

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Veronika Čermáková

**Vliv pojetí literární výchovy na čtenářství žáků na 2.
stupni základní školy**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlášení autora

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci, dne

.....

Bc. Veronika Čermáková

Anotace

Cílem této diplomové práce je popsat, analyzovat a posoudit vliv učitelova pojetí literární výchovy na základní škole na čtenářství žáků druhého stupně. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce je zaměřená všeobecně na čtenářství žáků, vysvětluje pojem čtenářská gramotnost, jmenuje faktory ovlivňující čtenářství žáků, hodnotí čtenářství žáků v současné době a představuje také některé prostředky pro podporu čtenářství žáků, a to včetně literární výchovy jakožto školního předmětu.

Praktická část práce zkoumá pojetí literární výchovy u tří učitelek na konkrétní základní škole a současně s tím i názory a reakce jejich žáků. Tato část práce je založená na kvalitativním výzkumu, který byl realizován pomocí individuálních i skupinových rozhovorů.

V závěru práce přinášíme konkrétní výsledky výzkumu, včetně jejich interpretace.

Klíčová slova: Čtenářství, čtenářská gramotnost, čtenářské návyky a zájmy, literární výchova, učitel, žák-pubescent, rodina, škola.

Abstract

The aim of this thesis is to describe, analyze and evaluate the influence of the teacher's conception of literary education on a primary school on a reading skills of the students from second grade. This work is divided into the theoretical and practical part.

The theoretical part of this work is focused on the student's general reading, it explains them the concept of reading literacy, appoints factors influencing students reading skills, evaluates the student's reading skills at present and introduce some kind of support for student's reading skills including literary as a school subject.

The practical part examines the literary subject by three teachers at a particular primary school and at the same time the opinions and reactions of their students. This part of this thesis is based on qualitative research, which was realized through individual and group interviews.

The conclusion of this work presents specific results of the research, including their interpretation.

Keywords: Reading, reading literacy, reader's habits and interests, literary education, teacher, student-pubescent, family, school.

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování cenných rad a doporučení. Děkuji také za jeho vstřícnost, ochotu a trpělivost.

Děkuji také všem paním učitelkám, které byly ochotné podílet se na výzkumné části mé práce, a všem žákům, kteří se do výzkumu zapojili se vším nadšením.

Obsah

ÚVOD.....	7
<u>TEORETICKÁ ČÁST</u>	
1 Čtenářská gramotnost.....	9
1.1 Charakteristika čtenářské gramotnosti.....	9
1.2 Složky čtenářské gramotnosti.....	10
1.3 Četba, čtenář, čtenářské návyky a zájmy.....	10
1.4 Význam četby u žáků.....	12
1.5 Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků.....	13
2 Faktory ovlivňující čtenářství žáků.....	16
2.1 Rodina.....	16
2.2 Pohlaví, věk.....	18
2.3 Škola.....	19
2.4 Knihovny.....	21
3 Čtenářství žáků v současné době.....	23
3.1 Čtenářství žáků v současné (digitální) době.....	23
3.2 Vliv médií.....	25
3.2.1 Televize.....	25
3.2.2 Počítač, chytré telefony.....	27
3.2.2.1 Všudypřítomné počítače a chytré telefony.....	27
3.2.2.2 Internet jako podpora.....	28
3.2.2.3 Úskalí internetu.....	29
3.2.2.4 Kniha a internet.....	31
3.3 Čtenářství pubescentů.....	32
3.3.1 Charakteristika pubescentního období.....	32
3.3.2 Pubescentní čtenář.....	34
3.3.3 Pubescent a literární výchova.....	37

4 Literární výchova jako pomocník k výchově mladých čtenářů	39
4.1 Literární výchova ve 20. a 21. století.....	39
4.2 Potencionální a reálná podoba literární výchovy.....	41
4.3 Možnosti efektivního pojetí literární výchovy a úspěšného formování čtenáře-pubescenta.....	44
5 Prostředky podpory čtenářství žáků	48
5.1 Knihovny.....	48
5.2 Projekty a akce.....	48
5.3 Veletrhy.....	49
5.4 Čtenářské kluby a čtenářské dílny.....	50
<u>PRAKTICKÁ ČÁST</u>	
6 Charakteristika výzkumu	52
6.1 Výzkumný cíl.....	52
6.2 Základní údaje o respondentech.....	52
6.3 Metodologie výzkumu.....	53
6.4 Seznam výzkumných otázek.....	55
7 Realizace výzkumu (rozhovory)	56
7.1 Šestý ročník.....	56
7.2 Sedmý ročník.....	59
7.3 Osmý ročník.....	61
7.4 Devátý ročník.....	64
8 Diskuze výsledků	66
ZÁVĚR	70
Seznam zkratk	72
Seznam použitých zdrojů	73
Přílohy	77

Úvod

Výuka literární výchovy na základních školách je v současné době v rámci RVP součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, která je klíčová pro celý vzdělávací proces žáků. Vzdělávacím oborem je potom *Český jazyk a literatura*, jehož součástí jsou dále *Jazyková výchova*, *Literární výchova* a *Komunikační a slohová výchova*. Žádný z těchto vzdělávacích oborů by přitom neměl být stavěn do popředí na úkor těch ostatních. To se ale bohužel, i na základě důkazů v praktické části této práce, stále ještě stává.

Rozvoj čtenářství žáků, a především samotný proces četby jsou pro žáky velmi významné, neboť přinášejí řadu výhod nejen z hlediska vzdělávání, ale jsou také velmi účinné i v oblasti duševního zdraví. Díky četbě se prohlubuje estetické vnímání a rozvíjí se fantazie, žáci mohou navíc během četby nalézt určité paralely mezi jednotlivými knižními příběhy a svými životy, na základě četby je tak mohou napadnout i různá řešení jejich vlastních problémů a v neposlední řadě na ně četba může také zapůsobit zábavně a relaxačně. Účinky, které se po přečtení knihy dostavují, souvisí s celkovým postojem člověka ke čtenářství. Je proto důležité dbát zvláště ve škole na vhodný výběr ukázek, žáky v četbě neustále motivovat a podporovat, přicházet s novými metodami, pomůckami a nápady. Škola, a především potom učitel literární výchovy, hrají bezpochyby velmi důležitou roli v oblasti čtenářství žáků.

Cílem této práce je především popsat, analyzovat a posoudit vliv učitelova pojetí literární výchovy na čtenářství žáků druhého stupně, a to na konkrétní základní škole. V práci také nastíníme, zda se daří odbourávat tradiční přístupy učitelů ke vzdělávání jejich žáků. Současně s tím vytvoříme celkový obraz průběhu hodin literární výchovy se zaměřením na využívání specifických výukových metod učitelů, dále na využívání pomůcek a moderní didaktické techniky, práci s čítankami, přípravu čtenářských deníků, hodnocení žáků apod. Jako hlavní výzkumné nástroje k tomuto zjišťování budou sloužit individuální rozhovory s učitelkami a skupinové rozhovory se žáky všech ročníků druhého stupně základní školy.

Teoretická část této práce se zabývá tématem čtenářské gramotnosti žáků v současné době a obecně jejich čtenářstvím, jmenuje faktory, které mají na čtenářství žáků největší vliv a předkládá prostředky podpory ke čtenářskému rozvoji žáků, a to i prostřednictvím samotné výuky literární výchovy.

Praktická část práce je již přímo zaměřená na konkrétní výpovědi učitelek a jejich žáků. Posoudí přístupy jednotlivých vyučujících a na základě nich také bezprostřední reakce jejich žáků. Tím práce mj. přinese i jisté porovnání vztahů a všech úhlů pohledů na výuku literární

výchovy: z jedné strany to budou vyjádření jednotlivých učitelek, z té druhé potom vyjádření jejich žáků. Na základě nich totiž tato práce může také přinést důležité poznatky ohledně toho, zda se jednotlivé postoje všech zúčastněných liší a zda se jisté domněnky ze strany vyučujících potvrdí, či nikoliv. Práce směřuje ke zjištění, do jaké míry jsou žáci ovlivněni způsobem výuky literatury na jejich škole a do jaké míry se to následně promítá do jejich vlastního čtenářství. Vycházet budeme z bezprostředních odpovědí celkem dvaceti žáků, kterým byly položeny hlavní otázky týkající se jejich vztahu k literární výchově a četbě obecně.

Výzkum se odehrává na jedné konkrétní základní škole, a to z důvodu, že jsem tuto školu v minulosti sama navštěvovala a zajímalo mne, do jaké míry (a zda vůbec) tato škola prošla nějakými změnami v oblasti výuky, přičemž středem mého zájmu byla právě literární výchova. Na základě této práce budou odkryty cenné poznatky a dojmy ze strany žáků, kvůli kterým se snažíme pojetí literární výchovy postupně měnit k lepšímu. Upřímné názory žáků a jejich pocity i přání, co se literární výchovy týče, tak mohou následně sloužit jako cenná inspirace jak pro budoucí, tak i pro působící pedagogy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

1.1 Charakteristika čtenářské gramotnosti

Čtenářství obecně a míra čtenářské gramotnosti jsou určujícími faktory pro úspěšnost žáků nejen při jejich vzdělávání, ale následně i v jejich budoucím profesním životě. Je patrné, že *„zdatní dětští čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo“* (Altmanová, et. al., 2011, s. 6). Pojem čtenářská gramotnost je komplexní, zahrnuje jak testovatelné, tak také netestovatelné složky (např. vztah ke čtení). Bývá přitom charakterizována různě; definice je často ovlivněna všeobecně probíhajícími změnami ve společnosti, a proto tento pojem prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Zatímco v minulosti se pojmání gramotnosti jako takové spojovalo pouze s dovednostmi čtení a psaní, dnes se tento termín výrazně rozšířil.

Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost takto: *„Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 34) a odborný panel VÚP ke čtenářské gramotnosti ji potom vymezuje takto: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (Altmanová, et. al., 2011, s. 8). Znění těchto definic jsou podobná, obě zastávají názor, že čtenářská gramotnost se netýká pouze dovednosti a schopnosti umět pracovat s různými texty, a to hlavně ve školním prostředí (i když i toto zahrnuje), ale naopak má člověku usnadňovat i jeho běžný (profesní a osobní) život. Díky gramotnosti v oblasti čtenářství může člověk dosáhnout toho, že získá vědomosti i ze všech dalších oborů vzdělávání. Ve vztahu k žákovi 2. stupně ZŠ lze říci, že díky tomu, že u něj bude podporováno rozvíjení čtenářské gramotnosti (např. právě v hodinách literární výchovy), lze docílit toho, že bude tento žák schopen číst a porozumět nejen textům uměleckým, ale i odborným, a to z mnoha dalších předmětů (občanská výchova, dějepis a další).

1.2 Složky čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost zahrnuje obecně několik složek a každá z nich by přitom měla být akceptována. V závislosti na prostředí školy představuje první složku žákův **vztah ke čtení**, kdy nelze efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků, kteří jednoduše necítí potřebu číst. Další složku představuje **doslovné porozumění**. Čtenářská gramotnost usnadňuje žákům, aby textům porozuměli a aby texty úspěšně dekodovali. Poté následuje **vysuzování**, kdy by žák měl být schopen formulovat závěry z přečteného textu a dokázat jej kriticky zhodnotit. **Metakognice** je založená na žakově seberegulaci, kdy by si žák měl být vědom mj. vlastního záměru čtení a průběžně také zhodnocovat vlastní porozumění danému textu. Čtenářsky gramotný žák ovládá i rovinu **sdílení**, je schopen se o své zážitky a pochopení podělit. V neposlední řadě je důležitá **aplikace**, kdy četba představuje způsob, kterým člověk (žák) může dojít k určitému seberozvoji, a dokáže četbu aplikovat i ve svém běžném životě. (Košťálová, 2010).

1.3 Četba, čtenář, čtenářské návyky a zájmy

Četba je náročná činnost. Vyžaduje od čtenáře určitou aktivitu, a to velmi nesnadnou – myšlení. Čtení je dovedností, která se zároveň utváří pomalu a neobejde se bez dávky trpělivosti. Kromě myšlení vyžaduje četba také soustředění, které je určující pro pochopení jednotlivých textů, a dále také představivost; čtení žákům konkrétně neposkytuje hotové obrazy, a žáci jsou tak odkázáni na svoji vlastní fantazii (což může být patrné především v umělecké literatuře).¹ Prožitek z četby se navíc mnohdy nedostavuje hned, žáci se musí na četbu plně soustředit a musí sami přijít na to, co jim četba může přinést. Všechny tyto aspekty mohou způsobit, že se dítě nebo žák začne četbě vyhýbat a považovat ji za ztrátu času, například v době, kdy je pro něj nejdůležitější kontakt se sociálním okolím, s vrstevníky a kamarády; čtení je totiž do jisté míry nespolečenskou záležitostí, postrádající dynamiku. Je tedy nutná všeobecná podpora ze strany dospělých, podpora, která přijde v pravý čas a v pravé době. (Altmanová, et. al., 2011).

Podle Homolové (2008) může četba na člověka působit různě. Má však jednoznačné psychické účinky, které jsou založeny na vybavování si představ. Jedná se o proces, který má

¹ Mezi čtenářské dovednosti však patří také schopnost umět vyhledat v textu důležité informace, rozhodovat se, do jaké míry jsou tyto informace důvěryhodné atp., což je patrné i v odborné literatuře; v každém případě ale musí žáci při četbě jakéhokoliv textu aktivně zapojit nejen své myšlení, ale i fantazii a musí se při tom náležitě soustředit.

specifický význam. Text je prožíván a působí na žáka nejen emočně. Četba by přitom měla sloužit jako odměna pro žáka.

Podle Gabala a Helšusové (2003) lze za čtenáře považovat žáka, který:

- přečte minimálně jednu knihu za měsíc
- čte knihy pro zábavu nebo ponaučení, ne pouze povinnou četbu
- čte pravidelně, a to nejméně jednou až dvakrát týdně
- čtení žáka baví

Četba představuje pro žáky-čtenáře „*specifický svět obohacující jejich individuální každodenní život*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 15).

Čtenářské návyky souvisí bezpodmínečně s osobností čtenáře a každý čtenář má své vlastní návyky (způsob čtení, rychlost čtení apod.). Návyk se projevuje tak, že žák má zálibu v četbě a projevuje zájem o knihy (Homolová, 2008). Jednoduše se jedná o potřebu číst. Čtenářský zájem pak lze charakterizovat jako „*kulturní nebo intelektuální zájem, neboť se začíná objevovat až na určitém stupni intelektuálního vývoje. Je obecně podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije*“ (Homolová, 2008, s. 12). Stejně jako četba obecně má i čtenářský zájem určité psychické účinky, které na osobnost čtenáře působí. Text je vnímán emočně a objevuje se citový prožitek, který je především příjemný, uspokojující. Vztah ke knihám a tím i zájem o knihy přitom ovlivňuje řada aspektů, zmiňme např. individuální zkušenosti žáka nebo jeho celkovou čtenářskou vyspělost (Homolová, 2008). Každý žák má přitom zájem o něco jiného. Někdo dává přednost umělecké literatuře, někdo zase odborné. Vztah ke knihám se buduje ještě předtím, než dítě samo čte. A vztah, který si v tomto ohledu a v tomto období vytvoří, bude pravděpodobně přetrvávat až do jeho dospělosti.

Mezi čtenářské návyky můžeme zahrnout způsoby, jakými se ke knihám chováme, zda si je raději kupujeme, nebo naopak půjčujeme (ať už v knihovnách, tak třeba i od přátel, známých), jestli rádi o knihách mluvíme a rádi se podělujeme o zážitky z vlastní četby. Může to být i to, zda čteme v jednom období pouze jednu knihu, nebo jich máme rozečtených více a postupně se k nim vracíme. Každý čtenář má tedy své vlastní návyky, které souvisí s jeho osobností jako takovou, které jsou pro něj jednoznačně specifické a které nelze hodnotit jako stoprocentně totožné s dalšími jinými čtenáři.

1.4 Význam četby u žáků

Na začátek je nutné si říci, že v současné digitální době všeobecně klesá zájem žáků o četbu a pro učitele je stále těžší, aby žáky přesvědčil o významu a důležitosti čtenářství. Málomnozí žáci totiž přemýšlí nad tím, jaké dovednosti a schopnosti mu může četba do života přinést, a valná většina z nich vnímá četbu spíše jako zbytečnou. Důležitý význam čtenářství je však neoddiskutovatelný.

Četba představuje jednu z nejdůležitějších edukačních činností. Kromě toho, že žáky učí, aby uměli efektivně pracovat s texty všeho druhu, je také učí přemýšlet, podporuje je v kreativě a větší představivosti. Rozšiřuje jejich slovní zásobu, rozvíjí způsob vyjadřování a zlepšuje komunikační dovednosti. V neposlední řadě si žáci čtením osvojují i správný pravopis. Četbou si žáci vytváří nějaký pohled na život a budují si díky ní i své sociální chování. Četba tedy hraje významnou roli v životě jedince a pro rozvoj lidské osobnosti je zcela nezbytná.

Správné osvojování schopnosti četby je důležitou součástí vzdělávání žáků i proto, že nenaučí-li se žák efektivně zpracovávat informace prostřednictvím psaného textu, může se v blízké i vzdálené budoucnosti ocitnout před závažným problémem, a totiž neschopností najít si dobře ohodnocené pracovní místo. Dnešní doba vyžaduje čím dál tím větší vzdělanost a konkurence je přitom vysoká. Čtení tedy nepředstavuje jen dovednost „umět číst,“ jedná o komplexní dovednosti a schopnosti, které žáka připravují na jeho budoucí osobní i profesní život.

Vzhledem ke všem těmto aspektům je tak poměrně překvapující, že se termín čtenářská gramotnost vůbec neobjevuje v nejzávažnějším dokumentu pro vzdělávání žáků, a sice v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. (RVP ZV). V současné době je platný Školský zákon č. 561/2004 Sb., v rámci něhož jsou vytvořeny Rámcové vzdělávací programy. Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou pak vzdělávací obory a vzdělávací oblasti. Vzdělávacím oborem, který nás v tuto chvíli zajímá, je obor Český jazyk a literatura. Ten tvoří celkem tři složky: jazykovou výchovu, literární výchovu a komunikační a slohovou výchovu. V oblasti Literární výchovy (ani ve dvou dalších oblastech), však pojem čtenářská gramotnost vůbec nefiguruje. Program o Literární výchově vypovídá následující: *„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce,*

interpretace a produkce literárního textu.“ (RVP ZV, s. 16). Čtenářská gramotnost se v RVP neobjevuje, a tím ani nepředstavuje žádný dlouhodobý vzdělávací cíl žáků.

Určitou „nadějí“ jsou však Školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá základní škola sama vytváří. Škola si vytvoří takřka „podmínky na míru,“ které pro ni představují nejvhodnější způsoby pro efektivní vzdělávání jejích žáků. Škola sice stále musí naplňovat podmínky RVP, v oblasti ŠVP je však mnohem svobodnější a učitelé díky tomu mohou hledat nové možnosti a způsoby, jak své žáky vzdělávat. To platí i pro literární výchovu, kdy si učitelé své literární působení na žáky mohou „nastavit“ tak, jak uznají za vhodné, mohou se rozhodnout, co budou v literatuře preferovat a co naopak postoupí do pozadí. Pro učitele tedy ŠVP představuje určitou výzvu – výzvu k tomu, aby své žáky motivovali, aby v nich vytvářeli kladný vztah k literatuře a naučili je, že literatura je mnohem víc, než jen teorie a čtení ukázek z čítanek.

1.5 Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků

Rozvoj čtenářské gramotnosti je přímo závislý na čtenářství. Zatímco čtenářská gramotnost je souborem vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, čtenářství je založené především na vztahu ke čtení. Má-li žák kladný vztah k četbě, lze u něj efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost. Na vztahu žáka k četbě se podílí celá řada faktorů, mezi něž patří kromě školy samozřejmě i rodina, celkově vzato je to prostředí, ve kterém daný žák žije. Toto prostředí je také určující pro získání dovednosti číst s porozuměním. Podle O. Chaloupky se rozvoj předpokladů ke čtenářství uskutečňuje již v předškolním věku, a to prostřednictvím předčítání nebo vypravování pohádek, večerníčků, obrázkových knížek nebo leporel. Samotné čtenářství však podle něj vzniká ještě dřív: „*čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.*“ (Chaloupka, 1995, s. 5).

Kromě rodiny, která má na čtenářství žáků zásadní vliv, se však na procesu utváření předpokladů k rozvoji čtenářské gramotnosti (a tím i čtenářství) podílí značným dílem škola. Rodina, a později také škola, směřují k tomu, aby žák zvládl techniku čtení. Čtení představuje oproti čtenářství konkrétní činnost, která je závislá na činnosti nervové soustavy. Dítě (žák), které se učí číst, musí vnímat jednotlivá písmenka, musí si je v mysli zapamatovat a následně si je také vybavit. Konečným cílem rodiny i školy je to, aby z dětí vyrostli přemýšliví čtenáři, kteří textům rozumí a dokáží je nezávisle a kriticky posoudit. Škola může (a měla by) pomáhat žákovi k tomu, aby si vytvořil pozitivní vztah ke čtení a zvládl potřebné čtenářské postupy.

Hana Košťálová říká, že „díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář“ (Košťálová, 2010, s. 8).

Mezi základní podmínky pro rozvíjení čtenářství ve škole patří bezpochyby učitel, který by měl být modelem čtenáře. Bohužel se však stává, že učitelé (a to i učitelé českého jazyka a literatury) sami nečtou, a vzhledem k tomu, že se děti obecně učí dovednostem a postojům především prostřednictvím nápodoby, je jasné, že pokud dospělí (učitelé) v okolí dětí (žáků) nečtou, nemohou to pak považovat za samozřejmé i u ostatních. Čtení by proto mělo být součástí učitelova života. Z toho rovněž vyplývá, že by učitel měl mít přehled o knihách, které by žáky mohly eventuálně zaujmout a různé knihy jim také průběžně doporučovat. Učitel by měl žákům občas i předčítat – a to i tehdy, když už žáci umějí číst sami (předčítáním se mohou rozšířit možnosti žáků, kdy jsou žáci pomoci předčítání ze strany učitele konfrontováni např. s náročnější literaturou). Další podmínkou k rozvoji čtenářství je čas – žák by měl mít dostatek času na čtení a čtení by mělo být pravidelně zařazováno do vyučovacích hodin. Mezi další podmínky patří např. i žákova vlastní volba a nové příležitosti – žáci si mohou vybírat knihy a texty podle svého uvážení a důraz je kladen i na to, aby měli žáci možnost a dostatečný prostor k tomu, aby sdíleli své osobní dojmy a prožitky z četby (Košťálová, 2010).

Učitel může u jednotlivých žáků pozorovat zastoupení některých složek čtenářské gramotnosti a může je u žáků dále rozvíjet. Učitel by si měl všímat činností žáků ve škole, mnohé z těchto činností totiž leccos prozradí o jejich čtenářství. Košťálová (2010) kromě toho poskytuje výčet činností, díky kterému lze odhadovat, na jaké úrovni čtenářství se žáci momentálně nacházejí. Tento výčet poskytuje také podporu k tomu, aby si na jejich základě učitel stanovil cíle, které k rozvoji čtenářství jeho žáků mohou napomoci. Za žáka, pro kterého představuje četba příjemnou a uspokojující činnost, lze považovat například:

- takového žáka, který při volbě libovolných činností preferuje právě četbu (tzn. žák je k četbě motivovaný, zajímá se o to, co druzí čtou a zároveň využívá možnosti k tomu, aby mohl povyprávět o tom, co právě čte nebo co četl)
- takového žáka, který se na četbu soustředí (čte po stanovenou dobu, při čtení nevyrušuje, nevyhledává jiné podněty k činnosti ani nereaguje na rušivé chování svých spolužáků)
- takového žáka, který dokáže v textu hledat informace (pohotově reaguje na dotazy učitele, dokáže rozlišit, které informace jsou v textu důležité)

- takového žáka, který text shrne a zachytí jeho hlavní myšlenku (a závěr přitom formuluje vlastními slovy)
- takového žáka, který dokáže předvídat (odhaduje, co se bude v příběhu dít dál, své předpovědi zdůvodňuje)

Pokud u žáků zpozorujeme některou z výše uvedených činností, můžeme aktivně pracovat na tom, abychom u nich čtenářskou gramotnost nadále rozvíjeli a zdokonalovali jejich čtenářské možnosti. K tomu slouží nejrůznější metody a techniky, které jsou ověřeny výzkumy. Podrobněji se jimi budeme zabývat ve čtvrté kapitole: *Literární výchova jako pomocník k výchově mladých čtenářů.*

2 Faktory ovlivňující čtenářství žáků

2.1 Rodina

Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje čtenářství žáků, je rodina. Kromě toho, že rodina ovlivňuje čtenářské návyky dětí, tak se také zaslouhuje o jejich další vývoj. Rodina tvoří jednoznačný pevný základ pro to, aby žák našel oblibu a zájem ve čtení: „*Rodina vytváří nejpevnější základ čtenářských návyků dítěte, pokud má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke čtení a knize přivést.*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 22). Tato výpověď nás navádí ještě k dalšímu bodu, a sice že rodina vytváří tento čtenářský základ pouze za předpokladu, že některý člen z této rodiny má osvojené své vlastní čtenářské návyky, a může tak dítě k četbě přivést svévolně a nenásilně. Existují ale samozřejmě i rodiny, které nepřikládají četbě příliš velkou váhu, nebo rodiny, které tráví volný čas raději u televize nebo počítače. To může samozřejmě negativně ovlivnit čtenářské schopnosti dítěte i v pozdějším věku. Spousta rodičů také zastává názor, že škola dítě naučí všemu, včetně návyku čtení; ovšem není tomu tak. „*Při současném stavu vzdělávacího systému není velká naděje, že by byla rodina ve svém vlivu na četbu dítěte nahraditelná školou. Platí spíše opak.*“ (Tamtéž, s. 22). Je tedy jasné, že rodina hraje ve vytváření čtenářských návyků dítěte klíčovou roli.

Čtenářské návyky by měly být rozvíjeny nejlépe již v raném dětství. První zkušenosti s mluveným (i psaným) slovem totiž děti získávají ještě před nástupem na povinnou školní docházku. Než dítě nastoupí do první třídy, jsou jeho rodiče, potažmo celá jeho rodina, jedinými a zároveň nejdůležitějšími lidskými vzory. Jak již bylo řečeno, v raném věku se děti učí hlavně prostřednictvím nápodoby, a z tohoto důvodu je jasné, že nechtou-li rodiče svým dětem, jen těžko si potom děti svůj vlastní návyk ke čtení vytvoří. A naopak, budou-li rodiče se svými dětmi číst a také s nimi hovořit o přečteném, napomáhají tak tomu, aby si děti vytvořily čtenářské návyky, které se budou projevovat častějším a pravidelným samostatným čtením i v jejich pozdějším věku. (Gabal, Helšusová, 2003). Dítě jednoduše napodobuje to, co kolem sebe vidí. První slova k němu plynou právě od rodičů, a tak dítě přirozeně napodobuje mj. i jejich způsoby komunikace.

Jestliže se tedy rodiče pravidelně věnují čtení s dětmi, posiluje a upevňuje to právě i jejich vzájemnou komunikaci. „*Komunikace o knihách je výrazným rysem rodinného prostředí, v němž si dítě snadněji získá čtenářské návyky.*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 25). Děti se během předčítání mohou přirozeně na všechno ptát, jejich zájem o příběh (či jeho pokračování) je v takové chvíli patrný, načež jsou rodiče nuceni k tomu, aby dítěti odpovídali, a tím s ním také

aktivně komunikovali. Rodiče navíc v takové chvíli získávají určitý obraz o svém dítěti, dítě si zase upevňuje schopnost naslouchání. Dítě se učí porozumět (např. chování jednotlivých postav, celkovému příběhu, nakonec i celé knížce), i vyjadřovat (např. se podělit o zážitek z příběhu). Podle Gabala a Helšusové (2003) je dále schopnost rodičů bavit se s dětmi o jejich čtenářství a čtenářských zážitcích a prožitcích naprosto klíčová. Pravidelným čtením se navíc vytváří i silnější emoční pouto mezi dítětem a rodičem, čtení rodičům napomáhá ke správné výchově dětí a k jejich zájmu o získávání vědomostí, čtení jednoduše přispívá k úspěšné budoucnosti dítěte. Vyrůstá-li tedy dítě v rodině, která mu věnuje dostatek času od raného dětství a zároveň jej vede ke sdílení prožitků z četby a k polemizování o ní, je velmi pravděpodobné, že tím tak pozitivně ovlivní i jeho čtenářský vývoj. Čtenáři se objevují nejčastěji v rodinách, ve kterých mezi sebou její členové aktivně a přirozeně komunikují, tráví společně volný čas a vzájemně spolupracují: *„Čtenáře nalézáme častěji tam, kde se rodiče záměrně věnují rozvíjení volnočasových aktivit dítěte a tráví čas s dítětem při aktivitách, které jsou na ně orientovány. Důležitým se ukazuje vedení dítěte k přirozenému povědomí o vzájemné spolupráci v rodině a k participaci na úkolech, které musí rodina vykonávat.“* (Gabal, Helšusová, 2003, s. 28). Pro dítě představuje aktivita, kterou rodiče sami provádějí, něco přirozeného, a právě rodiče jsou ti, kteří mohou své děti směřovat tím správným směrem a pomoci jim najít rovnováhu mezi časem tráveným čtením, a naopak časem stráveným před počítačem nebo televizí (viz kap. *Čtenářství žáků v současné době*). Pokud dítě vidí, že si jeho rodič sám čte, významně to přispívá k vytvoření pozitivního vztahu dítěte ke knize: *„V rodině, kde si rodiče najdou čas pro sebe a čtou si najde pravděpodobně svůj vlastní přístup ke knize i dítě. Tedy nejen intenzivní společná aktivita rodičů a dětí, společné čtení v dětství, ale i schopnost individuálně tráveného a pro sebe rezervovaného volného času rodičů je z hlediska čtenářství dětí podstatná.“* (Tamtéž, s. 23).

Správným přístupem rodičů (a potažmo také učitelů) je i to, že jsou schopni svým dětem nabídnout knihy, které by je mohly zaujmout a které by byly optimální pro jeho věk. K tomu je však nutné, aby se rodiče alespoň minimálně orientovali v oblasti literatury pro děti a mládež. Není-li tomu, lze využít i možnosti společné návštěvy knihovny, ve které knihovník s výběrem knih rád poradí.

V neposlední řadě také nelze opomenout socioekonomické zázemí rodiny. Významnou roli zde hraje vzdělání rodičů. Lze říci, že vyšší vzdělání rodičů rovná se vyšší pravděpodobnosti, že dítě najde zálibu ve čtení. Je to způsobeno zejména tím, že dítě vnímá, že je jeho rodič k četbě motivovaný, že si často sám čte a že považuje za důležité s knihou

pracovat. Podle Gabala a Helšusové (2003) s tím souvisí také fakt, že s vyšším postavením rodičů se v jejich domácnostech objevuje také více knih, a pakliže mají děti doma snadnější přístup ke knihám, protože se v jejich domácnosti knihy běžně objevují, a navíc ve větším množství, nalézáme malé čtenáře častěji právě v těchto rodinách. Tedy jednoduše řečeno: knihy, které jsou dětem na očích od raného dětství, nepředstavují nepřítele. Rovněž také určitá finanční zajištěnost rodiny zde hraje svou roli, dítě vyrůstající v rodině se zajištěním pravidelných příjmů si snáze buduje čtenářské návyky. Neznamená to ovšem, že by si čtenářské návyky nemohlo vybudovat i dítě z rodiny, která je z hlediska socioekonomického zázemí na nižší úrovni.

2.2 Pohlaví, věk

Co se faktoru pohlaví týče, čtou více dívky. Toto souvisí s přirozenou povahou dívek, které jsou mnohdy svědomitější v přípravách do školy a zároveň tráví svůj volný čas jinými způsoby, než je tomu u chlapců. Škola dívky také většinou více baví, a oproti chlapcům přikládají ve školním věku o něco větší význam vlastnímu vzdělávání a rozvoji. Často navštěvují různé kroužky a věnují se i mimoškolním aktivitám. Specifické zájmové aktivity, které jejich čtenářství podporují, jsou například umělecké aktivity nebo navštěvování výuky cizích jazyků. Sportovní kroužky mají spíše opačný efekt. Dívky ale často vykazují odlišný životní styl oproti chlapcům, který se následně promítá i do oblasti čtenářství (Gabal, Helšusová, 2003).

Co se faktoru věku týče, nebyly zaznamenány výraznější rozdíly ve frekvenci čtení mezi dětmi a žáky různého věku. Můžeme si ale všimnout rozdílů v tom, jak čtení vnímají například žáci prvního, a naopak druhého stupně. I když k pevnému ustálení vztahu k četbě dochází až v dospělosti, je nutné podporovat u dítěte kladný vztah ke knize ještě před obdobím puberty. V období puberty totiž dochází k tomu, že žák začíná vnímat rozdíly mezi realitou a fikcí a do popředí se u něj dostávají hlavně rozumová kritéria. Pubescentní čtenář začíná pochybovat. Následkem toho může poté odmítat četbu, která na něj může působit až značně bláhově, zatímco mladší čtenář vnímá tu stejnou četbu jako něco pevně daného a nezaměnitelného. O Chaloupka to vystihuje následovně: „*Menší dítě přistupuje k četbě jako k určitému uzavřenému světu, v němž je příběh plně vyčerpán sám sebou a v němž vše platí zcela jednoznačně, nepochybně.*“ (Chaloupka, 1971, s. 14). Pohledy na obsahy knih se vzhledem ke věku mění. Pubescentní čtenář může oproti mladším čtenářům k příběhům a knihám přistupovat značně skepticky, a tím postupně může klesnout i jeho další zájem o četbu.

2.3 Škola

„Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář.“ (Košťálová, 2010, s. 8).

Také škola do určité míry ovlivňuje čtenářství žáků. Měla by ale především pouze upevňovat a doplňovat to, co již předtím vytvořila rodina. Bohužel je ale stále pro mnoho žáků škola tou jedinou možností, jak radost ze čtení vůbec objevit a jak si vypěstovat určité čtenářské návyky. Nesetkalo-li se dítě v minulosti s aktivním a pravidelným čtením v jakékoliv podobě, zůstává tak úkolem školy, aby tyto „škody“ alespoň částečně napravila. Škola ale nikdy nemůže v tomto ohledu plně nahradit význam rodiny, avšak může se přičinit o to, aby se přístup žáka k četbě a jeho čtenářské návyky zlepšily. Přímou ve škole je pak potřeba, aby se vytvářely další předpoklady pro úspěšný růst čtenářské gramotnosti u každého žáka, přičemž *„základní podmínkou úspěchu je důvěra v možnosti každého žáka.“* (Košťálová, 2010, s. 8). Literární výchova je hlavním předmětem, který může pěstovat pozitivní vztah žáků ke čtení, nicméně čtenářská gramotnost se může zlepšovat i napříč jinými školními předměty. Čím více děti čtou, tím více se projevuje také jejich dobrý vztah ke škole a k hodinám českého jazyka, škola je baví a dosahují rovněž dobrých školních výsledků. (Gabal, Helšusová, 2003).

Způsoby výuky literární výchovy na dnešních školách však nejsou vždy zcela žádoucí a předpoklady pro další růst čtenářské gramotnosti žáků tak neřídka zůstávají nenaplněny. Zmíňme například převahu teorie nad praktickým procvičováním samotné četby; žáci se často učí nazpaměť literární historii, životopisy autorů, různé literární definice apod., zatímco aktivní čtení a práce s textem zůstávají v pozadí. Pozornost je věnována jednosměrnému pojetí výuky, zatímco naplňování dlouhodobého cíle, tj. budování pevného a pozitivního vztahu žáka ke knize, se nezohledňuje. Někdy se také stává, že učitel nepovažuje za svůj úkol, aby se žáky četl. Zodpovědnost v tomto ohledu připisuje hlavně rodině žáka, někdy dokonce ostatním učitelům. Ač je to jakkoliv překvapující, učitelé někdy také považují četbu za ztrátu času (a týká se to jak četby estetické, tak četby věcné) a nedávají žákům dostatek prostoru k tomu, aby se začtli. *„Žáci nedostávají dostatek soustředěného a pravidelného času na začtení se do knihy a na emocionální prožitek, který je podmínkou pro to, aby se z nečtenáře stal čtenář.“* (Košťálová, 2010, s. 8). V této chvíli se nabízí otázka, do jaké míry je tedy škola schopna vytvářet u žáků pozitivní vztah k četbě, když ani sami učitelé žádný vztah k četbě nemají. Význam čtenářských návyků pro vzdělávání žáků je velký, a mimo to by každý učitel literární výchovy měl usilovat o to, aby v žácích probudil radost z četby i komunikace v rámci ní.

Školy by měly využít všechny možnosti k tomu, aby žáky navnadily k četbě, nestalo-li se tak již v rodině. V literární výchově tak lze pracovat především s povinnou nebo doporučenou četbou. „*Doporučená četba má pro čtení dětí největší význam mezi všemi školními čtenářskými aktivitami.*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 31). Doporučená (nebo povinná) četba představuje aktivní spolupráci mezi školou a rodinou. Realizuje se většinou prostřednictvím seznamu knih, které má dítě buďto povinné, nebo doporučené. Někdy se ale může stát, že doporučená nebo povinná četba žáky od čtení spíše odradí. Na vině může být výběr doporučovaných knih, který může být stereotypní, nebo obsahy knih, které nemusí být pro žáky úplně zajímavé a poutavé, a ničím je proto neosloví. Je žádoucí, aby měli žáci i v oblasti literatury alespoň minimální všeobecný přehled, nedopustíme ale, abychom kvůli tomu směřovali ke hlubokým stereotypům. Mimo to vyžaduje žák druhého stupně často také přesné vysvětlení toho, proč má to či ono číst, a co mu to může přinést. I v tomto ohledu pomůže učiteli spíše kniha, jež má svým obsahem blízko k zájmům takto mladých lidí. V době, kdy se žákům četba vzdaluje a kdy je využívána stále více technika, je zapotřebí využít všechny možné dostupné prostředky k „boji.“ Je také vhodné nechat mluvit samotné žáky, vyslechnout si, co je baví, seznámit se s jejich nápady a postřehy, na téma četby s nimi aktivně komunikovat a debatovat.

Dalším prostředkem vlivu školy na čtení žáků je i vedení čtenářského deníku. Ten bývá – pokud vůbec – vyžadován často pouze ze strany učitele: „*Čtenářské deníky jsou v naprosté většině důsledkem zadání úkolu učitelem. Soudíme, že málokteré dítě píše čtenářský deník z vlastní iniciativy.*“ Avšak „*úkolování dětí z hlediska četby má pozitivní vliv na čtenářské návyky.*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 31-32). Není hned nutné zadávat žákům četbu celých knih, je možné využít jen vybrané části knih (díky čemž má žák větší šanci narazit na knihu, která jej zaujme, a ruku v ruce s tím také zabrousí do různých literárních žánrů a stylů. Přitom je důležité, aby texty byly vždy ucelené. Pouhé úryvky nemohou navodit čtenářský zážitek, a zvláště pak nečtenáře ani nemotivují k tomu, aby si text dočetli doma ve svém volném čase. (Košťálová, 2010).

Písemné zaznamenávání četby i samotná prezentace žáků a jejich reflexe jsou nesmírně důležité. I texty, které si žáci napíší do čtenářských deníků, by měly být reflektovány, a mělo by se o nich mluvit: „*Cílem školní reflexe by nemělo být pouhé prověření toho, zda děti splnily domácí úkol, ale práce s přečtenou látkou, prostor k jejímu zhodnocení, nikoliv ohodnocení.*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 33). Cílem tedy rozhodně není to, aby učitel zadal četbu, nechal žákům čas na její vypracování, potom si čtenářské deníky posbíral, oznámkoval, rozdal zpátky

žákům a – konec. Reflexe přitom nemusí být vždy nutně písemná, důležité je, aby vůbec proběhla a abychom žákům naslouchali.

2.4 Knihovny

Jako jeden z posledních faktorů ovlivňujících čtenářství žáků uvedme ještě knihovnu. Na úvod ovšem musíme říct, že v dnešní době již nejsou knihovny tolik populární, jako tomu bývalo dříve. Zájem o jejich služby (co se týče mladých lidí) spíše upadá. A není se co divit: v dnešní moderní době zahlcené technologiemi a běžně přístupným internetem nevidí mladí lidé důvod, proč by do knihovny měli chodit. Všechno si totiž mohou vyhledat právě na internetu. Tím žáci ovšem neztrácejí jenom možnost, aby narazili na nějakou zajímavou knihu, kterou by si mohli eventuelně přečíst, ale ztrácejí tím také kontakt s knihovníkem, popř. s dalšími lidmi navštěvujícími knihovnu a v neposlední řadě také i o prostředí knihovny. Knihovník může dětem a žákům kromě jiného doporučovat různé knihy a rozšiřovat jim čtenářské obzory, a pokud se navíc žák ke knize dostává prvně až ve škole, tak se mu taková pomoc velmi hodí. „*Polovina dětí nepřichází do kontaktu s knihovnou a je jí tudíž odepřena možnost otevření relativně rozsáhlé motivace pro čtenářské zájmy. Na získání a motivaci těchto dětí by se měly knihovny soustředit.*“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 43).

Nicméně rodina zůstává stále tím hlavním iniciátorem, který v dětech probouzí vztah ke čtení a rovněž také ke knihovně. Do knihovny chodí přirozeně více dětí právě z rodin, které je ke čtení od malička vedly a také nadále vedou a ve kterých jsou rodiče dětí sami zvyklí číst. A samozřejmě pokud právě i rodiče využívají i služby veřejné knihovny a mají zažitá čtenářská návyky, vidí v tom děti vzor, který je v budoucnu může do knihovny přivést.

Nejlepší cestou se zdá být opět spolupráce rodiny a školy. Škola může dětem nabídnout možnost využít také knihovnu školní (pokud na škole je) nebo využít možnosti účasti na různých akcích zaměřených na podporu čtenářství. Co se školních knihoven týče, nejsou příliš využívány, i když jsou poměrně snadno dostupné. (Gabal, Helšusová, 2003). Výběr knih je zde ale omezený, často se soustřeďuje pouze na povinnou četbu a učebnice, a žáci ji tedy navštíví v nejlepším případě jen proto, aby rychle splnili zadaný školní úkol. Veřejná knihovna oproti tomu nabízí širokou a pestrou škálu knih nejrůznějších žánrů, a mimo to také například časopisy.

Akce pořádané knihovnami jsou také velmi užitečné. Může se jednat například o různé přednášky, autorská čtení, semináře apod. Takové akce jsou většinou navštěvovány ve

spolupráci se školou. Konkrétními podobami takových akcí se budeme blíže zabývat v kap. 5:
Prostředky podpory čtenářství žáků.

3 Čtenářství žáků v současné době

3.1 Čtenářství žáků v současné (digitální) době

Současný žák vnímá média všeobecně jako něco přirozeného, jako něco, co tu bylo vždycky a něco, a to mnohdy bez sebemenší míry nadsázky, bez čeho by se nedalo žít. Samotný pojem médium pochází z latiny a znamená „*prostředek, prostředníka, zprostředkující činitel – tedy to, co něco zprostředkovává, zajišťuje.*“ (Jirák, Köpplová, 2007, s. 16). Život současné generace je neodmyslitelně spjat s médii, ať už hovoříme o počítačích, chytrých telefonech nebo televizích. Digitální revolucí se zásadně změnil život celé lidské populace, díky všudypřítomnému připojení k internetu jsme neustále online, jsme dostupní vždy a všude. Hranice našich domovů, pracovišť, škol atp. se potírají, odloučení např. od místa pracoviště již není problémem, ba právě naopak, současná situace ukazuje, že i práce z domova je stejně efektivní, a navíc pohodlná. Některá povolání mohou být vykonávána z valné části na tzv. „home office“ a tento způsob práce i navzdory počátečním pochybnostem funguje. A v současné době se také ukazuje, že nejen práci dospělých, ale i školní práci mladých žáků lze realizovat pomocí digitálních technologií, a to bez jakéhokoliv osobního kontaktu. Právě mladší generace totiž ovládá nové technologie mnohdy rychleji a lépe než generace jejich rodičů, děti nemají problém se přizpůsobovat tempu rozvoje moderní techniky, zvykají si na ni velice rychle a lze pozorovat, že už i ve škole mnohdy žák vyniká svými schopnostmi v této oblasti i nad samotným učitelem, kdy se učitel často může něco naučit zase od svých žáků.

Vlivem moderní techniky a všudypřítomných médií se samozřejmě mění mnohé, mj. i čtenářské návyky žáků, jejich vztah k psanému textu a ke knihám jako takovým. Žáci si často neuvědomují potencionální negativa médií, předmět mediální výchovy se nevyučuje na všech základních školách, a žáci tak nedokáží média objektivně posuzovat. Nepřipouštějí si, že média mohou významně ovlivňovat postoje a názory celé populace, dále to, jak mohou být média zneužita nebo jak mohou sloužit k ovládnutí lidí. Pojmy cenzura a propagace nabývají v současnosti opět na významu, volnost médií je čím dál tím víc relativní a vládnoucí vrstvy (politici, církve, vojenští hodnostáři a další) si mohou „vybrat,“ jaké informace budou do světa vypuštěny a jaké ne. (Jirák, Köpplová, 2007).

Knize média jednoznačně konkurují (v negativním slova smyslu). Občas se dokonce můžeme setkat i s názory, zda má papírová kniha vůbec nějaký smysl a budoucnost. Čtečka knih nebo samotné čtení na počítači nabízí mnoho výhod a je jistě lepší než nic, avšak nepřetržité zírání do bílého světla s sebou určitě nepřináší žádné výhody podporující zdraví

mladých čtenářů. Tím, že se dítě setkává obecně se slovy již ve velmi raném věku (prostřednictvím naslouchání mluvenému slovu, např. díky poslouchání pohádek; nebo prostřednictvím leporel, ilustrovaných knih, knih ve formě hraček apod.), získává jakousi představu o tom, jaký význam slova mají. Dítě je v tomto stadiu ještě „neposkvrněné,“ rádo zkouší nové věci a je otevřené vůči vnějším podnětům, lze ho tedy naučit i správným čtenářským návykům, pěstovat u něj kladný vztah ke knihám a podnítit v něm zájem o četbu, která bude v jeho následném životě hrát velmi důležitou roli nejen proto, aby se dítě úspěšně vzdělávalo. Čtenářská gramotnost totiž zdaleka nepředstavuje jen to, že dítě rozpoznává tištěné znaky a ovládne techniku čtení; čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje zejména to, že dítě čtenému textu porozumí a umí s ním také pracovat, tzn., že umí tištěné znaky vnímat i prostřednictvím svého myšlení a své fantazie. I toto by proto mělo být hlavním cílem učitelů literární výchovy na základních školách: „trénovat“ se žáky porozumění textu, podněcovat je k přemýšlení a podporovat je v jejich kreativité, diskutovat se žáky a aktivně je do procesu četby zapojovat. Někteří učitelé podle jejich vlastního mínění takovým způsobem literární výchovu vyučují a dbají na to, aby žáci s texty pracovat uměli. Výpovědi žáků se ale následně mnohdy liší, což dokládá i praktická část této práce. Žáci si nezdědili stěžují na stereotypní hodiny vyplněné zapisováním informací a údajů o různých autorech, přičemž nepamatují, kdy by si naposledy s paní učitelkou prodiskutovali text, který právě přečetli. Mimo to současná moderní a velmi uspěchaná doba způsobuje, že se žáci již ve svém raném věku málokdy setkali s tím, že by jim byly např. předčítány pohádky, ale stále častěji naopak žáci uvádějí, že měli možnost již od svého raného dětství používat mobilní telefony a sledovat nepřetržitě televizi. Mnozí žáci nikdy neviděli, že by jejich rodiče četli knihy, jen těžko lze pak tedy očekávat, že si žáci k četbě najdou cestu sami. Jeden ze zúčastněných žáků našeho výzkumu to například komentuje takto: „*Moje mamka moc nečte. Taťka ten občas něco přečte, ale jenom z mobilu.*“ Četba ovšem hraje nenahraditelnou roli v životě člověka. „*Zda děti čtou a co čtou, má významný vliv na řadu dalších oblastí života dítěte, a to jak ve vzdělání, tak v životním stylu i budoucích profesních a životních vyhlídkách.*“ (Lepilová, 2014, s. 53). Žáci druhého stupně základní školy si i toto mnohdy uvědomují, vědí, že díky četbě budou schopni umět lépe vyhledávat informace, orientovat se snadněji v textech různých druhů, zlepši si svou slovní zásobu a budou se umět vyjadřovat „na úrovni“, v konečné fázi ale stejně dobrovolně nečtou. Důvody jsou přitom různé: jejich rodina nečte; žáci neví, co by měli číst; čtení některých knih je odradilo od dalšího čtení; sledování filmů je baví víc; a mnohé další. Je paradoxem, že knih určených pro děti a mládež vychází čím dál více a zároveň jsou také mnohem snadněji dostupné, než tomu bylo v minulosti, avšak zájem dětí a mladistvých o tyto knihy čím dál tím víc klesá. Obraz v televizi

může na děti působit atraktivněji. Lze se však setkat i s názory některých žákyní, že je kniha pro ně „lepší“. Zdůvodňují to například tím, že si díky knize mohou příběh samy ve své hlavě představovat, mohou si představovat prostředí, ve kterém se děj odehrává a podobu hlavního hrdiny, mohou si domýšlet, jak bude příběh pokračovat. Také uvádějí, že si z četby odnesly vždy mnohem víc než ze zhlédnutého filmu. Takové žákyně a žáci jsou však spíše výjimkou potvrzující pravidlo. Někteří žáci k tomu zase dodávají, že vůbec neví, co by měli číst. Stále tak zůstává velké množství žáků, kterým chybí doporučení v oblasti četby jak ze strany rodičů, tak ze strany školy. Rodiče, kteří se sami neorientují v současné literatuře, budou jen těžko doporučovat kvalitní knihy svým dětem, bohužel se ale setkáváme i s tím, že se v současné literatuře, zvláště v té pro děti a mládež, neorientují ani samotní učitelé literární výchovy. Buď to na to nemají čas, nebo motivaci, anebo obojí. Někteří rodiče nebo učitelé se zase spokojí s pocitem, že dítě (žák) něco čte, zároveň už se ale nezajímá o to, co čte. I zde je však důležité, aby rodič nebo učitel dohlédl na vhodný výběr literatury, protože špatná volba může mít stejný efekt, jako kdyby děti (žáci) nečetli vůbec. I v tomto ohledu záleží na kvalitě, nikoliv na kvantitě a kniha by měla být hodnocena především z hlediska kvality (tamtéž, s. 53). Bohužel se ale v praxi stává, že žáci knihu zhodnotí např. jen na základě titulu, počtu stran nebo velikosti písma.

Pokud bychom to měli shrnout, současná doba bohužel neblaze přispívá k tomu, že žáci nepovažují za důležité číst, navzdory tomu, že si benefity četby většinou uvědomují. Žáci se pomalu stávají pasivnější, lenivější a omezenější. Vyhledávají spíše nenáročnou činnost, jako je např. sledování televize, a naopak se vyhýbají aktivnímu přemýšlení a nemají vypěstované kritické myšlení. Jejich komunikační a vyjadřovací schopnosti se vlivem moderní techniky postupně oslabují. Rodičům žáků vlivem této uspěchané doby nezbyvá dost času k tomu, aby se svými dětmi o četbě hovořili, nebo aby měli alespoň přehled o tom, kolik času jejich děti tráví u počítače nebo před televizí. Žákům chybí všeobecné doporučení k tomu, co by je mohlo posunout dál, co by je mohlo bavit a čím by si zároveň zlepšovali své dovednosti a schopnosti.

3.2 Vliv médií

3.2.1 Televize

Televize má dnes již v každé domácnosti své nezastupitelné místo. Pravidelné sledování televize je jedním z hlavních konkurentů čtenářských aktivit žáků. Celá rodina dívající se společně na televizi je dnes již poměrně běžnou záležitostí, většina populace a tím i většina žáků sleduje televizi denně i několik hodin. Vytváří se tím často dokonce už i jakési rodinné

rituály, kdy se rodina sejde celá pouze při příležitosti sledování televize. Nežádá kdy působí televize také jen jako kulisa, kdy se členové domácnosti primárně na televizi nedívají, přesto je ale zapnutá. V domácnostech, kde sledování televize a využívání televize jako audiovizuální kulisy, je více pravděpodobné, že žáci nebudou mít vytvořený vztah ke čtení a zároveň nebudou pociťovat potřebu, aby si ho vůbec vytvářeli. Pokud televize (popř. počítač, internet, chytrý telefon) ovládne volný čas žáka, klesá s tím pravděpodobnost, že takový žák bude chtít současně s tím i číst (Gabal, Helšusová, 2003).

Je proto žádoucí, aby měli rodiče žáků nějaký přehled o tom, jaké množství času jejich dítě u televize tráví. Rodiče mají stále možnost regulovat čas, který dítě tráví tímto způsobem; a mohou dítě naopak motivovat k tomu, aby se věnovalo také jiným, aktivnějším, variantám trávení jejich volného času. Bohužel současná doba ukazuje, že rodiče televizi naopak často a rádi využívají, protože tím své děti na nějaký čas zabaví, a jim tak zbyde dostatek času k tomu, aby si vyřizovali své povinnosti a záležitosti, které v tu chvíli považují za důležitější. Jen málokdy si rodiče ale uvědomují důsledky, které s sebou takové jednání přináší: je tím narušován přirozený vývoj dítěte a jeho denní režim, samozřejmě je také značně omezen fyzický pohyb a v neposlední řadě televize mnohdy narušuje také spánek dítěte, protože je dnes běžně umístována mj. i do dětských pokojů. Sledování televize nevyžaduje vynaložení složitějšího myšlenkového úsilí, dítě nezapojuje svou fantazii tak, jako by tomu bylo v případě četby, a dopad to má samozřejmě i na jazykovou úroveň dítěte a na jeho paměť a schopnost soustředění. Rodiče se dětem čím dál tím méně věnují, podnikají se svými dětmi čím dál tím méně společných aktivit a vzájemně spolu nekomunikují. Pokud rodič nekontroluje ani to, co jeho dítě v televizi sleduje, stává se dítě často pasivním příjemcem hotových obrazů, jejichž součástí je často násilí, vulgarita, kriminalita apod. Je proto vhodné, aby rodiče s dětmi komunikovali alespoň na této úrovni a svým dětem popř. doporučili pořady přiměřené jejich věku a takové, které podněcují dítě k nějakému přemýšlení nad tím, kam je takový pořad může posunout dál a co jim může (mohl) přinést. Rodiče musí dítě naučit, aby používalo televizi ve svůj prospěch, a nikoliv ve svůj neprospěch. (Tamtéž).

Televize jako taková však nemůže být jen zatracována. Na druhé straně totiž může působit jako dobrá didaktická pomůcka ve výuce, která může výchovně vzdělávací procesy významně podpořit. Učiteli může usnadnit a zefektivnit jeho práci a žákům je zase nabídnuto určité zpestření výuky, prostřednictvím kterého mohou získávat další nové poznatky, lépe pochopit vzájemné souvislosti, přenést si teoretické vědomosti do praxe, a učivo si tak ve všech těchto ohledech upevňovat. Využívat lze naučné pořady, dokumentární filmy nebo i části

hotových filmů, popř. filmy celé (to ale s sebou nese riziko, že začne pozornost žáků postupně klesat). Na druhé straně však může zhlédnutí atraktivního filmu napomoci k tomu, aby si žák přečetl následně i knihu, což potvrzují i samotní žáci; v souvislosti s tím také častěji uvádějí, že díky četbě knihy někdy zjišťují, jak „omezený“ byl film, a že některé (pro ně třeba důležité) myšlenky ve filmu úplně chyběly. Některé záznamy dokumentárních filmů mohou být zase vytvořeny při příležitosti výročí narození nebo úmrtí nějakého spisovatele, může být promítnuto např. i divadelně zpracované literární dílo, popř. i autorské čtení, což potvrzuje i paní učitelka zúčastněná v našem výzkumu; ta uvádí, že žáci sledování autorského čtení vždy vítají, jelikož mohou slyšet autorův skutečný hlas a zároveň se mohou na autora podívat. Využívání televize jako didaktické pomůcky s sebou tedy nese i výhody a učitel by se jim rozhodně neměl vyhýbat, ale naopak by se měl snažit je ve svých hodinách čas od času využít. (Rotport, 2003).

3.2.2 Počítač, chytré telefony

3.2.2.1 Všudypřítomné počítače a chytré telefony

Současná doba se vyznačuje také nadměrnou oblibou počítačů a chytrých telefonů, které se v průběhu let staly naprosto běžnými prostředky, součástí každodenního života dětí a mladistvých i jejich rodičů. Jen těžko bychom dnes hledali domácnost, ve které by počítače nebo chytré telefony chyběly. Počítačová gramotnost žáků se tím rapidně zvyšuje, zatímco ta čtenářská jejím vlivem naopak spíše klesá.

Počítače i chytré telefony totiž nabízí nepřetržitý přístup k připojení na internet, takže žáci zastávají názor, že všechno, co potřebují vědět, si najdou na internetu, učit nebo číst dopředu si proto nic nemusí. Kromě toho jim internet zajišťuje také zábavu, kterou žáci (a zvláště pubescenti na druhém stupni) velmi vítají; mají možnost zde hrát hry, navzájem komunikovat prostřednictvím chatu, brouzdat po sociálních sítích apod. Tuto techniku ovšem nelze (stejně jako v případě televize) jen ztracovat. Mějme na paměti, že doba jde stále dopředu a je nutné se jí přizpůsobit, tzn. ruku v ruce s tím je nutné přizpůsobit se i internetu a aktivně se jej naučit využívat a soustředit se také na jeho výhody, protože se dnes jedná už o naprosto běžnou záležitost. Žáci, kteří aktivně využívají možnosti internetu, také častěji umí lépe pracovat s různými texty a s informacemi nejrůznějšího druhu a v zásadě jsou tím i snadněji vzdělatelné. (Gabal, Helšusová, 2003).

3.2.2.2 Internet jako podpora

Internet lze dnes snadno využívat ve všeobecný prospěch žáků. Nové metody a vzdělávací programy postupně pronikají do všech škol, bez práce s internetem se dnes už vzdělávání jen těžko obejde. Internet poskytuje obrovské množství informací z nejrůznějších oborů, a je tak jedním z hlavních činitelů podporujících vzdělávání žáků. Mimo to si školy na internetu vytváří své vlastní webové stránky, na kterých informují rodiče i žáky o aktuálním dění ve škole (upozorňují např. na různé školní akce, soutěže, projekty apod.), rodiče jsou prostřednictvím nich seznamováni s prospěchy žáků, s jejich známkami apod. (zvláště současná doba ukazuje a podporuje nejrůznější programy sloužící k zadávání známek v elektronické podobě), jsou na nich popisovány jednotlivé předměty, jejich náplně, požadavky na žáky apod.

Internet je dnes běžně zařazován i do samotné školní výuky, ostatně to potvrzují i paní učitelky zúčastněné ve výzkumu, které se snaží této možnosti naplno využívat. Díky internetu totiž mohou pomoci žákům, aby si zdokonalili nebo obohatili své znalosti a aby získávali další nové dovednosti, a to vše přitom zábavnou a populární formou. Jak už bylo zmíněno výše, možností, které lze využívat, je nespočet: např. poslechy literárních děl, ukázky zfilmovaných literárních děl, autorská čtení atp. Internet vyučujícím (potažmo i žákům) slouží jako pomocný zdroj informací, vyučující by se tedy vůbec neměli bránit jeho využívání, natož to žákům ještě zakazovat. Tempo, kterým se zvyšuje počítačová gramotnost dětí a žáků, je nesmírné, a zvyšují se díky tomu samozřejmě i nároky na samotné školy a jejich učitele, avšak správné zhodnocení může oběma stranám, tedy učitelům i žákům, přinést mnohé užitečné. Pomocí různých programů i her (populární jsou dnes např. tzv. únikové hry) lze podporovat rozvoj fantazie u žáků, žákům můžeme ukazovat elektronické knihy, které si potom můžou doma sami přečíst nebo si je zdarma stáhnout (což je výhodné zvláště teď, když se ceny knih v knihkupectvích pohybují relativně vysoko), nebo je seznamovat s různými weby, ať už odbornými, tak i amatérskými (např. weby zveřejňující články, povídky či básně autorů-amatérů, žáci zde také často mohou vytvářet i své vlastní texty, což má opět pozitivní vliv na jejich myšlení, tvořivost a celkový písemný projev, a tedy i na smysluplné využití jejich volného času). Kromě toho, že učitel může své žáky seznamovat se všemi těmito výhodami internetu (nejen) v rámci svého předmětu, měl by mít také na paměti, že je vhodné žáky průběžně informovat i o možných hrozbách internetu, nevěrohodnosti některých zdrojů či v neposlední řadě také varovat před nelegálním stahováním výše zmíněných elektronických knih a dávat jim tipy pouze na takové, které jsou k dispozici zdarma.

Pomocí internetu lze tedy spojit efektivně vzdělávání se zábavou. Motivující faktory, působící při vyhledávání informací souvisejících se zábavou (i zálibami) žáků, vypadají naprosto odlišně od toho, vyhledává-li žák informace pouze proto, aby splnil úkol zadaný učitelem. Vyhledávání relevantních informací, které na žáky působí zajímavě, a představují pro ně tedy i určitý způsob zábavy, umožňuje, že se žáci nenásilnou formou spontánně vzdělávají, a mimo to si zlepšují i své počítačové dovednosti. Je jasné, že (tak jako ve všech oblastech) se motivace různých žáků mohou lišit, např. jeden žák navštíví internetové stránky v cizím jazyce proto, aby se seznámil i s reálnými zahraničními servery, a přispěl tak ke svému vzdělávání v cizím jazyce, zatímco druhý žák navštíví stejné stránky pouze proto, aby si mohl zahrát se spolužáky nějakou hru. Toto už ovšem souvisí mj. s životním stylem jedinců, kteří mají různé priority, jejich rodiče je vedou nějakým směrem, činí vlastní rozhodnutí a vydávají se cestou, kterou považují za správnou. (Pošvancová, 2004).

3.2.2.3 Úskalí internetu

Bohužel je však nutné zmínit i opačné situace, které mohou v závislosti na internetu nastat: existuje samozřejmě také řada negativních vlivů internetu, které na děti a žáky působí, a to mnohdy mnohem intenzivněji než na dospělé. Nástrahy mohou číhat v jakékoliv podobě: může to být vulgarita, různé formy násilí, kyberšikana, závislosti a mnohá další potencionální „online“ nebezpečí. Navíc lze v současné době pozorovat, že si žáci čím dál tím více „dovolují“, a to ať už na své spolužáky, tak i na učitele. V této souvislosti se krátce pozastavme u kyberšikany. Je poměrně obtížné ji rozpoznat, protože se její projevy často prolínají s projevy puberty. Žák, který je obětí kyberšikany, se může stát uzavřeným, nekomunikujícím, s častými změnami nálad a často také i se zhoršeným školním prospěchem. Takový žák se informačním technologiím najednou začne zcela vyhýbat a odmítá je také používat. Má strach otevřít e-mail či sociální síť, je permanentně nervózní, často i apatický a zarmoucený. Navíc se u takového žáka mohou postupně projevit i psychosomatické potíže (bolesti hlavy či břicha, nespavost, noční můry apod.), což jen zvyšuje nebezpečí toho, že bude žák dlouhodobě negativně poznamenán. Agresoři pak naopak tráví na počítači dlouhé hodiny (a to včetně noci), často využívají několik online účtů nebo adres, které jim ve skutečnosti vůbec nepatří, a cílí tak svými útoky směrem k obětem mnohými formami. (Kopecký, 2018).

Kromě kyberšikany se žáci mohou na internetu setkat i s dalšími podobami určitého nebezpečí, jako jsou např. tzv. kybergrooming, kyberstalking, sexting, potencionální hrozby mohou ale vytvářet také sociální sítě a v neposlední řadě i různé hoaxy a fake news. Na

sociálních sítích mohou žáci přijímat např. různé „výzvy,“ kterými mohou začít trýznit i své spolužáky. Takové online výzvy často nutí, aby se žáci zapojili do různých nebezpečných činností, při kterých se přitom mají vyfotit nebo natočit. To však může způsobit žákům-oběťm i vážné zdravotní újmy, a je proto nutné všimnout si i ve školním prostředí případným varovným signálům, aby bylo možné na vzniklou situaci rychle a adekvátně reagovat a případně poskytnout pomoc zasaženým jedincům.

Objevují se bohužel ale i případy, kdy se obětí kyberšikany stává i samotný učitel. Žáci vlivem toho, že tráví mnoho času na internetu, hledají stále nové druhy „zábavy,“ které se ale mnohdy mohou vymknout kontrole. V posledních letech se stále více objevují případy, ve kterých se oběťmi fyzických či verbálních útoků stávají učitelé. Kyberšikana zaměřená na učitele dnes představuje již celosvětový problém. Používání informačních technologií a internetu v žácích může umocňovat agresí, tou nejčastější je potom verbální aktivní přímá agrese: zahrnuje nadávky, urážky a slovní ponižování. A pokud učitel přijme nadávky svých žáků jako něco normálního, normálními se pak také stanou. (Kopecký, Szotkowski, 2018). V souvislosti s tím by se také dalo polemizovat nad osobností učitele, což představuje bezpochyby jeden z nejdůležitějších faktorů, které mají vliv na bezproblémový a kvalitní průběh vzdělávání žáků. Vlastnosti učitele mohou výrazně ovlivňovat i jeho celkovou autoritu, a tím pádem i vztah žáků k němu. Díkybohu dnes již existuje velké množství materiálů pro podporu výuky, které mohou sehrát pozitivní roli, učitelé se jimi mohou nechat inspirovat, mohou se svými žáky zkoušet nové věci, aktivně vzájemně komunikovat a diskutovat. Lze využít výukových filmů, přehledových listů, různých příruček apod.

Snad o něco méně závažným problémem, avšak nebyvale hojně se vyskytujícím, jsou také počítačové hry, kterým žáci dávají mnohdy přednost před čtením knížek, potažmo před jakýmkoliv jinými činnostmi. Při čtení dochází k mnohem většímu rozvoji fantazie, než je tomu u hraní počítačových her. Je již prokázána úzká souvislost mezi fantazií a jazykem a jejich vzájemným ovlivňováním. (Pošvancová, 2004). Pro žáky je však tento druh zábavy velmi atraktivní, protože jej mohou sdílet se svými přáteli (mnoho her se hraje ve skupinách) a není to pro ně příliš namáhavé. Lepilová uvádí: „*Po filmu, televizi a rozšíření videa se zrodila mánie počítačové hry. Její virtuální (pomyslná) realita svou opakovaností zvyšovala posedlost, závislost dětského očekávání (anticipace) na závěru příběhu.*“ (Lepilová, 2014, s. 54). Na druhou stranu se kvalita a zpracování počítačových her neustále zvyšuje, řada her může být pro žáky také užitečná: logické a strategické hry rozvíjejí myšlení, simulační hry pak třeba schopnosti reakce; hráči počítačových her mají až o třetinu lepší zrakové vnímání. (Pošvancová,

2004). Kupříkladu velký fenomén počítačové hry Minecraft představuje zcela otevřené prostředí s vysoce propracovaným ekosystémem, které žákům (a nejenom jim) umožňuje realizovat a budovat jejich sny a různé představy. Hráči mají možnost při hře relaxovat a aktivně odpočívat, do jisté míry může hra žáky i vzdělávat. (Kopecký, Szotkowski, 2017). Je však důležité, aby žáci v závislosti na tom, že počítačové hry poskytují postupně stále reálnější situace a obrazy, byli schopni nadále rozlišovat skutečnost od fikce a byli schopni se „vrátit“ po „návštěvě“ virtuálního světa do toho skutečného bez větších problémů, aby neztráceli kontakty se sociálním prostředím a nepřivodili si také případné zdravotní potíže.

3.2.2.4 Kniha a internet

Často vyvstává otázka, zda má klasická kniha šanci obstát v průběhu následujících let před takovým „velikánem“ jako je internet; zda žáci v brzké době neztratí zájem o klasické knihy zcela úplně. Zda internet skutečně klasické knihy přímo ohrožuje, až je nakonec nahradí úplně. Škodlivý vývoj celkového čtenářství žáků vlivem působení internetu (počítače) se jistě objevuje, na druhou stranu ale vztah samotného čtení a práce s internetem (počítačem) je u většiny žáků pozitivní, tzn. že žáci, kteří čtou, pracují také častěji s počítačem a naopak. (Gabal, Helšusová, 2003). Obě tato média se v životech žáků (ale i dospělých) prolínají a měla by se navzájem doplňovat a respektovat, nikoliv mezi sebou bojovat. Františka Vrbenská z Národní knihovny ČR například říká, že internet má „instantní“ charakter, ale že literární vzdělanost nelikviduje. Nezájem o četbu podle ní způsobují i jiné faktory a jde především o projevy dnešní konzumní společnosti. Internet považuje spíše za „bratra“ knihy, který může pomoci např. i v situacích, kdy se vzácné tištěné dokumenty rozpadají a pomocí digitalizace je lze ještě zachránit. (Celbová, Vojtášek, 2001).

Na internetu si dnes můžeme přečíst téměř jakoukoliv knihu. A nejen to: internet obsahuje celou řadu nejrůznějších příspěvků, mezi kterými jsou pochopitelně i různé literární příspěvky. Kdokoliv může na internet „vyvěsit“ téměř cokoli, a i žáci si tak téměř „cokoli“ mohou přečíst. Kvalita textů, které žáci čtou, může být ovšem někdy velmi nízká, ne-li téměř nulová; gramatika i stylistika ustupují mnohdy do pozadí a do popředí se naopak dostávají zkratky, nesprávně přeložená slova z cizích jazyků a celkově nevhodná slova, která čtenářství u žáků rozhodně nepodporují. Podle spisovatele Pavla Hajného je toto průvodní jev komunikace na internetu, který se následně přenáší i do jiných písemných projevů. Na druhou stranu spisovatel Ondřej Neff dodává: "*Literární škvár si nedokážeme představit bez knihtisku. Nárůst literární produkce vyvolaný vynálezy v této oblasti se pochopitelně týkal i těch nekvalitních*

děl.“ (Celbová, Vojtášek, 2001). V obou případech se tedy můžeme setkat jak s kvalitními výtvary, tak i těmi „méně“ kvalitními. Žáci mají navíc sami možnost zveřejňovat svá „díla“ na internetu a získat tím tak i určitou zpětnou vazbu, která je může i nadále motivovat a posunovat je v tomto ohledu stále dál.

Z hlediska vztahu čtenářství žáků a využíváním počítače a internetu lze tedy hovořit spíše o pozitivním vztahu. Práce s internetem ve školním prostředí by se měla promítat i v jiných předmětech než jen ve specializovaných hodinách informatiky, stejně jako by se četba knih neměla uzavírat pouze do hodin literární výchovy, ale měla by žáky provázet po celou dobu jejich vzdělávání napříč různými obory a oblastmi. (Gabal, Helšusová, 2003).

Podpora katastrofických scénářů o tom, že se kniha a internet střetnou v nelítostném boji buď-anebo, není v současnosti ještě natolik aktuální, přístupy různých lidí i žáků k tomuto problému se ovšem liší. Zatímco jeden žák může najít zalíbení v četbě elektronických knih a článků na internetu, druhý nemusí dát dopustit na klasické tištěné knihy, které si zajde raději zapůjčit do knihovny, než aby si je stahoval z internetu nebo je četl online. Závěrem lze konstatovat, že je žádoucí zužitkovat veškeré kladné stránky internetu, avšak současně s tím si zachovávat i určitou pokoru vůči knihám a učit tomu také i své děti a žáky.

3.3 Čtenářství pubescentů

3.3.1 Charakteristika pubescentního období

Pubescentní období náleží k vůbec nejsložitějším obdobím lidského života a změny spojené s vývojem člověka s sebou přinášejí mj. i změny v oblasti čtenářství. Pubescence bývá podle mnohých autorů vymezována jako období mezi jedenáctým až patnáctým rokem života, přičemž za důležitý mezník bývá považováno ukončení povinné školní docházky a případný přestup na střední školu, který souvisí také již s určitým profesním zařazením a preferencemi konkrétního žáka. Marie Vágnerová dále toto období vymezuje jako poměrně dlouhé, a sice mezi desátým až dvacátým rokem života. (Vágnerová, 2000). Toto období by se dalo definovat také jako přechod od dětství k dospělosti. Je to období, ve kterém dochází k zásadním biologickým i psychickým proměnám, přičemž se s tím vším musejí žáci vyrovnávat. Zároveň se jistá dávka nutnosti vyrovnávat se s tímto specifickým obdobím v životě každého žáka musí i samotní učitelé druhého stupně základních škol, kteří se téměř denně se žáky tohoto věku setkávají a intenzivně s nimi pracují. Pro obě strany to přitom může přinášet poměrně velkou zátěž. Období pubescence totiž bývá někdy také nazýváno jako období druhého vzdoru, protože

žáci jsou často velmi nestabilní, nevyrovnaní, podráždění a náladoví, ale také negativní, impulzivní a konfliktní (což může někdy vést i ke zhoršení školního prospěchu). Žáci v tomto věku hledají sami sebe, jejich sebepojetí se mění, probíhá u nich nové sociální zařazení (žáci se postupně odpoutávají od rodičů a vstupují do nových, většinou velmi silných emočních vztahů), snaží se zvládnout vlastní proměnu a vytvořit si svou vlastní identitu. (Tamtéž). Je přirozené, že každý člověk hledá své zařazení ve společnosti, v období pubescence se toto vyznačuje především prostřednictvím hodnocení svého zevnějšku, který je pro žáky v tomto období nadmíru důležitý (především u dívek), avšak někdy až „nezdravé“ lpění na dokonalém zevnějšku může způsobit vážné zdravotní komplikace, u dívek jsou to pak většinou poruchy příjmy potravy, které se s nimi potom mohou táhnout až do úplné dospělosti a někdy se s nimi dívky nedokáží vyrovnat ani po celý život. Úspěšný průběh tohoto životního úseku je potom dokončen schopností „*vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů a přijímat za sebe odpovědnost*“ a schopností „*vnímat sebe sama jako jednajícího nezávisle na druhých i na jejich mínění bez nepřiměřených pocitů úzkosti nebo viny,*“ mluvíme tedy o fázi, kdy je dokončena mj. pohlavní zralost, tělesný růst i emoční a psychická stránka žáka. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U žáků v tomto období se také projevují změny v oblasti jejich zájmů, preferencí a zaměření, což souvisí mj. také i s čtenářstvím. Dále pak pro tyto žáky přestává být škola „hrou“, žáci aktivně přemýšlejí nad svým možným budoucím povoláním, které by mělo být ve shodě s jeho koníčky a zájmy, s jeho schopnostmi, v neposlední řadě také i s jeho školními výsledky a podmínkami přijetí na vysněnou střední školu. Často se však bohužel stává, že žáci devátých tříd vůbec netuší, čím by chtěli být, tedy ani to, na jakou střední školu by se měli hlásit. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Toto potvrzují i žáci devátých tříd v našem výzkumu, kdy téměř polovina z dotazovaných nemá představu o tom, jaké povolání by chtěla v budoucnu vykonávat. Zde je potom nutná spolupráce rodičů, případně i výchovných poradců.

Žáci se v tomto období nechají také snadno ovlivnit vrstevnickou skupinou, které dávají mnohdy přednost před i před rodinou (nemusí tomu tak ale vždycky být). Pubescent však většinou chce ukázat svým rodičům (a často také i učitelům), že dokáže být samostatný a dokáže si poradit sám, avšak nést plnou zodpovědnost za své jednání dokáže jen v některých případech. Přesto ale rodina v pubescentovi zachovává pocit bezpečí a jistoty, a pubescent tak ví, že se v případě problémů má komu svěřit. Zároveň se ale posilují i jeho již zmíněné vztahy s přáteli, kdy dospívající nejprve inklinuje spíše k osobám stejného pohlaví, následně si vytváří hlubší přátelské vztahy s osobami stejného pohlaví a v konečné fázi se již také prohlubují i vztahy

mezi chlapci a dívkami, kteří se navzájem „objevují“, což vede až k pocitům první zamilovanosti. Návaznost jednotlivých etap ale není u všech žáků stejná, stejně jako průběh jejich samotného dospívání. Vše probíhá individuálně, přičemž některé výzkumy ukazují, že se projevují výrazné rozdíly v rychlosti dospívání mezi dívkami a chlapci (ve prospěch dívek). (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kromě posilování vztahů mezi svými vrstevníky dochází mj. i k posilování intelektu dospívajících. Přestože se někdy mohou uzavírat spíše do sebe, o všem touží polemizovat a „filozofovat,“ hledají smysl života apod., dovedou dospívají již uvažovat systematictěji (rozdívají se u nich abstraktní, pojmové i logické myšlení). Dovedou zhodnocovat různé možnosti a provádět vlastní rozhodnutí, jejich intelektové a uvažovací schopnosti se postupně zdokonalují. Nový způsob myšlení však může u dospívajících vyvolávat také pocity nespokojenosti až pesimismu, kdy jsou zklamáni skutečnou realitou, která se může notně lišit od jejich představ a ideálů. Pubescent se sice snaží vnímat svět kolem sebe s nadhledem, zároveň ho ale často dokáže ranit úplné banality. Jeho osobnost zůstává i nadále velmi zranitelnou a někdy i vztahovačnou, což může způsobit, že navzdory svému „pohledu“ na svět může pubescent jednat často neadekvátně, a jeho mravní soudy jsou většinou i velmi radikální. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Celkový vývoj a změny s ním související se podepisují také na čtenářství žáků, kdy se právě v tomto období může rozhodnout, zda si žák svůj vztah ke knihám posílí, nebo si k nim naopak posílí negativní vztah.

3.3.2 Pubescentní čtenář

Pubescent chce zažívat dobrodružství (související s odvážnými činy, hrdinstvím, ale také už i romantická dobrodružství) a jeho touha po poznání je vysoká. Zároveň ale žák v tomto věku zažívá prudké citové změny. Z hlediska všech těchto aspektů mu pak může do jisté míry pomoci vhodná literatura. Ovšem zájem o knihy musí být v žákovi již částečně vypěstován tak, aby žák mohl v literatuře najít zalíbení a dokázal si z ní vzít právě to, co zrovna potřebuje. Četba může dospívajícímu poskytnout větší časovou volnost, možnost rozhodnout se, co a kdy bude číst, které pasáže textu případně přeskočí apod. Toto ovšem pouze za předpokladu, že je u něj vybudován čtenářský návyk. (Homolová, 2009).

Tak jako i pubescent samotný, tak i jeho čtenářský zájem prochází v období dospívání zásadními proměnami. Dospívající žák se orientuje na nové aktivity, a tím se mění i jeho čtenářská kompetence. Mj. i vlivem rozsáhlých změn ve společenských trendech a rovněž také

velkým vlivem médií se čtenářství žáků v tomto věku ocitá v jisté krizi, kdy si žáci hledají „lepší“ aktivity, než je zrovna čtení. Takoví žáci sice již mají zvládnutou samotnou techniku čtení, nemají ale potřebu ji dále uplatňovat ve svých životech. Přesto ale existují i žáci, kteří si v období dospívání zájem o četbu naopak posílí, a jsou to především takoví žáci, u kterých byl pozitivní vztah k četbě pěstován již v prepubescentním období, a to většinou díky rodině nebo částečně také i díky škole. Pro tyto žáky pak četba v pubescenci představuje „naději“ a může jim pomoci v tom, aby porozuměli především i sami sobě. Dospívajícím hlavou neustále probíhají tisíce myšlenek, žáci v tomto věku přemýšlejí nad smyslem věcí a chtějí všechno znát, a právě i z tohoto důvodu se někteří z nich mohou obracet na knihy, které jim podají „vysvětlení“ a dozvědí se díky nim více, než je jim předkládáno pouze během výuky ve škole. Žáci se také často ztotožňují s hrdiny a postavami z příběhů, vnímají jejich chování a přemýšlí, zda by se v dané situaci zachovali stejně. To potvrzuje i žákyně 8. ročníku, která říká: *„Hodně mě zajímají reakce těch postav a bytostí, často přemýšlím nad tím, proč se zachovaly zrovna takhle a jak bych se asi zachovala já. Takže různé příběhy mě inspirují k tomu, abych o věcech i dále přemýšlela, a tím pádem i k tomu, abych se nějak dál vyvíjela i já sama.“* Zvláště takoví literární hrdinové, kteří mají nad svými mladými čtenáři jistý věkový náskok, jim mohou svým vyzrálým myšlením a svými postoji lépe odkrýt řešení složitějších situací, a stát se tak pro mladé čtenáře důležitým vzorem. Čtení knih (zvláště těch uměleckých) tedy může pro dospívající působit i jako určitá psychohygienu. Žák četbou může získat nové vzorce pro život, může pochopit různé situace a naučit se respektovat různé problémy různých lidí, nebo naopak může dojít k poznání, jak vyřešit své současné problémy. Žáci jsou prostřednictvím četby inspirováni a rozptylováni. K tomu stejná žákyně dodává: *„Příběh mi dokáže náladu i zhoršit, i zlepšit... Osobně se považuji za člověka, který hodně soucítí s jinými, jsem hodně emočně založená. Často se mi tak stává, že mě knížka rozbere, ale zároveň jsem někdy přímo šťastná, že jsem si přečetla knížku, která mě dokázala rozveselit. Působí na mě hodně i knihy, které vypráví o životech různých známých lidí, protože když vím, že opravdu tohle zažívali, je to fakt vzrušující.“* Pokud dá tedy dospívající žák knize příležitost, může mu být nápomocná při hledání odpovědi na nejrůznější osobní (až intimní) otázky. Žák se v četbě *„vyrovnává se sebou samým vlastně beze svědků, neboť hrdinové knih jsou svědci, kteří mu nikdy nic nevyčítají. Dítě proto otevřeně prožívá svou četbu v rovíně svých poznávacích přání.“* (Chaloupka, 1971, s. 20-21).

Zájmy dospívajících v oblasti četby se orientují především na populárně naučnou literaturu, na takovou, ve které jsou popisovány vztahy mezi dvěma pohlavími a rovněž i na

literaturu milostnou. Napětí v sociálních vztazích mezi mladými žáky může zase zapříčinit výběr knihy zabývající se různými současnými problémy mezi mladými lidmi. Oblíbené jsou i zábavné časopisy. Výběr knih z hlediska žánru se u dospívajících může lišit: zatímco dívky dávají přednost např. románům a často také ještě i pohádkám, chlapci naopak vyhledávají spíše skutečné příběhy známých osobností, encyklopedie nebo např. válečnou literaturu (jeden z dotazovaných žáků deváté třídy např. také překvapivě uvedl, že jediné, co čte, jsou knihy zaměřené na finance, což opět potvrzuje důležitost celkového vývoje, který se u jednotlivých žáků může dosti lišit). Společný zájem potom přetrvává ve formě dobrodružných knih, populární je také humoristická a detektivní literatura, fantasy literatura (neznámá a tajemná budoucnost) a různé druhy časopisů: komiksové časopisy, časopisy o módě, historii, hudbě apod. Žáky v tomto období baví také milostná poezie, což potvrzuje i paní učitelka Vendula, která učí mj. i žáky deváté třídy: *„Častokrát se mi potvrdilo, že se starší žáci při čtení milostné poezie najednou začnou soustředit, vidím u nich skutečný nepředstíraný zájem a jejich aktivita se taky zvýší.“* S přibývajícím věkem se také zvyšuje zájem žáků o hororové příběhy, lákají je nadpřirozené bytosti a různé záhadné situace. V zásadě však mladé čtenáře upoutá především dramatický a napínavý děj a výjimečný hlavní hrdina, často také i šťastný konec příběhu, který v nich dokáže vyvolat pocity štěstí a radosti. Žáci čtou především pro pobavení, odpočinek a prožitky a podle výzkumů dávají často přednost četbě relaxační před tou poznávací. (Homolová, 2009). To může být také důvodem toho, proč žáci i nadále preferují prózu před poezií. Žáci napříč všemi ročníky uvádějí, že je pro ně próza přístupnější a lépe jí dokážou porozumět, zatímco na básních je upoutá především hlavně výstavba (rýmy), po obsahové stránce už pro ně báseň ale není tak atraktivní. Pubescent literaturu ve většině případech totiž nevnímá jako uměleckou tvorbu, pomoci níž by si všímal kromě obsahové stránky například také i té jazykové, vnímal bohaté vyjadřovací prostředky, významnost spisovatele pro národní literaturu apod. Pubescent čte však hlavně proto, aby měl z přečteného radost a aby v četbě našel citovou odezvu, kterou momentálně potřebuje. Přesto však většina žáků souhlasí s tím, že si četbou můžou rozvinout svoji osobnost, fantazii i obzory a že čím víc čtou, tím víc budou vědět (Tamtéž). Uvedené výroky potvrzují i dotazovaní žáci v našem výzkumu, a to žáci napříč všemi ročníky.

K. Homolová dále uvádí, že čtenářem je podle pubescentů každý člověk, kdo hodně čte, zároveň ale podle nich není čtení nijak moderní. S tím se naši dotazovaní žáci naopak neztotožňují, podle nich může být četba pro člověka velice důležitá a rozhodně by se nestyděli za to, že čtou. Ne vždy také dávají přednost filmům nebo internetu před vlastní četbou.

Pubescentní čtenář si už dokáže uvědomovat významové přesahy v literatuře a tím, že si je dokáže vztáhnout ke svému životu a zabývat se díky tomu i svými niternými pocity, vnímá četbu komplexně a konečně i v souvislostech, a to nejen v těch časových. Čtenářské postoje se u žáků v tomto věku pohybují mezi rozumem a citem. Žáci vítají texty, které jsou založené na přesnosti, zároveň se ale ztotožňují i s hrdiny knih, u kterých může být jejich chování jakkoliv neracionální. (Chaloupka, 1971).

Pro dospívajícího je také velmi důležité, aby s ním někdo o četbě hovořil. Žák si tím tak může lépe uvědomit, o čem kniha vlastně byla, najít v tom nějaké další souvislosti a samozřejmě se podělit o svůj zážitek i s někým dalším, nejlépe s tím, kdo knihu také četl. V zásadě si pubescenti o tom, co přečtou, povídají rádi (Homolová, 2009), avšak mnozí z dotazovaných žáků v našem výzkumu uvádějí, že nemají moc příležitostí k tomu, aby si s někým o své četbě popovídali. Důvody jsou přitom různé: v jejich rodině nikdo nečte; nebo jejich rodina sice čte, ale naprosto odlišné žánry; a dále často ani ve škole nemají příliš příležitostí a možností k tomu, aby si o četbě popovídali se spolužáky nebo učiteli, učitelé jim k tomu mnohdy nedávají téměř žádný prostor, a to většinou na základě toho, že se oni sami domnívají, že dospívající žáci nemají zájem o to, aby se k četbě nějak dál vyjadřovali.

3.3.3 Pubescent a literární výchova

Literární výchova na druhém stupni základních škol je z velké části závislá na přístupu učitelů a na jejich celkovém vnímání čtenářství jejich žáků. Učitel by v literární výchově měl působit jako partner a podporovat žáky v četbě. Jakožto zkušenější čtenář by měl žáky umět motivovat a přispívat k jejich čtenářskému rozvoji. K tomu je ale nutné, aby učitel žáky viděl jako čtenáře, nikoliv aby zastával názor, že dnešní žáky četba nezajímá, a nějaké další povídání o četbě by tudíž bylo jen ztrátou času. Efektivně může literární výchova fungovat pouze tehdy, je-li učitel nakloněn k tomu, aby se žáky často hovořil a nesoustředil se jen strohé výčty autorů a jejich děl. (Homolová, 2009).

Obecně ale lze říci, že učitelé své žáky v oblasti četby spíše podceňují. Potvrdilo se to částečně i v našem výzkumu, kdy všechny paní učitelky uvádějí, že většina žáků nečte, a není proto ani žádná příležitost k tomu, aby se o četbě ve škole dále hovořilo (a to včetně povinné četby, kterou žádná z paní učitelek nevyžaduje právě proto, že se domnívá, že by žáci knihy stejně nepřečetli, obsahy by opsali, a tak by to zcela postrádalo význam). Přitom na základě výpovědí žáků z výzkumu spíše vyplývá, že žáci by si o své četbě v literární výchově rádi povídali, nedostávají k tomu ale prostor. Paní učitelky se zatím domnívají, že jejich žáci

motivaci k četbě postrádají (jako důvody pak uvádějí např. rodinné prostředí, ve kterém záliba ve čtení chybí, nebo vliv médií).

Na žáky může kromě přístupu učitelů nemile působit také již zmiňovaná povinná četba. I když se naše dotazované paní učitelky zadávání povinné četby vyhýbají, na některých školách stále funguje. Žáci jsou však často seznamováni s pro ně spíše nezáživnými díly a není věnován dostatečný prostor četbě jim blízké. Žáci by se v závislosti na tom tedy raději seznamovali s životy autorů než s jejich díly. Knihy, o kterých se žáci v literární výchově učí (i mimo povinnou četbu), potom většinou nečtou, protože na ně působí nezáživně, nereflktují jejich zájmy a potřeby. A tím na ně působí nezáživně bohužel i celá literární výchova. (Tamtéž). Přitom by stačilo, aby byla dospívajícím čtenářům ponechána částečně volná ruka v tom smyslu, aby si mohli přečíst to, co je zajímavá a co je dokáže také obohatit. Jednoduše to, v čem momentálně vidí smysl. V našem výzkumu např. žáci osmých ročníků nadšeně vítají, že jim paní učitelka dává možnost k tomu, aby si do výuky kdykoliv donesli své vlastní přečtené knihy, které by mohli představit svým spolužákům a pohovořit o nich. Jde tedy vidět, že i dospívající čtenáři zájem o četbu mají i navzdory tomu, že to v literární výchově mnohdy možná tak nevypadá.

4 Literární výchova jako pomocník k výchově mladých čtenářů

4.1 Literární výchova ve 20. a 21. století

Literární výchova jako předmět (nejenom) na druhém stupni základních škol se v minulosti různě formovala a formuje se neustále. Žák se ve škole naučí nejprve správné technice čtení, až poté je důraz kladen na žákovo samotné vnímání četby, na rozvoj jeho estetického cítění a na to, aby poznal, že díky literatuře si může také neustále obohacovat svůj vlastní „svět.“ Žák by se měl prostřednictvím literární výchovy později systematicky dozvídat nové informace a postupně v této oblasti získávat i nové schopnosti a dovednosti.

Podívejme se na to, jak vypadala literární výchova na základních školách v naší nedávné minulosti, resp. v 70. letech 20. století. Tato doba je spjata s komunistickou ideologií a také literární výchova ve školách usilovala o soustavnější vymezení nejdůležitějších cílů včetně celkového cíle zaměřeného k výchově ke komunismu. Pokud bychom nahlédli ještě dále do minulosti, a to konkrétně do 19. století, analýza historického vývoje zde ukázala, že zpočátku se při formování předmětu literární výchovy respektovaly především tradice národního obrození, které ale zdaleka nezahrnovaly všechny důležité funkce literatury, a byly proto (i navzdory celkovému vnímání těchto tradic jako velmi pozitivních) kritizovány tehdejšími kritiky (Chaloupka, 1977). Základní zvrát funkce systému literární výchovy pak přinesl rok 1948. Socialistická škola najednou usilovala o to, aby byli žáci prostřednictvím literární výchovy „vychováni“ k literatuře jako takové, aby si vypěstovali kladný a aktivní vztah k četbě a mj. také o to, aby si prostřednictvím četby obohacovali svůj vztah k socialistické společnosti, své ideové postoje, světové názory a komunistickou morálku. Cíle literární výchovy vztahující se k budování pozitivního vztahu žáků k literatuře a k rozvoji jejich individuálních schopností a dovedností byly spíše podřízeny cílům všeobecně výchovným, např. všestranný rozvoj žáka pro život a práci v socialistické společnosti, komunistická morálka nebo kulturní aktivita. (Tamtéž).

Dnes se již s podobně formulovanými cíli nesetkáme, literární výchova by žákovi na druhém stupni měla především pomoci s vnímáním a porozuměním (nejen) umělecké literatury, žákovi by literatura měla přinášet potěšení z poznávání světa a měla by ho ve čtení nadále motivovat. I dnes by literární výchova samozřejmě měla „vychovávat,“ koneckonců si to nese její samotný název, avšak tato výchova by měla být založena především na estetice, cítění a prožívání každého žáka. Období socialismu také přinášelo literární výchovu pouze jako součást

vyučovacího předmětu mateřského jazyka, nikoliv jako samostatně stojící předmět², přičemž v této souvislosti často docházelo například k tomu, že nebyly dodržovány plánované hodiny, a literární výchova tak stála oproti hodinám mateřštiny v pozadí. (Tamtéž.) Chaloupka i na základě tohoto v 70. letech navrhoval, aby byla literární výchova postavena jako samostatný učební předmět, což se nakonec také podařilo.

Lze pozorovat i určité paralely mezi obsahem předmětu literární výchovy v socialistické a dnešní škole. Například v řazení čítankových ukázek: socialismus třídil ukázky v 6. a 7. ročnících žánrově, ve vyšších ročnících potom chronologicky (Chaloupka, 1977). Stejně členění čítankových ukázek potvrzují i paní učitelky zúčastněné v našem výzkumu, přičemž paní učitelka Vendula nadto také uvádí, že dle jejího mínění by bylo vhodnější sestavovat ukázky do skupin na základě žánrů i v ročnících vyšších. Další paralelou je také to, že učitelé ani v minulosti, ani dnes, nepřikládali vyšší nároky k dalšímu sebevzdělávání, především v přehledu o současné literatuře pro děti a mládež. S přihlédnutím k výpovědím našich učitelek lze toto jen potvrdit; jak samy paní učitelky uvádějí, nemají čas sledovat současné trendy a nově vycházející díla z literatury pro děti a mládež. S tím souvisí také další poznatek: analýza O. Chaloupky z roku 1974 odhalila, že převážná většina tehdejších dotazovaných žáků projevila aktivní zájem o četbu, který se ale mnohdy nedočkal svého naplnění z důvodu, že žáci nevěděli, co by měli číst. Chybějící inspirace se přitom projevuje i nyní. Žáci potvrzují, že často nevědí, jaké knihy si vybrat a tipy na zajímavé knihy od svých učitelů dostávají jen zřídka. I přesto však na základě zjištěných údajů žáci v sedmdesátých letech četli poměrně často (v průměru tři až čtyři knihy měsíčně), což náš výzkum již potvrdit nemůže. Žáci, kteří v dnešní době čtou, přečtou průměrně jednu knihu za měsíc, někdy ani to. Na základě velmi znepokojivého zjištění ze 70. let, co se znalostí učitelů týče, se postupně došlo k názoru, že bude nutné „zajistit vydávání příruček, pomocných knih a dalších materiálů,“ které by se postaraly o větší informovanost učitelů v oblasti současné literatury pro děti a mládež (Chaloupka, 1977, s. 452). Dnešní doba ale nabízí učitelům i další možnosti, jak se zdokonalovat a orientovat v oblasti didaktiky literatury, jako jsou například účasti na různých vzdělávacích akcích či seminářích, v současné době jsou také velmi populární tzv. online „webináře.“ Žáci v našem výzkumu uvádějí, že způsob, jakým učitel vyučuje (a to nejen literaturu) a postoj, jaký k předmětu zaujímá, je jedním z určujících faktorů toho, jak žáci vnímají předmět celkově, jestli ho mají rádi, těší se na něj apod. Pokud tedy učitel prokáže znalosti v současné literatuře a je schopný své žáky motivovat (např. tím, že přinese zajímavou knihu do výuky, přečte z ní vhodnou

² V této souvislosti uvádí O. Chaloupka jako příkladný SSSR.

ukázkou apod.), existuje zde větší pravděpodobnost, že žáci si budou chtít číst i sami, ve svém volném čase, nikoliv jen z povinnosti a výhradně jen ve škole. Bohužel se ale žákům v současnosti příliš motivace nedostává, žáci častou nechápou smysl učiva, nebaví je „učení se“ o autorech, psaní referátů a mnohdy ani četba ukázek v čítankách, které jim přijdou neatraktivní a nezajímavé. J. Toman v této souvislosti také poukazuje na častý nesoulad mezi čtenářskými zájmy pubescentů a literární výchovou, kdy je (opět) literární výchova především ve vyšších ročnících zaměřena spíše na chronologický historický vývoj než na mnohem důležitější faktor, ovlivňující četbu pubescentů: důraz ve výuce je kladen „na reprodukční a faktografické znalosti žáků, právě na úkor prvořadé složky emocionálně estetické.“ (Toman, 1999, s. 15). Stále by mělo docházet k interakci mezi žákem a textem a učitel by si měl všimnout zkušeností a prožitků žáků z četby, aby jim pak mohl výuku postupně částečně přizpůsobovat.

Na základě výše popsaného historického vývoje literární výchovy a současného pojetí si lze všimnout, že určité podobnosti v systému i nadále přetrvávají (řazení ukázek v čítankách, důraz na faktografické znalosti s potlačováním samotného prožitku z četby, nedostatečná orientace učitelů v současné literatuře pro děti a mládež apod.), jisté nedoslovné podobnosti by bylo možné spatřovat i ve formulaci cílů literární výchovy (dosáhnout žákova trvalého a aktivního vztahu k literatuře, bezpečně se orientovat v české a světové tvorbě, rozlišovat literární funkce a žánrové formy, stylotvorné prostředky apod., zdokonalovat interpretační dovednosti, prohlubovat schopnosti čtenářského výběru, rozlišovat aktuální významy tvorby ve vztahu k vlastnímu životu žáka aj., Chaloupka, 1977), ovšem koncepce současné literární výchovy se neustále zdokonalují, literární výchova se může i nadále měnit a účinnost výuky se i nadále zlepšovat.

4.2 Potencionální a reálná podoba literární výchovy

Literární výchova je v současné době v rámci RVP ZV součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Součástí této oblasti jsou poté ještě tři konkrétní vzdělávací obory; kromě *Českého jazyka a literatury* dále také i *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* je přitom naprosto stěžejní ve výchovně vzdělávacím procesu. Při realizaci vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* jde především o získávání komunikačních kompetencí, vytvářejí se mj. předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci. Vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* je členěn ještě do tří dalších složek: *Jazykové výchovy*, *Komunikační a slohové výchovy* a *Literární výchovy*. Nás bude zajímat především ta literární složka.

V současné době prošel RVP ZV dalšími úpravami a je platný od roku 2021. Co se

literární výchovy týče, neprošla nijakými zásadními změnami; stále je popsána jako obor přispívající k rozvoji čtenářských návyků žáků a jejich schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci by měli prostřednictvím literární výchovy postupně dospívat k poznatkům a prožitkům, které pozitivně ovlivní jejich postoje, hodnotové orientace a obohatí jejich duchovní život.

Existují přitom také různé teorie a metody pojetí literární výchovy. Mezi teoriemi vynikají např. *teorie komunikačně pojaté literární výchovy, zážitkově a čtenářsky pojaté výchovy, dialogického vyučování a interpretativně* nebo *autonomně-kriticky zaměřené výuky*. (Jindráček, 2018). J. Vala také představuje čtyři modely literární výchovy, vytvořené polskou metodičkou Chrzastowskou, jež jsou rozlišovány na základě rozmanitých přístupů. (Vala, 2017). Jedná se přitom o: *neliterární přístup* (zde je popřena specifická funkce literatury, zaměření spočívá především na obsah díla, převyprávění děje a na práci s učebnicí); *kulturně-historický přístup* (zde jsou díla představena pouze v kulturním nebo literárně-vědním kontextu, žáci si jen pasivně osvojují hotové obrazy z textu); *model dezintegrování analýzy* (zde je často odtrhnut obsah od formy, žáci např. jen slepě vyjmenovávají použité literární prostředky v konkrétním díle); a v neposlední řadě také *model textové interpretace*, který se jeví jako nejschůdnější, přitom se ale objevuje stále spíše výjimečně (v tomto modelu učitel figuruje jako „manažer,“ nejeví se pro žáky jako autorita, jako důkladný znalec faktů literatury, ale působí spíše jako průvodce, který je sečtělý, otevřený novým možnostem, využívající různých kontextů, přitom ale stále literárně teoreticky vzdělaný). (Tamtéž). Také M. Germušková pojmenovává ideálního učitele literární výchovy jako „*manažera interpretačních aktivit*,“ který navozuje situace v učení tak, aby *usnadňoval a podporoval interakci žáka s uměleckým textem*. (Germušková, 2003, In: Jindráček, 2018). Učitel nemusí jen předávat faktografické údaje, ale má si přímo v komunikaci s uměleckou literaturou vytvářet a budovat nové znalosti, na základě interpretace nebo produkčních aktivit, a v následné reflexi řízené učitelem. Tato teorie je nazývána O. Hníkem jako *tvořivá literární expresivita*: pohybuje se v komunikačního a zážitkového pojetí literární výchovy. (Hník, 2014). K pojetí literární výchovy v rámci takové teorie se přiklání také i někteří němečtí autoři (K. H. Spinner, G. Waldmann); podle nich by měly být v předmětu preferovány především různé tvořivé činnosti, které by žáka aktivizovaly, vzbudily v něm produktivní činnost, může se mj. jednat také o různé činnosti, vycházející z esteticko výchovných vztahů: dramatizace, zhudebnění, ilustrace apod.). (Jindráček, 2018).

Na jednotném a vhodném přístupu k výuce literární výchovy se, jak naznačují některé nedávné studie, neshodnou ani samotní didaktici. (Jindráček, 2018). Základní problém tkví ovšem v tom, že se při výuce střetávají dva protiklady: na jedné straně figuruje literární výchova jako nauka o faktografii a staví především na paměťových vědomostech; na straně druhé potom literární výchova představuje příležitost orientovat se především na texty, na čtenářské zážitky žáků a na jejich zkušenostech (Germušková, 2003, In: Jindráček, 2018). S přihlédnutím k verzi, kdy je literatura založena především na textech, lze docílit toho, že žáci porozumí nejen uměleckých, ale i dalším textům; ale hlavně porozumí literatuře jako celku. (Vala, 2017). Bohužel však v současné době stále převažuje podoba literární výchovy na bázi té znalostní, kdy tradiční výuka dominuje nad samotnou tvorbou a její smysluplnou reflexí. Rovněž také současná podoba kurikula obsahuje předimenzované množství faktických údajů (především z oblasti literární historie), které jsou založené na pasivním paměťovém osvojování. Tuto skutečnost ale může do jisté míry ovlivnit učitel, který může ponechat větší množství prostoru pro interpretaci a čtenářské zážitky žáků a nelpět tolik na paměťově osvojitelných poznatcích o historické literární či kulturní tradici národní i světové literatury. (Tamtéž). Paní učitelky z našeho výzkumu také uvádějí, že se především takový přístup snaží využívat: paní učitelka Jitka například říká: *„Snažím se primárně pracovat s texty. Často svým žákům čtu zajímavé texty i já sama. Je to pak příjemnější pro ty žáky, kteří se třeba při čtení zadržávají, a spíše, než aby vnímali to, co čtou, tak vnímají, jak to čtou.“* Paní učitelka Vendula zase uvádí: *„Pracuji téměř vždy s texty, respektive s ukázkami. Bud' z čítanky, nebo si často donášim také své texty. Zajímá mě, jestli žáci chápou, o čem čtou, dbám na to, aby byli žáci schopni text rozebrat jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální.“* I z těchto výpovědí a rovněž i z nespočtu studií zaměřených na pojetí literární výchovy lze vyvodit, že bez patřičných čtenářských zážitků žáků lze jen těžko docílit toho, aby žáci dostatečně poznali nejen literární dílo, ale také aby vůbec našli smysl toho, proč se literární výchovu vlastně učí. Přístup, který bychom mohli také označit jako umělecko-výchovný, se opírá o přímé zkušenosti žáků s textem, dává žákům prostor pro sdílení jejich čtenářských návyků a zážitků z četby a z jejich osobních zkušeností; umožňuje, aby žáci na základě svého vlastního čtenářství dokázali vyvozovat poznatky ze své vlastní reflexe četby, aby si na základě toho všeho postupně budovali čtenářský vkus apod. (Vala, 2017).

Toto však klade velké nároky i na učitele literární výchovy, kteří by své žáky měli vnímat především jako osobnosti. Učitelé jsou ti, kteří mohou „přijmout“ výše popisovaný koncept komunikačně pojaté literární výchovy, nebo chceme-li umělecko-výchovný princip, a

zaměřit tímto směrem také i své činnosti. Učitelé by o své výuce a jejím způsobu měli přemýšlet, měli by si zhodnocovat její efekt, uplatňovat ve svých hodinách různé výukové metody, zohledňovat určité prekoncepty žáků, a hlavně i žáky samotné. Samozřejmě to často také vychází i z jistých osobnostních předpokladů budoucích učitelů, tedy studentů pedagogiky, kdy se vedle nadšených, zapálených a tvořivých studentů mohou objevit i studenti spíše pasivnější, konzervativnější a bez vnitřní motivace.

4.3 Možnosti efektivního pojetí literární výchovy a úspěšného formování čtenáře – pubescenta

Adjektivum „efektivního“ pojetí literární výchovy můžeme považovat za poměrně relativní, poněvadž co se může projevit jako efektivní v jedné třídě, ve druhé tomu tak už bezpodmínečně být nemusí. Navíc je nutné vzít v potaz také jednotlivé ročníky druhého stupně: se žáky šestých tříd budeme například pracovat jiným způsobem než se žáky tříd devátých.

V zásadě však můžeme říct, že k efektivnímu pojetí literární výchovy můžou sloužit nejrůznější metody a formy práce a ty mohou zase vést k úspěšnému formování čtenáře – pubescenta. Svou roli do jisté míry hraje také osobnost učitele. Učitel je především tím „koordinátorem“ vyučovacích hodin, stanovuje podobu vyučování, průběh a cíl jednotlivých hodin a žákům určuje, jakou práci budou momentálně vykonávat. Zároveň je ale vhodné přizpůsobit vyučování individuálně, samotným žákům, příp. jednotlivým třídám.

Pro výuku literární výchovy na základní škole existuje dnes již poměrně rozsáhlé množství metod, které můžeme jako učitelé k „efektivnímu“ pojetí svých hodin využívat. Tyto metody bývají různě tříděny (různými autory). Například Josef Maňák (2003) člení metody na klasické, aktivizující a komplexní; jejich součástmi jsou potom dále metody dílčí. Budeme-li vycházet z výpovědí všech paní učitelek zúčastněných v našem výzkumu, dojdeme k závěru, že paní učitelky nejčastěji využívají ve svých hodinách následující metody: výklad, interpretaci, rozhovor, diskuzi, dramatizaci a didaktické hry. Snaží se také do svých hodin zařazovat i jiné organizační formy výuky, než je výuka frontální či hromadná, např. partnerskou či skupinovou práci, a poměrně často také využívají výhody internetu (pouštění ukázek z youtube, autorská čtení, promítání zajímavých informací ze života autorů, příp. ukázky obrazů, soch či hudebních ukázek). Zároveň také zdůrazňují, že se snaží obměňovat i podoby jednotlivých hodin tak, aby pro žáky představovaly nové možnosti práce a tím vytvářely i další motivaci k práci, ale zároveň je důležité, aby hodiny žáky bavily a aby nefigurovaly jen jako prostředek ke sdělování

faktických informací, ale aby žáky především také bavily, tedy v konečné fázi, aby hodiny vytvářely radost oběma stranám (jak žákům, tak samotným paním učitelkám).

Jak již bylo naznačeno, paní učitelky do svých hodin zařazují i metodu výkladu, případně vysvětlování. Josef Maňák (2003) definuje vysvětlování jako zprostředkování učiva žákům, které je přizpůsobeno jejich věku a které vede k pochopení podstaty a souvislostí osvojovaných jevů. Tato metoda v hodinách literární výchovy všeobecně stále převažuje. Zařadit bychom ji mohli částečně také do tzv. naukového přístupu v literárním vzdělávání, který rozlišuje Ondřej Hník (2014). Na základě tohoto přístupu jsou žáci spíše pasivní, práce s literárním dílem je minimalizována a obsah literárních děl je spíše sdělován, nikoliv využíván jako prostředek k reflexi a prožívání. Mnohem více efektivní se však jeví přístup uměleckovýchovný (Hník, 2014), který je zaměřený na přímé osobní zkušenosti žáků, podněcuje je v myšlení, ponechává jim prostor pro jejich čtenářský zážitek a žáci jsou celkově aktivnější. Do tohoto přístupu lze zařadit ostatní metody, které uváděly naše paní učitelky: tedy například diskuzi či dramatizaci.

Diskuze je v podstatě určitá forma volnějšího rozhovoru a navzdory tomu, že O. Hník (2014) uvádí, že tato metoda bývá v našem školství využívána poměrně vzácně, naše paní učitelky uvádějí, že metodu diskuze do svých hodin poměrně často zařazují. Podoba diskuze je pak shodná s definicí O. Hníka: žáci si vyměňují názory na dané téma, vytvářejí nejrůznější argumenty, a nakonec společně dochází k řešení problému. Jak uvádí paní učitelka Jitka, občas se stane, že ukázka v čítance není pro žáky nijak zajímavá, ale může se v ní objevit nějaká návodná myšlenka či téma, které se k diskuzi může hodit. Diskuze se v tomto případě jeví jako efektivní, jelikož se paní učitelka od ukázky pouze „odrazí“ a žáci pak dostanou dostatečný prostor k tomu, aby vyjádřili své názory k tématu, aby se projevíli a aktivně zapojili do výuky.

Dramatizace je další metodou, která se osvědčila (nejenom) našim paním učitelkám. Jak samy uvádějí, tato metoda žáky velmi baví a je velmi oblíbená (zvláště u nižších ročníků). Paní učitelky tuto metodu využívají téměř vždy, když se v čítance objeví ukázka divadelní hry. Dramatizační metoda se dá opět považovat za poměrně efektivní metodu, jelikož žáky jednoznačně aktivizuje, rozvíjí jejich fantazii a napomáhá k tomu, aby žáci překonali svůj případný ostych před veřejným vystupováním.

Paní učitelky také do svých hodin občas zařazují různé didaktické hry, které žáky také baví a působí na ně „uvolněněji.“ Například paní učitelka Beata má k dispozici literární pexeso, nejvíce se jí ale osvědčil tzv. „literární král“ (obměna početního krále, kdy žáci hádají autory).

Didaktické hry tedy splňují to kritérium, že slouží především jako zábava, zároveň jsou ale prostřednictvím nich naplňovány pedagogické cíle a učení žáků probíhá takřka nenásilnou formou. Může se dále jednat například o další literární hádanky, paní učitelka Vendula zase vytváří různé křížovky a kvízy.

Obecně vzato může literární výchova formovat pubescentního čtenáře s úspěchem jen tehdy, je-li nastavena „inovativně,“ nikoliv pouze jako zprostředkovatel literárních poznatků, které jsou předávány frontálním způsobem prostřednictvím metody výkladu. Inovativní (nebo chceme-li moderní) přístup k literární výchově v žádném případě neodsunuje znalosti, kterých by žáci během učení měli dosáhnout, ale snaží se, aby jich žáci dosáhli především na základě jejich vlastní exprese. Tento přístup je tedy oproti tomu tradičnímu obohacen o poznatky umělecko-estetické, tak, aby žáci chápali literaturu a četbu jako celek. (Hník, 2014). Literární výchova, jakožto efektivní výchova, by měla působit rovněž jako: *výchova ke čtenářství a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte i jako výchova k lidskosti.*“ (Hník, 2014, s. 37).

Chceme-li své žáky formovat k pozitivnímu vztahu ke čtenářství a četbě obecně, je důležité, aby sami žáci znali hlavní smysl svého učení v literární výchově. Tedy především: aby byl učitelem ponechán dostatečný prostor k interpretaci textu, aby měli žáci možnost se textu otevřít, aby se k němu svobodně vyjádřili, aby se nebáli promluvit o tom, jestli na ně text nějak působí, co jim připomněl, jestli se jich text nějak dotknul atp. (Hník, 2014). Osobnostní a psychosociální faktory by měly být zohledňovány téměř při každé činnosti, realizované prostřednictvím literární výchovy, a inovativní přístup a moderní metody práce by měly žáka považovat za svébytnou osobnost, což je pro dnešní způsob výuky klíčové. Žáci by si měli čtené texty „prožít“ a využívat tyto texty k tomu, aby nějak obohatily jejich „vnitřní“ svět a aby díky němu dokázali přemýšlet v souvislostech a komplexně. Navede-li učitel své žáky k takovému přístupu, je více pravděpodobné, že žáci po knihách „sáhnou“ i mimo školu v době jejich volného času a vytvoří si z četby v tom nejlepším případě i svůj hlavní koníček.

Kromě výše zmiňovaných využívaných organizačních forem výuky a metod uvedme také další, které mohou k posilování vztahu žáka k četbě významně pomoci: jedná se například o různé čtenářské strategie (hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření představ, usuzování, předvídání či zhodnocení), kladení důrazu na tvořivé přístupy (tzv. tvořivou expresivitu), které zahrnují např. tvořivou dramaturgii či tvůrčí psaní (Vala, 2017) a v neposlední řadě také využití dalších užitečných metod práce s textem, které by podpořily čtenářství žáků. Dnes již existuje

velké množství metod, které mohou efektivně přispět ke kvalitnímu průběhu hodin literární výchovy a současně s tím i k většímu zaujetí ze strany žáků. Dagmar Siegllová uvádí ve své nejnovější knize přehled efektivních technik a metod pro 21. století, které přispívají k rozvoji klíčových dovedností žáků. Jedná se např. o interaktivní techniky (párové čtení, diskuzní kolečko aj.), aktivizační metody (volné psaní, poslední slovo patří mně aj.), kognitivní metody zaměřené na čtení a analýzu (dále rozčleňovány na porozumění textu a rozbor a vizualizaci textu), komunikační metody (kladení otázek, argumentace aj.) a kompoziční metody zaměřené na psaní. (Siegllová, 2019). Nejen tato publikace nabízí všem učitelům nástroj, jakým mohou své žáky aktivně zapojit do výuky a zefektivnit tím tak proces jejich vzdělávání. Učitelé by sami v rámci svého osobního zdokonalování i zdokonalování své práce měli vyhledávat nové vyučovací metody, u kterých by si mohli všimnout zaujatosti svých žáků. V dnešní době k tomuto účelu výborně poslouží kromě odborných knih také internet, k nezaplacení jsou ale také zkušenosti kolegů a další školení či vzdělávací akce určené pro učitele.

5 Prostředky podpory čtenářství žáků

Význam a důležitost čtenářství si uvědomují především učitelé (nejenom) českého jazyka a literatury, dále rodiče, vychovatelé a knihovníci a v neposlední řadě také autoři samotných knih, jejich vydavatelé a knihkupci. Tito všichni se také snaží, aby se čtenářství žáků neustále vyvíjelo a zlepšovalo se

5.1 Knihovny

Knihovny představují organizace, s nimiž školy často spolupracují ve smyslu budování a zlepšování čtenářské gramotnosti žáků. Městské i regionální knihovny v České republice jsou nyní pod záštitou Svazu knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP). Jedná se o dobrovolnou organizaci, která má charakter občanského sdružení a která „*spolupracuje se vzdělávacími institucemi a dalšími organizacemi,*“ tedy i se školami. (<https://www.skipcr.cz/co-je-skip/historie-a-poslani-skip>).

Spolupráce mezi knihovnami a školami může probíhat různou formou, často se například pořádají různé exkurze, v rámci kterých jsou žáci seznamováni s chodem knihovny a s jejími činnostmi. Žáci se při těchto exkurzích naučí, jak knihy vyhledávat (takové exkurze většinou probíhají již na prvním stupni, a někdy dokonce už v mateřských školách), starším žákům pak může knihovna poskytnout cenné materiály k jejich studiu, ale i k osobním účelům. Knihovny se také velmi často zapojují do různých projektů a akcí podporujících čtenářství. Některé z nich si dále představíme.

5.2 Projekty a akce

V současnosti existuje již poměrně velké množství projektů a akcí, které si kladou za cíl zvýšit zájem o četbu u pubescentních čtenářů. Uvedme si alespoň některé z nich.

Projekt *Celé Česko čte dětem* (<https://celeceskoctedetem.cz/>) byl založen již v roce 2006 Evou Katrušákovou a jedná se o projekt, který je k dispozici veřejné společnosti prostřednictvím svých webových stránek. Projekt se snaží propagovat kvalitní a hodnotnou literaturu a klade si za cíl napomáhat k budování pevných vztahů v rodině. Na předchozích stránkách jsme se již seznámili se všemi přednostmi a výhodami, které nabízí pravidelné předčítání dětem a pravidelná četba u pubescentů. Toho všeho si je vědom i tento projekt, který všechny tyto aspekty zohledňuje a uvádí je přímo v rámci svého poslání: „*Posláním obecně prospěšné společnosti Celé Česko čte dětem je prostřednictvím společného čtení budovat pevné*

vazby v rodině. Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení. Předčítání utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem.“ (<https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>). Projekt realizuje mnoho aktivit a akcí, do kterých se může každý člověk zapojit. Jedná se například o *Čtení dětem v nemocnici*, což představuje dobrovolnické čtení knih dětem, které jsou nuceny pobývat právě v nemocnicích. Projekt také realizuje pravidelné akce v rámci každého kalendářního roku, kromě toho si každý člověk může přidat i svou vlastní „čtenářskou“ akci do rubriky *Vaše akce*. Projekt také prostřednictvím svých webových stránek uvádí recenze knih, tipy pro rodiče, jak správně vybrat knihu svým dětem či zajímavé odkazy.

Dalším významným projektem je projekt *Čtení pomáhá* (<https://www.ctenipomaha.cz/>). Jedná se o charitativní projekt, jehož cílem je spojit potěšení ze čtení s radostí z pomoci druhým. Iniciátorem a zakladatelem tohoto projektu je český manažer Martin Roman. Nadace rozdává peníze určené k dobročinným účelům. Tyto peníze věnují přitom samotní mladí čtenáři, kteří za vyplnění testu, který je založený na jejich znalostech a zkušenostech z četby, získají „kredit“ padesáti korun, který následně věnují na libovolnou akci. Čtenáři si přitom mohou vybrat knihu z dostupného seznamu (který je rozdělen podle kategorií: 1. až 5. třída, 6. až 9. třída nebo střední školy).

Projekt *LiStOVáNí* (<http://www.listovani.cz/>) je zajímavý projekt zaměřený na scénické čtení a je určený všem věkovým kategoriím (první stupeň, druhý stupeň, střední školy). Tato organizace vznikla v roce 2004 a v jejím prostředí stojí český divadelní a filmový herec Lukáš Hejlík. Záměrem projektu je, aby byla čtenářům každý měsíc představena jedna kniha ze současné literatury za pomoci hlasitého čtení a za doprovodu rekvizit, hudby a kostýmů. Aktuální inventář knih je vždy k nalezení na webových stránkách projektu. Je zde možné si také přečíst ukázky z jednotlivých knih. Součástí jednotlivých představení bývá často i beseda se samotným autorem knihy.

5.3 Veletrhy

Knižní veletrhy jsou rovněž vhodným prostředkem, který může povzbudit zájem (nejenom) žáků o četbu. V České republice je patrně nejznámějším veletrhem *Svět knihy* (<https://www.svetknihy.cz/>), který je zároveň i největší knižní akcí a je velmi populární mezi veřejností. Bývá pořádán v Praze a Plzni a nabízí spoustu různých programů, seminářů, prezentací, ale i setkání se spisovateli či autorská čtení.

Dalším veletrhem je *Veletrh dětské knihy v Liberci* (<https://www.veletrhdetskeknihy.cz/>), který, jak už z názvu vyplývá, podporuje především dětskou četbu. Letos se bude konat již 18. ročník tohoto festivalu a jeho tématem bude „Básnička – příběh ve zkratce.“

Posledním veletrhem, který zmíníme, je *Podzimní knižní veletrh* (<https://www.hejkal.cz/veletrh/>) pořádaný v Havlíčkově Brodě. Koná se již od roku 1991 a je místem, kde se lze mj. setkat s významnými spisovateli, ilustrátory, překladateli, novináři, nakladateli apod. Součástí bývají také autogramiády a autorská čtení. Letos se bude konat již 31. ročník.

5.4 Čtenářské kluby a čtenářské dílny

Čtenářské kluby si obecně kladou za cíl vzbudit u žáků potěšení z četby. Realizují se nejčastěji v prostředí samotného klubu, školy či knihovny. Snaží se o vytvoření čtenářského společenství, které je tvořeno žáky, jejich učiteli, rodiči i knihovníky. Čtenářské kluby také nabízejí svou podporu i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či žákům ze slabého či nepodnětného sociálního prostředí. (<https://new.ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/nase-mise>).

Práce s dětmi probíhá v rámci čtenářského klubu po celý školní rok. Odehrává se buďto v samotném klubu, ve škole, v knihovně, ale může probíhat i na zcela jiném místě (např. na hřišti). Jednu klubovou skupinu tvoří zhruba dvanáct dětí a vedou ji vždy dva „manažeři.“ kmenový pedagog školy a knihovník. Cílem klubu je vybudovat pevné čtenářské návyky u dětí a představit jim knihu jako dobrodružství a zábavu, nikoliv jako „poučení“ nebo „trest.“ Díky finanční podpoře jsou kluby dnes již dobře vybaveny celou řadou současných titulů dětských knih a k dispozici jsou zde rovněž i audioknihy.

Čtenářské kluby obsahují také *Tři pilíře klubové práce*:

1. *sdílení vlastního čtenářství spolu s doporučováním si četby navzájem* – zde je hlavní důraz kladen na vrstevnické doporučování
2. *„odcházej domů s knihou“* – podle jasně daných pravidel si lze knihu půjčit také domů
3. *„čti si přímo v klubu“* – formou dílny čtení si děti čtou knihu podle vlastního výběru

Tři pilíře klubové práce strukturují především zmiňovaní manažeři klubu, kteří by je měli postupně na základě svých zkušeností zařazovat do samotné práce s knihami. (Tamtéž). Zůstává ovšem otázkou, do jaké míry jsou čtenářské kluby atraktivní pro žáky druhého stupně,

tedy pro pubescentní žáky. Pravděpodobně větší úspěch zažívají se žáky mladšího školního věku, kteří mohou v jejich navštěvování setrvat, seznámí-li se s jejich výhodami již v raném dětství a naučí se pravidelné docházce, protože čím déle dítě do klubu chodí, tím pozitivnější efekt to na něj má.

Čtenářská dílna představuje rovněž prostředek, díky kterému se žák ve škole může opravdu začít a může zažít z vlastní četby potěšení. Jedná se o celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím, nikoliv o jednorázovou metodu. Může fungovat pouze za předpokladu, dostane-li žák na čtení dostatek času. Tento čas mu ale musí být dopřáván pravidelně, nikoliv jen „když zbyde čas.“ (Altmanová, et. al., 2011). Čtenářská dílna by měla žáky vést tomu, aby nad četbou skutečně přemýšleli, aby vyjadřovali své zážitky z četby a společně se svými spolužáky hledali porozumění smyslu textu. Dílna čtení by měla žáky bavit a neměla by pro ně představovat „trest“ či „nutné zlo.“

V tomto směru je také velmi důležité, aby se do rozvoje čtenářské gramotnosti žáků zapojovali nejen učitelé českého jazyka a literatury, ale i učitelé jiných předmětů. Lze tak například vytvořit čtenářskou dílnu v rámci předmětu Přírodopisu, kdy si žáci budou číst různé druhy textů (odborné, populárně naučné apod.) a budou si při jejich čtení klást otázky, kriticky tyto texty hodnotit a zpochybňovat je na základě svých znalostí. I v tomto ohledu ovšem platí, že učitelé, kteří čtení pravidelně zařazují do svých hodin, považují čtení za hlavní prioritu jak v profesním, tak i v osobním životě, a tudíž je zde i větší pravděpodobnost, že u dílen čtení setrvají. (Tamtéž).

Dílny čtení jsou zaměřeny na čtení celých knih, nikoliv pouhých ukázek. Důležitá je také možnost vlastního výběru knih žáků, uvědomíme-li si, že se jednotliví žáci nacházejí na různých čtenářských úrovních a také mají odlišné zájmy. Cílem je naučit žáky, aby rozuměli tomu, co čtou, tedy naučit je něco více než jen správné technice čtení, což může vlastní výběr knihy jedině podpořit. Je důležité, aby byla dílna čtení realizována ve vhodném prostředí a za příjemné atmosféry tak, aby se žáci mohli plně soustředit a jejich pozornost neuhýbala jiným směrem. Předem je také nutné zamyslet se nad případnými „překážkami,“ které by úspěšnou realizaci dílny čtení mohli ohrozit, např. chybějící knihy či jejich nevhodný výběr nebo špatně zvládnutá kooperace a organizace. (Tamtéž). Metodický portál RVP nabízí v tomto ohledu příspěvky *Dílna čtení v praxi*, které prakticky popisují, jak může dílna čtení vypadat a zároveň dobře fungovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Charakteristika výzkumu

6.1 Výzkumný cíl

Cílem této diplomové práce je popsat, analyzovat a posoudit vliv učitelova pojetí literární výchovy na základní škole na čtenářství žáků druhého stupně. Dílčím cílem je rovněž objasnit a shrnout podobu průběhu hodin literární výchovy u těchto učitelů i na základě vyjádření jejich žáků k předmětu jako takovému. Individuální způsoby pojetí výuky literární výchovy učitelů a reakce jejich žáků na toto pojetí tedy budou pro tuto práci klíčové.

Dosažení jednotlivých cílů bude realizováno pomocí kvalitativního výzkumu, kterého se zúčastnili celkem tři paní učitelky a celkem dvacet žáků ze všech ročníků druhého stupně konkrétní základní školy. „*Kvalitativní výzkum je zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců v daném prostředí.*“ (Hendl, s. 5). Případné souvislosti mezi úrovní čtenářství žáků a způsoby výuky literární výchovy jejich učitelek budou podloženy jejich podrobnými výpověďmi.

6.2 Základní údaje o respondentech

Základní škola, na které výzkum proběhl, se nachází ve městě Přerov v Olomouckém kraji. Tuto základní školu jsem sama navštěvovala, a tak jsem se mohla znovu setkat i s některými svými bývalými učiteli. Škola je sportovně založena, její zaměření se orientuje na plavání a volejbal. V současné době ji tvoří celkem 21 tříd s 530 žáky. Počet učitelů na druhém stupni činí celkem 18 jedinců. Z toho celkem 3 paní učitelky vyučují český jazyk a literaturu. Všechny tyto paní učitelky byly osloveny s prosbou o poskytnutí rozhovoru o jejich pojetí a způsobu vyučování literární výchovy a všechny paní učitelky s výzkumem souhlasily. Výzkum nakonec odsouhlasil i pan ředitel, trval ovšem na tom, aby byly k dispozici písemné souhlasy všech rodičů těch žáků, kteří se na výzkumu budou podílet (viz Příloha č. 1). Průběh výzkumu byl předem přesně stanoven a současně s tím byla ujasněna i pravidla v rámci zachování anonymity jak žáků, tak jejich učitelů. V důsledku toho budou žáci i učitelé označováni jinými jmény, než jsou jejich skutečná. Výběr žáků, kteří se výzkumu nakonec zúčastnili, závisel na doporučení jednotlivých učitelek, které měly o svých žácích již přehled, a vybíraly proto spíše hovornější a otevřenější jedince. Jiné kritérium pro výběr žáků stanoveno nebylo. Celkem tedy bylo vybráno 20 žáků ze všech ročníků (z každého ročníku 5 žáků). Konkrétně to činili 12 dívek

a 8 chlapců (podíl byl tedy poměrně vyrovnaný, což zajistí také objektivnější výsledky výzkumu, které se nebudou opírat o převahu jednoho pohlaví).

Rozhovory probíhaly online z důvodu nepříznivé epidemiologické situace způsobené virem Covid-19. V době, kdy byly rozhovory pořizovány, probíhala již v plné formě distanční výuka, a nebylo proto možné, aby se rozhovory prováděly při osobní přítomnosti. Všechny rozhovory se uskutečnily v předem smluvený čas na přelomu měsíců ledna a února 2021 a byly zaznamenávány výhradně v audio formě na mobilní telefon a následně převedeny do formátu Mp3. Délka rozhovoru vždy souvisela s ochotou respondentů ke komunikaci. Paní učitelky se ke každé položené otázce vyjadřovaly poměrně obsírně. Co se žáků týče, každý z nich se k vždy ke konkrétní položené otázce vyjádřil, ovšem v případě, že svou odpověď nechtěl již dále rozvíjet, nebyl na něj vyvíjen žádný nátlak. Vzhledem k tomu, že většina otázek směřovaných k žákům byla otevřená, nemohli žáci odpovídat pouze strohou formou odpovědí ANO-NE. Rozhovor se žáky probíhal vždy bez přítomnosti jejich učitelek.

Kvalitativní výzkum této části práce zohledňuje mj. jednotlivá pojetí výuky literární výchovy učitelek a vzhledem k tomu, že s paní učitelkou Jitkou i nadále úzce spolupracuji a byla mou cvičnou paní učitelkou během praxí na vysoké škole, mám její odpovědi podložené i řadou náslechnů, které jsem u ní mohla absolvovat. Pro přehled ještě níže uvádím anonymní jména zúčastněných učitelek, délku jejich pedagogické praxe, jejich druhý obor a počet ročníků, ve kterých momentálně vyučují český jazyk a literaturu:

Paní učitelka Beata: praxe 12 let, druhý obor AJ, momentálně učí v 6. ročnících a v 9. třídě.

Paní učitelka Jitka: praxe 11 let, druhý obor AJ, momentálně učí v 8. ročnících a v 9. třídě.

Paní učitelka Vendula: praxe 30 let (na různých stupních škol, mj. i na vysoké škole), druhý obor HV, momentálně učí v 7. ročnících a v 9. třídě.

Z přehledu je patrné, že všechny paní učitelky mají za sebou několik let pedagogické praxe, výzkum proto zohlední jejich letité zkušenosti a případně také změny v jejich vnímání literární výchovy, ve způsobu jejich výuky i v hodnocení jejich žáků.

6.3 Metodologie výzkumu

V kvalitativním výzkumu se pro získávání potřebných dat využívají rozhovory, skupinové rozhovory, diskuze a participantní pozorování, přičemž nejčastější formou jsou právě rozhovory. Tyto rozhovory mohou být dále nestrukturované nebo semistrukturované

(polostrukturované). V případě semistrukturovaných rozhovorů je předem připraven seznam témat či otázek, které mají být během výzkumu zodpovězeny. (Hendl, s. 7). Právě tento způsob rozhovoru byl využit i v našem výzkumu.

S vyučujícími byly vedeny polostrukturované rozhovory formou individuálních dialogů. Otázky byly rozděleny celkem do 4 okruhů:

1. *Úvod*
2. *Předmět Literární výchova*
3. *Čítanky, práce s texty*
4. *Úkoly a hodnocení*

Všechny tyto okruhy obsahovaly několik otázek, které se týkaly především zkušeností učitelek vztahujících se ke čtenářství jejich žáků a ke způsobům aktivizace žáků, k průběhu vyučovacích hodin, k metodám, které využívají, dále také ke konkrétním knihám a čítankám, k moderní technice a v neposlední řadě také ke způsobu hodnocení žáků. Paní učitelky dostaly seznam připravených okruhů k dispozici předem, ještě před samotným uskutečněním rozhovorů.

Se žáky byly vedeny polostrukturované skupinové rozhovory. Otázky k nim směřované byly rozděleny celkem do 2 následujících okruhů:

1. *Předmět Literární výchova*
2. *Čtení obecně*

První okruh obsahoval celkem 14 otázek, druhý pouze 2, ovšem některé rozhovory byly na základě vývoje situace doplněny i dalšími dílčími podotázkami. Jejich znění se odvíjelo od znění otázek určených pro učitelky, na základě čehož byly odpovědi učitelek ze strany žáků buďto potvrzeny, nebo částečně vyvráceny. Druhý okruh otázek byl ovšem zaměřený výhradně na osobní zkušenosti žáků s četbou a vztahoval se mj. například i ke čtenářským zvyklostem v jejich rodinách či ke frekvenci, v jaké si žáci doma dobrovolně čtou, tedy i v jejich volném čase. Žáci seznam připravených okruhů ani konkrétní otázky k rozhovoru neměli k dispozici předem. Jejich výpovědi jsou proto čistě spontánní.

6.4 Seznam výzkumných otázek

Seznam výzkumných otázek je v plném znění uveden v Příloze č.2 a č.3 v závěru této práce. Jak už bylo naznačeno výše, otázky pro vyučující byly rozděleny celkem do 4 okruhů. Okruh *Úvod* zohledňuje obecný postoj jednotlivých vyučujících k literární výchově a v obecné rovině i k literatuře určené pro děti a mládež. Nabádá je také k zamyšlení nad tím, co by podle nich mohlo fungovat jako efektivní nástroj pro rozvoj čtenářství jejich žáků. Následující okruh *Předmět literární výchova* je zaměřený výhradně na podobu vyučovacích hodin u jednotlivých vyučujících, zohledňuje např. jejich osvědčené výukové metody, využití pomůcek, moderní techniky atp. Další okruh *Čítanky, práce s texty* se zabývá obecně přístupem vyučujících k čítankám a k literárním textům, jejich obvyklými způsoby práce s literárními ukázkami, dále jejich vztahem k poezii a rovněž také i k tolik diskutovaným čtenářským deníkům. Poslední okruh *Úkoly a hodnocení* má za cíl získat základní informace o frekvenci zadávání domácích úkolů žákům a o podobě jejich klasifikování.

Otázky pro žáky sestávají pouze ze 2 okruhů. První z nich, okruh *Předmět Literární výchova*, se podobně jako okruh určený pro vyučující zajímá o pohledy a názory žáků na průběh a podobu vyučovacích hodin. Detailněji se také zabývá vztahem žáků k tomuto předmětu, klade si za cíl získat určitý přehled o jejich vlastním přístupu k předmětu, o jejich individuálních pocitech a nápadech, co dalšího by se v rámci předmětu mohlo realizovat a co by je zároveň také bavilo. Druhý okruh, *Čtení obecně*, se zabývá především vztahem žáků ke čtení v jejich volném čase.

Jednotlivé odpovědi na všechny položené otázky budou v práci dále rozebírány. U otázek určených pro žáky bude zohledňována i forma distanční výuky, která v době výzkumu probíhala, žáci se tak u některých otázek krátce vyjádří i k podobě výuky literární výchovy právě v souvislosti s touto specifickou formou výuky.

7 Realizace výzkumu (rozhovory)

7.1 Šestý ročník

Paní učitelka Beata

Paní učitelka Beata vyučuje literární výchovu v 6. ročníku a také jednu třídu v 9. ročníku. V pedagogické praxi působí 12 let. Přiznává, že k tomu, aby sledovala a četla současnou literaturu pro děti a mládež, příliš času nemá. Zároveň ani nezná případné zdroje, ze kterých by se dozvěděla, co je momentálně v literatuře pro děti a mládež populární, takže spoléhá především na názory a nápady svých žáků, kteří se jí občas svěří, které knihy je baví. Paní učitelka se mj. stará i o školní knihovnu a v současné době se jí snaží obměnit, tituly vní jsou podle ní už zastaralé, a navíc je výběr v knihovně značně omezený. Přitom ale dodává, že žáci školní knihovnu využívají jen zřídka.

Paní učitelka považuje v souvislosti se čtenářstvím žáků za nejdůležitější, aby si žáci vybírali „dobré“ knihy, které by je bavily a motivovaly k další četbě. I proto se snaží žákům pravidelně dávat tipy na zajímavé knihy. Ve výuce se jí zatím nejvíce osvědčila kniha J. Wericha: Fimfárum. Co se čtenářských dílen týče, nemá na podobné aktivity čas a přiznává, že úplně přesně neví, co pojem čtenářská dílna vůbec obnáší.

Vyučovací hodiny u paní učitelky startují většinou ústním zkoušením žáků, poté paní učitelka představí autora, kterým se budou v hodině zabývat. Následuje krátký zápis (který obsahuje jen základní informace o autorovi, literárním směru apod.) a nakonec četba z čítanky. Co se literární historie a teorie týče, věnuje jí paní učitelka zhruba třetinu hodiny. Paní učitelka se také snaží do hodin zařazovat např. i filmové ukázky z Youtube, popř. didaktické hry, což také považuje za efektivní prostředek k aktivizaci žáků (vytvořila si např. literární pexeso, ve třídě často hrají literárního krále, luští křížovky apod.). Prostřednictvím tabletu, televize či projektoru se snaží hodiny literatury ozvláštnit, není to ale příliš časté, poněvadž je škola po technické stránce poměrně málo vybavená. Žáky kromě toho zaujme i občasná dramatizace, tuto metodu oceňují hlavně mladší, šesté ročníky.

Paní učitelka se domnívá, že její přístup k výuce literární výchovy je přiměřený a vzhledem k tomu, že většinu jejích žáků tento předmět nebaví, necítí potřebu, aby způsob své výuky nějak měnila. Ve svých hodinách klade největší důraz na to, aby se žáci při četbě orientovali, aby rozuměli tomu, co čtou, protože je tato dovednost důležitá do jejich života. Svě žáky nabádá, aby nad texty přemýšleli, představovali si, že jsou součástí příběhu nebo v kůži

hlavní postavy. Některým žákům to občas působí problémy a nejsou schopni najít ani hlavní myšlenku díla. I v tomto ohledu se tak paní učitelka zaměřuje na úkoly obsažené v pracovních sešitech, které mají žáci k dispozici. Paní učitelce se pracovní sešity velmi líbí a využívá jich velmi často. Některé úkoly jí potom slouží i jako podklady pro vytváření samostatných pracovních listů pro žáky. Ukázek uvedených v čítance se striktně nedrží, pokud se jí např. zdá nějaká vhodnější, donese si do výuky jinou, aby své žáky k četbě dále nalákala. Ani poezii paní učitelka z četby nevynechává, přistupuje k tomu např. tak, že žákům z básně vynechá určitá slova, která mají žáci za úkol doplňovat apod. Žáci si také vedou čtenářské deníky (resp. doplňují informace o knihách do pracovního sešitu s názvem Čtenářský deník), ve kterých jsou uvedeny tituly knih, které si žáci mají v určitém období přečíst. Mezi nimi je občas také i poezie. Za školní rok tak žáci povinně přečtou zhruba 4-5 knih a záznamy z četby si paní učitelky vždy také zkontroluje.

Při hodnocení se paní učitelka spoléhá hlavně na znalosti žáků prostřednictvím ústního zkoušení. Každý žák je ústně zkoušený vždy dvakrát za školní rok. Tento postup paní učitelka volí hlavně proto, aby se žáci uměli vyjadřovat a formulovat své myšlenky; nevyžaduje po nich ale žádné podrobnosti ani přesná data, chce pouze to, aby se žáci orientovali v době a měli alespoň minimální povědomí o každém probraném autorovi. Testy zadává jen velmi zřídka. Žáci mají možnost získat také malou jedničku za aktivitu v hodině či např. za vítězství ve hře (v literárním králi apod.). Domácí úkoly paní učitelka nezadává vůbec.

Pojetí tohoto předmětu u paní učitelky Beaty je tedy založeno především na tom, aby se její žáci orientovali v tom, co čtou, a aby byli schopni se vyjadřovat a formulovat své myšlenky. Přiznává ale, že spousta jejích žáků je naprostými anti-čtenáři a dovednosti v rámci čtenářské gramotnosti jim úplně chybí. Žáky četba všeobecně nebaví, školní knihovnu nevyužívají a o předmět neprojevují nijak větší zájem. I proto se paní učitelka podoby svých hodin nesnaží nijak měnit, domnívá se, že by její snaha zůstala i tak bez úspěchu.

Žáci 6. ročníku

Žáci 6. ročníku, tedy žáci paní učitelky Beaty, se v odpovědích na položené otázky vzájemně poměrně shodovali. Všichni potvrdili, že je na hodinách literární výchovy nejvíce baví čtení samotné, rádi čtou nové ukázky a nad přečteným také potom rádi diskutují. Žáky na druhou stranu nebaví přílišné „psaní“ (zápisů, referátů apod.). V tomto ohledu je zajímavé, že jejich paní učitelka považuje většinu svých žáků za anti-čtenáře. Ovšem cíl literární výchovy spatřují jak žáci, tak i jejich paní učitelka, stejný. Důležité je, aby se uměli vyjadřovat, v textech

se orientovali a chápali jejich účel. Žáci navíc dodávají, že je literární výchova mj. důležitá i v tom, aby si rozšiřovali slovní zásobu, naučili se spisovné češtině a chápali významy cizích slov.

Průběh hodin literární výchovy je podle žáků většinou podobný. Založený je především na četbě a na práci s texty (v čítankách, často ale také v pracovních listech). To zůstává stejné i v rámci distanční výuky, kdy jim paní učitelka posílá různé ukázky, se kterými následně pracují (a na kterých je momentálně založené především i známkování žáků). V rámci distanční výuky si ale žáci všimají, že je diskuze nad přečtenými texty hojnější, a naopak v případě běžné, prezenční výuky se případná diskuze značně zužuje, a dochází k ní pouze na základě čtenářských deníků, do kterých si žáci mají možnost napsat své vlastní postřehy z četby. Žáci se domnívají, že právě čtenářské deníky jsou tím hlavním prostředkem, který jejich četbu určuje a ovlivňuje. Do čtenářského deníku si ale mohou zapsat i knížky, které si četli „pro sebe,“ tedy nepovinně. Diskuze nad četbou probíhá potom tak, že dobrovolní žáci přečtou své postřehy, které si zaznamenali, a spolužáci mají možnost na ně reagovat. I přesto, že žáci v čítance občas najdou ukázku, která je skutečně zaujme, ocenili by v tomto ohledu větší pomoc od své paní učitelky, která by jim mohla doporučit knížky, které by je mohly bavit. Ostatně všichni dotazovaní žáci uvádějí, že na 1. stupni dostávali mnohem více tipů na vhodné knihy, díky čemuž se naučili mít čtení rádi. V současné době se ale spoléhají spíše na doporučení od své rodiny nebo svých kamarádů. Školní knihovnu žáci nenavštěvují, protože v ní nikdy nenašli to, co zrovna chtěli.

Žáci shodně uvádějí, že je předmět literární výchovy více pozitivně ovlivňoval na 1. stupni, kdy si s paní učitelkou o čtení často povídali, a to je velmi bavilo. Díky přístupu paní učitelky na 1. stupni jim tak vydržela motivace ke čtení. Svou zásluhu na tom má ale i rodina, která dětem poskytne rady a nápady, kde vhodné knížky hledat.

Co se rodiny týče, všichni žáci uvádějí, že čtou především jejich prarodiče. Rodiče pak jen výjimečně. Nad přečtenými knihami ale vzájemně nediskutují.

Žáci 6. ročníku ale i navzdory (podle nich) nedostatečné podpory ze strany školy, čtou. Někteří si čtou dokonce pravidelně každý večer před spaním. U této věkové kategorie jednoznačně dominuje fenomén *Harryho Pottera*, ale i další knihy autorky J. K. Rowlingové (např. *Bajky barda Beedleho* nebo *Ikabog*). U chlapců jsou to potom i knihy Julesa Verna. Mezi další knihy, které tyto žáky v nedávné době oslovily, patří dále např. *Cizí holka* od autorky Hany Bořkocové nebo *O mé rodině a jiné zvířeně* od autora Geralda Durrella.

7.2 Sedmý ročník

Paní učitelka Vendula

Paní učitelka Vendula momentálně učí v 7. ročníku a v jedné 9. třídě. V pedagogické praxi působí již 30 let (ovšem na různých stupních škol, např. i na vysoké škole). S tím souvisí také fakt, že nemá moc času k tomu, aby sledovala současnou literaturu pro děti a mládež. Zaměřuje se především na mluvnici (na vysoké škole přednáší mj. právnickou češtinu), takže přiznává, že se literaturou zabývá pouze okrajově. Zároveň dodává, že stěžejní vliv na čtenářství žáků má podle ní hlavně rodina.

Co se ale paní učitelce jeví jako efektivní, je propojování literatury s jinými obory, resp. s předměty. Jejím druhým oborem je HV, často tedy zmiňuje literaturu, která např. nějak souvisí i s hudbou. Svým žákům dává tipy na knihy, které by je mohly zaujmout. U mladších žáků se jí nejvíce osvědčila práce s knihami, které mají blízko k fantazijnímu žánru a pohádkám (*Staré řecké báje a pověsti, Hrátky s čertem*) a lidová poezie, u těch starších zase milostná lyrika. S poezií má paní učitelka ve škole dobré zkušenosti a rozhodně se jí proto nevyhýbá. Čtenářské dílny paní učitelka nerealizuje, zadává žákům pouze povinnou četbu, což představuje 3-4 texty za rok (nejedná se přitom o celé knihy, ale pouze o ukázky). Kladný vztah má i ke Čtenářským deníkům, které žáci nově používají. Povinnou četbu z deníků jim ale prozatím nezadává.

Vyučovací hodiny paní učitelky Venduly jsou založeny především na práci s literárními texty. Začátek hodiny je vždy věnován četbě (z čítanky, nebo si paní učitelka donese svou vlastní ukázkou). Pokud je o daném díle nebo o jeho autorovi k dispozici i video na Youtube, žákům ho vždy pustí (často tak např. sledují filmové ukázky nebo poslouchají autorská čtení). Podle paní učitelky je nejdůležitější, aby žáci vnímali, co čtou a text chápali. Snaží se se žáky texty vždy rozebrat jak po stránce obsahové, tak i formální. Do literární historie a teorie mírně zabrouzdá pouze u starších ročníků. Na závěr hodiny si žáci napíší krátký zápis, který obsahuje jen stručné informace o autorovi a obecné shrnutí přečtené ukázky.

V hodinách se paní učitelce osvědčily kromě pouštění různých videí např. i skupinová práce nebo soutěže. Velmi dobré zkušenosti má také s dramatizační metodou, kterou používá vždy, když v čítance narazí na ukázkou z divadelní hry.

Paní učitelce ale nevyhovuje způsob vyučování literatury v 8. a 9. ročnících, kdy se postupuje podle chronologického vývoje (raději by historický vývoj úplně vynechala). Mnohem efektivnější je podle ní žánrové uspořádání textů, což je případ mladších ročníků. Výběr ukázek

v čítankách podle ní také není příliš šťastný, hlavně u starších žáků by uvítala více milostné a přírodní lyriky. Hodiny literární výchovy by dle jejího názoru měly být především o tom, aby si žáci text prožili a něco si z něj odnesli. I proto se často spoléhá spíše na vlastní ukázky než na čítanky.

Co se hodnocení žáků týče, oceňuje paní učitelka hlavně aktivitu v hodině a také to, dokáží-li žáci výstižně nebo originálně popsat smysl textu (přímo v hodině). Testy zadává jen velmi zřídka (např. jen jednou za rok) a ústnímu zkoušení se snaží vyhýbat úplně.

Přístup paní učitelky Venduly je tedy založen především na propojování informací napříč různými předměty a rovněž i na textech samotných. Na žáky by texty měly působit, proto pracuje spíše se svými vlastními materiály, které se jí zdají v porovnání s čítankou jako vhodnější.

Žáci 7. ročníku

Odpovědi žáků se v porovnání s odpověďmi paní učitelky poměrně liší. Žáci vnímali předmět Literární výchovy jako mnohem zajímavější na 1. stupni. Současná podoba literární výchovy je podle jejich slov „nudná, nezábavná a jednotvárná.“ Žákům vadí především negativní atmosféra, která v hodinách panuje. Paní učitelka je podle nich zbytečně často napomíná a velmi snadno se rozčílí, což má většinou za následek totální narušení hodiny. Žáci by si rádi četli ukázky z čítanek a povídali si o nich, podle jejich výpovědí ale převažuje spíše „psaní“ (zápisů, úkolů apod.). I z tohoto důvodu žáci nabyly dojmu, že cílem tohoto předmětu je především znát českou historii a co nejvíce autorů. Podle nich by ale literární výchova měla být založená spíše na zábavě, ke které může vést povídání o jednotlivých ukázkách, čtení pohádek, pouštění ukázek na internetu nebo jen změna průběhu hodiny.

Průběh hodin je podle žáků vždy stejný. Sestává ze psaní zápisu a z četby ukázek. Paní učitelka si velmi často nosí svoje vlastní ukázky, které si ale na konci hodiny vysbírání zpět. Žáci si tak stěžují na to, že se k ukázkám nemůžou už nikdy vrátit. V tomto ohledu by mnohem radši pracovali se svými čítankami. Během současné distanční výuky už ale nečtou téměř vůbec, paní učitelka se spíše zaměřuje na povídání o autorech. Co je ale nejvíce překvapující, paní učitelka literární výchovu během distanční výuky téměř úplně obchází a dává přednost spíše mluvnici. Žáci jsou tak přesvědčení, že je v literatuře pravděpodobně již všechno učivo probrané a není proto nutné mít tento předmět již tak často. Literární výchova jim ale chybí, protože ji považovali vždy za „odpočinkovou a zábavnou.“ Díky ní totiž mohli aktivně vyjadřovat své

názory, a přitom si poslechnout i názory a zkušenosti svých spolužáků. V tomto ohledu pozitivně vzpomínají spíše na 1. stupeň, kde si mj. vedli i zajímavé čtenářské deníky. V nich si domýšleli různé příběhy, vymýšleli si i své vlastní, kreslili si obrázky apod. V současné chvíli nemají moc přehled o tom, co vlastně přečetli a žádné záznamy o četbě si nevedou. Dokonce si ani nepamatují, kterou ukázkou v čítance naposledy četli.

Žáci zároveň přiznávají, že i navzdory tomu, že je v jejich rodinách čtení poměrně běžné (čtou rodiče, prarodiče i sourozenci), oni sami spíše nečtou (jen ve chvíli, kdy se „fakt nudí“). Radostné chvíle strávené nad četbou zažívali spíše na 1. stupni. Na 2. stupni je nejvíce oslovil jen fenomén *Harryho Pottera*.

7.3 Osmý ročník

Paní učitelka Jitka

Paní učitelka Jitka vyučuje v současné době v 8. ročníku a v jedné 9. třídě. V pedagogické praxi působí 11 let. Za tu dobu ale neměla příliš času k tomu, aby aktivně sledovala současnou literaturu pro děti a mládež, i když uvádí, že si je vědoma toho, že kdyby opravdu chtěla, čas by si našla. Pokud dává svým žákům tipy na zajímavé knihy, jsou to většinou knihy „starší“ (např. z minulého století). Má už za léta své praxe vytipované konkrétní tituly, které se jí osvědčily (ráda např. pracuje s díly Čapka a žákům je pravidelně doporučuje). Osvědčila se jí ale i práce s Erbenovou Kyticí a obecně s válečnou literaturou, vyzozorovala, žáky zajímá každé dílo, které je nějakým způsobem „drsné.“ Obecně zatím ale nenašla odpověď na to, co by jinak efektivně působilo na čtenářství žáků.

Průběh svých hodin se paní učitelka snaží neustále obměňovat a nespokojí se se stereotypem. Některé hodiny má tzv. „klasické“: opakuje se, čtou se ukázky a píše se zápis, jindy ale realizuje např. multimediální výuku, kdy je celé vyučování založené na promítání videoukázek, pouštění hudby, podle tématu se také promítají obrazy, sochy apod. To žáci vždy velmi vítají.

Za nejdůležitější považuje paní učitelka to, aby své žáky naučila, jak pracovat s textem. Nelpí na znalostech žáků, literární historii a teorii vždy spíše jen „naťukne,“ jde jí spíše o to, aby byly její hodiny dynamické a dotýkaly se osobních životů jejích žáků, čehož lze dosáhnout právě aktivní prací s vhodnými ukázkami. Práce by měla být založená ale mj. i na využívání různých forem metod, aby se žáci nezačali nudit a neztráceli tak i pozitivní přístup k předmětu.

Paní učitelka tak často využívá např. čtení s předvídáním, nechává své žáky, aby si vymýšleli jiné závěry ukázek, aby si představovali, jak by se cítili v kůži hlavního hrdiny apod. Velmi se jí také osvědčila dramatizační metoda a občasná aktivní diskuze mezi žáky vztahující se k přečtené ukázce. V oblasti poezie dává také svým žákům např. prostor k tomu, aby vymýšleli své vlastní básně, se kterými se potom můžou podělit i se svými spolužáky. Paní učitelka se snaží jednoduše o to, aby žáci měli dostatek prostoru ke vlastnímu vyjádření a neučili se nazpaměť jen literární teorii. V souvislosti s tím proto shledává velmi nešťastným, že je předmět Literární výchovy přesycen nadbytečnými informacemi a na žáky je kládáno příliš mnoho nároků. Být na ní, některé učivo by úplně vynechala a zaměřila se spíše na to, aby žáci měli všeobecný přehled, uměli porozumět různým textům a učili se dovednosti číst mezi řádky.

Paní učitelka je všeobecně spokojená s čítankami, které mají v současné době k dispozici. Výběr ukázek je podle jejího názoru výborný, a nepotřebuje proto ani žádný doplňující materiál. Občas ale se žáky nahlédne do různých literárních příruček nebo slovníků, hlavně proto, aby je naučila pracovat i s jinými druhy učebnic, než jsou právě pouze čítanky. Co se čtenářských deníků týče, paní učitelka je nevyžaduje, ani v tom nespatřuje žádný smysl. Podle ní by se čtenářské deníky měly realizovat hlavně na 1. stupni, kde ještě mohou plnit svoji funkci.

Žáci jsou u této paní učitelky hodnoceni především za svoji vlastní iniciativu (přinesou si přečtenou knihu, vymyslí svoji básničku, napíšíou krátkou zajímavou úvahu) a dále i za aktivitu v hodině. Testy využívá pouze k ověření základních literárních pojmů (próza, poezie, drama, hlavní rysy literárních žánrů apod.).

Paní učitelka se tedy celkově snaží k předmětu přistupovat kreativně. Je dynamická a otevřená novým možnostem. Ráda by se také nadále vzdělávala, zúčastňovala se různých odborných seminářů apod. Nelpí na znalostech svých žáků, ale usiluje především o to, aby byli žáci připraveni do života, měli všeobecný přehled a zvládali základní dovednosti spojené se čtenářskou gramotností.

Žáci 8. ročníku

Žáci 8. ročníku působí velmi optimisticky. Jejich výpovědi se v naprosté většině shodují s výpověďmi paní učitelky. Dotazované žáky literární výchova velmi baví. Uvádějí, že jsou rádi, pokud si mohou cokoli sami pro sebe představovat, což jim literární výchova umožňuje

prostřednictvím různých ukázek, které si často čtou. Žáky nenapadla jediná věc, která by jim na tomto předmětu nebo na způsobu výuky vadila.

Podle jejich názoru by literární výchova měla být založená především na práci s texty, což se také děje. Texty by je měly nadále inspirovat a vzbuzovat v nich nějaké pocity, nabádat je k dalšímu přemýšlení a tím je celkově posouvat dál. I toto se podle nich běžně v hodinách děje. Paní učitelka staví četbu do popředí a nad přečtenými ukázkami s nimi vždycky hovoří, společně si povídají, ukázkou hodnotí, přemýšlejí nad jiným možným koncem, nad pocity hlavního hrdiny apod. Žáci sami jsou s takovýmto způsobem výuky spokojeni a neměnili by vůbec nic.

Podle žáků je průběh jednotlivých vyučovacích hodin při běžné prezenční výuce často obměňován, ale děje se tomu tak i nyní během distanční výuky. Paní učitelka v zásadě nelpí na znalostech žáků souvisejících s autory nebo literární historií a teorií, ale naopak dává stále přednost práci s ukázkami. V rámci distanční výuky jim teď např. posílá různé texty z internetu, se kterými dále pracují, ale i filmové či hudební ukázky. Paní učitelka jim občas nějakou ukázkou i předčítá, což žáci upřímně vítají, protože to pro ně představuje příjemné zpestření. Často jim také promítá své vlastní prezentace, ze kterých si např. opíše krátký zápis (jedná-li se o např. o nového autora), tedy ani distanční výuka nijak neohrozila předmět jako takový a žáci se na hodiny literatury pokaždé těší.

Žáci vítají také různé příležitosti, které jim paní učitelka nabízí a které jsou založené především na jejich vlastní iniciativě. Tak si mohou např. do hodiny přinést jakoukoliv knihu, kterou si zrovna přečetli, a představit ji svým spolužákům. Mohou tvořit i své vlastní texty, příp. básničky. Žákům to vyhovuje mnohem více, než kdyby jim byla zadávána jakákoliv povinná četba, do které by se jim nechtělo už jen z toho důvodu, že je povinná. Dvě žáky dokonce uvádějí, že si vedou svoje malé osobní čtenářské deníky, do kterých si zapisují vždy krátké shrnutí z knížky, která se jim líbila. Žádný z dotazovaných žáků se četbě vyloženě nebrání a přiznávají, že je povídání paní učitelky o různých knihách a její doporučení už několikrát nalákaly k tomu, aby si šli knížku skutečně půjčit a doma si ji potom skutečně přečetli. Žáci zároveň dodávají, že doporučení na knihy ze strany rodiny u nich není příliš časté, a spoléhají se proto spíše na tipy právě od paní učitelky nebo od svých kamarádů. V zásadě se nebrání žádnému z žánrů, dokonce ani poezie ne. I když přiznávají, že básním často nerozumí, neodrazuje je to od toho, aby je četli, ale naopak je to vybízí k tomu, aby nad nimi dále přemýšleli. Společné diskuze nad možnými významy a různé interpretace básní i textů jsou pro

ně někdy opravdu zajímavé a mnozí se často podivují, co všechno spolužáky napadlo a jak se na to dívají oni sami.

Co se četby ukázek týče, jsou žáci se svými momentálními čítankami spokojeni. Tři z pěti žáků uvedli, že je nejvíce baví fantasy literatura a komiksy. Takovou literaturu si i rádi půjčují a čtou si ji ve svém volném čase. Jedna žákyně zmiňuje i autobiografická díla, která na ni podle jejích slov působí velmi intenzivně, když si během četby uvědomuje, že ten člověk všechny popisované situace a okamžiky doopravdy zažil. Další žák se rád začte i do válečné literatury.

Celkově vzato žáci potvrzují, že je literární výchova pozitivně ovlivňuje. Nejen, že jsou hodiny zajímavé a zábavné, ale díky paní učitelce také více čtou a nevnímají knížky jako něco nudného a nepotřebného.

7.4 Devátý ročník

Žáci 9. ročníku

Dva žáci z 9. ročníku, kteří byli dotazováni, byli žáci paní učitelky Jitky, zbylí tři žáci potom paní učitelky Venduly. Žáci se navzájem v mnohém shodovali, jejich výpovědi byly ale povětšinou odlišné od výpovědí jejich učitelek.

Literární výchovu vnímají všichni tito žáci spíše neutrálně. Nijak zvlášť je tento předmět nebaví, na druhou stranu jim ale ani nevadí. Rádi se dozvědí něco nového o známých autorech, ovšem množství autorů, které musejí znát, je podle nich nepřiměřené a zbytečné. Nechápu ani důvod, proč by se měli učit některé literární pojmy (jako př. uvádějí metaforu a metonymii). Podle jejich názoru jim to v životě stejně k ničemu nebude. Učit se autory a jejich díla nicméně vnímají jako hlavní cíl literární výchovy a vedle toho také i to, aby získali všeobecný přehled o literárních dějinách. Uvítali by ovšem více příkladů ze světové literatury a méně by se zaměřovali na literaturu českou. Pouze jeden z dotazovaných žáků vnímá jako cíl také to, aby se v hodinách především četlo a s přečtenými texty se dále pracovalo.

Průběhy hodin literární výchovy (ať už prezenčních, tak i distančních) jsou podle žáků povětšinou stejné. Shodují se v tom jak žáci paní učitelky Jitky, tak žáci paní učitelky Venduly. Součástí hodin bývá krátký zápis a četba ukázky z čítanky. Diskuze nad přečteným textem probíhá posléze jen velmi zřídka. V rámci distanční výuky se ale častěji dívají např. na filmové ukázky, které jim paní učitelky občas posílají, což samotní žáci vítají. Častá je u nich také práce

s učebnicí, jen žáci paní učitelky Venduly uvádějí, že jim paní učitelka občas přinese své vlastní ukázky, kterými se ale hlouběji zabývají jen velmi zřídka. Tipy na zajímavé knihy dostávají žáci podle jejich slov zcela minimálně.

Žáci tohoto ročníku se shodují také v tom, že je literární výchova nijak neovlivňuje. Nevnímají ji jako něco extra zábavného, občas jsou ale rádi, když si můžou ve škole nějakou zajímavou ukázkou přečíst. Předmět jako takový jim nevadí, že by ale díky němu více četli, se potvrdit nedá. Literární výchovu nevnímají ani jako potencionálního přínosce knižní inspirace, ale spíš jako něco, čím si chtě nechtě musí projít.

Na druhou stranu tak ale může být překvapující, že si tito žáci ve volném čase nějakou knihu opravdu přečtou. Jak ale uvádějí, nikdy to nebyla kniha, kterou by jim doporučil vyučující. Dvě žákyně inklinují především k fantasy literatuře a jako jejich oblíbené uvádějí např. tituly *Hunger Games* nebo *Časodějové*. Další dva z dotazovaných žáků mají poměrně překvapující čtenářskou zálibu: jeden z nich čte výhradně knihy zaměřené na seberozvoj (jako př. uvádí dílo Steffena Kirchnera: *Motivační lži: Proč jen pozitivní myšlení nefunguje?*), druhý se zase zajímá o odborné knihy z oblasti financování a investování. Poslední dotazovaná žákyně čte zase momentálně Emily Brontëovou: *Na větrné hůrce*. Knižní zájmy žáků posledního ročníku jsou tedy poměrně pestré, a i když přiznávají, že úplně pravidelně nečtou, dokáží se nad zajímavou knihou (kterou si sami vyberou) občas i nadchnout.

8 Diskuze výsledků

Následující kapitola přináší výsledné shrnutí nejdůležitějších informací získaných během realizace výzkumu. Všechny dotazované paní učitelky jsou přesvědčené, že nejzásadnější vliv na čtenářství žáků má rodina. Což je pravda, ovšem učitel, jakožto další významná osoba formující čtenářství žáků, stojí v tomto ohledu ihned za rodinou, a měl by se tedy všemi svými silami snažit o to, aby ve svých žácích budoval pozitivní vztah ke čtenářství a knihám. Dotazované paní učitelky mají ale do jisté míry pocit, že jsou jejich žáci již ztraceni, a nemá proto cenu, aby se dále nějak snažily. Paní učitelky zároveň přiznávají, že nemají příliš času k tomu, aby sledovaly a orientovaly se v současné literatuře pro děti a mládež, nejsou tedy ani naplno schopné doporučit svým žákům nově vycházející knihy, které by je případně mohly zaujmout. Tipy na knihy v hodinách literatury sice dávají, jedná se ale vesměs o knihy z minulého století, které žáky zaujmou jen velmi zřídka (jak samotní žáci potvrzují). Paradoxní přitom je, že jsou všechny přesvědčené o tom, že nejefektivnějším nástrojem k rozvoji čtenářství jejich žáků je dobrá a poutavá kniha.

Průběh hodin u jednotlivých učitelek je povětšinou také podobný. Jejich součástí je vždy práce s literárními ukázkami, krátký zápis, případně opakování probraného učiva. Pouze paní učitelka Jitka se snaží průběh svých hodin obměňovat, využívat různé metody a formy práce, což se pozitivně odráží také ve vnímání předmětu u jejich žáků. Žáky pak tyto hodiny více baví a těší se na ně. Paní učitelka se snaží své hodiny různě formovat i v rámci současné distanční výuky a její žáci v této souvislosti uvádějí, že jim proto ani nevadí, že nejsou přímo ve škole. Hodiny je ani nadále nenudí a na základě jejich výpovědí je patrné, že je paní učitelka Jitka velmi oblíbená. Další dvě paní učitelky ovšem zaujímají k předmětu literární výchovy spíše pasivnější přístup. Mají sice své „osvědčené“ nástroje k tomu, aby u žáků udržovaly během hodin pozornost (neustálými otázkami, propojováním učiva v rámci další předmětů), ovšem na základě výpovědí jejich žáků se tyto nástroje nejeví jako příliš efektivní. Žáci jsou spíše znuděni a často zmiňují, že je literární výchova mnohem víc bavila na prvním stupni. Žáky mrzí, že nedostávají tipy na současné knihy a musejí se tedy spoléhat více na doporučení ze strany své rodiny nebo kamarádů. Tímto se nepotvrzují domněnky učitelek, že žáci vesměs nečtou a ani číst nechtějí. Většina z nich by četla ráda, ale často neví co. Kladný vztah žáků ke čtení tedy není u těchto dvou paních učitelek dostatečně rozvíjen i navzdory tomu, že žáci zájem o četbu projevují. U paní učitelky Venduly je nadto zarážející také fakt, že literární výchovu občas úplně vynechá ve prospěch mluvnice, čehož si začali všimnout i její žáci. Žákům se také nelíbí její časté rozčilování, což značně narušuje atmosféru hodin. Tito žáci tedy nakonec projevili

spíše negativní přístup k předmětu, který pramení z jednotvárných hodin a přístupu jejich paní učitelky.

Na základě výpovědí všech žáků tedy můžeme pozorovat, že pouze jedna paní učitelka dokáže své žáky dostatečně zaujmout díky pravidelným změnám průběhu hodin, zařazování různých metod, využívání moderní techniky apod. Jedná se o paní učitelku Jitku. Ta je u svých žáků velmi oblíbená (8. ročník a částečně 9. ročník) a její výpovědi se zcela shodují s výpověďmi jejich žáků. Výpovědi dalších dvou paní učitelek a jejich žáků se potom do jisté míry liší a tyto paní učitelky své žáky spíše podceňují, než aby se o žáky skutečně zajímaly a zaměřovaly se na jejich nápady a celkově na jejich přístup k literární výchově, který by teoreticky mohl být úplně jiný, kdyby se těmto žákům dostávalo větší podpory a většího prostoru k vlastnímu vyjádření.

Jak už bylo naznačeno výše, pojetí literární výchovy se u jednotlivých dotazovaných učitelek liší a odráží se to i ve čtenářství jejich žáků. Můžeme pozorovat, že se žáci paní učitelky Beaty (žáci 6. ročníku) jeví na základě jejího spíše pasivního přístupu sami pasivně a hodiny literární výchovy vnímali jako mnohem zajímavější na prvním stupni. Paní učitelka se v současné literatuře pro děti a mládež jen velmi málo orientuje, a svým žákům tedy často ani neposkytuje doporučení na knihy, které by je mohly zaujmout a mohly by podnítit i jejich další motivaci k četbě. V běžných hodinách literární výchovy by žáci také uvítali častější práci s literárními texty, rádi by nad texty diskutovali a své nápady a zkušenosti dále rozvíjeli. Paní učitelka se ale zaměřuje spíše na zkoušení žáků a psaní zápisů. Ovšem jinak je tomu teď, v rámci distanční výuky, kdy se paní učitelka dle výpovědí žáků zaměřila hlavně na texty a své žáky známkuje výhradně za aktivitu v hodině, přičemž psaní zápisů a ústní zkoušení přešly do pozadí. Z toho jsou žáci nadšení a byli by rádi, kdyby se podobný způsob výuky zachoval i po jejich opětovném návratu do školy.

Ani paní učitelka Vendula, která vyučuje v 7. a v 9. ročníku, se k předmětu nestaví příliš aktivně. Je sice pravda, že do hodin velmi často donáší své vlastní materiály, protože není spokojená s výběrem ukázek v čítankách, žáci ale tuto její iniciativu vnímají spíše nesouhlasně. Paní učitelka jim nedává dostatek prostoru pro to, aby se v ukázkách dobře zorientovali a díky tomu si z nich i něco odnesli. Naopak ukázky po přečtení ihned vysbírání a odnáší si je, žáci tedy vzápětí zapomenou, co četli, a pokud by se případně k ukázce chtěli vrátit, tuto možnost nemají. Nemají tedy nakonec ani dostatek příležitostí k tomu, aby se při diskuzích nad jednotlivými literárními ukázkami nějak projevíli, případně aby se jejich čtené texty dotkly nějak emočně a

zapůsobily na ně samé, o což nám vlastně jde. Na druhé straně ale žáci vítají, pokud jim paní učitelka občas pustí ukázkou z Youtube nebo si vyzkoušejí dramatizační metodu v případě, že v čítance narazí na divadelní hru. Lze tedy předpokládat, že jsou žáci otevření každé nové aktivitě a každému novému nápadu, které by se daly v rámci literární výchovy zrealizovat.

Co se paní učitelky Jitky a jejích žáků týče (žáků 8. a 9. ročníku), byly zásluhy paní učitelky popsány již výše. Paní učitelka má na své žáky velmi dobrý vliv, a i přes některé výhrady žáků 9. ročníku (pozn.: žáci 9. ročníku měli výhrady k oběma učitelkám, protože mají pocit, že jsou na ně kladeny příliš velké nároky), je paní učitelka velmi oblíbená. Lze se domnívat, že je to způsobeno hlavně díky jejímu aktivnímu přístupu, její pružné výuce a tím, že svým žákům dává dostatek prostoru a příležitostí k tomu, aby se sami vyjadřovali a prezentovali své názory a aby rozvíjeli svou fantazii a kreativitu. Snaží se tak jednoduše o to, aby ve svých žácích podněcovala radost ze čtení a ukázala jim, že i četba může být zábavná a pro každého zvláště něčím přínosná.

Zjistili jsme tedy, že kromě věku a rodiny má na čtenářství žáků vliv také jejich učitel. Všechny dotazované paní učitelky se do jisté míry snaží v žácích posilovat jejich čtenářství na základě práce s texty a případnými rozbory těchto textů, zároveň jim ale chybí orientace v současné literatuře pro děti a mládež, což považuji za velký nedostatek. Jsem přesvědčená, že by mnoho knih současné literatury dokázalo žáky nadchnout a podnítit v nich zálibu, aby současnou literaturu četli. Rozhodně tím neztracují některá starší díla, která si neoddiskutovatelně zachovávají svoji kvalitu, domnívám se ale, že některá ze současných knih by dokázala žáky upoutat ještě více. Literatura pro děti a mládež je čím dál tím otevřenější a věnuje se už i tématům, která byla v minulosti spíše tabu, což mladé čtenáře jednoznačně přitahuje. Samotní žáci uvádějí, že byli při četbě knihy a současně s tím i se zhlédnutím filmové adaptace mnohdy překvapeni, že byla kniha mnohem obsáhlejší a objevovaly se v ní i další velmi zajímavé pasáže, které ve filmu často úplně chyběly.

Určitá předpojatost dotazovaných učitelek v tom, že jejich žáci nečtou, se mi také jeví jako velmi smutná. Samozřejmě jsou mezi žáky takoví jedinci, kteří si pozitivní vztah ke knize jen velmi těžko budují a možná si jej nevybudují vůbec (a tady se nabízí otázka, či je to chyba), zároveň je zde ale spousta nadšenců, kteří by rádi četli mnohem víc, chybí jim ale inspirace. A právě v tom by jim měl být nápomocen jejich učitel. Žáci si často sami pro inspiraci nepřijdou, protože se stydí, kdyby si ale mohli vyslechnout názory a tipy své paní učitelky přímo v hodině i za přítomnosti svých spolužáků, byli by velmi rádi. Z přesvědčení, že žáci nečtou, potom

bohužel pramení i fakt, že některé paní učitelky necítí potřebu vylepšovat průběh svých vyučovacích hodin, ani se dále rozvíjet v rámci své pedagogické praxe. Paní učitelky sice nad některými možnostmi přemýšlejí (např. nad zřízením čtenářského kroužku), žádný z těchto nápadů ale zatím nezrealizovaly. Přitom by je některé zajímavé besedy nebo webináře zaměřené na didaktiku literární výchovy či na čtenářství žáků mohly přivést na různé další nové nápady, například jak svou výuku zpestřit a čím ji ozvláštnit. Mohly by jim také přinést velkou dávku další zajímavé inspirace, podpořit je v jejich plánech, a nakonec tak pomoci i samotným žákům, kteří by se z literární výchovy mohli více těšit.

Většina dotazovaných žáků napříč všemi ročníky zájem o četbu má. Literární výchovu vnímají z jedné stránky jako odpočinkovou a uvolňující (v případě, že čtou zajímavé texty, povídají si o nich a vztahují si je i ke svým vlastním zkušenostem a životům), z té druhé ale často tento předmět považují i za stresující v těch případech, kdy do třídy přichází rozčilená paní učitelka nebo se píše test či se ústně zkouší. Je jasné, že žáci musí být v literární výchově nějak klasifikováni a hodnoceni, lze se ale více zaměřit na jejich vlastní iniciativu a aktivitu (jak je tomu teď, v rámci distanční výuky), hodnotit také jejich četbu ve volném čase, seznámili se s ní i spolužáci, oceňovat samotné výtvory žáků (jejich vlastní básně, úvahy, povídky apod.) a ponechávat jim hlavně dostatek prostoru k tomu, aby měli příležitost svou literární „práci“ předvést (pokud chtějí). Literární historie a teorie a údaje o autorech mají v hodinách literární výchovy také své místo a tyto poznatky žákům musí být předávány, nezaměřujeme se ovšem jen na to a ponechme dostatek místa i pro emoce žáků a jejich vlastní prožívání.

Učitel má na čtenářství svých žáků vliv a má také ohromnou příležitost žáky k četbě nadchnout, bude-li učit zábavně, nejednotvárně a nápaditě, bude-li dávat tipy na zajímavé knihy a také bude-li s těmito knihami ve výuce aktivně pracovat. Pozitivnějších výsledků by šlo také docílit tím, že učitel občas přenechá iniciativu svým žákům, nechá je, aby si sami něco vytvořili, aby se sami vyjádřili a podělili se o své zkušenosti se svými spolužáky. Bude-li ovšem učitel zaujímat spíše pasivní přístup, začne se to odrážet i na samotných žácích. Ti začnou k literární výchově přistupovat podobně, nebudou četbu vnímat jako něco primárního a inspirujícího a jen zřídka se pro nějakou knihu nadchnou a projeví zájem i o další četbu.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou pojetí literární výchovy ze strany vyučujících a následným vlivem tohoto pojetí na čtenářství jejich žáků. Z reprezentativního vzorku skládajícího se ze tří učitelek a dvaceti žáků druhého stupně jsme došli ke zjištění, že žáci přístupy svých učitelek velmi vnímají a pojetí výchovy ze strany vyučujících na žáky tedy vliv jednoznačně má.

Cílem této práce bylo analyzovat, popsat a posoudit vliv učitelova pojetí literární výchovy na čtenářství žáků. Na základě důkladné analýzy všech výpovědí a porovnání vztahů mezi dotazovanými jsme došli ke zjištění, že se ovlivnění žáků projevuje jak pozitivně, tak negativně. Závisí to na průběhu jednotlivých vyučovacích hodin, na jejich obsahu i na využití specifických metod a pomůcek. Zároveň souvisí i se zmiňovanými přístupy učitelek a s celkovou atmosférou ve třídě. Na základě výzkumu tedy předpokládáme, že přístup vyučujících k učivu i k žákům určuje mnohé. Důkazem může být i fakt, že spousta dotazovaných žáků ráda vzpomíná na literaturu na 1. stupni, která podle jejich slov probíhala v úplně jiném duchu.

U vyučujících stále převažuje tradiční pojetí výuky založené na sepisování informací o autorech, literární teorii a historii, dále i na čtení textů z čítanek (případně textů zprostředkovaných jejich učitelkou) a opakování učiva prostřednictvím testů nebo ústního zkoušení. Žákům chybí dostatek prostoru k vlastnímu vyjádření a k vyvinutí jejich vlastní iniciativy, prožitky, které by si ze čteného textu mohli odnést, chybí. Učitelkám naopak chybí orientace v současné literatuře pro děti a mládež, což je naprosto zásadní a má to na žáky negativní vliv. Žáci by četli rádi, ale často neví, co by měli číst, a chybí jim cenná inspirace, kterou jim jejich učitelky nejsou schopny zprostředkovat. V důsledku toho pak tito žáci tráví svůj volný čas jiným způsobem než četbou.

Pouze jedna paní učitelka se snaží o odbourávání tradičního pojetí a zaujímá k výuce literatury jiný postoj, což se pozitivně odráží také na jejích žácích. Paní učitelka dává svým žákům dostatek prostoru na všech úrovních, věnuje delší čas diskuzím nad přečtenými texty a upřímně se zajímá o názory svých žáků. Na žáky tak působí přívětivě, otevřeně a důvěryhodně.

I u dalších paních učitelek žáci také vítají občasné využití nových metod (často zmiňují například metodu dramatizační) a celkově využití didaktických her. Jsou také rádi, když si mohou prostřednictvím internetu poslechnout například autorské čtení nebo se podívat na

filmovou ukázkou z díla, které zrovna probírají. Pozorujeme, že všichni žáci jsou otevřeni novým nápadům a způsobům, jak si literární výchovu užít, nikoliv přežít.

V současné době ale aktivnější přístup žáků k literární výchově stále chybí, jistě by to ale mohl změnit přístup vyučujících. Pokud by paní učitelky k literární výchově přistupovaly s větším nadšením a byly otevřenější novým možnostem, můžeme předpokládat, že by to na jejich žáky mělo pozitivnější vliv. Žáci by si častěji vyhledávali knihy, které by je na základě doporučení učitelek zaujaly a byli je schopni číst i ve svém volném čase. Vyučování s aktivnějším průběhem by ještě více podnítilo jejich zájem. Nelze opomenout ani atmosféru, která během vyučování ve třídě panuje, jelikož i ta dokáže celkové vnímání předmětu ze strany žáků velmi ovlivnit.

Z cílů, které byly v úvodu této práce stanoveny a nyní také naplněny, je zřejmé, že na současném pojetí literární výchovy na základní škole je stále co vylepšovat. Může to být ale výzva hlavně pro budoucí učitele, kteří mají ve svých rukou moc to postupně měnit. Žáky nepodceňujme. I když se to někomu může zdát neuvěřitelné, i v současné digitální době žáci číst chtějí. Je ale potřeba je v tom podpořit a být jim dobrým příkladem.

Seznam zkratek

SKIP – Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

aj.- a jiné

apod.- a podobně

atp.- a tak podobně

č.- číslo

kap.- kapitola

mj.- mimo jiné

např.- například

popř.- popřípadě

pozn.- poznámka

resp.- respektive

s.- strana

tj.- to je

tzn.- to znamená

tzv.- tak zvaný

Seznam použité literatury

Knihy

GERMUŠKOVÁ, Marta. *Literární text v didaktické komunikaci*. Prešov: Fakulta humanitních a přírodních věd PU v Prešove, 2003.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 180 s.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7368-641-3.

CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, 126 s.

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

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost: Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 206 s. ISBN 978-80-7367-287-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, O. a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, 65 s.

KREJČÍŘOVÁ, Dana a Josef LANGMEIER. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publish, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.

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

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. Praha: Oeconomica, 2003, 74 s. ISBN 80-245-0481-2.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. 21 s. ISBN 80-7204-111-8.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc, 2017. Studijní opora. Univerzita Palackého v Olomouci.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Elektronické informační zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2021-01-05]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

CELBOVÁ, Iva a VOJTÁŠEK, Filip. *Je možné soužití knihy a Internetu?. Ikaros* [online]. 2001, ročník 5, číslo 4 [cit. 2021-02-15]. urn:nbn:cz:ik-10712. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/10712>

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>

Čtenářské kluby. Naše mise. [online]. © 2018 [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://new.ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/nase-mise>

Čtení pomáhá. [online]. [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. In: 2003, s. 54 [cit. 2021-01-07]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice: Abstrakt*. [online]. [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>

HOMOLOVÁ, Kateřina. *TÉMA: Pubescentní čtenář - jeho výzkum a modelování. Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2009 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/2383>

CHALOUPKA, Otakar. *Současný stav a perspektivy systému literární výchovy a vzdělání v české všeobecně vzdělávací škole. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1977, [cit. 2021-03-01]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: file:///C:/Users/PC/Downloads/Pedag_1977_4_04_Soucasny_443_454.pdf

JINDRÁČEK, Václav. *Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. Paidagogos*, [Aktualizováno: 2018-11-01], [Citováno: 2021-03-03], 2018, 1-2, #4. S. 42 - 80. Dostupné na www: <http://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>

KOPECKÝ, Kamil. *K diagnostice kyberšikany. E-Bezpečí*, roč. 3, č. 2, s. 36-40. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1351>

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Fenomén Minecraft v českém prostředí: výzkumná zpráva* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/93-fenomen-minecraft-v-ceskem-prostredi/file>

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Kyberšikana a další druhy online agrese zaměřené na učitele* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/103-kybersikana-a-dalsi-druhy-online-agrese-zamerene-na-ucitele/file>

LiStOVáNí. [online]. [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/>

Podzimní knižní veletrh Havlíčkův Brod. [online]. © 2018 [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://veletrh.hejkal.cz>

POŠVANCOVÁ, Jana. *Děti a internet – 1. díl. Knihovnický zpravodaj vysočina*. [online]. In: 2004, roč. 4, č. 1 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=403&idr=2&idci=6>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016. 165 s. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky: *Historie a poslání SKIP* [online]. 2010-2021 [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/co-je-skip/historie-a-poslani-skip>

Svět knihy. [online]. © 2007 [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://www.svetknihy.cz/>

Veletrh dětské knihy v Liberci. [online]. © 2017 [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <https://www.veletrhdetskeknihy.cz>

PŘÍLOHA Č.1: Žádost o souhlas rodičů

Vážení rodiče,

jsem studentkou posledního ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro ZŠ. Velmi Vás tímto prosím o spolupráci na mé diplomové práci pod vedením doc. Mgr. Jaroslava Valy, Ph.D. a za pomoci Mgr. Jany Hladíkové. Spolupráce na praktické části spočívá v tom, že budu s Vaší dcerou/synem realizovat online rozhovor zaměřený na jeho/její vztah k předmětu Literární výchovy. Rozhovor bude skupinový, s dalšími zhruba čtyřmi účastníky. Získané údaje budou sloužit výhradně pro účely diplomové práce a budou zpracovány anonymně, uveden bude pouze ročník, který Vaše dcera/syn momentálně navštěvuje.

Předem moc děkuji za ochotu a důvěru.

Kontakt:

Bc. Veronika Čermáková

Mob.: 123456789

Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera zúčastnil(a) online rozhovoru pro účely vypracování diplomové práce studentky Bc. Veroniky Čermákové na PdF UPOL v Olomouci.

V Přerově dne

Podpis zákonného zástupce:

PŘÍLOHA Č. 2: Seznam výzkumných otázek určených pro vyučující

Okruh 1: Úvod

- 1. Uved'te prosím všechny ročníky, ve kterých momentálně učíte ČJL.*
- 2. Jak dlouho působíte v pedagogické praxi?*
- 3. Máte čas sledovat a číst současnou literaturu pro děti a mládež?*
- 4. Dáváte žákům tipy na knihy, které považujete za zajímavé?*
- 5. Co je podle Vás efektivním nástrojem pro rozvoj čtenářství u žáků?*
- 6. Máte nějaké zkušenosti se čtenářskými dílnami? Realizujete je? Proč ano (ne)?*
- 7. Jaká kniha se Vám ve výuce osvědčila?*

Okruh 2: Předmět Literární výchova

- 8. Popište prosím zcela jednoduše průběh Vašich hodin v rámci LV (struktura hodiny, využívání pomůcek atd.).*
- 9. Jaký prostor věnujete literární historii a teorii? Na co se v těchto oblastech zaměřujete? Prosím uveďte i pár konkrétních témat z obou oblastí, se kterými Vaše žáky pravidelně seznamujete.*
- 10. Používáte v hodinách LV nějaké specifické výukové metody, např. volné psaní, čtení s předvídáním, brainstorming, dramatizační metody? Příp. jaké metody se Vám nejvíce osvědčily?*
- 11. Jakým způsobem se žáky snažíte v LV aktivizovat?*
- 12. Používáte ve svých hodinách i moderní techniku (projektory, tablety či jiné pomůcky)? Myšleno mimo distanční výuku, která je zcela specifická.*
- 13. Zúčastňujete se se žáky v rámci LV i nějakých kulturních akcí? Pokud ano, jakých?*
- 14. Myslíte si, že současná LV něco postrádá? Zvolila byste jiný přístup k vyučování LV, kdybyste k tomu měla možnost?*

Okruh 3: Čítanky, práce s texty

- 15. Na co kladete největší důraz v hodinách LV?*
- 16. Používáte mimo čítanku i nějaký doplňující materiál? Pokud ano, jaký a jak často?*
- 17. Držíte se pouze ukázek uvedených v čítance, nebo se snažíte žáky seznámit i s jinými díly konkrétního autora?*

18. Nabádáte žáky, aby nad texty přemýšleli, uměli si je vztahovat ke svým vlastním životům a zkušenostem a hledali na základě literárních textů souvislosti s okolním světem?

19. Jak se stavíte k poezii?

20. Vedou si žáci čtenářské deníky? Pokud ano, co je jejich obsahem a jak často deníky kontrolujete?

Okruh 4: Úkoly a hodnocení

21. Dostávají žáci DÚ z LV? Pokud ano, jak často a jakou mají většinou podobu?

22. Jak a za co především hodnotíte (klasifikujete) žáky v LV?

PŘÍLOHA Č. 3: Seznam výzkumných otázek určených pro žáky

Okruh 1: Předmět Literární výchova

- 1. Jak vypadají hodiny LV ve vaší třídě?*
- 2. Co je podle vás cílem literární výchovy ve vaší škole:*
- 3. Co by podle vás mělo být cílem literární výchovy. Jak byste ji vyučovali vy?*
- 4. Co vás na hodinách LV baví nejvíc?*
- 5. Co vám naopak na hodinách LV nejvíc vadí?*
- 6. Dává vám paní učitelka tipy na knížky, které byste si mohli přečíst?*
- 7. Připravovali jste si někdy čtenářský deník?*
- 8. Pracujete v LV kromě čítanky i s nějakými jinými knihami/cvičebnicemi/materiály?*
- 9. Rozebíráte s paní učitelkou texty, které si společně přečtete? Diskutujete o nich?*
- 10. Která kniha (ukázka v čítance) vás v poslední době nejvíc zaujala a proč?*
- 11. Baví vás poezie? Proč ano (ne)? Co vás na ní (ne)baví?*
- 12. Byli jste někdy ve školní knihovně? Pokud ne, proč?*
- 13. Za co dostáváte v LV známky?*
- 14. Ovlivňuje vás LV nějak?*

Okruh 2: Čtení obecně

- 15. Je ve vaší rodině čtení běžné? Bavíte se doma často o knihách nebo časopisech?*
- 16. Zažili jste někdy radost (potěšení ze čtení)?*

