Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Vliv a význam četby beletrie jako doplňujícího prostředku vyučování

Bakalářská práce

Autor: Adéla Křížová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělání – Historie se zaměřením na vzdělání

Vedoucí práce: Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Vojtěch Veselý, Ph.D.

Hradec Králové 2022

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	**Adéla Křížová**
Studium:	P19P0367
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Historie se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	**Vliv a význam četby beletrie jako doplňujícího prostředku vyučování**
Název bakalářské práce AJ:	The influence and significance of reading fiction as a complementary mean of teaching

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Hlavním cílem práce je zjistit jaký vliv má četba autentické literatury jako doplňkového prostředku vyučování ve školách. Součástí práce je rovněž návrh na koncept výukového plánu, který zařazuje četbu a práci s doprovodnými texty do vyučovacích hodin na středních školách.

Na základě dotazníkového šetření bude definována autentická četba zvoleného vzorku žáků střední školy. Následný pedagogický experiment bude zaměřen na změnu v postojích k četbě a předmětu český jazyk a literatura u žáků vybrané střední školy.

Cílem pedagogického experimentu je zjistit, zda zařazením četby oblibované žáky dojde ke zvýšení zájmu o četbu před experimentem a po jeho ukončení.

Friedlanderová, H. 2018: České děti a mládež jako čtenáři 2017, Brno

Gabal, I. – Václavíková Helšusová L. 2013: Jak čtou české děti?: Analýza výsledků sociologického výzkumu, Praha

Kalhous, Z. 2009: Školní didaktika, Praha

Lukášová, H. 2010: Kvalita života dětí a didaktika, Praha

Průcha, J. 2000: Přehled pedagogiky, Praha

Skalková, J. 2008: Obecná didaktika, Praha

Trávníček, J. 2017: Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy, Praha

Trávníček, J. 2008: Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007), Brno

Trávníček, J. 2019: Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018), Brno

Trávníček, J. 2008: Čtenáři a čtení v České republice: 2007: první reprezentativní průzkum mezi obyvateli České republiky zaměřený na čtení knih: výsledky průzkumu, jejich popis a utřídění, Brno

Zormanová, L. 2014: Obecná didaktika: pro studium a praxi, Praha

Garantující pracoviště:	Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Vojtěch Veselý, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.11.2020

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Michalu Čuřínovi, Ph.D. za věnovaný čas a vedení Gymnázia dr. A. Hrdličky, Komenského 147, Humpolec za umožnění realizace experimentu.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

V Hradci Králové, dne 28. 4. 2022 _____

Adéla Křížová

ANOTACE

Adéla, KŘÍŽOVÁ, *Vliv a význam četby beletrie jako doplňujícího prostředku vyučování,* Pedagogická fakulta: Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové, 2020. 57 s. Bakalářská práce.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký vliv má četba autentické literatury jako doplňkového prostředku vyučování ve školách. Součástí práce je rovněž návrh na koncept výukového plánu, který zařazuje četbu a práci s doprovodnými texty do vyučovacích hodin na středních školách.

Na základě dotazníkového šetření bude definována autentická četba zvoleného vzorku žáků střední školy. Následný pedagogický experiment bude zaměřen na změnu v postojích k četbě a předmětu český jazyk a literatura u žáků vybrané střední školy.

Cílem pedagogického experimentu je zjistit, zda zařazením četby oblíbené žáky dojde ke zvýšení zájmu o četbu a jeho změně před experimentem a po jeho ukončení.

Klíčová slova:

Výuka; četba; autentická literatura; čtenářská dílna; práce s texty

ANNOTATION

Adéla, KŘÍŽOVÁ, *The influence and signifikance of reading fiction as a complementary mean of teaching,* Faculty of Education: University of Hradec Králové, Hradec Králové, 2020. 57 s. Bachelor Degree Thesis

The main goal of this thesis is to find out what effect the reading of authentic literature has as an supplementary resource of teaching in schools. Part of the work is also a scheme for the concept of the curriculum, which includes reading and working with supporting texts in high school classes. Based on the survey will be defined an authentic reading of a selected sample of high school students. The sequential pedagogical experiment will be focused on a change in mindsets of students of selected high school about reading and about the subject czech language and literature. The goal of the pedagogical experiment is to find out if the subsumption of popular reading will enhance the interest in reading and if that will be changed before and after the experiment.

Keywords

Education, reading, authentic literature, reading workshop, working with texts

OBSAH

ÚVOD 1

TEORETICKÁ ČÁST 2

1 CÍLE 2

2 PROSTŘEDKY VÝUKY 4

2.1 Metody 4

2.1.1 Slovní metody 5

2.1.2 Metoda práce s textem 5

2.2 Materiální didaktické prostředky 6

3 UČIVO A PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY 8

4 EXPERIMENT 11

5 HODNOCENÍ VE ŠKOLÁCH 13

6 ŽÁCI JAKO ČTENÁŘI 15

6.1 Čtenáři a nečtenáři 15

6.2 Rozložení typologie čtenářů 16

6.3 Čtenářské zázemí 16

6.3.1 Veřejné knihovny 17

6.3.2 Volný čas s mediální den 17

6.4 Co čtou a co očekávají? 18

PRAKTICKÁ ČÁST 20

7 ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU I 21

7.1 Třída 6. O 22

7.2 Třída 1. A 22

8 ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU II 24

9 SHRNUTÍ ANALYTICKÉ ČÁSTI 25

10 EXPERIMENT 26

10.1 Cíle 26

10.2 Formulace hypotéz 26
10.3 Stanovení objektů 26
10.4 Experimentální a kontrolní objekt 27
10.5 Realizace experimentu 27
10.5.1 Den 1 28
10.5.2 Den 2 28
10.5.3 Den 3 29
10.6 Analýza výsledků 29
10.6.1 Dotazník 1 – třída 1. A 29
10.6.2 Dotazník 1 – třída 6. O 33
10.6.3 Dotazník 2 – třída 6. O 36
10.7 Hodnocení experimentu 37
11 NÁVRHOVÁ ČÁST 39
11.1 Rámcový návrh konceptu výukového plánu 39
11.2 Doprovodné akce konceptu 41
11.2.1 Čtenářský brunch 41
11.2.3 Školní knihovna 41
11.2.3 Klub čtenářů 42
12 DISKUSE 43
ZÁVĚR 45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 47
SEZNAM GRAFŮ 50
SEZNAM PŘÍLOH 51
PŘÍLOHY 1
DOTAZNÍK 1 1
DOTAZNÍK 2 4

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je zjištění vlivu četby autentické literatury jako doplňkového prostředku vyučování ve školách pomocí pedagogického experimentu. Pedagogický experiment se zaměřuje na rozdílnou úspěšnost žáků absolvujících školní výuku a žáků, kterým byl navíc poskytnut prostor pro četbu autentické literatury.

Toto téma bakalářské práce bylo vybráno s ohledem na spolupráci autorky s vybranou organizací. Vedení organizace se rozhodlo zvýšit kvalitu výuky českého jazyka a literatury se zaměřením na literární výchovu s odklonem od vžitého teoretického drilu literárního kánonu. Jsem připravená se tématem zabývat v profesním životě.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části bude provedena rešerše současné české odborné literatury se zjištěním aktuálních informací. Na teoretickou část bude navazovat část praktická. V praktické části budou provedeny analýzy, které povedou ke zjištění aktuální situace a následně bude proveden pedagogický experiment, jehož výsledky budou podkladem pro návrhy.

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjištění vlivu četby autentické literatury jako doplňkového prostředku vyučování ve školách pomocí pedagogického experimentu prostřednictvím zařazení oblíbené četby žáků. Práce dále sleduje zájem o četbu a jeho změnu před a po experimentu.

Realizace pedagogického experimentu proběhla na Gymnáziu dr. A. Hrdličky, Humpolec, Komenského 147, což je střední škola poskytující čtyřleté nebo osmileté gymnaziální vzdělávání v kraji Vysočina.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CÍLE

Vzdělávání v naší společnosti představuje odraz stavu a cílů konkrétních společenských formací a jejich zájmů. Lze tedy říci, že tento proces směřuje k rozvoji jedincových, ve školním prostředí k žákovým, vědomostem, schopnostem, dovednostem a návykům, kterých by nebylo dosaženo bez výukových, případně výchovně-vzdělávacích cílů. Tudíž obecným cílem vzdělávání jsou potřeby jednotlivce a společnosti. Coby budoucího pedagoga je mým cílem pomoci rozvíjet své žáky pro život podle aktuálních potřeb společnosti.

Výukové cíle představují klíčovou didaktickou kategorii ideálně zobrazující „to, čeho chceme dosáhnout prostřednictvím vyučování“. Cíle výuky definujeme jako představu zamýšleného a očekávaného výsledku, k němuž vyučující a žáci směřují (Šturma, 1996, s. 31). S další možností vymezení přichází Kalhous (2009, s. 274): *„Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.“* Práce se v otázce vymezení výchovně-vzdělávacích cílů přiklání právě ke Šturmově definici, s odůvodnění vycházejícím z dosavadních zkušeností autorky práce.

Výchovně-vzdělávací cíle tedy mohou být děleny z hlediska času na dlouhodobé – obecnější a krátkodobé – konkrétnější (Zormanová, 2014, s. 54), kdy práce na základě krátkodobého experimentu vytvořila návrh cíle dlouhodobého.

Podle Kalhouse (2009, s. 274) má pedagog při stanovení cílů výuky možnost využít jeden ze dvou modelů – zprostředkující a vstřícný. Zprostředkující model pracuje s postupnými dílčími cíli vedoucími k efektivnímu dosažení daných obecných cílů. V opozici k této variantě stojí model vstřícný, jenž není detailní s jednoznačnými cíli, ale naopak rozpracovává cíle obecné směřující k tvořivosti žáka, rozvoji jeho sociálních, etických estetických a dalších dispozic. Experiment pracuje s oběma modely: zprostředkující model využívá při samotném experimentu a model vstřícný aplikuje v návrhové části.

Kurelová (2001, s. 62) mluví o dělení výukových cílů podle oblasti rozvoje žákovy osobnosti na kognitivní (vzdělávací), kdy dochází k osvojování vědomostí

a intelektuálních dovedností. Další kategorií jsou cíle afektivní (postojové) pojímající emoce, osvojování postojů a vznik hodnotové orientace. Poslední skupiny, s nimiž práce nepracuje, představují cíle psychomotorické (výcvikové), tudíž dovednosti získané při tělesném pohybu, řeči, psaní, kreslení a manipulaci s předměty nebo nástroji.

Mimo rozvoje individuality žáků mají výchovně-vzdělávací cíle také svoje funkce, jak uvádí Čábalová (2011, s. 140), jsou jimi: integrující, usměrňující, normativní, motivační a dynamická. Integrující úloha spojuje všechny prvky výuky jako jsou například prostředky výuky, podmínky, vztah žáka a učitele nebo proces hodnocení. Práce velmi výrazně během experimentu zasahuje do prostředků a podmínek výuky. Autentická literatura není obvyklým prostředkem vyučovacích hodin literatury, což je samo o sobě zvláštní konstatování. V případě podmínek je práce také radikální. Ukazuje žákům, že i ve škole je možné si vytvořit klidné, tiché místo pro četbu a nemusím utíkat pouze do knihoven. K usměrňování dochází v případě závislosti cíle na volbě podmínek a prostředků. Normativní funkce definuje cíl jako stanovenou normu ve vztahu k výsledkům procesu výuky, kdy kritériem je evaluace učení žáků. Motivační pracuje s žákovou znalostí a přijetím cíle, aby ho žák chtěl efektivně splnit. Velmi motivační je pro žáky skutečnost, že četba jimi vybraná a oblíbená jim pomáhá při studiu. Dynamická úloha představuje změny cíle a s tím spojené změny všech prvků výuky.

Další dělení cílů vychází z pohledu jejich náročnosti – od náročných k nejnáročnějším do taxonomií. V případě kognitivních cílů je to například taxonomie Bloomova, Niemierkova. Taxonomií afektivních cílů se zabýval Kratwohl a Niemierko a psychomotorické cíle se staly objektem zájmu Daevea (Kalhous, 2009, s. 279-288).

Umožnění průběhu výuky závisí na stanovení cíle. Učitel by během vyučovací hodiny měl naplňovat všechny typy cílů (kognitivní, afektivní, psychomotorické) ve všech úrovních. Správně formulovaný cíl by měl být přiměřený, reálný, konkrétní, jednoznačný, jasný, funkční, umožňující jeho kontrolu, formulován z pozice žáka a vyjádřen v jeho výkonech.

2 PROSTŘEDKY VÝUKY

Kapitola pojednává o prostředcích vyučování. Konkrétně o skupině prostředků materiálních a z kategorie nemateriálních prostředků výuky se zaměřuje na metody výuky.

2.1 Metody

Vyučovací metody představují procesuální stránku vyučování vedoucí k dosažení předem stanoveného cíle. *„Hledáme při tom odpověď na otázku, jakým způsobem můžeme optimálně postupovat ke stanoveným cílům výuky.“* (Lukášová, 2010, s. 118).

Úkolem pedagoga je vybrat ty způsoby práce, které žákům nejvíce pomohou v činnosti učení, jako klíčovou činnost jsem pro svou práci vybrala právě četbu autentické literatury. Podle Mareše (1998, s. 62–64) rozlišujeme dva přístupy žáků k učení: povrchový a hloubkový. Pro první z jmenovaných je charakteristické, že z hlediska motivace učivo žáky nebaví, v případě postupu při učení se učí slovo od slova a díky tomu je výsledkem učení malé nebo žádné porozumění učivu. Tento přístup vnímám při výuce literární historie napříč ročníky a typy škol. Práce poskytuje materiály pro eliminaci této skutečnosti. V případě hloubkového přístupu jsou žáci motivování zájmem o učivo, při učení se obrací k dalším zdrojům poznatků a nádavkem se snaží dobrat k osobnímu smyslu učiva, z čehož vyplývá výsledek učení, a to žákovo porozumění a pochopení obsahu i struktury probírané látky. Dalším z mnoha úkolů učitele je tak snaha s využitím vhodných metod ulehčit žákovu cestu od přístupu povrchového k hloubkovému, a právě navržený koncept by měl tuto nesnadnou cestu ulehčit.

Vyučujícímu se při výběru nabízí široká škála metod vyučování, protože jejich historický vývoj byl dlouhý a prošel velkým množstvím změn způsobených vlivem historicko-společenských podmínek vyučování, charakterem školy jako instituce a obdobím vyučovacího procesu. Významným faktorem při volbě metod jsou prostředky, které má pedagog k dispozici (Skalková, 1999, s. 168).

Při klasifikaci metod vyučování se setkáváme s rozmanitostí kritérií jako třeba stupně aktivity žáků nebo náročnost kognitivních operací. Průcha (2000, s. 106) jako obvyklé rozlišení uvádí metody slovní/verbální (např. práce s textem, vysvětlování, přednáška), názorné/ demonstrační (např. pozorování obrazů, pozorování pokusů, filmová projekce) a praktické (např. laboratorní cvičení, dílny, hodiny výtvarné výchovy). Oproti tomu nejnovější kategorizace od Maňáka a Švece (2003, s. 46) pracuje se skupinami metod

klasických, kam zařazuje metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické. Druhou skupinou jsou aktivizující, kam patří například diskusní metody a didaktické hry. Poslední třetí skupinou jsou metody komplexní, kam Maňák se Švecem zařazují frontální, projektovou a výuku podporovanou počítačem.

Obtížnost práce pedagoga spočívá ve skutečnosti, že ani popis metod nezaručuje jejich adekvátní výběr. Ten je založen na analýze edukační situace a konkrétních podmínkách výuky s přihlédnutím k faktorům, jako jsou cíle, obsah a hlavně žáci (Průcha, 2000, s. 107). Výjimku prezentují autodidaktické metody, jejichž podstatou je autoregulace učebních činností při samostatné práci žáků za pomoci aktivizace, tedy komplexní postupy v problémové a projektové výuce (Skalková, 1999, s. 190-191). Pokud tedy pro žáky ve škole vytvoříme prostředí rozvíjející a působící na jejich čtenářství, lze je nenásilnou a zábavnou cestou přivést ke školní povinné četbě.

2.1.1 Slovní metody

S autodidaktickými metodami úzce souvisí metody slovní, pro něž je klíčové mluvené i psané slovo jak učitele, tak žáka, protože slovo je hlavním nástrojem poznávání a nezbytným nástrojem lidského myšlení (Skalková, 1999, s. 171). *„Metody slovního projevu jsou založeny na vnímání a chápání řeči posluchače osvojujícího si nové poznání.“* (Aebli, 1981).

Slovní metody mohou být samostatné, doplňující nebo doprovodnou metodou založenou na pozorování nebo samostatné praktické činnosti žáka, které se dále dělí podle toho, zda jsou povahy monologické (např. vysvětlování, školní přednáška), dialogické (např. rozhovor) nebo práce s učebnicí/knihou/textovým materiálem/písemnou prací (Skalková, 1999, s. 171), v dnešní době obrazovek je navíc podle mě důležité rozvíjet umění práce s knihou a jejími texty.

2.1.2 Metoda práce s textem

I přesto, že se metoda práce s textem řadí mezi metody fundamentální a díky tomu je nejvhodnější pro zisk nových poznatků a upevňování těch již získaných (Skalková, 1999, s. 177), tak u žáků dosahuje individuální úrovně, což je způsobeno zájmem o četbu (Lukášová, 2010, s. 130). Zájmem, který je nutno rozvíjet a pečovat o něj, což jako budoucí učitel mohu.

Zájem o četbu je postaven na učení psaní coby psychomotorickém učení. Následující osvojování čtení znamená kognitivně náročnou činnost a základ pro další

kognitivní vývoj. Další úrovní je čtení s porozuměním, které je důležité pro zpracování informací z textu získaných (Tamtéž.), kdy se čtenář, tedy žák, při četbě samotné soustředí na obsah textu, vyčlenění podstatné myšlenky a její pochopení (Skalková, 1999, s. 178). Skalková nám tak říká, že není důležitá kvantita přečteného textu, ale kvalita tohoto čtení.

Podle Skalkové (Tamtéž.) *„úkolem učitele je postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně s učebnicí. Základem jsou dobré čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozumění.“* Především při osvojování čtení s porozuměním pedagog nejprve poskytne instruktáž (Maňák, 1995) a dále podporuje rozvoj této dovednosti přispěním pomocných otázek, vysvětlení termínů (popřípadě obtížných slov) a vede k reprodukci textu vlastními slovy. Z toho důvodu je podle Skalkové důležité, aby žáci neměli tendenci „pouze“ k mechanické reprodukci, což je realita spousty škol, ale opravdu porozuměli. Časem by měli žáci být ve své činnosti více a více osamostatňováni, od odstavce k celé knize. Během celého procesu učení, od teoretického poučení k praktické činnosti, by na úkor své přímé činnosti měli žáci posílit samostatné myšlení, vynalézavost a tvořivost.

2.2 Materiální didaktické prostředky

Učitel mimo metod vyučování při každém vyučovacím aktu užívá materiálních didaktických prostředků, které ho zajišťují, podmiňují nebo zefektivňují (Maňák, 1995, s. 50). Vstřebávají vše, co žák nebo učitel může využít k dosažení cíle (Obst, 2009, s. 337), což jenom potvrzuje výše zmíněné přiklonění se k vymezení výukových cílů podle Šturmy.

Hlavní kategorií z širokého repertoáru prostředků tvoří učební pomůcky, které se dělí na reálné předměty (např. ukázky nerostů) a vizuální/ zvukové/ kombinované modely skutečnosti (např. mapy). Druhá skupina se užívá frekventovaněji. Do popředí ovšem vstupují technická média (počítače, internet, hypermediální prostředky apod.) a s nimi spojený vznik speciálních disciplín technologií vzdělávání (Průcha, 2000, s. 107).

Celkem mají materiální didaktické prostředky šest funkcí: gnozeologickou, intelektuální, ergonomickou, organizačně řídící, estetickou a výchovnou. První zmíněná se vyznačuje přísunem nových informací, spojením konkrétní reality s jejím abstraktním zpracováním. Pro intelektuální je typický rozvoj vnímání, pozorování, myšlení, obrazotvornosti, imaginace a tvořivosti. Ergonomickou charakterizuje urychlení vnímání a snazší pochopení učiva. Organizačně řídící se projevuje strukturováním poznatků, řízením myšlenkových operací a poskytováním zpětné vazby. Estetická funkce je příznačná pro rozvoj vizuálního kulturně estetického cítění. Poslední funkce, výchovná, znamená podíl

na celkové harmonické kultivaci osobnosti (Lukášová, 2010, s. 152). Z tohoto pohledu kniha a její četba splňuje veškeré výše zmíněné charakteristiky jednotlivých funkcí. Proč ji tedy nevyužít?

Pedagog by měl volit pomůcky vzhledem k cíli vyučování, k věku a psychickému vývoji žáků ve spojení s jejich dosavadními zkušenostmi a vědomostmi, k podmínkám realizace, tudíž vybavení třídy a školy, i zkušenostem a dovednostem vyučujícího (Skalková, 1999, s. 233). V případě, že jsou správně zvoleny plní předem určenou funkci. Při jejich výběru by si pedagog měl položit následující otázky: Co já jako učitel potřebuji k činnosti? Co potřebují k činnosti žáci? Jaké třídní vybavení mi může pomoci k cíli? (Lukášová, 2010, s. 152). Tyto otázky mě nezávisle provázely při vytváření konceptu práce. Jednotlivé odpovědi: vztah ke knihám, přehled o knižním trhu, žákova oblíbená literatura a četba možná téměř kdekoliv, mě pak navedly k myšlenkám zaznamenaných v návrhové části.

3 UČIVO A PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY

Kurikulum odpovídá souhrnu dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah a podmínky vzdělávání, tudíž instituce a nástroje, kterými se realizuje vzdělávání a způsoby hodnocení. Zahrnuje veškeré zkušenosti získané žáky ve škole i mimo ni, proto je psáno z pozice žáka jako systém jeho zkušeností a výstupních dovedností (Veverková, 2009, s. 134).

Pod vlivem kurikulárního hnutí byl a bývá pojem učební plán nahrazován synonymním označením kurikulum. *„Kurikulárním hnutím chápeme v rámci didaktiky teorii, která se orientuje na problémy plánování učení a vyučování“* (Skalková, 1999, s. 86). Přínos hnutí ve spojení se zpracováváním kurikulárních dokumentů Skalková (1999, s. 88) spatřuje ve zvědečtění racionálních postupů, prioritním postavením cílů a snaha o jejich hierarchizaci, podpoře aktivní spoluúčasti škol a učitelů na obsahu vyučování a prosazování důsledného zjišťování výsledků vyučování v propojení s kontrolou úspěšnosti učení žáků.

Galtthorn (Veverková, 2009, s. 132) uvádí šest podob kurikula: doporučené, předepsané, realizované, podpůrné, hodnocené, osvojené. Doporučené zahrnují základní koncepční kurikulární otázky. Předepsané tedy oficiální dokument pro celý vzdělávací systém nebo pro určité typy škol. Realizované pojímají skutečnost, která se pod vedením učitele odehrála ve třídě. Kurikulum tedy počítá s odklonem daného od vykonaného. Tento prostor vnímám jako možnost pro realizaci navrhovaného konceptu v mé budoucí praxi. Podpůrné obsahuje veškeré učebnice, zaměstnance, vzdělání pro učitele, vybavení školy nebo časové dotace. Hodnocené kurikulum odpovídá testům a zkouškám. A poslední podobou je osvojené – to, co se žáci doopravdy naučí.

Kurikulární dokumenty jsou z pohledu žáka vydávány s cílem rozvíjet jeho osobnost skrz postupné přetváření způsobu myšlení, chápání společnosti a jeho místa v ní a postojů s tím spojených. Z pohledu učitele jde o usnadnění práce (Lapitková, 1995).

Pedagogický dokument vymezuje všechnu práci ve škole se vztahem k veškerému dění uvnitř ní. Postihují přípravu a realizaci výuky, proto disponují funkcí koncepční, projektovou, organizační, hodnotící, kontrolní a zpětnovazební (Veverková, 2009, s. 136).

Učební plán obsahuje dva základní typy pedagogických dokumentů. Do prvního z nich zařazujeme teoretické s převažující funkcí koncepční a projektovou kam řadíme koncepci školy, její standardy, učební programy, plány a osnovy, učebnice, metodické

příručky a časově-tematické plány. Druhou skupinou jsou praktické pedagogické dokumenty neboli dokumentace, s výraznou organizační, kontrolní, hodnotící a zpětnovazební funkcí, do níž spadá vnitřní řád školy, třídní knihy, katalogové a žákovské listy a žákovské knížky.

Vzdělávací programy reprezentují základní pedagogické dokumenty pro poskytování vzdělávání, tudíž představují souhrn požadavků státu na obsah vzdělání, jehož dosažení stát osvědčuje, s čímž souvisí standardizované podmínky zjišťování výsledků (Veverková, 2009, s. 138).

Pro školství v České republice je dokumentem nejvyšší úrovně rámcový vzdělávací program, jehož intencí je vymezení výsledků vzdělávání a souboru učiva povinně zařaditelného. RVP se dělí podle etap vzdělávání (např. základní, střední) a typu škol (např. gymnázia, střední odborné vzdělání) s důrazem na klíčové kompetence, kterými jsou kompetence k učení, řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (Zormanová, 2014, s. 76).

Složkami RVP je učební plán a učební osnovy.

„Učební plán představuje hodinovou dotaci pro daný předmět týdně v jednotlivých ročnících.“ (Zormanová, 2014, s. 78), lze ho tak charakterizovat jako didaktickou transformaci obsahu kurikula do vzdělávání vznikající analýzou obecných cílů. Plán uspořádává učivo do tří skupin: předmětové, projektové a modulové. Předmětové utřídění se pod vlivem dlouhé tradice objevuje nejčastěji a spojuje vyučovací předmět s příslušnou vědou/technickým oborem/určitou oblastí praktické činnosti. Projektové učivo spojuje obsah vzdělání s různými oblastmi praktické činnosti, takže vychází z empiricky stanovených hlavních sfér společenského života, jako je např. práce, sociální vztahy, životní prostředí. Modulové neboli blokové, kde moduly tvoří dílky učebního plánu, a tak podporují integraci učiva (Skalková, 1999, s. 76–80). Práce poskytuje rámcový návrh nového učebního plánu, který by spadal do skupiny učiva projektového, protože spojuje teorii a praxi. Komponentem učebního plánu je projekční činnost ředitele školy a jeho učitelů, kdy rámcově stanovují rozčlenění předmětů do kategorií povinný, povinně volitelný a volitelný (Veverková, 2009, s. 140).

Učební osnovy zachycují povinnou učební náplň předmětu čili charakterizuje daný předmět, plánuje klíčové kompetence, uvádí cíle a možné zapojení průřezových témat (Zormanová, 2014, s. 79). Tvorba učebních osnov znamená další didaktickou transformaci.

Jedná se tak o zvláštní didaktický útvar zformovaný speciálně pro vzdělávací a výchovné cíle z pohledu učitele. Osnovy uplatňují hlediska společensko-historická, epistemologická, axiologická, sociologická, psychologická, pedagogická apod. ve vzájemných složitých vztazích (Skalková, 1999, s. 82). Dokumenty učebních osnov jsou tvořeny dvěma částmi: úvodem vymezujícím základním pojetím předmětu, jeho cíle, metody a konkretizací učiva aneb tematické celky (Veverková, 2009, s. 140).

Pod RVP stojí Školní vzdělávací program jako tzv. manuál vytvořený z rámcového vzdělávacího programu pro konkrétní školu. Na začátku nalézáme identifikační údaje dané školy, na něž navazuje kapitola s charakteristikou školy s výčtem informací o cílech, aktivitách pro jejich splnění, velikosti školy, materiálních podmínek, účastí v mezinárodních projektech, spolupráci s rodiči atd. (Zormanová, 2014, s. 82). Práce poskytuje pouze obecný návod, který jde v případě budoucího použití upravit na míru konkrétním třídním kolektivům.

Složkou ŠVP jsou jednotlivé tematické učební plány (Zormanová, 2014, s. 86) a dále plány, které lze označit jako časově-tematické plány (Veverková, 2009, s. 140), kdy práce preferuje označení tematické učební plány. K procesu vzniku učebního plánu se Zormanová (2014, s. 86) vyjadřuje takto: *„Na základě školního vzdělávacího plánu pak každý učitel na začátku školního roku vytváří vlastní tematický učební plán, v němž pojednává o tom, kdy a které učivo bude se žáky probráno.“* Oproti tomu ho Veverková (2009, s. 140) popisuje jako výslednou představu učitele o předmětu, možnostech a schopnostech žáka, výsledcích výuky a škole samotné, která není vyžadována, ale neměla by se opomíjet v koncepční a projektové etapě práce vyučujícího, zde práce nalézá kompromis mezi oběma názory: učitel rozvrhne na časovou osu plán výuky, který odpovídá jeho představám a schopnostem žáků. Tento plán je během školního roku průběžně upravován, aby co nejlépe splňoval svůj účel.

4 EXPERIMENT

Kapitola pojednává o experimentu z hlediska pedagogického výzkumu, kdy je vnímán jako jedna ze základních metod poznávání spojující získané teoretické vědomosti s jejich praktickým použitím (Čapek, 2021, s. 197).

Pedagogický výzkum považujeme za speciální případ vědeckého výzkumu (Emanovský, 2013, s. 9). Podle Charlese Pierce máme čtyři obecné způsoby poznávání (Pelikán, 2011): metodu tradice, metodu autority, metodu a priori a metodu vědy. První z uvedených metod pojímá jako pravdivé všechno všeobecné a dlouhodobě za pravdu pokládané ve společnosti. V případě metody autority se pravdivým stává tvrzení pronesené uznávanou osobností či ve sdělovacích prostředcích nebo uvedeno v oceňované knize. Metoda a priori má za pravdu to, co je v „souladu se zdravým rozumem". Metoda vědy je pak nejodlišnější z výše zmiňovaných, protože se snaží o stálou sebekorekci a maximální objektivitu.

Dle Ferjenčíka (2010) by experiment, jakožto vědecké poznávání, mělo být systematické, organizované, objektivní, verifikovatelné, sebekorektivní a mělo by mít empirickou povahu.

Hlavním cílem vědeckého výzkumu je vznik teoretického podstaty z informací získaných na základě výzkumu (Emanovský, 2013, s. 10). V opozici tohoto teoretického poznání stojí falzifikace, konkrétně teorie falzifikace od Poppera (1959), jež hledá argumenty pro její vyvrácení.

Chráska (2007) za pedagogický výzkum označuje situaci, kdy empirickými metodami zkoumáme či ověřujeme platnost předem vymezených hypotéz, jež se týkají vztahů mezi pedagogickými jevy.

Pro pedagogický výzkum je charakteristická provázející vědecká činnost, předmětem je edukační realita zkoumána s účelem vytvoření systematického popisu, analýzy a objasnění druhů edukační reality. Jde tak o činnost zaměřenou právě na objekty s kvalifikovanou diferenciovanou povahou. Za specifický typ je považován tak zvaný akční výzkum probíhající v krátkém časovém horizontu, na malém vzorku žáků s cílem bezprostředního zlepšení edukační praxe (Emanovský, 2013, s. 11-12).

Před samotným začátkem pedagogického výzkumu je vypracován písemný podklad, tzv. *Výzkumný projekt kvantitativního výzkumu,* obsahující základní informace

o budoucím šetření. Na počátku šetření je nutné si velmi konkrétně stanovit výzkumný problém. Poté je nastudována vědecká teorie a na její bázi formulována hypotéza. Předpoklady vystihují vztah mezi proměnnými (kardinální, nominální, ordinální). Tento poměr může zachycovat rozdíly (více, častěji, odlišně), vztahy (pozitivní, negativní, korelace) a následky (jestliže, pak) (Gavora, 2010). Pro další postup je potřeba zvolit si výzkumný soubor a metody sběru dat. V rámci experimentu dochází k záměrné manipulaci s nezávisle proměnnými pro zjišťování, zda mění závisle proměnné kvůli řešení kauzálních výzkumných problémů (Emanovský, 2013, s. 45). Chráska (2007) uvádí tři základní techniky experimentu: 1 skupina, paralelní skupiny a rotaci faktorů. Následuje zpracování získaných dat a interpretace údajů.

5 HODNOCENÍ VE ŠKOLÁCH

Hodnocení ve školním prostředí má mnoho podob a provádí ho vzájemně mezi sebou několik subjektů, například učitel hodnotí žáka, žák sám sebe, žák svého spolužáka nebo spolužáky, žák učitele, učitel sám sebe, učitel je hodnocen vnějšími subjekty – rodiče, hospitující kolegové, inspektor, ředitel školy. Meighan (1993, s. 13, upraveno) v tabulce účastníků školního hodnocení a nejobvyklejších/nejdůležitějších hodnotících vztahů uvádí: Učitel hodnotí žáky. Učitel hodnotí sám sebe. Učitel hodnotí výuku. Žák hodnotí spolužáka/spolužáky. Žák hodnotí sám sebe. Žák hodnotí učitele. Žák hodnotí výuku. Rodiče hodnotí žáka. Rodiče hodnotí učitele. Rodiče hodnotí výuku. Profesionál hodnotí výuku, tedy učitele a žáka. Učitelovo hodnocení může mít několik podob: slovní, čísla nebo formu gesta. Já jsem zhodnotila obvyklý tematický plán a průběh jednotlivých hodin českého jazyka, hlavně pak literatury jako neaktuální, který potřebuje aktualizovat.

Školní hodnocení v nejširším slova smyslu definuje Průcha (1997, s. 69) jako proces, kdy *„nějaký subjekt instruuje nebo vyučuje jiný subjekt“*. Tudíž zahrnuje všechny procesy a jejich bezprostřední projevy na vliv, popřípadě výpověď o školní výuce. V praxi je školní hodnocení souhrnem pouze přibližných údajů, proto je nezbytné porovnávat jeho znění a střízlivě jej zvažovat. Mareš (1989, s. 37) říká, že školní hodnocení musí vycházet z různých vzájemných a doplňujících pohledů směřujících k jedné konkrétní skupině.

V opozici k hodnocení školnímu stojí pedagogické. Pasch (1998, s. 104) ho definuje jako připravenou, cílevědomě organizovanou činnost s následnými opravami z pohledu učitele. V pozadí, případně úplně mimo tuto sféru, mu jako doplňující proces pomáhají spontánní hodnotící procesy především ze strany žáků a rodičů. Slavík (1999, s. 24) pedagogické hodnocení shrnuje jako *„systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení“*. Přikláním se k Paschovi, což je v práci reflektováno zájmem literaturu žáky oblibovanou a její zapojení do vyučovacích hodin. Pedagogické hodnocení je upevněno svojí cíleností, systematičností, efektivitou a informativností, a to tak, že je v souladu s cíli a probraným obsahem (cílené). Vyznačuje se pestrostí, přiléhavostí k rozmanitým stránkám výuky a respektuje koncepce výuky (systematické). Za co nejmenší úsilí přináší největší možné množství informací o žácích a pro žáky (efektivní). A nakonec znamená přínos srozumitelných informací pro žáky, učitele a rodiče, protože žáci vůči němu nejsou bezmocní a vystrašení (informativní).

Podstatnou složkou výuky, jako jeden z jejich cílů, představuje žákovské hodnocení. Jako vyslovený i nevyslovený prvek doprovází hodnocení učitele. Žák by se v jeho rámci měl naučit hodnotit, rozpoznávat a zacházet s hodnotami (Slavík, 1999, s. 26).

„Během komunikace poskytujeme dětem neustále zpětnou vazbu – a to prostřednictvím posuzujícího nebo popisného jazyka.“ (Košťálová, 2012, s. 45-46). Hodnocení má celkem tři funkce: poznávací, korektivně-konativní a osobnostně-vývojovou. Poznávací je nutná pro žákovo zjištění, co největšího množství informací, jak vyhověl, splnil a zvládl předem daná kritéria testování. Korektivně-konativní funkce je pro žáka nutná za situace, kdy učitel chce, aby si ze získaného hodnocení vzal ponaučení pro budoucí vylepšení/opravu nebo změnu chování. Osobnostně-vývojová úloha je pak splněna, když žák rozumí sám sobě, utváří si pozitivní sebeobraz, realisticky pohlíží na sebe i svou práci. Tato funkce má dlouhodobý vliv (Tamtéž.). Čtenářství v sobě absorbuje všechny výše zmíněné funkce.

Hodnotitele výuky rozdělujeme na dvě základní skupiny, a to posuzovatele výuky vnitřní a vnější. Do kategorie vnitřní spadají učitelé a žáci, jde tedy o účastníky přímé, dlouhodobé a do procesu a prostředí nejsilněji zainteresované, což často způsobuje jejich zkreslené vnímání způsobené nedostatečným odstupem. Vnější posuzovatelé se dále dělí na třídu profesionálních hodnotitelů a laiků. Mezi profesionály se řadí hospitující učitelé, ředitelé škol nebo školní inspektoři, kteří ale vstupují výlučně na krátký časový úsek, a tak jsou jejich hodnotící závěry plné neúplných a povrchních dojmů. Mezi laiky spadají především rodiče žáků, kteří vyhodnocují na základě zprostředkovaných informací, například výpověď žáků, žákových výsledků školní aktivity nebo rozhovorů s učiteli), proto jsou jejich kritiky zkreslené (Slavík, 1999, s. 24).

6 ŽÁCI JAKO ČTENÁŘI

Kapitola pojednávající o žácích jako čtenářích. Nejprve vytyčuje čtenáře a nečtenáře, vymezuje typologii čtenářů, popisuje čtenářské zázemí, výběr a očekávání spojená s četbou knih.

6.1 Čtenáři a nečtenáři

Pro charakteristiku a další práci s kategorií čtenáře a nečtenáře je nutno na samém začátku vymezit kritéria pro jejich rozlišení. Při stanovení rozlišovacího znaku se práce inspirovala výzkumy Jiřího Trávníčka (Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007); Čtenáři a čtení v České republice: 2007: první reprezentativní průzkum mezi obyvateli České republiky zaměřený na čtení knih: výsledky průzkumu, jejich popis a utřídění; Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)), který pracoval analogicky podle zahraničí a zvolil parametr jedné přečtené knihy za rok. V podmínkách školního kolektivu spadají všichni dotazovaní do kategorie čtenář, protože jako žáci mají povinnost přečíst minimálně školní povinnou četbu.

Trávníčkovo (2019, s. 33) vymezení čtenáře pracuje s několika podobami definice: *„ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost směřuje ke (→) čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů. Účastník (→) čtenářské kultury.“* Friedlaenderová (2018, s. 60) upřesňuje frekvenci čtení knih u mládeže ve věku 15-19 let, která se během roku liší. Celoroční průměr věkové kategorie činí 16 % čtenářů, kteří čtou po celý rok stejně často. Mírně nad průměr se dostávají tito čtenáři nárazově při propuknutí zájmu, blížícímu se termínu odevzdání povinné četby nebo při zisku nové knihy jako dárku.

Třída nečtenáře se vyznačuje žádnou knihou přečtenou za rok. V kategorii starších dětí ve věku 15-19 let Friedlaenderová (2018, s. 59) uvádí jako hlavní důvody nečtenářství: nudu, nevhodný výběr žánru, dlouhé a podrobné popisy, nevhodný výběr knihy z hlediska věku, zastaralý jazyk nebo styl, čtení jako příliš pasivní činnost. Dotazníky ukazují, že žáci tyto důvody nečtenářství mají spojené právě s četbou zadávanou ve školách. Navíc je tyto negativní postoje velmi často pravděpodobně odrazují od četby jako volnočasové aktivity, protože proč by dělali mimo školu něco, co v rámci svých školních povinností nemají rádi. Je tedy nutné žákům ukazovat možnosti čtení jako příjemně stráveného času.

6.2 Rozložení typologie čtenářů

Nositelem čtenářské kultury je čtenář. Samotnou čtenářskou kulturu je možno chápat jako místo setkávání s jinými médii a činnostmi. V dnešní době, kdy stále větší množství lidí pracuje hlavou, je nutno odlišovat, zda činnost spadá mezi povinnosti či zábavu člověka. Nadto jsou v dnešní době všichni obyvatelé gramotní a tím pádem účastníci kultury písma. Základní jednotkou naší kultury se tak stává kniha, jež je dokončená, uzavřená, úplná a uspořádaná (Trávníček, 2019, s. 42-43).

V rámci kategorie čtenáře dochází na základě vnitřních kritérií k dalšímu dělení. Tato interní měřítka vychází z počtu knih přečtených za rok – 0, 6, 12 a 24 v užší čtyřčlenné škále a 0, 6, 12, 24, 49 a 50 a víc knih v širší šestičlenné škále (Trávníček, 2008, s. 62).

Užší čtyřčlenná škála absorbuje třídu nečtenáře, čtenáře sporadického, čtenáře pravidelného a čtenáře častého. Širší šestičlenná škála vstřebává mimo kategorii nečtenáře, čtenáře sporadického a pravidelného navíc čtenáře stálého, čtenáře silného a čtenáře vášnivého (Trávníček, 2008, s. 10).

Ve školní prostředí toto škálování ale nehraje významnou roli, přestože *„četba knih patří mezi ‚stabilní' volnočasové aktivity, i když na ni v tomto věku již není tolik času jako dříve."* Friedlaenderová (2018, s. 33) dochází u skupiny čtenářů ve věku 15-19 let ve vztahu čtení vůči školnímu prostředí k rozdělení na čtenáře slabé a silné. Pro slabé je charakteristické mnohem výrazněji na úkor čtení se věnovat mediálním nebo online aktivitám či času s přáteli. Silní čtenáři naopak věnují více času přípravě do školy, ale současně i aktivitám v internetovém prostředí. Tyto činnosti představují více čtení článků, blogů nebo povídek, nikoliv čtení příspěvků na sociálních sítích jako u čtenářů slabších. Články a blogy, jakožto delší a složitější texty, posouvají jejich čtenářství na další úroveň. Publikační činnost obou skupin je téměř shodná, ale obsahově naprosto odlišná (Friedlaenderová, 2018, s. 33-34). Učitelé tak musí k žákům přistupovat jednotlivě, aby došlo k úspěšnému prohloubení jejich čtenářství.

6.3 Čtenářské zázemí

Kapitola blíže vystihuje přirozené prostředí skupiny čtenářů, jak často navštěvují knihovny nebo jak tráví svůj volný čas.

6.3.1 Veřejné knihovny

Česká republika disponuje jednou z nejhustších sítí veřejných knihoven. Na dnešní úroveň se dostaly s pomocí tří výrazných faktorů: po sametové revoluci se do polic knihoven vrátily výtisky před rokem 1989 označované jako zakázané, zásluhou 90. let pak mimo půjčování knih a časopisů přibyly elektronické služby a veřejný internet (Trávníček, 2008, s. 78-79).

Knihovna pro stále rostoucí skupinu jedinců představuje tzv. *„třetí místo“* po domovu a škole nebo práci. Právě z toho důvodu je nutné odlišovat čtenáře a návštěvníka. *„Dlouhodobě však roste počet návštěvníků, čili: do knihoven chodíme stále častěji ne již jako do půjčoven (tištěných) knih. Rozšiřuje se i spektrum služeb, ať již těch virtuálních (katalogy, meziknihovní výpůjční služba) či těch, které se odehrávají v samotných prostorách knihoven (vzdělávací pořady, besedy, autorská čtení, výstavy, workshopy ad.). V poslední době se těchto akcí každoročně zúčastnilo kolem milionu lidí.“* (Trávníček, 2019, s. 61).

6.3.2 Volný čas s mediální den

V kategorii mládeže 15-19 let, na niž se práce zaměřuje, se na předních příčkách objevují aktivity spjaté se sociálním aspektem, což vede k aktivnímu společenskému životu, sportovním setkáním, privilegiu milostných vztahů. Typickým pro toto období v souvislosti socializace je již vlastní organizace volného času a ubývání kroužků (Friedlaenderová, 2018, s. 30).

Na základě výše zmíněného vyplývá, že v průběhu času došlo ke zformování několika navzájem se odlišujících generací. Trávníček (2017, s. 65, 90, 115, 137) hovoří o generaci rozhlasové (věk 65+, již mimo ekonomický cyklus, prarodiče nebo praprarodiče), televizní (věk 45-64, rodiče či prarodiče), počítačová (věk 25-44, někdo již rodičem, avšak obvykle ještě svobodní) a internetová (věk 15-24, může být označována jako generace internetu a aplikací Facebook a YouTube, většina z této generace jsou studenty, výjimky jsou již součástí ekonomického cyklu).

Internetová generace, s níž na vybraných skupinách práce uskutečňuje šetření, je společenstvím žijícím v dostatku. Rodiče jim v dětství často předčítali, proto pro ně čtení neznamená cestu ke vzdělání ani společenskou prestiž, ale individuální volbu. V případě školního prostředí jsou pak k četbě nuceni, což u nich vede k větší oblíbenosti filmů než četby knih (Trávníček, 2017, s. 156-157).

Činnosti spadající do mediálního dne nám určují i zastoupení čtenářů knih tištěných, elektronických či audioknih. U lidí ve věku 15-24 let 24 % sáhne po knize papírové, 7 % po knize elektronické a 3 % po audioknize. Tištěná kniha tak stále vede v oblíbenosti, i přes rozmach moderních technologií (Trávníček, 2019, s. 84).

Pro každou generaci je typická jiná podoba a průběh mediálního dne. Tato teze se nachází v harmonii *„Se zvýšenou potřebou ‚peer to peer' komunikace souvisí také vysoká aktivita na sociálních sítích, které jsou denně využívaným komunikačním kanálem, stejně tak jako důležitým zdrojem informací o okolním světě. "* (Friedlaenderová, 2018, s. 32).

V opozici proti aktivitám spadajících do mediálního dne každého jedince stojí další činnosti provozované ve volném čase jednotlivců. Trávníček (2019, s. 94) jako tyto protiklady, v sestupném pořadí na základě analýzy odpovědí dotazovaných při šetření, uvádí: setkávání s přáteli, koníčky, péče o zahradu a chalupaření, aktivní sport a turistiku, návštěvu kulturních akcí, návštěvu sportovních akcí, zájmové organizace, provozování kulturních akcí. Setkávání s přáteli a aktivní sportování dominuje především u lidí ve věku 15-24 let.

Práce se ve svém konceptu snaží žákům nabídnout prostor určený čistě pro četbu. Tento prostor není vymezen na úkor jejich ostatních aktivit, proto pravděpodobně žáci, kteří absolvovali „čtecí čtvrtky", projevili zájem o další podobné vyučovací hodiny.

6.4 Co čtou a co očekávají?

Každý, ať už čtenář, nebo nečtenář, který drží v ruce knihu s úmyslem ji přečíst nebo darovat, od ní má nějaké očekávání. Nejčastěji chceme, aby publikace byla zábavná a napínavá, informační, poskytla nám únik do jiného světa, estetický zážitek, faktografickou věrohodnost, pomoc v životních situacích (Trávníček, 2008, s. 111).

Nejhojněji se uchylujeme k četbě současné beletrie oddechové, klasické beletrie, literatury faktu, odborné literatuře, četbě sci-fi/fantasy/hororů, současné beletrie s literárními nároky, válečné literatuře, učebnic a příruček, slovníků a encyklopedií, komiksů, esoterické literatuře a náboženské literatuře. Nejmladší sahají sci-fi, fantasy nebo hororech a samozřejmě učebnicích a příručkách. Oblíbeného autora má 34 % čtenářů, knihu 32 % (Trávníček, 2019, s. 100).

U sledovaného vzorku žáků se preference a očekávání nachází pod vlivem povinné školní četby, kdy: *„(...) má povinná školní četba a výstupy z ní různou podobu: od*

čtenářských deníků, zápisů, písemných referátů až po ústní referáty, diskuze aj.“ (Friedlaenderová, 2018, s. 90). V dnešní době nejsou však žáci odkázání pouze na četbu, ale potřebné informace mohou získat na internetu či poslechem audioknihy nebo čtením e-knihy v mobilním telefonu např. Při cestě do školy. Friedlaenderová (2018, s. 78-79) jako oblíbenější uvádí e-knihy pro jejich jednodušší zisk, naopak audioknihy Friedlaenderová (2018, s. 83-84) udává jako doplněk ke klasickým knihám.

Standartně nejvíc stránek přečteme o víkendu. Méně jich je v pracovních dnech, při nemoci, dovolené a svátcích. Hodnotově čtou více ženy než muži a v pracovních dnech mladší generace (Trávníček, 2008, s. 126).

Množství přečtených stránek souvisí s prospěchem žáků a ten je v přímém vztahu s významem čtení. Žáci s výborným prospěchem čtení vidí jako zábavu (68 %), význam pro vzdělání (62 %), důležitost pro budoucí život (40 %). Opačně, žáci se špatným prospěchem, vidí čtení jako zábavu pouze ve 20 %, nudu (40 %), ztrátu času (31 %) a trapnou či nemoderní aktivitu (17-18 %) (Friedlaenderová, 2018, s. 100).

PRAKTICKÁ ČÁST

Kapitola poskytuje souhrnný a ucelený pohled na experiment zaměřený na prohloubení čtenářství prostřednictvím četby autentické literatury jako nádavkem k četbě povinné. Ke sběru dat práce využívá třídu 1. A (první ročník čtyřletého gymnázia) a 6. O (druhý ročník osmiletého gymnázia). Experimentu samotnému předchází analytická část, kde byl pozorován současný stav a byla vymezena problémová místa. Následoval samotný experiment se všemi svými částmi. Nakonec práce uvádí návrhy vycházející ze zjištěných výsledků.

7 ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU I

Analýza je procesem procházejícím celou prací, kdy práce při poznávání celku poznává elementární části tohoto celku. Jde tedy o proces reálného případně myšlenkového rozkladu zkoumaného objektu, jevu nebo situace na dílčí části, které se následně stávají předmětem dalšího zkoumání. Je rozborem vlastností, faktů eventuálně vztahů potupujících od celků k částem s předpokladem, že v každém jevu nalézáme sytém či množinu prvku mezi nimiž jsou vztahy a zákony funkčnosti. Prostřednictvím analýzy můžeme rozlišovat podstatné a nepodstatné, nahodilé a trvalé (Hendl, 2017, s. 189).

Gymnázium dr. A. Hrdličky, Humpolec, Komenského 147, je střední škola poskytující obory vzdělávání – osmileté studium: gymnázium 79-41-K/81 a čtyřleté studium: gymnázium 79-41-K/41 ve městě v kraji Vysočina.

Cílem školy je připravit absolventy pro studium na vysoké škole. Vzdělávání instituce se opírá o několik pilířů, pro práci je klíčový pilíř pojmenovaný jako matematická a čtenářská gramotnost. V průběhu docházky na čtyřletý nebo osmiletý program mohou žáci získat jazykové zkoušky B2 First, C1 Advanced s finančním příspěvkem Nadace Gymnázia dr. A. Hrdličky nebo zkoušku ICDL, tedy mezinárodní certifikát digitální gramotnosti.

Škola disponuje celkem 12 třídními kolektivy, 8 tříd pro osmiletý a 4 pro čtyřletý program. Celkový počet žáků školy se tak pohybuje mezi 300 až 320. Učitelský sbor je tvořen 30 pedagogy, z nichž třetinový podíl zaujímají muži.

Předmět český jazyk a literatura vyučují 4 učitelé a paní ředitelka. Ta vyučuje v maturitním ročníku předmět, jehož náplní jsou cvičné maturitní didaktické testy a s tím spojené celkové opakování. Ostatní pedagogové učí podle obvyklých zvyklostí. Učitelé napříč gymnáziem v hodinách využívají učebnice a pracovní sešity Mluvnice pro SŠ od nakladatelství Fraus na celé 4 roky a učebnici společně s pracovním sešitem Literatura pro SŠ od nakladatelství Didaktis, vždy jednu sadu na ročník.

Časová dotace ve třídě 1. A činí 4 vyučovací hodiny za týden, z čehož jsou 3 hodiny věnované literatuře a jedna slohu a komunikaci. Ve třídě 6. O je týdenní kvóta o jednu vyučovací hodinu méně, tedy 3. Z celku jsou 2 věnovány literatuře a jedna slohu a komunikaci. Edukační celky věnované mluvnici se vyskytují pouze na nižší stupních gymnázia. Na vyšším gymnáziu je gramatika opakována prostřednictvím diktátu každého

půlroku, v maturitním ročníku je gramatice dána jedna vyučovací hodina týdně. V obou pozorovaných třídách vyučuje pan Mgr. Zdeněk Škrabánek.

V rámci každé vyučovací hodiny orientované na literaturu se pracuje minimálně s jednou ukázkou související s právě probíranou látkou. Jde převážně o úryvky z pracovního sešitu, minimálně dochází k užití audio ukázky nebo ukázky přímo z konkrétní knihy. Při práci s úryvky dochází k jeho přečtení a následnému zodpovězení otázek pod ním. Kontrola odpovědí nejčastěji probíhá společně, kdy učitel vyvolává žáky.

Povinná četba je mimo maturitní ročník reprezentována jedním referátem na knihu vybranou žákem z předloženého seznamu za pololetí.

Analýza vybraných tříd vychází z informací získaných v rámci pozorování, které proběhlo ve čtvrtek 3. března 2022 během druhé (9:45–10:30) a páté (11:40–12:25) vyučovací hodiny.

7.1 Třída 6. O

Třída 6. O, tudíž druhý ročník osmiletého programu a zároveň starší pozorovaná třída, má celkem 29 žáků, z toho je 15 dívek a 14 chlapců ve věku zhruba 16 let. Při pozorování bylo přítomno 26 žáků (12 dívek, 14 chlapců). Jde o početnou třídu, která je hlučná, energická a zároveň pracuje ihned po zadání úkolu a velmi tiše. Třída již zná podoby vyučovacích hodin i testů svého vyučujícího. I přesto některé z nich v testu překvapí práce s úryvky a nejvíce jejich vlastní neúspěšnost u těch, s nimiž se pracovalo o hodinách. Oproti tomu žáci stojící protikladně k žákům výše zmíněným nejsou překvapeni a při práci s ukázkami během vyučování reagují dobrovolně bez vyzvání učitele nebo navíc doplňují svůj názor, postřehy či emoce vyvolané ukázkou.

7.2 Třída 1. A

První ročník čtyřletého gymnázia, třída 1. A, jakožto mladší a jeden z nejnovějších kolektivů ve školní komunitě, je reprezentován celkem 27 žáky. V této třídě se chlapci nachází ve výrazné menšině. Ve třídě jsou totiž pouze 3 a děvčat je tak 24. Při pozorování se ve třídě nacházelo 19 dívek a 3 chlapci. Jde o menší třídu, ovšem ne nijak výrazně odlišnou počtem, ale genderovým zastoupením. Proti svým starším spolužákům nedisponuje třída výhodou velmi dobré znalosti zvyků a postupů svého učitele. O to více jsou ale aktivními během vyučovacích hodin. Jako v třídě 6. O, tak i v každém kolektivu,

se uvnitř kolektivu nachází jedinci zdatnější a méně zdatní, obecně je i tak třída aktivní, pracovitá a trochu stydlivá, což ale mohlo být způsobeno mou přítomností.

8 ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU II

Na základě výsledků pozorování je očividné, že povinná četba je představována jedním referátem na vybranou knihu ze seznamu zadaným učitelem v kontextu probírané látky za pololetí. Celkem jsou to dvě přečtené knihy povinné četby za rok.

Čtenářské deníky nejsou vyžadovány, tudíž se s nimi žáci setkávají až v maturitním ročníku při vlastní přípravě na ústní zkoušku. Jediné, co žák odevzdává, je prezentace v Power Pointu jako součást splnění aktivity referát.

Při práci s úryvky žáci předem znají otázky, které budou muset zodpovědět. Nesoustředí se tak na text jako takový, ale pouze na pro ně rozhodující momenty, jež ukázka zachycuje. Často také nerozumí starší slovní zásobě a nevyhovuje jim pozměněný slovosled.

9 SHRNUTÍ ANALYTICKÉ ČÁSTI

Z analytické části vyplývá:

- Žáci mají povinnost v rámci povinné četby vypracovat jeden referát za pololetí. Nejsou tedy vedeni ke čtení v rámci školního prostředí.
- Žáci si nejsou povinni tvořit čtenářské deníky a archivovat je. Lze předpokládat, že nejsou ani nijak seznámeni s pravidly jejich tvoření, aby v něm zachytili všechny oddíly potřebné minimálně k maturitní zkoušce.
- Při práci s výňatky není vyvíjen žádný tlak na jejich schopnosti a dovednosti. Jednotlivé úryvky jsou také dlouhé pouze několik odstavců. Navíc se konkrétním výňatkem v rámci hodiny třída zabývá jen několik málo minut. Vlivem toho na ně studovaný text nijak nepůsobí, což je společně s minimální délkou ukázky, pouze několik odstavců, důvod, proč si jej nepamatují a pokud se eventuálně znovu objeví v testu, přijde jim neznámý a cizí a nezvládnou ho interpretovat podle zadání.
- Rozbor a interpretace také probíhá pouze s těmi ukázkami týkajícími se tématu a žáci k textu nejsou zvyklí přistupovat jako k celku složeného z jednotlivostí a velmi často se stává, že nerozumí sdělení textu.
- Žáci při rozboru odpovídají na otázky nejčastěji zaměřené na téma, motivy a jazykové zvláštnosti, které ale nijak neodůvodňují, což opět ztěžuje celkové porozumění studovaného výňatku.
- Žáci mají omezenou slovní zásobu ve vztahu k minulosti, naopak dnešní slang mladé generace ovládají bravurně, tudíž se mezi texty školní četby a internetovým prostředí nachází obří propast.

10 EXPERIMENT

Kapitola popisuje dílčí kroky experimentu.

10.1 Cíle

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký vliv na školní hodnocení má četba autentické literatury fungující jako doplňkový prostředek vyučování ve školách.

Dílčími cíli práce je rámcový návrh konceptu výukového plánu obsahujícího četbu a práci s doprovodnými texty v hodinách českého jazyka, zjištění autentické četby zvoleného vzorku střední školy, porovnání efektivity užití autentické četby versus četby ve výuce běžně užívané a určení zájmu o četbu u žáků před a po experimentu.

10.2 Formulace hypotéz

Práce se zaměřuje na relační druh výzkumného problému, takže zjišťuje příčiny zkoumaného jevu prostřednictvím práce s dvěma skupinami a na jejím základě zjišťujeme, jaké má jev příčiny.

Jako hlavní výzkumnou otázku práce stanovuje dotaz: Jakým způsobem může škola a vyučující českého jazyka a literatury přispět k obohacení čtenářství svých žáků?

Při cestě k nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku si práce pomáhá zpřesňujícími otázkami: Kolik žáků čte ve volném čase autentickou literaturu? Kolik žáků navštěvuje veřejné knihovny?

Z uvedených otázek vyplývá hypotéza, coby předpoklad současného stavu: Četba autentické literatury zařazená do tematického plánu prohlubuje čtenářství žáků.

10.3 Stanovení objektů

Základní charakteristiku prvku souboru získáváme díky respondentům proměnných, něco, co nabírá prvek od nich získaných. V rámci experimentu práce zachází s proměnnými kardinálními, nominálními a ordinálními. Kardinální neboli intervalové proměnné jsou jednoduchá čísla, která lze bez zádrhelů porovnat s jiným respondentem. Oproti tomu nominální proměnné většinou nelze vyjádřit číslem, ale slovem, a navíc je nejde seřadit, protože jde například o kategorii pohlaví nebo rodinný stav. Ordinální proměnné tvoří kombinaci dvou předešlých. Nejčastěji tyto proměnné vyjadřujeme slovně a zároveň můžeme určit pořadí (např. vzdělání).

Respondenti byli vybráni na bázi stratifikovaného náhodného výběru, tedy volba zaměřená na úzkou skupinu neboli stratu, jež disponuje požadovanými vlastnostmi: studenti, střední škola s maturitou, věk 15 let a více. Vzorek respondentů je reprezentativní, protože z velkého vzorku studentů středních škol byly vybrány 2 třídy.

Při výběru 2 konkrétních tříd pro experiment došlo k několika komplikacím. První komplikace se objevila při rozhodování, zda zvolit 2 třídy se stejně starými žáky, ale v jiném programu (osmiletý a čtyřletý) nebo jinak staří žáci a stejný program. Pro potřeby experimentu byla vybrána první z možností (3. A a 7. O). Druhým problémem byla pandemie Covid-19, kdy ve vybraných třídách buď nebyl dostatek respondentů, nebo nebyl z důvodu karantény přítomen vyučující a jeho vyučovací hodina byla nahrazena jiným předmětem. Další potíží způsobenou povinnou karanténou je celkový skluz probírané látky, některé třídy mají zpoždění několik měsíců a učitelé z původně zvolených tříd nakonec spolupráci odmítli právě kvůli zpoždění ve výuce. Konečný výběr tak nebyl výběrem, ale práce s třídami, které byly poskytnuty bez nějaké možnosti ovlivnit rozhodnutí školy.

Experiment tak vychází z výsledků získaných ve třídách 1. A a 6. O – jinak staří žáci, z jiného programu.

10.4 Experimentální a kontrolní objekt

Jakožto experimentální objekt byla zvolena třída 6. O a kontrolním objektem se tak stala třída 1. A. K tomuto rozvržení došlo na základě pozorování, mladší žáci totiž v rámci základního vzdělávání prošli prací s povinnou četbou, kdy měli povinnost přečíst 6–8 knih za pololetí. Jejich práce byla kontrolována prostřednictvím testu.

10.5 Realizace experimentu

Při realizaci byly využity výzkumné případně analytické metody představující objektivní a korektní způsoby umožňující objasnění či nalezení principů, poznatků a zákonitostí, které vedou k lepšímu poznání daného objektu. Užité metody musí být jasně popsány, aby bylo možné ověřit výsledky práce (Hendl, 2017, s. 215)

Výzkumnou koncepcí práce je kvantitativní přístup. *Tento přístup je založen na práci s čísly, tedy údaje, které zpracovává, mají číselnou podobu. (…) Kvantitativní výzkum bývá postaven na manipulaci s proměnnými, připravuje specifické situace*

(v případě experimentu) nebo témata (v případě dotazníku), čímž je mírně omezena přirozenost celého procesu (Lašek, 2014, s. 49-50).

Nejprve došlo k pozorování, od obvyklého se liší svojí systematičností, záměrností a cíleností s výsledkem popisujícím skutečnost s vysvětlením, běžné hodiny literatury, aby mohlo dojít k analýze současného stavu, na jejímž základě práce popisuje vyučovací hodinu a z tohoto popisu vymezuje problémové úseky edukace (Hendl, 2017, s. 83).

Poté studenti obou tříd vyplnili dotazník. Cílem Dotazníku 1 bylo zmapovat četbu žáků.

Během následujících tří čtvrtků (10. 17. a 24. března 2022) kontrolní objekt pokračuje ve výuce v klasickém režimu. Experimentální objekt věnuje 45 minut čtení knih nebo časopisů podle vlastního výběru.

Po experimentu vyplnili žáci experimentálního objektu Dotazník 2, který měl zjistit přínos experimentu.

10.5.1 Den 1

Třída 6. O svoji první hodinu vyhraněnou čtení absolvovala ve čtvrtek 10. 3. 2022. Z celkového počtu 29 přítomných 27 žáků uvítalo hodinu jako příjemnou změnu. Studenti se těšili, že místo klasických jazykových rozborů mohou číst „svoji“ literaturu. Přinesli si knihy rozečtené nebo ty, které je zaujaly. Objevily se čtyři knihy odborné, případně populárně naučné a dvě knihy z povinné četby. Zbylých sedmnáct studentů zvolilo fantasy nebo romantický žánr. Z hlediska pohodlí při čtení většina z žáků zůstala ve své lavici a pouze se natočili do příjemnější pozice, například noha na stole. Tři studenti se opřeli na širokém parapetu okna učebny. Nikdo ze studentů si nepřinesl časopis, jedna studentka měla čtečku. Na začátku hodiny si žáci navzájem představili svoje knihy. Po celou dobu všichni tiše a soustředěně četli. Na konci hodiny žáci vyjádřili zájem o pravidelné opakování hodin.

10.5.2 Den 2

Druhý „čtecí čtvrtek“ proběhl 17. 3. 2022, kdy bylo přítomno 26 žáků z 29. Celková atmosféra byla mnohem uvolněnější než poprvé. Žáci již věděli, co je čeká a náležitě se připravili – přinesli si nakrájené ovoce jako občerstvení, polštářky pro pohodlnější sezení a nebáli se opustit lavici a najít si pohodlné místo v rámci celé třídy (okenní parapet, sezení na lavici nebo na zemi). Z celé třídy pouze jeden žák, chlapec,

viditelně bojoval s udržením pozornosti a často odbíhal ke křížovce v letáku, který si přinesl s knihou. Pouze jedna dívka místo knihy zvolila odborný časopis o Vesmíru. Velké procento žáků mělo na lavici viditelně daný mobil, ale pouze jedna žákyně ho užívala během hodiny. Jednalo se o dívku, která četla publikaci v angličtině, takže si dohledávala slovíčka. Ke konci hodiny si skupina dívek sedících na okně začala dokonce vyměňovat tipy a ve své čtveřici v rámci ukázky si prostřídali knihy. Výběr titulů se od minulé hodiny nijak výrazně nezměnil. Objevily se dvě knihy spadající do povinné četby, jedna e-kniha na čtečce, jedna audiokniha (žák byl indisponován zánětem spojivek), jedna kniha odborná a dvě populárně naučné. Knihy, jež si žáci přinesli, se však od poprvé lišily, spousta žáků přes víkend dočetlo, tak si na druhý čtvrtek přinesli další publikaci. Tato situace tak ukazuje na viditelně zvýšený zájem o četbu.

10.5.3 Den 3

Na poslední čtvrtek s knihou se studenti velmi těšili, což dokazuje nulová absence třídy. Jedna ze studentek se dokonce přeobjednala u lékaře, aby si mohla číst dopoledne ve škole a ještě odpoledne doma. Další čtvrtek ukázal další úroveň přizpůsobivosti žáků. Většina z nich si totiž přinesla polštářky pro pohodlnější sezení při čtení a sušenky nebo ovoce k čaji, který popíjeli při četbě. Skladba vybraných titulů se nijak výrazně nelišila od předešlých týdnů. Žáci se velmi často dostali k dalšímu dílu ze série. Povinná četba zmizela úplně, protože referáty na ni již proběhly, a byla nahrazena autentickou literaturou. Na konci hodiny žáci projevili velký zájem o další podobné hodiny.

10.6 Analýza výsledků

Kapitola analyzuje výsledky získané v rámci experimentu prostřednictvím vyhodnocení dvou dotazníků a testu. Experimentu se účastnily oba třídní kolektivy v celkovém přítomném počtu, protože všichni žáci byli klasifikování jako čtenáři, tedy přečetli minimálně jednu knihu za rok.

10.6.1 Dotazník 1 – třída 1. A

Sumárně má třída 27 žáků, z toho 3 chlapci a 24 dívek. Dotazník 1 vyplnili všichni přítomní: 3 chlapci a 13 dívek.

Na otázku, zda čtou žáci i jiné knihy, než ty spadající do povinné četby, odpovědělo 13 žáků (1 chlapec a 12 dívek) ano, což odpovídá 81 %. Zápornou odpověď zaškrtlo 19 % dotazovaných, tedy 3 žáci (2 chlapci a 1 dívka).

Dotaz číslo čtyři zjišťoval zájem studentů mimo knihy i o časopisy. Všichni hoši s 6 dívkami (dohromady 56 %) zareagovali kladně. Dva ze tří chlapců přiznali pravidelné čtení internetového časopisu, třetí je pravidelným odběratelem časopisu o exotickém ptactvu. Děvčata vyhledávají časopisy zaměřující se na módu (IN!), svět celebrit (Blesk, Můj kousek štěstí) a vzdělávání či všeobecný přehled (Reflex, Vesmír, Koně & Lidé). Oproti tomu 7 dívek neprojevuje o časopisy ani minimální zájem.

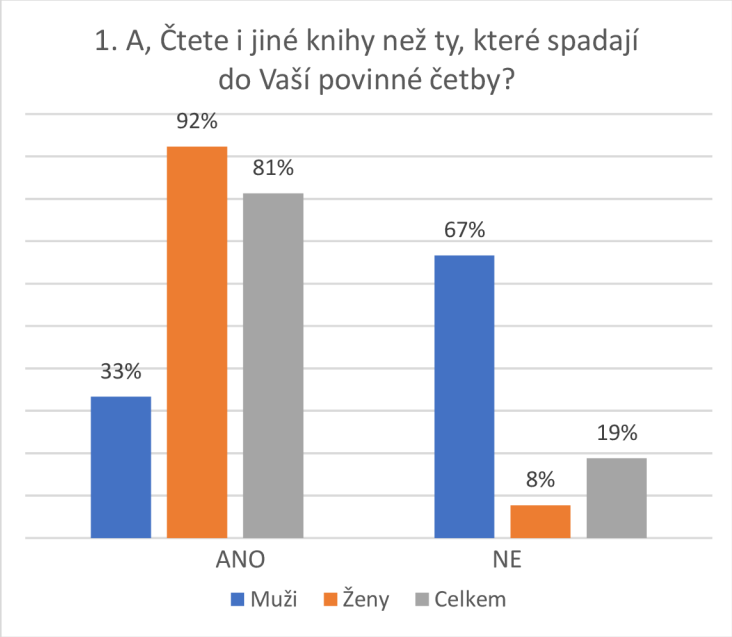
V případě knihoven nejhojnější návštěvy probíhají při frekvenci jednou za čtvrt nebo půl roku. Následuje sestupná četnost jednou za měsíc, jednou za půlroku a na společné příčce jsou návštěvy vícekrát do týdne, jednou za 14 dní a žádná návštěvnost.

Preferovaným žánrem pro hochy i děvčata je fantasy a románová tvorba. Na stejné příčce se nachází dobrodružná literatura a dramatická tvorba. Poměrně oblíbené jsou mezi žáky i detektivní příběhy, thrillery, sci-fi a životopisné knihy. Na konci výčtu pak nalézáme akční literaturu, horory, humorné texty, historické a společenské romány.

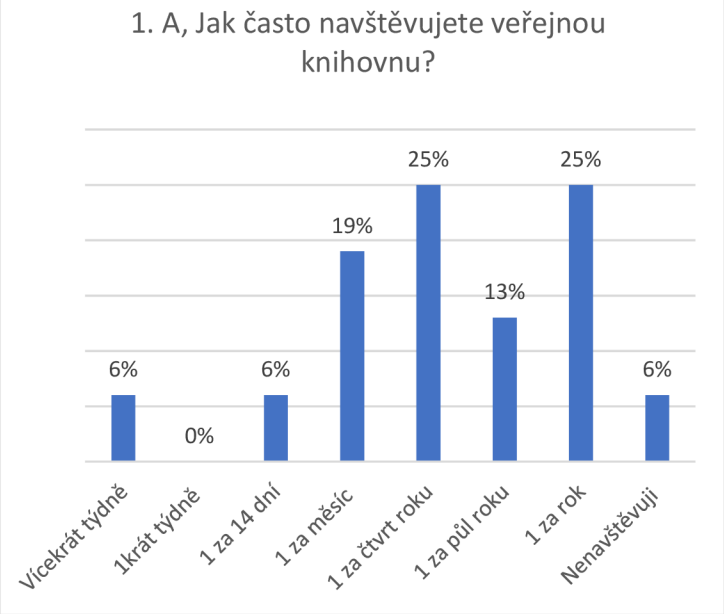
Záležitost oblíbeného autora a knihy není nijak jednoznačná, protože 31 % žáků nebylo schopno na otázku odpovědět a zbytek dotazovaných nepřinesl žádnou shodu. Chlapci sahají například po Jaroslavu Foglarovi nebo Julesovi Verneovi a jejich titulech. U dívek dochází k vyrovnanému soupeření románu (Hvězdy nám nepřály, Romeo a Julie, Selekce) a fantasy (Percy Jackson, Harry Potter).

Nejvíce žáci od knih očekávají zábavu a vyplnění volného času (48 %). Na druhé příčce společně stojí splnění povinnosti a rozšíření slovní zásoby (20 %). Nejméně při četbě vyhledávají uspokojení potřeb jako zisk nových znalostí a dovedností (8 %).

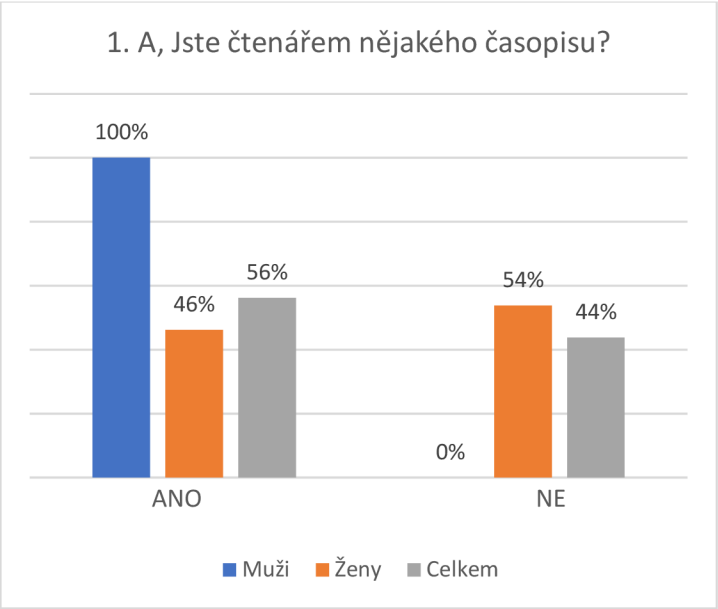
Při volbě mezi papírovou knihou, audioknihou a e-knihou si prvenství stále drží kniha, po ní přichází audiokniha a naposledy e-kniha. Dívky nejčastěji sahají po knize, e-knize a nejméně rády mají audioknihy. Oproti tomu pro chlapce je nejpříjemnější poslech audioknihy, následuje kniha a velmi neoblíbená je e-kniha.



Graf 1 1. A, Čtete i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?

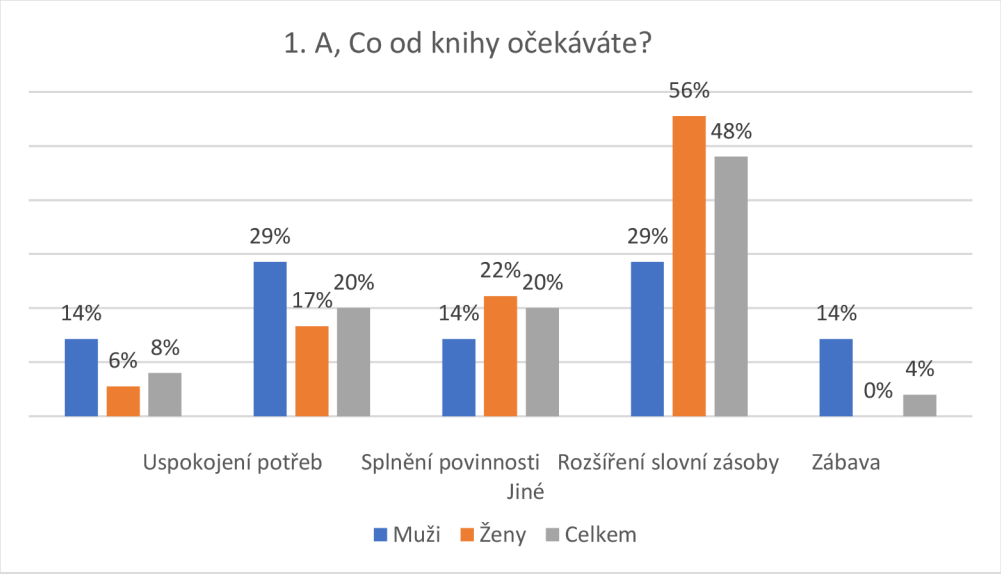


Graf 2 1. A, Jak často navštěvujete veřejnou knihovnu?



Graf 3 1. A, Jste čtenářem nějakého časopisu?

Graf 4 1. A, Jaký žánr knihy preferujete?



Graf 5 1. A, Co od knihy očekáváte?

10.6.2 Dotazník 1 – třída 6. O

V početně větší třídě 6. O, 29 žáků, z toho 14 dívek a 15 chlapců, vyplnilo dotazník 27 studentů, tedy plný počet chlapců a 12 děvčat.

Jinou, než povinnou četbu nečte žádná z přítomných dívek a 6 chlapců, celkově 22 % studentů čte pouze tituly uložené školní docházkou a neprojevují zájem o jiné publikace.

Za čtenáře časopisů, například Góóól pro hochy a Roverský kmen (periodikum určené pro skauty), které čte jedna z žákyň, se považuje pouze 11 % odpovídajících.

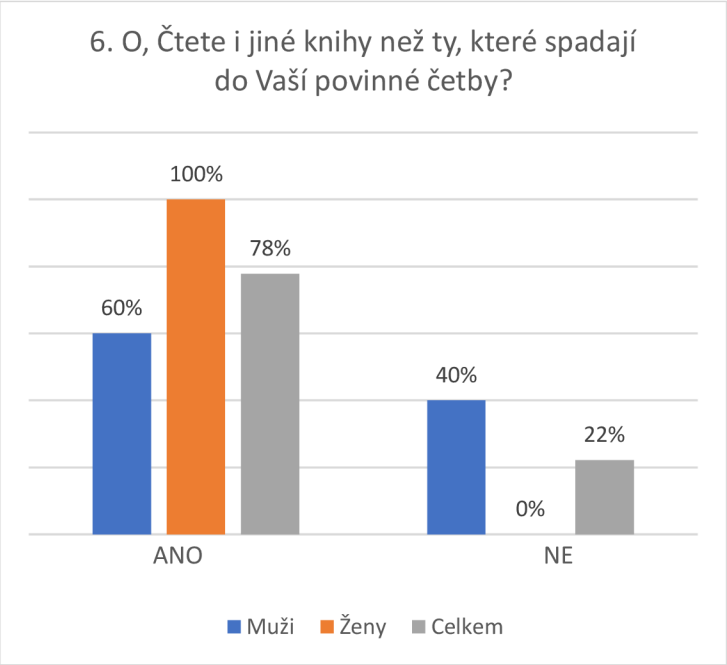
Sumární obraz nevylepšuje ani statistika zachycující frekvenci návštěvy knihoven, protože nejhojněji žáci 6. O jednou za rok. Zbylé možnosti zvolili průměrně dva žáci na variantu.

Oblíbenost žánrů vykazuje podobné výsledky jako ve třídě 1. A. I tu na prvním místě stojí žánr fantasy, na místě druhém dobrodružná literatura a narozdíl od 1. A zde nalézáme i populárně naučnou, odbornou či duchovní. Starší žáci projevili větší rozmanitost žánrů.

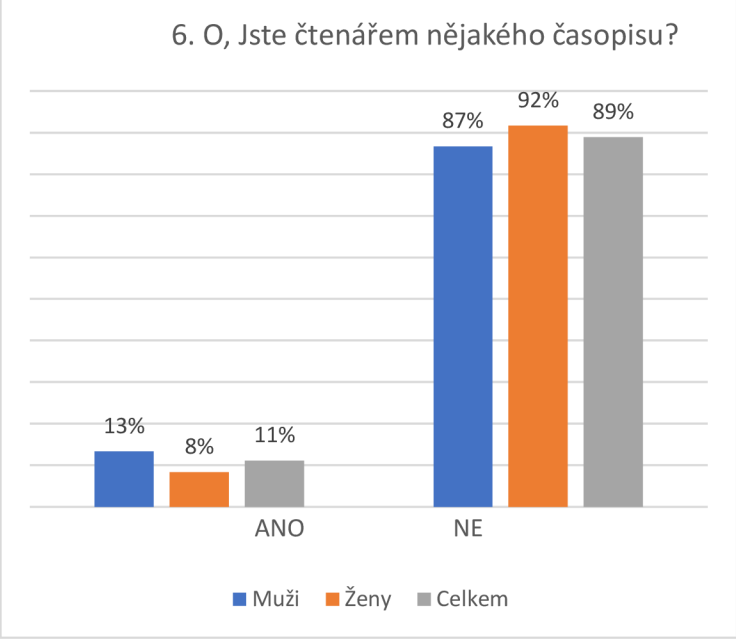
Oblíbená kniha a autor naopak u třídy nalézá několik shod, a to v případě J. K. Rowling a série Harry Potter a S. J. Maas a série Skleněný trůn. Nejoblíbenějším autorem a žánrem nedisponuje 8 jedinců.

Opětovně největším očekáváním je zábava a vyplnění volného času (35 %), uspokojení potřeb zisku nových znalostí a dovedností (28 %) splnění povinností (20 %), rozšíření slovní zásoby (16 %) a navíc žáci uvedli učení cizích jazyků (1 %).

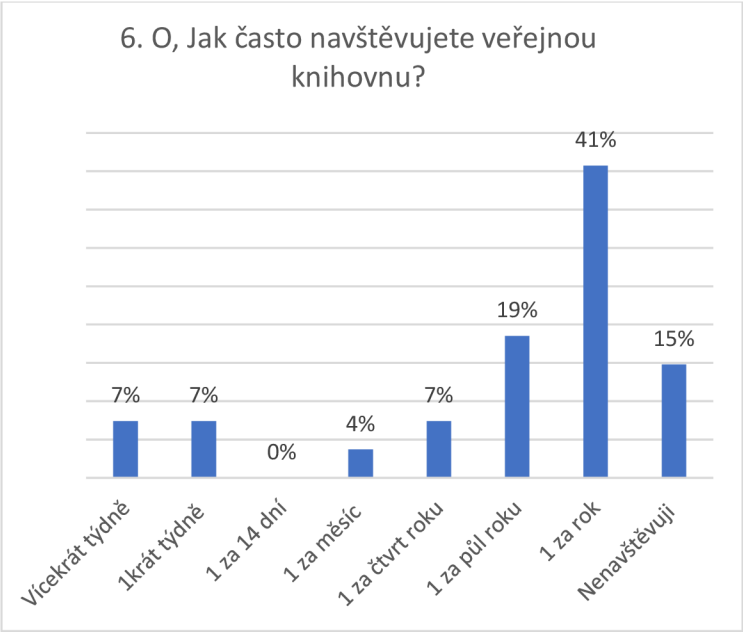
Kniha si udržela svoji oblíbenost i u starších žáků, následuje audiokniha a po ní e-kniha. Pro chlapce v této třídě je lhostejné, zda jde o knihu, audioknihu nebo e-knihu. U dívek jednoznačně vede kniha a audiokniha je stejně oblíbená jako e-kniha.



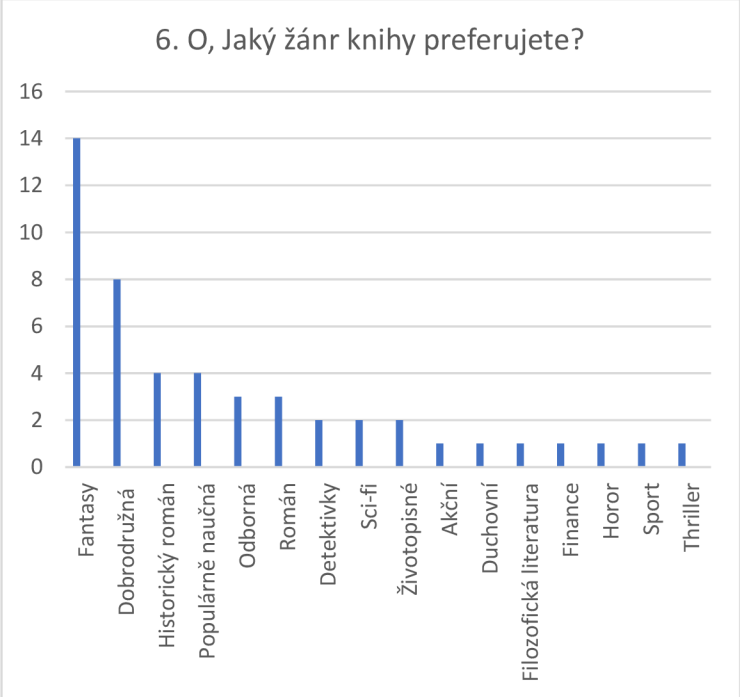
Graf 6 6. O, Čtete i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?



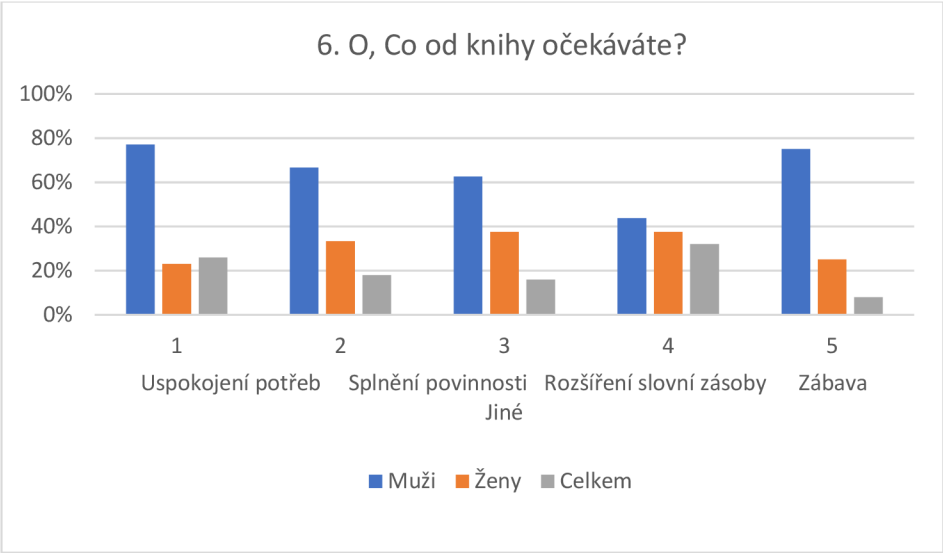
Graf 7 6. O, Jste čtenářem nějakého časopisu?



Graf 8 6. O, Jak často navštěvujete veřejnou knihovnu?



Graf 9 6. O, Jaký žánr knihy preferujete?

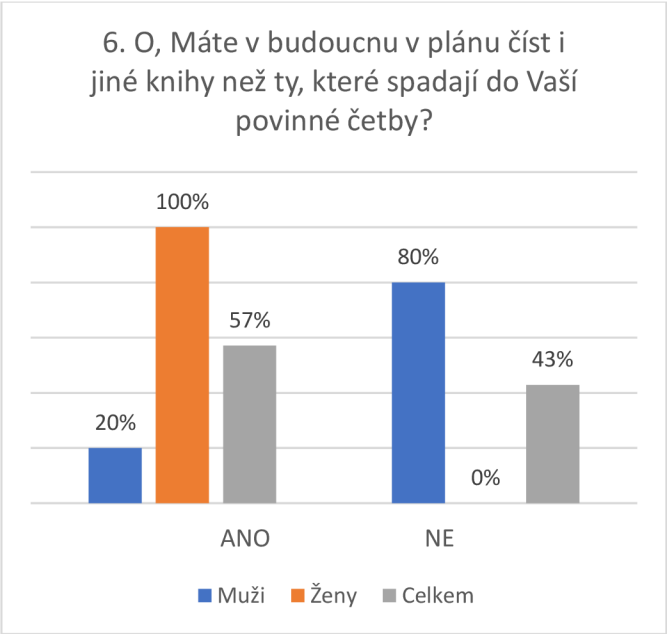


Graf 10 6. O, Co od knihy očekáváte?

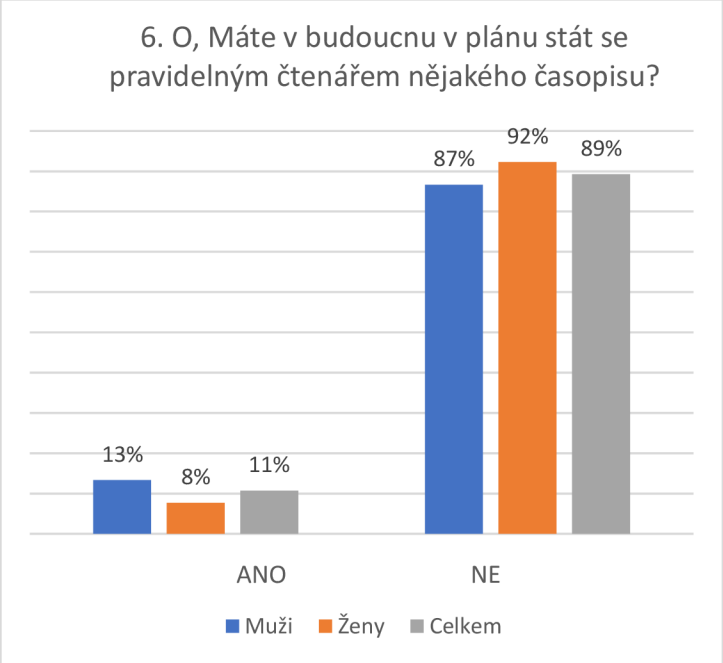
10.6.3 Dotazník 2 – třída 6. O

Dotazník 2 ve třídě experimentálního objektu, který se účastnil „čtecích čtvrtků“, vyplnilo z celkového počtu 29 studentů 28, ve složení 15 chlapců a 13 dívek.

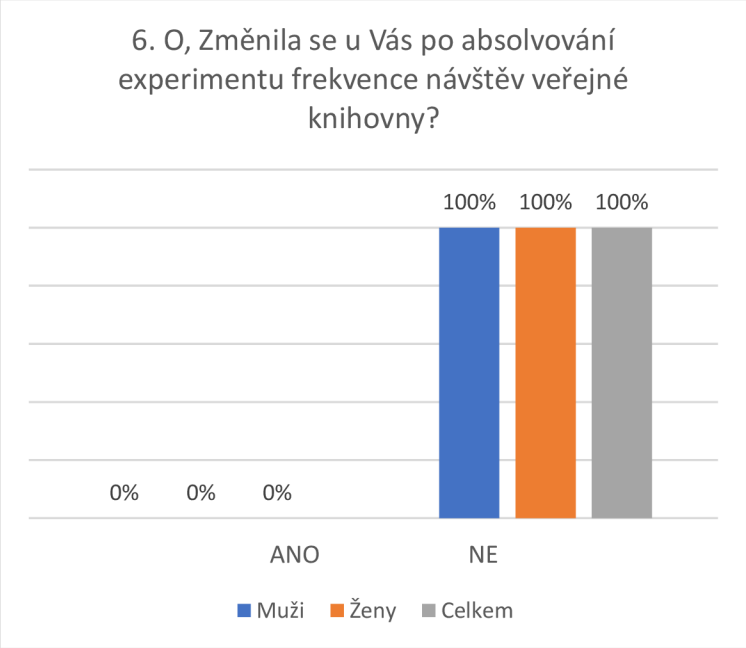
Jinou, než povinnou četbu má v plánu číst 57 % žáků. O časopisy jeví žáci minimální zájem, přestože v budoucnu se 11 % z nich plánuje stát jejich pravidelným čtenářem. Frekvence návštěv veřejné knihovny nedošla změny ani u jednoho ze studentů. Oproti tomu došlo ke změně v očekávání, protože 82 % žáků nově od knihy nebo časopisů očekává zábavu nebo nové znalosti.



Graf 11 6. O, Máte v budoucnu v plánu číst i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?



Graf 12 6. O, Máte v budoucnu v plánu stát se pravidelným čtenářem nějakého časopisu?



Graf 13 6. O, Změnila se u Vás po absolvování experimentu frekvence návštěv veřejné knihovny?

10.7 Hodnocení experimentu

Před začátkem experimentu po vyhodnocení Dotazníku 1 se jako větší čtenáři jevili mladší žáci třídy 1. A. Na základě pozorování v obou třídách se domnívám, že tento stav byl způsoben jejich zatím ne totálním splynutím se systémem výuky, tedy 3 vyučovací hodiny týdně věnovány literatuře, kdy dochází k výkladu telegrafického seznamu autorů s jejich životopisy a seznamy děl. S ukázkami se pracuje tak jednou do týdne, po zbytek

týdne jde o dobrovolnou nadstavbu bez zpětné vazby. Naopak starší 6. O již na tento systém navyklá je a není jím nijak zaujatá, ale znuděná. Během experimentu žáci 6. O byli opravdu nadšeni z příležitosti číst jimi vybranou literaturu během vyučovací hodiny.

11 NÁVRHOVÁ ČÁST

Analytická část odhalila několik nedostatků výuky literatury na Gymnáziu dr. A. Hrdličky, Humpolec, Komenského 147. Vyučovací hodiny zaměřené na literaturu po žácích vyžadují pouze jeden referát na knihu za pololetí. Publikaci si žák vybírá sám ze seznamu poskytnutého učitelem. Ve výsledku je tak žák školním systémem nucen k četbě 2 knih za školní rok, což nijak výrazně nerozvíjí jeho čtenářství. Ze svých vlastních ani z referátů spolužáků žáci nevypracovávají čtenářské deníky. Jediným jejich výstupem je prezentace v programu Power Point. Před maturitou pak žáci nedisponují žádným archivem čtenářských deníků nebo podrobnějším záznamem o probraných či referovaných knihách. Během hodin je úryvkům z pracovního sešitu věnováno pouze několik minut, a to z nich dělá povrchní a mechanickou záležitost. Bezmyšlenkovité, protože otázky se velmi často opakují a nevedou žáky k zamyšlení a hlubšímu porozumění. Rozsah zmiňovaných ukázek žákům dále neposkytuje pohled na knihu jako celek, ale pouze kousky či kousek, který z jejich pohledu nikam nepatří, nikde nemá své místo.

Návrhová část se zaměřila na prohloubení vztahu žáka a četby ve školním prostředí, systematičtější přípravě přinejmenším k maturitní zkoušce a prohloubení schopností a dovedností při práci s textem, především za užití úryvků. Tyto dílčí úkony vytvoří rámcový návrh konceptu výukového plánu, který zařazuje četbu a práci s doprovodnými texty do vyučovacích hodin na středních školách a aktivity mu napomáhající.

11.1 Rámcový návrh konceptu výukového plánu

Rámcový návrh konceptu vychází z předpokládané dotace 4 vyučovacích hodin za týden, během něhož by se obecný obsah jednotlivých výukových celků periodicky opakoval. Týdenní cyklus by započal teoretickou hodinou zaměřenou na látku odpovídající literární epoše, následovala by prezentace dvou referátů na vybrané publikace, další den by byly rozebírány a diskutovány úryvky z knih, s nimiž byli žáci seznámeni svými spolužáky předchozí den a poslední hodina týdenní kvóty by se věnovala čtení žáky libovolně vybrané publikace nebo gramatice či slohu. Četba autentické literatury by se s hodinou mluvnice případně s hodinou slohu střídala po týdenní frekvenci.

Hodina zaměřená na teoretickou přípravu vychází z kánonu dané střední školy. Postihuje všechny epochy literární historie, poskytuje základní charakteristiku jednotlivých směrů s jejich zařazením a hlavními představiteli. Každému tematickému celku je věnována pouze 1 vyučovací hodina. Toto rozvržení reaguje na životní styl internetové

generace, kdy každý žák je vlastníkem chytrého telefonu a je schopen téměř kdykoliv a cokoliv dohledat. Vyučovací hodina zaměřená na teorii je koncipována jako hodina modelující žákův všeobecný rozhled a zachycující případné vědomosti potřebné k úspěšnému složení maturitní či jiné závěrečné zkoušky.

Po teoretické přípravě následují 2 referáty studentů na předem vybrané knihy, které vyučující vybere ze seznamu maturitního či jiného seznamu literatury k závěrečné zkoušce. Každý výstup je omezen časovým limitem 20 minut a musí svým obsahem postihnout obsah čtenářského deníku (autor: životopis, další díla, směr - charakteristika, směru, časové vymezení, další autoři směru; dílo: datace, vliv a okolnosti vzniku díla, literární forma, literární druh, literární žánr, časoprostor, děj, jazyk, téma, kompozice, charakteristika postav). Každý žák podle výběru vypracuje za pololetí 2 čtenářské deníky podle výše zmíněných náležitostí. Tyto deníky odevzdá pro kontrolu vyučujícímu a na jejich základě postupně vytvoří svůj seznam četby k závěrečné zkoušce.

Po referátním dni přichází vyučovací hodina zaměřená na práci s ukázkami z referovaných publikací. Na začátku hodiny jeden z žáků, ne referující, shrne děj knihy. Ukázky vybírá učitel. Po jejich přečtení by žáci měli být schopni diskutovat na základě doprovodných otázek položených vyučujícím např. o slovní zásobě, charakteristice postav nebo časoprostoru a svá tvrzení vždy dokázat či podpořit svoje argumenty s využitím jednotlivých výňatků.

Poslední hodina by fungovala v rámci malého čtrnáctidenního cyklu se střídáním volné čtenářské zábavy a hodin věnovaných gramatice, případně slohu a komunikaci. Volba publikace na tuto hodinu by byla zcela v režii žáků a nevztahoval by se k ní žádný výstup. Jediné omezení, spíše narušení čtyřiceti pětiminutového čtenářství by bylo kulturní okénko na začátku hodiny, které by měla na starost pořádková služba určená třídním učitelem. Žáci mající ho na starost pro své spolužáky připraví maximálně deseti minutovou rešerši o dění v oblasti kultury, např. festivaly, premiéry filmů, vydání nových publikací, předávání literárních cen apod.

Realizací plánu by byli pověření vyučující českého jazyka a literatury, kteří by měli na starost tematický plán, přípravu na teoretické hodiny a následné kontrolní testy, kontrolu čtenářských deníků, výběr ukázek a vytvoření návodných otázek k nim. Hodiny by byly realizovány ve třídách, čtenářská hodina by mohla eventuálně probíhat v odpočinkových místnostech nebo v altánech na zahradě, pokud jimi škola disponuje.

Ekonomické zajištění plánu potřebuje tisk materiálů, což lze zařídit zřízením tiskové karty školy s malým příspěvkem každého jednotlivce. Časově a energetickým výdejem bude vytížen jak učitel, tak žáci.

Koncept je inovativní svým přístupem k výuce českého jazyka a literatury, který není zaměřen na teoretický dril skládající se ze jmen autorů, děl a směrů do kterých zmiňovaní patří. Naopak se snaží žákům tyto informace v menším množstvím vštípit prostřednictvím praktické ukázky a zážitku. Na stejné úrovni důležitosti se nachází kritické myšlení, umění diskuse, čtení s pochopením a rozvoj vlastního čtenářství umožňující rozšířit všeobecný přehled i po ukončení školní docházky.

11.2 Doprovodné akce konceptu

Pro lepší funkčnost konceptu výukového plánu by bylo vhodné ho doplnit doprovodnými událostmi, které by jej podpořily a poskytly další prostor pro rozvoj čtenářství žáků.

11.2.1 Čtenářský brunch

Pravidelně se opakující akce s četností jednou za měsíc by měla žákům poskytnout další možnost pro uchopení volnočasové relaxační činnosti, čtení. Zároveň je pak úkolem prostředí a atmosféry ukázat žákům četbu z pohledu zábavy a socializace. Ani v moderní době není nutné stydět se za oblíbenou knihu místo telefonu. Brunch by probíhal ve třídě, na chodbách, relaxační místnosti nebo ve venkovním altánu. Místo konání je nutno přizpůsobit možnostem školy a počasí v případě venkovního posezení. Průběh akce není striktně dán, ale je založen na principu, kdy si žáci vezmou svoji svačinu, eventuálně si po vzájemné domluvě připraví občerstvení ve skupině, právě rozečtenou knihu a velkou přestávku stráví čtení, svačením a povídáním o knize či knihách. Akce může být tematicky vymezena, např. detektivní brunch. Učitel na stanovené téma může vypracovat krátké informační letáčky o žánru a hlavních představitelích s jejich díly. Tento úkon může učitel delegovat na žáky. Z ekonomického hlediska je akce nákladná pro tisk letáčků, z postoje učitele na možnou přípravu a dozor. Škola je poskytovatelem prostoru. Žáci se účastní dobrovolně.

11.2.3 Školní knihovna

Dotazník ukázal velmi slabou intenzitu návštěv veřejné knihovny, proto když žáci nejdou do knihovny, tak jim knihovnu přiblížíme. Jde bez pochyb o finančně nejnáročnější

projekt na všech úrovních přizpůsobených uskutečnitelnosti na konkrétních školách. Školní knihovna může nabýt podoby skříněk a regálů umístěných na chodbách či ve třídách, nákladnější variantou je vyhrazení celé místnosti pro účely knihovny a jejího zázemí. S variantou přidělené místnosti souvisí myšlenka na vybudování zázemí pro čtení. Pro tyto účely by vyhovujícími byly sedací vaky, jejichž cena na trhu se pohybuje od 800 Kč za kus. Správa a služby knihovny, vedení evidence vypůjčených nebo vrácených knih či abecední řazení publikací by bylo povinností žáků. Učitel by byl pouze kontaktní osobou při krizových situacích. Knihy do knihovny by primárně pocházely od žáků. Jednalo by se o knihy, které již přečetli a chtějí je předat dalšímu čtenáři, případně by byly nakoupeny školou.

11.2.3 Klub čtenářů

Jednalo by se o studentskou dobrovolnou iniciativu tvořenou žáky s oblibou v literatuře a jejím čtení, kteří by v rámci školy mezi svými vrstevníky fungovali jako propagátoři literatury. Propagace by spočívala v pořádání akcí podobného ražení jako výše zmiňovaný Čtenářský brunch či dobrovolnictví ve školní knihovně, ale také pořádání exkurzí (např. do tiskárny), psaní blogu či vedení profilu na sociálních sítích zaměřeného na tipy a novinky ze světa literatury. Škola by v tomto případě poskytla pouze zázemí, ostatní činnost by probíhala pod vedením klubu, tedy žáků. Jednotlivé akce a projekty by zastřešoval oslovený učitel jako dospělá osoba a dozor.

12 DISKUSE

Prvním krokem výzkumů z nichž vychází teoretická rešerše práce odděluje čtenáře a nečtenáře (Trávníček, 2019). Tento krok v případě práce nebylo nutno absolvovat, protože respondenti jsou jako žáci vystavováni minimálně školní povinné četbě. Rozdělení na základě typologie se naopak nachází pod průměrem, většinově je zastoupen čtenář sporadický, který přečte 1-6 knih/rok, 39 % (Trávníček, 2008, s. 10). Výjimečně čtenář vášnivý, s výsledkem 50 a více knih je v populaci zastoupen 6 %) se v rámci experimentu objevil pouze 1 z celkového počtu 56 respondentů.

Do veřejné knihovny žáci zavítají vždy nárazově, nejčastěji kvůli školní povinné četbě, a pokud konkrétní publikaci nelze sehnat na internetu či v domácí knihovně.

Podoba dne se zaměřením na volnočasové aktivity respondentů se nijak nevymyká průměru, tedy aktivnímu společenskému životu, který upozaďuje čtení jako volnočasovou aktivitu (Friedlaenderová, 2018, s. 30).

Stanovená hypotéza „*Četba autentické literatury zařazená do tematického plánu prohlubuje čtenářství žáků.*“ byla potvrzena. Osvědčení nejmarkantněji pomohl vytvořený prostor pro žáky, který byl představován „čtecími čtvrtky“, protože řada z žáků při loučení uvedla, že je čtení baví, ale v důsledku povinností a jiných volnočasových aktivit jim na čtení nezbývá čas, který prostřednictvím pedagogického experimentu dostali.

Úspěšnost experimentu byla podmíněna funkčností zvoleného kvantitativního přístupu. Základním pro zdařilost byla prvotní analýza, která stanovila aktuální stav problematiky a vytyčila slabá místa systému. Následný pedagogický experiment pak potvrdil její výsledky projeveným zájmem žáků o prostor pro četbu.

Jako možné příčiny, které mohly ovlivnit výsledky a postupy práce stanovuje pandemii Covid-19 a s ní související opatření a jejich důsledky, které vedly ke konečnému stanovení jiného kontrolního a experimentálního objektu než bylo původně v plánu. Odlišné výsledky by bylo také možné získat se stejně starými žáky, ale z různých programů nebo s žáky jiného věku, ale stejného programu.

Nejdůležitějším výsledkem celé práce je potvrzení hypotézy, což ukázalo úrodnou půdu pro rámcový návrh, protože čtení ve školách není pouze o školní povinné četbě, která je dána kánonem. Úspěšnost experimentu ukázala důležitost čtenářství a jeho dalšího formování na úkor teoretické přípravy o tématech literární historie, protože tato fakta

dnešní mládež získá během několika kliknutí na svých chytrých telefonech. Nejkontroverznějším výsledkem je bezpochyby klesající až mizivá návštěvnost veřejných knihoven. Žáci jsou totiž zvyklí mít vše v bezprostřední blízkosti a vypravit se na cestu do knihovny jim přijde zdlouhavé a otravné. Musíme je tudíž naučit nevidět návštěvu veřejné knihovny jako povinnost či nutnost, ale zábavu.

Navazující výzkum by se měl vydat cestou dlouhodobějšího projektu, než pouhé 3 týdny s užitím metod rozhovorů, dotazníku a hlouběji zaměřeného pozorování.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce je zjištění vlivu četby autentické literatury jako doplňkového prostředku vyučování ve školách pomocí pedagogického experimentu. Již od raného věku jsou dnešní děti a mládež vystavováni moderním technologiím, které zastiňují četbu knih, což snižuje počty čtenářů a lidí se vztahem ke knižní kultuře. Pedagogický experiment vystavil jednu ze dvou skupin žáků „čtenářským čtvrtkům“, aby naboural rutinní vyučování. Zjišťoval, zda žáci, kteří přišli do kontaktu s knihou podle vlastního výběru, projeví zájem o četbu a publikace mimo povinnou školní četbu.

Hlavním cílem práce je zjištění vlivu četby autentické literatury jako doplňkového prostředku vyučování. Dílčími cíli práce je rámcový návrh konceptu výukového plánu obsahujícího četbu a práci s doprovodnými texty v hodinách českého jazyka, zjištění autentické četby zvoleného vzorku střední školy, porovnání efektivity užití autentické četby versus četby ve výuce běžně užívané a určení zájmu o četbu u žáků před a po experimentu. K naplnění těchto cílů byla zvolena metoda pedagogického experimentu.

Výsledky, které experiment přinesl, nám ukazují 100% zastoupení čtenářů, typologicky spadajících do nižších hodnot. Nejhojněji jsou totiž zastoupeni čtenáři sporadičtí. Návštěvy veřejných knihoven ukazují v případě respondentů absolvujících pedagogický experiment ještě nižší hodnoty, nacházející se hluboko pod průměrem české populace. Naopak v případě podoby mediálního dne a volnočasových aktivit dotazovaní žáci odpovídají průměru. Výsledky nám ukazují jasný směr do budoucna, tedy rozvíjet u žáků čtenářství všemi dostupnými prostředky a výrazněji apelovat na pomoc rodičů v tomto nesnadném úkolu.

Rámcový návrh konceptu vychází z předpokládané dotace 4 vyučovacích hodin za týden, během něhož by se obecný obsah jednotlivých výukových celků periodicky opakoval. Týdenní cyklus by započal teoretickou hodinou zaměřenou na látku odpovídající literární epoše, následovala by prezentace dvou referátů na vybrané publikace, další den by byly rozebírány a diskutovány úryvky z knih s nimiž byli žáci seznámeni svými spolužáky předchozí den a poslední hodina týdenní kvóty by se věnovala čtení žáky libovolně vybrané publikace nebo gramatice či slohu. Četba autentické literatury by se s hodinou mluvnice, případně s hodinou slohu, střídala po týdenní frekvenci.

Návrhy přinesou Gymnázium dr. A. Hrdličky, Humpolec, Komenského 147 zvýšení kvality výuky českého jazyka a literatury především v oblasti literární výchovy

a to novým přístupem, který se odklání od vžitého teoretického drilu literárního kánonu. Mimo nové pojetí výuky práce navrhuje vytvoření prostředí pro rozvoj čtenářství žáků napříč školou za pomoci vytvoření čtenářského klubu, školní knihovny nebo pořádání akcí s literaturou spojených, např. exkurze, brunch, instagramový profil. Návrhy jsou variabilní pro všechny typy středních škol.

V případě pokračování výzkumu doporučuji provést experiment se stejně starými žáky a paralelně s žáky, kteří prošli stejným vzdělávacím programem. Dále bych experiment prováděla v delším časovém horizontu pro důvěryhodnější výsledky. Tyto výsledky by bylo efektivnější podpořit osobními rozhovory s jednotlivými žáky, které by zmapovaly rodinnou anamnézu čtenářství společně s vyhraněnějšími preferencemi žáka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AEBLI, H.: *Grundformen des Lehrens.* Stuttgart, Ernst Klett Verlag 1981.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada, 2015, 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh : ilustrace (některé barevné), mapy, portréty, plány, faksimile ; 24 cm. ISBN 978-80-247-3450-7.

EMANOVSKÝ, Petr. UNIVERZITA PALACKÉHO. PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 70 s. ; 29 cm. ISBN 978-80-244-3664-7.

FERJENČÍK, Ján a Petr BAKALÁŘ. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2010, 255 s. : il. ; 24 cm. ISBN 80-7178-367-6.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Praha: Host ; Národní knihovna České republiky, 2018, 150 stran : ilustrace (převážně barevné), formuláře ; 23 cm. ISBN 978-80-7577-804-8.

GAVORA, Peter, Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. : il. ; 23 cm. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. : il. ; 24 cm. ISBN 978-80-247-1369-4.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017, 372 stran : ilustrace ; 21 cm. ISBN 978-80-262-1192-1.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ; 24 cm. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 151 s. ; 23 cm. ISBN 978-80-7367-314-7.

KURELOVÁ, Milena. PEDAGOGICKÁ FAKULTA V OSTRAVĚ. *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu*. 3. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1990, 265 s. ISBN 80-7042-019-7.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010, 202 s. ; 20 cm. ISBN 978-80-7367-784-8.

MAŇÁK, Josef. MASARYKOVA UNIVERZITA. PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 1997, 104 s. : il. ; 25 cm. ISBN 80-210-1661-2.

MAŇÁK J. (ed.) *Tvořivost v práci učitele a žáka.* Brno: Paido, 1996.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. : il. ; 23 cm. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a Česko) UNIVERZITA KARLOVA. PEDAGOGICKÁ FAKULTA (PRAHA. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha: Univerzita Karlova, 1991, 153 s. ; 29 cm. ISBN 80-7066-331-6.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, 239 s. : il. ; 20 cm. ISBN 80-7178-246-7.

MEIGHAM, r.: *A Sociology od Education.* Trowbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd., Holt, Rinehart and Wilston Ltd. 1993 (2. vydání, 1. vydání 1981 a 1986).

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 416 s. : il. ; 23 cm. ISBN 80-7367-054-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 stran : ilustrace ; 23 cm. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 271 s. ; 21 cm. ISBN 978-80-7367-567-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, 292 s. ; 24 cm. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. ; 23 cm. ISBN 80-7178-262-9.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Praha: Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR, v.v.i. ; Host, 2017, 445 stran : ilustrace, portréty, faksimile ; 24 cm. ISBN 978-80-7491-850-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008, 207 s. : il., mapy ; 23 cm. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Praha: Host ; Národní knihovna České republiky, 2019, 178 stran : barevné ilustrace, grafy, 1 mapa ; 23 cm. ISBN 978-80-7577-994-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. NÁRODNÍ KNIHOVNA ČESKÉ REPUBLIKY. *Čtenáři a čtení v České republice: 2007*. Brno: Spolek přátel vydávání časopisu Host], 2008, 39 s. : il. ; 27 cm. ISBN 978-80-254-3180-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 1. A, Čtete i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné literatury?

Graf 2 1. A, Jste čtenářem nějakého časopisu?

Graf 3 1. A, Jak často navštěvujete veřejnou knihovnu?

Graf 4 1. A, Jaký žánr knihy preferujete?

Graf 5 1. A, Co od knihy očekáváte?

Graf 6 6. O, Čtete i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?

Graf 7 6. O, Jste čtenářem nějakého časopisu?

Graf 8 6. O, Jak často navštěvujete veřejnou knihovnu?

Graf 9 6. O, Jaký žánr knihy preferujete?

Graf 10 6. O, Co od knihy očekáváte?

Graf 11 6. O, Máte v budoucnu v plánu číst i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?

Graf 12 6. O, Máte v budoucnu v plánu stát se pravidelným čtenářem nějakého časopisu?

Graf 13 6. O, Změnila se u Vás po absolvování experimentu frekvence návštěv veřejné knihovny?

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník 1

Dotazník 2

PŘÍLOHY

DOTAZNÍK 1

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí experimentu mé bakalářské práce na téma *Vliv a význam beletrie jako doplňujícího prostředku vyučování.* Vaše odpovědi jsou pro mě velmi cenné, poslouží jako podklady k další realizaci experimentu.

V tomto dotazníku je Vaším úkolem odpovědět na předložené otázky. U většiny otázek jsou uvedeny varianty odpovědí, u několika otázek Vás prosím o vlastní zformulování Vaší odpovědi. Dotazník ihned po vyplnění vraťte svému vyučujícímu.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Adéla Křížová

1. Jste:
    a. Žena
    b. Muž

2. Vaše třída: _____

3. Čtete i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?
    a. Ne.
    b. Ano.

4. Jste čtenářem nějakého časopisu (např. časopis pro mládež, sportovní, lifestylové, vědecký, o počítačích apod.), pokud ano jakého?
    a. Ne.
    b. Ano.

    _____

5. Jak často navštěvujete knihovnu?

a. Vícekrát týdně.
b. Jednou týdně.
c. Jednou za 14 dní.
d. Jednou za měsíc
e. Jednou za čtvrt roku.
f. Jednou za půl roku.
g. Jednou za rok.

6. Jaký žánr knih preferujete? (např. fantasy, historický román, dobrodružství, populárně-naučná, životopisné apod.)

7. Jaký je Váš oblíbený autor a kniha?

8. Co od knihy očekáváte?
   a. Uspokojení potřeb (zisk nových znalostí a dovedností)
   b. Splnění povinnosti (četba = povinná četba)
   c. Rozšíření slovní zásoby
   d. Zábava/ vyplnění volného času
   e. Jiné
      _____

9. Seřaďte podle oblíbenosti (1 = nejlepší, 3 = nejhorší):
   a. Audiokniha
   b. Kniha
   c. E-kniha

10. Kolik knih přečtete:
    a. Za rok _____
    b. Během týdne – víkend _____
    c. Během týdne – pracovní dny _____

d. Během prázdnin/ svátků _____

e. Během nemoci _____

DOTAZNÍK 2

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí experimentu mé bakalářské práce na téma *Vliv a význam beletrie jako doplňujícího prostředku vyučování.* Vaše odpovědi jsou pro mě velmi cenné, poslouží jako podklady k další realizaci experimentu.

V tomto dotazníku je Vaším úkolem odpovědět na předložené otázky. U většiny otázek jsou uvedeny varianty odpovědí, u několika otázek Vás prosím o vlastní zformulování Vaší odpovědi. Dotazník ihned po vyplnění vraťte svému vyučujícímu.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Adéla Křížová

1. Jste:
    a. Žena
    b. Muž

2. Třída: _____

3. Máte v budoucnu v plánu číst i jiné knihy než ty, které spadají do Vaší povinné četby?
    a. Ne.
    b. Ano.

4. Máte v budoucnu v plánu stát se pravidelným čtenářem nějakého časopisu (např. časopis pro mládež, sportovní, lifestylové, vědecký, o počítačích apod.), pokud ano jakého?
    a. Ne.
    b. Ano.

    _____

5. Změnila se u Vás po absolvování experimentu frekvence návštěv veřejné knihovny? Pokud ano, uveď minulý a současný stav (Např.: nenavštěvuji/ jedenkrát ročně/ více než jednou za měsíc/ jednou za měsíc/ méně než jednou za měsíc apod.).

6. Změnilo se Vaše očekávání od knihy? Pokud ano, uveď minulý a současný stav (Např.: poznání (zisk nových znalostí a dovedností), splnění povinnosti (četba = povinná četba), rozšíření slovní zásoby, zábava/ vyplnění volného času apod.)