

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Andrea Černíčková

Aktuální vztah žáků k literární výchově na druhém stupni ZŠ

Olomouc 2019

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

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

Bc. Andrea Černíčková

.....

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za poskytnutí rad a podnětných připomínek při zpracování dané problematiky. Moje poděkování patří taky dvěma základním školám za umožnění realizování dotazníkového šetření a rozhovorů.

Obsah

ÚVOD	1
1. Literární výchova	3
1.1 Složky literární výchovy	3
1.2 Cíl literární výchovy	4
1.3 Funkce literární výchovy	5
2. Čtenářství a čtenář	7
2.1 Čtenářské návyky a čtenářská kompetence	8
2.2 Čtenářské strategie	9
2.3 Čtenářská gramotnost	10
2.3.1 Výzkum PISA	13
2.3.2 Výzkum PIRLS	14
3. Problematika pojetí literární výchovy na základních školách	15
3.1 Kritika výuky literatury na českých školách od konce 19. století	15
3.2 Jednotlivé problémy a faktory ovlivňující vztah žáka k literární výchově	16
3.2.1 Rodina a sociální prostředí	17
3.2.2 Škola	18
3.2.3 Problematika pubescentního čtenáře	21
3.2.4 Čítanka	22
3.2.5 Televize, internet a digitální technologie	23
4. Faktory přispívající ke zlepšení vztahu žáků k literární výchově	26
4.1 Motivace k zajímavým aktivitám	26
4.2 Čtenářské dílny	27
4.3 Školní a třídní knihovny	27
4.4 Školní časopis	29
5. Kritické myšlení	31
5.1 Třífázový model učení	32
5.2 Metody kritického myšlení	33
5.2.1 Řízené čtení	33
5.2.2 Brainstorming	33
5.2.3 Pětílístek	34
5.2.4 Metoda I. N. S. E. R. T.	34
5.2.5 Podvojný deník	34

6. Projekty podporující čtenářství u dětí	36
6.1 Rosteme s knihou	36
6.2 Celé Česko čte dětem.....	37
6.3 Noc s Andersenem	38
6.4 Březen – měsíc čtenářů	38
6.5 Světový den knihy.....	39
6.6 Projekt ListOVÁNÍ.....	39
7. Praktická část	41
7.1 Metodologie a cíle výzkumu.....	41
7.2 Charakteristika vzorku šetření	43
7.3 Výsledky výzkumů na ZŠ Červená a ZŠ Modrá	45
7.3.1 Současné čtení ve volném čase (reflexe četby)	46
7.3.2 Náplň/obsah hodin literární výchovy na ZŠ	48
7.3.3 Ideální náplň/obsah hodin literární výchovy na ZŠ dle žáků	59
7.3.4 Tipy na četbu a knihy	68
7.3.5 Hodnocení ve výuce LV na zkoumaných školách	71
8. ZÁVĚR	74
9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
9.1 ČASOPISY	79
9.2 INTERNETOVÉ ZDROJE	79

ÚVOD

Tématem diplomové práce je aktuální vztah žáků k literární výchově (LV) na druhém stupni základních škol. Zvolila jsem si jej z důvodu mého zájmu o literaturu a četbu. Jelikož jsem měla možnost absolvovat již dvě souvislé praxe na základních školách a viděla jsem situaci a stav vyučování tohoto předmětu, chtěla jsem se o této problematice dozvědět více. Zajímaly mě hlavně faktory, které velkou mírou přispívají k aktuální situaci ve výuce literatury na základních školách.

V první kapitole diplomové práce je definován pojem literární výchova. Nejprve jsme se zaměřili na krátké představení daného předmětu a jeho obsah. Následně jsme se zabývali zakotvením literární výchovy v Rámcově vzdělávacím programu. Aby byl daný vyučovací celek efektivním, musí se nejdříve vytyčit příslušné cíle, proto přinášíme výčet těchto cílů, kterých by měl žák v rámci předmětu dosáhnout. Závěrečnou část kapitoly tvoří představení funkcí literární výchovy a její krátké definice.

Druhá kapitola nazvaná Čtenářství a čtenář se zabývá základními pojmy z této oblasti a dále přináší informace o čtenářských návycích, kompetencích a strategiích, které jsou nedílnou součástí života každého běžného čtenáře. Aniž by si to člověk uvědomoval, využívá ve svém životě jednotlivé návyky a strategie, které mu zpříjemňují čas s knihou a pozitivně přispívají k jeho vztahu k četbě. Ve druhé části kapitoly se poté soustředíme na téma čtenářské gramotnosti a výzkumy zkoumající tuto problematiku. Mezi nejznámější mezinárodní výzkumy patří PISA a PIRLS. Tyto průzkumy jsou zaměřeny na žáky základních škol a předkládají nám data popisující aktuální situaci čtenářské gramotnosti v České republice.

Ve třetí kapitole přinášíme informace týkající se problematiky pojetí literární výchovy na základních školách. V několika dalších kapitolách se zaměřujeme na faktory, které velmi výrazně ovlivňují daný předmět a některé z nich přispívají k negativnímu postoji žáků k literární výchově. Patří zde například rodina a sociální prostředí, žákovy změny v průběhu dospívání nebo televize a internet. Samozřejmě je zde zmíněna i škola hrající v životě žáků významnou roli. Nesprávně zvolenými metodami, přístupem nebo prosazováním vlastních názorů můžeme přispět k negativnímu vztahu dětí k literatuře a následně i četbě. S četbou jsou neodmyslitelně spjaty taky čítanky a ukázky z nich. Pokud učitel používá nezajímavé, zastaralé a žákům nicneříkající čítanky, pravděpodobně se bude potýkat s nezájmem a nudícími se dětmi.

Čtvrtá kapitola diplomové práce volně navazuje na třetí část. Zde se zabýváme faktory, které přispívají ke zlepšení vztahu žáků k literární výchově a k četbě. Situace ve školách, kde učitelé často bojují s nedostatkem zájmu u žáků, lze v mnoha případech zlepšit, pokud se využijí originální a osvědčené metody. Zmiňujeme zde například založení školního časopisu, vytvoření školních nebo třídních knihoven či organizování čtenářských dílen, kde žáci mají možnost se více soustředit na práci s knihou a psaným textem.

Pátá kapitola je věnována kritickému myšlení a metodám, které kritické myšlení rozvíjejí. Čtení knih už dávno není jen o obsahu a hlavních postavách vyskytujících se v příběhu. Žák by měl být schopen daný text pochopit, porozumět mu, dokázat jej interpretovat a zamyslet se nad tím, proč právě tato problematika je pro autora významná a co tím autor knihy naznačuje. Kritické myšlení se nesoustředí pouze na povrchové vnímání, důležité je text pochopit do hloubky a uvažovat o možných souvislostech. Jako metody kritického myšlení jsme zde zmínili například brainstorming, pětilístek, metodu I.N.S.E.R.T. či podvojný deník. Šestá kapitola diplomové práce se zabývá projekty, které podporují čtenářství u dětí a mládeže. Jedná se o akce pořádané knihovnami, obcemi, či městy.

V praktické části jsem se zaměřila na kvalitativní výzkum. Pomocí dotazníkového šetření na dvou základních školách a následného rozhovoru s žáky na jedné námi zkoumané škole jsme zjišťovali aktuální vztah žáků k tomuto předmětu. Dotazník se skládal z několika částí, které nezkoumali pouze oblibu literatury u žáků, ale i žákovo čtení v dětství, jakým způsobem reflektuje svou četbu, jaká je náplň jejich hodin literární výchovy a v neposlední řadě, jak by si sami žáci ideální vyučovací celek představovali. Rozhovor jsem poté realizovala na základní škole, kde jsem na podzim vykonávala svou souvislou praxi. Uvažování žáků mi pomohly pochopit jejich odpovědi uvedené v dotazníku a dotvářely tak celkový náhled na danou problematiku.

1. LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Předmět Český jazyk a literatura má vzhledem ke svým cílům a obsahu vysoké postavení ve vzdělávacím procesu. Správná komunikace a používání rodné řeči umožňuje žákům získávat další znalosti a dovednosti v jiných vzdělávacích oblastech a sférách. Literární výchova je jednou ze tří složek oboru Český jazyk a literatura. Ucelený koncept dále dotváří komunikační neboli slohová výchova a jazyková výchova, jinými slovy mluvnice. Důležitým principem je propojenost všech tří složek, kdy dochází k prolínání vědomostí a schopností žáka a tím se uceluje celkový pohled na mateřský jazyk.

Dle Hníka (2014, s. 11) se český jazyk a literatura řadí mezi předměty s největší hodinovou dotací a považuje se též za základní maturitní předmět. „*Literární výchova a literatura má tedy možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter čtenáře a formovat jeho vkus.*“ (Hník, 2014, s. 12).

Mimo jiné je literární složka předmětu rovněž významná v různých odvětvích umění a zaujímá v něm právoplatné místo.

1.1 Složky literární výchovy

Výuka literární výchovy se zpravidla dělí do tří složek, přičemž všechny spolu úzce souvisí a tvoří jeden celek.

1. složka: recepce uměleckého i neuměleckého textu

Percepce takového druhu textu vyžaduje čtenářův subjektivní estetický prožitek, jeho vlastní názor, hodnocení a vyjádření se nad daným tématem nebo problémem a v neposlední řadě jeho interpretaci, tzn. subjektivní a originální chápání literárního textu.

2. složka: literární teorie

Do literární teorie řadíme několik okruhů, které jsou nezbytné pro správnou interpretaci literárního díla. Řadíme sem tématickou výstavbu, kompoziční výstavbu, jazykovou výstavbu a autorský záměr pro napsání díla.

Tato složka je nezbytnou součástí k pochopení samotného literárního díla. Znalost okolností vzniku knihy, historicko-spoolečenské otázky dané doby a jednotlivých literárních směrů a proudů vede žáka k zamyšlení nad daným tématem a lepšímu porozumění a pochopení situace.

3. složka: informace literárněhistorického charakteru

Poslední složka se soustředí na historický kontext jednotlivých literárních epoch. Tyto informace spolu s literární teorií a interpretací textů tvoří nedílnou a neoddělitelnou součást literární výchovy.

Žák základní školy by se měl během hodin literatury s těmito pojmy setkat, měl by jim rozumět a očekává se, že s nimi i bude pracovat. Z toho vyplývá, že by ani jedna složka neměla být upřednostňována nebo opomíjena a všechny by ve vyučovacím procesu měly mít stejnou váhu a hodnotu.

1.2 Cíl literární výchovy

Aby výuka a následná edukace probíhala efektivně, je potřeba mít pevně stanovené cíle, kterých chceme při práci s žáky dosáhnout. Cíle pro oblast literární výchovy jsou vymezeny v Rámcově vzdělávacím programu (MŠMT, ©2013-2019).

Očekávané výstupy pro 2. stupeň jsou následující:

Žák:

- Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.
- Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.
- Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.
- Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.
- Rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.
- Rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je a popíše jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele.
- Uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře.
- Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.
- Vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.

Učivo:

- Tvořivé činnosti s literárním textem, způsoby interpretace literárních a jiných děl, základy literární teorie a historie, literární druhy a žánry.

1.3 Funkce literární výchovy

Existuje mnoho odlišných způsobů dělení funkcí literatury a autoři na ně ve svých publikacích nahlíží jiným způsobem.

Petrů ve své publikaci Úvod do studia literární vědy (2000, s. 13) vymezuje tři funkce, které literatura svým obsahem popisuje. Mezi základní funkce literatury řadí funkci informativní, estetickou a formativní. Postavení a zastoupení těchto funkcí se v konkrétním díle liší, a to v závislosti na tématu a povaze literárního celku. „Právě tato hierarchie funkcí, na niž závisí mimo jiné i pojetí stylu díla, může vést k určení literárních děl, která jsou primárně předmětem zájmu literární historie, a umožňuje zároveň ve starším období, kdy tyto funkce nebyly tak jednoznačně diferencovány jako dnes, pracovat se širším pojetím a věnovat pozornost i dílům, která bychom z dnešního hlediska chápali jako nauková nebo publicistická.“ (Petrů, 2000, s. 13).

V tomto případě funkci informativní rozumíme schopnost daného literárního díla předat čtenáři informace týkající se samotné literární reflexe a interpretace. Funkce formativní plní úkol formování postojů čtenáře, vytváření jeho hodnot a následně má významný vliv na jeho budoucí jednání v určitých situacích. Nicméně nejdůležitější v tomto případě je funkce estetická tvořící základ literární výchovy a obecně celé literatury. Skrze estetický prožitek se čtenář dostává do rozmanitých světů a zákoutí své fantazie. Peterka k estetické funkci dodává zajímavý poznatek. „Estetická funkce se od ostatních funkcí odlišuje účelnou bezúčelovostí“ (Peterka, 2006, s. 70). Tím je myšleno, že bezúčelovost vychází ze životních zkušeností, ze situací, které se běžně dějí kolem nás, nejsou uměle navozené. Přívlastek účelná pak odkazuje na to, že estetická funkce činí literaturu působivou a zajímavou. Čtenáře neobtěžuje, nýbrž jej k četbě vede.

Dalším zajímavým pohledem na danou problematiku je názor Jonathana Cullera (2002, s. 44-45), který spojuje jednotlivé funkce s historií lidstva. Tvrdí, že literatura je úzce propojena s historickými událostmi a historickým vývojem, a právě to ji determinuje. V určitých obdobích měla ukazovat velkolepost dané země a její neochvějnou stabilitu. „Literatura současně učila nezaujatému hodnocení, skýtala vědomí národní velikosti, vytvářela pocit sounáležitosti mezi třídami a v neposlední

řadě fungovala jako náhrada za náboženství, které už zjevně nebylo schopno držet společnost pohromadě.“ (Culler, 2002, s. 45). Culler (2002, s. 45) dále ve své knize zmiňuje další funkci a tou je funkce reflexivní, schopnost čtenáře reflektovat témata, okolnosti a situace popsané v literárním díle a utvářet si svůj vlastní názor a pohled na autora i samotný literární text. Jedinec se nepodřizuje sociálním ani politickým aktivitám, naopak se snaží dospět ke kritickému myšlení a vlastnímu porozumění textu.

2. ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘ

Čtenář je postavou, která je nezbytná pro tvorbu literárního díla. „*Pokud by nebylo právě čtenáře, nebyl by naplněn účel pro tvorbu knihy.*“ (Jacko, 2014, s. 13). Jednu z definic čtenáře popisuje i Trávníček (2008, s. 17) ve své publikaci *Čtete?*, kde čtenář samotný je aktérem neoddelitelného pouta s autorem knihy či díla. Stává se osobou, která vchází do soukromí někoho jiného, zatímco se pohybuje ve svém vlastním světě. Čtenář každým čtením přichází do nových světů a situací, vystavěných vypravěčem a nechává se vést jako dřevěná loutka celým příběhem. Bez čtenáře by neexistoval svět knih, a proto si každý autor svých potencionálních čtenářů velmi váží. „*Čtenářem je tedy ten, kdo deklaruje, že čte knihy, ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení, jinými slovy je to duševní uživatel knih.*“ (Trávníček, 2008, s. 35).

K pojmu čtenář se neodmyslitelně pojí taky pojem čtenářství. Právě Trávníček (2008, s. 35) jej označuje jako termín, který se využívá nejčastěji s dětskou populací, kdy se jedná o cílené rozvíjení čtenářských kompetencí za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Je často doprovázeno podpůrnými akcemi, jež mají zvýšit motivaci žáků a jejich zálibu ke knihám a k četbě.

Podle Chaloupky (1995, s. 5) u malého dítěte čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě nastupuje do mateřské školy, tzn., než umí číst a psát. V tomto období si vůbec neuvědomuje, co čtenářství je, ale prvotní znaky čtenářství jsou již rozvíjeny.

Přispívají k tomu jakákoliv říkadla, říkanky či rozpočítadla. Dítě se skrze vyprávění pohádek, předčítání nebo zpívání písniček seznamuje se základními prvky čtenářství a obohacuje tak svou slovní zásobu. Dítě velmi ovlivňuje rodina, která hraje velkou roli ve všech aspektech dětského rozvoje. Pokud se rodiče dítěti již od mala nevěnují a dítě nezná kontakt s knihami, s vyprávěními a písněmi, může to mít následky později ve školním věku, a i v dospělosti.

Ve svém výzkumu jsem žákům kladla mimo jiné otázky typu, zda jim bylo v jejich životě někdy předčítáno či nikoliv. Většina dotazovaných, kteří odpověděli negativně, měli i velmi negativní postoj k literární výchově a ke čtení obecně. Předmět je nebavil, nenacházeli na něm nic zajímavého a aktivity v hodinách se jim zdály zbytečné a nudné. Jejich čtenářské kompetence nebyly rozvíjeny od útlého věku, tudíž poté hůř navazovaly kontakt s knihou a jejich zájem o četbu byl minimální.

2.1 Čtenářské návyky a čtenářská kompetence

Se čtenářskými návyky úzce souvisí pojem čtenářské kompetence, díky kterým se návyky vyvíjejí a rozvíjejí. Lederbuchová (2004, s. 14) vidí čtenářské kompetence jako dlouhodobě vytvářenou zralost a připravenost ke čtení, do níž můžeme zařadit návyky a zájmy. Veškerá kvalita je závislá na dětské osobnosti, především psychických vlastnostech jako je temperament, životní zkušenosti, životní hodnoty, obrazotvornost a dosažené čtenářské vzdělání a vkus. Velmi důležitá je i připravenost momentální, tj. nálada, chuť, motivace.

Čtenářské kompetence se napříč generacemi velmi liší. Kompetence bude jiná u dospělého jedince, který má srovnané životní priority a hodnoty a u dítěte, jež teprve životní zkušenosti nabývá a zkoumá je. Dítě si začíná utvářet hodnotový žebříček i literární vkus.

Dle Trávníčka (2008, s. 125) rozdělujeme čtenářské návyky do několika kategorií: kde čteme, kdy čteme, jak čteme, způsob čtení. Místo, kde lidé do 15 let nejčastěji čtou je zejména místo, kde je relativní klid a bezpečné a známé zázemí. Mladí lidé nejčastěji čtou ve škole, či doma. Jelikož děti a adolescenti nemusí chodit do práce a mají během týdne více času, uchylují se k četbě nejčastěji v pracovní dny, a to hlavně po škole. Zajímavý fakt, který Trávníček (2008, s. 126) zmiňuje je ten, že děti čtou nejčastěji, když jsou nemocné. Nechodí do školy, musí ležet a léčit se, a proto si volný čas zpříjemňují četbou knih.

Kratochvílová ve svém článku Všímejme si čtenářových návyků (Čtenářská gramotnost, ©2019) mezi další čtenářské návyky zařazuje i čtenářův vztah k příběhu po přečtení knihy. Považuje za důležité s dítětem či žákem po přečtení knihy mluvit a klást mu otázky, které povedou k většímu přemýšlení o knize, hlavně tedy o jejich kladech či záporech.

Můžeme se ptát, zda by si knihu přečetli znovu, zda se jim líbila nebo nelíbila, jestli mají potřebu po skončení příběhu si o knize promluvit s kamarádem či nikoliv. Ve svém výzkumu na druhém stupni základních škol jsem žákům pokládala otázku, jestli cítí potřebu si s někým o knihách promluvit a zda někoho takového mají. Velký počet z nich zmínil spolužáka/spolužačku, kamaráda, nebo rodinné příslušníky. Někteří z nich ale necítí potřebu se o knížce svěřovat a nic je k tomu nevede. Většinou nemají potřebu své pocity šířit dál a o knížce dál přemýšlet a šířit své získané pocity či emoce.

Jiří Trávniček se ke čtenářským návykům zmiňuje i v rozhovoru, který vyšel u příležitosti jeho publikace *Knihy a jejich lidé*. Autor výstižně shrnuje problematiku čtenářských návyků následovně: „*Nejvíc zde ovlivňuje rodina. A nejlépe bude, když se rodina a škola setkají na vlně stejného úkolu. Nejlepší návyky se ale dědí jaksi mimoděk. Stokrát může otec svému dítěti říkat, aby četlo, když ono ho téměř nikdy s knihou nevidí. A tisíckrát může paní učitelka vtoukat svým žákům lásku k písmenkům, ale co je to platné, když je při tom pouze profesně studená, bez zájmu a bez jiskry. I tady platí, že zapalují jen ti, kdo sami hoří.*“ (Katolický týdeník, ©2004-2018).

2.2 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou jednotlivé postupy, které čtenář využívá, aby lépe porozuměl čtenému textu. Abychom správně využívali námi vybrané strategie, musíme nad textem přemýšlet, dokázat vyjádřit, co během čtení prožíváme a co nám během čtení dělá radost. Čtenářské strategie bývají vykonávány vědomě a čtenář, pokud se mu osvědčí, je velmi často využívá při další četbě. Čtenářské strategie odpovídají již nabytým čtenářským dovednostem, tudíž v mnoha případech jsou automatické. Moment, kdy čtenář vědomě využívá a přemýšlí o strategiích je ten, kdy se setkává s náročnější literaturou, které nerozumí. Poté vědomě přemýšlí nad tím, jaké strategie zvolit, aby tématu či situacím přišel na kloub.

Dle Vicherkové a Řeřichové (2016, s. 78) není čtenářským strategiím věnováno ve školství tolik pozornosti, kolik by si zasloužily. Většina dostupných teoretických materiálů je určena pro práci s dětmi prvního stupně, problematika druhého stupně je v tomto případě skoro opomíjena. Zmiňují Lukáše Hejska, který se ve své monografii zaměřuje na rozvíjení čtenářských strategií u dětí 2. stupně, z metodických listů poté o nich informují Kritické listy a webový portál Čtenářská gramotnost.

Hejsek (2015, s. 26) tvrdí, že aby byly naplňovány cíle čtenářské gramotnosti, musí žák porozumět textu. Porozumění textu je náročný proces, který je závislý na dovednostech žáka nalézt v textu klíčové pojmy a poznatky a vyvodit vztah mezi nimi. Samotné porozumění textu je ovlivněno mnoha dalšími faktory: jazykovou vybaveností žáka, schopnosti chápat význam sdělení, žákovými zájmy, sociálním prostředím, vlivem rodiny. „*Výzkumy PISA dokázaly, že žáci, kteří mají malé povědomí o účinných strategiích, jsou zároveň méně zdatnými čtenáři. Čtenářskými strategiemi jsou míněny strategie kontroly a monitorování vlastního porozumění textu. Strategie si žák volí podle cílů čtení a je vhodné je kombinovat.*“ (Hejsek, 2015, s. 26).

Čtenářské strategie mohou být rozděleny do několika přehledných skupin, a to čtenářské strategie dle přístupu učení se z textu, dle typu čtení, dle fází práce s textem, dle typu přiřazení aj.

Portál Čtenářská gramotnost na svém webu (Čtenářská gramotnost, ©2019) zveřejnil článek Čtenářské strategie, ve kterém přikládá výčet strategií používaných pro lepší porozumění a pochopení textu.

- kladení otázek k textu;
- hledání souvislostí;
- vytváření vizuálních a jiných smyslových představ;
- usuzování;
- identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu;
- syntéza.

„Jedněmi z průkopnic ve výuce čtenářských strategií byly i Palincsarová a Brownová. Ty na počátku osmdesátých let rozvinuly metodu Reciprocal teaching, kterou se podrobně u nás zabývá Kritické myšlení. Tato diskuzní technika, jenž se česky jmenuje „učíme se navzájem“, pracuje se čtyřmi strategiemi – předvídáním, shrnováním, vyjasňováním a kladením otázek.“ (Čtenářská gramotnost, ©2019).

2.3 Čtenářská gramotnost

S pojmem čtenářství je neodmyslitelně spojen i termín čtenářská gramotnost, který je v posledních obdobích více zkoumán a je mu věnována větší pozornost. Zkoumání čtenářské gramotnosti žáků se na mezinárodní úrovni věnují výzkumy PISA a PIRLS, v jejichž výsledcích jsou porovnávány mezi sebou další země. Dle RVP článku (Co je čtenářská gramotnost, ©2019) není pro tento pojem stanovená jednotná definice používající se vždy a všude. Definice se mění v závislosti na změnách v kultuře, politice či společnosti. Čtenářská gramotnost již proto není chápána jen jako schopnost číst, ve smyslu dešifrování a porozumění textu. Dnes je kladen větší důraz na pochopení a přemýšlení nad různými druhy textů, které se vztahují ke každodennímu životu a dění kolem nás. Dítě se mělo dopracovat k jejich smyslu a správně jej vyložit.

Pedagogický slovníku čtenářskou gramotnost definuje následovně: *„Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat,*

zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42). Autorka článku v časopise Orbis Scholae Havlíková (2016, s. 146) konstatuje, že ještě ve dvacátých a třicátých letech 20. století byl tento pojem používán pro schopnost číst, psát a počítat. Nicméně ve 21. století dochází k proměně, a to v závislosti na změnách v samotném výchovně-vzdělávacím procesu, k odklonu od jednoduchého nabývání vědomostí k osvojování si určitých dovedností a k rozvoji schopností jedince. Objevuje se pojem funkční gramotnost a jeho nedílnou součástí je i gramotnost čtenářská.

Mezinárodní výzkum OECD PISA zveřejnil prozatím nejpoužívanější definici, která zní následovně: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“* (Rámcově vzdělávací program, ©2019) Česká republika se dlouhodobě potýká s kolísavými výsledky, co se čtenářské gramotnosti týká. Ze šetření České školní inspekce z roku 2015/2016 (Česká školní inspekce, ©2017) vyplývá, že u žáků dominují především základní dovednosti, bez používání kritického myšlení nad informacemi nalezenými v textu, a nízká míra jejich zobecnování. Dalším problémem je žákův negativní vztah ke čtení. Sám od sebe si knihu nevyhledá a necítí potřebu trávit volný čas čtením. Proto je velmi důležité, aby dítě již od mala formovalo několik faktorů, které budou prohlubovat jeho čtenářské znalosti a dovednosti. Mezi nejzákladnější řadíme rodinu, školu a organizované programy či projekty specializující se na danou problematiku.

„Mozaiku podpory rozvoje čtenářské gramotnosti částečně doplňují i státem organizované programy zaměřené na rozvoj čtení ve školách, v mimoškolním čase či přímo v rodinách. Iniciátory těchto programů jsou většinou národní organizace pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti, které zajišťují i financování organizovaných aktivit. Za zmínku stojí, že v Evropě existuje celá řada programů např. pro podporu čtení v rodinách. Tyto programy mají nejen podněcovat čtenářské aktivity v rodinách, ale také naučit rodiče, jak při rozvoji čtenářské gramotnosti žákům pomáhat.“ (Wildová, 2012, s. 51).

Školství je důležitým elementem při získávání a prohlubování čtenářské gramotnosti u žáků. V časopise Pedagogika se autorka článku Wildová (2012, s. 50) vyjadřuje k tématu čtenářské gramotnosti na základních školách Učitelé by měli být připravováni na rozvoj gramotnosti již v jejich přípravném vzdělávání. V jeho studiu by tedy byla zahrnuta pedagogika, psychologie, lingvistika, speciální pedagogika a v

neposlední řadě i příslušné oborové didaktiky. Učitelových kompetencích je žáky nejen učit a připravovat na to, jak efektivně číst, získávat z textu informace a orientovat se v hlavních motivech díla, ale taky být žákům příkladem a stát se jejich čtenářským vzorem.

Čtení by pro něj mělo být velmi významnou životní hodnotou a měl by své znalosti, nápady a tipy předávat dál. Aby vyučování čtenářské gramotnosti mohlo být efektivní a vedlo ke značnému zlepšení, je potřebné, aby byli učitelé ve svém úkolu podporováni a byly jim poskytnuty jednotlivé prostředky. *„Rozvoj čtenářské gramotnosti by se měl stát pevnou a stabilní součástí vzdělávacích programů s vnímáním, že se jedná o proces vysoce důležitý, dynamický a samozřejmě i o proces, který vyžaduje garance státu. A to nejen finanční a personální, ale také koncepčně stabilní.“* (Wildová, 2012, s. 51).

Zajímavým faktem je, že pojem čtenářská gramotnost se v Rámcově vzdělávacím programu ani neobjevuje a o problematice gramotnosti se nehovoří v souvislosti s požadavky RVP, ale spíše je tento pojem spojován s výsledky českých žáků a čtenářů v mezinárodním výzkumu PISA. Z toho důvodu je mnoho učitelů zmatených a neví, jak mají čtenářskou gramotnost vyučovat. Ve svém empirickém výzkumu uveřejněném v časopise Orbis Scholae Havlínová (2016, s. 153) zmiňuje šetření České školní inspekce, z kterého vyplývá, že gramotnost je vykládána různorodě a velmi záleží na zaměření a kvalitě dané školy. Učitelé většinou vycházejí z výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Nicméně výstupy pro čtenářskou gramotnost zde chybí, a proto je velmi těžké efektivně danou gramotnost vyučovat, když se pedagogové nemají o co opřít. Jejich realizace výuky je v tomto případě velmi intuitivní, a tak vycházejí ze svých představ.

Při šetření ČŠI se zjišťovalo, co si učitelé pod pojmem čtenářská gramotnost představují. *„V závěrech se ukázalo, že 83 % respondentů chápe pojem čtenářská gramotnost jako čtení s porozuměním, chápání obsahu textu, 27 % jako získávání a zpracování informací, 16 % jej považuje za vztah ke knize, k literatuře, 15 % za rozvíjení komunikačních dovedností, techniku čtení a plynulost čtení, 7 % jako rozvoj osobnosti a kritického myšlení.“* (Havlínová, 2016, s. 153-154).

Dále bylo v daných školách zjišťováno, jaké prostředky jsou na konkrétních školách využívány, aby čtenářská gramotnost byla efektivně rozvíjena. Nejčastější odpovědí (79 %) bylo doplňování školní knihovny novými tituly, 57 % se soustředilo na další vzdělání pedagogických pracovníků v dané problematice. Zpráva ČŠI ale dále

vypovídá, že výpovědi pedagogů se velmi často rozcházejí se samotnou individuální výukou žáků, a proto efektivní výuka čtenářské gramotnosti vůbec neprobíhala.

2.3.1 Výzkum PISA

Mezinárodní šetření PISA (Česká školní inspekce České republiky, ©2017), Programme for International Student Assessment, je největší a nejdůležitější šetření v -oblasti vzdělávání ve světě. Spadá pod aktivity Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Výzkum je soustředěn na patnáctileté žáky, kteří se nacházejí v posledním ročníku povinné školní docházky. Testuje se ve třech okruzích v tříletých cyklech. Zkoumána je oblast matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti. V rámci testování se získávají potřebné informace o fungování školských systémů.

Jak již bylo zmíněno, šetření PISA se zabývá v každém cyklu některému z okruhů podrobněji. Úroveň žáků je zjišťována písemným testem a žáci na něj mají dvě hodiny. Po dopsání testu ještě vyplňují dotazník, který je zaměřen na jejich rodinné zázemí, prostředí, ve kterém žijí, jejich názory a postoje, školu a vyučovací metody, s kterými přicházejí do styku.

Konečné výsledky jsou pak prezentovány dvěma různými způsoby:

- pomocí počtu bodů;
- pomocí šesti různých úrovní způsobilosti.

Žáci, jejichž výsledky zapadají do první úrovní způsobilosti, mají ty nejnižší výsledky a ovládají pouze ty nejjednodušší kompetence, zatímco žáci na šesté úrovni dosahují nejlepších výsledků a nejsložitějších kompetencí. Co se týká čtenářské gramotnosti, žáci mají za úkol vykonávat několik typů činností, které je dovedou ke správnému řešení testu. Jedná se o pět následujících činností:

- Obecné porozumění – úkolem žáka je vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit její účel.
- Získávání informací – žák má za úkol vyhledat potřebnou informaci v textu;
- Vytvoření interpretace – žák se snaží informace předložené v textu zpracovat a logicky je pospojovat.
- Posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace obsažené v textu s informacemi z jiných zdrojů.
- Posouzení formy textu – žák se snaží hodnotit kvalitu textu a posuzuje ji dle vlastního názoru.

„Obsah je v oblasti čtenářské gramotnosti reprezentován různými typy textů, od kterých se odvíjejí čtenářské úkoly. Při výběru textů se přihlíží ke skutečnosti, že se člověk v životě setkává s různými druhy textů a při práci s nimi musí vykonávat široké spektrum čtenářských aktivit. Texty jsou členěny na souvislé a nesouvislé. Mezi souvislé texty se řadí vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny. Mezi nesouvislé texty patří formuláře, reklamy, grafy a diagramy, tabulky, obrázky a mapy.“ (Středočeská vědecká knihovna v Kladně, ©2017).

2.3.2 Výzkum PIRLS

Mezinárodní výzkum PIRLS (Česká školní inspekce ČR, ©2017), Progress in International Reading Literacy Study, se soustředí na testování žáků ve 4. ročnících základních škol. Cyklus se opakuje každých pět let. Výzkum je na mezinárodní úrovni koordinován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání a v ČR je hlavním organizátorem a realizátorem Česká školní inspekce. Mimo jiné se šetření PIRLS zaměřuje taky na význam rodinného, školního a dalšího prostředí žáků na čtenářskou gramotnost a její rozvoj.

„Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.“ (Česká školní inspekce ČR, ©2017).

Poslední šetření PIRLS v oboru čtenářské gramotnosti se uskutečnilo v roce 2016 a přineslo pro Českou republiku velmi příznivé výsledky. Čeští žáci dosáhli nadprůměrného výsledku, který se přibližoval výsledkům žáků v zemích jako je Itálie, Nizozemsko, Slovinsko, Rakousko nebo Německo. Lépe se v Evropě umístili žáci z Irska, Finska, Polska, Severního Irska, Norska a Anglie. Co se týká vítězů v oblasti čtenářské gramotnosti, tak pro rok 2016 se jimi staly země Rusko a Singapur.

3. PROBLEMATIKA POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Povinná školní docházka byla v Čechách, které byly součástí habsburské monarchie, uzákoněna v roce 1774 za vlády Marie Terezie. Pro její splnění byly zavedeny školy triviální, jejichž obsahem bylo trivium (čtení, psaní, počítání) a náboženství. Ve větších městech se vyskytovaly i školy hlavní, v nichž bylo studium rozšířeno o základy latiny, dějepis, přírodopis a kreslení.

Škola připravovala žáky na gymnaziální studia, případně na učitelskou dráhu. Od roku 1869 byla délka studia prodloužena na osm let. Prvních pět let žáci navštěvovali školu obecní, zbývající tři roky mohli setrvat rovněž na obecné škole, nebo se mohli přesunout do měšťanské školy, která sloužila pro žáky, jimž nebylo dopřáno studovat na gymnáziu. (Zkola, ©2003-2019).

3.1 Kritika výuky literatury na českých školách od konce 19. století

Školský systém prochází během své existence mnoha změnami a každá změna ovlivňuje svým způsobem podobu českého školství. Hník se ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* (2014, s. 16-17) vyjadřuje k problematice podoby literárního vzdělávání české školy. S kritikami, které se vztahují k výuce literární výchovy, se můžeme setkat již od 90. let předminulého století. Polemiky a námítky na toto téma se dříve vyskytovat nemohly, neboť až v roce 1869 vyšel v platnost školský zákon upravující pravidla pro vzdělávání žáků. Školský zákon kladl důraz zejména na literární historii a teorii a byl orientován zejména na fakta.

Již v roce 1890 Hubert Gordon Schauer v článku *Literatura a literární dějepis* zdůrazňuje, že nastavený koncept literární výchovy je velmi vzdálený mladým lidem, učí je informacím nedůležitým pro život. Největší důraz je kladen na literární dějiny, které nejsou podstatným prvkem literární výchovy.

Vilém Mathesius se i ve 20. a 30 letech 20. století snaží o jakési spojení literární historie a o skutečný koncept literární výchovy. Navazoval na něj později i Jan Mukařovský, který byl inspirován výukou na francouzských školách, proto tvrdil, že české školy nutí žáky většinou jen memorovat poznatky. Tato metoda sice posiluje paměť, nicméně zanedbává myšlení.

Ve 40. letech nastává velmi zvláštní situace, kdy v roce 1941/1942 byla výuka literárního dějepisu zcela zastavena a podstatným učivem byla historie Říše. Tato situace netrvá příliš dlouho, protože v roce 1945 je výuka dějepisu zase obnovena.

V osmdesátých letech se k situaci výuky literární výchovy vyjadřuje Chaloupka. „*Kritizuje společnost za to, že literární výchova často poskytuje izolované znalosti, volá po komunikativním zřeteli a kritizuje zkoušení tradičního typu, kdy je žák vyzýván, aby dal na poměrně úzkou faktografickou otázku faktografickou odpověď.*“ (Hník, 2014, s. 19).

Teoretik Jiří Kostečka v roce 2013 hovoří v časopise Český jazyk a literatura o tom, že zlepšení v tomto směru může nastat pouze v případě, kdy je ochotna něco změnit samotná škola. Vyučující si musí uvědomit, že četba není jen pouze pasivním přijímáním textu, ale činností, do které vstupuje sám čtenář a dává do ní své já.

„*Více než 120 let se volá po menší míře popisnosti, estetickém přístupu, estetickovzdělávací povaze literární výchovy, po přímé čtenářské zkušenosti s textem, zaměření na vlastní literární dílo, po přesunu těžiště od literární historie k živému dílu, výchově čtenářů, zkušenosti a vzhledu, po výchově slovesným uměním.*“ (Hník, 2014, s. 20)

Nicméně i po 120 letech se výše zmíněné změny v literární výchově neuskutečnily v takovém měřítku, jak se očekávalo. I když jsou k dispozici nové možnosti díky modernímu společenskému klimatu, výzkumy ukazují, že nejsou v praxi dostatečně využívány. Je vidět značné úsilí ve snaze o proměnu cílů, obsahu i strategií ve výuce, ale v mnoha případech se stejně ve vyučovacím procesu uchyluje k pojmosloví, terminologii a literární historii.

3.2 Jednotlivé problémy a faktory ovlivňující vztah žáka k literární výchově

Literární výchova se bohužel potýká s nedostatečným zájmem studentů a jejich laxním přístupem k jednotlivým metodám.

Vyučovací celek, který je zaměřen pouze na memorování letopočtů a seznamu děl autorů nemůže naplňovat výchovné a vzdělávací cíle předmětu, jež jsou deklarovány v Rámcově vzdělávacím programu. Důležitý je prožitek, pochopení smyslu textu, snaha o zapojení fantazie a myšlenkových pochodů při rozvíjení příběhů. Hník (2014, s. 38) vidí literární výchovu jako hru na *make and believe*, což znamená, že žák zkoumá smysl daného textu, pohrává si s ním a tím se dostává ke čtení dalších

a dalších děl, a i k samotné četbě. Toto pojetí literární výchovy žákovi umožňuje vyhledávat a číst knihy, které si sám ve svém volném čase vybere, učí ho vytvářet si vztah k četbě.

Vztah žáka k literární výchově a samotné četbě je ovlivněn mnoha faktory, které jsou mezi sebou vzájemně propojeny. Tento vztah již od útlého věku nejvíce ovlivňuje rodina, sociální prostředí, ve kterém vyrůstá, dále pak škola, pedagogové, způsob výuky literatury, problematický věk dítěte, mediální složka a nakonec knihovny, kde žáci díky radám od zkušených knihovníků mohou přijít do styku se zajímavou četbou. Problematice čtenářství se věnuje i mnoho celostátních projektů, jejichž úkolem je zaměřit se na mladé čtenáře a zajímavým způsobem se jim snažit předkládat knižní tituly a publikace, které by jim mohly vrátit lásku ke čtení nebo obnovit ztracený vztah ke knihám. Mnoho kampaní a projektů spolupracuje i s mezinárodními institucemi, tudíž se děti a mládež mají možnost při různých akcích setkat i se zahraničními autory.

3.2.1 Rodina a sociální prostředí

Ze všech již výše zmíněných faktorů má rodina a sociální prostředí největší vliv na vztah dítěte k četbě, posléze potom na vztah žáka k literární výchově. Dítě může během školní docházky získat radost z literární výchovy, nehledě na vztah rodiny k literatuře, nicméně v mnoha případech je dítě ovlivněno hlavně rodinným prostředím a svými vzory či příklady z nejbližšího okolí, tj. rodičem, prarodičem, sourozenci, širším okruhem rodiny. Pokud dítě žije v domácnosti, kde není běžné trávit volný čas s knihou, nebo nemá k dispozici malou knihovnu s vybranými tituly, je pro dítě složitější si ke knihám cestu najít. Jednodušší to má dítě, které již odmala vidí rodiče s knihou v ruce, je to pro něj přirozené, nepozastavuje se nad tím a taky mu přijde samozřejmé se k četbě uchýlit. *„Klíčovým a zároveň iniciačním prvkem je společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. Četba rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších čtenářských zájmů. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají k vytvoření dětského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku.“* (Glabal, Jak čtou české děti, ©2013)

Chaloupka (1995, s. 30-31) tvrdí, že vazba dětského čtenáře ke knize se z pohledu rodičů děje cílevědomě, přímo a záměrně. Půda pro následné čtenářství dítěte se děje tzv. programovaně. Můžeme sem zařadit zejména jakékoliv předčítání nebo vypravování pohádek, písničky, říkadla, říkanky či obrázkové knížky bez textu.

Se zajímavým příspěvkem přichází právě Chaloupka (1995, s. 30-31) který si myslí, že na vztah dětského čtenáře k literatuře nemá vliv pouze předčítání rodičů, vyprávění pohádek, ale překvapivě samotné vedení rozhovoru s dítětem. Tento prvek má nejen vliv na vztah dítěte ke knihám, ale taky na samotné rodinné vazby a jejich upevňování.

3.2.2 Škola

Škola je jedním z dalších důležitých prvků silně ovlivňující vztah žáka k literatuře a následně k literární výchově. Ve škole žák více a pravidelně přichází do kontaktu s literaturou. Už není ovlivněn jen rodinným prostředím, ale je obklopen učiteli, spolužáky a přáteli, stává se součástí širší společnosti. Žák se učí pracovat s novými poznatky a výzvami, které výrazně ovlivňují jeho vývoj.

Vstup do nové kapitoly života čili nástup do školy, je doprovázen očekáváním nových zážitků, podnětů, přátelství a zkušeností. Dítě hledá ve škole nové prostředí, místo, kterému může důvěřovat a díky kterému se může cítit dobře. (Chaloupka, 1995, s. 99).

Dítě se s nástupem do školy začíná učit číst a psát a vstupuje tím do období čtenářského. Získává povědomí o nových literárních směrech, nových knihách i nových pohledech na samotnou literaturu a porozumění textu. Vše se děje za pomoci zkušeného pedagoga, který by se měl snažit o rozvíjení žákových čtenářských strategií a následnému rozšiřování čtenářské gramotnosti. Již zmíněný cíl může být naplněn v případě, že budou učitelé vybírat vhodnou a obsahově zajímavou literaturu, díky které se žáci na hodiny literární výchovy budou těšit, a bude u nich rozvíjen vztah k četbě. Důležitým aspektem je spolupráce a vzájemná interakce mezi učitelem a žákem. Žákovi by měl být dán prostor se vyjádřit k podstatě či tématu textů pomocí otázek nebo diskuse.

V následujících podkapitolách se zaměříme na chyby, kterých se učitelé literární výchovy dopouštějí a které mohou negativně ovlivnit postoj žáků k předmětu.

3.2.2.1 Opomíjení dítěte, učitel ve středu dění

Často se ve třídách můžeme setkat se situací, kdy si pedagog celou hodinu literární výchovy odpřednáší, splní si svůj cíl a z hodiny odchází, aniž by dal prostor samotným žákům. Přitom literární výchova by měla být primárně směřována na žáka, jeho pocity, prožitky a názory. Hník (2014, s. 39) zdůrazňuje, že aby docházelo k naplnění

výchovného cíle a smyslu literatury, mělo by dojít k přijetí interpretace uměleckého textu, zážitku z textu, reflexi žákova čtenářství, čtenářských strategií a formování čtenářského vkusu.

Proto odsud plyne, že správné vyučování literární výchovy, stejně jako kterékoli jiné výchovy, nemůže být naplněno, pokud se neopírá o lidský rozměr. Jinými slovy ignorováním citové složky dítěte a ignorováním afektivních cílů vyučovacího procesu, se stává samotná literární výchova jen pouhou teorií faktů. „*Všechny výše zmíněné kategorie didaktiky literatury jsou praktickým naplňováním výchovného konceptu, který nejen respektuje, ale přímo předpokládá dítě jako osobnost, žáka jako bytost, učitele jako jeho vychovatele, partnera, vzdělavatele a pomocníka.*“ (Hník, 2014, s. 39)

V současné pedagogické komunikaci silně dominuje učitel a struktura komunikace je výrazně předefinovaná (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, 90-92). Zjištění těchto autorů se dají vztáhnout také do vyučovacích hodin literární výchovy:

- Učitel se v hodinách skoro po celou dobu vyjadřuje mluveným projevem, žáci se ke slovu dostávají, nicméně jejich odpovědi jsou velmi krátké.
- Komunikace probíhá ve formě učitel-žák-učitel.
- Učitelé kladou žákům především jednoduché otázky nízké kognitivní náročnosti a ptají se většinou na to, co se měl žák naučit.
- Zpětná vazba učitelů je nedostačující.
- Dialog postrádá správně vedenou argumentaci.

3.2.2.2 Výkladová složka hodiny

Problém, kdy se učitel snaží předat vše pouze výkladovou formou, je velmi častý. Mnohdy lze určité výkladové pasáže nahradit jinými, více záživnějšími metodami, díky kterým si žák jednotlivé věci zkusí na vlastní kůži a tím získává větší povědomí o tématu. Tento nešvar provází české školství od dob rakouských, kdy byl největší důraz kladen na fakta a výkladovou část hodiny.

Hník (2014, s. 39) upozorňuje, že přesvědčení učitelů o tom, že např. literární kritiku či kompozici básnického textu musíme žákům přednášet, je úplně mylná. Lze úplně přeskočit výklad a soustředit se na odlišné metody. V případě kritiky lze žákům představit model, kdy se sami stávají literárními kritiky a mají zhodnotit dílo, či pasáž textu. Pokud žákům představujeme kompozici básně, můžeme je zasadit do

rolí básníka, který má z rozstříhaných částí složit báseň novou, neotřelou a originální. Po kreativní činnosti následuje část reflexe, kdy dojde ke zhodnocení prací.

Toman (1999, s. 22) ve své publikaci *Dětské čtenářství a literární výchova* poukazuje na další nedostatek literární výchovy a tím je nadměrná práce s dost často nevyhovujícími čítankami. Čítanky se staví do popředí hodin a mnohdy se striktně dodržuje jak chronologie ukázek, tak i příslušné úkoly. Problematika čítanek bude dále rozvedena v následujících kapitolách.

3.2.2.3 Negativní postoj k vyjádření žákova odlišného názoru

Tato skutečnost nejčastěji nastává u interpretací uměleckého textu, které jsou již ze své podstaty vysoce subjektivní, a jednotlivec na ně může reagovat různě a nemusí se shodovat s názorem vyučujícího. Dle Valy (2015, s. 29) proto někteří vyučující mohou reagovat negativně až nepřátelsky, neboť se cítí nejistí a pociťují pocit ohrožení. Může to být kámen úrazu i při hodnocení prací. Velký rozdíl panuje mezi hodnocením přírodovědných předmětů a předmětů humanitních. Zatímco u přírodních věd je většinou jedna odpověď správná, u humanitních existuje vždy mnoho interpretací. V případě básní lze najít několikero výkladů a všechny jsou správné. Klasifikace nebo hodnocení učitele by mělo mít formu povzbuzení, motivace do další práce, a ne formu shazování či nesouhlasu s žakovým odlišným názorem nebo pohledem na věc.

„Takové motivující prostředí, kde žáci mohou mluvit otevřeně o svých čtenářských dojmech, vede k přirozenému rozvoji dialogu mezi nimi, v němž může učitel hrát především roli moderátora.“ (Vala, 2015, s. 29). Není od věci, když si sám žák může vyzkoušet roli experta na daný obor. Výuka by proto měla být pojímána jako situace, kde se žák svěřuje se svými osobními zkušenostmi, vzpomínkami, zážitky a vnáší do vyučovacího procesu kus sebe. Tím se prohlubuje nejen vztah mezi učitelem a žákem, ale i vztah dětí k literatuře a četbě.

3.2.2.4 Povinná četba

Na problematiku povinné četby je nazíráno z mnoha úhlů pohledu. Část společnosti by povinnou četbu v učebních osnovách ponechala, jen by pozměnila nějaké parametry, část ji odsuzuje a považuje ji za přežitek.

Hurník (Literárky, ©2019) ve svém článku publikovaném na webové stránce *Literární noviny* považuje povinnou četbu za dobrou věc v případě, když se přizpůsobí jednotlivým školám, jejich zaměřením a škále posluchačů. Dokládá to na příkladu

Komenského, který s jistotou může být využíván na gymnáziích a pedagogických fakultách, zatímco na hornických školách by žáci měli přijít do styku například se spisy o hornicích renesančního klasika Jiřího Agricoly. I když zastupuje část společnosti obhajující povinnou četbu, dodává, že by pedagogové měli využívat více kreativity a vybírat z obsáhlé kulturní nabídky divadel a kin.

Na druhou stranu Šanda (Literárky, ©2019) povinnou četbu ve školách kritizuje a nesouhlasí s ní. Tvrdí, že již samotné slovo povinné a povinnost odradí žáky od čtení a přimáší jim pouze nechuť. Navíc povinná četba nikoho číst nenaučí a nezaručí nám vypěstovat žákovu schopnost porozumět textu a interpretovat jej.

Zadávání povinné četby žákům na základních školách je většinou realizováno dvěma způsoby. Velmi často je žákům na začátku školního roku předkládán seznam povinné či doporučené četby, která se dotýká jednotlivých literárních epoch a směrů. Vztahuje se k učebním osnovám a děti se během školního roku setkají s danými autory knih. Tato aplikace je stále na základních školách běžná a většinou mladé čtenáře od četby odrazuje a znechucuje ji. Žák nemá možnost si tituly sám vybrat, a tak číst knihy dle vlastního zájmu a uvážení. Míra svobody výběru a samostatnosti je značně omezena. Opomíjena je tak literatura pro děti a mládež. Výčet povinné literatury je většinou omezen na klasickou a historickou literaturu, vztahující se k jednotlivým literárním epochám. Druhou možností je potom nechat žákovi ve výběru knih volnou ruku a tím je vést k samostatnosti a orientaci v knižních titulech. Tento přístup může zvyšovat zájem žáka o literaturu a zvyšovat míru čtenářské gramotnosti.

3.2.3 Problematika pubescentního čtenáře

Během puberty u dítěte nastává nepřehledné množství změn ve fyzickém i psychickém vývoji. Tyto změny se odráží v chování i prožívání dítěte a mají vliv nejen na dítě samotné, ale i jeho okolí. *„Nástup puberty je individuální, ale lze uvést, že přibližně ve věku 11-15 let podstupuje somatickou i psychickou zátěž, s jakou se dosud nesešlo, jeho životní situace je relativně nová, neznámá, neboť dětské životní mechanismy chování v ní už selhávají, ale nové ještě nejsou vytvořeny. Překonání tohoto věkového období bez větších či menších traumat je spíše výjimečné. Dítě opouští dětství, a ještě není dospělým, z hlediska subjektivního prožívání tohoto procesu jde vlastně o období hledání nové identity osobnosti.“* (Lederbuchová, 2004, s. 20).

Proto je u pubertálních dětí typické vzdorové chování, přehnaná citlivost až kritičnost ke svému okolí, arogantní styl vyjadřování nebo přehnané sebevědomí, čímž se snaží zakrýt svou zranitelnost a nejistotu ve světě dospělých.

Proměny fyzického rázu s sebou nesou i proměny související se změnou zájmů. Zájmy, kterým se žák věnoval během dětských let, jsou nahrazeny zájmy novými, či i možnou letargií a nechutí se něčemu věnovat. Vývojem prochází i žákův vztah ke čtenářství, mění se čtenářské potřeby i čtenářské návyky. Jak se vyjadřuje Lederbuchová (2004, s. 21) žák v rámci četby stagnuje, tj. potřeba číst se utlumuje a žák nachází radost a zájem v odlišných aktivitách. Čtenář se ocitá v jakési čtenářské krizi, kdy nenachází žádnou motivaci ke čtení. Stav krize je v dnešní době taky umocněn velmi silným vlivem médií a komunikačních technologií.

Lederbuchová (2004, s. 21) na základě studií O. Rosandiče uvádí, že během dětského čtenářství se mohou vyskytnout tři větší krize – první přichází v 8-9 letech, druhá krize nastává mezi 13-15. rokem a je často spojována s averzí vůči literární výchově na školách a třetí krize nastupuje s proměnlivostí zájmů během adolescentního věku. Druhá fáze v dnešním moderním světě nastupuje již mnohem dříve v závislosti na rozvoji digitálních a elektronických technologií.

Co se týká oblíbenosti žánrů pubescentního čtenáře, tak žáci ve věku 13-15 let se nejčastěji uchylují do exotičnosti prostředí i životních situací. Tato kritéria splňuje dobrodružná, fantasy či sci-fi literatura. Řada výzkumů odhalila, že chlapci preferují knihy s mužskými hrdiny, naopak dívky vždy více upoutá hrdinka dívčí. Dochází k ztotožnění se s hlavním hrdinou, prožívání situací s ním na základě podobnosti v pohlaví a v myšlenkových operacích. Problém mnohých hodin literární výchovy tkví v tom, že učitelé žákům předkládají úryvky textů z čítanek, které mají pramálo společného s moderní literaturou pro děti a mládež. Ve většině případů žáky nudí, a neosloví je.

3.2.4 Čítanka

Čítanka je neodmyslitelně spjata s hodinou literární výchovy a mnoho učitelů si bez ní své přípravy a samotný průběh hodin nedokáže představit. V dnešní době existuje na trhu mnoho typů čítanek od různých nakladatelství, např. SPN, FRAUS, Didaktis, Prodos, Parta aj. Čítanka se se stala pomůckou či osnovou, s jejíž pomocí se učitel může držet tématu a předvést dítěti ukázky vztahující se k jednotlivým literárním etapám a epochám. Dobře sestavená čítanka může v mnoha směrech ovlivnit vztah

žáka k četbě, rozvíjet jeho čtenářskou gramotnost i jiné kompetence. Chceme-li našim žákům poskytnout co nejlepší zázemí pro rozvíjení jejich čtenářské gramotnosti, probudit v nich lásku ke čtení a touze číst, musíme hledat a vybírat četbu, která je lásce ke knihám dovede. K tomu potřebujeme čítanky, v nichž najdeme vhodný a zajímavý materiál, díky kterému se žáci budou s četbou sblížovat. (RVP články-Čítanky rozvíjející čtenářskou gramotnost, ©2019).

Toman (1999, s. 22) ve své publikaci *Dětské čtenářství a literární výchova* poukazuje na to, že mnoho učitelů velmi často pracuje s dost nevyhovujícími typy čítanek. Čítanky se staví do popředí hodin a mnohdy se striktně dodržuje jak chronologie ukázek, tak i příslušné úkoly. Často se setkáváme s tím, že čítankové ukázky děti nebaví, jsou nevyhovující a žáci tak ztrácí chuť číst.

Sulovská (RVP články-Zhodnocení čítanek s ohledem na podporu čtenářství, ©2019) ve svém článku porovnávala i několik druhů čítanek pro šestou třídu a dospěla k názoru, že v čítankách se často objevují ukázky nepřiměřené pro daný věk žáků, nezábavné, morbidní, těžko srozumitelné nebo mix všech kombinací. Čítanky pro druhý stupeň základních škol nabízejí někdy ukázky, jejichž cílem je žákům definovat literárněhistorický kontext, ukazovat jim formu vlastenectví a probouzet v nich lásku k naší zemi. Otázkou zůstává, zda těmto ukázkám žáci rozumějí, zda v nich rozvíjejí ty pravé hodnoty a zda žáci při čtení řádků vnímají a absorbují i tu estetickou funkci. (Vala, *Časopis Komenský*, ©2019).

„Kritika faktografického pojetí výuky neznamena, že bychom měli rezignovat na jakoukoli naukovou složku, která může vést k hlubšímu vhledu do díla, k jeho chápání v širších souvislostech k rozvoji kulturního rozhledu. Považujeme však za potřebné nabízet ji žákům v bezprostřední souvislosti s jejich četbou uměleckého textu a jeho reflexí.“ (Vala, *Časopis Komenský*, ©2019).

3.2.5 Televize, internet a digitální technologie

V dnešní digitální době můžeme zaznamenat značný vývoj informačních technologií, zejména internetu. Internet tvoří již nezastupitelnou úlohu v životě téměř každého člověka. Mnoho věcí je řízeno elektronicky a s jejich používáním se dennodenně setkáváme v běžném životě. Rozvoj médií můžeme rozdělit do několika kategorií. První kategorie je úzce spjata s vývojem řeči. Druhou etapou rozumíme vynález knihtisku, který významně ovlivnil další vývoj technologií. Třetí etapou je potom vynález elektřiny, díky které se lidé poprvé setkávali s telegrafem, rozhlasem a

televizí. Poslední etapou, kterou můžeme zařadit do současnosti, je již zmiňovaná etapa digitalizace, kdy došlo ke spojování všech médií. Do této etapy zařazujeme nástup počítačů a posléze i internetu. (Sak, 2007, s. 22).

Internet má velmi významný vliv na četbu. Generace čtrnáctiletých a patnáctiletých si zcela samozřejmě osvojila počítač i internet a využívá jej i k četbě knih. Díky virtuálnímu prostoru významně vzrostl podíl elektronických knih, které jsou hlavně u mládeže velmi oblíbené. Elektronické knihy si žáci mohou jednoduše stáhnout na čtečku a číst kdekoli je jim to příjemné. Knihovny a antikvariáty jsou pomalu nahrazovány elektronikou. (Trávníček, 2008, s. 40). Nicméně rozdíl mezi papírovou knihou a knihou elektronickou není z hlediska četby mladých čtenářů nijak velký, obě dvě varianty vedou žáky ke čtení a k prohlubování jejich čtenářské gramotnosti.

Avšak Trávníček (2008, s. 59) poukazuje ve své publikaci na fakt, že asi 13 procent mladých čtenářů tvrdí, že knihy v jakékoliv formě číst nepotřebují, protože se vše podstatné dozví z internetových článků, Youtube, televize, novin apod. V tomto směru by se dalo polemizovat, nakolik internet předběhl knihy. Děti si na internetu vyhledávají informace potřebné pro studium či pro osobní vzdělávání, slouží jim jako vzdělávací informační zdroj. Informace hledají raději na internetu než v tištěných knihách.

Velmi často jsou internetové články krátké, stručné, výstižné a dítěti to vyhovuje, jelikož při tom neztratí mnoho času. Problém nastává, když má číst knihu, kde je vše rozepsáno do podrobností, má mnoho kapitol či stran a žák to jednoduše odradí a nebaví ho to. Doba je zrychlená, vše má rychlý spád a žák je zvyklý vše získat hned. Z tohoto důvodu si mnoho žáků hledá cestu ke knihám pomaleji, musí nabýt trpělivosti.

Internet, ale i televize mají mnohdy negativní vliv na dětský vývoj. Velké množství hodin strávených na televizi nebo na internetu ovlivňuje dětskou fantazii a představivost. Žák sleduje programy v televizi, aniž by nad nimi musel přemýšlet, vnímá to, co je mu předkládáno. Tím trpí schopnost kreativně myslet, vymýšlet různé aktivity, schopnost zabavit se.

Žák si nemusí hledat aktivity volného času, protože mu je televize a počítač plně nahrazuje. Proto první myšlenky žáků nejsou knihy, utíkání do imaginárních světů, fantazírování nad dalším pokračováním příběhu, ale počítačové hry či televizní programy, které je zabaví na dlouhé chvíle. „*Děti a zejména mládež představují velmi*

důležitou cílovou skupinu mediální reklamy, jednak jako spotřebitelé svého specifického trhu, jednak s ohledem na možnost vtištění jistých vzorců chování, které se zhodnotí v okamžiku vstupu mladého diváka mezi ekonomicky aktivní vrstvy.“ (Musil, 2005, s. 96). Ideální volbou pro děti a mládež není ale ani úplné zakazování technologií. Počítačové hry, videa či televizní pořady jsou velmi častým tématem hovoru právě mladých žáků. Pokud dítě není schopno se do konverzace či diskuze zapojit, je samovolně vytlačováno z kolektivu a může nabývat pocitu méněcennosti. Je proto nutné, aby rodiče nastavili určitý balanc mezi trávením volného času u televize nebo u počítače a trávením volného času jinými aktivitami. (Musil, 2005, s. 99).

Sledování televize neovlivňuje jen žákův vztah k četbě, ale i jeho psychický a fyzický vývoj. U žáka, který velmi často sleduje televizi, je deseti procentní vyšší riziko, že se u něj projeví poruchy pozornosti a koncentrace. Dítě je neklidné, podrážděné, impulzivní a roztěkané. Několik vědeckých studií taky dokázalo, že je sledování televize spojeno s dětskou obezitou a agresivitou. (Rehabilitace, ©2019). Dlouhé vysedávání u televize nebo u počítače může mít za následek další zdravotní rizika, např. zhoršené vidění, špatné držení těla, zkrácení svalů apod. provázející dítě až do dospělosti. Tyto faktory se postupně mohou přehoupnout do vleklého zdravotního problému. (Musil, 2005, s. 97).

Nutností je tedy to, aby i rodiče šli svým dětem příkladem a neviděli televizi nebo internet jako jediný zdroj zábavy a výplně volného času. Dětem by měly být předkládány další odlišné a zajímavé aktivity, které efektivně vyplní jejich volný čas, aby se neupínaly pouze na moderní technologie, jejichž vliv může mít na vývoj dítěte negativní následky.

4. FAKTORY PŘISPÍVAJÍCÍ KE ZLEPŠENÍ VZTAHU ŽÁKŮ K LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

V následující kapitole bychom se zaměřili na faktory, či prostředky, kterými by se dal žákův vztah k literatuře zlepšit a více prohloubit. I když předmět Český jazyk a literatura nedosahuje, co se týká oblíbenosti, nejvyšších příček, postupnými kroky lze přístup k literatuře změnit či alespoň napravit. Abychom dosáhli požadované změny, musí být aktivní hlavně pedagogové českého jazyka, kteří mají největší vliv na žákovo čtenářství. V dalších podkapitolách bychom se vyjádřili k následujícím faktorům či prostředkům, a to jsou motivace, čtenářské dílny, školní knihovny, školní časopis a projekty celorepublikově podporující aktivního čtenáře.

4.1 Motivace k zajímavým aktivitám

Aby docházelo ke zlepšování vztahu žáků k literární výchově, musí se setkávat se zajímavými, zábavnými aktivitami, díky kterým si budou nenásilně vštěpovat čtenářské návyky a četba knih jim poté přijde samozřejmá. Důležitým prvkem k vytyčenému cíli je motivace. Schopnost pedagogů motivovat žáky k tomu, aby se více zajímali o literaturu a nekladli jí odpor.

„Motivace je jedním ze základních psychických procesů. Je to vnitřní pohnutka, která podněcuje jednání člověka k něčemu. Úzce souvisí s výkonností člověka – motivovaný člověk je výkonnější, více se soustředí na dosažení určitého cíle. Motivování je úsilí jednoho jedince nebo jedinců vytvořit u jiného jedince motivaci pro požadované chování. Vychází z toho, že člověku se z hlediska jeho přirozených pohnutek nechce pracovat, pokud nemá motivaci.“ (Management Mania, ©2011-2016).

Motivačních aktivit existuje nepřeberné množství. Samostatné čtení může být zajímavější, pokud se pojí i s hudbou – dokud hraje hudba, žáci obcházejí místnost s vyskládanými knihami, jakmile hudba vypne, žák si musí nějakou knihu vybrat, najít si klidné místo a začíst se. Čtení nemusí být jen aktivita jednoho jedince. Bude o něco pestřejší, když se žáci rozdělí do týmů a jejich úkolem je ve stejné knize najít co nejrychleji patřičnou událost nebo situaci.

Dalším zajímavým námětem může být vyhlášení dne oblíbených knížek a žáci by do školy svou nejoblíbenější knihu přinesli, případně menší děti by si mohly donést kostým své oblíbené knižní postavy. Starší žáci si taky mohou vytvořit časovou osu

s knihami, které četli v průběhu let. Žáci šestých či sedmých ročníků mohou za každou přečtenou knihu získat korálek a na konci školního roku by se počet korálků zhodnotil a děti by věděly, jak na tom s četbou jsou. Dalším námětem může být kombinace fotografování a četby. Žáci fotí sebe navzájem s oblíbenou knihou a ke svému plakátu vytvoří krátké shrnutí, proč je pro spolužáka kniha speciální a proč si jí tak cení. (Educationworld, ©1996-2019).

Různých metod je nepřeberné množství a každý učitel má možnost si vybrat, popřípadě vymyslet aktivitu, která mu vyhovuje a se kterou se mu bude pracovat nejlépe.

4.2 Čtenářské dílny

Čtenářské dílny se v dnešní době těší velké oblibě a spousta učitelů se je snaží zařazovat do výuky literatury. Jsou zajímavou formou vzdělávání, rozvíjejí čtenářskou gramotnost a kritické myšlení žáků. „*V dílně čtení pravidelně čtou souvislé beletristické texty, přemýšlí, hovoří a píšou o nich.*“ (Šlapal, 2003, s. 13). Hodiny čtenářských dílen obsahují několik cílů, které pozitivně ovlivňují život dítěte, jejich prostřednictvím má žák hlavně rozvíjet vědomé čtenářství a v neposlední řadě by měl být motivován k celoživotnímu učení. Aby byla čtenářská dílna funkční a efektivní, neměla by postrádat následující pravidla:

- Žáci mají alespoň 1x týdně prostor 20-30 min si číst samostatně souvislý text.
- Četba je jimi vybrána.
- Důležitým prvkem je následná reflexe četby (rozhovory, diskuse, zamyšlení).
- Žák musí číst po celou dobu bez přestávky, nikdo nikoho nevyrušuje.
- Místo pro následnou četbu může být libovolné, hlavně ale pro žáka pohodlné.

Na konci čtenářské dílny je prostor pro čtenářskou reakci, která může mít mnoho podob. Záleží na pedagogovi, jakou aktivitu pro kterou čtenářskou dílnu zvolí. Vždy by ale aktivita měla být zvolena efektivně, aby navazovala na téma čtenářské dílny.

Mezi nejznámější čtenářské reakce řadíme: hovory o knize, podvojný deník, dopis, referát o knize, zápisy z četby.

4.3 Školní a třídní knihovny

„Školní knihovna je čtenářským a informačním centrem školy poskytujícím odborné, studijně pracovní a knihovnicko-informační služby školy. Knihovna zajišťuje

především informační podporu výchovy a vzdělávání ve škole. Organizačně se člení na (knihovna, studovna, informační centrum). K podpoře činnosti knihovny může ředitel školy jmenovat knihovní radu.“ (MŠMT, ©2013-2019).

Školní knihovna může plnit několik funkcí, díky kterým je využívána efektivně:

- Místo, kde se během vyučování dá studovat, vyhledávat informace z různých pramenů a kde se dá učit pracovat s informacemi různého charakteru.
- Místo, v němž si žáci mohou po vyučování nerušeně číst. Měl by zde být klid, bezpečné a pohodlné zázemí a příjemná atmosféra.
- Knihovna může být místem, kde probíhá další vzdělávání žáků, případně doučování. Často se zde pořádají akce pro rodiče i veřejnost (besedy).
- Školní knihovna může být taky knihovnou pro veřejnost. Z hlediska financí je pro školní v knihovny v malých obcích se spojit s obecní knihovnou a pořádat akce pro veřejnost společně.
- Školní knihovna by měla být i místem pro učitele, kde si můžou v klidu vypracovávat přípravy.
- Školní knihovna může sloužit i jako dobrovolnická práce pro žáky. Rozvíjí se vztah k práci a žáci se aktivně zapojují do chodu školy. (Čtenářská gramotnost, ©2019).

Kopáčová (Čtenářská gramotnost, ©2019) ze základní školy v Kunraticích využívá, spolu s pedagogický sborem, školní knihovnu i například v předmětech jako je angličtina. Probíhaly zde anglické čtenářské dílny, kdy bylo do knihovny nakoupeno několik anglických titulů různých úrovní. Anglická čtenářská dílna funguje na stejném principu jako ta v literárních výchovách. Žáci si čtou knihu v angličtině a po četbě o ní hovoří se spolužáky. Taková výuka probíhala jednou za tři týdny a žáci si na konci školního roku byli schopni popovídat o daných knihách.

I když jsou stále školní knihovny ve školách přítomné a dostupné pro žáka, často bohužel disponují již zastaralým až nevhodným obsahem pro děti a mládež. Aby bylo využívání školní knihovny efektivní, musí se zde objevovat moderní literatura, která dítě osloví, zaujme a rozvine v něm zájem o další četbu a další návštěvu knihovny. Na druhou stranu, i když je knihovna velmi kvalitně vybavena a oplývá nejrozličnějšími knižními tituly, může mít malou návštěvnost, zvláště u žáků druhého stupně.

Proto Kratochvílová (Čtenářská gramotnost, ©2019) navrhuje několik tipů, jak mladé čtenáře získat. V dnešní době moderních technologií, kdy každá organizace, akce, výstava či beseda má svou Facebookovou stránku není na škodu založit

fanoškovskou základnu i pro školní knihovnu. Správce stránky poté bude na Facebook ukládat aktuality, zajímavé odkazy, tipy na knihy či akce. Jelikož každý mladý člověk má dnes Facebook, lehce se tyto informace a povědomí o stránce dostane k jejich vnímání.

Dalším zajímavý tip obsahuje nápad pro vytvoření nástěnky, kde se žáci budou moci dozvědět, co nového se v knihovně děje. Budou ji mít stále na očích a neustály přehled. Žáky mohou zaujmout taky zajímavé časopisy, které se budou v knihovně vyskytovat a které je zaujmou. Na jejich žádost poté učitel či knihovník může nakupovat časopisy nové, dle preferencí žáků. Důležité je vědět, co děti a mládež doopravdy zajímá, proto dalším užitečným tipem je seznam knih nebo časopisů, které by žáci ve své knihovně uvítali.

Školní knihovna by neměla sloužit jako povinnost školy, ale jako zábava jak pro žáky, tak i pro učitele samotné. Prostřednictvím různých aktivit se sami vyučující mohou kreativně realizovat a vytvářet nové a nové nápady, jež žáky do knihovny přitáhnou.

4.4 Školní časopis

Předmět Český jazyka a literatura má mimo jiné žáky vést ke kreativnímu myšlení a kreativní činnosti. A právě jednou z věcí, kterou si mohou žáci sami vytvořit a aktivně se na ní podílet, je školní časopis. Žáci se stávají redaktory tisku a autory příběhů nebo básní. Musí sami rozhodnout, co je pro daný časopis vhodné a co potencionální čtenáře zaujme. Každému je dána příležitost se na přípravě a realizaci časopisu podílet. Překážkou pro tvorbu školního časopisu nemusí být ani odlišný typ školy. Časopis lze vydávat na školách státních i soukromých, úplné či malotřídce, dokonce i na škole zvláštní. (Základní a mateřská škola Mendelova, ©2015-2019).

Důvodů proč školní časopis na škole vydávat je opravdu mnoho. „*Pokud jde ve škole o celistvý rozvoj osobnosti dítěte, jeho kultivaci, otevírání všech možností, které v něm jsou, jestliže se kladou mezi hlavní cíle vyučování kromě vědomostí rovněž postoje a dovednosti žáků, včetně dovednosti pracovat s informacemi, komunikovat s lidmi a tvořivě přistupovat k problémům, pak je vydávání školního časopisu ideální volba.*“ (Základní a mateřská škola Mendelova, ©2015-2019).

Psaním článků, příběhů či básní se taky prohlubuje žákova čtenářská gramotnost a vztah k literatuře, se kterou je školní časopis velmi úzce spjatý. Časopis může mít formu jak tištěnou, tak i elektronickou. Pokud cílíme na menší okruh lidí, vystačíme

si s časopisem tištěným. Nicméně pokud výtvoři žáků čte velká skupina lidí i veřejnost, je lepší vydávat časopis i formou elektronickou, aby se zvýšil dosah čtenářů. (Za katedrou, ©2016-2019).

Sarközi (Čtenářská gramotnost, ©2019) na stránkách Čtenářské gramotnosti shrnuje klady vytváření školního časopisu na školách a taky rysy, podle nich poznáme kvalitně odvedenou práci. Kvalitní školní časopis by měl obsahovat propracované články s podpisem autora, zajímavé rozhovory či reportáže, ankety, názory žáků, komentáře, jednotnou grafickou úpravu, na pohled zajímavou obálku, originální obrázky, komiksy a taky tiráž.

Školní časopis není výhodný jen pro žáky, ale i pro samotné pedagogy a učitele českého jazyka, kteří děti aktivně podporují a pomáhají jim s články. Časopis jim zprostředkovává zpětnou vazbu od žáků, mohou se v něm dozvědět, jak je žáci vnímají a jak oceňují jejich práci. Učitelé se stávají žákům bližší, vidí, že i pedagogové jsou běžní lidé a vidí je v jiném světle. Jak je vidno, školní časopis má mnoho výhod a v kontextu předmětu Český jazyk a literatura je nezastupitelným prvkem, který může zlepšit žákův vztah k předmětu.

5. KRITICKÉ MYŠLENÍ

Royal (2016, s. 8) ve své publikaci *Principy kritického myšlení* tvrdí, že metoda kritického myšlení byla okolním světem zaregistrována již před dvěma a půl tisíce let. Jejím průkopníkem se stal sám myslitel Sokrates. Díky sokratovské metodě, což je souhrn velmi podrobně propracovaných otázek a dotazů a následnému kritickému zhodnocení, můžeme mluvit o prvopočátcích kritického myšlení. Jedná se tedy o proces, kdy my sami hodnotíme získané informace. Velmi zdatní jedinci dokáží správně pojmenovat daný problém, zanalyzovat jej, nashromáždit potřebný objem informací a vyhodnotit jej, aniž by se museli spoléhat na názor druhého. Jsou v myšlení a jednání samostatní. „*Vyučovací proces se v dnešní době více soustředí na to, co si myslet, a ne na to, jak myslet. Aby byla výuka efektivní a dosahovala potřebných cílů, je nutností, aby se žáci neučili jen fakta, ale aby si rovněž osvojili nové a lepší způsoby, jak danou látku pochopit a správně ji interpretovat.*“ (Royal, 2016, s. 8).

„*Kritické myšlení je souhrnné označení pro dovednosti a znalosti související s rozumovým uchopením přesvědčení či výpovědi, jejich hodnocením a rozhodováním. Kritické myšlení může nabývat nejrůznějších podob: může jít o logickou úvahu, matematický výpočet, uvážlivý výběr z alternativ, schopnost vyhledávat a zpracovávat vhodné údaje, hypotetické usuzování, precizní vyjadřovací schopnosti, volbu výhodných strategií a mnoho dalších projevů reflexivního racionálního přemýšlení.*“ (Picha, 2014, s. 7).

A nakonec Havigerová se ve své knize *Projevy dětské zvědavosti* (2013, s. 30) tvrdí, že existuje mnoho charakteristik a definic od různých autorů a jednotnou definici nemůžeme nalézt, nicméně jednoduše můžeme kritické myšlení popsat jako používání a využívání našich myšlenkových operací k plnění specifických kognitivních úkolů. Důležitým procesem je jednoznačně kladení správných otázek. Bohužel mnoho žáků v hodinách klade méně náročné otázky, které neburcují k vysokým myšlenkovým operacím a neobsahují nutnost logického usuzování, nebo kritické zhodnocení tvrzení. Takový scénář je běžný i u pedagogů, kteří mnohdy nevidí nutnost klást náročné otázky a zpravidla plují pouze po povrchu a nevybízí žáky k přemýšlení. Pro vyučovací proces by tedy měly být využívány zpravidla otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Kritické myšlení využíváme ve všech předmětech, proto je tento princip i v literární výchově velmi důležitý a přispívá k lepšímu porozumění daného předmětu či ke zvyšování čtenářské gramotnosti.

5.1 Třífázový model učení

Třífázový model se nejčastěji v literatuře vyskytuje pod pojmem model E-U-R. Zormanová (RVP, ©2019) se ve svém článku Výukové metody v pedagogice na stránkách Metodického portálu RVP vyjadřuje k modelu, který je úzce spjatý právě s kritickým myšlením. Model je znám pro svou efektivitu a orientaci na žáka, neboť se snaží rozvíjet jeho intelektuální i emocionální schopnosti. *„Díky třífázovému modelu učení si žáci zapamatují učivo na delší dobu, jsou aktivnější ve vyučovacím procesu a více motivováni k učení, projevují vyšší míru tvořivosti a jejich schopnost tvořivé práce a tvořivého myšlení je rozvíjena. Mimo jiné jsou zlepšovány taky komunikační dovednosti žáků, podporuje se u nich schopnost týmové práce a kooperace, žáci si osvojují dovednost pracovat s informacemi.“* (Zormanová, RVP, ©2019). Třífázový model se skládá ze tří částí.

První fáze – evokace

Nejdůležitější prvek v této fázi je samotná již dříve nabytá zkušenost či vědomost žáka. Žák si podvědomě vybavuje, co již o tématu ví, co slyšel, co si zapamatoval. Díky tomu může k již starým vědomostem přiřazovat nová fakta, která poté postupně pospojuje a rozšiřuje.

Zormanová (RVP, ©2019) dále uvádí druhý cíl fáze evokace, a tím je probuzení žákových myšlenkových pochodů, jinými slovy aktivizace myšlení. Třetím cílem je motivace, totiž navnadit dítě samostatně přemýšlet a vyjadřovat se k danému tématu. Pro tuto fázi jsou nejvhodnější následující metody: brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty, V. CH. D. (Vím-Chci se dozvědět-Dozvěděl jsem se).

Druhá fáze – uvědomění si významu

K této fázi se váže proces učení, pamatování a fixace učiva. Nejdůležitějším cílem fáze uvědomění si je udržet žákovu pozornost a motivaci, aby se dokázal soustředit na nově přichozí informace a uměl je správně zpracovávat. Pro tuto fázi jsou nejvhodnější následující metody: I. N. S. E. R. T., podvojný deník, skládkové učení, čtení s otázkami, učíme se navzájem, řízené čtení, párové čtení.

Třetí fáze – reflexe

Během poslední fáze dochází k upevnování, třídění a rozvíjení již nabytých vědomostí. Důležitým prvkem je učitelova reflexe, kdy se učitel vyjadřuje k výkonu žáka, a i žák má prostor pro jeho názor. Získané informace dokáže vyjádřit vlastními slovy a nedělá mu problém účastnit se rozhovoru či diskuse nad tématem.

Nejvhodnější metody pro tuto fázi jsou následující: myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, Vennův diagram, I. N. S. E. R. T., brainstorming.

5.2 Metody kritického myšlení

Správnou volbou metod kritického myšlení můžeme žákům zpříjemnit a ozvláštnit hodiny literatury, což následně může vést ke zlepšování vztahu k tomuto předmětu, a i k samotné četbě. V následujících podkapitolách představíme nejznámější metody kritického myšlení, které můžeme využít v hodinách literární výchovy.

5.2.1 Řízené čtení

Tuto metodu můžeme jinými slovy nazývat taky Čtení s předvídáním. Cibáková (2015, s. 33) ve svém článku *Metódy a stratégie čítania ako aktivizačný faktor vo vyučovaní literárnej výchovy* tvrdí, že aplikace této metody může být použita jak u uměleckého, tak i naučného textu. Základem je před samotným čtením obeznámit čtenáře s názvem textu, či knihy, případně s nějakým klíčovým slovem. Podstatou metody je žáky před začátkem čtení navést návodnými otázkami na nějakou skutečnost v textu. Poté co je přečtena první část, klade vyučující otázky, které by žáky měly navádět k pochopení textu a jeho významu. Tento proces se opakuje u čtení další části. Důležitým prvkem metody je zvyšování žákovy motivace návodnými otázkami, díky kterým ví, na jakou část textu se má zaměřit a co v ní hledat.

Dle Procházkové (Místo pro život, ©2011-2019) a jejího článku na webové stránce Místo pro život, je efektivita této metody značně zvyšována, pokud učitel využívá různou náročnost úkolu, tj. od nejméně náročných až po nejnáročnější.

5.2.2 Brainstorming

Tak jako v předchozí metodě jsou žáci obeznámeni s klíčovým tématem nebo slovem textu, který se bude číst. Žáci mají za úkol napsat co nejvíce asociací, jež je s danou tématikou bezprostředně napadnou. Záznam odpovědí může být různý. Odpovědi se mohou zapisovat na velká plátna papíru nebo jednoduše na tabuli.

Po ukončení aktivity je velmi důležité nápady žáků zhodnotit a kriticky je s nimi prodiskutovat. Je podstatné, aby každý žák měl možnost obhájit svoji odpověď či názor a necítil se odstrčený.

5.2.3 Pětílístek

Pětílístek je jednoduchá a zajímavá metoda, která může být využita na začátku hodiny při seznamování se s učivem nebo naopak na konci při fixaci tématu. Často se využívá i při vyjádření pocitů, např. po přečtení básně nebo příběhu.

První řádek pětílístku obsahuje podstatné jméno značící téma básně či příběhu. V druhém řádku se vyskytnou dvě přídavná jména. Tato přídavná jména vyjadřují vlastnosti již přečteného textu, tj. jaké asociace žáka po přečtení napadají. V třetím řádku se objevují tři slovesa charakterizující dějovou linku příběhu. Ve čtvrtém řádku žáci přemýšlejí nad čtyřmi slovy, která vystihují nebo je automaticky napadají při čtení básně nebo příběhu. Žáci mohou vymyslet i krátkou větu. Nakonec v posledním řádku se žáci zamýšlejí nad dalším podstatným jménem, většinou synonymem k řádku prvnímu.

5.2.4 Metoda I. N. S. E. R. T.

Metoda pochází z anglického *Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking*, což v překladu znamená *Interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení*. Cibáková (2015, s. 38) ve svém článku vysvětluje princip této metody. Systém I. N. S. E. R. T. spočívá ve využívání dohromady čtyř znaků během procesu čtení:

- Tímto znakem žák potvrzuje to, co již umí, co zná.
- Tímto znakem vyjadřujeme rozpor v informaci, něco, co jsme do této doby považovali za správné, tak je naopak chybné.
- + Tento znak poukazuje na novou informaci v textu.
- ? Tento znak naznačuje nejasnost, rozpor, nesrozumitelnost, nebo zájem o více informací.

Tato metoda napomáhá žákovi třídit informace získané z textu, analyzovat je a vybírat poznatky dle důležitosti. Je veden k tomu, aby se snažil propojovat známé vědomosti s nově nabytými.

5.2.5 Podvojný deník

Podvojný deník umožňuje žákům propojovat zážitek z uměleckého textu se zážitkem osobním, s vlastní prožitou zkušeností. Základem této metody je čistá stránka papíru rozdělena svislou čarou na dvě poloviny. Na levou stranu žáci píší pasáže z knihy,

které je nějakým způsobem zaujaly, něco jim připomněly, zanechaly v nich hluboký pocit nebo je naopak vedly k nesouhlasu a přemýšlení. V pravém sloupci poté přidávají osobní komentář, poznatek nebo názor na danou pasáž.

Tato metoda žáka učí přemýšlet o textu, který je před ním a zároveň poskytuje učitelům zpětnou vazbu, mohou vidět na jaké úrovni se žáci nacházejí. Učitel má možnost na žákovy komentáře reagovat a případně s ním vést diskusi na určité téma. Učitel zde slouží jako jakýsi pomocník a průvodce, který upozorňuje na jejich zajímavé myšlenky a snaží se je rozvíjet.

Žákům by mělo být doporučeno, aby si zvykli dělat poznámky již během čtení textu, nikoliv až na závěr. Tím se předchází tomu, aby žák četl zbytečně text dvakrát. K metodě Podvojného deníku je úzce spjata i metoda Poslední slovo patří mě, která slouží k reflexi komentářů, zajímavých myšlenek a nápadů zaznamenaných žáky v deníku. Metoda je určena k rozbití bariér mezi spolužáky, pro zbavení ostychu a strachu z mluvení před třídou. Žák stojící před tabulí přečte jeden svůj citát z podvojného deníku a ostatní spolužáci se snaží odhadnout, proč si vybral právě tento citát. Je potřeba dbát na to, aby ve třídě panovala přátelská atmosféra, a aby nedocházelo k zesměšňování. Po diskusi žák před tabulí přečte i svůj komentář k citátu a tím odůvodní jeho vybraní. (Respekt neboli, ©2019).

6. PROJEKTY PODPORUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ

V České republice existuje mnoho projektů snažících se o zlepšení čtenářské gramotnosti a prohloubení vztahu žáků ke knihám. Tyto projekty se nesnaží oslovit pouze dětské čtenáře, ale i širokou veřejnost, která má obrovský vliv samotné mladé čtenáře. V této podkapitole bychom se rádi k těm nejznámějším vyjádřili a charakterizovali je.

„Propagaci četby a knih se v ČR věnuje mnoho různých akcí a projektů na lokální, regionální i celostátní úrovni. Uskutečňuje je celá řada nejrozličnějších subjektů – veřejné knihovny, Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP), Svaz českých knihkupců a nakladatelů (SČKN), Česká sekce IBBY, Národní pedagogická knihovna Komenského (NPKK), Obec spisovatelů, Obec překladatelů, Klub ilustrátorů dětské knihy, Sdružení pro veletrhy dětské knihy v Liberci atd.“ (Inflow, ©2007-2013). Díky těmto subjektům jsou realizovány akce pro rodiny, školy i širokou veřejnost.

Celostátní projekty jsou podporovány výše zmíněnými subjekty, ale mnohými dalšími – např. nakladatelstvími knih pro děti, knižními veletrhy, jednotlivými autory či významnými osobnostmi. Všichni drží určitou záštitu nad projekty, které mají české děti dovést ke čtení a zvýšit úroveň jejich čtenářské gramotnosti.

6.1 Rosteme s knihou

Tato kampaň vznikla na popud Občanského sdružení svazu českých knihkupců a nakladatelů. Její první zahájení proběhlo na veletrhu Svět knihy v Brně 2005. Tento projekt je zaměřen na zvyšování čtenářské gramotnosti, která v posledních letech dosahuje neuspokojivých výsledků oproti ostatním zemím v Evropě. Snaží se osvěžit žákův zájem o knihy a četbu prostřednictvím mnoha zajímavých akcí a aktivit.

„Kampaň Rosteme s knihou, si klade za cíl prostřednictvím řady aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen, workshopů a www stránek oslovovat zejména předškolní a školní mládež a rozvíjet jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost.“ (Rosteme s knihou, ©2007-2015).

Kampaň je nekomerční aktivita, která spolupracuje s řadou dalších institucí, s nimiž je úzce propojena. V současné době se jedná o 46 oficiálních partnerů. Spolupráce Rosteme s knihou sahá až do zahraničí, kde se stala partnerským projektem

v rámci významné mezinárodní skupiny EU Read, jejímiž členy jsou například Rakousko, Velká Británie, Itálie, Švýcarsko, Portugalsko, Holandsko nebo Německo.

Mezi nejzajímavější aktivity, které kampaň nabízí jsou mimo jiné webové stránky pro mladé čtenáře s názvem Rostík. Děti a mládež zde mohou najít nepřehledné množství aktualit, soutěží a her, kde hlavním aktérem je samozřejmě kniha. Spousta knih je na stránkách i v audio formě, takže dítě má možnost si je poslechnout. Na těchto webových stránkách autoři skloubili jak vědomostní stránku literatury a četby knih, tak zejména stránku zábavnou.

6.2 Celé Česko čte dětem

Obecně prospěšná společnost Celé Česko čte dětem se snaží o zpevnění rodinných vazeb prostřednictvím četby knih. Pravidelné předčítání dětem má vliv na jejich emocionální vývoj a na jejich budoucí vztah ke knihám. Dítě bude mít již napořád knihu spojenou se svými rodiči, díky jejichž čtení se poprvé setkávalo s mluveným slovem.

Tato nezisková organizace je podporována i velkým počtem známých osobností, spisovatelů, herců či zpěváků, kteří vidí obrovský smysl v jejich aktivitách. Jako další čtenářské projekty i Celé Česko čte dětem obsahuje mnoho zajímavých aktivit.

Jednou z nejznámějších je akce Týden čtení dětem v ČR, kdy poslední akce v roce 2018 byla zaměřena na literaturu z partnerských zemí Visegrádské čtyřky. Cílem bylo zvýšit povědomí o literatuře Polska, Maďarska nebo Slovenska. Zahájení proběhlo v kongresovém sále pražského hotelu Ambassador Zlatá Husa a těšilo se velké návštěvnosti. Úvodem byli představeni Viera Kučerová ze Slovenska, Irena Kózmínská z Polska, Peter Gombos z Maďarska a ředitelka Celé Česko čte dětem Eva Katrušáková. Diváci byli ohromeni čtením úryvků z knížky spisovatelky Ivony Březinové „*Kluk a pes*“ v mateřských jazycích výše zmiňovaných spisovatelů. Čtení poukazovalo na významnost knihy české autorky, protože bylo přeloženo do všech čtyřech jazyků.

Další velmi oblíbenou aktivitou této prospěšné společnosti je Čtení dětem v nemocnici. Jedná se o dobrovolnickou činnost studentů, knihovnic, učitelů, či maminek na mateřských dovolených, kteří svůj volný čas tráví v nemocnicích s dětmi, aby jim alespoň malinko zpříjemnili již tak těžké životní období. Nosí si do nemocnic své oblíbené knížky a předčítají dětem četbu vhodnou jejich věku a zájmu. Vše odstartovalo v nemocnici v Ostravě v roce 2006 a nyní se projekt rozrostl do několika

měst a následně nemocnic po celé republice. Mimo jiné je do projektu zapojena taky Fakultní nemocnice Olomouc.

Ateliér tvůrčího psaní s Alenou Ježkovou je nový projekt pod záštitou společnosti Celé Česko čte dětem. V roce 2018 proběhl první ročník, který je určen žákům druhého stupně a nižších víceletých gymnázií. Každý rok bude probíhat dvoudenní workshop pod taktovkou renomovaného spisovatele knih pro děti a mládež. První ročník se odehrával v Ostravě ve Světě technika a připravila jej významná česká spisovatelka Alena Ježková. (Celé Česko čte dětem, ©2014).

6.3 Noc s Andersenem

První Noc s Andersenem proběhla v roce 2000 v uherskohradištské knihovně s asi 20 malými zvědavými dětmi, které čekala noční překvapení a dobrodružství v podobě čtení pohádek, soutěží a her. Nápad se natolik uchytil, že v následujícím roce se přidalo mnoho dalších knihoven a společně během Noci s Andersenem prožili svátek dětské knihy.

V roce 2002 se nocovalo již v 72 místech ČR i Slovenska, spalo se ve školách, knihovnách i domech dětí a mládeže. Tato akce se stala natolik úspěšnou, že díky SKIPu šly informace o pořádané akci emailovou formou až USA, na Aljašku, do Švédska i Švýcarska, nebo dokonce i na ostrov Trinidad. (Noc s Andersenem, ©2010-2015).

6.4 Březen – měsíc čtenářů

Březen měsíc čtenářů je další celostátní akce podporující dětské čtenářství. Její vznik se datuje do roku 2009 a jejím organizátorem je Svaz knihovníků a informačních pracovníků. Každý rok se této účastní bezmála 400 knihoven po celé České republice.

Cílem této akce je zjistit reálnou situaci čtenářství v ČR, zjistit důvody, proč lidé knihovny nevyužívají, případně zlepšit tak kvalitu služeb, aby splňovala potřebu čtenářů. Během akce probíhá i oceňování nejlepších čtenářů a vyhlášení Čtenáře roku. Základem určení vítězného čtenáře je počet výpůjček v místní knihovně, který lze vyhledat ve výpůjčním systému jednotlivé knihovny. Celostátní čtenář roku je každoročně vyhlášen při předávání cen Magnesia Litera a k vítězství Čtenáře roku musí být dosaženo několika kritérií:

- pravidelné půjčování knih (nejméně 1x měsíčně);

- půjčení nejvíce knih za celý rok;
- pravidelná účast na akcích knihovny (Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky, ©2010-2019).

6.5 Světový den knihy

Světový den knih byl vyhlášen světovou organizací UNESCO a jeho oslava připadá na 23. dubna. Nápad slavit toto datum se zrodil ve španělské Katalánii, kde se ten den oslavuje svátek sv. Jiří a každý, kdo si zakoupí knihu, dostane jako dárek růži. Nyní je to již 24 let, co se Světový den knih slaví ve 100 zemí kolem celého světa. Akce se dnes konají proto, aby byla zdůrazněna síla knih, která je i v době internetu hojně využívána a spojuje lidi po celém světě napříč kulturami.

V tento den se taky spojují všechny knihovny, nakladatelství, vydavatelé i knihkupci, kteří pořádají setkání se slavnými osobnostmi a autogramiády aby čtenáři nezapomínali na obrovský význam knižních titulů jako zdroj aktivní zábavy, ale taky prostor pro získání nových informací a sdílení pocitů o knihách se svými blízkými či přáteli. Den 23. dubna je pro literaturu symbolické datum, protože toho dne zemřeli takové významné osobnosti jako Miguel de Servantes, William Shakespeare nebo Inca Garcilaso de la Vega. Toto datum je taky dnem narození a úmrtí dalších autorů, např. Vladimíra Nabokova. (Praha město literatury, ©2010).

6.6 Projekt ListOVÁNÍ

Projekt ListOVÁNÍ je divadelní představení s knihou v ruce neboli zvláštní druh scénického čtení, kdy je divákům předkládán nový a zajímavý zážitek z četby. Svými aktivitami se snaží probudit zájem o knihy a samotnou četbu. Cílí na všechny věkové kategorie, od žáků a studentů až po starší generace. Celý projekt je zaštitován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Za mimořádný přínos v oblasti propagace čtenářství získalo ListOVÁNÍ cenu Nadace Český literární fond.

Za 10 let své existence uvedlo více jako 75 knih, v mnohých případech dokonce i se svými autory. Jeden z mnoha je i známý americký spisovatel Robert Fulghum. Počátky tohoto projektu sahají do města České Budějovice, kde v roce 2003 proběhlo jeho první představení. Následovalo několik dalších inscenací v dalších městech po celé České republice. ListOVÁNÍ se těšilo velké oblibě a jeho popularita i návštěvnost rychle narůstala. V současné době projekt pravidelně působí v pěti městech a stálých

scénách: Brno (Hadivadlo, Reduta), Praha (Divadlo Minor, Nová Scéna), České Budějovice (Jihočeské divadlo), Havlíčkův Brod a Bratislava. (Listování, ©2019).

Autorem a stálým vedoucím projektu je Lukáš Hejlík, divadelní a televizní herec. Spolu s Pavlem Oubramem, Věrou Hollou a dalšími asi 13 herci z různých divadelních společenství, tvoří nedílnou součást celého konceptu ListOVÁNÍ. V seriálu ListOVÁNÍ je každý měsíc představen nový titul. Jedná se asi o hodinové představení, které chce danou knihu představit mladému obecenstvu. Zmíněné jsou všechny komponenty knihy, jako děj, jazyk autora nebo atmosféra celého příběhu. Nicméně se nejedná jen o sáhodlouhé a nudné čtení obsáhlých pasáží, ale o představení s rekvizitami, kostýmy, hudbou a herci.

Hejlík, autor projektu, sám říká, že ho nejvíce baví právě práce s žáky druhého stupně, kteří momentálně prochází knižní krizí a je u nich vidět největší změna. „*Baví nás právě nasazovat věci pro druhý stupeň. Slyšet před představením hlášky typu: Jako to víš, že nebudu poslouchat. A pak vidět, jak se ti sami kluci smějí, rdí při intimních scénách, jak je to i přes jejich původní odhodlání vzdorovat vezme. Neříkám, že ten den se z nich stane knihomol. Ale myslím, že k čtenářství přispíváme prostě jen tím, že jim ukazujeme, že to není nuda. Mají ke knížce důvěru. A knihovna? Která pro puberťáky znamená něco jako klášter? Ta je pro ně pak najednou vlastně docela v pohodě, jak by řekl ten stejný kluk, kterýho jsem citoval výš.*“ (Inflow, ©2007-2013).

7. PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme se zaměřili na pojem literární výchova, čtenářství, faktory ovlivňující vztah žáka k literární výchově a v neposlední řadě jsme se blíže podívali i na faktory, které mohou zlepšovat a upevňovat vztah k literatuře. V následující praktické části bude již podrobněji rozebrán aktuální vztah žáků k literární výchově. Samotný výzkum se skládá z dotazníkového šetření a následných rozhovorů s žáky, kde docházelo k rozvíjení názorů v rámci otázek z dotazníku.

Naším cílem je pomocí dotazníků a rozhovorů zjistit, jaký postoj žáci druhého stupně k literární výchově zaujímají a jak jsou s její výukou na základních školách spokojeni. S tím bezprostředně souvisí obsah literárních hodin, aktivita učitele a poté i hodnocení a známkování žáků z jednotlivých složek předmětu. Důležitým prostředkem jsou i metody používané učitelem a jejich aplikace do vyučovacích celků, proto se mimo jiné zaměříme i na průběh vyučování a využití postupů ve výuce.

Toto téma začalo být autorce práce velmi blízké po absolvování dvou souvislých pedagogických praxí, kdy na vlastní oči viděla momentální stav na základních školách. Přístup k literatuře a ke knihám byl značně otažitý a u žáků bylo vidět, že s některými věcmi v hodinách nejsou spokojeni, proto jsem chtěla vědět, kde se ukrývá příčina a jak by si sami žáci hodiny literatury představovali a co jim ve vyučování momentálně chybí. V rozhovorech, které se na jedné z námi zkoumaných škol realizovaly, jde o to, aby žáci mohli vyjádřit svůj vlastní názor na danou problematiku, nebáli se o ní hovořit a dokázali pojmenovat danou situaci.

V nadcházejících kapitolách bude věnována pozornost otázkám zaměřujícím se na průběh literárních hodin, jejich kvalitu, obsah a oblíbenost u samotných žáků na druhém stupni ZŠ. Dále se otázky lehce dotýkají tématu literárních ukázek v čítankách a práci s nově vydanými knihami pro děti a mládež.

7.1 Metodologie a cíle výzkumu

Dotazníky byly realizovány na dvou základních školách. Pro zachování anonymity budeme v následujících kapitolách školy označovat jako ZŠ Červená a ZŠ Modrá. Navazující rozhovor, který se uskutečnil čtyři měsíce po dotazníkovém šetření, byl poté veden pouze na ZŠ Červená. Cílovou skupinou byli žáci druhého stupně, kromě žáků šestých tříd.

V první části zjišťujeme obecné informace o respondentovi, v tomto případě pohlaví, věk, zda žák studuje na ZŠ či na víceletém gymnáziu a známku na vysvědčení z předmětu Český jazyk a literatura.

Data pro kvantitativní výzkum pochází z dotazníkového šetření. Dotazník je rozčleněn do 6 okruhů, objevují se v něm otázky uzavřené s výběrem odpovědí a otázky otevřené. U uzavřených otázek byla využita škála *ano-spíše ano-spíše ne-ne*. Oblasti dotazníku jsou zaměřeny na následující témata: Předčtenářství a začátky čtenářství, Čtení na 1. stupni ZŠ, Současné čtení ve volném čase, Současné čtení ve volném čase (reflexe četby), Čtení ve škole (pojetí literární výchovy) a Čtení ve škole (osobní vnímání a hodnocení literární výchovy). Tyto okruhy jsou dále rozšiřovány o otázky zaměřující se na hodiny literární výchovy (jaká je náplň a obsah LV, jaká by dle žáků měla být náplň LV a odkud získávají tipy na četbu a knihy).

První okruh se zabývá otázkami předčtenářství a začátků čtenářství. Vrací se do dob předškolního věku dítěte a zkoumá, zda bylo žákům v těchto časech předčítáno a zda měli již od útlého věku vztah ke knihám. Nicméně, nezabývá se pouze knihami, ale i dalším velmi důležitým jevem, který má značný vliv na budoucí vztah dítěte k četbě, a tím je vyprávění pohádek a příběhů.

Druhý okruh směřuje k otázkám prvního stupně základních škol. Soustředí se na žákův vztah k literární výchově na prvním stupni. Hlavním tématem je v tomto případě i možnost povídat si o přinesených knihách, které má žák možnost si dle svého výběru vybrat. I v tomto směru je velmi důležitý přínos učitele a jeho vztah k výuce literární výchovy a zda již od mladých školních let dokáže žákům zpříjemnit, obohatit hodiny a ukázat jim cestu ke knihám a k četbě.

Jak již bylo zmíněno výše, všechny faktory působící na žáka v předškolním a mladším školním věku mohou mít značný dopad na jeho vztah ke knihám v následujících obdobích. Třetí oblast proto zjišťuje, jaký vztah ke knihám zaujímají nyní. Jejich úkolem je, na základě předložených otázek, vyjádřit radost ze čtení, zda čtou z donucení nebo pro jejich potěšení a jaký vztah zaujímají k návštěvám knihoven.

Čtvrtá oblast je zaměřena na následnou reflexi četby, tzn. zda žáci o přečtených knihách přemýšlejí, mají na ně nějaký názor, nacházejí se v čtených příbězích nebo zda si díky četbě určitých knih ujasnili věci, které se staly v minulosti a nějakým způsobem ovlivnily jejich budoucí život.

Pátá a šestá oblast se pak již zabývá samotnou literární výchovou na druhém stupni základních škol. Tyto dva okruhy zkoumají podobu literární výchovy na

základní škole, její pojetí, žákův vztah k samotnému předmětu a co daný vztah nepřímo i přímo ovlivňuje. Pokládá i otázky vztahující se k žakově spokojenosti s literární výchovou. Mimo jiné se zaměřuje i na samotného učitele a kritiku či uznání jeho práce. Žák má za úkol ohodnotit jeho práci a jeho vztah či entuziasmus k výuce. Kritickým okem se podívá i na samotné čítanky, zda žákům přinášejí zajímavé ukázky, nebo jsou již zastaralé a nicneříkající.

Dotazníkové šetření zakončují otázky, které se se snaží zjistit momentální stav literární výchovy v dané třídě a taky se snaží probudit žakovu kreativitu v otázce ideální hodiny literatury, tak jak by dle něj měla vypadat. Úplný závěr patří známkování, kdy se žáci mají zamyslet nad tím, jak je učitelé hodnotí a čemu přikládají největší důležitost.

Použité otázky v dotazníku bychom mohli klasifikovat do dvou skupin:

- Otázky otevřené, kde žák odpovídá vlastními slovy.
- Otázky uzavřené. Zde se jedná o otázky polytomické, tzn., že má respondent na výběr z více odpovědí.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit:

1. Jaký obsah/náplň měla hodina literární výchovy na druhém stupni základní školy.
2. Jak by si sami žáci představovali výuku literární výchovy.
3. S kým si mají žáci možnost promluvit o knize.
4. Od koho žáci získávají tipy na četbu.
5. Z čeho jsou žáci v hodinách literární výchovy hodnoceni.
6. Jaký je aktuální vztah/postoj žáků k literární výchově.

Získaná data z dotazníkového šetření byla zpracována v programu Microsoft Excel.

7.2 Charakteristika vzorku šetření

Za účelem realizace dotazníkového šetření jsme navštívili dvě základní školy v ČR:

- Základní školu Červená (okres Zlín)
- Základní školu Modrá (okres Olomouc)

V Červené škole se na průzkumu podílelo 131 žáků, z toho 67 dívek a 64 chlapců. Žáci byli ve věku 12-15 let, průměrně jim bylo 13,46 let. V Modré škole se průzkumu

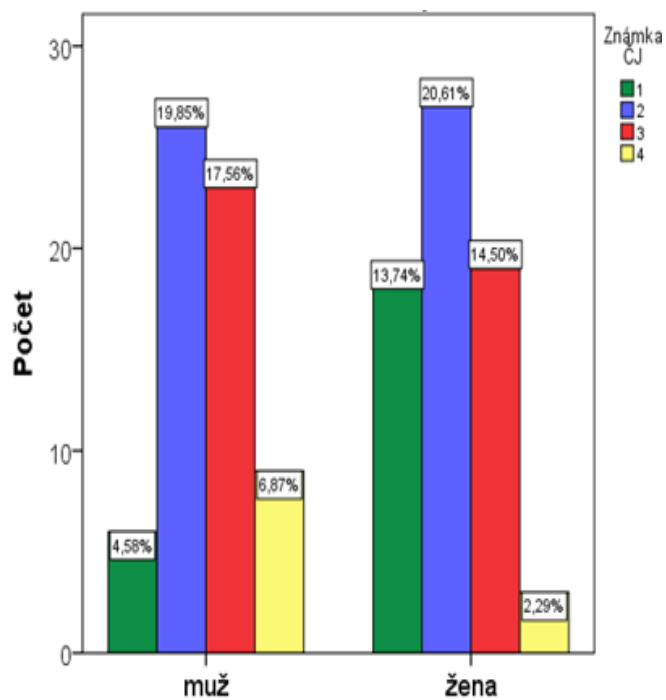
zúčastnilo 94 žáků, z toho 40 dívek a 54 chlapců. Věk žáků byl stejný jako ve škole Červené, celkový průměr věku byl 13,22 let (Tab. 1).

V grafech 1 a 2 jsou poté procentuálně vyjádřeny rozdíly mezi konkrétními klasifikačními stupni v rámci pohlaví. Pro ukázkou jsou mezi sebou srovnávány obě základní školy. Můžeme si všimnout, že v obou školách dosahují lepších výsledků dívky. Z grafu lze vyčíst výrazně lepší hodnocení dívek na ZŠ Modrá, kdy 20 % žákyň je ohodnoceno známkou výborně, zatímco v ZŠ Červená je to číslo menší, a to konkrétně 13,74 %. Obdobnou tendenci mají i ostatní klasifikační stupně, tedy lze říci, že dívky dosahují lepších výsledků na Modré škole. Co se týká chlapců, můžeme zaregistrovat největší rozdíl u známky výborně, kdy škola Modrá dosahuje lepších výsledků (10 %) než Červená (4,58 %).

Tab. 1 Počet dotazovaných dívek a chlapců na ZŠ Červená a ZŠ Modrá.

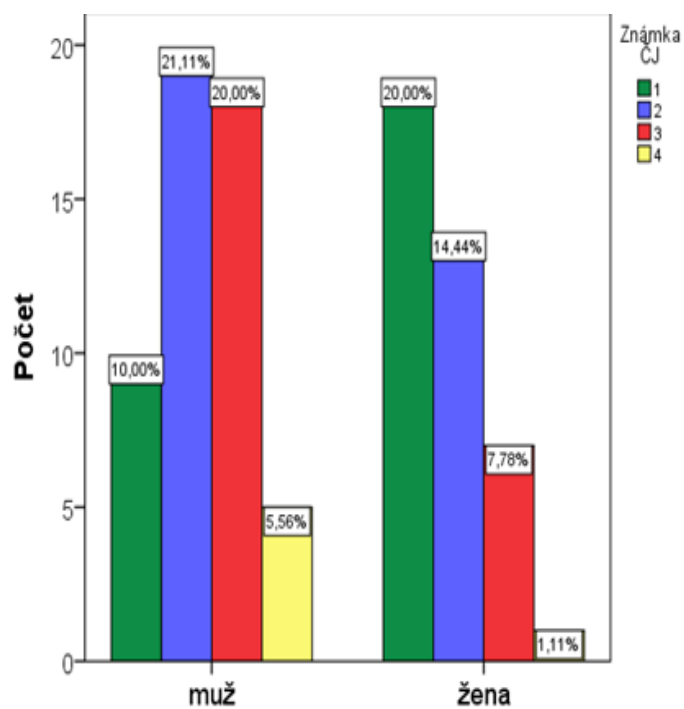
			Třída			Celkem
			7	8	9	
ZŠ Červená	Pohlaví	Muž	15	22	27	64
		Žena	19	25	23	67
	Celkem		34	47	50	131
ZŠ Modrá	Pohlaví	Muž	20	21	13	54
		Žena	11	15	14	40
	Celkem		31	36	27	94

ZŠ Červená



Graf 1 Procentuální zastoupení klasifikačních stupňů mezi pohlavími v ZŠ Červená.

ZŠ Modrá



Graf 2 Procentuální zastoupení klasifikačních stupňů mezi pohlavími v ZŠ Modrá.

7.3 Výsledky výzkumů na ZŠ Červená a ZŠ Modrá

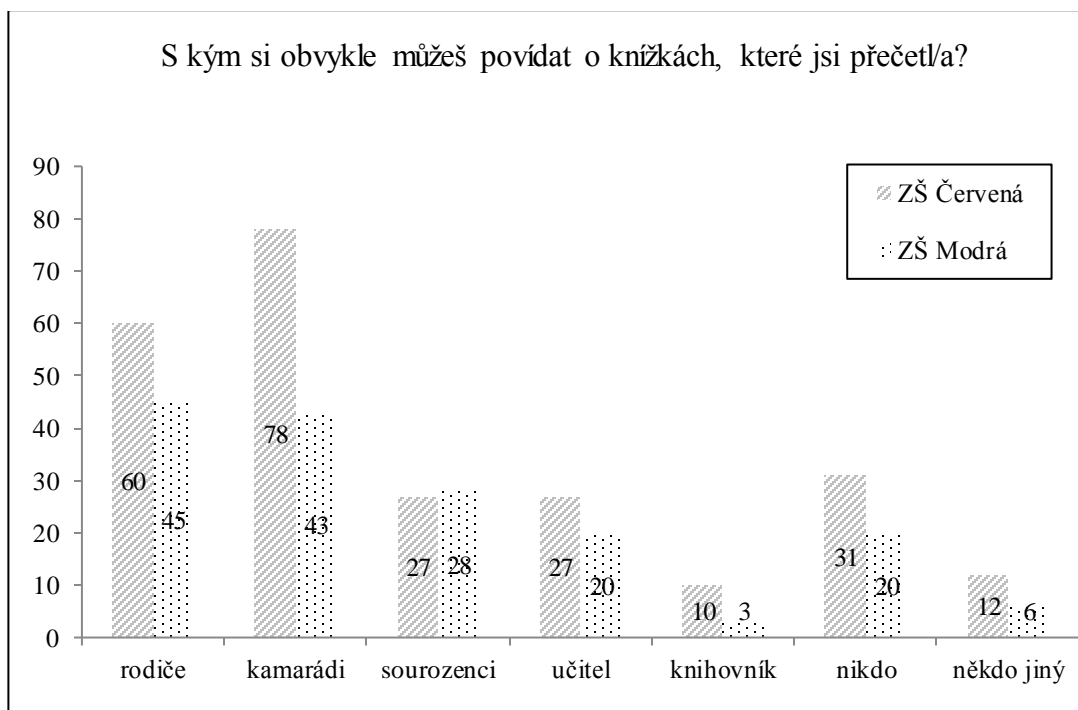
Vyhodnocení průzkumu bylo uskutečněno pomocí grafů a tabulek. Získaná data z dotazníkového šetření byla zpracována v programu Microsoft Excel. V následujících kapitolách budeme analyzovat odpovědi žáků na vybraný úsek šetření. Bude se jednat konkrétně o tyto otázky:

- S kým si můžeš obvykle povídat o knihách, které jsi přečetl/a?
- Náplň/obsah Vašich hodin literární výchovy.
- Co by, podle Vás, mělo být hlavním obsahem hodin literární výchovy?
- Od koho získáváte tipy na četbu?
- Z čeho dostáváte v LV známky?

Výsledky šetření budou prokládány útržky rozhovorů vztahujících se k dané oblasti výzkumu. Jak bylo zmíněno výše, rozhovory byly realizovány pouze na ZŠ Červená.

7.3.1 Současné čtení ve volném čase (reflexe četby)

Reflexe v procesu četby je důležitým prvkem. Pomocí reflexe mají žáci možnost vyjádřit a sdílet své pocity z knihy s blízkou osobou. Žák nad dílem uvažuje, přemýšlí a tím si vytváří prostor pro svou vlastní interpretaci. Následující kapitola popisuje výsledky výzkumu zaměřeného na reflexi četby. Konkrétně přináší informace o tom, s kým žáci obvykle přečtené knihy konzultují a probírají.



Graf 3 Otázka č. 26 (S kým si obvykle můžeš povídat o knížkách, které jsi přečetl/a?); srovnání zkoumaných škol. *Někdo jiný*: ZŠ Červená: 8x babička, 2x sestřenice, 2x teta, 1x strýc, 1x děda, 1x matka, 1x kamarádi, 1x spolužáci. ZŠ Modrá: 2x babička, 2x kněz, 1x kamarádka, 1x pes.

Jak je patrné z grafu 3, nejvíce si žáci z Červené školy mohou o knihách povyprávět s kamarády, zatímco žáci z Modré školy preferují kontakt s rodiči. V Modré škole jsou v těsném závěsu právě kamarádi a u Červené školy jsou na druhém místě rodiče.

Tyto výsledky se daly očekávat, neboť právě tyto osoby jsou žákům nejbližší a dennodenně jsou s nimi v kontaktu. Pokud se více zaměříme na osobnost rodičů, tak právě tyto dvě osoby mají velmi významný dopad na žáka a jeho čtenářství. Pokud jsou děti již od mala v úzkém kontaktu s rodiči a jsou zvyklí na čtení a předčítání pohádek, je větší šance, že se v dospívání a poté v dospělosti ke knihám vrátí. Stejně jako rodiče jsou velmi důležitými osobami i kamarádi a celkový kolektiv, do kterého dítě zapadá. Pokud žák nemá ukotvené své místo v kolektivu nebo skupince dětí, může se stát, že velmi těžko pak navazuje vztahy s ostatními a nemá možnost kontaktu se svými vrstevníky. Kolektiv v mnoha ohledech slouží jako zdroj inspirace a sdílení zážitků. Tato forma reflexe je pro mladší žáky a mládež poměrně důležitou součástí jejich dospívání.

Z grafu 3 dále vyplývá, že i celkem velký počet žáků (31 v ZŠ Červená, 20 v ZŠ Modrá) nemá možnost si povyprávět o přečtených knihách s žádnou blízkou osobou. Právě komunikace s blízkým člověkem může přispět k pozitivnímu vztahu ke knihám a vést děti k dalšímu čtení. Můžeme jen polemizovat, zda tyto děti opravdu nemají

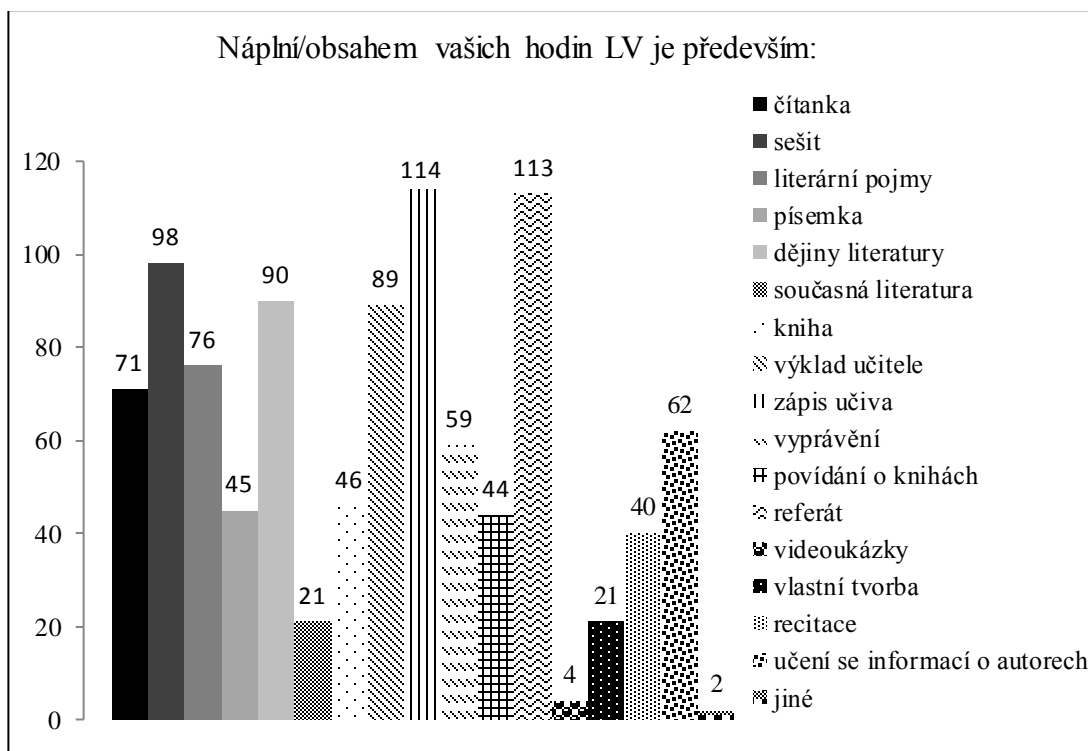
nikoho, s kým by reflexi četby uskutečnily, nebo jen postrádají zájem a nikomu své pocity ani sdělovat nechtějí. Prožívání pocitů a emocí je velmi intimní záležitostí a některé děti nemají dostatek odvahy je vyslovit nahlas. Jedná se většinou o introverty, kteří se uzavírají spíše do sebe a své emoce nepotřebují ventilovat.

Dále je zarážející, že položka učitel získala od respondentů velmi malý počet hlasů. Vyučující literatury by měl být ten, který v mnoha případech žákům ukazuje cesty, jak o knihách mluvit, jak na ně nahlížet a jak k nim přistupovat. Sám by měl být tím, s kým si žáci o přečtených, ale i nepřečtených knihách, mohou pohovořit a svěřit se se svými postřehy. Pedagog by měl proto ve vyučovacím procesu sloužit jako pomocník a průvodce, který žáky vyslechne a podporuje je v jakékoliv aktivitě a snaze při sdílení svých pocitů a emocí. Velmi důležitým faktorem se stává i vztah mezi žákem a učitelem, případně atmosféra panující ve třídě. Vytvořením přátelského klimatu jsou žáci podporováni a vyzýváni k prezentování vlastních názorů či pocitů, a to může přispívat k eliminaci pocitu strachu a studu.

7.3.2 Náplň/obsah hodin literární výchovy na ZŠ

V následující kapitole se zaměříme na aktuální obsah každodenních hodin literární výchovy na námi zkoumaných školách. Zajímalo nás, zda se výsledky budou shodovat s tvrzeními autorů publikací z teoretické části. Mnoho žáků považuje literaturu za velmi neoblíbený předmět právě z důvodu nevhodně zvolených metod ve vyučovacím procesu. Učitelé se velmi často drží již zaběhnutých aktivit, na které byli zvyklí a které se jim osvědčily. Jak jsme již zmiňovali v teoretické části, dříve se práci s knihami učitelé moc nevěnovali a primární pro ně bylo předávání nových znalostí a poznatků z literární historie. Ta podstatná složka literární výchovy, práce s knihou či textem, byla často odsunuta a učitelé ji opomíjeli.

V rámci našich dotazníkových šetření jsme se snažili zjistit, zda tato situace přetrvává nebo došlo k pozitivní změně vedoucí žáky k aktivnímu podílení se na hodině a práci s textem. Jednotlivá statistická zjištění budou prokládána úryvky rozhovorů s žáky ZŠ Červená.



Graf 4 Otázka č. 42 (Náplň/obsahem vašich hodin LV je především:); jiné: nespecifikováno ZŠ Červená.

Dle grafu 4 lze konstatovat, že na ZŠ Červená je největší pozornost v hodinách literární výchovy věnována zápisům a referátům.

- *Tož asi zapisujem.*
- *Zapisujem a nekdy si čtem.*
- *Referáty.*
- *Mně přijde, že jenom zapisujem no.*
- *No tak, jakože, řekne nám něco, napřed třídnické věci a potom jakoby nám začne vykládat o osobě, kterou začneme zrovna jakoby probírat na několik hodin a děláme zápisy.*
- *Zápisy.*
- *Enom zápisy skoro.*
- *Většinou když děláme ten zápis, tak pak už nic nestihneme no, nebo enom vykládá něco u zápisu, že třeba to diktuje.*
- *Zápis, zápis a zápis.*
- *Dřív jsme víc četli, ale teď skoro od začátku hodiny píšem, je to nuda jakože no.*

V těchto rozhovorech žáci osmého ročníku ZŠ Červená potvrzují to, co vyplývá z grafu 4. Jejich hodiny jsou z velké části tvořeny pouze zápisy. Většinou je hodina

koncipována tak, že nejprve se žáci dozví informace o autorovi a poté si jen zapisují do sešitu. Žáci se vůbec nezmiňují o aktivitách, které by nějak souvisely s čítankou nebo čtením knih. Přitom hodina literatury by primárně měla být tvořena ukázkami a texty, kdy mají žáci možnost poznávat novou četbu, porovnávat ji s jinými literárními žánry a v neposlední řadě propojovat své vlastní zkušenosti s knižním dějem. Tím, že jsou žáci o tuto možnost ochuzeni, dochází pouze k memorování poznatků, které jim byly předloženy vyučujícími, a žák nemá možnost sám myslet. Kritické uvažování a přemýšlení je upozaděno a děti jen velkou část hodiny opisují věty z tabule či ze sešitu.

Níže si můžeme všimnout, že podobně reagují i žáci sedmého ročníku. Nicméně na rozdíl od dětí osmé třídy zmiňují i čtení a občasné kreativní zaměření hodiny.

- *Tak třeba když si čteme, tak je to nekdy dobré, když si píšem moc, tak je to jakože, jako nějaké ty datumy a třeba jména špatné na zapamatování, tak je to blbé.*
- *Jako někdy to fakt berem moc podrobně, no a nekdy to je nudné, třeba když je něco už dlouhého, tam sú nějaké ty cizí názvy, které nemůžem kolikrát ani vůbec vyslovit.*
- *Čteme.*
- *A kreslíme třeba něco z knížky a tvoříme.*

Nicméně tady bychom chtěli upozornit na skutečnost, že kreslení nějakého příběhu z knihy a tvoření ilustrací není hlavním cílem literární výchovy, ale spíše výchovy výtvarné. Tyto aktivity nesplňují samotné literární cíle, nesouvisí s porozuměním nebo pochopením textu a žákům mnoho podstatného nepřinesou. Slouží spíše k relaxaci. Dalo by se říci, že se jedná o metodu, která má sloužit k zaplnění hodiny, ale smysl a cíl v mnoha směrech postrádá. Můžeme jen polemizovat, zda vedou studenty k hlubšímu zamyšlení nad konkrétním textem nebo knihou. Spíše by měly být zařazovány aktivity přímo související s textem, kdy žáci mají možnost se více literárně zapojit do vyučovacího procesu.

U žáků devátého ročníku (rozhovory níže) byl zaznamenán značný rozdíl v odpovědích u dotazníku a poté u rozhovorů. Jak již bylo zmíněno, rozhovor se uskutečnil asi 4 měsíce po dotazníkovém šetření a tato změna autorku práce velmi překvapila. Na podzim během praxe byli s literárními hodinami značně nespokojeni a jejich vztah k literatuře a ke čtení se promítal jak do samotných hodin, tak byl zřetelně

viditelný i ve výsledcích výzkumu. Nyní si práci paní učitelky pochvalovali a bylo vidět, že je opravdu hodiny naplňují a baví.

- *No jakože paní učitelka sa hodiny snažila pojmúť jakože zábavnú formú, že sme vlastne dělali k tomu různé cvičení a že sme měli třeba papír a dostali sme nějakú básničku a do toho jsme prostě vypisovali obsah básniček, nebo jsme vypisovali různé úkoly, jakože domácí úlohu, co jsme měli dělat doma a tak. Bylo to super.*
- *Literatura zábavnou formou, by sa dalo říct.*
- *Když jsme měli nějaké téma, tak nám řekla autora a mně sa líbilo, že nám k němu většinu dala, třeba když teď probíráme ty básničky a tak, že nám dala básničku, protože já su asi asi takový básničkový typ, líbí sa mně to normální ta literatura.*

Tvrdili, že vyučující připravuje hodiny úplně jinak a je vidět obrovský entuziasmus a snaha dělat věci navíc. I když jsou její hodiny teď více zaměřeny na básničky a jejich rozbor, žákům to většinou nevádí, naopak oceňují, že i tato neoblíbená témata je podávána kreativněji a atraktivněji.

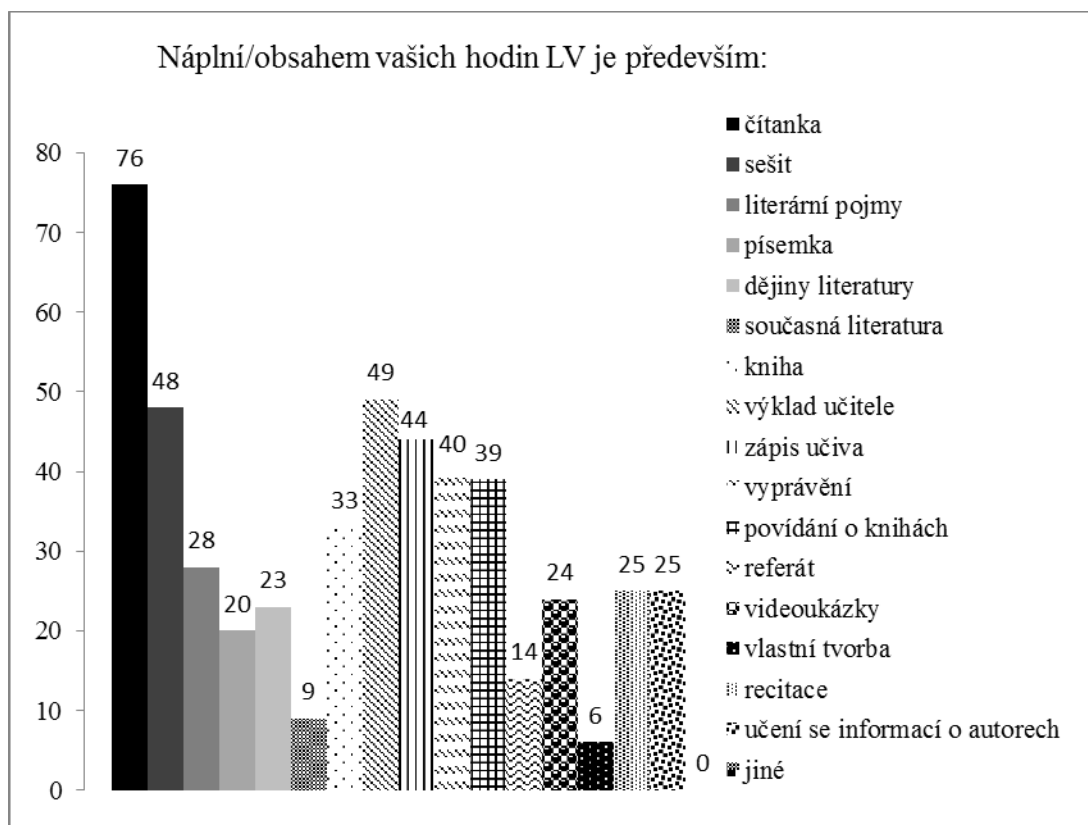
Můžeme konstatovat, že vyučující devátého ročníku výrazně změnila metody a postupy v hodinách LV a snaží se žákům předat informace a znalosti zábavnou formou. Do mnoha aktivit se snaží zakomponovat zajímavé hry a úkoly, které žáky přitáhnou více do tajů literatury a budou jim ukazovat i jiné netradiční cesty, díky kterým si žáci mohou vybudovat k LV vztah. I když se jedná o poslední ročník druhého stupně ZŠ a učitel by mohl na výuku rezignovat a jen děti připravovat na přijímačky, v tomto případě se jedná o přesný opak. Je zde vidět velká motivace nezůstat ve starých kolejích a posouvat se dál. Z reakcí žáků můžeme vyčíst, že je tato změna pro ně přínosná a sami ji dokáží ocenit. Rozdíl mezi názorem na výuku u žáků sedmých, osmých a devátých tříd může být ovlivněn taky tím, že každý ročník vede úplně jiný vyučující s odlišnými metodami, praktikami a názory.

V těsném závěsu jsou potom aktivity, které obsahují *zapisování do sešitu, písemky a výklad učitele* (Graf 4). Je patrné, že se učitelé, i přes velké množství nových metod, drží zaběhnutých postupů, které dříve tvořily hlavní náplň hodin, a i dnes se v hodinách nejvíce objevují. Můžeme konstatovat, že je v mnoha případech kladen malý důraz na aktivity, které by měly rozvíjet žákův vztah ke knihám či k vlastní autorské práci. Malý prostor je věnován i psaní vlastních textů rozvíjejícím žákovu fantazii, představivost a v neposlední řadě i slovní zásobu.

- *Něco vlastního spíš ale děláme ve slohu no.*
- *Spíš ve slohu.*
- *Ale třeba když jsme dělali ty novely, tak jsme si třeba z toho měli udělat takový svůj vlastní výpis, jakože že jsme měli vytáhnout, co je hlavní a tak.*

Na tyto aktivity se spíše vyučující soustředí ve slohu, nicméně právě v literární výchově by šlo žákům ukázat nepřeborné množství aktivit pracujících právě s textem. Bohužel z ukázky rozhovorů si můžeme všimnout, že žáci tak úplně nerozumí tomu, co vlastní tvorba obnáší. Ta má poněkud hlubší význam a děti si mylně myslí, že při vypisování z textu sami něco vytvářejí. Důležitost vlastní tvorby tkví v tom, že žák do svého díla dává kus sebe, své pocity, prožitky a je nucen nad svými myšlenkami přemýšlet a hodnotit je.

Z Grafu 4 dále vyplývá, že nejméně se učitelé v hodinách LV věnují videoukázkám (4 r.) a jiným aktivitám, v tomto případě hrám (2 r.).

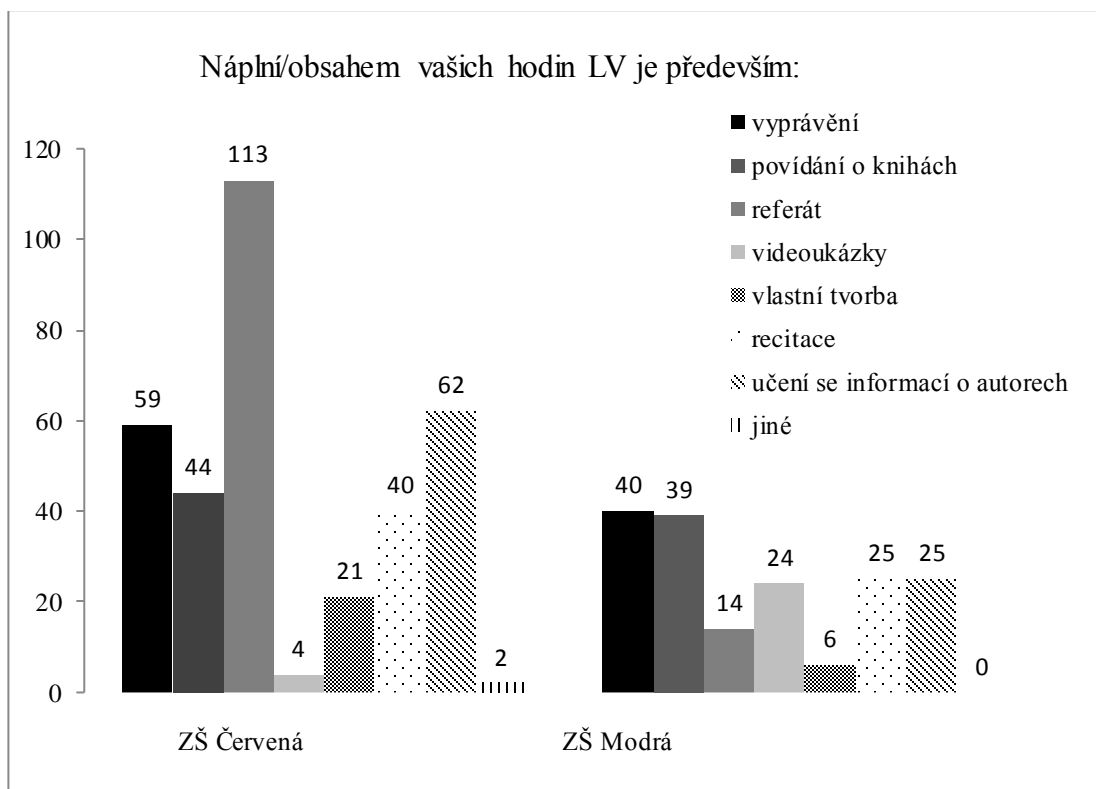


Graf 5 Otázka č. 42 (Náplní/obsahem vašich hodin LV je především); ZŠ Modrá.

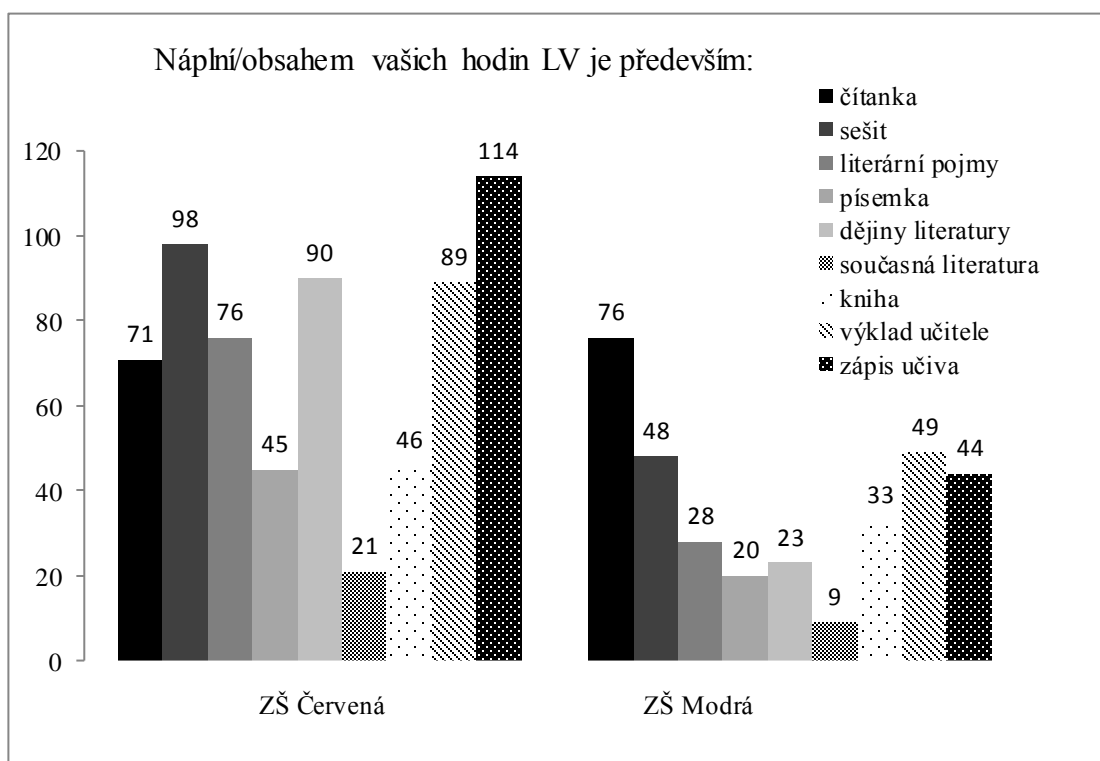
V případě ZŠ Modrá nebyly rozhovory, které by rozvíjely odpovědi z dotazníku, realizovány, tudíž jsou k dispozici pouze data z grafů. Graf 5 znázorňuje, že nejvíce se v hodinách literární výuky učitelé i žáci věnují čítankám a četbě z nich (ZŠ Modrá). Tento výsledek se jeví velmi pozitivním, jelikož z 94 dětí tuto odpověď zaznamenal více než polovina. Můžeme konstatovat, že práci s čítankami učitelé této školy do svých hodin zařazují velmi často a tyto aktivity tvoří značnou část hodin literární výchovy. Otázkou zůstává, zda jsou používány čítanky s moderními ukázkami a texty, které dnešní děti a mládež mají šanci oslovit. Jak jsme zmiňovali v teoretické části, spousta nakladatelství vydává čítanky nevyhovující hodinám literární výchovy. Důvod je ten, že se zde objevuje mnoho ukázek starších literárních památek, které žákům mnoho neřeknou, a navíc je často nebaví. Jelikož se jedná o památky staré, často se zde můžeme setkat se starou češtinou, která je mnohdy složitá i pro dospělé čtenáře. Nelze se poté divit, že i mladší čtenáři jsou odrazeni od čtení knih.

Na praxi, kterou autorka práce realizovala právě na ZŠ Modrá, vyučující používali čítanky z nakladatelství SPN. Spousta ukázek se zdála složitých, nezajímavých a dalo by se říci, že pro určité žánry by se zde daly zařadit daleko zajímavější a pro žáky známější ukázky. Děti většinou ukázky nebavily. Z tohoto důvodu se nám konkrétně tato čítanka nejeví jako nejlepší volba pro děti, které si právě v tomto období hledají svůj žánr četby.

Se značným rozdílem získal dále nejvíce hlasů *výklad učitele, psaní do sešitu, zápis učiva, vyprávění a povídání o knihách* (Graf 5). Nejméně je pozornost věnována současné, moderní literatuře pro děti a mládež a vlastní tvorbě. I když vyučující do svých hodin často zařazují čítanky, současná literatura je značně opomíjena a děti tak přicházejí o tipy na další četbu. Jak je zmíněno výše, v čítankách, které se používají na ZŠ Modrá, nenajdeme mnoho ukázek moderní literatury, většina textů se vztahuje spíše ke starším dílům nebo spisovatelům.



Graf 6 Otázka č. 42 (Náplní/obsahem vašich hodin LV je především:); srovnání zkoumaných škol.



Graf 7 Otázka č. 42 (Náplní/obsahem vašich hodin LV je především:); srovnání zkoumaných škol.

Při srovnávání výše zmíněných základních škol (Graf 6 a 7) musíme vzít v úvahu, že počet dotazovaných žáků se lišil (v Červené škole se výzkumu zúčastnilo o 37 žáků více). Dělo se tak z toho důvodu, že ZŠ Modrá je vesnickou školou, s menším počtem dětí.

Ze statistických dat lze vyčíst, že pojetí výuky na obou základních školách se značně liší a v některých položkách jsou změny velmi výrazné. Pokud se podíváme na položku s největším počtem hlasů v ZŠ Červená, zjistíme že nejčastější náplní hodin jsou zápisy učiva a referáty. Mimo jiné se opravdu velká část hodiny soustředí na letopočty narození autorů a vydání jejich děl. Tento výsledek potvrzují i samotní žáci ZŠ Červená.

- *Samí spisovatele, enom datumy, jakože nic jiného. Narození a tak.*
- *Jo ty datumy, to je hrůza no.*
- *Jak si to máme zapamatovat jako.*

Přitom zrovna tyto informace jsou navíc a rozhodně by se je žáci neměli učit nazpaměť. Jsou to údaje, které si žák může jednoduše vyhledat na internetu a nemusí se jimi zabývat v hodinách. Vyučování by mělo být soustředěno na dítě a jeho aktivní práci s texty, nebo ukázkami. V Modré škole se těmto aktivitám moc velká pozornost nevěnuje, protože konkrétně zápisy a referáty získaly pouze 44 a 14 hlasů (v tomto pořadí).

Další jev, který nás na první pohled zaujal, byly rozdíly mezi položkami dva, pět a sedm (graf 7), tj. *psaní do sešitu, dějiny literatury a výklad učitele* (v tomto pořadí). Všechny tyto součásti výuky mezi sebou souvisí a jsou propojeny. Psaní do sešitu v průzkumu na ZŠ Červená zmínilo 98 žáků (75 % dotazovaných; Graf 7), zatímco v Modré škole tuto aktivitu zaznamenalo 48 respondentů, (51 % dotazovaných; Graf 7). Lze tedy říci, že na Modré škole se vyučující v tak velké míře nesoustředí na teoretickou část výuky, ale více se zabírají a vedou žáky k praktické stránce. Jejich hlavní náplní hodin jsou aktivity spojené s povídáním o knihách, vyprávěním a prací s čítankami (Graf 6 a 7).

Pokud bychom zmínili položku vlastní tvorba, na obou základních školách se tomuto způsobu výuky nevěnují v takové míře, jak by si daná aktivita zasloužila. Vlastní tvorbou se rozumí, že žák má možnost se kreativně realizovat jak přímo v hodinách literární výchovy, tak i třeba doma v rámci domácího úkolu. Jde o to, aby žák na vlastní kůži zažil pocit při realizování vlastního nápadu a aby si vyzkoušel praxi. Učitel může dětem zadat úkol, kde budou muset vytvořit báseň či pokračování

básně, mohou optimistickou básničku přepsat na pesimistickou a naopak, či mohou zkusit napsat pokračování konkrétního příběhu z pohledu jiné postavy. Velmi zajímavou aktivitou, která může rozvíjet žákovu představivost a fantazii, je i tvořivá dramatika. Jejím hlavním cílem je rozvíjet u dětí literární cit, aby pochopily jak smysl samotného díla, tak i danou postavu a její charakter prostřednictvím dramatizace. Nápadů je opravdu nepřeborné množství, záleží na osobnosti učitele a taky na tom, jak dobře dokáže danou aktivitu uchopit a předat ji svým žákům.

Dle našeho názoru se v hodinách literatury velmi málo objevuje tvůrčí psaní. Žák má možnost psát dle svých pocitů, prožívání a citového rozpoložení. Je mu dán prostor pro samostatnou práci, kdy je zásah učitele minimální a veškerou aktivitu v hodinách provádí student.

- *Jako psát vlastní věci...Já si myslím, že asi je to dobré, je to něco kreativního, něco co si prostě musíme vymyslet sami, takže to jakože procvičuje naše myšlení.*
- *Já si myslím, že je to dobré. Konečně můžem něco dělat prostě sami, nemusíme enom číst a poslouchat.*

Žáci devátého ročníku byli nejsdílnější skupinou a docela konkrétně, i se svým vlastním názorem, vyjádřili svůj postoj k aktivitám tohoto druhu. Jako největší pozitivum psaní vlastních textů mimo jiné zmínili i to, že je to celková změna a konečně nemusí jen poslouchat nebo psát texty z tabule, či z učebnice.

- *Jojo, můžem tam vložit svoje pocity no. Já jak mám ráda ty básničky, tak mně toto třeba prostě sedí no.*

Líbí se jim, že mohou do něčeho vložit své pocity a vyjádřit emoce. V mnoha předmětech tato možnost není (z důvodu jiného zaměření). Velmi v tomto případě záleží na preferencích učitele, který si určuje průběh hodin a snaží se, aby vyučování mělo pro žáky smysl. Vyučující devátého ročníku hodně využívá práci s básněmi, takže žáci se velmi často dostávají do kontaktu s poezií a s aktivitami spojenými s ní. I během mé praxe mi bylo sděleno, že paní učitelka má velmi ráda poezii a dává jí přednost před prózou. Její hodiny jsou proto postaveny na práci s básní. Samozřejmě ne všechny žáky může nadchnout právě výběrem poezie, nicméně mnou dotazovaní žáci si danou situaci pochvalovali a nevadila jim.

Co se týká výsledků položek, které měly jen malý rozdíl hlasů, můžeme zmínit například povídání o přečtené knize. V ZŠ Červená je povídání o knihách mimo jiné

spojeno i s prezentací referátů. S referáty je spojena možnost přinést si do školy i vlastní knihu.

- *Možem si to donést enom kedyž je referát, jinak ne.*
- *Jo, jenom na referáty.*

Žáci mají na výběr doporučenou četbu nebo dostanou možnost přinést knihu vlastního výběru a následně ji zpracovat do podoby výkladu. Jde o to, aby byly uvedeny důležité údaje (název, autor, datum vydání knihy, obsah), které neodmyslitelně patří k představení knihy.

- *Na referátu děláme jakože název, potom kdo to jakože napsal, kdo to ilustroval a potom jakože obsah té knížky.*

Žáci ale knihu mohou přinést jenom za předpokladu, že budou prezentovat referát. Mimo přednes referátů se žáci ke knížkám v hodinách většinou nedostanou. Sice téměř polovina žáků ve výzkumu zaznamenala tuto odpověď, nicméně z jejich dalších úvah lze říci, že jim takový kontakt s knihou nestačí a nebaví je. Můžeme tedy jen polemizovat, zda tato forma má smysl a zda si z ní žáci něco odnesou. K naplnění cíle by pravděpodobně měla být využita jiná metoda, díky které by žáci rádi o přečtených knihách mluvili.

Dále bychom rádi zmínili položku současná literatura. U obou škol lze usuzovat, že se tomuto tématu vyučující věnují velmi málo nebo jen okrajově (Graf 7). Žáci se k tomuto tématu v rozhovoru taky vyjadřovali a většinou s touto tematikou nemají moc velké zkušenosti.

- *Jo, někdy dává.*
- *No já bych řekl, že ani ne.*
- *Neco nám třeba řekne o přestávce, ale v hodinách nic neříká.*
- *Jako ona sa hlavně drží čítanek, není moc prostor pro jiné knížky.*

Z výzkumu vyplynulo, že se spousta učitelů drží čítanek. Jak jsme ale již zmiňovali, velmi v tomto případě záleží na výběru dané čítanky, protože mnoho z nich v sobě ukrývá i moderní a atraktivní texty či ukázky, které jsou psány současnými autory.

- *Zas ale v čítankách je to hrozně nudné, staré šecko, kolikrát tom ani nerozumím prostě o ničem.*
- *Jo to je fakt, nekdy sa mně chce aj spat, kedyž si čteme jaký krátký úryvek z čítanky.*

Dle našeho názoru je velká škoda, že se na základních školách moc nepracuje s moderní současnou literaturou. Na trhu je mnoho atraktivních a pro žáky zajímavých publikací, které by jim mohly oživit hodiny literatury, popřípadě by je mohly vést k četbě ve volných chvílích.

Existuje i několik dalších variant pomocí níž můžeme žáky vést ke čtení, případně k moderní literatuře. Škola, popřípadě sám vyučující předmětu, má možnost zorganizovat besedu s autorem, autorské čtení nebo se účastnit akcí pořádaných obcí či městem, které souvisí s literární výchovou. K dispozici jsou i knihovny, divadla, kina či muzea.

- *Ted' jsme byli v muzeu Jana Amose Komenského a máme ho aj na dveřách.*
- *Jojo, to bylo super.*
- *Bylo to zas něco jiného než celý den sedět v lavicách, jakože a enom poslúchat no.*
- *Jo, to bysme mohli chodit nekam častěj, je to zajímavější a víc mňa to aj baví, než prostě enom poslúchat, co někdo říká.*

Zde jasně vidíme názory žáků osmé třídy ZŠ Červená. Děti navštívily muzeum Jana Amose Komenského při příležitosti blížící se oslavy jeho narození. Dotazovaní se zdáli být nadšeni z návštěvy muzea a považovali to za velmi příjemnou a poučnou návštěvu. Díky tomuto zpestření mohou zase jiným způsobem nahlédnout do literatury a více se k ní přiblížit. Vidí věci na vlastní oči, v praxi, ne pouze v prostorách třídy.

Nejmenší možný počet hlasů u obou škol získala položka s názvem *jiné* (Graf 6). Zde měli žáci dopsat aktivity, které nebyly zmíněny, ale oni se s nimi ve svých hodinách setkávají. Žáci ZŠ Modrá zde nevyplnili nic, v ZŠ Červená se k tomuto vyjádřili dva respondenti, kteří zde napsali herní aktivity.

7.3.3 Ideální náplň/obsah hodin literární výchovy na ZŠ dle žáků

Již jsme zjistili odpovědi žáků na jejich běžné hodiny literatury, v následujícím výzkumu se žáci měli sami vcítit do pozice učitele a zkusit si představit, jak by měla vypadat pro ně dokonalá vyučovací hodina literární výchovy.

Na prvním místě s největším počtem hlasů se v ZŠ Červená umístila položka *vyprávění*, následoval *zápis* a *současná literatura* (Graf 8). V závěsu se poté objevilo *povídání o knihách*. Jak můžeme vidět, všechny tyto položky od sebe dělí velmi malý rozdíl. Velmi překvapivým jevem je zmínění zápisů, které byly žáky značně

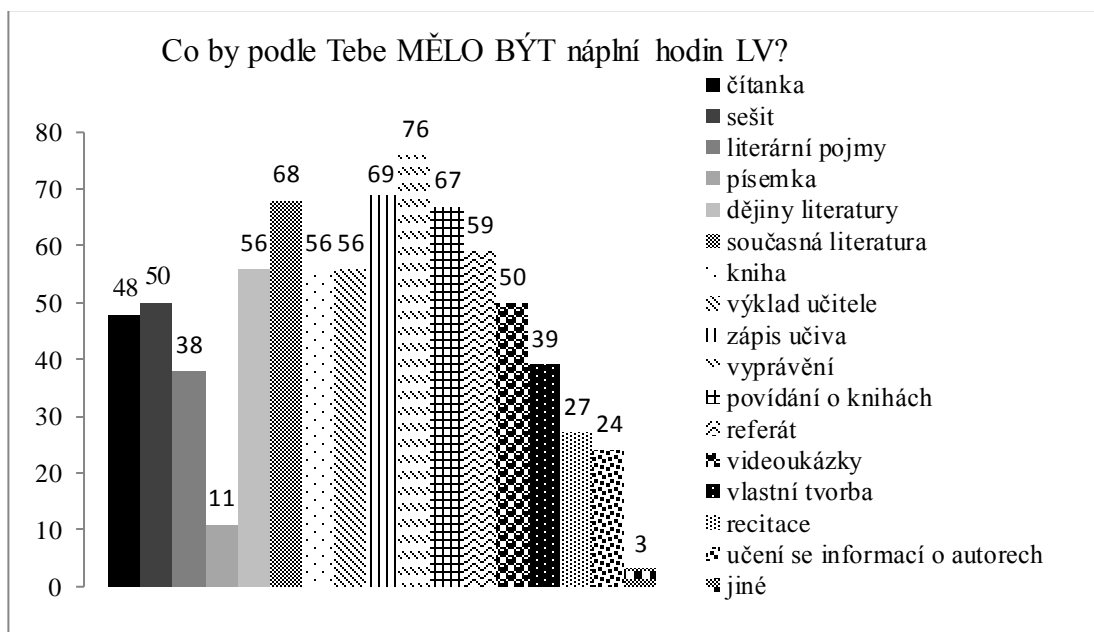
kritizovány a považovány za zbytečné, dlouhé a nudné. Dalo by se konstatovat, že ačkoli tuto aktivitu žáci nemají v oblibě, již ji považují za neoddelitelnou součást hodiny. Další zajímavostí bylo, že žáci při rozhovorech nezmiňovali již výše zmíněné aktivity, ale zaměřili se na odlišné metody.

- *Tak jako mně by sa líbilo, abysme třeba jednu hodinu nepsali a třeba kdybysme dělali aj nejaké aktivity.*
- *Mě by bavilo i nejaé divadlo kdybychom nekdy dělali no...*
- *Nejak vtipně to udělat.*
- *Že třeba jako nejaké hry a tak.*
- *Nebo nejak, jakože nejaké spojovačky.*

Lze si všimnout, že děti nebyly schopny úplně konkrétně vyjádřit, co by náplní hodin mělo být. Rozhodně se shodují na tom, že by hodiny měly být zábavněji a aktivněji zaměřeny a neměly by se při vyučování nudit. Spousta hodin se soustředí na jednu složku a vyučovací celky mají stejný nebo podobný průběh. Žáky to po čase začne nudit a hodiny se stanou nezajímavé a stereotypní.

Když autorka práce během praxe do hodin zařadila aktivity, které se lišily od jim známých metod, většina z nich šla do práce s chutí a jejich aktivita v hodinách stoupala a citelně se zlepšovala i atmosféra a spolupráce v kolektivu. Mnozí pedagogové si myslí, že jakmile jsou žáci větší a dosahují pubertálního věku, již je nezaujímou hrami či divadelními scénami a volí proto umírněnější metody, kdy se ale většinou žáci stávají pasivními.

- *No že třeba v šesté třídě sme dělali víc takových aktivit, spíš ted' enom jakože píšem a přečtem si něco enom krátkého a nic s tím neděláme, to mňa nebaví.*



Graf 8 Otázka č. 43 (Co by podle Tebe MĚLO BÝT náplní hodin LV?); ZŠ Červená. Jiné: nic, hry, dívání z okna.

Dle našeho soudu je nutné i ve vyšším věku dítěte výuku koncipovat tak, aby přinášela jak vědomosti a zkušenosti, tak i zábavu a radost z literatury. Očekávaný počet hlasů získala současná literatura, která již v předchozích odpovědích žáků byla zmíněna. Respondenti si myslí, že hodiny literární výchovy slouží právě k tomu, aby se pracovalo s knihou, respektive s moderní literaturou současných autorů (Graf 8).

- *Hlavně aby hodina byla spojená s novými knížkami. To staré nikoho nebaví a nezajímá.*
- *Tak asi jako poznávat ty knížky a taky abysme to, jako aj knížky, které čteme aj my, ale ne jenom ty knížky, co nám dává paní učitelka. Jako ale to mluvím jenom za sebe.*
- *Nevím, asi jo no.*
- *Asi chybí nějaké povídání a říkání si vlastních názorů.*
- *Nebo třeba diskutování o něčem, i ve dvojicích třeba.*
- *Jo no. Mně ještě chybí teda čtení celkem.*

Je zde vidět, že žáci mají zájem číst, povídat si o knihách, získávat nové tipy a návrhy, jak od učitelů, tak i od ostatních spolužáků. Důležitá je pro ně diskuse, vyjádření vlastního názoru, nejen poslouchání o obsahu a tématu knihy. S tím je spojeno i samotné povídání o knihách, např. formou čtenářských kroužků.

- *Je tady čtenářský kroužek.*
- *Je to ale jako mimo.*

- *Není to v hodině, ale je to volitelný předmět.*

Na ZŠ Červená, kde autorka práce vykonávala svou druhou souvislou praxi, je čtenářský kroužek pouze volitelným předmětem a navštěvuje ho velmi málo žáků. Odehrává se v učebně literární výchovy, kde je umístěna i menší školní knihovna. Žáci ale nemají možnost si odtud knihy půjčit domů, ale pouze si je číst o přestávce. Když byl veden rozhovor s paní učitelkou českého jazyka, tvrdila, že mnoho žáků knihovnu vůbec nevyužívá, a proto si myslí, že je knihovna na škole zbytečná.

- *Knihy si nemožem půjčovat dom, to je dost blbé.*
- *To já si je ani neberu, nemám na to čas o přestávce no.*

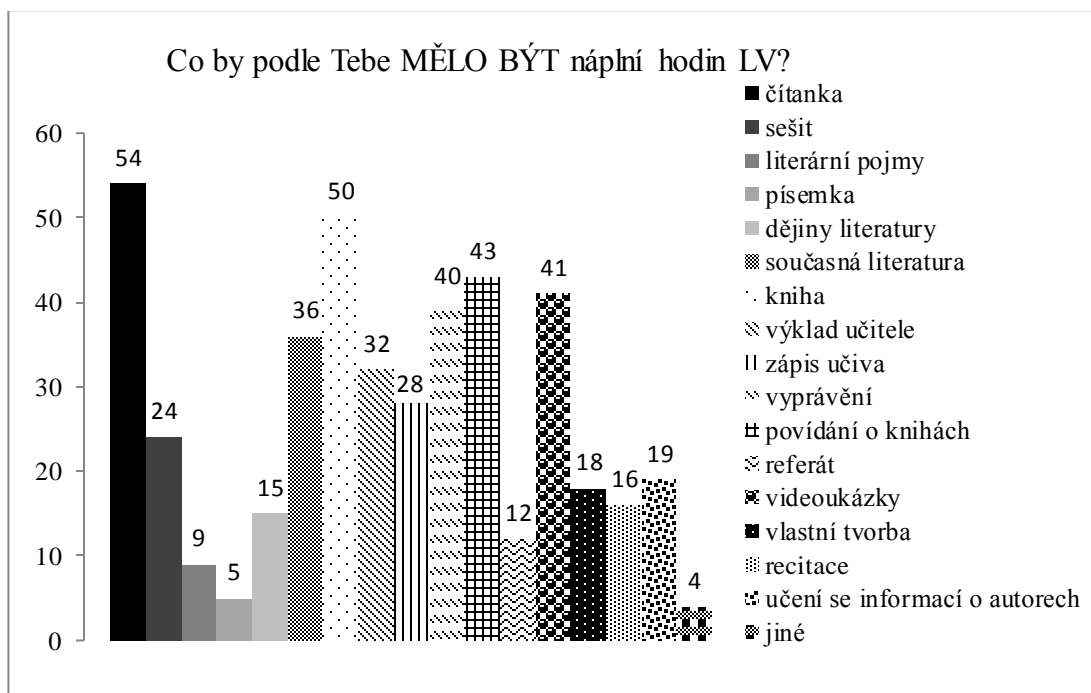
Žáci ani v podstatě nemají čas knihovnu využít z důvodu nedostatečných časových možností. Přestávka slouží ke krátkému odpočinku, občerstvení a přichystání se na další hodinu. Pro knihu zde již není prostor. Proto z tohoto hlediska knihovna na škole neplní svou funkci. Pokud by ředitel školy povolil možnost půjčování si knih domů, kde si mohou žáci v klidu ke knize sednout a věnovat se jí, cíl školní knihovny by byl naplněn a pro žáky by měla větší smysl.

Je zřejmé, že se žáci chtějí více orientovat na současnou a moderní literaturu, která právě často v hodinách literatury chybí a učitelé ji opomíjejí. Mnoho z nich se drží striktně osnov a mají málo prostoru aplikovat do hodin své věci.

- *Paní učitelka třeba říkala, že po přijímačkách nás začne učit, tak jak prostě chce ona.*
- *Že si třeba budem pouštět filmy o knížkách různých a probírat to líp no.*

V tomto případě zde vidíme, že vyučující literární výchovy je momentálně svázána osnovami a přípravami žáků na přijímací zkoušky, že jednoduše nemůže dělat aktivity tak, jak by chtěla ona sama. Nicméně i když se teď její výuka soustředí na přípravy, i tak se snaží o zábavné hodiny a slibuje dětem, že se více zaměří na atraktivnější formy výuky. Je zde vidět velká motivace a energie učitele. Z rozhovorů s žáky lze vyčíst, že vyučující má raději hodiny dynamické, kde se žáci aktivně zapojují a mají možnost produkovat i své vlastní věci.

Co se týká položek, které by neměly být obsahem literárních hodin, tak nejméně hlasů získala položka *jiné*, položka *písemky*, dále *učení se o autorech* a *recitace* (Graf 8).

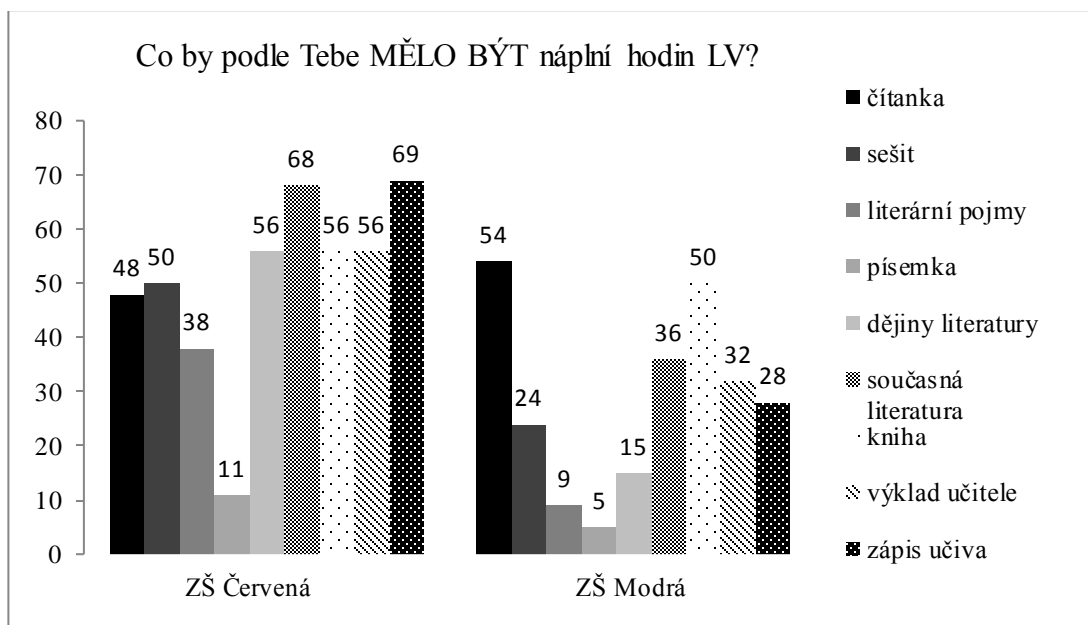


Graf 9 Otázka č. 43 (Co by podle Tebe MĚLO BÝT náplní hodin LV?); ZŠ Modrá. *Jiné: nic, koukání na filmy, ověřování pravdivosti textu, povídání o vlastních přečtených knihách.*

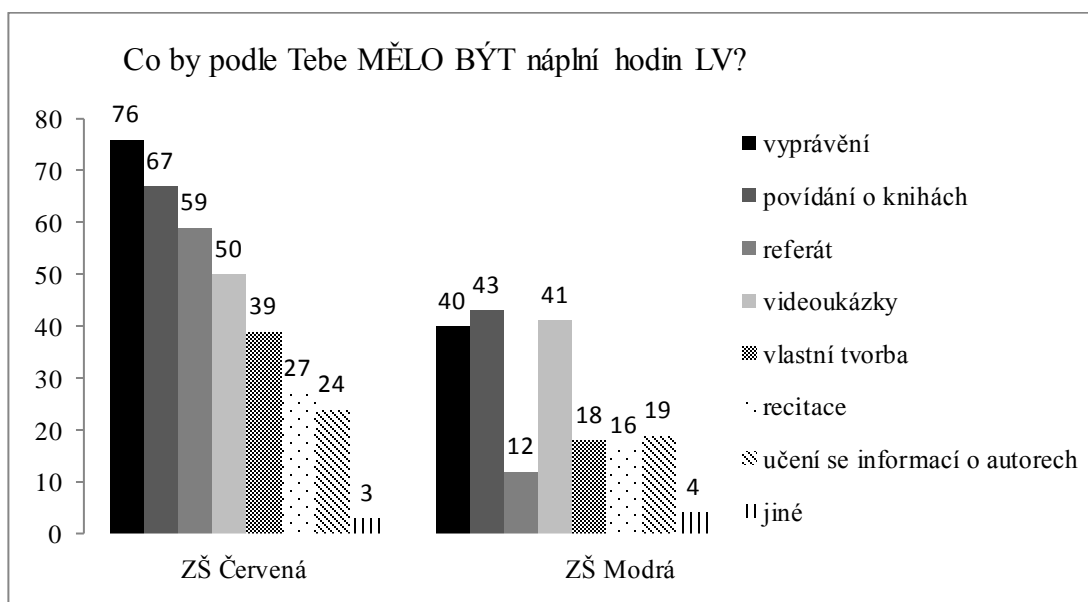
Na ZŠ Modrá jasně zvítězila práce s čítankou a s knihou (Graf 9). Ideální hodina dle žáků by rozhodně měla obsahovat práci s čítankou, knihou a následné vyprávění a povídání o knihách. Děti si uvědomují, že práce s knihou je v hodinách literatury prioritou a měla by být hlavní náplní. Velmi vysoký podíl hlasů zaujímá i současná literatura, které by v hodinách měla být věnována větší pozornost, než tomu tak ve skutečnosti je.

Další položkou, která získala hodně hlasů, byla odpověď videoukázky (Graf 9). Tento výsledek patrně z velké části reaguje na to, že jsou žáci odmala obklopeni moderními technologiemi, vyrůstají s nimi a ty se stávají jejich každodenní součástí. Již dnes mnoho vyučujících využívá interaktivní tabule, interaktivní aktivity a Youtube videa a přizpůsobují se tak digitálnímu světu. Můžeme konstatovat, že používání IT technologií je pro děti v mnoha věcech poučné a praktické, protože i ve svém budoucím životě se s těmito věcmi budou neustále potkávat a využívat je v běžných aktivitách. Nicméně autorka práce se na své praxi setkala i s úplně opačným pojetím výuky, který nijak neprosazoval moderní technologie. Na ZŠ Modrá se s interaktivní tabulí prakticky nepracovalo, hlavní pomůckou byla učebnice a sešit. Proto byli žáci velmi překvapeni, když ve svých hodinách interaktivní tabuli používala. Měli možnost se do výuky zapojovat, psát na tabuli a seznamovat se s moderními technologiemi v průběhu vyučovacího procesu. Z toho pravděpodobně pramení i větší míra hlasů pro využívání interaktivní tabule a internetu.

Poslední příčky obsadily *dějiny literatury, referáty, literární pojmy, písemky* a položka *jiné* (Graf 9). Ze statistických výsledků lze vyčíst, že žáci jsou přesyceni literární teorií a rozhodně ji nevyžadují a nejsou z ní v hodinách literatury nadšeni. Právě v tomto případě žáci více prahnou po práci s čítankami, s knihami a chtějí získávat tipy ze současné literatury.



Graf 10 Otázka č. 43 (Co by podle Tebe MĚLO BÝT náplní hodin LV?); srovnání zkoumaných škol.



Graf 11 Otázka č. 43 (Co by podle Tebe MĚLO BÝT náplní hodin LV?); srovnání zkoumaných škol.

Pokud se podíváme na rozdíly mezi ZŠ Červená a ZŠ Modrá (Graf 10 a 11), můžeme si všimnout, že se odpovědi žáků značně liší. Žáci ze školy Červená by si jako obsah hodin představovali *vyprávění, zápis učiva a probírání současné literatury*. Naproti tomu ZŠ Modrá by za hlavní strukturu hodin považovala *čítanku, knihu a povídání o knihách*. Žáci ze školy Modrá se chtějí více soustředit na knihy a četbu knih a očividně jim tyto aktivity chybí, naproti tomu žáci z Červené školy považují zápis učiva za běžnou součást hodin a myslí si, že by měl být ve vyučovacím celku zachován. Dle výsledků průzkumu lze ale usuzovat, že je důležité, aby nezaujímal největší prostor a neupozadoval tak další aktivity.

Největší rozdíl byl zaznamenán v položkách *referát, dějiny literatury, zápis učiva a současná literatura* (Graf 10). Lze říci, že žáci z Červené školy více tíhnou k věcem, které jsou nyní součástí literární výchovy, a právě tak si i představují samotnou hodinu. Více se drží aktivit, se kterými jsou každodenně v kontaktu, konkrétně se jedná o zápis učiva či referáty. Tyto metody byly zmíněny jako nejvíce časté ve vyučovacích celcích. Pokud se podíváme na ZŠ Modrá, tak tam je situace poněkud odlišná. Žáci si jako aktivity, které by určitě měly být součástí hodin, vybírají právě ty, jichž se jim moc nedostává a které jim chybí. Můžeme konstatovat, že děti z Modré školy jsou více otevřené novým praktikám a upouštějí od aktivit, se kterými se v hodinách každodenně setkávají.

Co se týká současné literatury, v obou případech tato položka získala od respondentů hodně hlasů (Graf 10), což je v případě vztahu žáků ke knihám a k nově vydávaným knihám, velmi příznivé zjištění. Obě základní školy by si přály i více času na práci s knihou a se čtenými ukázkami. Respondenti si uvědomují důležitost knih a cítí, že jejich potřeba není v hodinách naplňována.

Pokud se podíváme na předchozí grafy zkoumající momentální obsah literární výchovy, u obou škol si můžeme všimnout, že hodina je z velké části složena ze zápisů a z literární historie, popřípadě teorie. I když se v Modré škole, dle dostupných výsledků (Graf 4 a 5), hodně pracuje s čítkami, potřeba žáků je o něco vyšší, protože více prahnou po současné literatuře, která v některých čítkách nemusí být zastoupena. Samozřejmě taky záleží na preferencích žáků nebo čtenářů. Nejmenší počet hlasů poté na obou základních školách získaly položky *písemka, recitace a učení se informací o autorech* (Graf 11). Tak malý počet hlasů je, minimálně tedy v případě písemek, předvídatelný. Žáci nikdy neměli v oblibě písemky či testy a vždy se jim snažili vyhnout. Podobná situace nastává při recitaci, ne každý žák má přednes před celou třídou rád a vyhovuje mu.

- *Někdy aj recitujeme, ale nemám to ráda, já sa celkom jakože stydím.*
- *Ani mně to není moc příjemné.*
- *Já zas mám ráda básničky, takže no jako mňa to baví.*

Jak naznačují ukázky z rozhovorů, i v případě recitace je důležitou složkou žákova osobnost a charakter. Velké spoustě dětí, převážně introvertům, je tato aktivita velmi nepříjemná a nejradši by ji úplně vypustili. Extroverti si budou recitaci a přednes pravděpodobně užívat a pochvalovat. Zase je velmi důležité, aby vyučující měl určitou

empatii a nenutil děti k výkonům, které jsou jim nepříjemné. Může se stát, že kvůli bezohlednému přístupu v hodině se poté žákům zničí celý pohled na literární výchovu.

Písemné práce a testy jsou již velmi dlouhou dobu nejméně oblíbenou částí jakéhokoliv předmětu. Žáci se již od prvních ročníků setkávají s nečekanými prověrkami. Tím se v nich od útlých školních let pěstoval pocit strachu z testů a následného hodnocení. Dle našeho názoru by šlo k písemkám z literatury přistupovat trochu odlišně, aby žáci nebyli ve stresu a zkuškových chvil se neobávali. Učitelé by mohli upustit od učení se letopočtů, dat narození a úmrtí autora. Zkoušet by se měli skutečně podstatné věci, které s literaturou a s textem bezprostředně souvisí.

7.3.4 Tipy na četbu a knihy

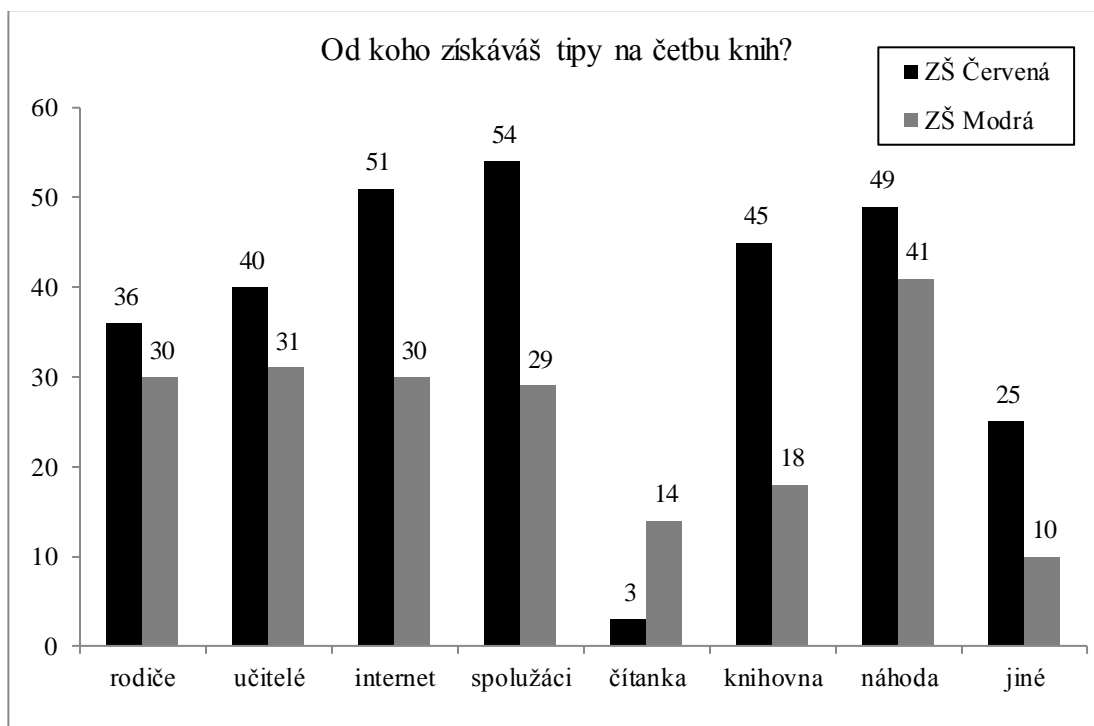
Míst, odkud můžeme čerpat inspiraci, je v dnešní době opravdu mnoho. Ať se jedná o rodinné příslušníky, kamarády, knihovny, rádio, časopisy, knihkupectví nebo internet. Možností jsou díky moderním technologiím velké a žák se může nechat inspirovat prakticky kdekoliv. V námi provedeném výzkumu jsme analyzovali zdroje, od kterých žák čerpá tipy na četbu (graf 12). Žáci ZŠ Modrá nejvíce tipů na četbu získávají od svých spolužáků nebo kamarádů.

- *Tipy mám hlavně od kámošů.*
- *Taky tak, ale musí mňa zaujmút podle obalu, takže tak a název, a tak a prostě podle toho no.*

Jelikož jsou s nimi v každodenním kontaktu, mohou si vzájemně podávat doporučení na jejich oblíbenou literaturu. Spousta z nich taky nejprve nahlíží na vizuální stránku knihy a na její přebal. Pěkná obálka ne vždy znamená, že obsah knihy bude mít nějakou hodnotu, nicméně vidíme, že u žáků má tato vlastnost velký význam. Na dalším místě se objevil *internet*, který dnes z podstatné části nahradil knihovny a může sloužit k nalezení knihy či autora.

- *Já sa dívám aj na internet, tam sú takové stránky, kde sa to dá najít...to je dobré celkem no.*
- *Nebo databáze knih, tam mám aj účet.*
- *To je úplně dobré no, to jsem myslela*

Existuje i několik konkrétních serverů, které se zaměřují na četbu. Za zmínku stojí nejznámější, již žáky zmíněný server s názvem Databáze knih, sloužící jako sociální síť, kde jsou podrobně zpracovány nejen informace o knihách, ale taky o autorech. Každá kniha je ohodnocena zaregistrovanými čtenáři, kteří mají možnost knihu okomentovat a zhodnotit. Tím mohou další uživatelé inspirovat k četbě dané knihy, nebo je naopak od četby odradit.



Graf 12 Otázka č. 44 (Od koho získáváš tipy na četbu knih?); srovnání zkoumaných škol.

V závěsu za internetem se umístila odpověď *náhoda* a *knihovna* (Graf 12). Spousta žáků si knihy vybírá tak, že ji nikde nehledají, ale třeba o ní slyšeli, zaujala je a jdou si ji půjčit. Nepotřebují nikoho, aby jim podával návrhy na četbu, raději si ji vyhledají sami. Spousta z nich taky vybrala možnost *učitelé* a *rodiče*. Rodiče svým dětem kupují knihy k různým příležitostem, jako jsou narozeniny, svátky, Vánoce, nebo na konci roku, jako odměna za vysvědčení. Podporují u nich vztah k četbě a rozšiřují obzor v oblasti vydávané literatury. Co se týká učitelů, jejich správným přístupem ve vyučování a jejich dobře zvolenými metodami by se děti měly dovědět o nových publikacích od současných autorů a tím získávat inspiraci pro jejich další četbu.

Tipy na knihy žáci ZŠ Červená nejméně získávají z jiných zdrojů a z čítanek (Graf 12). Samotná čítanka má pouze 3 hlasy, což z pohledu hodin literární výchovy není úplně příznivá bilance, ale není tak úplně překvapivá. Z již předešlých otázek vyplynulo, že žákům se většinou ukázky z čítanek nezamlouvají, proto si z nich ani neberou inspiraci.

Pokud bychom chtěli obě školy srovnat, můžeme konstatovat, že největší shoda se objevila v položce *náhoda*. Zhruba stejný počet žáků získává tipy náhodně a nevyužívá jiných zdrojů. Nejvíce se žáci lišili v položce *knihovna*, kdy studenti ZŠ Červená více využívají služeb městské knihovny a díky ní získávají doporučení na další četbu. Tento rozdíl může být vytvořen taky tím, že budova, kde se knihovna

nachází, je nově zrekonstruována, s moderními prostory a vybavením. Nabízí taky velké množství knižních titulů.

- *Chodím do knihovny, máme ju pěknú celkem.*
- *Novú.*

Zaměstnanci knihovny organizují mnoho akcí, kterými přivádějí do prostor knihovny mnoho nových čtenářů. Knihovna má spolu se školou společných i mnoho dalších aktivit a vzájemně spolupracují. Samozřejmě se ale můžeme setkat i s těmi, pro které je cesta do knihovny ztráta času.

- *Na knížky idu aj do knihovny nekdy, ale většinu z internetu, to je nejrychlejší.*
- *Já jen z netu všechno.*

Doba je natolik zrychlená, že vypravit se na cestu do knihovny nebo knihkupectví je pro mnoho lidí ztráta času. Mnoho věcí se řeší z pohodlí domova pomocí internetové vyhledávání nebo internetových obchodů. S rozmachem elektronických čteček přichází u mnoha čtenářů přesun k elektronickým formám knih, což se taky samozřejmě odráží na množství vypůjčených knih v knihovnách. Stále více mladých lidí využívá právě možnost číst knihy v elektronické podobě a vyhovuje jim to. Jelikož se odmala pohybují v digitálním prostředí, nepřijde jim to zvláštní a berou to jako součást života.

Co se týká položky *jiné*, bohužel se nám nepodařilo zjistit, jaké další zdroje žáci využívají, kromě výše zmiňovaných. Kolonky příslušící této hodnotě zůstaly prázdné.

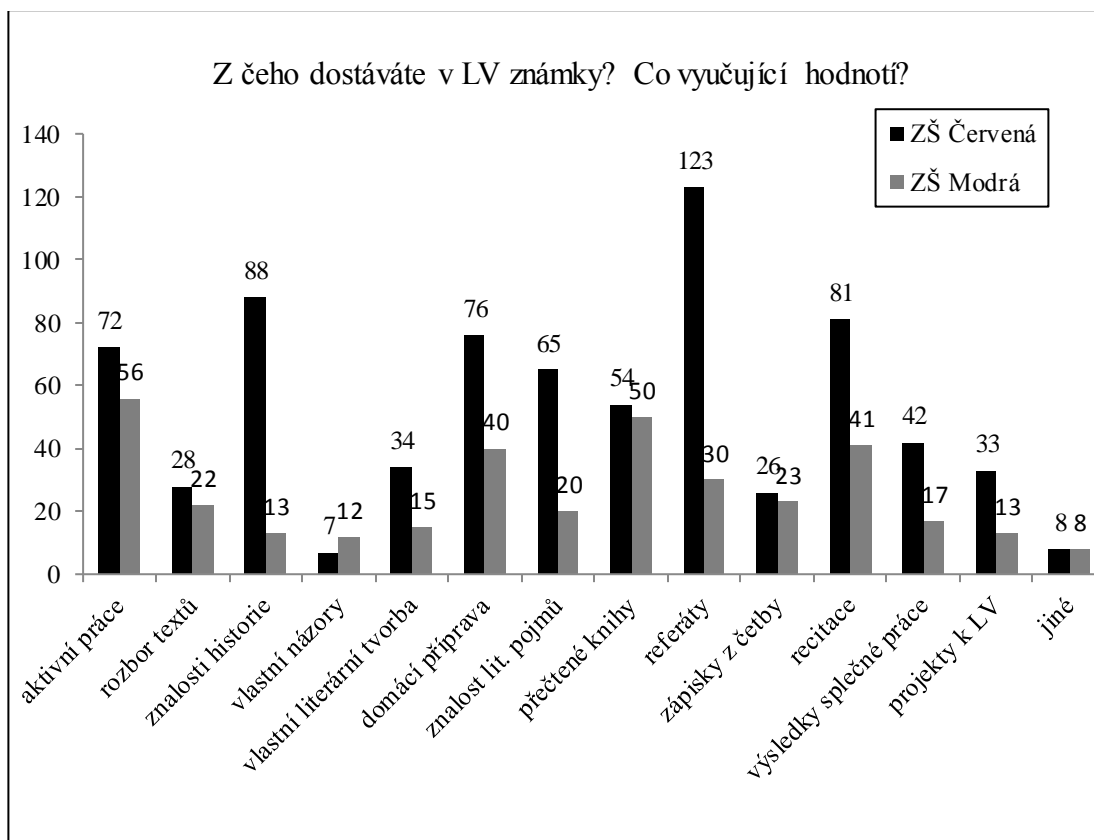
7.3.5 Hodnocení ve výuce LV na zkoumaných školách

V následující kapitole jsme na námi zkoumaných školách zjišťovali, jak probíhá hodnocení a známkování žáků a kterým aktivitám přiřkládají vyučující největší význam. V případě ZŠ Červená se nejvíce hodnotí referáty (Graf 13).

- *Hlavně z referátů nás známkuje no...*
- *Hlavně samostatné práce a referáty.*

Vyučující kladou velký důraz na tuto aktivitu a velká část známky je právě z nich. Jak jsme si mohli všimnout z předešlých grafů, referáty jsou jedny z nejdůležitějších komponentů hodin ZŠ Červená, proto tyto výsledky nebyly překvapivé. Nicméně musíme podotknout, že obsah referátů, jaký bývá prezentován na zkoumané škole, není dle našeho mínění dostatečně vyhovující. Žáci pouze prezentují autora, datum vydání knihy a obsah. Aby byl naplněn cíl měl by učitel a posléze žák zasahovat do hloubky problému, tzn. popsat hlavní a vedlejší postavy a jejich charakteristiku, téma a motivy příběhu, na co se autor snaží upozornit, případně jakou problematikou se zabývá. Pokud má žák pouze povrchně interpretovat údaje, které jsou běžně dostupné, ztrácí prezentování referátů smysl. Úkolem by mělo být se nad knihou zamyslet, interpretovat ji a pochopit to, proč byla kniha napsána a co se nám její autor snaží sdělit. Další složky, které jsou důležitou součástí hodin a vyučující je nejvíce známkuje, jsou *znalosti historie a recitace*.

Jelikož žákova práce nekončí odchodem ze třídy, učitelé musí dbát na kvalitní *domácí přípravu* a následnou *aktivní práci v hodině*, díky které zjišťují, jak moc se žák učivu doma věnoval. Aktivity, které dle vyučujících nejsou tak moc důležité a jejich hodnocení tvoří jen malé procento výsledné známky jsou dle našeho výzkumu *rozbory textů, zápisky z četby, vlastní názory* a položka *jiné*, do které patří písemky a úprava sešitu (Graf 13).



Graf 13 Otázka č. 45 (Z čeho dostáváte v LV známky? Co vyučující hodnotí?); srovnání zkoumaných škol. Jiné: ZŠ Červená: 7x písemky, 1x úprava sešitu. ZŠ Modrá: 5x písemky, 1x „Hodnotí, to, jak čteme“, 1x divadlo, 1x „nevím“.

Když se zaměříme na statistické výsledky ZŠ Modrá můžeme si všimnout, že nejvíce učitelé hodnotí aktivní práci žáka a přečtené knihy, popřípadě práci s nimi (Graf 13). Z následujících výsledků vyplývá, a mohli jsme si toho všimnout i u předchozích odpovědí dětí ze ZŠ Modrá, že tamní učitelé v hodinách více pracují s knihami, nabízejí žákům různé aktivity spojené s texty a tato složka je i velmi často hodnocena. Jelikož i přijímací testy na střední školy jsou již v dnešní době zaměřeny na práci s textem a porozumění informacím uvedeným v úryvku, jsou tyto metody dobrou volbou pro žáky. Proto je vhodné žáky na tyto úkoly a pojetí učiva připravovat, jelikož ne jenom na přijímacích zkouškách dané věci využijí, ale mohou se s nimi setkávat celý život. Na porozumění textu, pochopení celku a hledání informací v konkrétním úryvku je v dnešní době kladen velký důraz, pravděpodobně ještě větší než samotné vědomosti z literární historie a teorie.

Stejně jako u ZŠ Červená je velký důraz kladen na domácí přípravu a recitaci básní. Nejméně potom učitelé hodnotí výsledky společné a skupinové práce, vlastní literární tvorbu, projekty spojené s literární výchovou a vlastní žákovy názory (Graf 13). Nicméně musíme podotknout, že žákovým vlastním názorům se pořád nedává v hodinách tak velký prostor, jak by měl. Situace se však zlepšuje, už není v centru

dění pouze vyučující. Žáci mají možnost vyjádřit svůj názor prostřednictvím vlastních interpretací textů či během diskuse se spolužáky nebo učitelem. Je důležité žáky vést k tomu, aby v hodině interagovali a vyjadřovali své pocity, emoce a dokázali reagovat na jakoukoliv otázku související s konkrétní knihou nebo úryvkem textu. Pokud za ně vše odříká vyučující, ztrácejí schopnost samostatně přemýšlet a jenom přebírají to, co je jim předkládáno. V položce *jiné* se tentokrát objevily odpovědi jako písemky, divadlo, odpověď nevím, ale taky zmínka o tom, že vyučující hodnotí i kvalitu čteného textu.

Pokud bychom měli obě základní školy mezi sebou srovnat, lze konstatovat, že se priority učitelů českého jazyka a literatury velmi liší. Můžeme to demonstrovat na příkladech referátů a znalostí historie. Na ZŠ Červená je těmto položkám kladen opravdu velký důraz a známky žáků jsou z velké části tvořeny právě jimi. Proto jsou známky získávány hlavně z teoretických znalostí a z žakových vědomostí. Základní škola Modrá tyto aktivity neupřednostňuje a více se zaměřuje na přečtené knihy a aktivní práci v hodině.

Lze si tedy všimnout, že důraz učitele na jednotlivé složky výuky se u námi zkoumaných škol liší a každý vyučující svůj předmět pojímá odlišně.

8. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce byla analýza aktuálního vztahu žáků k literární výchově na druhém stupni základních škol. V první části práce jsme se zabývali obecnou charakteristikou literární výchovy, jejím zakotvením v Rámcově vzdělávacím programu, obsahem, cíli a funkcemi. Jelikož s touto problematikou velmi úzce souvisí i pojem čtenářství, četba a čtenářská gramotnost, zmiňujeme je i v dalších kapitolách a snažíme se najít souvislosti.

V další části jsme se zaměřili na problematiku pojetí literární výchovy na základních školách. Školský systém je v mnoha směrech kritizován a určité výtky dopadají právě i na hodiny literatury. Více do hloubky jsme popsali faktory, které velmi výrazně ovlivňují žákův vztah a postoj k danému předmětu. Řadíme zde například rodinu a sociální prostředí, televizi a internet, změny, kterými dítě prochází během puberty a v neposlední řadě taky školu, která dítě formuje od začátku školní docházky. Ve vyučovacím procesu můžeme nalézt mnoho metod a způsobů výuky, které svým obsahem jsou pro žáky nudné a nedostačující.

Další část volně navazovala na předchozí kapitolu. Snažili jsme se orientovat na faktory, které mohou velmi pozitivně ovlivnit žákův vztah k literární výchově a navést ho zpátky k četbě knih. I když je v dnešní době velmi složité žáky zaujmout, pomocí správných kroků, volbou dobrých metod a nastolením příjemné a nenásilné atmosféry, lze žákovu pozornost upoutat a udržet ji. Zde jsme tedy zařadili například školní a třídní knihovny, čtenářské dílny, školní časopis, třířákový model učení nebo metody kritického myšlení, které jsou dnes učiteli častěji využívané a oceňované jako dobrý prostředek pro získání žákovy pozornosti.

V poslední kapitole jsme se věnovali projektům podporujícím čtenářství u dětí. Vyjmenovali jsme ty nejznámější, které mají působnost v České republice a jsou všeobecně známé. Spousta rodin s dětmi dané projekty podporuje a jejich akce každoročně navštěvuje. Tímto krokem rodiče vedou své děti již od mala ke čtení a ke knihám a velmi významně ovlivňují jejich budoucí vztah k četbě, případně k literární výchově.

Za hlavní pilíř diplomové práce považujeme praktickou část, kde jsme pomocí dotazníkového šetření a rozhovorů zkoumali žákův vztah k literatuře na druhém stupni základních škol. Dotazník se skládal ze šesti částí, nicméně my jsme se zaměřili pouze na některé z nich. Naším cílem bylo zjistit, jak jsou žáci s výukou literární výchovy

spokojení, jak by ideální hodina dle jejich představ měla vypadat a jak hodnocení a reflexe četby ovlivňuje jejich postoj k danému předmětu.

V rámci praktické části jsme prováděli výzkum na dvou základních školách (označené jako ZŠ Červená a ZŠ Modrá). Pomocí získaných výpovědí z dotazníkového šetření jsme dospěli ke značným odlišnostem v pojetí výuky LV na zmiňovaných školách. Výuka na ZŠ Červená je koncipována tak, že výkladová část učitele převládá nad aktivní prací žáka. Pouze v devátém ročníku, kde předmět vyučuje odlišný vyučující, můžeme vidět pozitivní změny a snahu vyučujícího upřednostňovat dítě ve vzdělávacím procesu. Naopak na ZŠ Modrá jsou hodiny literatury směřovány k práci s čítkami či texty a žáci jsou většinu času kladeni na první místo. Tyto výsledky potvrzují naši domněnku, že v některých školách i nadále přetrvává výklad učitele a žák je upozadován na úkor předávání nových informací.

V otázce ideální hodiny literatury byly nejčastěji zmiňovány metody, jež se běžně ve vyučovacím celku objevovaly. Tato skutečnost je v rozporu s tím, že žáci ZŠ Červená byli s obsahem hodin literatury nespokojeni. Konkrétně jim vadila výkladová složka vyučovacím celku a časté zápisy učiva do sešitů. Proto jsme se domnívali, že struktura ideální hodiny dle jejich názoru bude zcela odlišná. Dá se usuzovat, že žáci nedokáží hodnotit jiné metody, pokud je sami nepoznali a nesetkali se s nimi. Vychází ze svých zkušeností, případně zažitých stereotypů a domnívají se, že forma výuky, která je aplikovaná v jejich hodinách, je ta správná. Stejný jev jsme pozorovali i u ZŠ Modrá. Velkou roli tedy hraje pojetí výuky a přístup vyučujících k hodinám literární výchovy. Pokud vyučující volí formu výkladu, žák je s takovým přístupem ztotožněn. I v případě, že s danou formou výuky nesouhlasí a nelíbí se mu, nedokáže úplně přesně vyjádřit metody, které by naplňovaly smysl hodin.

V oblasti soustředící se na osoby nebo na zdroje, které žákům dávají tipy na další četbu, hrál na obou školách velmi výraznou úlohu internet. Překvapující je však fakt, že ačkoli velké množství dětí na ZŠ Červená preferuje při vyhledávání knih internet, spousta z nich k tomuto účelu využívá i místní knihovnu. Tato bilance se nám jeví jako velmi pozitivní a utvrzuje nás v tom, že i navzdory šířícímu se vlivu IT technologií mají knihovny a knihkupectví stále smysl. Bylo by velmi zajímavé sledovat, jak se v průběhu dalších let bude měnit žákův zdroj tipů na četbu. Zda i nadále bude v popředí internet, nebo digitální technologie nahradí zcela nová éra.

Nepříznivě v našem výzkumu na obou školách dopadla čítanka jako pomocník pro inspiraci četby. Můžeme jen polemizovat, zda je tento výsledek závislý na špatném

výběru čítanek nebo na nesprávném využití metod práce s textem. Z výsledků usuzujeme, že se nadále v čítankách objevují ukázky, které sice navazují na učební osnovy, nicméně ztrácejí význam pro žákovu osobnost. Zůstává tedy otázkou, nakolik jsou pro vyučování takové typy čítanek užitečné.

Poslední zkoumanou oblastí dotazníkového šetření se stalo hodnocení v literární výchově na druhém stupni základních škol. Uvědomujeme si, že vztah žáků k literatuře je ovlivněn způsobem známkování a hodnocením od vyučujících. Prioritou každého pedagoga jsou odlišné složky literární výchovy, proto způsob známkování není veden podle jednoho vzoru. Všeobecně lze z výsledků vyčíst, že ačkoli je stále velmi hodnocena teoretická složka výuky, učitelův důraz je kladen i na domácí přípravu žáka a jeho aktivní projev v hodinách. Otázkou zůstává, zda je aktivním projevem myšleno odpovídání a reagování na dotazy vyučujícího, nebo samostatné přemýšlení žáků, jeho seberealizace a interpretace uměleckého textu. Na druhou stranu, data získaná z dotazníkového šetření v ZŠ Modrá ukazují, že prioritou učitele nejsou teoretické znalosti žáka, ale jeho zapojení v hodinách. Vyučující již není ve středu dění a hlavní roli zaujímá žák. Tato schopnost učitele, kdy si uvědomí, že hlavním aktérem ve vyučovacím procesu není on, ale žák, umožní rozvíjet kritické myšlení dítěte a posilovat jeho čtenářskou gramotnost.

Na základě zkoumaných dotazníkových otázek a rozhovorů jsme dospěli ke zjištění, že vztah žáků k literární výchově je silně individuální. Na jedné straně dotazovaní respondenti vykazovali velmi negativní postoj k předmětu, a to hlavně z důvodu zaměření hodin pouze na teoretickou složku. Na druhou stranu se zde objevily názory, kdy žáci vykazovali spokojenost a obsah hodin byl pro ně dostačující. Za zmínku stojí i názory vztahující se na nedostatečnou pozornost současným autorům a moderní literatuře pro děti a mládež. Naprostá většina žáků v rozhovorech zmiňovala rozladěnost nad výběrem ukázek a knih vyučujícího. Většina z nich se vztahovala k minulosti a žáci měli možnost se o nových knihách dozvědět pouze formou referátů. Z jejich vyjádření bylo patrné, že tato forma pro ně postrádá smysl, nemají prostor pro diskusi a ani se o knize mnoho informací nedozví. Tento názor zastávali většinou ti žáci, které literatura vůbec nenaplňovala a nezaujímal k ní žádný postoj. Ti, kteří se o literární výchovu zajímali, se snažili v následných rozhovorech uvádět řešení daných problémů.

Stav hodin literární výchovy se zdá být na lepší úrovni, než tomu bylo dříve, žák se pomalu dostává do popředí vyučovacím procesu a stává se hlavním aktérem.

Nicméně je zde pořád spousta věcí, které by měly být zlepšeny a věříme, že jejich nápravou, se literární výchova a samotná literatura stane oblíbenou částí předmětu Český jazyk a literatura.

9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CIBÁKOVÁ, Dana. *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 135 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4696-7.
- CULLER, Jonathan D. *Krátký úvod do literárni teorie*. Editor Jiří HRABAL, přeložil Jiří BAREŠ. Brno: Host, 2002, 168 s. ISBN 8072940708.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie, Iva BUREŠOVÁ, Veronika SMETANOVÁ a Jiří HAVIGER. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
- HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 189 stran, 14 nečíslovaných. Monografie. ISBN 978-80-244-4535-9.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- JACKO, Tomáš. *Autor a čtenář jako představy: koncepty autora a čtenáře v moderním a postmoderním myšlení*. Praha: TOGGA, 2014, 203 s. Polemos, sv. 8. ISBN 978-80-7476-045-0.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- MUSIL, Josef. *Elektronická média v informační společnosti*. Praha: Votobia, 2005, 261 s. ISBN 8072201573.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2. přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2006, 248 s. ISBN 807290244X.
- PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000, 187 s. ISBN 80-85839-44-X.
- PICHA, Marek. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 41 s. ISBN 978-80-210-6730-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROYAL, Brandon. *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016, 255 s. ISBN 978-80-249-3051-0.
- ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 187 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5061-2.

- SAK, Petr, Jiří MAREŠ, Vít RICHTER, Karolína KOLESÁROVÁ a Jarmila SKALKOVÁ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007, 290 s. ISBN 9788073672300.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 180 s. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-4481-9.

9.1 ČASOPISY

- HAVLÍNOVÁ, H. Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nábivku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis Scholae*. 2016. roč. 10, č. 2, s. 153-154. ISSN 1802-4637.
- ŠLAPAL, M. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy*. 2007. č. 27, s. 13-20. ISSN 1214-5823
- VALA, J. Co (ne)číst v literární výchově v 9. ročníku ZŠ. *Časopis Komenský*. 2018. roč. 143, č.1, s. 19-24. ISSN 0323-0449.
- WILDOVÁ, R. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. 2012. roč. 62, č. 1-2, s. 45-52. ISSN 0031-3815.

9.2 INTERNETOVÉ ZDROJE

- BASL, J. Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR. In: *Čtenář-měsíčník pro knihovny*. [online]. [cit. 18. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/2651>
- Celé Česko čte dětem. Naše aktivity. [online]. [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity>
- Česká školní inspekce. Tématická zpráva – rozvoj čtenářské gramotnosti. [online]. [cit. 18. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske,-matematicke-a-s>
- GLABAL, I. Jak čtou české děti. In: *Národní knihovna České republiky*. [online]. [cit. 20. 2. 2019]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

- HURNÍK, L., ŠANDA, M. Má smysl povinná četba na školách. In: Literární noviny. [online]. [cit. 20. 2. 2019]. Dostupné z: <http://literarky.cz/component/content/article/2210-ma-smysl-povinna-etba-na-kolach>
- JULINOVÁ, L. Krátce z historie základního školství. In: Zkola. [online]. [cit. 16. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/rodice/vybirameskolu/zakladniskoly/Stranky/Kratce-z-historie-zakladniho-skolstvi.aspx>
- KRATOCHVÍLOVÁ, S. Proč nerušit školní knihovny. In: Čtenářská gramotnost. [online]. [cit. 26. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-skolni-knihovny/proc-nerusit-skolni-knihovny>
- KRATOCHVÍLOVÁ, S. Všimějme si s žáky čtenářských návyků. In: Čtenářská gramotnost. [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/vsimejme-si-ctenarskych-navyku>
- LiStOVáNí. Repertoár. [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/repertoar.html>
- Managementmania. Motivace, motivování a motivační teorie. [online]. [cit. 25. 2. 2019]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/motivace-a-motivovani>
- MŠMT. Rámcově vzdělávací program. [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- MŠMT. Školní knihovny-činnost a funkce. [online]. [cit. 26. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolni-knihovny-cinnost-a-funkce>
- Noc s Andersenem. O projektu. [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>
- PALÁN, A. Rozhovor s Jiřím Trávníčkem. Rozumím jen tomu, čemu věřím. [online]. [cit. 13. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.katyd.cz/clanky/rozumim-jen-tomu-cemu-verim.html>
- Praha město literatury. Světový den knihy. [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.prahamestoliteratury.cz/cz/aktuality/42-23.-duben-svetovy-den-knihy-a-autorskych-prav/>
- Respekt neboli. Poslední slovo patří mně. [online]. [cit. 15.3. 2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/posledni-slovo-patri-mne>

- Rosteme s knihou. Aktivity kampaně. [online]. [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>
- RVP Metodický portál pro učitele. Čítanky rozvíjející čtenářskou gramotnost. [online]. [cit. 18. 2. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/10999/CITANKY-ROZVIJEJICI-CTENARSKOU-GRAMOTNOST.html/>
- RVP Metodický portál pro učitele. Čtenářská gramotnost v RVP. [online]. [cit. 15.2. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V-RVP-ZV.html/>
- RVP Metodický portál pro učitele. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html/>
- RVP Metodický portál pro učitele. Zhodnocení vybraných čítanek pro 6. ročník s ohledem na podporu čtenářství a využitelnost v praxi. [online]. [cit. 18. 2. 2019]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj918CJ5NLhAhVFTBoKHfAZDm8QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fclanky.rvp.cz%2Fwp-content%2Fupload%2Fprilohy%2F10999%2Fzhodnoceni_citanek_s_ohledem_na_podporu_ctenarstvi_a_vyuzitelnost_v_praxi.doc&usq=AOvVaw2Ee17CCYdFxxgTrAJgJK_bb
- SARKÖZI, R. Jak se pozná kvalitní školní časopis. In: Čtenářská gramotnost. [online]. [cit. 26. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/kvalitni-casopis-1>
- Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. Březen-měsíc čtenářů. [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>
- ŠIMKOVÁ, G.; PĚŘŠALOVÁ, L. Rozhovor s Lukášem Hejlíkem. In: Inflow. [online]. [cit. 3. 3. 2019] Dostupné z: <http://www.inflow.cz/lukas-hejlik-listovani>
- WHITCROFT, L. Co jsou čtenářské strategie. In: Čtenářská gramotnost. [online]. [cit. 15. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>
- WOJNAR, P. Jak se dělá školní časopis. In: ZŠ Mendelova. [online]. [cit. 26. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.mendelova.cz/aktivity/skolni-casopis-mende licek/jak-se-de-la-casopis.218>

Za katedrou. Jak tvořit s žáky třídní nebo školní časopis. [online]. [cit. 26. 2. 2019]. Dostupné z: <http://zakatedrou.cz/?p=2894>

ZEMANOVÁ, K. Metody rozvoje dětského čtenářství v ČR. In: Inflow. [online]. [cit. 2. 3. 2019] Dostupné z: <http://www.inflow.cz/spoluprace-na-poli-podpory-detskeho-ctenarstvi-v-cr>

ZORMANOVÁ, L. Třífázový model učení. In. Metodický portál RVP. [online]. [cit. 1. 3. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Andrea Černíčková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Aktuální vztah žáků k literární výchově na druhém stupni
Název v angličtině:	Current pupil's relationship to literature at the middle schools
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku aktuálního postavení literární výchovy na základních školách. Zkoumá žákův vztah k literatuře, četbě, a i k samotnému předmětu. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřujeme na pojmy, které bezprostředně souvisí s tímto tématem. Mimo jiné se zabýváme faktory, jenž pozitivně ale i negativně ovlivňují žákův vztah k literární výchově. Praktická část je poté zaměřena na samotný výzkum, který byl prováděn za pomoci dotazníkového šetření a rozhovoru na dvou zkoumaných základních školách.
Klíčová slova:	literární výchova, literatura, žák, čtenář, četba, čtenářská gramotnost, Rámcově vzdělávací program, čtenářské návyky, čtenářské strategie
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the issue of the current status of literary education at the middle schools. It examines the pupil's relationship with literature, the reading books, and the subject itself. It is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part we focus on terms that are directly related to this topic. Among other things, we deal with factors that positively and negatively influence the pupil's relationship with literary education. The practical part is then focused on the research itself, which was carried out with the help of a questionnaire inquiry and an interview at two middle schools.
Klíčová slova v angličtině:	literary education, literature, pupil, reader, reading, literacy, educational programme, reading habits, readership strategies

Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	84 s.
Jazyk práce:	Český jazyk