



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Doporučená četba na druhém stupni základní školy

Vypracoval: Bc. Andrea Smejkalová
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice 2015

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné připomínky a rady, za ochotu a vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům českého jazyka a literatury, kteří byli ochotni věnovat svůj volný čas rozhovorům pro účely práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří mi po celou dobu studia byli velkou oporou.

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích, 30. prosince 2015

Bc. Andrea Smejkalová

Anotace

Cílem diplomové práce na téma *Doporučená četba na druhém stupni základní školy* je zmapovat současný stav doporučené četby a práce s ní na základních školách v České republice. Práce je rozdělena na část teoretickou, kde jsou rozpracovány a charakterizovány základní pojmy vztahující se k této problematice. Je tedy zaměřena na definici čtenáře, čtenářské gramotnosti, četby, čtení, čtenářství, poté je vymezena doporučená a mimočítanková četba. Dále jsou v této části zaznamenány metody, které slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka a literatury. V praktické části je naznačen základní výzkum, který byl k této problematice uskutečněn prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 26 učiteli různých škol. Cílem výzkumu je zjistit, jaký je současný stav doporučené četby na druhém stupni základních škol, zda ji učitelé zadávají, případně jak s ní nadále pracují a využít těchto poznatků pro svoji vlastní pedagogickou praxi.

Klíčová slova: čtenář, čtení, četba, čtenářství, mimočítanková a doporučená četby, inovativní metody v literární výchově

Anotation

The aim of the diploma thesis *Recommended reading at elementary school* is to map the current state of suggested readings and work with it in elementary schools in the Czech Republic. The thesis is divided into theoretical part where are elaborated and characterized the basic concepts related to this issue. It is thus focused on the definition of reader, reading literacy, reading and further on is defined the recommended and primer reading. Furthermore, this section offers the methods used to develop literacy skills in Czech language lessons and literature. In the practical parts is intimated the basic research, which was carried out on this subject through a series of interviews with 26 teachers coming from different schools. The research aims to find out the current status of recommended reading at the middle school level, whether it is used by teachers, eventually how they continue to operate with it and use this knowledge for their own teaching practice.

Key words: reader, reading, primer and recommended reading, innovative methods in a literary education

OBSAH

ÚVOD	7
1. ČTENÁŘ	9
1.1 Psychologie čtenáře	9
1.2 Vývojové etapy dítěte - čtenáře	11
1.2.1 Etapa předčtenářská	12
1.2.2 Čtenářská etapa	12
1.3 Čtenář pubescentního věku	13
1.3.1 Specifika pubescentního čtenářství	14
1.4 Čtenářské zájmy	16
1.5 Čtenářské návyky	17
1.6 Čtenářské postoje	17
2. ČETBA, DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ	19
2.1 Četba	19
Funkce četby	19
2.2 Čtení	20
2.2.1 Druhy čtení	20
2.2.2 Znaký čtení	22
2.3 Čtenářství	23
2.4 Čtenářské kompetence	24
2.5 Čtenářská dovednost	25
3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	26
3.1 Gramotnost	26
3.2 Funkční gramotnost	26
3.3 Čtenářská gramotnost	27
3.4 Vývoj čtenářské gramotnosti	29
3.5 Roviny čtenářské gramotnosti	30
3.6 Aspekty čtenářské gramotnosti	32
3.7 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	33
3.8 Výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství	34
3.8.1 Výzkum PISA	35
3.8.2 Výzkum PIRLS	36
3.8.3 České děti jako čtenáři	37

4.	SPOLEČNÁ MIMOČÍTANKOVÁ A DOPORUČENÁ ČETBA	43
4.1	Obsah a cíle literární výchovy	43
4.2	Čítanková, mimočítanková četba	46
4.3	Doporučená četba	46
4.3.1	Základní proměny doporučené četby	47
5.	METODY PRO ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL	49
5.1	Výukové metody	49
5.2	Inovativní metody ve výuce literární výchovy na 2. stupni základních škol	51
5.2.1	Kritické myšlení	51
5.2.2	Grafické organizéry	57
5.2.3	Didaktická interpretace uměleckého textu	60
5.2.4	Čtenářské dílny	62
5.3	Možnosti práce s přečtenými literárními tituly	65
5.3.1	Referát	65
5.3.2	Beseda	66
5.3.3	Čtenářský deník	66
5.3.4	Čtenářské listy	68
6.	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	72
6.1	Zaměření výzkumu	72
6.2	Charakteristika šetřeného souboru	72
6.3	Metodologie výzkumu	74
6.3.1	Výzkumné metody	74
6.4	Průběh výzkumu	76
7.	VÝSLEDKY	78
7.1	Vyhodnocení oblasti 1	78
7.2	Vyhodnocení oblasti 2	85
7.3	Vyhodnocení oblasti 3	91
7.4	Shrnutí	95
	ZÁVĚR	99
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	103
	INTERNETOVÉ ZDROJE	107
	SEZNAM PŘÍLOH	109

ÚVOD

Chcete zmoudřet? Můj ty světe - otevřete knížku - čtěte! – Jiří Žáček

Jak výstižný citát pro dnešní uspěchanou dobu. Kniha je skvost, který by neměl z našich životů vymizet, naopak - kniha by měla být tím, co nás donutí se na chvíli zastavit, nechat se unášet na vlnách fantazie, dovolit si chvíli zapomenout na realitu. Bohužel je dnes situace zcela opačná. Kniha se stává zbytečností, a to především pro naše děti. I z toho důvodu je tato práce zaměřena na problematiku doporučené četby na našich základních školách, především na druhém stupni základních škol a nižším stupni gymnázií.

Cílem diplomové práce je zmapovat současný stav doporučené četby na základních školách s orientací na druhý stupeň. Zajímá nás především, jakou formou či jakými metodami je s doporučenou četbou pracováno v rámci výuky českého jazyka a literatury v 6. až 9. ročníku základní školy, zda je stále pevnou součástí nejen výuky ve škole, ale také výplní volného času dětí. Hlavní zájem práce je tedy zjistit, jakou formou a zda vůbec učitelé doporučenou četbu zadávají a jakým způsobem s ní dále pracují s ohledem na to, že práce s doporučenou četbou není v žádném metodickém dokumentu konkrétně vymezena. Naším zájmem je tedy postihnout shody i odlišnosti v práci učitelů na jednotlivých školách s doporučenou četbou. Práce je rozdělena do dvou částí – část teoretická a část praktická.

V části teoretické se zaměříme na vymezení důležitých pojmů, které se k problematice doporučené četby vztahují. V úvodní kapitole se pokusíme teoreticky přiblížit osobnost čtenáře, včetně čtenářských etap, kterými dítě jako čtenář prochází. Následně věnujeme větší pozornost čtenáři pubescentního věku, zároveň naznačíme specifika, se kterými se setkáme u četby dětí tohoto věku. V následujících dvou kapitolách se věnujeme odlišení pojmů četba a čtenářství včetně jejich bližších charakteristik. Pozornost je dále věnována čtenářské dovednosti a čtenářským kompetencím.

Třetí kapitola je věnována problematice čtenářské gramotnosti. Nejprve je vymezena gramotnost v nejužším slova smyslu, poté se detailněji věnujeme gramotnosti funkční. Velká pozornost je věnována gramotnosti čtenářské, kdy naznačíme, jak probíhá vývoj čtenářské gramotnosti u dětí, které faktory tuto gramotnost ovlivňují, jaké roviny a aspekty můžeme u čtenářské gramotnosti vymezovat. Důležitou součástí

kapitoly je stručný přehled výsledků výzkumů, které byly zaměřeny na úroveň čtenářské gramotnosti a dětského čtenářství nejen v České republice. Následující kapitola už se blíže věnuje četbě doporučené, zároveň přiblížíme podstatu společné mimočítankové četby. V rámci této kapitoly zmapujeme podobu doporučené a mimočítankové četby, přičemž upozorníme na proměny četby doporučené v průběhu let.

Závěrečná kapitola v teoretické části je věnována konkrétním metodám, kterých je možno využít v hodinách českého jazyka a literatury i pro rozvoj a formování čtenářské gramotnosti. Nejprve připomeneme některé metody klasické, větší pozornost budeme dále věnovat metodám inovativním. Z širokého repertoáru metod kritického myšlení jsou vybrány jen některé, nejčastěji používané v praxi. Detailněji je rozpracována koncepce čtenářských dílen, které se zdají být v poslední době velmi populární. Následně se zaměříme na konkrétní metody, kterých je možné využití při práci s již přečtenou knihou, věnujeme pozornost referátu, besedě, čtenářským deníkům a především čtenářským listům. V podkapitole o čtenářských listech je vložena ukázka vytvořeného čtenářského listu včetně popisu, jak se s tímto listem dá pracovat v hodině literární výchovy.

V 6. kapitole je popsána základní charakteristika výzkumu – záměr výzkumu, výzkumný soubor, metodologie výzkumu, která byla zvolena včetně přiblížení výzkumné metody, prostřednictvím které byla získána potřebná data. Poslední kapitola je věnována vyhodnocování jednotlivých oblastí výzkumu, přičemž výsledky jsou doplněny o závěrečné shrnutí.

V samotném závěru práce zhodnotíme, k jakým zjištěním jsme díky výzkumu došli, tedy jaká je situace na druhém stupni základních škol z hlediska doporučené četby. Jakým způsobem k doporučené četbě oslovení učitelé přistupují, případně jak s četbou pracují. Zároveň vyjádříme svůj vlastní názor k analyzované problematice a navrhneme své vlastní řešení.

1. ČTENÁŘ

Obecně podle Homolové (2008) nepovažujeme za čtenáře toho, kdo právě čte, ale především z časového aspektu je to ten, kdo čte a četl. Za čtenáře můžeme prakticky považovat každého, kdo prostřednictvím četby prohlubuje své schopnosti v rámci sociální komunikace.

Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, „*který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.*“ (Vášová 1980, str. 13). Hledisko zájmu o četbu ve svém pojetí čtenáře zohledňuje Gejgušová (2011, str. 13), která uvádí, že: „*Čtenář je jednak ten, kdo ovládá techniku čtení, čte v běžných životních situacích texty rozmanité povahy a v potřebné míře jim rozumí; jednak ten, kdo na základě vnitřní i vnější motivace čte knihy, případně jiné texty, systematicky je vyhledává a zájem o četbu deklaruje.*“

Pokud bychom se chtěli zaměřit na konkrétní typologii čtenářů, není to snadný úkol. Jedním, a pro naše potřeby dostačujícím, je členění čtenářů na póly nečtenář a čtenář vášnivý. Tato typologie se povětšinou opírá o konkrétní výzkumy, které není v této práci potřeba zmiňovat. Vzhledem k tomu, že za čtenáře považujeme i člověka, který v životě přečetl pouhou jednu knihu, můžeme se setkat s různým pojetím čtenářů. Narazíme na čtenáře, kteří jsou schopni číst prakticky vždy a všude – za chůze, v MHD. Jiný typ čtenářů představují lidé, kteří potřebují pro sebe a svoji knihu klid a samotu. Typologii čtenářů velmi účelně shrnul do čtyř kategorií Trávníček (2008, str. 63). Skupiny vytvořil na základě četnosti přečtených knih za období jednoho roku. Pohybujeme se tak na škále *nečtenář* (0 knih za rok), *čtenář sporadický* (1-6 přečtených knih za rok), *čtenář pravidelný* (7-12 knih za rok) až *po čtenáře častého*, který ročně přečte 13 a více knih. Trávníček dále čtyřčlennou škálu rozšiřuje o kategorii *čtenáře stálého* (13 – 24 knih ročně), *čtenáře silného* (25 – 49 knih za rok) a *čtenáře vášnivého* (50 a více přečtených titulů za rok). Zejména poslední tři kategorie širší čtenářské škály se na druhém stupni základních škol jeví jako nadbytečné.

1.1 Psychologie čtenáře

Osobnost čtenáře, čtenářské zázemí, zájem o četbu, čtenářské zájmy, postoje, specifické osobnostní rysy a mnohé další jsou faktory, které se mohou do vztahu čtenáře ke knize promítnout. Psychologie čtenáře je samostatnou vědní disciplínou, která (KTD, 2004): „*zkoumá psychologická hlediska sociálního vztahu čtenáře a knihy. Studuje především proces četby, recepci textu, účinky četby na osobnost, čtenářské zájmy, zvyky,*

fenomény čtenářské identifikace a kontempace, vývoj čtenáře na jednotlivých ontogenetických stupních. Má úzký vztah k psychologii sociální, vývojové a obecné, ale také k sociologii a teorii literatury.“

Názory jednotlivých odborníků na oblast psychologie čtenáře se značně liší. Nakonečný (1965) uvažuje o psychologii čtenáře jako o vztahu čtenáře a knihy, přičemž stěžejním tématem je osobnost čtenáře a literatura sama. Zajímavé pojetí přináší Smetáček (1973), podle nějž je rozhodujícím tématem četba jakožto proces, v němž vystupuje osobnost čtenáře jako pevně zakotvený člen společnosti. Proto klade důraz na získávání informací ohledně typů knih, které čtou jednotlivé čtenářské skupiny, dále důvod, proč si právě tyto knihy vybírají a jak samotný proces četby probíhá.

Každý čtenář je ovšem individualitou a jeho přístup k četbě, respektive ke knize, je zcela jedinečný. Každý jedinec je jiný, liší se od ostatních, proto i literární díla zanechávají v každém čtenáři jinou odezvu a jiný účinek. Přesto se ve většině případů pracuje s dvěma typy čtenářů – typ *čtenáře spolupráce* a typ *čtenáře kontemplativního*. Typ spolupráce přistupuje k dílu subjektivně, hluboce jej prožívá, sžívá se s konkrétními postavami. Na druhé straně typ kontemplativní přistupuje k dílu velmi neosobně, prakticky se odcizuje. Je zcela zřejmé, že v každém čtenáři nalezneme zastoupeny jistou měrou oba dva typy. Záleží na povaze čteného díla, aktuálním psychickém i fyzickém stavu čtenáře, apod.

Psychologie čtenáře bere v potaz i faktory, které mají vliv na čtenářův výběr literatury. Mezi nejvýznamnější podle Nakonečného (1965) patří:

- *úroveň vzdělání*
- *úroveň inteligence*
- *sociální status*
- *ekonomické podmínky*
- *kulturní zájmy a koníčky*
- *kulturní pozadí existence*
- *aktuální zaměřenost*
- *trvalejší rysy osobnosti*

Úroveň vzdělání i úroveň inteligence mohou být v řadě výzkumů zavádějící. Vysoce vzdělaní lidé s vysokou mírou inteligence častou sáhnou po literatuře, která zcela neodpovídá jejich vzdělání či inteligenci. Důvodů, které je k tomuto kroku motivují, může být celá řada. Jedním z nich je potřeba získat přehled o literatuře, o které mluví

většinová společnost, vytvořit si na ni svůj vlastní názor. Tento fakt úzce souvisí i s pojetím sociálního statusu. Intelektuální vrstva společnosti čte literaturu, která není v okruhu jejich zájmu, ale chtějí mít povědomí o tom, co čte většinová společnost. Protipól k této skupině tvoří čtenáři, kteří se pohybují v oblasti literatury, která kopíruje jejich zájmy.

Podle Nakonečného (1965) se ekonomické podmínky mohou do četby promítnout nepřímo, míra volného času a přílišná zaměstnanost může ovlivňovat útlum zájmu o čtení. Čtenářský vkus značným způsobem odráží kulturní prostředí, ve kterém se čtenář pohybuje.

Stěžejním faktorem při výběru literatury je aktuální zaměření čtenáře. Výběr literatury úzce souvisí s tím, v jakém stavu se čtenář nachází, zda prochází nějakou vývojovou změnou, apod. Dá se říci, že čtenářský život jde ruku v ruce s životem soukromým. I přesto všechno má každý čtenář zažitá určitá postupy, stereotypy a čtenářské preference, se kterými k výběru knih přistupuje.

1.2 Vývojové etapy dítěte - čtenáře

Vývoj dětského čtenářství probíhá v několika etapách, které přibližně odpovídají jednotlivým stádiím psychického vývoje dítěte. Je zcela zřejmé, že stupeň čtenářské vyspělosti u dětí nemusí mnohdy odpovídat jeho vyspělosti po stránce biologické či psychické. Každé dítě zvládá čtenářské techniky individuálním způsobem, tzn. různým tempem, s různou kvalitou. Důležitou roli hraje schopnost jazykového vyjadřování žáků, respektive šíře slovní zásoby.

Okolí dítěte – čtenáře (rodiče, učitelé, knihovníci) musí brát na vědomí, že přechod mezi jednotlivými vývojovými etapami není pro dítě vždy snadný a může dojít k řadě problémů, se kterými je potřeba počítat.

Jak uvádí Toman (1992) dětské čtenářství se dělí do dvou etap. První z nich je etapa předčtenářská, která zahrnuje předškolní věk dítěte a druhou etapu je etapa čtenářská, kam řadíme děti mladšího a staršího školního věku. Opět je nutné mít na paměti, že hranice mezi těmito dvěma kategoriemi není striktně daná, ale naopak je velmi propustná.

1.2.1 Etapa předčtenářská

Podle Tomana (1992) je tato etapa typická pro předškolní věk. V rámci etapy můžeme vymezit mladší věk (do 3 let věku) a starší věk (3 – 6 let). Dítě je omezeno na vnímání literárního díla prostřednictvím zvuku, respektive poslechu, ať už reprodukováno nebo přímo. Vizuální vnímání tvoří pouze doplňkovou složku. Tato etapa začíná ovšem mnohem dříve, a to prvními slovy, která jsou k dítěti směřována. Řeč, kterou slyší od dospělých, má výrazný podíl na následném formování psychiky dítěte. U tříletých dětí se velmi rychle rozvíjí představivost a paměť, proto je vhodné už v tomto věku dítěti přibližovat knihy. Ne nadarmo označuje Homolová (2008) tuto etapu jako počátek aktivního vztahu k četbě. Paměť, představivost a mimo jiné také pozornost dítěte můžeme rozvíjet díky obrázkovým knihám, leporelům, říkánkám či rozpočítadlům. Už v této vývojové etapě by mělo dítě získat povědomí o tom, jak s knihou zacházet, jak se ke knize chovat.

Na konci předškolního období je dítě schopno vnímat delší vyprávění, zapamatovat si složitější říkadla, písničky a na řadu přichází nezastupitelná role pohádky. V předškolním věku (3 – 6 let) jsou u dítěte plně vyvinuty důležité psychické funkce (vnímání, představivost, paměť, myšlení), které dítěti napomáhají orientovat se a získávat nové zkušenosti. Ideálním „přítelem“ se v tomto věku stává obrázková knížka, která podle Kucharské a Švancarové (2004) utváří i estetické cítění dítěte. Homolová (2009) upozorňuje v tomto věku na efektivnost využití lidové slovesnosti, například říkadel. Dítě se učí nejen formě slovní, ale také pohybové a osvojuje si rytmus.

1.2.2 Čtenářská etapa

Čtenářská etapa zahrnuje čtenáře v období mladšího a staršího školního věku. Podle Vágnerové (2001, s. 148): „*Mladší školní věk trvá od nástupu do školy, tj. od 6 – 7 roku, do 9 let. Toto období je charakteristická změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole*“.

Z hlediska čtenářského vývoje lze mladší školní věk rozdělit do dvou fází. První fáze 6 - 8 let, druhá fáze 9 - 10 let. V rámci staršího školního věku vymezujeme první fázi ve věku 11 - 12 let a druhou fázi ve věku 13 - 15 let. Vstup dítěte do školy znamená zásadní změnu v jeho životě. Dítě si pomalu osvojuje pravidelné návyky, musí překonávat řadu překážek (dát přednost učení na úkor hry). Formování dítěte jako osobnosti napomáhá četba. Dítě přestává být závislé na jiném čtenáři, tím, že samo začíná číst, opouští pouze poslechovou činnost a vytváří si svůj vztah a důvod k četbě.

V této etapě je dítě součástí interakce s knihou, respektive textem, který si osvojuje nejprve za pomoci hlasitého, později tichého čtení. V první fázi mladšího věku je čtení dítěte spojeno s prvky fantazie, hlubokého prožitku a obrazného myšlení. Nejoblíbenějším žánrem je nadále pohádka. Ve druhé fázi mladšího školního věku dochází k rychlému rozvoji pojmového a logického myšlení. V důsledku toho přechází dítě k poznávání reality. Mnohem větší zájem má o obsah, děj a postavy knihy, než o uměleckou formu. (Toman, 1992).

1.3 Čtenář pubescentního věku

Své specifické čtenářské zájmy a potřeby má i dítě ve věku jedenácti až patnácti let. Opět se nemůžeme opřít o jednoznačné terminologické vymezení této věkové skupiny dětí. Chaloupka (1982) tuto skupinu dětí rozšiřuje ještě o desátý rok narození a označuje je jako děti staršího školního věku; děti, které navštěvují druhý stupeň základní školy.

S podobnou věkovou hranicí pracuje i Lederbuchová (2004), která už hovoří o pubescentním čtenáři. Shodu nacházejí oba autoři v psychických i fyzických proměnách těchto dětí. Uvědomují si náročnost tohoto období především z hlediska psychologického a poukazují na odraz těchto rozporů i v rámci literatury, kterou dítě zvolí.

Dítě se potýká s krajnostmi ve svém chování. Na jednu stranu hýří sebevědomím, na druhou stranu velmi těžko snáší selhání, negativní hodnocení ze strany druhých. V důsledku toho velmi často zaujímá kritický postoj vůči svému okolí (Lederbuchová, 2004).

Vlivem kvalitativních proměn osobnosti se dostávají i změny v repertoáru zájmových aktivit dítěte. Dochází k proměnám čtenářského zájmu, čtenářských strategií i čtenářských potřeb. Postupem času se začne dítě transformovat do role dospělého čtenáře, změní se tak jeho čtenářské kompetence. Mohou ale nastat okamžiky, kdy se četba dítěte naprosto utlumí. Dítě se v podstatě dostává do čtenářské krize. Velký vliv na tuto skutečnost má konkurence ze strany audiovizuálních médií. (Lederbuchová, 2004). Na druhou stranu se kolem třináctého, čtrnáctého roku objevuje tzv. „čtenářská exploze“, při které podle Lederbuchové (2004) extrémně narůstá spotřeba knižních titulů a dítě se především zaměřuje na syžetové schéma příběhu.

1.3.1 Specifika pubescentního čtenářství

Období pubertálního věku je samo o sobě velmi specifické. Dítě není schopno rozlišovat mezi tím, co samo chce a tím, co ve skutečnosti může. Velkou propast shledáváme i mezi přáním dítěte a tím, co je vlastně samo schopno. Jak už bylo řečeno výše, tato rozporuplnost v plné míře zasahuje také repertoár aktivit dítěte tohoto věku, četbu nevyjímaje. Proto v souvislosti s tímto obdobím O. Chaloupka (1982, s. 361) hovoří o „*křížovatce čtenáře*“.

Nemůžeme na čtenářské aktivity v naplňování volného času u dětí tohoto specifického věku zapomínat, neboť podle Čápa a Mareše (2001) právě četba vstupuje do součinnosti s ostatními aktivitami dětí a je jednou z forem činností, při kterých se může dítě seberealizovat a utvářet tak pozitivním způsobem svoji osobnost. Důležitost četby zdůrazňuje také O. Chaloupka (1982, s. 366): „*zřetel k činnostnímu zabudování čtenářství do jiných aktivit dítěte je nesporně nutným zřetelem, nechceme-li ztratit z očí dítě jako takové*“.

Jak již bylo naznačeno, období puberty s sebou přináší značné změny, které se promítají i do čtenářských potřeb, strategií a čtenářských zájmů dětí. Ona rozporuplnost životního období kolem jedenáctého až patnáctého roku podle Lederbuchové (2004) odkazuje k romanticky laděným žánrům, kde v popředí stojí dospělý, případně dospívající hrdina. Ten vyniká neobvyklými vlastnostmi a morálními hodnotami. Především se nachází v neznámém, pro čtenáře neprozkoumaném, prostředí. Tímto literatura dítěti nabízí exkurz do neznáma, do oblastí života, které touží poznat. Dítě potřebuje prostřednictvím knihy nalézt takového hrdinu, se kterým se může do značné míry ztotožnit a projektovat do něj svoji vlastní osobnost. Dítě potřebuje literárního hrdinu vnímat jako svého společníka, přítele. Tento fakt potvrzuje i J. Marhounová (1988), podle které může být vztah k literární postavě tak hluboký, že může do značné míry suplovat absenci takového vztahu v reálném životě.

Kvantita četby

Ve věku jedenácti až patnácti dochází k výrazným výkyvům i v počtu přečtených knih. Jak už bylo zmíněno výše, můžeme se setkat se situací, kdy u dítěte dojde k naprostému čtenářskému útlumu. Druhou krajností je již nastíněná čtenářská exploze, která nastává kolem třináctého, případně čtrnáctého roku. Touto problematikou se zabývala, respektive stále zabývá řada výzkumů, kterým se podrobněji budeme

věnovat v následujících kapitolách. Obecně můžeme říci, že děti ve věku jedenáct až patnáct let přečtou měsíčně zhruba jednu až tři knihy.

Preferované žánry

Preference literárních žánrů a literárních témat je stále jednou z nejvíce testovaných oblastí dětského čtenářství. Nové informace k již provedeným výzkumům přináší nové žánry, které se v literatuře pro děti a mládež vyskytují (sci-fi, fantasy, atd.). Na základě již provedených výzkumů bylo prokázáno, že chlapci preferují literaturu s chlapeckým, respektive mužským hrdinou, zatímco dívky raději sáhnou po knize s dívčí hrdinkou. Zvláštností je fakt, že dívky se nebrání ani literatuře s „chlapeckou“ tematikou. Naopak chlapci v pubertálním věku literaturu pro dívky nečtou vůbec (Lederbuchová, 2004). Podle V. Smetáčka (1985, in Lederbuchová, 2004) se v pubertě dívky zaměřují na poezii, románové příběhy a pohádky. V popředí čtenářských zájmů chlapců nalezneme umělecko-naučnou a populárně naučnou literaturu. V naprosté převaze dávají válečným příběhům přednost chlapci, podobná situace se týká i příběhů detektivních, dobrodružných a sci-fi příběhů. Dívky dávají přednost příběhům s citovým zráním, erotickou zápletkou či životopisným a historickým příběhům.

Podle Tomana (1991) můžeme odhalit odlišný způsob vnímání humoru ze strany dítěte a dospělého. Proto za komickou považují postavu (ať už dětskou či dospělou), kterou svým intelektem převyšují. Za komickou je považována postava, která je nositelem atributů nonsensu a absurdity. Zpravidla můžeme říct, že pubescenti mnohem lépe dešifrují komiku situační, hůře porozumějí komice jazykové (Lederbuchová, 2004).

U obou pohlaví se s velmi nízkým zájmem potýká poezie. Toman (1991) se přiklání k faktu, že dítě postupem času ztrácí schopnost text vnímat z hlediska estetického. Výukou je stále více směřováno k logickému a racionálnímu uvažování v rovině pojmů, tím pádem i k poezii přistupuje na bázi logiky a ne s emocionálním naladěním.

Je zcela zřejmé, že na výběr četby pubescentního čtenáře má velký vliv jeho pohlaví. Na tomto tvrzení se shoduje celá řada předních odborníků. Například J. Marhounová (1987) uvádí, že do patnácti let tvoří četba dětí „společný kmen“ dobrodružné literatury, detektivních a humorných povídek. Následně se podle pohlaví dělí zájmy na četbu chlapeckou a dívčí. Toman (1999, s. 21) doplňuje, že: „*Čtenářské zájmy děvčat a chlapců přibližně ve věku deseti jedenácti roků se již zřetelně diferencují*

podle pohlaví a individuálně rozrůžňují. Čtenářky směřují k psychologizující próze s dívčí hrdinkou, i když zachovávají přízeň i klasické pohádky, chlapci jsou fascinováni dobrodružnými příběhy."

1.4 Čtenářské zájmy

Zájem obecně můžeme vnímat jako něco, co úzce souvisí s našimi osobními potřebami. Homolová (2008, s. 12) definuje čtenářský zájem takto: *„Čtenářský zájem lze charakterizovat jako kulturní nebo intelektuální zájem, neboť se začíná objevovat až na určitém stupni intelektuálního vývoje. Je obecně podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije“*. Čtenářský zájem je bezpochyby ovlivněn mírou zvládnutí čtenářské techniky a promítá se do něj řada dalších faktorů (čtenářská vyspělost, individuální zkušenosti, celková inteligence, zájmové zaměření).

Vášová (1995) charakterizuje čtenářský zájem jako zaměření osobnosti na objekty a činnosti, které jsou provázené příjemným citovým prožitkem. To znamená, že pokud máme o četbu zájem a dáváme jí přednost před ostatními volnočasovými aktivitami, musí nám četba přinášet příjemné pocity uspokojení. Samozřejmě záleží na tom, o jaký druh literatury máme zájem. Čteme -li text z oblasti, která nás více či méně nezajímá, náš zájem o četbu bude nižší a naopak. Zde se znovu projevuje individualita každého čtenáře, neboť každý člověk má zájem o jinou oblast literatury. V důsledku toho má každý autor, žánr i samotná kniha svoji skupinu čtenářů.

Hovoříme -li o čtenářských zájmech, musíme brát v potaz také čtenářské potřeby, které nás k četbě vedou, jelikož i četba může být chápána jako prostředek k uspokojení potřeb. Proto Smetáček (1973) uvádí, že pokud chceme zjistit záměr čtenáře, proč čte zrovna tuto knihu, musíme se zaměřit na příčiny, které ho k tomuto výběru vedly. Je tedy zřejmé, že potřeba číst není člověku vrozená, proto hraje důležitou roli motivace k četbě. Smetáček (1973, s. 61) doslova uvádí: *„ ... dítě ještě neví, proč vlastně musí číst, stačí malá chyba jak v motivaci, tak i v odhadu obtížnosti úkolu, který je před dítě četbou postaven, aby se v něm na celý život vytvořil odpor ... Jakmile je dítě nuceno číst literaturu, kterou ještě nechápe, nebo literaturu, která jemu osobně nemůže nic říci, ztrácí smysl četby: čte jenom pro potřebu školy, nikoli ze své vnitřní potřeby.“*

1.5 Čtenářské návyky

Nejucelenější definici problematiky čtenářských návyků přináší Vášová a Černá (1986, s. 36), které říkají: „ *Návyk číst souvisí s potřebou četby. Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, čte apod. Návyk je tedy určitý druh chování. Do čtenářských návyků se promítají některé rysy osobnosti - pečlivost, svědomitost, důslednost, vytrvalost apod.*“

Čtenářské návyky, respektive způsoby chování ke knize a zacházení s ní, jsou budovány už v útlém věku dítěte. Pokud chceme, aby si dítě osvojilo správné způsoby chování ke knize, nesmíme čekat, až se dítě naučí číst. Jak uvádí Homolová (2008), jaký vztah si dítě vytvoří ke knize v raném dětství, takový bude zřejmě jeho přístup ke knihám a četbě i v dospělosti. Základní návyky napomáháme dítěti osvojovat s ohledem na jeho individuální zralost a mentální schopnosti, jelikož ne všechny děti jsou v daném věku na stejné vývojové úrovni. Výchova ke správným čtenářským návykům nevede jen cestou správného osvojení si čtenářské techniky, ale také osvojením si vhodného manuálního zacházení s knihou, budování vztahu ke knize a uvědomění si její hodnoty. Z čtenářských návyků můžeme získat řadu informací o osobnosti čtenáře. Čtenář, který přečte velké množství knih v krátkém období je patrně svědomitý a má zájem rozvíjet svou vlastní osobnost. Tyto vlastnosti se projeví ve schopnosti vyjadřování a šíři slovní zásoby. Čtenářské návyky odhalí i vytrvalost a svědomitost čtenáře, v případě, že se jedná o nezáživnou knihu, povrchní čtenář ji zpravidla po pár stranách odloží, zatímco svědomitý a důsledný čtenář knihu většinou dočte. Prostředí, ve kterém čtenář čte, jakým tempem čte, zda čte nahlas nebo potichu, atd., to všechno lze považovat za čtenářské návyky, které se budují v průběhu formování osobnosti člověka. Stěžejní pro vypěstování dobrých čtenářských návyků je podle Vášové (1980) pevná vůle a pozitivní vzory v okolí.

1.6 Čtenářské postoje

Postoje jsou výsledkem sociálního učení. Jsou pevně spjaty s hodnotami člověka a vychází ze základní hodnotové soustavy, kterou si člověk utváří vlivem okolního sociálního prostředí. Postoj lze podle Průchy (2006) chápat jako vztah jednotlivce k okolí, subjektům v okolí, případně jako vztah k sobě samému. Postoje mohou mít různou intenzitu, tzn. mohou být pozitivní, neutrální či negativní ve vztahu k nějakému objektu. Čtenářské postoje chápeme jako náklonnost nebo vztah k četbě. Podobně jako postoje obecně se i čtenářské postoje dají budovat na základě nápodoby nebo zkušenosti

z okolního sociálního prostředí. Jak uvádí Toman (2007), čtenářské postoje žáků je možné ovlivňovat a to zejména v případě, že známe jeho čtenářské schopnosti a dovednosti, jeho chápání, myšlení a cítění.

Dobry čtenář projevuje pozitivní postoj k četbě, než čtenář, kterému čtení činí problémy. Čtenáři, kteří zastávají pozitivní postoj vůči četbě, většinou řadí četbu mezi svoje záliby. Naopak dítě, které má se čtením problémy, četbu nevyhledává a nahrazuje svůj volný čas jinými aktivitami.

2. ČETBA, DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

2.1 Četba

Četba patří k nejzákladnějším kulturním potřebám člověka. Díky četbě člověk získává přehled nových informací, rozšiřuje své obzory a dosahuje uspokojení touhy po vědění. Četba není spojována pouze s funkcí vzdělávací a výchovnou, ale zároveň umožňuje člověku relaxovat, odpočívat a utéct od každodenních stereotypů a starostí.

Vymezení četby jakožto pojmu není úplně snadné, proto se můžeme setkat s řadou definic. Gejgušová (2011) chápe četbu jako komunikační aktivitu, ale zároveň jako čtenářův zájem. Dále upozorňuje na fakt, že četba má oproti čtení dlouhodobější a systematictější charakter. S jinou definicí přichází Trávníček (2008), který pojímá četbu jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy, přičemž se tato aktivita řídí vlastními vnitřními zákonitostmi. Cílem této aktivity je vytvořit určitý hodnotový vztah ke knihám, přičemž tento vztah nevzniká naráz, ale musí být podporován a rozvíjen po delší období.

Funkce četby

Každý čtenář je svébytná osobnost, z čehož vyplývá, že i literatura a její funkce zanechávají v každém čtenáři jiný účinek s ohledem na jeho individualitu. Funkčnímu vymezení četby se ve své publikaci věnuje Lederbuchová (2002), která zdůrazňuje, že nejdůležitější funkcí je funkce estetická. Funkce estetická v podstatě zastřešuje všechny ostatní funkce, kterými četba na čtenáře působí. Mezi zmíněné funkce dále řadí:

- *funkce mravní/výchovná* – text by měl utvářet a rozvíjet mravní a sociální vědění čtenáře
- *funkce emocionální* – četba ovlivňuje čtenáře po citové stránce na základě jeho vlastních individuálních odlišností, závisí na osobním prožitku čteného
- *funkce poznávací/racionální* – čtenář získává nové informace a fakta z různých oblastí vědění
- *funkce náboženská nebo ideologická* – cílem je působit na čtenáře v rámci ideologických dogmat, funkce ideologická často přechází ve funkci politickou

- *funkce terapeutická* - funkce léčebná
- *funkce relaxační/zábavná* – poskytuje čtenáři odpočinek jak po stránce fyzické, tak po stránce psychické

2.2 Čtení

Čtení považuje každý z nás za jednu z hlavních dovedností vzdělaného člověka. Zpravidla se jedná o techniku verbální komunikace prostřednictvím psaného textu. Čtení považujeme za základní dovednost, kterou si dítě osvojuje už v raném věku.

Nejkomplexněji přistupuje ke čtení Průcha (2009, s. 48), který chápe čtení jako: *„druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).“* Čtení společně s psaním a nasloucháním patří k základním komunikačním dovednostem, které si dítě osvojuje v průběhu vývoje. Na základě toho je vystavěna definice čtení podle Gejgušové (2011, str. 14): *„Jedná se o aktivitu, která zahrnuje vnímání, příjem a porozumění textu.“* Také Trávníček chápe čtení jako aktivitu, ale v užším slova smyslu, kdy ji spojuje pouze s knihami. Za čtení pokládá také čas, který čtenář stráví s knihou. Tuto definici doplňuje ve své práci Toman (1990, s. 10), který čtení vztahuje obecně ke všem textům a říká, že: *„dovednost číst znamená chápat tištěnou a psanou řeč. Předpokládá znalost grafických znaků slov (písmen pro jednotlivé hlásky), dovednost převést je pohotově v řeč mluvenou, vytvořit si adekvátní představy o obsahu čteného, přemýšlet o něm a zaujmout k němu osobní postoj.“*

2.2.1 Druhy čtení

Dětské čtení je možné na základě různých hledisek dělit do příslušných skupin a kategorií. Těchto klasifikačních skupin je celá řada, my si představíme některé z nich.

Podle Gejgušové (2011) můžeme na základě čtenářského záměru a čtenářských cílů čtení dělit na:

- *orientační* – objevuje se zpravidla při prvotním střetnutí čtenáře s textem, čtenář se snaží vystihnout základní podstatu textu
- *výběrové* – tento způsob čtení je využíván při hledání konkrétních informací v textu

- *kritické* – jedná se o velmi podporovaný způsob přístupu k textu, kdy je úkolem čtenáře textu zcela porozumět, zhodnotit jej po obsahové stránce a zaujmout vlastní stanovisko k v textu naznačené problematice
- *tvůřivé* - zpravidla jde o četbu uměleckého textu, který čtenáře podněcuje k tvorbě textu vlastního
- *korekturní* – cílem tohoto čtenářského postupu je opravit všechny nedostatky (gramatické, stylistické i pravopisné) v textu
- *adaptivní* – do značné míry ponechává čtenáři svobodu ve výběru textu, ve způsobu, jakým text bude číst, případně, jak bude s předčteným textem dále pracovat.

Toman (2007) dále definuje dva druhy čtení, se kterými se můžeme u dětí setkat. Rozlišuje čtení hlasité a čtení tiché, přičemž dále hovoří o formách projevu, se kterými se u těchto dvou typů čtení můžeme setkat.

Čtení hlasité

Hlasité čtení je využíváno hned v počátcích, kdy si dítě osvojuje čtenářskou techniku a vytváří si své čtenářské návyky. Toman (2007, s. 13) uvádí, že hlasité čtení: „*je vytvářeno artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel.*“ Hlasité čtení je charakterizováno čtyřmi kvalitami - správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Právě díky těmto kvalitám může učitel kontrolovat úroveň čtenářské dovednosti dítěte, sledovat případné nedostatky ve čtení a díky tomu provádět potřebnou nápravu.

Čtení hlasité se vyskytuje ve třech formách – hromadné, sborové a paralelní. V situaci, kdy čte jeden žák a všichni ostatní sledují text pouze zrakem, hovoříme o čtení hromadném. Sborového čtení se účastní celá třída, případně skupina žáků, kteří čtou tentýž text souběžně. Při paralelní četbě je text čten současně dvěma až třemi žáky. Toman (1990, s. 15) zdůrazňuje, že: „*Oproti sborovému čtení může učitel i žák snadněji opravit chyby, které se týkají správnosti, plynulosti a výraznosti čtení. Současně může sledovat a porovnat výkony čtenářů. Žáci, kteří nejsou zapojeni do čtecího procesu, mohou samostatně pracovat s textem, který si osvojili tichým čtením. Nutná je však dobrá organizace.*“ Variantou hlasitého čtení je podle Tomana čtení šepotné. Je tvořeno viditelným pohybem mluvidel, ale bez účasti hlasivek.

Čtení tiché

Druhou variantou čtenářského projevu je čtení tiché. Podle Tomana (1990) žák vnímá text pouze zrakem, aniž by využíval artikulačních pohybů mluvidel. Zdatnější čtenáři dávají tichému čtení přednost, jelikož je rychlejší (nemusí vyslovovat čtený text nahlas). Navíc je jenom na čtenáři samotném, jaké individuální tempo zvolí a k jakým pasážím v textu se rozhodne vrátit. Na druhé straně pro začínající a méně zdatné čtenáře se tiché čtení jeví jako velmi obtížné.

2.2.2 Znaky čtení

Každé dítě ve škole musí zvládnout velké množství školních činností a plnit řadu povinností. Aby dítě všechny tyto úkony zvládalo bez větších obtíží, je důležité, aby došlo k zautomatizování čtenářského výkonu.

Křivánek a Wildová (1998) vymezují kvalitativní a kvantitativní znaky čtenářského výkonu. Mezi kvalitativní znaky zařazují čtení správné, uvědomělé, plynulé a výrazné. Jako kvantitativní znak uvádí rychlost čtení. J. Toman (2007) vymezuje několik čtenářských kvalit, které naznačují určitou úroveň čtenářských dovedností. Jedná se o správnost, plynulost, uvědomělost a výraznost. Na základě toho vymezuje čtení správné, uvědomělé, čtení plynulé a čtení výrazné.

Čtení správné

Ke správnému čtení podle Tomana (2007, s. 33) dochází v případě, že je: „*shoda hlasitě čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou*“. V podstatě jde o věrnou reprodukci textu a jeho přesné vnímání. Od čtenářů je vyžadována znalost písmen, která odpovídají jednotlivým hláskám. Čtenář se dále musí orientovat ve slovech běžné slovní zásoby a věrně znát jejich obsahový význam. V neposlední řadě je nutná správná artikulace a výslovnost hlásek, což je záležitostí prvního ročníku školní docházky. Toto tvrzení podporuje Zelinková (2001, s. 136), která uvádí, že: „*správnost je jednou z nejvýznamnějších charakteristik dosažené úrovně čtení*“. Správné čtení je zároveň předpokladem pro zvládnutí dalších znaků čtení.

Čtení s porozuměním

Obecně můžeme říci, že hlavním cílem četby je porozumění čtenému textu. Uvědomělost je výsledkem správného čtení a zároveň předpokladem čtení plynulého a výrazného. Podle J. Tomana (2007, s. 36) jde o „*složitý proces, vyžadující přesné vnímání grafické podoby slov, pojmové i obrazné chápání jejich významu izolovaně a*

především v kontextových souvislostech, spojené s vytvářením adekvátních představ, zapamatováním, správným domýšlením a pohotovým vybavováním obsahu čteného textu“. Konečné porozumění textu je do značné míry ovlivněno šíří slovní zásoby čtenáře a přiměřeností čteného textu. Velkou roli hraje také kulturní, sociální, jazyková úroveň čtenáře a jeho čtenářské zkušenosti.

Čtení plynulé

Plynulé čtení je podmíněno čtením správným a velmi často také čtením uvědomělým. Podle Tomana (2007) je důležité, aby rychlost čtení odpovídala přirozenému rytmu a tempu běžného mluveného projevu. Postupem času si každý čtenář utváří svůj vlastní čtenářský projev. Na zvládnutí plynulého čtení má vliv také správný způsob dýchání a schopnost orientovat se v určitém rozsahu zorného pole.

Čtení výrazné

Čtení výrazové je možné chápat jako nejdokonalejší projev hlasitého čtenářského výkonu. Čtenář si osvojil správné čtení, dokáže čtenému textu porozumět, číst text plynule, ale zároveň přiměřeným tempem, které odpovídá běžné mluvené řeči.

Pro výrazné čtení jsou charakteristické určité zvukové zvláštnosti, mezi které řadíme intonaci, slovní a větný přízvuk a v neposlední řadě také frázování. Toman (2007, s. 41) uvádí, že: *„výraznosti rovněž přispívají vhodné změny výšky, síly, tempa a barvy hlasu i kultura mluvené řeči, tj. ekonomické dýchání, znějící hlas, správná artikulace a spisovná výslovnost“.* Výrazné čtení je potřebné při osvojování a rozvíjení literárně - estetických dovedností žáků, jako je například reprodukce a dramaturgie textu, recitace či předčítání.

2.3 Čtenářství

Četba a čtenářství jsou pojmy, které jsou si obsahově velmi blízké a z toho důvodu dochází k jejich časté záměně. Čtenářství je zpravidla chápáno a vymežováno jako širší pojem a je ho využíváno především v souvislosti s dětskou populací. Velmi často také dochází k zaměňování pojmů čtenářství a čtení. Podle Havlové (2003) se čtenářství od čtení liší tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou. Na základě tohoto vymezení je zcela zřejmé, proč se v rámci četby dětí mnohem více objevují texty beletristické, populárně naučné a jiné. Jednotnou definici čtenářství není možné nalézt, proto pro ilustraci uvádíme pojetí dětského čtenářství dvěma autory.

Trávníček (2008, s. 35) definuje čtenářství jako: „*plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí*“. Dětské čtenářství je jednou ze schopností, která by měla být rozvíjena u dětí ve velmi raném věku. V důsledku toho chápe Gejgušová (2011, s. 13) čtenářství takto: „*Čtenářství je vymezováno jako soustavná, dlouhodobá aktivita, jako uvědomělá záliba ve čtení, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny, školy, médií a dalších kulturních institucí a hodnotových měřítek společnosti*“.

Můžeme říci, že čtenářství je stále chápáno jako jedna z hlavních dovedností člověka, při které by měl zvládnout text přečíst a zároveň mu porozumět. Na druhou stranu je zcela zřejmé, že v rámci pojetí čtenářství jako takového přece jen ke změně došlo. Nemalou úlohu v posunu sehrál fenomén čtenářské gramotnosti. Čtenářství bylo po dlouhou dobu úzce spojováno s literaturou, respektive s literární výchovou. Tuto myšlenku podporuje ve své práci i Chaloupka (1982, s. 34) a říká, že: „*k rozvoji dětského čtenářství dochází zejména při školní literární výchově*.“

Nový pohled přináší rozmach čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost společně se čtením jsou nezbytnými podmínkami naplňování klíčových kompetencí, které stojí v popředí vzdělávací politiky. Čtení je úzce vázáno na problematiku kompetence k učení. Na základě zvládnutí této kompetence se žákovi otevírá mnohem snazší a patrně i úspěšnější cesta do budoucího života na poli společenském i pracovním.

2.4 Čtenářské kompetence

Pro úspěšný proces četby je důležité osvojení si tzv. čtenářské kompetence. Kompetence jak uvádí Průcha (2009, s. 129) je: „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly, zejména v pracovních a jiných životních situacích*.“ Každý žák musí disponovat určitou škálou kompetencí, které jsou důležité pro jeho další rozvoj a vzdělávání. Tyto kompetence jsou vymezeny v RVP ZV a jsou označeny jako klíčové kompetence. Řadíme mezi ně kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Ladislava Lederbuchová (2004) přistupuje k čtenářské kompetenci takto: „*Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby*.“ Dále uvádí, že kvalita čtenářské kompetence je dána jednak osobními dispozicemi čtenáře, jednak jeho čtenářskými zkušenostmi a úrovní literární vzdělanosti. Pro utváření čtenářských

kompetenci je stěžejní, aby byl v rámci literární výchovy kladen důraz na interpretaci a hodnocení čteného textu. Čtenářské kompetence je potřeba rozvíjet s ohledem na osobnostní zvláštnosti každého dítěte – čtenáře.

2.5 Čtenářská dovednost

Dovednost je obecně chápána jako způsobilost člověka k vykonávání určitých činností, k řešení úloh různého typu a různého stupně obtížnosti. (Průcha, Mareš, Waltrová, 2009). V důsledku rozvíjení čtenářských kompetencí si čtenář postupem času osvojí určité způsoby a techniky, které označujeme jako čtenářské strategie. Strategie obecně představují postupy volené záměrně k dosažení určitého cíle. Pokud se čtenář setká s textem, který je pro něj nový, něčím zvláštní či složitý, náročný, začne přemýšlet nad tím, co by mu pochopení textu usnadnilo, jak snáze se s textem vyrovnat. Přistupuje tedy k čtenářským strategiím.

Doležalová (2014, s. 41) vysvětluje čtenářské strategie takto: „*Čtenářské strategie jsou postupy, jejichž pomocí získává čtenář podstatné informace z textu, hlouběji pochopí text, neboť lépe porozumí vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi.*“ Jde v podstatě o postupy, které čtenáři napomáhají lépe a snadněji porozumět čtenému textu.

Jak uvádí Metelková Svobodová (2013), čtenářské strategie se postupem času zautomatizují, čtenář je přestane vnímat a stávají se tak čtenářskými dovednostmi. Nejpresněji vymezuje čtenářské dovednosti výzkumné šetření PIRLS, kde čtenářské dovednosti tvoří sedm položek: dovednost určit hlavní myšlenku, vysvětlení obsahu přečteného, dovednost srovnat vlastní zkušenost s přečteným, porovnání přečteného s jinými přečtenými texty, dovednost předvídat následující děj a učinit zobecnění a závěr textu právě čteného a nakonec dovednost popsat styl a strukturu přečteného textu. (Kramplová, Potužníková 2005).

3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

3.1 Gramotnost

Gramotnost je obecně vysvětlována v souvislosti se schopností číst a psát. Jedinec, který je schopen osvojit si dovednost čtení, psaní a případně počítání v počátečních ročnících povinné školní docházky, je považován za gramotného. Takto získaná základní gramotnost je předpokladem k dalšímu vzdělávání a úspěšnému zařazení jedince do společnosti.

V současné pedagogice je podle Průchy (2009) gramotnost vnímána jako schopnost jedince využívat získané specifické dovednosti v praxi. Podle Rabušicové (2005) je při vymezování gramotnosti problémem, co je obsahem gramotnosti. Odborníci nejsou jednotní v názoru, zda obsahem gramotnosti je i početní dovednost, či ne. Není tedy možné se stoprocentní jistotou říct, co vše je obsahem gramotnosti a v jaké míře jsou jednotlivé složky zastoupeny. Gramotnost v důsledku vývoje celé společnosti flexibilně reaguje na její proměny. Velký význam v rozšíření obsahu gramotnosti měl nástup informační komunikace. Rázem se schopnost „být gramotný“ vztahuje na všechny oblasti lidského života a stává se z ní celoživotní proces. Toto tvrzení podporuje Doležalová (2005, str. 14): *„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života, s ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“* Právě v důsledku těchto skutečností můžeme gramotnost dále dělit na gramotnost funkční, počítačovou, čtenářskou, matematickou a přírodovědnou.

3.2 Funkční gramotnost

Vlivem zrychlující se vědy a techniky k nám přichází stále větší množství nových informací, které jsme nuceni si v poměrně krátkém časovém horizontu co nejbezpečněji osvojit, abychom mohli být úspěšní jak na poli pracovním, tak celkově v rámci života ve společnosti. Právě tomuto osvojování si nových poznatků mají posloužit jednotlivé oblasti, které zahrnuje tzv. funkční gramotnost. Jednu z jejích složek tvoří, pro nás stěžejní, gramotnost čtenářská. Na začátek je třeba si uvědomit, že

gramotnost jako pojem donedávna zahrnovala pouze dovednost psaní, čtení a počítání. To už dnes není dostačující. Člověk je neustále nucen vzdělávat se v mnoha a mnoha nových oblastech. Dnes tedy chápeme funkční gramotnost jako (Švec, 2002, s. 212): *„postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit“*.

Zavádění návrhů funkční gramotnosti do koncepcí vzdělávání a vyučovacích systémů započalo v 50. letech 20. století především v Americe, následně v Evropě a v Austrálii. Na základě tohoto návrhu mnoho zemí přehodnotilo své dosavadní vzdělávání. Výrazně tomu napomohly i přední mezinárodní výzkumy funkční gramotnosti zaměřené na textovou, dokumentovou a numerickou složku gramotnosti. (Janík, Knecht, Najvarová, 2007).

3.3 Čtenářská gramotnost

Za nejdůležitější složku funkční gramotnosti je považována právě gramotnost čtenářská. Svoji nepostradatelnost dokazuje schopností prostupovat všemi ostatními oblastmi funkční gramotnosti (umělecká, dokumentová, přírodovědná, jazyková, matematická, informační, sociální). Tohoto faktu bylo dosaženo díky změně, která se týkala tradičního pojetí čtení. Čtení už dnes neslouží k tomu, abychom správně a rychle text přečetli, ale především nás zajímá jeho funkční potenciál, to znamená, že díky čtení dokážeme velmi rychle, efektivně a pružně získávat a osvojovat si nové poznatky, které nám moderní svět přináší.

Samotný pojem čtenářská gramotnost je vymezován mnoha způsoby. Nelze přinést jednu jedinou definici čtenářské gramotnosti, protože samotný termín a jeho význam se mění v závislosti na rychlých proměnách společnosti, kultury a v neposlední řadě ekonomiky. Čtenářská gramotnost byla nejprve vymezena pro účely mezinárodního výzkumu RLS, který prováděla organizace IEA v roce 1995. Tento výzkum měl jako první z mezinárodních srovnávacích výzkumů zhodnotit výsledky vzdělávání v České republice. Pro tuto příležitost byla čtenářská gramotnost definována jako (Procházková, 2006): *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/ nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat“*.

Definice, které přináší PISA a PIRLS zohledňují především ty složky čtenářství, jež je možné testovat. V podstatě můžeme konstatovat, že v rámci těchto definic je čtení pojímáno jako instrument, kterým je možno dosáhnout určitých cílů. Absence vlastní aktivity a iniciativy, ze strany čtenáře získaným informacím porozumět a dále je využít, je zcela zjevná. Na tuto problematiku byla pozornost zaměřena při tvorbě zatím posledního šetření OECD PISA, kde je zdůrazněna role čtenáře jak na poli porozumění textu, tak i jeho schopnosti o přečteném textu přemýšlet a propojovat nově osvojené informace s vlastními zkušenostmi. Na základě této snahy vznikla nová definice čtenářské gramotnosti (NÚV, 2011): *"Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti."*

Jednu ze základních definic přináší také Pedagogický slovník (Mareš, Průcha, Walterová 2009, s. 42), který vymezuje čtenářskou gramotnost takto: *„Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu, aj.“* Musíme brát v potaz, že v rámci čtenářství hraje velkou roli vztah ke čtení, tedy složka postojová a hodnotová. Z toho vyplývá i definice, kterou přináší VÚP: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“*

Je tedy zcela zřejmé, že čtenářskou gramotnost už nemůžeme chápat jako pouhou schopnost číst v technickém slova smyslu. Současné pojetí naopak zdůrazňuje především schopnost čteným textům porozumět a dále s nimi pracovat. Pohled na čtenářskou gramotnost v České republice se velmi rychle proměňuje v důsledku celé řady výzkumů, do kterých se Česká republika v rámci celosvětových šetření zapojuje. V současné době je na naši republiku (stejně jako na mnoho jiných zemí) vyvíjen silný tlak v souvislosti se zvyšováním čtenářské gramotnosti. Velký důraz je kladen na rozvoj čtenářské gramotnosti ve školách, což se projevuje v prosazování této gramotnosti a s ní spojených aktivit do popředí školního kurikula. Rozvoj čtenářské gramotnosti je pak chápán jako komplexní cíl, který je potřeba naplnit, aby děti v budoucnu neměly problémy s uplatněním na trhu práce, potažmo se zapojením sebe sama do

společenského soužití. Proto je podle Procházkové (2006) rozvoj čtenářské gramotnosti je ve většině zemí chápán jako priorita jejich vzdělávací politiky.

3.4 Vývoj čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se vyvíjí v průběhu života čtenáře v několika etapách. Vývoj zpravidla odpovídá ontogenetickému vývoji člověka s ohledem na věkové zvláštnosti a schopnost osvojení si písma. V modelu vývoje čtenářské gramotnosti, který naznačuje Doležalová (2014), dochází k překrývání vývojově nižší a vyšší etapy, přičemž vývojově nižší etapa v sobě zahrnuje prvky (vědomosti a dovednosti) etapy vyšší. Z toho důvodu je tento model označován jako „*model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti*“ (Doležalová, 2014, s. 24).

Doležalová (2014, s. 25 – 26) uvádí pět vývojových etap čtenářské gramotnosti:

1. Etapa spontánní gramotnosti

S etapou spontánní gramotnosti se setkáváme u dětí předškolního věku, kdy se snaží bez donucení o přečtení nebo zapsání nějakého textu. Je zcela v jejich kompetenci způsob, strategie a postup, který k těmto činnostem zvolí.

2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím školní výuky si děti osvojují základy gramotnosti, přičemž hovoříme o tzv. elementární gramotnosti. Čtenářská gramotnost ještě není dostatečně zautomatizována a je využívána jen v omezené míře. Úkolem této etapy je dítěti vhodným způsobem vštípit osvojení si písemného kódu a jeho užívání. Jak rychle si dítě osvojí základní gramotnosti, záleží na vhodně zvolených metodách výuky čtení a psaní.

3. Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

V této etapě začíná dítě aktivně využívat nabytých gramotnostních dovedností. V podstatě můžeme říci, že je dítě schopno psát a číst s porozuměním. Čtení v této etapě může žákům sloužit jako nástroj, prostřednictvím kterého získávají nové poznatky, jde tedy o čtení studijní.

4. Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Podle Strakové (2002, s. 11) v této etapě dochází k tomu, že: „*Jsou utvářeny a automatizovány dovednosti čtení a psaní, dovednosti analýzy obsahu textu, hlubší interpretace. Je budována schopnost pracovat s textovými informacemi, dovednost vyvodit závěr z obsahu textu a hodnotit obsah i jeho formu.*“ Můžeme hovořit o

plnohodnotné čtenářské gramotnosti, neboť žák je schopen využívat získaných čtenářských dovedností k řešení řady úkolů a situací. Záleží ovšem na každém čtenáři, jak rychle je schopen k rozvinuté čtenářské gramotnosti přejít.

5. Etapa funkční gramotnosti

Na konci povinné školní docházky by měl žák mít zcela osvojenou čtenářskou gramotnost, užívat ji běžně k řešení problémů a úkolů. Čtenářská gramotnost by se měla stát pevnou součástí funkční gramotnosti.

3.5 Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je komplexní jev, ve kterém se prolíná několik rovin. Každá rovina je nezbytná pro dosahování lepších výsledků z hlediska osvojení si čtenářských dovedností a zvyšování úrovně a kvality čtenářské gramotnosti. Altmanová (2011, s. 8) hovoří o těchto rovinách čtenářské gramotnosti:

Vztah ke čtení

K tomu, abychom důsledně rozvíjeli čtenářskou gramotnost, je třeba, aby měl čtenář ke knize vytvořený pozitivní vztah. Aby ho čtení bavilo a měl vnitřní nutkání k četbě. Četba má být radostí, nikoli povinností. Dítě jako čtenář je poté schopno si samo vybírat knihy, které mu přinášejí potěšení a zážitek z četby. Postupem času se nebojí nahlédnout do repertoárů nových žánrů, témat a autorů, které pro něj dosud byly velkou neznámou. Čím vyšší je úroveň čtenářské gramotnosti, tím náročnější texty (jak obsahově, tak rozsahově) dítě zvládá bez problému číst.

Doslovné porozumění

Důležitým pilířem čtenářské gramotnosti je schopnost čtenářů daný text dekodovat, textu porozumět, přemýšlet o něm. Čtenář je schopen odhalit hlavní smysl textu a doslovně mu porozumět. Dokáže v textu rozlišit to podstatné od zanedbatelného. Čtenář aktivně propojuje své doposud nabyté znalosti, vědomosti a zkušenosti s nově získanými poznatky z četby. Může se setkat s výrazy, kterým nerozumí (cizí slova, termíny), ale díky svým zlepšujícím se čtenářským dovednostem je schopen řadu z nich vyvozovat z kontextu.

Vysuzování a hodnocení

Po přečtení textu by měl být čtenářsky gramotný člověk schopen text kriticky zhodnotit z různých úhlů pohledu (hlavní myšlenka, autorský záměr, přesah do reálného života) a vyvozovat z textu logické závěry. Čtenář je schopen na základě přečtení

daného textu posoudit, kdo je nejvhodnějším adresátem textu a jak může text pro různé typy adresátů vyznívat.

Metakognice

Jedním z ukazatelů čtenářské gramotnosti je schopnost čtenáře uvědomovat si svůj vlastní čtenářský zájem a v co nejobektivnější míře jej sledovat. Tato schopnost poté usnadňuje výběr nejvhodnějšího textu, kterému je čtenář schopen porozumět. Pokud čtenář zvolí text, který je mu něčím blízký, případně, který vzbuzuje jeho zájem a zvyšuje tak jeho motivaci k četbě, dokáže mnohem lépe vyhodnotit své čtenářské možnosti a zvolit vhodné čtenářské strategie. Díky této složce čtenářské gramotnosti si je čtenář schopen stanovit čtenářské cíle, vyhodnotit jejich dosažení, případně cíle upravit či konkretizovat. S odstupem času si čtenář dokáže uvědomovat své čtenářské preference, potřeby, se kterými může dále pracovat pro rozšiřování svého čtenářského potenciálu.

Sdílení

Čtenář je schopen formulovat své dojmy, pocity, prožitky z četby. Nečiní mu problém se svými pocity a názory podělit s ostatními, ať už písemnou nebo ústní formou. Společně s ostatními čtenáři diskutuje o přečteném textu, předkládá své názory a postoje, které je schopen podpořit pádnými argumenty. Do značné míry se učí toleranci, když přijímá a respektuje názory druhých. V názorech ostatních čtenářů nachází inspiraci pro další četbu.

Aplikace

Aplikace je jedním z nejdůležitějších bodů celé čtenářské gramotnosti. Týká se našeho osobního života. To znamená, do jaké míry jsme schopni využít poznatků, pocitů, prožitků, znalostí a zkušeností, které jsme načerpali z přečteného v textu, v našem dalším životě a životních situacích. Čtenář snáze propojuje přečtený text s texty jinými, vzájemně je konfrontuje a nachází v nich shodné či odlišné poznatky. Tyto přečtené texty využívá k vlastní argumentaci v případné diskusi nad jiným textem, inspiruje se jimi při vlastní tvorbě. Četba mu výrazným způsobem napomáhá k navazování nových kontaktů a ke spolupráci se zajímavými lidmi.

3.6 Aspekty čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je velmi složitým komplexním jevem, který v sobě zahrnuje několik aspektů, jež se realizují při samotném čtení. Pro mezinárodní šetření PIRLS byly vymezeny tři aspekty čtenářské gramotnosti, které jsou při čtení uplatňovány. Jedná se o:

- *Účely čtení*
- *Postupy porozumění*
- *Čtenářské chování a postoje*

Účely čtení

Pod účely čtení si v podstatě můžeme představit čtenářův zájem, se kterým se vztahuje k četbě. Samotný účel čtení je ve vzájemném vztahu s určitým druhem textu, jehož četbou lze právě onen účel četby naplnit. Zjednodušeně řečeno, čtenářské účely nás informují o tom, co vede dětského čtenáře ke čtení.

U čtenářů dětského věku zpravidla hovoříme o dvou základních účelech, na nichž se četba dětí soustředí. První skupinu tvoří čtení pro literární zkušenost. Tento druh čtení vychází z vlastního zájmu dítěte číst, čtení mu přináší radost. Dítě se díky četbě stává součástí příběhu, který čte, ztotožňuje se s hlavními hrdiny, nechává volně promlouvat svoje emoce ovlivněné přečteným textem. Druhým typem je čtení pro získání a používání informací. Četba je v tomto směru považována za nástroj, prostřednictvím kterého je možné dosáhnout určitého vzdělání. Čtené texty zpravidla vycházejí z reálného života, díky jimž čtenář získává důležité informace pro jeho existenci ve světě. Hovoříme tedy o textech informativních.

Postupy porozumění

Jako postupy porozumění chápeme činnosti, které vykonávají čtenáři při četbě, aby dekodovali základní, ale i skryté významy textu. Podle výzkumu PIRSL čtenáři využívají čtyř hlavních postupů. Při práci s textem mohou vyhledávat potřebné informace, na základě přečteného textu mohou vyvozovat závěry doplněné o jejich vlastní čtenářskou či jinou zkušenost. Dále se zaměřují na interpretaci přečteného textu, která velmi často napomáhá integraci myšlenek získaných z četby. V neposlední řadě čtenáři věnují svoji pozornost hodnocení a komentování jednotlivých charakteristik textu (obsahová či formální stránka textu).

Čtenářské chování a postoje

Čtenářské chování a postoje odrážejí postoj jedince vůči četbě, jeho vztah ke čtenářství jako takovému. Četba může značným způsobem čtenářův postoj měnit a zároveň utvářet optimální čtenářské strategie. Pozitivní vztah ke čtení a vysoká úroveň čtenářských dovedností přináší čtenáři výhodnou startovní pozici pro jeho uplatnění v další etapě života ve společnosti

3.7 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Osvojování a zlepšování úrovně čtenářské gramotnosti není jednorázový proces. Naopak, jedná se o aktivní, dynamický, dlouhodobý a mnohvrstevný proces (Havel, Krátká 2005). Tento proces je po celou dobu ovlivňován faktory, které napomáhají zvýšení úrovně a kvality čtenářské gramotnosti a zlepšení a upevnění čtenářských dovedností. Zmíněné faktory můžeme rozdělit do dvou skupin: faktory vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní faktory řadí Havel a Krátká (2005) genetické predispozice, motivaci, čtenářské strategie, zájem, charakter a intelektové schopnosti. Skupinu vnějších faktorů, které jsou určující, tvoří rodina, škola, mimoškolní a mimorodinné faktory.

Rodina

Rodina hraje v životě dítěte nezastupitelnou roli ve všech oblastech. Jinak tomu není ani v osvojování čtenářských dovedností. Ještě dříve, než je dítě schopno užívat poznávacích a jazykových dovedností nezbytných pro čtení, seznamují jej rodiče s mluveným i psaným slovem. Rodina zpravidla bývá tím prvním impulzem, který nutí dítě zajímat se o různé texty a tyto texty číst. Značným způsobem se podílí na formování čtenářských návyků a strategií dítěte jako čtenáře. Rodinnému zázemí z hlediska četby se věnuje celá řada výzkumů. Pro ilustraci můžeme doložit výsledky výzkumu *České děti jako čtenáři z roku 2013*. Výsledky dokládají, že více jak 60% rodičů svým dětem četlo, nyní už však ne. Nikdy svým dětem nečetlo 12% rodičů. (Richter, 2013). Na základě získaných dat z dalších výzkumů je zcela zřejmé, že děti, kterým rodiče četli, mají mnohem větší zájem o četbu a pozitivní postoj vůči čtení.

Škola

Rodina může vytvořit vhodné podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Je však důležité si uvědomit, že škola je tím místem, kde dochází k nejintenzivnějšímu rozvoji čtenářství a vzdělání obecně. Ne nadarmo je cílem povinného školního vzdělávání osvojování si všech složek gramotnosti, včetně té čtenářské. Ne všechny školy mají stejné podmínky pro podporu těchto dovedností. Proto tvůrci šetření PIRSL (Potužníková, 2011) upozorňují na to, jaký vliv má sídlo školy na zajišťování podmínek pro pozitivní rozvoj dítěte. Pro utváření podmínek optimálního rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí hraje roli i organizace a vedení výuky ve škole. Vhodným prostředím pro podporu čtenářství jsou školní nebo veřejné knihovny, o kterých by měli být žáci ve škole dostatečně informováni. Velký vliv na rozvoj nejen čtenářské gramotnosti má i třída, do které dítě chodí, učitel, jenž vede v této třídě výuku, metody, postupy, materiály i vyučovací strategie, kterých ve vyučování užívá. Zcela nezbytné je neustálé vzdělávání pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti, osvojování si nových postupů, metod a využívání technických možností pro zdravý rozvoj dítěte v rámci čtenářské gramotnosti.

Mimoškolní a mimorodinné aktivity

Není žádnou novinkou, že děti v dnešní době dávají přednost naprosto odlišným aktivitám před četbou knih, případně časopisů a jiných textů. Největším konkurentem čtení jsou mediální aktivity, které četbu postupně vytlačují na nejnižší pozice v žebříčku volnočasových aktivit dětí. Tato tvrzení můžeme opět opřít o výsledky výzkumu z roku 2013. Četbě knih se podle zjištění (Richter, 2013) věnuje denně pouhých 14%, zatímco televizi 56%. Okolo 35% dotazovaných dětí tráví denně svůj volný čas na internetu, na Facebooku. Podstatná část dětí raději tráví svůj čas sledováním filmů, posloucháním hudby či hraním elektronických her než čtením, bez rozdílu pohlaví.

3.8 Výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství

Současný stav čtenářství v České republice

V následující podkapitole se zaměříme na zmapování současného stavu čtenářství mezi dětmi v české republice. Jako výchozí pozice pro zjištění současného

stavu čtenářství mezi dětmi nám poslouží výsledky výzkumu, který na přelomu května a června roku 2007 provedly Národní knihovna ČR a Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i. Výzkum zahrnoval respondenty, kteří překračují věkovou hranici 15 let. Výsledky výzkumu prokázaly, že alespoň 1 knihu přečte ročně 83% obyvatel ČR. Větší časový prostor si ke čtení nachází ženy. Průměrný počet čtenářek odpovídá 88%, zatímco mužů čtenářů je o jedenáct procent méně (77%). Za rok Češi průměrně přečtou 16 knih, při čemž průměrně četbě věnujeme 41 minut. V domácích knihovnách českých obyvatel nalezneme cca 274 knih, za které Češi utratí 1303 Kč (za rok). Je třeba brát v potaz, že tento výzkum zaznamenává odpovědi širokého pole respondentů, co se jejich věku týče. V podstatě se pohybujeme na hranici pubertálního čtenáře, který je pro naši práci stěžejní, ale zároveň výzkum zasahuje mnoho generací starších. V následujících částech práce se proto konkrétně zaměříme na výzkumy, průzkumy, ankety a šetření, které zpracovávají data výhradně dětských věkových skupin na úrovni státu, ale i celého světa.

3.8.1 Výzkum PISA

PISA je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj a v současnosti patří mezi nejdůležitější a světově nejvýznamnější šetření. Hlavním úkolem tohoto výzkumu je na konci povinné školní docházky zjistit, do jaké míry si žáci osvojili dovednosti a vědomosti, které jsou bezpodmínečně nutné pro jejich následující studijní roky, případně pro jejich úspěšné zapojení do společenského života včetně jejich uplatnění na trhu práce. Výzkum je zaměřen na tři hlavní oblasti, kterými jsou čtení, matematika a přírodní vědy. Cílem šetření není zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni reprodukovat nabyté vědomosti, ale do jaké míry dokážou těchto vědomostí a dovedností využít.

Výzkum PISA v roce 2009 byl primárně zaměřen na oblast čtenářské gramotnosti. Výzkum kromě zjišťování současné úrovně čtenářské gramotnosti zahrnoval i její vývoj od roku 2000. Do výzkumu se celkem zapojilo 290 škol, přičemž vzorkem pro zkoumání byli žáci narození v roce 1993, to znamená, že v době výzkumu končili svoji povinnou školní docházku. Navštěvovali 9. ročník základních škol, případně první ročník škol středních. Výsledky žáků prezentuje jejich zastoupení ve skupinách podle toho, jak zvládají čtenářské dovednosti. Bylo tedy vymezeno 6 úrovní způsobilosti, ke kterým byli žáci na základě výsledků přiřazeni. Žáci na nejvyšší úrovni

dosáhli skvělých výsledků a byli tak označeni jako vynikající čtenáři se schopností ovládat velmi složité čtenářské dovednosti.

Ve srovnání s ostatními zeměmi OECD dosáhli žáci České republiky pouze podprůměrných výsledků, skončili tak ve spodní třetině celého žebříčku zemí. Na základě těchto výsledků (Palečková, 2010) je možné konstatovat, že od roku 2000 došlo k výraznému zhoršení. Výstrahou je 23% žáků, kteří se na základě výsledků ocitli ve skupině s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí. Toto číslo značně převyšuje mezinárodní průměr. Výsledky šetření dále prokázali, že na zhoršující se úroveň čtenářských dovedností v České republice má vliv zhoršující se skupina chlapců. Téměř o třetinu více chlapců než v roce 2000 se propadlo do skupiny s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí.

V rámci výzkumu byli žáci tázáni i na otázky, které se týkaly jejich vztahu ke čtení. Výsledky prokázaly, že třetina žáků českých škol považuje čtení za svůj oblíbený koníček (především žáci gymnázií), zatímco třetina dotazovaných žáků považuje čtení za ztrátu času.

Zatím poslední šetření PISA proběhlo v roce 2012. Oblast čtenářské gramotnosti byla v tomto cyklu PISA vedlejší testovanou oblastí. Výsledky českých žáků se od roku 2009 až do roku 2012 výrazně zlepšily. (Palečková, Tomášek, 2012).

3.8.2 Výzkum PIRLS

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (The International Association for the Educational Achievement). Projekt PIRLS se koná v pravidelných pětiletých cyklech. Projekt se zaměřuje na úroveň čtenářských dovedností žáků čtvrtých ročníků základní školy. Ve čtvrté třídě už žáci bezpečně ovládají čtenářské techniky a je odstartována fáze využívání nově získaných poznatků četbou v dalším vzdělávání. Poprvé se Česká republika do mezinárodního šetření zapojila v roce 2001. Pro šetření bylo náhodně vybráno 150 škol, přičemž na každé škole byla náhodně vybrána jedna čtvrtá třída. Výsledky jsou v rámci projektu zpracovávány dvojím způsobem. Jednak na celkové škále, jednak na škálách dílčích. Podle Kramplové, Potužníkové (2005) se žáci České republiky pohybují lehce nad mezinárodním průměrem. V rámci dílčích škál se testování zaměřuje na čtenářské záměry (čtení pro literární a informační účely) a na procesy porozumění (získávání

informací, vyvozování přímých závěrů a interpretace, integrace, hodnocení). Na všech dílčích škálách dosáhli čeští žáci výsledků nad mezinárodním průměrem, dívky byly ve všech kategoriích lepší než chlapci.

Pro naši práci je velmi zajímavé zjištění ohledně způsobů výuky čtení. Výsledky, jež přináší Kramplová, Potužníková (2005), ukazují, že na čtení nahlas je v České republice kladen velký důraz (77 % dotazovaných učitelů uvedlo, že tuto činnost zahrnují do výuky čtení denně). Všeobecné výsledky PIRSL ale dokazují, že čtení nahlas žádným významným způsobem nenapomáhá žákům dosáhnout lepších výsledků ohledně čtenářských dovedností. Je prospěšné především pro žáky pomalejší a s čtenářskými problémy. Takzvané tiché čtení se v hodinách čtení v České republice objevuje zřídka, 43% dotazovaných učitelů vyžaduje tuto činnost denně. Přitom v porovnání všech zúčastněných zemí docházíme k závěru, že v zemích, kde se je více prosazováno čtení tiché, žáci dosáhli lepších výsledků a naopak.

Česká republika se šetření PIRLS naposledy zúčastnila v roce 2011. Do výzkumného šetření na jaře roku 2011 bylo zapojeno 4500 žáků ze 177 náhodně vybraných škol v celé České republice. Výsledky šetření vyznívají pro žáky naší republiky velmi pozitivně. Mezinárodní průměr byl stanoven na hodnotu 500, přičemž Česká republika dosáhla cifry 545. Na základě tohoto zjištění se dá konstatovat, že úroveň čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých ročníků základních škol v České republice oproti roku 2001 výrazně vzrostla. Z hlediska zařazení žáků do úrovněových kategorií musíme přiznat, že Česká republika má ve srovnání s ostatními zeměmi poměrně malé procentuální zastoupení žáků ve skupině s vysokou úrovní čtenářských dovedností, jde pouze o 8%. Na druhou stranu je povzbudivé, že téměř polovina žáků spadá svými výsledky hned do druhé úrovněové skupiny, jde o 42% dotazovaných žáků. Více jak třetina testovaných žáků dosáhla výsledků, které odpovídají úrovni třetí. Zhruba 11% se pohybuje na čtvrté úrovni čtenářských dovedností. Necelá dvě procenta žáků čtvrtých ročníků nedosáhla ani již zmiňované nízké – čtvrté úrovně. (Janotová, Šafránková, 2013).

3.8.3 České děti jako čtenáři

Skutečný obraz o stavu a úrovni čtenářství českých dětí nám přináší zatím nejnovější průzkum týkající se této problematiky z roku 2013. Díky tomuto průzkumu získáme bližší informace týkající se čtenářských zájmů, preferovaných žánrů či vztahů dětí k četbě obecně. Za přičinění Národní knihovny ČR proběhl první celostátní reprezentativní průzkum dětí školního věku ke konci roku 2013, financovaná

Ministerstvem kultury ČR. Toto šetření bylo primárně zaměřeno na četbu dětí a jejich vztah ke knihám a knihovnám. Zkoumanou skupinou byly děti ve věku od 9 do 14 let. Sběr a analýza dat proběhly na vzorku 1 519 respondentů v září a říjnu roku 2013. Tvůrci průzkumu nejprve stanovili základní okruhy zkoumání, v rámci kterých se budou nadále dotazovat.

Podle Richtera (2014) šlo o tyto okruhy:

Čtenářské motivace, frekvence čtení, žánrové preference dětí

Čtenářské zázemí v rodině

Volnočasové aktivity dítěte (včetně užití četby v konkurenci jiných médií)

Elektronické čtečky knih,

Zdroje informací

Otázky na knihovny obecně

Veřejné knihovny

Dětem byly postupně kladeny otázky, které se pohybovaly v okruhu témat celého průzkumu. Šlo o tato témata: „*Čtou knihy více nebo méně? • Čtení mezi zábavou a nudou • Co čtou? • Čtenářské zázemí v rodině • Čtení a škola • Děti a jejich volný čas • Veřejné a školní knihovny.*“

Čtou knihy více nebo méně?

Průzkum prokázal, že 70% dotazovaných respondentů přečte alespoň jednu knihu za měsíc. Zbývajících 30% nepřečte měsíčně knihu žádnou. Výzkum dále potvrdil všeobecný předpoklad, že dívky čtou více než chlapci, v procentech čte alespoň jednou týdně 71% dívek ku 54% chlapců. Velmi zajímavé je srovnání s výsledky kvalitativního výzkumu autorů Gabal – Helšusová, *Jak čtou české děti z roku 2003*, které autoři průzkumu přikládají. Musíme bohužel konstatovat, že hodnoty jsou jak v roce 2003, tak v roce 2013 téměř totožné.

Dále se ukázalo, že téměř třetina (29%) dotazovaných čte i několikrát týdně. Alespoň jednou za týden věnuje čas četbě cca 21% dotazovaných dětí. Denně si čas na četbu najde zhruba 12%, což je téměř stejná procentuální hodnota pro ty, co nečtou vůbec (10%). Co se týče frekvence četby u dětí, průzkum zaznamenal oproti roku 2003 značné změny u obou pohlaví. Zatímco v roce 2003 četlo 33% dívek denně, v roce 2013

došlo k poklesu na 15%. Obdobná situace nastala i u chlapců, kde se v roce 2003 denně četbě věnovalo 22%, zatímco v roce 2013 došlo k polovičnímu úpadku. Nikdy chlapci a dívky nečtou nyní mnohem více. Nárůst zhruba o tři procenta mezi roky 2003 a 2013 můžeme zaznamenat u obou pohlaví.

Čtení mezi zábavou a nudou

V rámci tohoto tématu byli děti dotazováni, proč se četbě nevěnují častěji. Téměř 81% dětí uvedlo, že je to zkrátka nebaví. Více jak polovina (63%) nachází ve svém volném čase mnohem více zábavnějších aktivit, zhruba 40% argumentuje tím, že si vše najde na internetu. Jako problém se také jeví to, že děti neví, co mají číst (15%), nebo netuší, jak se k zajímavým knihám dostat (12%). Od toho se odvíjí i odpovědi žáků na otázku, co si o čtení vůbec myslí. Téměř polovina (47%) považuje čtení za zábavnou činnost, zatímco 18% dětí čtení nudí. Okolo 20% se objevují názory, ze kterých četba vyznívá jako povinnost, nutnost do života, nutnost pro další vzdělávání či donucování ze strany rodičů. Zvláštní je názor zhruba 7% dětí, které odpověděly, že čtení je zastaralé, nemódní. I z hlediska genderového můžeme v rámci tohoto tématu nalézt značné rozdíly. Více jak 40% chlapců uvádí, že číst knihy je nebaví. U dívek je situace opačná. Okolo 40% dívek uvádí, že je knihy číst baví. Cca 15% u obou pohlaví si není jistá, zda je čtení knih baví nebo nebaví.

Co čtou?

V této oblasti nás zajímá, co nejčastěji děti čtou. Průzkum dokázal, že výběr knih je z největší míry ovlivněn školním prostředím, případně rodinou (sourozenci, rodiče). Více jak polovina dotazovaných dětí čte nejčastěji povinnou školní četbu. Zhruba 43% dětí čte to, co jim doporučí nebo dají rodiče. Menší prostor už žáci věnují těm knihám, které jim předloží učitel jako doporučenou četbu (28%). Zhruba 26% dětí spoléhá na svoji volbu a čte to, co si sami objeví ve veřejné či domácí knihovně. Postupem času, čím je dítě starší, tím slábne vliv učitele na výběr knihy a do popředí se dostávají doporučení ze strany kamarádů nebo internetu. Polovina dotazovaných dětí dává přednost knihám, které jim doporučí kamarádi. V rozmezí 12% - 18% se pohybují děti, které dají při výběru na současné reklamní trendy, filmová zpracování knih či internetovou nabídku.

Z hlediska žánrů můžeme objevit diametrální rozdíly mezi oběma pohlavími. Dívky dávají ve výběru největší prostor knihám o zvířatech a přírodě (50%). Téměř shodně jsou v četbě dívek zastoupeny příběhy o dětech, ale také pohádky (43%). Velký

prostor je věnován i knihám o lásce (30%). Naopak dívky téměř vůbec nečtou knihy o technice (1%) a cestopisné knihy (3%). Chlapci věnují největší pozornost knihám dobrodružným (59%), dále mají v oblibě komiksy (48%) a literaturu naučnou, encyklopedie (33%). Zcela logicky odmítají literaturu o lásce (3%). U obou pohlaví můžeme konstatovat velkou oblibu fantasy příběhů a příběhů humoristických. Shodnou pozornost věnují chlapci i dívky četbě detektivek. Obecně u obou pohlaví je velmi málo zastoupena poezie. Do průzkumu byla zařazena i otevřená otázka týkající se nejoblíbenějších autorů a jejich děl. Průzkum ukázal, že nejčtenější autorkou je J.K. Rowlingová a její HarryPotter (7%). Druhou pozici hájí JeffKinney se sérií knih o Malém poseroutkovi (5%). Třetím nejoblíbenějším autorem je J.R.R. Tolkien (3%).

Čtení a škola

Zjištěná data v rámci tohoto tématu jsou pro naši práci velmi přínosná. Dětem byla položena otázka, zda dostávají od svých učitelů seznam doporučené četby. Odpovědi na tuto otázku se lišily podle věkových kategorií dotazovaných dětí. Více než 90% dětí ve věku 9 – 10 let uvedlo, že seznam doporučené četby dostávají. Necelá polovina z nich musí přečíst všechny knihy na seznamu (42%), třetina musí přečíst jen určitý počet (32%) a zbývajících 17% si může dobrovolně vybrat. U dětí mezi 11. a 12. rokem se mírně zvýšilo procento nezadávaných seznamů (12%). Jinak je situace téměř shodná jak u dětí mladších. U dětí ve věku 13 a 14 let už je situace odlišná. 16% z nich žádný seznam doporučené četby od učitelů nedostává. Z těch, kteří seznam obdrží, musí 26% přečíst úplně vše. 40% musí přečíst jen určitý počet doporučených a 18% si může z knih dobrovolně vybrat.

Veřejné a školní knihovny

Možnosti dostupnosti knih, které si děti chtějí přečíst, jsou různé. Průzkum potvrdil, že nejčastějším zdrojem pro získání knihy, jsou nadále veřejné knihovny (25%). Jejich převaha ale není tak velká. Jako svůj nejčastější zdroj knih dále děti uvedly, že knihu dostávají jako dárek (19%), mohou hledanou knihu objevit v domácí knihovně (15%) nebo ji sami či společně s rodiči koupí (13%). Co se týká knihy jako dárku, až 30% dětí uvádí, že jsou velmi často knihou obdarováni. Tento údaj se odrazil i ve výzkumu čtenářství mezi obyvateli ČR, viz výše. Velmi zarážející je zjištění, že téměř 56% dětí nepovažuje školní knihovnu za vhodné místo, kde se k hledané literatuře dostat. Znepokojující je navíc zjištění, které průzkum předložil na základě otázky „*Jak často chodíš do knihovny?*“ Ukázalo se, že 51% dotazovaných dětí nikdy

nebylo ve školní knihovně a 33% nikdy nenavštívilo knihovnu veřejnou. Tato skutečnost se podle Richtera (2013) jeví jako velmi alarmující.

Větší vhled do problematiky pubescentního čtenářství nám poskytne výzkum Kateřiny Homolové z roku 2007, která se zaměřila přímo na děti ve věku 13 a 14 let. Ve svém výzkumném šetření se zaměřila především na vztah dospívajícího ke knihám, jakým způsobem o nich přemýšlí a jaké hodnoty a místo jim připisují ve svém životě. Šetření probíhalo formou dotazníku, který vyplnilo na 300 respondentů. Na pravidelnost četby odpovědělo 13% dotazovaných, že knihy nečte. Nadpoloviční většinu (78%) z nich tvořili chlapci ve věku 14 let. Podstatná část respondentů se přiklonila k možnosti nepravidelného čtení, případně k jedné přečtené knize za měsíc. Autorka dospěla k zajímavému závěru, že žáci 7. ročníků čtou více než žáci 8. ročníku. Podle Homolové (2007) lze tento fakt přisoudit dozrívající čtenářské explozi.

Zajímavé zjištění přináší Homolová i v oblasti návštěvnosti knihoven. Na základě sebraných dat vyšlo najevo, že žáci sedmého ročníku knihovny navštěvují méně často než jejich starší spolužáci z osmé třídy. Zřejmě je i návštěvnost knihoven ze strany dívek (44%) než chlapců (27%). Se zvyšujícím se věkem přibývá chlapců, kteří do knihoven nechodí, a naopak ubývá dívek, které do knihoven nechodí.

Co se týče postojů pubescentů vůči četbě (knihy, časopisy i jiné texty), 69% dotazovaných uvedlo, že čtou rádi. Pouze 31% pubescentů uvedlo, že čtou pouze ze školní povinnosti. Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření do četby zahrnuje i časopisy a jiné texty než jen knihy, zcela podle očekávání jsou právě zábavné časopisy nejvíce preferovanou četbou dospívajících (54%). Tato skutečnost se nejvýrazněji prokázala u žáků sedmých tříd, především u dívek. Velmi zajímavé je zjištění, že právě tyto dívky v následujícím ročníku přecházejí od zájmu v časopisech k četbě beletrie.

Jak se v několika posledních letech ukazuje, je velký problém dítě správně motivovat k četbě, dát mu ten správný důvod k tomu, aby pochopilo důležitost čtenářství. I na tuto oblast se autorka výzkumu zaměřila. V šetření se jednoznačně projevilo, že dospívající čtou se záměrem naplnění zábavné a relaxační funkce, nikoli pro poučení a získání nových informací a poznatků na základě odpovědí pubescentů se potvrdil všeobecný trend současné doby, že film je výrazným konkurentem knihy. Drobné odchylky nalezneme z hlediska genderu. Mnohem více dívek než chlapců dá přednost knize před filmem. Čím je dítě starší, tím častěji volí knihu, ale převaha filmu je stále dominantní. Ti dotazovaní respondenti, kteří odpověděli, že by raději zvolili knihu, mohli vybírat z možností proč. Celých 59% dotazovaných uvedlo, že si při čtení

mohou vytvářet své vlastní představy, vše si vykládat po svém. 25% pubescentů vidí velkou výhodu knihy v tom, že mohou číst dle vlastních možností a potřeb prakticky kdykoli a kdekoli. Možnost vrátet se zpět a uvažovat o určité pasáži knihy vidí jako výhodu 16% žáků. (Homolová, 2007).

Ačkoliv všechny výzkumy potvrzují stále rostoucí vliv moderní doby, technických vymožeností a dostupnosti téměř všech informací, potěšující okolností je fakt, že kniha i nadále zůstává v životě dětí, respektive dospívajících důležitým fenoménem, který si nadále udržuje své atributy a svoji důležitost. Děti si uvědomují důležitost všeobecného vzdělání, kterému četba výrazně napomáhá. Ačkoliv jejich zájem o knihu na první pohled zcela upadá, do značné míry jej spíše překrývá momentální okouzlení technickými vymoženostmi a možností velmi snadno se dopracovat informací. Kniha si i mezi pubescentními čtenáři udržuje svoje kouzlo.

4. SPOLEČNÁ MIMOČÍTANKOVÁ A DOPORUČENÁ ČETBA

Pohled na čtenářství se v průběhu let měnil. S nastupujícím fenoménem čtenářské gramotnosti se začaly transformovat i učební postupy a vyučovací metody učitelů v rámci literární výchovy. Faktem je, že už po mnoho let dostává ve škole výuka čtení největší prostor v rámci hodin literární výchovy.

4.1 Obsah a cíle literární výchovy

Český jazyk a literatura spadá pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Mezi ostatními vyučovanými předměty zaujímá hlavní postavení, neboť dobrá jazyková znalost je základem pro další úspěšné vzdělávání ve všech oborech. Zmíněná vzdělávací oblast je na druhém stupni základních škol dále dělena do tří složek (RVP ZV – 2007, 2010, on-line): *Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova.*

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy – 2007, by měla literární výchova směřovat k tomu, aby žáci:

- *byli schopni reprodukovat přečtený text, popsat strukturu i jazyk literárního díla, interpretovat přečtený text vlastními slovy*
- *písemně/ústně vyjádřit své vlastní dojmy, pocity z přečteného textu, zaujmout své vlastní stanovisko vůči textu*
- *dokázali porovnat různá ztvárnění téhož textu (literární, hudební, dramatické)*
- *rozpoznávali znaky individuálního autorského stylu*
- *zhodnotili literaturu z hlediska svého vlastního vkusu, rozhodli, zda se jedná o literaturu konzumní či hodnotnou a svá tvrzení podpořili argumenty*
- *orientovali se v problematice základních literárních druhů a žánrů včetně znalosti reprezentantů jednotlivých skupin*
- *znali základní literární směry včetně nejvýznamnějších představitelů (českých, zahraničních)*

- *měli povědomí o dostupnosti literární děl, dokázali vyhledávat v katalogích, knihovnách apod.*

Literární výchova má i své cíle, které jsou definovány v RVP ZV prostřednictvím očekávaných výstupů. Ty jsou rozděleny na dvě období. Během druhého období by měl žák zvládnout tyto cíle:

- *Žák čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.*
- *Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.*
- *Žák rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.*
- *Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností. Žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.*
- *Žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.*
- *Žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.*
- *Žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.*

Na prvním pohled je tedy zcela zřejmé, že velký prostor je v rámci literární výchovy věnován i samostatné aktivitě žáka, jeho tvůrčí práci. Obecně je cílem literární výchovy, kromě rozšiřování pole vědomostí, také schopnost působit na žákovi emoce, vzbudit v něm empatické cítění a napomáhat jeho zdravému emocionálnímu vývoji. Je zcela na schopnostech a dovednostech učitele, do jaké míry dokáže tyto požadavky sladit s výukovými cíli literární výchovy.

Výuka literární výchovy je oficiálně tvořena třemi složkami, a to sice procesem recepce uměleckého i neuměleckého textu, literární teorií a literární historií. Problém vyvstává v samotné realizaci těchto složek, jelikož je obtížné určit, v jakém poměru mají být složky do výuky zařazeny, aby došlo k naplnění výchovně – vzdělávacích cílů. Podle Zítkové (2008) je fáze recepce textu složkou nejdůležitější. Tento proces může zahrnovat četbu čítankových textů či ukázek jiných, případně i četbu, které věnují děti čas doma. V rámci této fáze by měl žák být schopen vyjádřit nejen svoje dojmy a pocity z přečteného, ale také prokázat interpretační schopnosti a vyjádřit svůj vlastní názor.

V rámci literární teorie se žáci seznamují s celkovou strukturou uměleckého textu, přičemž si osvojí i potřebnou literární terminologii. Literární historie žákům poskytuje přehled jednotlivých vývojových období jak české tak i světové literatury, přibližuje žákům nejdůležitější literární proudy a umělecké tendence doplněné o konkrétní autory a jejich díla.

Na základě zmíněného obsahu výuky literární výchovy a jejích očekávaných výstupů můžeme konstatovat, že je velmi obtížné zorganizovat vyučovací hodiny v literární výchově tak, aby byly splněny všechny složky. Velký problém činí také rozdíly pojmání literární výchovy jako předmětu. Chaloupka (1984, s. 7) přináší dvojitý pohled na chápání výuky tohoto předmětu a upozorňuje na: „*napětí mezi pojetím literární výchovy jako složky estetické výchovy na jedné straně a jejím pojetím jako předmětu převážně nebo dokonce po výtce vzdělávacího charakteru na straně druhé.*“ Zcela logicky se pak náplň literární výchovy u jednotlivých učitelů na druhém stupni výrazně odlišuje. Někteří učitelé se v žácích snaží budovat vztah k četbě a zálibu v čtenářství, jiní věnují většinu času literární teorii a vědomostem v oblasti literární historie. Podle Tomana (1999) někteří učitelé od žáků vyžadují faktografické údaje o literatuře a autorech prostřednictvím zkoušení na úkor času, který může být věnován samotné četbě a interpretaci textů. Dále kritizuje práci výhradně s čítankovými texty, které nejsou dostatečnou motivací k četbě a nevedou k podpoře kritického myšlení. Nesnadným úkolem je určit, jaký metodický přístup v rámci literární výchovy zvolit, aby respektoval osobnost dítěte a nešel proti jeho potřebám a zájmům. Vala (2003) podle polské metodičky Chrzastowske (1987, s. 222-263) rozlišuje čtyři modely literární výchovy:

1. *Neliterární* – zpravidla jde o převyprávění děje, soustředíme se pouze na obsahovou stránku díla.
2. *Kulturně – historický* – žáci prostřednictvím literárního díla získávají poznatky o literárně – vědeckém kontextu.
3. *Model dezintegrované analýzy* – žáci se nejprve zaměří na obsahovou stránku díla, poté zhodnotí užití jazykové prostředky.
4. *Model textové interpretace* – učitel na díle poukazuje na dobový či individuální styl, propojuje dílo s jinými oblastmi umění.

Jak ukazují národní i světové výzkumy, české děti si na poli čtenářské gramotnosti nevedou nijak výjimečně. Je tedy žádoucí, aby postupně docházelo k určitým změnám i v přístupu učitelů ve výuce literární výchovy.

4.2 Čítanková, mimočítanková četba

Jak již bylo zmíněno, těžištěm literární výchovy je práce s uměleckým textem. Hned v počátcích povinné školní docházky jsou děti vedeni k osvojení si čtenářských technik a k jejich následnému upevnění a rozvoji. Jak uvádí Veselá (1977), umělecká literatura je už po desetiletí ve školách dětem předkládána ve třech formách, které na sebe stupňovitě navazují.

První stupeň tvoří četba čítanková, která je pevnou součástí literární výchovy a je realizována ve škole. Čítanková četba by měla být motivací k dalšímu čtení. Na ni navazuje četba mimočítanková, která splňuje všechny funkce literatury a přináší žákovi kritéria, na základě kterých poté sám vybírá jednotlivé tituly. Poslední stupeň tvoří četba individuální, která je zcela v kompetencích čtenáře. Sám volí tituly, autory a k četbě vybraného textu přistupuje uvědoměle.

Podle Gejgušové (2011) již ve druhém ročníku školní docházky učitelé přistupují k tzv. mimočítankové četbě vybraných literárních titulů. Mimočítanková četba se realizuje hlavně prostřednictvím čtení tichého, ale zároveň může mít charakter čtení hlasitého, kdy všichni žáci čtou tentýž literární titul společně. J. Toman (2007) zdůrazňuje důležitost společné mimočítankové četby na prvním stupni základních škol, neboť tvoří jakýsi spojovací můstek mezi četbou čítankovou a četbou individuální. Zároveň si žáci vytvářejí určité čtenářské návyky, učí se číst pravidelně, kontrolovat se a číst na pokračování.

4.3 Doporučená četba

Na společnou četbu vybraných literárních titulů a s ní spojených aktivit plynule navazuje četba doporučená. Podle Gejgušové (2011, s. 15) je doporučená četba: „*termín označující četbu, čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou.*“ Odlišným způsobem k doporučené (někdy také povinné) četbě přistupují učitelé prvního a druhého stupně. Na nižším stupni základních škol učitelé doporučenou četbu vymezují zadáním vhodných žánrů, kdy si žák na základě vlastních preferencí a na základě dostupnosti vybírá konkrétní titul. Na druhém stupni je situace odlišná, neboť doporučená četba je zadávána zpravidla dvěma způsoby:

Jednou z možností je stanovení pevného počtu literárních titulů, které musí žáci přečíst, aby získali potřebnou úroveň znalostí daného tématu, případně literárního období.

Podle Gejgušové (2011) mezi nejčastěji zadávané tituly patří díla autorů 19. století (B. Němcová, K.J.Erben, K.H.Mácha, K.H.Borovský). Významnou skupinu tvoří také autoři 20. století (K. Čapek, I. Olbracht, apod.). V takto zadávané literatuře dominuje tzv. velká literatura (nejvýznamnější autoři a jejich díla), přičemž literatura pro děti a mládež, ať už česká či světová, je opomíjena. Tento postup zadávání literatury je mnohdy pro žáky velmi náročný s ohledem na vybraná díla a kvůli své obtížnosti může na čtenáře působit demotivujícím dojmem.

Druhou možností je ponechat čtenářům svobodu ve výběru literárních titulů. Učitelé pouze stanoví požadovaný počet přečtených knih s ohledem na individuální úroveň žáka – čtenáře. Tento postup naopak může zvyšovat zájem žáků o četbu a posilovat tak rozvoj čtenářských dovedností. V důsledku svobodné volby ve výběru titulů žáci volí literaturu pro děti a mládež, přičemž se často setkáváme s tím, že někteří žáci volí stále stejný žánr literatury (fantasy, dívčí romány apod.). Tento přístup může postupně vést k vytváření čtenářských stereotypů, které žáky do značné míry omezují v poznávání nových žánrů a jejich specifických.

Jak uvádí Gejgušová (2011), oba postupy je možné kombinovat. Učitelé mohou vytvářet rozsáhlejší seznamy doporučené četby, z nichž jsou si žáci povinni vybrat určitý počet knih k četbě, nebo je naopak stanoveno několik povinných literárních titulů, které musí žáci bezpodmínečně přečíst a k nim si na základě vlastního uvážení vybírají vlastní literární tituly. Pokud je seznam doporučené literatury vhodně sestaven, co podle Černé (2014) znamená respektovat zájmy a názory dětí, ale současně jim nenadbíhat a nepodbízet se, může vysokou měrou přispívat k posilování a rozvíjení čtenářských aktivit a dovedností dětí a zároveň zvyšovat předpoklady k jejich dalšímu vzdělávání.

4.3.1 Základní proměny doporučené četby

V současnosti je středem zájmu vzdělávací politiky problematika čtenářství. Cílem je rozvoj školních i mimoškolních volnočasových čtenářských aktivit dětí, budování pozitivního vztahu ke knize a čtenářství vůbec, přičemž otázkou zůstává, jaké formy práce a metody výuky pro rozvoj těchto aktivit zvolit.

Jak uvádí Gejgušová (2011), snaha rozvíjet čtenářství u širokých vrstev společnosti má v českých zemích dlouhou tradici, avšak v průběhu let docházelo k řadě změn v rámci požadavků na dětské čtenářství a jeho rozvoj v učebních osnovách předmětu Českého jazyka a literatury. Gejgušová upozorňuje na hlubokou tradici snahy

o rozvoj jazyka, kdy odkazuje ke snahám budování nového národa v 19. století na jazykovém základu, tzn. jazyk je stmelujícím prvkem celého národa. Neopomíjí ani dramatické události 20. století, kdy jazyk, respektive literatura, do značné míry přesahovala účinek estetický, ale působila také jako prvek stvrzení národní existence. Zhruba od 90. let 20. století čtenářské aktivity ovlivňuje celá řada faktorů, vnitřních i vnějších. Nejvýznamnějším vnějším faktorem je vstup České republiky do evropského společenství, v jehož důsledku jsou čeští žáci zapojováni do mezinárodních srovnávacích výzkumů, týkajících se čtenářských a jiných dovedností. Jak uvádí Gejgušová (2010), výsledky našich žáků byly v uplynulých letech přijaty odborníky i širší veřejností s určitou dávkou zklamání. Musíme si uvědomit, že stav úrovně čtenářství značně souvisí s celkovou úrovní vzdělanosti společnosti.

Vnitřním faktorem je podle Gejgušové (2010) tradice výchovného působení školy. V dosavadních vzdělávacích dokumentech bylo úkolem především literární výchovy rozvíjet čtenářské aktivity žáků. V osnovách z 80. let bylo pro literární výchovu na druhém stupni stanoveno, že na základě četby a dalších estetickovýchovných činností si žáci osvojí základní poznatky o druzích, žánrech, uměleckých prostředcích a autorech slovesného umění a získají základní hodnotová kritéria pro výběr vlastní četby. Podobně jsou stanoveny cíle literární výchovy na druhém stupni v rámci programu Základní školy, který uvádí, aby žáci: *„postupně vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky ..., aby dovedli rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační ..., aby se na základě četby a dalších činností utvářel jejich čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu.“* (Český jazyk. Učební osnovy pro 1. až 9. ročník. Vzdělávací program Základní škola. 1996: 5). RVP ZV, podle kterého je od roku 2007/2008 realizována výuka na základních školách, odmítá jednoznačný požadavek soustavného vedení žáků ve výuce českého jazyka a čtenářství. RVP ZV (2004) nabádá k budování pozitivního vztahu k literatuře, ovšem ne jen k textům beletrie, ale obecně k četbě s porozuměním.

5. METODY PRO ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ NA 2. STUPNIZÁKLADNÍCH ŠKOL

K tomu, aby se úroveň čtenářské gramotnosti zvýšila a došlo všeobecně k nárůstu oblíbenosti četby, můžeme značným způsobem přispívat i ve škole prostřednictvím vhodně zvolených vyučovacích metod v literární výchově. Existuje celá řada metod, se kterými se v následující kapitole podrobněji seznámíme. Seznámíme se s metodami, které lze primárně využívat ve vyučovacích hodinách literární výchovy, nikoli mimo školní prostředí. Nastíníme základní dělení výukových metod od některých autorů, ale detailně se budeme zabývat popisem inovativních moderních metod užívaných v literární výchově.

5.1 Výukové metody

Existuje celá řada způsobů, jak klasifikovat jednotlivé výukové metody. Jeden ze způsobů přináší I. J. Lerner (1986), který výukové metody roztřídil podle charakteru poznávací činnosti žáka při osvojování obsahu vzdělání na metody:

- 1. informačně-receptivní metodu;*
- 2. reproduktivní metodu;*
- 3. metodu problémového výkladu;*
- 4. heuristickou metodu;*
- 5. výzkumnou metodu.*

První dva typy metod vyžadují zvýšenou aktivitu ze strany učitele, žák se staví do pozice pasivní. Rozhodující je v těchto druzích metod schopnost žáka vnímat (receptce) a následně s promyšlením opakovat osvojené poznatky (reprodukovat). Metodu problémového výkladu označuje Lerner (1986) jako metodu přechodnou, kdy dochází ke změnám poměru aktivity učitele a žáka. Při následujících metodách totiž výrazně do popředí vystupuje žákova aktivita, přičemž učitel se ocitá v roli rádce, průvodce.

Jiné dělení výukových metod přináší Maňák a Švec (2003). Taxonomii výukových metod postavili na základě několika aspektů. Toto dělení se postupem času stalo zastaralým a neinovativním v souvislosti s kurikulárními změnami. Proto byla vypracována nová taxonomie výukových metod, kde je rozhodujícím kritériem třídění stupeň složitosti edukačních vazeb mezi učitelem a žákem.

Dělení výukových metod podle Maňáka (2003, s. 49) je následující:

Klasické výukové metody

Skupinu těchto metod dále dělí na metody slovní, do kterých zařazuje vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor. Jmenované metody jsou hojně zastoupeny prakticky v každé hodině literární výchovy i dnes. Další skupinu tvoří metody názorně – demonstrační, v rámci kterých dále vymezuje předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž. Poslední skupinou v rámci metod klasickým představují metody dovednostně-praktické. I jich lze využít v literární výchově, neboť zahrnují napodobování. Dále autor do této skupiny řadí manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody.

Aktivizující metody

Tato velká skupina metod reprezentuje snahu o tvořivost, kreativní a inovativní přístup. Aktivizující metody mají za úkol vzbudit v žákovi zájem o práci a dostatečně jej pro danou činnost stimulovat a motivovat. Maňák (2003) sem řadí metody diskusní, heuristické, řešení problémů, dále pak metody situační, inscenační a didaktické hry. Právě těchto metod bychom měli v rámci literárních výchov využívat v hojném zastoupení, jelikož do značné míry umožňují dítěti osvojování nových poznatků a dovedností prostřednictvím hry.

Komplexní výukové metody

Poslední velkou skupinu tvoří metody komplexní. Tyto metody zohledňují provázanost výuky literární výchovy s organizačními formami, proto autor vyčleňuje zvlášť frontální výuku a skupinovou výuku. Klasifikační hledisko bere ohled i na samostatnou práci žáka a přináší metody jak pro výuku individuální či individualizovanou, tak i pro práci partnerskou. Podstatnou část této skupiny tvoří i metody kritického myšlení, z nichž některé detailněji zpracujeme v následující kapitole. Maňák dále uvádí metody pro otevřené učení, učení v životních situacích, pro projektovou výuku, výuku podporovanou počítačem či televizní výuku. Zaměřuje se i na metody využívající tělesného a psychického uvolňování (sugestopedie) či na výuku ve stavu sníženého vědomí (hypnopedie). Metod hypnopedie se hojně využívá za účelem převýchovy, ale i pro výuku cizích jazyků.

5.2 Inovativní metody ve výuce literární výchovy na 2. stupni základních škol

Chceme – li zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti žáků a v souvislosti s tím napomoci jejich úspěšnějšímu počínání v jednotlivých předmětech, musíme využívat inovativních a efektivních výukových metod, které žákům napomáhají číst. Široký repertoár moderních a účinných metod přichází díky koncepci kritického myšlení, ke kterému jsou žáci v dnešní době podněcováni. Pro potřeby práce byly vybrány pouze metody některé.

5.2.1 Kritické myšlení

Můžeme se setkat s různými definicemi, co to vůbec kritické myšlení, ale každá definice je odlišná. Je velmi složité postihnout konkrétní definici, jelikož musíme brát v potaz, že kritické myšlení má být uplatňováno na všech typech i stupních škol. Nelze tedy globálně vymezit jasnou poučku, neboť pro jednotlivé školy a jejich stupně můžeme nalézat drobné odchylky. David Kloster (2010, on-line) proto uvádí konkrétní specifické rysy, které kritické myšlení charakterizují jako celek. *„Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Žáci musí mít prostor myslet sami za sebe, vytvářet si své vlastní názory a postoje. Koncepce kritického myšlení pojímá získávání informací je východisko, nikoli až cíl kritického myšlení. K tomu, abychom mohli uvažovat kriticky a rozšířit tak svůj zájem o dané téma či činnost je nutné, abychom měli dostatek informací, se kterými můžeme následně pracovat a užívat jich v nových souvislostech.“*

Na začátku kritického uvažování stojí otázky či problémy, které je nutné řešit. Tento fakt souvisí s přirozenou zvědavostí člověka a jeho touhou získat další informace pro vlastní potřebu. Pro kritické myšlení je dále typické, že se pídí po rozumných argumentech. Zdůrazňuje logickou argumentaci podpořenou důkazy. Kritické myšlení je v podstatě myšlením ve společnosti, proto podporuje diskuse, dialogy a rozhovory. Pokud se dítě naučí kriticky uvažovat, jeho cesta společenským životem bude o to snazší.

Podstatou kritického myšlení je trojfázový model výuky (E-U-R), který zahrnuje fázi evokace, při které se žáci zaměřují na činnosti, díky kterým si uvědomí, co už o probíraném tématu vědí. Nelze říci, že by šlo o opakování, ale o pátrání po vlastních zkušenostech v paměti. Žáci ve fázi evokace dostávají prostor k tomu, aby zformulovali otázky, co by se o určitém tématu chtěli dozvědět, co je zajímavé. Tím je do značné míry podněcována vnitřní motivace. Po evokaci následuje fáze uvědomění si významu nové

informace. Cílem této fáze je zpracování nově přijatých informací co nejaktivnějším způsobem ze strany žáků. Ve druhé fázi učení dochází k propojování informací, které přišly z vnějšku (text připravený učitelem, videoukázka, exkurze, pokus,...) s těmi, které byly uloženy v paměti dítěte na základě jeho osobní zkušenosti a které si žák vybavil a utřídil při fázi evokace. Poslední fází učebního procesu je reflexe. Tato fáze je velmi důležitá, neboť v ní dochází k uložení nově nabytých informací. Velký důraz je kladen na žakovu aktivitu, kdy si sám bez shrnutí učitele vyhodnocuje, co se nového dozvěděl, co mu nové poznatky přináší a jaký obraz si o probraném tématu utvoří. Žák by měl být schopen reflektovat, co se vlastně naučil, co už o tématu či problému věděl nebo naopak, které otázky zůstaly nezodpovězeny.

Inovativní metody, které se v souvislosti s podporou koncepce kritického myšlení objevují, se snaží napomáhat naplňování těchto třech fází učebního procesu. Nyní si uvedeme několik vybraných metod kritického myšlení, které se velmi efektivně osvědčily i ve výuce literární výchovy.

➤ **Brainstorming**

Jednou z nejvyužívanějších metod kritického myšlení je brainstorming. Jedná se o metodu, které zpočátku nebyla primárně spjata se školním prostředím, nýbrž s oblastí reklamy a marketingu. Brainstorming je podle Podlahové a kol. (Podlahová a kol., 2012, s. 71): „*diskusní metoda provokující tvořivou práci účastníků za účelem shromáždění souboru nápadů, námětů nebo postupů, které mohou představovat řešení teoretického nebo praktického problému.*“ Prostřednictvím brainstormingu může každý žák přinést svůj vlastní názor k tématu, každý nápad se počítá a je pozitivně hodnocen. Podstatou brainstormingu je práce s asociacemi, kdy na začátku se snažíme získat co největší množství nápadů, zaznamenaný jsou naprosto všechny. Postupně se prostřednictvím debaty dobíráme co nejpřesnějším názorům.

Písemnou obdobou brainstormingu je brainwriting. Brainstorming už má dnes velké množství variací, z nichž můžeme pro názornost jmenovat metodu sněhové koule (snowballing) či muších skupin (buzz group), které lze v praxi aplikovat podobným způsobem jako brainstorming. Rozdílný je pouze způsob tvoření asociací. Podle Sitné (2009) při užití sněhové koule nejprve vytváří návrhy jednotlivec sám, následně je konzultuje ve dvojici, poté ve čtveřici, čímž dochází ke kupení námětů jako u valící se sněhové koule. Principiálně stejná je i metoda burz group s rozdílem v úvodní fázi, kdy náměty vytváří rovnou dvojice nikoli jednotlivec sám (Sitná, 2009).

➤ *Poslední slovo patří mně*

Principu komentování částí textu využívá i metoda *Poslední slovo patří mně*. Každý žák čte samostatně text, který vybral vyučující. Všichni žáci si v textu vyhledají nějakou pasáž, která je svým způsobem zaujala, něco jim připomněla či v nich vyvolala nějaký rozpor. Tuto část textu doplní o svůj komentář o tom, jaké pocity v něm vybraná část vyvolává či jak jí rozumí. Fázi reflexe je nejlepší vykonávat v diskusním kruhu, kde žák představí výpisek, který si vybral. Ostatní spolužáci se snaží odhadnout, proč ho zaujala právě tato část textu. Nakonec má poslední slovo autor výpisku, když nahlas přečte svůj vlastní komentář. Po přečtení komentáře už jej nikdo z žáků ani učitel nesmí komentovat. Prostřednictvím popsané metody se žák učí porozumět složitým pasážím textu, přijímat názory ostatních a zároveň formulovat svůj názor nad textem druhého člověka.

➤ *Volné psaní*

Volné psaní je zvláštní metodou výuky, která je dnes využívána ve velkém zastoupení ve výuce napříč všemi předměty. Primárně se volného psaní využívá v evokační fázi pro uspořádání myšlenek k danému tématu. Méně často je metodou volného psaní realizována fáze reflexní, kdy dochází k utřídění nových poznatků. Volné psaní napomáhá žákům formovat své vlastní myšlenky, třídít informace a zapojovat nové poznatky do svých zkušeností. Díky volnému psaní se významně zvyšuje úroveň slovní zásoby dětí. Volné psaní se řídí určitými pravidly, která musí být dodržena, aby metoda měla efekt. Je velmi důležité, aby žáci vydrželi psát o zadaném tématu předem vymezený čas. Při zavádění metody do výuky je dobré nejprve nastavit menší časový limit pro psaní, který můžeme postupně zvyšovat. Žáci se snaží po celou dobu psát vše, co je napadá k zadanému tématu. Je povoleno prakticky vše, pokud tedy žáka zrovna nic nenapadá, píše i to, že zrovna neví, co psát apod. Text žáci zapisují spontánně, tedy i bez užití interpunkce. Hlavním cílem je nashromáždit co největší množství myšlenek vztahující se k danému tématu. Po vypršení časového limitu přichází na řadu fáze zveřejňování napsaného. Žáci jsou obeznámeni s tím, že nemají povinnost se s tím, co napsali, s nikým dělit. Předčítání probíhá nejčastěji ve dvojici, případně před celou třídou. V rámci literární výchovy je výhodné užívat této metody po přečtení nějakého uměleckého textu, básně. Žáci tak mohou bezprostředně po přečtení zachytit své dojmy, pocity a hodnocení z přečteného.

Z metody volného psaní vychází výuková metoda zvaná Kostka. Na začátku hodiny je představeno téma. Učitel hází kostkou, na jejíchž stěnách jsou zaznamenány logické

operace: popiš – porovnej – asociuj – analyzuj – aplikuj – argumentuj. Žáci prostřednictvím volného psaní vytváření věty k pokynu, který se na kostce objeví (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Tato aktivity ovšem vyžaduje mnohem náročnější myšlenkové strategie a v mnoha případech může být víc než motivační pro spoustu žáků spíše frustrující.

Následující skupinu tvoří metody, kterými můžeme oživit samotnou četbu určitého textu.

➤ *Zpřeházené věty*

Tato metoda rozvíjí nejen logický úsudek žáků, ale zároveň ověřuje jejich schopnosti uvažovat systematicky. Metoda zpřeházených vět dosahuje nejefektivnějšího účinku při práci ve skupinách. Úkolem učitele je zvolit vhodný text, kterým se budou žáci v hodině literární výchovy zabývat, tento text rozstříhá na věty (případně odstavce) a rozdává do skupin. Žáci mají za úkol nastříhaný text složit podle logických a obsahově korektních posloupností. Podle Červenkové (2013) lze této metody v rámci literární výchovy využít například pro názornost při učivo o kompozici díla.

➤ *Učíme se navzájem*

Skupinová aktivita *Učíme se navzájem* je velmi účinným postupem, který nutí žáky k samostatné práci. Každá skupina obdrží text, který má zpravidla naučnou povahu, a po jednotlivých částech text předčítá. Po přečtení části se jeden žák ze skupiny dostává do pozice „učitele“ a má za úkol své spolužáky provést pěti hlavními úkoly:

1. *shrne, co se v úryvku dozvěděli podstatného*
2. *zformuluje několik otázek týkající se textu, které svým spolužákům položí*
3. *zaměří se na vysvětlení těch míst v textu, která nejsou skupině či jednotlivcům jasná*
4. *předvídá, jak bude text pokračovat, svůj předpoklad opírá o pádné argumenty*
5. *určí pasáž textu, kterou bude skupina číst dále*

Poté se „učitel“ ptá svých spolužáků na jejich názor, na jejich řešení problému, dává jim prostor k položení otázek, případně k vyjádření nesouhlasu. Díky této metodě se žáci učí poslouchat jeden druhého. Osvojuje si schopnosti vybrat z textu to podstatné, to, co mi není jasné. V neposlední řadě procvičuje dovednost předvídat.

➤ *Skládkové čtení*

Tato metoda se řadí k formám kooperativního učení a je vhodná pro četbu společného textu. Tím, že je na žáka kladena zodpovědnost za porozumění určité části textu a zprostředkování hlavních myšlenek z přečtené pasáže ostatním žákům, dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci jsou rozděleni do několika skupin, přičemž text je rozdělen na tři části. Každá ze skupin pracuje vždy pouze s jednou částí textu, tudíž musí zbylé dvě části textu odhadnout a vytvořit potenciální obsah zbylých částí. V závěrečné fázi reflexe dochází k porovnávání výtvorů skupin navzájem, poté i ke komparaci s textem původním. V literární výchově lze skládkové čtení hojně využívat například při práci s povídkami, kdy mohou vzniknout i nové zápletky a zajímavá řešení situací.

➤ *Čtení s otázkami*

Metoda čtení s otázkami se nejlépe uplatňuje při práci ve dvojici. Před samotnou četbou textu si dvojice určí, jak velké pasáže textu bude číst. Poté následuje tiché čtení domluvené pasáže. Následuje fáze kladení otázek, kdy jeden žák druhému pokládá otázky, které se týkají přečteného textu. Formuluje otázky, na které je možno odpovědět přímo citací z textu (konkrétní otázky), ale může vytvářet i otázky, které se pídí po hlubším smyslu a skrytých souvislostech textu. Druhý žák se snaží otázky zodpovědět, případně si pomoci textem. Žáci se tak učí klást jasné otázky a zároveň se vypořádat i s odpověďmi druhých žáků, které jsou v rozporu s odpovědí, kterou po položení otázky očekávají.

➤ *Čtení s předvídáním*

Východiskem je společný text, který učitel zpravidla rozdává celé třídě. Tento text se podobně jako u předcházející metody čte po předem domluvených částech. Každý žák si potichu přečte zadanou pasáž textu a začne uvažovat o tom, jak se bude příběh vyvíjet dál. Rozhoduje tak na základě signálů v textu či své osobní čtenářské i životní zkušenosti. Názory žáků mohou být prodiskutovány opět ve dvojici, ve skupině nebo i v celé třídě. Při přečtení další části textu žáci vyhodnocují, na kolik bylo jejich předvídání správné a zároveň uvažují nad vývojem příběhu v pasáži další. Pro větší přehlednost a systematickosti se někdy v souvislosti s touto metodou užívání tzv. „čtení s tabulkou předpovědí“, kdy své názory žáci zpracovávají písemně do tabulky.

➤ **Řízené čtení**

Velký podíl je při užívání této metody kladen na aktivitu učitele. Vyučující zadá žákům text, který si potichu přečtou. Po přečtení kratších úseků klade vyučující žákům návodné otázky, kterými se snaží žáky dovést k odhalení autorského záměru, k charakterizaci užitých vyjadřovacích prostředků a celkově pochopení textu. Aby byla diskuse nad zodpovězenými otázkami co nejefektivnější, doporučuje se uspořádat žáky do diskusního kruhu, aby na sebe mohli vzájemně reagovat. V této fázi už aktivita učitele ustupuje do pozadí, nesnaží se přeformulovat názory žáků. Žáci tak získávají větší prostor k reakcím a k vyjádření svých názorů. Tato metoda učí žáky uvažovat o textu jako celku, hledat skryté i základní významy textu, záměr, se kterým autor text tvořil a jakých využíval vyjadřovacích prostředků.

➤ **Debata s autorem**

Metoda je založená na fiktivním dialogu, jenž je vedený s autorem přečteného textu. Využívá se jak při čtení textu nebo bezprostředně po něm. Hlavní cílem je, aby žáci na základě svých úvah a diskusí s ostatními žáky došli k závěru, co se jim snažil autor textem říct, proč zvolil právě takový způsob vyjádření a za jakým účelem se snaží ono sdělení čtenáři předat. Dítě se tak snaží rozlišovat mezi vlastními pocity, dojmy a prožitky z textu s tím, jak autor text zamýšlel jako celek.

Na podporu zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti a na zlepšení čtenářských dovedností se zaměřují i specifické aktivity v rámci školy, kterých může být užíváno po celý školní rok s přesahy z jedné hodiny literární výchovy do hodin dalších. Jedná se o literární kroužky a čtenářské dílny.

➤ **Literární kroužky**

Aktivita literárních kroužků se stala mezi žáky postupem času velmi oblíbenou. Své zalíbení v ní nacházející právě žáci starší. Východiskem celé metody je společný text, který je zadán učitelem. Žáci jsou rozděleni do menších skupin po 5 až 6 žácích. Každému jednotlivci ve skupině je přidělena speciální role, která je spjata s určitými úkoly a povinnostmi souvisejícími se čteným textem. Pojmenování rolí je zcela v kompetencích učitele, případně učitele a žáků. Obecně lze říci, že se v literárním kroužku objevuje žák (*tazatel*), který vytváří pro skupinu seznam otázek, nad kterými bude posléze skupina diskutovat. *Vykladač postav* se v textu zaměřuje na postavy, jejich chování, charakteristiky, *spojovatel* plní roli propojování textu s okolním světem.

Badatel se zaměřuje na faktografické údaje o autorovi, o tématech, která se k textu vážou, apod. Na vyhledávání informací z textu se specializuje *hledáč citací*, který vybírá zajímavé pasáže textu a *hledáč slov*, jehož úkolem je v textu vyhledat zajímavá, nová, neznámá či nejasná slova a vést o nich diskusi. Důležitou roli plní *populizátor*, který přečtený text převádí do srozumitelného jazyka. Náročnou úlohu má *spisovatel*, který musí k přečtenému textu vytvořit text vlastní (rozhovor mezi postavami, dopis jedné z postav). Tvůrčí úsilí zastává *ilustrátor*, jehož úkolem je kresbou zaznamenat nejdůležitější děje, prostředí, situace, postavy či detaily z textu a následně své kresby okomentovat. Jako doplňující role bývá někdy zastoupen *umělec – sochař*, který se snaží ze svých kolegů vytvořit živý obraz znázorňující jeho vlastní vnímání textu.

Jednotlivé role se mohou postupně měnit. Tato aktivita dokonalým způsobem pracuje s dětskou fantazií, učí žáky kooperovat s ostatními. Hausenblas (2012, s. 26) se snaží hlavní podstatu literárních kroužků postihnout takto: „*To důležité, proč se kroužky při četbě pořádají, je konverzace studentů nebo žáků nad textem. Je to velkolepá konverzace, protože v ní vládne svoboda vyslovit svoje vlastní otázky, svůj názor, své vysvětlení, a to vše mít podepřeno svým vlastním pochopením textu. Literární kroužek je vlastně jenom pomůcka, pomocí níž je možné takovou velkolepou konverzaci odstartovat.*“ Navíc jsou žáci nenásilnou formou vedeni nejen k zodpovědnosti za svoji odvedenou práci, ale i k zodpovědnosti za práci skupiny. Z hlediska literární výchovy postihují literární kroužky všechny požadavky, které jsou na dítě vznášeny při interpretaci díla.

5.2.2 Grafické organizéry

➤ *Pětílístek, diamant*

Metoda pětílístku je určena jednak pro prvotní seznámení se s novým učivem, jednak pro fixaci naučeného. Žáci shrnují informace, které o probíraném učivu sami vědí, případně poznatky, které si v hodině osvojili. Žáci zaznamenávají informace do schématu pětílístku samostatně. Schéma buď znají, nebo je vhodné jej načrtnout na tabuli. Při zavádění do výuky je vhodné psát jednotlivé kroky postupu na tabuli, než si žáci metodu zautomatizují. Struktura pětílístku je tvořena pěti částmi. Na první řádek žáci zaznamenávají hlavní téma, námět, problém prostřednictvím podstatného jména. Na druhém řádku jsou zaznamenána dvě přídavná jména, která téma, námět, problém blíže určují. Třetí řádek tvoří tři slova (slovesa), která vyjadřují dějovou složku, tedy co se s tématem děje, co dělá. Čtvrtý řádek je vyhrazen větě o čtyřech slovech, která se

vztahuje k tématu. Celý pětilístek podle Altmanové (2014) uzavírá jednoslovné synonymum, které opět odkazuje k hlavnímu tématu. Takto zaznamenané informace mohou být nástrojem k dalším aktivitám – sdílení ve dvojicích, ve skupinách, případně i v celé třídě. Obdobou pětilístku je metoda Diamant. V podstatě má totožnou strukturu jako schéma pětilístku s tím rozdílem, že v druhé části se vyjadřuje protikladná stránka. U metody diamantu tedy navíc zaznamenáváme, jaký námět není, co námět nečiní i větu o čtyřech slovech, která vyjadřuje, co námět není. Na závěr vše shrnuje synonymum, které rekapituluje podstatu námětu. (Hausenblas, Košťálová, Šlapal, 2012).

➤ ***Vennův diagram, T-graf***

Mezi další grafické organizéry můžeme zařadit Vennův diagram. Podstatou této metody je srovnávání dvou jevů (věcí, postav, prostředí), přičemž úkolem žáků je rozhodnout, které rysy mají společné a které naopak jedinečné. Na velmi podobném principu je vystavěna i metoda T-grafu, kdy jde znovu o srovnávání protichůdných jevů. Žáci zaznamenávají klady a zápory nějakého argumentu, stanoviska, jevu, apod.

Za grafické uspořádání informací můžeme považovat i tvorbu myšlenkových map. Ústřední probírané téma, námět je zaznačeno obvykle doprostřed papíru, tabule. Od něj vedeme odnože s informacemi, které s tématem souvisí. Zaznamenané informace mohou mít různou grafickou podobu (bubliny, šipky, apod.). Grafické organizéry žákům výrazným způsobem napomáhají uspořádat si nové i stávající informace a zároveň mezi nimi vidět souvislosti a vztahové vazby, které nemusí být na první pohled zřejmé. S myšlenkovou mapou se dá poté velmi efektivně pracovat. Můžeme využít skupinové práce, kdy každá skupina představí svoji mapu, vysvětlí souvislosti a způsob uspořádání sítě informací. Navíc lze využít myšlenkových map k rozšiřování slovní zásoby.

➤ ***Tabulka tvrzení (ano/ne)***

Tato metoda se zaměřuje výhradně na četbu textů, přičemž rozvíjí žákovu schopnost předvídat situaci, pečlivě číst a vyhodnocovat pravdivost výroků, vyhledávat v textu pádné argumenty, zaměřovat se na výroky, ke kterým autor textu nezaujímá jednoznačné stanovisko. Před samotnou četbou žáci vyplňují tabulku, přičemž se rozhodují, zda výroky, které jim učitel předložil, jsou nebo nejsou pravdivé. Prostřednictvím předem domluvené značky zaznamenají svůj názor do kolonky „před čtením“. Následuje četba textu, kdy si žáci podtrhávají informace týkající se výroků a do kolonky „po přečtení“ zaznamenávají pravdivost výroků na základě četby.

Svůj názor mohou podpořit argumenty či poznámkami. (Hausenblas, Košťálová, Šlapal, 2012).

➤ ***I.N.S.E.R.T.***

Tato metoda je velmi vhodná pro náročnější, zpravidla naučné texty. Dokonalým způsobem rozvíjí kritické myšlení, neboť žáky nutí uvědomovat si, co o tématu vědí, co je naopak v rozporu s tím, co znali, co je zajímavá a o co je četba textu obohatila. Při užití této metody je velmi podstatné nepodcenit fázi evokace, kdy si žáci mohou uspořádat informace, díky kterým už mají určité povědomí o tématu. Žáci čtou vybraný text a zaznamenávají si pomocí symbolů „fajfky“ informace, kterou už věděli, + informace, které jsou zcela nové, ale přínosné, - informace, která je v rozporu s tím, co znají, případně s dalšími informacemi v textu a ? informaci, která jim není zcela jasná, potřebují si u ní něco ověřit. S tabulkou se dá dále pracovat ve dvojicích i v celé třídě, můžeme s žáky znovu text přečíst a hledat argumenty pro jejich tvrzení. (Hausenblas, Košťálová, Šlapal, 2012).

➤ ***V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)***

Na podobném principu jako I.N.S.E.R.T. funguje právě metoda zvaná V – CH – D. Žáci opět pracují s tabulkou, která má tři sloupce. Poté, co se žáci dozvědí hlavní téma hodiny, zapisují do sloupce „vím“ vše, co je k tématu napadá, informace, které už o tématu vědí. Velmi důležitou fází této aktivity je práce ve dvojici, kdy si žáci mohou vzájemně některé informace doplnit. Ve dvojici je dále rozvedena diskuse o tom, co by se v rámci zadaného tématu chtěli dozvědět, případně, co jim není zcela jasné. Po vyplnění dvou sloupců přichází samotné čtení textu. Při četbě si žáci do kolonky „dozvěděl jsem se“ doplní informace, o které jsou obohaceni, případně naleznou i odpovědi na otázky ze sloupce „chci se dozvědět“. Otázky, na které se jim nepodařilo odpovědi získat, podtrhnou. Následná reflexe je zcela žádoucí a nutná. Tato aktivita učí žáky vybírat z textu důležité informace, které si zaznamenávají v souvislosti s kontextem, nikoli jako vytržené pojmy či hesla. Podněcována je také schopnost žáků správně formulovat otázky.

➤ ***Podvojný/ trojitý deník***

Jako metodu práce s textem můžeme označit i dvojitý zápisník neboli podvojný deník. Prostřednictvím této metody se žák učí vnímat své vlastní čtenářské prožitky, hledat v textu místa, které v něm vyvolala ať už kladný nebo záporný čtenářský zážitek. Užíváním této metody v hodinách literární výchovy učíme žáky samostatnému

vyhledávání zajímavých informací doplněné o jejich čtenářskou reakci. Žáci pracují s papírem (sešitem), který je rozdělený na dvě části. V prvním sloupci žáci zaznamenávají konkrétní citáty či fráze, které je v textu zaujaly. Opsanou pasáž doplní datem, kdy text četli a číslem strany, kde se zaznamenaná pasáž nachází. Do druhého sloupce zapisují své komentáře k vybrané pasáži, tzn. proč si tuto část vybrali, co jim připomněla, jaké pocity v nich vyvolala, v čem s vybranou částí souhlasí/nesouhlasí a proč, apod.

Podvojný deník se objevuje i v podobě deníku trojitého, kdy je list rozdělen do tří sloupců. Žáci vypíší citát, okomentují jej a předají buď kolegovi ve dvojici, nebo jinému spolužákovi, který po přečtení zaznamenaného připojí svůj vlastní komentář. Podle Altmanové a kol. (2011) se tak žáci zároveň učí přijímat názor druhých lidí.

5.2.3 Didaktická interpretace uměleckého textu

Jak uvádí Lederbuchová (1997), didaktická analýza literárního textu znamená pro pubescentního čtenáře řešení problémových úkolů. Právě proto bývá didaktická interpretace textu považována za problémovou metodu literární výchovy.

Analýza uměleckého textu umožňuje žákům s uměleckým textem komunikovat, čímž dochází k mnohvrstevnatému vyhodnocování informací, které jsou v textu obsaženy. Při analýze čteného textu dítě plně rozvíjí doposud nabyté čtenářské kompetence (ovládá čtenářskou techniku, využívá poznatků o literární teorii a literatuře obecně).

Didaktická analýza zesiluje finální prožitek z četby, rozšiřuje žákovo povědomí o struktuře, významu a smyslu celého textu. Didaktická interpretace nabádá žáka pracovat se zadaným textem aktivně a kreativně. Obrovskou výhodou je užití této metody ve všech fázích vyučovací hodiny. Jak uvádí Lederbuchová (1997, s. 15), lze didaktické analýzy užít jako: „*modifikace metody expoziční, ale i fixační (procvičování učiva, osvědčuje se i jako metoda hodnocení.*“ Je zcela v kompetenci učitele, jakou podobu didaktické analýzy uměleckého textu zvolí, zda bude realizována jako frontálně vedený dialog, rozhovor otázek a očekávaných odpovědí v písemném testu nebo interpretační úkoly, případně jako forma samostatné domácí práce. Stejně tak můžeme pracovat se skupinou žáků při skupinovém vyučování nebo s individuálním čtenářem.

Lederbuchová (1997) uvádí čtyři základní fáze didaktické interpretace uměleckého textu. Všechny fáze jsou vzájemně propojené a osvojení si fáze předchozí je rozhodující pro úspěšné zvládnutí fáze následující. Jedná se o fázi **percepce**, **apercepce**, **interpretace a konkretizace**.

Percepce

Fáze percepce zahrnuje prvotní setkání čtenáře s textem. Podle Lederbuchové (1997, s. 43) se jedná o: „*kultivaci auditivního a vizuálního vnímání uměleckého textu.*“ Zjednodušeně řečeno, žák si nejprve text osvojí po stránce vizuální, tzn. prostřednictvím četby, případně auditivně – poslechem. Pro efektivní prvotní vnímání textu je podle Lederbuchové (1997) důležité, aby byly vybírány vhodné texty. Pro auditivní vnímání doporučuje básně a rytmizovanou prózu. Vizuální vnímání textu dítěti umožňuje rozeznat prózu od poezie, rozlišovat prózu podle délky textu, případně určit, o jaký žánr se jedná. Díky této fázi u žáků rozvíjíme smyslové vnímání, fantazii a představivost.

Apercepce

Další fázi představuje apercepce. Percepce a apercepce jsou úzce spojené procesy, díky kterým dokáže žák interpretovat děj na základě poznatků z fáze percepční. Porozumí tedy denotační složce textu a na základě toho si utvoří svoji vlastní představu, svůj vlastní obraz. Žák vytváří tzv. imaginativní rovinu, kdy díky své čtenářské i životní zkušenosti a představivosti je schopen vymodelovat obraz reálií, respektive vytvořit si svoji vlastní představu. Musíme brát v potaz, že žákova schopnost představivosti a obrazotvornosti odpovídá jeho věku, proto je představa do značné míry ovlivněna doposud získanými zkušenostmi. Podle Lederbuchové (1997, s. 85) „*není představivost a fantazie rozvíjena samoučelně, ale cílem je, aby imaginativní rovina žákovy četby korespondovala se sémantickým gestem textu.*“

Interpretace

Následující fáze interpretace značně čerpá z fáze apercepční. Interpretační fáze znamená přechod od chápání denotačních významů v textu k sféře konotace. Cílem práce je tedy sledovat konotační významy v textu, hledat metafory, symbolická vyjádření. Interpretace podněcuje žáka k zobecňování, kdy je schopen konkrétní významy transformovat do obecnějších poloh. Podle Lederbuchové (1997) je interpretace konotátů specifická vzhledem k žánru i k žánrové formě textu. Lederbuchová uvádí (1997, s. 100), že: „*V lyrických básních je potřeba zaměřit pozornost k lexiku, k nepřímým pojmenováním, k metaforickým obrazům.*“ U textů lyrickoepických plní jazyk konotativní funkci zejména v rovině tematické, interpretace tedy bude zaměřena na podíl významu vypravěče, postav a situací.

Konkretizace

Závěrečnou fází představuje konkretizace, jinak také upřesnění, uskutečnění, realizace. Lederbuchová (1997, s. 112) hovoří o rozvoji konkretizační fáze recepce žáka jako o rozvoji „*jeho schopnosti přisuzovat smysl významovosti textu pro svůj vlastní život, schopnost nalézat v literatuře partnera dialogu pro řešení vlastních životních problémů.*“ Žák si tedy díky komunikaci s textem dokáže uvědomit, že i ve smyšleném literárním díle lze nalézt prvky z každodenního života. Je schopen odhalit hlubší smysl díla, reflektovat různé motivy se skutečností a propojit je se svým vlastním životem.

Rozvoj výše uvedených schopností je dlouhodobou záležitostí. Ve fázi konkretizace se zrcadlí všechny fáze předchozí. Ve škole se tato fáze realizuje díky různým produkčním aktivitám, které se váží na didaktickou interpretaci textu. Z toho plyne, že je kladen důraz především na aktivitu žáků a jejich kreativitu. Lederbuchová (1997) řadí mezi účinné konkretizační aktivity například výrazné čtení, dramatizaci a úkoly, které v žácích nejvíc podnítlí rozvoj představivosti a fantazie. Pro úspěšný rozvoj čtenářství u žáků je tedy rozhodující tvořivý přístup k textu.

5.2.4 Čtenářské dílny

Jedním z možných způsobů, jak alespoň částečně u dětí probudit zájem o četbu, jsou čtenářské dílny. Prostřednictvím dílny žáci rozvíjí nejen obecně čtenářskou gramotnost, ale především se učí o knize přemýšlet, zaujímat svůj vlastní postoj vůči tomu, co přečetli. Velký důraz je kladen i na zpětnou vazbu, to znamená, že je dítě schopno o knize hovořit s ostatními, vznášet připomínky a komentáře a svá tvrzení podkládat pádnými argumenty. Čtení výrazným způsobem rozvíjí slovní zásobu, která se v posledních letech jeví jako velký problém u většiny dětí i proto, že nečtou vůbec. Velkou výhodou čtenářské dílny je to, že značně potlačuje rozdíly mezi dětmi jako čtenáři. S dětmi můžeme pracovat jak skupinově, tak i individuálně. Rozdíly jsou stírány i tím, že si každý žák vybírá knihu, která zpravidla odpovídá jeho momentálním čtenářským možnostem.

Multimediální doba silně narušuje schopnost koncentrace všech dětí. Dítě není schopno udržet pozornost delší dobu. Děti jsou po pár minutách roztěkané, někdy až nervózní. I v tomto případě může čtenářská dílna být nápomocna. Dítě se při četbě úplně zklidní, eliminuje všechny rušivé elementy a je schopno se postupem času soustředit po delší dobu jen na čtení.

Organizace čtenářské dílny

Hlavním smyslem čtenářských dílen je rozvíjení vědomého čtení, budování kladného vztahu ke knize a četbě jako takové. Čtenářské dílny jsou pevnou součástí týdenního rozvrhu žáků. Alespoň jednou týdně je hodina českého jazyka věnována právě této metodě. Žáci si na základě vlastní volby (případně na návrhy učitele) vybírají knihu, která je zajímavá, kterou mají rádi. Ve většině případů se jedná o knihu beletristickou. Po dobu zhruba 20 až 30 minut si každý žák čte svoji knihu. Délka čtení se může různit, je značně flexibilní. Závisí na následných aktivitách, na psychickém rozpoložení žáků, apod. Zpravidla hovoříme o třech fázích, kterými žáci v rámci čtenářské dílny projdou.

První fázi označujeme jako Minilekci, kdy učitel zahájí hodinu, vyzve žáky k četbě, určí časovou dotaci samotného čtení, případně zadá úkoly, které budou žáci po přečtení vypracovávat, tedy upřesní, na co se mají žáci při četbě zaměřit. Tato fáze trvá zhruba od 5 do 15 minut. Následuje samotné čtení v rozsahu 20 až 30 minut. Nesmíme opomenout fázi závěrečnou, tedy Čtenářské reakce, které slouží k vypracování zadaných úkolů, ale především ke zpětným reakcím žáků na to, co právě přečetli.

Pravidla čtenářské dílny

Důležitým pilířem fungování čtenářských dílen jsou pravidla, která musí učitel i žáci dodržovat. V případě, že jsou pravidla oboustranně respektována, mají čtenářské dílny efektivní vliv na zvýšení zájmu o četbu.

1. Musíme číst celou dobu

Pro začátek je toto pravidlo skutečně náročné. Pro děti, které jsou zvyklé číst, to není žádný problém. Ale děti, které čtenáři nejsou, se zprvu nedokážou plně soustředit na jednu činnost a neustále vyhledávají podněty k rozptylování. Je tedy na učiteli, aby dokázal i žáky nečtenáře postupně navést na režim, kdy vydrží číst stanovenou dobu.

2. Nikoho nevyrušujte

Toto pravidlo se jeví pravidlem zásadním a stěžejním. Pokud není ve třídě klid, jen málokteré dítě se dokáže soustředit na to, co čte. Musíme tedy zajistit takové podmínky, při kterých jsou žáci schopni věnovat se jen a jen četbě a nerozptylovat se ostatními vlivy. Děti si tak zároveň prohlubují toleranční návyky vůči ostatním.

3. Žádné přestávky na toaletu a pití

Tímto pravidlem se dítě naučí ovládat i samo sebe. Prohlubovat svoji vůli. Samozřejmě nesmíme překročit neúnosné hranice, ale pokud to skutečně není nutné, nemělo by být čtení narušováno ani odchody na wc, ani občerstvováním.

4. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny

Je velmi důležité, aby dítě dopředu mělo zvolený text, kterému se chce věnovat. Učitelé mnohdy už na začátku chtějí po dětech vědět, proč si vybraly právě tuto knihu, apod. Pokud dítě knihu dopředu nemá, je výrazně oslabeno utváření vztahu ke knize, což může ovlivnit samotný zážitek z knihy.

5. Během Minilekcí naslouchejte

Opět v žácích budujeme tolerantní osobnosti vůči druhým lidem. Učíme je naslouchat jeden druhému a zkušenostmi druhých se obohacovat a inspirovat.

6. Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Pro čtenářské dílny je velkou výhodou, pokud se ve třídě vyskytuje koberec. Žáci mají možnost se pohodlně usadit, vybrat si pozici a místo, které budou jejich četbě nejvíce vyhovovat. Koberec je vhodný i pro následné debaty o knihách, kdy mohou žáci společně s učitelem sedět v kruhu a vzájemně na sebe všichni vidět. Dnes už se opět objevují nejrůznější variace této metody, ke kterým patří například Čtení ve spacáku, kdy jde v podstatě o večerní formu čtenářských dílen. Provozování těchto aktivit je výrazně závislé na ochotě a míře nadšení učitelů. (Altmanová a kol., 2011).

Výstupy čtenářské dílny

S přečtenými texty mohou žáci pracovat hned několika způsoby. Asi nejčastějším způsobem, jak zpracovat právě přečtené pasáže knih, jsou hovory o knihách. Z pozice učitele musíme brát v potaz, že každý žák četl jinou knihu, jiný žánr, jiný příběh. Na základě toho musíme volit takové otázky, na které je možné nalézt odpovědi ve všech typech knih. Proto za vhodné považujeme otázky typu: „*V jakém prostředí se kniha odehrává?*“ „*Jaký problém nebo konflikt měl hlavní hrdina a co bys dělal(a) ty na jeho místě?*“. Druhou otázkou navíc otevíráme bránu hlubšímu přemýšlení dětí a propojení přečteného s jejich životem.

Dalším velmi efektivním výstupem je podvojný deník. V rámci této aktivity žáci prohlubují i své schopnosti vybrat z textu zajímavou pasáž, citát. Opět vedeme žáky

k logickému uvažování a přemýšlení nad knihou včetně propojení příběhů, citátů, pasáží s jejich životem, zkušenostmi.(Šlapal, 2007).

Význam čtenářských dílen

Čtenářské dílny výrazným způsobem napomáhají zvýšit zájem dětí o četbu, vytvářet si ke knihám kladný vztah a četbu zařazovat i do svých volnočasových aktivit. Nelze opomenout, že čtenářské dílny k četbě přivedou i děti, které se potýkají s dyslektickými problémy a značným způsobem jejich problémy nejen v četbě eliminovat. Je velmi důležité, že žáci ze čtení nejsou zkoušeni, nejsou nuceni číst nahlas a nejsou stresováni špatnými známkami ze čtení. Každý žák pracuje svým vlastním tempem, sám si na knihu vytváří názor, který může, ale nemusí, s ostatními sdílet. Vzhledem k tomu, že zpracování přečteného může probíhat i písemnou formou (podvojný deník, literární dopisy), velmi aktivní jsou i žáci slabší, které úspěch a radost z přečteného posiluje a motivuje k dalšímu čtení.

5.3 Možnosti práce s přečtenými literárními tituly

Existuje velké množství metod, jak pracovat s přečteným literárním titulem v hodinách literární výchovy. V následující kapitole si představíme ty nejnámější a nejpoužívanější z nich, zároveň představíme několik metod nových, případně ne tolik známých.

5.3.1 Referát

Jednou ze stále nejvíce používaných metod je referát o přečtené knize. Referát může být zpracován ústní nebo písemnou formou. Mezi studenty je referát považován za jednu z nejjednodušších metod, jak ostatním spolužákům poreferovat o knize, kterou přečetli. Problémem je ovšem to, že ne každý žák dokáže svým referátem zaujmout a upoutat pozornost ostatních. Řada referátů je omezena pouze na převyprávění obsahu knihy, naznačení charakteru hlavních postav, přičemž velmi často dochází ke kopírování referátů dostupných na internetu.

Aby měl referát smysl a splnil svůj účel, je důležité, aby učitel dopředu stanovil kritéria, která musí referát splňovat. Kritéria dobře vypracovaného referátu si stanovuje každý učitel podle vlastního uvážení, ale neměl by opomíjet základní znaky referátu. Jeden z návrhů přináší Kašparová (2001), která vypracování referátu rozčlenila do tří částí. Nejprve žák pracuje na části písemné, kterou si připravuje doma. Na základě předem připravených kritérií žák poreferuje o názvu knihy, jejím autorovi, případně ilustrátorovi, podá informace o nakladatelství.

Poté následuje stručné, ale jasné vyložení obsahu knihy, přičemž jsou naznačeny charaktery hlavních i vedlejších postav. Velmi vhodné je doplnit referát o ukázkou z knihy, kterou žák do hodiny literární výchovy přinese. Na závěr musí přednést své vlastní zhodnocení knihy, případně doporučit knihu ostatním žákům. Takto vytvořená písemná podoba referátu je připravena k další části, ústnímu přednesu před třídou.

Ostatní žáci jsou v pozici posluchačů. Učitel může žákům dopředu zadat úkoly, na které se mají při referátu zaměřit. Přednesený referát poté může vyvolat diskusi či případné otázky týkající se knihy. Kašparová (2001) dále uvádí třetí část, která následuje po skončení referátu a vyžaduje opět domácí přípravu. Přednášející písemně zodpoví dotazy, na které nezbyl čas v hodině.

5.3.2 Beseda

Beseda je metodou, která se nejčastěji používá jako reflexe po přečtení společné mimočítankové četby. Hlavní úkolem je zjistit, zda žáci knize porozuměli, dokáží se v ní orientovat a zároveň utřídit nově získané čtenářské dovednosti. Těžištěm této metody je aktivita studentů, přičemž učitel působí v roli organizátora, který průběh besedy koriguje a usměrňuje. Je zcela nezbytné, aby každý z žáků měl možnost vyjádřit svůj názor. Beseda by měla být smysluplná, z čehož vyplývá, že žáci musí svá tvrzení podporovat pádnými argumenty, obhájit tak svůj názor. Díky besedě může učitel získat informace o čtenářských zájmech a zaměření žáků, o oblíbenosti či o neoblíbenosti určitých žánrů, autorů. V neposlední řadě se díky vzájemné diskusi, ke které může během besedy dojít, rozvíjí komunikační a sociální schopnosti žáků. Beseda mimo jiné podporuje toleranci vůči druhým.

5.3.3 Čtenářský deník

Dalším způsobem zpracování přečtené knihy ze společné mimočítankové či individuální četby je tvorba čtenářských deníků. Čtenářské deníky jsou velmi populární především na prvním stupni základní školy, přičemž už ve druhé třídě jsou žáci naučeni na režim zaznamenávání přečtených knih. Toman (2008, str. 81, 82) definuje čtenářský deník jako: „...obraz čtenářské a kulturní úrovně žáků a studentů, jejich aktivity, samostatnosti, kreativity, studijních dovedností a schopností, odrážejí jejich mentální předpoklady, osobnostní a čtenářské potřeby, motivace a zájmy i literární a jazykové kompetence. Stávají se jejich vhodnou učební pomůckou (zdrojem informací, zásobníkem čtenářských zážitků, zkušeností a hodnotících soudů), funkčně využitelnou

při samostatné práci ve standardní literární výuce, ve slohu i ostatních vyučovacích předmětech.“ Žák se díky vytvoření záznamu o knize lépe orientuje ve struktuře díla, lépe si jej osvojí a přijme nejdůležitější poznatky a informace, které text zprostředkovává.

Čtenářsky deník má nejčastěji podobu sešitu, deníku s jakýmkoliv formátem, zpravidla se jedná o linkované listy. V nižších ročnících se žáci učí vypracovat čtenářské záznamy do deníku nejprve za pomoci vyučujícího, přičemž nejčastěji zapisují knihy, které jsou náplní hodin literární výchovy, respektive čtení. Žáci si osvojí základní strukturu deníku, poté zapisují knihy samostatně.

Samotný zápis o knize by měl splňovat určitá kritéria, která jsou předem vyučujícím avizována. Záznam do klasického čtenářského deníku by měl obsahovat název díla, autora, případně ilustrátora. U starších žáků by mělo být dále uvedeno nakladatelství, místo a rok vydání. Následně by měli být žáci schopni ve stručnosti shrnout základní děj včetně náznaku charakterů hlavních postav. Někteří učitelé vyžadují vytvoření osnovy, ve které jsou naznačeny hlavní postavy, jejich charaktery a zhodnocení z pohledu autora. V závěru by nemělo chybět zhodnocení celé knihy, žák by měl uvést klady i zápory, včetně sympatií/ antipatií vůči postavám. S přibývajícím věkem by měl být žák schopen vystihnout hlavní myšlenku, motiv díla, případně záznam doplnit o citaci, rozhovor nebo nějakou zajímavost z knihy, zkrátka to, co ho zaujalo. U dětí mladšího věku je záznam zpravidla doplněn o kresbu, která vystihuje děj, přibližuje hlavní postavu apod.

Podle Tomana (2008) neexistuje jednotná norma čtenářských deníků, která by byla pro všechny učitele závazná. Každý učitel si stanovuje svá vlastní kritéria o tom, jak by měl čtenářský deník vypadat, co by měl obsahovat, kolik knih by měl žák za určité období zaznamenat a v neposlední řadě si vyučující nastavuje způsob, jakým bude čtenářské deníky hodnotit. V posledních letech se stal velmi oblíbeným deník v elektronické podobě, kdy si žáci zaznamenávají svoji četbu do počítače. V tomto případě je role učitele mnohem více znesnadněna, neboť dochází velmi často ke stažení záznamu do čtenářského deníku z internetu. Jako efektivní se jeví vedení deníku jako deníku podvojného, případně trojitého, či vytváření čtenářského portfolia za pomoci čtenářských listů. Žáci od vyučujících dostávají kopie čtenářských listů, které si vyplní a řadí do čtenářského portfolia.

5.3.4 Čtenářské listy

Další možností je tvorba čtenářských listů, do nichž si žáci mohou poznamenat nejdůležitější informace o přečtené knize. Čtenářské listy fungují jako grafické organizéry, díky kterým žáci podle Hubálkové, Šafránkové (2015, s. 5): „...*reagují a sdílí své zážitky s jinými čtenáři, prožívají příběh intenzivněji a vědomě se zařazují do širší čtenářské komunity – tedy mezi čtenáře jako takové.*“ Čtenářské listy jsou velmi efektivní, neboť žáky motivují plnit úkol, protože jsou pro žáky lákavé. Dále žáci mohou zapojit vlastní kreativitu a vytvořit něco originálního, něco, čím se mohou pochlubit. Navíc dokáží udržet žákovu pozornost, provádí ho jednotlivými kroky, díky tomu jsou žáci schopni vyhledat v textu důležité a stěžejní detaily a hlavní myšlenky, motivy díla. Jak uvádí Hubálková, Šafránková (2015), v neposlední řadě jsou vhodným materiálem pro vzájemné sdílení četby. Čtenářské listy mohou mít několik podob i variant. Záznamy pak mohou být zapisovány do různých předtištěných tvarů (kniha, dopis, apod.) a mohou být zaměřeny na různá hlediska z četby (hlavní postava, prostředí, vztahy, apod.). Čtenářské listy si mohou žáci radit do desek, fólií a následně z nich vytvořit čtenářské portfolio.

Vzhledem k tomu, že jsem od letošního školního roku začala pracovat na jedné základní škole, zaměřila jsem se na tvorbu několika čtenářských listů pro svoje hodiny literární výchovy. Bylo vytvořeno několik čtenářských listů, které primárně odpovídají žánrům, jež si žáci nejčastěji vybírají pro svoji mimočítankovou četbu. Jedná se tak o listy pro detektivní příběhy, knihy určené pro dívky/ chlapce, fantasy/ sci-fi literaturu, pohádky a bajky, romány, dobrodružné knihy či cestopisy, povídkové soubory, drama či divadelní hry a v neposlední řadě také pro knihy, které zpracovávají prózu ze života dětí. Jeden samostatný list je věnován knize Jeffa Kinneyho – Deník malého poseroutky, která je zejména v šestém ročníku velmi oblíbená. Listy jsou koncipovány jako záznamy o knize, kterou žáci přečetli. Většina listů vyžaduje po žácích doplnění jejich vlastního jména a data, kdy byl záznam pořízen. Dále je stěžejní název knihy včetně autora či autorky. Vzhledem k tomu, že byly listy vypracovány pro konkrétní školu a konkrétní žáky, není potřeba na každém listě uvádět žánr, o který se jedná, neboť žáci už práci s organizéry znají a jsou vedeni přesnými instrukcemi ze strany učitele. Úkoly jsou často poznamenány přímo v listě, jindy může učitel úkoly libovolně měnit, vymýšlet nové, obměňovat, přizpůsobovat, apod. Často je úkolem žáka zaměřit svoji pozornost na hlavní či vedlejší postavy příběhu, zhodnotit jejich charakter a zapsat dobré/špatné vlastnosti. Pro ilustraci vkládáme jeden ze čtenářských listů, kde jsou dále

uvedeny všechny úkoly k jeho plnému vyplnění. Ostatní čtenářské listy nalezneme v příloze.

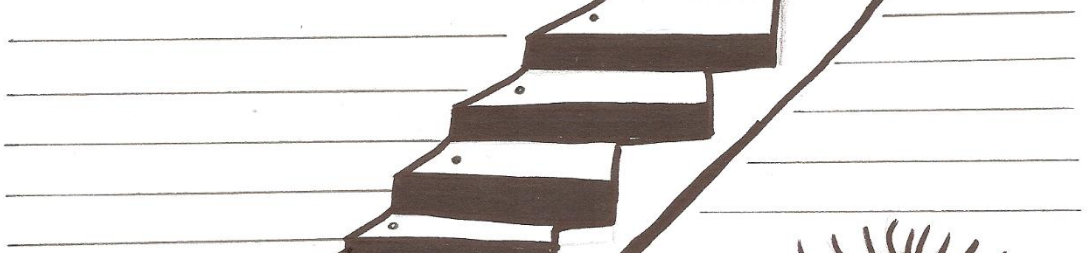
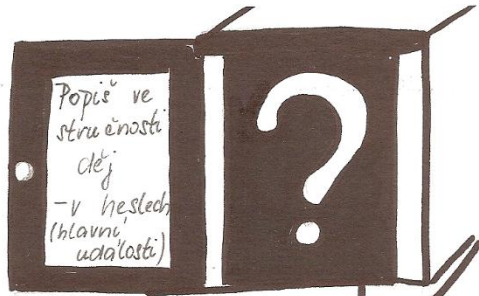
Pro ukázkou byl vybrán čtenářský list zaměřený na žánr sci-fi literatury. List je koncipován jako všechny ostatní; grafický náskres by měl žákům připomenout podstatu sci-fi žánru, tedy, že se nacházíme v jakémisi imaginárním světě, jsme tedy mimo Zemi, otevírají se dveře novým světům, vlastní fantazii. Žáci vyplní předpřipravené kolonky se jménem a datem, názvem knihy a jejím autorem/ její autorkou. Na následující řádky by žáci měli v několika krátkých větách zaznamenat děj příběhu a do schodů vedoucích z planety Země v heslech zaznačit nejdůležitější/ zlomové události příběhu. Tím, že jsou žáci omezeni i místem ke psaní, jsou zároveň nenásilně vedeni k tomu, aby se naučili vyjadřovat stručně a jasně, vystihnout podstatu v několika heslech. Obrys Země slouží k vystižení jedné z postav, se kterou se v příběhu setkáme. Je zcela na volbě žáka, kterou postavu zvolí a zapíše ji na připravený řádek. Žáci nejsou nuceni, aby si vybrali postavu hlavní, je jim ponechána určitá volnost. S velkou oblibou vybírají postavy záporné. Obrys světadílů s +/- slouží k zachycení kladných a záporných vlastností vybrané postavy. Obrázek oka je věnován fantazii dítěte. Žák má za úkol vlastními slovy popsat, jak si přesně představuje imaginární svět, pokud by se na chvíli stal jednou z postav příběhu. Poslední úkol spočívá v tom, aby žáci podle svého vlastního uvážení zhodnotili, v čem podle nich tkví výhoda/nevýhoda poznaného imaginárního světa, čili co by chtěli, aby „fungovalo“ i v našem reálném světě a naopak, co by z imaginárního světa do světa reálného přenést nechtěli. Čtenářské listy využíváme jako podnět k dalším besedám o knihách, kdy se žáci učí na základě svých vlastních poznámek hovořit o přečtené knize, vystihnout ty nejpodstatnější informace. Čtenářské listy dostávají žáci nakopírované a z vyplněných organizérů si vytvářejí čtenářské portfolio.

Jméno: _____

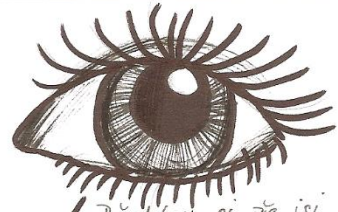
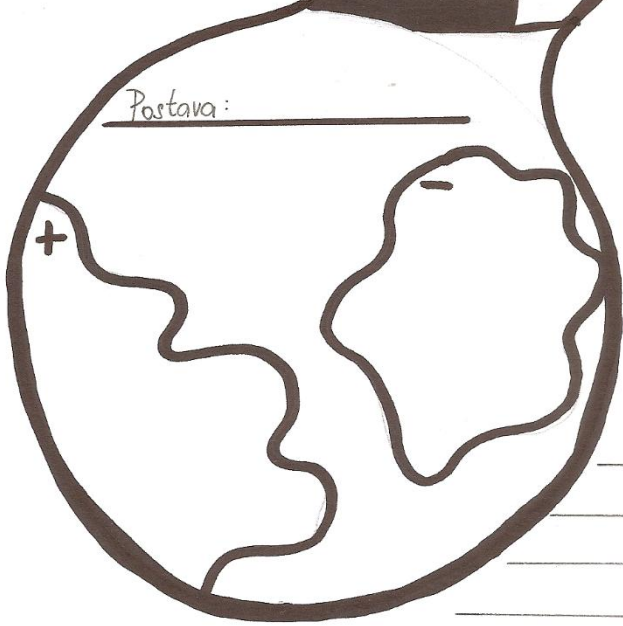
Datum: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____



Postava: _____



→ představ si, že jsi jedna z postav. Popiš, jak v Tých očích vypadá imaginární svět:

Co se Ti líbí na imaginárním světě? Co se Ti naopak nelíbí?

+ :

- :

PRAKTICKÁ ČÁST

6. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

6.1 Zaměření výzkumu

Hlavním cílem prováděného výzkumu je zjistit současný přístup k doporučené, jinak také mimočítankové četbě na druhém stupni základních škol. Výzkumné otázky jsou zaměřeny na několik oblastí. Nejprve jsou učitelé dotazováni na formu, jakou doporučenou četbu zadávají, především na pojetí seznamů doporučené literatury. V případě, že jsou seznamy četby žákům zadávány, zajímá nás dále, jakým způsobem je učitelé sestavují, jaká volí kritéria výběru knih nebo zda si mohou žáci doplňovat seznamy o své vlastní knihy. V oblasti seznamů literatury nás dále zajímá, zda učitelé žákům stanovují četbu některých titulů jako povinnou, případně kolik titulů musí žáci přečíst za určité období. V případě, že seznamy literatury učitelé nezadávají, dotazujeme se, jakými jinými formami četbu zadávají nebo zda musí žáci přečíst nějaký titul vůbec. Dále výzkum zkoumá, zda se učitelé s žáky věnují předání informací ohledně dostupnosti jednotlivých knih. V další části se výzkum zaměřuje na způsoby, jak se dále pracuje s přečtenými tituly. V rámci tohoto bloku otázek je výzkum zaměřen na povědomí učitelů ohledně dílen čtení.

Závěrečná část výzkumu zpracovává názory a postoje učitelů ohledně doporučené četby. Zároveň zjišťuje frekvenci využití inovativních metod ve výuce českého jazyka na druhém stupni základních škol.

6.2 Charakteristika šetřeného souboru

Výzkumu se zúčastnilo celkem 26 učitelů českého jazyka a literatury z 12 základních škol, přičemž do výzkumu jsou zapojeni i učitelé, kteří vyučují český jazyk a literaturu na nižším stupni gymnázia. Mezi výzkumný vzorek jsou zařazeny školy z velkých měst, jako je Praha, Olomouc, České Budějovice, Písek či Jihlava. Zároveň se dotazování zúčastnili i pedagogové ze škol v malých městech jako jsou Dačice, Telč či městys Nová Říše u Telče. V rámci větších měst byla vždy vybrána jedna až dvě školy, zatímco v menších městech byly do výzkumu zapojeny všechny místní základní školy.

Ze Středočeského kraje se do výzkumu zapojily tyto školy:

ZŠ Korunovační, Praha 7

ZŠ a MŠ generála Františka Fajtla, Praha

Z Jihočeského kraje se výzkumu zúčastnily tyto školy:

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

Základní škola, O. Nedbala 30, České Budějovice

ZŠ Tomáše Šobra, Písek

ZŠ Dačice, Boženy Němcové 213, Dačice

Z Olomouckého kraje se do výzkumu zapojila tato škola:

ZŠ Olomouc, Heyrovského 33, Olomouc

Z kraje Vysočina se výzkumu zúčastnily tyto školy:

ZŠ Telč, Masarykova 141, Telč

ZŠ Telč, Hradecká 234, Telč

Gymnázium Otokara Březiny, Hradecká 235, Telč

ZŠ a MŠ Nová Říše, Březinova 193, Nová Říše

ZŠ Jihlava, E. Rošického 2, Jihlava

ZŠ Jihlava, Demlova 32, Jihlava

Počty dotazovaných, kteří učí český jazyk a literaturu, se v jednotlivých školách liší.

Nemáme tedy z každé školy stejný počet respondentů.

6.3 Metodologie výzkumu

6.3.1 Výzkumné metody

Pro získání výzkumných dat byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu - polostrukturovaný rozhovor. Předem byl stanoven okruh témat, k nimž byly vytvořeny volně přidružené otázky, které s naznačenou oblastí úzce souvisí. Pořadí a rozsah otázek nebyl pevně stanovený, byla tak umožněna jistá flexibilita dotazování. Sběr výzkumných dat byl založen na osobním kontaktu se všemi respondenty, kteří se dobrovolně rozhodli šetření zúčastnit. K osobnímu dotazování byl vytvořen arch s tematickými oblastmi a k nim přiřazené jednotlivé otázky. Získané odpovědi, respektive celé rozhovory, byly zaznamenávány na mobilní telefon formou diktafonu.

Respondenti byli požádáni, aby uvedli název školy, na které učí, případně uvedli město, kde se škola nachází. Dále byli požádáni o zaznamenání ročníků, v nichž působí jako vyučující českého jazyka a literatury. Respondenti byli ujištěni, že jimi poskytnuté informace budou použity v práci anonymně a budou použity pouze pro účely zpracování této práce.

Celý rozhovor byl koncipován do tří dotazovaných oblastí, k nimž byly na základě vlastního uvážení přiřazeny základní otázky.

1. oblast: Seznamy literatury

- 1) Zadáváte žákům seznamy literatury?
- 2) Podle jakého „klíče“ seznamy sestavujete?
- 3) Jsou některé knihy ze seznamu povinné?
- 4) Mohou žáci seznam doplňovat o svoje knihy? Pokud ano, máte pro tyto knihy stanovená další kritéria?
- 5) Máte stanovený počet knih, které musí žáci za měsíc/ rok přečíst?
- 6) Máte vybrané nějaké knihy/ knihu, které musí žáci bezpodmínečně přečíst?

V případě, že seznamy zadávány nejsou

- 1) Proč seznamy literatury nezadáváte? Využíváte jiných možností než seznamů literatury? Jakých?
- 2) Musí žáci přečíst alespoň „něco“ za měsíc/ rok? Máte stanovený přesný počet a typ knih, případně konkrétní díla?
- 3) Řešíte s žáky dostupnost knih? (školní knihovna, osobní výpůjčka, ...)

2. oblast: Záznamy přečtených knih

1) Čtenářský deník

- a. Vyžadujete čtenářský deník? Jakou má podobu? (podvojný, klasický, na volbě dítěte)
 - b. Vybíráte si od žáků čtenářské deníky?
 - c. Známkujete čtenářské deníky? Co přesně známkujete?
 - d. Využíváte jiný způsob hodnocení čtenářských deníků?
- 2) Využíváte jiný způsob záznamu přečtených knih? Jaký?
- 3) Znáte čtenářské dílny? Využíváte jejich koncepce?

3. oblast: Názory a postoje učitelů

- 1) Spatřujete v rámci doporučené/ povinné četby nějaký problém? Pokud ano, jaké je podle Vás ideální řešení tohoto problému?
- 2) Došli jste během let své praxe k nějakým závěrům ohledně četby? Případně, změnili jste některá svá tvrzení ohledně četby ze začátku své učitelské kariéry?
- 3) Znáte některé inovativní metody v četbě? Využíváte některých?

1. Oblast – Seznamy literatury

První oblast dotazování je meritem celé práce. Dotazování nás odpovědí na tuto otázku informují o současném stavu doporučené četby, zda četbu zadávají, zda s tímto pojmem stále pracují. Tato otázka je koncipována jako uzavřená, respondenti tedy mohli odpovědět ANO-NE.

V případě, že respondenti odpověděli kladně, byli dále dotazováni na formy zadávání doporučené četby, na kritéria výběru jednotlivých titulů, počet titulů, které musí žáci přečíst apod. Díky osobnímu kontaktu mi řada dotazovaných umožnila nahlédnout do jejich seznamů zadávané literatury.

Pokud respondenti odpověděli záporně, byli dále dotazováni na důvod, proč seznamy nezadávají, případně jaké jiné formy volí, zda musejí žáci vůbec číst, případně jaké tituly a kolik titulů za určité období. Pro obě možnosti odpovědí (kladné i záporné) byla přiřazena otázka ohledně dostupnosti vybraných knih. Učitelé byli dotazováni, zda s žáky řeší možnost výpůjčky knih, případně jaké nabízejí žákům možnosti.

2. Oblast – Záznamy přečtených knih

V rámci druhé oblasti nám zajímalo, jak je dále nakládáno s přečtenými knihami. Nejprve byli učitelé dotazováni na formu čtenářského deníku. Na první podotázku bylo možné odpovědět ANO/NE. V případě kladné odpovědi byli respondenti dále zpovídati, jak se čtenářskými deníky dále pracují (zda je od žáků vybírají, zda deníky známkuje a co přesně, případně jak jinak deníky hodnotí), jakou požadují podobu deníků, co musí čtenářský deník zahrnovat. Opět řada vyučujících svolila k nahlédnutí do čtenářských deníků svých žáků.

V případě záporné odpovědi měli respondenti uvést jiný způsob, který využívají k záznamu přečtených knih. Učitelé byli dále vyzpovídati ohledně fenoménu čtenářských dílen. Zda tuto koncepci znají, využívají-li ji, popřípadě, jak vypadá organizace a průběh čtenářské dílny v jejich podání.

3. Oblast – Názory a postoje učitelů

Závěrečná tematická oblast rozhovoru byla zaměřena na osobní zkušenosti, názory a postoje učitelů k problematice doporučené četby a záležitostí s ní spojených. Při rozhovoru jsme se zaměřili na osobní názor ohledně problémů doporučené či povinné četby, na problémy s jejím zadáváním, zpracováním přečtených knih, apod. Dotkli jsme se problémů spojených s nástupem moderní techniky do škol (čtečky, internetové knihy, apod.). Respondenti dále uváděli, zda v průběhu své pedagogické praxe došli k nějakým závěrům ohledně četby, případně jak změnili svůj postoj vůči četbě žáků.

Na závěr bylo dotazování zaměřeno na využití inovativních metod v hodinách literární výchovy, kdy učitelé přinášeli své osobní osvědčené zkušenosti s těmito postupy.

6.4 Průběh výzkumu

Sběr výzkumných dat probíhal v delším časovém období od května do listopadu 2015. Výzkum byl zaměřen na osobní schůzky s učiteli českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol (tzn. 6. až 9. ročník), případně nižšího stupně gymnázia. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, podobně jako na diktafon.

V konečném součtu se podařilo získat rozhovory s 26 učiteli, kteří učí na 13 různých školách v celé České republice. Všem respondentům byly kladeny předpřipravené otázky bez ohledu na to, v jakém ročníku momentálně učí. Někteří učitelé učili zároveň

v několika ročnících, proto byli dotazováni pouze jednou, ovšem byli požádáni, aby uváděli odlišnosti mezi ročníky, pokud se v jejich přístupu k doporučené četby vyskytují. Z pražských škol (ZŠ Korunovačnů, ZŠ a MŠ generála Františka Fajtla) byli zpořádáni 2 respondenti. Stejně tak v Českých Budějovicích a v Písku byly pořizeny dva rozhovory. Ze ZŠ Heyrovská v Olomouci byl pořizen pouze rozhovor s jedním vyučujícím. Tři rozhovory poskytli respondenti ze škol v Jihlavě, zatímco v Dačicích i v Nové Říši byly pořizeny dva rozhovory. Na gymnáziu se do výzkumu zapojili dva pedagogové působící na nižším stupni. Největší množství rozhovorů proběhlo na telčských školách (*ZŠ Telč, Masarykova, ZŠ Telč, Hradecká*), kde své odpovědi poskytlo celkem 8 respondentů.

Zvolená metoda je velmi časově náročná, ale zároveň má i řadu výhod. Především je to osobní kontakt, který všichni oslovení respondenti umožnili bez větších problémů. Na základě osobního kontaktu bylo získáno velké množství informací a podkladů, které je možné využít i v budoucí praxi. Zároveň bylo možné doplňovat další otázky, upravovat původní schéma, případně dovysvětlit případné nejasnosti. Díky otevřenosti a vstřícnosti respondentů bylo shromážděno mnoho detailů i osobních zkušeností. Řada pedagogů umožnila pro účely výzkumu nahlédnout do hmatatelných materiálů, jako jsou čtenářské deníky, čtenářské listy, referáty apod., které žáci vypracovali. Někteří dotazovaní přistoupili i na možnost pořídit kopii seznamu doporučené literatury, kterou žákům zadávají.

7. VÝSLEDKY

Pro závěrečné vyhodnocování dat bylo využito všech pořízených strukturovaných rozhovorů. V konečných výsledcích jsou uváděny nejčastější odpovědi, zároveň jsou postihnuty odpovědi méně časté, neobvyklé a svým způsobem originální, atypické. Respondenti byli při dotazování v předem stanovených oblastech vyzýváni často k tomu, aby své tvrzení dovysvětlili, uvedli příklad, konkrétní situaci apod. Pokud je doplnění k pochopení odpovědi stěžejní, je také uvedeno v závěrečných výsledcích, v některých případech i formou přímé citace.

7.1 Vyhodnocení oblasti 1

První oblast předem připravených otázek se týkala seznamů četby. Zda seznamy četby učitelé zadávají či nezadávají, jaká volí kritéria k sestavení seznamu. Dále bylo cílem zjistit, zda jsou některé ze zadaných knih povinné, případně jestli mohou žáci na základě své vlastní volby seznamy rozšířit či doplnit svými zvolenými literárními tituly. Dále nás zajímalo, zda mají respondenti stanovený minimálně počet knih, které musí žáci za určité období (měsíc, pololetí, rok) přečíst a zda musí být některé tituly přečteny bezpodmínečně.

Otázka č. 1 - *Zadáváte žákům seznamy literatury?*

Ve většině provedených rozhovorů jsme se setkali s kladnou odpovědí. Stále převládá vyšší procento učitelů, kteří seznamy četby sestavují a zadávají, nad těmi, kteří seznamy žákům nepředkládají. 23 dotazovaných respondentů odpovědělo ANO, přičemž někteří dále uvedli, že sice seznamy zadávají, ale rozsahově velmi krátké (10 a méně knih). Většina dotazovaných dále uvádí, že je jejich hlavním cílem to, aby žáci vůbec četli, a seznamem se snaží studenty motivovat k vyššímu zájmu o četbu.

V konečném součtu tedy můžeme říci, že z 26 dotazovaných:

- seznamy četby zadává a studentům poskytuje 23 respondentů
- 3 respondenti seznamy nezadávají vůbec

Dotazovaní, kteří uvedli, že seznamy četby nesestavují, případně žákům neposkytují, zastupují v prováděných rozhovorech minimální procento. Na otázku *Proč seznamy nezadávají*, zazněly různé odpovědi. Dvojice učitelů uvedla, že jsou rádi, když děti čtou vůbec něco a nechtějí je tak omezovat předem připravenými seznamy. Jeden z respondentů uvedl, že si sice seznamy sestavuje, ale pouze pro svoji vlastní potřebu. „*Pokud žáci mají zájem, je možné do seznamu nahlédnout a inspirovat se tak k četbě určitých titulů. Jinak nechávám čtenářskou volbu zcela v jejich režii.*“

Otázka č. 2 - Podle jakého „klíče“ seznamy sestavujete?

V rámci této otázky jsme se setkali s širokou škálou různých odpovědí. Z 23 dotazovaných kantorů se 11 z nich shodlo na tom, že je důležité sestavovat seznamy na základě věku dítěte, přizpůsobovat knihy věkové mentalitě žáka. Na základě toho přistupuje řada učitelů při sestavování seznamů četby k tematickým plánům, které jsou zpracovány pro jednotlivé ročníky zvlášť. Do připravovaných seznamů tak zařazují díla autorů, kteří jsou pro daný ročník stěžejní. Hybnou silou při sestavování seznamů jsou také čítankové texty. „*V případě, že se v čítance objeví nějaký zajímavý text, doporučím žákům přečíst celou knihu, zařadím ji tak k seznamu doporučené četby.*“

Řada respondentů také zdůrazňuje, že je důležité, aby si každý čtenář v seznamu našel „tu svoji knihu“. Je tedy potřeba do seznamu zahrnout jak knihy pro dívky, tak knihy s tematikou spíše chlapeckou. Více jak polovina dotazovaných (15 respondentů) se při sestavování seznamů nechává inspirovat řadou internetových portálů týkajících se dětské četby. Několik kantorů uvedlo, že pravidelně sleduje hodnocení knih na internetu, následně podle nejvyšší oblíbenosti, případně podle svých osobních preferencí, zařazují do seznamů nejoblíbenější knihy. Dotazovaní se velmi dobře orientují i v oblasti informačních a metodických portálů jako je www.ctenipomaha.cz, www.ctesyrad.cz apod. Velmi oblíbenou se na základě odpovědí zdá být kniha *2x 101 knih pro děti a mládež* (nakladatelství Albatros), ze které čerpá 12 dotazovaných. Několik kantorů také vychází z dlouholeté zkušenosti s přijímacími zkouškami, s literárními soutěžemi. Zanedbatelný počet respondentů (4) považuje za nejvhodnější inspirační vzor pro sestavení seznamu četby různá školení (Kritické myšlení pro češtináře, apod.).

Z 23 dotazovaných:

- 11 respondentů sestavuje seznamy na základě věku dítěte
- 14 respondentů vychází z tematických plánů, seznamy kopírují probírané učivo
- 15 respondentů inspirují k sestavení seznamů četby internetové portály, odkazy, webové stránky
- 12 respondentů uvedlo jako inspirační zdroj knihu *2x 101 knih pro děti a mládež*
- 4 respondenti sestavují seznamy na základě doporučení získaných na školení

Otázka č. 3 - Jsou některé knihy ze seznamu povinné?

Na tuto otázku bylo možné odpovědět ANO/NE a zároveň své tvrzení podpořit pádnými argumenty. Ve většině rozhovorů zaznělo, že žádná kniha z doporučeného seznamu není povinná, to znamená, že nemusí být nutně přečtena. „*Seznam četby máme koncipovaný jako doporučený, není tedy na místě, aby nějaká z knih byla stanovena jako povinná a musela tak být bezpodmínečně přečtena.*“ Nadpoloviční většina (15) dotazovaných uvádí, že žádná kniha ze seznamu není stanovena jako povinná. Je zcela v kompetencích žáků, zda si danou knihu přečte či nikoli.

Zbylí respondenti (8) přečtení některých doporučených knih vyžadují. Jedná se zpravidla o 1 až 2 knihy, které mají žáci přečíst. Následně je zorganizována čtenářská hodina, ve které jsou knihy rozebrány společně. „*Jako povinné zadávám do seznamu knihy, které považuji za stěžejní z hlediska všeobecného přehledu (knihy J. Nerudy, K.J.Erbena), ačkoliv nemusí být pro žáky vždy čtenářsky atraktivní.*“ Čtyři dotazovaní respondenti mají stanoveno, že žáci musí ze seznamu přečíst předem stanovený počet knih, přičemž další četba je záležitostí pouze jejich osobní volby. Více než povinné konkrétní tituly zadávají učitelé počet knih, které musí žáci ze seznamu povinně přečíst. Detailnější rozbor nalezneme v otázce č. 5.

Z celkových 23 dotazovaných:

- 15 respondentů nestanovuje žádnou knihu jako povinnou
- 8 respondenti v rámci seznamu určí tituly, které je nutné přečíst

Otázka č. 4 - Mohou žáci seznam doplňovat o svoje knihy? Pokud ano, máte pro tyto knihy stanovená další kritéria?

Následující otázka byla zaměřena na svobodnou čtenářskou volbu každého žáka. Zajímalo nás, zda může předložený seznam knih doplňovat o knihy vlastní, případně jaké podmínky musí vybrané knihy splňovat. Na první část otázky odpověděl záporně pouze jeden jediný respondent s odůvodněním, že nemá pak nad četbou žáků žádnou kontrolu. „*Žáci čtou knihy, které neznám a přidělávají mi tak další práci jejich nastudováním, abych byl schopen s žáky o knize diskutovat.*“ V ostatním 22 odpovědích respondenti umožňují žákům seznamy četby doplňovat o vlastní knihy. Pro výběr těchto „doplňkových knih“ nemá žádná další kritéria 9 dotazovaných. V ostatních případech učitelé vyžadují konzultaci o knize, kterou si žák vybral (zda je přiměřená věku dítěte, žánrově dostačující, apod.). Pro několik dotazovaných je alternativou výběr knihy od

stejného autora, jako je v seznamu, tzn. kniha stejného zaměření, žánru, tématu, apod. U 15 dotazovaných mají žáci možnost seznam četby doplňovat o své knihy, přičemž tyto tituly jsou určeny pro následný referát o knize, který žák přednese před třídou. „Z mého seznamu si žáci vyberou jednu knihu povinně, o které následně společně diskutujeme, další minimálně dvě knihy ze seznamu přečtou povinně a zbytek knih je zcela na jejich volbě. Nezáleží na počtu, žánru, tématu. Zkrátka čtou to, co je zajímavé.“

Z 23 dotazovaných:

- 1 respondent neumožňuje doplnění seznamu četby o vlastní knihy na základě žákova výběru
- 22 respondentů umožňuje žákům seznamy četby doplňovat o vlastní knihy

Z 22 dotazovaných:

- 9 respondentů nestanovuje žádná další kritéria na zvolené knihy
- 13 respondentů stanovuje různá kritéria na vybrané knihy
 - o 6 respondent vyžaduje konzultaci o knize
- 15 respondentů umožňuje seznam četby doplnit o knihy, které poslouží jako podnět k následným referátům o knize

Otázka č. 5 - *Máte stanovený počet knih, které musí žáci za měsíc/ rok přečíst?*

Přestože někteří respondenti hned v úvodu uvedli, že seznamy četby nežadávají, na tuto otázku odpověděli. Řada dotazovaných učitelů uvádí, že za léta praxe velmi slevili ze svých nároků i v počtu přečtených knih za rok. Všichni respondenti odpověděli, že mají stanovený minimální počet knih, které musí žák přečíst za určité období.

Aby žáci přečetli alespoň jednu knihu za pololetí, vyžaduje 15 dotazovaných respondentů. Dále dodávají, že výběr knihy nechávají zcela na žácích, ale referát o knize musí zaznít před celou třídou. Větší důraz na četbu kladou učitelé, kteří uvedli, že po žácích vyžadují přečíst alespoň 10 knih, přičemž o všech knihách nemusí být přednesen referát. Mohou být zaznamenány formou čtenářských deníků, čtenářských listů, apod. Dva vyučující, kteří zadávají povinné tituly, uvedli, že žáci musí kromě povinných titulů přečíst minimálně knihu měsíčně navíc. Jeden z respondentů uvedl, že po žácích vyžaduje přečtení 5 knih ročně z webu *čtení pomáhá*, které jsou doplněny třemi libovolnými knihami. Ročně tedy musí žáci přečíst 8 knih. Velmi pozitivní tedy

je, že učitelé dbají na to, aby žáci přečetli „alespoň něco“ a zadávají minimální počet přečtených knih.

Z 26 dotazovaných:

- 26 zadává minimální počet knih, které musí žák přečíst
- 15 respondentů vyžaduje četbu 1 knihy za pololetí
- 8 respondentů vyžaduje četbu 1 knihy měsíčně
- 2 respondenti vyžadují četbu 1 knihy měsíčně plus minimálně 3 tituly mimo literární tituly povinné
- 1 respondent vyžaduje četbu 8 knih za rok

Otázka č. 6 - *Máte vybrané nějaké knihy/ knihu, které musí žáci bezpodmínečně přečíst?*

Následující otázka byla zaměřena na konkrétní literární tituly, které považují učitelé za stěžejní. Je tedy nutné, aby je žáci přečetli, měli o nich povědomí. Zpravidla se jedná o knihy, které patří k základnímu fondu vědění v oblasti literatury.

Nadpoloviční většina dotazovaných nemá vybrané konkrétní tituly, které by žáci měli přečíst. Opět na tuto otázku odpovídali i ti, kteří nesestavují seznamy četby, ale ve všech případech odpověděli záporně, tedy že nemají konkrétní titul, který by žáci museli přečíst. Z dotazovaných 4 učitelé uvádějí, že vyžadují přečíst některé tituly ze sestaveného seznamu. Zpravidla se jedná o texty českých autorů napříč literárními dějinami (Erben, Němcová, Neruda, Čapek, atd.). Jeden z respondentů dokonce uvedl, že vyžaduje četbu konkrétních děl a jejich přečtení kontroluje formou krátkých testů.

Ze všech dotazovaných uvedlo 17 respondentů, že nenutí žáky k přečtení určených knih, ale sami žáci si knihu vyberou na základě informací, které o knize obdrželi v hodinách literatury, na základě ukázky v čítance apod. „*Nestanovuji konkrétní literární díla, která by měly děti bezpodmínečně přečíst, přesto se setkávám s tím, že žáky inspiruje četby čítanky či můj výklad o knize či autorovi natolik, že si knihu sami půjčí a přečtou.*“

V dotazované oblasti týkající se seznamů četby byly vypracovány i otázky, které byly kladeny v případě, že seznamy četby sestavovány a zadávány nejsou. V této části rozhovoru se projevila velká výhoda této metody, neboť se nám podařilo získat i názory respondentů, kteří seznamy zadávají a sestavují.

Otázka č. 1 - *Proč seznamy literatury nezadáváte? Využíváte jiných možností než seznamů literatury? Jakých?*

Následující otázka byla primárně zaměřena na vyučující, kteří seznamy nezadávají. Jak už bylo uvedeno výše, seznamy žákům neposkytují 3 dotazovaní respondenti. Dva z dotyčných učitelů uvádí, že seznamy nezadávají z toho důvodu, že nechtějí dítě tlačit do něčeho, co ho nebaví a nezajímá. Na druhou stranu si uvědomují nutnost četby a stále větší potíže spojené s tím, že děti nečtou. *„Seznamy literatury nezadávám. V dnešní době je těžké přinutit žáka k četbě, proto mi připadá vhodné, aby si knihu zvolil sám (dle svých zájmů). Samozřejmě se mnou svůj výběr konzultuje (aby četl knihu adekvátní svému věku).“*

Jeden z učitelů nezadávající seznam četby doplňuje, že je velmi rád, když žáci přečtou vůbec něco. Knihy s nimi konzultuje, ale nestanovuje žádná další kritéria. Vyučující, kteří se seznamy četby pracují, přispěli k této otázce svými vlastními zkušenostmi. Řada z nich uvádí jako alternativu seznamů četby různé ankety na internetu, které se týkají oblíbenosti knih. Dále své žáky odkazují na radu zkušených knihovnic či portálů pro rodiče a děti, zaměřené na výběr vhodných knih (*ČteSyRád, čtení pomáhá, Čítárny*). *„Někdy není úplně od věci dát i na názory v internetových diskusích, které se týkají některých literárních titulů.“*

- 3 respondenti seznamy nesestavují
- 2 dotazovaní nevyužívají žádné jiné alternativy
- 12 respondentů doporučuje jako alternativu různé webové portály, návštěvu knihoven, apod.

Otázka č. 2 - *Musí žáci přečíst alespoň „něco“ za měsíc/ rok? Máte stanovený přesný počet a typ knih, případně konkrétní díla?*

Ačkoliv 3 dotazovaní učitelé seznamy nezadávají, nechávají volbu knih na dítěti, vyžadují přesto minimální počet knih, které musí žák za určité období přečíst. Jeden z učitelů uvádí, že žák musí přečíst alespoň jednu knihu za půl roku, tedy dvě za rok, přičemž knihu představí svým spolužákům formou referátu. Další respondent vyžaduje po žácích četbu minimálně 2 knih měsíčně, kdy za pololetí zazní od každého žáka referát o knize a zároveň musí mít minimálně 2 čtenářské zápisy ve čtenářském deníku za pololetí. Poslední oslovený respondent vyžaduje po žácích četbu více jak 8 knih ročně, přičemž jako návod k vhodnému výběru knih nabízí již zmíněné webové portály.

Ani jeden z respondentů nevyžaduje četbu konkrétních děl či autorů. Směrodatné je to, aby byla kniha úměrná věku dítěte.

Z 3 respondentů:

- 1 dotazovaný vyžaduje četbu 2 knih ročně (každé pololetí referát)
- 1 dotazovaný vyžaduje četbu 4 knih ročně (za pololetí každý žák přednese jeden referát)
- 1 dotazovaný vyžaduje četbu více jak 8 titulů ročně

Otázka č. 3 - *Řešíte s žáky dostupnost knih? (školní knihovna, osobní výpůjčka, ...)*

Cílem této otázky bylo zjistit, jak jsou na tom oslovené školy se školní knihovnou, do jaké míry učitelé využívají městských knihoven nebo zda nabízejí žákům i jiné alternativy vypůjčení knih. Ačkoliv byla otázka primárně směřována na ty, kteří nezadávají seznamy četby, pro zajímavost byla položena všem osloveným.

Na následující otázku odpovídali tedy všichni oslovení respondenti. Je velmi příjemným zjištěním, že na velmi dobré úrovni fungují a spolupracují školní i městské knihovny. Z 26 oslovených učitelů 15 uvádí, že vlastní přímo ve škole školní knihovnu. Záleží samozřejmě na lokalitě školy, ve větších městech se na základě rozhovorů ukázalo, že jsou knihovny mnohem více vybavené, ať už jde o různorodost žánrů, autorů, tak i počtu jednotlivých výtisků. V menších městech je situace se školními knihovnami o něco horší. *„Sice ve škole máme školní knihovnu, ale prakticky se s ní nepracuje, neboť zahrnuje starší tituly, starších autorů, kteří dnes pro žáky už nejsou atraktivní. Školní knihovna je především tvořena tituly, které odpovídaly textům v čítankách. Při přechodu na čítanky nové zatím nebyla školní knihovna doplněna“*, uvedl respondent ze školy v Telči.

Ve zbylých 11 školách školní knihovny vůbec nefungují. Vzhledem k tomu musí učitelé volit jiné alternativy. Jako nejsnazší se jeví spolupráce s knihovnou městskou. *„Hned v druhé třídě bereme žáky do místní knihovny, kde je seznámíme s organizací, řádem knihovny a nabídneme možnost registrace.“* Všech 26 dotazovaných učitelů spolupracuje v různé míře s místními knihovnami. Někteří sledují projekty, aktivity, soutěže, které knihovna pořádá, do kterých se zapojuje a na základě toho směřuje své žáky. Ti respondenti, kteří zadávají seznamy četby, se ve většině případů snaží do seznamu dát takové knihy, které jsou v knihovně dostupné. Více jak polovina dotazovaných je ochotna knihy dětem půjčit na sebe, půjčit jim knihy vlastní, případně pokud není kniha dostupná, umožnit výpůjčku knihy jiné. Děti se ke knihám dostávají

také prostřednictvím svých spolužáků. „Už několikrát se mi stalo, že žák přednesl referát, na základě kterého po něm ostatní spolužáci chtěli knihu půjčit, případně přišli za mnou, jestli bych jim neporadila, kde knihu seženou.“

Velkou výhodou se zdá být koncepce výzvy 56, která řadě učitelů českého jazyka a literatury umožnila rozšířit školní knihovny. „Díky výzvě 56 byla možnost zakoupit originální a zajímavé tituly ve větším množství do školní knihovny.“

Z 26 respondentů:

- 15 respondentů uvedlo, že ve škole funguje školní knihovna
- 11 respondentů uvedlo, že ve škole knihovna nefunguje
- 26 respondentů spolupracuje s městskou knihovnou
- 19 respondentů půjčuje dětem knihy svoje, případně na sebe půjčuje knihy v knihovně

7.2 Vyhodnocení oblasti 2

Druhá oblast dotazování byla zaměřena na způsob zpracování přečtených knih. Zajímalo nás, jak dále učitelé s žáky pracují s knihou, kterou přečetli. Primárně jsme se zaměřili na problematiku čtenářských deníků, zda jsou zadávány, jakou mají podobu, co ve čtenářském deníku učitelé vyžadují, jakým způsobem a zda vůbec deníky hodnotí. V neposlední řadě jsme se dotazovali, zda učitelé využívají jiných možností práce s přečtenou knihou než je zmíněný čtenářský deník. V poslední části otázek jsme se zaměřili na koncepci čtenářských dílen.

Otázka č. 1 – čtenářský deník

a) *Vyžadujete čtenářský deník? Jakou má podobu? (podvojný, klasický, na volbě dítěte)*

V následující otázce odpovědělo záporně, tedy že čtenářský deník nevyžaduje, 16 respondentů. Ostatních 10 dotazovaných čtenářské deníky vyžaduje, ač v různých formách a podobách. 3 dotazovaní učitelé nechávají podobu čtenářského deníku zcela v rukou žáků. V 7 případech využívají podobu klasického čtenářského deníku. Mají předem stanovenou strukturu zápisu, ve které nesmí chybět název knihy, autor, případně ilustrátor, dále stručný popis děje. V těchto bodech se všech 7 dotazovaných vyučujících shodlo.

Jeden z dotazovaných vyžaduje po žácích čtenářský deník v elektronické podobě, jenž mu žáci zasílají emailem. Nemusí deník tisknout, pouze přidávají jednotlivé zápisy

elektronickou formou. Řada dotázaných požaduje klasický zápis do čtenářského deníku rozšířit o základní charakteristiku hlavních postav a hlavně zhodnocení knihy, co se žákům líbilo, co naopak nelíbilo, co je zaujalo, co by změnili, komu by knihu doporučili apod. U menších dětí je možné zápis doplnit kresbou, která ale není povinná. U starších dětí vyžadují učitelé doplnění nakladatelství, rok vydání knihy, případně počet stran. 5 respondentů požaduje do čtenářského deníku zaznamenat krátkou ukázkou, citát či frázi, která žáka v knize zaujala.

Grafickou úpravu nechává většina učitelů na žákovi, většinou ale vyžadují rozsah zápisu minimálně na stránku. S odlišnou podobou čtenářských deníků jsme se setkali u třech dotazovaných. Jeden z nich využívá celou škálu alternativ záznamů přečtených knih, a to v souvislosti s koncepcí čtenářských dílen, děti si tak vytvářejí „čtenářský deník“, který je tvořen podvojným záznamem, čtenářskými listy, čtenářskými kartami, literárními dopisy apod. Zbylí dva respondenti využívají čtenářské deníky formou řazení předem připravených čtenářských listů. Tyto listy dětem kopírují, dítě list vyplní a zařadí ke zbylým listům. *„Děti si čtenářské listy velmi oblíbily, nemusí tolik psát, vedou je předtištěné otázky, symboly, hesla.“*

Z 26 dotazovaných:

- 16 respondentů nevyžaduje čtenářský deník
- 10 respondentů vyžaduje čtenářský deník
- 3 respondenti nechávají podobu čtenářského deníku na žákovi
- 7 respondentů využívá klasickou podobu čtenářského deníku (autor, název, děj, ..)
- 1 respondent využívá elektronický čtenářský deník
- 5 respondentů vyžaduje záznam krátké ukázky, citátu
- 2 respondenti využívají řazení čtenářských listů
- 1 respondent využívá širokou škálu podob čtenářského deníku
-

b) *Vybíráte si od žáků čtenářské deníky?*

Vzhledem k faktu, že se čtenářským deníkem z 26 dotazovaných nepracuje 16 respondentů, zodpovědělo tuto otázku zbylých 10. Z následujících respondentů si čtenářské deníky nevybírají pouze dva dotazovaní. Jeden z nich nechává odevzdávání čtenářských deníků zcela na volbě žáka, deník tak není povinné odevzdávat. *„Pokud žák deník ovšem odevzdá a zápis v deníku odpovídá předloženým kritériím, jsem ochotná žáka ohodnotit jedničkou či pochvalou.“* Druhá

respondentka uvádí, že vyžaduje pouze elektronickou podobu čtenářského deníku, kterou žáci zasílají na předem zadanou emailovou adresu. Poté již nemusí zápisy v čtenářských denících tisknout a odevzdávat. *„Tato varianta se mi velmi osvědčila. Stejně většina žáků tráví spoustu času u počítače, takže vytvořit zápis ve wordu pro ně není žádný problém. Zároveň mi tato metoda usnadňuje práci v tom, že snadněji zkontroluji, zda dítě zápis do deníku někde nezkopírovalo, neopsalo.“*

Ostatních osm respondentů čtenářské deníky od žáků vybírá, i když v různých časových intervalech. Z 8 dotazovaných si 6 učitelů vybírá čtenářské deníky dvakrát do roka. Nejčastěji před pololetím, poté ke konci školního roku. *„Žáci mají šanci nashromáždit dostatečné množství knih a zároveň možnost polepšit si v rámci prospěchu v českém jazyce.“* Zbylí dva učitelé kontrolují čtenářské deníky každý měsíc. Shodli se na tom, že je důležité mít stanovené pevné datum, kdy deníky vybírají, aby tomu děti mohly přizpůsobit svoji četbu. *„Vybírám deníky každý měsíc, protože to děti skutečně nutí něco přečíst, něco zapsat, utvoř si nějaký pravidelný řád.“*

Z 10 dotazovaných:

- 8 respondentů si vybírá čtenářské deníky
 - o 6 respondentů vybírá deníky dvakrát do roka
 - o 2 respondenti vybírají deníky každý měsíc
- 2 respondenti si deníky nevybírají
 - o 1 respondent využívá elektronických deníků
 - o 1 respondent ponechává odevzdávání deníku na volbě žáka

c) *Známkuje čtenářské deníky? Co přesně známkuje?*

Na následující otázku odpovídalo opět všech 10 respondentů, kteří se čtenářskými deníky pracují. Svoji odpovědi přispěli i ti, kteří si čtenářské deníky přímo nevybírají. Ze všech dotazovaných hodnotí čtenářské deníky pouze známkou 3 respondenti. Tito respondenti užívají běžnou klasifikační stupnici 1-5. Známkuje především dodržení všech kritérií, která jsou stanovena na začátku. Částečně výslednou známkou ovlivňuje i úprava a přehlednost zápisu. Do známky se také promítá, jak je žák schopen stručně popsat obsahovou stránku knihy.

Ve 2 případech není známka z čtenářského deníku pro učitele směrodatná, nepřikládají jí takovou důležitost. Naopak v jednom případě má známka ze čtenářského deníku velkou váhu: *„Známky mají pro jednu z větších hodnot, známkuje úpravu a trochu i výběr knih (vědí, že mají zakázané komiksy a pohádky) a*

také gramatiku. Beru všem v potaz žáky, kteří mají nějaké zohlednění. Pro mě je hlavní, že čtou.“ Jeden z respondentů využívá kombinované známkování čtenářských deníků: *„Pokud zápis v deníku splňuje všechna předem stanovená kritéria zápisu, zápis není plný gramatických chyb a zároveň je pěkně graficky upraven, oznámkuji čtenářský deník 1. V případě, že je zápis provedený podle kritérií, ale obsahuje gramatické a stylistické chyby, pouze deník podepíšu (V. – viděla) a deník neznámkuji. Pokud zápis nesplňuje předem stanovená pravidla, nehodnotím jej známkou, ale slovně napíšu, co chybí, co je špatně, apod. V případě, že žák deník nepřinese, má šanci donést do dalšího termínu, pokud se tak nestane, píšu mu 5.“*

Další dotazovaný také užívá kombinovaného známkování. Klasifikační stupnici ovšem nevyužívá. Žák obdrží 1 z čtenářského deníku tehdy, pokud má zápis takovou podobu, jakou vyučující vyžaduje, včetně grafické úpravy. Pokud je zápis v pořádku, ale úprava se učiteli nelíbí, je žák ohodnocen +, *, pochvalou, které mají motivační funkci. Motivační hodnocení čtenářských deníků je velmi oblíbené u dalších 2 respondentů. Zbylí tři respondenti čtenářské deníky neznámkují vůbec. *„Zápisy v denících neznámkuji, pouze píši doporučení, co zlepšit, pokud je to třeba.“*

Z 10 dotazovaných:

- 3 respondenti čtenářské deníky známkují
 - o Pro 2 respondenty je známka „doplňující“
 - o Pro 1 respondenta patří známka k známám „důležitým“
- 2 respondenti využívají kombinovaného známkování (známka, V. +, *)
- 2 respondenti známkují čtenářské deníky pouze motivačně (pochvaly, hvězdičky, ...)
- 3 respondenti čtenářské deníky neznámkují

d) *Využíváte jiný způsob hodnocení čtenářských deníků?*

Jiné způsoby hodnocení čtenářských deníků byly ve většině případů naznačeny v předcházející otázce. Řada učitelů využívá motivačního hodnocení (hvězdičky, pochvaly, plusy/minusy). Velmi oblíbené je také hodnocení slovní, kdy učitelé k zápisu dopíší nějaký komentář, ať už pochvalný, nebo motivující ke zlepšení.

Zajímavý byl námět na používání deníků při besedách o knize. „*Čtenářské deníky běžně neznámkuji, využívám je při besedách o knize. Žáci předloží a předvedou své zápisy, na základě kterých jsou ohodnoceni ústně a získávají také známku do žákovské knížky.*“

Otázka č. 2 - *Využíváte jiný způsob záznamu přečtených knih? Jaký?*

Do následující otázky byli zapojeni opět všichni respondenti, bez ohledu na to, zda zadávají nebo nezadávají seznamy četby. Při rozhovorech každý z učitelů uvedl, že je rád, když něco děti přečtou, tedy i zpětná vazba je velmi důležitá.

Velmi překvapivé je zjištění, že učitelé, ač různé metody záznamů četby znají, ve většině případů je nevyužívají. Nejčastějším důvodem, proč se těchto metod nevyužívá, se zdá být malá časová dotace. „*Jsem ráda, že v hodinách literatury stihneme udělat základní krátký zápis, něco přečíst v čítance, vyslechnout si referát o knize, než zase zazvoní. Je velmi málo času na to, aby se dalo s texty pracovat těmito metodami. Většina práce by pak zase ležela na dětech, vše by muselo probíhat na úrovni domácí práce, což podle mě ztrácí mnohdy efekt.*“

Samozřejmě toto tvrzení neznamena, že by se těchto metod nevyužívalo vůbec, ale bohužel příliš časté nejsou. Řada dotazovaných uvedla, že vůbec nevyužívají jiný způsob záznamu knih než je právě čtenářský deník. Jako alarmující je fakt, že někteří učitelé nemají ani tušení o těchto „nových“ metodách.

Referát (slovní/písemný či jejich kombinace) byl uváděn jako nejčastěji využívaná metoda práce s přečtenou knihou. U několika respondentů nahrazuje referáty (které zpravidla probíhají každou hodinu) beseda o knize, která probíhá jednou až dvakrát do roka. Jako oblíbené se ukázaly i čtenářské listy, které žáci dostanou předtištěné. U dvou respondentů byla zaznamenána i odpověď, která se týkala podvojného deníku: „*Seznámila jsem se s řadou nových způsobů, jak pracovat s přečtenou knihou. Líbil se mi například podvojný deník, ale po vyzkoušení mám pocit, že to není adekvátní zápis čtenářských deníků v tom smyslu, abych poznala, o čem kniha je a zda ji dítě opravdu četlo.*“ Obě respondentky, ač podvojný deník vyzkoušely, nemají tendenci se k této metodě vracet. Jedna jediná respondentka uvedla, že občas využívá i jiné metody záznamu přečtených knih, než jsou ty již zmíněné: „*Díky školení jsem se seznámila s řadou nových a velmi zajímavých metod, jakými se dají zaznamenat přečtené knihy. Bohužel není dostatek času těchto způsobů využívat. Přesto se snažím alespoň dvakrát do měsíce s dětmi tyto metody vyzkoušet. Velkou výhodou je to, že mám*

v aprobaci výtvarnou výchovu. Mohu tak s dětmi tvořit čtenářské listy, čtenářské plakáty, pozvánky, apod.).“

Z 26 dotazovaných:

- 10 využívá čtenářských deníků
- 8 respondentů nevyužívá čtenářský deník ani žádnou jinou metodu
- 9 respondentů využívá referát o knize (písemný/ústní/kombinovaný)
- 3 respondenti pořádají besedy o knihách
- 5 respondentů využívá čtenářských listů
- 2 respondenti pracovali s podvojným deníkem
- 1 respondent vytváří s žáky čtenářské plakáty, pozvánky, listy, apod.

Otázka č. 3 - *Znáte čtenářské dílny? Využíváte jejich koncepce?*

Čtenářské dílny či dílny čtení se stávají velmi oblíbenou metodou v rámci hodin českého jazyka a literatury. Čtenářské dílny jsou koncipovány jako projekt v rámci výzvy 56, která byla vyhlášena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V podstatě se jedná o výzvu k předkládání žádostí o finanční podporu individuálních projektů. Nová výzva číslo 56 je primárně zaměřena na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti, výuku cizích jazyků a podporu výuky matematiky, přírodovědných a technických oborů. Ač nejsou čtenářské výzvy zatím rozšířeny ve školách po celé České republice, většina učitelů má povědomí o jejich koncepci, případně o nich minimálně slyšeli. Řada dotazovaných učitelů s koncepcí čtenářských dílen pracuje, i když nejsou plně zapojeni do projektu v rámci výzvy číslo 56.

Ze všech 26 respondentů zná (případně o ní slyšeli) koncepci čtenářských dílen 20 respondentů. Zbýlých 6 respondentů o této koncepci buď vůbec neslyšeli, nebo se o ni vůbec nezajímají. Z 20 respondentů, kteří čtenářské dílny znají, případně o nich slyšeli, aktivně této metody využívá 8 respondentů. Účastníkem výzvy číslo 56 je oficiálně pouze jedna škola z Písku, která je do projektu aktivně zapojena a uskutečňuje dílny čtení podle přesných pravidel. *„Čtenářské dílny se u nás na škole organizují pravidelně od letošního roku, ale stále se učíme novým informacím, především na prvním stupni. Organizace dílen na prvním stupni je přece jenom v leccem snazší, už jen proto, že učitel působí ve své třídě nepřetržitě a může si tak přizpůsobovat i rozvrhy hodin.“*

Ostatních 7 respondentů do této výzvy zapojeno není, přesto se snaží čtenářských dílen, ač v různých variacích, využívat. „*Ano, koncepci čtenářských dílen znám, snažím se jednou za čas využívat této metody ve všech třídách.*“ Respondenti uváděli konkrétní přístupy, jak s přečtenými ukázkami/knihami nakládají. Nejčastěji zastoupenou odpovědí byla práce s čtenářskými listy (5), další z dotazovaných využívají metody volného psaní, čtenářských dopisů, besed, reflexních diskusí, apod. Ostatních 12 respondentů (z 20, kteří o čtenářských dílnách slyšeli, případně jich využívají) koncepci čtenářských dílen znají, ale aktivně ji ve výuce nevyužívají.

Největším problémem, proč této metody nevyužívají, je podle učitelů časová dotace: „*Koncepci čtenářských dílen znám, ale prozatím jsme ji nevyužili. Je to dáno nízkou dotací hodin, probíraného učiva je tak velké množství, že bychom nemohli několik hodin věnovat pouze čtenářské gramotnosti – ačkoliv to je jeden z největších problémů dnešní doby.*“ Pozitivním zjištěním je to, že řada učitelů má o tuto koncepci zájem a chce získávat další informace, co je možné doložit tímto názorem: „*O čtenářských dílnách jsem slyšela, velmi se mi ten nápad líbí. U nás na škole se nic takového nepraktikuje. Docela ráda bych se nechala proškolit.*“

Z 26 respondentů:

- 6 respondentů koncepci vůbec nezná a neslyšelo o ní
- 20 respondentů koncepci zná, slyšelo o ní
 - o Aktivně koncepci využívá 8 respondentů (1 z nich je zapojen do výzvy 56)
- 5 respondentů volí jako výstup čtenářských dílen práci se čtenářskými listy
- 3 respondenti využívají i ostatních metod (volné psaní, čtenářské dopisy, apod.)
- 12 respondentů koncepci zná, ale nevyužívají ji
 - o 7 respondentů má zájem se dále v této oblasti vzdělávat

7.3 Vyhodnocení oblasti 3

Závěrečná oblast byla zaměřena především na názory a postoje učitelů k dané problematice. Zajímalo nás, jaký pohled na celou věc mají, jaký zastávají názor v souvislosti s doporučenou respektive povinnou četbou. Dále jsme se zaměřili na pedagogické zkušenosti učitelů, zajímalo nás, zda mění své požadavky, nároky, zda dříve zastávali jiná tvrzení ohledně četby, případně jestli došli k nějakým závěrům ohledně dětské četby. V poslední řadě jsme se pokusili zjistit, jaké mají učitelé

povědomí o inovativních metodách v rámci dětské četby, případně které metody oni sami aktivně využívají. V následujícím vyhodnocení nejsou zaznamenány všechny získané odpovědi, neboť se mnohdy opakovaly, případně se netýkaly dané problematiky tak úzce, aby musely být uvedeny.

Otázka č. 1 - *Spatřujete v rámci doporučené/ povinné četby nějaký problém? Pokud ano, jaké je podle Vás ideální řešení tohoto problému?*

Na následující otázku opět odpovídalo všech 26 zúčastněných respondentů, přičemž 6 z nich nespátřuje v rámci doporučené četby žádný výrazný problém. Jak uvádějí: „...to, že dnešní děti nečtou, musíme brát jako fakt. Těžko s tím něco na druhém stupni už uděláme.“ Zbylých 20 respondentů přece jen vidí v rámci četby problému dokázalo je i konkrétněji pojmenovat. Odpovědi těchto dotazovaných můžeme rozdělit do několika skupin.

První skupina učitelů zastává názor, že seznamy četby jsou pro řadu žáků nezáživné. Nechtějí si vybírat z toho, co jim někdo vnucuje, proto někdy (až natruc) nečtou vůbec. „Pro děti je v dnešní době hlavní především tablet, kniha je podřadná věc. Proto mi přijde úplně nesmyslné zadávat povinnou četbu, která žákům knihy ještě více znechutí.“ „Zadaný seznam žáky nezajímá, vidí pouze to, že je něco zadáno povinně a už od toho dávají raději ruce pryč. Mnohdy mám pocit, že to dělají i naschvál.“

Druhou skupinu by tvořili respondenti, kteří uvedli jako řešení nedostatečné četby dětí zavádění povinné četby. „Možným řešením by bylo zavedení povinné četby, která by byla zahrnuta do osnov pro základní vzdělávání. Lidé dnes velmi málo čtou (jak dospělí, tak děti), neumí pak pracovat s informacemi, nevyhledávají klíčová slova.“

Další skupinu tvoří učitelé, kteří spatřují problém především v sestavených seznamech. Do seznamu četby jsou často zařazováni autoři, jejichž styl je dnešním dětem velmi vzdálený a vůbec je neoslovuje. „Problém je podle mého názoru v tom, že někteří učitelé zadávají četbu zastaralou, pro děti nezáživnou.“ „Styl některých starších autorů může být vzdálený pro současné děti, které málo čtou. Tyto případy řeším tak, že žáci nemusí knihu přečíst celou, stačí pouze část, aby viděli styl autora.“

Obrovský problém spatřuje řada učitelů také v tom, že děti nemají dostatečné vzory ve svém okolí. Nevidí rodiče s knihou v ruce, nejsou vedeni od malička k četbě, nejsou motivováni k tomu, aby četli. Je pak velmi těžké v těchto dětech vůbec vybudovat nějaký vztah ke knize, natož je dovést k pravidelné četbě. „Jediný problém vidím v tom, že některé děti nedonutíte číst, ani když jim předložíte zábavné, nové,

moderní knihy. Podle mě, když tento návyk nemají z domova a nevidí, že rodiče čtou a zajímají se o kulturu, těžko to v nich budu probouzet.“

Z 26 dotazovaných:

- 6 respondentů nespatřuje v rámci četby žádný problém
- 20 respondentů se s nějakým problémem potýká
 - o 5 respondentů vidí problém v nezáživných seznamech četby
 - o 4 respondenti kritizují absenci povinné četby
 - o 4 respondenti spatřují problém v zastaralých seznamech četby
 - o 7 respondentů spatřuje problém v nedostatečných vzorech (rodiče, motivace)

Otázka č. 2 - *Došli jste během let své praxe k nějakým závěrům ohledně četby? Případně, změnili jste některá svá tvrzení ohledně četby ze začátku své učitelské kariéry?*

Následující otázka byla zaměřena především na poznatky z učitelské praxe. Zároveň nás zajímalo, zda se pohled na četbu změnil. Jaká byla očekávání na začátku profesní kariéry, případně jaká jsou dnes. Zatímco u otázky č. 1 byly zaznamenány různé, často i protichůdné názory, u této otázky je bohužel nutné konstatovat jednotnou shodu. Všichni dotazovaní uvedli, že byli nuceni z nároků, které si stanovili na začátku, slevit. Vše je především dáno tím, že děti prostě nečtou. To je bohužel fakt, který musíme přijmout a od něj se dále odvíjet. Určitá skupina dotazovaných slevila v tom směru, že dříve zadávala povinnou četbu, tedy počet konkrétních titulů, které musí žáci bezpodmínečně přečíst: *„Dříve jsem četbu nekompromisně zadávala, nyní nechám na žácích, aby si vybrali tituly, které je budou zajímat.“* Řada respondentů uvedla, že ztratili iluze o tom, že četba patří k oblíbeným volnočasovým aktivitám většiny dětí. Z původního počtu knih, které by měli žáci přečíst, požadují přečtení „alespoň něčeho“: *„Zpočátku jsem si myslela, že děti snadno a s trochou nadšení přečtou několik knih za rok, ať už jim je zadám já, nebo si je vyberou samy. Časem jsme slevila z požadavků a chci, aby si žáci splnili jeden referát za pololetí, to jsou dvě knihy za rok, dle vlastního výběru.“*

Několik z dotazovaných učitelů uvedlo, že je jim prakticky jedno, co děti čtou, ale důležité je pro ně to, že vezmou vůbec knihu do ruky. S tím souvisí i fakt, že učitelé slevují i v oblasti žánrů a autorů. I starším dětem tak dovolují číst pohádky, komiksy, knihy formou deníkových záznamů, apod. *„Myslím si, že jsem hodně vstřícná na*

všemožné žánry a knihy. Dovolují na 2. stupni např. *Deník malého poseroutky u slabších jedinců či u chlapců, které čtení nebaví. Jsem ráda, že vůbec čtou.*“

Velmi pozitivně vyznívá odpověď jedné z dotazovaných, kterou si dovoluujeme odcitovat celou: *„Za svoji dlouholetou praxi jsem, stejně jako asi většina všech kantorů, výrazně slevila ze svých nároků na žáky, co se četby týče. Přesto si myslím, že je stále hodně dětí, které četba baví, mají knihy rády a především s nimi je potřeba intenzivněji pracovat. Mimo jiné, mám zkušenost, že tito žáci v mnoha případech motivačně zapůsobili i na své spolužáky „nečtenáře“. Více se s žáky snažím diskutovat o klasických dílech, proč je potřeba některé znát, jaký význam měly ve své době, ale zároveň jaký význam mají ro dobu naši (vlastenectví, problémy dnešní doby, ...). Samozřejmě záleží na inteligentní úrovni třídy. Nestydím se žákům zprostředkovat i svůj názor na určitá díla, přiznám, které knihy nenávidím a proč, které naopak zbožňuji a proč. Nebráním dětem, aby se s literárním dílem seznamovali i prostřednictvím filmu, seriálů, audioknih, apod. Velmi se mi osvědčilo, když jsem já sama žákům četla v hodinách literatury knihu „na pokračování“, z níž si poté mohly samy vytvořit záznam do deníků. Stále je potřeba dnešní děti formovat, přivádět k četbě, ač trochu obtížnějšími cestami.“*

Otázka č. 3 - *Znáte některé inovativní metody v četbě? Využíváte některých?*

V následující otázce nás zajímalo, do jaké míry jsou učitelé seznámeni s řadou nových inovativních metod, které je možné využívat v rámci hodin českého jazyka, respektive literatury. Dále nás zajímala osobní zkušenost s těmito metodami, případně zda některé metody respondenti využívají ve svých hodinách pravidelně.

Z 26 dotazovaných je s inovativními metodami obeznámeno poměrně málo učitelů. Ze všech respondentů má o inovativních metodách ponětí pouze 12 učitelů. Ostatní inovativní metody neznají a ve svých hodinách je nevyužívají. Zároveň je nutné zdůraznit, že řada z nich má zájem se v této oblasti zdokonalovat a byla by ochotná absolvovat určitá školení. *„Vím, že mám v této oblasti velké mezery. Měla bych velký zájem o různá školení, ale zatím mě žádné z nich nezaujalo na tolik, abych jej absolvovala. Navíc, pokud si vyslechnu zpětnou vazbou některých kolegů, školení jsou málokdy orientována přímo na žáky základních škol, jak je v popisu školení často uvedeno.“* Jedna z respondentů uvedla: *„Absolvovala jsem Kritické myšlení pro češtináře, kde bylo několik zajímavých metod, ale podle mě nelze všechny používat v každé třídě. Musím dost věcí přizpůsobit – když je někdo nečtenář a čtení mu přijde jako ztráta času, já e mohu snažit sebevíc, ale musí chtít hlavně on.“*

Ne všechny názory ovšem vyznívají takto pesimisticky. Jak bylo uvedeno, 12 učitelů s inovativními metodami běžně pracuje a považují je za velmi efektivní. Nejčastěji uváděnými metodami jsou právě metody kritického myšlení (brainstorming, brainwriting, volné psaní, pětílístek, skládkové čtení, apod.). „*Myslím si, že znám poměrně dost inovativních metod, nejčastěji využívám metody kritického myšlení, a to především pro motivaci na začátku hodiny (brainstorming) a reflexi v závěru hodiny (pětílístek, diamant).*“ Velmi oblíbený je také podvojný deník, který stejně jako čtenářské listy, využívá řada učitelů jako výstupy čtenářských dílen. Je zajímavé, že když byly při rozhovorech uvedeny konkrétní příklady metod (například tvorba myšlenkových map, postup brainstormingu, apod.), řada učitelů vědělo, o čem je řeč, ba navíc v hodinách takto často postupují, jen nevědí, že jde o inovativní metody.

Z 26 dotazovaných:

- 14 respondentů inovativní metody nezná, nepoužívá je
- 12 respondentů inovativní metody zná a aktivně je využívá v hodinách
 - o 10 respondentů využívá metod kritického myšlení
 - o 2 respondenti používají podvojný deník, čtenářské listy
 - o 8 učitelů využívá k motivaci brainstormingu, myšlenkových map

7.4 Shrnutí

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na získání dat týkajících se problematiky četby u dětí na druhém stupni základních škol, případně nižším stupni gymnázií. Pro rozhovory bylo vybráno 26 učitelů z 13 různých škol napříč všemi kraji České republiky. Data byla získávána metodou polostrukturovaného interview, založeném na osobním setkání. Respondenti byli dotazováni ve třech oblastech, k nimž byly přiřazeny příslušné otázky.

První oblast byla zaměřena na seznamy četby. Respondenti byli dotazováni, zda seznamy zadávají, jak je sestavují a jaká mají další kritéria spojená se sestavenými seznamy v souvislosti s četbou knih. Z odpovědí všech 26 učitelů bylo zaznamenáno, že 23 učitelů se seznamy četby pracuje, seznamy sestavuje a žákům je dává k dispozici. Pouze 3 respondenti seznamy žákům nepředkládají, ačkoliv si je vytvářejí třeba pro svoji vlastní potřebu. Na základě těchto informací je tedy možné konstatovat, že

seznamy stále tvoří opěrný pilíř doporučené četby u dětí na druhém stupni základních škol.

Odlišnosti byly nalezeny také ve způsobech, jakými učitelé seznamy sestavují, vytvářejí. Pro 11 respondentů je důležitý věk dítěte, na základě kterého vybírají konkrétní tituly do seznamů, 14 dotazovaných se snaží vycházet z tematických plánů, které jsou pro daný ročník směrodatné. Seznam je pak věrnou kopií probíraného učiva. Učitelé dále uváděli, co je pro ně zdrojem inspirace při samotném sestavování seznamů. Mezi nejoblíbenější „rádce“ při tvorbě seznamů učitelé řadí internetové portály, nakladatelství, ankety o čtivosti knih či získané informace z různých školení.

Další vyhodnocená otázka se týkala povinnosti, respektive, zda je nutné některé ze zadaných titulů bezpodmínečně přečíst. Můžeme konstatovat, že nadpoloviční většina nezadáva žádnou z knih jako povinnou, nechává volbu zcela na žácích. Méně než deset učitelů vyžaduje četbu určitých titulů. V souvislosti s touto otázkou byli respondenti dále dotazováni, zda mají žáci možnost doplnit seznamy četby o svoje vlastní knihy, tedy o knihy, které je zajímají, které si chtějí přečíst. Téměř sto procent učitelů z průzkumu povoluje žákům doplňovat seznamy o knihu, kterou si dítě samo vybere. Můžeme doplnit, že polovina dotazovaných vyžaduje předem tyto doplňkové knihy zkontrolovat, zda jsou vhodné z hlediska věku, mentálního vývoje žáka, apod.

Všichni dotazovaní se jednohlasně shodli na tom, že je důležité stanovit minimální počet titulů, které musí žáci za určité období přečíst. Nadpoloviční většina vyžaduje, aby žáci přečetli alespoň 1 knihu za pololetí, 8 dotazovaných požaduje po žácích četbu 1 knihy měsíčně. Požadavky ostatních učitelů se značně liší. Můžeme konstatovat, že učitelé, až na pár výjimek, nevyžadují po žácích četbu konkrétních titulů, naopak, nechávají výběr zcela v kompetenci dítěte.

První oblast dotazování byla dále doplněna o otázky, které se vztahují na ty, kteří seznamy četby nesestavují, respektive žákům nezadávají. Na základě zaznamenaných odpovědí od 3 respondentů je možné konstatovat, že seznamy učitelé nezadávají především z toho důvodu, aby dítěti ponechali svobodnou volbu a netlačili jej do něčeho, co samo nechce. Akceptují ale zároveň možné alternativy, kterými je možné seznamy četby nahradit (ankety oblíbenosti knih, portály pro výběr vhodných knih, apod.). Přestože tito kantoři nesestavují seznamy četby, po svých žácích vyžadují za určité období četbu několika titulů.

Na základě získaných dat velmi rádi konstatujeme, že situace ohledně knihoven, ať už školních či městských, je stále velmi dobrá. Většina dotazovaných uvedla, že

přímo ve škole knihovna funguje a pokud nefunguje, škola úzce spolupracuje s knihovnou městskou. Velmi oceňujeme i to, že se učitelé snaží dětem zprostředkovat knihy i skrz svoji vlastní knihovnu, případně skrz výpůjčku na svoji vlastní osobu.

Druhá oblast dotazování se týkala toho, jak je nakládáno s přečtenými knihami, respektive jaké metody práce učitelé volí poté, co děti knihu přečtou. Nejprve nás zajímalo, zda je stále aktuální čtenářský deník, jakou má podobu, co učitelé vyžadují z hlediska úpravy deníku, apod. Získaná data ukazují, že více než polovina kantorů čtenářské deníky nevyžaduje. Zbylí kantoři s deníky pracují, především stále inklinují ke klasické podobě záznamu knihy, tzn. název knihy, autor, stručný obsah, zhodnocení, případně ilustrace. Menší zastoupení představují elektronické čtenářské deníky či čtenářské listy řazené do podoby deníků. Pokud učitelé čtenářské deníky vyžadují, ve většině případů je také zajímavá, jak si jejich žáci vedou, jak vypadá úprava deníku. Většinou jsou deníky vybírány jednou za pololetí, případně u mladších dětí (6., 7. třída) i jednou do měsíce. Z dotazovaných učitelů minimum čtenářské deníky známkuje. Mnohem častější je kombinace známky a motivačního znaménka (+,*). Řada učitelů přistupuje i ke slovnímu hodnocení. Čtenářský deník ovšem není jedinou variantou, jak s přečtenou knihou dále pracovat. Jak dokládají získaná data, velmi hojně se využívá referátů o knize, stejně tak je oblíbená i beseda o knihách. Méně často učitelé pracují se čtenářskými listy, čtenářskými dopisy, podvojnými či trojitými deníky.

Velmi oblíbené se v poslední době zdají být čtenářské dílny. Tento fakt potvrzují i data, která jsme díky výzkumu získali, neboť pouze 6 respondentů nemá vůbec žádné ponětí o tom, v čem tato koncepce spočívá. Problém je ovšem v tom, že ačkoliv učitelé znají koncepci dílen čtení, aktivně ji ve svých hodinách nevyužívají. Ze všech dotazovaných se aktivně čtenářských dílen zúčastňuje pouze 8 respondentů, přičemž nejčastěji využívají jako výstupů čtenářské listy, metodu volného psaní, či podvojného deníku. Velmi nadějně je ovšem to, že řada učitelů má snahu a potřebu se v této problematice dále vzdělávat a zdokonalovat.

V závěrečné oblasti byla věnována pozornost především pedagogickým zkušenostem a názorům dotazovaných. Bylo zjišťováno, jaký zastávají názor v souvislosti se čtenářskou problematikou dětí, zda přehodnotili své původní představy či požadavky. Hned první položená otázka přinesla informace, které byly předem očekávané – 20 respondentů vidí v četbě dětí problém. Jednohlasně se shodují na tom, že dnešní děti zkrátka nečtou a je velmi těžké je k četbě motivovat. Za nejčastější důvody považují respondenti nezáživné, zastaralé seznamy. Dále by někteří uvítali zavedení četby

povinné, která by odrážela učivo daných ročníků. Největším problémem je ovšem podle většiny učitelů nedostatečné množství ideálních vzorů v okolí dítěte. Rodiče nečtou, tím pádem nečtou ani děti. V důsledku toho řada učitelů přehodnotila i svá stanoviska, polevila ze svých požadavků. Bohužel musíme konstatovat, že všichni učitelé postupem času došli k závěru, že je nutné slevit ze svých požadavků, aby je vůbec byly děti schopné splnit. Učitelé jsou tak benevolentnější ve výběru knih (žánr, autor), snižují počty knih, které musí žáci přečíst za určité období.

Ač je to žalostný stav, většina učitelů je ráda, že děti přečtou vůbec něco. Je velmi těžké žáky dostatečně namotivovat k tomu, aby se věnovali četbě jako svému koníčku, nejen z povinnosti. Proto nás zajímalo, jaké povědomí mají učitelé o řadě inovativních metod, které napomáhají zvyšovat i zájem o četbu u dětí. Na základě zaznamenaných informací jsme došli k závěru, že právě tady je prostor ke zlepšování, neboť 14 z 26 respondentů vůbec nemá ponětí, co to inovativní metody v hodinách literární výchovy jsou, natož aby je používali. Zbylí učitelé metody znají a aktivně je do svých hodin zapojují. Velmi oblíbené jsou metody kritického myšlení. Řada učitelů pracuje se čtenářskými listy či jinými grafickými organizéry. Opět velmi kladně hodnotíme, že si řada učitelů uvědomuje mezery ve svém vzdělání a nebrání se dalšímu zdokonalování se prostřednictvím různých školení a kurzů.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zmapovat, jaká je situace na druhém stupni základních škol z hlediska doporučené četby. Práce byla rozdělena do dvou částí: část teoretická a část praktická.

V teoretické části byly za podpory odborné literatury definovány nedůležitější pojmy, vztahující se k problematice doporučené četby na druhém stupni základních škol. V úvodní kapitole jsme se zaměřili na osobnost čtenáře, naznačili jsme jednotlivé etapy, kterými dítě – čtenář prochází v průběhu formování čtenářských návyků, dovedností. Detailněji byla rozpracována podkapitola o pubescentním čtenáři, včetně specifik, která můžeme u četby dětí tohoto věku zaznamenat.

V následující kapitole jsme se pokusili terminologicky vysvětlit odlišnost četby, čtení a čtenářství. Poukázali jsme na důležitost četby prostřednictvím funkcí, které četba plní. Dále byla naznačena základní klasifikace druhů čtení a zároveň zaznamenány znaky čtení, se kterými se můžeme setkat. Kapitola, věnovaná čtenářské gramotnosti, zahrnovala několik podkapitol. Nejprve jsme se zaměřili na gramotnost v co nejširším záběru, poté jsme přiblížili specifika gramotnosti funkční a čtenářské. Čtenářské gramotnosti byl věnován větší prostor, neboť byly detailně popsány roviny, aspekty i faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Teoretická tvrzení o čtenářské gramotnosti byla podpořena výsledky výzkumů, které se věnují úrovni čtenářství a čtenářské gramotnosti. Následující kapitola byla věnována doporučené četbě, jejím proměnám v průběhu let a zároveň jejímu vymezení vůči společné a individuální mimočítankové četbě.

V další kapitole jsme naznačili jednotlivé metody, se kterými je možné pracovat v hodinách českého jazyka a literatury, abychom rozvíjeli a formovali čtenářskou gramotnost. Byla vybrána řada metod kritického myšlení s důrazem na ty, které jsou využívány v praxi nejvíce a mají největší efekt. Tato kapitola byla doplněna i o metody, jak pracovat s již přečtenými tituly. Věnovali jsme tak pozornost referátu, čtenářským deníkům, čtenářským listům, apod.

Praktická část byla zaměřena na výzkum. Nejprve jsme popsali základní charakteristiku výzkumu, tzn. jaký je záměr výzkumu, s jakým výzkumným souborem budeme pracovat, jaká byla zvolená metodologie včetně výzkumné metody. Následně jsme se pokusili naznačit celkový průběh výzkumu, kdy výzkumná data byla získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 26 učiteli českého jazyka a literatury na 13 různých základních školách (v jednom případě na nižším stupni gymnázia), kteří

vyučují na druhém stupni. Polostrukturovaný rozhovor probíhal vždy prostřednictvím osobního setkání s vyučujícím. K rozhovorům bylo předpřipraveno několik otázek, které byly seřazeny do 3 dotazovaných oblastí.

První oblast se věnovala seznamům četby, přičemž byla doplněna o otázky pro ty respondenty, kteří seznamy četby nezasílají. Druhá oblast s výzkumnými otázkami se věnovala práci s přečtenými knihami, respektive jakou formou s knihami dále učitelé pracují. Zaměřili jsme se především na dotazování ohledně čtenářských deníků. Dále nás zajímalo, zda učitelé využívají jiných metod a zároveň zda znají koncepci čtenářských dílen. Třetí oblast zahrnovala otázky týkající se názorů a postojů, které učitelé k dané problematice zaujímají. V rámci této oblasti jsme získali velké množství dalších informací, které ovšem nejsou pro naši práci natolik stěžejní, aby byly zaznamenány.

Výsledky přinesly velmi zajímavé informace. Především je milým zjištěním, že ačkoli není doporučená četba nijak v rámci kurikula vymezena, plní i na druhém stupni svoji důležitou roli ve všech ročnících. Z toho můžeme vyvodit, že učitelé dbají na rozvoj čtenářských dovedností, návyků a formují tak z dětí osobnosti, které jsou vybaveny základními kompetencemi nutnými pro úspěšné zařazení do společnosti. Musíme zdůraznit, že učitelé se tímto přístupem nemalou měrou podílejí i na rozvoji mimočítankové četby, snaží se motivovat děti k tomu, aby se četba stala součástí jejich volného času.

Výsledky v první dotazované oblasti dokazují, že většina učitelů stále pracuje se seznamy doporučené četby, které žákům předkládá jako inspirativní zdroj pro výběr vhodných knih. Seznamy sestavují učitelé podle různých klíčů. Pro někoho je důležitý věk dítěte, probírané učivo, řada kantorů se nechává inspirovat webovými portály, které mapují oblíbenost knih a pomáhají čtenářům vybrat vhodnou knihu. Velmi zajímavé je zjištění, že učitelé ponechávají žákům určitou volnost a svobodu, co se doporučených knih týče. Více jak polovina totiž žáky nenutí k tomu, aby museli některou ze zadaných knih bezpodmínečně přečíst. Právě naopak, dávají žákům prostor k tomu, aby sami vybrali knihu, kterou doplní zadaný seznam, ať si sami prosadí svoji vlastní volbu, ať čtou to, co je zajímavé a baví. Pro tyto „doplňkové“ knihy nemá většina učitelů stanovena další kritéria, ale většina vyžaduje minimální konzultaci se žákem. Přesto všechno se učitelé snaží četbu regulovat prostřednictvím minimálního počtu knih, který musí žáci za určité období přečíst. Žák je tak motivován číst a zároveň se učí rozvrhnout si svoji práci.

Velmi pozitivní je zjištění, že v řadě škol plně funguje školní knihovna, případně škola spolupracuje s knihovnami městskými. Knihovny pořádají řadu zajímavých akcí a projektů, které děti lákají a nenásilně je tak přivádí k četbě. Pokud se škola stává součástí těchto akcí, je to jediné dobře pro formování dětí jako čtenářů.

Druhá oblast byla zaměřena na postupy práce, které učitelé volí v případě, že žák přečte knihu. Ačkoliv máme v dnešní době možnosti vybírat z celé řady kreativních a neotřelých metod, stále se jako velmi oblíbený jeví čtenářský deník. Samozřejmě již nejde jen o klasickou podobu; setkáváme se s deníky v elektronické podobě, ve formě čtenářských portfolií, apod., ale princip nadále zůstává stejný. Prostřednictvím čtenářských zápisů se žáci učí dodržovat určitý řád a celkově se kultivovaně vyjadřovat o přečtené knize. Většina učitelů se snaží svým přístupem z psaní čtenářských deníků nevytvářet nutnou povinnost, ale naopak jím žáka motivovat. K tomu napomáhá řada způsobů hodnocení deníku (motivační znaménka, pochvaly). Na základě zaznamenaných dat můžeme konstatovat, že na druhém stupni je velmi oblíbený referát, případně beseda o knize. Referát využívá, ať v ústní či písemné podobě, řada učitelů, neboť jej považuje za rychlý způsob, jak zjistit, zda dítě knihu skutečně četlo. Rozhovor v druhé oblasti otázek byl zakončen dotazem na koncepci čtenářských dílen. Můžeme konstatovat, že dílny čtení jsou mezi učiteli velmi populární, jejich koncepci většinou znají, ale bohužel aktivně čtenářských dílen využívá minimum. Jako nejčastější důvod, proč tomu tak je, uvádějí nedostatečnou časovou dotaci pro tuto aktivitu.

Závěrečná oblast dotazů zpracovávala osobní zkušenosti, názory a postoje učitelů, které zaujímají k problematice doporučené četby na druhém stupni základních škol. Bohužel musíme konstatovat, že hlavní problém, kterému jsou učitelé nuceni čelit, je to, že dnešní děti prostě nečtou a nečtou vůbec. V důsledku toho většina učitelů musela ustoupit ze svých dřívějších nároků, zmírnit své požadavky na žáky a přizpůsobit je úrovni čtenářské gramotnosti dnešních dětí. Jako hlavní důvod, proč tomu tak je, uvádějí nástup moderních technologií – tablety, počítače, telefony, apod., které jsou pro děti mnohem lákavější než kniha. Mnohem raději se oddávají virtuálnímu světu než kouzlům pohádek, fantaskních příběhů, detektivek, se kterými se mohou setkat prostřednictvím četby. V podstatě volí snazší cestu skrz moderní techniku. Musíme souhlasit s tím, že je těžké formovat dítě ve čtenáře, když nemá absolutně žádné základy od rodičů. Dítě tak postrádá idoly v podobě rodičů – čtenářů, ke kterým může vzhlízet a které může napodobovat. Úplně nakonec byli respondenti dotazováni, zda znají některé inovativní metody, kterých je možné využívat v hodinách. Alarmujícím zjištěním je, že

řada učitelů o těchto metodách nemá ani ponětí. Na druhou stranu je řada učitelů ochotna (a má zájem) se v této oblasti dále vzdělávat a zdokonalovat.

Pokud bych měla vyjádřit svůj názor na tuto problematiku, souhlasím s učiteli v tom, že dnešní děti nečtou. Proto je velmi těžké je pro četbu získat, dostatečně motivovat. V důsledku toho by se mělo přistupovat k zajímavějším a neotřelým metodám, které mohou být pro žáky nové, lákavé a alespoň na chvíli v nich probudit touhu číst, dozvědět se něco nového prostřednictvím knihy. Ze zkušenosti vím, že žákům činí problém vybrat si knihu, kterou by četli, proto je dobré jim pomoci prostřednictvím seznamu doporučené četby, zároveň je ale potřeba, aby četba měla i zpětnou vazbu. Jako nejvhodnější a zajímavá se mi jeví práce s předtištěnými čtenářskými listy, ze kterých si žáci sestavují své vlastní čtenářské portfolio. Nejde tak o klasickou podobu čtenářských deníků, žáci nemusí celý zápis vytvořit sami, navíc jsou listy doplněny o řadu zajímavých a pro žáky lákavých úkolů.

Je důležité děti vést k četbě, i když to v dnešní době stojí dvojnásobek úsilí, práce a především času, ale výsledek, alespoň u pár jedinců, je dostatečnou odměnou. Děti musí vědět, kde najdou ty největší moudrosti, kde mohou prožívat různé příběhy, prostřednictvím čeho se odprostit od ubíhající reality. Ano, v knihách...neboť: „*Kniha není než klíč, jenž otvírá zámek našich vlastních snů.*“ Vladimír Tille

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 120 s. ISBN 978-80-262-0720-7.
- ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, 152 s. ISBN 978-80-7464-238-8.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 112. ISBN 978-80-7435-520-2.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. Vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- HAVEL, J., KRÁTKÁ, V. *Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti*. In *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-211-9.
- HOMOLOVÁ, K. *Čtenářství pubescenta v jeho subjektivním pohledu*. in *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4. s. 223-232.

- HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3686-413.
- HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HUBÁLKOVÁ, R., ŠAFRÁNKOVÁ, K.. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd*. Dobříš: Šafrán, 2015, 86 s. ISBN 978-80-905978-1-5.
- CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, 572 s.
- CHALOUPKA, O. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. 1. vyd. Praha: Academia, 1984.
- JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. 1. Vyd. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-153-9.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: Poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Vyd. 1. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997. 120 s. ISBN 807082364X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství H & H, 2002, 355 s. ISBN 80-7319-020-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-868-9801-6.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 165 s.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 8073676478.

MARHOUNOVÁ, J. *Čtenářem se člověk stává*. 1. Vyd. Praha: SNTL – Nakladatelství technické literatury, 1987.

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

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. Vyd. 1. Praha: Ústřední dům armády, 1965. 72 s.

PODLAHOVÁ, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. 271 s. ISBN 80-7178-944-5.

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

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vydání, Praha: Portál, 2009, 150 s., ISBN 978-80-7367-246-1.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973.

STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi in Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2007. č. 27, s. 13–20, ISSN 1214–5823.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.

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

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

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

- TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1999. 22 s.
- TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.
- TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka. K moderní výuce českého jazyka a literatury*. Vodňany: Gymnázium Vodňany, 2008. 140 s. ISBN 978-80-254-2030-0.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN: 80-246-0181-8.
- VÁŠOVÁ, L. *Čtenáři a uživatelé informací: základy psychologie a pedagogiky čtenáře: učební text*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1980, 194 s.
- VÁŠOVÁ, L. *Bibliopedagogika*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství ISV, 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.
- VESELÁ, Z. *Mimočítanková četba a její postavení v umělecké složce literární výchovy in Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* Vyd. 1. Brno: 1979.
- WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. Vyd. Praha: Portál. 2001, 207 s. ISBN 80-7178-544- X.
- ZÍTKOVÁ, J. *Několik poznámek ke struktuře obsahu literární výchovy na základní škole. In Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Komunikace jako klíč k dětem a mládeži. Sborník příspěvků z odborné konference*. 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 2008, s. 84 – 89.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ALTMANOVÁ, J. *Pětilístek: Výukové aktivity napříč obory*. In Metodický portál: inspirace a zkušenost učitelů [online]. [cit. 2015-11-9]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>.

HAVLOVÁ, J. *Čtenářství*. In KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2015-09-06]. Dostupné z WWW: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD

JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K. a kol. *Čtíme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011* [online]. Česká školní inspekce, 2013. [cit. 2015-12-16]. ISBN 978-80-905370-6-4. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>

KAŠPAROVÁ, Eva. *Referát o přečtené knize: Součást Čtenářské dílny ve 4. třídě ZŠ* [online]. KM, o. s., 2001 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z [www: kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_referatoknize](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_referatoknize)

KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* In Kritické listy: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. [online]. 25.7.2010 [cit. 2015-11-09]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/materialy.php?co=kriticke_listy&co2=02/cojeKM

KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy [online]. Praha: Národní knihovna České republiky, [© 2004 Ex Libris] [cit. 2015-12-16]. Dostupné z [www: http://sigma.nkp.cz/cze/ktd](http://sigma.nkp.cz/cze/ktd).

MEZINÁRODNÍ VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GAMOTNOSTI PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. (Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston Collage v roce 2000) [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 [cit. 2015-09-19]. Dostupné z [www: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreniarchiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreniarchiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf)

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. *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. [cit. 2015-09-19] ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J.. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. 2010 [cit. 2015-12-16]. Dostupné z: <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a kol.. *Hlavní zjištění PISA 2012: matematická gramotnost patnáctiletých žáků* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013. [cit. 2015-12-16]. ISBN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/283eb9f5-b30a-4467-927c-533ae347b621

PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* In Metodický portál RVP. [online]. 11.3.2011 [cit. 2015-12-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarskagramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy->

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: (verze platná od 1. 9. 2013) [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2015-12-14]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: (verze platná od 1. 9. 2007) [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2015-12-14]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/file/7150?highlightWords=rvp+2007](http://www.msmt.cz/file/7150?highlightWords=rvp+2007)

RICHTER, V. *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Národní knihovna ČR. [online]. [cit. 2015-12-16]. Dostupné z: http://oldknihovnam.nkp.cz/docs/ctenari_2013/NKCR_Deti_Tisk_2014.pdf?PHPSESSID=931ca6c6ed1026ac269cf7dbd2cc231f

VALA, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy* [online]. 2003. [cit. 2015-12-16]. Dostupné z: http://kejl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Čtenářský list – Pohádka

Příloha 2: Čtenářský list – Detektivka

Příloha 3: Čtenářský list – Román, mezilidské vztahy

Příloha 4: Čtenářský list - Povídka

Příloha 5: Čtenářský list – Próza ze života dětí, přátelství

Příloha 6: Čtenářský list – Příběhy pro dívky

Příloha 7: Čtenářský list – Dobrodružný příběh, cestopis

Příloha 8: Čtenářský list - Bajka

Příloha 9: Čtenářský list – Drama, divadelní hra

Příloha 10: Čtenářský list – Deník malého poseroutky

Příloha 1: Čtenářský list – Pohádka

Jméno: _____



Datum: _____

Autor/ka: _____

Název knihy: _____

Ilustrace: _____



Kladné postavy: 	Záporné postavy: 
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Vypis znaky pohádky, které jsi našel/la: _____

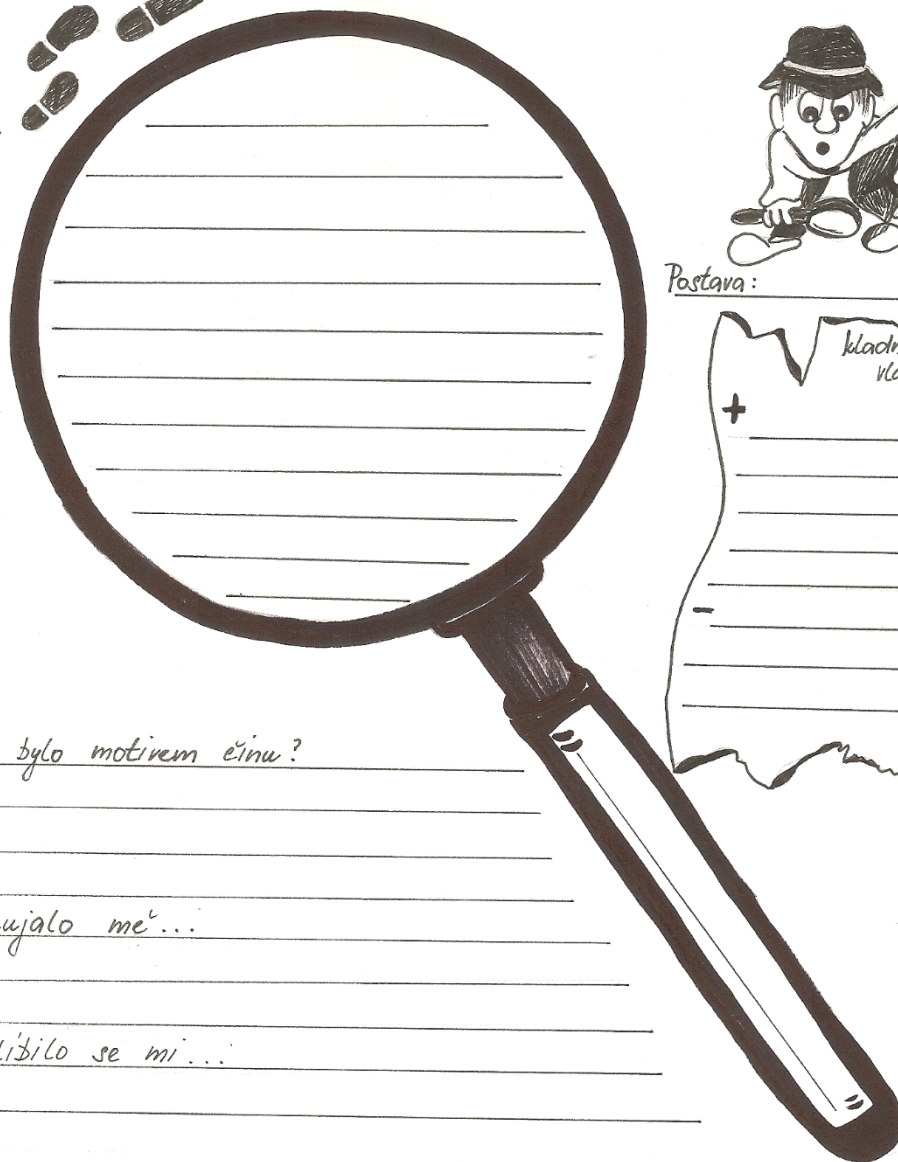
Příloha 2: Čtenářský list – Detektivka

Jméno: _____

Datum: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____



Postava: _____

Kladné / záporné vlastnosti

+

-

Co bylo motivem činu? _____

Zaujalo mě... _____

Nelíbilo se mi... _____

Příloha 3: Čtenářský list – Román, mezilidské vztahy

Iméno: _____ Datum: _____

On by o ni řekl: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____

Ona by o něm rekla: _____

Mužská postava: _____

Ženská postava: _____

Sestav žebříček hodnot pro mužskou postavu v příběhu: _____

Sestav žebříček hodnot pro ženskou postavu v příběhu: _____

”

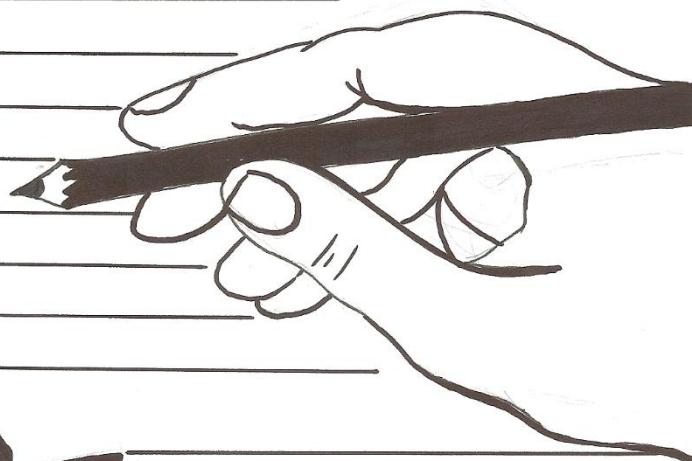
Příloha 4: Čtenářský list – Povídka

Jméno: _____

Datum: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____



Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš,
jakým darem bys jí udělal radost
a proč:

Příloha 5: Čtenářský list – Próza ze života dětí, přátelství

Jméno: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____

Datum: _____

5 slovy charakterizuj co pro
stebe znamená
přátelství:

Postavy příběhu:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Příloha 6: Čtenářský list – Příběhy pro dívky

Jméno: _____

Datum: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____

Popiš hlavní vlastnosti hrdinky: + -

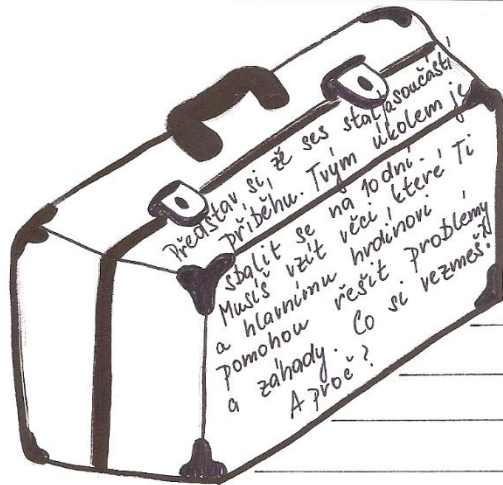
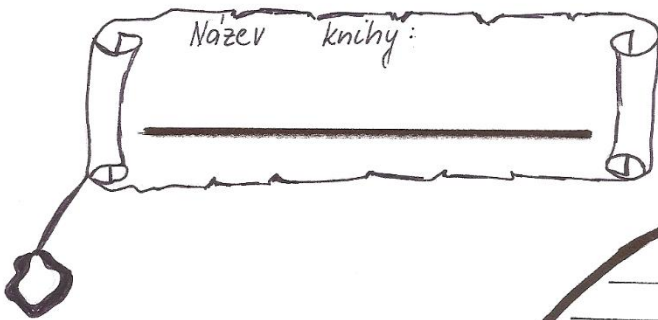
Bez čeho by se hlavní hrdinka neobešla?

Ma' hlavní hrdinka nějaké tajemství, případně něco co by měla ukrýt do šuplíku?

Příloha 7: Čtenářský list – Dobrodružný příběh, cestopis

Datum: _____

Jméno: _____



Příloha 8: Čtenářský list – Bajka

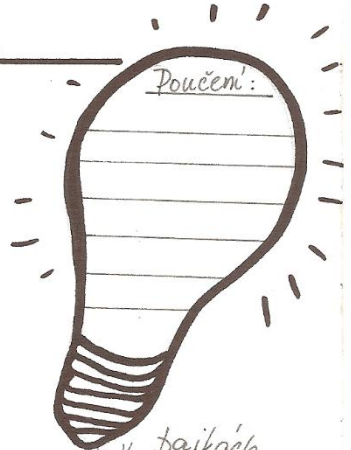
Jméno: _____

Datum: _____

Název knihy: _____

Autor/ka: _____

Bajka: _____



Alegorie (jinotaj) je: _____

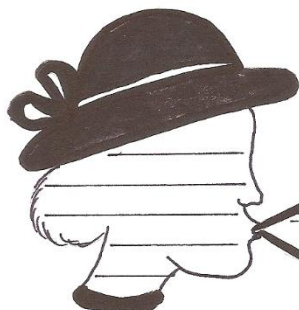
Příloha 9: Čtenářský list – Drama, divadelní hra

Jméno: _____

Datum: _____



Autor/ka: _____



Postava: _____



Postava: _____

”

”

Jak vypadá scéna/prostředí, kde se děj odehrává?

Příloha 10: Čtenářský list - Deník malého poseroutky

Jméno: _____

Datum: _____

Deník malého poseroutky

Podtitul: _____



Greg se dostává do řady trapných situací. Zažil/a jsi i Ty nějakou?
Podpiš ji:
