

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

**PODNĚTY KE ZVÝŠENÍ ČTENÁŘSKÉHO ZÁJMU DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**INCENTIV OF A INCREASE READER INTEREST IN SCHOOL
AGE CHILDREN**

Bakalářská práce

KATEŘINA HORVÁTHOVÁ

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

PRAHA 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Jarmily Mojžíšové, Ph.D.

V práci jsem použil/a informační zdroje uvedené v seznamu.

V Novém Městě na Moravě dne 30.6. 2018

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, všem pedagogům katedry pedagogiky za příjemné studium, Mgr. Ivoně Čermákové za inspiraci a všem dětem, se kterými jsem měla možnost pracovat.

Anotace v českém jazyce

Ve své práci se věnuji dětem mladšího školního věku, metodám výuky čtení ve školách v České republice, čtenářské gramotnosti a jejímu testování. Stručně představuji aktivity na podporu čtenářství v České republice. V závěru práce se věnuji vlastním aktivitám, které jsem připravila a realizovala ve Sdružení rodičů Čtyřlístek se skupinou rodičů a dětí a se skupinou dětí v zájmové činnosti Knihomil.

Klíčová slova

Mladší školní věk, děti mladšího školního věku, čtení, čtenářská gramotnost aktivity na podporu čtenářské gramotnosti, hry, tvořivost, literatura pro děti

Anotace v anglickém jazyce

In my work I deal with children of younger school age, teaching methods of reading in schools in the Czech Republic, reading literacy and its testing. I briefly present activities in support of readership in the Czech Republic. At the end of my work I devote my own activities, which I prepared and realized in the Association of Parents Čtyřlístek with a group of parents and children and with a group of children in the interest activities Knihomil

Klíčová slova v anglickém jazyce

Younger school age, school age children, reading, reading literacy, literacy support activities, games, creativity, children's literature

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

OBSAH

Úvod	7
1 Mladší školní věk.....	9
1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku.....	9
1.1.1 Biosociální vývoj	10
1.1.2 Kognitivní vývoj	10
1.1.3 Psychosociální vývoj	12
2 Motivace.....	14
2.1 Pojem motivace.....	14
2.2 Motiv.....	14
2.3 Motivace a mladší školní věk.....	17
3 Čtení a čtenář	20
3.1 Vymezení pojmu čtení.....	20
3.2 Čtenář	20
3.3 Metody výuky čtení	20
3.3.1 Syntetické metody.....	21
3.3.2 Analytické metody.....	21
3.4 Čtenářská gramotnost.....	22
3.5 Činitelé ovlivňující dětské čtenářství	23
4 Aktivity na podporu čtenářství	27
4.1 Celé Česko čte dětem	27
4.2 Čtení pomáhá	28
4.3 Knihovny.....	28
4.4 Čtenářské kluby	29
5 Zájmová činnost školní družiny Knihomil.....	30
5.1 Večery pod lampou	30
5.1.1 Cíle	30
5.1.2 Struktura	30
5.2 Knihomil.....	31
5.2.1 Cíle	31
5.2.2 Vnější podmínky	32

5.2.3	Průběh lekcí knihomila	32
5.2.4	Desatero podle Pennaca.....	34
6	Ukázky několika lekcí Knihomila	38
6.1	Karel Čapek: Dášeňka čili život štěněte	38
6.2	Daniela Krolupperová: Dráček Mráček.....	38
6.3	Josef Kolář: Z deníku kocoura Modroočka.....	40
6.4	Josef Čapek: Povídání o pejskovi a kočičce.....	41
6.5	Hanka Jelínková: Obrázkové říkanky, Obrázkové říkanky 2.....	41
6.6	Eduard Petiška: Martínkova čítanka	42
6.7	Jan Werich: Fimfárum	43
7	Závěr.....	44
	Použitá literatura.....	46
	Seznam webových zdrojů.....	48
	Příloha	49

ÚVOD

Když se Česká republika zapojila do testování žáků devátých a čtvrtých ročníků, bylo po zveřejnění výsledků jasné, že se čtenářská gramotnost a čtení dostane do popředí zájmu odborníků, pedagogů i laické veřejnosti. Všichni se snažili zjistit, co vězí za neúspěchem našich žáků. Mnoho neziskových organizací začalo organizovat akce na podporu čtenářství. Mnoho autorů a ilustrátorů knih pro děti přišlo s novými nápady, aby děti začaly opět dávat přednost knihám před jinými zájmy.

Jako rodič i pedagog se často setkávám s bezradností rodičů, kteří hledají inspiraci, jakou knihu dětem číst před spaním, či kterou knihu dětem nabídnout k samostatnému čtení. Ne každý se o literaturu pro děti zajímá a ne na každý má o knihách a autorech přehled. V mediích se setkáme s nabídkou knih různé kvality a zaměstnaní rodiče nemají čas se všemi tituly probírat. Proto jsem kdysi jako člen Sdružení rodičů Čtyřlístek při mateřské škole začala organizovat Večery pod lampou. Inspirovala jsem se celorepublikovou akcí Celé Česko čte dětem. Děti přišly společně s rodiči do školky a společně hráli hry inspirované některým knižním titulem pro děti. Na závěr každého večera si děti poslechly úryvek z knihy. Později jsem svoje aktivity přenesla do školního prostředí, kde jsem jako vychovatelka školní družiny začal vést kroužek s názvem Knihomil, jehož náplní není jen čtení, ale i hry a tvoření inspirované dětskou knihou. Ve své práci jsem se tedy zaměřila na děti mladšího školního věku, na čtenářství a na aktivity, které dětské čtenářství podporují.

V první části stručně charakterizují období mladšího školního věku, biologické změny v tomto období, vývoj hrubé i jemné motoriky, změny v kognitivním vývoji a proces socializace v tomto období.

Ve druhé části se zabývám motivací, která je nutná ke každé lidské činnosti. Pokusím se vymezit specifika motivace u dětí mladšího školního věku.

Třetí část mojí práce je věnovaná čtení a čtenářství. Stručně nastíním výsledky mezinárodního šetření PISA a PIRLS. Přiblížím i čtenářské desatero podle Pennaca a pokusím se na ně podívat z pohledu vychovatele a rodiče.

Čtvrtá část je věnovaná aktivitám na podporu čtenářství, které inspirovaly mě a jejichž iniciátoři se snaží zvýšit zájem dětí i rodičů o dětskou knihu již řadu let. Jsou to hlavně neziskové organizace a zájmová sdružení, jejichž činnost podporují nejen odborníci, spisovatelé, ale i známé osobnosti.

V předposlední části se věnuji aktivitám, které sama připravuji a kterým se dlouhodobě věnuji nejen v zaměstnání, ale i ve svém volném čase. Podrobněji se věnuji metodě plynulého učení Josepha Cornella.

V závěrečné části najdete popis některých lekcí, které jsme realizovala v zájmové činnosti Knihomil ve školní družině.

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Psychologie obecně vymezuje ve vývoji tři základní stádia: dětství, dospělost a stáří. V rámci těchto stádií se potom vymezují kratší vývojová stádia, zvláště v období dětství, kdy je vývoj velmi prudký. Jedno z možných dělení je toho¹:

- *Novorozenec* – od narození do 2 měsíců
- *Kojenec* – od 2 měsíců do 1 roku
- *Mladší předškolní věk* – 1 až 3 roky
- *Starší předškolní věk* – 3 až 6 let
- *Mladší školní věk* – 6 – 11 let
- *Střední školní věk* – 11 – 15 let
- *Starší školní věk* – od 15 let do 18
- *Dospělost* – od 18 do konce života – lze ji rozdělit na tři fáze

Mladší školní věk vývojová psychologie zpravidla vymezuje od 6-7 let do 11 let. Někteří autoři i toto období dělí na dvě části. Marie Vágnerová se zabývá školním věkem, tj. obdobím základní školy, jako takovým a dělí celé toto období na tři části²:

- *Ranný školní věk* trvá od nástupu do školy až do 8-9 let
- *Střední školní věk* trvá od 8-9 let do 11-12 let, kdy dítě přechází na druhý stupeň ZŠ
- *Starší školní věk* je období 2. stupně ZŠ, trvá do ukončení školní docházky

Pro tuto práci rozumíme mladším školním věkem období od nástupu do školy až do věku 11-12 let, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy. I když z hlediska čtení a čtenářství vidím podrobnější dělení lepší, neboť v každém z těchto období dosahují děti různé úrovně čtenářských dovedností.

1.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Toto období je charakteristické spíše plynulým vývojem, změny ve vývoji nejsou nijak bouřlivé. K vývoji dochází rovnoměrně ve všech oblastech. Erikson označil tuto

¹ Štefanovič, Josef, Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy, SPN, Praha, 1976, 324 s.

² Vágnerová, Marie, Vývojová psychologie I., Karolinum. Praha, 2005, 467 s., ISBN 80-246-0956-8

etapu vývoje jako *období snaživosti a iniciativy*, dítě si dokazuje svoji hodnotu výkonem, pílí, pracovitostí, snaží se spolupracovat.

1.1.1 *BIOSOCIÁLNÍ VÝVOJ*

Biosociální vývoj zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené. Na počátku období mladšího školního věku neprochází tělesný růst překotnými změnami. Jsou zde však patrné individuální rozdíly. Biologický věk nemusí vždy odpovídat věku kalendářnímu. Konec období je naopak charakterizován změnami, které souvisí s dospíváním. I zde jsou patrné individuální rozdíly. Toto období je charakteristické změnou chrupu, mléčný chrup je nahrazen stálým chrupem.

Motorika, hrubá i jemná, se v tomto období zlepšuje a zklidňuje. Pohyby jsou přesnější, úspornější a koordinovanější. Zlepšení jemné motoriky je patrné zvláště při kreslení a psaní. Dítě je v tomto věku pohybově velmi aktivní a má z pohybu radost. Začíná se zajímat o různé druhy sportu. Motorické výkony závisí nejen na vnitřních dispozicích, ale i na vnějších podmínkách, které mohou rozvoj posunout před nebo ho tlumit.

V tomto období dozrávají mnohé funkce CNS, zlepšuje se sluchová i zraková percepce. Dítě se stává vytrvalejší, pozornější, pečlivější, jeho zkoumání je důkladnější. Vnímání je méně závislé na aktuálních přáních a potřebách, stává se cílevědomým aktem. Dětská pozornost se odpoutává od celku a zaměřuje se i na detaily.

1.1.2 *KOGNITIVNÍ VÝVOJ*

Kognitivní vývoj zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějakým způsobem podílejí na lidském poznávání. Psychologie zkoumá především změnu zpracování informací a způsobu uvažování. Kognitivní vývoj může být vrozenými dispozicemi, vlivem prostředí, například způsobem výchovy a vzdělávání.

Marie Vágnerová píše: „*V době mezi 5. – 7. dosahuje zraková a sluchová percepce takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé předměty a jak je interpretuje. Vnímání se stává diferencovanější a integrovanější.*“ (2005, s. 243) Dítě v tomto období přistupuje k poznávání aktivně, není již pasivním příjemcem informací. Snaží se samo zjistit

vlastnosti předmětů a jevů, chce samo pochopit souvislosti a je v tomto cílevědomé, vytrvalé a soustavné.

Vývoj myšlení je ovlivňován činností ve škole. Postupně si osvojuje schopnost logických operací. Podle Marie Vágnerové je významnou charakteristikou logického myšlení schopnost decentrace, konzervace a reverzibility.(2005, s. 243)

„Decentrace je schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy.“ (Vágnerová, 2005, s. 243) Dítě dokáže třídit prvky podle více kritérií, hodnotit situaci z různých úhlů pohledu a opouští subjektivní vnímání okolí. Dokáže pochopit, že určitou situaci jiný člověk vnímá a interpretuje jinak.

„Konzervace je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků, či vlastností množin. Dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, i když se změní jejich vnější vzhled.“ (Vágnerová, 2005, s. 244) Znamená to, že dítě pozná stejnou slabiku, ať už je na začátku slova, uprostřed nebo na konci. Poznává počet předmětů, i když jsou srovnány vedle sebe, na sobě, nebo jinak. Bude vědět, že voda je voda, i když je v různých nádobách různého tvaru.

„Reverzibilita, tj. vratnost, je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat vratnost různých proměn, resp. myšlenkových operací. Už vědí, že když něco uděláme, situace se změní. Ale uvědomují si i možnost vrátit ji zpět do původního stavu.“ (Vágnerová, 2005, s. 245) Dítě v tomto věku chápe, že pokud ze sáčku vezme dvě kuličky, zůstane jich tam určitý počet. A pokud je potom vrátí, bude počet stejný jako na začátku. Dokáže pochopit, že pokud rohlík stojí 2 koruny, může si za dvoukorunu koupit rohlík, později, že si za 4 koruny může koupit rohlíky dva. Dítě se při řešení úkolu dokáže vrátit zpět na začátek, pokud se mu nepodaří tento úkol vyřešit správně.

S nástupem do školy se zdokonaluje také řeč. Dítě umí vyslovit všechny hlásky, používá složitější věty a souvětí, používá správně gramatická pravidla. Jeho slovní zásoba se stále rozšiřuje.

Všechny tyto schopnosti umožňují dítěti pochopit vztahy mezi písmeny a hláskami, dovede řadit písmena, pochopit vztah mezi jednotlivými písmeny, kombinovat. Umožňují mu chápat, že slovo má stálý význam, i když ho použijeme

v jiné větě a v jiné souvislosti. Tyto schopnosti tedy dítěti v tomto věku umožňují naučit se číst a pochopit čtené. A čtení mu zase naopak poskytuje rozvoj v oblasti řeči, v oblasti poznávání světa a jeho souvislostí.

1.1.3 *PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJ*

Psychosociální vývoj zahrnuje všechny proměny způsobu prožívání rolí, mezilidských vztahů nebo sociální pozice. Jde vlastně o proces socializace. Zde se projevují hlavně vnější vlivy – rodiny, vrstevnických skupin a institucí (škola).

Pro období mladšího školního věku je typická emocionální vyrovnanost. Dítě přestává reagovat impulzivně, začíná se kontrolovat a je schopné potlačit své city. Začíná se projevovat empatie, a schopnost chápat další city a jejich projevy. Vyuvíjejí se i autoregulační mechanismy. Dítě už většinou chápe, že se musí podřídit příkazu, že teď musí udělat to, co se po něm žádá a ne to, co by chtělo samo. Například, že v době vyučování se má věnovat učení a nemůže si hrát. I přesto děti v tomto věku potřebují být vedeny a musejí být kontrolovány dospělými.

Hlavní činností dětí mladšího školního věku je učení a plnění úkolů. Ani v tomto věku však nesmí chybět hra. Hra je důležitá pro zdravý vývoj dětské osobnosti a způsob odreagování se od školních a jiných povinností. Hry v tomto věku jsou samozřejmě propracovanější a mívají složitější pravidla. V tomto věku jsou vidět rozdíly mezi hrou děvčat a chlapců. Chlapecké hry bývají divočejší, originálnější a dávají přednost otevřenému prostoru. Děvčata naopak dávají přednost klidu a uzavřenému prostoru.

U dětí v tomto věku se již projevují první náznaky zájmů, i když nemívají trvalý charakter. Dítě si začíná uvědomovat svoje schopnosti a začíná se orientovat ve volnočasových aktivitách. Správně zvolená volnočasová aktivita dítě rozvíjí a případný úspěch v této aktivitě může kompenzovat školní neúspěchy.

Ať už psychologové dělí školní věk na dvě, tři či více částí, všichni se shodují na tom, že to co dítě v tomto věku nejvíce ovlivní je nástup do školy. Dítě vstupuje do nových sociálních rolí – žák, spolužák. Rozvíjí vztahy s různými lidmi mimo rodinu – nový učitel, noví spolužáci, kamarádi v zájmových kroužcích. V každé z těchto z těchto nových rolí je dítě vystaveno určitému očekávání. Musí se podřídit jistým normám chování, musí přijmout autoritu učitele. Dítě musí dosahovat výsledků, podle kterých je

hodnoceno. Je proto potřeba, aby dítě s učitelem navázalo pěkný přátelský vztah. Spolužáci jsou rovnocennými partnery a dítě se s nimi samo srovnává. Potřebuje být pozitivně hodnoceno nejen učitelem, ale i spolužáky. Snaží se získat ve vrstevnické skupině určité postavení. V tomto věku se začíná projevovat vliv vrstevnické skupiny více než vliv rodiny. Izolace dítěte od vrstevnické skupiny může vývoj dítěte negativně ovlivnit. Může se stát, že takto izolované dítě nebude v pozdějším věku umět navazovat kontakty a nebude umět správně interpretovat signály, které k němu vysílají potenciální partneři.

2 MOTIVACE

2.1 POJEM MOTIVACE

Slovo motivace má svůj původ z latinského slova „motus“, které znamená pohyb, nebo také z latinského „movere“, které znamená hýbat. Motivace je tedy něco, co „hýbe“ lidským chováním.

Milan Nakonečný vysvětluje pojem motivace takto: *„Pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovatelnou variabilitu chování, tedy proč se různí lidé orientují na různé cíle.“*³

Vágnerová ve své publikaci říká: *„Motivy lze interpretovat jako osobní příčiny určitého chování, které dávají smysl. Chování člověka mohou ovlivňovat vědomé i nevědomé motivy. V motivaci se odráží vnitřní psychický i somatický stav jedince, ale působí na ni i nejrůznější vlivy vnějšího prostředí.“*⁴

S pojmem motivace souvisí pojem hodnoty. Hodnoty znamenají něco, co člověk chce, co žádá, a mohou být ve dvou rovinách. První rovina je rovina fungování organismu a druhá rovina je rovina individuality. Funkcí motivace je tedy uspokojování potřeb osoby, tyto potřeby vyjadřují nějaký nedostatek v jeho fyzickém i sociálním bytí. Motivace v tomto smyslu zajišťuje takové chování, které vede k odstranění nedostatku. Má-li člověk hlad, nají se. Potřebuje-li kontakt s jinými osobami, jde do společnosti. Chceme-li porozumět chování druhého člověka, znamená to, že musíme rozpoznat jednotlivé motivy jeho chování. Ty souvisejí se světem lidských hodnot. Musíme tedy rozklíčovat jeho hodnotovou orientaci.

2.2 MOTIV

Motiv je pohnutka zaměřená na uspokojování určitých potřeb, je to jistá psychologická tendence narovnat určitý stav, který může pramenit buď z nedostatku, nebo z přetlaku. Pokud jedinec pociťuje nedostatek něčeho, snaží se tento nedostatek (nedostatek jídla, pití, spánku, peněz, informací...) odstranit. Stejně tak je to s přebytkem, přetlakem, jedinec se něčeho zbavit, například vzteku, napětí....

Motivy dělíme na:

³ Nakonečný M. Motivace lidského chování, Praha, Academia, 1996, 272 s, ISBN 80-200-0592-7

⁴ VÁGNEROVÁ, M. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3

- *Biologické motivy* - jedná se o fyziologické cyklické potřeby (potřeba kyslíku, potravy - hlad, žízeň), patří sem ale i motivy druhově záchovné - potřeba sexu (tužby, fantazie), poskytování a přijímání rodičovské péče.
- *Psychické motivy* - vnitřní motivace směřující k uchování vnitřního řádu a k nastolení duševní pohody. Mezi tyto potřeby patří potřeba sebeurčení, stabilní osobní identity, nalezení smyslu života, řízení se vnitřními etickými standardy. Dále pak tendence vyhledávat rozptýlení, dokazovat si schopnost řešit problémy, překonávat překážky, řídit svůj vlastní život.
- *Sociální (kulturní) motivy* - regulují mezilidské vztahy i jejich prožívání. Mezi tyto motivy patří potřeba dosažení úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu. Dalšími příklady těchto motivů jsou potřeba afiliace (sdružování se - např. za účelem kolektivního fandění...), potřeba intimity, potřeba moci.

Motivy lze dělit i na

- Primární – fyziologické – potrava, kyslík
- Sekundární – nejsou přímo spojeny s fyziologickými procesy, jsou projevem mozkové činnosti

Mezi jednotlivými motivy běžně nastávají konflikty. Jedinec se například chce věnovat dvěma věcem, ale vybrat si může jenom jednu.

Existuje mnoho motivačních teorií. Jednou z nejznámějších je teorie amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa Ten pět základních skupin lidských potřeb. Sám tyto skupiny uspořádal do tvaru pyramidy. Takto viděl jejich provázanost. Měl za to, že potřeby na nejnižších stupních musejí být uspokojovány jako první, aby pak mohly být uspokojovány potřeby na těch vyšších stupních. Ale bylo prokázáno, že v mezních situacích (například za války, při živelných pohromách...) dokáže člověk potřeby na nižších stupních potlačit a snaží se uspokojit potřeby na stupních vyšších. Za nejvyšší považuje Maslow potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry.



Fyziologické potřeby jsou chápány jako základní potřeby lidského organismu a mají nejvyšší prioritu. Skládají se převážně z těchto potřeb: potřeba dýchání, potřeba vody, spánku, vylučování a vyměšování, potřeba pohybu, přijímání potravy.

Potřeby jistoty a bezpečí jsou zastoupeny těmito potřebami: potřeba zaměstnání, potřeba příjmu a přístupu ke zdrojům, potřeba ochrany před násilím, jistota rodiny.

Potřeby sounáležitosti lze nazvat sociálními potřebami. Ty se skládají většinou z citových vztahů a patří mezi ně potřeba lásky, náklonnosti. Není-li tato potřeba naplněna, člověk cítí osamělost a úzkost.

Potřeby uznání jsou potřeby, kdy se člověk snaží, aby byl společností přijat, aby získal nějakou prestiž a byl respektován druhými. Uspokojením těchto potřeb vede k pocitu sebedůvěry.

Vrcholem Maslowovy pyramidy je *potřeba seberealizace*. Jedinec se snaží plně využít svůj potenciál a být nejlepší, jak jen to dokáže. Tyto potřeby souvisí s růstem osobnosti. Tyto potřeby jsou otevřené a souvisí s celoživotní motivací. Nenaplnění těchto potřeb nepůsobí frustraci, ale naopak jako motivační činitel. Mezi tyto potřeby patří potřeba vzdělávání, poznání, cestování, krásy a umění. Někteří jedinci však vůbec nemají touhu tyto potřeby naplňovat. Jejich jednání se odehrává na základě naplňování potřeb z nižších pater pyramidy.

Z předchozí kapitoly víme, že děti v mladším školním věku už dokážou ovládat svoje pocity, jejich chování již není tak impulsivní, tedy touží i po naplnění potřeb z vyšších pater pyramidy. Ale nemůžeme očekávat touhu po naplnění potřeb jistoty nebo sounáležitosti, pokud se nenaplní jejich základní fyziologické potřeby. Vždycky se na chuti k nějaké další činnosti projeví hlad, žízeň, nedostatek spánku nebo nedostatek pohybu.

2.3 MOTIVACE A MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Motivace může být primární neboli vnitřní a sekundární neboli vnější. Vnitřní motivací se rozumí, že dítě provádí určitou činnost jen kvůli ní samé. Neočekává žádnou odměnu, pochvalu či ocenění. Dítě je zaujaté činností, kterou provádí a má z ní vnitřní potěšení. Je k aktivitě motivované uvnitř sebe. Díky vnitřní motivaci je chování spontánnější, pružnější a tvořivější. Děti chodí do školy raději a mají radost ze svého výkonu. Vnitřní motivace se projevuje i jejich vyšší školní úspěšností. Rádi navštěvují školu, těší se do ní. Nejsou ve stresu a necítí ze strany učitele nátlak. Svě povinnosti plní raději než děti s vnější motivací. Vnitřně motivované děti mají lepší schopnost k zapamatování si a vykazují větší schopnost pojmového učení. Pokud vnitřní motivace není značná, můžeme ji zvýšit. Žák má potřebu zažít úspěch. Každý výkon má svou odměnu, odměna je i výsledek práce. Musíme děti neočekávaně chválit, hlavně zaslouženě a upřímně. Důležité je měnit činnosti a aktivity a plánovat cíle.

Sekundární motivace naopak vychází z vidiny jisté odměny nebo naopak hrozícím trestem. Činnost dítě provádí proto, že nástrojem pro dosažení vnějších motivačních činitelů je například odměna nebo vyhnutí se trestu. Ve vyučovacím procesu se děti často učí pod vlivem vnější motivace. Žáci s převládající vnější motivací jsou méně sebevědomí, hůře se přizpůsobují školnímu prostředí a projevuje se zde i horší školní úspěšnost. Děti mladšího školního věku potřebují motivaci, která k nim přichází zvnějšku. Největší motivací malého školáka bývá pochvala - od rodičů, od učitele. Pochvala je odměnou za chování jedince, které je pozitivní a přináší radost i člověku, který vychovává. Vychovávanému působí radost a uspokojení. Pochvala může být verbální, může to být úsměv, pohlazení, objetí nebo jiný projev náklonosti. Pochvala motivuje děti mladšího školního věku více než trest. Ve školním prostředí je nejčastější

odměnou známka. Jinou známku než jedničku mnoho dětí nevnímá jako odměnu, ani jako pochvalu, byť ve slovním hodnocení je dvojka označena jako chvalitebná a trojka jako dobrá. Děti berou tyto známky jako selhání, mají pocit, že se jim něco nepovedlo. Je proto vhodné hodnotit čtení jinak než známkou. Použít například slovní hodnocení, které by zahrnovalo nejen hodnocení dosažených dovedností, ale i píli a zaujetí. Potom by děti četly pro radost z příběhu a ne pro známku.

S nástupem vlivu vrstevníků nastupuje i potřeba být uznáván mezi kamarády. Tady hodně záleží na složení třídy. Někdy spolužáci dokáží nějakou dovednost náležitě ocenit, jinde se naopak tato dovednost může stát terčem posměchu. Zvlášť mezi chlapci se cení nějaká fyzická přednost – rychlost, síla, mrštnost.

Další motivací pro takto staré děti je pocit sounáležitosti, náklonosti. Pokud se dítě něco naučí, stane se jiné dítě, které už tuto dovednost ovládá, jeho kamarádem, projeví mu nějakou náklonost. Nebo se stane členem nějaké „party“

Další vhodnou motivací dětí mladšího školního věku jsou soutěže. Děti tím chtějí uspokojit svou potřebu vyhrát. Využívání soutěží má svá pozitiva, ale i negativa. Většinou vyhraje žák, který ve třídě v dané činnosti vyniká. Ostatní tím pádem nemají šanci svou potřebu uspokojit. Vítězem se tedy často stávají ti samí žáci. Ostatní žáky může tato činnost nudit. Předem znají vítěze a nemají motivaci k výkonu, když výsledek už znají dopředu. Dítě v pozici vítěze se nenaučí prohrávat a v budoucnu to může mít vliv na jeho chování. Pedagog by měl tedy soutěže střídát, zaměřit je pokaždé na různé dovednosti, jak na manuální činnost, sociální inteligenci, tak na umělecký talent apod., aby pocit vítězství mělo možnost zažít co nejvíce dětí. Pokud rozděluje soutěž na týmy, mají šanci vyhrát i méně nadaní žáci. Motivuje tím celou třídu

Motivace u dětí mladšího školního věku musí být soustavná. Nestačí děti k jedné činnosti motivovat jednou, musíme děti motivovat opakovaně, před danou činností vždy znovu. Pokud budeme vycházet z jejich emocionálního vývoje, nejlepší motivací k jakékoli činnosti je hra. Navíc se při hře děti mohou zlepšovat v mnoha dovednostech a spoustu se toho naučit. Při hře si děti ani neuvědomují, že se učí. Hrou se dá opakovat učivo nebo ho fixovat. Největší vliv má hra na rozvoj sociálních kompetencí – při hře se rozvíjí spolupráce, empatie, schopnost řídit, schopnost se podřídit, ustoupit. Hra má

v životě dětí mladšího školního věku nezastupitelnou socializační funkci. Hra děti zbaví napětí, může je pozitivně naladit na následující činnost a může jim poskytnout prostor, kde mohou předvést i jiné dovednosti, než jsou ty školní. I když má hra určitý cíl, navozuje pozitivní klima v kolektivu a plní relaxační funkci.

3 ČTENÍ A ČTENÁŘ

3.1 VYMEZENÍ POJMU ČTENÍ

Pojem čtení zkoumají mnohé vědy ze svého úhlu pohledu. Čtení zkoumá například literární věda, psychologie, pedagogika, antropologie a další vědní obory. Vysvětlován je různě. Např. Nový encyklopedický slovník češtiny vysvětluje pojem čtení jako *vnímání psané formy jazyka, porozumění psanému textu*.

Olga Zelinková (2015, s. 79) vymezuje ve čtení dvě oblasti – techniku čtení a porozumění. Techniku čtení neboli dekodování charakterizuje jako *zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem, zrakoprostorové uspořádání tvarů, spojení zvuků ve správném pořadí*. Porozumění textu popisuje jako psycholingvistickou činnost, při které *dochází ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem*.

3.2 ČTENÁŘ

Význam slova čtenář můžeme chápat jen jako osoba, která čte, předčítá. Pojem čtenář může být vnímán i jako „přijímač“ nebo „příjemce“ nějakého psaného textu. Ale nejčastěji je pojem čtenář definován jako člověk, který *umí číst, vnímá čtený text a je v interakci s daným textem*.

Helšusová (2012) ve své publikaci používá rozdělení na čtenáře a nečtenáře. Kritériem rozdělení je pravidelnost čtení a počet knih, přečtených za jeden měsíc. Zmiňuje také, že polovinu dětí můžeme označit za čtenáře, mají dobře osvojenou techniku čtení, dobře vnímá text, rozumí čtenému a čte ráda. Naopak nejméně jedna čtvrtina dětí nemá dobře zvládnutou techniku čtení a čtení je nebaví.

3.3 METODY VÝUKY ČTENÍ

Metoda výuky čtení může být jedním z rozhodujících faktorů, zda se dítě stane čtenářem nebo ne. Správně zvolená metoda výuky čtení by mohla zajistit nejen správné zvládnutí techniky čtení, ale napomoci i porozumění čtenému.

Metody čtení se dělí do dvou základních skupin – metody syntetické a metody analytické. Syntetické metody vycházejí z jednotlivých prvků (písmeno, hláska), které se potom spojují v celek. Při užití těchto metod se společně se čtením učí i psaní. Metody analytické naopak vycházejí z celků a postupně vedou k poznání jednotlivých prvků, z kterých se celek skládá. Při užití analytických metod se výuka čtení a psaní odděluje. Psaní se odsouvá na pozdější dobu.

Metod výuky čtení je celá řada, zde uvádím jen některé, zejména ty, které se nějakým způsobem zapsaly do našeho školství.

3.3.1 SYNTETICKÉ METODY

Mezi tyto metody patří **metoda písmenková**, žáci se nejdříve učili názvy písmen, a potom se učili jejich tvary. Pak spojovali písmena do slabik a slabiky do slov. Žáci nejdříve vyslovili název písmena a teprve potom slabiku.

Např.: slabiku sy četli: es – ypsilon = sy

Pak následovalo odříkávání slabik bez pojmenování písmen. Žáci začali číst, až když znali zpaměti velké množství slabik. Metoda byla založena na mechanickém čtení, na memorování velkého počtu slabik beze smyslu.

Další metodou je **metoda hláskovací**. Při použití této metody se nevyslovuje název písmene, ale pouze odpovídající hláska. Doporučovalo se jednotlivé hlásky spojovat do slabik a pak slabiky do slov.

Např.: m – a = ma, l – á = lá, malá

Další známou a znovu objevenou metodou je **metoda genetická (Kožišková)** založená na principu vývoje písma. Děti se ze začátku učí číst i psát jedinou abecedu – velká tiskací písmena. Klade se na důraz na porozumění čtenému textu. Děti neslabikují. Postupně se učí číst malá tiskací písmena a nakonec psací. Tuto metodu použil Josef Kožíšek v učebnici Poupata (1927) a někdy byla tato metoda označována jako vrchol všech syntetických metod.

3.3.2 ANALYTICKÉ METODY

Jednou z nejznámějších analytických metod je **metoda globální**. Tvůrcem této metody je Belgičan Ovide Decroly, který ji zavedl pro děti, které byly duševně opožděné a pro předškolní děti. Globální metoda vychází z celku – slovo nebo věta.

Postupným vývojem žák dojde k jeho rozboru. Podle globální metody prochází čtení 4 obdobími – období paměti, období analýzy, období samostatného čtení a období pokračujícího výcviku. Ne všechny děti procházejí těmito obdobími stejně, uvádí se, že pomocí této metody se žáci naučí číst za 6 – 18 měsíců. Kladem globální metody je motivace dětí přiměřenou a zajímavou četbou.

V našich školách nejčastěji a nejdéle užívaná metoda ve výuce čtení je **analyticko-syntetická metoda** nazývaná taky **hlásková**. Tato metoda byla rozpracována již v roce 1864 K. D. Ušinskim. U nás je považován za autora této metody J. V. Svoboda. Vychází z mluvené řeči, děti se učily analyzovat slova ve složky – slabiky a hlásky. Po vyvození hlásky se děti naučily poznat písmeno a číst otevřené slabiky. Svoboda jako pomůcku používal skládací abecedu.

Analyticko-syntetická metoda byla v roce 1951 povolena jako jediná výuková metoda. Při této metodě se užívá analýzy (rozklad slov na slabiky a hlásky) a zároveň syntézy (spojování hlásek do slabik a slabik do slov).

V publikaci *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy* (Brno: Paido, 1999) autoři zmiňují, že podle posledních výzkumů se ukazuje, že *„určitá část dětí má problémy s analýzou. Tyto děti můžeme naučit číst pouze syntetickou metodou... Učitelé by tedy neměli pracovat pouze jednou metodou, ale mají vycházet z potřeb jednotlivých žáků.“*

3.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Gramotnost jako taková je vnímána jako dovednost číst, psát a počítat. Zjednodušeně by se tedy dalo říct, že čtenářská gramotnost je dovednost číst. Definice čtenářské gramotnosti jsou ale mnohem podrobnější a vnímají čtenářskou gramotnost mnohem širěji, než jen prostou dovednost číst.

Jedna z definic čtenářské gramotnosti použitá v tematické zprávě ČŠI ke čtenářské gramotnosti z roku 2011 říká: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začlenění do společnosti.“*

Ve stejné zprávě najdeme i další definici čtenářské gramotnosti, tentokrát převzatou z informačního panelu VÚP z roku 2009: *„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. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

Měřením a srovnáváním výsledků vzdělávání žáků se dlouhodobě zabývá projekt PISA (Programme for International Student Assessment). Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků. Pro účely PISA je čtenářská gramotnost definována takto: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.*“ (PISA, 2015, s. 27) V šetření z roku 2015 byla úroveň českých žáků pod průměrem zemí OECD, i přesto, že se výsledek českých žáků zlepšil. Ve výsledcích PISA se také ukazuje, že úroveň čtenářské gramotnosti je lepší u dívek než u chlapců.

Dalším projektem, který se věnuje srovnávání úrovně čtenářské gramotnosti, tentokrát u žáků 4. ročníků, je mezinárodní projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Pro potřeby PIRLS je čtenářská gramotnost definována takto: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Koncepční rámec PIRLS, 2016, s. 4) V národní zprávě z roku 2015 se můžeme dočíst, že čeští žáci dosáhli nadprůměrných výsledků. Od počátku projektu došlo k výraznému zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti, avšak oproti předchozímu šetření z roku 2011 čeští žáci spíše stagnují. Šetření PIRLS stejně jako šetření PISA zjistilo, že lepších výsledků dosahují dívky.

3.5 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

Podle J. Tomana *rozhodující podíl na čtenářské výchově dětí mladšího školního věku mají rodiče.*(1999, s. 9) Jejich pozitivní příklad, který vede k nápodobě. Pokud čtou rodiče, děti je napodobují. Rodiče vytvářejí podnětné prostředí pro malé čtenáře. Důležití jsou diskuze o knize, kterou děti zrovna čtou. Rodiče svým zájmem dávají jasný signál, že čtení je správné trávení volného času. Rodiče by měli i v tomto věku

dětem předčítat, mladší školáci ještě nejsou tak zdatní čtenáři a čtení jim nemusí dělat takové potěšení, jak si rodiče myslí. Svoji důležitou úlohu má i společné čtení dětí a rodičů a je jedno, zda společně čtou knihu, časopis nebo jen recept v kuchařské knize.

Četbu mohou ovlivnit i starší sourozenci. Starší sourozenec bývá tomu mladšímu vzorem, mladší dítě se snaží být jako on, napodobuje ho a chce se mu ve všem vyrovnat.

Starší děti se začínají při výběru knih osamostatňovat, zde se projevuje vliv vrstevnické skupiny, popularita knížky nebo její filmové zpracování. Neopomenutelný vliv při výběru hodnotné četby mají i pracovníci dětského oddělení veřejné knihovny.

Existují ale i činitelé, které ovlivňují dětské čtenářství negativním způsobem. Je to například nezvládnutí čtenářské techniky. Neboť jak zmiňuje J. Toman, *úroveň čtení podmiňuje i kvalitu čtenářství*. (1999, s. 17) Dalším takovými činiteli je televize a další média. Televizní produkce pro děti může být i podnětná a vzdělávací, ale stále je pro dětského diváka recepčně jednodušší. Dítě nemusí při sledování vynakládat tolik úsilí, jako při čtení. Proto některé děti dávají televizi přednost před knihou. Dalším faktorem, který může ovlivnit čtenářství, je dostupnost kvalitní literatury. Při koupi nové knihy je mimo jiné určující i cena knihy, která u kvalitní literatury pro děti není nijak malá. Mnozí rodiče se v tvorbě pro děti neorientují, někteří nemají čas se vhodnému výběru věnovat. V mnoha obcích chybí obecní knihovna, nebo místní knihovna není dostatečně vybavená. To, co dále negativně ovlivňuje dětské čtenářství, jsou další volnočasové aktivity. Dnešní děti mají velmi málo neorganizovaného volného času. Jejich zaměstnaní rodiče jim v dobré víře zaplní volný čas různými zájmovými aktivitami – sport, studium cizích jazyků, hra na hudební nástroj, a potom dětem na čtení nezbyvá čas a chybí i energie.

Hana Košťálová velmi pěkně formulovala souhrn základních podmínek pro rozvoj čtenářství:⁵

⁵ Košťálová, Hana, *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, Praha, ČŠI, 2010, 65 s.

1. *Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.* O tom už této práci byla řeč, pokud dítě vidí, že čtou rodiče, prarodiče, sourozenci, považuje čtení za věc běžnou a hodnou nápodoby.

2. *Čas - dostatek, pravidelnost, četnost:* Dětem mladšího školního věku musíme nechat na čtení dost času. Znamená to, že jim zadáme přiměřeně dlouhý text, tak aby ho stihli přečíst i ti, kteří techniku čtení dostatečně neovládají

3. *Předčítání* Děti mají rády příběhy, rády si je poslechnou a předčítání mají rády, nemusejí vynakládat tolik energie jako při čtení. Poslech předčítaného funguje jako relaxace a dobře se hodí do odpočinkové činnosti školní družiny

4. *Dostupnost knih a textů.* To znamená, že dětem nabídneme množství textů ke čtení. Nemusejí to být pouze knihy, dětem mladšího školního věku se líbí i časopisy, komiksy.

5. *Vlastní volba.* Děti by si samy měly vybrat, co budou číst, vyjdeme-li z předchozího bodu a děti budou mít širokou nabídku, jistě si něco vyberou.

6. *Četba celých textů:* Děti by měly mít možnost číst celou knihu, ne jen krátké úryvky.

7. *Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení.* Všichni by měli mít možnost podělit se o to, co zrovna čtou. Jaké jsou jejich dojmy ze čteného, ale i to, že se jim kniha nelíbí.

8. *Čtení je propojeno se psaním.* Děti si vedou záznam četby, záznam ve čtenářském deníku funguje jako zpětná vazba, dítě si znovu oživí příběh. Čtenářství podporuje i psaní vlastních textů.

9. *Učitelé umějí čtení vyučovat. Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.* K tomuto bodu musím dodat, že podle některých průzkumů žáci uvádějí, že nejméně je ke čtení motivují právě učitelé a školní výuka literatury.

10. *Učitelé čtou.* Učitelé čtou nejen literaturu pro dospělé, ale i knihy pro děti a mají o nich přehled. Měli by být schopni doporučit dětem vhodnou knihu a operativně

reagovat na jejich zájem. Netrvat na seznamu četby, který někdo vypracoval před mnoha lety. (Košťálová et al., 2010).

4 AKTIVITY NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ

V České republice je čtení a čtenářská gramotnost v popředí zájmu odborníků i některých zájmových skupin. Výsledky v šetření PISA i PIRLS ukázaly, že české děti na tom se čtenářskou gramotností nejsou nejlépe. Mnoho aktivistů to utvrdilo v myšlence nějak čtení vrátit zpět do rodin, ukázat dětem i dospělým cestu ke knize a ke čtení.

4.1 CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM

Jedním z nejznámějších projektů je projekt Celé Česko čte dětem realizovaná neziskovou organizací se stejným názvem. Kampaň začala v roce 2006, záštitu nad ní převzal prezident Václav Havel. Hlavním posláním celé kampaně je spojit rodinu společným předčítáním. Po celé republice jsou organizovány akce, na kterých slavné osobnosti z regionu předčítají z knihy, kterou mají rády. Organizátoři připravují k tomuto čtení další doprovodný program – společné tvoření, psaní a další aktivity.

V rámci celé kampaně probíhá několik dalších projektů. Například projekt Moje první kniha, který si klade za cíl apelovat na zastupitele města, aby svým novým občánkům darovali nějakou hodnotnou knihu a podpořili tak jejich správný vývoj.

Další aktivitou této neziskové organizace je Týden čtení dětem v ČR. Na webových stránkách se mimo jiné můžeme dozvědět, co je cílem. *„Prostřednictvím TÝDNE ČTENÍ DĚTEM chceme široké veřejnosti ukázat, že každodenní čtení dítěti pro radost je nejúčinnější metodou výchovy čtenáře - člověka samostatně uvažujícího, s rozsáhlými vědomostmi, které je sám schopen dále rozšiřovat. Člověka kulturního, jenž postupuje eticky, člověka s představitostí, který si v životě umí poradit rozumem, nikoli silou.*

Nezisková organizace Celé Česko čte dětem pořádá i další projekty, které jsou zaměřeny na předčítání dětem, např. Čtení dětem v nemocnici, Babička a dědeček do školky a další.

4.2 ČTENÍ POMÁHÁ

Tento projekt začal v roce 2011. Cílem tohoto projektu je každoročně rozdělit 10 milionů korun na dobročinné účely. Čtenář se zaregistruje na stránkách www.ctenipomaha.cz. Každý školák, který se zaregistruje, si vybere z nabídky knihu, kterou přečetl. Vyplní krátký test, pokud odpoví na všechny otázky, které se týkají vybrané knihy, správně, získá kredit 50 korun, které pak může věnovat na projekt, který si vybere. Pokud test nevyplní správně, může jej po nějaké době opakovat. Pokud v seznamu nenajde knihu, kterou četl, může dát podnět k tomu, aby ji tvůrci projektu do seznamu zařadili. Knihy jsou rozděleny do několika kategorií podle věku čtenáře. Knihy do projektu vybírá odborná porota, v čele této poroty je Zdeněk Svěrák.

4.3 KNIHOVNY

Veřejné knihovny jsou nedílnou součástí každé obce. Obecní knihovnu mívají i malé vesničky. Hlavním úkolem knihoven je půjčování knih. V době internetu je jasné, že to ale nestačí. Knihovny se postupně stávají kulturním, společenským a vzdělávacím centrem v obci. Pořádají besedy pro veřejnost, na které zvou autory i ilustrátory knih. V čítárnách nabízejí ke čtení i posezení u kávy. Pořádají odborné přednášky a vzdělávací programy pro školy.

Pracovníci knihoven si byli a jsou dobře vědomi toho, že děti čtou méně, a že je pro děti těžké odolat takový svodům, jako je televize a počítač. Přišli proto s projektem Noc s Andersenem. První Noc s Andersenem se konala už v roce 2000 v Uherském Hradišti. Malí čtenáři zažijí noční dobrodružství v prostorách knihovny. Součástí programu je čtení a předčítání. Každý rok je pro tuto akci inspirací jiná kniha, většinou od autora, jehož významné výročí si v ten daný rok připomínáme. V posledních letech se do tohoto projektu mohou přihlásit nejen dětská oddělení veřejných knihoven, ale i školní knihovny a další zájmové útvary jako Skaut.

Mnohá dětská oddělení připravují v rámci projektu Už jsem čtenář pro prvňáčky pasování na čtenáře. Děti musejí prokázat, že se během první třídy naučily číst, za odměnu dostanou knihu, vydanou speciálně k této příležitosti. Kniha je svým tématem i úpravou určena prvňáčkům. Projekt Už jsem čtenář připravuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR.

4.4 ČTENÁŘSKÉ KLUBY

Čtenářské kluby je projekt obecně prospěšné společnosti Nová škola. Je to nevládní nezisková organizace, která podporuje inkluzivní vzdělávání menšin. V rámci čtenářských klubů chtějí autoři projektu ukázat radost ze čtení a z příjemného času stráveného nad knihou. Pro klubovou práci vytyčili tři pilíře:

- sdílení vlastního čtenářství spolu s doporučováním si četby navzájem (zde klademe důraz na vrstevnické doporučení, které je hlavním faktorem při výběru knihy a v motivaci k četbě vůbec)
- "odcházej domů s knihou" - půjčování knih domů – podle jasně daných pravidel, která si každá škola individuálně nastaví,
- „čti si přímo v klubu“ během samotné schůzky s důrazem na samostatné čtení knih dle vlastního výběru formou dílny čtení.

Do činnosti klubů se zapojují jak pedagogové, tak pracovníci knihoven. Připravují pro děti pestrý program, kde je čtení prokládáno dalšími herními a výtvarnými aktivitami. Žáci čtou knihu vlastního výběru v průběhu doby vymezené na čtení, v místnosti je ticho a každý má svoji knihu. Podle věku nebo podle složení skupiny mají na čtení vymezeno 5 – 20 minut. Žáci si poté mohou o knihách společně povídat a navzájem si doporučovat další knihy ke čtení. Vybranou knihu si mohou odnést domů, takže je sníženo riziko, že o ni ztratí zájem, než do čtenářského klubu opět přijdou. Podle průzkumu se asi u 45 % dětí zlepšila čtenářská technika a zvýšil zájem o čtení.

5 ZÁJMOVÁ ČINNOST ŠKOLNÍ DRUŽINY KNIHOMIL

Když jsem v roce 2011 nastoupila jako vychovatelka do školní družiny, záhy jsem zjistila, že v programu chybí jakákoli činnost, která by podporovala správný vztah ke čtenářství. Děti sice plnily domácí úkoly, jejichž zadáním bylo čtení textů z čítanky, ale byla to školní práce. Nemotivovala děti k dalšímu čtení, k objevování nových knih, hledání krásy a humoru v textu. Nepodporovala jejich zájem o čtení ani pěknou ilustrací, vůní, ani zajímavou obálkou.

5.1 VEČERY POD LAMPOU

Jak jsem zmínila v úvodu této práce, připravovala jsem pro rodiče s dětmi Večery pod lampou.

5.1.1 CÍLE

Hlavním cílem těchto večerů bylo seznámení s novou knihou, inspirace pro rodiče, co dětem nebo s dětmi číst. Podle námětu knihy se k tomuto cíli přidružily další dílčí cíle. Jednotlivé činnosti rozvíjely u dětí jemnou i hrubou motoriku, různé sociální kompetence, při honičkách rozvíjely orientaci v prostoru, rozvíjeli i jazykové dovednosti, rozšiřovaly slovní zásobu, rozvíjely i vnímání uměleckých děl, např. skladby vážné hudby, obrazy, fotografie.

5.1.2 STRUKTURA

Struktura tohoto večera byla jednoduchá. Hned v úvodu se děti i rodiči sesedly a poslechly si krátkou ukázkou z knihy, která byla námětem našeho setkání. Tím jsme mohli navodit příjemnou a klidnou atmosféru a zároveň dětem, které byly ostýchavější, dát prostor k seznámení se s okolím. Potom následovala krátká hra inspirovaná tématem knihy, která byla středem našeho zájmu. Hlavním cílem této hry bylo navození přátelské a veselé atmosféry, děti dostaly další prostor k adaptaci na prostředí a nové lidi. Pak následovaly aktivity, které vycházely přímo z příběhu. Tyto aktivity měly další dílčí cíle. Například rozvoj jemné motoriky, rozvoj pohybových dovedností, rozvoj postřehu a další. Některé aktivity byly pohybové, některé výtvarné a jiné hudební. Na závěr si děti lehly na přinesené polštářky, některé se usadily maminkám nebo tatínkům na klín a poslechly si přiměřeně dlouhou ukázkou z knihy.

Tyto večery pořádalo Sdružení rodičů Čtyřlístek s podporou mateřské školy, ke které sdružení patřilo. Konaly se pravidelně třikrát za rok a navštěvovalo je vždy v průměru 15 dětí se svými rodiči nebo prarodiči.

5.2 KNIHOMIL

Pokusila jsem se svoje zkušenosti z mateřské školy přenést do prostředí zájmového vzdělávání školní družiny. Vznikla zájmová činnost školní družiny, jejíž název měl napovědět, že předmětem zájmu budou hlavně knihy. Cílem literárních setkávání bylo představit dětem novou knihu, ukázat, že čtení a knihy mohou být zábavné, ukázat dětem podle čeho vybírat knihu ke čtení. Ze začátku jsem pracovala s dětmi od 9 do 11 let. Ve skupině, se kterou jsme pracovala, bylo 20 dětí, složení skupiny se měnilo podle toho, jak děti z družiny odcházely do dalších zájmových útvarů. Skupinu tvořili chlapani i děvčata, chlapců bylo více. Z výše zmíněných podmínek je jasné, že všechny aktivity se nedařily, jak měly. Největší pozornost měly děti na začátku, kdy probíhala motivační hra. Potom zájem dětí opadl. Navíc činnost celé skupiny narušovaly děti, které se k těmto aktivitám stavěly hned od začátku negativně. Bylo třeba udělat v celém projektu změny.

5.2.1 CÍLE

Hlavní cíl této aktivity se nezměnil. Stále jím bylo představení nové knihy a ukázat, jak zábavné může být čtení. Zároveň každé naše setkání kladlo důraz na rozvoj sociálních kompetencí – spolupráce, empatie, a rozvoj komunikačních kompetencí. Změna nastala v dílčích cílech, pro každé setkání byly stanoveny nové dílčí cíle podle námětu knihy. Například seznámení s přírodou a poznávání hmyzu s knihou *Mizící hmyzíci*. Rozvoj vypravěčských dovedností s knihou *Pohádkový kolotoč*. Seznámení s pojmy rým, verš, báseň při čtení z knihy *Obrázkové básničky*. Další dílčí cíle vyllynuly z činností, které jsem na jednotlivé lekce připravila – rozvoj jemné, a hrubé motoriky, rozvoj sluchového a zrakového vnímání, rozvoj prostorové orientace, rozvoj dalších smyslů – čich, chuť, hmat, rozvoj spolupráce, rozvoj mimiky, hlasového projevu, mluveného projevu, pohybové improvizace, zpěv, rytmus a další. Důležitým bodem každého setkání byla i reflexe, při které měly děti prostor k vyjádření dojmů z aktivit, které absolvovaly.

5.2.2 VNĚJŠÍ PODMÍNKY

Pro zajištění klidného průběhu celé zájmové činnosti bylo potřeba pevně stanovit dobu, kdy se budou děti setkávat a zajistit nerušený průběh celého setkání. Děti se do zájmové činnosti přihlašovaly na začátku školního roku. Tím bylo zajištěno, že počet dětí a složení skupiny se během školního roku změní jen minimálně. Rodiče byli seznámeni s dobou, kdy bude Knihomil probíhat, a oni následně zajistili návaznost dalších kroužků svých dětí tak, aby nemusely odcházet uprostřed setkání. Délka každého setkání byla stanovena na 1,5 hodiny. Skupina byla složená z 12 dětí, chlapců i děvčat. Věk dětí ve skupině byl 7 – 10 let. Pro činnost zájmového kroužku byla vyčleněna jedna třída školní družiny, kde jsem si prostor upravila vždy podle potřeb dané lekce.

5.2.3 PRŮBĚH LEKCÍ KNIHOMILA

Při přípravě jiných činností ve školní družině jsem v knihovně našla knihu Josepha Cornella *Objevujeme přírodu – Učení hrou a prožitkem*. Autor v ní kromě jiného představuje svoji metodu plynulého učení (*flow learning*). Sám autor tuto metodu používá při environmentální výchově, ale jak zmiňuje ve své knize, *metodu plynulého učení není třeba omezovat pouze na zkoumání přírody*. (Praha 2012, s. 44) Po podrobnějším seznámení s touto metodou, jsem se znovu zaměřila na to, jak tvořím program jednotlivých lekcí zájmové činnosti a zjistila jsem, že používám velmi podobný systém řazení aktivit, jaký používá J. Cornell ve svých lekcích s využitím metody plynulého učení.

Metoda plynulého učení má čtyři fáze:

- Probuzení nadšení
- Zaměření pozornosti
- Přímý prožitek
- Sdílení inspirace

První fáze této metody je hravá. Jejím cílem je pomocí zábavné hry a činnosti rozproudit energii. Začátek každého učení je důležitý, hned po několika minutách se děti rozhodnou, zda se budou bavit a nadšeně se zapojí, je tedy na vedoucím, jakou

aktivitu vybere, aby děti opravdu zaujal. Do první fáze patří úvodní motivační hry, většinou honičky, které mají probudit a rozproudřit v dětech energii. Honičky jsou inspirované knihou, která nás lekcí provází. Například při čtení z knihy *Z deníku kocoura Modroočka* byl „honič“ kocour, a ti, kdo utíkali, byli myšky. Při čtení z knihy *Dráček Mráček* byly role v honičce pojmenovány podle hlavních postav knihy – Míša a dráček Mráček. Někdy je třeba naopak energii dětí usměrnit, potom je dobré zařadit klidnější relaxační hru se složitějšími pravidly, aby se děti zkoncentrovaly a zároveň si odpočinuly od předešlé činnosti a byly tak připraveny na další aktivity.

Druhá fáze, fáze pozornosti, slouží jako překlenutí mezi hravými aktivitami a aktivitami, které vyžadují tichou a soustředěnou pozornost. Někdy se děti ještě nedokázaly úplně zkoncentrovat, mají ještě příliš energie, a tak je třeba zařadit hru, která je sice pohybová, ale už se zaměřuje na nějakou konkrétní dovednost, zapojí nějaký konkrétní smysl – zrak, sluch, hmat, ale i chuť. Děti při hře zaměří pozornost právě na něj. Jsou například hry se zavázanýma očima, kdy se děti zaměřují na sluch nebo hmat. Vhodné jsou rychlé hry, při které se nesmí mluvit. Může to být krátká písnička nebo tanec.

Třetí fáze vyžaduje aktivity, které vtáhnou děti přímo do děje. Vycházejí přímo z příběhu knihy. Vyžadují maximální soustředění, zajistí dětem silný prožitek. Jsou to hry a aktivity, kdy se děti mohou stát jedním z hrdinů příběhu, nebo mohou tvořit příběh nový. Mohou to být krátké etudy, kdy si děti domyslí nastíněný příběh, nebo vytvoří příběh naprosto nový. Mohou to být pohybové etudy, mohou to být hry na básníky, kdy děti dotvoří krátkou básničku.

Poslední čtvrtá fáze je vlastně takovou reflexí celé lekce. V této fázi jsou děti připravené vyslechnout čtený příběh. Jsou zklidněné, mají mysl připravenou hlubším zážitkům. Je tu také prostor na vyjádření svých dojmů z knihy, dojmy z jednotlivých her. Děti mohou vyjádřit svoje dojmy slovně, výtvarnou aktivitou nebo psanou formou. Někdy ze závěrečné fáze může vzniknout i krátké představení pro rodiče.

Ne všechny lekce *Knihomila* jsou strukturované podle metody plynulého učení. Jednou za čas si všechny děti donesou knihu, kterou zrovna čtou, nebo je pro ně nová, dostaly ji jako dárek, nebo si ji zrovna půjčily v knihovně. Pak následuje po úvodní

rychlé pohybové hře povídání a čtení. Každé z dětí ostatním povypráví o tom, jak se kniha jmenuje, kdo je autorem, zda má ilustrace, jestli ji už četly, co je zaujalo, proč si třeba tuto knihu vybraly, nebo zda ji dostaly jako dárek. Na závěr každého povídání mohou nahlas přečíst krátkou ukázkou. Jakmile všechny děti představí svoji knihu, mohou si je vzájemně vyměnit a prohlédnout, případně i půjčit domů, pokud to majitel dovolí. Někdy se stává, že přinesená kniha děti tak zaujme, že se celou hodinu a půl věnujeme této knize. Improvizovaně zařazujeme etudy, zpívání, tvoření. Některé náměty k činnostem vycházejí přímo od dětí. Při každé zájmové činnosti je totiž důležitá participace dětí na tvorbě programu. Mají pak k jednotlivým činnostem hlubší přístup. Pokud si děti samy nějakou aktivitu připraví, zažijí pak případný úspěch, pokud se příprava povede, nebo taky neúspěch, pokud se nepovede. To jim pak může být motivací k další přípravě.

Po úpravách ve struktuře lekcí Knihomila jsme s kolegyněmi hodnotily, zda se práce v zájmové činnosti zlepšila, nebo ne. Na všech stranách bylo vidět výrazné zlepšení, děti chodily do Knihomila rády, a některé několik let po sobě.

5.2.4 *DESATERO PODLE PENNACA*

Daniel Pennac, vlastním jménem Daniel Pennacchioni, je francouzský spisovatel, je autorem knih pro dospělé i pro děti. Vystudoval pedagogiku a literaturu a vyučoval na druhém stupni a na gymnáziu. Ve svém díle *Comme un roman*.⁶ V této knize uvažuje o tom, proč současné děti čtou stále méně, a jakým způsobem jim předat radost ze čtení. V této knize formuloval *deset nezadatelných práv čtenáře*. Z tohoto desatera jsem se snažila vycházet při výběru knih a témat našeho Knihomila.

1. *Právo nečíst*

I když jsem předpokládala, že do Knihomila budou chodit děti, které čtou rády, nijak mě nepřekvapilo, že se našly děti, které nečetly. Možná měli rodiče představu, že právě tato zájmová činnost je ke čtení přivede. Ale děti prostě mají právo nečíst, to že zrovna nečtou, má jistě nějaké vysvětlení. Buď nenašly vhodnou knihu, nebo se zrovna více věnovaly sportu, nebo nečetly knihy, ale časopisy, návody ke hrám. Nijak jsem se nad tím nepohoršovala, nekárala ani nenutila ke čtení. Říká se, že trpělivost růže přináší.

⁶ Pennac, Daniel, *Jako román*, Mladá fronta, Praha, 2004, 120 s., ISBN 80-204-1140-2

Budeme-li trpělivě dětem nabízet knihy, nebudeme-li na ně vyvíjet nátlak, určitě si ke čtení cestu najdou.

2. *Právo přeskakovat stránky*

Pennac ve svém díle varuje před tím, aby se dětem předkládaly zjednodušené převyprávěné verze klasických knih. Doporučuje nechat děti, aby si samy vybraly v knize, co je baví a klidně přeskocit „nudné“ pasáže. Takto číst klasické dílo je mnohem lepší, než číst zjednodušenou verzi, která ztratila onoho „ducha“, který z knihy učinil klasickou. Dětem v Knihomilovi představuji knihy z mého pohledu kvalitní, od prověřených autorů pro děti. Snažím se číst a nabízet i knihy psané pro nás již archaickým jazykem. Při čtení těchto děl se snažíme s dětmi „vyluštit“ některé archaické výrazy a tím máme další podněty k přemýšlení o jazyce.

3. *Právo knihu nedočíst*

Nemáme právo nutit dítě přečíst úplně celou knihu, když se mu nelíbí. S knihami je to jako s lidmi, některé nám hned padnou do oka, k jiným si musíme najít cestu a některé prostě necháme být. Může se stát, že během četby, objeví jinou, mnohem zajímavější knihu, jejíž příběh okouzlí natolik, že předešlou knihu odloží.

4. *Právo číst tutéž knihu znovu*

Ve školním prostředí jsou děti většinou hodnoceny za množství přečtených knih. Ale není špatně, když si nějaké dítě najde partnera v podobě knihy na několik let. Sama mám dceru, která čte Harryho Pottera již 11 let stále dokola.

5. *Právo číst cokoli*

Ano, je to tak, cokoli. To co čtou, do jisté míry odráží jejich zájmy, jejich vkus. Můžeme dětem předčítat kvalitní literaturu, můžeme jim ji nabízet ke čtení, ale ony určitě aspoň jednou sáhnou po nějakém kýči. Naším úkolem není jim jejich výběr zkritizovat, ale spíš děti podpořit ve čtení. Důvody, proč si vybraly právě tuto knihu, mohou být různé – líbivé ilustrace, málo textu, jednoduché věty, četla ji kamarádka... A vrátím se k tomu, co už jsem konstatovala několikrát, číst cokoli je pořád lepší, než nečíst vůbec.

6. *Právo na bovarysmus*

Bovarysmu znamená, že člověk žije víc ve svých představách a vzdaluje se tak reálnému životu. V prostředí dětské knihy jsou vlastně čtenářské módní vlny. Hrdina nebo téma knihy okouzlí dítě natolik, že se cele do příběhu položí a chce ho prožívat i v reálném životě. Někdy děti potřebují mít kouzelnickou hůlku, jindy oblek Spidermana, kdysi zřejmě všichni chlapani toužili mít čelenku jako Vinnetou. My dospělí většinou těmto módám nepodléháme. Ale jako vychovatelka si s dětmi ráda zahraju na nějakou literární postavu. Ráda se ponořím do světa jejich literárních hrdinů, leccos se totiž dozvím nejen o těch hrdinech, ale i o dětech samotných. A pokud jsou literární hrdinové kladní, nebraňme dětem, aby pod maskou hlavního hrdiny „páchaly“ dobro.

7. *Právo číst kdekoli*

Pennac ve své knize vypráví o vojáčkovi, který denně dobrovolně uklízel záchody, protože si tam mohl nerušeně číst. Pro děti možnost číst kdekoli platí dvojnásob. Nebudeme je napomínat, když nebudou v lavici sedět pěkně rovně, spíš bychom jim měli zajistit podmínky, aby si mohly samy vybrat místo, kde budou číst. Platí to ve škole i doma. Největší dobrodružství zažívají děti pod peřinou s baterkou a knihou v ruce.

8. *Právo jen tak listovat*

Každý čtenář si knihu musí nejdřív vybrat, a jak jinak pozná, že se mu bude líbit? Děti si rády prohlížejí ilustrace v knize, někdy je ani nezajímá příběh. Někdy ilustrace už dopředu prozradí něco z příběhu. A ty nejlepší ilustrace dítě tak zaujmou, že se dítě touží dozvědět celý příběh.

9. *Právo číst nahlas*

Pennac ve své knize píše: „Člověk, který čte nahlas, se posluchačům naprosto vystavuje. Pokud opravdu čte, pokud do toho vkládá své umění a krotí svou rozkoš, pokud je čtení aktem sympatie s posluchačstvem a autorem, pokud se mu podaří nechat zaznít potřebu psát tím, že probudí naše nejnejasnější potřeby porozumět, pak se knihy

doširoka otevřou a dav těch, kdo se považovali za vyloučené z čtení, se do nich vrhá za ním.“

Zdá se, že tento bod je určen nám dospělým, kteří dětem předčítáme. Pokud chceme, aby děti příběh zaujal, měl by mít ten, kdo předčítá ke knize či k autorovi nějaký vztah. Ale i malí školáci mají touhu všem nahlas něco přečíst. Vždy, když si přinesou knihu, kterou zrovna čtou, chtějí nám aspoň kousek přečíst. Mnohdy jsou k nezastavení, nejraději by nám přečetli knihu celou, jak se jim líbila. Vybrat jen malý úryvek je pro ně těžké, vybírají další a další a jsou k nezastavení. Ale i ony mají právo vyjádřit svoje nadšení z knihy hlasitým čtením.

10. Právo mlčet

Na konci každé lekce si s dětmi povídáme o tom, co jsme četli, co jsme zažili, co nás pobavilo, jestli se nám něco nelíbilo, jestli bychom se v nějaké etudě zachovali jinak. Postupujeme podle dohodnutého pořadí, aby se každý dostal ke slovu. Někdy ale není chuť něco říct, někdy, ale člověk nemá moc náladu mluvit. A tak má právo mlčet, nechat si svoje pocity pro sebe. Někdy je ale příběh tak silný, že po jeho dočtení je mlčet nutné. Někdy musíte nechat text doznít, nechat prostor pro to, aby si posluchači nebo čtenáři nejprve v sobě urovnali pocity, které v nich příběh vyvolal. A teprve potom si o nich můžete popovídat. Pokud tedy chcete.

Podle tohoto desatera je poznat, že Pennac byl a vlastně stále je pedagog. Pedagog, který k dětem přistupuje citlivě s respektem. To je i mou snahou, přistupovat k dětem citlivým a respektujícím způsobem. Vidět jednotlivé odlišnosti v jejich povahách a nabízet jim různorodou literaturu tak, aby si každé z nich našlo svoje oblíbené téma ke čtení.

6 UKÁZKY NĚKOLIKA LEKCÍ KNIHOMILA

6.1 KAREL ČAPEK: DÁŠEŇKA ČILI ŽIVOT ŠTĚNĚTE

(Praha, Ottovo nakladatelství, 2011, ISBN 978-80-7451-145-5)

Cíl lekce: důvěra ke kamarádovi, vyjádření tělem, ovládnutí těla, práce s fotoaparátem, vnímání hudby, tanec

Úvodní hra: Psi honička – jedno z dětí honí, koho plácne, ten se stává psem, sedne si a štěká, zachránit ho může kamarád, který ho pohladí po hlavě, „honiči“ se střídají, kdo bude honičem, určuje vedoucí hry

Hra se šátkem: děti se rozdělí do dvojic, jeden z té dvojice si zaváže oči a druhý se stává „matkou přírodou“ a navádí slepce, co má udělat – zvedni ruku, zvedni nohu, udělej krok, sedni si, sáhni mi na hlavu apod. „Matka příroda“ může svého kamaráda i vodit po místnosti. Potom se role ve dvojici vymění.

Hra s fotoaparátem: každé z dětí si připraví nějakou „psí momentku“ – stává se psem a vytvoří „sochu“ psa, tuto sochu vedoucí hry vyfotí (starší děti mohou fotografování vyzkoušet samy), ostatní děti se pokusí vymyslet, jak se bude fotka jmenovat. Děti mohou vytvářet i skupinová fota. Ostatní pak hádají, jestli je na fotce pes se svým pánem, nebo dva psi a co zrovna dělají.

Hra s hudbou aneb psi kusy: dětem pustíme píseň autorů Svěrák – Uhlíř Psi divadlo, děti během písničky tančí a předvádějí „psí kusy“. Může to být běžný tanec, nebo děti mohou klečat, sedět, záleží čistě na nich. Úkolem je hýbat se co nejdivočeji do rytmu hudby. Potom vždy jedno z dětí předvede svůj „psí kus“ a ostatní ho napodobují. Mohou a nemusejí se vystřídat všichni.

Čtení na závěr: Pohádka o psím ocásku (2011, s. 34)

6.2 DANIELA KROLUPEROVÁ: DRÁČEK MRÁČEK

(Praha, Mladá fronta, 2012, ISBN 978-80-204-2643-7)

Cíl lekce: vyjádření emoce pomocí mimiky, rozvoj jemné i hrubé motoriky při cvičení s míčkem

Úvodní hra: honička – začíná se v kruhu, uprostřed sedí dítě, ostatní se drží za ruce, chodí dokola a říkají:

„Já jsem strašný drak,

ty to, Míšo, víš,

můžeš zadupat,

mě však nechytíš!“

Jakmile děti odříkají říkanku, udělají na dítě uprostřed strašidelný obličej, pustí se a rozutečou po prostoru, dítě uprostřed musí někoho chytit. Potom se hra opakuje, doprostřed kruhu jde chycené dítě

Hra se zrcadlem: Dráček se jmenuje Mráček, protože se na Míšu stále mračil. Děti s pomocí zrcadla vyzkoušejí svoje mimické svaly. Zkouší se na sebe do zrcadla usmát, zamračit, zašklebit, udělat vyděšený obličej, zamilovaný obličej, zamyšlený výraz, nešťastný, vypláznout jazyk a další. Potom zrcadlo odloží a vytvoří dvojice. Jedno z dětí je zrcadlem a dělá stejné obličeje jako jeho kamarád. Potom si role vymění.

Hra s prstýnkem: (jedna z kapitol v knize se jmenuje Jak dráček Mráček uhlídal prstýnek) děti opět stojí v kruhu, všechny drží oběma rukama provázek, na které je navlečený prstýnek. Uprostřed kruhu stojí jedno z dětí se zavřenýma očima. Děti si posílají prstýnek po provaze, dítě stojící uprostřed hru zastaví, ten, u koho je prstýnek ho schová do ruky, aniž by pustil provaz, dítě uprostřed hádá, kdo má prstýnek v dlani.

Hra s ping-pongovým míčkem: každé z dětí má svůj míček, se kterým zkoušejí různé cviky. Například přenést míček na otevřené dlani tak, aby nespádl, převážení míčku na zádech, přenášení míčku pod bradou, foukáním přesunout míček po podlaze z jednoho místa na druhé. Potom si děti udělají dvojice, míček si dají mezi svoje čela a pokouší se míček přenést po předem vymezené trase tak, aby jim míček nespádl.

Čtení na závěr: Jak ho škrábalo za krkem (2012, s. 43)

6.3 JOSEF KOLÁŘ: Z DENÍKU KOCOURA MODROOČKA

(8. vydání, Praha, Albatros, 2002, ISBN 80-00-01082-8)

Cíl lekce: rozpoznávání věcí čichem, rozvoj hrubé motoriky, práce s hlasem

Úvodní hra: honička – začíná v kruhu, uprostřed sedí dítě – kočka, ostatní děti se drží za ruce, chodí dokola a říkají:

„*Myšky chodí tuze tiše,*

Mají tlapky jako z plyše,

tiše myši, ši ši ši,

Ať nás kočky neslyší!“

Poté se děti rozutečou a kočka musí někoho chytit. Ten pak vystřídá kočku uprostřed kruhu.

Hra Kočičí slovník: dětem přečteme některé výrazy a slovní spojení z knihy, děti zkusí uhodnout jejich význam. Například dvojnožec (s. 5), černý drápek, kterým on píše (s. 9), člověk, co je celý bílý (s. 18). Potom děti samy vyzkoušejí vymyslet podobné hádanky.

Hra kočičí písmo: děti si nejprve očuchají sklenice s kořením a voňavými bylinkami, seznámí se s jejich jmény i s tím, k čemu se používají. Potom si zavážou oči. Zkusí podle čuchu poznat, jako bylinku nebo koření mají zrovna v ruce.

Hra kočičí stezka: pomocí židliček, stolů a jiných pomůcek postavíme dětem v místnosti překážkovou dráhu, tak, aby musely chodit, lézt po čtyřech, platit se, vylézt někam nahoru a seskočit. Děti se snaží tuto překážkovou dráhu zdolat co nejtišeji.

Hra kočičí zpěv: nejprve zkusíme s dětmi možnosti svého hlasu, potom se děti snaží pomocí mňoukání napodobit starého kocoura, mladou kočičí slečnu, smutného kocourka, veselého kocourka. Na závěr si děti vyberou jednu z možností, které si vyzkoušeli a společně si zazpívají.

Čtení na závěr: Zachránil jsem Kiki (s. 97)

6.4 JOSEF ČAPEK: POVÍDÁNÍ O PEJSKOVI A KOČIČCE

(19. vydání, Praha, Albatros, 1996, ISBN 80-00-00437-2)

Cíl lekce: rozvoj sluchového vnímání, rozvoj zrakového vnímání a orientace v prostoru, poznání bezpečné hračky

Hra na úvod: děti se rozdělí na dvě skupiny, jedna skupina jsou kočky a jedna psi, vedoucí hry doprostřed mezi obě skupiny umístí nějaký předmět – šátek, kroužek, míček, potom říká kočky nebo psi, jedno z dětí z oslovené skupiny musí předmět získat. Pokud se někdo splete a předmět získá někdo z druhé skupiny, vypadává ze hry.

Hra se sluchem: děti si zavážou oči šátkem, vedoucí hry má v ruce zvoneček. Počká, až si děti zavážou oči a přemístí se na jiné místo. Potom začne cinkat zvonečkem, děti mají za úkol vedoucího hry se zvonečkem najít a dojít až k němu. Hru můžeme několikrát opakovat.

Hledání: po místnosti předem rozmístíme lístečky s obrázky různých předmětů, děti je na povel hledají a nosí na předem určené místo. Nesoutěží, kdo jich najde víc. Celá skupina se snaží najít všechny, děti si vzájemně pomáhají.

Hra na třídění: k této hře využijeme lístečky, které děti hledaly v předchozí hře. Na lístečcích jsou buď vyobrazené, nebo napsané různé věci denní potřeby, hračky a další předměty. Děti lístečky třídí podle toho, zda jsou vhodné k dětské hře. Míč tedy zařadí do vhodných, rezavou konzervu do nevhodných.

Čtení na závěr: Jak našli panenku, která tence plakala (s. 90)

6.5 HANKA JELÍNKOVÁ: OBRÁZKOVÉ ŘÍKANKY, OBRÁZKOVÉ ŘÍKANKY 2

(vydání první, Černošice, NAŠE KNIHA, 2010, ISBN 978-80-904700-0-2)

(vydání první, Černošice, NAŠE KNIHA, 2012, ISBN 978-80-904700-4-0)

Cíl lekce: rozvoj čtenářské gramotnosti, seznámení s pojmy – rým, verš, báseň

Hra na úvod: honička s rozpočítadly – děti stojí v kruhu, jedno rozpočítává, na koho padne slovo, ten začne znovu rozpočítávat, tentokrát jiným rozpočítadlem. Pokud děti žádná rozpočítadla neznají, rozpočítává vedoucí hry.

Hra se slovy: Předem připravíme dětem lístečky se slovy, některá slova se rýmují, děti si je mezi sebou rozdělí a snaží se dát k sobě dvojice nebo trojice rýmujících se slov. Potom se pokusí ke každé skupince vymyslet další slovo, které se také rýmuje. Pokud jsou ve skupině děti, které ještě nečtou, jsou na lístečcích obrázky.

Hra s rýmy: Tentokrát se děti pokusí z nějaké skupinky rýmujících se slov vymyslet krátkou říkanku. Mohou pracovat samostatně nebo ve skupince, záleží na jejich vyspělosti.

Hra s básničkou: děti dostanou napsanou básničku, v níž chybí slova na konci veršů. Děti se snaží vymyslet, která slova tam chybí a doplnit je. Mohou vytvořit i obrázkové čtení, místo aby slovo napsaly, tako ho nakreslí.

Čtení na závěr: tentokrát je výběr čtení na dětech, děti vybírají podle ilustrací v knize.

6.6 EDUARD PETIŠKA: MARTÍNKOVA ČÍTANKA

(4. vydání, Praha, Knižní klub, 1994, ISBN 80-7176-019-6)

Cíl lekce: dětská klasická hra, rozdíly mezi dětmi i lidmi, vnímání detailu

Úvodní hra: tentokrát je to soubor známých dětských her – schovávaná, honěná, na sochy, podle toho, co je napadne a co je bude v tuto chvíli bavit.

Hra na molekuly: tuto známou hru obměníme typem rozřazování, zaměříme se na rozřazování podle vzhledu – např. podle barvy očí, podle délky vlasů, podle barvy vlasů, podle toho, zda mají náušnice.

Výtvarná aktivita: Na tuto aktivitu potřebujeme velký balicí papír a samozřejmě pastelky. Každé z dětí se na papír položí, kamarád obkreslí jeho postavu tužkou. Děti vedeme k tomu, aby se na papír položili do nějaké zajímavé polohy. Potom si každý svoji postavu vybarví podle oblečení, jaké má na sobě, snaží se nakreslit i detaily jako obrázek na tričku, záplatu na kalhotách.

Jaký jsem: aktivita zaměřená na vnímání rozdílů mezi lidmi, děti sedí v kruhu, posílají si kamínek, kdo má kamínek mluví. Vedoucí hry zadává témata. Např. Jakou barvu máš rád? Co rád jíš? Máš sourozence? A kolik? Děti se pokusí také odpovědět na

otázky, které se týkají jejich povahových vlastností. Víš, jaké jsou tvoje dobré vlastnosti? Dokázal bys je říct? Víš, co se ti nedaří a co bys chtěl zlepšit?

Závěrečné čtení: Jak si hrál pes s králíkem (s. 70)

6.7 JAN WERICH: FIMFÁRUM

(2. vydání, Praha, Albatros, 1992, ISBN 80-00-00193-4)

Cíl lekce: rozvoj jemné motoriky, poznávání vybavení domu, rozdíl mezi chudobou a bohatstvím

Hra na úvod: Fimfárum – jedno z dětí drží v ruce proutek, všechny ostatní děti se pohybují do rytmu ozvučných dřívěk. Dítě s proutkem zavolá „fimfárum“ a všechny děti musejí zůstat nehnutě stát. Dítě předá proutek dalšímu, jehož „socha“ s emu líbila nejvíce. Hraje se, dokud se nevystřídají všechny děti.

Pohybová hra Chudý x bohatý: Děti si předem určí, který pohyb bude znamenat chudý a který bohatý. Potom vedoucí hry nahlas říká buď „chudý“, a nebo „bohatý“, děti pohybem reagují na tyto povely. Kdo se zmýlí, vypadává ze hry.

Výtvarná aktivita – láhev k bydlení: děti si podle šablony obkreslí a vystříhnou lahev, kterou potom zařizují. Každý podle toho, co by mu nemělo v takovém obydlí chybět.

Čtení na závěr: O rybáři a jeho ženě (s. 29)

7 ZÁVĚR

Čtení a čtenářská gramotnost je v současné době v popředí zájmu odborníků i veřejnosti. Dovednost porozumění psanému textu ovlivňuje i verbální dovednosti dítěte. Rozvoj těchto dovedností ovlivňuje pozdější vzdělávání a sociální začlenění jedince. A právě u dětí mladšího školního věku je důležité správně nastartovat vztah ke čtení. Neodradit je klasifikováním jejich zdatnosti ve čtení, ani množstvím knih, které je nutíme číst.

Děti mladšího školního věku mají plně vyvinuty schopnosti, které jim umožní naučit se číst, psát počítat. Vstupují do nových sociálních rolí žáka a spolužáka. Mění se vliv rodiny na jednání dítěte, tento vliv se přesouvá z rodiny na vrstevnickou skupinu. I přesto, že většinu času dítě věnuje učení a plnění úkolů, má stále nezastupitelnou funkci v jeho životě hra. Rozvíjí dětskou fantazii, schopnosti spolupráce a má relaxační funkci. Děti jsou v tomto věku mnohem samostatnější, ale přesto potřebují být vedeny a kontrolovány dospělými.

Šetření PISA a PIRLS hodnotí úroveň čtenářských dovedností našich žáků. Žáci devátých tříd dlouhodobě nedosahují dobrých výsledků. Žáci čtvrtých tříd jsou na tom o hodně lépe. Od prvního šetření dosáhly obě skupiny zlepšení, žáci čtvrtých tříd výraznějšího než žáci devátých ročníků. V obou skupinách dosahují lepších výkonů děvčata. Tato šetření úroveň dovedností, co však nehodnotí, je to, zda děti rády a rády knihy vyhledávají.

V současné době se hodně organizací věnuje aktivitám na podporu čtenářství. Jsou to neziskové organizace, které jsou podporovány známými osobnostmi. Ministerstvo školství připravuje různé strategie, jak zlepšit výkon našich dětí.

Aktivity na podporu čtenářství lze připravit nejen pro děti ve škole, ve vyučování v hodinách čtení a literatury, ale i v jejich zájmovém vzdělávání ve školní družině. Aktivity na podporu čtenářství jsou vyhledávány i rodiči s předškolními dětmi.

Z mnoha stran dnes slyšíme, že současné děti nečtou, že jejich pozornost spíše přitahují televize a moderní média. Ze své praxe musím konstatovat, že to není tak špatné. Děti čtou, čtou možná něco jiného, než bychom si my dospělí představovali, ale mají o psaný text zájem. Zajímají je časopisy, knihy, čtou i návody ke hrám. A mnoho

z nich čtení baví. Děti jsou ve své podstatě pořád stejné, to co se mění je okolní svět a nároky nás dospělých.

POUŽITÁ LITERATURA

CORNELL, Joseph, Objevujeme přírodu, vydání první, Praha, Portál, 2012, 144 s. ISBN 978-80-262-0145-8

ČÁP, J. et MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, Josef, Povídaní o pejskovi a kočičce, 19. vydání, Praha, Albatros, 1996, ISBN 80-00-00437-2

ČAPEK, Karel, Dášeňka čili život štěněte, Praha, Ottovo nakladatelství, 2011, ISBN 978-80-7451-145-5

ČERNÁ, Olga, Čtení není žádná nuda, vydání první, Praha, Portál, 2014, 120s. ISBN 978-80-262-0720-7

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří, NOVOTNÁ Miroslava, Výuka čtení a psaní na 1. Stupni základní školy, Brno, Paido, 1999, ISBN 80-85931-64-8

GABAL, I. et VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu. 1. vyd. Praha: GAC spol. s r. o., 2003. 54 s.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HELŠUSOVÁ, Lenka. Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2012, 117 s. ISBN 978- 80-7372-936-3.

JELÍNKOVÁ, Hanka, Obrázkové říkanky 2, vydání první, Černošice, NAŠE KNIHA, 2012, ISBN 978-80-904700-4-0

JELÍNKOVÁ, Hanka, Obrázkové říkanky, vydání první, Černošice, NAŠE KNIHA , 2010, ISBN 978-80-904700-0-2

KOLÁŘ, Josef, Z deníku kocoura Modroočka, 8. vydání, Praha, Albatros, 2002, ISBN 80-00-01082-8

- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka, Praha, ČŠI, 2010, 65 s.
- KROLUPPEROVÁ, Daniela, Dráček Mráček, Praha, Mladá fronta, 2012, ISBN 978-80-204-2643-7
- LEPILOVÁ, K. Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi! 1. Vyd. Brno, Edika, 2014 ISBN 978-80-266-0112-8
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 143 s. ISBN 978-80-262-0202-8.
- NADEAU, Micheline, Relaxační hry s dětmi, 2. vyd., Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8
- NAKONEČNÝ, M. Psychologie - přehled základních oborů. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 864 s. ISBN 978-80-7387-443-8
- PÁVKOVÁ, J. a kol. Pedagogika volného času. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-711-6.
- PENNAC, Daniel, Jako román, Mladá fronta, Praha, 2004, 120 s., ISBN 80-204-1140-2
- PETIŠKA, Eduard, Martínkova čítanka, 4. vydání, Praha, Knižní klub, 1994, ISBN 80-7176-019-6
- PLHÁKOVÁ, A. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. 472 s. ISBN 80-200-1499-3
- POLÁKOVÁ, I., BĚLINOVÁ, E., INGROVÁ A. et al. S knihou po škole. Školní čtenářské kluby. 1. vyd. Praha: Nová škola o. p. s., 2014. 199 s. ISBN 978-80-905807-0-1
- ŠTEFANOVIČ, Josef, Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy, SPN, Praha, 1976, 324 s.
- TOMAN, Jaroslav, Dětské čtenářství a literární výchova, Brno, CERM, 1999, ISBN 80-7204-111-8
- VÁGNEROVÁ, Marie, Vývojová psychologie I., Karolinum. Praha, 2005, 467 s., ISBN 80-246-0956-8

WERICH, Jan, Fimfárum, 2. vydání, Praha, Albatros, 1992, ISBN 80-00-00193-4

ZELINKOVÁ, Olga, Poruchy učení, 12. vyd., Praha, Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0875-4

SEZNAM WEBOVÝCH ZDROJŮ

ČTENÁŘSKÉ KLUBY. Kdo jsme. Čtenářské kluby [online]. © 2018 [cit. 2018-06-30]. Dostupné z: <http://ctenarske.kluby.cz/kdo-jsme/nase-mise/>

O nás. Celé Česko čte dětem. [online] [cit. 2018 – 06 - 25] Dostupné z <http://www.celeceskoctedetem.cz/>

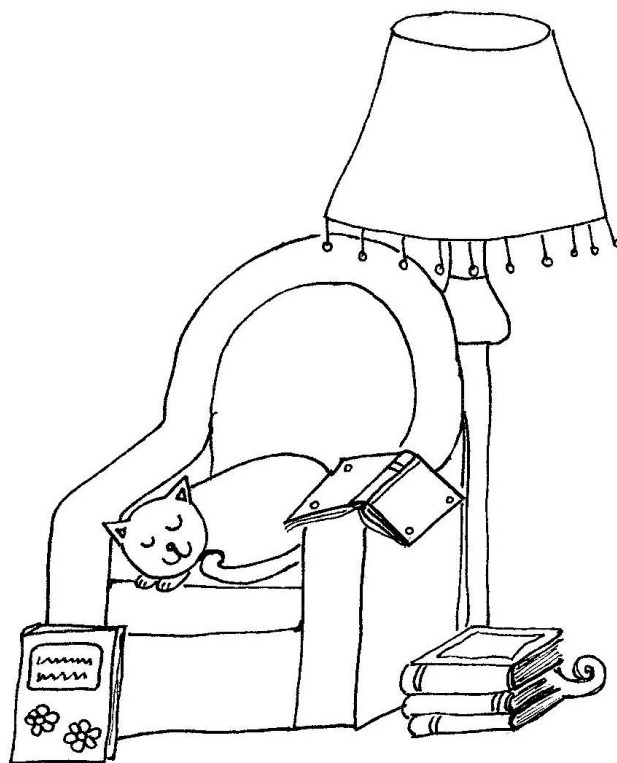
PIRLS Mezinárodní šetření PIRLS 2016 - Národní zpráva [online] [cit. 2018 – 06 - 23] dostupné z <https://portal.csicr.cz/Clanek/3175>

PISA. Národní zpráva PISA 2015 [online] [cit. 2018 – 06 - 23] dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PISA-2015>

SKIP. Akce a projekty. Svah knihovníků a informačních pracovníků České republiky [online]. © 2010 - 2018 [cit. 2018-06-20].

PŘÍLOHA

Fotografická dokumentace výtvarných aktivit v rámci Večerů pod lampou a Knihomila



LOGO VEČERŮ POD LAMPOU



MARTÍNKOVA ČÍTANKA - VÝTVARNÁ AKTIVITA



DÁŠEŇKA ČILI ŽIVOT ŠTĚNĚTE



Z DENÍKU KOCOURA MODROČKA