtenářského deníku autora Miloše Macourka, název své donesené knihy. Zapíší si tam také rozbor knížky, kterým jsme se zabývali během besedy. Do čtenářského deníku si také namalují obrázek týkající se úkoly číslo 16.

8. 10 Praktická zkouška projektu

Část svého literárního projektu jsem si vyzkoušela se žáky 4. třídy ZŠ Rybitví v Pardubicích. Ve třídě bylo 15 žáků. Zkusila jsem si březnovou část se spisovatelem Václavem Čtvrtkem. Literární beseda trvala první dvě vyučovací jednotky. Žáci si měli na tuto hodinu vybrat a přečíst knížku od Václava Čtvrta. Měli také zjistit a přinést životopis Václava Čtvrta.

Na začátku besedy jsme si sedli do kroužku, abychom na sebe všichni viděli. Žáci na literární besedu donesli tyto knížky – Zlatá lilie, Pohádková muzika, Rumcajs, Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky, Cipísek, Neuvěřitelné příhody práce Leška, Cesty formana Šejtročka, O Rumcajsovi a loupežnickém synku Cipískovi, Čtyři Berberkos. Každý představil svou knížku a přečetl z ní ukázkou. Já jsem také donesla knížku Cipísek a kousek jsem jim přečetla. Takže žáci jak četli, tak i poslouchali četbu svých spolužáků. Poté jsme si povídali o autorovi, aby si přiblížili jeho život. Já jsem donesla obrázek s podobiznou Václava Čtvrta. Většina žáků zařadila své knížky do literárního žánru pohádka. Kromě jednoho žáka, který měl knížku Zlatá lilie. Tuto knížku zařadil do příběhu s dětským hrdinou. Skoro všichni žáci říkali, že se po přečtení knížky cítili dobře a že je knížka pobavila. Jenom opět jeden žák říkal, že se cítil špatně a smutně po přečtení knížky Zlatá lilie. V knížkách se žákům nejvíce líbily obrázky. Některým žákům se v knížkách nelíbily povahy postav, ale většinou se jim nelíbily obrázky. Všichni žáci řekli, že autor psal spisovně své knížky, což nebyla většinou pravda. Ti, co měli Cipíska a Rumcajse, tak měli odpovědět, že psal hovorovou češtinou. U jediné knížky bylo pravdivé, že psal spisovnou češtinou, a to u Zlaté lilie. Žáci většinou uváděli barvy teplé, jako červenou, žlutou, hnědou, oranžovou. Někteří však uvedli také fialovou, stříbrnou, zlatou a šedou. U většiny skončil příběh knížky šťastně a dobře, kromě jedné knížky, a to Zlaté lilii. Tam skončil příběh smutně. Většina žáků říkala, že by ráda prožila příběh knížky a to, protože byl dobrodružný, odehrával se třeba v lese a bylo tam málo zla. Jediný žák říkal, že by nechtěl prožít příběh knížky, protože je smutný a postavy se tam musí pořád učit. Byla to opět knížka Zlatá lilie. Poté se žáci vrátili zpátky do lavic a vytáhli si čtenářské sešity. Do sešitu si napsali název své knížky a autora Václava Čtvrta. Měli během dvaceti minut shrnout a napsat hodnocení své knížky a nakreslit k tomu obrázek, který se nějakým způsobem týkal knížky. V příloze je ukáзка tohoto zápisu.

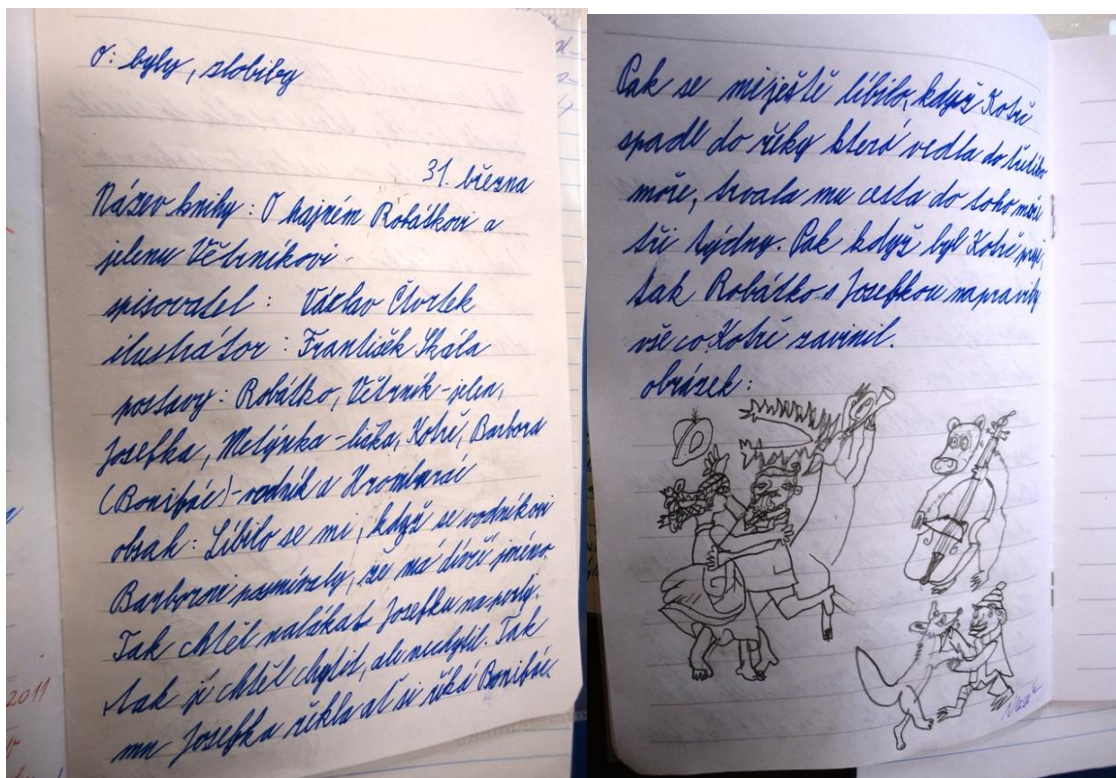
Žáky beseda bavila a byla pro ně přínosem, jelikož se dověděli o dalších knížkách od tohoto spisovatele. Naučili se také pracovat s knížkou, jiným způsobem než to dělají s jejich paní učitelkou.



Zdroj: Kovačová, 2011



Zdroj: Kovačová, 2011



Zdroj: Kovačová, 2011

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vytvoření projektu, který bude podporovat zájmové čtenářství žáků 4. tříd a naučí je pracovat s knížkou.

Teoretická část se zaměřila na literární žánry dětské literatury. Nedílnou součástí je i kapitola věnovaná Rámcovému vzdělávacímu programu základního vzdělávání. Dále byla teoretická část zaměřena na psychiku žáka mladšího školního věku a dětské čtenářství. Zabývala se také problematikou dyslexie a současnými projekty, které podporují čtenářství.

Praktická část se zabývala průzkumem aktuálních problémů zájmové četby žáků 4. tříd. Na začátku bylo stanoveno šest předpokladů oblíbenosti knihy a debaty o knížce. Data byla získána pomocí dotazníkové metody. Většina předpokladů byla splněna, což je skvělý výsledek na dnešní dobu. Můžu konstatovat, že kniha je pořád v současné době oblíbená, ale málo dětí o ní rádo s někým hovoří. Další částí bylo vytvoření projektu zabývající podporou zájmového čtenářství žáků 4. tříd. Projekt je zaměřený na spisovatele, kteří by mohli dnešního dětského čtenáře zaujmout. Část toho projektu byla vyzkoušena v praxi. Podle mého názoru se zkouška vydařila a žáky to bavilo.

Tato práce by měla oslovit všechny učitele na 1. stupni základních škol a pomoci jim při práci se žáky. Naučit je pracovat s knížkou a také hovořit o svých názorech na ni.

Seznam použitých pramenů a literatury

Celé Česko čte dětem [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW:

<<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/359/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/oceneni/clanek-658-cele-cesko-cte-detem-ziskalo-cenu-zihadlo-2010/>>.

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

ČEŇKOVÁ, J., a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X

Čti plus [online]. [cit. 2011-15-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.ctiplus.cz/vice-o-cti-plus/>>.

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů*. Praha: Grada, 2008, 189 s. ISBN 978-80-247-2389-1

DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova, 2009, 158 s. ISBN 978-246-1620-9

HRADISKÁ, D. *Kolik pohádek znáš, tolikrát jsi dítětem*: diplomová práce. Olomouc: Palackého univerzita Fakulta Pedagogická, 2010, 94 s., 15 příl.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*. Praha: D + H, 2008, 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6

Kniha mého srdce [online]. [cit. 2011-15-02]. Dostupné na WWW:

<<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/kniha-na-pokracovani/>>.

KUBECZKOVÁ, O. *Kapitoly z dětské literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.
(distanční text)

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, 368 s. ISBN 80-247-1284-9

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

Noc s Andersenem [online]. [cit 2011-13-02]. Dostupné na WWW:
<<http://www.nocsandersenem.cz/chat.htm>>.

Noc s Andersenem [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW:
<http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=2855>.

POLÁČEK, J. (ed). *Ladění: Cesty současné literatury pro děti a mládež*. Slavkov u Brna: BM typy, 2003. ISBN 80-903339-0-7

RVP Metodický portál wiki [online]. [cit. 2010-05-12]. Dostupné na WWW:
<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. [cit. 2010-05-12]. Dostupné z WWW:
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rosteme s knihou [online]. [cit. 2011-13-02]. Dostupné na WWW:
<<http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>>.

SIROVÁTKA, O. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře*. Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku Akademie věd České republiky, 1998. 183 s. ISBN 80-85010-06-2

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999, 22 s. ISBN 80-7204-111-8

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1

URBANOVÁ, S. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia, 2003, 363 s. ISBN 80-7198-548-1

URBANOVÁ, S., et al. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004, 457 s. ISBN 80-7220-185-9

URBANOVÁ, S., ROSOVÁ, M. *Žánry, osobnosti, díla (Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998, 236 s. ISBN 80-7042-136-3

Václav Čtvrtek [online]. [cit. 2011-31-03]. Dostupné na WWW: <<http://svet-literatury.wz.cz/autori/ctvrtek.htm>>.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0

WILDOVÁ, R. In *Čtením ke vzdělání: texty z konference*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 38 - 40. ISBN 80-86320-36-7

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Předloha dotazníku

Příloha č. 2 – Ukázka vyplněného dotazníku

Příloha č. 3 – Životopis Václava Čtvrta

Příloha č. 4 – Portrét Václava Čtvrta

Příloha č. 5 – Fotky ze zkoušení projektu

Příloha č. 6 – Ukázka výsledku projektu

Příloha č. 1

Dotazník

Milý žáku, milá žákyně,
jsem v posledním ročníku pedagogické fakulty. Tento dotazník je vytvořen proto, abych zjistila, jaká je úroveň čtenářství v současné době. Dotazník je anonymní, proto se nikam **nepodepisujte**. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování. Jedná se o vědecký výzkum, ve kterém mají pravdivé odpovědi cenu.

Jsem: chlapec dívka

Věk:

Třída:

Dále se věnujte samotnému dotazníku. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy **jednu odpověď**.

Děkuji za vyplnění

Simona Kovačová

1. Čteš rád

- a) ANO
- b) NE

2. Čteš raději

- a) knihy zábavné literatury (pohádky, povídky...)
- b) zábavné časopisy
- c) jiné _____

3. Knihu čteš raději

- a) sám (a)
- b) posloucháš předčítání někoho jiného

4. Čteš raději

- a) pro pobavení a odpočinek
- b) pro poučení – pro poznání něčeho nového
- c) jiné _____

5. Při čtení většinou všemu

- a) rozumíš a čtení tě uspokojuje
- b) nerozumíš, ale s někým se poradíš...
- c) nerozumíš a raději nečteš dál

6. O přečteném si povídáš

- a) často, většinou pokaždé
- b) jen někdy
- c) nikdy

7. O své četbě povídáš
- rád (a) – pokračuj k otázce 8
 - nerad (a) – pokračuj k otázce 9
8. O své četbě povídáš rád (a), protože
- můžeš znovu prožívat to, co tě v knize zaujalo
 - si lépe uvědomíš, o čem kniha byla
 - rád srovnáváš své zážitky a hodnocení s názorem jiných, kdo knihu četli
 - jiné _____
9. O své četbě povídáš nerad (a), protože
- si dobře nepamatuješ, o čem to bylo
 - tě nebaví číst ani o tom mluvit
 - máš obavu, že tvůj názor je jiný, než názor ostatních, kdo četli stejnou knihu
 - jiné _____
10. Kdyby sis měl (a) vybrat mezi knihou a filmem, který je natočený podle ní, vybral(a) by sis
- četbu knihy – pokračuj k otázce 11
 - zhlédnout film – pokračuj k otázce 12
11. Dáváš přednost četbě, protože
- můžeš číst kdekoli a kdykoli ve chvílích volna
 - se můžeš vrátit k místu, které se ti hodně líbí
 - se ti líbí představovat si při čtení vše po svém, vytvářet si svůj vlastní svět
 - jiné _____
12. Dáváš přednost filmu, protože
- je pro tebe méně časově náročný
 - je pro tebe větší zážitek vše vidět a slyšet
 - máš malou představivost a fantazii
 - jiné _____
13. Jako dospělý člověk budeš dál čtenářem umělecké literatury (povídek, románů, básní ...), anebo číst přestaneš a budeš jen televizní filmový divák?
- čtenář (a divák)
 - jen divák

Příloha č. 2

Dotazník

Milý žáku, milá žákyně,
jsem v posledním ročníku pedagogické fakulty. Tento dotazník je vytvořen proto, abych zjistila, jaká je úroveň čtenářství v současné době. Dotazník je anonymní, proto se nikam **nepodepisujte**. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování. Jedná se o vědecký výzkum, ve kterém mají pravdivé odpovědi cenu.

Jsem: chlapec dívka

Věk: 10.....

Třída: 4.....

Dále se věnujte samotnému dotazníku. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy **jednu odpověď**.

Děkuju za vyplnění

Simona Kovačová

1. Čteš rád

- a) ANO
- b) NE

2. Čteš raději

- a) knihy zábavné literatury (pohádky, povídky...)
- b) zábavné časopisy
- c) jiné _____

3. Knihu čteš raději

- a) sám(a)
- b) posloucháš předčítání někoho jiného

4. Čteš raději

- a) pro pobavení a odpočinek
- b) pro poučení – pro poznání něčeho nového
- c) jiné _____

5. Při čtení většinou všemu

- a) rozumíš a čtení tě uspokojuje
- b) nerozumíš, ale s někým se poradíš...
- c) nerozumíš a raději nečteš dál

6. O přečteném si povídáš

- a) často, většinou pokaždé
- b) jen někdy
- c) nikdy

7. O své četbě povídáš

- a) rád(a) – pokračuj k otázce 8
- b) nerad(a) – pokračuj k otázce 9

8. O své četbě povídáš rád(a), protože
- a) můžeš znovu prožívat to, co tě v knize zaujalo
 - b) si lépe uvědomíš, o čem kniha byla
 - c) rád srovnáváš své zážitky a hodnocení s názorem jiných, kdo knihu četli
 - d) jiné _____
9. O své četbě povídáš nerad(a), protože
- a) si dobře nepamatuješ, o čem to bylo
 - b) tě nebaví číst ani o tom mluvit
 - c) máš obavu, že tvůj názor je jiný, než názor ostatních, kdo četli stejnou knihu
 - d) jiné _____
10. Kdyby sis měl(a) vybrat mezi knihou a filmem, který je natočený podle ní, vybral(a) by sis
- a) četbu knihy – pokračuj k otázce 11
 - b) zhlédnout film – pokračuj k otázce 12
11. Dáváš přednost četbě, protože
- a) můžeš číst kdekoli a kdykoli ve chvílích volna
 - b) se můžeš vrátet k místu, které se ti hodně líbí
 - c) se ti líbí představovat si při čtení vše po svém, vytvářet si svůj vlastní svět
 - d) jiné _____
12. Dáváš přednost filmu, protože
- a) je pro tebe méně časově náročný
 - b) je pro tebe větší zážitek vše vidět a slyšet
 - c) máš malou představivost a fantazii
 - d) jiné _____
13. Jako dospělý člověk budeš dál čtenářem umělecké literatury (povídek, románů, básní ...), anebo číst přestaneš a budeš jen televizní filmový divák?
- a) čtenář (a divák)
 - b) jen divák

Dotazník

Milý žáku, milá žákyně,
jsem v posledním ročníku pedagogické fakulty. Tento dotazník je vytvořen proto, abych zjistila, jaká je úroveň čtenářství v současné době. Dotazník je anonymní, proto se nikam **nepodepisujte**. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování. Jedná se o vědecký výzkum, ve kterém mají pravdivé odpovědi cenu.

Jsem: chlapec dívka

Věk: 17.....

Třída: 4.....

Dále se věnujte samotnému dotazníku. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy **jednu odpověď**.

Děkuju za vyplnění

Simona Kovačová

1. Čteš rád

ANO

NE

2. Čteš raději

knihy zábavné literatury (pohádky, povídky...)

zábavné časopisy

jiné _____

3. Knihu čteš raději

sám(a)

posloucháš předčítání někoho jiného

4. Čteš raději

pro pobavení a odpočinek

pro poučení – pro poznání něčeho nového

jiné *pro pobavení a pro poznání něčeho nového*

5. Při čtení většinou všemu

rozumíš a čtení tě uspokojuje

nerozumíš, ale s někým se poradíš...

nerozumíš a raději nečteš dál

6. O přečteném si povídáš

často, většinou pokaždé

jen někdy

nikdy

7. O své četbě povídáš

rád(a) – pokračuj k otázce 8

nerad(a) – pokračuj k otázce 9

8. O své četbě povídáš rád(a), protože
- a) můžeš znovu prožívat to, co tě v knize zaujalo
 - b) si lépe uvědomíš, o čem kniha byla
 - c) rád srovnáváš své zážitky a hodnocení s názorem jiných, kdo knihu četli
 - d) jiné _____
9. O své četbě povídáš nerad(a), protože
- a) si dobře nepamatuješ, o čem to bylo
 - b) tě nebaví číst ani o tom mluvit
 - c) máš obavu, že tvůj názor je jiný, než názor ostatních, kdo četli stejnou knihu
 - d) jiné _____
10. Kdyby sis měl(a) vybrat mezi knihou a filmem, který je natočený podle ní, vybral(a) by sis
- a) četbu knihy – pokračuj k otázce 11
 - b) zhlédnout film – pokračuj k otázce 12
11. Dáváš přednost četbě, protože
- a) můžeš číst kdekoli a kdykoli ve chvílích volna
 - b) se můžeš vracet k místu, které se ti hodně líbí
 - c) se ti líbí představovat si při čtení vše po svém, vytvářet si svůj vlastní svět
 - d) jiné _____
12. Dáváš přednost filmu, protože
- a) je pro tebe méně časově náročný
 - b) je pro tebe větší zážitek vše vidět a slyšet
 - c) máš malou představivost a fantazii
 - d) jiné _____
13. Jako dospělý člověk budeš dál čtenářem umělecké literatury (povídek, románů, básní ...), anebo číst přestaneš a budeš jen televizní filmový divák?
- a) čtenář (a divák)
 - b) jen divák

Příloha č. 3

Václav Čtvrtek (1911-1976) - životopis

Spisovatel pro děti a mládež, autor povídek, románů a her o současných dětech a populárních pohádkových příběhů. Za 1. světové války se rodina na několik roků odstěhovala z Prahy k dědečkovi do Jičína. V Praze vystudoval Gymnázium a na přání otce začal studovat práva. Po třech semestrech ale studia zanechal. Pracoval jako účetní úředník na okresním finančním ředitelství v Chebu, kde napsal svůj první humoristický román. Za 2. světové války pracoval jako finanční úředník v Praze. Po osvobození začal spolupracovat s dětskými časopisy Brouček, Sedmihlásek, Vlaštovička, později Materídouška, Ohníček, Pionýr, Pionýrské noviny a s Československým rozhlasem, kde se stal vedoucím vysílání pro děti a mládež. Od roku 1960 se věnoval výhradně spisovatelské práci. Největší ohlas získaly jeho pohádkové knihy inspirované fantazií lidových pověstí a pohádek. Z folklórní předlohy čerpá jednotlivé motivy, staví na tradičních pohádkových figurkách a bytostech (loupežníci, šefci, hajní, vojáci, vodníci, čerti), přidává k nim nové a rozvíjí příběhy s vlastní autorskou invencí. Děj klade do uplynulých časů, do venkovské přírody, do lesů, k rybníkům, často na Jičínsko. Smysl pro spravedlivý svět, sousedská pohoda a rozmarový tón patří k hlavním znakům jeho příběhů, právě tak jako osobitý, hravý a náročný jazyk, cit pro úsporný, neobvyklý a poetický výraz. Pohádky o loupežníku Rumcajsovi, Makové panence, Křemílku a Vochomůrkovi, v nichž navázal na pohádkovou linii Karla Čapka, Josefa Lady, Ondřeje Sekory, Jana Drdy a Josefa Štefána Kubína, získaly velkou oblibu také v televizním provedení. Druhou část své tvorby věnoval tématice života současných dětí. Psal klukovské příběhy (My tři a pes z Pětipes, Dobrodruzi z Devátého náměstí), dívčí románky (Malá letní romance) i větší povídky z dnešní doby s pohádkovými motivy (Duha a jelen Stovka, Jak si Slávek načaroval dubového mužíčka).

Díla:

Whitehors a dítě s pihou (1940), Veselé pohádky o pejskovi a kočičce, strýci, hrochoci, loupežnicích a jiných lidech a zvířátkách (1947), Jak pejsek a kočička pěstovali kaktus (1947), Lev utekl (1948), Kolotoč v Africe (1948), Král Lávra (1952), Honza, Čert a kašpárek (1956), Doktor Ludva Faust a povídky (1956), Budulínek (1957), My tři a pes z Pětipes (1958), Směr vesmír - start (1959), Pohádkové příběhy kominíka Valenty (1960), Modrý kosatec (1961), Chlapec s prakem (1961), O Kubovi (1961), Čáry máry na zdi (1961), Patero pohádek pro závěsné loutky (1962), Zlaté pero (1962), Kosí strom (1963), Zlatá lilie (1964), Hodinky s lokomotivou (1965), Malá letní romance (1966), Duha a jelen Stovka (1966), Veselí mrtví (1967), Dobrodruzi z Devátého náměstí (1968), Pohádková muzika (1968), Pohádkový kalendář (1969), Pohádky ze čtyř studánek (1969), Rumcajs (1970), O česilkovi, Sejtročkovi a jednom známém loupežníkovi (1970), O makové panence a motýlu Emanuelovi (1970), Pohádky z mechu a kapradí (1970), Vodník Česílko (1970), Z nejkrásnějších pohádek V.Čtvrťka (1970), Zpívající peíci při měsíci (1970), Kočičiny kocourka Damiána (1971), Jak si rumcajs poradil s rakem (1971), Rumcajsova loupežnická knížka (1971), Rumcajsova vánoční pohádka (1972), Jak čert hlídal díru do pekla (1973), O víle Amálce a žabce Márince (1973), Císařská vojna se sultánem a jiné pohádky na motivy lidových písní (1973), O Rumcajsovi a loupežnickém synku Cipískovi (1973), Malá zlá kouzelnice a drak (1974), Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky (1974), Cipísek (1975), Manka (1975), Malá zlá kouzelnice (1975), Neuvěřitelná příhoda přáče Leška (1975), Jak si Slávek načaroval dubového mužíčka (1976), Nezbedné pověsti pro dospělé (1977), Cesty formana Šejtročka (1977), Čtyři Berberkos (1978), Franta a já (1978), Lenka a dva kluci (1978), Jak si

Rumcajs poslal Cipíska pro pomoc (1978), Pohádka o myslivci a víle (1978), Jak ševci zvedli vojnu pro červenou sukni (1979), O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi (1979), Podivuhodné vyprávění bývalého piráta Kolíska (1981).

Příloha č. 4



Příloha č. 5



Zdroj: Kovačová, 2011

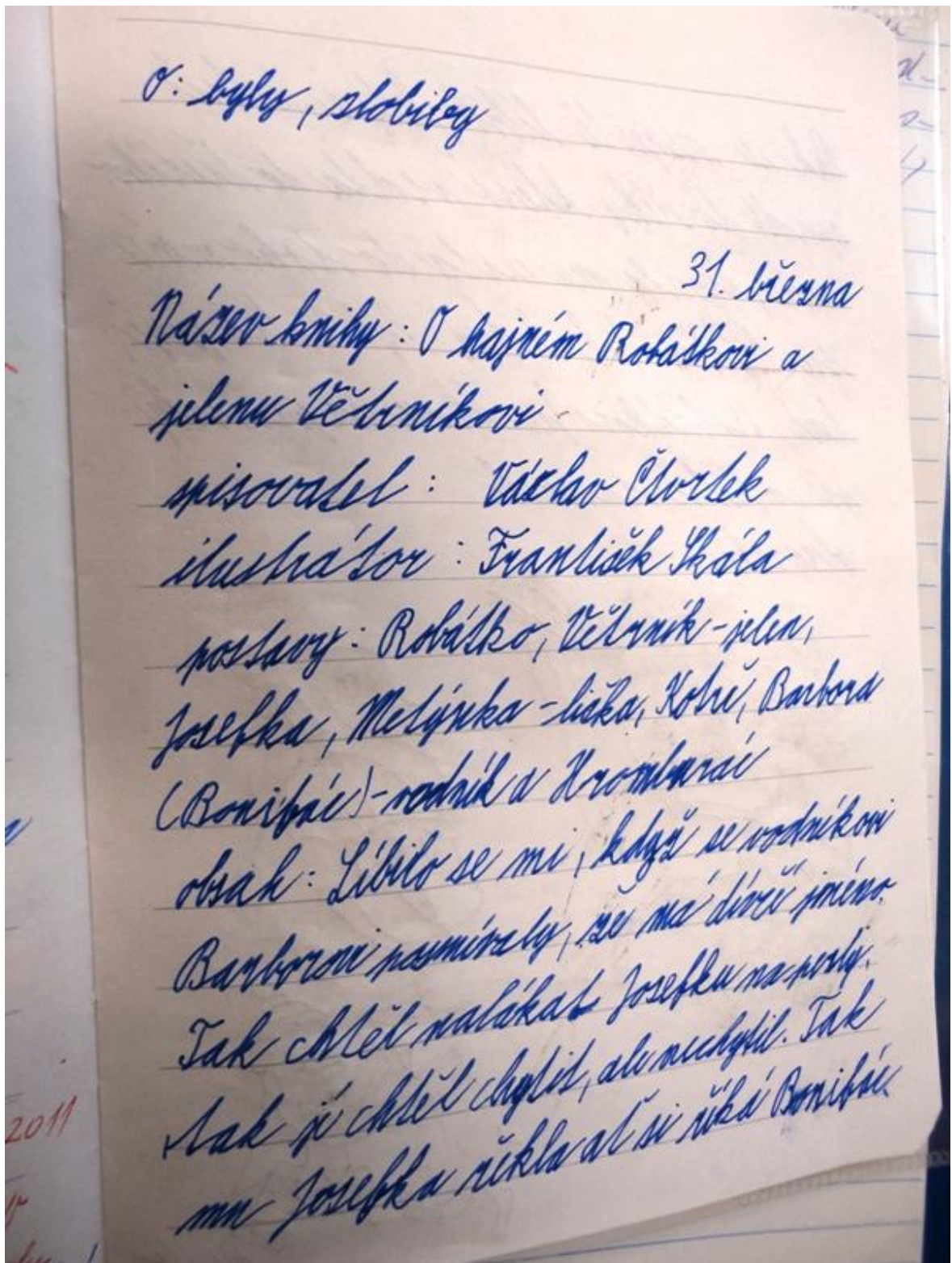


Zdroj: Kovačová, 2011



Zdroj: Kovačová, 2011

Příloha č. 6



Zdroj: Kovačová, 2011

Čak se mi je ště líbilo, když Kobič
spadl do řeky bloudí vedla do bučičky
moře, brala mu cesta do toho moře
sú rybný. Čak když byl Kobič mrtvý,
čak Bobičko s Josefkou napravily
vše co Kobič zavinil.

obrázek:



Zdroj: Kovačová, 2011

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Simona Kovačová
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Bartoňová
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Aktuální problémy zájmové četby žáka mladšího školního věku
Název v angličtině:	The current problems concerning the spare time reading activities of the primary education pupils
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá průzkumem aktuálních problémů zájmové četby a vytvořením projektu na podporu zájmového čtenářství žáků 4. tříd.</p> <p>Teoretická část je rozdělena na šest kapitol. První kapitola je věnovaná Rámcovému vzdělávacímu programu základního vzdělání. Druhá kapitola je zaměřená na žánry dětské literatury. Třetí kapitola vysvětluje dětské čtenářství. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na psychiku žáka mladšího školního věku. Pátá kapitola je věnována dyslexii, která se týká problému čtení. Šestá kapitola je zaměřená na projekty, které v současné době podporují čtenářství.</p> <p>V praktické části jsou pomocí dotazníkové metody zkoumány aktuální problémy zájmového čtení. Praktická část také obsahuje projekt, který podporuje zájmové čtenářství a práci s knihou.</p>
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, žánry dětské literatury, dětské čtenářství, psychika žáka, dyslexie, projekt, dotazník.
Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis deals with the research of current problems of spare time reading and prepares a project for 4th grade pupils which should encourage leisure time reading.</p> <p>The theoretical part is divided into six chapters. First chapter deals with Framework Education Programme for Basic Education. The second one is aimed at genres of children's literature. Third chapter explains children's readership. Fourth</p>

	chapter surveys the psyche of younger pupils. The fifth one describes dyslexia, a difficulty with reading. And the sixth chapter is aimed at projects, which are currently supporting reading. In practical part, current problems of spare time reading are examined by using questionnaires. This part also contains the project, which supports spare time reading and working with books.
Klíčová slova v angličtině:	Framework Education Programme for Basic Education, genres of children's literature, children's readership, children's psyche, dyslexia, project, questionnaire.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Předloha dotazníku</p> <p>Příloha č. 2 – Ukázka vyplněného dotazníku</p> <p>Příloha č. 3 – Životopis Václava Čtvrka</p> <p>Příloha č. 4 – Portrét Václava Čtvrka</p> <p>Příloha č. 5 – Fotky ze zkoušení projektu</p> <p>Příloha č. 6 – Ukázka výsledku projektu</p>
Rozsah práce:	105 stran (142 018 znaků) 6 příloh
Jazyk práce:	český