



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

Doporučená četba na prvním stupni základní školy

Vypracovala: Veronika Šmikmátorová

Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice 2015

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D. za odborné vedení, za cenné rady a připomínky a dále všem základním školám, které se zapojily do výzkumu.

Velký dík patří mým rodičům a mému příteli, kteří mi po celou dobu studia byli nesmírnou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 11. dubna 2015

Podpis: Veronika Šmíkmátorová

Anotace

Diplomová práce na téma *Doporučená četba na prvním stupni základní školy* je zaměřena na zmapování dnešní situace doporučené četby. Teoretická část se zabývá charakteristikou a vymezením základních pojmů tohoto tématu, tedy čtenářem, dětským čtenářstvím, čtenářskou gramotností a mimočítankovou a doporučenou četbou. Výzkum je zaměřen na učitele prvního stupně základních škol a je založen na dotazníkovém šetření. Cílem výzkumu je zjištění, jaké postavení má v současné době doporučená četba na prvním stupni základní školy, zda je zadávána a jak ji učitelé organizují.

Klíčová slova: čtenář, četba, čtenářská gramotnost, mimočítanková a doporučená četba

Annotation

This diploma thesis deals with the topic of "Recommended reading in the Czech language at primary school", it tries to summarize the position of the recommended reading nowadays. The theoretical part of the thesis focuses on characteristics and definition of the essential notions of this problematic, such as the reader, children's reading, reading literacy and extra reading-book and recommended reading. The research is focused on primary teachers and it is based on the survey. The survey aim is to find out the position of recommended reading at primary school, whether it is assigned and how do the teachers organize that.

Key words: the reader, reading, reading literacy, extra reading - book, recommended reading

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. ČTENÁŘ.....	11
1.1 Psychologie čtenáře.....	11
1.2 Etapy čtenářského vývoje dítěte.....	12
1.2.1 Předčtenářská etapa.....	13
1.2.2 Čtenářská etapa.....	13
1.3 Čtenář na 1. stupni základní školy.....	14
1.4 Čtenářské zájmy.....	15
1.5 Čtenářské návyky.....	16
2. ČETBA A DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ.....	18
2.1 Vymezení pojmů.....	18
2.1.1 Čtení.....	18
2.1.2 Četba.....	18
2.1.3 Čtenářství.....	19
2.2 Dítě a četba.....	19
2.3 Čtenářství z psychologického hlediska.....	19
2.4 Druhy a znaky čtení.....	20
2.4.1 Druhy čtení.....	20
2.4.2 Znaky čtení.....	21
2.5 Funkce a působení četby.....	22
3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	25
3.1 Vymezení problematiky.....	25
3.1.1 Gramotnost.....	25
3.1.2 Funkční gramotnost.....	25
3.1.3 Čtenářská gramotnost.....	26
3.2 Roviny a složky čtenářské gramotnosti.....	26
3.3 Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	30
4. ROZVÍJENÍ A FORMOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	33

4.1	Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti	33
4.2	Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	34
4.3	Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	36
4.4	Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost.....	37
4.5	Čtenářské kompetence a dovednosti	40
4.5.1	Čtenářské kompetence	40
4.5.2	Čtenářské dovednosti	40
5.	SPOLEČNÁ MIMOČÍTANKOVÁ A DOPORUČENÁ ČETBA.....	43
5.1	Čtení a literární výchova na 1. stupni základní školy	43
5.1.1	Vzdělávací dokumenty a proměny požadavků na dětské čtenářství.....	44
5.2	Společná mimočítanková četba.....	47
5.3	Doporučená četba.....	48
5.4	Metody práce následující po přečtení společné mimočítankové a individuální (mimoškolní/doporučené) četby.....	50
5.4.1	Hodnocení.....	50
5.4.2	Čtenářský deník	51
5.4.3	Referát.....	52
5.4.4	Beseda.....	53
5.4.5	Dramatizace	54
5.4.6	Dílna čtení.....	55
6.	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	57
6.1	Zaměření výzkumu.....	57
6.2	Charakteristika vyšetřovaného souboru	57
6.3	Popis výzkumných metod	58
6.4	Průběh výzkumu.....	60
7.	VÝSLEDKY	61
7.1	Vyhodnocení otázky č. 1	61
7.2	Vyhodnocení otázky č. 2.....	64
7.3	Vyhodnocení otázky č. 3.....	68
7.4	Vyhodnocení otázky č. 4.....	71

7.5	Vyhodnocení doplňující informace č. 5	75
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
INTERNETOVÉ ZDROJE	86
SEZNAM PŘÍLOH	87

ÚVOD

„Knihy jsou pro lidi tím, čím jsou pro ptáky křídla.“

John Ruskin

„Chcete zmoudřet? Můj ty světe - otevřete knížku - čtěte!“

Jiří Žáček

„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole.“

Jan Amos Komenský

Mimo tyto tři citáty existuje celá řada citátů dalších, o knihách, četbě a čtenáři. Z toho můžeme usuzovat, že kniha byla, je a bude součástí lidského života. Dává člověku moudrost, poznání, vědomosti, ale také rozvíjí jeho představivost a fantazii. Díky knihám uniká čtenář do jiných světů, zapomíná na realitu. Poznává život v historii, plaví se po moři, bojuje s piráty, ztroskotává na pustém ostrově, účastní se rytířských klání nebo poznává život různých společenských vrstev, které tu byly před námi. V přítomnosti žije život jiných hrdinů, poznává jiné situace než své vlastní, které život přináší. Knihy však čtenáře mohou zavést i do doby budoucí, ve které díky autorům poznává vesmír, moderní technologii, létá v kosmických lodích a poznává náš svět a jiné světy v blízké či daleké budoucnosti.

Knihy nám nabízí nepřeberné množství zážitků a poznatků a byla by škoda, kdyby z našeho života vymizely.

V mém životě má kniha své důležité místo, které nebude nikdy nahrazeno. Vnímám knihu jako celek. Nevidím pouze text, ale také velikost a tvar knihy, preciznost provedených ilustrací, celkovou grafickou podobu a v neposlední řadě také přebal, prvotní vjem, který čtenáře zaujme. Při čtení si má představivost pohrává s podobou postav, s místy, na kterých se právě nacházejí, a s možnými konci děje. Kvůli svému vztahu ke knihám jsem si zvolila téma *Doporučená četba na 1. stupni základní školy* jako téma pro svou diplomovou práci.

V dnešním, pro někoho příliš technickém, světě může být postavení knihy vnímáno jako ohrožené. Zejména postavení fyzické knihy.

Na trhu se objevily čtečky knih, které sice dávají možnost číst knihy a nabízí i více či méně omezenou zásobu knih, ale z mého pohledu se tímto vytrácí ono kouzlo hmotné knihy, kterou můžete vzít do ruky, kdykoli v ní listovat a neustále obdivovat její zpracování. Počítače jsou v dnešní době již nepostradatelné. Do výuky ve školách však přibývají také interaktivní tabule, které již mohou nahrazovat samotné učebnice, ale také tablety, které začínají být běžnou součástí vybavení škol.

V obecnější rovině je cílem této práce zmapovat postavení knihy ve výuce a v životě dnešních žáků, tedy zda je kniha nadále přirozenou součástí školního, ale také mimoškolního prostředí. Hlavním cílem práce je zjištění jakou formou a zda vůbec je v současné době zadávána a vyžadována doporučená mimoškolní četba za předpokladu, že neexistují žádná obecně schválená doporučení ohledně této četby. Rámcový vzdělávací program, současný program vzdělávání, doporučenou četbu necharakterizuje ani nezmiňuje. Z tohoto důvodu je úkolem výzkumu zajistit poznatky o tom, zda práce učitelů s doporučenou četbou a její organizací nese nějaké společné znaky nebo se výrazně liší.

Práce je rozdělená do dvou částí, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je dále dělena do pěti kapitol. V jednotlivých kapitolách se zabývá samotným čtenářem, jeho charakteristikou, ale také psychologií čtenáře. Podává poznatky o dětské četbě, o jejím postavení v životě dítěte a její funkci. Dále se zabývá čtenářskou gramotností, důležitostí čtenářské gramotnosti v životě člověka a jejím rozvojem. Poslední, stěžejní, kapitola se zaměřuje na společnou mimoškolní a doporučenou četbu. Vysvětluje tyto pojmy, popisuje vývoj doporučené četby ve vzdělávacích dokumentech a další práci s touto četbou po jejím přečtení.

V praktické části je charakterizován výzkumný vzorek a samotný výzkum, jeho průběh, hodnocení a interpretace získaných výsledků. Hlavním cílem výzkumu je zmapovat, zda učitelé stále zadávají doporučenou četbu, jakým způsobem ji zadávají, jakých metod používají pro další práci s ní a jaký počet přečtených knih za rok nebo pololetí vyžadují po žácích.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ČTENÁŘ

„Čtenář může být charakterizován různě, podle účelu definice. Obecně je čtenářem každá osoba, která umí číst; z hlediska aktuálního je to osoba právě čtoucí, z hlediska substanciálního osoba se zájmem o četbu (literárního i neliterárního obsahu). Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah“ (Vášová 1980, str. 13).

Podobně Gejgušová (2011, str. 13) uvádí, že: „Čtenář je jednak ten, kdo ovládá techniku čtení, čte v běžných životních situacích texty rozmanité povahy a v potřebné míře jim rozumí; jednak ten, kdo na základě vnitřní i vnější motivace čte knihy, případně jiné texty, systematicky je vyhledává a zájem o četbu deklaruje.“

Trávníček (2008, str. 63) vymezil základní čtyřčlennou škálu, která rozděluje čtenáře podle četnosti přečtených knih za rok a to na **nečtenáře** (0 knih za rok), **čtenáře sporadického** (1-6 přečtených knih za rok), **pravidelného čtenáře** (7-12 knih za rok) a **čtenáře častého** (13 a více přečtených knih za rok). Vymezuje i širší šestičlennou škálu čtenářů, která se však pro 1. stupeň základní školy nejeví jako stěžejní.

1.1 Psychologie čtenáře

Jak uvádí Krejčí, Pospíšil a Zelenka (2001, str. 124-127), každý čtenář, pokud není součástí davu, je individualitou, liší se od ostatních. Z toho můžeme vyvodit i fakt, že na každého působí literární dílo jiným způsobem. Jedná se o psychologické rozdíly.

Ve většině případů jsou rozeznávány dva hlavní typy čtenářů, typ spoluhráče a typ kontemplativní. Typ spoluhráče dílo vnímá subjektivně, vžívá se do něj, sžívá se s postavami a ve výjimkách na dílo i bezprostředně reaguje, jako by nešlo o fikci. Oproti tomu typ kontemplativní přistupuje k dílu neosobně a může dojít až k úplné ztrátě pocitu vlastního já.

Je evidentní, že tyto typy nebývají ustálené, ale naopak se u každého jedince objevují oba dva a projevují se střídavě podle charakteru umění, které jedinec v tom daném momentě vnímá.

Vyčleňují se další čtenářské typy, které jsou jakýmsi doplňkem dvou základních typů. Jedná se o typ sensorický, motorický, imaginativní, reflektující a typ emocionální.

Senzorický typ má základ ve smyslovém vnímání. Literární dílo na něj působí z hlediska vnější formy. Tento typ se objevuje zejména v nejvyšších vrstvách literárního obecnstva.

Vedle toho typ motorický je naopak typický pro vrstvy nejnižší. Při kontaktu s uměleckým dílem se projevuje jistými svalovými pohyby, ve kterých nalézá největší umělecký zážitek. Jedná se o smích a pláč, což jsou nejběžnější motorické reakce při vnímání literárního díla.

Při vnímání literárního díla u čtenářského typu imaginativního hraje velkou roli čtenářova fantazie, díky které dochází k různorodým asociacím. Asociace, které ve čtenáři literatura vyvolává, mohou být dále děleny do tří kategorií:

- a) *asociace obecné* - vznikají u každého čtenáře, který porozumí textu,
- b) *asociace generální* - jsou v díle eventuálně obsaženy, ovšem působí pouze na čtenáře s předběžnými znalostmi,
- c) *asociace individuální* - promítají do díla čtenářův osobní život.

Reflektující typ čtenáře vnímá literární dílo rozumem. Pro takového čtenáře je hlavní myšlenkový obsah díla a jeho zaměření.

Posledním typem čtenáře je typ emocionální, který při vnímání literárního díla zažívá mnoho emocí tím, že se ztotožňuje a sympatizuje s určitými postavami díla. Z tohoto důvodu může dojít ke zkreslení původního záměru díla v okamžiku, kdy čtenář sympatizuje s jinou postavou než sám autor a tím se dostane do sporu s autorovými záměry.

Nelze však vedle těchto psychologických rozdílů, které vymezují čtenářské typy, opomenout i jiné faktory působící na vnímání literárního díla. Záleží také na věku a pohlaví čtenáře, inteligenci a na výši vzdělání. Způsob vnímání také ovlivňuje to, v jaké věkové kategorii čtenář je nebo z jakého kulturního a sociálního prostředí pochází. Mohou se zde projevovat i náboženské, ideologické nebo mravní názory. Z tohoto lze odvodit, že přístup každého čtenáře je naprosto identický.

1.2 Etapy čtenářského vývoje dítěte

Jak uvádí Toman (1992) teorie vývoje dětského čtenářství se rozděluje na několik etap, které se zhruba rovnají psychickým vývojovým stádiím dítěte. Musíme brát ovšem v úvahu, že stupeň čtenářské vyspělosti dítěte je velice individuální a nemusí se shodovat s jeho vyspělostí po stránce biologické, jelikož úroveň čtenářské vyspělosti je

determinovaná také zvládnutím čtenářské techniky a také výší jazykových a literárních kompetencí žáka.

Dětské čtenářství se dělí do dvou etap, na etapu předčtenářskou, která zahrnuje předškolní věk dítěte, a čtenářskou etapu zahrnující mladší a starší školní věk. Ovšem hranice mezi jednotlivými vývojovými fázemi dětského čtenářství nemůže být považována za ostře vymezenou. Přejít mezi fázemi je pozvolný.

1.2.1 Předčtenářská etapa

Předčtenářská etapa je charakterizována předškolním věkem, který můžeme rozdělit na mladší (do 3 let věku) a starší (3 - 6 let). Je to etapa, kdy dítě vnímá literární dílo poslechem a to reprodukováným nebo přímým. Vizualní vnímání tu vystupuje pouze jako doplněk (Toman 1992).

Tato etapa však začíná mnohem dříve než akustickým a vizualním vnímáním prvních literárních děl. Začíná již prvním slovem, které dítě slyší od dospělého, záleží tedy na onom prvním dojmu (Chaloupka 1982).

Zhruba u dětí ve věku tří let můžeme začít s pozvolným pěstováním vztahu ke knize. Dítě má velice rádo obrázky, tudíž různá leporela a obrázkové knihy. Samo v tomto věku vyžaduje předčítání a povídání o obrázcích, rychle se učí říkankám. Je důležité již v tomto útlém věku učit dítě správným návykům při zacházení s knihou.

Zakončením třetího roku jsou veškeré složky psychického života (vnímání, představivost, paměť, pozornost, myšlení, vůle) již rozvinuty. V předškolním věku, tzn. 4. až 5. rok dítěte, dochází k přesnějšímu vyjadřování. Dítě již dokáže sledovat delší vypravování, kterému rozumí a přemýšlí o něm (Vášová 1980).

1.2.2 Čtenářská etapa

Čtenářská etapa je charakterizována mladším školním věkem, který má dvě fáze. První fáze 6 - 8 let, druhá fáze 9 - 10 let. A dále starším školním věkem rozděleným obdobně na první fázi 11 - 12 let a druhou fázi 13 - 15 let. Tato fáze je příznačná přímou interakcí dětského čtenáře s textem, který si osvojuje zprvu hlasitým a později tichým čtením. V první fázi mladšího školního věku je postoj dětského čtenáře úzce spjat s fantazií, s prožitkem, obrazným myšlením a naivním realismem. Ve druhé fázi dochází k výraznému rozvoji poznávacích a rozumových aktivit a to zejména logického

a pojmového myšlení. Tato fáze se v důsledku toho vyznačuje poznávacím přístupem k realitě. Pozornost prepubescenta se zaměřuje v této fázi spíše na obsah, děj a na postavy, než na jeho uměleckou formu.

I v počátcích staršího školního věku se tyto čtenářské přístupy uplatňují. V druhé fázi staršího školního věku je čtenář inteligenčně vyzrálejší. Dochází k žánrové diferenciaci podle pohlaví (Toman 1992).

1.3 Čtenář na 1. stupni základní školy

V okamžiku, kdy dítě dosáhne šesti let, nastávají zásadní změny ve způsobu jeho života. Vstupuje do nové životní etapy, která klade nové požadavky, přináší nové podněty v rozrůstajícím se okruhu sociálních vazeb. Otevírá se před ním nové, doposud neznámé prostředí, a to prostředí školy, a stává se pro něj velmi důležitým v osobním i společenském smyslu. Se vstupem do školy dochází k doposud nejvýraznějšímu zvratu v životě dítěte. Tento zvrat bývá často označován jako mezník v životě člověka a spolu s ním přichází určitý soubor nových povinností (Chaloupka 1982).

První stupeň základní školy je, co se týče psychického vývoje, označován jako mladší školní věk. U dítěte dochází k mnohým biologickým i psychickým změnám. Na počátku tohoto období má dítě slovní zásobu asi 2500 slov. Je tedy schopno vyjádřit vše, co potřebuje, a to ve většině případů správně. Učení se v činnostech dítěte dostává na první místo a nahrazuje tím hru, která se přesouvá na místo druhé. U dětí mladšího školního věku můžeme již mluvit o smyslu pro povinnost, která je výrazem vůle. Děti jsou schopny něco vykonat proto, že je to třeba a ne jen z důvodu jejich zaujetí. K výchově vůle vede i četba, které dítě věnuje pozornost po delší dobu. Je důležité spojovat každý předmět s jeho slovním označením a neustále tak dbát ve vyučování i výchově na sepětí práce první i druhé signální soustavy a přispívat tak k vývoji akusticko-optického reflexu. Z tohoto důvodu je podstatná bohatá ilustrace knih a učebnic pro žáky mladšího školního věku (Vášová 1980).

První roky školní docházky bývají pro dítě nejtěžší. V ideálním případě by měl žák prvního ročníku ovládat patřičně rozvinutou řeč a bezchybně artikulovat, k čemuž ovšem reálně ne vždy dochází.

Knihla může ovlivnit celý lidský život. Proto je v první třídě opravdovým převratem ovládnutí techniky čtení ve vývoji dítěte po duševní stránce (Lepilová 2014).

V prvních dvou ročnících děti spíše vyžadují předčítání od dospělých, jelikož jsou v počátcích čtení zcela zaujaté technickou stránkou, čtení je pro ně namáhavé a obsah čteného jim uniká. Existují ovšem výjimky, kdy si děti osvojí četbu velmi brzy. V tomto věku se dítě pokouší napodobovat hrdiny a často ztvárňuje příběh i kresebně. Z tohoto důvodu je nutno dbát na správný výběr četby, která dítě ovlivňuje a může na něj výchovně působit. Vedle pohádek, říkanek a básniček směřuje dítě svou pozornost i na příběhy ostatních dětí. Také tematika školního prostředí je pro něj zajímavá pro svou novost.

I ve třetím ročníku má dítě neustále zálibu v pohádkách a v příbězích ze školního prostředí, ale u některých čtenářů se již projevuje zájem o dobrodružství v exotických krajích, o prázdninová dobrodružství a také o příběhy z vesmíru, podmíněné moderní technikou.

U žáků třetích až pátých ročníků se v četbě odráží školní učivo jako například příběhy zvířat nebo život v pravěku. Hra na vojáky udává u chlapců základ pro četbu, v níž se vyskytuje vojenská tematika. V tomto věku stoupá i zájem o veselé příhody a vyprávění (Vášová 1980).

1.4 Čtenářské zájmy

Zájem je z obecného hlediska dispozicí osobnosti vztahující se na všechny stránky duševního života, tedy na stránku obsahovou, citovou a snahovou. Zájmy mají souvislost s osobností a jejím založením, a to z komplexního hlediska. Do určité míry založení osobnosti odhalují (Vášová 1980).

Čtenářský zájem, jak Gejgušová (2011) uvádí, je úzce spjat s psychickými potřebami jedince. Čtenářský zájem je podmíněn ovládnutím techniky čtení a mají na něj vliv vnější i vnitřní faktory. Mezi vnější faktory patří sociální a kulturní prostředí a vnější podněty. Vnitřními faktory jsou psychická vyspělost, intelektuální rozvoj, zralost, a kulturní a čtenářská zkušenost.

To, co jedinec čte a co v knize hledá, dává předpoklad jeho čtenářské zálibě. Každý literární druh, autor, i samotná kniha má svou skupinu čtenářů, která je vymezena některými společnými psychickými rysy. Vznikají tak například typy čtenářů poezie, románů, detektivek nebo čtenáři děl exotických, romantických, či realistických.

Čtenáře podle zájmu lze rozdělit i na ty, kteří čtou vše, nebo ty, kteří si pečlivě vybírají díla dle svého čtenářského zaměření. Avšak z důvodu možnosti rozdílné

konkretizace dochází k prolínání čtenářských typů ve skupině čtenářů stejné knihy. Do čtenářských zájmů se prolíná i doba, prostředí a v neposlední řadě také aktuální dění současného života (Krejčí, Pospíšil, Zelenka 2001).

Podobně Chaloupka (1971) uvádí, že si každé dítě nějakým způsobem utváří svou vlastní skladbu četby a jedná tak zcela přirozeně. Tato skladba četby vzniká zcela náhodně, nevědomě a to i přesto, že je hojně ovlivňována vnějšími činiteli, jako je například literární výchova.

1.5 Čtenářské návyky

Čtenářský návyk „představuje chování jedince ve vztahu k četbě, knize, odráží celé spektrum projevů, které se týkají např. úrovně techniky čtení, frekvence čtení, výběru, získávání knih apod.“ (Gejgušová 2011, str. 13).

Již od raného věku se utváří vztah čtenáře ke knize a k četbě. Z tohoto důvodu je velice významné věnovat maximální péči výchově dětského čtenáře. Jaký vztah si v tomto raném období vytvoří dítě ke knize, takový bude nejspíše i jeho vztah k literatuře a četbě v dospělosti. Proto, abychom mohli dospělé čtenáře učit a výchovně na ně působit, musíme s tímto začít již u čtenáře dětského nebo dospívajícího. Je zvláště podstatné vypěstovat základní návyky práce s knihou nebo jiným textem, a to s ohledem na věk dětí a jejich intelektovou vyzrálost, z důvodu značných rozdílů mezi dětmi stejné věkové kategorie.

Je tedy velice důležité začít s výchovou čtenáře v raném dětství, už v začátcích se věnovat nejen technice čtení, ale dbát i na správný vztah ke knize a na správné čtenářské návyky.

Čtenářský návyk je úzce spjat se samotnou potřebou četby. Návyk je určitý druh chování, čtenářský návyk je tedy to, jakým způsobem čtenář s knihou manipuluje, jak ji čte a získává.

Čtenářské návyky odráží osobnost čtenáře. Podle toho, zda člověk dočte knihu i přesto, že ho nezaujala, můžeme vyvodit, že se jedná o člověka důsledného a svědomitého. Naproti tomu povrchní člověk bez silnější vůle obvykle není schopen překonat nezáživné pasáže a knihu nedočte.

Jako návyk lze považovat i rychlost čtení. Záleží zde na schopnostech čtenáře a na obtížnosti a pochopitelnosti textu, jelikož rychlé čtení bez pochopení smyslu čteného je bezvýznamné. Rozdíly v rychlosti čtení jsou nejenom mezi jednotlivými

čtenáři, ale objevují se i u jednoho čtenáře při četbě rozdílných typů literatury a při různé psychické zátěži.

Čtenářské výkony lze ovlivnit vedle pravidelného čtení i zdokonalováním čtenářova všeobecného i odborného vzdělání a rozšiřováním si slovní zásoby. Pevná vůle je základem pro nácvik kladných čtenářských dovedností (Vášová 1980).

1.6 Čtenářské postoje

V procesu sociálního učení se utváří postoje, jejichž zdrojem bývají určité zkušenosti jedince nebo sociální komunikace. Některé postoje mohou vznikat i nápodobou modelů či vlivem institucí. Postoje mají určitou intenzitu a vztahují se jako pozitivní, neutrální či negativní hodnocení k nějakému objektu (Vášová 1980).

Po základním ovládnutí čtenářské techniky se vytváří čtenářský postoj zahrnující aspekt hodnocení, kterému je vystaven sám čtenář společně s jeho čtenářskými aktivitami, ale i samotné texty, reálné či potencionální (Gejgušová 2011).

Pozitivní postoj ke čtení je nejdůležitější charakteristikou čtenáře. Dobrý čtenář projevuje více pozitivní postoj než čtenář, který má se čtením problémy a nepodává tak dobré výkony. Dítě s pozitivním postojem k četbě bude mít s větší pravděpodobností četbu jako svůj koníček, než dítě, které k četbě nezaujímá pozitivní postoj. Pozitivní postoj k četbě se u dětí projevuje jejich četbou ve volném čase (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001).

2. ČETBA A DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

2.1 Vymezení pojmů

2.1.1 Čtení

Jak Gejgušová (2011, str. 14) uvádí, jedná se o aktivitu, která zahrnuje vnímání, příjem a porozumění textu. Čtení spolu s psaním, nasloucháním a vyprávěním představují základní komunikační dovednosti. Můžeme ho podle záměrů a cílů četby rozdělit na několik forem:

- *orientační čtení* - obvykle při prvním kontaktu s textem; čtenář si utváří prvotní představu o podstatě textu;
- *výběrové čtení* - užití při vyhledávání konkrétních informací v textu;
- *kritické čtení* - jeho cílem je maximální porozumění textu, obsahového zhodnocení a vytvoření vlastního názoru na problematiku, o které text pojednává;
- *tvořivé čtení* - čtení uměleckého textu v rámci literární výchovy, které má být impulsem pro vlastní autorskou tvorbu;
- *korekturní čtení* - čtení, jež má za cíl odstranění pravopisných, gramatických a stylistických nedostatků v textu;
- *adaptivní čtení* - takové čtení kdy sám čtenář podle vlastního úsudku rozhodne, jak čtení textu pojme, jakou formu čtení zvolí.

2.1.2 Četba

Pojmy čtení a četba mohou být často zaměňovány. Četbu lze chápat jako komunikační aktivitu, ale i jako čtenářův zájem. Četba má oproti čtení dlouhodobější a systematičtější charakter (Gejgušová 2011).

Podle Trávníčka (2008) se četba vyznačuje plánovitostí a hodnotovým vztahem ke knihám i co se týče jejich výběru, kdy tento vztah nevzniká najednou, ale musí být rozvíjen a udržován.

2.1.3 Čtenářství

Vedle pojmu četba může být rovněž charakterizován i pojem čtenářství. Z definic je však zřejmé, že tyto dva pojmy mají velice podobný obsah.

„Čtenářství je vymezováno jako soustavná, dlouhodobá aktivita, jako uvědomělá záliba ve čtení, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny, školy, médií a dalších kulturních institucí a hodnotových měřítek společnosti“ (Gejgušová 2011, str. 13).

2.2 Dítě a četba

„Čtenářství dítěte je živé a perspektivní, jestliže má v sobě onen aspekt zvědavosti, zaujatosti“ (Chaloupka 1989, str. 103). V okamžiku, kdy dítě nalezne ve své četbě formální rysy, znamená to, že je něco v nepořádku. Protože u dítěte, které čte pouze na žádost někoho jiného, je velice pravděpodobné, že časem přestane číst úplně. Možná to bude pouze znak dočasného přesycení četbou nebo by raději četlo něco jiného, ale tak či onak ztrácí dítě to rozhodující v základním a výchozím postoji k četbě.

Četba by měla být pro dítě naprosto spontánní a zcela prožívanou činností, která mu v první řadě přináší zejména radost. Pokud je této podmínky dosaženo, může četba plnit i další důležité funkce a to zastávat celoživotní smysl v rozvoji osobnosti i v procesech socializace a působit i po stránce výchovné a vzdělávací. Neméně důležitý je i její vliv na citové formování a rozumové utváření čtenáře (Chaloupka 1989).

Zájem dítěte o knihu je spojený s tím, zda dítě zná důvody k četbě. Dítě musí vědět, jaký prospěch mu četba přináší, jaký význam pro něj má a proč to vůbec dělá, má-li jí věnovat svůj čas, svůj zájem a pozornost.

Dítě by mělo mít v povědomí, že vztah k literatuře a k četbě není povinností člověka, ale naopak že je jeho velkou možností, jak obohatit svůj život, protože literatura je tu kvůli člověku, ne člověk kvůli literatuře (Chaloupka 1978).

2.3 Čtenářství z psychologického hlediska

Jelikož se v souvislosti s dětským čtenářstvím užívá termínů jako vztah, zájem, postoj, návyk, motivace, schopnost, percepce atp., a tato slova pocházejí z psychologické terminologie, je nutné brát v úvahu, že se dětské čtenářství a jeho

proměny v podstatě týkají proměn psychických činností dítěte. Nejde však o výhradní postavení. V proměnách a rozvoji dětského čtenářství se psychické činnosti podílejí velmi významně na konečné podobě jeho psychických kvalit, ale tato výsledná podoba je dána i podobou literatury, kterou dítě čte, jeho osobními zážitky z četby a v neposlední řadě i osvojením literární tvorby (Chaloupka 1982).

Samotný vztah člověka-čtenáře k literárnímu dílu v jeho globální a víceznačné podobě studuje psychologie čtenáře. Pojem čtení obecně vyjadřuje proces vnímání libovolného písemného textu. Psychologie čtenáře vedle právě probíhající situace čtení zkoumá i vnější a vnitřní podmínky předcházející vztahu k předmětu četby. Mimo samotné hledisko vnímání a porozumění textu se zabývá i komplexním vztahem čtenáře k předmětu četby.

Četba se dělí na funkcionální, jejímž cílem je informovat čtenáře, který ji vyhledává z důvodu poučit se, zpřesnit si a doplnit informace. Jedná se například o slovníky, encyklopedie nebo příručky. Dále se rozlišuje četba literární, která má oproti četbě funkcionální výraznou funkci psychologickou a estetickou. Právě literární četba bývá z větší míry středem zájmu v psychologii čtenáře (Vášová 1980).

2.4 Druhy a znaky čtení

2.4.1 Druhy čtení

Obvykle jsou definovány dva druhy čtení, a to čtení hlasité a čtení tiché (Toman 2007):

Čtení hlasité

Hlasité čtení vzniká artikulací, které se účastní hlasivky a zřetelné pohyby mluvidel. Hlasité čtení má čtyři kvality, kterými se vyznačuje a to správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Je hlavním prostředkem při osvojování čtenářské techniky. Jeho variantou je čtení šepotné, které je tvořeno bez účasti hlasivek jen zřetelným pohybem mluvidel. Hlasité čtení převažuje ve čtenářském výcviku a je užíváno ve třech formách: hromadné, sborové, paralelní. Čtení hromadné se vyznačuje tím, že při něm čte jeden žák a ostatní žáci sledují text zrakem. Je užitečné při nácviu kvalit čtenářského výkonu. Sborové čtení je hlasité čtení všech žáků ve třídě nebo skupiny žáků, kteří čtou souběžně. Čtení paralelní je charakterizováno jako čtení textu

dvěma až třemi žáky souběžně. Při paralelním čtení lze dobře zaznamenávat a opravovat chyby proti správnosti, plynulosti a výraznosti.

Čtení tiché

Čtení tiché je charakterizováno tím, že čtenář vnímá text pouze zrakem, přičemž nedochází k pohybu mluvidel. Tiché čtení má výhody v tom, že je rychlejší, umožňuje individuální tempo a je při něm možný návrat k zajímavým či obtížnějším místům.

2.4.2 Znaky čtení

Jak Toman (2007) uvádí, správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost jsou základní znaky neboli kvality čtení a jsou jedním z hlavních nástrojů vzdělávání žáků ať už ve škole nebo v mimoškolních aktivitách. Jsou základní podmínkou k osvojení textu po stránce estetické i vzdělávací a navzájem spolu souvisí a podmiňují se. Ovládnutí techniky čtení, tedy správnosti, plynulosti, porozumění čtenému a výraznosti čtení dává předpoklad lepšímu chápání smyslu a obsahu a tedy lepšímu pochopení čteného textu.

Čtení správné

Správné čtení je takové čtení, kdy dochází ke shodě hlasitě čteného textu s jeho tištěnou podobou. Je založeno na přesném vnímání a věrné reprodukci textu. Správnost čtení vyžaduje znalost písmen, které odpovídají daným hláskám, chápání obsahu typů slabik a slov, který je dán jejich zautomatizovaným čtením, přesnou artikulaci a dodržování spisovné výslovnosti hlásek a hláskových skupin. Správné čtení je předpokladem i prostředkem dalších znaků čtení.

Čtení s porozuměním

Samostatnou složkou čtenářského výkonu je porozumění textu, tedy uvědomělost. Porozumění textu je i cílem čtenářského výkonu. Uvědomělost je výsledkem správného čtení a zároveň předpokladem čtení plynulého a výrazného. Ke čtení s porozuměním je třeba mnoho aspektů jako přesné vnímání grafické podoby slov, jejich obrazné i pojmové chápání izolovaně i v souvislostech, vytváření přiměřených představ, zapamatování, správné domýšlení a pohotové vybavování obsahu, s čehož se dá logicky vyvodit, že se jedná o složitý proces. Tato dovednost je

podmíněna zvládnutím techniky čtení, intelektovou, kulturní a jazykovou úrovní čtenáře a jeho zkušenostmi životními i čtenářskými. Záleží také na bohatství čtenářovi slovní zásoby a na přiměřenosti textu po stránce obsahové i formální.

Čtení plynulé

Plynulé čtení má základ ve čtení správném a uvědomělém a je součástí čtení výrazného. Čtení plynulé je čtení slov, větných celků, vět a souvětí jako souvislých celků co se týče významu, rytmu a intonace. Vliv na plynulost čtení má také dovednost přiměřeně rychlého čtení, správného dýchání a zvládnutí nutného rozsahu zorného pole.

Čtení výrazné

Čtení výrazné může být považováno za nejdokonalejší projev čtení hlasitého. Je to výsledek pochopení, prožitku a hodnocení obsahu čteného uměleckého textu po stránce citové i myšlenkové a to na hlubší úrovni. Výrazné čtení je ale i potřebným základem při osvojování literárně-estetických dovedností (např. přednes, dramatizace). Má předpoklad v přiměřené rychlosti čtení i v jeho správnosti, uvědomělosti a plynulosti. Po zvukové stránce lze čtení výrazné charakterizovat jako intonaci, slovní a větný přízvuk a frázování. K výraznosti čtení patří také změny tempa, výšky, síly a barvy hlasu, ale i kultura mluvené řeči, tedy správné dýchání, artikulace, spisovná výslovnost a znějící hlas.

2.5 Funkce a působení četby

U jednotlivců ale i u společenských skupin, má literatura značný a pronikavý vliv na život. Je to dáno zejména tendencí lidí k nápodobě a z toho důvodu vliv knihy ne vždy zmizí s jejím přečtením. Kniha se stává pro čtenáře obdobou jeho vlastních osudů, řeší podobné problémy jako má on sám a to celé v pěkném provedení. Čtenář je tak nevědomě postrkován k povznesení se a k ozvláštňení svého života pomocí nápodoby literární předlohy. Vedle toho literatura představuje čtenářům i postavy vyvolávající obdiv či sympatie, které podmiňují snahu vyrovnat se jim. Literatura a život tedy existují ve vzájemné závislosti a společně vytváří dobové typy, ve kterých literatura zachycuje život a z nich život opět napodobuje literaturu. Jako má literatura vliv na život a jeho styl a na řešení životních problémů jednotlivců, působí i na hromadnou víru, ideologie a davové vášně. To platí nejen pro náboženství,

ale i ve společenském řádu, mravních normách nebo národním smýšlení. Díky literatuře dochází k posilování a utvrzování této obecné víry, avšak stejný účinek má i v porušování obecných hodnot (Krejčí, Pospíšil, Zelenka 2001).

Dle Vášové (1980, str. 25-26) je to, jak kniha na čtenáře působí, ovlivněno jeho psychickou osobitostí, která se však během četby a jejím působením může samovolně měnit. V případě, že je kniha hodnocena rozličně různými lidmi, hovoří se o interindividuálním rozdílu působení četby. Pokud je stejná kniha hodnocena jedincem v průběhu jeho vývoje rozdílně, jedná se o intraindividuální rozdíl v působení četby. Je samozřejmostí, že existují rozdílné čtenářské vztahy k totožné knize tak, jako existují rozdílné osobnosti. Vliv četby, její působení a účinky jsou různorodé ať už dle čtenářovy povahy nebo podle typu knihy či textu. Sociální psychologie rozeznává následující:

- a) *Instrumentální účinky četby* - informace získané četbou jedinec využívá při řešení reálných životních problémů či situací a úkolů. Řadí se sem literatura naučná, technická, příručková, ale i beletrie.
- b) *Prestižní účinky četby* - čtenář, který patří k dané sociálně psychologické skupině, vyhledává literaturu podporující jeho skupinu. Tím je posilován jeho kladný vztah ke skupině a vede ke ztotožnění s těmi, co dosáhli cílů, o které sám čtenář usiluje.
- c) *Potvrzovací účinky četby* - čtenář v četbě hledá potvrzení svých vlastních názorů na skutečnost a svého stanoviska.
- d) *Estetické účinky četby* - jelikož je četba sama o sobě uměleckým dílem obohacuje o estetickou zkušenost. Tento efekt má nejen beletrie, ale i literatura umělecko naučná a odborná.
- e) *Rekreační účinky četby* - čtenář při četbě relaxuje, zapomíná na stres, četbou se baví a odreaguje.
- f) *Psychoterapeutické účinky* - čtenář může v četbě najít odpovědi na řešení svých problémů, jelikož četba zastává únikovou funkci a může tak být dobrým pomocníkem.

Podobně Lederbuchová (2002, str. 98) zmiňuje, že literatura a její funkce působí na každého čtenáře jinak v závislosti na jeho osobnosti nebo profesi. Nejdůležitější funkcí je funkce estetická, která sjednocuje všechny níže uvedené funkce a napomáhá tak celistvému vnímání textu. Další funkce, které na čtenáře působí, jsou:

- a) *funkce mravní/výchovná* - text má vliv na mravní a sociální city čtenáře,

- b) *funkce emocionální* - ovlivňuje osobnost čtenáře po stránce individuálního prožitku,
- c) *funkce poznávací/racionální* - zpřístupňuje čtenáři informace o nových faktech,
- d) *funkce náboženská nebo ideologická* - snaží se působit na čtenáře ve smyslu ideologických dogmat, funkce ideologická lehko přechází ve funkci politickou,
- e) *funkce terapeutická* - funkce léčebná,
- f) *funkce relaxační/zábavná* - funkce poskytující čtenáři odpočinek po stránce fyzické i psychické.

3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

3.1 Vymezení problematiky

3.1.1 Gramotnost

Jak Rabušicová (2002) uvádí, pojem „gramotnost“ je všeobecně spojován se čtením a psaním. Z toho vyplývá, že gramotný člověk umí číst a psát a negramotný člověk je ten, který to neumí. Rabušicová dále uvádí, že většina odborníků má stejný názor na gramotnost, tedy že gramotnost se týká čtení a psaní, ale někteří dodávají, že je gramotnost spojená také s počítáním. Všeobecný souhlas o tom, co je skutečně obsahem gramotnosti a v jaké míře, však doposud nevládne.

Gramotnost je kulturním fenoménem, mění se a vyvíjí ruku v ruce se společností a kulturou. Dříve byla projevem gramotnosti schopnost podepsat se nebo přečíst a napsat dopis. S vývojem kultury a společnosti a s rozvojem technologií stoupají požadavky, které odpovídají dnešní informační společnosti.

Existují různé definice gramotnosti, s nimiž se objevují i její různé klasifikace, které se liší například tím, co je zařazováno do obsahu. V této souvislosti se gramotnost dále člení na čtenářskou, matematickou a počítačovou gramotnost, ale i na gramotnost cizojazyčnou, přírodovědnou a další (Wildová 2005).

3.1.2 Funkční gramotnost

V každodenním životě existuje nepřehledné množství činností, které si žádají schopnost člověka efektivně využívat psané podoby řeči. Pro odlišení negramotnosti, tedy úplné neschopnosti číst a psát, od negramotnosti jako neschopnosti využívat psaných textů v každodenních aktivitách vznikl pojem funkční negramotnost, jehož opakem je pojem funkční gramotnost. Funkční gramotnost je tedy schopnost člověka využívat rozličné písemné materiály v různých životních situacích a to efektivně a bez problémů (Metelková Svobodová 2008).

3.1.3 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová 2011, str. 8).

Jeden z významných faktorů určující úspěšnost žáků ve studiu je právě míra čtenářské gramotnosti a čtenářství. Z toho plyne, že zdatní čtenáři jsou úspěšnějšími studenty než ti, kteří čtení neovládají na patřičné úrovni. Jelikož v mozku není centrum čtení a to proto není geneticky dané jako například mluvení, pro které máme vrozené předpoklady, dá se čtení považovat za obtížné. Při procesu čtení je důležité myšlení, a protože je pomalé, je potřebná i trpělivost. Proto čtení vyžaduje čtenářovu aktivitu. Jen při dostatečném soustředění dochází k porozumění textům. Čtenář je odkázán na svou představivost, protože čtení nepředkládá nic hmatatelného. Z těchto důvodů vyžaduje dětské čtenářství nemalou podporu dospělých (Altmanová 2011).

3.2 Roviny a složky čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotností prostupuje několik rovin, z nichž žádnou nelze opomenout (Altmanová 2011, str. 8):

vztah ke čtení

Potěšení z četby a potřeba číst vycházející z nitra člověka jsou podmínkou pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.

doslovné porozumění

Dovednost pochopit psané texty a stavět porozumění na doslovné úrovni se začleněním existujících znalostí a zkušeností je základním stavebním kamenem čtenářské gramotnosti.

vysuzování a hodnocení

Člověk čtenářsky gramotný musí umět vyvodit závěry z přečteného a hodnotit texty z různých stránek včetně sledování záměrů autora.

metakognice

Dovednost a návyk seberegulace, tedy dovednost znát účel vlastního čtení a uvažovat o něm, ve shodě s ním si vybírat texty a způsob čtení, reflektovat vlastní porozumění textu a úmyslně volit strategie pro lepší porozumění a překonávat složitější vyjadřování a obtížnější obsah, je součástí čtenářské gramotnosti.

sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je schopen dělit se o své prožitky, pochopení, porozumívání s jinými čtenáři. Všeobecně přijaté interpretace textu srovnává se svým pochopením přečteného, je schopen zaznamenat shody a přemýšlet o rozdílech.

aplikace

Člověk čtenářsky gramotný využívá přečtenou četbu v dalším životě a zužitkovává ji k vlastnímu rozvoji i ve svém konání.

Čtenářská gramotnost zahrnuje škálu vzájemně provázaných složek. Žádá si zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů podobně jako kompetence. Je nutné stanovit si jednotlivé cíle pro plánování rozvoje čtenářské gramotnosti, díky nimž se krok za krokem čtenářská gramotnost u dětí buduje. Takzvaným vstřícným přístupem a to zejména reflexí a nápodobou se rozvíjejí postoje ke čtení. Vedle toho takzvaný zvládací přístup napomáhá rozvíjet znalosti o čtení, čtenářství, o sobě jako o čtenáři a dovednosti je lépe plánovat a tento přístup si vyžaduje znát, jaké dovednosti musí člověk čtenářsky gramotný zvládat a v jaké kvalitě a vývojovém sledu je rozvíjet (Košťálová et al. 2010, str. 15-17).

Složky čtenářské gramotnosti, které lze sledovat a rozvíjet u žáků:

- Žák je motivován k četbě a četba patří mezi jeho preferované činnosti
 - žák často volí četbu při nabídce různých činností
 - vybírá si četbu podle vlastní volby
 - nezapomíná si donést knihu (např. na projekt)
 - má zájem o to, co čtou druzí, doporučenou knihu si vyhledá a přečte
 - využívá příležitost k poreferování o tom, co čte nebo přečetl
 - čte i doma
 - dělá si záznamy do deníku i o knihách přečtených mimo školu

- je schopen vysvětlit důvody, proč knihu odložil, aniž by ji přečetl
- Žák se na četbu soustředí
 - čte tiše po celou dobu, která je stanovená
 - nechá se vtáhnout do děje
 - nereaguje na rušivé podněty z okolí
- Žák vyhledává v textu informace
 - je schopen odpovědět na otázky, odpovědi vyhledá v textu na jednom místě či na více místech a následně je spojí do odpovědi
 - je schopen vyhledat v přehledně členěném textu informace, které jsou graficky zvýrazněné
 - je schopen vyhledat informace v autentickém textu
 - nečiní mu problémy vyhledat informace v textu samostatně nebo se spolužáky bez dopomoci učitele, a to na základě aktivit probíhajících před přečtením textu, pomocí metody k tomu určené nebo podle toho, jaké informace ke splnění úkolu potřebuje
 - rozlišuje, jaké informace jsou důležité, zda jsou věrohodné nebo potřebují ověřit či doplnit
 - je schopen vyhledat a sloučit informace z více zdrojů potřebné ke splnění úkolu a získané informace využívá
- Žák shrnuje
 - žák odlišuje hlavní sdělení od nedůležitých informací s ohledem na účel čtení
 - jeho shrnutí má logický sled myšlenek a informací a formuluje ho vlastními slovy za použití klíčových slov
 - je schopen při delší četbě sám rekapitulovat již přečtené a tím ověřovat porozumění textu
- Žák si vyjasňuje při čtení
 - žák pozná, zda něčemu v textu neporozuměl a zda potřebuje vysvětlení nebo může pokračovat ve čtení bez něho
 - vysvětlením, rozložením nebo z kontextu si objasňuje význam neznámého slova
 - hypotézami o smyslu či domněnkami si objasňuje smysl nesrozumitelné myšlenky

- své hypotézy a domněnky prozkoumává za pomoci vodítek v textu nebo svou dosavadní životní či čtenářskou zkušeností
- K lepšímu porozumění textu si žák klade otázky
 - pokládá si kontrolní otázky, jejichž odpovědi lze najít v textu nebo otázky, na které odpovědi v textu nejsou
 - směřuje otázky na širší souvislosti
- Žák předvídá
 - předem odhaduje další vývoj textu, co se týče obsahu a dějové linie
 - své odhady zdůvodňuje na základě vodítek v textu nebo svou zkušeností čtenářskou či životní
 - předvídá, zda se mu kniha bude líbit a zda si ji má přečíst podle obálky, jména autora, žánru, titulu a ilustrací
- Žák je schopen zachytit základní složky příběhu
 - vystihne hlavní myšlenku a jeho převyprávění dobře vystihuje místo, zápletku, postavy a rozuzlení
 - rozlišuje svou interpretaci postav od toho, jak je líčí příběh
 - je schopen vyjádřit poučení, které si z textu odnáší
- Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje
 - je schopen odpovědět na otázky, které z textu jasně neplnou je schopen je z textu odvodit
 - formuluje závěry a hypotézy, které ho napadli při čtení textu
 - rozlišuje skutečnost a fikci
 - žák rozpozná záměry autora, odhaduje ty méně zřejmé a své závěry odůvodní
 - odhadne, jak textu porozumí rozliční čtenáři
- Žák hledá a nalézá souvislosti
 - žák pozná jakou souvislost mají jeho zkušenosti a poznatky s tím, co čte, popřípadě jim odporuje
 - pozná jakou souvislost má právě čtené s ostatními texty, popřípadě nesouhlasí
- Žák vyjadřuje bezprostřední reakci na četbu
 - žák písemně i ústně sděluje, co ho napadá, jaké emoce při četbě pociťuje, jaké jiné příběhy mu četba připomíná, co se mu líbí nebo nelíbí a proč

- porovnává text s ostatními žánry, tématy, ilustracemi, atp., o kterých se také vyjadřuje písemně či ústně
- se zaujetím vypráví o přečtené knize podle daných frází, později samostatně
- při vyjadřování textu kresbou ztvární nejen přesný obsah, ale i své pocity a reakci

3.3 Výzkumy čtenářské gramotnosti

V současné době se řada institucí a organizací věnuje zkoumání schopností, dovedností a zájmů žáků. Cílem těchto výzkumů je porovnávat kompetence dětí, a to nejen na úrovni národní, ale i na úrovni mezinárodní a jejich výsledky by měly sloužit zejména k aktualizaci pedagogické teorie a praxe. Aktualizace by se měla týkat nejen zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro život v současné společnosti, ale i samotné přípravy a zkvalitnění procesu výuky v daných školských zařízeních (Švrčková 2011).

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) založená roku 1959, má za cíl provádět výzkumy za účelem srovnávání, které jsou zaměřené na vzdělávací politiku a praxi v zemích po celém světě. Tato organizace zorganizovala mimo jiné i mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001).

Mezinárodní šetření PIRLS

Šetření PIRLS se zabývá čtenářskou gramotností dětí ve věku 9 a 10 let. Ve většině zemí tomuto věku odpovídá 4. ročník základních škol. Tento ročník byl zvolen záměrně a to z důvodu, že se jedná o důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře, jelikož dítě tohoto věku již zvládlo čtení po technické stránce a četba pro něj začíná být prostředkem pro další vzdělávání.

Pro potřeby výzkumu PIRLS byla definována čtenářská gramotnost jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu“ (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, str. 5).

Základem šetření PIRLS se staly tři aspekty čtenářské gramotnosti:

- procesy porozumění
- čtenářské záměry
- čtenářské chování a postoje

Aspekty jsou popisovány jednotlivě, avšak v reálu se uplatňují vždy společně ve vzájemných vztazích a jsou závislé na kontextu, v němž žáci žijí a v němž se učí. První dva aspekty jsou v šetření zajišťovány a hodnoceny formou písemného testu, třetí aspekt je zkoumán za pomoci žákovských dotazníků.

Procesy porozumění

Žáci mohli při práci s textem postupovat několika způsoby, které se lišily. Tyto procesy slouží ve výzkumu jako základ pro tvorbu otázek a jsou označovány jako procesy porozumění:

- zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání
- vyvozování přímých závěrů
- interpretace a integrace myšlenek a informací
- zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu

Čtenářské záměry

Čtenářská gramotnost je spjata s tím, proč lidé čtou. Výzkum PIRLS pracuje se dvěma čtenářskými cíli, které jsou charakteristické právě pro mladé čtenáře. Ve výzkumu jsou označovány jako:

- čtení pro literární zkušenost
- čtení pro získání a používání informací

Texty byly vybrány tak, aby měli oba čtenářské záměry stejné zastoupení (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, str. 5-12).

Výsledky českých žáků v šetření PIRLS

Sběr dat se v České republice uskutečnil v letech 2001 a 2011. Obou šetření se zúčastnilo 21 zemí. Výsledky českých žáků byli v roce 2001 i v roce 2011 velmi dobré. V roce 2001 byl průměrný výsledek českých žáků významně vyšší než průměr ostatních zemí, Česká republika se umístila jako poslední mezi zeměmi s nadprůměrnými výsledky. V roce 2011 průměr výsledků českých žáků vzrostl a Česká republika se

udržela ve skupině zemí s nadprůměrným výsledkem. Průměr se zlepšil u celé skupiny 21 zemí, zlepšení České republiky je tedy srovnatelné se zvýšením celkového průměru.

Co se týče porovnání profilů českých žáků, profil obou šetření se liší jen minimálně s tím, že v roce 2011 došlo k malému zlepšení. V roce 2011 došlo ke zlepšení žáků, kteří v šetření v roce 2001 vykazovali horší výsledky. Dále došlo ke zlepšení výsledků chlapců v celém spektru od roku 2001 do roku 2011, oproti dívkám, u kterých se takové zlepšení neprojevovalo. Snížil se tak rozdíl mezi chlapci a dívkami. Žáci vykazující horší výsledky se v průběhu let zlepšili více než žáci, kteří vykazovali výsledky lepší.

V šetření byly vytvořeny čtyři dílčí škály pro výzkum čtenářské gramotnosti. Podle účelu čtení jsou to škály literární (pro získávání literární zkušenosti) a informační (pro získávání a používání informací). Podle postupů porozumění pak škála vyhledávání (vyhledávání informací a vyvozování závěrů) a škála interpretace (interpretace a posuzování textu). V hodnotách percentilů fakticky nedošlo na dílčí škále vyhledávání k žádným změnám během rozmezí deseti let. Na ostatních třech škálách došlo v podstatě ke změně pouze u dolní čtvrtiny žáků, jejichž výsledky se zlepšily, a to zejména na škále interpretace. Tito žáci zajistili ono malé zlepšení českých žáků ve čtenářské gramotnosti.

V oblasti vztahu žáků ke čtení a k jeho oblíbě Česká republika nedosahuje mezinárodního průměru, kde 60% žáků čtení baví a 24% žáků spíše baví. V České republice čtení velmi baví 53% žáků a vedle toho téměř 20% žáků čtení nebaví. Přesto obliba čtení u českých žáků ve výzkumu z roku 2011 oproti roku 2001 mírně stoupla (PIRLS 2011 & TIMSS 2011).

4. ROZVÍJENÍ A FORMOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Je velice důležité pěstovat a rozvíjet u žáků dobrý vztah k jazyku, jelikož jeho prostřednictvím získáváme informace potřebné ke zvládnutí práce s různorodými texty. Kladný vztah k jazyku je důležitý, i co se týče rozvoje čtenářských návyků a sdílení čtenářských zážitků. Zvládnutí dovedností číst a psát je základem pro další bezproblémové a úspěšné vzdělávání. Při nedostatcích v jedné z těchto dovedností může v budoucnu dojít k problémům v začleňování do společnosti nebo do pracovního procesu. Aby děti uměly používat jazyk a to nejen číst a psát s porozuměním, ale i výstižně a plynule mluvit, je edukačním cílem. Vedle toho je také důležité představovat hodnotu knihy, obnovovat vztah k ní a vidět v ní nejen zdroj zábavy, ale i poučení. Výuka čtení a psaní je naprostým základem ve školním vzdělávání i v dnešní technické době, která přináší neustále nové přístroje, sloužící ke čtení a psaní (Havel, Najvarová 2011).

4.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Jak zmiňují Havel a Najvarová (2011, str. 36-37), čtenářská gramotnost se rozvíjí ve třech etapách:

Etapa pregramotnosti

Tato etapa začíná v okamžiku prvních kontaktů dítěte s gramotností a při jejich projevech v chování dospělých. Jedná se například o povídání mezi dospělým a dítětem, předčítáním nebo při zacházení s knihami. Dítě pozoruje, co s knihami či texty dělají dospělí, kteří čtou, píšou nebo si o těchto aktivitách povídají. Dítě si tak z tohoto pozorování formuje vlastní představu o gramotnosti a o jejím účelu psané komunikace. Tato etapa končí s nástupem do školy.

Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti

V této etapě učitel záměrně působí na dovednosti a představy žáků po stránce gramotnosti. Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti je započata nástupem do první třídy a končí s ukončením povinné školní docházky. Může být dále dělena na dva úseky:

- *Etapa počáteční čtenářské gramotnosti*

V této části jde zejména o nácvik techniky čtení a psaní a o procvičování těchto technik. U některých žáků se tato etapa může protáhnout až do třetí třídy základní školy.

- *Etapa funkčního využívání čtení pro různé účely*

Tato etapa přichází po ovládnutí techniky čtení a je charakteristická osvojováním si metod, technik a strategií práce s texty, potřebných k dalšímu vzdělávání. Tato etapa v sobě zahrnuje *etapu základní gramotnosti* a *etapu rozvinuté základní gramotnosti*.

Etapa funkční gramotnosti

Po ukončení povinné školní docházky by měly být znalosti a dovednosti žáků na úrovni bezproblémového začlenění do společnosti. Tato etapa je spojena s dospělostí a všechny předcházející etapy jsou podmínkou pro její vznik.

4.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvíjení a formování čtenářské gramotnosti je náročný a dlouhodobý proces. Na utváření podoby čtenářské gramotnosti má vliv mnoho faktorů, které lze dělit do dvou skupin na faktory vnitřní a vnější. Do vnitřních faktorů spadají dispozice dané geneticky, intelekt, charakter, motivace k četbě, čtenářské strategie a zájem o četbu. Mezi vnější faktory patří především rodina, škola a další činitele, které stojí mimo výše uvedená prostředí (Metelková Svobodová 2013).

Podobně Švrčková (2011) zmiňuje, že vnější a vnitřní faktory působí na čtenářskou gramotnost, mají na ni vliv a podmiňují její kvalitu. Mezi vnitřní faktory, které jsou tvořené vrozenými dispozicemi, rysy a zvláštnostmi centrálního nervového systému, charakterem osobnosti a zkušeností jedince, která je získaná, dále řadí čtenářské chování a postoje a své sebehodnocení jako čtenáře. Švrčková poukazuje na to, že k těmto faktorům bývá řazen i věk dítěte, schopnost aktivní práce s informacemi, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, flexibilita a schopnost přizpůsobit se změnám, volní vlastnosti a prožívání negramotnosti či nedostatečné gramotnosti. U vnějších socio-kulturních faktorů zmiňuje jako důležité hledisko ekonomické.

Rodinné prostředí

Faktorů, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti dětí v rodinném prostředí, je mnoho. Patří sem ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny, čtenářské zázemí, které v případě, že je podnětné, povzbuzuje děti a podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti. Neméně důležité jsou aktivity v rodinném prostředí rozvíjející čtenářskou gramotnost, které mají velký význam za předpokladu, že se do nich zapojují nejen děti, ale i samotní rodiče nebo jiní členové rodiny. Takové aktivity mohou být například předčítání a vyprávění pohádek či příběhů rodiči nebo společné čtení. Velký význam hraje fakt, zda rodiče děti podporují, zda mají zájem o jejich čtení nebo jestli si s dítětem povídají o přečteném. Na příznivém rozvoji čtenářské gramotnosti se dále podílí jazyk v domácím prostředí, přičemž je důležité, zda se shoduje mateřský jazyk s jazykem, ve kterém se dítě učí. Také domácí zdroje, které jsou významnou složkou domácího prostředí, a jejich dostupnost probouzí v dítěti zájem o četbu. Vztah mezi domovem a školou je důležitý z hlediska rodičovské podpory. Rodiče mají zájem o vzdělávání dítěte, kontrolují úkoly a pomáhají mu zdokonalovat se ve čtení. Podstatný význam mají mimoškolní čtenářské aktivity žáků. Při čtení ve svém volném čase si dítě procvičuje získané dovednosti. Může si samo vybírat četbu a navštěvovat knihovnu. Domácí prostředí je zdrojem pro vznik a rozvoj těchto postojů a chování.

Školní prostředí

Ve škole tráví dítě většinu času, a to pět až osm hodin denně v období povinné školní docházky. Je proto samozřejmé, že školní prostředí má nemalý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte, přímo i nepřímo. Vedle vlivu rodinného prostředí je pro většinu dětí hlavním místem vzdělávání škola. Na rozvoj čtenářské gramotnosti mají vliv nejenom každodenní aktivity žáků, ale i prostředí školy, klima třídy a postoje a chování spolužáků. Největší vliv na žáka má však učitel. Z toho plyne, že je velice důležitá jeho příprava na vyučování, jeho zkušenosti, přístupy a používané materiály. Školní prostředí by mělo být stabilní a mělo by navozovat pocit bezpečí, což je umožněno tehdy, pokud se ve třídě nevyskytují vážnější kázeňské problémy a pokud je pozitivní vztah mezi žáky a učiteli. I prostředí a struktura má vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Patří sem přístup učitele/ů k výuce, velikost třídy, počet žáků ve třídě, ale i množství materiálu ke čtení, vztahy mezi žáky a učitelem, řízené rozhovory o čtení a aktivitách, které mají neformální podobu a souvisejí se čtením. Jako zásadní vliv lze považovat přípravu učitele a jeho profesní kompetence, schopnosti a kvalifikaci.

V potaz je nutno brát i jeho osobnostní charakteristiku, povahu, jeho vzdělání a praxi co se týče rozsahu i obsahu. S tím souvisí i jeho neustálé další vzdělávání a sledování vývoje didaktických přístupů, čímž si zvyšuje vlastní kompetence a rozšiřuje znalosti. Vyučovací metody, strategie a přístupy je nutné volit tak, aby se učitel přizpůsobil konkrétním potřebám žáků. Nejdůležitějšími aktivitami pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou ty, které mají souvislost s porozuměním, rozpoznáváním slov, čtenářskými strategiemi, vytvářením příběhů a to tak, aby byly zapojovány všechny jazykové procesy, psaní, čtení, mluvení a naslouchání. Neméně podstatné je i hodnocení žáků při výcviku čtení, na které je nutno pohlížet komplexně a nevyčleňovat pouze jeden didaktický přístup. Výukové materiály používané ve výuce čtení jsou základem čtenářské zkušenosti žáků a je proto důležité, aby jim byl umožněn přístup k rozličným materiálům a žáci tak získávali přínosné informace z materiálů jim blízkých. V neposlední řadě jsou to aktivity, které ve školním prostředí rozvíjí čtenářskou gramotnost, jako jsou například předčítání, hlasité či tiché čtení, učení se novým slovům, vyhledávání informací v textu nebo dramatizace přečteného.

4.3 Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti

Aby nejen rodina ale i škola měla zásluhu na tom, že z dětí vyrostou čtenáři, kteří jsou nezávislí a přemýšliví, je důležité splnit některé podmínky potřebné pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti. Nejdůležitější a nejzákladnější podmínkou pro rozvoj čtenářské gramotnosti a pro vzdělávání žáků by měla být důvěra v možnost každého dítěte učit se a uspět. Dospělí by se měli stát určitým modelem čtenáře a být tak vzorem pro čtenáře začínající. Z toho plyne, že by se ve škole neměl objevit někdo, kdo považuje čtení za ztrátu času. Další důležitá podmínka pro rozvoj čtenářské gramotnosti a samotného čtenářství je čas. Času, který je věnován čtení, by měl být ve škole dostatek. Stejně tak by se mělo dbát na pravidelnost čtení a jeho dostatečnou četnost. Učitelé by neměli zapomínat na předčítání a to ani v momentě, kdy už žáci umí sami číst. Školní prostředí by mělo být bohaté na různorodé knihy a texty běžně dostupné, přičemž by měl být brán ohled na jednoduchost výpůjčního systému a přístupnost knih. Žákům by měla být povolena vlastní volba knihy či textu. Je nutno brát v potaz, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti by žáci měli číst texty i knihy celé a ne pouze úryvky a měla by jim být umožněna zpětná vazba. To znamená možnost sdílet své dojmy z četby s ostatními. Jelikož je čtení propojeno s psaním, žáci by měli reagovat

na přečtené i písemnou formou, například vedením čtenářského deníku či podvojného deníku. Dále by jim mělo být umožněno, aby sami vytvářeli texty a to z důvodu, že vlastním psaním se také učí rozumět textům. Neméně důležitým a hlavně jedním ze základních předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podmínka, že učitel umí čtení vyučovat. Pro porozumění textu by měl ovládat čtenářské strategie a zároveň je modelovat a vyučovat. Měl by žákům vždy poskytovat zpětnou vazbu ať už popisnou či korektivní a učit je metodě hlasitého přemýšlení. Učitel by měl žáky vést k samostatnému výběru četby. V neposlední řadě je důležité, aby sám učitel četl. Tím, že sleduje novinky a zná knihy, které by žáky mohly zaujmout, je schopen každému žákovi doporučit knihu vhodnou přímo pro něj (Košťálová et al. 2010).

4.4 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Nejenom četba, osvojování si literárněvědných poznatků, rozvíjení schopností a určitých estetických aktivit, ale i metody charakterizují cíle literární výchovy. Metodu lze vnímat jako určitý systematický postup a jednu z možností, díky které dochází k vyvolání zdárného vývoje výchovně vzdělávacího procesu (Cenek 1979).

Metod a technik na rozvíjení čtenářské gramotnosti existuje celá řada, jak konstatují Havel a Najvarová (2011, str. 81-85). Metody, které uvádějí, jsou čerpány z textu K. Meredith et al. (1997) a z materiálu H. Košťálové et al. (2010).

Čtení s předvídáním

Cílem metody je vyvolat u žáků zájem o četbu a povzbudit jejich zvědavost. Metoda je založena na předvídání obsahu textu, tedy na předvídání toho, co se stane a jak to skončí. Před samotným čtením jsou na tabuli vypsána některá slova objevující se v úryvku, díky nimž žáci přemýšlejí o obsahu. V druhé fázi si sdělují navzájem své odhady. V průběhu čtení nebo po jeho skončení si žáci ujasňují, zda se jejich předpovědi s obsahem shodovaly či nikoliv.

Volné psaní

V této metodě jde o nepřetržité psaní k danému tématu po stanovený čas (obvykle 5 minut). Žáci píšou vše, co je v danou chvíli napadne, své myšlenky, dotazy, faktické údaje i pocity. Píší nepřetržitě, nehledí na formální ani gramatickou stránku, k napsanému se již nevrací a již napsané neopravují. Metoda volného psaní může být

používána před čtením, kdy si žáci snaží vybavit své vědomosti o tématu, ale i po něm, pro shrnutí svých dojmů a k vyjádření hlavní myšlenky. Cílem metody volného psaní je zejména zaznamenat co nejvíce svých myšlenek a schopnost nepřetržitého psaní. Texty jsou potom čteny ve dvojicích nebo před celou třídou dobrovolně.

Pětilístek

Metoda pětilístku může být zadávána před čtením i po něm, má stejné cíle jako metoda volného psaní a dále může sloužit také jako „prostředek tvůrčího zachycení myšlenek“ (Havel, Najvarová 2011, str. 83). Vedle metody volného psaní je však pětilístek strukturovaný a žádá si výstižné a stručné vyjadřování. Metoda spočívá v psaní slov pod sebe na pět řádků. Slovo na prvním řádku je název tématu, tedy téma textu, který byl přečten nebo bude přečten a o němž chceme uvažovat. Na druhý řádek se napíše dvě přídavná jména, která téma popisují, vystihují. Na třetí řádek se zaznamenají tři slovesa, pomocí nichž se popíše, co se děje. Na čtvrtý řádek se zaznamenává věta složená ze čtyř slov, která poskytuje další informace k tématu. Slovo na pátém řádku by mělo vystihovat jádro tématu.

I.N.S.E.R.T

Název metody je složen ze začátečních písmen slov anglického názvu *Interactive noting system for effective reading and thinking*, což v překladu znamená interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Jedná se o čtení s využitím určitých značek. Například znaménko plus může označovat novou informaci, znaménko mínus informaci, která nesouhlasí s tím, co žák již zná, otazník může značit informaci, které žák nerozumí. Žáci si při čtení vedle textu zaznamenávají určené značky. Ty připisují vedle informací, které jsou pro ně zajímavé. Žáci používají značky v libovolném množství a nemusí použít všechny. Po přečtení žáci ve dvojicích diskutují, kdy a jaké značky použili. Může následovat i diskuse v celé třídě. Žáci mohou vytvářet tabulky, kam zaznamenávají použité značky a k nim přiřazené informace, tyto tabulky mohou být vyvěšeny ve třídě. Žáci se při vícenásobném použití jedné značky snaží vždy vybrat pouze tři nejpodstatnější informace. Díky této metodě čtou žáci pečlivěji, s porozuměním a o textu a informacích v něm obsažených přemýšlejí. Následná diskuse pak rozvíjí u žáků schopnost komunikace a tvorba tabulky nutí žáky zvažovat důležitost údajů. Výběr značek závisí pouze na učiteli.

Čtení s otázkami

Tato metoda směřuje k hlubšímu porozumění čteného textu. Žáci se učí formulovat vlastní otázky, metoda podněcuje aktivitu žáků a také napomáhá rozvoji dovedností, které přispívají čtení s porozuměním. Při čtení s otázkami žáci čtou ve dvojicích a střídají se po odstavcích. Po přečtení odstavce jeden z dvojice klade otázky vztahující se k přečtenému a druhý odpovídá. Takto si žáci vyjasní všechny informace v textu. Po každém odstavci se role vymění. Je důležité, aby před použitím této metody učitel objasnil jak se ptát a jak odpovídat. „Učitel také směřuje žáky od otázek, na které lze v textu najít odpovědi, přímo k otázkám, jež hledají souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře apod.“ (Havel, Najvarová 2011, str. 84).

Podvojný deník

Žáci si rozdělí list papíru pomocí svislé čáry na dvě poloviny. Během čtení nebo po přečtení textu si zaznamenají do levé půlky papíru věrně informace, které je zaujaly buď kladně, nebo záporně. Vedle každé takto zapsané informace přidá žák vpravo svůj komentář. Metoda podvojného deníku učí žáky nejen přemýšlet s určitým cílem, ale také si procvičují pomocí této metody dovednost diferencovat komentář a citaci. Metoda může zastupovat obvyklou formu záznamů o přečtené četbě, podněcuje k vyjádření svého názoru a pomáhá propojovat vlastní zážitky s přečteným.

Poslední slovo patří mně

Metoda, při níž se žáci snaží projevat svůj názor na přečtený text, ale také se učí vyslechnout druhé a vážít si i jejich názor, má za cíl zvláště dovednost vést diskusi o přečteném textu. Každý žák si po přečtení textu vybere pasáž, která ho nějakým způsobem zaujala kladně či záporně. Tuto pasáž přepíše do sešitu a připíše k ní vlastní názor. Na základě dobrovolnosti žák přečte ostatním vybranou část. Ostatní se mají zamyslet, z jakého důvodu si žák tuto pasáž vybral, jaký na ni mají oni názor. Na základě vybrané části textu proběhne libovolně dlouhá diskuse, v níž má poslední slovo vždy žák, který si úryvek vybral, a tím diskuse končí.

4.5 Čtenářské kompetence a dovednosti

4.5.1 Čtenářské kompetence

Gejgušová (2011, str. 15) vymezuje čtenářskou kompetenci jako „soubor zvládnutých aktivit zaměřených na komunikaci s textem, na získávání informací v textu obsažených a na jejich využití v takovém rozsahu, aby se jedinec mohl aktivně včlenit do společenského života.“ Dále uvádí, že čtenářská kompetence může být označována i jako kompetence literární nebo mohou být tyto dva pojmy významově rozlišovány. O literární kompetenci mluvíme podle Gejgušové v souvislosti s uměleckým textem. Pojímá v sobě dovednost číst a porozumět čtenému, vedle toho ale i dovednost interpretovat a analyzovat umělecký text, hodnotit ho po umělecké stránce a aktivně používat v další četbě svůj čtenářský zážitek a zkušenost.

Podle Lederbuchové (2004) je čtenářská kompetence celková připravenost k četbě, která se formuje po dlouho dobou a zahrnuje v sobě i čtenářské potřeby a zájmy. Kvalita čtenářské kompetence úzce souvisí s osobnostními předpoklady čtenáře a to především s předpoklady psychickými jako je temperament, emocionalita, fantazie, úroveň intelektu, znalost jazyka, vzdělanost, sociální postavení, preferované hodnoty, životní zkušenosti, umělecký a estetický vkus, literární a čtenářská zkušenost a literární dovednost.

K připravenosti žáků na ucelené vnímání textu a jeho prožívání je nezbytné soustředit se ve škole na hodnocení a interpretaci textu. Zde se však promítá vliv žákovských zkušeností s četbou. Formování čtenářských kompetencí je proto nezbytné. Čtenářská kompetence žáků se samozřejmě liší a má souvislost s jejich věkem, životními zkušenostmi, jejich osobností, potřebami a vkusem (Metelková Svobodová 2013).

4.5.2 Čtenářské dovednosti

Dovednost můžeme obecně charakterizovat jako schopnost člověka provádět určité aktivity (Průcha, Walterová, Mareš 2008).

Podobně Švrčková (2011) tvrdí, že dovednost můžeme vnímat jako složitou a uvědomělou činnost, kterou uskutečňujeme z důvodu splnění určitého úkolu a to většinou na základě vědomostí. Z toho plyne, že dovednost může být chápána jako

aktivita jedince, která v průběhu učení či jiné aktivity dosáhla jisté dokonalosti svého provádění, i když její kvalita je velmi relativní, stejně jako výsledky každého procesu učení.

Během čtení, před ním i po něm, užívá žák uvědoměle a záměrně určité postupy, které se nazývají čtenářské strategie. Tyto čtenářské strategie se časem stanou automatickými a žák si je přestane uvědomovat. Stanou se tak čtenářskými dovednostmi. Čtenářské dovednosti tedy lze charakterizovat jako zautomatizované činnosti. Výsledkem čtenářských dovedností je rychlé, správné, plynulé a účinné čtení a především čtení s porozuměním (Metelková Svobodová 2013).

Výzkum PIRLS vymezuje čtenářské dovednosti, které by měly napomáhat čtení s porozuměním, jako sedm položek. Za čtenářské dovednosti považuje dovednost určit hlavní myšlenku, vysvětlení nebo doložení obsahu přečteného, dovednost srovnat vlastní zkušenost s přečteným, porovnání přečteného s jinými přečtenými texty, dovednost předvídat následující děj a učinit zobecnění a závěr textu právě čteného a nakonec dovednost popsat styl a strukturu přečteného textu (Kramplová, Potužníková 2005).

Etapy rozvoje čtenářských dovedností

Toman (1991, str. 29-33) považuje za základní dovednost čtení samotnou čtenářskou techniku. V prvním ročníku základní školy probíhá základní výcvik čtení a tento ročník proto považuje za nejdůležitější, co se týče počátečního rozvoje čtenářských dovedností. Čtenářský výcvik člení do tří hlavních vývojových stupňů na etapu jazykové přípravy žáků na čtení, etapu slabičně analytického způsobu čtení a na etapu plynulého čtení slov.

- *Etapa jazykové přípravy na čtení*

Hlavním cílem první etapy je rozvoj mluvené řeči a vyjadřování žáků. Do výcviku čtení je v této etapě zařazován i rozvoj fonemického sluchu, který se spojuje s výcvikem techniky řečové, zaměřené na pohyblivost mluvidel, rozeznávání hlasu, správné dýchání, artikulaci a spisovnou a zřetelnou výslovnost. Žáci se učí rozlišovat věty, slova, slabiky a hlásky.

- *Etapa slabičně analytického způsobu čtení*

Tato etapa má za základ analyticko-syntetickou práci se slovem. Rozvíjí se stále fonemický sluch, dochází k automatizaci znalosti písmen a rozvíjí se dovednost určovat počet hlásek ve slabice a počet slabik ve slově.

- *Etapa plynulého čtení slov*

V této etapě dochází k plynulému čtení slov s porozuměním. Na konci prvního ročníku by mělo dojít ke čtení celých slov v jednoduchých větách a to správně, plynule a uvědoměle při zachování správného slovního přízvuku a spisovné výslovnosti. Začíná osvojování dovednosti číst potichu a s porozuměním. Ve druhém ročníku by pak měly děti zvládat dovednost spojovat slova ve větách ve vyšší celky po intonační i významové stránce a dojít k plynulému čtení jednoduchých vět. I přesto, že ve druhém ročníku stále vede při výuce čtení hlasité, žáci začínají čím dál častěji užívat dovednosti tichého čtení s porozuměním. Ve třetím ročníku se rozvíjí mimo čtení vět jednoduchých i dovednost žáků číst správně, plynule a uvědoměle souvětí, a to s přirozenou intonací a vhodným členěním. Vedle slovního přízvuku a intonace se žáci učí dovednosti vhodně frázovat a klást důraz. Neustále dochází k rozvoji dovednosti tichého čtení. Ve čtvrtém ročníku žáci čtou již přiměřeně náročné texty uvědoměle, plynule a správně. Čtení se zde stává prostředkem pro další vzdělávání ve škole i mimo školu. Čtenářský výcvik však nekončí se čtvrtým ročníkem, ale dovednost číst se stále zdokonaluje i v ročnících následujících.

5. SPOLEČNÁ MIMOČÍTANKOVÁ A DOPORUČENÁ ČETBA

5.1 Čtení a literární výchova na 1. stupni základní školy

Čtení a literární výchova jsou složkou předmětu český jazyk a literatura a plní cíle jazykově-výchovné a literárně-výchovné. Jazykově-výchovné cíle probíhají při práci s textem a při výcviku čtení a patří k nim rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků. Při výcviku čtení je hlavním cílem osvojit si základní dovednosti čtení - správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost a ovládnout tiché čtení a také rozvíjet slovní zásobu, kulturu řeči a srozumitelné a výstižné vyjadřování. Hlavním cílem literárně-výchovným je utváření vzdělaného dětského čtenáře. K naplnění tohoto cíle je především potřeba utvářet kladný vztah ke slovesnému umění, podporovat zájem o četbu školní i mimoškolní, rozvíjet čtenářské schopnosti a dovednosti, zdokonalovat literárně-estetické dovednosti a osvojovat literární pojmy. Obsahem předmětu čtení a literární výchova je šest základních složek: výcvik čtení, kultura mluveného projevu a vyjadřování, soubor textů školní četby, které mají uměleckou hodnotu, literárně-estetické činnosti, základní vědomosti o literatuře a výchova literaturou a uměním. Do obsahu spadají i čtenářské, vyjadřovací, přednesové a tvořivé aktivity žáků, které navazují na přečtený text a jsou to například přednes, předčítání, vyprávění, dramatizace nebo hudební či výtvarná tvorba. Co se týče naukové složky obsahu předmětu, žáci by si měli osvojit základní literárněvědné poznatky a pojmy jako jsou názvy z teorie literatury, názvy knižních titulů, jména autorů, ilustrátorů a známých hrdinů, kteří se v četbě objevují (Toman 2007).

Jak Chaloupka (1978, str. 33-34) zmiňuje, literárně-výchovný proces ve škole je jen jedním článkem z celého komplexu literárně-výchovných vlivů a díky své soustavnosti a plánovitosti je obzvláště důležitý oproti jiným vlivům, jelikož jsou jeho výsledky neustále ověřovány a srovnávány. I přesto je však s ostatními vlivy úzce spjat a školní literární výchova oproti nim nepůsobí pouze náhodně, ale ustavičně, plánovitě a cílevědomě. Má vytyčený svůj cíl, obsah i prostředky. Literární výchova má také pečlivě vypracovanou metodiku, má k dispozici čítanky, mimočítankovou četbu, různé pomůcky a materiály a v neposlední řadě kvalifikované pedagogy a proto má neustále nejvíce možností pro literárně-výchovný proces dětí.

Mezi základní možnosti školní literární výchovy patří:

- literární výchova se uskutečňuje ve škole v kolektivu žáků a nabízí jak frontální výuku, tak i individuální přístup a právě tím se odlišuje od ostatních vlivů, ve kterých jde zejména o přístup individuální a z toho důvodu si dítě nemůže srovnávat své výsledky a svou úroveň s ostatními, nedochází ke vzájemnému doplňování a aktivizování;
- práce ve školní literární výchově navazuje na již získané výsledky a jednotlivé cíle se stávají i prostředkem pro další úkoly;
- školní literární výchova může zapojit individuální zájmy žáků do širšího systému, tím objektivizovat subjektivní zaměření žáků, upevnit je v postojích dětí a směřovat na vyšší kulturní úroveň.

Literární výchova ve škole by se měla zejména zaměřit na to, aby žáci důvěřovali v její užitečnost, kterou má pro jejich čtenářství a měli by ji vnímat jako obohacení svého života. Nemělo by dojít k tomu, aby v literární výchově viděli pouze vyučovací předmět.

Současná literární výchova oproti minulosti dovoluje učitelům podporovat rozvoj fantazie žáků. Dříve byla literární výchova postavena pouze na memorování fakt, na schematických postupech a ideologické působení utlačovalo onu uměleckou a estetickou stránku děl. Psychologie čtenáře se brala v potaz jen výjimečně, stejně tak přiměřenost ukázek k vyspělosti žáků. Podobně jako Toman (2007) i Sulovská (2006) považuje za důležité v současné době zejména to, aby žák našel vztah k četbě a tím získal nejenom uspokojení svých čtenářských a citových potřeb, ale i poučení. Z toho plyne, že dnešní učitel by se měl soustředit na žákovu osobnost a v četbě žáky podporovat. Mnoha žákům chybí pozitivní postoj k četbě, neobjevuje se u nich ona potřeba číst, a pokud čtou, obrací se spíše na četbu časopisů či na literaturu s nízkou kvalitou, která je jednoduchá. Učitel má vést žáky k tomu, že i náročnější literaturu lze emotivně prožívat. Jelikož ve škole se klasické literatury vyhnout nelze, učitel by měl být natolik tvořivý, aby byl schopen připravit pro žáky hodinu zajímavou a nápaditou s tvořivou činností za účelem formování kladného vztahu dětí k literatuře.

5.1.1 Vzdělávací dokumenty a proměny požadavků na dětské čtenářství

Jak Gejgušová (2011, str. 16-28) uvádí, požadavky na dětské čtenářství a jeho rozvíjení se v osnovách předmětu Český jazyk a literatura postupně s dobou

proměňovaly. Zhruba po polovině 20. století se ve vzdělávacích dokumentech (Učební plán národní školy 1954) objevuje vysoká hodinová dotace pro výuku tohoto předmětu a základním cílem čtení je hodnotné zvládnutí čtení hlasitého i tichého, dále čtení správné a uvědomělé. Žák má být veden postupně k samostatné práci s knihou. Žáci obecných škol se měli během pěti let školní docházky obeznámit s tvorbou klasických autorů, se zásadními žánry lidové slovesnosti, ale i s dobovou tvorbou, která odpovídala tehdejší ideologii. Na programu čítankové a mimočítankové četby pro 2. až 5. ročník se objevovali autoři jako K. J. Erben, B. Němcová, J. V. Sládek, K. V. Rais, Fr. Hrubín, J. Neruda, A. Jirásek, F. L. Čelakovský, I. Olbracht, a další, ale i autoři ruské a sovětské literatury, zejména ve 4. a 5. ročníku, jako L. N. Tolstoj nebo A. S. Puškin. V dokumentech se nezapomínalo i na samostatnou četbu žáků, byla zdůrazněna její potřeba a to v samostatném úseku *Mimoškolní četba*, který upozorňoval na seznamy doporučených knih. Seznamy doporučených knih byly stanoveny pro jednotlivé ročníky. Učitelé měli za úkol žáky seznámit s těmito seznamy na počátku školního roku a jejich četbu neustále sledovat. Nepovinná četba realizovaná mimo školní prostředí založená na spolupráci školy a rodiny byla považována za právoplatnou složku vyučování.

Gejgušová dále zmiňuje učební osnovy pro školy měšťanské z roku 1947, ve kterých se nevyskytují informace o četbě mimočítankové a četbě společné, ale ani o četbě doporučené, realizované v mimoškolním prostředí. V těchto osnovách je podobně kladen důraz v 1. ročníku na rozvoj techniky čtení hlasitého i tichého a na porozumění textu, ve 2. ročníku potom na rozvoj kultury mluvené řeči a na potřebu zkvalitnění tichého čtení.

V učebních osnovách základní devítileté školy z roku 1961 se stejně jako v předchozích osnovách klade důraz na techniku čtení a na její kvalitní zvládnutí. Tyto osnovy užívají pojmy společná četba, tedy četba uskutečňovaná ve škole a četba individuální realizovaná mimo školu. Objevují se zmínky o seznamech doporučených děl pro četbu individuální, ale i o nutnosti motivace žáků k četbě. Osnovy vymezující společnou četbu čítankových ukázek i dětských knih pro každý ročník obsahují opět klasické autory, jako je K. J. Erben, B. Němcová, K. V. Rais, Fr. Hrubín, A. Jirásek, J. V. Sládek, ale i B. Říha, J. Čapek, Fr. Halas, J. V. Pleva, V. Řezáč, J. Kainar, E. Štorch a mnoho dalších. Nechybí opět díla od zahraničních autorů, jako jsou například H. Ch. Andersen, M. Twain a další.

Na konci 70. let 20. století v rámci školní reformy vznikají učební osnovy vymezující potřebu naučit žáky číst správně, plynule, s porozuměním, dále potřebu rozvíjet kulturu mluvené řeči a probudit u dětí zájem o četbu. Učební osnovy pro 1. - 4. ročník z roku 1976 požadují především rozvíjení vztahu čtenáře k literatuře a umění, dále rozvoj estetických schopností, dovedností a utváření základních vědomostí o literatuře. Práce s čítankovými texty byla základním stavebním kamenem při výuce čtení a literární výchovy a jistou podporující funkci měla i četba mimočítanková, rozdělená na četbu společnou a individuální. Opět se v osnovách vyskytují doporučená díla vhodná pro četbu společnou i individuální. Vedle již výše zmíněných autorů se v doporučené četbě objevují i J. Čarek, M. Majerová, J. Lada, O. Sekora, J. Zeman, J. Malík a další.

Učební osnovy pro 1. - 4. ročník z roku 1991 kladou důraz na speciální poslání čtení. Čtení je považováno za nástroj vzdělávání a výchovy jedince. Stejně jako starší vzdělávací dokumenty tyto osnovy vyzdvihují rozvoj čtenářství a pravidelné a promyšlené využívání ukázek obsažených v čítankách v souvislosti s četbou mimočítankovou, společnou i individuální. Opět se zde objevuje vzorový seznam děl příhodný pro společnou četbu, který se příliš neliší od starších učebních osnov. Mimo jiné zmiňuje navíc autory J. Brucknera, J. Žáčka, E. Petišku, J. Foglara nebo E. T. Setona a jiné.

Ve vzdělávacím programu Základní škola z roku 1996 se objevuje jako specifický cíl literárně-výchovné složky předmětu potřeba vytvářet čtenářský zájem, který je trvalý, vývoj primárních čtenářských návyků a dovedností a také schopnost rozlišit literaturu hodnotnou od konzumní literatury. Činnosti v hodinách Českého jazyka a literatury měly vést k pozornému vnímání textu a k jeho porozumění. V osnovách vzdělávacího programu Základní škola není mimočítanková četba vymezena.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013), který vešel v platnost od školního roku 2007/2008, není obsaženo přesné stanovení požadavku systematické výchovy ke čtenářství. Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je zde rozdělen do tří složek na Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. Ve složce Komunikační a slohová výchova, v části učivo, se podobně jako ve výše zmíněných programech klade důraz na techniku čtení, na čtení plynulé a pozorné. Tento výčet je zde zastřešen pojmem praktické čtení. Vedle čtení praktického je zde vyčleněn i pojem čtení věcné, který v sobě nese: čtení

jako prostředek pro získávání informací, vyhledávací čtení a klíčová slova. Tato složka dále počítá také s technikou mluveného projevu. Učivo složky Literární výchova zahrnuje poslech, zážitkové čtení, tvořivé činnosti a osvojení základních literárních pojmů. Nejsou zde však obsaženy jakékoliv zmínky o četbě mimočítankové, mimoškolní, společné, individuální, doporučené ani povinné.

Dle Gejgušové (2011) tento cíl patrně v programu chybí z důvodu uvědomění si, jak těžké je ho uskutečnit, jelikož vztah k četbě je primárně formován vlivem rodiny a kontaktem s knihou v tomto prostředí a dále i vlivem skupin, ve kterých se žák pohybuje, zejména tedy školním kolektivem. Silnější působení na situaci čtenářství má v dnešní době reklama a média, knihovny a kulturní instituce, teprve potom škola a literární výchova.

5.2 Společná mimočítanková četba

Mimočítanková četba je zastřešujícím pojmem, jakousi soustavou, která obsahuje souvislou četbu děl vybraných, s nimiž se pracuje ve školním prostředí a jedná se o četbu určených titulů, která je četbou společnou, prováděnou celým kolektivem. Dále zahrnuje i četbu individuální, která probíhá mimo školní prostředí ve volném čase a je předurčena samostatnou volbou žáků (Gejgušová 2011).

Jak uvádí Pražák (1936), čítanka bude vždy ve výchovně vzdělávacím procesu nepostradatelnou učebnicí, která je pramenem podnětů a objevování. Čím méně čítanka dítěti diktuje a svádí k šabloně, tím více v něm probouzí touhu po opravdové knize a chuti číst. Záleží však i na učiteli a jeho přístupu k této učebnici. Učitel by neměl v čítance spatřovat hotovou knihu, ale měl by ji pojímat jako vchod do opravdové literatury a k pravému poučení. Z tohoto důvodu je četba mimočítanková důležitější než čítanka samotná. Mimočítanková četba se realizuje hlavně při čtení tichém a to při vlastním osvojování knih a studiu žáka. Je však realizována i při čtení hlasitým, kdy čtou všichni žáci mimo čítanky určené literární dílo. Při výběru mimočítankové četby je nutné brát v potaz účel této četby a zejména zájmy dětí. Před pátým rokem věku mají děti v oblibě především říkanky a rýmy. Kolem šestého roku věku se zájem dětí zaměřuje zejména na pohádku a vyprávění o přírodě a zvířatech a velký zájem o pohádku přetrvává do osmého roku a dále do deseti let, kdy však tento zájem začíná ochabovat. Po osmém roce začínají být děti zaměřeny spíše na povídky z reálného života a tato potřeba se prohlubuje v deseti letech, kdy se do popředí dostává

i dobrodružství a vyprávění o exotických zemích. Kolem jedenáctého roku věku se začíná různit zájem dívek a chlapců, dívky tíhnou spíše k vyprávění z domácího života, chlapci mají v oblíbenosti zvláště dobrodružství. Ve dvanácti letech je pak záliba ve čtení nejsilnější a čtené žánry různorodé.

Podobně Toman (2007) sledává společnou školní četbu na nižším stupni základní školy za primární prostředek literární výchovy žáků. Četba čítankových ukázek by měla mimo předávání umělecké a myšlenkové hodnoty a představování základních druhů, žánrů a typů i přispívat k motivaci a k povzbuzování žáků přečíst si celou knihu, z níž byla určitá ukázka vybrána. Společná školní četba vytváří jakýsi souvislý přechod mezi četbou čítankovou realizovanou v hodinách literární výchovy a mezi samostatnou a individuální četbou, která probíhá v mimoškolním prostředí. Je také podkladem pro čtení zájmové a žáci se díky ní učí i návyku číst pravidelně a na pokračování. V rámci společné školní četby by měli žáci od druhého ročníku přečíst nejméně tři knihy v každém ročníku. Co se týče žánrového zastoupení, společná školní četba by měla obsahovat lidovou a umělou poezii, klasickou a autorskou pohádku, příběh ze života s dětským hrdinou, soubor pověstí, umělecko-naučnou literaturu, dobrodružný žánr, humoristickou prózu a fantasy. Výběr mimočítankové četby je však závislý na možnosti zajistit dostatečné množství výtisků a na nabídce školních knihoven. Měl by rovněž odpovídat výchovně-vzdělávacím, literárně-estetickým, ale i čtenářským cílům a vztahovat se k předmětové složce daného ročníku a období. Samozřejmě záleží i na věkových předpokladech žáků, na úrovni techniky čtení a čtenářských zkušenostech ale i na zájmech žáků. Práci s mimočítankovou četbou lze rozdělit do tří fází a to na fázi úvodní, která slouží k přípravě žáků na četbu a má motivační funkci, druhou fází je samotná průběžná četba, v níž si žáci osvojují knihu tichým či hlasitým čtením, případně poslechem. V besedě o knize, tedy v závěrečné fázi, dochází k hodnocení a shrnutí přečtené knihy.

5.3 Doporučená četba

Doporučená neboli povinná četba je „termín označující četbu, čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou, záznamy o četbě bývají často vedeny ve čtenářských denících“ (Gejgušová 2011, str. 15).

Při výuce čtení se používá mnoho metod a činností, jako jsou například skupinové čtení, dramatizace, přednes, poslech, školní a mimoškolní četba. Tyto aktivity jsou podmíněny věkem, dovednostmi číst a její vyspělostí, ale i mnoha dalšími faktory. K rozvoji vztahu žáků k četbě učitelé uplatňují tyto činnosti stejně jako mnoho dalších aktivit a také sestavují seznamy doporučené četby. I v dnešní době však vládnu vůči těmto seznamům spíše negativní názory jak ve škole, tak i v očích rodičů. Ale v případě, že je seznam doporučené četby řádně sestaven a sdružuje literaturu určenou mládeži s literaturou klasickou českou i světovou, přispívá ke vzájemné kultivaci žáka a učitele (Čeňková 2004).

Gejgušová (2011) na základě závěrů z dotazníkových šetření a rozhovorů, které se uskutečnily v letech 2008 až 2010 s učiteli základních škol v Ostravě, konstatuje, že většina učitelů se snaží rozvíjet kladný vztah žáků k četbě a zabývá se žákovskými čtenářskými aktivitami. Z výzkumu vyplývá, že učitelé stále užívají mimočítankovou četbu. Na 1. stupni zejména v 1. ročníku se jedná o četbu společnou, při níž je výběr knihy v plné režii učitele. S četbou mimoškolní neboli doporučenou se zpravidla začíná pracovat od 2. nebo 3. ročníku. V doporučené četbě zastávají důležitou funkci tzv. čtenářské deníky, které podávají učiteli důkaz o přečtené doporučené četbě žákem. Čtenářský deník není pouze zdrojem informací o knize, ale slouží i pro záznam dalších kulturních zážitků a činností žáka. Z toho vyplývá, že dnešní doporučená četba se netýká pouze literárních děl, ale dá se považovat za shrnující pojmenování žákovských čtenářských aktivit, které se uskutečňují mimo školní prostředí tedy mimo předmět Český jazyk a literatura. Tyto aktivity jsou ovšem nějak řízeny školou. To znamená, že učitel je koordinátor určující požadavky, co se týče rozsahu, popřípadě i obsahu doporučené četby, sleduje a hodnotí četbu žáků, hodnotí i žákovy dojmy a poznatky z četby a záznamy o přečtené knize. Doporučená četba spojuje čtenářské aktivity, které jsou dobrovolnou vnitřní volbou, ale do procesu vstupují i podněty z vnějšího prostředí, to znamená, že každý dětský čtenář je víceméně pod jistým tlakem, který pochází z působení školy. Z výzkumu dále vyplynulo, že na 1. stupni základní školy je mimoškolní povinná četba definována spíše doporučením žánrů vhodných pro četbu prvostupňových žáků než přesným uvedením autorů a děl. Počet přečtených knih, který je vyžadován, činí u žáků 2. a 3. tříd obvykle jednu až dvě knihy za pololetí a dvě až tři knihy za pololetí u žáků 4. a 5. tříd.

5.4 Metody práce následující po přečtení společné mimočítankové a individuální (mimoškolní/doporučené) četby

Metod práce, které následují po přečtení společné mimočítankové a mimoškolní doporučené či individuální četby a které se používají v rámci hodin českého jazyka a literatury, je nepřehledné množství. Metody, které jsou zde uvedeny, jsou těmi známějšími.

5.4.1 Hodnocení

Po přečtení mimočítankové a individuální četby může následovat hodnocení a to formou tradiční klasifikace nebo odměnou.

Odměna je: „Jedna z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy.“ Odměna má alespoň dvě funkce a to funkci informační, která slouží jako shledání toho, že žák se chová správně, užívá správný postup a dosáhl správného výsledku. Druhou funkcí odměny je funkce motivační, na jejímž základě prožívá žák pocity úspěchu a radosti, je podpořena jeho aktivita k následující práci, ale také díky motivaci stoupá možnost, že žák bude tuto aktivitu opakovat. Dítě v roli žáka spatřuje v odměně ještě funkci další a to projev kladného vztahu a důvěry učitele ke své osobě. Odměna má více podob, může se jednat pouze o souhlas, ale například i o pohlazení, předání daru, vyzdvižení žáka před třídou a dávání ho za vzor ostatním nebo o pochvalu. Motivační funkce odměn klesá v případě, že jsou opětovaně užívány u stejného žáka (Průcha, Walterová, Mareš 2008, str. 145).

Již zmíněná pochvala je: „Jedna z nejdůležitějších forem odměny žáka ve škole i v rodině.“ Stejně jako odměna má funkci informační, motivační a funkci vyjádření kladného postoje učitele k žákovi. Aby byla pochvala efektivní, měla by být přiměřená vůči provedené činnosti a měla by navazovat ihned po skončení činnosti. Četnost pochvaly by měla být nejvyšší zpočátku nově osvojované nebo nelehké činnosti a následně by se měla postupně snižovat. Stupnice pochval musí být rozsáhlá. Pochvala by neměla být užívána jen v případě vlastností žáka, které se týkají jeho osobnosti, ale v první řadě by se měla zaměřit na hodnocení jeho výkonu (Průcha, Walterová, Mareš 2008, str. 167-168).

5.4.2 Čtenářský deník

„Čtenářské deníky jsou obrazem čtenářské a kulturní úrovně žáků a studentů, jejich aktivity, samostatnosti, kreativity, studijních dovedností a schopností, odrážejí jejich mentální předpoklady, osobnostní a čtenářské potřeby, motivace a zájmy i literární a jazykové kompetence. Stávají se jejich vhodnou učební pomůckou (zdrojem informací, zásobníkem čtenářských zážitků, zkušeností a hodnotících soudů), funkčně využitelnou při samostatné práci ve standardní literární výuce, ve slohu i ostatních vyučovacích předmětech. Pomáhají mladým čtenářům orientovat se ve struktuře díla, podněcují je k jeho samostatné reflexi a uvědomělému osvojení“ (Toman 2008, str. 81-82).

Vedení žákovského čtenářského deníku navazuje na práci se společnou mimočítankovou četbou i individuální četbou žáků. Čtenářské deníky si žáci obvykle zřizují už v průběhu 1. pololetí 2. ročníku. Čtenářský deník je obvykle veden formou sešitu jakéhokoliv formátu, ojediněle může mít i podobu volných listů a být jakousi kartotékou. Zpravidla na úvodní stránku si žáci ve svých čtenářských denících poznamenávají seznam obsažených autorů a názvy jejich děl, které jsou stanovené ke společné mimočítankové četbě. Tento seznam slouží především k orientaci. Zápis do čtenářských deníků o přečtené knize má většinou jednu až dvě strany a zprvu se realizuje pod vedením vyučujícího a jeho sestavování probíhá kolektivně. Později je zápis založen na samostatnosti a probíhá individuálně. Zápis by měl obsahovat jména autora a ilustrátora a název díla. Dále by neměla chybět osnova, která je vytvořena společně, jména hlavních postav, jejich základní charakteristika a jejich hodnocení. V zápisu by se měla objevit i hlavní myšlenka nebo motiv díla, popřípadě prvky, které z nějakého důvodu žáka zaujaly, jako je například citace rozhovoru mezi postavami nebo sloka básně či verš. Žák může přidat i své čtenářské zážitky vyjádřené kresbou nebo lze kresbou ztvárnit i hlavní myšlenku nebo postavy příběhu. Záznam se může postupně rozšiřovat s přibývajícím věkem žáků ve vyšších ročnících. Může tak přibýt nakladatelství a rok vydání knihy, názvy jednotlivých kapitol, básní nebo zaznamenání hlavní dějové linie příběhu, vlastní názor na knihu nebo záznam charakteristiky žánru. Žáci si do čtenářských deníků poznamenávají i vlastní zájmovou četbu, tedy četbu individuální. Zaznamenávají nejen knihy, ale i časopisy, televizní pořady, které shlédly, divadelní a filmová představení, naučené básně nebo svou vlastní tvorbu. Čtenářský

deník lze ozvláštnit například vlepováním různých obrázků, fotografií nebo výstřižků z časopisů (Toman 1990).

Jak Toman (2008) zdůrazňuje, neexistuje norma, která by stanovovala podobu záznamu do čtenářských deníků. Obsah deníků může být tedy vymezen pouze rámcově. Učitel by měl na začátku školního roku obeznámit žáky s pravidly vedení čtenářského deníku, měl by je poučit o tom, v jaké podobě zaznamenávat zápisy o přečtených knihách a také žáky naučit základní orientaci v knize za účelem samostatného vyhledávání základních bibliografických údajů.

Role učitele je v souvislosti se čtenářskými deníky zejména hodnotící. Čtenářské deníky pravidelně kontroluje, hledí na jejich úpravu, co se týče estetické stránky a také hodnotí a kontroluje úroveň jazykovou. Může být i porotcem a vyzdvihnout nejzdařilejší čtenářské deníky, ty potom vystavit a jejich autory odměnit. Čtenářské deníky lze brát v úvahu při klasifikaci předmětu Český jazyk a literatura (Toman 1990).

5.4.3 Referát

Pojem referát pochází z latinského *refferere*, což znamená podávat zprávu nebo nést zpět. Referát je žánrem odborné literatury, jedná se o výklad, který přináší za užití odborného jazykového stylu zprávu o výsledcích odborné či vědecké práce a to zpravidla nejprve ústním projevem a poté až tiskem. Referát je rovněž žánrem literární kritiky, zde se jedná o hodnocení uměleckého literárního díla (Lederbuchová 2002).

V rámci literární výchovy mají referáty o přečtené knize nemalou funkci. Prohlubují pochopení textu, napomáhají vzbudit aktivitu žáků a jejich zájem a v neposlední řadě podporují hlubší osvojení znalostí žáků v oboru literatury. Soustavné zařazování referátů do výuky čtení a literární výchovy přispívá k lepší informovanosti žáků v rámci individuálních literárních žánrů, žák je schopen si na základě svého zájmu vybrat knihu v knihovně ale také je obohacován o všeobecný přehled o literárních dílech (Kašparová 2001).

Referát v hodinách Literární výchovy může být strukturován způsobem, který vymezuje Kašparová (2001). Ta uvádí užití referátu v rámci čtenářské díly ve 4. ročníku základní školy. Rozděluje referát do tří částí na část písemnou, ústní a část po hodině. Písemná část probíhá v mimoškolním prostředí, jedná se tedy o domácí přípravu, kdy žák vytváří písemnou podobu referátu o přečtené knize a vychází z předem daných kritérií. Kritéria definují strukturu referátu, tedy předepisují, co všechno by měl referát

obsahovat. Referát by měl začínat názvem knihy, uvedením autora a ilustrátora, nakladatelství, edice a popřípadě názvů kapitol. Žák by měl zmínit hlavní a vedlejší postavy, stručně a přehledně sdělit obsah knihy, vybrat a uvést ukázkou z knihy, která ho nějakým způsobem zaujala a měl by přidat i vlastní osobní hodnocení. To znamená, proč se mu kniha líbila či nelíbila a komu by ji doporučil. Ústní část je realizovaná ve třídě před ostatními žáky a zahrnuje vlastní přednesení referátu a diskusi o knize i referátu, která se týká celé třídy a je korigována vyučujícím na základě předem vymezených pravidel. Spolužáci žáka, který přednáší referát, jsou v roli posluchačů a vyučující jim může zadat úkoly, které tito žáci během znění referátu plní. Mohou například zaznamenávat, co se jim na referátu líbí ohledně jeho stavby, jeho přednesu nebo vystihnutí obsahu knihy a vytvořit tak jisté ocenění pro přednášejícího, které mu po skončení referátu předají. Mohou si také připravit otázky na přednášejícího týkající se referátu nebo obsahu knihy, ale i otázky na hlavní postavu knihy, kterou přednášející může během diskuse ztvárnit. Poslední fází je část, která probíhá po skončení referátu a diskuse a je zpracována opět mimo školu, obnáší tedy domácí přípravu. Přednášející v této části odpoví na otázky posluchačů, na které v rámci výuky nezbyl čas a na základě diskuse, v níž sehrál roli hlavního hrdiny, sestaví stručnou charakteristiku hlavní postavy, kterou zaznamená a přinese do školy.

5.4.4 Beseda

Beseda o knize se uplatňuje jako závěrečná fáze při společné mimočítankové četbě. Její hlavní funkcí je především ověřit, shrnout, zobecnit a urovnat si čtenářské zkušenosti, zážitky, hodnocení a dovednosti, které si žáci v průběhu četby osvojili, ale také projevují svou schopnost se v přečtené knize orientovat. Díky závěrečné besedě se vyvíjí shrnující umělecká a myšlenková charakteristika přečtené knihy. Beseda o přečtené knize je řízenou aktivitou, která probíhá v kolektivu třídy a jsou pro ni typické metody a formy práce jako rozhovor s žáky o přečtené knize, o jejich pocitech a názorech, učitel žákům předkládá různé kvízy, soutěže, hádanky, objevuje se práce ve dvojicích či skupinách, která může ověřovat orientaci žáků v obsahu díla v hlavních postavách a jejich charakteristice. Žáci mohou pracovat s ilustrací, ale i s adaptacemi díla ať už televizními nebo filmovými. Do závěrečné besedy lze zařadit i literární estetické činnosti jako jsou předčítání, dramatizace, reprodukce a další. Následuje i společný nebo individuální záznam do čtenářských deníků. Za příhodných podmínek

lze besedu o společně přečtené knize realizovat ve školní nebo veřejné knihovně (Toman 1990).

V rámci besedy se může uplatňovat mimo jiné i diskuse, kterou Průcha, Walterová a Mareš (2008, str. 46) charakterizují jako „komunikační akt, při němž dochází k výměně názorů mezi účastníky.“

Díky diskusi nad přečtenou knihou učitel získává mnoho poznatků o jednotlivých žácích, což mu umožňuje vhodné doplňování a obohacování následujících hodin literární výchovy tituly, o které žáci díky referátům projeví zájem, ale o nichž zatím neměli povědomí (Kašparová 2001).

5.4.5 Dramatizace

Dramatizace je oblíbenou činností zejména žáků nižších ročníků prvního stupně základní školy. Díky dramatizaci, která je realizována na základě přečteného textu, si žáci rozvíjejí své dovednosti komunikativní, vyjadřovací a čtenářské a tříbí svou mluvenou řeč. Dále rozvíjejí a zapojují svou fantazii a představivost, tvořivost, hravost a zároveň zušlechťují svůj smysl pro dramatické umění. Vedle toho také žáci lépe chápou a hodnotí obsah textu a silněji jej prožívají. V hodinách literární výchovy se v dramatizaci uplatňují dvě fáze, dialogizace a samotná dramatizace.

V dialogizaci neboli dramatickém čtení se jedná o výrazné čtení dialogů obsažených v textu, který si žáci již osvojili. Žáci čtou dialogy jednotlivých postav, které jim jsou přiděleny. Jeden žák působí jako vypravěč a čte zbylý text, ostatní žáci poslouchají. V roli vypravěče se mohou žáci střídát tak, aby se zapojili všichni přítomní. Základem dialogizace je nezbytné nejen osvojení textu, je rovněž nutné, aby žáci rozpoznali i charaktery postav a ovládly výrazné čtení. Žák by měl bezpečně rozpoznat nástup své role. K tomu může dopomoci vyznačení přidělených úseků v textu. Dramatické čtení je jakousi přípravou pro samotnou dramatizaci.

V dramatizaci žáci text reprodukují, věrně nebo volně. K reprodukci se přidává hraní rolí a zapojují se tak pohyb, gesta, mimika. Dále se uplatňují kostýmy, rekvizity a různé dekorace. V rámci školní dramatizace jde obzvláště o věrné ztvárnění hrané postavy založené na pochopení textu a samotné charakteristice postavy. Podstatou není odborný herecký výkon. Pro samotnou dramatizaci a její zdařilý průběh a výsledek by si žáci měli nejprve text osvojit, to znamená, že by neměla chybět jistá interpretace textu. Další fází je již zmíněná dialogizace, díky níž dochází k postupnému pamětnému

osvojování textu. Žáci by na základě interpretace měli nastudovat charakter postav pro jejich věrné ztvárnění. Poté již probíhají dramatické výstupy, které přechází v dramatickou hru. Žáci se mohou zapojit do tvorby rekvizit, kostýmů a scény. Dramatizace může být uskutečněna i za pomoci loutek. Tato metoda se v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy větší měrou užívá v 1. a 2. ročníku. V tomto provedení jsou nahrazeny pohyby, gesta a mimika vedením loutky či maňáška (Toman 2007).

5.4.6 Dílna čtení

Dílina čtení napomáhá přivést žáky k návyku pravidelně číst. Při dílně čtení žáci pracují individuálně, navzájem však mohou o své knize a svých čtenářských dojmech diskutovat, což přispívá k prohlubování vztahů mezi jednotlivými žáky i v celém kolektivu. Pro pozdější připomenutí si žáci o své knize vedou záznamy.

Existují určité podmínky, při jejichž dodržení může dílna čtení fungovat. Pro samostatné souvislé čtení by měl být vymezen prostor v hodinách českého jazyka alespoň 1x týdně a to po dobu 20-30 minut. Žáci si sami vybírají beletristické knihy. V dílně čtení nechybí rozhovory a aktivity, které s nimi souvisí.

Dílina čtení má za cíle rozvoj uvědomělého čtenářství, utváření pozitivního vztahu ke své četbě a podporování vzájemných pozitivních vztahů v rámci kolektivu třídy, motivovat k učení po celý život a také dát žákům určité povědomí o nabídce knih ve školní knihovně.

Pro realizaci dílny čtení by měl být vymezen vhodný prostor, může být uskutečněna v jakékoliv třídě s kobercem. Při čtení mají žáci v oblíbené zaujmout pohodlnou pozici a rádi si sednou nebo lehnou na koberec. Žáci by měli mít v předstihu připravenou svou knihu či text určený pro dílnu čtení. V případě, že se tak nestane, je dobré, aby měl učitel v zásobě náhradní knihy, ze kterých si žák může vybrat (Demová 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

6. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

6.1 Zaměření výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat současné pojetí mimočítankové neboli doporučené četby na 1. stupni základní školy. Výzkum je zaměřen zejména na zjištění, jakou formou a zda je vůbec doporučená četba zadávána a vyžadována učiteli 1. stupně ZŠ. Dále zkoumá jaký počet titulů je po žácích požadován za pololetí popřípadě za celý školní rok, snaží se vyšetřit, jakým způsobem se dále pracuje s knihami, které žáci v rámci doporučené četby přečetli, tedy jaké metody se využívají při práci s přečtenou četbou. Výzkum podává i přehled o tom, jaké tituly jsou žákům 1. stupně ZŠ zadávány nebo doporučovány.

6.2 Charakteristika vyšetřovaného souboru

Výzkumu se zúčastnilo celkem 7 základních škol, které se nachází v Českých Budějovicích, v Dobré Vodě u Českých Budějovic, v Týně nad Vltavou, Telči, a v Jihlavě.

Město České Budějovice je z výše zmíněných měst největším, má také největší počet základních škol a to 14. Jihlava patří také k větším městům a nachází se zde 12 základních škol. Týn nad Vltavou a Telč jsou malá města a v obou jsou 2 základní školy. Dobrá Voda u Českých Budějovic je obec s jednou základní školou.

Výzkumu se zúčastnily tyto základní školy:

ZŠ a MŠ J. Š. Baara, Jírovцова 9/a, České Budějovice

ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice

ZŠ Grünwaldova 13, České Budějovice

ZŠ Jihlava, E. Rošického 2

ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana, Žižkova 285

ZŠ Telč, Masarykova 141

ZŠ a MŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic

Počty učitelů vyučujících na 1. stupni, kteří se výzkumu zúčastnili, jsou v jednotlivých školách rozdílné. Nejedná se tedy o stejný počet respondentů na všech školách.

6.3 Popis výzkumných metod

Pro sebrání dat do výzkumu byla použita evaluační metoda dotazníkové šetření. Byl vytvořen jeden dotazník, který byl určen pro vyučující na prvním stupni základních škol. S ohledem na to, že žáci prvních tříd si čtení teprve osvojují, byl dotazník určen učitelům 2. až 5. ročníků.

Dotazník je anonymní, ale bylo třeba, aby v úvodu dotazníku každý dotazovaný respondent uvedl název školy, ve které působí, popřípadě město, v němž se škola nachází a dále třídu, ve které respondent právě učí.

Dotazník se skládá z pěti bodů, z jedné uzavřené a tří otevřených otázek a z jedné doplňující informace. Otázky byly vytvořeny a sestaveny na základě vlastního uvážení.

Otázky (a doplňující informace) použité v dotazníku:

1. Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?
2. Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?
3. V jakém množství/kolik knih za rok/pololetí zadáváte?
4. Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?
5. Seznam doporučené literatury.

1. otázka: Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?

První otázka je stěžejní otázkou celého dotazníku. Má zjistit, zda učitelé v současné době jakoukoliv formou zadávají žákům doporučenou četbu, zda stále pracují s tímto pojmem.

Tato otázka je uzavřená a respondenti zde měli zaškrtnout ANO nebo NE.

2. otázka: Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?

V případě, že učitel zaškrtně u první otázky ANO, druhá otázka má za úkol vyšetřit, jakou formou je doporučená četba zadávána. Cílem této otázky je zjistit, zda se používají seznamy doporučené četby nebo zda učitelé doporučenou četbu zadávají jinými způsoby.

Respondent zde má na výběr z několika možností: seznam knih, průběžné zadávání knih, určení konkrétní knihy, na základě čítankových ukázek. Metody, které používá, má podtrhnout. Je zde však ponechán prostor na vlastní vyjádření, pokud učitel užívá i jiných metod než těch, které jsou mu nabídnuty.

3. otázka: V jakém množství/kolik knih za rok/pololetí zadáváte?

Třetí otázka je otevřená. Na jejím základě se zkoumá, kolik knih jsou žáci povinni přečíst za pololetí nebo za školní rok.

Cílem této otázky je zjištění, jak se liší počty knih, které jsou žáci povinni přečíst, v jednotlivých ročnících a s jakou úměrností tyto počty v jednotlivých ročnících narůstají. Popřípadě i jak se tyto počty knih liší v jednotlivých školách.

4. otázka: Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?

Tato otázka má za cíl zmapovat jaké metody učitelé používají pro práci s knihami, které žáci v rámci doporučené četby přečetli. Zda se stále užívají osvědčené metody práce a formy kontroly jako jsou například čtenářský deník nebo referát nebo zda učitelé inovativně zapojují i metody jiné.

Stejně jako ve druhé otázce i v otázce číslo čtyři mají respondenti na výběr z nabídnutých možností, které zde mají sloužit spíše jako návodné body (referáty, besedy, projekty, čtenářský deník, pochvalná razítka, odměny). I zde má respondent prostor k možnosti vlastního vyjádření a k detailnějšímu popsání metod, které při práci s přečtenou četbou používá. Může zde popsat, jak metody organizuje, jak probíhají, co žáci musí splnit.

5. doplňující informace: Seznam doporučené literatury.

Respondent mohl k dotazníku přiložit seznam zadávaných knih nebo k tomuto bodu vypsát tituly, které žákům zadává jako doporučenou četbu.

Cílem této otázky bylo získat stručný přehled o tom, jaké tituly jsou v současné době žákům doporučovány. Zda se v rámci doporučené četby stále objevují klasická a ověřená díla nebo zda jsou žákům doporučována i díla současná a v jaké míře.

6.4 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal během září až prosince roku 2014. Byl cílen na učitele 2. až 5. tříd se stanoveným minimálním počtem dotazovaných respondentů 40. Každý ročník tedy mělo reprezentovat 10 respondentů. Respondenti vyplňovali dotazník pouze za jeden ročník, ten, ve kterém právě učí. Nakonec se výzkumu zúčastnilo celkem 49 respondentů. Za druhý ročník se podařila sebrat data od 13 respondentů, za třetí ročník od 12 respondentů, za čtvrtý ročník od 15 respondentů a za pátý ročník od 9 respondentů.

Ze ZŠ a MŠ J. Š. Baara se účastnilo celkem 10 respondentů. Ze ZŠ a ZUŠ *Bezdvěrvská* se zúčastnilo nejvíce respondentů a to 13. ZŠ *Grünwaldova* je zastoupena 2 respondenty, ZŠ *Jihlava* 8 respondenty. Na ZŠ *Týn nad Vltavou* bylo dotazováno 6 respondentů, na ZŠ *Telč* rovněž 6 respondentů a na ZŠ a MŠ *Dobrá Voda u Českých Budějovic* 4 respondenti.

Přístup do škol, především kontakt se samotnými učiteli, nebyl ve většině případů umožněn. Z tohoto důvodu nebylo možné osobně apelovat na respondenty a dožadovat se podrobného a pečlivého vyplnění dotazníku a také osvětlit použité pojmy, což mělo nemalý vliv na získaná data potřebná zejména ve čtvrté otázce dotazníku, ve které měli respondenti podrobněji popsat užívané metody a formy práce a uvést formy hodnocení popřípadě reflexe. Ve většině případů tak respondenti pouze zaškrtnuli jednu či více možností nebo doplnili možnosti další. V důsledku toho se bohužel nepodařilo získat podrobnější data potřebná pro výzkum. Také první otázka činila v některých případech problémy z důvodu nejistého pochopení otázky a špatným uchopením pojmu doporučená četba. Došlo tedy k tomu, že někteří respondenti v první otázce (Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?) zaškrtnuli NE, ale vyplňovali dotazník dále, z čehož plyne, že s individuální mimoškolní četbou pracují. Pouze s několika výjimkami obdrželi učitelé dotazníky k vyplnění bez osobního kontaktu, a ty byly následně opět vyzvednuty.

7. VÝSLEDKY

K vyhodnocování první otázky byly použity všechny dotazníky. Pro vyhodnocení dalších otázek, tedy otázek 2, 3, 4 a k vyhodnocení doplňující informace, která má číslo 5, byly použity pouze dotazníky od respondentů, kteří v první otázce zaškrtnuli ANO, nebo z jejich odpovědí vyplynulo, že nějakým způsobem s individuální mimoškolní četbou žáků pracují.

7.1 Vyhodnocení otázky č. 1

Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?

U této otázky měli respondenti odpovídat výběrem ANO nebo NE, a to zakroužkováním nebo podtrhnutím. Ze všech dotazovaných, to je ze 49, odpovědělo ANO 27 respondentů a záporně odpovědělo 22 respondentů.

U dvou respondentů nebyla jednoznačná odpověď, jelikož v prvním případě bylo podtrhnu ANO a zakroužkováno NE, ve druhém případě bylo zakroužkováno ANO a podtrhnu NE. V prvním případě byla připsána vysvětlivka, že dotazovaný sice nezadává konkrétní tituly k doporučené četbě, ale i tak dbá na to, aby žáci četli. Volbu výběru knih tedy nechává na nich. V druhém případě se jedná o stejné vysvětlení, respondent nezadává konkrétní tituly, ale ponechává výběr na žácích.

Jeden dotazovaný u této otázky zakroužkoval možnost NE, ale dotazník vyplňoval dále, jakoby byla četba zadávána. Jeho odpověď tedy také není jasná. Dá se pravděpodobně vyvodit stejný výsledek jako u předchozích, tedy že doporučená četba není konkrétně zadávána, ale žáci čtou dle vlastního výběru.

U záporných odpovědí, kterých bylo 22, mimo 3 výše zmíněné, doplňuje dalších 11 respondentů, že nezadávají konkrétní tituly k doporučené četbě, ale nechávají opět výběr na žácích.

Podobně u kladných odpovědí uvedlo 7 dotazovaných, že nechávají volbu knih v režii žáků. Z toho lze odvodit, že doporučenou četbu nezadávají, ale spíše po žácích vyžadují mimoškolní četbu na základě vlastního výběru. Dále 4 respondenti uvedli, že doporučenou četbu zadávají, ale že zároveň nechávají i volbu na žácích. A 2 respondenti uvedli, že doporučenou v tomto případě spíše mimoškolní četbu vyžadují, ale spolupracují s rodiči žáků a nechávají výběr na nich a na žácích.

Ve výsledku to znamená, že ze 49 dotazovaných:

- doporučenou četbu, která je stanovena konkrétními tituly zadává a vyžaduje 14 respondentů;
- doporučenou/mimoškolní četbu nezadává, ale vyžaduje a nechává výběr na žácích (a rodičích) 9 respondentů;
- doporučenou četbu zadávají, ale zároveň nechávají výběr knih na žácích 4 respondenti;
- doporučenou četbu nezadává, ale výběr knih nechává na vlastním uvážení žáků 14 respondentů;
- doporučenou četbu nezadává 8 respondentů.

Výsledky v jednotlivých ročnících:

2. ročník

Ze 13 dotazovaných:

- doporučenou četbu, která je stanovena konkrétními tituly zadávají a vyžadují 3 respondenti;
- doporučenou/mimoškolní četbu nezadávají, ale vyžadují a nechávají výběr na žácích (rodičích) 4 respondenti;
- doporučenou četbu zadává, ale zároveň nechává výběr knih na žácích 1 respondent;
- doporučenou četbu nezadávají, ale výběr knih nechávají na vlastním uvážení žáků 4 respondenti;
- doporučenou četbu nezadává 1 respondent.

3. ročník

Ze 12 dotazovaných:

- doporučenou četbu, která je stanovena konkrétními tituly zadávají a vyžadují 3 respondenti;
- doporučenou/mimoškolní četbu nezadávají, ale vyžadují a nechávají výběr na žácích (rodičích) 2 respondenti;
- doporučenou četbu zadává, ale zároveň nechává výběr knih na žácích 0 respondentů;

- doporučenou četbu nezadávají, ale výběr knih nechávají na vlastním uvážení žáků 4 respondenti;
- doporučenou četbu nezadávají 3 respondenti.

4. ročník

Z 15 dotazovaných:

- doporučenou četbu, která je stanovena konkrétními tituly zadává a vyžaduje 5 respondentů;
- doporučenou/mimoškolní četbu nezadávají, ale vyžadují a nechávají výběr na žácích (rodičích) 2 respondenti;
- doporučenou četbu zadávají, ale zároveň nechávají výběr knih na žácích 2 respondenti;
- doporučenou četbu nezadávají, ale výběr knih nechávají na vlastním uvážení žáků 3 respondenti;
- doporučenou četbu nezadávají 3 respondenti.

5. ročník

Z 9 dotazovaných:

- doporučenou četbu, která je stanovena konkrétními tituly zadávají a vyžadují 3 respondenti;
- doporučenou/mimoškolní četbu nezadává, ale vyžaduje a nechává výběr na žácích (rodičích) 1 respondent;
- doporučenou četbu zadává, ale zároveň nechává výběr knih na žácích 1 respondent;
- doporučenou četbu nezadávají, ale výběr knih nechávají na vlastním uvážení žáků 3 respondenti;
- doporučenou četbu nezadává 1 respondent.

Celkově tedy ANO odpovědělo 55% dotazovaných. Odpověď NE se objevila u 45% dotazovaných.

V případě, že pro ANO platí pouze odpověď: *Ano, zadávám doporučenou četbu stanovenou konkrétními tituly*, výsledných respondentů, kteří takto z celkového počtu 49 odpověděli, je 14, tedy zhruba 29%.

V případě, že pro NE platí pouze odpověď: *Ne, nezadávám doporučenou četbu*, výsledných respondentů, kteří takto z celkového počtu 49 odpověděli, je 8, což se rovná přibližně 16%.

Nejvíce učitelé zadávání doporučené/mimoškolní četby kombinují s vlastním výběrem žáků, popřípadě s výběrem jejich rodičů, jak uvedlo 27 dotazovaných, zhruba 55%.

Shrnutí

Ve starších učebních osnovách se ve většině případů objevuje zmínka o doporučené či mimoškolní četbě nebo alespoň její doporučení, oproti Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, který je aktuálním vzdělávacím programem ve školách. Zde jakékoliv odkazy na tuto četbu chybí.

Výsledky výzkumu však dokazují, že učitelé se této součásti výuky literární výchovy stále nevzdali a nadále ji zapojují do výchovně vzdělávacího procesu. Lze rovněž vyvodit, že neustále dbají na rozvoj čtenářství žáků, jejich čtenářských zájmů, zážitků a rovněž na rozvoj čtenářských dovedností a čtenářské techniky i v mimoškolním prostředí.

Doporučená/mimoškolní četba tedy jako požadavek stále zaujímá významné postavení ve výchovně vzdělávacím procesu i přes to, že rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání neukládá za povinnost doporučenou/mimoškolní četbu zapojovat do tohoto procesu, nijak ji necharakterizuje ani nevymezuje.

Výsledky této otázky vyšly jednoznačně ve prospěch zadávání nebo vyžadování doporučené/mimoškolní četby. Zajímavý je však fakt, že mnozí učitelé a jejich role zadavatele a převážně i koordinátora žákovské individuální četby ustupují do pozadí a do popředí se dostává individuální volba žáků, jak uvedla více než polovina dotazovaných (27 respondentů z celkového počtu 49).

7.2 Vyhodnocení otázky č. 2

Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?

V této otázce měli respondenti na výběr formy zadávání doporučené četby z možností: seznam knih, průběžné zadávání knih, určení konkrétní knihy, na základě čítankových ukázek. Jednu či více možností mohli podtrhnout. Měli zde i možnost dopsat jiné formy zadávání doporučené četby, které nebyly nabídnuty.

Většina respondentů vybírala z nabídnutých možností. Učitelé tak celkem ve všech ročnících uvedli, že zadávají nebo vyžadují doporučenou/mimoškolní četbu:

- v 11 případech pomocí seznamu knih;
- průběžně zadávají knihy 3 respondenti;
- konkrétní knihy určují 4 respondenti;
- doporučenou četbu na základě čítankových ukázek zadává 10 respondentů;
- 26 dotazovaných uvedlo, že nechávají výběr na žácích.

Výsledky v jednotlivých ročnících:

2. ročník

Učitelé vyučující ve druhých ročnících uvedli, že zadávají nebo vyžadují doporučenou/mimoškolní četbu:

- ve 3 případech pomocí seznamu knih;
- průběžně zadává knihy 1 respondent;
- konkrétní knihy určují 2 respondenti;
- doporučenou četbu na základě čítankových ukázek zadávají 2 respondenti;
- 9 dotazovaných uvedlo, že nechávají výběr na žácích.

3. ročník

Učitelé vyučující ve třetích ročnících uvedli, že zadávají nebo vyžadují doporučenou/mimoškolní četbu:

- v 1 případě pomocí seznamu knih;
- průběžně zadává knihy 1 respondent;
- konkrétní knihy neurčuje žádný respondent;
- doporučenou četbu na základě čítankových ukázek zadávají 4 respondenti;
- 5 dotazovaných uvedlo, že nechávají výběr na žácích.

4. ročník

Učitelé vyučující ve čtvrtých ročnících uvedli, že zadávají nebo vyžadují doporučenou/mimoškolní četbu:

- ve 4 případech pomocí seznamu knih;
- průběžně zadává knihy 1 respondent;
- konkrétní knihy určuje 1 respondent;

- doporučenou četbu na základě čítankových ukázek zadávají 4 respondenti;
- 7 dotazovaných uvedlo, že nechává výběr na žácích.

5. ročník

Učitelé vyučující v pátých ročnících uvedli, že zadávají nebo vyžadují doporučenou/mimoškolní četbu:

- ve 3 případech pomocí seznamu knih;
- průběžně nezadává knihy žádný respondent;
- konkrétní knihy určuje 1 respondent;
- doporučenou četbu na základě čítankových ukázek nezadává žádný respondent;
- 5 dotazovaných uvedlo, že nechává výběr na žácích.

Mimo nabídnuté možnosti, učitelé nejčastěji uváděli, že nechávají výběr knih na vlastním uvážení žáků. V jednom případě (4. třída) se objevila i odpověď, že dotazovaný nechává výběr knih na žácích, ale s tou podmínkou, že knihy musí odpovídat jejich věku.

Jeden respondent uvedl, že občas žákům zadává okruhy knih, z kterých si mají vybírat nebo konkrétní tituly pouze doporučí.

Jeden dotazovaný vyplňující dotazník za 4. ročník uvedl, že při zadávání doporučené četby pracuje s nabídkou Klubu mladých čtenářů. Také žákům nabízí výběr mimoškolní četby založený na přiblížení konkrétních titulů pomocí úryvků z děl osvědčených autorů.

Ve dvou případech respondenti vyučující ve 4. a 5. třídě uvedli, že výběr knih pro mimoškolní četbu probíhá ve škole prostřednictvím referátů a besed nad knihami. Žáci, kteří přečetli nějakou knihu, tímto způsobem mohou doporučit konkrétní titul svým spolužákům. Ti si pak mohou vybírat četbu dle referencí ostatních. Respondent za 4. ročník také uvedl, že se výběr mimoškolní četby uskutečňuje i na základě doporučení knih pomocí zápisů ve čtenářských denících.

Ve třech případech, ve dvou 2. ročnících a jednom 3. ročníku, respondenti uvedli, že pořádají exkurze do městských knihoven, v nichž probíhají besedy o knihách a autorech. Žákům zde knihy doporučují knihovnice. Tímto způsobem žáci získají určitý přehled o titulech jim určených. Další dotazovaný vyučující ve 3. třídě uvedl, že směřuje četbu žáků na třídní knihovničku.

Podobně učitel 5. ročníku napsal, že knižní tituly žákům doporučují knihovnice. Ve spolupráci s městskou knihovnou učitel také vypracovává seznam doporučené literatury.

Z celkových výsledků je zřejmé, že učitelé nechávají ve většině případů, to je ve 43,3%, volbu doporučené/mimoškolní četby v plné režii žáků. Na druhém místě s 18,3% stojí zadávání doporučené četby pomocí seznamů knih. Na základě čítankových ukázek je doporučená četba zadávána v 16,7%.

Ostatní formy zadávání doporučené/mimoškolní četby se drží pod 10%. V 6,7% je doporučená/mimoškolní četba zadávána formou určení konkrétních titulů. V 5% se jedná o průběžné zadávání knih.

Doporučení knih na základě návštěvy knihovny a výběru knih z třídní knihovničky se objevuje v 6,7% a zadávání dle doporučení spolužáků pomocí referátů, besed a zápisů ve čtenářských denících se objevilo ve 3,3%.

Shrnutí

Jak plyne z výsledků první otázky, doporučená/individuální mimoškolní četba zaujímá stále své místo ve výchovně vzdělávacím procesu, což dokazuje snahu učitelů o to, aby žáci brali knihu do rukou i mimo školu. S doporučenou četbou souvisí i její zadávání, které dříve ve většině případů probíhalo na základě seznamů doporučené četby. I přes to, že seznamy doporučené četby mohou být mnohými zatracovány a právě z nich může pramenit pocit žáků, že musí tyto knihy přečíst, a to může mít za následek spíše útlum zájmu o četbu a odrazování od samotného čtení, tyto seznamy jsou, na základě výzkumu, stále důležitou složkou při zadávání mimoškolní četby. Jejich užívání uvedlo 11 respondentů (druhý nejvyšší počet). To dokazuje, že učitelé nadále se seznamy doporučené/mimoškolní četby pracují.

Je překvapivé, že v současné době, jak plyne z výsledků výzkumu, převládá v mimoškolní četbě žáků jejich vlastní individuální volba titulů. Tato individuální volba je učiteli podporována (touto formou vyžadují mimoškolní četbu žáků) a pravděpodobně také napomáhá rozvíjet zájem žáků o četbu i z důvodu, že žák nemá onen pocit „musím“. V tomto případě je na každého žáka nahlíženo jako na individuální osobnost, která má své určité zájmy. Tento fakt však může být ovlivněn tím, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nejsou zmínky o mimoškolní doporučené četbě. To znamená, že učitelé nejsou limitováni jejím zadáváním. Je pozitivní, že i přes tento chybějící apel, učitelé neustále vyžadují

po žácích, aby četli a rozvíjeli tak své čtenářské dovednosti a čtenářskou techniku.

Skutečnost, že žák si může v rámci mimoškolní četby vybírat knižní tituly sám, však může mít svá pro a proti. Výhoda se dá spatřovat v tom, že do přečtení určité knihy žáka nikdo nenutí. Žák si ji vybere dobrovolně dle svého uvážení a jen on sám rozhodne, zda si ji přečte či nikoliv. Jistou nevýhodou při dobrovolné četbě však může činit fakt, že žák nemá dostatečné čtenářské ani životní zkušenosti a nedokáže sám rozhodnout, zda se jedná o dílo kvalitní. Chybí zde ona usměrňující kontrola učitele, který by měl mít jistý přehled o literatuře určené pro děti. Za celou dobu povinné školní docházky se tak žák, kromě společné mimoškolní četby probíhající ve škole, nemusí setkat s opravdu vytříbenou literaturou, která má pro jeho celkový rozvoj jistě větší hodnotu.

Individuální volba žáků v rámci mimoškolní četby má nejvyšší zastoupení ve všech ročnících, jak je zřejmé z výsledků. Je zajímavé, že nejvíce se objevuje v nejnižším dotazovaném ročníku, tedy ve 2. třídě, kdy jsou žáci relativně na počátku svých čtenářských dovedností. Bohužel se dá jen odhadovat a spoléhat na to, že četba takto malých dětí je korigována rodiči či knihovnicemi v městských knihovnách, jelikož z výsledků výzkumu to není zřejmé.

7.3 Vyhodnocení otázky č. 3

V jakém množství (kolik knih) za rok/pololetí zadáváte?

V této otázce vyplňovali respondenti počet knih, které by žáci měli přečíst. V prvním případě vyplňovali počet stanoveného množství přečtených knih za pololetí, v druhém případě počet přečtených knih za rok.

Výsledky za jednotlivé ročníky:

2. ročník

Uvedené počty stanoveného množství knih přečtených za pololetí nebo rok pro druhý ročník jsou značně rozdílné. Za pololetí uváděli respondenti: 2-3 knihy, 3 knihy, minimálně 1 nebo minimálně 2 knihy. Za rok uváděli respondenti počet přečtených knih: 2-3, 3-4, 3-6, minimálně 3 a 2 knihy.

Jeden dotazovaný uvedl, že počet přečtených knih stanovuje na 1 knihu za měsíc. To znamená 5 knih za pololetí a 10 knih za rok. Dodal však, že také záleží na náročnosti jednotlivých titulů. Podobně tak další dva respondenti uvedli, že náročnost knihy i čtenářská zdatnost jednotlivců hraje roli.

U jednoho dotazovaného se objevila odpověď, že počet knih nechává výhradně na žácích. Je tedy na nich, kolik knih zvládnou přečíst. Tento postup je však motivován soutěží o největšího čtenáře.

Průměrně tedy respondenti vyučující ve 2. ročnících zadávají a vyžadují po žácích stanovený počet přečtených knih na 2 až 3 knihy za pololetí a asi 4 knihy za rok.

3. ročník

Dva respondenti vyučující ve třetích ročnících uváděli stanovený počet přečtených knih za pololetí 1 a 2. Další dotazovaný uváděl, že by žáci měli přečíst 2 knihy za pololetí. Za rok by podle dotazovaných měli žáci přečíst, 3-5 knih, 9 knih, minimálně 4 knihy.

Ve čtyřech případech respondenti uvedli, podobně jako v druhých ročnících, že stanovují počet přečtených knih na 1 za měsíc, tedy 5 knih za pololetí a 10 knih za rok.

Respondenti vyučující ve 3. ročnících zadávají a vyžadují po žácích stanovený počet přečtených knih v průměru 3 knihy za pololetí a asi 7 knih za rok.

4. ročník

V případě stanoveného počtu přečtených knih vyžadovaného po žácích za pololetí, se objevily odpovědi: ve třech případech 2 knihy a minimálně 5 knih. Jednou se objevila odpověď 4 knihy za rok.

Dva respondenti uvedli 1 knihu za měsíc, to znamená opět 5 knih za pololetí a 10 knih za rok. Další dotazovaný uvedl 1-2 knihy za měsíc, což je 5-10 knih za pololetí a 10-20 knih za rok. Objevila se i odpověď, že respondent požaduje, aby žáci přečetli 1 knihu za dva měsíce, to znamená asi 2-3 knihy za pololetí a 5 knih za rok. Dva respondenti nechávají počet přečtených knih na žácích.

Z těchto údajů vyplývá, že respondenti, kteří vyučují ve 4. ročnících, zadávají a vyžadují po žácích stanovený počet přečtených knih v průměru 4 knihy za pololetí a 9-10 knih za rok.

5. ročník

Respondenti za 5. ročník odpovídali následovně: dvakrát se objevilo 2 knihy za pololetí; v počtu vyžadovaných knih přečtených za rok se objevily ve třech případech 4 knihy a v jednom případě 5-7 knih.

Dva dotazovaní opět stanovují počet přečtených knih na 1 za měsíc, tedy 5 za pololetí a 10 knih za rok.

Respondenti vyučující v 5. ročnících zadávají a vyžadují po žácích stanovený počet přečtených knih v průměru 3-4 knihy za pololetí a asi 6 knih za rok.

V případě zahrnutí všech sebraných dat bez členění na jednotlivé ročníky respondenti uvádějí, že po žácích vyžadují za pololetí průměrně 3 přečtené knihy. Za rok potom po žácích požadují průměrně 7 knih.

Jelikož se však úroveň čtenářských dovedností v jednotlivých ročnících, zejména v těch nižších, značně liší, je lépe brát v úvahu výsledky za každý ročník zvlášť.

Shrnutí

Počty přečtených knih v jednotlivých ročnících jsou značně rozdílné. Jejich průměry bychom tedy měli brát s určitou rezervou. Je vidět, že každý učitel má v tomto ohledu individuální názor.

Z výsledků pro jednotlivé ročníky je vidět, jak stanovený počet přečtených knih, které jsou po žácích za pololetí a za rok vyžadovány, úměrně stoupá. Jde o logický nárůst, jelikož v každém dalším ročníku základní školy žáci získávají nové čtenářské a životní zkušenosti. Dochází k rozvoji a ke zlepšování jejich čtenářské techniky a čtenářských dovedností. Úměrně narůstá také jejich rychlost čtení, z toho plyne fakt: čím starší a zkušenější čtenář, tím více přečtených knih.

Nejmenší počet knih, který učitelé zadávají, je tedy samozřejmě v druhém ročníku (2-3 knihy za pololetí a 4 knihy za rok). V následujícím 3. (3 knihy/pololetí, 7 knih/rok) a 4. ročníku (4 knihy/pololetí, 9-10 knih/rok) tyto počty postupně stoupají. Za pololetí se počty knih navyšují o jednu knihu, za rok potom stoupají o 2 až 3 knihy. Je však zajímavé, že v 5. ročníku je na základě výzkumu zaznamenán propad. Pokud by se počet knih měl v pololetí navyšovat alespoň o jednu knihu a za rok o 2 až 3 knihy, znamenalo by to, že v 5. ročníku by byl stanovený počet přečtených knih v pololetí

5 a za rok 11-13 knih. Z odpovědí respondentů však pro pátou třídu vyšel počet 3-4 knihy za pololetí a 6 knih za rok.

V tomto propadu může hrát velkou roli, že za 5. ročník se podařilo získat nejméně dat (pouze od 9 respondentů), oproti například 4. ročníku (15 respondentů). Tento fakt může mít za následek zkreslené výsledky. Velikost škol nebo jejich poloha, tedy zda se nachází ve větším nebo menším městě (na tom může záviset i počet žáků a materiální zaopatření školy), by v tomto propadu neměla hrát roli, jelikož své zastoupení, co se týče sebraných dat za 5. ročník, má ve výzkumu šest škol ze sedmi.

7.4 Vyhodnocení otázky č. 4

Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?

Ve čtvrté otázce měli respondenti opět na výběr z nabídnutých možností: referáty, besedy, projekty, čtenářský deník, pochvalná razítka, odměny. Respondent si mohl vybrat a podtrhnout jednu či více možností. Byl zde opět ponechán prostor pro vlastní vyjádření či doplnění metod, které učitelé dále používají, ale které nebyly nabídnuty. Respondenti dále měli za úkol popsat metody, které používají k práci s přečtenou četbou. Popsat jejich organizaci, průběh, popřípadě jejich hodnocení. Většina respondentů však pouze podtrhla některé z nabídnutých možností. Menšina dotazovaných připsala své poznámky.

2. ročník

V odpovědích učitelů zastupujících 2. ročníky se jednotlivé metody pro práci s knihami, které žáci přečetli, objevily v následujícím množství:

- referát uvedlo 6 respondentů
- besedu uvedlo 7 respondentů
- projekt uvedl 1 respondent
- čtenářský deník uvedlo 9 respondentů
- pochvalná razítka uvedlo také 9 respondentů
- odměny uvedli 3 respondenti

Vedle těchto nabídnutých metod, které respondenti volili, se objevovali i vlastní poznámky dotazovaných a v menšině případů i jiné metody práce, reflexe a hodnocení.

Jeden dotazovaný napsal, že v rámci doporučené četby žákům předává v pololetí nebo na konci roku pochvalné listy.

Jiný respondent vedle nabídnutých metod uděluje odměny nejlepším čtenářům. Tito čtenáři jsou určováni počtem přečtených knih, které si učitel eviduje. Dále společně s žáky uskutečňují ve třídě občasné výstavy přečtených knih, které jsou spojeny s besedou. Výstavy se řídí podle jména autora či ilustrátora.

Další respondent uvedl, že každý žák má možnost přečtenou knihu donést do školy, ukázat ji spolužákům a následně si o knize se spolužáky popovídat. Žáka, který přečetl nějakou knihu, učitel následně pochválí a ocení.

Respondenti ve více případech uváděli, že si s žáky o knihách povídají. Jeden dotazovaný dále sdělil, že si s žáky připomíná a rozebírá děj, hlavní a vedlejší postavy, a vysvětlují si, pokud někdo něčemu v knize neporozuměl.

Někteří respondenti uváděli, že do čtenářských deníků zapisují společně přečtené knihy.

3. ročník

V odpovědích učitelů 3. ročníků se jednotlivé metody pro práci s knihami, které žáci přečetli, objevily v následujícím množství:

- referát uvedlo 5 respondentů
- besedu uvedli 4 respondenti
- projekt uvedl 1 respondent
- čtenářský deník uvedlo 7 respondentů
- pochvalná razítka uvedlo 5 respondentů
- odměny uvedli 2 respondenti

Dva dotazovaní aplikují motivační soutěž o nejlepšího čtenáře, která je na konci roku vyhodnocena. Nejlepší čtenář je následně odměněn.

Jeden respondent vedle uvedených možností dále uvedl, že vypisuje žákům, co se týče četby, pochvaly do žákovské knížky.

4. ročník

V odpovědích učitelů 4. ročníků se jednotlivé metody pro práci s knihami, které žáci přečetli, objevily v následujícím množství:

- referát uvedlo 7 respondentů
- besedu uvedlo 6 respondentů

- projekt uvedl 1 respondent
- čtenářský deník uvedlo 8 respondentů
- pochvalná razítka uvedli 2 respondenti
- odměny uvedli 3 respondenti

Podobně jako v 2. a 3. ročníku se vždy jednou objevilo organizování celoroční soutěže o nejlepšího čtenáře, jejíž vítěz bývá odměněn, vypisování pochval do žákovské knížky a představení přečtené knihy ostatním spolužákům, což se dá považovat za referát.

Dva respondenti obdobně sdělili, jakou formou hodnotí čtenářské deníky a jakou strukturu by měl mít zápis do deníků. V zápisu do čtenářských deníků by žáci měli uvádět samozřejmě autora knihy, děj a ilustrátora. Zápis mohou doplnit vlastní ilustrací a svým hodnocením knihy. Čtenářské deníky jsou hodnoceny známkou, ale i pochvalou. Takto hodnotí jeden respondent i referáty, které žáci přednáší v průměru 3-5 minut. Vedle názvu knihy, jejího autora a ilustrátora v nich opět nesmí chybět popis děje, charakteristika hlavní postavy a vlastní názor na knihu.

5. ročník

V odpovědích učitelů, kteří vyučují v 5. ročníku, se jednotlivé metody pro práci s knihami, které žáci přečetli, objevily v následujícím množství:

- referát uvedli 4 respondenti
- besedu uvedlo 5 respondentů
- projekt uvedl 1 respondent
- čtenářský deník uvedlo 6 respondentů
- pochvalná razítka uvedli 2 respondenti
- odměny uvedli 3 respondenti

Jeden z respondentů uvedl, že besedy pořádá jednou za měsíc, stejně jako kontroluje jednou za měsíc čtenářské deníky. Další respondent pořádá projekty jednou až dvakrát do roka.

V odpovědi jednoho dotazovaného se objevilo, že čtenářské deníky si žáci vedou na základě dobrovolnosti. Pokud žáci donesou čtenářský deník učiteli ukázat, jsou odměněni jedničkou.

Ve většině případů se v odpovědích respondentů neobjevovali jiné formy práce než ty, které byly nabídnuty.

Výsledky celkem ve všech ročnících jsou následující:

- referát uvedlo 22 respondentů
- besedu uvedlo také 22 respondentů
- projekt uvedli 4 respondenti
- čtenářský deník uvedlo 30 respondentů
- pochvalná razítka uvedlo 18 respondentů
- odměny uvedlo 11 respondentů

Jak je zřejmé, nejvíce dotazovaných uvedlo čtenářský deník, a to v 28%. Na druhém místě, ve 20,6%, respondenti uváděli referát a besedu. O něco méně učitelé používají pochvalná razítka, která udělují za přečtené knihy, ale i tak je 16,8% v celkových výsledcích relativně vysokou hodnotou. Odměny dotazovaní užívají celkem v 10,3%. Zanedbatelnou hodnotu má s 3,7% organizování projektů ve výuce.

Mimo tyto formy práce byla nejčastěji, ve 4 případech, uváděna soutěž o nejlepšího čtenáře, kdy je tento čtenář odměněn. V celkových součtech je však toto číslo zanedbatelné stejně jako výše zmíněné projekty. U dvou respondentů se objevilo psaní pochval do žákovské knížky. Ostatní formy práce se objevovaly vždy pouze jednou.

Shrnutí

Jak je výše uváděno, mezi nejčastěji používané metody práce s přečtenou knihou patří čtenářský deník, referát a beseda. Tuto skutečnost výzkum potvrdil, jak je vidět na výsledcích.

Čtenářský deník je stále nejčastěji používanou formou práce s knihami, které žáci přečetli. V odpovědích respondentů má největší zastoupení a opodstatněně. Jedná se totiž o léty ověřenou metodu, která učitelům nabízí rychlou zpětnou vazbu o žákovské četbě. Dává přehled o tom, jaké knihy žáci přečetli, kolik jich přečetli, jaký na ně mají názor a podobně.

Dá se říci, že referát a beseda, což jsou formy práce, které byly hned po vedení čtenářského deníku uváděny na druhém místě, stále zaujímají důležitou roli ve výuce českého jazyka a literatury.

Velká četnost uvádění těchto forem práce může být podmíněna i tím, že se čtenářským deníkem a referátem nemají učitelé mnoho práce. Se všemi jejich povinnostmi tak mají za úkol pouze hodnocení ústně či známkou. Vesměs veškerou

práci tedy provádí žák. Nejedná se však o zápornou skutečnost. Tím, že si žák vede čtenářský deník nebo sestavuje referát, zaznamenává svou interpretaci přečtené knihy, což má mimo jiné i nemalý vliv na rozvíjení a procvičování jeho vyjadřování.

Co se týče besedy, zde má již učitel na starost celkovou organizaci a určité korigování jejího průběhu. Podobně jako například u projektů, které byly uváděny jen minimálně.

Vedení čtenářského deníku má opravdu dle výsledků výzkumu největší zastoupení v každém ročníku. Je zajímavé, že největší četnost jeho vedení se objevuje ve druhém ročníku, kdy žáci nejsou doposud tak zdatnými písaři. Oproti tomu je překvapivě nejméně uváděn v nejvyšším dotazovaném 5. ročníku, kdy jsou žáci na docísta jiné písemné a vyjadřovací úrovni. Tato fakta mohou být opět ovlivněna nejmenším počtem respondentů za 5. ročník.

Zajímavé je také používání pochvalných razítek (žák dostane za každou přečtenou knihu razítko). Nejvíce uváděli razítko jako pochvalu respondenti za 2. ročník. V následujících ročnících četnost užívání razítek klesá. Z toho lze odvodit, že pro starší žáky nemusí mít razítko takovou motivační hodnotu jako pro žáky mladší.

7.5 Vyhodnocení doplňující informace č. 5

Seznam doporučené četby

Pokud učitelé uvedli v druhé otázce, že k zadávání doporučené četby používají seznam knih, byli vyzváni k přiložení tohoto seznamu k dotazníku. Mohli však knižní tituly vypsát přímo do dotazníku.

Všech respondentů bylo celkem 49. Z nich 11 uvedlo, že zadávají doporučenou četbu na základě seznamu knih. Z těchto 11 dotazovaných jeden respondent dále seznam neuvedl, 3 respondenti pouze doplnili, že pro doporučenou četbu žáků vybírají díla známých dětských autorů. Vedle těchto 11 respondentů však více dotazovaných, i ti, kteří v 2. otázce neuvedli seznam knih jako formu zadávání doporučené četby, ale uvedli například průběžné zadávání knih, vypsali k poslednímu bodu dotazníku některé autory a jejich díla, která se v četbě žáků objevují.

Celkem tedy 10 respondentů uvedlo konkrétní jména autorů a názvy jejich děl, které žákům zadávají jako doporučenou/mimočítankovou četbu, nebo které se objevují v četbě žáků. Z těchto 10 dotazovaných 2 respondenti přiložili k dotazníku tištěný seznam knih mimočítankové četby pro děti a zbylých 8 respondentů vypsalo názvy

některých děl nebo jména autorů, které žákům doporučují. Celkem 5 respondentů uvedlo jména autorů/názvy děl za 2. ročník, za 3. a 4. ročník se podařila sebrat data k 5. bodu dotazníku vždy od 2 respondentů a 1 respondent uvedl jména autorů/názvy děl za 5. ročník.

Výsledky v jednotlivých ročnících:

2. ročník

Autoři a jejich díla doporučovaná/čtená ve 2. ročníku:

BOND, Michael - Medvídek Paddington: příběhy medvěda z nejtemnějšího Peru
COLFER, Eoin - Legenda o pistolnici Murphyové
ČAPEK, Karel - Dášenska čili život štěněte
ČECHURA, Rudolf a ŠALAMOUN, Jiří - Příhody maxipsa Fíka
ČERNÁ, Olga - Poklad starého brouka
ČERNÍK, Michal - Pohádky o kohoutkovi a slepičce
DICKSON, Louise a MASON, Adrienne - Detektivní kancelář Ája a Ben
DOSKOČILOVÁ, Hana - Eliška a táta král
DRIJVEROVÁ, Martina - Tamarín a pomeranč
HRNČÍŘ, Svatopluk - Kamarád z planety HAF
KAHOUN, Jiří - Štěstíčko a kocouří dědeček
KRATOCHVÍL, Miloš - Strašibraši aneb Tajemství věže v Kamsehrabech
KROLUPEROVÁ, Daniela - Já se nechtěl stěhovat!
LAMKOVÁ, Hana, LAMKA Josef a KOUTNÁ, Libuše - Kát'a a Škubánek se neztratí
LEBEDA, Jan - Pohádky skřítky Medovníčka
LINDGRENHOVÁ, Astrid - Děti z Bullerbynu
LOBEL, Arnold - knihy Kvak a Žbluňk
MILER, Zdeněk a DOSKOČILOVÁ, Hana - knihy o Krtkovi
NĚMCOVÁ, Božena- Pohádky
NEPIL, František - Makový mužiček
PETIŠKA, Eduard - Anička a básnička
POSPÍŠILOVÁ, Zuzana - Školní detektiv
PTÁČKOVÁ, Jindřiška - Zapište si za uši
ŘÍHA, Bohumil - O letadélku Káněti, Honzíkova cesta
SEKORA, Ondřej - Ferda Mravenec

SIEGNER, Ingo - Dráček Kokosáček a jeho dobrodružství
SVĚRÁK, Zdeněk - Tatínku, ta se ti povedla

V odpovědích respondentů se jména autorů nebo názvy děl objevili většinou pouze jednou. Dvakrát se respondenti shodli na Karlu Čapkovi, Bohumilu Říhovi, Ondřeji Sekorovi a Astrid Lindgrenové.

3. ročník

Autoři a jejich díla doporučovaná/čtená ve 3. ročníku:

ČAPEK, Karel - Dášenska čili život štěněte
ERBEN, Karel Jaromír - Pohádky
HAVELKA, Stanislav - Strašidla na Kulíkově
KINNEY, Jeff - Deník malého poseroutky
LINDGRENOVÁ, Astrid - Děti z Bullerbynu
MACOUREK, Miloš - Mach a Šebestová
NĚMCOVÁ, Božena - Pohádky
NOVÝ, Karel - Rybařici na Modré zátocce
PLEVA, Josef Věromír - Robinson Crusoe
ŘÍHA, Bohumil - O letadélku Káněti
ŠRUT, Pavel - Lichožrouti

Za 3. ročník uváděli respondenti rozdílná díla. Opět se objevili známí, ale i méně známí autoři.

4. ročník

Respondenti za 4. ročník vypisovali spíše doporučení žánrů než konkrétní jména autorů a názvy děl. Uváděli, že ve 4. ročníku by žáci měli přečíst libovolný výběr klasických pohádek, alespoň jedno dílo dobrodružného žánru, báje a pověsti, ale také komiks, román a encyklopedii. Objevili se zde opět spíše jména klasických známých autorů, jako jsou Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Hans Christian Andersen, Eduard Štorch, Jaroslav Foglar, Eduard Petiška, Alois Jirásek, Ondřej Sekora a Karel Čapek. Také obdobně jako ve 3. třídě dílo Deník malého poseroutky od Jeffa Kinneyho.

5. ročník

Za 5. ročník se podařilo získat pouze jeden dotazník, ve kterém dotazovaný uvádí podrobněji konkrétní jména autorů a názvy jejich děl. Z výzkumu tedy není zřejmé srovnání doporučovaných knih v 5. ročnících. Na tomto množství má nemalou roli fakt, že z 5. tříd bylo nejméně dotazovaných.

Jak bylo již výše zmíněno, právě dva respondenti z 5. ročníků uvedli, že doporučují díla známých autorů. Všichni 3 respondenti se shodli na jménech Thomas Brezina a Petra Braunová.

Vedle již výše zmíněných autorů dotazovaný dále doporučuje žákům libovolná díla od Enid Blytonové a Jacqueline Wilsonové. Co se týče klasických děl, doporučuje pohádky od českých autorů Boženy Němcové, Karla Jaromíra Erbena a Jana Drdy a jako další známé autory rovněž:

PETIŠKA, Eduard - Staré řecké báje a pověsti,

FOGLAR, Jaroslav - díla dle vlastního výběru žáků,

ČAPEK, Karel - Dášenska čili život štěněte,

KÄSTNER, Erich - Luisa a Lotka.

Respondent dále doporučuje:

ALLISONOVÁ, Jennifer - Pátračka Gilda

DĚDKOVÁ, Jarmila - Natálie a Princ

HLAVÁČKOVÁ, Iva - Terčina bláznivá dobrodružství

KRATOCHVÍL, Miloš - Pachatelé dobrých skutků

LEWIS, Clive Staples - Letopisy Narnie

MASANNEK, Joachim - Fotbaloví divoši

PRÁŠKOVÁ, Markéta - Klobouky z Agarveny

SIMONOVÁ, Francesca - Darebák David

STEKLAČ, Vojtěch - Dvojčata v akci, Jak jsme se učili slušně nadávat

Shrnutí

Starší učební osnovy na rozdíl od Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pracovaly s pojmy doporučená, společná mimočítanková a mimoškolní četba. Tato četba byla tehdy právoplatnou součástí učebních osnov a výuky českého jazyka a literatury. Osnovy určovaly obsah této četby. Byla často doporučována díla známých českých autorů (viz kapitola 5.1.1). Pro každý ročník

1. stupně základní školy bylo stejně jako dnes charakteristické určité žánrové zastoupení odpovídající vývoji dítěte i jeho zájmům (viz kapitola 5.2).

Z výsledků výzkumu plyne, že tohoto schématu v doporučené/mimoškolní četbě se učitelé stále ve větší či menší míře drží i přes to, jak už bylo několikrát zmíněno, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání neobsahuje zmínky o této četbě a nevymezuje ji. Stále tak zastávají důležitou roli známí, vesměs čeští autoři, kteří se po mnohé generace osvědčili a jejich díla neztratila svou kvalitu ani v dnešní době. Jsou neustále doporučováni k četbě a prostupují všechny ročníky 1. stupně základní školy. Jsou to například: Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Bohumil Říha, František Nepil, Karel Čapek, Ondřej Sekora, Eduard Petiška a další. Podobně se v této četbě nadále objevuje známá zahraniční autorka písíci pro děti a mládež Astrid Lindgrenová.

Vedle těchto autorů a jejich děl se však začínají do popředí dostávat jména méně známých autorů. Učitelé tak vedle klasické literatury pro děti vybírají i díla novější a méně známá, jak českých tak zahraničních autorů. Snaží se tato díla zapojovat do četby dětí, a ta začínají mít v dětské četbě nemalé zastoupení.

Je však zajímavé, že napříč všemi dotazovanými ročníky významně převažují v doporučené/mimoškolní četbě čeští autoři oproti autorům zahraničním. Z tohoto se dá usoudit, že česká literatura pro děti a mládež má od českých učitelů velkou podporu a je velice oblíbená. V jednotlivých ročnících česká literatura převažuje světovou literaturu pro děti a mládež trojnásobně až čtyřnásobně. Výjimku zde tvoří 5. ročník. Zde se podíl české a světové literatury téměř vyrovnává. Potvrzení dohadů, že česká literatura v doporučené/mimoškolní četbě převažuje tu světovou je však předčasné s ohledem na rozsah výzkumu.

ZÁVĚR

Práce má za úkol nastínit problematiku dětského čtenářství a doporučené četby na základě teoretického podkladu a poté pomocí praktického výzkumu.

V teoretické části se pojednává o dítěti jako čtenáři, o jeho zájmech, návycích a jeho psychologii. Je vymezena a charakterizována dětská četba, její druhy a znaky, ale také její funkce a působení na čtenáře. Další kapitoly jsou zaměřeny na definování čtenářské gramotnosti, na její roviny, složky a její rozvíjení. Zmíněny jsou rovněž zorganizované výzkumy zaměřené na čtenářskou gramotnost žáků. Stěžejní kapitola pojednává o doporučené a mimočítankové četbě, o jejím průběhu a organizování, o doporučené četbě v rámci učebních osnov a také popisuje metody práce běžně užívané v hodinách čtení a literární výchovy, které následují po přečtení této četby.

Praktická část práce se zabývá výzkumem. Je zde vymezeno zaměření výzkumu, popsána charakteristika výzkumného souboru, dále popis výzkumných metod, a samotný průběh výzkumu, který byl prováděn na základě dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval čtyři otázky a jednu doplňující informaci. Na základě těchto pěti bodů, které respondenti vyplňovali, byly získány výsledky naznačující dnešní stav doporučené četby ve výchovně vzdělávacím procesu. Je však nutné brát v úvahu rozsah šetření, tedy celkový počet dotazovaných. Při tomto počtu zúčastněných nelze konstatovat obecnější platnost těchto výsledků. Je také nutné zvážit fakt, jak je již výše zmíněno, že při průběhu výzkumu nebyl ve většině případů umožněn osobní kontakt s respondenty a nebylo tak možné na ně apelovat a dožadovat se pečlivého a podrobného vyplnění dotazníku a případně osvětlit použité pojmy. V důsledku toho se bohužel nepodařilo získat podrobnější a konkrétnější data potřebná pro výzkum.

Výsledky výzkumu, zejména výsledky první otázky obsažené v dotazníku, poukázaly na fakt, že i přes absenci obecně schválených návrhů ohledně doporučené mimoškolní četby a také při absenci tohoto pojmu v Rámcovém vzdělávacím programu, má doporučená četba ve výchovně vzdělávacím procesu stále své místo a dá se říci, že nemalé a stále důležité. Z toho lze odvodit, že učitelé dbají na rozvoj čtenářských dovedností, čtenářské techniky ale také čtenářských zájmů a zážitků svých žáků nejen ve školním, ale také v mimoškolním prostředí. Tento velice kladný výsledek je chvályhodný zejména za předpokladu, že vývoj techniky jde neustále strmě vzhůru a současné děti tráví nemalý časový úsek vysedáváním u počítačů, tabletů a mobilních

telefonů. Na základě výzkumu můžeme tedy usoudit, že alespoň školní prostředí se snaží u žáků vzbudit zájem o četbu a pěstovat jejich vztah k četbě a k samotným knihám.

Zajímavým faktem je, že vedle jiných forem zadávání doporučené četby či jejího vyžadování, nechávají učitelé velký prostor ve výběru knih na žácích. To znamená, že žáci mají v současné době v mnoha případech volbu knih „ve své režii“. Bere se tak v potaz individualita každého žáka, jeho osobní zájmy ale také jeho možnosti co se týče materiálního zaopatření. Vedle individuální volby dále výsledky poukázaly na to, že takzvané seznamy doporučené četby mají i dnes stále svou důležitost. I přesto, že individuální výběr četby má v odpovědích respondentů velké zastoupení, dle mého názoru je pozitivní, že seznamy doporučené četby neztratily svou funkci, jelikož v případě, že jsou sestaveny pečlivě a na základě vlastní čtenářské zkušenosti či letitého ověření, mohou být jakýmsi vzorem hodnotných děl, která by si žáci měli přečíst.

Počet přečtených knih za rok či za pololetí, které učitelé po svých žácích vyžadují se zdá být v průměru přiměřený jednotlivým ročníkům, čtenářské zkušenosti žáků a samozřejmě jejich vývoji. Tento počet v jednotlivých ročnících (kromě 5. ročníku, což je nejspíše ovlivněno nejnižším počtem respondentů za tento ročník) úměrně stoupá. Jedná se o logickou skutečnost, jelikož čtenářská úroveň žáků se v jednotlivých ročnících zdokonaluje.

Co se týče práce, která následuje po přečtení četby, je zajímavé, že nejčastěji používanou metodou je stále vedení čtenářských deníků, poté referáty a besedy o knihách. Je zajímavé, že pro práci s přečtenou knihou učitelé dle výsledků nepoužívají jiné inovativní metody, jako jsou například metody uvedené výše v kapitole 4.4, čtenářské dílny, využití dramatizace a jiné. Vedení čtenářského deníku, referáty a besedy o knihách jsou nejspíše již natolik prověřenými metodami, že poskytují dostatečnou zpětnou vazbu jak žákům, tak učitelům a současně také rozvíjí vyjadřování a písemný projev žáků. Tento fakt je však pozoruhodný také z toho důvodu, že jak je již výše zmíněno, technologie se neustále rozvíjejí, různé moderní pomůcky jsou stále více zapojovány do výuky, a i přesto neovlivňuje moderní technika tuto práci. Dle výsledků výzkumu se neobjevují žádné inovativní metody práce s přečtenou knihou, což se dá v rámci výuky na základních školách považovat za jednu z mála oblastí, kam technologie nepronikla. Tato skutečnost nabízí zamyšlení proč tomu tak je. Jak je možné, že v této oblasti nemá technika své místo? Jak je možné, že s různými inovacemi, které do výuky ale i do života pronikají, se při práci s knihou v rámci školní

výuky užívají stále stejné metody a formy práce? Pokud se tato oblast obejde bez techniky a funguje relativně bez problémů, není možné, že bychom se bez moderních technologií obešli i v jiných situacích?

Kladné výsledky nese i pátý bod dotazníku, tedy seznam doporučené četby. Je pozitivním faktem, že učitelé vesměs nepodléhají komerční literatuře a že neupustili od klasických a hlavně umělecky kvalitních děl. Známi čeští autoři tak mají nadále své místo alespoň v doporučeních pro žákovskou četbu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy: vysokoškolská učebnice pro filozofické a pedagogické fakulty*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979, 231 s.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Jak rozvíjet čtenářství žáků základní školy. Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. ISBN 80-86320-36-7.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočitanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools : proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, 126 s.

CHALOUPKA, Otakar. *Literární výchova ve škole a dětská četba: metodický tisk pro práci s knihou*. Praha: Albatros, 1978, 38 s.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1989, 103 s.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

KREJČÍ, Karel, Ivo POSPÍŠIL a Miloš ZELENKA. *Sociologie literatury*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 124 s. ISBN 80-210-2759-2.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství H & H, 2002, 355 s. ISBN 80-7319-020-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Vyd. 1. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 257 s. ISBN 978-80-7464-451-1.

PRAŽÁK, František. *Četba mimočítanková*. Velké Meziříčí: Šašek, 1936, 36 s.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Georgetown, 2002, 199 s. ISBN 80-86251-14-4.

SULOVSÁ, Jarmila. Literární výchova na ZŠ a rozvoj fantazie. *Současnost literatury pro děti a mládež: Liberec 16.-17. března 2006*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 136 s. ISBN 80-7372-139-2.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 242, 55 s. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990, 131 s.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1991, 70 s. ISBN 80-7040-019-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1992, 98 s. ISBN 80-7040-055-2.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka. K moderní výuce českého jazyka a literatury*. Vodňany: Gymnázium Vodňany, 2008. 140 s. ISBN 978-80-254-2030-0.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: základy psychologie a pedagogiky čtenáře: učební text*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1980, 194 s.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE

DEMOVÁ, Radka. *Harmonický růst osobnosti žáka ve 21. století: METODIKA* [online]. Základní škola Starý Jičín, příspěvková organizace, 2010 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z www: http://projekt21.cz/dokumenty/dilna_cteni.pdf

KAŠPAROVÁ, Eva. *Referát o přečtené knize: Součást Čtenářské dílny ve 4. třídě ZŠ* [online]. KM, o. s., 2001 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z www: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_referatknize

KOŠTÁLOVÁ, Hana, et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2014-12-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>

MEZINÁRODNÍ VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS 2001: *Koncepce hodnocení*. (Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston Collage v roce 2000) [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 [cit. 2015-01-19]. Dostupné z www: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>

PIRLS 2011 & TIMSS 2011: *Vybraná zjištění* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z www: <http://www.csicr.cz/getattachment/84d6bbdd-3110-4abf-ba68-c7bac080a502>

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: (verze platná od 1. 9. 2013) [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazníky (vyplněné)

Příloha 1: Dotazníky (vyplněné)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „Doporučená četba na prvním stupni ZŠ“. Cílem tohoto dotazníku je zmapovat současné pojetí doporučené četby a způsoby práce se čtenářskou zkušeností žáků.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a zabere Vám pár minut.

Prosím Vás o vyplnění názvu školy, popřípadě města a o vyplnění třídy. U otázky č. 1 prosím o zakroužkování odpovědi, u otázek 2 - 4 podtrhněte jednu nebo více odpovědí, popřípadě dopište další možnost. Uvítám podrobnější odpovědi.

Pokud bude možné, prosím Vás o přiložení případného seznamu doporučené četby.

Škola, město: ZŠ TELČ

Třída: II.

1. Zadáвате žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?

ANO - NE

2. Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?

- seznam knih,
- průběžné zadávání knih,
- určení konkrétní knihy,
- na základě čítankových ukázek, ...

Nechávám mít knížek na děti - a mají doma +
pečlivě vybírá do knihovny, kde děti dostanou před.
Perce spíše a doporučené knihy označí PRVNÍ
(DRUHÉ) ČTENÍ. - Přiměřenost věku a složitějším dovedením.

3. V jakém množství (kolik knih) za rok/pololetí zadáváte?

Nechávám na děti, ale pečlivě vybírá a
pracujeme pomocí knihovny.

4. Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?

- referáty,
- besedy,
- projekty,
- čtenářský deník, *dobrovolně 1-2 krát*
- pochvalná razítka,
- odměny, ... *myšlením elevačím (podle množství)*

+ *Občasné otázky podle jména autora (spisovatel ilustrátor pojme) v předloze*

5. Seznam doporučené literatury:

určíme, spř. doporučujeme podle úkolů z učebnice

Velice Vám děkuji za Váš čas a Vaši spolupráci, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „Doporučená četba na prvním stupni ZŠ“. Cílem tohoto dotazníku je zmapovat současné pojetí doporučené četby a způsoby práce se čtenářskou zkušeností žáků.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a zabere Vám pár minut.

Prosím Vás o vyplnění názvu školy, popřípadě města a o vyplnění třídy. U otázky č. 1 prosím o zakroužkování odpovědi, u otázek 2 - 4 podtrhněte jednu nebo více odpovědí, popřípadě dopište další možnost. Uvítám podrobnější odpovědi.

Pokud bude možné, prosím Vás o přiložení případného seznamu doporučené četby.

Škola, město: ZŠ Telč Masarykova

Třída: 3. A

1. Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?

ANO - NE

2. Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?

- seznam knih,
- průběžné zadávání knih,
- určení konkrétní knihy,

- na základě čítankových ukázek, ...

- chodíme ráčátkem ráčů na rekursi do knihovny - paní knihovnice jim knihy doporučuje

3. V jakém množství (kolik knih) za rok/pololetí zadáváte?

každý měsíc přičte ráč knihy 10 knih na šk. rok

4. Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?

referáty,

- besedy,

- projekty,

čtenářský deník,

- pochvalná razítka,

- odměny, ...

5. Seznam doporučené literatury:

Deník malého posvoutky
Strášídla na Kulíkové
Mach a Lebesková

O lehadilku Janičku
Dášenka
Pohádky - B. Němcová, K. J. Erben aj...

Velice Vám děkuji za Váš čas a Vaši spolupráci, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „Doporučená četba na prvním stupni ZŠ“. Cílem tohoto dotazníku je zmapovat současné pojetí doporučené četby a způsoby práce se čtenářskou zkušeností žáků.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a zabere Vám pár minut.

Prosím Vás o vyplnění názvu školy, popřípadě města a o vyplnění třídy. U otázky č. 1 prosím o zakroužkování odpovědi, u otázek 2 - 4 podtrhněte jednu nebo více odpovědí, popřípadě dopište další možnosti. Dále prosím u otázky č. 4 o podrobnější popis metod (jak organizujete, jak probíhají, jaký mají časový rozsah atp.).

Pokud bude možné, prosím Vás o přiložení případného seznamu doporučené četby.

Škola, město: ZŠ a MŠ J.S. BAABA ; ČESKÉ BUDĚJOVICE
Třída: 4. A

1. Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?

ANO - NE

2. Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?

- seznam knih,

- průběžné zadávání knih,

- určení konkrétní knihy,

- na základě čítankových ukázek, ... Z ČÍTANEK

- DLE VLASTNÍHO VÝBĚRU

MUSÍ TO BÝT KNIHA, NIKOLIV POUZE ROMÁNK A ČI VZRYV

3. V jakém množství (kolik knih) za rok/pololetí zadáváte?

1 KNIHA ZA MĚSÍC

4. Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?

- referáty,
- besedy,
- projekty,
- čtenářský deník,
- pochvalná razítka,
- odměny, ...

5. Seznam doporučené literatury:

DOPORUČUJÍ SI NAUŽAJEM NA ZÁKLADĚ REFERÁTŮ O
PŘEČTENÉ KVIZE.
NĚKDY DOPORUČÍM PODLE UŽÁDKY Z ČITANKY

Velice Vám děkuji za Váš čas a Vaši spolupráci, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „Doporučená četba na prvním stupni ZŠ“. Cílem tohoto dotazníku je zmapovat současné pojetí doporučené četby a způsoby práce se čtenářskou zkušeností žáků.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a zabere Vám pár minut.

Prosím Vás o vyplnění názvu školy, popřípadě města a o vyplnění třídy. U otázky č. 1 prosím o zakroužkování odpovědi, u otázek 2 - 4 podtrhněte jednu nebo více odpovědí, popřípadě dopište další možnost. Uvítám podrobnější odpovědi.

Pokud bude možné, prosím Vás o přílohu případného seznamu doporučené četby.

Škola, město: ZŠ E. ROŠICKÉHO, JIHLAVA

Třída: 5.C

1. Zadáváte žákům doporučenou četbu/vyžadujete ji?

ANO - NE

2. Jakou formou zadáváte doporučenou četbu?

- seznam knih,*
- průběžné zadávání knih,
- určení konkrétní knihy,
- na základě čítankových ukázek, ...

* SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY, ZE KTERÉ SI ŽÁCI MOHOU VYBRAT

3. V jakém množství (kolik knih) za rok/pololetí zadáváte?

4 KNIHY ZA ROK (2 ZA POLOLETÍ)

4. Jak dále pracujete s doporučenou četbou (s knihami, které žáci přečetli) - jaké metody používáte, jak provádíte reflexi a hodnocení?

- referáty,
- besedy, *
- projekty,
- čtenářský deník,
- pochvalná razítka,
- odměny, ...

*SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY VYPRACOVÁVÁME VE SPOLUPRÁCI S MĚSTSKOU KNIHOVNOU JIHLAVA. KROMĚ KLASICKÝCH DEJŇ NAM P. KNIHOVNICE PORADÍ, JAKÉ KNIHY JSOU NEJČTENĚJŠÍ, NEJZAJÍMAVĚJŠÍ, NOVINKY A TD. V PŘÍPADĚ, ŽE DO KNIHOVNY PŘÍJEDE NA RESEDU NĚKTERÝ Z AUTORŮ, JSME ZVÁNI.

5. Seznam doporučené literatury: J. Allisonová - PATRAČKA GILDA
P. Braunová - ZTRACENÍ V ČASE
J. Dědeková - NATAŠIE A PRINC
J. Hlaváčková - TERČINA BLAŽENIVÁ DOBRODRUŽSTVÍ
Cu. Kvatodvůl - PACHATELE DOBRÝCH SKUTKŮ

Velice Vám děkuji za Váš čas a Vaši spolupráci, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

LETOPIŠY NARNIE
FOTBALOVÍ DIVOŠI
KLOBOUKY Z AGARVENY
DAREBAK DAVID
DVOUČATA V AKCI
JAK JSME SE LŮILI SLUŠNĚ NADA'VAT

+ ČOKOLIV OD AUTORŮ: Blydenová, Brezina, Wilsonová

+ KLASIKA: E. PETIŠKA - Staré Pěče a příběhy a pověsti
J. FOGLAR - Vlaskiní myšer

LUISA A LOTKA

DAŠENKA

POHA'DKY OD ČESKÝCH AUTORŮ (Černová, Erben, Prda)

