

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Motivujeme děti ke čtení knih

Diplomová práce

Autor: Gabriela Pešková
Studijní program: M7503 Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Blanka Křováčková



Zadání diplomové práce

Autor:	Gabriela Pešková
Studium:	P14P0304
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Projekt Motivujeme děti ke čtení knih
Název diplomové práce AJ:	Project to motivate children to reading

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V teoretické části diplomové práce vymezím základní pojmy, čtenářskou gramotnost, její vymezení v RVP ZV a tvorbu a obsah projektu. V praktické části práce se zaměřím na průzkum žánrů nejčastěji vyhledávaných žáky 4. a 5. ročníku základní školy a poté zrealizuji projekt na téma, které vychází z provedeného průzkumu nejčtenějších knih.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Blanka Křováčková
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne 13. 12. 2019

Poděkování

Děkuji Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za významné a cenné rady, optimistický a milý přístup a trpělivost při vedení této diplomové práce.

Anotace

PEŠKOVÁ, Gabriela (2019). *Projekt motivujeme děti ke čtení knih*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 83 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou čtenářství dětí mladšího školního věku, konkrétně dětí ve 4. a 5. třídách. Teoretická část diplomové práce charakterizuje čtenářskou gramotnost, čtenářství, čtení, dětského čtenáře a jeho vývoj, mladší školní věk a tvorbu a obsah projektu.

Praktická část bude prezentovat výsledky dotazníků nejčtenějších knih vlastní konstrukce, které vyplnili žáci 4. a 5. tříd. Na základě dotazníků zrealizují projekt na téma, které vychází z provedeného průzkumu nejčtenějších knih.

Klíčová slova: žánr, četba, kniha, motivace, čtenářská gramotnost, projektová metoda, dětský čtenář, vývoj dětského čtenářství, mladší školní věk

Annotation

The diploma thesis deals with the issue of reading literacy of younger school children especially of those in the 4th and 5th grade. The theoretical part of the thesis defines following terms: reading literacy, reading, children readers and their development, younger school age, creation and content of the project.

The practical part of the thesis presents the results of the questionnaires testing most read books, which were formed by myself and which were distributed among pupils of the 4th and 5th grade. Based on these questionnaires the project, dealing with the issue proceeding from the survey of the most read books, is realized.

Keywords: genre, reading, book, motivation, reading literacy, project method, child reader, development of children 's reading, younger school age

Obsah

1	Úvod	9
2	Čtenářství.....	11
2.1	Čtenářská gramotnost.....	11
2.2	Čtení	13
2.2.1	Znaky čtení	14
2.2.2	Druhy čtení	14
2.2.3	Čtenářské strategie	15
2.3	Čtenářské aktivity.....	16
2.3.1	Čtení s otázkami.....	16
2.3.2	Čtení s předvídáním	16
2.3.3	Čtení s tabulkou předpovědí	17
2.3.4	Debata s autorem	17
2.3.5	Dílna čtení.....	18
2.3.6	Literární dopisy.....	18
2.3.7	Grafická schémata.....	19
2.3.8	I.N.S.E.R.T.	19
2.3.9	Literární kroužky	19
2.3.10	Poslední slovo patří mně.....	20
2.3.11	QAR (question anter relationship).....	20
2.3.12	Řízené čtení a myšlení	20
2.3.13	Skládkové čtení	20
2.3.14	Učíme se navzájem	21
2.3.15	Tvorba vlastní knížky	21
2.3.16	Vyhledávání klíčových slov.....	21
2.3.17	Čtenářské portfolio	21
2.4	Čtenář.....	22
2.4.1	Dětský čtenář	23

2.4.2	Vývoj dětského čtenáře.....	23
2.5	Mladší školní věk	27
2.5.1	Tělesný a pohybový vývoj.....	28
2.5.2	Vývoj poznávacích procesů.....	29
2.5.3	Vývoj citů	30
2.5.4	Vývoj sociálních vztahů.....	31
2.6	Projektová metoda.....	31
2.6.1	Typy projektů.....	32
2.6.2	Fáze projektu.....	33
3	Shrnutí úvodní části práce	36
4	Metodologie práce	37
4.1	Charakteristika průzkumu	37
4.1.1	Cíle průzkumu.....	37
4.1.2	Průzkumné otázky a předpoklady.....	37
4.2	Metodologie průzkumu.....	38
4.2.1	Charakteristika zkoumaného souboru.....	38
4.2.2	Harmonogram a postup šetření	39
4.3	Vyhodnocení průzkumu	39
4.4	Shrnutí a diskuze průzkumu.....	47
5	Projekt Jeff Kinney.....	49
5.1	Záměr projektu.....	50
5.2	Plánování projektu.....	51
5.3	Realizace projektu	52
5.4	Reflexe projektu a diskuze	70
6	Závěr.....	73
7	Seznam literatury.....	75
8	Přílohy	78
9	Seznam tabulek, grafů a obrázků.....	82

1 Úvod

Téma knih a čtení jsem si vybrala především proto, že i já sama velmi ráda čtu a myslím si, že v životě člověka je kniha velice důležitá. Ke čtení knih mě od útlého dětství vedla má matka, za což jsem jí velice vděčná. Hned poté, co jsem se naučila číst, se můj veškerý volný čas naplnil četbou knih. Tato záliba mi vydržela až do současnosti, kdy je pro mě četba prostředkem k relaxaci a uvolnění po náročném pracovním dni. Vždy, když dočtu knihu, vypíši si z ní všechny myšlenky, které mě během četby zaujaly, a později se k nim vracím. V mnoha knihách jsem již našla odpovědi na závažné otázky, kterými jsem se ve svém životě zabývala. V mém životě má kniha nezastupitelné místo, proto sympatizuji s výrokem Johna Ruskina, což byl anglický spisovatel, básník a umělecký kritik, který žil v 19. století. Tím výrokem je: „Knihy jsou lidem tím, čím jsou perutě ptákům.“

Právě proto, že mi je téma knih a četby velice blízké jsem si pro svou práci zvolila téma čtenářství.

V diplomové práci jsem se rozhodla zaměřit na žáky 4. a 5. tříd, konkrétně na to, jaké knihy jsou v tomto věku nejvyhledávanější a nejčtenější.

V teoretické části práce se zabývám charakteristikou pojmů, jako je čtenář, dětský čtenář a jeho vývoj, čtenářské aktivity a strategie, mladší školní věk a projektová metoda.

V praktické části se věnuji vyhodnocování průzkumu nejčtenějších knih dětí mladšího školního věku a následně vypracovávám projekt na téma, které vychází z výsledků mého průzkumu.

Během svých praxí na různých základních školách jsem si všimla, že děti příliš nečtou, zájem o knihy spíše upadá, než vzrůstá. Proto si myslím, že jako budoucí učitelka bych měla u dětí zájem o knihu podporovat, protože díky čtení rozvíjíme nejen slovní zásobu dítěte, ale i jeho představivost a fantazii, všeobecné znalosti a přehled a také čtenářskou gramotnost. Toho bych chtěla docílit právě tím, že zkusím vypracovat projekt na téma nejčtenější knihy u dětí mladšího školního věku. Projekt bude zaměřen na konkrétního autora a knihu vycházející z průzkumného dotazníkového šetření. Projekt odučím ve 4. a 5. třídě na základní škole v Chlumci nad Cidlinou.

Hlavním záměrem této práce je tedy vypracovat projekt o knize. Myslím si, že je to velice vhodná a zábavná forma, jak dětem nabídnout knihy, které je mohou zaujmout. Ze své vlastní zkušenosti vím, že dětem dělá problém vybrat vhodnou knížku ke čtení. Knih pro děti je velice mnoho, proto je pro ně obtížné najít takovou knihu, která pro ně

bude vhodná ve všech ohledech, bude úměrná věku a schopnostem dětí, a zároveň zábavná s vhodnými ilustracemi a tématem, které děti zaujme. Chtěla bych vyzdvihnout práci knihoven, které pořádají různé programy pro děti, kde se věnují zajímavým autorům a knihám a pomáhají tak dětem s orientací v knižním světě. My, učitelé, tomu můžeme dopomoci právě vymýšlením a realizováním podobných projektů, jako je ten můj.

2 Čtenářství

Problematika čtenářství a čtenářské gramotnosti není pouze záležitostí úzké skupiny odborníků, učitelů nebo knihovníků. Touto problematikou se zabývají i rodiče, politici, školy a podobně. Čtenářství a čtenářská gramotnost obecně odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa (Zachová, 2013).

2.1 Čtenářská gramotnost

V pedagogickém slovníku najdeme definici, že čtenářská gramotnost je „komplex vědomostí a dovedností jedince, které umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, Walterová, Mares, 2013, s. 42)

Abychom správně pochopili definici čtenářské gramotnosti, je potřeba vysvětlit i samotný pojem gramotnost. Gramotnost je definována jako schopnost číst, psát a počítat. V současné době se k tomu ještě připojuje počítačová gramotnost (Doležalová, 2005).

Gramotnost můžeme rozdělit na funkční a čtenářskou gramotnost. Funkční gramotnost je schopnost používat tištěný a písemný materiál, který je potřebný k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby každý jedinec dosáhl svých cílů a dále se u něj rozvíjely jeho znalosti (Doležalová, 2015).

Čtenářská gramotnost znamená základní orientaci v přečteném textu. Je to jeden z primárních požadavků kladených na vzdělávání. Schopnost porozumět textu jedinci umožňuje značnou míru nezávislosti myšlení (Zachová, 2013).

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není bezpředmětná. Mezi tyto roviny patří vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metagoknice, sdílení a aplikace (NÚV, 2011).

První rovina je zcela jasná už z jejího názvu – vztah ke čtení. Předpokladem k rozvoji čtenářské gramotnosti je potěšení z četby, vnitřní touha a potřeba číst, motivace k četbě. Jestliže má dítě kladný vztah k četbě, čtenářská gramotnost se bude rozvíjet snáze, nežli u dítěte, který má negativní vztah ke čtení (NÚV, 2011).

Rovina doslovného porozumění je schopnost a dovednost dekodovat psané texty se zapojením dosavadních zkušeností a znalostí (NÚV, 2011).

Čtenářsky gramotný člověk umí vyvozovat z přečteného textu nějaké závěry a umí posuzovat autorovy záměry, což je rovina vysuzování a hodnocení (NÚV, 2011).

„Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění textu.“ (NÚV, 2011, s. 8)

A nakonec nám zbývá rovina aplikace, kdy čtenář četbu zúročuje v dalším životě (NÚV, 2011).

Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou nejčastěji spojovány se školstvím, a to i přesto, že souvisí s dalšími odvětvími, jak jsem již psala na začátku. Čtenářská gramotnost se týká všech věkových kategorií a souvisí se všemi oblastmi života (Zachová, 2013).

Výzkumy čtenářské gramotnosti probíhají nejčastěji v rámci základního vzdělávání, které má formativní charakter a vytváří základní návyky, dovednosti a postoje, které výrazně ovlivňují značnou část populace. Proto je tedy na místě věnovat se skupině žáků všech stupňů škol (Zachová, 2013).

Rozvíjení čtenářské gramotnosti by měl být jeden z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu. V raných fázích vzdělávání je potřeba u dětí budovat čtenářské návyky a dovednosti, které se v dalších fázích vzdělávacího procesu prohlubují a upevňují (NÚV, 2011).

Proces čtení je velice náročný, protože v našem mozku neexistuje žádné centrum čtení. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, je pomalé, neobejde se bez trpělivosti. Pochopení čteného textu nastává pouze v případě, že se čtenář na text soustředí. Čtení nám nepředkládá již hotové obrazy, čtenář si je díky své vlastní fantazii a představivosti dotváří sám. Právě proto, že čtení je takto náročný proces, je potřeba, abychom uměli dítě správně motivovat, aby mělo snahu si čtení oblíbit.

Motivace ke čtení by měla probíhat už v rodině, protože působení rodiny je již od narození dítěte nejsilnější a klíčové. Škola má také velkou motivační sílu, a to nejenom díky pedagogům, ale i vrstevníkům dítěte. Děti si mezi sebou mohou vzájemně doporučovat oblíbené knihy nebo autory, mohou své poznatky konfrontovat s ostatními vrstevníky (NÚV, 2011).

Světové organizace, které se zabývají výzkumem čtenářské gramotnosti, zdůrazňují funkční povahu čtení, kdy čtenář díky aplikaci různých postupů a dovedností dojde k porozumění čtenému textu. Čtení je využíváno jako nástroj k dosažení cílů, které jsou klíčem k úspěchu v osobním a pracovním životě a ve společnosti.

Čtenářská gramotnost je zkoumána v mezinárodních měřeních. Mezi nejznámější řadíme projekt PIRLS a PISA.

2.2 Čtení

Čtení je způsob získávání informací, které byly napsány. Je to vnímání soustavy tiskových znaků, kdy si čtenář uvědomuje význam těchto znaků. Čtení textů může být využito k rozvoji čtenářství a současně jsou jeho prostřednictvím plněny výukové cíle. Čtenářství se od čtení liší tím, že je vždy spojeno se zálibou (Trávníček, 2008).

„Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumět významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání.“ (Průcha, a další, 2003, s. 34)

Čtení je velice namáhavá činnost, při které zapojujeme různé části svého mozku. Dítě si musí písmenka nejprve zrakem analyzovat, zapamatovat, poté vybavit v paměti, převést je do zvukové podoby a k tomu všemu si musí zapamatovat, co vlastně přečetlo (Homolová, 2008).

Dobrý čtenář by měl umět ovládat různé způsoby čtení. Homolová tyto způsoby rozdělila do pěti kategorií:

- racionální čtení – tento způsob čtení u čtenářů upevňuje správné návyky při čtení, čtenář čte dobrou metodou čtení a uplatňuje lepší duševní výkon při četbě, což znamená, že čtenář nemusí nutně číst rychle, ale musí vždy pochopit význam čteného.
- orientační čtení – tento způsob čtení čtenáři slouží k získávání základních informací. Při čtení čte namátkově úryvky pro zjištění náročnosti textu. Čtenář si všímá členění textu do kapitol, subkapitol a obsahu.
- kurzorické čtení – je způsob čtení, kdy čtenář co nejrychleji pročítá text. Zachycuje především klíčová slova, ke kterým se později bude vracet a studovat je podrobněji. Tento způsob se nejčastěji používá při studiu odborné literatury.
- statorické čtení – spočívá v důkladném pročítání textu. Čtenář čte takovým tempem a takovou metodou, aby chápal text a rozuměl mu.
- selektivní čtení – je čtení, kde vybíráme a hledáme určité informace, např.: výběrový údaj, datum, jméno, apod. (Homolová, 2009).

Čtenářská kompetence je dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do které se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Kvalita kompetence je závislá i na dalších faktorech, jako jsou například osobnostní dispozice čtenáře – emoce, temperament, obrazotvornost, sociální postavení, intelekt, apod. (Lederbuchová, 2004).

Čtení je charakteristické svými znaky, které jsou celkem čtyři. Všem těmto znakům se budu podrobněji věnovat v následující kapitole.

2.2.1 Znaky čtení

Mezi základní znaky čtení řadíme správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Technika čtení, tzn. správnost, plynulost, výraznost čtení a porozumění čteného textu spolu velmi úzce souvisí. V momentě, kdy si dítě osvojí techniku čtení, lépe pochopí text. A naopak, pokud dítě chápe obsah textu, zlepšuje tím svou techniku čtení (Toman, 2007).

Mluvíme-li o čtení správném, je nutné, aby se shodoval hlasitě čtený text a jeho psaná nebo tištěná podoba. Čtenář musí znát všechna písmena, která odpovídají příslušným hláskám a musí dokázat správné čtení slabik a slov a chápat jejich význam. Dále sem řadíme i správnou artikulaci (Toman, 2007).

Čtení uvědomělé je vlastně čtení s porozuměním. Je to takové čtení, kde čtenář přesně vnímá grafickou podobu slov, chápe jejich význam izolovaně i v kontextových souvislostech. Dále je schopen si tuto podobu slov zapamatovat a obsah textu později vybavit (Toman, 2007).

U čtení plynulého posuzujeme přirozený rytmus četby, tzn. rytmus běžného mluveného projevu. Čtenář, který čte plynule správně, čte bez hláskování, slabikování nebo opakovaného čtení slov, bez nefunkčních a zbytečných pauz a změn tempa čtení. Každý čtenář si volí své vlastní individuální tempo čtení. Pokud čtenář čte velmi rychle a neodpovídá to jeho čtenářské vyspělosti, má to negativní dopad na správnost čtenářského projevu (Toman, 1990).

U výrazného čtení hodnotíme základní zvukové charakteristiky, mezi které patří například frázování, slovní a větný přízvuk, intonace, změna síly, barva a výška hlasu. Jestliže čtenář čte výrazně, znamená to hlubší pochopení čteného textu (Toman, 1990).

2.2.2 Druhy čtení

Žáci v mladším školním věku si osvojují texty poslechem, vlastním čtením hlasitým a tichým čtením.

Čtení hlasité je hlavním prostředkem osvojování techniky čtení, protože umožňuje učiteli okamžitou kontrolu úrovně čtenářské dovednosti. Čtení hlasité má tři formy: hromadné, sborové a paralelní (Toman, 1990).

Ve škole nejčastěji využíváme čtení hromadné, což znamená, že jeden žák čte nahlas, ostatní žáci sledují očima text. Při četbě dáváme žákům různé úkoly a otázky, čímž u nich vzbuzujeme zájem o četbu (Toman, 1990).

Čtení sborové probíhá tak, že souběžně hlasitě čte určená skupina žáků. Tento způsob čtení je vhodný využít k podpoře ostýchavých žáků, kteří se stydí číst nahlas sami. Když sborové čtení zařazujeme poprvé, zapojuje se do něj i učitel, který udává vhodné tempo četby (Toman, 1990).

Čtení paralelní je souběžné čtení textu dvěma až třemi žáky. Co se týče sledování chyb, je tento způsob čtení výhodnější, než čtení sborové (Toman, 1990).

Při tichém čtení žák nepoužívá mluvidla, text vnímá pouze zrakem. Pro začínající čtenáře není tento druh čtení příliš vhodný, protože jim chybí zvukový obraz slova a poté nedovedou vnímat obsah čteného textu. Proto se tento druh čtení uplatňuje až v momentě, kdy je žák již vyspělejším čtenářem. Tiché čtení má poté řadu výhod, je rychlejší, protože žák nemusí vyslovovat, umožňuje individuální tempo čtení, žák se může samovolně vracet k různým pasážím v textu (Toman, 1990).

2.2.3 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenář používá s cílem porozumět slovům a větám textu, který čte. Jsou využívány při studiu nebo při staratickém čtení (Hyplová, 2010).

Vyspělí čtenáři – žáci používají podle Jonáka následující strategie:

- Strategie spojitostí – čtenář si v duchu vytváří vztahy mezi svými zkušenostmi a novými informacemi, které našel v textu.
- Strategie tázání – čtenář si klade otázky ohledně textu.
- Strategie vysuzování – čtenář předpokládá průběh textu.
- Strategie zjišťování významu informace – čtenář rozlišuje, které informace jsou důležité a které naopak méně důležité.
- Strategie syntetizování – čtenář propojuje informace uvnitř textu se svými čtenářskými zkušenostmi.
- Strategie korekce – čtenář upřesňuje a opravuje omyly ve vlastním porozumění.

- Strategie monitoringu – čtenář sleduje, jak jeho porozumění odpovídá vývoji textu (Hyplová, 2010).

Čtenářské strategie se používají před čtením, během něj i po něm. Před čtením čtenář využívá své dosavadní zkušenosti, odhaduje pravděpodobný význam textu, který se chystá číst. Během čtení sleduje své vlastní porozumění textu tím, že si pokládá otázky, reflektuje hlavní myšlenky textu. Po čtení se zamýšlí nad informacemi a myšlenkami, které vycházejí z přečteného textu (Hyplová, 2010).

2.3 Čtenářské aktivity

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti existují různé metody a techniky. Všechny níže uvedené techniky jsou úspěšně odzkoušené v našem školství. Řada učitelů, kteří tyto metody a techniky zařazují do výuky, dokládá, že jejich žáci skutečně čtou s chutí i porozuměním (ČŠI, 2010).

Vždy, když se učitel rozhodne pro jednu z metod, je potřeba, aby uvážil, zda to jeho žáci zvládnou. Žákům nemůžeme například zadat práci s tabulkou předpovědí bez předešlé přípravy. Je mnohem lepší začít společným čtením s předvídáním a teprve po čase můžeme přejít k tabulce s předpovědí. Poté si s žáky můžeme vyzkoušet i samostatnou práci ve dvojicích (ČŠI, 2010).

Níže uvedené metody se využívají v různých fázích čtení. My rozeznáváme tři fáze čtení: před čtením, při čtení a po čtení. Některé metody lze využívat v jakékoli fázi, některé naopak nikoli.

2.3.1 Čtení s otázkami

Tato metoda se nejčastěji zařazuje do fáze při čtení. Žáci pracují ve dvojicích. Zvolí si úsek textu, který si oba potichu přečtou. Poté si navzájem začnou pokládat otázky, díky kterým si pomáhají s porozuměním textu. Touto metodou žáky učíme, že nad textem se vždy vynořují otázky, dále je také učíme formulovat smysluplné otázky a odpovědi (Kratochvílová, 2011).

2.3.2 Čtení s předvídáním

Metoda propojuje všechny tři fáze čtení, a to fáze před čtením, při něm i po něm. Máme zadaný text, který je stejný pro všechny žáky. Text společně čteme po smysluplných částech. V každé části vždy každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst. Dále podle situace a kolektivu, své předpovědi probírá ve dvojici, skupině, nebo s celou třídou. Poté čte a po čtení si spolu s ostatními ujasní, jak se text rozvíjel a jak se shoduje

či rozchází s předešlými předpověďmi. Mezi žáky je tato metoda velice oblíbená, protože v sobě skrývá jisté tajemno a napětí, dále také proto, že rozdíly v odhadu nejsou brány jako chyby (Poláková, 2019).

Myslím si, že tuto metodu je vhodné použít až poté, co si žáci osvojí metodu čtení s tabulkou předpovědí, o které budu psát později. V této metodě totiž žáci představují svoje předpovědi spíše větší skupině nebo dokonce celé třídě, což by mohlo být do začátku velice rozpačité. Já osobně se žáky nejdříve pracovala pouze ve dvojici s tabulkou předpovědí a až později zařadila tuto metodu.

2.3.3 Čtení s tabulkou předpovědí

Stejně jako předchozí metoda, tak i tato propojuje všechny tři fáze čtení a i její princip je naprosto stejný. Liší se pouze tím, že žáci pracují a diskutují pouze ve dvojicích. Čtou postupně text rozdělený na části a vyplňují tabulku. Tu vyplňují svým vlastním tempem. Po zpracování celého textu si všichni zúčastnění sdílí své poznatky. Tabulka dále slouží jako přehledný záznam o čteném textu a zpřesňuje žákovo porozumění (Robb, L., Cullinan, B., 1994).

2.3.4 Debata s autorem

Tato metoda je vhodná ve fázi při čtení nebo po čtení. Cílem této metody je přiblížit žákům myšlenku zvoleného textu. Žáci zkoumají, co se jim autor snaží říct, proč to chce říct, proč to vyjádřil právě takto a ne jinak. Touto metodou se žáci učí vnímat rozdíl mezi tím, jak si sám žák vysvětluje různá slova, věty, motivy a jak význam vyplývá z celého textu (Mceown, M. G., Hamilton, R., L., Kucan, L., Beck, I. L., 2004).

Žáci čtou text, v průběhu četby reagují na myšlenku v textu prostřednictvím diskuzí. Četba je zastavována po určitých úsecích a pauzy mezi čtením jsou vyplněny právě tou diskuzí. Diskuze jsou vyvolávány dotazy, které nevedou žáky k vyhledávání informací v textu, ale k tomu, aby přemýšlely o smyslu textu (ČŠI, 2010).

Myslím si, že tato metoda je velmi často využívána při hromadném čtení ve výuce. Já ji praktikuji tak, že během čtení žáky zastavuji po delších úsecích a otázkami je navádím k tomu, aby se naučily „číst mezi řádky“. Ptám se jich na jejich vlastní názory, proč se určitá postava v knize zachovala tak, jak se zachovala, co ji k tomu vedlo a podobně. Velice často po těchto otázkách nastane dlouhá diskuze, protože samozřejmě skoro každý žák vidí danou problematiku jinak.

2.3.5 Dílna čtení

Metoda vyžaduje pravidelný systém práce a zařazuje se nejméně jednou týdně. Žák si ve stanovený čas tiše čte knihu dle vlastního výběru. Během čtení si může zapisovat svoje poznatky a myšlenky, buď do podvojného deníku, nebo pouze heslovitě na papír. Poté sdílí své dojmy z četby s ostatními žáky ve třídě. V dílnách čtení se může odehrávat mnoho činností a může mít celou řadu variant (NÚV, 2011).

Každá dílna čtení má svá pravidla. Žáci musí číst po celou dobu stanoveného času, navzájem se nevyrušují, nejsou žádné přestávky na záchod a pití. Výběr knihy nebo textu proběhne již před začátkem čtenářské dílny. Žáci mohou sedět kdekoli ve vyznačeném prostoru (ČŠI, 2010).

Metoda začíná souvislou četbou předem zvoleného textu. Po přečtení jsou na programu čtenářské reakce a hovory o knihách nad sledovanými jevy, zapisování do podvojného či trojitého deníku. Dále nás čeká referát o knize, který by měl být předem stanovený, nejlépe rozvrhnout na celé pololetí. Poté by měl proběhnout zápis četby a sebehodnocení četby (ČŠI, 2010).

Při popisu této metody jsem použila termíny podvojný a trojitý deník, proto je zde vysvětlím. Podvojný deník je metoda kritického myšlení. Do tohoto deníku si žáci doslova zapisují pasáž z knihy, která na ně nějakým způsobem zapůsobila, zaujala je. Vedle do sloupečku potom souvislým textem vysvětlují, proč je zaujala právě tato pasáž. Podvojný deník můžeme rozšířit na takzvaný trojitý deník. Žák napíše citaci a komentář, poté předá svůj sešit vylosovanému spolužákovi. Ten si přečte, co první žák napsal a připojí k tomu svůj vlastní komentář. Může komentovat buď citaci, komentář, nebo obojí (Steelová, J. a kol., 2007).

Tato metoda je dle mého názoru skvělá, protože znemožňuje žákům výmluvy typu „nemám na čtení čas“, protože čtou ve škole během vyučovací hodiny. Velkým plusem této metody je také to, že žáci si do školy donesou knihu dle vlastního výběru, kterou představují ostatním. Tím si mezi sebou předávají typy na čtení.

2.3.6 Literární dopisy

Tato metoda slouží jako osobní záznam z četby. Probíhá většinou ve dvojicích, kdy si žáci formou krátkých dopisů sdělují své čtenářské zážitky, myšlenky, úvahy a postoje k určitým úsekům knihy během četby. O motivu, hlavní postavě, vývoji ději mohou vést vícedílnou korespondenci po celou dobu četby (Steelová, J. a kol., 2007).

Literární dopisy je metoda, kterou jsem dosud neznala a tudíž ani nestihla vyzkoušet v praxi. Velmi mě ale zaujala, protože já sama velice ráda sděluji své čtenářské zážitky a myšlenky někomu, kdo četl nebo čte stejnou knihu jako já. Díky dopisům, které si žáci mezi sebou vyměňují, se mohou navzájem upozornit na pasáže v knize, kterých by si za jiných okolností ani nevšimli. Také si sdělují své názory a vlastní pochopení dané problematiky, je totiž velice časté, že stejnou pasáž v knize může každý čtenář pochopit naprosto jinak.

2.3.7 Grafická schémata

Grafická schémata jsou nástrojem grafického uspořádání informací. Řadíme sem myšlenkovou nebo pojmovou mapu, Vennův diagram, diamant, srovnávací tabulku, tabulku postav, apod. Všechna tato schémata umožňují žákovi, aby pohotově spatřil na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte. Podle rozmístění informací v těchto grafech žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, naprosté rozdílnosti, hlavní a vedlejší údaje, příčiny, důsledky a následky, apod. (ČŠI, 2010).

2.3.8 I.N.S.E.R.T.

Metoda vhodná především pro naučné texty. Žáci čtou text, ve kterém odlišují informace na důležité a nedůležité, známé a naprosto nové, důvěryhodné a pochybné. Roztříděné informace poté sdílí s ostatními žáky. Touto metodou se žáci učí být ostražití vůči textům, aby je vždy četli a přemýšlivě a zvážili, zda informace v nich obsažené, mohou být pravdivé a důvěryhodné, či je potřeba je ještě ověřit (Steelová, J. a kol., 2007).

Metodu je vhodné začít používat s dětmi co nejdříve, protože jim dělá opravdu veliký problém rozlišovat podstatné informace od nepodstatných. Na začátek bych zařadila práci s učebnicí, kde bych dětem dala za úkol provést vlastní zápis z nové látky. Zde si velice dobře ověřím, zda umí informace správně odlišit. Zadáváním referátů je zase učím odlišovat důvěryhodné zdroje od těch méně důvěryhodných, které je potřeba si ještě ověřit.

2.3.9 Literární kroužky

Žáci jsou ve skupině, kde každý má svou roli, kterou si vybral, např.: vykladač slov, výběrčí úryvků, vedoucí diskuze, ilustrátor, apod. Na základě své role každý samostatně vypracovává svůj úkol. Po vypracování se skupina sejde a diskutuje o textu, o jeho smyslu podle toho, co každý člen skupiny vypracoval.

2.3.10 Poslední slovo patří mně

Máme dán společný text, kteří si však žáci čtou samostatně. Při četbě si každý žák dělá poznámky a výpisky nějakého závažného místa v textu. K němu poté napíše souvislý komentář o tom, proč a jak mu rozumí. V momentě, kdy mají toto všichni hotové, jednotlivý žák nabídne v kruhu svůj výpisek a ostatní hádají, proč si ho žák vybral. Po diskuzi vybírající žák doslovně přečte svůj komentář, tzn., že má poslední slovo. Totéž lze udělat i s obrázky (ČŠI, 2010).

2.3.11 QAR (question anter relationship)

Tato metoda je vhodná při četbě společného textu. Cílem této metody je, aby se žáci naučili pokládat takové otázky, které zkoumají, zda čtenář doslovně porozuměl textu, ale také zkoumají i to, zda čtenář pochopil i to nevyřčené, naznačené pouze mezi řádky (NÚV, 2011).

Metoda je výborná v tom, že žáky učí přemýšlet nad textem, který čtou, především nad tím, zda informace v něm obsažené jsou důvěryhodné či nikoli. Před čtením textu žáci dostanou instrukce. První instrukcí je to, aby si hned při prvním čtení dělali k textu poznámky. „Fajfku“ píší k informaci, kterou už znají, mínus k informaci, která je v rozporu s tím, co si žák myslel, plus u informace, která je pro žáka důvěryhodná a otazník u informace, které nerozumí. Žák nemusí značit každou informaci, značí pouze ty, u kterých si myslí, že je to potřebné. Tímto se učí vyčleňovat důležité informace od nedůležitých (ČŠI, 2010).

2.3.12 Řízené čtení a myšlení

Metodu používáme během společné četby stejného textu. Učitel předem text rozdělí na části. Mezi jednotlivé části textu vkládá otázky a úkoly, na které žáci odpovídají. Otázky a úkoly vedou žáky k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály, podle kterých postupně pochopí smysl celého textu. Touto metodou posilujeme čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení žáků (Rutová, 2010).

Myslím si, že tuto metodu používá každý učitel během výuky čtení. Co se týče přípravy, je to pravděpodobně nejméně náročné, proto hojně využívané.

2.3.13 Skládankové čtení

V této metodě používáme krátký text, který je rozdělen na tři části tak, že každá část odhaduje obsah chybějících dvou částí. Ve třídě vytvoříme tři skupinky, každá skupinka

pracuje s jednou částí textu. Díky správnému rozdělení textu se žáci učí předvídat, o čem budou chybějící dvě části, které mají další skupinky (Steelová, J. a kol., 2007).

Pro žáky je velice atraktivní pracovat ve skupinkách, protože se během práce nemusí spoléhat pouze na sebe a tudíž se tolik neobávají udělat chybu. Skládankové čtení žáci chápou jako hru, kdy se skupinky snaží uhádnout, co čtou další skupiny. Mnohdy vznikají i vtipné situace, kdy žáci naprosto špatně odhadnou, čeho se daný text vlastně týká.

2.3.14 Učíme se navzájem

Metoda propojuje tři fáze četby u společného textu. Žáci jsou rozděleni do čtveřic, kde se učí čtyřem strategiím čtení – předvídání, shrnutí, kladení otázek a vyjasňování. Zpočátku je potřeba, aby učitel dětem vše ukázal názorně, to znamená, že sám předvádí všechny čtyři čtenářské strategie v praxi, nechá žáky, aby si to vyzkoušeli, a až poté je dělí do skupin a nechává je pracovat (ČŠI, 2010).

2.3.15 Tvorba vlastní knížky

Když si žák vytvoří svou vlastní knihu, učí se poznávat důležitost formální organizace knihy. Tím se učí to, že do porozumění textu musí zapojit i obálku s titulem, titulní stranu, ilustrace, členění textu, grafickou úpravu stránky a mnoho dalšího. Tato aktivita vede žáka k respektování autorského záměru (ČŠI, 2010).

2.3.16 Vyhledávání klíčových slov

Tuto metodu používáme před čtením nebo po čtení. Před čtením nám slouží jako nástroj k předvídání, po čtení jako nástroj pro reflexi. Pokud se učitel rozhodne používat ji před čtením, je třeba, aby si vyhledal klíčová slova v textu, které předloží žákům tak, aby na jejich základě mohli odhadnout obsah textu. V momentě, kdy metodu použijeme až po čtení, klíčová slova vyhledávají a navrhují sami žáci a učí se tím, co bylo v textu důležité a co naopak ne (ČŠI, 2010).

2.3.17 Čtenářské portfolio

Čtenářské portfolio slouží žákům k dokumentaci vlastního pokroku, shrnutí vědomostí, plánování dalšího učení a rozvíjení vlastní osobnosti. Čtenářská portfolia velmi často nahrazují klasické čtenářské deníky (ČŠI, 2010).

Jako dítě školou povinné jsem si musela vést čtenářský deník. I přesto, že jsem vždy byla velice vášnivou čtenářkou, mě však zápis do čtenářského deníku velmi obtěžoval. Proto jsem se ve své praxi rozhodla použít právě čtenářské portfolio. Každé dítě v mé

třídě má desky, které jsou nadepsány jeho jménem. Na určeném místě máme pracovní listy (dva typy), které děti vyplňují. Pracovní listy jsou tvořeny tak, aby děti naváděly k logickému a stručnému sepsání všech důležitých údajů z knihy. Po vyplnění listu přejdeme k referátu o knize a poté list založíme do desek. Desky jsou během celého školního roku přístupné komukoli, kdo chce nahlédnout a inspirovat se, co číst.

Psaní celé této kapitoly bylo pro mě velice obohacující, protože jsem si doplnila vědomosti o různých metodách, které mohu využívat ve výuce. Nejčastěji používám metodu řízené čtení a myšlení, protože je to metoda, která není náročná na mou přípravu. Jelikož ji ale používám velmi často, žáky hodiny čtení už příliš nebaví. Proto jsem do výuky začala zařazovat metody, které jsem zde popisovala. Mezi mé oblíbené a často používané metody patří debata s autorem, čtení s tabulkou předpovědí a skládkové čtení. Tyto metody se snažím neustále střídat, aby bylo čtení pro žáky stále atraktivní.

Samozřejmě se chystám ve své praxi využít i všechny zbylé metody, které zde uvádím. Co nejdříve chci ve své třídě vyzkoušet metodu literární dopisy, protože mě opravdu velice zaujala a myslím si, že žáky bude bavit.

Když vybírám metody, které použiji během výuky čtení, vždy se zamyslím nad tím, jaké čtenáře ve třídě mám a zda tu zvolenou metodu zvládnou. Proto považuji za nutné ve své práci zmínit, co, nebo kdo, je vlastně čtenář a jak se z člověka čtenář vlastně stává.

2.4 Čtenář

„Pokud na čtenáře pohlížíme z obecného hlediska, je to osoba, která umí číst. Čtenář je definován také jako osoba právě čtoucí, či osoba se zájmem o četbu jakéhokoli obsahu.“ (Homolová, s. 282, 2013) Čtenář nemusí nutně být osoba právě čtoucí, ale osoba, která někdy čte nebo četla (Homolová, 2013).

Výrazem čtení označujeme proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, který je složen ze slov. Podstatou tohoto procesu je dešifrování grafických znaků a chápání významů slov na základě spojování jejich obsahu a formy (Homolová, 2013).

Když se na pojem čtenář podíváme z knihovnického hlediska, zjistíme, že za čtenáře je považován člověk, který je zapsán v informační instituci, byl na jeho jméno vystaven čtenářský průkaz a vypůjčil si alespoň jednu knihovní jednotku za rok (Vášová, 1987).

Čtenář je také prvek, který uzavírá triádu autor – text – čtenář. Zároveň je také subjektem, který vstupuje do interakce s autorem, a to buď reálné, nebo potencionální.

Termín čtenář se může velmi často zaměnit s pojmy jako je adresát, příjemce, přijímač, recipient a podobně. My rozlišujeme dva základní typy čtenářů a to čtenáře konkrétního a čtenáře modelového. Čtenář konkrétní se nachází vně textu a patří do okruhu zájmu sociologie, kulturních dějin a kulturní antropologie. Druhý typ čtenáře se nachází v okruhu literární vědy a částečně také jazykovědy (czechency.org).

Dobrého čtenáře můžeme poznat tak, že má pozitivní návyky ke čtení, čte plynule, soustředí se na význam toho, co právě čte, dokáže číst celou řadu textů, čte pro různé účely, je schopen používat různé strategie k tomu, aby došlo k co nejlepšímu porozumění textu, dokáže si plánovat a kontrolovat průběh čtení (Board, 1996).

2.4.1 Dětský čtenář

Dítě se čtenářem stává už v raném dětství a to obracením stránek v knížkách a prohlížením obrázků. Obrázky v knihách jsou symboly, které jsou pro dítě obrázkovým písmem. Tím, že dítě obrázky pojmenovává a ukazuje na ně, symboly čte. Množství obrázkových symbolů se postupně zvětšuje a zlepšuje, postupem času dochází k poznávání a pojmenovávání jednotlivých písmen abecedy (Homolová, 2013).

Dětský čtenář se samozřejmě odlišuje od dospělého čtenáře. Smetáček uvádí 4 charakteristiky, které odlišují dětského čtenáře od dospělého.

1. Dítě se neustále vyvíjí, vyvíjí se jeho inteligence, osobnost, získává nové vědomosti a zkušenosti, a tím se vyvíjí i jeho čtenářské zájmy.
2. Dítě je velmi ovlivněno svým okolím, rodinou, školou, blízkými přáteli, spolužáky, vrstevníky, dalšími sociálními skupinami, do kterých dítě patří.
3. Dítě má odlišné emocionální prožívání než dospělý člověk.
4. Dítě velice často čte pro zábavu, čte za účelem pobavení (Zemanová, 2010).

2.4.2 Vývoj dětského čtenáře

Vývoj dětského čtenáře může být posuzován ze dvou hledisek, a to z hlediska ontogenetického a z hlediska čtenářského. Vývojem z hlediska ontogenetického se zabývá celá řada autorů, např.: Kateřina Homolová, Lidmila Vášová, apod. a vypadá následovně:

1. Prenatální období – období od početí do porodu
2. Období nemluvněte – první rok života dítěte
3. Období batolete – od 1 roku do 3 let věku dítěte
4. Období předškolního věku – od 3 let do 5 let věku dítěte

5. Období mladšího školního věku – od počátku školní docházky (většinou 6. rok života dítěte) do 10 let věku dítěte
6. Období středního školního věku – tzv. prepuberta, od 10 do 12 let
7. Období dospívání – tzv. puberta, od 12 let do 15 let
8. Období dozrávání – tzv. adolescence, období od 15 do 20 let

Mezi poslední dvě období řadíme dospělost a stáří. V těchto obdobích jsou čtenářské zájmy již velice individuální, proto je těžké hledat obecné charakteristiky (Homolová, 2013).

Vývojem dětského čtenáře z hlediska čtenářského se zabýval Otakar Chaloupka a rozdělil jej na dvě etapy: etapa předčtenářského věku dítěte a etapa čtenářského věku dítěte. První etapa je datována od narození dítěte po jeho nástup do školy, druhá etapa začíná na začátku povinné školní docházky a pokračuje až do konce života (Chaloupka, 1982).

Etapa předčtenářského věku dítěte

Uvádí se, že tato etapa je označována jako období rozvoje negramotnosti a datuje se od narození po vstup dítěte do školy.

Můžeme si myslet, že z hlediska čtenářství je tato etapa zbytečná, ale opak je pravdou. Čtení totiž začíná již od raného dětství, a to obracením stránek a manipulací s knihou. Obrázky v knize představují určité symboly, které si dítě prohlíží a posléze je i „čte“ (Homolová, 2013).

Velice důležitým bodem rozvoje čtenářství je předčítání. Slouží jako motivace dětí ke čtení. Během předčítání poznávají princip čtení, který spočívá v sestavě písmen, řádků, odstavců a stránek, které nám vyprávějí různé příběhy a pohádky pomocí slov a vět (Homolová, 2013).

V tomto období je vztah mezi dítětem a knihou na nečtenářské úrovni. Ale i přesto můžeme pozorovat vývojová období, ve kterých dochází k postupnému porozumění písmu. Vágnerová (2001) nabízí etapizace podle Ferreirové:

1. Presylabické období – v tomto období dítě textu nerozumí, snaží se však o nápodobu, aby pochopilo význam této činnosti
2. Sylabické období – dítě si uvědomuje vztah mluvené a psané řeči
3. Alfabetické stadium – je počátkem výuky čtení a psaní (Homolová, 2013).

Podle Chaloupky jsou v tomto období pro dítě důležité dvě skutečnosti – orientační reflex a princip nápodoby. Orientační reflex je také nazýván jako reflex „Co to je“.

Malé dítě poznává okolní svět pomocí svých smyslů, neustále získává nové poznatky a zkušenosti. Četba ho v tomto poznávání světa podporuje, odpovídá mu na otázky a učí ho novým věcem (Chaloupka, 1982).

Princip nápodoby spočívá v tom, že dítě se vše nové učí nápodobou. Vše, co dítě vnímá, se snaží napodobit, nejčastěji napodobuje chování lidí, kteří se v jeho blízkosti vyskytují neustále. Proto je vhodné, aby se právě v tomto období setkávalo se čtenářsky podnětným prostředím (Chaloupka, 1982).

„Synkretické vnímání je příznačné pro raný dětský věk, v mnoha případech charakterizuje celkový přístup dítěte ke skutečnosti, zejména k takovým novým podnětům, které nejsou prověřeny jeho zkušeností, nemají pevně fixované místo v soustavě osvojované reality, a na které dítě ještě nemůže reagovat prověřenými aktivitami.“ (Homolová, s. 21, 2013) To znamená, že dítě si spojuje různé prvky v jeden útvar a vytváří si spoje mezi vlastní představivostí a tím útvarem nebo podnětem (Chaloupka, 1982).

Zpočátku dítě vnímá synkrety, což jsou smyslové dojmy, které si utváří na základě náhodných a nepodstatných znaků a vztahů, které spolu mnohdy ani nemusí souviset. Od synkretů se vnímání vyvíjí ke komplexům. Komplexy jsou vjemy, které mají větší významovou přesnost. V této fázi dítě odráží skutečné souvislosti poznávaných předmětů (Homolová, 2013). Zároveň výrazně vystupuje faktor emoční a představový, který mnohdy odpovídá fantazijní zkratce uměleckého obrazu, a to například v literárním textu nebo v knižní ilustraci. Dítě zkratkou není překvapeno a nalézá s ní velmi rychle citový kontakt (Chaloupka, 1982).

Na vývoj dětského čtenáře má vliv spousta aspektů. Intenzivně na něj působí podněty, které přicházejí k dítěti bezděčně a bez viditelného vztahu ke čtení a čtenářství. *„Dítě, pro které dosud byla komunikace záležitostí poslechovou, se postupně stává gramotným a získává své první čtenářské zážitky a zkušenosti.“* (Homolová, 2013, s. 22) V tomto období je vztah dítěte k literatuře a knize ještě vstřícný, snadno ovlivnitelný a nekomplikovaný. V předškolním věku se děti s knihou setkávají na nečtenářské úrovni, která však slouží jako základ pro rozvoj čtenářské úrovně (Homolová, 2013).

Etapa čtenářského věku dítěte

Tato etapa začíná nástupem do školy a končí kolem 10. roku věku. Nástup do školy je pro dítě velice zlomovým okamžikem, protože se musí učit spoustu nových rolí, má nové povinnosti a úkoly, které musí plnit. Dokonce musí měnit i své návyky, musí vydržet

sedět v klidu na svém místě a pracovat třeba i na věci, která ho nebaví, s čímž se doteď setkávalo minimálně. Mimo jiné se mění role i ohledně čtení. Do této doby bylo dítě pouze posluchačem, teď se stává čtenářem a má možnost rozhodovat o tom, co bude číst.

V této etapě čtenářského vývoje je velice důležité, abychom my, jako učitelé, ale i rodiče, prarodiče a sourozenci, budovali u dětí názor, že čtení je nejen zábavné, ale později se stává důležitým zdrojem informací. Vhodné je, aby dítě vnímalo četbu jako automatickou činnost, proto je vhodné, aby dítě vidělo, že i v jeho rodině se čte (Lepilová, 2014).

Pozitivní vliv rodinného prostředí potvrzuje spousta autorů, mezi nimi je například i Vágnerová, která ve své publikaci říká, že: *„ve vztahu ke čtení se uplatňuje učení nápodobou, jestliže vidí, že rodiče nebo sourozenci čtou a četbu považují za standard, bude tak k četbě přistupovat i mladší dítě.“* (Vágnerová, 2000, s. 185)

Dítě se ve svých čtenářských začátcích potýká s řadou úskalí, která zkušený čtenář nevnímá. Dítě má snahu správně přečíst slova, proto mu mnohdy uniká smysl čteného textu. Je tedy naprosto běžné, že u začínajících čtenářů se stane, že po přečtení textu vlastně neví, o čem četli (Homolová, 2013).

Konečným cílem výuky čtení by měla být schopnost dítěte porozumět čtenému textu. Díky tomu, že dítě rozumí textu, který čte, buduje si pozitivní vztah k četbě a má touhu číst dál (Vášová, 1995).

V momentě, kdy si dítě osvojí techniku čtení a může se soustředit výhradně na příběh, vzniká čtenářský zájem, který se však neustále mění. Mění se v závislosti na několika faktorech, ale nejdůležitějším faktorem je věk dítěte. Podle Vášové dochází kolem devátého roku věku k prvním změnám ve čtenářských zájmech dítěte. V tomto věku již lze děti rozdělit na čtenáře a tzv. „nečtenáře“. Současně ale dodává, že tento stav se může v průběhu života kdykoliv změnit (Vášová, 1995).

V tomto věku se děti zajímají o delší pohádky se složitějším dějem, dále je baví bajky a příběhy o jejich vrstevnících, příběhy ze školního prostředí, protože v těchto příbězích mohou najít odpovědi na svoje vlastní problémy a starosti. Základem k probuzení zájmu o danou knihu je, že se dítě identifikuje s hlavní postavou, protože je mu poté bližší, může se s ní ztotožnit a stát se jeho vzorem (Vášová, 1995).

V knihách určených dětem mladšího školního věku hrají důležitou roli i ilustrace. Vhodně zvolené ilustrace dotvářejí příběh, dítě se o ně může opřít a využít je k lepšímu pochopení čteného textu (Homolová, 2013).

Ke konci tohoto období by dítě mělo zvládat a mít plně automatizovanou techniku čtení, proto se pak může více věnovat ději a smyslu textu, jak jsem již zmiňovala výše. Díky tomu se stává plnohodnotným čtenářem s vlastními čtenářskými zájmy, návyky a postoji ke čtení. Samo rozhoduje o tom, zda bude číst nahlas nebo potichu a jakou knihu bude číst. Jeho rozhodování stále ovlivňuje rodina, ale mnohem větší vliv na něj má jeho vrstevnická skupina. Děti v tomto věku neustále posuzují vše, co dělají. Jistým způsobem spolu soutěží o to, kdo je nejvíce „in“, ať už mluvíme o módě, hračkách, sportech či četbě. Je důležité, aby učitel uměl využít téhle dětské soutěživosti v jejich vlastní prospěch. Dále je vhodné, aby dětem doporučoval vhodné a zajímavé knihy všech žánrů a usnadňoval jim tak jejich výběr.

2.5 Mladší školní věk

Mladší školní věk je období nástupu dítěte do školy a pokračuje přibližně do 8. až 9. roku věku. „*Je charakteristický adaptací na novou životní situaci, která souvisí se zahájením povinné školní docházky.*“ (Skorunková, 2005, s. 44)

Mladší školní věk je označován jako období střízlivého realismu, a to proto, že dítě už je schopno uvažovat o konkrétní situaci, ale nedovede si ještě představit varianty, s nimiž se zatím nikdy nesetkalo. Skutečnost přijímají takovou, jaká je, bez potřeby ji nějakým způsobem měnit. Z tohoto důvodu dítě ještě nemá ucelený kritický názor na okolní svět a nepochybuje o autoritě rodičů nebo učitele (Skorunková, 2005).

Zahájení povinné školní docházky představuje pro dítě náhlou změnu v jeho životě. Je na něj najednou kladeno mnoho nových nároků, například obejít se delší dobu bez rodičů, zapojit se do velkého kolektivu nových lidí, podřídit se autoritě dospělého člověka, kterého nezná a mnoho dalšího. „*Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v této době značně postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101)

Většina dětí se na vstup do školy těší, ale mnoho z nich už po prvních týdnech školní docházky pocítují zklamání a nechut' k učení a školní práci. Někdy to bývá způsobeno nerespektováním jeho individuálních zvláštností, jindy častým neúspěchem ve školní práci nebo i špatným kolektivem (Trpišovská, 1998).

Aby dítě zvládlo veškeré nároky, které jsou na něj kladeny, je potřeba zjistit, jak je zralé. V první řadě zkoumáme biologickou zralost. Biologické zrání je závislé na věku a poté na individuálních zvláštnostech každého jedince. Vnějšími vlivy jeho zrání ovlivníme jen velice málo (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Povinná školní docházka je v České republice stanovena pro děti, které dovršily prvního září šestý rok věku. Na přání rodičů lze pro základní vzdělávání přijmout dítě mladší, které dovrší šestý rok věku v době mezi 1. zářím a 31. prosincem. Tato výjimka musí být však doložena odborným psychologickým vyšetřením. Na druhé straně lze vyhovět i odkladu školní docházky, v momentě, kdy je dítě nezralé pro vstup do školy, je lepší školní docházku o rok odložit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Mladší školní věk lze charakterizovat a popsat z několika hledisek. V literatuře jsou používány zhruba čtyři hlediska: tělesný a pohybový vývoj, vývoj poznávacích procesů, vývoj citů a vývoj sociálních vztahů. V následujících kapitolách všechny postupně představím.

2.5.1 Tělesný a pohybový vývoj

Toto období je charakteristické tím, že dítě roste intenzivně do výšky. „*Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími.*“ (Trpišovská, 1998, s. 45) Je velice důležité, aby dítě nebylo přetěžováno, například dlouhým nebo nesprávným sezením v lavici, nošením příliš těžké tašky na zádech, z důvodu toho, že zakřivení páteře v tomto věku ještě není trvalé a mohlo by tímto přetěžováním dojít k trvalému poškození (Trpišovská, 1998).

Dýchání, metabolismus a činnost krevního oběhu jsou u dítěte tohoto věku rychlejší a prudší než u dospělých, proto je třeba dbát na správnou životosprávu dítěte. Mozek také není ještě zcela vyvinutý, je zhruba o 150 gramů lehčí, než bude v dospělosti. Také diferenciací korových buněk není dokončena, proto se dítě brzy unaví a potřebuje odpočinek, což musíme při školní práci respektovat a často střídat činnosti ve výuce a dopřát dětem odpočinek (Trpišovská, 1998).

Jak se dítěti mění tělesná stavba, dochází i ke změnám v ovládnutí těla. Před šestým rokem věku má dítě nekoordinované a nepřesné pohyby. Okolo šestého roku věku se však toto zřetelně mění. „*Dítě lépe šetří silami, je schopnější i drobných a přesnějších pohybů (nezbytných při psaní), lépe koordinuje automatické i volní pohyby. Také jeho mimika se stává uměřenější a kontrolovatelnější.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 111)

Například nácvik psaní je pro děti zpočátku velice náročný, protože potřebuje vysoký stupeň koordinace pohybů ruky a drobného svalstva prstů. Proto se na začátcích setkáváme s tím, že dítě dělá velké množství nadbytečných pohybů, které při psaní

nejsou potřeba. Postupným cvičením však dochází ke zdokonalování a kolem dvanáctého roku věku se psací pohyby zautomatizují (Trpišovská, 1998).

2.5.2 Vývoj poznávacích procesů

Nástupem do školy se výrazně mění poznávací procesy dítěte. Dítě začíná chápat a vidět svět realisticky, přestává být tolik závislé na svých přáních a potřebách. V tomto období dítě začíná logicky myslet, ale pouze v konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech, abstraktní myšlení se rozvíjí až později (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vnímání dítěte se opírá o bohatší zkušenosti, dále také o přesnější činnost všech analyzátorů. Na začátku školní docházky dítě nerozlišuje rozdíly v hmotnosti, délce, času, velikost a prostoru (Trpišovská, 1998).

Škola obecně klade vysoké nároky na pozornost dítěte. Dříve mu stačila pozornost neúmyslná, ale teď musí úmyslně směřovat svou pozornost k plnění úkolů. Pozornost dítěte je však ovlivňována citovými stavy a přitažlivostí něčeho nového a neobvyklého, proto je potřeba s tím pracovat. „*Je třeba respektovat kratší dobu stálosti pozornosti, střídání pracovní činnosti v krátkých časových intervalech, které můžeme v dalších třídách postupně prodlužovat.*“ (Trpišovská, 1998, s. 46)

Představy dítěte tohoto věku jsou spjaty s jeho konkrétními a bezprostředními zážitky. Pomocí fantazie je dokáže různě kombinovat a přetvářet. Je však třeba jeho fantazii usměrňovat tak, aby ho nevzdalovala od skutečného života (Trpišovská, 1998).

Paměť nám umožňuje uchovávat minulou zkušenost. Pro dětskou paměť je charakteristická názornost a konkrétnost. Zpočátku se dítě uchyluje k mechanickému zapamatování a to často i tam, kde může použít zapamatování na logickém základu. Je to dáno tím, že dítě nemá ještě dostatečně rozvinutou slovní zásobu, a proto nedokáže učební text přednést vlastními slovy. S přibývajícím věkem výkonnost paměti roste a dochází k tomu, že si dítě zapamatovává logicky a ne mechanicky (Skorunková, 2005).

Vyvíjí se také myšlení dítěte. Podle Piageta začíná školní věk názorným myšlením. Později, kolem osmého až jedenáctého roku věku se dítě přesouvá ke stádiu konkrétních operací. Škola dítěti poskytuje mnoho podnětů pro rozvoj myšlení. Velký význam přikládáme k utváření pojmů, zpřesňování jejich významu a obsahu. Myšlení se postupně stává objektivnější a přesnější, jako je tomu u vnímání (Trpišovská, 1998).

S myšlením dítěte se rozvíjí také řeč. Řeč je nevyhnutelnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení. Když se dítě učí číst a psát, dochází k výraznému rozvoji

řečového projevu. Ve škole se především obohacuje slovní zásoba, kvantitativně i kvalitativně. Jednou z podmínek úspěšné školní práce je dobrá úroveň jazykových schopností, proto je tomu věnována velká pozornost. Když dítě vstupuje do školy, jeho verbální úroveň závisí na kvalitě prostředí, ve kterém žije a na výchovné péči. Mezi dětmi bývají velké rozdíly a právě škola by je všechny měla postupně stírat a tím dostat všechny děti na skoro stejnou úroveň (Skorunková, 2005).

Dítě se dále učí orientovat v čase. Problém mu dělají pojmy jako století, tisíciletí a podobně, protože tyto časové úseky si ještě nedokáže představit. Naopak pojmy jako den, týden, měsíc, roční období, vyučovací hodina a tak dále chápe lépe, protože na ně dosáhne svou vlastní zkušeností (Trpišovská, 1998).

2.5.3 Vývoj citů

Dítě je emočně zralé v momentě, kdy přiměřeně ovládá své city a impulsy. V tomto věku má být schopno odložit splnění svých přání na později. Dále dokáže usměrňovat mnohé projevy nálad a jeho city se stávají stálejšími (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Ke změně dochází u pocitů strachu. Dítě se dříve bálo strašidel a duchů, tedy bytostí a věcí, které neexistují. V tomto období už přichází strach z reálných věcí a situací, například strach z testu či zkoušení ve škole, strach o osud rodičů, apod. (Trpišovská, 1998)

U dětí mladšího školního věku se uplatňují vyšší city, to znamená city estetické, intelektuální a mravní. Co se týče citů estetických, děti krásu hodnotí pouze subjektivně. *„Škola se výrazně podílí na utváření morálních citů vytvářením smyslu pro odpovědnost, plnění povinností, dodržování norem skupinového života.“* (Trpišovská, 1998, s. 48)

Dále se rozvíjí morální citění. Nikdo z nás se nerodí s již hotovými mravními vlastnostmi, ty získáváme během života. Po vstupu dítěte do školy mohou být měřítkem správnosti chování pouze emoce dítěte, ale postupně dochází ke zvnitřnění morálních norem, které se později stávají hodnotícím kritériem. O obsahu těchto norem dítě zatím neuvažuje, bere je takové, jaké jsou ve společnosti, ve které žije.

Podle J. Piageta má dítě při nástupu do školy autonomní morálku, to znamená, že ví, které jednání je správné a které nikoli. Když má ale reálně regulovat své chování, dává přednost tomu, co mu přinese osobní uspokojení, proto je velice důležitá kontrola dětí ze strany dospělých osob. Nejčastějším morálním přestupkem této věkové skupiny je lež. Může to být lež ze strachu, lež, která vychází z fantazie nebo představitosti či lež

z dobrého úmyslu. Dále se také můžeme setkat s drobnými krádežemi, používáním vulgarismů, ničením společného majetku, apod. Je důležité, abychom při trestání všech přestupků vycházeli z motivace jednání dítěte (Trpišovská, 1998).

2.5.4 Vývoj sociálních vztahů

V sociálních vztazích dominuje vztah dítěte s učitelem. Snad každé dítě na začátku školní docházky učitele obdivuje, respektuje ho, snaží se mu zalíbit. Učitele bere jako autoritu a ztělesnění moci a moudrosti. S přibývajícím věkem a nárůstem samostatnějšího kritického myšlení však toto „zbožňování“ klesá (Trpišovská, 1998).

Postupně se proto rozvíjejí vztahy mezi spolužáky. Dítě totiž chce být pozitivně hodnoceno a akceptováno i svými vrstevníky, nejen učitelem. Pozitivní hodnocení od jeho vrstevníků mu totiž rozvíjí sebevědomí. Pokud se však dítě ocitne na okraji skupiny a je vyčleňováno, můžou se projevit nežádoucí projevy chování, aby na sebe upoutalo pozornost. Proto je velice důležité, aby si učitel všímal vztahů, které děti mezi sebou mají (Vágnerová, 1997).

2.6 Projektová metoda

Definovat termín projekt, projektová metoda či projektové vyučování není snadné, protože je mnoho autorů, kteří se této problematice věnují. Proto zde uvedu více definic od různých autorů.

„Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“ (Žanta, 1934, s. 8)

„Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotlivé myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“ (Příhoda, 1934)

Definice, kterou uvádí ředitel pokusných škol ve Zlíně Stanislav Vrána zní takto:

1. je to podnik,
2. je to podnik žáka,
3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
4. je to podnik, který jde za určitým cílem.

Tato poslední uvedená definice velmi dobře vystihuje všechny charakteristické znaky projektu. Dokonce ji lze použít i jako kritérium při posuzování toho, zda se skutečně jedná o projektovou metodu (Kratochvílová, 2006).

J. Henry ve své práci říká, že žádná definice projektu není oficiálně odsouhlasena. Proto vymezil 6 kritérií ze tří úhlů pohledu, které by nám mohly sloužit jako pracovní definice projektu. Prvním úhlem pohledu je žák, který vybírá téma projektu, vyhledává vlastní zdroje a materiály, prezentuje závěrečný výsledek a vede svou práci samostatně. Druhým úhlem pohledu je sám projekt, který trvá delší dobu a má rozsáhlejší podobu. Posledním třetím kritériem je učitel, který přijímá roli poradce (Kratochvílová, 2006).

„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“ (Kratochvílová, 2006, s. 36)

Ze všech předchozích definic vyplývá, že projekt má několik základních rysů, které se zde pokusím shrnout:

- 1) Projekt by měl vycházet ze zájmů a potřeb dítěte.
- 2) Projekt by měl vycházet z konkrétní situace. Mohou se do něj zapojit například i rodiče a širší okolí, ne pouze škola.
- 3) Projekt je mezipředmětový, to znamená, že se do něj prolínají všechny školní předměty.
- 4) Projekt by měl být především podnikem žáka.
- 5) Práce žáků přinese nějaký konkrétní produkt. Průběh projektu je vhodné dokumentovat.
- 6) Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině.
- 7) Projekt by měl spojovat školu s širším okolím (Coufalová, 2006).

2.6.1 Typy projektů

Před přípravou jakéhokoli projektu si musíme nejprve dopředu rozmyslet, jaký druh projektu chceme realizovat. Projekty můžeme rozdělit podle několika kritérií. Já zde uvedu rozdělení projektů podle Jany Coufalové:

- Podle účelu – předem musíme rozhodnout o tom, jaký bude hlavní cíl projektu. Může to být objevení nových poznatků a získání nových dovedností, nebo procvičování používání dosud získaných znalostí v nových situacích či naučit žáky pracovat ve skupině.
- Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům – musíme se rozhodnout, zda projekt bude směřován pouze k jednomu předmětu nebo se bude odehrávat na úrovni více předmětů.

- Podle organizace – toto kritérium souvisí s předchozím hlediskem. Projekt může probíhat pouze v hodinách daného předmětu, nebo se prolínat do vyučovacích hodin příbuzných předmětů. Projekt můžeme uskutečnit i mimo výuku předmětů. Také si můžeme stanovit, že například čtvrtek bude „projektovým dnem“, žáci tak dopředu vědí, že se každý čtvrtek budou věnovat projektu. *„Je ovšem možné i zcela zrušit oddělenou výuku jednotlivých předmětů a pojmout výuku jenom projektovou metodou s integrací všech předmětů.“* (Coufalová, 2006, s. 11)
- Podle délky trvání – projekty můžeme rozdělit na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Pokud s projekty teprve začínáme, je vhodné volit krátkodobé projekty například na jedno školní dopoledne. Dlouhodobé projekty většinou vznikají ve spolupráci s více učiteli a se zapojením více tříd najednou. Dlouhodobé projekty mohou být i celoroční.
- Podle místa konání – projekt se může odehrávat ve třídě, v jiných prostorách školy, doma, v družině, ale i venku, například v rámci školy v přírodě.
- Podle navrhovatele – z tohoto hlediska rozlišujeme dva typy projektů. Prvním typem je projekt umělý, tzn. projekt, který navrhuje učitel. Druhým typem je projekt žákovský nebo také spontánní. Tento typ projektu vyplývá ze zájmů a potřeb dětí, vzniká z přirozené situace ve třídě. Projekty však mohou probíhat i jako kombinace obou výše zmíněných typů.
- Podle počtu zapojených žáků – počet zúčastněných žáků může být velice rozmanitý. Projekt může probíhat pouze s jedním žákem, ve dvojici, v malé skupince žáků, s celou třídou, nebo dokonce i se zapojením celé školy.
- Podle velikosti – toto kritérium lze uplatnit pouze v extrémních případech. Projekty rozdělujeme na velké a malé. Malý projekt je takový, kde se věnujeme pouze jedné základní věci, kterou když zjistíme, projekt končí. Projekt velký se zabývá splněním většího počtu cílů (Coufalová, 2006).

2.6.2 Fáze projektu

Projekty mají stanovené čtyři fáze průběhu. Každý projekt musí projít každou z níže uvedených fází. Není možné ani jednu z těchto fází přeskočit či je mezi sebou prohodit, protože na sebe logicky navazují. Zjednodušeně řečeno musíme každý projekt nejprve naplánovat, poté zrealizovat, dále odprezentovat a na konec zhodnotit (Kratochvílová, 2006).

V následujících odstavcích jednotlivé fáze blíže popíšu.

Plánování projektu

První fází je samozřejmě plánování projektu. Musíme si ujasnit, jaký úkol v projektu má žák, a jaký učitel. Mluvíme-li o roli žáka, je potřeba vědět, jaký je smysl a základní účel projektu, který má žák splnit. Žák je totiž tvůrcem celého dění. Role učitele je spíše role pomocníka, je žákům nápomocný při plnění cílů a pomáhá jim dosáhnout výsledku. Proto je vhodné, aby si nastudoval, co projekt obnáší, jaké jsou přesně jeho cíle, jak jich dosáhnout, a podobně. Učitel se také stará o motivaci dítěte k práci (Kratochvílová, 2006).

V této první fázi také volíme výstup projektu, to znamená, jaká bude závěrečná podoba nebo závěrečný produkt. Dále zpracováváme časový harmonogram, který je samozřejmě orientační. Už na začátku se musíme rozhodnout, zda projekt bude krátkodobý, střednědobý nebo dlouhodobý, zda budeme pracovat nepřetržitě či s určitými časovými prodlevami. Pokud zvolíme časové prodlevy, musíme určit, kdy a jaké budou (Kratochvílová, 2006).

Dále volíme prostředí, organizaci a účastníky. Musíme zajistit podmínky pro uskutečnění, to znamená dostatečně velké prostory, pokud se bude jednat o velkou skupinu účastníků, nebo naopak klidný kout v místnosti, jestliže se projektu bude účastnit pouze malá skupinka žáků (Coufalová, 2006).

A jako poslední je potřeba zvolit způsob hodnocení celého projektu. Naplánovat co a jak budeme hodnotit a kdo se bude na hodnocení podílet (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Realizace projektu

V momentě, kdy za sebou máme první fázi, a je vše naplánováno, se můžeme přesunout do druhé fáze, která se týká samotné realizace projektu. Během celé této fáze postupuje dle předem stanoveného a prodiskutovaného plánu. „*Žáci sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují, kompletují.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 42)

V této fázi projektu má učitel roli, na kterou žáci nejsou příliš zvyklí. Z učitele se totiž stává „pouze“ poradce, který žáky usměrňuje, navádí na správné řešení, pomáhá jim nalézat vhodné postupy a metody práce, které vedou k cíli projektu. V případě, že se jedná o dlouhodobý projekt, musí se učitel zaměřit především na motivaci dětí, která se po delším časovém úseku postupně vytrácí. Dále vede žáky k tomu, aby převzaly zodpovědnost ze svou práci a své výsledné dílo (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Prezentace výstupu projektu

Po uplynutí druhé fáze přichází fáze třetí, což je prezentace výsledků. Žáci prezentují výsledky, ke kterým během své vlastní práce došli. Prezentace může být ústní či písemná. Může mít několik podob, jedná se například o výstavku praktických výrobků, videozáznam, časopis, model, jarmak, sportovní hry, koncert, beseda, přednáška, řízená diskuze, internetové stránky a mnoho dalšího (Kratochvílová, 2006).

Prezentace může být uskutečněna na několika úrovních, například prezentace pro rodiče, ve třídě pro spolužáky, mimo školu, pro veřejnost nebo pro jiné instituce. Prezentaci je vhodné naplánovat tak, aby se jí mohli zúčastnit rodiče žáků, protože tím získávají zpětnou vazbu toho, co děti ve škole vlastně dělají (Kratochvílová, 2006).

Hodnocení projektu

V této poslední fázi dochází k hodnocení projektu jako celého procesu, to znamená hodnocení jeho naplánování, jeho průběhu a realizace, a to jak z pohledu žáků, tak i učitele. Jak, a co budeme hodnotit, si stanovujeme už na začátku projektu v první fázi (Kratochvílová, 2006).

Do hodnocení se tedy maximálně zapojuje každý zúčastněný žák. Učitel může připravit hodnotící archy, dotazníky nebo škály. „*Hodnocení se soustředí nejen na nově osvojené vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence, ale reflektuje i postoje a sociální dovednosti.*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 19) V závěrečné reflexi mohou žáci vyjádřit i své pocity a zážitky, poděkovat ostatním zúčastněným a shrnout, co se naučili nového o sobě nebo o druhých, je vhodné připojit i konkrétní příklady (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

3 Shrnutí úvodní části práce

V úvodní části diplomové práce jsem se věnovala objasnění pojmů, které souvisí se čtením a čtenářstvím. Dozvíme se, že čtení je způsob získávání informací, které jsou zaznamenány písmem. Čtenářství je cílené rozvíjení četby, na čemž se podílí škola, knihovny a jiné vzdělávací instituce.

Charakterizovala jsem, co, nebo kdo, je to vlastně čtenář a zmapovala jeho vývoj. Dá se říci, že čtenář je vlastně každý člověk, který umí číst. Za čtenáře považujeme i osobu, která nečte právě v tomto okamžiku, ale někdy v minulosti četla. Dítě se stává čtenářem již v momentě, kdy začíná listovat obrázkovými knihami. Vývoj čtenáře probíhá po celý život člověka.

Dále jsem se věnovala výčtu čtenářských aktivit, které jsem blíže popsala a doplnila o vlastní poznatky z praxe. Čtenářské aktivity, které jsem zde uvedla, jsou ty, které patří mezi nejznámější a nejvíce používané na školách během hodin čtení. Myslím si, že ve výuce se nejvíce využívá aktivita debata s autorem, protože je nejméně náročná na přípravu učitele.

V praktické části práce se zabývám průzkumem, který je směřován k dětem mladšího školního věku, proto jsem zde zařadila popis tohoto vývojového období. Mladší školní věk je období velkého zlomu. Tím velkým zlomem pro dítě je myšlen nástup do školy. Nástupem do školy se totiž mění režim dítěte, jeho společenské role, má více povinností, je zodpovědné za svou práci a podobně. Také dochází ke změnám v tělesné oblasti, toto období je charakteristické tím, že dítě roste intenzivně do výšky, kostra, svalstvo a orgány se stávají silnějšími a odolnějšími.

Ke konci úvodní části práce jsem zařadila popis projektové metody, protože cílem celé práce je vytvoření projektu. Každý projekt musí projít čtyřmi fázemi, fáze plánování, fáze realizace, fáze prezentace a hodnocení projektu. Projekty mohou být krátkodobé, střednědobé či dlouhodobé a podílet se na nich může libovolný počet dětí a dospělých.

V úvodní části práce jsem si dala za cíl popsat všechny výše zmíněné pojmy natolik dobře, abych na základě toho zvládla vypracovat smysluplný projekt, díky kterému naplním hlavní cíl své diplomové práce.

4 Metodologie práce

V praktické části své diplomové práce se věnuji průzkumu nejčtenějších knih dětí v mladším školním věku. Na základě vyhodnocení průzkumu jsem vypracovala třídní projekt na téma Jeff Kinney – Deník malého poseroutky, protože právě tato kniha je u dětí nejoblíbenější. Nejdříve se zaměřím na šetření, které jsem realizovala na pěti školách v Královéhradeckém kraji.

4.1 Charakteristika průzkumu

Pro svou práci, zjistit nejvíce oblíbené knihy a autory pro děti, jsem si zvolila metodu a techniku kvantitativního pedagogického průzkumu.

Zaměřila jsem se na žáky 4. a 5. tříd základní školy, konkrétně na jejich oblíbeného autora či knihu. K průzkumu jsem použila strukturovaný dotazník vlastní tvorby. Dále se zde zabývám otázkou, podle čeho děti vybírají své knihy ke čtení, jaký žánr je v mladším školním věku nejčtenější a kde knihy shánějí.

4.1.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je vypracovat, zrealizovat a zhodnotit projekt na téma Jeff Kinney – Deník malého poseroutky.

Mezi další cíle diplomové práce patří:

- 1) Zjistit nejoblíbenější a nejčtenější knihu dětí v mladším školním věku
- 2) Zjistit podle čeho děti v mladším školním věku vybírají knihy, které čtou.
- 3) Zjistit jaké žánry jsou v mladším školním věku nejčtenější.
- 4) Zjistit, kde děti získávají knihy, které čtou.
- 5) Zjistit postoj žáků ke čtení.

4.1.2 Průzkumné otázky a předpoklady

Průzkumné otázky jsem si sestavila ještě před tvorbou vlastního dotazníku. Díky těmto otázkám jsem si ujasnila, co přesně chci z dotazníků zjistit a na základě toho jsem dotazník vypracovala.

Předpoklady, které jsem si stanovila, vycházely z mých vlastních zkušeností, které jsem nasbírala během praxí na základních školách, kam jsem docházela během vysokoškolského studia.

PO1 Jaké jsou nejvyhledávanější literární žánry žáků 4. a 5. ročníků základní školy?

PO2 Jaká jsou kritéria dětí pro výběr knihy, kterou se chystají číst?

PO3 Čtou žáci 4. a 5. ročníků spíše prózu nebo poezii?

PO4 Jaká je oblíbená kniha či oblíbený autor žáků ve 4. a 5. třídách ZŠ?

PO5 Kde žáci 4. a 5. ročníků ZŠ shání knihy, které čtou?

P1 Děti, které četba nebaví, uvedou, že nemají oblíbeného autora ani oblíbenou knihu.

P2 Děti, které uvedou, že neradi čtou, napíší, že je četba nebaví.

Po vyhodnocení průzkumu jsem získala odpovědi na všechny výše zmíněné průzkumné otázky a potvrdily se mi oba mé předpoklady.

4.2 Metodologie průzkumu

Pro zjištění potřebných dat jsem zvolila metodu dotazníku vlastní konstrukce. Na základě předvýzkumu byl dotazník upraven tak, aby byl pro žáky jasný a srozumitelný. Předvýzkum jsem provedla na ZŠ SNP v Hradci Králové, kam jsem v ten čas docházela na souvislou pedagogickou praxi. Ukázalo se, že dotazník, který jsem v předvýzkumu použila, je dětem srozumitelný, časově přiměřeně náročný, jediné, co chybělo, byla otázka, jakou školu žák navštěvuje. Dotazník mi vyplnilo celkem 20 dětí, 10 dětí ze 4. třídy a 10 dětí z 5. třídy. Dotazník jsem dětem rozdala sama, vysvětlila, jak ho mají vyplnit, a po celou dobu vypracování jsem byla ve třídě přítomna. návratnost tedy byla 100 %.

Otázky v konečné verzi dotazníku se zaměřují na oblíbenost knih, autorů a žánrů, kritéria pro volbu knih a jejich dostupnost. Skládá se z 9 otázek, z nichž je 5 otázek otevřených a 4 polootevřených, to znamená, že je zde uvedeno více možností pro výběr a možnost odpovědět zcela jinak. Dotazník je anonymní. Celé znění dotazníku viz Příloha A.

4.2.1 Charakteristika zkoumaného souboru

Dotazník jsem předkládala žákům 4. a 5. tříd základních škol v Hradci Králové, Novém Bydžově a Chlumci nad Cidlinou. Odpovídalo 387 žáků, z toho 190 dívek a 197 chlapců. Výběr respondentů byl dostupný a příležitostný, tzn. že jsou vybírání respondenti, kteří jsou právě k dispozici.

Věkovou skupinu respondentů jsem zvolila záměrně. Žáci 4. a 5. tříd by měli ovládat techniku čtení a neměli by s ní mít velké problémy. Děti v tomto věku si volí četbu jako způsob trávení volného času, knihy si vybírají podle svých zájmů a potřeb.

4.2.2 Harmonogram a postup šetření

Většinu dotazníků jsem žákům nezasílala osobně, ale mezi žáky je rozdali jejich třídní učitelky či učitelé, kteří měli mé instrukce ohledně vyplnění. Mým požadavkem bylo, aby žákům neomezovali čas na vyplnění dotazníku, a aby byl vyplněn během vyučování, ne o přestávce či doma. Žákům trvalo vyplnit dotazník přibližně 10 až 20 minut, s vyplněním neměli žádné velké problémy.

Pro některé třídy jsem vytvořila tentýž dotazník, ale v elektronické podobě. Zadání a průběh vyplňování proběhl naprosto stejně jako u dotazníků tištěných.

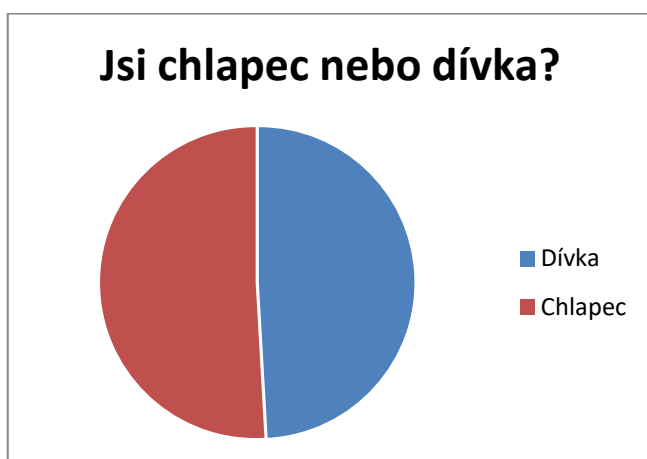
Dotazníky jsem rozdala v lednu 2019, do měsíce se mi všechny vrátily zpět. Vyhodnocení probíhalo v dubnu a květnu 2019.

Vzhledem k tomu, že dotazník byl rozdán ve škole třídními učiteli, návratnost byla 100 %.

4.3 Vyhodnocení průzkumu

Dotazníky, které jsem vyhodnocovala, měly papírovou i elektronickou podobu. Každý dotazník jsem nejdříve celý přečetla a poté si graficky znázornila odpovědi. V mnoha dotaznících jsem našla i malůvky od dětí, například obálku oblíbené knihy, nebo obličej oblíbených postav. V některých dotaznících byly i krátké vzkazy určené přímo pro mě, například přání štěstí s psaním práce a podobně. Vyhodnocování bylo náročné, ale myslím si, že je to zajímavá zkušenost.

Otázka č. 1 Jsi chlapec nebo dívka?



Graf 1 – Pohlaví

Tab. 1 - Pohlaví

	Četnost	%
Chlapec	197	51
Dívka	190	49,1

Na otázku „**Jsi chlapec nebo dívka?**“ odpovědělo 387 respondentů. Výsledky ukazují, že odpovídalo skoro stejné procento dívek jako chlapců. Jednalo se o otázku uzavřenou.

Otázka č. 2 **Kolik je ti let?**



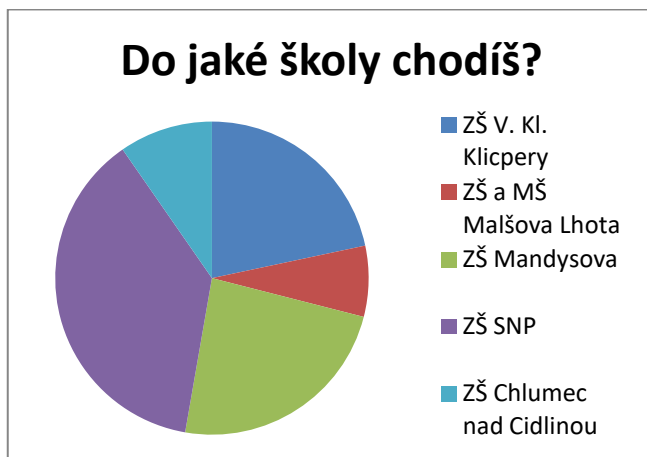
Tab. 2 - Věk

Věk	Četnost	%
10	174	45,7
11	108	28,3
9	95	25
12	4	1

Graf 2 - Věk

Otázka číslo 2 měla možnost otevřené odpovědi. Z grafu je patrné, že nejčastěji dotazované byly děti kolem 10. roku věku, naopak nejméně odpovídaly děti kolem 12. roku věku.

Otázka č. 3 **Do jaké školy chodíš?**



Tab. 3 - Základní škola

Škola	Četnost	%
ZŠ SNP	144	37,6
ZŠ Mandysova	91	23,8
ZŠ V. Kl. Klicpery	83	21,7
ZŠ Chlumec nad Cidlinou	37	9,6
ZŠ Malšova Lhota	28	7,3

Graf 3 – Základní škola

Dotazníky jsem rozdala do škol v Královéhradeckém kraji. V Hradci Králové jsem se spojila se ZŠ SNP, která zde má největší zastoupení, dále se ZŠ Mandysova a ZŠ Malšova Lhota. Do všech těchto škol jsem během svých studií docházela na praxe, proto jsem se vždy setkala s velice vstřícným a ochotným přístupem. Jako předposlední jsem si zvolila ZŠ v Chlumu nad Cidlinou, kam jsem docházela na souvislou pedagogickou praxi. Do mého výzkumu se však zapojily pouze dvě třídy, ostatní třídní

učitelky se zapojit nechtěly. Jako poslední jsem zvolila ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově. Do této základní školy jsem docházela jako dítě a taktéž si zde plnila mnoho praxí, proto jsem se opět setkala s velmi vstřícným přístupem.

Ve všech školách jsem zvolila stejný postup rozdáni a vyplnění dotazníků. Nejdříve jsem třídním učitelkám vysvětlila, o jaký průzkum se jedná, poté jsme dotazníky společně rozdaly dětem a každou otázku vysvětlily. Dále měly děti prostor pro vyplnění, cca 20 – 25 minut.

Základní škola V. Kl. Klicpery mi dotazníky vyplnila elektronicky, tam se postup trochu lišil. Třídním učitelkám jsem rozeslala odkazy na dotazník a prosbou, aby si dotazník prošly a poslaly zpět případné dotazy, které jim zodpovím. Poté s dětmi dotazník vyplnily v rámci výuky počítačů.

S každou z uvedených škol jsem byla v kontaktu díky emailu a osobním schůzkám.

Otázka č. 4 **Čteš rád/a? Pokud ne, vysvětli proč.**



Tab. 4 - Oblíbenost četby

	Četnost	%
Ano	313	84,6
Ne	57	15,4

Graf 4 – Oblíbenost četby

Výsledky této otázky mě velice překvapily. Většina dotazovaných dětí odpověděla na otázku „Čteš rád/a?“ kladně, což jsem nečekala. Myslím si, že takto kladné odpovědi jsem získala převážně proto, že téměř každá základní škola se snaží nějakým způsobem zatraktivnit četbu a četbě knih se věnuje i během vyučovacích hodin. Vyzdvihla bych například činnost v základní škole Chlumec nad Cidlinou, kde mají děti každý den za úkol číst libovolný počet stran v rozečtené knize. Počet přečtených stran poté rodiče zapíší do tabulky k příslušnému datu a podepíšou. Druhý den ve škole proběhne kontrola. V momentě, kdy dítě 5x nesplní úkol, provede paní učitelka zápis do žákovské knížky.

Já sama ve své třídě používám motivaci k četbě prostřednictvím výzdoby třídy. Na zadní stěně třídy máme nalepenou velkou kartonovou otevřenou knihu. V momentě, kdy žák přečte knihu, vezme si ze skříňky malou papírovou knížku, kam napíše název knihy a jejího autora a knížku upevní kamkoliv na stěnu s naší velkou knihou. Poté třídě přednese krátký referát o přečtené knize. Takto si děti mezi sebou navzájem vyměňují typy, co mohou číst, knížky si mezi sebou dokonce půjčují. Do této činnosti se zapojují s nimi, takže na stěnu lepím i své přečtené knihy. Musím říci, že děti to vážně baví a stále mezi sebou soutěží, kdo bude mít na zdi nejvíce knížek, proto ve svém volném čase začaly více číst.

Dále jsem také zjistila, že všechny oslovené školy s dětmi navštěvují městskou knihovnu a jejich programy pro děti, což je pro četbu taktéž motivující.

Otázka č. 5 Když si vybíráš knihu ke čtení, podle čeho volíš?



Tab. 5 - Výběr knihy

	Četnost	%
Doporučení	149	27,8
Obálka	116	21,6
Rozsah	97	18,1
Autor	78	14,5
Jiné	97	18,4

Graf 5 – Výběr knihy

Otázka č. 5 byla otázkou polouzavřenou. Děti měly na výběr z několika možností a dále také kolonku pro vlastní odpověď. Dále měly možnost zaškrtnout více odpovědí. Z výsledků je patrné, že děti v mladším školním věku vybírají knihu ke čtení podle doporučení, ať už od paní učitelky, paní knihovnice či spolužáka. Jako druhým nejčastějším kritériem děti zaškrtovaly obálku, což není překvapivým výsledkem, myslím si, že mnozí dospělí své knihy také volí právě takto. Na třetím místě se umístilo kritérium rozsah, děti to často komentovaly slovy „Čím kratší, tím lepší.“ Často zaškrtovanou odpovědí byl také autor, i děti v mladším školním věku mají své oblíbené autory, ke kterým se rádi vrací.

Kolonka „Jiné“ obsahuje další kritéria, většinou ta, která děti dopisovaly ručně. Objevilo se zde kritérium obsah s četností 5,5 %, dále název knihy, zda je poutavý nebo nikoliv (3,4 %), kritérium kousek knihy si přečtu (2,6 %), popis děje na zadním přebalu knihy (1,5 %), kritéria je mi to jedno a ilustrace (1 %), téma (0,7 %), kritéria písmo, série a humor (0,4 %), kritéria film a žánr (0,2 %).

V některých dotaznících byly zaškrtnuty všechny možnosti, z čehož jsem usuzovala, že to jsou děti, které čtou často a rádi a svůj čtenářský zájem třeba teprve hledají. Některé děti naopak zaškrtnuly pouze jednu možnost, podle čeho si vybírají knihu, což je podle mého názoru možná trochu omezující při výběru knihy, kterou chtějí číst.

Otázka č. 6 Jaký žánr čteš nejraději?



Graf 6 - Žánr

Tab. 6 - Žánr

Žánr	Četnost	%
Dobrodružné	206	26
Fantasy	177	22,3
Komiksy	116	14,6
Pohádka	98	12,3

Otázka č. 6 byla opět otázkou polouzavřenou. Děti zde vybíraly neoblíbenější a nejčtenější žánry a opět mohly zaškrtnout více odpovědí. Myslím si, že není překvapivé, že nejčtenějším žánrem jsou dobrodružné knihy. Děti, které odpovídaly právě takto, měly v dalších otázkách zmínky o autorech, jako je například Thomas Brezina, Mary Pope Osbornová, apod.

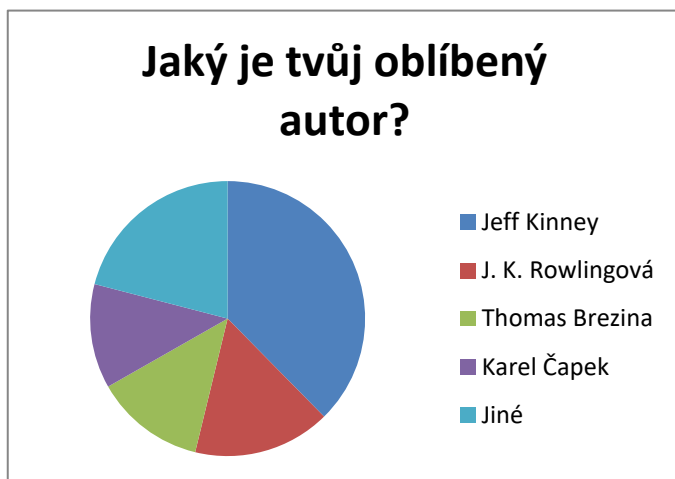
Druhým nejčtenějším žánrem se v tomto průzkumu stal žánr fantasy. Velice mě překvapilo, že se umístil takto vysoko, myslela jsem si, že je to žánr spíše pro starší děti, protože pro tento věk se mi zdá náročný.

Velmi dobře se umístily komiksy, což pro mě bylo celkem překvapivé. Učitelé a učitelky však hovoří o tom, že komiksy dětem hojně doporučují, protože to děti baví, samy je vyhledávají a jsou velmi vhodné pro děti „nečtenáře“, protože jim přijde, že vlastně nečtou knihu.

Ovšem největším překvapením pro mě byla čtvrtá nejčastější odpověď, a to byl žánr pohádka. Děti mají pohádky samozřejmě rády v každém věku, ale v období mladšího školního věku se stydí přiznat, že pohádky stále čtou a líbí se jim. Myslím si, že díky anonymitě dotazníků neměly problém tuto kolonku zaškrtnout.

Do kategorie jiné spadají žánry, které byly v nabídce, ale děti je volily méně než předchozí čtyři, nebo žánry, které dopisovaly samy děti. Objevily se zde encyklopedie s četností 7,7 %, historická díla (5 %), povídky (4,5 %), dívčí romány (3 %), humorné příběhy (1,1 %), sci-fi (1 %), horory (0,7 %), žánry poezie a detektivky (0,6 %), žánry akční a pověsti (0,2 %).

Otázka č. 7 Jaký je tvůj oblíbený autor?



Tab. 7 - Oblíbený autor

Oblíbený autor	Četnost	%
Jeff Kinney	58	37,7
J. K. Rowlingová	25	16,2
Thomas Brezina	20	13
Karel Čapek	19	12,3

Graf 7 – Oblíbený autor

Tato otázka obsahovala ještě dodatek: Pokud nemáš žádného oblíbeného autora, napiš název knihy, kterou jsi četl/a naposledy podle svého vlastního výběru. Jednalo se o otázku zcela otevřenou, proto byly odpovědi dětí velice rozmanité. Do grafu a tabulky jsem proto zanesla jména autorů, kteří se v dotaznících vyskytly více jak 3x. Vyhodnotit tuto část dotazníků bylo nejtěžší, protože skoro každé z dětí uvedlo jiného autora nebo knihu, nebo nějakým způsobem napsalo špatně jméno nebo název.

Myslím si, že není žádným překvapením, že tabulce vévodí autor Jeff Kinney, který píše Deník malého poseroutky. Tato kniha je u dětí velice populární a čtivá. Často se také objevovalo jméno J. K. Rowlingová, což mě udivilo, protože si myslím, že její knihy o Harrym Potterovi jsou celkem těžké na četbu pro děti mladšího školního věku.

Na třetí příčce se umístil Thomas Brezina. Tento autor je velice populární napříč věkem, jeho knihy jsem četla jako malé dítě a ráda se k nim vracím i dnes, takže jsem velice ráda, že se v mém průzkumu umístil takto vysoko.

Největším překvapením pro mě bylo jméno Karla Čapka, umístěné hned za Thomasem Brezinou.

Další jména, která se v dotazníku objevila více než 3x jsem zanesla do kolonky „Jiné“. Jedná se o autora Davida Williamse (4,6 %), Roalda Dahla (4,6 %), Rachel Renée Russelovou (4,6 %), Boženu Němcovou (4,6 %) a Jill Hucklesbyovou (2,6 %).

Mezi další autory, které jsem zde neuvedla z důvodu nízké četnosti jsou například C. S. Lewis, Rick Riordan, Jacqueline Wilsonová, Ivana Peroutková a Mary Pope Osbornová.

Otázka č. 8 Napiš název knihy, kterou bys doporučil ostatním.



Graf 8 – Doporučená kniha

Tab. 8 - Doporučená kniha

Doporučená kniha	Četnost	%
Deník malého poseroutky	61	40,7
Harry Potter	32	21,3
Klub tygrů	16	10,7
Babička Drsňačka	6	4

Otázka č. 8 byla opět otázkou otevřenou. Během vyhodnocování jsem se rozhodla zachovat se stejně jako v předchozí otázce, tedy uvést pouze knihy, které se v dotaznících objevily více jak 3x.

Opět nejčastější doporučenou knihou je Deník malého poseroutky od Jeffa Kinneyho. Pro děti jsou jeho knihy velice přitažlivé, protože obsahují jednoduché ilustrace a málo textu. I v této otázce se velmi často objevoval Harry Potter nebo Klub tygrů. Když se podíváme na předchozí graf, zjistíme, že první tři místa jsou obsazeny tituly autorů, kteří se umístili stejně v předchozím grafu.

Kategorie „Jiné“ zahrnuje tituly knih, které se v dotazníku objevily opět více než 3x, a je to Deník Mimoňky (4 %), Dášenska (4 %), Simpsonovi (4 %), Soví kouzlo (3,3 %), Malý princ (2,6 %), Honzíkova cesta (2,6 %) a Našlo se koťátko (2,6 %).

Názvy knih, které jsem neuvedla do grafu a tabulky z důvodu nízké četnosti byly například Penny Vostrá, Agáta a doktor lupá, Alea dívka moře a Tary, příběh parkouristy.

Otázka č. 9 Kde sháníš knihy, které čteš?



Graf 9 – Zdroj knih

Tab. 9 - Zdroj knih

	Četnost	%
Městská knihovna	223	31,1
Obchod	166	23,2
Rodiče	158	22,1
Sourozenec	47	6,6

Poslední otázka byla otázkou polouzavřenou, děti měly na výběr z několika možností, nebo mohly opět dopsat vlastní zdroj. Nejčastější odpovědí byla městská knihovna, což mě moc nepřekvapilo. Do městských knihoven se chodí například i v rámci vyučování, což je podle mě výborný nápad.

Další častou odpovědí byl obchod, jinak řečeno, děti mají knížky doma, dostávají je dárkem a podobně. Stejně tak si můžeme vyložit i kolonky rodiče a sourozenec. Tyto tři možnosti byly většinou zaškrťovány společně.

Mezi „Jiné“ jsem zařadila prarodiče (6,4 %), školní knihovna (5,4 %), vrstevníci (2,5 %), třídní knihovna (1,1 %), dárek (0,8 %), internet (0,5 %), čtečka knih (0,1 %).

Školní a třídní knihovny měly menší četnost, než například městská knihovna. Myslím si, že je to způsobeno tím, že tyto knihovny nejsou na školách ještě tolik rozšířené. Podle mého aktuálního pozorování však můžu s potěšením říci, že na několika školách v mém okolí se tato situace mění. Vznikají různé čtecí koutky s křesílky, kde si děti mohou číst o přestávkách či pauzách na oběd a z rozhovorů, které jsem o tom vedla s učiteli, kteří tyto koutky vytvořili, v nich děti tráví čím dál více času.

Já sama se ve své třídě snažím vytvořit třídní knihovnu, aby děti vždy měly co číst, ale musím říci, že to jde velice pomalu, protože nám na to chybí finance. Školní knihovnu však máme ve škole perfektně vybavenou, snažíme se nakupovat stále nové knihy, o které mají děti zájem a rády si je půjčují.

4.4 Shrnutí a diskuze průzkumu

Když jsem začínala tvořit tento dotazník, měla jsem celkem určitou představu toho, co se z výsledků dozvím. Během své pedagogické praxe jsem se setkala s tím, že děti mnohem radši sáhnou po knize Jeffa Kinneyho než například po knize od Boženy Němcové. Proto musím říct, že mě nepřekvapilo, že se na první příčce četností objevil právě Jeff Kinney a jeho Deník malého poseroutky. Co mě naopak velmi pozitivně překvapilo, bylo to, že děti stále čtou a mají rádi Klub tygrů od Thomase Breziny nebo Harryho Pottera od J. K. Rowlingové. Myslím si, že celá série Harryho Pottera rozhodně nepatří do rukou dětí mladšího školního věku. Podle mého názoru jsou pro ně vhodné první tři díly, protože nejsou tolik obsáhlé a plné děje a zvrátů jako díly další.

Dalším překvapením bylo pro, že většina dotazovaných dětí čtou rády. Když si vzpomenu na svá školní léta, především na své spolužáky, vybaví se mi jejich odpor ke knihám a čtení obecně. Domnívám se, že v dnešní době jsme v tomto zaznamenali opravdu velký posun dopředu. Podle mého jsou knížky pro děti tvořeny atraktivněji a jsou více propagovány ve škole a v knihovnách pořádáním různých akcí.

Dotazník byl vytvořen úměrně k věku dětí, byl srozumitelný a pochopitelný. Vyplnění dotazníku dětem zabralo maximálně 20 minut.

Když porovnám výsledky svého průzkumu a průzkumu Nejčtenějších knih dětí 5. ročníku z roku 2012, který je uveden v knize Aleny Zachové – Čtenářství a čtenářská gramotnost, zjišťuji, že i přesto, že průzkumy jsou od sebe vzdálené 7 let, objevují se tam stejná jména autorů. Už v roce 2012 byla kniha Deník malého poseroutky velice populární, zejména u chlapců, v průzkumu se umístila na 3. místě. Dále se zde objevilo i jméno Karla Čapka, stejně jako v mém průzkumu, a to na 1. místě u dívek. Co mě velice překvapilo, bylo umístění Stanislava Rudolfa na 2. místě s knihou Metráček a umístění Stephenie Meyerové na 5. místě s knihou Stmívání. (Zachová, 2013)

Byla jsem přesvědčena, že Stanislav Rudolf je autor, kterého dnešní dívky moc neznají a tudíž jeho knihy nečtou. Naopak Stephenie Meyerová je velice populární autorkou, zde mě spíše překvapilo, že dívky v 5. třídě sáhnou po tak tlustém svazku knihy jako je Stmívání a jeho další díly.

Na první příčce v průzkumu Aleny Zachové u chlapců je Vojtěch Steklač a jeho knihy Pekelná třída a Boříkovy lapálie, u dívek je to Karel Čapek s Dášenkou. (Zachová, 2013)

5 Projekt Jeff Kinney

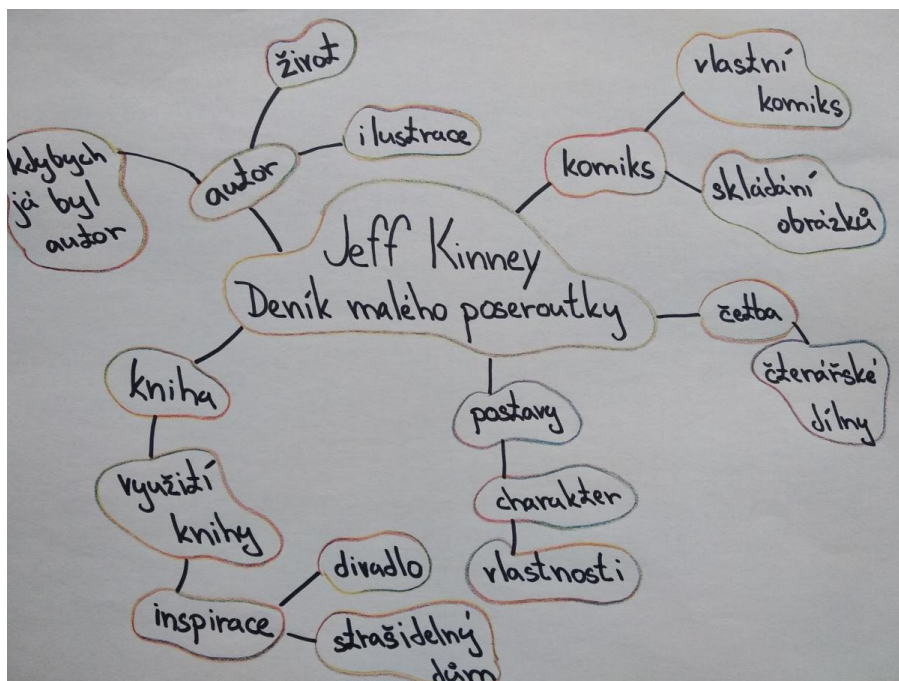
Projekt, který jsem odučila na základní škole v Chlumci nad Cidlinou, se měl týkat nejčtenější knihy u dětí v mladším školním věku. Z výsledků průzkumu vyplývá, že projekt byl směřován k tématu knih Deník malého poseroutky od Jeffa Kinneyho. V dotaznících se tyto knihy objevovaly velice častě, je tedy zřejmé, že u dětí jsou velice oblíbené. Myslím si, že je to převážně způsobeno tím, že je to psáno jako komiks. V knihách Jeffa Kinneyho je celkem málo textu, hodně jednoduchých kreseb, ale především perspektivní témata pro děti mladšího školního věku. Problémy, které řeší hlavní postava Gregory Heffley, jsou totožné s problémy dětí právě této věkové skupiny, takže se s hlavní postavou mohou ztotožňovat a v některých jeho příbězích mohou nalézt návod k řešení svých vlastních problémů.

Knihy Jeffa Kinneyho jsou i velice propagovány v knihkupectvích a knihovnách, jsou doporučovány i dětem „nečtenářům“, právě proto, že obsahují málo textu.

Když jsem dětem oznámila, že je čeká třídní projekt o knihách, netvářily se moc nadšeně. V momentě, kdy zjistily, jakým knihám a jakému autorovi se budeme věnovat, jejich zájem naštěstí vzrostl a projekt je začal bavit. Během celého projektu jsme měli k dispozici 8 dílů Deníků malého poseroutky, v několika výtiscích, aby každé dítě mělo vždy jednu knihu. Knihy jsme měly z vlastních zdrojů (děti si donesly své vlastní knihy, já také), zbytek jsme si půjčily ve školní knihovně.

Děti se s Deníkem malého poseroutky setkávaly už v minulém školním roce, kdy byl zařazen jako mimočítanková povinná četba, takže s tvorbou Jeffa Kinneyho už několikrát pracovaly, tudíž nebylo nutné je příliš mnoho seznamovat s autorem a jeho knihami. Znalost autora nám velice zjednodušila práci. Znalost knih umožnila samostatné čtení do projektu zařadit pouze jednou.

Před tvorbou projektu jsem si vytvořila myšlenkovou mapu, kde jsem si zakreslila, kam až se chci s dětmi dopracovat. Vypracování mapy byl výborný nápad, neboť během zakreslování mě napadlo spousta zajímavých činností.



Obr. 1 - Myšlenková mapa

Tvorba myšlenkové mapy mi nezabrala mnoho času a stala se velmi výborným pomocníkem k vymýšlení všech činností, které jsem v projektu zrealizovala.

5.1 Záměr projektu

V této části diplomové práce konkrétně rozeptišu důležité informace o projektu, tzn. cíle projektu, kde je projekt realizován, jaké třídy se ho účastní a jaká je časová dotaze projektu.

Název: Tři dny s Gregory Heffleym

Škola: ZŠ Chlumeč nad Cidlinou

Věková skupina: 9 – 12 let (4. a 5. třída)

Počet dětí: 4. B – 24 dětí, 5. B – 25 dětí

Délka projektu: 3 dny

Hlavní cíl projektu:

- Žáci se seznámí s tvorbou Jeffa Kinneyho

Cíle:

- Žáci se seznámí s životem Jeffa Kinneyho
- Žáci si přečtou několik úryvků z knih Deník malého poseroutky
- Žáci zrealizují krátké vtipné představení na motivy knihy
- Žáci vytvoří kartonovou postavu Grega Heffleyho
- Žáci se naučí spolupracovat ve skupině
- Žáci se naučí nové pojmy (ilustrátor, komiks)

- Žáci vytvoří „Zábavní park“ pro mladší děti
- Žáci napíší dopis směřovaný autorovi
- Žáci vymyslí svůj vlastní komiksový příběh
- Žáci seskládají z obrázků nový příběh
- Žáci vyplní závěrečný pracovní list, který slouží jako reflexe celého projektu

5.2 Plánování projektu

Plánování tohoto projektu mě velice bavilo, především proto, že se týká knih, které mám já sama ráda a doufala jsem, že Greg Heffley děti zaujme natolik, že i z „nečtenářů“ se aspoň na chvíli stanou čtenáři. Příprava projektu mi trvala zhruba měsíc, plánovat jsem začala v srpnu 2019.

Na začátek jsem si nakreslila myšlenkovou mapu, jak jsem již zmiňovala v úvodu. Myšlenková mapa mi pomohla urovnat si v hlavě to, co s dětmi chci dělat a co je naopak zbytečné. Už během vypracovávání myšlenkové mapy mě napadaly konkrétní činnosti, které jsem si rovnou psala zvlášť na papír, abych je nezapomněla. Po dokreslení myšlenkové mapy jsem si nejprve na obyčejný papír sepsala všechny činnosti, které mě napadly k tématu Deníku malého poseroutky. Když jsem měla napsané dostatečné množství činností, snažila jsem se je seřadit tak, aby na sebe činnosti vzájemně navazovaly. Teprve po tomto kroku jsem činnosti rozdělila do dnů a přemýšlela o časové dotaci, organizaci a metodách práce. Nakonec jsem finální podobu celého projektu zanesla do počítače, abych mohla provádět průběžné úpravy.

Projekt jsem nevymýšlela dlouho. Myslím si, že mi hodně pomohla vytvořená myšlenková mapa, znalost knih Jeffa Kinneyho a v neposlední řadě také to, že projekt jsem tvořila až po dopsání teoretické části.

Z pohledu pomůcek, byl projekt velice nenáročný. V první řadě jsem sháněla dostatečné množství knih, aby každé dítě mělo vždy jednu knihu k dispozici. Nejprve jsem se obrátila na děti ve třídách, kde se měl projekt uskutečnit, poté na školní knihovnu. Knih se nám nakonec sešlo mnoho, dokonce jsme měli větší počet knih než dětí, což byla výhoda, protože děti si tak mohly prohlédnout více dílů. Dále jsme potřebovali už jen čisté papíry, tužky, naskenované obrázky z knih a jeden větší balicí papír na vytvoření velkého Gera Heffleyho.

Problém jsem však měla s vymýšlením úvodní motivace. Pokládala jsem si otázku, jak děti navnadit na celý projekt, který se týká čtení, které je moc nebaví. Zhruba týden před zařazením projektu jsem jim během čtení vyprávěla o různých metodách čtení,

kteře bychom si mohli společně vyzkoušet v rámci jistého čtenářského projektu. Také jsem jim vyprávěla o své diplomové práci a o tom, že jsem sama vymyslela jeden takový čtenářský projekt, který by je mohl zaujmout, protože jsem tam právě některé zajímavé metody zařadila. Toto vyprávění nastartovalo jejich dětskou zvědavost, a poté už stačilo říci pár slov o tom, že jsem se rozhodla svůj projekt s nimi absolvovat. Předem jsem děti obeznámila s tím, jak dlouho se budeme projektu věnovat, co je naším cílem, jaké metody práce bude využívat, kdo všechno se zapojí a podobně.

5.3 Realizace projektu

Projekt jsem realizovala 9. – 11. 9. 2019 nejprve ve třídě 4. B, zde jsem třídní učitelka. Mohla jsem si zvolit, jaké dny tomu věnuji a kolik času si na projekt ponechám. Fotodokumentaci jsem pořizovala převážně ve své třídě. Ve třídě jsme byli velmi omezeni prostorem. Máme velice malou třídu, volný prostor je pouze před tabulí. Proto jsme některé činnosti nemohli splnit po organizační stránce, například rozhovory v kruhu na koberci, četba na pohodlném místě, a podobně.

Následně jsem projekt odučila 16. – 18. 9. 2019 v 5. B, kde to bylo z časového hlediska náročnější, protože jsem se musela domlouvat s jejich třídní učitelkou na výměně hodin. Nabyla jsem dojmu, že projekt si více užily děti ze 4. B, Deník malého poseroutky je nadchl a u některých žáků jsem dokonce zaznamenala posun v tom, že se z „nečtenářů“ postupně stávají čtenáři.

Já osobně jsem si celý projekt také více užila ve 4. B, protože tuto třídu učím už od září a trávím s ní každý všední den, jsme na sebe už zvyklí a vím, co od dětí mohu očekávat, co zvládnou a co je na ně už naopak moc náročné.

Projekt jsem uvedla úvodní motivací:

- Rozhovor: *„Jak jsme si slíbili, budeme se teď po dobu tří dní věnovat jistému autorovi a jeho knihám. Nejdříve společně zjistíme, o koho se vůbec jedná a jaké knihy napsal nebo napsala. Během celého projektu budeme střídavě pracovat individuálně a ve skupinkách, hodnotit svou vlastní práci, ale i práci ostatních, také budeme něco budovat a vytvářet, budeme si hodně povídat a přemýšlet, co nám vlastně autor chtěl říci.“*

Následně popíši jednotlivé dny realizované v projektu, které jsem odučila jak ve 4. třídě, tak v 5. ročníku.

1. den - Seznamte se, Jeff Kinney

První den projektu se bude týkat seznámení dětí s autorem Jeffem Kinneym a poznání jeho tvorby. Následně se budeme věnovat jeho knihám zařazením dramatické výchovy a samostatného čtení.

Tab. 10 - Přehled činností

ČINNOSTI	ČAS	ČINNOSTI ŽÁKA	ČINNOSTI UČITELE	POMŮCKY	METODY PRÁCE	CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE
Zjistí, o kom si budeme povídat	10 minut	Spojování indicií, odhalení jména autora	Promítání obrázků, podávání komentáře k obrázkům	Dataprojektor, obrázky, lístečky, tužky	Metoda slovní - rozhovor, samostatná práce	Zjistit jméno autora, kterého se celý projekt týká	K řešení problémů, komunikativní, k učení
Seznámení s autorem a jeho tvorbou	10 minut	Přednést fakta, které vědí o autorovi	Vést diskuzi, doplnit nevyřčené informace		Metoda diskuzní	Uvést všechna fakta o autorovi	Komunikativní, k učení
Teploměr	5 minut	Vyjádření svého názoru ke knihám prostřednictvím pohybu	Zadat kritéria hodnocení		Metoda názorně-demonstrační, reflexe	Vyjádřit svůj názor na autorovu tvorbu	Komunikativní
Další autoři	10 minut	Upřesnit, proč se objevila i jména jiných autorů	Vést diskuzi, doplňovat nevyřčené informace, popřípadě dohledávat informace na internetu	Počítač	Metoda diskuzní	Uvést důvody, proč se na lístečcích objevila i jiná jména autorů	Komunikativní, sociální a personální
Samostatné čtení	40 – 50 minut	Četba vybrané knihy po dobu 20 – 25 minut	Usměrňovat diskuzi o přečtených knihách	Knihy Deník malého poseroutky	Metoda slovní – rozhovor, samostatné čtení	Přečíst jakýkoli úryvek z knih	K učení, komunikativní, sociální a personální
Vtipné představení	40 minut	Rozdělení do skupin, příprava vtipného vystoupení, které vychází ze čtené knihy	Pomáhat utvořit skupiny, usměrňovat práci dětí	Knihy Deník malého poseroutky, různé předměty denní potřeby	Metoda názorně-demonstrační, předvádění, pozorování, výuka dramatem, skupinová	Odehrát krátké vtipné představení před třídou	Komunikativní, sociální a personální, pracovní

					práce		
Náš kamarád Greg	45 minut	Tvorba papírové podoby hlavní postavy z knihy	Usměrňovat práci dětí	Velký balicí papír, pastelky, tužky, fixy	Metoda dovednostně-praktická	Vytvořit papírovou hlavní postavu	Komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, pracovní
Zhodnocení	5 minut	Hodnocení celého dne pomocí palců	Pokládání otázek směřující k reflexi celého dne		Metoda názorně-demonstrační, reflexe	Zhodnotit svou práci, práci ostatních, činnosti	Komunikativní, sociální a personální

Činnosti:

1. Zjistí, o kom si budeme povídat

- Pomůcky: dataprojektor, lístečky, tužky
- 10 minut
- Děti zatím nevědí, o jakém autorovi si budeme následující dny povídat, proto jsou připraveny obrázky, které jim napoví, o koho se jedná
- *„Náš projekt právě začíná, ale o kom, že si to tu budeme celé tři povídat? Pojd'te to společně zjistit. Přes dataprojektor vám promítnu několik obrázků, které se přímo týkají našeho autora či autorky. Každý z vás dostane malý lísteček, kam napíšete jméno autora, který vás napadne po zhlédnutí všech obrázků.“*
- Promítání obrázků – vlajka státu, kde autor žije, číslo 19 (počet jeho vydaných knih v ČR), komiksový obrázek, deník, iniciály autora (J. K.), obrázek hlavní postavy z jeho knih (Gregory Heffley)
- Podle indicií by děti měly poznat, o koho se jedná, své typy napíší na lístečky, které odevzdají

2. Seznámení s autorem a jeho tvorbou

- 10 minut
- Společně pročteme jména na lístečcích a řekneme jméno autora, o kterém si budeme povídat – děti se s tímto autorem již setkaly, takže by jeho jméno měly bez problému uhádnout
- Rozhovor o faktech o autorovi – jeho život, tvorba, knihy
- Nejprve nechat mluvit děti – aby řekly, co o něm vědí, proč se jim líbí nebo nelíbí jeho knihy, poté doplnit zajímavé informace,

3. Teploměr

- 5 minut
- Pomocí techniky teploměru ohodnotíme, jak se nám líbí tvorba Jeffa Kinneyho
- V jednom rohu třídy je „Vůbec se mi nelíbí“, v protějším rohu třídu je „Moc se mi líbí“
- Otázka: Jak se nám líbí tvorba Jeffa Kinneyho?



Obr. 2 - Teploměr

4. Další autoři

- 10 minut
- Pomůcky: lístečky se jmény, které psaly děti
- Tato činnost proběhne pouze v případě, že se na lístečcích objevila i jiná jména autorů
- Proč se tam objevilo zrovna toto jméno? Co má s Jeffem Kinneyem společného?

5. Samostatné čtení

- Pomůcky: knihy Deník malého poseroutky (k dispozici prvních 8 dílů v několika výtiscích)
- 40 – 50 minut
- Každé dítě si vezme jednu knihu, se kterou se posadí kamkoli ve třídě (lavice, koberec, polštář)
- Po dobu 20 – 25 minut se každý věnuje četbě, děti si mohou vybrat libovolný úsek v knize

- Po vypršení časového limitu určený ke čtení se společně posadíme do kroužku a každé dítě stručně řekne, o čem četl (kdo v úryvku vystupoval, co se tam stalo) – tímto velice rychle poznáme, jak se postavy v knize chovají, jaké mají vlastnosti, čím se baví, co dělají, apod.



Obr. 3 - Samostatné čtení

6. Vtipné představení

- Pomůcky: knihy Deník malého poseroutky
- 40 minut
- Děti vytvoří skupinky po čtyřech
- Každá skupina si vezme k dispozici jednu knihu, kde vybere jakoukoli situaci, která jim přijde vtipná (vybírají na základě rozhovoru z předchozí činnosti)
- Ve skupině si rozdělí role a zkusí scénku přehrát
- Po 20 minutách si scénky navzájem přehrajeme



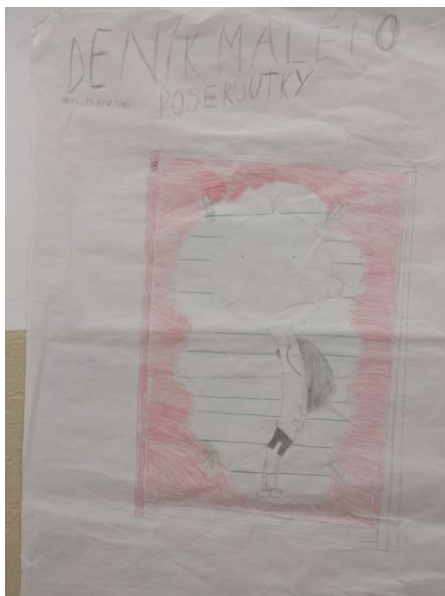
Obr. 4 - Vtipné představení



Obr. 5 - Vtipné představení

7. Nás kamarád Greg

- Pomůcky: velký karton, pastelky, fixy
- 45 minut
- Na začátek si sedneme do kroužku a budeme si povídat, co jsme se během dnešního čtení dozvěděli o hlavní postavě v knize – jak Greg vypadá, jak se chová, jaké má vlastnosti
- Poté na zem rozložíme karton a psací potřeby
- Na karton společně nakreslíme postavu Grega, kterého oblékneme a vybarvíme přesně podle toho, jak je popisován v knize
- Poté kolem jeho postavy vypíšeme důležité informace o něm (vlastnosti, chování)
- Kartonového Grega si vystavíme v zadní části třídy



Obr. 6 - Greg 4. B



Obr. 7 - Greg 5. B

8. Zhodnocení

- 5 minut
- Děti sedí v lavicích a pomocí palců odpovídají na otázky, které jim pokládám
- Palec nahoru = líbilo se mi, palec uprostřed = docela dobré, palec dolů = nelíbilo se mi
- Otázky: Jak se vám líbilo pracovat s indiciemi a poznávat podle nich, o kom si budeme povídat? Jak se vám pracovalo ve skupině, když jste nacvičovaly scénky? Jak se vám pracovalo na postavě Grega, když jste musely pracovat celá třída najednou? Jak hodnotíte celý dnešní blok?



Obr. 8 - Hodnocení dne

Když děti hodnotily první den projektu, říkaly, že vše bylo super. Hned poté, co uhodly, o kom si budeme celé tři dny povídat, byly nadšené. Z celého prvního dne je samozřejmě nejvíce bavila činnost Vtipné vystoupení. Skupinky, ve kterých pracovaly, si mohly utvořit samy, proto je práce bavila. Pro tuto činnost jsem jim ponechala i více času, protože každá skupinka si nakonec připravila minimálně 3 představení.

Naopak nejméně zábavná činnost pro ně byla Seznámení s autorem. Bylo to zřejmě z toho důvodu, že musely sedět a poslouchat, protože o autorovi ony samy moc informací nevěděly.

Obecně si ale myslím, že celý první den byly nadšené z toho, že se vlastně neučíme a věnujeme se něčemu jinému, než je český jazyk, matematika a podobně.

Já bych jako nejpovedenější činnost označila Náš kamarád Greg. Děti spolu během práce krásně spolupracovaly, nehádaly se, dokázaly si rozdělit role a myslím si, že jejich výsledný výtvar je krásný.

Ovšem negativně bych ohodnotila naše organizační podmínky, které jsme bohužel nemohly ovlivnit. Z důvodu malého prostoru ve třídě si děti nemohly vybrat pohodlné místo na čtení a četly tak klasicky v lavicích. Jediná změna nastala ve chvíli, kdy vyráběly papírového Grega, na tuto činnost jsme se mohly přesunout do učebny výtvarné výchovy, kde jsme měly prostoru dost.

2. den – Jsem ilustrátorem a autorem

Náplní druhého dne bude především práce s ilustrací knih. Dále zapojíme svou fantazii při vymýšlení Strašidelného domu. V neposlední řadě děti napíší dopis pro autora, kde mu položí otázky, které jim během četby jeho knih vyvstaly na mysl.

Tab. 11 - Přehled činností

ČINNOSTI	ČAS	ČINNOSTI ŽÁKA	ČINNOSTI UČITELE	POMŮCKY	METODY PRÁCE	CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE
Mám poslední slovo	30 minut	Listování v knize, vybírání jednoho obrázku, který nás něčím oslovil	Usměřování práce dětí, pokládání otázek, vedení rozhovoru	Knihy Deník malého poseroutky	Metoda manipulační, rozhovor	Představit ilustrace Jeffa Kinneyho	Komunikativní, sociální a personální
Ilustrátor	50 minut	Malování obrázků,	Zadání práce,	Čtvrtky A3, tužky,	Metoda dovednostně-	Vytvořit vlastní	Komunikativní, sociální a

		psaní textu, skládání příběhu, prezentování vlastní práce	usměrňování práce dětí, vedení rozhovoru	pastelky, fixy, pravitka	praktická, metoda slovní – rozhovor, samostatná práce	komiksový příběh, představit ho třídě	personální, pracovní
Strašidelný dům	30 minut	Poslouchání čtené ukázky, tvorba skupin, vypracování návrhu na strašidelný dům	Četba ukázky z knihy, rozdělení dětí do skupin, vedení rozhovoru	Knihy Deník malého poseroutky 1. díl (ukázka ze strany 53), papíry, tužky	Metoda slovní – vyprávění, rozhovor, skupinová práce	Vytvořit návrh na vlastní Strašidelný dům inspirovaný přečtenou ukázkou	K řešení problémů, komunikativní, k učení, sociální a personální
Jsi spisovatel	45 minut	Napsání dopisu pro autora, nebo popsat postavu z knihy	Zadání práce, usměrňování práce dětí	Papíry, tužky	Metoda dovednostně-praktická, samostatná práce	Napsat dopis autorovi, nebo popsat jakoukoli postavu z knihy	K učení, pracovní
Zhodnocení	10 minut	Hodnocení celého dne pomocí pohybů ruky	Pokládání otázek, které vedou k hodnocení celého dne, určitých činností, práce dětí		Metoda názorně-demonstrační, reflexe	Zhodnotit celý den, svou práci, práci ostatních, činnosti, průběh	Komunikativní, sociální a personální

Činnosti:

1. Mám poslední slovo

- Pomůcky: knihy Deník malého poseroutky
- 30 minut
- Sedíme v kroužku v zadním prostoru třídy tak, abychom na sebe všichni dobře viděli
- Každé dítě s v knize vybere jeden obrázek, který poté ukáže třídě
- Ostatní děti hádají, proč si vybral právě tento obrázek
- Po několika typech dítě řekne důvod, proč si ho vybral
- Rozhovor: kolik dětí si vybralo stejný obrázek, zapamatoval si někdo, proč si on vybral právě tento obrázek, jaký obrázek si kdo vybral a podobně

2. Ilustrátor

- Pomůcky: čtvrtka A3, pastelky, fixy, pastely
- 50 minut
- Každé dítě dostane čtvrtku A3
- Na čtvrtku zkusí vytvořit svůj vlastní komiksový příběh
- Děti se mohou inspirovat knížkou Deník malého poseroutky, ale mohou si vytvořit i zcela nové postavy a prostředí
- Hotové komiksy si společně projdeme a přečteme, poté si je vystavíme ve třídě



Obr. 9 - Tvorba komiksu



Obr. 10 - Hotové komiksy

3. Strašidelný dům

- Pomůcky: obyčejný papír, tužka
- 30 minut
- Děti jsou v zadní části třídy, kde si udělají pohodlí
- Já čtu ukázkou z knihy Deník malého poseroutky 1 – str. 53 - Sobota
- Ukázka vypráví o tom, jak Greg s Rowleym postaví vlastní strašidelný dům pro své mladší kamarády
- Po přečtení ukázky děti utvoří cca 5 skupinek
- Každá skupinka dostane jeden papír A4
- Úkolem každé skupinky je vymyslet, jak a z čeho postavit strašidelný dům v tělocvičně pro spolužáky z vedlejší třídy (4. A)
- Poté si všechny návrhy předneseme a spojíme dohromady nápady všech skupinek, které o den později zrealizujeme



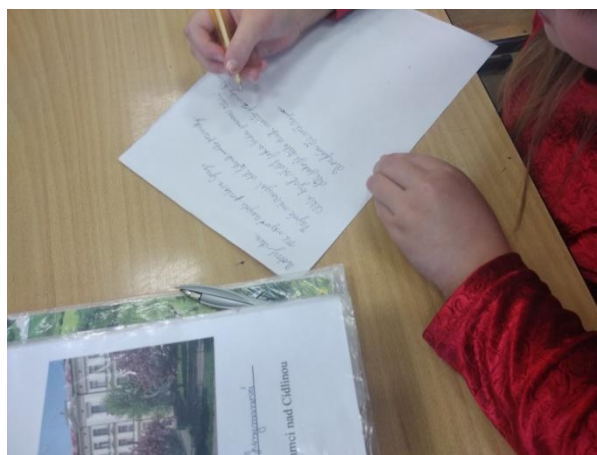
Obr. 11 - Plánování

4. Jsi spisovatel

- Pomůcky: papír A4, tužka
- 45 minut
- 2 možnosti práce – dopis autorovi nebo představení jakékoli postavy z knihy
- *„Představte si, že by zítra sem k nám měl přijet Jeff Kinney. Zkuste si rozmyslet, na co byste se ho chtěli zeptat, za co byste ho pochválili nebo naopak zkritizovali, prostě cokoliv, co byste mu chtěli říct, kdyby se vám*

poštěstilo poznat ho osobně. Nechte si to nejdříve projít hlavou a poté napište autorovi dopis.“

- „Vyberte si jednu oblíbenou postavu z knih *Deník malého poseroutky* a postavu popište tak, jako kdybyste ji chtěli popsat někomu, kdo ji nikdy neviděl.“
- Děti si vyberou jednu z možností a samostatně pracují
- Po dokončení práce si vše společně přečteme a opět vystavíme ve třídě



Obr. 12 - Psaní dopisu

5. Zhodnocení

- 10 minut
- Sedíme v kruhu a máme zavřené oči, na můj povel zvedáme ruku – ruka nahoře = super, ruka před sebou = ušlo to, ruka dole = špatné
- Nejprve hodnotíme celý blok – jak se nám dnes líbil, poté hodnotíme každou činnost zvlášť, jak jsme dnes pracovali, co se nám povedlo nebo nepovedlo

Hodnocení činností v prvním dni dopadlo v obou třídách stejně, ve dnu druhém už docházelo k menším rozdílům. Obě třídy druhý den celkově zhodnotily opět jako velice povedený a zábavný. Děti ze 4. B nejvíce bavila činnost *Strašidelný dům*, a to i přesto, že to zatím byla pouze tvorba návrhu na realizaci. Hodně se do toho vžily a dostávaly vážně skvělé nápady. Děti z 5. B jako nejlepší činnost uvedly *Jsi spisovatel*. Bavilo je představovat si, že by se někdy mohly s Jeffem Kinneym setkat a zeptat se ho na otázky, které je po přečtení jeho knih napadaly.

Obě třídy se však shodly na činnosti, která je bavila nejméně, což byla Mám poslední slovo. Tuto aktivitu bych příště udělala určitě jiným způsobem, lépe bych promyslela organizaci a přesunula se s třídou do většího prostoru. Jelikož jsme tuto činnost opět musely provádět v sedě v lavicích, děti neviděly na obrázky a tím pádem se ani nesnažily vymýšlet, proč si někdo vybral zrovna tento obrázek.

Když jsem projekt vymýšlela, nejvíce jsem se děsila Strašidelného domu. Říkala jsem si, že to není vhodně zvolená činnost pro takto staré děti, ale přesto jsem ji zkusila. Teď zpětně jsem za to ráda. Už plánování Strašidelného domu si děti náramně užily a já s nimi.

3. den – Loučíme se s Gregem

Poslední den projektu budeme věnovat vlastní tvorbě, která se inspiruje v tvorbě Jeffa Kinneyho. Vymyslíme vlastní příběh ze života Grega Heffleyho, zinscenujeme Strašidelný dům v tělocvičně a společně zreflektujeme průběh celého projektu.

Tab. 12 - Přehled činností

ČINNOSTI	ČAS	ČINNOSTI ŽÁKA	ČINNOSTI UČITELE	POMŮCKY	METODY PRÁCE	CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE
Vymysli příběh	45 minut	Rozdělení do skupin, seřazení obrázků, vymýšlení textu	Rozdělení do skupin, rozdání obrázků, usměrňování práce dětí	Naskenované obrázky z knih (cca 40 obrázků), čtvrtky A3, pastelky, tužky, fixy, nůžky, lepidlo	Metoda dovednostně praktická, metoda slovní – rozhovor, skupinová práce	Vytvořit skupinový komiks a zcela nový příběh ze světa Grega Heffleyho	k řešení problémů, k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní
Strašidelný dům	50 minut	Sestavení opičí dráhy, rozestavení na správné pozice, pohyb v tělocvičně určený dle plánu	Sestavení opičí dráhy, provádění dětí po opičí dráze	Masky, míče, žíněnky, lavičky, švédská bedna, švihadla, kužele, žebřiny, deky	Metoda dovednostně praktická	Vytvořit Strašidelný dům pro žáky jiné třídy	K řešení problémů, komunikativní, pracovní
Místa si vymění ti, kteří ...	10 minut	Sesednutí do kruhu, podle instrukcí učitele dochází k výměně	Předávání instrukcí		Metoda názorně-demonstrační, reflexe	Zhodnotit Strašidelný dům jako celek, poté konkrétní činnosti, zážitky a	Komunikativní, sociální a personální

		míst				pocity zúčastněných	
PL Co mi Greg dal do života	30 minut	Vyplnění pracovního listu – odpovídání na otázky, přečtení svých odpovědí	Rozdání pracovních listů, přečtení otázek, zodpovídání případných dotazů	PL Co mi Greg dal do života, tužky	Metoda dovednostně-praktická, metoda slovní – přednesení, samostatná práce, reflexe	Vyplnit pracovní list a tím reflektovat své pocity z knihy	K učení, komunikativní
Společná četba na rozloučenou	25 minut	Výběr ukázky, která se bude číst, poslech četby	Četba vybrané ukázky	Knihy Deník malého poseroutky	Metoda slovní – vyprávění	Poslouchat čtenou ukázkou	Sociální a personální, komunikativní
Lístečkování	15 minut	Hodnocení celého projektu – na lísteček napsat činnost, která se líbila nejvíce a která nejméně	Zadání práce, vedení rozhovoru	Lístečky, tužky	Metoda dovednostně-praktická, metoda slovní – rozhovor, samostatná práce	Zhodnotit celý projekt	Komunikativní, sociální a personální

Činnosti:

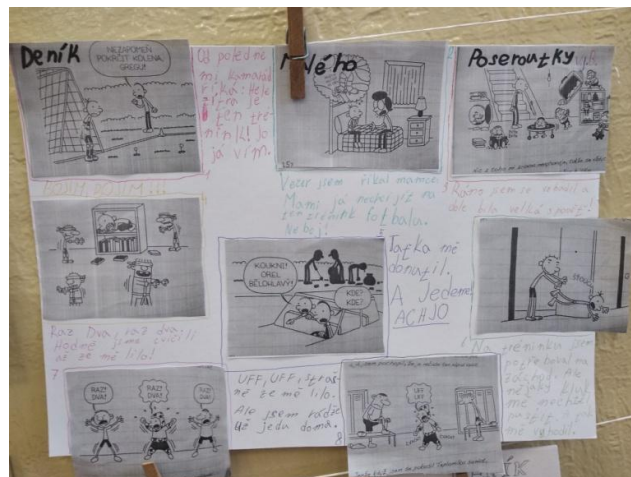
1. Vymysli příběh

- Pomůcky: naskenované obrázky z knih Deník malého poseroutky (40 obrázků), čtvrtka A3, fixy
- 45 minut
- Děti se rozdělí do 5ti skupin
- Každá skupina dostane jednu čtvrtku A3 a obálku s osmi obrázky z knih
- Úkolem každé skupiny je sestavit obrázky do jednoduchého nového příběhu, poté je nalepit na čtvrtku a dopsat komiksově bubliny (text)
- Pokud skupině nebude stačit jedna čtvrtka, poskytnu jim druhou, aby měly dostatek prostoru
- Sestavením obrázku nám vznikne celkem 5 nových příběhů ze života Grega Heffleyho
- Hotové komiksy si společně projdeme a přečteme (každá skupina odprezentuje svůj)

- Poté je vystavíme na chodbu, aby si je mohli přečíst i ostatní žáci



Obr. 13 - Řazení obrázků



Obr. 14 - Skupinový komiks

2. Strašidelný dům

- Pomůcky: žíněnky, lavičky, švédská bedna, koza, švihadla, prostěradla, masky na obličej
- 50 minut
- Děti se přesunou do tělocvičny, kde podle plánu z předchozího dne postaví strašidelný dům a zaujmou své pozice
- Po dostavení strašidelného domu dojdeme do 4. A pro děti, kterým jsme slíbili, že si dům budou moci projít
- Procházet budou postupně ve dvojicích (aby se nebály)



Obr. 15 - Vysvětlení instrukcí



Obr. 16 - Strašidla a zombie

3. Místa si vymění ti, kteří...

- 10 minut
- Společné zhodnocení zábavního parku
- Obě třídy sedí v tělocvičně v kruhu na zemi
- Učitel říká: „*Místa si vymění ti, kterým se zábavní park líbil / nelíbil / připadal zábavný / připadal nudný / připadal strašidelný / něco by změnil / nechal vše stejné / se pracovalo dobře / špatně.*“ + konkrétní nápady na případné zlepšení či konkrétní pochvaly jednotlivých atrakcí a zapojení dětí,

4. Pracovní list Co mi Greg dal do života?

- Pomůcky: pracovní list (příloha B), tužky
- 30 minut
- Každé dítě dostane jeden pracovní list, který si společně projdeme a vysvětlíme si, co budeme dělat
- Každé dítě na otázky odpovídá samo za sebe
- Celý pracovní list je vytvořen jako reflexe knih Deník malého poseroutky
- Po vyplnění listu mohou děti své odpovědi přečíst (jen kdo chce)
- Vyplněné listy necháme rozložené vzadu na koberci a děti si je mohou samostatně projít

5. Společná četba na rozloučenou

- Pomůcky: knihy Deník malého poseroutky
- 25 minut
- Děti se domluví, kterou knihu a kterou pasáž by chtěly číst
- Po domluvě si každý najde pohodlné místo kdekoli ve třídě, během četby si mohou procházet vyplněné pracovní listy
- Já čtu vybranou ukázkou, během četby pokládám otázky k textu



Obr. 17 - Četba na rozloučenou

6. Lístečkování

- Pomůcky: malé lístky papíru, tužky
- 15 minut
- Každé dítě dostane malý lísteček papíru

- Úkolem všech je na lísteček napsat činnost, která se mu líbila nejvíce a jednu činnost, která se mu líbila nejméně
- Jedná se o celkové zhodnocení celého projektu, takže děti vybírají činnosti ze všech tří dnů
- V momentě, kdy mají napsáno, lísteček odevzdají a uděláme si vyhodnocení, která činnost měla největší úspěch, a která naopak nejmenší

Třetí den jsme v obou třídách nejprve zhodnotily celý den, až poté celý projekt. Co se týče hodnocení nejzábavnější činnosti v obou třídách jasně vedl Strašidelný dům, neboli Strašidelná tělocvična, jak si děti samy přejmenovaly. Zařazení této činnosti bylo velice příjemné zpestření, děti se vyřádily a užily si to organizátoři i zúčastnění. Obě třídy se rozhodly postavit opičí dráhu, kterou zúčastněná třída 4. A měla za úkol projít (průvodcem opičí dráhy jsem byla já). Během procházení opičí dráhy organizátoři děti strašili, házeli míče z tribun, schovali se do švédských beden a poté z nich lezli, schovávali se také za deky zavěšené za žebřiny nebo pouze leželi na zemi a čekali, až kolem nich projdou, aby je chytli za nohu a podobně. Celou dobu vydávali různé strašidelné zvuky, 4. B si dokonce donesla vlastní reproduktory a pouštěla hororové nahrávky a také se válečně nalíčila a oblékla.

Byla jsem překvapená, že jako další se jim z tohoto dne líbila četba. Ve 4. B jsem vybranou ukázkou četla já, děti si mohly položit hlavy na složené mikiny na lavici a poslouchaly. V 5. B jsme tuto činnost trochu obměnily, a to tak, že ukázkou četly děti, samy se střídaly.

Když jsme na konci dopoledne společně hodnotili celý projekt, děti ze 4. B mě prosily, zda bychom takovéto akce mohli pořádat častěji. Jejich zájem a nadšení mě velice potěšil.

Jako nejméně zábavnou činnost tohoto dne děti uvedly vyplňování pracovního listu Co mi Greg dal do života. 5. B to okomentovala slovy: „Musely jsme u toho hodně přemýšlet a to nás nebaví.“

Jak jsem již psala k hodnocení z předchozího dne, Strašidelného domu jsem se velice obávala, ale nakonec dopadl výtečně. Jsem ráda, že jsem ho do projektu zařadila, protože dětem se to moc líbilo. Byla jsem překvapená z toho, jak si to celé dokázaly samy zorganizovat, já jsem v obou třídách během celé této činnosti fungovala pouze jako provaděčka opičí dráhy a dbala na dodržování bezpečnosti.

5.4 Reflexe projektu a diskuze

Celý projekt jsem si nejprve odučila ve své třídě, ve 4. B. Jsem ráda, že jsem se takto rozhodla, protože jsem si všechny činnosti nejprve vyzkoušela s dětmi, které učím každé dopoledne a znám je mnohem lépe než děti z 5. B.

Během průběžného hodnocení dnů jsem několikrát zmínila, že jsme měli k dispozici malé prostory. V září jsme dostali přidělenou malou třídu, ve které se velmi špatně pracuje, když chceme zařadit nějakou aktivnější činnost, je to skoro nemožné. Děti sotva projdou uličkou mezi lavicemi, rozhovor v kruhu je naprosto nemožný, přehrávání scének bylo taktéž velice omezené. Příště bych se tedy rozhodně pokusila zajistit to, abychom projekt mohli realizovat v jiné volné učebně, kde bychom měli více místa.

Činnosti, ve kterých děti něco samostatně tvořily, například kreslily komiks nebo psaly dopis autorovi, trvaly déle, než jsem původně naplánovala. V těchto činnostech se taky hodně odhalily velké rozdíly mezi dětmi. Někdo vytvořil naprosto promyšlený vlastní komiks, jiné děti pouze opsaly vtipné hlášky z různých dílů knih. To samé jsem pozorovala i u psaní dopisu pro autora. Některé děti začaly psát ihned poté, co dostaly papír, jiné se naopak vztekaly nad tím, že nevědí, co napsat, že se autora na nic zeptat nechtějí a že jeho knihy v nich nevyvolávají žádné pocity.

U své třídy jsem upozorovala, že spolu během projektu mnohem lépe spolupracují než v běžné výuce. Dokázaly se domluvit na kompromisu, rozdat si role tak, aby byl každý spokojený, konečně se také začaly zapojovat i děti, které do této doby stály spíše na okraji kolektivu, takže si myslím, že projekt měl úspěch i v oblasti komunikace mezi dětmi.

Musím říci, že mě obě třídy velice překvapily tím, jak dokázaly zorganizovat Strašidelný dům nebo Strašidelnou tělocvičnu. Zpočátku jsem nevěřila, že se dokážou domluvit, protože každý prosazoval svůj nápad, protože věřil, že je nejlepší. Po delších diskuzích, které probíhaly i o přestávkách, a jak jsem se později dozvěděla, i po škole ve volném čase na sociálních sítích, se však dokázaly domluvit a vznikly opravdu zábavné opičí dráhy se špetkou strachu, duchů a zombií. Tuto činnost chceme s dětmi zopakovat víckrát do roka.

Myslím si, že není žádným překvapením, že Strašidelný dům se ve výsledném hodnocení stal nejoblíbenější aktivitou projektu. Za ním se umístily činnosti Vtipné představení, Vymysli příběh, Ilustrátor a Náš kamarád Greg. Všechny hotové výrobky dětí jsme vystavili ve třídě, aby k nim měly přístup, mohly si vše v klidu prohlédnout a přečíst. Vše jsme sundaly a uklidily až po 14ti dnech po skončení projektu.

Činnosti, kdy musely děti dlouho sedět a poslouchat, je samozřejmě bavily nejméně. Jako nejméně zábavnou činnost v celém projektu uvedly úvodní rozhovor o autorovi a jeho životě. Hodně dětem se také nelíbila činnost Jsi spisovatel. Příště bych tuto činnost zrealizovala spíše jako brainstorming a poté vytvořila společný třídní dopis, děti by to mohlo více zaujmout.

Já jsem měla největší radost z toho, že se mi povedlo zaujmout i děti, které normálně nečtou a celkově knihy a jejich četbu nenávidí. Zhruba týden před tím, než jsem se se 4. B do projektu pustila, jsem vedla rozhovor s jednou matkou, která si stěžovala, že její syn odmítá číst cokoli, co mu donese ona či starší sourozenec, dokonce nechce číst nic ani podle svého vlastního výběru. Přemýšlela jsem, jak bych v tomto případě mohla pomoci, ale nic mě nenapadlo. Klíčem k úspěchu se nakonec stal tento projekt. Asi týden po skončení projektu jsem po vyučování šla do školní jídelny na oběd. Výše zmiňovaný chlapec stál před jídelnou, obličej ponořený do Deníku malého poseroutky a nevnímal svět kolem sebe. Tento pohled mě velice potěšil a zároveň to pro mě byla skvělá zpětná vazba, že projekt měl opravdu smysl. Doufám, že během své praxe zažiju více takových momentů, kdy budu opravdu pyšná na svou odvedenou práci.

Celkově tedy projekt hodnotím velice pozitivně. Činnosti proběhly více méně přesně podle plánu, některé by potřebovaly ponechat více času, některé zase méně. Příště bych mnohem lépe promyslela celkovou organizaci, abychom s dětmi měli více prostoru na všechny aktivity.

Děti z mé třídy mě po skončení projektu prosily, zda si budeme s knihami takto hrát častěji. Velice ráda jsem jim slíbila, že ano, a opravdu doufám, že toto nebyl náš poslední projekt o knihách pro děti a mládež.

Na školách se realizují různé další projekty na rozvoj čtenářství. Já osobně se podílela na projektu o autorovi Roaldu Dahlovi, který se realizoval na základní škole v Záhornicích, kde jsem učila minulý školní rok. Jednalo se o krátkodobý projekt, který byl spojen s přespáním ve škole. Večer, po dobu zhruba 3 hodin, jsme se společně věnovali tvorbě Roalda Dahla a jeho nejznámějším knihám. Aktivity, které jsme do tohoto projektu zařadil, byly následující: samostatná četba knih Roalda Dahla, mám poslední slovo, rozhovor o autorovi a jeho příbězích, které jsme měli k dispozici, skládání nového příběhu ze světa Karlíka a továrny na čokoládu. Zúčastněné děti projekt hodnotily velmi pozitivně.

Jelikož první projekt na ZŠ v Záhornicích měl velký úspěch, zhruba měsíc poté jsme uskutečnili další. Tentokrát se projekt týkal obecně knih vhodných pro děti a mládež.

Týden před realizováním projektu jsme nakoupili nové knihy do školní knihovny, které jsme chtěli v tomto projektu představit. Opět se jednalo o krátkodobý projekt, který byl spojený s přespáním ve škole. Knihy, které jsme si zde představovali, byly například od Thomase Breziny, Rachel Renée Russelové, Gabi Adamové a Griffithse Andyho. Průběh projektu byl velice podobný jako u předchozího, zařadili jsme samostatné čtení, mám poslední slovo (tentokrát s konkrétním úryvkem v knize, ne s ilustrací), přehrávání vtipných scének z knih. Na závěr večera jsme zařadily aktivitu Prodej knihu, která se setkala s velmi pozitivním ohlasem. Každé dítě dostalo za úkol vybrat si jednu z nabízených knih, kterou si po dobu 10 minut prohlíželo, listovalo v ní a četlo různé úryvky. Poté každý představil svou knihu a pokusil se vyzdvihnout všechna její pozitiva, jako kdyby ji chtěl prodat na trhu. Po této činnosti si děti chtěly půjčit skoro každou knihu, která byla představena.

Na základní škole v Chlumci nad Cidlinou, kde učím v tomto školním roce, jsou projekty zaměřené na rozvoj čtenářství hojně podporovány vedením školy. Většinu projektů si tvoří třídní učitelé a poté je realizují se svou třídou. Projekty se většinou týkají knih, které si třída vybrala jako společnou mimočítankovou četbu.

Domnívám se, že snad skoro každá základní škola využívá programů, které tvoří a realizují městské knihovny. Tyto programy jsou vždy zaměřeny na knihy pro děti a mládež. Programy jsou většinou tvořeny hravou formou, například v městské knihovně v Chlumci nad Cidlinou velice často využívají hru s názvem Úniková hra. Děti společně plní různé úkoly, pokud je splní správně a včas, otevřou určitý prostor, kde odhalí, jakou knihu nebo autora jim knihovna představí.

6 Závěr

Dětské čtenářství je dnes velice zajímavé téma, kterému se věnuje spousta odborníků. Hlavním cílem škol, knihoven a dalších vzdělávacích institucí je rozvoj dětského čtenářství, kterého můžeme docílit tvorbou různých projektů zaměřených právě na rozvoj čtenářství dětí.

S dětským čtenářstvím souvisí i další pojmy, které jsem se ve své práci pokusila objasnit.

Na začátek jsem popsala, co je to čtení a čtenářství a jaký je mezi těmito dvěma pojmy rozdíl. Čtení je způsob získávání informací z něčeho, co bylo napsáno. Čtenářství je cílené a plánovité rozvíjení četby, které se rozvíjí ve školách, knihovnách a podobně.

Dále jsem nastínila nejpoužívanější metody čtení a aktivity při čtení, které jsem doplnila o své vlastní poznatky z praxe.

S tématem čtenářství samozřejmě velmi úzce souvisí pojem čtenář, který jsem se také pokusila objasnit. Definic pro to, kdo, nebo co, je čtenář, existuje nepřeborné množství. Stručně řečeno je čtenářem každý člověk, který umí číst a zabývá se četbou. Čtenářem je už dítě v raném dětství, které si prohlíží obrázky v knihách. Obrázky jsou totiž symboly, a tím, že je dítě pojmenovává, je vlastně čte. Vývoj čtenáře probíhá po celý život, protože se během vývojových období mění naše čtenářské zájmy.

V neposlední řadě jsem se věnovala popisu a charakteristice mladšího školního věku, protože právě pro toto věkové období jsem vytvořila projekt na rozvoj čtenářství. Mladší školní věk začíná nástupem dítěte do školy, to znamená kolem 6. roku věku a končí zhruba v 11 letech. Je to období, kdy se dítě velmi prudce vyvíjí, ať už z pohledu tělesného vývoje, vývoje poznávacích procesů či vývoje citů a sociálních vztahů.

Teoretickou část své práce jsem uzavřela popisem projektové metody, protože byla použita v praktické části práce. Projektová metoda je dnes velice populární jak pro učitele, tak pro děti. Stále na více školách se začíná učit v projektech, většinou se jedná o projekty na rozvoj čtenářství, nebo o projekty zaměřené na přírodovědná témata.

V praktické části práce jsem se nejprve věnovala vyhodnocení svého průzkumu nejčtenější knihy dětí mladšího školního věku. Z mého průzkumu vyplývá, že nejoblíbenější knihou dětí tohoto věku je Deník malého poseroutky, který se umísťuje na předních příčkách oblíbenosti i v jiných průzkumech. Z průzkumu jsem také zjistila, že četba se stává nedílnou součástí každodenního života dětí. Škola, učitelé, knihovny a jejich programy hrají velmi důležitou roli v podpoře čtenářství dětí.

Po vyhodnocení průzkumu jsem vypracovala projekt na téma Deník malého poseroutky od Jeffa Kinneyho, který jsem zrealizovala na základní škole v Chlumci nad Cidlinou. Zrealizovaný projekt trval celkem tři dny, tudíž bych ho zařadila mezi střednědobý. Všechny aktivity, které jsem do projektu zařadila, vycházejí z popsanych aktivit a metod čtení v teoretické části této práce. Průběh projektu jsem postupně dokumentovala pomocí pořizováním fotografií prostřednictvím mobilního telefonu. Zrealizování projektu proběhlo bez komplikací, děti hodnotily celý projekt velice pozitivně. Vypracování a zrealizování projektu byl hlavní cíl této práce, který byl splněn.

Psaní diplomové práce pro mě bylo velice přínosné, ale zároveň náročné z časového hlediska. Větší část práce jsem vypracovávala v době, kdy už jsem učila na základní škole v Chlumci nad Cidlinou na plný úvazek, takže jsem veškerý svůj volný čas investovala do psaní. Přínosná mi tato práce byla v obohacení mých vědomostí o čtenářských aktivitách, které jsem si postupně vyzkoušela i v praxi a ověřila si tím, že pokud budu připravám na hodiny čtení věnovat více času a lépe promýšlet organizaci, čtení bude děti bavit mnohem více a to je přesně to, čeho chci v budoucnu dosáhnout.

7 Seznam literatury

ALTMANOVÁ, Jitka a Ondřej HAUSENBLAS a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

BOARD, Developed under contract number RS 89175001 by the Council of Chief State School Officers for the Na. *Reading framework for the National Assessment of Educational Progress, 1992-1998: NAEP reading consensus project*. Washington, DC: The Board, 1996. ISBN 01-604-8905-9.

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

Csicer.cz: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010 [cit. 2019-10-05]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpracovani/2010_ctenarska_gramotnost_vzdelavaci_cil.pdf

Czechency.org: *Čtenář a čtení* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [cit. 2019-10-05]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/%C4%8CTEN%C3%81%C5%98%20A%20%C4%8CTEN%C3%8D>

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

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

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-807-3689-193.

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

- KRATOCHVÍLOVÁ, Sylvie. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. Abeceda o.s., 2011 [cit. 2019-10-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12>
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Třetí. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha - O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MCKEOWN Margaret, BECK, Isabel, Rebecca HAMILTON a Linda KUCAN. *Questioning the Author An Approach for Enchancing Student Engagement with Text*. IRA, 2004. ISBN 978-0872072428.
- POLÁKOVÁ, Irena. *Ucenibezucebnic.cz* [online]. 2012 [cit. 2019-10-02]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=518>
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Čtvrté aktualizované. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7117-8772-8.
- ROBB, L., CULLINAN, B. *Whole language, Whole learners: Creating a Literature-Centered Classroom*. Harper Collins Publishers, 1994.
- RUTOVÁ, Nina. *Respektneboli.eu* [online]. 2012 [cit. 2019-10-02]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-727-7.
- STEEL, Jeannie. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka VII, Dílna čtení: vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN 978-0872072428.
- TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.* České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 70-40-019-6.

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

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

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství.* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. ISBN 80-7044-207-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte.* Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře): učební text pro posl. fak. filozof. Druhé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1995. ISBN 80-04-24503-X:14.

ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-233-1.

ZEMANOVÁ, Klára. *Metody rozvoje dětského čtenářství v ČR a možnosti spolupráce jednotlivých subjektů na jeho podpoře.* Brno, 2010. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Jana Nejezchlebová.

ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy.* Praha: Dědictví Komenského, 1934.

8 Přílohy

Příloha A

Milé děti,

stejně jako vy, chodím stále do školy, kde dostávám domácí úkoly, proto, abych mohla vypracovat svou závěrečnou práci. Svou závěrečnou práci píši o knihách a autorech, které čtete právě vy. Proto bych Vás chtěla poprosit, abyste mi odpověděly na pár otázek. Otázky jsou krátké a jednoduché, ale kdybyste si i přes to nevěděly rady, zeptejte se paní učitelky a ona vám pomůže.

1. Jsi:

Dívka

Chlapec

2. Kolik je ti let?

3. Do jaké školy chodíš? (název školy)

4. Čteš rád/a? Pokud ne, vysvětli proč.

5. Když si vybíráš knihu ke čtení, podle čeho volíš?

Volím podle:

Autora

Doporučení

Obálky

Rozsahu

Jiné (vypiš):

6. Jaký žánr čteš nejraději?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pohádka | <input type="checkbox"/> Fantasy |
| <input type="checkbox"/> Dívčí román | <input type="checkbox"/> Dobrodružné knihy |
| <input type="checkbox"/> Poezie (básně) | <input type="checkbox"/> Komiksy |
| <input type="checkbox"/> Encyklopedie | <input type="checkbox"/> Povídky |
| <input type="checkbox"/> Historická díla | |
| <input type="checkbox"/> Jiné (vypiš): | |

7. Jaký je tvůj oblíbený autor? Napiš jeho jméno.

Pokud nemáš žádného oblíbeného autora, napiš název knihy (nebo jméno autora), kterou si četl jako poslední dle tvého výběru.

8. Napiš název knihy, kterou bys doporučil ostatním.

9. Kde sháníš knihy, které čteš?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Městská knihovna
doma) | <input type="checkbox"/> Rodiče (máme je |
| <input type="checkbox"/> Třídní knihovna | <input type="checkbox"/> Prarodiče |
| <input type="checkbox"/> Školní knihovna | <input type="checkbox"/> Sourozenec |
| <input type="checkbox"/> V obchodě (knihkupectví) | <input type="checkbox"/> Vrstevníci, spolužáci |

Jiné (vypiš):

Moc vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha B

Co mi Greg dal do života?

- 1) Jakou postavu z knih Deník malého poseroutky bych pozval na večeři a proč?

- 2) Co jsem se díky Gregovi naučil nového?

- 3) Co mě v knihách nejvíce pobavilo?

- 4) Co bych chtěl/a taky zažít?

- 5) Co bych rozhodně nechtěl/a zažít?

- 6) Co mám na knihách Jeffa Kinneyho nejraději?

7) Našel jsem v knihách nějaké poučení do života? Pokud ano, jaké konkrétně?

8) Jakou postavu bych si vybral/a za nejlepšího kamaráda/kamarádku?

9) Jsem si v něčem podobná s hlavní postavou? Pokud ano, čím konkrétně?

10) Komu bych tyto knihy doporučil/a?

9 Seznam tabulek, grafů a obrázků

Graf 1 – Pohlaví.....	39
Graf 2 – Věk.....	40
Graf 3 – Základní škola.....	40
Graf 4 – Oblíbenost četby.....	41
Graf 5 – Výběr knihy.....	42
Graf 6 – Žánr.....	43
Graf 7 – Oblíbený autor.....	44
Graf 8 – Doporučená kniha.....	45
Graf 9 – Zdroj knih.....	46
Tabulka 1 – Pohlaví.....	39
Tabulka 2 – Věk.....	40
Tabulka 3 – Základní škola.....	40
Tabulka 4 – Oblíbenost četby.....	41
Tabulka 5 – Výběr knihy.....	42
Tabulka 6 – Žánr.....	43
Tabulka 7 – Oblíbený autor.....	44
Tabulka 8 – Doporučená kniha.....	45
Tabulka 9 – Zdroj knih.....	46
Tabulka 10 – Přehled činností.....	53
Tabulka 11 – Přehled činností.....	59
Tabulka 12 – Přehled činností.....	64
Obrázek 1 – Myšlenková mapa.....	50
Obrázek 2 – Teploměr.....	55
Obrázek 3 – Samostatné čtení.....	56
Obrázek 4 – Vtipné představení.....	56
Obrázek 5 – Vtipné představení.....	57
Obrázek 6 – Greg 4. B.....	57
Obrázek 7 – Greg 5. B.....	58
Obrázek 8 – Hodnocení dne.....	58
Obrázek 9 – Tvorba komiksu.....	61

Obrázek 10 – Hotové komiksy.....	61
Obrázek 11 – Plánování.....	62
Obrázek 12 – Psaní dopisu.....	63
Obrázek 13 – Řazení obrázků.....	66
Obrázek 14 – Skupinový komiks.....	66
Obrázek 15 – Vysvětlení instrukcí.....	67
Obrázek 16 – Strašidla a zombie.....	67
Obrázek 17 – Četba na rozloučenou.....	68