

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV BOHEMISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace k četbě jako cestě ke zdokonalení receptivních a produktivních
dovedností

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Maturová, Ph.D.

Autorka práce: Veronika Novotná

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední školy –
Anglický jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední školy

2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne:

.....
Veronika Novotná

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Markétě Maturové, Ph.D. za ochotu, čas, trpělivost a cenné rady a připomínky při vedení závěrečné práce. Poděkovat bych chtěla i své rodině za to, že mi byli vždy oporou a podporovali mě během celého studia.

Abstrakt

Předkládaná bakalářská práce se v teoretické části zabývá motivací, její klasifikací a motivační teorií A. H. Maslowa. Dalším tématem je komunikace, pozornost je věnována zejména verbální a neverbální. Popsána i čtenářská gramotnost, k ní se vztahují kapitoly rozboru knih na středních školách, aktivizačních metod, jež se může užívat k práci s textem a čtenářských dílen, jako způsobu ozvláštňení výuky. Praktická část se zabývá problematikou čtenářství z pohledu žáků středních škol. Dotazníkovým šetřením bylo zjišťováno, jaký mají žáci vztah k četbě, zda jsou spokojeni s povinnou a maturitní četbou. Výzkumnou otázkou bylo také to, jestli je jejich vyučující dokáže dostatečně motivovat k tomu, aby si přečetli knihu jak pro školní, tak pro osobní účely.

Klíčová slova

Aktivizační metody; čtenářská gramotnost; komunikace; lidské potřeby; motivace; střední škola

Abstract

The theoretical part of the thesis deals with motivation, its classification, and the motivation theory of A. H. Maslow. Another topic is communication, attention is paid especially to verbal and non-verbal. Reading literacy is also described, chapters related to it are on the analysis of books in high schools, activating methods, which can be used to work with text, and reading workshops as a way of enriching teaching. The practical part deals with the issue of reading from the point of view of high school students. A survey was used to find out how pupils feel about reading, and whether they are satisfied with compulsory reading. The research question was also whether their teacher can motivate them sufficiently to read a book for both school and personal purposes.

Keywords

Activating methods; communication; high school; human needs; motivation; reading literacy

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	10
1 Motivace.....	10
1.1 Klasifikace motivace.....	11
1.1.1 Motivace vnitřní a vnější.....	11
1.1.2 Motivace pozitivní a negativní.....	14
1.1.3 Motivace krátkodobá a dlouhodobá.....	15
1.2 Maslowova motivační teorie.....	15
1.2.1 Základní tělesné a fyziologické potřeby.....	15
1.2.2 Potřeba bezpečí, stálost teritoria.....	16
1.2.3 Potřeba lásky, spolupříčnosti.....	16
1.2.4 Potřeba uznání, úcty.....	16
1.2.5 Potřeba seberealizace, sebeaktualizace.....	17
1.3 Individuální potřeby.....	18
2 Komunikace.....	20
2.1 Sociální komunikace.....	20
2.1.1 Verbální komunikace.....	21
2.1.2 Neverbální komunikace.....	21
3 Čtenářská gramotnost.....	24
3.1 Faktory utváření čtenářské gramotnosti.....	24
3.2 Čtenář a diferenciacce čtení.....	26
3.3 Čtenářství na středních školách.....	27
3.3.1 Rozbor knih na středních školách.....	28
3.3.2 Metody práce s textem.....	29
3.3.3 Čtenářské dílny.....	32

Praktická část.....	36
4 Dotazníkové šetření	36
4.1 Výzkumné cíle.....	37
4.2 Metody výzkumu.....	37
4.3 Výsledky šetření	37
4.4 Hodnocení dotazníku.....	60
Závěr.....	62
Seznam použitých zdrojů	64
Seznam obrázků	66
Seznam tabulek.....	67
Příloha A – Dotazník – Motivace k četbě	68

Úvod

Bakalářská práce *Motivace k četbě jako cestě ke zdokonalení receptivních a produktivních dovedností* se zaměřuje na téma motivace, její vymezení, klasifikaci, motivační teorie a potřeby. Analyzovány jsou řečové dovednosti, jež užíváme za účelem komunikace. Dělíme je na receptivní a produktivní. Pasivní neboli receptivní dovednosti nám pomáhají rozvíjet porozumění jazyku mateřskému i cizímu. Řadíme k nim poslech a čtení s porozuměním. Aktivní, produktivní, dovednosti jsou konkrétním užitím jazyka, patří do nich mluvení a psaní.

Dalšími tématy, kterými se práce zabývá, jsou čtenářství, utváření čtenářské gramotnosti a jakým způsobem probíhají rozborů knih na středních školách. Analyzovány jsou i metody doporučené k práci s textem a čtenářské dílny jako způsob zajímavého a zábavného zahrnutí čtení do běžné výuky. V teoretické části jsou popsány jednotlivé kapitoly, motivace, komunikace a čtenářství, spíše hypotetickým způsobem s náznakem možností zavedení do praxe.

Praktická část práce byla provedena dotazníkovým šetřením mezi žáky středních škol. Ti odpovídali na 20 otázek týkající se čtenářství, jejich přístupu ke knihám a motivace ze strany učitele. Účelem bylo přimět je zamyslet se nad tím, jestli jsou vyučujícími dostatečně motivováni ke čtení, či nikoli, a jak by se v tom případě mohla situace zlepšit. Učitelé jsou u dospívajících žáků velkým faktorem v utváření motivace v mnoha ohledech výuky a čtenářství není výjimkou. Předmětem dotazníku je i sledování osobních postojů žáků ke knihám, jestli je čtení baví či čtou pouze z povinnosti dané školou. Sledovány jsou i jejich názory na povinnou/doporučenou četbu.

Otázka čtenářství se odráží i v ústní části státní maturity, proto je dílčím cílem také zjistit spokojenost žáků se seznamy knih, které jim škola nabízí k výběru. Obecným cílem empirického výzkumu je nahlédnutí do problematiky povinné a maturitní četby na středních školách. Dalším předmětem šetření jsou názory žáků, zda jsou spokojeni s vyučujícími a jejich přístupem k výuce literatury, nebo co by případně změnili.

Téma jsem si zvolila kvůli vlastnímu zájmu o čtenářství, již na střední škole mě četba velmi bavila. V té době jsem pocítovala nedostatečný zájem o knihy mezi svými vrstevníky a zajímalo mne, zda je momentální situace odlišná od mých středoškolských

zkušeností. Zároveň se mezi učiteli často kritizuje nedostatečně bohatá slovní zásoba žáků, která může mimo jiné pramenit právě z jejich nezájmu o knihy a čtení. Nezájem o knihy však může vznikat z nevhodné volby děl i nevyhovující formy rozborů jejich obsahů.

K vypracování teoretické části práce jsem užívala odborných knih, didaktických webových stránek a internetových periodik. Všechny zdroje jsou uvedeny na konci práce.

Teoretická část

1 Motivace

Otázkou motivace se zabývají psychologové již mnoho let. Již dříve byla považována za něco ve své podstatě tajemného a neurčitého, jelikož motivaci jako takovou nemůžeme nikdy přesně vidět. Nemůžeme ji nijak uchopit, není stálá ani stejná u různých jedinců. Motivaci vidíme v tom, jak se lidé chovají, jak pracují, čemu se vyhýbají, a co vyhledávají. Ani v dnešní době nemůžeme tento termín přesně a jednoznačně definovat, jelikož i po tolika letech zkoumání stále existuje variabilita teorií a definicí toho, co vlastně motivace jako taková je.

Slovo motivace je odvozené z řec. *movere*, hýbati, pohybovati, a jako termín se ustálila teprve na počátku 20. století. Motivace je souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které nutí jedince k nějaké aktivitě či činnosti. Nepřesně bývá překládána do českého jazyka slovem *pohnutka*, která ale zahrnuje pouze vnitřní faktory povzbuzující jedince k jednání. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, str. 158) „*tento soubor hybných činitelů, kterým motivace je, spouští lidské jednání, které následně zaměřuje určitým směrem, také toto jednání udržují v pohybu, řídí způsob dosahování výsledků i jeho průběh.*“

Motivace může aktivizovat a dodávat jedinci energii k jistým činnostem i k chování vůči sobě samotnému a svému okolí. Stejně jako může aktivitu podněcovat, má schopnost ji naopak tlumit, nerozvíjet, ať už na úrovni vykonávání běžných činností, tak na úrovni učení a rozvoje osobnosti. Na zvýšení i snížení aktivity mají zásluhu vnitřní i vnější motivy. Kromě nich jsou dalšími faktory pozitivní a negativní motivace, společně s různými lidskými motivy.

Naprostou základní dělení motivů zahrnuje vnitřní motiv čili pohnutku a vnější, tedy pobídku. Máme motivy lidské, které můžeme rozdělit na sebezáchovné, stimulační, sociální a individuální, zároveň i blízké a perspektivní. Každý z těchto stimulů je pro jedince podstatnou součástí jeho bytí a u každého se promítají do jeho chování, nebo se projevují v činnostech, které aktivně vykonává (Čáp a Mareš, 2001).

Ve školním i pracovním prostředí se také setkáváme s tzv. výkonovou motivací, která se dělí do tří druhů přístupů. Každý z nich se vztahuje nejen ke školním výkonům, ale stojí za nimi mnohem více, než jen působení školního prostředí na žáka. Naopak daleko důležitějším faktorem tohoto druhu motivace je samotná osobnost jedince, jeho rodinné zázemí a výchova (Mareš, 2013).

V následujících kapitolách budou jednotlivé druhy motivace a motivů popsány podrobněji.

1.1 Klasifikace motivace

1.1.1 Motivace vnitřní a vnější

Vnitřní motivaci můžeme jinak nazývat mentální pohnutkou, jelikož vychází z naší vlastní mysli. Právě díky tomu, že vychází z našeho nitra a z podstaty každého člověka, můžeme vnitřní motivaci jinak nazývat motivací biologickou. Pohnutkou je vše, co vzniká v samostatné mysli jedince a jednání pochází z jeho vlastní vůle. Motivuje člověka za účelem vlastního uspokojení, prožití vlastního zážitku či dokázání si osobních schopností (Mareš, 2013). Ať už si chceme dokázat, že zvládneme nesnadné cíle, nové překážky, či jen kontrolovat své chování.

Mimo jiné můžeme mezi pohnutky řadit i přirozené pudy lidí. Myslíme tím takové chování, které je pro každou osobu naprosto intuitivní a vede k zachování sebe samotného. Mohli bychom sem zařadit potřebu spánku, jídla, ale i prostého dýchání (Pittman a Boggiano, 1993). Pudy jako takové jsou přirozené reakce, ačkoli individuálního charakteru, jelikož pro každého jedince může být normálního něco jiného. Můžeme hovořit o pudech sebezáchovných, kdy motivací všech osob je přežití, akorát každý se cestou k tomuto „cíli“ bude chovat jinak. Není, že bude jednání odlišné a k dovršení tohoto cíle bude užíváno jiných prostředků, zároveň mají všichni různě silné instinkty, které podporují, nebo naopak tlumí, jejich motivaci k dosažení cíle. Dříve by se řeklo, že přežili ti nejsilnější, ale z dnešního pohledu znalosti pohnutek v souvislosti s pudy bychom mohli říci, že přežili ti, kteří měli největší vůli a motivaci k přežití.

Iniciativa, jinak pobídka, je motivem vnějším. Na rozdíl od pohnutky není pobídka řízena tendencí k uspokojení sebe samotného, spíše je vyvolána sklonem ke splnění očekávání ostatních. Skrze okolní prostředí v nás jsou vyvolávány potřeby. Ačkoli pobídky nevychází z nás, ale bývají v nás vyvolávány pomocí autorit v našem

okolí, ať už za ně považujeme kohokoli, učitele, rodiče, vychovatele, prarodiče či přátele, je pouze na nás, zda danou pobídku převezmeme za vlastní a zda se stanou zdrojem naší motivace. Iniciativy nevycházejí z naší vlastní vůle ani z našeho vlastního přesvědčení o tom, že chceme uspět, abychom z toho měli požitky. Vycházejí z tendence něco získat nebo se něčemu vyhnout, případně se někomu zavděčit. Typicky jsou proto vnějšími motivy odměny a tresty. Ani z jednoho neplyne žádné vnitřní uspokojení, naopak je naše práce a motivace ovlivněna pouze tím, zda přijde odměna (zvýšení výkonu k jejímu získání), či bude následovat trest (zvýšení výkonu za účelem vyhnutí se mu) (Mareš, 2013).

1.1.1.1 Vnitřní motivace ve vzdělávání

I ve školním prostředí se projevují pudy a potřeby lidí, které následně podněcují, příp. tlumí, aktivitu a zájem jedince. Vnitřní motivace ve vzdělávání je vedena u lidí zejména potřebou vzdělání a vědění. Žáci se učí pro zvýšení vlastní hodnoty, aby nabyli nových vědomostí a znalostí, také pro jejich pozdější uplatnění v praktickém životě. Míra motivace k učení je stanovena vlastním uvážením a vlastní tendencí jednotlivce, stejně jako jeho přesvědčením o tom, zda mu to, co se učí, bude výhodné k budoucímu uplatnění či ne.

Žáci se sami snaží dosáhnout naplnění a spokojenosti v rámci toho, co se učí. Důležité je pro ně ale také sebeuvědomění, že vzdělání je důležité a je potřeba, aby si byli plně vědomi smysluplnosti učiva i učení jako takového. Ačkoli se zdá, že je motivace pouze pozitivní, je důležité zmínit, že tyto vnitřní faktory, které jednotlivce podněcují k učení, jsou pouze pozitivními, jelikož si jednatel sám vybere, co ho baví a čemu se chce věnovat (Petty, 2013).

Ve vzdělávací praxi je proto výhodnější nemotivovat žáky klasickými prostředky motivace, ale vysvětlit jim, k čemu jim právě vzdělání jako takové bude. Snažit se žáky vést ke smysluplnosti vzdělávání, čeho s ním budou moci dosáhnout a jak ho následně mohou, a pravděpodobně i budou, v budoucím životě uplatňovat (Petty, 2013). Vyučující se ale také musí snažit pochopit osobnost každého žáka a tak rozumět tomu, proč je jejich vnitřní motivace podněcuje k vyšším výkonům jen v určitých oblastech či oborech vzdělávání, zatímco v ostatních neshledávají smysl do budoucna a jejich výkon je v těchto oblastech tlumen.

Vyvolání vnitřní motivace u žáka je Meškovou (2012, str. 97) zakotveno ve čtyřech zásadách, jimi jsou *smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba*. Smysluplností myslíme fakt, že činnost, kterou má žák konat v dané chvíli, má význam a nekoná ji bezdůvodně. Spolupráce naplňuje potřeby sociální, jež jsou u některých jedinců silnější než u jiných. Na základě kolektivu, se kterým pracujeme, můžeme tedy činnost upravit, aby bylo možno ji vykonávat ve dvojicích či skupinách. Svobodná volba se odráží zejména v možnosti rozhodovat se a ve vědomí žáka, že si může sám vybrat jak, s kým, nebo dokonce co, bude dělat. Zpětná vazba je pro žáky důležitá ve smyslu kontroly a ověření si správnosti, ať už celých informací či dílčích postupů. U žáků také pomáhá v rozhodování, jakým způsobem, a zdali vůbec, budou v nějaké aktivitě pokračovat a rozvíjet ji.

1.1.1.2 Vnější motivace ve vzdělávání

Faktorů a způsobů, jakými probíhá ve vzdělávání vnější motivace, je hned několik, stejně tak jako náhledů a názorů na ně. Mezi nejčastější patří odměny a tresty v jakékoli formě. Odměnou můžeme myslet celou škálu prostředků, které využíváme ve chvílích, kdy žáci plní úkoly jak mají a dle uvážení si za svou práci a píli něco zaslouží. Jako klasickou odměnu bereme například dobrou známku, také sem ale patří pochvaly, různé hry, které po splnění úkolů může celý kolektiv hrát, odpuštění domácích úkolů, či směřování výukových aktivit směrem, jenž si žák nebo celá třída zvolí. Za jistou odměnou můžeme považovat i větší hlas žáka při rozhodování kolektivu, možnost podílet se na plánování a navrhování her, výletů nebo třeba jen knihy, kterou zasadíme do povinné četby.

Odměny jsou tedy různých forem a ovlivňují jak jedince, tak celý kolektiv a mohou být také rozlišné právě svým rozsahem. Odměna může být vztažena na třídu jako celek, pokud pracují dobře všichni, či jen na jednotlivé žáky, pokud jejich výkony jsou z pohledu vyučujícího hodny pochvaly jakéhokoli rázu.

Mezi faktory, které jsou již na první pohled spíše negativní, řadíme tresty jakýchkoli forem. Trestem je špatná známka z testu, z ústního zkušeni i z práce v hodině. Je jím i napomínání, ať už ústní nebo napomenutí třídního učitele, případně ředitele, provedeno písemnou formou. Zařadit sem můžeme i důtky. Mimo tyto oficiální formy trestu se můžeme setkat i s tresty velmi nevhodnými, jakými jsou vykázání žáka ze třídy, jeho zesměšňování, vyčleňování z kolektivu provedené například zákazy účasti

na různých celotřídních, případně i celoškolních, aktivitách. Učitel si musí být vědom toho, že tresty jako takové nepovzbuzují u žáků motivaci, ale tlumí ji, a pokud dojde k jistému omezení žáka, které už přesahuje jisté hranice, málo kdy dojde žák k napravení. Jeho motivace chovat se lépe a více se snažit bude utlumena, jelikož už zákaz stejně proběhl a ať udělá cokoli, nepomůže mu to trest odvrátit (Petty, 2013).

Tímto není myšleno žákům pouze vyhrožovat, například v případě, že něco nesplní, nebudou se smět účastnit školního výletu. Ani v tomto případě trest nepovede k pozitivním výsledkům. Vnější motivace ve formě trestů musí být směřována vhodným způsobem na žáky, u kterých předem víme, že dané opatření situaci pomůže, donutí dospívající osobu se nad sebou zamyslet a příště jednat jinak.

Ani funkce odměn není pouze pozitivní. Velmi často se v krátkém časovém horizontu stává pochvala či dobrá známka pouhým cílem, k němuž se chtějí všichni dostat a přestává je časem zajímat, co se vlastně učí a proč. Problematika trestů a odměn je ve školství neutuchajícím tématem.

1.1.2 Motivace pozitivní a negativní

Motivace je dělena i na pozitivní a negativní. Oba tyto druhy jsou formou motivace vnější a mohou se projevovat různými způsoby. Ne všechny jsou jednoznačně pozitivní či negativní. Mezi pozitivní motivaci můžeme řadit například příslib povýšení v práci, kdy jedinec začne pracovat s větší vervou za účelem dosažení onoho cíle. Stejně tak bychom do stejné kategorie mohli řadit v pracovním kolektivu kromě kariérního růstu i vyšší finanční ohodnocení, více dovolené. Negativní motivací by bylo naopak vyvíjení nadměrného tlaku na jednotlivce i kolektiv, či nepřátelské prostředí, kde se jedinec nemusí cítit dobře a jeho pracovní výkonu kvůli tomu budou klesat (Petty, 2013).

Na rozdíl od pracovních kolektivů je pozitivní a negativní motivace ve školním prostředí značně problematická. Můžeme samozřejmě žáky motivovat, s tendencí pozitivního rázu, různými odměnami, ať už v podobě známek, úlev a ústupků, či odměn ve formě jiné činnosti dle jejich volby po dokončení toho, co by měli splnit. Bohužel, odměny ve všech svých formách postupně přecházejí z pozitivní motivace na negativní z pohledu jejich provedení. Žáci již neplní úkoly s nadšením, že za ně bude lepší známka nebo po jejich dokončení ve škole nebudou muset vypracovávat domácí úkoly, ale plní je pouze s tím, aby se dostali k oné odměně (Mareš, 2013).

V důsledku se dostáváme do situace, že odměny sice zvyšují aktivitu žáků, což je pro nás žádoucím výsledkem nabídnutí odměny, ale v tom samém okamžiku u nich klesá zájem o to, co dělají. Postupem času se soustředí pouze na to, co získají. Z tohoto důvodu radíme odměny ve školním prostředí spíše k negativní motivaci, ač mohou být prvotně nabídnuty za vidinou pozitivního pobízení žáků k práci (Petty, 2013).

1.1.3 Motivace krátkodobá a dlouhodobá

Z hlediska trvání můžeme motivaci dělit na krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá motivace je silnější a intenzivnější, její nevýhodou ale je, že vydrží poměrně krátkou dobu, z toho důvodu je často užívána zejména u mladších dětí, u žáků základních škol (Petty, 2013).

U starších a zralejších jedinců užíváme motivace dlouhodobé, která vyžaduje jistou míru cílevědomosti a sebezapření. Typicky ji pro to využíváme u žáků na vyšších vzdělávacích úrovních, mezi které radíme i střední školu (Sitná, 2009).

1.2 Maslowova motivační teorie

Hierarchii lidských potřeb, motivaci a seberealizaci zkoumal A. H. Maslow. Dle jeho teorie „*nejvyšší motivací lidské činnosti nejsou peníze, ale uspokojování lidských potřeb.*“ (Mešková, 2012, str. 98). Dané potřeby uspořádal do pěti stupňů, úrovní, které lze graficky uspořádat do tvaru pyramidy. Tento tvar symbolizuje i fakt, že uspokojení potřeb nižších úrovní motivuje jedince k naplňování potřeb, jež jsou na úrovních vyšších. V případě, že není nižší potřeba plně naplněna, nedochází k motivačnímu účinku k naplnění vyšší úrovně (Mešková, 2012).

Jedinec si sám nemusí uvědomovat potřeby, které jsou na nižších úrovních a které jsou nutné k postupu na úroveň vyšší. Pokud jsou mu ale odepírány a ztrácí tak možnost k jejich naplnění, dochází k narušení fungování hierarchie a v ohrožení se může ocitnout i psychické zdraví člověka. V takových případech můžeme hovořit o jisté frustraci či se můžeme setkat s problematickým chováním, vyrušováním a nemožností jedince se soustředit.

1.2.1 Základní tělesné a fyziologické potřeby

Mezi nejnižší potřeby radíme ty fyziologické, těmi jsou potřeba dýchání, přijímání potravin a tekutin. Také k nim patří potřeby pohybu, odpočinku, aktivit, spánku,

i rozmnožování a vylučování. V případě jejich neuspokojení jsou vyvolány reakce v podobě motorického neklidu. Ten se může projevovat nesoustředěností žáka, jeho pasivitou až agresivitou (Mešková, 2012).

1.2.2 Potřeba bezpečí, stálost teritoria

K uspokojení této potřeby, kterou si můžeme představit ve formě jistoty, ochrany, přístřeší i vyhýbání se chaosu, patří pocity, že věci mají svůj řád, jistou strukturu, dějí se organizovaně a předvídaným způsobem. Nepodléhají chaosu a jejich průběh nás nijak nezaskočí, tím by byla tato potřeba naopak vyvrácena. Při jejím neuspokojení se v nás objevují pocity ohrožení, strachu a zlosti. Mohou se projevovat i ve formě úzkostí, lítosti a vzteku. Typicky se projevují v agresivním či pasivním chování (Mešková, 2012).

1.2.3 Potřeba lásky, spolupatříčnosti

Každý člověk potřebuje někam patřit a být ve společnosti přijímán, ať už společností myslíme rodinu či vrstevníky, školní kolektiv nebo jakékoli jiné sociální skupiny. Její naplnění je ve školním prostředí o něco komplikovanější, než v prostředí domácím. Tam očekáváme, že nás budou naši nejbližší bezmezně milovat takové, jací jsme. „*Učitel nemůže „milovat“ všechny děti; všechny děti může „přijímat“.*“ (Mešková, 2012, str. 100). V případě, že nedojde k uspokojení potřeby lásky a sounáležitosti, jsou v jedinci vyvolány pocity smutku, osamělosti, případně i zbytečnosti a hněvu. Nedostatek lásky, zejména v domácím prostředí, se mohou děti snažit kompenzovat přílišným uzurpováním si pozornosti pozitivním i negativním způsobem. Zejména u mladších dětí se setkáváme s projevy negativními, jako jsou neposednost a vykřikování (Mešková, 2012).

Školní prostředí, hlavně postava učitele, může částečně kompenzovat některé nedostatky naplnění této potřeby z rodinného prostředí. Nikdy ale není možné je u každého dítěte naprosto nahradit. Uspokojení těchto potřeb je podstatnou částí v rozvoji vnitřní motivace. Je zároveň důležité podotknout, že pocit dostatečné lásky či sounáležitosti je velice subjektivní a není možné objektivně hodnotit, zda je situace dostačující, případně naopak nedostatečná.

1.2.4 Potřeba uznání, úcty

Uznání a sebeúcta jsou potřeby, které jsou pro všechny přirozené od útlého věku. Chceme, respektive potřebujeme, se cítit jako hodnotná lidská bytost, na které záleží,

a která je přijímána svým okolím i sebou samým. To, jak nás přijímají ostatní, značně ovlivňuje jak se sami vidíme a jakou máme sebeúctu. Každý si sebe potřebuje vážít a všichni máme potřebu být v něčem úspěšní. Při jejich nenaplnění cítíme pocit křivdy, nespravedlnosti, dokonce i zbytečnosti a méněcennosti. Může se navenek projevovat zlostí a nenávistí, často také pasivním chováním nebo naopak snahou se zviditelnit negativními způsoby (Mešková, 2012).

Problematika této potřeby se utváří již v dětství, ať už soutěžení v útlejším věku, tak známkováním ve věku lehce pokročilejším. Prohra nebo špatná známka může pomyslně snižovat uznání jedince a tím klesá i jeho sebeúcta (Mešková, 2012).

1.2.5 Potřeba seberealizace, sebeaktualizace

Tato potřeba stojí na samém vrcholu pyramidy a je tak potřebou nejvyšší. Její pozitivní uspokojení se projevuje radostí. Jedinec naplňuje všechny své možnosti a předpoklady rozvoje a růstu, jsou směřovány na pozitivní cíle a hodnoty, kterých se snaží dosáhnout. Stejně tak, jako jejich uspokojení má „extrémní“ následky v pozitivním slova smyslu, jejich nenaplnění vyúsťuje ve velmi negativní situace. Jedinec může prožívat ztrátu své identity a svých ideálů. Prožívá pocity zbytečnosti, neschopnosti, v krajním případě se u někoho mohou projevovat i ztrátou smyslu života (Mešková, 2012).

U žáků se projevuje „nejhlasitěji“ ze všech nenaplněných potřeb. Dochází ke ztrátě zájmu o vyučované, jsou pasivní, nespolupracují s učitelem, ani nemají tendenci se snažit o naplnění svých cílů. Opět se mohou projevovat nežádoucím chováním, agresivitou, či absolutní pasivitou a nezájmem (Mešková, 2012).



Obrázek 1: Maslowova hierarchie potřeb (Mešková, 2012, str. 98)

1.3 Individuální potřeby

Hrabal ve své knize *Psychologické otázky motivace ve škole* (1989) upozorňuje na to, že všechny výše uvedené potřeby neexistují izolovaně. Fungují jako celek ve složitých vztazích a vyvíjí se individuálně na základě jednak vrozených vlastností, ale i zkušeností, jež jedinec postupně získává. Také se vyvíjí vlivem interakce s určitým sociálním prostředím, to působí na všechny jinak a zároveň se každý pohybuje v odlišných kruzích. Hrabal (1989) také popisuje vznik individuální hierarchie potřeb, která utváří motivační zaměření osobnosti.

Aby motivace ve školním prostředí probíhala dostatečně efektivně, měl by se vyučující seznámit s motivačním zaměřením každého žáka. Radíme sem zájem o osobní rozvoj, zlepšení se, i obecné zájmy, postoje a hodnoty jedince. Podle potřeb můžeme žáky rozdělit do „skupin“ potřeb poznávacích, sociálních a výkonových (Hrabal, 1989).

Potřeby poznávání se projevují u žáků potřebou získávání nových informací, jež následně uspořádávají a vytěžují z nich nové poznatky. Můžeme ji ale chápat i jako potřebu vyhledávat a řešit problémy. Ačkoli mají významné místo mezi potřebami, řadí se mezi sekundární, mohou, či nemusí, být u žáka rozvinuty v plné podobě.

„Dále můžeme poznávací potřeby řadit mezi potřeby funkční, protože jsou uspokojovány již v průběhu poznávací činnosti“ (Hrabal, 1989, str. 29).

Sociální potřeby jsou ve své nejjednodušší formě vrozené, v průběhu života se rozvíjejí a stávají se sekundárními potřebami. U dítěte se vytvářejí v raném věku sociální potřeby vůči svým nejbližším, kterými jsou hlavně matka a otec, v průběhu života se ale rozšiřují na větší sociální skupiny. Těmi může být kolektiv dětí na hřišti, později ve školce a škole, na kroužku, či v novém prostředí, kde se jedinec vyskytne. Právě v průběhu začleňování se do kolektivu rozlišujeme vztahy kooperační, partnerské, kde se setkáváme se pozitivní orientací (potřeba afiliace), a na vztahy, ve kterých se uplatňuje potřeba prestiže, v tomto vztahu *„je druhé dítě spíše než partnerem předmětem uplatňování sociálního vlivu dítěte“ (Hrabal, 1989, str. 38).*

Poslední skupinu potřeb jsou potřeby výkonové. Ty se projevují prosazováním „já“ jak k výkonu, tak k obraně, je-li třeba. Potřeba autonomie, samostatnosti, se objevuje jako první, a to už kolem třetího roku dítěte. Největšího významu nabývá až ve školním prostředí, kde je třeba nechat dítě částečně nezávislé na okolí, aby mohlo pracovat samo a spoléhat se pouze na sebe. Je důležité, aby děti konaly samy rozhodnutí o tom, co chtějí a nechtějí dělat. V případě, kdy by jim nebylo umožněno tuto potřebu naplňovat a autonomie u dětí by byla potlačována, začalo by u nich docházet k přesunu do pasivity. Ta může vznikat v osobním životě, u některých jedinců by se dokonce mohl začít tvořit odpor ke vzdělávacímu prostředí (Hrabal, 1989).

Poměrně brzy se u dětí objevuje i potřeba kompetence, *„je to potřeba „něčemu rozumět“, být někým „kdo něco umí““ (Hrabal, 1989, str. 55).* V ní se může promítat i *„potřeba úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu“ (Hrabal, 1989, str. 55),* které se začínají formovat již v rodinném prostředí. V těchto situacích se odráží dvě podstaty výkonové potřeby: prosazování svého „já“ a obrana vlastního „já“.

2 Komunikace

Ve školním prostředí i mimo něj je komunikace základním nástrojem k dorozumívání, jenž všichni užíváme každodenně, ať už s někým přímo hovoříme, píšeme zprávy, telefonujeme, či užíváme neverbální komunikace v podobě gest. U dětí jsou formy i způsoby jejich komunikace formovány nejdříve rodiči, následně na ně má velký vliv jejich okolí, společnost a kolektiv, ve kterém se pohybují. Ve věku, kdy dítě navštěvuje vzdělávací instituce na něj mají největší vliv právě vyučující a kdokoli, kdo se podílí na vyučování jedince (Mešková, 2012). Nejsou to ovšem jediné proměnné v rozvoji komunikace, mohli bychom sem zařadit i samostatné vzdělávání se v zájmových oblastech jedince, kdy získává znalosti o slovní zásobě a formě komunikace pro dané odvětví. Čtení knih rozvíjí komunikační schopnosti a čtenářská gramotnost pomáhá obohatit slovní zásobu a tím prostředky, jimiž disponujeme v komunikaci.

2.1 Sociální komunikace

Za základní formu komunikace bychom mohli považovat komunikaci sociální. Tu užíváme k běžnému dorozumění se, předáváme, sdělujeme a získáváme díky ní informace a je uskutečněna za užití jazyka. „*Ve vyučování tvoří základ **interakce zúčastněných subjektů: učitel a žák.***“ (Mešková, 2012, str. 12). Díky tomuto pojetí můžeme vidět i to, že komunikace umožňuje učitelé vzdělávat a vychovávat (Mešková, 2012).

V prostředí školy se setkáváme s komunikací pedagogickou. „*Pedagogická komunikace slouží k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, tedy jaké vědomosti a zručnosti má žák získat, jaké kompetence si má osvojit*“ (Mešková, 2012, str. 14). Myslím bychom si pod tímto pojmem mohli představit, že aktéry pedagogické komunikace jsou pouze vyučující předávající informace svým žákům. Pravdou však je, že aktéry jsou všichni účastníci výchovně-vzdělávacích procesů (Gavora et. al, 1988). Myslíme tím tedy učitele, žáky, jejich rodiče, kteří se vyskytnou ve školním prostředí, či v komunikaci s vyučujícími. V rámci sociální komunikace se setkáváme s pojmy – komunikace verbální a neverbální. Jejich užití formuje například to, jakým způsobem působí mluvčí na posluchače.

2.1.1 Verbální komunikace

Tento typ komunikace je na úrovni lingvistické. Je řečí mluvenou, vnitřní či vnější, a psanou. Základní jednotkou verbální komunikace je slovo a jeho význam v rámci výpovědi. Mezi její vlastnosti patří předávání informací, dorozumívání se přímými prostředky a získávání poznatků. Oproti neverbální komunikaci nám umožňuje přesnější chápání toho, co je její pomocí vyjádřeno. To je konkrétně ve školním prostředí velmi žádoucí, žáka informace nemate a je mu podána ve své ryzí formě.

Vnitřní řeč užívají lidé denně. Ve školním prostředí je prostředkem pro některé učitele při tvoření příprav na výuku, žáky, kteří si před projevem v mysli navrhnu, co by asi tak chtěli říci nebo i v případě, kdy se učí na test opakovaním si poznámek pouze „v hlavě“. Vnitřní řeč je poměrně rychlá, i proto se k ní obracejí žáci při přípravě na testování, problém je ale v tom, že je nepřipraví v ohledu slovní zásoby a plynulého vyjadřování (Mešková, 2012). Ačkoli si mohou v mysli připravit, co chtějí někomu sdělit, jejich výsledný projev nemusí být plynulý, špatně se jim hledají správná slova pro vyřčení svých myšlenek. Stejný problém nastává u přenesení vnitřní řeči do písemného projevu, jenž může opět postrádat vhodné vyjadřovací prostředky a nedostatky v oblasti slovní zásoby. Vnější řeč, která je velmi často přímým projevem řeči vnější, je už konkrétním projevem komunikační kompetence, jež je u některých jedinců rozvinutější více, u jiných méně (Šebesta, 1999).

Psaná forma komunikace má různé podoby. Mohou jimi být krátké body, užívané žáky jako zápisy z hodin, také plnohodnotné věty, tvořící ucelené informace, jak to po žácích vyžadují třeba slohové práce, anebo krátké výroky, jimiž můžeme odpovídat na textové zprávy. Stejně jako se liší situace, kdy jaké výroky použijeme, odlišuje se i forma jazyka, jež je v danou chvíli musíme náležitě zvolit. Ve slohové práci je vhodné se vyjadřovat spisovně, to samé ale nemůžeme očekávat u textových zpráv mezi přáteli, kde se bude hojněji objevovat obecná čeština. Obsah a způsob, jakým jedinec užívá jazyk v psané formě komunikace, odpovídá jeho komunikační kompetenci stejně tak, jako u vnější řeči (Šebesta, 1999).

2.1.2 Neverbální komunikace

Sféra neverbální komunikace je daleko bohatší než oblast komunikace verbální. Oproti ní neuvžívá přímých lingvistických prostředků, slov, z toho důvodu ale nedokáže vyjadřovat srozumitelně a přesně to, co chce člověk říci. V některých případech může

dokonce docházet ke špatnému pochopení informace ze strany jedince, jemuž je předkládána. „*K neverbálním extralingvistickým komunikačním prostředkům patří: mimika a pohyby očí, gesta a pohyby těla, proxemika a posturika, haptika, a také celkový vzhled*“ (Mešková, 2012, str. 19).

Neverbální komunikaci užíváme denně, pomáhá nám poznat rozpoložení osoby, se kterou hovoříme, dokážeme odhadnout náladu a může nám být nápomocná, abychom konverzaci přizpůsobili situaci. Ne vždy je však samozřejmé z mimiky jedince, jak se dotyčný cítí, zejména u osob, které neznáme a nevíme, jaké pocity jejich výrazy naznačují. Ve školním prostředí pomáhá neverbální komunikace učitelům i žákům, díky ní jsou žáci schopni odhadnout, kdy učitel souhlasí, či nikoli, zda se mu něco líbí nebo naopak nelíbí. Poznat mohou i jestli je rozzloben nebo nadchnut. To samé platí i v opačném vztahu, správný vyučující je schopen z pohledu na své žáky ve třídě poznat, v jakém jsou rozpoložení, zda chápou učivo, jež se probírá nebo se v něm ztrácejí, případně je nezajímá. Také může rozpoznat jednotlivé pocity žáků a třeba i to, že dnes jeden z nich nespolupracuje a není to zapříčiněno pasivitou, ale z řeči těla se mu evidentně něco děje. Řeč těla může usnadnit komunikaci v situacích, kdy bychom se za normálních okolností někoho zeptali, zdali se něco děje. Pokud ale dotyčného známe lépe a rozumíme jeho řeči těla, tento fakt poznáme bez položení otázky a odpověď si dokážeme alespoň částečně utvořit sami.

S verbální komunikací se setkáváme denně i v knihách, jež jsou plné přímých a nepřímých řečí, vnitřních monologů knižních postav a jejich myšlenek. Knihy nám v tomto ohledu mohou dopomoci k rozšiřování slovní zásoby, která pro nás v některých případech může být nová. Také nám mohou být nápomocné k rozvíjení komunikativní kompetence, právě obohacováním slovní zásoby, ale i sledováním toho, jak jsou autorem, příp. překladatelem, tvořeny a skládány věty do celků a jaké jazykové prostředky jsou užívány. Knihy obsahují i celou řadu neverbální komunikace, jež je užívána jako prostředek k dokreslení atmosféry díla i rozhovorů mezi jedinci, kteří si rozumí bez užití slov. Popisují nám řeč těla, jaký má hrdina postoj, výraz v obličeji a naznačují nám tím, jak se cítí, co si možná zrovna myslí a co se v něm odehrává. Můžeme ji vidět i v popisech interakcí mezi lidmi, jak na sebe jedinci reagují a jak se u toho mění jejich mimika, pohyby očí, gestikulace i posturika, ta se zabývá komunikujícími osobami a jejich celkovou pózou (Mešková, 2012).

V realitě, když vidíme dvě osoby spolu vzájemně interagovat, jsme svědky toho, co se děje provedením jejich neverbální komunikace vůči sobě navzájem. V knihách nám přesně tyto situace autor musí popsat, nevidíme je sice na vlastní oči, ale z jeho popisu si dovedeme přesně představit, co se mezi dvojicí odehrává. Často je v knize popisována haptika, tedy tělesné dotyky a kontakty mezi jedinci. I v těchto chvílích může být obohacena naše slovní zásoba, jen tím, že někdo popisuje neverbální komunikaci na stránkách knihy. Užívá totiž výrazy, které bychom často ani neužili v situacích, kdy bychom stejnou situaci, která je zaznamenána v románu, popisovali někomu, kdo ji neviděl.

Komunikační kompetenci mají všichni z nás, někteří ji mají rozvinutější než jiní, a knihy jsou dobrým prostředkem, jak si ji zlepšit v případě, že s ní nejsme spokojeni, či sami cítíme, že je pro nás nedostatečná. Prostředí, ve kterých se dítě pohybuje – škola, rodina, kroužek, vrstevníci nebo jiní přátelé, rozvíjí komunikační a vyjadřovací schopnosti jedinců, jež jsou jejich součástí. Mohli bychom ale argumentovat, že ani všechna tato prostředí dohromady nedokáží rozvinou ony kompetence dostačujícím způsobem, jelikož se často omezují na určitá témata, na jisté vyjadřovací prostředky, a některé stránky slovní zásoby tím zůstávají pro jedince neznámými. Nejjednodušším způsobem, jak si v takové chvíli slovní zásobu obohatit, ať už jde o dítě, žáka či dospělého, je četba. Knihy odborné i neoborné publikace, poezie či beletrie. V každém čtení se můžeme setkat se slovními spojeními, větami či slovy, které dopomáhají jedincům k rozvinutí jejich komunikační a vyjadřovací kompetence.

3 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost – angl. reading literacy, je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 40).

Je důležitým prostředkem vzdělávání a získávání informací, zároveň je zdrojem zábavy a potěšení ve volném čase. Umožňuje lidem se zapojovat do sociálně ekonomické sféry společnosti. Můžeme konstatovat, že její výhody najdeme jak v osobním životě, tak v působení jedince v příslušné společenské vrstvě. Jako součást jazykové kompetence ve školním prostředí se vyčlenila z kompetence gramotnosti právě pro její důležitost. Kromě těchto funkcí je také *„považována za zdroj mnohostranné kultivace člověka. Obohacuje jeho rozumovou, dovednostní a citovou stránku. Uspokojuje lidskou potřebu krásy a pomáhá při obnově sil ve volném čase.“* (Doležalová, 2014, str. 16).

Při zaměření se na to, co vlastně čtenářská gramotnost je, si musíme uvědomit, že neslouží pouze k přebírání informací, ke čtení a porozumění textu. Umožňuje nám také využít ony získané informace pro vlastní účely. Počítá s tím, že jedinec, u něhož je čtenářská gramotnost rozvinuta, s ní dokáže pracovat ve všech jejích výhodách a funkcích. Zároveň je důležité zmínit čtyři formy komunikace, jež utváří čtenářskou gramotnost jako takovou. Jsou jimi: čtení, psaní, mluvení a naslouchání, díky jejich vzájemnému ovlivňování se jsme schopni dosahovat v rámci čtenářské gramotnosti vyšších kvalit (Doležalová, 2014).

3.1 Faktory utváření čtenářské gramotnosti

Tyto faktory můžeme rozdělit na exogenní a endogenní. Mezi endogenní (vnitřní) faktory řadíme *„vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou vrozené nebo získané.“* (Doležalová, 2014, str. 14). Patří sem samotný zájem, postoj a motivace jedince o čtení jako takové, také zkušenosti, které již v ohledu čtenářské gramotnosti získal, jak dalece je rozvinuta a jak dobře s ní umí nakládat. Zároveň musíme brát v potaz člověka jako osobnost, jeho zájmy, znalosti v oblastech zájmových i jiných tematických okruhů

a jeho zkušenosti se čtenářstvím a knihami, jichž nabyl během svého života (Doležalová, 2014).

Endogenní faktory čtenářství jsou závislé čistě na čtenáři, jeho vlastním vnímání a postoji vůči problematice. Tyto postoje jsou tvořeny samostatně, vznikají ze zkušeností osob a formují se různě v průběhu života, během kterého se osobnost vyvíjí a osvojuje si jiné zájmy. Může se snižovat či zvyšovat motivace a případně docházet ke změnám zájmových oblastí. Tím je postupem života možné změnit i celý postoj vůči čtenářství. Celý vývoj je ale pouze v roli jedince a jeho případné změně osobnosti v průběhu života.

Exogenními faktory jsou vnější činitelé, jež působí v průběhu života na člověka. Každý z nich může zasáhnout s různou intenzitou a tím více či méně ovlivnit jeho pohled na čtenářství. Na prvním místě v těchto faktorech stojí podmínky sociální, do nichž řadíme rodinu a školu, které nejvíce utvářejí postoje a názory jedince. Zároveň sem můžeme začlenit geografické, demografické a materiální podmínky. Prvním, kdo začne ovlivňovat dítě, je rodina, její návyky, postoje a názory potomek často přejímá. Kvalita čtenářské gramotnosti jedince závisí na kulturních, ekonomických i zájmových hodnotách rodičů, zároveň se do úrovně kvality odráží vzdělání rodičů (Doležalová, 2014). Sociální sférou ovlivňující náš přístup je i školní prostředí, v něm se nesetkáváme pouze s vyučujícími, kteří na nás nějak působí, ale i s ostatními žáky. Těmi mohou být vrstevníci či starší, případně mladší kolektivy, které školu taktéž navštěvují a na základě toho, s kým se jedinec přátelí, mohou být jeho postoje formovány.

Škola a učitel jsou po rodině dalšími nejdůležitějšími činiteli ve formování čtenářské gramotnosti dítěte. Škola má stanovené pedagogické cíle a didaktické prostředky, jimiž jich dosahuje, kde velmi podstatnou roli hraje učitel a jeho osobnost. Stejně jako hodnoty, jež zastávají rodiče, formují dítě jistým směrem, tak i vyučující a jeho postoje jsou proměnou, která utváří u žáků zájem, motivaci a kladný postoj. Může i motivaci ale naopak tlumit a žák se k problematice staví negativně. Aby byla čtenářská gramotnost učitelem správně formována, je třeba, aby vyučující v průběhu výuky správně rozvíjel všechny čtyři formy komunikace – čtení, mluvení, psaní a naslouchání. Také myšlení, ač je velmi subjektivní, je podstatnou funkcí učitele ho správně stimulovat (Doležalová, 2014). V současné době nemůžeme vynechat informační

technologie, zejména média a sociální sítě, ze sociálních faktorů, jež ovlivňují mládež v přístupu k četbě. Někteří si díky nim dokáží k četbě najít cestu, nějaký profil je může nasměrovat k žánru, jež jim bude blízký a získají si tím zálibu k literatuře, byť jen k její části. Vrstevníci nás ovlivňují v mnoha ohledech a právě jedním z nich může být i motivace k četbě nebo postoj k ní jako takový. Co ovšem ovlivnit nemůžeme je to, zda přístup ke knihám je v dané sociální skupině pozitivní nebo negativní a do jaké míry ho jedinec od ostatních přebere.

3.2 Čtenář a diferenciaci čtení

„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). Z tohoto vymezení vyplývá, že ačkoli čtenářem může být každý gramotný člověk, takový, jenž umí číst a psát, správný čtenář je osobou vnímající text do větší hloubky. Nejde u něj jen o povrchové čtení, v případě uměleckého textu dokáže knihu vnímat, vcítit se do ní a procítit ji. U neuměleckých textů chce správný čtenář pochopit problematiku, o níž čte nebo se o ní dozvědět více.

V kontextu práce s textem se setkáváme s tzv. uživateli informací. Těmi jsou osoby, jež informace čerpají, ukládají do paměti a užívají pro účely různých speciálních případů a institucí. Uživatel informací je nadřazený pojem výrazu čtenář, je obecný a může jím být kdokoli se schopností číst a dorozumívat se. Čtenář je pojem konkrétnější, odkazující na osobu, která má o text jako takový hlubší zájem. Můžeme je rozlišovat podle věku na dětské, dospívající a dospělé. Rozdělení je možné i na čtenáře dočasné, potenciální, institucionální a skupinové (Vášová, 1980).

Čtenáře můžeme rozdělit dle kategorie čtení na základní a pokročilé. Základní čtení si osvojují děti na úrovni základního vzdělávání, někdy již v předškolním věku, a vliv na jejich rozvoj mají hlavně rodiče a školní prostředí. Na základní úrovni se děti učí rozpoznávat znaky (písmena) a skládat z nich slova. Také je přečíst, tvořit jednoduché věty a učí se i schopnosti porozumět snadnému psanému textu. Výuka těchto částí čtenářské a komunikační gramotnosti probíhá tak, aby u dětí došlo k užívání a poznávání písmen, slov a vět plně automatizovaně. I to je důvod, proč je rozvíjení základní čtenářské gramotnosti hlavním předmětem výuky v prvních dvou letech

základní školy. Základní čtení je automatizované, ale porozumění čteného pro děti v tomto věku zatím ještě není (Šebesta, 1999).

Pokročilé čtení je rozvinutí předchozí kategorie. Nejde již jen o rozpoznávání znaků. Hlavním jeho projevem je porozumění obsahu čteného, to se na školách často trénuje a je i předmětem v maturitní zkoušce. Je důležité, aby se čtenář soustředil, četl dostatečně rychle a zapojoval zejména krátkodobou paměť. Kromě čtení s porozuměním musí pokročilý čtenář zvládat čtení analytické, kdy očekáváme, že jedinec dokáže v textu odhalit skryté významy a pochopit jejich smysl, rozeznat pocity a prožitky promítané do psaného projevu. Důležitou částí je i pochopit autorovu motivaci k napsání díla a k užití různých jazykových prostředků či prostředí odehrávání děje. Dalším stupněm pokročilého čtení je hodnocení textu, jeho významu a užitečnosti pro čtenáře. Subjektivní hodnocení charakteru textu, vztahu autora k němu a jeho záměrů, jež by čtenář měl pochopit. Tento bod je důležitý pro analýzu díla, jeho další možné zpracování a pro to, aby čtenář věděl, co si z jeho přečtení má ponechat v sobě (Šebesta, 1999).

3.3 Čtenářství na středních školách

Na středních školách se často setkáváme s povinnou či doporučenou četbou, ta se může na různých školách skládat z odlišných knih a často je i jiným způsobem realizována a začleňována do výukových plánů. Její struktura je téměř totožná, jelikož knihy, které jsou v ní obsaženy korespondují s učivem, jež se probírá v rámci všech středních škol. Je proto logické, že např. v literární hodině o Karlu Hynku Máchovi je v povinné, příp. doporučené, četbě téměř každé školy právě jeho Máj. Takových případů se objevuje napříč tématy literatury mnoho. Co se ale může značně odlišovat je zařazování současných autorů, na něž se v českém školním prostředí nebere takový potaz, a knih o které sami žáci projeví zájem a vyučující se jim rozhodne vyjít vstříc.

V současnosti se na některých školách setkáváme s pojmem *čtenářské dílny*. Ty slouží k zařazení děl mimo výukový plán do stávajících osnov vyučování. Čtenářské dílny jsou do výuky zařazovány tak často, jak uzná vyučující za vhodné a dle společné domluvy se žáky. Někde se tak setkáme s dílnami pravidelně např. měsíčně či čtvrtletně. Záleží i na knihách, které jsou do programu zvoleny a kolik jich v daném roce chce třída přečíst. Zda se jedná o současnou literaturu, kterou si volí žáci na základě svých preferencí nebo je učitelem rozhodnuto období, z něhož jsou knihy čerpány. Omezení

výběru může být téměř jakékoli, pokud ho uzná vyučující za vhodné. Rozdílem je i přístup k tomu, zda knihu čte pouze jeden zvolený žák a poté ji představuje ostatním, nebo ji čte celá třída a následně o díle hovoří všichni společně, předávají si své názory a dojmy.

Odborné střední školy a gymnázia v České republice jsou zakončeny maturitní zkouškou z českého jazyka, jejíž ústní část se skládá z rozboru uměleckého i neuměleckého textu. Umělecký text si žáci losují z dvaceti knih, které si sami k maturitní zkoušce vybrali ze seznamu nabízených děl jejich střední školou. Na každé škole může být tento seznam odlišný, vždy je rozdělen na daná období a obsahuje variabilitu žánrů. Na základě všech kritérií, jež musí žáci dodržet, si vyberou 18 knih, které doplní dvěma knihami vlastního výběru. V analýze seznamů literárních děl k maturitě rozděluje Špaček žáky podle výběru knih, jež si z nabízených seznamů vybírají. Nehodnotí ale pouze žáky a jejich výběr, zaměřuje se i na knihy nabízené v seznamech na jednotlivých školách a rozděluje je dle kulturních kapitálů na vyšší a nižší. S kulturním kapitálem vyšším se setkáváme zejména, a téměř typicky, u žáků a absolventů gymnázií, zatímco u absolventů středních škol odborných, jež jsou zakončeny maturitou, se častěji setkáme s kulturním kapitálem nižším (Špaček, 2020).

Na základě faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost je patrné, že rozdělení kulturních kapitálů není tak snadné. Zároveň ale vzhledem k roli, jež hraje škola ve formování jedince a jeho postojů k četbě, stejně jako vliv vrstevníků, nemůžeme tuto domněnku zcela vyvrátit. Kánon, který se zejména u maturitní četby objevuje opakovaně napříč školami, tvoří knihy jak důležité pro formování národního povědomí o literatuře, v podstatě „české klasiky“, tak knihy s jednoduchou dějovou a výpravnou linií. Ve Špačkově výzkumu je i vidět, jaké knihy si volí jací žáci. Můžeme na základě toho konstatovat, že ačkoli faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost a postoje ke čtenářství jsou velmi rozlišné, a na jednom typu školy se sejde mnoho žáků s variabilitou těchto faktorů, kulturní kapitál je z velké části tvořen školou, jež jedinci navštěvují a na které následně skládají maturitní zkoušku. K té si volí takové knihy, které odpovídají často spíše kapitálu školy než jich samotných.

3.3.1 Rozbor knih na středních školách

Interpretace knih na středních školách probíhá často pouze prostřednictvím vyučujících, ti knihu představí, nastíní děj a svým způsobem předkládají žákům vlastní interpretace

děl. Ty bývají většinou ustálené, zejména u beletrie. Pro žáky je tento způsob výkladu ale nepříliš atraktivní a mohou ztrácet motivaci i pozornost. Je samozřejmé, že u některých knih výklad nelze příliš obohatit, hlavně u těch, jež sami žáci nemají přečtené a hromadná interpretace ani není možná.

Rozdíl nastává, když se analyzuje kniha přečtená celou třídou, nebo alespoň žáci pracují s ukázkou přímo z díla. Ukázky jsou často čteny z čítanek nebo je vyučující promítne, příp. natiskne, aby měl text každý před sebou. Pro takovouto aktivitu je počítáno s tím, že žáci dané třídy jsou zdatní čtenáři a mají rozvinuté čtenářství na pokročilé úrovni. Předpokládáme proto, že žák dokáže samostatně přemýšlet o tom, co čte a interpretovat dílo na základě vlastních myšlenkových procesů. Vyučující v tomto případě funguje spíše jako kontrolní faktor shrnující interpretaci, jež žáci představili a upozorňující na odlišnosti od interpretace ustálené. Práce s ukázkou, pokud není vyučujícím obměňována, může časem ztratit své kouzlo a opět nastane situace, kdy žáci neudržují pozornost a jsou snadno rozptýleni monotónností aktivity.

K práci s textem je vhodné volit rozličné metody, aby zájem a pozornost žáků neklesaly. V dnešní době existuje mnoho knih a článků doporučující nejrůznější výukové metody pro všechny oblasti výuky jazyka a literatury, často se v jejich rámci setkáváme s aktivizačními metodami. Díky těm jsme schopni zaujmout žáky zcela originálními způsoby. Metodami práce s textem se zabývá Čapek ve své knize *Moderní didaktika, lexikon výukových a hodnotících metod* (2015), v níž představuje celou škálu možností, jak ozvláštnit výuku a učinit ji zajímavější i zábavnější pro většinu žáků.

3.3.2 Metody práce s textem

„Metody práce s textem mají několik cílů. Mezi ty nejdůležitější patří schopnost čtení s porozuměním, zvýšení komunikačních dovedností a dovednost analytického (kritického) zhodnocení textu.“ (Čapek, 2015, str. 300). Komunikační schopnosti žáků můžeme rozvíjet za užití těchto metod už jen tím, že musí spolupracovat se svými spolužáky, hovořit před třídou a obhajovat své názory za užití rozmanité slovní zásoby. Metody, které Čapek ve své knize představuje, mohou být užity při různých organizačních formách výuky, lze je aplikovat na skupinovou práci, při rozdělení do dvojic či trojic, i na aktivity pro celou třídu. Mohou také sloužit jako zajímavý způsob zadávání a vytváření domácích úkolů.

Popsané metody jsou v Čapkově pojetí aplikovány nejčastěji na práci malé skupiny nebo jednotlivce. Autor nám ale zároveň ukazuje, jak lze jisté aktivity upravit a užít je na práci s celou třídou. Většina těchto metod je vhodná pro práci s textem za účelem jeho hlubšího pochopení, u některých cvičení doporučuje k úryvku přidat otázky, na něž žáci mohou samostatně odpovídat, možností je i své odpovědi zapisovat a poté je sdělit ostatním nebo rovnou říci svůj názor – v tom případě by to byla aktivita pro celou třídu a nejen pro jednotlivce. Některé postupy ozvláštnění výuky jsou vhodné pro užití do klasických výukových hodin, jelikož nejsou časově náročné. Stačí na ně 45 minut, nevyžadují dlouhou přípravu třídního kolektivu a nejsou ani náročné na vysvětlování (Čapek, 2015).

Mezi takové metody bychom mohli zařadit *klíčová slova*. „*Jsou nejen užitečná pro práci s rejstříky, štítky a dalším značením textů a pramenů obecně, ale i jako způsob myšlení. Dovednost dobře určit klíčová slova zároveň hovoří o žakově dovednosti rozumět textu a vyjmout z něj důležité prvky.*“ (Čapek, 2015, str. 306). Klíčová slova mohou být hledána v uměleckých textech, daleko praktičtější je ale jejich nacházení v textech neuměleckých. Jsou tak vhodné pro učení se z různých materiálů ve všech předmětech, užity mohou být třeba ve výuce přírodních věd. Tím, že je žák schopen tato slova najít, si ověříme částečně to, zda dané problematice rozumí a chápe její hlavní myšlenky (Čapek, 2015).

Podobných, časově nepříliš náročných aktivit, uvádí více. Můžeme mezi ně řadit *čtení s otázkami*, kdy si žáci ve dvojicích kladou otázky přečtenému odstavci. Další možností je žákům rozdat text s vynechanými místy ve větách a nabídkou slov, z nichž musí zvolit, do jaké neúplné věty se hodí, a užít tak metodu *doplňování*. Ta je vhodná pro jednotlivce i dvojice (Čapek, 2015). Tyto aktivity nám mohou sloužit jako opakování, procvičování, testování nebo jako domácí úkoly. Na základě jejich užití v různých organizačních formách výuky je upravíme a přizpůsobíme délkou i složitostí.

Delší dobu na přípravu i aplikaci ve výuce, ideálně alespoň dvě hodiny, vyžadují další metody uvedeny v Čapkově výběru. Mezi ně můžeme zařadit *INSERT značky*. „*Zkratka I. N. S. E. R. T. znamená **Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking** – interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení.*“ (Čapek, 2015, str. 304). Znaky, které pro tuto metodu vyučující nebo žáci použijí záleží na jejich domluvě. Čapek navrhuje, jaké znaky užívá a jakých nesou významů, ve vlastním

kolektivu si je ale můžeme přizpůsobit. Jejich užitím je u žáků rozvíjeno kritické neboli analytické čtení¹, jelikož se jedinec musí nad čteným textem zamyslet a zhodnotit ho z vlastního pohledu. Hodnotí, zda mu rozumí, či nikoli, souhlasí s ním nebo naopak nesouhlasí, co ho v textu překvapilo a na co se musí zeptat spolužáka či vyučujícího, protože mu to není jasné. Stejně jako u ostatních metod je i zde možnost upravit ji pro potřeby kolektivu, v tomto případě je ale vhodné, aby každý žák zhodnotil text sám a až následný rozbor probíhal jinou organizační formou – prací celé třídy nebo jednotlivých skupin. Do stejné kategorie bychom mohli zařadit metodu *literárního kroužku*, která probíhá v rámci celé třídy. „*Strukturovaná literární diskuse nad přečteným textem, vycházející z různých rolí, které žáci zaujímají, se nazývá literární kroužek. Metodu literárních kroužků lze provozovat v rámci celé třídy najednou, ale také po menších skupinkách. Na začátku si žáci přečtou nějaký společný text (lze použít i u filmového záznamu).*“ (Čapek, 2015, str. 307–308).

Důležitou částí literárního kroužku je představení rolí, jež budou žáci zastupovat. Čapek je dělí na *hledače citací, spojovatele, tazatele, dohlázele, badatele, vykladače postav, stopaře, hledače slov, ilustrátora a zpravodaje*. Ideální je, aby byli žáci s významy a náplní jednotlivých rolí seznámeni před začátkem aktivity nebo bezprostředně na jejím počátku, kdy dávají pozor a můžeme se ujistit, zda svým rolím dostatečně rozumí a dokáží v nich plnit své úkoly. Role si žáci rozdělí mezi sebou ve skupině a každý pracuje na svém vlastním zadání. Tato aktivita může probíhat v rámci školního prostředí, pokud je na ni vyučující schopen vymezit dostatek času. V opačném případě si mohou žáci úkoly vypracovat doma a následně prodiskutovat výsledky své práce s celou třídou. „*Diskusi učitel zahájí modelově z nějaké vybrané role. Následují postupné výpovědi jednotlivých účastníků diskuse.*“ (Čapek, 2015, str. 308).

Pro samostatnou či domácí práci bychom mohli užít metod jako jsou *podvojný deník, čtenářské dopisy* a *dvojitý deník*, jelikož jejich provedení je časově náročnější. Je vhodné, aby se u nich žáci mohli pořádně zamyslet nad tím, co a jakým způsobem mají vypracovat. Během vyučovací hodiny by tyto metody mohly být nevhodné i z jiných důvodů, např. u *dvojitého deníku* se očekává, že žák bude text číst nahlas nebo

¹ Kritické myšlení nám umožňuje vyhodnocovat informace, se kterými se denně setkáváme jak v médiích a knihách, tak při rozhovorech s lidmi kolem nás. Díky užití kritického myšlení jsme schopni rozeznávat dezinformace a vyhýbat se jim, stejně jako dokážeme sami vyhodnotit informace, jež získáváme z okolního světa a utvořit si na ně vlastní názor. Do analytického čtení se promítá otevřenost mysli k nejrůznějším interpretacím a také k různým možnostem pochopení čteného (Soukupová, 2020).

alespoň polohlasem, to by ale mohlo rušit ostatní ve třídě a míra soustředění by u nikoho z přítomných nebyla tak vysoká, jak je k této metodě třeba. Čtení, ač tiché, pomáhá žákům věnovat plnou pozornost tomu, co právě čtou a umožňuje jim plnit hlavní úkol této aktivity. Tím je podtrhávání si pasáže v úryvku, „*k označené části věty – myšlenke píše po straně textu nebo do tabulky pod textem vlastní komentář, který může mít různý obsah: proč vybírá tuto myšlenku; co mu připomněla; jaké otázky vyvolala apod.*“ (Čapek, 2015, 303).

U *čtenářských dopisů*, stejně jako u slohových prací, je třeba delší časový limit pro jejich napsání a v kombinaci s přečtením úryvku, příp. celé knihy, je to opět metoda časově náročná. Je pro ni vhodné rozdělení do dvojic, ve kterých budou dopisy předávány a navzájem poté čteny reakce po bezprostředním dočtení díla. „*Žáci svým dopisem můžou seznamovat spolužáka nebo učitele s přečtenou knihou. Dopisovat si mohou i se spolužákem, jenž čte stejnou knihu či téhož autora. Protože se obvykle ve čtenářském dopisu jedná o bezprostřední a spontánní reakci žáka na právě přečtené, neopravujeme chyby, ale všímáme si toho, co čtenář reflektuje.*“ (Čapek, 2015, str. 300). Žáci pracují v rámci této metody samostatně, ač jsou rozděleni do dvojic. Text čte každý svůj, může být i totožný, ale tempo žáků se může lišit. Individuálně pracují i na dopisech a práce ve dvojici začíná až předáním dopisů. Po jejich přečtení si mohou žáci navzájem klást doplňující otázky, nechat si vysvětlit nepochopené pasáže, či se doptat na informace o knize, pokud je zaujala.

Podvojný deník není příliš časově náročný, ale stejně jako *dvojitý deník* vyžaduje koncentraci žáka. Proto je vhodné, abychom mu dopřáli čas k řádnému pochopení textu, bez něhož nemůže proběhnout kritická analýza, o kterou v *podvojném deníku* jde. Tato metoda „*má za úkol spojení zkušenosti žáka s učebním textem, což vede k lepšímu pochopení textu a k posílení vědomí, že učivo má vztah k reálnému životu.*“ (Čapek, 2015, str. 310).

3.3.3 Čtenářské dílny

Na středních školách mohou učitelé užívat mnoho metod, jak zpestřit žákům výuku literatury a rozbory knih. Jednou z nich jsou i čtenářské dílny, jež jsou do výuky zapojovány s jistou pravidelností a ačkoli mají vymezená jistá pravidla, jejich průběh v dané třídě závisí pouze na domluvě vyučujícího a žáků. Cílem dílen čtení je „*rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace*

pro celoživotní učení“ (Šlapal, 2008). Jsou vhodné i z hlediska organizační formy výuky, část hodiny pracují žáci individuálně a zbytek spolupracují s ostatními spolužáky a učitelem.

Častým problémem žáků je neschopnost udržení pozornosti, čtenářské dílny pomáhají prodlužovat interval, během kterého se dokáží soustředit na jednu věc, tedy čtení knihy, a zlepšuje se díky nim jejich koncentrace. Ze začátku ale musíme počítat s problémy, které právě jejich nedostatečnou soustředěností a roztěkaností mohou vzniknout. Možnosti, jak dílny aplikovat do výuky jsou rozmanité, jejich obsahem může být: *„souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách – písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, dopisy, sebehodnocení četby“* (Šlapal, 2008).

Podle kritérií Šlapala, která popisuje ve svém článku, mají dílny čtení probíhat alespoň 1x týdně a to přímo v rámci vyučovací hodiny českého jazyka. Během ní by měli žáci dostat prostor alespoň 20–30 minut pro samostatné čtení knih, jež si sami vyberou. Rozložení vyučovací hodiny, která trvá 45 minut, by mělo být následující: 5–15 minut *minilekce* a uvedení knihy, 20–30 minut by mělo trvat samotné čtení a ve zbývajícím čase (5–15 minut) probíhá čtenářská reakce. Ta by měla probíhat jako rozhovor dvojic, skupin či celé třídy o bezprostředních dojmech z přečteného textu. Kromě organizačních kritérií představuje Šlapal 6 pravidel, která by měli učitelé aplikovat při jejich realizování, ty jsou následující: *„musíte číst po celou dobu; nikoho vyrušujete; žádné přestávky na záchod a pití; vyberete si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny; během minilekci naslouchejte; můžete sedět pohodlně kdekoli.“* (Šlapal, 2008).

Ideální průběh čtenářské dílny má následující součásti: *souvislá četba beletristického text; čtenářské reakce; referát o knize; zápisy z četby; seznam přečtených knih; sebehodnocení četby* (Šlapal, 2008). Kromě souvislé četby a čtenářské reakce nejsou ostatní dílčí části realizovány v rámci jedné vyučovací hodiny, učitel žákům určuje, kdy a jak si dané části připraví. Opět se i v případě referátů může jednat o skupinovou práci, pokud žáci četli stejný text, či mohou být zadávány individuálně. V tomto případě je ale vhodné určit jejich časovou dotaci, aby dostali všichni stejný prostor pro projev.

Na středních školách se čtenářské dílny objevují častěji v jiných formách. Nebývají pravidelně zařazovány do výuky každý týden, spíše se na ně vyčleňuje jedna vyučovací hodina měsíčně a tím odpadá plán, který Šlapal představuje. Do výuky jsou dílny vkládány k ozvláštnění učiva a za účelem zařazení knih, jež se tradičně v hodinách literatury nečtou. Učitel může připravit seznam knih, žánr či období, ze kterého si budou žáci knihy volit, a samotnou volbu ponechat na nich. Zvolenou knihu přečtou doma, je na vyučujícím, zda jednu knihu čte celá třída a poté ji společně rozebírají v hodině, k čemuž mohou užít různých aktivizačních metod, nebo si každý žák zvolí svou knihu a čte jen tu. V takovém případě je vhodnou aktivitou referát, díky němuž žák dílo představí, často včetně jeho autora, a popíše svým spolužákům, kde se kniha odehrává, kdo se v ní objevuje a popíše zápletku.

V rámci plánu výuky jednoho ročníku jsou dána témata, která na jeho konci musí žáci ovládat a k nim neodmyslitelně patří i seznamy knih k přečtení. Ty bývají často zařazovány do povinné četby, či se ukázky z nich čtou v hodinách. Pokud chce učitel do výuky zařadit knihy mimo tento plán, ideálním řešením jsou čtenářské dílny na jejichž konání se domluví vyučující se svými žáky. To, jak často jsou do výuky zařazovány záleží na počtu děl a jejich prezentací během roku i na zvolené formě průběhu dílen. V případě, že chce učitel zapojit během roku všechny žáky a každý si volí svou knihu, je třeba pečlivě rozvrhnout, jak dlouhé referáty si mají připravit a s jakou pravidelností se budou dílny konat, aby měl každý stejné podmínky k prezentování knihy.

Odlíšnou funkci mohou dílny plnit ve čtvrtém ročníku střední školy². Zde se setkáváme s užitím dílen k přípravě na ústní část maturitní zkoušky. U ní si žáci losují knihu ze seznamu, jenž si sami vytvořili a následně hovoří před komisí o díle i jeho autorovi. Vhodně zařazené dílny mohou pomoci žákům s představou, jak by projev u zkoušky měl vypadat i s připomenutím si obsahové části knihy. Ti, kteří knihu ve svém

² Během náslechoých praxí jsem se s dílnami čtení setkala nejčastěji právě u maturitních ročníků středních škol. Na gymnáziu, které jsem za účelem náslechu navštěvovala, mají žáci specializované semináře literatury, jejichž účelem je intenzivní příprava k maturitní zkoušce. Vyučující tyto hodiny užívala právě pro začlenění čtenářských dílen do výuky, ta probíhala formou dvou výukových hodin, tedy 2x 45 minut. Během nich každý týden dva žáci představovali každý jednu knihu, jež si vybrali k maturitní zkoušce a typicky se v rámci hodin literatury nerozebírali. Pomocí krátké prezentace popsali postavy, jazykové prostředky užití v textu i jeho zápletku. Proběhlo i představení autora, jeho zařazení do historického i literárního kontextu a motivací k sepsání onoho díla. Tato forma umožnila žákům pochopit děj knihy a ujasnit si, co by u maturity mělo zaznít. Během prezentací vyučující upřesňovala a vyzdvihovala pasáže, jež by neměly být u ústní zkoušky opomenuty a které komisi vždy zajímají.

maturitním seznamu mají si na ni mohou připravit referát, díky němuž ji představí spolužákům, z nichž někteří mohou mít v seznamu totéž dílo. Nápomocné jsou i pro roli vyučujícího při takto organizovaných dílnách, ten může do projevu vkládat poznámky a informace, které by o knize měli u ústní maturitní zkoušky zaznít a žáci jsou díky tomu lépe připraveni.

Praktická část

4 Dotazníkové šetření

Praktická část bakalářské práce je založena na dotazníkovém šetření, které probíhalo formou online dotazníku, v němž byli respondenti dotazováni na četbu a jejich motivaci k ní ve školním prostředí. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 100 žáků ze všech typů středních škol. Všichni dotazovaní byli z Jihočeského kraje, největší procento respondentů navštěvuje střední školu v Českých Budějovicích, a šetření se uskutečnilo v červnu roku 2023. Distribuce probíhala pomocí sociálních sítí, přes ty byl odkaz na online dotazník rozeslán žákům po domluvě s nimi a jejich vyučujícími. Následně ho poslali svým spolužákům, kteří byli ochotní se šetření zúčastnit.

Otázek bylo v dotazníku celkem 20 a byly voleny tak, aby účastníci šetření hodnotily nejen povinnou, doporučenou a maturitní četbu, ale zároveň vlastní postoje ke knihám. Sledováno bylo také to, zda je vyučující ke čtenářství dostatečně motivuje. Respondenti také dostali prostor k vyjádření vlastních nápadů, jak by se mohla motivace k četbě prostředkovaná vyučujícím zlepšit a jaké knihy by sami účastníci volili do seznamů, ze kterých si knihy vybírají k maturitní zkoušce.

Téma motivace jsem si vybrala zejména kvůli zájmu o nahlédnutí do vztahů žáků středních škol ke knihám. Často se vyučující setkávají s tím, že žáci čtou pouze proto, že je rozbor knih čeká u maturity, jež je jejich jedinou motivací. K ústní části maturity musí přečíst 20 knih, které si volí ze seznamu poskytovaného jejich školou. Při samotné zkoušce interpretují text umělecký, tedy přečtené dílo, a text neumělecký, který jim je předložen až při přípravě k ústnímu zkoušení. Motivace by mohla být zvyšována u žáků v průběhu jejich školní docházky zavedením povinné četby, příp. doporučené, kterou vyučující vhodně zvolí a interpretují ji po přečtení společně. V dnešní době je dalším vhodným prostředkem zavedení čtenářských dílen, díky nim se výuka může stát atraktivnější. Pro žáky může být zajímavou různými metodami prezentace a rozboru vhodně zvolených knih. Problematika zájmu či nezájmu o čtení vězí i v samotné motivaci vyučujícího, jenž ji předává dál. Podstatnou částí dotazníkového šetření je snaha zjistit, zda jsou žáci učitelem dostatečně motivováni, či nikoli, a jak by se situace mohla zlepšit.

4.1 Výzkumné cíle

V rámci vytváření výzkumných otázek pro dotazník jsem si zvolila tyto cíle:

- Zjistit, kolik knih za rok žáci středních škol přečtou pro školní potřeby.
- Zjistit, zda mají žáci povinnou četbu, či ne.
- Zjistit, jestli všechny knihy povinné četby přečtou, nebo zda, a kde, si o nich hledají informace.
- Zjistit míru spokojenosti s knihami zařazenými v povinné a maturitní četbě.
- Zjistit, zda učitelé motivují žáky k četbě.
- Zjistit, jaká díla by sami žáci zařadili do seznamu knih k maturitní četbě.

4.2 Metody výzkumu

Výzkum byl proveden pomocí online dotazníkového šetření, kdy byl dotazník (příloha A) rozeslán do několika tříd na různých středních školách formou odkazu na internetovou stránku survio.com. Dotazník obsahoval 20 otázek, 12 z nich bylo uzavřených, kde žáci vybírali z několika možností, u 9 byl charakter odpovědi polouzavřený, mohla být zvolena odpověď „jiná“ v případě, že ani jedna z nabízených možností nebyla pro respondenta vhodná. Zbýlých 8 bylo otevřených a žáci na ně odpovídali vlastními slovy.

Z konečného hodnocení bylo vyřazeno 23 odpovědí, jelikož nesplňovaly podmínky vhodně vyplněných dotazníků. Za nevhodné byly označeny ty dotazníky, v nichž se vyskytovalo přílišné množství zcela nebo částečně nedoplněných odpovědí. K některým otázkám dotyční zapsali pouze písmeno či sled znaků tvořící slovo a názory, které se netýkaly položené otázky.

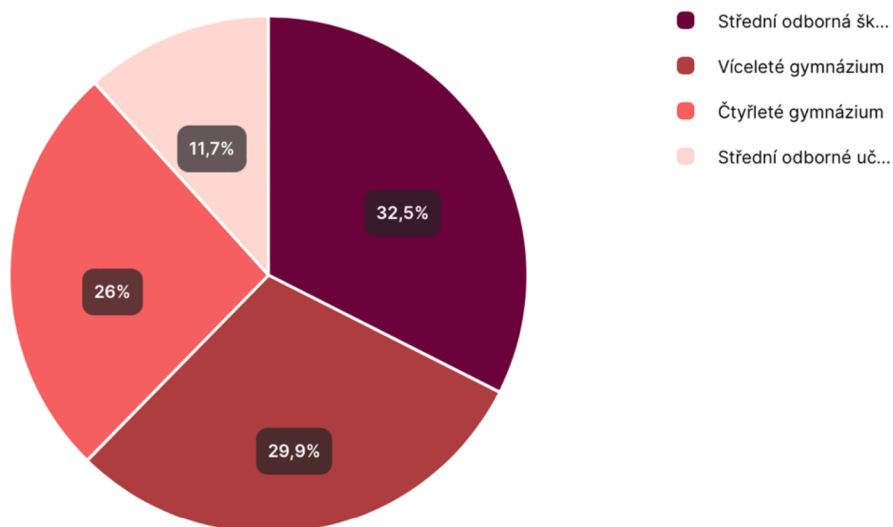
4.3 Výsledky šetření

Žáci odpovídali na následující otázky:

Jakou střední školu navštěvujete?

Na tuto otázku vybírali žáci odpověď ze čtyř možností výukových institucí, kterými byly střední odborná škola, víceleté gymnázium, čtyřleté gymnázium a střední odborné učiliště.

1. Jakou střední školu navštěvujete?



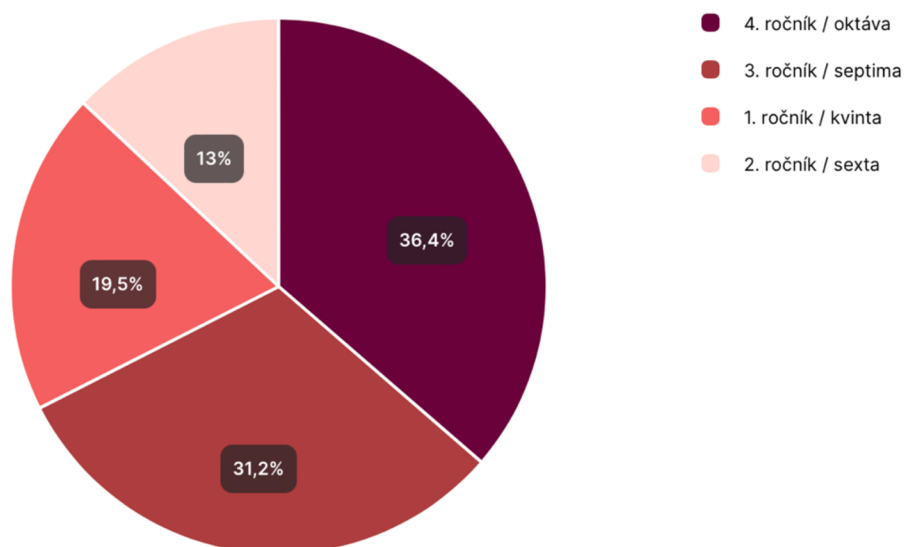
Obrázek 2: Jakou střední školu navštěvujete?

Z grafu vyplývá, že rozdělení respondentů z gymnázií a středních odborných škol je poměrně rovnocenné, oproti tomu ze středních odborných učilišť nebylo získáno takové množství odpovědí. Jak již bylo výše zmíněno, několik odpovědí muselo být z šetření odstraněno, jelikož nebyly úplné, či byly vadné. Mezi většinu z nich patřily právě vyplněné dotazníky žáků středních odborných učilišť. Celkem se tedy šetření zúčastnilo 25 žáků středních škol odborných, 23 víceletých gymnázií a 20 respondentů navštěvuje čtyřleté gymnázium. Z učilišť bylo do vyhodnocení dotazníku použito 9 odpovědí.

V jakém jste ročníku?

Odpovědi byly opět uzavřeny s výběrem jednoho ze čtyř ročníků středních škol.

2. V jakém jste ročníku?



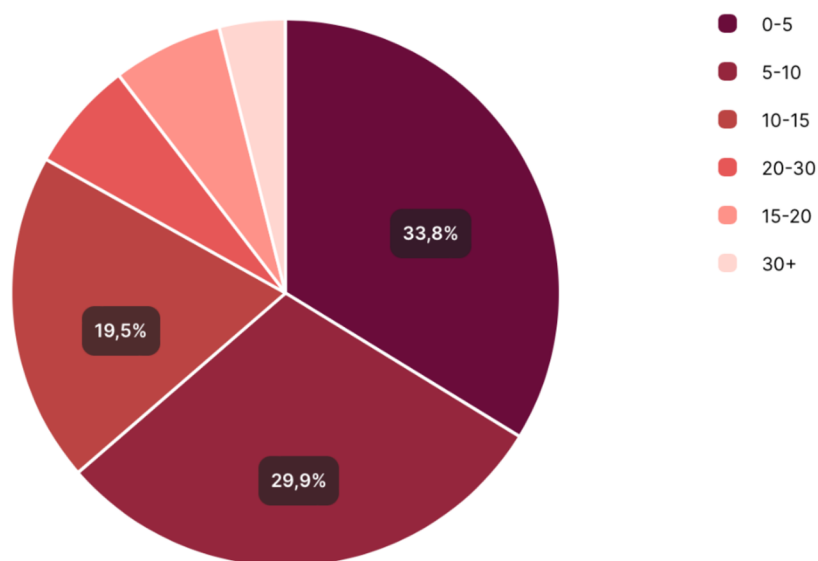
Obrázek 3: V jakém jste ročníku?

Zastoupení jednotlivých ročníků není příliš vyrovnané, zejména u druhého ročníku, kde je odpovědí pouze 10. Situace vznikla opět z důvodu vyloučení odpovědí, které nebyly validní. Nejhojněji se šetření zúčastnili žáci čtvrtých (28) a třetích (24) ročníků. První ročník byl zastoupen 15 odpověďmi.

Kolik knih zhruba přečtete za rok?

Opět byly odpovědi uzavřené a žáci vybírali z šesti odpovědí, které obsahovaly číselné rozmezí: 0–5, 5–10, 10–15, 15–20, 20–30, 30+. Rozmezí knih bylo zvoleno na základě rozhovorů s několika vyučujícími (na střední odborné škole a na gymnáziu v Českých Budějovicích), se kterými jsem tuto otázku konzultovala.

3. Kolik knih zhruba přečtete za rok?



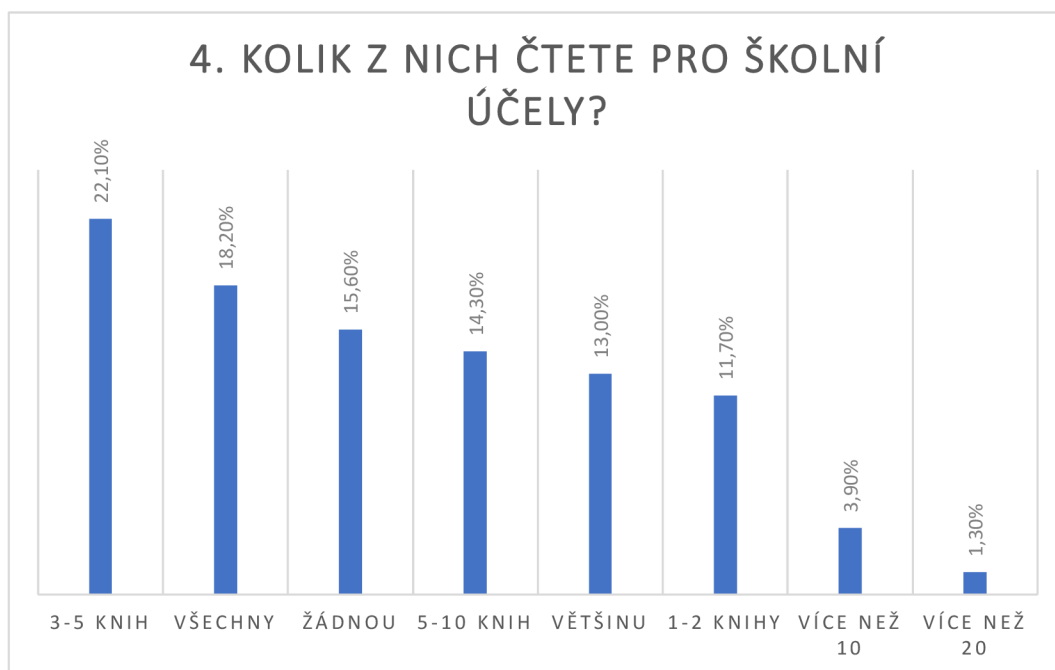
Obrázek 4: Kolik knih zhruba přečtete za rok?

Možnosti odpovědi na tuto otázku byly velmi variabilní a ke každé z nich se našlo několik respondentů. Nejobsáhlejší skupinou jsou žáci, kteří během roku přečtou 0–5 knih, šetření se jich zúčastnilo 26. Celkem 5–10 knih za rok přečte 23 respondentů. Možnost 10–15 děl byla zvolena 15x a odpovědi 15–20 a 20–30 vybralo po pěti žácích. Poslední varianta, více než 30 knih, byla zvolena třikrát.

Rozložení odpovědí v této otázce není příliš překvapivé, jelikož sami vyučující, se kterými byla tato otázka konzultována, se shodli na tom, že tento počet knih je u žáků středních škol v průměru nejčastější. Pozitivním zjištěním bylo, že jsou i tací, kteří během roku přečtou více než dvacet, a někteří dokonce i více než třicet, knih.

Kolik z nich čtete pro školní účely?

Tato otázka byla otevřená z důvodu velké variability výsledků a složitého procentuálního odhadu, kolik knih by mohl průměrný žák střední školy přečíst celkově, natož ze školní povinnosti.



Obrázek 5: Kolik z nich čtete pro školní účely?

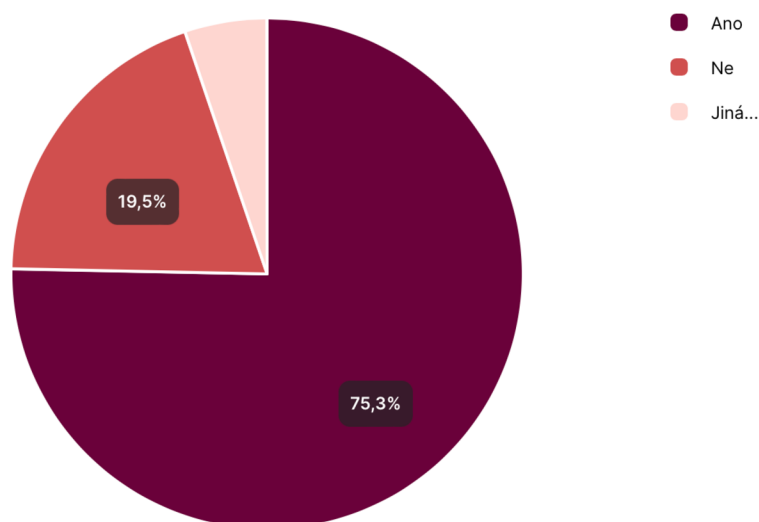
V předchozí otázce žáci vybírali množství knih přečtených za rok a v této měli napsat, kolik jich je pro školní potřeby. Nejčastější odpovědí zde bylo 3–5 knih, v tomto rozmezí bylo získáno celkem 17 odpovědí. *Všechny* napsalo 14 respondentů a téměř všichni patřili do skupiny dotazovaných, kteří v otázce č. 3 vybrali možnost 0–5 knih za rok. Poměrně velké procento žáků nepřečte pro školní účely ani jednu knihu ročně, dohromady jich takto odpovědělo 12, mezi nimi byli všichni žáci bez povinné a někteří bez budoucí maturitní četby. U 11 respondentů byl výběr mezi 5–10 knihami a 10 jedinců napsalo, že kvůli škole přečtou za rok většinu knih. Tuto možnost napsali většinou žáci, kteří za rok přečtou celkem maximálně pět knih.

Pouze 1–2 knihy přečte 9 respondentů, z nichž většina napsala, že je to pouze nutné minimum, které potřebují pro zvládnutí podmínek četby nastavených jejich vyučujícími. Nejmenší zastoupení má více než 10 či 20 knih za rok. Možnost více než 10 knih si zvolili 3 žáci, z nichž jeden podotknul svůj zájem o knihy a zálibení v nich, proto čte i díla, jež jsou probírány ve výuce pouze okrajově a většinou se nečtou. Pouze jedna žákyně přečetla tento rok pro školní účely více než 20 knih, sama však napsala, že jich tolik přečetla pouze kvůli skládání maturitní zkoušky.

Baví vás čtení jako takové (i co se týče knih vlastního výběru)?

Možnosti odpovědí zde byly: *ano*, *ne* či *jiná*, formálně se tedy jedná o polouzavřenou otázku, v níž respondenti mohli vyjádřit svůj názor obsáhleji než pouze definitivním výrazem.

5. Baví vás čtení jako takové (i co se týče knih vlastního výběru)?



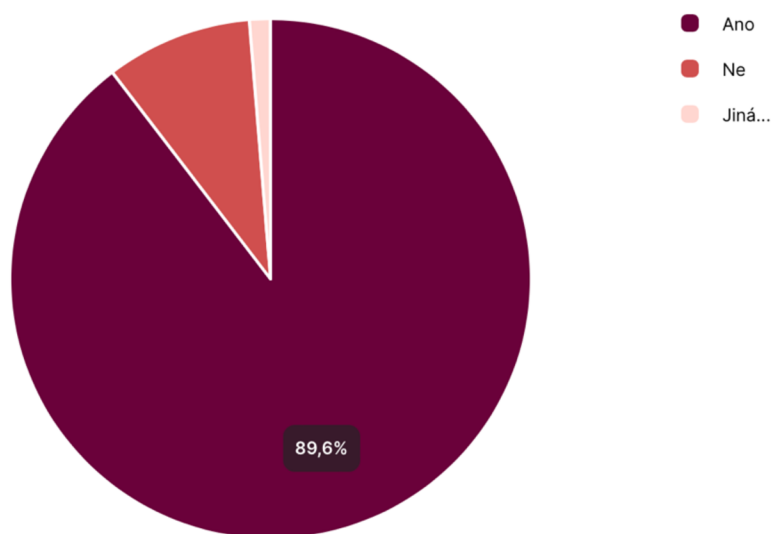
Obrázek 6: Baví vás čtení jako takové (i co se týče knih vlastního výběru)?

Výsledek této otázky byl příjemně překvapující. Čtení baví 58 žáků a nebaví pouze 15 dotazovaných jedinců. Zbylí čtyři, kteří si zvolili odpověď „jiná“, se shodují na tom, že nemohou jednoznačně zvolit *ano* ani *ne*.

Máte ve škole povinnou/doporučenou četbu?

Otázka byla polouzavřená a možnosti odpovědí na ni byly stejné jako v otázce předchozí.

6. Máte ve škole povinnou/doporučenou četbu?



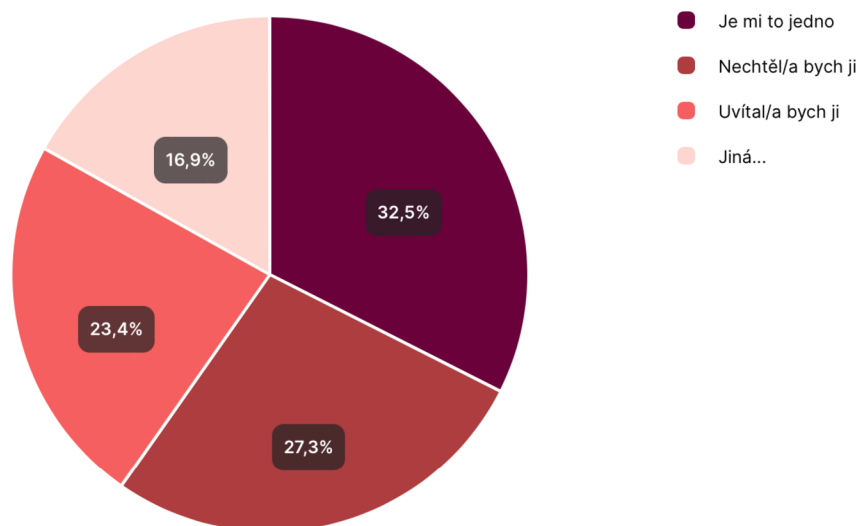
Obrázek 7: Máte ve škole povinnou/doporučenou četbu?

Povinnou četbu má ve škole 69 z dotazovaných, zatímco zbylých 7 ji nemá. Po podrobném pročtení odpovědí nemají povinnou četbu ti, kteří navštěvují střední odborné učiliště. Odpověď „jiná“ zde byla zvolena jednou a dotazovaný v ní upřesnil, že ačkoli povinnou četbu jako takovou ve škole nemá, čeká ho ve formě maturitní četby.

Obecně byste povinnou četbu uvítali, či upřednostňujete výuku bez ní?

Zde byly možnosti odpovědí polouzavřené, byla tak možnost zvolit odpověď *jiná* a odpovědět jinak, než umožňují předepsané možnosti.

7. Obecně byste povinnou četbu uvítali, či upřednostňujete výuku bez ní?



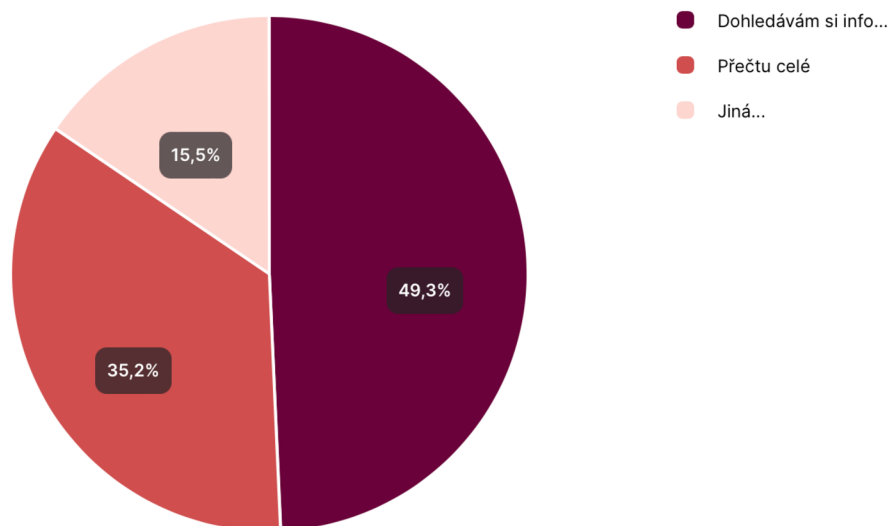
Obrázek 8: Obecně byste povinnou četbu uvítali, či upřednostňujete výuku bez ní?

Nejčastěji zvolenou odpovědí bylo u 25 žáků, že jim je jedno zda povinnou četbu mají či ne. Naopak by ji nechtělo 21 jedinců a 18 respondentů, by ji v rámci výuky uvítalo. I zde mohla být zvolena odpověď „jiná“, v té se všech 13 odpovídajících shodlo na tom, že ji mají a nevadí jim, dokonce dvě žákyně připsaly poznámku s doporučením jejího zachování, jelikož jim přijde velmi prospěšná.

Pokud povinnou/doporučenou četbu máte, přečtete všechny knihy celé, či si o nich hledáte informace?

Zvolena byla opět možnost polouzavřené odpovědi, jelikož někteří respondenti ve škole povinnou četbu nemají a zodpovězení této otázky by pro ně bylo nesmyslné.

8. Pokud povinnou/doporučenou četbu máte, přečtete všechny knihy celé, či si o nich hledáte informace?

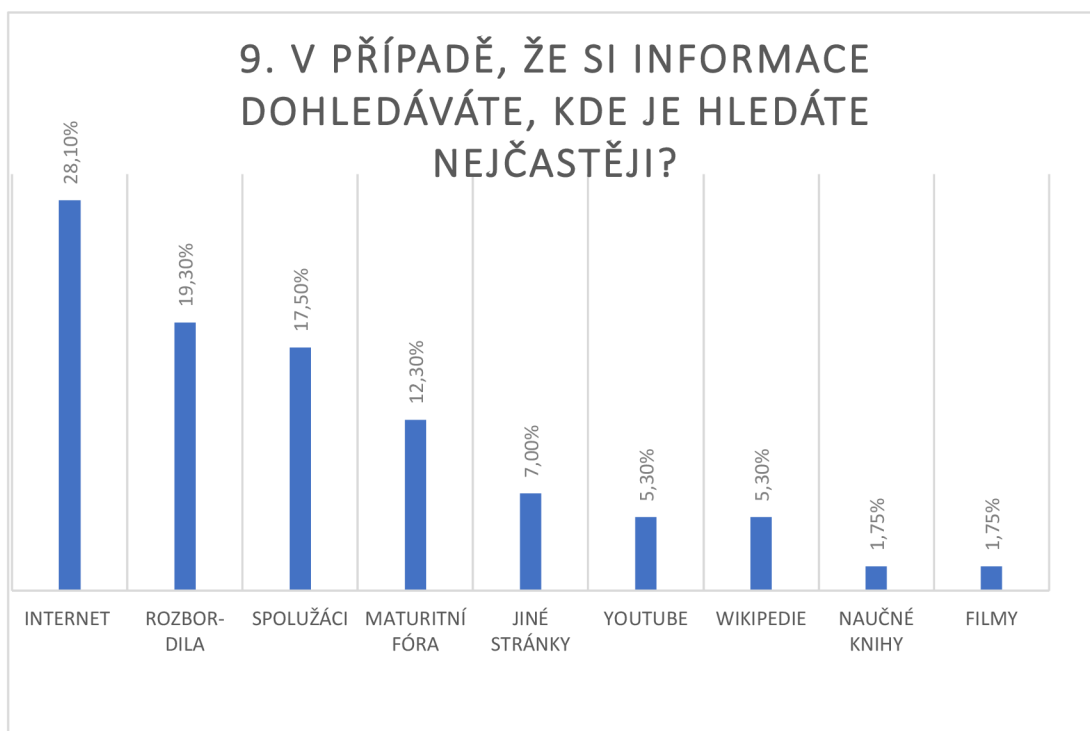


Obrázek 9: Pokud povinnou/doporučenou četbu máte, přečtete všechny knihy celé, či si o nich hledáte informace?

Dohledává si informace 35 respondentů, zatím co celé knihy přečte 25 žáků. Možnost „jiná“ byla zvolena 11x a odpovídající se dále rozdělili dle zapsaných informací, dva knihy přečtou většinou celé, ale záleží na tom, jak je dané dílo zaujme. Pět žáků si dohledává informace i po dočtení díla, tři poslouchají audioknihy a vyhledávají si podrobnosti o stylu, jakým je kniha napsána. Jeden respondent se snaží knihy přečíst celé, ale ne vždy se mu to z časových důvodů podaří. Až v případě nedostatku času, jež mu nedovoluje dočíst dílo celé si hledá jejich rozbor.

V případě, že si informace dohledáváte, kde je hledáte nejčastěji? (Konkrétní webové stránky, poznámky od spolužáků, ...)

Účelem této otázky bylo zjištění, na jaká média se žáci obracejí při hledání obsahu či obecných informací o knihách. Jaké konkrétní internetové stránky používají, jestli si zjišťují informace od vrstevníků, nebo si je hledají ve videích dostupných na internetu.



Obrázek 10: V případě, že si informace dohledáváte, kde je hledáte nejčastěji?

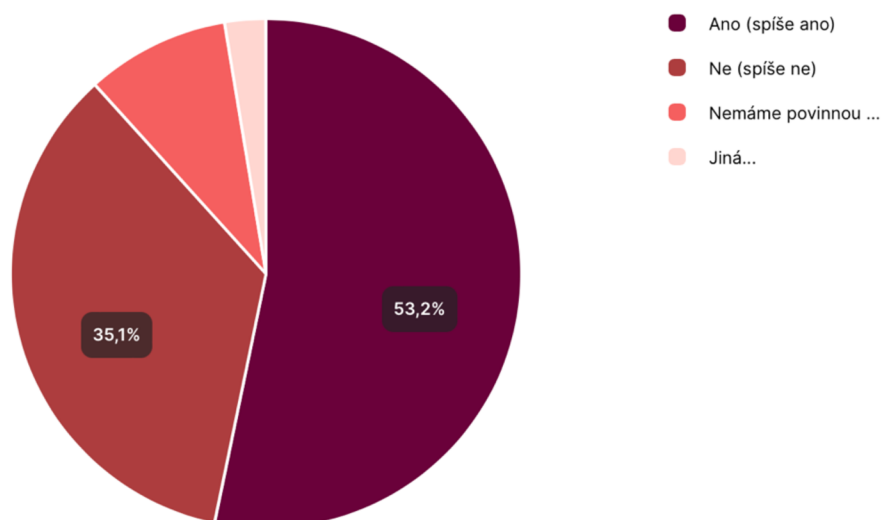
Téměř tři čtvrtiny žáků si informace o knihách dohledává na internetu, z toho 16 respondentů nevyhledává konkrétní webové stránky, ale zadávají do vyhledávače název díla a přečtou si jakýkoli rozbor, který se jim ukáže jako první. Zbytek jmenoval konkrétní portály. Nejčastějším je stránka *rozbor-dila.cz*, na té si informace hledá nejčastěji 11 dotazovaných. Mezi dalšími webovými portály byly jmenovány stránky *Knihy trochu jinak*, *Edufix*, *Sparknotes* a někteří žáci užívají umělou inteligenci *ChatGPT*, tyto stránky zapsalo 7 respondentů. Celkem 6 žáků o knihách čte na *Wikipedii* nebo si použijí videa na *YouTube*, opakovaně jmenovaným kanálem bylo *Na potítku*, jež představuje rozborů knih u maturit. Zbýlých 7 nejmenovalo žádné konkrétní portály, dle jejich slov si pročítají maturitní fóra, v nichž se dá najít většina knih z povinné i maturitní četby.

Internetové stránky nevyužívá pouze čtvrtina dotazovaných, z nich valná většina získává informace od svých spolužáků či z poznámek od vyšších ročníků, na ty se obrací 10 dotazovaných. Jeden respondent se vzdělává z naučných literárně vědných knih a jeden žák se místo čtení raději podívá na filmové zpracování, pokud existuje.

Jste spokojeni s knihami, které máte v rámci povinné/doporučené četby?

Povinná četba často pro žáky nemusí být atraktivní kvůli výběru knih, jež jsou na školách čteny.

10. Jste spokojeni s knihami, které máte v rámci povinné/doporučené četby?

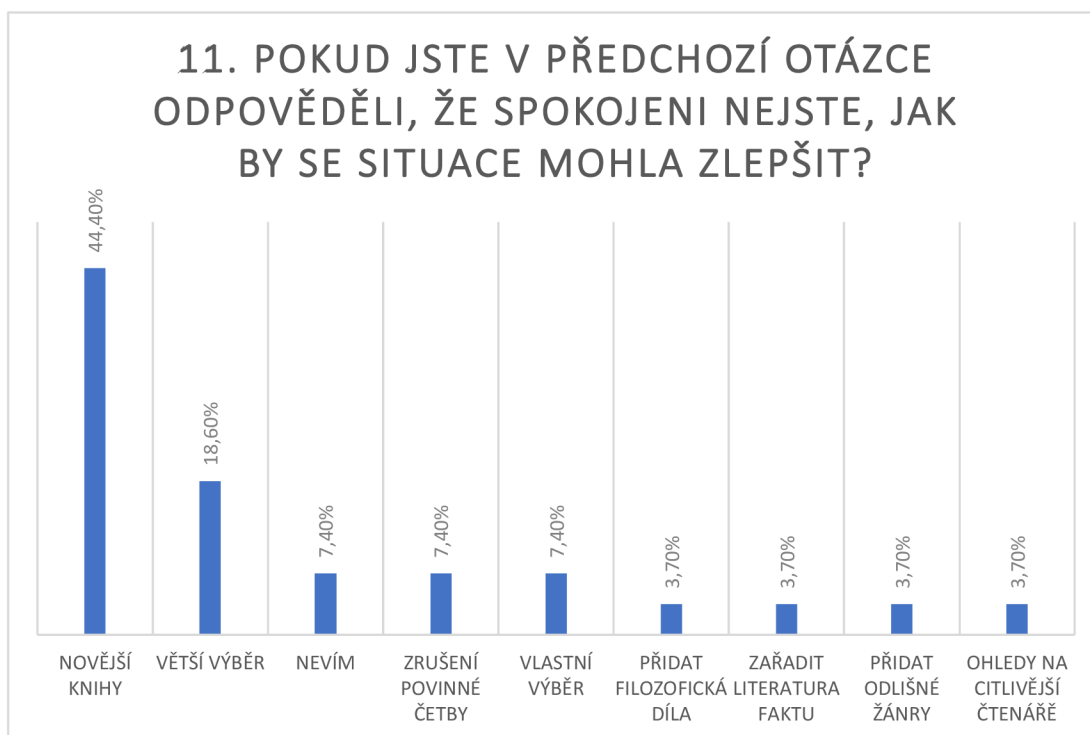


Obrázek 11: Jste spokojeni s knihami, které máte v rámci povinné/doporučené četby?

Volba knih do povinné četby je v kompetenci vyučujícího a i z toho důvodu jsou na různých školách čtena rozličná díla. Někde mohou být do výuky zařazeny i knihy současných autorů, jinde zůstávají učitelé u starších a „klasických“ děl. Více než polovina respondentů (41) je s výběrem knih jejich vyučujícími spokojeno, a jen 27 výběr nevyhovuje. Povinnou četbu vůbec nemá 7 dotazovaných a dva uvedli, že na otázku nedokáží jednoznačně odpovědět, jelikož je některé knihy baví a jiné se jim naopak vůbec nelíbí.

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli, že spokojeni nejste, jak by se situace mohla zlepšit?

Cílem je, aby se respondenti zamysleli nad tím, co jim vlastně nevyhovuje, a jak problém eliminovat.



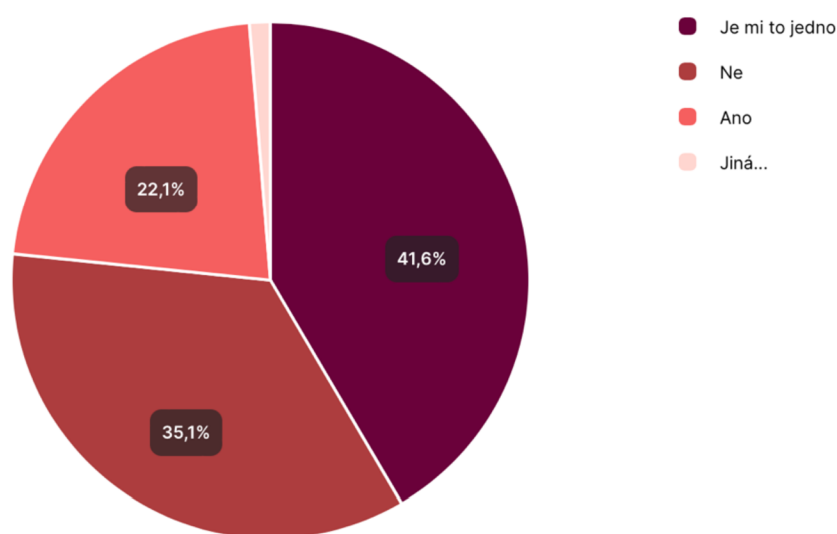
Obrázek 12: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli, že spokojeni nejste, jak by se situace mohla zlepšit?

Novější knihy by do povinné četby zařadilo 12 žáků a dle nich by tím mohli vyučující docílit vyšší motivace u těch, kteří za stávající nabídky knih příliš nečtou. Dalším nedostatkem shledávají 4 jedinci nedostatečný výběr a možnosti výběru knih, ten by se podle nich měl rozšířit, aby si byl schopen vybrat každý něco, co by ho mohlo bavit. Dva žáci neví, co by mohlo být změněno. Další dva by chtěli povinnou četbu zrušit úplně a nahradit ji buď čtenářskými dílnami nebo společnými rozbory knih v hodině. S možností přidání novějších knih a obecně více děl souvisí i návrhy šesti dotazovaných, dva z nich by chtěli tvořit povinnou četbu na základě domluvy, kdy se spolužáci domluví na vlastním výběru knih. Další respondent by chtěl zařadit filozofická díla a jiný literaturu faktu, ani jeden z těchto žánrů se doposud v povinné četbě neobjevuje, ne pro všechny je to však atraktivní čtení. Jeden žák by si přál také přidat jiné žánry, jen sám neví jaké konkrétně. Jedna slečna by uvítala, aby vyučující při výběru brali ohledy na citlivější čtenáře, jelikož v minulosti musela pro školní potřeby číst díla, která pro ni byla příliš psychicky náročná a popisy jistých událostí byly příliš drastické.

Je pro vás důležité filmové zpracování knihy? (Knih, které máte jak v povinné/doporučené četbě, tak těch v četbě maturitní.)

Ve školní praxi je známo, že si žáci volí knihy podle toho, zda jsou dostupné ve filmovém zpracování a mohou si tím tak usnadnit práci. Otázka zkoumá, jestli tento faktor ovlivňuje i dotazované žáky.

12. Je pro vás důležité filmové zpracování knihy?



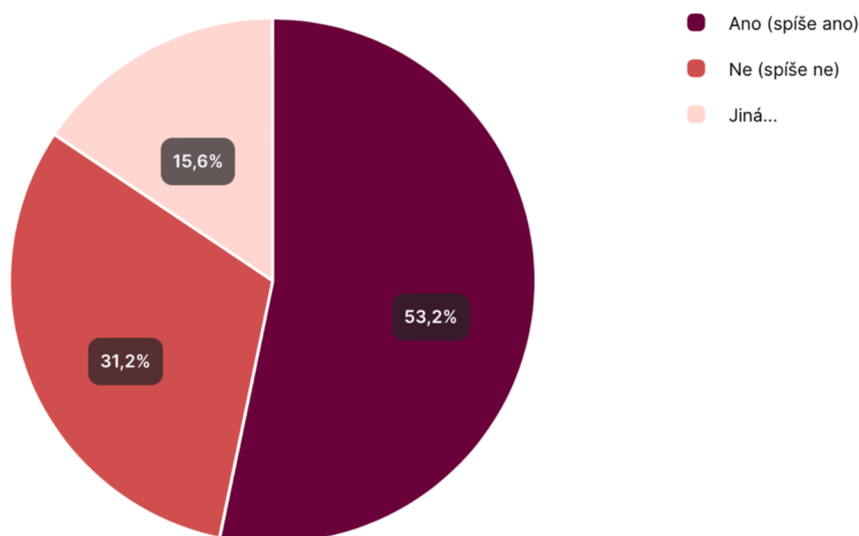
Obrázek 13: Je pro vás důležité filmové zpracování knihy?

Výsledek této otázky je poměrně vyrovnaný mezi nabízené odpovědi. Ze všech dotázaných je 32 respondentům jedno, zda má kniha filmové zpracování a pro 27 to důležité vůbec není. Podstatným faktorem při výběru je to pro 17 dotázaných a jeden žák zvolil odpověď „jiná“. Nedokázal se rozhodnout pro žádnou odpověď, jelikož u některých děl je to pro něj důležitým bodem při výběru, zatímco u jiných mu na tom vůbec nesejde.

Je/byl pro vás výběr knih k maturitě snadný?

Seznamy četby k maturitní zkoušce se na školách liší, kritériem jsou jak typy škol, tak tendence nabízet žákům dostatečnou variabilitu děl k výběru. Zároveň se předpokládá, že ti žáci, kteří čtou rádi si budou vybírat knihy snáz než ti, již čtení příliš nevyhledávají.

13. Je/byl pro vás výběr knih k maturitě snadný?



Obrázek 14: Je/byl pro vás výběr knih k maturitě snadný?

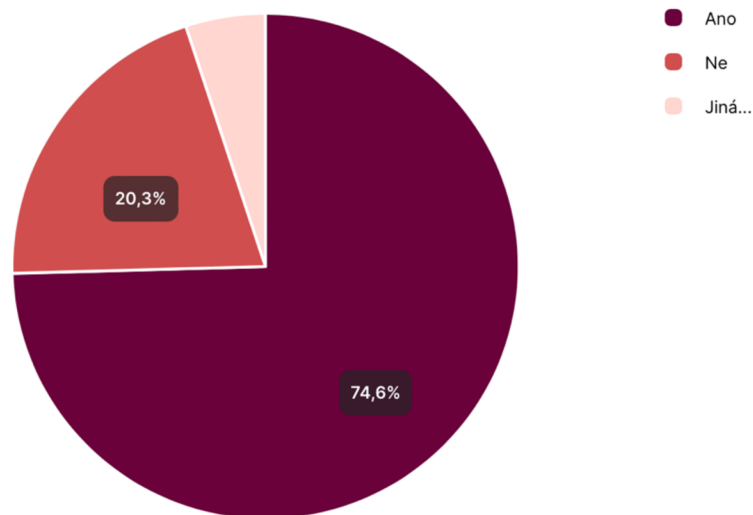
V této otázce se opět často objevuje zvolení možnosti „jiná“, u sedmi respondentů je to kvůli momentálně navštěvované vzdělávací instituci. Jsou na středním odborném učilišti a maturitní četba se jich netýká. Další 3 odpovědi jsou totožné, tedy zatím neschopnost odpovědět kladně, či záporně, jelikož si knihy do seznamu ještě nevolili, všichni tito respondenti jsou žáky prvních ročníků. Dva dotazovaní se téměř shodují v odpovědi, výběr pro ně byl jednoduchý jen u některých volených období, u jiných se radili s přáteli, či volili knihy na základě počtu stran, přičemž si volili spíše kratší knihy.

Uzavřenou odpověď si zvolilo celkem 65 žáků. Výběr děl hodnotí jako spíše snadný 41 z nich, za to pro 24 respondentů nebylo/není snadné si knihy z nabízeného seznamu vybrat. Tato situace může nastávat z mnoha důvodů, přičemž vyučující na středních školách jev odůvodňují nejen nedostatkem současných děl, která v nich mohou chybět, ale také celkovým počtem knih v seznamech. Právě obsáhlost seznamů může způsobovat potíže při výběru, žáci mají příliš mnoho možností a sami se nemohou rozhodnout, co je pro ně nejlepší.

Pokud ano, bylo to variabilitou knih, které škola v seznamu poskytuje?

Na některých školách zahrnují nabídky knih k výběru současná díla, která jsou pro čtenáře atraktivní a mohou si je k maturitě přečíst. Jiné školy sestavují seznamy na základě kánonu, což se někomu může jevit jako nedostatečná variabilita nabídky.

14. Pokud ano, bylo to variabilitou knih, které škola v seznamu poskytuje?

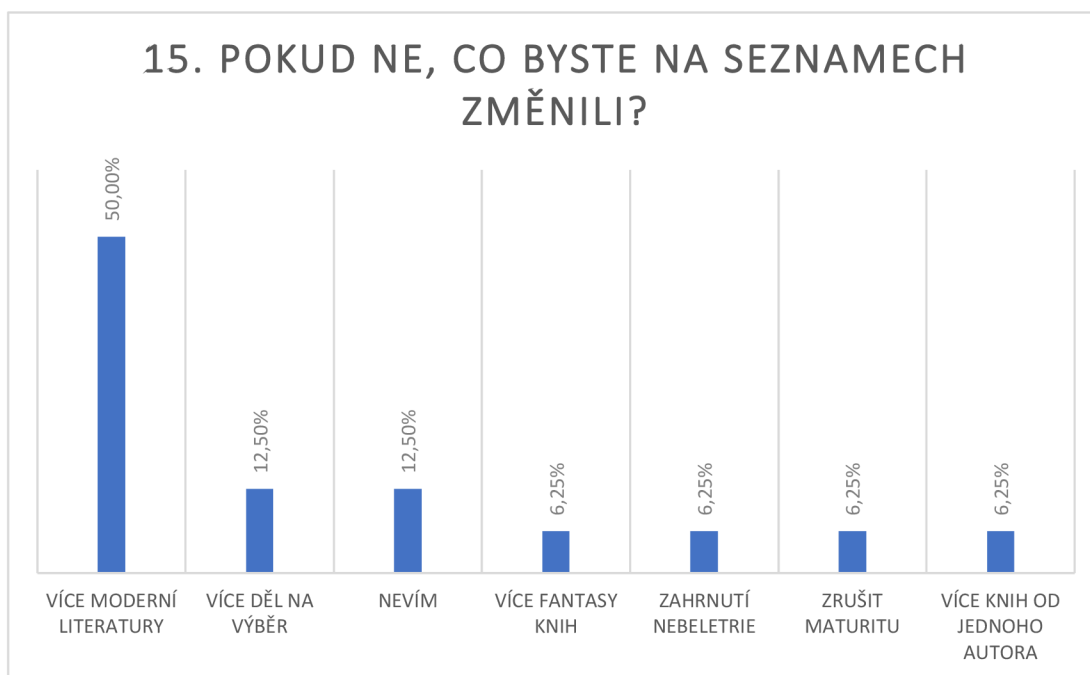


Obrázek 15: Pokud ano, bylo to variabilitou knih, které škola v seznamu poskytuje?

Již v předchozí otázce je zmíněno, že seznamy jsou často velmi obsáhlé, tudíž mají žáci širokou škálu knih, z nichž mohou vybírat. Z výsledků v grafu se jeví vysoký počet děl v seznamech jako žádoucí, 44 dotazovaných totiž shledává výběr knih k maturitní zkoušce snadný právě díky variabilitě nabízených děl. Oproti tomu 12 respondentů, ač si knihy vybrali snadno, nedávají zásluhu obsáhlosti seznamů. Tři žáci se nedokázali jednoznačně rozhodnout a svoje odpovědi tedy zaznamenali do možnosti „jiná“. Jedna žákyně popsala, že v prvních dvou obdobích pro ni byl výběr snadný díky knihám, které jejich školní seznam obsahuje, u zbylých dvou ji ale značně ovlivňovala díla, jež byla probírána v hodinách literatury a volila si tedy je, než aby si přečetla něco nového. Zbylí dva žáci vidí předložené seznamy knih školou jako omezující a raději by si knihy vybírali sami.

Pokud ne, co byste na seznamech změnili?

Často nejsou seznamy nabízených děl aktuální a žáci by je chtěli obohatit o díla, jež by si sami zvolili. V této otázce bylo cílem zjistit, zda je opravdu problém v knihách, které v seznamech jsou, či celkově v kritériích tvoření individuálních výběrů k maturitní zkoušce.



Obrázek 16: Pokud ne, co byste na seznamech změnili?

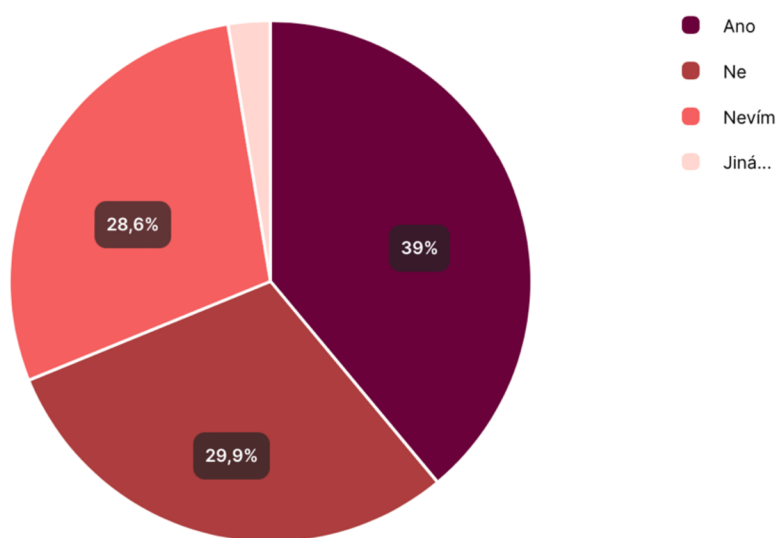
Stejně jako u knih v povinné četbě, i zde by žáci zahrnuli do seznamů knih k maturitní četbě více současných autorů. Tímto způsobem by seznamy obměnila polovina respondentů (8). Dva žáci nevědí, jak by se mohla situace s nespokojeností zlepšit a další dva by chtěli mít seznamy obsáhlejší, aby vybírali z větší nabídky děl. Mezi konkrétními změnami bylo zmiňováno přidání více fantasy děl a také knih, které nejsou beletristické, poptávka byla po naučných titulech.

Jiný nápad, který jedna žákyně napsala, se netýká seznamů jako takových, ale přímo kritérií výběru knih k maturitě. Chtěla by, aby si mohli vybírat více děl od jednoho autora než jen dvě, což je stávající maximální počet. Součástí maturitní zkoušky je krátké povídání o autorovi, žáci se tedy musí učit o spisovateli každé zvolené knihy a zároveň musí znát její obsah, hlavní postavy a jazykové prostředky užití v díle. V případě umožnění výběru více knih od jednoho autora by se žáci nemuseli učit tolik životopisů a mohli by se více soustředit na díla samotná.

Je vás učitel schopen dostatečně namotivovat k četbě? (Nejen k povinné/ maturitní, ale k tomu, abyste si sami něco přečetli.)

Častým faktorem, proč žáci středních škol dostatečně nečtou, je problematika motivace ze strany učitele. Ne každý vyučující je schopen namotivovat své žáky k četbě, bohužel jsou ale stěžejními činiteli pěstování zájmu u dospívajících.

16. Je vás učitel schopen dostatečně motivovat k četbě?

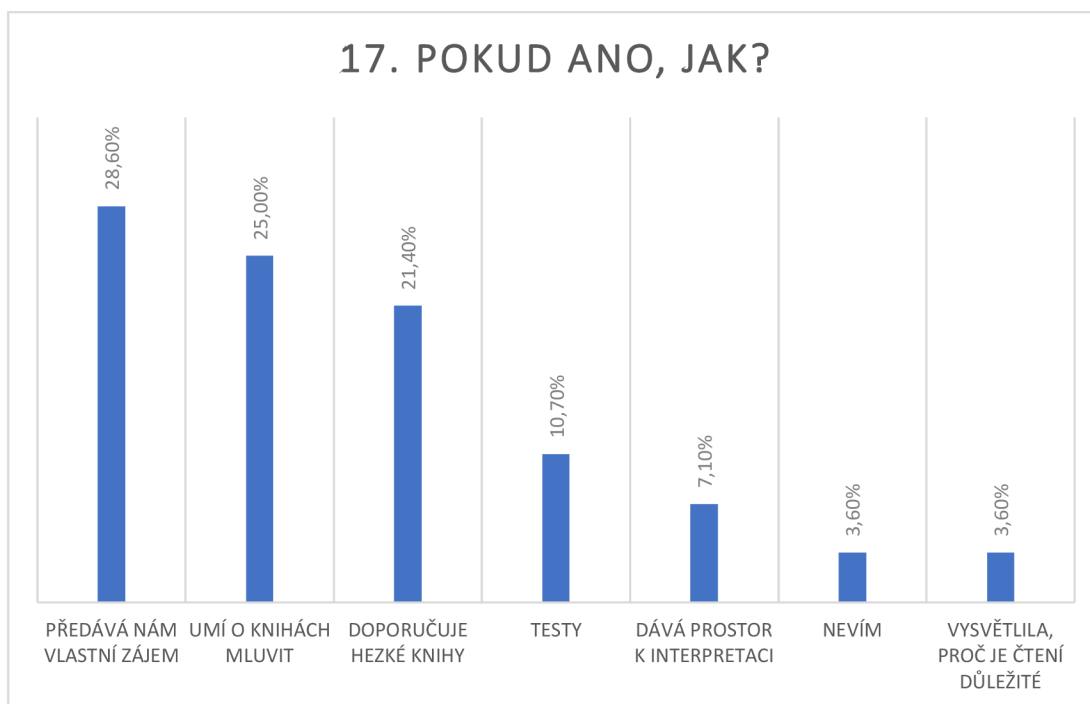


Obrázek 17: Je vás učitel schopen dostatečně motivovat k četbě?

Téměř jednu třetinu žáků účastnících se dotazníkového šetření vyučující nedokáže dostatečně motivovat k četbě, možnost *ne* si vybralo celkem 23 z nich. 22 neví, zda je jejich učitel schopen je motivovat. Nejvíce respondentů odpovědělo kladně, dle jejich názoru je tedy učitelova práce v oblasti motivace dostačující. Dva žáci si zvolili vlastní odpověď. Jeden respondent je vyučujícím motivován jen částečně. Jedné slečně učitelka některé knihy znepríjemnila a její motivace k jejich přečtení klesla, u jiných děl ji však naopak přiměla k tomu si je přečíst.

Pokud ano, jak?

Účelem této otázky je přimět žáky k zamyšlení nad tím, jakými prostředky je vyučující motivuje, jak přibližuje knihy svým žákům a dělá pro ně četbu atraktivní. Zda je to výběrem knih, metodami, jež ve výuce literatury užívá nebo přátelským přístupem k žákům i ke knihám jako takovým.



Obrázek 18: Pokud ano, jak?

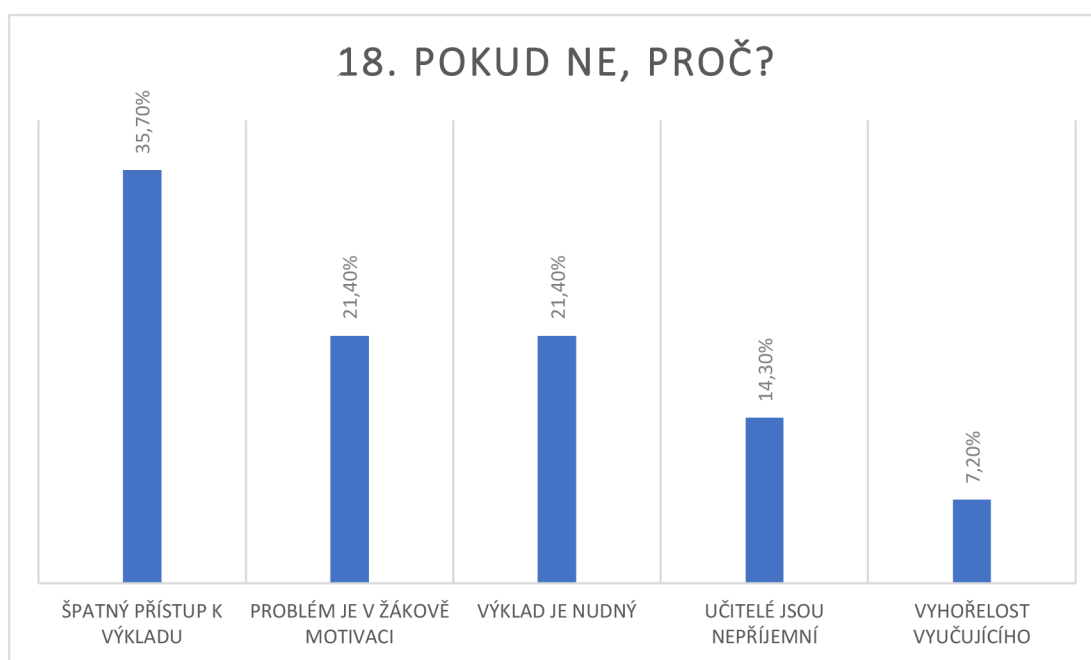
Největším faktorem v posílení motivace žáků je vlastní přístup vyučujícího ke knihám. 8 dotazovaných je k četbě dostatečně motivováno díky tomu, že jejich učitel se o knihy zajímá a dokáže jim zájem předat. Někteří dokonce popsali, jak vyučující svou práci milují, je to na nich vidět a knihami přímo žijí, dle jejich slov toto motivuje i ty, kteří nechtou rádi a knihy je příliš nezajímají. Kromě nadšení pro četbu je důležité, aby vyučující dokázal o dílech mluvit zajímavě pro žáky a předal jim to důležité, ideálně zábavnou formou a zvládl upoutat jejich pozornost – takového učitele má 7 respondentů. K četbě lze žáky přivést i vhodnými knihami, šest dotazovaných vidí jako prostředek motivace ze strany učitele právě doporučení na knihy, jež mohou žáky zaujmout a přimět je k jejich přečtení.

I zde se objevuje negativní motivace v podobě testování, žáci jsou sice motivováni se o knihách dozvídat, ale ne kvůli vztahu k nim. Tři odpovědi zmiňovaly dostatečnou

obtížnost testů jako vhodný prostředek motivace, jelikož se v tu chvíli musí opravdu naučit jejich obsah. Tento způsob ale zřídka kdy vyvíjí kladný vztah ke knihám. Dvěma žákům se líbí přístup učitele k interpretování děl, nelpí pouze na své či na ustálené interpretaci, je ochotný naslouchat svým žákům a pochopit, proč v knize vidí něco jiného, než on. Jedna žákyně vyzdvihuje svou vyučující z důvodu způsobu uvedení první hodiny literatury na střední škole: „vysvětlila nám, proč je čtení důležité a k čemu nám může být přínosné ve škole i mimo ni“. Jeden respondent je vyučujícím dostatečně motivován, ale neuvědomuje si, jakými prostředky toho bylo docíleno.

Pokud ne, proč?

Pokud žáci nahlíží na situaci negativně a přijde jim, že je jejich vyučující není schopen dostatečně motivovat, je důležité, aby si uvědomili, proč tomu tak je. Zda je to přístupem vyučujícího k výuce a ke knihám, k žákům nebo jen není do tématu dostatečně zapálen, aby své nadšení předal svým svěřencům.



Obrázek 19: Pokud ne, proč?

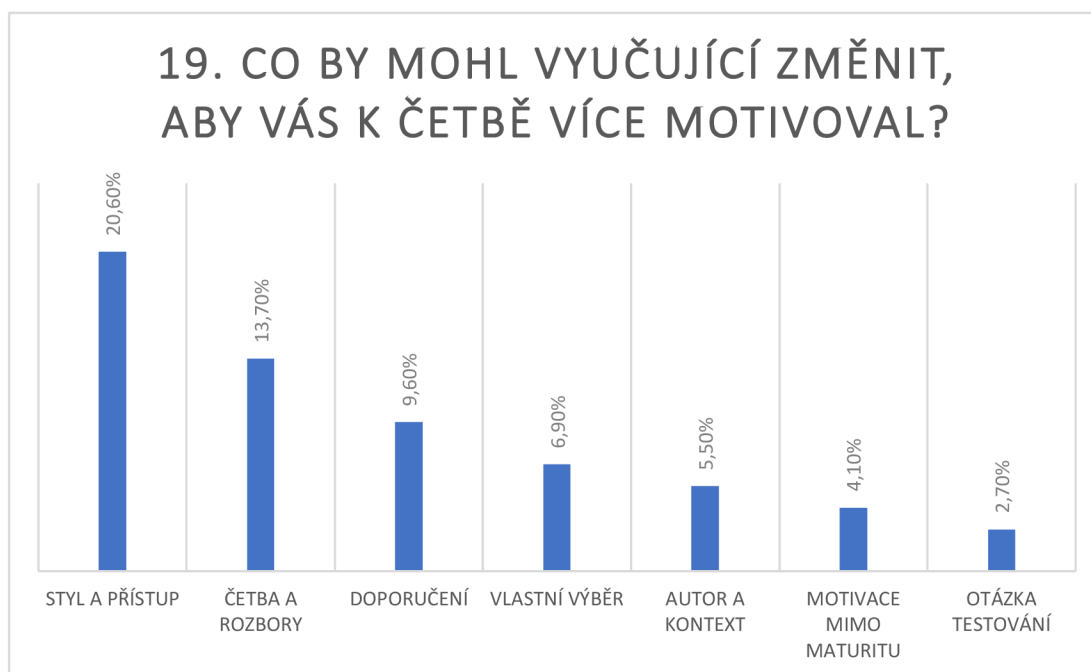
Špatný přístup vyučujícího k výkladu i k žákům byla nejčastěji se opakující odpověď. Respondentům nevyhovuje chaotičnost a neorganizovanost výkladu, vadí jim, že učitel lpí pouze na své vlastní interpretaci a všechny ostatní bere jako nesprávné. Někteří vyučující odrazují žáky tím, že o knihách hovoří jen oni, přednášejí jejich obsah a nemají v hodinách společné rozbory. Mnohdy si nemusí knihy ani přečíst, jelikož se vše o nich dozví od vyučujícího a nijak je to nemotivuje k četbě. Několik žáků

se shodlo na tom, že by se moc rádi dozvěděli více o díle, ale jejich učitel hovoří výhradně o autorovi, jeho životě a kontextu. Rozbory děl však téměř vynechává.

Zajímavou odpověď zvolili tři žáci. Ti si myslí, že problém není na straně učitele, ale v jejich vlastní motivaci: „čtení jako takové mě nebaví a bylo by těžké mě k němu motivovat i přes všechnu snahu učitele“. Očekávaným problémem je i nudnost a jednotvárnost výkladu. Učitel neuvádí aktivizačních metod a pouze sám hovoří o ději knih, žáci sedí v lavicích, zapisují si poznámky, či nikoli, a nemusí sami vyvíjet žádnou aktivitu. Kromě nudy znechutí četbu i osobnost vyučujícího, obzvláště pokud jsou učitelé nepříjemní a zlí, poté nemohou očekávat přílišný zájem. Jeden respondent dokonce zmiňuje vyhořelost vyučujícího, který ač byl dříve dobrým učitelem, jeho hodiny jsou nyní nezáživné a je na něm vidět, že sám nevidí smysl v tom, co by měl předat svým žákům.

Co by mohl vyučující změnit, aby vás k četbě více motivoval?

Respondenti na tuto otázku mohli odpovědět naprosto subjektivně nebyli limitováni rozsahem odpovědi. Smyslem volby otevřené otázky bylo získání názorů a tipů středoškoláků, jakými způsoby lze zvyšovat motivaci k četbě.



Obrázek 20: Co by mohl vyučující změnit, aby vás k četbě více motivoval?

Dvě nejčastěji se objevující odpovědi v grafu nejsou zahrnuty, jelikož v nich žáci nevedli žádnou možnost zlepšení. Nic by na svém vyučujícím neměnilo 12 z nich s tím, že je motivuje dostatečně a lépe už to dělat nemůže, za to dalších 15 respondentů neví, jak by mohla být situace zlepšena. Na prvním místě (15 dotazovaných) se umístilo doporučení „ke změně stylu výuky a přístupu ke svým žákům“. Konkrétně zmiňováno bylo například to, aby vyučující přijímal názory ostatních a neprosazoval pouze své, také by si přáli přátelštější chování ze strany učitelů. Několik žáků by uvítalo, kdyby jim vyučující vysvětlil, „proč je četba důležitá a k čemu ji mohou v životě užít“.

Více četby a rozebírání knihy přímo v hodině by chtělo 10 dotazovaných. Dle nich by tímto vyučující namotivoval žáky k pravidelnému čtení a srozbory by bylo jednodušší porozumět nepochopeným pasážím v knihách. Někteří navrhovali zavést pravidelné hodiny (alespoň 1x měsíčně), na kterých by mohli všichni společně číst. Tento požadavek by splňovalo zavedení čtenářských dílen. Ke čtení by žáky motivovalo i doporučování knih od učitele, takových, jež sám četl a mohl by tak žákům předat osobní názor a vysvětlit z jakého důvodu by si měli přečíst zrovna ono doporučované dílo. Touto možností by dle 7 respondentů bylo docíleno zlepšení situace. Možností zvýšení motivace by podle 5 dotazovaných bylo zavedení možnosti výběru knih samotnými žáky, jelikož by, jejich slovy, „*volili knihy zábavnější a zajímavější pro své vrstevníky*“.

Proti těm, kteří by chtěli ve škole více číst a rozebírat knihy stojí čtyři respondenti. Ti by ve výuce uvítali méně rozborů knih a více hovorů o autorech, jejich životech, dobovém kontextu a okolnostech, za nichž díla vznikala. Poslední dvě skupiny odpovědí se týkají jiného pohledu, nezaměřují se na práci s knihami jako takovými. Tři žáci by změnili cílení motivace, kterou jejich vyučující vztahují pouze k nadcházející maturitě, jeden z nich by dokonce chtěl maturitu zrušit z toho důvodu, že jeho učitel nehovoří o ničem jiném a vše se učí pouze z důvodu jejího úspěšného složení. Negativní motivace byla předmětem i dalších dvou respondentů, ačkoli jeden ji sám vidí jako pozitivní. Přál by si, aby byly testy složitější, jelikož pokud jsou učitelem připraveny nepřilíš obtížné, nemá tendenci číst a obsahy knih si pouze vyhledává na internetu. Opačný názor měl respondent, jenž by motivaci zvyšoval zrušením testů na literární díla a zavedením jejich rozebírání ve formě celotřídních či skupinových konverzací, v nichž by mohl každý vyjádřit vlastní interpretaci.

**Která tři díla byste sami zařadili do povinné či maturitní četby a nyní tam nejsou?
Proč zrovna tato díla?**

Účelem této otázky bylo zjistit, jaký typ knih by zařadili do četby žáci různých typů středních škol.

Tabulka 1: Okruhy děl, která by žáci přidali do maturitních seznamů a zvolení autoři.

Co by žáci přidali	Konkrétní autoři/díla
Sci-fi	J. Verne, J. Wyndham, S. Collins, J. Flanagan, R. Riordan
Fantasy	J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, T. Pratchett, A. Sapkowski
Detektivky	Jo Nesbø, A. Christie, L. Kepler
„České klasiky“	Bratři Mrštkovi, V. Dyk, L. Fuks, S. Čech
„Americké klasiky“	H. Lee, Ch. Bukowski, F. S. Fitzgerald
„Britské klasiky“	E. Brönte, J. Austen, G. Orwell, J. Milton
Horory	S. King
Více děl od Shakespeara	Zkrocení zlé ženy, Dva páni z Verony, Kupec benátský
Více děl od Čapka	Věc Makropulos, Matka
Historické romány	H. Ecco, H. Sienkiewicz
Současná poezie	R. Kaur
Naučné knihy, sebevzdělávání	M. Walker, A. Smith, J. Clear, Y. N. Harari
Současní autoři	M. Haig, P. Coelho, J. Kinney, E. Boček

V tabulce jsou uvedeni autoři a okruhy knih, které by žáci přidali do seznamů k maturitní četbě. Ačkoli měli zapsat tři knihy a důvod k jejich výběru, ve většině případů doporučili pouze dvě až tři knihy a odůvodnění volby se objevilo jen u několika z nich. Nejčastějšími důvody byla „čtivost díla a jeho líbivost“ a „snadnost rozboru díla u maturity“. Mezi všemi respondenty se našlo 25 žáků, kteří se označili za nedostatečně zdatné čtenáře na to, aby mohli doporučit knihu k tak důležité zkoušce. Jiných 6 respondentů by do seznamů knih k maturitě nic nepřidalo, jelikož jsou přesvědčení, že stávající díla jsou zvolena vhodně a není tedy důvod na nich nic měnit.

Mezi konkrétními doporučeními mělo největší zastoupení zahrnutí děl sci-fi, fantasy a detektivního žánru. Nejčastěji se objevovaly tyto knihy: Pán Prstenů od J. R. R. Tolkiena, Harry Potter od J. K. Rowlingové, Věda na Zeměploše od T. Pratchetta a Zaklínač od A. Sakpowského. Celkem se v dotazníku tato díla objevila 12x. Zhruba stejné zastoupení měly knihy žánru sci-fi, mezi konkrétně jmenované autory patřil Jules Verne, J. Wyndham a S. Collins, jejíž kniha Hunger Games byla v dotazníku zapsána hned pětkrát. Na některých školách obsahují seznamy díla A. Christie, i přes to ji zde někteří respondenti jmenovali, obecně zmiňovali nedostatek knih detektivního žánru, kam by přidali ještě díla jiných autorů, často jmenováni byli J. Nesbø a L. Kepler.

Také se mezi knihami, jež by žáci chtěli zařadit do seznamů, v dotazníku objevily „klasiky“, české, britské i americké. Díky tomuto faktu je vidět odlišnost seznamů na různých středních školách, Trávníček ve svém výzkumu kánonu k maturitní četbě většinu těchto knih zmiňuje jako často se opakující ve většině seznamech. Žáci by si přáli zařadit Maryšu bratří Mrštíků, Milou sedmi loupežníků od V. Dyka, Spalovače mrtvol od L. Fukse a mezi chybějící autory byl zařazen i S. Čech. Z americké klasiky se žákům nedostává například knihy Jak zabít ptáčka od H. Lee, obecně děl F. S. Fitzgeralda a Ch. Bukowského. Z britských autorů by si žáci přáli více knih od sester Brönteových, zejména pak knihu Na větrné hůrce od E. Brönteové, od J. Austenové a na některých školách seznam maturitní četby neobsahuje díla G. Orwella, který v nich žákům pochopitelně chybí.

Problematika odlišnosti seznamů nabízených děl se projevila i v několika odpovědích, kdy by dotazovaní chtěli mít možnost vybrat si více děl od autorů K. Čapka a W. Shakespeara. Několik žáků zmínilo, že by si rádi přečetli i méně známá díla od obou autorů, jež jsou ale stejně kvalitní jako ta momentálně nabízena v seznamech. V tabulce jsou uvedena díla opakující se ve více odpovědích. Dalším jmenovaným autorem byl S. King, jehož horory a povídky by do nabídky knih k maturitě zařadilo 9 žáků. Nedostatečné zastoupení mají v seznamech i historické romány, zmiňována byla díla Jméno růže U. Eccia a Quo vadis H. Sienkiewiczze, to bylo jmenováno hned 5x. Respondenti by zařadili do seznamů i díla z opačného spektra a to současné romány nových, často mladých, autorů, českých i zahraničních. Kromě prózy by si několik žáků přálo zařízení moderní poezie, nejvíce jmenovanou autorkou byla R. Kaur, konkrétně sbírky Květy slunce či Mléko a med.

Mimo prózy začlenilo několik žáků do odpovědí knihy naučné určené zejména k sebevzdělávání. Mezi zmiňovanými tituly bychom našli díla pro rozvoj vědomostí v oblasti ekonomie, financí, psychologie, porozumění vlastní osobnosti a pochopení lidské společnosti. Ačkoli jsou tyto knihy užitečné pro budoucí život respondentů, nejsou to díla, která formují jejich znalosti o literatuře. Nejsou to knihy umělecké a nelze o nich hovořit jako o kánonu, jež by měl každý znát. Beletrie objevující se v povinné i maturitní četbě je obrazem smýšlení lidí, historických událostí a různých pohledů na ně, každodenních situací osob, které žili dávno před námi a obohacuje kulturní památku národa.

4.4 Hodnocení dotazníku

Forma dotazování online se ukázala jako praktická, ač ne příliš efektivní. Za celé období sběru dat navštívilo odkaz dotazníku celkem 158 osob, z toho byl vyplněn stokrát. Pro výsledky šetření bylo užito pouze 77 zodpovězených dotazníků, jelikož zbylých 23 neobsahovalo dostatečná data k vyhodnocení. Ačkoli ne všech 77 dotazníků bylo vyplněno plně a někteří žáci nezodpověděli otevřené otázky, data, která z nich byla získána, byla i přes to dostačující pro účely šetření.

Žáci zodpovídali celkem na 20 otázek, zastoupené byly uzavřené, polouzavřené a otevřené odpovědi. Obsáhlosti dotazníku odpovídá i čas, který respondenti strávili jeho vyplňováním. 2–5 minut trvalo vyplnění 45,5 % dotazovaných, 28,6 % ho vyplňovalo 5–10 minut. Některým žákům zabralo vyplnění času méně i naopak více. Vyplňování kratší než 2 minuty se objevilo u 5,2 % respondentů a 22,1 % dotazovaných zodpovídalo otázky déle než 10 minut.

Zvláště zajímavé výsledky byly u otázek k motivaci, jak by ji vyučující mohl podněcovat a jak ji naopak snižuje. Bylo z nich jasné, že se žáci opravdu zamysleli nad tím, co by vyhovovalo jim osobně a co by bylo lepší z pohledu motivace celé třídy. Nápady, které do dotazníku promítly jsou praktické pro každodenní výuku všech předmětů, nejen literatury. Žáci se nebáli napsat svůj názor, pozitivní i kritický, a dokázali výstižně odpovídat na většinu otázek. Překvapující výsledky se objevily u poslední otázky. Žáci doporučili velké množství knih, které by do seznamů k maturitě přidali a nikdo zodpovězení této konkrétní otázky nevynechal. Bylo příjemné vidět, jaký přehled a zájem o knihy žáci středních škol mají a dokáží se orientovat v tom, co by bylo vhodné pro účely maturitní zkoušky. Důvody, proč doporučili právě ty konkrétní

knihy byly také rozmanité, ale nikdo nezmínil faktor rozsahu díla. Naopak většina doporučených děl jsou poměrně rozsáhlá, i přes to o ně žáci mají zájem. Nejde tedy o jejich délku, ale o jejich zajímavost a atraktivitu pro dospívající čtenáře.

Z celkových výsledků dotazníků vyplývá, že většina respondentů čte ráda a mají o knihách přehled, problém jejich motivace spočívá v osobnosti vyučujícího, jeho přístupu k výuce a výběru knih. Dotazovaní chápou, že povinná i maturitní četba musí být tvořena díly klasickými, ale přáli by si k nim zařadit současné knihy atraktivních žánrů, mezi nimiž jmenovali zejména sci-fi, fantasy a detektivky.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala motivací ke čtení u žáků středních škol. Obliba četby u dané věkové kategorie v posledních letech klesá, přičemž jedním z největších faktorů ovlivňující žáky a jejich postoj ke knihám je škola, vyučující a spolužáci. Cílem práce bylo zjistit, zda žáci ztrácejí zájem o knihy z důvodu nedostatečné motivace, vlastní či vytvořené učiteli, nebo kvůli titulům, jež musí ve škole číst v rámci povinné/maturitní četby.

První kapitola práce se zabývá motivací, jejím teoretickým vymezením a pedagogicko-psychologickým náhledem na ni. Je uvedena motivační teorie A. H. Maslowa, její jednotlivé stupně z hlediska teoretického i možného přesahu do praxe v různých aspektech chování žáků. Druhá kapitola je zaměřena na komunikaci a její podoby. Těmi jsou komunikace verbální a neverbální. V práci jsou popsány definice obou jejích forem a příklady, v jakých oblastech se s nimi setkáváme v praxi, zejména v té školní.

Třetí kapitola analyzuje problematiku čtenářské gramotnosti, co to je a jaké faktory ji utvářejí. Popsána je i odborná charakteristika čtenáře. Práce se zabývá čtenářstvím na středních školách s ohledem na obecné užívání aktivizačních metod a organizačních forem v hodinách českého jazyka a literatury. Popsány jsou metody, jež se mohou užívat pro práci s textem ve výuce k jejímu ozvláštnění a zvýšení její atraktivnější pro žáky. Představeny jsou v práci také čtenářské dílny jako unikátní způsob přístupu k četbě a rozboru knih v rámci jejich pravidelného zařazování do výuky.

Praktická část se zaměřuje na názory žáků středních škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda mají žáci ve škole povinnou četbu a jak jsou s ní spokojeni. Důležité bylo přimět je k zamyšlení se nad situací v jejich škole a zhodnotit, jestli jim vyhovuje, nebo by na ní něco změnili, případně jaké konkrétní změny by mohly vést k jejímu zlepšení. Žáci dostali možnost rozhodnout, jak by upravili dosavadní formování povinné četby, aby se pro ně stala zajímavější a opravdu se těšili, až si z ní budou moci něco přečíst. Obdobná otázka se týkala i četby maturitní.

Jedním z hlavních cílů bylo také zjistit, zda učitelé své žáky dostatečně motivují k četbě, jak k povinné/maturitní, tak k tomu, aby si ve své volné chvíli přečetli knihu osobní preference. V případě, že je učitel schopen třídu dostatečně motivovat, byli žáci dotazováni, jaké prostředky k tomu užívá, v opačném případě žáci popisovali, proč tomu tak je.

Nehledě na dostatečnou motivaci od nynějšího vyučujícího se měli žáci zamyslet nad tím, jak obecně by mohla být jejich motivace k četbě zvýšena v pozitivním ohledu. Z odpovědí vyplývá, že častá chyba je v přístupu vyučujícího ke třídě a nezábavnost užívaných metod. V poslední řadě bylo na žácích, aby vybrali několik děl, jež by zařadili do seznamů maturitní četby společně s odůvodněním, proč zrovna zvolili dané knihy. Překvapivé bylo sledovat, že se žáci orientují nejen v současné literatuře, ale nedostatečný je pro ně i výběr děl starších, historických románů, divadelních her i detektivních knih.

Na základě výsledků šetření je možné konstatovat, že ačkoli se hovoří o stále klesajícím zájmu dospívajících v oblasti četby, nemůžeme situaci zhodnotit tak snadno a tvrdit, že negativní vztah ke knihám má většina žáků. Častým problémem není samotná četba, ale její výběr a také přístup vyučujících českého jazyka a literatury, kteří nejsou vždy schopni vzbudit u žáků požadovaný zájem. Více než tři čtvrtě dotazovaných totiž čte rádo, problémem je jejich motivace ke čtení knih danými školou.

Ačkoli jsem si vědoma nedostatečného vzorku ke konstatování obecných závěrů, výsledky této práce vedou k zamyšlení nad současnou situací. Vhodné by bylo zvážit, zda by opravdu nebylo možné a příhodné vyhovět do jisté míry návrhům žáků, částečně uzpůsobit výuku jejich požadavkům, a tím si udržet jejich zájem. Zajímavé by bylo získat na tuto problematiku náhled vyučujících konkrétních dotazovaných žáků. Zjistit jejich názor na výsledky šetření a zeptat se, co by sami ve svém přístupu změnili. Případně jak s žáky v literárních hodinách sami pracují, jakých užívají výukových metod, organizačních způsobů výuky apod.

Seznam použitých zdrojů

Knižní publikace

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

GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.

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

MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Šesté, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Elektronické knihy

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele* [online]. Praha: Portál [cit. 2023-06-14]. ISBN 80-7178-463-X. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:80cb5080-048f-11e4-99ee-001018b5eb5c>

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus [cit. 2023-06-19]. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf

HRABAL, Vladimír, 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole* [online]. Praha: Státní pedagogické nakladatelství [cit. 2023-06-16]. ISBN 80-04-23487-9. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:62f10030-a73a-11e3-87a3-001018b5eb5c>

SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách* [online]. Praha: Portál [cit. 2023-06-16]. ISBN 978-80-7367-246-1. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2012/01/149.pdf>

ŠEBESTA, Karel, 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova* [online]. Praha: Karolinum [cit. 2023-06-20]. ISBN 80-7184-711-9. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:db624720-14d8-11e4-a8ab-001018b5eb5c>

VÁŠOVÁ, Lidmila, 1980. *Čtenáři a uživatelé informací: základy psychologie a pedagogiky čtenáře* [online]. Praha: SPN [cit. 2023-06-18]. ISBN 17-210-70. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ae8b8120-408c-11ec-aea4-5ef3fc9bb22f>

Články v periodikách

PITTMAN, Thane S. a Ann K. BOGGIANO, 1993. Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective. *Cambridge University Press* [online]. 1-5 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: https://beckassets.blob.core.windows.net/product/readingsample/262027/9780521322201_excerpt_001.pdf

ŠPAČEK, Ondřej, 2020. Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *Orbis Scholae* [online]. 14(3), 55-71 [cit. 2023-06-19]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/8925/OS_14_3_0055.pdf

Internetové zdroje

Inkluzivní škola: Řečové dovednosti [online], 2021. [cit. 2023-07-12]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-recove-dovednosti>

SOUKUPOVÁ, Šárka, 2020. Rozvoj kritického myšlení. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2023-07-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22172/ROZVOJ-KRITICKEHO-MYSLENI.html>

ŠLAPAL, Miloš, 2008. Dílna čtení v praxi. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2023-07-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>

GOŠOVÁ, Věra, 2011. Motivace. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/M/Motivace#Kr.c3.a1tkodob.c3.a1_motivace

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova hierarchie potřeb (Mešková, 2012, str. 98)	18
Obrázek 2: Jakou střední školu navštěvujete?	38
Obrázek 3: V jakém jste ročníku?	39
Obrázek 4: Kolik knih zhruba přečtete za rok?	40
Obrázek 5: Kolik z nich čtete pro školní účely?	41
Obrázek 6: Baví vás čtení jako takové (i co se týče knih vlastního výběru)?	42
Obrázek 7: Máte ve škole povinnou/doporučenou četbu?	43
Obrázek 8: Obecně byste povinnou četbu uvítali, či upřednostňujete výuku bez ní?	44
Obrázek 9: Pokud povinnou/doporučenou četbu máte, přečtete všechny knihy celé či si o nich hledáte informace?	45
Obrázek 10: V případě, že si informace dohledáváte, kde je hledáte nejčastěji?	46
Obrázek 11: Jste spokojeni s knihami, které máte v rámci povinné/doporučené četby?	47
Obrázek 12: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli, že spokojeni nejste, jak by se situace mohla zlepšit?	48
Obrázek 13: Je pro vás důležité filmové zpracování knihy?	49
Obrázek 14: Je/byl pro vás výběr knih k maturitě snadný?	50
Obrázek 15: Pokud ano, bylo to variabilitou knih, které škola v seznamu poskytuje?	51
Obrázek 16: Pokud ne, co byste na seznamech změnili?	52
Obrázek 17: Je vás učitel schopen dostatečně motivovat k četbě?	53
Obrázek 18: Pokud ano, jak?	54
Obrázek 19: Pokud ne, proč?	55
Obrázek 20: Co by mohl vyučující změnit, aby vás k četbě více motivoval?	56

Seznam tabulek

Tabulka 1: Okruhy děl, která by žáci přidali do maturitních seznamů a zvolení autoři..58

Příloha A – Dotazník – Motivace k četbě

Motivace k četbě

Dobrý den,

jmenuji se Veronika a jsem studentka učitelství českého a anglického jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je stěžejní částí praktického výzkumu mé bakalářské práce. Děkuji za Váš čas!

1 Jakou střední školu navštěvujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Víceleté gymnázium Čtyřleté gymnázium Střední odborná škola Střední odborné učiliště

2 V jakém jste ročníku?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1. ročník / kvinta 2. ročník / sexta 3. ročník / septima 4. ročník / oktáva

3 Kolik knih zhruba přečtete za rok?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0-5 5-10 10-15 15-20 20-30 30+

4 Kolik z nich čtete pro školní účely?

5 Baví vás čtení jako takové (i co se týče knih vlastního výběru)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne
 Jiná...

6 Máte ve škole povinnou/doporučenou četbu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne
 Jiná...

7 Obecně byste povinnou četbu uvítali, či upřednostňujete výuku bez ní?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Uvítal/a bych ji Nechtěl/a bych ji Je mi to jedno
 Jiná...

8 Pokud povinnou/doporučenou četbu máte, přečtete všechny knihy celé, či si o nich hledáte informace?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Přečtu celé Dohledávám si informace
 Jiná...

9 V případě, že si informace dohledáváte, kde je hledáte nejčastěji?

Nápověda k otázce: *Konkrétní webové stránky, poznámky od spolužáků, ...*

10 Jste spokojeni s knihami, které máte v rámci povinné/doporučené četby?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano (spíše ano) Ne (spíše ne) Nemáme povinnou ani doporučenou četbu
 Jiná...

11 Pokud jste v předchozí otázce odpověděli, že spokojeni nejste, jak by se situace mohla zlepšit?

12 Je pro vás důležité filmové zpracování knihy?

Nápověda k otázce: *Knih, které máte jak v povinné/doporučené četbě, tak těch v četbě maturitní.*

Ano Ne Je mi to jedno

Jiná...

13 Je/byl pro vás výběr knih k maturitě snadný?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano (spíše ano) Ne (spíše ne)

Jiná...

14 Pokud ano, bylo to variabilitou knih, které škola v seznamu poskytuje?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

Jiná...

15 Pokud ne, co byste na seznamech změnili?

16 Je vás učitel schopen dostatečně motivovat k četbě?

Nápověda k otázce: *Nejen k povinné či maturitní. Zkrátka k tomu, abyste si sami něco přečetli.*

Ano Ne Nevím

Jiná...

17 Pokud ano, jak?

18 Pokud ne, proč?

19 Co by mohl vyučující změnit, aby vás k četbě více motivoval?

20 Která tři díla byste sami zařadili do povinné či maturitní četby a nyní tam nejsou? Proč zrovna tato díla?