

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
Pedagogická fakulta

Rozvoj a podpora čtenářství žáků mladšího školního věku

PaedDr., Mgr. et Bc. Blanka Janáčková



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta

Rozvoj a podpora čtenářství žáků mladšího školního věku

Blanka Janáčková

Ústí nad Labem
2020

Náklady na vydání této příručky byly v plném rozsahu hrazeny
z projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006783, „Učíme se učit spolu“.

Obsah

Úvod.....	5
Východiska tvorby kurzu	7
Dětské čtenářství	7
Dětské čtenářství z pohledu literární výchovy	8
Čtenářská gramotnost a čtenářství.....	10
Čtenářská gramotnost – porozumění textu.....	12
Čtenářské dovednosti	15
Čtenářské návyky	17
Čtenářské strategie	17
Práva čtenáře podle Pennaca	19
Metody a formy práce podporující rozvoj dětského čtenářství.....	23
Mimočítanková četba na 1. stupni základní školy	38
Dětské čtenářství a ilustrace dětské knihy.....	42
Sylabus předmětu	45
Základní informace	45
Získané způsobilosti.....	49
Obsah kurzu.....	49
Hodnotící metody.....	52
Použitá a doporučená literatura	53

Úvod

V naší společnosti si lze v každém žákovi, který si čte, představovat budoucího dospělého aktivního čtenáře. Pokud umožníme dítěti již od nejútlejšího věku pravidelné setkávání s knihou, dáváme mu možnost, aby si během svého dětství postupně upevňovalo pozitivní vztah k aktivní četbě, který následně přeroste v celoživotní zálibu ve čtení knih.

Dítě se v předškolním věku s četbou seznamuje vyprávěním a poslechem někoho, kdo mu předčítá. Setkává se ale také aktivně poprvé s knihou jako artefaktem, který má určitou formální podobu, ať už jako leporelo, obrazová kniha nebo knižní soubor pohádek a jiných příběhů. Se vstupem do školy si žák pomalu osvojuje čtenářské dovednosti, stává se samostatným čtenářem, který se díky tomu, že si sám čte, učí orientovat v knihách různých žánrů a postupně si tak pěstuje čtenářské potěšení z knih. Žák však i v tomto období ještě nezkušeného čtenáře zůstává i nadále vděčným posluchačem vyprávění a předčítání rodičů i učitelů.

Rodina a škola by měly při rozvoji a podpoře dětského čtenářství aktivně spolupracovat. V rodinném prostředí dávat žákovi příležitost knihy získávat, vlastnit a půjčovat si je. Ve škole umožnit žákovi prostřednictvím učitele získat teoretické poznatky o literatuře, naučit se o knihách hovořit, orientovat se v žánrech a autorech oblíbených knižních titulů. V neposlední řadě neopomíjeme i vliv mimoškolního prostředí, které prostřednictvím knihoven, čtenářských klubů i díky doporučení spolužáků a kamarádů dále rozvíjí a podporuje dětské čtenářství.

Pro budoucí učitele základních škol, kteří se zajímají o rozvoj a podporu čtenářství žáků mladšího školního věku, je určena příručka, která se sledovanou problematikou zabývá. Je omezena rozsahem informací, které předkládáme, proto jsou v ní údaje stručné a instrukční. Nabízíme možnost nahlédnout do sledované

a žádoucí problematiky a dále ji díky vlastní invenci a aktivitě ve školním prostředí rozvíjet.

Jednotlivé kapitoly se dotýkají témat, prostřednictvím kterých se může pedagog na 1. stupni základní školy při přípravě svých žáků také věnovat rozvoji a podpoře čtenářství. Na základě propojení interdisciplinárních vztahů mezi předměty, prostřednictvím kterých lze dětské čtenářství rozvíjet, věnujeme pozornost vlivu českého jazyka a jazykové komunikace na dětské čtenářství. Neopomíjíme ani význam vzdělávacího oboru výtvarná výchova a jeho působení na dětského čtenáře. Doplnujícím vzdělávacím oborem při přípravě žáka na 1. stupni ZŠ je dramatická výchova. Předložili jsme i nástin z některých herních dovedností, které mohou žáci při podpoře čtenářství využít. V neposlední řadě jsme zařadili stručné poučení z oblasti psychologie, neboť řada žánrů dětské literatury staví na vnímání, představách, fantazii, myšlení, ale také na emocích a paměti. Příručka také obsahuje sylabus kurzu, který podrobně popisuje cíl, obsah kurzu i vyučovací a hodnotící metody. Tento sylabus může být využit jako podklad pro realizaci kurzu novými akademickými pracovníky.

Každá kapitola je připravena jako námět pro seminář s aktivní účastí zájemců o dětské čtenářství. Témata vycházejí z komentářů spolupracovníků kateder psychologie, výchovy uměním a primárního a preprimárního vzdělávání. Pokud budou podněty pro rozvoj a podpora čtenářství žáků mladšího školního věku promítány do přípravy studentů oboru Učitelství 1. stupně základní školy ve výuce, předpokládáme, že budou využity video nahrávky, jež jsou součástí tohoto projektu.

Východiska tvorby kurzu

Dětské čtenářství

Dětským čtenářstvím rozumíme aktivní čtení, individuální zálibu ve čtení. Ovlivňuje je nejen rodina jako vzor, ale také škola, spolužáci a přátelé. Rozlišujeme čtenářské kategorie z hlediska genologického (podle literárních druhů a žánrů) a ontogenetické (podle vývojových stupňů dítěte).

Podle vývojových stupňů dělíme na:

1. literaturu pro předškolní věk:
 - a) 1. etapa od 0 – do 3–4 let věku dítěte,
 - b) 2. etapa od 4 – do 6 let věku dítěte (respektive po vstup do školy),
2. literaturu pro mladší školní věk: (docházka na 1. st. ZŠ),
 - a) 1. etapa od 6 do 9 let věku dítěte,
 - b) 2. etapa od 9–11/12 let věku dítěte (střední školní věk),
3. literaturu pro starší školní věk: období puberty od 12–15 let věku dítěte,
4. literaturu pro adolescentní věk: období od 15 let do dosažení dospělosti.

Výstižný popis četby a jejího významu uvádí např. Koldová (2012):

„Četba bývá pro lidi potřebná, jestliže v ní nacházejí odpovědi na své otázky. Potřeba číst zahrnuje určitý cíl, směr, intenzitu a trvalost. Tato potřeba také podněcuje tendenci obstarat si konkrétní knihu nebo určitou tematiku literatury. Intenzita čtenářské potřeby je různá, záleží na čtenářské nasycenosti a objevování či zanikání problémů života. Vztahem člověka k literárnímu dílu v jeho komplexní a mnohoznačné podobě se zabývá psychologie čtenáře.

Pojmem čtení nazýváme proces vnímání nějakého písemného textu. Psychologie čtenáře studuje i předešlé vnitřní a vnější podmínky vztahu k předmětu četby zabývá se i jejím komplexním vztahem. Četbu čtenáře rozdělujeme na četbu funkcionální (bývá prostředkem informování, čtenář se chce pomocí ní poučit, zpřesnit si či doplnit informace) a četbu literární, která nese psychologickou

a estetickou funkci. Psychické účinky literárních děl nabývají určitý smysl v duševním životě lidí, a to díky své obsahové i formální stránce. Pomocí knih jsou lidem předávány různá poučení, informace, zábava či umělecký zážitek. Na konečném efektu se podílí i psychika čtenáře, a to jeho dosavadní zkušenosti a vědomosti a vnější vlivy z prostředí.

Pojem čtenář vyznačuje každou osobu, která dovede číst; z hlediska aktuálního jde o osobu, která právě čte; z hlediska substantiálního jde o osobu, která se zajímá o četbu. Z hlediska psychologie čtenáře mluvíme o jedinci, který vnímá a rozumí psanému textu. Vzhledem k věku rozlišujeme dětské, dospívající a dospělé čtenáře. Pokud hovoříme o čtenářství, jedná se o pojem, který se užívá spíše v souvislosti s dětskou populací, jde o plánovitý a cílený rozvoj četby, a to hlavně díky škole, knihovnám a jiným vzdělávacím institucím. Pokud uvažujeme o dětském čtenáři, k jeho rozvoji a proměnám přispívají psychické činnosti, které se podílejí na výsledné podobě psychických kvalit dětského jedince. Výsledná podoba těchto kvalit je podmíněna i formou literatury, kterou čtenář volí, jeho zážitky z čtení a osvojením literárních děl. Mezi činnostmi, psychickými dispozicemi a literaturou samotnou jsou velmi obsáhlé vztahy.“ (s. 10)

Dětské čtenářství z pohledu literární výchovy

Součástí výuky žáků 1. stupně základní školy je také výchova ke čtenářství. Probíhá zejména v hodinách literární výchovy a čtení od 1. ročníku a měla by v ní být cílevědomě a plánovitě podporována obliba čtení vhodných knih. V této aktivitě je důležité místo učitele, který by se měl orientovat v dětské četbě a být schopen nabídnout žákovi vhodnou knihu, respektive vhodné literární texty pro určitou věkovou kategorii. Také podpora a rozvíjení čtenářské gramotnosti je důležitou součástí výchovy ke čtenářství. Žák musí čtenému textu rozumět, aby pro něj byla četba knih zajímavou a motivující činností.

Čtenář a nečtenář

Žáky mladšího školního věku můžeme rozdělit do dvou skupin. Na ty, kteří čtou a na ty, kteří nečtou. Čtenářem je žák, jenž splňuje tyto podmínky:

1. čte alespoň 1–2x týdně,
2. přečte alespoň jednu knihu za měsíc,
3. čte knihy pro zábavu nebo poučení, ne jen doporučenou četbu,
4. čtení ho baví.

Nečtenáře lze charakterizovat jako žáka, který čte jen zřídka, spolu s tím nečte ani zábavnou ani poučnou literaturu a čtení ho nebaví.

Důležitou roli v životě žáka hraje rodina, která mu umožňuje seznámit se s knihou a vytvořit si k ní vztah. Rodina má dvojnásobně větší vliv na rozvoj čtenářství než škola. Intenzitu aktivního čtení stimuluje kvalitní zázemí v rodině, rodinné klima či společné prožívání volného času. Když rodiče podporují žáky při čtení knih, a věnují jim svůj čas, který tráví při společné četbě, pozitivně tím ovlivňují jeho další čtenářské návyky. I samotné aktivní čtení rodičů svědčí o jejich pozitivním postoji k četbě.

Avšak rodina nemůže při rozvoji a podpoře čtenářství nahrazovat školu a škola naopak nahrazovat vliv rodiny. Škola by měla ukázat žákovi, jak vytvořit ve svém životě prostor pro četbu, naučit jej, aby si na čtení zvykl a postupně si tento proces vyzkoušel. Škola může i žákovi, který není doma veden k četbě, ukázat, že je to samozřejmá součást bytí ve škole, která je nejen povinná, ale především také zajímavá. Hodiny literatury a čtení zároveň umožňují vytvořit žákům prostor pro radost a potěšení ze čtení. Nejde o literární vědění, ale o vytváření vztahu k literatuře. V českém školním prostředí lze poukázat na tři základní oblasti vlivu školy na čtení žáka:

1. práce s knihou ve škole,
2. úkolování žáka četbou na doma,
3. zúročení samostatné četby žáka z domova při výuce.

Tyto tři prvky znamenají ve svém důsledku obousměrný proces ve smyslu vzájemného působení rodiny a školy. Za práci s knihou přímo ve škole lze považovat nejen čtení nahlas ve třídě, povídání si v hodině o četbě, ale i psaní slohových prací či komentářů o četbě přímo v hodinách českého jazyka a slohového výcviku. Chaloupka (1995) konstatuje, že rovněž ve škole je povídání o četbě zásadním prvkem četby v životě žáka, protože obnovuje zážitek ze čteného, umožňuje přemýšlení o přečteném spolu s ostatními. V souvislosti s dětským čtenářstvím nelze opominout mimočítankovou četbu, jde o mimoškolní, tzv. doporučenou četbu žáků základních škol.

Čtenářská gramotnost a čtenářství

Čtenářská gramotnost, znamenající v kontextu dětského čtenářství základní orientaci v předčteném textu, představuje jeden z primárních požadavků kladených v současné době na vzdělávání. Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení, menší ochotu nechat se manipulovat a zvyšuje jeho sociální adaptabilitu. Čtenářskou gramotností musí být člověk vybaven, neboť by nebyl schopen osvojit si i jiné typy gramotnosti. Čtení a čtenářství však nelze ztotožňovat se čtenářskou gramotností. Tyto dvě oblasti je nutno odlišit a nesměšovat vztah žáků k četbě a jejich čtenářské záliby s výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti. Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou nejčastěji spojovány se školstvím. Školství má formativní charakter a vytváří základní postoje, návyky a dovednosti, které mohou výrazně ovlivnit v pozitivním i negativním smyslu značnou část populace. Čtenářská gramotnost bývá také spojována především s předmětem český jazyk a literatura, ve skutečnosti se však týká všech vyučovaných předmětů a čtenářská gramotnost v českém jazyce a literatuře tvoří pouze dílčí část komplexní problematiky čtenářské gramotnosti.

Literární výchova a čtení má žákům základní školy poskytnout informace o literárních žánrech a druzích, vést žáky ke schopnosti postihnout umělecké záměry autora a naučit se formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci by měli být také schopni odlišit literární fikci od skutečnosti, rozvíjet čtenářské návyky a schopnosti související s interpretací a recepcí uměleckého textu. Literární čtenářská gramotnost je tedy především záležitostí školní výuky a v tomto směru je zde nezaměnitelná role učitele.

Čtenář by měl porozumět textu jako celku, vystihnout hlavní myšlenky a vysvětlit jeho účel. Měl by být schopen vyhledat v textu požadované informace, posoudit obsah textu s jiným typem informace a obhájit vlastní názor. Měl by dále dokázat posoudit i formu uměleckého textu, tj. jeho stavbu, jazyk, zařadit text k literárnímu žánru a začlenit do širšího kontextu i autora daného díla. Jinými slovy, žák by měl tedy dokázat vyhledat informace věcného charakteru, ale také by měl porozumět estetické rovině textu a pochopit jeho význam.

Metody práce v literární výchově a čtení dle pramenů (zdrojů):

- Textová metoda (metoda práce s textem; textovou metodou je zejména didaktická interpretace textu, ale také např. metoda čtení, naslouchání, psaní, prožívání nebo hodnocení).
- Ústní metoda (dialogická, monologická)
- Vizuální metoda (ilustrace, fotografie, film, video apod.)
- Literárně teoretická terminologie, kterou má poznat žák na 1. stupni ZŠ.
- Tzv. následné literárně estetické činnosti – reprodukční (reprodukce, předčítání, recitace, dramatizace) – produkční (prvky tvořivého psaní) – práce s ilustrací – využívání prvků dramatické výchovy v literární výchově (metody tvořivé dramatiky a jejich využití v literární výchově a čtení).
- Organizační formy práce v literární výchově, práce individuální a skupinová

- Využití didaktických her v literární výchově a čtení
- Rozvoj vyjadřovacích a přímých komunikačních dovedností žáků
- Působení na postoje a hodnotovou orientaci prostřednictvím axiologické složky literárních textů
- Práce s informacemi a informačními zdroji
- Aktuální literární výchova – smysl a náplň
- Mimočítanková četba žáků (společná, individuální), výchova ke čtenářství
- Výchova filmového a televizního diváka

Čtenářská gramotnost – porozumění textu

Čtenářskou gramotnost chápeme jako schopnost práce s psaným textem v náročnějších myšlenkových operacích. V odborné literatuře se různé definice čtenářské gramotnosti. V Pedagogickém slovníku (2009) se píše: Je to

„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“.

V jiném zdroji nalezneme: *„Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“* (Wildová, 2012, s. 2). Různé definice dokládají, že pro termín čtenářská gramotnost nemáme žádnou stabilní definici, která by se dala používat v širokém spektru společenského užití. Společnost se vyvíjí ve všech svých sférách poměrně rychle. Čtenářská gramotnost na 1. stupni základní školy úzce souvisí s osvojením dovednosti elementárního čtení.

Gramotnost z hlediska pedagogicko-didaktického:

1. gramotnost základní – žák prokazuje porozumění textu skrze reprodukci informací, které si z textu zapamatoval,
2. gramotnost jako zpracování textových informací – souvisí s činnostmi, které jsou s textem prováděny, žák vyhledává informace, orientuje se v textu, vybírá podstatná sdělení, vyvozuje závěr, uvědomuje si informace, které si má zapamatovat. Žák proniká hlouběji do struktury textu, učí se o něm přemýšlet, využívat jeho obsah k vlastnímu rozvoji. Souvisí to i s čtenářstvím.

V souvislosti s gramotností využíváme i termínu funkční gramotnost, kterou formulujeme jako *„Vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.“* Funkční gramotnost je soubor vědomostí a dovedností, které umožní žákovi zpracovávat přiměřené texty, jež vyžadují využití i složitějších myšlenkových operací. Má tři podoby: textovou, dokumentární a numerickou. Textová gramotnost (literární, čtenářská) – představuje dovednost žáka pracovat se souvislými texty.

Pokládání otázek žákům k interpretovanému textu se zaměřením na různé úrovně čtenářské gramotnosti, pomáhá rozvíjet a podporovat jejich čtenářství. Využijeme-li pohádkového textu Jiřího Horáka Honza a vrba (458 slov)¹, zaměříme se konkrétně na vyhledání postav pohádky. „Najdi pohádkové postavy, které v příběhu vystupují.“ Určujeme také na základě získaných informací prostředí a dobu příběhu. „Na kterých místech se pohádkový příběh odehrává? „Kam Honza došel, když ve světě plátno neprodal?“; „Kde Honza našel hrnec s tolary a dukáty?“ Zároveň žák o nalezené informaci vyvozuje bezprostřední

¹ HORÁK, J. Český Honza. Praha: SNDK, 1966. s. 29.

závěr. „Je to pohádkový, nekonkrétní svět.“, v neurčitém čase, jenž je uvedený slovním spojením „Byl jeden...“. Orientaci v textu pohádkového příběhu zjišťujeme otázkami, které směřujeme k vyhledání události, či událostí v příběhu. „S kým si Honza u rybníčka povídal? „Komu Honza plátno prodal?“; „Kolikrát žádal Honza vrbu, aby zaplatila?“. Honza byl trochu přihlouplý, po zjištění této informace dokáže žák vyvodit odpověď na otázku „Proč prodal plátno právě vrbě?“ a sdělit svůj názor na příčinu Honzova jednání se závěrem „Měl dobré srdce.“. Žák na úrovni **nízké čtenářské gramotnosti**, dokáže interpretovat nenáročný text lidové pohádky a určit i hlavní myšlenku. Žákům pomůžeme otázkou: „Jak pohádka skončila?“ Honza byl v závěru odměněn za své dobré srdce, ale o jeho odměně rozhodla náhoda.

Tento text využijeme i pro rozvíjení **střední úrovně čtenářské gramotnosti**. Žák na pokyn vyučujícího samostatně vyhledává popsané události, reprodukuje své zjištění a je schopen vyvodit z textu závěry. „Jak reagoval táta, když zjistil, že Honza nepřinesl za plátno peníze?“; „Proč se Honza vrátil zpátky k vrbě?“; „Vyhledej a řekni, proč se Honza dostal s vrbou do sporu o prodané plátno.“; „Proč se dal Honza s vrbou do křížku?“; „Proč ležela vrba najednou na zemi?“ Žák vyvozuje bezprostřední závěry, dokáže vysvětlit, co vedlo pohádkovou postavu Honzy k takovému jednání. Jaké pocity pohádkový hrdina měl, když našel v kořenech vrby hrnec s penězi. „Překvapení.“; „Dostal to, na co měl právo.“; „Prožil zadostiučinění.“ Neopomíjíme také pracovat se základními jazykovými prostředky a zaměříme se u lidové pohádky na vyhledávání a vysvětlování slov a slovních spojení, které lze charakterizovat jako archaismy (byl ušlý) a historismy (tolar, dukát) či lidová rčení (vytrhnout se z bídy). Využíváme otázek typu: „Vysvětli slovo tkadlec.“; „Jak rozumíš slovu ztrouchnivělá?“; „Co znamená – dost se ošívali?“ nebo „Honza se popadl s vrbou do křížku?“ Pozornost věnujeme i označení hlavní postavy pohádky s charakteristickým jménem Honza. V závěru textu pohádky najde žák zmínku

o vypravěči pohádky. Poslední věta mu naznačí, jak odpovědět na otázku: „Kdo pohádku vyprávěl?“

Tato strategie je příkladem aktivity, která dítěti není neznámá a jež ho provází po celý jeho další život. V praktickém využití ve vyučovacím procesu vedeme žáky k tomu, aby si vyzkoušeli různé typy otázek. Jejich dosavadní zkušenost s kladením otázek zpravidla dospělým, je postupně nahrazována obdobím „bez otázek“, neboť s jejich dalším vývojem tuto potřebu „stále se ptát“ ztrácejí. Pozorováním světa kolem sebe odpovědi na své otázky nacházejí.

Čtenářské dovednosti

Žáci by si měli na konci své školní docházky osvojit čtenářské dovednosti, které následně využijí ve svém praktickém životě. Podle pojetí mezinárodního šetření PIRL, by měli být schopni: vyhledávat informace, vyvozovat závěry, text interpretovat a posoudit. Pokud posuzujeme čtenářské dovednosti žáků 1. stupně základní školy, vycházíme z textů, které jsou v rozsahu od převážně snadných až po poměrně obtížné.

Charakteristika dovedností na dané čtenářské úrovni:

Velmi vysoká úroveň čtenářských dovedností:

Při čtení poměrně obtížných literárních textů žáci dovedou:

- interpretovat události příběhu a jednání postav a s přesným odkazem na text popsat příčiny událostí, pohnutky a pocity postav i jejich postupný vývoj v příběhu,
- jednoduše posoudit výběr jazykových a stylistických prostředků a jejich působení na čtenáře.

Vysoká úroveň čtenářských dovedností:

Při čtení poměrně obtížných literárních textů žáci dovedou:

- rozpoznat a vyhledat podstatné skutečnosti a detaily zmíněné na různých místech v textu,
- s odkazem na text vyvozovat závěry o vztazích mezi událostmi, záměry, jednáním a pocity postav,
- interpretovat a propojit události příběhu s jednáním, vlastnostmi a měnícími se pocity postav,
- rozpoznat použití některých jazykových prostředků (např. metafor, citového zabarvení, obrazného vyjádření).

Střední úroveň čtenářských dovedností:

Při čtení snadných i poměrně obtížných literárních textů žáci umějí:

- samostatně vyhledat a reprodukovat explicitně popsané události, jednání a pocity postav,
- vyvodit bezprostřední závěry týkající se vlastností, pocitů a pohnutek hlavních postav,
- interpretovat zřejmé důvody a příčiny a své interpretace podložit vhodnými příklady z textu,
- rozpoznat základní jazykové prostředky.

Nízká úroveň čtenářských dovedností:

Při čtení převážně snadných literárních textů žáci umějí:

- vyhledat v textu explicitně vyjádřenou informaci, událost nebo myšlenku,
- vyvodit bezprostřední závěry o událostech a příčinách jednání,
- jednoduše interpretovat události příběhu nebo jeho hlavní myšlenku.

Čtenářské návyky

Na určitém stupni rozumového vývoje můžeme u čtenáře sledovat čtenářský návyk, který bezpodmínečně souvisí se schopností číst. Čtenářským návykem nazýváme automatické a neuvědomované procesy při čtení textu. Mluvíme o čtenářských strategiích, které si jedinec osvojil. Při četbě si neuvědomuje proces četby, ale soustředí se na vnitřní prožitek. Přičemž rychlost čtení je do určité míry návykem. Myšlenkové toky zkušeného čtenáře jsou natolik rychlé, že například hlasitá četba jej zdržuje od faktických prožitků. Získání správných čtenářských návyků je dlouhodobý proces, se kterým bychom měli začít již v útlém věku. Čtení není pro žáka přirozená činnost, musíme v něm vyvolat potřebu číst. Žáka vedeme nenásilnou formou k vybudování vlastního aktivního vztahu k literatuře tak, aby chápal čtení jako společenskou potřebu, zábavu, zdroj informací, aby pochopil, že čtení je pro něj přínosem. Citové prožitky, které má žák z literatury, vnímáme jako uspokojování společenské potřeby. Příjemné a milé prožitky nutí žáka k opakovanému čtení a tím si vytváří a buduje čtenářský návyk. Tady záleží na rodičích, zda budou čtení u svého dítěte podporovat, zda naučí své dítě číst ve smyslu zájmu o knihu a zda bude jejich dítě posléze chtít číst. Ke čtenářským návykům patří také to, jak s knihou pracujeme, jak s ní zacházíme, jak knihy získáváme. Jedná se o specifický druh chování čtenáře, ve kterém se odráží čtenářova osobnost. Mezi čtenářské návyky náleží získávání knih k četbě. Mnozí čtenáři dávají přednost vlastnictví knihy, rádi se k oblíbeným knihám vracejí a opakovaně čtou pouze vybrané kapitoly, zajímavé pasáže. Jiní mají v oblibě pravidelné návštěvy místních knihoven.

Čtenářské strategie

Čtenářskými strategiemi rozumíme postupy, které žáku/čtenáři pomáhají lépe porozumět čtenému textu. Odpovídají čtenářským dovednostem, které zdatný čtenář provádí automaticky, bez toho aniž by si jejich použití uvědomoval. Učitelé často dělají chybu, když se domnívají, že žáci pochytí odpovídající čtenářské dovednosti sami od sebe. V případě těch zdatnějších žáků tomu tak skutečně může

být, pak tu jsou ovšem ještě ti, kteří se potřebují naučit příslušnou strategii, která se po správném a dostatečném procvičení stane dovedností. Co vše řadíme mezi čtenářské strategie:

- **Hledání souvislostí:** Jako čtenář si uvědomuji, jak dané téma souvisí s mými osobními zkušenostmi (**hledání souvislostí text a já**) či světem kolem mě (**hledání souvislostí text a svět**), hledám souvislosti mezi různými texty (**hledání souvislostí text a text**).
- **Kladení otázek k textu:** Před, během i po přečtení textu si pokládám různé otázky, na které pak hledám odpověď.
- **Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ:** Představuji si, jak vypadá, voní, chutná či je cítit na dotek něco, o čem se píše v textu.
- **Usuzování:** Zjišťuji podle nápovědí v textu, co mi autor sděluje. Zjišťuji skrytý význam textu.
- **Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu**
- **Syntéza:** Skládám si dohromady informace, o kterých jsem se dočetl, a přidám, co jsem již věděl. Kousky skládačky pak vytvoří nový poznatek.
- **Sledování porozumění (a zjednání nápravy),** je vlastně jakousi zastřešující strategií, pod kterou spadají všechny ostatní strategie, protože každá z nich se sledováním porozumění úzce souvisí.

Uvedené strategie mohou být doplněny i o další čtenářské strategie, které čtenáři pomáhají při četbě textu: **Předvídání** (možno zařadit pod usuzování); **shrnování**; **skimming** (zběžné čtení, kdy text nejdříve rychle prolétneme očima); **scanning** (vyhledáváme v textu určité informace, na které se zaměříme např. postavy v příběhu); **hodnocení** atd.

Práva čtenáře podle Pennaca

V této kapitole vycházíme z knihy D. Pennaca, v níž pracuje s právy čtenářů.

1. *Právo nečíst*: neměli bychom odsuzovat každého, kdo nečte; neměli bychom ho považovat za hloupého, zaostalého, omezeného; žáky, kteří nečtou, bychom neměli a priori odsuzovat, třeba zatím cestu ke knize nenašli; do knihovny může žák přijít a jen posedět, nemusí si tam nutně číst, může tam přijít s kamarádem a jen tak se s ostatními setkávat; knihovna by jim měla knihy nabídnout, umožnit v nich žákům jen listovat a nepředpokládat hned, že budou vyplňovat čtenářské deníky a plnit zadané úlohy; do knihovny chodí i nečtenáři, jen výhradně kvůli počítačům, prohlížet si v koutě videa na mobilu nebo jen tak strávit volnou chvíli s kamarádem, žáci navštěvují knihovnu i kvůli „nečtenářským akcím“ jako je např. výroba leporela.
2. *Právo přeskakovat řádky*: žáci by neměli dostávat do rukou knihy zjednodušené (jak píše Pennac: ...zmrzačené, zakrslé, zpackané, mumifikované). Rozumí tím upravené verze klasických knih. Doporučuje, aby si žáci z knihy vybrali sami, co je zajímavá – láska, boj, dobrodružství – a zbytek klidně přeskočili. Je lepší vidět v tlusté knize příběh, o kterém chceme vědět, jak dopadne, a postavy, které máme rádi nebo nesnášíme než šest stovek stránek, které musíme přečíst slovo od slova. Často se zjednodušením známých textů ztratí to, proč se dodnes čtou. Upravené verze klasických pohádek Boženy Němcové a K. J. Erben „zmrzačeným“ jazykem potírají krásu vyprávění. Připomeňme si také upravené verze klasických pohádek světových – např. v podání nakladatelství Disney, Alenka v říši divů, vypráví Pavel Cmíral. Pokud zvolíme vyprávění či předčítání klasických verzí textů u menších žáků, můžeme text zkrátit, vynechat či nahradit nezvyklé výrazy, slovní spojení, ale nevyhýbáme se takovým, která mohou žáky podněcovat k přemýšlení, aby se pokusili uhodnout, co znamenají, aby se dál ptali a aby pochopili, že se příběh

odehrává v dávných nebo neskutečných dobách, které mají svůj vlastní jazyk.

A také aby poznali magickou moc, jakou může mít slovo – jen si vzpomeňte na všechna ta zaklínadla a opakované věty v pohádkách. Z pohádky O třech sestrách: U dveří se pokropila svčcenou vodou a řekla: „Mlha za mnou, mlha předem mnou, pánbůh sám nade mnou. Andělíčku, můj strážníčku, dům za mne opatruj.“ (B. Němcová), z pohádky Hrnečku, vař! K. J. Erbena: „Zaplať pánbůh, má zlatá panenko, zaplať pánbůh! Ale když jsi, panenko, tak hodná, musím ti taky něco dát. Tuhle ti dám ten hrneček. Když ho doma postavíš na stůl a řekneš: „Hrnečku, vař!“, navaří ti tolik kaše, co budeš chtít. A když budeš myslet, že už máš kaše dost, řekni: „Hrnečku, dost!“ – a hned přestane vařit. Jen nezapomeň, co máš říct.“

3. *Právo knihu nedočíst*: někdy dostanou žáci do rukou knihu, která by je mohla podle názoru rodičů, učitelů, knihovníků zaujmout. Ale kniha a čtenář si „nesedí“. Žák knihu nedočte a vrátí. Ale to neznamena, že nenastane doba, kdy se ke knize znovu vrátí. Týká se to zejména doporučené/mimočítankové četby. Mezi striktním seznamem knih a jistou volností ve výběru by měl fungovat přijatelný kompromis.
4. *Právo číst tutěž knihu znovu*: stává se zcela běžně, že děti zejména předškolního věku vyžadují k poslechu stále tutěž pohádku nebo nějaký rodinný příběh. Trvají na přesném opakování a často vypravěče napomenou, když se od původní verze odchýlí. Když začnou děti chodit do školy, naučí se číst, a čtení se postupně stává nutností. Získávají nové poznatky, osvojují si informace, často z nutnosti jsou žáci vedeni k tomu, aby knih přečetli co nejvíce. Čtení knih se pak stává jakýmisi soutěžemi, sportem. Raději tolerujme, že se malí čtenáři vracejí stále k jedné knize, která je zaujala, a při níž si připomínají pocit, který při čtení měli. Pokud se žák knihou zaobírá po delší dobu, bude si z ní pravděpodobně pamatovat

mnohem déle to, co ho zaujalo, a bude z ní mít hlubší zážitek, než kdyby za stejnou dobu přečetl dalších několik knih.

5. *Právo číst cokoli*: žáci si často zvolí zcela vědomě ke čtení knihu, kterou bychom jim nedoporučili. Zaujmou je různé varianty barbínkovských princezen nebo vyžadují knihy, jimž dávají najevo aktuální zájem a vlastní vkus. Pokud budeme jejich volbu kritizovat, místo toho, abychom se smířili s tím, že se prostě každému líbí něco jiného, předem bychom je připravili o možnost postupovat po žebříčku možností najít si v budoucnosti knihy daleko zajímavější a přínosnější. Knihy by si žáci měli vybírat podle svého, důležité je, aby vůbec četli. Žáci, kteří začínali Poseroutkou, mohou v budoucnosti skončit u náročnější chlapecké literatury Mikulášových patálií.
6. *Právo na bovarysmus* (choroba přenosná textem): i v dětském čtenářství se uplatňuje móda. Žáci touží po hůlce Harryho Pottera a jakoby se jim ztrácejí hranice mezi reálným a vymyšleným světem. Není potřeba se pohoršovat nad úrovní četby, ani se bát, že posedlost momentálním idolem bude mít pro žáka trvalé následky. Neměli bychom se pohoršovat nad tím, že žáci masově propadnou některé knize, obdivované literární postavě či momentálnímu okouzlení Gormity nebo Angry Birds. Stává se, že žáci píšou hrdinům svých oblíbených knih. V dětských knihovnách se praktikuje oblíbená hra mezi čtenáři a místními pracovníky. Je to hra, kterou všichni hrají rádi a tváří se, jako kdyby to bylo doopravdy. Žáci napíší dopis své oblíbené literární postavě z knihy, kterou knihovníci znají, a ti se pak snaží celkem věrohodně na dopis odpovědět. Jde o soukromou korespondenci, často vtipnou i dojemnou, a proto není zveřejňována ostatním. Přestupnou „stanicí“ bývá mezi autorem dopisu a reakcí oslovené literární postavy nějaká improvizovaná poštovní schránka, kterou může být cokoliv. Krabice, váza, ozdobný květináč.

7. *Právo číst kdekoli a kdykoli*: pokud kniha čtenáře zaujme, je ochoten ji číst kdekoliv. Žáci si často doma čtou někde v nerušeném koutku v bytě, také večer v posteli před spaním. Často je dětský čtenář zaujat dějem či osudem postavy tak moc, že se jakoby od knihy nemůže „odtrhnout“. Pak si žáci čtou i tajně ve škole pod lavicí, mnohdy k nevůli pedagoga, který v té chvíli vidí školní aktivity někde jinde. Připomeňme si vlastní zkušenost z hodin literární výchovy a čtení, kdy jsme pociťovali rozladění z toho, jak se hlasité čtení ostatních spolužáků „vleče“ a četli jsme si ukázkou už dávno někde vpředu. Nebo si v čítance četli něco úplně jiného.
8. *Právo jen tak listovat*: při volbě knihy, kterou si chce žák přečíst, je dětský čtenář často motivován knižním přebalem, obálkou. Jejím hlavním úkolem je vytvořit vstup do knihy. Při listování knihou si pak žák prohlíží ilustrace, čte názvy jednotlivých kapitol, vybírá si, zda zvolená kniha stojí za přečtení. Vybere-li si pouze jednu kapitolu, nahodilý odstavec, přečte si část děje a pak knihu odloží, neznamená to ještě, že není čtenář, ani že se jím v budoucnosti nestane. Listování představuje právo na to, vybrat si z knižní nabídky to, co stojí za přečtení.
9. *Právo číst nahlas*: už od batolecího věku seznamujeme budoucího čtenáře s vhodnou dětskou literaturou předčítáním nebo vypravováním. Mezi rodiči či prarodiči a dětmi se večer při poslechu pohádky odehrává rituál, který utváří silné pouto mezi nimi. Předčítat může ve škole i učitel, ale čtení skupině dětských posluchačů nebývá tak jednoduché. Často spoléháme na to, že ve třídě čte pedagog nejlépe ze všech. Ale pokud nezná text dopředu, vydává se posluchačům naprosto všanc. Chceme-li žáky zaujmout knihou, kterou jim chceme doporučit, a předčítáme z ní, musíme číst text, který nás zajímá a který jsme si předem osvojili. Při předčítání sledovat současně reakce žáků. Zda předčitatele sledují a text vnímají, nebo zda nám myšlenkami od předčítaného „utečou“ někam jinam. Ale i sám předčítatel často při hlasitém čtení utíká svými myšlenkami jinam a čte monotónně,

nezáživně. K hlasitému čtení vybízíme i žáky. Umožníme jim, aby si vybrali knihu podle vlastní volby, a věděli, co chtějí nahlas číst a proč. Toto právo číst nahlas i ostatním má každý žák, ale pokud se chce jen před ostatními předvést a zvolí si titul náhodně, je to na jeho vystoupení vidět.

10. *Právo mlčet*: čteme-li s žáky nějakou knihu, je vhodné, abychom si také o ní povídali. Ale měla by to být pro žáky příležitost k tomu něco říct, nikoliv povinnost. Ne každému se chce na setkání mluvit. Občas je zážitek z četby takový, že je pro žáka obtížně sdělitelné, co si myslí. Pokud máme na rozhovor s žáky čas, umíme se správně zeptat a poslouchat, pak může rozhovor o knize probíhat v klidu, s respektem k individualitě dětského čtenáře. Samostatným problémem dětského čtenářství je interpretace textu, která vede k porozumění čteného, ke čtenářské gramotnosti. A to je již jiná kapitola.

Metody a formy práce podporující rozvoj dětského čtenářství

Žáci, kterým se v rodinném prostředí nedostává podpory a motivace pro četbu knih, mají často jedinou šanci, jak se ke čtení knih dostat – prostřednictvím školy a práce učitele. Úkolování v oblasti četby je zásadní nejen pro rozvoj čtenářských dovedností v raných fázích vzdělávání žáků, ale i pro rozvoj čtenářských motivací a osvojení čtenářských návyků a postojů.

Školní čtenářský klub

Jde o skupinu žáků (cca 10-12), kteří se scházejí pravidelně s dospělým čtenářským průvodcem. Tím může být pedagog, knihovnice i rodič či prarodič. Klub je určen pro ty žáky, kteří neměli nebo nemají vztah ke čtení. Klub může být také určen i pro ty žáky, kteří naopak doma čtou a čtení je baví. Nábor do klubu lze realizovat prostřednictvím plakátu, nebo osobními pozvánkami, přímo konkrétnímu žákovi. Místnost, v níž jsou klubová setkání realizována, je vybavena vhodnými tituly a jejich výběr by měl respektovat čtenářskou úroveň

jejích členů. V určený čas se žáci sejdou, vezmou si knihu (rozečtenou či nově vybranou z klubové knihovny), každý svou a dle svého výběru, a začnou se (v případě dětí, které ještě neumí číst – si knihy jen prohlíží). Čas na čtení je různě dlouhý – od pěti do dvaceti minut. Dospělý čtenářský průvodce si obvykle čte také svou vlastní knihu, popř. se věnuje slabším čtenářům. Vlastní samostatné tiché čtení knihy je zásadní pro rozvoj dětského čtenářství. Po individuálním čtení následuje okamžik, v němž žáci hovoří o tom, co přečetli, a navzájem si doporučují knihy. Čtenářský klub může také začít tím, že žáci hovoří o tom, co si četli doma, popřípadě se vracejí ke knihám, které už v dílně četli. Ostatní žáci zpravidla, když slyší o knize, která je zaujala, projeví o knihu zájem. Každý žák, pokud chce, může z čtenářského klubu odejít s knihou – četbou pro následující týden. Kniha by měla být symbolicky označena, např. barevnou obálkou. S výběrem může pomoci i dospělý čtenářský průvodce, který dokáže v dané chvíli rozhodnout, zda je žákem zvolená kniha pro něj tematicky zajímavá a zda odpovídá i úrovni jeho čtenářství. K výběru knihy „na doma“ by mělo docházet v závěru klubového setkání a je potřeba tomu věnovat dostatečné množství času. Hosté ve čtenářském klubu mohou být pro rozvoj dětského čtenářství velkou pomocí. Zveme je proto, abychom je žákům představili jako čtenářské vzory. Osvědčilo se pozvat do klubu starší žáky (2. st. ZŠ), rodiče, knihovníky, ostatní pedagogy školy popř. místní osobnosti s tím, že pohovoří o své vlastní četbě a knihách, které se jim líbí nebo které si v dětství rádi četli. Pokud se podaří získat pro klub i některé z českých autorů dětských knih, bývá pro žáky takové setkání velkým zážitkem.

Při hovorech nad přečtenými knihami si žáci rozvíjejí slovní zásobu, učí se formulovat své myšlenky, uplatňovat své znalosti gramatiky, stylistiky a skladby. Čeština jako živý jazyk je naším mateřským jazykem a nástrojem verbální komunikace, a proto je její využívání při komunikaci nad literárními texty důležitou součástí při podpoře a rozvoji dětského čtenářství. Učitelé v hodinách českého jazyka a literatury mají při práci s žáky dva důležité úkoly –

naučit žáky jeho spisovné formě a připravit je na jeho využití v běžném životě. V tomto případě na dovednost reprodukovat přečtené a sdílet své pocity, dojmy a zážitky z přečtené knihy.

Dílna čtení

Její podstatou je čtení vlastních titulů beletrie, které si žáci přinášejí do vyučovacích hodin, kdy je dílna praktikována (zpravidla jednu hodinu týdně). Před počátkem čtení je žákům zadán úkol, např. si mají vybrat jednu postavu a sledovat v průběhu čtení, co se s ní dělo, co prožívala. Poté je vymezen 15minutový prostor pro samostatné čtení. Po uplynutí stanovené doby jsou vylosovány dvojice, které „si vzájemně sdělují název knihy a sledovaný jev“. První čtenář hovoří 30 vteřin, poté se vystřídají a druhý mluví také třicet vteřin. Měli by hovořit celých třicet vteřin, používat detaily, podrobnosti, co „dnes“ postava v přečtené ukázce zažila. Další fáze je prováděna společně v kruhu a každý vylosovaný sděluje ostatním „s kým pracoval ve dvojici a co se od něj dozvěděl (...), kolik stran přečetl a na kolik bodů by přečtenou část knihy obodoval (0–10).“ Pokud někdo obodoval méně než 7 bodů, doporučíme mu buď dát knize ještě šanci pro další čtení, nebo výměnu knihy. Chceme číst knihy, které nás budou opravdu zajímat. Průběh a uspořádání je časově flexibilní, umožňuje zkrátit či prodloužit jednotlivé části, např. Minilekce (5–15 min.), Čtení (20–30 min.), Čtenářské reakce (5–15 min.).

Pravidla dílny čtení 1. Musíte číst po celou dobu. 2. Nikoho nevyrušujte. 3. Žádné přestávky na záchod a pití. 4. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny. 5. Během minilekcí naslouchejte. 6. Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Žáci se seznamují s knihou jako s estetickým objektem, z něhož čerpají řešení zadané úlohy. Proto by měla být věnována pozornost také typografické úpravě zvolené knihy. Například knižnímu přebalu, který má za úkol oslovit a zaujmout

co největší počet potenciálních čtenářů. Ilustraci, která vhodně doplnila spisovatelovo pojetí zadané literární postavy z knihy. Cílem ilustrátora dětské knihy je vyprávět příběh a výtvarně jej oživit. Zaměřit se na dějové prvky vyprávění, ale také na popisnou variantu výtvarného řešení literární postavy. Ilustrace knih pro děti se řídí obecnými zákony knižního umění, mají svou specifickou problematiku. Literární druh či žánr, jehož se ilustrace týká, i věk čtenářů vyžadují jistou úpravu rysů ilustrace a přizpůsobení čtenářským požadavkům.

Večerní čtenářská dílna

V určený den se žáci sejdou v pět hodin odpoledne ve škole, vezmou si spací pytel, oblíbenou knížku, učení na druhý den a suroviny na studenou večeři. Utáboří se ve třídě a mají před sebou dlouhý večer, kdy je v jejich čtenářských zálibách určitě nikdo nebude rušit. Ze začátku se pracuje společně s připraveným textem, zařazeny jsou i prvky dramatické výchovy – například si žáci navzájem hrají „večerníčka“. Zbytek času je věnován tichému čtení, případně povídání o tom, co si už přečetli. Smyslem této čtenářské dílny je motivovat žáky ke čtení nějakým mimořádným zážitkem a tím určitě společná dramatizace i např. nocování ve škole je. Čeština, čtení a učení vůbec se pro ně tímto způsobem stávají zajímavými a dokonce vzrušujícími.

Dovednosti, které rozvíjíme při dramatizaci, přispívají mnohostranně k plnění cílů a úkolů v hodinách literární výchovy a čtení z hlediska podpory a rozvíjení čtenářství žáků. Zkušenosti z dramatizace pomáhají hlouběji pochopit nejen obsahové složky díla, ale přispívají i k poznání skutečnosti, prohlubují estetické prožívání díla a vztah žáků k literatuře. Pokud si žáci osvojí pamětně texty dramatizace, pokud je dokážou reprodukovat, hlouběji si osvojují literární předlohu. Zpočátku žáci dramatizaci přijímají jako hru, později si postupně osvojují schopnost pronikat do myšlení a pocitů postav, identifikují se s nimi. Zároveň se rozvíjí kultura mluveného slova, kultivuje se pohybový projev,

u některých forem se upevňuje dovednost výrazně číst. Každá dramatizace předpokládá důkladné poznání textu, hlubší výklad a dokonalé porozumění. Při přípravě dramatizace využíváme různých cvičení, pozornost věnujeme jazykovým hrám, slovnímu vyjadřování, slovní komunikaci, rytmu, pohybu, mimice, gestikulaci, zařazujeme i průpravná cvičení, etudy a hry. Při hodnocení výsledků je třeba citlivě přihlížet k individuálním předpokladům jednotlivých žáků. Musíme posoudit, co je přístupné většině žáků a co je výsledkem individuálních dispozic žáka.

Často užívanou formou dramatizace je čtení po rolích (dialogizované čtení). Učitel rozdělí role mezi účastníky večerní čtenářské dílny, určí vypravěče a vede žáky k výraznému čtení přímé řeči. Žáci reprodukují dialogy postav. Pracujeme s texty, které nám nabízejí větší prostor k činnosti, mají např. více postav, situace se dramaticky mění a postavy často promlouvají. Před dialogizací využijeme procvičení textu a dbáme na to, aby žáci ve styku s uměním pracovali tvořivě a pěstovali si představivost, fantazii a obrazotvornost. Při této formě dramatizace vedeme žáky k práci s hlasem. Pro mluvní ztvárnění postavy využíváme: základní výšky hlasu, která vyhovuje konkrétnímu typu postavy; různě bohaté hlasové melodické modulace: základní síly hlasu, kterou postavu charakterizujeme; základního *temporytmu*, v němž postava jedná. Snáze se hraje dialog postav, které můžeme obdařit výraznou charakteristikou. Je důležité vyžadovat výrazný, plný, barvitý, hlasový projev.

Jinou formou, kterou můžeme při dramatizaci ve večerní čtenářské dílně využít, je práce s loutkami. Žáci hrají podle upravené literární předlohy a využívají k tomu loutek, které si sami vyrobili, nebo které vlastníme jako školní pomůcku. Do přípravy dramatizace zapojíme žáky celé skupiny večerní čtenářské dílny, někteří loutky vedou, jiní čtou jejich role, další se podílejí na přípravě jeviště apod.

Hra jako na jevišti představuje vlastní podobu dramatizace podle literární předlohy. Žáci se podílejí na přípravě dialogů, promýšlejí mimiku, pohyb, gesta

postav, připravují improvizované jeviště, zhotovují kostýmy a rekvizity. Mluvené slovo postav může být reprodukováno doslova, žáci mohou text improvizovat nebo osobitě nad textem přemýšlet a kultivovaně, srozumitelně při tvorbě vlastních textů vyjadřovat svoje myšlenky. Dramatizace by měla zůstat ve večerní čtenářské dílně hrou.

Kromě zmiňovaných postupů v dramatizaci můžeme využít také dvou základních druhů loutek, maňásků a javajek. Rozlišujeme je podle toho, jak je vodíme. Loutek využíváme v dramatizaci, aby se žáci se naučili vést dialog, rozvíjíme jejich slovní zásobu, vedeme je ke spisovnému mluvenému projevu a také netradičním způsobem rozvíjíme jejich jemnou motoriku.

Souvislá četba beletristického textu

Žáci si jdou se svými knihami sednout do kruhu. Zabýváme se společně jevem, který budou při čtení sledovat. Např. role a důležitost záporných či nesympatických postav v příběhu. Vycházíme ze zkušeností dětí s filmovými postavami – žáci uvádějí záporné postavy, které znají, uvažujeme, co by se stalo, kdyby ve filmu záporná postava neexistovala. Jak by nás zajímal film či kniha, co by to udělalo s dějem? Známe knihy či filmy bez záporných nebo nesympatických postav? Zadáme sledovaný jev: „Sledujte v textu zápornou či nesympatickou postavu a zformulujte si, čím přesně je vám nesympatická, jak se chová, jakou má povahu.“ Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení a začnou číst. Po skončení četby nastávají čtenářské reakce. Probíhají buď společně v kruhu, nebo kooperativně ve dvojicích, případně nejdříve v podobě písemného záznamu a až poté ve dvojicích či kruhu. Na závěr se vždy sejdeme v kruhu, hodnotíme, jak se nám dnešní přečtený úsek knihy líbil (0-10 bodů) a kolik jsme dnes přečetli stran. Často také hovoříme o významu a důležitosti četby.

Možnosti sledovaných jevů:

hlavní postavy, co je na nich sympatického (co naopak nesympatického); záporná postava v příběhu; staří a mladí – věk postav; co bych dělal/a na místě postavy...;

vztahy (kdo koho nesnáší, miluje...); s kým by ses chtěl/a kamarádit a proč...; co zažila postava příjemného (zmrzlina, zážitek...); co nepříjemného (injekce, hádka...); stručný děj; prostředí; zvíře a jeho role v příběhu; předmět a jeho role v příběhu; nové informace; zábava; vtip...; konflikty, problémy; který problém či jaké problémy vyvstaly před postavou...; jaký byl plán, jak tento problém vyřešit...; podařil se ten plán... proč...; co bych poradil/a nebo jak bych postupoval/a já...; čím se moje kniha liší od ostatních knih...; vyberte jedinou větu, která ostatní zaujme, a výrazně ji přečtete nahlas (před přečtením si ji několikrát přečtete potichu pro sebe)...

Při uplatnění tohoto postupu využíváme také jazyka sdělení literární ukázky, všímáme si přímé řeči. Pozornost věnujeme nejrozličnějším podobám expresivního, ustáleného, obrazného, víceslovného pojmenování, jako jsou například rčení (úsloví), např. má za ušima, pálí mu to...; uvedená rčení mají obdobný význam, vyjadřují chytrost; ustálená přirovnání se srovnávacím výrazem jako: je chytrý jako liška, je jako slon v porcelánu (neohrabaný), se srovnávacím výrazem než: udělá to, než bys řekl švec (hned, rychle). Pořekadla mají charakter větný, shrnují často zkušenost lidí: Kam vítr, tam plášť (nestálost), leckdy i protikladnou: Spěchej pomalu, Co můžeš udělat hned, neodkládej na zítřek. Někdy lze vysvětlovat i přísloví, za ně zpravidla považujeme ustálené obrazné výpovědi, kde první část přísloví něco konstatuje, druhá část z toho vyvozuje poučení: Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. Pranostiky jsou výroky týkající se roční doby, počasí a závislosti prací v zemědělství na nich: Únor bílý, pole sílí. Uvedené příklady jsou tradiční lidová pojmenování.

U žáků, kteří začínají s dílnou čtení, se osvědčilo vést nejdříve pouze hovory o knihách. Po několika týdnech rozmluvy a přemýšlení pak stále častěji formulují a zachycují své myšlenky, nejprve písemně a poté následně hovoří či dávají přečíst ostatním své záznamy.

Mluvní cvičení

Jde o připravený nebo improvizovaný výstup žáka, který vhodně využívá verbálních a nonverbálních prostředků řeči. Mluvní cvičení se řídí danými kritérii, která upravíme tak, aby byla přiměřená věku žáků.

- projev trvá minimálně 2–3 minuty, délku lze zvolit individuálně,
- žák mluví většinou z paměti, pokud text zapomene, umí správně reagovat (práce s konceptem),
- žák srozumitelně vyslovuje, náležitě intonuje, užívá přiměřené tempo řeči, vkládá správně pauzy, volí vhodnou sílu hlasu,
- projev je spisovný,
- text odpovídá tématu, je obsahově srozumitelný (sdělná hodnota),
- text je stylisticky správný,
- žák volí vhodné mimořečové projevy (postoj, mimika, gesta).

Vhodným tématem k mluvnímu cvičení v hodině literární výchovy pro rozvoj a podporu dětského čtenářství budou knihy, které si žák doma přečetl. Může to být i zajímavý film, který byl natočen na motivy dětské knihy nebo vhodného žánru dětské četby (pohádky, prózy s dětským hrdinou apod.) Přednesený mluvní projev žáka nejprve hodnotíme plošně, s celou třídou. Poté by mělo následovat hodnocení z pohledu učitele, vybraného žáka a neopomineme i sebehodnocení. Nesmíme připustit neobjektivní hodnocení mluvčího.

Literární beseda o knize

Souhrnným pojmem besedy o knihách označujeme společné rozhovory o literárních dílech, doplněné reprodukční a tvořivou činností žáků. Besedy směřují k tomu, aby se posilovalo estetické prožívání literatury, aby se vhodně probouzel zájem žáků o četbu a aby si žáci v souvislosti s literárním dílem jim určeným, vytvářeli a rozvíjeli různé dovednosti. Tuto metodu volíme např. při příležitosti nějakého autorského jubilea. Může jít o literární či ilustrátorskou osobnost spojenou s dětskou literaturou. Tématem může být i nová kniha, která

právě vyšla, a byla by vhodným textem pro podporu a rozvoj dětského čtenářství. V přípravném vstupu pedagog žákům knihu ukáže, připomene jim titul knihy a zjišťuje, zda si žáci představí, o čem podle názvu a titulní strany kniha je. Poté knihou před žáky listuje a ukazuje jim ilustrace. Krátce pohovoří o autorovi a připomene informace, které jsou přiměřené věku přítomných žáků. K motivaci dětského čtenářství zvolí vhodnou ukázkou, kterou žákům přečte. Zajistí, aby všichni žáci měli ke knize přístup, a poté stanoví termín, do kdy si mají knihu přečíst. Ve stanoveném termínu si se žáky o knize povídá, klade jim připravené otázky a popř. odpovídá na jejich dotazy. Ukazuje jim další knihy, které se zvoleným tématem besedy o knize souvisí. Při besedě žáci, a to pokud možno všichni žáci, mluví o svých poznatcích a prožitcích, mluví o tom, co je nejvíc zaujalo, co poznali nového, nač přitom mysleli, co je rozveselilo a co rozesmutnilo. Vyjadřují se k postavám knihy, hodnotí jejich chování a mohou je srovnávat se svým jednáním. Besedu o knize může doprovázet malá výstavka různých vydání knih, doplněná např. i o portrét autora. Literární beseda může mít charakter ryze čtenářský, ale můžeme v besedě kombinovat četbu s promítáním ukázky z filmu, společným poslechem audionahrávky, popř. s činnostmi spojenými s různými variantami pracovních listů. Chceme-li, aby byla beseda o knize pro žáky přitažlivá, uplatníme některé z forem zábavné činnosti, např. různé soutěže, kvízy apod. Ty mohou pro ostatní spolužáky připravit po konzultaci s pedagogem i sami žáci. Rozsah besedy může být různý, od zcela krátké informační besedy podněcující žáky k četbě, až po delší besedu, která však nesmí být dlouhá, aby neutlumila dětský zájem. Závěr besedy o knize je zpravidla na pedagogovi, shrne a zevšeobecní informace a stručně výsledky besedy zhodnotí.

Autorská beseda o knize

Beseda, na niž pozveme některého ze současných autorů literatury pro děti, se může uskutečnit v prostorách školy ve vhodně zvolené místnosti, která by měla

odpovídat kapacitně počtu přítomných žáků. Pozvaný autor zpravidla své posluchače seznámí o procesu, který probíhá při vzniku knihy, představí žákům své publikace, pohovoří o ilustracích i o cestě, kterou musí kniha „ujít“ přes nakladatelství a tiskárnu, než se dostane ke svému čtenáři. Čte žákům ukázky ze svých knih, vypráví jim příběhy, v besedě odpovídá na dotazy žáků a poté následuje autogramiáda, v níž si žáci mohou nechat podepsat svou knihu i s věnováním od přítomného autora. Organizace besedy s autorem dětských knih bývá zpravidla zcela v jeho kompetenci. Každý z nich je výraznou samostatnou osobností, a to je třeba respektovat.

Beseda s hostem bývá organizována pedagogem a ten by také měl své žáky připravit na formulace otázek, které si pro svého hosta žáci připraví. Pomáháme žákům s tvorbou vět, pozornost věnujeme správnému pořádku slov ve větě, a neopomineme ani připomenout při kladení otázek správné využívání zvukových prostředků, jako je větná intonace neboli melodie, větný přízvuk, pauza a tempo.

Dětské časopisy

Čítanky a společné knihy mimočítankové četby, stejně tak i individuální dětská četba nejsou jediným zdrojem informací, které mohou žáky motivovat ke čtenářství. Časopisy pro děti v široké škále věkových kategorií nabízejí svým čtenářům novou literární produkci, kterou lze k rozvoji a podpoře dětského čtenářství využívat. Cílem četby a prohlížení dětských časopisů a soustavné práce s nimi, je vypěstovat v dětech návyk pravidelného a samostatného čtení časopisů a později i denního tisku. Svůj úkol plní časopisy však jen tehdy, pracujeme-li s nimi soustavně a systematicky. Předpokladem je samozřejmě jejich dostupnost pro všechny žáky, přičemž musíme respektovat literární obsahovou úroveň časopisů. Výhodou časopisů pro děti je jejich žánrová pestrost, jinakost tvorby publikovaných autorů a v neposlední řadě i ilustrační různorodost. Za zmínku jistě stojí i připomenutí, že zvláště pro žáky mladšího školního věku mohou být knihy ještě příliš velkými celky, a proto lze časopisu využít jak spojovacího článku mezi

knihou a čítankou. Podobně jako bilderbuchy, obrazové knihy, které svým rozsahem cca 20-30 stran jsou pro začínajícího čtenáře dostupnější. Pro pedagoga práce s časopisy předpokládá, že sleduje pravidelně v souladu s učivem jejich aktuální obsah. Při společné práci nad časopisem využívá čtení prozaických a básnických textů, jež jsou v časopisu publikovány, a využívá také toho, že každé nové číslo časopisu nabízí nové neznámé literární texty. Ty jsou pak vhodné pro tvořivou práci s žáky.

Práce s obrazovou knihou

Německá internetová encyklopedie Wikipedia pod slovníkovým heslem bilderbuch (v překladu obrázková kniha) uvádí: Obrázková kniha je žánr tvořící součást dětské literatury. Definice a historie obrázkové knihy jsou úzce spjaty se změnami společenských představ. Původně byl tento pojem používán pro každou knihu, která byla opatřena ilustracemi. V dnešní době se pod tímto pojmem rozumí kniha pro děti, které ještě neumí číst nebo se čtením teprve začínají v 1. ročníku ZŠ. Obrázky zde zaujímají řídicí roli, ačkoli existuje úzká souvislost mezi obrázkem a textem. Obrázkové knihy mají zpravidla malý rozsah (všeobecně kolem 30 stran) a vyskytují se v různých formátech.

Doporučujeme stanovit si cíle, které rozvíjejí porozumění textu a podporují rozvoj čtenářství žáků mladšího školního věku tak, aby si:

1. žáci chtěli o knihách povídat, poslouchat jejich text a prohlížet si obrázky v nich,
2. uměli se rozhodnout, kterou knihu by si chtěli prohlížet, poslouchat, číst a povídat si o ní,
3. mluvit o knize – co se líbilo a co se nelíbilo,
4. mluvili o knize: propojovali to, co slyšeli, s tím, co už znají, co poznali, s čím se setkali,
5. předvíдали, o čem kniha bude – poznají to z titulní strany knihy, z jejích ilustrací, z názvu apod.

6. ptali se v průběhu čtení na slova, kterým nerozuměli a na souvislosti v textu, které nechápou,
7. tvořili k textu sami otázky,
8. uměli převyprávět, co slyšeli.

AKTIVITA PŘED ČETBOU

Před četbou žáky motivujeme. Zaměříme se na důvod, proč vlastně text knihy čteme; nasměrujeme žáky k momentům, kterých si mají všimnout; pomůžeme jim rozpomenout se na to, co už znají; vzbudíme jejich zvědavost, touhu poznat, co v knize je. Předvídáme z názvu knihy, z ilustrace, z klíčových slov. Využijeme debatu (motivaci) o problému, kterým se text zabývá. Volíme doplňující otázky, např. Prohlédni si obal knihy. O čem asi příběh vypráví? Když se podíváš na obrázky v knížce, o čem myslíš, že příběh bude? Kterým slovům v názvu knihy nerozumíš? Co myslíš, že se v příběhu stane? Co bys chtěl/a o příběhu vědět? Stalo se ti něco podobného? Je to příběh opravdový nebo vymyšlený? Proč si to myslíš? Kdo knihu napsal? Zapamatoval/a sis, kdo knihu ilustroval?

AKTIVITA PŘI ČETBĚ

Je to způsob, jak vhodně žákům pomoci text pochopit, interpretovat v průběhu práce s knihou. S žáky čteme průběžně text a vhodně pokládáme otázky, které umožní žákům o textu přemýšlet. Otázky nemusí klást jen pedagog, ale mohou se zapojit i žáci, např. Jak myslíš, že by se to mohlo jinak stát? Jak myslíš, že by se situace mohla vyřešit? Co bys udělal/a ty? Jak bys to vyřešil/a? Kde se příběh odehrává? Pojmenuj něco z toho, co se v příběhu odehrálo. O kom se v příběhu vypráví? Je tam ještě někdo další? Co se literární postavě stalo? Jaké jsou hlavní postavy příběhu? Kdo je nejdůležitější postavou příběhu? Najdi v textu slova, která neznáš. Jak myslíš, že příběh skončí? Připomíná ti příběh něco z toho, co se ti také stalo? Kým bys chtěl/a v příběhu být? A proč? Je ti některá postava podobná? A v čem? Jak by se dalo této (problémové situaci z příběhu) situaci

předejít? Mohlo by se to pak stát jinak? Co bys chtěl/a ještě o příběhu vědět? Chtěl/a by ses na něco z příběhu ještě zeptat?

AKTIVITA PO ČETBĚ

Shrnutí tématu četby; žákům umožníme sdílet zážitky, vytvořit si názor. Činnosti po četbě vycházejí z cíle – např. pokud bylo cílem převyprávět děj – žáci reprodukuji text; pokud bylo cílem sestavení obrázkové osnovy (předem připravené – v podstatě chronologie textu); pokud bylo cílem text dramatizovat – připravíme dramatizaci; pokud bylo cílem vytvořit svoji ilustraci – vedeme žáky k výtvarné činnosti; pokud bylo cílem získat žáky pro četbu další knihy, hovoříme o knize jako o celku. Můžeme využít doplňující otázky, např. Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést? Vyprávěj příběh, který jsi četl/a. Navrhni jiný konec příběhu. Jak jinak by se příběh mohl jmenovat? Jsi jiný/á než hlavní postava? V čem se naopak podobáš hlavní postavě? Co máš s hlavní postavou společného? Jak příběh skončil? Co se říká o postavě, jaká byla? Vzpomeneš si, jak vypadala? Umíš ji popsat s využitím ilustrace? Měla postava nějaký problém? Jak se problém vyřešil?

Při práci s obrazovou knihou vedeme žáky také k tomu, aby pohovořili o knize, kterou čtou s rodiči nebo prarodiči. Sdělování a sdílení zážitků z poslechu četby je pro většinu žáků zpočátku obtížné, protože na komunikaci s dospělými ani mezi sebou nejsou zvyklé. Je potřeba je povzbuzovat. Nejlepší cestou k tomu je ukázat vlastní aktivitu – rozhovor o knize, její moderování. Rozhovor o domácí četbě může být vhodnou motivací pro: návštěvu knihkupectví a koupi knihy rodiči; pro návštěvu dětského oddělení knihovny s rodiči; pro společnou exkurzi do knihovny.

Návštěva knihovny

Dětské knihovny bývají zpravidla samostatnou pobočkou či oddělením místní nebo městské knihovny, která se zaměřuje výhradně na dětské čtenáře a působení na ně. Proto jsou také jejich aktivity využívány v souvislosti

s podporou dětského čtenářství. Dětská knihovna integruje při své činnosti celou řadu nejrozličnějších služeb pro malé a mladé čtenáře. Prostory dětských knihoven jsou uzpůsobeny věku, schopnostem a potřebám jejich dětských uživatelů. Nabízejí klasické knihovnické služby, jsou vybaveny potřebným technickým zázemím (PC, internet online katalog, CD-ROMy apod.). Mimo to v průběhu svého celoročního působení nabízejí širokou škálu pořadů, jejichž smyslem je cíleně u dětských čtenářů rozvíjet zájem o četbu a knihy. Mezi tyto aktivity patří např. předčítání, besedy, interaktivní pořady, výtvarné a tvůrčí dílny. Při přípravě jednotlivých pořadů a programů v rámci veřejných akcí pracovníce poboček spolupracují i s jinými kulturními organizacemi. Dětské oddělení zajišťuje seznamovací lekce s knihovnou a tematické besedy určené žákům základních škol. Hravou a aktivní formou se žáci dozvědí, co mohou v knihovně najít, jak se v knihovně orientovat či zajímavosti ze světa knih. Kromě ukázky zajímavých knižních titulů je součástí besed hlasité čtení, výtvarné činnosti i tvořivé aktivity, vždy v závislosti na věku žáků. Věku je přizpůsobena také délka lekce. Lekce probíhají v dopoledních hodinách podle knihovního řádu. Na lekce je třeba se předem telefonicky objednat.

Literární vycházka

Je to jedna z dalších možností, jak účinně rozvíjet poznání, myšlení a řeč žáků v souvislosti s rozvojem a podporou dětského čtenářství. Dává žákům příležitost k získání nových poznatků i k pozorování různých jevů a jejich srovnávání s vlastní zkušeností. Umožňuje žákům projevit jejich aktivitu, vzbuzovat zájem o souvislosti spojené s literaturou, potažmo s dětskou četbou. Literární vycházka umožňuje žákům, aby přímou zkušeností získali v přirozeném prostředí informace k problematice, jež lze s dětským čtenářstvím spojovat. U většiny literárních témat lze najít ve vzájemných souvislostech motivy, které lze prostřednictvím literární vycházky využít. Vycházku např. organizujeme k tématu pověst v dětské četbě, kdy v souvislosti s tím navštívíme lokalitu, které se pověstové téma úzce dotýká.

Nedaleký hrad či zámek, neobvyklý přírodní útvar, památník na dávnou historickou událost – bitvu, založení města apod. Plán vycházky by si měl pedagog dobře připravit, měl by si stanovit konkrétní cíl vycházky, stanovit úkoly pro pozorování na konkrétním místě. Předem by měl žákům sdělit, kam půjdou, popř. pojedou a co tam budou konkrétně dělat. Po příchodu na místo si žáci za vedení pedagoga prohlédnou prostředí, soustředí se na vnímání a pozorování různých jevů. Vyslechnou od pedagoga či zvoleného spolužáka pověšťový příběh a plní úkoly, které pro ně pedagog předem připravil. Žáci také mohou teprve na místě pověšťový text dostat do skupin a po seznámení se s obsahem textu, plnit předem pedagogem připravené úkoly. Výsledek činností v závěru vycházky pedagog zhodnotí, doplní jenom nejn nutnějšími připomínkami a provede reflexi. Sám si ověří, jak žáci pracovali a zda si z vycházky odnášejí ve svých myslích věci podstatné. Pokud to prostředí dovolí, můžeme na závěr zařadit krátké relaxační cvičení, skupinou hru apod. Pokud se během školního roku dostaneme na místo, které je spojené s problematikou, která se dotýká dětské literatury, můžeme využít např. návštěvy Muzea Boženy Němcové v České Skalici, skanzen v Zubrniciích s expozicí vesnické školy, památník Přemysla Otáče ve Stadicích, muzeum Zdeňka Buriana ve Štamberku a mnohé další.

Čtenářské kostky

Je to sada šesti tříbarevných kostek, které pomáhají žákům osvojit si čtenářské strategie a díky nim lépe porozumět textu. V čtenářských klubech se s nimi dobře pracuje. Při společné četbě si žáci hodí dvěma žlutými kostkami a připraví se na četbu, v průběhu četby si hodí dvěma zelenými kostkami a pomocí otázek přemýšlejí o průběhu textu. Na závěr si hodí dvěma kostkami oranžovými a odpověďmi na nabízené otázky shrnou text.

Další podoby metod, jak rozvíjet a podporovat čtenářství žáků na 1. stupni základní školy, jsou zcela v kompetenci vyučujícího. Předpokládá se pedagogova

aktivita, tvořivost a fantazie a v neposlední řadě orientace v dětské literatuře současné, moderní, ale také klasické, původní.

Mimočítanková četba na 1. stupni základní školy

Mimočítankovou četbou rozumíme čtenářské aktivity, jež se rozvíjejí mimo hodiny literární výchovy ve škole. Četba uměleckých literárních textů je důležitým prostředkem k rozvoji čtenářské gramotnosti a podpoře dětského čtenářství, měla by tedy být realizována jako mimoškolní, volnočasová aktivita žáků. Samotná výuka literatury ve škole nemůže vzhledem k omezeným časovým možnostem výuky obsáhnout potřebnou škálu nejrozmanitějších textů z dětské literatury. Mimočítanková četba tedy pozitivně rozvíjí orientaci žáků v literatuře a soustavně posiluje aktivní čtenářství žáků. Mimočítankovou četbu však do jisté míry koriguje škola a v určitém rozsahu a kvalitě ji také požaduje. Na 1. stupni základní školy učitelé tradičně využívají v souvislosti s mimočítankovou četbou souvislé (společné) četby konkrétních titulů.

Volba zvolených knih je plně v kompetenci učitelů, kteří obvykle volí okruh osvědčených literárních děl světové i české literatury. Velmi často se vracejí k titulům, které přetrvávají v čtenářském zájmu žáků. Zpravidla motivovaným literární postavou – krteček z pohádek Zdenka Milera nebo seriálovým večerníčkem – Mach a Šebestová. V počátečních měsících prvního ročníku základní školy si žáci postupně osvojují prvotní dovednosti čtení. S četbou literatury se v druhém pololetí 1. ročníku obvykle seznamují při společné souvislé četbě krátkých, upravených textů ve Slabikářích a publikacích, vhodných pro začínající čtenáře (První čtení, Čtení pro prvňáčky, Pojd'me si číst a další). Ve druhém a třetím ročníku na souvislou četbu navazuje mimočítanková četba. Často je používán také termín doporučená (povinná) četba. Učitelé stanovují požadavky na rozsah a popřípadě i na obsah doporučené četby, k její kontrole zpravidla využívají čtenářské deníky. Tlak školy na osvojení doporučené četby se často střetává s vnitřní volbou žáka, neboť chtít nebo muset číst určitý titul dětské

literatury se může u jednotlivých žáků lišit. Při volbě titulů mimočítankové četby se zpravidla vyučující orientují podle vhodných žánrů. Naše nakladatelství, která vydávají pro 1. stupeň ZŠ čítanky, spolupracují s osvědčenými oborovými didaktiky, kteří zařazují do Slabikáře a čítanek vhodné ukázky s respektem ke čtenářské kategorii. Tyto literární texty jsou ukázkami z vhodných knih pro děti a často jsou do čítanek zařazovány nejen texty klasické, ale i ukázky literatury současné. Ty pak mohou být motivačním zdrojem pro volbu titulů mimočítankové četby. Čítankové ukázky Mamuti od Eduarda Štorcha z Lovců mamutů nebo z prózy Ivony Březinové Pod psa a pro kočku z knihy Začarovaná třída mohou být motivačním startem pro budoucí čtenářskou aktivitu žáků. Počet požadovaných knih k přečtení se pohybuje v rozmezí jedné až dvou ve 2. a 3. třídě za jedno pololetí, u žáků 4. a 5. třídy mezi dvěma až třemi knihami za pololetí. Učitelé na 1. stupni základní školy zpravidla využívají návaznost na čítankové texty. Vzhledem k tomu, že často není k doporučeným titulům ve školní knihovně dostatečný počet výtisků, a nejsou někdy dostupné v obecních a městských knihovnách, učitelé ponechávají volbu knih mimočítankové četby v kompetenci žáků, pouze doporučují osvědčené tituly, jež vycházejí ze zdrojů rodinných knihoven. Učitelé tedy respektují volbu žáků v jejich samostatné, individuální aktivitě.

Čtenářský deník

Čtenářské deníky si zpravidla žáci vedou od 2. ročníku základní školy. Jsou v nich stručné záznamy o přečtených knihách a žáci si tak nenásilně procvičují psaní a rozvíjejí si přitom i jazykové a stylistické dovednosti. Čtenářské deníky si žáci v průběhu 1. stupně základní školy plní vcelku svědomitě, s narůstajícím věkem, zpravidla když se stávají žáky 2. stupně ZŠ, jejich aktivita klesá. Učitelé 1. stupně základní školy vnímají přínos čtenářských deníků jako tvorbu záznamů o četbě, jako prostředek sjednocení všech složek předmětu český jazyk. Čtenáři formulují do vět své dojmy z četby, využívají osvojených literárně teoretických

poznatků, pracují s vhodnou literární terminologií, využívají svých jazykových znalostí, orientují se ve slohových postupech a pracují s vybranými slohovými útvary. Na 1. stupni základní školy zpravidla s reprodukcí, vyprávěním a charakteristikou.

Didaktické náměty k vedení čtenářského deníku

Žáci by si měli být vědomi požadavků týkajících se formální úpravy čtenářských deníků, neboť i ta se promítá do celkového hodnocení učitelem. Pokud dodrží zadaná kritéria, mohou libovolně pracovat se svou kreativitou, která je důležitá při rozvoji klíčových kompetencí. Pro účely čtenářského deníku učitel většinou předepisuje, že žáci budou potřebovat sešit s pevnými deskami velikosti A4 případně A5. Sešit by měl na vnější straně obsahovat jméno, příjmení, ročník, eventuálně školní rok. V případě pokračování čtenářského deníku do dalšího ročníku postačuje dopsat nový ročník a školní rok. Nejvhodnější formou sešitu je jeho linkovaná varianta. Čtverečky mohou působit rušivě a na nelinkované listy se žákům 1. stupně zpravidla píše obtížně, a to i když využívají podložku. Učitel může také navrhnout psaní záznamů na samostatné listy, které pak žák vkládá do složky. Taková složka by určitě měla obsahovat titulní stranu s již zmíněnými údaji. Grafické členění jednotlivých stránek a textu jako takového vypovídá o žakově nápaditosti a má dopad na celkovou přehlednost zápisů. Každý zápis by měl začínat nadpisem na nové straně. Nadpis může být obyčejný, ale žák si ho může také libovolně ozdobit, fantazii se meze nekladou. Nadpis obvykle obsahuje název díla, ale může v něm být zahrnut i autor. Čtenářský zápis by měl být na první pohled přehledný. Přehlednosti lze docílit celkem snadno tím, že žák bude mezi důležitými částmi vynechávat řádek, případně využije ke zvýraznění určitých informací pastelky. S přehledností souvisí také čitelnost a úprava. I kdyby žák svůj zápis precizně graficky strukturoval, ale nedodržel by při psaní zásadu čitelnosti, mělo by být toto pochybení zakomponováno do

celkového hodnocení. Shrňme si tedy pro úplnost, co by měl žák dodržovat, aby jeho zápis byl po grafické stránce v pořádku.

Každý další zápis začínat na nové straně. Psát čitelně. Zápis logicky strukturovat. Vynechávat řádky mezi jednotlivými částmi. Praktické je mít ve třídě nástěnku věnovanou čtenářským deníkům a tyto pokyny na ní vyvěsit, aby je žáci měli stále na očích a učitel je na ně mohl odkazovat. Pro práci s čtenářským deníkem na 1. stupni základní školy vydala řada nakladatelství pracovní sešity, které lze při práci s mimočítankovou četbou využít. Nastoupilová (2010) ve svém Deníku pro malé čtenáře 1. a 2. stupně přidává k základním údajům o knize ještě ilustrátora, nakladatelství a rok vydání. Košťálová (2007) řadí práci s informačním aparátem knihy mezi čtenářské dovednosti. Pro žáky 1. stupně může být hledání těchto informací v knize motivující, stanou se detektivy a budou objevovat, co všechno se v knize skrývá za informace a hlavně, na kterém místě v knize se tyto informace dají dohledat. Dalším bodem jsou hlavní postavy. Holečková (2010) nabízí ve své osnově čtenářského zápisu kromě jména hlavního hrdiny také popis jeho vlastností.

Pokud má žák vyjmenovat hlavní postavy, může tápat mezi tím, která postava je hlavní a která se už řadí spíše do vedlejších. Nebo může sklouznout k tomu, že vypíše postavy úplně všechny. Efektivnější řešení přináší volba dvou až tří postav a doplnění tabulky postav, při které žák z informací v textu dělá závěry a rozhodnutí, čímž si podle Košťálové (2007) rozvíjí další čtenářskou dovednost – vysuzování. Nad hlavní postavou se lze také zamyslet položením následující otázky: „Proč bych chtěl nebo nechtěl být hlavním hrdinou?“ Odpovědí na tuto otázku žák porovnává informace, názory a myšlenky v textu se svými vlastními. Hlavní bod celého čtenářského zápisu představuje obvykle vypsání stručného děje přečtené knihy. Holečková (2009) dává žákům k dispozici 11 řádků k vypsání stručného děje. Binková (2017) nabízí řádků 10. Flesarová (2017) rozděluje děj na zápletku a rozuzlení příběhu a nechává žákům prostor čítající 5 řádků. Pro většinu žáků je dovednost shrnování

velmi náročná. V tomto bodě čtenářského deníku by bylo vhodné pracovat například s mapou příběhu, díky které by žáci mohli vytvořit přehledný souhrn základních informací o textu. Hlavní otázky by byly následující: „Kdo? Kdy? Kde? Co důležitého se v příběhu stalo? Jak příběh dopadl?“ Další možností je děj předem rozdělit do tří částí (začátek, zápleтка a rozuzlení), což může žákům značně usnadnit práci.

Důležité je s dějem nějakým způsobem pracovat, může se lehce stát, že psaní děje odradí žáka nejen od psaní čtenářského deníku, ale od čtení samotného. Na trhu existuje několik pracovních sešitů, které pomáhají žákům 1. stupně se záznamem čtenářského zážitku. Čtenářský deník nakladatelství Fragment (2009) představuje sešit, v němž je každému zápisu věnovaná dvoustránka. Nabízí žákům jednoduchý postup, jak napsat obsah přečtené knížky. Body osnovy sice žáka provedou celým zápisem, ale určitě mu neporadí, jak se zhostit děje knihy, což bývá pro žáky největší kámen úrazu. Informace na přebalu titulu jsou tedy mírně zavádějící. Můj čtenářský deník vydavatelství Taktik (2017) nabízí předtištěnou osnovu pro zápis 20 přečtených knih, přináší také 20 úkolů podporujících fantazii, kreativitu a samostatné uvažování. Najdeme zde také seznam doporučené literatury pro 1. stupeň ZŠ a rejstřík pojmů. Školní a kancelářské potřeby vydaly Čtenářský deník (2017), který kromě zápisu důležitých informací z knihy poskytuje také prostor pro sebehodnocení čtenářských dovedností. Součástí je také kulturní deník, který umožňuje podle jednoduché osnovy popsat navštívenou akci. Deník malého čtenáře pro 1. a 2. ročník ZŠ nakladatelství Fragment (2016) jako jediný ve svém popisu uvádí, že se jedná o doplňkový materiál sloužící k rozvoji dětského čtenářství.

Dětské čtenářství a ilustrace dětské knihy

Dítě a ilustrace

V dětském čtenářství hraje výtvarná podoba knihy velkou roli, neboť se podílí na jeho rozvoji. Dítě zpočátku textu z knihy pouze naslouchá, ale často se do knihy,

ze které mu je čteno, dívá, ukazuje na obrázky, ptá se. Zejména v knihách, které jsou určeny nejmenším dětem – tzv. leporela, platí, že většinu plochy zaujímá obrázek. Text jej doprovází. Platí zásada poměru slova a obrazu, aby výsledný účinek knihy pro malé děti byl vyvážený. Platí také, že ilustrace je pro předškolní děti oporou při vybavování si poslouchaného textu. Často se stává, že si při prohlížení knihy nebo časopisu dítě některý obrázek oblíbí a pak vyžaduje, aby mu byl čten příslušný text. Obrázků využíváme k tomu, abychom vedli děti k dovednosti podle nich souvisle vyprávět text. Záleží proto také na velikosti ilustrací a na jejich kvalitě. I pro starší dětské čtenáře je důležité, aby byly knihy, jim určené, ilustrované.

Cílem ilustrátora dětské knihy bývá vyprávět příběh a výtvarně jej oživit. Přestože i ilustrace knih pro děti se řídí obecnými zákony knižního umění, mají svou specifickou problematiku. Literární druh, jehož se ilustrace týká, i věk čtenářů vyžadují jistou úpravu rysů ilustrace a přizpůsobení některým požadavkům. I zde jde o doplnění krásy jazyka krásou výtvarného obrazu. Kniha není pouze dílem spisovatele a ilustrátora, ale také širší ediční politiky, která vychází ze společenských požadavků. Stále častěji vznikají dětské knihy z přímých podnětů vydavatelství, která se snaží o tematickou bohatost, žánrovou pestrost a také o plynulé pokrývání potřeb dětí všech věkových kategorií (nakladatelství Meandr, knihy edice Modrý slon).

Pojetí ilustrace

Rozlišujeme několik variant:

1. Ilustrace koresponduje s literárním textem, s jeho obsahem, dějem a postavami. Obraz je na textu závislý, text čtenáře usměrňuje při jeho interpretaci obrazu, vede ho k tomu, aby jisté znaky přijal a jiné pominul. Výtvarník zejména v minulosti přímo pod ilustraci občas i přidal citát z knihy. (Václav Čvrtek, Pohádky z pařezové chaloupky, výtvarník Zdeněk Smetana)

2. Projevují se tendence postupného osamostatňování ilustrace vedle slovesného textu – ilustrátor se textem inspiruje. Rozšiřuje text tím, že přidává detaily, postavy, okolí, prostředí, které nejsou v textu dány. (poezie Zdeňka Kriebla Koulej se sluníčko, kutálej s ilustracemi Jiřího Trnky)
3. Ilustrace je daná výtvarníkem a spisovatel ji s odstupem doprovodí svým uměleckým textem. Jsou to texty, které čteme např. v knize Jaroslava Seiferta Šel malíř chudě do světa k původním Alšovým obrázkům. Stejným způsobem vznikla např. kniha veršů Jana Skácela Kam odešly laně k ilustracím Josefa Čapka.
4. Moderní autorská kniha, v níž je literární a výtvarná složka dílem jednoho autora. V takové umělecké osobnosti se spojují jak kvality výtvarné, tak spisovatelské, které daly příležitost ke vzniku knihy charakterově svébytné. V současné době se stále jedná o poněkud netradiční autorský přístup. Nemnoho spisovatelů si může dovolit doprovodit svůj text také vlastními kresbami, stejně jako málokterý ilustrátor dětských knih si dokáže napsat vlastní kvalitní literární text. (Petr Horáček je autorem i ilustrací své knihy Nenažraná koza)
5. Autor slovesného textu tvoří osvědčenou dvojici s ilustrátorem. Spojuje je např. osobní přátelství, názorová shoda. Stejný pohled na svět, který pozorují očima dítěte. (pohádková knížka Mach a Šebestová Miloše Macourka s ilustracemi Adolfa Borna)

Pozitivní pro čtenáře ilustrované knihy je, když může porovnat několik různých ilustrací k jednomu dílu. Např. H. Tegner ilustroval Andersenovy pohádky, Cyril Bouda ilustroval pohádky ve dvoudílném vydání Pohádky a povídky a knihu Pohádky H. Ch. Andersena ilustroval pro děti Jiří Trnka. Pojetí výtvarníků se liší. Čtenáři se může také někdy stát, že se jeho čtenářská interpretace liší od té výtvarné interpretace. Pak může být jeho reakce na ilustraci negativní.

Sylabus předmětu

Základní informace

Cíle předmětu/kurzu

Součástí výuky žáků 1. stupně základní školy je také výchova ke čtenářství. Škola by měla cílevědomě a plánovitě podporovat oblibu čtení knih u žáků mladšího školního věku. Výchovou ke čtenářství rozumíme přípravu žáka, na roli aktivního čtenáře. Úkolem škol je doporučit žákům vhodné knihy, které jejich potřebu číst budou podporovat. V této aktivitě je důležité místo učitele, který by se měl orientovat v dětské četbě a být schopen nabídnout žákovi vhodnou knihu, respektive vhodné literární texty pro určitou věkovou kategorii. Také podpora a rozvíjení čtenářské gramotnosti je důležitou součástí výchovy ke čtenářství. Žák musí čtenému textu rozumět, aby pro něj byla četba knih zajímavou a motivující činností. Kurz je zaměřen na studenty Učitelství 1. st. ZŠ, kteří si v kurzu rozvíjí své znalosti z okruhu problematiky dětské literatury (nových, moderních publikací dětské literatury), získají metodické pokyny k podpoře a rozvíjení čtenářské gramotnosti, k rozvíjení slovní zásoby, komunikačních dovedností, vedení dialogu s učitelem i se spolužáky. Důležitou součástí výchovy ke čtenářství a vztahu ke knize je také využití přitažlivých ilustrací v rozličném výtvarném pojetí i výtvarných technikách. V neposlední řadě je dán prostor i pohledu psychologa na utváření čtenářských motivů, prožitkovost dětské četby, rozvoj osobnosti čtenáře apod. V kurzu se seznámí a naučí pracovat i s metodami, formami práce a projekty, které byly a jsou zaměřeny na podporu čtenářství.

Předpoklady (informace k podmíněnosti studia předmětu)

Účastník kurzu přichází se základními vědomostmi a informacemi, které si ke sledované problematice osvojil v předchozím studiu na střední škole. Umí pracovat s poznatky, s odbornou literaturou, orientuje se částečně v problematice

vzdělávací oblasti RVP pro ZŠ Jazyk a jazyková komunikace, v problematice využití psychologických disciplín, české literatury a výtvarného umění.

Formy a metody práce

Výběrový kurz bude probíhat v pravidelných dvouhodinových seminářích, které budou rovnoměrně rozloženy do kompetencí jednotlivých lektorů kurzu k problematice dětské literatury, českého jazyka, literární a výtvarné výchovy a psychologie. Lektori využijí metodu přednášky, kterou budou kombinovat s aktivizačními metodami dialogu, diskuse, práce s textem, učení objevováním, rozborovou metodou a konkrétními aktivitami k obsahu problematiky svých disciplín.

- Monologická (výklad, přednáška, instruktáž)
- Dialogická (diskuze, rozhovor, brainstorming)
- Metody práce s textem (učebnicí, knihou)
- Aktivizující (simulace, hry, dramatizace)

Požadavky na studenta

- Student se v průběhu výběrového semináře aktivně zapojí do činností, které mu budou nabídnuty lektorem.
- Student zpracuje dle požadavků jednotlivých lektorů výstup ke zvolenému tématu.
- Student prokáže v závěrečné diskusi s vyučujícím (kolokvium) dostatečnou orientaci v dílčích oblastech jednotlivých lektorů.

Požadovaná a doporučená literatura

BOHATCOVÁ, M. a kol.: *Česká kniha v proměnách staletí*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-131-0.

ČECHOVÁ, Marie, *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN, 2011. 442 s. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, Marie [et al.]. *Komplexní jazykové rozbor*. 2., upr. vyd., 1. vyd. v SPN. Praha: SPN, 1996. 263 s. ISBN 80-85937-27-1.

ČECHOVÁ, Marie, NEJEDLÝ, Petr, OLIVA, Karel. *Hrátky s češtinou. Marie Čechová, Karel Oliva, Petr Nejedlý*. 1. vyd. Praha: SPN, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7235-349-1.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Grada. 2011. ISBN 978-80-7367-628-5.

HEŘMANOVÁ, V. *Zvláštnosti sociální pozice žáků různého národnostního původu ve školní praxi*, in Sborník Brtnová, Čepičková, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*, PF UJEP v Ústí n/L, 2006, s. 126-133, ISBN 80-7044-851-2.

HOLEŠOVSKÝ, František. *Čeští ilustrátoři v současné knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1989.

HOLEŠOVSKÝ, František. *Glosy k vývoji české ilustrace pro děti*. Praha: Albatros, 1982.

HOLEŠOVSKÝ, František. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 387 s. ISBN 978-80-7248-952-7.

HUTAŘOVÁ, Ivana. *Současní čeští ilustrátoři knih pro děti a mládež*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. ISBN 80-211-0485-6.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN: 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6.

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

Pražská skupina školní etnografie, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005.

ILIEV, J.; ZAPLETAL, Z. *Výtvarné umění a kniha pro mládež I*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0668-4.

ILIEV, J.; ZAPLETAL, Z. *Výtvarné umění a kniha pro mládež II*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0238-7.

KAMIŠ, Karel, *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny. Karel Kamiš*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

MANDYS, P. a kolektiv. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy*. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03336-5.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády, 1965.

SMITH, R. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů*. Praha: Slováry, 2000. ISBN 80-7209-245-6.

STEHLÍKOVÁ, B. *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1984.

Monografie předních ilustrátorů dětské knihy a časopisu

VÁŠOVÁ, L. *Teorie výchovy čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995.

WEDLICHOVÁ, I., HEŘMANOVÁ, V. *Kapitoly z vývojové psychologie*, Ústí n. L.: PF UJEP, 2008. ISBN 978-80-7417-044-0.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

Získané způsobilosti

Účastníci kurzu si vytvářejí komplexní pohled na jazykový systém a jeho fungování. Dokážou pracovat s textem na více úrovních. Zvládají dovednosti z hláskosloví, lexikologie, tvarosloví, skladby a stylistiky. Rozvíjí se jejich schopnost uvědomovat si stylové hodnoty textu. Prověří se studentovy komunikační dovednosti a schopnost nakládání s informacemi. Studenti se orientují v literatuře pro děti a mládež z pohledu jejího vývoje od doby národního obrození do současnosti. Ovládají základní poznatky z teorie literatury, mají přehled o významných autorech LDM a jejich dílech. Seznamují se průběžně s aktuálními texty dětské literatury a získané informace o metodách a formách práce s dětmi pro podporu a rozvíjení čtenářství dokážou aplikovat v přirozeném prostředí třídy.

Účastníci kurzu by měli být schopni prostřednictvím psychologického přístupu k řešenému problému podpory a rozvíjení čtenářství u žáků 1. stupně aplikovat získané poznatky, které si v souvislosti se čtenářstvím osvojili, a měli by být schopni zorientovat se v dostupných metodách a formách práce, které podporují žákův zájem o čtenářství. V souvislosti s tím účastník kurzu splňuje požadavek základní orientace v terminologii školní psychologie. Studenti prostřednictvím aktivní účasti na semináři umí pro práci s dětmi k rozvíjení čtenářství: zvolit výtvarné náměty, stanovit výtvarný problém, využít vhodný motivační materiál dětské knihy, zvolit přiměřenou výtvarnou techniku, doporučit postup k vytvoření konečného výstupu. Účastníci kurzu mají přehled o nejznámějších, ale také nejoriginálnějších ilustrátorech dětské knihy.

Obsah kurzu

Navržená témata jsou součástí předmětu, který je plánován do dvou semestrů akademického roku, seminář: 2 hod. dotace.

Zimní semestr:

Tematická oblast 1 (10 hod)

1. Jazyková kompetence, zvuková stránka jazyka, mluvní cvičení. Roviny jazyka, slovnědruhová platnost slov. Slovní zásoba a její rozšiřování. (2 h.)
2. Tvoření slov, slovotvorný a tvaroslovný rozbor. Slovo a jeho význam. Homonymie, synonymie, slova jednoznačná, mnohoznačná. (2 h.)
3. Stratifikace a diferenciacie jazyka. Komplexní jazykový rozbor. Jazykový projev a výpověď, komunikační funkce. (2 h.)
4. Jazykový projev a jeho členění. Textové obměny ve stavbě výpovědi. Nedostatky ve stavbě výpovědi. (2 h.)
5. Komunikace a text, stylizační cvičení. Komunikační dovednost, práce s informacemi. (2 h.)

Tematická oblast 2 (16 hod)

6. Dětské čtenářství a čtenářské kategorie. Čtenářství a faktory, které ho ovlivňují (vnější a vnitřní). Dětské a pubescentní čtenářství. (2 h.)
7. Čtenářství a čtenářská gramotnost. Literární žánry dětské literatury a čtenářství. Čtenářské návyky. (2 h.)
8. Učitel jako propagátor četby. Projekty zaměřené na podporu čtenářství. Weby na podporu dětského čtenářství. (2 h.)
9. Škola a čtenářství. Rodina a čtenářství. Knihovny (dětská oddělení) a čtenářství. Vliv médií na dětské čtenářství. (2 h.)
10. Klasika dětské literatury – autoři a díla I. Klasika dětské literatury – autoři a díla II. Současná literatura pro děti – nové publikace I. Současná literatura pro děti – nové publikace II. (2 h.)
11. Metody a formy práce využívané ve škole na podporu čtenářství. Čtenářské dovednosti a čtenářství. Beseda o knize. Beseda se spisovatelem. (2 h.)
12. Čtenářská dílna. Škola čtenářský klub. (2 h.)
13. Závěrečný seminář, prezentace a reflexe výstupů. (2 h.)

Letní semestr:

Tematická oblast 3 (12 hod)

1. Dětské čtenářství v ontogenezi. Psychologie čtenářství. Psychologická motivace četby. Čtenářské potřeby a čtenářský zájem. Četba a její vliv na utváření osobnosti. (2 h.)
2. Kognitivně-informativní stránka čtenářství. Psychologicko-emocionální stránka čtenářství. Funkce výchovná, socializační a integrující – čtení jako specifický druh sociální komunikace. Vývoj čtenářství v životě člověka. Etapizace dětského čtenářství. (2 h.)
3. Kognitivní procesy při čtení. Psychoterapeutický aspekt čtenářství – biblioterapie. Psychické procesy spojené s četbou. Počátek rozvoje dítěte v raném dětství. (2 h.)
4. Dítě jeho vnímání, synkretismus, rozvoj řeči a hra. Psychogeneze dle J. Piageta. Normy pro čtení textu. Dítě v osobnostním pojetí. Časné čtenářství – nadané dítě a čtení v předškolním věku. (2 h.)
5. Utváření čtenářských motivů. Seznamování s knihou. Prohlížení, výběrové čtení, vyhledávání, poslech. Čtenářství a emotivní prožitkovost dětské četby.
6. Interiorizace, ztotožnění a dětské čtenářství. Genderové odlišnosti v dětském čtenářství. (2 h.)
7. Osobnostní zvláštnosti (čtenáři intelektuálové – vynálezci či sportovci). (2 h.)

Tematická oblast 4 (14 hod)

8. Co je to ilustrace a kdo je ilustrátor. Žánry dětské literatury a jejich ilustrátoři. Inspirační vlivy na ilustraci dětské knihy. Význam ilustrace. (2 h.)
9. Vývoj ilustrace, vznik a vývoj knižní ilustrace. Žánrová diferenciacie ilustrace. Autorská kniha a její tvůrci. (2 h.)
10. Ilustrace knih pro děti v současnosti – osobnosti. Ilustrátoři dětské knihy ve světovém kontextu. Česká nakladatelství a ilustrační tvorba pro děti. Mezinárodní a české soutěže a ocenění v kategorii ilustrace pro děti. (2 h.)

11. Typografická úprava dětské knihy. Výtvarné techniky uplatněné v dětské knize. Funkce a náležitosti knižní ilustrace pro děti. Ilustrace knihy pro nejmenší děti. Ilustrace knihy pro děti předškolního věku. (2 h.)

12. Ilustrace knihy pro děti mladšího školního věku. Komiks. Časopisecká periodika pro děti a ilustrace. Kým v dětské ilustraci. (2 h.)

Příprava výstavy „Ilustrací ke čtenářství“. (2 h.)

13. Realizace výstavy ilustrací pracovníků a studentů. „Ilustrací ke čtenářství“. (2 h.)

Hodnotící metody

Hodnotící metody, které uplatní jednotliví lektori, budou probíhat v teoretické i praktické rovině:

- běžný orientační test k probírané problematice
- didaktický test
- referát na zadané téma
- písemná práce
- portfoliové hodnocení na základě vymezení kritérií a cílů hodnocení
- rozbor díla tvůrčího charakteru
- analýza výkonu studenta při praktické činnosti
- zpracování eseje

Použitá a doporučená literatura

ALLEN, K. E. MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002.

ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština, řeč a jazyk*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996,

ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

ČERNÁ, Olga, *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014.

GEJDUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Universitas, 2011.

GOLEMAN, Daniel.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.

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

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. 1995.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: ICV MZLU, 2008.

KOLDOVÁ, Markéta, DP, *Současný dětský čtenář mladšího školního věku*, 2012.

KOŠTÁLOVÁ, H. ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

KREJČÍ, Karel, *Sociologie literatury*. Praha: Grada, 2008.

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998.

LESŇÁK, Rudolf. *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.

- MILLER, D.: *Reading with Meaning*, Pembroke Publishers, Kanada, 2002.
- NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Metody rozvoje dětského čtenářství v ČR a možnosti spolupráce jednotlivých subjektů na jeho podpoře*. Brno: FF MU ÚČLK, 2010.
- NAKONEČNÝ, Milan, *Psychologie čtenáře*. Díl 1. Praha: Ústřední dům armády, 1965.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Díl 2. Praha: Ústřední dům armády, 1966.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000.
- NAKONEČNÝ, Milan.: *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996.
- PENNAC, Daniel, *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004.
- POLÁKOVÁ, I., BĚLINOVÁ, E., INGROVÁ, A. a kol. *S knihou po škole - Školní čtenářské kluby*. Praha: Nová škola, o.p.s, 2014. ISBN 978-80-905807-01.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan. Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- ROOB, L.: *Reading Strategies That Work: Teaching Your Students to Become Better Readers*, Scholastic Inc., 1996.
- SHAPIRO, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998.
- STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Současná ilustrace dětské knihy*. Praha: Odeon, 1979.
- ŠALDA, F. X. *Knihy jako umělecké dílo*. Hloubětín: Chválův ruční lis, 1967.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 1999.
- TRÁVNÍČEK, Jiří, *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2008.
- VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Dětské čtenářství jako ukazatel zázemí a vývoje dítěte a společnosti*. Praha: FF UK, 2007.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, Praha: Karolinum, 2001.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.

VÁŠOVÁ, Lidmila, *Čtenáři a uživatelé informací: (Základy psychologie a pedagogiky čtenáře: učební text)*. 1980.

VÝROST, Jozef. SLAMĚNÍK, Ivan. (Eds.): *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001.

WEDLICHOVÁ, Iva. HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*. 2012.

ZACHOVÁ, Alena, *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: 2013.

Některé internetové zdroje:

<https://122017.myshoptet.com/ctenarske-pomucky/ctenarskekostky/>
<https://celeceskoctedetem.cz/pro-rodice/pruzkumy/clanek-122>
<https://old.ctenarskekluby.cz/mas-co-cist/pro-ctenarske-kluby/>
<https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>
<https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>
<https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>
<https://www.novaskolabrno.cz/c/cj-2-iv-ctenarska-gramotnost-a-ctenarske-dovednosti-145/>
https://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_vespacaku>
<https://docplayer.cz/108281570-Mezinarodni-setreni-pirls-2016.html>
<https://www.rostemesknihou.cz>
<https://www.celeceskoctedetem.cz>
<https://www.knihovnice.cz>
<https://www.knihamehosrdce.cz>
<https://www.citarny.cz>
<https://publi.cz/books/339/08.html>
<https://publi.cz/books/339/12.html>
https://these.cz/id/kgp8i3/Marketa_Koldova.tzt

Název	Rozvoj a podpora čtenářství žáků mladšího školního věku
Autor	PaedDr., Mgr. et Bc. Blanka Janáčková
Nakladatel	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.
Rok	2020
Vydání	první
Náklad	100 ks
Počet stran	56