

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Vybrané výukové metody vhodné pro práci v zájmovém čtenářském
kroužku při MK v Měčíně

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Václava Šilhavá

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Prezenční

Ročník: 3. Ročník

2020

Prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, jen s použitím citované literatury a dalších zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, dále souhlasím se zveřejněním této bakalářské práce, a to v nezkrácené formě elektronicky ve veřejně dostupné části databáze STAG pod správou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24.4.2020

Václava Šilhavá

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Heleně Zbudilové, Ph.D. za její ochotu, vstřícnost a věcné rady při vedení mé bakalářské práce. Dále chci poděkovat paní knihovnici Ivetě Šestákové za její pomoc při realizaci čtenářského kroužku.

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	9
1. Počátky čtenářství.....	9
1.1 Definování pojmu čtenář.....	9
1.2 Definování pojmu nečtenář.....	9
1.3 Vymezení pojmu předčtenář.....	10
1.4 Předškolní věk.....	10
1.5 Školní zralost.....	12
1.6 Sociální faktory ovlivňující dětského čtenáře.....	14
1.6.1 Rodina.....	14
1.6.2 Školní prostředí.....	15
1.6.3 Masmédia.....	15
1.6.4 Knihovny.....	15
1.6.5 Knižní trh.....	16
1.6.6 Zájmové aktivity.....	16
1.7 Výchova ke čtenářství.....	17
2. Čtenářská gramotnost.....	18
2.1 Definice čtenářské gramotnosti.....	19
2.2 Smysl čtenářské gramotnosti.....	20
3. Rozvoj čtenářství.....	22
3.1 Čtenářské dílny.....	22
3.2 Vymezení pojmu volnočasová aktivita.....	23
3.3 Útvary čtenářských volnočasových aktivit.....	23
3.3.1 Čtenářské kluby.....	23
3.3.2 Čtenářské kroužky.....	24
3.3.2.5 Cíle čtenářských kroužků.....	29
4. Výukové metody.....	30
4.1 Pojem výuková metoda.....	30
4.2 Rozdělení výukových metod.....	31
4.2.1 Odůvodnění výběru výukových metod.....	32
4.3 Vybrané výukové metody.....	32
4.3.1 Rozhovor.....	32
4.3.2 Řízená diskuze – kruh.....	33

4.3.3 Brainstorming.....	35
4.3.4 Zády k sobě	37
4.3.5 Čtenářské křeslo	38
4.3.6 Hodnotové škály.....	38
4.3.7 Zpřeházený text.....	39
4.3.8 Přiřazovací metody.....	39
4.3.9 Dramatizace textu.....	40
4.3.10 Hra v roli	40
4.4 Metodické prostředky	41
4.4.1 Komiks	41
4.4.2 Film	42
4.4.3 Signalizační karty.....	42
4.4.4 Příběhy z kostek	43
II. Praktická část.....	44
5. Představení výzkumu	44
5.1 Deskriptivní výzkum výukových metod	44
5.1.1 Metoda výzkumu.....	44
6. Charakteristika čtenářského kroužku	46
6.1 Knihovna Měčín.....	46
6.2 Věková kategorie dětí ve čtenářském kroužku	46
6.2.1 Charakteristika dětí ve skupině	47
6.2.2 Předčtenářská gramotnost	48
6.2.3 Zřízení a chod čtenářského kroužku v Měčíně.....	48
6.3 Cíle použitých výukových metod.....	50
7. Výukové metody	52
7.1 Rozhovor	52
7.2 Diskuze.....	54
7.3 Brainstorming.....	56
7.4 Zády k sobě	58
7.5 Čtenářské křeslo	59
7.6 Hodnotové škály	60
7.7 Zpřeházený text.....	62
7.8 Přiřazovací metoda.....	64

7.9 Dramatizace textu	66
7.10 Hra v roli	68
8. Komparace vybraných výukových metod.....	71
Závěr	74
Seznam zdrojů.....	76
Literární prameny.....	76
Internetové zdroje	77
Zákony a vyhlášky	78
Přílohy.....	79
Seznam příloh	79
Bibliografie	95
Anotace	95
Anotace	95
Abstrakt.....	95
Abstract	96
Klíčová slova.....	96
Keywords	96

Úvod

V současné době není čtení knih ve volném čase příliš populární. Mnoho dětí dává přednost jiným volnočasovým aktivitám, které jsou zajímavější a v dětském kolektivu více atraktivní. Mnoho odborníků z pedagogických a literárních oborů se tuto situaci snaží zvrátit. V posledních letech je vidět snaha o zlepšení čtenářské situace v České republice. Na úbytku zájmu o čtení se účastní více subjektů, které se jakýmkoliv způsobem podílí na rozvoji osobnosti dítěte. Zájem o čtení se formuje už v raném věku dítěte a tudíž prvotním činitelem této formace je rodina. Dítě předškolního věku se z velké části učí nápodobou dospělých osob, a proto děti rodičů, kteří sami čtou, se častěji stávají celoživotními čtenáři.

Školní prostředí je dalším subjektem, které má vliv na osobnostní rozvoj dítěte. Ve školách by mělo být čtení aktivně podporováno a rozvíjen zájem o literaturu. Proto se ve školských institucích stává trendem zřízení čtenářských dílen a čtenářských klubů. Čtenářské dílny se od klasických hodin výuky Českého jazyka a literatury principiálně liší. Děti v dílnách čtou sami a později o knižních dílech diskutují. Tyto dílny jsou ve školách zřízeny na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti a jsou součástí výuky. Naproti tomu čtenářské kluby fungují až po ukončení výuky jako místo, kde děti druhých stupňů základních škol mohou trávit volný čas. V případě čtenářských klubů je volnočasovou aktivitou často četba. Děti by se ve školách měly učit zájmu o čtení. Nemělo by docházet k negativním pocitům z četby. Čtenářský zájem by neměl být ve školách potlačen.

Rodina a škola jsou dva subjekty, které mohou ovlivnit zájem dítěte o četbu na začátku jeho života. Mezi další činitele, které mohou dále rozvíjet čtenářský zájem, patří různé čtenářské kroužky. Kroužky obvykle vedou pracovníci knihoven či pedagogové volného času. Čtenářské kroužky se tak stávají aktuálním tématem při dnešní snaze o zvýšení popularity čtení. Proto jsem se rozhodla práci ve čtenářském kroužku blíže prozkoumat a přiblížit tuto problematiku dalším zájemcům. Cílem bakalářské práce je uvést vybrané výukové metody vhodné pro volnočasové aktivity, které napomáhají formovat a rozvíjet čtenářství u dětí navštěvujících čtenářský kroužek při Městské knihovně v Měčíně. Teoretická část práce přibližuje počátky čtenářství. Detailněji definuje pojmy čtenář, nečtenář a vymezuje termín předčtenáře. Teoretická část práce se dále zabývá vybranými věkovými kategoriemi se všemi jejich specifiky.

Dále jsou konkretizovány faktory, které ovlivňují dětského čtenáře, a je definována čtenářská gramotnost. Následuje podrobný popis rozvoje čtenářství, diferenciací čtenářských volnočasových útvarů, výukových metod a prostředků, které jsou vhodné pro použití v těchto kroužcích. Poslední kapitola teoretické práce se zevrubně zabývá vybranými výukovými metodami i výukovými prostředky.

V praktické části této bakalářské práce je zprvu detailněji popsán deskriptivní přístup založený na empirickém bádání, které probíhalo během celé existence čtenářského kroužku. Následuje popis městské knihovny v Měčíně, souhrnná a podrobná charakteristika a analýza účastníků. Dále je představen pojem předčtenářská gramotnost, který byl zařazen kvůli snížení věkové hranice ve čtenářském kroužku. Další podkapitola se více zaměřuje na podrobnou ukázkou jednoho setkání, které je uvedeno pro příklad. V praktické části dále najdeme cíle vybraných výukových metod, které byly aplikovány během existence čtenářského kroužku v Městské knihovně Měčín. U všech výukových metod jsou uvedeny úryvky textů, které byly zakomponovány do použitých výukových metod. Posledním bodem je celková komparace všech výukových metod, v níž je uvedeno, jaké jsou vhodnější pro užití ve čtenářském kroužku, kam dochází děti předškolního a mladšího školního věku.

I. Teoretická část

1. Počátky čtenářství

Postoj člověka ke čtení se utváří již v raném věku jeho života. Počátky čtenářství se objevují ještě dříve, než dítě začne číst. Dítě, které se vyskytuje v prostředí bohatém na podněty, se obvykle setkává s knihou ještě v předškolním období, kdy na dítě kniha působí zprvu svými vizuálními podněty. Svůj díl při formování čtenářské osobnosti mají podněty záměrné, ale silněji na něj působí podněty nezáměrné, které na první pohled nejeví žádnou souvislost se čtením. Mezi záměrné podněty řadíme například ukázky a četbu dětské literatury dítěti. Nezáměrné, bezděčné podněty jsou kupříkladu čtení dospělých osob pro svou vlastní potřebu, návštěva knihkupectví a vyprávění o knize mezi dospělými.¹

1.1 Definování pojmu čtenář

Definovat pojem čtenář můžeme několika způsoby. První vymezení charakterizuje čtenáře jako osobu, která umí dekodovat psaný text. Ve zkratce lze říci, že čtenář je jedinec, který dovede číst. Druhé vymezení pojmu je vztaženo k současné činnosti. Čtenář je ta osoba, která jeví aktuální zájem o četbu.²

„Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.“³

Knihovnická definice vymezuje čtenáře, jako osobu fyzickou či právnickou, která je pod svými osobními údaji vedena v systému knihovny. Čtenáři musí být vystaven čtenářský průkaz, kterým se legitimuje.⁴

1.2 Definování pojmu nečtenář

Nečtenář je jedinec, který psaný text neumí dešifrovat. Neumí číst. Dovednost číst, jedinec získává obvykle až s nástupem do základní školy. Proto se toto vymezení nečtenáře vztahuje k dětem předškolního věku potažmo dětem v prvních a druhých třídách, kdy schopnost dešifrovat text není zcela bezchybná a vyžaduje pomoc. Za

¹ HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7, s. 22.

² VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24503-X, s. 32.

³ Tamtéž, s. 32.

⁴ Tamtéž, s. 32.

nečtenáře považujeme i jedince, který o četbu nejeví zájem. Tedy nechte z toho důvodu, že mu čtení nepřináší pocit radosti, a proto se nevěnuje četbě ve volném čase.

1.3 Vymezení pojmu předčtenář

Děti jeví zájem o knihu, přestože samy dosud neumí číst. Takové období nazýváme předčtenářské. Předčtenáři jsou děti, které samostatně neumí dešifrovat text. Tyto osoby nemají žádnou nebo mizivou praxi se psaným textem. Jedná se zejména o děti předškolního věku či děti v prvních a druhých třídách základních škol. Předškoláci se dešifrovat text obvykle neučí a jejich centrální nervová soustava není schopna takové složité myšlenkové operace, jako je čtení. U starších dětí, které psaný text umí přečíst, ale četba jim dělá více problémů, musí vypomoci dospělý. I tyto děti nazýváme předčtenáři.⁵

1.4 Předškolní věk

Předškolní věk trvá od 3. do 6. roku dítěte. Toto období končí okolo 6. roku. V tomto věku dítě přichází na první stupeň základní školy. Nástup do první třídy pro dítě znamená velký sociální význam. Hranice mezi předškolním a školním věkem není určena jen věkem, ale právě tímto sociálním posunem.

V předškolním věku je charakteristické postupné uvolňování vázanosti na rodinu, to znamená, že se dítě nevyskytuje jen v sociálním prostředí rodiny, ale okruh, kde se dítě objevuje, se rozšiřuje na školu, potažmo na volnočasové aktivity, do kterých dochází. K uvolnění vztahu od rodiny, dochází díky znalosti sociálních rolí, norem a adekvátní komunikace, které jedinec zastává. Nicméně myšlení dítěte stále zůstává předlogické a egocentrické. Myšlení je vázáno na současné dění a subjektivním úsudku člověka.⁶

1.4.1 Motorika

V předškolním věku se zdokonaluje motorika, mimo jiné díky nárůstu mozkové hmoty. Kolem 3. roku dítěte je hrubá motorika ještě nerozvinutá. Na konci předškolního období jsou pohyby koordinovanější a automatizované. Díky jemné motorice dokáže dítě

⁵ ČTENÁŘSKÉ KLUBY. *Čtenářské kluby: máš co číst?* [online]. 2020 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <http://old.ctenarskekluby.cz/mas-co-cist/pro-ctenarske-kluby/>

⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 102.

manipulovat s drobnými předměty. Okolo čtvrtého roku se u člověka projevuje vyhraněnost pravé a levé ruky, kdy jedna ruka je dominantní nad druhou.⁷

1.4.2 Kognitivní procesy

Kognitivní procesy, jinak nazývané jako poznávací procesy, se v předškolním období intenzivně rozvíjí. Mezi tyto procesy řadíme paměť, učení, vnímání, myšlení a představivost.

V tomto dětském období dominuje vnímání celistvé. To znamená, že dítě nerozlišuje podstatné rysy předmětů a vztahy mezi nimi nikterak nediferencuje. Předměty, které jsou výrazné např. jasné barvy, větší zvířata na obrázcích, jsou vnímány prvotně. Zrak i sluch se postupně zdokonaluje. Barvy nepoznává jen základní, ale dokáže rozlišit i více barev spektra (ružová, fialová, hnědá). Co se týče sluchu, je dítě schopné rozeznat původce zvuků, které se běžně vyskytují v jeho okolí (automobil, pračka, telefon). Dítě dokonaleji diferencuje chuť i pach. Stále však v předškolní období převládá hmat, kterým dítě poznává své okolí. Vnímání je aktivním procesem. Pro dítě se jedná o činnost, která ho zaměstnává.⁸

Na začátku předškolního období je paměť konkrétní a mimovolní. Dítě si pamatuje věci bezděčně a pouze ty, které samo poznalo. Záměrně si dítě zapamatovává až ke konci předškolního období. Dominuje paměť „mechanická“⁹, kdy si jedinec uchová v paměti jen externí nahodilé podněty, ale začíná se objevovat i „slovně logická“¹⁰ paměť, která zaznamenává interní vztahy.

Nesoustředěnost na jednu konkrétní činnost mizí a postupně se zaměřuje za účelné soustředění na konkrétní věc zájmu. Nicméně soustředění pozornosti není limitováno jen věkem, ale i temperamentem jedince a charakteru samotné činnosti. Doba pozornosti se právě těmito zmíněnými faktory postupně prodlužuje.

Představivost hraje u dítěte významnou roli, kdy člověk za pomoci představivosti prožívá různé role a vztahy pomocí „námetových her“¹¹ (na doktora, rodiče, policistu). Prožití těchto fantazijních rolí ovlivňuje jeho sebepojetí. Představivost pomáhá jedinci vyrovnat se s reálnými životními situacemi. Často se stává, že se dítě vžije do své vybrané role a zapomene, že tato role nesouvisí s realitou.

⁷ ŠIMÍČKOVÁ- ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2, s. 68.

⁸ Tamtéž, s. 69.

⁹ Tamtéž, s. 69.

¹⁰ Tamtéž, s. 69.

¹¹ Tamtéž, s. 72.

Myšlení v předškolním období se podstatně mění. Typické je „názorné, intuitivní myšlení“¹². Toto myšlení je rigidní, nekonkrétní a není logické. Myšlení ve věku od 3. do 6. roku dítěte, lze vyjádřit ve čtyřech bodech (magičnost, absolutismus, egocentrismus, fenomenismus).

Magičnost souvisí s představivostí. Dítě si vysvětluje reálný svět za pomoci své vlastní fantazie. Magičnost je velice subjektivní a dochází ke zkreslování reality. Dalším bodem je absolutismus, to znamená, že dítě nechápe relevantnost skutečnosti. Dítě požaduje definitivní vymezení faktů. Egocentrické myšlení je ve své podstatě postoj jedince k okolnostem, na které nahlíží subjektivně. Dítě není schopno myslet objektivně a veškeré dění vztahuje ke své osobě. Pojem fenomenismu souvisí s představou světa, které dítě předškolního věku, vnímá podle své vlastní ideje. Jeho obraz světa nedovede dítě opustit a nesouhlasí proto s některými obecnými fakty.¹³

1.4.3 Verbální komunikace

Verbální schopnosti dítě používá, dle dosažené úrovně kognitivních procesů. To znamená, že pokud dítě přijme verbální informaci, zpracovává ji dle své dosažené kognitivní úrovně. Jedinec předškolního věku komuniké přijímá jako sdělený fakt. Dítě při verbální komunikaci nebere v potaz, že by myšlenka sdělovatele mohla být odlišná od řečeného faktu. Největší vliv na rozvoj komunikace mají dospělí, kteří jsou pro děti vzorem. Dalšími vlivy působícími na jedince jsou média a vrstevnické skupiny, se kterými je dítě kontaktu. Neustálé otázky, kladené ze strany dítěte, mají informační charakter. V tomto věku se dítě stále učí nápodobou, a to i v případě verbální komunikace, kdy dítě kopíruje chování a projevy dospělých. Okolo tří let jedinec tvoří jen krátké věty. Zhruba od čtvrtého roku tvoří člověk souvětí. Gramatická pravidla jazyka, přejímají předškoláci z okolí nápodobováním dospělých.¹⁴

1.5 Školní zralost

Školní zralost není striktně vymezena věkem, protože nástup školní docházky (6. rok života) může být o jeden i více let posunut. Nicméně děti nastupují do základní školy obvykle mezi 6. a 8. rokem života. Pro předškolní dítě je nástup do základní školy důležitým krokem k rozvíjení sociálních vazeb s okolím. Jedinec získává roli, která mu

¹² ŠIMÍČKOVÁ- ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2, s. 70.

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 102-103.

¹⁴ Tamtéž, s. 113-115.

byla přiřazena druhými, je z něho školák. K nástupu do školy je nutné, aby dítě vykazovalo známky náležité úrovně vývoje a dosáhl požadovaného věku (6 let). Pro úspěšné zvládnutí školní docházky je potřeba kompetencí, které rozdělujeme na školní zralost a školní připravenost.

Školní zralost úzce souvisí se zráním centrální nervové soustavy, která má za následek citovou rovnováhu. Pokud dítě není připraveno k nástupu do základní školy, dochází k časté únavě, emoční labilitě a neurotickým projevům, jako je kousání nehtů, trhání vlasů či olizování předmětů. Jestliže centrální nervová soustava dozrála, je dítě odolnější vůči zátěži. Postupně se koncentruje jeho pozornost a prodlužuje se doba zaměřenosti na aktivitu. Zralá centrální nervová soustava zajišťuje adaptaci na prostředí školy a její režim. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zrak i sluch. Sluchové a zrakové vnímání se diferencuje, to znamená, že je dítě schopné rozlišit vizuální detaily, tvary. Šestileté dítě by mělo vnímat zvukové jevy rodného jazyka a rozlišovat je. Také myšlení se zdokonaluje. Děti jsou schopné logického uvažování a zkvalitňuje se komunikace. Kognitivní myšlení je efektivnější, dítě si uvědomuje vlastní smýšlení a dokáže o něm zpětně uvažovat.¹⁵

Naproti tomu školní připravenost je kompetence, která je ve svém rozvoji závislá na učení. Jako podstatu školní připravenosti řadíme vzdělání a „sociální připravenost“¹⁶. Pro většinu společností znamená vzdělání významnou hodnotu. Pokud se člověk stane vzdělaným, získává tím vyšší sociální status. Škola je místem, kde se střetávají obecné normy a hodnoty společnosti s těmi rodinnými. Pokud se hodnoty školy liší od hodnot rodiny, může se stát školní instituce místem konfliktu. Dítě přejímá hodnotový systém rodiny. V případě, že jedinec vyrůstá v prostředí inklinující ke vzdělání, četbě, kulturním zážitkům, tak i samo dítě se bude chtít vzdělávat, číst. To platí i u opačného případu. U dětí žijících v rodině, kde je vzdělání, na nižších pozicích hodnotového žebříčku, není jedincovou prioritou získat vědomosti. Podobný model přejímání zvyklostí z rodiny platí i při komunikaci. Jedinci vyrůstající v nižších sociálních vrstvách si v komunikaci vedou neobratně, mají menší slovní zásobu a neumí se správně vyjadřovat.

K sociální připravenosti by mělo dítě chápat svou roli, a to ve škole, zájmových

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 134-141.

¹⁶ Tamtéž, s. 144.

aktivitách i v rodině. Dítě musí pochopit, že jeho role je žák. Dalším faktorem ovlivňující sociální připravenost je náležitá úroveň verbální komunikace. Náležitou úroveň je myšlen jak rozsah slovní zásoby, tak komunikace, bez logopedických vad. Zběhllost v rodném jazyce usnadňuje výuku.

Posledním faktorem ovlivňujícím sociální připravenost je znalost norem chování a respektování společenských pravidel. Tato znalost napomáhá k začlenění do společnosti a adaptaci na školní prostředí.¹⁷

1.6 Sociální faktory ovlivňující dětského čtenáře

Existuje mnoho faktorů, které mají vliv na dítě a jeho zájem o četbu. Již v raném věku si dítě tvoří ke čtení vztah. Pouze faktory, které ovlivňují čtenáře, mají vliv na to, zda vztah dítěte k četbě bude pozitivní či negativní. Počátky dětského čtenářství je žádoucí rozvíjet co nejdříve, ještě před nástupem do mateřské školy. V tomto raném stádiu vývoje, je dítě snadno ovlivnitelné a vyjadřuje kladný postoj k novým podnětům. Jestliže se nám podaří u dítěte vytvořit kladný vztah k četbě, je pravděpodobné, že v dalším rozvoji čtenářských aktivit bude dítě pokračovat dál až do dospělosti. Sociální faktory, které mají nezanedbatelný vliv na dětského čtenáře, jsou tyto: rodina, školní prostředí, masmédiá, dostupnost knihoven, knižní trh a jeho nabídka, zájmové vzdělávání.¹⁸

1.6.1 Rodina

Nejbližší prostředí, které má přímý vliv na dítě už od kojeneckého věku, je rodinné. Rodinné prostředí, kde dospělí věnují alespoň část svého volného času četbě, rozvíjí zájem dětí o četbu tím, že jsou pro děti vzorem. V rodině děti získávají čtenářské návyky. Pokud je rodina schopna vytvořit dětem podmínky pro čtenářský rozvoj, pravděpodobně bude dítě motivované číst knihy i v pozdějším věku. Pro motivaci k četbě je žádoucí, aby rodiče četli dětem. Stejně tak je důležité, aby děti viděly své rodinné příslušníky číst. Opět se jedná o učení nápodobou. Jestliže rodiče čtou, děti vnímají čtení jako aktivitu, která je běžná a součástí rodinných zvyků. Jak čtení dětí

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 148- 169.

¹⁸ TOMAN, J. *Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny*. In Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7, s. 9.

s rodiči, tak vlastní čtení rodičů jsou primární činitelé, přispívající ke čtenářským návykům.^{19, 20}

1.6.2 Školní prostředí

Literatura uvádí, že školní prostředí má zhruba třetinový vliv na rozvoj čtenářských aktivit. Škola má pouze doplňkový charakter při motivaci ke čtení. Pokud dítě pochází z rodiny, kde je čtení běžnou volnočasovou aktivitou a jsou v ní vhodné podmínky ke čtení, hraje škola úlohu podpůrnou a navyšuje kvalitu čtenářských dovedností. V opačném případě, kdy dítě vyrůstá v rodinném prostředí nepodnětném, zastává škola významnou roli. Nicméně škola nemá velkou šanci motivovat děti k četbě, pokud zájem o četbu nepramení z rodinného prostředí.²¹

1.6.3 Masmédia

Pravdou je, že za poslední desítky let, kdy vzrostl počet masmédií, které jsou dostupné téměř pro každou domácnost, je čas dětí strávený čtením knihy kratší než v minulých dekáдах. Konzumní společnost vytváří podmínky pro trávení volnočasových aktivit v domácím prostředí u televize, počítačů a mobilních telefonů. Pro rodiče tato konzumní zábava není náročná na vynaložení činnosti, na prostředky a čas, který by rodiče trávili s dětmi. Delší čas trávený s masmédií má přímou spojitost s kratším časem tráveným s knihou. Při čtení se musí dítě aktivně zapojit do činnosti, při sledování počítačů, televizi a mobilních telefonů přijímá jedinec podněty pasivně. Média vyžadují jen minimální aktivitu. Nicméně tyto sdělovací prostředky patří do každodenního života člověka. To ovšem neznamená, že veškerý volný čas musí dítě trávit sledováním masmédií na úkor jiných přínosných aktivit, včetně četby.²²

1.6.4 Knihovny

Knihovny nemají pouze v náplni práce řadit knihy podle abecedního pořádku či legitimovat čtenáře. Knihovny zajišťují vhodné podmínky pro všechny čtenáře. Děti mohou navštěvovat městské i školní knihovny. Školní knihovny povětšinou zajišťují

¹⁹ GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., Jak čtou české děti? [online]. c2003 [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>, s. 22-28.

²⁰ Srov. TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. Vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8, s. 19.

²¹ GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., Jak čtou české děti? [online]. c2003 [cit. 11. 2. 2020]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>, s. 30-32.

²² Tamtéž, s. 36-41.

knihy ze seznamu doporučené četby či vypůjčují učebnice. Některé mají možnost zapůjčit si relaxační literaturu. Veřejné knihovny vlastní knihy všech žánrů, kdy valná většina bývá obsazena beletrií. Městské knihovny či obecní knihovny jsou dostupné ve většině větších obcí či městysů. V knihovnách spadajících pod obce jsou často pořádané aktivity pro dětské čtenáře. Do prostor knihoven proto nemusí docházet jen legitimizovaní čtenáři, ale i ostatní zájemci, kteří se přijdou podívat například na vernisáže, výstavy či na výtvarné aktivity pořádané v knihovnách. Pro zájemce o čtení knihovny pořádají besedy, rozhovory se spisovateli, dny knihy, anebo provozují zájmové aktivity, do kterých se řadí čtenářské kluby. Knihovny často spolupracují se školami. Děti od prvních tříd docházejí do městských knihoven, kde je pro ně připraven program. Díky těmto exkurzím přijdou děti do kontaktu s knihovnou a poznají její prostředí.²³

1.6.5 Knižní trh

Jak uvádí „Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019“²⁴ trh knih se v České republice neustále rozrůstá. Procento dětských knih se oproti minulým rokům navyšuje na 14% z celkového objemu trhu knižních titulů.

To znamená, že dětská literatura nezaostává za literaturou určenou pro dospělé. Děti mají široký výběr žánrů knih. Stejně tak si mohou vybírat z podobných témat děl, z ilustrací oblíbeného ilustrátora či preferovat autora knih. Zajímavé ilustrace, které vždy doprovází dětské knihy, mají za úkol upoutat děti a navodit estetické prožitky. Koupě samotné knihy motivuje děti číst. Výběr knihy by měl co nejvíce záležet na dítěti.

1.6.6 Zájmové aktivity

Obecně se dá říci, že děti, které tráví volný čas zájmem o vybraný koníček, jsou aktivnějšími čtenáři. Děti, které se často účastní výletů, uměleckých činností, kulturních akcí, mají svůj volný čas strukturovaný. Tento vzor přejímají z rodinného prostředí. V posledních letech se dostávají do popředí čtenářské aktivity, které se využívají i ve

²³ GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., Jak čtou české děti? [online]. c2003 [cit. 11. 2. 2020]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>, s. 42-45.

²⁴ CÍSAŘ, J., FRAUS, J. a kol., *Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019* [online]. Svaz českých knihkupců a nakladatelů, 2019 [cit. 2020-02-11]. ISBN 978-80-907020-4-2. Dostupné z: <https://www.sckn.cz/file/wysiwyg/files/Zprava_o_ceskem_kniznim_trhu_2018_19.pdf> , s. 3-5.

volnočasových uměleckých aktivitách, lekcích cizích jazyků a jiných zájmových činnostech.²⁵

1.7 Výchova ke čtenářství

Výchova ke čtenářství probíhá od raného věku dítěte. Nejdůležitější je vzbudit u dítěte zájem o knihu. Proto jsou lepolera koncipována tak, aby dítě na první pohled zaujaly jednoduché ilustrace, které dětské knihy doprovázejí. Prvotní zájem vzbudí u dítěte rodič, který dítěti ukazuje ilustrace v knihách, zvukový doprovod knih a předčítá mu krátké texty.

Hlavními činiteli výchovy ke čtenářství jsou rodina a školní instituce. Přičemž dominující je vliv rodiny. Rodinné prostředí nelze ovlivnit do té míry, aby vždy poskytla podnětné a vhodné prostředí pro rozvoj čtenářství. Proto výchovnou složku zastává školní prostředí, které ovlivnit lze.²⁶

²⁵ GABAL, I. VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., Jak čtou české děti? [online]. c2003 [cit. 11. 2. 2020]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>, s. 16-22.

²⁶ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-045-3, s. 12-21.

2. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je důležitý stavební prvek pro rozvoj osobnosti jedince. Čtenářská gramotnost neslouží pouze k dosažení lepších studijních výsledků dětí, ale napomáhá i k dosažení životních cílů. Je proto žádoucí, aby čtenářské návyky byly formovány už v raném dětství. Tyto návyky by měly být na konci devátých tříd základních škol dětmi bezpečně ukotveny.²⁷

Mezinárodní šetření vzdělanosti, které ve svém testování zohledňují i čtenářskou gramotnost, jsou především výzkumy PISA a PIRLS. Definice čtenářské gramotnosti podle mezinárodního výzkumu PISA z roku 2018 zní: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“²⁸

Program PISA každý třetí rok opakuje mezinárodní průzkum matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti. Tento program provádí výzkum od roku 2000, přičemž v roce 2018 byly testovány děti z 80 zemí světa. Tématem roku 2009 a 2018 byla právě čtenářská gramotnost spolu s finanční gramotností, jejíž výsledky budou uvedeny do poloviny roku 2020. Program PISA se zaměřuje na dovednosti, které patnáctiletí žáci získali, během svého studia (v České republice jsou to obvykle žáci devátých ročníků základních škol). Celý tento program je veden mezivládní Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.²⁹

Naproti tomu PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)³⁰ je mezinárodní program věnující se pouze výzkumu čtenářské gramotnosti u žáků ve čtvrtých ročnících základních škol. Tento výzkum je realizován jednou za pět let a v České republice PIRLS koordinuje Česká školní inspekce. Tento program ověřuje dopad školy, rodiny a okolního prostředí na dítě a rozvoj jeho čtenářské gramotnosti. Žáci čtvrtých tříd by měli prokázat schopnost uvažovat nad textem, aplikovat své osobní

²⁷ ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2020-02-18]. ISBN 978-80-87000-99-1, s. 5-7.

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

²⁸ BLAŽEK, R. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3, s. 12.

²⁹ *National Center for Education Statistics: Program for International Student Assessment (PISA)* [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>

³⁰ *Česká školní inspekce: PIRLS* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.csic.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

zkušenosti a rozeznat základní myšlenky textů.³¹ Výsledky Pisa ukazují, že Česká republika se udržuje ve výsledcích čtenářské gramotnosti zhruba v polovině všech testovaných zemí a výsledky jsou oproti roku 2015 mírně vzestupné.³² Šetření PIRLS uvádí, že výsledky českých dětí jsou nadprůměrné, nicméně výsledky oproti roku 2011 zaznamenaly mírný pokles.³³

2.1 Definice čtenářské gramotnosti

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“³⁴

Čtenářská gramotnost je tvořena šesti úrovněmi, které spolu interagují. Následuje jejich výčet: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace.³⁵

„Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat

³¹ Česká školní inspekce: *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)* [online]. Praha, 2012 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

³² BLAŽEK, R. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3, s. 12-30.

³³ JANOTOVÁ, Z. *Národní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4, s. 11.

³⁴ ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2020-02-18]. ISBN 978-80-87000-99-1, s. 8.

³⁵ Tamtéž, s. 8.

a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k rozvoji sebe sama i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.³⁶

2.2 Smysl čtenářské gramotnosti

Studijní výsledky dětských čtenářů jsou mimo jiné ovlivněny mírou čtenářských dovedností. Je prokázáno, že žáci, kteří dosahují lepších výsledků ve studiu, jsou dovednými čtenáři. Naproti tomu děti, které nečtou či čtou jen sporadicky, mají výsledky studia horší.³⁷

Čtení je složitá myšlenková operace, člověk se musí jej naučit a zapamatovat. Čtení není člověku vrozené, jako jazyk, a proto se ho musíme složitě učit a pracovat s ním aktivně a trpělivě. Při čtení nejde jen o dekodování psaného textu, ale také o porozumění, tedy o čem text vypovídá. Porozumět textu je pro mnoho lidí složitou překážkou. Pedagog pracující s dětmi má nastavit vhodné podmínky pro čtení. Protože v citlivém dětském věku může docházet k rychlé ztrátě zájmu o čtení. Proto je stěžejní podpora rodiny, která zajišťuje první kontakt předčtenáře s knihou a motivuje dítě ke čtení. Rodiče se dítěti stávají vzorem, a proto lze předpokládat, že rodiče, kteří čtou, vychovávají ze svých dětí další čtenáře. Školní prostředí má menší vliv na rozvoj dětských čtenářů než rodina, ale přesto je vliv školy nemalý. Škola poskytuje stejné podmínky pro vzdělání všem žákům. Z toho důvodu se čtenářská gramotnost může rozvíjet i u dětí, kde rodina nebyla nakloněna čtení a čtenářský zájem u dětí nebyl rozvíjen.³⁸

Čtenářská gramotnost napomáhá k osobnímu rozvoji a dosahování cílů jedince. Ve svém životě se člověk setkává s různými psanými texty a písemnému projevu se nelze nikdy naprosto vyhnout. Čtení není jen relaxační složka volného času, ale je

³⁶ ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2020-02-18]. ISBN 978-80-87000-99-1, s. 8.

³⁷ Tamtéž, s. 6-7.

³⁸ Tamtéž, s. 6-9.

důležité pro životní úspěch člověka ve světě. S psaným textem se setkáváme u smluv, zákonů, dopravních spojů, návodů k použití a při dalších každodenních situacích, kdy jedinec musí číst. Proto je důležité, aby textům porozuměl a předcházel situacím, které by byly nežádoucí.³⁹

³⁹ ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2020-02-18]. ISBN 978-80-87000-99-1, s. 6-9.

3. Rozvoj čtenářství

V předchozí kapitole byly objasněny sociální faktory působící na dětského čtenáře. Pro rozvíjení čtenářství je potřeba formálního i neformálního vzdělání. Do formálního vzdělávání řadíme školní instituce, kde se v posledních letech stávají trendem čtenářské dílny, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti. Do neformálního vzdělávání řadíme kluby a družiny pod správou školských zařízení a střediska zájmových činností, do kterých spadají domy dětí a mládeže či stanice zájmových činností, kde jsou obvykle zájmové útvary v podobě kroužků a jsou pod správou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.⁴⁰

Pro kompletní pohled na rozvoj čtenářské gramotnosti je nutné si ve zkratce uvést, co to čtenářské dílny jsou. Potřeba vymezení čtenářských dílen od klubů a kroužků vyplývá ze složitosti těchto pojmů, kdy může docházet k záměně čtenářských dílen jako volnočasové aktivity.

3.1 Čtenářské dílny

Čtenářské dílny jsou specifické tím, že se uskutečňují ve školních zařízeních v rámci výuky. Jejich cílem je zlepšování kvality čtenářské gramotnosti žáků základních škol a studentů středních škol. Často jsou doprovodné k výuce Českého jazyka a literatury. Jednou z výhod dílen čtení je, že žáci mohou spolupracovat ve skupinách i samostatně dle úrovně svých schopností. V klasické výuce Českého jazyka a literatury jde především o frontální výuku s výkladem, co největšího objemu učiva, i když v posledních letech je snaha nahradit klasické formy a metody výuky za nové, pro žáky zajímavější. Čtenářské dílny vedou pedagogové s učitelstvím pro základní nebo střední vzdělání z pravidla s aprobací českého jazyka. Každý pedagog si na začátku projektu čtenářských dílen stanoví cíle, kterých by měli žáci (studenti) dosáhnout. Jako i v jiných zájmových útvarech, tak i v dílnách čtení jsou nastavena pravidla, časové dotace útvaru, dodržování ticha a naprostá soustředěnost na čtení a na problémy, které mohou vyvstat z četby. Čtenářské dílny jsou obvykle vedeny celoročně s výjimkou prázdnin. Dílny jsou dotovány školou, v jaké jsou provozovány. Tyto projekty čtenářských dílen jsou

⁴⁰ ČESKÁ REPUBLIKA. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2005, Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74#cast2>

realizovány na základě programu RWCT. (Reading and Writing for Critical Thinking/ Čtením a psaním ke kritickému myšlení)⁴¹

3.2 Vymezení pojmu volnočasová aktivita

Pro definování pojmu volnočasová aktivita si musíme nejprve vysvětlit, co znamená volný čas. Definic volného času je několik, nicméně obecně platí, že volný čas je doba, kterou jedinec tráví podle svého vlastního uvážení (dělá to, co chce), vykonávané činnosti, které jsou pro něho uspokojujícími, příjemnými a v neposlední řadě relaxačními, regenerujícími a rozvíjejícími jeho osobnost.

Vybrané volnočasové aktivity, o které jedinec jeví dlouhodobý zájem, jsou často označovány jako koníčky nebo hobby. I čas, který strávíme přípravou, přesunem na místo konání zájmové aktivity, přičítáme k volnému času. Tyto zájmové činnosti, koníčky, označujeme jako volnočasové aktivity.⁴²

3.3 Útvary čtenářských volnočasových aktivit

Zájmových činností, které využívají psaný text, je s postupem času více a více. Využívání literatury se stává populární ve výtvarných, jazykových, dramatických či jiných zájmových útvarech.⁴³ Volnočasové aktivity, které se specializují na četbu a práci s literaturou se dělí do dvou skupin. První skupinou jsou čtenářské kluby, druhou skupinou jsou čtenářské kroužky. Mezi těmito skupinami jsou velmi těžko definovatelné hranice jejich významu. Rozdíly mezi čtenářskými kluby a kroužky se prakticky stírají. Nicméně drobné nuance mezi kluby a kroužky lze rozlišit.

3.3.1 Čtenářské kluby

Čtenářské kluby jsou školská zařízení patřící do zájmového vzdělávání, které financuje Ministerstvo školství a tělovýchovy České republiky. Jedná se o neformální vzdělávání, které je státem hrazeno a podporováno. Kluby mohou být realizovány ve školách nebo v místních střediscích volného času. Jestliže je klub veden v zájmových střediscích, pedagog, který takový klub vede, je vyplácen státem a je mu přisouzena jiná platová třída než osobám, které vedou kroužky a jiné volnočasové aktivity. Kluby jsou primárně

⁴¹ ALTMANOVÁ J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2020-02-14]. ISBN 978-80-87000-99-1, s. 10-25.

⁴² PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volního času* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014 [cit. 2020-02-12]. ISBN 978-80-7290-666-6. Dostupné z: <https://uloz.to/file/aU947CLug/pedagogika-volneho-casu-pavkova-pdf>, s. 11-14.

⁴³ Srov. GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., Jak čtou české děti? [online]. c2003 [cit. 11. 2. 2020]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>, s. 17-18.

určené pro děti druhých stupňů základních škol, ale přicházet do něho mohou i děti, které nebyly přijaty do družin.⁴⁴

Čtenářské kluby jsou dobrovolnou aktivitou. Hlavním zaměřením je četba knih, které si děti staršího školního věku samy vybírají. Do klubu docházejí jedinci, pro které, je čtení zábavou. V prostorách klubu by mělo být vytvořeno vhodné prostředí pro diskutování o knižních titulech. Sami čtenáři by měli participovat a vytvářet si nové situace pro rozvoj svých čtenářských dovedností. Čtenářské kluby vytvářejí vhodné podmínky pro aktivní čtení, které je nutné pro rozšíření zájmu o čtení. Role pedagoga je spíše animační. Zajišťuje chod klubu a podmínky pro jeho uskutečnění.⁴⁵

3.3.2 Čtenářské kroužky

Jedna z forem volnočasových aktivit jsou kroužky. Kroužky jsou zaměřené úzce na jeden okruh zálib (robotika, teraristika, tanec a další). Mohou být provozovány ve střediscích volného času nebo je nemusí zaštiťovat žádná instituce. Kroužky jsou prioritně vedeny v domech dětí a mládeže. Čtenářské kroužky jsou obvykle pod záštitou knihoven. Intervaly mezi setkáními si každý čtenářský kroužek nastaví podle toho, jak vyhovuje potřebám účastníkům (jednou týdně, dvakrát do měsíce). Do kroužku mohou docházet děti, mladiství, dospělý nebo senioři. Nicméně skupina účastníků docházející do jednoho kroužku by měla být věkově homogenní, a to kvůli schopnostem, které se věkem diferencují. Kroužky jsou hrazeny účastníky či jejich zákonnými zástupci, nikoli státem. Do čtenářského kroužku přicházejí děti, které baví čtení a projevují o něj zájem. Čtenářský kroužek umožňuje dětským čtenářům vytvořit si celoživotní vztah ke čtení.⁴⁶

3.3.2.1 Nezbytnost čtenářských kroužků

Hlavním důvodem, proč je nutné aktivně provozovat čtenářské kroužky, je odklon od čtení ve školách, který v dětech vyvolává pocit povinnosti a nedostatečně je motivuje ke čtení. Je nutné zdůraznit, že kroužky jsou vedeny pro zábavné trávení volného času. Čtení má být pro člověka radost a potěšení, nikoli povinnost. Čtení vede k lepším výsledkům ve vzdělání a zlepšování komunikace s dospělými, se kterými během

⁴⁴ ČESKÁ REPUBLIKA. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2005, Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74#cast2>

⁴⁵ ČTENÁŘSKÉ KLUB. Jak na to?: Průvodce čtenářskými kluby [online]. [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: F:/zacti_se_ctenar_kluby1.pdf, s. 2-3.

⁴⁶ ČESKÁ REPUBLIKA. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2005, Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74#cast2>

zájmové aktivity přichází do kontaktu⁴⁷.

Pokročilí čtenáři si mohou rozšiřovat znalosti o literatuře a poznávat autory, motivovat ostatní čtenáře k aktivnějšímu čtení a seznámit se novými žánry. V kroužcích uspokojuje čtenář svou potřebu a touhu po četbě. U začínajících či příležitostných čtenářů kroužek zajišťuje přívětivé prostředí pro nezdatné čtenáře. Je žádoucí, aby začínající čtenář zažil pocit bezpečí při čtení. Projevy posměchu, za špatné čtení či výběr literatury, mohou být pro dítě velmi demotivující. Díky těmto důvodům se čtenáři často staví ke čtení negativně a zájem o literaturu v mladém věku klesá. Jedinec se nenaučí návykům čtení. Kroužky by měly sloužit k pozitivním zážitkům z četby a zakódováním čtenářských návyků. Přínosy volnočasových aktivit nepopíratelně zahrnují i navazování sociálních vztahů mezi různými věkovými skupinami. Děti se učí respektu, komunikaci a chování k ostatním účastníkům skupiny. Jedinci, kteří čtení vůbec neovládají a jsou velmi špatní čtenáři, se v kroužcích seznamují s knihou, jako prostředkem k volnočasové aktivitě. Získají pocit bezpečí při četbě a důvěře sami k sobě, ke svému výběru knih a k vlastnímu čtení. Postupně se jejich dovednosti zlepšují. Stávají se otevřenějšími k ostatním čtenářům. Všichni účastníci si v kroužcích zlepšují vztahy s dospělými lidmi, kteří v kroužcích nejsou striktně autoritami, ale spíše animátory. Vedoucí zájmových aktivit podporují a motivují mladé čtenáře k činorodosti.⁴⁸

3.3.2.2 Přínos čtenářských kroužků

Kromě zlepšování čtenářské gramotnosti mají kroužky i jiné kvality, které jsou přínosné pro čtenáře a jeho rozvoj. Tyto čtenářské, mimoškolní aktivity rozšiřují znalosti dětí nad osnovy dané Ministerstvem školství a tělovýchovy České republiky. Mezi tyto klady patří tyto:

- koncentrace na čtení
- sebereflexe osoby jako čtenáře
- znalost a výběr rozsáhlejšího spektra četby
- zkvalitnění dovedností potřebných ke čtení
- čtení v raném věku vytváří čtenářské návyky po celý život
- vlastní výběr knih zvyšuje čtenářské sebevědomí

⁴⁷ ČTENÁŘSKÉ KLUBY. Jak na to?:Průvodce čtenářskými kluby [online]. [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: F:/zacti_se_ctenar_kluby1.pdf, s. 2-3.

⁴⁸Tamtéž, s. 4.

- v knize děti podstupují risk a řeší problémy, kriticky myslí
- „oslavuje četbu pro ni samotnou“⁴⁹
- podporuje literární kulturu
- zvyšuje se motivace ke čtení
- rozvíjí fantazii, učí čtenáře sebereflexi
- čtení se stává populárním, a ne zábavou pro samotáře
- pomáhá při revidování svého učiva⁵⁰

3.3.2.3 Smysl čtenářských kroužků

Smyslem čtenářských kroužků je motivovat osoby ke čtení. Princip motivace je založen na dobrovolnictví, kdy čtenář není nucen číst zadanou literaturu vycházejících z osnov školského zařízení. Doporučená literární díla bývají pro čtenáře leckdy nudná, a proto jsou pro mnohé demotivující. Motivovat čtenáře zajímavou knihou, která je mu nabídnuta nebo si jí všimne při vlastním výběru, je více efektivní, pro rozvoj čtenářovy osobnosti. Aktivní čtenáři pomáhají začátečníkům s výběrem knih. Kooperace tudíž neprobíhá jen mezi vedoucím kroužku, ale i mezi ostatními účastníky. Výběr děl záleží pouze na samotném čtenáři a jeho volba nesmí být znehodnocována. Volba knihy je přínosnější než čtení krátkých úryvků textů z čítanek, které nemají žádnou vypovídající hodnotu.

V zájmových aktivitách je obecně kladen apel na zábavu a radost z činnosti, to platí i zde. Čtení ve smyslu volnočasové aktivity nesmí být chápáno jako prostředek k edukaci, jak je tomu ve školách, ale jako nástroj ke zkvalitnění života člověka. Nejen že se kroužky odehrávají mimo školní prostředí, tudíž jsou děti vytrženy ze všedního dění a stereotypu, který škola často vytváří, ale setkávají se s dospělými, kteří jsou zapálenými čtenáři a stávají se pro dětské čtenáře vzorem.⁵¹

3.3.2.4 Pravidla čtenářských kroužků

Jako v každé zájmové činnosti, mají i čtenářské kroužky svá základní pravidla. Některé z pravidel určují vedoucí útvaru a některé, po vzájemné domluvě, sami účastníci. Avšak všichni aktéři by měli být s těmito pravidly předem seznámeni a souhlasit s nimi. Pravidla ochraňují jedince, včetně vedoucí osoby, před nimi samotnými. Ochrana vyplývá ze samotné podstaty zásad, které jsou zavedeny ve čtenářském kroužku, a které

⁴⁹ ČTENÁŘSKÉ KLUBY Jak na to?: Průvodce čtenářskými kluby [online]. [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: F:/zacti_se_ctenar_kluby1.pdf, s. 2.

⁵⁰ Tamtéž, s. 2-3.

⁵¹ Tamtéž, s. 2-8.

jsou koncipovány na principu respektu k ostatním lidem. Normy dále zajišťují chod a plynulost v průběhu zájmových činností. Pravidla musí vycházet z podstaty zájmové činnosti a z prostředí, kde se takové setkání koná (domovy dětí a mládeže, knihovny).

Desatero pravidel čtenářských kroužků, potažmo všech volnočasových aktivit týkajících se čtení ve skupinách sestavil pedagog a spisovatel Daniel Pennac v díle *Jako román* (1992).⁵²

1. Právo nečíst

Je mnoho důvodů, proč děti nechtějí číst, buď nedozrálý k této aktivitě, nebo se jejich spektrum zájmů míjí se čtením. Nejprve by děti měly najít v knize pocit klidu a pohody spolu se zalíbením a až později ze čtení vyvozovat úkoly nebo jiné požadavky na čtenáře. Je potřeba si uvědomit, že právo nečíst má každý. Osoba, která nečte, není o nic horší či méně inteligentní než aktivní čtenář. Není dobré nutit děti půjčovat si knihy v knihovnách, vypracovávat čtenářské deníky a zúčastňovat se akcí spojených s literaturou.⁵³

2. Právo stránky přeskakovat

Z hlediska rozvoje čtenářství je vhodnější, aby si děti samy vybraly část knihy, která jim přijde zajímavá, než aby četly úryvky knih, nekvalitní transformace klasických knih, které nemají stejnou vypovídající hodnotu, jako jejich nezkrácené verze. Toto tvrzení o zkrácených textech neplaní za všech okolností, například komiksové verze děl mají velký přínos pro dětskou literaturu. Čtenář si sám vybere jen jednu postavu či událost, která ho zajímá a nemusí se prodírat tisíci slovy, které ho odrazují od četby. Toto pravidlo o přeskakování stran je vhodné používat zejména u předčtenářů, kdy klasické pohádky nemá smysl číst znovu a znovu, ale zaměřit se jen na určitý problém, část textu, která pro činnost v čtenářském kroužku má hodnotu a smysl.⁵⁴

3. Právo nedočíst knihu

Je mnoho faktorů, které ovlivňují výběr knihy, jako je složitý jazyk knihy, nudné téma, počet stran díla atd. Přesto tyto důvody nemusí nutně vést čtenáře k tomu, aby knihu

⁵² Srov. PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80- 204- 1140-2.

⁵³ Tamtéž, s. 101- 103.

⁵⁴ Tamtéž, s. 103- 106.

odložil. Je možné, že za delší dobu se k ní člověk opět vrátí. Nicméně číst nudnou literaturu může čtenáře na delší dobu znechutit v čtenářské činnosti.⁵⁵

4. Právo číst jeden knižní titul opakovaně

Ke čtení nemůžeme přistupovat kvantitativně. Je velký rozdíl mezi čtenáři, kteří doslova „hltají“ jednu knihu za druhou a čtenáři, kteří knihu prožijí. Dítě, které se zájmem čte, při četbě prožívá spektrum emocí, které se při opakovaném čtení znovu a znovu vybavují. To je jeden z důvodů, proč děti předškolního věku a mladšího školního věku požadují čtení stále stejných pohádek.⁵⁶

5. Právo číst vše, co chci

Pokud bychom dětem zakazovali číst jimi vybranou literaturu, zamezili bychom jejich rozvoji (výjimkou jsou knihy vyloženě nevhodné pro malé čtenáře z důvodu lascivních a vulgárních podtextů). Musíme brát zřetel na vkus dítěte a přistupovat k jeho výběru tolerantně. Jestliže chceme zasáhnout do výběru literatury, můžeme díla pouze nabídnout nebo je doplnit do vlastní malé knihovny (v klubu, v knihovnách, kroužku). Avšak primárně bychom měli výběr knihy nechat na čtenáři. Volbou literatury se rozvíjí jeho osobnost a setrvání u záliby ve čtení. Pro dítě je důležitá podpora jeho volby, nikoliv rozmlouvání nebo pohrdání nad jeho výběrem.⁵⁷

6. Právo bovarystické

Zjednodušeně řečeno jde o módní, aktuální trend. Pokud se na trhu objeví bestseller, je pravděpodobné, že s sebou ponese vlnu trendů od velkého kultu čarodějů, upírských příběhů nebo nejaktuálnější detektivních příběhů. Děti v mladším a starším školním věku tyto ikony obdivují a chtějí se stát hrdiny z knih, zažívat dobrodružství společně s nimi. Stírá se hranice mezi realitou a fikcí, která se prolíná do běžného života.⁵⁸

7. Právo číst na jakémkoli místě

Každá osoba si pro svou zálibu najde nejvhodnější místo, které mu vyhovuje po estetické stránce, tak i v tom, že se v něm cítí bezpečně a pohodlně. Je nezbytné, aby

⁵⁵ PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1140-2, s. 106-108.

⁵⁶ Tamtéž, s. 108.

⁵⁷ Tamtéž, s. 108- 110.

⁵⁸ Tamtéž, s. 110- 111.

místa vhodná pro čtenářskou aktivitu byla dostupná i ve čtenářských klubech a knihovnách. Soustředěnost na čtení se volbou vhodného místa zkvalitňuje.⁵⁹

8. Právo listovat knihou

Hledání konkrétních ilustrací, odstavců nebo úryvků textu zefektivňuje výběr a zaměřenost na literaturu. Motivuje čtenáře k výběru další četby. Jestliže čtenář nemá mnoho času na čtení, může mu pocit uspokojení z četby přinést i krátký text, který si v knize náhodně zvolí.⁶⁰

9. Právo na hlasité čtení

Pokud čteme nahlas, interakce mezi čtenářem a posluchačem je na vyšší úrovni. Čtenář odhaluje své nitro, pocity nejistoty a neznalosti čtení, naproti tomu radost a hrdost na svůj projev. Čtenář při hlasitém čtení projevuje jistou dávku odvahy. Vystavuje se pozornosti posluchačů a bázni ze svých chyb a posměchu ostatních.⁶¹

10. Právo mlčet

Při diskuzi, která je vhodnou součástí velkých debat, je prostor pro vyjádření svých myšlenek velmi přínosný. Avšak je to pouze nabídka k vyjádření, nikoliv nucená debata na zadané téma. Diskuze může vyžadovat obecné informace o díle, ale ty jsou pro čtenáře nepřínosné v tom smyslu, že si je může kdykoli vyhledat na internetových stránkách či v jiných pramenech. Důležitější je prožitek z četby, který může být pro mnoho dětí těžko definovatelný. Emoce, které během četby prožívali, nemusí chtít sdělovat veřejnosti. Čtenářova stanoviska by měly být respektována, aby nedošlo k porušení vztahu pedagoga a dítěte.⁶²

3.3.2.5 Cíle čtenářských kroužků

Obecnými cíli čtenářských kroužků je rozvoj osobnosti, kritického myšlení, kreativity, čtenářské gramotnosti, klíčových kompetencí, skupinové spolupráce a práce v týmu, řešení problémů, tolerance a respektování názorů dalších osob. Avšak každý zájmový útvar si může stanovit dílčí cíle, které vedou k získávání dovedností a schopností čtenářů.⁶³

⁵⁹ PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1140-2, s. 112-113.

⁶⁰ Tamtéž, s. 113-114.

⁶¹ Tamtéž, s. 114-117.

⁶² Tamtéž, s. 117.

⁶³ ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7, s. 8-9.

4. Výukové metody

V posledních letech se pedagogové snaží upustit od klasických výukových metod ve školách, jejichž principem je memorování informací a zapamatování si co největšího objemu učiva. Trendem ve výuce se stávají nové moderní výukové metody, které vychází z potřeby rozvíjet jedince jako komplexní bytost se svými životními cíli, kterých chce dosáhnout

Výukových metod je celá řada a všechny lze použít ve formálním i neformální edukaci. Každá z těchto výukových metod musí být vhodně použita či přetransformována dle tématu, které pedagog zahrne do výuky, podle schopností edukantů a materiálních možností, které jsou pro výuku dostupné. Je tedy na zvážení každého pedagoga, kterou výukovou metodu vybere k aplikaci ve výuce.

4.1 Pojem výuková metoda

V pedagogice se stále objevuje problém s výukovými metodami. Nechybí snaha metody používat, ale v některých případech dochází k záměně moderních výukových metod se staršími a pro žáky nudnými, často používanými metodami standardní výuky. Pokud mluvíme o moderních výukových metodách, nemůžeme říci, že jsou něčím nadstandardním a voleným pedagogickým pracovníkem. Používání výukových metod by mělo být jakýmsi standardem ve výuce všech předmětů. Podstata pedagogické práce je připravit člověka na budoucí profesní dráhu. Je potřeba, aby každý jedinec dokázal pochopit, kriticky uvažovat a nalézt řešení problémů, se kterými se bude v životě setkávat. Skrze výukové metody se žáci připravují na řešení budoucích problémů a situací. Rozmanité metody motivují žáky k aktivitě, která se pozitivně odráží na zlepšování znalostí dětí a pozitivnímu vztahu k vyučovaným předmětům.⁶⁴

Výukové metody jsou ve své podstatě jen mediátory, mechanismy, za jejichž pomoci pedagog vzdělává žáky. Jestliže tyto metody umí sám pedagog použít, může je aplikovat u všech žáků jakéhokoli věku, a v jakém předmětu potřebuje. Schopný pedagog si výukové metody zformuje dle svých potřeb. Proto jsou metody dobře přenositelné i do pedagogiky volného času.⁶⁵

⁶⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 22-26.

⁶⁵ Tamtéž, s. 31-34.

4.2 Rozdělení výukových metod

Výukové metody lze rozdělit do několika skupin, přičemž každá literatura uvádí jiné rozdělení, ve kterém se, do určité míry, někteří autoři didaktických příruček shodují. Nicméně pro přehlednost budeme vycházet z Roberta Čapka (2015), který rozděluje výukové metody na: asociační metody, brainstormingové, diferenční, dramatizační, evokační, kognitivní, komunikační, konstruktivistické, manažerské, pohybové, problémové, projektové, převodové, přiřazovací, simulační, výzkumné.

Dále výukové metody dělí dle významných pedagogů a jejich pedagogických směrů na následující: daltonské, decrolyho, freinetovské, herbartovské, montessoriovské a waldorfské.

Poslední kategorií jsou metody: práce s textem, práce ve dvojicích, tvůrčího psaní a vzájemného učení.⁶⁶ Toto rozdělení je sice velice detailní, ale nepřehledné. Jednodušším dělením je kategorizace metod do čtyř skupin: aktivizační, kognitivní, komunikační a kompoziční.⁶⁷

- Aktivizační metody- jmenovatelem těchto metod je motivace. Primárně je důraz kladen zejména na vnitřní motivaci, která je stěžejní pro aktivizaci žáků. Tyto metody se využívají z pravidla na začátku tematických celků nebo vyučovacích hodin, aby se vzbudil zájem žáků. Nejběžnějšími aktivizačními metodami jsou formy brainstormingu.
- Kognitivní metody- tato metoda zahrnuje mimo jiné práci s fakty, vyhledávání informací, analýzu dat, rozvoj kreativního myšlení, fantazie. Jedním z cílů kognitivních metod je rozvoj kritického myšlení.
- Komunikační metody- komunikační schopnosti jsou v dnešním moderním světě nezbytné, aby se člověk uplatnil na trhu práce. Skrze verbální komunikaci se předávají informace a reprodukuje poznatky, říkají názory, obhajují stanoviska. Dobré komunikační schopnosti přispívají k rozvoji kritického myšlení.
- Kompoziční metody- tato metoda se opírá o psaný projev, kterým jsou předávány poznatky z okolí. Znalost psaného projevu, které mají určitou

⁶⁶ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 5-14.

⁶⁷ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7, s. 5-8.

náležitost, logičnost a výpovědní hodnotu, jsou predispozice pro úspěšnost v profesní sféře.⁶⁸

4.2.1 Odůvodnění výběru výukových metod

Výukové metody byly vybrány záměrně ze všech čtyř kategorií, aby výsledky empirického výzkumu byly ucelené a komplexní. Dalším důvodem pro výběr výukových metod bylo to, že se i všechny tyto metody zdály vhodné pro použití v omezených prostorách knihovny. Výukové metody byly vybrány tak, aby byly dostačující pomůcky, které lze běžně sehnat. Avšak při volbě výukových metod byl brán především zřetel na to, zda budou děti schopné pochopit a zapojit se do vybraných metod, zda jim bude připadat zajímavá a jaké poznatky a dojmy si díky výukovým metodám ze čtenářského kroužku odnesou.

4.3 Vybrané výukové metody

Vybrané výukové metody jsou záměrně řazeny podle své náročnosti a požadovaných nároků na znalosti a dovednosti dětí, zvolené věkové kategorie. Mezi vybrané metody patří: rozhovor, diskuze, brainstorming, zády k sobě, horké křeslo, hodnotové škály, zpřeházený text, přiřazování, dramatizace textu, hra v roli.

4.3.1 Rozhovor

Jedná se o nejstarší výukovou metodu. Jde o objasnění jevu či problematiky formulací otázek a odpovědí, které napomáhají žákům k novým vědomostem. Edukant i edukátor se musí zapojit do rozhovoru, aby se k odhalení problematiky kladením otázek dospělo. Problém v této metodě nastává při větším počtu dětí, kdy se zaměřujeme jen na jednoho žáka nebo jen na malou skupinu dětí. Ostatní žáci ztrácejí pozornost. V menší skupině dětí k tomuto narušení průběhu metody nemusí vůbec dojít, za předpokladu dobře kladených otázek. Aby nedocházelo k neproduktivnosti a konfrontaci mezi pedagogem a žákem, je vhodné uvědomit si práva pedagoga a pravidla komunikace určené dětem.⁶⁹

Pedagog má tato práva:

- vzít si slovo, kdykoliv bude cítit potřebu (i když bude skákat do řeči, potřeba ukončení rozhovoru, usměrnění komunikace)

⁶⁸ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7, s. 81-299.

⁶⁹ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 277-278.

- vybrat si komunikačního partnera
- neomezený čas na svůj projev
- pohyb v prostorách učebny (místnosti) je neomezen
- proxemika je libovolná⁷⁰

Pravidla komunikace pro žáka:

- mluví, jen když dostane prostor pro vyjádření
- mluví jen určená osoba
- vyjadřuje se o věcech určených k tématu
- má omezený prostor pro vyjádření
- má stanovené místo pro vyjádření
- hovoří, jen když stojí⁷¹

Přínos metody:

Formulování dotazů ze strany pedagoga může probíhat formou otevřených a uzavřených otázek. Z toho plyne, že pokud pedagog jedná se skupinou dětí, která není zvyklá otevřeně diskutovat (stydí se, neumí se vyjádřit, bojí se vyjádřit), může vedoucí osoba pokusit navázat komunikaci tím, že bude klást jednoduché otázky, které postupně ztěžuje. U náročnějších rozhovorů je potřeba více se soustředit a přemýšlet, bez předem připravených odpovědí. Jedinci se proto musí naučit zdůvodnit a obhájit si své názory během nastolené, bezprostřední situace.⁷²

4.3.2 Řízená diskuze – kruh

Tato metoda je asi nejčastěji používanou pro formální vzdělávání, ale její aplikace není nikterak omezující ani v neformálním vzdělávání. K řízené diskuzi se vztahuje několik principů:

- pedagog, by neměl sám odpovídat na otázky, které položil
- nechat žákům prostor pro zodpovězení položených otázek, to znamená vyvarovat se limitnímu času na zodpovězení otázky, nechat dítě odpovídat rozvítě a za každou cenu netrvat na přesné definici odpovědi

⁷⁰ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 277-278.

⁷¹ Tamtéž, s. 277-278.

⁷² Tamtéž, s. 278- 280.

- diskuze by měla směřovat od účastníků k pedagogům, tak aby oni sami projevili zájem a zanícení do tématu diskuze, jedině tak bude přínosná
- více rozdílných názorů na diskuzní téma, přispívá komunikaci
- pedagog by neměl soustředit komunikaci pouze na jedno dítě, tím zamezí zvýšenému hluku v místnosti a vytvoří vhodné podmínky pro konverzaci⁷³

Při porušení zásad správné diskuze se pak komunikace mezi aktéry stává neefektivní a nepřispívá vhodnému klimu v zájmovém útvaru (třídě, klubu...). Nesmíme zapomenout, že jde především o výměnu názorů, která by měla za ideálních podmínek probíhat mezi žáky. Cíl diskuze není, co nejpřesněji zodpovědět otázku, ale touto metodou se dopracovat k problematice tématu. Dodržováním předem řečených principů se zlepší schopnost participovat, podílet se na vytváření klimu ve třídě, na výběru následujících témat či podněcovat další diskuze v kolektivu. Rozvoj těchto dovedností a schopností je možný za předpokladu dodržování principů diskuze, ale stejně tak musí být předem nastavena pravidla výměny názorů. V tomto případě se jedná primárně o základní komunikační pravidla (dívání se do očí partnerovi komunikace, udržet klidný a přiměřeně hlučný hlas, mít v souladu verbální i neverbální komunikaci, používat vhodnou slovní zásobu a jazyk pro danou skupinu, odpovídat na dotazy ostatních a v neposlední řadě neuhýbat od tématu). V zájmových útvarech by měla být funkce pedagoga animační. Diskuze má volně probíhat s občasnou korekcí, při porušení některé ze zásad. Při komplikacích se snaží pedagog podat pomocnou ruku, zabránit cyklení diskuze. Při konci této metody facilitátor znovu shrne průběh a výsledek diskuze. Tato edukační metoda by měla být pro aktéry přínosem, za předpokladu správného průběhu, a to i přes to, že na otázky nemusí být nalezeny odpovědi.⁷⁴

Tato metoda edukace má několik forem organizace, které se dají použít pro praxi jak ve školách, tak v zájmových útvarech. Jsou to formy kruhu, řeky, podkovy, seznamu.

- Kruh- aktéři diskuze na sebe vzájemně vidí, nikdo není v kruhu znevýhodněn. Prostředí kruhu je bezpečné, klidné, uvolněné, bez napětí. Je to dobré rozložení pro rozvoj komunikačních dovedností a respektování dalších osob, protože

⁷³ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 278-280.

⁷⁴ Tamtéž, s. 278-280.

nikdo, ani pedagog, není na vyšší pozici než druzí. To platí i pro vyřčené myšlenky a názory, všechny mají stejnou důležitost.

- Řeka- Tato forma výměny názorů si klade za cíl shodnout se na jednom výsledném stanovisku. Nicméně hlavní cíl edukační formy je, uvědomit si postupný vznik diskuze. Ta začíná u prvního účastníka, který se projeví názorem, postupuje se k dalším dvěma, tvořící diskuzní dvojici, dále pak k trojici, čtveřici a postupuje se dále, dokud to počet dětí umožní. Na konci diskutují všichni. Má to jakýsi charakter nabalování.
- Podkova- tento způsob komunikace mezi aktéry je dobré použít v situaci, kdy na první pohled vidíme dvě protichůdná hlediska. Tvar podkovy je výhodný z toho důvodu, že má dva konce, na kterých sedí zrovna ti účastníci, kteří mají opačný názor. Blíže k prostředku podkovy jsou ti účastníci, kteří nemají názor tak vyhraněný nebo si nejsou svým tvrzením jistí, v centru sedí ti, kteří nejsou přikloněni ani k jednomu názoru. Při výměně názorů mezi sebou si děti sedají dle aktuálního názoru. Výsledkem je změna prvotního stavu, kdy si žáci mohou vizualizovat tuto novou situaci.
- Seznam- Tato forma, přejatá z německé pedagogiky, využívá přesné pořadí diskutujících, které se písemně zaznamenává. Tento zápis slouží ke zpětnému náhledu na vývoj diskutovaných projevů.⁷⁵

Přínos metody:

Vystoupení ze své komfortní zóny, použití kritického myšlení, podpora kreativního a kritického myšlení, zlepšení komunikačních schopností dětí. Jedinci se naučí respektovat názory ostatních a stát si za vlastním tvrzením.⁷⁶

4.3.3 Brainstorming

Tato zdánlivě jednoduchá metoda edukace, nám po důkladnějším prozkoumání, vyjeví mnoho způsobů, jak se dá aplikovat v praxi. Brainstormingové metody jsou poměrně složité na provedení a dodržení pravidel nutných k jejich použití. Podstatou je, vyměnit si vzájemně s ostatními nápady a myšlenky. Při zadání tématu nezacházíme do detailů. Informace nekonkretizujeme a nedefinujeme. Výhodou této metody je, že nepotřebuje mnoho pomůcek. Vystačíme si s klasickou tabulí či papírem ve velkém formátu

⁷⁵ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 278-280.

⁷⁶ Tamtéž, s. 278-280.

a psacími potřebami. Průběh brainstormingu začíná tím, že pedagog vznesl problém s dobře naformulovanou otázkou. Děti následně vymýšlí nápady, které se tématu týkají. Pedagog tyto myšlenky zapisuje na tabuli, flipchart či papír, takovým způsobem, aby teze byly pro všechny účastníky viditelné. Brainstormingové metody mají několik pravidel:

- Kritika myšlenek se nedovoluje- pokud by byl během brainstormingu kritizován nápad ostatních, nedošlo by k bezprostřednímu, volnému toku myšlenek, ale účastníci by nejprve vnitřně zhodnotili svůj nápad a hledali by správnost řešení daného problému. To ale není účelem metody. Nápadů by bylo zřejmě méně. Kritizovat názory ostatních nesmíme vůbec, je třeba upozornit na nonverbální komunikaci, která odmítavý postoj také umí vyjádřit.
- Jde o kvantitu myšlenek- co největšího počtu myšlenek, chceme dosáhnout zejména v první fázi brainstormingu, kdy nechceme dosáhnout kvalitních řešení. O nápadech ostatních je třeba přemýšlet a reagovat na ně nabídnutím dalších nápadů. Jeden člen skupiny pak ovlivňuje druhého, působí na něj svým návrhem řešení a další člen na něj reaguje dalším možným návrhem.
- Svoboda je vždy podpořena- toto pravidlo doplňuje předchozí dvě pravidla. V podstatě jde o to, že ani sebevíce kreativní nápad, který se na první pohled jeví jako scestný, zbytečný a směšný, nemusí takovým nakonec být, a proto má každý právo se vyjádřit, jak sám chce.
- Myšlenky všech a všechny nápady, i opakující, se znovu zapisují- celý proces musí být prováděn veřejně. Pro všechny účastníky musí být hotový, vyplněný list papíru, tabule, vystavena všem na očích. Nicméně prostor pro zapisování je zapsán těmi nápady, které jsou jedinečné, ale i zdánlivě opakující. I kdyby byla jedna myšlenka opsána mnoha jejími synonymy, i tak musí být napsané a brány na ně zřetel. Pedagog nebo zvolený zapisovatel může využívat zkratek, ale má povinnost vždy zaznamenat obsah myšlenky. Proto je pedagog nucen být pohotový a orientovat se v hlučné a nepřehledné situaci, která vlivem této metody nastane.
- Ani jeden nápad není zamítnut, nápady se musí nechat uzrát- i když edukační celky mají většinou omezenou časovou dotaci, je vhodné nespěchat na vyřešení problematiky. Stejně tak, někdy není skupina připravena dále rozvíjet své

myšlenky či pojmout názory ostatních. Proto je mnohdy efektivnější počkat s dalším řešením na příští setkání nebo pauzu, kterou by měl pedagog vhodně zařadit. To ovšem záleží na zvážení edukátora, který musí zhodnotit závažnost a problematiku zadaného téma.⁷⁷

Přínos metody:

Tato metoda podporuje kreativní myšlení, učí vzájemné toleranci, dostává jedince z jejich komfortní zóny, kdy jsou nuceni zapojit se. Podporuje rychlé myšlení. Jedním z dalších přínosů je způsob uvažování nad problémem. Žáci se učí přemýšlet zprvu nad obecnými problémy a později pronikat k jádru věci.⁷⁸

4.3.4 Zády k sobě

Jde o metodu, která je vhodná spíše pro děti staršího školního věku, ale pokud vhodně zredukujeme metodu na minimum, která bude efektivně fungovat, můžeme ji aplikovat na děti předškolního a mladšího školního věku. Tato metoda je poměrně jednoduchá a zábavná pro celý kolektiv dětí. Napomáhá rozvoji komunikačních dovedností. Účastníci se naučí kooperaci se svým kolegou. Během aktivity se musí dvojice dětí soustředit jak na to co slyší, ale i na to co vidí. V průběhu aktivity na sebe dvojice nevidí, je zády k sobě. Jeden z dvojice dostane obrázek, s jakýmkoliv tématem, který je řešen (geometrické tvary, pohádkové bytosti, literatura, zeměpis, biologie). Papír s nákresem nikomu neukazuje a snaží se co nejdokonaleji popsat, co vidí druhému z páru. Ten obdrží tužku a papír a dle popisu kolegy, se pokouší zachytit věrohodnou kopii výchozího obrázku. Kreslící student se může libovolně doptávat na předlohu. Po skončení předem stanoveného časového limitu, se role otočí. Následně porovnají své výtvary s originálem. Tato metoda se dá použít ve formální i neformální edukaci.⁷⁹

Přínos metody:

Nenásilnou formou učení si děti lépe pamatují učivo (informace), rozvoj komunikačních dovedností, schopnost rozlišování a vnímání podrobností. Rozvíjí se schopnost vybrat podstatné věci, jít od obecného ke konkrétnímu. Správně formulovat otázky vztahující se ke konkrétnímu problému. Využívá zvukové a vizuální inteligence. Velmi důležitým pozitivem je naučení se spolupráce a kooperace, kdy dvojice musí projevit schopnost

⁷⁷ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 38-41.

⁷⁸ Tamtéž, s. 38-41.

⁷⁹ GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Druhé. Euromedia Group. ISBN 978-80-7617-582-2, s. 73-74.

práce ve dvojici, aby dosáhly výsledku. Spolehnout se jeden na druhého i přesto, že oba účastníci se nemusí znát nebo spolu nemají kladný vztah. Pedagog tak může rozbít ustálené spojení malých skupin, narušit skupinovou hierarchii. Děti jsou nuceni vystoupit ze své komfortní zóny a přizpůsobit se jeden druhému. To vyžaduje od účastníků toleranci a nalézt kompromis pro svou práci.⁸⁰

4.3.5 Čtenářské křeslo

Tato metoda je v podstatě totožná s metodou burzy knih. Tuto metodu lze modifikovat různými způsoby. První jednodušší způsob je představení knihy. Do středu učebny se dá židle, která je vyhrazena pro mluvčího. Mluvčí je dítě, které doma četlo knihu, která ho zaujala nebo na ni má negativní kritiku. Žák, který si z domova tuto knihu přinesl, ji nejdříve představí a ukáže. Následně dítě krátce popíše děj knihy.

Druhá možnost je složitá z toho důvodu, že děti by měly znát dopředu téma, které se bude probírat. Z toho důvodu, že zbytek skupiny bude mluvčímu klást otázky. Dítě na horkém křesle musí argumentovat své teze. Při druhé formě horkého křesla se musí všichni účastníci vyznat v knižním titulu.⁸¹

Přínos metody:

Při této metodě dítě jedná samo za sebe, aniž by pracovalo ve skupině. Je odkázáno na své komunikační dovednosti. Učí se vystoupit před ostatními lidmi a prezentovat svůj příspěvek. Dítě se učí argumentovat a vhodně komunikovat.⁸²

4.3.6 Hodnotové škály

Tyto aktivizující metody mají několik forem, z nich některé jsou diamant, strom, řada a další. Každá z těchto forem má svá specifika, ale v zásadě jsou si podobné. Principem hodnotových metod je uvědomění si zásad, motivů, hodnot, které jedinec zaujímá. Ve své podstatě žáci dávají pojímům, situacím, věcem, hodnocení, dle vlastních kritérií. Proto si žáci musí uvědomit i kritéria, se kterými budou pracovat. Při aplikaci hodnotových škál se děti učí vyjadřovat svoje myšlenky, diskutovat o problémech,

⁸⁰ GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Druhé. Euromedia Group. ISBN 978-80-7617-582-2, s. 73-74.

⁸¹ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7, s. 220-222.

⁸² Tamtéž, s. 220-222.

přemýšlet o situaci, učí se kompromisu. Žáci ve skupinách motivují ostatní účastníky k debatám.⁸³

Přínos metody:

Jedinci se učí vnímat a pochopit vnitřní postoje druhých, aniž by docházelo k soudům jejich stanovisek. Při metodách hodnotových škál si lze stanovit, co je to norma, tedy co sociální prostředí vnímá jako standart, a co je odchýleno od normy.⁸⁴

4.3.7 Zpřeházený text

Každý text má své zákonitosti, jednou z nich je dodržení logické posloupnosti. Text na sebe musí navazovat lexikálně, gramaticky, významově, ale především musí čtenáři dávat smysl a pocit uspořádanosti. Pro tuto metodu není podstatné, z jakých žánrů literatury pedagog vychází. Podstatné je, aby text byl vhodně vybrán se zřetelem na myšlení a schopnosti dětí.

Vybraný text pedagog rozstříhá na menší díly, které zpřehází. Úkolem dětí je seřadit text podle logické posloupnosti. Nejprve metodu lze použít jen ve zkrácené formě, kdy textem budou krátké věty, později se mohou použít složitější odstavce. Tuto metodu je možno modifikovat a zvyšovat její obtížnost. Tuto metodu pedagog může aplikovat pro jednoho žáka, ve dvojicích i ve skupinách.⁸⁵

Přínos metody:

Při práci ve dvojici či skupině se děti učí kooperaci, prosazení vlastního názoru, respektování druhého. Učí se logicky uvažovat a řešit problém, který v situaci vyvstal.⁸⁶

4.3.8 Přiřazovací metody

Tyto metody nejsou náročné na přípravu pomůcek, jsou lehké dostupné a realizovatelné. Princip je založen na přiřazení jednoho prvku k druhému. Žáci by měli dosáhnout co nejsprávnějšího přiřazení dvou a více složek textu. Opět se s touto metodou dá manipulovat podle schopností a dovedností žáků. Běžně se tato metoda

⁸³ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7, s. 102-104.

⁸⁴ Tamtéž, s. 102-104.

⁸⁵ Tamtéž, s. 132-134.

⁸⁶ Tamtéž, s. 132-134.

může použít do pracovních listů. Přiřazovací metody lze použít u předškolních dětí, kde obvykle přiřazují obrázky.⁸⁷

Přínos metody:

Tato metoda se dá použít u malých dětí, kdy mohou pracovat samy za sebe. Děti se musí spolehnout samy na sebe a na svůj rozum. Učí se třídit a syntetizovat informace, které získaly během předešlé práce s textem.⁸⁸

4.3.9 Dramatizace textu

Nespornými výhodami dramatizačních metod je prožití náročných situací a získání nových zkušeností. Při těchto metodách musíme zacházet opatrněji. Zvláště pak u závažných témat jako je smrt, násilí, šikana, handicap. Jestliže s těmito metodami jedná pedagog citlivě a zná děti, které dochází do kroužku, může si dovolit tyto metody použít. Za vhodných podmínek budou dětem velmi přínosné, protože prožitím situací, si zapamatují a odnesou mnohem více dojmů. Dramatizaci textu je možné uplatnit ve výuce i zájmových aktivitách.

Účelem metody je vžít se do postavy a situace, kterou text nabízí. Příkladem může být omezení zraku, kdy děti po nějakou dobu koukají skrze vyrobené, mřížkované brýle. Brýle simulují zrakové postižení a čtenáři se pokouší vžít do role osoby s handicapem. Jinou situací je vhodné simulovat za pomoci citoslovcí, zvuků, pachů a chutí, při čtení vánočních pohádek nebo knih o vzdáleném východě.⁸⁹

Přínos metody:

Prožití vlastních zážitků je pro zapamatování si vjemů, informací, dojmů mnohem více efektivní, než to co jedinec četl nebo viděl. Z toho, co čteme, si pamatujeme cirká jednu desetinu. Z toho, co prožijeme, si pamatujeme asi devět desetin.⁹⁰

4.3.10 Hra v roli

Člověk ve společnosti zastává určité role (dítěte, rodiče, zaměstnance, kolegy). V těchto rolích má ustálené chování, podle kterého jedná. Přejímání nové role, která je jen dočasná a v rámci hry dovoluje jedinci zkusit si nové chování, které může být

⁸⁷ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 348.

⁸⁸ Tamtéž, s. 348.

⁸⁹ Tamtéž, s. 179- 183.

⁹⁰ Tamtéž, s. 179-183.

afektované, až vulgární nebo naopak lhostejné. Díky této metodě si děti mohou vyzkoušet, jak by jednaly v určitých situacích.

Vcítění se do role probíhá ve třech stupních, které jsou simulace, alterace, charakterizace. Avšak jedinec se nemusí vcítit do všech úrovní.⁹¹

Přínos metody:

Děti vystoupí ze své komfortní zóny, musí se přizpůsobit situaci. Aktivita od nich vyžaduje rychlé a účinné řešení akce. Žáci se učí reagovat na zadání úkolu bez přípravy. Od účastníků tato aktivita vyžaduje potlačení studu, když hrají roli, která jim nemusí být vlastní.

4.4 Metodické prostředky

K dosažení kýžených výsledků ve vzdělání nám napomáhají nejen výukové metody, ale i různé výukové prostředky. Tyto prostředky pedagog používá jako názorné ukázky či nástroje k lepší názornosti učiva. Jestliže si žáci mohou osahat nebo zkusit manipulovat s názornou ukázkou, je pro ně jednodušší a trvalejší zapamatovat si učivo, které se na zkušenost vztahuje. Mezi takové prostředky patří například audiovizuální ukázky (film, dokument, hudba), deskové hry, komiks, karikatury, mapy, pracovní listy, prezentace, sešity, stavebnice, karty, učebnice a další.⁹²

Prostředky slouží jako nástroj k realizaci výukových metod. Těchto výukových nástrojů je nepřehledné množství, ale pro ukázkou jsou vybrány tyto: komiks, film, signalizační karty a příběhové kostky. Film jsem zvolila z důvodu možnosti použitelnosti tohoto výukového prostředku v prostorách knihovny. Komiks byl vybrán pro svoji zajímavou formu tohoto literárního prostředku. Příběhové kostky a signalizační karty byly zvoleny pro svoji zajímavost a také z toho důvodu, že se s nimi děti ještě nesetkaly. Také se mi jeví jako vhodným výukovým prostředkem, který je možný zakomponovat do výukových metod.

4.4.1 Komiks

Jedna z mála využívaných metod je komiks. Jedná se o žánr literatury, který je brán jako jednoduchý, bez vypovídající literární hodnoty, který má jen relaxační a zábavný charakter. Nicméně v posledních letech se tento žánr dostává do popředí, díky své variabilitě. Zejména pro čtenářské kroužky je vhodnou a zajímavou obdobou klasické

⁹¹ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 183-188.

⁹² Tamtéž, s. 105-106.

beletrie, která se frekventovaným používáním, může jevit nudně. Komiks má čtyři složky (informační, ilustrační, aktivizační a autorskou), které se dají využít v pedagogice mnoha způsoby. Každá ze složek nabízí podmínky pro dosažení celého spektra výchovných a vzdělávacích cílů.⁹³

4.4.2 Film

Použití filmových ukázek, může být v dnešní mediální době kontroverzní, zvláště pak použití televize u dětí předškolního věku. Proti tomu stojí nutnost naučit děti mediální gramotnosti.⁹⁴ Kromě osvojení si této gramotnosti je dalším důvodem použití atraktivnosti (zraková i sluchová) a motivace tohoto média k aktivitě účastníků. Při použití tohoto prostředku se musí edukátor vyvarovat toho, aby se prostředek stal pouze konzumem.

Při užití filmu je vhodné vymezit si dostatečně dlouhý časový interval pro aktivitu nebo alespoň ukázkou vhodně rozdělit na dvě až tři kratší části. To zamezí zapomenutí informací a zajistí kontinuitu myšlenek, postřehů, názorů. Další výhodou filmu je vybrání si krátkého úryvku, stěžejní scény, pro aktivitu. Před, během a po skončení filmové ukázky lze pokračovat v dalších aktivitách.⁹⁵

4.4.3 Signalizační karty

Znovu se jedná o velmi jednoduchou a efektivní metodu, kterou lze použít v neformálním vzdělávání. Podstatou je využít signalizačních karet, dvou až tří, které jsou označeny barevně (zelená, červená, oranžová), slovně (ano, ne, nevím) nebo symboly („fajfky“, křížku, otazníku) či jejich kombinace. Po položení otázky, děti zvednou jednu ze dvou nebo tří karet, dle toho, jestli otázku umí zodpovědět, nebo jestli odpověď neznají či si nejsou jisti. Pravidlo metody je jen jedno, být upřímný. Karty jsou účelné, díky nim lze rychle a snadno zjistit pochopení a orientaci v tématu. Ale také je možné prostřednictvím těchto jednoduchých karet dojít k mínění dětí, k vyjádření jejich názorů. Díky této metodě lze částečně participovat, zvláště při rozhodování o koupi pomůcek, výběru knihy, exkurze, výletu, hry nebo vyhovující datu různých aktivit. V této metodě je zapotřebí být účasten, nikdo není znevýhodněn logopedickými

⁹³ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 105-106.

⁹⁴ Tamtéž, s. 84- 87.

⁹⁵ Tamtéž, s. 84-87.

vadami nebo verbálními projevy, dává možnost nevědět, a být zodpovědný za své názory. Jedná se o zcela demokratickou techniku edukace.⁹⁶

4.4.4 Příběhy z kostek

Příběhy z kostek je desková hra, která v posledních letech zažívá velký rozmach. Kostky jsou snadno použitelné pro domácí účely, ale vhodné jsou i pro pedagogy při edukačních aktivitách. Standartní počet kostek je 6 až 9, z nichž každá kostka má na všech šesti stranách jednoduchý symbol. Variací této hry je nepřeberné množství a lze ji modifikovat, dle potřeby výuky.⁹⁷

Princip hry spočívá v rozvoji fantazie. Hráči rozhodí kostky a podle symbolů vymýšlí příběh. Příběhy mohou být omezeny předem stanovenými kritérii nebo nemusí být vůbec omezeny. Jedním ze způsobů užití příběhů z kostek je hledání rýmů, kdy symboly musí být zahrnuty do básně. Nicméně aplikace této společenské hry a tvorba pravidel je pouze na účastnících. Užití příběhů z kostek není časově náročné na samotnou aktivitu, ani na přípravu.⁹⁸

⁹⁶ GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-582-2, s. 86-87.

⁹⁷ PRŮŠOVÁ, Hana. *Příběhy z kostek: inspirace nejen pro učitele* [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <http://www.mindok.cz/userfiles/files/pravidla/Metodika%20s%20kostkami.pdf>

⁹⁸ Tamtéž.

II. Praktická část

5. Představení výzkumu

5.1 Deskriptivní výzkum výukových metod

Výzkumná část této bakalářské práce je postavena na deskriptivním přístupu, který souhrnně popisuje výchovné metody a prostředky, které byly použity při několika měsíční činnosti ve čtenářském kroužku.⁹⁹ Cílem výzkumu je zhodnocení vybraných výukových metod, které budou porovnány z hlediska jejich vhodnosti a aplikace při práci s dětmi předškolního a raného školního věku.

Z důvodu dlouhodobého pozorování heterogenní skupiny dětí, se tento výzkumný přístup jevil jako nejvhodnější pro komplexní analýzu vhodných výukových metod pro účastníky čtenářského kroužku. Posuzování vhodnosti metod bude založeno jednak na zkušenostech, které byly získány v průběhu činnosti se skupinou dětí a také na pochopení výukové metody, její aplikovatelnosti a využitelnosti pro tuto skupinu dětí a ochotě dětí zapojit se do vybrané výukové metody. Dále bude posouzena vhodnost výukových metod z hlediska použitelnosti ve čtenářských kroužcích pro děti ve věku 4-9 let.

5.1.1 Metoda výzkumu

K získání výsledků byla použita empirická metoda výzkumu, konkrétně pozorování. Pozorování probíhalo vždy při setkání v zájmovém útvaru, který trval v řádu několika měsíců, a proto se jedná o dlouhodobé pozorování. Přínosem tohoto výzkumu je přímý kontakt s účastníky, který je při pozorování nutný a nevyžaduje mediátora. Výzkumným subjektem byla skupina dětí od 4 do 9 let. Při monitorování a hodnocení výukových metod bylo primárně hodnoceno zaujetí dětí pro práci, snadné využití výukových metod, náročnost metody na prostor, pomůcky, čas, pochopení výukové metody dětmi, uchopitelnost metody a její aplikace pro vybranou věkovou kategorii.¹⁰⁰ Dalšími faktory ovlivňujícími vhodnost výukových metod, byl pohled pedagoga, kterým byla posuzována proveditelnost metod z hlediska časové a prostorové náročnosti metod, času na přípravu metody pedagogem a včlenění metody do průběhu setkání. A posouzení

⁹⁹ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava, Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8, s. 94-104.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 94-104.

pedagoga, zde je metodu vhodné zařadit při prvních setkáních zájmové činnosti nebo až děti budou na metodu připraveny, aby byla metoda využita co nejefektivněji.

6. Charakteristika čtenářského kroužku

Čtenářský kroužek v Měčíně nikdy neexistoval a byl záměrně otevřen pro účely této bakalářské práce za spolupráce místní knihovnice. Kroužek byl realizován jednou týdně, každé pondělí od 15:30 – 16:30 hodin v místní městské knihovně. Kroužek probíhal pravidelně s výjimkou prázdnin a svátků. Tato zájmová činnost byla zprvu určena pro děti od 6 do 8 let v celkovém počtu deseti účastníků. Kroužek byl veden pod záštitou městské knihovny v Měčíně, byl provozován v prostorách zmíněné knihovny.

Kritériem pro přijetí byl pouze věk. Jeho hranice musela být následně rozšířena, z důvodu malého počtu dětí. Původně byl kroužek koncipován pro děti od 6 do 8 let, ale kvůli malému počtu se věková hranice posunula. A proto do kroužku mohly docházet děti od 4 do 9 let.

6.1 Knihovna Měčín

Měčín se nachází v okrese Klatovy, v Plzeňském kraji. Jednou z institucí patřící pod správu obce je Městská knihovna Měčín. Knihovna má ve svém fondu až devět tisíc výtisků. Prostory knihovny jsou jen zázemí pro knihovnici se skladem a hlavní místnost- půjčovna kde jsou knihy k vypůjčení. Knihovna má větší oddělení pro dospělé čtenáře a menší, avšak stále početné, oddělení pro děti a dospívající, která jsou oddělena. Pro lepší přehlednost čtenářů mají knihy pro dospělé a starší čtenáře červené označení a modře jsou označeny dětské knihy. Jednu z menších sekcí knihovny tvoří časopisy. V hlavní místnosti jsou rozmístěny stoly s pohodlnými místy k sezení. Vybavení knihovny je dostačující, vzhledem k tomu, že se v knihovně pořádají volnočasové akce jen zřídka. Knihovna je vybavena audio přehrávačem, výtvarnými potřebami, hračkami, hudebními nástroji (triangl, bubínek, rumba koule) a polštáři, které slouží k sezení na koberci. Pravidla pro členy knihovny jsou standartní jako ve větších městských a univerzitních knihovnách. Vypůjční doba knih je jeden měsíc s možností prodloužení. Roční poplatek za členství je pro dospělé i děti velmi nízký, i z tohoto důvodu je knihovna dostupná všem zájemcům.¹⁰¹

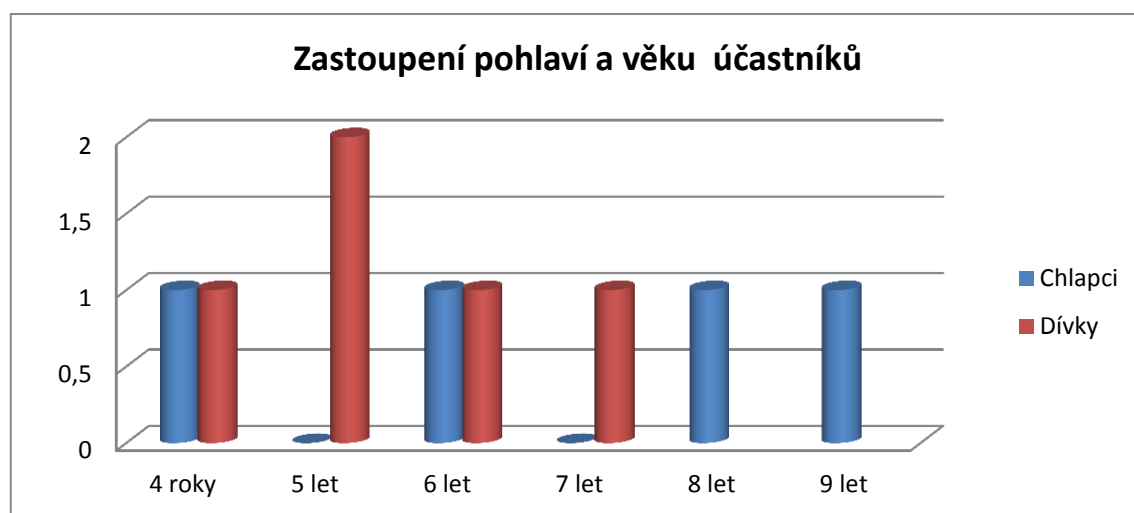
6.2 Věková kategorie dětí ve čtenářském kroužku

Původně byl kroužek zaměřen na děti ve věku 6-8 let. Toto věkové vymezení bylo vybráno záměrně. Děti ve věku 6-8 let jsou stále předčtenáři či začínajícími čtenáři. Nicméně jejich čtenářské dovednosti a kognitivní schopnosti jsou podobné. Z toho

¹⁰¹ *Město Měčín: Městská knihovna* [online]. Měčín, ©2020 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://www.mecin.cz/organizace/mestska-knihovna/>

důvodu by měly děti mít i podobné výkony při aktivitách. Avšak přihlášené děti v požadovaném věku byly jen 4. Protože většina přihlášených dětí spadala do jiné věkové kategorie. Proto byly požadavky na věk upraveny a horní věková hranice byla posunuta do 9 let. Spodní věková hranice byla 4 roky. Věkový rozsah účastníků byl od 4 do 9 let. Z počátku bylo přihlášeno jen 6 dětí, ale po uplynutí dvou týdnů se počet dětí v kroužku zvýšil na 9 členů, pravidelně se setkávajících.

Skupina dětí je heterogenní a proto se aktivity během setkání upravovaly. V kroužku bylo toto zastoupení dětí: 2 děti ve věku 4 let, 2 děti ve věku 5 let, 2 děti věku 6 let, a po 1 dítěti ve věku 7, 8 a 9 let. Věkové vymezení spolu se zastoupením dívek a chlapců jsou znázorněny v následujícím grafu.



6.2.1 Charakteristika dětí ve skupině

Všichni účastníci se předem znali, alespoň zčásti, vzhledem k tomu, že bydlí ve stejném místě a navštěvují stejné školní a předškolní instituce. Některé z dětí měly velmi dobré přátelské vztahy, které navázaly mimo čtenářský kroužek. Proto nedocházelo k prvotnímu ostychu nebo strachu z neznámého prostředí. Každé dítě navštívilo místní knihovnu alespoň jednou, a to s rodiči nebo mateřskou či základní školou. Valná většina dětí je častými návštěvníky. Z toho důvodu probíhalo seznamování dětí mezi sebou v kratším intervalu, než by bylo potřeba u dětí, které se nikdy neviděly.

Do čtenářského kroužku nedocházelo žádné dítě s mentálním nebo fyzickým handicapem, ani se speciálními potřebami. Z tohoto hlediska byla skupina méně náročná na výběr a použití vhodných metod či přizpůsobení prostředí a na začlenění do kolektivu.

6.2.2 Předčtenářská gramotnost

Předčtenářská gramotnost se vztahuje obvykle na děti do 6 let, které neumí číst, protože doposud nenavštěvují základní školu, kde by se číst učily. Předčtenářská gramotnost rozvíjí dětskou osobnost před nástupem do základní školy, kde se pak osobnost rozvíjí dále. Předčtenářská gramotnost je tedy základním stavebním pilířem pro následný rozvoj čtenářské gramotnosti. Děti projevují o čtení zájem již v raném věku, který by měl být primárně v domácím prostředí rozvíjen, protože děti do 6 let tráví většinu času v úzkém kontaktu se svou rodinou. Rodina musí pro podpoření zájmu dítěte ke čtení vytvořit podnětné prostředí. Druhým faktorem, který na děti působí, jsou mateřské školy, kam děti pravidelně dochází. Mateřská škola vytváří prostředí plné podnětů, a to i k rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Na rozdíl od rodinného prostředí, pracují pedagogové v mateřských školách s rozvíjením schopností a dovedností systematicky, což vede k efektivnímu rozvíjení i jejich pre- gramotnosti. Při vedení kroužku musela být brána v potaz i předčtenářská gramotnost a informace, jak pracovat s dětmi v mateřských školách, protože se do čtenářského kroužku přihlásili i děti mladší 6 let. Proto je mnoho výukových metod zásadně transformováno tak, aby odpovídaly rozvíjení předčtenářské gramotnosti.

6.2.3 Zřízení a chod čtenářského kroužku v Měčíně

Zřízení volnočasového útvaru v obci Měčín nebylo problematické. Veškeré podmínky byly projednávány s místní knihovnicí, která byla nakloněna nápadu zřídit v obci čtenářský kroužek pro děti. Nově zřízený zájmový útvar probíhal pod záštitou místní knihovny a paní knihovnice, která se podílela na jeho vzniku. Žádná jiná žádost k povolení této činnosti nebyla zapotřebí, protože ji obec nevyžadovala.

První setkání čtenářského kroužku proběhlo 2.9.2019, kdy se předávaly doplňující informace rodičům. Dne 9.9.2019 proběhlo oficiální zahájení kroužku. Poslední zaznamenaná schůzka pro účely této kvalifikační práce byla dne 2.3.2020. Literární kroužek se konal každé pondělí od 15.30 do 16.30 hodin, s výjimkou plánovaných i neplánovaných prázdnin a vánočních svátků. Celkem se kroužek konal 21 krát, v místnosti knihovny. Nákup pomůcek, které byly použity při výtvarných aktivitách nebo hrách, byl v režii pedagoga čtenářského kroužku. Dětská literatura, která byla používána, byla doporučována paní knihovnicí, dětmi a výběr zajišťovala vedoucí osoba zájmového útvaru. V průběhu kroužku mohlo být plně využito vybavení knihovny.

6.2.3.1 Doprovodné aktivity ve čtenářském kroužku

Aby bylo docíleno toho, že každé dítě se bude podílet na aktivitách a bude mít svůj podíl na chodu čtenářského kroužku, byly zvoleny dvě činnosti, které provázely všechny setkání tohoto útvaru. První aktivitou byl domácí záznam textu, který byl čtený v kroužku. Jedno z dětí si domů odneslo čtenářský deník, který děti samy vyrobily a do deníku nakreslilo obrázek o tom, co si pamatovalo ze čteného textu, který byl při setkání interpretován. (viz příloha č. 1)

Druhá aktivita prováděna na konci setkání byla také typická pro čtenářské kroužky. Při jednom z prvních setkání, kdy se děti adaptovaly na průběh čtenářského kroužku a seznamovaly se s prostředím, byla vytvořena velká sova z kartonu, která byla představena jako symbol moudrosti a čtení, protože je často vyobrazována s knihou. Na konci každého setkání bylo na sovu přilepeno peříčko z papíru s textem, který byl čten v tu samou hodinu. Sovy se stala symbolem odvedené práce, kterou děti během několika měsíců udělaly. (viz příloha č. 2)

Obě tyto činnosti byly uvedeny se záměrem vytvořit z nich rituál, který vnesl do setkání řád a pocit jistoty a ukotvenosti ve skupině a v prostředí, ve kterém se děti nacházely.

6.2.3.2 Popis jednoho setkání ve čtenářském kroužku

Tento popis setkání čtenářského kroužku slouží pouze jako vzorový, aby uvedl a napomohl k lepší orientaci při práci s výukovými metodami. Popis zachycuje jednu čtenářskou lekci, která proběhla ve čtenářském kroužku.

Každý začátek setkání začínal podobně. Před kroužkem se děti scházely v knihovně, kde na ně čekal vedoucí kroužku. Asi pět minut se čekalo na zbylé příchozí účastníky. V těchto minutách probíhala volná činnost, kdy si děti mohly půjčit hračky a hudební nástroje či knihy, které byly v knihovně k dispozici. Probíhala intenzivní interakce mezi dětmi a neformální komunikace s vedoucí osobou. Po příchodu zbývajících členů byl zahájen kroužek pozdravem a přivítáním, standardně doplněným o otázky týkající se četby s rodiči například:

- *Co jste četli tento týden doma s rodiči?*
- *Kdo vám četl?*
- *Jak se vám kniha líbila?*
- *O čem příběh byl?*

Krátké přivítání a tyto otázky měly oddělit volnou činnost od činnosti řízené, aby došlo k soustředění dětí na aktivity, které budou v nejbližším okamžiku dělat. Následovala první z běžných aktivit, které byly též mezi úvodními. Jedno z dětí si na kroužek přineslo vlastní knihu, o které ve stručnosti uvedlo několik informací o příběhu a sdělilo své dojmy z knihy. Dítě, které knihu uvádělo, se učilo verbálním dovednostem a ostatní klást otázky. Nicméně si účastníci rozšiřovali povědomí o dětské literatuře. Celý tento celek trval do deseti minut od začátku kroužku.

Následovala pečlivě vybraná a předem připravená aktivita s úryvkem literárního textu, který výukovou metodu vhodně doplňoval. Příkladem je úryvek textu na téma kamarádství, kdy na toto téma probíhala výuková metoda diskuze. Metody a čtení textu trvalo většinou cca 20 až 30 minut.

Na text knihy bylo dále navazováno seznámením s knižními ilustracemi, autorem knihy a pojmy literární vědy. Jedním z opakovaně používaných žánrů dětské literatury byly pohádky, se kterými se děti blíže seznámily. Tento úsek hodiny trval cca 5 minut. Příkladem předávaných informací byl:

- *Ilustrátor je člověk, který maluje příběhy do knih.*

Posléze následovala hra, které navazovala na příběh, který se během setkání četl. Jedno z dětí nalepilo na sovu pířko s textem a odneslo si čtenářský deník domů, pro zpracování příběhu. Po skončení hry se uklidila knihovna po činnostech, které děti dělaly a následně s rodiči odházely.

Popis tohoto setkání je pouze orientační. V některých případech byly činnosti zkráceny nebo plně vynechány, z různých důvodů (časových, z potřeby věnování se detailněji jiné činnosti, z potřeby dětí dočíst text a věnovat se více knihám). Všechna setkání byla přizpůsobená metodám, obsahu a cílům činností. Některým z aktivit bylo věnováno více času, z toho důvodu, že o ně dětijevily větší zájem a věnovaly se naplno jejich provedení.

6.3 Cíle použitých výukových metod

Cílem vybraných výukových metod užitých ve čtenářském kroužku je rozvoj předčtenářské a čtenářské gramotnosti, díky vybraným a zajímavým knižním titulům, se kterými si děti seznámily při setkáních a díky výukovým metodám, které byly vybrány tak, aby co nejefektivněji rozvíjely schopnosti a dovednosti dětí. Dílčími cíli pro rozvoj čtenářské a předčtenářské gramotnosti bylo zlepšení komunikačních dovedností, týmové

spolupráce, motivovat děti ke čtenářství, porozumět textu, naučit se předat a interpretovat nově získané informace a získat pozitivní zkušenosti a radost z četby.

7. Výukové metody

Zvolené výukové metody vhodné pro použití ve čtenářském kroužku byly již popsány v předchozí podkapitole 5.3. V této části se zaměříme na jejich přínos při aplikaci na děti ve věku 4-9 let. Budou zohledněny pozitivní i negativní stránky. Výukové metody budou následovat ve stejném pořadí, jako v již zmíněné podkapitole. Výukové metody byly realizovány v knihovně po dobu jedné, opakující se lekce, kdy neformální výuka probíhala nejčastěji hromadně, skupinově či individuálně. Podstatou vybraných výukových metod byl rozvoj čtenářské a předčtenářské gramotnosti.

7.1 Rozhovor

Před čtením textu a výukovou metodou se děti přivítaly. Dítě, které přineslo knihu z domova, seznámilo ostatní s knihou a zapůjčilo ji k prohlédnutí. Následovalo usazení dětí na polštáře, které si děti samy rozmístily, dle vlastního uvážení. Poté se přešlo ke čtení vybraného textu, na který navazovala metoda rozhovoru. Při četbě byly děti průběžně dotazovány na informace z textu.

Vybraný text pro metodu rozhovoru byl použit tento: *„Jednou, zrovna před prázdninami, paní učitelka Spáčilová onemocněla, takže někdo musel učit místo ní, celá třída byla zvědavá, kdo se místo té hodné paní učitelky, kterou měli všichni tak rádi, ve třídě objeví, žáci seděli ani nedutali a jenom čekali, kdo to bude, a teď si představte, že vešla učitelka Novotná, před kterou se celá škola třásla hrůzou, báli se jí všichni žáci, všichni učitelé, dokonce i pan školník, měla nejmíň sto kilo, takže když šla po chodbě, valila se jako tank a všichni před ní prchali, říkalo se jí vřešťaň obecný, protože když uviděla na zemi odhozený papírek, začala vřeštět, najednou byla celá fialová, měla vykulené oči a vyceněné zuby, u pusy měla bílou pěnu a vřešťela tak hlasitě, že to bylo slyšet ze školy až na náměstí, kde se lidé zastavovali a říkali si mezi sebou, slyšíte, učitelka Novotná se už zase zlobí, a pak dodávali, chudáci děti.¹⁰²*

Výuková metoda rozhovoru se řadí do komunikačních metod. Principem rozhovoru je kladení otázek pedagogem, v tomto případě vedoucí osobou kroužku a odpovídáním ze strany dětí. Otázky musí být vhodně formulované, aby děti pochopily položený dotaz vzhledem ke svému věku a rozumovým schopnostem. Tazatel se obvykle ptá na konkrétní věci, kde vyžaduje konkrétní odpověď. Pedagog by měl formulovat otázky

¹⁰² MACOUREK, M. *Mach a Šebestová v historii*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01049-6, s. 82-83.

tak, aby směřovaly k výukovým cílům. Při interakci se vedoucí ptá povětšinou jen jednoho člena skupiny, který odpovídá. Rozhovor se řídí pravidly, která byla zmíněna v předchozí podkapitole 5.3.1.¹⁰³

Metoda byla použita na třetím setkání čtenářského kroužku. Záměrně byla použita jako první metoda, protože během prvních dvou hodin v kroužku se děti nedokázaly otevřít komunikaci. Z toho důvodu byl vybrán rozhovor, protože děti jsou zvyklé z jiných prostředí odpovídat na otázky, a ne diskutovat na vybrané téma. Formou otázek (pouze některé z nich) byly zjišťovány tyto informace:

- *Za koho paní učitelka Novotná vzala hodinu?*
- *Měly paní učitelku Novotnou děti rády?*
- *Kdo všechno se jí bál?*
- *Jak vypadala, když se zlobila?*

Metoda byla použita hned po přivítání a přečtení textu. A to z toho důvodu, že se děti jevily v tu chvíli klidné a nerozptýlené dalšími podněty. Proto byla využita tato situace k metodě rozhovoru.

Rozhovor, po seznámení s jeho pravidly, probíhal na koberci s polštáři tvořícími kruh a odpovídal sice dotazovaný, ale vzhledem k věku dětí docházelo k občasným narušením rozhovoru jiným dítětem. V tomto případě byla pravidla této metody porušena a modifikována z několika důvodů. Jednak nebylo žádoucí, aby rozhovor byl direktivní a působil tak, že vedoucí má neomezená pravidla a je autoritativní, jelikož je kroužek neformálním vzděláváním. A za další, nelze udržet tak malé děti, aby se nechtěly podělit o své poznatky, když mají k otázce co říct. (viz příloha č. 3)

Jak už bylo řečeno, výuková metoda navazovala na text z dětské knihy. Děti si nezapamatovaly samy všechny informace, na které byly později tázány, ale ve skupině zodpověděly všechny dotazy. Výuková metoda byla použita na začátku lekce, protože si to situace vyžadovala. Musel být brán zřetel na děti předškolního věku, které se nesoustředí po celou dobu kroužku. Pokud by byl rozhovor uveden do praxe na konci setkání, kdy se děti už nesoustředily a nechaly se rozptýlit každým podnětem, neměl by žádnou vypovídající hodnotu.

Pokud vezmeme v úvahu zejména věk předškolních dětí a jejich komunikační

¹⁰³ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 177-178.

a sociální dovednosti, je rozhovor vhodnou výukovou metodou pro zavedení do praxe při čtenářském kroužku. Děti tohoto věku mají sice velké množství otázek, ale ty se tématu obvykle týkají jen sporadicky. Děti jsou zvyklé odpovídat na kladené dotazy, proto bylo navázáno i ve čtenářském kroužku právě touto metodou. Nicméně pro neformální vzdělávání takto mladých účastníků má jistá úskalí. Jedním z nich jsou pravidla, která nelze všechna dodržet. Pro takto malé děti je výhodnější pravidla přizpůsobit jejich schopnostem. Avšak velký přínos této metody je spatřován v navázání komunikace s dětmi, aktivní zapojení všech dětí a učení tolerance, která zajišťuje prostor k vyjádření jedné osoby. Pokud by byla dodržována všechna pravidla striktně, jak si to metoda vyžaduje, působila by velmi řízeně a vedoucí osoba příliš autoritativně, což ve čtenářském kroužku nebylo účelem.

Účastníci během metody, nevykazovali známky nudy nebo nepozornosti, po celou dobu se soustředili na text a následující rozhovor. Odpovídali na položené otázky, které byly formulovány co nejjednodušeji, tak aby byly v souladu s jejich rozumovými schopnostmi. Tato metoda je vhodná pro aplikaci ve čtenářských kroužcích, kdy se děti nechtějí nebo neumí zapojit do jiné formy interakce (zejména pro děti ve věkovém rozmezí 4-9 let).

7.2 Diskuze

Před samotnou výukovou metodou diskuze byla hrána simulační hra, kdy se děti stávaly dočasně fyzicky postiženými. Po hře následovalo čtení textu, kdy byly děti dotazovány na informace z textu, aby si je znovu uvědomily a zopakovaly. Pak probíhala metoda diskuze.

Vybraný úryvek z knihy: *„Jeanett by ráda seběhla po schodech do zahrady a potěšila se vši tou krásou, ale nemohla. Měla nemocné nohy. Nechodila, od mala byla upoutaná na vozík. Proto tak ráda sedávala u okna, dívala se ven a snila. Snít uměla dobře. (...) Častěji pan malíř odcházel už ráno z domu, maloval v přírodě a vracel se večer, kdy zapadající slunce zastřelo barvy v krajině. Osamělá dívka o to víc snila. Měla jedno velké přání, které se jí nemohlo nikdy splnit- Chtěla tančit, stát se baletkou vznášející se lehce na osvětleném jevišti před diváky ve velkém krásném divadle. Toužila slyšet*

*potlesk obecnstva. Chtěla mít oblečené růžové šaty s nadýchanou sukénkou a baletní střevíčky.*¹⁰⁴

Diskuze je také jednou z komunikačních metod. Jejím cílem je tedy rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Aby diskuze probíhala správně, musí dojít k výměně názorů mezi účastníky. Přičemž pedagog se musí vyvarovat některých chyb, jako jsou nenechání dostatečného prostoru pro vyjádření, neodpovídat si na své vlastní otázky, nebýt výchozím bodem pro komunikaci, neudržet klid v místnosti či v neposlední řadě nebát se různorodosti názorů. Pedagog plní pouze roli facilitátora a dává pozor, aby se komunikační pravidla neporušovala. Dále podněcuje komunikaci a na konci diskuse shrnuje její obsah.

Metoda diskuze byla použita po přečtení textu a aktivitě, při které si děti zkusily, co je to handicap. Čtení trvalo pět minut, hra s vysvětlením pravidel a přípravou 20 minut. Diskuze byla kratší, cca 10 minut. Simulování handicapu probíhalo následovně:

Dětem nebylo podáno vysvětlení, proč budeme dělat aktivitu, která bude následovat, ani co je jejím cílem. Děti se rozdělily do dvojic, přičemž jedno dítě mělo zavázané oči, aby nevidělo, druhé dítě mělo znehybněné obě nohy šátkem, třetí a čtvrté dítě nemohlo požívat ruce. Cílem dětí bylo dostat se k předmětu na druhé straně učebny, aniž by použily jeden z orgánů, který mají fixovaný či zakrytý. Jediný, kdo jim mohl pomoci, bylo druhé dítě ze dvojice, které nesmělo na předmět sahat. Posléze se role obrátily.

Diskuze probíhala v kruhovém útvaru po skončení předchozí aktivity. Postupně byly dětem pokládány tyto otázky, tak aby diskuze probíhala od vlastního prožitku k něčemu abstraktnímu ze čteného textu. Ale díky vlastnímu prožitku, si alespoň částečně dokázaly představit situace dívky z příběhu. Děti si nejvíce pamatují situace, které zažijí a jsou přímými aktéry. Proto byly otázky pokládány takto:

- Pro koho z vás bylo těžké sebrat předmět, když jste nemohli chodit, používat ruce nebo jste neviděli?
- Znáte někoho, kdo se nemůže hýbat nebo nevidí, neslyší nebo má jiné postižení?
- Co jste chtěli udělat, když jste se nemohli hýbat nebo jste neviděli?
- Co chtěla za všeho nejvíce Jeanett z příběhu?

¹⁰⁴ SCHUSTER, H. *Příběhy z půdy*. Flétna, 2018. ISBN 978-80-88068-32-7, s. 11.

- Proč nemohla být baletkou?

Dále nebyly položeny žádné jiné otázky vztahující se k diskuzi z toho důvodu, že tato metoda nebyla pro děti zajímavá a postupně se vytrácela pozornost dětí. Zejména děti od 4 do 6 let v diskuzi neměly možnost zodpovědět otázky, které se přímo nevztahovaly k jejich osobně nebo někoho postiženého samy neviděly. Zato děti ze skupiny, které jsou starší 7 let, diskutovaly na toto téma bez ostychu a zábran. I metoda byla užita v malé skupině dětí, některé z nich se nechtěly vyjádřit k diskutované problematice, jednalo se pouze o dvě dívky. Byl jim ponechán prostor, pokud by se chtěly zúčastnit, ale nebylo na ně naléháno, aby se aktivně zapojily. Stačilo, když poslouchaly ostatní názory.

Tato metoda má vést děti k naučení vyjádřit svůj názor, zlepšit si komunikační dovednosti, respektovat odlišné názory, podporovat kritické a kreativní myšlení a nekonvenční uvažování.¹⁰⁵ Při diskuzi mohou být vytvořené vhodné podmínky pro rozvoj těchto dovedností a schopností. U dětí starších sedmi let tato metoda byla funkční. Děti se aktivně zapojily do diskuze. Díky malému počtu dětí se podařilo udržet klid a další pravidla metody. Nicméně u účastníků mladších 7 let je metoda méně vhodná z toho důvodu, že děti neudrží pozornost po dobu potřebnou k diskutování, není pro ně zajímavou. Tato metoda je tedy méně vhodnou pro čtenářské kroužky, jejichž členy jsou předškolní jedinci. Naopak vhodnou se zdá pro čtenářské kroužky, jejich členy jsou děti starší 7 let. To znamená, že u této metody záleží na věkové kategorii, u které je aplikována.

7.3 Brainstorming

K realizaci metody byl použit tento text.

„„Seš prima holka,“ řekl Jeník o hodinu později. Seděli s Kyselou na zdi před domem. „Ale ne,“ řekla Kyselá. „Ba jo,“ řekl Jeník. „Protože jsi ji chytila, i když se myši štítíš.“ „No, ale ječela jsem,“ řekla Kyselá. „To nevadí,“ řekl Jeník. Doma si sedl k viváriu. Díval se na svoji myš. Spala. Jeník myslel na to, co říkal tatínek. Že prý kamaráda poznáš v nouzi. Nikdy nevěděl, jak to s tou nouzí má být. Ted’ to ví. Ode dneška je Kyselá- totiž Sylva- jeho kamarádka.““¹⁰⁶

¹⁰⁵ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 77-78.

¹⁰⁶ DRIJVEROVÁ, M. *Sísa Kyselá*. 3.vyd. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-02626-8, s. 59-62.

Setkání, při kterém byla použita výuková metoda brainstormingu, začalo hrou a až posléze byla výuková metoda aplikována. Hra byla koncipována tak, aby si účastníci házeli míč s kamarády, kterým řekli důvod, proč jim míč poslali („Posílám ti míč proto, že jsi na mě milá“). Posléze začal samotný brainstorming, ale nejprve byla dětem představena pravidla, aby nedocházelo k verbálním konfliktům.

Na setkání byl přinesen velký formát papíru s nákresem člověka. Kolem něj se děti seskupily a začaly své nápady na téma kamarád. Vedoucí kroužku zapisoval jejich nápady na arch papíru. Tímto způsobem vznikl kolektivní záznam všech tezí, které mají souvislost s kamarádstvím. K této metodě byl vytvořen také pracovní list, který byl doprovodný k metodě brainstormingu.

Celá metoda byla přizpůsobena dětem, které do čtenářského kroužku docházely. Proto byl brainstorming velmi zjednodušen, aby odpovídal rozumovým schopnostem dětí. Jelikož byla první část metody použita společně, bylo možné brainstorming realizovat. Avšak 4 a 5 leté děti nebyly schopné svůj nápad formulovat. Děti v tomto věku přemýšlejí stále konkrétně, a tak místo charakterizování kamarádství, říkaly jména svých kamarádů, které byly také zaznamenány na arch papíru. Nicméně i tak se podařilo k jednoduchému popisu kamarádství, a to ve formě hodný/zlý, rozdělí se, neubližuje. Tímto způsobem děti předškolního věku definují kamarádství. (viz příloha č. 4)

Zatímco děti od 6 do 9 let s touto metodou neměly velké problémy. Navrhovaly spoustu tvrzení o kamarádství, které už nebyly založeny jen na rozdílnosti nebo negaci vlastností. Nápady, které říkaly, byly například: pomáhá, půjčuje, chodí za mnou, hraje si se mnou. I jejich nápady byly zaznamenány na arch papíru. Po této aktivitě byl školním dětem rozdán pracovní list, který samy vyplnily (viz příloha č. 5 a 6).

Děti předškolního věku mezitím malovaly na papír svého nejlepšího kamaráda. Z těchto uvedených důvodů lze říci, že výuková metoda brainstormingu je vhodnou především pro děti od 6 let. Protože tyto děti jsou schopny pochopit pokyny, které jsou pro provedení metody potřebné. I když téma, které bylo vybráno pro tuto metodu, je dětem blízké, tak zvláště pro předškolní děti, je stále velmi abstraktní. Děti, kterým je méně než 6 let, popisují kamarádství přes konkrétní osoby. Pojem kamarádství si automaticky spojují s kamarádem. Pojmy kamarádství a kamarád vnímají jako totožné. Předškolní děti neumí formovat své nápady a přemýšlet v takové míře, jako je potřeba při brainstormingu o abstraktním pojmu. Z těchto důvodů považují tuto metodou vhodnou spíše pro starší účastníky čtenářského kroužku, než pro účastníky do 6 let.

Metoda je zajímavá a slouží jako stavební prvek pro další nastavbové metody, které mohou být použity, zvláště pak pro diskuzi.

7.4 Zády k sobě

Po zahájení setkání byl dětem puštěn krátký audiovizuální záznam klasické pohádky. Následovala hra s výukovým prostředkem příběhových kostek, která děti motivovala k výukové metodě zády k sobě, před jejímž začátkem byl přečten následující text. Na konci setkání, kdy zbylo několik minut, byla dětem přečtena další pohádka.

Pro tuto metodu byl vybrán text z jedné pohádky, která zahrnuje více pohádkových postav. Část textu z ní takto: *„Byla jednou jedna královská dcera a ta vyšla do lesa a posadila se u chladivé studánky. Její nejmilejší hračkou byla zlatá koule. Princezna ji vyhazovala do výšky a měla z toho velkou radost. Když si jednou zase tak hrála, vyletěla koule velmi vysoko, Královská dcera už už natáhla ruce, že ji chytí, ale nepodařilo se jí to a koule spadla do vody. Princezna se zděšeně dívala do studánky. Jenže ta byla tak hluboká, že princezna až na dno nedohlédla. A tak se dala do pláče. (...) Zrovna kdy královská dcera tak naříkala, vystrčil z vody hlavu žabák a ptá se: „Královská dcero, co že tak naříkáš?““¹⁰⁷*

Tato technika patří také do skupiny komunikačních metod. Provedení této metody není náročné na pomůcky a prostor. Potřebují se k ní pastelky papír a malý váček naplněný obrázky na dané téma, které budou tahat z váčku a popisovat a stůl nebo jinou psací podložku. Tato výuková metoda je prováděna vždy ve dvojicích. Jeden účastník dostane náčrt (v tomto případě si vylosuje obrázek). Ten pak co nejdetailněji popisuje svému komunikačnímu partnerovi. A ten dle popisu druhého kreslí, co slyší. Tato metoda je poměrně složitá na komunikační schopnosti a představivost, soustředění se na audio podněty a kooperaci mezi dvěma účastníky.¹⁰⁸

Pohádka byla zvolená záměrně, aby navodila atmosféru k této výukové metodě. Výuková metoda byla použita v průběhu kroužku, po přečtení textu a seznámením s následujícími aktivitami a hrou s příběhovými kostkami, také na téma známých pohádek. Během hraní příběhových kostek si děti vybavovaly pohádky, které

¹⁰⁷ Red. MAYEROVÁ, Z. *366 pohádek na dobrou noc*. Praha: Knižní klub, k. s., 1995. ISBN 80-7176-216-4, s. 97.

¹⁰⁸ GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Druhé. Euromedia Group. ISBN 978-80-7617-582-2, s. 73-74.

znají, což jim pomohlo ve výukové metodě zády k sobě.

Aktivita probíhala následovně. Jedno z dětí si vylosovalo papírek s textem, které nikomu neukazovalo a popisovalo co nejpřesněji obrázek, který má před sebou. Druhé dítě z dvojice kreslilo to, co slyší. Tento princip je základní linií celé metody. Vzhledem k tomu, aby se se udržel klid a soustředěnost, byla tato metoda pozměněna tak, aby byla více zajímavá i pro děti předškolního věku. (viz příloha č. 7)

Modifikace metody byla následující. Ostatní děti si sedly na židle v jedné řadě a hrály si na diváky. Po dokreslení obrázku v časovém limitu 3 minuty diváci vstali a hádali pohádkou postavu, která měla být popsána a nakreslena. Kdo uhodl, získal bod, který se přičítal do další aktivity. Tímto způsobem se vystřídaly všechny děti.

Metoda není náročná na pomůcky, ani na přípravu pedagoga, nicméně při provedení zabere poměrně dlouhý časový úsek. Je složitá na provedení, kdy zejména čtyřleté děti měly problém s popisem a kreslením obrázku. To je přičteno jejich kognitivním a motorickým dovednostem a nijak to vhodnost metody neovlivňuje pro její aplikaci v praxi. Děti touto metodou rozvíjejí komunikační dovednosti, schopnost spolupracovat a soustředit se na audiovizuální podněty. Musí detailněji pozorovat a zhodnotit, co je pro kreslicí osobu nutné vědět. Účastníci museli postupovat od obecných věcí ke konkrétním, což jim dělalo problémy.

Opět bylo nutností přetvořit metodu tak, aby zaujala i mladší děti. Avšak tato transformace dodala metodě na zajímavosti. Z předem zmíněných faktorů, které působí na rozvoj osobnosti, je použití této metody naprosto adekvátní a žádoucí. Nejen, že děti projevovaly velký zájem a chuť si činnost vyzkoušet, ale jejich činnost byla výrazná a aktivní. Děti si při ní rozvíjí mnoho dovedností, které při srovnání s jinými metodami nemohou. Negativem této metody je jen její časová náročnost, pokud má pedagog málo času na práci s dětmi, ale pokud se jí může plně věnovat, je vhodnou volbou ve čtenářských kroužcích. Tato metoda zaujala plně děti čtyřleté i devítileté.

7.5 Čtenářské křeslo

Metoda, čtenářské křeslo, nesouvisela s žádným textem, který by měl být předem připraven. Čtenářské křeslo je podobné burze knih, která je ve čtenářských volnočasových aktivitách více známá a též patří do skupiny komunikačních metod. Čtenářské křeslo bylo aplikováno na začátku setkání, po přivítání a seznámení se s aktuálními aktivitami, které budou prováděny při setkání.

Úkolem aktéra je, co nejdětalněji popsat knihu, kterou si přinesl z domova.

Včetně toho o čem kniha je, ukázky ilustrací a zodpovězení důvodu výběru. K tomuto souboru informací, musí dítě reagovat na položené dotazy ze strany naslouchajících. Metoda během setkání probíhala takto: jedno z dětí se posadilo na židli, která byla umístěna v prostoru knihovny tak, aby byla oddělena od jiného zařízení v místnosti. Dítě nejprve ukázalo ilustrace v knize, pak ostatní seznámilo s tématem a řeklo důvody výběru. Posléze mu byly položeny otázky, na které muselo odpovídat. Takto se vystřídaly všechny děti. Kniha, kterou děti interpretovaly, byla přinesena z domova. Aby došlo ke ztížení metody, došlo k její modifikaci. Nejprve si musely vybrat dvě knihy z dětského oddělení knihovny. Co nejrychleji je prolistovat a zapamatovat si, díky ilustracím, informace z knihy. Pak si jednu z knih vybral a recenzovat ji jako v televizních reklamách. Druhou knihu se dítě snažilo prodat v knihkupectví.

Výuková metoda čtenářské křeslo je vhodná pro jedince i od 4 let. Jejich výklad je sice velice stručný, ale i oni se mohou zapojit. Zvláště pokud nevystupují jako první ze všech, ale je před nimi na řadě starší dítě, které jim ukáže, co mají dělat. Pokud předškolní děti mají vzor pro svůj výklad i oni jsou schopné se v metodě čtenářského křesla uplatnit. I pozměněnou metodu, kdy děti neměly svůj výstup připravený, zvládly jen s malými obtížemi. Pro děti školního věku je tato metoda zábavná a mohou se v ní uplatnit jejich komunikační dovednosti. Právě toto pozměnění výukové metody čtenářské křeslo do podoby reklamního spotu bylo pro účastníky zajímavé. Děti si zkusily, jak nabídnout k prodeji knihu, kterou si samy namátkou vybraly z fondu dětských knih v knihovně.

Při této metodě vystupuje dítě samo za sebe před zraky ostatních a musí odpovídat na jejich dotazy. Být středem pozornosti dělá mnoha dětem problém. Proto vyjádřit svůj názor a formulovat své myšlenky může být pro účastníky obtížné. Dítě je vytrženo ze své komfortní zóny, je nuceno vystoupit a držet se vlastních tezí. Je žádoucí, aby si děti toto vytržení a komunikaci před lidmi vyzkoušely v bezpečí kroužku, aby se naučily tyto situace zvládat i v budoucím životě. Metoda se jeví jako vhodnou pro čtenářský kroužek, jen je potřeba ozvláštnit metodu, aby byla zajímavá.

7.6 Hodnotové škály

Tento text byl vybrán kvůli opakovanému verbálnímu konfliktu, který sice nebyl výrazný a častý, ale přesto se v některých momentech objevoval. Nejednalo se o vulgární projevy ze strany starších dětí, ale spíše o znemožnění a poukazování na

chyby jednoho mladšího člena skupiny. V závěru debaty o tom, proč byla výuková metoda škálování použita, byly děti poučeny o chování vůči ostatním ze skupiny.

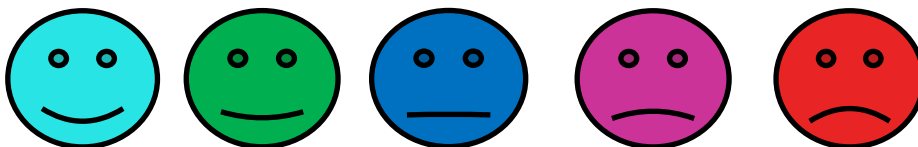
Text, který byl výchozí pro tuto metodu, je tento: „*Petra a Gina jsou kamarádky. Někdy by si ale člověk pomyslel, že vidí spíš dvě divoké kočky, tak jsou na sebe zlé. Dneska byla obě děvčátka s maminkami na hřišti. Obě dostaly překrásný nafukovací balonek. (...) Ale běda, Petřin balonek se zachytil na růžovém keři. Lup! A z balonku zůstala jen šňůrka a pár splihlých kousků gummy. Petra je k neutíšení. Gina ji ale pranic nelituje. Ted', když má nafukovací balonek jen ona, je hračka o to drahocennější a Gina je na ni patřičně pyšný. Však si taky balonek pěkně hlídá! Přiváže sis ho na řídítka od trojkolky, aby jí neuletěl. Petra na ni smutně kouká. „ Všechny balonky jednou prasknou,“ dělá si naděje. „ Ten tvůj taky.“ „Můj ne! „ dupne si Gina. (...) Bác! Trojkolka se překotila a Gina sebou plácla na zem. Šňůra od balonku se uvolnila z řídítek a balonek kletí výš a výš.¹⁰⁹*

Text zůstal záměrně bez konce příběhu. První aktivita byla domýšlení úryvku textu. Metoda navazovala na přečtený text a pokračovala po první aktivitě, při které byla využita tabule a křídly, papíry se symboly tváří, které vyjadřovaly emoce. Prvním úkolem dětí bylo odlišení dobrých a zlých vlastností (lakomý, nápomocný). Druhou aktivitou škálování, kdy se děti postavily k symbolu podle toho, jak se jim líbilo Ginino chování. Komu se nelíbilo vůbec, stoupl si na mračící symbol, komu se chování aktérky příběhu líbilo, stoupl si na symbol s usměvavou tváří. Posléze se děti zamýšlely nad tím, proč každý chování Giny hodnotí jinak. Proč se jim líbilo/ nelíbilo a co udělala špatně. Pak se zaměřily na chování Petry, zda se jim zdálo její chování adekvátní.

Děti si zprvu neuměly vysvětlit svoje postoje. Proto byly uvedeny jednodušší příklady dobrých a špatných věcí, pro lepší pochopení. Některé z příkladů byly tyto: pomoc mamince s nádobím, ukrást bonbon, ublížit sourozenci, připravit si domácí úkol, uklidit si svůj pokoj, uklidit si po sobě ze stolu, nechat po sobě nepořádek, nadávat někomu, pomoci kamarádovi, nechat kamaráda opisovat, zničit kamarádovi hračku. Tyto běžné situace napomáhaly k pochopení a zorientování dětí v hodnotové škále. Poté se vrátily k textu a znovu se postavily na místa, podle toho, jak hodnotí situaci, po srovnání s jinými situacemi.

¹⁰⁹ Red. MAYEROVÁ, Z. *366 pohádek na dobrou noc*. Praha: Knižní klub, k.s.,1995. ISBN 80-7176-216-4, s. 216-4 .

Hodnotová škála vypadala takto: První symbol je pozitivní a poslední nejvíce negativní obrázek.



Děti metodu bez problémů zvládaly pochopit a aktivně se zapojit do činnosti. Plně se soustředily na problematiku tématu a spolupracovaly. Zamýšlely se nad svým i nad chováním ostatních. Uvažovaly nad správností svého konání k jiným osobám a přemýšlely, co jim vadí a co pokládají za milé a hezké.

Do této metody přispívaly aktivně i děti předškolního věku, i z tohoto hlediska je metoda přínosná pro tuto věkovou kategorii. Školní děti tato metoda oslovila natolik, že byly zjevné náznaky debaty. Hodnotové škály neboli škálování se řadí do skupiny afektivních metod. Je důležité, aby si děti uvědomovaly svoje hodnoty a postoje, co se jim líbí a co ne, tím si uvědomují samy sebe a své hranice. Jelikož metoda v dětech vyvolala emoce a zájem a nedělala zjevné problémy žádnému z nich, lze ji pokládat za velice přínosnou a vhodnou pro práci ve čtenářském kroužku. Dalším přínosem je, že ji lze použít i při jiných náročnějších textech, ale až u zralých čtenářů a starších dětí. Tato metoda by byla vhodná zkombinovat s výukovou metodou diskuze. (viz příloha č. 8)

7.7 Zpřeházený text

Tato výuková metoda byla započata po přivítání a zahájení setkání. Následně jim byla představena literární forma komiksu se svými náležitostmi. K této výukové metodě byl použit výukový prostředek, se kterým se stále děti setkávají zřídka, i když v posledních letech nabírá na své popularitě. Jedná se o komiks, který je napsán na motivy kresleného filmu. Pro tuto výukovou metodu se mi komiks jevil jako příhodný z několika důvodů. První z nich je, že díky krátkým a jednoduchým větám, které jsou v komiksech užity, je text zajímavý a srozumitelný i pro děti mladšího předškolního věku čtyř let. Druhý důvod užití komiksu je, že jeho dějová linka je dobře znatelná i pro nečtenáře. Chronologická posloupnost textu je zvláště v komiksech určených pro děti na první pohled zjevná. Proto se komiks jevil jako vhodná volba pro výukovou metodu

zpřeházeného textu. Věty, které byly vybrány k aplikaci ve čtenářském kroužku, byly tyto:

	Věty pro děti předškolního věku.
1. věta	„ <i>To už tedy přestává všechno.</i> “
2. věta	„ <i>Tím s tebou končím a odcházím.</i> “
3. věta	„ <i>Bobe, neopouštěj mě! Se mnou je konec. Já jsem to peří spolkl.</i> “
4. věta	„ <i>Tak vidíš, co děláš. Vylez a zkus to rozchodit.</i> “
5. věta	„ <i>Já to zkusím.</i> “ ¹¹⁰

Při této metodě musela být vedoucí osoba nápomocna mladším dětem, aby jim přečetla text a pomohla jim se zadaným úkolem. Předškolní děti pracovaly ve skupině a vedoucí kroužku byl celou dobu, kdy aktivita probíhala v jejich blízkosti a prováděl je celou činností.

Pro starší děti byly také připraveny podobně složité věty, ale děti pracovaly ve dvojicích a bez pomoci dospělého. Pro tyto děti byly připraveny následující věty:

	Věty pro děti, které nastoupily do základní školy
1. věta	„ <i>Což takhle postavit psí boudu?</i> “
2. věta	„ <i>To je nápad!</i> “
3. věta	„ <i>Ta nemůže odnikud spadnout.</i> “
4. věta	„ <i>Haló šéfe... Nechcete postavit boudu?</i> “
5. věta	„ <i>Jakou boudu?</i> „
6. věta	„ <i>No přece psi. Pro vás!</i> “
7. věta	„ <i>Jo pro mě? No to jo.</i> “
8. věta	„ <i>Tak to by bylo, šéfe!</i> “
9. věta	„ <i>No, dělali jsme, co jsme mohli.</i> “ ¹¹¹

Všechny věty, které jsou zde uvedeny, byly od sebe jednotlivě odděleny. A dány dětem do skupiny (dvojic). Jejich úkolem bylo seřadit text dle logiky a časové posloupnosti.

¹¹⁰ BRAUNOVÁ, P. *Bob a Bobek: králíci z klobouku*. Praha, Česká televize v Edici ČT, 2017. ISBN 978-80-7404-217-1, s. 27.

¹¹¹ Tamtéž, s. 30-31.

Pokud byly časové nebo logické náležitosti porušeny, bylo na dětech, zda si svůj názor obhájí nebo chybu v seřazení společně opraví. Následně byly texty přečteny dle seřazení dětmi a porovnány se stejným textem v komiksu. (viz příloha č. 9)

Aby se účastníci komiksem ještě chvíli zabývali a seznámili se tak s novým literárním žánrem, byla použita výtvarná metoda. Samy děti vytvořily komiks na motivy úvodních slov každého menšího dílu nebo televizního seriálu: „*Vstávat. Vstávat a cvičit! Ale proč? Protože je ráno!*“¹¹² Děti si měly vzpomenout, co jim říká jejich matka každý den ráno nebo když mají doma s něčím pomoci. Na toto téma vznikla koláž ve stylu komiksu.

Didaktická metoda zpřeházeného textu je pro děti školního věku poměrně jednoduchá a nedělá jim větší potíže. Objevovaly se zde věty, které byly jednoduché, samotný literární žánr tomu pomáhá. Zpřeházený text je složitý pro děti předškolního věku z důvodu předlogického myšlení. Proto děti nejsou schopné seřadit text bez pomoci, a i s ní jim zpřeházený text dělá velké potíže. Pro děti předškolního věku je metoda nevhodná, protože nechápou logickou posloupnost. To platí hlavně u dětí, kterým je 4-5 let. Děti, jejichž věk se pohyboval okolo 6 roku, byly schopné alespoň dvě až tři věty seřadit. Stále však byla nutná pomoc dospělého.

Školní děti, ve dvojici, seřadily text dle časové a logické linky. Ovšem i jim musela být poskytnuta dopomoc. Avšak výuková metoda zpřeházeného textu se u těchto účastníků jeví jako vhodná za předpokladu, že budou podmínky pro tuto metodu upraveny, aby ji mohly použít děti od 6 let. Podmínky, které musí být modifikovány, jsou délka, srozumitelnost, logičnost vět, které na sebe navazují, dostatečný čas pro seřazení úryvků textu. Za těchto podmínek může být tato metoda vhodná pro děti mladšího školního věku.

7.8 Přiřazovací metoda

Před touto výukovou metodou byl použit prostředek příběhových kostek, které motivovaly účastníky k dalším aktivitám.

K této metodě přiřazování byl vybrán jeden text a dvě audionahrávky. Všechny tři vybrané interpretace se řadily do žánru pohádky. Cílem těchto prostředků bylo připomenutí co největšího počtu pohádkových bytostí. Pro zpestření činností byly

¹¹² BRAUNOVÁ, P. *Bob a Bobek: králíci z klobouku*. Praha, Česká televize v Edici ČT, 2017. ISBN 978-80-7404-217-1, s. 6.

zvoleny audio nahrávky, které děti se zájmem poslouchaly. První nahrávka byla o čertech a druhá o ježibabě. Jednalo se o klasické pohádky, které většina dětí s jistotou zná. I přes znalost dětí byly pohádky přehrány proto, aby si vybavily předem získané poznatky o klasických pohádkách a mohly je aplikovat na metodu přiřazování.

Text z knihy byl zvolen tento: „*Kde se vzal- tu se vzal neznámý dědeček, úpěnlivě nařikal a prosil Štěpánku, aby mu vytáhla z ruky hluboko zaražený trn. Ta nezaváhala, drápky na konci blan chytila za trn a jedním trhem ho vytáhla. Dědeček vykřikl, až se osiky otrásly, ale udatně překonával bolest, když mu Štěpánka ránu vymývala, potírala kaštanovou mastí a zavázala. „ Nevím, jak bych se ti odvděčil,“ pravil malý dědeček a zdravou rukou začal šmejdit po kapsách kalhot a kabátu. Po chvíli vytáhl ruku z poslední kapsy a na dlani mu zářila mušlička.*“¹¹³

Pro tuto metodu byl zvolen jako prostředek pracovní list. Pracovní list se skládal ze tří celků. V první části měly děti spojit pohádkové postavy s místem, kde bytosti žijí (čert- peklo). V druhé části měly děti zakroužkovat modře hodné pohádkové postavy, žlutě neutrální postavy, červeně postavy, které vystupují v pohádkách jako zlé. Při těchto dvou úkolech děti pracovali samostatně.(viz příloha č. 10)

Při třetím úkolu pracovaly všechny děti současně, ale každý odpovídal na položené dotazy sám za sebe. Jednalo se stále o výukovou metodu přiřazování, pouze formou soutěže a za použití signalizačních karet. Dětem byly kladeny otázky, na které, pokud znaly odpověď, se přihlásily zelenou kartou. Pokud odpověď neznaly, zvedly kartu červenou. Jestliže si nebyly svou odpovědí jistí, nezvedly kartu žádnou. Při správné odpovědi zapisovaly bod ke svému jménu napsanému na tabuli. Signalizační karty učí děti trpělivosti a řádu. Na svou odpověď musí počkat, dokud se ostatní nerozhodnou a pak odpovídají. To proto, aby nedocházelo k překřikování, dohadování a připsání bodu jen dítěti, které svou odpověď řeklo jako první (viz příloha č. 11). Pokládané otázky k třetímu úkolu do skupinové soutěže. Některé z otázek byly vybrány a zaznamenány pro ukázkou zde.

- Jak se jmenuje kníže pekelný?
- V co se může proměnit vodník?
- Jsou vodníci vždycky zlí?

¹¹³ SYPAL, J. *Vodnické pohádky*. Praha, Nakladatelství Brána a.s., 2008. ISBN 978-80-7243-361-2, s. 24-25.

- Má drak jen jednu hlavu?
- S kolika trpaslíky žila Sněhurka?
- Kdo Sněhurku otrávil?
- Z jakého materiálu byly postaveny domečky tří malých prasátek?
- Koho snědl vlk kromě babičky?

Transformace metody musela být vzhledem k věku účastníků poměrně rozsáhlá. Tato výuková metoda byla velmi zjednodušena, aby se ji mohli zúčastnit i členové skupiny, kterým nebylo 6 let. Proto byla použita forma obrázků, které úkol zjednodušily. Obrázky jsou dětem bližší a srozumitelnější. Z toho důvodu nebyl použit psaný projev, ani při přiřazování dětem. Protože první dva úkoly nebyly těžké a pokyny byly dětem předány slovně, pracovalo každé dítě samostatně. A až na drobné chyby, kterých si čtyřleté a pětileté děti nevšimly, vzhledem k tomu, že ne vždy dokáží rozeznat detaily, splnili všichni úspěšně oba úkoly. Z toho důvodu hodnotím tyto dvě části jako vhodné výukové metody pro zájmový útvar.

Třetí část přiřazovací metody měla velmi kladnou odezvu u starších i mladších účastníků. Všem členům kroužku dělalo problém počkat na svou odpověď, to je však přičteno horlivosti a velkému nadšení účastníků. Soutěž za pomoci signalizačních karet byla vhodná k zařazení, protože zapojovala všechny děti současně, ale školní děti nemohly díky kartám tak snadno uplatnit svou rozumovou převahu nad předškoláky. Jelikož se všechny děti aktivně zapojily, žádné z nich se nenudilo, neztrácely pozornost, zvládaly pochopit princip soutěže a odpovídat na otázky, tak i tato součást metody je vhodná k praktickému užití ve čtenářském kroužku. Při této metodě se aktivně zapojilo 100% dětí, které se zúčastnily schůzky.

7.9 Dramatizace textu

Pro účely této metody byl též zhotoven pracovní list. Avšak k dramatizaci textu byly použity i jiné prostředky, které navozovaly atmosféru spojenou s tématem, jelikož byla použita v předvánočním čase. Úryvek textu, který byl použit, je následující:

„VÁNOČNÍ STROMEČEK
Jiří Žáček

*Zelenej se, jedličko,
narovnej se maličko,*

*líbíš se mi, vezmu si tě
budeš vonět v našem bytě.
Dám ti hvězdu na čelo,
večer bude veselo.
Můžu ti to předem slíbitm,
bude se ti u nás líbit.
Dám ti hvězdu na čelo.*¹¹⁴

Během čtení tohoto úryvku byla potichu puštěna vánoční koleda, aby nerušila soustředění dětí, ale aby byla navozena vánoční atmosféra. Po přečtení textu následovala odhadování, čeho se text konkrétně týkal.

Druhým prostředkem, který navodil atmosféru předvánočního času, byly vonné svíčky s vánoční vůní. Svíčky byly dány z dosahu dětí, které byly varované, že se nesmí svíček dotýkat nebo se k nim snažit dostat. Také byl dětem dán teplý čaj, který připomínal svou chutí a vůní Vánoce s cukrovím, které se mohly libovolně brát (viz příloha č. 11). Děti si poslechly čtenou báseň, jejíž stavba jim byla ukázána a stručně jim bylo vysvětleno, co to báseň je. Následovala krátká filmová ukázka taktéž v duchu Vánoc. Posléze jim byly rozdány pracovní listy, které děti měly vyplnit a domalovat. Ještě před začátkem manipulace s pracovními listy bylo účastníkům vysvětleno, co s nimi mají dělat a jak je vyplnit. Školní děti pracovaly samostatně a mohly si pomáhat. U mladších dětí seděl vedoucí kroužku spolu s předškolními dětmi, které pracovaly společně, ve skupině. Po ukončení aktivity děti společně porovnávaly své obrázky, které byly součástí pracovních listů (viz příloha č. 12)

Tento pracovní list byl následně společně vyhodnocen. Děti školního věku své odpovědi četly, pokud chtěly. Děti v předškolním věku se také zapojily, ale s dopomocí vedoucího kroužku. Následovala výstava obrázků, které účastníci namalovali do těchto listů. Prostředky, které byly použity k výukové metodě, byly následující: pracovní listy, filmová ukázka a báseň. Výuková metoda spolu s dalšími aktivitami vyčerpala veškerý čas, který byl k dispozici. A proto byla schůzka doplněna už jen zpíváním českých koled. Výukovou metodu dramatizace považuji za velmi efektivní a vhodnou pro čtenářský kroužek. Děti si po zkušenosti s touto metodou odnášejí silné zážitky, díky

¹¹⁴ ŽÁČEK, J. *Vánoční stromeček*. *Pravopis český: snadno a hezky* [online]. Praha: Net Consulting Praha, 2012 [cit. 2019-12]. Dostupné z: <https://www.pravopiscesky.cz/jiri-zacek-basnicko-o-zime-pra-1205-11050.html#4-vanocni-stromecek>

kterým si zapamatovaly mnoho informací, které si s největší pravděpodobností budou pamatovat více let. Nicméně k tomu, aby si děti nové poznatky zapamatovaly, je zapotřebí zajímavé téma či vhodně zvolená aplikace této metody. I pro účely práce ve čtenářském kroužku byla dramatizační metoda pozměna proto, že děti předškolního a mladšího školního věku by nezvládly díky svým nerozvinutým schopnostem a dovednostem pracovat se složitými texty. Neuměly by pracovat ani s komplikovanými otázkami a úkoly. Z toho důvodu bylo do pracovního listu začleněno malování obrázků, aby zpestřily a zpříjemnily práci, kterou mají děti udělat. Obrázky byly zvoleny jako úkol primárně pro předškolní děti, aby se i ony mohly realizovat. Ostatní úkoly z pracovního listu měly být písemně zodpovězeny. Avšak děti předškolního věku si je s vedoucím kroužku ústně zodpověděly. K motivaci účastníků přispěly prostředky, které celou metodu uvedly a za jejichž přispění se děti lépe koncentrovaly a zajímala je další aktivita. Dramatizační metoda není komplikovaná a po přiměřených úpravách je vhodná pro děti od 4 do 9 let. Všichni účastníci byli schopni soustředit se a věnovat se práci s metodou. Je pro účastníky zajímavá. Výsledným produktem byly jak pracovní listy, tak poznatky a dojmy, které si ze setkání odnášeli.

7.10 Hra v roli

Výuková metoda hra v roli byla použita až při třetím setkáním, které na sebe měly návaznost. Předchozí dvě schůzky měly stejné téma, skřítky. Z toho důvodu byly dětem jen připomenuty informace, které se dočetly z předchozích textů o těchto pohádkových postavách, a začalo se ihned s touto výukovou metodou.

Hra v roli je dramatizační metoda, při které jedinec zastává (hraje) roli nebo vystupuje sám za sebe v nereálné situaci. Prvky této metody lze rozdělit na tři rozdílné formy. První formou je simulace, kdy člen vystupuje sám za sebe, ale situace, do které vstupuje, je fiktivní. Druhá forma metody je alterace, kdy člověk vstupuje do role. Třetí formou je charakterizace, při níž osoba přejímá i charakterové prvky s vnitřními motivy postavy, kterou hraje.¹¹⁵ Pro potřeby čtenářského kroužku byla využita právě forma alterace, která se zdála přiměřená k účastníkům, kteří dochází do tohoto zájmového útvaru. Metoda byla koncipována na textu o skřítcích. Text byl vybrán následující.

¹¹⁵ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 183-185.

„*To je smůla!*“ *politoval ho Křesadýlko.*
„*Co teď budu dělat?*“ *začal znovu naříkat šnek. „Bez domečku jsem úplně ztracený!“*
„*Tak už nebud', já se ti ho pokusím najít,*“ *utěšoval ho skřítek. Byl rád, že zase bude moci někomu pomoci v nouzi.*
„*Opravdu?*“ *zaradoval se šnek. „To bys byl opravdový kamarád.“*
„*Rád to pro tebe udělám. Copak si nemáme v lese všichni pomáhat? Každý může jednou potřebovat od druhého pomoc,*“ *poučil skřítek šneka.*
„*Kdybych tak věděl, kam se můj domeček poděl, tak bych si pro něj zašel sám. Jenže lezu příliš pomalu a kdoví, zdali bych ho vůbec našel,*“ *mudroval šnek.*¹¹⁶

Před začátkem samotné metody byly děti motivovány tak, že měly za úkol pojmenovat úryvek textu. Přiřadit mu vhodný název. Dále měly určit, jaké postavy v textu vystupují. Posledním úkolem měla být metoda předvídání, kdy se děti snažily dotvořit příběh, dle toho, jak by se mohl vyvíjet. Posléze byla popsána pohádkové bytost skřítko a poukázáno na to, jak se takový skřítek chová a kde se nachází.

Následně děti vzpomínaly a vymýšlely jména skřítků, které někdy slyšely nebo by se podle nich mohly skřítki jmenovat. Spolu s vedoucím kroužku vymyslely seznam jmen, které povětšinou nesly ve jméně i svou charakteristiku (skřítek Listovníček).

Hra v roli začala už výběrem postav. Každé dítě i vedoucí si zvolil jednoho skřítko, kterého se pak děti pokusily hrát. Každý měl tedy přidělenou svou roli a pak bylo stanoveno prostředí (lesní království), kde každý skřítek měl svoji práci. Fiktivní situace byla vymyšlena tak, aby děti řešily příchod jara, které nepřichází a odehnání zimy. Vyřešit tuto situaci mělo být kolektivním úkolem.

Metodu shledávám jako zajímavou, nicméně nevhodnou pro předškolní děti. Děti od 6 let metodu hry v roli zvládly bez velkých potíží a plně se vžily do situace a své role. Díky své fantazii nebyl s představením jiné smyšlené reality problém. Převzetí role pochopily jako dočasný stav a pochopily, že svou roli musí hrát. Také byly schopné spolupráce, která byla nutná k vyřešení problému. Ovšem pro děti předškolního věku je řešení fiktivní situace za spolupráce s několika dalšími účastníky nevhodnou. I když jim byly předány požadavky na hraní role vedoucím útvaru a několikrát objasněno, co je jejich úkolem, nebyly děti schopné plnit simulovaný problém. Sice se vžily do role skřítko, ale vůbec nebraly zřetel na to, jakého skřítko mají hrát. Nicméně

¹¹⁶ SOCHA, J. *Skřítek Křesadýlko a jeho neobyčejná dobrodružství*. Praha, Grada Publishing a.s. pod značkou Bambook, 2016. ISBN 978-80-271-0052-1, s. 45.

vžití se do své postavy bylo u jednoho dítěte tak silné, že vytržení zpět do realit nebylo možné hned po ukončení metody, ale až po několika minutách. Z těchto důvodů se metoda jeví jako problematická a velmi špatně realizovatelná pro děti předškolního věku. Nicméně hra v roli velice zaujala starší děti, které ji bez problémů zvládly. Pro osoby od 6 let je tato metoda považována za vhodnou a přínosnou pro děti ve čtenářských kroužcích. (viz příloha č. 13)

8. Komparace vybraných výukových metod

Vybrané výukové metody měly své zastoupení ve všech čtyřech kategoriích. Jednalo se o metody komunikační, dramatické, kompoziční a kognitivní. Metody mezi sebou budou porovnávány podle podobnosti některých výukových metod či podle zařazení do jednotlivých kategorií.

Výukové metody hodnotových škál a čtenářského křesla byly modifikovány a tím přizpůsobeny věku a schopnostem dětí, ale zachovala se jejich podstata, která je pro rozvoj osobnosti dítěte stěžejní. Výuková metoda čtenářské křeslo vyvolala v dětech zájem a namotivovala je pro další aktivity a další transformace této metody. Děti při této výukové metodě spolupracovaly a aktivně se zapojily do celého dění. Horké křeslo není náročná na přípravu pedagoga, ani na pomůcky a prostor, ale je náročná na čas při samotné aktivitě. Tato výuková metoda měla svůj přínos v překonání některých komunikačních bariér, které děti předškolního a mladšího školního roku někdy mají. Zábavy, které jim nedovolují mluvit nahlas, srozumitelně nebo se bojí při komunikaci navázat oční kontakt. Vystoupit jako jediný před celou skupinou dětí vyžaduje zejména od introvertních dětí odvahu. Oproti tomu výuková metoda škálování nevyžaduje veřejné vystoupení a interpretaci před ostatními. Nicméně vyžaduje od dětí hlubší zamyšlení nad svými postoji a hodnotami. Při této metodě není problém namotivovat děti k práci, ale pedagog musí zjednodušit veškeré požadavky a zásady této výukové metody, aby byla přizpůsobena mentálním schopnostem dětí. Jako významný prvek shledávám v tom, že se takto malé děti dokáží vnitřně otevřít a své postoje a názory říct bez toho, aby měly obavy z protichůdných názorů. Metoda také není náročná na přípravu, ani na prostor. Avšak pedagog musí dbát na vhodnost tématu, kterým se skupina bude zabývat. Pedagog by si měl připravit vhodné situace a příklady, skrze které bude popřípadě lépe demonstrovat situace a bude zastávat roli facilitátora.

Výukové metody rozhovoru a diskuze jsou komunikační metody, které jsou si v mnoha ohledech podobné. V obou metodách jsou vhodně kladeny otázky účastníkům výukových metod. Nicméně rozhovor se liší od diskuze svojí strukturou, která má své zásady, podle kterých se musí postupovat, aby se stále jednalo o komunikační výukovou metodu rozhovoru. Dětem jsou kladeny otázky, které vyžadují co nejkonkrétnější odpověď. Dotazy jsou vždy určeny jen jednomu účastníku rozhovoru. Naproti tomu diskuze nemá takto striktní pravidla k dodržování. Při diskuzi je cílem přijít na řešení nějakého problému nebo se dostat k jádru věci. Ačkoli se mi zdála metoda diskuze pro

děti více atraktivní než rozhovor, tak vhodnější výukovou metodou byl rozhovor. To spatřuji zejména v tom, že předškolní a mladší školní děti jsou zvyklé odpovídat na otázky. Naopak přemýšlet hlouběji o vyvstalém problému neumí z několika důvodů. Jednak proto, že předškolní děti nemají rozvinuty kognitivní schopnosti, které jsou k diskusi třeba a za druhé děti okolo 8 a 9 let se sice snaží do diskuze zapojit, ale nejsou naučeny otevřeně diskutovat, jsou zvyklé odpovídat na dotazy.

Výukové metody zpřeházený text a přiřazování byly pro děti atraktivní. Aktivně se zapojily do aktivit, které byly zakomponovány do výukových metod. Avšak metoda přiřazování se mi zdála pro rozvoj dětí (4-9 let) efektivnější než druhá výuková metoda zpřeházeného textu. I děti v mateřských školách zvládají tuto výukovou metodu bez zjevných potíží. Jsou schopny přiřadit jeden pojem k druhému, zvláště pak, pokud se jedná o téma, ve kterém se alespoň částečně orientují. Naopak výuková metoda zpřeházeného textu je zajímavá pro děti, které navštěvují základní školu. I když předškolním dětem byly věty několikrát opakovány a pracovaly ve skupině s pedagogem, dělala jim potíž logická linka použitého úryvku a vět. Obě metody byly modifikovány tak, aby co nejvíce odpovídaly schopnostem všech dětí, ale i přes tuto snahu se mi jeví metoda přiřazování vhodná pro všechny účastníky. Naproti tomu metoda zpřeházeného textu je vhodnou pro děti, které navštěvují základní školu.

Porovnání výukové metody brainstormingu a zády k sobě je problematické. Tyto dvě metody lze srovnat dle toho, jak byla pro děti zajímavá a jak se do ní děti zapojily. Z hlediska obtížnosti byl brainstorming pro děti těžko uchopitelný. Největší problém bylo přemýšlení o abstraktním pojmu přátelství, proto jim v průběhu metody byl pojem více konkretizován na pojem kamarád. I přes vysvětlování a směřování dětí k tomu, aby říkaly všechny své nápady, nedokázaly předškolní děti na tuto výukovou metodu reagovat. Školní děti několik nápadů sice měly, ale pochopení metody brainstormingu a zapojení se do aktivit s ní spojených i těmto dětem dělalo problém. Naopak modifikace výukové metody zády k sobě byla dobře použitelná pro potřeby čtenářského kroužku. Všichni účastníci se aktivně zapojili a jeví zájem o aktivity zakomponované do této výukové metody. Děti pochopily, jak pracovat a svou pozornost soustředily na transformaci výukové metody. Zády k sobě je vhodná pro rozvoj komunikačních dovedností, určování podstatných a nepodstatných rysů a vnímání audiovizuálních podnětů.

Obě výukové metody hra v roli i dramatizace textu byly přínosné pro čtenářský

kroužek a děti, které do něho docházejí. Obě metody byly pro účastníky srovnatelně zábavné a zajímavé. Na přípravu výukových metod byla metoda dramatizace textu složitější. Nicméně metoda dramatizace textu byla pro potřeby čtenářského kroužku vhodnější a pro děti více přínosná. Z důvodu silnějších prožitků, které během metody nabyly. Při druhé výukové metodě hra v roli sice účastníci též měli silné prožitky, nicméně děti předškolního věku nepochopily, že hrají roli, která má svůj charakter či vlastnost a činnost, kterou mají nějakým způsobem, alespoň minimálně vykonat. Proto se mi tato výuková metoda jeví jako problematická pro aplikaci s dětmi předškolního věku. Hrát roli ve skupině s dalšími dětmi je pro tyto děti velice problematická, sice se do své role vžijí, ale nespolupracují s ostatními ve skupině. Děti okolo 7-9 let tuto výukovou metodu sice pochopily a některé se chtěli zapojit, ale některé z dětí metodu hru v roli pochopily jako volnou zábavu. Obě metody mají přínos jak v rozvoji komunikačních dovedností, tak v rozvoji představivosti a fantazie.

Závěr

V současné době není čtení knih u většiny dětí v oblibě a děti raději tráví čas u počítačů a masmédií, kde pasivně přijímají podněty. Existují však tendence, které se pokouší tento trend zvrátit. Je mnoho možností, jak děti mohou trávit volný čas a jedním z nich je čtení, které rozvíjí osobnost člověka, jeho schopnosti a dovednosti. Mnoho institucí a lidí se v posledních několika letech zaměřilo na rozvoj osobnosti člověka skrze čtení. Začaly vnikat čtenářské dílny a kluby pod záštitou školních institucí. Druhá cesta, jak působit na člověka skrze literární díla, je dobrovolné docházení do čtenářských kroužků, kde se scházejí jedinci, které čtení považují za zábavné. Tito lidé tráví část volného času tím, že čtou pro svou vlastní potřebu, nikoliv pro to, že je to po nich vyžadováno.

Čtenářské kroužky vznikají obvykle pod záštitou městských knihoven, kde tento zájmový útvar vedou povětšinou sami knihovníci nebo mohou vznikat i jako zájmový útvar ve střediscích volného času, nejčastěji v domech dětí a mládeže. Aby texty, se kterými se během setkání ve čtenářském kroužku pracuje, měly hlubší smysl než jen estetickou funkci, je potřeba zvolit vhodné výukové metody.

Cílem této bakalářské práce bylo vybrat nejvhodnější výukové metody a následně je mezi sebou porovnat. Bylo vybráno 10 výukových metod, které byly použity v průběhu několika měsíců v rámci čtenářského kroužku při Městské knihovně v Měčíně, do kterého docházely děti ve věku 4-9 let. Vzhledem k velkému věkovému rozpětí a diferenciaci rozumových schopností a dovedností byly výukové metody značně modifikovány. V praktické části této bakalářské práce byly všechny výukové metody porovnávány. Z poznatků, které jsem získala během praxe ve čtenářském kroužku, jsem shledala nejvíce vhodné tyto výukové metody: rozhovor, zády k sobě, přirovnávání, dramatizace textu a škálování, a to hned z několika důvodů. Všechny tyto výukové metody byly použitelné pro věkovou skupinu dětí od 4 do 9 let. Nepotřebují drahé vybavení nebo mnoho pomůcek, aby se daly aplikovat v prostorách městské knihovny. Nejsou časově náročné na přípravu pomůcek a realizaci samotné metody. Všechny tyto výukové metody lze dobře modifikovat, aby vyhovovaly potřebám skupiny dětí. Uvedené výukové metody jsou vhodné pro děti ve věku 4-9 let. Tyto děti jsou schopné pochopit princip těchto výukových metod a zapojit se do aktivit, které jsou s nimi spojeny. Dále umožňují dětem rozvinout schopnosti a dovednosti, které potřebují k uplatnění ve svém budoucím životě, stejně tak jako zlepšení čtenářské gramotnosti, která napomáhá k dosahování životních cílů, hledání práce a uplatnění se

v každodenním životě. U vybraných výukových metod vidím přínos i v jejich zajímavosti, která přispívá k motivaci dětí, k jejich zapojením do aktivity, k získání větších poznatků, které si zapamatují po delší dobu. Výuková metoda dramatizace a hodnotových škál zanechá v dětech silné dojmy, které je motivují k dalšímu čtení a díky nim si odnáší z kroužku mnoho informací a poznatků.

Z těchto důvodů se mi výukové metody rozhovor, zády k sobě, hodnotové škály, přirovnání a dramatizace textu zdají jako nejvíce vhodné pro aplikaci ve čtenářském kroužku pro děti ve věku 4-9 let. Nicméně i ostatní výukové metody jako jsou diskuze, čtenářské křeslo, hra v roli, zpřeházený text a brainstorming lze použít. Avšak jejich použití je komplikováno v případě takto velkého věkového rozpětí. Tyto výukové metody lze aplikovat na děti mladšího školního věku, pokud je zásadně modifikujeme, ale pro děti předškolního věku se mi jeví jako méně efektivní a problematické k užití, protože neodpovídají rozumovým schopnostem dětí ve věku 4-6 let, i přes to, že jsou zásadně transformovány a přizpůsobeny jejich schopnostem.

Uvědomuji si, že vzorek jedinců, o který se opírá praktická část této bakalářské práce je malý, a tudíž ho nelze zobecňovat, ale lze vyvodit, že pro aplikaci ve čtenářských kroužcích jsou vhodné metody dramatizace textu, přirovnávání, hodnotové škály, zády k sobě a rozhovor, které lze užít pro děti ve věku 4-9 let. Ostatní výukové metody jsou také možné k využití, ale zejména pro děti docházející do základní školy.

Nicméně snaha o zpopularizování čtení pro děti by neměla být jen v kompetenci čtenářských kroužků, dílen a klubů, ale především v rodině, kde dochází k prvotnímu kontaktu s knihou. Čtení ve volném čase by mělo být co nejvíce podporováno, protože jde o aktivní formu trávení volného času, který rozvíjí potenciál dětí.

Seznam zdrojů

Literární prameny

BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. 48 s. ISBN 978-80-7494-045-3.

BLAŽEK, R. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. 68 s. ISBN 978-80-88087-24-3.

BRAUNOVÁ, P. *Bob a Bobek: králíci z klobouku*. Praha, Česká televize v Edici ČT, 2017. 95 s. ISBN 978-80-7404-217-1.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. 120 s. ISBN 978-80-262-0720-7.

DRIJVEROVÁ, M. *Sísa Kyselá. Praha, 3. Vydání, Albatros*. 2010. 62 s. ISBN 978-80-00-02626-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava, Univerzita Komenského Bratislava, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group, a.s. 2019. 392 s. ISBN 978-80-7617-582-2.

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

JANOTOVÁ, Z. *Národní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. 44 s. ISBN 978-80-88087-14-4.

MACOUREK, M. *Mach a Šebestová v historii*. Praha: Albatros, 2002. 110 s. ISBN 80-00-01049-6.

Red. MAYEROVÁ, Z. *366 pohádek na dobrou noc*. Praha: Knižní klub, k. s. 1995. 194 s. ISBN 80-7176-216-4.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.

PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004. 120 s. ISBN 80-204-1140-2.

SCHUSTER, H. *Příběhy z půdy*. Flétna, 2018. 102 s. ISBN 978-80-88068-32-7.

SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. Století*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2019. 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.

SOCHA, J. *Skřítek Křesadýlko a jeho neobyčejná dobrodružství*. Praha, Grada Publishing a.s. pod značkou Bambook. 2016. 88 s. ISBN 978-80-271-0052-1.

SYPAL, J. *Vodnické pohádky*. Praha, Nakladatelství Brána a.s., 2008. 152 s. ISBN 978-80-7243-361-2.

ŠIMÍČKOVÁ- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

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

TOMAN, J. *Současný prepubescentní čtenář a jeho proměna*. Praha: Svoboda servis, 2004. 84s. ISBN 80-86320-36-7

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŠOVÁ, L. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 132 s. ISBN 80-04-24503-X.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. 124 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

Internetové zdroje

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit 2020-02-14]. ISBN 978-80-87000-99-1. 67 s. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

CÍSAŘ, J. a kol., *Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019* [online]. Svaz českých knihkupců a nakladatelů, 2019 [cit. 2020-02-11]. ISBN 978-80-907020-4-2. Dostupné z: < http://www.sckn.cz/file/wysiwyg/files/Zprava_o_ceskem_kniznim_trhu_2018-19.pdf>

Česká školní inspekce: PIRLS [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Česká školní inspekce: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [online]. Praha, 2012[cit.2020-02-26]. Dostupné

z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS>

Čtenářské kluby: máš co číst? [online]. 2020 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: [http:// old.ctenarskekluby.cz/mas-co-cist/pro-ctenarske-kluby/4](http://old.ctenarskekluby.cz/mas-co-cist/pro-ctenarske-kluby/4)

ČTENÁŘSKÉ KLUBY. *Jak na to? Průvodce čtenářskými kluby.* [online]. [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: F:/zacti_se_ctenar_kluby1. Pdf

GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ- HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* [online]. c2003 [cit. 2020-02-11]. Dostupný na World Wide Web:<<http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>>

National Center for Education Statistics: program for International Student Assessment (PISA) [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: [https:// nces-ed-gov/surveys/pisa/](https://nces-ed-gov/surveys/pisa/)

PRŮŠOVÁ, H. *Příběhy z kostek: inspirace nejen pro učitele* [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <http://www.mindok.cz/userfiles/files/pravidla/Methodika%20s%20kostkami.pdf>

Vánoční stromeček. *Pravopis český: snadno a hezky* [online]. Praha: NetConsulting Praha, 2012 [cit. 2019-12]. Dostupné z: <https://www.pravopiscesky.cz/jiri-zacek-basnicky-o-zime-pra-1205-11050.html#4-vanocni-stromecek>

Zákony a vyhlášky

Vyhláška 74/2005 Sb. *o zájmovém vzdělávání.* Ve: Sbíрка zákonů. Praha, 2005

ZÁKON 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělání (školský zákon).* Ve: Sbíрка zákonů. Praha, 200

Přílohy

Seznam příloh

1. Příloha č. 1- Čtenářský deník
2. Příloha č. 2- Čtenářská sova
3. Příloha č. 3- Výuková metoda rozhovoru
4. Příloha č. 4- Výukový metoda brainstormingu
5. Příloha č. 5- Pracovní list k výukové metodě brainstormingu
6. Příloha č. 6- Realizace pracovního listu
7. Příloha č. 7- Výuková metoda zády k sobě
8. Příloha č. 8- Výuková metoda hodnotové škály
9. Příloha č. 9- Výuková metoda zpřeházený text
10. Příloha č. 10- Výuková metoda přiřazování
11. Příloha č. 11- Výukový prostředek – signalizační karty
12. Příloha č. 12- Výuková metoda dramatizace textu- pracovní list
13. Příloha č. 13- Výuková metoda hra v roli

1. PŘÍLOHA – ČTENÁŘSKÝ DENÍK



2. PŘÍLOHA – ČTENÁŘSKÁ SOVA



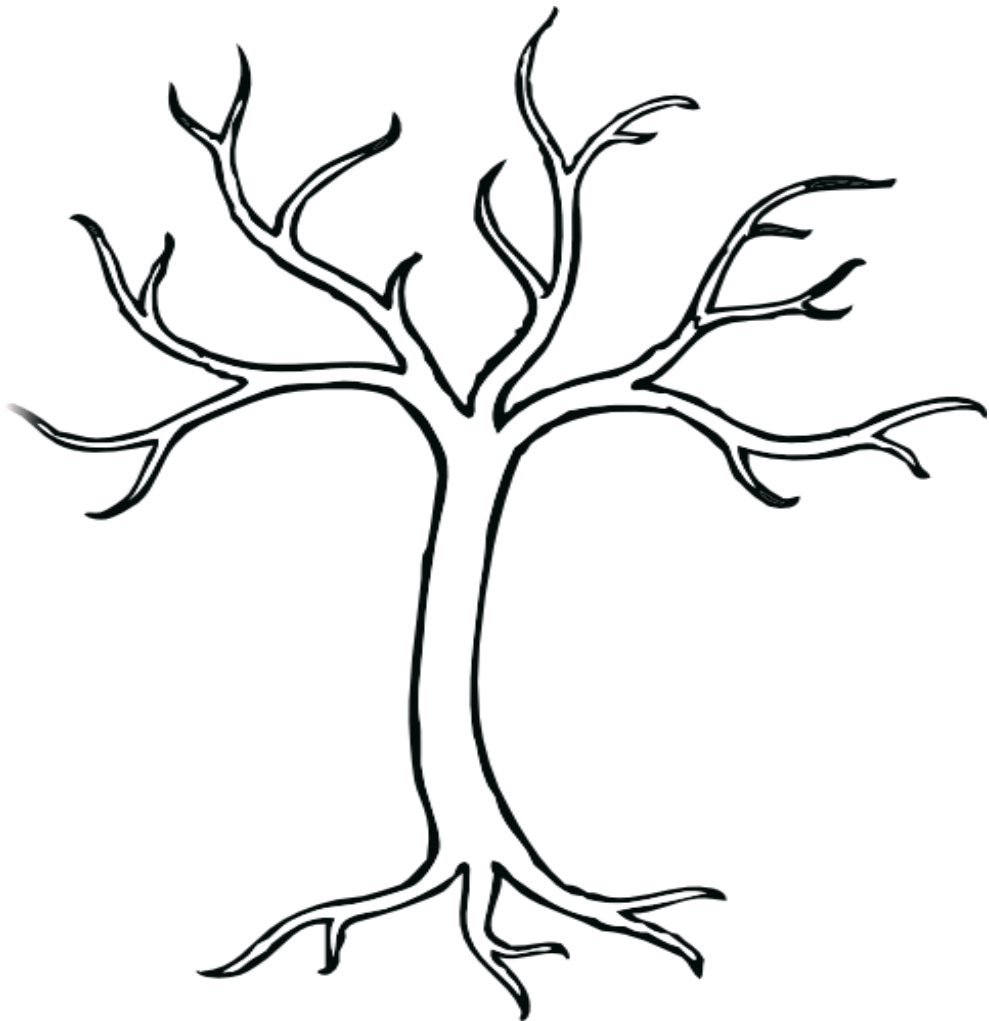
3. PŘÍLOHA – VÝUKOVÝ METODY ROZHOVORU



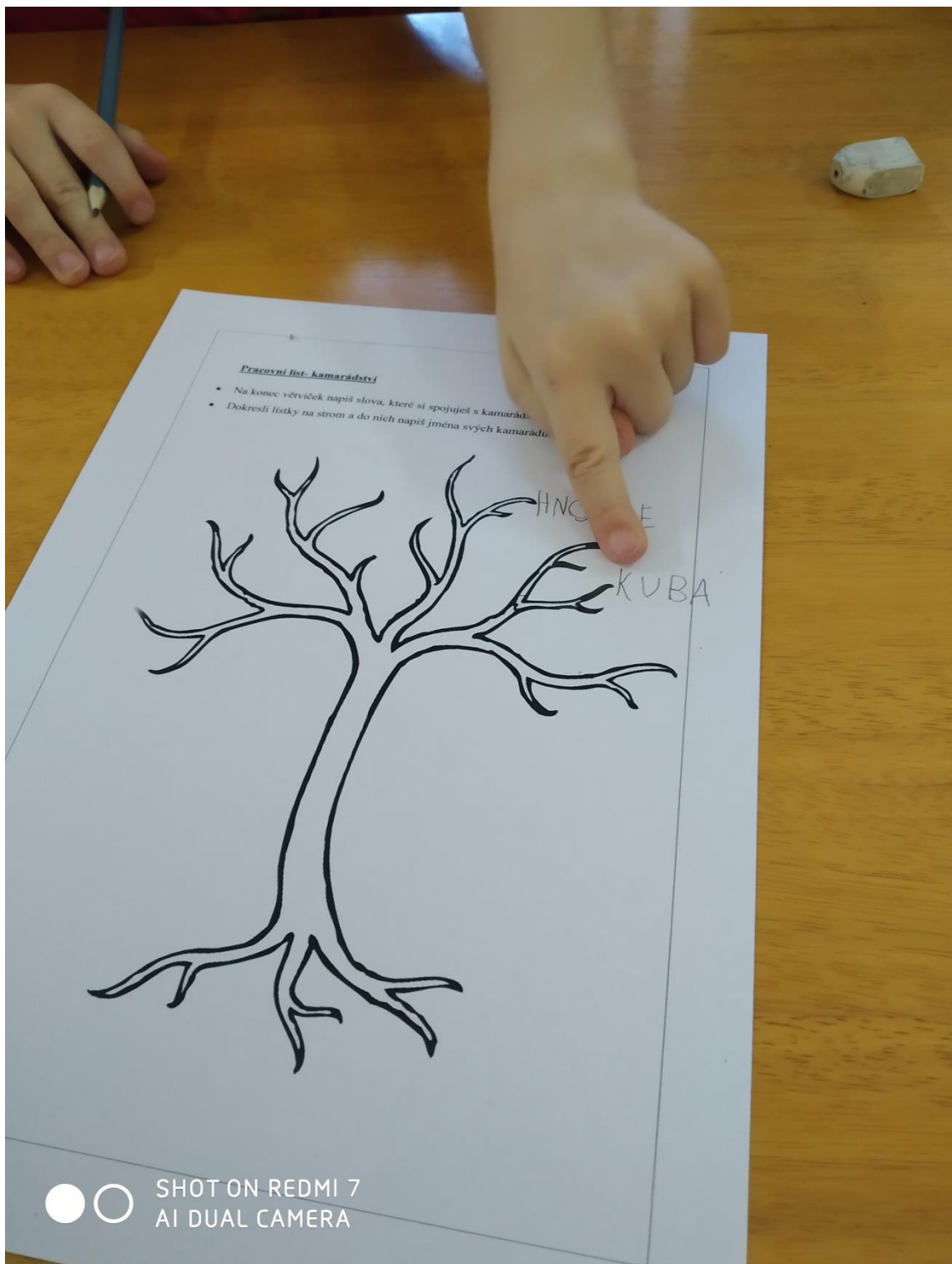
6. PŘÍLOHA – PRAVOCNÍ LIST K VÝUKOVÉ METODĚ BRAINSTORMINGU

Pracovní list- kamarádství

- Na konec větviček napiš slova, které si spojuješ s kamarádstvím.
- Dokresli lístky na strom a do nich napiš jména svých kamarádů.



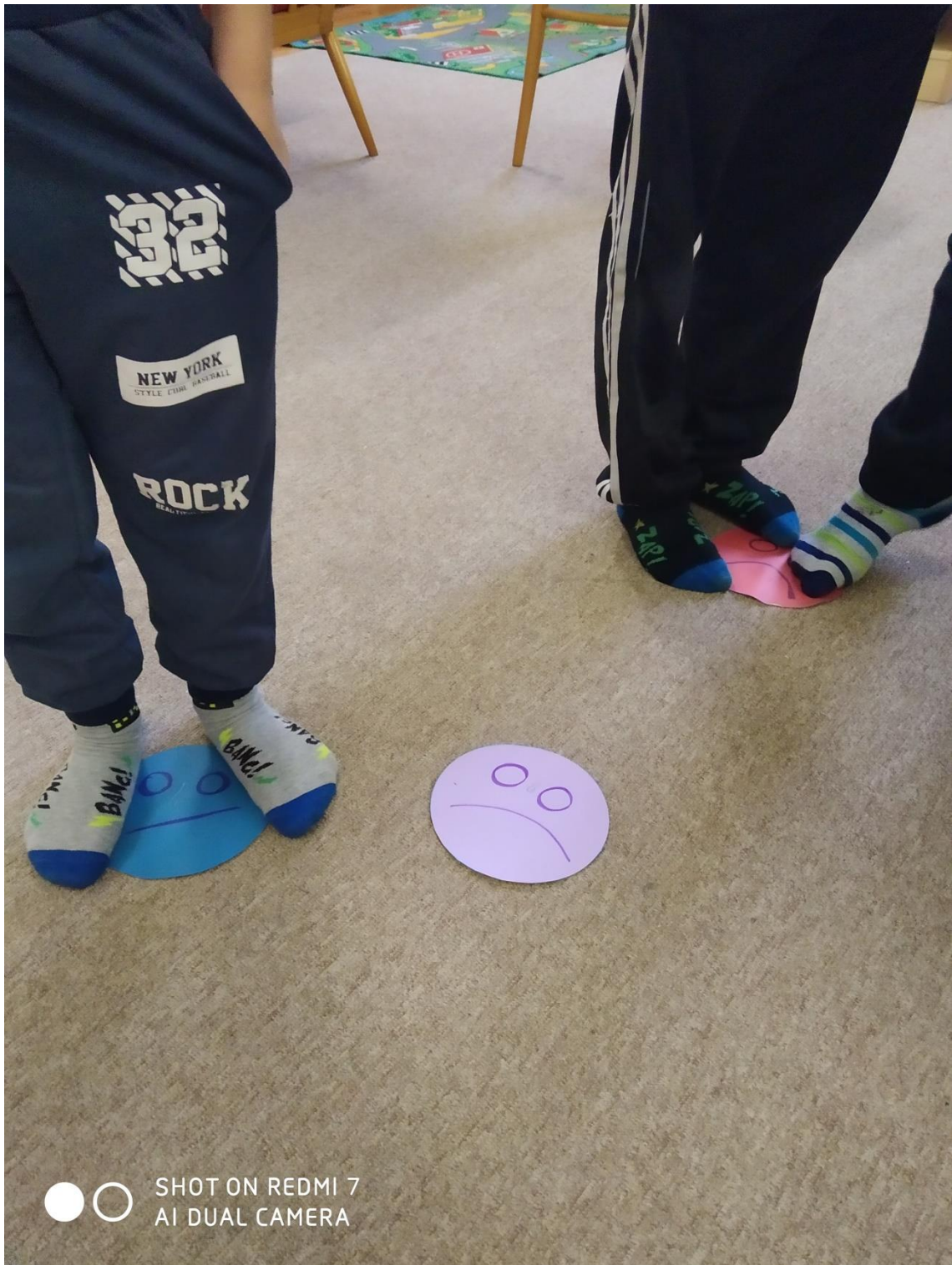
7. PŘÍLOHA – REALIZACE PRACOVNÍHO LISTU (BRAINSTORMING)



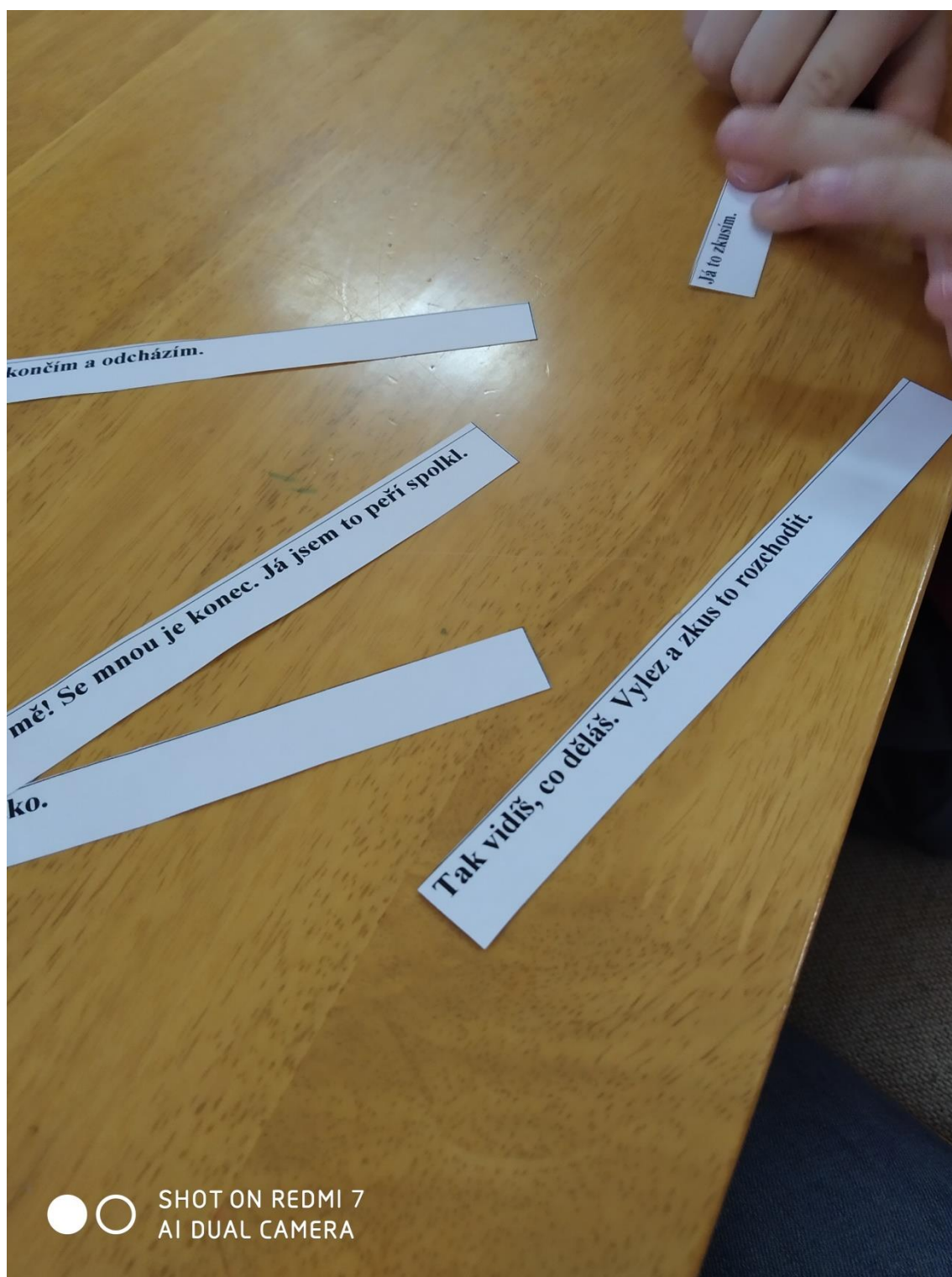
7. PŘÍLOHA – VÝUKOVÁ METODA ZÁDY K SOBĚ



8. PŘÍLOHA – VÝUKOVÁ METODA HODNOTOVÝCH ŠKÁL



9. PŘÍLOHA – VÝUKOVÁ METODA ZPŘEHÁZENÝ TEXT

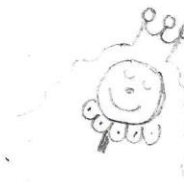
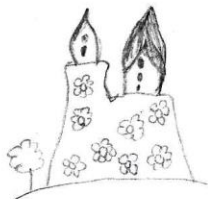
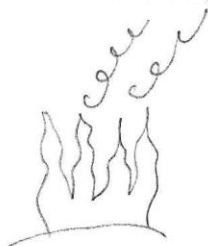


10. PŘÍLOHA – VÝUKOVÁ METODA PŘIŘAZOVÁNÍ

Pracovní list- Pohádkové postavy (přiřazovací metoda)

Úkoly: 1. Přiřaď pohádkové postavy k jejich obydlí. Spoj je čárou.

2. Zakroužkuj modře hodné postavy z pohádek a červě zlé postavy. **Žlutě** ty, co mohou být **hodné i zlé**.



11. PŘÍLOHA – VÝUKOVÝ PROSTŘEDEK SIGNALIZAČNÍ KARTY



12. PŘÍLOHA – PRACOVNÍ LIST K VÝUKOVÉ METODĚ- DRAMATIZACE TEXTU

Pracovní list na téma Vánoce

- DOPLŇ SVOU ODPOVĚĎ NA VYNECHANÉ MÍSTO.

1. Vánoce jsou

2. Pod vánoční stromeček lidé dostávají

3. Vánoce trávím s

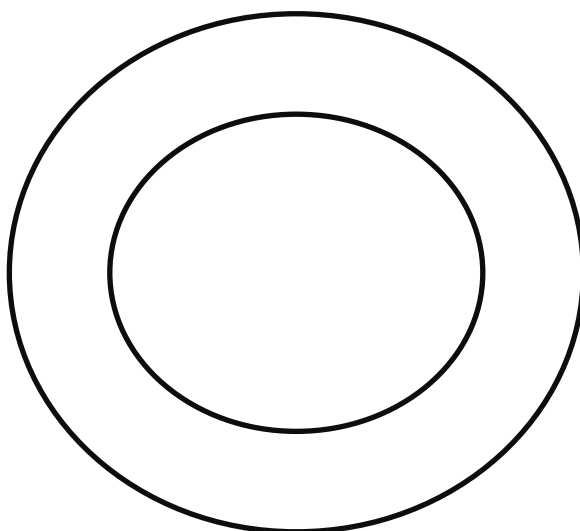
- JAKÉ JÍDLO SE JÍ O VÁNOCÍCH?

.....

.....

.....

- DOKRESLI ADVENTNÍ VĚNEC

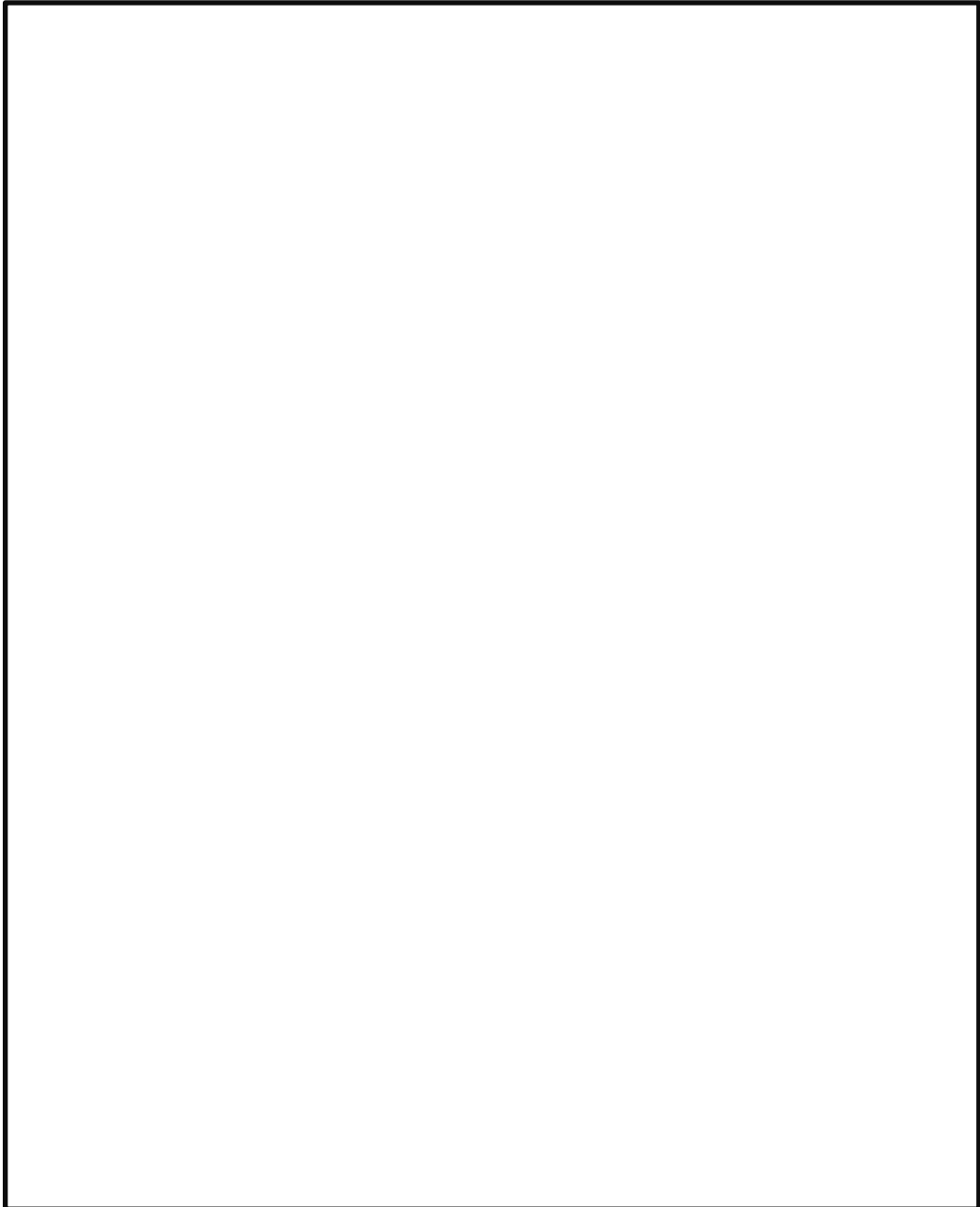


- DOPLŇ HÁDANKU.

Přeje si je každé dítě, ale nosí je jen jedno. Kdo to je?

.....

- NAKRESLI VÁNOČNÍ STROMEČEK, PODLE TVÝCH PŘEDSTAV.



- JAKÉ DRUHY CUKROVÍ ZNÁŠ?

.....

.....

.....

13. PŘÍLOHA – VÝUKOVÁ METODA HRA V ROLI



Bibliografie

ŠILHAVÁ, V. *Vybrané výukové metody vhodné pro práci v zájmovém čtenářském kroužku při MK v Měčíně*. České Budějovice. 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vybranými výukovými metodami aplikovanými v zájmovém čtenářském klubu v MK Měčíně. V teoretické části práce je představena podstata čtenářského klubu jako zájmového útvaru a vybrané výukové metody práce s literárním vhodné pro volnočasové aktivity pro děti v předškolním věku. Praktická část obsahuje soubor metodických materiálů vytvořených za tímto účelem a jejich ověření v praxi. Závěr práce zahrnuje komparaci vybraných metod, které se pro práci ve čtenářském klubu ukázaly jako nejvhodnější.

Anotace

The bachelor thesis deals with the selected teaching methods which are applied in a readers club in MK Měčín. The theoretical part of the thesis introduces the essence of the readers club as an unit and selected teaching methods of work with literary text suitable for leisure activities for pre-school children. The practical part contains a set of methodological materials created for this purpose and their verification in practice. The conclusion of the thesis includes a comparison of selected methods, which proved to be the most suitable for work in the readers club.

Abstrakt

Práce se zabývá vhodnými výukovými metodami aplikovanými ve čtenářském kroužku při městské knihovně v Měčíně. Vybrané výukové metody byly vybrány a modifikovány tak, aby mohly být použity na děti ve věku 4-9 let. Teoretická část práce vymezuje věkové kategorie, a to na děti předškolního a mladšího školního věku. Dále jsou v práci vymezeny pojmy čtenář, předčtenář a nečtenář, ke kterým se váže přečtenářská a čtenářská gramotnost. V teoretické části práce jsou charakterizovány čtenářské dílny, kluby s detailnějším zaměřením na čtenářské kroužky. Praktická část této práce se zabývá deskriptivní formou výzkumu na základně empirického přístupu. Jsou zde popsány vhodné výukové metody práci ve čtenářském kroužku spolu s jejich

hodnocením, které se zakládá na dlouhodobém pozorování. Následuje komparace užitých výukových metod, kde je vybráno zejména pět metod, které byly nejefektivnější pro aplikaci ve čtenářském kroužku.

Abstract

This thesis deals with suitable teaching methods applied in the reading circle at the city library in Měčín. Selected didactic methods were chosen and modified so they can be applied to children aged 4-9 years. The theoretical part defines the age categories for preschool and younger school children. Furthermore, the thesis defines the terms reader, pre - reader and non-reader, to which read and pre-read literacy is related. In the theoretical part of the thesis are characterized reading workshops, clubs and more detailed focus on reading circles. The practical part of this thesis deals with a descriptive form of research based on an empirical approach. There are described suitable teaching methods of working in the reading circle together with their evaluation, which is based on long-term observation. The following is a comparison of used teaching methods, where five methods were chosen, that were most effective for the application in the reading circle.

Klíčová slova

Výchova, literatura, výukové metody, volnočasová aktivita, čtenářství, čtenářský klub, metodické materiály

Keywords

Education, literature, teaching methods, leisure time activities, reading, reading club, methodological materials