

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Veronika Vodová

Prekoncepce čtení a čtenářství u žáků na konci 1. stupně základních škol

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Olomouci dne

Poděkování

Děkuji panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek, za vstřícnost a trpělivost.

Obsah

Úvod	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1. Čtenářská gramotnost.....	6
1.1 Funkční gramotnost	7
1.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti	8
1.3 PISA	9
1.4 PIRLS.....	14
2. Literární výchova na základní škole.....	19
2.1 Cíle a pojetí	19
2.2 Současná podoba výuky literární výchovy na základní škole.....	26
3. Čtenářské strategie.....	33
3.1 Hledání souvislostí.....	36
3.2 Kladení otázek	38
3.3 Vytváření představ	39
3.4 Usuzování, shrnování a syntéza.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST	42
4. Výzkumný problém	42
4.1 Cíl výzkumu	43
4.2 Výzkumný soubor.....	44
4.3 Metodologie.....	46
4.4 Sběr dat.....	48
4.5 Obsahová analýza dat	48
4.6 Výsledky šetření	49
4.6.1 Obliba čtení.....	49
4.6.2 Učitel literární výchovy.....	52
4.6.3 Vyučovací hodiny literární výchovy.....	54
4.6.4 Porovnání výuky literární výchovy v páté a sedmé třídě	57
4.7 Shrnutí výsledků skupinových rozhovorů.....	58
5. Závěr	64
6. Summary	65
Seznam použité literatury	66
Seznam tabulek a grafů.....	72
ANOTACE	73

Úvod

Předložená diplomová práce se zabývá výukou předmětu literární výchova na základních školách. Teoretická část má za úkol vysvětlit hlavní aspekty, které souvisí s výukou literární výchovy na základní škole, snaží se poukázat na to, čeho by mělo být ve výuce dosaženo.

V úvodních odstavcích teoretické části hovoříme o čtenářské gramotnosti. Předkládáme výsledky mezinárodních šetření a výzkumů v oblasti čtenářské gramotnosti, ze kterých potom částečně vycházíme v praktické části. Naše práce chce blíže charakterizovat předmět literární výchova, chce nastínit, jak výuka probíhá a jak by probíhat měla, a proto se opírá o výsledky výzkumů, které slouží jako vodítko pro tvorbu předběžných hypotéz o tom, jaké úrovně v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti žáci dosahují.

V práci uvádíme především výsledky výzkumů, které hodnotí dovednosti a znalosti žáků v různých oblastech vědění a na různých úrovních. Konkrétně nás zajímal výzkum PISA, jehož výzkumným vzorkem jsou žáci devátých tříd, a tak u těchto patnáctiletých žáků může zjišťovat, jaké úrovně dosáhli po absolvování povinné školní docházky. Mezinárodní výzkum se zaměřuje na oblast čtení a také na oblast přírodních a matematických věd. Vzhledem k zaměření naší práce jsme sledovali pouze výsledky z oblasti čtenářských dovedností. Přínosné pro naši práci byly také závěry z testování PIRLS. Pojetí čtenářské gramotnosti podle výzkumu PIRLS koresponduje s podstatou našeho bádání v praktické části práce. Výzkum PIRLS chápe čtenářskou gramotnost jako soubor návyků a postojů ke knihám a čtení, především se opírá o fakt, že čtenářská gramotnost nevyhází pouze z toho, jak žák daný text chápe, jak jej interpretuje, ale také z důvodů, proč dítě čte, jaké jsou cíle jeho čtení a naučené postupy při čtení. Uvedený výzkum zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků čtvrtých tříd. Pro nás byly tyto výsledky cílové, protože naším výzkumným souborem jsou právě žáci prvního stupně, přesněji žáci v páté třídě.

Další kapitola se zabývá již samotnou literární výchovou. V této kapitole hovoříme o cílech a pojetí daného předmětu. Vycházíme především ze současného vzdělávání, které klade důraz na samostatný projev žáka, na výuku, v níž si žák sám konstruuje nové znalosti a dovednosti a učitel pouze plní roli průvodce a rádce. V této kapitole se snažíme získat pohled, názor na literární výchovu i od žáků a studentů, kteří byli dotazováni při různých výzkumných šetřeních. Jejich výpovědi jsou pro nás

směrodatné, vypovídají o tom, jak výuka literární výchovy probíhá, jaké metody učitelé využívají a zda jsou s výukou žáci spokojeni, co by uvítali, co by zlepšili.

Závěrečná kapitola teoretické části má být jakousi konkretizací náplně vyučovacích hodin literární výchovy, která by naplňovala cíle komunikativně pojatého vedení literární výchovy, vedla k samostatné práci žáka, rozvíjela komunikativní dovednosti, učila žáky vyjadřovat svůj názor a vedla také k navázání kladného vztahu žáka ke knize. Uvádíme vybrané čtenářské strategie jako jisté postupy, metody, které usnadňují žákovi porozumět textu, usnadňují mu se v textu orientovat, napomáhají mu předvídat, hledat souvislosti, vytvářet si představy a propojovat dříve naučené znalosti s těmi novými.

Těžištěm diplomové práce je praktická část, ve které provádíme kvalitativní výzkum formou ohniskových skupin u žáků páté a sedmé třídy. Tyto ročníky jsme pro naše šetření vybrali záměrně, abychom tak porovnali výuku literární výchovy na prvním a druhém stupni základní školy. Zajímali nás názory žáků na daný předmět, především na průběh vyučovacích hodin. Pro skupinové rozhovory jsme vybrali dvě třídy jedné nejmenované základní školy. Naše závěry výzkumu můžeme brát pouze jako jeden z pohledů na danou problematiku, neboť se jednalo pouze o výzkumnou sondu v rámci jedné školy. Hlavním cílem práce je porovnat předmět čtení na prvním stupni a předmět literární výchova na druhém stupni, dále chceme zjistit, jaký by měl podle žáků být cíl literární výchovy. Mimo jiné je cílem práce také zjistit, jak vyučovací hodiny literární výchovy na škole probíhají, co je náplní jednotlivých hodin a jak v hodinách žáci pracují.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Čtenářská gramotnost

Studium pedagogické fakulty a s ním spojená odborná praxe byly klíčovou inspirací k zaměření diplomové práce. Předmětem zkoumání se pro náš výzkum stala především náplň vyučovacích hodin literární výchovy na základních školách, přičemž nás primárně zajímá nejenom to, jak samotná výuka probíhá, ale i vztah žáků základní školy k četbě a potažmo literární výchově, která podle nejnovějších pedagogických výzkumů vysoce ovlivňuje celkovou osobnost, rozhled a intelektuální rozvoj žáka.

Důvodem našeho zaměření se na průběh vyučování daného předmětu a vztahu žáka k němu je mimo jiné také stále se zvyšující počet výzkumů, analýz a pedagogických šetření, které konstatují, že s narůstající vlnou technologií a modernizací společnosti se snižuje úroveň gramotnosti žáků vycházejících z základní školy. Výsledky výzkumů dále hovoří o tom, že se u žáků oslabují komunikační kompetence a schopnosti reálného vystupování ve společnosti.

Na základě těchto zjištění přicházejí odborníci se zaváděním propracovaných metod do výuky, které usilují o komunikativně pojatou výuku, s cílem opustit od memorování nazpaměť naučených poznatků. Inovativní metody se snaží o zapojení žáka do výuky tak, aby on byl hlavním aktérem a zdokonaloval tak své komunikační schopnosti, pracoval na svém sociálním citění tím, že se naučí respektovat názory svých spolužáků, naučí se vystupovat před třídou a bude se tak připravovat na reálné životní situace.

Úvodní kapitola nás má seznámit s výše nastíněnými výsledky vzdělávání a především se čtenářskou gramotností, o jejíž rozvoj má literární výchova usilovat. První kapitolou chceme především zdůraznit, jak hluboko sahá smysl a cíl literární výchovy na základní škole. V zásadě můžeme říci, že na úplném počátku, v prvních ročnících základního vzdělávání, rozvíjí základní dovednosti, jako je čtení a psaní. V práci porovnáváme literární výchovu prvního stupně a druhého stupně z toho důvodu, jelikož onen rozvoj čtenářské gramotnosti počíná samotnou výukou čtení. Už na prvním stupni se žáci učí pracovat s textem, vyhledávají informace a měli by umět vyjádřit svůj názor na přečtený text. Proto nás zajímá, zda je výuka už i v prvních ročnících základního vzdělávání naplněna metodami, které formují čtenářské schopnosti žáka a zda výuka naplňuje ono komunikativně pojaté vyučování, vyučování, kde hraje roli dialog, nikoliv monolog učitele.

Zaměříme se tedy na pedagogické výzkumy, které přináší přehled o tom, jaký je stav vědomostí a dovedností žáků základních škol.

Nejnovější pedagogické výzkumy se zaměřují na výzkum vědomostí, dovedností a postojů, souhrnně nazývaných kompetence, kterých žáci dosahují prostřednictvím výuky. Výstupy žáků neboli klíčové kompetence definuje Obst jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“¹ Středem zájmu výzkumů hodnotících školní výuku je především ověřit, zda učitelé vedou vyučovací hodiny tak, aby byli žáci plně kompetentní k dalšímu vzdělávání, výkonu povolání a především, aby posilovali žákovu osobnost jako celek.

Dosažení klíčových kompetencí je cílem základního vzdělávání. Vzděláváním se zároveň žák stává gramotným. Původně se gramotný člověk od negramotného lišil tím, že znal písmena, uměl rozluštit slova a věty. Dnes se gramotnému člověku připisuje více charakteristik. Gramotnost vychází nejenom z elementárních dovedností čtení a psaní. Podstatné je, aby člověk dokázal nabyté znalosti a dovednosti uplatnit v různých situacích. Aby se žák stal plně kompetentní, je potřeba na základní škole rozvíjet gramotnost ve všech odvětvích.

Najvarová ve své studii *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* poukazuje na souvislost mezi gramotností a vzděláváním. „*Analýzou potřeb společnosti jsou stanovovány znalosti a dovednosti, které si musí jedinec pro úspěšné začlenění do společnosti osvojit. Naznačuje se zde vztah gramotnosti se vzděláváním a vzděláním, s čímž úzce souvisí problém výběru vzdělávacích obsahů pro jednotlivé stupně a typy škol. Pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu souvisí s otázkou rozvoje profesních kompetencí v závislosti na kontextu proměn doby.*“² Společnost, kulturní a ekonomické podmínky současnosti vyžadují osobu gramotnou ve všech oborech vzdělávání. Rozlišujeme gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, počítačovou a finanční.

1.1 Funkční gramotnost

Počáteční charakteristiky gramotnosti kladou důraz na pouhé ovládnutí čtení a psaní. Jedinec však musí být schopen s textem pracovat, umět v něm najít požadované informace, vystihnout cíl sdělení a hlavní myšlenku. Pokud člověk nedokáže využít dovednost číst a psát k získání nových informací, neumí tyto informace dále zpracovávat a orientovat se na základě psaných instrukcí hovoříme o tzv. funkční negramotnosti. S tímto jevem přišel poprvé W. A.

¹ OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, s. 35. ISBN 978-80-244-5141-1.

² NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. *Pedagogická orientace* 2008, 18(1), 7–21. ISSN 1211-4669

Gray v roce 1956. Dalšími termíny označující tento jev jsou funkční analfabetismus, skrytá negramotnost.

Najvarová cituje ve své studii první uznávanou definici funkční gramotnosti, která byla přijata na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978 „*funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“³

Funkční gramotnost vychází z podmínek kulturních a společenských, jež obklopují jedince. Umožňuje jedinci naplňovat své ideály a cíle. Pro funkčně gramotného člověka je samozřejmostí orientovat se v každodenním světě, umět využívat svých dovedností i v náročnějších úkolech a pracovat se složitými dokumenty, tištěnými a psanými materiály. V nejširším smyslu jde o schopnost komunikace s blízkými, ale i s lidmi v různých společenských oblastech.

1.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Pro hlubší prozkoumání problematiky gramotnosti ve vztahu ke vzdělávání vznikly studie vycházející z výzkumů realizovaných na základních školách. V naší práci jsme se snažili sledovat výzkumy, které se čtenářské gramotnosti věnují. Tyto výzkumy nám umožňují porovnat výsledky žáků v jednotlivých ročnících, přičemž je nutné si vzhledem k zaměření naší práce vytyčit možné paralely mezi výsledky výzkumů a metodami, jež se uplatňují ve výuce.

Čtenářská gramotnost byla měřena u žáků základních škol mezinárodním šetřením PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) a PISA (*Programme for International Student Assessment*). V obou případech se jedná o mezinárodní výzkumy, které hodnotí dovednosti a znalosti žáků v určitých úrovních vzdělávání a porovnávají výsledky šetření mezi zúčastněnými státy.

Z hlediska zaměření naší diplomové práce nás zajímaly především rozdíly ve vztahu žáků čtvrtých a devátých ročníků ke škole a hlavně k předmětu český jazyk a literární výchova. Pro analýzu průběhu výuky literární výchovy mají význam výzkumy, které se věnují čtenářství dětí a mládeže a mapují stav čtenářské gramotnosti v různých ročnících a na různých stupních škol.

³ NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Pedagogická orientace 2008, 18(1), 7–21. ISSN 1211-4669

Níže uvádíme výsledky šetření PISA, jehož výzkumným vzorkem jsou právě žáci zmíněného devátého ročníku. Výsledky tohoto výzkumu nám v našem šetření ukazují reálné znalosti a dovednosti žáků ve čtení na konci základní školy, které jsou jedním z ukazatelů průběhu výuky literární výchovy, jež je primárním tématem naší práce.

Na úvod výzkum PISA blíže charakterizujeme.

1.3 PISA

„Cílem výzkumu PISA je zjistit, do jaké míry získávají žáci na konci povinné školní docházky znalosti a dovednosti, které mají zásadní význam pro jejich plnohodnotné zařazení do společnosti.“⁴ Projekt PISA se soustřeďuje na úroveň kompetencí patnáctiletých žáků ve třech důležitých oblastech vzdělávání: ve čtení, v matematice a v přírodních vědách.

Výzkum probíhá ve tříletých cyklech. V každém cyklu je jedné ze tří zkoumaných oblastí věnována zvýšená pozornost. Čtenářská gramotnost byla testována jako hlavní složka v roce 2000, 2009 a 2018.

Šetření PISA pořádá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Úroveň gramotnosti žáků ve všech sledovaných oblastech se ověřuje písemným testem. Všechny zúčastněné země se spolupodílejí na tvorbě úloh, z nichž je test vytvořen.

Výsledky jednotlivých zemí jsou oficiálně prezentovány dvěma různými způsoby:

„1. Jako skóry (počty bodů) na škálách výsledků, které vyjadřují úspěšnost žáků při řešení testových úloh,

2. Pomocí šesti úrovní způsobilosti, na nich se žáci mohou nacházet“⁵

Starý ve své publikaci *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009* vysvětluje, jak jsou žáci zařazováni podle svých výsledků v testování do úrovní způsobilosti. *„Rozdělení žáků podle úrovní způsobilosti poskytuje informaci o tom, s jakým úspěchem si žáci osvojili příslušné kompetence. Podle toho, jakého skóru žák v testu dosáhl, je mu přiřazena jedna ze šesti úrovní způsobilosti.“⁶* Žák, který je umístěn na první úrovni dosáhl nejnižších výsledků. Ovládá pouze nejjednodušší kompetence. V rámci výzkumu PISA byla za základní stanovena druhá úroveň. Starý uvádí,

⁴ OECD Programme for International Student Assessment: nový mezinárodní výzkum zjišťující připravenost patnáctiletých pro dospělý život. Praha: Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, [2000]. Učení pro život

⁵ STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. s. 5 ISBN 978-80-905370-2-6.

⁶ STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. s. 5 ISBN 978-80-905370-2-6.

že žák, který této základní úrovni nedosáhne, může mít problémy při dalším studiu a při uplatnění se na trhu práce.

Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost jsou ve výzkumu PISA pojednávány jako součást jednoho celku, tedy jakési celkové gramotnosti, která je nezbytná pro fungování každého jedince v dnešní společnosti. Zmíněné tři gramotnosti jsou proto vymezeny jednotným způsobem pomocí tří aspektů. Palečková tyto aspekty charakterizuje blíže:

- „1. dovednosti (někdy také označované jako činnosti, respektive postupy),
2. obsah (tradiční prvky školních osnov, respektive vědomosti),
3. situace (kontext, do kterého jsou řešené úlohy zasazeny)“⁷

Pojem čtenářská gramotnost není ve výzkumu PISA chápán klasickým způsobem, tedy jako schopnost člověka číst a psát. Zde se na ni nahlíží jako na soubor vědomostí a dovedností, které jedinec využívá při práci s různými typy textů v reálných životních situacích. Palečková uvádí přesnou definici čtenářské gramotnosti dle výzkumu PISA: „*schopnost jedince 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.*“⁸

Altmanová definuje čtenářskou gramotnost jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“⁹ Altmanová spolu s kolektivem autorů Národního ústavu pro vzdělávání vymezují obsah pojmu čtenářská gramotnost komplexněji ve srovnání s definicí, kterou uvádí výzkumy PISA. Zmíněný kolektiv autorů, pracovní skupina tzv. odborného panelu VÚP, klade důraz mimo jiné i na postojovou a hodnotovou složku osobnosti. Čtenářská gramotnost v jejich pojetí zahrnuje i netestovatelné složky. Máme na mysli vztah ke čtení, sdílení prožitků z četby, vnitřní potřebu číst.

V souvislosti s definicí od Altmanové uvedme rovněž čtenářské gramotnosti, které blíže vymezují tento pojem. Jsou jimi:

„1. vztah ke čtení“

⁷ PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 9 ISBN 80-211-0500-3.

⁸ PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 37 ISBN 80-211-0500-3.

⁹ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. s. 8 ISBN 978-80-86856-98-8.

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

2. doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

3. vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

4. metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

5. sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

6. aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.¹⁰

Definice čtenářské gramotnosti se v průběhu času stále mění v souvislosti se společenskými, ekonomickými a kulturními změnami. Již dlouho nestačí k vymezení čtenářské gramotnosti pouze vědomosti a dovednosti, které si člověk osvojí v dětství během prvních let školní docházky. Čtenářsky gramotný člověk aplikuje nabyté vědomosti, dovednosti a postupy v životních situacích a při interakci se svým okolím. Je kompetentní k vytváření si vlastních názorů a postojů k přečtenému textu a má zájem sdílet zážitky a nové informace z četby s ostatními čtenáři.

Výše jsme se již zmínili o vyhodnocování výsledků testů, jimiž je zjišťována úroveň čtenářských dovedností. Výzkumy PISA prezentují výsledky pomocí tzv. úrovní způsobilosti. Rádi bychom zde předložili výsledky žáků z testování v roce 2000, 2003 a také 2009. Testování probíhá v pravidelných intervalech, což nám umožňuje srovnávat dovednosti žáků

¹⁰ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. s. 8 ISBN 978-80-86856-98-8.

napříč časem. Předložené výsledky z testování v pravidelných intervalech vypovídají o tom, jak se dovednosti žáků na konci základní školy mění. Z výsledků je možné vyvozovat závěry o faktorech, které tyto výsledky ovlivňují. Jedním z nich je jistě výuka literární výchovy a především metody, jichž se ve výuce využívá. Zaměření naší práce na předmět literární výchova v nás probouzí zájem o výsledky z šetření PISA, které pro nás vytváří jisté hypotézy o průběhu výuky zmíněného předmětu.

Již první cyklus šetření PISA v roce 2000 ukázal, že výsledky českých patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti statisticky významně zaostávají za průměrným výsledkem jejich vrstevníků v členských zemích OECD. Následující cykly šetření ukázaly, že se výsledky našich žáků nelepší, naopak se zhoršují.

Předložené výsledky poukazují na fakt, že je nutné pracovat mimo jiné na zlepšení průběhu vyučování předmětu český jazyk a literatura a snažit se tak ovlivnit postoj žáka k četbě a tím zlepšit jeho výkon v testech, následně v uplatnění se v dalším vzdělávání.

Odborníci a pedagogičtí pracovníci by měli vycházet právě z těchto získaných výsledků a vymezit si výukové cíle, jimiž by byly tyto výsledky změněny k lepšímu.

V naší práci se v následující kapitole přiblížíme tomu, jak výuka ve školách probíhá nyní a zda se snaží podpořit čtenářskou gramotnost a zda je jejím cílem probudit zájem žáka o četbu, práci s textem, nebo naopak je stále v popředí předimenzovaný učební plán, kterým se vyučující snaží předat co nejvíce faktografických, často zbytečných informací.

Naše práce vychází mimo jiné také z výsledků, které výzkumy získávají i v cizích zemích. Můžeme tak porovnat nejenom znalosti a dovednosti žáků, ale vytvořit si i pomyslnou představu o výuce, která v těchto zemích probíhá. Výsledek českých žáků se od průměru OECD významně neliší, statisticky významně lepší byli žáci jedenácti zúčastněných zemí.

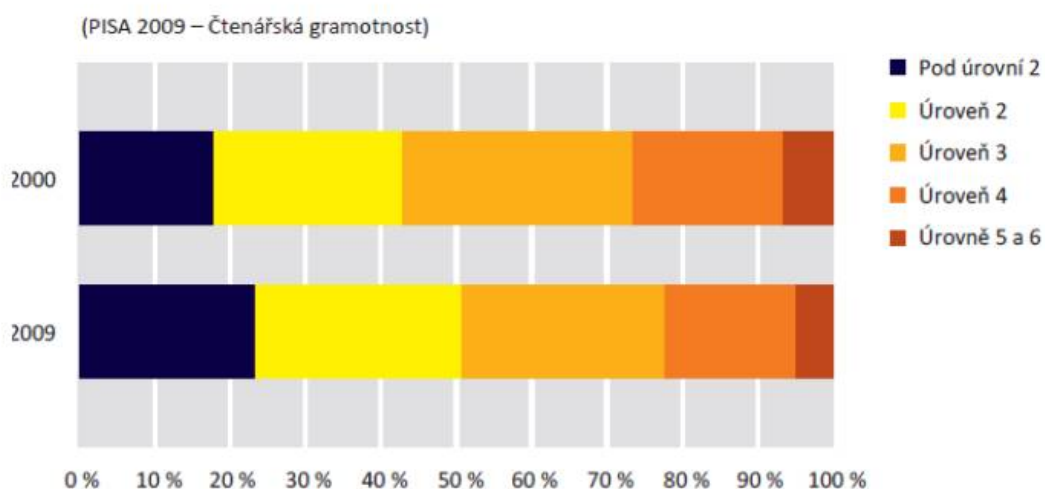
Čtenářská gramotnost byla šetřena i v následujícím výzkumném šetření v roce 2003, nicméně nebyla hlavní oblastí. I tak můžeme výsledky žáků v oblasti čtenářské gramotnosti porovnat. Výsledek českých žáků byl v roce 2000 významně podprůměrný, v roce 2003 se od průměru nelišil.

Na závěr porovnávání šetření z let 2000 a 2003 poukážme na rozdíl mezi chlapci a dívkami. Ve všech zúčastněných zemích se na první úrovni způsobilosti a pod ní nachází více chlapců než dívek. S výjimkou Lichtenštejnska měly dívky ve čtení statisticky významně lepší výsledky než chlapci.

Publikace *Umíme ještě číst*, jejímž cílem je seznámit čtenáře s hlavními zjištěními výzkumu PISA z roku 2009, vystihuje přední rozdíly ve výsledcích z šetření v letech 2000

a 2009. „Výsledky sedmi zemí se v průběhu devíti let významně zlepšily. Mezi tyto země se zařadily i tři střeoevropské země, Polsko (o 21 bodů), Maďarsko (o 14 bodů) a Německo (o 13 bodů). K významnému zhoršení výsledků naopak došlo v pěti zemích, mezi kterými je spolu se sousedním Rakouskem (o 22 bodů) i Česká republika (o 13 bodů).“¹¹

Zaměříme se při komparaci výsledků z roku 2000 a 2009 na Českou republiku. Alarmující je skutečnost, že Česká republika je jednou ze šesti zemí, ve kterých zastoupení žáků pod druhou úroveň způsobilosti výrazně vzrostlo (z 17,5 % na 23,1 %). Výzkumy PISA připisují nejnižším úrovním charakteristiky, jako jsou problémy při uplatnění v dalším vzdělávání, uplatnění se v pracovním životě. Podíl žáků na nejnižších úrovních v naší zemi je nyní nad mezinárodním průměrem stejně jako ve Francii a Španělsku. Následující obrázek vystihuje změny v zastoupení žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009.



Obrázek 1 - Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009

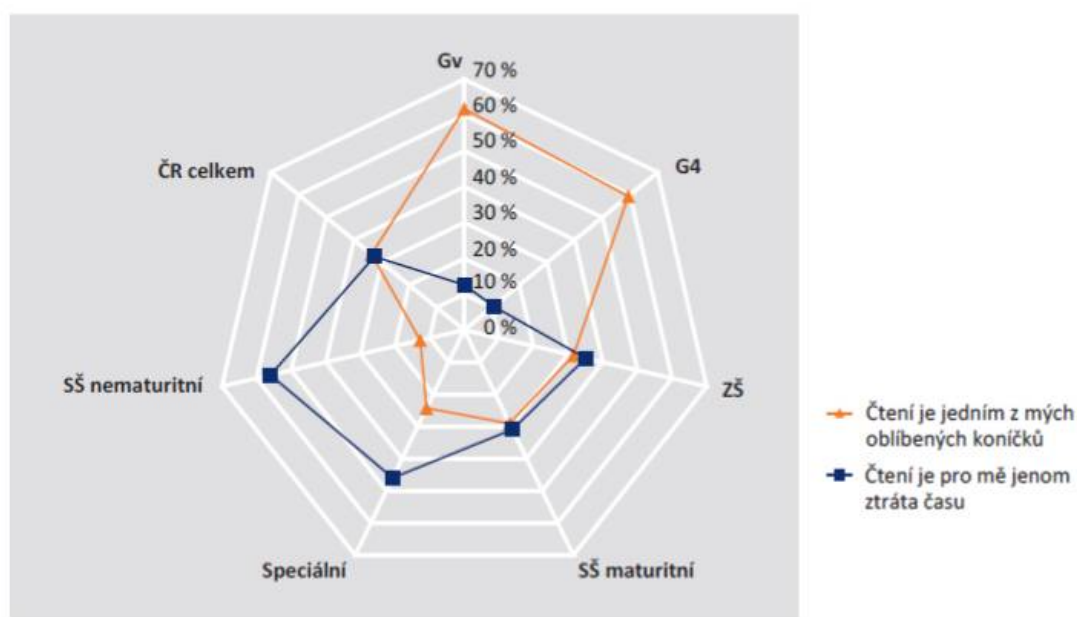
Opět se projevilo zhoršení výsledků u chlapců. Jejich průměrný výsledek výrazně poklesl od roku 2000 o 17 bodů. Výzkumy ukazují, že „v roce 2009 nedosáhlo druhé úrovně způsobilosti 30,8 % českých chlapců a 14,3 % dívek. Současně se snížilo zastoupení českých chlapců na páté a šesté úrovni téměř o polovinu.“¹²

Již výše jsme zmínili definici čtenářské gramotnosti, v níž popisujeme i vztah jedince ke čtení. Nás tento faktor ve vztahu k zaměření naší diplomové práce zajímá, poukazuje

¹¹ PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK Vladislav a BASL Josef, 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. s. 16 ISBN 978-802-1106-086.

¹² PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK Vladislav a BASL Josef, 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. s. 16 ISBN 978-802-1106-086.

současně na to, zda a jakým způsobem učitelé žáky vedou k četbě a kde všude berou žáci inspiraci k výběru knihy. Výzkumy PISA se zaměřují i na tuto stránku gramotnosti. Předkládají proto žákům současně s testy i dotazníky, ve kterých testovaní žáci odpovídají na otázky týkající se vztahu ke knihám, čtení nebo vztahu ke škole. Následující graf ukazuje, kolik žáků v jednotlivých druzích škol odpovědělo kladně na otázky o tom, co pro ně čtení znamená. Pro třetinu českých žáků je čtení oblíbeným koníčkem. Druhá třetina odpověděla, že čtení je pro ně ztráta času. Nejlepší vztah ke knihám mají žáci gymnázií.



Obrázek 2 - Vztah žáků ke čtení v různých druzích škol

1.4 PIRLS

Zkratka PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) označuje další významný mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Educational Achievement – IEA*).

Výzkum zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků čtvrtých ročníků základních škol, konkrétně se jedná o děti ve věku 9 až 10 let, přičemž cílový soubor byl definován jako „vyšší ročník ze dvou po sobě následujících ročníků s největším počtem devítiletých žáků.“¹³ Tito žáci jsou vybíráni pro testování z toho důvodu, že představují mezník ve vývoji dítěte jako

¹³ KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. s. 95 ISBN 80-211-0524-0.

čtenáře. Ovládají techniku čtení a jsou schopni využít čtení jako prostředek k získávání informací.

Pro nás jsou výsledky tohoto výzkumu cílové, neboť poukazují na žáky prvního stupně, jejich vztah ke knize a především nastiňují, jak probíhá výuka literární výchovy v nižších ročnících základní školy. Následující hodnoty nám pro naši diplomovou práci vytvoří přehled faktorů, které ovlivňují výuku literární výchovy a na nichž je třeba pracovat.

Výzkum je koncipován jako třífázový v pětiletých časových intervalech. První fáze proběhla v roce 2001. Prostřednictvím výzkumu je zkoumáno, jak dobře žáci čtou, jaký typ literatury čtou, jakou roli sehrává výuka literatury v žakově vztahu k četbě a zda a jak často navštěvují žáci knihovny. Výzkum si všímá také domácího zázemí žáků, zaměstnání rodičů žáků, rozdílnosti výsledků žáků městských a venkovských škol.

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.*“¹⁴

Čtenářskou gramotností ve výzkumu PIRLS myslíme soubor návyků a postojů čtenáře ke čtení a knihám. Čtenářská gramotnost vychází nejenom z pochopení a interpretování textů, ale především z důvodů, proč dítě čte, cílů jeho čtení, smyslu čtenářství a naučených postupů, jichž čtenář využívá při práci s textem.

Ve výzkumu PIRLS byly stanoveny tři aspekty čtenářské gramotnosti.

„1. Čtenářské záměry

čtení pro literární zkušenost (jedná se o beletristické texty popisující fiktivní události, které byly v textu prezentovány prostřednictvím krátkých příběhů)

čtení pro získávání a používání informací (čtenář čte proto, aby porozuměl různým aspektům reálného světa, v testu byly za tímto účelem použity krátké informativní materiály uspořádané chronologicky nebo tematicky a kromě textu obsahovaly mapy, tabulky, ilustrace nebo fotografie)

2. Procesy porozumění

vyhledávání určitých informací

vyvozování záměrů

interpretace a integrace myšlenek a informací

hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu

¹⁴ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 11 ISBN 80-211-0486-4

3. Čtenářské chování a postoje¹⁵

Výsledky výzkumu jsou prezentovány pomocí celkových škál čtenářské gramotnosti a také pomocí dílčích škál pro čtenářské záměry a procesy porozumění. Publikace Kramplové a Potužníkové přibližuje charakteristiky jednotlivých škál hodnocení. „Pro oba čtenářské záměry byla vytvořena jedna dílčí škála, pro čtyři procesy porozumění byly vytvořeny dvě dílčí škály tak, že první dva a druhé dva procesy byly spojeny vždy do jedné společné škály. Pro všechny uvedené škály platí mezinárodní průměr 500 a směrodatná odchylka 100.“¹⁶

Uvedme výsledky žáků českých škol v prvním šetření v roce 2001. Žáci čtvrtých ročníků našich škol dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Statisticky významně lepších výsledků než Česká republika dosáhlo sedm zemí. Osm dosáhlo obdobných výsledků.

Výsledky na škálách pro čtenářské záměry byly v České republice také příznivé. Na škále pro literární účely dosáhlo statisticky významně lepších výsledků než Česká republika devět zemí. Na škále pro informační účely dosáhlo statisticky významně lepších výsledků než Česká republika pět zemí.

Pokud bychom chtěli porovnat dosavadní výsledky žáků čtvrtého ročníku z tohoto šetření a výsledky žáků z výzkumů PISA, které se zaměřují na žáka na konci školní docházky, můžeme konstatovat, že jsou na tom mladší žáci lépe. Je nutno si však položit otázku, co tedy tyto výsledky ovlivňuje. Hlavním motivačním faktorem pro žáka je škola a rodinné zázemí. V naší práci se zaměřujeme především na samotnou výuku. Výsledky zmiňovaných mezinárodních výzkumů vytváří zajímavé hypotézy o tom, že výuka na prvním stupni je vedena takovými metodami, které pracují na rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářských schopností a dovedností žáka, naopak na druhém stupni těchto metod zřejmě ubývá.

Tyto výsledky zaměřují předmět výzkumu naší práce, neboť pokud chceme zjistit, jaký je vztah žáků základní školy k četbě a literární výchově vůbec, je nutné provést komparaci výsledků šetření v různých ročnících, porovnat také přímé názory žáků na výuku a zaměřit se na to, zda jsou nějaké rozdíly mezi výukou vedenou na prvním stupni základní školy a výukou na druhém stupni základní školy, neboť předpokládáme, že se v mnohém přístup vedení jednotlivých vyučovacích hodin mění s narůstajícími požadavky, jež přináší školní osnovy.

¹⁵ KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. s. 95 ISBN 80-211-0524-0.

¹⁶ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 13 ISBN 80-211-0486-4

Výsledky českých žáků čtvrtých ročníků na škálách pro procesy porozumění byly lepší než mezinárodní průměr. Na škále získávání informací a vyvozování přímých záměrů dosáhli čeští žáci lepších výsledků než na škále interpretace, integrace a hodnocení.

Podobně jako výzkum PISA se výzkum PIRLS snaží odhalit rozdíly v dovednostech mezi chlapci a dívkami. Na celkové škále dosáhly dívky v průměru o 20 bodů lepšího výsledku než chlapci. Nejmenší rozdíly mezi dívkami a chlapci byly v Itálii (8 bodů). V České republice tento rozdíl činil 12 bodů.

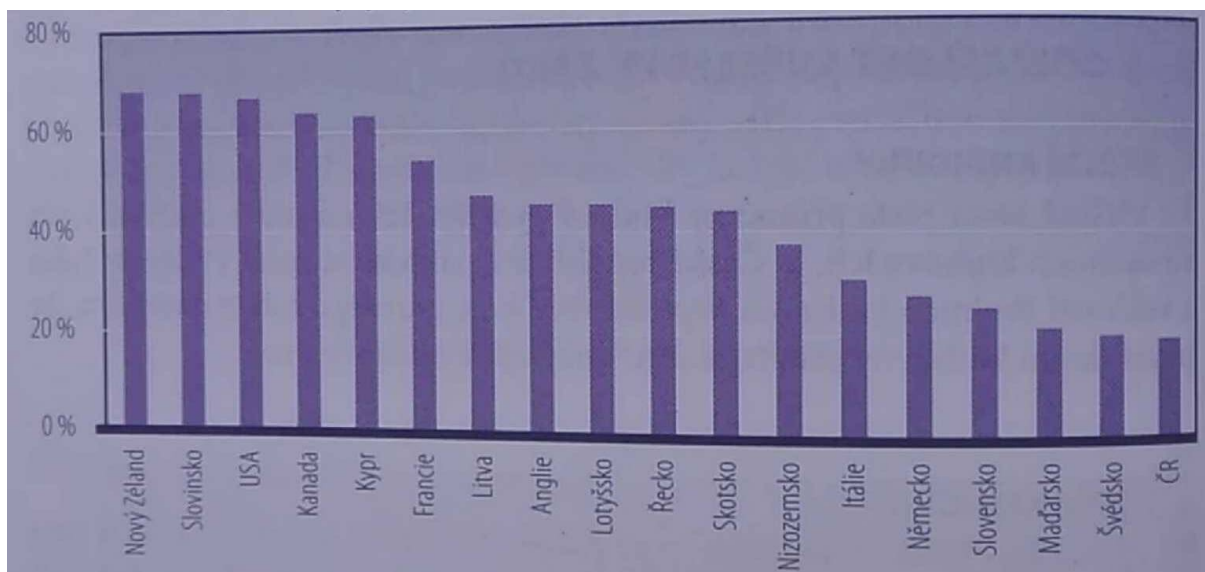
V České republice dosáhly dívky na škále pro literární účely o 14 bodů lepšího výsledku než chlapci, na škále pro informační účely dosáhly dívky o 9 bodů lepšího výsledku.

Protože se v naší diplomové práci zaměřujeme na výuku literární výchovy na základních školách, zajímal nás také zajímavý faktor, který tuto výuku ovlivňuje, a sice frekvence půjčování knih žáky ve školních a místních knihovnách.

Mimo jiné, další složka, která ovlivňuje výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti, je existence a zejména pak využívání školních a třídních knihoven. Zajímalo nás, jakých výsledků dosáhli autoři šetření při zjišťování návštěvnosti knihoven žáky čtvrtých tříd. Kramplová v publikaci *Jak (se) učí číst* předkládá výsledky šetření PIRLS. „V České republice chodí ve městě 95 % žáků do škol, které mají školní knihovnu, na venkově je to pouze 84 % žáků. Městské školy mají ve svých knihovnách více titulů než školy venkovské. Na druhé straně jsou však na venkově školní knihovny více využívány než ve městě.“¹⁷

Při šetření měli žáci odpovědět, jak často si půjčují knihy pro zábavu ze školní nebo místní knihovny. V mezinárodním průměru si knihy pro zábavu alespoň jednou týdně půjčuje 43 % žáků. Z níže uvedeného grafu jednoznačně vyplývá, že Česká republika v půjčování knih žáky čtvrtých tříd zaostává.

¹⁷ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 24 ISBN 80-211-0486-4



Obrázek 3 - Podíl žáků, kteří si půjčují z knihovny knihy pro zábavu alespoň jednou týdně

Třetí aspekt čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIRLS tvoří čtenářské chování a postoje. Podle výzkumu PISA patří Česká republika k zemím, kde je zájem o četbu poměrně velký. Naproti tomu výzkumy PIRLS ukazují, že i když čtou čeští žáci čtvrtého ročníku rádi, v jiných zemích je tento zájem mnohem větší. Pokud budeme sledovat všechny zúčastněné země, výsledkem je 60 % žáků, kteří mají čtení velmi rádi. V České republice je vůbec nejnižší obliba čtení ze všech 35 zúčastněných zemí. Čtení velmi baví pouze 45 % českých žáků, 23 % žáků čtení nebaví. Šetření potvrdilo předpoklad, že žáci, kteří nemají čtení rádi, budou mít horší výsledky v testu.

Pro důslednost na závěr shrneme výsledky výzkumu PIRLS. Za posledních patnáct let se u nás významně zvýšil podíl žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Česká republika má dle výzkumu relativně nižší podíl slabých žáků, ale také poměrně málo žáků na nejvyšší úrovni.

2. Literární výchova na základní škole

2.1 Cíle a pojetí

V návaznosti na nově zavedený systém vzdělávání a principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílé knize) se zavádějí nové strategie vzdělávání, které zdůrazňují rozvíjení klíčových kompetencí a respektování individuality každého žáka. Současné vzdělávání klade důraz na samostatný projev žáka, na jeho schopnost vyjádřit svůj názor. Ve výuce by podle vzdělávacích programů měl vystupovat především žák, učitel má plnit roli průvodce, rádce a především vychovatele, který předává své zkušenosti a poznatky s cílem v žácích probudit zájem o svůj studovaný obor. Není cílem lpět na memorování poznatků žáky, ale naopak snažit se o tvořivou činnost ve výuce, zaujmout žáky takovými metodami, v nichž hlavním konatelem bude sám žák a bude mít možnost realizace.

Výuka vedená v souladu s cíli RVP ZV rozvíjí individualitu žáka a pomáhá jedinci v úspěšném začlenění do společnosti, vytváří u něj reálné představy o životě a posunuje jej k dalšímu úspěšnému vzdělávání nebo úspěšnému pracovnímu zařazení.

Níže citujeme vybrané cíle základního vzdělávání podle RVP ZV, které vystihují podstatu výuky vedené takovou formou, abychom z žáků vychovávali jedince znalého, komunikativního a schopného aktivně se zapojit do fungování dnešní společnosti. Tyto cíle korespondují s pojetím výuky literární výchovy, která je vedena podle principů komunikativně pojaté výuky.

Rámcový vzdělávací program, primární dokument, jímž by se učitelé měli při sestavování školních osnov řídit, uvádí, že se v základním vzdělávání usiluje o to:

*„podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní
i druhých,*

pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“¹⁸

Naše práce se snaží vystihnout, jak by měla být vedena výuka literární výchovy na základních školách, která by podněcovala žáka k tvořivosti, četbě a zájmu o literaturu. Výše

¹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> .

uvedené cíle základního vzdělávání uvádíme z toho důvodu, že vystihují myšlenku pojetí výuky literární výchovy na základní škole, která je pro žáka obohacující, přináší mu znalosti, potěšení z četby a motivuje ho k práci s textem. Jde o cíle, které nelpí na množství informací, jichž se má žák naučit, naopak tyto cíle usilují o užší okruh poznatků za cenu toho, aby jim žák porozuměl a vytvořil si o nich vlastní představy.

Literární výchova na základní škole je vyučována v rámci vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a náleží k vzdělávacímu oboru *Český jazyk a literatura*.

V naší práci se zaměříme především na smysl a cíl literární výchovy na základní škole. Zajímá nás, co uvádějí osnovy, podle nichž se učitelé řídí, a jak se předepsané cíle naplňují v samotné výuce.

Porovnejme tedy očekávané výstupy neboli úroveň, které má žák dosáhnout u námi zkoumané skupiny žáků. Zaměřujeme se na žáka, který přechází z prvního stupně základní školy na druhý stupeň. Výuka na prvním stupni je dle RVP ZV rozdělena na dvě období. Do prvního řadíme žáky prvního až třetího ročníku, do druhého období spadají žáci čtvrté a páté třídy. Níže uvádíme očekávané výstupy literární výchovy.

Na konci prvního období žák:

„čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku,

vyjadřuje své pocity z přečteného textu,

rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění,

pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“¹⁹

Na konci druhého období žák:

„vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,

volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,

rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů,

při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“²⁰

Pokud bychom se měli soustředit na první stupeň základního vzdělávání, klademe důraz na samotnou schopnost čtení. Všech ostatních výstupů můžeme dosáhnout až poté, co žák samostatně plyně čte a je schopen především textu porozumět. Zastavme se u slova porozumět. Tohoto cíle se snažíme dosáhnout nejenom na prvopočátku ve výuce literární

¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> .

²⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> .

výchovy, nýbrž porozumění textu by mělo být primárním cílem a snažením učitele ve všech ročnících.

Povšimněme si výstupu *volně reprodukuje text podle svých schopností*, už zde nám jde o to, aby žák dokázal sám, vlastními slovy text převyprávět, čím dokáže, že rozumí tomu, co čte.

Na druhém stupni se při výuce literární výchovy snažíme tento cíl prohloubit. V RVP ZV se setkáváme už s pojmem interpretace textu.

Žák na druhém stupni základní školy:

„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,

rozliší základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele,

uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české i 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“²¹

Pro výuku literární výchovy na druhém stupni je zásadní stále pracovat na porozumění textům, vyvozování záměrů autora, interpretaci textů, ale současně RVP ZV uvádí další podstatné cíle, které nelze při výuce opomenout. Na druhém stupni již pracujeme na tom, aby byli žáci schopni rozpoznat základní umělecké směry, aby je byli schopni charakterizovat a uvést představitele. S tím souvisí i práce s textem. Učitel musí vybírat takové texty, u nichž můžeme jasně vidět hlavní rysy daného směru, případně autora.

Nyní se soustředíme na výuku literární výchovy všeobecně, jak na prvním, tak na druhém stupni. Vycházejme především ze samotného zařazení předmětu literární výchova.

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> .

Bubeničková ve své práci *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti* vystihuje naši myšlenku o tom, že výuka literatury má být především výchovou. „Přijmeme-li myšlenku, že výuka literatury je taktéž výchovou k určité citlivosti k jednomu druhu umění, že zaobírání se uměleckým textem neslouží pouze analýze a pojmenování literárněteoretických prvků, ba že je svým způsobem tvůrčí činností (ars interpretaci) mající za účel obohatit čtenáře též v oblasti citové a vzbudit v něm touhu po dalším setkávání se s literaturou, pak je nemožné vyjmout tuto oblast z hodnocení.“²² Bubeničková hovoří současně o tom, co v literární výchově učitel hodnotí, nicméně se přikláníme k vytyčení podstaty literární výchovy jako předmětu, v němž žák získává zážitky a rozvíjí svou osobnost prostřednictvím textu především samostatně, z vlastního prožitku z četby.

Hník ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* zmiňuje dílo Machytky *Metodika literární výchovy* z roku 1962. Už tehdy Machytka pracoval s pojmem literární zážitek. Podle Machytky by měla „smysluplná literární výchova podporovat tvůrčí představivost a vkus.“²³

Literární výchova má být založena na práci s texty uměleckého charakteru, v nichž mají žáci sami objevovat záměr autora, sami mají vytvářet interpretace, nikoliv se opírat o názory učitele. Má jít především o tvořivou činnost žáků samotných.

V našem vytyčení cílů literární výchovy se opíráme o názory významných českých didaktiků. Zmíňme alespoň některé z těchto názorů. Otakar Chaloupka ve svých statích kritizuje skutečnost, 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.“²⁴

Cílem literární výchovy je podle RVP ZV „poznávat prostřednictvím četby základní literární druhy, učit se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učit se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávat a rozvíjet čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.“²⁵ Ačkoliv nemůžeme ani nechceme uvedené cíle literární výchovy nechat bez povšimnutí, důraz klademe na „získávání prožitků z četby, které

²² BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. s. 67 ISBN 978-80-7435-165-5.

²³ MACHYTKA, Jaroslav. *Metodika literární výchovy*. Praha: SPN, 1962

²⁴ CHALOUPKA, Otakar. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia, 1984. Československá akademie věd

²⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> .

mohou pozitivně ovlivnit postoje žáků, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“²⁶

Cílem vzdělávacího předmětu tedy je „nabídnout žákům porozumění uměleckým textům.“²⁷ Hník ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* vymezuje cíl literární výchovy a opírá se především o porozumění uměleckým textům. Teprve na základě porozumění vlastním textům je možné „zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji.“²⁸

Naplnit představu o výuce literární výchovy jako předmětu, v němž žáci svobodně a se zájmem diskutují nad vhodným textem, vyjadřují svůj názor, myšlenku, nebojí se předstoupit se svou interpretací před spolužáky, můžeme jen v případě, že hodinu vede učitel, který má jistá specifika. S výstižnou charakteristikou ideálního učitele literární výchovy jsme se seznámili v publikaci Bubeníčkové: „Učitel literární výchovy by měl zaujmout v procesu účinné edukace, vedoucí k výchově a vzdělávání čtenářsky kompetentního jedince, pozici erudovaného průvodce, který adekvátně reaguje na čtenářské potřeby žáka, respektuje je a pedanticky neprosazuje zájmy vlastní. Žák se stává rovnoprávným partnerem učitele na poli efektivního čtenářství, které chápeme jako jednu z možností saturace potřeb dětského a pubescentního jedince.“²⁹

V učiteli literární výchovy musí žák najít především partnera, s nímž se může o literatuře poradit, jemuž může sdělit svůj názor na knihu, autora, s nímž bude rád diskutovat prožitek z četby. Učitel by měl být schopen žákovi poradit s výběrem knih, nicméně musí také umět přijmout názor žáka na knihu. Literární výchova by neměla fungovat na principu, kdy je učitel v pozici jediného znalce, v literatuře jde především o to, aby si o přečteném textu udělal žák názor sám a měl možnost jej vyjádřit, aniž by učitel nesouhlasil. V četbě jde především o individuální prožitek, není cílem předávat interpretaci, tu si každý jedinec vytváří sám.

Lederbuchová ve svých studiích hovoří o učiteli literární výchovy jako o „autoritativním znalci dat o literatuře a smyslech textů“³⁰. Charakterizuje ho jako „zkušenějšího čtenáře ve vztahu k dítěti, který dovede poradit, co zajímavého číst a zároveň,

²⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

²⁷ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 15 ISBN 978-80-246-2626-0

²⁸ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 15 ISBN 978-80-246-2626-0

²⁹ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. s. 14 ISBN 978-80-7435-165-5.

³⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6

*který si nechá od žáka poradit, tzn., že bude respektovat čtenářský zájem žáka a originalitu jeho čtenářské konkretizace.*³¹

Podle šetření, která jsou prováděna pravidelně na základních školách, a podle výpovědí žáků je hodina literární výchovy přínosná tehdy, když učitel rád vypráví o své četbě, rád poslouchá, co četli druzí, při práci s textem nechá prostor pro vyjádření žáků a nebazíruje na své vlastní interpretaci. Pro správnou práci s textem v hodině literární výchovy není nutné sdělovat žákům svůj výklad textu, raději nechat žáky o textu hovořit mezi sebou.

Jindráček se ve své knize *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace* vyjadřuje k recepci uměleckého textu ve škole takto: „*Recepce uměleckého textu ve škole bývá leckdy deformována tzv. aspektem dospělého čtenáře, tj. učitelem a jeho ‚pohledem na literární text‘.*“³² Autor hovoří o *kontraproduktivním působení ideologicky podjaté didaktické interpretace textu*, tedy o postupech uplatňovaných ve výuce, které nejenže nezohledňují žáka – čtenáře, ale dokonce mu brání v plnohodnotné literární komunikaci. „*K didaktické deformaci receptivního modelu literatury dochází tehdy, pokud učitel vnucuje žákovi svůj pohled na literární text, resp. vlastní konstrukt svého obsahu četby, a neposkytuje žákovi dostatečný recepční prostor, aby mohl k literárnímu textu přistupovat individuálně a specificky.*“³³

Odpovězme si na otázku, proč se snažit vést tímto způsobem vyučovací hodinu literární výchovy. Výše jsme blíže charakterizovali současnou situaci čtenářské gramotnosti, která není nikterak příznivá. Především je cílem školy, aby se u žáků zájem o četbu, názor na literární výchovu a vůbec literaturu změnil k lepšímu. Vztah mezi literární výchovou a individuální četbou je v současnosti kritický. Žáci by měli být v hodinách literární výchovy více motivováni k četbě krásné literatury, proto je nutné změnit původní tradice vedení výuky, kdy stojí v popředí učitel a není prostor pro žáka. Naopak je nutné, aby žáci brali hodiny literární výchovy jako prostor k seberealizaci. Učitelé literární výchovy by měli vycházet z podobných východisek jako učitelé ostatních výchov vyučovaných na základní škole. Máme na mysli výchovu výtvarnou, hudební. V těchto předmětech je cílem rozvíjet u žáků tvořivost. Prostřednictvím příběhů z textů se žák učí, získává reálnou představu o světě. Pojetí literární výchovy podle Hníka vystihuje naši představu o výuce tohoto předmětu: „*literární výchova*

³¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6

³² JINDRÁČEK, Václav. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. s. 68 ISBN 978-80-7414-429-5.

³³ JINDRÁČEK, Václav. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. s. 69 ISBN 978-80-7414-429-5.

*má tedy – přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus. Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchova.*³⁴

Faktický status vzdělávacího předmětu literární výchovy	Status vzdělávacího předmětu literární výchovy odpovídající současným potřebám a proměnám kurikula
nauka	výchova
historizující nauka	umělecká výchova
memorizační faktografická disciplína	expresivní a zážitková disciplína

Obrázek 4 - Status literární výchovy

Lederbuchová cituje Chaloupkův perspektivní systém, který je založen na komplexnosti a na specificky didaktickém pojetí vzdělávacího obsahu literární výchovy. *„Autor požaduje, aby literární výchova byla koncipována jako didaktický systém a nikoliv jako určitá modifikace systému... literární vědy. Požaduje, aby žák i učitel nevstupovali pouze do reproduktivních, ale také do kreativních rolí, zdůrazňuje spontánní čtenářské aktivity dítěte a jejich významné postavení v procesu výchovy.*³⁵

Jako východisko bere Chaloupka spontánní projev žáka, který na vstupní úrovni školního literárněvýchovného procesu představuje určitou výchozí vybavenost dítěte díky jeho předškolní a předčtenářské kulturní výchově, kterou žák uplatňuje při rozhovoru o četbě. Při práci s textem následuje četba a interpretace, orientace a aktivizace. Na závěr teprve přichází výklad učitele.

Takový postup při vedení výuky literární výchovy je náročný pro žáka, on je aktérem. V zásadě mu ale přináší potěšení a naladuje ho pozitivně k literatuře. Žák není nucen přijímat pohled učitele na text, nýbrž si jej může vytvořit sám.

³⁴ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 12 ISBN 978-80-246-2626-0

³⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 29 ISBN 978-80-7043-891-6

2.2 Současná podoba výuky literární výchovy na základní škole

V naší práci jde především o shrnutí hlavních faktů o výuce literární výchovy na základních školách. Snahou je dojít k informacím o podobě výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol, zároveň nás ale zajímá, jak probíhá výuka literatury na prvním stupni.

Většina výzkumů a šetření, které proběhly na základních a středních školách, získává informace od žáků samotných. Žáci jsou dotazováni prostřednictvím rozhovorů nebo dotazníků. Otázky jsou zaměřeny na oblibu daného předmětu, žáci mají popsat, co se v hodinách děje, čemu je věnována pozornost, co jim ve výuce chybí, co by uvítali. Výzkumy zjišťující náplň hodin literární výchovy probíhají také u studentů oboru český jazyk a literatura na pedagogických fakultách. Tito studenti mají vypovídat o výuce literární výchovy, kterou zažili jako žáci na základních školách, zároveň se mají vyjádřit k vyučovacím hodinám, které pozorují při následních na pedagogických praxích.

V následující kapitole předkládáme výsledky sledování, dotazování a šetření, které proběhly v rámci výzkumů sledujících výuku literární výchovy na základních školách.

Výpovědi studentů často dokládají, že výuka literární výchovy nemá podobu, která by odpovídala naší charakteristice, se kterou přicházíme v předchozí kapitole. Literární výchova často stále není vyučována jako estetickovýchovný předmět. Pokud už se v hodinách pracuje s textem uměleckého díla, plní pouze funkci dokládací. „*Práce s literárním dílem se redukuje na rekapitulaci přečteného, popř. se učitel zeptá, co si žáci myslí, avšak bez další zpětné vazby.*“³⁶

Dominantní složkou literárního vzdělávání je stále neoblíbená literární historie. Ta u žáků zapříčiňuje názor, že je literatura pouhé memorování abecedních seznamů děl a autorů, učení se životopisů zpaměti. Ve výpovědích o literární výchově často nacházíme požadavek zvýšené četby. V hodinách vystupuje především učitel se svým výkladem, ten potom zrekapituluje pomocí zápisu, četba funguje jako opakování. Podle výpovědí nikde nenacházíme prostor pro zapojení žáka do výkladu, do samotné výuky. Žák nemá možnost se v hodinách literární výchovy projevit, i přesto, že mluvíme o předmětu, v němž by hlavní roli měla hrát především komunikace, diskuze nad přečteným. Důraz by měl být kladem na vlastní konstrukci znalosti, vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby.

³⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 27 ISBN 978-80-246-2626-0

Citujeme studentské výpovědi o podobě výuky literatury, které uvádí Hník ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru*:

„Vždy to byl jen holý výklad teorie, žádné obrázky, ukázky, nic. Učitelka celou hodinu vykládala (četla z učebnice) a my si zapisovaly. Při zkoušení chtěla přesné zápisky – jak to ona nadiktovala.

Výuka literatury na 2. stupni ZŠ se moc nelišila od té na SŠ. Rozebírali jsme životopisy literárních umělců a výčet jejich děl.

Na druhém stupni ZŠ jsme měli klasickou výuku literatury – bohužel typickou pro „starší“ zaběhlé učitelky, tedy byla nám nadiktována fakta, která jsme se z paměti naučili, a výsledek byl test.

V literatuře jsme probrali nutná fakta, ale podávaná bez zájmu a bez nadšení.

Celé hodiny nám paní učitelka diktovala autory a jejich díla. Nic jsme nečetli, i když jsme samozřejmě měli seznam povinné četby.

... se jelo dle způsobů „staré školy“. My, jakožto pasivní články, jsme tiše seděli a poslouchali a psali a poslouchali a psali a poslouchali a psali.

Na ZŠ jsme literaturu moc neměli, spíš mluvnici a sloh. Literaturu opravdu zřídka.

Vzpomínám si, že na ZŠ hodinu, ve které se probírala literatura, jsme měli snad pouze jednou týdně. Zbytek, a především větší počet hodin, byl věnován českému jazyku – gramatice.“³⁷

Studenti vysoké školy, kteří vzpomínají na hodiny literární výchovy, se shodují na tom, že literatura postrádala hodnoty, které by žáky zaujaly. Dokonce někteří vypovídali o tom, že se na jejich škole literatura učila zřídka, přednost se dávala gramatice.

Pro srovnání citujeme výpovědi žáků základních škol o výuce literatury.

„Přečteme si článek, rozebereme, vysvětlíme a zapíšeme.

Přijdeme, sedneme si a učitelka nám vypráví o nějakých obdobích, lidech atd. a pak nám diktuje, co si máme napsat.

Mluvíme o historii literatury.

Sedíme a posloucháme vyprávění paní učitelky.

Zapisujeme děje do sešitů.

... rozmluva o významu textu.

Zapisování do sešitů, povídání si o tématu, dívání na historický film.

³⁷ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 23-25 ISBN 978-80-246-2626-0

Spíše se píše a hlavně mluví paní učitelka, rozebírají se hlavně dějiny literatury. ³⁸

Výpovědi žáků, se kterými se setkáváme v publikaci Hníka, se velmi podobají vyjádření vysokoškolských studentů. Podoba literární výchovy je dle těchto zjištění stále beze změny. Učitelé se snaží žákům předat co nejvíce informací o dílu a autorech, snaží se naplnit přeplněné učební osnovy. Nevycházejí však, ale z cílů, které udává RVP ZV. Pro připomenutí citujeme tu část, kterou postrádáme ve výpovědích žáků. *„získávání prožitků z četby, které mohou pozitivně ovlivnit postoje žáků, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.* ³⁹

Oslovila nás přání žáků, v nichž se vyjadřují k tomu, jak by změnili výuku literatury:

„Vytrítit autory. Příliš mnoho neznámých, nedůležitých autorů.

Výuku literatury bych změnil, poněvadž mi 90 procent hodin připadá jako dějepis.

Moc mě hodiny literatury nebaví, i když ráda čtu.

Ráda bych znala i názor ostatních.

Máme hodně pojmů ve slovníčku a špatně se to učí. Mohli bychom číst ještě víc příběhy z čítanky, protože většinou čteme jen historii literatury.

Méně informací o autorech. ⁴⁰

Hodnocení literární výchovy žáky základních škol přináší i Zachová ve své knize *Rozměry čtenářství*. Hodiny literatury jsou žáky hodnoceny převážně negativně, žáci hodiny nepokládají za zajímavé. Zachová analyzuje výpovědi žáků, vyzdvihuje především fakt, že *„žáci sami tuší, že stav nezajímavé výuky není neměnný, nedeterminovaný učitelem.* ⁴¹ V hodnocení se setkáváme s názory, které poukazují na skutečnost, že pedagogem zvolené metody a přístup mohou zcela změnit výsledný efekt vyučování.

Na otázku, proč výuka literatury nikoho ze třídy nebaví, vybraní respondenti odpověděli:

„Špatné podání výkladu.

Záleží na učiteli asi a taky na tom, jestli zrovna rozebíráme nebo pracujeme s nějakým zábavným textem nebo spíš s něčím, co nikoho nezajímá, taky od toho se to odvíjí.“

³⁸ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 26 ISBN 978-80-246-2626-0

³⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

⁴⁰ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 27 ISBN 978-80-246-2626-0

⁴¹ ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. s. 71 Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1

Uvedené výpovědi jasně naznačují, že metody a postupy uplatňované ve výuce literatury jsou pro žáky neatraktivní, nezajímavé. Žáci musí často pracovat s texty, které je nebaví, nejsou uzpůsobeny jejich generaci.

Zachová připomíná podstatnou roli učitele literární výchovy, o níž jsme se již zmínili. Učitel literární výchovy by měl být především schopen diskutovat s žáky o jejich četbě, o četbě své a umět doporučit vybraný titul případně autora. Zachová ve svých šetřeních dospěla k závěru, že se žáci s doporučováním knih učiteli neseťkávají. Z publikace Zachové citujeme: „*Při dalších otázkách se ukázalo, že by žáci, a to jak čtenáři, tak i nečtenáři, o individuální doporučení spíše zájem měli:*

Mně se to teda osobně nestalo, ale možný to je, že se to už stalo (...) tak nebylo by to špatný.

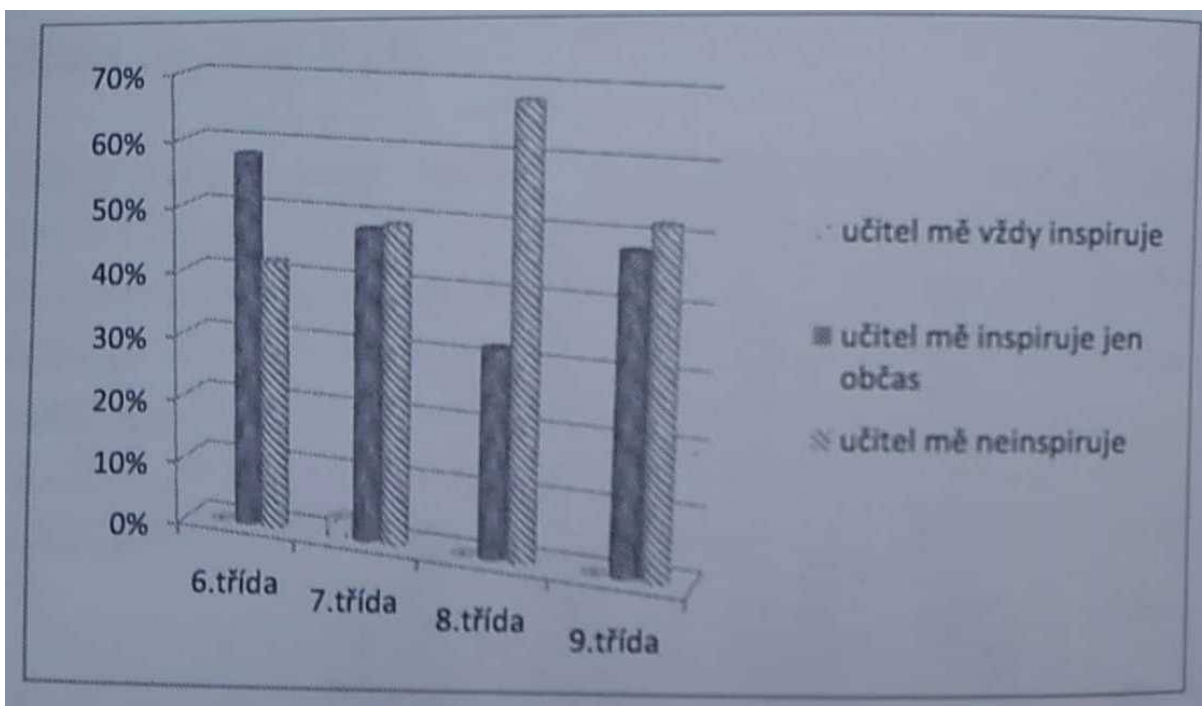
Asi jo, přečetl bych si to.

Přikláníme se k názoru, který Zachová vyjadřuje ve svém shrnutí výsledků ze sledování výuky literární výchovy. „*Atmosféra školní výuky literatury dle žáků přímo souvisí s její atraktivitou ovlivněnou probíranou látkou, didaktickými postupy, kterými je vykládána, a osobností učitele. Individuální doporučení knih učitelem může upevnit postavení četby v hodnotovém žebříčku žáka a zároveň může být pokládáno za faktor posilující čtenářství.*“⁴²

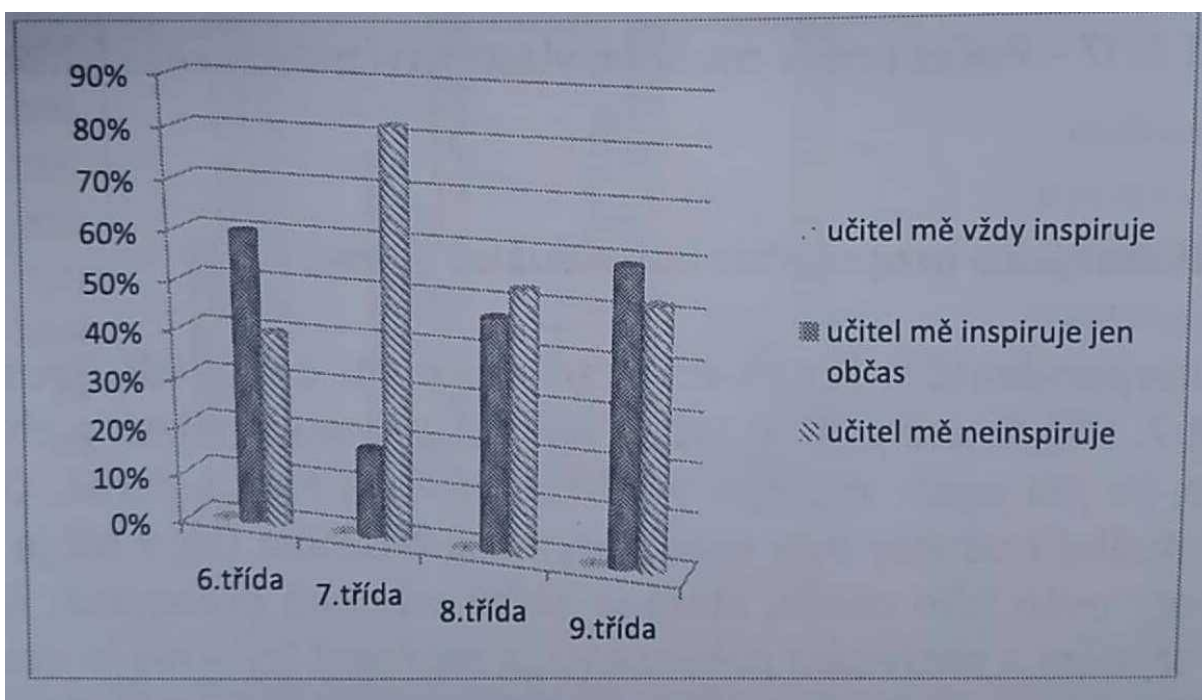
Otázkou, zda žáci dostávají od vyučujících vhodná doporučení na tituly k četbě, které by byly pro žáka atraktivní, se ve své studii zabývala i Bubeníčková. Žákům druhého stupně dala na výběr ze tří možností odpovědí – „*učitel mě vždy inspiruje, učitel mě inspiruje jen občas, učitel mě neinspiruje.*“⁴³ Následující grafy předkládají výsledky šetření.

⁴² ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. s. 73 Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1

⁴³ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. s. 38 ISBN 978-80-7435-165-5.



Obrázek 5 - Propagace četby učitelem a její vliv na pubescenta (dívky)



Obrázek 6 - Propagace četby učitelem a její vliv na pubescenta (chlapci)

Kritické hodnoty získala autorka především v sedmých třídách, kde pouze 3 % děvčat z celkového počtu 1177 dotazovaných dívek a chlapců uvedla, že jim jejich vyučující vybere adekvátní titul k četbě. Ostatní dívky odpověděly, že je učitel v četbě inspiruje jen občas nebo je neinspiruje vůbec. U chlapců v sedmém ročníku jsme se setkali především s odpovědí *učitel mě neinspiruje*. Hodnoty na grafech nejsou příznivé, naznačují

předpokládaný fakt, že učitelé nekonzultují četbu svých studentů, nepracují v hodinách s texty, které by odpovídaly zájmu žáků.

Kvantifikace odpovědí na otázku „*Povídáte si s učitelem (učitelkou) při literárním vyučování o přečtených ukázkách z čítanek?*“⁴⁴ dopadla pro učitele příznivě. Nejčastěji se autorka výzkumu setkala s odpovědí *ano*, většinou *pokaždé* jak u chlapců, tak u dívek ve všech ročnících. Nejvíce si o přečtených textech podle výpovědí žáků povídají v devátých ročnících.

Pokud je naším cílem analyzovat výsledky týkající se náplně literární výchovy na základních školách, je nutno seznámit se i s názory žáků na samotné čtení ve škole. Touto otázkou se zabývala PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D. z Ústavu bohemistiky a knihovnictví, Filozoficko-přírodovědné fakulty Slezské univerzity v Opavě.

K testování autorka vybrala respondenty ze šestých a devátých tříd. Uvedme několik odpovědí žáků **šestých tříd** na otázku „*Co pro mě znamená čtení ve škole?*“⁴⁵

„čtení jako prostředek k získávání nových informací a vědomostí

Čtení ve škole může být zábavné, ale také užitečné – můžeme se něčemu naučit.

Nejvíce se mi líbí na čtení ve škole to, že se dozvím něco nového.

Čtení ve škole pro mě znamená nové znalosti a ještě abych měl dobré vzdělání.

Díky čtení se ve škole učíme.

Bez čtení bych se nemohla nic naučit.

Když čtu ve škole, tak se něco dozvím.

čtení jako zábava a příjemná atmosféra v kolektivu

Baví mě nové příběhy, které si ve škole čteme.

Ve škole čtu moc ráda, čteme často zajímavé knížky.

Čtení ve škole mě celkem baví, je to zábava. Skoro u každé knížky se zasmějeme.

Přináší mi to radost. Když dočteme nějakou knížku, tak si o ní povykládáme, a proto mě to baví, číst ve škole.

čtení jako výkon na známky

Čtení ve škole pro mě znamená čtení na známky.

Čtení ve škole pro mě znamená číst o hezkou známku.

čtení ve škole pro zdokonalování

⁴⁴ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. s. 40 ISBN 978-80-7435-165-5.

⁴⁵ *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství: sborník textů z ... ročníku odborného semináře pořádaného ... Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově*. V Přerově: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2012.

Čtením se učíme číst.

*Čtením se naučím líp číst, protože mě paní učitelka vždycky opraví, a tak vím, kde jsem udělal chybu.*⁴⁶

Odpovědi žáků šestých tříd se většinou shodují. Autorka výzkumu v publikaci předkládá ty nejuvýstižnější, které se vyjadřují ke čtení jako k cestě k novým informacím. U žáků šestých tříd, kteří byli na prvním stupni zvyklí na samotný předmět čtení, ve kterém šlo o výkon, přibližují čtení k výkonnostní činnosti, za kterou jsou klasifikováni. Zajímavé jsou výpovědi dívek, které mají čtení ve škole spojené s trémou a s nepříjemným pocitem, když musí vystoupit před třídou a jsou hodnoceny. Chlapci se naopak snaží dosáhnout ve čtení co nejlepšího výkonu proto, aby byli lepší než ostatní spolužáci. Čtení berou jako soupeření.

Podívejme se na výpovědi žáků z **devátých tříd**.

Podobně jako žáci šestých tříd uvedli žáci devátých tříd, že je pro ně čtení prostředek k získávání nových vědomostí.

„Čtení ve škole pro mě znamená učit se a vzdělávat se.

Čtením ve škole se učíme.

Znamená to pro mě vzdělání a učení.

*Díky čtení se ve škole dozvím hodně zajímavých, poučných a důležitých věcí.*⁴⁷

uzavřenost a netečnost

Podle autorky byly velmi časté odpovědi, ve kterých žáci demonstrovali své netečné postoje ke čtení ve škole. Ve výpovědích žáci také zmiňují, že je čtení ve škole nebaví. Mezi vybrané odpovědi patří:

„Nic. Ve škole nečtu.

Nic.

Není to vůbec důležité.

Nic to pro mě neznamená.

*Nic, jelikož čtení ve škole mě nebaví.*⁴⁸

⁴⁶ *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství: sborník textů z ... ročníku odborného semináře pořádaného ... Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově.* V Přerově: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2012. s. 30-31

⁴⁷ *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství: sborník textů z ... ročníku odborného semináře pořádaného ... Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově.* V Přerově: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2012. s. 33

⁴⁸ *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství: sborník textů z ... ročníku odborného semináře pořádaného ... Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově.* V Přerově: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2012. s. 34

Uvedené výpovědi naznačují, že nejstarší žáci školy vůbec nenacházejí perspektivu a pozitivní stránku na čtení ve škole.

3. Čtenářské strategie

V následující kapitole se chceme věnovat čtenářským strategiím, které navazují na komunikativně pojatou výuku literární výchovy a jejichž uplatňováním ve výuce naplňujeme snahy o zdokonalování žákovských dovedností při práci s literárním textem. Naši práci tak doplníme o metody a techniky, které mohou sloužit jako inspirace pro náplň vyučovacích hodin literární výchovy, v zásadě i jiných vyučovacích předmětů. S ohledem na zaměření naší práce chceme vybrané čtenářské strategie přiblížit a následně v praktické části diplomové práce bude naším úkolem zjistit, do jaké míry jsou žáci základní školy obeznámeni se strategiemi, zda je znají a jestli je ve výuce používají. Odpovědi budeme získávat od žáků prvního stupně a také od žáků druhého stupně. Budeme mít možnost porovnat, jak probíhá výuka u mladších žáků ve srovnání s výukou žáků starších.

Druhá kapitola naší práce nás měla seznámit s principy vedení literární výchovy, předmětu, který má žáka postupnými kroky vést k samostatné práci, rozvoji komunikativních kompetencí, schopnosti vystupovat před spolužáky a vyjadřovat svůj názor, respektovat názor druhých, dovednosti učit se z textu, vyhledávat podstatné informace a všeobecně vzato i k navázání vztahu mezi žákem – čtenářem – příjemcem díla a autorem textu. Na tuto kapitolu chceme čtenářskými strategiemi navázat, chceme již konkretizovat náplň vyučovacích hodin literární výchovy, chceme uvést možné postupy, jak v hodinách pracovat s literárním textem.

Uvedené snahy a cíle literární výchovy nám pomohou naplnit techniky a strategie, které usnadňují porozumění čtenému, řídí žákovu myšlenkovou činnost a pomáhají zautomatizovat úkony žáka při práci s jakýmkoliv textem.

Ladislava Whitcroft uvádí ve své stati *Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody* definici termínu čtenářské strategie od autorů publikace *Strategies of discourse comprehension*. Autoři termín definují jako: „Záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu.“⁴⁹

⁴⁹ WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí - teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*. 2015, 9(3), 39-51. ISSN 1802-4637

Vzhledem k zaměření naší práce vybíráme z definice čtenářských strategií slova *záměrně* a *cíleně*. Čtenářské strategie čtenář používá v případech, kdy se setká s náročným textem a začne uvažovat nad tím, která strategie, jaký postup, by mu mohly pomoci k pochopení a porozumění. Pokud však žák využívá nevědomě určité postupy, mluvíme o čtenářských dovednostech. V literární výchově jde o to, rozvíjet čtenářské strategie, primárně učit, klást si výuku čtenářských strategií jako jeden z cílů vyučovací hodiny a lpět na tom, aby žáci pochopili princip a smysl jejich zařazení do výuky. Cílem vyučujících literární výchovy by mělo mimo jiné být vychovat zkušeného čtenáře, který pracuje s textem automaticky a je schopen samostatné práce.

Čtenářské strategie učí žáka předvídat, vytvářet si představy, hledat souvislosti a propojovat nové informace s těmi dříve naučenými. Úkolem učitele předmětu literární výchova je seznámit žáky s těmito strategiemi a naučit je používat.

Čtenářskými strategiemi se v českém prostředí zabývala Najvarová. Ve své studii *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy* hovoří o metodách práce s textem, jako o činnosti učitele, který těchto metod využívá v interakci s žáky k dosažení cíle. Postupy, které žák vykonává při daných metodách, si postupně „*vnitřní a začne je uvědoměle a záměrně používat během čtení (respektive před čtením nebo po ukončení čtení)*“⁵⁰ Tyto osvojené postupy Najvarová definuje jako čtenářské strategie.

Zajímalo nás, jak nejlépe žáky se čtenářskými strategiemi seznámit, jak jim postupy přiblížit a naučit je, orientovat se v jejich užívání při práci s textem. Whitcroft ve svém článku uvedla návrh, jak učit čtenářské strategie, se kterým přišli Collins a Smith. „*Učitel nejdříve přemýšlí nahlas v první osobě jednotného čísla (pro tento pojem se v anglosaské literatuře vžil pojem modelling, česky modelování), čímž ukazuje, jak on sám nad textem přemýšlí.*“⁵¹ Myšlenka modelování staví na tom, že se snáze učíme napodobováním jiných osob, které máme jako vzory. Žáci se po uvažování učitele zapojují s tím, že vyjadřují vlastní názor, svou myšlenku, to, co je v dané chvíli napadá. Učitel klade postupně uzavřené otázky, poté otázky otevřené, ve kterých dává žákům větší prostor se zapojit do diskuse o textu. Podstatné je, aby každý názor měl prostor, aby se žák nebál vyjádřit a jeho slova byla přijata celou skupinou včetně učitele. Podle autorů Collinse a Smitha následuje po této diskusi poslední fáze, kdy si žáci čtou potichu, sledují, zda textu rozumí, a předvídají, jak bude pokračovat. Autoři navrhují, že učitel může žáky navést na místa v textu, která nedávají smysl, a žáci tato místa

⁵⁰ NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 2010, 20(3), 49-65. ISSN: 1805-9511

⁵¹ WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí - teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*. 2015, 9(3), 39-51. ISSN 1802-4637

musí identifikovat. Myšlenka autorů vychází z teorie, která říká, že teprve když si uvědomíme, že něčemu nerozumíme, můžeme záměrně volit účinné strategie, které nám pomohou mu porozumět.

Vedle modelování (přemýšlení nahlas v první osobě) můžeme pro výuku čtenářských strategií využít model postupného předávání odpovědnosti a poskytování opory (scaffolding). Model postupného předávání odpovědnosti rozpracovali Pearson a Gallagher. Jejich myšlenka staví na postupných krocích, které vedou žáka k samostatné a záměrné činnosti, žák tak dostává odpovědnost za své učení. Ladislava Whitcroft ve svém článku cituje z práce Pearsona a Gallaghera podstatu postupného předávání odpovědnosti: „*Když je odpovědnost za splnění úkolu na učiteli, tak modeluje, neboli pomocí přemýšlení nahlas demonstruje, jak používá danou strategii. Když je tato zodpovědnost na žákovi, tak to znamená, že on sám procvičuje nebo používá danou strategii. To, co se děje mezi tím, je postupné předávání odpovědnosti od učitele směrem k žákovi.*“⁵²

Učitel při tomto způsobu výuky poskytuje žákům po celou dobu oporu, pomocí níž se žák posunuje dál, především pracuje na tom, aby byl příště více samostatný ve své práci s textem. Tato metoda obrací větší pozornost k žákům, kteří mají problémy s porozuměním textu. U postupného předávání odpovědnosti totiž nejde jen o pouhé procvičování, při kterém se tito žáci dopouští stejných chyb. Základem je, nacvičit samostatnost v učení žáka pomocí naučených kroků a návodných rad učitele.

Pro úplnost uveďme explicitní výuku čtenářských strategií, která spočívá v tom, že učitel žákům vysvětlí myšlenkové procesy, tedy jak, proč a kdy mají být čtenářské strategie používány.

„1) Učitel explicitně popíše danou strategii, kdy a jak má být používána.

2) Učitel a/nebo žák modeluje danou strategii.

3) Žáci aplikují strategii společně s učitelem.

4) Učitel řízeně procvičuje užívání strategie a postupně předává odpovědnost směrem k žákům.

5) Žáci samostatně aplikují strategii.“⁵³

Při studiu podkladů k naší diplomové práci jsme se seznámili s vícerym tříděním strategií. Pro účely naší práce, která se snaží o vytyčení cílů literární výchovy a zmapování

⁵² WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí - teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*. 2015, 9(3), 39-51. ISSN 1802-4637

⁵³ WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí - teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*. 2015, 9(3), 39-51. ISSN 1802-4637

aktuálního stavu výuky daného předmětu, uvádíme dělení čtenářských strategií podle fází čtenářského procesu.

Tento přístup k členění strategií poukazuje na principy práce s textem v hodinách literární výchovy, kde chceme aktivizovat žáky jak před čtením, tak po čtení a zároveň i během čtení literární ukázky.

Fáze před čtením má motivovat žáka, probudit v něm zájem o daný text, problematiku, snaží se jej uvést do děje a naladit na daný žánr. Strategie, které využíváme před čtením, aktivizují žákovy znalosti o tématu, aby došlo k snadnějšímu a zároveň hlubšímu porozumění a zapamatování obsahu.

V průběhu čtení se pomocí strategií udržuje zájem, pozornost čtenáře, čtenář neustále konfrontuje svoje představy a znalosti s obsahem textu.

Ve fázi po čtení textu má dojít k utřídění myšlenek, nových informací.

Následující odstavce si kladou za cíl představit základní čtenářské strategie. Smysl, hlavní myšlenku a využití dané strategie jsme studovali především z webu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování (<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>). Vybíráme především ty strategie, se kterými je možné pracovat jak na prvním stupni základní školy, tak na stupni druhém. V praktické části naší práce budeme zjišťovat, zda tyto strategie žáci znají.

3.1 Hledání souvislostí

Podstata čtenářských strategií vychází z propojování již známých znalostí, ale také zážitků a zkušeností čtenáře s neznámým textem. První čtenářskou strategií, kterou chceme představit, je *hledání souvislostí*. Tato strategie využívá toho, že čtenář o problematice v textu již něco před čtením ví, ale především pomocí této strategie se žák učí propojovat své vlastní zážitky, své myšlení s myšlením hlavní postavy příběhu. Při čtení textu pracujeme s volnými asociacemi, které podporují čtenářovo uvažování o textu. Pomocí návodných otázek, takzvaných startérů, se snažíme žáka povzbudit v přemýšlení o textu, o tom, co se například stalo hlavní postavě, zda se něco z textu podobá čtenářovu zážitku, zda čtenář zažil něco podobného. V článku Kratochvílové nacházíme postup, jak se strategií pracovat: „*Nejprve text žákům předčítáme a zastavujeme se u jednotlivých vět, se kterými chceme propojovat naše předchozí zkušenosti: „Tato část se mi velmi líbí, vzpomínám si na to, jak jsem s mým*

*dědou hrála hru... a zažila něco podobného.*⁵⁴ Úkolem učitele je, dbát na to, aby žáci propojovali text s podstatnými věcmi. K porozumění textu nám pomáhají podstatné asociace nikoliv zbytečné. Uvedme několik možných startérů, kterých můžeme využít. Je vhodné, aby je učitel napsal na tabuli, žáci tak dostanou představu, jak uvažovat. Pro oblast „*text a já*“ lze použít: „*Co mi to připomíná z mého života?*“

Tuto část textu mohu spojit s ..., a to proto, že se mi jednou stala podobná věc...

Stalo se mi něco podobného, když jsem...

Co se v textu podobá mému životu?

Tato část mi připomíná...

Co je jiného v mém životě? Cítím se jako (postava), když... (v jaké situaci)

Stalo se mi již něco podobného?

Jak to souvisí s mým životem?

Jak jsem se cítil, když jsem četl...?

Kdyby se mi to stalo, tak bych...⁵⁵

Vhodné je také propojovat dva různé texty, které mohou mít něco společného nebo naopak se v něčem lišit. Žáci si mohou klást tyto otázky:

„Četl jsem nějakou podobnou knihu?“

Tato knížka mi připomíná (jinou knížku), protože...

V čem je text podobný ostatním textům, které jsem již přečetl?

V čem se text liší od ostatních textů, které jsem již přečetl?

Už jsem někdy četl o něčem podobném?“

Na závěr žáci propojují přečtený text s reálnými situacemi ze života, uvažují nad tím, zda se to, co četli, mohlo opravdu přihodit. Pro oblast „*text a svět okolo nás*“ existují startéry:

„Setkal jsem se s podobnou situací i v reálném světě?“

V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?

V čem je situace v textu naopak jiná, než jak ji známe?

Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože...⁵⁶

⁵⁴ Čtenářská strategie - 6.díl - Hledání souvislostí. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2019-09-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

⁵⁵ Čtenářská strategie - 6.díl - Hledání souvislostí. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2019-09-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

⁵⁶ Čtenářská strategie - 6.díl - Hledání souvislostí. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2019-09-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

3.2 Kladení otázek

S ohledem na cíl naší práce, porovnat výuku literární výchovy na prvním a druhém stupni základní školy, se zaměříme na další čtenářskou strategii, kterou je možné využít ve výuce literární výchovy jak u mladších, tak u starších žáků. S ohledem na věk žáků je nutné podotknout, že práce s touto strategií by mohla do jisté míry u starších žáků dělat problémy, jelikož se často setkáváme s nechtí dospívajících žáků hlouběji nad textem uvažovat a především vyjadřovat se, klást otázky před třídou.

U mladších žáků ještě nepozorujeme, že by jim činilo problém se vyjádřit před spolužáky, sdělit svůj názor, říci, co ho v textu zaujalo, na co by se chtěl doptat. Cílem naší diplomové práce bude mimo jiné zjistit, se kterými strategiemi pracují starší žáci častěji ve srovnání s žáky mladšími, které strategie jim vyhovují, oblíbili si je.

Otázky si čtenář může klást před čtením, v průběhu čtení a také po čtení textu. Zpočátku je jistě pro žáka náročné položit si otázku, která by vedla k hlubšímu porozumění, aby žáci uměli najít odpověď. Odpovědi žáci hledají v textu nebo mohou použít vlastní zkušenost, dedukci nebo mohou hledat informace v jiném zdroji.

Před čtením se objevují otázky, ve kterých žák chce přijít na to, proč kniha nese takový název, co se bude v textu odehrávat. Hodně otázek vyplyne z přebalu knihy, pokud jej mají žáci k dispozici. Uvedme konkrétní typy otázek, které si žáci mohou položit před čtením:

„Co si myslím, že se v příběhu bude odehrávat?

Co se v textu asi naučím?

Proč autor vybral takový název/titulek?

Proč autor text napsal, za jakým účelem?

Kdy se příběh odehrává?

O kom příběh vypráví?

Kdo příběh vypráví? “⁵⁷

Učitel literární výchovy by měl umět správně odhadnout místa v ukázce, kdy je vhodné žáky v čtení přerušit a pokusit se je navodit ke správnému tvoření otázek, které by se vztahovaly k dosud přečtené části textu. Žáci se tímto učí nad textem uvažovat hlouběji, nechtou pouze pasivně, aniž by nevnímali obsah textu. Otázky mohou být zapisovány na tabuli

⁵⁷ Čtenářské strategie - 12. díl - Kladení otázek. Čtenářské strategie a projektové vyučování [online]. [cit. 2019-09-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12>

nebo si každý žák může zapisovat pro sebe a hledat odpovědi samostatně, případně ve dvojici. Opět uvedme několik možných příkladů otázek:

„Co se dalšího v příběhu přihodí?

Jak se postava cítí?

Proč se... přihodilo?

Co bych dělal já?

Jak problém vyřeší?

Myslíte si, že... měl udělat spíš...?

Chtěl bych být kamarád s...?

Co by se stalo, kdyby...

Co ještě musím zjistit?

Proč je tato informace důležitá?

Chápu, co mi chce autor sdělit? “⁵⁸

Otázky po čtení se více přibližují k samotnému čtenáři, vztahují se k jeho osobě, porovnávají zkušenost čtenáře se zážitkem hlavní postavy z příběhu, ptají se, jak by se čtenář zachoval na místě hlavní postavy. Po čtení nastává čas na hlubší uvažování nad příběhem. Zde získávají prostor zaujatí čtenáři, u nichž příběh vyvolal touhu zjistit více, porovnat sebe s postavou z příběhu.

3.3 Vytváření představ

Následující strategie pomáhá žákům zapamatovat si obsah textu pomocí vizuálních představ, jež si sami vytváří v mysli. Tato strategie je pro žáka zajímavá a hravá, často se s ní setkáme především ve výuce u mladších žáků. Žáci mají možnost hlouběji se ponořit do příběhu a pomyslně se seznámit s hlavním aktérem, zasadit svou osobu do děje.

Smyslem této strategie je, aby žák dovedl přečtený text převést do podoby obrazu, filmu, který si snáze později vybaví. Obsah příběhu si může pomyslně domalovat, dotvořit, vybrat to, co jej zaujalo. Žáci často v hodinách literární výchovy pracují tak, že přečtený příběh musí umět převyprávět, což může být pro některé žáky stresující. Touto metodou se dostanou na řadu i ti žáci, kteří neradi vystupují před třídou a mohou daný příběh namalovat. Je také možné tuto malbu pouze popsat, říci, co vidí, jak na něj příběh zapůsobil, které barvy, chutě jim v mysli naskakují po přečtení.

⁵⁸ Čtenářské strategie - 12. díl - Kladení otázek. Čtenářské strategie a projektové vyučování [online]. [cit. 2019-09-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12>

Nás bude v souvislosti s tématem naší práce zajímat, jak s touto metodou žáci v hodinách literární výchovy pracují, zda je baví. Předpokládáme ovšem, že vyšší obliba je na první stupni.

3.4 Usuzování, shrnování a syntéza

Třetí kapitolou jsme se snažili konkretizovat náplň vyučovacích hodin literární výchovy, které by vedly k rozvoji čtenářské gramotnosti, o které mluvíme v úvodních kapitolách, a zároveň poukázat na čtenářské návyky, jež čtenáři dopomáhají k hlubšímu porozumění textu, zapamatování hlavních myšlenek a všeobecně vzato k silnějšímu prožitku z četby. Veškeré čtenářské strategie, kterých ve výuce jak mladších, tak starších žáků můžeme využít, slouží také k vybudování návyků, které žákům pomohou při studiu v dalších předmětech. Žák si formuje naučené postupy, kterých využije při vypracovávání domácích úkolů, průběžných úkolů ve vyučovací hodině, při písemných pracích, ale i při důležitém testování.

V následujících odstavcích přinášíme stručný přehled dalších neméně důležitých čtenářských strategií, které navazují na výše uvedené charakteristiky čtenářských strategií. Cílem základního vzdělávání je vychovávat a vzdělávat žáka, který bude schopen samostatného a smysluplného vystupování, bude kompetentní k dalšímu vzdělávání a bude se umět orientovat v základních každodenních činnostech, při nichž se spoléhá na své uvažování a konání. Uvedené cíle žákům pomáhají naplnit naučené zvyky, se kterými se seznamují v průběhu školní docházky. K těmto zvykům můžeme zařadit i čtenářské strategie.

Zkušený čtenář využívá při čtení své dosavadní znalosti a zkušenosti, a pokud je textem zaujat, snaží se odhadnout, co se bude dít dál, přesněji řečeno, snaží se využít svých zkušeností a usoudit, co se pomyslně za slovy autora skrývá, co nám navíc chtěl sdělit. Žáky je nutné vést v hodinách literární výchovy k tomu, aby odhalovali v knihách takzvané velké myšlenky, jimiž u žáků vzbuzujeme řadu emocí, podněcujeme je k hlubšímu zamyšlení a hledání souvislosti mezi příběhem v knize a jejich zážitky. Pro hlubší zamyšlení jsou vhodné texty s tematikou přátelství, lásky, rodiny nebo šikany, přičemž tato témata mohou být vepsána pouze mezi řádky, aby si čtenář mohl domýšlet a vytvářet vlastní interpretaci. Usuzování, můžeme říci také odhalování skrytého, využijeme především při četbě poezie. Zde autor pracuje na tom, aby sám čtenář dotvářel význam textu, aby si dle vlastních zkušeností a dle svého úsudku doplnil to, co autor přímo slovy nevyřkl.

Podkapitolu uzavíráme čtenářskou strategií, kterou žáky učíme shrnovat klíčové informace, myšlenky z textu. Shrnování a syntéza pomáhají žákům odlišit podstatné od méně

důležitého. Snahou je naučit žáky napsat o příběhu jen tolik, abychom vystihli to nejdůležitější. Žáci by měli být schopni vytáhnout z textu hlavní myšlenku, umět ji sdělit druhému. Tuto strategii můžeme s žáky procvičovat pomocí zajímavých aktivit. Jednoduchou aktivitou je například podvojný deník. Žáci v jednom sloupci zapisují, o čem příběh byl. Úkolem je, aby žáci psali co nejstručněji, aby vystihli podstatu. V druhém sloupci píšou vlastní myšlenku, co je při četbě napadá. Shrnutí je pro rozvoj žáka podstatné, dopomáhá mu k vytříbení komunikativní kompetence. Žáci po osvojení těchto zavedených postupů dokážou lépe vyjadřovat své názory, reagovat v rozhovoru a lépe se orientují v jakémkoliv textu, dokumentaci.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumný problém

Následující pasáž diplomové práce se zaměřuje na praktickou část, ve které je naším cílem analyzovat průběh vyučovacích hodin literární výchovy, metody, které učitelé ve výuce využívají, a především nás budou zajímat názory žáků na výuku literární výchovy, konkrétně názory žáků pátého a sedmého ročníku základních škol. Budeme tak mít možnost porovnat výuku daného předmětu na prvním a druhém stupni.

Chceme zjistit, jak učitelé k výuce literární výchovy přistupují, jak vedou vyučovací hodiny, zda využívají metody, jež rozvíjejí komunikativní dovednosti žáků, jež dávají žákům prostor se vyjádřit, podílet se na interpretacích, a zda samotná výuka literární výchovy žáky baví, zda rozvíjí jejich tvořivost a schopnost kritického myšlení.

Vycházet budeme z výpovědí žáků. Tyto výpovědi získáme prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a metody ohniskové skupiny. Metodu ohniskové skupiny jako jednu z metod kvalitativního výzkumu, jež nám umožňuje hlubší pohled do zkoumané problematiky, poskytuje nám hodnotné informace, z nichž lze vytvářet závěry, jsme vybrali proto, abychom při rozhovoru dali prostor především respondentům, tedy žákům, a aby se tak při rozhovoru více otevřeli, nebyli nuceni do naformulované odpovědi, nýbrž sami mohli říci svůj názor, svou myšlenku.

Základem ohniskových skupin jsou skupinové interakce, které při rozhovoru samovolně vznikají. Díky těmto interakcím jsou často vytvořeny zajímavé, nečekané myšlenky, které ovlivňují zaujetí respondenta pro komunikaci a sdělení svého postoje k tématu. Metoda ohniskových skupin nám pomocí vhodně zvolených předpřipravených otázek dává možnost především odstranit bariéry, jež zabraňují žákům rozmluvit se a podílet se tak na rozhovoru. Tato metoda umožňuje také navázat plnohodnotnou diskuzi, díky níž se žáci často pro téma nadchnou a nebrání se vyjádřit.

Kvalitativní přístup jsme pro výzkum, pro zjišťování informací, názorů vybrali také z toho důvodu, protože často odhalí zcela překvapující a nečekané skutečnosti. Naším cílem je mimo jiné zjistit názory a očekávání žáků v literární výchově, chceme vědět, jakou výuku by si žáci představovali, co by uvítali a co jim v současné výuce při současném učiteli vyhovuje a co ne. Právě při metodě ohniskových skupin pomocí návodných otázek, které směřují k vybraným okruhům problematiky literární výchovy, učitelů literární výchovy a četby vůbec, zcela jistě snadno dosáhneme našeho cíle.

Výzkum provádíme záměrně v pátém a sedmém ročníku základní školy, abychom si tak odpověděli na nejpodstatnější otázku našeho bádání, a sice jak se z pohledu žáka změnila výuka literární výchovy při přechodu z prvního stupně na druhý stupeň základní školy.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části naší diplomové práce je především srovnat průběh výuky literární výchovy na prvním stupni základní školy a na stupni druhém. Chceme zjistit, jak učitelé k výuce přistupují, jak s žáky ve výuce spolupracují, jaké volí metody, ukázky literárních děl a zda nechávají prostor žákům se vyjádřit a zapojit se tak do výuky. Rádi bychom prostřednictvím rozhovorů s žáky pátého ročníku došli k informacím o výuce literární výchovy, přesněji řečeno o čtení, a poté porovnali tyto informace s odpověďmi žáků sedmého ročníku, kteří mají možnost říci, co se s přechodem na druhý stupeň změnilo, zda je na druhém stupni literatura baví víc nebo naopak, jak hodiny probíhají a zda by něco změnili. Získáme tak přehled o tom, co se v hodinách literární výchovy děje, zda učitelé využívají metody, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost, o níž se zmiňujeme z teoretické části. Studium dokumentů, výzkumů, které byly provedeny na školách v oblasti čtenářské gramotnosti, nám dalo informace o tom, jaká je současná situace v oblasti čtenářské gramotnosti u žáků základních škol. My chceme zároveň porovnat naše výsledky výzkumu s výsledky mezinárodních šetření.

Pátý ročník vybíráme z toho důvodu, že žáci již mají osvojenou dovednost čtení natolik, že jsou schopni text reprodukovat, vyjádřit dojem z četby, porovnat dva různé typy textů, dokážou provést jednoduchý rozbor literárního textu a umí jej zaznamenat. Sedmý ročník je pro nás cílový, protože jsou zde žáci, kteří již mají zažitá postupy, které učitelé používají na druhém stupni, mají za sebou už jeden ročník druhého stupně a tak mají z čeho vycházet při porovnávání.

Cílem výzkumu tedy je:

porovnání předmětu čtení na prvním stupni a předmětu literární výchovy na druhém stupni,

zjistit, jaký by měl podle žáků být cíl literární výchovy,

zjistit, jak probíhají vyučovací hodiny literární výchovy.

4.2 Výzkumný soubor

Výzkum realizujeme na nejmenované základní škole. Jedná se tedy o výzkumnou sondu v rámci jedné školy. Pro šetření jsme vybrali jednu třídu pátého ročníku a jednu třídu sedmého ročníku základní školy. Jedná se tedy o žáky ve věku 9–10 a 11–12 let. V souboru jsou zastoupeni jak chlapci, tak dívky. Ve třídách jsme vytvořili skupinky po pěti až sedmi žácích. Kladli jsme důraz na to, aby ve skupinkách byli zastoupeni ve stejných poměrech chlapci a dívky a také ve stejných poměrech žáci s lepším a horším prospěchem v literární výchově. Níže uvádíme seznam dotazovaných žáků.

První stupeň

Skupina 1		
POČET ŽÁKŮ	JMÉNO	TŘÍDA
1.	Adam	5. A
2.	Erik	5. A
3.	Alžběta	5. A
4.	Tamara	5. A
5.	Kamil	5. A
6.	Sebastian	5. A

Tabulka 1 – výzkumný soubor první stupeň - skupina 1

Skupina 2		
POČET ŽÁKŮ	JMÉNO	TŘÍDA
1.	Kristýna	5. A
2.	Jana	5. A
3.	Tereza	5. A
4.	Tomáš	5. A
5.	Vítek	5. A
6.	Petr	5. A

Tabulka 2 – výzkumný soubor první stupeň – skupina 2

Skupina 3		
POČET ŽÁKŮ	JMÉNO	TŘÍDA
1.	Veronika	5. A
2.	Zdeněk	5. A
3.	Olga	5. A

4.	Ivana	5. A
5.	Marek	5. A
6.	Maxmilián	5. A
7.	Bohdana	5. A

Tabulka 3 – výzkumný soubor první stupeň – skupina 3

Druhý stupeň

Skupina 1		
POČET ŽÁKŮ	JMÉNO	TŘÍDA
1.	Elen	7. C
2.	Karin	7. C
3.	Samuel	7. C
4.	Taťána	7. C
5.	Lenka	7. C
6.	Petr	7. C
7.	Bára	7. C

Tabulka 4 – výzkumný soubor druhý stupeň – skupina 1

Skupina 2		
POČET ŽÁKŮ	JMÉNO	TŘÍDA
1.	Ondra	7. C
2.	Jan	7. C
3.	Lukáš	7. C
4.	Alex	7. C
5.	Kamila	7. C
6.	Jaroslav	7. C

Tabulka 5 – výzkumný soubor druhý stupeň – skupina 2

Skupina 3		
POČET ŽÁKŮ	JMÉNO	TŘÍDA
1.	Evžen	7. C
2.	Karolína	7. C
3.	Zdeňka	7. C
4.	Jitka	7. C
5.	Markéta	7. C
6.	Luboš	7. C

Tabulka 6 – výzkumný soubor druhý stupeň – skupina 3

4.3 Metodologie

Pro zjišťování názorů a postojů žáků na výuku literární výchovy jsme zvolili kvalitativní výzkumné metody, jejichž výhodou je zapojení více respondentů, interakce mezi danými respondenty zvyšují kvalitu zjištěných informací. „*Účastníci se navzájem konfrontují, podporují, takže jejich názory jsou v určité rovnováze a navíc se sami navzájem konfrontují, čímž zvyšují věrohodnosti jednotlivých výpovědí.*“⁵⁹

Zároveň si uvědomujeme, že našimi respondenty jsou žáci základní školy a snažíme se tak zrealizovat dotazování pro ně co nejpříjemněji, přesněji řečeno, co nejzábavněji. Ohniskové skupiny jsou pro žáky jistou formou debaty, diskuze, mohou se ke všemu vyjadřovat i nemusí, nejsou do ničeho nuceni. Metoda ohniskových skupin by tedy pro naše respondenty měla být i zábavná a zcela jistě i obohacující.

Předtím než jsme samotný výzkum zrealizovali, bylo pro nás klíčové připravit základní otázky, jichž jsme se při dotazování drželi. Předem připravené otázky můžeme seskupit do tří kategorií. Samotný rozhovor jsme začali otázkami, které mají za úkol zjistit, zda žáci čtou rádi, kde získávají inspiraci k četbě a jestli se svými spolužáky, kamarády diskutují o přečtených knihách. Prostřednictvím těchto úvodních motivačních otázek jsme se dostali k otázkám, které se ptají na samotnou výuku literární výchovy, na to, co v hodinách literatury dělají, jaké čtou knihy, zda je výuka baví. Zároveň jsme se ptali i na učitele literární výchovy, jaký je jako kantor, jak k výuce přistupuje, jaké vybírá metody, zda s žáky hovoří o své četbě a zda doporučuje žákům nějaké knihy k četbě. Zde předkládáme seznam předem připravených otázek.

1. stupeň – 5. třída

A. Obliba čtení

- 1) Co se ti vybaví, když se řekne kniha?
- 2) Co ti přináší čtení?
- 3) Patří čtení mezi tvé oblíbené aktivity?
- 4) Podle čeho si vybíráš knihy ke čtení? Kdo tě inspiruje? (učitel LV, knihovna, čítanka, hodiny LV, kamarádi, rodina)
- 5) Hovoříte s kamarády o knihách, které čtete?
- 6) Jaké knihy nejraději čteš?

⁵⁹ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, s. 191. ISBN 978-80-262-0644-6

7) Dostáváte ve škole seznam doporučené četby? Líbí se ti knihy z tohoto seznamu?

B. Vyučovací hodiny LV

- 1) Jaký je a jaký by měl podle tebe být cíl čtení, literární výchovy?
- 2) Co se ti vybaví, když se řekne literatura/literární výchova?
- 3) Myslíš si, že uplatníš něco z toho, co děláte v literární výchově později v budoucnu?
- 4) Je pro tebe literární výchova oblíbený předmět?
- 5) Jak probíhá vaše vyučovací hodina literární výchovy? Mohl bys popsat, co obvykle děláte?
- 6) Jak si představuješ ideální hodinu LV?
- 7) Dostáváte v hodinách LV prostor na váš názor o knize/autorovi?
- 8) Hovoříte o knize/tématu/autorovi než začnete v hodině LV číst?
- 9) Vedete debatu/diskusi o přečtené ukázce?
- 10) Tvoříte někdy sami nějaké texty v LV? Píšete?

C. Učitel

- 1) Mohl bys tvého učitele LV popsat?
- 2) Jak si představuješ ideálního učitele LV?
- 3) Hovoříte s učitelem o knihách?

2. stupeň – 7. třída

Stejně otázky jako na prvním stupni +

- 1) Mohl bys porovnat předmět čtení na prvním stupni a předmět LV na druhém stupni?
- 2) Bavilo tě čtení na prvním stupni?
- 3) Co bylo pro tebe při čtení nejtěžší?
- 4) Co ti předmět čtení dal?
- 5) Porovnej vyučovací hodinu LV na 1. a na 2. stupni.
- 6) Jaké knihy jsi četl? Jaké čteš teď? Máš oblíbený žánr?

Polostrukturovaný rozhovor jsme vedli ve skupinkách po pěti až sedmi žácích. Abychom rozhovory aplikovali co nejužitečněji, tedy abychom získali co nejzajímavější data, vybrali jsme metodu ohniskové skupiny. Základem ohniskových skupin je podle Sedláčka předem zvolené „*téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a badatelových*

otázek. *Téma diskuze je proto vždy voleno výzkumníkem, který ho také následně představuje skupině.*⁶⁰ Pro nás je tímto tématem literární výchova jako předmět na základní škole.

Předtím než jsme se k samotnému ohnisku dopracovali, bylo naší snahou motivovat žáky. Švaříček ve své publikaci hovoří o „*rozdmychání diskuze vhodnými tématy*“⁶¹ My jsme se v úvodní motivační fázi opírali o skutečnost, že jsme s žáky hovořili o knihách, které rádi čtou, jestli je čtení baví, a dávali jsme jim prostor samostatně promluvit o čtení jako takovém. Zajímalo nás, co žákům čtení přináší a proč si to myslí.

4.4 Sběr dat

Výzkum jsme zrealizovali na vybrané základní škole ve zlínském kraji v listopadu v roce 2019. Nejdříve jsme se zkontaktovali s panem ředitelem, abychom ho informovali o našem záměru a domluvili s ním potřebné náležitosti. Následně jsme navázali spolupráci s učitelkami literární výchovy v páté a sedmé třídě, které nám byly nápomocny v sestavování takových skupin žáků, aby v každé skupině byli žáci prospěchově rozrůznění. Vytvořili jsme tak několik skupinek jak v páté, tak v sedmé třídě.

Pro samotné rozhovory jsme vybrali prostředí, ve kterém nebyli žáci ničím stresováni, prostředí, ve kterém byli uvolnění a příjemně naladěni. Rozhovory s žáky pátého ročníku byly provedeny v kabinetu, který nyní slouží jako relaxační místnost. S žáky sedmého ročníku jsme hovořili v jejich kmenové třídě.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon.

4.5 Obsahová analýza dat

Data jsme získali z rozhovorů s žáky páté a sedmé třídy. Data nahraná na diktafon jsme postupně analyzovali. Při zpracování dat jsme použili postup, který uvádí Švaříček ve své publikaci: „*nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Doporučujeme nevolit hranice jednotky formálně, nýbrž podle významu, to znamená, že se jednotkou stává významový celek různé velikosti. Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód.*“⁶² Vzniklé kódy, fragmenty jsme poté skládali do nových kategorií.

⁶⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, s. 185. ISBN 978-80-262-0644-6

⁶¹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, s. 189. ISBN 978-80-262-0644-6

⁶² ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, s. 211. ISBN 978-80-262-0644-6

4.6 Výsledky šetření

Náš výzkum, který jsme realizovali na základní škole, se zaměřuje na předmět literární výchova v páté a sedmé třídě. Zajímalo nás, jaký je z pohledu žáků cíl literární výchovy, přesněji jaký by podle nich měl být. Zároveň jsme se ptali, jak hodiny literární výchovy probíhají. Informace získané v páté a sedmé třídě chceme mezi sebou porovnat a zjistit, jak probíhá výuka v těchto ročnících. Zajímá nás přístup učitelů k výuce literární výchovy na prvním a na druhém stupni.

V rámci správného provedení šetření jsme vedli rozhovory v ohniskových skupinách. Skupiny byly tvořeny šesti až sedmi žáky, přičemž v každé skupině byli zastoupeni chlapci i dívky.

Na základě níže uvedených výpovědí žáků se budeme snažit získat všeobecné povědomí o tom, jak se žáci dívají na předmět literární výchova a zda je tento předmět pro ně inspirativní.

4.6.1 Obliba čtení

Abychom získali od žáků jejich názory na předmět literární výchova a mohli tím porovnat výuku tohoto předmětu na prvním a druhém stupni, snažili jsme se na úvod rozhovorů žáky motivovat a rozmluvit. První otázky tedy směřovaly k tomu, abychom jednoduše otevřeli téma a dostali se postupnými kroky k ohnisku, tedy k předmětu literární výchova. Na úvod jsme se žáků ptali na to, zda rádi čtou, co jim čtení přináší.

Nejdříve jsme šetření prováděli na prvním stupni. Začátek rozhovorů otevíraly volné asociace. Na otázku: „*Co se ti vybaví, když se řekne kniha?*“ Adam odpověděl: „*Naučím se něco nového.*“ Podobné výpovědi jsme zaznamenali i u Adamových spolužáků. Žáci pátého ročníku mají knihy spojeny především se získáváním informací, se vzděláváním a rozvíjením slovní zásoby. Adama doplnila Alžběta: „*Dozvíme se něco nového. Nějaké zajímavé věci.*“ Erik má knihu spojenou především s rozvojem slovní zásoby. Jeho odpověď byla stručná, ale výstižná: „*Slovní zásoba, hlavně.*“ Mimo to, že žáci knihu spojují s informacemi a slovní zásobou, zaznamenali jsme právě především u žáků prvního stupně, že knihy a také čtení spojují s vadami řeči. Žáci pojem vada řeči přímo nezmínili, ale snažili se jej popsat svými slovy. Tamara se k pojmu kniha vyjádřila takto: „*No abychom uměli číst tak, že se na to jen podíváme a můžeme číst bez koktání. Když budeme dospělí, tak při nějakém povolání musíme umět číst hezky před lidmi. Ted' ve škole se to naučíme, natrénujeme to. Myslím, že když budu hodně číst, vyplatí se mi to potom v budoucnu.*“ Níže uvedené výpovědi žáků sedmého ročníku ve srovnání s těmito výpověďmi žáků pátého ročníku poukazují na fakt, že mladší

žáci více o knize a smyslu čtení přemýšlejí, u starších žáků o knihy zájem upadá, žáci si neuvědomují podstatu a cíl čtení. Pozitivně nás tímto mladší žáci překvapili. Dá se říci, že ze všech oslovených mladších žáků, až na výjimky, jsou žáci pátého ročníku čtenáři, projevují zájem o knihy a o aktivity se čtením spojené. Jako nejčastější odpověď na otázku: „**Co ti přináší čtení?**“ padla slova jako: „*potěšení, odpočinek, uklidnění.*“

V naší analýze se vrátíme k pojmu kniha, neboť právě tyto odpovědi často naznačily, kam se bude rozhovor ubírat. Žáci pátého ročníku již teď oceňují práci spisovatelů. Často nemluvili jen o příběhu, který čtou, ale také o spisovatelském povolání. Dokonce jedna žákyně zmínila: „*Kniha, to je to, co vytvoří spisovatel. Je to podle mě náročná, ale velice zajímavá práce. Chci přečíst hodně knih, abych mohla taky psát. Naučím se hodně slov.*“

Kamil se k první otázce vyjádřil následovně: „*Naučím se cizí jazyky.*“ Svou odpověď zdůvodnil tím, že velmi rád čte dvojjazyčné knihy, v češtině a v angličtině. Díky těmto knihám, nyní citujeme jeho slova: „*Když hraju počítačové hry, tak můžu hrát i s cizinci. Z takových těch knížek, kde máte na jedné straně český a na druhé straně anglický text, znám spoustu nových anglických slovíček. Je to potom zábava hrát v angličtině.*“ Bylo pro nás překvapující, že se žák pátého ročníku nebojí sáhnout po dvojjazyčné knize a navíc v tom vidí přínos pro svůj rozvoj.

Chceme-li porovnat výše uvedené výpovědi žáků pátého ročníku s tím, co nám řekli žáci starší, musíme hned na úvod naznačit, že samotné začátky rozhovorů, klima, které při rozhovorech panovalo, bylo zcela jistě příjemnější u mladších žáků. Starší žáci již při prvních odpovědích poukazovali na to, že čtení nemají rádi a literatura je pro ně, citujeme tu nejvíce ohromující odpověď: „*Smrt.*“ Jako důvod uvedl Samuel: „*Knihy, to je smrt, protože musím číst. Nechce se mi.*“ U žáků sedmého ročníku jsme podobných odpovědí slyšeli více. Žáci mluvili především o tom, že musí hodně číst ve škole a to je odrazuje od toho, aby četli ještě doma. Ondra uvedl: „*Nebaví mě to. Ve škole pořád něco čteme. Odpoledne jdu radši ven, na co pořád číst.*“

Ne všechny odpovědi starších žáků byly v tomto duchu. Našli jsme i zaryté čtenáře, avšak v porovnání s mladšími dětmi jich bylo málo. Tyto výjimky odpovídaly na první otázku „**Co se ti vybaví, když se řekne kniha?**“: „*Něco, co musím přečíst, má to více stránek a kožený obal. No vlastně, ne že to musím číst, ale láká mě to číst.*“ Na tuto Alexovu odpověď navázala Kamila: „*Něco, co se má stát ve skutečnosti, fantazie.*“ Odpověď zdůvodnila: „*Protože si každý příběh, který čtu, spojuji s mým životem. Co kdyby se to stalo mně? Co bych dělala?*“

Čtení žákům sedmého ročníku přináší jak potěšení, relaxování, tak i podle výpovědi Jarka: „*Nudu*.“ Další odpovědi: „*Ztrátu času*.“

První otázky, jimiž jsme chtěli rozhovory otevřít, žáky motivovat, ukázaly, že mladší žáci mají ke čtení bližší vztah, baví je to. Málo kdy se stane, že tento pozitivní pocit z četby přetrvá až do sedmé třídy. Důvody tohoto zjištění uvádíme v následujících odstavcích.

Než jsme se dostali k samotné literární výchově, tak jsme hovořili také o inspiraci k četbě. Mladší žáci opět mile překvapili, nebo tedy přesněji výuka vedená na prvním stupni je pro žáky více inspirující a přístup paní učitelky žákům ukazuje pozitiva čtení. Na otázku: „***Kdo tě inspiruje k četbě?***“ žáci nejčastěji odpovídali: „*Určitě paní učitelka. Ona nám každý měsíc vystavuje ve třídě knížky, které by dle ní mohly být zajímavé pro nás.*“ Slova Vítka potvrdila i Ivana: „*Jojo, líbí se mi, že tu knížku zrovna vidím, můžu do ní nahlédnout. Ono, když by nám jen o nějakých knížkách řekla, jako názvy, tak to mě nebude lákat si pro tu knížku zajít do knihovny. Takto, když tu knížku vidím, prolistuju ji, tak hned vím, jestli mě zaujme. Vybírám si knihy podle toho, jestli je tam dost obrázků.*“

Dále jsou mladší žáci inspirováni rodinou a zmínili také knihovny. Zajímavé bylo zjištění, že si i mezi sebou knihy doporučují. O knihách si povídají ve vyučovacích hodinách čtení. Pro přesnost uvádíme odpověď Terezy: „*My si píšeme čtenářské deníky a každou hodinu někdo z nás vypráví o té knížce. Paní učitelka nechce, abychom to četli, tak si vlastně jen tak povídáme o té knížce, autorovi, příběhu. Na závěr máme vybrat krátkou ukázkou, která se nám nejvíce líbila nebo prostě byla nejvíce zajímavá. Někdy mě právě toto povídání naláká si tu knihu půjčit a přečíst.*“

Žáci na prvním stupni jsou kromě výuky motivováni k četbě pomocí nově vybudované malé knihovničky, která je na chodbě. Tuto informaci jsme zjistili od pana ředitele, následně jsme se tedy zeptali žáků, zda si knihy z knihovničky půjčují. Většinou odpovídali kladně. Knihy z této knihovničky využívají i učitelé k výuce.

Nyní porovnejme zdroj inspirace u žáků sedmého ročníku. Na otázku: „***Kdo tě inspiruje k četbě?***“ většinou odpovídali: „*Vybírám sám.*“ Snažili jsme se zjistit, zda jsou také inspirováni výukou jako žáci prvního stupně. Odpověď, která zcela jistě není povznášející, nám dal Luboš: „*Ve škole určitě ne. Spíš mě to odrazuje od čtení, ty hodiny literatury.*“

Žáci sedmého ročníku často uváděli tyto odpovědi: „*Vybírám si sám/sama, podle počtu stránek, podle velikosti písma. Aby byla knížka vtipná a poučná.*“

Skupinka žáků, kteří rádi čtou, na tuto otázku odpovídala: „*Vybírám si podle žánrů. Inspiruje mě moje rodina. Sestra má hodně knih, vlastně jsou to knihy taťky a ona mu je bere.*“

Zjistili jsme, že žáci sedmého ročníku mají každé hodiny referáty o knize. Na základě tohoto zjištění jsme se tedy ptali, jestli je tyto knihy inspirují, zda si je někdy přečtou. Kamila odpověděla: „*Ale jo, někdy.*“ Jitka se s odpovědí přidala: „*Některé jsou dobré.*“

Pokud máme porovnat zdroje inspirace k četbě, u mladších žáků více převažuje výuka přesněji paní učitelka. Starší žáci, jak už jsme uvedli, spíše nečtou, pokud už ano, inspiruje je rodina nebo si knihy vybírají sami.

Na otázku: „**Hovoříte s kamarády o knihách, které čtete?**“ mladší žáci odpovídali: „*No povídáme si, ale jako jen v hodině čtení. Tam nám vypráví paní učitelka a my mluvíme taky o tom, co čteme.*“ Jana odpověděla: „*Někdy jo. My si třeba vyměňujeme díly Poseroutky. Jakože kamarádka přečte trojku a já jedničku a řekneme si pak, co se nám víc líbilo.*“ Zde nutno podotknout, že tato odpověď byla jediná, která vypovídala o tom, že by děti mezi sebou ve volném čase hovořili o knihách. Spíše na toto téma mluví jen v hodinách literární výchovy. Na druhém stupni žáci také hovoří o knihách s kamarády jen v hodinách literární výchovy, tehdy když mají zmíněné referáty. Diskuze ale většinou nevedou. Jedná se o přednes jednoho žáka.

V souvislosti se čtením a literární výchovou jsme se samozřejmě ptali, co žáci čtou. Tyto výpovědi však nevedly ani tak k našemu hlavnímu cíli, ale šlo pouze o to, abychom s žáky více navázali kontakt. Žáci prvního stupně odpovídali: „*Čtu horory.*“ Tato odpověď nás trochu překvapila. Bylo dodáno: „*Ale rodiče to nevědí. To by mě tatka dal, to by nepochopil.*“ Další odpověď byla: „*Já si rád přečtu knihy pro starší. Beru je bráchovi.*“ Tamara má třeba podobně jako více děvčat v oblíbené pohádky. „*Já mám strašně moc ráda pohádky. Víte, to je vždycky takové kouzelné. Líbí se mi tam ty nadpřirozené věci.*“ Dále byla uvedena konkrétní kniha Deník malého poseroutky. Tato kniha se objevila i ve výpovědích žáků sedmého ročníku. Důvodem bylo často: „*Je to tak zajímavě napsané. Ty malůvky tam, to je správné, to mě baví.*“

Poslední otázka z okruhu oblíbenosti četby byla: „**Dostáváte ve škole seznamy doporučené četby?**“ Žáci pátého i sedmého ročníku odpověděli stejně. Žádné seznamy nemají.

4.6.2 Učitel literární výchovy

O učitelích literární výchovy jsme hovořili jak s dětmi na prvním stupni, tak se staršími žáky na druhém stupni. Z odpovědí na naše otázky jsme se nedozvěděli mnoho klíčových informací, přesto některé stojí za zmínku. Žáci na prvním stupni svou paní učitelku hodnotili velmi kladně. Na otázku: „**Mohl bys svého učitele literární výchovy popsat?**“ odpovídali

často stručně. Spíše odpovědi inklinovaly k samotné výuce, žáci hovořili o tom, co ve výuce dělají, co se jim líbí a co ne. Můžeme tak říci, že odpovědi na otázky, které se týkaly učitele literární výchovy, byly často podobné jako odpovědi na otázky, jimiž jsme chtěli zjistit, jak výuka probíhá. Paní učitelku na prvním stupni žáci charakterizovali: „*Je hodná, máme ji rádi.*“ Podobně jako Tereza odpověděl Marek: „*Jo, je v pohodě.*“ Odpovědi se často opakovaly. Musíme přiznat, že od žáků na prvním stupni jsme nedostali ty informace o učiteli, které by popisovaly ideálního učitele. Žáci nehovořili o učiteli literární výchovy i při připomenutí, že chceme slyšet, jakého učitele by si představovali jako ideálního právě v literární výchově. Většinou mluvili o tom, aby byl učitel hodný, nedával moc úkolů. U starších žáků na druhém stupni se k nám dostala zajímavá charakteristika učitele, kterého by si představovala jako ideálního Pavlína: „*Měl by být starší, pohodový, pomalejší. Takoví se do toho víc zažerou. Jde to poznat, když to učitelka učí jen z donucení. Vždyť když učí literaturu, měla by sama ráda číst.*“ Evžen doplnil: „*Určitě by měl mít hodně načteno, aby nám mohl o knihách vyprávět.*“ Tyto odpovědi byly od žáků, kteří sami rádi čtou. Mile nás překvapil jejich názor. Je zřejmé, že o osobnosti učitele přemýšlejí, jsou si vědomi toho, které vlastnosti by měl učitel literární výchovy mít.

Na druhém stupni ovšem padla i odpověď na otázku o ideálním učiteli: „*Nenutit nás číst a nepsat zápisy.*“

Poslední otázku z okruhu o učitelích literární výchovy: „**Hovoříte s učitelem o knihách?**“ zodpověděli žáci na prvním stupni takto: „*Ano, my si píšeme ty čtenářské deníky, vždycky vedeme takovou debatu o knížkách. Navíc nám paní učitelka vždycky vypráví o těch knížkách, které vystaví vzadu ve třídě.*“ Maxmilián doplnil: „*Anebo před čtením ukázky v čítance si povídáme o té celé knížce, o čem to asi bude a tak. Vždycky říkáme, jestli se nám to líbilo nebo ne, co se nám líbilo.*“ Tyto výpovědi potvrdili i ostatní žáci. Šlo vidět, že v pátých třídách je výuka literární výchovy založena více na komunikaci, na tom, aby se žáci rozmluvili. Měli jsme možnost vést i krátký rozhovor s paní učitelkou a ta nám sama sdělila, že se snaží o to, aby děti více mluvili před třídou. Hovořila především o tom, že „*na druhém stupni na ty diskuze není tolik času.*“

Pro srovnání uvádíme výpovědi žáků sedmého ročníku: „*My mluvíme jen u těch referátů, jinak nic moc.*“

Víceméně můžeme konstatovat, že výuka v pátém ročníku je více založena na komunikaci, na sdělování názorů na knihu. Především to potom zapříčiňuje fakt, že žáci rádi čtou a potom i samotný předmět čtení považují za oblíbený.

4.6.3 Vyučovací hodiny literární výchovy

Nyní se dostáváme k nejpodstatnější části šetření, a sice k výuce literární výchovy. Na základě výpovědí žáků chceme zjistit, jak samotná výuka probíhá, co se v hodinách děje a poté tedy porovnat výuku v pátém ročníku s výukou v sedmém ročníku.

Nejdříve tedy uvádíme výpovědi mladších žáků. Pokládali jsme žákům otázku: **„Jaký by měl být podle tebe cíl literární výchovy?“** Žáci pátého ročníku mají literární výchovu spojenou především s četbou jako dovedností. Kamil odpověděl: *„Abych se naučil číst.“* Vítek v souvislosti s cílem literární výchovy vyzdvihl slovní zásobu. *„Abychom znali víc slov. Rozvíjíme slovní zásobu.“*

Výpověď Alžběty poukázala na to, kam tedy výuka v této konkrétní třídě, výuka dané paní učitelky, směřuje: *„Hlavně abychom uměli mluvit, komunikovat. Tím, že čteme a pak si o tom povídáme, učíme se mluvit. Někdy je to těžké povědět o tom, co jsme četli nebo říct svůj názor.“* Z této odpovědi vyplývá, že výuka u mladších žáků nesměruje jenom k tomu, aby žáci uměli číst plynule, ale učitelka usiluje i o rozvoj jejich komunikačních kompetencí, usiluje tak o to, aby byli schopni vyjadřovat své názory, mluvit před lidmi. Potvrzuje to i odpověď Vítky: *„Umět se projevit.“*

Příjemně se poslouchaly také odpovědi jako: *„Abychom se dozvěděli něco nového, nějaké zajímavosti.“* A potom taky zmiňme odpověď Tamary: *„Abychom se naučili psát knihy.“*

Žáci jednoznačně potvrdili slova paní učitelky, která nám sdělila, že ve výuce usiluje také o rozvoj komunikačních schopností žáků, aby uměli mluvit souvisle a uměli se vyjádřit k různým tématům.

Podobné výpovědi jsme zaznamenali i u starších žáků. *„Měli bychom tak líp mluvit.“* *„Zvětším si slovní zásobu.“* *„Abychom nebyli barbaři.“*

Nicméně starší žáci uvedli i nepříjemné výpovědi typu: *„To by mě taky zajímalo na co ten předmět je.“* *„Je to ztráta času.“* Tyto odpovědi naznačily, že žáky předmět zřejmě nebaví, nenaplnuje a je podle nich vyučován nezajímavě. Alarmující byla odpověď jednoho z žáků: *„Učitelé potřebují vyplnit čas.“*

Další otázka opět směřovala k náplni práce ve vyučovacích hodinách literární výchovy. Měla za cíl postupně zjišťovat, co se v hodinách děje. Ptali jsme se tedy: **„Co se ti vybaví, když se řekne literatura/literární výchova?“** První asociace žáků pátého ročníku byly: *„Čítanka.“* Dále žáci uváděli: *„Čtení.“* U této otázky jsme se ve všech skupinkách dostali většinou jenom k těmto výpovědím. Žáci sedmého ročníku zmínili: *„Čítanka.“* nebo

„Ukázky.“ Většinou tedy žáci mluvili o čítance a ukázkách v nich. Opět u starších žáků byly zaznamenány výpovědi, které naznačovaly, že žáci předmět nemají rádi. „*Nejhorší hodina za celý den.*“ Dále jeden žák uvedl: „*Zvonění.*“ Zdůvodnil svou odpověď tím, že celou hodinu čeká, až zazvoní na konec vyučování. Další žák uvedl: „*Literatura je jen o tom, že čtu, zapíšu a jdu.*“

Výpovědi, které jsme zatím uvedli, většinou naznačují, že mladší žáci předmět mají rádi, že výuka literární výchovy na prvním stupni směřuje k tomu, aby žáci jen pasivně neseděli a nečetli jen tak texty v čítankách. Přestože si výuka na prvním stupni klade za cíl čtení pilovat, naučit žáky plynule číst, i tak se učitelka snaží o to, aby byl předmět více založen na komunikaci, na rozvoji i dalších dovedností, ne jen čtení. Učitelce jde také o to, aby žáci textu porozuměli.

Další otázka z tohoto okruhu směřovala k tomu, abychom zjistili, co si žáci myslí o uplatnění tohoto předmětu. Tentokrát uvedeme nejdříve odpovědi starších žáků. Někteří žáci odpovídali stručně: „*Asi jo, asi ano.*“

Našli jsme i odpovědi, které zcela jistě potvrdily výše naznačené závěry, že starší žáci mají ke čtení doslova odpor. Alex odpověděl: „*Jak chcete uplatnit čtení?*“ Jarek se přidal se stručnou odpovědí: „*Vůbec.*“ Tyto odpovědi v nás probouzejí pocit, že výuka je pro žáky zřejmě demotivující. Samozřejmě můžeme hledat jiné důvody, proč žáci tento předmět nemají rádi.

Mladší žáci na tuto otázku odpovídali: „*Ano uplatním.*“ Petrovu odpověď doplnila Alžběta: „*Informace.*“ Dále se přidala Kristýna: „*V životě, když budu mluvit s lidmi.*“ Zajímavou odpověď podal Tomáš: „*Když budu psát dopis.*“

Žáci sedmého ročníku dle svých výpovědí naznačují, že každou hodinu dělají totéž a že výuka není pestrá. Následující otázka: „***Je pro tebe literární výchova oblíbený předmět?***“ měla pouze zjistit, zda mají žáci tento předmět rádi, zda se na něj těší, zda se jim líbí styl výuky jejich paní učitelky.

Mladší žáci berou čtení jako oblíbený předmět. Samozřejmě se našly výjimky, ale můžeme konstatovat, že žáci většinou odpovídali kladně a s nadšením. „*Jo je to zábavné a zajímavé. My máme třeba takové černé hodinky. To si jen v klidu čteme při svíčke.*“ Další odpověď: „*Nebo ležíme na koberci.*“ Žáci pátého ročníku si k předmětu většinou našli dobrý vztah. Někteří ovšem měli k předmětu připomínky. Olga odpověděla: „*Baví mě to, ale radši si čtu sama pro sebe a ne před třídou.*“ Další zajímavá odpověď: „*Chtěl bych víc číst z knih, ne tolik z čítanky. Ty ukázky v čítance někdy nejsou dobré, a pokud jo, tak když si tu knihu chci přečíst celou, nemůžu ji v knihovně sehnat.*“

U starších žáků jsme hledali alespoň některé žáky, kteří tento předmět mají rádi. Našli se takoví. Ivana svou odpovědí upozornila na fakt, že se jedná o odpočinkový předmět, předmět, do kterého se nemusí učit, jen si tak popovídá, počte.

Další názor žáka na předmět literární výchova ale Ivaninu odpověď odsunul do pozadí, neboť následující odpovědi se chytlo více žáků. „*Jenom čteš, nudíš se a spíš.*“ Důvodem pro tuto odpověď bylo, že: „*Je to pořád dokola.*“

Následující otázka byla pro nás jednou z těch klíčových. „***Jak probíhá vaše vyučovací hodina literární výchovy? Mohl bys popsat, co obvykle děláte?***“ Pokud bychom měli shrnout výpovědi mladších žáků a uvést tedy, co se nejčastěji v hodinách děje, tak jejich vyučovací hodinu můžeme popsat následovně. Vyučovací hodina v páté třídě je zacílena na aktivizaci žáků. Žáci tedy odpovídali, že nejčastěji čtou ukázky z čítanky nebo paní učitelka nějaké knihy přinese. Před čtením si většinou povídají o to, co asi budou číst, jestli danou knihu někdy někdo četl nebo hovoří o autorovi knihy. Tereza odpověděla: „*Před čtením si o té ukázce povídáme. Třeba teď jsme četli nějaké woodoo, tak jsme si říkali, co to asi je. Co si pod tím představujeme. Ono k tomu byly i obrázky, tak to nás navedlo.*“

V hodinách literární výchovy se u mladších žáků najdou i nejrůznější čtenářské aktivity, které rozvíjejí jejich myšlení, tvořivost, komunikační schopnosti. Žáci uvedli: „*My třeba dopisujeme texty. Četli jsme Bob a Bobek, jak byli na opuštěném ostrově a my měli dopsat, jak to podle nás dopadne.*“ Na tuto odpověď navázal Petr: „*Jojo mě to baví nad tím přemýšlet, představovat si to, ale nebaví mě to potom vypravovat před třídou.*“ Sebastian doplnil: „*Nebo taky kreslíme obrázky o tom příběhu a pak pod obrázek něco málo napíšeme. Třeba co se nám nejvíc líbilo.*“

Žáci dále popisovali, co ve vyučovacích hodinách literární výchovy dělají: „*Máme třeba za úkol vypsát to nejdůležitější z příběhu.*“ Kristýna přidala: „*Taky vymýšlíme vlastní příběhy nebo vybíráme z ukázky vždycky to, co se nám nejvíc líbilo nebo jako nás to nějak zaujalo.*“

Výpovědi žáků naznačují, že hodiny literární výchovy v páté třídě usilují o to, aby byli žáci aktivní. Dále žáci potvrdili náš předpoklad, že na prvním stupni půjde v hodinách literární výchovy především pilování čtení. „*Trénujeme čtení. Máme za úkol si doma něco načíst, naučit se to plynule číst a pak nás to paní učitelka zkouší na známky.*“

Zajímavou aktivitu, která podle reakcí žáky baví, byla dramatizace příběhu. Kamil na otázku „***Co v hodinách literární výchovy děláte?***“ právě zmínil divadlo. „*Hrajeme divadlo. My jsme teď četli třeba takovou krátkou knížku a potom jsme podle ní hráli divadlo. Bylo to něco jiného. Bavilo mě to.*“

Dále žáci vypisují různé výpisky, shrnutí příběhu, kreslí obrázky z knih.

Porovnejme tedy náplň práce ve vyučovacích hodinách literatury páté třídy s vyučovacími hodinami v sedmé třídě. Žáci sedmého ročníku uvedli: „*Otevřeme čítanku a čteme.*“ Tuto odpověď doplnila Lenka: „*Maximálně si ještě povídáme o tom autorovi.*“ Obsáhlejší odpověď uvedl Ondra: „*No na začátku jsme zkoušeni z básniček. To je dobré, to jsou jedničky zadarmo. Pak je referát a pak jdeme číst.*“ Na otázku, co se děje po četbě, odpověděl: „*No to už nic, to zvoní.*“ Lukáš doplnil: „*Někdy děláme ty otázky, které jsou pod textem.*“ Ondra ještě dodal: „*Anebo si řekneme, o čem to bylo.*“

Potěšilo nás, že žáci zmínili, že dělají „*čtyřlístek.*“

Většina odpovědí se shodovala. Žáci se průběžně střídají v referování o knize, kterou si mohou vybrat sami. Následuje zkoušení básniček a potom společně čtou z čítanek. Překvapilo nás, že zřejmě nezbyvá čas na povídání si o knize, na aktivity spojené s četbou. Na otázku: „*Tvoříte někdy sami nějaké texty? Píšete?*“ žáci odpovídali: „*Ve slohu.*“ „*V literatuře tak dvakrát za rok.*“

Žáci dále uvedli, že mohou vyjadřovat názory na knihy, že se mohou projevit, říci, co se jim líbilo a co ne. Nicméně většina žáků zdůraznila, že odpovídají velmi stručně, nerozmluví se. Zjistili jsme také, že žáci dostávají texty k četbě jako domácí úkol. Jedná se však o dobrovolné úkoly. Na otázku, zda tyto texty doma čtou, zda si tedy potom o nich ve škole povídají, žáci většinou odpověděli, že někdy ano.

Ideální hodina by podle starších žáků měla vypadat následovně: „*Nenutit nás číst.*“ „*Nepsat zápisy.*“ „*Odpočinek, být na mobilu.*“ „*Hrát hry.*“ Uvedené odpovědi výslovně říkají, že žáci neradi čtou, že tento předmět není jejich oblíbený. Zajímavějších odpovědí se nám dostalo od skupinky žáků, kteří jsou čtenáři. „*Číst spíš z knih, ne jenom čítanky.*“ „*Víc si povídat o těch knihách, aby učitel přišel a povídal nám o nějakém zajímavém příběhu, pak abychom si něco přečetli a zase se o tom pobavili.*“ Další žákyně, která uvedla, že čtení miluje, odpověď spolužáka doplnila: „*Jo a k tomu čaj a sušenky.*“

Žáci sedmého ročníku by dále raději četli v hodinách literární výchovy své vlastní knihy. Mladší žáci odpověděli podobně, také by chtěli číst své knihy. Dále žáci pátého ročníku poznamenali, že by chtěli víc aktivit na interaktivní tabuli.

4.6.4 Porovnání výuky literární výchovy v páté a sedmé třídě

Výše uvedené odstavce se snaží porovnávat výuku literární výchovy vedenou na prvním a druhém stupni, nicméně nyní chceme představit výpovědi samotných žáků, chceme podtrhnout jejich názor. Na úvod musíme upozornit, že některým žákům dělalo problém si

vybavit, co se dělo v hodinách čtení na prvním stupni. Někteří však aktivně odpovídali a pomohli nám tak dosáhnout našeho cíle – porovnat vyučovací hodiny literární výchovy na prvním a druhém stupni.

Z otázek, které jsme žáků pokládali, se tedy nejvíce zastavme u otázky: „**Mohl bys porovnat předmět čtení na prvním stupni a předmět literární výchova na druhém stupni?**“

Výpovědi žáků shrneme do následujícího odstavce. Žáci především mluvili o tom, že na prvním stupni četli více z knížek, někdy i celou knížku přečetli. Na druhém stupni využívají ve výuce většinou jenom čítanky. Výuka na prvním stupni byla, podle žáků, více zábavnější, aktivnější. Žáci byli výukou více motivováni k četbě. Kamila uvedla: „*Tam jsme hráli i různé hry, bavilo mě to. Proto jsem i více četla doma.*“ Lukáš doplnil: „*Učitelka donesla nějaké knihy a my jsme četli z nich. Většinou několik kapitol.*“ Jarek konstatoval: „*Na druhém stupni mě to odradilo od čtení.*“

Odpovědi se nesly většinou v tomto duchu. Někteří žáci vyzdvihovali více výuku na druhém stupni, důvodem bylo, že teď čtou knihy, které je baví.

Na otázku: „**Co bylo pro tebe při čtení nejtěžší?**“ žáci většinou odpovídali, že náročné bylo naučit se samotné plynulé čtení. Odpověď doplnili tím, že, ale ne každý měl se čtením problém.

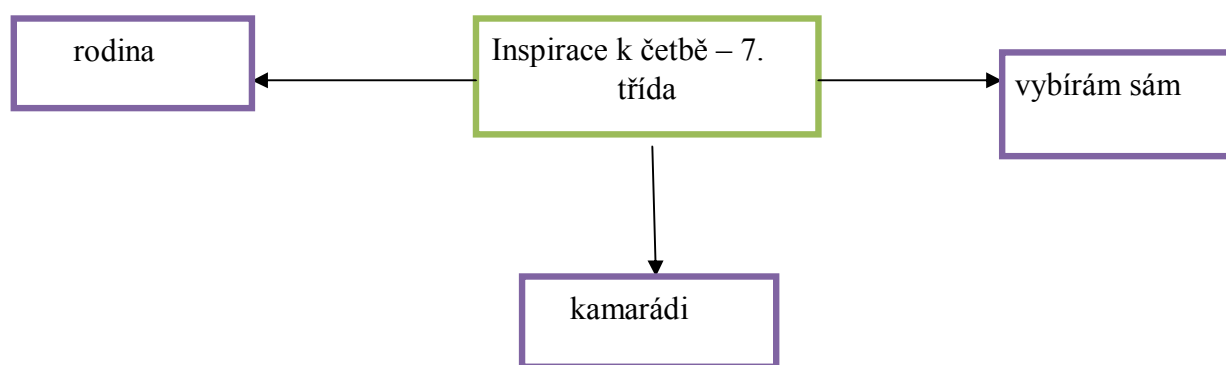
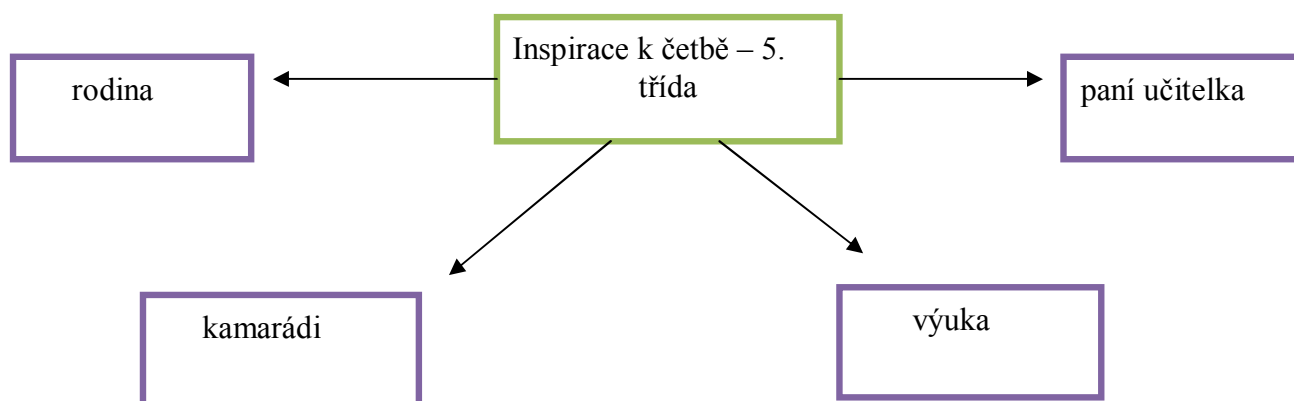
Předmět čtení žáky, podle jejich výpovědí, naučil především číst. Někteří uváděli, že předmět čtení je naučil lépe mluvit, rozšířil jim slovní zásobu.

4.7 Shrnutí výsledků skupinových rozhovorů

Naše diplomová práce se zaměřila na výuku literární výchovy na základních školách všeobecně, nicméně pro výzkum jsme vybrali jednu nejmenovanou základní školu a u vzorku žáků jsme prováděli skupinové rozhovory. Naším cílem bylo zjistit, jak výuka literární výchovy na škole probíhá, přesněji chtěli jsme porovnat výuku na prvním stupni s výukou na druhém stupni. Naše výsledky, jelikož se opírají o výpovědi malé skupiny žáků, pouze jedné páté a jedné sedmé třídy, zcela jistě nevypovídají o výuce zkoumaného předmětu všeobecně. Jedná se pouze o výzkumnou sondu v rámci jedné školy.

Výše uvedené výpovědi nás odkazují na výsledek naší práce a ukazují, jak jsou žáci s výukou předmětu spokojeni, zda je předmět baví. Pomocí předem připravených otázek jsme se žáků ptali nejdříve na to, zda mají rádi čtení, jaké se jim vybavují asociace spojené s knihou a čtením, poté jsme se dostali k samotnému ohnisku – k literární výchově.

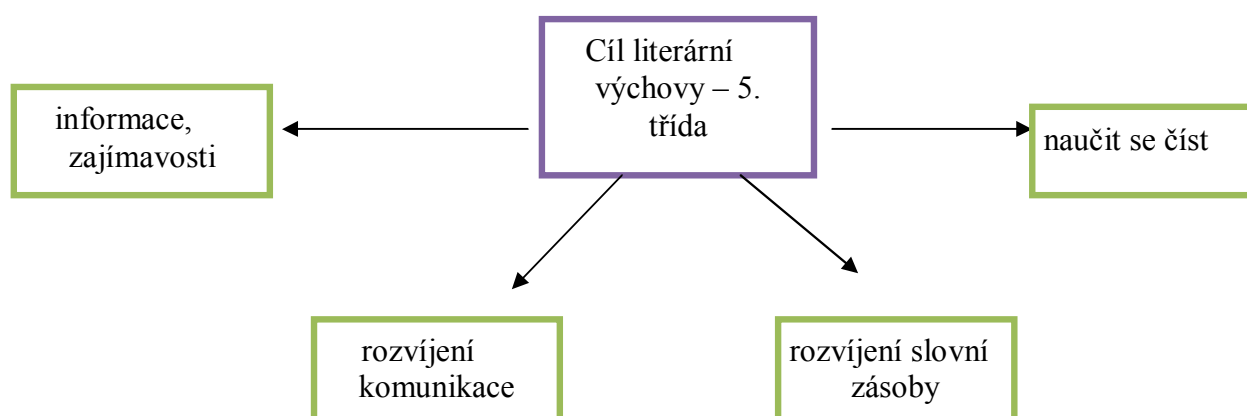
U žáků páté třídy jsme zjistili, že většina z nich čte ráda. Z odpovědí na úvodní otázky jsme zjistili, podle čeho si vybírají knihy, kdo nebo co je k četbě inspiruje. Mladší žáci získávají podněty ke čtení především ve škole při výuce. Paní učitelka usiluje o prohloubení jejich zájmu o knihy. Dále žáci hovořili o rodině jako o zdroji inspirace. Starší žáci si naopak knihy vybírají podle svého zájmu nebo podle žánrů. Následující schéma ukazuje zdroj inspirace k četbě jak u mladších, tak u starších žáků.

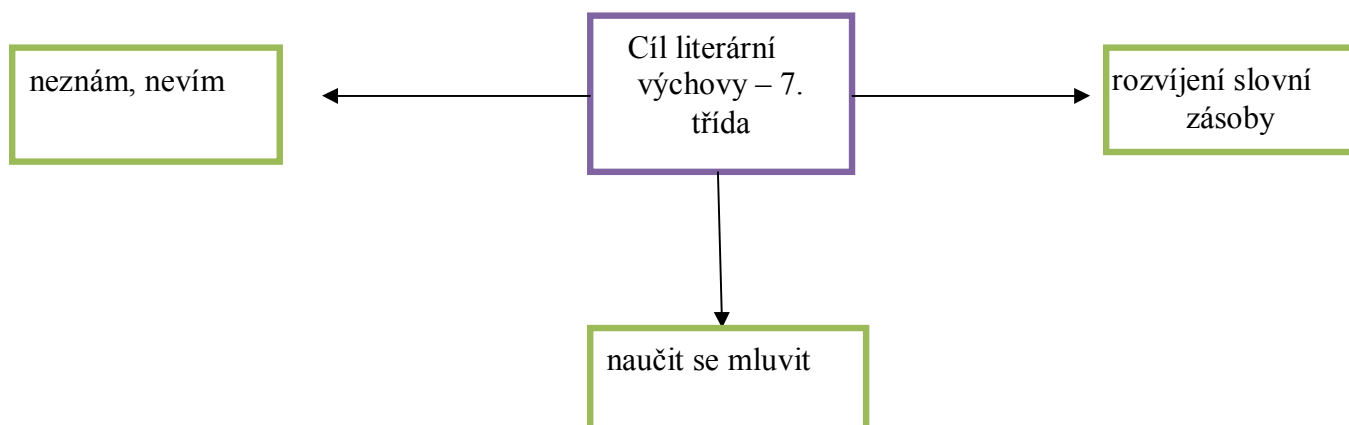


Mladší žáci chápou čtení jako odpočinkovou činnost, ale také jako zdroj informací. Někteří žáci si čtení dokonce spojovali s budoucím povoláním, s praktickým životem a naznačili, že čtení je velmi důležité pro komunikaci s lidmi, pro dovednost umět se vyjádřit. Pro zdůraznění znovu uvádíme výpověď Alžběty: „*Hlavně abychom uměli mluvit, komunikovat. Tím, že čteme a pak si o tom povídáme, učíme se mluvit. Někdy je to těžké povědět o tom, co jsme četli, nebo říct svůj názor.*“

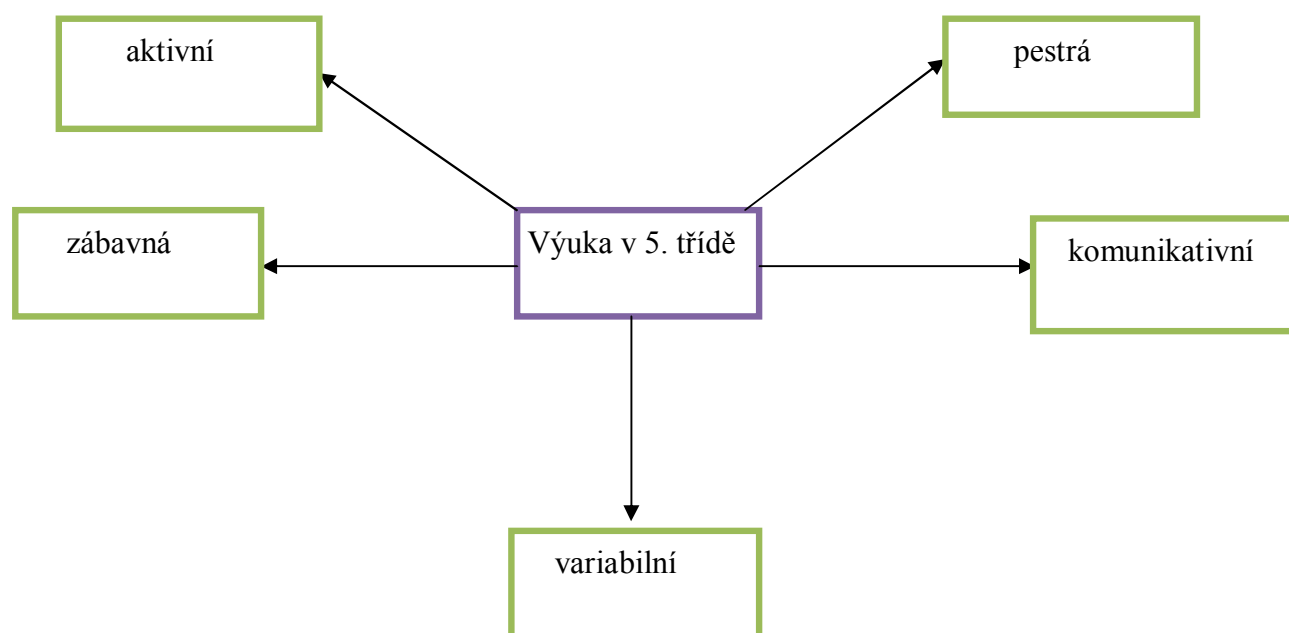
U žáků sedmé třídy obliba čtení klesá, většinou uváděli jako důvod styl výuky literární výchovy, který je podle nich stereotypní a nezajímavý. Nemůžeme však tvrdit, že takto vypovídali všichni žáci sedmého ročníku. Našli se i takoví, kterým výuka sedí, vyhovuje, do hodin literární výchovy chodí rádi. Jedná se především o ty žáky, kteří sami rádi čtou nebo o ty, kteří vnímají literární výchovu jako odpočinkový předmět. Často však zmiňovali, podobně jako žáci v páté třídě, že by rádi četli v hodinách literární výchovy své knihy a více si o nich povídali. Čtení pouze z čítanek je dle žáků páté i žáků sedmé třídy stereotypní.

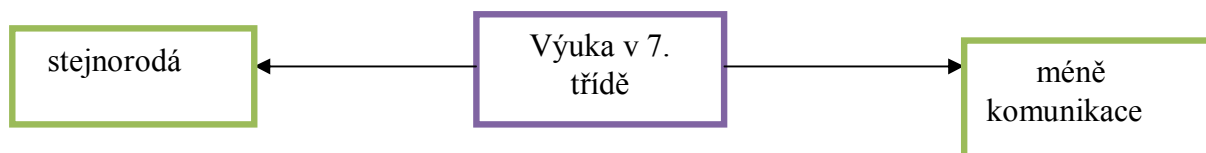
Celkově můžeme odpovědi na uvedené otázky shrnout do následujícího závěru. Už první asociace naznačily, že mladší žáci mají čtení rádi, naopak u starších žáků obliba čtení klesá. Při našem zkoumání nás zajímal také názor žáků na předmět literární výchova, přesněji jejich formulace cílů literární výchovy. Žáci nižšího stupně se nejčastěji shodli na tom, že cílem tohoto předmětu je naučit se číst, rozvíjet svou slovní zásobu. Padly ovšem i zajímavé odpovědi, které zdůrazňovaly, kudy se zřejmě výuka v páté třídě ubírá. Žáci hovořili o rozvíjení komunikace mezi lidmi a umění se vyjádřit. V sedmém ročníku jsme se podobně jako u mladších žáků setkali s odpověďmi typu – rozvíjení slovní zásoby. Ovšem někteří žáci vůbec nedovedli odpovědět, nebo zdůraznili, že nevědí, o co výuka v předmětu usiluje, jaký je cíl předmětu. Níže graficky znázorňujeme nejčastější odpovědi.





Dle výsledků našeho bádání můžeme říci, že je výuka na prvním stupni aktivnější než na stupni druhém, žáci jsou častěji vyzýváni k činnosti, častěji komunikují. Výuka je v páté třídě všeobecně variabilnější, různorodější. Kdežto v sedmé třídě, podotýkáme u dotazované skupiny, ne zřejmě ve všech sedmých třídách, probíhá taková výuka, která žáky neaktivizuje a je často stejnorodá. Následující schéma znázorňuje komparaci výuky literární výchovy na prvním a druhém stupni. Porovnání vychází z výpovědí jak mladších, tak starších žáků, přičemž opět zdůrazňujeme, že se jedná pouze o názory žáků z vybraných dvou tříd.





Výše uvedené grafické znázornění vypovídá, že v páté třídě je výuka více založena na komunikaci, na aktivitě žáka, nikoliv na pouhém předávání znalostí. Učitelka usiluje o to, aby si žáci znalosti a dovednosti konstruovali sami pomocí aktivizačních metod a vzájemné spolupráce.

Zaujalo nás, že někteří žáci sedmého ročníku neznají cíl nebo důvod, proč se tento předmět na škole učí. Důvodem budou zřejmě aktivity, které ve vyučovacích hodinách literární výchovy dělají. Nejčastěji předřikávají básničky, čtou referáty. Co se týká četby, využívají pouze čítanku. O přečteném textu hovoří zřídkakdy.

Ovšem musíme podotknout, že několik žáků o výuce literární výchovy na druhém stupni hovořilo kladně. Především proto, že výběr knih, které v čítance čtou je zajímavější než na prvním stupni.

V páté třídě jsou žáci vedeni stylem výuky k tomu, aby se u nich prohluboval zájem o knihy. Žáci nám sdělili, že jsou přihlášení do projektu Čtení pomáhá. S nadšením nám o tomto projektu referovali. Oceňujeme tedy přístup paní učitelky, která se očividně snaží výuku zpestřovat, snaží se o to, aby předmět literární výchova nebyl pro žáky pouze o pasivním sezení v lavici a čtení pouze z čítanky. Neboť žáci často mluvili o tom, že čtou i z knih, často několik kapitol, někdy celou knihu. Další zajímavý důvod, který mladší žáky k četbě vede, je nově zbudovaná malá knihovnička na školní chodbě. Z této knihovničky si mohou žáci sami kdykoliv knihy půjčovat, pracovat s nimi ve vyučovacích hodinách nebo si jen tak o přestávkách číst.

Zjistili jsme také, jak tedy vyučovací hodiny literární výchovy probíhají. Na prvním stupni žáci především trénují četbu, zdokonalují čtení jako dovednost. Dále ve výuce často komunikují o textu, který čtou. Vedou často zajímavé rozhovory o samotné knize i o autorovi. Žáci jsou vedeni k tomu, aby uměli nad textem více uvažovat. Například dopisují přečtený úryvek z čítanky, mají možnost rozvíjet svou fantazii a napsat, jak by podle nich příběh mohl pokračovat. Dělají také různé aktivity ve dvojicích. Výuka na prvním stupni klade důraz především na to, aby se žáci naučili plynule číst bez chyb. Nicméně u mladších žáků na prvním stupni – u žáků pátého ročníku paní učitelka usiluje také o hravější pojetí výuky a takovou výuku, ve které se žáci mohou projevit, mohou rozvíjet své komunikační schopnosti.

Na druhém stupni, přesněji tedy v sedmé třídě, je výuka pro žáky poněkud méně atraktivní. Žáci často vypovídali, že při přechodu na druhý stupeň přestali číst pro své potěšení, čtou jenom z povinnosti. Průběh výuky v sedmé třídě, ve které probíhaly naše rozhovory, je veden často ve stejném duchu. Žákům není znám cíl výuky, často zpochybňují důvod, proč je předmět vůbec vyučován. Opět se ale někteří žáci staví k tomuto předmětu kladně, hovoří, že předmět jim pomáhá rozvíjet jejich slovní zásobu a učí je plynule číst.

Víceméně můžeme závěrem říci, že předepsané cíle předmětu literární výchova, které říkají, že žák by měl: „*volně reprodukovat text, vyjadřovat dojmy z četby, tvořit vlastní literární text, formulovat dojmy z četby*“⁶³ se často v hodinách literární výchovy upozadují a styl výuky a metody v tomto předmětu zřídka vedou k jejich naplnění. Na prohloubení žákovských komunikačních dovedností je podle našich výsledků dbáno více na prvním stupni základní školy v předmětu literární výchova než na stupni druhém.

⁶³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-11-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> .

5. Závěr

Cílem diplomové práce bylo porovnat výuku předmětu literární výchova na prvním a druhém stupni základní školy. Při výzkumném šetření na nejmenované základní škole jsme vycházeli z teoretických poznatků o čtenářské gramotnosti a z cílů vzdělávání, které uvádí primární dokument vzdělávání na základních školách – Rámcový vzdělávací program.

V úvodních kapitolách se zabýváme čtenářskou gramotností z toho důvodu, neboť právě v předmětu literární výchova by učitel měl usilovat o to, aby žákova čtenářská gramotnost byla rozvíjena pomocí vhodných výukových metod a námětů. Výsledky z mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti nám sloužily jako předběžné hypotézy o tom, jak je tedy výuka na základních školách vedena a jakých potom žáci dosahují výsledků.

Klíčovou pasáží teoretické části je kapitola o literární výchově jako předmětu na základní škole. Zde se snažíme popsat cíl literární výchovy, kterého by měli žáci dosáhnout, a především vysvětlit pojetí tohoto předmětu jako předmětu, který usiluje o všestranný rozvoj žáka, s důrazem na jeho komunikativní dovednosti a všeobecný přehled.

Náš výzkum spočíval v porovnání výuky předmětu literární výchova v páté a sedmé třídě. Analyzovali jsme výpovědi žáků ze skupinových rozhovorů. Získali jsme především informace o četbě žáků, zda čtou a kdo je při výběru knih inspiruje, dále jsme zjišťovali, jak výuka literatury probíhá, jakých metod je využíváno a zda vyučovací hodiny literární výchovy žáky baví.

Cíl, který jsme si na začátku určili, se nám výzkumným šetřením podařilo naplnit. V následujícím odstavci chceme shrnout výsledky, které jsme získali. Poté co jsme porovnali náplň vyučovacích hodin literární výchovy v uvedených třídách, jsme zjistili, že v páté třídě je výuka pestřejší a zajímavější než výuka v sedmé třídě. Mladší žáci jsou více vedeni k tomu, aby si pomocí zajímavých metod sami osvojovali nové poznatky a zdokonalovali si především své komunikační dovednosti. Mladší žáci vnímají předmět čtení jako předmět, jímž si nejenom zdokonalují své čtenářské dovednosti, ale také rozvíjejí svou slovní zásobu, učí se komunikovat a získávají nové znalosti a informace. Starší žáci se se svými mladšími spolužáky shodli na tom, že cílem literární výchovy je především rozvoj slovní zásoby.

Naším výzkumným šetřením jsme se tak podívali na pohled žáků na daný předmět, měli jsme možnost prostřednictvím výpovědí žáků nahlédnout do jednotlivých vyučovacích hodin literární výchovy.

6. Summary

The aim of the thesis was to compare the teaching of the subject Literary education at the first and second stage of primary school. In the research at an unnamed primary school, we started from theoretical knowledge of reading literacy and the aims of education, which are stated in the primary document of education at primary schools - the Framework Educational Program.

In the introductory chapters we deal with reading literacy, because in the literary education the teacher should seek for developing of the student's literacy through the appropriate teaching methods and themes. The results of international research on reading literacy served as preliminary hypotheses about the way in which primary school education is conducted and what results pupils achieve.

The chapter on literary education as a subject at primary school is the key part of the theoretical part. Here we try to describe the aim of literary education that pupils should achieve, and above all to explain the concept of this subject as an object that seeks the general development of the pupil, with an emphasis on their communicative skills and general overview.

Our research consisted in comparing the teaching of the subject of literary education in the fifth and seventh grade. We analysed pupils' statements from group interviews. We obtained particularly information on pupils' reading, whether they read and who inspires them when choosing books, we also found out how literature is taught, what methods are used, and whether pupils enjoy literary lessons.

The goal we set at the beginning was achieved by the research. In the following paragraph we want to summarize the results we have obtained. After comparing the lessons of literary education in these classes, we found that the fifth grade was more varied and interesting than the seventh grade. Younger pupils are more encouraged to acquire new knowledge and to improve their communication skills by using interesting methods. Younger pupils perceive the subject of reading as a subject not only for improving their reading skills, but also for developing their vocabulary, learning to communicate and acquiring new knowledge and information. Older pupils and their younger classmates agreed that literary education is primarily aimed at developing vocabulary.

In our research, we looked at the pupils' view of the subject, and we had the opportunity, through the pupils' statements, to look into the individual lessons of literary education.

Seznam použité literatury

1. KNIHY

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

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

CIBÁKOVÁ, Dana. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4744-5.

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

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana, Přemysl ŠTINDL a Irena LOUDOVÁ. *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech: sborníky sdělení z konference, Pedagogická fakulta UHK 14. května 2009*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-016-0.

DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-697-8

FASNEROVÁ, Martina. *Celé Česko čte dětem*. Olomouc. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. 2014.

GABAL, Ivan. *Jak čtou české děti. Analýza výsledků sociologického výzkumu*. GAC. 2003

GEJGUŠOVÁ, Ivana, Marcela HRDLIČKOVÁ, Olga KUBECZKOVÁ, Radomil NOVÁK a Vladimíra ZYCHOVÁ. *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017. ISBN 978-80-7464-956-1.

HÁJKOVÁ, Eva, Gabriela BABUŠOVÁ, Helena HEJLOVÁ, Eva HÖFLEROVÁ, Ladislav JANOVEC a Anna KUCHARSKÁ. *Czech language in the 21st century school - V.: children's preconceptions within the educational framework of czech language : research conclusions*. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education, 2015. ISBN 978-80-7290-847-9

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

Hlavní zjištění výzkumu PISA .. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009

- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
- CHALOUPKA, Otakar. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia, 1984. Československá akademie věd
- CHALOUPKA, Otakar. *Takoví jsme my - čeští čtenáři: [průzkum nakladatelství Adonai]*. Praha: Adonai, 2002. ISBN 80-86500-53-5
- JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2017]. ISBN 978-80-88087-14-4.
- JINDRÁČEK, Václav. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.
- KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa literatury jinak: (úvod do čtenářství a studia literatury) : učebnice teorie literatury pro 1. - 4. ročník středních škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85937-01-8.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4
- KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 2001. Scan. seš. 2 sv. 40. ISBN 80-85834-77-4.

- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, s. 35. ISBN 978-80-244-5141-1.
- OECD *Programme for International Student Assessment: nový mezinárodní výzkum zjišťující připravenost patnáctiletých pro dospělý život*. Praha: Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, [2000]. Učení pro život.
- PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0500-3
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2019-07-19]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5061-2.
- Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství: sborník textů z ... ročníku odborného semináře pořádaného ... Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově*. V Přerově: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2012.
- STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6
- STRAKOVÁ, Jana, Jana PALEČKOVÁ a Vladislav TOMÁŠEK. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti: rozdíly mezi školami v České republice*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1996.
- STRAKOVÁ, Jana. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-884-4
- STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky me-tody zakotvené teorie*. (Vyd. 1., 196 s.) Boskovice: Albert.
- ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC. Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7
- ŠPAČKOVÁ, Klára. *Porozumění čtenému*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-863-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1
TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

VALA, Jaroslav. 2014. *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy*. Olomouc. s. 45, bez

VALA, Jaroslav. 2017. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc. ISBN 978-80-7409-086-8

VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0415-

ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

2. ČLÁNKY

BOTLÍK, Oldřich, David SOUČEK. Výsledky vzdělávání v českých školách z pohledu projektu Kalibro. *Pedagogika*. 2002, (2), 231-243. ISSN 2336-2189.

GAVORA, Peter. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(1), 25-45. ISSN 1211-4669

HAVLÍNOVÁ, Hana. Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis scholae*. 2016, **10**(2), 145-157. ISSN 1802-4637

HOMOLOVÁ, K. (2011). Konstrukce měrného nástroje pro výzkum a modelování současného dospívajícího čtenáře. In T. Janík, P. Knecht, & S.

HRBÁČKOVÁ, K. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 4, s. 74

HRBÁČKOVÁ, Karla. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*. 2009, **19**(4), 74- 91. ISSN 1211-4669.

JEŽKOVÁ, Věra. Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*. 2014, **24**(1), 58-76. ISSN 1211-4669

JINDRÁČEK, Václav, Jiří ŠKODA a Pavel DOULÍK. Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace*. 2013, **23**(5), 691-716. ISSN 1211-4669

- JINDRÁČEK, VÁCLAV. Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 2018, (1-2), 42-80, ISSN 1213-3809
- KOŠTÁLOVÁ, H. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické myšlení*, 2007, č. 27, 4-7, ISSN 1214-5823
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, **24**(4), 488-509. ISSN 1211-4669
- KUCHARSKÁ, Anna. Porozumění textům žáků 4. ročníku. *Orbis scholae*. 2015, **9**(3), 69-86 ISSN 1802-4637
- NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 2008, **18**(1), 7-21. ISSN 1211-4669
- NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 2010, **20**(3), 49-65. ISSN 1211-4669
- POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Veronika LOKAJÍČKOVÁ a Tomáš JANÍK. Mezinárodní srovnávací studie školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*. 2014, **24**(2), 185-221. ISSN 1211-4669.
- RADVÁKOVÁ, Věra. Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae*. 2015, **9**(3), 87-109. ISSN 1802-4637
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. *Pedagogika*. 2015, **65**(4), 392-412. ISSN 2336-2189.
- ŠAUEROVÁ, Markéta a Radka WILDOVÁ. Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*. 2012, (2), 126-136. ISSN 2336-2189
- ŠEBESTOVÁ (Eds.), Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 175–179). Brno: Masarykova univerzita.
- ŠIMÍČKOVÁ, Helena. Didaktické postupy při osvojování čtenářské dovednosti. *Pedagogika*. 1995, **25**(4), 400-403. ISSN 2336-2189.
- WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí - teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*. 2015, **9**(3), 39-51. ISSN 1802-4637

WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. 2012, (2), 45-62. ISSN 2336-2189.

Seznam tabulek a grafů

Obrázek 1 – Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009	13
Obrázek 2 – Vztah žáků ke čtení v různých druzích škol.....	14
Obrázek 3 – Podíl žáků, kteří si půjčují z knihovny knihy pro zábavu alespoň jednou týdně	18
Obrázek 4 – Status literární výchovy	25
Obrázek 5 – Propagace četby učitelem a její vliv na pubescenta (dívky)	30
Obrázek 6 – Propagace četby učitelem a její vliv na pubescenta (chlapci).....	30
Tabulka 1 – výzkumný soubor první stupeň – skupina 1	44
Tabulka 2 – výzkumný soubor první stupeň – skupina 2	44
Tabulka 3 – výzkumný soubor první stupeň – skupina 3	45
Tabulka 4 – výzkumný soubor druhý stupeň – skupina 1	45
Tabulka 5 – výzkumný soubor druhý stupeň – skupina 2	45
Tabulka 6 – výzkumný soubor druhý stupeň – skupina 3	45

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Vodová
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Prekoncepce čtení a čtenářství u žáků na konci 1. stupně základních škol
Název v angličtině:	The preconception of reading and reading abilities of pupils at the end of a primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na předmět literární výchova na základních školách. Cílem práce bylo porovnat daný předmět na první a druhém stupni. Důraz jsme kladli především na to, jak výuka probíhá, jakých metod je ve výuce využíváno a zda výuka žáky k četbě inspiruje. Informace jsme získávali od žáků prostřednictvím skupinových rozhovorů. Bylo zjištěno, že žáci páté třídy jsou s výukou spokojeni, výuka předmětu je zajímavá, atraktivní. Žáci jsou k četbě motivováni a získávají pravidelně inspiraci k četbě. Na druhém stupni u žáků obliba čtení většinou klesá.
Klíčová slova:	Čtení, čtenářství, literární výchova
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the subject Literary education at primary schools. The aim of the thesis was to compare the given subject at the first and second stage of a primary school. We emphasized, above all, how the lessons take place, what methods are used in the lessons and whether the lessons inspire pupils to read. We gathered information from pupils through group interviews. It was found out that the fifth grade pupils are satisfied with the teaching, the teaching of the subject is interesting, attractive. Pupils are motivated to read and receive regular inspiration to read. In the second stage, the popularity of reading usually decreases.

Klíčová slova v angličtině:	reading, reading abilities, Literary education,
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	74
Jazyk práce:	Český jazyk