

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA BOHEMISTIKY

Bc. Eva Janošková

Česká filologie – anglická filologie
2. navazující ročník magisterského studia

MOTIVACE K ČETBĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE;

SKUTEČNOST, MOŽNOSTI, METODY

(Motivation for Reading at Secondary Schools;
Reality, Possibilities, Methods)

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Iva Tenorová

Olomouc 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně,
pouze s pomocí uvedené odborné literatury.

Tato práce má rozsah 110 021 znaků.

V Olomouci 28. dubna 2009

.....

Děkuji PhDr. Ivě Tenorové za odborné vedení mé diplomové práce, poskytnutí studijních materiálů a vstřícnost při řešení odborných problémů.

Cílem diplomové práce je najít různé způsoby, jak posílit zájem studentů středních škol o četbu. Nejprve vymezujeme postavení četby v rámci předmětu český jazyk a literatura a zmiňujeme význam četby.

Následuje teoretické pojednání o chystaných nových maturitách a dále vlastní výzkum čtenářství na SŠ pomocí dotazníkové metody. Výsledky porovnáváme na třech různých typech středních škol.

Na základě teoretické části a praktického výzkumu pak hledáme různé způsoby motivace k četbě. Vycházíme jednak ze známých metod práce s textem, ale také uvádíme metody nové, netradiční. Součástí je také motivace k vedení čtenářského deníku.

Klíčová slova:

Motivace k četbě, tzv. nové maturity, skutečný stav čtenářství na SŠ, dotazníková metoda, metody práce s textem, čtenářský deník, povinná četba, význam četby, vztah studentů SŠ k četbě, různé typy SŠ.

OBSAH

1. Úvod	7
2. Četba v rámci předmětu ČJL.....	9
2.1. Vymezení četby	9
2.2. Význam četby.....	10
2.3. Školní četba	11
3. Nová maturita.....	13
4. Současný stav čtenářství	17
4.1. Způsob získání materiálu	17
4.1.1. Tvorba dotazníku	17
4.1.2. Typy otázek v dotazníku	18
4.2. Údaje o respondentech	18
4.2.1. Počet respondentů, typy škol.....	18
4.3. Výsledky	19
4.3.1. Rodinné zázemí a četba	20
4.3.2. Vlastní četba	25
4.3.3. Školní četba	32
4.3.4. Čtenářský deník.....	35
4.4. Shrnutí	38
5. Motivace.....	40
5.1. Metody.....	43
5.1.1. Metody práce s textem motivující k četbě.....	44
5.1.1.1. Problémové vyučování	44
5.1.1.2. Diskuze, beseda	46
5.1.1.3. Brainstorming.....	48
5.1.1.4. Volné psaní.....	48
5.1.1.5. Referáty	49

5.1.1.6. Dopis hlavnímu hrdinovi, autorovi	50
5.1.1.7. Ročníková práce.....	51
5.1.1.8. Konfrontace kniha – film	52
5.1.1.9. Dramatizace textu, scénka	53
5.1.1.10. Poslech	54
5.1.1.11. Komentování četby.....	54
5.1.1.12. Čteme a přemýšlíme o tom nahlas	55
5.1.1.13. Hodiny společného čtení.....	56
5.1.1.14. Tvorba literárního plakátu.....	57
5.1.1.15. Seznam nejžádanějších knih	58
5.1.1.16. Alfa-boxy.....	59
5.1.1.17. Čtenářská dílna	60
5.1.1.18. Vertikální vyučování literatury	60
5.1.2. Čtenářský deník.....	62
5.1.2.1. Podvojný deník.....	62
5.1.2.2. Záznam před a po	63
5.1.2.3. Kulturní deník	64
5.2. Shrnutí	64
6. Závěr	66
7. Seznam literatury	68
8. Přílohy.....	72

1. Úvod

V naší diplomové práci se zaměříme na problematiku četby a čtenářství na střední škole. V nadcházejícím školním roce 2009/2010 začne maturitní zkouška z českého jazyka a literatury probíhat novým způsobem, který je zaměřen na práci s textem, nikoli jako dosud téměř zcela na faktografické znalosti studentů.

Proto jsme si zvolili za téma diplomové práce motivaci k četbě na střední škole. Naším cílem je (na základě výsledků výzkumu o skutečném stavu čtenářství) najít prostředky a způsoby, jakými by bylo možné posílit motivaci studentů středních škol k četbě.

V první kapitole diplomové práce vymezíme oblast četby v rámci předmětu český jazyk a literatura, obzvláště potom postavení tzv. povinné školní četby. Odpovíme zde na otázku, proč je četba pro studenty středních škol důležitá, k čemu slouží a jaký je její význam. Uvedeme cíle, ke kterým by měl směřovat učitel při výuce literatury.

Ve druhé kapitole se budeme zabývat možnostmi, které do výuky českého jazyka a literatury přináší nová maturita. Provedeme teoretický rozbor nové maturity a zaměříme se na změny, které tyto maturity přinášejí. Popíšeme, jakým způsobem tyto změny ovlivní práci učitele, ale hlavně, co by se mělo změnit v přístupu k vyučování a co v přístupu ke studentům.

V následující kapitole chceme popsat vztah dnešních středoškolských studentů k četbě. Skutečný stav čtenářství jsme zjišťovali pomocí vlastního výzkumu v praxi. Z důvodu získání co největšího množství dat jsme zvolili výzkum metodou dotazníků a výsledky nám poslouží jako základ k vyvození obecnějších závěrů o současné situaci a vztahu studentů středních škol k četbě.

Ve čtvrté kapitole se nejprve teoreticky zabýváme tím, co je motivace, proč je důležitá a jakými prostředky by měl učitel studenty motivovat. Nejdůležitější je pro nás samozřejmě motivace k četbě, proto je hlavní náplní této části diplomové práce uvedení nejen tradičních, ale hlavně zcela nových, moderních metod práce s textem, které jsou

zvoleny s ohledem na to, aby co nejúčelněji přiváděly studenty k četbě a odpovídaly přípravě k nové maturitě. Jednotlivé metody jednak popíšeme teoreticky, jednak se pokusíme ukázat jejich pozitiva a nejefektivnější využití.

2. Četba v rámci předmětu ČJL

2.1. Vymezení četby

Číst se žáci učí již od prvního ročníku povinné školní docházky v rámci předmětu český jazyk a literatura. Jedná se o komplexní vyučovací předmět, který je však vnitřně rozdělen na složku jazykovou a literární. Propojení těchto dvou složek je dáno tím, že v obou případech se pracuje s jazykovým materiálem. V rámci jazykové složky se žáci učí o jednotlivých strukturách jazyka, od pravopisu a zvukové stránky až po nauku o slovní zásobě, a v neposlední řadě do této složky spadá také vyučování slohové a komunikační. V rámci literární složky žáci poznávají národní umění slovesné, zabývají se jazykovou výstavbou díla, poznávají literární teorii i historii.¹

Četba je samozřejmou součástí obou těchto složek. Zatímco u jazykové složky slouží sekundárně k poznávání jazyka samotného, jedná se převážně o spisovný jazyk, v literární složce by četba měla zaujímat primární místo nad literární teorií i historií. Při četbě se studenti setkávají s uměleckým stylem, tedy s jednou z funkčních stylových oblastí, která zahrnuje vedle spisovného jazyka také útvary nespisovné, čímž se tato složka prolíná opět se složkou jazykovou.

S postupem do vyšších ročníků se mění hodinové dotace obou složek předmětu. Zatímco na prvním a druhém stupni je více hodin věnováno složce jazykové, na středních školách často převažuje složka literární, nejvíce je to patrné zřejmě na středních školách všeobecného zaměření, tedy na gymnáziích, kde literární složka převládá a jazykové výuce není věnována více než jedna hodina týdně.

Dále se budeme zabývat pouze četbou v rámci výuky literatury.

¹ Viz Čechová, M. - Styblík, V.: Čeština a její vyučování. Praha 1998, s. 18.

2.2. Význam četby

Čtení je „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků..., jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost...Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu...a vnitřní zpracování příslušné informace“². Pokud aplikujeme tuto definici na četbu uměleckého textu, je zřejmé, že takové čtení neobsahuje naukovou složku. Aktivizuje myšlenkovou činnost, ovšem cílem není pamatování si, učení se zpaměti. Porozumění textu a zpracování informace je důležité ne proto, aby si student takovou informaci ukládal, ale proto, aby byl schopen text pochopit, interpretovat, tedy vytvořit si vlastní názor, který je pak dále schopen obhájit uváděním přesvědčivých argumentů.

Rozvojem myšlenkové činnosti je četba významná pro celkový vývoj člověka a jeho osobnosti. Podle našeho názoru je důležité, aby dítě od začátku četlo cokoli a postupně bylo vedeno okolím, ať už se jedná o rodiče či školu, ke kvalitní literatuře. Aktivní čtenářství přináší obohacení zvláště vyjadřovacích schopností člověka, a tím i citového života. Jak uvádí František Buriánek: „Lidé vychovaní četbou umějí se obvykle dobře a přesně vyjadřovat, jsou i v přátelské konverzaci zábavnější nežli ti, jejichž slovník je omezen na dorozumívací minimum, zbaven vši barvitosti, názornosti, vši emocionality.“³

Četbou si žáci obohacují slovní zásobu a jsou tak lépe vybaveni pro komunikaci s okolím, ať už se svými vrstevníky, či s lidmi staršími, což podporuje jejich sebevědomí i v ostatních oborech nejen vyučovacího procesu. „Když člověk není aktivním čtenářem, odrazí se to i v tom, že daleko méně komunikuje v dalších oblastech života. Jestli dítě špatně čte, má problémy třeba v matematice, protože si správně nepřečte slovní úlohu. V dospělosti to pokračuje tím, že má problémy pochopit různé smlouvy či vyhlášky.“⁴

² Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha 2003, s. 34.

³ Buriánek, F.: K čemu je literatura? Praha 1985, s. 55.

⁴ Rozhovor s Ivonou Březinovou. MF Dnes, 4.3. 2009, s. D5.

Čtení vnáší do života zcela nové vnímání. Rozvíjí fantazii a představivost a obzvláště děti jsou schopné vytvářet si vlastní neskutečné světy na základě přečteného, což má opět výrazný vliv zejména na abstraktní myšlení.

Je dokázáno, že studenti, kteří více čtou, dosahují ve stejném věku vyšší úrovně, než studenti, kteří tráví veškerý svůj volný čas jiným způsobem. „Žáci 9. roč., kteří si vzpomínali na svou první knížku (znali její název, autora, dokonce si vybavili, o čem byla), prokazovali i vyšší míru kulturní úrovně na konci své školní docházky,... naopak oddaní ctitelé akčních filmů... si na svou první knížku vzpomenout jaksi nedovedli.“⁵

Konečně tím, že četba neobsahuje naukovou složku, je protipólem k tomuto druhu učení. Může tak být prostředkem relaxace, zábavou, odpočinkem, který vyvažuje studentský život zaměřený právě na získávání a pamatování informací.

Celkově můžeme shrnout význam četby slovy: „očekávání, vzrušení, radost i smutek, citové zaujetí, ztotožnění s dějem, ztotožnění s postavou, prožívání sebe sama v příběhu, představovaná bohatost a dotvářecí fantazie, poznávání a nové formy zkušenosti, vlastní výhledy do budoucna, vytváření dalších životních názorů, postojů a hodnotových hledisek, výchova k životu, odpočinek od života, sebestvrzování, sebeprojevování...“⁶

2.3. Školní četba

„Ve škole se dost často mění krásná literatura v pouhé poznatky, které si musí žák osvojit a které musí při zkoušení reprodukovat. Nejednou se při tom vytratí umělecké hodnoty a estetické zážitky a zbude materiál poznatků, k nimž se v žákovi navodí spíše odpor nebo vztah lhostejnosti.“⁷ Komentářem Františka Buriánka se dostáváme k problematice tzv. povinné školní četby. Je zřejmé, že tato četba je mezi

⁵ Chaloupka, O.: Škola a počátky dětského čtenářství. Praha 1995, s. 40-41.

⁶ Tamtéž, s. 87.

⁷ Buriánek, F.: K čemu je literatura? Praha 1985, s. 7.

žáky i studenty většinou neoblíbená. Tyto negativní reakce mohou být u studentů způsobeny několika důvody.

Je to již samotný název *povinná školní* četba, který je příčinou antipatií mnoha studentů. To, co je povinné a nařízené školou, popř. učitelem, zákonitě vyvolá vlnu záporných emocí, ať se v obsahu nachází cokoli.

Dalším nedostatkem je často vlastní výběr autorů a knih do seznamu povinné četby. Je jistě možné, že takový soupis vybraných děl provází učitele po celou dobu jeho praxe, tedy že neodpovídá měnícímu se vkusu současné doby, ani nezohledňuje nové autory a jejich dílo.

Problém vidíme také v tom, že studenti, kteří přicházejí na střední školu, začínají v hodinách literatury od dob nejstarších. To se pak odráží i na výběru knih právě do povinné četby. Tito studenti nemají dostatečné znalosti, ani nejsou dostatečně vyspělí na to, aby projevili byť sebemenší zájem např. o středověkou literaturu. Naopak jakýkoli jejich zájem o četbu touto zkušeností klesá, popř. se ztrácí zcela.

Způsob, jak vytvořit kladný postoj studentů ke školní četbě, snad neexistuje. Existují ovšem jisté kroky, které by tento postoj mohly alespoň částečně posunout k lepšímu. Nejprve je třeba upustit od používání zažitého názvu *povinná školní* četba, popř. doporučená školní četba. Podle našeho názoru žádný souhrnný název není nutný. Dále se domníváme, že je vhodné vycházet ze zájmů studentů samotných, jak v oblasti žánrů, tak autorů.

Částečně se tuto problematiku snaží řešit zavedení nových maturit, ve kterých jsou požadavky na studenta v rámci literatury poněkud odlišné, než tomu bylo doposud. Cílem je porozumění textu a následná interpretace, nikoli učení se seznamů děl a autorů nazpaměť. Tento přístup by v rámci výuky literatury znamenal pro studenty daleko větší prostor pro četbu samotnou.

Více se problematice nových maturit věnujeme v následující kapitole.

3. Nová maturita

Od školního roku 2009/2010 bude na středních školách zaveden nový typ státní maturitní zkoušky. Diskuzí na toto téma proběhlo a stále probíhá několik⁸, analýza komentářů a jejich historie ovšem nebude součástí naší diplomové práce. Zaměříme se na současný stav, v jakém se podoba maturitní zkoušky nachází nyní a jak bude tedy v praxi vypadat její provedení. Zájem budeme směřovat na předmět český jazyk a literatura.

Maturitní zkouška je rozdělena do dvou částí – společné a profilové, při čemž profilová část je zcela v kompetenci středních škol. Přípravou společného základu, jeho obsahu a organizací, bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pověřeno Centrum pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT).

„Hlavním cílem reformy mělo být zvýšení objektivnosti a spolehlivosti výsledku maturitní zkoušky, tj. zejména zvýšení vypovídací hodnoty maturitního vysvědčení pro zaměstnavatele, vyšší odborné školy, vysoké školy i pro maturanta samého“.⁹

Maturity v letech 2010 a 2011 budou tzv. náběhovou fází, kdy se společná část zkoušky bude skládat z předmětů český jazyk a literatura, cizí jazyk, nebo matematika a až ze tří nepovinných předmětů. V této fázi si student může předmět český jazyk a literatura zvolit také pro část profilovou.¹⁰

Od roku 2012 bude společná část maturity obsahovat český jazyk a literaturu, cizí jazyk, matematiku, či občanský a společenskovední základ, nebo informatiku a až tři nepovinné předměty. Od této fáze již student nebude mít možnost zvolit si předmět český jazyk a literatura také v profilové části maturitní zkoušky.

Student bude mít v obou fázích právo zvolit si úroveň obtížnosti jednotlivých zkoušek, a to úroveň základní, nebo vyšší. „Všechny

⁸ Např. v denním tisku – Mladá fronta Dnes, Lidové noviny, ale také v odborných časopisech - Český jazyk a literatura, Kritické listy aj.

⁹ Rysová, K.: Nová maturita pod drobnohledem. ČJL 59, 2008-2009, s. 1.

¹⁰ Viz www.novamaturita.cz

střední školy mají povinnost připravit žáka na základní úroveň obtížnosti... Žák, který chce pokračovat ve studiu na vysoké škole, by měl volit vyšší úroveň obtížnosti předmětů, jimž se chce dále věnovat nebo jež patří k základu jím vybraného oboru, přičemž výsledky maturitní zkoušky by mohly být vysokými školami akceptovány jako jedno z kritérií pro přijetí ke studiu.¹¹

Maturitní zkouška z předmětu český jazyk a literatura je zkouškou komplexní, skládá se ze tří dílčích zkoušek – didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. V každé z těchto částí musí student uspět, aby vykonal maturitní zkoušku. V didaktickém testu budou úkoly z jazykové i literární oblasti.¹²

U písemné práce si studenti zvolí jedno z deseti daných témat, která budou obsahovat také požadavky na formu zpracování.

Ústní zkouška bude studentovi zadána ve formě pracovního listu. „Předmětem ústní části zkoušky jsou praktické komunikační dovednosti a přiměřená analýza a interpretace uměleckého i neuměleckého textu, a to s využitím znalostí a dovedností získaných v průběhu studia na daném typu střední školy.“¹³

Texty pro zadání pracovního listu vychází ze seznamu literárních děl, který sestavuje škola. Student si z tohoto seznamu volí počet knih podle požadavků odpovídajících úrovni zkoušky, kterou si zvolí.

Pro základní úroveň obtížnosti je stanoven počet 20 literárních děl, minimálně čtyři díla ze světové a české literatury do konce 19. století, dále alespoň čtyři díla světové literatury 20. a 21. století a minimálně pět děl z české literatury 20. a 21. století. Dalším kritériem je zastoupení prózy, poezie a dramatu alespoň jedním literárním dílem.

Pro vyšší úroveň si student vybírá 30 literárních děl a kritéria výběru jsou detailněji upřesněna.¹⁴

¹¹ Rysová, K.: Nová maturita pod drobnohledem. ČJL 59, 2008-2009, s. 4.

¹² Viz Katalog požadavků pro český jazyk a literaturu, dostupný na <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033218.html> [cit. 2009-04-24]

¹³ <http://www.novamaturita.cz/ustni-zkouska-1404033210.html> [cit. 2009-04-24]

¹⁴ Viz <http://www.novamaturita.cz/lkolni-seznam-literarnich-del-1404033211.html> [cit. 2009-04-24]

Student odevzdává svůj seznam dvaceti, popř. třiceti literárních děl pro maturitní zkoušku, ze kterého si poté losuje zadání. Úkolem studenta při ústní maturitní zkoušce je provést charakteristiku výňatku z literárního díla a podle zvolené úrovně obtížnosti zařadit dílo do literárněhistorického kontextu. Následuje charakteristika neuměleckého textu a podle zvolené obtížnosti srovnání tohoto textu s textem uměleckým.

V případě práce s uměleckým textem student vždy vychází z vědomostí, které získal v průběhu četby díla.

Je zřejmé, že nová podoba ústní maturitní zkoušky klade největší důraz na četbu a schopnost s přečteným textem dále pracovat. Naopak požadavky na faktografické znalosti jsou zde výrazně omezeny, vyžadovány jsou více u vyšší úrovně, a to v obecném kontextu.

Nová maturita tak nutí střední školy ke změně koncepce výuky českého jazyka a literatury. Povinností učitele již není podávat studentům vyčerpávající výklady z literární historie, ale naopak více se soustředit na praktickou analýzu textů. Tím se také mění nároky kladené na studenty. Výraznou část hodin literatury by totiž měla tvořit práce s literárním dílem. Je tedy potřeba, aby si studenti uvědomili, že pro přípravu na novou maturitu je nezbytná četba knih.

Učitel tak má za úkol nejen dovést studenty ke knize, ale hlavně jim ukázat, jakým způsobem mají se čteným a přečteným textem dále pracovat. Motivovat je tím, že studentům vysvětlí, že nejde o zapamatování si seznamu autorů a děl, ale naopak jde o tvořivou analýzu toho, co přečetli, o jejich názory a nápady.

Reforma maturitní zkoušky ovšem přináší řadu nedořešených otázek a potíží.¹⁵ Jedním z hlavních problémů může být právě srovnatelnost výsledků maturit mezi jednotlivými středními školami, a tudíž jejich akceptovatelnost při hodnocení studenta u přijímacího řízení na vysokou školu. Kritéria vypracování a zadávání pracovních

¹⁵ Viz Rysová, K.: Nová maturita pod drobnohledem. ČJL 59, 2008-2009, s. 8.

listů a pravidla hodnocení jsou sice pro všechny střední školy daná centrálně, ale jistě nelze zcela objektivně zajistit jejich aplikaci při hodnocení konkrétních studentů.

Jakákoli změna či reforma však představuje určité obtíže při uvádění do praxe. Přesto doufáme, že nová maturita bude přínosem obzvláště pro výuku literatury, a to v podobě větší zaměřenosti na četbu. Z toho důvodu pokládáme za nutné, aby byli učitelé schopni studenty k četbě knih motivovat.

V závislosti na zavádění nových maturit jsme se rozhodli zjistit, jestli jsou studenti připraveni na novou státní maturitu. Vztahem studentů ke knihám, jejich vlastní četbou a dalšími aktivitami s četbou spojenými se zabýváme v další kapitole.

4. Současný stav čtenářství

V této kapitole se budeme zabývat výsledky, které přinesl náš výzkum provedený na středních školách. Naším cílem bylo nejen získat informace o celkovém stavu, ale také zjistit situaci na různých typech středních škol. Proto jsme volili školu s všeobecným, technickým a praktickým zaměřením. Na vybraných středních školách jsme rozdali dotazníky, z nichž jsme získali materiál ke zpracování. Část informací jsme vyhodnotili do tabulek, část komentujeme slovem.

4.1. Způsob získání materiálu

Pro náš výzkum jsme užili dotazníkové metody. Tento způsob nám umožnil provést výzkum s celou skupinou respondentů najednou, čímž jsme získali poměrně velké množství materiálu v krátkém časovém úseku. Dále nám také umožňuje snadnější srovnání mezi jednotlivými respondenty i celými skupinami.

4.1.1. Tvorba dotazníku

Při tvorbě otázek do dotazníků jsme vycházeli z otázek vytvořených kolektivně na semináři didaktiky¹⁶, dále z vlastního povědomí o četbě na střední škole a z požadavků cílů této práce.

Úvodní část dotazníku tvoří údaje o respondentech. Studenti vyplňovali informace o svém věku, pohlaví a jakou školu, popř. třídu navštěvují. Následoval vlastní dotazník tvořený dvaadvaceti otázkami (viz Příloha).

Naším předpokladem bylo, aby čas potřebný k vyplnění dotazníku nepřesáhl jednu vyučovací hodinu (tzn. 45 minut).

¹⁶ Pozn. Jednalo se o seminář Didaktika ČJ, zimní semestr akad. roku 2007/2008, vedoucí semináře PhDr. Iva Tenorová, Katedra bohemistiky, FF Univerzity Palackého v Olomouci.

4.1.2. Typy otázek v dotazníku

Při zpracovávání údajů jsme si pro větší přehlednost rozdělili otázky v dotazníku do čtyř okruhů podle zaměření jednotlivých otázek.

První okruh, otázky č. 1 až 9, jsme pojmenovali Rodinné zázemí a četba. Zjišťujeme zde totiž, jaký vztah ke knihám má nejbližší rodina studenta, zda má domácí knihovnu, kolik knih tato knihovna obsahuje atd.

Druhý okruh Vlastní četba, otázky č. 10 – 16 a 21, je zaměřen na studenta samotného. Zajímalo nás, jestli má respondent/respondentka oblíbeného autora, knihu, jak často čte atp.

Třetí část obsahuje otázky o povinné školní četbě, a zda se ve škole studenti mezi sebou baví o tom, co zajímavého četli (otázky č. 18 – 20). Tento okruh jsme nazvali Četba ve škole.

Poslední okruh Čtenářský deník je složen pouze ze dvou otázek (č. 22 a 23) a tří podotázek a týká se vedení čtenářského deníku studentem/studentkou.

4.2. Údaje o respondentech

4.2.1. Počet respondentů, typy škol

Jak jsme již uvedli v úvodu k této kapitole, rozdali jsme dotazníky na středních školách, jelikož je naše práce zaměřena na věkovou kategorii 15 – 19 let. Celkově jsme získali sto použitelných dotazníků ze tří různých typů škol. Jednalo se o tyto školy: Gymnázium Jakuba Škody v Přerově (dále GJŠ), Střední průmyslovou školu stavební v Lipníku nad Bečvou (SPŠS) a Střední zdravotnickou školu a Vyšší odbornou školu zdravotnickou E. Pöttinga v Olomouci (SZŠ).

Různé typy středních škol jsme zvolili záměrně, abychom získaný materiál mohli porovnávat mezi sebou a zjistit tak, jestli typ školy, popř. budoucí sociální nebo profesní zařazení studenta má vliv na jeho vztah ke čtení a knihám.

Na gymnáziu vyplnilo dotazník 21 studentů třetího ročníku. Na průmyslové škole jsme vybrali 26 dotazníků opět od studentů třetího

ročníku. Konečně na zdravotnické škole se nám podařilo získat materiál ze dvou tříd, 29 dotazníků ve druhém a 22 dotazníků ve čtvrtém ročníku, tedy 53 dotazníků celkově.

Aby údaje o respondentech byly úplné, uvádíme také poměr chlapců a děvčat v jednotlivých třídách. Pro přehlednost jsme tyto údaje umístili do tabulky.

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem
dívky	13	2	45	60
chlapci	8	24	8	40

Při zpracovávání výsledků jsme došli k závěru, že není nutné dále pracovat s rozdělením podle pohlaví, neboť jsme mezi chlapci a děvčaty nezjistili v rámci čtenářství žádné výrazné rozdíly. Pokud se závěry přece jen výrazně lišily v závislosti na pohlaví, připojujeme další komentář k jednotlivým případům, popř. tabulkám zvlášť.

4.3. Výsledky

Následující oddíl diplomové práce obsahuje zpracované údaje z dotazníků. Výsledky většiny otázek uvádíme ve formě tabulek následujícím způsobem: číslo a znění otázky¹⁷, v prvním sloupci jsou odpovědi¹⁸, ve druhém až čtvrtém sloupci uvádíme výsledky z jednotlivých škol, dále sloupec s celkovým počtem odpovědí a konečně v posledním sloupci je poměr celkových výsledků vyjádřený v procentech.

Odpovědi, které studenti vymýšleli sami, jsme zpracovali do tabulek pouze částečně, z větší části je komentujeme slovně.

U některých otázek¹⁹ mohli studenti vybrat více odpovědí najednou. Z toho vyplývá, že počet odpovědí neodpovídá celkovému

¹⁷ Číslování a znění otázky přesně odpovídá dotazníku.

¹⁸ Odpovědi byly zčásti dané, respondenti odpovědi vybírali v dotazníku, zčásti volné, studenti měli možnost individuální odpovědi.

¹⁹ Otázky typu *Jak si zajišťuješ knihy?*, kde následují možnosti na výběr.

počtu získaných dotazníků, tedy že procentuální výsledky jsou počítané pro tabulku zvlášť.

Pro lepší přehlednost zvýrazňujeme nejčastější odpověď, tzn. nejvyšší výsledek, tučným písmem.

4.3.1. Rodinné zázemí a četba

První okruh otázek z dotazníku byl zaměřen na rodinu respondenta a její vztah ke knihám a četbě jako takové. Jak bylo zjištěno v jiných výzkumech²⁰ vztah rodiny ke čtení má velmi důležitý a určující vliv na dítě. Tedy pokud se v rodině hodně čte, je pravděpodobné, že samo dítě získává pro budoucnost dobrý základ stát se také aktivním čtenářem.

Nás ovšem zajímalo, zda situace v rodině nějakým způsobem ovlivní respondenta nejen v jeho vlastní četbě, ale také v závislosti k četbě ve škole, popř. k vedení čtenářského deníku.

1. Máte doma knihovnu?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	18	22	46	86	86
Ne	3	4	7	14	14

Z výsledků je zřejmé, že téměř devadesát procent dotázaných studentů žije v domácnosti s vlastní knihovnou, což shledáváme velmi pozitivním. Ačkoli čtrnáct studentů uvedlo, že doma nemají vlastní knihovnu, ukázalo se hned v další otázce, že to neznamena, že by doma neměli žádné knihy. Pouze jeden respondent uvedl, že doma mají 0-10 knih. Všichni ostatní studenti, bez ohledu na to, jestli mají, nebo nemají doma knihovnu, zaškrtovali vyšší počet.

²⁰ Viz Trávníček, J.: Čteme? Brno 2008, s. 114-115.

Věříšová, I.: Kudy vede cesta ke čtenáři? Praha 2007, s. 10.

2. Zkus odhadnout, kolik máte doma knih

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
0-10	-	1	-	1	1
10-25	1	-	4	5	5
25-100	3	14	25	42	42
100-200	9	7	19	35	35
200 a více	8	4	5	17	17

Studenti nejčastěji volili odpověď 25-100 knih a jen o sedm procent méně volilo 100-200 knih. Dále studenti častěji uváděli, že mají doma 200 a více knih. Pokud srovnáme výsledky v rámci jednotlivých škol, zjistíme, že průmyslová a zdravotnická škola má téměř shodné výsledky. Na gymnáziu, škole s všeobecným zaměřením, však respondenti dvakrát častěji uváděli, že mají doma 200 a více knih.

V návaznosti na předcházející otázky jsme dále zjišťovali, jaké typy knih (zahrnuli jsme i noviny a časopisy) kromě umělecké literatury se v domácnostech vyskytují.

3. Máte doma také:

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Noviny	20	20	46	86	17,8
Časopisy	21	23	52	96	19,8
Encyklopedie	21	23	48	92	19,0
Slovníky	20	22	51	93	19,2
Atlasy	21	18	44	83	17,2
Cizojazyčné knihy	8	6	20	34	7,0

Z výsledků je patrné, že všechny typy, které jsme dali studentům na výběr, se bez ohledu na typ školy vyskytují v domácnostech průměrně stejně často, popř. ve stejném množství. Výjimkou jsou jen cizojazyčné knihy, které jsou v domácnostech více než dvakrát méně časté v porovnání s ostatními.

4. Máš svou vlastní knihovnu?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	16	12	30	58	58
Ne	5	14	23	42	42

Ačkoli v celkovém součtu vychází, že téměř 60 % studentů má doma svou vlastní knihovnu, jsou zde rozdíly v závislosti na tom, jaký typ školy respondenti navštěvují. V tomto případě 76 % studentů gymnázia knihovnu má, na zdravotnické škole už je to jen 57 %, což je nejbližší celkovému průměru. Na průmyslové škole má svou knihovnu méně než polovina studentů, přesně 46 %. Zde bychom mohli počítat s jistým vlivem pohlaví, na gymnáziu a zdravotnické škole výrazně převyšuje počet studentek nad počtem studentů. Můžeme tedy soudit, že vlastní knihovnu mají spíše studentky než studenti.

5. Než jsi uměl dobře číst, předčítali ti doma z knížek?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	20	21	51	92	92
Ne	1	5	2	8	8

U této otázky jsme dospěli k velmi pozitivnímu výsledku, 92 % rodičů svým dětem doma předčítalo, než se děti samy naučily dobře číst. Je dokázáno²¹, že pokud se rodiče svému dítěti věnují v rámci čtení nebo také povídání si o přečteném, má to pozitivní vliv na dítě jakožto budoucího čtenáře.

Na otázku *Jaký význam má četba u vás doma?* studenti odpovídali dvěma různými způsoby. Buď pouze uváděli přímou odpověď typu velký/žádný, nebo vypisovali odpovědi, které se dají spíše interpretovat jako funkce četby v jednotlivých domácnostech. Devatenáct respondentů na tuto otázku vůbec neodpovědělo. Do tabulky jsme zpracovali odpovědi prvního typu, zbytek komentujeme slovně.

²¹ Trávníček, J.: Čteme? Brno 2008, s. 114-115.

6. Jaký význam má četba u vás doma?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Docela velký (čteme hodně)	1	2	10	13	30,2
Ne příliš velký²²	3	5	9	17	39,6
Žádný	-	6	7	13	30,2

Z výsledků je zřejmé, že pokud studenti volili první typ odpovědi, zaujímali spíše stanovisko negativní, tedy že význam četby v rodině není příliš velký, nebo není žádný. Tento způsob odpovědi celkově zvolilo 43 studentů, což představuje 43 % z celkového počtu získaných dotazníků.

38 respondentů, tj. 38 %, ve svých odpovědích uvádělo, k jakému účelu četba doma slouží. 26 studentů uvedlo, že četba jim přináší poučení, vede k získávání vědomostí, vzdělání, nových informací. 27 studentů naopak odpovědělo, že čtou pro zábavu, odpočinek, k vyplnění volné chvíle. Dále se objevily odpovědi, že četba slouží k získání všeobecného přehledu (3 studenti) a také obohacuje slovní zásobu (4 studenti).

Pokud vezmeme v úvahu pouze typ odpovědi, které jsme nezpracovali do tabulky, můžeme je rozdělit do dvou hlavních kategorií. Do první kategorie spadají odpovědi studentů, kterým četba přináší vědění, informace, do druhé čtení pro zábavu. Když tyto dvě kategorie srovnáme mezi sebou, dojdeme k výsledku 55 % : 45 % ve prospěch první kategorie. To znamená, že pro více než polovinu studentů představuje četba zdroj poučení.

V další otázce jsme se ptali, kdo je v rodině nejčastější čtenář. Pokládáme za pozitivní výsledek, že samotní studenti zaujali druhé místo o pouhých deset procent za matkami-čtenářkami.

Jen na průmyslové škole jsou častějšími čtenářkami sestry studentů, což je dáno 92,3% převahou chlapců ve třídě.

²² Jeden ze studentů okomentoval odpověď na tuto otázku slovy: „Ne příliš velký, ale naučit se to musíme všichni.“

7. Kdo čte nejčastěji u vás doma?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Matka	10	15	23	48	37,2
Já	8	5	22	35	27,1
Sestra	3	6	10	19	14,7
Otec	7	5	9	21	16,3
Babička	1	1	2	4	3,1
Bratr	-	1	1	2	1,6

Zbývající dvě otázky z prvního okruhu Rodinné zázemí a četba jsou zaměřeny na roli knihy jako dárku. Ptali jsme se, zda studenti knihu jako dárek dostávají a zda je takový dárek potěší.

U první otázky měli studenti na výběr ze čtyř odpovědí, ze kterých volili celkově nejčastěji odpověď *občas*, a to v 41 %. Jen o 6 % méně studentů odpovídalo, že knihu dostává *zřídka*. Vzhledem k ostatním možnostem, jak si knihy lze zajistit (viz dále), pokládáme tyto výsledky za uspokojivé.

8. Dostáváš knihu jako dárek?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Nikdy	1	6	7	14	14
Zřídka	5	10	20	35	35
Občas	12	7	22	41	41
Často	3	3	4	10	10

9. Potěší tě kniha jako dárek?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	10	11	23	44	44,9
Někdy	5	-	5	10	10,4
Spíš ne	2	3	4	9	9,4
Ne	1	7	6	14	14,5
Pokud je zajímavá, dobrá, čtivá,...	3	5	12	20	20,8

U druhé otázky získala ve všech třídách nejvyšší počet odpověď *ano*, celkově téměř 50 % studentů potěší kniha jako dárek. Studenti

k této otázce připojovali různé komentáře, nejčastěji se objevovalo *kniha mě potěší, pokud je dobrá, zajímavá*. Ve třech případech studenti odpověděli, že je kniha potěší, pouze pokud je užitečná nebo poučná²³. Tyto odpovědi můžeme srovnat s otázkou č. 6 *Jaký význam má četba u vás doma?*, kde nejčastěji zaznívaly odpovědi, že četba představuje pro studenty zdroj informací. Předpokládáme, že důvodem těchto odpovědí je momentální zaměření respondentů na studium.

4.3.2. Vlastní četba

Následujících osm otázek v dotazníku se týkalo vlastní četby studentů. Jednalo se přímo o vztah jednotlivých studentů k četbě jako takové, dále nás zajímalo, jestli studenti v tomto věku již mají svého oblíbeného autora a knihu.

Nejprve jsme se ptali, jakým způsobem si dnešní středoškoláci zajišťují knihy. Studenti mohli vybírat z daných možností a také sami měli možnost připsat, jakým dalším způsobem knihy získávají.

10. Jak si zajišťuješ knihy?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Veřejná knihovna	17	11	34	62	29,4
Kupuji	14	10	29	53	25,2
Kamarádi	9	8	31	48	22,8
Školní knihovna	2	4	4	10	4,6
Internet	7	10	13	30	14,2
Doma, u prarodičů	1	-	3	5	2,3
Dárek	1	-	1	2	1,0
Antikvariát	-	-	1	1	0,5

Z výsledků je zřejmé, že nejčastěji si studenti knihy půjčují ve veřejných knihovnách. Tento způsob byl ovšem jen o 4,2 % častější než možnost, že si studenti knihy přímo kupují. Rozdílem 2,4 % se

²³ Jeden student SPŠS uvedl: „Kniha mě potěší, pokud je užitečná (učebnice), co se mi hodí do života“. Zde předpokládáme jistý vliv technického zaměření školy. Podobně odpověděli dva studenti SZŠ. Jejich reakce na otázku *Potěší tě kniha jako dárek?* byla: „Encyklopedie ano“ a „Jen naučná nebo učebnice“.

k nejčastějším způsobům zajišťování knih řadí také možnost knihu si půjčit od kamaráda.

Tři studenti z průmyslové školy na tuto otázku odpověděli, že si knihy nezajišťují, protože nečtou.

Naše výsledky můžeme porovnat s výsledky výzkumu Jiřího Trávnička. Ten ve své publikaci přímo uvádí: „Mladší a střední generace častěji než generace starší získává knihy v knihkupectví.“²⁴ Mladší generací Trávniček rozumí čtenáře ve věku 15 – 35 let.

Přes možná očekávání studenti dvakrát méně využívají k nákupu knih internet.²⁵ Kromě průmyslové školy, kde se tento způsob zajišťování knih vyrovná návštěvám knihovny i nákupu v knihkupectví.

Dále nás zajímalo, jaký žánr dnešní středoškolští studenti volí nejvíce pro svou vlastní četbu. Dali jsme jim na výběr z devíti možností, studenti samozřejmě mohli vybírat více žánrů najednou.

11. Co rád/a čteš?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Mýty a legendy	5	6	14	21	8,4
Sci-fi/fantasy	9	13	19	41	16,4
Dívčí romány	6	2	21	29	11,6
Odborná lit.	7	12	12	31	12,4
Pohádky	6	8	17	31	12,4
Životopisy	3	-	12	15	6,0
Detektivky, dobrodružná lit.	10	5	21	36	14,4
Poezie	-	-	2	2	0,8
Povídky, romány obecně	10	5	29	44	17,6

Největší oblibě se mezi středoškoláky těší žánr *sci-fi/fantasy*, a to bez ohledu na pohlaví. Oblibu tohoto žánru si vysvětlujeme celkovým

²⁴ Trávniček, J.: Čteme? Brno 2008, s. 73.

²⁵ Pozn. Nemusí se jednat pouze o nákup knih přes internet, ale také o využití e-booků, tj. o stahování knih do PC, mobilu atp. Otázku jsme v tomto směru nespecifikovali, neboť jsme to nepokládali za důležité pro celkové zaměření naší diplomové práce.

současným zájmem o tato témata.²⁶ Nejčastěji uváděnou autorkou u otázky č. 14 *Máš oblíbeného spisovatele?* byla J. K. Rowlingová (viz dále). S výjimkou *poezie* a částečně i *životopisů* se však frekvence ostatních žánrů mezi sebou víceméně rovná.

Za zajímavý pokládáme výsledek u SPŠS, kde se hned za nejoblíbenějším žánrem *sci-fi/fantasy* vyskytla *odborná literatura*. Opět je zde patrný vliv technického zaměření školy.

Pouze *dívčí romány* vybírala z uvedených možností jen děvčata, což je patrné zejména na výsledcích ze zdravotnické školy, kde je poměr mezi děvčaty a chlapci 45:8.

U této otázky se projevil ještě jeden rozdíl mezi pohlavími. U děvčat se objevila ve větší míře žánrová rozrůzněnost, tzn. děvčata vybírala vždy více možností. Oproti tomu chlapci velmi často volili jeden, nanejvýš dva žánry.

Odpovědi na následující otázku nepřinesly pozitivní výsledky. Na otázku *Jak často čteš?* odpovědělo 39 % respondentů, že čtou méně než několikrát měsíčně. Jednotlivé výsledky mezi školami se ovšem lišily.

12. Jak často čteš?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Každý den	7	3	6	16	16
Několikrát týdně	8	4	13	25	25
Několikr.měsíčně	-	4	16	20	20
Méně často	6	15	18	39	39

Zatímco na GJŠ a SZŠ byl poměr mezi jednotlivými zvolenými odpověďmi celkem vyrovnaný (na gymnáziu studenti dokonce nejvíce uváděli, že čtou několikrát týdně), studenti SPŠS jednoznačně v 57,7 % vybírali možnost *méně často*.

Ke zvoleným odpovědím studenti také doplňovali komentář, že čtou tak málo, protože na to nemají čas.

²⁶ Tyto výsledky opět potvrzuje i výzkum J. Trávníčka: „Čím jsou (čtenáři) mladší, tím více je zajímavá tzv. funkcionální četba: slovníky, encyklopedie...ale současně také sci-fi a fantasy.“ (Trávníček, J.: Čteme? Brno 2008, s. 110.)

Při odpovídání na otázku *Podle čeho si vybíráš knihy?* respondenti opět často zaškrtovali více možností, někteří ještě připsali vlastní odpověď.

13. Podle čeho si vybíráš knihy?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Autor	13	6	17	36	15,9
Obálka	4	8	15	27	12,0
Počet stránek	2	6	10	18	7,9
Žánr	17	14	45	76	33,5
Doporučení kamaráda, učitele	14	5	25	44	19,3
Na základě filmu, reklamy	7	6	13	26	11,4

Nejčastěji z daných možností studenti vybírali jako určující kritérium pro výběr knihy ke čtení *žánr*. Poněkud překvapující a zároveň pozitivní může být fakt, že *počet stránek* si jako faktor určující výběr knihy vybralo pouhých 7,9 % studentů.

Studenti ještě doplňovali další kritéria, že si knihu vybírají podle *názvu, obrázků, recenze na internetu* a ve dvou případech odpověděli, že si knihu vyberou po přečtení krátkého *úryvku* z ní.

Jeden student SPŠS uvedl, že si knihy nevybírám, protože je nečte.

V následujících dvou otázkách jsme se ptali konkrétně, jestli studenti mají oblíbeného autora a knihu, a pokud ano, tak jakého/jakou a proč.

14. Máš oblíbeného spisovatele?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ne	8	16	27	51	51
Ano	8	8	20	36	36
Víc než jednoho	5	2	6	13	13

Z celkového počtu respondentů 51 % uvedlo, že nemá žádného oblíbeného autora. Zbývajících 49 % studentů napsalo, že oblíbeného autora má a dokonce ve třinácti případech více než jednoho.

Mezi oblíbené autory studentů gymnázia patří Lenka Lanczová, Michal Viewegh, Daniel Defoe, Agatha Christie, Charles Bukowski, Ed McBain, Robert Fulgum, Paolo Coelho, H. Ch. Andersen, Zane Grey²⁷, Neil Gaiman²⁸ a J. K. Rowlingová. Poslední jmenovanou jako jedinou spisovatelku uvedli respondenti čtyřikrát.

Na průmyslové škole byla situace poněkud jiná, objevili se zde velmi různorodí autoři. Mezi spisovateli jako Molière, W. Shakespeare, G. De Maupassant, A. Lustig a J. Hašek byli také M. Puzo, R. Gosciny²⁹, Richard A. Knaak³⁰, William King³¹, J. R. R. Tolkien a dvakrát J. K. Rowlingová.

Také na zdravotnické škole se těší oblíbě spisovatelé různých žánrů, ať už se jedná o dívčí romány (L. Lanczová, S. Brownová), horory (R. L. Stine, I. Levin, S. King), sci-fi/fantasy (Tolkien, Ch. Paoliny, Rowlingová) nebo biografie (C. Hofmannová). Našli jsme zde ovšem i jména jako L. N. Tolstoj, K. J. Erben, O. Pavel, J. Foglar, M. Viewegh nebo D. Defoe. Nejčastěji se objevila J. K. Rowlingová (4x), L. Lanczová (3x) a ve dvou případech M. Viewegh a C. Hofmannová.

U této otázky se nám potvrdily výsledky otázky č. 11 *Co rád/a čteš?*, kde sci-fi/fantasy vybralo jako svůj oblíbený žánr nejvíce studentů.

Na všech školách nejčastěji studenti uváděli jako svého oblíbeného autora J. K. Rowlingovou (20,4 %) a L. Lanczovou (8,2 %).

Komentáře, z jakého důvodu si studenti oblíbili zrovna toho autora, se lišily v závislosti na typu školy. Nejvíce komentářů, což znamenalo obhájit si svůj názor, uvést argumenty, *čím mě nejvíc spisovatel zaujal*, napsali studenti gymnázia. Deset dotazovaných, tedy téměř polovina třídy (47,6 %), dokázala vyjádřit svůj vlastní názor na daného autora. Zbývajících studentů pouze uváděli jméno spisovatele, popř. knihy, nebo se snažili vylíčit děj.

²⁷ Zane Grey – americký spisovatel, dobrodružné romány, obraz Divokého západu.

²⁸ Neil Gaiman – anglický spisovatel, sci-fi a fantasy.

²⁹ René Goscinny – francouzský spisovatel, dětská literatura, kniha pro děti Mikulášovy patálie.

³⁰ Richard A. Knaak – americký spisovatel, fantasy.

³¹ William King – anglický spisovatel, sci-fi/fantasy.

Nejhůře v tomto ohledu dopadly odpovědi studentů průmyslové školy. Pouze tři dotazovaní (11,5 %) doplnili ke svým odpovědím také důvody, proč je zrovna ten spisovatel jejich oblíbeným.

Na zdravotnické škole smysluplně na otázku *proč* odpovědělo 11 respondentů (20,8 %). Zde také nejvíce studenti popisovali děj knihy, což měly ve skutečnosti být důvody, proč patří autor (nebo i kniha, tyto komentáře uvádíme společně, neboť se často překrývaly) mezi jejich oblíbené.

Uveďme alespoň některé příklady těchto komentářů. Na gymnáziu se objevily odpovědi: *líbí se mi nenáročný styl, kterým autor píše; kniha je plná vtipu a akce; bylo to takové zvláštní téma a donutilo mě to hodně přemýšlet o životě; autor mě vtáhne do děje, skvěle vymyšlený svět každé knihy, realistické postavy; mám rád autorův smysl pro humor; autor zajímavě rozvíjí zápletku, dobře popisuje postavy a prostředí.*

Na SPŠS studenti komentovali otázku takto: *knihy je záživná, vtipná; má úžasný příběh, který mě chytl.*

Konečně některé komentáře studentů SZŠ: *knihy má své kouzlo a vynikající zápletku; autor má podložená fakta přímo ze života; knihy mají hlavu a patu a musí se nad tím po přečtení přemýšlet; rozumím tomu, co čtu a dokážu si to představit; autor krásně čtenáře upoutá; autor má obrovskou fantazii, doslova vás přenesl na místo, o kterém píše, díky němu můžu říct, že úplně přesně vím, jaké to je letět na drakovi.*

Na otázku *Máš oblíbeného spisovatele?* navazovala další otázka na nejoblíbenější knihu. Do tabulky jsme zpracovali údaje o tom, zda studenti mají, nebo nemají svoji oblíbenou knihu. Příklady uvádíme v komentáři za tabulkou.

15. Jaká je tvoje nejoblíbenější kniha?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Nemám	5	14	26	45	45
Jedna	14	10	20	44	44
Dvě a víc	2	2	7	11	11

Na rozdíl od oblíbeného autora, kde se 51 % studentů vyslovilo, že žádného nemá, oblíbenou knihu má více než polovina, tedy 55 %

dotázaných. Jedenáct studentů uvedlo, že mají více než jednu oblíbenou knihu.

V souvislosti s oblíbeným autorem se pak jako konkrétní příklady nejčastěji objevovaly knihy o Harry Potterovi (10x), Hobit aneb cesta tam a zase zpátky (2x), Robinson Crusoe (2x) a Bílá masajka (2x). Dále se objevily tituly Osudy dobrého vojáka Švejka, Lakomec, Kmotr, Miláček, Rosmary má děťátko, Hoši od Bobří řeky, Gejša, Román pro ženy, Pán prstenů a další.

Zajímalo nás také, jestli se studenti ke knihám, které již přečetli, vrací, tedy jestli čtou knihu více než jednou. Výsledky jsou následující.

16. Četl/a jsi nějakou knihu vícekrát?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ne	7	15	24	46	46
Ano	14	11	29	54	54

Celkem 54 % studentů odpovědělo, že četli nějakou knihu více než jednou. Nejvíce se ke knihám vrací studenti gymnázia (66,6 %), naopak nejméně studenti SPŠS (42,3 %). Na zdravotnické škole byly výsledky víceméně vyrovnané (54,7 % četlo knihu vícekrát).

Na jedné straně se objevily odpovědi *většinu mých oblíbených jsem četl vícekrát; knih, které jsem četl vícekrát je hodně*, na druhé straně jeden respondent napsal: *ne, podruhé už to není tak zajímavé*. Někteří studenti psali, že knihu četli vícekrát jako malí, a to pohádky, Honzíkovu cestu nebo Broučky.

Nejčastěji se jako více než dvakrát přečtená kniha, bez ohledu na typ školy, vyskytl Harry Potter (17x), dále Hobit (3x), Rychlé šípy (2x) a Kytice (2x). Z dalších uveďme alespoň několik příkladů: Robinson Crusoe, Eragon, Saturnin, Bílá masajka, Jak jsem potkal ryby, Chrám Matky Boží v Paříži, Malý princ, Othello.

V poslední otázce, která se týkala vlastní četby studentů, jsme se ptali, zda dočtou do konce každou knihu. Pokud respondent odpověděl *ne*, chtěli jsme vědět *proč*.

17. Dočteš každou knihu?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	7	8	22	37	37
Ne	14	18	31	63	63

Podle očekávání jsme zjistili, že větší počet dotázaných každou knihu do konce nedočte. Jako důvod studenti udávali, že je kniha nezaujme, nebaví je (je zdlouhavá, nudná), nemají čas, musí ji vrátit do městské knihovny, je složitá (nesrozumitelná, těžká, ztratí se v ději, nepochopí ji). Dva dotazovaní ještě připsali, že se snaží k nedočtené knize vrátit později, ale pokud je nezaujme ani podruhé, už ji nečtou.

Naopak dva studenti komentovali svoji odpověď, že dočtou každou knihu slovy: *ano, i když mě nebaví; ano, ale pokud mě nezaujme, čte se špatně*, což znamená, že knihu dočtou i v případě, kdy ostatní knihu odkládají.

4.3.3. Školní četba

Další oddíl otázek v našem dotazníku jsme pojmenovali Školní četba, protože jsme se v něm ptali na tzv. povinnou četbu, kterou mají studenti zadanou ve škole, ale také nás zajímalo, jestli se o četbě a knihách obecně baví se svými spolužáky ve třídě.

18. Bavíte se někdy s kamarády ve třídě, co jste zajímavého četli?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	8	8	26	42	42
(spíše) ne	13	18	27	58	58

Ačkoli více než polovina, tj. 58 %, studentů odpověděla, že se s kamarády ve třídě nebaví o tom, co četli, myslíme si, že zbývajících 42 % je celkem pozitivní výsledek. Navíc někteří respondenti psali *spíše ne*,

což znamená, že si svojí odpovědí nebyli jistí, zrovna si nevzpomínají, nebo se o knihách bavili jednou, popř. dvakrát, ale rozhodně ne často či soustavně.

Následující otázka o povinné četbě vyvolala řadu zajímavých reakcí. Téměř všichni studenti se k této otázce nějakým způsobem vyjádřili, ať už byla jejich reakce kladná, záporná, nebo nevyjadřovala žádný vyhraněný postoj dotázaného k povinné školní četbě. Do tabulky jsme rozdělili odpovědi právě podle těchto tří postojů. Další komentáře studentů připojujeme za tabulkou.

19. Co si myslíš o povinné školní četbě?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Negativní	9	15	18	40	47,1
Pozitivní	9	1	13	23	27,1
Neutrální	3	2	17	22	25,8

47,1 % všech studentů zaujalo negativní postoj ve vztahu k povinné školní četbě. Pokud porovnáme mezi sebou jednotlivé školy, zjistíme, že zatímco na gymnáziu a zdravotnické škole jsou výsledky jednotlivých postojů vyrovnané, na průmyslové škole se 83,3 % studentů vyslovilo negativně (odpovědi osmi studentů, kteří si o povinné četbě nemyslí *(raději) nic*, jsme do výsledků nezahrnuli).

Jako neutrální jsme počítali komentáře: *důležitá pro představu o látce; nutí číst i ty, kteří nechtou vůbec* (nejčastější); *nevadí mi; ne všechno se líbí všem; knížky, které by měli číst všichni*.

Mezi nejčastější kladné reakce patří: *dobrá pro všeobecný přehled; člověk zjistí, co ho baví; má svůj význam a smysl; užitečná; důležitá k maturitě*.

Negativní odpovědi se často opakovaly: *zbytečně obsáhlá; nudná* (nezajímavá), *zbytečná* (ztráta času, k ničemu, nedá nic do života), *obtěžující* (iritující, povinné zlo, hrůza); *nechápu, proč číst knihy autora, který je už tři století mrtvý*.³²

S povinnou četbou souvisela také následující otázka.

³² Některé negativní reakce jsou nepublikovatelné.

20. Přečteš vždy zadanou knihu?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano	9	2	11	22	22
Ne	12	24	42	78	78

Výsledky jsou výrazně negativní. Pouze 22 % všech dotázaných odpovědělo, že knihu zadanou jako povinnou školní četbu přečte. K této otázce se studenti vyjadřovali pouze jednoslovně, pokud někdo připsal další komentář, bylo to: *někdy nestihnu a co mně někdo nutí, to mě nebaví.*

V dotazníku následovala otázka *Co tě ještě napadá ke knihám?*, která se opět týkala četby obecně. Nepatří tedy přímo do oddílu Školní četba, byla zařazena jako shrnutí k předcházejícím otázkám.

72 % ze všech studentů na tuto otázku vůbec neodpovědělo. Zbývající reakce byly převážně pozitivní. Třikrát se vyskytla odpověď, že kniha je *dobrý/nejlepší přítel člověka* a je to zdroj *moudrosti, poučení*. Dva studenti napsali, že četba *obohacuje slovní zásobu*. Dále se objevovaly individuální komentáře. Některé z nich pokládáme za zajímavé, proto je pro ilustraci uvádíme:

GJŠ:

- Dobrá kniha je ta, co mi nedovolí usnout, a čtu do tří do rána.
- Je to příjemný způsob trávení volného času; nejraději mám knihy, které otevřu, začtu se a zavřu je až po dočtení, nejlépe hodně tlusté – déle vydrží.
- Ten, kdo nečte, neví. Nechápu, že dnešní mladší společnost bere knihy jako trapnost. Není to pravda, a pokud knihu nevezmou a nezkusí to, nikdy nezjistí, o co přicházejí.
- Mám ráda, když je v knize občas ilustrace – oživí to děj.
- Knihy jsou drahé, a tak se méně prodávají. Jejich literární kvalita i vazba a papír neodpovídá ceně.
- Jejich obliba klesá a prodeje taky. Měli by přijít s něčím novým.

SPŠS:

- Knihy jsou dveře do světa fantazie.
- Relaxace, zapomenou na všechno kolem a začtu se.

SZŠ:

- Ten, kdo nečte, o hodně přichází.
- Ve světě knih prožívám jiný život.
- Myslím, že poslední dobou knihy hodně upadají (děti dávají přednost raději internetu a časopisům).
- Pro všechny se najde krásná kniha.
- Rozvíjí fantazii a často jsou lepší než filmová verze.
- V dnešní době je plno knih, ale málokterá je fakt dobrá.
- Myslím, že každý dospěje do věku, kdy se pro něj stanou knihy lepší zábavou než třeba TV a najde si v nich oblibu.

4.3.4. Čtenářský deník

Poslední oddíl dotazníku se týkal čtenářského deníku. Zahrnoval pouze dvě otázky *Vedeš si čtenářský deník?* a *Uvažuješ o vedení nebo si vedeš čtenářský deník na internetu?* První otázka zahrnovala tři podotázky, které respondenti zodpovídali pouze v případě, že na zmíněnou otázku odpověděli, že si čtenářský deník vedou.

22. Vedeš si čtenářský deník?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Ano, sám chci	1	2	9	12	12
Ano (povinné ve škole)	2	6	44	52	52
Nevedu	18	18	-	36	36

Odpovědi na tuto otázku ukázaly výrazný rozdíl mezi jednotlivými školami. Zatímco převážná část studentů gymnázia a průmyslové školy uvedla, že si čtenářský deník vůbec nevede, na zdravotnické škole si všichni studenti, ať povinně, či nepovinně, čtenářský deník vedou.

Domníváme se, že tato situace je způsobena tím, že na GJŠ a SPŠS sice učitelka zmínila vedení čtenářského deníku, ovšem jestli si ho studenti opravdu založili a zapisují si do něj, již nikdo nekontroluje. Na SZŠ si naopak vyučující čtenářské deníky od studentů jednou až dvakrát do roka vybere a zkontroluje.

Je to zřejmě právě přístup učitele, který má největší vliv na to, že si devět studentů zdravotnické školy chce samo vést čtenářský deník. To znamená, že pokud učitel povzbuzuje studenty ve vedení čtenářského deníku, popř. mu věnuje spolu se studenty i nějaký čas přímo ve vyučování, může to pozitivně ovlivnit studenty v jejich vztahu ke čtenářskému deníku.

Na následující tři otázky odpovídalo celkem 64 studentů, z toho 53 studentů jen ze zdravotnické školy, což znamená, že výsledky odráží převážně stav na SZŠ.

Jakou formu má tvůj deník?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Sešit	2	8	43	53	82,8
Na počítači	1	-	10	11	17,2
Blog na internetu	-	-	-	-	0

Převážná většina dotázaných, tj. 82,8 %, dává přednost klasickému způsobu zapisování si přečtených knih do sešitu. Žádný ze studentů si nevede čtenářský deník na internetu, nejspíš ještě není tento způsob mezi českými studenty na SŠ dostatečně známý.

Do čtenářského deníku si píšeš

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Autor, název, obsah	3	7	31	41	69,5
+ ilustruji, zdobím	-	1	16	17	28,8
+ lepím vstupenky	-	-	1	1	1,7

U otázky, co všechno si studenti do čtenářského deníku píšou, 69,5 % vybralo první možnost, tedy že si zapisují jméno autora, název knihy a o čem kniha je. Ovšem dost velký počet studentů, celkově téměř 30 %, si ještě svůj čtenářský deník různě ilustruje a zdobí. Pět respondentů ze SZŠ do dotazníku napsalo, že si do čtenářského deníku nepíše, což se vysvětlilo hned v následující otázce, ve které těchto pět studentů

odpovědělo, že si do čtenářského deníku zapisují pouze, když je přinutí ve škole.

Do čtenářského deníku si zapisuješ

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
V průběhu čtení	-	-	3	3	4,7
Po dočtení	2	5	35	42	65,6
S odstupem času	1	2	10	13	20,3
Přinutí nás ve škole	-	1	5	6	9,4

Více než polovina dotázaných si zapisuje do čtenářského deníku hned, jakmile knihu dočtou, což je také podle našeho názoru nejlepší způsob, neboť jak připsal jeden ze studentů ke zvolené odpovědi *s odstupem času*, je těžší si později na vše vzpomenout.

Poslední otázka této části i celého dotazníku se týkala vedení čtenářského deníku na internetu, takže je částečně spojena s otázkou *Jakou formu má tvůj deník?*. V této otázce nikdo z dotázaných nevybral možnost *blog na internetu*. Následující otázka je položena jinak. Studenti mohli zvolit, zda o této možnosti uvažují, nebo neuvažují do budoucna.

Pouze devět studentů však uvedlo, že o tomto způsobu uvažuje. Je tedy zřejmé, že středoškolští studenti tento způsob moc neznají, popř. by je ani nenapadlo spojovat věc typickou pro školu, tedy čtenářský deník, s internetem.

23. Uvažuješ o vedení nebo si vedeš čtenářský deník na internetu?

	GJŠ	SPŠS	SZŠ	Celkem	%
Vedu	-	-	-	-	0
Uvažuji o tom	2	1	6	9	13,0
Neuvažuji o tom	6	10	44	60	87,0

4.4. Shrnutí

V této části diplomové práce bylo naším cílem zjistit současný stav čtenářství na středních školách. Díky tomu, že jsme výzkum provedli na třech typech škol s různým zaměřením, získali jsme materiál, který nám umožnil porovnat také jednotlivé školy mezi sebou.

Celkově se nám podařilo zjistit, že můžeme pokládat za uspokojivý stav čtenářství v rodinném zázemí studentů, ovšem nemůžeme říci, že by stejně uspokojivá situace byla i v rámci vlastního čtenářství dotázaných. Zde se projevil první výrazný rozdíl mezi školami, neboť studenti průmyslové školy dvakrát častěji uváděli, že si doma čtou méně než několikrát měsíčně. Otevírá se tak prostor k větší a cílenější motivaci v rámci výuky literatury ve škole. Cílem učitelů v těchto případech by totiž podle našeho názoru mělo být motivovat studenty k četbě jako takové a nejen k povinné školní četbě, což si myslíme, že je reálný stav na technicky zaměřených typech škol.

Podle našeho očekávání jsme dále zjistili, že mezi studenty stále převládá negativní postoj k povinné školní četbě. Usoudili jsme, že ačkoli dítě doma vidí, že rodiče čtou a mají vlastní knihovnu, nijak je to nemotivuje také k četbě knih zadaných nebo doporučených ve škole. Běžnou praxí naopak je, že téměř 80 % všech studentů zadanou knihu vůbec nedočte. Uvědomujeme si, že v tomto případě stojí před učiteli nelehký úkol motivovat k četbě, obzvláště jedná-li se o literaturu starších období. Pozitivní motivací ke školní četbě by pro studenty mohlo být vedení čtenářského deníku.

Tím se ovšem dostáváme k problému, že většina studentů jak gymnázia, tak průmyslové školy si čtenářský deník vůbec nevede. I zde se otevírá velké množství možností, jak studenty ke čtenářskému deníku přivést. Jednak je možné opustit zavedený zvyk pouhého zapisování si do sešitu podle vzoru autor, dílo, obsah, ve kterém studenti většinou jenom mechanicky opisují z dalšího zdroje. Jednak se nabízí možnost motivovat studenty k návštěvám kin a divadel, aby tak

mohli vidět zpracovanou verzi knihy, neboť je ve většině případů samotné ani nenapadne spojovat školní četbu např. s filmem. Jak ve své práci *Čtenářská zkušenost studentů gymnázií a středních odborných škol* uvádí Martina Švehlíková v rámci kapitoly *Čtenářský deník - důležitá součást studia literatury*: „bylo velmi časté, že student napsal..., že ho nikdy nenapadlo, a dokonce ani na to nebyl nikým upozorněn, že by si do ČD mohl zaznamenat např. divadelní, filmové nebo i muzikálové zpracování filmu, vlepít vstupenku, program apod.“³³

Vedení čtenářského deníku je podle našeho názoru důležitá věc zvláště nyní, kdy se zavádí nové maturity, kde je hlavní důraz kladen právě na čtení, porozumění textu a následnou interpretaci.

Považujeme za nedílnou součást výuky literatury tyto deníky zavádět, ale hlavně pak po celou dobu studia k jejich vedení studenty motivovat.

O různých způsobech a možnostech motivace nejen obecně k četbě, ale také k vedení čtenářského deníku pojednává následující kapitola.

³³ Švehlíková, M.: *Čtenářská zkušenost studentů gymnázií a středních odborných škol*. Olomouc 2009, s. 19.

5. Motivace

Motivovat studenty k činnostem spojeným s vyučovacím procesem je bezesporu velmi důležité, ale nikoli snadné. Jsou jistě předměty, ve kterých lze motivovat snadněji, např. názorná ukázka pokusu v laboratoři v rámci výuky chemie. Je zřejmé, že tato názornost chybí v hodinách českého jazyka a literatury. O to náročnější úkol pak stojí před kantorem v hodinách literatury, tedy kladně motivovat studenty k vlastní četbě a ještě hůře k četbě knih doporučených učitelem.

Nejprve si uveďme, co se vlastně rozumí pojmem motivace žáků při výuce. Jedná se o soubor vnějších i vnitřních faktorů, které vedou jedince k určitému jednání se smyslem dosáhnout nějakého cíle. Na výsledku procesu motivování se podílí jednak žák sám, dále učitel, rodiče, spolužáci. Učitel přitom ovlivňuje tuto motivaci mnoha způsoby, například tím, že si o žácích vytvoří vlastní obraz, že od žáků něco očekává, probudí v nich potřebu poznání, může využít odměn, snaží se eliminovat pocit nudy a další.³⁴

Z této definice je zřejmé, že v případě motivace k četbě by se měl učitel snažit studenta přivést k četbě nejen jako primárnímu cíli (není účelné číst proto, abychom četli), ale je třeba přistupovat k četbě jako prostředku k dosažení cíle jiného, dalšího. Jedná se o vlastní smysl a význam četby tak, jak o něm pojednáváme v první kapitole *Četba v rámci předmětu český jazyk a literatura*, tedy získání informací, obohacení slovní zásoby, rozvoj představitosti a tím i osobnosti, ponaučení, rozšíření obzorů aj.

Pod vedením kantora by tak student měl dosáhnout toho, aby byl schopen se nad přečteným textem zamyslet, interpretovat ho a vytvářet argumenty pro obhajobu vlastních názorů na text, ať už by se jeho názory shodovaly, či neshodovaly s názory učitele.

Záleží ovšem na tom, jakým způsobem učitel nabádá studenta, aby četl. Jak uvádí Otakar Chaloupka: „Na samém začátku výchovy k literatuře tak proti sobě stojí, obrazně řečeno, dvě věty. ‚Musíš číst,‘ to

³⁴ Viz Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha 2003, s. 127-128.

je věta první. ‚O toto se připravuješ, když nečteš,‘ to je věta druhá.“³⁵ První věta se dá možná s úspěchem aplikovat na žáky prvního stupně, ovšem u středoškoláků se, podle našeho názoru, setká s lhostejností nebo úplným odmítnutím. V jejich případě je nutné uvést, proč, z jakého důvodu a za jakým účelem je dobré číst knihy, pokud v nich nehodláme zadusit sebemenší zájem o psané slovo. Proto je mnohem lepší způsob užití druhé věty, která v sobě obsahuje motivaci. Je jistě pro kantora nesnadné vymýšlet a uvádět studentům argumenty, o co se to vlastně připravují, když nečtou, myslíme si ale, že tato námaha odpovídá kýženému cíli.

Již z toho důvodu, že nelze nařídit, aby student měl rád literaturu a četbu, je zapotřebí zálibu ve čtení u studentů vzbouzet a pěstovat. Z toho také vyplývá role učitele jako rádce a pomocníka, nikdy ne jako autority nařizující. Ideální by bylo, kdyby měl student pocit, že tato záliba vznikla v něm samotném, bez jakékoli pomoci, tedy že je to jeho vnitřní přesvědčení, protože je zřejmé, že vnitřní motivace je silnější než motivace vnější.

Pokud se učitel podaří vzbudit ve studentech zájem o literaturu a zvláště četbu, takže jsou žáci připraveni s ním diskutovat o tom, co přečetli, je důležité, aby byl studentům ponechán prostor k vyjádření vlastního názoru. Jestliže student cítí, že učitel nebere jeho názory vážně, postrádá studentovo sebevyjádření jakýkoli smysl. Nezřídka není učitel schopen akceptovat jiný názor, popř. jinou interpretaci díla, než je jeho vlastní. Takový učitel pak argumenty studentů neposlouchá, nenechá jim prostor svůj postoj sdělit ostatním nebo ho obhajovat, v nejhorším případě žákův pohled zcela zavrhne a předloží ostatním vlastní teorii jako jedinou správnou.

Četba ovšem není naukovou složkou literární výchovy, z čehož jasně vyplývá, že v tomto případě neexistuje jediné správné stanovisko, jinými slovy jediná správná interpretace.

³⁵ Chaloupka, O.: Škola a počátky dětského čtenářství. Praha 1995, s. 55.

Úkolem učitele je naopak podporovat ve studentech schopnost utvářet si na přečtené vlastní názor, ať už je odlišný, nebo se shoduje s názory ostatních studentů ve třídě, a jak už bylo několikrát uvedeno, tento názor dále rozvádět, bránit ho smysluplnými argumenty a vést diskuzi se spolužáky, neboť by mělo platit: kolik členů třídy, tolik názorů.

Dostáváme se k další velmi důležité věci a tou je zpětná vazba.³⁶ Studenti musí být přesvědčeni o tom, že přečtení knihy má nějaký smysl. To znamená, že musí následovat úkol, test, nebo již zmíněná diskuze, aby mohli získané informace a utvořené názory na knihu někde a někomu sdělit. Bez zpětné vazby četba pro žáky ztrácí smysl, neexistuje žádná motivace, tudíž nemají potřebu zadanou či vybranou knihu vůbec začít číst.

Je zřejmé, že pokud student má knihu číst nebo ji má již přečtenou, nezřídka se chce podělit o nové nápady, a tím sám sebe přesvědčit, že vykonaná činnost měla smysl. Vyjádřením svého názoru jednak žák utváří a podporuje vědomí sebe sama, jednak se následně učí naslouchat názorům druhých. Dále si vyprávěním o tom, co přečetl, oživuje děj, vybavuje si postavy a jejich jednání, čímž si vše pevněji ukládá do paměti.

Důležité je v tomto ohledu také to, aby student bych schopen sdělit, co se mu na dané knize, postavě líbí, ale také, co se mu nelíbí. Josef Hrabák aplikuje tuto myšlenku pouze na poezii, ovšem můžeme ji uplatnit na literaturu jako celek. „Právě člověk, který má rád básnické dílo, měl by se zamýšlet nad tím, *proč* se mu dílo líbí a *v čem* jsou jeho zvláštnosti a specifické rysy – a naopak, proč se mu jiné dílo nelíbí. Možná, že ho právě takovéto zamyšlení upozorní na některé zvláštnosti, které mu dříve unikaly, a tím se naučí chápat básnické dílo plněji, než je chápal dříve.“³⁷

Samozřejmě je také důležité, aby veškeré aktivity a činnosti v rámci hodin literatury vedly k přípravě studenta k maturitě. Nemá

³⁶ Viz Chaloupka, O.: Škola počátky dětského čtenářství. Praha 1995, s. 59.

³⁷ Hrabák, J.: Umíte číst poezii a prózu? Praha 1971, s. 25.

smysl věnovat se důsledně, pomocí propracovaných metod a třeba také dlouhodobě nahodilé aktivitě jen proto, že se studentům zvolená činnost líbí, udržuje pozornost a kázeň ve třídě a nezabere učiteli čas na přípravu. Naopak vše, co probíhá v hodinách, ale i mimo ně, tedy příprava studentů doma, musí mířit k nějakému předem určenému cíli. Tento cíl může být krátkodobý, či dlouhodobý a měl by studenta vést k získání a rozvíjení klíčových kompetencí.³⁸

Myslíme si, že z daných kompetencí četbou studenti rozvíjejí hlavně kompetenci k řešení problémů, komunikativní kompetenci a kompetenci sociální a personální.

5.1. Metody

Existuje mnoho různých prostředků v rámci školy, kterými můžeme studenty kladně motivovat k četbě. Jak uvádí Svatopluk Cenek: „ve školní literární výchově je specifickým účinným iniciátorem zájmu osobnost učitele, a to např. lidskou bezprostředností působení, přirozenou autoritou, osobním zaujetím pro literaturu a odborností“.³⁹ Tedy jedním z prostředků je přístup učitele⁴⁰ a jeho celkový vztah k četbě a ke knihám, dále školní prostředí a možnosti v něm, ať se jedná o školní či třídní knihovnu, spolužáky a další.

Nás bude zajímat především příprava a práce učitele, neboť je to prostředek, který se dá nejsnáze ovlivnit a má z uvedených možností největší dopad na studenta samotného. Učitel může v hodinách působit na celý kolektiv třídy, ale právě i individuálně na jednotlivé studenty, neboť je s nimi v přímém kontaktu.

Tento svůj vliv má kantor možnost podpořit správně zvolenými metodami, které používá v hodinách literatury.

³⁸ Viz Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha 2007, s. 8-10.

³⁹ Cenek, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Praha 1979, s. 70-71.

⁴⁰ Pozn. Je důležité si uvědomit, že záleží opravdu především na osobnosti a přístupu učitele a ne na šíři jeho znalostí literární historie. V dnešní době není ani možné, aby učitel znal veškeré spisovatele a jejich literární tvorbu. Stejně tak není možné, aby měl učitel přečtené vše, co kdy přečetli jeho žáci. Neznalost kantora neznámá jeho neschopnost. Jak uvádí O. Chaloupka: „(neznalostí kantor) nepřímo ukazuje, že literatura je tak bohatá, tak široká, tak mnohotvárná, že jeden člověk všechno číst nemůže.“ Viz. Chaloupka, O.: Škola a počátky dětského čtenářství. Praha 1995, s. 75.

Metodou rozumíme postup, způsob vyučování, který vede žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.⁴¹ V našem případě se jedná o cíl motivovat k četbě, tedy zvýšit zájem studentů o četbu nejen v rámci literatury jako školního předmětu, ale také o četbu obecně.

Známe velké množství různých typů nebo druhů metod a záleží pouze na učiteli, zda dovede odhadnout, jaká metoda se nejlépe hodí k dosažení zvoleného cíle. Samozřejmě je možné různé metody kombinovat. Neustále se také objevují nové metody, které se stále více prakticky zaměřují na práci s textem. Je volbou, ne-li přímo povinností, kantora tento metodologický vývoj sledovat a nové metody zařazovat do své výuky.

Dále se budeme zabývat jednotlivými metodami. Nejedná se o pouhý výčet nebo seznam metod vhodných k motivaci k četbě, ale u jednotlivých metod uvádíme jejich popis, využití, pro jaký typ školy je daná metoda vhodná aj.

Metody nerozdělujeme do žádných skupin, vzhledem k jejich rozmanitosti a různým způsobům využití si myslíme, že to ani není možné, aniž bychom se ubránili tvoření umělých kategorií. Ať už se metody týkají práce s textem nebo jsou zaměřené obecněji, tzn. mohou být použity i v dalších vyučovacích předmětech, vždy je důležité, jakým způsobem se využijí v hodinách literatury.

Vydělit můžeme metody týkající se vedení čtenářského deníku a práce s ním, které uvádíme na konci této kapitoly.

5.1.1. Metody práce s textem motivující k četbě

5.1.1.1. Problémové vyučování

Jak je zřejmé již z názvu, cílem této vyučovací metody je zamýšlet se nad problémy a řešit je. O problémovém vyučování jako o nové vyučovací metodě psal již Vladimír Nezkusil ve svém článku *O*

⁴¹ Viz Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 2003, s. 287.

*problémových situacích při výuce literatury na gymnáziích z roku 1975.*⁴² Klade tento typ vyučování do protikladu k stávajícímu faktografickému přístupu k literatuře a upozorňuje, že by se naopak učitel měl zaměřit na vlastní četbu žáků a práci s textem. „Problémové vyučování chápeme jako pracovní postup, při němž vyučující nepředkládá žákům toliko hotové poznatky, ale navodí při zvládnutí učiva takové situace, jejichž aktivní řešení žáka k těmto poznatkům přivede.“⁴³

Tedy již od 70. let minulého století se někteří kantoři snažili uvést tento typ výuky do praxe, ovšem ještě dnes se ve většině případů stále setkáváme s faktografickým přístupem učitelů k výuce literatury. Přitom právě v těchto hodinách se dá problémové vyučování aplikovat snáze, než v hodinách jiných. Učitelé neustále namítají, že s množstvím látky, jaké musí být schopni během školního roku svým studentům prezentovat, to ani jinak nejde.

Vše ale záleží na přístupu učitele a doufáme, že se zavedením nových maturit již kantory množstvím učiva nebude omezovat v jejich snaze zcela nahradit časově méně náročnou metodu výkladu metodou problémového vyučování.

Výhody tohoto typu výuky jsou zřejmé. Donutí studenty více přemýšlet a rozvíjet tak samostatně své znalosti a dovednosti. Dále „na problémovém vyučování je kromě ostatních předností cenné zejména to, že poznatky v jeho průběhu získané mají trvalejší povahu a že – to zejména – se tu žákům vštěpují metody práce, jichž mohou aktivně použít i mimo školu k zvládnutí stále nových a nových skutečností.“⁴⁴

Jak autor výstižně uvádí, problémová výuka tedy naučí studenty zvolit si a vytvořit nejvhodnější pracovní postup, což využijí také mimo třídu, např. pokud student potřebuje získat nějaké informace, je schopen si takové informace opatřit, umí si z nich vybrat to podstatné a umí je zpracovat.

⁴² Nezkusil, V.: O problémových situacích při výuce literatury na gymnáziích. Český jazyk a literatura 25, 1975, s. 203-209.

⁴³ Tamtéž s. 203.

⁴⁴ Tamtéž s. 203.

Jednak se rozvíjí kompetence k řešení problémů, jednak, a to hlavně ve školních hodinách, kompetence sociální a personální, neboť je možné u problémového vyučování nechat studenty pracovat ve dvojicích, popř. skupinách, což podporuje dovednost komunikovat se spolužáky, naslouchat jiným řešením a společnou prací dojít k požadovanému výsledku.

Z výše uvedeného vyplývá další nesporná výhoda problémového vyučování, a tou je aktivita studentů. Vyčerpávající učitelův výklad je nahrazen daleko efektivnější prací žáků. Nejen že si studenti takto získané poznatky lépe pamatují, ale taková činnost, „při níž žák více či méně ‚přebírá aktivitu‘, může překvapit nečekanými otázkami, nepředvídanými názory, soudy, pocity a postoji.“⁴⁵

Pokud se zaměříme na problémové vyučování a jeho vliv na četbu, je zřejmé, že tímto způsobem můžeme ve výuce studenty dovést k četbě jakékoli knihy. Vybereme si úryvek z knihy, který pak studentům předložíme spolu s různými úkoly a otázkami k řešení v hodině literatury. Studenti jsou nuceni si text přečíst, aby byli schopni problém vyřešit. Často tak může dobře zvolený úryvek studenta motivovat k tomu, aby měl potřebu knihu si přečíst celou.

Myslíme si, že problémové vyučování lze uplatnit na všech typech středních škol, stačí správně volit problém k řešení. Na technických typech škol dáváme přednost jednodušším otázkám a ne příliš komplikovanému textu. Naopak na gymnáziích může vybírat texty náročnější, delší, a také náročnost úkolů a otázek zde bude vyšší.

Problémové vyučování je samozřejmě komplexní způsob vyučování, v rámci kterého lze samozřejmě využít další metody, o kterých pojednáme dále.

5.1.1.2. Diskuze, beseda

Opět se jedná o metodu, kde není nejdůležitější osoba učitele, ale aktivita se vyžaduje především po studentech. Učitel zde přebírá roli

⁴⁵ Chaloupka, O.: Škola a počátky dětského čtenářství. Praha 1995, s. 72.

organizátora, popř. je jedním z účastníků diskuze. Nastolí problém, otázku, o které má být diskuze vedena, a dál víceméně přihlíží a nechává studenty volně sdělovat své názory.

Nejdůležitější je u této metody, aby každý student měl možnost vyjádřit svůj názor, aby se debatovalo účelně a smysluplně, tedy aby studenti tvořili jasné argumenty k obhájení vlastního názoru, a samozřejmě stále se musí diskutovat k danému tématu.

Není účelem, aby se z debaty stala hádka mezi studenty. Cílem je především něco nového se dozvědět, což je možné pouze v případě, že jsou všichni ochotni naslouchat argumentům ostatních, uvažovat o nich a tvořit protiargumenty. Spolužáci nejsou v diskuzi soupeři, ale partnery. Takováto činnost podporuje rozvoj především kompetence komunikativní a také sociální a personální.

Pro hodiny literatury je metoda diskuze velmi vhodná, neboť právě debata o knize, kterou studenti čtou, popř. už mají přečtenou, je dále motivuje. Četba tak získává smysl, protože student musí o knize přemýšlet, musí číst pozorně, aby byl schopen se účastnit debaty. Je možné také zahrnout více titulů v rámci jedné debaty, aniž by bylo nutné, aby dané knihy přečetli všichni studenti. Vzniká tak další motivace, kdy je student motivován k četbě ostatními spolužáky, kteří četli jinou knihu. Žák přijímá argumenty vrstevníků pozorněji než názor a přesvědčování učitele.

Diskuze je jako vyučovací metoda vhodná pro střední školy s všeobecným zaměřením, jako jsou gymnázia, neboť patří k metodám náročnějším. Ovšem neznamená to, že by ji nemohl použít učitel na jiné střední škole. Vždy záleží na schopnostech studentů a na učiteli, jestli považuje právě tu kterou metodu za vhodnou k použití. Vždy může studenty postupným užíváním dialogických metod přivést až k celohodinové diskuzi.

5.1.1.3. Brainstorming

Brainstorming je jednou z dialogických metod, která opět vyžaduje hlavní aktivitu od studentů, kteří mají za úkol uvádět co nejvíce myšlenek a nápadů k danému problému. Nezáleží na tom, jestli jsou myšlenky správné nebo zda vedou k nejlepšímu řešení.

Tato metoda se velmi dobře hodí pro jakýkoli typ školy, protože je velmi nenáročná. Jediný problém, který by se mohl u metody brainstorming objevit, je to, že se studenti neodvažují říkat svoje myšlenky nahlas, bojí se, že by se mohli zesměšnit, nebo si nedokážou zvyknout na to, že se po nich nevyžaduje jediná správná odpověď.⁴⁶

Cílem je tato metoda podobná předcházející diskuzi, jenom právě nevyžaduje vyšší úroveň znalostí a dovedností studentů.⁴⁷

5.1.1.4. Volné psaní

Další metoda, která může být použita v hodinách literatury je metoda volného psaní. Učitel vymyslí libovolné téma a dá studentům pár minut na to, aby napsali vše, co je k danému tématu napadne.

Tématem může být hlavní hrdina knihy, název knihy, motiv z knihy atd. Tato metoda rozvíjí fantazii, zároveň může být relaxací jak pro učitele, tak pro studenty. Učitel tím získá krátké vyjádření studentů ke knize, mohou se objevit zajímavé postřehy a inspirující myšlenky, které se dají využít pro další hodiny literatury.

Pokud kantor nechá studenty přečíst nahlas, co vytvořili, vzniká tak dobrá atmosféra pro diskuzi, studenti mohou reagovat na myšlenky svých spolužáků. Tím se opět dostáváme k motivaci. Názory a zajímavé myšlenkové pochody spolužáka mohou inspirovat ostatní k přečtení knihy, pokud tématem byla kniha jediná, kterou četli všichni, přináší názor jednotlivých studentů nový pohled na známou skutečnost. Každý student se na knihu dívá jinak, přináší do četby své vlastní znalosti a

⁴⁶ Viz článek Jany Palenčárové: Brainstorming. Kritické listy 4, 2001, s. 20-21.

⁴⁷ Více se metodě brainstorming věnuje Hana Košťálová v článku Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků? Kritické listy 12, 2003, s. 5-7. Vyděluje zde pět podtypů této metody od nestrukturovaného brainstormingu až po silně strukturovaný.

zkušenosti. Navzájem se tak žáci obohacují o nové nápady, postřehy a individuální pohled na knihu.

Je ovšem třeba brát v úvahu, že pro některé studenty může být volné psaní natolik osobní záležitostí, že by jim nebylo příjemné číst svůj text před celou třídou. V takovém případě by učitel neměl čtení nahlas vyžadovat, protože tak může studenty od další činnosti odradit.

Volné psaní je metoda vhodná pro jakoukoli střední školu, je nenáročná, nevyžaduje téměř žádné faktografické znalosti.

5.1.1.5. Referáty

Písemný nebo ústní referát je stále nejvíce používaná metoda, kterou studenti užívají ke zpracování přečtené knihy a její prezentaci ostatním studentům. Ne každý student ovšem dokáže vypracovat přehledný, jasný, srozumitelný referát tak, aby zaujal pozornost spolužáků.

Často se stává, že v rámci referátu učitel požaduje po studentech pouhé převyprávění obsahu knihy, což samozřejmě neplní funkci a účel referátu. Obsah knihy je pak ve velmi krátkém časovém úseku stažen z internetu, včetně popisu a charakterizace hlavních postav. Tímto často žákova práce na referátu končí.

Pokud má referát splnit svůj účel, měl by kantor od studentů vyžadovat především zapojení vlastního názoru na knihu. Tedy vymezit kratší část referátu pro obsah, protože pro motivaci ostatních žáků nemusí referát obsahovat převyprávění celého děje, a zaměřit se především na hodnocení. Student by se měl vyjádřit ke knize jako celku, uvést, co ho zaujalo, popř. co se mu nelíbilo, sdělit ostatním, co si myslí o hlavních postavách, zápletce atd. a proč by danou knihu doporučil, nebo nedoporučil spolužákům.

Takto koncipovaný referát jistě zvládne vypracovat student na jakékoli střední škole. Rozdíl spočívá například v tom, kolik takových referátů učitel jednotlivým studentům zadá za školní rok. Například pro studenty technicky zaměřených škol znamená referát práci navíc mimo

jejich zaměření, tudíž by nebylo vhodné zadávat jim více než jeden referát za pololetí.

Pro studenty gymnázií může učitel do zadání referátu samozřejmě přidat obtížnější prvky, jako vyhledat dobové recenze na knihu, jestli byla kniha inspirací pro jiné autory, nebo naopak se autor nechal sám inspirovat jiným dílem. Do referátu lze zapojit teoretický rozbor díla, nesoustředit se pouze na obsah, ale i na formu. Také vlastní názor studenta může být ještě více propracovaný. Student může vybranými úseky z textu podpořit svůj názor. Takový referát se blíží vypracování referátu studentem vysoké školy, což je účelné, neboť studenta na takovou práci připraví.

V každém případě musí učitel vždy zvážit, zda je referát přínosem pro třídu, pro výuku, pro učitele, ale hlavně pro žáka samotného. Například učiteli by referát měl osvěžit, připomenout knihu, do výuky by měl přinést novou informaci, ostatní studenty by měl referát přivést k doplňujícím, vyjasňujícím otázkám.⁴⁸ Dosáhne se tak zpětné vazby, která znamená motivaci ostatních studentů k četbě zpracované knihy.

5.1.1.6. Dopis hlavnímu hrdinovi, autorovi

Klasická metoda psaní dopisu hlavnímu hrdinovi či autorovi knihy je dobře využitelná nejen v hodinách literatury, ale také to může být jedním z témat pro slohovou práci.

Tento způsob práce s přečteným textem je nenásilnou metodou, kde student, aniž by si to musel uvědomit, na rozdíl od zpracování referátu, pracuje s tématem přečtené knihy, přemýšlí o hrdinovi, „je možné vyjádřit jakoukoli připomínku k jeho chování či charakteru, vzdát mu hold, anebo ho zkritizovat, zeptat se ho na nejasnosti apod.“⁴⁹ Pokud žák píše autorovi, vyhledá si o něm další informace, které do dopisu chce nebo potřebuje vložit atd.

⁴⁸ Viz Wichterlová, B.: Proč zadávám, nebo bych měl(a) zadávat referáty? Kritické listy 12, 2003, s. 26-28.

⁴⁹ Šafránková, K.: Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické listy 24, 2006, s. 16-17.

Pracovat s metodou dopisu je jednoduché, efektivní svou využitelností a propojením hodin slohu a literatury. Uplatní se na všech školách, obtížnost může být stanovena například rozsahem dopisu od několika vět až po více stran.

5.1.1.7. Ročníková práce

U této metody se jedná již o složitější a komplexnější práci, kterou učitel po studentech vyžaduje. Z názvu je jasné, že zabere delší časové období, i když se nemusí jednat o celý školní rok. I pro studenta samotného to znamená řešení komplexnějšího problému nebo více problémů. Z toho vyplývá, že se tato metoda nejlépe hodí pro gymnázia, neboť pro střední školy s odborným zaměřením je náročnost a podrobnost práce zbytečná.

Tématem pro ročníkovou práci může být cokoli spjatého s knihou či autorem. Uvádíme pro ilustraci několik příkladů, jaké úkoly může student ve své ročníkové práci zpracovávat. Jedním z úkolů je hledání původního zdroje látky, tématu knihy, a dalších pokračovatelů, včetně hudebních a filmových zpracování⁵⁰; popis literárního typu, který vznikl na základě hlavní postavy; vlastní literární interpretace literárního díla; vyhledání dobových recenzí na dílo, což vyžaduje práci se sekundárními zdroji⁵¹; návštěva divadelního zpracování knihy a následné napsání vlastní recenze, podobně zhlédnutí filmové či televizní verze a srovnání filmu a knihy atd.

Možností ke zpracování je mnoho a záleží pouze na učiteli, popř. na studentovi, co vše do své práce zahrne. Očekává se zde větší spolupráce a pomoc z učitelovy strany a samozřejmě také následná prezentace ostatním studentům, kteří tak vidí, co vše je spjaté s knihou, že kniha není pouze lineární záznam textu na papír.

⁵⁰ Viz Kostečka, J.: Do světa literatury jinak. Praha 1995, s. 93.

⁵¹ Pozn. Práce se sekundárními zdroji je velmi důležitá zvláště pro studenty, kteří chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole. Proto pokládáme za důležité, aby se studenti alespoň seznámili se základní prací se sekundárními zdroji a bibliografickými údaji.

Využití ročníkové práce prohlubuje u studentů kompetence k řešení problému, jsou nuceni vyhledávat a zpracovávat informace, kompetence k učení, zjistí, jakým způsobem jim nejlépe vyhovuje práce s knihou, a nakonec při prezentaci své práce rozvíjí kompetenci komunikativní.

V rámci ročníkové práce mohou studenti použít i dalších metod práce s textem. Již zmíněný brainstorming, např. si mohou poznačit před samotnou četbou vše, co je napadá k titulu knihy a následně pak svůj záznam porovnat s dojmy po přečtení knihy. Pokud učitel při prezentaci práce užije metody Učíme se navzájem, tedy uvede prezentujícího studenta jako učitele a spolužáci si dělají během jeho výkladu poznámky, využije jednak práce studenta, jednak zpřístupní látku ostatním, protože, ačkoli je student-učitel právě expertem na dané téma, zároveň zůstává vrstevníkem ostatních a jeho způsob prezentace a jazyk je pro ostatní přístupnější.

5.1.1.8. Konfrontace kniha – film

Návštěva kina představuje pro většinu studentů vítané zpestření výuky literatury. Nás ovšem zajímá u této metody především srovnání filmové verze a knihy. K tomuto nám postačí i ukázka z filmu, kterou studentům promítneme v rámci jedné hodiny, popř. postačí výňatek nebo scéna, kterou pak srovnáme s psaným textem.

Učitel může připravit pro takovou hodinu otázky či úkoly, které budou studenti vypracovávat během nebo po zhlédnutí ukázky. Navede je tak k tomu, co přesně mají sledovat, na co se zaměřit. Následné porovnání je tak jednodušší.

Studenti si všímají především rozdílů ve zpracování, které pak komentují, vysvětlují. Cílem je zjistit, co nového přináší filmové zpracování a co naopak do filmové podoby zpracovat nešlo. Studenti si uvědomí, že literární podoba patrně zapůsobí hlouběji, aktivizuje fantazii, je zde jistá nedorečenost. Filmový převod naproti tomu limituje představivost tím, že prostředí i postavy jsou dané a nějakým způsobem

se podílí na celkové představě o filmu. Studenti tak pochopí, proč „kino, televize, video nedokázalo přes všechnu svou poutavost a přístupnost literaturu zničit.“⁵²

Filmové zpracování samozřejmě může učitel použít jako motivaci, aby dovedl studenty ke knize. Studenti často ani nevědí, že film má svou předlohu v knižní verzi.

Metoda je využitelná na všech typech středních škol, na technických školách, podle našeho názoru, stačí nechat studenty zhlédnout film, popř. poté zavést krátkou diskuzi. Na gymnáziu by měli studenti být schopni hlubšího uvažování a srovnání filmové a knižní podoby.

5.1.1.9. Dramatizace textu, scénka

Metoda dramatizace textu je časově náročná zvláště pro učitele jako hlavního organizátora, ovšem žáci se rádi účastní praktických činností v hodinách literatury.

Na učiteli záleží, aby vybral vhodný text, který mají žáci převést do dramatické podoby. Myslíme si, že výběr rolí by měl učitel nechat na studentech samotných. Jednak je tak učí spolupráci, podporuje kolektivní řešení problému. Následovat by měla diskuze o provedení představení a dohoda o tom, kdo z žáků bude mít na starost kulisy, kostýmy atd. Dojde tím k zapojení celé třídy, tedy i studentů, kteří přímo ve scéně nevystupují.

U této metody je možné pracovat na scénce přímo v hodinách literatury (čtení textu, připomínky k němu), dále studenti musí pracovat samostatně doma (učení se textu zpaměti) a nejspíš také kolektivně mimo vyučování, kdy je potřeba scénku nazkoušet.

Výhodou je, že se studenti snaží, protože jim záleží na celkovém výsledku, který budou předvádět. Je zde také okamžitá zpětná vazba, reakce publika. Motivace je na obou stranách. Na jedné straně jsou to

⁵² Kostečka, J.: Do světa literatury jinak. Praha 1995, s. 33.

diváci, kteří mají motivaci si přečíst to, co viděli, na druhé straně jsou to samotní herci, kteří tím, že se vžijí do postavy, pochopí lépe dílo.

Přepokládáme, že se metoda dramatizace textu příliš neuplatní na středních školách technického zaměření. Je to dáno tím, že je početně ve třídách často výrazně více chlapců, které není jednoduché přimět k aktivitě mimo rámec vyučování.⁵³

5.1.1.10. Poslech

Dalším zpestřením hodin literatury může být poslech literárního díla. Lze najít zvukové nahrávky textů prozaických, dramatických i veršovaných. My se zaměříme především na básnické texty. Poezie je již klasicky nejméně oblíbenou látkou, se kterou se studenti seznamují.

Z vlastní zkušenosti víme, že poslech básně je pro studenty zajímavější než pouhá četba. Studenti sami mnohdy ani nevědí, že básně, které mají v čítance, někdo použil jako výchozí text pro píseň, tedy že je doplnil melodií.⁵⁴ Často může hudební zpracování studenty zaujmout natolik, že je to motivuje k tomu, aby si půjčili celou sbírku daného autora. Pokud je to nemotivuje k přečtení celé sbírky, alespoň si pamatují díky výjimečnému zážitku to, co poslouchali v hodině.

5.1.1.11. Komentování četby

Následující dvě metody *Komentování četby* a *Čteme a přemýšlíme o tom nahlas* jsou v podstatě stejné, liší se pouze cílem, ke kterému vedou. Nyní se zaměříme na metodu první *Komentování četby*.

U této metody jde o to, aby učitel svým komentářem zpřístupnil text studentům. „Komentování není ještě analýza a výklad textu. Je spíše dosud jejich předstupněm. Komentují se prvky textu, které by

⁵³ Více o metodě dramatizace textu včetně konkrétního příkladu viz Věříšová, I. – Krüger, K. – Bělinová, E. a kol.: *Kudy vede cesta ke čtenáři?* Praha 2007, s. 118-120.

⁵⁴ Například hudební zpracování textů Jana Skácela Jiřím Pavlicou a cimbálovou muzikou Hradišťan.

znesnadňovaly jeho chápání, ať jsou povahy věcné nebo jazykové (lexikální, frazeologické, stylistické), a které proto vyžadují objasnění.“⁵⁵

Další možností je, že učitel nechá na studentech, aby si pomocí odborné literatury vyhledali to, čemu sami nerozumí. Tento způsob je pro studenty sice náročnější, ovšem jsou vedeni k tomu, aby se naučili používat jazykové nebo naučné slovníky, což je opět dovednost, kterou využijí při studiu na vysoké škole.

Když je text pro studenty nesrozumitelný, přestane je četba bavit, knížku odloží a zařadí ji do kategorie nezajímavých knih.⁵⁶ Úkolem kantora je ukázat žákům, jaké mají v takovém případě možnosti, kde mají hledat pomoc.

Touto prací si studenti osvojují kompetenci k řešení problémů.

Metodu komentování četby by měl ve své výuce používat každý kantor, bez ohledu na to, na jaké škole učí. Studenti využijí naučenou práci s odbornou literaturou i v jiných předmětech než český jazyk a literatura.

5.1.1.12. Čteme a přemýšlíme o tom nahlas

U této metody by se měl učitel dostat dál než k pouhému komentáři nesrozumitelných věcných a jazykových prvků v textu. Je to další stupeň porozumění, „skutečné porozumění nastalo tehdy, když informace umíme vysvětlit, propojit se svým předešlým věděním použít je.“⁵⁷

Učitel by měl studentům ukázat, že rozumět textu neznamena pouze rozumět jednotlivým slovům nebo větám, ale jde o pochopení neexplicitního smyslu vět. Do takové práce s textem se zapojuje schopnost zobecňovat, uvědomovat si pojmy např. z literární teorie, kritiky a ještě obecněji zapojit text do oblasti společenské, kulturní

⁵⁵ Cenek, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Praha 1979, s. 73.

⁵⁶ Viz 4. kapitola *Současný stav čtenářství, Vlastní četba*, komentář k otázce č. 17 Dočteš každou knihu?, kde respondenti uváděli důvody, proč knihu nedočetou. Právě jednou z častějších odpovědí bylo, že nerozumí tomu, co čtou.

⁵⁷ Košťálová, H.: Čteme a přemýšlíme o tom nahlas. *Kritické listy* 6, 2001, s. 12.

atd.⁵⁸ Jde tedy také o intertextualitu a aluzivnost textu. Smysl pro zobecňování a chápání literárního díla v širších souvislostech by se měl rozvíjet v závislosti na věku studenta.

Studenti v hodinách literatury pracují se složitějším textem tím způsobem, že nejprve si kousek přečtou (nahlas, nebo každý sám) a poté říkají vše, co je k textu napadá. Pokud toho sami nejsou schopni, je na učiteli, aby jim sám nejprve předvedl, co vyžaduje, nebo může žákům pomáhat pomocí vhodně kladených otázek. Studenti pak opět nahlas uvažují o možných odpovědích, a o tom, jakým způsobem jim takové uvažování pomáhá porozumět textu.

Jsou i další činnosti, které studenti mohou užít, pokud nerozumí jakémukoli textu, např. zpomalit četbu, vracet se, číst nahlas, klást si otázky, porovnávat, propojovat nové se známým atd.⁵⁹ Je na učiteli, aby všechny tyto možnosti studentům ukázal a naučil je tyto metody používat.

Opět by bylo vhodné, aby učitelé na všech středních školách zařazovali tuto metodu práce s textem co nejčastěji do svých hodin. Ukazuje se totiž, že ani studenti středních škol nejsou schopni si uvědomit, jaké možnosti mají, pokud při četbě něčemu nerozumí. Studenti pak nebudou odkládat rozečtenou knihu, neboť si s případnými problémy dokážou sami poradit.

5.1.1.13. Hodiny společného čtení

Metoda společného čtení v hodinách literatury je vhodná především pro učitele, kteří potřebují své žáky nějakým způsobem dovést ke knize a četbě obecně. Je tedy zaměřena na studenty, kteří si ve volném čase doma vůbec nečtou. Cílem je navyknout studenta četbě, ukázat mu, že to není nic podřadného.

Učitel vymezí v rozvrhu jednu hodinu týdně, kdy si všichni žáci donesou nějakou knihu. Může to být kniha, kterou si studenti vyberou sami, nebo se může jednat o knihu doporučenou učitelem či

⁵⁸ Viz Cenek, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Praha 1979, s. 35-36.

⁵⁹ Viz Košťálová, H.: Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas. Kritické listy 6, 2001, s. 12.

spolužákem. Úkolem je samostatná tichá četba po dobu určenou učitelem přímo v hodině literatury pod podmínkou, že nikdo nebude rušit ostatní spolužáky. Četba může být zakončena krátkou diskuzí na samotném konci hodiny, studenti sdělují své myšlenky, co zajímavého se dočetli, co je napadlo, na co by se rádi zeptali apod.

Snažíme se tím dosáhnout toho, že student bude pokračovat v rozečtené knize i doma, tedy si navykne, že součástí náplně jeho volného času je i četba knihy.

Postupně učitel zkracuje dobu čtení v hodinách literatury a nahrazuje ji například diskuzí o knihách, zaměřuje se spíše na interpretaci a nakonec četba zůstává na žákovi samotném.

Předpokládáme, že tuto metodu využijí učitelé především na školách, kde se studenti přece jen více zaměřují na technické, popř. praktické předměty a čtení knih jim často připadá zbytečné.⁶⁰ Učitel by těmto studentům měl vysvětlit, že si naopak mohou při četbě odpočinout, že četba tvoří jakýsi protipól toho, na co se v rámci školy připravují jako na své budoucí povolání.

5.1.1.14. Tvorba literárního plakátu⁶¹

Metoda tvorby literárního plakátu se opět velmi dobře hodí k motivaci studentů k četbě. Rozvíjí mezipředmětové vztahy tím, že v sobě spojuje práci s knihou, tvořivou výtvarnou práci, popř. znalosti a dovednosti z dalších předmětů.

Učitel žáky může rozdělit do skupin podle vybrané knihy nebo naopak nejprve utvořit skupiny a nechat na studentech, aby si zvolili autora, knihu, téma. Rozvíjí se tak kompetence k řešení problému a kompetence sociální.

Další předností této metody je, že žáci mají pocit, jakoby se v hodině nic nedělo. Studenti pracují ve skupinách samostatně, tedy bez vedení učitele, který u této metody vykonává funkci poradce. Žáci se

⁶⁰ Viz kapitolu Současný stav čtenářství

⁶¹ Viz Věříšová, I. – Krüger, K. – Bělinová, E. a kol.: Kudy vede cesta ke čtenáři? Praha 2007, s. 88-93.

ho mohou zeptat na radu, ovšem učitel sám se do práce studentů nevměšuje, nechává veškerou aktivitu na nich. Studenti se tak učí také zodpovědnosti za svou práci.

Kantor samozřejmě nejprve vysvětlí, jak má plakát vypadat, jaké jsou požadavky na jeho zpracování, co by na něm nemělo chybět. Nechá studentům čas na přemýšlení, na otázky a na vytvoření konceptu, který je už výsledkem představivosti a tvořivosti žáků. Studenti mohou pracovat s obrazovým materiálem a sekundárními zdroji, které doplňují práci s primárním textem, jeho přetvářením a výběrem podstatných informací, a zároveň dbají na to, aby spolu všechny složky souvisely. Je zřejmé, že plakát má logicky a jednotně odpovídat zvolenému tématu, není to pouze shluk jednotlivostí.

Pokud učitel využije hotové plakáty k vystavení ve třídě nebo na školní chodbě, je to zdrojem větší motivace pro studenty. Vědí, že jejich práci uvidí další studenti a kantoři, a tím větší snahu při vypracovávání vyvinou. Mohou také své výtvary prezentovat před třídou, což rozvíjí jejich komunikativní schopnosti.

Metoda tvoření literárního plakátu je vhodná pro všechny typy škol, na každé z nich se učitel může zaměřit na různou míru obtížnosti a hlavně způsobu zpracování. Například na technických školách můžeme předpokládat, že studenti při tvorbě využijí dovedností z odborných předmětů.

5.1.1.15. Seznam nejžádanějších knih

Metoda seznamu nejžádanějších nebo nejoblíbenějších knih přináší užitečné informace především učitelům. Studenti jsou v hodině literatury požádáni, aby napsali svoji nejoblíbenější knihu/knihy na papír, učitel si tyto návrhy vybere a sestaví z nich seznam. Pokud se některá kniha vyskytne vícekrát, může učitel seznam zpracovat podle oblíbenosti. Jinak může zvolit abecední řazení.

Kantor takto získá přehled o tom, co studenti sami čtou, a může z tohoto seznamu vycházet při přípravě na hodiny. Dále seznam

motivuje ostatní studenty k četbě knih, které se líbí spolužákům, funguje tak jako doporučení.

Metoda je jednoduchá, časově nenáročná a využitelná na všech typech středních škol.

5.1.1.16. Alfa-boxy⁶²

Metoda alfa-boxy patří mezi složitější způsoby práce s textem, klade vyšší požadavky na přemýšlení. Využívá se po přečtení knihy, neboť shrnuje hlavní myšlenky textu.

Studenti hledají v textu pojmy, příklady a souvislosti, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy.⁶³ Vzhledem ke složitosti metody může učitel nejprve tvořit s celou skupinou dohromady, postupně se studenti naučí s metodou pracovat sami a budou tak schopni doplnit každé písmeno samostatně.

K písmenům studenti doplňují cokoli, co je napadne. Mohou to být příklady přímo z textu, komentář k tématu či přímo vybranému úseku nebo větě z textu, dále veškeré myšlenky související s textem a studentovou předchozí znalostí, kontext, propojení s jinou knihou, tématem, motivem, vlastní interpretace atd. Jednotlivé alfa-boxy lze pak porovnávat mezi sebou, studenti vidí, že každý přemýšlí jinak, přistupuje k textu individuálně, s jinou předchozí znalostí, s odlišným postojem.

Tato metoda vyžaduje po studentech uvažování v souvislostech a celkové hlubší přemýšlení o textu a ponoření se do něj. Záleží na učiteli, zda použije tuto metodu při výuce literatury. Vždy musí brát ohled na smysluplnost a užitečnost metody pro studenty, zda jsou schopni takového uvažování a interpretace v širším kontextu.

⁶² Pozn.: Více o metodě Alfa-boxy viz L'Allierová, S. K. – Elishová-Piperová, L.: Metody, které podporují zaujetí četbou. Kritické listy 31, 2008, s. 4-5.

⁶³ Pozn.: Můžeme zjednodušit název metody na metodu ABC nebo metodu abecedy.

5.1.1.17. Čtenářská dílna

Čtenářská dílna nebo také literární kroužek je souhrnný název pro vyučování literatury za použití výše zmíněných i dalších metod. Je to soustavné vedení studentů k literatuře a četbě knih, opouštění od výkladového stylu výuky.

„Literární kroužky nespočívají jenom v rozdělení rolí... a nespočívají ani jenom ve vyhotovení ilustrací, dopisu od některé z postav, soupisu záladných slov atp. To důležité... je konverzace studentů nebo žáků nad textem... vládne svoboda vyslovit svoje vlastní otázky, svůj názor, své vysvětlení, a to vše mít podepřeno svým vlastním pochopením textu.“⁶⁴ Cílem je naučit studenty vyhledávat v textu důležité informace, spojovat je s předchozí znalostí a přečtenými texty, uvědomovat si souvislosti, vést ke kritickému myšlení.

Čtenářské dílny by měli do svého vyučování zavádět všichni učitelé a postupně tak omezovat požadavky na faktografické znalosti na nezbytné množství. Místo toho je vhodné studentům ukázat, jak důležitá je práce s textem a jak mohou své dovednosti a také znalosti rozšiřovat pomocí četby a zároveň je dovést k přesvědčení, že nejenom četba naučné literatury je prospěšná a užitečná.

5.1.1.18. Vertikální vyučování literatury

Pro zajímavost uvádíme zcela netradiční metodu výuky literatury. Literatura se na středních školách vyučuje „horizontálně“. To znamená, že jednotlivé ročníky zahrnují literatury všech národů vždy v určitém časovém období. V prvním ročníku se tak studenti setkávají s nejstarší literaturou a postupně se dostávají k literatuře novější, obvykle tak ve čtvrtém ročníku nemají dostatek času věnovat se literatuře současné.

Nevýhody horizontální výuky uvádí již Svatopluk Cenek ve své publikaci ze 70. let minulého století: „...způsobuje tento (horizontální) způsob některé nesnáze... Četba literatury z období vzdálených dnešku ideově, tematicky a výrazově zastihuje mladé lidi na samém začátku

⁶⁴ Hausenblas, O.: Pár tipů ke čtenářským kroužkům. Kritické listy 5, 2001, s. 36.

jejich systematického pronikání do literárního procesu; jejich znalosti historie jsou v té době útržkovité..., čtenářské a osobní zkušenosti jsou dosud nevelké.“⁶⁵

Naopak vertikální vyučování by pojímalo jednotlivé národní literatury zvláště od dob nejstarších až po současnost. V rámci prvního a druhého ročníku by tak měl učitel možnost zařadit dle svého uvážení jakékoli národní literatury kromě české. Ta by následovala ve třetím a čtvrtém ročníku.

Učivo by bylo strukturováno podle obecné historické osy. Výhodou je možnost srovnání vývoje jednotlivých literatur, zároveň by probíhalo pravidelné opakování literárních epoch a konfrontace s již probraným učivem.

„Dalším velmi důležitým momentem (a v podstatě „motorem“ návrhu) se stává i ne právě zanedbatelná skutečnost, že v mladším věku se studenti seznamují se světovou literaturou, která je pro ně lákavější a čtenářsky atraktivnější. Výsledkem by měl být cílený zájem o mimoškolní četbu.“⁶⁶ Tento cíl je také hlavní náplní naší diplomové práce.

K málo atraktivní starší české literatuře se studenti dostávají až ve třetím ročníku, kdy již mají určité znalosti a představu o dějinách a kontextu literatury. „Vývojově nejsložitější, ale čtenářsky opět vyhledávaná současná česká literatura nastupuje ve 4. ročníku a teoreticky by mohla vytvořit základ pro čtenářství v dospělosti.“⁶⁷

Jsou zde jistě také určité nevýhody vertikálního vyučování (neexistence učebnic pro takové pojetí výuky), ovšem z našeho pohledu pokládáme tuto strategii výuky literatury za přínosnou v rámci zájmu o četbu a jsou zde i možnosti využití v praxi, především díky tomu, že školy mají možnost tvořit si vlastní školní vzdělávací programy.

⁶⁵ Cenek, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Praha 1979, s. 43.

⁶⁶ Stúndlová, K.: „Vertikální“ vyučování literatury. ČJL 58, 2007-2008, s. 194.

⁶⁷ Tamtéž, s. 194.

5.1.2. Čtenářský deník

Zavedení čtenářského deníku je další možností, jak přivést studenty k četbě a přemýšlení o přečtených knihách. Jak jsme však zjistili ve výzkumu pro tuto práci, ne všichni učitelé vyžadují souvislé vedení čtenářského deníku. Jistě se o tom zmíní na začátku školního roku, ale dále s čtenářskými deníky nepracují, nekontrolují jejich vedení. Je to na škodu nejen studentům, ale i učitelům samotným, neboť zapsané nápady a názory mohou být velmi zajímavé a inspirující.

Existují různé způsoby vedení čtenářského deníku. Pokud studentům nevyhovuje klasický záznam autor, dílo, obsah, měl by jim kantor ukázat jiné možnosti. My jsme se zaměřili na nejčastější netradiční metody práce se čtenářskými deníky.

5.1.2.1. Podvojný deník

Podvojný deník je metoda, kdy si student rozdělí čtenářský deník na dvě části. Do jedné části si zapisuje zajímavé věty, pasáže z knihy, nejčastěji již v průběhu čtení, neboť po přečtení celé knihy by si již nevzpomněl, které myšlenky ho v průběhu čtení nejvíce oslovily, zaujaly, se kterými se ztotožnil, nebo naopak se kterými nesouhlasil.

Do druhé části si pak zaznamenává vlastní komentář k vypsáním příkladům. Jedná se o názory, nápady, otázky, aluze aj. Jde o to, aby student dokázal vyjádřit, proč ho zaujala právě ta vybraná myšlenka, nebo naopak vysvětlit, proč v některých případech s myšlenkou v knize nesouhlasí.

Otevírá se tak možnost diskuze, v tomto případě diskuze písemné mezi studentem a učitelem, který může na studentův komentář reagovat svými poznámkami, popř. zodpovědět otázky, které si žák do deníku napsal.

Další výhodou je, že pokud si student zapisuje nejen vlastní názory, ale také přímé citace z textu, lépe si pamatuje, co přečetl. Při opětovném procházení zápisu v deníku si vybaví více detailů z knihy.

Efektivní zvládnutí této metody není vůbec jednoduché a zpočátku to vyžaduje více učitelovy práce, než budou studenti schopni si podvojný deník vést samostatně. Naučený způsob zaznamenávání myšlenek a informací z textu již během četby studenti ocení zvláště při dalším studiu na vysoké škole. Z toho vyplývá, že vedení podvojného deníku by měli zavádět kantoři zvláště na všeobecně zaměřených školách, kde je předpokladem studentovo další pokračování ve studiu.⁶⁸

5.1.2.2. Záznam před a po

Dalším způsobem práce se čtenářským deníkem je zaznamenávání myšlenek nejprve před čtením knihy, dále v průběhu čtení a nakonec po dočtení. Vzniknout tím nejméně tři záznamy téměř souvislého textu o jedné knize.

Nejprve má student za úkol napsat, co od knihy očekává, proč si ji vybral. Vychází přitom z pouhé znalosti autora, titulu, popř. z toho, co se dozví v hodinách literatury. V průběhu četby si student zapisuje další zajímavé myšlenky a poznatky o čteném textu, srovnává další zápis se zápisem prvním.

Poslední zápis student udělá po dočtení celé knihy. Vrací se na začátek, opět srovnává a shrnuje, jestli kniha splnila jeho očekávání, jakým způsobem se měnil jeho názor na knihu v průběhu četby a po dočtení. Argumentuje také v případě, že ho kniha zklamala, jednoduše uvádí, proč se mu kniha nelíbila. Studenti se tím učí, že mohou vyjádřit také negativní názor na knihu, která je neoslovila.

Metoda záznamu před a po není tolik složitá jako metoda podvojného deníku. Studenti nemusí vypisovat citace, které pak jednotlivě komentují, čímž vzniká prostor k souvislejšímu textu.⁶⁹

⁶⁸ Pozn. Další informace k podvojnému deníku viz Šundová H.: Nápadky pro čtenářské deníky. Kritické listy 5, 2001, s. 34.

⁶⁹ Viz Šafránková, K.: Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické listy 24, 2006, s. 16.

5.1.2.3. Kulturní deník

Kulturní deník studenti využívají nejenom k zápisu o knihách. Mají zde prostor vyjádřit se ke shlédnutému filmu, divadelnímu představení, koncertu, výstavě a jiným kulturním akcím. Psaný text si tak mohou dále doplnit vstupenkami, fotkami, obrázky z filmu či vlastními ilustracemi. Psaný text může mít jakoukoli podobu, student může využít metody podvojného deníku, nebo záznamu před a po. Může také připojit dopis autorovi, hrdinovi, medailon autora apod.

Motivací je již pouhé poznání, že deník může sloužit k dalším aktivitám, než je pouhé zapisování si přečtených knih. Student vyjádří svůj názor na kulturní akci, srovná filmové zpracování s knižní předlohou, zjistí, jaké nové knihy si může půjčit v knihovně atd. Učitel tak získá přehled o mimoškolních aktivitách studenta, o jeho zájmech a názorech.⁷⁰

Úroveň kulturního deníku závisí na studentovi a na tom, jakou školu navštěvuje. Cílem je motivovat žáky k jakékoli činnosti spojené s četbou, takže by učitel neměl nutit studenty technických škol k rozsáhlým písemným záznamům o knize. Postačí, když si student udělá krátkou poznámku, zachytí hlavní myšlenku, vypíše jeden citát, položí několik otázek autorovi a zaměří se více na kulturní akce, které navštívil.

5.2. Shrnutí

Po teoretickém pojednání o motivaci jsme předložili výčet praktických, popř. aktivizačních metod práce s textem a čtenářským deníkem. Cílem jistě nebylo uvést veškeré metody, což ani není možné, ale zaměřit se na metody, které vedou k motivaci studentů k četbě.

Záleží pouze na kantorovi, které z námi uvedených, ale i dalších metod zařadí do své výuky literatury. Vždy by měl zvážit několik faktorů, které mají na jeho výběr vliv. Jedná se především o cíl hodiny, téma, počet studentů a možnosti vyučovací místnosti. Nejprve by však

⁷⁰ Podrobněji o kulturním deníku viz Věříšová, I. – Krüger, K. – Bělinová, E. a kol.: Kudy vede cesta ke čtenáři? Praha 2007, s. 52-62.

měl učitel vzít v úvahu, zda potřebuje studenty přivést k četbě obecně, nebo zda bude pracovat se studenty, kteří již nějaký vztah k četbě mají.

Důležité také je uvědomit si, že je sice potřebné užívat v hodinách nové metody motivující k četbě, popř. i více metod za jednu hodinu, ovšem na druhou stranu by si měl být kantor vědom jisté míry. Pokud si studenti zvyknou na určitou metodu, která jim vyhovuje a přináší pozitivní výsledky, neměl by ji učitel nahrazovat metodou jinou jen proto, aby se držel nových trendů výuky.

Také příliš mnoho metod použitých za jedinou vyučovací hodinu nemusí mít kladný efekt. Studenti nestíhají měnit jednu metodu za druhou, ztrácí se ve výuce, případně vůbec nepochopí smysl činnosti.

Praktické využití metod motivujících nejen k četbě záleží zcela na učiteli, jeho schopnostech a zkušenostech z praxe a překračuje rámec naší diplomové práce.

6. Závěr

Cílem naší diplomové práce bylo ukázat, jak potřebná je motivace k četbě na středních školách, proč je vůbec důležitá a jakými prostředky se jí dá dosáhnout.

Vycházeli jsme z teoretického pojednání o obecném smyslu četby, jako je obohacování slovní zásoby či rozvoj tvořivosti a fantazie, a z koncepce nových maturit. Představili jsme novou státní maturitu z českého jazyka, která je z větší části zaměřena na studentovy čtenářské dovednosti. Z obou kapitol vyplynulo, jak významnou úlohu plní četba knih pro život. Částečně je důležitá pro studenty z toho důvodu, aby byli schopni úspěšně složit novou maturitu, důležitější je však výchova ke kultivovanému čtenářství pro další rozvoj osobnosti i po skončení studia.

Výsledky výzkumu současného stavu čtenářství na středních školách, který jsme provedli na třech různých typech škol, ukázaly na neuspokojivou situaci na každé z nich. Ačkoli jsme zaznamenali celkem pozitivní výsledky v rámci rodinného zázemí a vlastní četby studentů, nezjistili jsme, že by tento stav měl vliv na školní četbu. Názory studentů byly výrazně negativní, pokud se jednalo o tzv. povinnou školní četbu a vedení čtenářských deníků. Především v této části se projevilo, jak potřebné je motivovat studenty k četbě v hodinách literatury.

Samotnou motivaci jsme zahrnuli do poslední části diplomové práce, zaměřenou jednak na motivaci obecně, jednak na konkrétní metody práce s literárním dílem a čtenářským deníkem. Uvedené metody odpovídají požadavkům, které na studenty klade výše zmíněná nová maturitní zkouška. Jedná se především o dovednost poučeného čtení, umět si vybrat vhodnou knihu, vyjádřit se k obsahu textu, dokázat ho interpretovat, kriticky zhodnotit, uvést širší souvislosti a zapojit již osvojené znalosti. Dospěli jsme k názoru, že je vhodné na všech středních školách zavádět do výuky literatury čtenářské dílny,

které rozvíjejí čtenářské schopnosti studentů, neboť vedou k motivaci k četbě dlouhodobým užíváním uvedených metod.

Věříme, že jsme v naší diplomové práci jednak srozumitelně a přehledně podali teoretická východiska pro motivaci k četbě, jednak jsme získali užitečné informace v provedeném výzkumu stavu čtenářství, ale hlavně jsme navrhli efektivní řešení, jak motivovat studenty k četbě pomocí kreativních metod.

Záleží již pouze na použití zmíněných poznatků v praxi tak, aby ze studentů na konci vyučovacího procesu byli kulturní lidé zvyklí na tvůrčí práci.

7. Seznam literatury

Encyklopedický slovník češtiny. Praha 2002.

Pravidla českého pravopisu. Praha 2006.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha 2005.

Balada, J. a kol.: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha 2007.

Bergmannová, K. – Antonínová Hegerová, H.: Dílna čtení. Kritické listy 28, 2007, s. 20-21.

Blažková, B.: Knihovny na školách – dílny čtení a informační výchovy. Kritické listy 3, 2001, s. 12-14 .

Buriánek, F.: K čemu je literatura? Praha 1985.

Cenek, S.: Teorie literatury. Praha 1958.

Cenek, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Praha 1979.

Čechová, M. – Styblík, V.: Čeština a její vyučování. Praha 1998.

Fraňková, E.: Moje dítě nečte. Co s tím? MF Dnes, 4. 3. 2009, s. D5.

Gosciny, René: Nové Mikulášovy průšvihy. Praha 2008.

Grey, Zane: Poslední rudého plémě. Brno 2002.

Hausenblas, O.: Desatero mužských kladných archetypů ve výuce literatury. Kritické listy 24, 2006, s. 37-39.

Hausenblas, O.: Model dobré práce s textem na SŠ. Kritické listy 15, 2004, s. 44.

Hausenblas, O.: Na praxi v literární výchově. Kritické listy 22, 2006, s. 27-30.

Hausenblas, O.: Pár tipů ke čtenářským kroužkům. Kritické listy 5, 2001, s. 36-37.

Hausenblas, O.: Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. Kritické listy 24, 2006, s. 40-44.

Hrabák, J.: Poetika. Praha 1997.

Hrabák, J.: Umíte číst poezii a prózu? Praha 1971.

- Chaloupka, O.: Škola a počátky dětského čtenářství. Praha 1995.
- Jeník, P.: Přežijeme novou maturitu? ČJL 59, 2008-2009, s. 135-138.
- Kašparová, E.: Referát o přečtené knize. Kritické listy 3, 2001, s. 34.
- King, William: Armáda mrtvých. Frenštát pod Radhoštěm, 2008.
- Kmentová, J.: Metoda literárních kroužků se studentům líbí. Kritické listy 5, 2001, s. 35-36.
- Knaak, Richard A.: Dračí kodex. Ostrava 2008.
- Kostečka, J.: Do světa literatury jinak. Praha 1995.
- Kostečka, J.: K schopnosti žáků interpretovat text. ČJL 57, 2006-2007, s. 186-189.
- Kostečka, J.: Opět státní maturita aneb Kánon ano, či ne? ČJL 57, 2006-2007, s. 4-9.
- Košťálová, A.: Co teď čtu...a co si o tom myslím. Kritické listy 4, 2001, s. 45.
- Košťálová, H.: Čtete si a přemýšlíme o tom nahlas. Kritické listy 6, 2001, s. 12-13.
- Košťálová, H.: Několik poznámek k semináři pro čtenáře KL. Kritické listy 10, 2003, s. 44-45.
- Košťálová, H.: Učíme se navzájem. Kritické listy 24, 2006, s. 32-36.
- Kubálková, P.: Nová maturita z češtiny: nejdříve ústní, pak písemná. LN, 20. listopadu 2009, s. 1, 3.
- Kubálková, P.: Úplná novinka: didaktický test. LN, 20. listopadu 2008, s. 3.
- Kubíčková, K.: Co opravdu čtou naše děti. MF Dnes, 28. března 2009, s. D1.
- Kubíčková, K.: Povinná četba? Ale jděte... MF Dnes, 28. března 2009, s. D3.
- L'Allierová, S. K. – Elishová-Piperová, L.: Metody, které podporují zaujetí četbou. Kritické listy 31, 2008, s. 4-8.

- Machytka, J.: Individuální četba žáků v práci českého učitele XIX. století. In: Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové III, 1966, s. 103-123.
- Nezkusil, V.: O problémových situacích při výuce literatury na gymnáziích. Český jazyk a literatura 25, 1975, s. 203-209.
- Palenčárová, J.: Brainstorming. Kritické listy 4, 2001, s. 20-21.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha 2003.
- Rysová, K.: Nová maturita pod drobnohledem. ČJL 59, 2008-2009, s. 1-9.
- Staňková, B.: Jak přivést děti ke čtenářství. Kritické listy 7, 2002, s. 20-21.
- Stündlová, K.: „Vertikální“ vyučování literatury. ČJL 58, 2007-2008, s. 192-195.
- Šafránková, K.: Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické listy 24, 2006, s. 16-17.
- Šlapal, M.: Dílna čtení v praxi. Kritické listy 27, 2007, s. 13-20.
- Šlapal, M.: Stala se Dílna čtení součástí výuky ČJ? Kritické listy 24, 2006, s. 26-28.
- Šundová, H.: Co si myslím o čtenářském deníku. Kritické listy 6, 2001, s. 34-35.
- Šundová, H.: Nápad pro čtenářské deníky. Kritické listy 5, 2001, s. 34.
- Švehlíková, M.: Čtenářská zkušenost studentů gymnázií a středních odborných škol. Olomouc 2009. (závěrečná práce k učitelské způsobilosti)
- Trávníček, J.: Čteme? Brno 2008.
- Varyš, V.: Proč a jak učit literaturu? Nová variace na tradiční téma. ČJL 57, 2006-2007, s. 189-191.
- Věříšová, I. – Krüger, K. – Bělinová, E. a kol.: Kudy vede cesta ke čtenáři? Praha 2007.

Wichterlová, B.: Proč zadávám, nebo bych měl(a) zadávat referáty?

Kritické listy 12, 2003, s. 26-28.

Zagašev I.: Jak se dobře ptát. Kritické listy 5, 2001, s. 21-25.

Další zdroje:

www.cermat.cz

www.ebooks.webovastranka.cz

www.msmt.cz

www.novamaturita.cz

8. Přílohy

Dotazník

Věk..... Třída..... Pohlaví: muž - žena
Škola.....

1) Máte doma knihovnu?

2) Zkus odhadnout, kolik máte doma knih.

0-10 10-25 25-100 100-200 200 a více

3) Máte doma také:

noviny časopisy encyklopedie slovníky atlasy cizojazyčné knihy

4) Máš svou vlastní knihovnu?

5) Než jsi uměl dobře číst, předčítali ti doma z knížek?

6) Jaký význam má četba u vás doma?

7) Kdo čte nejčastěji u vás doma?

8) Dostáváš knihu jako dárek?

nikdy zřídka občas často

9) Potěší tě kniha jako dárek?

10) Jak si zajišťuješ knihy?

veřejná knihovna kamarádi internet
kupuji školní knihovna
jiné.....

11) Co rád/a čteš?

mýty a legendy poezie pohádky
sci-fi/fantasy dívčí romány životopisy

Do čtenářského deníku si

- a/ jen zapisuji autora, název, krátký obsah přečtené knihy
- b/ nejen zapisuji, ale také si ho ilustruji nebo jinak zdobím
- c/ lepím i např. vstupenky z divadel, kin a jiných kulturních akcí

Do čtenářského deníku si zapisuješ

- a/ v průběhu čtení knihy
- b/ po dočtení knihy
- c/ až s odstupem času
- d/ když nás přinutí ve škole

23) Uvažuješ o vedení nebo si vedeš čtenářský deník na internetu?

a/ vedu

(na vytečkovanou linku napiš www stránky)

- b/ uvažuji o tom
- c/ neuvažuji o tom