



**Jak podporovat
a rozvíjet čtenářství
u dětí a mládeže**

**kreativní
knihovnick**

Knihovna města Plzně, p. o.

Kreativní knihovník

Jak podporovat a rozvíjet čtenářství u dětí a mládeže

Kolektiv autorů

PhDr. Mgr. Silvie Janovcová

PhDr. Eva Koželuhová, PhD.

Mgr. Vladimíra Lovasová, PhD.

Mgr. Kateřina Kubíková, PhD.

MgA. Eva Gažáková, PhD.

Bc. Lenka Josefa Bařková

Mgr. Monika Plíhalová

Mgr. Jan Krotký, PhD.

Bc. Michal Švec

MgA. Jitka Doubravová

Mgr. at BcA. Barbora Theodora Černická

Petra Braunová

Bc. Jan Albrecht

Publikace byla vydána s podporou dotačního programu Ministerstva kultury České republiky *Knihovna 21. století*.

Vzdělávací program *Kreativní knihovník* vznikl díky Národnímu plánu obnovy 4.5. Status umělce, výzva číslo 3/2022 Ministerstva kultury ČR *Podpora projektů kreativního učení*.

Autoři příspěvků: Silvie Janovcová, Eva Koželuhová, Vladimíra Lovasová, Kateřina Kubíková, Eva Gažáková, Lenka Josefa Bařková, Monika Plíhalová, Jan Krotký, Michal Švec, Jitka Doubravová, Barbora Theodora Černická, Petra Braunová, Jan Albrecht

Návrh obálky a grafických předělů: Ondřej Polony

Fotografie: Martina Kožíšek Ouřadová, Matyáš Doubrava, Sebastian Kuc

Tiskárna: Polypress s.r.o.

© Knihovna města Plzně, Plzeň 2024

ISBN 978-80-11-05985-9 (brožováno)

ISBN 978-80-11-05986-6 (pdf)

OBSAH

PŘEDMLUVA	9
A. OBECNÁ ČÁST	12
1 Jak se člověk učí (číst).....	14
1.1 Metody výuky čtení	15
1.1.1 Proces čtení	15
1.1.2 Výuka čtení	16
1.2 Parciální vady – SPU, ADHD	17
1.2.1 Specifické poruchy učení (SPU), Specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPŠD)	17
1.2.2 Poruchy chování.....	18
1.2.3 Pozornost	19
1.2.4 Reedukace	20
Zdroje	25
2 Jak se člověk stane čtenářem	28
2.1 Podpora čtenářství – rozvoj porozumění.....	29
2.1.1 Čtenářem se člověk nerodí, čtenářem se stává	29
2.1.2 Řízené čtení	31
2.1.3 Třífázový model učení	33
2.2 Čtenářské strategie.....	34
2.2.1 Možnosti práce se čtenářskými strategiemi	34
2.2.2 Vybrané čtenářské strategie	37
2.2.3 Jak začít se čtenářskými strategiemi	42
2.3 Jak může knihovna školám pomoci při rozvoji porozumění dětí a žáků.....	45
2.4 Příklad čtenářské lekce s využitím čtenářských strategií	47
Zdroje	50
3 Specifika jednotlivých věkových skupin čtenářů.....	52
3.1 Předškolní věk – předčtenář	53
3.1.1 Myšlení – Jak chápe svět kolem sebe?	53
3.1.2 Vnímání – Jak reaguje na podněty z okolí?	54
3.1.3 Emoce – Jak pracovat s city předškoláka?	55

3.2 Čtenář v mladším školním věku.....	57
3.2.1 Myšlení – Jak školák chápe svět kolem sebe?	57
3.2.2 Vnímání – Jak vnímá školák svět kolem sebe?	57
3.2.3 Emoce – Co je typické pro citové prožívání?	58
3.2.4 Mladší školní věk – Jak udržet kázeň?	58
3.3 Čtenář v období dospívání.....	60
3.3.1 Myšlení a vnímání.....	60
3.3.2 Emoce v dospívání.....	60
3.3.3 Dospívající čtenář – Jak udržet kázeň?	62
3.4 Nuda – riziko při práci s dětskou skupinou.....	63
3.4.1 Co je to nuda?.....	63
3.4.2 Kdo za nudu může?	63
3.4.3 Co nudící se žáci během výuky dělají?	64
3.4.4 Jak zabránit výskytu nudy	64
Zdroje.....	66
4 Uplatnění metod kreativního učení v práci s dětskou skupinou	68
4.1 Kreativní učení v práci knihovníka	69
4.2 Jak upoutat pozornost dětí/žáků	70
4.2.1 Jak děti a žáky aktivně zapojit – problémové vyučování.....	70
4.2.2 Jak děti a žáky aktivně zapojit – diskusní metody	72
4.3 Jak příběh přiblížit dětem a žákům	77
4.3.1 Situační metody	77
4.3.2 Inscenační metody	78
4.3.3 Specifické metody	79
4.4 Jak tvořivě pracovat s knihou	80
4.4.1 Náměty na práci s knihou.....	80
4.4.2 Práce s textem	81
4.5 Jaká je role knihovníka při přípravě programu kreativního učení	82
4.5.1 Proces tvorby kreativního animačního programu	82
4.5.2 Mapování mysli	83
4.5.3 Bariéry a podmínky kreativity	83
4.5.4 Osobnostní charakteristiky tvořivé osobnosti.....	84

Zdroje	85
B. SPECIÁLNÍ ČÁST	88
5 Biblioterapie a tvůrčí psaní v knihovnické práci	90
5.1 Biblioterapie	91
5.1.1 Typy biblioterapie	91
5.2 Biblioterapie v knihovnických lekcích	92
Zdroje	95
Scénář biblioterapeutické knihovnické lekce pro I. stupeň ZŠ	96
Scénář biblioterapeutické knihovnické lekce pro II. stupeň ZŠ	98
5.4 Tvůrčí psaní s Petrou Braunovou	101
5.4.1 Úkoly ke knihám technikou tvůrčího psaní	101
6 Dramatická výchova v knihovnické práci	104
6.1 Od hlasu ke sdělnému čtení	106
6.1.1 Práce s hlasem	106
6.1.2 Sdělné čtení, a co stojí za to sdělně číst	109
6.2 Práce s loutkou	111
6.2.1 Loutky	111
6.2.2 Typy loutek	112
6.2.3 Jak loutku vodit a jak za ni mluvit?	121
6.2.4 Wait for it	121
6.3 Další náměty na využití dramatické výchovy	122
6.3.1 Několik technik dramatické výchovy šikovných pro knihovnu	122
6.4 Shrnutí	125
Zdroje	126
7 Výtvarné aktivity v knihovnické práci	128
7.1 Výtvarná výchova	129
7.1.1 Proměny cílů výtvarné výchovy	129
7.1.2 Výtvarné techniky a postupy	130
7.2 Principy výtvarné pedagogiky ve výtvarně edukačním programu	132
Zdroje	134
7.3 Vizuální stránka knihy (přepis prezentace z workshopu)	136

7.3.1 Funkce knihy	136
7.3.2 Znaký kvalitního knižního designu.....	136
7.3.3 Slovníček pojmů.....	138
7.3.4 Kniha jako artefakt	139
7.4 Zprostředkování knihy prostřednictvím zážitkových výtvarných aktivit (workshop)	140
Zdroje	149
8 Využití multimédií v knihovnické práci (přepis prezentace z workshopu)	150
8.1 Canva a její představení	151
8.2 Tvorba statického obsahu.....	153
8.2.1 Práce s obrázky (nahrávání, editace, užití, pozadí).....	156
8.3 Tvorba videí.....	165
DOSLOV	168
Seznam obrázků.....	169
Seznam tabulek.....	171
Ediční poznámka.....	172

PŘEDMLUVA

Díky Národnímu plánu obnovy 4.5. Status umělce, výzva číslo 3/2022 Ministerstva kultury ČR *Podpora projektů kreativního učení* realizovala Knihovna města Plzně komplexní vzdělávací program pro knihovníky zaměřený na práci s dětským čtenářem v kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti s využitím kreativních aktivit. Propojili jsme pedagogy z Pedagogické fakulty Západočeské univerzity, umělce a odborníky z praxe, seznámili je s konkrétními kritérii v rámci knihovního provozu a následně dohlíželi na naplnění tematického rámce, aby byla zadaná témata zpracována knihovníkům „na míru“. Vznikl tak vzdělávací cyklus *Kreativní knihovník*, který jsme realizovali v roce 2023 a na následujících stránkách jsou vám k dispozici materiály, které zrcadlí osm modulů tohoto programu. Každý modul (téma) je v této publikaci prezentován specificky, podle míry specializace lektorů v rámci tématu a vzhledem k jejich pedagogickému, vědeckému a profesnímu cílení a také podle toho, zda lektorovali přednášku či workshop v roli teoretika, nebo v roli umělce. Témata z jednotlivých přednášek naleznete v úvodní – obecné části, workshopy následně v části speciální.

Nejdříve vás seznámí speciální pedagožka PhDr. Silvie Janovcová se vstupem dětí do vzdělávacího procesu a parciálními vadami, které jsou v rámci sledované problematiky překážkou.

Následně představí vysokoškolská pedagožka a bývalá učitelka v mateřské škole PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D. čtenářské strategie, které vedou k rozvoji porozumění textu a je dobré je využívat již u nečtenářů pro snadnější vstup do vzdělávacího procesu. Zároveň předkládá náměty, jak mohou knihovny podporovat kantory při práci s knihou, příběhem, textem.

Jaká jsou specifika jednotlivých věkových skupin dětí a jak na nudu zpracovala psycholožka a vysokoškolská pedagožka Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D..

Metody aktivního zapojení účastníků při lekcích s knihou v knihovnách přehledně shrnula psycholožka a vysokoškolská pedagožka Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D..

Téma využití biblioterapeutických prvků v práci s dětským čtenářem zpracovala knihovnice Bc. Lenka Josefa Bařková, tvůrčí psaní nastínila spisovatelka Petra Braunová.

Jak využít dramatickou výchovu v knihovnické práci představí divadelnice a vysokoškolská pedagožka MgA. Eva Gažáková, Ph.D., na ukázky práce s loutkou se zaměřila loutkoherečka MgA. Jitka Doubravová.

Na využití výtvarných aktivit při zprostředkování textu (knihy) se zaměřila vysokoškolská pedagožka Mgr. Monika Plíhalová, vizuální stránku knihy komplexně popisuje výtvarnice a vysokoškolská pedagožka Mgr. at BcA. Barbora Theodora Černická.

Na závěr je vám k dispozici textová podpora z workshopu o využití grafického programu Canva, kterou připravili vysokoškolský pedagog Mgr. Jan Krotký, Ph.D., vysokoškolský student Bc. Michal Švec a knihovník Bc. Jan Albrecht.

U většiny zpracovaných témat naleznete náměty či kompletní knihovnické lekce na podporu čtenářské gramotnosti čerpající z knih Petry Braunové *Kuba nechce prohrávat*¹ a *3333 km k Jakobovi*².

Věříme, že Vám bude naše publikace k užitku a dlouhodobě poslouží jako podpůrný metodický materiál.

¹BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

²BRAUNOVÁ, Petra. *3333 km k Jakobovi: podle deníku Mirka Korbela*. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3.





obecná
část



Jak se člověk
učí (číst)

PhDr. Mgr. Silvie Janovcová

V současné době jsou stále intenzivněji vnímány narůstající požadavky na vzdělání. Nejen že se zvyšuje tempo a rychlost vzdělávání, ale učení přestává být záležitostí především dětství a mládí a stává se celoživotní nutností, začínáme mluvit o učící se společnosti. Hledají se takové didaktické postupy, které by těmto trendům odpovídaly.

Rovnost vzdělávacích příležitostí a výsledků a zvyšující se pozornost věnovaná znevýhodněným skupinám jsou závažnými tématy pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, sociologie i dalších vědních disciplín. Rozdíly vzdělávacích příležitostí souvisí nejen se sociálními vlivy, ale také například s postiženími, které vzdělávací cestu významně znesnadňují. Zvláštní skupinu mezi handicapovanými tvoří jedinci se specifickými poruchami učení, jejichž problémy se manifestují hlavně v souvislosti se vzděláváním.

1.1 Metody výuky čtení

1.1.1 Proces čtení

Proces čtení odpovídá mechanismu čtení slov či rozpoznávání jednotlivých slov v textu. Jedná se o proces, ve kterém si dítě vytváří spojení mezi psanou podobou slova, zvukovou podobou slova a jeho významem. Klíčovým vývojovým předpokladem pro porozumění čtenému je dekodování, a to v rovině fonemického i jazykového uvědomování.

Fonemické uvědomování se týká zvukových segmentů řeči a jejich dekodování umožňuje vědomě s nimi manipulovat.

Jazykové uvědomování zahrnuje slovní zásobu a morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, které také směřují k porozumění čtenému.¹

Pokud bychom měli popsat, jak si představujeme **dobrého čtenáře**, mnozí z nás by jistě odpověděli v podobném duchu: „Dobry čtenář čte plynule, přiměřeně rychle, bez chyb a s dobrou intonací.“ Neměli bychom však také zapomenout dodat, že tomu, co čte, rozumí. V souvislosti s kvalitou čtenáře můžeme hovořit o gramotnostních kompetencích, které se v průběhu ontogeneze přirozeně vyvíjejí. Tzv. pregramotnost odpovídá předškolnímu věku, počáteční gramotnost školnímu věku a teprve později hovoříme o gramotnosti funkční.

¹Kulhánková a Málková, 2008.

1.1.2 Výuka čtení

V českých školách jsou v současné době uplatňovány tři metody výuky čtení, která je v rámci vzdělávání na 1. stupni základních škol rozdělena do tří etap.²

Tabulka 1 – Etapy výuky čtení na 1. stupni ZŠ³

1) etapa prvopočátečního čtení	1. ročník
2) etapa rozvíjeného čtení	2.,3. ročník
3) etapa upevněného čtení	4.,5. ročník

Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda je v České republice dosud nejrozšířenější a má nejdelší tradici. Zavedena byla již v 50. letech 20. století a až do roku 1989 byla jedinou používanou metodou v českých školách. Při této metodě se jedná o analýzu slova na slabiky a následnou syntézu. Žák se učí všechny 4 abecedy najednou (malá i velká písmena, tiskací i psací).

Analyticko-syntetická metoda postupuje ve třech fázích:

- a) přípravné období** – rozvoj čtení hláska grafém,
- b) slabičné období** – otevřená a zavřená slabika ze tří písmen,
- c) plynulé čtení slov** – automatizace a porozumění čtenému.

Genetická metoda

Genetická metoda patří mezi syntetické metody s důrazem na porozumění čtenému. Jde o nejpřirozenější metodu založenou na fonologickém uvědomování. Slova se rozkládají na izolovaná písmena nahlas, šepem nebo jen v mysli, např. m-á-m-a.

Budou-li písmena rychle vnímána a hlásky správně vyslovovány, vznikne „máma“. Školák nejprve poznává jen velká tiskací písmena, což je pro dítě ze začátku snazší. Při této metodě děti čtou velmi brzy text s obsahem.

Genetická metoda postupuje ve třech fázích:

- 1. etapa** – hůlkové čtení a psaní,
- 2. etapa** – přechod na malá tiskací písmena,
- 3. etapa** – psaní psacím písmem.

Metoda splývavého čtení Sfumato

Sfumato znamená postupné vyvozování písmen. Je to metoda hláskotvorná, postavená na vědomě pomalé výslovnosti s kontrolovaným pohybem oka. Dítě udržuje hlásku

²Švrčková, 2011.

³Fasnerová, 2018.

v mluvidlech tak dlouho, dokud si nevzpomene na další (například máááááámmmaa). Tato metoda se osvědčila u dětí se specifickými poruchami učení, neboť zohledňuje individuální tempo každého jedince. Tato metoda podporuje správné dýchání, umožňuje dramatizaci textu a má i sociální přesah.⁴

1.2 Parciální vady – SPU, ADHD

1.2.1 Specifické poruchy učení (SPU), Specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPŠD)

SPU a SVPŠD jsou označení pro různorodou skupinu poruch, projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Tyto poruchy vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy a dalšími příznaky jsou poruchy řeči, soustředění, impulzivní chování, poruchy v oblasti percepce a poruchy motoriky. Dnes hovoříme o dětech, žácích a studentech se specifickými vzdělávacími potřebami.

Nutno odlišit poruchy nespecifické (smyslové vady, nedostatečná motivace školní práce, snížené rozumové nadání, zanedbání dítěte z rodiny).

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří:

- **dyslexie** – porucha čtení,
- **dysortografie** – porucha pravopisu,
- **dysgrafie** – porucha grafického projevu,
- **dyskalkulie** – porucha matematických schopností,
- **dyspraxie** – porucha schopnosti osvojovat si a vykonávat volní pohyby.

Někdy se tyto poruchy vyskytují izolovaně, někdy v kombinaci s dalšími. Častá je i komorbidita se specifickými poruchami chování.⁵ Pro naše potřeby si přiblížíme dyslexii.

Dyslexie (z řečtiny – lexis = řeč, jazyk; dys = nedostatek)

je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy v rozpoznávání a zapamatování jednotlivých písmen, v záznamu mluveného projevu písmem, ve zpracování psané řeči (čtení). Největší problémy jsou v psaní písmen tvarově podobných (s, z) nebo zvukově podobných hlásek (a, e, o). Vede to k problémům ve spojování hlásek ve slabiku a v souvislém čtení slov.

⁴Fasnerová, 2018.

⁵Jucovičová, 2014.

Jde zde o spolupráci obou mozkových hemisfér. Postihuje rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému (porucha zrakového vnímání).

Typické chyby při čtení:

- záměny tvarově podobných písmen,
- přesmykování písmen a slabik,
- vynechávání písmen, slabik i slov,
- přidávání písmen a slabik,
- odhadování koncovek slov,
- vynechávání diakritických znamének.

Čtení dětí s dyslexií je často monotónní a špatně dechově distribuované. Tyto děti také mívají obtíže s udržením pozornosti na jednom řádku a celkově se hůře orientují v textu.⁶

1.2.2 Poruchy chování

Proflínají se s poruchami učení, neměly by se oddělovat.

Nápadné chování, které vyjadřuje souvislost mezi chováním a jeho sociálním kontextem. Očekává se určitý způsob chování a pokud se dítě chová jinak, sděluje svému okolí, že ho nevnímá a nepovažuje za důležité. Děti nejsou schopny vnímat a dodržovat pravidla.

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

1. Porucha pozornosti (ADD)
2. Hyperaktivita a impulsivita
3. Spojení obou typů:
 - a) S agresivním chováním
 - b) Bez agresivního chování

ADHD je vývojová porucha charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulsivity vzhledem k věku dítěte. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologického, sensorického a motorického. Nejedná se o mentální retardaci ani závažné emoční problémy. Problémy jsou spojeny s neschopností dodržovat pravidla chování během pracovního výkonu.

Nediagnózy: nezralá pozornost, nízká úroveň pozornosti.

⁶Jucovičová, 2014.

1.2.3 Pozornost

Pozornost je mentální proces, jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak ho chránit před zahlcením množstvím podnětů.

Základní vlastností pozornosti je **selektivita** (výběrovost), která umožňuje vybírat ze všech vnitřních a vnějších podnětů jen ty, které si v daném okamžiku přeji/potřebují uvědomit a ostatní ignorují.

Proces pozornosti:

Zaměření (upoutání) pozornosti:

Podstatou je výběr důležitých podnětů (tzv. selektivní pozornost).

Probíhá nevědomě.

Soustředění vědomí:

Psychologická či mentální aktivita zaměřená do vnějších nebo vnitřních psychologických obsahů.

Selektivita (výběrovost) je schopnost zaměřit pozornost na významné vnější a vnitřní podněty a schopnost ignorovat opakující se bezvýznamné stimuly (tikot hodinek), které nás neohrožují, neposkytují nové informace.

Opakování stimulace vede k adaptaci, podnět se stává součástí pozadí.

Neschopnost ignorace mají neurotici, ADHD.

Koncentrace je vyčlenění omezeného počtu psychologických obsahů, kterými se vědomě zabýváme – čím větší je jejich počet, tím menší je koncentrace pozornosti.

Distribuce je rozdělování pozornosti na několik různých podnětů. Je možná jen v omezené míře, 2–3 činnosti můžeme provádět jen tehdy, jsou-li z části zautomatizované.

Kapacita je množství objektů, které člověk dokáže postřehnout současně nebo ve velmi krátkém časovém úseku.

Stabilita je určována časovým intervalem, v jehož průběhu jsme schopni soustředěně sledovat jediný podnět (fluktuace, těkání).

Při vnímání pozornost selektuje podněty v percepčním poli, které se na základě jejího zaměření člení na figuru a pozadí. Pozorování je vnímání se silným soustředěním pozornosti. Vede k cíli, kterým je získání nových poznatků. Pozornost vybírá podstatné informace pro uchování v krátkodobé paměti, v níž také vyhledává mentální obsahy. Předpokladem bezděčného i záměrného učení je schopnost soustředit se na jeho předmět.

Pozornost ovlivňuje kvalitu myšlení. Zde hraje důležitou roli koncentrace na daný problém a schopnost vybírat podstatné informace, což souvisí s emocionálními a motivačními procesy, které hrají důležitou roli v I. fázi, tzn. určují zaměření pozornosti.

Typy pozornosti:

I. Bezděčná pozornost:

- podněty přednostně upoutávající bezděčnou pozornost,
- nové podněty a podněty asociované s nebezpečím (klakson),
- intenzivní, pohybuující se a měnící se podněty (maják),
- změny dobře známých podnětů (ostříhání),
- nezvyklé podněty – neobvyklost může být dána situačním kontextem,
- podněty kontrastující s okolím,
- podněty s osobním nebo sociálním významem,
- zaměření pozornosti výrazně ovlivněno emocemi a motivy.

II. Záměrná pozornost:

- vývojově mladší než bezděčná,
- provází realizaci volných aktivit – řízena vědomou intencí, úkolem či povinností,
- její udržení vyžaduje určité úsilí – provázena prožitkem duševní námahy.

Funkční poruchy pozornosti:

- Roztržitost – v důsledku koncentrace na vnitřní obsahy.
- Těkavost / nadměrná fluktuace – každý nový podnět, často i málo významný, upoutává pozornost – ta rychle přebíhá z jednoho předmětu na druhý – ADHD.
- Zúžená pozornost / tunelové vidění.
- Aktivace nevhodného schématu / scénáře – obvykle k tomu dojde, když jsme nuceni pozměnit nějaký rutinní scénář.

1.2.4 Reedukace

Reedukace je individuální proces vedoucí k rekonstruované dovednosti čtení a psaní. Cíl reedukace chápeme v užším slova smyslu jako zlepšení čtenářských a pravopisných dovedností a v širším slova smyslu jako úspěšnou socializaci.

Druhotně reedukaci chápeme jako proces, který vede žáka pomocí metodicky promyšleného učení k rekonstruované dovednosti čtení a psaní. Obvykle jde o potřebu, kterou disponují žáci s diagnostikovanou dyslexií či dysortografií.

Například při aplikaci splývavého čtení nerekonstruujeme, ale učíme číst a psát znovu, a v případě, že se žák prvotně učil číst a psát jinou metodou, tak ho naučíme číst a psát nejen znovu, ale i jinak.

Reedukace – znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popřípadě dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších (např. utváření, rozvíjení psychických funkcí, které vedou ke zvládnutí čtení, utváření dovednosti číst). Nejde o nápravu, ale utváření nových návyků a dílčích dovedností.

Reedukace je cílená do 3 oblastí, které se vzájemně prolínají:

1. Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu:

Rozvíjení funkcí, které je potřeba rozvíjet (například prostorová, pravolevá orientace, metoda Dobrého startu, PC hry).

2. Utváření dovedností správně číst, psát a počítat:

Postup při nácviu těchto dovedností se neliší od běžného čtení, jiný je způsob zvládnání jednotlivých kroků a tempo. Některým dětem stačí ukázat písmeno, pojmenovat je a ihned spojovat do slabik, slov a vět. S dětmi se SPU zrakově rozlišujeme tvary, poznáváme hlásky sluchem, spojujeme hlásku-písmeno, sluchově analyzujeme a syntetizujeme slabiky, čteme hlásky, čteme nové písmeno ve slově, automatizujeme čtení slov s porozuměním. Každý krok zautomatizujeme.

3. Působení na psychiku jedince:

S cílem naučit jej s poruchou žít, utvářet adekvátní koncept sebe samého. Školní neúspěšnost způsobuje pocity méněcennosti, nálepkování dyslektika. Čím je dítě starší, tím horší je jeho psychika z neúspěchu. Někdy je nutná reedukace po celý život.

Reedukace dyslexie

Následující postup reedukace dyslexie vychází z analyticko-syntetické metody čtení. Reedukace dyslexie začíná rozvojem percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností souvisejících se čtením.

Vlastní čtení se skládá ze 2 vzájemně se ovlivňujících oblastí, kterými jsou technika čtení a dekodování (porozumění). Specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Postihuje rychlost čtení, správnost čtení i porozumění čtenému.

Čtení může být buď pomalé, neplynulé, namáhavé, s malou chybovostí (tzv. pravoemisférové) nebo rychlé, překotné, s velkou chybovostí (tzv. levoemisférové).

V praxi se častěji setkáváme s pravoemisférovým čtením, které vývojově odpovídá spíše předčtenářskému období. Dominantní percepční mechanismy jsou vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů, prostorové uspořádání. Cílem reedukace je aktivovat levou hemisféru.

Při levohemisférovém čtení naopak nejsou výše uvedené percepční mechanismy zautomatizovány a je důležité aktivovat pravou hemisféru.

Technika čtení, dekódování:

1. Zrako-prostorová identifikace písmen:

Poznávání písmen zrakem podporujeme hmatem (ohmatávání písmen se zavřenýma očima). Používáme textilní písmena, písmena utvářená z drátů a dalších materiálů, psaní písmen na ruku, na záda, používání melodie pro určité písmeno, rozlišení tvarů podle polohy v prostoru (b, p, d) bez spojení s hláskou. Cílem není čtení, ale jejich zrakové a prostorové vnímání.

2. Spojení hláska – písmeno:

Dítě zrakem vnímá tvar a vybavuje si odpovídající zvuk – hlásku (intersenzorická integrace). Čtení písmen z karet, z obrazovky počítače, čtení řady písmen. Hláska je zpracována pravou hemisférou jako přírodní zvuk. Proto používáme spojení hlásky s přírodními nebo umělými zvuky (fff – fouká vítr, ččč – kočka). Zapojujeme multisenzoriální přístup (hláska – písmeno, řeč, zrak, sluch, hmat, kinestetické vnímání).

Pomůcky:

Modelování písmen, malování, vytrhávání z papíru, vyrývání do písku, poznávání textilních písmen, písmena z polystyrenu, z drátů.

Záměny písmen:

1. tvarově podobných (b, d, p) = vyvození písmena obrázkem, citoslovcem, porovnávání písmen, obtahování písmen na tabuli, obtahování písmen z polystyrenu, z drátů s otevřenýma i zavřenýma očima, vyhledávání písmen v textu, podtrhávání slov, která daná písmena obsahují, doplnění slova (po březnu následuje –u–en).

2. zvukově podobných = zjistit, zda dítě daná písmena rozliší sluchem.

Spojování písmen do slabik:

K automatizaci slabik (rychlé postřehnutí a vyslovení slabiky) se využívají slabiky psané na kartách, postřehování slabik v PC programech. Přirozené je, že děti nejprve čtou po slabikách, až potom je čtení plynulé. Kdyby byly brzy vedeny k plynulému čtení, mělo by to za následek dvojí čtení (čtou si slabiku po písmenech potichu, až potom nahlas).

Doporučený přístup k dětem s dyslexií⁷:

- vyjádřit dítěti pochopení a podporu,
- zajistit odpovídající reedukaci a důsledně ji dodržovat,
- nevyvolávat dítě k hlasitému čtení před spolužáky,
- poskytnout dítěti dostatek času na čtení, nechvátat,
- umožnit používání potřebných pomůcek,
- na chyby neupozorňovat negativním způsobem,
- nekárát a netrestat dítě za to, když neví, kde se čte,
- za domácí úkol zadávat pouze přiměřený text,
- u literatury umožnit přečtení pouze přiměřené části,
- neporovnávat čtení dítěte s dyslexií s ostatními spolužáky,
- oceňovat i drobné úspěchy a snahu.

Projevy poruchy pozornosti a možnosti jejich ovlivnění:

- nenutit násilně ke klidu (tolerovat psychomotorický neklid),
- nedávat za příklad klidnější děti,
- umožnit dostatek pohybového uvolnění,
- střídání činností po 10–20 min. (mít připravený konkrétní program a použít dle situace),
- střídání činností i u domácích úkolů (ovšem vždy dokončit domluvenou činnost),
- změny polohy – relaxace – sed na židli s položenou hlavou, pohádka,
- drobný neklid řešit očním kontaktem, zklidňujícím dotykem, ne napomínáním!
- za zklidnění vždy zvlášť pochválit,
- pravidelný režim – neklid je často vyvoláván nejistotou a nedostatkem jasných pravidel,
- zaměřit se na nácvik jemné motoriky – modelování, navlékání korálků, vystřihávání, dokreslování – lze použít i materiály na reedukaci SPU.

Doporučení pro práci s dětmi s ADHD

- Komunikovat jasně, nastavovat hranice, aktivně naslouchat pocitům dítěte, využívat individuální a skupinovou práci, umět vstupovat do konfliktů a řešit je.
- Zajistit odpočinkový kout (část učebny) – důležité místo pro relaxaci žáka, ale i plnění požadavků učitele, které nevyžadují práci v lavici (individuální četba, studium...).
- Umožnit alternativní činnosti – zaměstnat ruce, uvolňovací cviky, úkoly s manipulací.

⁷Jucovičová, 2014.

- Podpořit aktivity, ve kterých dítě vyniká – dítě potřebuje subjektivně více pochvaly než ostatní děti, zajistit dítěti pocit úspěchu, aby se cítilo dobře, aby dosáhlo požadavkům. Více pozitivních hodnocení, negativní co nejvíce redukovat.
- Uvědomit si, že dítě s ADHD potřebuje pozornost. Proto: chodit mezi lavicemi, okolo něho, pomoci mu udržovat pořádek na lavici.
- Učit dítě dokončovat započatou práci – být důsledný.
- Oznamit včas konec práce, hodiny, nebo změnu činnosti. Tyto děti často nestíhají. Některé z nich potřebují více času na práci, nebo jasnou instrukci, že mohou dělat jen tolik, co stihnou.
- Učit děti vnášet do práce systém, pomáhat jim při volbě strategií učení, učit děti řadit činnosti podle důležitosti, učit je pracovat podle kalendáře, diáře.
- Jasně stanovit normy (jasné hranice) co je přijatelné a důsledně trvat na těchto normách.
- Pokyny sdělovat postupně, ne jich dávat více najednou.

Zdroje

Prameny

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

Elektronické zdroje

KULHÁNKOVÁ, Eliška a MÁLKOVÁ, Gabriela. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. Online, PDF. *E-psychologie*. 2008, roč. 2, č. 4, s. 24–37. ISSN 1802-8853. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf. [cit. 2023-01-12].

Literatura

BRAGDON, Allen D. a GAMON, David. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.

HORT, Vladimír; HRDLIČKA, Michal; KOCOURKOVÁ, Jana; MALÁ, Eva et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.

JENETT, Wolfdieter. *ADHD – 100 tipů pro rodiče a učitele*. Rádce pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-2660-158-6.

KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4. rozš. a přeprac. vyd. Makropulos. Praha: Galén, ©2014. ISBN 978-80-7492-069-1.

KULIŠŤÁK, Petr. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.

MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Speciální pedagogika. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.


RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Speciální pedagogika. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SVOBODA, Mojmir; KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ZVOLSKÝ, Petr. *Obecná psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7184-494-2.

ZVOLSKÝ, Petr. *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-203-6.



Jak se člověk
stane čtenářem

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

2.1 Podpora čtenářství – rozvoj porozumění

2.1.1 Čtenářem se člověk nerodí, čtenářem se stává

„Čtenářem se člověk nerodí, čtenářem se stává“, řekl prof. Matějček, uznávaný psycholog, k tématu čtení a čtenářství. Ve výroku se skrývá velká pravda, a sice, že čtenářem se může stát kdokoli, byť např. děti z rodin rodičů-čtenářů mohou mít snazší podmínky. Čtenářem se člověk stává postupně a jde o celoživotní proces. Není výjimkou, že zájem o čtení se objeví v pubertě, případně v dospělosti. A naopak, zájem o čtení se může během života vytratit. Jak se čtenářství rodí? Začíná to od prvního setkání s knihou, kdy dochází k poznávání a odhalování nového zdroje podnětů, potraviny pro mysl. Přes opakující se pozitivní zkušenost, že získáváme něco, co nám přináší uspokojení. Následují samostatné krůčky, mnohdy spojené s překonáváním těžkostí při osvojování si techniky čtení. Zkrátka klíčem je vybudování vztahu ke čtení, vytváření návyku (si) číst, který se postupně stane potřebou. Musí být zažehnuť jiskra, ze které se postupně rozhoří láska. A to v silné konkurenci mnoha dalších možností trávení volného času. Před rodiči a dalšími vzdělavateli, učiteli, i knihovníky, tak leží nelehký úkol. Představovat dětem, žákům a studentům svět literatury takovým způsobem, že k přeskočení jiskry dojde. Jde o výběr knih, ale také o metody, s jejichž pomocí dětem a později s dětmi/žáky čteme. Právě možnostem práce s textem bude věnován následující text.

Pro volbu vhodných metod pro práci s literárním textem je třeba vycházet z toho, co dělá čtenáře čtenářem. Jakými dovednostmi, schopnostmi, postoji disponuje, co potřebuje – a na to se následně zaměříme. Vyjdeme z definic složek čtenářské gramotnosti.^{1 2} Těmi jsou: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení, aplikace.

Vztah ke čtení je hlavní charakteristikou toho, koho dnes považujeme za čtenáře. Je to někdo, kdo čte rád (bez ohledu na druh či kvalitu literatury). Čtení se u něj stává potřebou, nikoliv povinností. Rozhodující ani není množství přečtených knih. Vztah ke čtení se začíná formovat již v nejtětlejším věku při prohlížení knih a při poslechu předčítání. Z počátku je významná právě emoční složka, kdy je čtení spojeno s fyzickou blízkostí pečující osoby, postupně nabývá na významu obsahová složka, tedy co je čteno. Zde nastupuje význam pečlivého výběru knih, který musí odpovídat zájmům čtenáře a jeho vývojové úrovni. Musí mu umožňovat se ztotožnit s postavou literárního hrdiny a problémy, které řeší.

¹Altmanová, 2010.

²Hausenblas a Košťálová, 2010.

Doslovné porozumění umožňuje základní porozumění textu, byť pro prožitek z četby není samo o sobě dostatečné. U porozumění rozlišujeme několik úrovní – doslovné, odvozené, hodnotící a kritické. Doslovné porozumění znamená, že chápou, co věta říká, co je přímo uvedeno. Dalším úrovním se věnuje následující složka čtenářské gramotnosti. Doslovné porozumění a jeho úroveň se odvíjí od slovní zásoby a znalosti syntaxe, proto může a je i mezi dětmi stejného věku velmi rozdílná. Svou roli hraje rodinné prostředí a jazykový kód, který má dítě osvojen. Některé dítě má chudší slovní zásobu a potřebuje, aby sdělení bylo formulováno v krátkých větách či jednoduchých souvětích. Slovní zásoba jiného je velmi bohatá a samo využívá i složitější souvětí. Proto jednou z významných složek rozvoje čtenářské gramotnosti je rozvoj slovní zásoby. U dětí s odlišným mateřským jazykem to platí o to více. Proto úroveň osvojení si jazyka bude jedním z hlavních faktorů pro volbu knihy.

Vysuzování a hodnocení patří k vyšším rovinám porozumění, umožňují čtenáři chápat hlubší význam, číst mezi řádky, odvozovat si informace a také zaujímat osobní stanovisko k přečtenému. To přímo souvisí s hloubkou prožitku, protože zaujetím osobního stanoviska např. k jednání hrdiny, nacházíme paralelu se svým životem. Díky tomu vzniká zájem o text a o čtení, chuť v něm pokračovat. Čtení se stává prostředkem pro kultivaci naší osobnosti a umožňuje nám učit se ze zkušeností jiných, byť se jedná o postavy literární. Lidský život se skládá z jednotlivých příběhů a příběhy byly odjakživa způsobem, jak se předávalo poznání. Ani v dnešní době tomu není jinak. Pro rozvoj vyšších rovin porozumění je třeba rozvíjet logické myšlení, chápání kauzálních vztahů (příčina-důsledek).

Metakognice se rozvíjí u dětí již od přibližně čtvrtého roku života. Jde o „přemýšlení o přemýšlení“. Sledujeme své vlastní myšlenkové pochody a vnímáme, co se „nám odehrává“ v hlavě, zda rozumíme, jak se učíme apod. Rozvinutá metakognice čtenáři umožňuje reagovat na situace, kdy je pro něj text obtížný a hůře srozumitelný. Díky ní volí určité postupy, jak obtíže překonat. Volí si specifické metody, které mu pomáhají se snáze učit a zapamatovat si potřebná fakta.

Sdílení je přenos zážitků, informací z četby další osobě/osobám. Souvisí také s dovedností identifikovat to podstatné.

Aplikace. Využívání v osobním životě toho, co jsme se z četby dozvěděli.

Všechny výše uvedené roviny je třeba u dětí, žáků a studentů cíleně podporovat. Konkrétní způsob se bude lišit podle jejich vývojové úrovně. Obecně platí, že vždy při četbě či práci s literárním textem jde primárně o vytvoření osobního prožitku na základě literárního textu. K tomu může pomoci metoda řízeného čtení a doplnění doprovodnými aktivitami.

2.1.2 Řízené čtení

Jak již z názvu vyplývá, jde o čtení, které je předem připraveno a promyšleno a také vedeno zvnějšku (např. osobou knihovníka, učitele). K práci s literárním textem nepřistupuje osoba řídící průběh čtení nahodile, intuitivně, ale předem si jej připraví, včetně navazujících aktivit. Fáze přípravy řízeného čtení bývá podceňována, protože ten, kdo čtení řídí, se většinou považuje za zdatného čtenáře. Při přípravě čtení je však třeba se na literární text dívat optikou méně zkušeného a hledat místa, která by pro něj mohla být obtížná.

V prvé řadě je třeba věnovat pozornost výběru samotného literárního textu. Je třeba se zaměřit na jeho didaktický potenciál. K tomu nám může pomoci, odpovíme-li si na následující otázky:³

- Jaké příležitosti nabízí tento text?
- K jakému cíli/záměru bych ho chtěl/a využít?
- Jaké další příležitosti k učení, přemýšlení, bádání v textu vidím?

Ne každý literární text je pro řízené čtení vhodný. Některé knihy a příběhy jsou tzv. „mělké“, bez hlubší myšlenky, případně neumožňují hlubší samostatné přemýšlení, protože v nich autor vše explicitně uvádí.

Otázky

Základem řízeného čtení je rozčlenění textu do smysluplných částí, které jsou doplněny otázkami. Při formulaci otázek můžeme využít čtenářské strategie (věnujeme se jim níže). Důležité je, aby otázky byly otevřené a podněcovaly myšlení. Pomoci nám mohou např. kategorie otázek.⁴

a) Popisné otázky – vyjasnění pochopení příběhu.

„O čem si myslíte, že je tento příběh a proč?“ „Co se Vám líbilo (nelíbilo) v tomto příběhu?“ „Proč si myslíte, že...?“

b) Otázky směřující k osobnímu zkoumání – propojení obsahu příběhu s vlastní zkušeností. „Už jsi někdy...?“ „Znáš někoho, kdo...?“ „V čem se to podobá nebo odlišuje od tvého života?“ „Co byste dělali, kdybyste byli na místě...?“

c) Otázky směřující ke kritickému porozumění – zkoumání a hodnocení příběhu. „Proč si myslíte, že je (není) toto správné?“ „Jak by se daly zlepšit podmínky...?“ „Jaké by mohly být důsledky, kdyby se postava zachovala jinak?“

³Kafková, 2021.

⁴Škardová, 2010.

d) Tvořivé otázky – aplikace myšlenky příběhu do života. „Co můžete udělat, aby se splnily vaše přání a sny?“ „Co byste chtěli změnit a proč?“ „Co uděláš jako první krok?“

Při formulaci otázek nám také může pomoci znalost typologie otázek. Vhodně položená otázka bude otevřená a bude podněcovat přemýšlení, často povede ke vzájemné diskusi a sdílení odlišných názorů. Otázka nesmí být příliš jednoduchá, ale měla by představovat určitou výzvu, možná až provokovat, což motivuje k úsilí se jí vůbec zabývat a hledat na ni odpověď.

Tabulka 2 – Typy otevřených otázek⁵

Typ otázky	Charakteristika	Příklad
Úsudkové	Závěr, který si dítě vytvořilo na základě faktů, kdy musí analyzovat informace z textu, odhalit vzájemné souvislosti, odlišit podstatné od nepodstatného.	Proč prasátko odešlo z domova?
Aplikační	Iniciujeme děti k uvažování, jak informace, které mají, mohou využít ony samy.	Co bys dělal ty, kdyby ses ztratil?
Hodnotící	Nutnost zaujetí osobního stanoviska k danému problému, přičemž toto stanovisko by mělo být podepřené konkrétními argumenty, které dítě vedou k jeho osobnímu názoru.	Co si myslíš o chování anděla? Bylo to dobře, špatně, proč?

⁵Wildová et al., 2019.

2.1.3 Třífázový model učení

Řízené čtení můžeme realizovat s využitím třífázového modelu učení (evokace – uvědomění – reflexe).

Ve fázi **evokace** je cílem vzbudit zájem o čtení a zároveň aktivizovat znalosti, zkušenosti, které mohou pomoci při porozumění hlavní myšlenky textu. Vyzýváme k zamyšlení se nad tím, co již o daném tématu vědí nebo si myslí, že vědí, co si o něm myslí, co o něm tuší. Zároveň formulují své otázky, na které v další části hledají odpověď. Jde zejména o jejich předpoklad, o čem příběh bude či jak se bude příběh vyvíjet. V této fázi pracujeme se základními informacemi o knize, případně je vyvozujeme z názvu či obálky, a zjišťujeme dosavadní znalosti či zkušenosti dětí a žáků.

Fáze **uvědomění si významu informací** je spojena se čtením, případně doprovodnými aktivitami. Zde dochází k prohloubení informací a k jejich propojování s předchozími a vzniká porozumění. Pomoci můžeme zejména vhodně položenými otázkami.

Závěrečná fáze je věnována **reflexi** přečteného. Bohužel se v praxi často vynechává. Reflexe neznamená, že se ptáme, jak se nám čtení líbilo/nelíbilo. Reflexe umožňuje ohlédnout se a vyhodnotit, co se čtenář dozvěděl, co si o tématu myslí nyní, jak mu porozuměl. V každé z těchto fází se mohou uplatnit čtenářské strategie.

2.2 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou záměrné postupy, které mají vést k porozumění textu. Jde o vědomé kroky, které čtenář dělá podle potřeby před, v průběhu a po dokončení četby. Liší se od čtenářských dovedností právě svou záměrností, promyšleností. Čtenářské dovednosti jsou již zautomatizované, čtenář si např. představuje scénérii z textu či odhaduje další děj, aniž by si to uvědomoval či připravoval. Používáním čtenářských strategií dochází k jejich automatizaci a tím k postupnému rozvoji čtenářské dovednosti. Zralý čtenář využívá čtenářské strategie pouze v případě, kdy čte literární text, který je nad jeho čtenářskou úroveň, či je pro něj v něčem neobvyklý (např. vyžaduje specifické znalosti, kterými čtenář nedisponuje).

2.2.1 Možnosti práce se čtenářskými strategiemi

Způsob práce se čtenářskými strategiemi se liší podle věku a zralosti dětí/žáků. U nečtenářů čtenářské strategie využívá učitel, který s jejich pomocí faciliteje porozumění dětí textům, které jim předčítá. U starších žáků je vhodnější metoda přímého vysvětlování, aby žáci chápali, proč a kdy mají danou čtenářskou strategii využít, k čemu jim pomůže. K tomu jim mohou pomoci piktogramy ve třídě, pracovní listy s otázkami k textu či další pomůcky, např. čtenářské kostky. Mladší děti a žáci naopak pouze pozorují, jak knihovník, učitel či zralejší spolužák k textu přistupuje a učí se nápodobou. Konkrétní postup bude představen u jednotlivých strategií.

Čtenářské strategie se dají členit podle různých hledisek. U starších žáků-čtenářů rozlišujeme strategie podle druhu čtení.⁶

- **Skimming** – zběžné rychlé čtení, cílem je získání představy o obsahu textu. Slouží k rychlé orientaci v textu.
- **Skipping** – pozorné čtení pouze pasáží důležitých pro čtenáře. Ostatní jsou vynechávány. Následuje po fázi skimmingu.
- **Scanning** – uplatňuje se při práci s odborným textem, cílem je nalezení konkrétního údaje v textu (heslo, jméno apod.).
- **Statarické čtení** – důkladné čtení textu s cílem porozumět mu.
- **Metoda SQ4R⁷** – je vhodná pro pokročilejší čtenáře, člení strategie na pomezí podle typu čtení a fáze čtení. Je vhodná zejména při práci s odbornými texty a využívána při záměrném učení se novému.

S – Survey – rychlá a zběžná orientace v textu a jeho stavbě, členění.

⁶Rybářová, 2016.

⁷Hyplová, 2010.

Q – Questions – kladení otázek, co víme, co nevíme.

4R – Read, Reflect, Recite, Review – přečti, reflektuj, opakuj a rekapituluj. Jde o promyšlené pročitání textu, hledání souvislostí, zapamatování si podstatných informací a jejich zpětné vybavení si.

Další členění strategií je odvozováno od chování čtenáře: **propojování** (hledání souvislostí), **vizualizace**, **předvídání**, **usuzování** (vysuzování), **shrňování**, **hodnocení**, **kladení otázek**. Zatím u nás neexistuje ustálená terminologie, proto jsou v závorce uvedeny výrazy, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat.

Jak bylo uvedeno výše, čtenářské strategie můžeme rozvíjet, a také cíleně učit. První přístup je vhodný u předškolních dětí, nečtenářů a začínajících čtenářů. Druhý je vhodný u žáků, kteří již mají osvojenou techniku čtení. Cílené učení strategiím je vhodné z důvodu, že žáci je pak mohou vědomě využívat kdykoli podle své potřeby a mohou s jejich pomocí zefektivnit své učení. Při učení čtenářským strategiím se uplatní přímé vysvětlení – co je to za strategie, jak a kdy se používá, doplněné příklady. Dále pak může být ve třídě či v knihovně vizuální opora v podobě piktogramů, např.:

- Předvídej – např. křišťálová koule.
- Pokládej si otázky – např. otazník.
- Propojuj – např. šipky, články řetězu...
- Když něčemu nerozumíš, řeš to – např. šroubovák.
- Představuj si – např. bubliny z hlavy.
- Vyber to důležité – např. lupa.
- Shrň vlastními slovy – např. hrábě.
- Zhodnoť – např. váhy.

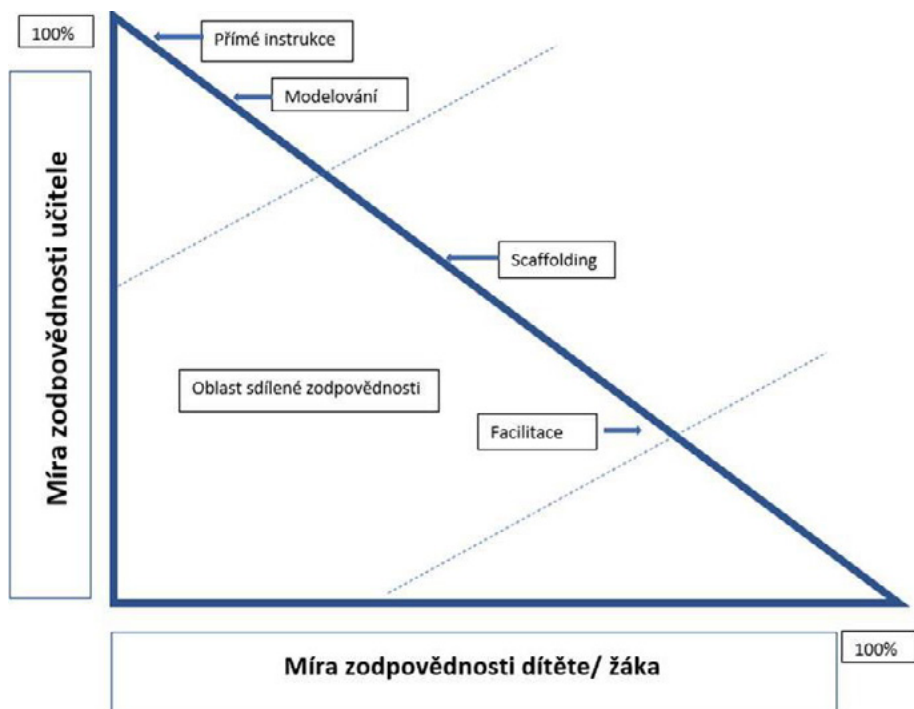
U rozvíjení využívání čtenářských strategií se naopak ustupuje od přímého vysvětlování, které je nahrazeno modelováním a scaffoldingem, jež má nejčastěji podobu otázek.

- a) **Modelování** je verbalizace vlastního myšlení, kdy dospělý sám na sobě ukazuje, jak nad textem přemýšlí, jakých vodítek v textu si všímá a jak s textem pracuje.
- b) **Scaffolding** je postupně se snižující opora (výraz původně znamená lešení). Opora je poskytnuta pouze taková, jaká je potřeba. Nejčastěji je formou verbální v podobě otázky, která je položena ve vybraném momentu a vede k přemýšlení nad textem (např. předvídání, hodnocení apod.) Scaffolding může mít také podobu aktivity či pomůcky (ilustrace, videoukázka, audioukázka, rekvizita apod.).

Při rozvoji čtenářských strategií je doporučováno postupně předávat zodpovědnost za porozumění dítěti/žákovi:⁸

- 1) Učitel používá strategii, dítě naslouchá, pozoruje.
- 2) Učitel používá strategii, dítě se připojuje.
- 3) Dítě používá strategii, učitel pomáhá.
- 4) Dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje.

Obrázek 1 – Model postupného předávání zodpovědnosti⁹



Při rozvoji porozumění dochází k postupné proměně role učitele a míry jeho zodpovědnosti za porozumění dítěte. Pokud je odpovědnost pouze na jeho straně, používá přímé vysvětlování. S rostoucí mírou zapojení dítěte se mění činnosti učitele. Nejprve modeluje, později poskytuje nezbytně nutnou oporu do té doby, než je dítě schopno převzít za své porozumění zodpovědnost.

Pro potřeby četby literárního textu za účelem osobního prožitku jsme vybrali několik základních čtenářských strategií, které mohou být využity již u nejmladší věkové kategorie. Záměrně je uvádíme v pořadí, v jakém je vhodné s nimi pracovat dle jejich narůstající obtížnosti a s tím souvisejících nároků na kognitivní vývoj dítěte.

⁸Šafránková, 2016.

⁹Koželuhová a Wildová, 2021, str. 36.

2.2.2 Vybrané čtenářské strategie

Strategie propojování

Jejím cílem je uvědomit si, jak literární text souvisí s tím, co čtenář zažil, co zná, jaké jsou jeho představy a zkušenosti. „Při hledání souvislostí jde o aktivaci představivosti dětí a významových schémat, která již mají vytvořena na základě jejich předchozí zkušenosti s daným tématem či situací.“¹⁰ Tato strategie je klíčová pro vybavení si tzv. „backward knowledge“, informací, se kterými dále pracujeme při vytváření mentálních představ. Je tedy významná pro vznik porozumění. Je velmi obtížné porozumět textu, pokud čtenář nemá oporu v podobě své vlastní předchozí zkušenosti či znalosti tématu. K propojování může docházet na několika úrovních.

Základní je „já – text“, kdy je text spojován s osobní zkušeností nebo znalostí. Např. si vybavíme vlastní emoce v podobné situaci, kterou nyní zažívá literární postava, což nám pomůže lépe porozumět jeho následné reakci. Další úroveň je propojení na úrovni „text – text“, kdy si vybavíme znalosti a zkušenosti z jiných příběhů na dané téma (hovoříme o tzv. intertextovosti). Např. si vzpomeneme, že známe jinou pohádku, kde princ plní tři úkoly, což nám umožní předvídat, že teď sice hrdina neuspěje, ale potřetí již ano. Poslední úroveň je propojení na úrovni „svět – text“, kdy je text propojován s hlubšími znalostmi o světě; tato úroveň se týká až starších čtenářů, kteří již disponují potřebnými znalostmi.

Při rozvoji strategie propojování můžeme pomoci vhodnými otázkami, např.: „Zažil jsi někdy něco podobného?“ „Co víš o tomto tématu?“ „Četl jsi, viděl jsi někdy něco podobného?“ apod. Strategie propojování se uplatní jak ve fázi evokace, tak ve fázi uvědomění si informací a fázi reflexe.

Strategie vizualizace

Při strategii vizualizace jde o vytvoření tzv. filmu v hlavě. Je zapojena naše představivost, která vytváří představy na základě našich předchozích zkušeností. Aktivujeme tedy naše smyslové představy (vzbavíme si např. šumění moře a křik racků, vůni soli a mořských ryb a horko slunečního dne). Nejde však o fantazijní představy, vytvořená představa by měla odpovídat přesnému popisu textu. Při vizualizaci pomáháme aktivovat smysly, což zvyšuje prožitek z četby. Můžeme využít kresbu, výběr z obrázků či fotografií (co odpovídá příběhu), zapojit sluch, čich, hmat i chuť. Pozor, nejde však o vytváření ilustrace podle fantazie, využíváme-li kresbu, měla by odpovídat popisu uvedenému v textu (např. barvy na oblečení postavy apod.).

Strategie předvídání

Při předvídání jde o vyjádření předpokladu, který vychází z naší vlastní zkušenosti. Tento předpoklad se může, ale nemusí potvrdit. Formulování předpokladu, odhadu, jak se bude příběh vyvíjet, jak se situace vyřeší apod., je silným motivačním faktorem pro pokračování

¹⁰Rybářová, 2016, str. 56.

v četbě. K předvídání dochází již při prvním setkání s knihou; mladší čtenář vychází z obrázku a předvídá, o čem kniha bude a zda její téma je pro něj vůbec zajímavé. Starší čtenář předvídá na základě názvu či jména autora.

Obrázek 2 – Strategie předvídání¹¹



Čtenář vychází ze své zkušenosti a znalosti, na jejichž základě formuluje určitý odhad. Tento odhad se může, ale také nemusí naplnit, protože pro něj nejsou v textu další vodítka. Jde tedy o vyjádření pravděpodobného, nikoli jistého. Dítě např. na základě své zkušenosti z jiné pohádky, že princ princeznu vždy osvobodí, může předpokládat, jak se zachová princ v pro něj neznámé pohádce. Tento předpoklad se však nemusí naplnit. Stejně tak může podle obrázku předvídát, co bude obsahem knihy.

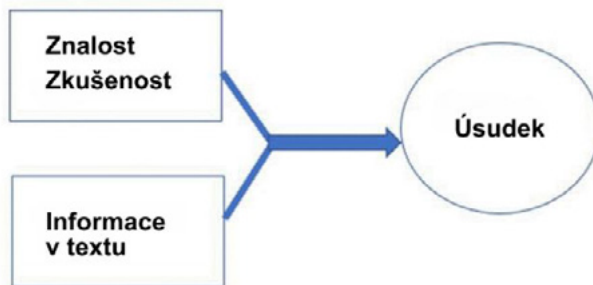
U starších žáků-čtenářů můžeme při předvídání využít grafického záznamu. Jde o jednoduchý záznamový arch, ve které jsou tři sloupce. Do prvního se píše předpoklad (co si myslím, že se stane). Do druhého sloupce následně zaznamenáme důkaz v textu, který se k danému místu vztahuje. Do třetího sloupce pak označíme, zda se předpoklad naplnil, či nikoli. Následně společně můžeme diskutovat, v kterých oblastech jsme se shodli, kde jsme se rozcházeli apod.

¹¹Koželuhová, 2022, str. 38.

Strategie usuzování

Tato strategie navazuje na předchozí (a někdy je obtížné je od sebe odlišit). Při usuzování je rozhodující to, že čtenář vychází nejen z vlastní zkušenosti, ale zároveň pracuje s informacemi v textu, které si dokáže spojit. Tzv. „čte mezi řádky“ a odhalí to, co není přímo vyřčené. Zároveň je jeho výrok jediný možný, byť informace není nikde explicitně uvedena. Usuzovat můžeme z obrázku či z textu.

Obrázek 3 – Strategie usuzování¹²



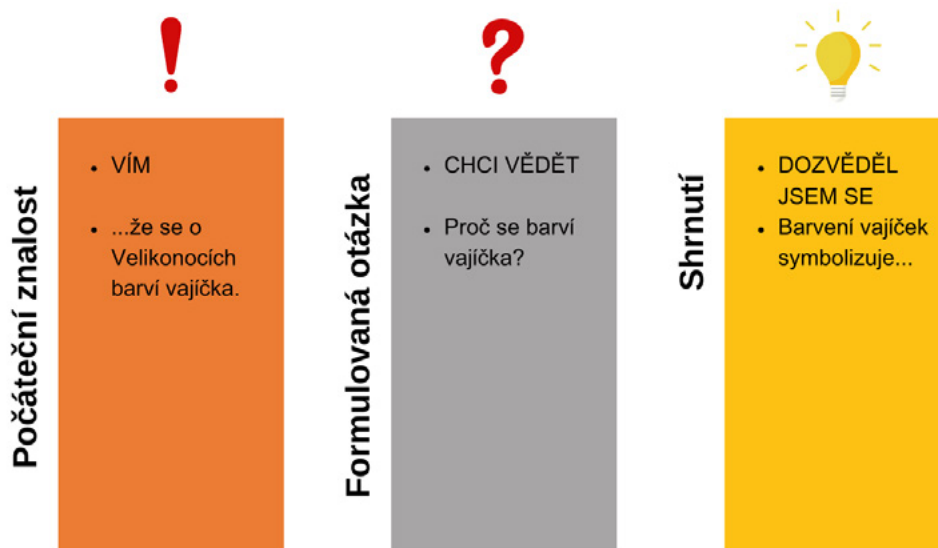
Při usuzování je nezbytné, aby jedinec využil své předchozí znalosti či zkušenosti, které spojí s informacemi v textu či obrázku. Na základě svých zkušeností a získaných informací může vynést úsudek, který by měl být logický a vést k výroku, který se následně potvrdí. Např. v textu je uvedeno, že postava učitele tajně vyslechla modlitbu holčičky o tříkrálovou svěcenou křídu. Ráno holčička na okně křídu skutečně najde, pod oknem pak leží učitelský zápisník. Dítě tedy usoudí, že křídu na okno dal tajně pan učitel.

Strategie kladení otázek

Tato strategie patří ke kognitivně náročnějším, proto je její využití u nejmladších dětí nečtenářů omezené. Velmi dobře se uplatní při práci s odborným textem, ale pokročilejší čtenáři ji mohou využít i při práci s beletrií. Podstatou strategie je, že čtenář formuluje otázku, která se vztahuje k textu, např. „Proč postava jedná tímto způsobem?“ „Co autor zamýšlí?“ „Jak by mohla být situace řešena?“ apod. Následně v textu hledá odpovědi na své otázky. Pro mladší žáky a děti nečtenáře je vhodné tuto strategii rozvíjet v kombinaci se strategií propojování a využívat grafické záznamy, které dětem pomáhají zpřesňovat myšlení.

¹²Koželuhová, 2022, str. 41.

Obrázek 4 – Strategie kladení otázek¹³



V prvním kroku dítě uvádí své znalosti či zkušenosti (strategie propojování) a následně formuluje otázku (strategie hodnocení). Odpověď na tuto otázku se hledá v textu (strategie shrnování).

Strategie hodnocení

Při strategii hodnocení usilujeme o vytvoření osobního názoru na příběh. Díky tomu vzniká vztah k příběhu, čtenář se stává jeho účastníkem, nějak se jej dotýká, což je významné pro utváření vztahu ke čtení. Při strategii hodnocení čtenář hlouběji přemýšlí o chování jednotlivých postav, jejich motivech i důsledcích, které toto jednání má, což mu umožňuje se s postavou identifikovat, či se naopak vůči ní vymezit. Při hodnocení se opět využívá strategie propojování, neboť hodnocení vychází z našich předchozích zkušeností a znalostí. Dochází zde k aplikaci naučeného a k hledání analogií, k formování hodnotových norem a postojů. Zároveň dochází k rozvoji schopnosti vcítit se do druhého a dívat se na situaci jeho očima. Pomoci mohou otázky např.: „Co bys dělal, kdyby?“ „Jak bys situaci řešil?“ „Proč ti chování přišlo správné/nesprávné?“ „Co si myslíš o tom, že...?“

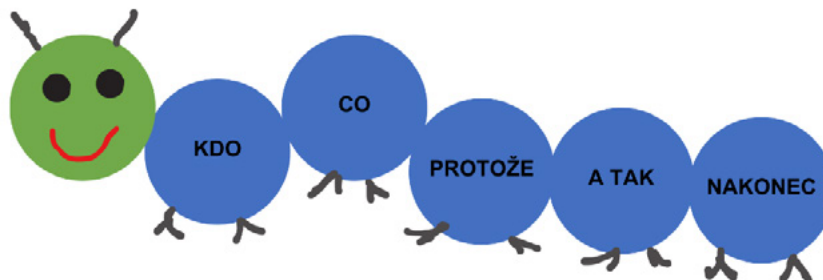
Strategie shrnování

Strategie shrnování cílí na výběr podstatných informací. Tím se liší od vyprávění, které může zahrnovat mnoho detailů. Při shrnování naopak musí dojít k záměrnému zaměření pozornosti na klíčové informace a odhlédnutí od těch, které jsou pro čtenáře sice zajímavé, ale z hlediska děje, či hlavní myšlenky nepodstatné. Při rozvoji strategie shrnování

¹³Koželuhová, 2022, str. 47.

u starších čtenářů můžeme využít např. metodu Pětílístku, u mladších různé grafické záznamy a tzv. startéry – začátky vět, které děti dokončují.¹⁴

Obrázek 5 – Strategie shrnování¹⁵



Příklad možného grafického záznamu, který pomáhá soustředit se na formulaci obsahu příběhu. Jednotlivé části těla stonožky (případně jiného obrázku rozděleného na části) dětem ukazují, kolik prostoru ještě mají. Postupně se snaží odpovídat na otázky, jejichž začátky jsou uvedené v jednotlivých částech. Odpovědi může učitelka zapisovat, případně si část mohou vybarvovat. Po zodpovězení všech otázek vznikne jedno souvětí shrnující obsah příběhu. Např. „Medvěd nechtěl jít spát, protože chtěl zažít zimu, a tak utekl ze svého pelíšku, nakonec ale stejně usnul.“

Čtenářské strategie můžete také rozdělit podle jejich uplatnění v jednotlivých fázích čtení s využitím třífázového modelu učení E-U-R:

Evokace: propojování, předvídání, kladení otázek.

Uvědomění si informací: předvídání, usuzování, vizualizace, hodnocení, propojování.

Reflexe: hodnocení, shrnování, propojování.

¹⁴Koželuhová, 2021, str. 79.

¹⁵Koželuhová, 2021, str. 79.

2.2.3 Jak začít se čtenářskými strategiemi

Práce se čtenářskými strategiemi nemůže být nahodilá. Je třeba se na práci s textem připravit, zejména zvolit vhodný text a předem promyslet a formulovat otázky, které budeme klást. Pro starší čtenáře mohou mít otázky písemnou podobu ve formě pracovního listu.

Krok 1: Výběr vhodného textu – vhodně zvolený text je čtenáři blízký (jak použitou slovní zásobou, tak tématem), neznámý a nový. Jeho délka je přiměřená vzhledem k úrovni délky pozornosti a soustředění účastníků. Pro lekce v knihovně volíme texty kratší, které je možné s dětmi přečíst a propojit s doprovodnými aktivitami v rámci jedné lekce. Je vhodné volit knihy různých žánrů, čímž se zvyšuje a prohlubuje čtenářská zkušenost dětí a žáků.

Krok 2: Promyšlení, které pasáže jsou pro porozumění a pro prožitek klíčové. Dané momenty si můžeme v textu označit. Pasáže by měly souviset s hlavní myšlenkou textu/příběhu. Musíme dbát na to, aby text nebyl přerušován příliš a aby pozornost nebyla odváděna jiným směrem.

Krok 3: Výběr vhodných strategií – můžeme se zaměřit pouze na jednu strategii, kterou chceme rozvíjet, případně kombinovat strategií několik, v závislosti na textu, se kterým budeme pracovat.

Krok 4: Příprava otázek, pomůcek, promyšlení průběhu předčítání – je vhodné si připravit osnovu, udělat si poznámky, případně si místa, kde chceme otázku položit, označit přímo v textu.

Krok 5: Vlastní práce s textem – postupujeme podle zásad řízeného čtení, ideálně s využitím třífázového modelu učení. Proto začínáme vždy nejprve motivační fází, kdy představíme knihu jako celek, k čemuž již můžeme využívat některé čtenářské strategie. V průběhu čtení reagujeme na podněty, rozvíjíme nápady a postřehy, diskutujeme a text zkoumáme. V závěru je cílem prohloubit prožitek z četby, ať již společnou diskusí, sdílením, či prostřednictvím navazujících aktivit.

Tabulka 3 – Charakteristika jednotlivých čtenářských strategií vhodných pro využití v předškolním věku.¹⁶

Čtenářská strategie	Záměr	Indikátor	Příklady použití U= učitel, D= dítě
Hledání souvislostí Úroveň „já – text“	Pomoci dítěti vybavit si jeho předchozí zkušenosti a znalosti, které o tématu již má.	Aktivně hledá spojení se svou osobní zkušeností a znalostí a využívá ji k hlubšímu pochopení textu (např. vžití se do pocitů postavy apod.).	U: „Už jsi někdy byl někde zavřený? Jaké to bylo? Báls ses?“ D: „Jednou mě brácha zavřel do peřináku. Hrozně jsem se bál.“
Hledání souvislostí Úroveň „text – text“	Pomoci dítěti vybavit si a porovnat informace o tématu, které má z jiných textů.	Aktivně hledá spojení mezi informací v textu a informacemi z textů na podobné téma. Porovnává je. Rozpozná známý text nebo téma, všimá si podobností a rozdílů.	U: „Co víš o čarodějnicích? A je tahle jako ostatní, co znáš?“ D: „Je zlá, stará a ošklivá. Ale Malá čarodějnice je hodná.“
Vizualizace	Pomoci dítěti vytvořit si mentální představu čteného.	Na základě informací v textu si dokáže vytvořit odpovídající mentální představu. Vybere odpovídající ilustraci k textu, znázorní postavu či děj s využitím informací přímo v textu vyjádřených.	U: Podněcuje ke kresbě, stavbě, výběru obrázku, předmětu apod. D: „Tohle bude správný obrázek, protože tady je před lávkou, a tady už je za ní.“
Předvídání	Pomoci dítěti na základě obrázku či textu odhadovat, o čem příběh bude, jak se bude odvíjet.	Na základě své zkušenosti předvídá, jak děj bude pokračovat, svůj předpoklad odůvodní. Odhadne, o čem kniha (příběh) bude.	U: „Co se asi stane teď? Proč si to myslíš?“ D: „Myslím, že ji půjde hledat. Protože ji má rád.“

¹⁶Koželuhová, 2021, str. 90–91.

Čtenářská strategie	Záměr	Indikátor	Příklady použití U= učitel; D= dítě
Usuzování	Pomoci dítěti hledat souvislosti mezi informacemi z textu a vyvozovat to, co není přímo vyřčené.	Na základě informací v textu vyvozuje informace nové. Svůj úsudek odůvodní.	U: „Proč myslíš, že nechtěl jít spát?“ D: „Asi proto, že mu zubr vyprávěl o zimě a on by ji chtěl vidět.“
Hodnocení	Pomoci dítěti zaujmout souhlasné/nesouhlasné stanovisko k jednání postav v příběhu. Pomoci mu „vžít se“ do postavy.	Zaujímá hodnotící stanovisko k dění v textu, odůvodní ho. Argumentuje, navrhuje řešení.	U: „Co si myslíš o tom, jak to medvědi vyřešili? Co bys dělal ty?“ D: „Já bych tu babku nevyhodil. Já bych jí řekl, že tohle se dělat nemá.“
Shrnování	Pomoci dítěti identifikovat hlavní myšlenku příběhu.	Převypráví/zobrazí klíčové momenty příběhu.	U: Využije obrázků, symbolů apod., podle kterých žáci příběh shrnou. D: „Děti viděly v ZOO papouška a pustily ho z klece, protože chtěl domů.“
Kladení otázek	Pomoci dítěti formulovat otázky, vztahující se k textu.	Klade otázky vztahující se k textu, ptá se na to, co ho v souvislosti s tématem zajímá.	U: „Co byste chtěli vědět o tom, jak žirafa spí?“ D: „Zdají se jí sny? Leží žirafa, když spí? Jak dlouho spí?“

2.3 Jak může knihovna školám pomoci při rozvoji porozumění dětí a žáků

Pro podporu rozvoje čtenářství, přestože hlavním faktorem je čtenářství v rodině, může veřejná knihovna udělat mnoho. Erudovanost knihovníků může vhodně doplnit práci učitelů všech stupňů škol. Je vhodné, jsou-li vytvořeny podmínky pro vzájemnou spolupráci a funguje-li dostatečná komunikace o potřebách škol, s jejichž naplňováním mohou knihovny pomoci. Níže přinášíme možné příklady, co může knihovna školám nabídnout.

Předčítání

Předčítání dětem a žákům patří mezi tradiční činnosti, které knihovny školám nabízejí. Bývají doplněné doprovodnými akcemi, např. pasováním žáků na čtenáře, či vztažené k určitému období a tématu. Při přípravě čtenářské lekce je vhodné dodržet pravidla pro řízené čtení a využít čtenářské strategie. Pro prohloubení prožitku z četby využijme navazující činnosti – hudební, výtvarné, dramatické, tvorbu vlastní knihy či příběhu, psaní čtenářského deníku apod. Při přípravě musíme vzít v potaz počet účastníků a prostorové podmínky. To je limitující zejména u dětí z mateřských škol, které potřebují častější střídání činností statických s dynamickými.

Čtenářské dílny

Základem pro rozvoj čtenářství je, že je čtení spojeno s prožitkem, hovoříme o tzv. prožitkovém čtenářství. Cílem čtenářských dílen je prostřednictvím sdílení zážitků z četby posilovat vlastní prožitky. Vycházíme z předpokladu, že návyk pravidelného čtení spojený se zážitkem z četby, zvyšuje šance dosáhnout rozvoje čtenářské gramotnosti v celé její komplexnosti.¹⁷ Čtenářské dílny by měly být organizovány pravidelně ať již v rámci výuky, družiny či mimoškolní zájmové činnosti. V rámci čtenářské dílny každý účastník dodržuje předem stanovená pravidla (např. dodržení času na samostatné čtení, dodržování klidného prostředí, zákaz jídla a pití v průběhu apod.).

Struktura čtenářské dílny by měla obsahovat:

- **Úvodní část** – motivace, seznámení s tématem, knihou, minilekce – např. zaměření se na konkrétní čtenářskou strategii
- **Čtení** – samostatné tiché čtení
- **Konzultace** – rozhovor o přečteném, sdílení zážitků, diskuse
- **Čtenářská odezva** – záznam o přečteném, reflexe

¹⁷Šlapal, Košťálová a Hausenblas, 2012.

V rámci dílny čtení je proto vhodné, když žáci čtou stejnou knihu, což klade značné nároky na vybavení školních knihoven. Zde se nabízí možnost školám nabízet výpůjčky více kusů stejného titulu, aby mohly dílny čtení realizovat. Inspiraci pro obsah jednotlivých dílen čtení je možné nalézt například na internetu na stránkách Čtenářských klubů.¹⁸

Představení knih

Z diskuse s učiteli vyplývá, že jednou z jejich potřeb pro zkvalitnění čtenářství u dětí a žáků je zlepšení jejich orientace v nabídce kvalitní současné literatury. Mnoho z nich nabízí tituly, které byly oblíbené v dobách jejich dětství a dospívání, což nemusí odpovídat potřebám a zájmům současné mladé generace. Každoročně vychází velké množství knih, kde je pro laika mnohdy těžké se orientovat. Příležitostná setkání 1–2 ročně, na kterých by byly představeny nové kvalitní knihy pro děti a mládež, by mnozí učitelé velmi uvítali.

Vybavení třídní či školní knihovny

Tato forma pomoci či spolupráce navazuje na předchozí uvedenou. Knihovna může nabízet odborné poradenství, jakými žánry a tituly vybavit školní knihovnu a jak ji uspořádat, aby vzniklo kvalitní zázemí pro rozvoj čtenářství.

Tematické kufříky

Knihovna může připravovat pro školy tematické soubory materiálů, knih, her, případně pracovních listů, které mohou učitelé využít při své práci. Pro mateřské školy se může jednat o témata, se kterými se děti seznamují pravidelně, např. rodina, emoce, lidské tělo, les, doprava, hospodářská zvířata, vesmír apod. U žáků prvního a druhého stupně to mohou být materiály spojené např. s významnými dny či historickými událostmi – výročí vzniku republiky, Den země, druhá světová válka, či aktuálními tématy – závislosti, média, uprchlictví apod. Učitel si může z nabídky materiály rezervovat a poté zapůjčit do své výuky. Díky tomu může pracovat s různými knihami na stejné téma a podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti průřezově v rámci jiných hodin, např. výuky dějepisu, zeměpisu, vlastivědy, občanské výchovy apod.

¹⁸NOVÁ ŠKOLA. *Čtenářské kluby*. Online. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/>. [cit. 2023-02-05].

2.4 Příklad čtenářské lekce s využitím čtenářských strategií

Jak se slon proměnil pohádka z knihy Olgy Hejné *Žlutásek Apolenka a 33 pohádek*

Cíl: uvědomit si, že vlastní sny a přání jsou důležité, bez ohledu na tlak okolí, „co je správné“. Rozpoznat skrytou manipulaci.

Možné téma: sny, kdo jsem a kým chci být, gender, jinakost, móda, mezilidské vztahy, emoce.

a) Fáze evokace

Nejprve děti seznámíme s hlavní postavou a názvem pohádky. Dnešní příběh bude o slonovi, znáte nějakou pohádku o slonovi? O čem by mohl takový příběh být? Příběh se jmenuje „Jak se slon proměnil“, v co myslíte, že by se takový slon mohl proměnit? Proč si to myslíte?

b) Fáze uvědomění si informací

Byl jeden slon, šel na procházku a říkal si: kdybych tak kvetl, kdybych byl louka a kvetl, nebo kdybych byl zahrada a kvetl, i skála bych mohl být, jen kdybych kvetl. Jsem celý šedivý, myslel si a táhl se smutně a nešťastně ulicí. A zrovna před ním si vykračoval malíř pokojů, nesl si štětky a kbelíky s barvou a za pasem pravítko. Před cukrárnou nechal kbelíky stát a skočil si na zmrzlinu.

Přerušení 1. Předvídání: *Jak myslíte, že bude příběh pokračovat?*

Slon vzal štětku, namočil ji do růžové barvy a namaloval po sobě samé růžové kytky. Byly trochu směšné, sem tam některá našišato, jiné byly rozmazané, zkrátka se mu moc nepovedly, ale slon si říkal: snad vypadám aspoň trochu jako louka, jako zahrada a jako skála s růžovým lomikamenem.

Přerušení 2. Vizualizace: *Zkusíme si toho slona nakreslit. Dětem rozdáme předlohu slona a necháme je, aby na něj nakreslily podle svého růžové květiny.*

Ale jen vyšel malíř z cukrárny, řekl slonovi: „No ty vypadáš! To si myslíš, že vypadáš jako louka, že kveteš jako zahrada? Vždyť takové kytky vůbec nejsou, to není ani růže, ani konvalinka, to přece musí být růže nebo konvalinka, tohle je šišatý nanicovatý nesmysl, dej s tím pokoj.“

Přerušení 3. Vizualizace: *Ted' budu číst, co ten malíř pokojů slonovi udělal. Budu číst pomalu a vy zatím zkuste kreslit to samé, co kreslil pan malíř: A pěkně celého slona rozčtvřečkoval a namaloval mu střídavě do těch čtverečků vždycky jednu růži a jednu konvalinku a nahoře na hřbetě mu udělal podle pravítka stříbrnou linku – jako když stříhne. „Fešák, fešák!“ chválil slona a šel malovat nějaký pokoj a nějakou kuchyň.*

Přerušení 4. Hodnocení: *Co si myslíte o tom, jak ten slon vypadá? Jak myslíte, že se asi cítil, byl rád nebo nerad, že ho malíř pomaloval?*

Slon byl teď trochu nejistý, valil se ulicí a najednou za ním někdo vykřikne: „Prokrista, lidi, podržte mě, kde to žijeme, v kterém století? Takhle přece nemůžeš chodit, ty slone?!“ „Pročpak?“ zeptal se slon a kulil úzkostlivé oči na fousáče, který si natáhl na svetr bílý plášť, nabíraný jako záclona, vytáhl z aktovky nějaké tuby, vymáčkl z nich několik barev a měřil si žhavýma očima plochu sloního hřbetu a boků.

Přerušení 5. Usuzování a vizualizace: *Co teď asi ten pán udělá? Proč si to myslíš? Kdo to asi je? Zkusíme teď udělat slonovi to, co udělal on. Dobře poslouchejte a zkuste to udělat.*

Pak se vrhl do díla. Z jedné strany pocákal slona temnými skvrnami, až se barvy do sebe vpíjely, a z druhé strany pomaloval slona samými malinkými trojúhelníčky. „Teď je to docela dobrý,“ řekl, „můžeš rovnou na výstavu. Jsi docela slušný moderní obraz.“

Přerušení 6. Hodnocení a propojování já-text: *Co si myslíš o tom, co ten druhý malíř udělal? Proč je to dobře/špatně? Jak se asi teď slon cítí? Zažil jsi někdy, že jsi něco udělal a druhým se to nelíbilo? Jak ti bylo?*

Slon po sobě rozpačitě šilhal, jak to vlastně vypadá, a mrzel se na svět. Od té chvíle, co si přeje vypadat jako louka, nikdo ho nenechá na pokoji, pořád za ním někdo běhá, hubuje ho, opravuje...

Přerušení 7. Propojování já-text: *Měli jsme pravdu, slonovi se to opravdu nelíbilo, zlobil se. Já bych se také zlobila, kdybych měla nějaký sen a někdo mi pořád říkal, že to tak je špatně. Stalo se vám někdy, že jste měli nějaký sen a někdo vám říkal, že to nemůžete?*

...a právě kdosi volá: „Výstava, putovní výstava, výstava na čtyřech nohách, chodící obrazy!“ A všichni se tlačí, někteří radí znovu všechno přemalovat, jiní chtějí všechno vygumovat a natisknout jen slova, a našel se i dobrák, který říká: „Když chtěl být zahrada, tak na něm uděláme záhony a vysázíme kapustu a kedlubny. Zelenina, to je ono, všecko ostatní je hloupost.“ A už se žene do semenářství pro semena a cestou objednal telefonicky fúru hnoje. „Co mě to napadlo, chtít kvést jako louka a jako zahrada“, naříkal slon a už si vůbec nepřipadal jako slon, ale jako hromádka neštěstí a z oka mu vypadla velikánská slza zrovna nějakému chlapečkovi za krk. Kluk se ohlédl, vzal slona za chobot, vyvedl ho odtud a zavedl ho domů.

Přerušení 8. Hodnocení a předvídání: *Co si myslíš o tom, jak jednal ten kluk? Proč asi slona odvedl? A co myslíš, že teď udělá?*

Tam vzal kropicí koněvku, slonovi podal žínku a kartáč a mýdlo a všechno to smyli, umyli a vydrhli, až byl ze slona zase jen slon. „Radši buď šedivý slon,“ radil mu kluk. „Slon má zůstat slonem a být šedivý, pak mu každý dá pokoj a slon aspoň nemusí plakat.“

Přerušení 9. Hodnocení: *Má pravdu ten kluk? Je lepší být obyčejným slonem? Ale co když to slonovi nestačí? Co bys dělal ty?*

Hodný kluk, myslel si slon, ale když kluk usnul...

Přerušení 10. Předvídání: *Co má slon v plánu? Co asi udělá?*

...vzal si slon z jeho tašky barvičky, namaloval po sobě kytky jako prve, divné, směšné, trochu šiřaté a rozmazané, a všechny ty kytky na něm do rána rozkvetly; a když se kluk probudil, ležel vedle růžové louky a růžové zahrady; a byla tam i skála s růžovým lomikámenem, ve kterou se slon proměnil.

c) Fáze reflexe

Hodnocení – *Jak se asi teď slon cítil? Co je tedy důležité? Jaké ty máš sny? Co bys chtěl umět, dokázat, udělat, kým bys chtěl být?*

Zdroje

Prameny

KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.

KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2021.

KOŽELUHOVÁ, Eva a WILDOVÁ, Radka. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčitanému textu u dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016.

WILDOVÁ, Radka; VYKOUKALOVÁ, Věra; RYBÁROVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana a HARAZINOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-7603-123-4.

ALTMANOVÁ, Jitka; FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína a ZELENDOVÁ, Eva (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

HEJNÁ, Olga. *Žlutásek Apolenka a 33 pohádek*. [Ústí nad Labem]: Severočeské nakladatelství, 1975.

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.

KAFKOVÁ M. a tým oborového čtení. *Otázky k prozkoumávání textu*. Text k semináři. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2021.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čteme s nečtenáři. *Kritické listy*. 2016, č. 38, s. 16–19. ISSN 1214-5823.

ŠKARDOVÁ, Miroslava. *Podpora čtenářské gramotnosti v dalším vzdělávání učitelů*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010.

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

Elektronické zdroje

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Metody rozvíjení čtenářských dovedností. Online. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 18–21. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>. [cit. 2022-12-01].

NOVÁ ŠKOLA. *Čtenářské kluby*. Online. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/>. [cit. 2023-02-05].



Specifika jednotlivých věkových skupin čtenářů



Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

V poslední době se k obvyklým činnostem knihovníků stále více připojuje i práce s dětskou skupinou. Knihovnu navštěvují děti nejen v rámci svého volného času, ale knihovny jako instituce nabízejí školám programy podpory rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Tyto aktivity však kladou vyšší nároky na samotné pracovníky, protože kromě obvyklých činností připravují a realizují programy pro různé věkové kategorie dětí a mladistvých a stávají se lektory.

Cílem následujícího textu je seznámit čtenáře s vývojovými specifiky různých věkových skupin se zvláštním zřetelem na možnosti motivace či jaké metody práce jsou pro konkrétní skupiny neoptimálnější. Kapitola je strukturována do kratších celků, a v každém z nich jsou popsány základní charakteristiky konkrétního vývojového období a možná doporučení pro práci s dětmi v tomto věku.

3.1 Předškolní věk – předčtenář

3.1.1 Myšlení – Jak chápe svět kolem sebe?

Dítě před vstupem do školy prochází rychlým rozvojem v oblasti myšlení a vnímání. Podívejme se na některé typické znaky myšlení dítěte předškolního věku:¹

Egocentrismus – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí (např. zakrývá si oči, když chce, aby je druzí neviděli).

Fenomenismus – důraz na určitou, zjevnou podobu světa nebo jeho představu, dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit, podstatu světa vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky (velryba je ryba), jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, *tj. prezentismus*.

Magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, což vede ke zkreslování.

Absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost (chlapec odmítl reklamu na nejlepší zubní pastu, protože v minulé reklamě tvrdili, že nejlepší je jiná zubní pasta ☺).

¹Vágnerová, 2012.

Právě tyto znaky myšlení nám otvírají velký prostor pro výběr metod. Děti mají v tomto věku rády právě ty techniky, které formou hry podporují např. magičnost, tedy fantazii nebo jim umožňují realizovat své představy např. pohádkových hrdinů. Pokud se realita jeví nesrozumitelná, dítě si ji vysvětlí tak, jak umí, resp. tak, jak se mu jeví. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná. Tento přístup se projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijskými představami. Fantazie má harmonizující význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě aspoň občas potřebuje přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na skutečnost. Dítě přirovnává neživé věci, stromy, zvířata k člověku, tj. všechno polidšťuje, antropomorfizuje. Myslí si, že cítí, zlobí se, jedí. Není vždy zřejmé, co je jen hra a co je myšleno vážně.

3.1.2 Vnímání – Jak reaguje na podněty z okolí?

Vjemy bývají v předškolním věku zpravidla již dostatečně rozvinuty, takže jsou schopny dostatečně diferencovat základní kvality podnětů sensorického pole, pokud však **upoutají pozornost** dítěte. Děti jsou schopny dostatečně diferencovat základní kvality podnětů sensorického pole:

hmat – děti rozliší i velmi složité tvary,

čich a chuť – vykazuje dostatečnou diferenciaci podnětů,

zrak – jsou rozeznávány i doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová),

sluch – určuje zdroje nejrůznějších kvalit zvuků (druhy aut, ptáků atp.).

Nezapomeňte, že:

- Dítě neumí ještě vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi.
- Pro vnímání je významnější pohled subjektu než kvalita objektu (jako je např. křiklavá barva) a dále podněty, které jsou pro dítě atraktivní či nějak významné.
- Vnímání prostoru má stále své limity. Dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké. Prostorové vztahy hodnotí podle toho, jak je vnímá, tj. jak se mu jeví. Diferenciace polohy nahoře a dole je již správná, ale diferenciace polohy vpravo a vlevo ještě není.
- Chápání času a časové souslednosti se rozvíjí pomaleji než vnímání prostoru. Dítě vnímá čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné.
- Obecně to, jak předškolák vnímá své okolí se hodně liší od toho, jak svět kolem sebe hodnotí dospělí.

- Při přípravě učební jednotky nám pomůže vzít v úvahu následující fakta:
Dítě vnímá celistvě, globálně, neanalyticky.
Soustředí se pouze na to, co jej bezprostředně zaujme.
Charakterizuje jej vazba na osobní prožitek.
- S výraznými obtížemi chápe názor jiné osoby, domnívá se, že všichni ostatní vykazují stejný pohled na určitou věc jako ono samo.
- V tomto věku ještě fantazie pohotově doplňuje každou mezeru v poznání.
- Vzdálenosti a časové úseky často přeceňují.
- V průběhu vývoje nastává periodicky několik „období vzdoru“, mezi kterými jsou opět fáze relativně dobré ovlivnitelnosti. První náznaky, které ale rychle odezní, lze pozorovat již u kojenců. Batole se pomocí „umíněnosti a naschválů“ pouze rozvíjí a upevňuje své sebeuvědomění a vůli.²
- Další zostření vztahů nastává i během dětství (zpočátku zpravidla vlivem zvýšení tlaků na samostatnost (v 6–7 letech) a v době nástupu dětské kritičnosti (v 8–9 letech). Dítě však vzdoruje, kdykoliv se cítí poškozené ve svých právech.
- Posledním obecně kritickým obdobím interakce je z hlediska rodičů dospívání zvláště na počátku (puberta), může to ale trvat i po celé období (od 12–13 až do 19–23 let).

3.1.3 Emoce – Jak pracovat s city předškoláka?

Emoce a citové prožívání je **stabilní a vyrovnané**, postupně se rozvíjí emoční paměť, ubývá negativních emočních projevů, děti bývají **více pozitivně laděné**.

Typické způsoby prožívání:

- U dětí, které mají bezpečné zázemí, převažuje pozitivní emoční ladění.
- Vztek a zlost nebývají už tak časté, projeví se při frustraci, nebo když selže kontrola emočních projevů.
- Projevy strachu jsou vázány na rozvoj představivosti, děti se rády bojí např. v pohádkách.
- Jsou veselé a objevují se první známky tzv. smyslu pro humor, děti za legrační považují opakování nesmyslných a tabuizovaných slov, sdílení legrace patří mezi významné součásti mezilidských vztahů.
- Dítě se dokáže na něco těšit, rozvíjejí se i vztahové emoce, projevují se city jako láska, sympatie, soucit, sounáležitost.
- Předškolní věk je typický pozitivním emočním laděním, dítě je spíše veselé, negativní emoce mají relativně krátký průběh. Předškoláci velmi dobře reagují na

²Vágnerová, 2012.

system odměn, tedy není těžké je motivovat a stejně udržet kázeň pomocí pravidel, která vytváří učitel nebo lektor. Děti v tomto věku oceňují humor, techniky spojené s rozvojem fantazie a možnost si něco z lekce odnést např. výrobek nebo vlastní obrázek.

3.2 Čtenář v mladším školním věku

Po nástupu do školy se mění potřeby dětí, které navštěvují knihovnu i nároky institucí na obsah aktivit jednotlivých hromadných setkání. Podívejme se tedy na to, co se změnilo v myšlenkovém vývoji, jakým způsobem vnímají děti mladšího školního věku svět kolem sebe, a jak na něj reagují.

3.2.1 Myšlení – Jak školák chápe svět kolem sebe?

Myšlení se v tomto věku zpřesňuje, ale stále nemůžeme hovořit o rozvoji abstrakce, tedy schopnosti jakéhosi přechodu od smyslového (konkrétního) chápání k vyšší analýze, kdy se odhlídne od nedůležitých vlastností, znaků, vztahů. Děti v tomto věku stále potřebují konkrétní a názorné vysvětlení toho, co se kolem nich děje. Myšlení je záměrné a uvědomované.

Sledujeme tyto vlastnosti:

- a) **Názorné myšlení 4–7(8) let** – spojeno s viděnými efekty konkrétních operací.
- b) **Logické myšlení 7(8) let – 12 let** – schopnost pochopit podstatu skutečnosti a její příčiny.

3.2.2 Vnímání – Jak vnímá školák svět kolem sebe?

Zrakové vnímání

Je důležitým předpokladem úspěšné školní práce a dítě dokáže rozlišit obrazce rozdílné nejen tvarem, ale i vzájemnou pozicí a polohou, bez problémů odlišuje figury a pozadí, s čímž se u předškoláků tolik neseťkáváme.

Vnímání v prostoru

Zpřesněné vnímání vlastního těla, a zlepšení v pravolevé orientaci. Děti již přesně odhadují pozice vlastního těla vůči předmětům, jsou schopné zmenšení perspektivy např. při překreslování na papír.

Vnímání časového sledu (vnímání následnosti jevů)

Malý školák se výrazně zlepšuje ve vnímání časové osy ve smyslu minulost, přítomnost, budoucnost, rozvíjí se představy následnosti dnů v týdnu a posloupnosti (nejen jmenování dní) a souvislost mezi roční dobou, plynutím roku a klimatickými změnami.

Pozornost

Pozornost se více prohlubuje a selektuje, žák by měl být schopen udržet pozornost jedním směrem po dobu 8–10 minut.

Paměť

Markantní zlepšení sledujeme v tzv. pracovní paměti, když se zlepšuje její kapacita, a to zejména díky osvojování si strategií pro zlepšení zapamatování – různé hry, mnemotechnické pomůcky.

3.2.3 Emoce – Co je typické pro citové prožívání?

U dětí mladšího školního věku již pozorujeme růst schopnosti uvědomování si vlastních prožitků. Stále převládá spíše pozitivní afektivita, navíc jsou ale emoce více stabilní, takže nedochází k prudkému střídání nálad. Žáci jsou více extrovertní a lépe regulují projevy emocí. V tomto věku se rozvíjí i tzv. vyšší city jako např. estetické, morální nebo kognitivní. Lze tedy doporučit lektorům zařadit aktivity, které budou akcentovat právě rozvoj vyšších citů v oblasti morálky (svědomí) nebo poznávání (encyklopedie).

Zvláštnosti emocí malého školáka:³

- Zvýšení emoční stability, schopnost seberegulace (sebehodnotící emoce), poznává, že pocity je možno skrývat (ne před sebou samým) a dokáže výraz svých citů potlačit vůlí.
- Kolem 10 let jedinec připouští ambivalenci (protichůdnost) pocitů.
- Indukuje emoce, tedy přizpůsobuje své způsoby chování už nejen podle rodičů, ale i učitelů a spolužáků.
- Pokud jde o způsoby sociální reaktivity, dává skupina dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Jen ve skupině se může naučit takovým dovednostem jako je pomoc slabším, spolupráce či soutěživost. Trénuje si tak emoční komunikaci, emoční oporu.

3.2.4 Mladší školní věk – Jak udržet kázeň?

V tomto stádiu jde o jednostranné působení, kdy dospělí předkládají hotová pravidla dětem, které je nekriticky přijímají. Z důvodu dětského egocentrismu, děti vnímají morální pravidla na základě své vlastní zkušenosti, která je silně ovlivněna vnějším řízením – odměny, tresty.

³Vágnerová, 2012.

Dítě považuje pravidla a hodnoty za dané. Jednání hodnotí za dobré nebo špatné s ohledem na to, zda jedinec dodržuje nebo nedodržuje pravidla daná autoritou. Normy a pravidla dítě stále nemá zvnitřněné, proto stále velmi dobře reaguje na vnější působení dospělých. Normy a pravidla jsou vnímány jako absolutní, tzn. že musí být dodržována striktně bez ohledu na kontext a okolnosti. To znamená, že vzdělavatelé mají stále velmi dobrou možnost regulovat chování skrze stanovená pravidla a autoritou, která vyplývá jak z kouzla osobnosti, tak ze statusu (postavení – dítě si je vědomo, že lektor má určitou moc regulovat jeho chování).

3.3 Čtenář v období dospívání

3.3.1 Myšlení a vnímání

Myšlení a vnímání jedince v dospívání již dosahuje téměř vrcholu svého rozvoje. Jedinec se pomalu dostává na maximum svých mentálních dovedností měřených inteligenčními testy. V tomto věku je již schopen abstrakce, což nazýváme jako stádium formálních operací. Myšlení je již systematické, tvořivé. Dospívající kriticky posuzuje (ověřuje) poznatky, navíc se objevuje pubertální snění (imaginace, fantazie, úvahy o smyslu žití, pravdě, lásce, konečnosti). V tomto období spíše dochází k zásadním změnám v chování a prožívání emocí, proto se jim dále budeme podrobněji věnovat. Myšlení je jimi zásadně ovlivňováno, jak si ostatně dále ukážeme.

3.3.2 Emoce v dospívání

Nyní sledujeme změny v prožívání emocí, od extrovertního školáka se dostáváme k mladistvému s introvertními sklony s tendencemi k analýzám pocitů a myšlenek vlastních i druhých. Biologická a psychická transformace je příčinou toho, že se dospívající ve zvýšené míře zabývá **sám sebou**. Ale zvýšená **labilita** v prožívání sebepoznání dosti komplikuje. Dospívající kromě toho, že dozrává pohlavně, zažívá i značný progres v oblasti myšlenkového a emočního vývoje. Nastupuje nový způsob sebehodnocení – introspekce, a díky tomu se jedinec stále více zaobírá tím, kým je a čeho by chtěl dosáhnout. Ideál, kterého si dospívající přeje docílit, obsahuje i výkonové charakteristiky a představu své budoucí sociálně-profesní role. Ta vyplývá do značné míry z identifikace s rodinou a jejími hodnotami.

V této fázi se **završuje rozvoj sebepojetí**. To nám naznačuje, že jde o vysoce náročné období, a to proto, že adolescent se musí nějakým způsobem zorientovat mezi tím, jaké jsou požadavky a nároky okolí a jak jsou tyto nároky v souladu s chápáním vlastní identity. Mnohdy jde o převzetí modelu, který je pro danou sociální pozici charakteristický. Součástí je rozvoj mužské a ženské role a navazování hlubších partnerských vztahů. Dospívající je **identifikován** s tím, ke komu patří a z jakého sociálního prostředí pochází.

Dospívající proto ještě nemívá ve svých pocitech jasno, často sám neví, jak zareaguje v konkrétní situaci, neumí své prožitky ani dobře popsat, obává se nepochopení a výsměchu. Buď se stydí, anebo z nejistoty projevuje až sociálně rušivé chování.

Charakteristické zvláštnosti jejich citového života:⁴

- Extrémní živost a intenzita – jde zpravidla o krátkodobé až výbušné reakce, často i na nepatrný podnět.
- Iritabilita ani přecitlivělost obvykle nekorespondují s reálnou vnitřní intenzitou a hloubkou prožitku. Jde o důsledek jak nedostatečného sebeovládání, tak převahy introspekce, především však projev nízké integrovanosti citového života.
- Emocionální rozkolísanost a proměnlivost – snadno střídají nejrůznější protipóly citových reakcí, stejně rychle dochází k přechodu mezi protikladnými kvalitami citových stavů.
- Projevuje se podrážděnost s převahou rozmrzelosti, lehce se u nich střídají pocity síly s apatií, depresivitou a úzkostností.
- Značná labilita nálad. Dospívající mají **zvýšenou citlivost na kritiku, nespravedlnost**. Mnohé reakce jsou často maskováním reálné emoce, mají ve skutečnosti silnou potřebu kontaktu, uznání a akceptování.

Příčiny a zdroje specifických projevů emocionality dospívajících jsou tedy determinovány nejen fyziologickými změnami a sociálními vlivy a tlaky, ale především jejich subjektivním zpracováním.⁵

U dospívajících v důsledku těchto změn v rovině biologické i psychické hovoříme o tzv. pubescentní vzpouře, kdy jedinci jakoby přestávají uznávat do té doby jasná a veskrze přijímaná pravidla chování a jednání. Tato vzpoura je naprosto normální jev, který má i svůj vývojový smysl. Usnadňuje vymanění se z dětské citové závislosti a zároveň je formou ověřování vlastních sil směřující k vytvoření zralejšího vztahu vůči starší generaci.

Naivní odpor a negace ve stadiu puberty je také jedním z důsledků krize identity, a třebaže dopadá především na učitele a rodiče, nepředstavuje většinou nějaký dílčí problém v rovině osobních kontaktů a vztahů, ale je součástí proměny generačního vztahu k dospělým. Ten může za nepříznivých okolností nabýt až podoby antagonismu vůči autoritám vůbec.

K období dospívání a dozrávání emocí po pubescentní vzpouře dochází k relativnímu uklidnění zejména v oblasti biologických změn, což má pozitivní vliv na chování ve skupině. Ovšem vývoj emocí pokračuje dál formováním tzv. osobní filosofie. To se promítá i do vzrůstajícího zájmu o záležitosti stále obecnějšího významu (přecházení od konkrétních mravních zvyků k chování založenému na vědomí závazku a **svědomí**, od touhy po příjemnosti a vyhýbání se bolesti k humanisticky orientovaným zásadám jednání).

⁴Vágnerová, 2012.

⁵Macek, 1999.

Citový život dospívajících je výrazně odlišný od dětského i dospělého, a to jak obsahovým zaměřením, tak i formou. Dospívání je **přechodem** od vnitřní dočasně **neuspořádané impulzivity** až k sebe **usměrňující emocionalitě**.

Adolescence jako **vrcholové stádium emancipace od rodičů nutí k překonání „citových zmatků“**, k usilovné snaze o porozumění sobě samému, vlastním preferencím a snahovým tendencím ať užšího či širšího rázu.⁶

Vnější kulturní vzory a normy přijímají již nejen s větším pochopením, ale i kritičtěji. Opírají se při tom o stále více ovládanou emocionalitu, dostatek zkušeností k hodnocení, ucelenější obraz sebe a světa, ale i o zrající osobní systémy cílů, ideálů a hodnot.

Dynamika rozvoje komplexnějších imaginativně-emotivních útvarů psychiky přispívá k integraci a harmonizaci duševního dění osobnosti. Ve spojení s kultivací osobnosti dochází k méně prudkým způsobům reagování, zvyšuje se zároveň i kontrola vyjadřování citů.

3.3.3 Dospívající čtenář – Jak udržet kázeň?

Práce s adolescenty má své specifické znaky. Dospívající požaduje větší autonomii a změnu přístupu. Tento příliv potřeby svobody, nezávislosti a samostatnosti vede k dostatku příležitostí ke konfliktům pubescenta s okolím. Počátek dospívání se v procesu postupného osamostatňování většinou vyznačuje až křečovitými projevy snahy o nezávislost. V emoční oblasti lze pozorovat negativismus např. i v tom, že když dospělí projevují radost a nadšení, dospívající jsou demonstrativně vážní až apatičtí. Obvykle jsou velmi citliví k autoritativnímu přístupu, již tak dobře nereagují na vnější regulaci a spíše než autoritám naslouchají vrstevníkům.

Lektor by proto měl změnit přístup a snažit se využít znalostí o tomto vývojovém období v plánování vzdělávací aktivity. V tomto období děti nejraději spolupracují a kooperují mezi sebou. S tím souvisí autonomní morálka, kdy jsou pravidla vnímána jako **produkt vzájemné dohody**. Protože si pravidla nejraději strukturují samy, dospělý by měl působit spíše jako průvodce a poradce v nesnázích. Doporučujeme tedy využít více metod kooperativního nebo problémového učení, které kladou akcent na vrstevnickou spolupráci s minimálním zasahováním lektorů nebo vzdělavatelů do průběhu lekce.

⁶Vágnerová, 2012.

3.4 Nuda – riziko při práci s dětskou skupinou

3.4.1 Co je to nuda?

S nudou se pravděpodobně setkal v životě každý. Mnoho situací může být potencionálně nudných (ve škole, v práci, ve frontě atd.). Jedná se především o ty situace, ve kterých existuje nějaký typ závazku, který nelze opustit. Nuda je chápána především jako negativní jev snižující lidský výkon, projevuje se jako neschopnost vytrvat u úkolu, omezuje schopnost regulovat vlastní úsilí ke splnění cílů. Když bychom měli nudu popsat zejména v situacích spojených s učením, můžeme říci, že se jedná o nenaplnění potřeb poznávacích, kdy podněty, které na člověka působí, mají nevalný vliv na jeho touhu poznávat. Můžeme konstatovat, že se projevuje jako nedostatek zájmu a energie se pro něco nadchnout, tudíž nejde o stav, kdy není co dělat.

3.4.2 Kdo za nudu může?

Často si klademe otázku, kdo za nudu ve škole nebo během vzdělávacích aktivit může. Žáci a studenti mají po většinou jasno. Hlavní příčiny vidí v následujících dvou hlavních aspektech:

- Jednotvárnost vyučovacích hodin – zdrojem je zde učitel a monotónnost jeho projevu, jednotvárnost obsahu výuky a nenápaditost v metodách a v organizaci výuky.
- Vnímaná neužitečnost předmětu nebo látky – zdrojem je žák, který je přesvědčen o neužitečnosti probírané látky. (Proč se to mám učit, k čemu mi to bude?)

Obecně máme představu, že ve škole se budou nudit hlavně ti žáci, jejichž schopnosti a znalosti převyšují požadavky školy a nejsou tedy ve škole dostatečně vytěžováni. Děti se ale nudí, když je jim vše jasné a učitelé učivo stále opakují se slabšími žáky, když jsou rychlí a jsou brzo hotovi, když má učitel malé nároky. Ve škole se však nenudí jen žáci, pro které je to moc lehké, respektive moc těžké, velmi silnou skupinou jsou ti, co nenacházejí pro sebe užitečnost (subjektivní smysl) určité látky či celého předmětu, nejsou schopni najít hodnotu konkrétní aktivity. Vidíme tedy, že nuda se týká opravdu každého a zažívají ji žáci bez ohledu na prospěch a pohlaví. Oba hlavní zdroje nudy ukazují, že slabě vnímaná hodnota a kvalita vyučování má vliv na vnitřní napětí žáků, které vede ke snaze nudu zahnat.⁷

⁷Pavelková et al., 2018.

3.4.3 Co nudící se žáci během výuky dělají?

Nuda má za následek zvýšení vnitřního napětí žáků, které vede ke snaze „zahnat nudu“. Nejtypičtějším způsoby, jak žáci na tuto frustraci reagují, jsou následující:⁸

- **Rozptýlená aktivita** – kreslení z nudy (kreslí se po všem, co je dostupné: do sešitů, na lavici, na ruku, vybarvují se nadpisy), hry s mobilem, hry, které znáte z dětství (lodě, piškvorky, území...), povídání si se spolužáky nebo dopisování.
- **Stažení se do sebe** – žák si vytváří vlastní vnitřní stimulaci, např. intenzivní fantazijní aktivitu, která má někdy konstruktivní podobu, jindy jde pouze o únik; myslí na něco jiného, např. přemýšlí si o svém (o rodině, o sportu, myslí na svou budoucnost, na to, co bude dělat o prázdninách, co bude, až odejde ze školy aj.), které může být doprovázeno „koukáním z okna“ či tzv. „do blba“ a někdy může navodit až relaxovaný stav („odpočívám a usínám, spím“).
- **Agresivní reakce** (nejčastěji namířené směrem k učiteli, který je vnímán jako zdroj frustrace, vzácněji pak proti spolužákům či předmětům); někdy má reakce podobu přímých projevů nepřátelství (naschvály, házím něco po třídě, dělám bordel, kopu do lavice, snažím se naštvat učitele), jindy jde o skrytější strategie (nasadím nepřítomný znuděný výraz, otáčím oči v sloup, provokativně se válím po lavici, ignoruji učitele aj.).

3.4.4 Jak zabránit výskytu nudy

Nuda má sociálně interakční dimenzi. Přenáší se z žáků na žáky, z žáků na učitele, z učitele na žáky a z hodiny na hodinu. A lektor nebo pedagog má sice určité možnosti, jak projevům nudy zabránit, ale bohužel se mu jí nikdy nepodaří zcela zbavit. A to hlavně díky tomu, jak rozsáhlé jsou její zdroje, jak jsme konstatovali výše.

V poslední době se objevuje ve škole zajímavý paradox – ačkoli je využívání výukových metod a organizačních forem pestřejší, prožitků nudy přibývá. Děti očekávají, že budou učitelem baveny (výuka má být zábavná, učitel má dělat výuku zábavnou, učitel nás musí zaujmout), což vytváří z nezáměrného učení (bez vůle) dominantní činnost. Riziko tohoto stylu výuky tkví v tom, že očekávání dětí, že budou baveny z nich vytváří pasivní staty. Žáci čekají, čím je lektor zaujme a nechtějí vynakládat moc velké úsilí např. k řešení problémových úloh. Hlavním úkolem pedagogů je tedy nastavit učební situaci tak, aby žáky co nejvíce kognitivně zapojili.

⁸Pavelková et al., 2019.

Pokusili jsme shrnout některé zásady, které by mohly pomoci zabránit zejména těm projevům nudy, které mají potenciál zničit celou lekci.

- Sledujte kvalitu svého projevu, zejména dávejte pozor na paralingvistické charakteristiky projevu (parazitní slova, výška hlasu, monotonie atd.).
- Využívejte možnosti problémové výuky.
- Dbejte na to, abyste se nestali jedinými aktéry výuky – učitel bavič a žák divák.
- Vyvarujte se škodlivého miniscénáře: *Moje výuka musí být zábavná.*
- Postavte problém tak, aby co nejvíce frustroval poznávací potřeby žáků. Např. tím, že zadáte těžký, na první pohled neřešitelný úkol nebo naopak snadný úkol, který nelze bez chybějící znalosti vyřešit, představte situaci jdoucí proti zdravému rozumu, výjimku z pravidla nebo seznamte žáky s dvěma protichůdnými názory na určitý jev.

Další konkrétní metody a techniky s příkladem aplikace do praxe, které přispějí ke snižování pravděpodobnosti výskytu projevů negativního chování způsobeného třeba tím, že se žáci nudí, najdete v dalších kapitolách.

Zdroje

Prameny

PAVELKOVÁ, Isabella; URBANOVÁ, Denisa; KUBÍKOVÁ, Kateřina a BOHÁČOVÁ, Aneta. Vybrané motivační problémy žáků ve škole: nuda a strach. In: *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2019, s. 339–354. ISBN 978-80-7603-154-8.

PAVELKOVÁ, Isabella a URBANOVÁ, Denisa. Nuda v edukačním kontextu: teoretické konceptualizace a výzkumné metody. *Československá psychologie*. (2018), roč. 62, č. 4, s. 350–365. ISSN 0009-062X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Literatura

BOHÁČOVÁ, Aneta. *Osobnostně-situační konstelace nudy*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2022.

EYSENCK, Michael W. a KEANE, Mark T. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3. přeprac. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. opr. vyd. Studium. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva (ed.). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Psyché. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.



Uplatnění metod kreativního učení v práci s dětskou skupinou



Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

4.1 Kreativní učení v práci knihovníka

Možné přístupy k popularizaci knih

Za obecné cíle popularizace knih lze považovat motivování dětí a mládeže ke čtenářství a také je seznámit s prostředím knihovny v jejich městě.

Knihovníci mohou děti a žáka provádět celou knihou a vzbudit v nich zájem o podobné příběhy, nebo mohou záměrně představit jen některé kapitoly a aktivovat tím zvědavost o rozuzlení zápletky a odkázat děti na to, aby si knihu dočetly samy. Přestože by zejména u žáků mladšího školního věku byla druhá varianta vzhledem k cíli podstatně účinnější, naráží na mnohá úskalí procesního i organizačního charakteru.

Principy a význam kreativního učení

Pojmy „kreativita“ a „učení“ spolu úzce souvisejí. Oba předpokládají tvořivého a svobodného ducha, motivaci, otevřenost k překračování vlastních limitů a jistot, vstup do prostředí s nejasným výsledkem, ochotu občas přijmout a zvládnout neúspěch.

Na význam pojmu „kreativní učení“ můžeme pohlížet dvojím způsobem. Může se jednat o nezvyklé způsoby učení, které kreativně připravil a navodil lektor/učitel, nebo jde o učení rozvíjející kreativitu. Obě hlediska se mohou i prolínat.

Rozvíjení tvůrčích postupů je jednou z důležitých předností tzv. zážitkového vzdělávání. Zážitkové vzdělávání pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování žáka. Je založeno na aktivitě, a proto se aktivní role lektora/knihovníka a žáka střídá a prolíná. Lektor přestává být přenašečem garantované pravdy, ale občas ustupuje do role pozorovatele, aby žák mohl samostatně přijmout odpovědnost za výsledky svého učení. Jindy se ujímá role facilitátora, který vytváří prostor pro sdílení pocitů a otevřenou diskusi. Zážitkové vzdělávání vede k podpoře heuristického vyučování a aktivizačních metod.

Aktivizační postupy a metody

Aktivizační metody jsou takové postupy, které naplňují výchovně-vzdělávací cíle prostřednictvím vlastní učební práce žáků/děti. Používání aktivizačních metod přispívá k zábavnějšímu učení a k většímu zájmu o téma, z pasivních posluchačů vytváří aktivní spolupracovníky, rozvíjí kreativitu žáků, jejich zvědavost a pozitivní postoje ke škole a k učení.

Klasifikace aktivizačních metod:

- PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ
- DISKUSNÍ METODY
- HRY
- SITUAČNÍ METODY
- INSCENAČNÍ METODY
- SPECIÁLNÍ A DALŠÍ METODY

4.2 Jak upoutat pozornost dětí/žáků

Postupy vhodné pro začátek

Musíme počítat s tím, že změnu prostředí žáci chápou jako výlet. Jsou proto hodně uvolnění, spontánní, roztěkaní, ukecaní atp. Budou zvědaví na nové prostředí, což jim bude rozptylovat pozornost. Než začneme prezentovat zvolenou knihu, musíme je trochu zklidnit. K tomu dobře slouží některá z technik mindfulness (všímavost, dovednost věnovat pozornost přítomnému okamžiku).

Příklad: „Posaďte se na židle tak, ať je vám to příjemné a pojdme, budeme pozorovat. Potichu si prohlédněte vše, co vidíte okolo sebe. Neříkejte to, jen si prohlížejte, co vidíte. Pak zavřete oči a všimněte si, jak se vaše pozadí dotýká židle, nohy země. Všimněte si, jaké zvuky slyšíte. Všimněte si také, jakou vůni má tahle třída a jakou chuť máte teď v ústech. Nyní, když jsme si vyzkoušeli, že nám všechny smysly fungují, si můžeme začít povídat.“

Námět na úkol na pozornost z knihy Petry Braunové *Kuba nechce prohrávat*.

Přečtu vám úryvek (1. kapitolu) z knihy. Pozorně poslouchajte a na závěr ve dvojicích odpovíte na otázky v záznamovém listu.

Příklad otázek:

Jaké zvíře má babička?

Kdo všechno hraje karty?

Kolikrát po sobě děda vyhrál?

Společné vyhodnocení a hlasování, kdo neměl ani jednu chybu.

4.2.1 Jak děti a žáky aktivně zapojit – problémové vyučování

Charakteristika problémového vyučování

Základem všech aktivizačních metod je problémové vyučování. Je charakteristické tím, že učitel nastoluje před žáky problém, jehož prostřednictvím vzniká potřeba něco nového pochopit a přemýšlet. Problémové vyučování je jednou z nejefektivnějších metod, které u žáků podporují rozvoj myšlení, schopnosti řešit problémy a překonávat obtíže. Od ostatních vyučovacích metod se liší především tím, že na začátku nemáme všechny potřebné informace k úspěšnému vyřešení problému. Prvky problémového vyučování lze do animačních programů zařazovat prostřednictvím problémových otázek a problémových úkolů.

Baterie problémových otázek

„Proč...?“ „Jak bys vysvětlil...?“ „Dokážeš...?“ „Jak souvisí...?“ „Čím se liší...?“ „Určíš...?“ „Jaký je základní rozdíl...?“ „Co je příčinou...?“ „Srovnej...“ „Popiš...“ „Které společné znaky...?“ „Jak lze použít...?“

Námět na problémovou otázku z knihy Petry Braunové *Kuba nechce prohrávat*.


2. kapitola

„Proč je škola povinná?“

„Proč Sebastián nepozdravil?“

Progresivně stupňované problémové úlohy

Tabulka 4 – Progresivně stupňované problémové úlohy

Kognitivní náročnost	Problémové úlohy
	<p>Doplnit neúplný text.</p> <p>Uspořádat nezvyklé sestavení faktů a vytvoření celku.</p> <p>Najít a opravit úmyslnou chybu v zadání.</p> <p>Vyčlenit údaje, které do úlohy nepatří.</p> <p>Zodpovědět záporně postavenou otázku a převést ji na kladnou.</p> <p>Vymyslet větu, vyprávění, příklad, co řeší nějakou situaci.</p> <p>Vybrat správné řešení ze dvou, tří řešení.</p> <p>Pořídít důkaz k určité definici a uvést příklad na porušení této definice.</p> <p>Najít princip předloženého schématu.</p> <p>Navrhnout možná řešení určité úlohy.</p> <p>Objevit problém za spolupráce s ostatními žáky.</p> <p>Samostatně objevit problém, formulovat ho, formulovat hypotézy a zdůvodnit řešení.</p>

Náměty na problémový úkol z knihy Petry Braunové *Kuba nechce prohrávat*.

1) Najděte chyby v textu: (každý sám)

Kluci nejdříve hráli člověče nezlob se.

V poslední den školy babička uvařil krupicovou kaši.

2) Co to znamená „chovat se jako utržený z řetězu?“ – do pléna

4.2.2 Jak děti a žáci aktivně zapojit – diskusní metody

Umění řídit diskusi spočívá ve správné formulaci a kladení otázek. Baterie různých typů diskusních otázek předkládají následující tabulky.

Diskusní otázky

1. Základní rozdělení

Tabulka 5 – Diskusní otázky, základní rozdělení¹

Otázky	Princip použití	Příklad
uzavřené	existuje jen odpověď ANO nebo NE, popř. jen stručná odpověď – lze i hlasovat	<i>Je radioaktivita nebezpečná lidskému životu? Je správné, že se kvůli Kubovi Johance smějí?</i>
otevřené	vyžadují konkrétní názor, postoj a stanovisko, ale nelze na ně odpovědět jednoslovně	<i>Jaké lze hledat příčiny nástupu A. Hitlera k moci ve výsledcích 1. světové války? Proč se Kubovi do školy nechce?</i>

2. Podle potřeby dynamiky skupiny

Tabulka 6 – Diskusní otázky, dynamika skupiny²

Otázky	Princip použití	Příklad
startující	otevírají diskusi	<i>Má kácení amazonských pralesů vliv na klima v ČR? Je důležité umět prohrávat?</i>
provokativní	pomáhají rozproudit nudnou diskusi	<i>Existuje v ČR diskriminace? Dělá to pan učitel správně, nebo ne?</i>
přímé	zapojují i málo komunikativní žáky	<i>Myslíš si, Alenko, že...? Ráda bych, aby se vyjádřili i ti, kteří dosud nemluvili...</i>
sugestivní	ovlivňují názor diskutujícího	<i>Všichni se určitě snaží práci dokončit, že?</i>

¹Kotrba a Lacina, 2011, str. 124.

²Kotrba a Lacina, 2011, str. 125.

3. Podle zapojení kognitivních procesů

Tabulka 7 – Diskusní otázky, kognitivní procesy³

Otázky	Princip použití	Příklad
zjišťovací	cílem je vybavení si faktů a vědomostí	<i>Kdo napsal dílo Bídníci? Co je to paškál?</i>
na pozorování	navazují na předchozí sledování jevu, skutečnosti	<i>Jak probíhá fotosyntéza? Jak vypadají kontaktní čočky?</i>
problémové	mají hledat řešení stavu, situace, jevu	<i>Proč se střídají roční období? Proč Johanka proplakala dopoledne, když se nemohla dostat od tety?</i>
na posouzení situace	diskutující má posuzovat a vyvozovat souvislosti	<i>Co by se stalo, kdyby byl Napoleon poražen u Slavkova? Jak mohl Kuba dopadnout, kdyby...?</i>
rozhodovací	diskutující volí ze dvou nebo více možností	<i>Bedřich Smetana se narodil v Litomyšli nebo v Litoměřicích? Jakou zprávu byste chtěli slyšet nejdříve, dobrou nebo špatnou?</i>

Organizace diskusí

Vedle frontální diskuse s celou skupinou, např. při brainstormingu, lze diskusi zorganizovat různými způsoby.

1. Diskuse řetězová

Lektor nastolí problémovou otázku a sdělí i svoji odpověď, své stanovisko. Další účastník lektorův názor shrne a přidá vlastní argument. Třetí člen řetězové diskuse opět shrne a naváže, čímž dále diskusi rozvine. Vhodné pro žáky ZŠ.

Podmínkou je dostatek času.

2. Panelová diskuse

V čele účastníků se nachází tzv. panel, složený z různých odborníků, kteří se vyjádří k dané problematice ze svého hlediska, načež začnou diskutovat mezi sebou a následně s celým plénem. Lze například rozdělit žáky na zástupce dívek, zástupce chlapců, nebo podle zájmů: sportovec, muzikant, výtvarník, informatik...⁴

³Kotrba a Lacina, 2011, str. 125.

⁴Maňák, 1997.

3. Diskuse na základě tezí

Prvním krokem je samostudium. Lektor připraví samostatné výňatky z literatury. Smyslem této metody je (kromě samotné diskuse na dané téma) práce s textem. Lektor si připraví otázky, nebo někoho požádá o referát, po kterém následuje diskuse.⁵

4. Diskusní pavučina

Žáci si do horní části papíru napíší otázku, kterou budou jako třída řešit. Pod otázkou si rozdělí list papíru vrislou čarou na dvě části. V levé části budou shromažďovat argumenty „ano“, v pravé části argumenty „ne“. Každý žák vymyslí dva argumenty „ano“ a dva argumenty „ne“ k výše uvedené otázce a zdůvodní je. Poté si vymění názory se svým sousedem, a pokud ho některé z těch jeho zaujmou, opíše si je ke svým argumentům. Následně žáci utvoří čtveřice, ve kterých si vyměňují názory, případně obohacují své seznamy o nové argumenty. Následuje vyhodnocení v kolektivu. Žáci se rozdělí na dvě skupiny, jedna z nich zastupuje argumenty „ano“, druhá skupina argumenty „ne“. Skupiny sepíší své argumenty, prezentují je a poté je postupně obhajují pod tlakem připomínek druhé skupiny. Na závěr jsou žáci vyzváni, aby se rozhodli, zda chtějí zůstat ve skupině kmenové nebo změnili názor a chtějí přejít ke skupině druhé. Na závěr každý žák napíše, které stanovisko nyní zastává.⁶ Tento postup slouží ke vzájemnému ovlivňování myšlenek žáků a vytváření jejich struktury a lze jej aplikovat např. při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ, viz modelová hodina na Metodickém portálu RVP⁷. Opět to znamená vytvořit dostatek času.

5. Metoda sněhové koule (snowballing)

Úkol nejdříve zpracovává jednotlivec. Poté žáci řeší úkol ve dvojicích, později ve čtveřicích a na závěr ve skupinách o osmi, tj. „nabalují“ se jako sněhová koule, když stavíme sněhuláka.⁸ Výstupem diskuse musí být závěrečné zhodnocení. Všichni mají mít jasno, k čemu diskuse směřovala, co bylo vyvozeno. Přitom samozřejmě nemusí být konstatováno jediné řešení. Shrnutí a hodnocení buď provádí učitel anebo k němu vyzve žáky.

6. Diskuse od otázky k otázce

Ve 4–6členných skupinách žáci na základě diskuse odpovídají na otázku napsanou na balícím papíru. Po zapsání odpovědi se celá skupina přesune k dalšímu balícímu papíru a posoudí odpověď předchozí skupiny a připojí vlastní odpověď. Tímto způsobem postupně odpoví na všechny otázky. Poslední skupina vývoj odpovědí prezentuje.

⁵Kotrba a Lacina, 2011.

⁶Čapek, 2015, str. 47–48.

⁷Altmanová a Koubek, 2012.

⁸Rohlíková a Vejvodová, 2012, str. 50.

7. Kruhový rozhovor

Každý se vyjadřuje k danému tématu tak dlouho, jak potřebuje. Když už nemá co říci, předá zvolený symbol (hračku, tužku, cokoliv) dalšímu v kruhu, aby bylo patrné, kdo má slovo. Žák může odpověď vynechat – řekne jen „vynechávám“. Rozhovor končí, když se všichni vystřídají, nebo když už nikdo nemá co říci. Volí se nejrůznější témata podle zaměření hodiny.

Skupinová vs. samostatná aktivita dětí a žáků

O tom, zda budeme zadávat aktivizační úkol jako samostatný nebo skupinový, rozhoduje více hledisek: rozvojový cíl, použitá metoda, povaha úkolu, čas, žákovská skupina a další.

Výhody skupinové práce:

- děti a žáky aktivizuje,
- minimalizuje ostych,
- více hlav, více ví,
- názorová konfrontace s lektorem je převedena na konfrontaci ve skupině, neumožňuje takový prostor pro předvádění se a blokování.

Nevýhody skupinové práce:

- zvýšená potřeba času (rozdělení žáků, vyhodnocení skupinové práce),
- hluk.

Náměty na rozdělování do skupin

Do párů:

- Do místnosti rozmístíme kartičky pexesa, každý žák jednu zvolí a najde protějšek. Toto schéma má mnoho analogií...
- Na prázdné kartičky napíšeme jména a příjmení slavných osobností. Vždy na jednu kartičku z páru křestní jméno a na druhou příjmení.
- Na prázdné kartičky napíšeme známé dvojice (Pat a Mat, Homer a Marge, Bob a Bobek atd.)
- Kupíme 2 různé balíčky bonbónů nebo jiných sladkostí. Každý hráč si buď vybere, nebo vylosuje jednu sladkost. A pak si najde zbytek parťáků.
- Nastříháme provázek na kousky odpovídající polovině účastníků. Zamotáme ho pod klobouk nebo čepici a necháme koukat jenom konečky. Dvojice se najdou.

Na skupiny:

- Můžeme nechat děti, ať se rozdělí samy.
- Děti se postaví do řady buď úplně náhodně, nebo třeba podle abecedy. Pak je jednoduše rozpočítejte na 1–4, 1–5 atd. Kritéria můžete různě měnit: podle data

narození, posledního písmene příjmení, telefonního čísla, počtu sourozenců, barev oblečení, barev vlasů, věku...

- Na skupiny se lze rozdělit losováním z balíčku karet.
- Mohou losovat rozdílné pracovní listy.
- Dělení podle zájmů, např. které postavě by ses chtěl/a věnovat?
- Dělení podle názoru: Komu se to líbilo, postaví se vpravo, komu ne, zůstane sedět.

4.3 Jak příběh přiblížit dětem a žákům

Abychom mohli prezentovaný příběh v knize současným dětem přiblížit, musíme jej propojit s jejich osobní zkušeností. K tomu dobře slouží využití prvků situačních a inscenačních metod, použití mentální mapy, brainstorming apod.

4.3.1 Situační metody

Cílem situačních metod je uvést žáky do situace, ve které se musí rozhodnout. Situace mohou být žákům a dětem zprostředkovány v textové podobě, jako vyprávění, audio/video nahrávka, na PC... Všechny informace k řešení problému mohou žáci dostat, nebo si některé z chybějících musí sami vyhledat.⁹

Tabulka 8 – Situační metody¹⁰

Název	Popis
Metoda rozboru situace	Žáci dostanou charakteristiku problémové situace. Analyzují podmínky a příčiny vzniku situace. Může být diskuse v plénu, usiluje se o jednoznačný závěr. Příklad situace k rozboru: Ronja posílá tajně jídlo Birkovým rodičům.
Metoda konfliktní situace	Řeší se dějově jednodušší spor (konflikt mezi lidmi). Diskuse nemusí vést k jednoznačným závěrům. Lektor nesmí dopustit domýšlení podmínek a neměl by hodnotit správnost řešení. Příklad situace: Ronju svedly bludičky a Birk jí pomohl. Když se probírala z omámení, vůbec na nic si nepamatovala, a ještě Birkovi vynadala, že ji svedl z cesty.
Metoda postupného seznamování	Lektor sdělí stručnou zprávu (situaci). Žáci pomocí dotazů na konkrétní osoby získávají informace pro hlubší analýzu, stanovení příčin a navržení potřebných opatření. Na závěr následuje zhodnocení řešení, příčin a možností zabránění vzniku. Příklad zahájení: Ronja řekne Mattisovi: „Krást si můžeš co chceš, peníze i zlato, ale nikdy nesmíš ukrást člověka. Jinak už nechci být tvoje dcera!“.
Metoda incidentu	Informace jsou sdělovány postupně, ve stádiích. Předkládá se několik možných variant řešení a žáci rozhodují o optimálním. Formulace prvního zadání situace neobsahuje všechny nezbytné a důležité informace k případu... Příklad situace: Mattis zajal Birka a Ronja mu che pomoci. Co může dělat?

⁹Maňák a Švec, 2003.

¹⁰Maňák a Švec, 2003.

4.3.2 Inscenační metody

Cílem inscenačních metod je naučit se novým formám a způsobům chování (jednání).¹¹ Z tohoto důvodu jsou často označovány jako metody hraní sociálních rolí. Jejich nevýhodou je však to, že jsou náročné na čas a přípravu. Podle organizace lze rozlišovat tzv. strukturní inscenace, nestrukturní inscenace a mnohostranné hraní úloh.

a) Strukturní inscenace

Jde o obsahové, verbální a afektivní ztvárnění role. Všichni dostanou popis výchozí situace, své role nebo úkolu. Tyto popisy jsou konkrétní, ale ne až na úroveň dialogů. Užitečné je rozdělit žáky na účinkující a pozorovatele.

b) Nestrukturní inscenace

Inscenace má improvizovaný charakter a tím jsou kladeny vyšší požadavky na dovednosti žáků. Účastníci dostanou pouze výchozí situaci. Počet herců je malý (2–3 osoby). Trvání 5–20 minut.

Mnohostranné hraní úloh

Všichni žáci jsou zapojeni do inscenace. Jsou rozděleni do skupin podle počtu rolí. Každý účastník zná pouze svoji roli. Po skončení hraní se výsledky projednávají v plénu. Pozn.: Výhodná by byla práce skupin v oddělených místnostech, pak má ale lektor menší přehled o průběhu tvorby inscenací. Nevýhodou je časová náročnost realizace a vyhodnocení.

Je jasné, že na využívání těchto metod nebude příliš času a také knihovník obvykle nezná cílovou skupinu, aby mohl posoudit, zda jsou na to žáci dostatečně zralí a zda to vztahy ve skupině umožňují. Přesto lze některé prvky inscenace (dramatizace) zařadit...

Náměty na použití při animaci knih Petry Braunové:

„Ukažte, umíte koulet očima jako ten děda v příběhu?“

„Zazpívejte *Holka modrooká*.“

„Udělejte 10 dřepů jako Kuba, když ho děda trénoval.“

„Podejte si navzájem ruce jako kamarádi.“

¹¹Mazáčová, 2014. Lacina a Kotrba, 2011.

4.3.3 Specifické metody

Specifické metody bývají cíleně zaměřeny na rozvoj samostatnosti, kooperace, odpovědnosti, tvořivosti a dalších žákovských charakteristik. V zásadě se jedná o formativní cíle odpovídající výchovně vzdělávacímu prostředí ve škole. V rámci animačního programu v knihovně by však jejich naplňování nebylo reálné a nelze na ně ani aspirovat. Proto si z celé škály kategorií metod uvedeme jen některé, které by bylo možné v rámci různých modifikací uplatnit.

Snění o účelu

Lektor vypráví příběh, který děti poslouchají se zavřenýma očima. Následně rozmlouvají (píší) o zážitcích, které se jim v hlavě v průběhu vyprávění objevily.

Obrázky ze slov

Žáci vyjadřují své myšlenky prostřednictvím obrázků, jednoslovných výrazů, písmen, popř. číslic.

Popisování

Žáci popisují své zážitky a zkušenosti tak barvitě a výrazně, aby zaujali své posluchače. Používají různé zvuky, barvy.

Imaginace

Imaginaci (tužku v mysli) lze využít při představování prostředí, pokud chceme děti a žáky provést líčením, či je to pro porozumění příběhu důležité. Děti a žáci si se zavřenýma očima představují to, co jim lektor popisuje. Zařazování imaginačních vstupů také působí motivačně a zklidňuje. Je to také jedna z metod, která je vhodná na úvod.

Ukázka z knihy *Ronja dcera loupežníka* od Astrid Lindgrenové: Představte si, jak se Ronja toulá po lese, jak je to tam celé zelené, jaké jsou tam vysoké stromy a jak jimi prosvítá slunce, představte si, jak vypadají lesní skřítkové, jak se schovávají za keře...

Brainstorming

Základem brainstormingu je aktivita žáků. Ti mají za určitou dobu vyprodukovat co nejvíce nápadů. Důraz je položen na kvantitu, nikoli na kvalitu nápadů. Proto je nutné oddělit produkci od hodnocení a vyjadřování musí být stručné, slovem nebo jednoduchým slovním spojením. Teprve po uplynutí určeného času se nápady podrobují analýze, hledají se shodné, výrazně odlišné a zobecňují se. Brainstorming lze použít při práci ve skupině, ve dvojicích i individuálně.¹²

¹²Gregorcová, 2008, str. 50.

Tabulka 9 – Brainstorming¹³

Zásady brainstormingu
Princip zákazu kritizování.
Rovnost účastníků.
Princip úplné volnosti nápadů.
Princip kvantity před kvalitou.
Vzájemná návaznost – kombinace, asociace.
Princip ztráty autorského práva nápadu.
Pohodové, klidné prostředí.

Analogie brainstormingu:

Brainwritting

Jedná se o písemnou obdobu brainstormingu. Problém se analyzuje ve skupinách, řešení se píše, kolují. Vyhodnocení se provádí společně s učitelem.

Phillips 66

Brainstorming určený pro větší počet žáků. Skupinky po 6, kde probíhá 6minutová diskuse. Vedoucí skupin se sejdou a diskutují. Závěrečné řešení opět provádí lektor.

Ukázka z knihy *Ronja dcera loupežníka* od Astrid Lindgrenové¹⁴: Vymyslete, co nejláznivější nápady na to, co má Ronja udělat, když Mattis zajal Birka...

4.4 Jak tvořivě pracovat s knihou

4.4.1 Náměty na práci s knihou

Jurčová předložila škálu námětů, jak tvořivě aktivizovat žáky při práci s knihou.¹⁵ Mnohé z nich by bylo možné využít při animačních programech:

- vytvořit titulky k příběhům, popisky k obrázkům, ilustracím,
- tvořivě dokončit započatý příběh (humorně, dramaticky, absurdně...),
- prožitou příhodu vyjádřit jako konfliktní situaci (jako pantomimu, jako komedii, jako komentovaný pořad v rozhlase...),

¹³Gregorcová, 2008.

¹⁴Lindgrenová, 2007, str. 81–90.

¹⁵Jurčová, 1981 podle Šikulová a Rytířová, 2006, str. 14.

- tvořit slova, která vyjádří citové zážitky, činnost aj.,
- utvořit co nejvíce synonym daného slova,
- vytvořit příběh z daného počtu slov, vět,
- vymyslet příběh k daným obrázkům,
- vymyslet příběh s použitím jednoslabičných (dvojslabičných) slov,
- vytvořit různé scénáře pro příběh, pro který mám stanovenou počáteční a závěrečnou situaci a osoby.

4.4.2 Práce s textem

Řízené čtení

Od lektora se žáci dozví název textu a mají hádat, čeho se text týká. Své nápady přednesou před ostatními a poté společně nebo individuálně text čtou. Podle lektorových otázek je přečtený text rekapitulován a nastupuje opět předvídání toho, jak text bude pokračovat, co bude následovat. Při této metodě lze dobře využívat interaktivní tabuli.¹⁶

Zpřeházené věty

Žáci obdrží části textu, které nejsou v logické posloupnosti a mají za úkol je poskládat tak, aby dávaly smysl.¹⁷

Volné psaní

Volné psaní žáků je určeno pouze námětem a omezeno časovým limitem. Lektor je může použít k opakování, či úvodu do nového.¹⁸

Pětilístek

Stručné vystižení zadaného námětu, např. jako výsledek diskuse nad tématem.¹⁹

Struktura pětilístku:

1. téma (podstatné jméno),
2. dvouslovný popis – jaký/jaká/jaké? (dvě přídavná jména),
3. tři slova – co se děje? (slovesa),
4. věta o čtyřech slovech,
5. jednoslovné synonymum podstaty.

Příklad pětilístku na knihu *Ronja, dcera loupežníka*:

Ronja – fajn holka – kamarádí s Birkem – děti vyřeší konflikt rodičů – přátelství.

¹⁶ Kotrba a Lacina, 2011, str. 112.

¹⁷ Kotrba a Lacina, 2011, str. 113.

¹⁸ Kotrba a Lacina, 2011, str. 113.

¹⁹ Altmanová, 2014 [online].

4.5 Jaká je role knihovníka při přípravě programu kreativního učení

4.5.1 Proces tvorby kreativního animačního programu

1. Fáze preparace

Fáze přípravy zahrnuje výběr vhodné knihy, její detailní prostudování, identifikace významu, prvků jedinečnosti, nalezení klíčových míst zápletky a definování úkolu/cíle. Dále je důležité se seznámit s možnostmi transferu významu knihy (metodikou), specifiky cílové skupiny a dalšími potřebnými informacemi.

2. Fáze inkubace

Inkubace je převážně nevědomý proces směřující k řešení. I když se přímo problému nevěnujeme a děláme něco jiného, mozek přesto podvědomě hledá vhodná řešení.

Nalezení řešení také pomáhá odstup, který inkubační fázi provází. Každému může vyhovovat jiný průběh inkubace. Někomu pomáhá procházka, někomu návštěva galerie, rutinní práce atp. V každém případě je ale při tvůrčí činnosti důležité počítat s časem na inkubační fázi.

3. Fáze iluminace

Iluminace (inspirace) znamená nalezení řešení. Jedná se o náhlý nápad na klíčový prvek, či postupnou plánovitou činnost, která jedince k řešení dovedla. Někdy bývá označována jako „aha efekt“. Je dobré si nápady zapsat a později je doplnit a dopracovat.

4. Fáze verifikace

Ne vše, co vymyslíme, je nutně plně funkční, užitečné a zajímavé. Nápady musíme s odstupem kriticky zhodnotit.

4.5.2 Mapování myslí

Mapování myslí může být při přípravě kreativního animačního programu velmi užitečným pomocníkem. Myšlenkové mapy podporují paměť, rozvíjejí kreativitu, pomáhají při plánování, řešení problémů nebo jsou obecně průvodcem systematickým uvažováním, a to vše je právě to, co knihovník k sestavení zajímavého programu potřebuje.

Pravidla vytvoření funkční mentální mapy:²⁰

- mapu vždy začnete tvořit uprostřed na šířku položeného čistého papíru,
- střední myšlenku vyjádřete obrázkem,
- používejte barvy, inspirujte tím svůj mozek,
- k centrálnímu obrázku připojte hlavní větve, k nim větve druhé úrovně atd., podpoříte tak práci svého mozku s asociacemi,
- větve zakreslujte jako křivky, nenuďte svůj mozek! (rovné čáry působí stroze, nepřívětivě a mozek se nudí),
- pro zvýšení účinnosti a flexibility svých myšlenkových map používejte pro každou linku jen jedno klíčové slovo nebo jednoduché slovní spojení,
- užívejte obrázky a symboly po celé ploše mapy, je to zábava (bez obrázků mapa zůstává funkční, ale ztrácí část ze své inspirativnosti).

4.5.3 Bariéry a podmínky kreativity

Požadavek na kreativitu animačních programů může být u některých knihovníků spojen s negativními pocity. Může dokonce vzbuzovat určité obavy a evokovat více či méně věcné námítky. Mnohé z nich vychází z obecných bariér tvořivé činnosti.

Vnější bariéry tvořivosti vyplývají z prostředí a kultury a mohou souviset s nedostatečnými podmínkami a zázemím, kulturní bariéry zohledňují zvyklosti a tradiční přístupy.

Vnitřní bariéry tvořivosti odpovídají oblasti kognitivní, intelektové nebo emocionální. Vyjma spodní hranice hodnoty IQ vymezující normalitu však jednoznačná korelace mezi úrovní kreativity a stupněm inteligence v tradičním chápání prokázána nebyla. Co se týká emocionálních bariér určité souvislosti lze shledat pouze u zvýšeně úzkostných a neurotických jedinců.

²⁰Buzan, 2007, str. 20.

4.5.4 Osobnostní charakteristiky tvořivé osobnosti

Osobnostní charakteristiky tvořivé osobnosti zahrnují celou škálu povahových vlastností a rysů. Mezi ty nejdůležitější patří:

Zvídavost.

Vyšší senzitivita.

Tolerance nejednoznačností, složitostí a rozporností reality.

Náklonnost ke hře, myšlenkové i předmětné hravosti.

Odmítání konformismu a rutiny.

Vysoká motivovanost a vytrvalost.

Pracovitost.

Smysl pro humor.

Usilovat o kreativní počiny znamená vstupovat do určitého rizika, a to vyžaduje odvahu, která je přirozená pouze osobám přiměřeně sebevědomým a sebejistým. Proto je právě adekvátní selfkoncept považován za zásadní charakterovou vlastnost tvůrčí osobnosti.

Zdroje

Prameny

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Pedagogika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

GREGORCOVÁ, Zuzana. Využití netradičních metod vo vyučování slovné zásoby. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 12. – 13. 4. 2007 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2008, s. 46–52. ISBN 978-80-244-1947-3.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

LINDGRENÁ, Astrid. *Ronja, dcera loupežníka*. 3. vydání. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01965-9.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

ŠIKULOVÁ, Renata a RYTÍŘOVÁ, Vlasta. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-6537-2.

Elektronické zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka; HESOVÁ, Alena; SOVÁKOVÁ, Veronika; PECHA, Petr. *Pětílístek*. Online. Metodický portál RVP, 4. 2. 2014. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html>. [cit. 2022-12-18].

KOUBEK, Petr a ALTMANOVÁ, Jitka. *Diskusní pavučina – zaměřeno na sdílení*. Online. Metodický portál RVP, 31. 1. 2012. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14945/diskusni-pavucina-zamereno-na-sdileni-.html/>. [cit. 2022-12-18].





speciální
část



Biblioterapie
a tvůrčí psaní
v knihovnické práci



Bc. Lenka Josefa Bařková
Petra Braunová



5.1 Biblioterapie¹

Pojem „biblioterapie“ pochází z řeckých slov „byblion“ a „therapeia“, což lze volně přeložit jako „kniha“ a „ošetření“ nebo „služba“. **Biblioterapii** je tedy možné jednoduše charakterizovat jako **léčbu prostřednictvím knih**, resp. literatury. Jako metoda psychoterapie využívá účinky čtení na léčbu a podporu psychického zdraví člověka. V současnosti ji můžeme spojovat i s tvorbou kratších literárních žánrů, kterými jsou povídky, básně, deníky a blogy. Smyslem terapie je reflexe prožívané zátěžové situace na pozadí četby knihy, při níž u klienta dochází k:

- celkovému uvolnění nahromaděného psychického napětí;
- přenesení pozornosti od zátěžové situace;
- utišení bolesti;
- relaxaci a zábavě;
- průchodu pocitů, představ, dojmů;
- stimulaci tvůrčího a kritického myšlení;
- katarzi a vhledu;
- novému uspořádání hodnot, postojů;
- porozumění prožívané situaci, jejímu přijetí, vyrovnání, uklidnění apod.

5.1.1 Typy biblioterapie

Nejužívanější typy biblioterapie, které na konci 70. let 20. století přiblížila Rhea J. Rubin.

Biblioterapie klinická

Klinická biblioterapie je praktikována v otevřeném nebo uzavřeném prostředí (např. psychoterapeutická sezení v nemocnicích nebo v soukromých ordinacích s klienty s emocionálními poruchami nebo s poruchami chování). Hlavním prostředkem terapeutickým je literatura sebezpoznavací, vyvolávající mezi jinými také pocity hledání, očištění a projekce. Příkladem může být využití ve věznicích.

Biblioterapie institucionální

Institucionální biblioterapie má spíše didaktický charakter. Je používána literatura, která zachycuje zdravotní stav pacienta. Patří sem také relaxační literatura. Adresáty jsou

¹Autorkou textů v 5. kapitole je Bc. Lenka Josefa Baťková. Informace od Petry Braunové jsou v části 5.4.1.

v tomto případě hospitalizovaní pacienti. Příkladem může být její využití při prevenci šikany ve škole či předčítání dětem v nemocnici.

Biblioterapie vývojová

Vývojová biblioterapie je určena pro skupiny nebo individuální klienty. Jedná se o jedince, kteří nemají zdravotní problémy. Vybrané didaktické a názorné texty mají podpořit proces psychologického vývoje a zajistit psychickou vyrovnanost. Příkladem může být situace, kdy chce matka pomoci dítěti, aby se lépe připravilo na změnu, kdy začne docházet do školky. Různá témata se snaží připravit děti na to, že budou ve školce bez rodičů, za to si ale mohou najít spoustu kamarádů a užít si spoustu zábavy.

5.2 Biblioterapie v knihovnických lekcích

Pro biblioterapeutický vstup do knihovnických lekcí je doporučován metodický model zahrnující tři fáze. Tento model lze přizpůsobovat tématu lekce, potřebám učitele i žáků, ale všechny fáze jsou stejně důležité.

1. fáze – vstupní strategie

Základem je vědomá příprava na fáze následující. Jde o co největší rozvinutí vzájemné důvěry mezi knihovníkem a žáky. Dále se snažíme vyhledat další osoby, s nimiž by bylo možno spolupracovat, které by knihovníkům poskytly zpětnou vazbu, případně supervizi. Zde se můžete obrátit na třídního učitele, školního psychologa či výchovného poradce. S jejich pomocí se snažíte identifikovat problémy, s nimiž se žáci potýkají nebo které by je mohly zajímat. Na základě toho si stanovíme výchovné a motivační cíle, jichž chceme biblioterapií dosáhnout.

2. fáze – výběr literatury

Klademe důraz na kvalitu literární předlohy. Předloha by neměla nabízet zjednodušující vidění světa, chceme, aby příběh zobrazoval lidský konflikt a současně dynamiku lidského chování, aby byl dobře vystavěný a vyvolával silné emoce, aby nebyl nudný, aby se žáci mohli s postavami identifikovat. Volíme literaturu vhodnou k biblioterapeutickému účelu, tj. jak obsah textu souvisí s požadavky naší intervence. Zohledníme též otázku vhodnosti předlohy vzhledem k věku, pohlaví a vývojovému stupni žáků.

Pokud knihovník bude tímto způsobem pracovat opakovaně – měl by používat vlastní kartotéku knih, které přečetl, systematizovanou podle motivů a témat (např. motiv a téma rozvodu, odlišnosti, smrti, šikany atp.). Kartotéka může obsahovat podrobnější informace o jednotlivých knihách (krátký obsah), ukázky, které lze pro biblioterapeutickou práci využít, a v případě, že již byly užity, i stručný popis práce (metodický list včetně vlastní reflexe průběhu hodiny, ideálně i zpětná vazba žáků atp.).

3. fáze – biblioterapie s žáky

Tato fáze může mít formu individuální a skupinovou. Individuální znamená tvůrčí psaní, vlastní literární dílo, např. dopis hrdinovi. Skupinová forma je časově méně náročná, umožňuje sdílení zážitků a zkušeností, srovnání více perspektiv, a tím přináší i více návrhů řešení.

a) Aktivity před četbou

Asociační kruh – žáci sedí v kruhu a sdělují asociace na dané téma.

Metoda KWL chart –

- co žáci o tématu vědí (know),
- co se chtějí dozvědět (want to know),
- po skončení četby doplněno tím, co se dozvěděli (learned).

b) Aktivity během četby

Předvídání – během čtení dělat pauzy, v nichž žáci předpovídají, co se stane.

Zptej se autora (Question the Author) – žáci se pokoušejí sledovat myšlení autora, vyberou si určitou pasáž a ptají se například: Kde mohl autor vzít inspiraci k této pasáži? Je to dostatečně jasné? Proč to autor formuloval právě takto?

Co bys dělal TY – žáci napíší, jak by reagovali oni ve stejné situaci (lze zveřejnit, či nikoliv).

Přehrávání situací – z textu ve skupinkách v krátkých scénkách začínajících živým obrazem (na tlesnutí se scénka rozehraje, na další tlesnutí „zamrzne“), etudy mohou být improvizované i připravené.

c) Aktivity po četbě

Literární kreativní techniky – dopis hrdinovi, přepis pasáže knihy, seznam stejných a odlišných vlastností, které má žák s hrdinou, tvůrčí pokračování příběhu, např. jak bude hrdina vypadat za pár let atp.

Kreativní techniky – kresba, pantomima, pohybové vyjádření, sehrání dramatické scény atd.

Řízená diskuse – žáci diskutují o otázkách, které může mít knihovník předem připravené, například: V čem se podobáš hrdinovi? Připomíná ti někdo z knihy někoho? Kým z příběhu bys chtěl být? Chtěl bys něco na příběhu změnit? Co a jak? Stalo se ti někdy něco podobného? Jak to celé dopadne – za týden, za měsíc, za několik let...

Literární kruhy (Literature Circles) – žáci vytvoří diskusní skupiny, jejichž členové dostanou různé role, např. spojovatel (hledá podobnosti, spojuje příběh s jejich životními příběhy, příběh s jinými příběhy atd.), tazatel (vymyslí seznam otázek k diskusi), mistr pasáží (vyhledá nejdůležitější pasáže textu, upozorní, na co by se

měli zaměřit), chodící slovník (vyhledá klíčová či neznámá slova, upozorní na ně a vysvětlí jejich význam), ilustrátor (nakreslí obrázek, diagram, symbol či cokoliv příbuzného k textu).

Závěrečná reflexe – vzájemná zpětná vazba.

Doporučení pro knihovníky:

Co se týče otázky erudice knihovníka v oblasti biblioterapie, je možné menší podobné experimenty bez obav realizovat a vyzkoušet je bez jakékoliv vnější pomoci, ale je třeba se držet několika jednoduchých zásad:

- Zvolený úryvek bychom měli dobře znát, měli bychom znát literární a historické souvislosti jeho vzniku i existence.
- Měli bychom se vyhnout zjednodušeným řešením a nálepkování, měli bychom zachovávat neutrální pozici (např. rozvod je špatný, rozvádějící se a rozvedení lidé jsou špatní aj.).
- Měli bychom si vybrat jen jeden problém a na ten se zaměřit, nepouštět se do příliš složitých problémů.
- Měli bychom nechat žákům dostatečný prostor, neměli bychom své vlastní myšlenky a názory podsouvat žákům.
- Měli bychom žáky povzbuzovat a nechat je vyjadřovat vlastní názory.
- Měli bychom hledat a zkoušet takové metody a postupy, které povedou k práci s tématem.
- Mějme na paměti, že do příběhu a do terapeutické práce s ním se neustále promítají osobní životní příběhy jak žáků, tak i samotného knihovníka, proto je třeba před započítím biblioterapie důkladně zvolit téma tak, aby nebylo příliš citlivé ani pro žáky, ani pro knihovníky.

Zdroje

Elektronické prameny

KOŘÍNKOVÁ, Marcela. Biblioterapie pomáhá a léčí. Online. *Impulsy*. 2016, roč. 2, č. 4. ISSN 2336-727X. Knihovna Jiřího Mahena v Brně. Dostupné z: <https://katalog.kjm.cz/arl-kjm/cs/csg/?repo=kjmrepo&key=1770401008>. [cit. 2022-11-28].

KOŘÍNKOVÁ, Marcela. Jak na biblioterapii v knihovnách? Online. *Duha*. 2019, 33(3). ISSN 1804-4255. Moravská zemská knihovna v Brně. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/jak-na-biblioterapii-v-knihovnach>. [cit. 2022-11-28].

MOKRÁ, M.; KŘEČEK, J. Biblioterapie v pedagogické praxi. Online. *Komenský*. 2019, roč. 144, č. 2. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/biblioterapie-v-pedagogicke-praxi>. [cit. 2022-11-28].

VALIŠOVÁ, E.; VALTROVÁ, H.; RACLAVSKÁ, I. Projekt BiblioHelp aneb Biblioterapie na webu. Online. *Čtenář*. 2009, č. 7/8. ISSN 0011-2321. Středočeská vědecká knihovna v Kladně. Dostupné z: <https://www.svkkl.cz/en/ctenar/clanek/2334>. [cit. 2022-11-28].

Literatura

Elektronické zdroje

Různé typy na zdroje vhodné k vyhledávání biblioterapeutické literatury:

Dlouhá punčocha. Online. Dostupné z: <https://www.dlouhapuncocha.cz/>. [cit. 2022-12-10].

Biblioterapie. Online. Městská knihovna Frenštát pod Radhoštěm. ©2019. Dostupné z: <https://www.knihovnafrenstat.cz/biblioterapie/>. [cit. 2022-12-10].

Biblioterapeutická literatura pro dětské čtenáře. Online. Knihovna Kroměřížska. ©2024. Dostupné z: <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie/databaze-knih/biblioterapeuticka-literatura-pro-detske-ctenare.html>. [cit. 2022-11-28].

Biblioterapie. Online. Databazeknih.cz. ©2008–2022. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/stitky/biblioterapie-19135>. [cit. 2022-11-28].

Bibliohelp. Online. ©2009. Dostupné z: <https://www.bibliohelp.cz/>. [cit. 2022-11-28].

Scénář biblioterapeutické knihovnické lekce pro I. stupeň ZŠ

Téma: Nezdravá soutěživost v kolektivu, strhávání pozornosti na svoji osobu, žárlivost, rigidita (neschopnost přizpůsobování se změnám).

Cíl: Identifikace rizikového chování, práce s ukázkou; společné hledání optimálního řešení problému.

Věk dětí: 6–9 let

Délka: 45 minut

Vstupní strategie

Vztahy ve 2.A jsou vesměs dobré – podle vyjádření třídní učitelky ke změně došlo s nástupem nového žáka, v kolektivu se začalo soutěžit, některé děti na sebe strhávají pozornost a snaží se dehonestovat ekonomicky a fyzicky slabší spolužáky. Cílem je naučit žáky rozpoznávat rizikové chování – eliminovat škodolibost, žárlivost, ponižování druhých. Cílem je nalézt funkční řešení – spolupráce celého kolektivu.

Práce s knihou:

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

a) Aktivity před četbou (5 minut):

Římské hlasování: *Jaké hry rádi hraje doma nebo s kamarády?* (karty, prší, Člověče nezlob se...) *Když nevyhrávám, jak se chovám? Vztekám se? Nadávám? Urážím se? Nafukuji se? Srážím ostatní? Švindluji?*

b) Aktivity během četby (15 minut i se čtením):

Představím Kubu.

Ukázka str. 8 Dědo, ty švindluješ! ... V životě to budeš potřebovat. Kuba je rád první a nejlepší všude – v kartách, ve škole, ve fotbale...

Dotazování: *V čem jsem já dobrý?* Pouze 1 věc (pokud děti neví, tak je doplní spolužák, nebo paní učitelka).

Ukázka str. 29 Kuba se nechce bavit o škole... jako z Chelsea. *Přišel k vám někdo nový do třídy? Chce nám někdo říct jaké to bylo? Přišli jste někde prvně a nikoho tam neznali?*

Ukázka str. 42 Posadte se... Kuba klopí hlavu, co nejniž.

Rozvinutí zátěžové situace – nový pan učitel, nová pravidla:

- nedělám věci, které škodí (vymyslete a napište příklad, co škodí),
- řídím se zdravým rozumem (vymyslete příklad),
- budu spolupracovat (vymyslete příklad).

c) Aktivita po četbě (5 minut):

Jak myslíte, že příběh dopadl?

Přečteme si str. 86 Bude se zápasit? 😊 (Musíte si knihu přečíst...).

Prameny

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

Scénář biblioterapeutické knihovnické lekce pro II. stupeň ZŠ

Téma: Generační konflikt mezi rodiči a dospívajícími dětmi. Žebříček hodnot pro tvorbu osobní životní vize. Vztah k přírodě a kulturnímu dědictví.

Věk dětí: 13–16 let

Délka trvání: 45–60 minut

Vstupní strategie

Třída 9.C již vychází ze ZŠ a jako kolektiv již nebudou nadále fungovat. Z rozhovoru s třídním učitelem vyplynulo, že v této třídě je nadpoloviční většina dětí z rozpadlých rodin, žijících ve střídavé péči nebo s nevlastním rodičem, který se podílí na výchově. Cílem je zaměřit se na individualitu člověka v souvislosti s mezigenerační komunikací a na objektivní hodnocení svých možností a schopností.

Zvolená literatura

BRAUNOVÁ, Petra. *3333 km k Jakobovi: podle deníku Mirka Korbela*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3.

a) Aktivity před četbou (5minut)

- KWL chart
Před četbou: *Co víme? Co se chceme dozvědět?*
Po skončení četby: *Co jsme se dozvěděli?*
- Položit otázky, ale správné odpovědi nechat až nakonec: *Ve kterém státě najdeme město Santiago de Compostela? Kdo byl sv. Jakub? Co je Svatojakubská pouť? Kolik má km? Jak dlouho bychom to jeli na kole?*

b) Aktivity během četby (20 minut):

Představím Mirka a jeho rodinu a řeknu k čemu ho otec vyzval.
Co byste si s sebou zabalili na cestu? Můžeš si vzít 6 věcí.

Ukázka str. 28 Ahoj... Fajn – dobře se vyspi.
Napište 6 věcí, které děláte nebo mohli byste dělat a které mají bezprostřední vliv na UDRŽITELNOST.

Ukázka str. 43 Asi tušila...Fajn jedeme.
Co jste zdělili po tátovi nebo po mámě nebo po babi nebo po dědovi? Komu se podobáte? Má někdo jméno po někom z rodiny...?

Ukázka str. 52 Šetři vodou příteli... Aha řekl jsem nakonec.
Co si myslíte, jak příběh pokračoval?

Ukázka str. 91 Bonjour! Byla rychlá jak ještěrka.

Kdybyste mohli jet na vysněné prázdniny, ale musíte si vybrat buď kam nebo s kým. Co si vyberete? Nevěděl jsem, co řekla, ale rozhodně jsem rozuměl slovu „papa“... rozhodl jsem se, že přestanu mluvit.

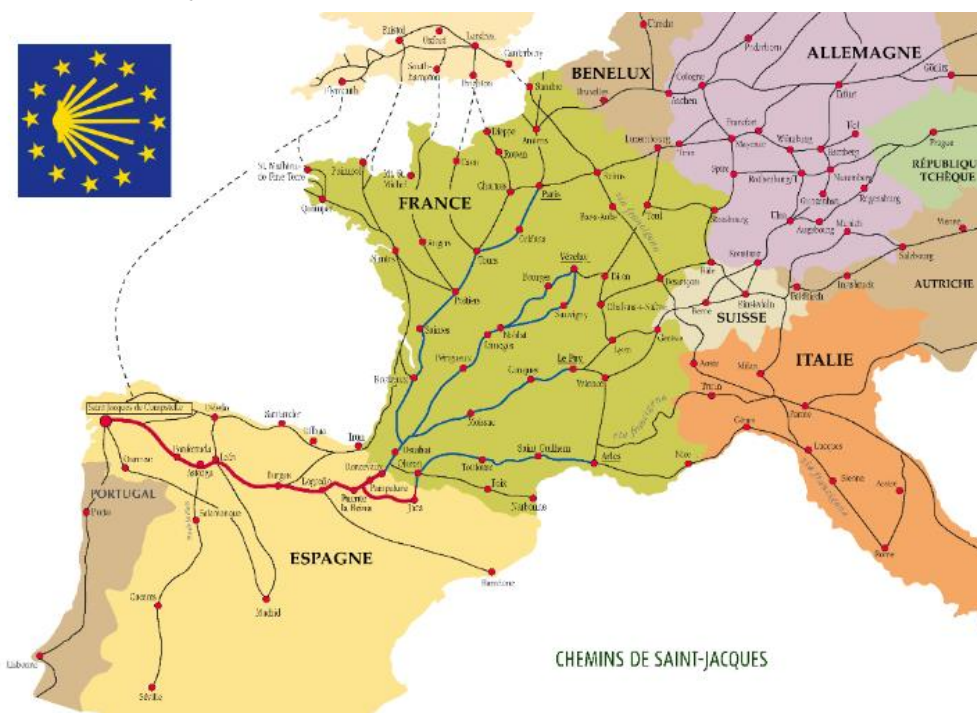
Co byste dělali vy na Mirkovo místě?

Ukázka str.124 Přemýšlel jsem o Jakobovi...Věděli, že jsem zůstal sám.

c) Aktivity po četbě (10minut):

- Řízená diskuse: *V čem se podobáš hrdinovi? Kým z příběhu bys chtěl být? Chtěl bys něco na příběhu změnit? Co a jak? Jak to celé dopadne až bude Mirkovi 50 a bude mít 15letého syna?*
- Odpovědi na otázky KWL chart:
Ve kterém státě najdeme město Santiago de Compostela? – Kdo byl sv. Jakub? – Co je Svatojakubská pouť? – Kolik je to km z Prahy? – Jak dlouho bychom to jeli na kole? $3333:50=66,66$ ”

Obrázek 6 – Svatojakubská cesta²



² Map of the way of St James In Europe. Wikimedia Commons.

Prameny

BRAUNOVÁ, Petra. *3333 km k Jakobovi: podle deníku Mirka Korbela*. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3.

Elektronické zdroje

Map of the way of St James In Europe. Online, obrázek. In: Wikimedia Commons. Dostupné z: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/78/Stjacquescompostelle1.png>. [cit. 2022-11-28].

5.4 Tvůrčí psaní s Petrou Braunovou

Jak jednoduše vysvětlit dětem pojem „tvůrčí psaní“ a jak s nimi pracovat při jeho realizaci se nedá šablonovitě přenést. U třídního kolektivu při práci časově omezené – zadáváme jen všeobecné úkoly – např. Popiš místo, kde by se ti líbilo trávit prázdniny... apod. Petra B. vedla tvůrčí dílnu, kde jako umělec – spisovatel ukázala a vysvětlila na příkladech, jak ona přistupuje k dílnám tvůrčího psaní. Její originální vnímání bylo inspirací pro knihovníky, kteří si z něj integrovali to, co odpovídalo jejich osobnosti a naturelu.

Tvůrčí psaní je zaznamenání skutečnosti nebo představy pomocí písma. Popis krátké etudy na základě vyprávění (možno použít kapitoly z knih) s pomocí vlastní fantazie, přirovnání, barev a obrazotvornosti. Tvůrčí psaní je prostředkem zábavy a rozvíjí dětskou kreativitu.

5.4.1 Úkoly ke knihám technikou tvůrčího psaní

Petra Braunová

Tvůrčí psaní pro 1. stupeň ZŠ

Práce s knihami:

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce číst*. První čtení. Klub mladých čtenářů. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01742-3.

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce spát*. Druhé čtení. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03327-3.

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

Úkoly po přečtení vybraného textu:

- Představ si, že jsi Kuba. Jak bys reagoval ty a proč? Napiš tři věty.
- Představ si, že jsi tatínek (maminka) Kuby. Jak bys reagoval na synovo chování? Napiš tři věty.
- Představ si, že jsi učitel (učitelka) Kuby. Jak bys mu domluvil? Napiš tři věty.
- Představ si, že by se situace odehrála za jiného počasí (např. v knize *Kuba nechce spát* je sníh. Co kdyby bylo jaro?) Napiš pět vět, jak by se příběh mohl odehrávat.

Tvůrčí psaní pro 2. stupeň ZŠ

Práce s knihou:

BRAUNOVÁ, Petra. *3333 km k Jakobovi: podle deníku Mirka Korbela*. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3.

Úkoly po přečtení vybraného textu:

Dozvíš se, že máš jet na cestu do Compostely. Máš radost či ne? Napiš pět vět, kterými tuto informaci sdělíš svému kamarádovi (kamarádce).

Jsi na cestě. Máš hlad a žízeň, ovšem táta na kole nezastavuje a ty ho musíš následovat, protože neznáš cestu. V duchu tuhle příšernou situaci zapisuješ do deníku. Popiš emoce, které tě pohltily. Pět–deset vět.

Je ti špatně a chceš se vrátit. Jak tohle tátovi vysvětlíš, abys ho přesvědčil? Osm–deset vět.

Projíždíš krajinou, která se ti skutečně líbí. Popiš, jak vypadá v deseti větách.

Dorazil jsi na konec světa. Máš za sebou dva měsíce utrpení, ale dokázal jsi to. Jak ti je? Popiš to deseti větami.

Prameny:

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce číst*. První čtení. Klub mladých čtenářů. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01742-3.

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce spát*. Druhé čtení. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03327-3.

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

BRAUNOVÁ, Petra. *3333 km k Jakobovi: podle deníku Mirka Korbela*. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3.



Dramatická výchova v knihovnické práci

MgA. Eva Gažáková, Ph.D.
MgA. Jitka Doubravová

Dramatická výchova (dále DV) je esteticko-výchovný předmět využívající stejné principy, postupy a prostředky jako divadlo. Její cíle jsou však na rozdíl od těch divadelních pedagogické, zaměřené na rozvoj účastníků procesu. DV reflektuje život, ale pohybuje se na poli fikce. Disponuje širokou škálou metod a technik, jimiž zobrazuje postavy, předměty, vlastnosti, vztahy, děje... Smyslem tohoto textu ale není vysvětlovat jednotlivé komponenty dramatické výchovy. Jeho smyslem je nabídnout oblasti rozvíjené v DV, které mohou být užitečné knihovníkům při jejich specifické práci s přicházejícími skupinami dětí, žáků, studentů. Na rozdíl od učitele dramatické výchovy pracuje knihovník se skupinou, kterou nezná. Musí tedy počítat s tím, že klima ve skupině může být jak dobré, tak mizerné, že pro účastníky může být prezentace názorů či zadaných technik komfortní a snadná, nebo také ohrožující až nemožná.

Je tedy třeba:

- Dobře volit knihu – vybírat knihy raději podle kvality než podle objednávky na morální poselství. Dobře zpracovaná špatná kniha může nalákat čtenáře, aby si ji půjčil a přečetl a pak jej od četby odradit.
- Ukázky číst sdělně – sdělné aktivní čtení posluchače snáze zaujme a pomáhá mu se v textu orientovat.
- Volit adekvátní míru interakce mezi předčítajícím a posluchači – čím mladší publikum, tím je interaktivita vítanější.
- Volit vhodné metody a techniky vedoucí k hlubšímu porozumění problému či zvyšující motivaci k poslechu četby.

Na následujících stranách se tedy budeme věnovat hlasu, řeči a sdělnému čtení, loutce a několika konkrétním technikám využitelným v průběhu předčítání i ve specifickém prostředí knihovny.

6.1 Od hlasu ke sdělnému čtení

6.1.1 Práce s hlasem

Mluvní projev sám o sobě (zatím ještě nezatížený prvkem předčítání) je komplexní proces zahrnující dech, artikulaci a fonaci, přičemž tyto jsou navíc zásadně ovlivněné naším psychosomatickým stavem. Akceptujeme-li toto pojetí, neznamená to, že se s naším mluvním projevem nedá nic dělat. Přináší to pochopení, že správná práce s hlasem a řečí se pozitivně promítá do našeho celkového osobnostního růstu.

Pro práci s hlasem je nezbytné:

- Správné držení těla, uvolněnost pohybů, oblast krku.
- Dechová opora (souhra mezi svalovými skupinami – mezi bránicí a svaly břišními, zádonými a bederními).
- Zesílení hlasu v rezonančních prostorách (hlavových a hrudních).
- Správná artikulace.
- Pro správnou a hlasivky nepoškozující tvorbu hlasu je potřeba hlas „opřít“ o bránici, tzn. při nádechu žebra roztáhnout od sebe, bránice tím pádem klesne a napne se (využíváme její elasticitu).

Držení těla vstřícné k práci s hlasem

Vstoje

Klíčem je aktivně vzorné držení těžiště (termín užívaný např. Štembergovou-Kratochvílovou¹). Toho dosáhneme např. natřepáním sebe sama do pomyslných kalhot, které nás samy dále nadnáší směrem vzhůru. Představíme si, že i nám trčí z hlavy směrem vzhůru loutkářský drát a vytahuje nás vzhůru. Na hrudi se nám rozsvítí světýlko a svítí na všechny okolo nás, dopředu i do stran. Představa nám pomáhá se srovnat, ale nesmíme v ní strnout. Tělo je aktivizované i uvolněné, můžeme s ním pohybovat. (Technicky: Stojíme vzpřímeně a přirozeně. Nohy jsou rozkročené na šíři ramen, špičky směřují lehce od sebe. Kolena jsou uvolněná – nezamčená. Páteř se protahuje dolů za kostrčí a nahoru za temenem hlavy. Hruď je otevřená, ramena stažená od uší dolů.)

Vsedě na židli

Sedíme na kraji židle, chodidla celou plochou na zemi, nohy lehce předsunuté – úhel podkolení je o něco větší než 90°. Kolena od sebe na šíři ramen. I zde nás kouzelné kalhoty a drát v hlavě vytahují vzhůru. Horní část těla jako u stoje, jen ruce jsou položeny v klíně.

¹ Štembergová-Kratochvílová, 2016.

Pakliže potřebujete sedět jinak (turecký sed aj.), snažte se i tak udržet aktivovanou horní polovinu těla a nevystřkujte bradu.

Vkleče

Od kostrče vzhůru opět jako u stoje a sedu. Klek na patách, kolena mírně od sebe.

Uvolnění těla a mimických svalů

- **Uvolnění kloubů** – postupně od hlavy k patě kroužíme všemi klouby.
- **Hadroví panáci** – poskakujeme a vytřepáváme celé tělo.
- **Mimika** – třepeme hlavou v předklonu, uvolněné obličejové svaly, přidáme zvuk – hlásku „aaa“.

Dech a dechová opora

Srovnáme si tělo a vyzkoušíme brániční dýchání. (Asi není úplně vhodné pro toho, kdo ho nikdy nevykoušel prakticky např. na semináři.)

- **Opora** – nádech do bránice – žebra jdou od sebe – je to cítit i pohmatem – dlaň na břiše, druhá na zádech. Motivace pro správný nádech – nosem vdechujeme příjemnou vůni – Co to je? Květiny? Pečeně? Na moment dech zadržíme a pomalu vydechneme. Opakujeme alespoň 5x, nezvedáme ramena.
- **Obměna** – zkusíme nádech kombinovaný, nosem i ústy (představu čichového vjemu je dobré mít stále).
- **Přídechy bránicí** – zkusíme dýchat jako zadýchaný pes – hrud' zůstává v klidu – pracuje bránice.
- **Ozvučíme** – opice na stráži informují stádo o blížícím se nebezpečí (hu hu hu...).
- **Představy spojené s emocemi** pomáhají lépe se „dostat na bránici“.
- **Dechové rázy** – nádech do bránice a jsme mašinka: „s-š-s-š-s-š“.

Rezonance

- **Brumendo** – se zavřenými ústy vydáváme souhlásku „mmm“ – kontrola rezonancí – rty brní a dotykem si ověřujeme rezonance v prostorách hrudníku, dutin pod očima, na týlu.
- **„Bim bam“** – rozezníváme stále hlavovou i hrudní rezonanci.

Artikulace

- **Uvolnění rtů** – koňské frkání.
- **Aktivizace jazyka** – čertovským „Bllllllllll...“, jako zvonek: „Cilililink!“.
- **Uvolnění čelistí, protažení** – s co nejvíce otevřenými ústy si několikrát zopakujeme navazované samohlásky „a-e-i-o-u“.

- **Souhlásky + samohlásky** – rytmicky opakujeme třeba 3x: ma-me-mi-mo-mu, pak měníme souhlásku (k, p, t, v...) a zase 3x opakujeme. Nezapomínáme na brániční oporu.
- **Neznělé souhlásky – od bránice:**
S-f – dokola.
Pp, t, k – dokola a zrychlovat.
Po-to-ky – pa-to-ky, po-to-ky – pa-to-ky, po-to-ky – dokola a zrychlovat.
- **Přehnaná výslovnost** – můžeme říkat cokoli, ale s přehnanou artikulací.
- **Stisknuté zuby** – hovoříme dál, ale s předními zuby „slepenými“ – i tak nám musí být rozumět. (Toto cvičení je dobré na aktivizaci mluvidel, ale provádějme jej jen krátce a hravě. Stisknutá čelist totiž přináší riziko tenze v hrdle a omezení plasticity dechu.)
- **Volání do dálky** – dobrý nádech, brániční opora, přehnaná výslovnost, prodlužování slabik – povídáme něco příteli na druhém šumavském kopci, než na kterém sami stojíme: Jak-se-ti-da-ří? (Volání do dálky je taková rozmlouvací zkratka – při něm spontánně zapojujeme všechny prvky ovlivňující znělost mluvy: tělové zapojení, aktivizovaná mluvidla, opřený dech, aktivní rozevření čelistí, jasné rozlišení dlouhých a krátkých slabik, pečlivá pomalá výslovnost, opírání se do konsonantů silnými dechovými rázy. Jen je potřeba volat uvolněně, netlačit na hlasivky.)
- **Důraz na předložce** – do Prahy, do Podolí, do lékárny... = doprahy, dopodolí, dolékárny... ALE! Pozor na spojení dvou slov, kdy jedno končí souhláskou a další začíná samohláskou. Je třeba dát ráz na začátek druhého slova. Nikoli: Už měkoně vyvádějí, ale: Už mně Koně vyvádějí. Nikoli: Smrdí tam podkoní, ale: Smrdí tam pot Koní.

Příklady jazykolamů a rozmlouvadel (opakují se dokola)

Samohlásky:

- Já vám dám! Já vás znám!
- K tetě v létě chléb s medem neberem.
- Ty nezvedenče jeden, jedeš z těch beden?
- Víc nic? Čím víc, tím líp!
- No no, kozo!
- Zvuk bubnu zněl při ústupu pluku.
- OU: Chroupou oukrop s pouhou houskou.

Sykavky:

- Učeš si řasy.
- Nesnese se se sestrou.
- Rosťa Vraštil v roští chrastil.
- Pštros s pštrosicí a pštrosáčaty (šli pštrosí ulicí na pštrosí procházku).

Další:

- Drbu vrbu, drbu vrbu...
- (To) tato teta tuto tetu tahá.
- Maminko – miminko.
- Dolar-rubl-libra.
- Blb v úprku brk u krbu.
- Vlky plky, vlky, plky...
- Klopity klapity, klopity klapity...
- Pan kaplan v kapli plakal. (Klika klapla, kaplan zkapal.)
- Od poklopu ku poklopu Kyklop kouli koulí.
- Nenaolejuje-li Julie koleje, naolejuji je já.
- Kmotře Petře, nepřepepřte toho vepře!
- Šla Prokopka pro Prokopa, pojď Prokope pro proroka.
- Před potokem pět kopek konopí, za potokem pět kopek konopí.
- Na klavír hrála Klára Králová.
- Roli lorda Rolfa hrál Vladimír Leraus.
- Náš Popokatepetl je ze všech Popokatepetlů ten nejpopokatepetlovatější Popokatepetl.
- Nejkulatoulinkatější kulička.

6.1.2 Sdělné čtení, a co stojí za to sdělně číst

Znáte to – někdo předčítá a vy jste zatím myšlenkami bůhví kde... Abychom jako předčítači měli větší šanci zaujmout posluchače, je třeba, aby naše čtení bylo sdělné. Koncept sdělného čtení podle Pavly Sovové pracuje s myšlenkou, že je četbu nahlas potřeba přiblížit přirozené řeči.²

Přirozená řeč toho, kdo něco vypráví, s sebou nese nejen slova, ale celou představu věcí a dějů, o nichž je vyprávěno. Při hlasité četbě je často pouze ozvučen grafický záznam, tedy text. Sdělné čtení klade na předčítače požadavek mezi psaný a mluvený text ještě vložit představu. Teprve když čteme a máme jasnou představu toho, o čem čteme,

²Sovová, 2012.

jsme schopni tuto představu předávat dál. Zároveň je nutné vnímat posluchače, zda námi předkládanou představu „stíhá“, zda ji s námi sdílí.

Pro sdělné čtení platí to samé, co Šárka Štembergová-Kratochvílová píše o mluvní výchově jako takové. Ta podle ní nesmí být samoúčelná. „Musí sloužit především tomu, aby se děti dovedly dorozumět. A dorozumět se znamená nejen prosadit svoje sdělení, ale také vycítit, jak bylo pochopeno, a pochopit stanovisko posluchače či partnera. Má-li být sdělení pochopeno tak, jak je míněno, musí být obsahově i výrazově co možná nejpřesnější a nejsdílnější. S tím jde ruku v ruce i zřetelná výslovnost a správně posazený hlas jakožto technický předpoklad ke kultivované mluvě.“³ Ten, kdo druhým předčítá, nesmí zapomínat, že i to je způsob dorozumění a že komunikační kanál je i v tomto případě obousměrný. Předčítáč vnímá posluchače, ladí se na něj, odezírá, zda jde s ním.

Při čtení musí čtenář vždy vědět, co každá věta sděluje, co sděluje každé slovo textu. Ba co víc, čtenář na to musí mít názor. Líbí se mu to? Přijde mu to podezřelý? Napínavé? Děsí jej to? Osvobodí-li ve své hlavě představu, kterou autor do textu svázal, postoj k ní se sám objeví. A jeho četba se může mluvenému projevu/vyprávění přiblížit. Najednou přichází autentická intonace, věcně správné důrazy, správné frázování, funkční pauzy. Myšlenky drží pohromadě. Zpřehledňuje se děj, vztahy mezi postavami i popisy prostředí. Předčítáč stále nastavuje anténu k posluchači a hlídá si jeho pozornost. To mu také pomáhá v udržení optimálního tempa četby.

Pavla Sovová vysvětluje: „Je nezbytné v okamžiku pochopení významu vytvářet si na základě psaného textu vnitřní představy a tyto pak teprve ‚oblékat‘ do autorem určených slov. Na takové čtení je potřeba být velmi aktivní – psychicky, tělově a hlasově. Pro většinu lidí to proto znamená nezvyklou disciplínu myšlenkové aktivity a rozvíjení schopnosti vnímat text hlouběji a celistvě.“⁴

Předčítající knihovník se může stát výborným vzorem aktivního sdělného čtení. Je schopen velmi poučeného výběru literatury. A při hlasitém čtení s představou se najednou úročí kvalita textu. Dobří autoři předávají bohaté představy, a ještě je (slovy Pavly Sovové)⁵ „oblékají“ do slov volených tak, že je radost je číst. Některé texty jen upachtěně zprostředkovávají dějovou linku. I ty jdou přečíst relativně sdělně – ale radost to není. Sdělné čtení klade na předčitatele větší nároky než jen „čtení nahlas“, a proto je důležité, abychom si každý vybíral k četbě text, který nás osobně oslovuje (to platí i u výběru knih pro nejmenší posluchače). Pak je pro nás snazší se zaktivizovat, vytvářet představu a předávat ji dál. Pro nácvik sdělného čtení doma je dobré si sám sebe nahrát. Často stačí číst zrcadlu a hlídat si posluchače, který nás z něj sleduje. Není zaujatý? Tak tedy děláme něco špatně?

³ Štembergová-Kratochvílová, 2016, str. 11.

⁴ Sovová, 2012, str. 2.

⁵ Sovová, 2012, str. 2.

6.2 Práce s loutkou

6.2.1 Loutky

Při práci se skupinami dětí přicházejících do knihovny z mateřských škol (nebo dokonce s dětmi ještě mladšími, které přicházejí na program s rodičem či jiným dospělým) je výborným pomocníkem loutka. Loutka je „náhradníkem“ za živou jednající bytost, a to náhradníkem nikterak méněcenným.

Je více typů loutek, přičemž každý typ má svá specifika, jež mu umožňují různé způsoby pohybu a jednání, které pro živou jednající bytost možné nejsou. (Např. s některými lze báječně třískat.) Loutky otevírají další dvířka ve světě divadelní magie a fantazie. Loutkou se může stát i zcela obyčejný předmět denní potřeby, dětská hračka, kus oděvu. Je blízká dětem a jejich hračkám. Děti se stávají loutkoherci zcela spontánně, při hře, kdy i bez jakýchkoli divadelních ambicí a znalostí animují předměty či figurky, jednají za ně a skrze ně. V rukách chytrého a citlivého pedagoga/knihovníka se pak může loutka (dítětem smrtelně vážně braný partner) stát velkým pomocníkem. (Je však důležité, aby tento kouzelný předmět/tvor nebyl nepoučeným či málo vnímavým vodičem zneužit k manipulaci a citovému vydírání dětí.)

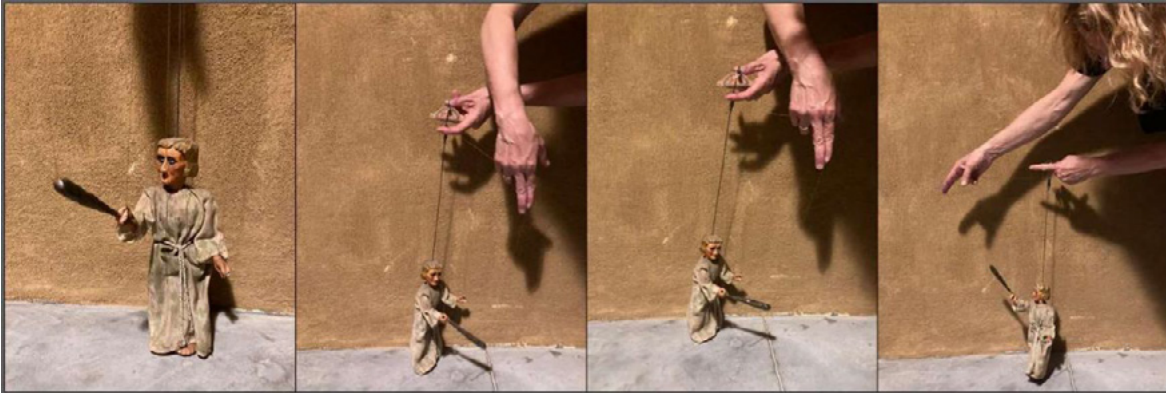
Výběr loutky pro práci s dětmi je samozřejmě svobodný, ale měl by být uvážlivý – některé loutky děti zajímají, rozněžňují, motivují, jiných se bojí (často se to děje např. u marionet). Vcelku stačí si uvědomit, že ne vše, co je loutka, je automaticky vhodné pro děti jakéhokoli věku. S tímto vědomím a znalostí věku příchozích dětí už je možné loutku vybrat pouze za pomoci selského rozumu.

6.2.2 Typy loutek

Marionety

Závěsné loutky, voděné shora. Je jich celá škála – od těch opravdu komplikovaných (s ovládáním různých částí těla) po jednoduché (pouze drát z hlavy).

Obrázek 7 – Marioneta a)



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Obrázek 8 – Marioneta b)



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Maňásci

Spodní vedení, pro práci v knihovně jsou hodně šikovní.
Mohou být měkcí, příjemní, dětským hračkám blízcí.

Obrázek 9 – Maňásek na ruku



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Obrázek 10 – Maňásci na prsty



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Mapeti

Mluvící varianta maňáska, loutkovodič ovládá rukou čelisti loutky.

Obrázek 11 – Mapeti



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Javajky

Spodové loutky. Také mají v hlavě drát jako marionety, ale zesponu. Zesponu jsou tzv. čempurity vedeny i ruce – spodní vedení vylučuje ovládní rukou provázky, čempurity jsou tudíž z pevného materiálu (dřívka, drát...).

Obrázek 12 – Javajka a)



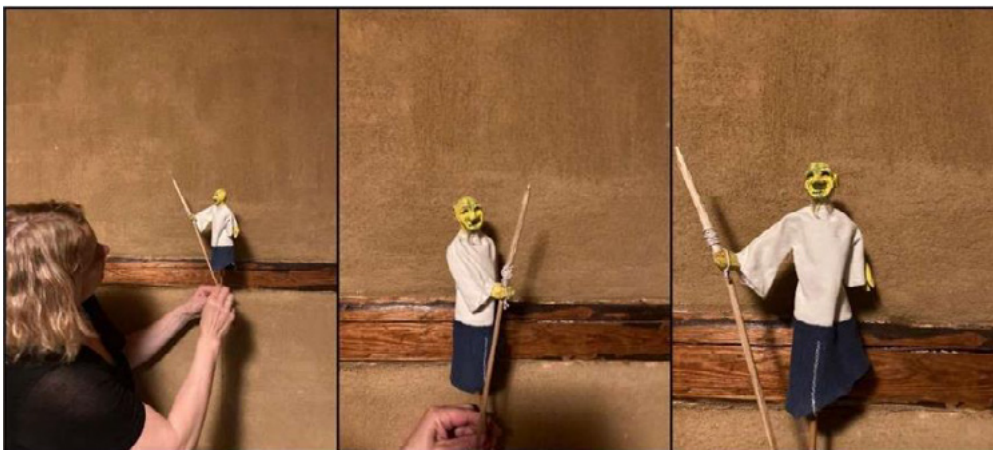
Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Obrázek 13 – Javajka b)



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Obrázek 14 – Javajka c)



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Zjednodušená javajka rybáře – vedení zespolu na tyčce plus ovládání jedné ruky s rybářským prutem pomocí jednoho čempuritu.

Manekýni

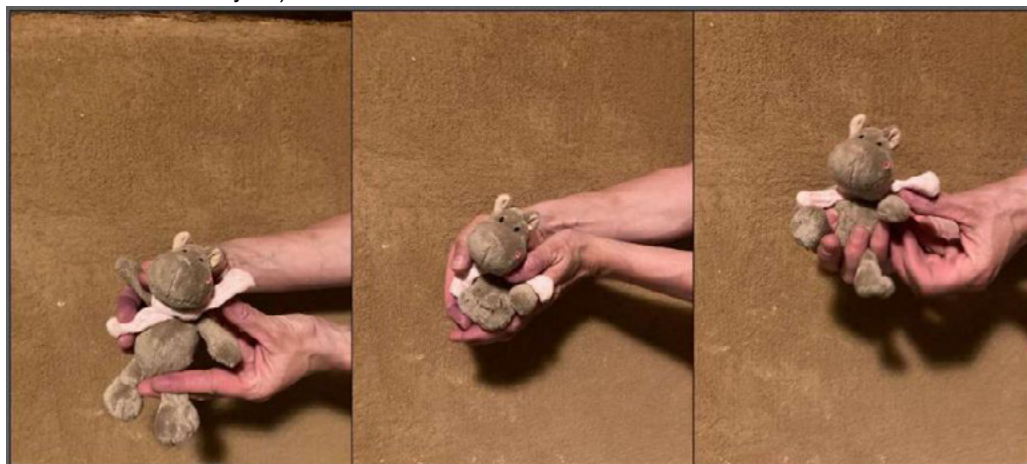
Vedení úrovňové, zezadu. Manekýni se v loutkovém divadle vyskytují také v různých podobách – malí i velcí, vodění za držadlo (tyčku) trčící z hlavy dozadu a rozehrávání dál druhou volnou rukou loutkoherce, vodění za vícero úchytů, vodění více lidmi, vodění bez úchytů. V knihovně je možné s výhodou využít jako manekýny dětské hračky.

Obrázek 15 – Manekýn a)



Loutkohercečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.
Dřevěná hračka kosa může hlasitě klovat, tleskat...

Obrázek 16 – Manekýn b)



Loutkohercečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.
Plyšový hroch se umí schoulit do dlaně...

Obrázek 17 – Manekýn c)

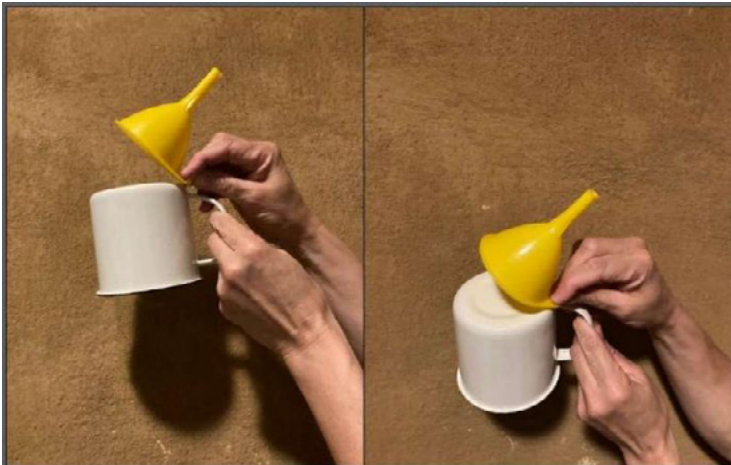


Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.
A manekýn(ka) Barbínka se utíká obléknout.

Předmětné loutky

Je možno použít vcelku cokoli. Loutkou se předmět stává, když jej loutkovodič ožíví jednáním, udělá z něj jednající bytost.

Obrázek 18 – Předmětná loutka



Loutkoherečka Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Totemové loutky

Dostaly název podle jejich totemovitého vzezření. Hraje se s nimi poměrně staticky, je možné jim propůjčit ruce loutkovodiče.

Obrázek 19 – Totemové loutky



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Plošné loutky

Mohou být voděny i shora i zespodu. Mohou být oboustranné.

Obrázek 20 – Plošné loutky



Loutkoherečka Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Stínové loutky

Stínové loutky jsou většinou plošné, nasvětlené zezadu a hrající svým stínem na plátně. Mívají kolmo zezadu upevněné čempurity, jimiž jsou ovládány. (Ale můžeme vidět i loutky voděné na tyčce upevněné shora či zespodu, stejně jako to je u běžných plošných loutek.)

Zde vidíme plošné loutky pro stínové divadlo vyrobené studenty během dílny s Mashou Černíkovou. Čempurity (v tomto případě špejle) jsou umístěné pro spodní vedení loutek.

Obrázek 21 – Plošné loutky pro stínové divadlo



Foto: Matyáš Doubrava

Zde jsou již v akci. Ve stínohře se kombinuje loutkohra s hraním herce. Stejná plošná rekvizita je využita jako mobilní telefon i panelák.

Obrázek 22 – Stínové loutky

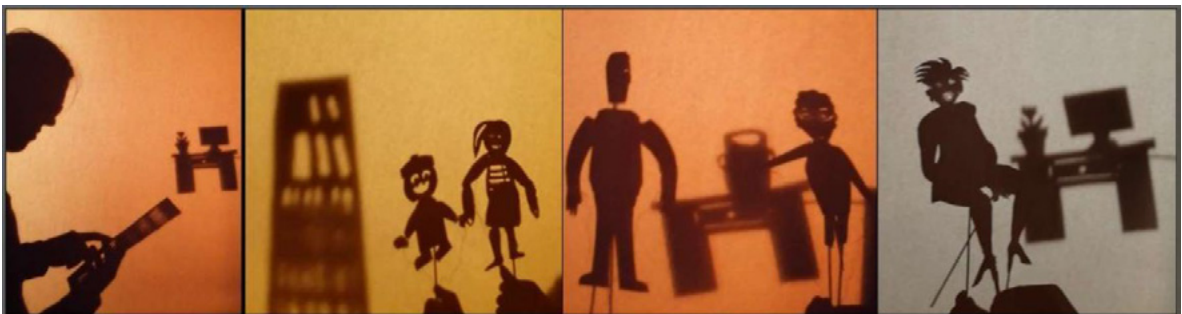


Foto: Sebastian Kuc

Co improvizovaná loutka koníčka stvořená kombinací pěkné vyřezávané propisky a loutkohereččiných prstů? Jedná se o loutku předmětnou? Totemovou? Prstovou? Propiskovou? Asi to raději nechme koňovi.

Obrázek 23 – Prstová loutka



Loutkoherečka: Jitka Doubravová. Foto: Matyáš Doubrava.

Obrázek 24 – Maňásci, workshop

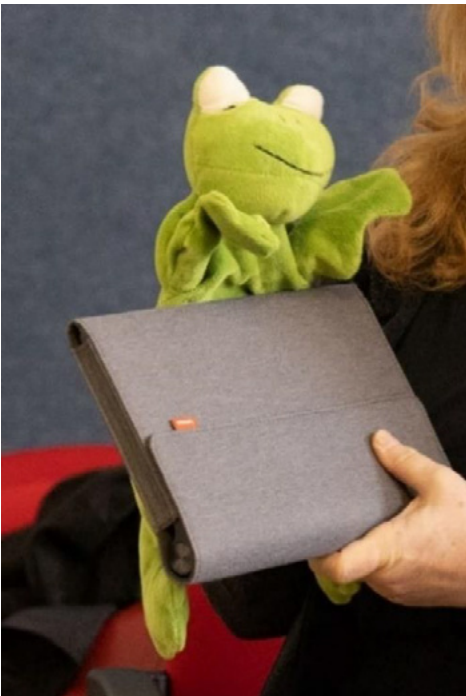


Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

6.2.3 Jak loutku vodit a jak za ni mluvit?

Při práci s loutkou je možno zvolit buď vedení iluzivní (vodič je skrytý a vzniká iluze samostatnosti loutky), nebo přiznané, neiluzivní vedení, kdy je vodič i jeho animování loutky vidět. Oba způsoby jsou pro využití v knihovně možné, nicméně vedení přiznané bude pravděpodobně pro kombinaci s předčítáním šikovnější.

Základním pravidlem je, že mluví-li loutka a loutkovodič je vidět, je jeho pohled upřen na loutku. Obrací-li se komunikačně na skupinu, je sám za sebe a loutka se nehýbe. Tím, že loutkář (knihovník) loutku sleduje, posílá divákovu pozornost od sebe k loutce. A zároveň mu to umožňuje se do hry ponořit, loutka jej v akci dále inspiruje a její akce je pak snáze dále rozvíjena. V případě, že se vodič rozhodne vést s loutkou dialog, musí ten z nich, který nemluví, zastavit pohyb.

Jak loutku vodit, když je každá jiná, jinak se drží, něco jiného umí? Ať už si ke hře vybereme jakýkoli typ (velmi dobře se dají využít nejrůznější dětské hračky, třeba plyšáci), je potřeba ji nejprve pro sebe „objevit“, „osahat“ si ji. Vyzkoušet, jakým způsobem s ní můžeme pohybovat, jaké její části je možné animovat (pacičky, uši?) a co humorného či dojemného její konstituce přináší.

Dalším důležitým aspektem loutkohraní je hlas, který loutce propůjčíme. Je výhodné, když se hlas loutky odlišuje od hlasu vodiče, ale nesmí nám změna hlasu ubližovat. Během seznamování s loutkou tedy zkusíme různé možnosti, jak hlas modulovat, aby nám to sedělo ke ztvárňované postavě a zároveň nás to nebolelo. Hlasová a řečová rozcvička, zaměření na dechovou oporu a uvolněné hrdlo jsou u posouvání naší komfortní hlasové polohy opět velmi důležité. Jako u předčítání, se i při animaci loutky můžeme pracovně poradit se zrcadlem.

6.2.4 Wait for it...

Počkejme si... Na co? No vlastně na sebe. U sdělného čtení i u animace loutky je zásadní, abychom nespěchali, počkali si, až se představa uložená v textu zhmotní, až loutka v naší ruce začne žít vlastním životem. To se lehko řekne (a dokonce i docela snadno napíše), ale uvést tuto poučku v život je pro většinu z nás těžké. Vyžaduje to odvahu pustit se do akce, a ještě větší odvahu zklidnit se, přibrzdit a trpělivě sledovat vznikající kouzlo. Kouzlo spočívá v tom, že představa (či postava tvárněná loutkou) ožívá autenticky tady a teď, na místě, před zraky účastníků. I kdybychom text předčítali po padesáté, představa musí „povstat“ znovu. Ono „počkání si“ není nijak děsivě dlouhé, jen je třeba ho sám sobě dopřát. Také to neznamená, že četba musí být nutně pomalá. S narůstající zkušeností je sdělnost čím dál snazší a je možné číst (či animovat loutku) i ve svižném tempu.

6.3 Další náměty na využití dramatické výchovy

6.3.1 Několik technik dramatické výchovy šikovných pro knihovnu

Knihovníci jsou ve zcela specifické situaci – přicházejí k nim skupiny, o nichž předem vědí jen velmi málo nebo nic. V knihovně také nebývá velký prostor pro pohyb celé skupiny nebo samostatnou práci zadanou menším skupinkám. Každý si tedy musí podle svých konkrétních možností volit ty techniky, které je „v jeho“ knihovně možné realizovat. V předchozí kapitole jsme se věnovali loutce jako nástroji komunikace s předškolními dětmi. Nyní si představíme alespoň některé techniky využitelné s návštěvníky základních, případně středních škol.

Živý obraz (socha, sousoší)

Může být ztvárněn jedincem či skupinou. Může představovat jevy konkrétní (lidi, věci, situace) i abstraktní (pocity, nálady, vlastnosti...). Těla aktérů jsou v zastavení – povoleno je mrkání a dýchání.

Např.: Ztvárnění toho, jak se nějaká postava cítila – kde v prostotu ji umístíme a v jaké pozici? Mohou ztvárňovat každý sám, a přitom všichni najednou. Něco se stalo (nebo stane), nevíme, co přesně – skupiny mohou ztvárňovat možné varianty (nebo konce) příběhu.

Postsynchron a autopostsynchron

Dvě z mnoha možností, jak dále rozvíjet živý obraz. Při autopostsynchronu jednotliví hráči v živém obraze řeknou nahlas výrok za ztvárňovanou postavu (nebo co si tajně myslí, jak se cítí). Výroky mohou být v domluveném pořadí nebo je spustí knihovník dotykem či slovní výzvou.

Např.: Živý obraz ze starých pověstí českých

Knihovník: „Bivoj!“

Bivoj: „Vidí mě všichni?“

Knihovník: „Kazi!“

Kazi: „Och!“

Knihovník: „Kanec!“

Kanec: „Co jsem komu udělal?“

U synchronu to nejsou aktéři v živém obraze, ale členové skupiny, které výroky, pocity či myšlenky za postavy formulují.

Narativní pantomima

Knihovník se zhostí narace, skupina pantomimy. Narace je konkrétní a poměrně podrobná a popisná, hráči ji převádějí do pantomimického pohybu.

Např.: „Bonifác pomalu otevře dveře, protáhne se jimi ven a opatrně je za sebou zavře. Po špičkách přebíhá dvorek a protáhne se nízkou dírou v plotě...“.

Nebo: „...Antonie vyndává ze skříně svůj hrneček, chvíli si ho prohlíží a pak jím prudce mrští o zed'...“.

Či: „Děti radostně poskakovaly za cirkusem, házely po sobě šišky a všelijak se na sebe šklebily...“.

Vyprávění by samozřejmě trvalo déle, hráči mají během ztvárňování vyprávěného prostor být postavou a žít s ní její příběh. Menší děti mají tuto techniku ve velké oblibě, ale je-li vhodně zvolená narace, je dobře přijímaná všemi věkovými skupinami.

Alej (myšlenek, názorů, důvodů...)

Skupina utvoří uličku – alej, kterou prochází postava z příběhu. Jak mívá jednotlivé hráče, ti nahlas říkají, co se postavě honí hlavou. Zadáni může být různé – postava se nad něčím rozmýšlí a hráči říkají důvody pro a proti (může být libovolně nebo může být určeno, že pravá řada říká důvody pro, levá proti). Mohou také jen znít myšlenky, co se postavě ženou hlavou. Mohou jí v hlavně znít názory ostatních na ni, na její rozhodnutí, na situaci, ve které je... Např.: „Kdyby ses do toho nepletla, tak by to neprasklo. – Kdyby ses do toho nepletla, mohli si ublížit. – Už s tebou nikdy nepromluví. – Přece jim to musí dojít...“

Vnitřní hlasy

Aleji podobná technika, ale postava neprochází uličkou. Může sedět uprostřed kruhu hráčů, kteří dávají zaznít jejím vnitřním hlasům, myšlenkám. Hráči mohou být uskupeni i jinak než v kruhu. Místo postavy může být použit zástupný předmět.

Improvizovaný dialog

Dobře využitelná technika i pro nezkušené hráče. Aby dialog mohl být improvizovaný úplně bez domluvy obou aktérů, je důležité, aby „měli nabitó“. Tzn., aby vstupovali do situace, které rozumějí a zaujímají v ní nějaký (odlišný) postoj. Ve chvíli, kdy je situace složitější a s ní i hledání myšlenek či argumentů, je možné nechat napřed ve skupinách probrat postoje, názory a důvody obou protagonistů (jedna skupina řeší protagonistu A, druhá protagonistu B) a teprve potom vyzvat zástupce z každé skupiny, aby přišel hrát jejich setkání.

Př.: Rodič a dítě se musí z vážných důvodů přestěhovat (finanční krize, válka ...) a rodič má seriózní důvody, proč si s sebou nemohou vzít milovaného domácího mazlíčka. Nebo: Rozhovor ředitele a učitele v ředitelně. Ředitel školy se dozvěděl o závažném přečinu

žáků, který před ním jejich třídní učitel zatajil a vystavil jej tak hodně nepříjemné situaci s rozčilenými rodiči.

Dialog mohou hrát dva hráči před skupinou. Dialog může být hrán všemi najednou – dvojice hráčů jednajících paralelně, bez diváků.

Knihovník v roli postavy

Knihovník v roli postavy z příběhu jedná s druhou postavou, za niž mluví střídavě celá skupina (kolektivní postava). Např.: Kněz vede rozhovor s uvězněnou dívkou obviněnou z čarodějnictví – co dělala o půlnoci v lese, jak to, že po její návštěvě chtěla sousedovi kráva... Výhodou autority v roli je, že může do hry vnést velkou vážnost. Na vážné jednání jím ztvárňované postavy se i nezkušeným hráčům lépe vážně odpovídá. Situace je sice smyšlená, ale emoce, které se při ní objevují, jsou autentické.

Horké křeslo

Postava na „horkém křesle“ (židli, sedátku...) je zpovídána skupinou. Všichni mohou být buď v rolích, nebo být hráči zjišťujícími informace sami za sebe.

Např.: „Co jste dělala v knihovně v půl čtvrté ráno?“ „Věděl o té knize ještě někdo?“ „Od čeho máte tak špinavá kolena a ruce?“ Předmětem vyptávání může být i něco nepodezřelého – můžeme třeba jen zjišťovat podrobnosti o životě postavy. Postavou na horkém křesle může být i knihovník v roli – dává skupině informace, které jsou pro další dění podstatné.

Deníkový záznam

Hráči zapíší za postavu deníkový zápis, který může být následně nahlas přečten. Může být určeno, který den z příběhu je zaznamenáván, každý může (případně každá dvojice či skupina) zaznamenávat jiný den. Obdobně je možno použít psaní dopisů (adresát stanovený či volitelný...).

Dramatická výchova má ve svém repertoáru metod nepřeberně. Její metody se dají dále tvořivě rozvíjet, upravovat a kombinovat. Pro tento text byly vybrány jen některé a byly vybrány v podstatě intuitivně – co by se asi tak mohlo knihovníkům hodit? V případě, že se v práci s dramatickými metodami shlédnete a budete se v nich chtít dále vzdělávat a zdokonalovat, je možné si je načíst v odborné oborové literatuře a je také možné zúčastnit se kurzů a seminářů pořádaných Sdružením pro tvořivou dramaturgii. Zapojením dramatických metod do práce s krásnou literaturou dochází k aktivizaci účastníků, k rozvoji jejich empatie vůči postavám (a tím obecně do života) a k hlubšímu pochopení vztahů a dějů. To ale neznamená, že bez nich to nejde. V případě četby knihy pojednávající o ožehavých tématech, kdy může být neznalost skupiny obzvlášť riskantní, je důležité, aby zvolená kniha byla opravdu dobrá. Je ke zvážení, zda se pouštět do zážitkových metod. Možná to je chvíle, kdy může text prostě jen zaznít. V následné debatě psychické bezpečí účastníků ošetří důsledné zaměření diskuze na knihu, nikoli na téma či účastníky samé.

6.4 Shrnutí

Jsme na konci textu, jenž vznikl na základě podnětů ze semináře „Dramatická výchova pro knihovníky“ (respektive knihovnice...). Pokusila jsem se zde představit některé oblasti z oboru dramatické výchovy, které mohou být knihovníkům oporou během programů, v nichž pracují se skupinami přicházejícími do knihovny.

Cílem knihoven není učit za učitele, nýbrž ukázat veřejnosti, jak krásná i užitečná může četba být. Kýženým cílem je návštěvníky zaujmout a získat. V dnešní době, kdy je obrovská konkurence moderních technologií, je naplnění takových cílů stále těžší a zároveň důležitější.

Pro mne osobně je představa, že se četba v našich životech eliminuje na minimum, opravdu smutná. To, co kvalitní literatura člověku přináší, je jedinečné. Byla by škoda, aby o to další generace přišly. Proto se role knihovníků proměňuje. Oficiální vzdělávání je dále připravuje na zajišťování chodu knihovny, organizování knihovního fondu, pořádání katalogů podle standardů a stanovených metodik, (r)evidenci knihovní sbírky, zajišťování meziknihovní výpůjční služby v knihovnách a knihovnické, bibliografické, referenční a informační služby. Knihovníci však dnes čím dál více pracují jako literární pedagogové. Na tuto rovinu práce knihovníka se však připravují až mimo požadované oficiální vzdělání. Je báječné, že to dělají.

Zdroje

Prameny

ČERTÍKOVÁ, Helena. *Hlasová technika v bábkohereckej praxi*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 1999. ISBN 80-85182-59-9.

Loutka jako nástroj výchovy a vzdělávání: příručka k vzdělávacím seminářům. Ostrava: Theatr ludem, [2014]. ISBN 978-80-260-5861-8.

MARTINEC, Václav. *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb, Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0621-5.

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Mluvní výchova dětí*. V tomto souboru vydání první. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2016. ISBN 978-80-7068-305-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Pedagogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024718651.

VÁLKOVÁ, Libuše. *Hlas individuality*. Vyd. 2. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-087-5.

VYDROVÁ, Jitka a kol. *Praktická cvičení k hlasové výchově pro pedagogy*. Praha: Medical Healthcom spol. s r.o., 2014. ISBN 978-80-905554-5-7.

VYSKOČIL, Ivan. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře, který 3. 6. 2005 uspořádal v Eliadově knihovně Divadla Na zábradlí Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU*. V Praze: Akademie múzických umění, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. ISBN 80-7331-074-0.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Ema. *Cesta k přednesu, aneb, Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. ISBN 978-80-7068-236-4.

Elektronické prameny

SOVOVÁ, Pavla. *Sdělné aktivní čtení*. Online, PDF. In: Portál ZČU, 2012. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/CoursewarePortlets2/DownloadDokumentu?id=70807>. [cit. 2022-12-17].



Výtvarné aktivity v knihovnické práci



Mgr. Monika Plíhalová
Mgr. at BcA. Barbora Theodora Černická



7.1 Výtvarná výchova

Mgr. Monika Plíhalová

7.1.1 Proměny cílů výtvarné výchovy

Když budou edukační programy v knihovně vycházet z principů současné výtvarné pedagogiky, dá se předpokládat, že posílí vztah účastníků ke knihám i k výtvarné tvorbě. Výtvarná výchova prošla během historie mnohými proměnami. Předmět „kreslení“, který byl zaveden jako povinná součást všeobecného vzdělávání v roce 1869, se v mnohém lišil od dnešního pojetí výtvarné výchovy. V době rozvíjejícího se průmyslu si učitelé kladli za cíl především rozvíjet u dětí schopnost pečlivě napodobit předlohu. Děti zpravidla překreslovaly různé ornamenty (inspirované i dobovou secesí). V hodinách vznikaly jednotvárné kresby, ve kterých děti nemohly projevit vlastní představivost. Výtvary se podobaly spíše geometrickým nákresům.¹ S rozvojem psychologie a pedagogiky se ukázalo, že takové pojetí výtvarného vzdělávání není pro děti přínosné. Z psychologických výzkumů dětské kresby vyplynulo, že je třeba k dětskému výtvarnému projevu přistupovat mnohem citlivěji. Zvláštnosti dětského výtvarného projevu není možné považovat za chyby, musíme je naopak respektovat jako přirozená vývojová specifika.

Osobnostní rozvoj

Prostřednictvím výtvarné tvorby děti poznávají svět a rozvíjí svou představivost. Jejich tvorba je projevem celé jejich osobnosti.² Je tedy třeba, aby ve škole (ale i doma nebo např. v rámci edukačního programu v knihovně) měly děti možnost autenticky se výtvarně vyjádřit. Není vhodné, aby kopírovaly předlohu, kterou jim vybere dospělý. Samy by měly přicházet na to, jak daný námět výtvarně zachytit. Na vyučujícím je, aby dětem připravil dostatečně motivační téma, s rozvahou naplánoval vhodný výtvarný úkol, který jim předloží jako výzvu k řešení, ukázal jim pestrou škálu výtvarných technik a v průběhu tvorby s nimi citlivě vedl dialog.

Výtvarnou výchovu chápeme jako součást všeobecného vzdělávání. Snažíme se využít potenciál výtvarných činností všestranně jedince rozvíjet. Nemyslíme pouze na ty, kteří se chtějí v budoucnu věnovat umělecké kariéře. Dovednosti, které si děti i dospělí při výtvarné tvorbě osvojí, mohou využívat v různých životních situacích. Při výtvarných činnostech můžeme reflektovat naše emoce a učit se s nimi pracovat. Můžeme reagovat na témata různých oborů (např. z oblasti techniky, biologie, ekologie, historie) a poznávat svět lidí

¹Blatný, 1983.

²Hazuková a Šamšula, 2005.

a zvířat. Na základě výtvarné tvorby se můžeme naučit mnohé o naší kultuře. Vždy je vhodné uvažovat o tom, jak při výtvarných činnostech uplatňovat mezioborové vztahy.³

Rozvoj tvořivosti

Důležitým cílem výtvarné výchovy je rozvoj tvořivosti. Schopnost mít nápad a umět ho rozpracovat je ve společnosti velmi ceněná. Výtvarné činnosti mají skvělé předpoklady tvořivost u dětí i dospělých rozvíjet. Je žádoucí, aby při výtvarné tvorbě vznikaly originální výtvary, do kterých mohou jejich autoři promítnout vlastní myšlenky. Samozřejmostí jsou výtvarné experimenty a hry, které podněcují flexibilní uvažování. Zadání výtvarných úloh by vždy mělo umožňovat více různých řešení tak, aby tvořivost mohla být rozvíjena.⁴

Vizuální gramotnost

Dalším klíčovým slovem výtvarné výchovy je vizuální gramotnost. V současné kultuře se setkáváme s přebytkem obrazů – v televizi, internetu, časopisech, reklamě atd. je množství obrazů, které na nás útočí. V situacích běžného života nám může velice pomoci, když tyto obrazy umíme číst a přistupovat k nim kriticky. Současná výtvarná výchova by měla učit, jak skrze obrazy komunikovat.⁵

Inkluzivita

Současná výtvarná výchova je inkluzivním předmětem. Dovednosti, které výtvarná tvorba rozvíjí, mohou přispívat k rozvoji představitivosti, myšlení i motoriky u všech osob, včetně těch, které se potýkají s některým zdravotním či sociálním znevýhodněním. Výtvarná tvorba podněcuje komunikaci, učí empatii a může přispívat i k mezigeneračnímu porozumění.⁶

7.1.2 Výtvarné techniky a postupy

Docílit vzdělávacích cílů je vždy snazší, když je výtvarná tvorba spojena s intenzivním zážitkem. Dobrodružství, překvapení, humor či jiné ozvláštnění výtvarného úkolu motivuje účastníky k výtvarné tvorbě a prohlubuje jejich poznání.⁷

Technik a výtvarných postupů, které je možné využít při výtvarné tvorbě, je velké množství. Současné umění využívá tradičních i netradičních technik (plošná, prostorová a intermediální tvorba). Současní tvůrci mnohdy využívají nová média (např. video art), některé přístupy mají blízko k dramatu (happening, akční tvorba). Také současná výtvarná

³Plíhalová a Uhl Skřivanová, 2019.

⁴Podlipský a kol., 2017.

⁵Fulková, 2002.

⁶Šobáňová, 2019.

⁷Slavíková, Hazuková a Slavík, 2010.

výchova by neměla být založena na jednotvárných výtvarných postupech. Inspirativní jsou podněty galerijní a muzejní pedagogiky. Je důležité, aby se děti i dospělí setkávali s originály uměleckých děl a na základě aktivní činnosti se přibližovali umění. I v rámci galerijních edukačních programů hraje důležitou roli zážitek.⁸

⁸Fulková, 2012.

7.2 Principy výtvarné pedagogiky ve výtvarně edukačním programu

Mgr. Monika Plíhalová

Je třeba respektovat vývojová specifika výtvarného projevu. Není vhodné dávat dětem předlohu ke kopírování. Vždy by jim měla být ponechána svoboda tvořit. Zadáání výtvarné úlohy by jim k tomu mělo být inspirací.

Tabulka 10 – Uplatnění principů výtvarné pedagogiky

Všeobecně vzdělávací	Výtvarnou tvorbu je možné propojovat s dalšími okruhy činností (např. dramatickými, hudebními, pohybovými). Spojení výtvarné a literární výchovy může být velice účinné pro dosahování různých vzdělávacích cílů. Prostřednictvím výtvarných činností je možné reagovat na nejrůznější témata. Literární příběh je skvělou inspirací.
Rozvoj tvořivosti	Účastníci by měli mít v rámci edukačního programu možnost projevit vlastní nápad a rozvinout ho. Mohou realizovat různé experimenty a zkoušet různá výtvarná řešení. Proces výtvarné tvorby je mnohdy důležitější než její výsledek. Žádoucí je rozvíjet především flexibilní myšlení. Tvořivost lze uplatnit při práci s literárním příběhem (např. jeho domyšlení, interpretace) i při výtvarné tvorbě.
Rozvoj vizuální gramotnosti	Uvažování o významu knižní ilustrace nás učí komunikovat obrazem. Dětem můžeme klást otázky týkající se konkrétních obrázků a učit je získávat informace o knize z pozorného „čtení“ knižních ilustrací. Účastníci se mohou seznamovat s rozmanitými přístupy ilustrátorů, kteří ve své tvorbě využívají tvarovou i barevnou nadsázku a různé způsoby stylizace.
Zážitek z výtvarné tvorby	Účinek edukačního programu je vždy možné posílit výtvarným zážitkem. Je vhodné plánovat program tak, aby obsahoval nějaké překvapení a dobrodružství. Tím může být např. neotřelý námět či zajímavá experimentální výtvarná technika. Zážitek může posílit čtení literárního textu. Účastníci nemusí vždy přímo ilustrovat, o čem se v příběhu vypráví. Mohou výtvarně reagovat např. na nějaký pocit, který z literárního textu mají, nebo propojit příběh s vlastní zkušeností.

Rozmanitost technik a postupů	Při výtvarné tvorbě je možné uplatňovat pestrou škálu výtvarných vyjadřovacích prostředků. Výtvarné projevy mohou být abstraktní (např. výtvarné vyjádření emoce) i figurativní (např. ztvárnění příběhu). Je možné využívat výtvarné experimenty (např. hra s otisky, akční malba, objektová tvorba, happening). Při tvorbě je možné uplatnit i nová média (např. vytvářet animované video pomocí aplikace v mobilním telefonu).
Galerijní a muzejní	Výtvarná edukace není realizována pouze ve škole, ale je důležitá i v neformálním vzdělávání. Galerie a muzea rozvíjí edukační programy, které se snaží zážitkovou formou zprostředkovat umění veřejnosti. Podněty mohou být inspirativní i pro pracovníky knihoven.
Inkluzivní přístupy	Současná výtvarná pedagogika myslí na všechny. Tvořivost mohou rozvíjet různé věkové i sociální skupiny. Handicap nemusí být v tvorbě překážkou, ale naopak inspirací. Komunikace obrazem je blízká i těm, kterým činí potíže verbální projev.

Ilustrace pro děti – otázky k zamyšlení

Jakou roli má ilustrace v dětské knize? Proč se tolik neilustrují knihy pro dospělé? Jak to souvisí s představivostí? Je zásadní vztah mezi obrázky a slovy pro kognitivní vývoj dítěte? Jakým způsobem musí pracovat ilustrátor dětské knihy? Je pro jeho práci důležitá znalost dětského vnímání a interpretace obrazu? Jak moc musí být ilustrace narativní? Co vše dokážeme vyčíst z barevnosti, linií, tvarů, kompozice?

Proč je přínosné, když si dítě vybere knihu samo? Proč se často stává, že si děti vyberou raději ilustrovanou knihu, kde jsou líbivé až kýčovitě obrázky než umělecky kvalitně zpracovanou knihu? Jaké mohou být podoby současné ilustrace? Jak ilustraci interpretovat? Musí ilustrace povědět všechno nebo lze pracovat s úspornými prostředky?

Zdroje

Prameny

PLÍHALOVÁ, Monika a UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Mezipředmětové vztahy ve výtvarné výchově. In: SOUKUPOVÁ, Pavla; CHOCHOLOUŠKOVÁ, Zdeňka; KAŠPAROVÁ, Martina; KLIMTOVÁ, Václava; KRATOCHVÍL, Pavel et al. *Mezipředmětovost ve vybraných vzdělávacích oblastech RVP: metodika transdisciplinárního inovativního kurzu a studijní text pro přípravu studentů na integraci mezipředmětových vztahů do výuky*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020, s. 49–64. ISBN: 978-80-261-0979-2.

BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně v Brně, 1983.

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne... vizuální gramotnost. In: *Výtvarná výchova*. 2002, roč. 42, č. 4, s. 12–14. ISSN 1210-3691.

FULKOVÁ, Marie; HAJDUŠKOVÁ, Lucie a SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Galerijní a muzejní edukace 1: vlastní cestou k umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-7290-535-5.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

PODLIPSKÝ, Rudolf; VANČÁT, Jaroslav; UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. ISBN 9788026107286.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. upr. (V SPL-Práce 1.) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5561-7.

Literatura (Inspirativní bakalářské práce zaměřené na zprostředkování knihy dětem)

NOVÁ, Kristýna. *Výtvarný projev předškoláků jako forma vyjadřování*. Online, bakalářská práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2021. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/44665>. [cit. 2023-04-25].

RŮŽKOVÁ, Tereza. *Edukační leporelo pro výtvarnou výchovu*. Online, bakalářská práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2022. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/50037>. [cit. 2023-04-25].

VÁCLAVOVICOVÁ, Stanislava. *Využití současné literatury pro děti ve výtvarných činnostech v mateřské škole*. Online, bakalářská práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2020. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/41696>. [cit. 2023-04-25].

7.3 Vizuální stránka knihy (přepis prezentace z workshopu)

Mgr. at BcA. Barbora Theodora Černická

7.3.1 Funkce knihy

Informativní

Kniha je nositelem informací, zaručuje přenos informací dalším generacím. V minulosti byla tato funkce knihy primární.

Vzdělávací a výchovná funkce

Kniha formuje lidskou osobnost, vzhled knihy je přizpůsoben cílové skupině (dětské = obrázkové, první čtení = větší písmo atd.).

Ochranná a užitková funkce

Základní funkcí knihy je chránit ji jako celek a informace obsažené v ní – knižní desky nebo pouzdro (např. gotické knihy měly velké ochranné prvky – kování, spony, nožičky).

Estetická funkce

Kniha je umělecko-řemeslný produkt, zároveň odráží dobový vkus.

Historická a kulturní funkce

Kniha odráží období a kulturu, ve které vznikla.

Jazyková funkce

Kniha je nositelem jazykového projevu, dokumentuje vývoj jazyka.

7.3.2 Znaky kvalitního knižního designu

Přebal knihy:

- první co čtenář vidí, co ho zaujme,
- vizuální podoba koresponduje s obsahem knihy i vizuální podobou vnitřku knihy,
- jednoduchý, přehledný, čitelný design,
- požití maximálně 1–2 fontů (druhů písma).

Papír

Druh papíru volíme dle funkce knihy:

- a. estetická funkce – strukturovaný, matný, recyklovaný, s příměsí různých vláken, barvený, pauzovací...,
- b. ochranná funkce – odolnější papír – např. silnější gramáž papíru, lesklý – omyvatelný.

Knižní vazba

Knižní vazba má vliv na odolnost knihy, pohodlí při čtení, estetický účinek knihy.

Grafická úprava:

- Layout/zrcadlo sazby – celkové rozvržení knihy, jednotný design pro všechny stránky (druh písma, šířka sloupce, zarovnání textu, umístění obrázků...).
- Vyváženost prvků, využití kontrastů (např. barevné stránky se dynamicky střídají s černobílými, zaplněnější prostor s prázdnějším).
- Snadná orientace v knize – vizuálně čtenáře navádí k hlavním textům.
- Grafické prvky nenarušují vizuální vzhled knihy, pouze ho podtrhují.

Ilustrace

- Výtvarný doprovod příběhu, který vizuálně doplňuje a vysvětluje text, činí jej čtenáři srozumitelnějším, výtvarně knihu oživuje.
- Druhy písma se liší tvarem, řezem, velikostí, čitelností, mohou mít zdobné prvky, v dětských knihách se často objevuje např. iniciála.

Typografie:

- Výtvarné a technické řešení písma, úprava tiskové sazby.
- Charakter písma je v souladu s grafickou úpravou a s jazykovým obsahem textu.
- Zrcadlo sazby se řídí dle požadavků čtenáře (dětská kniha – patkové, větší, dobře čitelné písmo na kontrastním podkladu v širokém sloupci).

Speciální prvky

Stuhová záložka, laminace (lesklý povrch), perforace (děrování), výseky, průřezy, vrtání, gumičky a zavírání, termoražba (lesklá kovová folie), slepotisk (reliéfní ražba), barevná ořízka (nanesení barvy na oříznutý blok knihy), klopy, barevné nitě u šitých vazeb...

7.3.3 Slovníček pojmů

KNIŽNÍ BLOK – knižní složky ve správném pořadí, spojené klížením nebo šitím a ořezané ze 3 stran na finální rozměr.

OŘÍZKA – viditelné hrany listů svázaného knižního bloku, někdy se zdobí barvením, zlacením.

GRAMÁŽ PAPÍRU – hmotnost papíru na 1 m² (např. kancelářský papír 90–100 g/m²).

VAKÁT – prázdný list v knize.

PŘEDSÁDKA – dvojlist (pevnějšího papíru), který spojuje knižní blok s deskami knihy, předsádka je přední a zadní, může být prázdná nebo potištěna ilustrací.

LEPORELO – dětská skládanka z dílů v pásu se střídavým harmonikovým skládáním.

POP-UP KNIHA – dětská kniha zhotovená z volných dvoulistů kartonu s vyseknutými motivy, které se po otevření vyklopí a činí plastický dojem.

TYPOGRAFIE – umělecko-technický obor, který se zabývá tiskovým písmem, uměleckou tvorbou písma, jeho umístěním na stránce, proporcemi titulků, textů a ilustrací.

INICIÁLA – první písmeno slova, které je výrazně odlišeno od ostatního textu velikostí, barvou nebo tvarem, někdy vybaveno i iluminací, obvykle na začátku stránky, kapitoly nebo odstavce (často se využívá u dětských knih a pohádek).

ZRCADLO SAZBY/LAYOUT – celkové rozvržení grafických prvků, textů, ilustrací..., jednotný design celé knihy.

LAMINACE – lesklý povrch, potažení desek nebo jejich částí plastovou folií (některé prvky na deskách, např. text, vybrané motivy).

PERFORACE – děrování, proděravění papíru, jež následně umožní odtržení dané části.

TERMORAŽBA – nazývána také horká ražba nebo ražba fólií, barevná kovová folie (obvykle zlatá, stříbrná) se pomocí štočku vyrazí na desky nebo papír.

SLEPOTISK – ražba při které je motiv pouze vytlačen bez kovové folie, tvoří reliéf.

AUTORSKÁ KNIHA – kniha jako umělecké dílo, obvykle pouze několik originálních exemplářů, od začátku až do konce tvořena jedním autorem, tvůrcem.

7.3.4 Kniha jako artefakt

Autorská kniha (Artist's book) je označení pro umělecké dílo vytvořené jednou osobou. Autor je jejím kompletním tvůrcem. Čím větší podíl práce je od daného autora, tím více je kniha ceněná, např. ruční papír, vlastní text, vlastní ilustrace, úprava knihy, knižní vazba...

Bibliofilie a bibliofilské edice

BIBLIOFILIE – láska ke knihám, knihomilství, potěšení z knih, láskyplná náklonost ke knize, touha mít knihu ve vlastnictví.

KNIHOMILEC – člověk, u něhož láska ke knihám přesáhla obvyklou míru.

BIBLIOFILSKÉ EDICE – knihy či grafické tisky, které vychází v malém nákladu, často v několika málo kusech, limitované série, na tvorbě se zpravidla podílí několik profesních specialistů, výsledek reprezentuje výtvar špičkového uměleckého řemesla, např. nakladatelství Aulos, Baobab, Amfora, Atlantis.

Nejpoužívanější typy knižní vazby

Tabulka 11 – Typy knižních vazeb

Měkká vazba	
V1	Sešitová měkká vazba, složky vložené do sebe a do obálky sešity ve hřbetě, šití „na stříšku“.
V2	Paperback – lepená měkká vazba, volné listy ve hřbetě slepeny.
V4	Šitá měkká vazba, vazba šitých brožur.
Polotuhá vazba	
V6	Dětské skládanky (leporela).
Tuhá vazba	
V7	Tuhá vazba s kombinovaným potahem, např. poloplátěná.
V8	Tuhá vazba s nekombinovaným potahem, plátěná, desky potaženy jedním kusem knihařského plátna.

7.4 Zprostředkování knihy prostřednictvím zážitkových výtvarných aktivit (workshop)

Mgr. Monika Plíhalová

Anotace

Kurz je zaměřen na možnosti zprostředkování knih dětem na základě tvůrčích, experimentálních a hravých výtvarných aktivit. Účastníci jsou seznámeni s konkrétními ukázkami ilustrací a textů z knih pro děti a s možnostmi, jak na ně navázat vhodnou výtvarnou aktivitou. Do tvořivých činností se sami aktivně zapojují. Tematicky je workshop členěn do dvou částí.

První část je věnována knize jako artefaktu. Objasňuje některé vizuální prvky dětských knih, které je vhodné při animačních programech zohledňovat (grafický design, typografie, ilustrace) a představuje tvorbu některých současných ilustrátorů. První tvořivé aktivity reagují na vizuální podobu knihy, ukazují např. možnosti, jak s dětmi interpretovat obrazy v podobě knižních ilustrací, a rozvíjet tak jejich vizuální gramotnost.

Druhá část workshopu vychází z úryvků textů knih pro děti. Na konkrétních příkladech objasňuje, jak využít příběhu v dětské knize jako inspirace pro zážitkové výtvarné aktivity.

Cíle workshopu

Po absolvování kurzu účastníci dokážou:

- pojmenovat výtvarné kvality knihy jako artefaktu,
- interpretovat knižní ilustraci, vysvětlit význam obrazu,
- reagovat na příběh v literatuře pro děti vlastní výtvarnou tvorbou,
- navrhnout zážitkový výtvarný úkol, který vychází z literárního příběhu.

Časový harmonogram činností

Tabulka 12 – Časový harmonogram činností zážitkových výtvarných aktivit

Časové rozvržení	Činnosti účastníků workshopu	Vzdělávací obsahy	Pomůcky
9:00 – 10:00 Autorská kniha	Účastníci si prohlédnou vybrané knihy včetně publikací pro nejmenší, jako např. „Malý modrý a malý žlutý“ ¹ . Všimají si knihy jako zajímavého objektu a pojmenovávají její výtvarné kvality. Vyslechnou si krátký výklad o autorské knize a knižním designu. Účastníci vytváří vlastní miniaturní autorskou knihu pomocí skládání papíru A3. Využívají k tomu jednoduchou vazbu vytvořenou z archu papíru. Viz Obrázek 26. Na základě náhodně vzniklých tvarů, ústřížků a útržků z barevných papírů vytváří fantazijní postavy/hlavní hrdiny do jejich knihy. Při vytváření příběhu využívají imaginaci. Viz Obrázky 29-32.	Kniha jako objekt Knižní design Autorská kniha Knižní vazba Autorská kniha Imaginace Komunikace	Ukázky knih pro děti, projektor Barevné papíry, lepidlo, čtvrtka, nůžky
10:00 – 11:00 Ilustrátorské přístupy	Účastníci vyslechnou prezentaci o přístupech současných ilustrátorů (např. Andrea Tachezy, Daisy Mrázková, Filip Pošívač, Eliška Podzimková, Petr Nikl, Květa Pacovská). Diskutují o výrazových možnostech dětské ilustrace. Účastníci dostanou ilustraci schovanou v deskách s malým otvorem, díky němuž lze vidět jen její malá část. Následně mohou s ilustrací libovolně pohybovat a odkrývat tak postupně celou vyobrazenou scénu. Soustředí se tak lépe na jednotlivé detaily, barvy, tvary, linie, atmosféru... Poté na základě obrazového materiálu sepíše krátký textový doprovod, který rozvíjí scénu z ilustrace.	Výrazové možnosti současné dětské ilustrace Interpretace obrazu Vztah obrazu a textu	Reprodukce kopie ilustrací, knihy, projektor Papírové desky na dokumenty s klopami, kopie ilustrací 12 x 15 cm, špejle

¹Lionni, 2015.

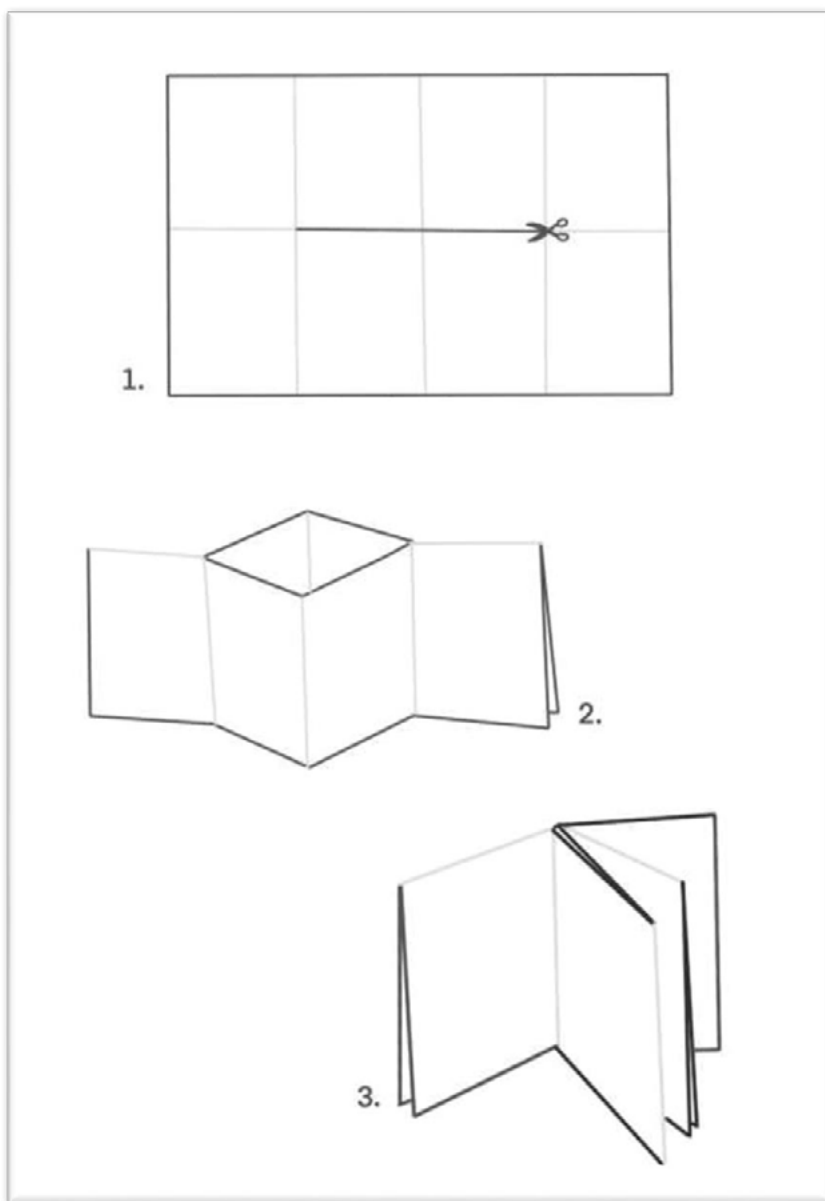
Časové rozvržení	Činnosti účastníků workshopu	Vzdělávací obsahy	Pomůcky
11:00 – 12:00 Objevování dálka	Účastníci workshopu si prohlédnou ilustrace Daisy Mrázkové (např. z knihy <i>Chlapeček a dálka</i>). Zamyslí se nad tím, jak ilustrace mohly vzniknout. Pomocí návodných otázek odhalí techniku monotyp. Následně si pomocí imaginace vybaví krajinu, do které by se rádi vydali. Inspirují se v imaginativním výtvarném projevu Daisy Mrázkové. Může to být krajina jejich pocitů, krajina, která vyjadřuje jejich povahu, krajina snů. Zvolí pro ni adekvátní barevnost dle vlastní představivosti. S barvami experimentují – využívají techniku monotyp a další otisky. Do krajiny mohou následně štětcem vmalovávat konkrétní prvky. ² Viz Obrázky 27-28.	Ilustrace Daisy Mrázkové Výtvarná technika monotyp Imaginace Fantazijní krajina Výtvarné vyjádření subjektivních představ Experimenty s grafickými technikami	Knihy Daisy Mrázkové <i>Co by bylo, kdyby a Chlapeček a dálka</i> Akrylové barvy, eurofolie, karty, štětce
12:00 – 13:00 Zážitek z výhry/ prohry	Účastníci si přečtou úryvek z knihy <i>Kuba nechce prohrávat</i> ³ a identifikují témata, která se v textu objevují (soutěživost, emoce, prohra, kamarádství...). Mohou je v textu zvýraznit podtržením. Účastníci následně hrají výtvarnou hru. Ve dvojici si připraví velký formát papíru, který uprostřed delší strany trochu nastříhnou. Poté začne hra „Urvi si víc“. Každý z dvojice uchopí papír z jedné strany a snaží se ho uprostřed roztrhnout. Komu zůstane v ruce větší část papíru, vyhrává. Účastníci si prohlédnou svou část papíru. Vybaví si pocity spojené s prohrou,	Literární příběh jako inspirace k zážitkovým výtvarným aktivitám Výtvarná hra Kooperace při výtvarných činnostech Hledání námětu	Kopie s úryvkem textu Čtvrťka A2

²PLÍHALOVÁ, Monika. [@monikap9998]. *Fantazijní krajina – malířské experimenty*. Online, video. Dostupné z: <https://youtu.be/07Rkh8X48sU>. [cit. 2022-12-16].

³Braunová, 2014, s. 7–12.

	<p>výhrou (v této i v jiné hře). Pojmenují tyto pocity (smutek, lítost, pocit vlastní nedostatečnosti, pocit křivdy, či naopak pocit síly, radosti, převahy nad druhým apod.) a napíší je na papír. Následně papír otočí a na svou polovinu formátu, kterou při výtvarné hře prohráli či vyhráli, abstraktně zachytí pocity prohry či výhry. Využívají prostředky pro kresbu či malbu. V poslední fázi výtvarné tvorby k sobě obě pomalované poloviny papíru znovu přiloží. Porovnají pocity, které pojmenovali a diskutují o nich. Vysvětlují si také, jaké barvy a tvary využili k zobrazení různých pocitů. Společně shrnou, jaké emoce může lidem přinášet hra a soutěživost.</p> <p>Shrnutí představí ostatním účastníkům workshopu při závěrečné reflexi.</p> <p>Účastníci si připomenou text, který byl inspirací k výtvarné aktivitě. Mohou si v textu vyznačit pasáže, kde se píše o podobných pocitech, které ztvárnili ve výtvarné tvorbě.</p> <p>Navrhují další možnosti, jak literární text výtvarně zprostředkovat dětem.</p>	<p>Pojmenování pocitů</p> <p>Expresivní účinky barvy, linie, tvaru</p> <p>Výrazové prostředky abstraktního umění</p> <p>Komunikační účinky výtvarného vyjádření</p> <p>Prezentace výtvarné tvorby</p> <p>Literární příběh jako inspirace k zážitkovým aktivitám</p>	<p>Pomůcky pro malbu (akrylové barvy/suché pastely) či kresbu (tužka, uhel)</p> <p>Reprodukce abstraktních uměleckých děl pro inspiraci</p> <p>Kopie s úryvkem textu</p>
--	---	---	--

Obrázek 25 – Nákres knižní vazby



Obrázek 26 – Vytváření monotypu na workshopu



Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

Obrázek 27 – Monotyp vytvořený na workshopu



Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

Obrázek 28 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu a)

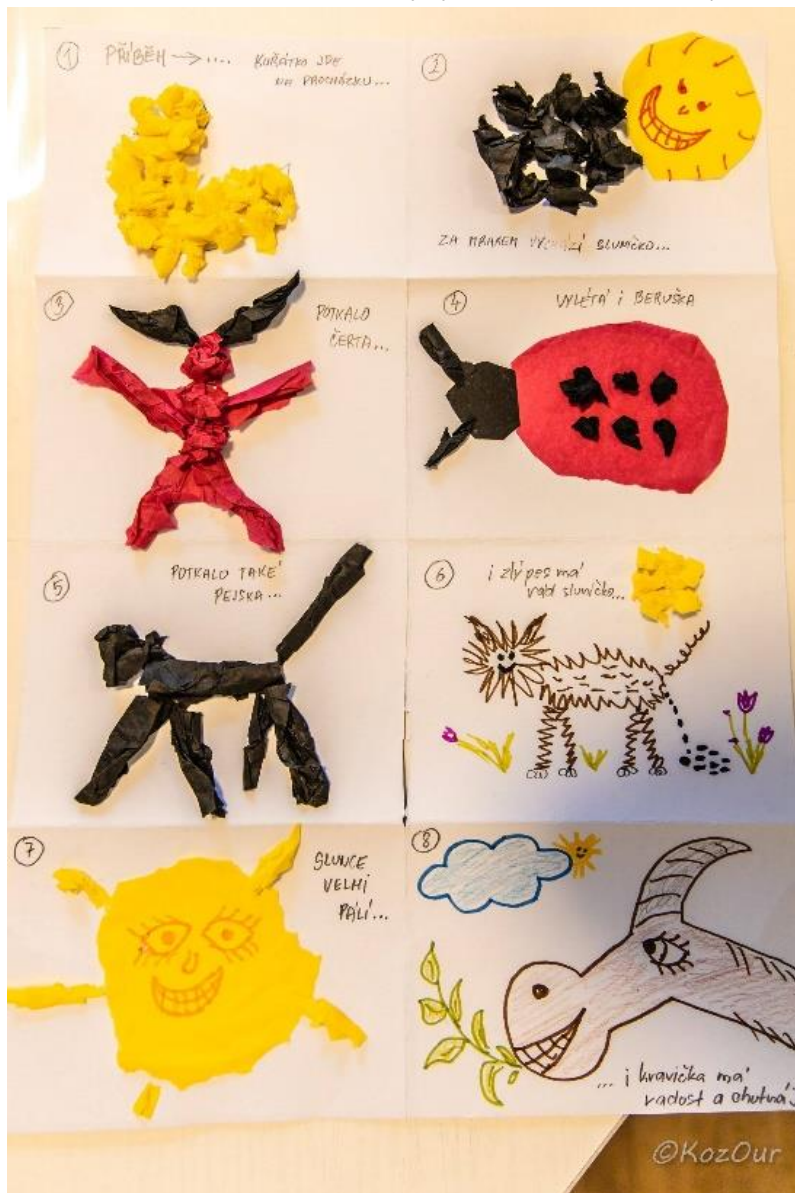


Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

Obrázek 29 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu b)

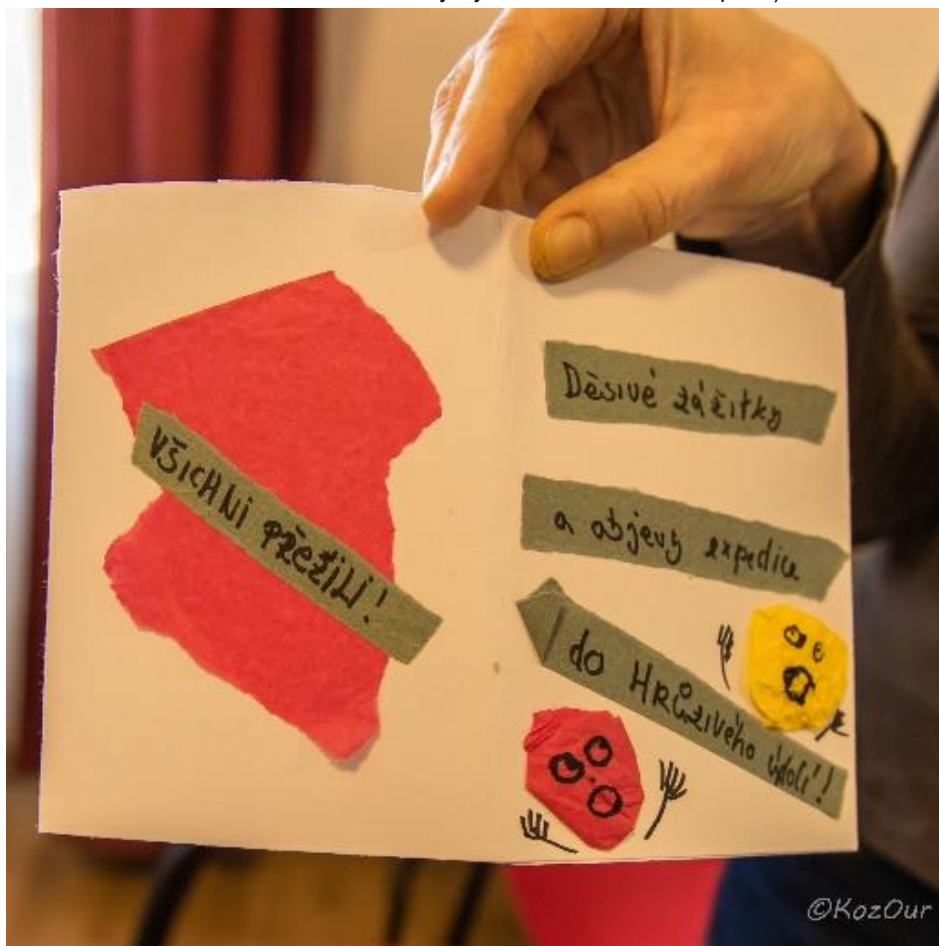


Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

Obrázek 30 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu c)



Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

Obrázek 31 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu d)

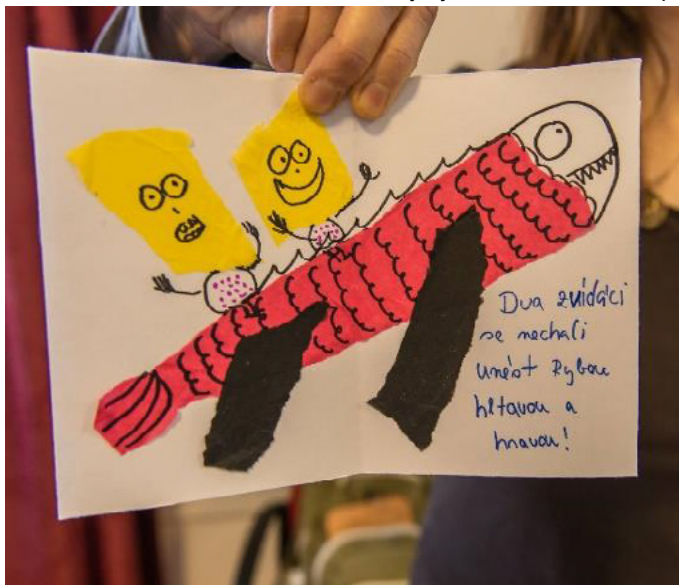


Foto: Martina Kožíšek Ouřadová

Zdroje

Prameny

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce prohrávat*. Třetí čtení. Už čteme snadno. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03634-2.

Literatura

LIONNI, Leo. *Malý modrý a malý žlutý: příběh pro Pippa, Ann a ostatní děti*. Praha: Dokořán, 2015. ISBN 978-80-7363-733-0.

Elektronické zdroje

PLÍHALOVÁ, Monika. [@monikap9998]. *Fantazijní krajina – malířské experimenty*. Online, video. Dostupné z: <https://youtu.be/07Rkh8X48sU>. [cit. 2022-12-16].



Využití multimédií v knihovnické práci (workshop 2023)



Mgr. Jan Krotký, Ph.D.
Bc. Michal Švec
Bc. Jan Albrecht



8.1 Canva a její představení

Pro tvorbu a editaci multimediálního obsahu se nám nabízí mnoho programů. Jedním z nejlepších je online program Canva. Tento program nabízí spoustu užitečných funkcí, mnoho z nich lze využít i v bezplatné verzi. Jako knihovnice a knihovníci jej využijete nejen pro tvorbu kreativního a dynamického obsahu, ale můžete jej využít také pro tvorbu animovaných videí, příspěvků na sociální sítě, webových stránek a mnoho dalšího.

V rámci bezplatné verze programu získáte:

- Jednoduchý editor založený na přetahování.
- Přes 250 000 bezplatných šablon.
- Přes 100 typů návrhů.
- Přes 1 milion fotografií a grafik.
- Možnost spolunavrhovatelů.
- Možnost tisku.
- 5 GB cloudového úložiště.

V případě, že byste se rozhodli využít prémiové členství, získáte také mimo jiné mnohem více fotografií, grafik, videí, zvuků a šablon, možnost definování vlastní značky, neomezené změny velikostí, odstraňovač pozadí, 1TB úložiště.

Jako nejdůležitější funkce však můžeme označit tyto:

- Změna velikosti fotek pro různé účely.
- Odstranění pozadí u fotek.
- Vytváření infografik.
- Vytváření obrázků k postům na sociální sítě.
- Změna velikosti příspěvků pro různé sociální sítě (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok...).
- Tvoření animovaných videí a pozvánek.
- Stylizace mockupů (Mockup je jakýsi 3D model – typicky náhled notebooku/mobilu, na kterém je otevřen příspěvek, který jste vytvořili).

Orientace v prostředí Canva

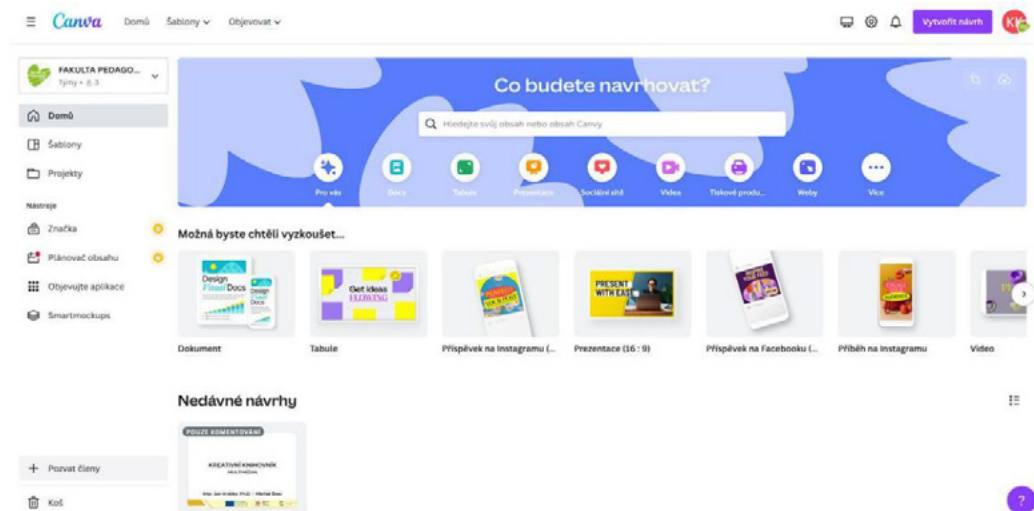
Jděte na webovou stránku www.canva.com, v pravém horním rohu klikněte na tlačítko *Registrovat* nebo *Přihlásit*. Budeme vycházet z hlavní strany.

Vyhledávání

Máme zde možnosti: *Domů* (domovská obrazovka), *Šablony* (všechny šablony, které můžete upravovat), *Projekty* (všechny vaše šablony a projekty), dále nástroje prémiového

členství k tvorbě značky a plánování. V záhlaví naleznete možnost vyhledávání šablon a projektů, nastavení a především možnost *Vytvořit návrh*.

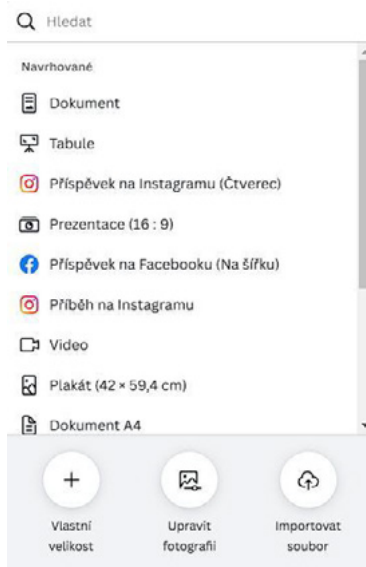
Obrázek 32 – Snímek obrazovky Canva a)



Přehled rozměrů příspěvků

Pro vytvoření nového obsahu zvolte možnost *Vytvořit návrh*. Následně se otevře Nabídka rozměrů, ve které můžete vyhledávat vámi požadovaný rozměr. Dále můžete zvolit vlastní velikost obsahu, upravit fotografii nebo nahrát vaše soubory (např. fotky).

Obrázek 33 – Snímek obrazovky Canva b)



8.2 Tvorba statického obsahu

Před zahájením tvorby je nutné definovat si co chceme vytvořit a jakým způsobem. Důležité je také myslet na to, kam bude obsah umístěn. Ne všechny rozměry jsou kompatibilní se všemi platformami. Pokud chceme vytvořit jakýkoliv příspěvek, začneme otázkou „Čeho chci dosáhnout? Proč se vlastně tvorbě věnuji?“ Je nutné tvořit takové příspěvky, které budou sloužit primárně čtenáři, nikoliv vám pro zvýšení ega.

Definice cílových skupin

Jak bylo zmíněno výše, nejprve je potřeba určit si, co budeme tvořit a pro koho. Příspěvky můžeme rozdělit na několik základních typů.

Plakát – užíváme jej jako sázku na jistotu, i zde je potřeba rozlišit, zda je cílovou skupinou dítě, nebo spíše jeho rodič a podle toho přizpůsobit grafickou podobu. Pokud je cílovou skupinou dítě, můžeme si dovolit i určité hravé prvky.

Příspěvek na sociální síť – zde je potřeba rozlišovat jednak formát (zda jde o fotku, reklamu, nebo video), ale také umístění. Ne všechny sociální sítě mají stejnou cílovou skupinu. Pokud budeme tvořit obsah na Facebook, můžeme si dovolit více informací v různé formě. Naopak Instagram slouží především k distribuci fotografií. Ve zkratce můžeme říct, že do grafické podoby nevkládáme mnoho textů, ty můžeme použít např. do popisku příspěvků.

Práce s textem, formátování textu, šablony, změna a otočení objektů

Nyní se již přesuneme do samotného editoru. Na hlavní stránce zvolte možnost *Vytvořit návrh*, dále zvolte požadovaný rozměr. Na začátek můžeme zvolit rozměr plakátu na výšku. Následně se zobrazí editor.

V záhlaví na levé straně od tlačítka domů (slouží k návratu na domovskou obrazovku) jsou tlačítka:

Soubor – slouží ke správě souboru, např. vytvoření kopie.

Změnit velikost – funkce v prémiovém plánu, slouží ke změně rozměrů obsahu.

Tlačítka k návratu o **krok zpět**, nebo naopak **postupu vpřed**.

V záhlaví na pravé straně od tlačítka domů jsou tlačítka:

Přístup k souboru.

Statistiky.

Tisk.

Sdílení.

Stahování.

V levé postranní nabídce naleznete několik možností:

Návrh – slouží k využití předdefinovaných šablon, šablony můžete vyhledávat, dále je zde možnost užívat a upravovat jednotný styl.

Prvky – zde naleznete knihovnu všech prvků, které můžete užívat; stačí je vyhledat, výsledky lze filtrovat (např. pouze videa, grafika, fotografie, audio, rámečky, grafy).

Nahrané soubory – zde můžete nahrávat vaše soubory (obrázky/video/audio), se kterými chcete pracovat.

Texty – zde lze vybírat z předdefinovaných textů, texty lze následně upravovat.

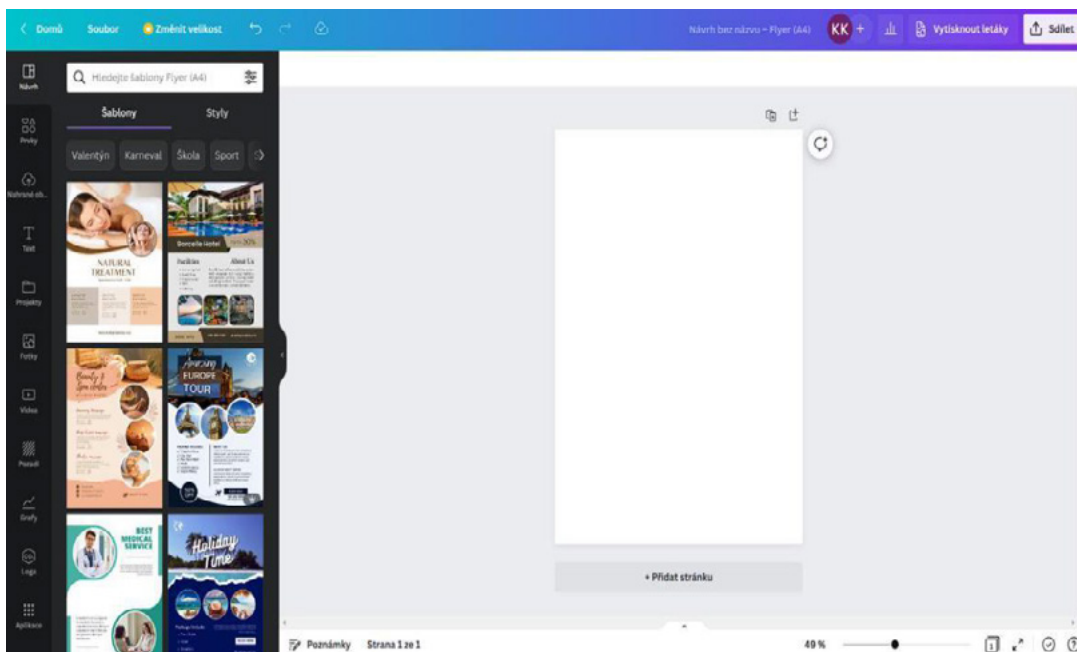
Projekty – v této části můžete rychle přepínat mezi vašimi projekty.

Fotky, Video, Pozadí, Grafy – fungují stejně jako Prvky, lze vyhledávat požadovaný obsah.

Aplikace – zde naleznete další aplikace, které se Vám mohou hodit při tvorbě obsahu (např. loga, QR kódy, propojení s úložištěm atd...).

Pokud chcete přidat jakýkoliv vybraný prvek, stačí na něj kliknout, popř. chytit a přetáhnout na požadované místo.

Obrázek 34 – Snímek obrazovky Canva c)



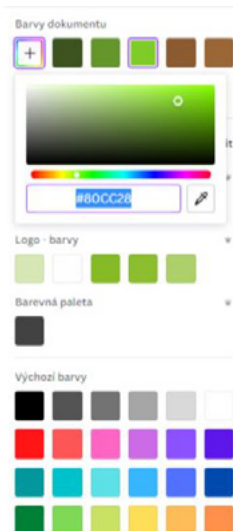
Všechny prvky lze také upravovat. Můžeme začít úpravou textu. Pro přidání textu klikněte na: *Texty – Přidat nadpis*. V horní části editoru se zobrazí editační lišta, s jejíž pomocí můžete upravovat formát textu.

Obrázek 35 – Snímek obrazovky Canva d)



Obdobným způsobem lze upravovat také prvky, grafiku, fotografie, videa, rámečky atd. U vybrané vektorové grafiky je navíc možné měnit také barvy. Barvy je možné změnit kliknutím na prvek (který změnu podporuje), následně v levé horní části změnit barvy. Barvy můžete vybírat z již předdefinovaných možností, nebo je můžete zadat ručně. Jednotlivé prvky je možné také převracet.

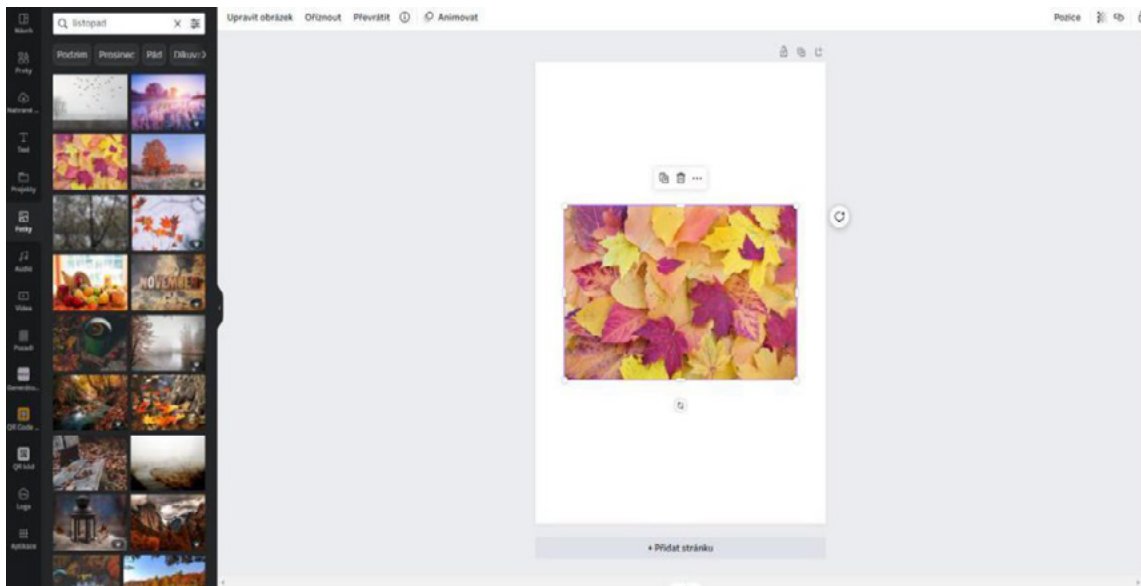
Obrázek 36 – Snímek obrazovky Canva e)



8.2.1 Práce s obrázky (nahrávání, editace, užití, pozadí)

V Canvě je možné pracovat jak s vlastními obrázky, tak s obrázky z databáze Canvy. Pokud chcete použít obrázky z databáze, klikněte v levé postranní nabídce na *Fotky* nebo *Prvky* a jednoduše vyhledejte požadovaný výraz. Následně na fotografii klikněte, nebo ji chytněte a přetáhněte na požadované místo.

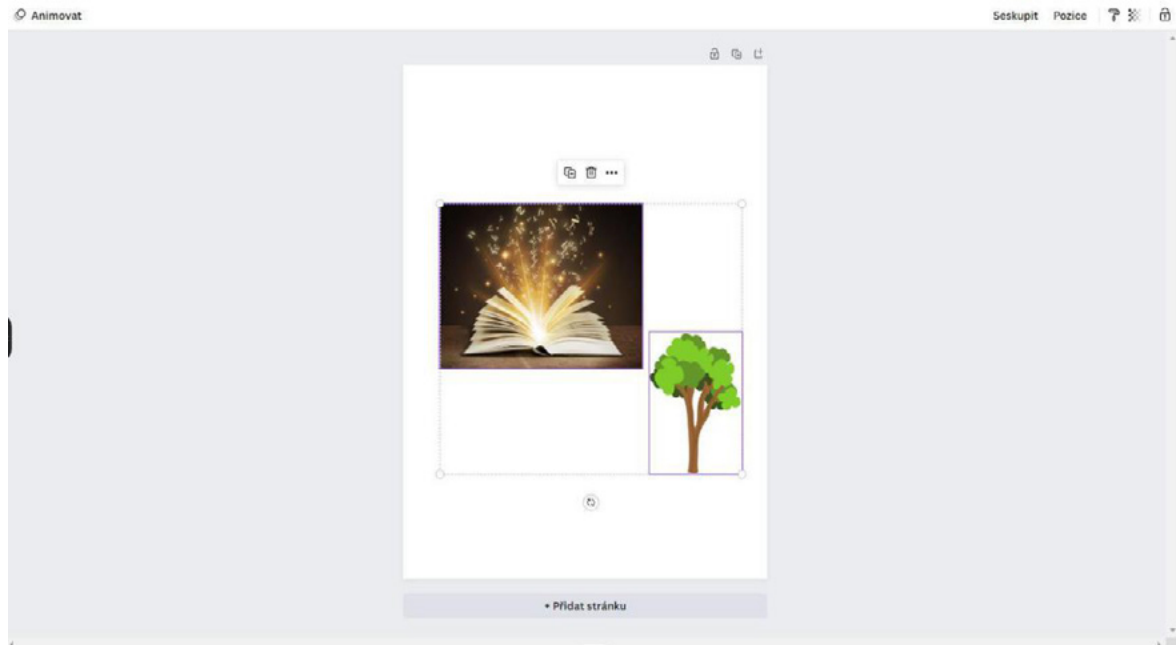
Obrázek 37 – Snímek obrazovky Canva f)



Pokud chcete nahrát svůj vlastní obsah, zvolte z levé postranní nabídky možnost *Nahrané obrázky*, dále klikněte na možnost *Nahrát soubory*. Následně se otevře prohlížeč, kde zvolíte soubory, které chcete nahrát.

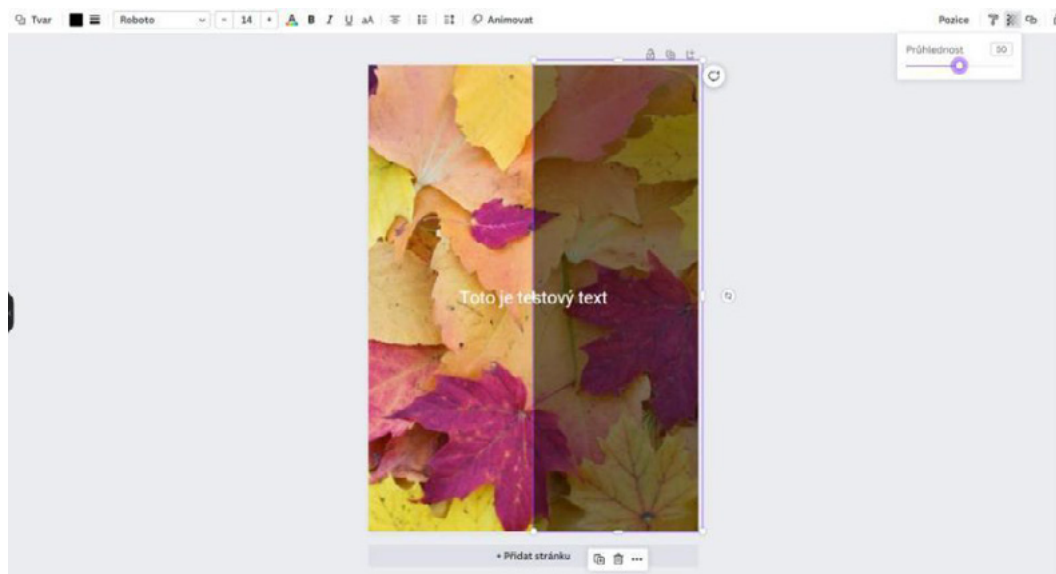
V případě, že chcete upravovat (např. měnit velikost) více souborů, stiskněte a držte klávesu SHIFT, dále klikněte na soubory, které chcete měnit. Soubory také můžete vybrat kurzorem a držením pravého tlačítka myši. Vybranou skupinu prvků můžete seskupit, či nastavit společné animace, dále můžete měnit pozici či průhlednost.

Obrázek 38 – Snímek obrazovky Canva g)



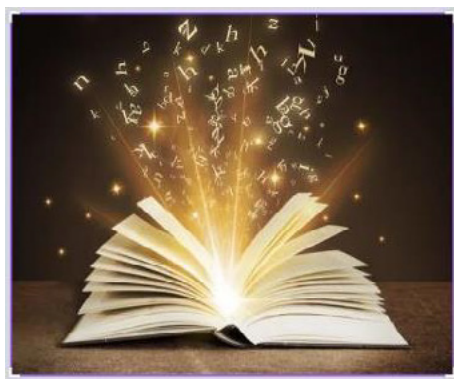
Fotografie dále můžete libovolně upravovat. Důležité je také myslet na to, že ne všechny obrázky jsou barevně konstantní a případný text, který umístíte na takové obrázky, nemusí být čitelný. Z toho důvodu můžete změnit průhlednost obrázku, nebo obrázek překrýt další vrstvou, např. částečně průhledným obdélníkem, a změnit tak kontrast vůči textu. Pro tento krok vyhledejte v rubrice *Prvky* obdélník, jehož barvu můžete změnit (např. na černou), dále změníte průhlednost obdélníku dle vašich požadavků.

Obrázek 39 – Snímek obrazovky Canva h)



Pokud budete chtít obrázek oříznout dle potřeby, stačí na něj 2x rychle kliknout, následně se zobrazí hraniční body, které lze měnit.

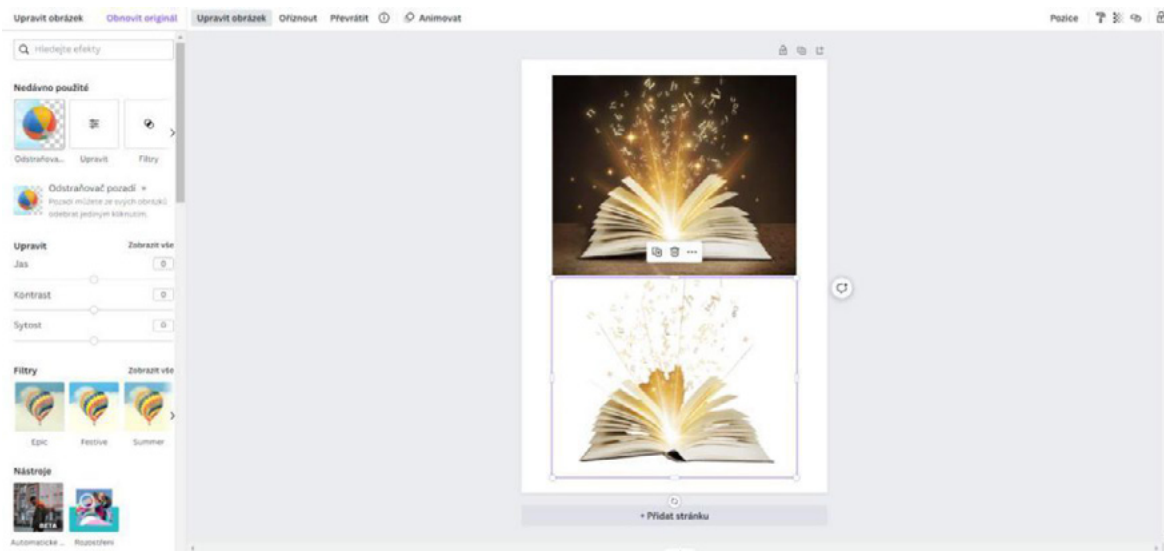
Obrázek 40 – Snímek obrazovky Canva ch)



Úprava fotek, tvorba koláží, použití rámečků

Jak již bylo zmíněno, obrázek můžete dále upravovat. Pro úpravy zvolte v horní liště možnost *Upravit obrázek*. Otevře se okno s možnostmi nastavení. Zde také naleznete možnost odstraňovače pozadí.

Obrázek 41 – Snímek obrazovky Canva i)

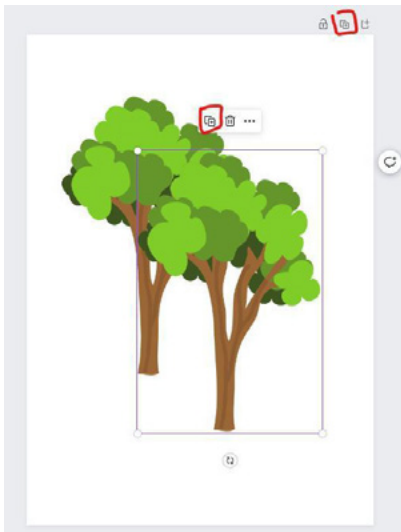


Pokud budete chtít použít fotografie s ohraničením, můžete zvolit v nabídce *Prvky – Rámečky*. Zde naleznete mnoho různých rámečků, do kterých lze libovolně přidávat fotky. Obdobný postup můžete zvolit v případě tvorby koláží s tím rozdílem, že v nabídce zvolíte možnost *Prvky – Mřížky*.

Duplikování obsahu, hypertextové odkazy

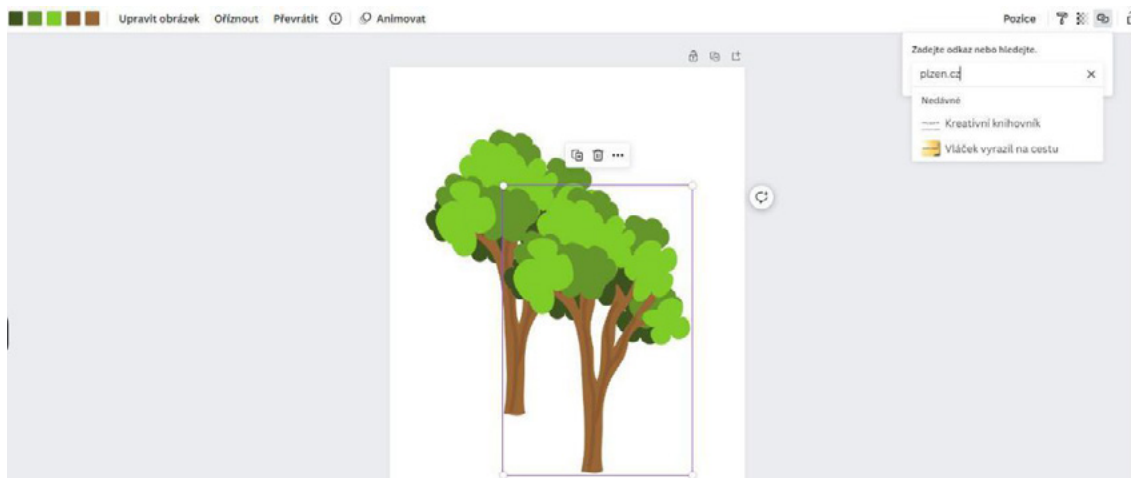
V případě, že chcete jakýkoliv soubor duplikovat, klikněte na něj a následně zvolte možnost duplikovat (dva obdélníky). Duplikovat můžete i celé strany. Pro duplikování obsahu můžete využít také zkratky CTRL-C, CTRL-V.

Obrázek 42 – Snímek obrazovky Canva j)



Pokud chcete přidat k objektu hypertextový odkaz, zvolte požadovaný objekt, následně klikněte v pravém horním rohu na symbol odkazu a vložte požadovanou adresu.

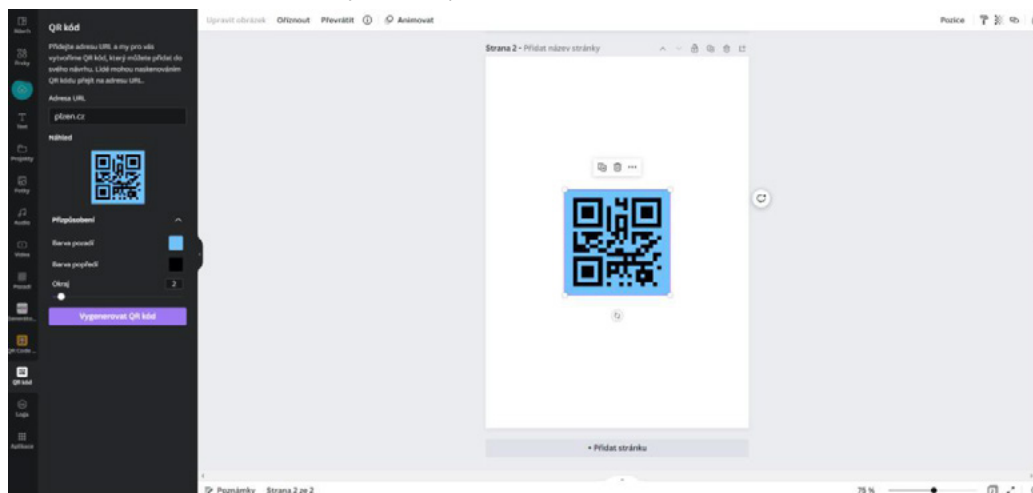
Obrázek 43 – Snímek obrazovky Canva k)



Užití hudby, QR kódů

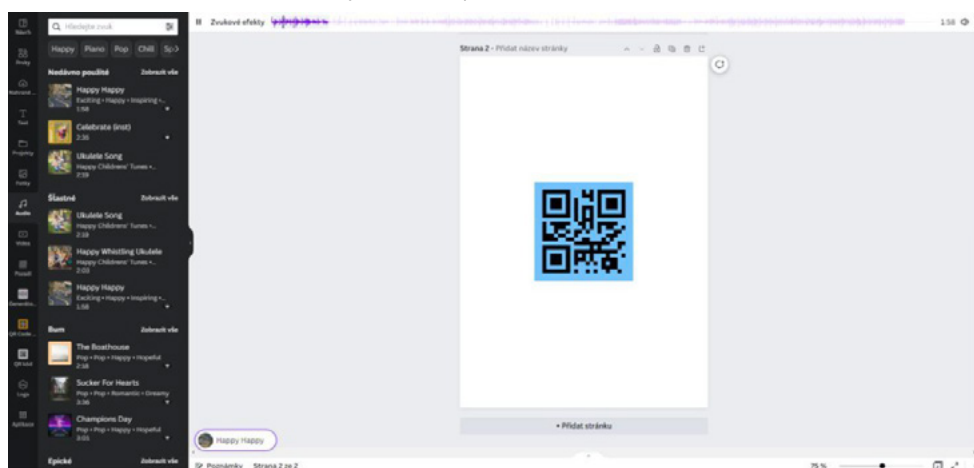
Pro zjednodušení distribuce hypertextových odkazů lze používat QR kódy. V editoru vyberte v levé postranní nabídce (popř. v seznamu aplikací) možnost QR kódy, následně zadejte URL adresu, na kterou chcete odkazovat. Vzhled QR kódu si můžete upravovat pod samotným náhledem QR kódu.

Obrázek 44 – Snímek obrazovky Canva I)



Canva nabízí autorům obsahu také možnost vkládání hudby a vlastních audio souborů. V levé nabídce zvolte možnost *Audio*, následně vyberte vhodný audio soubor z databáze. Své vlastní nahrávky můžete nahrát prostřednictvím možnosti *Nahrané soubory – Nahrát soubory* v levé postranní nabídce.

Obrázek 45 – Snímek obrazovky Canva m)



Nahrávka se sama přizpůsobí všem příspěvkům, avšak můžete si zvolit vlastní úsek skladby, který chcete, aby byl přehráván. Pokud chcete změnit úsek skladby, klikněte v levém dolním rohu na vybranou skladbu, následně posuňte (kliknutím a podržením) vyznačenou část přehrávané skladby.

Obrázek 46 – Snímek obrazovky Canva n)

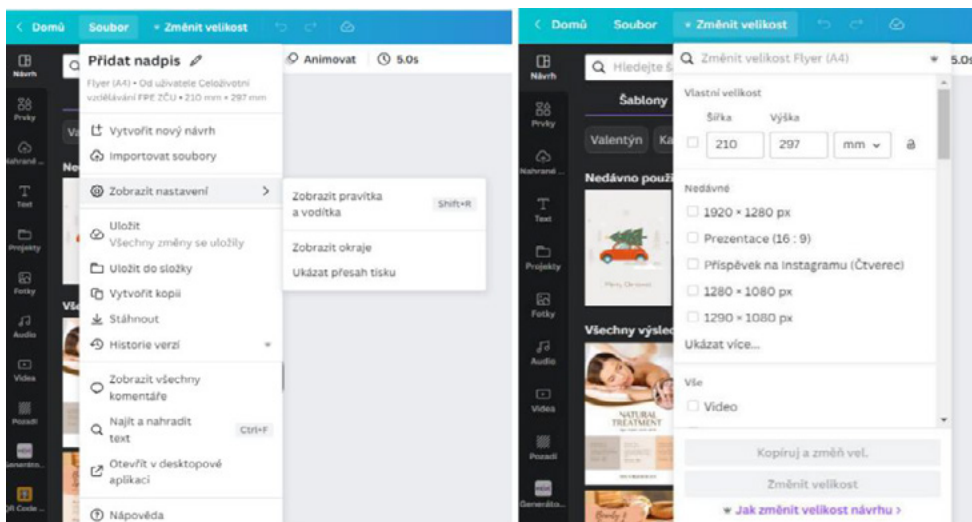


Editace souboru, editace rozměrů

Správu samotného souboru, který vytváříte můžete provádět skrze tlačítko *Soubor*, které naleznete v hlavní horní nabídce v horní části editoru. Zde lze mj. přejmenovat soubor, vytvářet kopii, zobrazit komentáře či spravovat různé verze.

Vedle tlačítka *Soubor* naleznete možnost *Změnit velikost*. Tato možnost umožňuje měnit velikosti souboru jak na předem definované (např. Facebook příspěvek aj.), nebo na vlastní rozlišení.

Obrázek 47 – Snímek obrazovky Canva o)



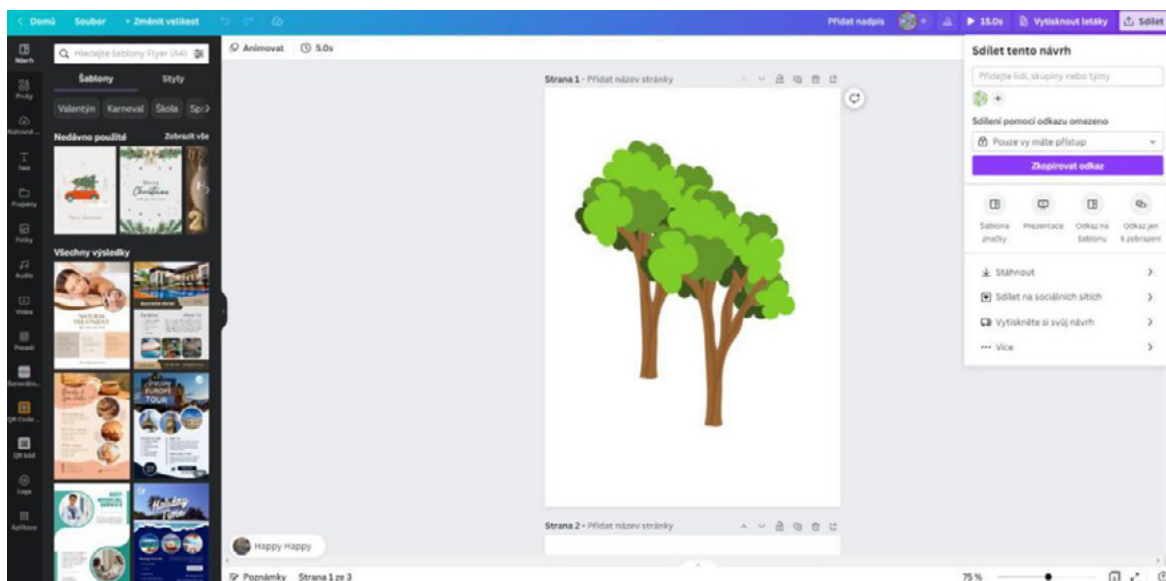
Export a sdílení

Pokud máte soubor hotový a přejete si jej sdílet či stáhnout, zvolte v pravém horním rohu možnost *Sdílet*.

Následně se otevře okno s možnostmi:

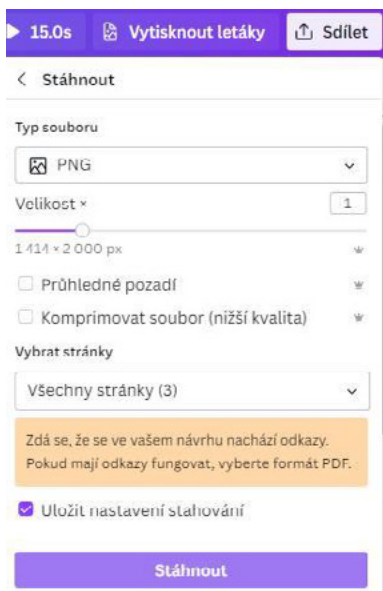
- **Sdílet tento návrh** – zde můžete zadat e-mail uživatelů, se kterými chcete sdílet svoji tvorbu, případně je můžete pozvat k úpravám.
- **Rozbalovací nabídka s možnostmi sdílení** – zde určujete kdo a za jakých podmínek může soubor zobrazit/editovat/komentovat.
- Čtveřice tlačítek – **Šablona značky** (uloží vaši tvorbu do vašich šablon), **Prezentace** (spustí se prezentace – obdobná Powerpointu), **Odkaz na šablonu** a **Odkaz k zobrazení**.
- **Stáhnout** – nejdůležitější volba.
- **Sdílet na sociálních sítích** (je potřeba být přihlášen k soc. s.).
- **Vytisknout návrh** – můžete si nechte návrh vytisknout, návrh Vám následně bude zaslán – placená služba.
- **Více** – otevrou se další možnosti sdílení.

Obrázek 48 – Snímek obrazovky Canva p)



Pokud zvolíte možnost *stáhnout*, otevře se nabídka, kde si můžete vybrat v jaké formě chcete příspěvek stáhnout, jaké stránky chcete stáhnout, ale také v jaké velikosti chcete soubor stahovat. Na výběr jsou možnosti JPG, PNG, PDF, Tiskové PDF, SVG, MP4, GIF. V závislosti na typu formátu příspěvků se můžete setkat také s dalšími, jako je PPT (prezentace) a další.

Obrázek 49 – Snímek obrazovky Canva q)



Čemu se vyvarovat

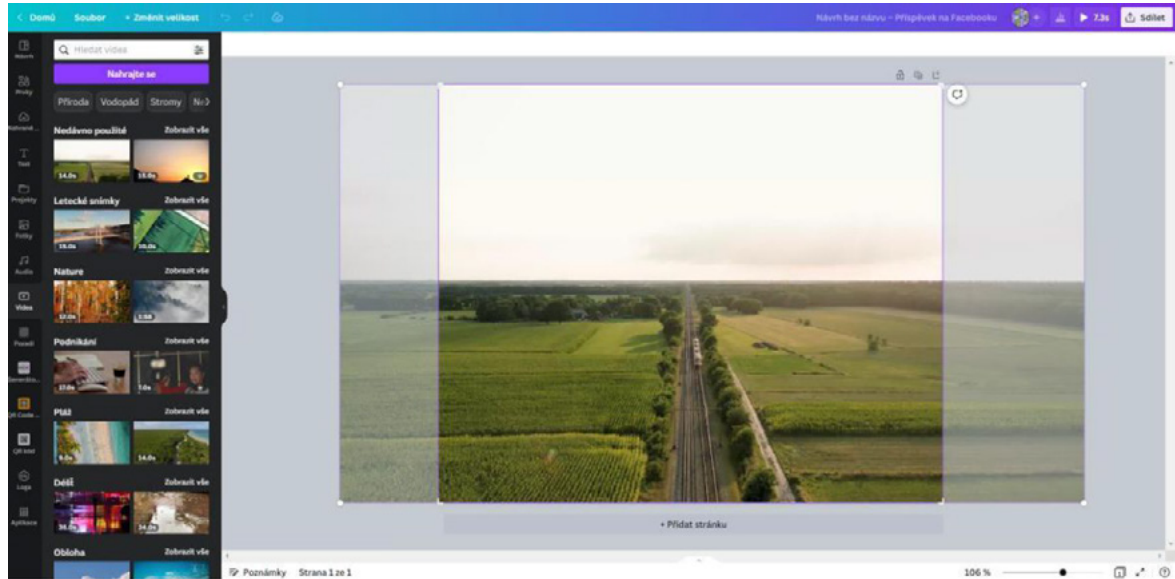
- Kombinace více typů písma.
- Velké množství textu – v jednoduchosti je krása.
- Nečitelný text.
- Přemíra nezarovnaného textu.
- Ořezy loga.
- Redukce obsahu – pracujte s bílým místem.
- Práce se zlatým řezem a rozdělením na třetiny – nepracujte vždy s centrální pozicí.
- Vyhněte se nekонтastním barvám.
- Nekombinujte velké množství rozdílné grafiky.
- Nevkládejte příliš dlouhé hypertextové odkazy, místo toho využijte QR kódy, nebo zkracovače.

8.3 Tvorba videí

Editace videí

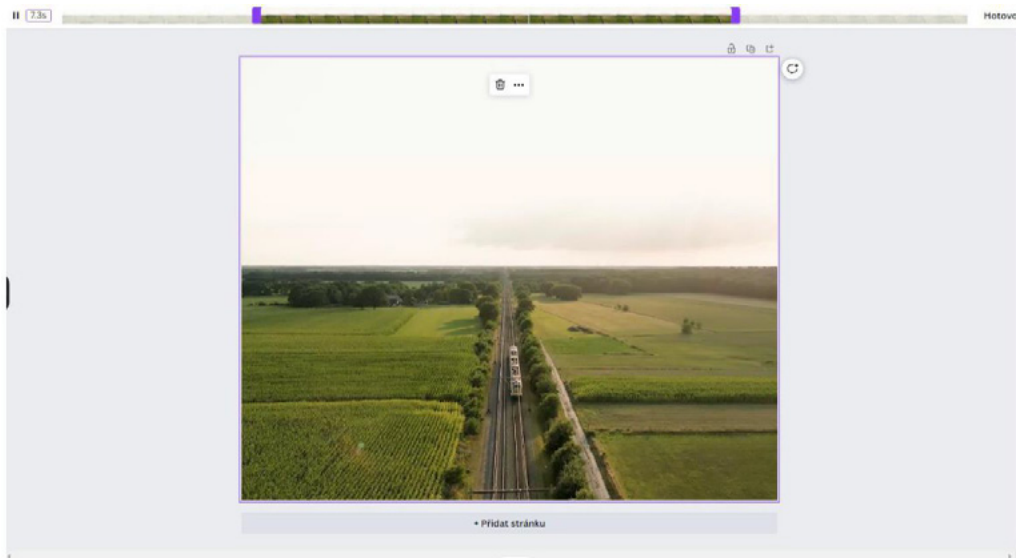
Canvu lze využívat také k editaci a tvorbě videí. Pokud chcete upravit délku přehrávání videí, nejprve vyberte video z postranní nabídky, nebo vložte své vlastní prostřednictvím tlačítka *Nahrání souborů*. Video si můžete rozměrově přizpůsobit. Dvojitým kliknutím na video se zobrazí hraniční čáry, kterými lze pohybovat, posouvat můžete také samotné video tak, aby obsah výřezu odpovídal vašim požadavkům.

Obrázek 50 – Snímek obrazovky Canva r)



Pokud chcete upravit délku trvání videa, nebo jej chcete oříznout, klikněte na video, následně vyberte z horní nabídky tlačítko se symbolem nůžek. Objeví se časová osa, kterou lze posunem měnit. K videu lze také přidat různé efekty. Pokud chcete aplikovat na video efekt, klikněte v horní nabídce na tlačítko *Upravit video*, následně si vyberte z nabídky efektů.

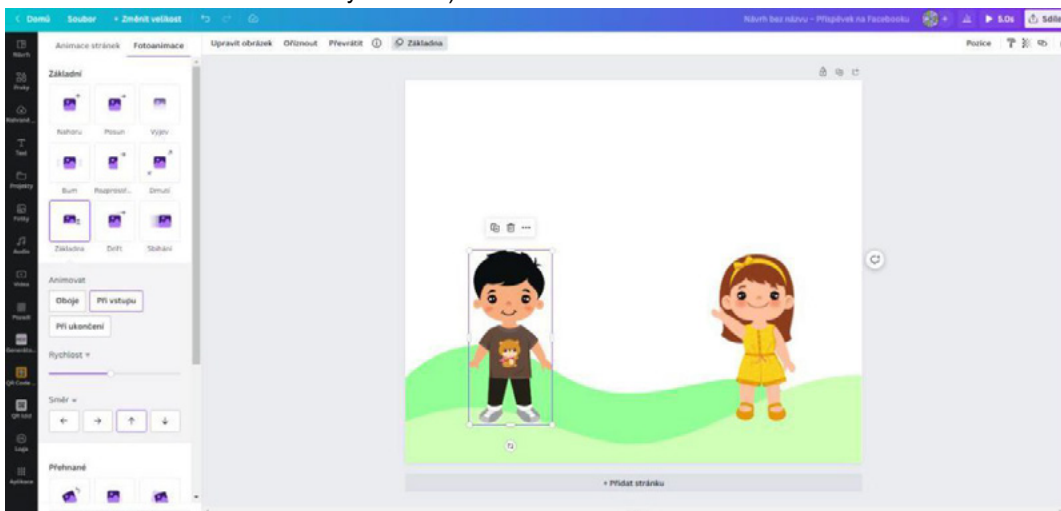
Obrázek 51 – Snímek obrazovky Canva s)



Animace

Pomocí animací lze v Canvě vytvářet efektní videa. Nejprve vložte obsah, který chcete rozpohybovat. V horní nabídce zvolte možnost *Animovat*. Po levé straně se zobrazí nabídka animací, které lze na vybraný prvek aplikovat. Po výběru typu animace se zobrazí další možnosti, jako je intenzita, rychlost, či směr animace.

Obrázek 52 – Snímek obrazovky Canva t)

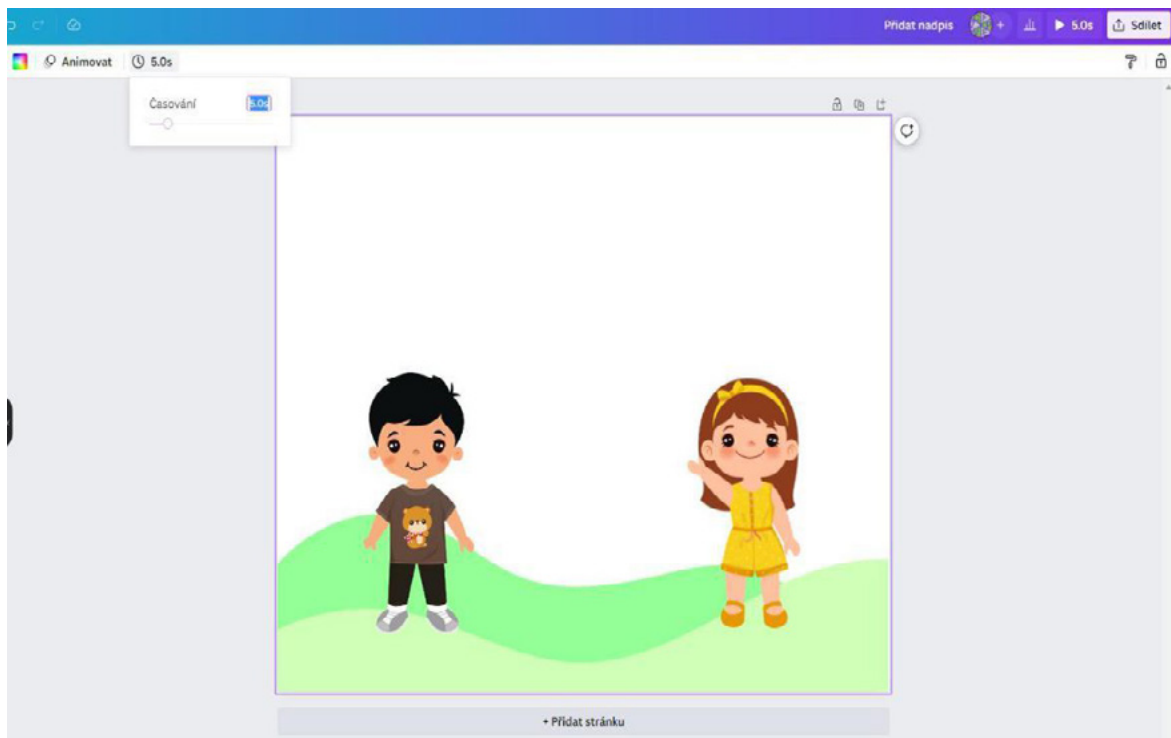


Animovat můžete téměř všechny prvky včetně textů či celých obrazovek. Pro každý prvek si můžete zvolit jinou animaci. Délku trvání jednoho slidu můžete upravovat. Klikněte na prázdné místo návrhu, následně vyberte z horní nabídky možnost *Upravit časování* (symbol hodin).

Nyní můžete upravit dobu, po kterou bude aktivní vybraný snímek. Pokud potřebujete nastavit časování na desetiny vteřiny, nahradte čárku tečkou. Následně můžete pokračovat v tvorbě dalších snímků a vytvářet tak videa.

Tip: Pokud chcete vytvořit příběh s měnícím se textem a stálou grafikou, snímek duplikujte a upravujte pouze text, následně animaci prvků nastavte pouze na prvním snímku (a pouze na začátku). Animaci textu můžete nechat po celou dobu.

Obrázek 53 – Snímek obrazovky Canva u)



Export a sdílení

Pokud máte animaci kompletní a chcete ji exportovat, klikněte v pravé horní části na možnost *Sdílet*. Následně vyberte možnost MP4 (popř. zvolte další požadavky) a klikněte na možnost *Stáhnout*. Během několika vteřin se video začne stahovat. Video můžete také rovnou sdílet, avšak doporučujeme jej nejprve stáhnout a zkontrolovat.

DOSLOV

Publikace „Kreativní knihovník“ vznikla jako doplňkový produkt stejnojmenného vzdělávacího programu, jehož přípravě věnovali lektori mnoho péče a času a organizátorům přišlo přirozeně líto, aby ucelený soubor užitečných, praktických, návodných, podpůrných informací využilo pouze 56 účastníků samotného vzdělávání. Většina lektorů vystoupila ze své komfortní zóny, jelikož připravovala vzdělávání pro knihovníky pracující s dětmi a mládeží poprvé. Oporu a mentory v tomto směru nacházeli v knihovnicích organizujících daný projekt, kteří kromě seznámení s knihovnickým prostředím zodpovídali též za zahrnutí práce s vybranými texty Petry Braunové.

Vydat tuto publikaci jsme se rozhodli s vědomím delší časové prodlevy od vzniku po samotné zveřejnění textů, jelikož informace v nich uvedené považujeme za nadčasové – s výjimkou kapitoly věnující se multimédiím, konkrétně grafickému programu Canva, který od té doby doznal jistě změny, ale i přesto je prezentace nosná. Doba vzniku projektu předcházela nástupu ChatGPT a proto v ní nenajdete náměty na využití AI ve vytváření programů pro děti a mládež.

Jsme potěšeni, že můžeme touto formou zprostředkovat obsahový materiál z „Kreativního knihovníka“ nejen kolegům, ale též zainteresované veřejnosti. Věříme, že předkládané informace podpoří práci s texty a literaturou při budování a rozšiřování čtenářské gramotnosti v knihovnách České republiky.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Model postupného předávání zodpovědnosti.....	36
Obrázek 2 – Strategie předvídání	38
Obrázek 3 – Strategie usuzování.....	39
Obrázek 4 – Strategie kladení otázek	40
Obrázek 5 – Strategie shrnování	41
Obrázek 6 – Svatojakubská cesta.....	99
Obrázek 7 – Marioneta a).....	112
Obrázek 8 – Marioneta b).....	112
Obrázek 9 – Maňásek na ruku.....	113
Obrázek 10 – Maňásci na prsty	113
Obrázek 11 – Mapeti	114
Obrázek 12 – Javajka a).....	114
Obrázek 13 – Javajka b).....	115
Obrázek 14 – Javajka c).....	115
Obrázek 15 – Manekýn a).....	116
Obrázek 16 – Manekýn b).....	116
Obrázek 17 – Manekýn c).....	117
Obrázek 18 – Předmětná loutko	117
Obrázek 19 – Totemové loutky	118
Obrázek 20 – Plošné loutky	118
Obrázek 21 – Plošné loutky pro stínové divadlo	119
Obrázek 22 – Stínové loutky.....	119
Obrázek 23 – Prstová loutka.....	120
Obrázek 24 – Maňásci, workshop.....	120
Obrázek 26 – Nákres knižní vazby	144
Obrázek 27 – Vytváření monotypu na workshopu.....	145
Obrázek 28 – Monotyp vytvořený na workshopu	145
Obrázek 29 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu a)	146
Obrázek 30 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu b).....	147
Obrázek 31 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu c).....	148
Obrázek 32 – Ukázka z autorské knihy vytvořené na workshopu d)	148
Obrázek 33 – Snímek obrazovky Canva a).....	152
Obrázek 34 – Snímek obrazovky Canva b).....	152
Obrázek 35 – Snímek obrazovky Canva c).....	154
Obrázek 36 – Snímek obrazovky Canva d).....	155
Obrázek 37 – Snímek obrazovky Canva e).....	155

Obrázek 38 – Snímek obrazovky Canva f)	156
Obrázek 39 – Snímek obrazovky Canva g)	157
Obrázek 40 – Snímek obrazovky Canva h)	158
Obrázek 41 – Snímek obrazovky Canva ch).....	158
Obrázek 42 – Snímek obrazovky Canva i).....	159
Obrázek 43 – Snímek obrazovky Canva j).....	160
Obrázek 44 – Snímek obrazovky Canva k).....	160
Obrázek 45 – Snímek obrazovky Canva l).....	161
Obrázek 46 – Snímek obrazovky Canva m)	161
Obrázek 47 – Snímek obrazovky Canva n)	162
Obrázek 48 – Snímek obrazovky Canva o)	162
Obrázek 49 – Snímek obrazovky Canva p)	163
Obrázek 50 – Snímek obrazovky Canva q)	164
Obrázek 51 – Snímek obrazovky Canva r)	165
Obrázek 52 – Snímek obrazovky Canva s).....	166
Obrázek 53 – Snímek obrazovky Canva t)	166
Obrázek 54 – Snímek obrazovky Canva u)	167

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Etapy výuky čtení na 1. stupni ZŠ	16
Tabulka 2 – Typy otevřených otázek	32
Tabulka 3 – Charakteristika jednotlivých čtenářských strategií vhodných pro využití v předškolním věku	43
Tabulka 4 – Progresivně stupňované problémové úlohy	71
Tabulka 5 – Diskusní otázky, základní rozdělení	72
Tabulka 6 – Diskusní otázky, dynamika skupiny	72
Tabulka 7 – Diskusní otázky, kognitivní procesy	73
Tabulka 8 – Situační metody	77
Tabulka 9 – Brainstorming	80
Tabulka 10 – Uplatnění principů výtvarné pedagogiky	132
Tabulka 11 – Typy knižních vazeb	139
Tabulka 12 – Časový harmonogram činností zážitkových výtvarných aktivit	141

EDIČNÍ POZNÁMKA

Oproti prvotnímu kýženému přístupu k textům (kdy jsme chtěli zachovat autentičnost jednotlivých příspěvků v plném rozsahu – včetně stránky obsahové, jazykové, stylistické, formální...) jsem se rozhodli v průběhu kompletace a samotného zpracování jednotlivých textů do původních, autory dodaných materiálů zasahovat – pro dodržení zásad koherence, koheze a též formálních náležitostí finální publikace.

Z tohoto důvodu byl text upravován v rovinách formálních náležitostí, grafických příloh, formátování, typografické úpravy apod.

Důkladná jazyková a stylistická korektura však provedena nebyla (s výjimkou občasných korektur dominantních a repetitivních gramatických a stylistických chyb) z důvodu zachování autenticity doložených materiálů ke zpracování zkompletovaného dokumentu. Z tohoto důvodu odpovědnost za jazykovou a obsahovou správnost nesou autoři jednotlivých příspěvků.

Chronologie jednotlivých příspěvků je záměrnou kopií stejnojmenného vzdělávacího programu *Kreativní knihovník*. Tato publikace je tedy dodatkovým vzdělávacím materiálem.

Poznámkový aparát byl u jednotlivých autorů prováděn separátně a též zdroje jednotlivých autorů ke konkrétním příspěvkům jsou zmiňovány v závěru každého příspěvku.

Kreativní knihovník : Jak podporovat a rozvíjet čtenářství u dětí a mládeže

Autoři příspěvků: Silvie Janovcová, Eva Koželuhová, Vladimíra Lovasová, Kateřina Kubíková, Eva Gažáková, Lenka Josefa Bařková, Monika Plíhalová, Jan Krotký, Michal Švec, Jitka Doubravová, Barbora Theodora Černická, Petra Braunová, Jan Albrecht

Garantka výchozího vzdělávacího programu *Kreativní knihovník*: Mgr. Vladimíra Lovasová, PhD.

Kompletace zasláných materiálů a spoluautorka: Mgr. Kateřina Richtersová Smílková

Poradkyně pro korekturu, redakci a editaci: MgA. Nikola Soukupová

Návrh obálky a grafických předělů: Ondřej Polony

Fotografie: Martina Kožíšek Ouřadová, Matyáš Doubrava, Sebastian Kuc

Tiskárna: Polypress s.r.o.

© Knihovna města Plzně, Plzeň 2024

ISBN 978-80-11-05985-9 (brožováno)

ISBN 978-80-11-05986-6 (pdf)