

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2024

Andrea Šimůnková

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kniha jako součást odpočinkové činnosti ve školní družině

Book as part of leisure activities in the after-school club

Andrea Šimůnková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: B VYCH 20

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Kniha jako součást odpočinkové činnosti ve školní družině* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Králův Dvůr 10. 4. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za cenné rady při psaní bakalářské práce, inspirativní podněty a rychlou a motivující zpětnou vazbu. Velké poděkování patří také mé rodině za trpělivost a podporu ve studiu.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá prací s knihou ve školní družině v rámci odpočinkové činnosti. Cílem práce je zmapovat čtenářskou rodinou infrastrukturu prostřednictvím rozhovorů s žáky v družině, dále navrhnout aktivity s knihami – předčítání, hovory o knihách, sdílení o přečteném a další aktivity s vybranou knihou od Miloše Kratochvíla – Puntíkáři, včetně tvorby lapbooku, který by tyto aktivity završil. Realizovat tyto aktivity a reflektovat jejich účinnost prostřednictvím pozorování, rozhovorů s žáky nad danými činnostmi a analýzou žákovských produktů.

Teoretická část se zabývá školní družinou v historickém i v současném kontextu, její funkcí a cíli. Práce bude pracovat s pojmy jako čtenářství a čtenářská gramotnost, osobnostní rozvoj, rozvoj komunikačních dovedností, volným časem, výchovou ve volném čase, čtenářskými strategiemi a rozvojem čtenářství u žáků mladšího školního věku.

V praktické části se pracuje na základě čtenářských strategií s knihou Miloše Kratochvíla Puntíkáři a je vyroben lapbook k jednomu z příběhů. Její součástí jsou výsledky průzkumu mezi žáky s využitím rozhovoru na téma literatura pro děti. Zjišťován je také vztah žáků k četbě, oblíbené tituly, žánry, autoři a témata.

Všechny činnosti byly realizovány od října 2023 do února 2024 ve školní družině s žáky třetího ročníku.

Výsledek práce ukazuje, že kniha by měla být součástí odpočinkové činnosti ve školní družině. Nejenže četba pomáhá žákům, aby si odpočinuli po výuce, ale rozvíjí také empatii, jazykové dovednosti a kritické myšlení. V neposlední řadě pak společné předčítání posiluje osobnost a sebevědomí žáků. Četba má tedy mnoho pozitivních vlivů na rozvoj jedince.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

četba, práce s knihou, literatura pro děti a mládež, čtenářská gramotnost, komunikační dovednosti, rozvoj fantazie.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis concerns book reading as part of leisure activities in after-school care. The goal of it is to outline the infrastructure of family reading through interviews with after-school care students and to also suggest reading related activities – recitals, discussions, opinion sharing etc. around the selected book of Miloš Kratochvíl – Puntíčkáři. These activities were completed by the creation of lapbook. They were not only conducted but also their efficiency was reflected through observations, afore-mentioned interviews and an analysis of the students' creations.

The theoretical portion of this thesis presents after-school care in its historical and contemporary context as well as it shows its functions and goals. Concepts such as reading and reading literacy, personal development, communication skills, free time, leisure time education and reading strategies for children and youth, are introduced here.

In the practical portion, reading strategies were applied when working with the book Puntíčkáři by Miloš Kratochvíl. One of the stories from the book is also accompanied by lapbook. Part of this being the results of a survey conducted among students, using interviews on the topic of children's literature. The relationship of students towards reading, their favourite titles, genres, authors and themes were researched.

These activities were realized between October 2023 and February 2024 in an after-school care with 3<sup>rd</sup> grade students.

The result of this thesis shows that book reading ought to be part of the leisure activities in after-school care. Not only does reading help students rest after finishing the day's lectures, but it also develops their empathy, language skills and critical thinking. Last but not least, the experience of shared communal reading strengthens student's personalities and their confidence. Hence, reading has many positive benefits on one's growth.

## **KEY WORDS**

reading, book work, children's and youth literature, reading literacy, communication skills, fantasy development.

# Obsah

1	Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....		10
2	Pojem školní družina.....	10
2.1	Historie školních družin .....	10
2.1.1	Pedagogika .....	12
2.1.2	Pedagogika volného času .....	12
2.1.3	Výchova ve volném čase.....	13
2.1.4	Výchova ve volném čase v zahraničí .....	13
2.2	Současné školní družiny v ČR .....	14
2.3	Funkce a cíle školní družiny.....	15
2.4	Prostředí školní družiny .....	16
2.5	Osobnost vychovatele .....	17
3	Čtenářství u žáků mladšího školního věku.....	19
3.1	Mladší školní věk .....	19
3.2	Pojem čtenářství .....	20
3.3	Čtenářská gramotnost.....	22
3.4	Rozvoj čtenářství u žáků mladšího školního věku.....	23
3.4.1	Další možnosti rozvoje čtenářství .....	24
3.4.2	Čtenářské strategie .....	26
3.4.3	Lapbook.....	26
4	Literární žánry s ohledem na téma práce .....	28
4.1	Próza s dětským hrdinou .....	28
PRAKTICKÁ ČÁST .....		29
5	Cíl praktické části.....	29
6	Popis výzkumného vzorku školní družiny .....	30
6.1	Prostředí naší školní družiny .....	30

7	Popis práce s knihou Puntíkáři .....	32
7.1	Obsah knihy Puntíkáři .....	32
7.2	Rozvoj čtenářských strategií u četby Puntíkářů .....	33
7.3	Výsledky rozhovorů .....	34
7.4	Výroba lapbooku – příběh „Hurych a sáňky“ .....	35
8	Další aktivity práce s knihou .....	37
8.1	Rodinná čtenářská infrastruktura výzkumného vzorku: průzkum .....	37
8.1.1	Výsledky průzkumu .....	39
8.2	Popis návštěvy knihovny a její reflexe .....	41
8.3	V naší družině je kniha součástí odpočinkové činnosti .....	42
9	Závěr .....	43
10	Seznam použité literatury .....	45
11	Seznam příloh .....	50

## Seznam tabulek

<b>Tabulka č. 1:</b> Odpovědi žáků na tazatelské otázky .....	38
---	----



# 1 Úvod

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na dětské čtenářství, protože za dobu své dlouholeté praxe sleduji, že četba je zásadním tématem, které je v souvislosti s rozvojem žáků často skloňováno. Jako dítě a dospívající jsem byla vášnivou čtenářkou, ale pravdou je, že v dobách mého mládí jsme, my děti, neznaly digitální technologie a v televizi jsme měly možnost sledovat pouze „Studio Kamarád“, takže na četbu knih jsme měly objektivně vzato více času než děti dnešní, které mají více možností, jak svůj volný čas trávit. V souvislosti s tímto vývojem se proto často diskutuje, nakolik se pod vlivem moderních technologií děti stávají více či méně gramotné.

Ve své praxi mám možnost úroveň čtenářství sledovat a také do určité míry žáky ke čtení směřovat. Výhodou je, že jako vychovatelka ve školní družině mám při výběru literatury kompletní volnost. Můžu tak číst žákům jejich oblíbené tituly a o knihách s nimi diskutovat. Další výhodou je, že v těsné blízkosti naší školy máme knihovnu, kterou s žáky často navštěvujeme. Mám proto možnost pozorovat, kteří žáci ve volném čase do knihovny chodí a jaké tituly při výběru preferují. Zároveň vidím u této skupiny žáků, s kterou pracuji již třetím rokem, vývoj v jejich přístupu ke čtenářství od chvíle, kdy se teprve začínali učit číst, do současného stavu, kdy se sami mohou rozhodnout, jaké četbě chtějí věnovat svůj čas či zda jí vůbec čas věnovat chtějí.

Snahou této práce je představit současný stav čtenářství v jednom oddělení školní družiny. Zjistit zájem o knihu u žáků třetího ročníku základní školy na základě připravených otázek a aktivit a zrealizovat celou řadu promyšlených aktivit k rozvoji čtenářství, a nakonec je i zhodnotit.

# TEORETICKÁ ČÁST

## **2 Pojem školní družina**

Školní družina představuje specifický subjekt v rámci dětské výchovy, jehož existence není vůbec samozřejmá. Zásadní roli v jejím vzniku hrál nejen historický kontext, ale vždy i konkrétní soudobé celospolečenské faktory. Vzhledem k této skutečnosti je třeba říct, že role družiny ve výchově žáků není statická. Naopak, mění se a vyvíjí dle potřeb a očekávání společnosti v daném čase.

V této kapitole je tak družina představena jako dynamická entita vyvěrající z kulturně-spoolečenského a historického kontextu. Zároveň jsou zde představeny i pojmy pedagogika, výchova ve volném čase, funkce a cíle školní družiny a osobnost vychovatele, které porozumění vývoji družiny rámuje.

### **2.1 Historie školních družin**

V českých zemích má výchova žáků mladšího školního věku dlouholetou tradici. Pro pochopení současné podoby školní družiny je třeba nejprve nahlédnout na její vývoj pod vlivem historických, kulturních a společenských změn (Pávková, 2003).

V 19. století za doby Rakouska – Uherska hrálo zásadní roli české Národní obrození. Ve snaze o upevnění národní identity vznikaly první spolky, převážně tělovýchovného a kulturního charakteru, které měly pomoci utvářet českou národní identitu. Zavedení povinné osmileté školní docházky v roce 1869 vyvrcholilo ve vysokou gramotnost dospělého obyvatelstva (Morkes, 2006).

Z politického hlediska je patrné, že k jejímu zavedení vedle ekonomických důvodů vedly také důvody politické. Povinná školní docházka mohla přispět k formování společného pocitu identity mezi obyvateli různých regionů a etnických skupin monarchie. Vzdělávání bylo vnímáno jako prostředek k posílení loajality vůči státu a jeho vládnoucí dynastii. Pro habsburskou monarchii, která se snažila udržet politickou a kulturní jednotu v rozmanitém etnickém a jazykovém prostředí, byla centralizace klíčová. Investice do vzdělání mohla přispět k modernizaci hospodářství a celé společnosti. I přes tyto potenciální výhody však nebyla v habsburské monarchii docházka do školy vždy povinná a její rozsah se lišil v závislosti na regionu a ročním období (ChatGPT, cit. 2024-03-13).

Rozdíly můžeme přitom konkrétně sledovat při pohledu na ekonomické zázemí rodin. Děti ze zabezpečených rodin byly ke vzdělání vedeny, jelikož se předpokládalo, že budou moci získat úřednickou profesi. Byly svěřovány do péče soukromých učitelů, kteří jim předávali dovednosti jako byl zpěv, tanec, výuka cizích jazyků a společenského chování. Vedle vlivů ekonomických je důležité zmínit, že rozdíly ve vzdělávání panovaly také na úrovni genderu. Děti z chudších rodin nebyly ke vzdělání zpravidla vedeny, protože to u nich nebylo vnímáno jako podstatné. Pomáhaly spíše rodičům s pracovními povinnostmi (Pávková, 2003).

Jak již bylo řečeno, koncept volného času tak, jak jej chápeme dnes, nebyl tehdy tematizován, můžeme však konstatovat, že pracující děti měly mimo-pracovního času velmi málo. Výchovou mimo vyučování se v této době zabývali hlavně učitelé, kteří se žákům věnovali dobrovolně ve svém volném čase a zaměřovali se převážně na oblasti, kterým se výuka ve škole nevěnovala, jako byla hudební výchova, zeměpis a dějepis (Pávková, 2003).

Po zrušení nevolnictví se lidé začali stěhovat za prací z vesnic do měst. Pracovali v manufakturách a později v továrnách. Pracovní doba byla dlouhá a péče o děti po vyučování začala být pro pracující rodiče problém. Na začátku pomoci rodičům stály dobročinné spolky, později tělovýchovné organizace jako Sokol, Orel, Junák nebo Skauti, které pomáhaly volný čas dětí vyplnit (Pávková, 2003).

Chyběla jim však systematickosti, a tak vznikl v roce 1885 v Praze první tzv. *útulek*, zřízený pražskou obcí. Útulky pro školní mládež byly *vychovacie ústavy, do kterých přijímají se školou povinné děti chudých rodičů, kteří po celý den mimo domov zaměstnání jsou nebo pro chorobu a z jiných příčin o ně náležitě pečovat nemohou* (Ottův naučný slovník, 1888, s. 264).

Struktura výchovně-vzdělávacích činností byla na dnešní poměry moderní a ve své podstatě zhruba odpovídala struktuře současných školních družin. Za, na tuto dobu zajímavé, můžeme považovat doporučení na ... *používání mírných výchovných metod, omezení zákazů a příkazů, pedanterie a snahu o vytvoření radostného ovzduší plného pohody*. Také požadavek na kvalifikaci vychovatelky lze z dnešního pohledu vnímat jako pokrokový, protože vychovatelkou byla zpravidla učitelka ručních prací a šlo tak o osobu s pedagogickým vzděláním (Pávková, 2003).

V období tzv. první republiky se výchova ve volném čase začala systematicky organizovat pod záštitou státních a městských institucí, kdy byly zakládány různé spolky a organizace, poskytující prostor pro sportovní, kulturní a vzdělávací aktivity pro mládež.

Název útulek vystřídal v roce 1931 označení družina, později družina mládeže, ale stále ještě nešlo o instituci, která by byla součástí škol (Pávková, 2003).

K jejich výraznému nárůstu došlo, vlivem velké zaměstnanosti žen, teprve po roce 1945. Tato situace přispěla k tomu, že se v roce 1948 na základě školského zákona staly družiny mládeže součástí školních zařízení. Od pol. 60. let se stal způsob trávení volného času velmi důležitým tématem, a to nejen pro žáky, ale také pro dospělé. Postupně došlo ke snížení počtu dnů školní docházky v týdnu na pět a byl zaveden také pětidenní pracovní týden. Zásadním mezníkem pak bylo začlenění volného času jako důležité oblasti života do pedagogické praxe (Hofbauer, 2005).

V roce 1960 školský zákon ustanovil školní družiny pro výchovu žáků mladšího školního věku (1.-5. ročník) mimo vyučování, a tak se školní družina poprvé v historii stala přímou součástí škol. Po pádu komunismu zůstala školní družina významnou institucí, která byla i nadále pro mnoho žáků významnou součástí jejich školního života a hrála zásadní roli v jejich volnočasových aktivitách. Také v současnosti se jedná o důležité místo, kde žáci tráví čas po vyučování a kde se mají možnost setkávat s vrstevníky (Pávková, 2003).

### **2.1.1 Pedagogika**

*Pedagogika je věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázaná pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže* (Průcha, s. 160, 2001). Průchovo pojetí pedagogiky se shoduje se Zvírotského představou, že výchova probíhá po celý život člověka a ten se v ní vzhledem ke konkrétním situacím stává jak *vychovávaným, tak i vychovatelem*.

Jako samostatná věda přitom pedagogika vznikla v 17. století oddělením od filozofie. V současné době o ní můžeme hovořit jako o souboru pedagogických věd, kdy jednou z disciplín je také pedagogika volného času. (Zvírotský *in* Bendl, 2015).

### **2.1.2 Pedagogika volného času**

Pedagogika volného času se řadí mezi společenské vědy. Zabývá se uspořádáním volného času s ohledem na výchovné cíle a prostředky, a také hodnotí jeho vliv na osobnost člověka v různých životních fázích. Definuje teoretické základy, vysvětluje klíčové pojmy a navrhuje metody pro realizaci volnočasových aktivit. Zahrnuje také otázky řízení volného času a metodologii výzkumu. Zkoumá původ volného času, jeho historické změny a vztahy k vývoji společnosti. Tento obor spolupracuje s řadou dalších vědních disciplín, neustále se vyvíjí a adaptuje na nové poznatky a potřeby (Pávková *in* Bendl, 2015).

V průběhu času se myšlenky a praktiky výchovy v neformálním prostředí vyvíjely odlišně v závislosti na kulturním a politickém kontextu jednotlivých zemí. V Evropě jsou viditelné rozdíly mezi systémy v západních a východních zemích, kdy země západní kladly důraz na rozmanitost institucí a subjektů účastnících se ve výchově volného času. Naopak východní blok preferoval jednotný systém s větším zapojením státu jako hlavního zřizovatele většiny institucí pro výchovu ve volném čase. V současné době dochází ke snaze o sblížení obou přístupů s cílem využít výhod každého z nich a vyrovnat se s jejich nedostatky. Tento proces přináší nové možnosti pro rozvoj oboru pedagogiky ve volném čase (Pávková, 2014).

### **2.1.3 Výchova ve volném čase**

Pávková *in* Bendl (2015) zmiňuje, že výchova ve volném čase by měla být založena na respektu, empatii a dobrovolnosti žáků. Jelikož nezahrnuje pouze dobrovolné volnočasové aktivity, ale také určité povinnosti, mezi které patří například plnění školních povinností nebo udržování osobních návyků, je důležité hledat hlavně vhodné formy motivace.

Výchova v rámci volného času je spojena s několika specifickými funkcemi, které se v běžné výchovné praxi prolínají. Jsou to funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Výchovně-vzdělávací funkce úmyslně a cíleně formují osobnost jedince, který je vychováván. Zdravotní aspekt výchovy představuje činnosti podporující zdravý rozvoj jednotlivců a to jak fyzický, tak i duševní. Sociální funkce se zaměřuje na péči o žáky mimo školní vyučování bez přítomnosti rodičů a zahrnuje také navazování různorodých vztahů, přátelství a kamarádství. Preventivní role výchovy se snaží předejít negativním jevům a rizikovému chování. Dobře zvolené volnočasové aktivity slouží jako nesespecifická primární prevence (Pávková, 2014).

### **2.1.4 Výchova ve volném čase v zahraničí**

Školní družina je velmi specifická instituce. Ačkoliv se docházka a program v jednotlivých zemích liší, všechny země mají jeden společný cíl, a tím je smysluplné trávení volného času žáků po vyučování v bezpečném a podpůrném prostředí. V zemích našich blízkých sousedů je koncept výchovy ve volném čase podobný jako u nás.

Na Slovensku se jmenuje „školská družina“, v Německu „schulhort“ a v Polsku „swietlica szkolna“. Ve všech třech zemích je družina placenou službou s cílem poskytnout žákům bezpečné a stimulační prostředí, kde mohou trávit volný čas po vyučování. Tak jako u nás, je součástí základních škol a pracují v ní pedagogičtí pracovníci (Eurydice, 2023).

V západních zemích se koncept školní družiny již mírně liší, ačkoliv cíl výchovy je v podstatě totožný se zeměmi východními. Ve Francii mají centra, tzv. „étude surveillée“, kde jsou žáci přítomni povinně a „étude dirigée“, kam se hlásí dobrovolně, aby si zlepšili školní výsledky. Tato centra sídlí v prostorách školy a dohled v nich zajišťují pedagogové nebo dobrovolníci (Eurydice, 2023).

Ve Finsku mají pro žáky 1. a 2. tříd centra pro volný čas, tzv. „kerho“. Zřízení družin není pro školy povinné, ale pokud už tak učiní, mohou obdržet od státu dotaci na jejich provoz. Zajímavostí je, že finští školáci mají obědy zdarma. Ve Švédsku se školní družina nazývá „fritidshem“. Je určena pro žáky 6–13 let. Otevřena je před i po škole a během školních prázdnin. Navštěvovat ji smí pouze žáci, jejichž rodiče pracují nebo studují. Žáci nezaměstnaných rodičů nemají na družinu nárok. Také ve Švédsku mají žáci obědy zdarma. (Ministry of Education and Culture, [bez data]).

V USA můžeme pojem školní družina chápat jako „after school care“. Na amerických školách je na mimoškolní aktivity kladen velký důraz. Školy se snaží nabízet žákům po výuce bohatou škálu činností, často jde o sportovní aktivity. Kromě nich nabízí školy spoustu dalších aktivit, jako je malování, čtení, tanec, dílny vaření apod. Všechny kroužky a aktivity se konají přímo ve škole, ale jsou také velmi drahé. V USA, kde žije spousta afroamerických a hispánských rodin na hranici chudoby, si je tak značná část společnosti často nemůže dovolit. Zpráva *America After 3PM* z roku 2020 zjišťuje dramatický nárůst nenaplněných poptávek po odpoledních programech, kdy za posledních šest let vzrostla poptávka o více než pět milionů dětí. Možnosti účastnit se odpoledních programů se ale zmenšují zejména z důvodu nedostatku cenově dostupných programů (America After 3PM, 2020).

## **2.2 Současné školní družiny v ČR**

V České republice jsou v současné době školní družiny součástí školského systému a žáci v nich pomocí aktivit rozvíjí svou osobnost a sociální kompetence. Je přednostně určena pro žáky prvního stupně základní školy. Ti jsou ve družině rozděleni do oddělení, která se naplňují do maximálního počtu 30 žáků. Žáci zde tráví část doby po vyučování, ale může být v provozu také před vyučováním, tzv. ranní družina. Hlavním posláním družin je umožnit dětem odpočinek, a to jak při klidových činnostech, tak i pohybovými aktivitami (Hájek, 2013).

Maximální počet 30 žáků na jedno oddělení školní družiny legislativně zakotvilo Ministerstvo mládeže, tělovýchovy a sportu (MŠMT) s ohledem na výraznou každodenní obměnu žáků v odděleních, kdy navštěvují různé zájmové kroužky (MŠMT, 2002).

Výchova ve školní družině by neměla být chápána pouze jako sociální služba. Vyplňuje žákům přechodné období mezi vyučováním a domácím prostředím a přináší žákům hlavně odpočinek, rekreaci a možnost zapojit se do zájmových aktivit. Pokud mají žáci možnost podílet se na tvorbě programu, přispívá to následně k modernějšímu pojetí školní družiny a k formování příští generace (Hájek, 2003).

Odpočinek by měl probíhat zejména formou pohybových aktivit, které kompenzují žákům nedostatek pohybu během vyučování. Žákům družiny umožňují také připravit se na vyučování. Tato příprava může mít různé formy, jako je opakování a procvičování učiva prostřednictvím didaktických her nebo praktické využití znalostí z výuky během vycházek (Pávková *in* Bendl, 2015).

### **2.3 Funkce a cíle školní družiny**

MŠMT (2002) definuje školní družiny jako *školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování.*

Den žáka je rozdělen na dobu pracovní, mimopracovní a dobu volného času. Ve školní družině tráví žák čas v rozmezí doby mimopracovní a doby volného času a svou funkci naplňuje činnostmi odpočinkovými, rekreačními a zájmovými. Mezi nimi není jasně vymezená hranice a obsahově se mohou prolínat či se vzájemně obohacovat. Odpočinkové činnosti by měly být zařazeny do režimu po obědě a tyto aktivity mají sloužit k odstranění únavy. Cílem je podpořit psychohygienický stav žáků (Hájek, 2003).

Rekreační aktivity jsou navrženy tak, aby pomáhaly obnovit žákům energii. Většinou zahrnují aktivní odpočinek s fyzicky náročnějšími sportovními aktivitami, turistikou nebo manuálními prvky. Pokud je to možné, jsou prováděny venku ve skupinách, organizovaně nebo spontánně a mohou být víc rušné (Hájek, 2003).

K rozvoji osobnosti dítěte pak přispívají také zájmové činnosti. Ty umožňují žákům nejen realizaci vlastních schopností, ale také zdokonalují jejich pohybové dovednosti. Aktivní zapojení žáků pomáhá zahánět pocit nudy a nedostatečně využitého volného času, které může někdy vést k rizikovému chování (Hájek, 2003).

Při výchovném působení si pedagog stanovuje výchovný cíl podle toho, jakého výchovného účinku chce dosáhnout. Pro stanovení těchto výchovných cílů jsou důležité podmínky, ve kterých se výchovný proces odehrává. S ohledem na stanovené cíle a v souladu s danými podmínkami následně volí pedagog vhodné výchovné prostředky. Pávková (2014) zahrnuje do výchovných prostředků:

- výchovné subjekty (např. školy, školská zařízení),
- obsah výchovy,
- výchovné metody a formy,
- materiální prostředky,
- výchovné využívání mimovýchovných vlivů.

Pedagogové mají při určování obsahu výchovy značnou volnost, ale zároveň nesou také velkou zodpovědnost. Je vhodné, aby při užívání své kreativity brali v úvahu potřeby, zájmy a schopnosti žáků a aby si na základě pedagogicko-psychologických principů uvědomovali hlavní výchovné cíle. Kromě výchovných cílů jsou významnými prostředky při výchově ve volném čase také metody a formy výchovy. Důležité jsou metody slovní a ty, které podporují aktivní účast žáků. Důležité je také využívání her, soutěží, vycházek a exkurzí (Pávková, 2014).

Hájek (2003) se věnuje obecnějším cílům, které staví do souvislosti s aktuálním stavem společnosti. Zmiňuje, že díky rychlému tempu změn v různých oblastech se dá předpokládat, že jednotlivci budou častěji nuceni měnit svá zaměstnání, učit se nové dovednosti a bude třeba umět pracovat s různými sociálně-kulturními odlišnostmi. Proto je důležité, vychovávat žáky k vytváření zdravé osobnosti, která je vůči negativním vlivům odolná. Výchova ve školní družině může být chápána také jako forma prevence rizikového chování.

## **2.4 Prostředí školní družiny**

Mezi výchovné prostředky patří také prostory, kde se výchova uskutečňuje a jejich vybavení. Nevhodné vidí Pávková (2014) umístění družiny ve stejných prostorách, kde probíhá vyučování. Prostředí, kde tráví účastníci výchovy svůj volný čas, je vhodné přizpůsobit jejich výchovným potřebám, aby působilo pozitivně na jejich duševní stav. Příjemné a útulné místnosti s dostatkem soukromí by měly splňovat pedagogicko-psychologické, hygienické a estetické normy.

Také Hájek (2003) zmiňuje důležitost prostoru, ve kterém se družina nachází. Ten by měl být členitý, přizpůsobený odpočinku, práci ve skupinkách i k zájmovým aktivitám. Vhodné



je mít koutek s kobercem, aby si žáci mohli hrát na zemi. Pokud není možné koberec umístit, postačí polštáře. V místnosti by také neměly chybět stolky a židle, uspořádané pro zájmovou činnost tak, aby na sebe žáci viděli a mohli spolu komunikovat. Nábytek by měl být v první řadě pro žáky bezpečný. Neměl by chybět dostatek stavebnic, deskových her, časopisů, hudebních nástrojů a výtvarných potřeb.

## 2.5 Osobnost vychovatele

Dle definice MŠMT (2014) *ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (vychovatelé, učitelé, pedagogové volného času), což je garancí kvality a odbornosti vzdělávání v oblasti volného času.*

Dále MŠMT uvádí, že vychovatel je pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání. Pro výkon profese vychovatele je potřebná odborná kvalifikace, kterou lze získat jednou z následujících možností:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času.

Nejdůležitějším předpokladem pro úspěšné vykonávání práce vychovatelů je, kromě vzdělání, kladný vztah k dětem, vysoká míra empatie, smysl pro humor a organizační schopnosti. Důležitý je u vychovatele také úsměv, práce s hlasem, bohatá slovní zásoba, oční kontakt a oslovování žáků křestními jmény. Ve své každodenní práci by pak měli vychovatelé umět uplatňovat pedagogické metody, postupy a zásady a také vědomosti o věkových zvláštностech žáků mladšího školního věku. Proto je vhodné jejich další vzdělávání (Hájek, 2003).

Vědomosti o věkových zvláštностech zmiňují také Zvírotsky a Bendl (2022), kdy právě pro školní družinu je charakteristická práce s věkově heterogenní skupinou žáků. Pokud pracuje

vychovatel s žáky různého věku, je nezbytné, aby nejen rozuměl specifikům jednotlivých vývojových fází, ale aby byl také schopen správně formulovat výchovné cíle a vhodný obsah výchovy a vzdělávání, který by odpovídal potřebám celé heterogenní skupiny.

Autoři zmiňují také základní prvek školní družiny, kterým je dobrovolnost, ta však podle nich není bezbřehá a umět s ní efektivně pracovat je klíčové. V úvahu je potřeba brát potřeby a reálná přání žáků, podporovat jejich zájmy, nabízet vhodné aktivity a také je správně motivovat (Zvírotský a Bendl, 2022).

### 3 Čtenářství u žáků mladšího školního věku

V rámci školní družiny se pracuje s cílovou skupinou žáků mladšího školního věku. Pro ně družina může představovat nejen místo trávení volného času a budování přátelství, ale zároveň i místo, kde mohou objevovat a rozvíjet své dovednosti a zájmy. Oblíbenou součástí programů školních družin je přitom četba knih.

Čtenářství je zde tak představeno jako aktivita s velikým potenciálem k osobnostnímu, intelektuálnímu a emočnímu rozvoji žáků v mladším školním věku. Tato věková skupina je na následujících řádcích přiblížena spolu se specifiky, které se s ní pojí.

#### 3.1 Mladší školní věk

Školní družina jako školské zařízení je zaměřena na žáky mladšího školního věku s cílem rozvíjet specifické zájmy této věkové skupiny žáků.

Vágnerová a Lisá (2021) dělí školní věk na:

- raný školní věk – od nástupu do školy (6–7 let) do 8–9 let;
- střední školní věk – od 8–9 let do 11–12 let;
- starší školní věk – navazuje na střední školní věk a trvá do přibližně 15 let.

Do školy žáci vstupují obvykle již s dostatečnou slovní zásobou, jazykovými dovednostmi a umí komunikovat a porozumět verbálním instrukcím. Kombinací různých schopností a dovedností se žák naučí číst, psát a porozumět psanému textu. Dovednosti jako zraková a sluchová percepce, jemná motorika nebo koordinace pohybů se rozvíjí již během nástupu do školy, zatímco například myšlení se vyvíjí později. Důležitým předpokladem pro zvládnutí těchto dovedností je uvědomit si, že písmena nejsou pouhé obrázky, ale mají určitou symbolickou funkci (Vágnerová a Lisá, 2021).

Autorky dále zmiňují, že vývoj čtenářských dovedností má dvě fáze. První fází je čtení bez porozumění, kdy je schopnost čtení spíše mechanická a žáci se soustředí převážně na obsah nežli samotný proces. Druhou fází je již čtení s porozuměním jednotlivým slovům, ale ještě bez pochopení celé věty. Čtení s porozuměním vyžaduje schopnost identifikovat jednotlivá slova, porozumět jejich významu a rozpoznat, jak jsou spojena, aby tvořila smysluplné sdělení. Žák by měl být schopen porozumět kontextu mezi jednotlivými slovy ve větě.

Obdobím ranného a středního školního věku se zabývají také Palenčárová a Šebesta (2006). Dítě v tomto období roste a zdokonaluje se v mnoha svých schopnostech

a dovednostech. Vytváří se v psychické i fyzické oblasti a vyvíjí se také jeho řečový projev. Dle autorů šestileté děti disponují přibližně 2500–3000 slovy a do jedenácti let se jejich slovní zásoba ztrojnásobuje. Velkou zásluhu na tom má škola, ale nejdůležitější úlohu mají stále rodiče, kteří jsou pro děti vzorem. Pokud s dětmi hodně hovoří, povzbuzují je a pojmenovávají předměty, pomáhají tak dětem s růstem slovní zásoby.

Řeč se vyvíjí v podstatě celý život. Vřazuje jednotlivce do lidské společnosti a je nejučinnějším nástrojem společenské komunikace. Období mladšího školního věku, kdy je nervový systém již dostatečně zralý, je označováno jako období klíčové pro nápravu poruch či nedostatků ve vývoji řeči (Matějček, 2000).

### **3.2 Pojem čtenářství**

Důležitou součástí rozvoje řeči, ale také rozvoje osobnosti a charakteru dítěte je rozvoj čtenářských dovedností a vztahu k četbě. Čtenářská gramotnost je součástí výuky mateřského jazyka a je považována za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, které ovlivňují další gramotnosti. Zaměřuje se na čtení knih a textů určených pro děti obvykle od batolecího věku až po dospívání (Wildová, 2012).

Pro rozvoj řeči má velký význam také vyprávění a čtení pohádek. Kvalitní rodinné čtenářské prostředí a komunikativní atmosféra v rodině podporují u dětí pozitivní prožitky. Naučit se číst je v životě dítěte jednou z klíčových změn, jak vnímat svět kolem sebe. Při vstupu do prvního ročníku školy je žák obdařen velkou vnímavostí a schopností vstřebávat nové informace. Má touhu, motivaci, zvědavost a chuť objevovat. Právě v této fázi jsou kladeny základy pro budoucnost a formování vztahu ke čtení. Je klíčové, aby četba byla součástí celoživotního vybavení jedince a aby ji uměl a chtěl využívat (Chaloupka, 1995).

Úroveň čtenářské gramotnosti může ovlivňovat celá řada faktorů. Doležalová (2014) se zaměřuje na vnější a vnitřní faktory, které působí na úroveň čtenářské gramotnosti nejvíc. Za vnitřní faktory označuje genetické dispozice, motivaci, zájem, čtenářské strategie, charakter, intelektové schopnosti a za vnější faktory rodinu, školu a mimoškolní a mimo rodinné faktory, kam bychom mohli zařadit také digitální technologie nebo čtenářství ve volném čase.

Klíčovou roli vnějších faktorů hrají faktory sociální, jako je rodina a škola. Rodina formuje jedince od narození svými emocionálními vazbami a komunikativním prostředím. Kvalita čtenářské gramotnosti žáků je ovlivněna hlavně sociálně-ekonomickými a kulturními faktory rodiny, stejně jako jejími zájmy a hodnotami (Doležalová, 2014).

Rodinou, jako jednomu z vnějších faktorů se zabývala také sociologická analýza z roku 2003 *Jak čtou české děti*, která zjistila, že rodina má oproti škole dvou až trojnásobně větší význam. Výzkum ukázal, že 70 % žáků kteří denně čtou, rodiče pravidelně četli, když byli malí. Naopak pouze čtvrtina žáků, kteří nečtou, zažila, že by jim v dětství někdo četl. Rodiče jsou prvními, kdo může u dítěte rozvíjet čtenářství. Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, kdy rodiče aktivizují a rozvíjí jeho řečové schopnosti, společně si čtou a o četbě si následně povídají, pak rozvíjí jeho další zájem o četbu i o následné čtenářství.

Výzkum se zabýval také dalším vnějším faktorem, a to školním prostředím, kdy přiznal velmi důležitou roli ve čtenářství už mateřské škole, jako prvnímu školskému zařízení, kde je kladen důraz na vnímání, naslouchání, výslovnost a mluvený projev. Zásadní roli v předškolním období jsou rytmické a sluchové hry, recitace a dramatizace. Nástupem dítěte do mateřské školy lze ještě ovlivnit nepodnětné prostředí v rodině a budovat kladný vztah ke knize. Velmi silně a pozitivně následně rozvoj čtenářství ovlivňuje škola, jejíž vliv je ve srovnání s rodinou téměř třetinový (Gabal a Helšusová, 2003). Pozitivní vztah žáka ke čtenářství má samozřejmě také vliv na jeho vztah ke škole i na jeho školní úspěchy.

Také Doležalová (2014) vnímá jako důležitý vnější faktor školu, kdy je úroveň čtenářské gramotnosti žáků ovlivněna prostřednictvím organizovaného výukového procesu, pedagogických cílů, obsahu a didaktických nástrojů, včetně metodiky. Velký význam vidí v osobnosti učitele, kdy jeho postoj k textům a přesvědčení o důležitosti čtenářských dovedností může výrazně ovlivnit schopnosti žáků. Klíčové je, aby učitel nejen chtěl, ale byl také připraven na kvalifikovanou podporu čtenářské gramotnosti ve svých hodinách. Gejgušová (2015) upozorňuje, že pokud učitel na utváření pozitivního vztahu ke knize rezignuje a po žácích četbu nevyžaduje, dochází u nich k propadu čtenářských aktivit.

Velmi diskutovaným vnějším faktorem jsou digitální technologie, jako například e-knihy a audioknihy, počítače anebo televize, kdy se kniha ocitá v konkurenčním prostředí. Doležalová (2014) upozorňuje, že současné výzkumy ukazují, že žáci, kteří tráví více než dvě hodiny denně před televizí nebo u počítače, často vykazují v čtenářské gramotnosti horší výsledky. Práce s počítačem je zábavná a občas i poučná, ale může vést také ke ztrátě soustředění. Riziko spočívá v rychlém získávání hotových informací, což může vést k nedostatku vlastního úsilí. Rozvoj médií však nelze ignorovat a je nutné je do výuky zařazovat. Je důležité však žáky na její specifika připravit. Při vhodných způsobech práce s nimi může být jejím prostřednictvím úspěšně rozvíjeno nejen poznání žáků ve vyučovaném předmětu, ale i ve čtenářské gramotnosti.

Významný vnější faktor je také čtenářství ve volném čase, jehož hlavní výhodou je dobrovolnost. Velkou část volného času tak může zaujímat právě školní družina, která má za cíl výchovu a vzdělávání ke smysluplnému využívání volného času. Četba v odpočinkové činnosti, následná práce s knihou nebo s časopisy, to jsou aktivity, které mohou výrazně u žáků podpořit čtenářství (Dotřelová, 2003).

Předčítání by však nemělo být podle Dotřelové (2003) pouhou improvizací, ale pečlivě připravenou činností ať už jde o výběr textu, navození atmosféry i následným rozhovorem o textu. Je vhodné, aby otázky, které si vychovatel/ka dopředu připraví, podněcovaly k širšímu slovnímu projevu a byly formulovány tak, aby nebylo možné na ně odpovídat pouze ano, nebo ne (tj. dichotomické otázky, které tolik nepodceňují přemýšlení žáků). Příběhy mohou následně navazovat na další činnosti, například na dramatizaci vybraných situací, pohybovou hru nebo výtvarné vyjádření příběhu. Ve volném čase je tak možné nabízet žákům velkou škálu podnětů a nápadů, aby svůj volný čas dokázali smysluplně vyplnit.

### 3.3 Čtenářská gramotnost

Původní definice čtenářské gramotnosti z roku 1958 zní: *Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života* (Švrčková, 2011). Z této definice vyplývá, že se požadavky postupem času změnily a jednoduché chápání čtení a psaní již v dnešní době k plné gramotnosti nestačí. V průběhu let se objevilo několik definic a různých přístupů gramotnosti, jako je základní, funkční, kulturní, finanční, mediální a další. Koncept čtenářské gramotnosti se tak neustále vyvíjí a adaptuje na změny společnosti.

Za výstižnější definici můžeme považovat tu vytvořenou Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (2011): *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.*

Čtenářská gramotnost se odkazuje na schopnost rozumět, interpretovat a kriticky hodnotit texty. Jedná se o komplexní soubor dovedností, který jednotlivci umožňuje efektivně číst a porozumět textu v různých souvislostech. Patří sem schopnost rozpoznat a porozumět slovům, větám a textovým strukturám, schopnost kriticky hodnotit informace a zdroje a schopnost aplikovat čtenářské dovednosti v různých životních situacích. Dle Laufkové (2018) je čtenářská gramotnost tvořena čtyřmi, vzájemně se ovlivňujícími, formami komunikace – čtením, psaním, mluvením a nasloucháním. V současné době je uplatňován tzv. integrativní

model čtenářské gramotnosti. Ten zahrnuje činnosti, které cílí na více dovedností najednou. Jedná se o sloučení pohybových, výtvarných, hudebních či dramatických činností při zapojení všech smyslů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako jeden z kurikulárních dokumentů v České republice s pojmem čtenářská gramotnost téměř nepracuje. Na 1. stupni jsou začleněny pouze jednotlivé složky čtenářské gramotnosti, jako např. čtení praktické, věcné, vyhledávací apod. V rámci cílů v porozumění textu pak zdůrazňuje pouze to, že by žák měl pochopit příběh a vyjádřit ho vlastními slovy. Logické uvažování, usuzování a hledání souvislostí, není tedy přímo zmíněno. Přesto, že se v RVP ZV výslovně s pojmem čtenářská gramotnost nepracuje, jeho složky se v něm vyskytují. Je zřejmé, že ačkoliv by se měla čtenářská gramotnost v legislativních dokumentech vyskytovat, zatím se tak nestalo (Laufková, 2018).

### **3.4 Rozvoj čtenářství u žáků mladšího školního věku**

Vstup dítěte na základní školu je významnou změnou v jeho životě. Stává se školákem a začíná získávat nové poznatky, objevovat kolektivní prostředí a svou roli ve společnosti. Po předškolním období přichází do školy s určitou zralostí – biologickou, kognitivní, emoční a sociální. Mladší školní věk je první etapou školního života a trvá od nástupu do školy až do věku 8–9 let, kdy po něm následuje střední školní věk a starší školní věk (Vágnerová, 2005).

Čtenářství u žáků je dnes velmi diskutované téma. Tím, jak u nich lze vzbudit zájem o četbu, se zabývají mnozí odborníci. Klíčovou v rozvoji čtenářství je úloha rodiny, ale také úloha učitele nebo vychovatele. Výzkumný ústav pedagogický popsal v *Minimetodice* (2011) zásady rozvoje čtenářství, které ho podporují. Důležité je, aby byly knihy všem dostupné, žáci by měli číst pravidelně, měli by mít možnost vybírat si text podle vlastní volby, měli by se naučit sdílet dojmy z četby a učitel i vychovatel by měli žáky správně motivovat a poskytovat jim zpětnou vazbu.

Významným činitelem čtenářství vedle rodiny je také vlastní motivace dítěte. *Dítě, které čte častěji, čte lépe, čtení ho víc baví, a to ho povzbuzuje k dalšímu čtení.* Čtenářství je jako vztah ke čtení, který si budujeme na základě svých čtenářských zkušeností. Tento vztah se buduje a vyvíjí při poslechu čtené nebo vyprávěné pohádky právě v rodině. Naší snahou by mělo být ukázat dětem, že čtení má smysl. V dětském pokoji by například neměla chybět knihovnička, protože přítomnost knih zvyšuje šanci, že si dítě čtení oblíbí a bude jeho společníkem (Havlínová, 2019).

Vhodnou aktivitou v rozvoji čtenářství je například vedení čtenářského deníku. Dětem na prvním stupni se většinou ponechává ve způsobu vedení deníku volnost. Vhodné je následné jednoduché zhodnocení – proč se knížka žákům líbila, komu by ji doporučili a proč. Tímto způsobem si žáci rozvíjí dovednost sebereflexe a reflexe. Ve školní družině je vhodné v odpočinkové činnosti zařazovat četbu ideálně každý den. Pro celkový rozvoj dítěte má samotná odpočinková činnost velký význam. V tomto čase se mohou žáci uvolnit, odreagovat se a nabrat novou energii po náročném dni ve škole. Odpočinek je důležitý nejen fyzicky, ale také pro duševní a emocionální pohodu žáků (Švrčková, 2011).

Četba v první řadě rozvíjí jazykové dovednosti jako je slovní zásoba, gramatika, ale také porozumění jazyku. Podporuje fantazii a kreativitu, posiluje schopnost soustředění, rozvíjí empatii a také nabízí únik do jiného světa. Úloha vychovatelů při čtení v odpočinkové činnosti je pro podporu žáků v rozvoji čtenářství klíčová. Důležitý je výběr knih vhodných pro danou věkovou skupinu a vhodné je také vytvořit žákům pozitivní prostředí pro čtení a v jejich snaze je podporovat. Důležitý je též prostor pro diskusi, aby se mohli žáci o své dojmy podělit a sdílet své myšlenky a otázky k textu. Podporuje to porozumění přečteného a rozvíjí schopnost kritického myšlení (Švrčková, 2011).

Velmi důležitá je také podpora žáků, kteří potřebují se čtením nebo s porozuměním textu pomoci. Ta může probíhat individuálně nebo formou aktivit, které jsou přizpůsobeny potřebám konkrétních žáků. Vhodnými aktivitami mohou být například čtení nahlas, knihovna ve školní družině, různé literární hry a kvízy, tematické čtení, tvůrčí psaní, ale také návštěva knihovny. Všechny tyto činnosti mohou být interaktivní a motivující žáky k pravidelnému čtení a rozvoji jejich čtenářství (Švrčková, 2011).

### **3.4.1 Další možnosti rozvoje čtenářství**

Pro rozvoj čtenářství může mít velký význam například vytvoření čtenářského koutku, kdy žáci získávají volný přístup ke kvalitním a zajímavým knižním titulům. Koutek by měl vytvářet útulnou atmosféru, přičemž ideální je umístit ho do prostoru ohraničeného skříňkami a policemi s knihami, aby poskytoval pocit soukromí a klidu. Pro pohodlí koutku je vhodné umístit do něj koberec s křesílky, polštáři nebo sedacími vaky. Knihy by měly být umístěny ve výšce očí žáků titulní stranou dopředu, aby byly snadno dostupné a lákavé k prohlížení. Nabídka knih by měla být rozmanitá s možností obměny, aby byla zajištěna neustálá pestrost. V knihovně by měly být k dispozici také kvalitní časopisy, hry a aktivity podporující komplexní rozvoj osobnosti, jako jsou puzzle, čtenářské kostky, maňasci, pexetria, kvarteta, pohádky



v kostce či společenské hry. Vhodné je zapojit do úpravy koutku také žáky a společně se s nimi domluvit na jeho uspořádání (Laufková, 2020).

Vedle zřízení čtenářského koutku existuje i možnost zajistit ve škole čtenářský klub. O projektu, který je na takovou možnost zaměřen, pojednává kniha *S knihou po škole*. Cílovou skupinou projektu byli žáci se specifickými poruchami učení (SPU), kteří měli omezený přístup ke knihám z důvodu nepříznivé sociální situace, anebo disponovali absencí čtenářských vzorů v rodině. V rámci tohoto projektu bylo zřízeno 21 čtenářských klubů na celkem 13 základních školách, přičemž se do něj zapojilo celkem 908 žáků. Z toho 206 žáků splňovalo podmínky pro zapojení do čtenářského klubu, zbytek sloužil jako kontrolní skupina (Poláková, 2019).

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že polovina žáků, kteří kluby navštěvovali, měla doma velmi málo knih. Následně, po zařazení do čtenářského klubu, ale přečetli víc knih než ostatní dotazovaní žáci, kdy pouze 3 z žáků, kteří klub navštěvovali, uvedli, že stále ve volném čase nečtou.

Šetření dále ukázalo, že si žáci se znevýhodněním uvědomují, že jim klub poskytl příležitost k rozvoji čtenářství, zároveň jim kompenzoval (v tomto ohledu) nepodnětné rodinné prostředí a oni sami sebe začali vnímat jako čtenáře (Poláková a kol., 2019).

Tím, co tyto kluby učinilo výjimečnými, je skutečnost, že jejich členy byli převážně žáci, kteří o četbu z výše uvedených důvodů primárně zájem neměli a u kterých bylo nepravděpodobné, že by se takový zájem vyvinul později. Tím, že se do klubu přihlásili, se pravidelně každý týden účastnili setkání a pod vedením učitelky a knihovnice rozvíjeli své čtenářské dovednosti. Postupně si tak žáci, kteří se knihám vyhýbali, osvojili čtení jako dobrovolnou volnočasovou aktivitu. Z výsledku projektu přitom vyplývá, že čtenářské kluby jsou potenciálně vysoce užitečnou strategií rozvoje přístupu ke knize, a to obzvláště u znevýhodněných dětí.

Ukazuje se však, že četba není nutně jediným způsobem, jak čtenářství rozvíjet. Dosáhnout takového rozvoje lze i pomocí her, kreslením, vymýšlením příběhů, hraním pantomimy a jinými kreativními metodami. Zásadní se přitom zdá snaha o vytvoření prostředí podporující lásku ke čtení, spolu s výběrem vhodných knih, her se slovy, ilustrováním mluveného přednesu nebo vymýšlením příběhů (Brasseur, 2021). Toto všechno jsou aktivity, které zahrnují mnohem víc než pouhé předčítání či čtení textu, ale které přesto čtení a rozvoj čtenářství podporují. Nutno dodat, že jde zároveň o způsoby práce s knihou, které jsou s přímou četbou kompatibilní a je tak vhodné je kombinovat a prolínat.

### 3.4.2 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři používají k dosažení hlavního cíle čtení, což je porozumění textu. Pro kvalitu čtení je klíčová osobnost učitele. Vhodné je, aby byl schopen se ve strategiích orientovat, znát je a vědět, kdy je vhodné je použít. Výběr správné strategie následně pomáhá žákům lépe porozumět textu. Čtenářské strategie můžeme kategorizovat dle různých kritérií. Záměrem je vždy pomoci žákovi osvojit si čtenářské dovednosti. Ty rozvíjíme prostřednictvím následujících čtenářských strategií:

- Hledání souvislostí – vybavení si znalostí, které žák již má;
- Kladení otázek k textu – formulace otázek k textu;
- Vytváření představ – pomáhá vytvořit si představu čteného;
- Usuzování – vyvozování toho, co není přímo vyřčené;
- Předvídání – odhadování o čem příběh bude;
- Shrnování – určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu;
- Syntéza – rozpoznat hlavní myšlenku příběhu;
- Hodnocení – vyjádření názoru k jednání postav (Koželuhová, 2020).

Důležitost čtenářských strategií ve způsobu, jakým pracujeme, zmiňuje také Ronková (2019), protože vědomé a plánované techniky, pomáhají rozvíjet čtenářské dovednosti, které se postupem času stanou natolik automatickými, že se z nich stanou dovednosti.

### 3.4.3 Lapbook

Příkladem použití správné strategie může být například výroba lapbooku. Název lapbook je odvozen od slov LAP = *klín* a BOOK = *kniha*, tedy „*kniha do klína*“. Tato kreativní 3D kniha slouží k prezentaci informací o určitém tématu či obsahu. Jedná se o ručně vytvořenou knihu, která obsahuje různé skládací a interaktivní prvky, které obsahující obrázky a text. Před samotným vytvořením lapbooku se musí téma pečlivě naplánovat, poté vytvořit a nakonec odprezentovat. Je to výborný nástroj pro učení se a podporu kreativity s aktivní účastí na daném programu. Tvorba lapbooku učí žáky vyhledávat a třídit informace a následně s nimi pracovat (Ronková, 2019).

Při jeho tvorbě se žáci aktivně zapojují do spolupráce, vyhledávají informace, pracují s různými zdroji, analyzují text a rozvíjí kritické myšlení. Tento proces může přinést žákům zábavu a zpestřit výuku. Lapbook je skvělý nástroj, který se přizpůsobuje různým věkovým skupinám, posiluje paměť a učí v souvislostech, přičemž podporuje vizuální typ učení. Pomáhá

také rozvíjet jemnou motoriku, spojuje logiku s kreativitou a je velmi efektivní pro žáky s poruchami učení (Ronková, 2019).

## 4 Literární žánry s ohledem na téma práce

V literatuře pro děti existuje celá řada literárních žánrů, které oslovují různé věkové skupiny žáků. Mezi nejoblíbenější žánry patří pohádky, próza s dětským hrdinou, dobrodružné příběhy, komiksy, fantasy a napínavé příběhy s detektivními prvky, které vyžadují řešení tajemství a záhad.

Pro rozvoj čtenářství jsou velmi důležitá říkadla a pohádky, protože je to první žánr, se kterým se děti setkávají. Pohádka stojí na samém začátku rozvoje čtenářství. Je to epický prozaický žánr určený pro děti. Je pro ni charakteristická přítomnost nadpřirozených prvků, fantazijní situace a morální ponaučení. Základním rysem pohádky je existence magických postav, jako jsou kouzelníci, čarodějnice a víly a často se odehrává ve fantazijním světě. Obsahuje motivy jako boj dobra se zlem a překonávání obtíží pomocí statečnosti a laskavosti. Pohádky se nejdříve předávaly ústně z generace na generaci, později byly zaznamenány také v písemné formě (Peterka, 2001).

Hádkanky, pranostiky, přísloví, říkadla, verše, pověsti, pohádky a bajky jsou přítom stálíci čítanek určených pro děti mladšího školního věku. Hanzová (1992) odůvodňuje jejich popularitu tak, že tyto žánry mohou pomáhat malým čtenářům hledat a uvědomovat si své místo ve světě.

### 4.1 Próza s dětským hrdinou

V české literatuře patří próza s dětským hrdinou k jednomu z nejčastějších a nejvyhledávanějších žánrů pro děti. Tento žánr láká děti především tím, že líčí události blízké jejich reálnému životu a nabízí typické modely mezilidských vztahů a situací. Pomáhá tak mladým čtenářům lépe se orientovat ve světě. Osu příběhu tvoří většinou děj, ve kterém se odrážejí soudobé problémy doby, s nimiž je dětský hrdina srovnáván a dochází tak k prověřování jeho charakteru a odhodlání. V neposlední řadě tato próza provází dítě všemi etapami čtenářského vývoje, nejedná se však pouze o četbu přechodnou, o níž mluvíme například v souvislosti s pohádkou (Toman, 1992).

Jak již bylo avizováno v úvodní části, pracuji ve školní družině s dětmi mladšího školního věku. S prózou s dětským hrdinou pracuji v praktické části, nakolik se jedná o oblíbený žánr žáků z mého oddělení, kteří si knihu z praktické části této práce také sami vybrali.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## **5 Cíl praktické části**

Cílem praktické části bude navrhnout činnosti práce se současnou dětskou literaturou a popsat možnosti, jakým způsobem lze pracovat s knihou ve školní družině v rámci odpočinkové činnosti. Pro tuto práci jsme si na základě oblíbenosti knih Miloše Kratochvíla u žáků vybrala jeho titul *Puntikáři*. Následně, pomocí čtenářských strategií, vytvoříme společně s žáky ke čtení knize lapbook.

Jako metody sběru dat, kterou využiji k evaluaci naplánovaných aktivit, využiji rozhovor s žáky a pozorování ve vybraném oddělení školní družiny, kde působím. Součástí bude rovněž průzkum prostřednictvím interview s žáky na téma dětská literatura. Žáků se budu ptát, zda a jaké knihy rádi čtou, jaká kniha se jim líbila a proč, co dělají ve svém volném čase po návratu domů ze školy nebo ze zájmových kroužků a zda si i jejich rodiče čtou knihy.

## **6 Popis výzkumného vzorku školní družiny**

Pracuji jako vychovatelka ve školní družině na základní škole v Berouně. Vychovatelkou jsem již téměř 20 let, z toho 15 let jsem vedoucí školní družiny. V mých začátcích měla naše družina celkem pět oddělení. S rozšiřující se infrastrukturou, jejíž důvodem je blízkost hlavního města, se naše družina postupně rozšířila na současných 9 oddělení. Družinu navštěvují žáci prvních až čtvrtých tříd. Žákům pátých tříd již není družina nabízena.

Dvě vychovatelky mají vysokou školu nepedagogického zaměření jedna vychovatelka vysokou školu studuje, jedna vychovatelka má vyšší odbornou školu pedagogického zaměření a pět vychovatelek má střední školu pedagogického zaměření.

Pět oddělení se nachází v nové budově školy, dvě oddělení ve staré budově školy a dvě oddělení v samostatných budovách, stojících v těsné blízkosti školy. Tři oddělení mají své vlastní prostory, které neslouží k výuce. Zde je herna s kobercem a místnost se stolky a židlemi, které jsou uspořádané do oválu, což umožňuje dětem při práci komunikovat. Šest oddělení působí odpoledne ve třídách prvního stupně. Na žádost vedení školy se vychovatelky každý rok stěhují, aby žáci, pokud možno zůstávali i odpoledne ve své kmenové třídě. V osmi odděleních jsou vždy pouze žáci z daného ročníku a jedno oddělení je složené ze čtvrtých ročníků.

V odpoledních hodinách mohou žáci navštěvovat také zájmové kroužky. Všechny kroužky vedou vychovatelky v rámci svého úvazku. Družina nabízí celkem devět zájmových kroužků, z toho tři kroužky jsou dvakrát v týdnu, kvůli věkovému složení žáků.

Družina funguje podle svého školního vzdělávacího programu, který je každoročně aktualizován. Vychovatelky si připravují pro své oddělení každá svůj vlastní program a několikrát do roka se pořádají akce celodružinové, z nichž některé jsou společné s rodiči. Na akcích se domlouvají vychovatelky vždy jedenkrát měsíčně na společné poradě. Každé oddělení má na Googlu svou internetovou učebnu, kam vychovatelky vkládají informace pro rodiče a fotografie z družinových aktivit.

### **6.1 Prostředí naší školní družiny**

Praktickou část této práce jsem realizovala ve svém oddělení. To má své samostatné prostory, které neslouží k dopolední výuce. Ve družině jsou celkem 4 místnosti. Chodba, kde je botník na bačkory, věšáky na oblečení a umyvadlo, další místností je herna s kobercem, kde mají žáci stavebnice, kuchyňku, rozkládací gauč a kočárek s panenkou. Dále je zde je místnost

se stolečky – šestiúhelníky a třemi regály, ve kterých máme výtvarné pomůcky, knihy a deskové hry. Nechybí ani menší místnost, kterou je můj kabinet.

Mé oddělení navštěvuje dvacet dva žáků třetího ročníku, jedenáct dívek a jedenáct chlapců a v letošním roce se ke 3. ročníku přidaly tři dívky ze čtvrtého ročníku. Dvacet tři žáků je české národnosti a dva žáci (chlapec a dívka) jsou národnosti ukrajinské. Ukrajínští žáci již mluví velmi dobře česky. Chlapec nečte české ani ukrajinské knihy a dívka čte hlavně knihy ukrajinské, aby prý svůj rodný jazyk nezapomněla. Z jedenácti chlapců se pět chlapců věnuje ve volném čase sportu. Jeden chlapec má diagnostikované ADHD bez IVP., jeden chlapec žije ve střídavé péči, jeden je ukrajinské národnosti a tři chlapci žijí v neúplné rodině. Sedm chlapců tráví svůj volný čas po návratu ze školy a ze zájmových kroužků převážně u počítače. Většina nabízených aktivit ve družině je v letošním roce již příliš nebaví, většinou chtějí hrát pouze fotbal. Všech patnáct dívek je velmi tvořivých a mají o většinu nabízených činností zájem. Třináct dívek žije v úplné rodině a dvě v rodině neúplné. Deset děvčat má spoustu různorodých mimoškolních aktivit. Svůj volný čas většinou netráví u počítače a hry hrají pouze občas.

S žáky z třetího ročníku pracuji již třetí rok. Od prvního ročníku v odpočinkové činnosti každý den čteme. Stal se z toho velmi pěkný rituál, který žáci sami vyžadují. Knihy čteme v herně s kobercem. Žáci mají k dispozici rozkládací gauč a své polštářky. Výběr knih nechávám od poloviny druhého ročníku na žácích, kdy své oblíbené knihy sami nosí. Pokud se sejde vícero knih, pak hlasujeme, kterou začneme číst. Knihy vždy dočteme, pouze jednou se stalo, že jsme knihu nedočetli, protože se žákům nelíbila. Jednalo se o knihu Šmoulové – filmový příběh. Hodnotili jsme s žáky knihu jako velmi složitou na představivost, protože se příběh odehrával ve filmu a ve šmoulí vesnici a přesuny mezi těmito dvěma světy nebyly příliš dobře zpracované a žáci se v příběhu ztráceli.

## 7 Popis práce s knihou Puntíkáři

Letošním školní rok jsme zahájili četbou knihy od Miloše Kratochvíla – Puntíkáři. Miloš Kratochvíl se narodil v roce 1948 v Praze a za svou literární tvorbu získal mnoho ocenění. Během školních let trpěl astmatem, které ho často vyřazovalo ze školní docházky, a tak se uchýloval ke čtení knih, které mu pomáhalo zdravotní potíže překonávat. Ve třinácti letech astma ustoupilo, ale vracet ke knihám se nepřestal. Psát začal v sedmnácti letech. Začínal s verši, povídkami a fejetony, které publikoval v časopisech. Později se stal scénáristou a spisovatelem knih pro děti, ale i pro dospělé. V jeho tvorbě jsou dětské hrdinové, ale také dospělí, kteří dětskému světu příliš nerozumí nebo rozumět nechtějí. V jeho knihách je vždy přítomný humor, používá neologismy, vtipy, komické přezdívky a dětská přirovnání (FDb.cz, [bez data]).

### 7.1 Obsah knihy Puntíkáři

Puntíkáři jsou prvním dílem pentalogie Pachatelé dobrých skutků. Hlavními hrdiny jsou dva chlapci Filip Fialka – Filda a Michal Souček – Piskoř. Od první třídy jsou chlapci kamarádi na život a na smrt. Název Puntíkáři autor zvolil kvůli černým puntíkům, které paní učitelka Vlčková, zvaná Vlčice uděluje dětem za trest. Do skupinky puntíkářů patří i Michal s Fildou. Chlapci pocházejí z odlišných sociálních poměrů. Michal žije s oběma rodiči a starší sestrou a Filda žije pouze s maminkou. Michalovu rodinu autor popisuje poměrně podrobně. Víme, že tatínek pracuje jako kreativce v reklamní agentuře a maminka je optička. Rodinu také často navštěvuje sestra maminky, teta Marcela, která je psychiatrická. Sestra Michala se jmenuje Aneta, je o dva roky starší a momentálně panuje mezi ní a Michalem sourozenecká rivalita. Filipova rodina v knize není podrobněji popisována. Víme pouze to, že maminka pracuje v obchodním domě a tatínek rodinu opustil, když byl Filip malý. Příběhem nás provází Michal coby vypravěč. Autor nás v knize seznamuje také s dalšími postavami a spolužáky chlapců. Kromě paní učitelky Vlčkové vystupuje v knize také pan ředitel Sojka řečený „Soják“, který Filipovi udělí černý puntík ještě před jeho nástupem do první třídy. Filip totiž ve své dobrotě zachraňoval vyhublého psa, o kterém se domníval, že má hlad. Vzal ho domů a dal mu všechno možné jídlo o kterém si myslel, že je výživné. Bohužel se jednalo o psa pana ředitele Sojky, který okamžitě Fildu označil za trapiče zvířat a odměnil ho prvním černým puntíkem. Ředitel Sojka vystupuje v celé knize jako ten, který odsoudí člověka, aniž by se snažil zjistit důvody jeho jednání. S černými puntíky pokračuje v knize také paní učitelka Vlčková. Ztvárňuje velmi přísnou učitelku, která má ráda pouze chytré žáky. Michal s Filipem se v knize vlastně neustále



snaží někomu pomáhat. Když nezachraňují zvířata, zachraňují spolužáky. Například spolužáka Valouše, řečeného „Balvan“ chtěli odnaučit přejídat se. Nejdříve mu oběd v jídelně přesolili, přepepřili, ochutili kapkami do nosu, ale bohužel nic nezabralo a Valouš se cpal dál. Vymysleli tedy plán, který ale nakonec vyděsil paní kuchařku a chlapci dostali od ředitele další černý puntík. Dalším spolužákem, kterého se rozhodli kluci zachránit byl Hurych. Ten hodně cestuje s rodiči do zahraničí a považuje se za nejchytřejšího ze třídy. Filda s Piskořem nemají Hurycha rádi, protože ho považují za náfuku. Jak ale později zjistí, ani přepych nepomůže člověku, aby byl šťastný. Hurych má vše, na co si pomyslí, ale chybí mu čas strávený s rodiči. Ti ho sice hlídají na každém kroku, dokonce mu za ucho nechali dát čip, aby mohli zjišťovat synovu polohu, ale vlastně jim nedochází, že jediné, co jejich syn potřebuje je rodičovská láska a porozumění. Jeho záchrana naštěstí neměla tragické následky. Chlapci se prostě snaží pomáhat každému a ani předchozí neúspěchy je neodradí. „*Jakmile Filip vidí, že by mohl někoho nebo něco zachránit, tak do toho jde.*“ „*On prostě dobré skutky dělat musí!*“ (Kratochvíl, 2009, s.33).

Po přečtení příběhu o záchraně spolužáka Hurycha (s. 76–90) jsem dětem pokládala předem připravené otázky a zaznamenávala si jejich odpovědi. Této aktivitě jsem věnovala zhruba 30 minut.

## 7.2 Rozvoj čtenářských strategií u četby Puntíkářů

Pro potřeby praktické části této bakalářské práce jsem zvolila rozvoj následujících čtenářských strategií:

- propojování (já – text),
- předvídání a usuzování na základě textu,
- vizualizace, tj. vytváření představ na základě textu,
- kladení otázek,
- shrnutí příběhu,
- hodnocení.

Žákům jsem po přečtení příběhu kladla následující připravené otázky, které vedou k rozvoji různých čtenářských strategií:

1. Proč vzali Filda s Piskořem Hurycha do lesa? (strategie kladení otázek)
2. Jak kluky vůbec napadlo sáňkovat v Bukové rokli? (strategie propojování já – text)
4. Jak podle tebe vypadal čip, který měl Hurych za uchem? (strategie – vizualizace)

3. Jak popisovala les paní Hurychová a proč myslela, že je to nebezpečný druh krajiny?  
Měla pravdu? (strategie usuzování)
4. Když jdete s rodiči do lesa, co se vám tam nejvíc líbí? (strategie propojování já – text)
5. Proč nebylo rozumné Hurychovo jednání se sáňkami? (strategie usuzování)
6. Jak mohl celý příběh dopadnout? Co všechno se mohlo chlapci stát? (strategie předvídání a usuzování)
7. Zhodnoť, jak se zachoval Hurych v nemocnici. (strategie hodnocení)
8. Jak by ses při výslechu na policii zachoval/a Ty? (strategie propojování já – text)
9. Převyprávěj příběh v 5 větách a zkus vymyslet jiný název. (strategie – shrnutí)

Četbu zařazuji do odpočinkové činnosti každý den, pouze v pondělí si místo četby povídáme v komunitním kruhu o prožitém víkendu. Při četbě máme svůj rituál. Žáci si najdou v místnosti s kobercem své místo – někdo leží a někdo sedí. Většinou předčítám já, ale občas pro oživení využiji jako čtenáře někoho z žáků.

Kniha *Puntíkáři* má 37 krátkých kapitol a četli jsme ji 6 týdnů. Po přečtení příběhu vždy následovalo povídání o následcích počinání hlavních hrdinů, ale i o tom, jak jinak by se mohli Filda s Piskořem zachovat, aby nedostali černý puntík a jestli by to bylo vůbec v jejich silách, když už měli tak špatnou pověst.

### 7.3 Výsledky rozhovorů

Na první otázku většina žáků odpověděla, že bylo Fildovi Hurycha líto, protože neměl žádné kamarády a 3 chlapci odpověděli, že Filda bral povídání o ostrově Bubuho jako Hurychovo vychloubání. *Chtěl mu ukázat, že za atrakcemi nemusí jezdit na žádné ostrovy* (chlapec, 9 let).

U druhé otázky si téměř všichni žáci vzpomněli, že klukům vyprávěl o sáňkování v roklí hajný Sodomka. Pouze 2 žáci si na povídání hajného Sodomky nevzpomněli, protože když se daný příběh četl, nebyli ve družině.

Popis lesa paní Hurychové dali žáci dohromady společnými silami. Celkově je ale velmi pobavil. Vtipná byla odpověď jednoho chlapce, že *...lumpy můžeme spíš potkat ve městě než v lese*. 8 žáků odpovědělo, že možná trochu pravdu paní Hurychová měla, že opravdu les může

být nebezpečný. Důvodem k možnému nebezpečí by podle žáků mohlo být i to, kdyby se ztratili. *Já bych nechtěla potkat v lese divoké prase, protože bych se bála, že bych před ním nedokázala vylézt na strom* (dívka, 9 let).

Následným povídáním nad knihou jsem se dozvěděla, že z 22 žáků chodí 8 žáků do lesa s rodiči celkem pravidelně, 11 žáků občas a 3 žáci do lesa s rodiči nechodí vůbec. Když měli žáci popsat, co se jim na lese líbí, odpovídali, že les voní, je tam klid a zpívají ptáci a také to, že si tam můžou natrhat houby, borůvky nebo jahody. Moc se mi líbila odpověď jedné dívky, která řekla, že: *Miluje na lese to, že v něm nic neslyší*.

U páté otázky, kde měli žáci zhodnotit Hurychovo jednání se sáňkami, žáci na základě vlastních zkušeností a fantazie dodávali, že se někdo mohl zranit. Zde jsou pouze některé reakce žáků, všechny ale zněly ve stejném duchu. *Mohl si něco zlomit* (dívka, 9 let); *Mohl se klidně zabít* (chlapec, 10 let); *Že se nebál, jezdit mezi stromy, vždyť si mohl rozbít hlavu* (chlapec, 9 let). Zároveň tímto odpovídali žáci také na následující šestou otázku.

V sedmé otázce hodnotili všichni žáci Hurychovo chování v nemocnici kladně, jeden chlapec řekl: *...to je teda borec*, zaznělo také podivení nad tím, že věděl, kam má zavolat.

U osmé otázky si tím, zda by měli odvahu přiznat policistovi pravdu, 7 žáků nebylo jistých, 10 žáků by odvahu mělo, 3 žáci by odvahu neměli a 2 žáci nevěděli, jak by se zachovali. *Já nevím, jestli bych se dokázal přiznat, asi bych se bál, že pak dostanu* (chlapec, 10 let). *Já vůbec nevím, co bych dělal* (chlapec, 9 let).

#### **7.4 Výroba lapbooku – příběh „Hurych a sáňky“**

Po přečtení knihy jsme následně jeden týden věnovali výrobě lapbooku. Namnožila jsem žákům obrázky z knihy a připravila ještě další kreslené ilustrace a šablony na skládání papírků. Domluvili jsme se, že zkusíme zpracovat do lapbooku příběh, kdy se chlapci rozhodli zachránit Hurycha. Lapbook byl naší společnou prací.

Žáci nejdříve vystříhali všechny připravené obrázky a šablony a já jsem jim připravila lapbookové desky. Na začátku jsem dětem položila následující otázky. *Jak se jmenuje kniha, ke které tvoříme lapbook? Jak se jmenuje spisovatel, který knihu napsal? a Jak se jmenují hlavní hrdinové příběhu?* Další moje otázka zněla, *O čem příběh vypráví?* Následným povídáním jsme si zopakovali základní informace o příběhu, jako popis prostředí a stručný děj příběhu (využili jsme čtenářskou strategii shrnování). Postupně jsme shromažďovali informace k jednotlivým postavám a zapisovali je na připravené kartičky. Pokládáním otázek se žáci

snažili popsat povahové vlastnosti postav a zároveň jsem jim pokládala otázky *Co, kdy, kde a proč*. Dále měli žáci popsat své pocity, které měli při četbě (např. zda se báli, jak to s Hurychem při jízdě na sáňkách dopadne) a ty poznamenat do dalších připravených šablon. Nejtěžší bylo pro žáky odpovědět na otázku, *Co bylo v příběhu klíčové?* na to ještě neuměli jednoduše odpovědět, ale nakonec jsme nějaké klíčové momenty příběhu společně našli a zapsali je do šablony klíče. Na úplný konec žáci zhodnotili vybarvením příslušného počtu hvězdiček, jak se jim příběh líbil. Obrázky jsme si následně rozvrhli a nalepili. Po nalepení jsme si povídali o tom, jak by situace mohla ještě jinak probíhat a dopadnout. Většinu žáků výroba lapbooku velmi bavila. Mám ale v oddělení pár chlapců, které aktivita příliš nezajímala. Čtení v odpočinkové činnosti mají celkem rádi, jen následná práce s knihou už je příliš nezajímala. Jsou to celkem 4 chlapci, kteří hodně sportují a jak vyšlo také z rozhovorů najevo, po trénincích jsou tak unavení, že ve zbytku volného času hrají nejraději počítačové hry.

## 8 Další aktivity práce s knihou

Další mnou připravená aktivita bylo zorganizování týdenního projektu *Má oblíbená kniha*. Žáci byli pobídnuti k tomu, aby kdykoliv během jednoho vyhraněného týdne donesli do družiny svou oblíbenou knihu, kterou by ostatním rádi představili.

Z celkem 25 žáků, kteří do mé školní družiny docházejí, se do akce zapojilo 16. Zbýlých 9 během onoho týdne nedoneslo žádnou knihu, protože je projekt buď nezajímal (3 žáci), nebo zapomněli knihu donést (3 žáci), anebo chodí domů hned po obědě (3 žáci).

Pracovali jsme na koberci, kde jsem donesené knihy rozprostřela, aby na ně všichni dobře viděli, a ostatní žáci odhadovali, kdo danou knihu přinesl. Poté ten, kdo knihu přinesl, z ní přečetl vybraný úryvek a řekl nám, o čem kniha je a proč by jí žákům doporučil. Následně odpovídal na otázky žáků i na mé, předem připravené otázky.

### 8.1 Rodinná čtenářská infrastruktura výzkumného vzorku: průzkum

Otázkami jsem chtěla zjistit, zda mají žáci ve svém volném čase o knihy zájem a jaké knihy je oslovují. Pokládala jsem je žákům vždy během rozhovoru nad knihou, kterou nám prezentovali a odpovědi jsem si u toho zaznamenala. Zjišťovala jsem si tedy tak i jejich rodinnou čtenářskou infrastrukturu.

Konkrétně šlo o následující otázky:

1. Čteš rád/a knihy?
2. Jaké knihy čteš rád/a?
3. Jaké knihy naopak rád/a nemáš?
4. Čteš si doma?
5. Pokud si čteš, jak často?
6. Kde si nejraději čteš?
7. Čtou si své knihy také tvoji rodiče?
8. Čtou tobě tvoji rodiče?
9. Máš nějakou oblíbenou knihu?
10. Co máš na knihách rád/a?
11. Chodíš si půjčovat knihy do knihovny?

12. Máš rád/a čtení ve družině v odpočinkové činnosti?
13. Kolik knih jsi přečetl/a v letošním školním roce?
14. Co nejčastěji děláš po návratu ze školy nebo ze zájmových kroužků?
15. Pokud hraješ hry na PC, jak často?

První 3 otázky měly žákům téma otevřít a do následného rozhovoru je namotivovat. Otázky 4, 5, a 6 jsou přechodem od osobní motivace směrem ke vlivu rodiny na čtenářský zápal dítěte. 7. a 8. otázka se odkazují na teoretickou část, kde odborníci vymezují důležitou úlohu rodiny na rozvoj čtenářství. V souvislosti se soudobými diskusemi o údajném úpadku čtenářství mezi dětmi jsem žákům pokládala otázky 9, 10, 11, 12 a 13. Otázky 14 a 15 kontextualizují četbu jako jednu z možných forem trávení volného času žáků.

**Tabulka č. 1:** Odpovědi žáků na tazatelské otázky.

1. Čteš rád/a knihy?	ANO 11	NE 5				
2. Jaké knihy rád/a čteš?	dobrodružné 8	vtipné 14	komiksy 5	se zvířaty 3	s dětským hrdinou 3	s velkými písmeny 1
3. Jaké knihy rád/a nemáš?	tlusté 11	bez obrázků 9	malá písmena 13	strašidelné 1	fantasy 1	
4. Čteš si doma?	ANO 13	NE 3				
5. Pokud si čteš, jak často?	každý den 5	3x týdně 3	1x týdně 3	1x měsíčně 5		
6. Kde si nejraději čteš?	v posteli 14	je jedno kde čtu 2				
7. Čtou si své knihy tvoji rodiče?	ANO 1 z rodičů 5	ANO oba rodiče 7	NE nečtou 4			
8. Čtou tobě tvoji rodiče?	ANO 2	NE 14				
9. Máš nějakou oblíbenou knihu?	ANO 3	NE 13				
10. Co máš na knihách rád/a?	obrázky 4	humor 16	představy 1	že nic neslyším 1	něco dozvím 1	
11. Chodíš si půjčovat knihy do knihovny?	ANO 6	NE 10				
12. Máš rád/a čtení ve družině?	ANO 16					
13. Kolik knih jsi přečetl/a v letošním šk. roce?	průměr ze 16 žáků 5	CH 4	D 6,4			
14. Co nejraději děláš po návratu ze školy nebo ze zájmového kroužku?	PC 12	úkoly 16	četba 2	hrají si 2		
15. Pokud hraješ hry na PC, jak často?	každý den - CH 6	každý den - D 1	3x týdně - CH 2	3x týdně - D 5	nehraje hry 2 D	

*Zdroj: autorka*

### 8.1.1 Výsledky průzkumu

Z celkem 16 dotazovaných žáků uvedla většina (11 žáků), že knihy čte, 5 žáků uvedlo, že ve svém volném čase v podstatě nečtou.

Nejčastěji žáci uváděli, že čtou knihy dobrodružné (8 žáků, například: Klub tygrů, Strašidelná knihovna, Tajemství jeskyně pokladů, Fotbaláci, Sesterstvo, Jasmína lovkyně záhad), 5 žáků uvedlo, že čtou nejraději komiksy (například: Dogman, Rychlé šípy nebo Asterix & Obelix). 3 žáci jmenovali knihy, které lze zařadit pod kategorii kniha s dětským hrdinou a kniha se zvířecím hrdinou (například: Deník malého poseroutky, Stela a 16 huskyů, Pachatelé dobrých skutků). Jeden chlapec uvedl, že rád čte knihy s velkými písmeny. Téměř všichni žáci se shodli, že nejraději čtou vtipné knihy (například: Dábelská zubařka, Z tajného deníku Cyrilky D., Jirka v kostce). Tuto charakteristiku knihy Miloše Kratochvíla splňují.

Málo oblíbenými knihami jsou podle průzkumu objemné knihy, s malými písmeny a bez obrázků. Z rozhovorů vyplynulo, že takovéto knihy odrazují některé žáky již na samém začátku a nejsou tak motivováni knihu vůbec otevřít. *Mě vůbec neláká číst takové ty tlusté knížky, hlavně když mají malá písmenka a když tam nejsou ani obrázky* (chlapec, 9 let).

Z dotazovaných čtenářů si knihu otevře každý den 5 žáků, 3x týdně 3 žáci, 1x týdně také 3 žáci a 1x měsíčně 5 žáků (to byli v podstatě ti, kteří na začátku průzkumu odpovídali, že nečtou). Nejraději si přitom čtou v posteli *Já čtu ráda v posteli, protože mě to uspává* (dívka, 9 let) a 2 žáci odpověděli, že jim je jedno, kde si čtou.

Zhruba u poloviny dotazovaných žáků čtou oba rodiče, u 5 žáků čte alespoň jeden z rodičů a u 4 žáků nečte ani jeden z rodičů.

Zajímavé bylo zjištění, že z dotazovaného vzorku žáků, čtou večer rodiče již pouze 2 z nich. Jeden z nich je chlapec s mladší sestrou, kterým čte před spaním maminka a druhá je dívka s mladší sestrou, kterým čte večer tatínek – momentálně Harryho Pottera.

Z průzkumu vyšlo také najevo, že většina žáků nemá své oblíbené knihy, pouze 3 žáci byli nějaký titul schopni jmenovat. Lišili se tím, že ke své oblíbené knize měli citový vztah. Jedna dívka uvedla jako nejoblíbenější knihu tu, kterou dostala jako svou první (Z pohádkové postýlky). Další dívka uvedla knihu, kterou dostala od babičky (Zvědavý Punt'a) a poslední z nich popsal, že jeho nejoblíbenější kniha je ta, kterou rodiče nechali vytvořit speciálně pro něj, kdy je on sám hlavním hrdinou svého příběhu (Krokodýl, který neuměl plakat).

Na knihách měli všichni dotazovaní žáci nejraději hlavně humor, 5 žáků zároveň uvedlo, že má rádo, když má kniha obrázky. Mezi odpověďmi bylo řečeno: *Já mám ráda, že*

*když čtu, tak neslyším* (dívka, 9 let); *Mám ráda, že si představuju, že jsem v tom příběhu* (dívka, 9 let); *Já mám ráda, že se dozvídám při čtení zajímavé věci* (dívka, 9 let).

Na otázku, zda chodí do knihovny, odpovědělo kladně 6 žáků. Zbytek dotazovaných do knihovny nechodí, protože prý mají doma dostatek knih anebo proto, že příliš nečtou. Četbu ve družině v odpočinkové činnosti mají rádi všichni žáci.

V letošním školním roce přečetlo těchto 16 dotazovaných žáků v průměru 5 knih. Pokud bych rozdělila žáky na chlapce a děvčata, tak chlapci přečetli v průměru 4 knihy a děvčata 6,4. Největšími čtenáři této skupiny jsou chlapec, který přečetl v letošním roce 19 knih a dívka, která jich přečetla 20 a oba spolu do jisté míry soutěží, kdo bude nejlepším čtenářem. Zdá se, že tak jednají v rámci soutěže vyhlášené paní učitelkou ve škole.

Dalším dotazováním jsem se snažila zjistit, jak vypadá volný čas po návratu žáků ze školy nebo ze zájmových kroužků. V prvé řadě si všichni dotazovaní po návratu domů dělají domácí úkoly. Po vyhotovení úkolů hraje 12 žáků hry na počítači, z toho 7 z nich hraje hry každý den, 6 žáků hraje hry 3x týdně, 2 žáci si čtou a 2 si hrají – převážně s legem. Ti, kteří hrají hry na počítači každý den, jsou hlavně chlapci. Hrají hry online a již při odchodu ze družiny se domlouvají, v kolik hodin se sejdou u počítače, aby mohli hrát.

Ze získaných dat jsem zjistila, že v mém oddělení družiny čtou více dívky. V oblíbenosti literárních žánrů vedou knihy dobrodružné a komiksy. Při povídání vyšlo najevo, že oblíbenost komiksů souvisí s tím, že v nich převažují obrázky nad textem. To, že žáci nemají rádi knihy s malými písmenky a bez obrázků, ostatně zaznělo při dotazování vícekrát, a to hlavně od žáků, které četba příliš nebaví. Během projektu jsem si všímala, zda si žáci, kteří ve volném čase příliš nečtou, zkusí vzít do ruky nějakou knihu donesenou kamarádem.

Knihy byly na koberci volně k dispozici a v podstatě pouze dva chlapci si za celý týden nevzali žádnou z knih do ruky. Jinak byl převládající trend takový, že si všichni prohlédli knihu, která je něčím zaujala a v leže na koberci si v ní četli nebo si ji prohlíželi. Na začátku týdne nosily knihy pouze dívky a onen chlapec, který hodně čte. V druhé půlce týdne začali nosit knihy i chlapci. Myslím, že žáky tato aktivita bavila. Líbila se jim především aktivita předčítání na židli, kdy si měli představit, že jsou knihovníky, a měli říct, proč by danou knihu k četbě doporučili a následné pokládání otázek od ostatních žáků.

Stejně jako u průzkumů *České děti a mládež jako čtenáři 2017* a *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*, i výsledky mého průzkumu naznačují, že po návratu domů ze školy nebo ze zájmových kroužků se děti doma nejčastěji věnují přípravě do školy. Na



pomyslném druhém místě je v obou průzkumech sledování televize a využívání sociálních sítí, zatímco v mém průzkumu tento způsob trávení volného času nikdo nezmninil. Jako další se v průzkumech objevil poslech hudby a hraní elektronických her. V mém průzkumu se umístilo hraní elektronických her již na druhém místě a na třetím místě se pak shodně umístila četba knih a hraní si s hračkami.

Pokud bych měla porovnat literární žánry podle oblíbenosti u žáků, pak v obou zmiňovaných průzkumech se na první místo zařadily komiksy a příběhy o zvířatech, zatímco v mém průzkumu žáci uváděli, že nejraději čtou knihy humorné. Na druhém a třetím místě oba průzkumy shodně uvádějí knihy o dětech a mládeži a fantasy knihy, v mém průzkumu se na druhém místě ocitly knihy dobrodružné a na třetím místě se nacházely komiksy.

Z výsledků tak vyplývá, že zjištění mého průzkumu jsou z větší části v souladu se současnými trendy trávení volného času u českých dětí mladšího školního věku. Výše popsané rozdíly připisuji věkovému rozdílu mé skupiny žáků v porovnání s těmi, které byly reportovány ve studiích. Zatímco studie pracovaly s věkovým rozmezím 9 až 14 let, má skupina se věkově nachází na pomezí 9 a 10 let, přičemž 10 bylo v době průzkumu pouze třem žákům z celkem 16 zúčastněných. Oba uvedené průzkumy reflektovaly gender dotazovaných dětí, objem účastníků mého průzkumu však nebyl dostatečně velký, aby měla má případná reflexe rozdílů v trávení volného času u chlapců a dívek výpovědní hodnotu.

## **8.2 Popis návštěvy knihovny a její reflexe**

Knihovnu navštěvuji s žáky poměrně často, hlavně v zimních měsících je pro nás příjemným útočištěm. Součástí dětského oddělení je prostor s kobercem, kde si děti mohou v klidu sednout do sedacích vaků nebo se jen tak položit na koberec a číst si vybranou knihu.

Naše běžné návštěvy probíhají tak, že žáci dopředu ví, kdy knihovnu navštívíme, aby si do knihovny přihlášení žáci mohli vzít svou kartičku. Naše návštěvy tak využívají k vracení knih a půjčování knih nových. Žáci, kteří kartičky nemají, si berou knihy pouze pro půjčení na místě a během návštěvy si v nich čtou.

Občas, pokud není v knihovně příliš návštěvníků, žákům předčítám. Dopředu s nimi domlouvám, které tituly by je zajímaly a následně se snažíme je dohledat. V průměru zde trávíme přibližně 1 hodinu. Tentokrát jsem však rozhodla k návštěvě knihovny přistoupit trochu jinak. Požádala jsem žáky, zda by nás některý z nich chtěl dětským oddělením provést podle literárních žánrů. Cílem bylo, aby si žáci uvědomili, kolik různých literárních žánrů vlastně v knihovně mohou nalézt.

Prihlásil se jeden chlapec. Jako poměrně zdatný čtenář, vzal roli knihovníka opravdu zodpovědně. Provázel nás po oddělení, ukazoval ostatním žákům, podle čeho a jak se mají v knihovně orientovat. Následně vybral knihu od Josefa Koláře *Z deníku kocoura modroočka*, kterou už sám četl a chtěl jí žákům představit. Ostatní žáci se posadili nebo položili na koberec a zaposlouchali se do 1. kapitoly. Většinu z nich kniha zaujala, konkrétně chválili ilustrace Heleny Zmatlíkové a celkově je příběh, který je vyprávěn kocourkem, zaujal.

Jedna dívka si následně knihu půjčila domů aby zjistila, jak bude příběh pokračovat. Po této části jsem nechala žákům volný prostor ke čtení, tak jak jsou zvyklí a pozorovala přitom, které tituly si vybírají. Dva chlapci si vybrali oblíbenou sérii „Klub záhad“, další dva chlapci „Království čurbeskov“, jedna dívka „Kostík Billy“, další dívka „Země příběhů“, kterou si následně půjčila domů. Další chlapec si vybral „Kouzelníci pradávna“ a jiný sáhl po oblíbeném komiksu „Dogman“. Zajímavé bylo i pozorovat „nečtenáře“, někteří si vybrali knihu a opravdu ji celých 30 minut samostatného čtení pročetli. Někteří ale neustále tituly měnili a nemohli se začíst do žádné z knih. Po návratu do družiny jsme s žáky návštěvu knihovny společně zhodnotili a sdíleli své dojmy.

### **8.3 V naší družině je kniha součástí odpočinkové činnosti**

Knihy a četba provází žáky v mém oddělení od první třídy, kdy jsem jim každý den v odpočinkové činnosti četla nejprve z mnou vybraných knih a později z knih, které nosili žáci sami. Pokud jsme narazili na nějaké neznámé slovo, četbu jsem zastavila a slovo vysvětlila. Po každém čtení jsem žákům pokládala otázky k reflexi abych zjistila, zda příběhu rozuměli.

Když jsme zahájili svůj společný třetí rok v naší družině, chtěla jsem uchopit četbu již trochu jinak. Myslím, že mě velmi inspirovaly v prvním ročníku vysoké školy přednášky paní doktorky Laufkové v předmětu Rozvoj čtenářství. Zahájila jsem tedy ve družině tzv. čtenářské chvilky. Zařazuji je jednou za dva týdny, vyberu nějaký příběh a zadám si cíl jaký chci sledovat. Většinou se zaměřuji na to, aby se žáci učili předvídat děj příběhu, rozuměli textu a aby dokázali propojit děj s vlastní zkušeností. Na konci vždy zařazuji otázky k reflexi.

Žáky tyto aktivity baví a myslím, že posunuly naše oblíbené čtenářské chvilky zase o kousek výš. Mám radost z toho, že i „nečtenáři“ se našich chviliek účastní dobrovolně a hodnotí je kladně. Někdy propojím čtenářskou chvilku také s výtvarnou nebo pracovní-technickou zájmovou činností. Občas zařazuji také návštěvu knihovny, kterou máme v blízkosti školy. Čtenářské chvilky, výrobu lapbooku, hru na knihovníka či návštěvu knihovny považuji za další možnosti práce s knihou a rozvoje čtenářství u žáků.

## 9 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo navrhnout činnosti práce se současnou dětskou literaturou a popsat možnosti, jakým způsobem lze pracovat s knihou ve školní družině v rámci odpočinkové činnosti. Pro tuto práci jsem si na základě oblíbenosti knih Miloše Kratochvíla u žáků vybrala jeho titul *Puntíkáři*. Následně, pomocí čtenářských strategií, jsme vytvořili společně s žáky ke čtení knize lapbook, což je kreativní 3D kniha, která slouží k prezentaci informací o určitém tématu či obsahu. Je vyrobena ručně a obsahuje různé skládací a interaktivní prvky, které obsahují obrázky a text. Odvozena je od slov LAP = klín a BOOK = kniha, tedy *knih do klína*. Při výrobě knihy jsem dětem pokládala předem připravené otázky k jednotlivým postavám příběhu. Žáci zapisovali do připravených šablon povahové vlastnosti hlavních postav, své pocity, které při četbě měli a také hledali klíčové momenty příběhu. Nakonec vymýšleli, jak jinak mohl příběh probíhat a dopadnout. Práci jsme zakončili vybarvením hvězdiček, jako hodnocení, jak se jim příběh líbil.

V rámci teoretické části byly zkoumány klíčové pojmy spojené s historií školních družin, pedagogikou ve volném čase, funkcemi a cíli školní družiny, prostředím školní družiny, osobností vychovatele a vztahem mezi čtenářstvím a rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Dále byly zkoumány čtenářské strategie a metody podpory čtenářství, včetně lapbooku.

Praktická část práce se zaměřila na aplikaci teoretických poznatků do praxe. Průzkum provedený v jednom oddělení školní družiny mi poskytl užitečné informace o současném stavu čtenářských zájmů žáků a také o jejich potřebách. Výsledky tohoto průzkumu se přitom shodovaly s akademickým věděním, kterým na toto téma v současné době disponujeme. Praktické aktivity, jako je čtení knihy Miloše Kratochvíla „Puntíkáři“, rozhovory se žáky, tvorba lapbooku a návštěva knihovny, byly úspěšně realizovány a přispěly k podpoře čtenářského zájmu a rozvoji čtenářských dovedností u mých žáků.

Díky všem těmto metodám jsem zjistila, že v mém oddělení školní družiny čtou více dívky a že žáky při četbě odrazují objemné knihy s malými písmenky bez obrázků. Většina chlapců v mém oddělení ve volném čase hodně sportuje a následně téměř každý den usedá k počítači hrát hry a knihy je příliš ne baví. Nemohu ale posoudit, zda vše, co žáci reportovali je pravda. Při pozorování jsem si všimla, že jeden chlapec, který údajně knihy moc nečte, si při čtenářských aktivitách vždy nějakou knihu do ruky vzal a četl si v ní. Další chlapec, který tvrdil též že nečte, mi posléze řekl, že má doma všechny díly Dogmana a že ho má rád. Pokládám si

proto otázku, zda v tomto prepubertálním věku nepředstavuje četba knih pro některé žáky určité stigma.

Výsledky této práce naznačují, že četba může hrát významnou roli v odpočinkové činnosti ve školní družině a přispívat tak nejen k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i osobnostnímu, emočnímu a kognitivnímu vývoji žáků.

Vzhledem k důležitosti čtenářství pro osobní i akademický rozvoj dětí se zdá zásadní ve školní družině pokračovat v systematické podpoře čtenářského zájmu. Doporučuje se nadále rozvíjet různé metody a aktivity, které motivují žáky k četbě a podporují jejich čtenářské dovednosti. Zásadní je v tomto směru role pedagoga, který může své praktické zkušenosti spojit s nejnovějšími teoretickými poznatky a žáky tak k většímu zapojení do četby motivovat.

## 10 Seznam použité literatury

America After 3PM. *Demand Grows, Opportunity Shrinks*. Online. 2020. Dostupný z: <https://afterschoolalliance.org/documents/AA3PM-2020/AA3PM-National-Report.pdf>. [cit. 2024-03-16].

BENDL, Stanislav; BLAŽKOVÁ, Veronika; LINKOVÁ, Marie; MOJŽÍŠOVÁ, Jarmila; PÁVKOVÁ, Jiřina; SYŘIŠTĚ, Ivo a ZVÍROTSKÝ, Michal. *Vychovatelství*. Praha: Grada 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BRASSEUR, Philippe. *1001 her s knížkou: jak udělat z dítěte skutečného čtenáře*. Ilustroval Michaela BERGMANNOVÁ, přeložil Hana HOLUBKOVÁ. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1754-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

FDb.cz - filmová databáze. *Životopis Miloše Kratochvíla*. Online. [bez data]. Dostupné z: <https://www.fdb.cz/lidi-zivotopis-biografie/65249-milos-kratochvil.html>. [cit. 2024-01-12].

FDb.cz. *Miloš Kratochvíl*. Online. [bez data]. Dostupné z: <https://www.fdb.cz/lidi-zivotopis-biografie/65249-milos-kratochvil.html>. [cit. 2024-02-22].

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; LANDOVÁ, Hana; MAZÁČOVÁ, Pavlína; PRÁZOVÁ, Irena a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1378-9.

GABAL, Ivan; HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003. [cit. 2024-01-15]. Dostupný z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_CTEN\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti\\_strucna\\_zprava.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_CTEN\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti\\_strucna\\_zprava.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf).

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3.

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci číst jako máma s tátou*. Praha: Grada. 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.

HÁJEK, Bedřich; PÁVKOVÁ, Jiřina; MEZERA, Antonín; MAZAL, Ferdinand; DYTRTOVÁ, Radmila; JURKOVIČ, Pavel; DOTŘELOVÁ, Hana a MACEK, Milan. *Školní družina*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HANZOVÁ, Marie. *Čteme dětem a s dětmi*. Praha: Fortuna 1992. ISBN 80-85298-44-9.

EURYDICE. *National Education Systems*. Online. 2024. Dostupný z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>. [cit. 2024-03-16].

HOFBAUER, Bedřich. Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice. Online. *Pedagogická orientace*. 2005, roč. 15, č. 2. [cit. 2024-01-27]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1302>.

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publish, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

KOŽELUHOVÁ, Eva. Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. Online. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2020, ročník 4., číslo 2. s. 77–94. [cit. 2024-03-13]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/02/05\\_Kozeluhova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/02/05_Kozeluhova.pdf).

KRATOCHVÍL, Miloš. *Puntikáři*. Praha: Mladá fronta 2009. ISBN 978-80-204-5936-7.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989*. Ilustrovala Adéla GOLDMANOVÁ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 9788076031937.

LAUFKOVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových vzdělávacích programů. Online. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2018, ročník 2., číslo 1. s. 29-61 [cit. 2024-03-16]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2018/>.

LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Projekt s knížkou do života a čtenářská gramotnost*. Praha. Národní knihovna České republiky, 2018. ISBN 978-80-7050-733-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-494-X.

Ministry of Education and Culture. *Morning and afternoon activities*. Online. [bez data]. Dostupný z: <https://okm.fi/en/before-and-after-school-activities>. [cit. 2024-03-16].

MORKES, František. *Tereziánská reforma v českém školství*. Metodický portál: Články [online]. 18. 10. 2006, [cit. 2024-03-07]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html>. ISSN 1802-4785.

MŠMT. *Kvalifikace pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání*. Online. [2014]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/kvalifikace-pedagogickych-pracovniku-v-zajmovem-vzdelavani>. [cit. 2024-01-26].

MŠMT. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin*. Online. [2002, akt. 2009]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>. [cit. 2024-03-15].

MŠMT. *Školní družiny*. Online. [bez data]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>. [cit. 2024-01-26].

OpenAI. „Politické důvody a zavedení povinné školní docházky.“ ChatGPT [verze 3,5]. [cit. 2024-01-24].

OTTO, Jan. *Ottův slovník naučný*. Online. 1886. s. 264. Dostupné z: <https://archive.org/details/ottvslovnknauni41ottogoog/page/264/mode/1up>. [cit. 2024-01-28].

PALENČÁROVÁ, Jana a ŠEBESTA, Karel. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál 2006, ISBN 80-7367-101-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PETERKA, Josef., 2001. *Teorie literatury pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-045-5.

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

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RONKOVÁ, Jolana; HÁJKOVÁ, Jana; WALDHANSOVÁ, Blanka; MALINOVÁ, Věra; ŠPAČKOVÁ, Klára. *Lapbook a Squashbook*. Online. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. (2019). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/Lapbook-a-Squashbook.pdf>. [cit. 2024-03-14].

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: JU České Budějovice (1992). ISBN 80-7040-055-2.



VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-246-0.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Minimetodika rozvoje čtenářství*. Online. [2011]. Dostupná z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935>. [cit. 2024-01-12].

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Vymezení pojmu čtenářská gramotnost. Metodický portál: Články [online]*. 06. 05. 2011. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/12421/VYMEZENI-POJMU-CTENARSKA-GRAMOTNOST.html>. ISSN 1802-4785. [cit. 2024-03-07].

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu Evropských zemí. Online. *Pedagogika – časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012, č. 1–2, s. 10–21. [cit. 2024-01-29]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656>.

ZVÍROTSKÝ, Michal a BENDL, Stanislav. Profese, která se ještě nenarodila. Online. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2022, ročník VI., číslo 2, s.175–185. [cit. 2024-03-12]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost\\_02\\_2022\\_FINAL4.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost_02_2022_FINAL4.pdf).

## 11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Fotodokumentace: Týden s mou oblíbenou knihou .....	I
Příloha č. 2 – Fotodokumentace: Výroba lapbooku .....	III
Příloha č. 3 – Fotodokumentace: Návštěva knihovny .....	VIII

## Příloha č. 1 – Fotodokumentace: Týden s mou oblíbenou knihou

Fotografie č. 1

Zdroj: autorka



Fotografie č. 2

Zdroj: autorka





## Příloha č. 2 – Fotodokumentace: Výroba lapbooku

Fotografie č. 4

Zdroj: autorka



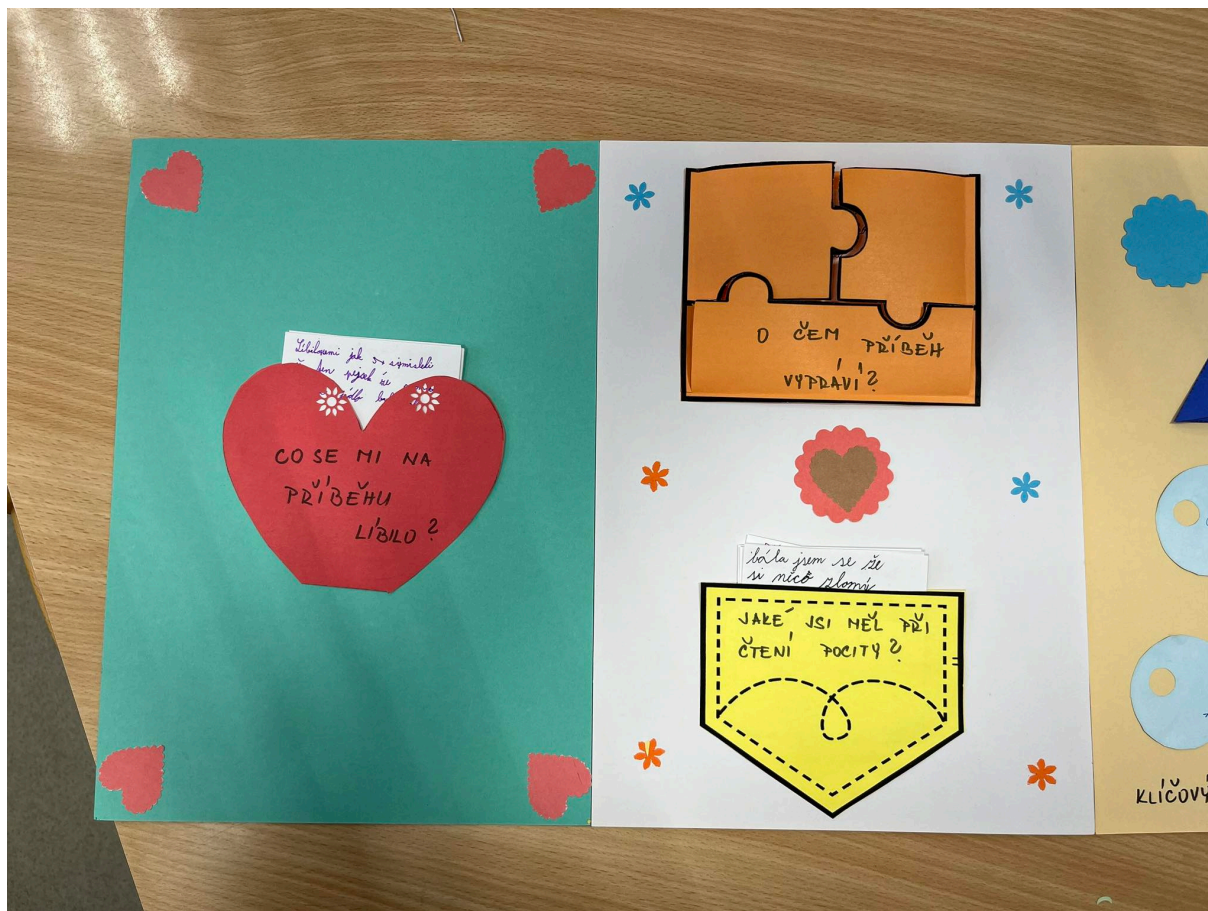
Fotografie č. 5

Zdroj: autorka



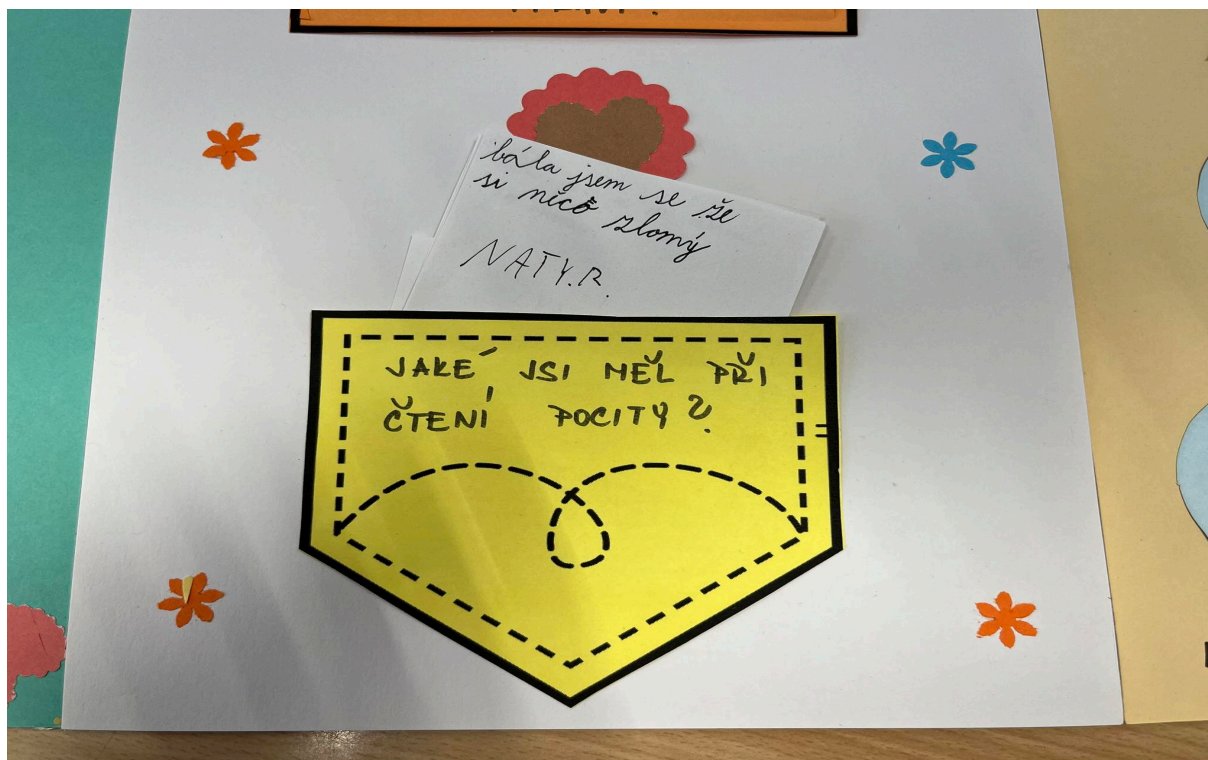
Fotografie č. 6

Zdroj: autorka



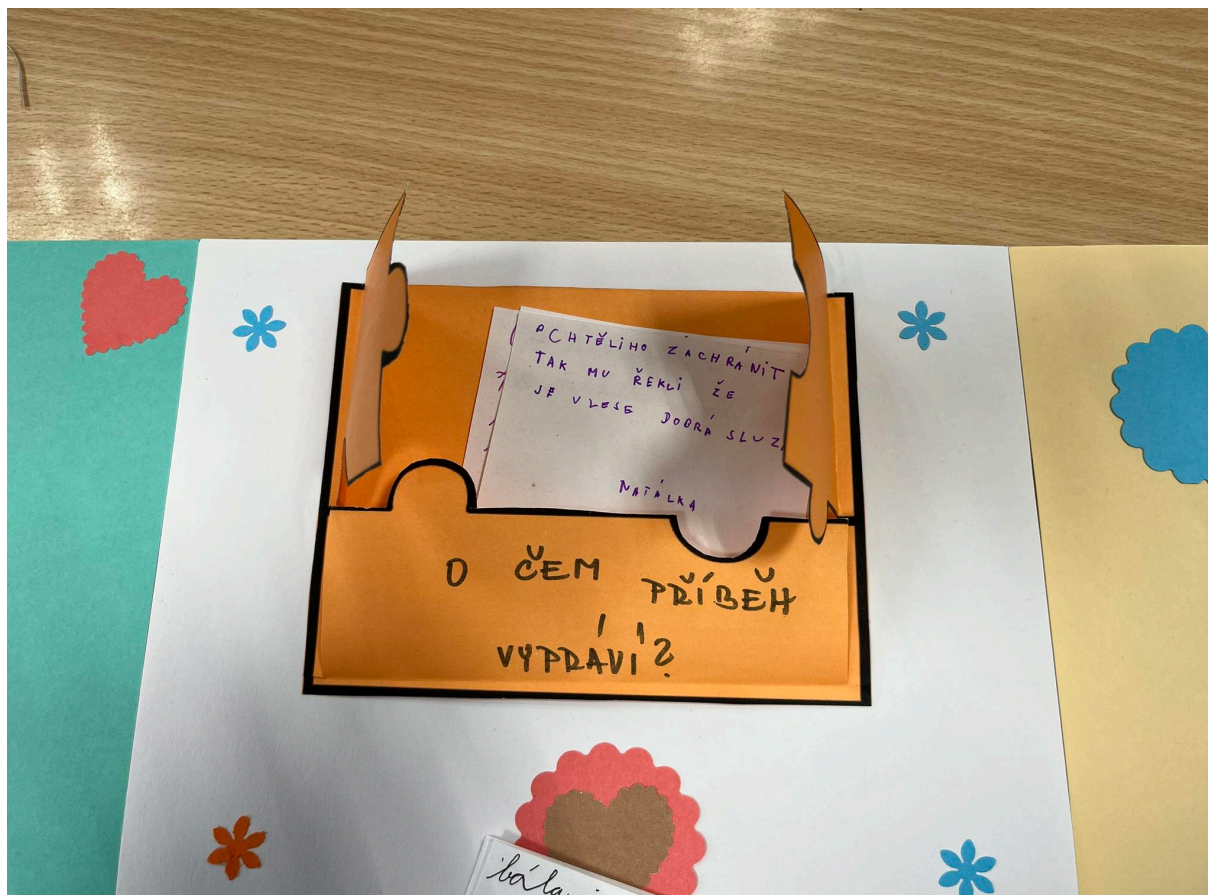
Fotografie č. 7

Zdroj: autorka



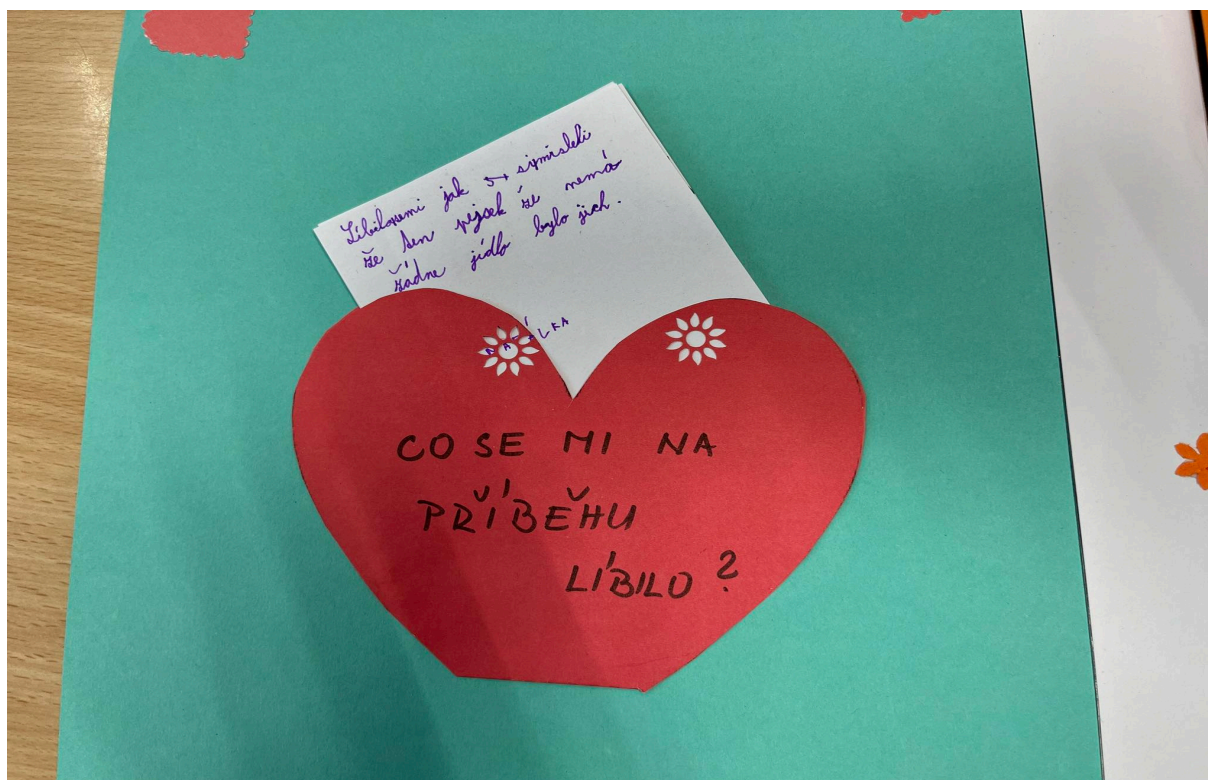
Fotografie č. 8

Zdroj: autorka



Fotografie č. 9

Zdroj: autorka



Fotografie č. 10

Zdroj: autorka

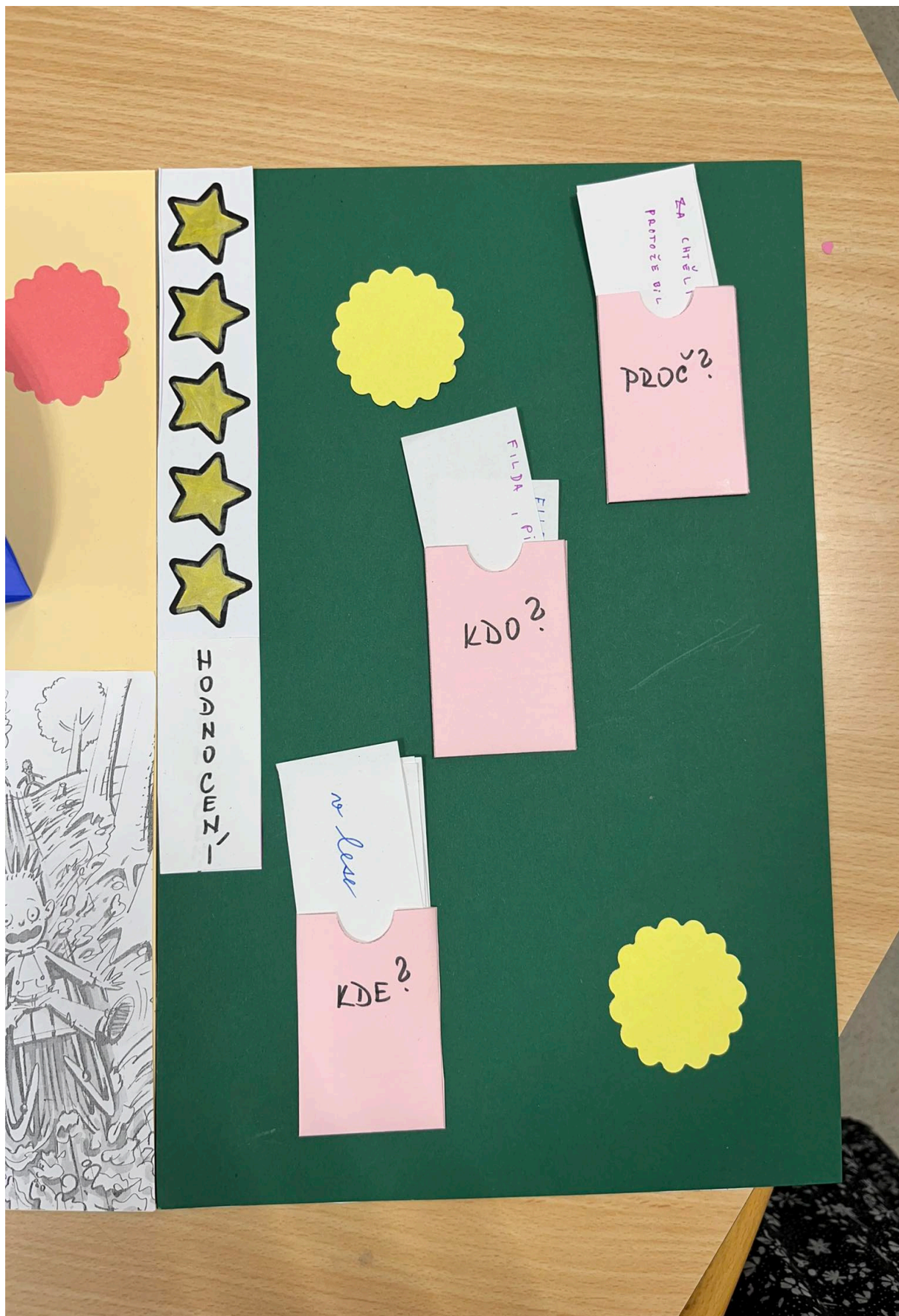


Fotografie č. 11

Zdroj: autorka







### Příloha č. 3 – Fotodokumentace: Návštěva knihovny

Fotografie č. 13

Zdroj: autorka



Fotografie č.14

Zdroj: autorka



