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

Rigorózní práce

Čtenářský deník a ICT – tradiční výuková metoda v kontextu moderních technologií

Vypracoval: Mgr. Michael Grúz
Vedoucí práce: Prof. PhDr. Miloš Zelenka, DrSc.

České Budějovice 2016

Poděkování

Tímto bych chtěl poděkovat panu prof. Miloši Zelenkovi a panu doc. Jaroslavu Tomanovi za ochotu, jejich čas, poskytnutí cenných rad, připomínek a odkazů na zdroje důležité pro tuto práci.

Také děkuji pánům Mgr. Tomáši Lichtenbergovi a Mgr. Vladimíru Havlíkovi za provedení korektury podstatné části práce. V neposlední řadě patří dík mé manželce za její trpělivost a podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji rigorózní práci na téma *Čtenářský deník a ICT – tradiční výuková metoda v kontextu moderních technologií* jsem vypracoval 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 rigorózní 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 25. dubna 2016 …….

Anotace

Rigorózní práce *Čtenářský deník a ICT – tradiční výuková metoda v kontextu moderních technologií* je rozdělena na dva oddíly. Teoretická část se nejprve zabývá základními principy uměleckého textu, jeho recepcí a motivací k četbě. Pozornost je dále věnována literární a čtenářské výchově ve škole, ale i v mimoškolním životě dítěte, a to i v tzv. předčtenářském období. Stěžejní oddíl je zaměřen na vliv moderních technologií na výuku literatury a problematiku čtenářských (kulturních) deníků. Výzkumná část obsahuje výsledky dvou dotazníkových šetření. První z nich bylo určeno pro učitele českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni základních škol a na nižším stupni gymnázií, a kladlo si za úkol zmapovat jejich přístup k zadávání, kontrole, hodnocení a dalšímu využití čtenářských deníků v hodinách literární výchovy. Druhý dotazník zjišťoval žákovský přístup k individuální mimočítankové četbě a využívání tzv. online literárních příruček.

Annotation

The thesis *Reader´s diary and ICT – a traditional teaching method in the context of modern technologies* is divided into two parts. The theoretical part deals with general principles of literature, literature reception and reader´s motivation. The attention is also paid to literary and reader´s education of children at school and in their free-time, including so-called pre-reading period as well. The main focus is on the impact of modern technologies on teaching literature and the method of a reader´s diary. The exploratory part includes outcomes of two questionnaire-based researches. The first one was designed for Czech language and literature teachers at secondary and lower level grammar schools, and its aim was to describe their attitude towards assigning, checking, evaluation and further use of readers´ diaries in literature lessons. The second questionnaire was focused on the pupils´ attitude towards assigned reading in relation to so-called online literature guide-books.

Obsah

Úvod ... 10

1 Výzkumný kontext (současný stav) ... 12

2 Dílo a jeho recepce ... 14

2.1 Změny v textových formátech v průběhu historie lidstva ... 14

2.1.1 Tři informační revoluce ... 14

2.2 Specifické znaky literatury ... 16

2.2.1 Literatura jako komunikační událost v kontextu nových médií ... 16

2.2.2 Funkce literatury ... 17

2.3 Recepce literatury, čtení ... 19

2.3.1 Typy čtení ... 20

2.3.2 Motivace ke čtení ... 21

3 Literární a čtenářská výchova (nejen) ve školství ... 23

3.1 Čtenářská gramotnost ... 24

3.2 Literární a čtenářská výchova v rodině ... 24

3.2.1 Období předčtenářství a úloha předčítání ... 25

3.2.2 Období aktivního čtenářství a podpora ze strany rodičů ... 27

3.2.3 Možné negativní vlivy rodinného prostředí na čtenářství dětí ... 28

3.2.4 Spolupráce rodiny a školy ... 28

3.3 Úloha školy při vedení žáka ke čtenářství ... 29

3.3.1 Stručné vymezení školního věku, jeho zvláštností a čtenářských tendencí pubescentů ... 30

3.3.2 Hlasité a tiché čtení ... 30

3.3.3 Čítanková a mimočítanková četba (nejen) ve výuce ... 31

3.3.4 Vliv a úloha učitele ... 34

3.3.5 Vybrané metody výuky literatury ... 36

3.3.5.1 Čtení s předvídáním ... 37
3.3.5.2 Čtení s otázkami ... 38
3.3.5.3 Textová analýza, metoda podvojného deníku ... 39
3.3.5.4 Vizuální znázornění ... 40
3.3.5.5 Metoda doplňování ... 40
3.3.5.6 Reflexe ... 40
3.3.6 Čtenářské zázemí ... 40
3.3.7 Školní knihovna ... 41
4 Vliv (nových) médií na literaturu a na výuku literatury ... 43
4.1 Čtenářská kultura a internet, vztah kniha – internet, text a hypertext ... 45
4.2 Online „literární příručky“ v kontextu záznamů do čtenářských deníků ... 47
4.2.1 Srovnání vybraných online „literárních příruček“, názory pro a proti ... 49
4.2.2 Současná situace na českých základních školách ... 52
4.3 Změny v literatuře pro děti a mládež v souvislosti s ICT, nové formáty ... 54
4.3.1 E-knihy ... 55
4.3.2 Audioknihy ... 56
4.3.3 Fenomén interaktivních knih ... 56
4.3.4 Filmové a televizní adaptace ... 58
4.3.5 Počítačové a konzolové hry ... 60
4.4 Zařazení nových médií do výuky literatury – pedagogické možnosti ... 61
5 Čtenářský deník jako součást literární výchovy ... 63
5.1 Individuální mimoškolní četba ... 64
5.1.1 Individuální mimoškolní četba jako střet vnějšího nátlaku a vnitřní volby ... 64
5.1.2 Mimočítanková četba – přístup Viliama Oberta ... 65
5.1.3 Přístupy k zadávání individuální mimoškolní četby, vyjasnění terminologie (pokus o autorský přístup k problematice) ... 66

5.1.4 Způsob zadávání seznamu pro individuální mimočítankovou četbu 69
5.2 Zakotvení čtenářských deníků ve vzdělávacím programu 70
5.3 Formy vedení čtenářských záznamů 71
5.3.1 Formy podle úrovně recipienta a jeho předchozí zkušenosti se záznamy z četby 71
5.3.2 Formy podle podoby a sekundárního účelu, kterého má být dosaženo 72
5.4 Ještě než žáci začnou číst – uvedení a zadání čtenářských deníků na počátku výukového procesu 74
5.4.1 Správná motivace – klíč k úspěchu 75
5.4.2 Zpřehlednění záznamů 76
5.5 Možnosti zpracování jednotlivých záznamů do čtenářského deníku 77
5.5.1 Formální náležitosti čtenářských záznamů 78
5.5.1.1 Žákovské hodnocení, sebehodnocení, průběžné záznamy z četby a sdílení 79
5.5.1.2 Příliš mnoho obsahů 79
5.5.1.3 Méně obvyklé náležitosti čtenářských (kulturních) deníků 80
5.5.1.4 Usnadnění práce se zadanými kritérii 81
5.5.1.5 Kategorizace formálních náležitostí čtenářských záznamů 82
5.5.2 Obsahová náplň čtenářských (kulturních) deníků – předmět 82
5.6 Hodnocení čtenářských deníků 84
5.6.1 Pětiúrovňový model hodnocení čtenářských záznamů 84
5.6.2 Hodnocení formou sdílení a diskuze 85
5.6.3 Přístup k opsaným záznamům 86
5.7 Přínosy práce se čtenářským deníkem 86
5.7.1 Přínosy pro žáka 87
5.7.2 Přínosy pro učitele 89
6 Výzkumná část 90

6.1 Dotazník pro učitele – přístup k zadávání, kontrole a hodnocení čtenářských záznamů 90
6.1.1 Obecná charakteristika výzkumného šetření a jeho jednotlivých fází 90
6.1.2 Otázky a výzkumné předpoklady 91
6.1.3 Zpracování výsledků 93
6.1.3.1 Struktura respondentů 93
6.1.3.2 Přístup respondentů k zadávání a hodnocení čtenářských (kulturních) deníků 94
6.2 Přístup k individuální mimoškolní četbě současných maturantů v návaznosti na jejich návyky ze základní školy 110
7 Závěr 116
8 Summary 120
9 Seznam použitých zdrojů 120
10 Klíčová slova 128
11 Key words 129
12 Seznam schémat, tabulek a grafů 130
13 Přílohy 132

Úvod

Když jsem začal působit v pedagogické praxi, jedním z problémů, s kterými jsem se setkal, byl přístup k zadávání, kontrole a hodnocení čtenářských deníků. Měly by si děti knihy pro zápis vybírat samy, nebo by se měly držet doporučení pedagoga? Měly by v dnešní době, kdy se dětem nabízí spousta volnočasových aktivit zprostředkovaných novými médii a multimédii, být předmětem zápisu skutečně pouze knihy? A má od nich vůbec smysl čtenářské záznamy vyžadovat? Vždyť žáci by měli číst knihy zejména pro radost, a ne pro „jedničku“. Jelikož osobně považuji literaturu a četbu za nedílnou součást vzdělaného a kulturně založeného člověka, rozhodl jsem se od svých žáků záznamy z četby vyžadovat.

Nejprve jsem ponechal formu zápisu do čtenářských deníků volnější, jelikož jsem do školy nastoupil až na začátku druhého pololetí místo vyučujícího českého jazyka a literatury, který byl zároveň třídním učitelem tehdejší 6. A. Žáci si tak vedli záznamy stejnou formou, na jakou byli zvyklí od předchozího vyučujícího. Zápis se většinou skládal z uvedení názvu díla, jména autora, případně ilustrátora, počtu stránek, obsáhlého převyprávění děje a někteří žáci rovněž uváděli výčet hlavních hrdinů bez bližšího komentáře. Většina žáků své zápisky doplňovala vlastní ilustrací. Výběr knihy byl ponechán na žácích, avšak nejprve vždy museli knihu nahlásit, abych mohl rozhodnout, zda je vhodná pro zápis. Bylo tak učiněno zejména z důvodu zamezení volby věkově či čtenářsky nepřiměřených titulů, ale také pro podporu tematické a žánrové variability zvolených textů (jeden z žáků neustále setrvával v četbě encyklopedických titulů zaměřených na lokomotivy). Na druhou stranu jsem žákům nebránil, pokud si vybrali konvenční, v současné době populární tituly, a nenutil je do „kanonických“ textů české a světové intencionální či neintencionální literatury. Vyžadoval jsem alespoň dva záznamy do čtenářského deníku za druhé pololetí, přičemž byly stanoveny termíny pro odevzdání. Přetrvávala však otázka, zda by nebylo možné zvolit vhodnější přístup. A tak jsem začal hledat inspiraci v odborné literatuře.

Předložená práce je výsledkem studia odborné literatury včetně časopisů, internetových debat a webových stránek. Na závěrečné podobě mají rovněž nemalý podíl průzkum mezi kolegy učiteli a kolegyněmi učitelkami českého jazyka a literatury a rovněž dotazníkové šetření mezi žáky. Úvodní část je zaměřena na zmapování současné situace v problematice čtenářských (kulturních) deníků a zmiňuje dosavadní příspěvky renomovaných didaktiků literární výchovy i učitelů ve školské praxi.

Opomenuta není ani oblast závěrečných vysokoškolských prací. Teoretická část se nejprve zabývá proměnami médií jakožto nositelů a zprostředkovatelů (uměleckého) sdělení, (literární) komunikací, literaturou a jejími funkcemi, recepcí uměleckého textu, typy čtení a motivací k četbě. Pozornost je dále věnována literární a čtenářské výchově ve škole, ale i v mimoškolním životě dítěte, a to i v tzv. předčtenářském období, které mnozí autoři považují za podstatné při utváření celoživotních čtenářských návyků. Zmíněna je úloha učitele a rodičů v literární a čtenářské výchově dítěte, současně však také uvádíme možnost nežádoucího působení. Stěžejní část práce je věnována vlivu moderních technologií na výuku literatury (zejména pak vzájemnému vztahu nových médií, multimédií a literatury, novým formátům umělecké literatury a pedagogickým možnostem v souvislosti s využitím moderních technologií) a problematice zadávání, kontroly a hodnocení čtenářských (kulturních) deníků. Výzkumná část obsahuje výsledky dvou výše zmiňovaných dotazníkových šetření realizovaných prostřednictvím internetu, která byla zaměřena na učitelský a žákovský přístup k individuální mimočítankové četbě a k práci se čtenářskými (kulturními) deníky, a to i v souvislosti s využíváním nových médií.

1 Výzkumný kontext (současný stav)

Problematice čtenářských (kulturních) deníků a s nimi související mimočítankové četbě je dlouhodobě věnována značná pozornost v odborné literatuře. Toto téma opakovaně reflektoval Viliam Obert ve svých literárně-didaktických publikacích (*Cesty výchovy detského čitateľa*, *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*) a nemalý přínos mají četné příspěvky Jaroslava Tomana (např. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*, *Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež*). Z novějších pak zmiňme výzkumně orientovanou publikaci Ivany Gejgušové (*Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*), která je zaměřená na postoje učitelů a zejména pak žáků základních škol k problematice mimočítankové četby a čtenářských (kulturních) deníků, a metodiku autorského kolektivu Irena Věříšová, Květuše Krüger a Eva Bělinová (*Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*) jakožto hlavní výstup projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. st. ZŠ*. Nemalý podíl mají rovněž příspěvky a diskuze v odborných časopisech *Český jazyk a literatura* (např. *Nebaví nás číst… obsahy…*, *Povinná četba*, *Povinná četba jako nutné zlo?*, *Čtenářský deník? Ano.*), *Komenský* (*Čtenářský deníky*) či *Škola a rodina* (*Starý dobrý čtenářský deník*). Nejen z výše zmíněných zdrojů jsme vycházeli při psaní této práce.

Opakovaně se ke čtenářským (kulturním) deníkům, mimočítankové četbě a rozvoji čtenářství rovněž vracejí studenti pedagogických fakult ve svých závěrečných pracích. Zmiňme stručně alespoň vybrané, které se nám podařilo dohledat při zadání klíčových slov „čtenářský deník“ a „kulturní deník“ pomocí internetových stránek *Theses.cz*, které slouží jako národní registr vysokoškolských prací pro odhalování plagiátů, a informačních portálů jednotlivých vysokých škol a univerzit. Barbora Hajná je autorkou práce *Fenomén čtenářský deník* (Ostravská univerzita v Ostravě), jejíž výzkumná část se zaměřuje na vztah žáků ke čtenářským deníkům. Jedná se o jedinou práci, jejímž hlavním předmětem je problematika čtenářských (kulturních) deníků. Ostatní práce se zaměřují spíše na rozvoj dětského čtenářství či mimočítankovou četbu a tematiku čtenářských (kulturních) deníků povětšinou zařazují pouze jako jednu ze souvisejících kapitol. Jedná se např. o práci Andreji Smejkalové *Doporučená četba na druhém stupni základní školy* (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích), Lucie Mužíkové *Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ* (tamtéž), Evy Šivicové *Metody rozvíjení čtenářství na 2. stupni ZŠ* (Masarykova univerzita) nebo

Kateřiny Ďurišíkové *Čtenářské zájmy dětí staršího školního věku v kontextu volnočasových aktivit* (Univerzita Palackého v Olomouci).

2 Dílo a jeho recepce

2.1 Změny v textových formátech v průběhu historie lidstva

Vývoj lidského dorozumívání probíhal od ikon a kreseb k řečové a písemné komunikaci. S rozvojem jazyka v těchto dvou podobách se sociální komunikace stávala stále sofistikovanější. Řeč je svým způsobem základním (primárním) médiem umožňujícím člověku transfer obsahů jeho mysli, citů, prožitků, výsledků jeho myšlení, ale i metodiky různých činností. Původními sekundárními médii pro zaznamenání řeči byly kresby, kámen, hliněná tabulka, papyrus a následně papír.[1] Prostřednictvím sekundárních médií se lidé od počátku snaží překonat prostorovou a časovou omezenost sdělení a zároveň ho zprostředkovat vyššímu počtu adresátů. Sekundární média se tedy v průběhu věků vyvinula od jeskynních maleb, přes vynález písma až po přenosové techniky […] *a počítačové komunikační sítě.* […] *Většina autorů věnujících se studiu médií a komunikace člení lidské dějiny a dějiny lidské komunikace právě podle převládajícího média, tedy podle toho, jaký prostředek komunikace byl či je pro dané období rozhodující* […].[2]

2.1.1 Tři informační revoluce

Jiří Trávníček ve své publikaci *Čtenáři a internauti* hovoří o třech informačních revolucích, které zásadním způsobem zasáhly do způsobu mezilidské komunikace. První z informačních revolucí byl vynález písma v Mezopotámii v rozmezí let 6000 – 5700 před naším letopočtem. Následně psaná kultura získala výsadní postavení oproti orální, přičemž obě dvě vedle sebe koexistují dodnes.[3]

Druhou revolucí pak byl vynález knihtisku, který od poloviny 15. století začal napomáhat rozšiřování knih jakožto primárního média a učinil z nich první médium masového šíření.[4] Již od […] *vynálezu knihtisku* […] *akceleruje produkování informací, jejich šíření, zpracování a ukládání*.[5] *Když* [však] *Johannes Guttengerb objevil knihtisk, nemohl tušit, že jeho vynález, zprostředkující velkému počtu lidí tištěný text, bude po*

[1] SAK, Petr. Informační společnost – nová fáze evoluce. In: *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. s. 21 – 22

[2] JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 206 s. s. 17 – 18

[3] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, 191 s. s. 31 – 32

[4] Ibidem. s. 32

[5] SAK, P. s. 27

staletích vystřídán médii mnohonásobně efektivnějšími, umožňujícími exponenciální růst množství psaných informací.[6]

Třetí informační revoluci předznamenává šíření médií založených na principu elektřiny – film, rozhlas, televize.[7] Digitalizace znamená třetí revoluci, dále četbu demokratizuje a zároveň otevírá zcela nový prostor. Na druhou stranu způsobuje, že mnohem podstatnější je textová produkce než četba samotná a dochází tak k další vlně nadprodukce. *S tím, jak získáváme stále více a více informací, jde ruku v ruce i to, že více a více informací ztrácíme (R. Darnton)*.[8] *Produkce informací se neustále urychluje s měnícími se nosiči-médii informací a proměňuje lidskou civilizaci, a protože ta je vrcholem planetární evoluce, jedná se i o proměnu planety*.[9] Kulturní vývoj tak již není určován tištěnými médii, nýbrž těmi elektronickými.[10]

Postupně se mění obraz knihy a papírový formát již delší dobu není její jedinou podobu. Kromě tištěného formátu je dnes k dispozici formát elektronický a zvukový, který je z historického pohledu do značné míry pouze návratem k orální kultuře. Vhodnější tedy snad je nahlížet na vývoj knihy z pohledu tří stádií – svitku, kodexu a (počítačové) obrazovky. Obrazovka nás však částečně opět vrací zpět, a to ke svitku a k pro něj tak typickému pohybu „nahoru a dolů“ při čtení. [B]*ere nám možnost dotyku s knihou, naopak nám umožňuje kombinovat lineární čtení s čtením prostřednictvím hypertextových odkazů* (viz kapitola č. 0).[11]

I když existují příznivci i odpůrci digitalizace literatury, mezi těmito formáty nedochází k souboji, ale spíše k sbližování a novému přerozdělování kompetencí (viz kapitola č. 0). Odpůrci digitalizace namítají, že elektronické knihy (počítač, internet) nás odtrhují od reality, „virtualizují“ nás. Avšak ve skutečnosti se jedná jen o další článek […] *v řadě virtualizátorů (písmo – kniha – masově rozšířená kniha – noviny/časopisy – rozhlas – televize), tj. civilizačních vynálezů, které se postavily mezi svět a naši mysl*.[12]

---

[6] KOCUR, Pavel. Čtení ve věku multimédií. In: *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 7 s. s. 1

[7] SAK, P. s. 22

[8] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 31 – 32, 36 – 37

[9] SAK. P. s. 27

[10] KOSKIMA, Raine. *Literature in Digital Culture: Pedagogical Possibilities*. In: KAYALIS, Takis a Anastasia NATSINA (eds.). *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning*. Bloomsbury Academic, 2010, 14. s. s. 1

[11] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 32 – 33

[12] Ibidem. s. 37 – 38

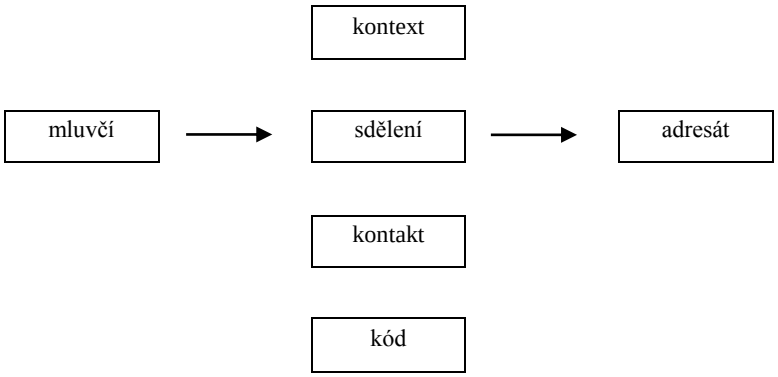
2.2 Specifické znaky literatury

Pokud bychom chtěli vymezit specifické znaky literatury, setkali bychom se s řadou potíží, na které narazily četné pokusy v minulosti. Některé literaturu označují jako imaginativní psaní, fikci, další ji vymezují na základě specifického způsobu zacházení s jazykem a jiné ji definují na základě úlohy textu ve společenském kontextu.[13] Obsáhlou a výstižnou definici (alespoň podle našeho mínění) uvádí Nikki Gamblová. *Literatura se vyznačuje specifickými znaky, kterými jsou fikce, specifické užití jazyka, potlačení pragmatické funkce a schopnost vyvolat různé úrovně interpretace.* […] *Literární text může být chápan jako mnohoznačný nebo jako otevřený interpretaci,* […] *může být různě interpretován různými čtenáři*.[14] Pro naše účely budeme o literatuře hovořit v obecné rovině jako o specifické komunikační události a následně se k ní budeme vztahovat na základě její funkce.

2.2.1 Literatura jako komunikační událost v kontextu nových médií

Ačkoliv se textové formáty proměňují, literatura si stále uchovává určité specifické znaky, které jsou od ní neoddělitelné. Literaturu je velmi obecně možné chápat jako jazykové sdělení, případně komunikační událost. Jak lze pozorovat z níže uvedeného schématu, Roman Jakobson rozlišuje šest základních komunikačních činitelů platných pro každou komunikační událost.

Schéma č. 1: Komunikační činitelé podle Jakobsona



Zdroj: JAKOBSON, R. s. 78

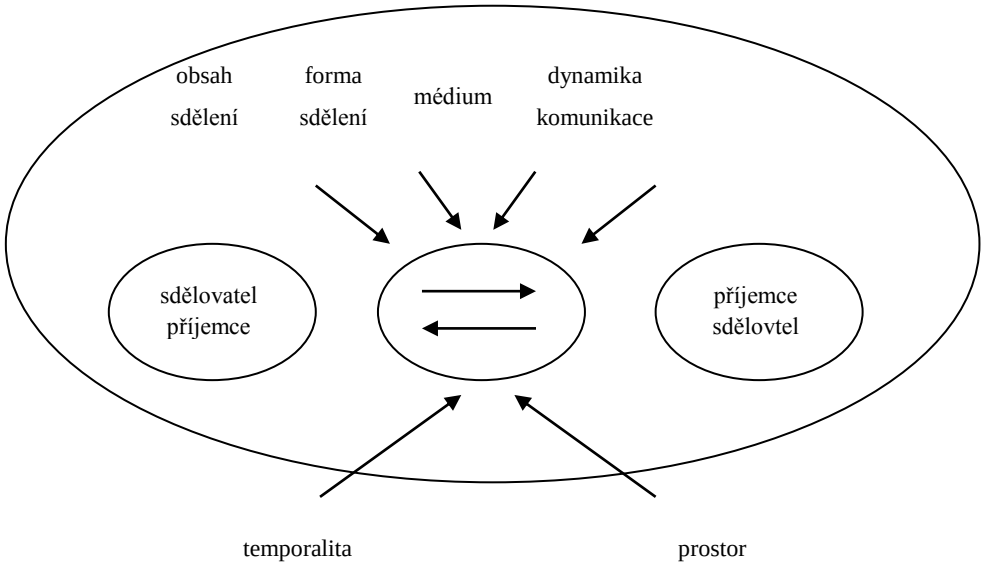
Nové technologie však tento model zcela mění. *Vedle komunikace od jedince k jedinci nebo komunikace od jednoho zdroje sdělení k mase příjemců přichází nový typ*

[13] EAGLETON, Terry. *Úvod do literární teorie*. Překlad Petr Onufer. V Praze: Plus, 2010. Speculum. 318 s. s. 11 – 27

[14] GAMBLE, Nikki. *Exploring children's literature: reading with pleasure and purpose*. 3rd ed. Přeložil M. G. Los Angeles: Sage, ©2013. xiii, 271 s. s. 28, 37

komunikace, v níž se na straně zdroje informace stejně jako na straně příjemců nachází pole subjektů, přičemž tato pole stále pulzují výměnou rolí sdělovatele a příjemce.[15] Petr Sak uvádí aktualizovanou verzi schématu komunikační události, která je snad vhodnější v kontextu moderních médií a multimédií.

Schéma č. 2: Komunikační událost



Zdroj: SAK, P.

Přijetí sdělení masou adresátů se odráží v životě společnosti. *Navýšení na jedné straně komunikace vede k masové komunikaci u příjemce, kdy z jednoho zdroje je působeno na neomezený počet příjemců. K dalšímu posunu dochází u komunikace na internetu, protože se zde prolíná několik nových prvků: celoplanetární auditorium, interaktivita a aktuálnost informací.*[16]

2.2.2 Funkce literatury

Každé jazykové sdělení podle Eduarda Petrů má tři funkce – informativní (schopnost poskytnout informaci), formativní (formování vnímatele, jeho postojů a jednání) a estetickou (vytváří podmínky pro estetický zážitek).[17] Jakobson rozlišuje funkcí šest. Autoři se shodují, že komunikační událost plní více než jednu funkci, přičemž tyto funkce jsou podmíněny komunikačními činiteli a jedna z nich je vždy dominantní. Těmito jsou funkce:

[15] SAK, P. s. 56

[16] Ibidem, s. 57

[17] PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000, 187 s. s. 19

- denotativní (referenční, poznávací; zaměření na kontext),
- expresivní (emotivní; zaměření na mluvčího),
- konativní (zaměření na příjemce/adresáta),
- fatická (zaměřená na kontakt),
- metajazyková (zaměření na kód),
- poetická (zaměření na sdělení).

Právě poslední zmiňovaná je dominantní funkcí literatury.[18] Projevuje se schopností zintenzivňovat naše vnímání, upoutat pozornost, zastoupit již pozbyté funkce předmětu a rovněž vytržením ze všedních souvislostí.[19] Estetická funkce přitom […] *není inherentní vlastností předmětu* [(textu)]*, stejně jako není pouhým stavem mysli (pocitem, náladou); vzniká až interakcí obou složek*.[20]

Kromě poetické, případně estetické funkce bychom však mohli rozlišit další, sekundární, avšak neméně důležité funkce příznačné pro četbu umělecké literatury, přičemž některé z nich jsou shodné s Jakobsonovým modelem. Jsou jimi funkce instrumentální (četba jako zdroj informací, odpovídá denotativní funkci), prestižní (prostřednictvím četby se jedinec začleňuje do určité sociální skupiny, v jistém smyslu odpovídá fatické funkci), relaxační (únik z reality, využití volného času) a potvrzovací (hodnoty obsažené v textu upevňují čtenářovy postoje).[21]

Názvy jednotlivých funkcí se přitom mohou lišit u různých autorů a podle odlišných úhlů pohledu. A tak bychom například prestižní funkci mohli v širším slova smyslu nazvat socializační, přičemž čtenářskou socializací se rozumí […] *proces, jímž nás knihy a jejich čtení činí součástí dané kultury a society; proces, jímž nás knihy a jejich čtení do dané kultury zařazují a spojují s ostatními jedinci stejné society*.[22]

Jiný přístup uvádí britští sociologové Peter Mann a Jacqueline Burgyone, kteří hovoří o dvou základních pólech práce – zábava, mezi nimiž se nachází celkem tři pásma. Pól práce představuje čtení utilitární (poznávací, instrumentální) a pól zábavy odpočinkové (relaxační). Mezi nimi se pak nachází čtení sociální (prestižní). Autoři

[18] JAKOBSON, R. s. 78 – 81

[19] CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Praha: Victoria publishing, 1994, 86 s. s. 65

[20] NÜNING, A. s. 254

[21] GEJGUŠOVÁ, I. s. 14 – 15

[22] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008, 208. s. s. 36

přitom nehovoří o funkcích literatury, ale vycházejí z čtenářovy motivace, s kterou k textu přistupuje (viz níže).[23]

2.3 Recepce literatury, čtení

Recepcí literatury můžeme rozumět způsob, jakým recipienti/čtenáři přijímají literaturu, ale zároveň i konkrétní účinek literatury na čtenáře. Recepční estetika pak analyzuje jednotlivé složky procesu recepce – místa nedourčenosti. horizont očekávání, konkretizace, reálný čtenář, implicitní čtenář atd. Dále se budeme zabývat recepcí literatury ve smyslu čtení, ale také „naslouchání", které je modem recepce v souvislosti s předčítáním.[24]

Čtení je společně s psaním, nasloucháním a vyprávěním jednou ze čtyř elementárních komunikačních dovedností.[25] Zahrnuje jednak zpracování slov, jednak vytvoření významu, k čemuž dochází při interakci čtenáře a textu. Názory ohledně závažnosti úlohy textu a čtenáře v tomto procesu se liší. Graye uvádí, že efektní čtenář by měl číst na třech úrovních – čtení řádků (doslovná úroveň), čtení mezi řádky (deduktivní úroveň) a čtení za řádky (interpretační a hodnotící úroveň). Baretova taxonomie pak rozlišuje pět úrovní – doslovné porozumění, reorganizace, deduktivní porozumění, zhodnocení a ocenění. Poslední dvě úrovně se pak liší v tom, že zhodnocení je spíše objektivní, kdežto ocenění je více vázáno na subjekt. Nelze však říci, že by čtenář mezi těmito úrovněmi postupoval lineárně, ale spíše se během četby jednoho textu pohybuje na různých úrovních.[26]

Čtenářská dovednost je jedním z hlavních předpokladů výchovy a vzdělávání žáků ve všech učebních předmětech i v činnosti mimoškolní. Zvládnutím čtení se vytvářejí předpoklady k estetickému osvojování literárních uměleckých textů a k studijnímu osvojování textů naukových.[27] Předpokladem je znalost grafických znaků reprezentujících slova, pohotová schopnost jejich převedení v orální podobu a dovednost vytvořit si představu o obsahu textu, dále o něm přemýšlet a zaujmout svůj vlastní postoj.[28]

---

[23] TRÁVNÍČEK, J *Čteme?* s. 27

[24] NÜNING, A. s. 113, 661

[25] GEJGUŠOVÁ, I. s. 14

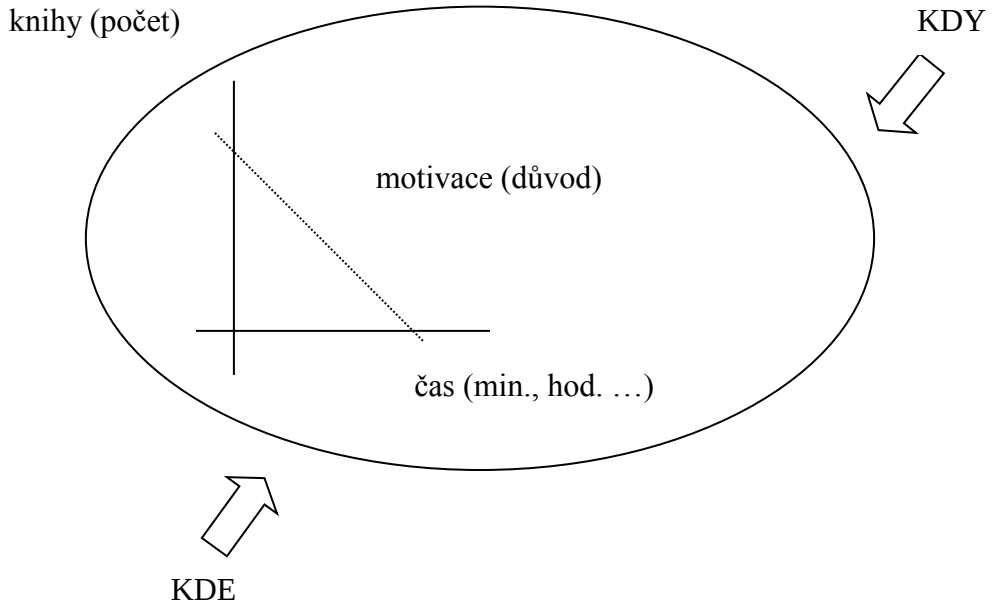
[26] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 39, 44 – 45

[27] TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990, 70 s. s. 10

[28] Ibidem.

Jiří Trávníček nahlíží na čtení jako na aktivitu zaměřenou na knihy, které recipient věnuje svůj čas na základě určité motivace a to na určitém místě (KDE) a v určitou dobu (KDY). Tento model se pokouší znázornit prostřednictvím níže uvedeného schématu.

Schéma č. 3: Model čtení podle J. Trávníčka



Zdroj: TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 20

Jiří Trávníček dále vychází z Pierra Bourdieua a uvádí, […] *že čtení je současně determinací prostředím i kulturou, stejně jako schopností se této determinaci vzepřít* […]. […] [N]*existuje jedno obecné (univerzální) čtení, ale vždy čtení někoho s určitým cílem, čtení, které se nachází v konkrétních – sociálních, kulturních, motivačních i jiných – souřadnicích.*[29]

2.3.1 Typy čtení

Podle fenomenologie čtení můžeme z typologického hlediska rozlišit např. na čtení kritické, identifikující, kurzorické, důkladné, čtení slov a smyslu. Engelsing dělí četbu podle funkce na vzdělávací, pracovní a volnočasovou; dále pak na „extenzivní a „intenzivní“. Ve školním prostředí se můžeme setkat zejména s tichým a hlasitým

[29] TRÁVNÍČEK, J *Čteme?* s. 28

čtením, předčítáním, řízeným či skupinovým čtením (podrobněji viz kapitola č. 3, podkapitola 3.3).[30]

Čtení lze také rozlišovat podle jeho záměrů a cílů. Orientační čtení se uplatňuje […] *při prvním kontaktu s textem, čtenář si utváří představu o podstatě textu, ověřuje si využitelnost textu vzhledem k čtenářským záměrům; výběrové čtení* […] *je využíváno např. při hledání konkrétních informací v textu; kritické čtení* […] *usiluje o maximální porozumění textu, zhodnocení obsahu a vytvoření vlastního názoru na obsaženou problematiku; tvořivé čtení* [je] *čtení uměleckého textu jako součást literární výchovy, má být podnětem k vlastní autorské tvorbě; korekturní čtení* [je] *spojené s odstraňováním nedostatků textu* […]*; adaptivní čtení* […] *je takovou podobou čtení, kdy čtenář na základě vlastního úsudku rozhoduje, jak bude přistupovat k textu, jakou formu čtení zvolí. Schopnost adaptivního čtení je považována za projev čtenářské zralosti*.[31]

2.3.2 Motivace ke čtení

Zaměřme se nyní ve stručnosti na motivační faktory v souvislosti s četbou. Důvody, které nás vedou ke čtení, jsou stejně jako u všech lidských činností vnitřního nebo vnějšího charakteru. Milan Nakonečný […] *hovoří o popudech, které vyvíjejí tlak na chování jaksi zvnitřku, a o pohnutkách, které vyvolávají tlak zvnějšku*.[32]

V případě čtení [p]*roti sobě stojí kulturní nátlak a individuální volba. Podle prvního výkladu jsme ke knize dovedeni řetězcem determinací, ve výkladu druhém nás právě čtení z tohoto řetězce vysvobozuje.* […] *Úhrnem by se dalo říci, že jde o akt svobody, která je nějak řízena, nebo* […] *determinována, eventuálně jde o akt determinace, která nám dává dostatečně široký prostor pro individuální volby a záliby*.[33] Vnitřní a vnější faktory se Jiří Trávníček pokouší zobrazit v níže uvedené tabulce.

[30] NÜNING, A. s. 112 – 113

[31] GEJGUŠOVÁ, I. s. 14

[32] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997, 270 s. s. 17

[33] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 25

Tabulka č. 1: Čtení mezi kulturním nátlakem a individuální volbou

ČTENÍ			
Kulturní nátlak		**Individuální volba**	
tvrdší	**měkčí**	**menší**	**větší**
„musím“	**„měl(a) bych“**		**„chci“**
škola, zaměstnání, výkon profese, cenzura, tzv. povinná četba	rodina, přátelé, móda, literární kritika, reklama a propagační materiály, snobství, knihovny, jiná média, sebevzdělávání, společenská prestiž, víra (konfese), zájmy a koníčky, zapovězená četba, kánon	únik, relaxace, sebevzdělávání, nahodilost, osobní plánovitost, víra (konfese), zájmy a koníčky, zapovězená četba	niternost, individuální zážitek, soukromý rituál, relaxace

Zdroj: TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 26

Nelze však říci, že by motivace byla vždy čistě jen vnější, nebo vnitřní, spíše se jedná o jakousi škálu, na které se čtenář pohybuje a na které se prostupují nejrůznější motivační faktory, přičemž v některých případech, jako je například sebevzdělávání, ani není možné s určitostí stanovit, zda se jedná o motivaci vnitřní, nebo vnější.[34]

[34] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 26 – 27

3 Literární a čtenářská výchova (nejen) ve školství

Dětská literatura, respektive literatura jako taková, je bezesporu jedním z mnoha činitelů výchovně působících na dítě, přičemž kniha dokáže dítě harmonizovat s jeho výchovným prostředím.[35] Na základě dlouhodobých šetření, která jsou zaměřená na čtenářskou kulturu a která probíhají již od konce druhé světové války, uvádí Jiří Trávníček hlavní trendy, které z těchto průzkumů vyplývají. Z dlouhodobých tendencí se jedná například o souvislost čtení s úrovní dosaženého vzdělání, rodinným zázemím, ale i třeba s filmovými adaptacemi.[36] Na dětského čtenáře a jeho návyky má tedy kromě jeho vrozených dispozic[37] vliv spoustu kulturních a společenských faktorů. Výsadní postavení mezi nimi má rodina a škola, přičemž [v]*ýznamový vztah literatura ve škole – literatura v životě je recipročním vztahem*.[38]

V rodině a ve škole se dítě poprvé setkává s uměleckou literaturou – nejprve jako nečtenář, později jako autonomní čtenář.[39] Vývojové období prvních deseti let je přitom pro dítě rozhodujícím při získávání kladného vztahu k literatuře, motivace k četbě a formování čtenářských návyků, přičemž Miluše Havlínová zmiňuje, že důležitou roli zde hraje tzv. předčtenářské období, kdy se dítěti předčítá, jelikož samostatnou četbu ještě neovládá (viz níže).[40] Ať už jako „pouhý“ posluchač, nebo aktivní čtenář recipient na sebe při interakci s knihou bere různé role. Appleyard jich ve své studii z roku 1990 uvádí pět, přičemž dětského čtenáře se pak týkají zejména tyto:

- čtenář – hráč (v předškolním věku, kdy je dítě pouze posluchačem a hraje si s fantaskními světy, předčtenářské období),
- čtenář – hrdina (dítě školního věku se stává ústřední postavou dobrodružství, do kterého může snadno uniknout),
- čtenář – myslitel (dospělý jedinec vyhledává příběhy, aby skrz ně nahlédl do smyslu existence a nalezl modely vhodné k následování).[41]

[35] OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Preložil M. G. s. 7

[36] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 31

[37] LEPILOVÁ, K. s. 44

[38] OBERT, V. *Detská litera a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Preložil M. G. s. 6

[39] CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s. s. 115

[40] OBERT, V. *Detská litera a čitateľský rozvoj dieťaťa* Preložil M. G. s. 194

[41] GAMBLE, N. s. 48

3.1 Čtenářská gramotnost

V současné době je v souvislosti se čtenářstvím věnována velká pozornost tzv. čtenářské gramotnosti. Pokud hovoříme o čtenářské gramotnosti, sledujeme tím zároveň současné tendence, které se odvrací od memorování a vedou žáky spíše k efektivní práci s informací získanou z internetu, encyklopedie, slovníku atd. Důležitý je přitom přesah a schopnost následného využití získaných dovedností v životní realitě.[42] *Podstatnou část literární (respektive čtenářské) gramotnosti si osvojujeme ve škole. Aby se dítě stalo čtenářem schopným plynulého čtení, musí ve škole získat přiměřené návody a cvičení.*[43] S tímto tvrzením se dá zajisté souhlasit, na druhou stranu je však nutné neopomíjet určité predispozice, které si jedinec s sebou do školy přináší.

3.2 Literární a čtenářská výchova v rodině

Je důležité mít na paměti, že dítě nezískává pozitivní vztah k literatuře náhodně, ale v souvislosti s prostředím, ve kterém žije.[44] Při určování čtenářských návyků dětí má rodina až trojnásobně vyšší vliv oproti škole. Rodiče, jejich čtenářská zralost a návyky, skutečnost, zda se s dětmi baví o četbě a čtou s nimi – to vše stimuluje a určuje nejen čtenářské zájmy, ale i celkový vzdělanostní potenciál dětí.[45] Děti si z rodiny odnášejí základní modely chování[46] a přirozeně napodobují zvyky rodičů. Čtení se řadí mezi nejlepší návyky, které mohou rodiče svým dětem předat. Tamášová dokonce o rodině hovoří jako o literárně-interpretační buňce.[47] Gamblová ve své publikaci *Exploring Children´s Literature* cituje několik autorů, kteří vyzdvihují důležitost rodiny při vytváření čtenářských návyků. Zaměřme se ve stručnosti alespoň na některé.

- *Děti, kterým jejich rodiče čtou již v útlém věku, obvykle jeví větší zájem o četbu v pozdějším věku (Arnold and Whitehurst, 1994).*
- *Domácí čtení u dětí zvyšuje porozumění jazyku a* […] [pomáhá rozvíjet jejich] *jazykové dovednosti (Crain-Thoerson and Dale, 1992).*

[42] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. s. 9 – 10

[43] VĚŘIŠOVÁ, I. s. 20

[44] TAMÁŠOVÁ, Viola. *Čitanie v rodine a s rodinou - ako na to?* In: GAVORA, Petr a kol. *Ako rovíjať porozumenie textu u žiaka*. Přeložil M. G. Nitra: Enigma, 2008, s. 11. s. 1

[45] VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. s. 10

[46] LEPILOVÁ, K. s. 10

[47] TAMÁŠOVÁ, V. Přeložil M. G. s. 1

- *Rodiče, kteří své děti uvedou do literatury, jim poskytují* […] *výhodu oproti spolužákům na základní škole (Wade and Moore, 2000).*[48]

Důležitost rodiny pro rozvoj čtenářství potvrzuje ostatně i Jiří Trávníček, který na základě výše zmiňovaných dlouhodobých průzkumů uvádí, že […] *rozhodujícím prostředím pro osvojení čtenářských praktik a návyků není škola, ale rodina; to co není dáno v rodině, škola již není schopna změnit;* […] *ti, kdo se stali silnými čtenáři v dětství, jimi většinou zůstávají – často i přes nepříznivé podmínky – i nadále*.[49] Toto tvrzení je sice vcelku radikální, avšak do jisté míry pravdivé.

3.2.1 Období předčtenářství a úloha předčítání

Ještě než se dítě stane samostatným čtenářem, hraje důležitou roli recepce uměleckých textů prostřednictvím obrázkových knih, vyprávění, dětských rozhlasových a televizních pořadů a v neposlední řadě předčítání, tedy společného čtení dítěte a dospělého zprostředkovatele.[50] Právě na předčítání a některé zásady s ním spojené se v této podkapitole blíže zaměříme.

Pokud chce rodič v dítěti vypěstovat pozitivní vztah k literatuře, měl by s hlasitým čtením začít co nejdříve.[51] Můžeme zde hovořit o „vtisku“ (imprintingu) raných zážitků, který má na dítě vliv po celý život. *Rané dětství je proto rozhodující doba, jak předčtenáře přivykat ke knize a rozvíjet ho pak nadále jako čtenáře*.[52] Již dvanáctiměsíční dítě počíná projevovat zájem o obrázky, [o] *tři měsíce později dokáže na obrázcích ukázat, obvykle nejdřív kočku nebo psa. Obrázek je první písmeno, které se naučí znát.* […] *Ve třech letech dítě začíná v obrázcích číst, hledá děj a symboliku. Naslouchá příběhu*.[53]

Vhodné je tak dětem předčítat již od batolecího věku, kdy se počíná rozvíjet sociální cítění, a předčítání dítěti může poskytnout podněty nezbytné pro citový a rozumový vývoj.[54] Batolecí věk je v odborné literatuře shodně vymezován 1. – 3. rokem života, přičemž dítě se v tomto období stále více autonomizuje. *Děti jsou zvídavé, je pro ně lákavé poznávat svět, učit se mu rozumět a chápat jeho řád*. […] *Dítě si už dovede*

[48] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 5

[49] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 31

[50] CHALOUPKA, O. s. 66, 135

[51] TAMAŠOVÁ, V. Přeložil M. G. s. 1 – 2

[52] LEPILOVÁ, K. s. 10, 43 – 44

[53] MATĚJČEK, Zdeněk. Vývoj dítěte a čtení. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čítárna, 2003, 1. s. s. 1

[54] TAMÁŠOVÁ, V. Přeložil M. G. s. 2 – 3

představit obraz určitého objektu nebo nějakou činnost a její výsledky, aniž by je muselo vidět nebo ji skutečně provádět.[55]

Když se dítě poprvé setkává s uměleckými slovesnými podněty, nemá k nim ještě vyhraněný vztah a prozatím uspokojují jeho obecnější potřeby, zejména pak emocionální, fantazijní a poznávací. Specifičtěji má takováto recepce literatury podstatnou roli při osvojování životních postojů, postojů v oblasti mravní, poznávání sociálních modelů a v neposlední řadě hraje důležitou úlohu v jazykovém rozvoji.[56] Rozvoj jazyka jakožto poznávacího prostředku je tak […] *v interakci s rozvojem poznávacích procesů*.[57]

Dítě je vázáno na příjem literatury prostřednictvím dospělého jedince i v předškolním věku, tedy v období počínajícím se třetím rokem a končícím sociálním mezníkem v podobě nástupu do školy. Během této životní etapy se dále stabilizuje pozice dítěte ve světě, v jehož poznání mu pomáhá představivost. Vágnerová toto období nazývá fází *fantazijního zpracování informací*. Je pro něj typická tendence vypomáhat si fantazií při interpretování skutečností v reálném světě, čímž dochází ke zkreslování poznání tohoto světa. Děti předškolního věku tak nečiní velké rozdíly mezi fantazijní produkcí a skutečností. Tato tendence při zpracování informací se nazývá magičnost. S typickým způsobem prožívání a uvažování předškolních dětí korespondují pohádky. *Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro vítězí a zlo je potrestáno.* […] *Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny a diferencovány: buď jsou dobré, nebo zlé* […]. […] *Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy.* […] *Pohádky* [také] *uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne*.[58]

Důležité je, aby předčítající dodržoval určité zásady – vhodné je nejprve zvolit obrázkové knihy, pro četbu je třeba vyčlenit si pravidelný čas, tempo čtení by nemělo být příliš rychlé, dítěti dopřát dostatek času pro rozvíjení fantazie a procítění příběhu, při četbě na pokračování shrnout předchozí část, pro lepší porozumění rozmlouvat s dítětem o čtené knize nebo využít výtvarné vyjádření a zejména neužívat čtení jako trest či hrozbu.[59] Jak jsme již výše zmínili, dospělý má v tomto procesu úlohu

[55] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. s. 119, 123 – 124

[56] CHALOUPKA, O. s. 68, 110, 113

[57] VÁGNEROVÁ, M. s. 135

[58] Ibidem. s. 173, 175, 186 – 187

[59] TAMÁŠOVÁ, V. Přeložil M. G. s. 3 – 4

zprostředkovatele. Neměl by však fungovat jako pouhý mezičlánek, ale spíše jako aktivní subjekt, který do předčítání vkládá jistou přidanou hodnotu, své emoce pramenící nejen z četby, ale i ze vztahu k dítěti a rovněž svou kulturní kompetenci. V takovém případě na dítě působí aktivizačně a stimulativně.[60]

Kniha dítěti poskytuje citové podněty a rozšiřuje jeho zorné pole. Svou nevšedností vyjádření a obrazností je v souladu s jeho přirozenou potřebou zvídavosti a pomáhá mu zvládat symboly nutné k vnitřnímu přijetí určitých hodnot. Záměrné, pravidelné a časté předčítání dětem přibližuje imaginární svět, který je řízen pevně danými pravidly a který je schopen naslouchajícímu zprostředkovat hodnoty, jež v reálném světě často chybí – krásu, dobro a pravdu.[61]

3.2.2 Období aktivního čtenářství a podpora ze strany rodičů

V době, kdy dítě začíná číst samo, přidává k roli diváka a posluchače také roli aktivního čtenáře, přičemž tento předěl rovněž znamená zásadní proměnu v apercepci slovesného umění, která je těsně spojená s dynamickým vývojem jedince. Nejedná se přitom jen o „další“ příležitost pro recepci slovesných podnětů, ale o příležitost zcela novou. *Vznik a rozvoj vlastního čtenářství můžeme charakterizovat jako nejen kvantitativní rozšíření apercepčních možností, ale i jako jejich řádově nové rozvinutí. V tomto smyslu je ovšem přímo podmíněno rozvojem nových činností, jež si dítě osvojuje na počátku školní docházky, a celkovým rozvojem jeho osobnosti* […].[62]

Rodič by v této fázi měl vytvořit podmínky vhodné pro domácí čtení, mezi které patří např. i vhodné místo a osvětlení, vedení dítěte ke správnému držení těla při četbě a zařazení četby na denní program v příhodný čas. Podstatný je též rodičovský zájem o knihy, které dítě čte, přičemž není vhodné dítěti podsouvat názory na daný text, pokud je dospělému známý. Pokud rodič knihu nezná, je případné se o ní snažit dozvědět od dítěte co nejvíc – o čem kniha pojednává, jak na něj působí, jak je dítětem hodnocena atd. V neposlední řadě by se měl rodič postarat o to, aby v domácnosti byly k dispozici knihy, které by si podle jeho mínění dítě mělo přečíst, s čímž zajisté souvisí i možnost ovlivnit jeho čtenářské zaměření. Na druhou stranu však dítěti nelze určitou knihu vnucovat.[63] Podle Hallové a Colese totiž děti ve starším školním věku neberou rodičovská doporučení ve vtahu k četbě příliš v potaz a knihy navržené rodičem často

[60] CHALOUPKA, O. s. 137

[61] OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání a čtenářství. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čítárna, 2003, 4 s. s. 1, 4

[62] CHALOUPKA, O. s. 196, 198

[63] OBERT, V. *Detská litera a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Přeložil M. G. s. 194 – 195

pokládají za nudné. Rodiče by proto neměli nabízet svým dětem pouze knihy, které si oni sami pamatují z dětství, nýbrž je nutné zohledňovat potřeby nové generace čtenářů.[64]

Rodiče by také měli dítě vést k tomu, aby ve vhodný čas začalo navštěvovat veřejnou knihovnu, a pomoci mu v budování jeho vlastní knihovny.[65] Z posluchače se stává čtenář se zahájením povinné školní docházky. Důležité je však mít na paměti, že během prvního školního roku není vhodné přestat s předčítáním, jelikož čtení je pro dítě ještě namáhavé. *S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit, kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl*.[66]

3.2.3 Možné negativní vlivy rodinného prostředí na čtenářství dětí

Faktory, které naopak negativně ovlivňují vzdělávání a s ním související čtenářství, jsou nízká úroveň vzdělání, neuspokojivá profese a nízké příjmy rodičů na straně jedné, ale také pasivní a málo strukturovaný životní styl počítačových hráčů a televizních diváků[67] (vlivem moderních technologií na čtenářství se blíže zabýváme v kapitole č. 0). Někteří rodiče navíc čtení pokládají za pouhou ztrátu času.[68] Osvojení čtenářské gramotnosti může též být velmi obtížné až nemožné pro děti z určitých sociálních skupin. Pokud je dítě doma obklopeno prostředím chudým na patřičné podněty, může škola (avšak s menší intenzitou) […] *úlohu* [rodiny] *v oblasti motivace dítěte ke čtení* […] *částečně nahradit*.[69]

3.2.4 Spolupráce rodiny a školy

Škola pozitivním způsobem silně ovlivňuje rozvoj čtenářství, avšak platí, že její vliv je oproti rodině podstatně slabší. Není tedy hlavním hybatelem, ale spíše doplňkem dětského čtenářství.[70] Jedním z důvodů je i fakt, že učitelé mohou mít pouze částečný vhled do četby žáků mimo školu.[71] Tu však může učitel usměrňovat i pomocí metodických rad poskytnutých rodičům žáka.[72]

---

[64] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 7 a 10

[65] OBERT, V. *Detská litera a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Přeložil M. G. s. 194 – 195

[66] MATĚJČEK, Z. s. 1

[67] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 10

[68] OBERT, V. *Detská litera a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Přeložil M. G. s. 194

[69] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 11

[70] Ibidem

[71] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 34

[72] TAMÁŠOVÁ, V. Přeložil M. G. s. 11

Škola vyžaduje od žáka určité chování v souvislosti s gramotností. Pro dítě to může znamenat obrovské nároky, pokud jsou tyto požadavky v nesouladu s požadavky rodiny. I proto je důležitá spolupráce školy a rodiny. Škola disponuje možností zahrnout rodiče do čtenářství jejich dětí více či méně aktivně, a to nejrůznějšími způsoby – rodiče mohou ve škole prezentovat své oblíbené knihy, případně z nich předčítat, dobrovolníci z řad rodičů mohou pomáhat se školní knihovnou, škola může pořádat nejrůznější literární a čtenářské workshopy za účasti rodičů.[73] Koordinace působení školy a rodiny se zdá být i v tomto případě nevyhnutelnou nutností.[74]

3.3 Úloha školy při vedení žáka ke čtenářství

Literární a čtenářská výchova ve škole navazuje na předčtenářskou etapu, na zkušenosti z rodiny a mateřské školky,[75] dále rozvíjí žákovu osobnost po stránce intelektové, volní, etické, smyslově emocionální, estetické, fantazijní a vlastenecké, přičemž žádoucím způsobem formuje jejich postoje a vztahy ke společnosti, lidem, škole, rodině, domovu, vlasti a přírodě.[76]

Dítě ve školním věku prochází zejména zpočátku sociálními změnami, které s sebou mimo jiné přináší daleko intenzivnější kontakt s vrstevníky. Četba dítěti poskytuje informace a zároveň mu umožňuje zaměřit se na jeho identitu a vnitřní svět. Stephens hovoří o emočním prostoru, který může být zaplňován právě i odezvou na literární text. Prostřednictvím tohoto prostoru čtenář vztahuje text ke své životní zkušenosti.[77]

Z pedagogického hlediska je nanejvýš důležité, aby byla výuka zaměřena hlavně na nemechanické čtení […].[78] V počáteční fázi je kladen důraz na individualitu žáků, respektování úrovně jejich schopností a motivaci. *Již první kroky při školní výuce jsou vedeny tak* […]*, aby byla vzbuzena* [žákova] *přirozená touha číst, seznamovat se s knihami* […]*, sdělovat své první čtenářské prožitky ostatním a tedy postupně vnímat čtení jako důležitou potřebu a hodnotu*.[79] Literární a čtenářská výchova na základní škole by přitom neměla tíhnout k osvojování biograficko-historických údajů a poznatků

[73] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 6, 34 – 35

[74] OBERT, V. *Detská litera a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Přeložil M. G. s. 193

[75] LEPILOVÁ, K. s. 46

[76] TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. s. 5, 8

[77] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 49

[78] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. s. 13

[79] WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čítárna, 2003, 5 s. s. 3 – 4

o hlavních literárních směrech, školách a proudech.[80] K tomuto způsobu výuky se často přiklánějí učitelé zejména v osmém a devátém ročníku, kdy je tematicko-žánrový model literární výchovy nahrazen chronologicko-historickým. Děje se tak na úkor emocionálně-estetické složky, která staví na textové interpretaci, tvořivě-literárních dovednostech a receptivní zážitkovosti.[81]

3.3.1 Stručné vymezení školního věku, jeho zvláštností a čtenářských tendencí pubescentů

Školní věk je možné rozdělit do dvou fází – mladší a starší školní věk.[82] Mladší školní věk je vymezen nástupem do školy (tj. šestým, případně sedmým rokem) počínaje a jedenáctým rokem konče. Typická je změna společenského statusu a s ní spojené nové povinnosti, přičemž se jedná o poměrně klidné období. *Výchovné možnosti literatury pro děti a mládež ve vztahu k čtenářům mladšího školního věku jsou nepochybně mnohem větší než v případě starších dorůstajících čtenářů.*[83]

Starší školní věk (období pubescence) je vymezen jedenáctým a patnáctým rokem. Na rozdíl od mladšího školního věku je v této vývojové etapě typická kritika a vzpoura vůči autoritám, která se týká nejen rodičů, ale i ostatních autorit, zejména pak učitelů.[84] *Tyto* [a další] *ontogenetické předpoklady* […] *se promítají i do* [žákova] *vztahu k umělecké literatuře a četbě, do jejich literární komunikace a estetické recepce*. […] *Pubescenti, zvláště chlapci, se* [zaměřují] *na explicitní, snadno srozumitelný obsah literárního díla.* [Jsou pro ně poutavé] *zejména napínavé, dramaticky vyhrocené, dynamické dějové motivy, poté literární postava, a to buď akční hrdina,* […] *nebo důvěrně známá referenční hrdinka*. […] [Často opomíjí] […] *kompoziční výstavbu a jazykové prostředky recipovaných děl*.[85]

3.3.2 Hlasité a tiché čtení

V počáteční fázi školního čtenářského výcviku převažuje hlasité čtení, které je hlavním prostředkem pro osvojení čtenářské techniky, správnosti a plynulosti za

[80] OBERT, V. *Detská literatura a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Přeložil M. G. s. 30

[81] TOMAN, J. *Profil současného pubescentního čtenáře a literárněvýchovný proces*. s. 4

[82] Vágnerová vyčleňuje tři dílčí fáze – raný školní věk (6/7 let – 8/9 let), střední školní věk (8/9 let – 11/12 let) a starší školní věk (období 2. stupně ZŠ).

[83] OBERT, V. *Detská literatura a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Přeložil M. G. s. 7

[84] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. s. 145, 181

[85] TOMAN, Jaroslav. *Profil současného pubescentního čtenáře a literárněvýchovný proces*. In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2006. 7 s. s. 1 – 2

současného chápání čteného textu. Obohaceno o estetický aspekt se rovněž vyznačuje výrazností. Například přednes, dramatizace či vyprávění navazují právě na výrazné čtení. Hlasité čtení může mít podobu hromadnou (jeden z žáků předčítá, ostatní sledují text zrakem), sborovou (souběžně hlasitě čte skupina žáků, případně všichni žáci ve třídě; vhodné např. při dramatizaci textu, čtení na základě rolí) či paralelní (text čtou souběžně dva až tři čtenáři).[86]

Tiché čtení se stává převažujícím způsobem až ve 4. ročníku základní školy, jelikož začínajícím čtenářům činí potíže. Oproti hlasitému čtení má řadu výhod – rychlost, možnost individuálního tempa, možnost návratu k zajímavým nebo obtížným úsekům. Možné je též čtení tiché kombinovat s hlasitým, předčítáním vyučujícího (viz níže) či s poslechem zvukové nahrávky. Míru porozumění, která je zde hlavním kritériem, lze kromě stupně výraznosti četby zjistit pomocí kontrolních otázek, úkolů a dalších činností, jako je např. ilustrace, charakteristika postav, reprodukce obsahu, zpracování osnovy či určení klíčových míst.[87]

3.3.3 Čítanková a mimočítanková četba (nejen) ve výuce

Četbu je možné vnímat jako synonymický pojem ke čtení s tím, že četba se vyznačuje systematičností a dlouhodobostí. Na druhou stranu může být četba také chápána jako předmět čtenářova zájmu.[88] V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy čítanková, mimočítanková, školní a mimoškolní četba. Tyto termíny se navzájem prolínají a doplňují. V níže uvedené tabulce se pokoušíme zmíněné termíny přehledně utřídit a dále se pak na ně blíže zaměřujeme tak, jak jsou popsány v odborné literatuře.

Tabulka č. 2: Společná školní a individuální mimoškolní četba

<table>
<tr><th colspan="2">Společná školní četba</th><th colspan="2">(Individuální) mimoškolní četba</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Čítanková četba</td><td>Společná mimočítanková četba</td><td>Povinná – volitelná četba[89]</td><td>Zájmová četba</td></tr>
<tr><td colspan="3">Mimočítanková četba</td></tr>
</table>

Zdroj: Pokus o vlastní zobrazení

[86] TOMAN, J. s. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. s. 13 – 14

[87] Ibidem, s. 16 – 17

[88] GEJGUŠOVÁ, I. s. 14

[89] Teoretickým vymezením pojmů na škále povinná – volitelná četba se budeme blíže zabývat v kapitole věnované čtenářským (kulturním) deníkům. Každopádně již nyní lze konstatovat, že máme na mysli mimoškolní čtenářské aktivity žáků, které jsou určitým způsobem vyžadovány a kontrolovány ze strany vyučujícího.

Čítanková četba je ve 2. – 5. ročníku[90] základní prostředek literární a čtenářské výchovy žáků. Jedná se o společnou školní četbu vybraných ukázek z děl světové i české literatury reprezentující její umělecké a myšlenkové hodnoty, stěžejní typy, žánry a druhy.[91] Přívlastek „společná školní“ přitom odkazuje k jednotě textového zdroje, času a prostoru realizace procesu četby a nesmí být zaměňován s pojmy hromadné, sborové a skupinové čtení, které odkazují k počtu žáků, kteří současně hlasitě čtou daný text během hodiny literární výchovy. Čítanka je knižní učební text, jehož obsahová struktura by měla odpovídat vývojovým předpokladům, zvláštnostem, čtenářským potřebám, motivaci a zájmům žáků, a v neposlední řadě také pojetí a cílům předmětové složky. *Četba čítankové ukázky by v optimálním výsledku* […] *měla motivovat a podněcovat k četbě celé knihy, z níž byla vybrána. Jejím prostřednictvím si žáci osvojují model správných čtenářských operací a interpretačních přístupů při práci s textem.*[92]

„Souvislá četba“ se využívá zejména na prvním stupni, méně pak na stupni druhém. Podle Ivany Gejgušové, která užívá tento termín, se jedná o […] *společnou četbu konkrétních titulů celým třídním kolektivem v hodinách literární výchovy.*[93] Toto označení a definice však není zcela přesné, jelikož tato četba velmi často mívá i přesah mimo hodiny literární výchovy. Jaroslav Toman oproti tomu užívá termín „společná mimočítanková četba“. Výběr titulů je v kompetenci vyučujících, přičemž je vhodná žákovská spoluúčast. Avšak volba je do značné míry podmíněna vybaveností školní, případně místní veřejné knihovny, a je třeba, aby byl vždy zajištěn alespoň jeden výtisk pro dvojici žáků. Při výběru textů pro společnou mimočítankovou četbu by měl vyučující zohledňovat faktory, které jsme zmínili v souvislosti s obsahovou strukturou čítanek (žákovské předpoklady, čtenářské zkušenosti, jejich motivace a potřeby, cíle předmětu atd.). K probuzení zájmu o zvolené tituly může přispět i seznámení s knihami prostřednictvím výstavky. *Ve škole se zpravidla čtou jen ty* […] *části* [knihy]*, které se vyučujícímu jeví jako nejdůležitější pro pochopení její hlavní myšlenky nebo jako čtenářský nejnáročnější. Ve 3. – 5. ročníku se podíl domácí četby žáků zvyšuje, při čtení obsáhlejších děl pak může učitel z časových důvodů pouze stručně nebo výběrově reprodukovat, glosovat či vynechat. Spolu s domácí četbou knihy je možno dětem*

[90] Literární a čtenářská výchova se v 1. ročníku základní školy zaměřuje zejména na zvládnutí techniky čtení.

[91] TOMAN, Jaroslav. *Společná mimočítanková četba v 2. - 5. ročníku*. In: *Komenský*. 2000, 125(1/2), 3 s. s. 1

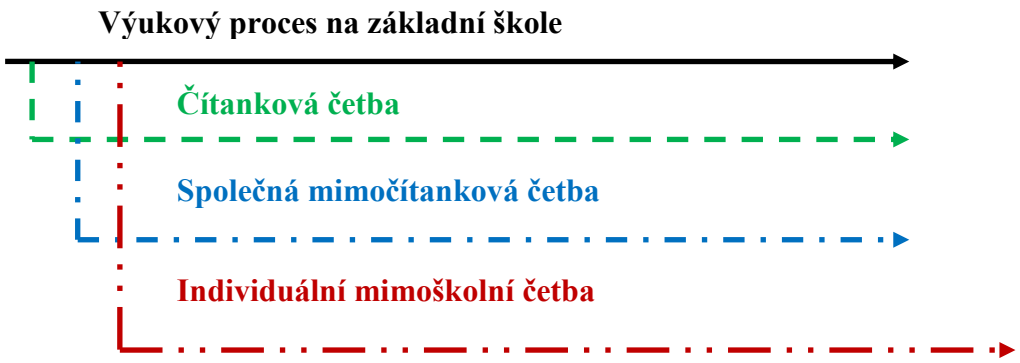
[92] TOMAN, Jaroslav. *Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež.* In: SCHACHERL, Martin (ed.). *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, 23 s. s. 9

[93] GEJGUŠOVÁ, I. s. 15, 28

zadávat diferencované úkoly, jejich planění je však třeba v další hodině společného čtení důsledně kontrolovat.[94] Společná četba vybraných titulů je východiskem pro zájmové čtenářství a plynulým přechodem mezi čítankovou četbou ve vyučování a individuální mimoškolní četbou vybraných titulů. Prostřednictvím společné mimočítankové četby si žáci osvojují […] *návyk systematické četby delšího textu na pokračování.*[95] Individuální mimoškolní četba vybraných titulů na ni běžně navazuje od druhého či třetího ročníku.[96]

Až do teď jsme se zabývali výhradně společnou četbou školní (s přesahem mimo školní prostory) – čítankovou a mimočítankovou. Široký prostor se však učiteli nabízí rovněž pro práci s individuální mimoškolní četbou, přičemž škola musí brát v potaz i vlastní, zájmovou četbu dětí. *Učitelé by se měli zajímat o to, co žáci čtou, a podle toho jim zadávat případnou domácí četbu a práci s textem.*[97] Vlastní zjednodušený model přechodu od čítankové četby k individuální mimoškolní četbě a samostatnému čtenářství vůbec v průběhu školní docházky si dovolujeme předložit níže. Individuální mimoškolní četbou se budeme dále blíže zabývat v kapitole č. 5, podkapitole 5.1.

Schéma č. 4: Možné rozvržení fází čtenářské a literární výchovy na základní škole



Zdroj: pokus o vlastní

Proces literární výchovy zpravidla začíná čítankovou četbou, ve které se žáci seznamují se stěžejními díly české a světové literatury, přičemž si osvojují základní interpretační postupy. Na čítankovou četbu navazuje společná mimočítanková četba realizovaná jednak během hodin literární výchovy, jednak jako domácí četba, při níž se žáci učí

[94] TOMAN, J. *Společná mimočítanková četba v 2. – 5. ročníku*. s. 1 – 2

[95] TOMAN, J. *Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež*. s. 38

[96] GEJGUŠOVÁ, I. s. 29

[97] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 6

práci s delším textem na pokračování. Z čítankové a společné mimočítankové četby logicky vychází individuální mimoškolní četba, ve které žáci mohou efektivně zužitkovat poznatky a zkušenosti z předchozích fází jejich čtenářského výcviku a která má v ideálním případě přesah za hranice výukového procesu ve smyslu formování zájmového čtenářství, stejně jako by tomu mělo být u společné mimočítankové četby.

3.3.4 Vliv a úloha učitele

Kromě toho, že dítě je ve škole učeno, jak číst, potřebuje rovněž příležitosti k četbě samotné. Gamblová pracuje s termínem „aktivizující dospělý“, který ve vhodnou chvíli může do četby zasáhnout a dítěti tak pomoci v interpretaci textu na různých úrovních.[98] Právě takovým „průvodcem“ se může stát i učitel.

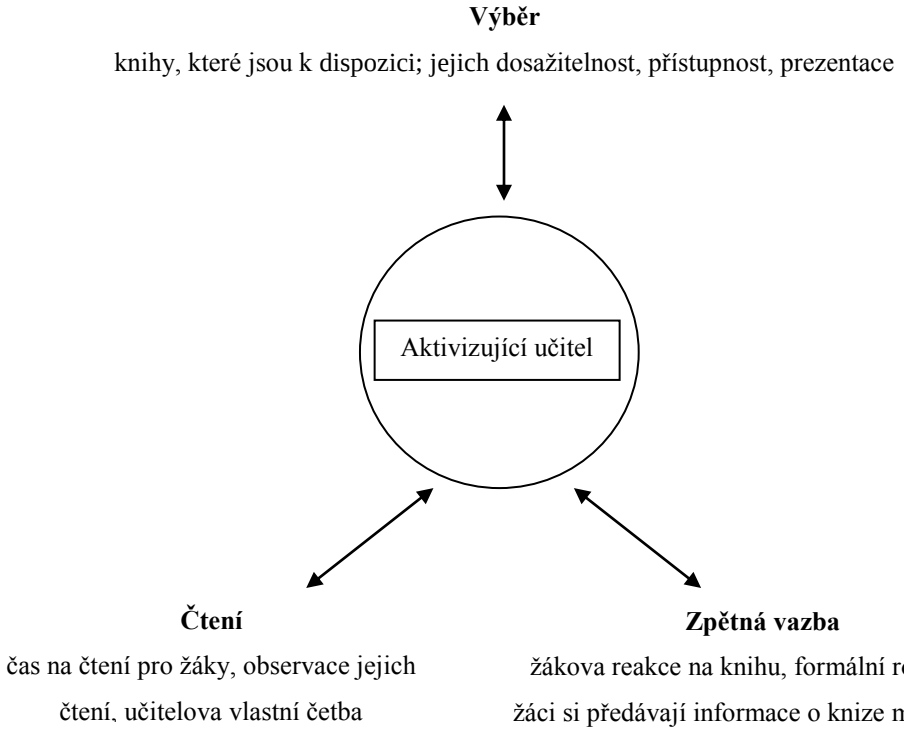
[U]*čitelskou snahou zůstává* […] *co největší procento dětí* […] *vést k systémově rozvíjené školské, institucionální vzdělanosti* […].[99] Jak uvádí Gamblová, efektivita výuky jazyka a literatury je mimo jiné podmíněna podrobnou znalostí předmětu ze strany vyučujících. Pokud se učitel dokáže orientovat v literatuře pro děti a mládež, má tato skutečnost pozitivní dopad na jeho hodiny literární výchovy. Autorka zároveň považuje doporučení ze strany učitele za velmi podstatné, ovšem za předpokladu, že dokáže žákům doporučit současnou literaturu stejně jako časem prověřené klasiky. Učitel by měl být aktivizující a citlivě ovlivňovat volbu literatury, otevírat čtenářům nové obzory a zavítat s nimi i do dosud neprozkoumané knižní oblasti. Pod vedením dobře informovaného a nadšeného učitele totiž děti získají důvěru a otevřenost pro četbu nejrůznějších typu textů. Podle Chamberse (1991) by takový učitel měl nejen ovlivňovat výběr knih, ale také vyčlenit žákům čas na četbu samotnou a podporovat jejich zpětnou vazbu (viz schéma č. 5).[100]

[98] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 35, 45

[99] LEPILOVÁ, K. s. 72

[100] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 1, 10 – 11

Schéma č. 5: Úloha aktivizujícího učitele



Zdroj: GAMBLE, N.

V dnešní době přitom existuje řada možností, jak si učitel může aktualizovat svůj přehled o nově publikovaných knihách, které stojí za pozornost. Pro celkový vhled do dětské literatury (a dalo by se říci, že i do literatury jako takové) a čtenářského chování žáků Gamblová pro učitele navrhuje řadu aktivit – případová studie zaměřená na vlastní čtenářství v dětství, vedení čtenářského deníku, zjištění vzorců čtenářského chování žáků, revize rozsahu vlastní četby co se autorů, literárních druhů a žánrů týče, doplnění případných mezer a nedostatků, reflexe vlastní četby, konzultace s kolegy.[101] Kromě toho má učitel možnost pravidelně se účastnit nejrůznějších seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, případně doplňovat si kvalifikaci díky celoživotnímu vzdělávání.

Učitel může žáky též zaujmout svým přednesem. Jaroslav Toman navrhuje využít předčítání např. […] *při čtení úvodu, závěru, dialogů, ideově závažných, zajímavých nebo dramatických motivů*,[102] ale zajisté je možné pro předčítání zvolit i delší pasáže. Při hlasitém předčítání je důležité zvolit takovou knihu, kterou si užijí nejen děti, ale i vyučující. Kniha by neměla být příliš popisná. Důležitý je důraz na příběh a jeho

[101] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 4 – 21

[102] TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.* s. 16

tempo, výhodou též může být častá přímá řeč, případně rýmovaný text. Žákům by měly být předčítány různé žánry, autoři noví i prověření časem. Vyučující by se také měl s textem nejprve seznámit, než ho bude předčítat svým žákům, doporučuje se jednotlivé postavy rozlišovat různými hlasy. Nikky Gamblová uvádí několik výhod, které má předčítání dětem ve škole. Níže uvádíme výčet několika vybraných.

- *Dítě slyší nová slova a obohacuje si tak slovní zásobu.*
- *Děti mohou pochopit texty, které jsou za hranicí jejich čtenářských schopností.*[…]
- *Umožňuje interakci, kladení otázek.*[…]
- *Poslech komplexních textů zvyšuje znalosti a schopnost porozumění.* […]
- *Děti čtou více, pokud vidí číst dospělé.*[103]

Kromě toho jsou zejména mladší děti schopné lépe porozumět složitějším textům, když jsou jim předčítány dospělým člověkem, než když se s nimi mají vypořádat samy.[104]

Zásadním prvkem zůstává schopnost dialogu s žákem v souvislosti s jeho vlastním viděním a prožíváním světa, který mu je zprostředkován četbou. Při výuce na „tradiční" škole však dialog často chybí, jelikož zde stále panuje jednostranný vztah „učitel – žák". Literatura přitom může školám pomoci ve společných debatách učitele s žáky. *Čtenářství dětí, jeho rozvoj i zhodnocení ve škole, je jednou z oblastí, kde by se výuka měla otevřít obousměrné komunikaci mezi dětmi a učiteli, při níž děti do školy také vnáší své poznatky, zkušenosti a prožitky.*[105]

3.3.5 Vybrané metody výuky literatury

K tomu, aby učitel dosáhnul v literární a čtenářské výchově zamýšlených cílů, může zvolit řadu metod. Nové metody výuky literatury […] *mohou mít na žáky překvapivý vliv. Zůstávat stále v zajetých kolejích vlastní práce je sice bezpečné, ale neobjevné.* […] *Žádná z metod by* [přitom] *neměla být použita nahodile, aniž bychom věděli, co jí chceme dosáhnout.*[106] Konkrétní postupy a metody, které učitel zvolí, musí také vycházet z aktuální situace v dané třídě. Je přitom důležité si nejdříve zjistit, zda je třeba

[103] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 31 – 32

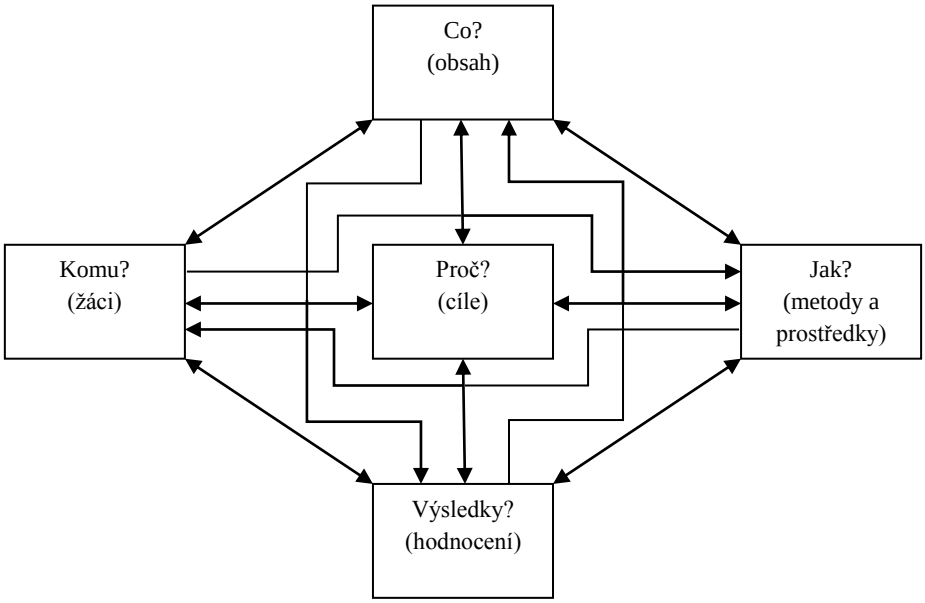
[104] Ibidem. Přeložil M. G. s. 43

[105] VĚŘIŠOVÁ, I. s. 11 – 12

[106] Ibidem, s. 4 – 5

[…] *nejprve většinu žáků přivést ke knize jako takové, či je možné rozvíjet již vyšší čtenářské dovednosti*.[107] Podmíněnost výběru metod ostatními prvky vyučovacího procesu znázorňujeme v níže uvedeném modelu, který přebíráme od Jarmily Skalkové[108].

Schéma č. 6: Vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu



Zdroj: SKALKOVÁ, J.

Gamblová uvádí, že v hodinách je třeba soustředit se mimo jiné zejména na kritické čtení, které zmiňuje v souvislosti s projektem *The Effective Use of Reading*. V tomto projektu měly děti skupinově číst texty a debatovat o nich v rámci svých skupin. Doporučené strategie byly například předvídání, otázky, textová analýza, vizuální znázornění textů, či metoda doplňování.[109] Problematice kritického čtení je věnována pozornost i v českém školství a řada učitelů využívá metody s ním spojené. Vybranými se zabýváme níže.

3.3.5.1 Čtení s předvídáním

Pro předvídání lze úspěšně použít například název knihy, jméno autora, přebal knihy či ilustrace, přičemž děti odhadují, jak by mohl příběh začínat. Rovněž pozastavení během četby a reflektování dosud přečteného může dětem umožnit odhadovat, jak by se

[107] VĚŘIŠOVÁ, I. s. 4

[108] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. s. 183

[109] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 54 – 55

mohl příběh dále vyvíjet.[110] Irena Věříšová ve své metodice k projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. st. ZŠ* uvádí cíle předvídání. *Prostřednictvím vědomého předvídání děje žák hledá v textu znaky dalšího vývoje, učí se argumentaci a základům filozofického diskurzu. Pokročí-li v této dovednosti, je posléze schopen odhalit postupy, jimiž autor dosahuje zamýšleného účinku.*[111] Autorka dále formuluje, do jaké míry zadaný úkol mohou žáci splnit.

- Žák správě předvídá, přičemž jeho představy se opírají o předchozí zkušenosti a zejména o konkrétní úseky v textu.
- Žák předvídá na základě svých zkušenosti a rozebíraného textu, avšak ne vždy je schopen podpořit své tvrzení konkrétními východisky.
- Žák předvídá pouze na základě fantazie, nedrží se předloženého textu a není schopen zdůvodnit svá tvrzení.[112]

Snahou učitele by mělo být vést žáky k tomu, aby předvídali na základě konkrétních úseků v textu a nedocházelo tak k úplné libovůli.

3.3.5.2 Čtení s otázkami

[O]*tázky jsou podstatou poznávacího procesu a vrcholem kognitivních dovedností* […]*, pomáhají definovat problém* […]*, motivují k učení.*[113] Čítanky často obsahují otázky týkající se předložených textů. Řada čítanek Fraus například ve svých metodikách nabízí učiteli pestrou škálu otázek a úkolů, které lze efektivně využít v hodinách literární výchovy.

Gamblová se pokouší formulovat, jak by čtení s otázkami mělo vypadat. Učitel má žákům předkládat takové otázky, které jim umožní hlubší textovou analýzu. Otázky přitom nepokládá pouze učitel, ale jsou to zejména žáci, kteří by měli formulovat své vlastní otázky týkající se předloženého textu. Autorka uvádí několik typů otázek, které lze využít při práci s textem. Jsou jimi např. otázky doslovné, deduktivní, hodnotící, reorganizační, otázky vyžadující zdůvodnění, otázky se zaujetím určitého pohledu, otázky zahrnující čtenáře do textu či otázky vynucující asociace. Otázky však nemusí

[110] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 55

[111] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 32

[112] Ibidem. s. 32

[113] TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 98 s. s. 34

být vždy nejlepším prostředkem k zahájení debaty a daleko více stimulující mohou být např. nejrůznější výroky, pobídky a výzvy.[114]

Podívejme se opět, co k problematice otázek souvisejících s textem uvádí Věříšová. *Otázky napomáhající pochopení textu zpočátku modeluje učitel – měly by být pro žáky atraktivní a současně se týkat podstatných věcí, aby žák věděl, jaký význam má na otázky hledat odpověď. Posléze jsou žáci vyzváni, aby otázky kladli sami.*[115] Žáci si mohou klást otázky na třech úrovních:

- vyptávají se na okolnosti související s textem (žánr, autor, dobový kontext), jak ostatní rozumí určitým pasážím;
- smysluplně se ptají na pocity a činy postav, na děj, nezajímají se o souvislosti a o to, jak text chápou ostatní;
- kladou otázky týkající se buď nesouvisejících nebo evidentních věcí.[116]

Učitel by měl mít stále na mysli, že příliš mnoho otázek může narušit plynulost příběhu, avšak pozastavení se ve vhodnou chvíli naopak zvyšuje napětí a žákům umožňuje, aby předvídali, jak bude děj dále pokračovat, čímž se jejich čtenářský zážitek ještě více umocňuje. Četbu se doporučuje přerušit, když je napětí dětí na svém vrcholu, čímž se jejich zájem ještě více stupňuje. Kromě těchto dramatických pauz je také důležité zapojení intonace a gestikulace. Čtení se tak stává dramatickou událostí, kdy dospělý čtenář promítá do textu své vlastní interpretace, které vyjadřuje výše zmíněnými prostředky.[117]

3.3.5.3 Textová analýza, metoda podvojného deníku

Pro textovou analýzu doporučuje Gamblová využít ukázky textů umístěné na papír formátu A3, kam si děti mohou zaznamenávat své postřehy k předloženému literárnímu dílu. Důležité je mít na paměti, že tyto ukázky by měly být vždy užívány v kontextu četby celé knihy.[118] Na podobném principu funguje metoda podvojného deníku, při které si žák vypisuje úryvky z textu a poté je komentuje vlastními slovy. Prostřednictvím zvoleného citátu žák snadněji získává osobní vztah k textu, jeho

[114] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 53 – 54

[115] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 33

[116] Ibidem

[117] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 31 – 32, 43

[118] Ibidem. Přeložil M. G. s. 57

prostřednictvím se učí odůvodňovat vlastní pocity a doložit hlubší porozumění recipovanému textu. Žák opět může splnit úkol na třech úrovních – zvolený citát má s komentářem souvislost, u citátu není uveden komentář, žák není schopen z textu vybrat citát.[119]

3.3.5.4 Vizuální znázornění

Vizuální znázornění podporuje pochopení textu u dětí již od útlého věku. Zobrazení příběhu ve vlastních kresbách může být využito pro převyprávění textu. Pro starší děti může být rovněž výhodné vizuální či schematické zobrazení.[120]

3.3.5.5 Metoda doplňování

Na principu gestalt psychologie je založeno doplňování vynechaných slov (případně celých frází, či vět) v textu na základě kontextu. Čtenář je tak veden k plnému využití kontextu, soustředění se na význam, na specifickou jazykovou oblast (například slovní druhy), či zhodnocení náročnosti přeloženého textu. Ta se liší jednak v závislosti na textu samotném, ale také na počtu vynechaných slov. Tento typ aktivity je také velmi dobře využitelný na interaktivní tabuli.[121]

3.3.5.6 Reflexe

Důležité je všechny tyto aktivity reflektovat, aby děti byly upozorněny na aktivity, které proběhly, a osvojily si nové způsoby uvažování. Závěrečná reflexe umožňuje vytvořit spojitosti mezi jednotlivými aktivitami, děti formulují, co se naučily, a jak budou moci naučené dále využít. Během reflexe např. může skupina prezentovat výsledky své práce, přičemž třídou je poskytována zpětná vazba.[122] Jak uvádí Gamblová, je nutné, aby se závěrečné reflexe nestaly rutinní záležitostí a způsob jejich vedení byl obměňován.[123]

3.3.6 Čtenářské zázemí

Ačkoliv nejdůležitějším zázemím pro čtenáře ve škole je beze sporu školní knihovna, měly by být k dispozici i další prostory v rámci školy. Některé školy

[119] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 33

[120] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 59

[121] Ibidem. Přeložil M. G. s. 60 – 62

[122] Ibidem. Přeložil M. G. s. 63

[123] Ibidem.

například mají prostor určený pro čtení v každé třídě. Místo a prostor neovlivňují pouze čtenářovu náladu, ale také jeho vnímavost. Ačkoliv někteří čtenáři jsou schopni nevnímat rušivé elementy prostředí a „vyblokovat" je, zejména pro začínající čtenáře je prostředí přívětivé pro četbu velmi důležité. I když školy nemohou plně simulovat domácí podmínky pro čtení, měly by čtenářskému zázemí věnovat náležitou pozornost a zároveň uvážit, jak daný prostor může podpořit kulturu čtenářství, jak bude využíván ve vztahu k četbě jako společenské a zároveň individuální aktivitě a zejména pak brát v potaz potřeby žáků.[124]

3.3.7 Školní knihovna

Podle Richarda Papíka jsou […] *knihovny a knihovnictví* […] *jedním z nejdůležitějších hybatelů informační společnosti a hodně ovlivňují obsah internetu.*[125] Na základě zprávy s názvem *School Libraries: A plan for Improvement* vyhotovené Estelle Morris jsou pro efektní knihovnu důležité čtyři prvky – zdroje v různých formátech, koordinace s výukou a plánováním, zodpovědné osoby a personalizace.[126]

Mnoho knihoven […] *si uvědomuje důležitost učení z různých typů médií včetně knih, časopisů, novin,* […] *audio knih, DVD a internetu*.[127] Na druhou stranu je třeba se vyvarovat tomu, aby školní knihovna musela ustoupit zázemí pro výpočetní techniku, čímž se prakticky demonstruje nedostatek přesvědčení o hodnotách, které v sobě knihovna nese.[128] Kromě toho by fond žákovské knihovny měl být pravidelně obměňován a systematicky doplňován.[129]

Podle výše uvedené zprávy je náhled na knihovny často takový, že vlastně ani nejsou integrální součástí školy, ale spíše jakýmsi autonomním prostorem. Prostor knihovny by se ovšem měl brát v potaz v souvislosti s výukou a přímo se na ní také podílet.[130]

Některé školy navíc ani nemají vlastního knihovníka, přičemž Ofstedova zpráva z roku 2004 ukazuje, že právě dobrý knihovník má často pozitivní vliv na proces výuky a učení se. Nemusí se přitom jednat pouze o jednu osobu a doporučuje se využít

[124] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 24 – 26

[125] PAPÍK, Richard. *Nechovat se barbarsky k formám minulým*. *Tvar: Literární obtýdeník*. 2012, (21). ISSN 0862-657X. Dostupné také z: http://old.itvar.cz/cz/2012/21-2012-papik-503.html

[126] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 27

[127] Ibidem

[128] Ibidem. N. Přeložil M. G. s. 27 – 28

[129] TOMAN, J. *Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež*. s. 10

[130] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 28

i „pomocného knihovníka“ z žákovských řad, čímž se děti mohou dostat přímo do procesu rozhodování a více se tak aktivně podílet na provozu školní knihovny. Možnost volby a spolurozhodování je přitom podstatná pro kladnou motivaci.[131]

Posledním z výše zmiňovaných prvků je personalizace. Ta se odráží v tom, jak knihovna reflektuje odlišné potřeby individuálních žáků i zájmových skupin nejen nabídkou knih, ale i například i specifickými strategiemi (projekty) jak tyto potřeby uspokojit.[132]

[131] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 28 – 29

[132] Ibidem. Přeložil M. G. s. 29

4 Vliv (nových) médií na literaturu a na výuku literatury

Na úvod této kapitoly je třeba si říct, že v současnosti literatura […] *existuje v docela jiném kulturním kontextu, než tomu bylo před několika desítkami let*.[133] V dnešní době je předávání informací daleko rychlejší než dříve, a to v souvislosti s globalizací a rozvojem nových médií.[134] Zatímco dříve vedla literatura dialog s médii jako fotografie, film, rádio a televize, dnes je to především počítač, aniž by však interakce se staršími typy médií zanikala. Zčásti je tomu tak i díky faktu, že počítač integruje tradiční a digitální média do multifunkčního svazku nových médií[135], která jsou propojena globálně i lokálně pomocí telekomunikačních kanálů a vytvářejí internet.[136] Ten se pro mnohé stal sférou nijak neohraničené svobody. *Každý si zde prý může najít, co chce, není ničím omezován – až na případy, kdy mu přístup k jistým serverům odepře cenzura*.[137] Kromě demokratičnosti je pro nová média typická globální dostupnost, síťovost, interaktivita a multimedialita, přičemž každá z těchto vlastností může být potlačena či akcentována.[138] Je možné říci, že všechny tyto znaky jsou rovněž typické i pro současnou společnost. V tomto oddíle se zaměříme zejména na multimedialitu, přičemž k ostatním budeme průběžně odkazovat.

Dnešní doba je typická propojováním jednotlivých médií v multimediální technologie,[139] které se stávají univerzálními. *Internetovou stránku je možné spustit přes počítač, notebook, tablet, přes tzv. chytrý telefon.*[140] Touto problematikou se zabývá rovněž Jiří Trávníček, který označuje současného recipienta jako mediálně integrovaného čtenáře. Čtenář, který nesleduje různá média, tedy nevykazuje multimediální chování, přestává podle Trávníčka existovat.[141] Dle našeho mínění se jedná o celkem radikální tvrzení, avšak podívejme se, co autor zmiňuje dále.

Postupně se stírá funkční diferenciace jednotlivých médií a ta víceméně plní všechny funkce. Především děti a mládež nahrazují některé druhy knih (hlavně

---

[133] KOSKIMA, R. s. 2

[134] LEPILOVÁ, K. s. 68

[135] Dříve byly za nová média považovány technologie, které rozšiřují vlastnosti telefonu a televize, jako je videotelefon, videorekordér či videokamera. Dnes splývají pojmy nová média a počítačová (digitální) média a můžeme je v podstatě považovat za synonymní. (REIFOVÁ, I. s. 134)

[136] NÜNING, A. s. 486, 487

[137] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. s. 29

[138] REIFOVÁ, Irena (ed.). *Slovník mediální komunikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 327 s. s. 135

[139] SAK, P. s. 22

[140] STOLIČNÝ, Peter. *Vzťah marketingových komunikácií, nových kokmunikačných prostriedkov virtuálnej reality a literatury*. Přeložil M. G. Dostupné online z: http://www.stolicny.eu/o-me/prispevky-z-konferenci/

[141] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 32

referenční a slovníkové příručky) internetem.[142] V kontextu nových médií se tak mění i dětský čtenář. Jak již byl výše zmíněno, literatuře dnes konkuruje zejména téměř neomezená možnost připojení k internetu a s tím související využívání sociálních sítí typu Facebook a Twitter, které mají současní pubescenti (ale i nižší věkové skupiny) ve značné oblibě. Četba umělecké literatury tak vlivem nových médií a multimédií ztrácí své dominantní postavení v uspokojování informativních a relaxačních potřeb dítěte.[143] V souvislosti s internetovým surfováním, komunikací prostřednictvím sociálních sítí a také hraním online logických či strategických her mají děti větší množství informací, které si dokážou vyhledat. Jejich vědomosti jsou sice rozsáhlejší a uvažování rychlejší, ale zároveň i povrchnější.[144]

Digitální média nejen přerozdělila role médií již existujících, ale přinesla s sebou i nové formy výrazu. Z digitálního prostředí se tak vynořují nové typy literatury, jako je například román v e-mailech, a můžeme hovořit i o tzv. digitální literatuře, která zahrnuje nejen publikování knih v digitálních formátech (např. e-knihy, audio knihy ve formátu MP3), ale i hypertextové knižní edice (viz níže) a vytváření programovaných textů pro digitální média, které zahrnují kategorie programovatelnosti, interaktivity a hypertextovosti. Programování je tak možné chápat jako psaní (počítačového kódu) v širším slova smyslu. Někteří autoři v souvislosti s těmito změnami dokonce hovoří o „technologické avantgardě".[145]

Na druhou stranu je nutné podotknout, že se internet […] *neukazuje jako nepřítel knih, ale spíše jako jejich bližence (velcí čtenáři jsou ti, kteří mají pravidelný přístup k internetu), internet naopak ukrajuje z časového koláče televizi, jakož i novinám a časopisům* […].[146] Četba literárních děl tak stále hraje důležitou roli v naplňování volného času dětí a dospívajících.[147] Na jedné straně literatura nastavila elektronickým a digitálním médiím směrnice, na druhou stranu se sama od vzniku nových médií podstatně změnila.[148] Jedná se o proces konvergence, kdy si […] *stará a nová média*

[142] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 32 – 33

[143] TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství v současné české masmediální komunikaci*. In: REŽNÁ, Miroslava a Hana ZELEŇÁKOVÁ (eds.). *O interpretácii umeleckého textu 27: Intermediálny rozmer tvorby pre deti a mládež*. Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2014, 14 s. s. 7

[144] STOLIČNÝ, Peter. *Vzťah marketingových komunikácií, nových kokmunikačných prostriedkov virtuálnej reality a literatury*. Přeložil M. G. Dostupné online z: http://www.stolicny.eu/o-me/prispevky-z-konferenci/

[145] KOSKIMA, R. Přeložil M. G. s. 1 – 6

[146] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 32 – 33

[147] TOMAN, J. *Dětské čtenářství v současné české masmediální komunikaci*. s. 10

[148] KOSKIMA, R. Přeložil M. G. s. 1

[…] *vyměňují či předávají obsahy, funkce a – to je pro nás nejpodstatnější – i časti svého publika*.[149]

V této kapitole se zaměříme nejen na vliv moderních technologií na výuku literatury, ale také na jejich vliv na čtenářskou kulturu jako celek. Blíže se podíváme na souvislost mezi čtenářstvím a internetem a zejména pak na výše zmíněnou substituci některých knih tímto komunikačním médiem v souvislosti s „plagiátorstvím" záznamů do čtenářských deníků (viz podkapitola č. 4.2). Další část kapitoly je pak zaměřena na prezentaci moderních technologií a multimediálních formátů, jejichž recepce se, dle našeho mínění, může častokrát stát předmětem záznamu do čtenářského deníku. V závěru kapitoly zmíníme pedagogické možnosti v souvislosti s využitím nových médií při výuce literatury.

4.1 Čtenářská kultura a internet, vztah kniha – internet, text a hypertext

Digitální revoluce [(viz kapitola č. **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**, podkapitola č. 2.1)] prý *změnila téměř všechno* […]. *Z občanů (*citizens*) se* […] *proměňujeme na síťoobčany (*netizens*), tj. síťovou společnost (*network society*); z obyvatel země, kontinentu či světa na obyvatele kyberprostoru. A zákonitě se mění i naše čtenářské návyky, poměr k psanému textu a ke knize*.[150] Pro nová média, mezi něž se řadí například právě internet, je typická decentralizace, vysoká kapacita, interaktivita a flexibilita užití, obsahu a formy.[151] Mnozí internet považují především za čtenářské médium, i když na druhé straně faktem zůstává, že internet a počítače obecně rozšiřují sféru vizuality (Ch. Vandendorpe). Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, nestojí však užívání internetu a recepce knih v opozici, ba naopak – […] *mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda*,[152] což potvrzuje řada průzkumů (viz např. Tamášová, In: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*[153]). Ačkoliv v západním světě je většina domácností připojena k internetu, navzdory faktu, že téměř ve všech třídách jsou k dispozici počítače připojené k síti, zdá se, že literatura nepřestává prosperovat.[154] Internet jednoznačně funguje jako podpůrné médium pro získávání knih,

[149] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 30 – 31

[150] Ibidem. s. 27

[151] SCHALLENBERGOVÁ, Martina. *Média, mediální výchova a mediální gramotnost*. In: BÍNA, Daniel a Eva NIKLESOVÁ (eds.). *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007, s. 23. s. 7

[152] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 27, 28

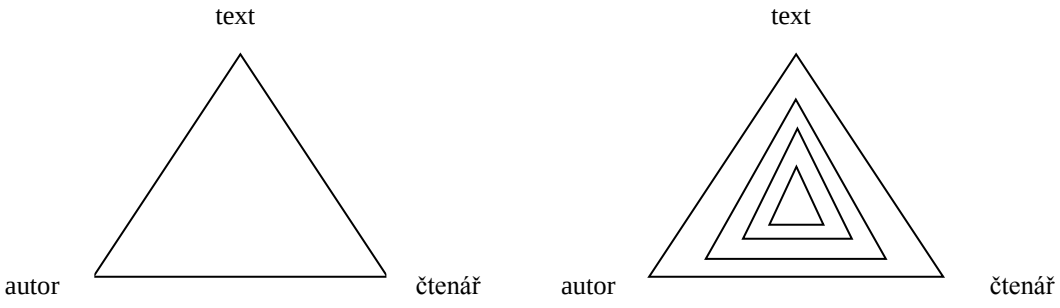
[153] TAMÁŠOVÁ, V. s. 6

[154] KOSKIMA, R. Přeložil M. G. s. 1

a to nejen pro nákup e-knih, či jiných moderních formátů, ale také jako zdroj pro získávání informací o knihách, ať už se jedná o názory a doporučení ostatních čtenářů[155], recenze nebo dohledávání více či méně spolehlivých informací pro studijní účely.

Internet (a vůbec digitální podoba textu) není jen nosič informací, je to i jiný způsob komunikace a zároveň i jiný způsob vztahu mezi čtenářem a textem, respektive mezi čtenářem a autorem. Internet zavádí hypertext a čtenáři umožňuje reagovat na texty daleko bezprostředněji.[156] Dochází zde tak k aktualizaci (lépe řečeno akceleraci) tradičního trianglu vztahů autor – čtenář – text, kde má čtenář prostřednictvím internetu možnost bezprostředně reagovat na autora a naopak, čímž k sobě mají jednotliví činitelé daleko blíže. Tuto akceleraci se pokoušíme znázornit na níže uvedených trianglech.

Schéma č. 7: Tradiční model literární komunikace a model akcelerovaný internetem



Tradiční model **Model akcelerovaný internetem**

Zdroj: Pokus o vlastní zobrazení

Akcelerace je způsobena změnami v kategorii času, kdy […] *čas přirozeného světa mizí. Média předchozí generace posouvala čas do minulosti a uchovávala informace a poznatky směrem do budoucnosti. Kyberprostor ruší prostorovou omezenost přirozeného světa a přináší zcela nový atribut, který nikdy v lidské civilizaci neexistoval.* […] *Na celé planetě sdílejí všichni uživatelé jeden čas, v němž mohou reagovat a být v kyberprostoru aktivní. Prostorově se tedy účastník kyberprostoru* […] *rozkládá neomezeně po celé planetě a naopak časově se planeta uživatelů protíná v on-line „časovém ohnisku".*[157]

[155] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. s. 29

[156] Ibidem, s. 28

[157] SAK, P. s. 31

Nejvlastnější podobou internetového textu je tedy hypertext, jehož prostřednictvím je možné […] [o]*perativně* […] *na webu vyhledat informace o autorovi, ohlasy na knihu, eventuálně i názory z blogových diskusí* […].[158] T. H. Nelson, který pojem vytvořil, […] *považuje* [hypertext] *za elektronicky propojenou, multilineární a multisekvenční síť textových bloků (lexií), které čtenáři umožňují navázat kontakt s jedním nebo více texty, sledovat elektronické spoje, nebo je dokonce vytvářet v podobě vlastních lexií*.[159] Jednotlivé textové bloky jsou propojeny elektronickými odkazy a vytvářejí rozsáhlý textový systém, ve kterém mají jednotlivé segmenty stejnou váhu, žádný z nich není nadřazený.[160] Jde v podstatě o rozbití linearity do mozaikové formy několika textů. Za předchůdce současné podoby hypertextů tak lze považovat například encyklopedie, odborné texty doplněné poznámkami pod čarou nebo noviny.[161]

4.2 Online „literární příručky“ v kontextu záznamů do čtenářských deníků

Vstup nových technologií do vzdělávání rozšířil nejen možnosti učení lidí, ale také možnosti, jak podvádět učitele, školu či jinou vzdělávací instituci.[162] V souvislosti se záznamy do čtenářských deníků by pak bylo nejčastějším způsobem podvádění kopírování textů z online „literárních příruček“. To, zda je žák skutečně autorem záznamu, nebo zápis zkopíroval, je kromě jiného možné určit za pomoci webových vyhledávačů nebo podle ukazatelů, které uvádí Jiří Mareš.

- *Text neodpovídá ani věku, ani znalostem a zkušenostem daného studenta, ani způsobu studentského vyjadřování na tomto stupni školy. Text se velmi odlišuje od jiných textů, které student zatím napsal.*
- *Pokud je student požádán, aby stručně shrnul hlavní body odevzdaného textu, nebo odpověděl na otázky týkající se toho, co v textu napsal, činí mu to značné problémy.*
- *Styl výkladu je velmi nekonzistentní; jednotlivé části textu jsou stylově nesourodé, celek činí dojem jisté „koláže“.*
- *Použitá slovní zásoba neodpovídá ani věku, ani vzdělanostní úrovni studenta.*[163]

[158] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 33

[159] NÜNING, A. s. 317

[160] REIFOVÁ, Irena (ed.). *Slovník mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 327 s. s. 79, 81

[161] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. s. 30

[162] MAREŠ, J. *Elektronické učení a zvláštnosti člověka*. s. 180

[163] MAREŠ, J. *Elektronické učení a zvláštnosti člověka*. s. 184 – 185

Tolik Jiří Mareš. Jedná se ale skutečně vždy o podvod a „plagiátorství“, nebo je tato na první pohled jasná záležitost komplexnější a studenty a žáky k užívání těchto „příruček“ vede více důvodů? Podívejme se, jak na tuto problematiku nahlíží odborná zahraniční literatura.

Během návštěvy univerzity ve švédské Uppsale, kde jsem se snažil získat materiály pro svou rigorózní práci, mě upoutal článek s názvem „*The Right Understanding": Teaching Literature in the Age of SparkNotes*, který byl zveřejněn v odborném časopise *The CEA Critic*. Autorkou je jistá Alison Bachová, lektorka na Hudson Country Community College ve Spojených státech. Příspěvek se zabývá fenoménem online „literárních příruček“, zejména pak webovými stránkami SparkNotes ve vztahu k individuální mimoškolní četbě vysokoškolských studentů.

SparkNotes a jim podobné weby (mezi tyto „příručky“ by bylo možné do jisté míry zahrnout i Wikipedii, specificky pro české prostředí pak internetové stránky Český-jazyk.cz či Rozbor-dila.cz) mají podle některých autorů za cíl radikálním způsobem změnit výukový proces […].[164] Nabízejí studentům […] *sumarizaci a analýzu, kterou by* […] *měli provést sami.* […] *Analýza je* [na těchto stránkách zpravidla] *rozdělena do několika oddílů – shrnutí kapitoly, analýza postav, námětů, motivů a symbolů* [,][165] přičemž veškerý obsah je převážně dostupný zdarma. Spíše výjimkou jsou v českém prostření zpoplatněné obsahy na webech, mezi které by patřily např. referatyzababku.cz nebo cdstudent.

Bachová se této problematice věnovala a uskutečnila průzkum mezi svými studenty, jehož předmětem byly právě online „literární příručky“ a důvody, které studenty vedou k jejich užívání. Mezi nejčastěji zmiňovaný typ odpovědí patří následující.

- *SparkNotes používám jako podporu, pokud četbě plně nerozumím.* […]
- *Používám SparkNotes, pokud četbě nerozumím, nebo pokud je pro mě četba matoucí.* […]
- […] *Nepoužívám tyto stránky, abych podváděl, ale abych si ujasnil své myšlenky.*

[164] CHAKER, Anne Marie. *Do Study Sites Make the Grade?* In: *The Wall Street Journal*. Přeložil M. G. 9. 4. 2009: 2. s. 1

[165] BACHOVÁ, Alison: *"The Right Understanding": Teaching Literature in the Age of SparkNotes. CEA Critic*. Přeložil M. G. 2014, 76(3): 4 s. s. 1

- *Využívám SparkNotes vždy, když přečtu zadanou knihu, abych se ujistil, že ji správně chápu.*[166]

Autorka správně poukazuje na fakt, že v odpovědích se často vyskytují slova jako „porozumění“ nebo „ujasnit si“. Podle ní studenti […] [c]*hápou, že užívání studijní příručky jako náhrady za původní text je nepřípustné (ačkoliv několik studentů přiznalo, že právě pro tento účel je používají), ale zároveň nevidí nic špatného na tom, když ji užívají jako doplňující zdroj.*[167]

Článek je zaměřen na chování univerzitních studentů ve Spojených státech, avšak na základě našich zkušeností si dovolujeme tvrdit, že stejné tendence lze pozorovat i mezi českými vysokoškoláky. Vše přitom začíná již na základní škole a pokračuje na střední, přičemž se může například jednat o kopírování zápisků do čtenářského deníku z webových stránek nebo celých slohových prací (případně vytvoření jakési „kompozice“ z různých zdrojů). I v tomto případě se totiž jedná o prezentování cizích myšlenek jako vlastních, ať už žák chce daný text „správně“ interpretovat (případně si ujasnit svou interpretaci), nebo si pouze usnadnit zadaný úkol. Informace jsou žákům a studentům snadno dostupné a ti je často „konzumují“ bez dalšího kritického zhodnocení.[168]

4.2.1 Srovnání vybraných online „literárních příruček“, názory pro a proti

V této podkapitole se stručně zaměříme na to, co mohou studentům a žákům nabídnout tzv. online literární příručky. Jako ukázkové dílo analyzované v těchto „příručkách“ jsme vybrali dystopický román *1984* od George Orwella pro jeho všeobecnou známost a zastoupení na všech zvolených webech. Pro komparaci jsme použili níže uvedenou tabulku (viz tabulka č. 1). V prvním sloupci uvádíme název „příručky“, druhý popisuje obsahovou strukturu (osnovu) záznamu a třetí sloupec předkládá ukázku charakteristiky protagonisty v dané „příručce“.

Tabulka č. 3: Srovnání vybraných online „literárních příruček“

Online „literární	**Struktura záznamu**	**Ukázka charakteristiky hlavního hrdiny**

[166] BACHOVÁ, A. Přeložil M. G. s. 2

[167] Ibidem

[168] SOUKAL, J. *Čtenářský deník podruhé*. In: *Český jazyk a literatura*. 2010, 60(4), 7 s. s. 4

příručka“		
SparkNotes	souhrnné animované video, kontext, shrnutí děje, seznam postav, podrobná charakteristika hlavních postav, témata, motivy a symboly, shrnutí a analýza jednotlivých kapitol, principy Newspeak, vysvětlení důležitých citací, důležitá fakta, otázky k zamyšlení a témata pro eseje, kvíz, návrhy pro další četbu, citace[169]	Winston Smith – Ve vládnoucí Straně má nižší postavení […]. Winston Smith je hubený, křehký, přemýšlivý intelektuál. Je mu třicet devět let a nenávidí totalitní nadvládu a nucený útisk, který je typický pro vládnoucí Stranu. Sní o revoluci.[170]
Wikipedia (anglická verze)	historie a název, pozadí, děj, postavy, svět v románu 1984, témata, Newspeak, inspirace, vlivy, kritické přijetí, vliv na kulturu, adaptace pro rozhlas, 1984 vs. Brave New World[171]	Winston Smith – protagonista, lhostejný obyčejný člověk.[172]
Wikipedie (česká verze)	o knize, děj, některé principy Orwellova světa, adaptace, odkazy[173]	Chybí, vložena do převyprávění děje.
Česky-jazyk.cz	literární druh a žánr, téma, postavy, kompozice, jazyk, kontext autorovy tvorby, kontext české/světové literatury[174]	*Winston Smith si uvědomuje, že je jen loutkou společnosti. Cítí se ve světě sám, dokud nepotká Julii. Chce se oprostit od ideologie a světa, ve kterém žije, ale nemá jak.*[175]
Rozbor-dila.cz	literární druh, doba vzniku díla, stylistická charakteristika textu (Newspeak, motivy), obsah (děj, vypravěč, postavy, čas a prostor, hlavní myšlenka, speciální teorie a principy, citát, další adaptace), historické pozadí, autor, kritika, podobné dílo[176]	*Winston Smith – pracuje na Ministerstvu pravdy, které se zabývá falšováním historie, sám historii falšuje, ale snaží se uchovat si pravdu ve vlastních myšlenkách, snaží se*

[169] 1984. *SparkNotes* [online]. Přeložil M. G. © 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.sparknotes.com/lit/1984/

[170] 1984: Character List. *SparkNotes* [online]. Přeložil M. G. © 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.sparknotes.com/lit/1984/characters.html

[171] Nineteen Eighty-Four. *Wikipedia* [online]. Přeložil M. G. 31. 12. 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Nineteen_Eighty-Four

[172] Ibidem. Přeložil M. G.

[173] 1984 (román). *Wikipedie* [online]. 18. 10. 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/1984_(román)

[174] 1984 (7). *Český-jazyk.cz* [online]. © 2003-2016 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/george-orwell/1984-7.html

[175]1984 (7). *Český-jazyk.cz* [online]. © 2003-2016 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/george-orwell/1984-7.html

[176]1984 - rozbor díla k maturitě. *Rozbor-dila.cz* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.rozbor-dila.cz/1984-rozbor-dila-k-maturite-2/

		o odboj, zamiluje se do Julie, ale pak je chycen Ideopolicií a psychicky i fyzicky týrán, což vede k naprostému obratu → začne milovat Velkého Bratra a zradí Julii, v závěru je zastřelen.[177]

Zdroj: Vlastní šetření na základě komparace různých webových stránek

Jak lze z výše uvedené tabulky vyčíst, některé online „příručky" jsou již podle své obsahové struktury velmi podrobné, jiné spíše stručnější. Velmi detailní záznamy jsou uživatelům k dispozici na webech SparkNotes, anglické verzi Wikipedie a Rozbor-dila.cz. Na webech Český-jazyk.cz a Rozbor-dila.cz je uživatelům dokonce k dispozici hned několik verzí „analýzy" textu od různých uživatelů. Co se týče zvolených ukázek, velmi stručný a povrchní popis protagonisty lze spatřit na webu Český-jazyk.cz a na anglické verzi Wikipedie, přičemž v české verzi je charakteristika rozmělněna do reprodukce děje Orwellova románu. Na stránkách Rozbor-dila.cz se spíše jedná o převyprávění příběhu se zaměřením na hlavní postavu než o její charakteristiku. SparkNotes naopak obsahují jak stručnou (viz tabulka), tak velmi podrobnou analýzu protagonisty zahrnující srovnání a vztah s ostatními postavami, motivaci jeho jednání a možnosti, které dává autorovi. Nepředpokládáme, že žáci základních škol by využívali cizojazyčné sekundární zdroje, a uvádíme je spíše pro srovnání se zdroji českými.

Dalo by se říci, že na některých webech jsou záznamy velmi detailně zpracovány a jejich kvalita je rovněž na slušné úrovni. Jedná se ale skutečně o způsob, jakým by měli žáci a studenti čerpat informace o dané knize? Faktem zůstává, že někteří vyučující svým žákům a studentům tyty „příručky" povolují, nebo je dokonce v jejich užívání podporují.[178] Napříč internetem lze spatřit vyjádření učitelů, studentů i jiných uživatelů jak ve prospěch těchto „literárních příruček", tak v jejich neprospěch.

Někteří učitelé například podporují SparkNotes s tím, že jim prý v textech pomohly odhalit nové významy a studentům umožňují analyticky blíže nahlédnout na ty prvky textu, na které ve škole nezbyl čas. Studenti prý také mohou lépe porozumět terminologii užívané v literární teorii, jelikož každý termín je zde zmíněný v souvislosti s konkrétní knihou. Navíc tyto „literární příručky" mohou být podporou pro slabší

[177] Ibidem

[178] BACHOVÁ, A. Přeložil M. G. s. 3

studenty.[179] Uživatelé dále pak zmiňují, že tyto weby mohou upozornit na ty detaily, kterých by si čtenář za běžných okolností v textu nevšiml, a v neposlední řadě šetří čas.[180] V některých případech dokonce učitelé sami zveřejňují materiály prostřednictvím těchto webů, aby byly pro studenty volně dostupné.[181]

Ke zmiňovaným záporům by patřila skutečnost, že weby typu SparkNotes nemohou nahradit četbu textů v jejich plném znění – vytrácí se zde autorův styl, drobné detaily, emoce a mnoho dalšího. Negativem je také skutečnost, že u článků na SparkNotes není v podstatě uvedený autor,[182] což platí i o ostatních online „literárních příručkách" s tím, že někdy bývá sice autor uveden, ale není o něm možné dohledat bližší informace, nebo se jedná o neověřené platformy založené na principu „studenti studentům". Problém rovněž nastává s autorstvím, přičemž kopírování hotových prací lze považovat za elektronické podvádění, kdy se v podstatě jedná o zkopírování elektronického textu, aniž je odcitován jeho zdroj.[183] Dle našeho mínění uvádí velmi silný argument Alison Bachová, když tvrdí, že SparkNotes (a jim podobné weby) potlačují kritické myšlení, jelikož studentům předkládají své interpretace jako jediné správné, přičemž se ve skutečnosti jedná o interpretaci pouze jednoho konkrétního člověka.[184] Tyto interpretace však také mohou být naprosto scestné, zejména pokud jejich autory jsou žáci či studenti, na což ve svém příspěvku poukazuje Alena Macurová. *Na ty očividné potíže se čtením a porozuměním, které se v* […] *zápiscích obrážejí, se ale v nich samých nijak explicitně nepoukazuje – a lze se ptát, zda si autoři / vkladatelé zápisků svá čtenářská selhání vůbec uvědomují*.[185]

4.2.2 Současná situace na českých základních školách

Vraťme se nyní opět k průzkumu zmiňovanému v úvodu. Dotazník se týkal současných vysokoškolských studentů (článek vyšel v roce 2014), kteří v průběhu svého dětství ještě neměli tolik možností pro interakci s digitálními technologiemi, jako mají dnešní žáci základních škol. *Děti, které vyrůstají na počátku 21. století, se* [totiž]

---

[179] *How to Use Sparknotes in the Classroom*. Přeložil M. G. New York: Barnes & Noble. Dostupné online z: http://img.sparknotes.com/content/educators/pdf/classroomscreen.pdf. s. 5 - 9

[180] Sparknotes: Just a Shortcut? *The Briarcliff Bulletin* [online]. Přeložil M. G. 2013 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://briarcliffbulletin.com/2013/03/18/sparknotes-just-a-shortcut/

[181] CHAKER, A. M. Přeložil M. G. s. 2

[182] BACHOVÁ, A. Přeložil M. G., s. 3

[183] MAREŠ, J. *Elektronické učení a zvláštnosti člověka*. In: *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. s. 182

[184] BACHOVÁ, A. Přeložil M. G., s. 3

[185] MACUROVÁ, Alena. *Nebaví mne psát ... čtenářský deník ...* In: *Český jazyk a literatura*. 2010, 60(2), 7 s. s. 3

narodily do podstatně odlišné kultury, než byly ty předchozí. V případě těchto dětí se jedná o „internetovou generaci", která chápe počítače a internet jako samozřejmost.[186]

Touto problematikou se mimo jiné ve své publikaci *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi* zabývá Květuše Lepilová. Autorka zde konstatuje, že […] *nové technologie* […] *působí na děti od raného věku, bohatého na fantazii, když se formuje jejich řeč a myšlení a děti jsou k řeči vnímavé.*[187] Vliv digitálních technologií se konkrétně odráží například ve způsobu vedení čtenářského deníku. [P]*očítačový hráč se učí rychlému tempu práce na monitoru: odezvou je většinou chatování nebo kopírování cizích textů. Přesný samostatný zápis textu by ho sice cvičil v dovednosti mluvit o hledaném textu přehledně, ale ztrácí představu o systému a celku, když vyhledává řadu informací: rychle je získává, ale i zapomíná.*[188] Škála znalostí dnešního školáka nabytá z internetového prostředí je tak sice široká, ale pomíjivá.

Je důležité si však uvědomit podstatný fakt. Tyto změny totiž nezpůsobuje skutečnost, že děti mají přístup k moderním technologiím již od útlého věku, ale jejich nadměrné využívání.[189] Děti se tak stávají […] *nástroji moderních technologií, i když by tomu mělo být naopak.*[190] Žáci pátých tříd základních škol trávili již koncem 90. let 20. století až deset hodin týdně u televizní obrazovky, zatímco v dnešní době vystřídal televizi internet. *Z aspektu vývojové a čtenářské psychologie děti vychovávané chatováním za poslední desetiletí dospěly v roztěkané teenagery, mající menší úctu ke korespondenci a autoritám. Dávají přednost facebooku.*[191]

Zajímavá je z našeho pohledu výše citovaná pasáž o kopírování cizích textů, a to právě v souvislosti s výše uvedeným průzkumem. Na základě našich zkušeností se čtenářskými deníky žáků základní školy si dovolujeme tvrdit, že žáci si takto osvojují jednu velice negativní vlastnost. Velmi často totiž nepovažují kopírování cizích textů (ať už z internetového prostředí, nebo jen prostý přepis z obálky knihy) a jejich prezentaci jako textů vlastních za něco závadného, což potvrzuje i Lepilová, když uvádí, že žáci si četbu určenou pro záznam do čtenářského (kulturního) deníku často vzájemně předávají prostřednictvím internetu. Žák velmi rychle danou informaci získá a ihned,

[186] UNSWORTH, L. *Children's literature and computer-based teaching*. Přeložil M. G. New York: Open University Press, 2005, x, 142 s. s. 6

[187] Ibidem. Přeložil M. G., s. 52

[188] Ibidem

[189] Ibidem. Přeložil M. G., s. 53

[190] PIPER, Andrew. *Book was there: reading in electronic times* [online]. Chicago: University of Chicago Press, 2012, xiii, 192 s s. IX

[191] LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. 168 s. s. 56, 126 – 127

bez dalšího kritického myšlení, ji prezentuje. Neuvědomuje si však, že samostatně vytvořený [p]*řesný a stručný zápis textu cvičí přitom mozek v dovednosti vyprávět a mluvit přehledně. Vedení písemných zápisků z textu (včetně čtenářského deníku) podporuje pak tvorbu řečnického cvičení* […].[192] Tyto neblahé tendence si pak žáci základních škol s sebou nesou i do svého dalšího studia na školách středních.

4.3 Změny v literatuře pro děti a mládež v souvislosti s ICT, nové formáty

V souvislosti se změnami informačních nosičů se pozornost dětského čtenáře přesouvá k digitalizovaným podobám příběhu.[193] Již v předčtenářském období mají na dětského recipienta vliv technologie a formáty, které dříve nebyly dostupné, přičemž vytlačují „tradiční" oblasti podnětů jako je ukolébavka, rozpočítadlo, říkadlo folklórní písně či hadánky.[194]

Vlivem informačních technologií se mění nejen vnímání literatury ze strany recipienta, ale také literatura samotná. Knihy odráží naši digitální společnost a vlastnosti, které jsou pro ni typické – interaktivita, propojitelnost a přístupnost (mimo jiné). Pro „internetovou generaci" je střih, retrospektiva, split-screen (tj. rozdělená obrazovka do dvou, či více polí), hyperlinky, nelineární vývoj, mnohonásobné závěry a další podobné sémiotické prostředky něčím zcela běžným.[195]

Podle americké profesorky Dresangové lze v literatuře identifikovat tři kategorie, ve kterých dochází k radikálním změnám. Jsou jimi změny ve formě, změny v perspektivě a změny hranic. Co se změn ve formě (a vlastně i změn hranic) týče, zmiňuje autorka např. různé příběhové linie, které v závěru překročí vlastní hranici a propojí se, nebo překračování rámce jednoho příběhu do jiných. Změny v perspektivě by odpovídaly inkluzi různých úhlů pohledu zprostředkovaných rozdílnými postavami, nebo vypravěče, který si během příběhu osvojuje tyto úhly pohledu. McCallum o tomto způsobu vyprávění hovoří jako o polyfonním narativu.[196]

Literatura již také dávno není záležitostí pouze tištěných knih, ale čím dál tím více se do popředí dostávají texty znovu publikované na internetu a CD verze zejména různých „tradičních" příběhů a často více než padesát let staré dětské „klasiky", přičemž

[192] Ibidem, s. 52, 56

[193] STOLIČNÝ, Peter. *Vzťah marketingových komunikácií, nových kokmunikačných prostriedkov virtuálnej reality a literatury*. Přeložil M. G. Dostupné online z: http://www.stolicny.eu/o-me/prispevky-z-konferenci/

[194] CHALOUPKA, O. s. 111

[195] UNSWORTH, L. s. 6

[196] UNSWORTH, L. Přeložil M. G. s. 6 – 7

příběhy v CD formátu často obsahují ilustrace. Naopak současná literatura pro děti a mládež je v CD formátu publikována jen zřídkakdy, což se týká i obrázkových knih.[197] Alespoň taková je situace v zahraničí. Nelze opomenout ani filmové či televizní adaptace známých děl a zejména pak audioknihy. Tyto i další formáty blíže představíme v následujících podkapitolách, přičemž považujeme za nutnost žákům umožnit, aby si mohli zvolit nejrůznější formáty pro zápis do čtenářského (kulturního) deníku.

4.3.1 E-knihy

V současné době lze rovněž získat online přístup ke knihám (a to buď přímo ke stažení do uživatelského zařízení v nejrůznějších formátech jako e-knihy, nebo určené pouze k online četbě), ale rovněž k metodikám a pracovním listům pro výuku.[198] E-knihy jsou novým médiem, které přináší nové kvality, co se zpracování a čtení textu týče, kromě textu však také mohou obsahovat obrázky.[199] Elektronický formát [š]*etří* […] *náš prostor, neboť do notebooku ve velikosti středně velké knihy si můžeme uložit knihy v řádu stovek až tisíců*.[200] Online knihy je možné si pořídit jak zdarma, tak za poplatek. Legální cestou lze zdarma získat především tituly, které již nepodléhají autorským právům.[201] Na internetových stránkách Městské knihovny v Praze lze například pod záložkou E-knihy vybraných klasiků zdarma a bez registrace stáhnout množství titulů, které jsou vhodné pro děti a mládež – české pohádky, příběhy Sherlocka Holmese, e-komiksy apod.

Zobrazení prozatím probíhá pouze v odstínech šedi a velké množství e-knih je dostupné zdarma. *V posledních letech se značně rozšiřují jednoúčelová elektronická zařízení určená k zobrazování textu v digitální podobě.*[202] Elektronické čtečky jsou technologickým krokem vpřed – spojuje vlastnosti knihy (obrazovka imituje vzhled tiskové stránky a mění se *na způsob listování*) a přednosti počítače (možnost uložení velkého objemu dat).[203] *Užití čteček přináší na jedné straně řadu etických i právních otázek souvisejících s autorskými právy, ale na druhé straně umožňují pohodlnější a levnější získání beletristických i odborných textů.*[204] *Výhodou při čtení digitálního* […] *textu může být možnost vyhledávání a nelineární přechod na různá místa v rámci celého*

[197] Ibidem. Přeložil M. G. s. 22 – 23

[198] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 9

[199] KOCUR, P. s. 7

[200] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 33 – 34

[201] UNSWORTH, L. Přeložil M. G. s. 26

[202] KOCUR, P. s. 7

[203] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti.* s. 33 – 34

[204] KOCUR, P. s. 6

textu.[205] *Se vzrůstající popularitou elektronických čteček souvisí otázka, jaký formát děti volí pro svou četbu. Upřednostňují tištěné verze, nebo knihy pro elektronické čtečky?* […] *Data zveřejněná Publishers Association roku 2012 ukazují, že e-knihy v současnosti představují 6% celkového knižního trhu, přičemž čísla jsou podstatně nižší v souvislosti s literaturou pro děti a mládež*.[206]

Proces, v němž kniha podléhá vizualizaci, má obhájce i odpůrce. Z tábora prvních se ozývá například to, že jde o proces nutný, který knihu otevírá mnohem širšímu čtenářskému publiku. […] *Z tábora druhých zaznívá mimo jiné to, že dvojrozměrná obrazovka je regresem oproti trojrozměrnému kodexu* […], [častá] *absence ediční a bibliografické kultury – tisknou se vydání, aniž by se prověřovala jejich spolehlivost*.[207]

4.3.2 Audioknihy

Audioknihy obsahují zvukový záznam předčítaného původního textu, který může být v plné, ale i ve zkrácené verzi. Nejedná se o nový fenomén, jelikož již dříve byly k dispozici zvukové záznamy např. na audiokazetách. V dnešní době jsou audioknihy dostupné na CD, ale je možné je rovněž stáhnout v digitálním formátu přímo do počítače.[208] Audioknihy […] *mohou rovněž obsahovat hudební podklad a nejrůznější zvukové efekty*.[209] Audiokniha se pak stává plně dramatizovanou verzí textové předlohy. Zvukové nahrávky mohou být využity při výuce četby a ke zvýšení porozumění recipovanému textu.[210] Pro výukové účely jsou dnes některé čítanky vybaveny audio ukázkami (např. čítanky z řady Fraus). Stejně jako e-knihy i audioknihy šetří prostor, avšak pouze za předpokladu, že jsou uskladňovány v počítači v digitálních formátech.

4.3.3 Fenomén interaktivních knih

Jak již bylo zmíněno výše, audioknihy často obsahují kromě mluveného slova i hudební podklad a zvukové efekty. V některých případech jsou tyto zvukové prvky spojeny s textem či obrázky, které jsou buď statické, jindy jsou prezentovány jako

[205] Ibidem, s. 7

[206] GAMBLE, N. Přeložil M. G. s. 9

[207] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. s. 36

[208] Audiobook. *Wikipedia: The Free Encyclopedia* [online]. [cit. 2016-04-17]. Přeložil M. G. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Audiobook

[209] UNSWORTH, L. Přeložil M. G. s. 22 – 23

[210] Audiobook. *Wikipedia: The Free Encyclopedia* [online]. [cit. 2016-04-17]. Přeložil M. G. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Audiobook

animace. Tyto animace ovládá uživatel kliknutím myši[211], čímž se opět dostává do hry již výše zmíněná interaktivita. Nemluvili bychom pak již o audioknize, ale spíše o knize interaktivní. Tento nový formát koexistuje s tradiční podobou literárních textů, avšak poukazuje na dlouhodobé tendence, které se ubírají směrem k virtuální postmoderně, multimedialitě, k […] *digitálním technologiím, které* [podle Petera Stoličného] *komplexněji a mnohostranněji naplňují požadavky mladého čtenáře* […].[212]

Interaktivita se v tomto případě vztahuje k volbě jedné z možností elektronického textu, kde si uživatel může například zvolit způsob recepce – poslech mluveného slova, nebo vlastní četba textu. Často je také možné zvolit vlastní četbu společně se synchronizovaným mluveným slovem, kdy jsou jednotlivé segmenty psaného textu zvýrazňovány. Mnoho CD-ROMů uživatelům nabízí možnost recepce určité části textu namísto lineárního postupu. Dalším důležitým interaktivním prvkem jsou hypertextové odkazy neboli „hotspoty“, které jsou často spojeny s obrazy. Interakce s těmito „hotspoty“ obvykle spustí animaci nebo doplňkový text, většinou dialog doprovázený zvukovým záznamem.[213]

Len Unsworth „hotspoty“ dělí v souvislosti s příběhem na integrální, okrajové a (naprosto) nesouvisející. Integrální „hotspoty“ autor ilustruje na knize *George Shrinks*. Jedná se o příběh chlapce, který se zmenší do takové míry, že se pro něj stane hrozbou jeho kočka. Interakce z „hotspoty“ zde aktivuje kočičí packy, které se pokouší polapit hlavního hrdinu. Jako další příklad uvádí autor CD verzi *Malého prince*, která obsahuje mnoho okrajových „hotspotů“, přičemž interakce s nimi způsobuje například pohyb princova meče nebo jeho nárameníků. Poslední zmíněná skupina „hotspotů“ je nevhodně zvolená a rušivá vzhledem k příběhu. V tomto případě Unsworth zmiňuje CD verzi knihy *Stellaluna*, kde interakce s okolím způsobí například pohyby zvířat, které nijak nesouvisí mezi sebou ani s příběhem. Tyto „hotspoty“ nesouvisející s textem jsou často předmětem kritiky, jelikož děti pouze rozptylují od příběhové linky a děti pak mají problém se zpětným vybavením si příběhu.[214]

Z pohledu výuky je důležité usměrňovat žáky při užívání hypertextů, poučit je o jejich různých typech a účelech, aby tak mohli získat kritický náhled na užívání „hotspotů“. Pozornost by přitom měla být upřena zejména na ty, které jsou pro příběh

[211] UNSWORTH, L. Přeložil M. G. s. 23

[212] STOLIČNÝ, Peter. *Vzťah marketingových komunikácií, nových kokmunikačných prostriedkov virtuálnej reality a literatury*. Přeložil M. G. Dostupné online z: http://www.stolicny.eu/o-me/prispevky-z-konferenci/

[213] UNSWORTH, L. Přeložil M. G. s. 23 – 24

[214] UNSWORTH, L. Přeložil M. G. s. 24 – 25

integrální, ale i na ty okrajové, aby bylo možné lépe pochopit vztah mezi knihami v elektronickém formátu a interpretaci dětského čtenáře těchto nových digitálních narativů odvozených z původních knižních formátů.[215]

Ačkoliv jsou v českém prostředí interaktivní knihy spíše vzácností, lze zpozorovat několik výjimek potvrzujících pravidlo. Jednou z nich by byl například projekt *Poslední z Aporveru*. Právě v této knize se autoři snaží […] *propojit nejen text a animace, ale i zvuk, hudbu, nastreamovaná videa a audio nahrávku.*[216] Tento formát tak klade nové požadavky především na autory, kteří se musí naučit myslet jiným způsobem, než tomu bylo do teď. Prostřednictvím interaktivních knih se do literatury dostávají […] *nové sémiologické prvky, sémantické znaky v různých formách. Spisovatelé pak nutně* […] *musí rozumět možnostem, které nabízí virtuální realita, a současně spolupracovat s odborníky na virtuální realitu.*[217]

4.3.4 Filmové a televizní adaptace

V dnešní době je umělecká literatura často zastupována intersémiotickými překlady, jež bývají pro příjemce recepčně schůdnější a mezi které se řadí i film.[218] Na rozdíl od literatury, která zobrazuje skutečnost pomocí jazyka, užívá film hned několik znakových systémů – zejména verbální, vizuální, hudební, akustické. Jakožto audiovizuální inscenace má tedy blíže k realitě. V souvislosti s filmem má však literatura primární úlohu, jelikož právě film (stejně jako další druhy umění) je z ní odvozen. Úloha čtenáře je oproti tomu složitější, jelikož musí nejprve převést grafickou strukturu literárního díla do řečové struktury, což vyžaduje znalost určitého kódu a v neposlední řadě duševní úsilí. Rozdíl je také v časovém průběhu recepce. Zatímco čtenář si tempo určuje sám, tempo recepce filmu je předem dané. Navíc informace získané úsilím potřebným pro četbu jsou trvalejšího rázu.[219]

Film přitom zcela přirozeně vytvořil pouto s románem, jelikož v obou je silně zastoupena narace. Film je však z narativního hlediska oproti románu více omezený,

[215] Ibidem. Přeložil M. G. s. 25

[216] MACHÁČOVÁ, Alexandra. *Interaktivní kniha Poslední z Aporveru*. In: *Hithit* [online]. Hithit, s.r.o., 2016 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://www.hithit.com/cs/project/207/interaktivni-kniha-posledni-z-aporveru

[217] STOLIČNÝ, Peter. *Vzťah marketingových komunikácií, nových kokmunikačných prostriedkov virtuálnej reality a literatury*. Přeložil M. G. Dostupné online z: http://www.stolicny.eu/o-me/prispevky-z-konferenci/

[218] MACUROVÁ, A. s. 2

[219] POKORNÝ, L. s. 2 – 6

jelikož pracuje s reálným časem a nedokáže tak do všech detailů reprodukovat původní text. Na druhou stranu tento nedostatek vyvažují jeho obrazové možnosti.[220]

Již dlouhou dobu se nacházíme v situaci, kdy vedle sebe koexistují literární dílo a jeho filmový přepis,[221] přičemž mezi texty a jejich adaptacemi dochází k interferenci. Filmové zpracování úspěšné knihy má za důsledek zvýšený zájem o výchozí text, přičemž tímto způsobem se v povědomí udržuje řada klasických děl, čímž dochází k vizualizaci klasického fondu. [S]*tále větší procento lidí se setkává s klasickými díly literatury* […] *nejdříve v jejich vizuální (zejména filmové) podobě; čtení přichází až poté, často dokonce vizuální podoba díla čtení úplně nahrazuje* […].[222] V dnešní době dokonce píší autoři bestsellerů záměrně tak, aby podle knižní předlohy bylo možné natočit film. A naopak – úspěšné filmy jsou přepisovány do románové podoby.[223]

Ve prospěch filmu oproti románu hovoří James Monaco, když uvádí, […] *že pozorovatel má možnost se na prožitku podílet mnohem aktivněji. Slova jsou na stránce vždycky stejná, ale obraz na plátně se neustále mění podle toho, jak měníme směr naší pozornosti.* […] *Ve filmu máme určitou míru svobodné volby, můžeme si vybrat spíše jeden detail než jiný.* […] *Film představuje v tomto smyslu mnohem bohatší zážitek.*[224] Potenciál filmu bere dlouhodobě v potaz i škola, o čemž svědčí příspěvky v časopise *Český jazyk a literatura* zabývající se recepcí filmu ve výukovém kontextu, které lze zaznamenat již od osmdesátých let dvacátého století. Na druhou stranu však televizní a filmová produkce může vést k ustrnutí žánrového povědomí, literární kompetence jako takové a k odmítání informací přijímaných z literatury.[225]

Jak tedy postupovat ve školské praxi, kdy na jedné straně film může omezovat literární kompetence a na straně druhé je mezi žáky všeobecně oblíben? Negativním vlivům audiovizuální produkce rozhodně nelze čelit omezováním a zákazy. Naopak by spíše mělo docházet ke kooperaci v rámci estetické a literární výchovy.[226] *Škola by měla vyvinout úsilí k tomu, aby pomohla mládeži chápat umělecký film, tříbit vkus,* […] *aby v ní probouzela citlivý vztah k umění.*[227]

---

[220] MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií: umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004. Albatros Plus. 735. s. s. 41 – 42

[221] POKORNÝ, L. s. 1

[222] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* s. 31

[223] NÜNING, A. s. 228

[224] MONACO, J. s. 42 – 43

[225] POKORNÝ, L. s. 6

[226] Ibidem, s. 6, 8

[227] PETRTÝLOVÁ, Alena. *Filmová výchova v zájmové činnosti*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1987, **37**(6), 4 s. s. 1

4.3.5 Počítačové a konzolové hry

Stejně jako se film stal výukovým nástrojem, nabízejí i počítačové a konzolové hry mnoho možností, jak zaujmout současné žáky a studenty.[228] Již v první polovině devadesátých let uvádí Ivona Březinová v časopise *Český jazyk a literatura*, že počítačové a konzolové hry rozvíjí fantazii, aktivizují myšlení, procvičují paměť a postřeh, soustředění, vnímání perspektivy a prostorové vnímání, schopnost anticipace, schopnost rozhodování atd. Na druhou stranu mohou vést k automatizaci reakcí a myšlenkových pochodů.[229]

Počítačové hry v sobě zároveň nesou příběh, různě složité fabule, jehož prostřednictvím je hráč bezprostředním účastníkem děje. Jsou zde využity postupy dobrodružných žánrů – fantasy, sci-fi, western, ale i detektivka, gotický román či okultní literatura. Recipient se zde v podstatě stává spoluautorem, je částečně ztotožňován s autorem, jelikož se podílí na budování příběhu.[230] Uživatel má možnost kontrolovat a organizovat tradiční narativní komponenty – děj, prostředí, postavu a úhel pohledu.[231] *Z konzumenta, jak tomu je například u sledování televize či poslechu rozhlasu, se stává* prosument*, tj. konzument (*consument*), který je zároveň tím, kdo něco vytváří (*producer*).*[232]

Oproti pasivnímu sledování televize […] *je hraní kvalitnějších počítačových her do značné míry tvořivou činností rozvíjející psychické aktivity dětí*.[233] Na druhou stranu je třeba podotknout, že ačkoliv počítačové a konzolové hry recipientovi poskytují odlišnou zkušenost, než je tomu u televize, filmu a tisku, zároveň je tato zkušenost velmi blízká všem třem uvedeným médiím.[234]

Ačkoliv počítačové a konzolové hry mohou recipientům stejně jako literatura v tradičním smyslu přinášet citové zážitky a estetické hodnoty[235], jsou dodnes ve školství spíše přehlíženy navzdory faktu, že se u řady žáků těší značné oblibě. Přitom dětem mohou přiblížit texty, které pro ně jsou v dnešní době jen těžko srozumitelné

[228] KLINE, Daniel T. *Metamedievalism, Videogaming, and Teaching Medieval Literature in the Digital Age*. In: KAYALIS, Takis a Anastasia NATSINA (eds.). *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning*. Bloomsbury Academic, 2010, 15 s. s. 1

[229] BŘEZINOVÁ, Ivona. *Počítačové hry jako nový fenomen v literatuře pro děti a mládež*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1994, 44 (7 - 8), 3 s. s 1

[230] Ibidem, s 2 – 3

[231] KLINE, D. T. Přeložil M. G. s. 4

[232] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. s. 28

[233] BŘEZINOVÁ, I. s 2

[234] KLINE, D. T. Přeložil M. G. s. 4

[235] BŘEZINOVÁ, I. s 3

(např. středověká literatura), ale i umocnit prožitek z textů běžně srozumitelných (např. herní adaptace knižní série o *Harry Potterovi*). Žáci prostřednictvím hraní zkoumají vztah mezi textem a hrou a hledají paralely mezi událostmi ve hře a literárním dílem. Učitel pak může přejít k textové analýze děje, postav, prostředí, vypravěčské perspektivy a jejich vzájemné interakce a také ke třídní debatě nad výchozím textem, hrou a jejich kulturním kontextem.[236]

4.4 Zařazení nových médií do výuky literatury – pedagogické možnosti

Domníváme se, že v současnosti již velké množství učitelů českého jazyka a literatury zařazuje do výuky práci s novými médii. Žáci přitom mohou být stavěni do role pasivních pozorovatelů, nebo aktivních spoluúčastníků.

Klasickým příkladem, kdy jsou žáci pouze pasivními pozorovateli, je využití počítačové prezentace a její projekce jakožto podpory učitelova výkladu (např. o autorovi a jeho díle, literárním směru, hnutí, apod.). Takto předpřipravené prezentace šetří učitelům čas na přípravu, avšak jejich vyhotovení je naopak časově náročnější. Pro názornost a větší atraktivitu mohou být prezentace doplněny obrázky, kliparty, krátkou video-ukázkou, ale i úryvky z textu. Žáci mohou zařazení prezentace vnímat jako příjemné zpestření, avšak časté opakování bez žákovské účasti vede ke stereotypnosti.

Žáky však lze aktivně zapojit do samotné přípravy prezentací tím, že každému z nich na začátku školního roku zadáme téma, které zpracuje pro účely literární výchovy. Může se jednat o prezentaci zaměřenou na určitého autora, literární směr, časovou periodu, ale i konkrétní text jakožto alternativu pro záznam do čtenářského (kulturního) deníku. Žáci se tak nejen učí samostatně pracovat se zdroji, ale zejména vystupovat před publikem (učitel a spolužáci). Pokud se vyučující rozhodne pro tuto formu výuky, je třeba žáky nejprve instruovat o zásadách tvoření prezentací a vystupování před publikem (možno učinit předvedením ukázkové prezentace učitelem) a rovněž společně s žákem jeho prezentaci revidovat a zpřipomínkovat ještě před samotným výstupem. Žákův výstup se tak ve finále může stát regulérním předmětem hodnocení.

Další možností, jak žáky aktivně zapojit do procesu výuky, je využití on-line diskuze, ve které žáci zaujímají různé role, přičemž se učí poznatkům z literární historie. Každému žákovi je přiřčena role určité osobnosti (např. autora) z období, které je předmětem našeho zájmu. Žáci následně vyhledávají informace nejen o autorovi, ale

[236] KLINE, D. T. Přeložil M. G. s. 7 – 8

i o daném období, aby byli vybaveni informacemi pro závěrečnou on-line diskuzi, v níž představují postavy, které jim byly zadány.[237] Pro diskuzi je také možné využít nejrůznější literární blogy, kde žáci mohou debatovat nejen se svými vrstevníky, ale také literárními nadšenci, a příležitostně i dokonce s autory. Kromě toho lze také využít hypertextové edice literárních děl (prozatím běžné spíše v zahraničí), které vizualizují nejen spojitosti intertextové, ale i […] *spojitosti mezi částmi daného textu* […].[238]

V neposlední řadě je možné alespoň částečně využít všechny výše zmíněné formáty pro zápis do čtenářského (kulturního) deníku, jak již bylo ostatně výše zmiňováno. Žáci tak mohou porovnávat výchozí text s jeho adaptací, případně vytvořit svébytný záznam o recipované audioknize, filmu, počítačové, či konzolové hře apod. Pro žáky může zařazení těchto formátů představovat příjemné zpestření a pocit z úspěchu tak mohou zažít i žáci, pro které je čtení za běžných okolností velmi náročné (např. dyslektici).

[237] KOSKIMAA, R. Přeložil M. G. s. 3

[238] Ibidem. Přeložil M. G. s. 3 – 4

5 Čtenářský deník jako součást literární výchovy

Viliam Obert chápe čtenářské deníky jako metatexty, ve kterých žák užívá prvky osnovy a rovněž kompoziční a obsahové […] *parametry písemných slohových prací na literární témata.*[239] Tím, jak žák o přečteném textu píše, si ho zároveň opětovně vybavuje a znovu si zvnitřňuje svůj čtenářský prožitek.[240] Jaký je ale vlastně smysl čtenářských deníků? Autorská dvojice Čihák – Ibrahim si ve svém příspěvku *Nebaví nás číst ... obsahy ...* klade právě tuto otázku. *Jedná se o privátní záznam (deník) z četby, nebo o prostou evidenci (pro čtenáře, pro druhé) toho, že dílo bylo přečteno?*[241] A má vůbec smysl záznamy o přečtených textech vést v písemné podobě? Vždyť v dospělosti se o literatuře komunikuje především na rovině ústní.[242]

Předmětem této kapitoly nebude hledat odpověď na výše uvedené otázky. Zaměříme se spíše na možné podoby čtenářského deníku a jeho přínosy pro žáky i učitele. Využijeme přitom jednak poznatků etablovaných odborníků, jako je například Jaroslav Toman a Viliam Obert, ale také pedagogů působících dlouhodobě ve školské praxi a jejich příspěvků v odborných časopisech, a to zejména v časopise *Český jazyk a literatura*. Rovněž budeme často odkazovat na projekt *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ*, který probíhal v rozmezí srpen 2006 – prosinec 2007, jelikož práce se čtenářskými (kulturními) deníky byla jednou z povinných aktivit, které žáci v rámci projektu plnili. Zároveň bychom rádi uvedli vlastní zkušenost se zadáváním, kontrolou a hodnocením čtenářských deníků.

Nejprve se pokusíme za pomoci odborné literatury vymezit pojem individuální mimočítanková četba, jelikož se čtenářskými deníky přímo souvisí. Následně se zaměříme na oporu čtenářských deníků ve vzdělávacích dokumentech. Postupně projdeme celým procesem zadávání, zpracování, kontroly a hodnocení záznamů z četby. Na kapitolu plynule navazuje výzkumná část, jejímž cílem je zjistit učitelský a žákovský přístup k práci se čtenářskými (kulturními) deníky a k individuální mimoškolní četbě.

[239] OBERT, Viliam. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Preložil M. G. Bratislava: Mladé letá, 1986. Otázky detskej literatúry. 540 s. s. 181

[240] LEPILOVÁ, K. s. 46

[241] ČIHÁK, J., IBRAHIM, R. *Nebaví nás číst… obsahy…* In: *Český jazyk a literatura.* 2009 – 2010. 5 s. s. 2.

[242] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Preložil M. G. s. 182

5.1 Individuální mimoškolní četba

Doporučená (povinná) četba je v podstatě ve školní praxi vžité označení pro mimoškolní četbu.[243] Jejím prostřednictvím se v literární výchově realizuje četba individuální.[244] Společná souvislá[245] a doporučená (povinná) četba pak mohou být označovány jako četba mimočítanková. Z výše uvedeného plyne, že doporučená (povinná) četba je tedy mimočítanková, mimoškolní a individuální (nemusí být nutně vnitřně motivovaná, avšak je realizována samostatně). Nepovažujeme tedy za vhodné užívat pojem doporučená, či povinná četba, které považujeme za specifičtější a vypovídající o způsobu zadávání ze strany učitele (viz níže), ale shrnující termín individuální mimoškolní četba. V tomto oddíle se na ni zaměříme zejména v souvislosti se čtenářským deníkem. Dále se již nezabýváme čítankovou četbou, jelikož ta není předmětem záznamů do deníků. Na druhou stranu je nutné podotknout, že kromě individuální mimočítankové četby si žáci mohou v deníku také vést záznamy ze společné mimočítankové četby, často jako nácvik za asistence vyučujícího.

5.1.1 Individuální mimoškolní četba jako střet vnějšího nátlaku a vnitřní volby

Individuální mimoškolní četba […] *je termín označující četbu, čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou, záznamy o četbě bývají často vedeny ve čtenářských denících* […][246], přičemž se zde střetává „chtít“ a „muset“ jakožto akt vnitřní volby (vnitřní motivace), případně výsledek vnějšího „nátlaku“ (motivace vnější).[247] Vzájemný poměr vnitřní a vnější motivace se u jednotlivých čtenářů liší v závislosti na recipovaném titulu, ale i na okamžiku recepce a specificky ve školním prostředí pak na přístupu učitele. Požadavky na obsah a zejména rozsah individuální mimoškolní četby tedy stanovují učitelé českého jazyka a literatury, kteří žákovskou četbu sledují a hodnotí, případně čtenářské záznamy využívají ve výuce.[248]

Jak je ale možné stanovit, které texty by měly být čteny? Je cílem čtenářských záznamů prohloubení čtenářského zážitku, nebo znalost literárního kánonu jakožto souboru textů, které jsou uznávány naší společností jako hodnotné? Vždyť pro dnešní

[243] GEJGUŠOVÁ, I. s. 29

[244] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. s. 91

[245] Jak jsme již zmínili výše, Jaroslav Toman užívá vhodnější termín společná mimočítanková četba.

[246] GEJGUŠOVÁ, I. s. 15

[247] TRÁVNÍČEK, J. s. 23

[248] GEJGUŠOVÁ, I. s. 29

pluralitní společnost je typická i pluralita kánonů.[249] Měli by žáci být vedeni k samostatné volbě titulu pro čtenářský záznam, nebo k četbě „kvalitních" děl domácí a světové literatury? A pokud nebude mít dětský čtenář kvalifikované vedení, neztratí se v obrovském množství produkce, aniž by se mu do rukou dostaly skutečně kvalitní tituly? Vždyť jak uvádí Trávníček […] *stále větší rozlehlost ba nepřehlednost knižního trhu se ukazuje jako překážka na cestě ke vhodné četbě; posiluje se váha osobních doporučení; globalizace nás – paradoxně – navrací k praktikám „sousedského", tj. tradičního chování* […].[250] Kánon tuto problematiku sice „řeší", avšak na druhou stranu „vyčleňuje" díla, která do něj nejsou zahrnuta. Měla by do kánonu literatury pro děti a mládež pronikat i díla neintencionální, která se často u mladých čtenářů těší oblibě?[251] Odpověď na tyto otázky, dle našeho mínění, komunikuje učitel skrze přístup k zadávání individuální mimoškolní četby.

5.1.2 Mimočítanková četba – přístup Viliama Oberta

Výše jsme se zabývali pojmy školní, mimoškolní, čítanková a mimočítanková četba, přičemž jsme se pokoušeli prostřednictvím schémat znázornit možný přístup k této problematice. Nejedná se však o přístup jediný. Komplexně se této problematice věnuje Viliam Obert ve své publikaci *Detská literatura a čitateľský rozvoj diťaťa*, kde se mimo jiné zaměřuje na mimočítankovou četbu.

Okruh mimočítankového čtení [v širším slova smyslu] *tvoří všechna díla, která nejsou školními literárními texty, tzn. texty (ukázkami, úryvky, vzorky) zahrnutými do čítanek (učebnic) literatury a jejichž přečtení učitel jistým způsobem motivuje, „propouští" do individuálního programu žákovské četby*.[252] Mimočítankovou četbu v jejím širším pojetí jsme se pokusili zobrazit v tabulce č. 1. V našem pojetí by tedy mimočítanková četba zahrnovala společnou mimočítankovou četbu, individuální mimoškolní četbu a zájmovou četbu.

V pojetí Viliama Oberta se mimočítanková četba shoduje s námi užívaným pojmem individuální mimoškolní četba. Autor dále hovoří o třech stupních mimočítankové četby:

[249] NÜNING, s. 371

[250] TRÁVNÍČEK, J. s. 33

[251] MALÝ, Radek. *K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež*. In: *Český jazyk a literatura.* 2014 – 2015. 5 s. s. 2

[252] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Přeložil M. G. s. 91

- základní četba – přístup žáka je daný plánem a vzorem, učitel ho řídí a usměrňuje, navazuje na čítankovou četbu, žáka si osvojuje techniku samostatného čtení, možno též nazývat povinnou (mimočítankovou) četbou;
- výběrová (mimočítankové) četba – žák vybírá texty z předložené nabídky, cílem je žáky vést k četbě kvalitních uměleckých děl, a formovat tak jejich čtenářské předpoklady, vkus a zkušenost; je zde vazba na školní vzdělávací program, učitel využívá poznatky v hodinách literární výchovy;[253]
- spontánní četba – jedná se o texty, které žák přijímá z vlastního rozhodnutí a které se nacházejí v oblasti mimo výběrovou a základní četbu, žák demonstruje *vývojeschopnost* […] *vlastního literárního vzdělání* […], *rezervy ve školním programu literárního vzdělávání* […], [a] *závislost žáka na jiných motivačních čtenářských vlivech, než jaké představuje škola a hlavně učitel* […][254]

V následující podkapitole bychom rádi přiblížili vlastní přístup k této problematice a to i v kontextu Obertova třístupňového modelu individuální mimoškolní, případně mimočítankové četby.

5.1.3 Přístupy k zadávání individuální mimoškolní četby, vyjasnění terminologie (pokus o autorský přístup k problematice)

Ve školské praxi lze pozorovat tři přístupy[255] k zadávání individuální mimoškolní četby:

- učitel stanoví požadovaný počet titulů pro dané období, žáci si samostatně volí jednotlivé tituly (žáky hodnoceno pozitivně, nevýhodou je trivializace a žánrový stereotyp);
- učitel stanoví požadovaný počet titulů pro dané období, žáci si samostatně volí z předložené širší nabídky (na druhém stupni je vhodné například alespoň částečně rozlišovat chlapeckou a dívčí četbu, posilovat zastoupení současné literární tvorby);

[253] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Přeložil M. G. s. 92 – 100

[254] OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Přeložil M. G. s. 200 – 201

[255] Gejgušová uvádí přístupy dva, přičemž se dají různě kombinovat. Jedná se o bod č. 1 a č. 3, přičemž kombinací těchto dvou je podle autorky bod č. 2.

- učitel stanoví konkrétní tituly pro dané období, žáci nemají možnost samostatně zvolit recipovaný text.[256]

Tento model se prakticky shoduje s Obertovým (spontánní – výběrová – základní četba). U bodu č. 1 doporučujeme uplatnit přístup „informovaného souhlasu“ ze strany učitele, kdy žákem zvolený titul musí být nejprve odsouhlasen vyučujícím, aby tak bylo zamezeno výběru nevhodných či nepřiměřených textů. Tímto přístupem navíc může učitel zabránit výše zmiňované trivializaci a žánrovému stereotypu. Bod č. 2 pak lze zliberalizovat tím způsobem, že předložený seznam je pouze doporučením a žáci mohou přicházet i s vlastními tituly, které však učitel nejprve odsouhlasí. Rázem se nám tak nabízí přístupů pět, které řadíme od nejdirektivnější po nejliberálnější:[257]

- učitel zadá konkrétní tituly k četbě, žáci nemají možnost samostatně zvolit recipovaný text.
- učitel stanoví požadovaný počet titulů pro dané období, žáci si vybírají pouze z předložené širší nabídky (seznamu);
- učitel stanoví požadovaný počet titulů pro dané období, žáci si samostatně volí z předložené širší nabídky (seznamu), avšak mohou odevzdat i záznam z předem schválených knih, které na seznamu nejsou uvedeny;
- učitel stanoví pouze požadovaný počet titulů pro dané období, jejich výběr nechává na rozhodnutí jednotlivých žáků, avšak nejprve musí knihu schválit pro záznam do čtenářského deníku;
- učitel stanoví pouze požadovaný počet titulů pro dané období, jejich výběr nechává zcela na rozhodnutí jednotlivých žáků;

Až do této chvíle jsme v naší práci používali shrnující pojem individuální mimoškolní četba. V souvislosti s výše uvedenými pěti přístupy ze strany učitele k zadávání četby pro záznam do čtenářských (kulturních) deníků bychom rádi osvětlili náš přístup k pojmům na škále povinná – volitelná četba. Ačkoliv termíny na této škále bývají často užívány synonymně, mělo by mezi nimi být, podle našeho názoru, důsledně rozlišováno podle míry vnější a vnitřní motivace, tj. „vnějšího nátlaku“ a „vnitřní volby“.

[256] GEJGUČOVÁ, I. s. 110 – 111

[257] Tuto skutečnost reflektujeme v průzkumu mezi učiteli, který je součástí práce.

Jako *povinnou četbu* (v pojetí Viliama Oberta základní četba) chápeme bod č. 1 (žáci *povinně* čtou tituly zadané učitelem), který představuje direktivní přístup k individuální mimoškolní četbě s nejvyšším podílem vnější motivace. Povinnou četbu nepovažujeme za příliš vhodný model (již pro označení „povinná“) vzhledem k psychologické charakteristice dětí na druhém stupni základní školy, kdy dochází k odmítání autorit a všeho předepsaného (blíže viz kapitola č. 3, podkapitola č. 3.3.1). Viliam Obert navíc vidí nebezpečí v případném formalizmu, v nedostatku prostoru pro vlastní tvořivou činnost čtenáře, kdy žáci pouze kopírují (případně lehce upravují) čtenářské záznamy svých starších spolužáků.[258] V minulosti bylo možné tomuto negativnímu jevu alespoň částečně předejít obměňováním zadávaných titulů. Dnes je však situace odlišná. I kdyby učitel předepsané tituly průběžně aktualizoval a obměňoval, nelze se v dnešní době internetových „příruček“ kopírování záznamů vyvarovat.

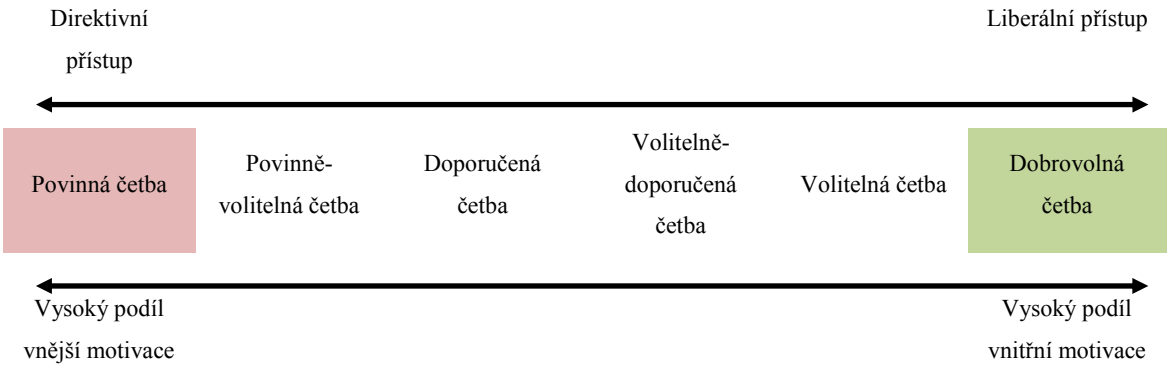
Povinně-volitelnou četbou rozumíme bod č. 2 (žáci si *povinně volí* z nabídky titulů stanovených učitelem), kterou Viliamem Obert nazývá četbou výběrovou. Žákovi jsou stanoveny hranice, ve kterých se musí pohybovat, avšak není zcela eliminována možnost volby. Pokud bychom chtěli tento přístup k zadávání individuální mimoškolní četby zliberalizovat možností záznamu z předem schválených titulů, které nejsou uvedeny v předloženém seznamu, hovořili bychom o *doporučené četbě* (bod č. 3; seznam předložený učitelem je pouze *doporučením*, kterého se žák nemusí striktně držet).

Kromě povinné, povinně-volitelné a doporučené četby dále rozlišujeme *volitelnou četbu* (bod č. 5 – žáci *zcela samostatně volí* tituly, učitelem je stanoven pouze jejich minimální počet pro dané období). Za vhodné považujeme žákem zvolený titul nejprve schválit (bod č. 4). Takovýto přístup chápeme jako *volitelně-doporučenou* četbu (žáci *samostatně voli* tituly, avšak *učitel* je nejprve *doporučuje*/*nedoporučuje* pro záznam do čtenářských (kulturních) deníků). Volitelnou, případně volitelně-doporučenou četbu nazývá Obert četbou spontánní. Kromě toho bychom mohli také vyčlenit *dobrovolnou četbu* (čtenářské záznamy nejsou učitelem vyžadovány, avšak v případě žákovské aktivity jsou kladně hodnoceny) jakožto liberální přístup k vedení čtenářských záznamů. Stranou ponecháváme zájmovou četbu, kde zcela převažuje motivace vnitřní.

[258] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. s. 183

Zobrazení jednotlivých termínů na škále od nejdirektivnějšího přístupu (vysoký podíl vnější motivace) po nejliberálnější (vysoký podíl vnitřní motivace) uvádíme níže. Červenou barvou je zobrazen nejdirektivnější přístup, zelenou pak nejliberálnější.

Schéma č. 8: Direktivní a liberální přístupy k zadávání individuální mimoškolní četby



Zdroj: Pokus o vlastní zobrazení

Za optimální řešení ve školské praxi považujeme pohybovat se na škále mezi povinně-volitelnou a volitelně-doporučenou četbou, a to vždy s větším příklonem k jednomu či druhému modelu podle jednotlivých ročníků, tříd a individuálních dispozic konkrétních žáků.

5.1.4 Způsob zadávání seznamu pro individuální mimočítankovou četbu

Pokud žákům předkládáme seznam pro individuální mimočítankovou četbu, je třeba vždy pamatovat na to, aby všechny uvedené tituly pro ně byly dostupné.[259] Je nutné si též uvědomit, že pokud dáme žákům prostor při sestavování seznamu individuální mimočítankové četby, […] [b]*udou jej vnímat jako skutečně lákavou nabídku.*[260]

Josef Soukal dále navrhuje každý z titulů v seznamu žákům krátce přiblížit a naznačit tak, pro které žáky by mohl být daný text určen.[261] Vhodné je do seznamu kromě „kvalitních" titulů rovněž zařadit aktuálně čtenářsky úspěšné knihy, ale i triviální a kýčovité texty, aby tak žákům mohla být demonstrována úskalí tvorby,[262] případně aby žáci sami dokázali odlišit kvalitní literaturu od brakové.

[259] SOUKAL, Josef. *Čtenářský deník podruhé*. In: *Český jazyk a literatura*. 2010, 60(4), 7. s. s. 4

[260] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 5

[261] SOUKAL, J. s. 6

[262] HOZNAUER, M. *Povinná četba*. In: *Český jazyk a literatura*. 1995 – 1996. 1. s. s. 1

Ve shodě s Jaroslavem Tomanem doporučujeme tituly uvedené v seznamu členit do žánrově-tematických bloků.[263] Tento přístup má dle našeho mínění dvě výhody – jednak umožňuje žákům zvolit knihu na základě jejich žánrových a tematických preferencí, na druhou stranu však učitel může stanovit pravidlo, že každý čtenářský zápis musí být z jiného bloku, čímž je žákům zabráněno, aby setrvávali ve stále stejných žánrech a tématech a omezovali tak svůj vlastní literární rozhled. Během školního roku je pak dobré četbu žákům připomínat a zjišťovat, zda při ní narazili na nějaké obtíže.[264]

5.2 Zakotvení čtenářských deníků ve vzdělávacím programu

Po roce 1989 se ve vyučování literatuře na 2. stupni základních škol i na školách středních projevovala tendence […] *rušit* […] *čtenářské deníky, eventuálně jejich fungování ponechat zcela na rozhodnutí jednotlivých učitelů.* […] [P]*olistopadové učební osnovy* […] *se o vedení čtenářského* […] *deníku buď vůbec nezmiňovaly, nebo jeho existenci jen implicitně předpokládaly.*[265] Mimočítanková a mimoškolní četba tak (na rozdíl od minulých desetiletí) není vymezena ve vzdělávacích dokumentech, přičemž absence specifických požadavků na čtenářské aktivity žáků v RVP se přenesla do vzdělávacích programů jednotlivých škol. *V očekávaných výstupech žákovských dovedností* [formulovaných v RVP se k problematice čtenářských deníků] *nepřímo vztahuje ojedinělý požadavek „formuluje ústně i* písemně *dojmy ze své četby, z návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo“.*[266]

Ačkoliv výše uvedené výstupy nejsou v *Rámcovém vzdělávacím programu* blíže upřesněny, lze na základě opakovaných průzkumů mezi učiteli tvrdit, že většina pedagogů čtenářské aktivity svých žáků sleduje a snaží se posilovat a rozvíjet jejich kladný vztah ke čtenářství.[267] Miloš Hoznauer například považuje za přínosné, že neexistují […] *seznamy* [individuální mimočítankové četby] *závazné pro celou republiku, a nadto ještě řadu let neměnné, jak tomu bylo v minulosti. Vhodný seznam může mít každý češtinář – podle toho, nač se chce zaměřit.*[268] Avšak vzhledem k jisté dobrovolnosti (plynoucí z výše zmiňované nezakotvenosti specifických aktivit ve

[263] TOMAN, J. *Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež.* In: SCHACHERL, Martin (ed.). *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, 23 s. s. 13 – 19

[264] SOUKAL, J. s. 6

[265] TOMAN, Jaroslav. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. In: SCHACHERL, Martin (ed.). *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, 11 s. s. 4

[266] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. s. 4. Citováno podle RVP.

[267] GEJGUŠOVÁ, I. s. 28

[268] HOZNAUER, M. s. 1

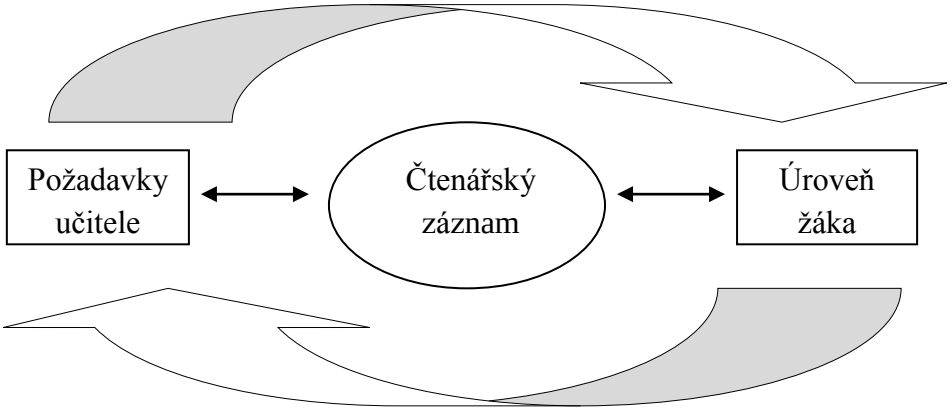
vzdělávacích dokumentech) při vedení čtenářského (kulturního) deníku musí učitel žáky pro četbu nejprve získat, což může být velmi náročný úkol, a to i v souvislosti ze strany konkurence v podobě moderních technologií (viz kapitola č. 0).[269]

5.3 Formy vedení čtenářských záznamů

5.3.1 Formy podle úrovně recipienta a jeho předchozí zkušenosti se záznamy z četby

Jedním ze zásadních faktorů, které učitel při zadávání práce se čtenářskými (kulturními) deníky musí brát v úvahu, je celková úroveň žákovského kolektivu, případně individuálních žáků a jejich předchozí zkušenost se čtenářskými záznamy. Učitel by měl své požadavky přizpůsobit úrovni žáků. Jeho požadavky by neměly být příliš náročné, avšak na druhou stranu zase ne příliš snadné, jelikož pak by nedocházelo k posunu žáka na vyšší úroveň. Diferenciaci podle úrovně jednotlivých žáků zmiňuje například Jaroslav Vala ve svém příspěvku do časopisu *Komenský* – od žáků na vyšší úrovni vyžaduje komplexnější práci než od žáků průměrných.[270] Jedná se tedy o proces vzájemného působení žákovy úrovně a požadavků učitele, který se pokoušíme vyjádřit v níže uvedeném schématu.

Schéma č. 9: Vzájemný vliv požadavků učitele a žákovské úrovně v kontextu čtenářských záznamů



Zdroj: Pokus o vlastní znázornění

Pokud se čtenářskými záznamy začínáme pracovat, je vhodné zvolit předdefinovaný formát, do kterého žáci pouze vpisují krátké sekvence zaměřené např. na jednu konkrétní událost, nebo postavu z knihy a (nejen) při hodnocení volí z několika

[269] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka.* s. 7

[270] VALA, J. s. 1

možností (tzv. multiple-choice) podle toho, jak se jim kniha líbila (např. skvělá, dobrá, ucházející, slabá) a jak pro ně byla obtížná (např. velmi jednoduchá, přiměřená, obtížná, velmi obtížná).[271] V anglo-americkém prostředí jsou tyto předdefinované formáty běžně dostupné v podobě pracovních sešitů a můžeme se s nimi rovněž setkat i v našich podmínkách. Pro první stupeň je určen například pracovní sešit autorské dvojice Antonín Šplíchal a Dana Holečková, pro druhý stupeň pak sešit od Lucie Nagyové. Oba tyto sešity vydané nakladatelstvím Fragment obsahují předtištěnou osnovu a ukázkový záznam z četby pro usnadnění práce.[272] Předdefinovaný formát si však rovněž může každý učitel vytvořit samostatně podle svých vlastních požadavků, a to například v podobě pracovních listů, které mohou být zařazovány do portfolia či kartotéky (viz níže). Ukázka takového pracovního listu je ostatně volně ke stažení na *Metodickém portálu RVP* (dum.rvp.cz), autorem materiálu je Svatopluk Mareš.[273]

S přibývajícími zkušenostmi žáků se forma rozvolňuje, jelikož čtenáři již ví, na co se mají soustředit. Předdefinovaný formát je tak vhodné opustit, záznam o přečtené knize může být nadále usměrňován návodnými otázkami či kritérii, která jsou žákům sdělena na začátku školního roku, případně dostává podobu referátu, eseje, prezentace (viz níže).

5.3.2 Formy podle podoby a sekundárního účelu, kterého má být dosaženo

Nejběžnějším modelem je vedení čtenářských záznamů prostřednictvím zápisků do čtenářského, případně kulturního deníku. Kromě zápisků do čtenářských (kulturních) deníků uvádí Viliam Obert další dvě podoby písemných záznamů z četby. Jsou jimi osnova (má cvičný charakter, jedná se o plán recipovaného textu) a slohová práce (pokus o analýzu vybraného problému z recipovaného textu, úvaha nebo referát).[274]

Čtenářský (kulturní) deník může mít podobu samostatného sešitu či portfolia, do kterého se postupně vkládají jednotlivé záznamy. V případě samostatného sešitu E. Jalšovská uvádí, že ideální variantou je, pokud při přechodu na druhý stupeň základní školy zavedeme takový sešit, který žákům vydrží až do devátého ročníku, s čímž však

[271] *Writing Basics Series: Writing Book Reports*. U.S.A.: Remedia Publications, 2007. s. 2

[272] Parafrázováno podle anotace k pracovním sešitům: HOLEČKOVÁ, Dana a Antonín ŠPLÍCHAL. *Čtenářský deník - 1. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2009. Pracovní sešity pro ZŠ. a NAGYOVÁ, Lucie. *Čtenářský deník - II. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2009. Pracovní sešity pro ZŠ.

[273] Čtenářský deník. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: http://dum.rvp.cz/materialy/ctenarsky-denik.html

[274] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Preložil M. G. s. 182

jiní autoři polemizují (např. V. Obert, S. Pilková) a doporučují spíše užití volných listů a jejich průběžné zařazování do desek či kartoték.[275]

O čtenářských záznamech vedených formou kartotéky se rovněž zmiňuje Ilona Horáčková ve svém příspěvku *Starý dobrý čtenářský deník*. Autorka doporučuje využití kroužkového sešitu, aby mohly být záznamy v průběhu studia podle potřeby přeskupovány. Součástí kroužkového sešitu je rovněž obsah (viz níže). Do „kartotéky" si žáci průběžně zařazují a doplňují […] *záznamy o četbě, autorech, uměleckých směrech, památkách, návštěvách kulturních akcí apod. Taková kartotéka* [podle autorky příspěvku umožňuje] *rychlé hledání při práci se záznamy a* [motivuje žáky] *k neustálému zdokonalování, doplňování, ke srovnávání s kartotékami ostatních, ke zdravé soutěživosti.*[276]

Další variantou je zápis do sešitu určeného pro literární výchovu, čímž je mimoškolní četba o to více integrována do výukového procesu. Miroslav Procházka v souvislosti s tímto způsobem vedení čtenářských záznamů navrhuje, aby žáci častěji využívali svých čtenářských záznamů v hodinách literární výchovy.[277]

Kromě toho mohou být záznamy ze čtenářských deníků publikovány na (školních) webových stránkách a žáci společně s vyučujícím tak vytvoří jakýsi online čtenářský deník. Příklad takového projektu lze dohledat například na internetových stránkách *Kniha knih*. Internetové stránky vytváří žáci Základní školy Lukavice společně se svým učitelem Lubomírem Šárou. Jsou zde publikovány čtenářské záznamy žáků třetí, čtvrté a páté třídy, a to již od roku 2006. Každý žák má na stránkách svůj profil, na kterém jsou zobrazeny jeho vlastní čtenářské záznamy.[278] Publikování na internetu může být pro žáka zajisté motivující, jelikož každý si může přečíst právě jeho záznam, ohodnotit ho přímo na stránkách či osobní pochvalou. Dítě se najednou stává součástí širokého publika internetu, podobně jako tomu je na sociálních sítích. Otázkou však podle nás zůstává, do jaké míry budou ostatní žáci v pokušení cizí záznamy kopírovat pro své vlastní potřeby, stejně jako tomu je v případě on-line literárních „příruček" (viz podkapitola č. 4.2).

Ať už se učitel rozhodne pro jakoukoliv podobu čtenářského (kulturního) deníku, musí si uvědomit, že různé podoby jsou vhodné pro dosažení různých sekundárních cílů. Je cílem integrace čtenářských záznamů do hodin literární výchovy a jejich využití

[275] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. s. 182, 184

[276] HORÁČKOVÁ, I. Starý dobrý čtenářský deník. *Škola a rodina*. Portál, 2008, (1), 2 s. s. 1

[277] PROCHÁZKA, Miroslav. *Čtenářský deník? Ano*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1997, 48(3 - 4), 3 s. s. 1

[278] ŠÁRA, Lubomír a Michal ŠÁRA. *Kniha knih* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: http://knihaknih.wz.cz/

ve výuce (jednotný sešit pro literární výchovu a čtenářské záznamy), nebo spíše jejich separace a zdůraznění volnočasové podstaty četby (samostatný sešit pro čtenářské záznamy)? Chce učitel dosáhnout co největšího prostoru pro sdílení čtenářských záznamů spojeného s (online) diskusí (publikování čtenářských záznamů na školním webu)? Klade vyučující důraz na možnost operativní reorganizace jednotlivých záznamů (čtenářská kartotéka)? Tyto a další otázky by měl vyučující zvážit ještě před tím, než poskytne žákům doporučení některého z výše uvedených formátů.

5.4 Ještě než žáci začnou číst – uvedení a zadání čtenářských deníků na počátku výukového procesu

Již při zadávání by žáci měli vědět, jaké požadavky na ně jsou v souvislosti s vedením čtenářských záznamů kladeny, jak budou jejich výstupy hodnoceny a jaký význam a smysl učitel přikládá čtenářskému deníku a četbě vůbec.[279] To může žákům ukázat například tím, že do školy přinese svou oblíbenou knihu, s žáky o ní pobeseduje, přednese úryvek či vypíše citát.[280] Klíčové je tedy představení práce se čtenářským deníkem, jelikož obecně patří mezi aktivity s nižší mírou popularity, a činnosti spojené s vedením deníku je třeba dále zpestřovat, aby děti práce motivovala, zaujala a viděly v ní smysl.[281]

Učitelům by mělo jít o to, aby stereotypní formou nekalili žákům radost z četby.[282] Již v osmdesátých letech minulého století uvádí Libuše Čermáková skutečnost, […] *že záznamy v* […] *denících jsou pro většinu žáků nepříjemnou povinností, které se snaží zbavit opisováním zápisů z deníků starších sourozenců, spolužáků nebo opisováním předsádek knih.*[283] Důvody pro nízkou popularitu vedení čtenářských záznamů v tehdejší době pak zmiňuje Jiří Kostečka – […] *větší rozsah některých próz, kolidující s dnešním životním tempem a časovým zatížením* […] *studentů; konkurence televize; známá váhavost studentů číst něco, co „se předepíše" – a z toho plynoucí nároky i na učitele, na nutnost pečlivé přípravy, motivace žáků, kontroly…*[284] Jak lze z Kostečkova tvrzení pozorovat, mohou být čtenářské deníky a s nimi spojené aktivity nepopulární rovněž pro učitele právě pro svou náročnost. Se všemi uvedenými body souhlasíme,

[279] SOUKAL, J. s. 2

[280] PROCHÁZKA, M. s. 1

[281] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 58

[282] PROCHÁZKA, M. s. 2

[283] ČERMÁKOVÁ, Libuše. *Beseda nad čtenářskými záznamy*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1983, 33(9), 3 s. s. 1 Touto problematikou se podrobněji zabýváme v kapitole č. 4 v souvislosti s tzv. online literárními příručkami.

[284] KOSTEČKA, Jiří. *Povinná četba jako nutné zlo?* In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1987, 37(8), 10 s. s. 1

avšak konkurenci televize bychom si dovolili aktualizovat na konkurenci moderních technologií, jako jsou mobilní telefony, počítače, počítačové hry či sociální sítě (k této problematice viz kapitola č. 0). Jak tedy žáky úspěšně navést k práci se čtenářským (kulturním) deníkem?

5.4.1 Správná motivace – klíč k úspěchu

Jak uvádí Ilona Horáčková, […] *motivovat musíme nejvíce od prvního okamžiku kontaktu s žáky*.[285] Viliam Obert například navrhuje každý čtenářský deník uvést mottem (citací, výrokem), které by mělo vyjadřovat důležitost postavení četby v lidském životě.[286] Pokud je motto vhodně zvoleno, může se k němu žák průběžně vracet a připomínat si tak, proč je vlastně potřebné číst. Jedna z učitelek zapojených do projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. st. ZŠ* jako motivaci doporučuje na začátku školního roku ukázat mladším žákům práce jejich starších spolužáků.[287] V tomto případě bychom rozhodně doporučovali selekci, jelikož ne všechny záznamy z četby mohou být zdařilé. Vybíráme tedy pouze ty, které pro žáky mohou být motivující např. svou grafickou úpravou, splňují požadavky jak po stránce obsahové, tak formální a mohou se tak pro žáky stát vodítkem pro jejich vlastní práci.

Josef Soukal, který čtenářský deník považuje za nedílnou součást literární výchovy, pro změnu rozděluje čtenářské deníky na část normovanou, povinnou (seznam titulů pro individuální mimoškolní četbu, pevně stanovené termíny kontroly, rámcová šablona záznamu) a volnou, dobrovolnou a motivační (záznamy podle zájmu, např. stručný záznam o přečtených textech, úvaha inspirovaná četbou apod.).[288] Soukalovo dělení je sice určeno pro žáky středních škol, avšak dle našeho mínění je rovněž využitelné na druhém stupni základní školy, a to zejména v závěrečných ročnících.

Jako motivaci před četbou, či po ní je také možné využít literární exkurzi, která je však časově náročná. Další možností, jak zpestřit práci se čtenářským záznamem je zadávání individuálních úkolů. *Každý žák dostane individuálně zadaný úkol k četbě, diferencovaný podle svých schopností. Karta, na níž je úkol zapsán, obsahuje číslo kapitoly a dosti podrobnou osnovu, podle níž má být vystoupení připraveno* […]. [Žáci

[285] HORÁČKOVÁ, I. s. 2

[286] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. s. 192

[287] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 59

[288] SOUKAL, J. s. 2

p]*řitom mohou podle osnovy vypravovat vlastními slovy,* [avšak stejně tak mohou] *vypravování doplňovat citáty z textu knihy* […].[289]

Další způsob, jak žáky motivovat, je využití již výše zmíněného publikování a sdílení čtenářských záznamů na internetu. Žák také může svůj čtenářský zážitek sdílet ve třídě se svými spolužáky a učitelem prostřednictvím (interaktivní) prezentace, která (pokud je kvalitně zpracována) zároveň může sloužit k výuce. Na druhou stranu může být pro některé žáky stresující fakt, že se mají o své „soukromé" čtenářské záznamy dělit s třetí osobou, a je tedy nutné brát v potaz individuální rozdíly mezi dětmi. Na otázku sdílení v této kapitole narazíme ještě několikrát.

Aby nebylo vytváření záznamů příliš jednotvárné, je možné jejich podobu podle potřeby obměňovat. Čtenář se tak může například zaměřit na hlavní postavu (kde žije, jaká je její povaha, jak postava v příběhu jedná, co se s postavou stane v závěru příběhu) a celý záznam jí podřídit. Další možností je tzv. sekvenční záznam, kdy je po čtenářovi požadováno, aby jakožto hlavní náplň záznamu v několika větách vyjádřil začátek, středovou část, a závěr knihy.[290] Za vhodné rovněž považujeme kombinování výše uvedených forem během jednoho školního roku či pololetí. Žáci tak například mohou mít za úkol během jednoho pololetí vyhotovit jeden „klasický" záznam do čtenářského deníku a jednu přečtenou knihu odprezentovat před svými spolužáky v rámci hodiny literární výchovy.

5.4.2 Zpřehlednění záznamů

Viliam Obert doporučuje, aby si žáci na začátku školní roku (případně na počátku dlouhodobého procesu záznamů z četby do čtenářských/kulturních deníků) očíslovali stránky, aby tak byla zajištěna přehlednost a snadnější orientace v jednotlivých záznamech nejen pro žáka samotného, ale i pro vyučujícího, případně další aktéry, pokud budou deníky sdíleny například v rámci třídního kolektivu.[291]

Poté si žáci opíší (případně vlepí) seznam titulů pro individuální mimoškolní četbu (pokud jim takový seznam učitel předkládá), na jehož základě je následně vytvořen obsah tak, že si žáci k jednotlivým titulům připisují čísla stránek, na kterých se záznam nachází. V tomto případě autor doporučuje již na počátku práce se čtenářskými deníky

[289] BERÁNKOVÁ, Eva. *Ze zkušeností se souvislou mimočítankovou četbou v 5. ročníku ZŠ*: *Božena Němcová*: *Babička*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1989, 40 (2), 10 s. s. 3

[290] *Writing Basics Series: Writing Book Reports*. U.S.A.: Remedia Publications, 2007. s. 5 a 7

[291] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. s. 192

žákům poskytnout seznam pro všechny ročníky.[292] Pokud učitel seznam nepředkládá (případně seznam není striktně závazný), doporučíme žákům, aby si několik prvních listů nechali volných a mohli si tak obsah vytvářet průběžně. Problém však nastává, pokud je čtenářský záznam veden formou operativně přemístitelných záznamů. V tomto případě, podle našeho mínění, ztrácí obsah význam, i když Horáčková ho uvádí právě v souvislosti s touto formou vedení záznamů z četby.

5.5 Možnosti zpracování jednotlivých záznamů do čtenářského deníku

Ačkoliv lze využít různé alternativní, více či méně tvořivé metody záznamu do čtenářského deníku, jako je dopis autorovi nebo hlavní postavě, ve kterém žák vede s pomyslným adresátem dialog o přečtené knize, zápis do čtenářského deníku je zpravidla normovaný, aby si žáci byli vědomi, na co se během četby zaměřit.[293] Ve zkrácené podobě se však tyto tvořivé způsoby záznamu mohou vyskytnout i v normovaném zápisu například jako závěrečné zhodnocení, ve kterém žák může navrhnout i alternativní zakončení recipovaného textu. Náležitosti (normovaného) čtenářského záznamu lze pak obecně rozdělit na obsah (náplň) a formu (osnovu).[294]

Normativnost však neznamená, že žákovi není poskytnut prostor pro vlastní tvořivost a odchýlení se od zadané formy, jelikož kromě povinné a povinně-doporučené četby (tedy pokud učitel žákům předkládá více či méně závazný seznam literatury) by mělo být žákům umožněno zaznamenávat si rovněž své další volnočasové kulturní aktivity, které si chtějí do (kulturního) deníku dobrovolně zapsat.[295] V tomto případě by se jednalo o volnost obsahovou. Ani v případě záznamů z povinné a povinně-doporučené četby (a vlastně ani z ostatních výše uvedených subtypů individuální mimočítankové četby) by však učitel neměl přespříliš lpět na statickém formalismu, ale naopak je důležité žákovi umožnit využít jeho vlastní tvořivost. Doporučujeme však nejprve s žáky jejich návrhy na zpracování prodiskutovat a případně vhodným způsobem usměrnit. Jako inspirace může sloužit prezentace výše zmíněných alternativních tvořivých záznamů, na jejímž základě může žák sám zvolit, která forma mu nejvíce vyhovuje. Zvolená forma by však měla být v souladu s cíli, kterých chce vyučující dosáhnout.

---

[292] Ibidem. Přeložil M. G. s. 192

[293] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 53

[294] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. s. 184

[295] Ibidem. Přeložil M. G. s. 192

5.5.1 Formální náležitosti čtenářských záznamů

K soustředění žákovy pozornosti na určité složky recipovaného textu mohou sloužit buď úkoly a návodné otázky, záznam specificky zaměřený na určitou složku textu (např. hlavní postavu), nebo předem jasně stanovená kritéria, respektive osnova. Ať již hovoříme o kritériích nebo osnově, máme vždy na mysli formální náležitosti čtenářských záznamů.

Irena Věříšová ve své metodice k projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ* uvádí několik poznámek k tomu, jak byla kritéria pro čtenářský (kulturní) deník formulována právě v tomto projektu. *Před prvním zápisem žáci dostali seznam všech kritérií a indikátorů, případně si ho mohli dotvořit společně s učitelem. Jako praktické se ukázalo mít tento seznam vlepený na začátku kulturního deníku*.[296]

Kolektiv autorů pod vedením Jaroslava Machytky již v šedesátých letech dvacátého století vymezil didaktické principy práce se čtenářským deníkem, které jsou stále aktuální. *Do náplně čtenářského deníku autoři začleňují: jméno spisovatele, název díla, stručný záznam jeho obsahu, jména hlavních hrdinů a jejich stručnou charakteristiku, postižení závažných myšlenek a zajímavých situací (i s použitím citátů), vyjádření k umělecké formě – kompozici a jazyku, vyslovení vztahu k přečtené knize a nejvýraznějším protagonistům a její zdůvodněné hodnocení*.[297] Tyto náležitosti bychom dále doplnili o stručnou charakteristiku a vlastní hodnocení časoprostoru (rozuměj zhodnocení toho, jaký má na žáka časoprostor efekt, jaké asociace v něm vyvolává), ve kterém se příběh odehrává.

Věříšová se ve své metodice v některých bodech shoduje s Machytkou a navíc přidává další (zaměřené zejména na hodnocení), které přehledně člení do sedmi kategorií – formální náležitosti (rozuměj základní údaje o knize), zdůvodnění výběru, průběžné záznamy z četby, zhodnocení kulturního zážitku spojené se zdůvodněním, přiblížení knihy, okomentování zápisu další osobou a stručný obsah díla. Ze základních údajů o knize kromě jména autora a názvu díla navíc uvádí jméno ilustrátora, místo a rok vydání a časový úsek, ve kterém byla kniha čtena.[298]

[296] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 53

[297] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. s. 1

[298] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 54 – 57

5.5.1.1 Žákovské hodnocení, sebehodnocení, průběžné záznamy z četby a sdílení

Žák by měl být schopný výběr knihy zhodnotit, uvést, z jakého zdroje se o titulu dozvěděl, kdo mu ho doporučil (spolužák, rodič, učitel,…).[299] Z výše uvedeného lze pozorovat, že důraz by měl být kladen mimo jiné i na hodnocení, případně sebehodnocení, což je ostatně i jeden z požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, který od žáků požaduje o přečteném díle formulovat vlastní názor a dojmy z četby.[300] Obert do hodnocení doporučuje zahrnout například i počáteční dojmy ihned po přečtení díla.[301]

Co se průběžných záznamů z četby týče, jejich forma je flexibilní a závisí na uvážení vyučujícího. Úspěšně lze v této fázi využít řadu metod založených na programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* Žáci si například zaznamenávají citáty a doplňují je vlastním komentářem alespoň třikrát během četby nebo po přečtení určitého počtu stránek. Další variantou může být kladení otázek autorovi („debata s autorem"), případně předvídání dalšího vývoje. V případě přiblížení se může jednat například o uvedení úryvku z knihy či vlastní ilustraci.[302]

Za přínosnou považujeme skutečnost, že kulturní deníky nebyly ve výše zmíněném projektu určeny pouze pro daného žáka a jeho učitele, ale byly sdíleny i s rodiči, spolužáky či kamarády. Tato osoba byla následně požádána, aby písemně okomentovala některý ze zápisů. Autorka dále upozorňuje, že pro žáky by nemělo být ostudou, pokud nějakou knihu nedočtou, avšak i toto by mělo být zaznamenáno v deníku.[303] V praxi pak může docházet k tomu, že čtenář si nevhodně zvolí knihu (pokud není učitelem předepsána jakožto povinná, či povinně-doproučené četba), která ho nijak neoslovuje, a „zabředne" do její četby, což můžeme potvrdit z vlastního působení na základní škole. Četba se pak pro žáka stává spíše utrpením. Učitel by měl žákům zdůraznit, že v takovémto případě je lepší knihu odložit a začít se věnovat jiné.

5.5.1.2 Příliš mnoho obsahů

Machytka, Věříšová, ale i řada dalších autorů se dále shodují na tom, že záznam obsahu recipovaného textu by měl být pokud možno stručný. Viliam Obert uvádí, že

[299] PROCHÁZKA, M. s. 80

[300] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142. s. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>. s. 16 a 24

[301] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Přeložil M. G. str. 189

[302] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 55 – 57

[303] Ibidem, s. 54, 56

dějová osnova by se měla sestávat ze dvou až tří vět, přičemž ji nazývá anotací díla.[304] Libor Hanuš se v rozsahu záznamu o obsahu díla shoduje s Obertem, aby tak bylo zamezeno zlozvyku v podobě podrobné reprodukce děje.[305] Jaroslav Toman ve svém příspěvku *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka* nazývá tuto neblahou tendenci reproduktivní „obsahismus“. K tomu žáky ostatně svádějí i různé polistopadové příručky (dodejme online i offline), ze kterých jen pasivně opisují obsahy literárních děl.[306]

Stručností obsahu je do jisté míry potlačena tendence kopírovat obsahy z „literárních příruček“ (viz výše), avšak zároveň nepovažujeme za vhodné na formulace obsahu vlastními slovy zcela rezignovat, jelikož stručné shrnutí podle našeho názoru u žáků kultivuje schopnost vypravování, dovednosti v dalších slohových útvarech a postupech (viz níže) a zároveň je vede k rozlišování podstatných informací od těch méně závažných. Vždyť i *RVP* uvádí požadavek […] *vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*.[307]

5.5.1.3 Méně obvyklé náležitosti čtenářských (kulturních) deníků

Viliam Obert cituje několik autorů, kteří uvádějí návrh osnovy čtenářského záznamu. Uvádíme pouze body, které nebyly zmíněny výše a které považujeme víceméně za nezvyklé, nebo ne zcela vhodné pro zařazení – kde (jak) byla kniha získána (zdrojem učitelka označená iniciálami E. K.), cena knihy (E. Miklovič), členění postav na kladné a záporné (Kabinet slovenského jazyka při OPS v Prievidzi) nebo vyvození obecných pravd o přírodě, člověku a společnosti (L. Hanuš).[308]

Za naprosto zbytečný považujeme údaj o ceně a rovněž nespatřujeme příliš velký smysl v uvádění způsobu, jakým byla kniha získána (rozlišujeme od položky „kým byla kniha doporučena“), který však podle Oberta může sloužit jako informace pro další zájemce o text (pokud například byla kniha zapůjčena v místní knihovně).[309] Dodejme, že tomu tak skutečně může být, avšak pouze za podmínky, že jsou čtenářské záznamy sdíleny.

---

[304] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Preložil M. G. s. 189

[305] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka.* s. 2

[306] Ibidem, s. 5 – 6

[307] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142. s. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>. s. 22

[308] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Preložil M. G. s. 185 – 187

[309] Ibidem. Preložil M. G. s. 189

Za nevhodné považujeme striktní „škatulkování“ postav na kladné a záporné (vyjma snad jen postav pohádkových), které svádí žáky k černobílému vidění mimotextové reality. Co se týče vyvozování obecných „pravd“ souvisejících s mimotextovou realitou, je třeba dát žákům patřičnou průpravu, avšak zároveň i volnost, aby nesklouzávali k tolik zprofanovanému „co tím chtěl básník říci“. Dobrou průpravou může být například četba bajek obsahujících v závěru zobecňující ponaučení. Je však důležité adekvátně vysvětlit a zdůraznit, že v naprosté většině případů nelze zcela generalizovat, jelikož každé sdělení (a zároveň i každý projev jedince v mimotextové realitě) je zasazeno do určitého kontextu.

5.5.1.4 Usnadnění práce se zadanými kritérii

Pokud je pro žáky řada kritérií zápisu do […] *deníků nových, je lépe je přidávat postupně. Vyhneme se tak situaci, kdy po několika měsících od některého z kritérií ustoupíme, protože je pro žáky příliš náročné. Některá kritéria mohou* [navíc] *zůstat na dobrovolnosti žáků – ne každý rád zapisuje a zakládá si na výtvarné podobě svého deníku.* […] [P]*ráce s kritérii není pro žáky snadná. Zpočátku tedy nemusí být úspěšní.*[310] Vhodné je tak například zvolit […] *modelové interpretační přístupy k čítankovým textům v běžných hodinách literatury,* [či] *variabilní systém* [již výše zmiňovaných] *návodných otázek, úkolů a podnětů pro práci se společnou a s individuální četbou žáků* […].[311] *Žákům* [totiž] *pomůže, pokud jim* […] *nejprve modelujeme činnost, kterou po nich vyžadujeme* […]. *Srozumitelně formulovaná kritéria* […] [pak učitelům] *z dlouhodobého hlediska usnadní práci a našim žákům pomohou v učení.*[312]

Pro usnadnění je také možné zvolit otázky typu „multiple-choice“, kde žáci volí z několika možností. Mohou tak například vybírat z předdefinovaných tematicko-žánrových okruhů (ve vyšších ročnících z literárních druhů, směrů, škol) a recipovaný text určitým způsobem zařadit, hanlivě řečeno „zaškatulkovat“. I když kategorizace má řadu odpůrců, osobně bychom se jí v podmínkách základní školy nebránili, jelikož dětem může napomoci v pozdějším generování typických prostředků pro jednotlivé druhy, žánry či směry. V souladu s výše uvedeným vyjádřením o generalizaci i zde je nutné dodržovat zásadu otevřenosti různým kontextům a dětem přiměřeně jejich věku

[310] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 59 – 60

[311] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka.* s. 8

[312] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 5

vysvětlit, že jednotlivé prostředky se mohou prakticky libovolně kombinovat a vytvářet tak nekonečné významové řady. Modelovým příkladem se může stát například klasické dílo české literatury druhé poloviny devatenáctého století *Babička*, ve kterém je možné pozorovat prvky romantické, biedermeierovské i realistické, ačkoliv je kniha tradičně považována za realistickou. Nebudeme tedy děti vést k výběru pouze jedné správně možnosti, ale naopak je podpoříme k volbě více možností, přičemž je zejména zpočátku důležité předchozí či následné usměrnění, aby tak nedocházelo k úplné libovůli.

5.5.1.5 Kategorizace formálních náležitostí čtenářských záznamů

Všechna výše uvedená kritéria bychom podle Viliama Oberta mohli na základě struktury čtenářského záznamu rozdělovat na část údajovou (informativní), interpretační (analyticko-syntetickou) a dispoziční (volná, zájmová). Do informativní části kromě bibliografických údajů autor zařazuje údaje spojené s recepcí (jak dlouho se čtenář knize věnoval) a pořízením textu (doporučení, zdroj). V požadavcích kladených na žáky v interpretační části se [v] *plné míře* […] *odráží učitelův vztah k literárnímu vzdělání žáků,* […] *jeho pojímání metodické stránky pojmu interpretace uměleckého textu.* […] [I v tomto případě bychom] *měli vycházet ze čtenářského dojmu a následně* […] *identifikovat prostředky, které tento dojem vyvolaly* […].[313] Podle hloubky a rozsahu interpretační složky, případně její přítomnosti, či nepřítomnosti dále autor rozlišuje interpretační záznam z četby představující recepční a dynamický model, který vyžaduje náročnější průpravu žáků, a situační záznam, jenž tíhne téměř až k statistickému modelu a představuje zjednodušený formát. Za neméně důležitou považuje Obert dispoziční část, která může obsahovat zvolený citát z textu a jeho významovou analýzu, textovým úsekem stimulované žákovské ilustrace, případně výstřižky související s dílem nebo autorem. Žáci by se však měli vyvarovat překreslování původních knižních ilustrací a dále grafickým projevům, které nijak s recipovaným textem nesouvisí (např. různé nefunkční ornamenty).[314]

5.5.2 Obsahová náplň čtenářských (kulturních) deníků – předmět

Co se obsahové náplně týče, čtenářský deník se nemusí omezovat pouze na zápisy přečtených knih, ale může mít podobu i „kulturního deníku“, do kterého si žáci zaznamenávají i navštívené kulturní akce. Pojem kulturní deník užívají shodně např.

[313] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* Přeložil M. G. s. 189

[314] Ibidem. Přeložil M. G. s. 190 – 192

Irena Věříšová a Jaroslav Vala. Stejnou myšlenku v podstatě formuluje již Jaroslav Machytka, když záznamy doporučuje […] *rozšířit o zápis zhlédnutých filmových a divadelních představení i televizních pořadů, vyslechnutých rozhlasových relací, navštívených koncertů, výstav a přednášek. Deníky by tedy měly učiteli poskytovat také přehled o kulturních aktivitách dětí.*[315] Náležitosti kulturních deníků se pak liší v závislosti na tom, zda žák pro zápis zvolil přečtenou knihu, nebo návštěvu kulturní akce (divadelní představení, film, výstava, koncert).[316] O možnostech kulturního deníku se rovněž zmiňuje Viliam Obert ve své publikaci *Cesty výchovy detského čitateľa.*[317]

Podobné typy záznamů ostatně uvádí i Libor Hanuš a dále deníky navrhuje rozšířit o zápisky týkající se kulturního dění v místě bydliště a školy. Jaroslav Toman ve svém doporučení kromě výše uvedených dále zmiňuje možnost zápisů z četby časopisů a navštívených koncertů. Jaroslav Vala obsah rozšiřuje o […] [v]*lastní literární pokusy,* […] *informace o návštěvě* […] *sportovních akcí, informace o neobvyklých událostech v naší blízkosti* [a] *další záznamy podle uvážení*.[318] Poslední zmiňovaná položka je podle autora „úniková“, určená pro neaktivní a „línější“ žáky a představuje téměř jakýkoliv text o rozsahu přibližně jedné stránky.[319]

Celkově považujeme vedení žáků k záznamům z kulturních akcí a jiných textových formátů než těch knižních za velmi podnětné a ve školské praxi široce využitelné, přičemž se přikláníme rovněž k možnosti uvést záznam z audio knihy či počítačové hry, a to například ve srovnání s její knižní předlohou (např. herní adaptace fantasy knih *Pán prstenů* a *Hobit*).

Na základě výše uvedených informací, podle Tomanova příspěvku *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka,* a vlastních zkušeností bychom si dovolili předložit variabilní model čtenářského deníku, který předkládáme jako předdefinovanou stránku pro žáky, kterou je možné dále modifikovat (přidávat či ubírat jednotlivé náležitosti) a vkládat do čtenářského deníku vedeného formou portfolia, či tzv. žákovské kartotéky. K nalezení je v přílohách této práce.

[315] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka.* s. 2

[316] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 54

[317] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa*. s. 193

[318] VALA, Jaroslav. *Čtenářské deníky*. In: *Komenský*. 2000, 125(1/2), 2 s. s. 1

[319] Ibidem

5.6 Hodnocení čtenářských deníků

Splnění zadaných kritérií v záznamu je často klasifikováno s tím, že žáci jsou známkou motivováni a zvýhodněni oproti nečtenářům.[320] *Aby čtenářský deník* [byl účinným prostředkem ve výuce]*, je třeba pojímat ho nikoli formálně (stylem: zadat /nanormovat/ – zkontrolovat – oznámkovat), ale věnovat pozornost všem aspektům, jež provázejí jeho vytváření: motivaci k četbě, rozvíjení schopnosti čtenářské recepce, výběru knih, formě zpracování i hodnocení záznamů*.[321] L. Hanuš uvádí, že v případě slovního hodnocení je zásadní, abychom žáka nedemotivovali nevhodnými komentáři, ať už připsaných k záznamu či přednesených v přítomnosti ostatních žáků během sdílení hodnocení před třídou. Pravopisné, stylistické, věcné a obsahové chyby není vhodné opravovat červenou barvou.[322]

Nahlédněme opět do metodiky Ireny Věřišové, abychom zjistili, jak ve výše zmiňovaném projektu hodnotili čtenářské (kulturní) deníky vyučující. *Hlavně zpočátku je pravidelná kontrola* […] *deníků a slovní hodnocení zápisu náročná i pro učitele, a to nejen časově. Účinnou pomocí se opět stal seznam kritérií s indikátory, který si žáci nalepili do kulturního deníku, a učitelky pak mohly při svém hodnocení jen odkazovat na jednotlivé body.*[323] Učitelky zapojené do projektu pak nehodnotily (až na výjimky) kulturní deníky známkou, nýbrž slovně.[324]

Jaroslav Vala [p]*ři čtvrtletním hodnocení žákovských deníků přihlíží k individuálním dispozicím žáků, oceňuje zvláště jejich snaživost a aktivitu. Jednotlivé záznamy před třídou komentuje. Nejlepší práce klasifikuje výbornou a vyvěšuje je na nástěnce školní chodby* […],[325] čímž se opět dostáváme k otázce sdílení.

5.6.1 Pětiúrovňový model hodnocení čtenářských záznamů

Ve své vlastní praxi užíváme k hodnocení čtenářských záznamů velmi podobného pěti úrovňového modelu, který uvádí Josef Soukal:

- [žák] *neodevzdá žádný záznam, popř. odevzdá záznam opsaný („stažený“) – hodnocení* nesplnil*, vyjádřeno známkou 5,*

[320] PROCHÁZKA, M. s. 1

[321] SOUKAL, J. s. 2

[322] OBERT, V. *Cesty výchovy detského čitateľa.* s. 193

[323] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 61

[324] Ibidem, s. 53

[325] VALA, J. s. 1

- [žák] *odevzdá velmi povrchní a kusý záznam, ale je zjevné, že knihu četl – hodnocení* splnil *(celkové hodnocení* [žáka] *v rámci předmětu neovlivňuje ani kladně, ani záporně),*
- [žák] *odevzdá propracovanější záznam a knihu četl – hodnocení „plus“,*
- [žák] *odevzdá výborný záznam o knize a knihu četl – hodnocení známkou 1,*
- [žák] *přečetl více knih, přičemž záznamy mají výbornou úroveň – každý záznam hodnocen známkou 1*.[326]

Z výše uvedeného schématu vyplývá, že někteří žáci během školního roku získají až několik jedniček, jiní nezískají ani jednu, což můžeme potvrdit z vlastní praxe. Jak však autor poukazuje, nelze tento model uplatňovat mechanicky, ale je třeba vždy brát v úvahu faktory, jako je např. náročnost a rozsah přečtené knihy. *Pokud se* [žák] *dopouští omylů, je třeba rozlišit ty, které vyplynuly z nepozorného čtení, či povrchního promýšlení, od těch, jejichž příčinou je např. skutečnost, že kniha daleko přesahuje životní obzor* [čtenáře].[327] Stejně jako Soukal doporučujeme žákům, aby knižní série nerozepisovali do záznamů podle jednotlivých dílů (např. sedm zápisů do čtenářského deníku ze všech sedmi dílů *Harryho Pottera*), ale spíše si zvolili rozdílné tituly. V opačném případě by totiž mohlo docházet k situaci, že žák […] *by ve svých záznamech využil některých poznatků a schémat několikrát* […].[328]

5.6.2 Hodnocení formou sdílení a diskuze

Další možností pro hodnocení záznamů ve čtenářských denících je sdílení během hodiny literární výchovy s následnou diskuzí. Pro žáky může být tento způsob přijatelnější, jelikož získávají zpětnou vazbu od svých vrstevníků, a hodnocení je pak celkově efektivnější, což ve svém příspěvku zmiňuje i Čermáková. Zatímco žák prezentuje svůj zápis, třída bedlivě poslouchá a následně na základě kritérií stanovených učitelem záznam hodnotí, případně klade doplňující otázky. Kromě toho se žák prostřednictvím zápisků ostatních a jejich hodnocením učí lépe plnit kritéria zadaná učitelem, slouží mu jako vzorový příklad.[329] Tohoto modelu ostatně využívaly i učitelky zapojené do projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ*. *Někdy vyzvaly žáky, aby si při vyučovací hodině napsali hodnocení kulturního deníku*

[326] SOUKAL, J. s. 6

[327] Ibidem, s. 6

[328] Ibidem

[329] ČERMÁKOVÁ, L. s. 1

navzájem, čímž nejen ušetřily čas, ale současně umožnily dětem procvičovat práci s kritérii a hodnotit práci druhých.[330]

5.6.3 Přístup k opsaným záznamům

Snad nejožehavějším problémem čtenářských deníků je, jak ověřit, že záznam nebyl opsán („stažen"). Částečně ho učitel eliminuje tím, jak ke své výuce a čtenářskému deníku přistupuje […]. *Je ovšem nezbytně nutné, aby učitel záznamy nejen přečetl, ale aby o nich se studentem podle konkrétní situace pohovořil, aby cílenými otázkami* […] *zjistil, nakolik záznam odpovídá* [žákově] *čtenářské zkušenosti a myšlenkovým a vyjadřovacím schopnostem*.[331] Tyto individuální rozhovory mohou být navíc vedeny při běžné hodině literární výchovy, zatímco ostatní žáci čtou knihu pro svůj zápis, případně zápis vyhotovují.[332] Čermáková pak navrhuje jako prevenci proti „plagiátorství" právě výše zmiňovanou společnou četbu záznamů v deníku, při které prý snáze vyjde opisování najevo.[333]

Opisování navíc souvisí s jedním ze dvou extrémů, na které poukazuje Vladimíra Sůvová v souvislosti se čtenářskými záznamy. *Práce s*[e čtenářským deníkem] *se zužuje buď na neúplný záznam bibliografických údajů, nebo na podrobné vyprávění obsahu, nezřídka spojené s opisováním informací od spolužáků nebo z knižní předmluvy*.[334] K tomuto bychom z vlastní zkušenosti doplnili, že žáci rovněž často opisují informace, které jsou uvedené v popisu knihy na nejrůznějších internetových stránkách, ať už se jedná o knižní upoutávky či „rozbory" v literárních „příručkách".

5.7 Přínosy práce se čtenářským deníkem

Ačkoliv jsme výše zmiňovali, že práce se čtenářským deníkem může být nepopulární pro žáky i učitele vzhledem ke své náročnosti, nese s sebou také řadu přínosů (pro žáky i učitele), které podle našeho mínění převažují nad negativy a které uvádíme níže.

---

[330] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 61

[331] SOUKAL, J. s. 6 – 7

[332] Ibidem, s. 7

[333] ČERMÁKOVÁ, L. s. 417

[334] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. s. 3

5.7.1 Přínosy pro žáka

Irena Věříšová uvádí následující čtenářské dovednosti, které lze sledovat a rozvíjet při práci se čtenářským deníkem a které se na základě studia dostupné literatury pokoušíme níže více přiblížit. *Žák…*

- *vybere si knihu k četbě a svůj výběr zhodnotí*
- *píše o své četbě – porozumí textu*
- *zhodnotí text, svůj názor podloží argumenty*
- *přetváří text, používá ho k dalším aktivitám*
- *nachází souvislosti mezi obsahem knihy a vlastní zkušeností.*[335]

Tento model se v podstatě shoduje s dovednostmi a kompetencemi zmiňovanými v publikacích od Tomana, Soukala a Lepilové. Pokud bychom měli výše uvedené dovednosti zobecnit, mohli bychom hovořit o plánování, písemném vyjadřování reflektujícím porozumění přečtenému, hodnocení podloženém argumenty, kreativitě a v neposlední řadě o vnitřním dialogu a zvnitřnění. Důležité je podotknout, že tyto kategorie nejsou separované jedna od druhé, ale naopak se vzájemně doplňují a prolínají.

Plánování nezahrnuje pouze výběr knihy založený na vlastních preferencích či selekci z několika titulů předložených učitelem, ale také rozvržení si procesu čtení a zápisu do čtenářského deníku tak, aby mohl být odevzdán ve stanoveném termínu. Žák by měl mít dostatečný čas k tomu, aby si mohl vybrat vhodný text a rozvrhnout si aktivity spojené se čtenářským záznamem. Práce se čtenářským deníkem tedy rozvíjí krátkodobé i dlouhodobější plánování. Pokud žák reflektuje učitelovy připomínky, měl by také plánovat, jak pro příště zdokonalit svou práci.

Co se písemného vyjadřování týče, čtenářské záznamy využívají a dále rozvíjejí dovednosti nabyté ve slohové výchově. Zápis je v podstatě strukturovaný […] *psaný projev (esej, slohová práce, charakteristika, líčení, vyprávění, úvaha)*.[336] Fragmenty slohových útvarů lze pozorovat u jednotlivých položek – charakteristika hlavních postav, popis či vylíčení prostředí, stručné převyprávění příběhu, celková úvaha o knize a žákově vztahu k ní. Žákovi je poskytnut prostor pro sebevyjádření a vyjádření svých myšlenek.

[335] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 53

[336] LEPILOVÁ, K. s. 126

Hodnocení a sebehodnocení je jednou z klíčových dovedností, na které klade důraz *Rámcový vzdělávací program*. Prostřednictvím záznamů do čtenářského deníku žák hodnotí a odůvodňuje výběr zvoleného titulu a reflektuje svůj čtenářský zážitek. K tomu by měl využít vhodné argumentace, např. doložením svého tvrzení konkrétními citacemi z knihy. Důležité je přitom žákům umožnit vyjadřovat se o knihách nejen pozitivně, ale rovněž negativně v případě, že je kniha neosloví.[337] Zjednodušenou formou hodnocení daného titulu je pak přidělení procentuální hodnoty, počtu bodů, případně určitého počtu hvězdiček po vzoru některých recenzí.

Nezanedbatelnou součástí práce s recipovaným textem a čtenářským deníkem je rovněž představivost a kreativita. Žák si představuje, jak se bude příběh dále vyvíjet, jak asi dopadne, což se ostatně může rovněž stát předmětem zápisu do čtenářského deníku. Dále žák text přetváří v podstatě už jen tím, že se pokouší o jeho stručnou a výstižnou sumarizaci, přičemž zároveň musí docházet k rozlišování podstatného od méně podstatného. Kreativitu mohou podporovat úkoly zadané vyučujícím, ale zároveň již výše zmíněné invenční odhady dalšího, případně alternativního směřování příběhové linie.

Nedílnou součástí práce s textem a čtenářskými záznamy je rovněž vnitřní dialog a zvnitřnění recipovaného. Čtenář o četbě přemýšlí, klade si otázky, hledá souvislosti mezi textem a vlastním životem, objevuje vzory, možná řešení vlastních problémů. Dochází zde k […] *vytváření prostoru pro „domýšlení" díla, jeho „vsazování" do myšlenkových obzorů a dosavadních životních zkušeností čtenáře* […].[338]

Výše jsme se pokusili zobecnit a následně specifikovat čtenářské dovednosti rozvíjené prací se čtenářským deníkem. Již v této specifikaci je možné zaznamenat klíčové kompetence, o kterých se zmiňuje Věříšová a které opět uvádíme níže. *Žák*...

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu*
- *vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném projevu*
- *obhájí svůj názor vhodnou argumentací*
- *posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení*
- *naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit*.[339]

[337] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 57 – 58

[338] SOUKAL, J. s. 2

[339] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 53

5.7.2 Přínosy pro učitele

Práce se čtenářským deníkem nemá zjevné přínosy jen pro žáka, ale rovněž pro učitele, ačkoliv je kontrola čtenářských záznamů značně časově náročná. Jedná se především o prostředek pedagogické diagnostiky,[340] díky kterému vyučující lépe poznává své žáky[341] a ověřuje si a získává přehled o tom, jaké knižní tituly, případně kulturní aktivity jeho žáci zvolili pro zápis a zda jim porozuměli. Jejich četbu pak může vhodným způsobem usměrňovat.[342] [P]*ři kvalitním pedagogickém řízení* […] *se* [čtenářské deníky] *mohou výrazně podílet na výchově celoživotního kultivovaného čtenáře.* […] [J]*sou* [však především] *obrazem čtenářské a kulturní úrovně žáků a studentů, jejich aktivity, samostatnosti, kreativity, studijních dovedností a také schopností, odrážejí jejich mentální předpoklady, osobnostní a čtenářské potřeby, motivace a zájmy i literární a jazykové kompetence*.[343]

[340] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. s. 6

[341] VĚŘÍŠOVÁ, I. s. 57 – 58

[342] TOMAN, J. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. s. 5

[343] Ibidem, s. 7 – 8

6 Výzkumná část

Výzkumná část se skládá ze dvou oddílů. První část tvoří zpracování výsledků průzkumu mezi učiteli druhého stupně základních škol a nižšího stupně gymnázií, který zjišťoval jejich postoje a přístup k zadávání, kontrole a hodnocení čtenářských (kulturních) deníků. V druhé části jsme se zaměřili na žáky středních škol a jejich postup při vyhotovování čtenářských záznamů v souvislosti s tzv. online literárními příručkami.

6.1 Dotazník pro učitele – přístup k zadávání, kontrole a hodnocení čtenářských záznamů

6.1.1 Obecná charakteristika výzkumného šetření a jeho jednotlivých fází

Cílem výzkumu bylo zjištění přístupu učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy a na odpovídajících ročnících gymnázií k zadávání a hodnocení záznamů do čtenářských (kulturních) deníků svých žáků. Výzkumné problémy, na které je šetření zaměřeno, jsou tedy deskriptivní, ale i kauzální povahy, jelikož rovněž zkoumají vztah mezi typem školy (2. stupeň základní školy, nižší stupeň gymnázia) a přístupem učitele k práci se čtenářskými (kulturními) deníky. Jedná se o empirický výzkum, pro jehož účely byla zvolena metoda dotazníku, který je větvený (viz níže).

V přípravné fázi byla pracovní verze dotazníku konzultována jak s vedoucím této práce, tak s dalšími odborníky (literární didaktik) a pedagogy z praxe (mentorka předmětu český jazyk a literatura), jejichž připomínky k šetření byly zohledněny pro zkušební fázi.

Ve zkušební fázi byl pak dotazník publikován na internetových stránkách *Vyplňto.cz*, kde byl zveřejněn několik dnů, přičemž testování se zúčastnilo osm respondentů (učitelé českého jazyka a literatury, nepraktikující absolventi vysokoškolského oboru český jazyk a literatura). Na základě jejich připomínek a konzultací s vedoucím práce byl dotazník dále doplňován a jednotlivé položky upřesňovány.

Výzkum byl realizován prostřednictvím výše uvedených internetových stránek od 6. do 20. dubna 2016. Odkaz na dotazníkové šetření byl jednotlivým učitelům zasílán prostřednictvím e-mailu a byl doplněný o průvodní dopis (viz přílohy). Dotazník byl částečně vyhodnocen pomocí automatické funkce pro sestavování grafů na stránkách *Vyplňto.cz*.

U otevřených otázek bylo třeba analýzy a kategorizace jednotlivých odpovědí do významových svazků. V dotazníku jsou zastoupeny otázky uzavřené, polozavřené, otevřené a škálované. Při zpracování výsledků došlo k mírné odchylce procentuálních hodnot danou rozdílem mezi přesným výpočtem pomocí automatické funkce a manuálním výpočtem spojeným se zaokrouhlováním na dvě desetinná místa.

6.1.2 Otázky a výzkumné předpoklady

V průzkumu nejprve zjišťujeme pohlaví respondenta, a zda působí na 2. stupni základní školy, či na nižším stupni gymnázia, jelikož předpokládáme, že učitelé na gymnáziích požadují od svých žáků více čtenářských záznamů.

Dle našeho mínění je také důležitý fakt, v jaké fázi své profesní dráhy se učitel nachází, jelikož každá z těchto fází má svá specifika. Od Jana Průchy přebíráme obecně užívaný třífázový model „začínající učitel" – „zkušený učitel" – „konzervativní (vyhasínající) učitel".

Začínající učitel bývá vymezován délkou praxe v rozsahu 1 – 3 roky, případně 1 – 5 let,[344] přičemž vždy záleží na individuálních dispozicích jedince.[345] Jedná se o významnou etapu, kdy pedagog dosud neovládá všechny pracovní postupy a techniky,[346] avšak na rozdíl od začátečníků v jiných profesích musí učitelé ihned od počátku […] *ovládat a zvládat všechny stránky* [své] *práce*.[347] V tomto období také hrají klíčovou roli programy profesního rozvoje.[348] Po období stabilizace se učitel stává expertem.[349] [K] *roli experta se učitelé propracovávají různě dlouho. Anglosaská literatura uvádí délku 3 – 5 let, naše literatura 5 – 10 let, existují i údaje, které tvrdí, že expertem se učitel stává po 22 letech praxe!*[350] Následuje fáze konzervativního, případně „vyhasínajícího" učitele, kterou je možné časově vymezit počínaje cca 25. rokem působení v praxi.[351] Na základě výše uvedených údajů jsme se rozhodli zvolit pět časových úseků, pro určení délky praxe jednotlivých respondentů, přičemž poměrně dlouhé období expertního učitele dělíme na dva kratší segmenty, a to i vzhledem

[344] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 495 s. s. 198 – 224

[345] PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223. s. s. 15

[346] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Citováno dle PODLAHOVÁ, L. s. 14

[347] PODLAHOVÁ, L. s. 15

[348] An Introduction to Teacher Development. *Edutopia* [online]. 2009 [cit. 2016-04-25]. Dostupné z: http://www.edutopia.org/teacher-development-introduction-video. Přeložil M.G. 2:36 - 2:43. Celková stopáž 3:57.

[349] PRŮCHA, J. s. 214

[350] PODLAHOVÁ, L. s 15

[351] PRŮCHA, J. s. 224 – 225

k nejednotnosti časového vymezení zmiňovaného v literatuře. Časové vymezení užité v dotazníku je tak pouze orientační, jelikož odborná literatura uvádí různorodé údaje (např. česká vs. anglosaská literatura).[352]

Respondenty tak v souvislosti s výše uvedenými údaji dělíme na ty, kteří v praxi působí méně než 1 rok (naprostý začátečník), 1 – 5 let (začínající učitel), 6 – 15 let (učitel expert), 16 – 25 let (učitel expert) a více než 25 let (konzervativní / „vyhasínající" učitel).

První otázkou, na které se dotazník větví, je otázka č. 4, ve které respondenti uvádějí, zda od svých žáků vyžadují záznamy do čtenářských (kulturních) deníků, či ne. V případě kladné odpovědi je respondent přesměrován na otázku č. 6 zjišťující postoj respondentů k otázce ročníku vhodného pro začátek práce se čtenářskými (kulturními) deníky. V opačném případě následuje otázka č. 5, která je otevřeného typu a zjišťuje, proč učitelky a učitelé od žáků záznamy nevyžadují. Respondenti dále byli instruováni, aby ve vyplňování dotazníku pokračovali stejným způsobem, jakoby záznamy z četby vyžadovali. V souvislosti s otázkou č. 4 testujeme další z našich výzkumných předpokladů: „Většina učitelů a učitelek v dnešní době od svých žáků nevyžaduje záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků."

Následující dvě otázky (otázka č. 7 a 8) měly za úkol zjistit, jaký počet záznamů za školní rok do čtenářských (kulturních) deníků považují vyučující za ideální. Otázka č. 7 se týkala 6. a 7. ročníku (a odpovídajících ročníků gymnázií) a otázka č. 8 byla zaměřena na 8. a 9. ročník. Pro toto dělení jsme se rozhodli, jelikož do sedmého ročníku běžně převažuje tematicko-žánrový přístup k výuce literatury, zatímco od osmého ročníku se začíná uplatňovat spíše přístup chronologicko-historický.

Otázky č. 9, 10, 11 a 12 zkoumají přístup vyučujícího k zadávání práce se čtenářskými (kulturními) deníky. Nejprve zjišťujeme, zda učitel preferuje spíše direktivní, nebo liberální způsob zadávání jednotlivých titulů pro vytvoření záznamu z četby. Následně se zaměřujeme na předmět a náležitosti (a jejich podobu) čtenářského záznamu, které vyučující svým žákům zadávají.

Následující svazek otázek (13 – 16) zkoumá preferovaný způsob hodnocení (známkou, písemné, kombinované) a ověřování žákova autorství.

Otázka č. 17 je zaměřena na post-evaluativní práci se čtenářskými (kulturními) deníky a otázky č. 18 a 19 zjišťují přesvědčení respondentů o užitečnosti této výukové metody.

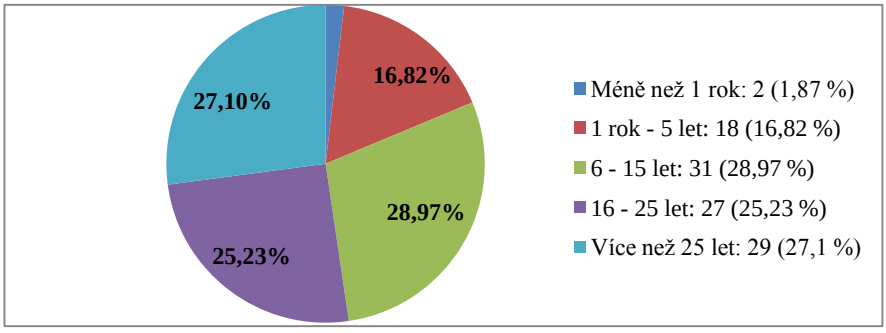
[352] PODLAHOVÁ, L. s. 15

6.1.3 Zpracování výsledků

6.1.3.1 Struktura respondentů

Průzkumu se zúčastnilo 107 respondentů, z toho 90 žen (84,11%) a 17 mužů (15,89%). Pro výzkum jsme se snažili z důvodu následné segmentace zajistit přibližně stejný počet učitelů působících na 2. stupni základní školy a těch, kteří vyučují na nižším stupni gymnázia. Tohoto cíle se nám podařilo dosáhnout – na dotazník odpovědělo 57 učitelů základních škol (53,27%) a 50 učitelů působících na gymnáziích (46,73%). Dalším hlediskem, podle kterého jsme třídili dotazované, byla délka jejich pedagogické praxe (viz graf č. 1). Nejpočetnějšími skupinami byli učitelé působící v praxi 6 – 15 let (31 respondentů; 28, 97%), více než 25 let (29 respondentů; 27,1 %) a 16 – 25 let (27 respondentů; 25, 23%). Nejméně zastoupenou skupinou byli učitelé začátečníci, tedy ti, co se pohybují v praxi méně než 1 rok (2 respondenti; 1,87 %), případně 1 rok – 5 let (18 respondentů; 16,82 %).

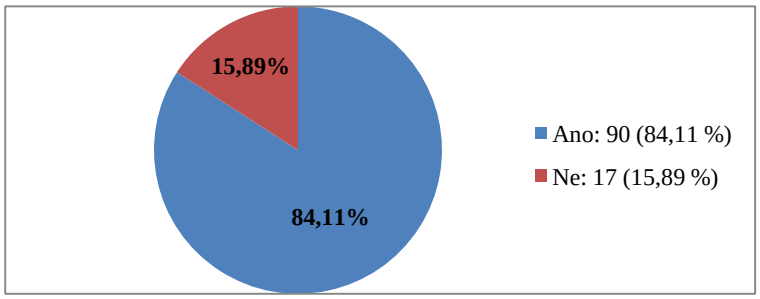
Graf č. 1: Délka pedagogické praxe respondentů



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Posledním hlediskem, podle kterého jsme dotazované třídili, byla povinnost jejich žáků vést, či nevést čtenářský (kulturní) deník, přičemž jsme zde testovali jeden z našich výzkumných předpokladů, který zněl: „Většina učitelů a učitelek v dnešní době od svých žáků nevyžaduje záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků.“ Tento předpoklad je dotazníkovým šetřením vyvrácen (viz graf č. 2), jelikož 90 dotazovaných od svých žáků práci se čtenářským (kulturním) deníkem vyžaduje (84,11 %) a pouze 17 respondentů tuto aktivitu nevyžaduje (15,89 %).

Graf č. 2: Vyžadujete od svých žáků záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků?



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Zde již můžeme začít sledovat jisté závislost ve vtahu pohlaví / typ školy / délka praxe k povinnosti vést čtenářský (kulturní) deník, avšak vzhledem k nízkému zastoupení mužů a učitelů začátečníků nelze výsledky příliš generalizovat. Ačkoliv je zastoupení mužů oproti ženám velmi nízké, můžeme přesto sledovat shodu ve vyžadování / nevyžadování čtenářských záznamů do čtenářských (kulturních deníků) – tuto aktivitu od svých žáků vyžaduje 88,2 % mužů a 83,3 % žen. O něco objektivnější výsledky pak lze pozorovat v další segmentaci výzkumného vzorku. Ve vztahu mezi délkou pedagogické praxe učitele a žákovskou povinností vést si čtenářský (kulturní) deník je situace následující – začínající učitelé (0 – 5 let praxe) jsou zastoupeni v poměru 15 (ano) : 4 (ne), učitelé experti (6 – 25 let praxe) 50 (ano) : 8 (ne) a učitelé „veteráni“ (více než 25 let praxe) jsou rozloženi v poměru 24 (ano) : 5 (ne). Je tedy možné konstatovat, že délka praxe učitele nemá zásadní vliv na vyžadování záznamů do čtenářských (kulturních) deníků od jeho žáků. Obdobných výsledků dosáhneme, pokud budeme zkoumat vztah mezi typem školy a povinností vést čtenářský (kulturní) deník. Učitelé působící na 2. stupni základní školy jsou zastoupení v poměru 49 (ano): 8 (ne) a vyučující na gymnáziích v poměru 41 (ano) : 9 (ne). Nelze tedy říci, že by existoval vztah mezi typem školy (2. stupeň základní školy vs. gymnázium) a povinností vést čtenářský (kulturní) deník.

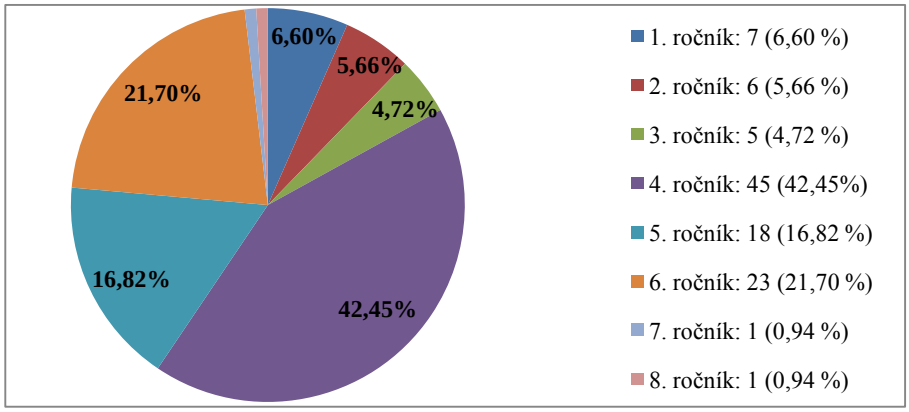
6.1.3.2 Přístup respondentů k zadávání a hodnocení čtenářských (kulturních) deníků

I když 17 respondentů od svých žáků nevyžaduje záznamy do čtenářských (kulturních) deníků, nebyli z dalšího dotazování vyjmuti, ale pracovali na hypotetické

rovině, tedy jak by postupovali, pokud by záznamy do deníků vyžadovali. Důvody, které je vedou k vyjmutí čtenářských (kulturních) deníků rozebíráme níže.

První otázka z okruhu zaměřeného na zadávání a hodnocení čtenářských (kulturních) deníků zjišťovala, jaký ročník je podle respondentů vhodný k zahájení práce se čtenářskými (kulturními) deníky (viz graf č. 3). Nejvhodnějším obdobím pro začátek práce se čtenářskými (kulturními) deníky je podle respondentů jednoznačně 4. ročník (45 respondentů; 42,45 %), následovaný 6. ročníkem (23 respondentů; 21,70 %) a 5. ročníkem (18 respondentů; 16,82 %). 5 dotazovaných (4,72%) se domnívá, že vhodné je začít ve 3. ročníku, 6 respondentů (5,66%) uvádí 2. ročník a 7 učitelů (6,60 %) zmiňuje 1. ročník. Řada respondentů navíc svou odpověď komentuje. Pro potřeby 1. a 2. ročníku uvádějí, že je třeba záznamy určitým způsobem modifikovat tak, aby odpovídaly úrovni žáků (např. zapsat pouze jednu, či dvě věty doplněné ilustrací, případně zápis pouze formou obrázků). Odpovědi typu „co nejdříve“ (celkem dvě odpovědi tohoto typu) zařazujeme k prvnímu ročníku. Z této otázky vyjímáme odpověď, která zněla „kdykoliv“. Po jednom respondentovi (0,94 %) získala odpověď 7. a 8. ročník, jakožto doba vhodná pro začátek práce se čtenářskými (kulturními) deníky.

Graf č. 3: Ročník vhodný pro započetí práce se čtenářskými (kulturními) deníky

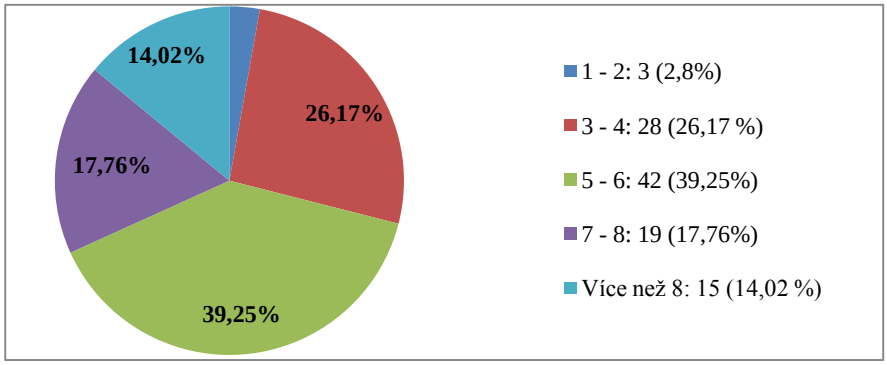


Zdroj: Vlastní šetření

Následující dvě otázky se zaměřovaly na optimální počet záznamů z četby za školní rok. V šestém a sedmém ročníku (viz graf č. 4) se 42 respondentů (39,25 %) přiklání k 5 – 6 titulům, 28 dotazovaných (26,17 %) považuje za ideální počet 3 – 4 tituly, 19 vyučujících (17,76 %) zvolilo 7 – 8 titulů a 15 učitelů (14,02 %) je pro více než 8 titulů

za školní rok. Pouze 3 respondenti (2,8 %) si myslí, že zadávaný počet by měl být 1 – 2 tituly za školní rok.

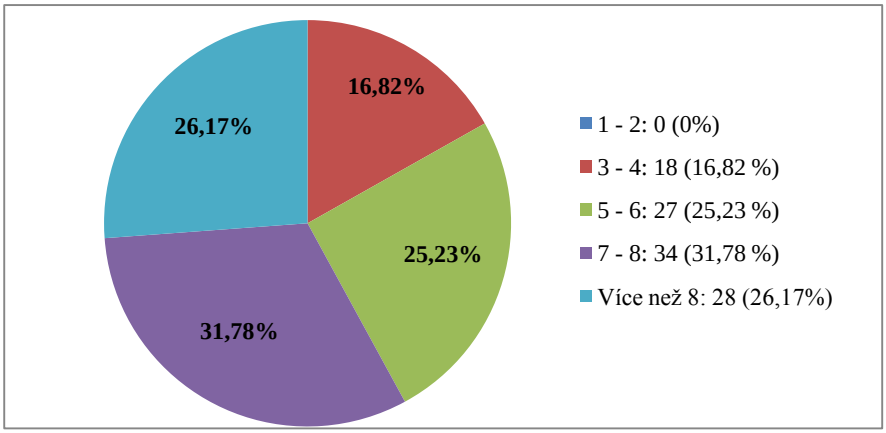
Graf č. 4: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 6. a 7. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia)



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

V osmém a devátém ročníku (a v odpovídajících ročnících gymnázia) je pak situace následující (viz graf č. 5). 34 respondentů (31,78 %) uvádí, že optimální počet by měl být 7 – 8 titulů a 28 dotazovaných (26,17 %) se přiklání k více než 8 titulům za školní rok. 27 (25,23 %) zvolilo 5 – 6 titulů a 18 učitelů (16,82 %) pak 3 – 4 tituly za školní rok. Žádný z dotazovaných nezvolil možnost 1 – 2 tituly za školní rok. Můžeme zde tedy sledovat nárůst v počtu zadávaných titulů oproti 6. a 7. ročníku.

Graf č. 5: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 8. a 9. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia)



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Pokud bychom chtěli srovnat přístup učitelů 2. stupně základní školy a učitelů gymnázií k této otázce, došli bychom k závěru, že ve výzkumném vzorku se učitelé gymnázií většinou přiklánějí k vyššímu počtu titulů za školní rok, a to ve všech ročnících (viz tabulka č. 5 a 6). V šestém a sedmém ročníku je 24% dotazovaných učitelů gymnázií pro více než 8 titulů a 20% pro 7 – 8 titulů za školní rok, zatímco pro více než 8 titulů je pouze 5,3% a pro 7 – 8 titulů 15,8% dotazovaných učitelů základních škol. V osmém a devátém ročníku stoupá počet respondentů na obou typech škol ve prospěch většího počtu záznamů do čtenářských (kulturních) deníků. V osmém a devátém ročníku je 36% dotazovaných učitelů gymnázií pro více než 8 titulů a 32% pro 7 – 8 titulů za školní rok. Pro více než 8 titulů za školní rok je pouze 17,5 % učitelů základních škol a 7 – 8 titulů zvolilo 31,6% z tohoto segmentu. Za zajímavý považujeme fakt, že ačkoliv učitelé gymnázií na základě průzkumu obecně tíhnou k vyššímu počtu titulů za školní rok, byli to právě oni (i když pouze 3), kteří v 6. a 7. ročníku základní školy a odpovídajících ročnících gymnázia zvolili nejnižší možný počet nabízených titulů, tj. 1 – 2 tituly za školní rok.

Tabulka č. 4: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 6. a 7. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia) – srovnání učitelů 2. stupně ZŠ s učiteli gymnázia

Odpovědi/Segmenty	Všichni respondenti	2. stupeň ZŠ	Gymnázium
1 – 2 tituly.	2,8 %	0%	6%
3 – 4 tituly.	26,2 %	36,8 %	14%
5 – 6 titulů.	39,3 %	42,1 %	36 %
7 – 8 titulů.	17,8 %	15,8 %	20 %
Více než 8 titulů.	14%	5,3 %	24 %

Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454#aa

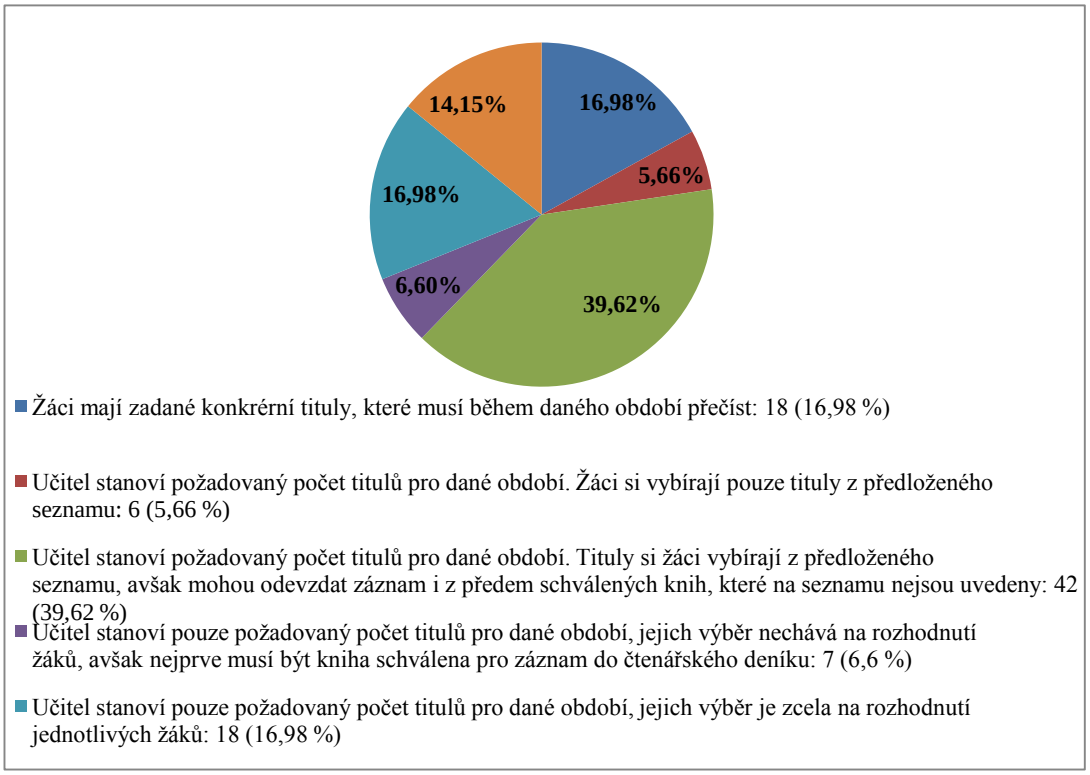
Tabulka č. 5: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 8. a 9. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia) – srovnání učitelů 2. stupně ZŠ s učiteli gymnázia

Odpovědi/Segmenty	Všichni respondenti	2. stupeň ZŠ	Gymnázium
3 – 4 tituly.	16,8 %	21,1 %	12 %
5 – 6 titulů.	25, 2 %	29,8 %	20 %
7 – 8 titulů.	31,8 %	31,6 %	32 %
Více než 8 titulů.	26,2 %	17,5%	36%

Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454#aa

Další otázka z tohoto okruhu (viz graf č. 6) zkoumala, zda selekce jednotlivých titulů je na učiteli (direktivní přístup, povinná četba), nebo na žákovi (liberální přístup, volitelná četba). Většina učitelů se přiklání k žákově volbě titulu ze seznamu, přičemž žák může rovněž předložit i předem schválenou knihu (42 respondentů; 39,62 %). Rovnoměrně je zastoupen liberální přístup, kdy je stanoven počet titulů a jejich výběr je zcela na rozhodnutí jednotlivých žáků (18 respondentů; 16,98 %), a direktivní přístup, ve kterém učitel stanoví konkrétní tituly pro dané období (18 respondentů; 16,98 %). Jen málo vyučujících volí model, kdy si žáci samostatně vybírají tituly, které však nejprve musí učitel odsouhlasit pro záznam do čtenářského deníku (7 respondentů; 6,6 %), a rovněž model předloženého seznamu, z něhož žáci volí požadovaný počet titulů bez možnosti výběru titulů vlastních, tj. četbu doporučenou (6 respondentů; 6,66 %). Celkem 15 dotazovaných volí hybridní přístup, který osciluje mezi direktivním a liberálním přístupem. Sedm dotazovaných volí kombinaci doporučené a volitelné četby – část titulů si žáci volí z předloženého seznamu a část předkládají na základě vlastního výběru. Pět učitelů využívá kombinace povinné a volitelné četby, kdy jsou stanoveny konkrétní tituly, které žáci doplňují knihami dle vlastní volby. Dva učitelé využívají kombinaci povinné a povinně-volitelné četby, kdy zadají určitý počet konkrétních titulů, a další výběr knih je omezen např. autorem, nebo žánrem. Jeden respondent uvedl kombinaci povinné, povinně-volitelné a volitelně-doporučené četby, blíže však svou odpověď dále nespecifikoval. Z grafického znázornění jsme vyjmuli respondenta, který užívá různé modely pro různé ročníky (pro 6. a 7. ročník volitelná četba, pro 8. a 9. povinně-volitelná četba). Webové stránky bohužel u této otázky neumožnily jakoukoliv segmentaci.

Graf č. 6: Přístup učitelů k zadávání titulů pro záznam do čtenářského (kulturního deníku)

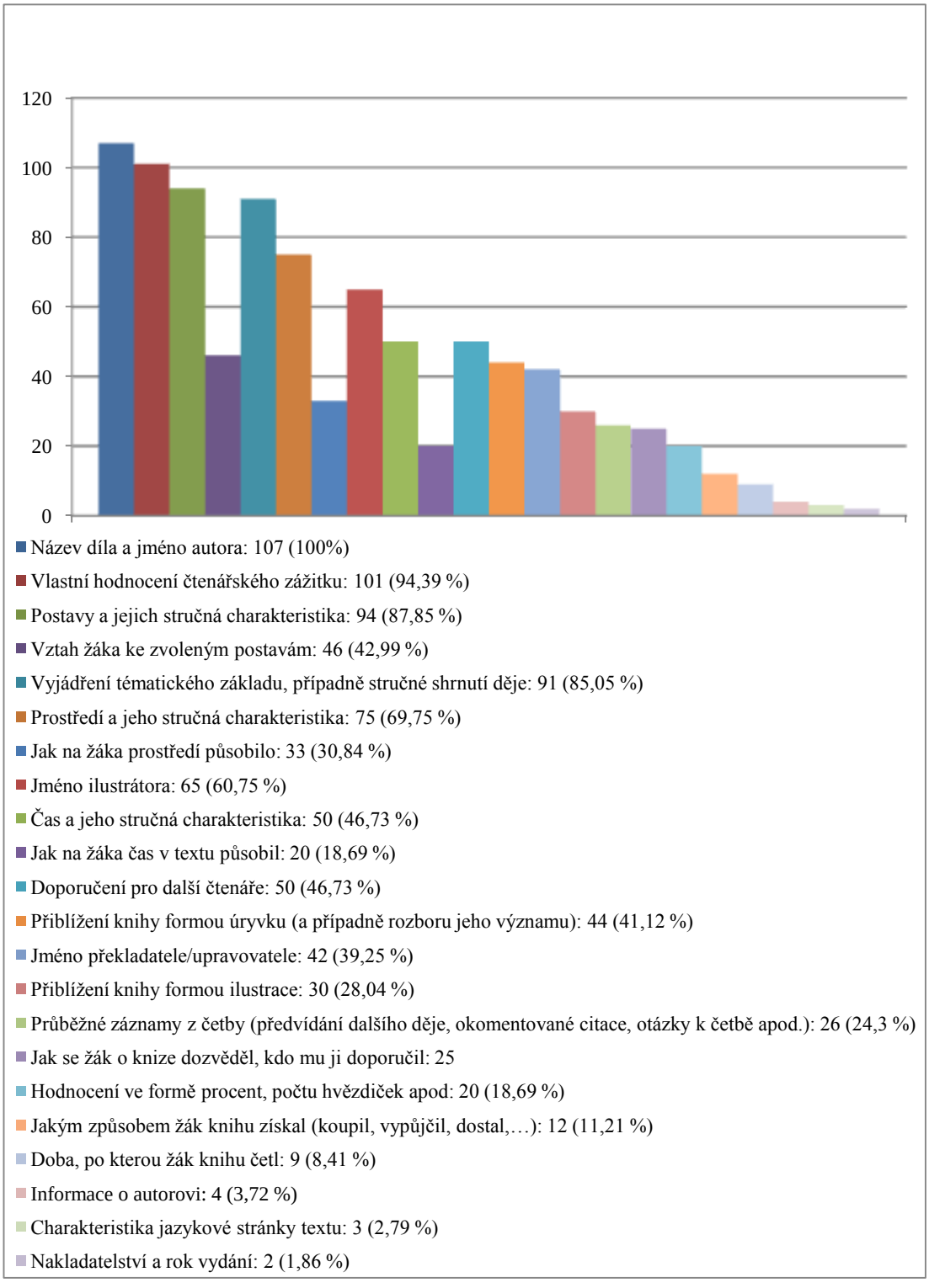


Zdroj: Vlastní šetření.

Pestrá paleta odpovědí byla k dispozici u otázky, ve které měli respondenti uvádět formální náležitosti záznamu do čtenářského (kulturního) deníku (viz graf č. 7). Všichni dotazování (107 respondentů) se shodli, že záznam by měl rozhodně obsahovat název díla a jméno autora. Nadpoloviční většinu respondentů získalo rovněž vlastní hodnocení díla (101 respondentů), postavy a jejich stručná charakteristika (94 respondentů), vyjádření tematického základu, případně stručné shrnutí děje (91 respondentů), prostředí a jeho stručná charakteristika (75 respondentů) a jméno ilustrátora (65 respondentů). Méně než polovina dotazovaných vybrala možnosti čas a jeho stručná charakteristika a doporučení pro další čtenáře (obě dvě odpovědi získaly 50 respondentů), vztah žáka ke zvoleným postavám (46 respondentů), přiblížení knihy formou úryvku (a případně rozboru jeho významu) (44 respondentů) a jméno a příjmení překladatele / upravovatele (42 respondentů). Méně než třetina účastníků průzkumu si myslí, že záznam by měl obsahovat také údaje o tom, jak na žáka působilo prostředí (33 respondentů), přiblížení knihy formou ilustrace (30 respondentů), průběžné záznamy z četby (předvídání dalšího děje, okomentované citace, otázky k četbě apod.) (26

respondentů), jak se žák o knize dozvěděl, kdo mu ji doporučil (26 respondentů), hodnocení ve formě procent, počtu hvězdiček apod. (20 respondentů) a jak na žáka působil čas v textu (20 respondentů). Zanedbatelné množství vyučujících považuje za součást záznamu rovněž poznámku, jakým způsobem žák knihu získal (koupil, vypůjčil, dostal,…) (12 respondentů), dobu, po kterou žák knihu četl (9 respondentů), údaje o autorovi (4), charakteristiku jazykové stránky textu (3) a nakladatelství a rok vydání (2). Vždy jeden respondent uvedl, že záznamy by měly též obsahovat pracovní listy ke knize ze čtenářských dílen, „vypravěče“ (tuto odpověď si vykládáme jako „úhel pohledu vypravěče“), charakteristiku knihy pomocí známých literárních pojmů (druh, žánr, umělecké prostředky), kritéria dle příručky *Kritické čtení,* mini-úvahu nad hlavní myšlenkou, zajímavost o úryvku a jeho zasazení do kontextu díla, zařazení do období, hmatové, sluchové a zrakové vjemy odpovědi na předdefinované otázky (překvapilo mě, zaujalo mě, byl jsem překvapen, chci se zeptat, nerozuměl jsem), vlastní pocity, srovnání hlavního hrdiny a čtenáře a záznam dle vzoru k maturitě. Z vlastních odpovědí respondentů jsme vyjmuli ty, které dublovaly některou z námi nabízených možností.

Graf č. 7: Formální náležitosti záznamu z četby do čtenářského (kulturního) deníku.

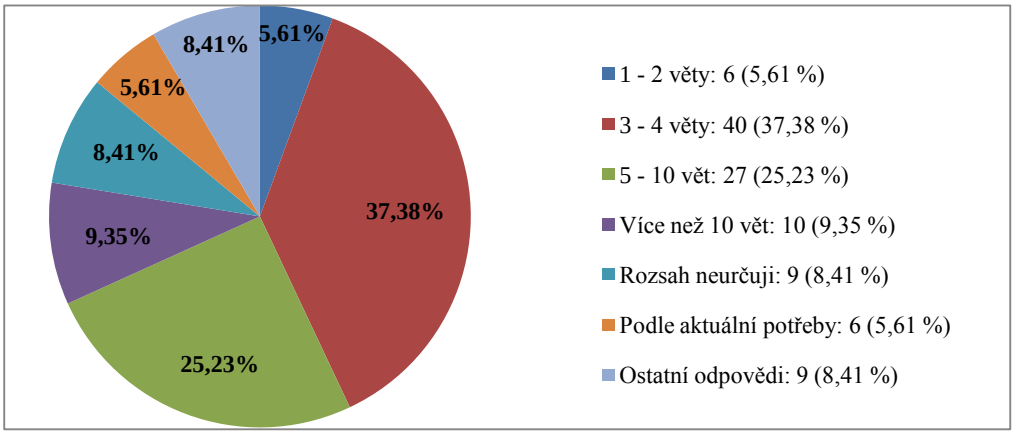


Zdroj: Vlastní šetření

S formálními náležitostmi záznamů do čtenářských (kulturních) deníků souvisela i následující otázka, která zjišťovala rozsah, do kterého by se žáci měli vejít při určování tematického základu díla, případně shrnutí děje (viz graf č. 8). Nejvíce učitelů se

shoduje na tom, že při vyjádření tematického základu díla, respektive shrnutí děje by se žáci měli vejít do rozsahu 3 – 4 věty (40 respondentů; 37,38 %), případně 5 – 10 vět (27 respondentů; 25,23 %). U rozsahu 5 – 10 vět je třeba zmínit, že jsme do kategorie zahrnuli rovněž odpovědi, které se svou hodnotou vešli tohoto rozpětí (tj. např. 7 – 10 vět, 5 – 8 vět apod.). Jako další „shrnující" kategorie byl stanoven rozsah 10 vět a více (10 respondentů; 9,35 %), do které byly zařazeny odpovědi jako 10 – 25 vět, 15 – 20 vět apod. Pro rozsah 1 – 2 věty hlasovalo 6 dotazovaných (5,61 %). Devět respondentů (8,41 %) uvedlo, že rozsah neurčuje vůbec a 6 respondentů (5,61 %) vidí tuto kategorii jako flexibilní podle dané situace (v potaz berou zejména konkrétní dílo a možnosti každého žáka). Zbylé odpovědi (9 respondentů; 8,41 %) jsme shrnuli do jednotné kategorie „ostatní odpovědi", kam byli zařazeny výroky typu „přibližně půl stránky textu", „10 – 15 řádků" či „krátký odstavec". Ani u této otázky bohužel internetové stránky neumožnily segmentaci podle typu školy, ani délky pedagogické praxe respondentů.

Graf č. 8: Požadovaný rozsah vyjádření tematického základu díla, případně shrnutí děje.

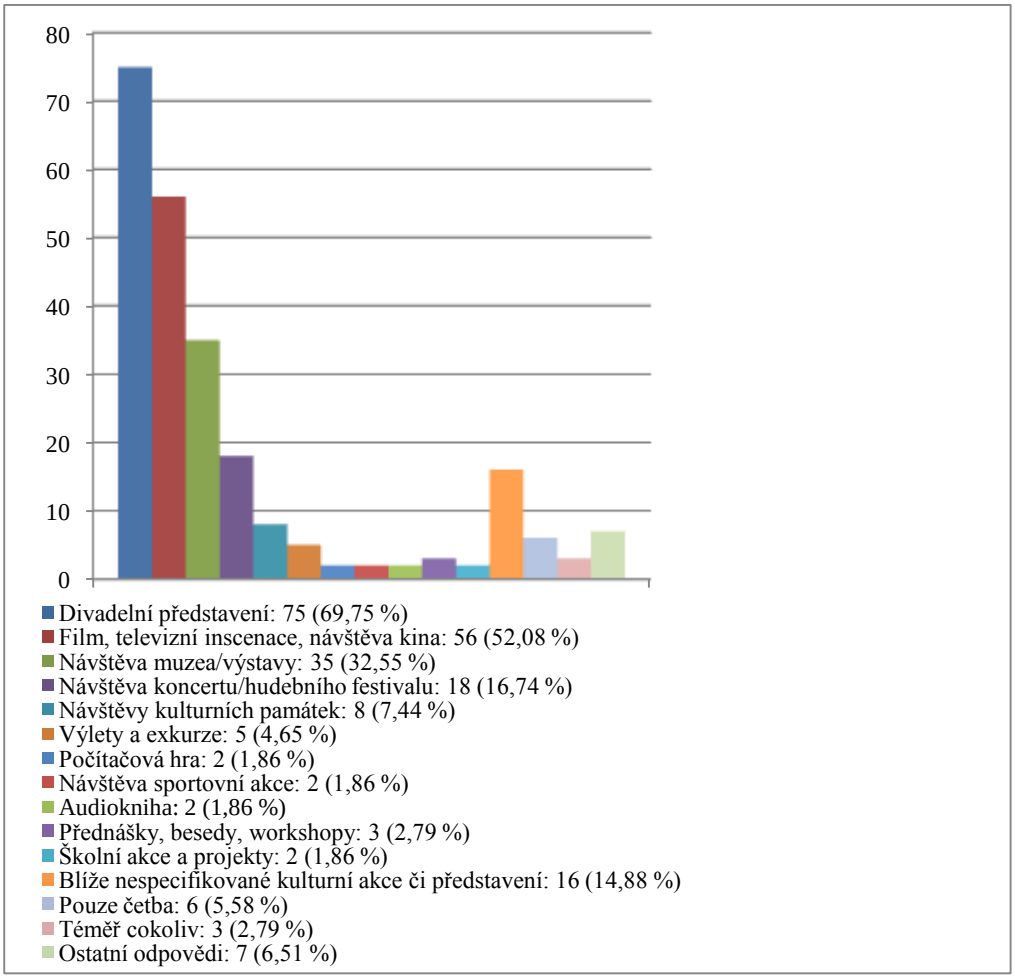


Zdroj: Vlastní šetření

Od formálních náležitostí se průzkum dále ubíral směrem k obsahové náplni jednotlivých záznamů (viz graf č. 9). Zde se nám oddělují pojmy čtenářský a kulturní deník. Pro čistě čtenářský deník (tj. žáci zapisují pouze záznamy z četby) je pouze 6 pedagogů z celkového počtu respondentů. Kromě klasických tištěných knih tak dotazovaní nejčastěji zmiňovali divadelní představení (75 respondentů; 69,75 %), film, televizní inscenace, návštěvu kina (56 respondentů; 52.08 %), návštěvu muzea či výstavy (35 respondentů; 32,55 %), případně návštěvu koncertů a hudebních festivalů

(18 respondentů; 16,74 %). Nižší počet pedagogů pak zmiňuje jako možný předmět zápisu do kulturního deníku kulturních památek (8 respondentů; 7,44 %), výlety a exkurze (5 respondentů; 4,65 %), přednášky, besedy a workshopy (3 respondenti; 2,79 %), počítačové hry (2 respondenti), návštěvu sportovní akce (2 respondenti), audioknihu (2 respondenti), školní akce a projekty (2 respondenti; 1,86 %), blíže nespecifikované kulturní akce či představení (16 respondentů; 14,88 %) a 3 pedagogové uvádějí jako předmět záznamu téměř cokoliv. Odpovědi sedmi dotazovaných (6,51 %) jsme zahrnuli pod kategorii „ostatní odpovědi“. Pokud bychom chtěli některé z těchto odpovědí specifikovat, zmíníme např. „krátká poznámka z běžného života (návštěva knihovny, knihkupectví)“, „kontext v současném světě“ nebo „záznamy z prázdninových dnů“.

Graf č. 9: Předmět záznamu do čtenářského (kulturního) deníku vyjma četby

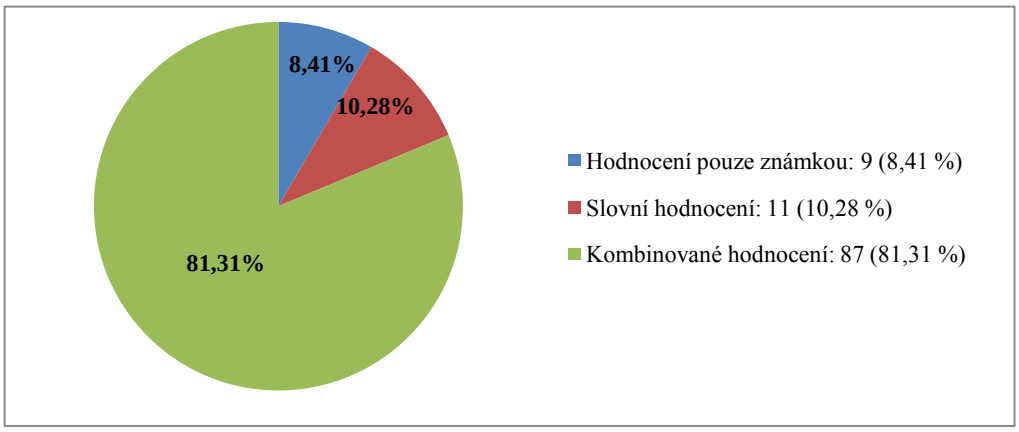


Zdroj: Vlastní šetření

Další okruh otázek se zaměřoval na hodnocení záznamů ve čtenářských a kulturních denících, přičemž první z nich zkoumala způsob hodnocení (viz graf č. 10). Naprostá většina učitelů hodnotí záznamy svých žáků kombinovaně (87 respondentů;

81,31 %). Slovní hodnocení využívá 11 dotazovaných (10,28 %) a pouze známkou hodnotí jen 9 vyučujících (8,41 %). Při segmentaci dojdeme pouze k mírnému rozdílu mezi učiteli základních škol a gymnázií. Ačkoliv obě tyto skupiny preferují kombinované hodnocení, přece jen můžeme sledovat procentuálně vyšší zastoupení u vyučujících na gymnáziích (86% oproti 77,2 % učitelů základních škol).

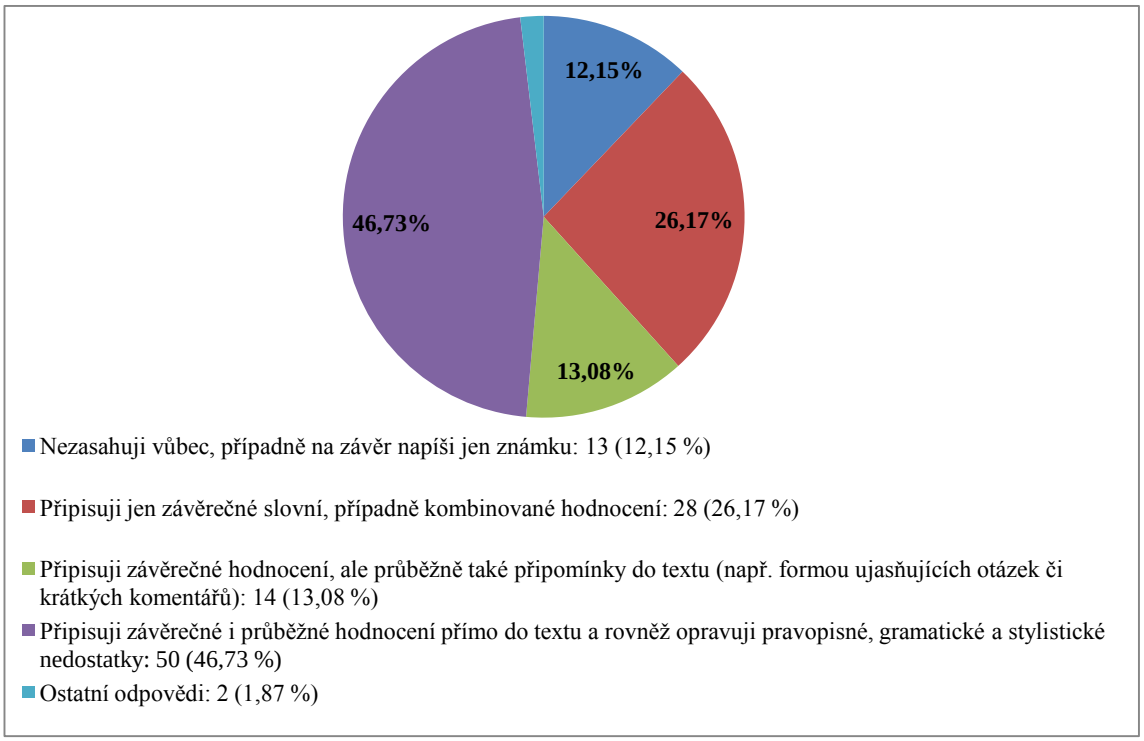
Graf č. 10: Způsob, jakým vyučující hodnotí záznamy do čtenářských (kulturních) deníků



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Další otázka z tohoto okruhu zjišťovala, zda vyučující písemně zasahují do žákovských záznamů z četby (viz graf č. 11). Téměř polovina učitelů kromě průběžného a závěrečného hodnocení využívá rovněž opravy pravopisných, gramatických a stylistických nedostatků (50 respondentů; 46,73 %). Druhou nejčetnější skupinou byli vyučující, kteří připisují pouze závěrečné slovní, případně kombinované hodnocení (28 respondentů; 26,17 %). Pouze malý počet dotazovaných využívá závěrečného hodnocení v kombinaci s průběžnými připomínkami do textu (14 respondentů; 13,05 %) a přibližně stejně nízký počet do záznamů nezasahuje vůbec, případně na závěr připíše jen známku (13 respondentů; 12,15 %). 2 vyučující (1,87 %) neodpověděli na otázku správně a v grafickém znázornění byli zařazeni do ostatních odpovědí.

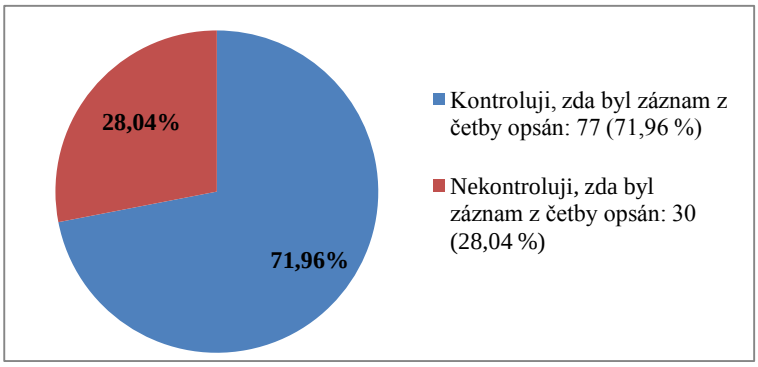
Graf č. 11: Písemné zásahy učitelů do žákovských záznamů z četby



Zdroj: Vlastní šetření

Následující dvě otázky zjišťovaly, zda učitelé ověřují žákovo autorství u předloženého záznamu (viz graf č. 12), a pokud ano, jaký způsob kontroly využívají (viz graf č. 13). Většina dotazovaných skutečně žákovo autorství ověřuje (77 respondentů; 71,96 %) a jen malá část tak nečiní (30 respondentů; 28,04 %). Věrohodnost odevzdaného textu ověřují spíše učitelé základních škol (77,2 % z tohoto segmentu) než ti, kteří působí na nižším stupni gymnázia (66% z tohoto segmentu).

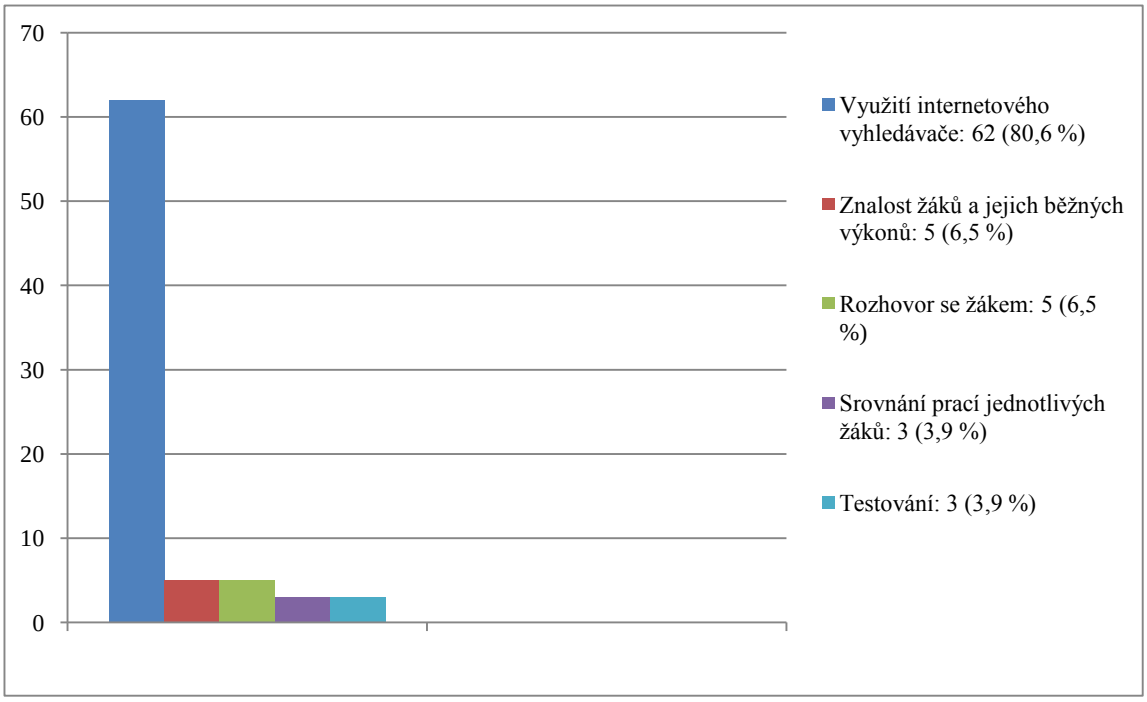
Graf č. 12: Ověřování žákova autorství u předloženého záznamu



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Při kontrole žákova autorství pak učitelé nejčastěji využívají internetové vyhledávače, kdy se snaží vyhledat přesně znění žákovské práce (62 respondentů; 80,6 % ze 77 respondentů, kteří ověřují žákovo autorství). Nízký počet dotazovaných kontroluje autorství během rozhovoru se žákem o předloženém záznamu (5 respondentů; 6,5 %), srovnáním prací jednotlivých žáků (3 respondenti; 3,9 %), případně testováním pomocí čtenářských listů, otázek během vyučování či didaktického testu zaměřeného na přečtenou knihu 3 (respondenti). Pět dotazovaných uvedlo, že dokáže opsanou práci poznat, jelikož zná běžné výkony svých žáků. Je nutné podotknou, že někteří respondenti uváděli více než jeden způsob kontroly, což se promítlo do grafického znázornění, a procentuální hodnoty činí při sečtení více než 100%.

Graf č. 13: Způsob kontroly žákova autorství u předloženého záznamu

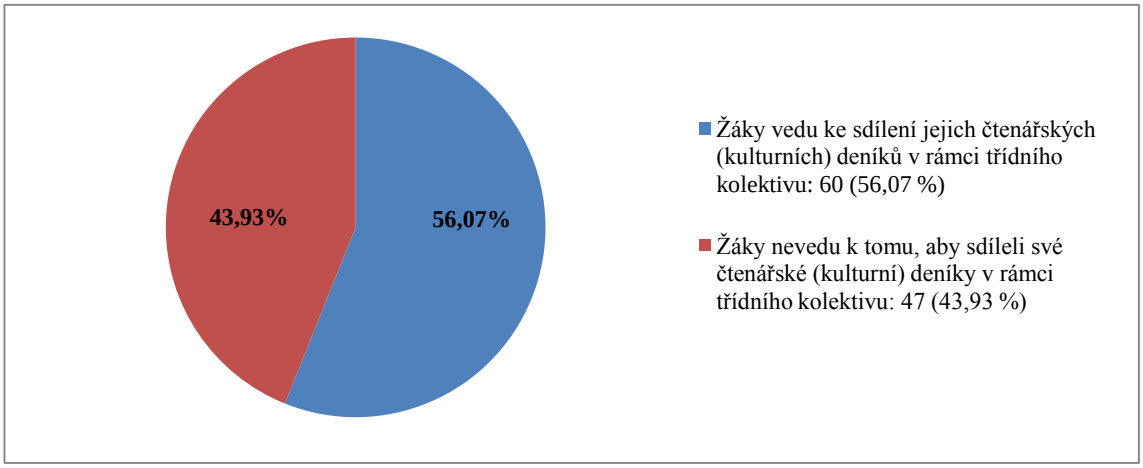


Zdroj: Vlastní šetření

V našem šetření jsme se rovněž zajímali o to, zda učitelé vedou své žáky k tomu, aby své čtenářské záznamy sdíleli v rámci kolektivu (viz graf č. 14). 60 respondentů záznamy z četby s žáky sdílí v rámci třídního kolektivu a 47 dotazovaných nikoliv. Při segmentaci podle typu školy je rozdíl mezi vyučujícími na základní škole a učiteli na gymnáziích minimální. Při segmentaci podle délky pedagogické praxe, je největší rozdíl ve sdílení a nesdílení mezi učiteli působících v praxi 16 – 25 let (66,7 % : 33,3 %),

přičemž tato skupina sdílí nejvíce. Nejmenší rozdíl pak můžeme sledovat mezi pedagogy působících v praxi 6 – 15 let (51,6 % : 48,4 %).

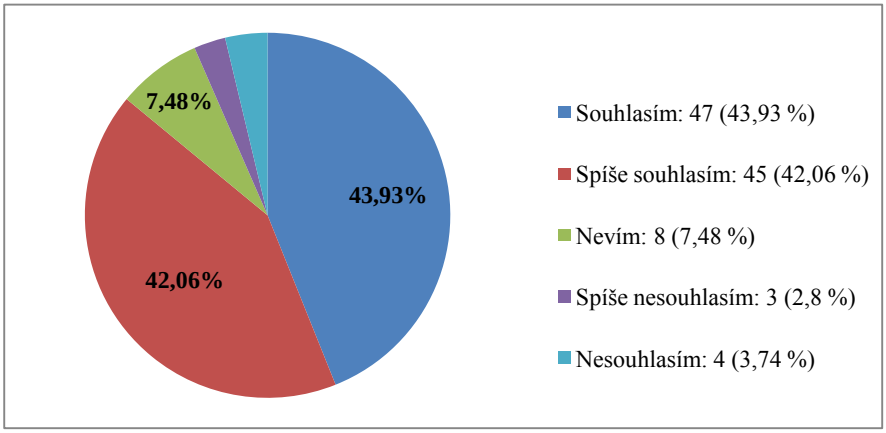
Graf č. 14: Sdílení čtenářských a kulturních deníků jednotlivých žáků v rámci třídního kolektivu



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Poslední dvě otázky byly zaměřeny na přínosy práce se čtenářskými a kulturními deníky (viz graf č. 15 a tabulka č. 7). S tvrzením, že práce se čtenářskými (kulturními) deníky má řadu přínosů pro žáky i učitele souhlasí 47 respondentů a 45 spíše souhlasí. Pouze 4 vyučující s tímto tvrzením nesouhlasí a 3 spíše nesouhlasí. 8 dotazovaných zvolilo možnost nevím.

Graf č. 15: Práce se čtenářskými (kulturními) deníky má řadu přínosů pro žáky i pro učitele.



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Velmi zajímavý je z našeho pohledu vztah mezi vyžadováním/nevyžadováním záznamů do čtenářských a kulturních deníků a postoji vyučujících ohledně přínosů této výukové metody. Z celkového počtu 17 respondentů, kteří od svých žáků nevyžadují záznamy do čtenářských či kulturních deníků, totiž pouze jeden nesouhlasí s výše uvedeným výrokem, jeden spíše nesouhlasí a 5 dotazovaných neví. Paradoxem podle našeho mínění je, že ačkoliv někteří vyučující záznamy do čtenářských a kulturních deníků nevyžadují, s výše uvedeným tvrzením souhlasí (3 respondenti), případně spíše souhlasí (7 respondentů). Naopak z celkového počtu 90 respondentů vyžadujících od svých žáků záznamy z četby, s tímto tvrzením nesouhlasí 3 dotazovaní a 2 spíše nesouhlasí.

Tabulka č. 6: Vztah mezi využíváním čtenářských a kulturních deníků a názory na jejich přínosy

	Souhlasím.	**Spíše souhlasím.**	**Nevím.**	**Spíše nesouhlasím.**	**Nesouhlasím.**	**Celkem.**
Čtenářské záznamy vyžaduji.	44	38	3	2	3	90
Čtenářské záznamy nevyžaduji.	3	7	5	1	1	17

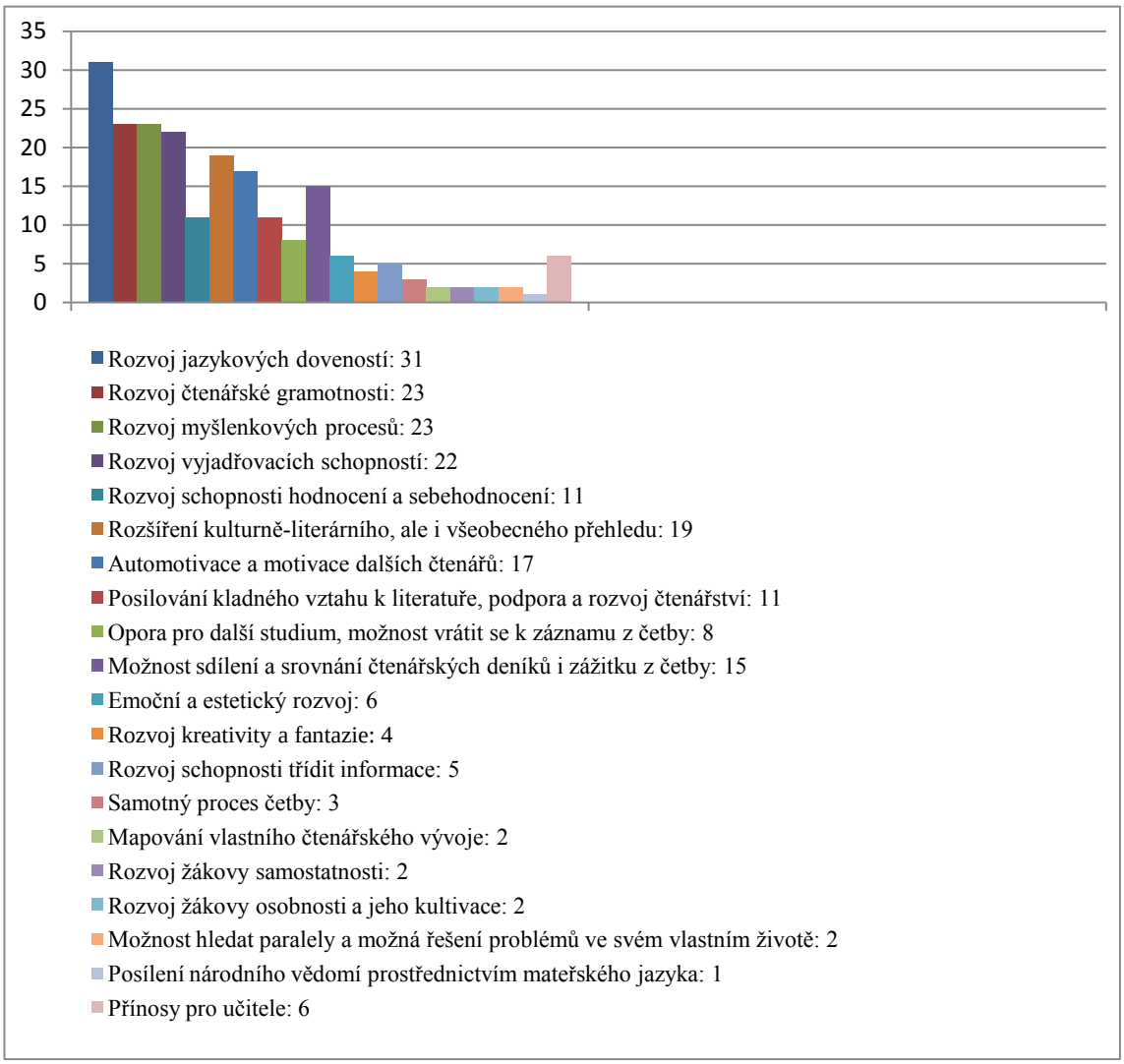
Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=54454

Co se týče konkrétních přínosů práce se čtenářskými deníky (viz graf č. 16), učitelé nejčastěji zmiňovali rozvoj jazykových dovedností (31 respondentů), čtenářské gramotnosti (23 respondentů)[353], myšlenkových procesů (23 respondentů) a vyjadřovacích schopností (22 respondentů). Dalším často zmiňovaným přínosem bylo rozšíření kulturně-literárního, ale i všeobecného přehledu (19 respondentů), čtenářský deník jako prostředek motivace sebe sama i ostatních (17 respondentů), možnost sdílení, srovnání záznamů i zážitků z četby (15 respondentů) a rozvoj schopnosti hodnocení a sebehodnocení (11 respondentů). Menší počet dotazovaných pak zmiňoval posilování kladného vztahu k literatuře, podporu a rozvoj čtenářství (11 respondentů), čtenářský deník jako oporu pro další studium, případně možnost vrátit se k záznamu z četby (8 respondentů), emoční a estetický rozvoj (6 respondentů), rozvoj kreativity, fantazie (4 respondenti) a schopnosti třídit informace (5 respondentů). Tři respondenti uvedli samotný proces četby, vždy dva dotazovaní zmiňují rozvoj žákovy samostatnosti,

[353] Ačkoliv někteří respondenti zmiňovali různé roviny čtenářské gramotnosti (vztah ke čtení, porozumění textu, hodnocení, sdílení,…), rozhodli jsme se ponechat jejich odpovědi nezahrnuté pod tento „zastřešující“ pojem. Jiní na druhou stranu uváděli přímo „rozvoj čtenářské gramotnosti“ bez bližší specifikace.

rozvoj žákovy osobnosti a jeho kultivace, možnost hledat paralely a možná řešení problémů ve svém životě. Zde bychom podotkli, že spíše než o přínos práce se čtenářským či kulturním deníkem se jedná o přínos recepce umělecké literatury. Zajímavou odpověď uvedl jeden z respondentů, který za přínos považuje posílení národního vědomí prostřednictvím mateřského jazyka. I v tomto případě bychom si dovolili vznést stejnou poznámku, jako u předchozího bodu. Pouze sedm respondentů zmínilo rovněž některé přínosy pro učitele, a to zejména přehled o čtenářských aktivitách žáků. Tři respondenti jako přínos čtenářských a kulturních deníků uvedli „donucení žáků k četbě“. Tuto položku do grafu nezařazujeme, jelikož ji považujeme při nejmenším za diskutabilní. Deset vyučujících na otázku odpověděly chybně a v grafickém zobrazení nejsou rovněž zahrnuti.

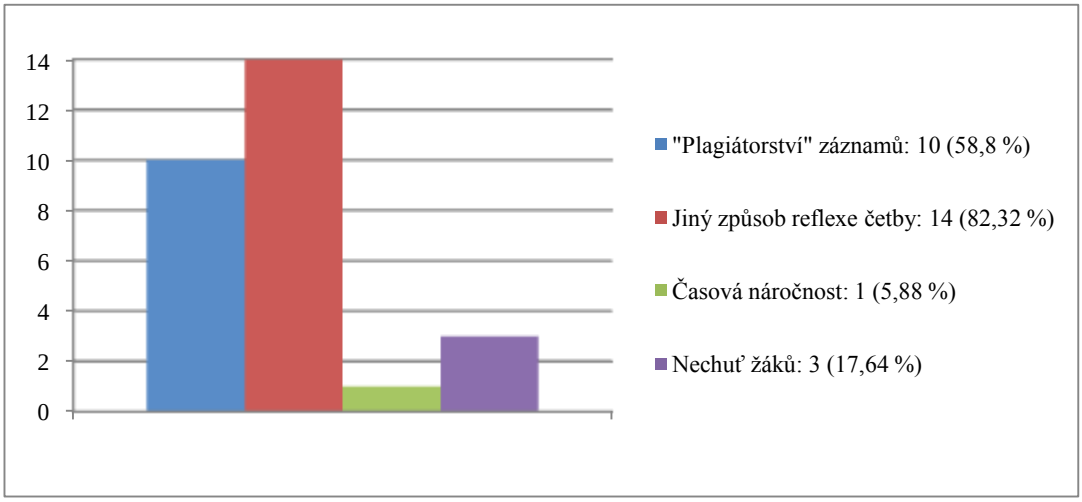
Graf č. 16: Přínosy práce se čtenářskými a kulturními deníky



Zdroj: Vlastní šetření

V závěru této podkapitoly bychom se ještě ve stručnosti vrátili k oněm 17 respondentům, kteří od svých žáků nevyžadují záznamy do čtenářských či kulturních deníků (viz graf č. 17). Jedním z nejfrekventovanějších důvodů, proč tak nečiní, je fakt, že žáci záznamy často nevyhotovují samostatně (10 respondentů), a to obvykle za pomoci internetu. Někteří učitelé volí jiný způsob reflexe žákovské četby – diskuze, test, slohová práce apod. (14 respondentů). Tři dotazování jako důvod uvedli žákovskou nechuť a jeden zmínil časovou náročnost kontroly a hodnocení záznamů z četby.

Graf č. 17: Důvody, proč vyučující nevyžadují od žáků zápisy do čtenářských či kulturních deníků



Zdroj: Vlastní šetření

6.2 Přístup k individuální mimoškolní četbě současných maturantů v návaznosti na jejich návyky ze základní školy

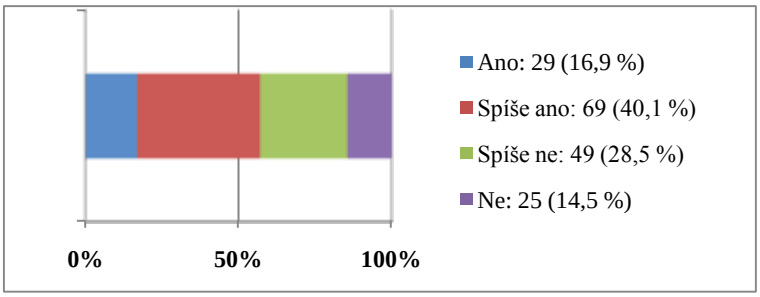
Zaměřme se nyní na to, jak čtou současní maturanti, kteří sice ve většině případů neměli ve svém dětství takový přístup k informačním a komunikačním technologiím jako dnešní žáci nižšího stupně základních škol, avšak tyto technologie mají bezpochyby značný vliv nejen na jejich studium.

V rámci monitoringu současné situace jsme se rozhodli vytvořit podobný průzkum, který je zmíněn v kapitole č. 4, podkapitole 4.2 a otestovat tak naši hypotézu, která zněla: „Současní maturanti využívají online „literární příručky“ zejména pro zjednodušení si práce a ušetření času, který by jinak strávili analýzou literárního textu.“

Šetření bylo uskutečněno prostřednictvím webu Vyplňto.cz a bylo přístupné od 2. do 23. ledna 2016.

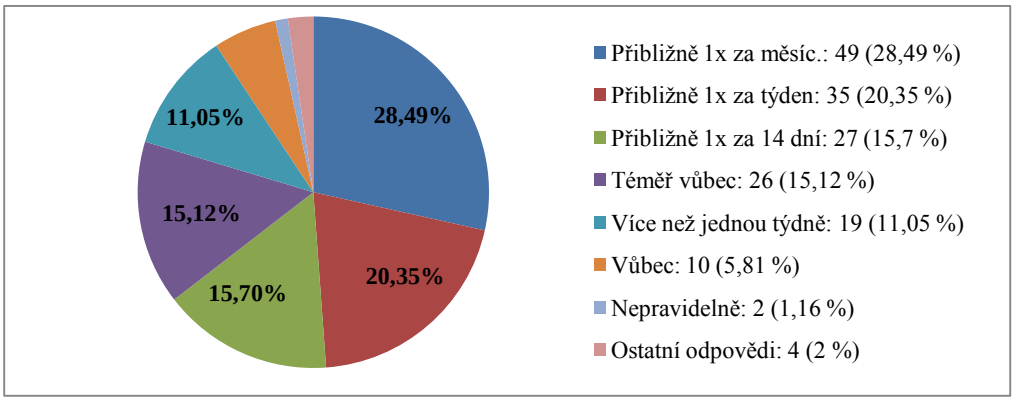
Průzkumu se zúčastnilo celkem 172 respondentů, z toho 114 žen (66,28%) a 58 mužů (33,72%). Převážná část dotazovaných byli žáci gymnázií (136, tj. 79,07%), menší část pak tvořili žáci středních odborných škol (36, tj. 20,93%). Kromě otázek týkajících se genderu a typu školy, kterou navštěvují, odpovídali žáci celkem na šest otázek. Z šetření vyplývá, že většina dotazovaných se pravidelně věnuje individuální mimoškolní četbě, uváděná frekvence pravidelnosti se přitom nejčastěji pohybuje mezi 1x týdně až 1x měsíčně (viz graf. č. 18 a 19).

Graf č. 18: Věnujete se pravidelně individuální mimoškolní četbě?



Zdroj: Vlastní šetření

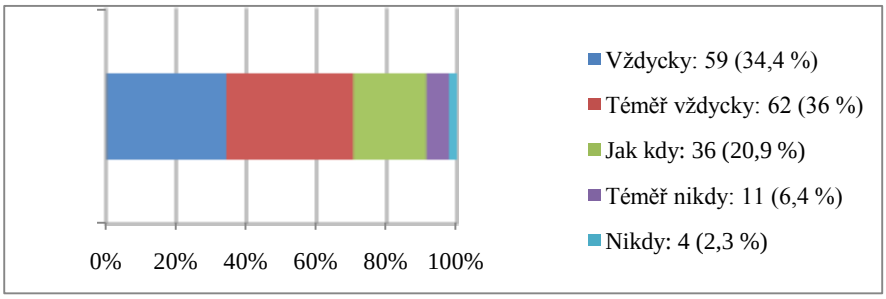
Graf č. 19: Jak často se věnujete individuální mimoškolní četbě?



Zdroj: https://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=52099

Z průzkumu dále vyplynulo, že převážná většina dotazovaných čte vždy, případně téměř vždy plné znění zadaných textů (121 respondentů, tj. 70,3 %). Pouze čtyři respondenti (tj. 2,3 %) naopak uvedli, že texty nečtou v plném znění nikdy (viz graf č. 20).

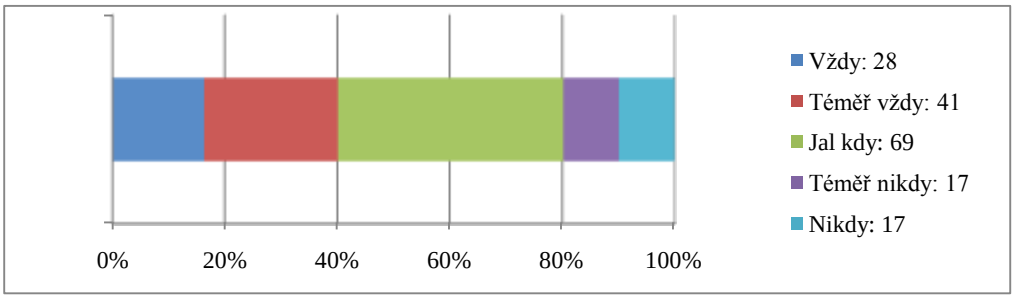
Graf č. 20: Čtete plné znění zadaných textů (tzn. celé knihy)?



Zdroj: Vlastní šetření

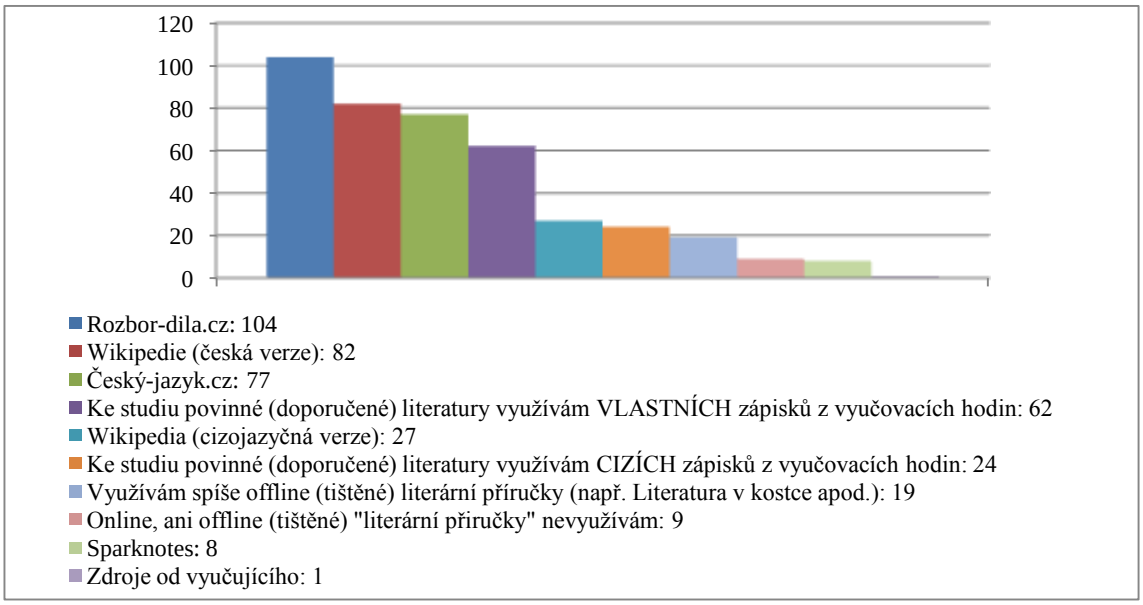
Co se četnosti využívání online „literárních příruček“ při četbě zadané literatury týče, uvedlo 28 dotazovaných (16, 3 %), že tyto příručky užívá vždy, 41 respondentů (23,8 %) je užívá téměř vždy a celkem 34 žáků je nepoužívá téměř nikdy (9,9 %), případně nikdy (9,9 %). Největší počet dotazovaných (69, tj. 40,1 %) zvolil vyhýbavou odpověď „jak kdy“ (viz graf č. 21). Značné oblibě se přitom mezi žáky středních škol těší weby Rozbor-dila.cz (104 respondentů), česká verze Wikipedie (82 respondentů) a Český-jazyk.cz (77 respondentů), přičemž v těsném závěsu (62 respondentů) následuje využití vlastních zápisků při studiu individuální mimoškolní četby (viz graf č. 22). K otázce, která je předmětem grafu č. 22, je nutné podotknout, že zde musel respondent zvolit alespoň jednu možnost, maximálně však čtyři.

Graf č. 21: Využíváte při četbě zadané literatury online „literárních příruček“ typu SparkNotes, Wikipedia, Český-jazyk.cz a Rozbor-dila.cz?



Zdroj: Vlastní šetření

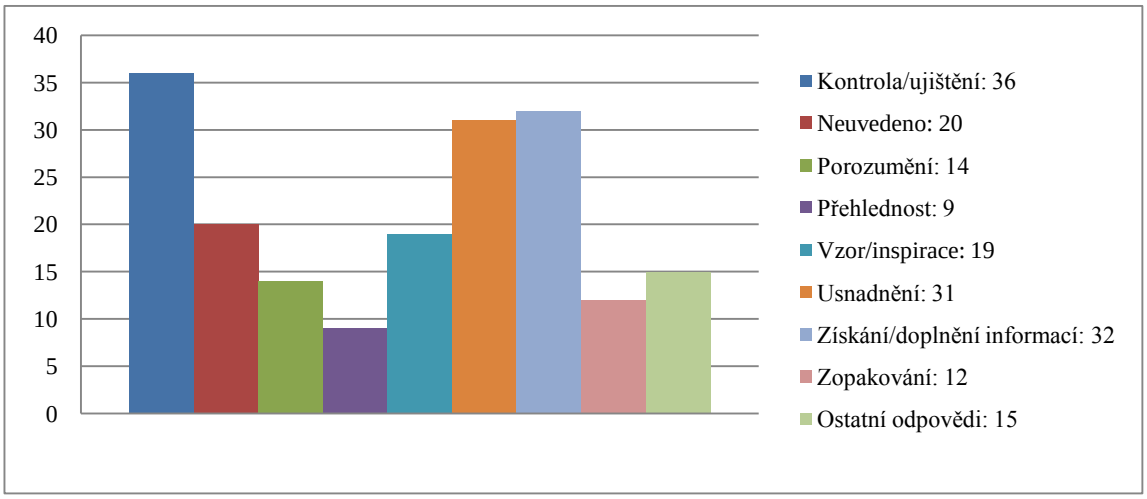
Graf č. 22: Jakou online/offline „literární příručku“ využíváte nejčastěji?



Zdroj: Vlastní šetření

Poslední položkou našeho průzkumu byla otázka týkající se nejčastějších důvodů pro využívání „literárních příruček“ (viz graf č. 23), kde se měla potvrdit, či vyvrátit výše zmíněná hypotéza. Jednalo se o otevřenou otázku, kde žáci často uváděli více než jeden důvod pro užívání „literárních příruček“, a tudíž při sečtení jednotlivých odpovědí dosáhneme vyššího čísla, než byl celkový počet respondentů. Ze získaných odpovědí byly na základě jejich sémantické platnosti generovány pojmy obecnějšího charakteru, ke kterým bylo možno každou odpověď přiřadit. Ačkoliv jedním ze tří nejčastějších důvodů pro užívání „literárních příruček“ je právě usnadnění práce (31 respondentů), vyskytly se i o něco více frekventované důvody – kontrola a ujištění (36 respondentů) a získání, případně doplnění informací o autorovi nebo literárně-historickém kontextu (32 respondentů). Naše hypotéza se tedy nepotvrdila. Z ostatních odpovědí považujeme za zajímavý zejména fakt, že dva respondenti využívají „literární příručky“ jakožto „recenzi“ na daný text, podle které se rozhodují, zda si knihu přečtou, či ne.

Graf č. 23: Z jakého důvodu nejčastěji využíváte „literární příručky“?



Zdroj: Vlastní šetření

Současní čeští maturanti tedy využívají literární příručky zejména kvůli kontrole a ulehčení si vlastní práce. Stejně jako v průzkumu Alison Bachové převažuje využití „literárních příruček“ jako podpůrného zdroje ke kontrole a ujištění se o „správnosti“ výsledku své práce – analýzy a interpretace literárního textu. Toto zjištění považujeme za optimistické v tom smyslu, že žáci si pouze nechtějí usnadnit práci a četbu plnohodnotného textu nahradit jeho online „abstraktem“. Navíc v tomto ohledu spatřujeme prostor pro rozvíjení vzájemné komunikace a pozitivních vztahů mezi žáky a učiteli, jelikož žádná internetová „příručka“ nedokáže nahradit kreativního pedagoga a jeho citlivé vedení. Je však na každém učiteli, aby dokázal žáky podnítit k dialogu o adekvátnosti jejich interpretací i za cenu, že záznam z četby bude přepracován.

Kromě toho plní online „literární příručky“ funkci informační, kdy si žáci často vyhledávají údaje týkající se autora, žánru, směru a literárně-historického kontextu díla. Zejména v tomto ohledu bychom doporučili využití webu pod záštitou Ústavu pro českou literaturu AV ČR s názvem Slovník české literatury po roce 1945, kde na rozdíl od výše uváděných „příruček“ je vždy u příspěvku uveden jeho autor. Již samotná záštita AV ČR může být jistým měřítkem kvality a nestane se tak, že žák bude informace čerpat z neověřeného či pochybného zdroje. Přes web Ústavu pro českou literaturu je rovněž online k dispozici *Slovník básnických knih* a *Slovník literární teorie*. Tato doporučení je, dle našeho mínění, dobré žákům prezentovat již na druhém stupni základní školy, aby si i do budoucna nesli povědomí o kvalitních zdrojích, které mohou ve svých čtenářských záznamech citovat. Bohužel si však nejsme vědomi podobných

ověřených online zdrojů, které by se zabývaly zahraniční literaturou a byly v českém jazyce. Ani tyto zdroje však v plném rozsahu nenahradí vlastní četbu literárního díla.

Další otázkou pak zůstává, jak se výše popsaný vliv moderních technologií na žáky základních škol projeví ve studiu individuální mimoškolní četby budoucích středoškoláků a vysokoškolských studentů (současných žáků ZŠ). To zřejmě ukáže až horizont několika následujících let, což ostatně naznačuje i Lepilová. *Na přelomu tisíciletí vyrostl tzv. multimediální čtenář* […]*, ale ještě nevíme, kam se kvalita jeho řeči a myšlení bude ubírat v budoucnu.*[354] Již nyní ale víme, že i díky těmto online „studijním příručkám" jsou někteří učitelé nucení změnit způsob výuky a hodnocení.[355] Učitel by se však každopádně měl vyvarovat unáhleným závěrům a při podezření na podvádění nejprve porovnat aktuální výkon žáka s těmi předchozími a v dalších pedagogických situacích mu věnovat zvýšenou pozornost.[356]

[354]LEPILOVÁ, Květuše. s. 57

[355] CHAKER, A. M. Přeložil M. G. s. 2

[356] MAREŠ, J. s. 187, 191

7 Závěr

Problematika čtenářských, případně kulturních deníků a individuální mimočítankové četby je často diskutovaným tématem mezi literárními didaktiky a rovněž pedagogy působících ve školské praxi. V současné době nelze opomíjet vliv nových médií na tuto tradiční výukovou metodu.

V naší práci jsme se nejprve zaměřili na zjištění současného stavu výzkumu v oblasti čtenářských (kulturních) deníků a individuální mimočítankové četby, abychom nalezli nezbytná východiska. Oporou této práce se staly zejména publikace Viliama Oberta a četné příspěvky Jaroslava Tomana. Při mapování situace jsme neopomněli zmínit ani některé aktuální závěrečné vysokoškolské práce zabývající se touto problematikou.

V další části jsme nejprve stručně nastínili obecnou problematiku literatury, jejích funkcí a recepce. Následně jsme uvedli některá specifika dětského čtenáře, která se odrážejí v recepci uměleckého textu a která mají vliv na výukový proces. Blíže jsme se zaměřili na proces literární a čtenářské výchovy ve školním i mimoškolním prostředí, přičemž jsme se pokusili o utřídění pojmů čítanková, mimočítanková, školní a mimoškolní četba a také o vlastní grafické zobrazení těchto pojmů v jejich logické návaznosti ve výukovém procesu.

Stěžejní oddíl teoretické části tvoří dvě kapitoly. První se zabývá vlivem nových médií na proces recepce uměleckého textu, novými textovými formáty a pedagogickými možnostmi v souvislosti s využitím moderních technologií při literární výchově. Pokusili jsme se popsat a zobrazit vliv multimédií na proces literární komunikace a rovněž jsme ve stručnosti analyzovali vybrané online „literární příručky“, které žáci často využívají při studiu individuální mimočítankové četby. Druhý oddíl je zaměřen na proces zadávání, kontroly a hodnocení čtenářských deníků, přičemž jsme se snažili terminologicky vymezit pojmy na škále povinná – volitelná četba podle míry direktivnosti ze strany učitele při zadávání jednotlivých titulů.

Výzkumná část se skládá ze dvou podkapitol. První z nich je výsledkem dotazníkového šetření mezi učiteli českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol a nižším stupni gymnázií. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 107 učitelů a učitelek, přičemž pro vybrané otázky jsme odpovědi segmentovali zejména podle typu školy, na které vyučující působí, a podle délky pedagogické praxe jednotlivých respondentů. Segmentace na základě pohlaví není vypovídající, jelikož ve výzkumném souboru naprosto převažovaly ženy (90) nad muži (17). Nutno uvést, že průzkum byl

realizovaný prostřednictvím internetových stránek, které ne vždy umožnily odpovědi segmentovat. Z výzkumu vyplynula následující zjištění.

Devadesát dotazovaných od svých žáků práci se čtenářským (kulturním) deníkem vyžaduje a pouze sedmnáct respondentů tuto aktivitu nevyžaduje. Dotazníkové šetření tudíž vyvrátilo naši hypotézu, která zněla: „Většina učitelů a učitelek v dnešní době od svých žáků nevyžaduje záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků.“ Při segmentaci výzkumného souboru nelze říci, že by existoval vztah mezi délkou praxe učitele či typem školy, na které působí, a povinností žáků vést si záznamy do čtenářských (kulturních) deníků. Jedním z nejfrekventovanějších důvodů, proč vyučující nevyužívají práci se čtenářskými či kulturními deníky, je fakt, že žáci záznamy často nevyhotovují samostatně, ale obvykle za pomoci internetu. Jiní učitelé volí odlišný způsob reflexe žákovské četby – diskuze, test, slohová práce apod.

Nejvhodnějším obdobím pro začátek práce se čtenářskými (kulturními) deníky je podle respondentů jednoznačně 4., případně 6. ročník. V šestém a sedmém ročníku (a v odpovídajících ročnících gymnázia) se většina respondentů přiklání k 5 – 6 záznamům z četby za školní rok, v osmém a devátém ročníku (a v odpovídajících ročnících gymnázia) je pak nejčastěji zastoupená odpověď 7 – 8 titulů záznamů z četby za školní rok. Můžeme zde tedy sledovat nárůst v počtu zadávaných titulů oproti 6. a 7. ročníku. Navíc učitelé gymnázií svým žákům zadávají větší počet titulů, a to ve všech ročnících.

Většina učitelů se přiklání k žákově volbě titulu ze seznamu, přičemž žák může rovněž předložit i předem schválenou knihu. Tento model nazýváme doporučenou četbou. Užití ostatních přístupů není tolik frekventované. Celkem patnáct dotazovaných volí hybridní přístup, který osciluje mezi direktivním a liberálním přístupem.

Všichni dotazovaní se shodli, že záznam by měl rozhodně obsahovat název díla a jméno autora. Mezi další často zmiňované náležitosti patří vlastní hodnocení díla, postavy a jejich stručná charakteristika, vyjádření tematického základu, případně stručné shrnutí děje, prostředí a jeho stručná charakteristika, jméno ilustrátora, čas a jeho stručná charakteristika, doporučení pro další čtenáře, vztah žáka ke zvoleným postavám, přiblížení knihy formou úryvku (a případně rozbor jeho významu), jméno a příjmení překladatele či upravovatele. Vysoký počet učitelů se shoduje na tom, že při vyjádření tematického základu díla, respektive shrnutí děje, by se žáci měli vejít do rozsahu 3 – 4 vět, případně 5 – 10 vět.

Pro čistě čtenářský deník (tj. žáci zapisují pouze záznamy z četby) je pouze šest pedagogů z celkového počtu respondentů. Ostatní volí formu kulturního deníku, jehož předmětem se podle dotazovaných může stát divadelní představení, film, televizní inscenace, návštěva kina, muzea či výstavy, případně návštěva koncertů a hudebních festivalů. Méně často pak respondenti zmiňovali návštěvu kulturních památek, výlety a exkurze, přednášky, besedy a workshopy, počítačové hry, návštěvu sportovní akce, audioknihu, školní akce a projekty, blíže nespecifikované kulturní akce či představení.

Naprostá většina učitelů hodnotí záznamy svých žáků kombinovaně. Téměř polovina učitelů kromě průběžného a závěrečného hodnocení využívá při kontrole rovněž opravy pravopisných, gramatických a stylistických nedostatků. Druhou nejčetnější skupinou byli vyučující, kteří připisují pouze závěrečné slovní, případně kombinované hodnocení.

Většina dotazovaných ověřuje žákovo autorství předloženého záznamu. Věrohodnost odevzdaného textu ověřují spíše učitelé základních škol než ti, kteří působí na nižším stupni gymnázia. Při kontrole žákova autorství pak učitelé nejčastěji využívají internetové vyhledávače, kde se snaží dohledat přesné znění žákovské práce.

Šedesát respondentů záznamy z četby s žáky sdílí v rámci třídního kolektivu a 47 dotazovaných nikoliv. Při segmentaci podle typu školy je rozdíl mezi vyučujícími na základní škole a učiteli na gymnáziích minimální. Při segmentaci podle délky pedagogické praxe docházíme k závěrům, že nejvíce se svými žáky sdílejí učitelé působící v praxi 16 – 25 let, nejméně pak vyučující s délkou praxe 6 – 15 let.

S tvrzením, že práce se čtenářskými (kulturními) deníky má řadu přínosů pro žáky i učitele, souhlasí 47 respondentů a 45 spíše souhlasí. Co se týče konkrétních přínosů práce se čtenářskými deníky, učitelé nejčastěji zmiňovali rozvoj jazykových dovedností, čtenářské gramotnosti, myšlenkových procesů a vyjadřovacích schopností. Dalším často zmiňovaným přínosem bylo rozšíření kulturně-literárního, ale i všeobecného přehledu, čtenářský deník jako prostředek motivace sebe sama i ostatních, možnost sdílení, srovnání záznamů i zážitků z četby a rozvoj schopnosti hodnocení a sebehodnocení.

Druhý průzkum byl zaměřen na přístup žáků k práci s individuální mimočítankovou četbou. Šetření se zúčastnilo celkem 172 respondentů, z toho 114 žen a 58 mužů. Převážná část dotazovaných byli žáci gymnázií, menší část pak tvořili žáci středních odborných škol.

Z průzkumu vyplývá, že většina dotazovaných se pravidelně věnuje individuální mimoškolní četbě, uváděná frekvence pravidelnosti se přitom nejčastěji pohybuje mezi 1x týdně až 1x měsíčně. Většina dotazovaných čte vždy, případně téměř vždy plné znění zadaných textů.

Naprostá většina dotazovaných má s využíváním online „literárních příruček" zkušenost. Dvacet osm dotazovaných uvedlo, že tyto příručky užívá vždy, jedenačtyřicet respondentů je užívá téměř vždy. Celkem třicet čtyři žáci je nepoužívají téměř nikdy, případně nikdy. Značné oblibě se přitom mezi žáky středních škol těší weby Rozbor-dila.cz, česká verze Wikipedie a Český-jazyk.cz.

V tomto průzkumu jsme rovněž testovali další hypotézu, která zněla: „Současní maturanti využívají online „literární příručky" zejména pro zjednodušení si práce a ušetření času, který by jinak strávili analýzou literárního textu." Ačkoliv jedním ze tří nejčastějších důvodů pro užívání „literárních příruček" je právě usnadnění práce, vyskytly se i o něco více frekventované důvody – kontrola, případně ujištění o správnosti své práce a získání, respektive doplnění informací o autorovi nebo literárně-historickém kontextu. Ani naše druhá hypotéza se tedy nepotvrdila.

Za hlavní přínosy této práce pokládáme především výsledky obou dvou výše představených průzkumů, které mohou sloužit jako opora začínajícím učitelům, ale rovněž mohou zkušené pedagogy přimět k revizi jejich dosavadního přístupu k problematice čtenářských či kulturních deníků a individuální mimoškolní četbě. V současné době multimediálních technologií totiž považujeme za více než vhodné rozšířit záznamy do kulturních deníků zejména o počítačové a konzolové hry, ke kterým má řada dětí velmi kladný vztah a které lépe uspokojují jejich stále komplexnější potřeby. V souvislosti s kulturními deníky naprostá většina učitelů tyto nové narativní formáty stále přehlíží. Za přínosný považujeme rovněž pokus o vlastní autorský přístup a terminologické vymezení některých teoretických problémů souvisejících s předmětem této práce, ale i představení méně známých zahraničních autorů zabývajících se vzděláváním v současné multimediální společnosti.

8 Summary

The main aim of the thesis was to describe teachers´ and pupils´ attitude towards the method of a reader´s diary and assigned reading in teaching literature. In our research, we have come the following conclusions.

Despite the absence of a legislative norm, most of the teachers try to observe and promote reading of their pupils by book reports in a form of a reader´s diary. The standard number of book reports per school year and the optimal grade for introducing the method of a reader´s diary is variable. The majority of teachers prefer their pupils to choose a recommended title, although a title of a child´s own choice is usually accepted as well. The most common features of a book report include the title and its author, pupil´s opinion about the book, a list of the main characters and their brief description, a brief plot summary, time and space in the book with related commentaries, or reader´s relationship to selected characters. A preferred form is a "cultural" diary which may also include drama, movie, or PC game reports. The reports are usually classified by a mark and most of the teachers give brief commentaries and make corrections as well. The authorship of a report is mostly checked via a search engine and reports are frequently shared among classmates during a literature class. The main advantages of using the method of a reader´s diary for student according to the teachers are development of language skills, literacy, and the ability of critical thinking and properly expressing oneself.

Most of the students try to do their reading assignments regularly, the most common frequency is between once a week and once a month. The majority of respondents are familiar with so-called online literature guides, the most frequently used are Rozbor-díla.cz, Czech version of Wikipedia and Český-jazyk.cz. The most common reasons for using such websites are checking one´s book report, finding out more information about the author or literary and historical context and making the task easier.

In our opinion, the outcomes may be used as a guide for beginning teachers but they may also change the attitude of expert teachers towards the assigned readings and the method of a reader´s diary. An attempt to adopt our own attitude and establish own terminology in some theoretically-related areas might be seen as a valuable contribution as well.

9 Seznam použitých zdrojů

Knižní publikace a příspěvky v odborných časopisech:

1. BERÁNKOVÁ, Eva. *Ze zkušeností se souvislou mimočítankovou četbou v 5. ročníku ZŠ*: *Božena Němcová*: *Babička*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1989, 40 (2), 10 s.
2. BÍLEK, Petr A. *Wolfgang Iser a jeho koncept implicitního čtenáře v Aktu čtení*. In: *Aluze*. 2004, (2 - 3), 10 s.
3. BŘEZINOVÁ, Ivona. *Počítačové hry jako nový fenomen v literatuře pro děti a mládež*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1994, 44 (7 - 8), 3.
4. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
5. ČERMÁKOVÁ, Libuše. *Beseda nad čtenářskými záznamy*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1983, 33(9), 3 s. s. 1
6. ČÍHÁK, J., IBRAHIM, R. *Nebaví nás číst… obsahy…* In: *Český jazyk a literatura.* 2009 – 2010, 5 s. ISSN 0009-0786.
7. Čtenářský deník. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: http://dum.rvp.cz/materialy/ctenarsky-denik.html
8. ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. vyd. 1. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.
9. EAGLETON, Terry. *Úvod do literární teorie*. Překlad Petr Onufer. Praha: Plus, 2010, 318 s. ISBN 978-80-00-02587-2.
10. GAMBLE, Nikki. *Exploring children's literature: fading with pleasure and purpose*. 3rd ed. Los Angeles: Sage, ©2013. xiii, 271 s. ISBN 978-1-4462-6859-9.
11. GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.
12. HOLEČKOVÁ, Dana a Antonín ŠPLÍCHAL. *Čtenářský deník - 1. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2009. Pracovní sešity pro ZŠ. ISBN 978-80-253-0794-6.
13. HORÁČKOVÁ, Ilona. *Starý dobrý čtenářský deník*. In: *Škola a rodina*. Portál, 2008, (1), 2 s. ISSN 0035-7766.
14. HOZNAUER, Miloš. *Povinná četba*. In: *Český jazyk a literatura*. 1995 – 1996.

15. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. vyd. 1. Praha: Albatros, 1982. 572 s.
16. CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Praha: Victoria publishing, 1994, 86 s.
17. *Jací jsme čtenáři?: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7414-241-3.
18. JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. Jinočany: H & H, 1995, 747 s. ISBN 80-857-8783-0.
19. JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 206 s. ISBN 978-80-7367-287-4.
20. KLINE, Daniel T. *Metamedievalism, Videogaming, and Teaching Medieval Literature in the Digital Age*. In: KAYALIS, Takis a Anastasia NATSINA (eds.). *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning*. London: Bloomsbury Academic, 2010, 15 s. ISBN 978-0826427038.
21. KOCUROVÁ, Marie a kol. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 259 s. ISBN 978-80-7290-578-2.
22. KOSKIMA, Raine. *Literature in Digital Culture: Pedagogical Possibilities. In*: KAYALIS, Takis a Anastasia NATSINA (eds.). *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning*. London: Bloomsbury Academic, 2010, 14 s. ISBN 978-0826427038.
23. KOSTEČKA, Jiří. *Povinná četba jako nutné zlo?* In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1987, 37(8), 10 s.
24. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. vyd. 1. Brno: Edika, 2014. 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
25. *Literární výchova jako cesta k četbě: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, 173 s. ISBN 978-80-7414-009-9.
26. MACUROVÁ, Alena. *Nebaví mne psát ... čtenářský deník ...* In: *Český jazyk a literatura*. 2010, 60(2), 7 s. ISSN 0009-0786.
27. MACHYTKA, Jaroslav a kol. *Metodika literární výchovy v 6. – 9. ročníku ZDŠ: učebnice pro studující učitelství na pedagogických institutech*. 2. vyd. Praha: SPN, 1970, 313 s.
28. MALÝ, Radek. *K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež*. In: *Český jazyk a literatura*. 2014 – 2015, 5 s. ISSN 0009-0786.

29. MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývoj dítěte a čtení*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čítárna, 2003, s. 1. ISBN 80-86320-36-7.
30. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.
31. MIKO, František (ed.). *Literatúra v recepcii*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1988, 113 s.
32. MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií: umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004, 735 s. ISBN 80-000-1410-6.
33. NAGYOVÁ, Lucie. *Čtenářský deník - II. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2009. Pracovní sešity pro ZŠ. ISBN 978-80-253-0795-3.
34. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
35. NÜNING, Ansgar. *Lexikon teorie literatury a kultury*. 1. vyd. Brno: Host, 2006, 912 s. ISBN 80-7294-170-4
36. OBERT, Viliam. *Cesty výchovy detského čitateľa*. 1. vyd. Bratislava: Mladé letá, 1986, 539 s.
37. OBERT, Viliam. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002, 263 s. ISBN 80-88894-07-7.
38. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní vzdělávání a čtenářství*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čítárna, 2003, 4 s. ISBN 80-86320-36-7.
39. PAPÍK, Richard. Nechovat se barbarsky k formám minulým. *Tvar: Literární obtýdeník*. 2012, (21). ISSN 0862-657X. Dostupné také z: http://old.itvar.cz/cz/2012/21-2012-papik-503.html
40. PETRTÝLOVÁ, Alena. *Filmová výchova v zájmové činnosti*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1987, 37(6), 4 s.
41. PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000, 187 s. ISBN 80-858-3944-X.
42. PIPER, Andrew. *Book was there: reading in electronic times* [online]. Chicago: University of Chicago Press, 2012, xiii, 192 s. [cit. 2015-11-11]. ISBN 978-0-226-92289-8.
43. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-725-4474-8.
44. POKORNÝ, Ludvík. *Čtenář a divák*. In: *Český jazyk a literatura*. 1990, 40(1), 8 s.

45. PROCHÁZKA, Miroslav. *Čtenářský deník? Ano*. In: *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1997, 48(3 - 4), 3 s. ISSN 0009-0786.
46. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-717-8170-3.
47. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142. s. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
48. REIFOVÁ, Irena (ed.). *Slovník mediální komunikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 327 s. ISBN 80-717-8926-7.
49. ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Alternativní cesty ke čtenářství*. Olomouc: [s. n.], 1992, 163 s.
50. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
51. SAK, Petr a Jiří MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
52. SCHALLENBERGOVÁ, Martina. *Média, mediální výchova a mediální gramotnost*. In: BÍNA, Daniel a Eva NIKLESOVÁ (eds.). *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007, s. 23. ISBN 978-80-7394-059-1.
53. SKALICKÝ, Karel. *Hermeneutika a její proměny*. vyd. 1. Praha: Ježek, 1997, 62 s. Filosofické texty, sv. 6. ISBN 80-859-9609-X.
54. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7
55. SOUKAL, Josef. *Čtenářský deník podruhé*. In: *Český jazyk a literatura*. 2010, 60(4), 7 s. ISSN 0009-0786.
56. SPIRO, Rand J., ed. et al. *Reading at a crossroads?: disjunctures and continuities in currentconceptions and practices*. New York: Routledge, 2015. xiv, 184 s. ISBN 978-0-415-89168-4.
57. STOLIČNÝ, Peter. *Vzťah marketingových komunikácií, nových kokmunikačných prostriedkov virtuálnej reality a literatury*. Přeložil M. G. Dostupné online z: http://www.stolicny.eu/o-me/prispevky-z-konferenci/
58. ŠÁRA, Lubomír a Michal ŠÁRA. *Kniha knih* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: http://knihaknih.wz.cz/

59. ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace.* 1. vyd. Praha: Akropolis, 2005, 220 s. ISBN 80-86903-09-2.
60. TAMÁŠOVÁ, Viola. Čitanie v rodine a s rodinou - ako na to? In: GAVORA, Petr. *Ako rovíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008, 11 s. ISSN 978-80-89132-57-7.
61. TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství v současné české masmediální komunikaci*. In: REŽNÁ, Miroslava a Hana ZELEŇÁKOVÁ (eds.). *O interpretácii umeleckého textu 27: Intermediálny rozmer tvorby pre deti a mládež*. Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2014, s. 14. ISBN 978-80-558-0715-7.
62. TOMAN, Jaroslav. *Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka*. In: SCHACHERL, Martin (ed.). *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, 11 s. ISBN 978-80-254-2030-0.
63. TOMAN, Jaroslav. *Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež.* In: SCHACHERL, Martin (ed.). *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, 23 s. ISBN 978-80-254-2030-0.
64. TOMAN, Jaroslav. *Profil současného pubescentního čtenáře a literárněvýchovný proces*. In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2006. 7 s. ISBN 978-80-7040-937-4.
65. TOMAN, Jaroslav. *Společná mimočítanková četba v 2. – 5. ročníku*. In: *Komenksý*. 2000, 125(1/2), 3 s. ISSN 0323-0449.
66. TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ISBN 80-720-4111-8.
67. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990, 70 s. ISBN 70-40-019-6.
68. TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 98 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
69. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008, 208. s. ISBN 978-80-7294-270-1.

70. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3.
71. UNSWORTH, Len. *Children's literature and computer-based teaching*. New York: Open University Press, 2005, x, 142 s. ISBN 0335216366.
72. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-9.
73. VALA, Jaroslav. *Čtenářské deníky*. In: *Komenský*. 2000, 125(1/2), 2 s. ISSN 0323-0449.
74. VANÍČKOVÁ, Vanda, BLAŽKOVÁ, Božena (ed.). *Jak zařadit naši knihovnu mezi vzdělávací instituce aneb Informační vzdělávání uživatelů v teorii a praxi*. Hradec Králové: Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové, 2013. ISBN 978-80-7052-110-6.
75. VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.
76. WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čítárna, 2003, 5 s. ISBN 80-86320-36-7.
77. *Writing Basics Series: Writing Book Reports*. U.S.A.: Remedia Publications, 2007.

Elektronické prameny a zdroje:

78. 1984 – rozbor díla k maturitě. *Rozbor-dila.cz* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.rozbor-dila.cz/1984-rozbor-dila-k-maturite-2/
79. 1984 (7). *Český-jazyk.cz* [online]. © 2003-2016 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/george-orwell/1984-7.html
80. 1984 (román). *Wikipedie* [online]. 18. 10. 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/1984_(román)
81. 1984. *SparkNotes* [online]. Přeložil M. G. © 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.sparknotes.com/lit/1984/
82. An Introduction to Teacher Development. *Edutopia* [online]. 2009 [cit. 2016-04-25]. Dostupné z: http://www.edutopia.org/teacher-development-introduction-video
83. *Citace.com* [online]. [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: http://www.citace.com/
84. *Čítárny.cz* [online]. Praha: [Loreta] [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: http://www.citarny.cz.

85. *How to Use Sparknotes in the Classroom*. Přeložil M. G. New York: Barnes & Noble. Dostupné online z: http://img.sparknotes.com/content/educators/pdf/classroomscreen.pdf. s. 5 - 9
86. MACHÁČOVÁ, Alexandra. Interaktivní kniha Poslední z Aporveru. *Hithit* [online]. Hithit, s.r.o., 2016 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://www.hithit.com/cs/project/207/interaktivni-kniha-posledni-z-aporveru
87. NineteenEighty-Four. *Wikipedia* [online]. Přeložil M. G. 31. 12. 2015 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Nineteen_Eighty-Four
88. *Sparknotes: Just a Shortcut?* In: *The Briarcliff Bulletin* [online]. Přeložil M. G. 2013 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://briarcliffbulletin.com/2013/03/18/sparknotes-just-a-shortcut/
89. *Vyplňto.cz* [online]. Marek Demčák, 2016 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: https://www.vyplnto.cz/

10 Klíčová slova

recepce literárního díla
dětský čtenář
čtenářská výchova
výuka literatury
ICT ve výuce literatury
čtenářský deník
výzkum

11 Key words

reader-response theory

child reader

reader´s education

teaching literature

ICT in teaching literature

reader´s diary

research

12 Seznam schémat, tabulek a grafů

Seznam schémat:

Schéma č. 1: Komunikační činitelé podle Jakobsona 16

Schéma č. 2: Komunikační událost 17

Schéma č. 3: Model čtení podle J. Trávníčka 20

Schéma č. 4: Možné rozvržení fází čtenářské a literární výchovy na základní škole 33

Schéma č. 5: Úloha aktivizujícího učitele 35

Schéma č. 6: Vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu 37

Schéma č. 7: Tradiční model literární komunikace a model akcelerovaný internetem .. 46

Schéma č. 8: Direktivní a liberální přístupy k zadávání individuální mimoškolní četby 69

Schéma č. 9: Vzájemný vliv požadavků učitele a žákovské úrovně v kontextu čtenářských záznamů 71

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Čtení mezi kulturním nátlakem a individuální volbou 22

Tabulka č. 2: Společná školní a individuální mimoškolní četba 31

Tabulka č. 3: Srovnání vybraných online „literárních příruček“ 49

Tabulka č. 5: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 6. a 7. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia) – srovnání učitelů 2. stupně ZŠ s učiteli gymnázia 97

Tabulka č. 6: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 8. a 9. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia) – srovnání učitelů 2. stupně ZŠ s učiteli gymnázia 97

Tabulka č. 7: Vztah mezi využíváním čtenářských a kulturních deníků a názory na jejich přínosy 108

Seznam grafů:

Graf č. 1: Délka pedagogické praxe respondentů 93

Graf č. 2: Vyžadujete od svých žáků záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků? 94

Graf č. 3: Ročník vhodný pro započetí práce se čtenářskými (kulturními) deníky 95

Graf č. 4: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 6. a 7. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia) 96

Graf č. 5: Optimální počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku v 8. a 9. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia) 96

Graf č. 6: Přístup učitelů k zadávání titulů pro záznam do čtenářského (kulturního deníku) 99

Graf č. 7: Formální náležitosti záznamu z četby do čtenářského (kulturního) deníku. 101

Graf č. 8: Požadovaný rozsah vyjádření tematického základu díla, případně shrnutí děje. 102

Graf č. 9: Předmět záznamu do čtenářského (kulturního) deníku vyjma četby..... 103

Graf č. 10: Způsob, jakým vyučující hodnotí záznamy do čtenářských (kulturních) deníků..... 104

Graf č. 11: Písemné zásahy učitelů do žákovských záznamů z četby 105

Graf č. 12: Ověřování žákova autorství u předloženého záznamu 105

Graf č. 13: Způsob kontroly žákova autorství u předloženého záznamu..... 106

Graf č. 14: Sdílení čtenářských a kulturních deníků jednotlivých žáků v rámci třídního kolektivu 107

Graf č. 15: Práce se čtenářskými (kulturními) deníky má řadu přínosů pro žáky i pro učitele. 107

Graf č. 16: Přínosy práce se čtenářskými a kulturními deníky 109

Graf č. 17: Důvody, proč vyučující nevyžadují od žáků zápisy do čtenářských či kulturních deníků 110

Graf č. 18: Věnujete se pravidelně individuální mimoškolní četbě? 111

Graf č. 19: Jak často se věnujete individuální mimoškolní četbě? 111

Graf č. 20: Čtete plné znění zadaných textů (tzn. celé knihy)? 112

Graf č. 21: Využíváte při četbě zadané literatury online „literárních příruček“ typu SparkNotes, Wikipedia, Český-jazyk.cz a Rozbor-dila.cz? 112

Graf č. 22: Jakou online/offline „literární příručku“ využíváte nejčastěji? 113

Graf č. 23: Z jakého důvodu nejčastěji využíváte „literární příručky“? 114

13 Přílohy

Příloha č. 1: Variabilní model čtenářského deníku I

Příloha č. 2: Opravené, okomentované a ohodnocené ukázky žákovských záznamů (nejen) z četby na I. ZŠ ve Zruči n. Sázavou IV

Příloha č. 3: Průvodní dopis k dotazníkovému šetření XI

Příloha č. 4: Čtenářský deník – ano, či ne? (dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy a odpovídajících ročníků gymnázií) XII

Příloha č. 5: Užívání online "literárních příruček" při studiu povinné četby (dotazník pro žáky závěrečných ročníků středních škol)…….…XVII

Příloha č. 1: Variabilní model čtenářského deníku

<u>Záznam o přečtené knize</u>

Knihu jsem začal/a číst (datum):

S četbou jsem skončil/a (datum):

1. **Bibliografické údaje.**

Název zvoleného titulu:

Jméno autora:

Jméno ilustrátora: **Jméno překladatele:**

Počet stran:

Nakladatelství: **Rok vydání:**

Druh literatury:

2. **Otázky a úkoly k četbě zadané učitelem (vyplní učitel).**

3. **Průběžné záznamy z četby (např. okomentované citace, které tě zaujaly; otázky, které tě při četbě napadají; odhadování dalšího vývoje).**

4. Analýza, interpretace a hodnocení.

Hlavní postavy:

Postava.	**Charakteristika postavy, můj vztah k postavě.**

Prostředí, ve kterém se příběh odehrává, a jak na mě působí:

Stručný obsah (shrnutí příběhu):

Prostředky, které autor užívá, s příklady (např. nespisovné, slangové, expresivní výrazy, básnické prostředky, způsob vyprávění – er-forma / ich-forma apod.):

Proč jsem si knihu vybral (kde jsem se o ní dozvěděl, kdo mi ji doporučil), vlastní hodnocení (co mě na knize zaujalo) a doporučení pro čtenáře:

Hodnocení v %:	Udělený počet hvězdiček (max. 5):

5. **Přiblížení knihy (vybraný úryvek s názvem kapitoly a číslem stránky, vlastní ilustrace, apod.)**

6. **Hodnocení záznamu (vyplní učitel).**

Formální náležitosti:

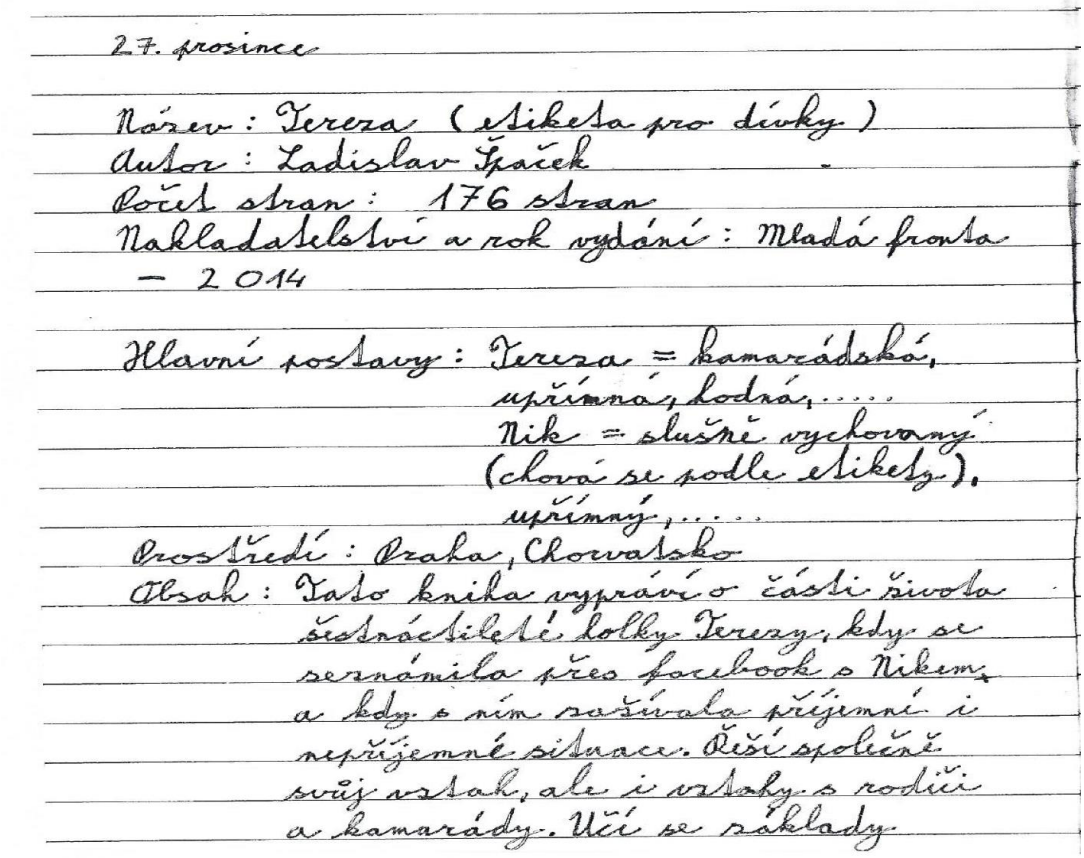
Zadaná kritéria splnil: ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

Zhodnocení interpretace:

Celkové hodnocení:

Příloha č. 2: Opravené, okomentované a ohodnocené ukázky žákovských záznamů (nejen) z četby na I. ZŠ ve Zruči n. Sázavou

Ukázka č. 1



27. prosince

Název: Tereza (etiketa pro dívky)
Autor: Ladislav Špaček
Počet stran: 176 stran
Nakladatelství a rok vydání: Mladá fronta – 2014

Hlavní postavy: Tereza = kamarádská, upřímná, lodrá, ...
Nik = slušně vychovaný (chová se podle etikety), upřímný, ...
Prostředí: Praha, Chorvatsko
Obsah: Tato kniha vypráví o části života šestnáctileté holky Terezy, kdy se seznámila přes facebook s Nikem, a kdy s ním zažívala příjemné i nepříjemné situace. Řeší společně svůj vztah, ale i vztahy s rodiči a kamarády. Učí se základy

chování v restauraci, v tramvaji, v hotelu, na cestě letadlem, na dovolené na jachtě, na diskotéce a i na svatbě. Etiketou ji neprovází pouze Nik, ale i Terezina kamarádka přes chat Lada.

Co se mi na té knize líbilo: Autor dokázal základy etikety „vmíchat" do příběhu.

Hodnocení: * * * * *

1 Gratuluji

Ukázka č. 2

Záznam o přečtené knize

Knihu jsem začal/a číst (datum): 1. BŘEZNA

S četbou jsem skončil/a (datum): 14. DUBNA

I. Bibliografické údaje.

Název zvoleného titulu: KONEC PANA Y

Jméno autora: SCARLETT THOMASOVÁ

Jméno ilustrátora: NEMÁ OBRÁZKY **Jméno překladatele:** TOMÁŠ KAČER

Počet stran: 446

Nakladatelství: HOST **Rok vydání:** 2008

Druh literatury: ROMÁN

II. Průběžné záznamy z četby (např. okomentované citace, které tě zaujaly; otázky, které tě při četbě napadají; odhadování dalšího vývoje).

A VYJELA NA MĚ TA DIVNÁ KONZOLE. ŘÍKALI TOMU TROPOSFÉRA.

III. Analýza, interpretace a hodnocení.

Hlavní postavy:

Postava.	Charakteristika postavy, můj vztah k postavě.
ARIEL	ZRZAVÁ ŽENA, MÁ MÁLO PENĚZ, JE UČITELKA ANGLOSAČTINY
ADAM	ČERNOVLASÝ ELEGÁN, LÍBÍ SE MU ARIEL, JE POBOŽNÝ
PATRIK	PŘÍTEL ARIEL, HNĚDÉ VLASY, VYSOKÝ, ČTÍHLÝ
WOLFGANG	SOUSED ARIEL, MASTNÉ HNĚDÉ VLASY, JE NA KLUKY
PAN Y	VELMI ZÁHADNÁ POSTAVA Z KNIHY, KTEROU NAPSAL LUMAS (SPISOVATEL) VÍE SE O NĚM MNOC NEVÍ

Prostředí, ve kterém se příběh odehrává, a jak na mě působí:

KATEDRA ANGLOSAŠTINY – TROPOSFÉRA

POVĚTŠINOU SE OBOJÍ DVOJÍ VELMI TEMNÉ A MRAZIVÉ MÍST, OBČAS NAHÁNÍ HROZU.

Stručný obsah:

ARIEL, UČITELKU ANGLOSAŠTINY FASCINUJE SPISOVATEL, KTERÝ SE JMENUJE LUMAS, ALE NEJVÍCE JÍ FACINUJE JEHO ZTRACENÉ DÍLO „KONEC PANA V.". JEDNOU SE DOSTANE DO KNIHKUPECTVÍ, KTERÉ JE NEDALEKO A PRÁVĚ V TOMTO KNIHKUPECTVÍ KNIHU NAJDE. PŘEČTE SI JÍ A ZJISTILA, ŽE PAN V CESTOVAL DO NĚJAKÉHO ZVLÁŠTNÍHO ČÚFTA, SKRZ KTERÝ SE MOHL DOSTAT JINÝM BÝTOSTEM DO HLAVY, ŘÍKAL MU TROPOSFÉRA. RECEPT LEKTVARU JE: VZÍT ŽIVOČIŠNÉ UHLÍ, SVĚCENOU VODU A 200 KRÁT TO ROZMÍCHAT, ABY SE Z TOHO STAL LEKTVAR. PAK SE KOUKAT DLOUHO DO ČERNÉHO BODU, KTERÝ NAKRESLÍTE NA PAPÍR, A TAK SE TAM ARIEL DOOPRAVDY DOSTALA, BLOUDALA MYSLÍCÍMA JINÝCH ŽIVOČICHŮ →

JEDNOU SE ALE V TROPOSFÉŘE STALO NĚCO ZVLÁŠTNÍHO, BYLY TAM DVA TÝPCI (DOST HUSTÍ) A CHTĚLI JI SKRZ TROPOSFÉRU ZNIČIT, ALE ARIEL UNIKLA, ODJELA DOMŮ A ROZHODLA SE JIŽ NIKDY DO TROPOSFÉRY NEVKROČIT.

Proč jsem si knihu vybral (kde jsem se o ní dozvěděl, kdo mi ji doporučil), vlastní hodnocení (co mě na knize zaujalo) a doporučení pro čtenáře:

NEVĚDĚLA JSEM, CO BYCH CHTĚLA ČÍST, TAK JSEM SE KOUKLA DO KNIHOVNY A UVIDĚLA JSEM TAM KONEC PANA V, KNIHA MĚ ZAUJALA VŽ JEN VZHLEDEM A TÁTA MI ŘEKL, ŽE JE TO MOC ZAJÍMAVÁ KNIHA, TAK JSEM SI JÍ ZAČALA ČÍST. SAMA BYCH JÍ DOPORUČILA, PROTOŽE MÁ VELMI ZAJÍMAVÝ AKČNÍ A MÍSTY I NAUČNÝ PŘÍBĚH. ALE JE TO DOST NÁROČNÉ ČTENÍ.

Hodnocení v %:	Udělený počet hvězdiček (max. 5):
85%	★★★★

IV. Přiblížení knihy (vybraný úryvek s názvem kapitoly a číslem stránky, vlastní ilustrace, apod.)

„NYNÍ MÁŠ JEN JEDNU MOŽNOST. OZNÁMIL MI TEN NETĚLESNÝ HLAS"

TUTO VĚTU ŘEKLA KONZOLE Z TROPOSFÉRY ARIEL, KDYŽ SE DOSTALA DO TĚLA JEDNOHO KOCOURA.

STRANA: 183
KAPITOLA: 13

V. Hodnocení záznamu (vyplní učitel).

Formální náležitosti: Bětko, jak jsem ti již několikrát říkal, dej si pozor na gramatické a pravopisné chyby. Stačí se např. podívat do Pravidel českého pravopisu.

Zadaná kritéria splnil: ANO / NE

Zhodnocení interpretace: Ve své interpretaci zaznamenáváš celý příběh i s tím, jak kniha skončí. Zdá se, že se skutečně jednalo o náročné čtení, a proto tě chválím, dobře jsi se s četbou poprala. Jen tak dál!

Celkové hodnocení: 1 Gruň

Ukázka č. 3

Záznam o počítačové/konzolové hře

Hru jsem začal/a hrát (datum): 25.12.2015

S hraním jsem skončil/a (datum): 27.3.2016

I. Základní údaje.

Název zvoleného titulu: WATCH_DOGS

Autorský tým: UBISOFT

Vydavatelství: SONY ENTERTAINMENT **Rok vydání:** 2014

Žánr: AKCE

II. Průběžné záznamy z hraní (např. otázky, které tě při hraní napadají; odhadování dalšího vývoje příběhu).

Při spuštění hry jsem si myslel, že budu zlý člověk, který bude všemu ublížovat. Postupem hraní hry, jsem zjistil, že zlý nebudu, že musím najít Josefa, který poslal gang, aby mě zabili, ale místo mě zemřela moje dcera.

III. Analýza, interpretace a hodnocení.

Hlavní postavy:

Postava.	Charakteristika postavy, můj vztah k postavě.
Aiden Pierce	Hlavní postava, vztah kladný, zalíbil se mi.
Clara Lille	Sestra Aidena; ve scény, kdy ji zabili, jsem málem brečel, nejoblíbenější postava.
Jordi Chinn	Nejprve spojenec Aidena, poté zrádce, nelíbil se mi
Joseph Demarco	Vrah dcery, cíl, po kterém Aiden šel.

Prostředí, ve kterém se příběh odehrává, a jak na mě působí:

Prostředí, ve kterém se hra odehrává, je velkoměsto Chicago, které má velký vliv na příběh. Podle mě si UBISOFT nemohl vybrat lepší prostředí, protože Chicago se ke této hře hrozně hodí.

Stručné shrnutí příběhu:

Aiden se zapletl s gangem. Gang ho našel a střelili ho do kola v autě. Auto se převrátilo a v něm zemřela jeho dcera. Přislíbil, že Josepha za to dostane. Naboural se do počítačového systému CTOS, díky kterému mohl ovládat celé město. Spojil se s Clarou, nabourali se do počítačů a hledali vraha dcery. Informace mu posílala do mobilu. Při jeho najití se na konci hry měl rozmyslet, zda ho zabije, či odejde.

Zajímalo by mě, jak jsi se nakonec rozhodl?

Proč jsem si hru vybral (kde jsem se o ní dozvěděl, kdo mi ji doporučil), vlastní hodnocení (co mě na hře zaujalo) a doporučení pro hráče:

O hře jsem se dozvěděl z traileru na internetovém portálu Youtube a zaujal mě natolik, že jsem po hře zatoužil.
Všem, kdo milují akční hry, tuto hru doporučuji, každý si může vyzkoušet, jak by to vypadalo, kdybys nás ovládali počítačově.

Hodnocení v %: 97%	Udělený počet hvězdiček (max. 5): 4,5 *

IV. Přiblížení hry (např. vlastní ilustrace, přepis dialogu postav apod.)

V. Hodnocení záznamu (vyplní učitel).

Zadaná kritéria splnil: (ANO) / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

Celkové hodnocení:

Davide, je vidět, že jsi záznam vypracoval se zaujetím. Pěkně komentuješ jednotlivé postavy i prostředí, ve kterém se herní příběh odehrává. Pokud bych tvůj záznam brala jako recenzi, určitě bych si hru přečetla. Dobrá práce!

Udělený počet hvězdiček (max. 5): ⁎⁎⁎⁎⁎

Ohodnocení známkou: 1 Gym

Příloha č. 3: Průvodní dopis k dotazníkovému šetření

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli, vážené paní učitelky a páni učitelé českého jazyka,

jmenuji se Michael Grúz a působím jako učitel českého jazyka a literatury na I. Základní škole ve Zruči nad Sázavou.

Touto cestou bych se na Vás rád obrátil se zdvořilou žádostí o kolegiální výpomoc. V současnosti dopisuji rigorózní práci s názvem *Čtenářský deník a ICT - tradiční metoda výuky v kontextu moderních technologií*, jejíž součástí je dotazník určený pro učitelky a učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií. Mohl bych Vás požádat o přeposlání této zprávy Vašim kolegům češtinářům, případně o osobní vyplnění?

V současné době, kdy se řada žáků věnuje spíše počítačovým hrám, u kterých často zbývá jen malý prostor pro vlastní fantazii a interpretaci, a upřednostňuje povrchní vztahy založené na komunikaci prostřednictvím sociálních sítí, se kniha stává často něčím cizím, nepochopitelným, odmítaným. Přitom právě kniha může dětem otevřít dosud nepoznaný svět fantazie a hlubokého citového prožitku.

Pomozte mi, prosím, s vyplněním tohoto krátkého on-line dotazníku, který snad alespoň nepatrně přispěje k zmapování současné situace na základních školách a nižších ročnících gymnázií. Na základě jeho evaluace pak budou vyvozeny závěry, jež mohou být cenné zejména pro začínající učitele, kteří si často se zadáváním doporučené četby a čtenářskými deníky neví rady.

V současnosti je připraven k publikování můj výzkum týkající se přístupu žáků k doporučené četbě. Nyní bych velmi rád získal i druhý úhel pohledu – úhel pohledu nás, učitelů a učitelek českého jazyka a literatury. Odkaz na dotazník přikládám níže.

S přátelským pozdravem

Mgr. Michael Grúz

Příloha č. 4: Čtenářský deník – ano, či ne? (dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy a odpovídajících ročníků gymnázií)

Tento dotazník je určen pro učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy (a odpovídajících ročníků gymnázií) a zkoumá jejich přístup k zadávání, kontrole a hodnocení čtenářských (kulturních) deníků jejich žáků. Výsledky průzkumu budou použity pro účely rigorózní práce *Čtenářský deník a ICT - tradiční metoda literární výchovy v kontextu moderních technologií*. Při vyplňování dotazníku dbejte doplňujících pokynů, které jsou u některých otázek vyznačeny ***červenou barvou***. Data shromážděná prostřednictvím dotazníku jsou zcela anonymní.

Dotazník je větvený, není tedy chybou, pokud při vaší odpovědi přeskočí určitou otázku (dotazník se větví na otázce č. 4 a 15).

1. **Jste muž, nebo žena?**
   - Muž.
   - Žena.

2. **Učíte na druhém stupni základní školy, nebo na gymnáziu?**
   - 2. stupeň základní školy.
   - Gymnázium.

3. **Jak dlouho učíte na druhém stupni základní školy (na gymnáziu)?**
   - Méně než 1 rok.
   - 1 rok – 5 let.
   - 6 – 15 let.
   - 16 – 25 let.
   - Více než 25 let.

4. **Vyžadujete od svých žáků záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků?**

Na této otázce se dotazník větví podle vaší odpovědi.

   - Ano.
   - Ne.

5. **Z jakého důvodu od svých žáků nevyžadujete záznamy do čtenářských deníků? Vypište, prosím, všechny důvody.**

Na následující otázky, prosím, odpovídejte podle toho, jaký postup byste zvolili, kdybyste záznamy z četby do čtenářských (kulturních) deníků vyžadovali.

6. **V jakém ročníku je podle Vás vhodné se záznamy do čtenářských (kulturních) deníků začít?**

   - o Od 4. ročníku.
   - o Od 5. ročníku.
   - o Od 6. ročníku.
   - o Jiný ročník:

7. **Jaký počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku za školní rok je podle vás ideální v 6. a 7. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia)?**

   - o 1 – 2.
   - o 3 – 4.
   - o 5 – 6.
   - o 7 – 8.
   - o Více než 8.

8. **Jaký počet záznamů z četby do čtenářského (kulturního) deníku za školní rok je podle vás ideální v 6. a 7. ročníku základní školy (a v odpovídajících ročnících gymnázia)?**

   - o 1 – 2.
   - o 3 – 4.
   - o 5 – 6.
   - o 7 – 8.
   - o Více než 8.

9. Jakým způsobem žákům zadáváte tituly pro záznam do čtenářských (kulturních) deníků?

Možnosti jsou řazeny od nejliberálnějšího po nejdirektivnější přístup.

- o Stanovím pouze požadovaný počet titulů pro dané období, jejich výběr nechávám zcela na rozhodnutí jednotlivých žáků.
- o Stanovím pouze požadovaný počet titulů pro dané období, jejich výběr nechávám na rozhodnutí žáků, avšak nejprve musím knihu schválit pro záznam do čtenářského deníku.
- o Stanovím požadovaný počet titulů pro dané období. Tituly si žáci vybírají z předloženého seznamu, avšak mohou odevzdat záznam i z předem schválených knih, které na seznamu nejsou uvedeny.
- o Stanovím požadovaný počet titulů pro dané období. Žáci si vybírají pouze tituly z předloženého seznamu.
- o Žáci mají zadané konkrétní tituly, které musí během daného období přečíst.
- o Jiný způsob zadání:

10. Jaké náležitosti by podle vás měl záznam do čtenářského (kulturního) deníku obsahovat?

Zvolte všechny náležitosti, které svým žákům zadáváte. Ostatní možnosti nechte, prosím, nezaškrtnuté.

Zvolte maximálně 20 možností.

- ☐ Název díla a jméno autora.
- ☐ Jméno překladatele a upravovatele.
- ☐ Jméno ilustrátora.
- ☐ Doba, po kterou žák knihu četl.
- ☐ Průběžné záznamy z četby (předvídání dalšího děje, okomentované citace, otázky k četbě apod.).
- ☐ Jakým způsobem žák knihu získal (koupil, vypůjčil, dostal,…).
- ☐ Jak se žák o knize dozvěděl, kdo mu ji doporučil
- ☐ Postavy a jejich stručná charakteristika.
- ☐ Vztah žáka ke zvoleným postavám.
- ☐ Prostředí a jeho stručná charakteristika.
- ☐ Jak na žáka prostředí působilo.

☐ Čas a jeho stručná charakteristika.

☐ Jak na žáka čas v textu působil.

☐ Stručné shrnutí děje.

☐ Vlastní hodnocení čtenářského zážitku.

☐ Doporučení pro další čtenáře.

☐ Hodnocení ve formě procent, počtu hvězdiček apod.

☐ Přiblížení knihy formou ilustrace.

☐ Přiblížení knihy formou úryvku (a případně rozboru jeho významu).

☐ Další náležitosti (vypište, prosím, jaké):

11. Do jakého rozsahu by se podle Vás měl žák vejít při určování tematického základu díla, případně shrnutí děje?

Pokud zvolíte "vlastní odpověď", uveďte, prosím, požadovaný rozsah pro shrnutí děje (např. 5 - 10 vět).

- 1 – 2 věty.
- 3 – 4 věty.
- Vlastní odpověď:

12. Co všechno se podle Vás může kromě četby stát předmětem záznamu do čtenářského (kulturního) deníku?

Např. záznam z divadelního představení, z návštěvy muzea,...

13. Jakým způsobem hodnotíte záznamy do čtenářských deníků?

- slovně
- známkou
- kombinovaně

14. Zasahujete písemně do žákovských záznamů z četby?

- Vůbec, případně na závěr napíši jen známku.
- Připisuji jen závěrečné slovní, případně kombinované hodnocení.

- Připisuji závěrečné hodnocení, ale průběžně také připomínky přímo do textu (např. formou ujasňujících otázek či krátkých komentářů).
- Připisuji závěrečné i průběžné hodnocení přímo do textu a rovněž opravuji pravopisné, gramatické a stylistické nedostatky.
- Zasahuji jiným způsobem (uveďte jakým):

15. Kontrolujete, zda nebyl záznam z četby opsán (např. z internetu)?

Na této otázce se dotazník větví podle vaší odpovědi.

- Ano.
- Ne.

16. Jakým způsobem kontrolujete, zda nebyl záznam z četby opsán?

- Snažím se "vygooglit" přesné znění žákovské práce.
- Jiným způsob (prosím, uveďte jaký):

17. Sdílíte čtenářské deníky jednotlivých žáků v rámci třídního kolektivu?

- Ano.
- Ne.

18. Jaké jsou podle vás přínosy práce se čtenářským (kulturním) deníkem?

19. Práce se čtenářskými deníky má řadu přínosů pro žáky i učitele.

Na níže uvedené škále, prosím, zvolte, do jaké míry s tímto tvrzením souhlasíte.

SOUHLASÍM – SPÍŠE SOUHLASÍM – NEVÍM – SPÍŠE NESOUHLASÍM – NESOUHLASÍM.

Děkuji za Váš čas, který jste věnovali vyplňování dotazníku.

Michael Grúz

(autor průzkumu)

Příloha č. 5: Užívání online "literárních příruček" při studiu povinné četby (dotazník pro žáky závěrečných ročníků středních škol)

Dotazník je zaměřen na žáky **závěrečných ročníků středních škol** a zabývá se jejich přístupem k povinné četbě. Povinnou četbou se zde rozumí literární texty k maturitní zkoušce. Čtou dnešní žáci středních škol zadané texty, nebo si o nich raději vyhledají informace na internetových stránkách jako SparkNotes, Wikipedia a Rozbor-dila.cz?

1. **Pohlaví:**
   - Žena.
   - Muž.

2. **Jaký typ školy v současnosti navštěvujete?**
   - Gymnázium.
   - Střední odborná škola (průmyslová, zemědělská, obchodní, hotelová,…).
   - Střední odborné učiliště.
   - Jiná škola (prosím, uveďte jaká):

3. **Věnujete se pravidelně povinné četbě?**

Zvolte, prosím, odpověď na dané škále:
ANO – SPÍŠE ANO – SPÍŠE NE – NE.

4. **Jak často se věnujete povinné četbě?**
   - Více než jednou týdně.
   - Přibližně 1x za týden.
   - Přibližně 1x za 14 dní.
   - Přibližně 1x za měsíc.
   - Téměř vůbec.
   - Vůbec.
   - Vlastní odpověď:

5. Čtete plné znění zadaných textů (tzn. celé, nezkrácené knihy)?

Zvolte, prosím, odpověď na dané škále:

VŽDYCKY – TÉMĚŘ VŽDYCKY – JAK KDY – TÉMĚŘ NIKDY – NIKDY.

6. Využíváte při četbě zadané literatury online "literárních příruček" typu SparkNotes, Wikipedia, Český-jazyk cz. a Rozbor-dila.cz?

Zvolte, prosím, odpověď na dané škále:

VŽDY – TÉMĚŘ VŽDY – JAK KDY – TÉMĚŘ NIKDY – NIKDY.

7. Jakou online/offline "literární příručku" využíváte nejčastěji?

Zvolte alespoň jednu možnost, maximálně 4 možnosti.

- □ SparkNotes.
- □ Wikipedia (cizojazyčná verze).
- □ Wikipedie (česká verze).
- □ Český-jazyk.cz.
- □ Rozbor-dila.cz.
- □ Využívám spíše offline (tištěné) literární příručky (např. Literatura v kostce apod.).
- □ Online, ani offline (tištěné) "literární příručky" nevyužívám.
- □ Ke studiu povinné literatury využívám VLASTNÍCH zápisků z vyučovacích hodin.
- □ Ke studiu povinné literatury využívám CIZÍCH zápisků z vyučovacích hodin.
- □ Jiná příručka (uveďte jaká) :

8. Z jakého důvodu nejčastěji využíváte "literární příručky" (neodpovídejte, pokud "literární příručky" nevyužíváte)?

Vypište, prosím, odpověď vlastními slovy.

Děkuji za čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.

Michael Grúz
(autor průzkumu)