



Diplomová práce

Třídní knihovna na 1. stupni základní školy

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Autor práce:

Anna Grísková

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Třídní knihovna na 1. stupni základní školy

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Jméno a příjmení:</i> | Anna Grisniková |
| <i>Osobní číslo:</i> | P19000528 |
| <i>Studijní program:</i> | M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol |
| <i>Zadávající katedra:</i> | Katedra pedagogiky a psychologie |
| <i>Akademický rok:</i> | 2022/2023 |

Zásady pro vypracování:

Cíle:

Objasnit úlohu třídní knihovny v procesu vzdělávání na 1. stupni ZŠ.

Vytvořit model třídní knihovny.

Vytvořit soubor námětů s využitím třídní knihovny ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Metody:

Vytvoření modelu třídní knihovny.

Doplňující průzkum – dotazování.

Návrh činností s využitím třídní knihovny ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Tvorba souboru návrhů výukových činností.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

Seznam literatury:

- ČUMPLOVÁ, Ludmila a Marie HANZOVÁ. *Školní knihovny a výchova k práci s informacemi.*

Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993. Informace (Ústav pro informace ve vzdělávání).

ISBN 80-211-0161-X.

- ČUMPLOVÁ, L., J. NEJEZCHLEBOVÁ a Z. ŠVASTOVÁ. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. 81 s.

- FILIPOVÁ, M. *Školní žákovská knihovna: její funkce, úkoly, formy a metody práce.* SPN, 1980.

- KAVAN, V. *Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách, které má za cíl poskytnout metodickou podporu a pomoc v oblasti činnosti školních knihoven.* MŠMT, 2009.

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

4. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání:

26. dubna 2024

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 1. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

28. června 2024

Anna Grísniková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych zde poděkovala PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D., za vstřícnost, empatii a odborné vedení mé diplomové práce. Poděkování také patří mé rodině a mým blízkým za podporu během mého studia.

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na školní knihovny a na jejich důležitost v rozvoji čtenářské gramotnosti. Cílem této práce je objasnit důležitost třídní knihovny a čtenářského koutku na 1. stupni základní školy. V teoretické části je školní knihovna představena z pohledu její funkce a z vývojového hlediska. Dále je charakterizován rozvoj čtenářské gramotnosti za pomoci školní knihovny. Následně jsou detailněji charakterizovány třídní knihovny a čtenářské kluby s důrazem na čtenáře a čtenářství. Praktická část je zaměřena na třídní knihovnu a její úlohu na 1. stupni základní školy, na model třídní knihovny a na její pravidla. Praktická část je z velké části věnována konkrétním aktivitám a čtenářským lekcím napříč ročníky 1. stupně základní školy.

Klíčová slova: třídní knihovna; čtenářský koutek; čtenářská gramotnost; čtení; čtenářské lekce; čtenářské dílny a lekce; čtenářské kluby; práce s knihou na nižším stupni základní školy

ANNOTATION

The diploma thesis is focused on school libraries and their importance in the development of reading literacy. This thesis aims to clarify the importance of the classroom library and the reading corner in the 1st grade of elementary school. In the theoretical part, the school library is presented from the point of view of its function and a developmental point of view. Furthermore, the development of reading literacy with the help of the school library is characterized. Subsequently, class libraries and reading clubs are described in more detailed way with an emphasis on readers and reading. The practical part is focused on the class library and its role in the 1st grade of primary school, on the class library model and its rules. The practical part is largely devoted to specific activities and reading lessons throughout the 1st grade of elementary school.

Keywords: class library; reading corner; reading literacy; reading; reading lessons; reading workshops and lessons; reading clubs; working with a book at a lower level of elementary school

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 6 |
| ÚVOD | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 POJEM ŠKOLNÍ KNIHOVNA 21. STOLETÍ..... | 8 |
| 1.1 Charakteristika a funkce školní knihovny | 9 |
| 1.1.1 Prostředí školní knihovny | 11 |
| 1.2 Školní knihovny v našich dějinách..... | 16 |
| 1.2.1 Dějiny školních knihoven..... | 16 |
| 1.2.2 Inspirace využití školní knihovny v 80. letech 20. století..... | 18 |
| 1.2.3 Čtenářské kluby | 19 |
| 2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ZA POMOCI ŠKOLNÍ KNIHOVNY | 23 |
| 2.1 Gramotnost | 24 |
| 2.1.1 Vývoj gramotnosti v životě jedince | 24 |
| 2.2 Funkční gramotnost..... | 26 |
| 2.3 Čtenářská gramotnost..... | 27 |
| 2.3.1 Mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností..... | 28 |
| 2.3.2 Literatura v Montessori systému školství | 28 |
| 2.3.3 Čtenář a čtení | 29 |
| 2.3.2 Kritické myšlení | 35 |
| 2.4 Informační gramotnost | 38 |
| 2.4.1 Vývoj žákovy práce s informacemi | 39 |
| 3 TŘÍDNÍ KNIHOVNY A ČTENÁŘSKÉ KOUTKY | 41 |
| 3.1 Třídní knihovna | 42 |
| 3.2 Čtenářský koutek..... | 45 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 Čtenářská dílna | 46 |
| 3.4 Čtenářské lekce..... | 48 |
| 3.4.1 <i>Metody</i> | 49 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 54 |
| 4 TŘÍDNÍ KNIHOVNA A JEJÍ ÚLOHA VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ | 54 |
| 4.1 Model třídní knihovny | 55 |
| 4.2 Čtenářský koutek | 62 |
| 4.3 Pravidla naší třídní knihovny a čtenářského koutku..... | 65 |
| 5 SBORNÍK AKTIVIT A ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ | 70 |
| 5.1 Ukázky práce s knihou na 1. stupni ZŠ | 70 |
| 5.1.1 <i>Práce s obálkou knihy – aktivita</i> | 70 |
| 5.1.2 <i>Práce s ilustrací knihy – aktivita</i> | 72 |
| 5.1.3 <i>Knižní domino – aktivita</i> | 72 |
| 5.1.6 <i>Johana s nosem nahoru – čtenářská lekce</i> | 76 |
| 5.1.7 <i>První velký případ – čtenářská lekce</i> | 80 |
| 5.1.8 <i>Obr Dobr – čtenářská lekce</i> | 83 |
| 5.1.9 <i>Útěk Kryšpína N. – čtenářská lekce</i> | 89 |
| 5.2 Práce s knihou v odborných předmětech za pomoci třídní knihovny | 91 |
| 5.2.1 <i>Přírodověda</i> | 91 |
| 5.2.2 <i>Vlastivěda</i> | 92 |
| 5.2.3 <i>Výtvarná výchova</i> | 93 |
| 5.2.4 <i>Prvouka</i> | 93 |
| 5.3 Projekt <i>Knihy v krabici</i> | 95 |
| ZÁVĚR | 98 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 100 |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|--|----|
| Obrázek 1: Sborník několika metod | 50 |
| Obrázek 2: Abeceda aktivit Čeština bez nudy | 53 |
| Obrázek 3: Ukázka naší třídní knihovny | 57 |
| Obrázek 4: Ukázka třídní knihovny Luhanová | 58 |
| Obrázek 5: Ukázka třídní knihovny Pod pokličkou | 59 |
| Obrázek 6: Ukázka třídní knihovny Školní hrátky | 60 |
| Obrázek 7: Ukázka třídní knihovny Na pohodu | 61 |
| Obrázek 8: Náš čtenářský koutek | 63 |
| Obrázek 9: Ukázka čtenářského koutku Školní hrátky | 64 |
| Obrázek 10: Pravidla naší třídní knihovny | 66 |
| Obrázek 11: Pravidla našeho čtecího koutku | 66 |
| Obrázek 12: Pravidla naší čtenářské dílny | 68 |
| Obrázek 13: Pravidla čtenářské dílny Čeština bez nudy | 69 |
| Obrázek 14: Helenčiny vlasy | 75 |
| Obrázek 15: Johana s nosem nahoru | 78 |
| Obrázek 16: Pracovní listy ke čtenářské lekci Johana s nosem | 79 |
| Obrázek 17: Pracovní listy ke čtenářské lekci První velký případ | 82 |
| Obrázek 18: Pracovní list ke čtenářské lekci Obr Dobr | 88 |
| Obrázek 19: Brouci Kryšpína N. | 90 |

ÚVOD

Mezi hlavní cíle diplomové práce jsem si stanovila objasnit úlohu třídní knihovny v procesu vzdělávání na 1. stupni základní školy, vytvoření modelu třídní knihovny a vytvoření soubor námětů s využitím třídní knihovny ve výuce na 1. stupni základní školy.

Úvodní část práce je věnována definici a charakteristice třídní knihovny a jejímu historickému kontextu. Dále je představena problematika gramotnosti a s ní spojená funkční a informační gramotnost, a především čtenářská gramotnost. Tato část vyzdvihuje význam čtení pro rozvoj žákova kritického myšlení.

V teoretické části diplomové práce je podrobně rozebrán vliv třídní knihovny na motivaci žáků ke čtení a na celkový výchovně vzdělávací proces žáků.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na konkrétní postup při budování třídní knihovny a čtenářského koutku. Dále popisuje analýzu modelu třídní knihovny. V praktické části je kladen důraz na analýzu a popis čtenářských koutků, na strategii organizace knihovny a pořizování knižních titulů.

Následuje část, která je věnovaná využití modelu třídní knihovny ve výuce, která zahrnuje praktické tipy a doporučení pro učitele při zavádění a efektivním využívání třídní knihovny ve výuce.

Součástí diplomové práce je stručný přehled různých metod a přístupů k práci s knihou na 1. stupni základní školy. Jsou zde prezentovány pedagogické strategie a aktivity, které podporují čtenářskou gramotnost, rozvíjejí zájem o čtení a posilují vztah dětí k literatuře.

Diplomová práce též obsahuje názorné obrázky třídních knihoven z praxe a s nimi úzce spjatá pravidla třídních knihoven, čtenářských koutků a čtenářských lekcí, které slouží jako inspirace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJEM ŠKOLNÍ KNIHOVNA 21. STOLETÍ

Školní knihovny patří do systému knihoven ČR. V systému knihoven jsou vedeny knihovny zřizované Ministerstvem kultury ČR, krajské knihovny, základní knihovny, mezi které patří knihovny provozované obcemi či městy, specializované knihovny. Školní knihovny jsou stále v pozadí všem těmto zmíněným knihovnám i přes to, že jsou institucí, která napomáhá při rozvoji funkční, čtenářské a informační gramotnosti. Koncept knihoven je založen na definicích, zásadách, metodách, standardách a vzorech, které vytvářejí asociace knihoven a tím napomáhají ke správnému vedení a využívání školních knihoven (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

1.1 Charakteristika a funkce školní knihovny

V Příručce školní knihovny je na základě zákonů, legislativ, České terminologické databáze a činností současných školních knihoven školní knihovna definována jako *sbírka knih a jiných dokumentů v klasické i elektronické podobě zřizovaná a udržovaná z rozpočtu školy (obce, kraje), evidovaná v majetku školy, určená k rozvoji čtenářství a k rozšíření a doplnění učiva, jejíž pracovník poskytuje odborné, studijně pracovní, knihovnické a informační služby pro žáky, studenty a zaměstnance školy. Za školní knihovnu je považováno i studijní a informační centrum školy. Za určitých podmínek (za nichž lze školské služby poskytovat veřejnosti) může sloužit i jako veřejná knihovna* (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová str. 6, 2008).

Mezinárodní federace knihovnických sdružení a institucí charakterizuje školní knihovnu jako instituci, která *nabízí výukové služby, knihy a zdroje, které umožňují všem členům školní komunity stát se kritickými mysliteli a efektivními uživateli informací ve všech formátech a médiích. Školní knihovny navazují na širší knihovnickou a informační síť v souladu s principy Manifestu veřejných knihoven UNESCO (IFLA, 1999).*

Při realizaci školní knihovny by se škola měla držet předpisů, které činnost knihoven upravují, Rámcového vzdělávacího programu¹, Školského zákona, doporučeními vydanými Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy², zákony o knihovnách, ale i doporučením mezinárodních organizací UNESCO a IFLA³. Dále by měla být knihovna vedena podle určitých norem a zásad. Pro tyto účely byla sepsána Ludmilou Čumplovou, Janou Nejezchlebovou a Zuzanou Švastovou *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách*. Příručka a manuál by měly škole dopomoci při budování a vedení školní knihovny, nasměrovat pracovníky školy k pokud možno dokonalému modelu školní knihovny tak, aby byl v prospěch nejen žákům, ale i pracovníkům školy.

Podle doporučení MŠMT je základem školní knihovny mít dostatek zdrojů, knih a informačních služeb, aby každý návštěvník knihovny mohl efektivně pracovat s informacemi ve svůj prospěch a sebevzdělávání. Práce s knihou je nedílnou součástí

¹ Dále RVP.

² Dále MŠMT.

³ IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) je Mezinárodní federace knihovnických sdružení a institucí. <https://wikisofia.cz/wiki/IFLA>

vzdělávacího procesu, ve kterém si žák rozvíjí svou gramotnost, čtenářskou gramotnost, vzdělávací metody a práci s informacemi. Školní knihovna umožňuje žákovi získávat čtenářské návyky, budovat kladný vztah ke čtení a knize samotné. Postupem času si žák buduje pouto ke knihovně a jejímu využití po celý život. Žák na základě nově nabytých informací rozšiřuje své obzory, postoje a životní směry (Doporučení MŠMT, 2005).

Podle průzkumu PIRLS⁴ je v některých zemích Evropy povinností mít ve škole školní knihovnu a některé státy mají podle zákona povinnost školní knihovnu navštěvovat. Některé školy mají i své třídní knihovny nebo koutky, ale ty nebývají vybaveny tak, jako bývají školní knihovny. Jedním z cílů povinných školních knihoven je naučit žáky správně využívat knihy, uspokojit jejich potřeby na čtenářské cestě, ale také budovat žákův vztah ke knihám, časopisům, novinám, budovat žákovo povědomí o obsahu knih, naučit žáka orientovat se v knihovně a vyhledávat informace ve správně zvolené literatuře. Otázkou ovšem je, zda opravdu všechny školy s povinnou školní knihovnou dodržují pravidelnou návštěvnost a zda knihovna není zřízena pouze pro pedagogické pracovníky (PIRLS, 2011).

IFLA uvádí cíle školní knihovny, které jsou důležité pro *rozvoj gramotnosti, informační gramotnosti, výuky, učení a kultury*:

- *podpora a posílení vzdělávacích cílů, jak jsou uvedeny v poslání a osnovách školy*
- *rozvíjet a udržovat u dětí návyk a radost ze čtení a učení a používání knihoven po celý život*
- *nabízet příležitosti pro zkušenosti s vytvářením a používáním informací pro poznání, porozumění, představitost a zábavu*
- *podpora všech studentů v učení a procvičování dovedností pro hodnocení a používání informací, bez ohledu na formu, formát nebo médium, včetně citlivosti na způsoby komunikace v rámci komunity*
- *poskytování přístupu k místním, regionálním, národním a globálním zdrojům a příležitostem, které vystavují studující různé nápady, zkušenosti a názory*
- *organizování aktivit, které podporují kulturní a sociální povědomí a citlivost*
- *práce se studenty, učiteli, správci a rodiči k dosažení poslání školy*

⁴ **Mezinárodní šetření PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) je zaměřeno na testování **čtenářské gramotnosti** žáků 4. ročníku základních škol a sleduje také význam rodinného, školního a širšího prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností žáků. <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

- *prohlašovat koncept, že intelektuální svoboda a přístup k informacím jsou zásadní pro účinné a odpovědné občanství a účast v demokracii*

- *propagace čtení a zdrojů a služeb školní knihovny pro celou školní komunitu i mimo ni*

(IFLA, 1999)

„Knihovny napomáhají k uskutečnění dalších cílů školy, jako je rozvíjení pozitivních mezilidských vztahů a odpovědného chování, navíc jsou místem rovnocenných příležitostí pro všechny studenty.“ (Ústav pro vzdělávání, 1994, str. 21)

Knihovna by měla plnit funkci informační, mediální, vyučovací, podpory informační a čtenářské gramotnosti, čtenářství, rozvoje komunikační schopnosti, podporovat kulturu a kultivaci (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Již děti předškolního věku by měly mít zkušenosti s knihou, aby na ně v mladším školním věku mohly navázat. Žáci se díky čtení hlouběji seznamují s knihou, autory, ilustrací, druhem literatury a tím i s knihovnou a počátky čtenářské gramotnosti. Díky čtení knih a informacím získaných z četby si žáci rozvíjí čtenářskou gramotnost, dovednost kritického myšlení a celoživotně se vzdělávají. Pokud žáci ovládají dovednost čtení pracují s texty za účelem osvojit si vědomosti a dovednosti. Získávají pracovní návyky spojené se získáváním informací ze zdrojů, se kterými mohou pracovat v papírové nebo elektronické podobě. Žáci se učí rozpoznat pravdivost informací, které si dokáží sami ověřit nejen elektronickou cestou, ale i pomocí odborných knih, encyklopedií a naučné literatury. Učí se vést záznam o přečtené knize nebo textu tak, aby ho mohli následně využít. Žáci se na základě čtenářské gramotnosti a práci s informacemi připravují na další studium, celoživotní vzdělávání a životní praxi. K tomu všemu jim může efektivně dopomáhat školní knihovna (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

1.1.1 Prostředí školní knihovny

Pokud se škola rozhodne vybudovat školní knihovnu, měla by se nejprve zamyslet, zda má vyhovující prostor. Pokud je to v možnostech školy, měla by se knihovna nacházet přímo v prostorách školy. Nejlépe v přízemí, aby byla dostupná každému bez omezení. Školní knihovny podporují žákovu vzdělanost, duševní pohodu, nabízí místo klidu, relaxace a odpočinku. Z tohoto důvodu by knihovna měla být umístěna na klidném místě a být izolována od vnějšího hluku. Klidná atmosféra podporuje příjemné posezení s knihou.

Podle Kratochvílové by školní knihovna měla vytvořit takové prostředí, ve kterém učitel s žáky může realizovat rozvoj informační výchovy, čtenářské gramotnosti a budovat si kladný vztah ke knihám. Knihovna by měla být místem podpory vzdělanosti a zájmu o četbu. Pro účely vzdělávání by měla být dostupná tak, aby mohla mít podíl na vyučovacím procesu. Základem úspěšné práce s informacemi je pravidelnost a četnost vyučování v knihovnách. Knihovna by měla být místem, kde ze stejné literatury může čerpat jak učitel, tak žák. Každý návštěvník knihovny by měl mít prostor na individuální studium. Dostatek místa umožňuje pojmut knihovnu jako pracovnu, která nabízí dostatek prostoru jak pro volné čtení, tak pro vyučovací hodinu s početnou skupinou žáků. Fond knihovny by měl být přístupný pro každého jak při přestávkách, tak po vyučování. Dobrá školní knihovna může být velkou vizitkou školy (Kratochvílová 2010).

Centrum pro školní knihovny se snaží v prostorách školních knihoven budovat studijní a informační centra škol. Inovace je postavena na základech školních knihoven se záměrem inovovat nejen prostory, ale celou podstatu a vedení knihovny. Knihovna se mění z pouhého půjčování knih na centrum získávání primárních a sekundárních informací za pomoci pracovníka s pedagogickým a knihovnickým vzděláním a správně použitých metod a prostředků. Centrum se snaží podpořit nejen samotnou výuku v souladu se školním vzdělávacím programem, ale podpořit celkový rozvoj žáka samotného.

„Základní podmínkou nové orientace vzdělávání bude naučit žáky a studenty metodám efektivního učení, dovednostem ve využívání nových informačních a komunikačních technologií, které jim pomohou orientovat se v záplavě informací, naučit se vybírat potřebné informace a měnit je ve znalosti.“ (Centrum pro školní knihovny, 2016)

Pokud je školní knihovna brána za odbornou učebnu nebo dílnu, měla by sbírka knih činit minimálně 10 titulů na žáka školy. Měla by nabízet 60 % populárně naučné literatury. K dispozici by měly být i učebnice, pracovní sešity a učební texty dané školy. Škola může disponovat sbírkou pomůcek a materiálů pro žáky se specifickými potřebami nebo pro nadané žáky, které by mohly být součástí školní knihovny, tak aby si je potřební žáci mohli kdykoli vypůjčit. V nabídce by neměla chybět odborná literatura, literatura faktu, učebnice, encyklopedie, doporučená četba, stávající učebnice, odborné časopisy, knihy ze seznamu doporučené četby pro žáky základních škol nebo ze seznamu četby k maturitě. Podle doporučení MŠMT by měla školní knihovna nabízet takovou škálu knih, aby si každý dokázal vybrat knihu podle svého zájmu nebo potřeby. Školní knihovna by měla mít připojení k internetu, aby i sociálně znevýhodnění žáci měli přístup k elektronickým

informačním zdrojům (Doporučení MŠMT, 2005), (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Další písemné materiály, které by měly být v každé dobře vybavené školní knihovně, jsou například prastaré mýty, pověsti, legendy, kroniky města, monografie⁵, příručky, učebnice, encyklopedie, slovníky jazykové i výkladové, terminologické⁶. Neměla by chybět beletrie, seriálové publikace⁷, speciální dokumenty⁸. Ve školní knihovně bychom měli nalézt i zvukové, obrázkové a audiovizuální dokumenty⁹, elektronické dokumenty¹⁰ (e-knihy) a elektronické časopisy¹¹.

Čumplová a kol. (2008) kladou důraz na to, že školní knihovny nejsou založeny pouze na sbírce knih a dokumentů pro účely práce s informacemi, ale i na kontrole aktuálnosti knižního fondu, dále i na vyřazování zastaralých materiálů a nevyužívané literatury. Rozsah a obsah školních knihoven se drží vzdělávacích osnov dané školy tak, aby byla podporou napříč všemi předměty. Knižní soubor je závislý na financích školy, počtu žáků dané školy a na potřebách učitelů. Doplnění a inovace fondu knih by měla být pravidelná a důsledná (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Při budování nové školní knihovny se obsah fondu drží vymezení oboru podle specializace školy, škola si předem určí druhy knižních a vzdělávacích materiálů a stanoví si orientační počet výtisků. Škola nenakupuje pouze aktuální knihy z knižního trhu, ale i knihy staršího

⁵ Monografie je odborná publikace, která systematicky, všestranně a podrobně pojednává o jednom, zpravidla úzce vymezeném tématu. Zvláštní formou monografií jsou učebnice a příručky (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 31).

⁶ Slovníky jazykové, výkladové, terminologické přinášejí slovní zásobu z určité oblasti nebo z jiného jazyka spolu s výkladem termínu nebo jeho ekvivalentem v jiném jazyce či jazycích (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 31).

⁷ Seriálové publikace jsou dokumenty zveřejňované v pravidelných intervalech, jejichž jednotlivé svazky mají stejný název a podobnou vnější úpravu (noviny, časopisy, ročníky) (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 31).

⁸ Speciální dokumenty zahrnují firemní literaturu, normy, patentovou literaturu, výzkumné, technické a studijní zprávy, práce žáků a studentů (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 31).

⁹ Zvukové, obrazové a audiovizuální dokumenty jsou díla určená k poslechu a optickému vnímání na různých nosičích studentů (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 31).

¹⁰ Elektronické dokumenty (elektronické knihy) kniha v digitální podobě nebo knihy převedené do digitální podoby. Zvláštním druhem e-knih jsou interaktivní učebnice (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 32).

¹¹ Elektronické časopisy jsou dostupné obvykle on-line. Může se jednat o elektronické verze tištěných časopisů nebo originální časopis dostupný pouze v elektronické podobě (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 32).

vydání, které se dají získat na burzách knih nebo v antikvariátech. Školy mohou nakupovat knihy i z veřejných knihoven, které díky neustálé obnově fondu knihy vyřazují. Doplnování fondu je založeno na nových informačních pramenech, na požadavcích učitelů, na doplňování ztracených nebo poničených knih a na dříve nedostupných dokumentech. Fond by měl být doplňován p dohodě knihovníka, učitelů a vedení školy. Soubor materiálů by měl být systematický a rovnoměrně zaměřený napříč předměty. Knihovník nebo učitel pověřený vedením knihovny musí sledovat aktivizační zdroje vhodných dokumentů pro častou a efektivní aktualizaci školní knihovny (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Dalším rozšířením fondu knihovny mohou být dary, kdy knihovník musí zvážit, zda je dar prospěšný a je pro knihovnu přínosem. Pokud je dar větší, je vhodné nejen osobně poděkovat, ale i v knihovně vystavit jméno dáorce nebo do daných knih napsat informaci o dárci, samozřejmě se souhlasem dáorce. Přínosem mohou být i knihy ze školení učitelů nebo projektů, kterých se učitelé účastní a jsou doprovázeny odbornou literaturou. I přes to, že škola má dostatek financí na každoroční nákup nových knih, může trvat i několik let, než bude školní knihovna disponovat fondem, který by alespoň částečně pokryl literární potřeby jednotlivých vyučovacích předmětů (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Pokud chceme žáky zaujmout a docílit velké návštěvnosti školní knihovny i mimo vyučovací hodiny, musíme žákům nabídnout knihy, které je nadchnou. Školní knihovna na základní škole by měla nabízet nejen zajímavé a čtivé knihy, ale i literaturu navazující na probírané učivo, aktuálně používané školní učebnice, naučnou literaturu, zvukové a audio dokumenty, časopisy, písemné práce žáků, které byly vypracovány během projektové výuky ve školní knihovně (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Pokud je školní knihovna vedena správně, musí poskytovat určité služby pro uživatele a návštěvníky knihovny. Jak uvádí Čumplová a kol., pro pedagogy by měla být školní knihovna odbornou podporou pro efektivní vzdělávání žáků. Zaměstnanec školní knihovny by měl mít dobrý přehled o knihách a měl by umět poradit nebo doporučit vhodnou knihu k danému tématu. Zaměstnanec knihovny úzce spolupracuje s pedagogy a připravuje pro žáky různé besedy, podílí se na přípravách čtenářských lekcí, zve do školní knihovny autory knih, vydavatele, ilustrátory nebo osobnosti, které by kladně mohly podpořit vzdělávací proces dané školy (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Školní knihovna může sloužit i pro doučování žáků, které probíhá s pedagogem v odpoledních hodinách. Ve školní knihovně mohou být vedeny různé jazykové kroužky, čtenářské kluby. Mohou v ní probíhat předškolní seznamování s knihou, besedy pro rodiče

a důchodce. Vždy záleží na kreativitě a nápaditosti pracovníků knihovny (Kratochvílová, 2010).

Knihovnická práce s dokumenty není jen o pořizování, zaevidování a uložení dokumentu na správné místo, což jsou základní knihovnické služby, ale zajišťuje i bibliograficko-informační služby¹², rešeršní služby¹³ a reprografické služby¹⁴. Dále se zabývá dodržováním knihovního a výpůjčního řádu školní knihovny, který upravuje vztah mezi knihovnou a čtenářem. Řád školní knihovny sestavuje knihovník a schvaluje ředitel školy. S řádem školní knihovny musí být seznámen každý účastník a svým podpisem stvrzuje jeho dodržování a plnění povinností s ním souvisejícími. Zaměstnanec školní knihovny není pouze člověk, který půjčuje knihy, ale zodpovědná osoba, která se zabývá evidencí, protokoly vypůjčením, spolupracuje s učiteli, připravuje odpolední program pro žáky, besedy s autory, ilustrátory nebo nakladatelstvími, výstavy nových knih, výstavy žakovských prací, zpřístupňuje knihovnu nejen v době výuky, ale i mimo ni, zpracovává vyhodnocení činnosti knihovny, připravuje řád knihovny a dohlíží na jeho znalost a dodržování, spolupracuje s dalšími školními knihovnami (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

Školní knihovna může sloužit i pro veřejnost nebo být úzce spjatá s městskou knihovnou a tvořit spolu doplňující se prostředí pro každého. České školní knihovny by se mohly nechat inspirovat zahraničními knihovnami, ve kterých vedou žáky k dobrovolnickým činnostem v rámci pomoci s pomocí orientace v knihovně, představováním zajímavých knih novým čtenářům, udržováním pořádku v knihovně a dohlížením nad dodržováním pravidel (Kratochvílová, 2010).

¹² Bibliograficko-informační služby jsou takzvané adresní služby, které jsou poskytovány na požádání uživatele. Informace mohou být ústní, telefonické, písemné, elektronické.

¹³ Rešeršní služby jsou adresní informační služby, které poskytuje knihovna na požádání uživatele. Jsou založeny na vyhledávání a zpřístupňování dokumentografických a faktografických informací k určitému tématu. Rešerše je soupis záznamů o dokumentech nebo jejich částech, případně souhrn faktografických informací vybraných podle věcných a formálních hledisek, které odpovídají rešeršnímu požadavku uživatele.

¹⁴ Reprografické služby mohou knihovny poskytovat bez živnostenského oprávnění pouze tehdy, poskytují-li čtenáři kopii z dokumentu náhradou za výpůjčku. Tím se myslí kopírování, skenování a tisknutí dokumentů. Tyto služby jsou placené (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová 2008: 64).

1.2 Školní knihovny v našich dějinách

1.2.1 Dějiny školních knihoven

Již Marie Terezie se snažila o rozvíjení gramotnosti u poddaných, a proto se snažila zpřístupnit literaturu širší veřejnosti. Pro tyto účely byla roku 1777 založena pražská Univerzitní knihovna (Cejpek a kol., 2002).

Na počátku 19. století začaly vznikat muzejní knihovny. Knihovny nabízely krajanské publikace, časopisy, noviny a soudobou i moderní etnografickou literaturu (Cejpek a kol., 2002).

První předpisy pro školní knihovny se v českých zemích datují k roku 1849. První školní knihovny sloužily pro učitele a vznikaly na základě zákona o obecných školách.

Čumplová blíže charakterizuje školní knihovny v periodiku *Knihovna*. Uvádí, že *na obecných školách vznikly nejprve knihovny pro učitele (1896) na základě zákona o školách obecných, knihovny pro žáky byly zakládány podle předpisu Ministerstva kultury a vzdělávání z 15. prosince 1871. Tyto knihovny měly obsahovat knihy levné a hodnotné, pokud možno ve více výtiscích, aby se jich mohlo vhodně použít i při četbě mimočítankové*. Školní knihovny byly jediné knihovny, které disponovaly knihami určenými pro děti (Čumplová, 2008).

V období první světové války byly zřizovány čítárny, které se staly roku 1919 součástí veřejných knihoven. Roku 1959 vyšel knihovnický zákon s dodatkem o školních knihovnách, které metodicky vedla Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze.

Roku 1963 byla sepsána směrnice, která určovala, že každá škola musí mít svou žákovskou knihovnu a učitelskou knihovnu. Směrnice byla zrušena roku 1967 (Čumplová, 2008).

Spolu s knihovnami bylo povinností vybudovat příruční knihovnu, čítárnu a půjčovnu. Dále bylo stanoveno zřizovat samostatné menšinové knihovny.

Národní obrození s sebou přineslo bohatou tradici školských knihoven, kdy téměř každá škola měla svou vlastní knihovnu. I přes snahy některých knihovníků sloučit školní knihovny a veřejnými knihovnami, zůstaly školní knihovny přidruženy školám.

První republika s sebou přinesla převrat v budování studijních knihoven při univerzitách. Spolu s knihovnami byl roku 1920 otevřen studijní jednoletý knihovnický kurz. Pro velký zájem a úspěch byl otevřen dvouletý kurz knihovnictví na filozofické fakultě Karlovy

univerzity, který byl záhy dočasně uzavřen. Následně byl kurz otevřen v německém a českém jazyce v Ústí nad Labem.

Druhá světová válka a hospodářská krize přinesla snižování dotací knihovnám a ty byly odkázány na zavedení poplatků za výpůjčku a knihovníci se více uchylovali k nákupu levné brakové literatury. Důsledkem finanční krize se ke knihám uchýlilo více čtenářů a návštěvnost knihoven byla velice vysoká. Knihovna byla nejlacinější kultura dostupná téměř každému (Cejpek a kol., 2002).

Na počátku 70. let 20. století vyšla nová směrnice, která slučovala žákovskou a učitelskou knihovnu v jednu školní knihovnu. Podklady pro vedení těchto školních knihoven byly vydány v souvislosti s novými školními zákony roku 1979. Kromě knihoven zřizovaných v jednotlivých školách bylo součástí podkladů možnost zřízení jedné společné školní knihovny pro více škol v okolí, která se nacházela v mimoškolním prostředí. V moderním pojetí narušovala podstatu školních knihoven, jako institucí propojených s výchovně vzdělávacím procesem na půdě školy. V 70. letech se školní a veřejné knihovny snažily o novou formu práce s knihou a informacemi. Bohužel chyběla pravidelnost návštěv knihoven ze strany škol. V 70. a 80. letech 20. století byl nakladatelstvím Albatros zřízen Klub dětských knihoven, který napomáhal učitelům a vedoucím školních knihoven správně a efektivně vést školní knihovny. Nakladatelství pro tyto účely vydávalo různé pomůcky, soupisy dětských autorů, ilustrátorů, besedy se spisovateli a jiné (Čumplová, 2008).

Rok 1989 přinesl školním knihovnám funkci výchovně vzdělávací, kdy byla knihovna brána jako součást školy a přinášela do výuky jiný pohled na literaturu a práci s textem. Stát se začal opět zabývat problematikou dotace a financování školních knihoven, které bylo a stále je velice nedostačující.

V roce 1991 v souladu se změnami školních zákonů došlo i ke změnám týkajících se školních knihoven. Knihovny byly hromadně rušeny a knihy byly přemístěny do městských knihoven.

V dnešní době není žádný zákon, který by nakazoval školám vést školní knihovnu. MŠMT školní knihovny doporučuje a vydává aktuální manuály pro správné vedení školních knihoven. Doba se naštěstí mění a společnost klade velký důraz na práci s informacemi, a tím by se mohl klást i důraz na opětné zřízení školních knihoven (Čumplová, 2008).

1.2.2 Inspirace využití školní knihovny v 80. letech 20. století

Inspirací v dějinách školní knihovny by mohly být experimentální školní knihovny, které se zaváděly v 80. letech 20. století v Praze. Pro Filipovou (Filipová, 1980, str. 5) a tým pedagogů bylo důležité rozvíjet u žáků základních škol čtenářskou gramotnost, práci s knihou, textem, ale hlavně vést žáky k samostatnému vyhledávání informací v daném textu. Pedagogové se u žáků snažili osvojit metodu samostatného studia tak, aby se sebevzdělávání a seznamování se s novými poznatky staly jejich celoživotní potřebou. Podle Filipové bylo vše závislé na rozvoji čtenářství žáků základních škol, protože čtení vždy bylo a je základním prostředkem vzdělávání. Pedagogové viděli hlavní problém v nedostatečném vedení žáků k samostatné práci s knihou. Základem bylo změnit funkci školních knihoven tak, aby se z nich stalo místo duchovního klidu a zároveň studijní laboratoří.

Inspirací byly některé okolní evropské státy, ve kterých byly školní knihovny zpřístupněny tak, aby si v nich žáci za pomoci učitele mohli rozvíjet samostatnou studijní práci.

Z toho důvodu začaly v několika pražských základních školách vznikat experimentální školní knihovny, ve kterých byl kladen důraz na pravidelnost návštěvnosti za účelem vzdělávání žáků pomocí informací získaných z knih.

Základem výuky v experimentální školní knihovně bylo zapisování si poznámek. Žáci nižších ročníků měli připravené tabulky, do kterých si zaznamenávali odpovědi na dané otázky. Hodiny ve školních knihovnách začínaly již v druhé třídě, a to předčítáním knihy na pokračování. Žáci si o čteném textu nejprve povídali a až časem se učili získané informace zaznamenávat v podobě poznámek do připravené tabulky. Společné předčítání pokračovalo napříč celým prvním stupněm. Vlastní převyprávění textu byla pro žáky nejoblíbenější činnost. Učitel musel žáky vést a vracet je zpět k podstatnému tak, aby dokázal vlastními slovy vystihnout hlavní myšlenku čteného textu. Následovala metoda tichého čtení, kdy si žák vybral knihu a sám si četl 10-20 minut. Poté knihu vrátil a čtený děj odvyprávěl. Od třetího ročníku si žáci při čtení sami zapisovali poznámky, učili se tím systematickosti a důslednosti. Od začátku byli žáci vedeni tak, aby v následujících letech dokázali sami pracovat s textem.

Kontrolou správného zápisu poznámek byla aktivita po dočtení knihy na pokračování. Učitel zadal nové otázky k celé knize a žáci na ně museli odpovědět podle svých poznámek, které si dělali po celou dobu čtení na pokračování. Zdokonalení abecedy bylo samozřejmostí a dopomáhalo k rychlé orientaci ve slovníku, encyklopedii, v obsahu a rejstříku knih, ...

Filipová uvádí (Filipová, 1980, str. 9), že knihovna byla často spojována pouze s podporou výuky českého jazyka a literatury. Experimentální školní knihovny se naopak snažily, aby byly lekce vedeny napříč všemi předměty a byl kladen důraz na mezipředmětové vztahy. Žáci se učili novým metodám a formám práce s knihou a textem. Hlavní metodou bylo propojování předmětů s daným textem knihy. Například dohledávání zeměpisných poloh, informací o zvířeti, o výrobě určité věci atd. Žáci spolupracovali, motivovali se a učili se trpělivosti a soustředěnosti, pečlivosti a orientaci v informacích v textu. V osmé třídě žáci dokázali bez pomoci sáhnout po správné knize a vyhledat odpověď nebo vysvětlení na danou otázku, orientovat se v knize a v textu. Žáci se zdokonalili ve vlastním přednesu, vyjadřování a sebedůvěře. Dokázali vypracovat referát podle zadaného tématu tím, že si vyhledali informace v příslušných kličkách podle svého uvážení.

Námaha učitelů se vyplácela. Díky pravidelnosti a soustavnosti si žáci získali návyky spojené s používáním knih.

Záměrem experimentálních školních knihoven bylo vést děti od pasivního přijímání informací k aktivnímu vyhledávání a intelektuálnímu zpracování informací. Budovat v žácích kladný vztah ke knize a připravit je na praktické využití knih v budoucím životě. Vést žáky tak, aby kniha byla přítel, ve kterém si časem dokáží vyhledat odpověď na veškeré „PROČ?“ (Filipová, 1980).

Cílem tohoto experimentálního výzkumu *bylo vést žáky od pasivního přijímání hotových informací k jejich aktivnímu vyhledávání a intelektuálnímu zpracování* (Filipová, 1980, str. 18).

1.2.3 Čtenářské kluby

Školní knihovny jsou úzce spjaty s čtenářskými kluby. Čtenářské kluby vznikaly na základě nedostatku knih. První zmínky o setkávání milovníků čtení a knih v ČR pochází z počátku 19. století. Nejprve to byly čtenářské salónky a čtenářské společnosti. Za 1. republiky to byly čajové konvičky, kde se u čaje předčítaly knihy a diskutovalo se nad knihami a spisovateli. Roku 1919 vyšel zákon o knihovnách, a tím vzrostl zájem o čtenářské kluby, které začaly navštěvovat i děti. Čtenářské kluby byly místem, kde se děti i dospělí zdokonalovali ve čtenářské dovednosti (Večeřová, 2017).

Roku 1937 zahájil svou třicetiletou éru Čtenářský klub Jaroslava Foglara, který byl z počátku založen na vydávání časopisu *Mladý hlasatel*. Kluby byly zakládány ve všech koutech české země a nevěnovaly se pouze předčítání časopisu. Vize Jaroslava Foglara byla

taková: „*V mých čtenářských klubech se chlapci a děvčata mají učit ušlechtilosti, poctivosti, slušnosti a vůbec všem základním občanským cnostem*“ (Pírek, 1990, str. 9).

Činnost klubů byla všestranná a mohli bychom je přirovnat spolku Junák nebo Skaut. Členové se scházeli nejen za účelem četby, ale pořádali besídky, výpravy do přírody, pomáhali starým lidem, cvičili a závodili. Foglarovy čtenářské kluby si zakládaly na dobrém plnění školních povinností a spolupracovaly se školami. Snažily se vést členy k rozvoji zájmů, koníčků, technickým dovednostem, sportovním činnostem.

Spolu s Foglarovými čtenářskými kluby se objevovaly další kluby, ale u čtenářů stále vítězil Jaroslav Foglar a jeho čtenářský klub.

Druhá světová válka zahнала čtenářské kluby do ústraní. Až roku 1945 začal Jaroslav Foglar opět vydávat časopis pod organizací Junák, kde vydával pouhý rok a posléze přijímá nabídku vydavatelství Mladá fronta a ujímá se řízení časopisu Vpřed a s ním spojeným Čtenářským klubem Vpřed. Součástí časopisu byla titulní strana, která zachycovala fotografie mladých členů čtenářských klubů z jejich životů, povídky, romány na pokračování, první kreslené komiksové příběhy, soutěže všestrannosti, čtenářské hádanky a nesměla chybět naučná část a práce klubových čtenářů.

Čtenářské kluby Mladý hlasatel a Vpřed daly tehdejší generaci neobyčejně pestrý a přitažlivý život (Pírek, 1990).

Po 2. světové válce se v ČR rozmohly veřejné knihovny a s tím spojeny čtenářské kroužky a čtenářské kluby. Samozřejmě 70. až 90. let 20. století byly tajné čtenářské kluby. Toto období přineslo spoustu zakázaných knih, které se nesměly vydávat. Zakázání spisovatelé a jejich příznivci se tajně scházeli a četli si svá díla. Až koncem 20. a počátkem 21. století se ve veřejných knihovnách rozmohly čtenářské kluby (Večeřová, 2017).

Dalším velkým přínosem při zřizování a vedení čtenářských klubů je internetový portál Čtenářské kluby ve spolupráci s nakladatelstvím Nová škola o. p. s., které byly u zrodu čtenářských klubů v roce 2011. Lektori objížděli školy a pomáhali s budováním školních čtenářských klubů a školili knihovníky a pedagogy. V dnešní době probíhá pomoc na dálku v rámci webinářů a pravidelné vzájemné výpomoci pedagogů, knihovníků a lektorů.

Čtenářské kluby nabízely školám a knihovnám spolupráci v rámci projektů jako je například: *Za horizontem* – učíme se společně, který je založen na spolupráci mezi školami. Projekt navazuje svými lekcemi na školní vzdělávací program daných škol. Projekt rozvíjí formální a neformální vzdělávání ve škole i mimo budovu školy.

Zkoumavé čtení – systematické zavedení dílny čtení a oborového čtení do výuky na 2. stupni ZŠ/na víceletém gymnáziu v ČR. Projekt byl založen na podpoře a rozvoji čtenářství na devíti základních školách s následným zkoumáním pokroku čtenářství a pisatelství na 2. stupni ZŠ.

Učíme se příběhem – projekt byl zaměřen na žáky 5. až 9. ročníku ZŠ a jejich rozvoj žákova přemýšlení nad textem.

Na základě uskutečněných projektů si čtenářské kluby stanovily cíle podpořit školy v budování a vedení čtenářských klubů. Dodat školám dostatek materiálů a nápadů pro zpestření čtenářských lekcí a hodin literatury. Internetové stránky představují velkou spoustu knih pro děti a mládež, ke kterým jsou vypracovány čtenářské lekce. Čtenářské kluby vydávají i své čtvrtletníky a metodické oběžníky na internetovém portálu <https://new.ctenarskekluby.cz/>.

Nakladatelství Nová škola se nepodílela pouze na budování čtenářských klubů, ale dělala průzkumy v rámci projektů. Na základě tříletého projektu, prováděném na třinácti školách nakladatelstvím Nová škola, bylo zjištěno, že po vybudování čtenářských klubů byl zájem o čtení a čtenářské kluby mnohokrát zvýšen, a to nejen čtenáři, ale i nečtenáři. Žáci ze sociálních rodin a rodin nečtenářů si díky čtenářským klubům zdokonalují techniku čtení a postupně si osvojují čtenářské dovednosti potřebné pro radost ze čtení a celoživotního učení. Čtení pro radost je založeno na prožitku a poznání krásy čtení, které žák získává samotným čtením nebo předčítáním (Poláková, Bělinová, Ingrová a kol., 2014).

Pokud učitele baví čtení a je ochoten se věnovat literatuře pro děti a mládež, sledovat trh knih, číst si dětské knihy a pracovat s nimi pro žákův prospěch a obětovat jednou týdně svůj volný čas je podle Polákové, Bělinové a Ingrové stvořen pro vedení školního čtenářského klubu. I přes to, že se čtenářské kluby nacházejí ve škole, musí se vedoucí klubu oprostít od role učitele a vžít se do role posluchače a přítele. Pro čtenářské kluby je velkou výhodou náklonost vedení školy, která jistě časem ocení kladné výsledky čtení a čtenářství. Přínosem pro čtenářské kluby je školní knihovna a spolupráce knihovníka s vedoucím knižního klubu. Pokud škola nemá školní knihovnu, může klubu pomoci pěkně vedená a vybavená třídní knihovna, kdy tato spolupráce může být velkým přínosem nejen pro klub, ale i pro třídní knihovnu a její knižní přírůstky nebo přípravy do hodin čtení nebo čtenářských dílen. Veškerá spolupráce a propojenost knihovníků, vedoucích klubů a učitelů je vždy velkým přínosem a odměnou je rozvíjení čtenářských dovedností na základě dostatku kvalitních knih.

Kvalita a návštěvnost knižních klubů je závislá na čase setkávání, pravidelnosti, vhodném počtu členů, cíleně vybraných skupinách členů, na materiální vybavenosti klubu, čím je míněn rozsah a dostatek vhodné literatury. Nesmí chybět propagace klubu, která nám může zajistit spokojenost účastníků.

Pravidla čtenářského kruhu jsou samozřejmostí, některá pravidla jsou naprosto jasná a některá se musí časem připomínat. Pravidla ovšem nejsou jen pro účastníky, ale i pro vedoucího klubu. Podle Polákové, Bělinové, Ingrové je důležité, aby vedoucí i učitel věnovali dětem dostatek prostoru na vyjádření názoru a času na výběr vhodné knihy a práce s ní, na reflexi, která by nikdy neměla chybět. Vedoucí by měl být vždy dobře připraven a lekce si předem dobře promyslet a naplánovat jak časově, tak obsahově.

Stejně jako školní knihovny i čtenářský klub rád přivítá pedagogické pracovníky. Spolupráce je velkým přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Vedoucí klubu může obohatit pedagogy o své zkušenosti, seznámit je s obsahy knih, podělit se o své přípravy na lekce k daným knihám, může zapůjčit knihy do výuky, a hlavně může navštívit vyučování a pomoci učiteli s hodinou čtení a obohatit ji (Poláková, Bělinová, Ingrová a kol., 2014).

2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ZA POMOCI ŠKOLNÍ KNIHOVNY

Na základě realizace výchovně vzdělávacího procesu ve školních knihovnách lze u žáka rozvíjet nejen čtenářskou gramotnost, ale i informační gramotnost. Vést žáka k samostatnosti, k práci s novými médii, k ověřování věrohodnosti získaných informací a k orientaci v textu. Žák s knihou pracuje pomocí nových metod, které si osvojuje pro další vzdělání, upevňuje si techniky a dovednosti podporující jeho gramotnost (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

2.1 Gramotnost

Gramotnost je dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky (Průchová, Walterová, Mareš, 2013, str. 70).

Gramotnost vyjadřuje určité požadavky společnosti na jedince ve světě informací, které se však průběhem času mění. Gramotnost je brána jako komplex znalostí, mezi které patří poslech a následné vyjadřování a myšlení. Základem je první etapa čtenářské gramotnosti, která má za úkol položení základu pro celoživotní čtení a psaní (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010). Wildová vnímá gramotnost jako sociokulturní jev, který ovlivňuje úroveň vzdělání jedince ve společnosti (Wildová, 2005).

Dříve byla gramotnost spojována s dovedností čtení a psaní. Od dob zavedení povinné školní docházky začalo postupem času být samozřejmostí, že číst a psát umí každý, a proto se gramotnost začala spojovat se vzdělaností. Jak píše Ševčíková, gramotnost souvisí s požadavky dané společností na kompetentnost jedince. Dnešní doba klade vyšší nároky na získávání a využívání dovedností. Díky vyšším nárokům na vzdělanost jedince a využití znalostí, začala být gramotnost brána v širším slova smyslu a je označována jako funkční gramotnost (Ševčíková, 2016).

Wildová uvádí, že v dnešní době je gramotnost rozdělována na více druhů. Gramotnost lze rozlišit na čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, cizojazyčnou, počítačovou atd. (Wildová, 2013).

2.1.1 Vývoj gramotnosti v životě jedince

V první třídě se děti učí číst, psát a počítat, což je základem gramotnosti, která je závislá na těchto třech dovednostech. Z toho důvodu je první ročník ZŠ považován za nejdůležitější období pro další vzdělávání jedince. První třída je období, ve kterém se utváří a vyvíjí vědomostní a dovednostní postoje a hodnoty, které tvoří základní pilíře funkční gramotnosti. Podle Metelkové, Svobodové a Švrčkové má vývoj jedince tři etapy gramotnosti:

- pregramotnost = od 1. roku života po celé předškolní období, základní gramotnost, která trvá po celou dobu základní školy
- vstup do školy, která je brána jako samostatná specifická etapa jedince
- funkční gramotnost, někdy též gramotnost dospělých, ve věku od 15 let

Čtenářská gramotnost v první třídě je pouze administrativní název. Samotná čtenářská gramotnost začíná již prvním osvojováním mluvené řeči, kdy mluvení je základ pro

interpretace čteného textu. Počáteční čtenářskou gramotnost tvoří komplex dovedností spojených s osvojováním čtení, psaní, kladným vztahem ke čtení a knize samotné, porozumění čtenému textu s ohledem na čtenáře.

Počáteční gramotnost ovlivňují endogenní¹⁵ a exogenní¹⁶ činitelé, domácí a školní kontext. V rámci vlivu domácího kontextu záleží na čtenářském zázemí v rodině a domácím prostředí. Zda rodina aktivně rozvíjí čtenářskou gramotnost. Vzorem jsou rodiče, kteří čtou a mají zájem, aby i jejich dítě četlo a mělo kladný vztah ke čtení. Základem je předčítání, vyprávění a samotný poslech čtení dítětem. Velkou výhodou je častá návštěvnost veřejné knihovny s rodiči nebo členy rodiny. Čtenářskou gramotnost může ovlivnit nebo zpomalit rozlišnost jazyků, kterými se mluví doma a ve škole. Vztah mezi rodinou a školou může také ve velkém měřítku ovlivnit vývoj čtenářské gramotnosti. Pokud rodina bude přemýšlet stejně jako škola a bude vést své dítě k tomu, že učení má smysl a čtení knih nás obohacuje o nové informace a celoživotně nás vzdělává, můžeme si být jisti, že jsme na správné cestě k rozvoji čtenářské gramotnosti. Nesmí ovšem chybět i mimoškolní volnočasové aktivity spojené s knihou a čtení pro potěšení, které vede k celoživotnímu čtenářství.

Nejen domácí kontext, ale i škola a školní prostředí má velký vliv na žáka. Není tomu ani jinak u čtenářské gramotnosti. Na čtenářskou gramotnost celkově působí prostředí školy a klima třídy, postoje a chování spolužáků a v neposlední řadě osobnost a přístup učitele. Rozvíjení čtenářské gramotnosti ze strany učitele závisí na jeho připravenosti na výuku, zkušenostech, přístupu k výuce, způsobu práce, aktivitách použitých při výuce, jaké používá didaktické pomůcky a materiály při výuce a také jaký má přístup ke čtení a práci s knihou. Důležité je, aby žáci již od první třídy slyšeli čtení nejen doma od rodičů, ale i od učitele, který jim pravidelně předčítá. Žáci 1. stupně nejsou nikdy natolik staří, aby jim nemohlo být předčítáno (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

¹⁵ Vrozené předpoklady centrálního nervového systému, osobnostní charakteristika jedince, zájem o čtení, vnitřní motivace, sebehodnocení sebe sama jako čtenáře, čtenářské postoje a chování, připravenost na vzdělání, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi.

¹⁶ Vnější činitelé ovlivňující jedince jako je sociokulturní prostředí, ve kterém vrůstá, výchova a vzdělání v rodině, škola a školní prostředí a styl vzdělávání, osobnost učitele.

2.2 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost je založena na efektivním a bezproblémovém využití písemných dokumentů pro svůj prospěch v různých životních situacích. Funkční gramotnost je brána jako nutnost pro běžný život jedince ve společnosti. Podle Ševčíkové je funkční gramotnost soubor dovedností a znalostí potřebných k úspěšnému vykonávání určité činnosti (Ševčíková 2016).

Funkční gramotnost je založena na základě literární, dokumentové, numerické a jazykové gramotnosti. Funkční gramotnost se začíná vyvíjet v období školního věku. Někdo by mohl chápat, že funkční gramotnost je to samé, jako školní gramotnost, ale není tomu tak. Ideálem by bylo, kdyby to tak bylo. Učiteli často stačí, aby žák uměl číst a dokázal systematicky číst souvislé texty bez zamyšlení nad pointou textu, mechanicky číst bez vyhledávání informací a bez rozvíjení funkční gramotnosti. I přes to, že učitel vede žáky k práci s textem a k získávání informací z čteného materiálu, školu nikdy neopustí žák plně připraven na život a jeho požadavky, musí se nadále sebevzdělávat. Základem pro celoživotní vzdělávání je funkční gramotnost získaná již na základní škole. Základem pro celoživotní vzdělávání, které je postaveno na gramotnosti ať školní, čtenářské nebo funkční je bezpodmínečně práce s textem (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

V moderním pojetí je funkční gramotnost brána jako úroveň kvality znalostí a jejich následné použití v běžném životě tak, aby jedinec byl schopen kulturně, sociálně a hospodářsky žít v dané společnosti. Míra funkční gramotnosti je hlavním ukazatelem úrovně dané společnosti (Ševčíková, 2016).

2.3 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech (Altmanová, 2011, str. 8).

Čtenářská gramotnost se skládá z několika složek: komunikační složky, schopnost efektivního využití komunikace, umět pracovat s psanými texty, schopnost pracovat s informacemi a zdokonalovat aktivní a pozitivní vztah k psanému textu. Jedná se o celoživotní proces, kde se jedinec neustále rozvíjí a zlepšuje své schopnosti (Wildová, 2013).

Čtenářskou gramotnost je potřeba rozvíjet nejen v českém jazyce, ale napříč všemi předměty, ve kterých se mohou žáci seznámit s autentickými texty, které jsou především neučebnicové a rozvíjejí žákův postoj k různorodosti literatury, se kterou se budou setkávat v běžném životě. Pokud si žák dokáže při čtení obtížných textů klást otázky k danému tématu, tak začíná rozvíjet základy kritického myšlení (Altmanová, 2011).

V prvních třech letech školní docházky se žáci učí číst, získávají první základy čtenářské gramotnosti a snaží se číst s porozuměním. Pokud chceme docílit toho, aby žáci četli, musí je čtení bavit, a proto školní knihovna musí pro tyto žáky zajistit dostatek poutavé a zábavné beletrie. Školní čtení nesmí být založeno na základě čtecích chviliek, jen když zbyde čas, ale musí po něj být vyhrazen dostatečný čas. Čtenářství vyžaduje dostatek podpory, a to nejen ze strany učitele, ale hlavně ze strany rodiny. Pokud rodina není čtenářským vzorem, ani dítě nebude velkým čtenářem. Tento postoj žák vnímá i ve škole, pokud učitel nečte a nemá přehled o literatuře nynější doby nemůže od žáků čekat kladný vztah ke knihám a čtenářství (Altmanová, 2011).

Poláková, Bělinová, Ingrová apelují na to, že pokud chceme u dětí rozvíjet čtenářskou gramotnost, musíme pro ně mít dostatek zajímavých a rozmanitých knih, které jim z části může nabídnout domácí knihovna. Z velké části je nabízí veřejná knihovna, která ale může být pro dítě nedostupná, a proto by hlavním zdrojem knih měla být škola a její školní knihovna, třídní knihovna nebo školní čtenářský klub (Poláková, Bělinová, Ingrová a kol., 2014).

Výuka a práce s informacemi na 1. stupni má výhodu jednoho učitele, který vyučuje všechny předměty. Učitel má přehled o vědomostech jednotlivých žáků i celé třídy, o probírané látce v jednotlivých předmětech. Učitel má možnost lépe využívat mezipředmětové vztahy,

zapojovat je do výuky ve formě projektů nebo tematických dnů. Na 1. stupni často nalézáme ve třídách malé třídní knihovny, které nabízejí žákům různé knihy, první encyklopedie, dětské časopisy a učebnice. Díky aktivitám a metodám se žáci v prostředí své třídy učí pracovat s knihou, abecedním řazením knih podle autorů, názvů, ilustrátorů, pracují s textem, seznamují se a pracují s informacemi, poznávají první encyklopedie, slovníky a naučnou literaturu. Učí se samostatně pracovat s knihou, textem a informacemi. Knihu si mohou kdykoli otevřít i mimo vyučovací hodiny, a tím rozvíjet vztah a lásku ke čtení a získávat informace (Čumplová, Nejezchlebová, Švastová, 2008).

2.3.1 Mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností

Mezinárodní organizace PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) testuje čtenářskou gramotnost na základních školách u žáků 4. ročníků. Během šetření je zjišťováno, jak devítiletí žáci dokáží pracovat s různými typy textů, vyhledávat informace, porozumění textu, jeho posuzování a interpretace. Testování PIRLS se opakuje každých 5 let. Součástí testování je dotazník pro děti a jejich rodiče.¹⁷

Pro 15leté žáky je připravováno mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment). Tento projekt zjišťuje výsledky v několika oblastech – čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost. Hlavním cílem tohoto šetření je zpětná vazba pro jednotlivé země o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacího systému. Největší důraz je kladen na funkční gramotnost.¹⁸

2.3.2 Literatura v Montessori systému školství

Návštěvníka Montessori systému překvapí, jak velkou inspirací můžou být hodiny v této instituci pro třídní knihovny. Škola bývá plná knihoven a knihovniček, které se nachází na chodbách, tak i ve třídách. Knihovny jsou dostupné všem žákům bez jakéhokoliv omezení. Žáci jsou naučeni jít a hledat potřebnou pomoc v knize. Knihovny žákům nabízí rozmanité literární žánry, encyklopedie, naučnou literaturu, tematické knihy ke kosmické výchově a nechybí ani učebnice a pracovní sešity.

Na chodbách jsou knihovny přeplněny knihami napříč ročníky. Třídní knihovničky jsou vybaveny knihami podle aktuálního věku žáků, podle výchovně vzdělávacích potřeb a zájmů

¹⁷ <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

¹⁸ <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

dané třídy. U knihoven se může objevit gauč nebo čtecí koutek s polštáři a podsedáky. Během přestávek děti často tráví čas knihou, kterou pak samy vrátí.

Během absolvování náslechu hodin v Montessori škole mi průvodkyně nastínila podstatu a cíl knihoven. Za hlavní cíl považují nadchnut žáka pro četbu. Podporovat žákovu zvědavost a zájem o získávání nových informací. Nedusit v žácích nadšení z nových objevů a podpořit je knihou, kterou mohou své poznatky obohatit o další zajímavé informace. Kniha by se měla stát součástí žákova života, být přítelem a celoživotním zdrojem získávání nových informací. Kniha by měla žáka obohatit a ne trápit, žák by se měl ke knize vracet s láskou.

Toto vidím jako základ pro motivaci žáků ke čtení. Od začátku vzdělávání je kniha běžnou součástí jejich dne, díky knize objevují nové informace. Učí se, jak s knihou pracovat, co všechno jim kniha může poskytnout.

2.3.3 Čtenář a čtení

S čtenářskou gramotností úzce souvisí slovo čtenář. Čtenář je osoba, která efektivně ovládá techniku čtení, uvažuje nad čteným textem a má pozitivní vztah ke čtení. Čte pro potěšení a získávání nových informací a poznatků.

Podle svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR je čtenářem ten, kdo přečte nejméně jednu knihu za rok. Vždy záleží na čtenářově zázemí, přístupu ke knihám a čtení. Zda má čtenář dostatečné vzdělání, navštěvuje knihovny, kulturní akce nebo jakého je věku a pohlaví. Vždy se mohou najít rušivé elementy, které ze čtenáře dělají nečtenáře, jako je poslech rozhlasu, sledování televizoru nebo věnování se koníčkům (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008).

Čtení nezačíná čtením písmenek, ale již v předškolním věku dítě čte v podobě obrazů kolem sebe, které vidí a spojuje si je s názvy. Dokáže je popsat a nějakým způsobem o nich vyprávět. Počátky opravdového čtení jsou plné domýšlení, fantazie a představ. Čtení žákovi přináší nové pocity a zážitky (Chaloupka, 1982).

Podle Březinové nejsou začátky čtenářství pro žáky vůbec jednoduché a bez dopomoci dospělých by žák této dovednosti nemohl dosáhnout. Velice důležité pro čtenářství je předčítání, a to i přes to, že dítě už umí samo číst. Předčítání ho motivuje. Pokud dítě nemá podporu ze strany dospělých a čte si samo bez pochopení textu, může se časem stát, že knihu odloží a už se k ní nevrátí. Posílení dovednosti čtení je založeno na pravidelném čtení a porozumění čteného textu, které může být posíleno společným čtením dítěte s dospělým a následnou prací s textem (Březinová, 2012).

Podstata čtení je založena na zrakovém vnímání, řečové dovednosti, sluchové percepci a zkušenostech jedince. Pokud čtenář zvládá techniku čtení, je schopen zapojit myšlenkovou činnost, která podle úrovně čtenáře dokáže pracovat se čteným textem po obsahové stránce. Čtenář je ovlivněn kognitivním procesem, zkušenostmi a představivostí. Pokud malý čtenář začíná číst a učí se zapamatovat si písmenka, kdy velkou výhodou vnímání je rytmus, komunikativní dovednosti, výřečnost a velká slovní zásoba. Čtení je bráno jako velice složitý psychologický proces. Osvojování a pamatování si písmen je proces, který probíhá v centrech mozkového aparátu. Pro rozvoj čtení je zásadní i psaní, které je založeno na grafomotorice. Čtenář souběžně prochází procesem počátečního čtení a psaní (Hausenblas, 2017).

Základní dovednosti čtení začínají u rozpoznávání písmen, slabik a postupného skládání slov a vět. V první fázi čtení je důležité rozšiřovat žakovu slovní zásobu. Žák časem postupně přechází od čtení jednotlivých slov ke čtení a porozumění celých textů. Žák se na krátkých textech učí identifikovat hlavní myšlenku a vyhledává podrobnosti a informace, které mu mohou být užitečné. Žák se učí strategie čtení, při kterých používá předvídaní, odhadování významu nových slov a hledání klíčových informací. Na základě vývoje práce s informacemi dokáže žák sdílet a předávat své poznatky krátkými odpověďmi či krátkým písemným textem. Žák se časem snaží vést smysluplné rozhovory a skládá písemné texty, které jsou nedílnou součástí čtenářské gramotnosti (Hausenblas, 2017).

Začne-li dítě samo číst, znamená to, že se posouvá do další etapy svého života doprovázené texty, kterým rozumí a umí si z nich vzít to podstatné. Z diváka a posluchače se najednou stává jedinec, který dokáže rozlišit psané znaky. Samozřejmě, že díky čtení jedinec neztrácí dovednost poslechu a diváctví, naopak pomocí těchto dvou dovedností dokáže propojit přečtený text s realitou nebo představou. Dnešní doba bohužel vytlačuje čtenářství a do popředí se tlačí diváctví a poslech. Je proto důležité, aby žáky ke čtenářství a lásce ke čtení vedli alespoň učitelé (Hausenblas, 2001).

Hausenblas se zastavuje nad pojmem dovednost čtení a strategie čtení. Kdekdo by mohl říci, že jsou to dva pojmy pro jednu a tutéž věc. Hausenblas však uvádí, že pokud chceme žáka naučit číst s porozuměním, musíme ho nejprve naučit strategii čtení, která je základem pro dovednost čtení a čtenářství. Čtení s porozuměním je v podstatě čtení s chápáním čteného textu. Žák se pomocí strategie čtení cíleně zastavuje nad čteným textem, vrací se k nesrozumitelným částem a přemýšlí nad tím, co mu text chce říci. Teprve když žák dokáže automaticky číst, plynule přemýšlet nad textem a porozumět mu během čtení, tak je

zvládnuta strategie čtení. Na tomto základu pak žák získává dovednost čtení. Strategie a dovednost čtení bez sebe nemohou fungovat. Strategie čtení může být chápána jako vedení žáka k dobrému čtení, nebo jako vedení žáka k porozumění a chápání čteného textu (Hausenblas, 2001).

Podle Fasnerové je pro začínajícího čtenáře velice důležité pochopit důvod a podstatu samotného čtení, aby později neztratil chuť a zájem o čtení v důsledku obtížnosti učebního procesu spojeného se čtením. Čtenář musí pochopit, že čtení je základem pro další vzdělávání. Pro úspěšné čtení a kladný vztah ke čtení musí učitel žáky motivovat a hledat správné metody a strategie učení. Striktní držení se jedné metody učení čtení není vhodné po všechny žáky. Každý si ke čtení potřebuje najít svou cestu, proto je doporučováno kombinovat metody učení k naplnění čtenářských kompetencí (Fasnerová, 2018).

Cestu, kterou si čtenář vybere k dosažení cíle, si vybírá sám i přes to, že byl učen určité technice čtení. Technika čtení ovšem není celá podstata čtení. Učitel by se měl zaměřit i na žákovo porozumění čteného textu a vyhledávání informací. Pokud se odsouvá a zanedbává práce s textem, vede to k celkovému potlačení této dovednosti.

Nedílnou součástí správného čtení je čtení s porozuměním, které napomáhá pochopení textu a tím buduje čtenářovu cestu ke čtenářství. Čtení s porozuměním je chápáno tak, že čtenář ví, co čte a rozumí čtenému textu. Učitel by měl znát metody, které dopomáhají rozvíjet tuto dovednost. Následná práce s přečteným textem je základem kontroly, zda žák danému textu porozuměl. Učitel se s žáky může vracet k významu neznámých slov, opětovně číst obtížný úryvek nebo dovysvětlit podstatu textu, žáci mohou hledat klíčová slova a klíčová místa v textu, doplňovat chybějící slova nebo rovnat záměrně zpřeházená slova. Variant je samozřejmě mnohem více a je na každém učiteli, kterou metodu si k danému textu vybere. K porozumění čteného textu by se měl žák vést již od začátku učení čtení. Již dítě předškolního věku dokáže podle předčítané pohádky poskládat obrázky děje nebo odvyprávět stručný děj pohádky. Čím dříve se žák naučí pracovat s textem, tím dříve z něj bude čtenář, který bude umět použít čtení ve svůj prospěch (Březinová 2012).

V rámci rozvoje čtenářství, Poláková, Bělinová a Ingrová uvádí, že, děti, které rády čtou a vrací se denně ke knize jsou děti, kterým rodiče doma pravidelně předčítají nebo je vidí s knihou v ruce a jsou jim vzorem. Smutné zjištění z průzkumu bylo i to, že se děti zmiňovaly o absenci čtení ve škole, o jakékoli práci s textem a o debatách na téma, co právě čtete, nemluvě o předčítání samotnou učitelkou nebo hromadné čtení knih ve škole. Přitom žáci, kteří si čtou pro radost prokazatelně dosahují lepších studijních výsledků než nečtenáři. Je

totiž podloženo, že v kognitivním vývoji dítěte je větším přínosem čtení pro radost a předčítání než rodičovské vzdělávání.

Poláková, Bělinová, Ingrová uvádí několik bodů k rozvoji čtenářství. Rozvoj čtenářství závisí na tom, zda dítě poznalo radost ze čtení. Na čtenářské cestě dítě potřebuje průvodce. Dítě potřebuje dostatek času a prostoru na čtení. Kniha by měla být něčím, z čeho děti mají radost a s chutí listují stránkami a vnímají krásu a vůni knihy samotné.

Důležitou součástí je rozvoj gramatických a pravopisných dovedností. Díky porozumění čteného textu si žák osvojuje dovednost kritického myšlení, učí se analyzovat informace, hodnotit text a formulovat vlastní názor na přečtený text. Rozvíjení čtenářských dovedností a postojů podporuje rozmanitost výběru literatury a čtených žánrů, které žákovi rozšiřují obzory a názory na svět kolem něj. Žák se učí pracovat s různými texty a na jejich základě dokáže objektivně vyjádřit své názory a vyhodnotit důležitost informace pro svůj prospěch. Žák je veden k prezentaci svých myšlenek.

Důležitým prvkem celého procesu čtení a čtenářství je sebehodnocení a zpětná vazba, na které stojí celý rozvoj žákovy práce s textem a informacemi.

Každý žák je jedinečný, a proto je i přístup k jeho rozvoji práce s textem individuální. Podpora čtení by měla být integrována do různých předmětů a situací tak, aby byla co nejvíce přirozená. Podpora rozvoje těchto dovedností by měla být postupná a čtení by mělo být dovedností, která se projevuje a zdokonaluje celoživotně (Hausenblas, 2017).

Podle Klumparové a Hausenblase je nedílnou součástí čtení předvídání. Malí čtenáři si při čtení vymýšlí a starší čtenáři naopak předvídají. Předvídání je čtenářská dovednost, která je prováděna podvědomě při čtení textu. Předvídání je odhad vyvolaný čtenářovou představivostí. Čtenář si dokáže domyslet, jak bude pokračovat věta, odstavec nebo dokonce celá kapitola, kniha. Podle věku a zkušeností čtenáře se odvíjí i jeho představivost. Pokud je čtenář malý nebo nečtenář, jeho představivost je spíše přáním, jak by děj mohl dopadnout. Zkušený čtenář si představuje průběh děje, podle již získaných zkušeností z předešlé četby nebo z vlastních zažitých zkušeností. Představivost úzce souvisí s plynulostí čtení a nalézáním souvislostí ve čteném textu. Předvídání žene čtenáře dál k četbě, aby se dozvěděl, jak se jeho představy shodují s reálným dějem.

Předvídání se učí děti již v předškolním věku, kdy se snaží vymyslet dokončení pohádky či nějakého příběhu. Vždy je důležité malé čtenáře motivovat a podporovat i přes to, že jejich předvídání bylo zcela mylné. Učitel by měl s žáky o předvídání diskutovat a vést je

k vlastnímu názoru a podporovat je v jejich rozhodnutí. Pro malé čtenáře je dobré vybírat knihy s jasným dějem, kdy jejich předvídání a očekávání budou totožná s autorem tak, aby malý čtenář nebyl demotivován a zklamán.

Čtenář předvídá již dříve, než samotnou knihu otevře. Prvním vodítkem může být název knihy. Dalším vodítkem je ilustrace. V neposlední řadě je to i zadní strana knihy, na které si čtenář ve zkratce přečte nastíněný děj knihy. Prolistováním knihy se čtenář může dozvědět názvy kapitol a podle nich může také předvídat, o čem by kniha mohla být a jak by děj mohl dopadnout. Někteří čtenáři na základě pouhého prolistovávání a prohlížení si knihy mohou knihu odložit a nikdy se k ní nevrátit i přes to, že se nepokusili do děje začíst. Na druhou stranu předvídání může být velkou motivací pro dočtení knihy (Klumparová, Hausenblas, 2018).

Hausenblas zmiňuje, že čtení je individuální proces a čtenář si knihu vybírá velmi osobitě. Malý čtenář si obvykle vybírá knihu podle toho, jak ho kniha vizuálně upoutá. Malý čtenář se musí naučit vybírat knihy podle svého zájmu. Učitel by měl s žáky nad knihami diskutovat. Po každé přečtené knize by měl žák vyjádřit své pocity a dojmy z knihy. Tím se učí nejen vnímat doporučení knihy, ale i sám doporučit knihu kamarádovi.

Podle Hausenblase je mnohdy i pro velké čtenáře obtížné vybrat si správnou knihu. Každý čtenář má jinou metodu a postup výběru knihy. Například podle čtenářského záměru, podle svých preferencí, přebíráním a vybíráním z neznámé literatury, podle referencí a odborného hodnocení a v neposlední řadě odhadováním a předvídáním toho, co by mu mohla kniha přinést. Malý čtenář musí svůj postup výběru knihy teprve získat, a proto by při výběru měl mít dostatek času na prohlížení knihy, přehrabování se v knihovně, vyndávat a zandávat knihy, porovnávat knihy vizuálně. Hlavním doprovodným prvkem výběru knihy by měl být rozhovor s dospělým, který by neměl nabádat malého čtenáře k výběru určité knihy, ale měl by ho motivovat k vyjádření pocitů a vlastních úsudků o knihách, které si sám vybral. Děti si samozřejmě rády nechají poradit, a proto je vhodné, aby děti mezi sebou diskutovaly a předávaly si své zkušenosti s četbou.

Jak si čtenář najde cestu ke správné a kvalitní beletrii? Podle Hausenblase je důležité, aby se čtenář naučil intimně sblížit s dějem knih, aby se do něho dokázal vžít. Čtenář by se z knih měl radovat a odnášet si z nich poučení a zkušenosti. I zde by měl následovat rozhovor, aby si čtenář svým vyprávěním uvědomil, zda ho kniha obohatila či nikoliv. Pokud nikoliv, tak by se měl zamyslet, zda jeho výběr literatury je vhodný a neměl by se zaměřit na lepší výběr. Tím se čtenář učí hledat způsob výběru knih.

U začínajících čtenářů by měly být rozhovory o knize nedílnou součástí čtenářských lekcí a dílen. Velkou motivací můžou být čtenářské rozhovory dětí z jiných ročníků, kdy se mladší žáci inspirují staršími žáky.

Výběr knihy může ovlivnit nejen individualita čtenáře, ale i kultura, trendy, časové období, reklama a tím se stává individualita čtenáře na úroveň společenskou a sociální (Hausenblas, 2017).

Náš vzdělávací systém je založen na četbě naučné literatury a porozumění psaného textu. I přes tento poznatek se podle průzkumu PISA a šetření Národní knihovny ČR zjistilo, že čím dál méně se ve školách a rodinách věnujeme čtení a práci s textem. Výzkumy GAC zjistily stále klesající křivku dětského čtenářství. GAC přinesl důležité zjištění, ve kterém uvádí, že *dítě se stává čtenářem, pouze pokud kolem sebe vidí vzory v rodičích, škola se na růst dítěte-čtenáře nijak nesoustřeďuje* (Poláková a kol. 2014, str. 25).

Pokud se zaměříme na čtenáře a jeho výstupy podle RVP ZV, tak máme čtenářské dovednosti rozděleny do dvou období:

1. období (1. – 3. ročník)

- žák plynule čte, přiměřeně svému věku
- porozumí mluveným pokynům přiměřené složitosti
- respektuje pravidla komunikace a rozhovoru

2. období (4. – 5. ročník)

- žák plynule čte, jak nahlas, tak potichu s porozuměním textu, který je přiměřený věku žáka
- začíná rozeznávat podstatné a nepodstatné informace získané ze čteného textu a umí si je zaznamenat
- dokáže posoudit úplnost a neúplnost jednoduchého sdělení
- dokáže převyprávět přečtený text, plynule čte texty přiměřené jeho věku a rozumí jejich podstatě
- žák vyhodnotí pravdivost informací získaných z textu, který je přiměřen věku a schopnostem žáka (Fasnerová, 2018; Jeřábek, Tupý, 2005)

2.3.2 Kritické myšlení

Čtení je nedílnou součástí každodenního života stejně jako myšlení a s ním úzce spjata kritické myšlení. Jedním z cílů vzdělávání je osvojit si schopnost kritického myšlení, které lze získat čtením.

Kritické myšlení je schopnost založená na lidském úsudku, který se dá rozvíjet četbou, pozorováním, poslechem, úvahami nad různými situacemi v životě jedince, vlastními prožitky jedince, diskuzemi nad svými myšlenkovými pochody a vyjadřováním svých názorů a jejich argumentací. Kritické myšlení je založeno na schopnostech jedince si vytvořit svůj vlastní názor na základě získaných informací. Jedinec je schopen svůj názor prezentovat a obhájit si ho (Seiglová, 2019).

Gazda, Liška, Marek uvádějí charakteristiku kritického myšlení McPeckové, která ji definuje jako *schopnost a sklon vykonávat aktivity s užitím reflektivního skepticismu*, nebo podle Ennisové, která definuje kritické myšlení jako *logické, reflektivní myšlení soustřeďující se na to, čemu věřit nebo co činit* (Grada, Liška, Marek, 2019, str. 34).

V pedagogických kruzích je kritické myšlení chápáno jako myšlení vyššího stupně ve vztahu k Bloomově taxonomii¹⁹. Svým způsobem je kritické myšlení výchovně vzdělávací aktivita, do které jedinec zapojuje celou svou osobnost. Jedná se o edukační činnost, díky které se rozvíjí jedincovo myšlení a překonává své nedostatky a omezení. Nedílnou součástí kritického myšlení je didaktická metoda tázání, kdy žáci musí obhájit své tvrzení nebo své tvrzení přehodnotit a na základě dalších poznatků vyvodit tvrzení nové. Spory v kritickém myšlení rozvíjí jedincovy pohledy a zamýšlení se nad problémem do hloubky. Ve školním prostředí je vyzorováno, že pouze žáci, které se ptají a dožadují se vysvětlení, o dané věci přemýšlejí a něčemu se učí.

Pokud chceme kritické myšlení rozvíjet u žáků, musíme jim nabídnout dostatek informačních zdrojů. Tím pádem je nezbytně nutné, aby žáci byli obklopeni knihami a dalšími materiály, ze kterých informace mohou získat (Grada, Liška, Marek 2019).

¹⁹ Bloomova taxonomie je teorie vzdělávacích cílů nazvaná podle amerického psychologa vzdělávání Benjaminu Blooma. Jedná se o jednu z nejvýznamnějších pedagogických teorií ovlivňující koncepcie plánování výuky a tvorby kurikula. Její přínos je vnímán především z hlediska naznačení způsobu konkretizace a operacionalizace vzdělávacích cílů (Skalková 2007: 121).

Lazárek při své pedagogické praxi hledal nejefektivnější pedagogické modely a tím nejefektivnějším pro něj bylo kritické myšlení vycházející z metody RWCT²⁰. Kritické myšlení podle Lazárka zapojovalo aktivně žáky do výuky, nabízelo jim skupinovou činnost, vedlo je k práci s textem, a hlavně bralo v potaz individualitu žáka. Kritické myšlení je tedy schopnost pracovat s novými informacemi, posuzovat je a nahlížet na ně z více perspektiv, vnímat informace jako zdroj nových poznatků, vyhodnocovat jejich prospěch pro svou potřebu, usuzovat věrohodnost informací a zamýšlet se nad novými myšlenkami a postřehy. Uchopení myšlenky a zaujmout k nim určité postavení.

Na základě Davida Kloostera, Lazárek rozdělil kritické myšlení do pěti bodů:

- Kritické myšlení je nezávislé – každý žák si na základě informací vytváří své myšlenky, názory, postoje. Je samozřejmostí, že si žák může přivlastnit názor někoho jiného nebo vytvořit společnou myšlenku či postoj k dané informaci, přičemž je myšlenka stále jeho vlastní.
- Získání informací je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení – kritické myšlení by nemohlo probíhat, pokud by žák neměl podklad, informaci, fakta, texty, data, pojmy, ... Žák se ovšem nesmí zabývat jednotlivě každou informací, ale brát sdělení v textu jako celek a porozumět mu. Učitel má za úkol vést žáka k dovednosti porozumění textu a na jeho základě může žák rozvíjet kritické myšlení.
- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit – kritické myšlení je založeno na lidské zvědavosti. Žákovi je představen problém a on se zapojí do jeho řešení.
- Kritické myšlení se domáhá argumentů, žák je veden k argumentaci svých myšlenek. Žáci často přichází na více řešení problému a tím se u nich rozvíjí dovednost obhájit logičnost a praktičnost svého úsudku.
- Kritické myšlení a myšlení ve společnosti – na základě diskuse, vyjádření svých postřehů a myšlenek, debaty, díky nesouhlasu se žáci učí kritickému myšlení ve společnosti a upevňují si postoje a názory.

Lazárek viděl podstatou kritického myšlení ve svobodném přemýšlení nad učivem a informacemi, a ne v opakování nazpaměť naučeného textu. Pokud se snažíme převzít

²⁰ *Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psaním ke kritickému myšlení)*
<https://wiki.knihovna.cz/index.php/RWCT>

myšlenky jiných, naše mysl se stává pasivní. Kritické myšlení nutí žáka přemýšlet nad získanými informacemi, uvědomit si je, pracovat s nimi, hledat řešení problémů, zpracovat je a prezentovat je na základě vlastních myšlenek a postojů. Žák při tomto způsobu výuky používá logické myšlení. Učitel u žáků rozvíjí práci se zvědavostí a touhou přijít na řešení problému svou vlastní cestou. Dalším důležitým krokem pro kritické myšlení je naslouchání názoru ostatních s respektem, hodnocení názorů a vyhodnocování prospěšnosti názoru a možné pozměnění svého názoru (Lazárek, 2012).

Podle Grady, Lišky a Marka by se kritické myšlení nemělo brát jako něco stálého, neměnného a s jistými pravidly. Stejně jako je každý jedinec originální, tak i jedincovo používání kritického myšlení je originální. Každý jedinec má jiné pohledy na daný problém, a každý ho bude řešit po svém. Dalším tvrzením je, že nikdo není schopen absolutního kritického myšlení. Kritické myšlení je proces, který nás provází po celý život. Je důležité ho posilovat, a to již od předškolního věku. Na žáky by měl být kladen nárok na schopnost kritického myšlení. V dnešní době internetu obzvláště. Žáci by měli být vedeni k analyzování a vyhodnocování získaných informací na internetových sítích a stavět se kladně k problematice bezpečnosti a pravdivosti získaných informací (Grada, Liška, Marek, 2019).

2.4 Informační gramotnost

Informační gramotnost v dnešní době je často nazývána gramotností 21. století. Je založena na získávání informací prospěšných pro jedincovo vzdělávání a na efektivním využití nabytých informací pro svůj prospěch a seberealizaci. Informační gramotností je znalost a uvědomění si, kdy a proč potřebujeme informace, kde je najít a jak je vyhodnotit, použít a jak je sdělovat etickým způsobem.

Jak uvádějí Dombrovská, Landová, Tichá, pokud chce učitel žáky vést k informační gramotnosti, musí znát vymezený pojem informační gramotnosti a cíle, které za pomoci správných aktivit naplňuje. Cíle informační gramotnosti jsou často brány jako kompetence informačně gramotného člověka (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

V současné době se nevyžaduje po žácích, aby se učili spousty všeobecných znalostí z paměti, ale aby se dokázali samostatně vzdělávat, orientovat se ve zdrojích, pracovat s informací a použít ji pro svůj vzdělávací prospěch. Učitel nemůže docílit toho, aby žákovi pro celoživotní vzdělávání stačil pouze jeho výklad. Žák se musí naučit vyhledávat zdroje, ze kterých může čerpat další vědomosti a dovednosti v daném oboru zájmu. Učitel by proto měl žáka vést touto cestou a předat mu nejen své znalosti, ale ukázat mu, kde další znalosti a dovednosti získá, doplní, obnoví nebo bude aktualizovat již nabyté vědomosti. Toto vše je základem pro informační gramotnost a její rozvíjení na základních školách. Žák se musí naučit orientovat ve velkém množství informací, které se na něj ze všech stran valí. Musí se naučit ověřovat pravdivost informací, zpracovávat je a využít je podle vlastních potřeb. Základem je systematická práce s informacemi, kterou by se žáci měli učit již od mladšího školního věku (Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994).

Žáci 1. stupně jsou zvědaví a potřebují na vše slyšet odpověď. Cílem učitele není přímo odpovědět, ale navést žáky k tomu, aby si požadovanou odpověď získali. Tím pádem by učitel měl mít po ruce knihy, které žákům při hledání odpovědi může doporučit. Žáka mladšího školního věku by měl učitel ve vyhledávání doprovázet. Vedení žáka časem ustupuje a žák se sám orientuje v knize a vyhledává potřebné informace a umí je dále zpracovat a použít. Žák by se neměl potkávat s knihou pouze ve školním prostředí, ale i doma. Učitelé často nevedou žáky k práci s chybou, nenechají je si zpětně vyhledat nedostatek v informovanosti v daném problému a raději žáky hodnotí špatnou známkou.

Každý žák by měl být veden k tomu, aby znal sortiment nabízejících se informačních pramenů. Žák musí vědět, kde hledat a jak hledat. Často se klade důraz na to, kde má žák hledat informace a opomíjí se metoda, jak informaci nalézt a vyhodnotit její důležitost pro

další využití. Pokud učitel novou látku pouze diktuje a žák bezmyšlenkovitě zapisuje slova, která slyší, nevede to k žádnému výchovně vzdělávacímu procesu. Informace vyhledané žákem a zpracované pro svou potřebu a prospěch jsou největším přínosem. *Pokud si mají žáci uvedené dovednosti osvojit, je nutné, aby se výchova k práci s informacemi stala přirozenou a nenásilnou součástí výchovně vzdělávacího procesu* (Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, str. 7).

Shody v informační a funkční gramotnosti jsou patrné. To, co je zahrnuto ve funkční gramotnosti, jmenovitě literární gramotnost²¹, dokumentová gramotnost²², numerická gramotnost²³ a jazyková gramotnost²⁴ je obsaženo i ve funkční gramotnosti (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

2.4.1 Vývoj žákovy práce s informacemi

Vzdělávání žáků na základních, středních a vysokých školách má svá charakteristická specifika, která odpovídají věku žáka či studenta. Od toho se odvíjí učitelovy nároky, přístup k výuce a spolupráce se školní knihovnou, která je, jak jsme se již dozvěděli nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

Vývoj žákovy práce s informacemi získanými z textu je postupný proces, který zahrnuje strategie a postupy. Existuje pět klíčových fází vývoje: čtení s porozuměním, rozvoj slovní zásoby, rozvoj kritického myšlení, práce s informacemi ve svém vlastním projevu a rozvoj digitální gramotnosti (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

Jednou z důležitých fází je čtení s porozuměním, které je základní dovedností čtení. Na počátku je nejdůležitější, aby žák rozuměl čtenému textu, rozpoznat kontext slova, porozuměl významu slov a vět a dokázal si domýšlet význam neznámých slov v kontextu. Pro čtení s porozuměním je důležitá identifikace hlavních myšlenek. Postupem času by měl žák rozvíjet a upevňovat schopnost identifikace hlavních myšlenek daného textu.

²¹ Literární gramotnost spočívá v nalezení daných informací v textu a jejich porovnávání.

²² Dokumentová gramotnost spočívá ve schopnosti vyplňování dokumentů, dotazníků, připojování informací k zadanému textu, v práci se synonymy a podmínkami. Jedná se o veškerou práci s informacemi.

²³ Numerická gramotnost spočívá v ovládnutí numerických operací.

²⁴ Jazyková gramotnost spočívá v dovednosti dokonalého užívání mateřského jazyka.

Další fází je rozvoj slovní zásoby. Pro jeho rozvoje je důležité čtení různých žánrů. Čtení různých typů textů žákovy napomáhá k rozvoji slovní zásoby. Žák by měl používat nově nabitá slova ve svém projevu, tak aby dokázal znalost nového slova.

Velmi důležitou fází je rozvoj kritického myšlení. Žák by měl být schopen kriticky hodnotit informace získané z textu a tím chápat účel a význam textu. Postupem času by se měl žák umět vyjadřovat a formulovat své názory na základě informací z textu (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

Vývoj žákovy práce s informacemi získanými z čteného textu je založen především na rozvoji čtenářských dovedností, slovní zásobě, kritickém myšlení a schopnosti využití získaných informací ve svém mluveném i psaném projevu. Zdokonalení a rozvíjení žákovy práce s informacemi má základy v podpoře ze strany učitele, praxi a rozmanitosti četby.

Základní dovednosti čtení napomáhají žákovi porozumět čtenému textu a interpretovat ho. Tyto dovednosti jsou důležité nejen pro jeho každodenní život, ale i pro další akademický a profesní úspěch (Filipová, 1980).

3 TŘÍDNÍ KNIHOVNY A ČTENÁŘSKÉ KOUTKY

Třídní knihovna je místem, kde žáci mohou nalézt nejen inspiraci, potěšení z četby, ale především je místem získávání nových informací a místem celoživotního vzdělávání. Cílem třídní knihovny je přiblížení knih žákům, podpořit jejich čtenářskou gramotnost, nabídnout žákům různorodou literaturu a ukotvit v nich celoživotní vztah ke knihám a čtení. Součástí třídní knihovny by měl být čtenářský koutek, který plní funkci příjemného posezení s knihou. Žáci by měli mít možnost se posadit na měkké pohodlné místo, tak aby pro ně čtení bylo příjemné i na delší dobu. Nesmí chybět prostor na zapisování poznatků a informací získaných při četbě. Jak třídní knihovna, tak čtenářský koutek by měly být místem klidu, odpočinku a měly by v žákovi vyvolávat pocit bezpečí a přátelství.

3.1 Třídní knihovna

Třídní knihovny jsou zaměřeny na podporu čtenářství, vzdělávání a učení ve specifickém třídním prostředí. Obsahy a povahy třídních knihoven jsou různé a jsou přizpůsobeny potřebám konkrétní třídy. Šafaříková uvádí dvojí důležitost třídní knihovny. Třídní knihovna umožňuje žákům svou dostupností nejjednodušší cestu ke knihám a prezentuje učitelův zájem o rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků. Učitel třídní knihovnou demonstruje jiný přístup ke čtení a k použitým materiálům ve výuce, žáci tak nezískávají potřebné informace pouze z učebnic. Skvělá a kvalitně vybavená třídní knihovna vzniká pomalu a je vizitkou dobrého učitele (Šafránková, 2011).

Podle Luhanové je třídní knihovna velice důležitá součástí procesu čtení. Pokud chce učitel vést žáky ke čtenářství a lásce ke knihám musí je mít vždy po ruce. Knihovna je velice přínosná při čtenářských lekcích a dílnách čtení. Třídní knihovna může žákovi pomoci, při dočtení své knihy nebo při zapomenutí knihy doma při hodině čtení. Může žákům pomoci si vybrat knihu podle svého zájmu, a ne podle zájmu rodičů, kteří vezmou první knihu, co doma najdou a vnutí ji potomkovi. Důležité je, aby učitel svou knihovnu znal a věděl nejen obsah knihovny, ale i obsah každé z knih. Knihy by se měly doplňovat podle věku a zájmů žáků.

Je důležité, aby knihovnu nebudoval pouze učitel, ale aby se na budování a obnovování podíleli i sami žáci. Vedle knihovny by měl být čtenářský koutek, který by také měl zařizovat učitel za pomoci žáků. Žáci si brzy čtenářský koutek zamilují a budou v něm hledat místo klidu a odpočinku. Koutek by měl mít dostatek prostoru, aby se žáci netlačili a měli alespoň trochu pohodlí a soukromí na prohlížení a čtení knih.

Luhanová doporučuje pár tipů, které se mohou využít při zařizování třídní knihovny:

- Knihovna by měla mít dostatek rozmanité literatury a není podstatné, zda jsou knihy nové či pořízené v antikvariátech nebo na bazarech knih. Velkou součástí knihovny mohou být knihy darované od rodičů nebo vyřazené knihy z veřejných knihoven.
- Knihy by měly být seřazeny podle žánrů. Každá kniha by měla mít své místo a s tím by měli být seznámeni i žáci. Pro lepší orientaci si můžeme každý úsek knihovny označit nějakou značkou. Pořádek v knihovně neudrzuje pouze učitel, ale hlavně žáci a díky značkám to pro ně bude jednodušší.
- Knihovny mohou být police plné knih, skříňky, nebo košíky či plastové krabice. Pro lepší výběr je dobré, když žáci nevidí pouze hřbety knih, ale celé obálky a mohou si knihy vybírat

očíma. Přínosem pro výběr knihy je i přehrabování se v knihách a možnost prolistování si jednotlivých knih. Ovšem za určitých pravidel, které žáci při manipulaci s knihami dodržují.

- Každá kniha by měla mít své evidenční číslo a každý žák svou kartičku, do které se výpůjčka knihy zaznamenává.

- Na nově získanou knihu by měli být žáci upozorněni a učitel by jim měl umět nastínit obsah knihy, a tím je nalákat k jejímu přečtení.

Nakonec Luhanová uvádí, že knihovna by měla být samozřejmostí každé třídy, ale bohužel tomu tak není, a přitom pořízení knihovny není až zase tak velká investice, ale je základním předpokladem dobrého učení (Luhanová, 2023).

Krüger v časopise Čtenářský klub uvádí, že žáci, kteří mají volný přístup ke knihám čtou až o 50 % více. Pokud chceme uspokojit potřeby žáků a motivovat je ke stálému čtení, měla by knihovna obsahovat nejméně 5-10 knih na jednoho žáka. Samozřejmě se to odvíjí od finančních možností učitele a podpory ze strany školy, rodičů či sponzorů. Důležitá je i obměna knih v průběhu roku. Zajímavé a naučné knihy by v knihovně měly zůstat po celý rok. Knihy podle věku žáka by se měly měnit každý rok. Výhodou je spolupráce mezi učiteli prvního stupně, kteří si po každém ukončeném ročníku mohou knihy předat, a tím efektivně obnovovat své třídní knihovny. Pokud se v knihovně objeví nová kniha, měla by být vystavena, aby si ji žáci mohli prohlédnout a prolistovat.

Ve třídní knihovně bychom měli nalézt pohádkové knihy, poezii, knihy s bohatou ilustrací a minimem textu, knihy pouze s ilustracemi, komiksy, encyklopedie, naučnou literaturu, humoristické příběhy, životopisy, dětské časopisy, noviny, katalogy, mapy, různé druhy učebnic, knihy vztahující se k oblíbeným dětským pořadům a hrdinům, přírodopisné knihy, cestopisy, knihy pro dívky a knihy pro chlapce, báje a pověsti a další. V knihovnách by neměla chybět takzvaná klasika, která je čtena napříč generacemi a je stále oblíbená a je pro žáky přínosná. Jsou to knihy prověřené časem a představují kvalitní četbu, která žáky obohatí a poučí. Jsou plné skvělých příběhů a nezapomenutelných postav. Žáci často vyhledávají knihy, ve kterých se hrdina svým charakterem podobá žákovi nebo zažívá podobné životní situace jako on sám.

Učitel by měl umět podle žákova zájmu žákovi doporučit několik knih, ze kterých by si mohl vybrat knihu jeho zájmu nejbližší. Učitel by měl znát zájmy všech dětí ve třídě a podle nich vybavovat třídní knihovnu.

Žákovi by měla být doporučena kniha, která není příliš snadná na čtení, ale také ne moc náročná. Pokud je kniha pro žáka velice snadná, tak žáka nikam neposouvá a časem ho přestane bavit. Pokud je pro žáka kniha obtížná, tak ji i v tomto případě odloží a nedočte. Kniha musí žáka motivovat a být pro něj výzvou (Krüger, Čtenářské kluby, 2017).

Dobrym vodítkem a pomocníkem při výběru knih do knihovny mohou být výsledky různých literárních soutěží literárních děl pro děti a mládež. Krüger uvádí například: Cena American Library Association, Cena Johna Nerwberyho, Zlatá stuha, Magnesia litera a další. Nejdůležitější ovšem je učitelova znalost knih a všeobecný přehled literatury pro děti a mládež (Krüger, Čtenářské kluby, 2017).

Dalším a velice důležitým vodítkem pro výběr knih do třídní knihovny mohou být samotné recenze dětí, které se dají nalézt na internetu nebo si takový průzkum může udělat učitel u svých žáků. Sběr těchto informací je velice přínosný nejen pro výběr knih do knihovny, ale i pro přípravu čtenářských lekcí.

Velkou výhodou mohou být nabídky některých veřejných knihoven, jako například Liberecké krajské knihovny, která nejen, že nabízí akce pořádané pro děti a rodiče, ale je otevřena školám a spolupráci s nimi. Knihovny nabízí školám vyučování v knihovně, čteme spolu a třídní knihovničku. Nabídka čteme spolu je založena na zapůjčení knih celé třídě ke společnému čtení. Výpůjčka je na tři měsíce. Další a velice přínosnou nabídkou je třídní knihovnička, kdy knihovna zapůjčí třídě knihy na dobu jednoho pololetí. Jedná se o soubor 30 knih. Soubory jsou určeny pro jednotlivé ročníky od 1. do 7. třídy. Pro školu a třídního učitele je tato nabídka finanční úlevou a může žákům nabídnout několik dalších zajímavých knih rozmanitých žánrů, aniž by je do třídní knihovny museli učitelé zakoupit.

Podle Košťálové je velice důležité, aby knihy byly součástí třídního prostředí a žáci na knihy dosáhli. Pokud mají žáci volný přístup ke knihám promění se divoké přestávky na klidné a pokud žáci naleznou v knihovnách knihy podle svého zájmu, jsou schopni se do knih začíst a o textu diskutovat se spolužáky. Žáci zvyklí na třídní knihovnu a její pestrost ve výběru knih, vždy s nadšením přivítají nové knižní přírůstky. Žáci by měli sami pečovat o pořádek ve třídní knihovně a čtecím koutku. Tím se stávají důležitými a zodpovědnými členy třídního prostředí. Budují si pozitivní vztah ke knihám a váží si jich. Každá knihovna by měla mít svá pravidla a ty by měli žáci dodržovat a respektovat je, tím se myslí i slušné a opatrné zacházení s knihou, na které může dohlížet určená osoba, která má týdenní službu a stará se o pořádek. Důvěra vložená do žáků se časem odrazí v celoživotním přístupu ke čtení a knihám samotným (Košťálová, 2023).

3.2 Čtenářský koutek

Knihovna s sebou přináší klid, odpočinek a pohodlí, a proto by v blízkosti třídní knihovny mělo být místo k sezení. Základem by měl být koberec, žáci si mohou donést své polštářky nebo učitel pořídí erární polštáře či podsedáky. Pokud má škola dostatek financí a třída dostatek prostoru, mohou se do třídy zakoupit křesílka nebo pytle na sezení. Součástí čtenářského koutku by měl být stoleček se židlí, kde si žáci mohou zaznamenat poznatky a informace získané během četby.

Knihovna a čtenářský koutek nemusí sloužit pouze při čtení knih, ale může být využit při odpočinku, cvičení jógy, pro relaxaci nebo jako útočiště pro povídání si spolužáků o přestávkách. Pro tyto případy by v knihovně neměly chybět hry, které si zde žáci mohou o přestávkách vypůjčit.

Velkou výhodou třídní knihovny může být školní počítač, který nemusí sloužit pouze pro účely vyhledávání informací, ale může mít uloženou složku s audionahrávkami, meditační hudbou či audioknihami. Žák s dyslexií jistě rád přivítá čtení knihy s dopomocí stejné audioknihy.

Pokud chceme, aby se žáci ke knihám a všemu, co jim knihovna a čtenářský koutek nabízí, chovali pěkně, knihy neničili, vážili si jich a udržovali v knihovně a koutku pořádek, musíme je seznámit s pravidly chodu knihovny a čtenářského koutku. Taková pravidla a řád knihovny je dobré sestavit společně s žáky dané třídy. Žáci by měli být odpovědní za knihy a vědět jakou mají hodnotu. Měli by vědět, jak kniha vzniká, kolik stojí peněz a k čemu nám slouží. Pokud žák dostane funkci knihovníka, je schopen si pořádek uhlídat. Učitel musí jít příkladem a ke knihám se i on chovat pěkně a s úctou.

3.3 Čtenářská dílna

Čtenářská dílna je hodina literatury zaměřena především na žákovo samostatné tiché čtení své vlastní knihy, doplněno prezentací přečteného textu spolužákům, diskuzí a reflexí. Žáci mohou číst i stejné knihy, které si učitel zapůjčí ve školní knihovně podle počtu žáků. Poté se reflexe vztahuje pouze k jedné knize. Čtenářská dílna může být i tematická. Podle učitelem zvoleného tématu si žáci donesou knihy a poté reflexe směřuje jedním směrem, ale z různých pohledů podle jednotlivých knih.

Hlavní náplní čtenářských dílen by mělo být samotné čtení a reflexe čtení. Měli bychom se ovšem zamýšlet nad nudou, která by mohla časem ovládnout čtenářské dílny. Učitel by měl stále pozorovat žáky při čtení a při jakékoli změně energie by měl umět reagovat a vložit do čtení aktivitu na podporu zájmu dalšího čtení. Učitel by měl být v tomto směru kreativní a své přípravy nepodceňovat. Mít v záloze několik aktivit nebo variant práce s textem, různé otázky a témata diskusí. Nikdy by neměl zapomenout na reflexi hodiny. Reflexe hodiny nepomáhá pouze žákovi se zamyslet nad přínosem čtenářské dílny pro jeho vzdělávání. Hlavním a podstatným cílem reflexe je učitelovo zamyšlení se nad svou vlastní úspěšností nebo nedostatky, které ho rozvíjejí a posouvají. Učitel by se nikdy neměl nechat odradit po neúspěchu, a naopak se poučit a na nedostatecích budovat lepší a přínosnější dílny čtení.

Průručka *Dílna čtení se sadou otázek*²⁵ může být dalším vodítkem, jak správně vést čtenářské dílny. Nabádá učitele, aby si na čtenářské dílny našli dostatek času pro volné čtení, které dětem jak ve škole, tak doma leckdy chybí. Mnozí žáci této doby se málokdy pustí sami do čtení.

Dílny čtení jsou zaměřeny především na čtení vlastních knih, ale můžeme je obohatit i o lekce čtení. Vždy záleží pouze na učiteli, jak moc pro něj bude využití čtenářských dílen důležité a přínosné. Zásadním úkolem učitele je stanovení si cíle a uvědomit si, čeho chce s žáky dosáhnout a na tom stavět přípravu na čtenářskou dílnu. Žáci vždy ocení učitelovu nápaditost a obměny dílen. Další důležitou zásadou, které by se měl učitel držet, je být dětem příkladem. Učitel, který chce dobře vést žáky ke čtení, musí sám být vášnivým čtenářem a jeho láska ke knihám musí být vidět. Učitel by si na dílny čtení měl nosit svou rozečtenou

²⁵ ŽALSKÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.

knihu a také si při dílně číst. Měl by žákům vyprávět, co čte a jaké knihy má rád. Diskutovat s žáky nejen nad jejich knihami, ale i nad svými.

Výhodou čtenářských dílen je žákův individuální přístup ke knize a samotnému čtení. I slabší žáci si najdou své vyhovující tempo a mohou se bez stresu a nervozity začít do své oblíbené knihy. S výběrem knihy by měl bezproblémově pomoci učitel. Pokud chce učitel doporučit vhodnou knihu, musí znát nejen dostatek knih a jejich obsah, ale musí hlavně znát zájmy a věkové trendy dané třídy. Zaujmout malé žáky je jednodušší než zaujmout žáky vyšších ročníků, ve kterých zájem o čtení upadá a je nahrazen televizí a mobilním telefonem. Pokud učitel do výuky zařazuje čtenářské lekce pravidelně již od prvního ročníku, nebude mít žák s čtenářskými dílnami problém ani ve vyšších ročnících. Podle mých zkušeností žáci čtenářské dílny milují. Vždy se těší na další.

Stejně jako třídní knihovna a čtecí koutek mají svá pravidla, tak i čtenářská dílna má svá pravidla. I zde je dobré sestavovat pravidla s žáky. Pravidla čtenářských dílen se víceméně shodují s pravidly knihovny a čtecího koutku (Žalská, 2021; Krüger, Šafránková, 2021).

Čtenářské dílny by měly být zaváděny pravidelně jedenkrát za týden. Žáci by je měli brát jako samozřejmost a automaticky si nosit své knihy nebo mít předem vybranou knihu ze školní nebo třídní knihovny. Učitel žáky předem informuje, zda bude čtenářská lekce s vlastní knihou nebo obměna ve smyslu čtenářské lekce, na kterou svou knihu nepotřebují.

Výhodou je, když jsou žáci naučení mít v lavici nebo na polici své vlastní knihy, kterou mohou ve volných chvílích číst. Mým zavedeným a osvědčeným pravidlem je práce s knihou během jakýchkoliv vyučovacích hodin. Pokud se píše velký test a žák má dopsáno a zkontrolováno, v tichosti práci odevzdá, vyndá si svou knihu nebo si dojde vybrat do knihovny a potichu si čte. Žáci toto pravidlo přijali se zájmem a automaticky si čtou v každé volné chvíli v hodinách a často i mimo ně. Žáci si takto našli další cestu ke knihám a třídní knihovně.

3.4 Čtenářské lekce

Čtenářské lekce jsou originální práce s knihou, kterou připravuje učitel sám podle obsahu knihy pro dané žáky. I přes to, že příprava na čtenářskou lekci je časově náročná, stojí za to jí připravit a obohatit žákovi hodiny čtení. Odměnou je pochvala ze strany žáků a pozorování nadšených žáků při práci v hodinách čtení. Čtenářské lekce by se měly připravovat na základě zájmů dané třídy, na věku dané třídy a na probíraném učivu tak, aby se dala zapojit mezipředmětová výuka.

Učitel musí znát obsah celé knihy a mít připravené úryvky, které může za pomoci různých metod a aktivit při lekci využít. Samozřejmostí je znát konec knihy nebo na čtenářskou lekci navázat hodinou čtení, ve které s žáky dočte knihu. Žáci jsou zvědaví a učitel musí znát odpovědi na veškeré otázky týkající se knihy a jejího děje. Čtenářské lekce žákům představují knihy, které by se jim mohly líbit. Napomáhají slabším žákům s výběrem a prvopočátečním hledáním vlastního zájmu o knihy a samotné čtení. Pro vášnivé čtenáře a knihomoly mohou být čtenářské lekce výzvou ke čtení literatury mimo jejich čtenářské zájmy.

Čtenářská lekce nemusí být založena pouze na textu knihy. V první třídě můžeme využít knižní ilustraci a obálky knih. Žáci rozvíjejí svou představivost a komunikační dovednosti. Předčítání a následné žákovo převyprávění děje nebo skládání dějové posloupnosti s žákovým vyprávěním je základem pro slohové práce a prezentace žakovských prací.

Čtenářské lekce na 1. stupni mohou být vkládány mimo hodiny českého jazyka také do hodin matematiky, prvouky, vlastivědy, přírodovědy, hudební výchovy, výtvarné výchovy a pracovních činností. Děti pracují s textem, který souvisí s probíraným učivem. Takovéto lekce čtení dají žákovi více než sáhodlouhý výklad nebo čtení textů z učebnic.

Pro čtenářské lekce je velkou výhodou třídní knihovna, ve které učitel může vybírat knihy pro lekce a tím žáky nalákat k jejich přečtení. Knihovna může sloužit i k dohledání dalších informací pro splnění úkolů, které jsou součástí čtenářské lekce.

Co se týče pravidel čtenářské lekce, ta nejsou přesně stanovena. Učitel může pojmout lekci pokaždé trochu jinak. Pravidla, která se při lekcích mohou objevit, jsou pravidla pro párovou, skupinovou a hromadnou práci.

Motivací pro přípravu čtenářské lekce může být internet, který je přehlcen materiály. Časopisy, jako jsou například *Kritické listy*²⁶, příručky *RWCT international consortium*. Knihy jako například *Čtete si i společně*²⁷, *Čtete s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*²⁸, *Dílna čtení se sadou otázek*²⁹, *Čtení s porozuměním a hry s jazykem*³⁰, *Čtení jako hra*³¹, *Čtenářské lekce II*³² zpracovány jako karty, ...

Inspirací je mnoho a pro učitele, který s lekcemi začíná jsou jistě přínosné. Časem ovšem, každý pozná, že připravit si čtenářskou lekci přímo pro danou třídu a její zájmy je přínosnější. I přes to, že si lekci učitel nalezne v některém ze zdrojů, vždy si danou knihu musí přečíst a sám si připravenou lekci vyzkoušet a připravit se na případné otázky.

Jedním z hlavních cílů čtenářské lekce je ukázat žákům krásné a zajímavé knihy, a tím v nich probudit touhu po čtení.

3.4.1 Metody

Nejen čtenářské lekce a hodiny čtení, ale i ostatní vyučovací hodiny jsou doprovázeny různými vzdělávacími metodami. Pokud učitel chce u žáků efektivně rozvíjet výchovně vzdělávací dovednosti, měl by se držet třífázového cyklu učení. Třífázový cyklus učení je cíleně zaměřen na podporu kritického myšlení díky RWCT. Učitelé tyto tři fáze nazývají různě, například EUR (evokace, uvědomění si, reflexe), jiní mohou používat model A-A-A (aktivizace, analýza, aplikace) (Sieglová, 2019).

Výukové metody jsou brány jako proces, kterým chce učitel dosáhnout cílů, které si stanovil. Metody by měly žáky motivovat a podněcovat v nich zájem o učení a poznávání.

²⁶ *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2013. ISSN 1214-5823.

²⁷ *Čtete si i společně: sborník čtenářských lekcí školních čtenářských klubů na 2. stupni základní školy*. [Praha]: Nová škola, [2019]. ISBN 978-80-907624-1-1.

²⁸ KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čtete s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

²⁹ ŽALSKÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.

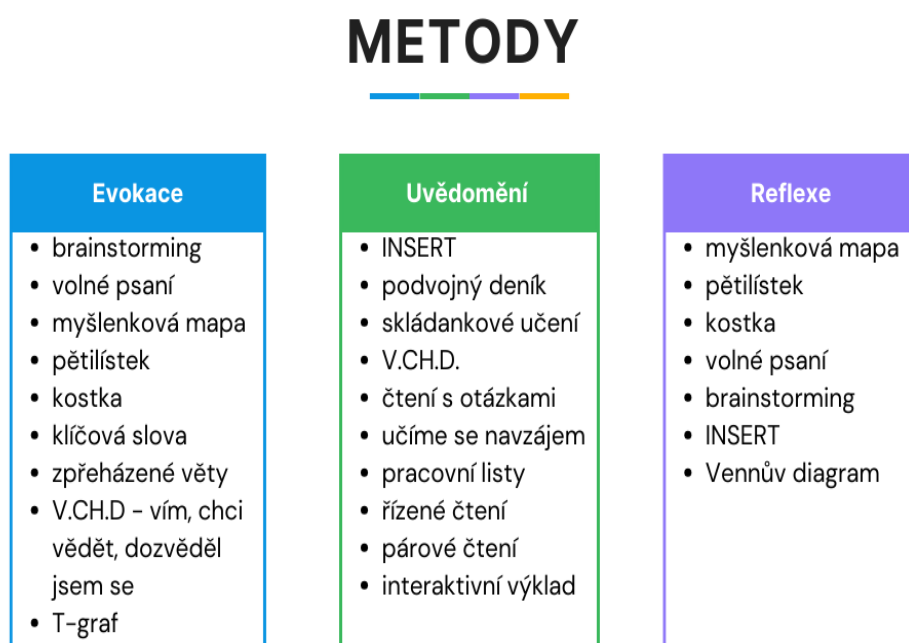
³⁰ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čtete se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. 2. vydání. Dětská naučná edice. V Brně: Edika, 2024. ISBN 978-80-266-1941-3.

³¹ POSPÍŠILOVÁ, Zdeňka a KAPROVÁ, Miroslava. *Čtení jako hra: pro rodiče dětí, kterým nejde čtení a pravopis*. Praha: Maxdorf, [2020-2023]. ISBN 978-80-7345-655-9.

³² *Čtenářské lekce II*. [Praha]: Knižní stezka k dětem, 2019. ISBN 978-80-7558-187-7.

Každá hodina, a to nejen hodina čtení, by měla začínat motivací za pomoci evokačních metod. V průběhu hodiny by měly být vkládány metody podporující uvědomění si probíraného učiva. Nakonec za pomoci reflexivních metod by si žáci měli upevňovat nabyté vědomosti a převádět je do praxe. Učitel si musí vždy správně rozmyslet, jakou metodu kdy použije a jestli je vhodná pro dané učivo (Sieglová, 2019).

Dobře vedený a aktuálně doplňovaný sborník metod by neměl chybět žádnému učiteli. Zde nabízím můj sborník metod nejen pro motivaci na úvod hodiny, ale i pro uvědomění si a reflexi celé hodiny čtení. Metod je samozřejmě mnohem víc a vždy je na učiteli, které metody se mu při výuce osvědčí a vybere si je za své prioritní.



Obrázek 1: Sborník několika metod

Stručný popis použitých metod ve sborníku:

Brainstorming – bouře mozku, učitel zadá téma a žáci vyslovují vše, co je k tématu napadne. Obměnou je brainwriting, kdy žáci své myšlenky k tématu píší na tabuli.

Volné psaní – žákovo písemné vyjádření k tématu. Žák po dobu určenou učitelem (2–10 minut) píše bez zastavení myšlenky, které mu k tématu plynou v hlavě. Píše celé věty bez ohledu na pravopis, gramatickou nebo stylistickou správnost.

Myšlenková mapa – uspořádání myšlenek a vědomostí k tématu na papír, doplněno obrázky. Žák hledá co nejvíce spojení k tématu. Zaznamenává si návaznost informací k tématu od nejobecnějších po informace rozvinuté.

Pětilístek – metoda o pěti řádcích. 1. řádek = jedno slovo = název tématu (podstatné jméno), 2. řádek = dvě slova = Jaký je? (přídavná jména), 3. řádek = tři slova = Co dělá? (slovesa), 4. řádek = čtyři slova = věta k tématu, 5. řádek = jedno slovo = žákova vlastní podstata tématu, synonymum.

Kostka – vnímání tématu z různých hledisek. 1 = popiš (jak dané téma vypadá, co vidíme ...) 2 = porovnej (čemu se podobá, od čeho se liší ...) 3 = asociuj (co se ti vybaví, když se řekne ...) 4 = analyzuj (z čeho se daná věc skládá), 5 = aplikuj (jak to můžeš použít), 6 = argumentuj pro a proti (klady a zápory, pro a proti)

Klíčová slova – žák z textu letmo vybere 4–5 pro něj zásadních slov a poté při čtení textu pozoruje, jak moc se jeho předpoklad potvrdil. Na základě vybraných slov může třída předvídat, o čem text bude.

Zpřeházené věty – žáci se snaží poskládat posloupnost děje textu.

V. CH. D. – vím, chci vědět, dozvěděl jsem se. Žák dostane připravenou tabulku, do které vyplňuje informace. Ví – před samotným čtením žák napíše podle tématu vše, co o něm ví. Chci vědět – žák do tabulky zapíše, co by se chtěl o tématu dozvědět. Dozvěděl jsem se – žák do tabulky napíše vše, co nového se k tématu z textu dozvěděl.

T-graf – žák na text pohlíží ze dvou pohledů. Zapisuje si klady a zápory. Nakonec nad poznatky diskutuje s ostatními.

INSERT – (interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení) Žák si do připravené tabulky si během čtení zapisuje poznámky (co už věděl, nové informace, informace v rozporu s tím, co už věděl, informace, kterým nerozuměl a chtěl by o tom vědět více informací).

Podvojný deník – propojení čteného textu s vlastním prožitkem, žák si uvědomuje význam textu. Stránka je rozdělena na dvě části. Levá strana = část textu, která žáka zaujala. Pravá strana = žákův komentář ke zvolené části. Nakonec probíhá hromadná diskuse.

Skládkové učení – žáci jsou rozděleni do 4 skupin. Práce je rozdělena také na několik částí. Každý žák ze skupinky se vydá na stanoviště, kde si přečte část textu. Poté se všichni vrátí zpět na původní stanoviště a převypráví si svou část textu a dají celý text dohromady. Každý svým přínosem informací předává nabyté vědomosti ostatním členům skupiny.

Nakonec si informace poskládají do jednoho celku a mohou s ostatními skupinami diskutovat nad textem jako celkem.

Čtení s otázkami – žáci si během čtení kladou navzájem otázky a tím se učí porozumět textu a diskutovat.

Učíme se navzájem – žáci se rozdělí do dvojic, každá dvojice dostane svůj text rozdělený na dvě části. Dvojice si rozdělí role – učitel, žák. Žáci si přečtou text, učitel shrne obsah textu a žák se doptává. Poté si text dočtou a vymění si role.

Pracovní listy – pomohou žákům ujasnit si směr, kterým ho učitel chce vést. Pomocí úkolů a aktivit žák buď získává nové informace nebo prezentuje své znalosti.

Řízené čtení – učitel cíleně zadává úkoly před samotným čtením. Klade žákům otázky týkající se textu a žáci během čtení dávají pozor na čtený text, který jim na otázky odpoví. Učitel se po přečtení textu doptává a žáci jsou schopni odpovídat a diskutovat na dané téma.

Interaktivní výklad – žáci jsou aktivně zapojováni do výkladu.

Vénnův diagram – žák si namaluje dva (i více) částečně se překrývající kruhy, do kterých zapisuje logické utřídění poznatků z textu. V propojení jsou pak poznatky, které jsou společné.

Čtení v rolích/párové čtení – žáci jsou rozděleni do skupinek, každá skupinka si rozdělí role (hlídač času, ilustrátor, zapisovatel, čtenář, ...). Žáci si přečtou text a odprezentují ho ostatním skupinám. Mohou si podle rolí udělat zápisky a ilustrace.

Čtení s předvídaním – Žák před samotným textem předvídá, o čem by text mohl být. Žák vychází z klíčových slov, ilustrace, názvu. Na konci nesmí chybět reflexe týkající se prvopočátečního předvídání.

Čtyři rohy – Učitel zadá téma práce. Do čtyř rohů místnosti dá papíry s otázkami a žáci postupně chodí ke všem stanovištím a píšou své odpovědi. Důležité je, aby si žáci četli i odpovědi spolužáků.

Naslepo – žáci si rozdělí části textu, který si potichu přečtou, nakonec podle svého převyprávění seřadí text v ucelený příběh.

Alfabox – žák dostane tabulku 6x4, ve které jsou napsána písmena abecedy. Žák se snaží zapsat, co nejvíce pojmů začínající na daná písmena souvisejících s tématem.

Rybí kost – na připraveném obrázku rybí kostry jsou napsány otázky – Proč? Kde? Co? Jak? Kdy? Kdo? Odkud? Řeší úlohu pravděpodobné příčiny problému. Žáci nahlíží na problém z různých úhlů pomocí otázek. Učí se rozebírat přečtený text nebo celé dílo.

Další motivací může být sborník metod poskytnut od paní učitelky z Gymnázia Plasy.

ČEŠTINA BEZ NUDY
Abeceda aktivit
Inspirace do hodin nejen ps uzavření známek.

| | | | |
|-----------|--|----------|--|
| A | Alfabox pro razej slovní zásoby k vybranému tématu | N | Novin(ky) naší třídy jedno číslo novin vytvořené společně |
| B | Botanik objevitel popis vymyšlené rostliny, zápis jako ve skutečném herbáři | O | Očima... Měj dva očima pozor, vodáčky vyjet očima lidí, náš dům očima naší jablonek |
| C | Camrál aneb jak bych to přeložil já práce s google translator a A/NJ textem | P | Plakát ke knize vč. QR kódu s TV reklamou |
| Č | Čtení, čaj a čískejk prostě hezká chvíle s knihami a něčím na zub | Q | QR kód mého života úvaha: co by se zobrazilo a proč |
| D | Vennův diagram pro literární postavy Třeba komiksoví hrdinové Spiderman a Superman? | R | Rozhovor s literární postavou |
| E | Emoji krátký příběh podle zadaných emotikonů | Ř | Říkadla pro moderní děti Inovace klasiky |
| F | Fik mezi lidmi pohádková postava ve skutečném světě | S | Sochy nejen z papíru inspirované četbou či lit. postavou |
| G | Gastrochvilka aneb moje jídlo snů popis pracovního postupu - povolení i pejsků a kočička recepty | Š | Školní merch popis, reklama, videospot, žádost k vedení... |
| H | Haiku krátká lyrická básně 5-7-5 slabik | T | Trailer ke knize |
| CH | Chlubírna naše město/škola?... a jeho/její NEJ... | U | Ufukaná Uršula unavila upíry příběh od jednoho písmena |
| I | Inspirační karty nejen k popisu a vyprávění | V | Valentýn a literatura slavné lásky z papíru: koláž s citáty na vybranou dvojici |
| J | Jedna věta o ... | W | Whats Up, Dickens! konverzace mezi spisovatelem a jeho lit. postavou |
| K | Kaligramy nebo komiks? | X | Xantypa byla ... krátká charakteristika zjednodušených charakterových typů ala Křížkovec, lakomec, poustermík... |
| L | Lyrické video k básni mobil a vybraná ukážka | Y | YouTube kanál Huckleberry kanál literární postavy aneb H. jako youtuber (spoluhráče, témata videí apod.) |
| M | Mikrozáběry krátký intenzivní popis skrz rámeček z papíru | Z | Zelená není jen jedna skupinový souboj pojmenování barev (mechová, smaragdová...) |
| | | Ž | Životabáseň literární postavy |

IG @cestinabeznudy

Obrázek 2: Abeceda aktivit Čeština bez nudy

PRAKTICKÁ ČÁST

4 TŘÍDNÍ KNIHOVNA A JEJÍ ÚLOHA VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ

Cílem praktické části je představit návod plánování a budování třídní knihovny, čtenářského koutku, doplněna ukázkou několika námětů práce s knihou. Na základě praktické části by měl být učitel schopen vytvořit a vybavit si třídní knihovnu a čtenářský koutek. Jako částečná inspirace může sloužit sborník aktivit a čtenářských lekcí.

4.1 Model třídní knihovny

Pokud si chceme ve třídě zřídit třídní knihovnu, měli bychom se zamyslet nad tím, zda máme na knihovnu dostatek prostoru a zda můžeme společně s knihovnou vybudovat i čtenářský koutek. Vždy si musíme uvědomit, že budování třídní knihovny má svá pravidla, která bychom si měli sestavit a sepsat dříve, než se pustíme do samotného budování:

- knihovna musí být přehledná a žákovi dostupná
- její přístup nesmí ohrožovat žakovu bezpečnost
- knihovna musí být dostatečně osvětlena buď venkovním světlem nebo umělým osvětlením
- knihovna by měla být přehledná, aby se v ní žák dokázal bezproblémově orientovat
- každá kniha by měla mít své označení a být evidována v seznamu třídní knihovny
- knihy by měly být rozděleny podle žánrů a každá část by měla být pro orientaci označena svým štítkem nebo značkou
- knihovna by měla žáky lákat a měli by se v prostředí knih cítit příjemně

S vybudováním třídní knihovny mohou pomoci rodiče. Buď zakoupením regálů, polic, bedýnek, koberce, polštářů, podsedáků nebo fyzickou pomocí při samotném budování a sestavování nábytku. Rodiče mohou pomoci i finančním darem na zakoupení vybavení a knih. Velkou pomocí je i darování knih a časopisů, které pro začínající třídní knihovnu může být velkým přínosem. Budování knihovny je běh na dlouhou trať a zabere spoustu času a energie. Učitel musí být připraven na to, že budování skvěle vybavené knihovny může trvat i několik let. Při doplňování knih musí mít učitel stále na mysli, že jde hlavně o žáka a jeho zájmy a potřeby.

Z toho vyplývá, že knihovna může mít podobu regálu, police, skříňky nebo plastových či dřevěných boxů, ve kterých jsou knihy umístěny. Pokud se rozhodneme pro police, musíme myslet na výšku a dostupnost. Plastové boxy naopak umožňují lepší přehled a dělení knih. Pro učitele mohou být výhodné i tím, že box s knihami určitého žánru jednoduše přeneseme na místo určené pro čtenářskou dílnu, do koutku čtení nebo na koberec. Police může mít výhodu ve vystavování nových knih nebo k odkládání rozečtených knih.

Tvorba mé třídní knihovny:

Než jsem se do tvorby třídní knihovny pustila musela jsem si promyslet, zda mám na realizaci dostatek finančních prostředků a zda mám dostatek knih, které mohu žákům v knihovně nabídnout. Oslovila jsem rodiče o spolupodílení se na projektu třídní knihovny.

Poté jsem oslovila místního truhláře, zda je ochoten nám knihovnu na zakázku vyrobit. Většina byla vstřícná a do projektu se zapojila. Na základě podpory jsem mohla začít s plánováním a budováním. Celou dobu mi pomáhali žáci, kteří se s ochotou a nadšením podíleli na každém kroku.

Postup tvorby naší třídní knihovny:

- náčrtek

Žáci nakreslili návrhy, jak by mohla knihovna vypadat. Z návrhů jsme společně vybrali ten nejzdařilejší.

- rozměry

Podle prostoru, který na knihovnu máme vyhrazený, jsme naměřili výšku a šířku knihovny, kterou jsme si poznamenali na náčrtek.

- zadání zakázky

Náčrtek jsme společně donesli truhláři, což jsme spojili s exkurzí místní truhlárny.

- umístění

Knihovnu jsme umístili na určené místo, kde máme koberec a okna tak, aby žáci měli při četbě pohodlí a dostatek osvětlení.

- umístění knih

Nedílnou součástí bylo pořízení knih do knihovny, kdy jsme byli obdarováni staršími knihami z domácích knihoven některých rodičů, některé knihy nám rodiče zakoupili nové a velkou část knih jsem zapůjčila já ze své knihovny nebo nakoupila starší knihy na bazaru knih, kterých je na internetu spousta.

Vybrali a vystavili jsme knihy podle zájmu dané třídy a podle čtenářských schopností daného ročníku. Žáci si do knihovny umístili i knihy, které mají rozečtené při společné četbě.

- pravidla

S žáky jsme si sestavili a sepsali pravidla třídní knihovny a výpůjčky knih. Ty jsme si připevnili nad knihovnu, aby byly stále na očích.

- knihy, které méně používáme

Knihy, které jsou určeny pro starší žáky a knihy, které se tak často nepoužívají při vyučování jsme nechali umístěny v otevřené skříní, do které mají žáci přístup a mohou si vyhledat i jiné

knihy, než jsou v nabídce třídní knihovny. Knihy jsou rozděleny podle žánru nebo věkové kategorie čtenáře. Každá kniha je podepsaná a má přiřazené evidenční číslo.



Obrázek 3: Ukázka naší třídní knihovny

Další inspirací nám mohou být obrázky jiných třídních knihoven, jako například knihovna paní učitelky Ašky Luhanové, která se věnuje nejen třídním knihovnám, ale i rozvoji kritického myšlení. Na obrázku můžeme vidět názornou ukázkou její třídní knihovny.³³



Obrázek 4: Ukáзка třídní knihovny Luhanová

³³ <https://www.ucimrada.cz/1/tridni-knihovna/>

Motivací nám může být i třídní knihovna paní učitelky ze ZŠ U Svatého Štěpána, Praha 2, která stejně jako ostatní buduje třídní knihovnu podle svého uvážení a intuice. Knihy jsou přehledně narovnané v regálu tak, aby žáci viděli přední strany knih. Knihy jsou pravidelně obměňovány.



Obrázek 5: Ukázka třídní knihovny Pod pokličkou

Další obrázek nám představuje třídní knihovnu s čtecím koutkem, který si vytvořila paní učitelka ze ZŠ Komenského, Hustopeče. Paní učitelka ve výběru knih čerpala ze svých zkušeností a z pozorování žáků a jejich zájmů a potřeb. Třídní knihovnu si budovala sama ze svých financí. Knihy nakupuje sama nebo je dostává darem od rodičů.



Obrázek 6: Ukázka třídní knihovny Školní hrátky

Prakticky a přehledně je vedena i další třídní knihovnička, ve které jsou knihy rovnány do plastového stojanu na kolečkách, který si paní učitelka nebo žáci mohou podle potřeby přesunout. Knihy jsou přehledně vystaveny hřbety ke čtenáři. Knihovna je často obměňována podle potřeb žáků. I tato paní učitelka, vyučující na Gymnáziu a Střední odborné škole Klášterec nad Ohří, budovala knihovnu a její fond pouze podle svého uvážení a ze svých zásob a financí.



Obrázek 7: Ukázka třídní knihovny Na pohodu

4.2 Čtenářský koutek

Zároveň s tvorbou třídní knihovny je vhodné zřizovat i čtenářský koutek. Vždy ovšem záleží na prostoru a finančních prostředcích, které máme na nákup a pořízení vybavení. O pomoc můžeme opět požádat rodiče nebo školu.

I zde platí určitá pravidla pro správné umístění čtenářského koutku:

- samozřejmostí je dostatek prostoru, aby se všichni žáci mohli posadit a mít svůj prostor pro klidnou a ničím nerušenou četbu
- místo musí být dostatečně osvětlené, nejlépe denním světlem
- pokud je to možné položíme na zem koberec
- součástí prostoru by měl být stolek a židle pro zapisování postřehů a poznatků z četby

Čtenářský koutek by měl být útulný a vyvolávat v žácích pohodu, klid a bezpečí. Na budování by se měli podílet i žáci, protože oni budou koutek nejvíce využívat. I zde musí platit určitá pravidla o chování v koutku a udržování pořádku, proto je důležité, aby si žáci stanovili pravidla sami.

Budování našeho čtenářského koutku:

S budováním mi nadšeně pomáhali žáci z mé třídy. S vybavením mi pomohla škola a částečně i rodiče.

- místo

Vybrali jsme dostatečně osvětlené místo v blízkosti oken.

- koberec

Položili jsme do vybrané části naučný koberec, na kterém se děti mohou pohybovat bez přezůvek.

- sezení

Žáci si z domova přinesli polštářky a uložili si je na jedno místo. Škola zakoupila pytle na sezení, které si při čtení můžeme do koutku přinést. Pro aktivitu čtecí křeslo máme v koutku i křesílko.

- místo na psaní

Obstarali jsme si do čtenářského koutku menší stolek s židličkou.

- interaktivní tabule

Výhodou umístění našeho čtenářského koutku je interaktivní tabule, na kterou mohou děti koukat z pohodlí čtenářského koutku.

- další vybavení

Čtenářský koutek jsme vybavili boxem, do kterého jsme umístili hry vhodné nejen pro vzdělávání, ale i pro zábavu.

- pravidla

Vedle pravidel třídní knihovny jsme vyvěsili i pravidla čtenářského koutku a čtenářské lekce.

Ukázka našeho čtenářského koutku:



Obrázek 8: Náš čtenářský koutek

Další motivací nám může být obrázek čtenářského koutku, který si vytvořila paní učitelka ze ZŠ Komenského, Hustopeče.



Obrázek 9: Ukázka čtenářského koutku Školní hrátky

4.3 Pravidla naší třídní knihovny a čtenářského koutku

Každá knihovna, takže i ta naše třídní, by měla mít sestavena určitá pravidla. Jelikož knihovnu budou používat hlavně žáci, tak je vhodné si pravidla sestavit společně. Žáci přicházeli s nápady, co vše by se v knihovně mělo dodržovat, jak bychom se měli ke knihám chovat a že si vždy v pondělí určíme službu na dozorování v knihovně. Žáci si sestavili dvojí pravidla. Jedny na pořádek v knihovně a čtecím koutku a jedny, jak se máme chovat ke knihám. Služba, která dohlíží na knihovnu a čtecí koutek je velice osvědčená funkce. Žáci se zájmem dohlížejí nad správným zacházením s knihou, zda je vrácena na své místo, jestli není poničena. Dohlížení nad čtecím koutkem vneslo do třídy pořádek a nikde se nepovalují knihy a polštáře na sezení. Služba pouze dohlíží a pořádek si udržují sami žáci. Pravidla máme vyvěšena, abychom si je při případném porušení mohli společně připomenout. Učitel bez výjimky dodržuje pravidla stejně jako žáci.

Pravidla naší třídní knihovny:

- ke knize se chovám vždy pěkně
- při čtení nesvačím ani nepiju
- do knihy nepíšu ani nemaluju
- knihu vždy vrátím na stejné místo
- o vypůjčení knihy domů musí vždy vědět paní učitelka

Pravidla našeho čtenářského koutku:

- v koutku nesvačím
- vždy si po sobě uklidím čtecí místo
- nikdy neruším při čtení
- nikomu neberu jeho rozečtenou knihu
- při povídání si s kamarádem šeptám

Ukázka pravidel:



Obrázek 10: Pravidla naší třídní knihovny



Obrázek 11: Pravidla našeho čtecího koutku

Společně s pravidly třídní knihovny a čtecího koutku bychom měli s žáky sestavit pravidla čtenářské dílny. Žáci by měli vědět, že i společné čtení vyžaduje nějaká pravidla. Pokud chceme, aby čtenářská dílna opravdu plnila svou úlohu, musí žáci pravidla znát a dodržovat je.

Zde je ukázka našich pravidel čtenářské dílny:

- knihu si připravím před začátkem dílny
- vyberu si pohodlné místo, během čtení se nepřesouvám
- čtu po celou dobu
- při čtení jsem potichu a čtu si sám pro sebe
- nikoho neruším
- nedělám si žádné přestávky na záchod a pití
- myšlenky směřuji ke čtení
- čas s knihou si užiji

PRAVIDLA ČTENÁŘSKÉ DILNY

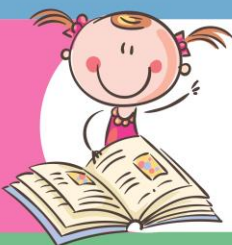
knihu si
připravím před
začátkem dílny



vyberu si pohodlné
místo, během čtení
se nepřesouvám

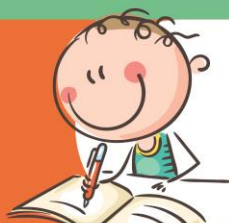
čtu po celou
dobu

nikoho neruším



při čtení jsem
potichu a čtu si
sám pro sebe

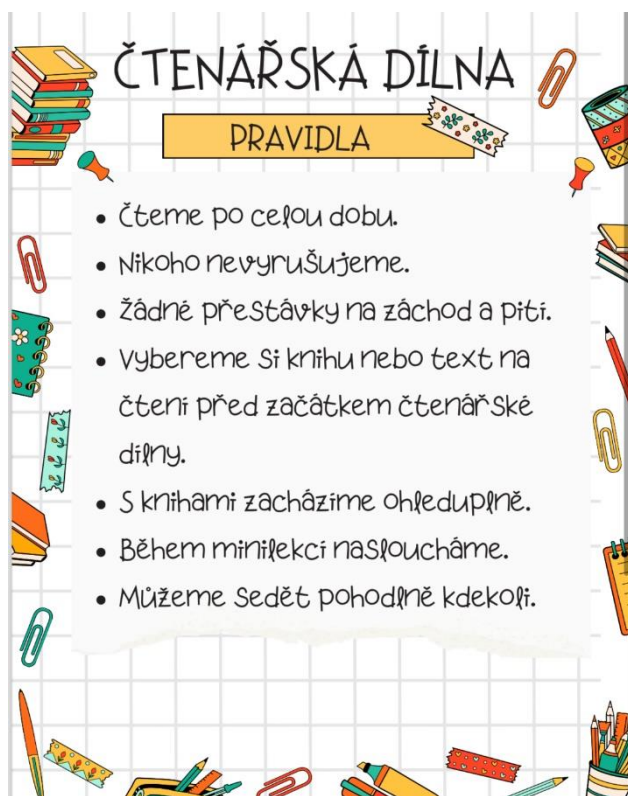
nedělám si
žádné
přestávky na
záchod a pití



mé myšlenky
směřují k četbě,
čas s knihou si
užívám

Obrázek 12: Pravidla naší čtenářské dílny

Pro motivaci jiných pravidel čtenářské dílny vkládám pravidla poskytnuta paní učitelkou z Gymnázia Platy.



Obrázek 13: Pravidla čtenářské dílny Čeština bez nudy

5 SBORNÍK AKTIVIT A ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ

5.1 Ukázky práce s knihou na 1. stupni ZŠ

Dobře vybavená třídní knihovna může být jedním z hlavních pomocníků při výuce na 1. stupni. Žáci mohou knihu využít ve všech vyučovacích předmětech nevyjímaje výtvarné výchovy nebo pracovních činností. Žák v knihách kromě informací a příběhů může nalézt inspiraci pro malbu nebo tvorbu. Ilustrace knih k tomu žáky přímo vybízí. Matematické úlohy postavené na hrđinech knih je vždy zpestřením jak pro mladší, tak i pro starší žáky. Dobře volené knihy mohou být pomocníkem při mezipředmětových vztazích a vkládání průřezových témat do výuky.

Práce s knihou nemusí přímo znamenat, že budeme pracovat s textem a obsahem knihy. Kniha v sobě skrývá kromě textu i ilustraci, má nějakou obálku, která je u dětských knih velice důležitá. Mladší žáci si knihu vybírají právě podle vzhledu a obrázků, které naleznou uvnitř knihy a lákají je k přečtení celé knihy.

Čtenářské dílny a čtenářské lekce můžeme do výuky zavádět již od prvního ročníku ZŠ. Žáci nemusí umět číst, aby nemohli pracovat s dějovou posloupností dané pohádky pomocí obrázků, převyprávět předčítaný text, namalovat obrázek podle předčítaného textu, vymyslet název knihy podle obálky, vymyslet celý příběh podle obálky a ilustrace v dané knize.

Žákům, kteří ovládají dovednost čtení se otvírá nekonečně mnoho aktivit spojených s knihou a jejím obsahem. Pokud mají žáci štěstí na učitele, který miluje čtení a je ochoten obětovat volný čas čtení dětských knih a následně podle nich žákům připravovat čtenářské lekce, nebudou zažívat nudné hodiny literatury. Samozřejmě nejde jen o nudu, ale i o rozvíjení čtenářské gramotnosti, kritického myšlení, vztahu ke knihám a čtení samotnému.

Před samotnou prací s knihou si učitel musí uvědomit, pro jak staré žáky lekci připravuje, jaké mají zájmy a schopnosti. Musí dobře znát obsah knihy, aby mohl vybrat pro žáky nejvhodnější pasáže a k nim směřovat aktivity. Musí znát celý děj až do konce, aby mohl odpovídat na případné otázky.

5.1.1 Práce s obálkou knihy – aktivita

Aktivita je vhodná pro čtenáře, ale i nečtenáře. Aktivita je vhodná na úvod hodiny. Cílem je: rozvoj žákovy představivosti založené na ilustraci knih. Seznámení se s pojmem ilustrace a ilustrátor, spisovatel. Dobrým pomocníkem nám může být třídní knihovna.

Učitel na koberec připraví dětské knihy, které mají pestré obrázkové obálky. Nejprve se zeptá žáků, jestli vědí, co je to ilustrace a kdo je ilustrátor. Pokud žáci nevědí pojmy, tak jim je učitel vysvětlí. Každý žák si vybere knihu, která ho zaujme svou obálkou. Žáci dostanou za úkol si pečlivě prohlédnout obálku své vybrané knihy a zamyslet se nad tím, jaký by mohla mít kniha název a o čem by mohla být. Čas na prohlížení a přemýšlení musí být dostatečně dlouhý, aby měli i slabší žáci možnost si vymyslet svůj název a příběh k vybrané knize. Poté si v komunikačním kruhu postupně řeknou vymyšlené názvy knih. Žák položí svou knihu doprostřed tak, aby ji všichni spolužáci dobře viděli. Popřípadě ji může nechat kolovat. Žák řekne svůj vymyšlený název knihy. Učitel název napíše na papírek a přiloží ho k dané knize. Žáci se střídají a dodržují pravidla komunikačního kruhu.

Poté žáci postupně odvypráví příběh, který by kniha mohla obsahovat. Učitel se doptává na hlavní hrdiny a jejich jména, žáci vysvětlují, podle čeho svůj příběh vymysleli a proč. Žáci se ve vyprávění střídají.

Učitel nakonec ke každé knize řekne správný název a porovná ho s názvem, který dotyčný žák vymyslel. Může nastínit i skutečný příběh. Učitel věnuje čas každé knize.

Nakonec si žáci vyberou jednu z knih, pohodlně se posadí a učitel jim přečte úryvek. Žáci poslouchají předčítanému textu.

Žák se učí komunikačním kompetencím, pravidlům komunikačního kruhu, seberealizaci a vyslovení vlastního názoru. Rozvíjí představivost.

5.1.2 *Práce s ilustrací knihy – aktivita*

Aktivita je jak pro čtenáře, tak pro nečtenáře. Aktivita je vhodná na úvod hodiny.

Cílem je: žákovo vnímání lidských pocitů a jejich spojování s ilustrací. Rozvoj komunikace a vyjadřování svých vlastních názorů.

Učitel nechá žáky vybrat libovolnou knihu z třídní knihovny nebo z připravených knih.

Učitel si s žáky sedne na koberec do kroužku. Žáci si prohlédnou své knihy. Učitel má připravené kartičky s názvy: LÁSKA, PŘÁTELSTVÍ, SMUTEK, RADOST, ... Učitel položí doprostřed kruhu kartičku LÁSKA a žáci hledají v ilustracích vybraných knih obrázek, který jim připomíná lásku. Následně si obrázky navzájem prohlédnou. Aktivita se opakuje podle kartiček, které má učitel připravené (přiměřeně věku žáka). Žáci nad ilustracemi mohou diskutovat, proč vybrali právě tento obrázek, zda se pojí k nějaké situaci, vzpomínce. Učitel bere ohled na charakter žáků a musí si uvědomit, že pro některé žáky bude obtížné o tématu hovořit, a proto bere v potaz jeho zdržení se diskuse.

Žáci mohou hledat podobnost svých vybraných obrázků nebo se naopak zamyslet nad výběrem obrázků spolužáků a snažit se jejich názor pochopit a přijmout.

Žák se učí sociálním klíčovými kompetencím a komunikačními kompetencím. Žák pracuje s pocity a hledá si k nim svůj postoj.

5.1.3 *Knižní domino – aktivita*

Aktivita může být přizpůsobena pro čtenáře i pro nečtenáře. Aktivita je vhodná na úvod hodiny. Cílem je: žákovo vnímání shodnosti mezi obálkami knih. Žák si aktivitě rozvíjí představivost a komunikační schopnosti. Vyjadřuje vlastní názory.

Každý žák si vybere nějakou knihu z knihovny. Učitel se s žáky posadí na koberec do kruhu. Žáci si prohlíží své knihy. Knihu má i učitel.

Učitel se zeptá žáků, zda znají hru domino a raději pro všechny připomene pravidla a dovysvětlí, jak bude vypadat knižní domino. Knihy se za sebe pokládají stejně jako kartičky domino jen s tím rozdílem, že žáci hledají, co největší podobnost mezi obálkami knih. Podobnost může být v obrázcích, barvě, tématu, názvu, autorovi, ...

Žáci zatím nic neříkají, pouze knihy přikládají za sebe podle podobnosti. V přikládání knih se střídají. Nakonec si povídají o tom, proč tam právě svou knihu přiložili a čím si je s předešlou knihou podobná.

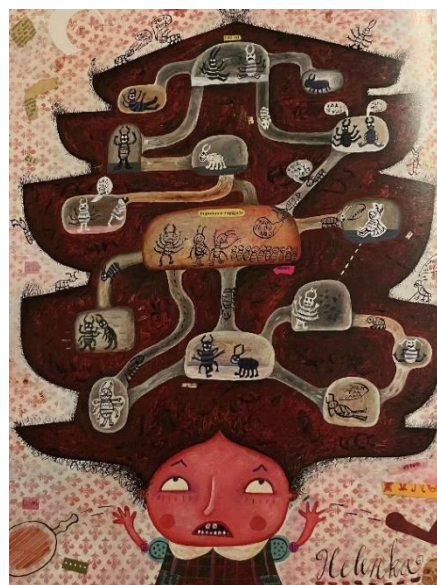
Žáci se učí sociálním, pracovním, komunikačním klíčovými kompetencím. Rozvíjí představivost, podobnost, vnímání okolí.

5.1.4 A pak se to stalo – čtenářská lekce

| | |
|-----------------------|---|
| Téma hodiny | A pak se to stalo – předvídání konce děje |
| Práce žáků | Společná práce, samostatná práce |
| Mezipředmětové vztahy | Český jazyk (rozvoj čtenářské gramotnosti, dějové posloupnosti příběhů), prvouka (hygiena, ranní rituály spojené s hygienou), výtvarná výchova (rozvoj představivosti, přenos dějové posloupnosti za pomoci výtvarného projevu) |
| Očekávané výstupy | Žák si upevňuje hygienické návyky Žák vnímá předčítaný text Žák interpretuje konec děje podle svých představ Žák interpretuje vizuálně obrazná vyjádření |
| Pomůcky | Knihka A pak se to stalo ³⁴ , pastelky, bílá čtvrtka A3 |
| Postup výuky | <p>Učitel se s žáky posadí na koberec a čte z knihy <i>A pak se to stalo</i>³⁵ příběh O nečesaných vláskách. Žákům neprozradí název příběhu.</p> <p><i>„Hotovo!“ vyběhla Helenka vesele z koupelny a zatleskala ručkama. Zoubky svítily jako perličky, tvářičky probuzené chladnou vodou jen zářily a vlásky ...</i></p> <p><i>No právě. Dlouhé vlásky rozhodně nebyly Helenčinou chloubou. Helenka se totiž strašně nerada česala. „Au, to tahá!“ nebo „Nech mě, já nechci!“ křičela pokaždé, když se k ní přiblížil někdo s hřebenem v ruce.</i></p> <p><i>A kdyby jen to. Vlásky se nechtěla ani mýt. Raději zalezla pod postel, do skříně nebo si narazila kulicha až na nos, a ne a ne ho sundat. A tak měla vlásky zacuchané, rozčepýřené, prostě vypadala jako stará rozdrbaná rohožka. Málo platné byly všechny prosby i výhrůžky. Nedala si říct.</i></p> <p><i>A PAK SE TO STALO! (str. 7)</i></p> |

³⁴ STARÁ, Ester. *A pak se to stalo!* 2. vydání. Ilustroval Martina MATLOVIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2020. ISBN 978-80-00-06018-7.

| | |
|-------|---|
| | <p>Učitel zastaví své čtení a začne se žáků ptát na to, jak by mohl příběh pokračovat. Žáci zkusí vymýšlet různé příběhy. U vyprávění dodržují pravidla diskusního kroužku. Když všichni vymyslí nějaké pokračování příběhu, společně se zkusí domluvit na jednom, který by mohl být nejpravděpodobnější.</p> <p>Učitel žákům ukáže obrázek, jak vypadají Helenčiny vlásky (str. 8).</p> <p>Žáci si prohlédnou obrázek Helenčiných vlásků a společně se zamyslí, jestli jejich vymyšlený příběh by mohl doprovázet obrázek. Pokud ne, tak se žáci zamyslí nad novým příběhem.</p> <p>Nakonec se žáci posadí do lavic. Vezmou si bílou čtvrtku a pastelky a namalují, jak si představují Helenku. Učitel jim při kreslení přečte, jak příběh s Helenkou skončil. Nakonec všichni diskutují nad tím, jak příběh doopravdy dopadl a jaký byl jejich závěr příběhu. Prohlédnou si své obrázky a vystaví si je. Žáci rozvíjí sociální a komunikační kompetence. Učí se týmově pracovat a snaží se společně vybrat nejlepší příběh. Žáci respektují a tolerují názory ostatních spolužáků. Rozvíjí komunikační, sociální a pracovní kompetence.</p> |
| Závěr | <p>Žáci diskutovali a prezentovali své dějové představy, navzájem si naslouchali a respektovali názoru ostatních. Interpretovali vizuálně obrazná vyjádření. Zamýšleli se nad hygienickými návyky spojenými s vlasy.</p> |



Obrázek 14: Helenčiny vlasy

5.1.6 Johana s nosem nahoru – čtenářská lekce

| | |
|-----------------------|---|
| Téma hodiny | Johana s nosem nahoru – čtení s porozuměním |
| Práce žáků | Společná práce, samostatná práce |
| Mezipředmětové vztahy | Český jazyk (práce s ilustrací, práce s představivostí, rozvoj čtenářské dovednosti, čtenářské gramotnosti), prvouka (úsudek na sebou samým, čeho si na sobě vážím, připomenutí si lidských vlastností, dělení vlastností na dobré a špatné, pýcha, upevnění zásad slušného chování) |
| Očekávané výstupy | Žák si upevňuje hlasité čtení Žák čte s porozuměním textu Žák vyjadřuje své vlastní postoje a názory |
| Pomůcky | Kniha Johana s nosem nahoru ³⁶ , pracovní list, psací potřeby |
| Postup výuky | <p>Učitel si připraví pracovní list podle textu knihy a zapůjčí si knihy ve školní knihovně podle počtu žáků ve třídě. Motivací před samotným čtením bude komunikační kruh, ve kterém učitel žákům rozdá knížky a nechá je, aby si knížky prohlédli a podle názvu knihy a ilustraci odhadli, o čem by kniha mohla být. Následně si učitel s žáky povídá o letních prázdninách a ptá se, kdo z žáků byl na táboře.</p> <p>První hodina čtení:</p> <p>1. Žáci začnou hlasitým čtením číst knihu. Ve čtení se střídají. Když dočtou stranu 7, 8 učitel je zastaví a společně se zaměří na pracovní list, kde si přečtou první otázku: „V ČEM JSI TY NEJLEPŠÍ?“. Učitel žákům poradí, aby se zaměřili na své úspěchy nebo na to co rádi dělají a jsou v tom dobří. Žáci si zapíší svůj postřeh.</p> |



³⁶ BRAUNOVÁ, Petra. *Johana s nosem nahoru*. Ilustroval Jiří BERNARD. Druhé čtení (Albatros). V Praze: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04846-8.

2. Žáci pokračují ve čtení. Učitel je zastaví po dočtení strany 16. Přečtou si společně druhou otázku: „MÁŠ NĚJAKÝ ZAJÍMAVÝ ZÁŽITEK Z LETNÍHO TÁBORA?“. Žáci dostanou dostatek času, aby si mohli své odpovědi v klidu zapsat.

Žáci se po zapsání sejdou na koberci, kde si s sebou přinesou i svůj pracovní list. Učitel klade otázky k textu a k odpovědím, které mají žáci ve svých pracovních listech. Diskutují podle pravidel diskusního kruhu, nepřekřikují se a neopravují své odpovědi.

Žáci se vrátí do lavice a namalují obrázek letního tábora.

Druhá hodina čtení:

Nejprve si učitel s žáky zopakuje, o čem se četlo v předešlé čtenářské lekci

3. Žáci pokračují ve čtení a učitel je opět zastaví po přečtení strany 26. Přečtou si společně otázku číslo tři: „VÍŠ, PROČ ŽÁDNÁ Z HOLČÍČEK NECHTĚLA BÝT S JOHANKOU VE DVOJICI?“. Žáci odpoví na otázku.

4. Žáci pokračují ve čtení a učitel je zastaví po přečtení strany 32. Žáci si přečtou zadání otázky číslo čtyři „HRA NA OBLÍBENÉHO. JAK BY SES ZACHOVAL/A TY?“. Žáci opět zapíšou svou odpověď do pracovního listu a pokračují ve čtení.

Učitel hodinu čtení ukončí diskusním kruhem na koberci, kdy žáci čtou své odpovědi a diskutují na téma přátelství a oblíbenost. Učitel může pozorovat vztahy mezi žáky. Nakonec si žáci společně vyrobí myšlenkovou mapu na téma přátelství.

Třetí hodina čtení:

Učitel si s žáky zopakuje, co se v knize doteď dočetli.

5. Žáci začnou číst na straně 33 a ve čtení se střídají. Učitel žáky zastaví na straně 53. Společně si přečtou otázku číslo pět: „KDO BY MOHL BÝT ZLODĚJEM?“. Žáci se zamyslí a svou odpověď si zapíšou do pracovního listu a společně si nad případem ztracené vlajky

| | |
|-------|--|
| | <p>povídají.</p> <p>Žáci si vezmou papír a namalují vlajku tábora Sluneční zátoka.</p> <p>Čtvrtá hodina čtení:</p> <p>Žáci si zopakují, o čem kniha je a kde skončili.</p> <p>6. Žáci pokračují ve čtení až do strany 75, kdy je čeká další odpověď na otázku číslo šest „HRA NA OBLÍBENÉHO. V ČEM BYLA TENTOKRÁT HRA JINÁ?“. Žáci si odpověď zapíší do pracovního listu.</p> <p>7. Žáci společně dočtou knihu až do konce. Přečtou si poslední dvě otázky číslo sedm a osm: „VÍŠ, CO ZNAMENÁ NOS NAHORU?“ a „PŘINESL TI PŘÍBĚH NĚJAKÉ PONAUCENÍ?“. Žáci se nad otázkou dobře zamyslí a pokusí se odpovědět podle svého uvážení. Poté se všichni sejdou na koberci a postupně diskutují nad jednotlivými odpověďmi. Zaměří se na celý text knihy, a hlavně na poslední otázku. Učitel se doptává na Johanku a její chování. Zda se změnila a co ji k tomu dopomohlo.</p> |
| Závěr | <p>Nakonec si žáci vybarví sebehodnotící smajlíky. Učitel si pracovní listy vybere a v klidu si je přečte a ohodnotí. Žáci si pracovní listy založí do složky čtenářských lekcí.</p> <p>Žáci upevňovali dovednosti spojené se čtením a psaním, zároveň vyjadřovali své pocity a myšlenky pomocí písemné formy. Žáci si upevňovali čtení s porozuměním.</p> |

Obrázek 15: Johana s nosem nahoru



Johana s nosem nahoru

Jméno _____

1. V čem jsi ty nejlepší?

2. Máš nějaký zajímavý zážitek z letního tábora?

3. Víš, proč žádná z holčiček nechtěla být s Johankou ve dvojici?

4. Hra na oblíbeného. Jak by ses zachoval/zachovala ty?

5. Kdo by mohl být zlodějem?

6. Hra na oblíbeného. V čem byla tentokrát hra jiná? Změnila se Johanka a jak?

7. Víš, co znamená NOS NAHORU?

8. Přinesl ti příběh nějaké ponaučení?

Sebehodnocení

Jak se ti práce dařila?



Jak se ti kniha líbila?



Jak ti šlo čtení?



Obrázek 16: Pracovní listy ke čtenářské lekci Johana s nosem

5.1.7 První velký případ – čtenářská lekce

| | |
|-----------------------|--|
| Téma hodiny | První velký případ – práce s informací |
| Práce žáků | Společná práce, samostatná práce |
| Mezipředmětové vztahy | Český jazyk (rozvoj čtenářských dovedností, čtenářské gramotnosti, informační gramotnosti, upevňování psaní, rozlišování a zaznamenávání důležitých informací), výtvarná výchova (práce s dějem vyjádřeným pomocí komiksu, kresba), pracovní činnosti (práce s přírodními materiály, rozvoj kreativity) |
| Očekávané výstupy | Žák si upevňuje hlasité čtení Žák čte s porozuměním textu Žák vyhledává informace, zaznamená je a dokáže je použít Žák předvídá děj knihy Žák interpretuje vizuálně obrazná vyjádření |
| Pomůcky | Knihy První velký případ, pracovní list Můj detektivní deník |
| Postup výuky | <p>Učitel si pro žáky připraví knihy První velký případ³⁷ zapůjčené ze školní knihovny a pracovní list Můj detektivní deník.</p> <p>Příběh knihy je detektivní a žáci mají za úkol pomocí indicií vypátrat pachatele loupeže vzácného diamantového náhrdelníku.</p> <p>Na úvod čtenářské lekce použije učitel motivační metodu pětílístek. Základní slovo je DETEKTIV. Žáci se připraví na detektivní příběh, který bude následovat v několika hodinách čtení.</p> <p>Žáci se společně hlasitým čtením začnou číst knihu. Při ruce mají pracovní list, do kterého mohou kdykoli cokoli zapisovat. Mohou si dělat poznámky na zvláštní papír a po dočtení mohou své postřehy zapisovat do pracovního listu. Žáci mají za úkol najít hlavní postavy a k nim napsat charaktery postav. Dále mají za úkol si zapisovat své indicie, které by jim mohly být prospěšné při hledání pachatele a navést je na správnou stopu. Žáci vždy po dočtení nějaké části</p> |

³⁷RUSKOVÁ, Dana. *První velký případ*. Ilustroval Luděk BARTA. V Praze: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03893-3.

| | |
|-------|--|
| | <p>knihy mají dostatek čas si srovnat myšlenky a přemýšlet nad nově získanými informacemi.</p> <p>Žáci dočtou knihu do předposlední kapitoly. Učitel nechá žáky přemýšlet, kdo by mohl být pachatelem a ukrást náhrdelník. Žáci si svůj úsudek na základě svých zápisků napíší do pracovního listu. Všichni musí mít dostatek času. Poté společně diskutují nad svými úsudky. Učitel zatím nic neprozrazuje, jen naslouchá. Žáci obhajují své úsudky a s respektem naslouchají názorům ostatních. Poté si společně dočtou poslední kapitolu, ve které se dozví, kdo byl pachatelem.</p> <p>Učitel si sedne s žáky do kruhu na koberci či v lavicích. Žáci si připraví své pracovní listy a společně nad svými zápisky diskutují. Vyberou nejlepší detektivy, kteří prozradí svou taktiku zapisování a pátrání.</p> <p>Jako reflexe může být použita aktivita rybí kost: KDO? KDY? PROČ? JAK? KAM? CO?</p> <p>Nakonec si řeknou, jak se jim kniha a čtenářská lekce líbila. Prohlédnou si namalované obrázky k tématu.</p> <p>Žáci si ve výtvarné výchově připomenou děj knihy a nakreslí komiksové vyjádření děje knihy. Rozdělí si části děje a každý žák vyobrazí část. Nakonec obrázky poskládají v jeden komiks a vystaví si ho.</p> <p>Při pracovních činnostech si Žáci mohou vyrobit krmítko pro ptáky.</p> |
| Závěr | <p>Žáci pracovali s informacemi, které si zaznamenávali a následně vyhodnocovali důležitost získaných informací. Žáci se orientovali v textu a rozvíjejí kritické myšlení, řešili problémy.</p> |

První jméno:
Velký případ
MŮJ DETEKTIVNÍ DENÍK
Hlavní postavy + charakter:

Obrázek:

Moje detektivní poznámky:

Závěr:
Kdo je pachatel?

Proč to asi udělal?

Co ho k tomu vedlo?

Co bylo hlavní indicií k rozluštění případu?

Jak se ti příběh líbil?

Obrázek 17: Pracovní listy ke čtenářské lekci První velký případ

5.1.8 Obr Dobr – čtenářská lekce

| | |
|-----------------------|---|
| Téma hodiny | Obr Dobr – práce s textem a otázkami k textu |
| Práce žáků | Samostatná práce, společná práce |
| Mezipředmětové vztahy | Český jazyk (upevňování čtení, práce s textem, práce s otázkou, vyhledávání informací, přídavná jména), výtvarná výchova (kresba postavy podle čteného popisu, výtvarné vyjádření představy pomocí malby temperami) |
| Očekávané výstupy | Žák upevňuje dovednost čtení s porozuměním Žák odpovídá na otázky kladené k textu Žák pracuje s fantazií, představivostí Žák popisuje postavu Žák procvičuje učivo přídavných jmen Žák interpretuje vizuálně obrazná vyjádření |
| Pomůcky | Knihy Obr Dobr ³⁸ , pracovní list, psací potřeby, čtvrtka A4, pastelky, pracovní list na pětilístek |
| Postup výuky | Učitel má připravené knihy a pracovní listy, které žákům rozdává. Motivací na začátku čtenářské lekce je brainstorming (brainwriting) na slovo SEN. Učitelka napíše na tabuli slovo SEN a žáci chodí k tabuli a píší slova, která je ke slovu sen napadají nebo je mají se slovem sen spojené. Aktivitu si společně zkontrolují a diskutují o spojitostech. 1. text: Žáci si čtou text a odpovídají na otázky do připravené tabulky. (tiché čtení) <i>Čarodějná hodina</i> |

³⁸ DAHL, Roald. *Obr DObrázek* Vydání třetí. Ilustroval Quentin BLAKE, přeložil Jan JAŘAB. Pikola (Euromedia). Praha: Euromedia, 2018. ISBN 978-80-7549-968-4.

Sofie nemohla spát.

Škvírkou mezi záclonami procházel zářivý paprsek měsíčního světla a dopadal přímo na její polštář.

Ostatní děti v sirotčinci už dávno spaly. Sofie zavřela oči a ležela úplně bez hnutí. Co nejuvilovněji se snažila usnout. Nešlo to.

Paprsek měsíčního světla procházel pokojem jako stříbrná čepel přímo k její tváři. (str. 9)

1. OTÁZKA – Co je to sirotčinec?

V domě bylo úplně ticho. Zespoda se neozývaly žádné hlasy. Ani seshora nebylo slyšet žádné kroky.

Okno za záclonou bylo otevřeno dokořán, ale venku po chodníku nikdo nešel. Ani žádná auta po ulici nepřijížděla. Nebylo slyšet ani ten nejmenší zvuk. Takové ticho Sofie nikdy nezažila.

Možná, že je tohle ta čarodějná hodina, o které mi vyprávěli, pomyslela si. (str.9, 10)

2. OTÁZKA – Jak si představuješ čarovnou hodinu?

Kdysi jí někdo pošeptal, že čarodějná hodina je zvláštní chvíle uprostřed noci, kdy všechny děti i dospělí tvrdě spí – tehdy všechny temné bytosti vycházejí z úkrytu a mají svět ve své moci.

Měsíční paprsek zářil na Sofiině polštáři jasněji než předtím.

Rozhodla se, že vstane a zatáhne škvíru mezi záclonami.

Když bylo některé z dětí po večerce přistiženo, že není v posteli, bylo potrestáno. Dokonce i když řeklo, že muselo jít na záchod, nebyla to žádná omluva a trestu jim neuniklo. Ted' ale Sofie věděla, že jí nemá kdo přistihnout.

Sáhla po brýlích, které měla položené na nočním stolku vedle lůžka.

Měly kovovou obroučku a tlustá skla, bez nich by neviděla skoro nic. Nasadila si je na nos, vyklouzla z postýlky a po špičkách došla k oknu.

Když došla k záclonám zaváhala. Měla strašnou chuť je nadzvednout a vyklonit se z okna, aby se podívala, jak svět vypadá,

když nastává čarodějná hodina.

Znovu se zaposlouchala. Všude bylo ticho jako v hrobě. (str. 10, 11)

3. OTÁZKA: Proč je v hrobě ticho?

Chuť vykouknout ven byla tak silná, že jí nemohla odolat. Rychle vklouzla pod záclony a vyklonila se z okna.

Ve stříbrném měsíčním světle působila stará známá venkovská ulice docela jinak než jindy. Domy se zdály ohnuté a pokřivené, jako bývají v pohádkách. Všechno bylo pobledlé, přízračné a mléčně bílé.

Naproti přes ulici viděla obchod paní Ranceové, kde se prodávaly knoflíky, vlna a šicí potřeby. I ten vypadal neskutečně. Působil matným, rozklíženým dojmem.

Najednou ztuhla. Po opačné straně ulice se právě něco blížilo...

Bylo to něco černého...

Něco černého a vysokého...

Něco hodně černého a hodně vysokého a hodně štíhlého... (str. 11)

4. OTÁZKA: Kdo nebo co to mohlo být?

Pětílístek na slovo SOFIE: Žáci si na papír připraví řádky na aktivitu pětílístek. Následně zapisují odpovědi na Sofie

Učitel dětem předčítá krátký úryvek z knihy. Žáci poslouchají a na papír malují postavu obra Dobra.

Kdo?

Nebyl to člověk. To nepřípadalo v úvahu. Bylo to čtyřikrát vyšší než ta nejvyšší lidská bytost. Bylo to tak vysoké, že to mělo hlavu výš než okna v horních patrech domu. Sofie otevřela ústa, aby vykřikla, ale nevydala ani hlásku. Stejně jako celé tělo, i hrdlo měla stažení strachem.

Byla to čarodějná hodina, jak se patří.

Vysoká černá postava se blížila k ní. Šla těsně podél domů na protější straně ulice a držela se stále ve stínu, kam nedopadlo měsíční světlo.

Každým krokem byla blíže a blíže. Pohybovala se ale přerušovaně:

*zastavila se, dala se znovu do pohybu a zase se zastavila.
U všech všudy, co to vlastně dělá?
Aha! Ted' už to Sofie viděla jasně. To stvoření se zastavovalo před každým domem, aby nakouklo do oken v horních patrech. Bylo tak vysoké, že se muselo sehnout, aby mohlo do těch oken nahlédnout. Vždycky se zastavilo a nakouklo. Potom přešlo k dalšímu domu, znovu se zastavilo, nakouklo a pokračovalo dál.
Ted' už bylo o hodně blíž a Sofie ho viděla zřetelněji.
Pozorně si ho prohlédla a usoudila, že to musí být nějaká OSOBA. Bylo jasné, že to není člověk, ale nějaká OSOBA to určitě je. Možná nějaká OBŘÍ OSOBA.
Sofie upřeně zírala na druhou stranu ulice, která se ztrácela v matném měsíčním světle. Obr (pokud se to tak dalo nazvat) měl na sobě dlouhý ČERNÝ PLÁŠŤ.
V jedné ruce držel něco, co vypadalo jako VELMI DLOUHÁ ČERNÁ TRUMPETA.
V druhé ruce měl VELKÝ KUFR.
Ted' se obr zastavil přímo před domem Goocheyových. Pan Goochey a jeho žena měli obchod se zeleninou uprostřed hlavní ulice a v prvním poschodí nad obchodem bydleli. Sofie věděla, že jejich děti spí v předním pokoji s okny do ulice.
Obr ted' nahlížel do pokoje, v němž spali Michael a Jane Goocheyovi. Sofie ho sledovala z druhé strany se zatajeným dechem.
Viděla, jak obr ustoupil o krok dozadu a položil svůj kufr na chodník. Sehnul se, otevřel ho a něco z něj vytáhl. Vypadalo to jako zavařovací sklenice se šroubovacím víkem. Obr víko odšrouboval a obsah sklenice nalil do té dlouhé věci, která vypadala jako trumpeta.
Sofie se na to dívala a třásla se.
Viděla, jak se obr znovu napřímil a strčil trumpetu otevřeným oknem v prvním poschodí do pokoje, kde spaly Goocheyovic děti.
Viděla, jak se zhluboka nadechl a fíí, foukl do trumpety.
Neozval se žádný zvuk, ale Sofii bylo jasné, že to, co bylo předtím ve*

| | |
|-------|--|
| | <p><i>sklenici, teď prošlo trumpetou do ložnice Goocheyovic dětí. Co to mohlo být?</i></p> <p><i>Když obr vytáhl trumpetu z okna a sklonil se, aby zvedl kufr, jeho pohled se na okamžik zatoulal přes ulici.</i></p> <p><i>V měsíčním světle zahlédla Sofie obrovskou, dlouhou a vrásčitou tvář s ohromnými ušima. Nos byl ostrý jako nůž a nad tím byly blyškající se oči, které se upíraly přímo na Sofii. Vypadaly divoce a ďábelsky.</i></p> <p><i>Sofie vypískla a odskočila od okna. Přelétla ložnici, skočila do postele a schovala se pod příkrývku. Stočila se do klubíčka, tiše jako myška, a třásla se po celém těle. (str. 12, 13, 14, 15)</i></p> <p>Učitel přestane číst a dá žákům minutu na dokreslení postavy obra, poté si společně obrázky prohlédnou.</p> <p>Nakonec si všichni povídají, jak asi příběh pokračoval. Učitel žákům knihu ukáže a oni si ji mohou prolistovat a prohlédnout si obrázky. Učitel může žákům dovyprávět děj knihy nebo jim připravit další hodinu s Obrem Dobrem.</p> <p>Učitel dodá zajímavost o tom, že desetina autorských honorářů z prodeje této knihy jde na podporu speciálního školení zdravotních sester, které pečují po celé Velké Británii o vážně nemocné děti. Tak srdečný a hodný byl spisovatel této knihy.</p> <p>V hodině výtvarné výchovy žáci malují temperami sen ve sklenici. Kreativitě se meze nekladou. Učitel nechá žákům volnou ruku ve vyjadřování svých představ.</p> |
| Závěr | <p>Žáci četli text, pracovali s informacemi z textu. Rozvíjeli představivost, vyjadřovali své představy pomocí výtvarného vyjádření. Pracovali s popisem postavy. Diskutovali, naslouchali a respektovali názorům ostatních.</p> |

OBR DOBR



1. Co je to sirotčinec?

2. Jak si představuješ čarovnou hodinu?

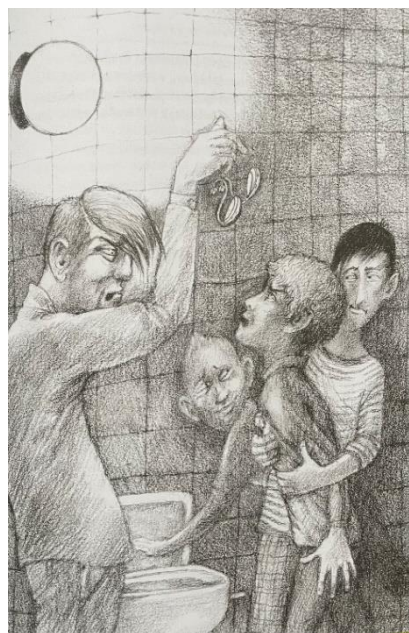
3. Proč je v hrobě ticho?

4. Kdo nebo co to mohlo být?

Obrázek 18: Pracovní list ke čtenářské lekci Obr Dobr

5.1.9 Útěk Kryšpína N. – čtenářská lekce

| | |
|-----------------------|---|
| Téma hodiny | Útěk Kryšpína N. – čtyři rohy |
| Práce žáků | Skupinová práce, samostatná práce |
| Mezipředmětové vztahy | Český jazyk (rozvoj čtenářské gramotnosti, práce s textem, práce s úsudkem a svými názory, rozvoj diskuse), třídnická hodina a prevence šikany (úvaha nad tématem šikana, postoje a názory, ukotvení problému ve společnosti + náprava a prevence) |
| Očekávané výstupy | Žák pracuje s porozuměním textu Žák pracuje s informacemi Žák spolupracuje ve skupinách, respektuje názory ostatních Žák kriticky přemýšlí |
| Pomůcky | Knihy Útěk Kryšpína N. |
| Postup výuky | <p>Motivací je pětilístek na slovo ÚTĚK</p> <p>Učitel rozdělí žáky do skupin, ve kterých jsou nejméně 4 žáci. Učitel má připravené 4 knihy a 4 čtecí koutky A, B, C, D.</p> <p>Žáci v každé skupince se rozdělí na A, B, C, D a vydají se ke čtecímu koutku se stejně označeným písmenem.</p> <p>Každá skupina čte pouze svou část knihy:</p> <p>Skupina A strany 7–25 Skupina B strany 26–45 Skupina C strany 46–66 Skupina D strany 67–94</p> <p>Žáci ve skupinách čtou hlasitým čtením zadané stránky, ve čtení se střídají. Čtení musí být tak hlasité, aby žáci ve skupině slyšeli, ale nerušili ostatní skupiny. Žáci musí dávat pozor, co se ve skupině čte. Žáci si mohou dělat poznámky. Mohou si zapisovat hlavní postavy a důležité informace, protože poté budou své základní skupině vyprávět děj části knihy.</p> |



| | |
|-------|--|
| | <p>Po dočtení úryvků se žáci vrátí do svých základních skupin. Určí si zapisovatele, který zapíše název knihy, autora a důležité poznámky ze spolužákových postřehu. Žáci si postupně převypráví části děje a postupně spojí části do celku. Zapiší si stručný děj.</p> <p>Nakonec se žáci posadí do diskusního kroužku a společně si odvypráví děj knihy. Skupiny se doplňují.</p> <p>Učitel se žáků zeptá na pointu knihy a co si o celém příběhu myslí. Nasměřuje diskusi k tématu šikana a žáci si udělají pětilístek na téma ŠIKANA. Následnou diskusi učitel zaměří se na poučení k této problematice.</p> <p>Žáci se k tématu vyjadřují a snaží se vyjádřit své postoje a jak by se oni zachovali, kdyby byli v roli Kryšpínova spolužáka. Učitel sleduje reakce žáků a dělá si monitoring, který může určit společenské postavení žáků ve třídním kolektivu.</p> |
| Závěr | <p>Žáci spolupracovali, diskutovali a respektovali názoru ostatních ve skupině. Pracovali s textem, rozvíjeli kritické myšlení. Zamýšleli se nad problematikou šikany.</p> |

Obrázek 19: Brouci Kryšpína N.

5.2 Práce s knihou v odborných předmětech za pomoci třídní knihovny

Práce s knihou v odborných předmětech je založena na mezipředmětových vztazích a průřezových tématech. Žáci čtou odborné knihy i v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura. Učitel českého jazyka vždy ocení vkládání práce s textem, a především porozumění textu i do odborných předmětů.

Trh nabízí nepřeberné množství knih zaměřených na různá témata a problematiku, která se vyučují v odborných předmětech 1. i 2. stupně ZŠ. Žáci pracují s informacemi, které jsou jim přínosem pro vzdělávání, rozšiřování a upevňování nového učiva a zároveň rozvíjí čtenářskou gramotnost a kritické myšlení.

Na základě nově nabytých vědomostí mohou být současně výstupem různé lapbooky³⁹, myšlenkové mapy, výukové plakáty nebo plachty. Výstupy z hodin mohou být doplněny ilustracemi.

Jako motivaci přikládám několik ukázek knih a jejich využití, které žákům mohou výukou odborných předmětů lépe přiblížit a obohatit a učitelé mohou být velkým pomocníkem.

Hlavním cílem takto vedené výuky je propojení učiva, vkládání průřezových témat a rozvíjení klíčových kompetencí. Upevňování práce s textem a vyhledávání a následné využívání informací z naučných textů. Žáci se učí spolupracovat v kolektivu a rozvíjet komunikační dovednost, naslouchat a respektovat názoru spolužáků. Rozvíjet samostatnost. Prezentovat svou práci, obhájit ji.

5.2.1 Přírodověda

Za pomoci knih *První encyklopedie zvířat*⁴⁰ a *Viš, kde bydlí zvířata?*⁴¹ žáci ve dvojicích vyrábí lapbooky na téma zvířata ČR, zvířata Afriky, ... Žáci mohou použít staré časopisy a noviny na vystřížení obrázků nebo článků k tématu.

³⁹ Lapbook je „knih“, která je poskládaná z mnoha interaktivních prvků (skládaček), které spojuje jedno společné téma. Dílčí části lapbooku obsahují důležité a zajímavé informace k tématu, které se děti učí.

⁴⁰ *První encyklopedie zvířat: [dětská encyklopedie o zvířatech celého světa].* Universum (Knižní klub). V Praze: Euromedia Group – Knižní klub, 2006. ISBN 80-242-1608-6.

⁴¹ WOHLLEBEN, Peter. *Viš, kde bydlí zvířata? poznáváme život na loukách a v lesích.* Přeložil Magdalena HAVLOVÁ. Brno: Kazda, [2020].

Za pomoci knihy *Encyklopedie naší přírody*⁴² si žáci ve dvojicích vyrobí lapbooky s ekosystémy ČR. Každá dvojice vyrobí jiný ekosystém. Lapbook může být doplněn o obrázky buď z novin a časopisů nebo žáci doplní lapbooky o ilustrace ve výtvarné výchově.

Pomocí knihy *Slyšíš, jak mluví stromy?*⁴³ žáci vyrobí ve dvojicích lapbooky na téma stromy ČR.

Za pomoci knih *První encyklopedie zvířat*, *První obrázkový atlas*⁴⁴ a *První encyklopedie*⁴⁵ si žáci ve skupinkách vyrobí myšlenkovou mapu na téma Podnebné pásy.

Žáci si nejdříve na procházce nasbírají květiny do herbáře a následně si pomocí encyklopedií v třídní knihovně dohledají názvy rostlin a informací k dané rostlině.

5.2.2 Vlastivěda

Tvorba plakátu na základě přečteného textu z knihy *Staré pověsti české*⁴⁶. Žáci si ve dvojicích vyberou pověst, kterou si přečtou a vyhledají potřebné informace pro tvorbu plakátu, který následně doplní obrázky. Každá dvojice má jinou pověst. Plakát nakonec představí spolužákům tak, aniž by pověst museli sami číst a dozvědí se veškeré potřebné informace. Obměnou může být kniha *Staré řecké báje a pověsti*⁴⁷.

Žáci si ve skupinách rozdělí panovníky z knihy *Panovníci českých zemí*⁴⁸ a přečtou si kapitolu o daném panovníkovi. Poté žáci vyrobí lapbook s informacemi o panovníkovi a doplní ho obrázky, které jim učitel vytiskne nebo si je žáci namalují sami.

⁴² ANDĚRA, Miloš. *Encyklopedie naší přírody*. 4. aktualizované vydání. Ilustroval Pavel PROCHÁZKA, ilustroval Jan HOŠEK, ilustroval Jiří HAJNÝ, ilustroval Jan SOVÁK. Praha: Slovart, [2017]. ISBN 978-80-7529-346-6.

⁴³ WOHLLEBEN, Peter. *Slyšíš, jak mluví stromy? co všechno můžeš objevit v lese*. Přeložil Magdalena HAVLOVÁ. Brno: Kazda, [2019].

⁴⁴ *První obrázkový atlas: [dětský obrázkový atlas zemí celého světa]*. Vyd. 2. Přeložil Kateřina DANIELOVÁ. Universum (Knižní klub). V Praze: Euromedia Group – Knižní klub, c2008. ISBN 978-80-242-2311-7.

⁴⁵ *První encyklopedie*. Čtvrté rozšířené vydání. Přeložil Antonín KOČÍ. Universum (Knižní klub). V Praze: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5300-8.

⁴⁶ EISLEROVÁ, Jana. *Staré pověsti české*. 3. vydání. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2022. ISBN 978-80-253-5517-6.

⁴⁷ EISLEROVÁ, Jana. *Staré řecké báje a pověsti*. 2. vydání. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2021. ISBN 978-80-253-5223-6.

⁴⁸ PITRO, Martin. *Panovníci českých zemí*. 2. vydání. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2018. ISBN 978-80-253-3907-7.

Společné čtení knih na téma probírané v hodinách vlastivědy – například *Hanin kufřík*⁴⁹, kdy má učitel připravený pracovní list s otázkami k četbě. Žáci společně čtou děj knihy a každý si sám zaznamenává odpovědi na zadané otázky. Po dočtení knihy se učitel s dětmi soustředí nejen na odpovědi v pracovních listech, ale i na pocity a názory žáků na knihu. Knih o historii je spousta a jsou velkým přínosem do hodin vlastivědy.

5.2.3 Výtvarná výchova

Knihy mohou být motivací při malbě. Učitel přečte úryvek knihy na téma výtvarné tvorby. Téma hodiny může být *Kočky všude kam se podívám*. Učitel žákům přečte úryvek z knihy *Mach a Šebestová*⁵⁰, jak poprvé do sluchátka vyslovili „*Haló, haló, haló, proč je koček málo, a tak štěkám jako hrom, ať je koček milión*“ (str. 12) Žáci se mohou motivovat i ilustrací knihy.

Při začátcích malování mohou žáci vyhledat v třídní knihovně knížky s postupem malování zvířat, rostlin, lidského těla, ...

5.2.4 Prvouka

Knih *Řemeslné pohádky*⁵¹ může žákům pomoci si představit řemesla, která už mohou být v této době zapomenuta. Knih nám může být nápomocná při probírání tématu povolání. Žáci si společně hlasitě čtou pohádky a následně si o textu povídají.

Knih *Chaloupka na vršku*⁵² žákům představuje zvyky, tradice a svátky. Příběhy mohou být ze začátku předčítány učitelem, časem si je žáci mohou číst společně hlasitým čtením. Následně mohou žáci namalovat obrázek. Po čtení následuje povídání o svých zkušenostech a znalostech k tématu svátky a jejich zvyky.

Knih *A pak se to stalo* představuje žákům nesprávné hygienické návyky. U žáků nečtenářů může knihu předčítat učitel a následně společně s žáky hledat ponaučení. Pokud žáci už umí číst, mohou si knihu číst společně hlasitým čtením. Důležitý je následný rozbor textu

⁴⁹ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík: příběh dívky, která se nevrátila*. Vyd. 2. Přeložil Dana MAKOVIČKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0521-0.

⁵⁰ MACOUREK, Miloš. *Mach a Šebestová*. 2. vydanie. Přeložil Daniel HEVIER, ilustroval Adolf BORN. Bratislava: Mladé letá, 1988.

⁵¹ DRAŽILOVÁ ZLÁMALOVÁ, Sandra. *Řemeslné pohádky*. Ilustroval Marie KOŽELUHOVÁ. Čtení pro prvňáčky. Praha: Bambook, 2021. ISBN 978-80-271-3187-7.

⁵² VÁCHOVÁ, Šárka. *Chaloupka na vršku: kompletní vydání*. Edice České televize. Praha: Česká televize, 2022. ISBN 978-80-7404-363-5.

s poučením. Kniha, které můžeme při vyučování odborných předmětů použít je samozřejmě mnohem více a je vždy na učiteli, jaký má o knihách přehled a jaké knihy má k dispozici ve své třídní knihovně.

5.3 Projekt *Kniha v krabici*

Inspirací mi byl článek ve čtvrtletníku *První strana č. 13*⁵³ na portálu Čtenářské kluby, ve kterém paní učitelka Pavla Štěpánková představuje projekt Krabice od bot.

| | |
|-----------------------|---|
| Téma projektu | Kniha v krabici |
| Práce žáků | Samostatná práce |
| Mezipředmětové vztahy | Literatura (rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti), výtvarná výchova (výtvarný projev v rámci čtenářství, rozvoj kreativity, představivosti), pracovní činnosti (práce s různými materiály, rozvoj jemné motoriky, představivosti, kreativity, vizualizace) |
| Časová dotace | Čtenářské dílny – několik týdnů na přečtení své vlastní knihy (každý žák potřebuje jinou časovou dotaci) Realizace díla – podle potřeby (5–8 vyučovacích hodin) výhodou je realizace během jednoho výtvarně vedeného dne |
| Očekávané výstupy | Žáci realizují své výtvarné projevy pomocí různých materiálů, prostředků a pomůcek Žáci se seznamují s různými výtvarnými technikami, materiály, recyklací odpadních materiálů, koláží atd. Žáci pracují s představou na základě přečtené knihy Žáci pracují s problémem Žáci prezentují a obhajují své práce, komunikují s učitelem, diskutují a zamýšlí se nad problematikou projektu |
| Pomůcky | Kniha, krabice od bot, výtvarné pomůcky a prostředky (štětce, špachtle, temperová, anilinové, vodové barvy, křídly, voskovky, pastelky, spreje, laky, úhly, rudky, fixy, lepidlo, ...) materiály (papíry, kartony, časopisy, noviny, přírodní materiály, modurit, samoschnoucí hmotu, dráty, papírové krabičky, ruličky od toaletního papíru, víčka, alobal, špejle, vlnu, vyšívací hedvábí, látky, knoflíky, dřevěné kuličky, dřevěné špachtle, šroubky, maticky, ...) |

⁵³ https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana13_web.pdf

| | |
|---------------------|---|
| <p>Postup výuky</p> | <p>Čtenářská dílna</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci během několika hodin čtenářských dílen přečtou svou knihu. <p>Kniha v krabici</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci si přinesou krabici od bot - učitel pro žáky připraví různé výtvarné pomůcky a materiály - žáci si podle svých knih promysleli, jak bude krabice vypadat, jakou techniku a materiál použijí, co bude v pozadí a co bude v prostoru - žáci mohou konzultovat své nápady s učitelem, spolužákem nebo s asistentem pedagoga - samotná realizace díla: ztvárnění musí být 3D, každý detaily musí být směřován k ději přečtené knihy, celková kompozice musí být jednotná a sledujícímu musí nastínit děj knihy - nesmí chybět název knihy, autor a ilustrátor - žáci podle svých představ za pomoci různých technik a materiálů ztvárňují realizaci příběhu do prostoru krabice - kreativité a nápaditosti se meze nekladou - učitel přihlíží, představuje techniky a práci s materiály, názorně ukazuje, ale nikdy nezasahuje do žakovských prací <p>Prezentace</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci si vystaví svá díla ve třídě - vedle krabice vystaví i knihu - nejprve si projdou výstavu jako třída a každý z žáků si odprezentuje své dílo na základě připraveného proslovu - učitel může výstavu nabídnout i ostatním třídám a žáci opět představí svá díla ostatním žákům školy - výstava může být umístěna na chodbách školy, součástí mohou být i knihy |
|---------------------|---|

| | |
|-------|--|
| Závěr | <p>Žáci se zaujetím a precizností vytvářeli svá díla na motivy dějů knih. Realizovali představy. Pracovali s různými materiály za pomoci různých technik. Upevňovali si učivo o recyklaci. Prezentovali a obhajovali svá díla. Diskutovali, respektovali názory spolužáků a tolerovali jejich postoje.</p> |
|-------|--|

ZÁVĚR

Diplomová práce mi umožnila nahlédnout do významu třídní knihovny jakožto prostředku pro podporu čtenářské gramotnosti a celkového rozvoje dětí v této věkové kategorii. Z analýzy historických souvislostí a pedagogické praxe vyplynulo, že třídní knihovna má klíčový vliv na motivaci žáků ke čtení a na jejich celkový vzdělávací proces. Na základě analýzy literatury, průzkumu a vlastních pozorování jsem si ujasnila význam práce s knihou v raném věku a na 1. stupni ZŠ. Ukázalo se, že práce s knihou má pozitivní dopad na rozvoj jazykových schopností, kreativity, empatie a kritického myšlení dětí.

Důležitým zjištěním je také skutečnost, že efektivní využití třídní knihovny vyžaduje pečlivou organizaci, ucelenou představu o výběru knižních titulů a aktivní podporu učitelů. Strategie, které souvisí s prací s knihou ukázaly svou účinnost při podpoře rozvoje čtenářských dovedností a zájmu o čtení.

Lze konstatovat, že třídní knihovna má nezastupitelné místo v prostředí 1. stupně ZŠ a může být silným nástrojem pro podporu vzdělávacích cílů a osobnostního rozvoje dětí. Je důležité, aby učitelé i další pedagogičtí pracovníci přikládali této oblasti patřičnou pozornost a aktivně se podíleli na rozvoji třídních knihoven ve školách.

Důležitou součástí diplomové práce je také zdůraznění potřeby pružnosti třídní knihovny tak, aby byla schopna efektivně reagovat na individuální potřeby a zájmy jednotlivých žáků, stejně jako na proměnlivé vzdělávací potřeby.

Práce nám umožnila hlouběji porozumět významu třídní knihovny jako prostředku k podpoře čtenářské gramotnosti již od raného věku a následnému budování silného vztahu dětí k literatuře. Z analýzy vyplývá, že úspěšné vybudování modelu třídní knihovny a jeho efektivní využívání vyžadují pečlivou organizaci a připravenost ze strany učitele.

Součástí práce jsou různé metody a ukázkové lekce čtení, které mohou být motivací při zpestření výuky nejen na 1. stupni ZŠ.

Závěrem lze konstatovat, že práce s knihou je klíčovým prvkem vzdělávacího procesu, který má dlouhodobý vliv na rozvoj čtenářských dovedností a celkový rozvoj osobnosti dítěte. Je důležité, aby učitelé věnovali této oblasti patřičnou pozornost a podporovali děti v objevování radosti z čtení a literárního světa.

Věřím, že mnou představený model třídní knihovny, poskytne učitelům a pedagogickým pracovníkům inspiraci a praktické nástroje pro vytváření vlastních třídních knihoven

a prostředí, které navrátí žáky ke čtení. Buďme alespoň my učitelé žákům dobrým příkladem a průvodcem na jejich čtenářské cestě za dobrodružstvím a poznáním. Třídní knihovna je vizitkou dobrého učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Dětská naučná edice. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.

Čteme si i společně: sborník čtenářských lekcí školních čtenářských klubů na 2. stupni základní školy. [Praha]: Nová škola, [2019]. ISBN 978-80-907624-1-1.

ČUMPLOVÁ, L., 2010. Legislativa pro školní knihovny na základních a středních školách. *Čtenář: měsíčník pro knihovny* [online], roč. 62, č. 10. [citováno 13. 12. 2023] Dostupné z: <http://ctenar.svkkk.cz/clanky/2010-roc-62/10-2010/legislativa-pro-skolni-knihovny-na-zakladnich-a-strednich-skolach-75-740.htm>

ČUMPLOVÁ, L., 2008. Místo tradičních školních knihoven vytvářejme studijní a informační centra. *Týdeník školství*, roč. 16, č. 19, s. 5. ISSN 1210-8616.

ČUMPLOVÁ, Ludmila. Školní knihovny v České republice. *Knihovna* [online]. 2008, roč. 19, č. 2, s. 96-100 [cit. 2024-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/knihovna82/82096.htm>>. ISSN 1801-3252.

ČUMPLOVÁ, Ludmila a Marie HANZOVÁ. *Školní knihovny a výchova k práci s informacemi*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1995. Informace (Ústav pro informace ve vzdělávání). ISBN 802110161X.

ČUMPLOVÁ, L., J. NEJEZCHLEBOVÁ a Z. ŠVASTOVÁ. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008.

Č.J. 12487/2009-20. *Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách*. 2005.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

FILIPOVÁ, M. *Školní žákovská knihovna: její funkce, úkoly, formy a metody práce*. SPN, 1980.

GAZDA, Jan; LIŠKA, Václav a MAREK, Bořivoj. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustroval Jiří NOVÁK. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-88-3.

HAUSENBLAS, Ondřej. Dětský čtenář si vybírá knihu sám. *Duha: Informace o knihách a knihovnách* [online]. 2017, 31(3) [cit. 2023-12-07]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/detsky-ctenar-si-vybira-knihu-sam>

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

JEŘABEK, J., TUPY, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP, 2006. ISBN 80-87000-02-1. 2005

KLUMPAROVÁ, Štěpánka; HAUSENBLAS, Ondřej. Předvídání aneb čtenářská strategie, která motivuje k dalšímu čtení a zároveň nám pomáhá být pozornějšími a vnímavějšími čtenáři. *Duha: Informace o knihách a knihovnách* [online]. 2018, 32(4) [cit. 2023-12-07]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/predvidani-aneb-ctenarska-strategie-ktera-motivuje-k-dalsimu-cteni-zaroven-nam-pomaha-byt-poz>

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na I. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

M DOMBROVSKÁ, H Landová, L Tichá – Národní knihovna, knihovnická revue, 2004 - oldknihovna.nkp.cz, Rok 2004, roč. 15, č. 1, s. 7-18, Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR

PÍREK, Zdeněk. *Čtenářské kluby Jaroslava Foglara. Edice Jaroslava Foglara*. Brno: Delfin, 1990.

POLÁKOVÁ, Irena; BĚLINOVÁ, Eva; INGROVÁ, Alžběta; GAJDOŠ, Adam; NAKLÁDALOVÁ, Tereza et al. *S knihou po škole: školní čtenářské kluby*. V Praze: Nová škola, 2019. ISBN 978-80-905807-0-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s.

ŠEVČÍKOVÁ, Renáta. Funkční gramotnost [online]. [cit. 5. 12. 2016].

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

Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo : přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze = Lesen, seine Bedeutung und Förderung : Forschung, Theorie und Praxis in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland : Vorträge aus dem Fortbildungstag, veranstaltet durch das Goethe-Institut Prag und den Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik am 19. November 2007 im Goethe-Institut Prag. Aktuality SKIP. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 978-80-85851-18-2.

VEČEŘOVÁ, Petra. *Československé knihovnictví v letech 1939–1959: vybrané problémy historického vývoje*. Knihovna: knihovnická revue. 2017

WILDOVÁ, Radka, 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.

ŽALSKÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.

ZDROJE ON-LINE

Centrum pro školní knihovny. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/budovani-skolni-knihovny/funkce-skolni-knihovny>

IFA, 1999. Dostupné z: <https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999/>

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Pomáháme školám k úspěchu, 2023. Dostupnost knih ve škole. .* Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/dostupnost-knih-ve-skole>

Krajská knihovna Liberec. Dostupné z: <https://www.kvkli.cz/pro-deti/co-nabizime-skolam>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie, 2010. Dostupné z: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-skolni-knihovny/proc-nerusit-skolni-knihovny>

KRÜGER, Květa. *Čtenářské kluby 2017*. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/uploaded-files/ctenarske-koutky-a-knihovnicky-ve-tride.pdf>

LAZÁREK Pavel, 2012. Dostupné z: http://www.cestykatecheze.cz/_d/Metody-vedouci-k-rozvoji-kritickeho-mysleni.pdf Pavel Lazárek 2012

LUHANOVÁ, Aška, 2021. Dostupné z: <https://www.ucimrada.cz/1/tridni-knihovna/>

PENNAC Daniel, Čtenářské kluby. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/nase-mise>

PIRLS 2011. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/PIRLS-TIMSVybranaZjisteni/resources/_pdfs_/34785dec7eb07348149b45de98045d5c_48.pdf

ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Kritické listy 41/2011*. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-41/>

VRZÁČEK, J., 2003. Směrnice IFLA a UNESCO pro školní knihovny [online]. [citováno 13. 12. 2023]. Dostupné z: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uLGmlEPtmXIJ:knihovnam.nkp.cz/docs/IFLAsmSk.rtf+jan+vrz%C3%A1%C4%8Dek+sm%C4%9Brnice+ifla+a+unesco+pro+%C5%A1koln%C3%AD+knihovny&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>