

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postoje žáků k povinné četbě na 2. stupni základní školy
Students attitudes towards mandatory reading in lower secondary
school
Jan Zrna

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Ruml

Studijní program: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

2025

Prohlášení:

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Postoje žáků k povinné četbě na 2. stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracoval samostatně, a to pod odborným vedením mého vedoucího práce, s využitím výhradně pramenů a literatury, které jsou uvedené v seznamu použitých zdrojů. Dále jako autor prohlašuji, že jsem případné pomocné nástroje, zejména umělou inteligenci, využil v souladu s příloženým vyjádřením, které je součástí této práce. Zároveň prohlašuji, že tato práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Ostrově, dne 09. 07. 2025

Poděkování:

Tímto bych rád poděkoval svému vedoucímu práce, Mgr. Lukáši Rumlovi, za jeho cenné podněty, připomínky a podporu, které mi poskytl i přes mé občasné excesy. Velké poděkování patří také mé rodině za veškerou podporu a slivenecké škole, bez níž by tato práce možná vůbec nevznikla.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá postoji žáků k povinné četbě na druhém stupni základní školy. Teoretická část rozebírá klíčové pojmy spojené se čtením, čtenářstvím a čtenářskou gramotností, přičemž je dáván důraz na vývojovou psychologii dětského čtenáře a vlivy rodiny, školy, ale i médií na vztah dětí ke knihám. Součástí této části jsou popsány metody měření čtenářské gramotnosti a její výsledky na mezinárodní úrovni (PISA, PIRLS). Praktická část je realizována na kvalitativním dotazníkovém šetření, které analyzuje postoje žáků k povinné četbě, jejich motivy jejího odmítání, preference žánrů a překážky, jež žákům komplikují číst povinnou četbu. Výzkum zjistil, že povinná četba je vnímána ve většině negativně, a to kvůli nízké autonomii při výběru titulu, velkému rozsahu knih, časové náročnosti a zároveň kvůli náročnému archaickému jazyku, který z velké části neodpovídá preferencím a zájmům dotazovaných žáků. Práce dále zmiňuje genderové rozdíly dívek a chlapců v preferencích a motivacích ke čtení. Výsledky této bakalářské práce mohou sloužit jako inspirace pro učitele, knihovníky i rodiče, jak vhodněji podporovat pozitivní vztah dětí k literatuře a přispívat k lepším výsledkům v oblasti čtenářské gramotnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

povinná četba, postoje žáků, druhý stupeň základní školy, čtenářská gramotnost

ABSTRACT

This bachelor thesis examines students' attitudes towards mandatory reading in lower secondary school. The theoretical part discusses key concepts related to reading, readership, and reading literacy, with an emphasis on the developmental psychology of the child reader and the influence of family, school, and media on children's relationship to books. This section also describes methods for measuring reading literacy and presents its results at the international level (PISA, PIRLS). The practical part is based on a qualitative questionnaire survey that analyzes students' attitudes towards mandatory reading, their motives for rejecting it, genre preferences, and the obstacles that make it difficult for them to engage with assigned literature. The research found that mandatory reading is perceived mostly negatively, primarily due to the low autonomy in selecting titles, the large volume of the books, time demands, and also the complex, archaic language, which often does not correspond to their preferences and interests. The thesis also highlights gender differences between girls and boys in reading preferences and motivations. The findings of this bachelor thesis can serve as inspiration for teachers, librarians, and parents in supporting a more positive relationship between children and literature and in contributing to better outcomes in reading literacy.

KEY WORDS

mandatory reading, students attitudes, lower secondary school, reading literacy

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část	11
1. Základní pojmosloví	11
1.1. Čtení	11
1.1.1. Čtení mezi kulturním nátlakem a individuální volbou	12
1.2. Četba.....	14
1.2.1. Povinná četba	14
1.3. Čtenář	14
1.4. Čtenářství	15
1.5. Čtenářský postoj.....	16
1.5.1. Druhy postojů dle sociální psychologie	16
1.5.1.1. Utváření postojů.....	17
1.5.1.2. Změny postojů	17
2. Vývojová psychologie dětského čtenáře.....	19
2.1. Období batolete	20
2.1.1. První kontakt se čtenářstvím	20
2.2. Předškolní věk.....	21
2.2.1. Rozvoj představ a fantazie	22
2.2.2. Rozvíjení čtenářství v mateřské školce	22
2.2.3. Význam rodiny s ohledem na čtenářství a vliv audiovizuálů.....	23
2.3. Nástup dítěte do školy a jeho školní věk.....	25
2.3.1. Raný školní věk – význam knihovny	25
2.3.2. Střední a starší školní věk – období čtenářské pubescence	26
3. Statistické průzkumy dětí a pubescentů.....	28
3.1. Statistický průzkum čtenářství v období prepubesnece a pubescence v letech 2013 a 2014 ...	28
3.1.1.1. Názory dětí na čtení knih	28
3.1.1.2. Proč děti málo čtou?.....	30

3.1.1.3.	Oblíbené žánry	31
3.1.1.4.	Oblíbené knihy a autoři.....	33
3.2.	Statistický průzkum povinné četby u dětí v období prepubesnece a pubescence v roce 2017.	34
3.2.1.	Výběr z povinné četby.....	35
3.2.2.	Poměr žáků, kteří povinnou četbu nečtou	36
3.2.3.	Důvody proč někteří studenti nečtou.....	37
4.	Čtenářská gramotnost	38
4.1.	Vymezení pojmu.....	38
4.2.	Roviny čtenářské gramotnosti	39
4.3.	Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost a obecně čtenářství	41
4.3.1.	Faktory endogenní.....	42
4.3.2.	Faktory exogenní.....	42
4.4.	Čtenářská gramotnost ve vztahu ke čtenářství	44
4.5.	Metody měření čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS)	45
4.5.1.	Mezinárodní výzkum PISA	46
4.5.2.	Česká republika a PISA 2022 z hlediska čtenářské gramotnosti.....	47
4.5.2.1.	Průměrné výsledky zemí OECD a EU od roku 2000.....	47
4.5.3.	Mezinárodní výzkum PIRLS.....	48
4.5.3.1.	Česká republika a PIRLS 2021 z hlediska čtenářské gramotnosti.....	49
4.5.3.1.1.	Změny ve výsledcích vybraných zemích mezi lety 2001 a 2021	49
4.5.3.1.2.	Průměrné výsledky PIRLS 2021 ze čtenářské gramotnosti.....	50
II.	Praktická část.....	51
1.	Metodologie.....	51
1.1.	Cíl výzkumu	51
1.2.	Výzkumné otázky.....	51
1.3.	Charakter a východiska výzkumu	52
1.4.	Charakteristika výzkumného vzorku.....	53
1.5.	Nástroje a metody sběru dat	53

1.6.	Postup sběru dat	54
1.7.	Etická stránka výzkumu a sběru dat	55
1.8.	Analýza dat.....	55
1.9.	Limity výzkumu	56
2.	Výsledky	57
	Diskuze.....	95
	Závěr.....	99
	Seznam použitých informačních zdrojů	101
	Vyjádření k využití umělé inteligence	106
	Přílohy	107

Úvod

Součástí vzdělávacího procesu dítěte představuje čtení a čtenářství významnou část, která formuje jeho osobnost a vztah ke kultuře. Už od brzkého věku je dítě jednak ovlivňováno a seznamováno s knihami, ale jednak se seznamuje s jazykem, obrazy a příběhy ovlivňující jeho fantazii, hodnoty a schopnosti reflektovat své bytí. Postupně se tak z pasivního čtenáře, který je na počátku seznamován s prvními ukolébavkami, přes obrázkové knížky až po pohádky před spaním, stává aktivní čtenář rozvíjející, již zmíněnou, fantazii, ale i empatii, kritické myšlení a schopnost vytvářet a porovnávat souvislosti. V tomto kontextu ale nemůžeme klasifikovat čtenářské dovednosti jen jako techniky, které s jejich pomocí lidé dokáží porozumět textu, tato schopnost zahrnuje i motivace, postoje, prožitky či obecné vnímání smyslu dané četby. Zároveň současná společnost vystavuje děti výzvám, které ovlivňují jejich vztah k literatuře, což v koherenci s rozvojem audiovizuálních medií, sociálních sítí a digitálních platforem ještě více modeluje četbu jako neatraktivní či mnohdy náročnou aktivitu.

Cílem této bakalářské práce je tedy popsat, jak studenti vnímají povinnou četbu, a seznámit čtenáře s návrhy, které by mohly v pedagogické praxi podpořit jednak rozvoj čtenářské gramotnosti, ale také postupně žákům vytvořit pozitivní vztah ke čtení. Výsledky výzkumu tak mohou inspirovat pedagogy, knihovníky, rodiče, ale i další odborníky a nabídnout jim podněty, jak čtení a povinnou četbu více přiblížit dnešním i budoucím generacím.

Tato práce se tak zaměřuje na převážně postoje žáků k povinné četbě na druhém stupni základní školy – v úvodu teoretické části jsou představeny primárně podstatné pojmy, které souvisí se čtením, čtenářstvím a čtenářskou gramotností, přičemž je zejména dáván důraz na vývojovou psychologii dítěte a faktorům či postojům ovlivňující jeho vztah nejen k povinné četbě, ale hlavně ke čtení obecně. V návaznosti se část textu ještě zaměřuje také na úlohu rodinného prostředí, významu školy a vlivu učitele při formování vztahu ke knihám. Dále teoretická část obsahuje kapitolu věnovanou čtenářské gramotnosti, jež za podpory dalších poznatků práce představuje ucelený rámec nabízející i pohled na výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti v České republice ve srovnání s dalšími zeměmi.

Praktická část je realizována pomocí převážně kvalitativního dotazníku – kvalitativní výzkum nám obecně pomáhá porozumět lidem a událostem, a proto tento výzkum sleduje, jaký mají žáci vztah k povinné četbě, jaké motivy je vedou k tomu, aby knihy četli, ba naopak i nečetli, jaké žánry preferují a jakým způsobem s povinnou četbou nakládají. Důležité je však zmínit, že šetření se zabývá genderovými rozdíly, např. způsoby motivace, specifické překážky

či obecně vnější tlak rodičů nebo školy. Tato část také hledá zjevné problémy či překážky, které žáci s povinnou četbou zmiňují, a to hlavně absence výběru, velký rozsah, náročný jazyk anebo nedostatek času na čtení.

I. Teoretická část

Tato část bakalářské práce se zaměřuje na aspekty související se čtením, čtenářstvím a celkovým vztahem k literatuře u dětí a dospívajících. V úvodu jsou stručně vymezeny klíčové pojmy, jako je čtení, četba, čtenář, čtenářství a čtenářský postoj, přičemž tento pojem je dále rozšířen o pohled sociální psychologie. Text je doplněn aktuálními údaji o četnosti četby, preferovaných žánrech, oblíbených autorech a důvodech nezájmu o literaturu.

Významnou část tvoří kapitola věnovaná vývojové psychologii čtenáře, která popisuje utváření vztahu k četbě od batolecího věku – tento věk byl záměrně zvolen, protože právě v tomto období se dítě poprvé setkává se čtenářstvím – přes předškolní období a mladší školní věk až po období pubescence. V této části je také pojednáno o vlivu rodinného prostředí, školy a médií na formování čtenářských návyků. Závěrem je definována čtenářská gramotnost včetně jejích složek a významu pro osobní a vzdělávací rozvoj žáka. V návaznosti na toto téma jsou uvedeny výsledky mezinárodních šetření PISA a PIRLS, které přinášejí přehled o úrovni čtenářských dovedností českých žáků.

1. Základní pojmosloví

S ohledem na téma této práce je nezbytné nejprve vymežit a objasnit několik klíčových pojmů, s nimiž budeme v dalším kontextu opakovaně pracovat. Tyto termíny nám umožní přesněji popsat zkoumané jevy a lépe porozumět souvislostem, které budou předmětem našeho zájmu. Zároveň je zdůraznit, že tyto pojmy se v některých ohledech zaměňují, ač daný člověk je využívá někdy zcela špatně.

1.1. Čtení

Čtení můžeme chápat jako proces vnímání a uvědomování si obsahu textu složeného ze slov. Zároveň zahrnuje i dovednost rozpoznávat (dešifrovat) jednotlivé grafémy, tedy písmena a jejich kombinace, a porozumět významu slov prostřednictvím propojení jejich formy a obsahu. V tomto smyslu se čtení opírá o fungování první a druhé signální soustavy – první

signální soustava zajišťuje percepci vizuálních podnětů (například tvaru písmen), zatímco druhá signální soustava umožňuje přiřazování významů a chápání textu jako celku.¹ V tomto kontextu však někteří odborníci namítají, že čtení souvisí s mnoha jinými faktory, a to sociálně symbolickou hodnotou – „*Řekněme tedy hned na tomto místě – a tak trochu i na zálohu – že čtení chápeme jako socio-kulturní stopu*“.² To znamená, že čtení může naznačovat, ke které společenské vrstvě nebo kulturní skupině člověk patří. Zároveň jej lze chápat jako otisk, který se promítá jak do kultury a identity jednotlivce, tak i do života celé společnosti.

Čtení jako aktivitu lze stručně rozčlenit do několika základních rovin (dle Trávníčka³):

- a) Aktivita zaměřená na knihy či jiný tištěný nebo digitální text – čtení se primárně vztahuje k práci s textem, který čtenář aktivně vyhledává a přijímá.
- b) Aktivita spojená s časem – každé čtení probíhá v určitém časovém rámci. Může být pravidelně opakované (například každodenní čtení před spaním) nebo příležitostné.
- c) Aktivita motivovaná určitým záměrem nebo důvodem – čtení má vždy svůj účel, kterým může být například získávání informací, vzdělávání, odpočinek, zábava nebo estetický prožitek. Motivace významně ovlivňuje způsob a hloubku čtení.
- d) Aktivita s časovým a prostorovým vymezením – čtení se odehrává jednak v konkrétním čase, ale i na konkrétním místě – například doma, ve škole, v knihovně nebo během cestování. Tyto podmínky mohou podstatně ovlivnit čtenářův zážitek i soustředění.

1.1.1. Čtení mezi kulturním nátlakem a individuální volbou

V kontextu této práce je záhodno zdůraznit napětí mezi kulturně podmíněnými nátlaky a individuální svobodou – lze tedy už ze začátku říci, že čtení se vždy odehrává v určitém kontextu norem a hodnot, které na jednotlivce působí.⁴ Dle Trávníčka se zvažují dvě výkladové perspektivy, které vzájemně interpretují čtení mezi kulturním nátlakem a individuální volbou.

¹ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, s. 8.

² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? – Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008, s. 18.

³ Tamtéž, s. 20.

⁴ TRÁVNÍČEK 2008, s. 23.

Podle kulturní determinace je čtení především činností, která je „zvnějšku“ podmíněná – výsledkem tlaku profesního zařazení, kulturního kapitálu, rodinného prostředí i širších hodnotových rámců. Naproti tomu psychologický individualistický přístup zdůrazňuje, že každý akt četby je především osobním rozhodnutím, i když je přirozeně ovlivněn celou řadou vnějších okolností.⁵

Tabulka dle J. Trávníčka⁶

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, potěcha, relaxace

Tabulka představuje různé motivace ke čtení, a to v rozmezí od silně vnějšího (kulturního) tlaku po čistě svobodný individuální rozhodnutí daného jedince. Na jedné straně autor zmiňuje tvrdší formy nátlaku (v tabulce „musím“), kde se právě objevuje povinná četba. Ve středním poli autor nás seznamuje s měkčími sociálními a kulturními tlaky (v tabulce „měl(a) bych“), se kterými jsou spojené vlivy rodiny, přátel a obecně společenské prestiže – z hlediska tématu práce se zde zmiňují literární kánony, knihovny nebo zodpovědná četba. Na druhou stranu, směrem k individuální volbě se přechází k nižší míře vnějších determinantů, kdy čtení je příkladem relaxace, úniku, sebevzdělávání anebo se zde zmiňuje zapovězená četba. Na opačném konci této tabulky pak stojí čistě vnitřní motivace („chci“), přičemž lze tuto část spektra charakterizovat niterným zážitkem a obecně potěšením z četby.

⁵ Tamtéž, s. 24.

⁶ Tamtéž, s. 26.

1.2. Četba

„Četbou je označován proces, při němž čtenému je přikládán určitý specifický význam. Patří např. estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu apod.“⁷ Zároveň význam tohoto pojmu nelze zredukovat jen na čtenářské aktivity poslechové nebo čtecí k dekodování písma v lexikální významy slov a jejich spojení – četba je proces komunikace mezi čtenářem a uměleckým textem, ve kterém aktivně přijímá informace. Z hlediska psychologického působení by četba měla u čtenáře vyvolávat představy, které vznikají na základě různých mechanismů, zejména podobnosti, kontrastu, asociací nebo osobní zkušenosti. Četba tak stimuluje fantazii a podporuje vytváření obrazů, které rozvíjejí vnitřní prožitky textu a prohlubují jeho porozumění.⁸

1.2.1. Povinná četba

V kontextu této práce bychom měli také definovat, co to povinná četba vlastně je. Pokud hovoříme o povinné četbě jako takové, tak máme na mysli skutečnost, kdy učitel na začátku školního roku, popřípadě v jeho průběhu, zadá studentům určitý počet literárních titulů k četbě a dále vysvětlí, jakým způsobem se bude daná četba reflektovat (např. čtenářský deník, diskuze, referát...)⁹ Důrazně je důležité zmínit, že Rámcové vzdělávací programy nezmiňují povinnou četbu explicitně, je v nich pouze uvedeno, že student by si měl získat tzv. „pozitivní vztah k literatuře“, tudíž centrálně neexistuje žádný rámec, podle kterého by se měly všechny školy řídit, a tak zcela záleží na dané škole, jak motivuje žáky k tomuto pozitivnímu vztahu.¹⁰

1.3. Čtenář

Toto označení zahrnuje nejen osoby, které aktuálně čtou, ale i ty, kdo četli v minulosti. V časovém smyslu je tedy čtenářem každý, kdo četbu využívá nebo využíval jako jednu z forem sociální komunikace.¹¹ V tomto kontextu některé literatury¹² uvádí šest čtenářských typů (dle členění R. Lesňáka):

⁷ HOMOLOVÁ 2008, s. 7.

⁸ Tamtéž, s. 9.

⁹ FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a kolektiv. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018, s. 86.

¹⁰ Tamtéž, s. 86.

¹¹ Tamtéž, s. 11-12.

¹² HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991, s. 7.

- a) Racionální – někdy nazýván jako tzv. kritický typ, který upřednostňuje poznávací funkci četby
- b) Estetický – dává důraz na uměleckou hodnotu daného díla
- c) Utilitární – tento typ omezuje z četby možnost praktického využití poznatků
- d) Socioaktivní – skrz četbu se dá ovlivnit ve svém společenském chování
- e) Etický – tento typ primárně nahlíží na literaturu z mravního a výchovného hlediska
- f) Emocionální – čtenář v tomto typu se převážně v beletrii citově ztotožňuje s některou ze zobrazovaných postav (popřípadě s lyrickým subjektem)

1.4. Čtenářství

I když se čtenářství spojuje primárně s dětmi a jejich populací, lze tento termín definovat jako – „*plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.*“¹³ V kontextu čtenářství však kooperujeme s dalšími disciplínami, jako jsou psychologie literatury, psychologie četby a čtení a psychologie čtenáře.

Psychologie literatury se zabývá modely psychických jevů v literárním díle a jeho kontextu i psychologickou analýzou významů, které dílo obsahuje. Psychologie četby zkoumá vnímání psaného textu ve vztahu ke specifickým psychofyzilogickým procesům a úzce souvisí s psychologií čtenáře.¹⁴ Psychologie čtenáře se zabývá procesem četby, vztahem čtenáře ke knize i jevy, které s četbou souvisejí nebo ji přesahují, například výběrem literatury, vlivem četby na čtenáře a typologií čtenářů – tato disciplína se prolíná také se sociologií, literární vědou, estetikou a teorií literární výchovy.¹⁵

V souvislosti s těmito disciplínami někteří autoři, zejména Otakar Chaloupka, zmiňují také fáze osvojování knih – „*vstupní vnímání textu (percepce), zamýšlení nad textem a jeho citové prožívání (kontemplaci) i následné vybavování čtenářských dojmů, pocitů a zážitků (perseveraci) ve vztahu k osobnímu situování čtenáře a životní realitě a k jeho socializačním procesům, stejně jako v širším smyslu charakteristické rysy osvojování skutečnosti kolem dítěte v různých jeho věkových obdobích, nazírání dítěte na svět kolem sebe, způsob, jakým se dítě staví k novým podnětům všeobecně, jak se akceptuje a interpretuje.*“¹⁶

¹³ TRÁVNÍČEK 2008, s. 35.

¹⁴ HOMOLOVÁ 2008, s. 11.

¹⁵ Tamtéž, s. 11.

¹⁶ CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, s. 37.

1.5. Čtenářský postoj

Čtenářský postoj představuje komplexní vztah jedince ke všem formám, zejména umělecké literatury. Začíná se utvářet v období, kdy dítě přechází k aktivnímu čtení, formuje si vlastní čtenářské vědomí a základy osobního čtenářského vkusu.¹⁷

1.5.1. Druhy postojů dle sociální psychologie

Sociální psychologie zpravidla vymezuje postoj jako souhrn názorů, pocitů a tendencí reagovat určitým způsobem na okolní prostředí – „*postoje k objektům a situacím se pak vyvíjejí při provádění činností, jejichž prostřednictvím jedinec směřuje k uspokojení potřeby.*“¹⁸ Zároveň je důležité zmínit, že důležitou vlastností postojů je jejich specifčnost, tudíž nelze hovořit o agresivní postoji, aniž bychom nespecifikovali předmět postoje – „*postoje jsou vizitkami osobnosti a vždycky specifikují nějaký předmět.*“¹⁹ Při zkoumání lze rozdělit postoje do tří složek, a to kognitivní, emocionální a konativní.

- a) Kognitivní složka – týká se názorů a myšlenek, které má osoba o předmětu postoje. Tvořena většinou hodnotícími názory.²⁰ V kontextu povinné četby to poté může znamenat, jak žák nahlíží na povinnou četbu, tedy zda ji považuje za užitečnou či ne.
- b) Emocionální složka – zahrnuje emoce a pocity, které daný objekt v subjektu vyvolává, například sympatie, antipatie, hněv nebo pocit uklidnění.²¹ Z hlediska našeho tématu můžeme zkoumat, jaké emoce a pocity vytváří v jedinci povinná četba.
- c) Konativní složka – tato složka se někdy označuje jako tzv. behaviorální, protože se vztahuje ke sklonům chovat se nebo jednat určitým způsobem vůči předmětu postoje.²² S horizontem povinné četby můžeme zkoumat, zda dítě čte povinné knihy dobrovolně, popřípadě je odkládá, nebo dokonce se jim vyhýbá.

¹⁷ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 85.

¹⁸ DROBSKÁ, Dana. *Sociální psychologie*, Praha: Výzkumný ústav inženýrského studia ČVUT, 1986, s.89.

¹⁹ Tamtéž, s. 95.

²⁰ HAYSOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*, Praha: Portál, 2021, s. 96.

²¹ NEKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*, Praha: Academia, 1999, s. 36.

²² HAYSAOVÁ 2021, s. 96.

I když se nám postoje skládají z toho, co o předmětu víme, z citů, které k němu chováme a z toho, jak budeme na předmět reagovat – tyto složky se však záměrně doplňují a vždy nejsou v rovném poměru.

1.5.1.1. Utváření postojů

Z mnoha hlediska se postoje začínají utvářet už v raném věku dítěte, zejména během období první socializace. V tomto období se dítě postupně odpoutává od světa smyslových hodnot a zároveň se seznamuje s hodnotami, které vychází ze sociálního prostředí.²³ V tomto horizontu, a to nejen v dětského věku, se vytvářejí postoje nápodobou, identifikací, poučením a návodem (dle D. Dobrovské²⁴):

- a) Nápodoba – častá u dětí, jde o spontánní přejímání postojů, například když dítě vidí rodiče nebo učitele, jak se čtení věnují.
- b) Identifikace – vědomá nápodoba, tedy záměrné vytváření postojů podle určitého vzoru (například oblíbeného učitele, staršího sourozence nebo literární postavy).
- c) Poučení – situace, kdy dítě přijímá od jiné osoby přímé sdělení o tom, jaký postoj by mělo zaujmout, například pokud mu pedagog vysvětlí, proč je povinná četba důležitá.

1.5.1.2. Změny postojů

*„Postoje jako produkty učení se mohou za určitých podmínek měnit, neboť vše naučené je podmíněné, a tedy relativně trvalé, i když určité zkušenosti mohou vést k trvalým důsledkům.“*²⁵ Hlavním prostředkem pro změny daného postoje se považuje přesvědčování (persvaze) – přesvědčování bývá rozdělováno na tři základní oblasti ovlivňující výsledný efekt, a to zdroje, obsahu persvazivní informace, kanálu informace, příjematele a cíle nebo určení informace.²⁶

V souvislosti se zdrojem je však záhodno zmínit, že je důležitá jeho věrohodnost, odbornost a atraktivita. Obsah přesvědčovací informace se velmi často využívá jako prostředek atakující emocionální rovinu – *„cílem emocionálně akcentované persvaze je navození změny postoje prostřednictvím vyvolání intenzivní emocionální odezvy.“*²⁷ Na druhou stranu velmi podstatným

²³ NEKONEČNÝ 1999, s. 143.

²⁴ DROBSKÁ 1986, s. 113.

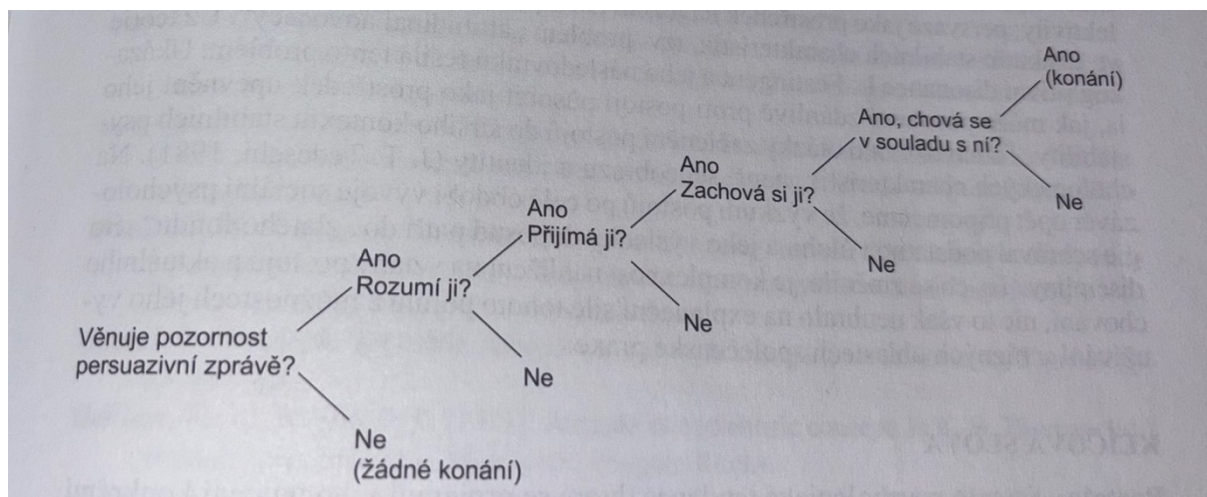
²⁵ NEKONEČNÝ 1999, s. 147.

²⁶ VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan a kolektiv. *Sociální psychologie*, Praha: Grada, 2008, s. 138.

²⁷ Tamtéž, s. 139.

hybatelem je samotný příjemce přesvědčovacího sdělení. Faktory na straně příjemce zahrnují například míru osobního zaujetí tématem a stálost charakteristiky, jako je věk a pohlaví.²⁸

Cílem přesvědčovací komunikace je jednak dočasná změna postoje daného jedince, jednak i jeho celá stabilita vůči určitému objektu. Dle J. Výrosta a I. Slaměníka lze změny zaznamenat do pěti tzv. sukcesivních kroků – pozornost, porozumění, přijetí (přesvědčení), uchování a konání (viz řetězec²⁹):



²⁸ Tamtéž, s. 140.

²⁹ Tamtéž, s. 141.

2. Vývojová psychologie dětského čtenáře

V této části bakalářské práce je dáována primárně pozornost na vývojovou psychologii dětského čtenáře, a to z klíčových důvodů – člověk se učí základním schopnostem číst a porozumět textu, a tak tyto dovednosti nemůžeme brát jako pouze technickou dovednost, neboť daná entita prochází velmi složitým psychickým procesem.³⁰

Vývojová psychologie nám tedy vysvětluje určité fáze člověka, které jsou ovlivňovány vnitřními či vnějšími faktory (viz kapitola čtenářská gramotnost – faktory). Umožňuje, z hlediska psychologie čtenáře, nám nahlédnout do problematiky, jak děti a dospívající vnímají text a jak se zároveň vyvíjí jejich kognitivní schopnosti, např.: paměť, pozornost, myšlení...

Součástí této kapitoly bude seznámit čtenáře s vývojovou fází člověka v koherenci problematiky čtenářství a rozvoje čtenářských dovedností. V souvislosti s tím je důležité zmínit, že počáteční podkapitoly se budou zabývat počátečním kontaktem se čtenářstvím, a to primárně v batolecím věku – následně pak budou navazovat u dalších vývojových fází na již zmíněnou problematiku čtenářských dovedností v adolescentním věku. Tento koncept je záměrný, neboť chceme docílit toho, aby čtenář pochopil alespoň z menší části, jak je vývoj čtenářství u dítěte podstatný.

Podle psychologů J. Langmeiera a D. Krejčíkové je nutné poukázat na to, že každý pokus o vysvětlení takového psychického vývoje člověka je vždy dočasný a částečný – zároveň autoři čelí mnoha otázkám z hlediska výkladu takových fází, zamýšlí se nad tím, jak výklad pojmut. Jedním pohledem je buď vysvětlit oblast vývojové psychiky v jednotlivých oblastech odděleně (tj. zvláště vývoj motorických, percepčních, kognitivních, řečových a sociálních funkcí), nebo se pokusit charakterizovat každé období jednotně. Z hlediska toho jsme se rozhodli zvolit druhou možnost, a to z praktických důvodů, jenž jsou k uvedení do této rozsáhlé problematiky adekvátnější.³¹

³⁰ EILEEN, Allen a MAROTZ, Lynn. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*, Praha: Portál, 2005, s. 18.

³¹ LANGMEIER, Josef a KREJČÍKOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006, s. 23.

2.1. Období batolete

Tuto vývojovou fázi označujeme jako období batolete, které zpravidla zahrnuje věk od jednoho do tří let. V některých odborných publikacích se dále rozlišuje na dvě etapy: mladší batole (přibližně do dvou let věku) a starší batole, kterým se rozumí dítě mezi druhým a třetím rokem života.³² V období batolete se dítě postupně osamostatňuje a začíná se uvolňovat z původních vazeb na pečující osoby. Zároveň stále více prosazuje samo sebe – učí se vyjadřovat vlastní vůli, potřeby a přání. Tím nejen potvrzuje své rozvíjející se schopnosti a dovednosti, ale zároveň zjišťuje i své hranice a limity v kontaktu s okolním světem.³³

Typickým znakem této vývojové fáze je rychlý rozvoj motoriky a řeči. Většina dětí v tomto věku začíná chodit, postupně přechází k běhu, lezení a dalším pohybovým aktivitám. Zároveň se rozvíjí schopnost vyjadřování – slovní zásoba se rychle rozšiřuje a dítě se učí skládat první jednoduché věty. Tento proces výrazně přispívá k budování určitého sebeuvědomění.³⁴

2.1.1. První kontakt se čtenářstvím

Už v tomto raném období se dítě aktivně učí, a to především prostřednictvím naslouchání a vnímání vizuálně-akustických podnětů (např.: při prohlížení knížky, zatímco mu dospělý vypráví pohádkový příběh). Dítě už v kojeneckém věku pozoruje, co lidé říkají a jak jednají, a tím si osvojuje první sociální a komunikační vzorce. Přestože ještě neumí číst, začíná si již v tomto věku vytvářet základní předpoklady pro estetické vnímání a vztah k vyprávěnému či ilustrovanému obsahu.³⁵ „První takovou skupinou estetických podnětů, s níž se dítě kdysi setkávalo, byla ukolébavka, tedy určitý text, který je dítěti zpíván, a navíc doprovázen rytmickými pohyby kolébky či v matčině náruči.“³⁶

V této vývojové fázi si dítě již dokáže samo vzít knížku a přinést ji dospělému s přáním, aby mu četl. Postupně začíná rozumět významu ilustrací – například na požádání dokáže na

³² ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*, Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s. 61.

³³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*, Praha: Portál, 2000, s. 74.

³⁴ LANGMEIER a KREJČÍKOVÁ 2006, s. 72.

³⁵ CHALOUPKA 1982, s. 62.

³⁶ Tamtéž, s. 63.

obrázku najít konkrétní zvířátko nebo předmět. Tím si začíná vytvářet spojení mezi slovem a obrazem, což je důležitý krok na cestě k porozumění jazyku a později i k samotnému čtení.³⁷

Kolem druhého roku života se z batolete stává takzvaný „malý čtenář“ – čím dál častěji si samo prohlíží knížky a listuje v nich, přičemž u kartonových stránek už zpravidla zvládne otáčet list po listu. Často také napodobuje čtení, například tím, že „čte“ plyšovým hračkám nebo si samo komentuje obrázky. Samotný text sice v této fázi ještě vnímá pouze prostřednictvím dospělého, ale ke konci batolecího období už dítě začíná chápat, že kniha obsahuje příběh – souvislý děj, který je nějak vyprávěn.³⁸

Nelze proto ještě hovořit o přímém kontaktu se čtenářstvím v pravém slova smyslu. Hlavní roli stále hraje estetický zážitek, a to především díky ilustracím, které dítě zaujmou a zprostředkovávají mu význam příběhu způsobem, který je přiměřený jeho vývojové úrovni.³⁹

2.2. Předškolní věk

Toto období trvá přibližně od tří do šesti let, i když v některých publikacích bývá vymezeno od narození dítěte až po jeho nástup do školy. V této fázi se dítě postupně odpoutává od výlučné vazby na rodinu a začíná se výrazněji rozvíjet jak po stránce tělesné, tak duševní.⁴⁰ V tomto období se u dítěte výrazně projevuje zájem o okolní svět a různé aktivity, proto bývá také označována jako období hry. Hra dítěti umožňuje například začlenit se mezi vrstevníky a prosadit se ve skupině. Očekává se, že díky oslabení závislosti na rodině si dítě postupně osvojí běžné normy chování, pochopí společenské role a naučí se komunikovat na přijatelné úrovni.⁴¹

³⁷ JANA, Laura a SHU, Jennifer: *Developmental Milestones of Early Literacy* [online]. HealthyChildren.org, datum vzniku neuveden, [cit. 18. 03. 2025]. Dostupné z: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/baby/Pages/Developmental-Milestones-of-Early-Literacy.aspx>.

³⁸ Tamtéž, [cit. 18. 03. 2025]. Dostupné z: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/baby/Pages/Developmental-Milestones-of-Early-Literacy.aspx>

³⁹ Autor neznámý: *Reading Helps Behavioral and Social-Emotional Development* [online], First 5 California: California's parenting website, datum vzniku neuveden, [cit. 20. 03. 2025]. Dostupné z: <https://www.first5california.com/en-us/articles/reading-helps-behavioral-and-social-emotional-development-baby-toddler-preschooler/#:~:text=simple%20concepts%20about%20books%2C%20like,bottom%20and%20left%20to%20right>.

⁴⁰ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, Praha: Karolinum, 2005, s. 66.

⁴¹ VÁGNEROVÁ 2000, s. 102.

2.2.1. Rozvoj představ a fantazie

„Rozvoj vnímání obohacuje představivost. Vybavování představ je plynulejší, o čemž svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod“.⁴² Dítě v tomto období intenzivně rozvíjí svou fantazii, a proto často přizpůsobuje realitu vlastním potřebám a interpretuje ji bez ohledu na objektivní skutečnost – v mnoha případech tedy převládá určitá míra egocentričnosti. Současně je pro toto období typická výrazná antropomorfizace, tedy tendence přisuzovat neživým předmětům lidské vlastnosti, prezentismus neboli vnímání všeho výhradně skrze aktuální přítomnost, fantazijní přístup charakterizovaný upřednostňováním představ před skutečností, a rovněž synkretismus, který se projevuje spojováním logicky nesouvisejících znaků či jevů.⁴³ Fantazie plní v životě dítěte především významnou kompenzační roli – umožňuje mu lépe zvládat náročné situace a zmírňovat tlaky, které na něj klade okolní svět. Prostřednictvím fantazijních představ dítě snadněji překonává limity vlastního myšlení, vyrovnává se s nedostatečnou životní zkušeností, a zároveň si vytváří bezpečný prostor, ve kterém může bez obav objevovat, experimentovat a rozvíjet svou osobnost.⁴⁴

Tento proces také úzce souvisí se čtenářstvím a vyprávěním pohádek, které představují důležitý prostředek pro rozvoj fantazie i jazykových dovedností. Právě prostřednictvím poslechu pohádek si dítě vytváří živé vnitřní obrazy, trénuje schopnost sledovat děj, rozvíjí empatii a učí se rozlišovat dobro a zlo v symbolické rovině. Vyprávění pohádek navíc nabízí bezpečný rámec pro zpracování emocí a podporuje schopnost dítěte samostatně přemýšlet a vytvářet vlastní příběhy, čímž přirozeně přispívá k formování budoucího čtenáře.⁴⁵

2.2.2. Rozvíjení čtenářství v mateřské škole

Jak již bylo uvedeno, dítě, tzv. malý čtenář, se už v polovině batolecího období snaží napodobovat dospělého člověka ve čtení. Zaujímá podobné pozice, prohlíží si knihu, „obrací“ stránky a napodobuje způsob, jakým dospělý s knihou zachází.

Zároveň je důležité zdůraznit, že toto období hraje zásadní roli v budoucím rozvoji dětského čtenářství. V prostředí mateřské školy by měly děti přirozeně přicházet do kontaktu s knihami

⁴² ŠIMÍČKOVÁ a kol. 1999, s. 69.

⁴³ ŠULOVÁ 2005, s. 69.

⁴⁴ VÁGNEROVÁ 2000, s. 106.

⁴⁵ CHALOUPKA 1982, s. 76.

– skrze běžné, nenucené situace, které podporují jejich zájem o čtení a příběhy. Pokud chce učitel či učitelka cíleně rozvíjet vztah dětí ke knize a plánovitě jej budovat prostřednictvím vhodných pedagogických postupů, je nezbytné, aby sám či sama měl(a) k literatuře pozitivní a vnitřně motivovaný vztah.⁴⁶ Pedagog zároveň zastává roli určitého vzoru i průvodce – cíleně rozvíjí dovednosti, které jsou úzce spjaty s budoucím čtením. Zaměřuje se především na rozvoj řeči a slovní zásoby, sluchového vnímání, zrakové percepce a jemné motoriky, která je klíčová nejen pro správné držení knihy, ale i pro pozdější osvojení psaní.⁴⁷

Dítě se též v mateřské školce ocitá v novém sociálním prostředí – obklopeno vrstevníky, učiteli a rozmanitými podněty. Právě zde se dítě výrazně rozvíjí po stránce citové i rozumové: rozšiřuje si již zmíněnou slovní zásobu, získává větší míru samostatnosti, rozšiřuje se jeho okruh zájmů i spektrum vlastních činností. Zároveň se učí různorodě reagovat na svět kolem sebe a formuje si k němu osobní postoj.⁴⁸ V tomto prostředí se dítě poprvé systematicky setkává se světem literatury. Nejčastěji jde hlavně o jednoduché formy, které odpovídají jeho věku a schopnostem – mezi ně patří především leporela, která často zahrnují také omalovánky, vystřihovánky nebo prostorové knížky. Dále se objevují krátké příběhy ze života dětí, vyprávění se zvířecím hrdinou a jednoduché pohádky. V literárním repertoáru nadále přetrvávají nejrůznější říkadla, která děti spontánně opakují, a nově se objevují i první hádanky, které podněcují jejich hravost, zvědavost a jazykový cit.⁴⁹

2.2.3. Význam rodiny s ohledem na čtenářství a vliv audiovizuálů

V předškolním období na dítě zároveň působí nejen mateřská škola, ale i jeho rodina – dítě v tomto věku totiž stále potřebuje spolehlivého zprostředkovatele mezi psaným slovem a sebou samým. Tuto roli obvykle zastávají právě dospělí, kteří dítě provázejí prvními zkušenostmi s textem. Kromě samotného čtení hraje významnou roli i následná diskuze o přečteném příběhu. Výzkumy ukazují, že čtenářský rozvoj dítěte je podpořen nejen tím, že mu dospělý předčítá, ale také tím, že s ním o textu dále hovoří. Takový rozhovor pomáhá dítěti lépe porozumět obsahu, rozšiřuje jeho slovní zásobu a zároveň ho vede k tomu, aby nad textem

⁴⁶ JANSOVÁ, Ludmila: *Rozvíjení čtenářské gramotnosti v mateřské školce* [online]. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, 2005, s. 11 [cit. 26. 03. 2025]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/2692/DPTX_2005_1_11410_OSZD001_67687_0_20453.pdf?sequence=1.

⁴⁷ KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka a KUCHARKÁ, Anna: *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [online], *Pedagogická orientace*, roč. 24, 2014, č. 4, s. 494 [cit. 26. 03. 2025]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>.

⁴⁸ CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*, Třinec: Victoria Publishing, 1995, s. 12.

⁴⁹ CHALOUPKA 1982, s. 117.

samostatně přemýšlelo. Interakce tohoto typu posiluje nejen jazykové dovednosti, ale i schopnost souvislého vyjadřování a porozumění příběhové struktúře.⁵⁰ Dále je vhodné zdůraznit, že díky těmto raným zkušenostem spojeným s knihami mívají děti výrazně lepší jazykový základ, který jim poskytuje silnější výchozí pozici při vstupu do školního prostředí. Pravidelný kontakt s literaturou ze strany rodičů, a to ať už formou předčítání, vyprávění nebo společného listování v knížkách, napomáhá rozvoji slovní zásoby, porozumění větším jazykovým celkům i schopnosti soustředěného naslouchání. Takto vedené děti bývají ve srovnání s vrstevníky lépe připravené na výuku čtení a psaní, orientují se snadněji v mluveném i psaném projevu a snáze si osvojují školní dovednosti.⁵¹

Za zmínku však stojí i to, že významným prostředníkem mezi dítětem a světem příběhů mohou být i audiovizuály, a to primárně filmová zpracování: „*U dětského filmu, televizní inscenace nebo rozhlasové pohádky, tak lze i v těchto případech, které nepocítujeme jako zprostředkované v pravém slova smyslu, neboť dítě přímo a samo vnímá jejich výsledný umělecký tvar, je cosi a kdosi mezi autorovým textem a dítětem.*“⁵² Bohužel i ta nejkvalitnější inscenace či film mají svá omezení. Na rozdíl od knihy neposkytují dítěti možnost kdykoli se k příběhu vrátit, listovat si podle vlastního tempa nebo si znovu přečíst oblíbenou pasáž. Dítě nemůže libovolně přeskakovat části děje, vracet se k dřívějším situacím a ani si udělat přestávku tam, kde samo potřebuje.⁵³ Chybí mu tak nejen svoboda čtenářského pohybu, tedy možnost zastavit se, vrátit se k oblíbené pasáži, přeskočit méně zajímavou část nebo číst vlastním tempem, ale zároveň je ochuzeno o prostor pro vlastní představivost. Ve filmu či inscenaci je vše již hotově ztvárněno a vizuálně předloženo, čímž dítě přichází o možnost tvořit si v hlavě vlastní obrazy, domýšlet si podobu postav, prostředí či situací. Právě tato aktivní mentální činnost, typická pro čtení, rozvíjí dětskou fantazii, obrazotvornost i kreativní myšlení. Pasivní sledování vizuálního záznamu tuto rovinu výrazně omezuje, a dítě se tak stává spíše jen příjemcem než spoluvůrcem příběhu.⁵⁴

⁵⁰ GAVORA, Peter a KŘIVÁNKOVÁ, Nikola: *Podpora čtenářské pregramotnosti: Interakce rodič-dítě při čtení knihy* [online]. Pedagogická orientace, roč. 31, 2021, č. 4, s. 35 [cit. 01. 04. 2025]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/21411/17022>.

⁵¹ DAHL, Leonrd, Katlynn, HALL, Colby, CHO, Eunsoo, CAPIN, Philip, ROBERTS, Garret, KEHOE, Karen, HARING, Christa, PEACOTT, Delanie a DEMCHAK, Alisha: *Examining the effects of family-implemented literacy interventions for school-aged children: A meta-analysis*, Educational Psychology Review [online]. Roč. 37, 2025, č. 10., s. 10–11 [cit. 03. 04. 2025]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-09985-3>

⁵² CHALOUPKA 1982, s. 135.

⁵³ Tamtéž, s. 145.

⁵⁴ CHALOUPKA 1995, s. 45.

2.3. Nástup dítěte do školy a jeho školní věk

Nástup do nového prostředí, tedy do školy, představuje významný sociální mezník. Dítě se stává školákem, a proto se od něj očekává určitá školní zralost (v literatuře označovaná také jako připravenost, způsobilost či pohotovost). Již Jan Amos Komenský stanovil, že nejvhodnějším věkem pro zahájení školní docházky je šestý rok života.⁵⁵ Současně by mělo dítě zvládat základní sebeobslužné činnosti. Umí se samostatně umýt, obléknout, dojít si na toaletu, najíst se, vstát včas a připravit se na školní den. Tyto dovednosti jsou pro zahájení školní docházky důležité, protože podporují rozvoj samostatnosti, odpovědnosti a schopnosti organizovat si denní režim – děti tak získávají kontrolu nad sebou samými i nad světem, který je všude kolem nich.⁵⁶

Školní věk lze rozdělit do tří hlavních fází:

a) Raný školní věk – začíná nástupem dítěte do školy (přibližně mezi 6. až 7. rokem) a trvá do 8 až 9 let. Toto období lze charakterizovat jako výraznou životní změnu spojenou se vstupem do školního prostředí.

b) Střední školní věk – pokrývá období od 8–9 let do 11–12 let, tedy do doby přechodu na druhý stupeň základní školy a počátku dospívání. Někdy bývá označován také jako přípravná fáze dospívání.

c) Starší školní věk – úzce navazuje na předchozí fázi a trvá až do ukončení základní školní docházky, tedy přibližně do 15 let věku dítěte. Toto období je často nazýváno obdobím pubescence.⁵⁷

2.3.1. Raný školní věk – význam knihovny

Zpravidla na počátku školní docházky začínají děti navštěvovat knihovnu. Zápis do školy tak často doprovází i první zápis do knihovny. Knihovníkům se doporučuje, aby při registraci dítěte vedli krátký rozhovor o tom, zda a jakým způsobem již umí číst, a tuto

⁵⁵ ŠIMÍČKOVÁ a kol. 1999, s. 84.

⁵⁶ EILEEN a MARTOZ 2005, s. 127.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ 2000, s. 148.

dovednost vhodně ocenili. Správně zvolená kniha může následně sehrát významnou výchovnou roli, neboť děti často napodobují své knižní hrdiny.⁵⁸

Zároveň první cesta do knihovny seznámí dítě s novým prostředím a možnostmi si knihy půjčovat – s tímto prvním vstupem do knihovny pomáhá projekt na podporu čtenářství s názvem „*Knížka pro prvňáčka*“. Tento celostátní projekt si klade za cíl přivést děti již od počátku jejich školní docházky do knihovny. U dětí se tímto způsobem buduje návyk na pravidelnou četbu, rozvíjejí se jejich dovednosti a učí se získávat informace z různých zdrojů. Součástí projektu je také ocenění dítěte originální knihou jako odměna za zvládnutí základů čtení, což je i důvodem, proč se projekt takto jmenuje.⁵⁹ Dalšími projekty, které podporují rozvoj čtenářství u dětí, jsou například „*Poprvé do školy, poprvé do knihovny*“, „*Březen – měsíc čtenářství*“ nebo „*Noc s Andersenem*“. Tyto akce mají za cíl nejen motivovat děti k pravidelnému čtení, ale také vytvářet pozitivní vztah ke knihám a knihovnám již od raného věku.⁶⁰

2.3.2. Střední a starší školní věk – období čtenářské pubescence

„*Pubescence je vývojové období dospívání, v němž osobnost prochází bouřlivými změnami fyzickými i psychickými. Nástup puberty je individuální, ale lze uvést, že dítě přibližně 11–15 let podstupuje somatickou i psychickou zátěž.*“⁶¹ Dítě přibližně v rozmezí 10–13 let začíná vnímat svět jinak, neboť na něj přestává nahlížet tzv. naivním realismem, ale postupně nazírá na svět kolem sebe racionálněji, systematictěji a postupně se mu rozrůstá okruh vlastních životních zkušeností, zážitků a poznatků.⁶² Současně si pubescent přeje zdůraznit svoji vlastní hodnotu, neboť touží být dospělým (popřípadě se alespoň za dospělého pokládá). Zároveň touží po hrdinství, statečných činech a romantických dobrodružstvích – tkví v něm soutěživost, má kritičtější pohled k okolí a snahu změnit je.⁶³ V souvislosti s tím pubescent v tomto období postupně potlačuje své otevřené emocionální projevy a více kontroluje jejich projev vůči okolí.

⁵⁸ VÁŠOVÁ 1995, s. 124.

⁵⁹ Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR: *Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka* [online]. SKIP ČR, 2015 [cit. 06. 04. 2025]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka>.

⁶⁰ Autor neznámý. *Projekty na podporu čtenářství* [online]. Library Next Door (Sdružení knihoven ČR), 2017 [cit. 06. 04. 2025]. Dostupné z: <https://www.librarynextdoor.net/info-cz/projekty-na-podporu-ctenarstvi/>.

⁶¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*, Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 20.

⁶² CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*, Praha: Albatros, 1971, s. 10–11.

⁶³ HOMOLOVÁ 2008, s. 20.

Zároveň si začíná uvědomovat a formovat svůj vztah k druhému pohlaví, přičemž tento vztah často prožívá vnitřně a hodnotí ho podle nových osobních a sociálních měřítek.⁶⁴

2.3.3. Pubescent vs. čtenářství

Na druhou stranu v koherenci se čtenářstvím je pubescent čím dál více vystavován zkouškám, ve kterých někdy podlehne, neboť není vybaven vhodnými komunikačními nástroji, popřípadě je neumí vhodně využít – „*čtenářství tak stagnuje a retarduje, popř. čtenářská potřeba se zcela utlumí.*“⁶⁵ Zatímco dítě před pubertou nahlíží na svět knih a jejich příběhů v určité bublině, v níž je příběh sám sebou vyčerpán a v níž vše platí zcela jednoznačně, možná až nepochybně. V pubertě dítě začíná posuzovat literární text podle vlastních rozumových měřítek a stále více si uvědomuje, jak jeho obsah souvisí se skutečnostmi a situacemi v běžném životě.⁶⁶ Pubescent postupně vnímá literaturu jako model života, tedy mu nabízí touhy a obrazy ze světa dospělých, do nichž projektuje svou představu o vlastní budoucí životní roli. Zároveň je však nutno zmínit, že dnes je čtenářství ovlivněno – „*jednak absolutizací saturační četby (uspokojující zejména potřeby relaxační) a rudimenty nečtenářsky pojaté literární výchovy, jednak je vytlačováno receptivně agresivnějšími médii, a to filmem, televizí a internetem.*“⁶⁷

2.3.4. Specifické čtenářské potřeby pubescenta

Čtenářská potřeba u této věkové skupiny vyjadřuje hlubší existenciální stav, kdy čtenář pociťuje nedostatek určitých psychických podnětů, které může naplnit právě prostřednictvím četby.⁶⁸ – prožívání rozporu mezi určitými ideály a realitou nalézá odezvu v romantických textech, který je doprovázen výjimečným dospělým, dospívajícím či adolescentním hrdinou.⁶⁹ „*Zvláště s rozvojem citovosti je propojena i pubescentova čtenářská potřeba literárního hrdiny – vzoru, s nímž se pod vlivem sebeprojekčních, anticipačních a kompenzačních zřetelů v představě ztotožňuje.*“⁷⁰

⁶⁴ LEDERBUCHOVÁ 2004, s. 20.

⁶⁵ LEDERBUCHOVÁ 2004, s. 21.

⁶⁶ CHALOUPKA 1971, s. 15.

⁶⁷ HOMOLOVÁ 2008, s. 26.

⁶⁸ Tamtéž, s. 27.

⁶⁹ LEDERBUCHOVÁ 2004, s. 23.

⁷⁰ HOMOLOVÁ 2008, s. 27.

Pubescent se zároveň chce něco dozvědět, ale podstatné pro něj je větší volnost, která je spojená s určitým okruhem jeho zájmů – zaměřuje se tedy při četbě na atraktivní děj, popis cizích zemí, vynálezy, vyprávění o historických událostech, dobrodružství, jež ho přivedou k neobvyklým situacím.⁷¹

3. Statistické průzkumy dětí a pubescentů

3.1. Statistický průzkum čtenářství v období prepubesnece a pubescence v letech 2013 a 2014

Cílem tohoto výzkumu, realizovaného v letech 2013 a 2014, bylo komplexně zmapovat vztah českých dětí ve věku 6 až 14 let ke knihám a čtení. Výzkum se zaměřil na četbu knih, čtenářské chování dětí, nejčastější způsoby trávení volného času a vlivy rodinného i školního prostředí na formování čtenářských návyků. Zvláštní pozornost byla věnována faktorům, které podporují či naopak omezují rozvoj zájmu o čtení v tomto klíčovém období školního věku.⁷²

„Byl zkoumán soubor 1519 dětí (ve věku 9–14 let) a 513 mladších dětí (ve věku 6–8 let). Děti ve věku 6–8 let byly zkoumány jako jedna kategorie, starší děti pak byly rozděleny do tří věkových kategorií: 9–10 let (ještě mladší školní věk), 11–12 let a 13–14 let (starší školní věk).“⁷³

3.1.1.1. Názory dětí na čtení knih

V rámci části tohoto výzkumu byly zjišťovány názory žáků této věkové skupiny na čtení knih. Konkrétně se v této otázce zkoumalo, jak děti obecně vnímají samotný akt čtení, jakou roli knihy hrají v jejich každodenním životě a kde se čtení umísťuje v jejich žebříčku oblíbených či naopak méně oblíbených volnočasových aktivit. Cílem bylo odhalit nejen míru jejich vztahu

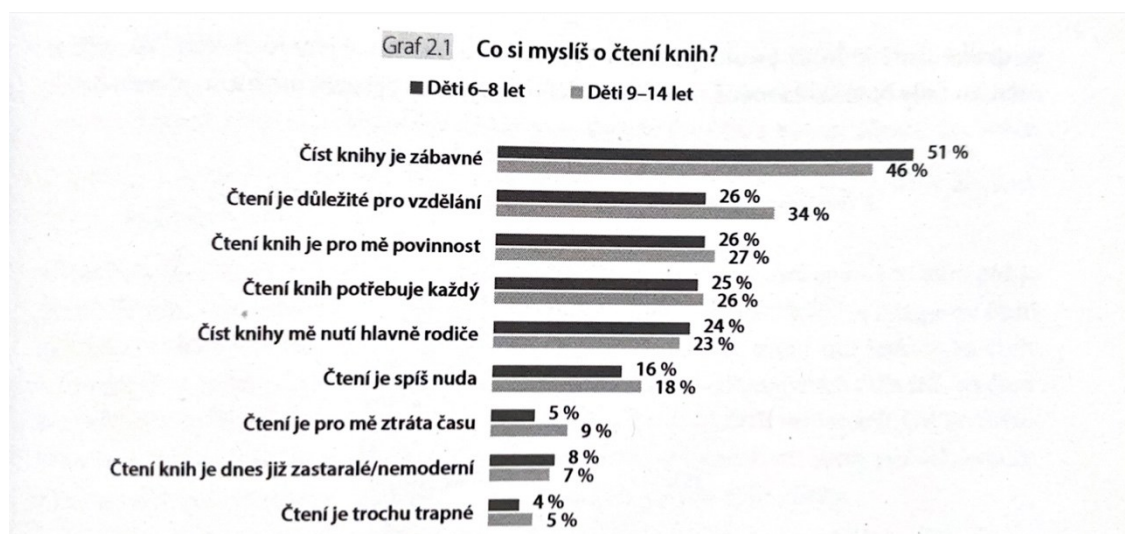
⁷¹ CHALOUPKA 1971, s. 21.

⁷² PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014, s. 12.

⁷³ Tamtéž, s. 14.

ke čtení, ale také motivace, které je k četbě vedou, případně faktory, které jejich zájem o knihy snižují.⁷⁴

Graf č. 1⁷⁵:



Z grafického znázornění vyplývá, že děti ve věku 6–8 let i 9–14 let vnímají čtení knih převážně pozitivně. Největší podíl dětí v obou skupinách považuje čtení za zábavnou aktivitu, což ukazuje, že čtení zůstává atraktivní součástí jejich volného času. Starší děti, tj. ve věku 9–14 let ale zároveň výrazněji vnímají vzdělávací význam četby – 34 % z nich uvedlo, že čtení je důležité pro vzdělání, zatímco mezi mladšími dětmi (6–8 let) tento názor sdílí 26 % respondentů.

Obě věkové skupiny v nemalé míře vnímají čtení jako určitou povinnost, což může souviset s rostoucími nároky kladenými na děti a s tím, že čtení má méně dobrovolný charakter. Za významné lze považovat také zjištění, že přibližně čtvrtina dětí uvedla, že ke čtení jsou nuceny především rodiči.

Negativní postoje k četbě, tj. čtení je nuda, ztráta času, zastaralost či trapnost, se u těchto věkových kategoriích objevují značně v menší míře. Důležité je však zmínit, že se stoupajícím věkem je patrný vyšší nárůst kritičtějšího pohledu na četbu jako takovou, a to primárně v kategorii vnímání čtení jako ztráty času nebo v případě nudné aktivity.

Přestože starší děti přistupují ke čtení o něco pragmatictějším a kritičtějším způsobem, můžeme celkově konstatovat, že čtení knih si u většiny dětí i nadále udržuje pozitivní vzhled.

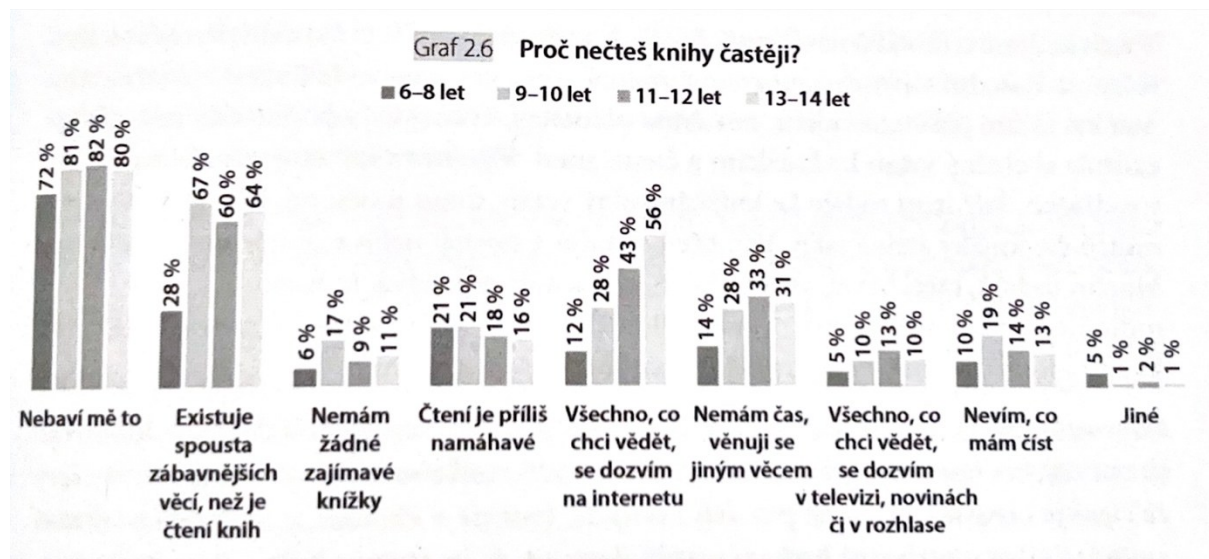
⁷⁴ Tamtéž, s. 17.

⁷⁵ Tamtéž, s. 17.

3.1.1.2. Proč děti málo čtou?

Tato otázka byla záměrně formulována jako polootevřená, aby respondentům umožnila vybrat jeden až tři důvody, které podle jejich názoru nejlépe vystihují danou problematiku. Tento přístup zároveň poskytuje prostor pro individuální volbu a nuance v odpovědích.⁷⁶

Graf č. 2⁷⁷:



Toto grafické znázornění představuje důvody, proč děti ve školním věku nečtou knihy mnohem častěji. Nejčastěji byl důvod, že napříč všemi skupinami je čtení nudí, a tudíž nebaví – tento důvod označilo 72 % dětí ve věku 6–8 let a více než 80 % dětí v ostatních kategoriích. Dále 60–67 % respondentů uvedlo, že existuje mnoho zábavnějších aktivit, než je četba.

Podstatný rozdíl si lze všimnout mezi těmito skupinami u odpovědí, že vše potřebné lze zjistit na internetu – tento důvod však uvádí pouze 12 % ve věku 6–8 let, ale již 56 % čtrnáctiletých. Dalším důležitým mezníkem je také zvyšující se věk dětí, které uvádějí absenci času na čtení, a to z 14 % na 33 %, a naopak mírně klesá počet těch, kteří berou četbu jako namáhavou.

V menší míře byly uváděny určité důvody spojené s nedostatkem zajímavých knih, získávání informací z televize, novin, popřípadě jiných komunikačních aparátů – graf nám tedy poukazuje na čím dál větší problém z hlediska nezájmu o čtení, a to ve všech věkových

⁷⁶ Tamtéž, s. 21.

⁷⁷ Tamtéž, s. 21.

kategoriích, zatímco se zvyšujícím se věkem exponenciálně roste vliv internetu a obecně celkový nedostatek času na četbu.

3.1.1.3. Oblíbené žánry

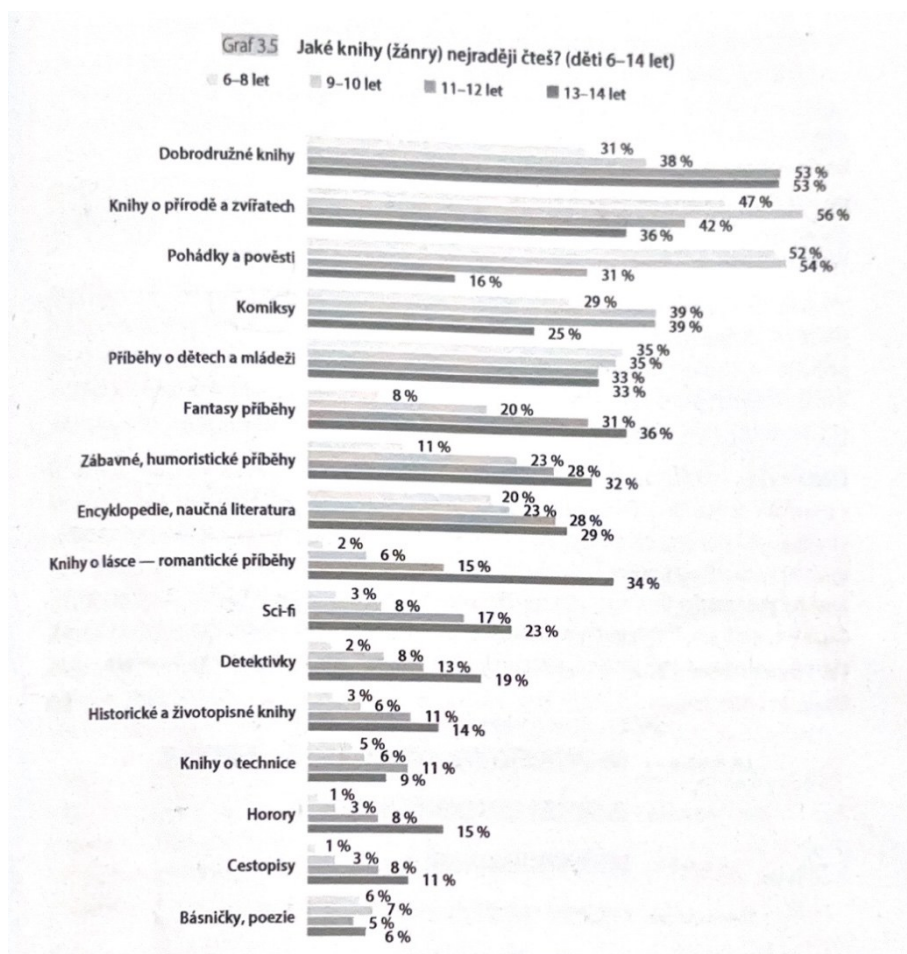
Žánrová preference v mnoha ohledech určuje a charakterizuje současného českého dětského čtenáře. U dětí ve věku 6–8 let jsou nejpopulárnějšími žánry pověsti a pohádky a hned za nimi pak knihy o přírodě a zvířatech – již v nejmladším školním věku (v tomto případě 1.–3. třída) jsou patrné rozdíly mezi favority oblíbených žánrů mezi pohlavími, neboť u dívek jsou patřičně nejoblíbenější právě pohádky a pověsti (67 %), ba naopak chlapci mají v oblíbenosti knihy s tematikou přírody a zvířat (42 %) a souběžně s tím i dobrodružné příběhy (42 %).⁷⁸

Každé druhé dítě staršího školního věku (v tomto případě 9–14 let) odpovědělo, že jejich nejoblíbenějším žánrem jsou knihy také nejen s tematikou přírody a zvířat, ale také příběhy dobrodružného charakteru. Nejzajímavějším zjištěním byla opět preference obou pohlaví – u chlapců primárně dominuje žánr dobrodružné literatury, naopak u dívek se hlavně jedná o knihy s tematikou přírody a zvířat (dobrodružné knihy se u tohoto pohlaví umístily až na čtvrtém místě). V návaznosti na to chlapci mají velmi rádi komiksy, encyklopedie a fantasy příběhy, u dívek pak převládá obliba příběhů o dětech a obecně mládeži, pohádky a pověsti – *genderovým stereotypům odpovídá poměrně velká obliba i knih o technice u chlapců (17 %) v porovnání s pouhým 1 % oblíbenosti mezi dívkami, obdobná je obliba romantických příběhů, které má ráda každá třetí dívka, zatímco u chlapců pouze tři ze sta.*⁷⁹

⁷⁸ Tamtéž, s. 32.

⁷⁹ Tamtéž, s. 33.

Graf č. 3⁸⁰:



Graf k otázce „*Jaké knihy (žánry) nejraději čteš? (děti 6–14 let)*“ poukazuje na oblíbenost dobrodružných knih, jež preferuje 31 % dětí, a to ve věku 6–8 let, a až 53 % respondentů ve věku 11–14 let. Nápodobně vyšší preferenci dosahuje literatura o přírodě a zvířatech, které čte 36 % nejmladších a až 56 % dětí nejstaršího věku. Z hlediska žánrů pohádky a pověsti jsou pak tradičně populární zejména u nejmladších dětí (52 %), přičemž tato přízeň s vyšším věkem rychle klesá (31 %). Důležité je však zmínit, že komiksy se drží v úrovni 31–39 %, a to napříč všemi kategoriemi.

Příběhy o mládeži čte 25 % dětí ve věku 6–8 let, přičemž u starších kategorií se obliba této literatury zvyšuje a stoupá ke 35–39 %. Obecně naučná literatura, jako jsou například encyklopedie, jsou oblíbenější od 9 let věku a drží se z hlediska preferencí mezi 20–29 %.

⁸⁰ Tamtéž s. 33.

Naopak romantické a sci-fi knihy jsou velmi výrazně v oblibě u nejstarších dětí, romantické příběhy totiž preferuje až 34 % čtrnáctiletých a sci-fi pak 23 % dětí stejného věku.

Dalšími zkoumanými segmenty byly žánry – detektivka, historické a životopisné knihy, technická literatura a horory. Tyto žánry jsou spíše méně preferované, nejvýrazněji je však čtou starší děti, a nikdy nepřesahují 20 % (například detektivky 19 %, historické knihy 14 % u 13–14letých). Cestopisy a obecně poezie jsou nejméně preferovanými možnostmi respondentů, neboť se pohybují dle výzkumu kolem 6–11 %.

Celkově je tedy vidno, že s přibývajícím věkem klesá zájem o klasické pohádky a třeba pověsti a zároveň roste u dětí obliba žánrů fantasy, romantických příběhů a obecně literatury určené pro starší čtenáře.

3.1.1.4. Oblíbené knihy a autoři

„Další z výzkumných otázek, která měla pomoci poznat a pochopit čtenářské chování současného českého dítěte, zjišťovala, jaká kniha dítě v poslední době zaujala.“⁸¹ Děti ve věku 6–8 let uváděly převážně žánry pohádkového charakteru, a to jak ve formě knižního titulu (v tomto případě soubory Pohádky a pověsti od Boženy Němcové a Karla Jaromíra Erbena nebo Povídání o pejskovi a kočičce od Josefa Čapka), tak i pod velmi obecným a zabarveným označením (například „pohádky o princeznách“ atd.).⁸²

Nejpopulárnějšími a zároveň nejvíce zmiňovanými knihami patřily – *Deník malého poseroutky* od Jeffa Kinneyho (vybralo 14 dětí), knižní vydání příběhů Čtyřlístku od Jaroslava Němečka (12 dětí), od Bohumila Říhy pak *Honzíkova cesta* (11 dětí). Dále s nižším počtem se umístily knihy – *Harry Potter* od J. K. Rowlingové (8 dětí), od Josefa Čapka *Povídání o pejskovi a kočičce* (7 dětí), *Winx* od Reginy Bizziové (7 dětí), *Děti z Bullerbynu* od Astrid Lindgrenové, rovněž od této autorky *Pipi dlouhá Punčocha* (5 dětí) a na konec *Robinson Crusoe* od Daniela Defoa (5 dětí).⁸³

*„Mezi oblíbenými autory starších dětí ve věku 9–14 let se kromě Joanne Kathleen Rowlingové (*Harry Potter*), Jeffa Kinneyho (*Deník malého poseroutky*) a Stephenie Meyerové*

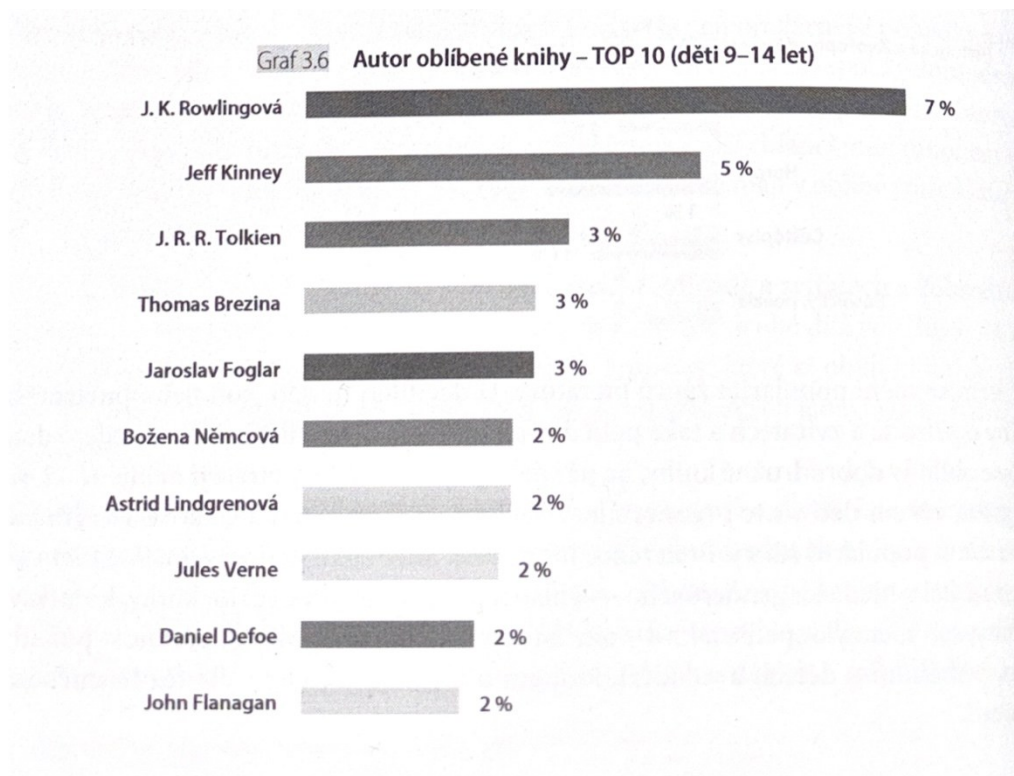
⁸¹ Tamtéž, s. 34.

⁸² Tamtéž, s. 34.

⁸³ Tamtéž s. 34.

(*Stmívání*) umístili Thomas Brezina a Jaroslav Foglar (oba rovněž autoři knižních cyklů). Autoři, kteří jsou zobrazeni grafu níže, byli vybráni alespoň deseti dětmi.⁸⁴

Graf č. 4⁸⁵:



3.2. Statistický průzkum povinné četby u dětí v období prepubesce a pubescence v roce 2017

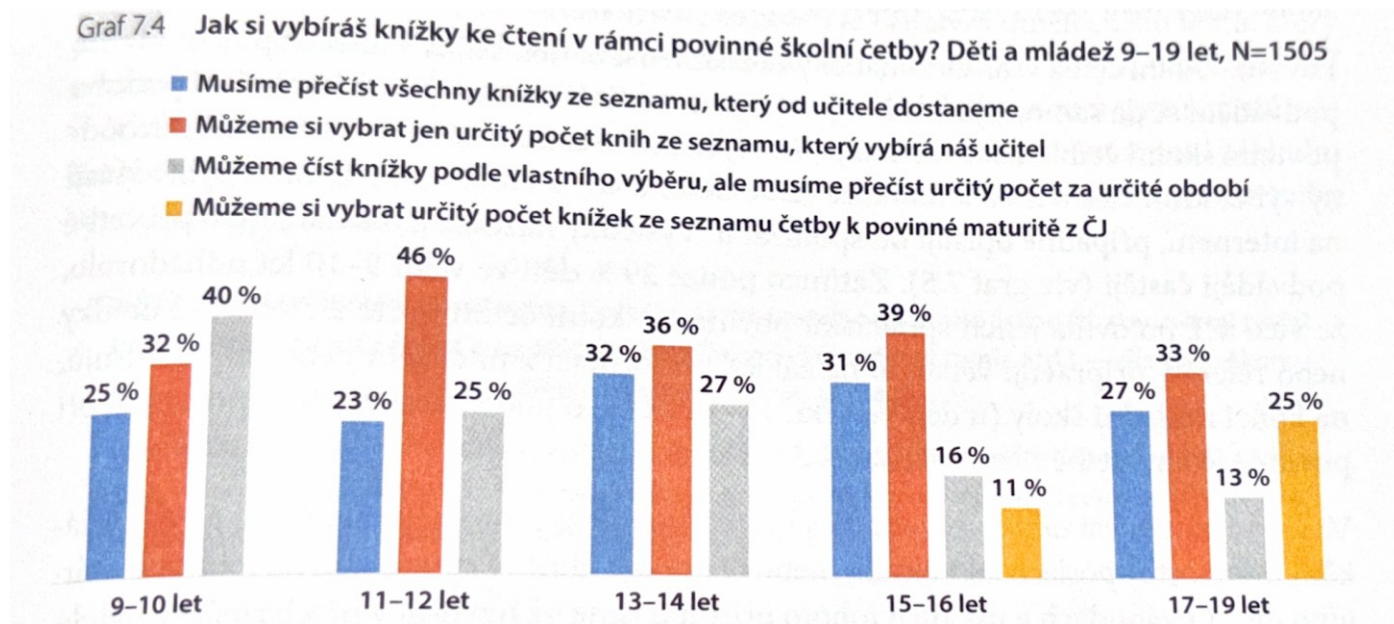
Tento výzkum, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní metody, navazuje na předchozí výzkumy z let 2013 a 2014. Jeho cílem bylo jednak zmapovat možné změny v dětském čtenářství, ale jednak odhalit souvislosti s četbou povinné literatury, z níž jsme pro účely této studie vybrali pouze jednu kapitolu zabývající se právě problematikou povinné četby. Celkem se výzkumu zúčastnilo 2009 žáků – 504 dětí ve věku 6–8 let, 817 ve věku 9–14 let a 688 respondentů ve věku 15–19 let.

⁸⁴ FRIEDLAENDEROVÁ a kolektiv 2018, s. 34.

⁸⁵ Tamtéž, s. 35.

3.2.1. Výběr z povinné četby

Graf 5⁸⁶:



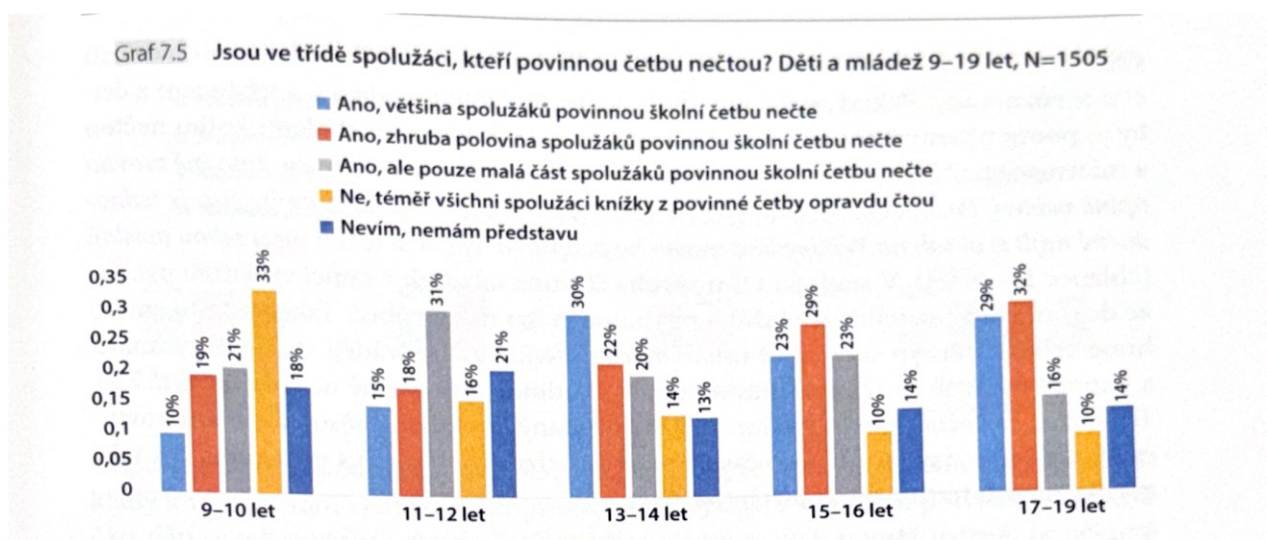
Graf nám představuje, jak si děti a mládež ve věkovém rozmezí 9–19 let vybírají knížky ke čtení v rámci školní povinné četby. Výsledky nám naznačují, že věk hraje klíčovou roli ve výběru vlastní titulu – nejmladší děti (9–10 let) zmiňují, že si knihy mohou převážně vybírat knihy dle vlastních preferencí, ale jen za předpokladu, pokud dodrží stanovený počet přečtených titulů. V navazující skupině 11–12 let naopak převažuje model, kdy studenti si mohou vybrat, ale jen ze seznamu sestaveného učitelem – tento způsob zmínila téměř polovina žáků (46 %), což je nejvyšší podíl tohoto modelu napříč celým grafem. Ve věku 13–14 let je pak rozdělení vyrovnané, neboť přibližně třetina dětí musí číst všechny tituly ze stanoveného seznamu a další třetina si může vybrat určitý počet titulů z nabídky učitele. Od 15. věku žáka se začíná zmiňovat i tematika maturitní četby (11 %). Celkově je zřejmé, že s přibývajícím věkem roste míra formalizace výběru četby a snižuje se prostor pro vlastní volbu. V mladším školním věku převládá snaha vést děti k pravidelnému čtení s určitou mírou svobody. V pubertě a na střední škole se však četba stále více podřizuje školním požadavkům

⁸⁶ Tamtéž, s. 89.

a přípravě na zkoušky. Graf také potvrzuje, že učitelé mají zásadní vliv na podobu povinné četby v každém věkovém období – ať už formou pevně daného seznamu všech knih, nebo výběru několika titulů, které si žáci sami určují.

3.2.2. Poměr žáků, kteří povinnou četbu nečtou

Graf č. 6⁸⁷:



Toto grafické znázornění nám představuje, jakým způsobem děti a mládež nakládají s povinnou četbou. Z výsledku lze vyčíst, že s přibývajícím věkem studenta roste přesvědčení, že značná část třídy povinnou četbu nějakým způsobem zanedbává. Nejmladší děti ve věku 9–10 let věří, že většina povinnou četbu důmyslně čte. Ve věkové skupině 11–12 let nejvíce dětí odpovědělo, že pouze malá část třídy četbu neplní. Výrazná změna přichází u výsledků věkové skupiny 13–14 let, kdy většina žáků povinnou četbu nečte. Naopak u patnáctiletých a šestnáctiletých žáků převládá názor, že přibližně polovina spolužáků povinnou četbu nečte. Hned poté následují odpovědi, podle nichž ji nečte většina třídy, nebo naopak jen malá část spolužáků knihy skutečně čte. Nejvýraznější změna nastává ve věku 17–19 let, kdy dvě třetiny

⁸⁷ Tamtéž, s. 91.

mladých lidí uvádějí, že povinnou četbu nečte zhruba polovina nebo většina třídy – jen malý podíl respondentů se domnívá, že téměř všichni knihy opravdu čtou.

Celkově graf dokládá, že s narůstajícím věkem se mění jednak povaha povinné četby, ale jednak také postoje a zkušenosti samotných žáků. Zatímco mladší děti častěji věří, že četbu většina spolužáků plní, starší studenti jsou podstatně skeptičtější a převažuje u nich pocit, že čtení je ve třídě spíše výjimkou než pravidlem. Tento posun může souviset jak s klesající motivací, tak možná s vyšší náročností povinné četby na střední škole.

3.2.3. Důvody proč někteří studenti nečtou

Z rozhovorů, které byly v rámci výzkumu vedeny, se autoři shodují na několika důvodech a příčinách, proč žáci zaujímají negativní postoj k povinné četbě. Většina studentů na tuto otázku odpovídala spíše váhavě a neurčitě, přesto se opakovaně objevovaly některé klíčové výtky.⁸⁸ Studenti nejčastěji uváděli, že dnešní mládež je zvyklá komunikovat stručně a rychle prostřednictvím sociálních sítí, a proto jim vadí zejména dlouhé a podrobné popisy, při nichž ztrácejí pozornost i motivaci ke čtení. Dále zmiňovali, že jim nevyhovuje styl vyprávění ani zastaralý jazyk některých děl – „*Když je to povinná četba do školy, knížky staré, napsané třeba před 100 lety, mě moc nebaví. Stalo se mi to naposledy asi před rokem. Nepamatuju si, jak se to jmenovalo. Přečetla jsem 2 stránky a odložila jí (Dívka, 15–16 let).*“⁸⁹ V souvislosti s tím však mnoho studentů namítalo, že na povinnou četbu nemají dostatek času. Tato výtka ale často sloužila spíše jako určité ospravedlnění či obhajoba v případech, kdy se uchylovali k podvádění – „*Při detailnějším pohledu se však ukazuje, že na nedostatek času studenti často svalují spíš absenci vnitřní motivace k četbě.*“⁹⁰

Ze závěrů této kapitoly průzkumů vzešel také fakt, že direktivní způsob zadávání povinné četby, a to bez možnosti jakéhokoliv výběru vede častěji k podvádění a opisování z Wikipedie či dalších informačních zdrojů.

⁸⁸ Tamtéž, s. 92.

⁸⁹ Tamtéž, s. 92.

⁹⁰ Tamtéž, s. 92.

4. Čtenářská gramotnost

Tato kapitola se zaměřuje na jeden z klíčových aspektů současného vzdělávání, a to čtenářskou gramotnost. Ta představuje komplexní kompetenci, která zásadním způsobem ovlivňuje nejen školní úspěšnost žáků, ale také jejich schopnost orientovat se v informacích a aktivně se zapojovat do společenského života.

V úvodu kapitoly bude nejprve vymezen samotný pojem čtenářské gramotnosti. Následně budou představeny její hlavní složky – vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování a hodnocení, metakognitivní dovednosti, sdílení a aplikace. Tyto roviny společně tvoří rámeček efektivních čtenářských dovedností, které lze cíleně a systematicky rozvíjet v rámci školního vzdělávání. V návaznosti na toto tematické vymezení budou dále popsány faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost i samotné čtenářství, a to jak na úrovni jednotlivce, tak v širším vzdělávacím a sociálním kontextu.

Pozornost bude následně věnována významu čtenářské gramotnosti v kurikulární oblasti, konkrétně ve vztahu k revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V závěrečné části kapitoly se text soustředí na metody měření a hodnocení čtenářské gramotnosti v rámci národních i mezinárodních výzkumů. Zvláštní důraz bude kladen na interpretaci výsledků šetření PISA a PIRLS, které přinášejí cenné informace o úrovni čtenářských dovedností českých žáků ve srovnání se zahraničím. Tato šetření zároveň upozorňují na silné a slabé stránky českého vzdělávacího systému v oblasti čtenářské gramotnosti a reflektují určité nerovnosti ve vzdělávání žáků.

4.1. Vymezení pojmu

V současném pojetí je čtenářská gramotnost chápána jako schopnost porozumět různorodým textům s důrazem na jejich funkční využití.⁹¹ Čtenářská gramotnost však není jednorázově osvojenou dovedností, nýbrž celoživotním procesem, prostřednictvím něhož člověk postupně rozvíjí své vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje i hodnoty nezbytné

⁹¹ PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je to čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*, Metodický portál RVP, 2008, s. 57.

pro porozumění, interpretaci a smysluplné využívání různých typů a forem textů v každodenním životě.⁹² V tomto kontextu tedy „*Nezahrnuje nejen znalosti a dovednosti (...), ale zdůrazňuje schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat vlastní myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací pro uplatnění v praktickém životě.*“⁹³ Čtenářská gramotnost totiž patří mezi základní funkční gramotnosti (ty nám pomáhají získávat vědomosti skrz čtení, psaní a matematické operace), lze však zmínit fakt, že čtenářská gramotnost je právě prostředkem k osvojování dalších gramotností, a to finanční, matematické, historické...⁹⁴

4.2. Roviny čtenářské gramotnosti

Tyto složky, někdy lze najít v odborné literatuře i termíny např.: čtenářské dovednosti nebo postupy porozumění, nám mohou přiblížit pojem čtenářská gramotnost v širším kontextu.⁹⁵ Dle České školní inspekce se jedná o takové roviny, jenž pojednávají o hodnotové a postojoyé složky této gramotnosti (vztah ke čtení a obecně ke sdělení), složky související s úkoly nižší poznávací náročnosti (obecný zisk určité informace) – „*chápeme je jako přípravu pro kritické myšlení, jež je spojováno s kategoriemi vyšší kognitivní náročnosti, tedy zpracování informací, aplikací, analýzou, hodnocením, tvořením a metakognicí*“.⁹⁶

a) Vztah ke čtení – základním předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je radost ze samotného čtení, tedy potěšení, které člověk zažívá při objevování nových příběhů a myšlenek ukrytých v knihách. Stejně důležitá je i vnitřní motivace, hluboká a přirozená potřeba číst, která nevychází z vnějšího donucení, ale z touhy porozumět, poznávat a prožívat. Právě tato osobní angažovanost a pozitivní vztah ke čtení vytvářejí pevný základ,

⁹² Národní ústav pro vzdělávání, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka* [online]. Praha, 2011, s. 6 [cit. 22. 05. 2025]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

⁹³ LAUFKOVÁ, Veronika a kolektiv. *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost – Metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3–6 let*. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2020, s. 9.

⁹⁴ KREJČÍ, Veronika: *Didaktika českého jazyka – čtenářská gramotnost* [online]. Univerzita Palackého [cit. 22. 05. 2025]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>.

⁹⁵ V tomto případě pracujeme primárně s publikací České školní inspekce (ČŠI) – Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka.

⁹⁶ LAUFKOVÁ 2020, s. 12.

na němž lze dále stavět dovednosti spojené s porozuměním textu, jeho interpretací a kritickým uvažováním.⁹⁷

- b) Doslovné porozumění – čtenářská gramotnost vychází z dovednosti porozumět psanému textu, přičemž jejím základním kamenem jsou schopnosti dekódující grafickou podobu jazyka, tj. převádět písmena a slova v textu do smysluplného jazykového sdělení. Porozumění se přitom nejprve odehrává na doslovné úrovni, kdy čtenář vnímá základní význam slov a vět, a zároveň aktivně zapojuje své předchozí znalosti, zkušenosti a souvislosti, které si dokáže spojit s obsahem textu. Teprve na tomto pevném základu může dále rozvíjet hlubší porozumění, kritickou analýzu a interpretaci.⁹⁸
- c) Vysuzování a hodnocení – člověk by měl být schopen porozumět přečtenému textu, ale také z něj hlavně vyvozovat smysluplné závěry, odhalovat skryté významy a posuzovat obsah (relevantnost) na základě vlastního úsudku.⁹⁹ Tato dovednost zahrnuje schopnost kriticky uvažovat, rozlišovat mezi fakty a názory, identifikovat záměr autora a vnímat případné manipulativní prvky nebo stereotypy. Čtenář by měl umět text zasadit do širšího kontextu, porovnávat ho s vlastními zkušenostmi i s jinými zdroji informací a vytvářet si na základě toho vlastní stanovisko. Právě tyto schopnosti činí z pasivního čtenáře aktivního, který si dokáže utvořit vlastní názor na daný text.¹⁰⁰
- d) Metakognice – velmi zásadní komponentou čtenářské gramotnosti je dovednost seberegulace, kterou lze definovat jako schopnost aktivně řídit vlastní čtenářský proces. Čtenář by měl být schopen si uvědomit, s jakým záměrem ke čtení přistupuje, a tomuto cíli přizpůsobit jak výběr textu, tak i způsob, jakým je tento text čten. Zároveň je důležité zmínit, že průběžně lze sledovat míru vlastního porozumění, vyhodnocovat, zda čtený text naplňuje očekávání a potřeby, a v případě potřeby cíleně volit strategie, které napomohou hlubšímu porozumění.¹⁰¹ Může jít například o opětovné čtení, zvýšenou pozornost při náročnějších pasážích, poznámky na okraj textu, či konzultaci s jiným zdrojem. Tato schopnost samostatně reagovat na obtížnost obsahu i jazykového ztvárnění textu posiluje čtenářovu autonomii a činí z něj aktivního účastníka procesu učení.¹⁰²

⁹⁷ Národní ústav pro vzdělávání, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka* [online]. Praha, 2011, s. 8 [cit. 24. 05. 2025]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

⁹⁸ Tamtéž, s. 8–9.

⁹⁹ ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*, Vlkov: Helena Rezková, 2013, s. 63–64.

¹⁰⁰ Tamtéž, 64.

¹⁰¹ Národní ústav pro vzdělávání, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka* [online]. Praha, 2011, s. 8 [cit. 24. 05. 2025]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

¹⁰² PROCHÁZKOVÁ 2008, s. 71.

- e) Sdílení – Čtenářsky gramotný člověk je otevřený sdílení svých čtenářských prožitků, postřehů a způsobu porozumění s ostatními. Uvědomuje si, že interpretace textu může být různorodá, a proto je ochoten konfrontovat své vlastní pochopení s názory druhých, a to buď už v rámci diskuse, skupinové práce, nebo při čtenářských setkáních. Takováto komunikace může podpořit vnímání individuálního prožitku, ale zároveň může být velmi vhodným prostředkem k rozvoji mezilidské komunikace, a to jak z hlediska rozvoje empatie a tolerance, tak obecnou rovinu kultivovaného projevu.¹⁰³
- f) Aplikace – „*Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě*“.¹⁰⁴ – z toho můžeme usuzovat, že čtenářsky gramotný člověk nevnímá čtení pouze jako volnočasovou aktivitu, ale jako prostředek osobního růstu a aktivního utváření svého života. Díky čtení rozšiřuje své znalosti, prohlubuje porozumění světu i sobě samému, formuje své názory a hodnoty. Inspirace načerpaná z knih se promítá do jeho rozhodování, chování i mezilidských vztahů. Čtení mu pomáhá lépe chápat složité situace, rozvíjet empatii a schopnost nahlížet věci z různých perspektiv. Takto získané dovednosti a poznatky pak dokáže smysluplně uplatňovat v každodenním životě – ať už v osobní sféře, při studiu, nebo v profesním uplatnění.¹⁰⁵

4.3. Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost a obecně čtenářství

Odborná literatura zpravidla dělí tyto faktory na dvě základní skupiny, a to endogenní, které lze charakterizovat jako vnitřní vlivy vycházející z jednotlivce, a exogenní definované jako vnější, popřípadě vlivy působící v určitém prostředí.¹⁰⁶

¹⁰³ Národní ústav pro vzdělávání, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka* [online]. Praha, 2011, s. 8–9 [cit. 24. 05. 2025]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 8.

¹⁰⁵ ŠVRCKOVÁ, Marie a ŠIMIK, Ondřej. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy*, Praha: Pedagogika, 2012, s. 53–54.

¹⁰⁶ HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého – disertační práce, 2014, s. 22.

4.3.1. Faktory endogenní

Mezi jedny z klíčových vnitřních faktorů jsou *vrozené předpoklady* v součinnosti s fungováním centrální nervové soustavy¹⁰⁷ – sem lze zařadit schopnost soustředění, jazykové zpracování, popřípadě rychlost zrakového a sluchového vnímání. Například dyslexie však může představovat překážku v rozvoji čtenářské gramotnosti.

Charakteristika osobnosti patří též mezi další endogenní činitele – příkladem může být určitá vytrvalost a zájem o další poznávání. S tím jsou spojovány také získané *zkušenosti a postoje ke čtením*, jako příklad lze uvést, zdali daný žák čte ve svém volném čase a jestli si četbu spojuje s příjemnými zážitky.¹⁰⁸ Součástí je i *vnitřní motivace*, jež bývá označována jako jedna z nejdůležitějších endogenních faktorů – z logického hlediska žák, který čte pro svoji potěchu, čte mnohem častěji, a tedy s větším odhodláním dosahuje lepších výsledků z hlediska porozumění textu.¹⁰⁹

Současně na to mají vliv *věk a stupeň vývoje* daného dítěte. Zde se bavíme o určité technické úrovni čtení a zároveň schopnost pracovat s vertikální a horizontální výstavbou textu. Čím vyšší věk, tím by se měla zvedat intelektuální úroveň dítěte – schopnosti kritické reflexe a porozumění složitějším lingvistickým strukturám.¹¹⁰

Mezi další podstatné faktory patří schopnost aktivně *pracovat s informacemi* (vyhledávat, porovnávat, hodnotit daný text) – s tím úzce souvisí i určitá *čtenářská strategie* žáka.

4.3.2. Faktory exogenní

Mezi vnější faktory patří primárně rodinné prostředí a školní prostředí. „*Jak uvádí M. J. Adams, rodinné prostředí vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale jedině v takovém případě, kdy má rodina vlastní předpoklady a schopnost dítě ke čtení přivést.*“¹¹¹

¹⁰⁷ KREJČÍ, Veronika: *Didaktika českého jazyka – čtenářská gramotnost* [online]. Univerzita Palackého [cit. 28. 05. 2025]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>.

¹⁰⁸ Tamtéž

¹⁰⁹ HEJSEK 2014, s. 22.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 22.

¹¹¹ Tamtéž, s. 23.

K rodinnému prostředí se dle literatury řadí (ke každému bude uveden příklad)¹¹²:

a) Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny

- Dítě vyrůstající v rodině, kde rodiče mají vysokoškolské vzdělání, slyší bohatší slovní zásobu. Zároveň v rodinách se solidním příjmem je větší možnost, že dítě bude vlastnit svoji knihovnu (v dnešním světě i digitální knihovnu) s knížkami, které ho zajímají. Na druhou stranu dítě pocházející z rodiny s nižšími příjmy má mnohem omezenější přístup ke knihám.

b) Čtenářské zázemí rodiny

- Rodiče dítěte, jenž čtou sami a přirozeně vytváří u dítěte kladný vztah ke čtení, mají větší šanci, že jejich potomek zahrne četbu jako běžnou součást svého života. Naopak v rodinách, kde se nečte, dokonce četba je prezentována jako nedůležitá, lze konstatovat, že dítě často zaujímá k četbě negativní postoj, v některých ohledech často potomek těchto rodin nechápe důležitost a smysl četby.

c) Jazyk domácího prostředí

- V prostředí, kde se mluví odlišným jazykem od jazyka školního vyučování (např. ukrajinské a vietnamské dítě v české škole), může mít dítě při čtení větší obtíže s porozuměním textu.

d) Dostupnost materiálů ke čtení

- Rodina, která má domácnost plnou knih, a to nejrůznějšího charakteru, nabízí dítěti vyšší příležitost ke čtení než domácnost bez skoro prázdné knihovny.

e) Vztah rodičů se školou

- Vztah rodičů, kteří spolupracují s vedením školy, chodí pečlivě na třídní schůzky a sledují, jak si jejich dítě ve škole, má často významný vliv na rozvoj čtenářských dovedností. Na druhou stranu částečný, ba dokonce úplný nezájem rodičů může vést k oslabení čtenářských návyků.

f) Mimoškolní čtenářské aktivity dítěte

- Pokud dítě navštěvuje knihovnu, účastní se čtenářských klubů, popřípadě se zapojuje do školních projektů (např. Noc s Andersenem), může vše vést k určitému vybudování solidního vztahu ke čtení mimo školní prostředí a její výuku. Naopak dítě nečtoucí ve volném čase vůbec je odkázáno jen na školní výuku.

¹¹² KREJČÍ, Veronika: *Didaktika českého jazyka – čtenářská gramotnost* [online]. Univerzita Palackého [cit. 29. 05. 2025]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>.

Ke školnímu prostředí náleží tyto faktory¹¹³:

a) Školní prostředí a zdroje

- Tento faktor se skládá z dalších dílčích faktorů, ale klíčová je primárně celková kvalita a stabilita vzdělávacího prostředí, a to tedy atmosféra školy, organizace výuky, míra bezpečnosti a podpory atd. Všechny tyto aspekty významně ovlivňují nejen rozvoj čtenářské gramotnosti daného žáka, ale také obecně osvojování vědomostí. *„Důležitým faktorem je také rozsah a kvalita školních zdrojů, kvalifikovaní učitelé, vybavenost učeben pro rozvoj čtenářských kompetencí, školní knihovny, multimediální centra...“*¹¹⁴

b) Kompetence vyučujících a vyučovací metody

- Velmi podstatným faktorem je kvalifikovanost učitele, který by měl být jednak připraven odborně, ale jednak také schopen motivovat žáky, používat alternativní a moderní metody, které mohou rozvíjet čtenářství.

c) Výukové materiály

- *„Ve vyučování je pro rozvoj čtenářské gramotnosti dětí důležité, aby pracovaly s různými typy textů, které jsou blízké jejich životním zkušenostem, a aby získané informace byly pro ně přínosem. V dnešní době do výuky pronikají nové technologie, např. používání elektronických textů.“*¹¹⁵

4.4. Čtenářská gramotnost ve vztahu ke čtenářství

Čtenářská gramotnost, řazená mezi klíčové složky funkční gramotnosti, je úzce propojena s oblastí čtenářství. Některé přístupy dokonce uvádějí, že pozitivní vztah ke čtení je její neoddělitelnou součástí, tedy že schopnost porozumět textu nelze plně rozvíjet bez vnitřní motivace a zájmu o samotný akt čtení.¹¹⁶ Výzkumy mezinárodního šetření PISA opakovaně potvrzují zásadní význam čtenářských dovedností a pozitivního vztahu ke čtení a čtenářství pro celkový rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto aspekty jsou vnímány jako klíčové předpoklady pro schopnost porozumět textu, kriticky s ním pracovat a dále ho využívat v různých životních

¹¹³ HEJSEK 2014, s. 23.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 23.

¹¹⁵ KREJČÍ, Veronika: *Didaktika českého jazyka – čtenářská gramotnost* [online]. Univerzita Palackého [cit. 29. 05. 2025]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>.

¹¹⁶ VYKOUKALOVÁ, Věra a WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*, Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 29.

situacích.¹¹⁷ S rostoucím rozvojem informačních technologií a stále snazší dostupností informací je čím dál náročnější udržet tradiční formy knižního čtení a kulturu čtenářství. V reakci na stále častější kritické poznatky odborných studií začalo vznikat množství iniciativ a aktivit, jejichž cílem je čtení knih zatraktivnit a přiblížit ho dnešním dětem i dospělým.¹¹⁸

Mezi významné iniciativy v oblasti podpory čtenářství patří ryze český projekt „*Celé Česko čte dětem*“, který se zaměřuje nejen na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí, ba také na propagaci literatury obecně. Současně klade důraz na posilování rodinných vazeb prostřednictvím pravidelného společného čtení, které vnímá jako nástroj budování důvěry, porozumění a emočního propojení mezi dětmi a rodiči.¹¹⁹ Jak bylo zmíněno v první kapitole, dalšími projekty podporující rozvoj čtenářství v kontextu čtenářské gramotnosti jsou například, již zmíněná, *Noc s Andersenem*, jenž organizuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (zkr. SKIP) – mezi další projekty patří celostátní anketa „*SUK – čteme všichni*“, kde je udělováno několik cen (*Cena dětí, Cena knihovníků, Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství a Cena s Nocí s Andersenem*).¹²⁰

4.5. Metody měření čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS)

Z hlediska společenského uvědomění o důležitosti rozvoje čtenářské gramotnosti člověka se ukazuje, že by se měla rozvíjet již v předškolním věku. Zároveň je pozornost dáována nástrojům zjišťujícím její úroveň v různých obdobích školního věku.¹²¹ V tomto kontextu se bavíme o určité snaze evropské vzdělávací politiky zhodnotit úroveň a kvalitu vzdělávacích systémů různých států. Mezi nejznámější a nejspolehlivější data a závěry přinášejí výzkumy gramotností PISA a PIRLS.¹²² Hlavními výzkumnými nástroji těchto programů jsou písemné testy a dotazníky (žakovský, školní, rodičovský, učitelský), s ohledem na to byly stanoveny tyto obecné aspekty čtenářské gramotnosti:

- a) Čtenářské záměry (purposes for reading) – čtení orientované na literární prožitek a čtení zaměřené na získávání a praktické využití informací.

¹¹⁷ OECD: *PISA 2012 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* [online]. Paris: OECD Publishing, 2014, s. 181 [cit. 06. 06. 2025]. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014_9789264208780-en.html.

¹¹⁸ VYKOUKALOVÁ a WILDOVÁ 2013, s. 29–30.

¹¹⁹ CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 06. 06. 2025]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>.

¹²⁰ VYKOUKALOVÁ a WILDOVÁ 2013, s. 30.

¹²¹ Tamtéž, s. 31.

¹²² WILDOVÁ, Radka a kolektiv. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*, Praha: Karolinum, 2012, s. 39.

- b) Procesy porozumění (process of comprehension) – vyhledávání specifických informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a údajů, stejně jako hodnocení obsahu, jazykových prostředků a textových prvků.
- c) Čtenářské postoje (attitudes toward reading)¹²³

4.5.1. Mezinárodní výzkum PISA

Program pro mezinárodní hodnocení žáků (*Programme for International Student Assessment*. PISA) byl založen v roce 1997 a zjišťuje v pravidelných tříletých cyklech úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků ve 43 zemích, a to včetně České republiky.¹²⁴ Cílem tohoto programu je zanalyzovat, jaké znalosti a dovednosti jsou nezbytné pro uplatnění žáků ve společnosti 21. století – důležité je však zmínit, že se PISA soustředí na schopnost praktického využití znalostí, jež si žáci osvojili ve škole, v autentických situacích, s nimiž se mohou setkat v běžném životě.¹²⁵ PISA definovala v předchozích cyklech čtenářskou gramotnost jako – *Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*¹²⁶ Do definice v šetření PISA 2009 bylo doplněno zabývání se psanými texty, aby se zdůraznil význam motivace a zaujetí pro četbu.¹²⁷ Tato definice zůstala zachována i v letech 2012 a 2015 – „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“¹²⁸ Následně v roce 2018 se tato definice rozšířila o tzv. posuzování textů vypouští slovo psaný (šetření PISA 2022 tuto definici přebírá) – „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“¹²⁹

¹²³ Tamtéž, s. 40.

¹²⁴ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Národní zpráva šetření PISA 2022* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 06. 06. 2025], s. 8. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/NZ_PISA_2022/html5/index.html?pn=10.

¹²⁵ Tamtéž, s. 9.

¹²⁶ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Koncepční rámec PISA 2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 6. 7. 2025]. s. 9–10. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20setreni/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

¹²⁷ Tamtéž, s. 9–10.

¹²⁸ Tamtéž, s. 9–10.

¹²⁹ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Národní zpráva šetření PISA 2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 06. 06. 2025], s. 12. Dostupné z:

4.5.2. Česká republika a PISA 2022 z hlediska čtenářské gramotnosti

Česká republika se tohoto šetření zúčastnila i v roce 2022, kdy se zapojilo celkem 430 základních škol z celé republiky. Z toho se zúčastnilo téměř 11 000 žáků základních škol, věk žáků v době šetření se pohybuje mezi 15 lety a 3 měsíci a 16 lety a 2 měsíci.¹³⁰ Níže budou představeny výsledky v mezinárodním srovnání s vybranými zeměmi OECD a EU od roku 2000.




4.5.2.1. Průměrné výsledky zemí OECD a EU od roku 2000¹³¹




Země	Rok testování								Rozdíl vůči ČR v roce 2022
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
Irsko	527	515	517	496	523	521	518	516	▲
Japonsko	522	498	498	520	538	516	504	516	▲
Korejská republika	525	534	556	539	536	517	514	515	▲
Estonsko	-	-	501	501	516	519	523	511	▲
Kanada	534	528	527	524	523	527	520	507	▲
USA	504	495	-	500	498	497	505	504	▲
Nový Zéland	529	522	521	521	512	509	506	501	▲
Austrálie	528	525	513	515	512	503	503	498	▲
Velká Británie	-	-	495	494	499	498	504	494	○
Finsko	546	543	547	536	524	526	520	490	○
Dánsko	497	492	494	495	496	500	501	489	○
Polsko	479	497	508	500	518	506	512	489	○
Česká republika	492	489	483	478	493	487	490	489	
Švédsko	516	514	507	497	483	500	506	487	○
Švýcarsko	494	499	499	501	509	492	484	483	○
Itálie	487	476	469	486	490	485	476	482	▼
Rakousko	492	491	490	-	490	485	484	480	▼
Německo	484	491	495	497	508	509	498	480	▼
Belgie	507	507	501	506	509	499	493	479	▼
Portugalsko	470	478	472	489	488	498	492	477	▼
Norsko	505	500	484	503	504	513	499	477	▼
Chorvatsko	-	-	477	476	485	487	479	475	▼
Lotyšsko	458	491	479	484	489	488	479	475	▼
Španělsko	493	481	461	481	488	496	-	474	▼
Francie	505	496	488	496	505	499	493	474	▼
Izrael	452	-	439	474	486	479	470	474	▼
Maďarsko	480	482	482	494	488	470	476	473	▼
Litva	-	-	470	468	477	472	476	472	▼
Slovensko	-	-	494	483	481	505	495	469	▼
Nizozemsko	-	513	507	508	511	503	485	459	▼
Turecko	-	441	447	464	475	428	466	456	▼
Chile	410	-	442	449	441	459	452	448	▼
Slovensko	-	469	466	477	463	453	458	447	▼
Malta	-	-	-	442	-	447	448	445	▼
Řecko	474	472	460	483	477	467	457	438	▼
Island	507	492	484	500	483	482	474	436	▼
Rumunsko	-	-	396	424	438	434	428	428	▼
Mexiko	422	400	410	425	424	423	420	415	▼
Kostarika	-	-	-	443	441	427	426	415	▼
Kolumbie	-	-	385	413	403	425	412	409	▼
Bulharsko	430	-	402	429	436	432	420	404	▼
Kypr	-	-	-	-	449	443	424	381	▼
Průměr OECD	494	494	485	491	493	490	487	476	
Průměr EU	490	493	482	484	491	486	482	469	

Země jsou řazeny sestupně podle průměrného výsledku v roce 2022.

Výsledky v cyklech, kdy byla čtenářská gramotnost hlavní oblastí, jsou uvedeny tučně.

Průměrný výsledek zemí v roce 2022

	je statisticky významně nad průměrem zemí OECD
	není statisticky významně odlišný od průměru zemí OECD
	je statisticky významně pod průměrem zemí OECD

	je statisticky významně lepší než výsledek ČR
	není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
	je statisticky významně horší než výsledek ČR

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezinarodni%20setreni/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

¹³⁰ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Národní zpráva šetření PISA 2022* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 06. 06. 2025], s. 10. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/NZ_PISA_2022/html5/index.html?pn=10.

¹³¹ Tamtéž, s. 36.

Tabulka zobrazuje průměrné skóre ve čtenářské gramotnosti u žáků zúčastněných se mezinárodního šetření PISA. Česká republika v roce 2022 dosáhla výsledku 489 bodů, což je statisticky srovnatelné s průměrem zemí OECD a EU, avšak je nutno podotknout, že je zjevný patřičný klesající trend. V rámci žebříčku zůstává Česká republika stále v průměru, přičemž však zaostává za státy, které získaly mnohem příznivější výsledky (např. Irsko, Japonsko či Estonsko). Přestože se výsledky dynamicky nemění, může šetření upozorňovat na vyšší podporu čtenářských dovedností, a to zejména u žáků v rozmezí 15–16 let. Problémem však může být i skutečnost, že děti tráví stále více času na sociálních sítích či na jiných mediích místo toho, aby četly, což může jejich čtenářskou gramotnost výrazně oslabovat a postupně vést k jejímu celkovému poklesu a poté i ve společnosti.¹³²

4.5.3. Mezinárodní výzkum PIRLS

Šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je projektem *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání* (zkr. IEA), která se zaměřuje v pětiletých cyklech na čtenářskou gramotnost žáků základních škol, a to konkrétně 9–10letých žáků.¹³³ Toto šetření však zkoumá i různé faktory (viz výše), jenž mají na čtenářskou gramotnost žáků vliv, jako například rodinné a školní zázemí, výukové postupy a metody, osobnost učitele nebo obecně přístup ke vzdělávání žáka – *Kromě sledování úrovně čtenářských dovedností žáků PIRLS pravidelně sbírá řadu kontextových informací prostřednictvím dotazníků pro ředitele, učitele, žáky a jejich rodiče, které přinášejí cenné poznatky o podmínkách a průběhu výuky, o rodinném zázemí žáků, čtenářských zvyklostech a postojích ke čtení.*¹³⁴ V roce 2021, kdy probíhalo poslední měření PIRLS, se zapojilo do tohoto projektu 57 zemí, a to včetně České republiky. V tento rok byla definována čtenářská gramotnost následovně – „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat*

¹³² MARKOVÁ, Zuzana: *Gramotnost dospělých se zhoršuje, varuje OECD. Klesající úroveň může poškodit ekonomiku, píše The Economist* [online]. Praha: Český rozhlas, 15. 12. 2024, [cit. 06. 06. 2025]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/gramotnost-dospeli-zhorseni-oecd-studie-economist_2412151914_ttr.

¹³³ NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Sekundární analýza PIRLS 2021* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2024 [cit. 08. 06. 2025]. s. 7. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/06/Sekundarni-analyza-PIRLS-2021.pdf>.

¹³⁴ Tamtéž, s. 7.

význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.”¹³⁵ Tato definice je v menších odchylkách stále stejná.

4.5.3.1. Česká republika a PIRLS 2021 z hlediska čtenářské gramotnosti

Česká republika se tohoto šetření zúčastnila i v roce 2021, kdy se zapojilo celkem 280 základních škol z celé republiky. Z toho se zúčastnilo 8 527 žáků čtvrtého ročníku základních škol a dotazníky vyplnilo také 280 ředitelů základních škol, 490 učitelů a skoro 8 000 rodičů.¹³⁶ Níže budou představeny výsledky v mezinárodním srovnání s vybranými zeměmi a zároveň budou uvedeny průměrné výsledky jednotlivých krajů České republiky.

4.5.3.1.1. Změny ve výsledcích vybraných zemích mezi lety 2001 a 2021¹³⁷

Země	Průměrný výsledek ve čtenářské gramotnosti					Rozdíl 2001–2021	
	2021	2016	2011	2006	2001		
Singapur	587	576	567	558	528	59	▲
Hongkong	573	569	571	564	528	45	▲
Slovinsko	520	542	530	522	502	18	▲
Kypr	511	---	---	---	494	17	▲
Norsko (5)	539	517	507	498	499	17	▲
Slovensko	529	535	535	531	518	11	▲
Litva	552	550	528	537	543	9	▲
Anglie	558	559	552	539	553	5	
Česká republika	540	543	545	---	537	3	
Itálie	537	548	541	551	541	-4	
Maďarsko	539	554	539	551	543	-4	
Nový Zéland	521	523	531	532	529	-7	
Bulharsko	540	552	532	547	550	-11	▼
Francie	514	511	520	522	525	-11	▼
Německo	524	537	541	548	539	-15	▼
Lotyšsko	528	558	---	541	545	-17	▼
Švédsko	544	555	542	549	561	-17	▼
Nizozemsko	527	545	546	547	554	-27	▼

Průměrný výsledek země je

▲ statisticky významně lepší než výsledek v roce 2001

▼ statisticky významně horší než výsledek v roce 2001

□ země, ve kterých proběhlo testování až na začátku 5. ročníku

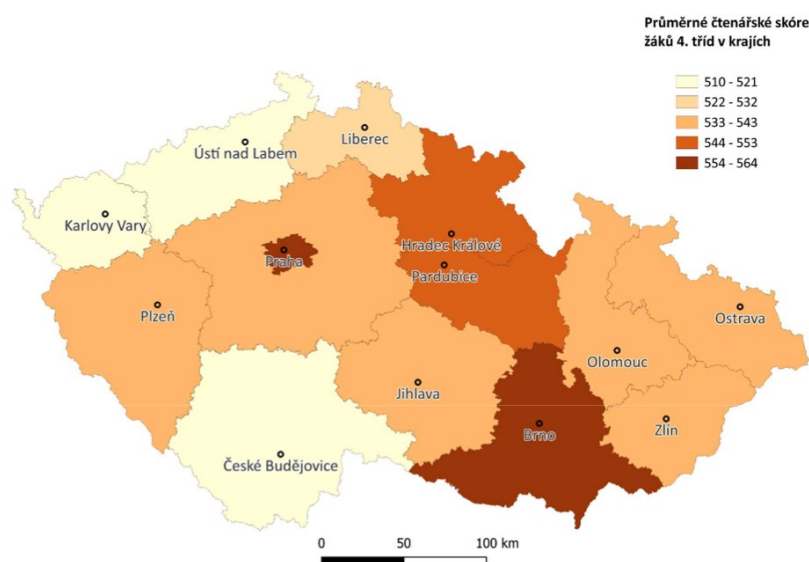
¹³⁵ Tamtéž, s. 7–8.

¹³⁶ Tamtéž, s. 8.

¹³⁷ Tamtéž, s. 12.

Tabulka představuje vývoj průměrných výsledků ve vybraných zemích, a to v letech 2001 až 2021, u každé země je poté uvedeno skóre za jednotlivé cykly šetření. Česká republika dosáhla v PIRLS 2021 výsledku 540 bodů – tento výsledek se v porovnání s rokem 2001 zvýšil o 3 body, ale nelze ho klasifikovat jako nikterak jako významný. V porovnání se zeměmi s nejvyššími hodnoceními, jako je Singapur či Hongkong, zaostává Česká republika o více než 30 bodů, i přesto však zůstává nad průměrem celého šetření.

4.5.3.1.2. Průměrné výsledky PIRLS 2021 ze čtenářské gramotnosti¹³⁸



Zdroj: PIRLS 2021

Mapa vyobrazuje průměrné výsledky testu čtenářské gramotnosti, a to napříč jednotlivými kraji České republiky. Nejlepší skóre, už poněkoličaté, dosahují žáci z Prahy a Jihomoravského kraje. Nad republikovým průměrem se drží téže výsledky žáků z Královéhradeckého a Pardubického kraje. Bohužel naopak nejnižší úroveň čtenářské gramotnosti vykazují žáci v Ústeckém a Karlovarském kraji – v tomto kontextu lze také zmínit, že k těmto dvěma krajům se v šetření PIRLS 2021 přidal Jihočeský kraj, u kterého byl zaznamenán významný pokles oproti roku 2016. Výsledky žáků z ostatních krajů dosahují zhruba průměrných hodnot.¹³⁹

¹³⁸ Tamtéž, s. 15.

¹³⁹ Tamtéž, s. 15–16.

II. Praktická část

1. Metodologie

1.1. Cíl výzkumu

Cílem empirického výzkumu této bakalářské práce je zjistit, jaké postoje zaujímají studenti na druhém stupni základního vzdělávání. V této souvislosti nás i zajímalo, které faktory podporují nebo demotivují jejich motivaci k čtení povinné četby, a to i s ohledem na pohlaví a věk daného žáka či žákyně. Praktická část tedy navazuje na informace a poznatky z předchozí části práce, kde jsme zdůraznili zjevnou vyhraněnost mezi individuální potřebou volby četby a zejména kulturním tlakem školy – v tomto kontextu byla opakovaně zmiňována nepříznivá skutečnost, že v období pubescence dochází k poklesu vztahu ke knihám. I z tohoto důvodu jsme se rozhodli ověřit, v jaké míře tato zjištění potvrzují i naše data získaná od výzkumného vzorku žáků druhého stupně základní školy.

1.2. Výzkumné otázky

Z hlavního cíle práce byly záměrně formulovány také dílčí výzkumné otázky:

- a) Jaký mají obecně vztah žáci k povinné četbě?
 - Otázka mapuje základní vnímání povinné četby, tedy zda ji žáci hodnotí spíše jako pozitivní aktivitu, která je může obohatit a přinést jim užitek, anebo ji vnímají převážně negativně, jako povinnou činnost, kterou vykonávají jen z donucení. V návaznosti na předchozí část práce tudíž posuzujeme, jakou emocionální a hodnotovou složku vztahu k literatuře zastávají.
- b) Jaké faktory motivují nebo demotivují žáky od čtení?
 - Otázka by měla zahrnovat konkrétní příčiny ovlivňujících faktorů, které jsou spjaté právě s čtením povinné četby u žáků 2. stupně základní školy. Zjišťujeme tak vliv exogenních (tlak rodiny, hodnocení ve škole...) a endogenních (motivace, zájem o obsah...) faktorů, které jsme v teoretické části také zmínili. Odpovědi by nám měly

přiblížit, za jakých podmínek by se mohl zvýšit zájem nejen o povinnou četbu, ale i o četbu obecně.

c) Jakým způsobem žáci s povinnou četbou nakládají?

- Tato otázka zjišťuje, jestli žáci knihy čtou celé (tj. v plném rozsahu), nebo zda dávají přednost zkráceným verzím, a to například obsahovým výpiskům či referátům.

d) Jaké literární žánry preferují?

- Výzkumná otázka mapuje oblast žánrových preferencí studentů, tedy nám může více přiblížit, jakým typům literatury dávají žáci přednost. Zjišťujeme jednak žánrovou preferenci, kterou jsme doložili jinými výzkumy v teoretické části práce, jednak i nám odpovědi mohou přispět k úvahám nad aktualizovanou nabídkou nabízených titulů.

e) V jakém kontextu se projevují rozdíly mezi chlapci a dívkami?

- Závěrečná otázka dává důraz na možné genderové rozdíly v kontextu povinné četby a popřípadě způsobu jejího plnění. V některých literaturách (zejm. O. Chaloupka) bývá zmíněn fakt, že dívky mají k četbě obecně kladnější názor než chlapci. Cílem této výzkumné otázky je proto zjistit, jestli tento trend platí i v našem výzkumném vzorku.

1.3. Charakter a východiska výzkumu

Výzkum byl realizován v rámci smíšeného výzkumného designu (kombinací převážně kvalitativního výzkumu s prvky kvantitativního). Kvalitativní výzkum má totiž za cíl – „(...) porozumět lidem a událostem v jejich životě. Kvalitativní výzkumníci se soustředí spíše na subjektivní svět osob.“¹⁴⁰ Výzkum se tak snaží poskytnout vhodný komplexní obraz výzkumného tématu, avšak zároveň chce zachytit obecné postoje žáků k povinné četbě, ale i porozumět bariérám, motivům a motivacím, které žáci mohou vůči povinné četbě mít – „Mezi kvantitativní metodologií a kvalitativní metodologií tak není kontradiktorní vztah, nýbrž obě se doplňují a kombinace jejich metod umožňuje celistvější poznání.“¹⁴¹

¹⁴⁰ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 148.

¹⁴¹ PRŮCHA, Jan a kolektiv. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2001, s. 112.

1.4. Charakteristika výzkumného vzorku

Vzorek zahrnoval celkem 206 žáků napříč celým 2. stupněm základní školy, tudíž se věkové rozmezí pohybovalo mezi 11.–15. rokem daného studenta.

Z hlediska pohlaví můžeme konstatovat poměrně vyrovnaný vzorek (zbytek o výzkumném vzorku viz grafy č. 8 a č. 9):

- a) 108 chlapců (52 %)
- b) 98 dívek (48 %)

1.5. Nástroje a metody sběru dat

Jak již bylo zmíněno výše, tak hlavním nástrojem pro sběr dat byl kvalitativní dotazník¹⁴², který obsahoval 9 otázek různého typu:

a) Dichotomické otázky (3x) –

- „*Pohlaví*“ – Otázka sloužila k identifikaci genderu respondentů, aby bylo možné zkoumat případné rozdíly v postojích chlapců a dívek, což odpovídá výzkumné otázce týkající se genderových souvislostí.
- „*Baví tě povinná četba?*“ – Otázka byla zařazena proto, aby stručně zjistila základní vztah k povinné četbě, což umožňuje základní kvantitativní přehled a srovnání s otevřenými odpověďmi.
- „*Čteš knihy z povinné četby celé, nebo si je zkracuješ (např. pomocí obsahu online)?*“ – Tato otázka zjišťovala způsob nakládání s povinnou četbou a míru plnění požadavků školy, což přímo souvisí s jednou z výzkumných otázek.

b) Polytomické otázky (1x) –

- „*V jakém ročníku jsi?*“ – Zařazena za účelem identifikace věkové skupiny, což může umožnit sledovat rozdíly v postojích napříč jednotlivými ročníky 2. stupně ZŠ. Bohužel z hlediska relativně malého vzorku v některých třídách jsme tuto komparaci vynechali.

c) Otevřené otázky (5x) –

- „*Jaký máš v současnosti názor na povinnou četbu a proč?*“ – Klíčová otázka pro zmapování hodnotového a emocionálního postoje k povinné četbě. Byla zvolena

¹⁴² Viz příloha

proto, aby respondenti mohli vlastními slovy vyjádřit svůj vztah k této problematice.

- „*Co tě nejvíce motivuje ke čtení knih z povinné četby?*“ – Tato otázka pomáhá zjistit pozitivní faktory a vnitřní i vnější motivaci, které mohou podporovat vztah ke čtení.
- „*Jaké knihy nebo žánry tě v poslední době nejvíce bavily a co tě na nich zaujalo?*“ – Otázka byla vybrána pro zjištění čtenářských preferencí a zájmů, což může sloužit jako podklad pro úvahy nad přizpůsobením seznamů povinné četby.
- „*Co ti nejvíce vadí nebo komplikuje čtení povinné četby a proč?*“ – Zařazena s cílem odhalit hlavní překážky a důvody, které mohou vést k odmítavému postoji k povinné četbě.
- „*Chceš k povinné četbě ještě něco dodat?*“ – Tato dobrovolná otázka byla ponechána jako otevřený prostor pro všechny další komentáře, které se nevešly do předchozích otázek, aby respondenti mohli doplnit své názory bez omezení.

Dotazník byl připraven v souladu se zásadami pedagogického výzkumu, s důrazem na srozumitelnost otázek, přiměřenou délku jak z hlediska času potřebného k jeho vyplnění, tak i celkového rozsahu, a rovněž s ohledem na věk respondentů. Zároveň se tento typ dotazování běžně využívá v pedagogických vědách k objasnění interpretací zkoumaného jevu. Výsledkem jsou odpovědi respondentů, které poskytli podle svého nejlepšího vědomí a svědomí.¹⁴³

Jak už jsme zmínili výše, otevřené otázky byly vybrány proto, že pomohou mnohem lépe zanalyzovat zkušenosti a postoje žáků a žáci mají na vyplnění dostatečný čas

1.6. Postup sběru dat

Sběr dat byl prováděn formou online dotazníku přes platformu Google Forms. Dotazníkové šetření probíhalo od dubna do poloviny června roku 2025, přičemž v rámci příprav byly nezávisle kontaktovány školy a jejich pedagogové z různých částí České republiky – následně jsme je požádali, aby dotazník distribuovali svým žákům na 2. stupni základní školy. Před zprostředkováním dotazníků byli příslušní pedagogové a žáci informováni o výzkumu a jeho podmínkách plnění. Žáci poté dotazníky vyplňovali přímo ve vyučovací hodině, a to zejména

¹⁴³ HENDL, JAN. Kvalitativní výzkum: *Základy teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2023, s. 186.

v rámci předmětu českého jazyka a literatury – důvodem byl větší dostatek času na vyplnění a zároveň snaha, aby se šetření zúčastnil co největší počet respondentů.

Po ukončení dotazníkového šetření byly všechny dotazníky sumarizovány a připraveny k dalšímu zpracování a vyhodnocení.

1.7. Etická stránka výzkumu a sběru dat

Výzkum, zejména dotazníkové šetření, probíhal v souladu s etickými zásadami pedagogického výzkumu. Žáci byli předem informováni o tom, že účast je zcela dobrovolná, získaná data budou využita výhradně pro akademické účely a jejich anonymita bude plně zachována – všechna data byla proto zpracována takovým způsobem, aby se vyloučila možnost jakéhokoli neoprávněného úniku informací. S ohledem na ochranu soukromí respondentů budou v práci uváděny pouze anonymní odpovědi, a to spolu s uvedením pohlaví a ročníku žáka.

1.8. Analýza dat

Otázky kvantitativního charakteru byly analyzovány a jejich výsledky jsou níže prezentovány formou grafů s doprovodnými popisy, které přehledně ilustrují a doplňují hlavní zjištění výzkumu. Na druhou stranu odpovědi na otevřené otázky, které jsou hlavními přínosy kvalitativního výzkumu, byly analyzovány pomocí tematické analýzy. Tematická analýza je totiž metoda, která slouží k identifikaci, analýze a popisu vzorců (témat) v datech¹⁴⁴, zároveň jsme se rozhodli tuto metodu využít z toho důvodu, že je z hlediska zpracování pro nás nejadekvátnější.

Postup tematické analýzy tedy v našem případě zahrnoval (dle Braun & Clarke¹⁴⁵):

- a) Seznámení se s daty – opakované čtení dat a hledání významů a témat
- b) Generování počátečních kódů – systematické kódování důležitých témat a jejich rysů

¹⁴⁴ DOLANOVÁ, Dana, PEŠÁKOVÁ, Edita a POKORNÁ, Andrea: *Metodika odborné práce: Principy kvalitativního výzkumu* [online]. Masarykova univerzita, datum vzniku neuveden [cit. 07. 06. 2025]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js23/metodika_prace/web/pages/07_01_metody_vyzkumu.html?kod=FDFAJ_FAF:predmet=1414089;lang=cs#pozn80x

¹⁴⁵ BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria. *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*. 2006, roč. 3, č. 2, s. 77–101.

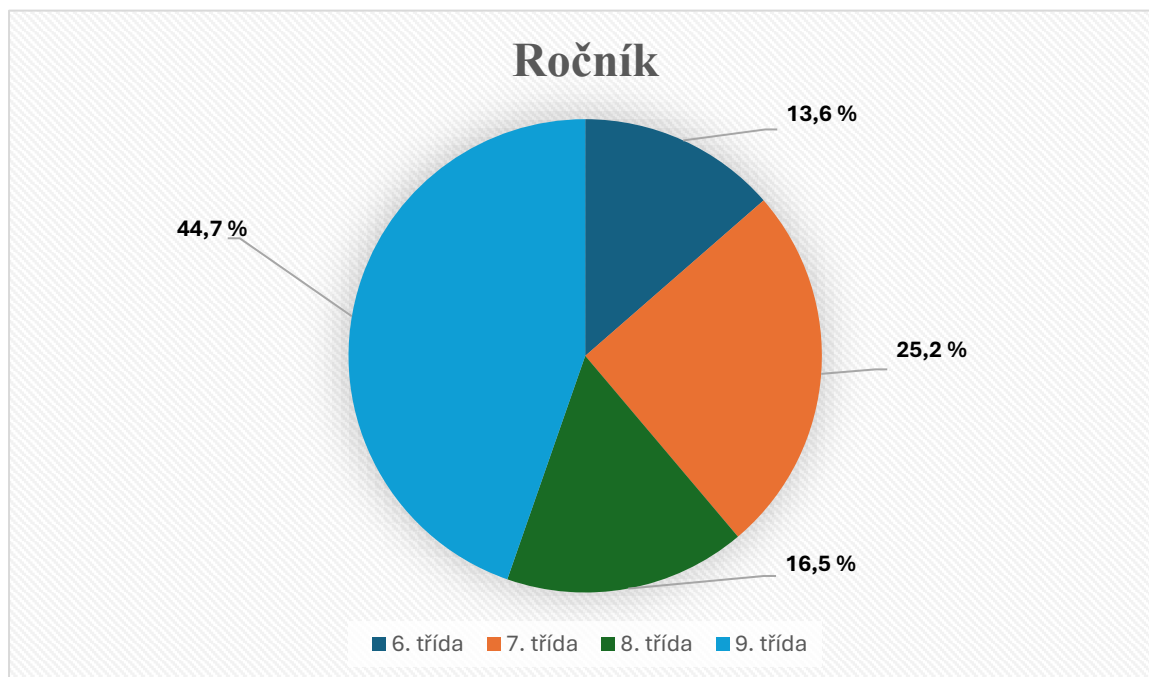
- c) Sumarizace témat – seskupení kódů do potenciálních témat
- d) Revize témat – průběžná kontrola
- e) Definování a pojmenování témat – vymezení podstaty jednotlivých témat a co zachycují, pojmenování témat
- f) Zpracování výstupu – výběr názorných úryvků k představení daného tématu

1.9. Limity výzkumu

Je třeba si uvědomit, že velikost a charakter výzkumného vzorku neumožňují zobecnit výsledky této práce na problematiku povinné četby v celé České republice. Současně je vhodné zdůraznit, že samotné vyplňování dotazníku ve školním prostředí mohlo být do určité míry ovlivněno vnějšími faktory. Přesto však analýza, která kombinuje prvky kvantitativního a kvalitativního přístupu, poskytuje, podle našeho názoru, dostatečně ucelený a podrobný obraz postojů žáků k povinné četbě na druhém stupni základní školy.

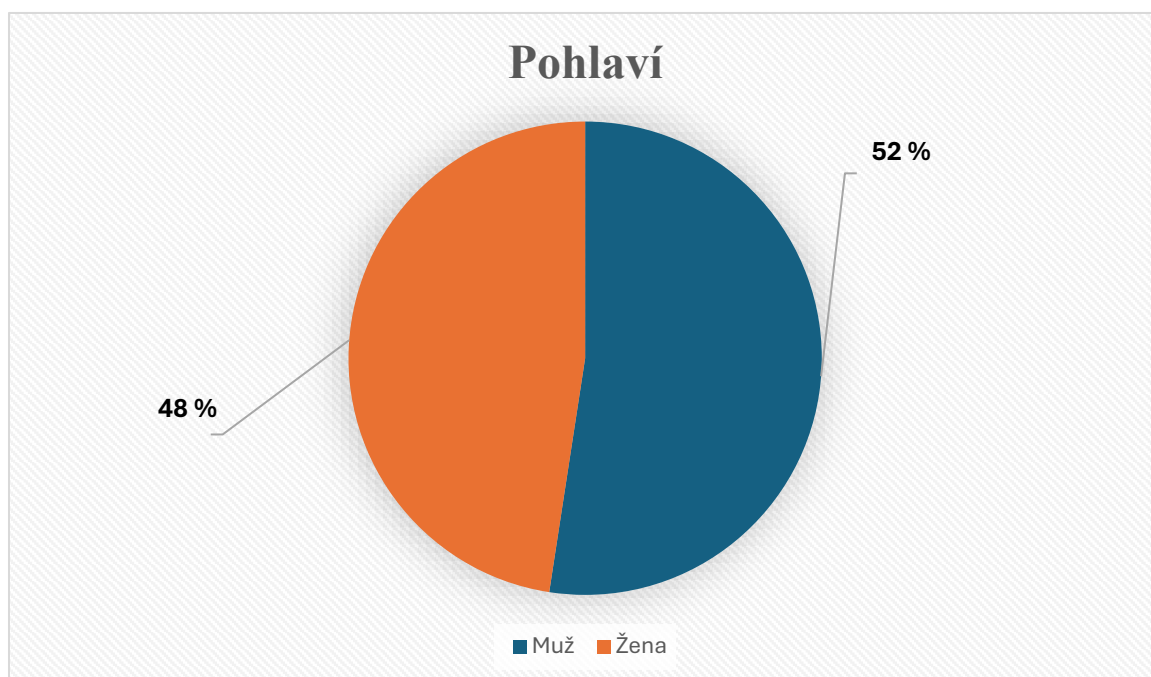
2. Výsledky

2.1. Ročník



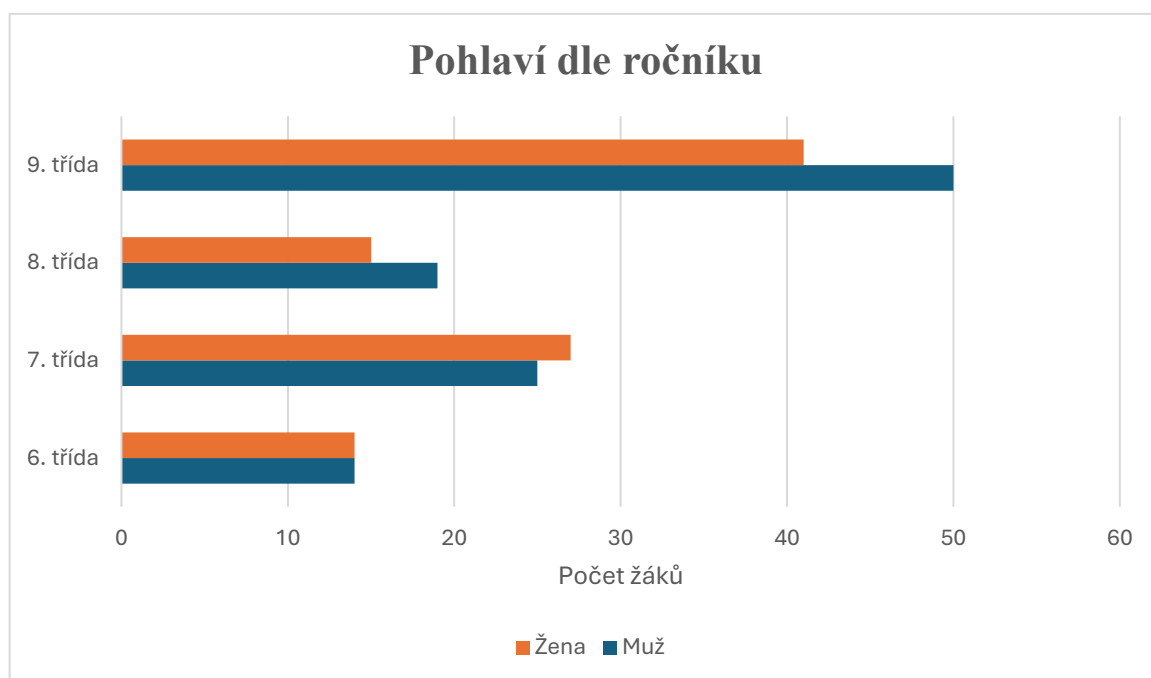
Toto grafické znázornění (č. 7) představuje zastoupení jednotlivých ročníků druhého stupně základní školy – celkově se zúčastnilo dotazníkového šetření 206 žáků. Nejvíce vyplněných dotazníků bylo vyplněno v 9. třídách (92 žáků), což představuje 44,7 % všech dotazovaných. Druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti ze 7. tříd, kde celkově vyplnilo dotazník 25,2 % všech žáků, což představuje 52 respondentů. Z 8. tříd bylo zastoupení menší, tedy 34 žáků (16,5 %) a nejméně zastoupených žáků, a to s počtem 28 žáků (13,6 %), byla 6. třída.

2.2. Pohlaví



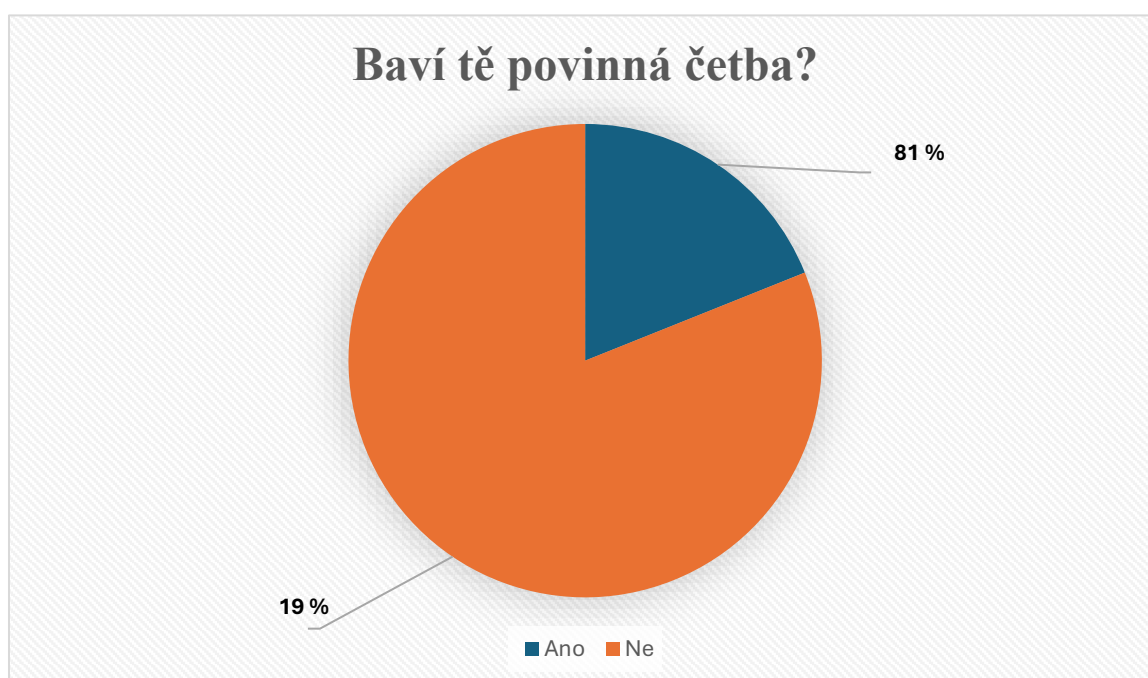
Graf (č. 8) znázorňuje zastoupení žáků podle pohlaví – z celkových 206 dotazovaných vyplnilo dotazník 108 žáků mužského pohlaví, což představuje 52 % z celkového sběru dat. Naopak zastoupení ženského pohlaví tvořilo 48 % respondentek, a to přesně 98 osob.

2.2.1. Pohlaví dle ročníku



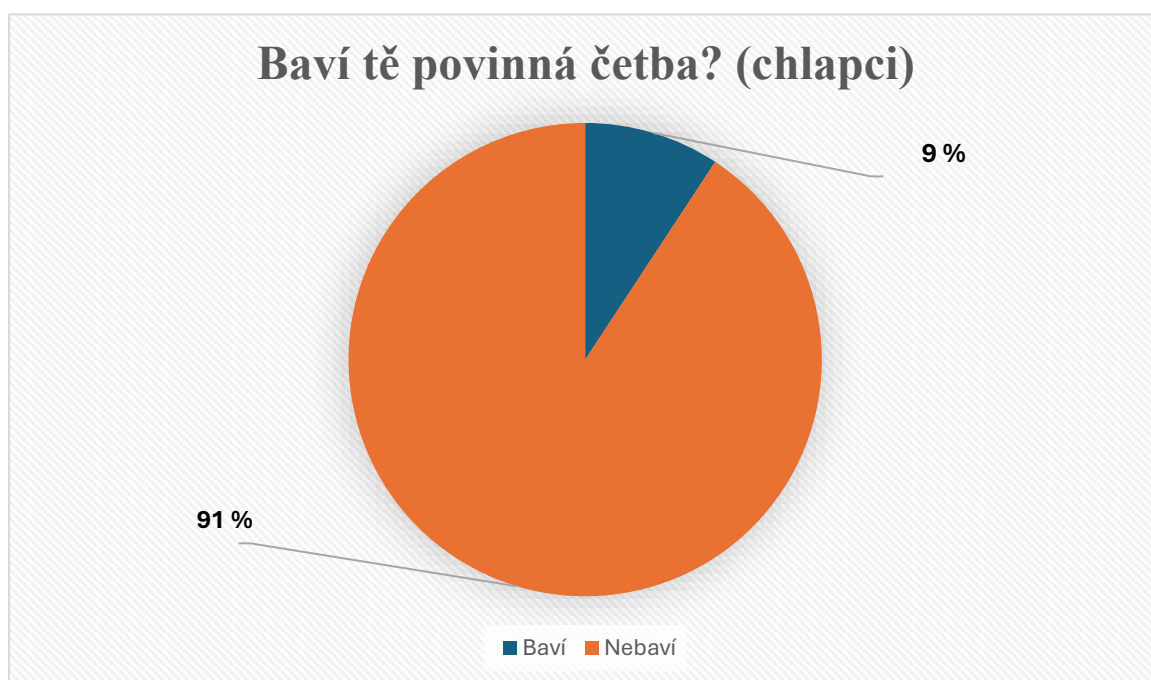
Tento sloupcový graf (č. 9) představuje rozdělení respondentů dle pohlaví v jednotlivých ročnících druhého stupně základní školy. V 6. ročníku je poměr mezi oběma pohlavími zcela vyrovnaný, neboť dotazník vyplnilo shodně 14 chlapců a 14 dívek. V 7. třídě byla mírná převaha dívek (27) než chlapců (25). Naopak v 8. ročníku převažovali chlapci, a to s počtem 19, oproti 15 dívkám. Největším počtem respondentů u obou pohlaví pocházel z 9. tříd, kde bylo dotazováno 50 chlapců a 41 dívek, což pro nás výzkumný vzorek může být cenné, neboť tito žáci mají s povinnou četbou největší zkušenost. Naopak nejméně početnou skupinou jsou již zmínění žáci v 6. třídách.

2.3. Baví tě povinná četba?



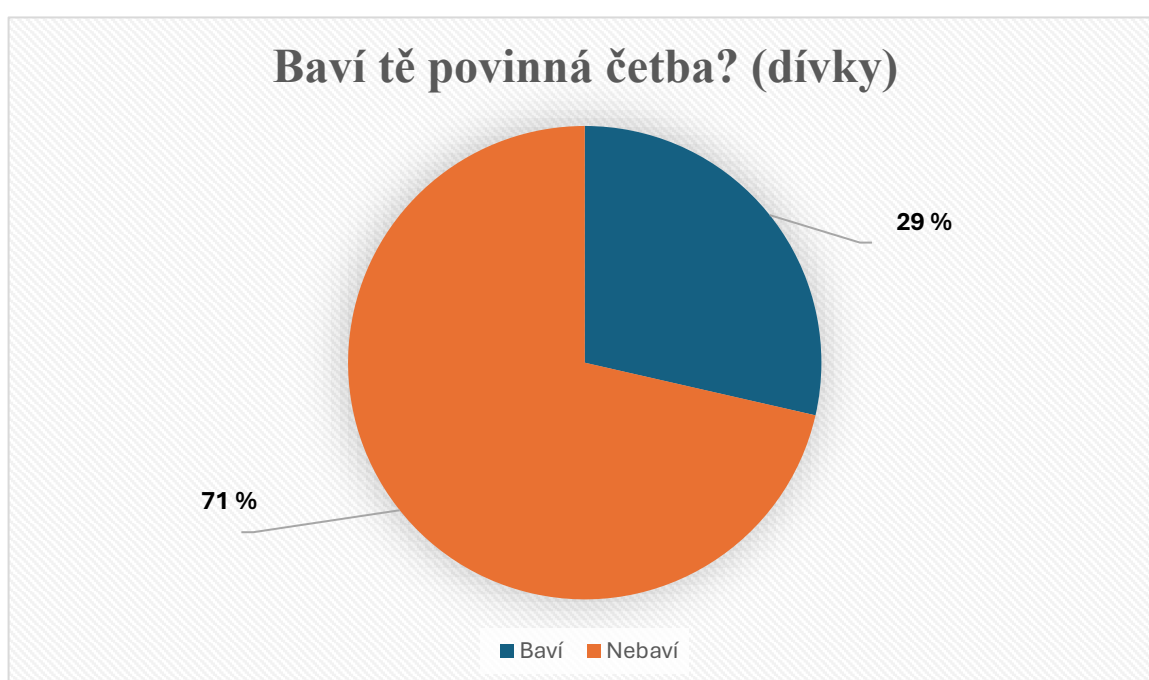
Toto grafické znázornění (č. 10) ukazuje, jaký vztah mají žáci k povinné četbě – většina respondentů zodpověděla, že je povinná četba nebaví. Konkrétněji 167 dotazovaných odpověděla ne (81 %), na druhou stranu 19 % žáků odpovědělo, že je četba baví, což představuje 19 %.

2.3.1. Baví tě povinná četba? (chlapci)



Tento graf (č. 11) zaměřující se na vztah k povinné četbě u chlapců představuje výsledky velmi negativního rázu. Pouze 10 chlapců, což představuje v grafu 9 %, uvedlo, že je povinná četba baví, popřípadě naplňuje. Na druhou stranu 91 % (tj. 98 chlapců) uvedlo negativní postoj.

2.3.2. Baví tě povinná četba? (dívky)



Toto grafické znázornění (č. 12) zachycuje odpovědi žákyň, kde jsme se ptali, zda je povinná četba baví. Odpovědi dívek ukazují, že mají pozitivnější vztah k povinné četbě než chlapci (viz výše), ale stále převažuje jejich negativní postoj. Konkrétněji tak 28 dívek (tj. 29 %) uvedlo, že je povinná četba baví, ba naopak 71 % odpovědělo negativně, což představuje 70 žákyň.

2.4. Názory na povinnou četbu

Odpovědi respondentů k otázce „*Jaký máš v současnosti názor na povinnou četbu?*“ jsme rozdělili pomocí tematické analýzy do pěti samotných okruhů – pozitivní postoj, podmíněně pozitivní, ale za předpokladu, že si mohou vybrat, neutrální a ambivalentní postoj, spíše negativní postoj s částečným pochopením a silně negativní postoj. Tyto okruhy vždy obsahují komentář, počet odpovědí a anonymně přesnou citace postoje vybraného žáka. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně podle četnosti:

2.4.1. Silně negativní postoj

a) Počet odpovědí: cca 70

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*Nesnším to strašná blbost nenávidím to prosím už žádnou povinnou četbu*“ – 7. ročník, žena
- „*Je to extrém zbytečný a nudný*“ – 9. ročník, muž
- „*Je to kravina nemam cas na cteni*“ – 8. ročník, muž
- „*V dnešní době už moc dětí nečte a spíše si to stejně googlí a stejně me to nebaví takže tím lepe*“ – 8. ročník, žena
- „*Zbytecny at ten kdo to bude potrebovat at to cte ale nekomu kdo nebude na stredni nebo tak potrebovat znat nejaky autory nebo tak je to zbytecny jeste kdyz ho nebavi cist*“ – 9. ročník, muž

Tento postoj k povinné četbě zaujímá přibližně 70 respondentů, přičemž představuje velmi vyhraněnou skupinu. Tento postoj byl převážně velmi kritický doprovázený silně odmítavými emočními prožitky, které byly podpořeny expresivními výroky (u chlapců se

ve velmi velké množství objevovaly vulgární výrazy). V této souvislosti tak převládá emocionální složka postoje, jež je v odpovědích nejvýraznější a utváří pocity frustrace a odporu. Pokud tento výsledek porovnáme s výsledky výzkumů v teoretické části, můžeme si povšimnout, že ve sledované skupině se tento odpor zvyšuje. Zatímco mladší žáci v grafu č. 1 berou čtení jako zábavu, a to i s ohledem na to, že mají vyšší autonomii při výběru, tak s vyšším věkem se četba proměňuje v povinnost a ztrátu času. Tato problematika se potvrzuje i v grafu č. 2, ve kterém téměř 80 % starších dětí uvádí, že je pro ně čtení nudné, a dokonce přibližně polovina čtrnáctiletých zmiňuje, že informace z četby hledá raději na internetu (dále viz zkracování).

2.4.2. Podmíněně pozitivní, ale za předpokladu, že si mohu vybrat

a) Počet odpovědí: cca 45

b) Příklady odpovědí studentů:

- „Myslím si, že by si dítě mělo číst to co chce a aby to bylo určeno pro jeho věk a hlavně aby nečet to co už přečet a hlavně aby ho to bavilo“ – 9. ročník, muž
- „Myslím se, že by si každý měl vybrat co chce číst ON a ne že mu to učitel vecpe s tím že když když to nepřečte tak má 5“ – 8. ročník, muž
- „Chtěla bych číst co mám ráda a co mě zajímá.“ – 7. ročník, žena
- „čtení je zábava, ale když jsme nuceni číst nějakou knihu, která nemusí mnohé zajímat, opravdu to není tak zábavné jako najít něco pro sebe“ – 6. ročník, žena
- „myslim ze neni dobre nekomu rikat co ma cist, at si kazdy cte co chce a co ho bavi cist“ – 7. třída, žena

Tento postoj zastává přibližně 45 respondentů a představuje názorovou polohu, v níž žáci nevnímají četbu primárně jako nežádoucí činnost. Je zjevné, že respondenti mají ochotu číst, ale jen za předpokladu, že si mohou zvolit svůj vlastní knižní titul. Ve srovnání s negativními postoji však hraje značnou roli hlavně kulturní tlak, který jsme v teoretické části zmiňovali – žákovi je četba zadávána primárně vnějšími autoritativními vlivy, a to bez ohledu na vlastní motivaci a výběr studenta. V teoretické části nám poté graf č. 6 dokládá, že hlavně ve věkové kategorii 11–14 let se prostor pro vlastní autonomii při výběru četby zjevně snižuje, neboť skoro polovina studentů si musí vybírat ze seznamu, který předdeslal samotný učitel.

Z hlediska tohoto postoje tak nelze vyvozovat, že dotazovaní mají odpor většinově k samotné četbě, ale je to spíše výtka a potřeba po větších pravomocích při výběru povinné četby.

Z pohledu vývojové psychologie jsou tyto změny zcela přirozené, protože, jak jsme zmínili v teoretické části, studenti se v tomto věku mnohem častěji vymezují vůči direktivním požadavkům a chtějí mít mnohem větší míru svobodné volby a možnosti projevit svůj vlastní názor – povinná četba však v tomto pojetí nenabízí jakékoliv možnosti výběru, a tak jsou odmítavé postoje zcela namístě.

2.4.3. Spíše negativní postoj s částečným pochopením

a) Počet odpovědí: cca 35

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*Moc me to neba ale je to asi důležité protože je tam například i pravopis*“ – 8. třída, muž
- „*Je to dobrý pro slovní zásobu ale mohli by se cist lepsi knizky*“ – 6. třída, muž
- „*Je to potřeba, aby jsme měli slovní zásobu*“ – 7. třída, žena
- „*Myslím že povinna četba má svůj smysl, knihy často totiž obsahují témata, která jsou překvapivě aktuální i dnes a je dobré se nad nimi zamyslet lzariven si ale myslim, že by jí mělo být méně. Bohužel ty povinné většinou nečtu, protože mě ten příběh nevtáhne do děje...*“ – 9. třída, žena
- „*Myslím, že povinná četba nebaví snad nikoho, ale zároveň chápu, že nás má kulturně obohatit, aby žáci nečetli pořád stejné žánry a třeba i zkusili něco nového*“ – 9. třída, žena

Žáci popisují ve svých odpovědích, že mají k povinné četbě určité výhrady, ale vnímají ji i za těchto faktorů jako nějakým způsobem užitečnou – oceňují rozvoj slovní zásoby, pravopisu, popřípadě orientaci v literatuře samotné. V tomto smyslu jsou tyto postoje velmi podstatné, neboť signalizují, že odpor žáků k četbě není definitivní. Můžeme zde vyvodit, že tento odpor je například spojený s formou, jakou je buď četba prezentována, nebo s nevhodným výběrem knih – vhodná motivace a již zmíněné možnosti volby by mohly žákům zatraktivnit činnost čtení. Tyto pohledy korespondují s výsledky výzkumů představených v teoretické části. Graf č. 1 dokládá, že u starších dětí přetrvává názor, že čtení je potřebné pro vzdělání. V tomto kontextu převládá v žácích spíše kognitivní a emocionální složka postoje – z hlediska

kognitivní složky si tak respondenti uvědomují vzdělávací a kulturní hodnotu, zatímco emocionální složka z hlediska formy v nich vyvolává spíše negativní pocity.

Z hlediska vývojové psychologie a dalších poznatků jsou tyto postoje v pubescentním věku typické, neboť tato věková skupina kombinuje sklon k pragmatickému posuzování školních povinností, a tak žáci postupně zjišťují, které předměty a znalosti jsou pro ně potřebné a které ne.

2.4.4. Neutrální a ambivalentní názor

a) Počet odpovědí: cca 30

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*Občas je to dobré*“ – 6. ročník, muž
- „*Záleží na tu knizku jestli je dobra nebo ne*“ – 8. třída, žena
- „*někdy mě ty knihy baví, někdy moc ne.*“ – 7. třída, muž
- „*no jestli to je něco co mě baví tak celkem dobrý, když ne tak tak ne, ale můj názor je neutrální.*“ – 9. třída, žena
- „*Jakože baví mě to ale zároveň nebaví ty knížky jsou takový meh a hlavně strašně to zabírá času jakože záleží jaký ale když máme 300 stránkovou knížku a já to čtu poslední týden protože to tak delaj všichni tak to je dost na prd.*“ – 8. třída, žena

Neutrální či ambivalentní postoj často má spojitost s určitou individuální zkušeností, která je součástí četby konkrétní knihy – několikrát je zmíněn fakt, že pokud se kniha dobře čte, tak je četba příjemná, na druhou stranu, pokud žák klasifikuje knihu jako „dlouhou“ či „nudnou“, je daný titul poté spíše na obtíž. Některé výroky proto nelze kategorizovat výhradně jako negativní ani jako pozitivní. Tento druh zjevné ambivalence však můžeme do značné míry chápat z hlediska vývojové psychologie, kdy se velmi často a rychle mění u dospívajících preference k dané skutečnosti.

2.4.5. Pozitivní postoj

a) Počet odpovědí: cca 25

b) Příklady odpovědí studentů:

- „Miluju čtení takže mi nevadí“ – 6. třída, žena
- „Mám ji ráda, protože se přečtu věci, které bych si jinak nepřečetla“ – 8. třída, žena
- „Je to dobrý a ještě k tomu se naučí číst i těžce srozumitelné knihy a popřípadě je i vysvětlit“ – 8. třída, muž
- „Je to výborné, protože jinak by děti nečetly vůbec nic a byly by na počítači.“ – 7. třída, žena
- „Je to zábavné a užitečné jelikož žáci poznají i jiné druhy literatury“ – 9. třída, žena

Velmi malá část respondentů hodnotí povinnou četbu velmi kladně – tito žáci vnímají čtení většinou jako denní rutinu a možný přínos pro jejich vlastní rozvoj, a tak je jejich druh postoje vnitřně-motivaný. Tyto postoje značně souvisí i s grafem č. 1, podle něhož polovina dětí ve věkovém rozmezí 9–14 let vnímá čtení knih jako určitou formu zábavy a více jak třetina si uvědomuje vzdělávací složku této činnosti. V odpovědích se tak profilují všechny tři složky postoje:

- a) Kognitivní složka je v tomto smyslu založena na hodnotě kulturní a vzdělávací, z toho důvodu respondenti uvádějí, že knihy jim pomáhají rozšiřovat obzory a umožnit odlišné názory a témata.
- b) Emocionální složka je pozitivní, a tak si respondenti spojují četbu s příjemnými pocity a radostmi.
- c) Konativní složka vše jen završuje, neboť studenti se aktivně čtení věnují, a tudíž plní zadané úkoly bez odporu. K této složce patří i ten fakt, že žáci berou povinnou četbu jako určitou formu přirozenosti v součinnosti s denními rutinami.

Z hlediska teoretické části je však důležité podotknout, že přirozeně dlouhodobá zkušenost a vnitřní motivace z četby může být ovlivňována také rodinným prostředím, které může eliminovat názory spojené s kulturním tlakem, a může tak více podpořit vnitřní motivaci dítěte.

2.5. Názory na povinnou četbu – chlapci

Pro lepší ilustraci rozdílů na názory z hlediska tématu povinné četby byla provedena samostatná analýza odpovědí dívek i chlapců. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně podle četnosti:

2.5.1. Silně negativní postoj

a) Počet odpovědí: cca 45

b) Příklady odpovědí chlapců:

- „Zrušit“ – 7. třída
- „Nebaví mě číst, je to hnus“ – 8. třída
- „je tokravina a nemam cas na cteni“ – 8. třída
- „nutné zlo...“ – 6. třída
- „fuj dejte to pryč“ – 9. třída
- „vůbec me to nebavi a je to zbitecny“ – 6. třída

Jak už jsme zmínili výše, největší část odpovědí na tuto otázku byla silně negativního charakteru, avšak to odráží i ten fakt, že vyšší negativní názor zaujímají chlapci (většina odpovědí chlapců právě obsahovala, již zmíněné, vulgarismy a obecně velmi nevhodná expresivní slova). Jejich odpovědi byly často stručné a převážně kategoricky odmítavé – tento typ postoje vykazuje minimální ochotu hledat vhodné pozitivní stránky čtení, dokonce většina deklarovala, že povinnou četbu považují za ztrátu času, „nutné zlo“ nebo nadbytečný úkol, jenž pro ně nemá žádný smysl. Nejvýraznější je tak emocionální složka, která je převážně negativní a spojená s pocity znechucení či rozčilení. V návaznosti na emocionální složku je kognitivní složka převážně spojována s přesvědčením, že povinná četba je určitá forma ztráty času. Vše pak dovršuje konativní složka, která se u chlapců projevuje snahou jakýmkoli způsobem se povinné četbě vyhýbat.

2.5.2. Podmíněně pozitivní, ale za předpokladu, že si mohu vybrat

a) Počet odpovědí: cca 20

b) Příklady odpovědí chlapců:

- „Většinou mam rada knihy ale vadi mi to dane zadani, udelal bych to tak, ze bychom mohli kazdy si precist to co na zajima.“ – 7. třída
- „Můj názor je že by povinná četba měla být z knihy kterou si žák vybere sám. povinnou četbu ani nečtu a raději si přečtu něco svého.“ – 9. třída
- „Podle mě je určitě dobré motivovat lidi číst, ale je za mě špatně to, že máme seznam určitých knih, které musíme číst a nemůžeme si vybrat svoje knihy. Mě osobně čtení baví.“ – 8. třída
- „Myslím si, že je důležité číst knihy, ale nelíbí se mi jak učitelé nutí studenty číst knihy, kere je nazajímají“ – 9. třída

V návaznosti na tuto kategorii odpovědí jsme deklarovali výše – respondenti zmiňují, že samotná činnost čtení pro není hlavním problémem, ale odmítají vnucený výběr takové literatury, která je nezajímá. Přiměřená autonomie výběru knih je opět hlavním a významným faktorem k motivaci, aby děti (v tomto případě chlapci) více četly.

2.5.3. Neutrální a ambivalentní názor

a) Počet odpovědí: cca 15

b) Příklady odpovědí chlapců:

- „Někdy vyberou knihu která je nudná a nikoho nezajímá.“ – 8. třída
- „Záleží jenom na knížce a na času který je na četbu.“ – 9. třída
- „Záleží na délce povinné četby a na žánru atd.“ – 9. třída
- „Podle mě někdy dobrý a jen někdy né tak nudný knihy.“ – 6. třída

Odpovědi chlapců zahrnují takové výroky, které zde hodnotí primárně svůj vztah k povinné četbě jako podmíněný různými okolnostmi, a to např. tématem knihy, její délkou nebo dostupným časem. Oproti silně negativnímu postoji bývají odpovědi převážně stručné a popisné – postoje chlapců v této kategorii poukazují, že odpor k četbě není absolutní a že vnímají knihy jako možnost určitého zaujmutí, pokud žáka titul osloví.

2.5.4. Spíše negativní postoj s částečným pochopením

a) Počet odpovědí: cca 10

b) Příklady odpovědí chlapců:

- „*Myslím si, že to nikoho příliš nebaví, ale má to smysl protože každý může objevit něco nového, co ho může začít bavit.*“ – 6. třída
- „*Podle mě je to potřeba, ale je to prostě nudné.*“ – 7. třída
- „*Ctu jenom když musím ale chapu ze to e potřeba*“ – 7. třída
- „*chapu smysl četby ale usinam u toho*“ – 8. třída
- „*Moc mě to neba ale je to asi důležité protože je tam například i pravopis*“ – 8. třída

Minoritní část odpovědí chlapců z celkového počtu z této kategorie opět vyjadřuje, že vnímají četbu jako důležitou, a připouštějí, že může mít určité pozitivní přínosy, ale dále se k danému problému nevyjadřují. Bohužel zde opět respondenti přiznávají, že je celkově čtení nebaví.

2.5.5. Pozitivní postoj

a) Počet odpovědí: cca 8

b) Příklady odpovědí chlapců:

- „*Myslím si, že je to najs, protože trénuje mozek a zároveň se něco nového dozvídáme.*“ – 9. třída
- „*Je to užitečné a zábavné.*“ – 7. třída
- „*Je to dobrý a ještě k tomu se naučí číst i těžce srozumitelné knihy a popřípadě je i vysvětlit*“ – 8. třída

Pozitivní hodnocení v kontextu všech odpovědí tvoří výraznou menšinu – většina chlapců se vyjadřovala převážně negativně nebo ambivalentně. Kladné hodnocení bylo i celkově výjimkou a většinou mělo věcný charakter, méně často bylo spojeno s osobním zaujetím, popřípadě vnímání četby jako volnočasovou aktivitu.

2.6. Názory na povinnou četbu – dívky

Pro lepší ilustraci rozdílů na názory z hlediska tématu povinné četby byla provedena samostatná analýza odpovědí dívek i chlapců. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně podle četnosti:

2.6.1. Podmíněně pozitivní, ale za předpokladu, že si mohu vybrat

a) Počet odpovědí: cca 30

b) Příklady odpovědí dívek:

- „Povinná četba mě baví tak napůl, protože je to něco co musím číst. Nemohu si to vybrat, aby mě to bavilo.“ – 7. třída
- „Myslím si že by si žáci měli vybírat četbu sami protože je to potom více baví.“ – 9. třída
- „Ráda čtu, le povinně to nemám ráda , chci číst něco svého“ – 7. třída
- „Jako je to ok ale bylo by lepší si každý měl vybrat co chce číst on a ne že mu to učitel řekne.“ – 7. třída

Nejvíce odpovědí dívek bylo právě v této kategorii, přičemž dívky zmiňují, že povinná četba pro ně není úplným negativem – respondentky dále vyjadřují ochotu číst za předpokladu, že si mohou daný titul vybrat. Významným rysem (i z dalších odpovědí) zde je fakt, že dívkám se mnohem více daří odlišovat problém samotného čtení od problému vnuceného výběru oproti chlapcům.

2.6.2. Silně negativní postoj

a) Počet odpovědí: cca 25

b) Příklady odpovědí dívek:

- „nemam ji rada protoze nesnasim cteni“ – 7. třída
- „Není to moc zábavné, protože jsme dostali starší knihy“ – 6. třída

- „*Nebaví mě číst, proto to alespoň poslouchám jako audioknihu je to nuda*“ – 9. třída
- „*Neba mě to přijde mi to zbytečný a meli by jsme číst nejaký moderní knihy*“ – 9. třída
- *Nebaví mě to a stejně teď už můžeme zjistit informace přes AI*“ – 8. třída

V porovnání s chlapci, kde byl ryze negativní postoj podpořen expresivními výrazy a zároveň odpovědi (často bez odůvodnění) byly z většiny úsečné, stručné a odmítavé, jsou dívky a jejich postoje mnohem konkrétnější – snaží se uvést příklady důvodů, proč je povinná četba nebaví (např. absence současné literatury, výběr, vliv technologií...).

2.6.3. Spíše negativní postoj s částečným pochopením

a) Počet odpovědí: cca 25

b) Příklady odpovědí dívek:

- „*Moc mě to nebaví, ale díky tomu čtení se naučíme nová slova.*“ – 7. třída
- „*Nebaví mě to moc ale chápu, že to má smysl protože se budeme lépeji vyjadřovat.*“ – 6. třída
- „*povinná četba je určitě důležitá protože když čteme tak se nám rozvíjí slovní zásoba a mluvíme lépe ale postupem času a výběrem mě to nebaví*“ – 9. třída
- „*Je to otrava, ale pomáhá to v češtině.*“ – 7. třída

Jak už jsme zmínili výše, dívky sice mají kritický postoj k četbě, ale umí lépe formulovat, za jakým účelem má četba smysl a popřípadě kde vidí její smysl – respondentky tak umí více zachovat respekt vzhledem k účelu povinné četby, ač k ní mají negativní postoj. Dívky současně deklarují, že povinná četba jim pomáhá se zlepšením pravopisu, kultivuje jejich vyjadřování či rozšiřuje slovní zásobu.

2.6.4. Pozitivní postoj

a) Počet odpovědí: cca 15

b) Příklady odpovědí dívek:

- „*Ráda čtu*“ – 9. třída

- „Zatím mám povinnou četbu ráda, protože máme teď dobré knihy.“ – 7. třída
- „Je to fajn, protože se tím naučíme číst lepší knihy.“ – 8. třída
- „Mám ráda obecně četbu a vybrané knihy jsou supr“ – 7. třída
- „Je to výborné, protože jinak by děti nečetly vůbec nic a byly by na počítači“ – 7. třída

Výroky respondentek jsou s ohledem na celý vzorek výzkumu velmi minoritní skupinou, která ale jednoznačně kladně hodnotí povinnou četbu, dokonce některé dívky zmiňují, že jim četba vyhovuje z toho důvodu, že mají dobrý výběr knih, které považují za adekvátní a zajímavé – v tomto ohledu může kvalita a vyšší nabídka titulů hrát významnou roli při podpoře kladného vztahu k povinné četbě.

2.6.5. Neutrální a ambivalentní názor

Neutrální či ambivalentní odpovědi v počtu přibližně 15 výpovědí se v podstatě nelišily od výroků chlapců. Opakovaně se zde objevuje názor, že pokud je kniha zajímavá a dobře se čte, je povinná četba vnímána jako příjemná aktivita, zatímco v případě, kdy je titul označen jako „dlouhý“ nebo „nudný“, stává se spíše obtěžující povinností. Tyto odpovědi zahrnují výroky, v nichž respondentky hodnotí svůj vztah k četbě jako podmíněný různými okolnostmi, například tématem knihy, její délkou nebo množstvím času, který mají k dispozici. Důležitým rozdílem oproti chlapcům je, že u dívek byla tato kategorie méně častá – odpovědi s neutrálním či ambivalentním vztahem k četbě tvořily v celkovém souboru dívek nejmenší podíl. Naopak u chlapců se tento postoj objevoval výrazněji a tvořil třetí nejčastější kategorii, což naznačuje, že dívky častěji zaujímaly jasněji vyhraněné pozitivní nebo negativní postoje.

2.7. Shrnutí názorů na povinnou četbu v kontextu čtenářské gramotnosti

V souvislosti s názory na povinnou četbu je záhodno zmínit dopady na složky čtenářské gramotnosti. Nejvyšší počet dotazovaných tvoří postoj ryze negativní, který je spojován s pocity averze, nátlaku a znechucení. V kontextu sociální psychologie převažuje emoční složka ta silně, že zcela tlumí prostor pro složku přínosu čtení a rozvoje dovedností ve vysuzování, hodnocení či metakognice. Velmi razantně je potlačena rovina vztahu ke čtení, neboť děti vnímají povinnou četbu jako nucenou povinnost – tento negativní náhled mají převážně chlapci.

Z hlediska čtenářské gramotnosti je významná skupina žáků, a to společně s pozitivními postoji, která má na povinnou četbu ambivalentní či spíše negativní postoj s částečným pochopením. Pokud by byla povinná četba flexibilnější, lépe adaptována věku a zájmům a doprovázela ji podpora pozitivního vztahu ke čtení, tito žáci by pravděpodobně byli schopni rozvíjet dovednosti vysuzování a hodnocení i metakognici v mnohem větší míře.

Dále jsou názory propojeny s důvody, proč žáci povinnou četbu nečtou, kterými se podrobně věnujeme v kapitole 2.16.

2.8. Motivace k plnění povinné četby

Odpovědi respondentů k otázce „*Co tě nejvíce motivuje ke čtení knih z povinné četby?*“ jsme rozdělili pomocí tematické analýzy do čtyř samotných okruhů – vnitřní motivace, motivace skrz hodnocení, vnější tlak ze strany rodičů, nemám žádnou motivaci. Tyto okruhy vždy obsahují stručný komentář, počet odpovědí a anonymně přesná citace postoje vybraného žáka. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně podle četnosti:

2.8.1. Nemám žádnou motivaci

- a) Počet odpovědí: cca 70
- b) Příklady odpovědí studentů:
 - „*asi radeji nic*“ – 7. třída, muž
 - „*nic*“ – 8. třída, muž
 - „*Nic mě nemotivuje*“ – 6. třída, žena
 - „*Nemam motivaci...*“ – 9. třída, muž
 - „*moje motivace je téměř nulova*“ – 9. třída, muž

Tato oblast zaujímá největší podíl ze všech odpovědí našeho vzorku – respondenti poukazují na jejich rozsáhlý nezájem o povinnou četbu jako celek. Žáci ve většině odpovídali úsečně a jednoslovně, což můžeme klasifikovat samo o sobě jako rezignovaný (někdy až averzní) vztah k tématu – zároveň je tu zjevně nízká vnitřní motivace, kterou by bylo možné podpořit. Jak už jsme v teoretické části zmiňovali Trávníčkův koncept čtení mezi kulturním nátlakem a individuální volbou, nám tento koncept na základě výsledků potvrzuje, že povinná četba je primárně řízena zvnějšku, a tedy se stává spíše autoritativním prvkem. Žáci se totiž s povinností číst neidentifikují, a tak nenachází ve čtení význam a vede to k totální absenci motivace – v tomto kontextu žáci nenavozují žádné emocionální prožitky a ani kognitivní postoj o užitečnosti je zde mizivý.

V grafu č. 2 v teoretické části, který analyzuje důvody o nezájmu ve čtení, se přibližně 80 % dětí zmínilo, že vnímá četbu jako aktivitu méně zábavnou než jiné alternativní volnočasové aktivity. V souvislosti s grafem č. 2 polovina starších dětí uvádí, že většinu informací si zjistí na internetu – tyto postojové jevy postupně odpojují žáky od čtenářské zkušenosti.

Negativní postoje však může změnit obsahově atraktivní persaze, kterou jsme v teoretické části zmiňovali, a to kupříkladu motivující příklady, atraktivnější ukázky či vyšší míra autonomie. Z pohledu rodinného prostředí a zkušeností můžeme také zmínit faktor, že v raném věku u těchto respondentů chyběly pozitivní náhledy na čtenářství, které mohly mnohem lépe utvořit základ k vnitřní motivaci.

2.8.2. Motivace skrz hodnocení

a) Počet odpovědí: cca 50

b) Příklady odpovědí studentů:

- „Známka“ – 9. třída, žena
- „propadala bych a musela si zlepšit známku“ – 7. třída, žena
- „Rozhodně známka na výzvo na gymnázium“ – 9. třída, muž
- „Ze pak za to dostanu dobrou známku“ – 6. třída, žena
- „Dobrá známka z testu který je potom co to přečteme“ – 6. třída, muž
- „Nic, chci dostat jenom dobrou známku“ – 9. třída, žena
- „Potřebuju dobrou známku kvůli přijinackam“ – 9. třída muž

V početnější skupině odpovědí je zjevné, že velká část respondentů čte povinnou četbu jen z důvodu velkého tlaku školního systému a jeho hodnocení. Z tohoto pohledu je tak vztah povinné četby a žáka spíše vnější a funkční, který je orientován převážně jako určitý úkol, ale nehledí na obsahovou hodnotu a prožitek z četby – z hlediska složek postojů tak zjevně převládá konativní složka. Opět zde je nutno poukázat na úspornost a angažovanost k dané problematice. Z hlediska vývojové psychologie výkonová motivace s věkem narůstá, a to zejména u žáků 8. a 9. ročníků. Právě v tomto období se projevuje výraznější angažovanost vůči hodnocení, které úzce souvisí se snahou dosáhnout co nejlepších výsledků kvůli přijetí na vysněnou střední školu.

Z pohledu předchozích poznatků je zjevná „spolupráce“ mezi takovou motivací a negativními i ambivalentními postoji. V tomto kontextu tedy hodnocení a výkonová motivace jsou značně klíčovými faktory motivace přečíst daný titul z povinné četby, ale současně nám představuje určité limity, které omezují přirozenější vztah k četbě a literatuře obecně – čtení knih však vyvolává i samotný systém, který čtení žáků posiluje pouze skrz výkon a kontrolu, místo toho, aby podporoval vnitřní motivaci studenta.

2.8.3. Vnější tlak ze strany rodičů

a) Počet odpovědí: cca 35

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*tata mi pak da peníze*“ – 8. třída, žena
- „*maminka mě nutí*“ – 7. třída, žena
- „*Aby mě rodiče nevzali mobil*“ – 7. třída, muž
- „*Rodice me ty hnusy nuti cist*“ – 7. třída, žena
- „*mamka mě pak pustí ven když to přečtu*“ – 7. třída, muž
- „*když to nepřečtu tak máma mi nepovolí pc a pak nemůžu hrát War Thunder*“ – 7. třída, muž
- „*Rodiče mi pak něco koupí*“ – 6. třída, žena

Tato část respondentů dává do popředí spíše tlak rodičů – četba se v tomto prostředí stává nástrojem k regulaci chování dítěte. Dítě bere pak čtení jako povinnost, kterou musí vykonat z důvodu odměny (koupená věc, peníze) nebo hrozícího zákazu, neboť rodiče na ně vytváří přímý tlak. Zároveň se tlak rodičů převážně objevoval u žáků 6. a 7. ročníku. Z hlediska složek postojů zde tak převažuje konativní složka, která je motivována výhradně tlakem rodičů. Emoční složka se omezuje na pocit povinnosti, již žáci vykonávají jen proto, aby předešli zákazu nebo získali odměnu. Kognitivní složka je v tomto ohledu potlačena, protože žák právě nevnímá hodnotu čtení.

Pokud budeme nahlížet na toto téma z vyšší perspektivy, tak celkově se výkonová kontrola (viz výše) ze školy dostává do rukou rodinného prostředí – v tomto kontextu je smysl podobný, protože škola reguluje chování známkou a rodiče využívají vnější tlak skrz zákazy a odměny. Celkově tato kategorie potvrzuje, že v prostředí, kde chybí vnitřní motivace i atraktivní obsah, tak rodičovský tlak může fungovat jako krátkodobý regulační nástroj, ale pravděpodobně nevede k budování trvalého pozitivního vztahu ke čtení.

2.8.4. Vnitřní motivace

a) Počet odpovědí: cca 25

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*Asi že se naučím něco nového.*“ – 7. třída, žena
- „*Obohacení znalostí, zlepšení slovní zásoby*“ – 9. třída, muž
- „*Mojí motivací je asi to, že budu tu knihu znát a budu o něco chytřejší.*“ – 8. třída, muž
- „*Vždy si řeknu větu ‚Musím to přečíst, jinak nezvládnou maturitu.‘ Takové sebemenší podkopnutí dopředu, aby vůbec něco udělat.*“ – 9. třída, žena
- „*je to alespon k maturite takze to pak budu znat a lepe se to naucim*“ – 9. třída, žena
- „*V budoucnu jednodušší maturita, ale i ta představa o všeobecném přehledu je pěkná.*“ – 8. třída, žena

S ohledem na data ostatních skupin se tento tematická část odlišuje tím, že není dáván důraz na tlak z okolí a hrozby. Žáky nejvíce motivuje jednak pocit posílení znalostí a rozšíření slovní zásoby, ale i značnou výhodu u maturitní zkoušky. Část respondentů chápe účel povinné četby, motivace je ale pak téměř pragmatického rázu – respondenti mají vytyčen cíl, a to například maturita z českého jazyka, avšak samotné potěšení z četby nemají.

I přes veškeré komentáře můžeme tímto doložit fakt, že stále mezi adolescenty existuje právě skupina žáků, jež nevnímá četbu jako činnost nudy a povinnosti, ale bere ji jako součást osobního růstu.

2.9. Motivace k plnění povinné četby – chlapci

Pro lepší ilustraci rozdílů na názory z hlediska tématu povinné četby byla provedena samostatná analýza odpovědí dívek i chlapců. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně podle četnosti:

2.9.1. Nemám motivaci

- a) Počet odpovědí: cca 50
- b) Příklady odpovědí chlapců:
- „*Nic protože me to nebaví*“ – 7. třída
 - „*Nemotivuje me nic*“ – 9. třída
 - „*Nic*“ – 6. třída
 - „*Asi nic*“ – 8. třída
 - „*Fuj nic*“ – 9. třída

Odpovědi chlapců v této kategorii vykazují opět extrémní stručnost a až averzní tón, dokonce v některých případech zasahuje odpověď do ironického tónu. Z hlediska porovnání je zjevné, že chlapci mají mnohem nižší míru motivace (nebo žádnou) než zbytek výzkumného vzorku. Už z předešlých dat můžeme vztah chlapců klasifikovat převážně jako dominantě negativní bez jakéhokoliv funkčního impulsu.

2.9.2. Motivace skrz hodnocení

- a) Počet odpovědí: cca 20

Motivace skrz hodnocení chlapců bylo velmi similární jako u celého vzorku. Na druhou stranu v celkovém podílu mají chlapci nižší motivaci skrz hodnocení – většina z nich totiž zmínila, že číst nechtějí. Dále platí, že tato odpověď byla zastoupena u chlapců jako druhá nejvyšší, a tudíž největší motivací je tlak školy a nutnost získat adekvátní známku, což dlouhodobě není vhodné měřítko. Lze ještě dodat, že u chlapců v 9. třídě se objevoval velký důraz na hodnocení kvůli přijímacím zkouškám.

2.9.3. Vnější tlak ze strany rodičů

- a) Počet odpovědí: cca 20
- b) Příklady odpovědí chlapců:
- „*musím číst a když ne tak mi rodiče vypnou wifi...*“ – 9. třída
 - „*protože jinak nesmím na počítač*“ – 6. třída

- „*rodiče mě do toho tlačí a pořád říkají, že musím*“ – 8. třída
- „*Aby mě rodiče nevzali mobil*“ – 7. třída

Jak je vidno, četba u chlapců není opět spojena s osobním zájmem, avšak s obavou z omezení či zákazu, které jim předepisují rodiče. Ve srovnání se zbylým vzorkem bývá u chlapců vyšší tendence rodičů jim něco zakazovat než motivovat skrz slibovanou odměnu – respondenti tak více zmiňují, že jim hrozí vypnutí internetového připojení, zákaz počítače, dokonce omezení kontaktu s přáteli. V tomto kontextu tedy vnímáme čtení u tohoto pohlaví jako nutnou podmínku, díky které si může daný hoch užívat svůj volný čas bez omezení – z pedagogické praxe však je tento jev velmi zářející, neboť čtení se proměňuje v nástroj vyhnutí se trestu.

2.9.4. Vnitřní motivace

- Počet odpovědí: cca 5
- Příklady odpovědí chlapců:
 - „*Obohacení znalostí, zlepšení slovní zásoby*“
 - „*Mojí motivací je asi to, že budu tu knihu znát a budu o něco chytřejší*“
 - „*chci se toho naučit víc jak ostatní*“

Ve srovnání s ostatními odpověďmi je vnitřní motivace u chlapců téměř okrajová – vnější tlak je tak silný, že vůči četbě si postupně pěstují odpor. Právě v tomto kontextu je tato kategorie žáků, kteří mají k četbě pozitivní postoj, velmi cenná a je vhodné rozvíjet obzory těmto žákům na úrovni nejen čtení, ale i literatury obecně.

2.10. Motivace k plnění povinné četby – dívky

Pro lepší ilustraci rozdílů na názory z hlediska tématu povinné četby byla provedena samostatná analýza odpovědí dívek i chlapců. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně podle četnosti:

2.10.1. Motivace skrz hodnocení

a) Počet odpovědí: cca 30

b) Příklady odpovědí dívek:

- „Dobrá známka z testu který je potom co to přečteme“ – 9. třída
- „Abych neměla 5“ – 7. třída
- „Že je musím přečíst kvůli testy“ – 7. třída
- „Propadala bych a musela si zlepšit známku“ – 8. třída
- „Výsledná známka ze čtenářského deníku či jiné písemky“ – 6. třída

Pokud se zaměříme na odpovědi dívek v této skupině, tak hlavním rysem je, že školní výsledky jsou pro dívky nejdůležitějším motivačním faktorem (oproti chlapcům je tato odpověď až druhá), i přesto však vnější motivace skrz hodnocení má negativní dopady na uspokojivý vztah k literatuře.

2.10.2. Nemám motivaci

a) Počet odpovědí: cca 20

b) Příklady odpovědí dívek:

- „Nic radši“ – 6. třída
- „Nechci číst takže nic“ – 9. třída
- „Nic“ – 7. třída
- „Nic“ – 9. třída

Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí bylo, že dívky nemají motivaci číst povinnou četbu, a tak typickými výroky byly úsečné formulace jako „nic“ nebo „nechci“. Tento stručný a odmítavý styl odporu vyjadřovali velmi podobně i chlapci. Odpovědi dívek byly v celku podobné jako u chlapců. Z předchozích poznatků totiž vyplývá, že dívky sice nemají celkově silnější vnitřní motivaci číst, ale zároveň tuto odpověď uváděly výrazně méně často než druhé pohlaví. Zatímco u dívek byla absence motivace „až“ druhou nejčastější kategorií, u chlapců se opakovaně ukázala jako nejpočetnější. To potvrzuje, že pro většinu dívek je četba alespoň částečně spojena s výkonovou motivací (např. udržet si známku), zatímco pro část chlapců postrádá jakýkoli pozitivní význam a je vnímána čistě jako zbytečná povinnost.

2.10.3. Vnitřní motivace

a) Počet odpovědí: cca 20

b) Příklady odpovědí dívek:

- „*tbh mě baví ty různé příběhy*“ – 7. třída
- „*Když se k tomu dokopu tak si říkám ze to je pro moje dobro (asi)*“ – 8. třída
- „*Chtěla bych si tím rozšířit slovní zásobu ale nevím*“ – 9. třída
- „*Po přečtení mám někdy dobrý pocit, že jsem pro sebe něco udělala*“ – 9. třída
- „*Sice mě to nebaví ale maturitní cetba se vzdy hodi*“ – 9. třída

Dívky mnohem více hledají kladný přínos u povinné četby. V tomto výsledku však musíme zdůraznit, že vnitřní motivace dívek je ve všech ohledech početnější a pestřejší než u chlapců, neboť se u tohoto pohlaví vnitřní motivace objevovala velmi zřídka. Zároveň dívky uváděly mnohem častěji, že jednak je povinná četba nebaví, ale jednak ji prezentují jako určitou kladnou hodnotu pro sebe sama. Toto pohlaví si lépe uvědomuje pozitiva povinné četby, přestože opět převažuje jen pragmatické uvažování.

2.10.4. Vnější tlak ze strany rodičů

a) Počet odpovědí: cca 15

b) Příklady odpovědí dívek:

- „*Rodiče mi pak něco koupí*“ – 6. třída
- „*Rodice me ty hnusy nuti cist*“ – 7. třída
- „*Tata mi pak da peníze*“ – 8. třída
- „*Babička za odmenu udela dobře jídlo :)*“ – 7. třída

Značný rozdíl oproti přístupu rodičů k povinné četbě u dívek je v její formě – zatímco u chlapců explicitně převažoval fakt, že jim rodiče převážně zakazují či podmiňují hrozbou trestu (vypnutá wifi, zákaz chození ven s kamarády...), dívky mnohem více zmiňují jinou formu motivace, a to slib určité odměny. Kladnější vztah k četbě u tohoto pohlaví je tak propojen s očekáváním určité příjemné skutečnosti, jako jsou peníze, dobré jídlo... V tomto

kontextu musíme zmínit, že dívky obecně v částech výzkumu přisuzovaly menší otevřený odpor a častěji nacházely důvody proč číst.

2.11. Shrnutí motivace k plnění povinné četby v kontextu čtenářské gramotnosti

Z této části výzkumu se ukazuje, že vztah dětí je závislý na mnoha faktorech, které jsme v teoretické části zmiňovali, a to zejm. vlivy rodiny, míra autonomie a nátlak školy. Tyto činitele se promítají do jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti – nejen do technického zvládnutí dekodování textu, ale zejména do schopnosti porozumění, interpretace a vytváření osobního vztahu k obsahu textu. Rovina čtenářské gramotnosti, jež se vztahuje k utváření pozitivního vztahu ke čtení, je v tomto případě nejvíce potlačena – pokud dítě vnímá četbu a plnění povinných knih jako formu donucení, postupně si k ní vytvoří odpor a začne ji vnímat jako povinnost, kterou vykonává bez jakékoli vnitřní motivace.

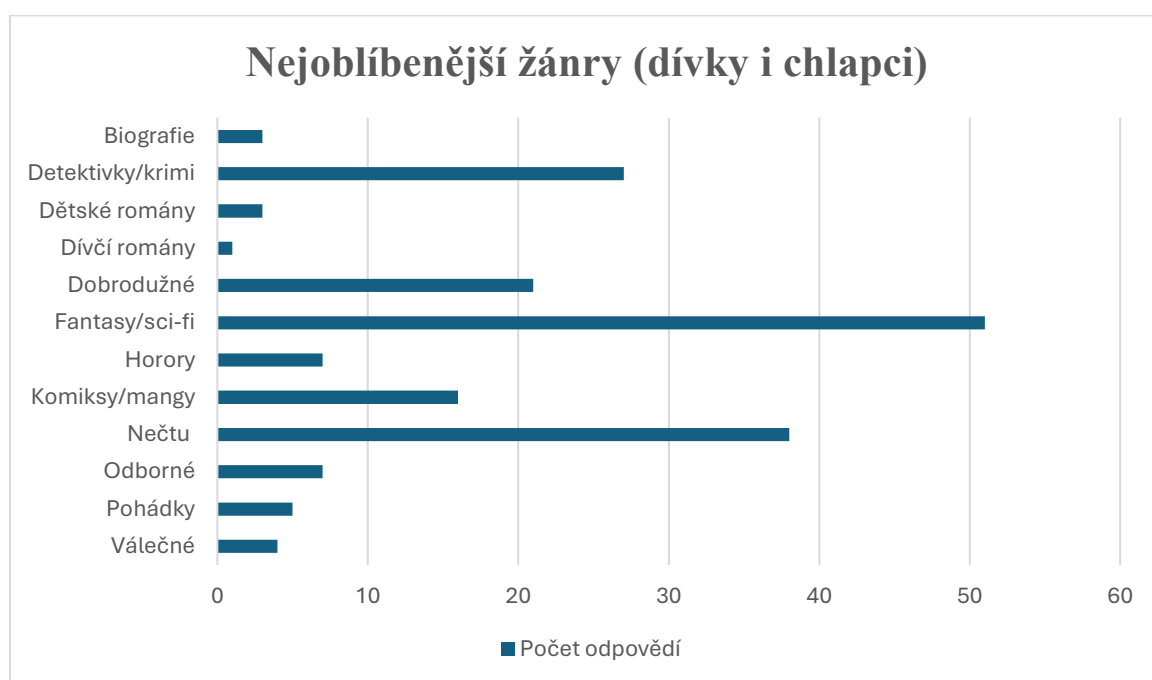
Značná část dotazovaných podotkla, že jejich motivací k přečtení povinné četby je výhradně hodnocení. Takový silný výkonový tlak může krátce zajistit doslovné porozumění textu, což je jedna z rovin čtenářské gramotnosti, ale bohužel vede jen k chabému čtení, které slouží primárně jen k osvojení základních dovedností, a to bez vnitřní motivace – dítě se tak učí především zapamatovat nutné informace k testu, avšak nerozvíjí složku vysuzování a hodnocení obsahu textu. Výkonová motivace značně tím oslabuje další rovinu čtenářské gramotnosti, dovednost vytvářet vlastní úsudky a závěry a kriticky posuzovat autorův záměr. Tento typ motivace negativně ovlivňuje také rovinu metakognice, neboť žák nevnímá text s jasným záměrem a neosvojuje si strategie, které by mu pomohly porozumění prohloubit. Nátlak a přístup rodičů v koherenci s touto problematikou je ve vyšší míře rizikový, neboť dítě bere čtení jako podmínku, aby dostalo odměnu, popřípadě aby se vyhnulo trestu. V důsledku nátlaku ze strany rodičů chybí dítěti vnitřní motivace i přirozená potřeba číst, což se následně odráží v oslabení všech rovin čtenářské gramotnosti.

Za zmínku však stojí i fakt, že ve výzkumném vzorku je značně omezena rovina sdílení čtenářských prožitků. V odpovědích respondentů není ani zmínka o tom, že by o knihách vznikla diskuze, kde by žáci mohli porovnávat své názory s ostatními spolužáky, popřípadě mohli společně diskutovat a přemýšlet nad různými interpretacemi. Tento nedostatek může ve studentech vytvářet dojmy, že povinná četba je pouze individuálním úkolem – zároveň se žáci při diskuzích učí respektovat různé pohledy, rozvíjí empatii a schopnosti argumentace.

2.12. Nejoblíbenější žánry

Na otázku „*Jaké knihy nebo žánry tě v poslední době nejvíce bavily a co tě na nich zaujalo?*“ žáci bohužel ve většině případů uváděli pouze konkrétní žánr, aniž by blíže vysvětlili, proč jej považují za přínosný nebo zajímavý. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli tato data kvantitativně zpracovat a přehledně znázornit oblíbenost jednotlivých žánrů jak v celkovém souboru respondentů, tak i samostatně podle pohlaví.

2.12.1. Nejoblíbenější žánry – dívky a chlapci



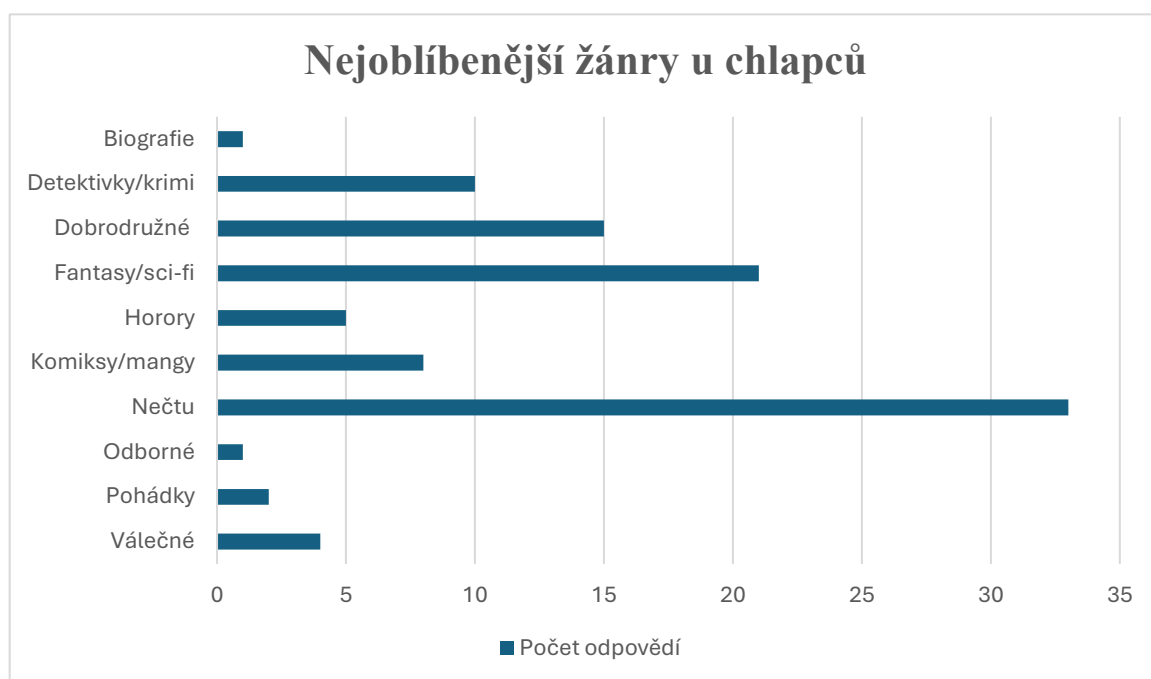
Graf (č. 13) představuje, jaké literární žánry patří mezi nejoblíbenější u žáků druhého stupně ZŠ. Nejvíce zmiňovanou odpovědí (tj. 51) byl žánr fantasy a sci-fi. Významným ukazatelem je vysoký podíl odpovědí žáků, kteří nečtou, tedy literaturu téměř vůbec nevyhledávají. Na třetím místě s 27 odpověďmi se umístily detektivky a krimi, následované dobrodružnými knihami. Ostatní žánry byly zastoupeny méně – například komiksy a mangy, horory, odborná literatura...

V porovnání s grafem č. 3 v teoretické části je jednoznačná převaha žánrů fantasy a sci-fi, kdy v grafu č. 3 je zjevný i exponenciální nárůst těchto žánrů v souvislosti s věkem daného žáka – ve vztahu k tomu jsme již v teoretické části zmínili, že pubescenti přecházejí od tradičních příběhů (převážně pohádek) k fantaskním a dobrodružným žánrům. Zatímco oba

grafy potvrzují silný výskyt komiksů a mang, v našem výzkumném vzorku převažuje vyšší obliba detektivek a krimi žánrů.

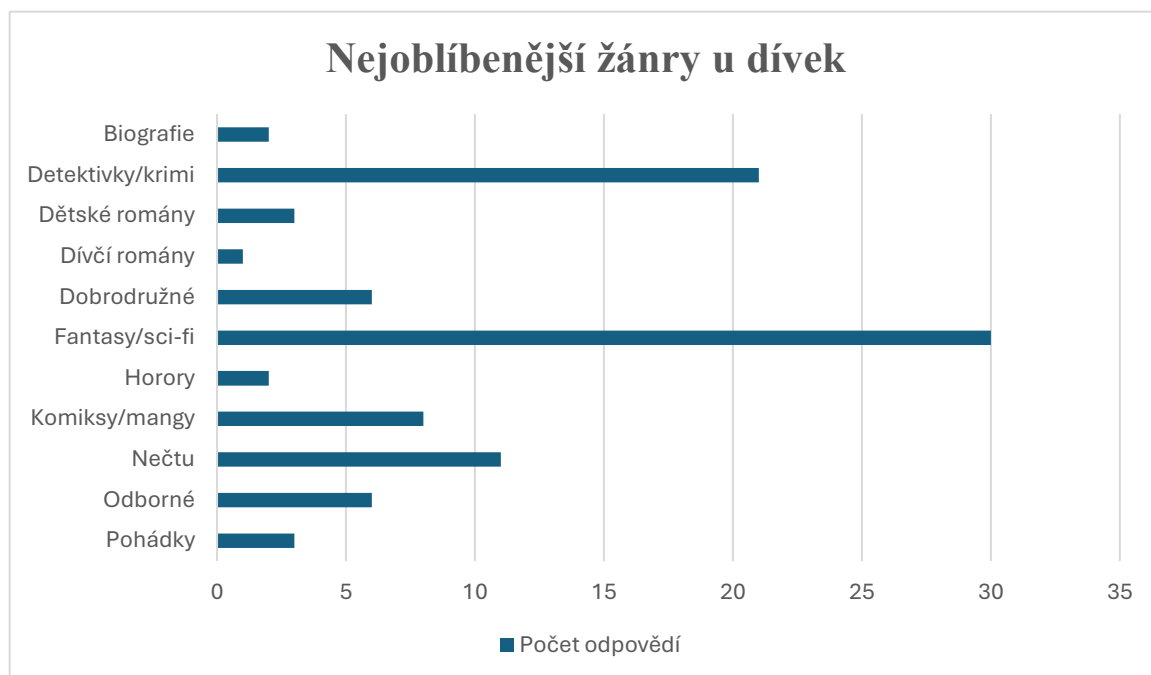
S ohledem na všechny tyto skutečnosti oba grafy potvrzují, že s věkem se čtenářský vkus žáků značně proměňuje – jeden z těchto argumentů může být právě přechod od tradičních pohádkových a naučných žánrů k fantaskním a dobrodružným žánrům.

2.12.2. Nejoblíbenější žánry – chlapci



Toto grafické znázornění (č. 14) ukazuje preferenci literárních žánrů u chlapců. Nejvíce z nich uvedlo, že nečtou žádné knihy (33 odpovědí), což opět potvrzuje u tohoto pohlaví značný nezájem k četbě jako takové. Z těch, kteří četbu zahrnují do svého života, je nejoblíbenější fantasy a sci-fi – tato odpověď byla zmíněna 21 dotazovanými chlapci. Následně za těmito žánry dominovaly také dobrodružná literatura a detektivky a krimi. V menší horizontu se poté v dotazníku objevovaly komiksy a mangy, horory a válečné příběhy.

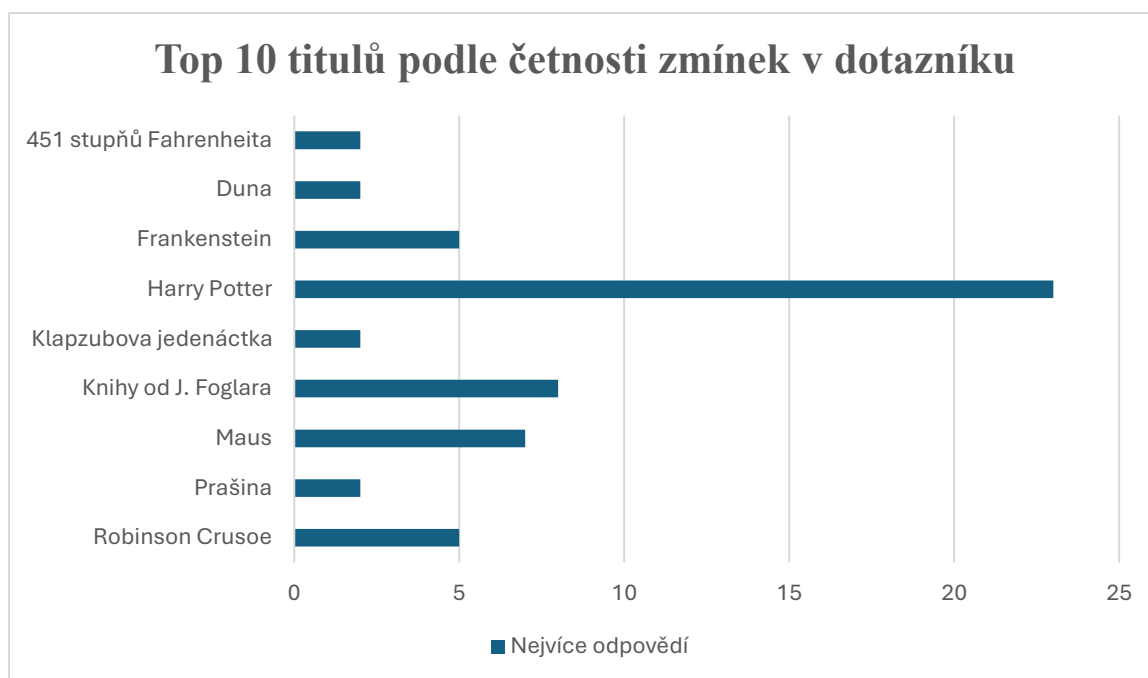
2.12.3. Nejoblíbenější žánry – dívky



Tento graf (č. 15) se zaměřuje na oblíbenost literárních žánrů u dívek. Nejvíce dotazovaných dívek (tj. 30) suverénně má za svůj nejoblíbenější žánr fantasy a sci-fi. Na druhém místě, se 21 odpověďmi, se umístily detektivky a krimi. Významná část dívek však také uvedla, že nemá zájem číst knihy – ve srovnání s chlapci je ale tato tendence podstatně nižší. Dalšími oblíbenými žánry jsou komiksy a mangy, odborné a dobrodružné knihy...

2.13. Nejoblíbenější knižní tituly

Na otázku „*Jaké knihy nebo žánry tě v poslední době nejvíce bavily a co tě na nich zaujalo?*“ žáci uváděli jen knižní tituly, aniž by blíže vysvětlili, proč je považují za přínosný nebo zajímavý. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli tato data kvantitativně zpracovat a poukázat na nejvíce zmíněné knihy obou pohlaví.



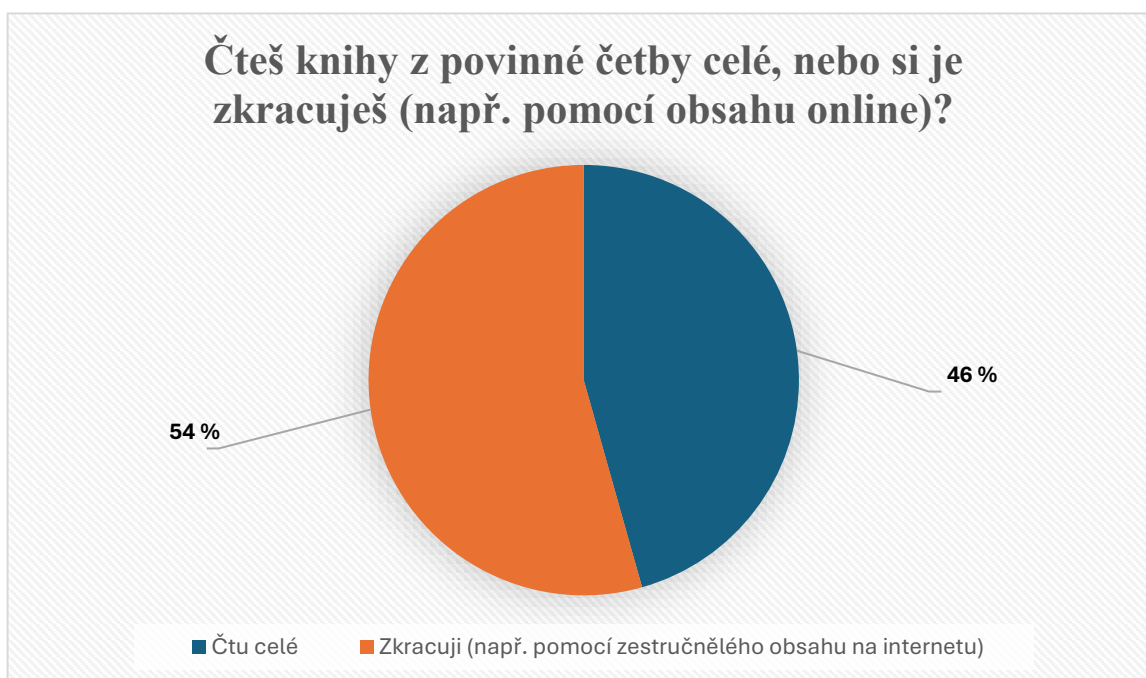
Toto grafické znázornění (č. 16) představuje deset nejčastěji zmiňovaných knižních titulů, které respondenti uváděli v dotazníku jako oblíbené nebo známé. S ohledem na výsledky je patrné, že žáci preferují zejména moderní populární literaturu, jako jsou fantasy a sci-fi, přičemž v seznamu se objevovala i klasická díla. Nejvíce odpovědí získal *Harry Potter* od J. K. Rowlingové, a to poměrně vyrovnaně z hlediska pohlaví – tento titul zmiňovali chlapci i dívky ve srovnatelném počtu. Naopak mezi chlapci byly výrazně častěji oblíbené Foglarovy knihy a klasický román *Robinson Crusoe*, zatímco u dívek se častěji objevoval zejména komiks *Maus* od A. Spiegelmana. Shodně byly čtyřikrát zmiňovány tituly jako *Frankenstein* od M. Shelleyové, *451 stupňů Fahrenheita* od R. Bradburyho a výše uvedené *Foglarovky* a *Maus*. Méně často se objevovala díla jako *Duna*, *Klapzubova jedenáctka* či *Prašina*.

V porovnání s grafem č. 4 v teoretické části jasně v obou případech převažuje série *Harry Potter* od autorky J. K. Rowlingové – tento výsledek nás utvrzuje v tom, že tato knižní série má obrovský vliv na čtenářské zájmy starších dětí a dospívajících. V tomto ohledu může tato série oslovovat svojí čtivostí, ale také možnou identifikací s hrdinou, kterou jsme zmiňovali už v teoretické části. Zastoupení osobnosti Jaroslava Foglara i jeho knih v obou grafech ukazuje, že jeho díla oslovují výraznou část žáků. Díky své dlouholeté tradici, kterou reprezentují zejména *Hoši od Bobří řeky* či *Rychlé šípy*, nadále přitahují čtenáře se zájmem o dobrodružnou literaturu. Další titul, který se dostal do výběru byl *Robinson Crusoe* od Daniela Defoe, který opět potvrzuje zaujetí dětí v dobrodružných žánrech.

2.14. Zkracování knižních titulů

Otázka, kterou jsme respondentům položili, zněla: „*Čteš knihy z povinné četby celé, nebo si je zkracuješ (například pomocí obsahu dostupného online)?*“ Žáci měli na výběr ze dvou možností odpovědi – buď „*čtu celé*“, nebo „*zkracuji (např. pomocí zestručnělého obsahu na internetu)*.“ Tato otázka měla za cíl zjistit, do jaké míry se žáci seznamují s povinnou literaturou v úplném znění a nakolik využívají alternativní způsoby, jak si čtení usnadnit či urychlit.

2.14.1. Čtení vs. zkracování textu – dívky a chlapci

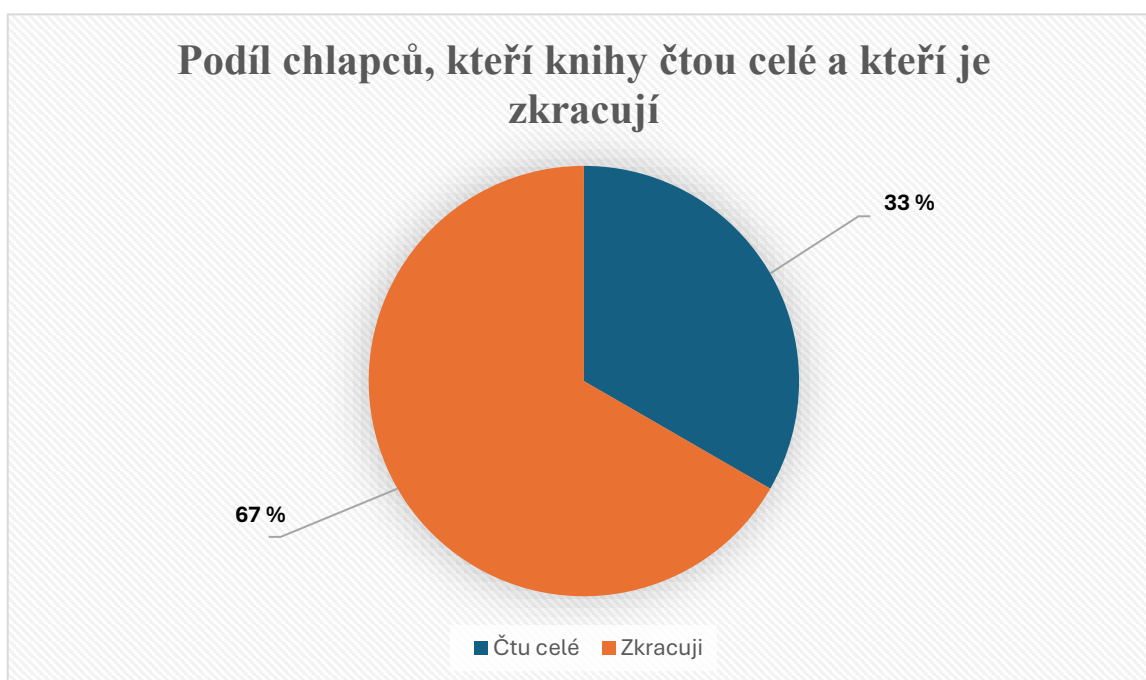


Graf (č. 17) ukazuje, jak žáci pracují s povinnou četbou, a to primárně zda čtou knihy celé, nebo si je zkracují například pomocí dostupných obsahů na internetu. Z celkového počtu dotazovaných knihy zkracuje a nečte v plném rozsahu 112 žáků (tedy 54 %). Na druhou stranu 94 respondentů zmínilo, že knihy jsou čtou celé.

V porovnání s grafy č. 5 a č. 6 je zjevné, že s vyšším věkem výrazně klesá ochota věnovat se povinné četbě poctivě, a tak žáci přistupují ke zkracování, opisování nebo totální ignoraci čtení povinných knih. Na základě těchto informací a s ohledem na oblíbenost jednotlivých žánrů, kdy žáci jednoznačně preferují především moderní literaturu, je zřejmé, že

povinná četba se z velké části zaměřuje na klasická díla. Jak už vyplývá z předchozích výzkumů uvedených v teoretické části, tato klasická literatura pro většinu žáků představuje spíše nekomfortní čtenářskou zkušenost – zejména proto, že je psána archaičtějším jazykem a tematicky či stylisticky jim nepřipadá atraktivní.

2.14.2. Čtení vs. zkracování textu – chlapci



Toto grafické znázornění (č. 18) představuje, jaký podíl chlapců čte knihy z povinné četby celé, popřípadě kolik si je zkracuje. Z celkového počtu 108 chlapců z nich přiznalo 72 (tedy 67 %), že si knihy zkracují, a tudíž je nečtou v plném rozsahu. Zatímco pouze 36 dotazovaných chlapců (tj. 33 %) knihy přečte opravdu celé.

2.14.3. Čtení vs. zkracování textu – dívky



Graf (č. 19) zachycuje počet dívek čtoucích povinnou četbu celou a těch, které ji zkracují pomocí dostupných obsahů. Z celkového počtu 98 dívek se uvedlo 58 % (58 dotazovaných dívek), že knihy čtou celé. Na druhou stranu 41 dívek (41 %) si je zkracuje například zestručněnými obsahy na internetu.

2.15. Nejčastěji uváděné překážky a negativní aspekty povinné četby

Odpovědi respondentů k otázce „*Co ti nejvíce vadí nebo komplikuje čtení povinné četby a proč?*“ jsme rozdělili pomocí tematické analýzy do čtyř samotných okruhů – musím číst to, co mě nebaví, nedostatek času, jazyková náročnost a rozsah. Tyto okruhy vždy obsahují stručný komentář, počet odpovědí a anonymně přesnou citaci postoje vybraného žáka. V tomto případě je tento okruh zaměřen jen na poznatky obou pohlaví, neboť výsledky chlapců i dívek odděleně byly téměř identické. S ohledem na přehlednost jsme dané okruhy seřadili sestupně dle četnosti:

2.15.1. Musím číst to, co mě nebaví

a) Počet odpovědí: cca 90

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*ty knihy mě nazajímají a také je to nuceno*“ – 9. třída, muž
- „*Některé žánry mi nesedí, proto je lepší, když si mohu povinnou četbu sama vybrat, než hromadně zadání*“ – 7. třída, žena
- „*Je to hrozně nudné a čtu to, protože musím ne protože chci.*“ – 7. třída
- „*Nebaví me ty knihy co dostavame na cteni*“ – 6. třída, muž
- „*Samotná kniha a ztracený čas i promarněné dny, které jsem strávila pouze čtením něčeho absolutně nezajímavého a pro mě zcela neobohacujícího*“ – 8. třída, žena
- „*To, že jsou knihy tak nudné, a že jde o povinnou četbu. Už jenom to, že je to nucené, mi ničí chuť se začíst.*“ – 7. třída, žena

Tyto odpovědi se opakovaly nejvíce ze všech otázek našeho průzkumu a velmi podrobně nám poukazuje na slabinu celého systému povinné četby, neboť už z přechozích výroků žáci vnímají četbu jako nucené čtení, které berou bezpřínosné a nezajímavé, a to vše podpořeno negativním tónem odpovědí. Jak už jsme zmínili výše, tak zásadním problémem není samotná četba, ale nedostatek autonomie ve volbě daného titulu. Pokud na problematiku nahlížíme z vyšší perspektivy, musíme konstatovat, že pocit nudy a nucenosti jsou dalšími důvody k celkovému postoji žáků k povinné četbě, a dokonce vše je podtrženo samotným tlakem na výkon nebo odměnu. Pro pedagogickou praxi vyplývá opět zařídit individuálnější prostor výběru knih a jejich aktualizace v daném seznamu.

2.15.2. Nedostatek času

- a) Počet odpovědí: cca 50
- b) Příklady odpovědí studentů:
- „*Nemám čas na takové nudné věci*“ – 6. třída, muž
 - „*Nemám na to moc času, protože mám kroužky*“ – 8. třída, muž
 - „*Protože se mi číst nechce a radši chodím sportovat a večer sem unavený*“ – 6. třída, muž
 - „*Nemám chuť a nemám čas se pak připravit na další hodiny*“ – 8. třída, muž
 - „*Čas a po dlouhém čtení bolest hlavy*“ – 7. třída, žena
 - „*Omezená doba na přečtení třeba měsíc...*“ – 9. třída, muž
 - „*Čtení mi komplikuje omezený čas, kvůli koníčkům a případně o víkendech a svátcích rodinné výlety*“ – 9. třída, žena

Časová náročnost je jedna z dalších nejvíce zastoupených odpovědí v tomto okruhu. Žáci vnímají nedostatek času jako významnou překážku, jež snižuje smysl a účel celé aktivity čtení. Část dotazovaných přiznává, že četba povinných knih je pro ně spíše konkurenčním prvkem k jiným činnostem a aktivitám, a to jsou např. školní povinnosti, volnočasové aktivity či odpočinek. Ve srovnání s předchozími daty je nutné podotknout, že absentující dostatek času vede k tomu, že žák bere povinnou četbu jako povinnou aktivitu, která v těchto ohledech není přirozená – dítě v tomto kontextu nahlíží na četbu jako na položku v jejich „seznamu“, kterou musí patřičně splnit (a to společně s vnějším tlakem). Fyzická nepohoda, která je spojena s četbou knih, je zajímavým poznatkem, přičemž z tohoto důvodu můžeme usuzovat, že pro respondenty je čtení knih jednak aktivitou, jež jim způsobuje únavu, ale jednak také projevem nezvyku vůči čtení.

Vše dokládají i rozhovory uvedené v teoretické části, které byly realizovány v rámci statistického šetření v roce 2017. Ty ale také naznačují, že příčinou není jen skutečný nedostatek času na přečtení daného titulu, ale také slabá vnitřní motivace. Ta se často proměňuje ve výmluvu, která se prostřednictvím argumentu o nedostatku času stává obranou nebo ospravedlněním, proč žák knihu odloží. Vše potvrzuje i odpověď jednoho z respondentů v rámci výzkumu v roce 2017 – „*Většinou ten, kdo knihy čte, dělá i úkoly do jiných předmětů*“

– souvisí to obecně s přístupem k tomu studiu. V zásadě si myslím, že časový pres je minimální faktor. Jde spíše o motivaci dělat něco do školy a pro sebe (chlapec 15–19 let).“¹⁴⁶

2.15.3. Jazyková náročnost

a) Počet odpovědí: cca 20

b) Příklady odpovědí studentů:

- „Starší druh českého jazyka.“ – 9. třída, žena
- „Že to jsou staré knihy a je tam zastaralý jazyk“ – 7. třída, žena
- „Některé staré vyrazí se blbě čtou a kdys je ta kniha celá se zastaralými slovy raci si to přehání“ – 7. třída, žena
- „Často mi vadí že jsou psané starším nebo složitým jazykem“ – 8. třída, muž
- „Zastaralost a zároveň nedostupnost knih“ – 8. třída, muž
- „Většinou stará slova použita v knize“ – 8. třída, žena
- „Starší mluva, způsob Jak je to napsaný“ – 6. třída, muž

Dalším zásadním faktorem, který dokládá, že povinná četba je z dosavadních výsledků považována za neatraktivní, představuje jazyková náročnost a obecně archaický styl vyjadřování v knize – tento fakt ovlivňuje vnímání textu a komplikuje jeho porozumění, a tak snižuje ochotu text vůbec číst. Vše je pak podpořené ještě argumentem několika respondentů, že kniha není dostupná v knihovně. Na základě dosavadních poznatků je zároveň zřejmé, že vzhledem k určité averzi žáků vůči četbě a vnímání povinné literatury jako tzv. „nuceného zla“ příliš nepomůže fakt, pokud je kniha navíc složitá a obtížně dostupná.

V návaznosti na to musíme zdůraznit, že pokud zůstanou povinné knihy jazykově a stylově náročné, a dokonce i nedostupné, je velmi pravděpodobné, že případná vnější motivace skrz školu anebo rodinné prostředí nebudou dostatečné takovým způsobem, aby četba žáky vůbec oslovila. V pedagogické praxi bychom tak měli vybírat takové tituly, které nejsou jazykově obtížné a které jsou zároveň snadno dostupné.

¹⁴⁶ FRIEDLAENDEROVÁ 2018, s. 92.

2.15.4. Rozsah

a) Počet odpovědí: cca 20

b) Příklady odpovědí studentů:

- „*Hrozně mě odradí, když má ta kniha třeba 300 stránek.*“ – 9. třída, žena
- „*dlouhý knížky mě nebaví*“ – 7. třída, muž
- „*Me vadi ze jsou tak tlusty, chudaci stromy*“ – 6. třída, žena
- „*Jak mam za mesic precist 250 stranek??? To nemůžeme cist treba v hodine?*“ – 8. třída, žena
- „*podle mě by měli povolit kratší verze nebo aspoň zkrácený vydání to fakt nejde číst celý*“ – 9. třída, žena
- „*je to moc dlouhé takže me vždy potaha na potítku :)*“ – 9. třída, žena

Významným problémem povinné četby je i její rozsah, který rapidně ovlivňuje motivaci vůbec začít číst daný titul, neboť mnoho stránek vyvolává v respondentech pocity demotivace a předem nepřekonatelného úkolu. V koherenci s přechozími zjištěními je zjevné, že počet stran souvisí s dalšími faktory, které žáky ovlivňují při čtení povinné četby, a to zejména nedostatek času, pocit nucenosti a nezájmu o neatraktivní obsah či obecně žánr. Zde se nám také propojují výsledky se zkracováním povinných knih, kdy žáci sami z hlediska určité demotivace raději využívají zjednodušující metody, jako jsou audioknihy či obsahy na internetu – možná velký objem (v součinnosti s dalšími demotivujícími faktory) textu je právě jedním z důvodů, proč studenti těchto náhradních řešení využívají. V hlediska pedagogické praxe je tak vhodné promyslet rozsah daného titulu, ale také pracovat v hodinách s výběrem kratších verzí či úryvků.

2.16. Shrnutí nejčastěji uváděných překážek a negativních aspektů povinné četby v kontextu čtenářské gramotnosti

V souvislosti s nejčastějšími překážkami spojenými s povinnou četbou se ukazuje, že současný systémový stav jejího zadávání velmi omezuje rozvoj čtenářské gramotnosti. Respondenti nejčastěji zmiňují, že největším problémem je nízká autonomie při výběru knih. Žáci tak musí číst tituly, které je nezajímají, což zásadně omezuje a komplikuje rovinu vztahu ke čtení v rámci čtenářské gramotnosti. Četbu vnímají spíše jako povinnost řízenou vnějšími vlivy, především požadavky školy a hodnocením známkou. Tyto faktory výrazně oslabují smysl čtení jako osobní aktivity a vedou k tomu, že postupně mizí vnitřní motivace a s ní i následující klíčové složky porozumění textu. V návaznosti na čím dál nižší motivaci se dále hromadí mnoho faktorů, jako je nedostatek času. S absencí těchto dvou oblastí (vnitřní motivace a nedostatek času) se zároveň „podkopává“ i další rovina čtenářské gramotnosti, a to metakognice. Ta se sice primárně zabývá uvědomováním si vlastního procesu učení, ale zároveň zahrnuje i schopnost plánovat a řídit svůj čtenářský zájem, a tudíž kupříkladu rozvrhnout si povinnou četbu v čase a propojit ji s ostatními činnostmi.

Dalším negativním aspektem povinné četby je jazyková náročnost a zastaralý styl psaní knih. Z tohoto hlediska tak archaický jazyk a složité větné konstrukce žákům komplikují porozumění, což má právě přímý dopad doslovného porozumění, která je další složkou čtenářské gramotnosti – v návaznosti na to tak žák nemůže snáze interpretovat a kriticky hodnotit text. Čili, kde chybí porozumění, automaticky se snižuje schopnost vysuzovat a hodnotit obsah sdělení.

Poslední závažnou demotivační techniku představuje hlavně rozsah povinných knih, přičemž lze podotknout, že čím delší a náročnější kniha je, tím více se zvyšují pocity demotivace a předem prohrané bitvy. Můžeme v tomto hledisku říci, že tento aspekt se dotýká všech rovin čtenářské gramotnosti, a to od vztahu ke čtení, přes ochotu zapojit určité strategie k porozumění, až po schopnost sdílet své názory a prožitky s ostatními. S vyšším počtem stran knihy se zvyšuje riziko, že žáci si začnou knihy zkracovat, a tudíž vyhledávat zkrácené obsahy na internetu.

Celkově je patrné, že současné praktiky, které mají podpořit čtení knih a vytvořit pozitivní vztah k literatuře, působí z našeho vzorku spíše opačně. Pokud i nadále zůstanou dominantními faktory vnější tlaky, budou postupně potlačeny všechny složky čtenářské gramotnosti. Nedostatek času se tak může čím dál častěji stát jen argumentem a obranou před

povinností, kterou žáci vnímají jako nevyhovující a bez jakéhokoliv přínosu pro jejich osobní rozvoj.

Diskuze

Výsledky výzkumu potvrzují naše hlavní teoretické poznatky vzhledem ke vztahu žáků druhého stupně a četby, a to zejména k četbě povinné. Především se ukazuje, že tito studenti vnímají povinnou četbu téměř negativně, přičemž tento fakt je formován převážně vnějšími faktory, které na ně ze všech stran působí. Již v teoretické části jsme s zdůraznili (dle Trávníčka) „konflikt“ mezi kulturně-determinovaným tlakem, zejm. literární kánony či povinná četba, a individuální volbou čtenáře – výsledky z praktické části tento koncept zcela potvrzují, neboť velká část dotazovaných poukázala na četbu jako na zbytečnost, nudu či vnucené zlo. Z druhého pohledu však výzkum zjistil, že vztah žáků k četba by se zlepšil za předpokladu, kdyby si mohli daný titul vybrat sami.

Významný je také rozdíl mezi chlapci a dívkami, který potvrzují i poznatky z odborné literatury v teoretické části (zejm. O. Chaloupka) – dívky mají obecně lepší vztah k četbě než chlapci. To dokazuje i náš výzkumný vzorek, kdy u chlapců převažoval silný, až někdy odmítavý, postoj k povinné četbě (přes 90 % respondentů mužského pohlaví uvedlo, že je povinná četba nebaví), na druhou stranu u dívek také převládal negativní postoj, ale odpovědi pozitivního rázu byly téměř trojnásobné (29 %) než u chlapců. Pokud opět využijeme poznatků z teoretické části, můžeme si tento genderový rozdíl vyložit primárně odlišnými emočními složkami postoje, zatímco dívky často zmiňovaly, že je četba sice nebaví, ale přináší jí nějak užitek či přínos, tak chlapci na povinnou četbu nahlíželi spíše na jako negativní činnost, jež je bez jakéhokoliv přínosu.

Z perspektivy vývojové psychologie čtenáře, která byla součástí naší teoretické části, se nám potvrzuje fakt, že žáci si v převážně pubescentním věku často procházejí určitými krizovými stavy, a to např. zásadně klesá motivace číst, protože čtení soupeří s dalšími aktivitami, které jsou pro pubescenty převážně atraktivnější (digitální obsah či sociální sítě). Tento trend může dokládat i jedna z otázek našeho výzkumu, kde jsme se ptali, zda žáci knihy čtou celé, popřípadě zda si je zkracují pomocí internetových obsahů.

Odpovědi respondentů ale také zmiňují, že pohledy na povinnou četbu nejsou v mnoha případech bezvýhradné – kategorie postojů spíše negativních, ale s částečným pochopením a neutrální nám ukazují, že nemalá skupina žáků bere převážně povinnou četbu jako neatraktivní, uznávají však její přínos, a to spojují primární s rozvojem slovní zásoby a pravopisu, lepším vyjadřováním nebo se znalostí literárních děl a jejich kontextů. Kognitivní složka postoje žáků tak chápe hodnotu četby, ale dominuje spíše složka emocionální, jako jsou třeba pocitu nudy či

odporu) Praktická část rovněž potvrdila závěry organizací PISA a PIRLS, kdy zmiňovala, že čtenářská gramotnost a čtenářské návyky českých žáků čím dál více klesají, a to za předpokladu, že není rozvíjena vnitřní motivace.

Další část výzkumu se zabývala motivačními faktory podílejících se na ochotě či neochotě žáků číst povinnou četbu – důležitým zjištěním pro nás bylo, že skoro třetina respondentů deklarovala úplnou demotivaci k četbě. Jak jsme zmínili výše, tak žáci vnímají četbu převážně jako zbytečnou ztrátu času. Toto zjištění z pedagogického hlediska je znepokojivé, protože představuje problémy spojené jednak s přípravou obsahu povinné četby obecně, ale jednak s velkým nezájmem o čtenářství. V koherenci s tím výzkumná data potvrzují, že skoro třetina studentů čte výlučně z výkonové motivace, zejm. známky a obecně hodnocení, ale ve volném čase by si knihu neotevřeli. Dalším velmi významným faktorem je vnější tlak rodičů, tento faktor se objevoval u šestiny dotazovaných žáků. Zajímavým zjištěním byla pro nás rozdílná forma vnějšího tlaku rodičů u obou pohlaví – zatímco u dívek byl tlak veden spíše prostřednictvím odměn, u chlapců bývala četba hrozbou zákazů, např. vypnuté internetové připojení, zákaz počítače či omezení kontaktu s přáteli. V tomto směru však důsledkem na nahlížení žáků nejen na povinnou četbu, ale i čtení obecně, je mnohem vyšší negativní postoj, jenž si budou prohlubovat s čím dál vyšším tlakem ze strany rodičů.

Srovnání čtení celých knih a jejich zkracování nám poukazují, jak už jsme zmínili výše, že více než polovina respondentů (přesně 56 %) povinnou četbu nečte v plném rozsahu. Vyšší podíl zkracování rezonoval u chlapců (67 %) než u dívek (41 %) – z pohledu vývojové psychologie čtenáře a čtenářské gramotnosti jsou tato zjištění znepokojivá, dokonce v některých ohledech až hroživá. Možnou inspirací však můžou být výsledky, které se zabývaly žánrovými preferencemi. Zde převládala oblíbenost žánrů fantasy a sci-fi – u dívek tento žánr uvedla velká část respondentek, zatímco u chlapců byl na žebříčku oblíbenosti až na druhém místě. Na druhou stranu u chlapců převažovala jako hlavní odpověď skutečnost, že žádné knihy nečtou. Dále převládal zájem o detektivy a dobrodružnou literaturu, ale na druhou stranu nižší byl zájem o klasická kanonická díla, která pravděpodobně tvoří značnou část povinné četby.

Poslední a patřičně podstatná otázka se zabývala tím, co žákům nejvíce vadí na povinné četbě, přičemž tyto důvody úzce souvisí s dalšími poznatky, které jsme již zmínili. Tyto důvody jsme se rozhodli okomentovat zvlášť, abychom mnohem více poukázali na to, že negativní postoj respondentů není náhodný, ale poukazuje na kumulaci vysoce organizovaných vnějších faktorů.

Nejzásadnějším problémem žáků druhého stupně základní školy, se kterým se potýkají v kontextu povinné četby, je, že musí číst takové knihy, které nejsou v souladu s jejich preferencemi – tento výsledek nám jasně ztvrzuje s dalšími poznatky z diskuze, že problémem není samotné čtení, ale nemožnost volby a pocit nucenosti. Žáci cyklicky zdůrazňovali, že kdyby měli vyšší autonomii při výběru knih, jejich vztah k četbě by byl adekvátnější.

Další zjevnou překážkou při čtení povinných knih je podle dotazovaných nedostatek času. Zde žáci zmiňovali, že čtení knih spíše berou jako konkurenční aktivitu, kterou v některých ohledech nelze skloubit zejména se sportem, volnočasovými koníčky, dokonce i přípravě na další vyučovací hodiny. Tento výsledek nám jednak ukazuje, že děti v dnešní době jsou více časově vytížené a zahlcené mnoha povinnostmi, jednak ale poukazuje, že samotné školní prostředí nenabízí patřičný prostor pro čtení knih (např. lze využít formu čtenářských dílen).

Se třetím problémem se žáci identifikovali také ve vyšší míře, jedná se o problém s jazykovou náročností a archaickým stylem titulu. Žáci reflektovali, že literatura staršího typu jim připadá nesrozumitelná, dokonce v některých ohledech je zastaralá slova téměř odrazují v další četbě – v návaznosti na naše poznatky tak není četba jen otázkou motivace, ale také určité abilitě porozumět textu a komfortně se v něm orientovat. Z pohledu žáka v něm poté archaická slova vyvolávají pocity možné frustrace a rezignace, a tudíž opět v souvislosti s dalšími faktory, např. vnější tlak, nedostatek času, absence výběru..., nám snadno zvolí cestu zkrácení obsahu (v některých případech knihu nepřečtou vůbec).

Posledním, ale zároveň také velmi frekventovaným, důvodem byl rozsah knih. Respondenti rozsah četby reflektovali velmi negativně a sami potvrdili, že v nich velký počet stran daného titulu vyvolává pocity předem prohrané bitvy – vzhledem k tomu, že velká část žáků čte povinnou četbu jen kvůli známkám, mohou tyto pocity posílit praktiky, jak danou četbu obejít jiným způsobem, než aby museli knihu přečíst celou. Tento trend opět propojují předchozí výsledky našeho výzkumu (viz zkracování pomocí obsahů na internetu).

Z hlediska těchto překážek můžeme dokreslit hlavní problém:

- a) Četba povinných knih vyvolává v žácích pocity nepříjemného a obtížného úkolu, jenž je ještě podpořen dalšími vlivy, jako jsou časová náročnost, absence výběru, vyšší rozsah titulu či nepochopitelnost textu.
- b) Téměř negativní postoje nejsou zakořeněny z jedné příčiny, avšak je to souběh právě několika faktorů, které se doplňují a kumulují se.

Pokud shrneme všechny poznatky z celé části našeho výzkumu můžeme říci, že negativní postoj k povinné četbě není primárně způsoben neochotou číst, což někdy bývá argumentem v dnešní společnosti. Jedná se převážně o takové faktory, jež se dlouhou dobu ignorují a které jsou kombinací v oblasti obsahové, strukturální, a dokonce i psychologické – tradiční model povinné četby, který převážně obsahuje rozsáhlá a jazykově náročná díla, předesílaná většinou shora, je z ohledu funkčnosti a praktičnosti téměř nevhodný, a to z důvodu utváření pozitivního náhledu na povinnou četbu a četbu obecně.

Z hlediska pedagogické praxe jsou doporučení následovná:

- a) Učitel by měl aktualizovat seznamy literatury takovým způsobem, aby si žáci mohli vybrat dle jejich preferencí (viz oblíbené žánry jako fantasy, sci-fi či dobrodružné). Popřípadě umožnit mnohem větší autonomii pro výběr titulu.
- b) Buď v hodinách více pracovat s ukázkami a kratšími verzemi textů, nebo umožnit čtení zkrácených vydání, jež by mohly překonat bariéru pocitů z předem prohraného boje.
- c) Časovou náročnost zohlednit takovým způsobem, aby nenarušovala další činnosti daného žáka, nebo vytvořit prostor pro četbu přímo v hodině.
- d) Z hlediska archaického jazyka primárně pracovat s texty ve vyučovacích hodinách, kde budou za podpory společného výkladu vysvětleny zastaralá slova. Tím by bylo podpořeno porozumění textů a žák by byl zároveň obohacen jinými varietami národního jazyka.

Závěr

Tato bakalářská práce se komplexně věnovala problematice vztahu žáků druhého stupně základního vzdělání k povinné četbě. Teoretická část nás zpočátku seznámila se základními pojmy, které primárně souvisely se čtením, čtenářstvím a čtenářskou gramotností – z tohoto hlediska jsme zdůraznili fakt, že čtení není z hlediska dovedností jen technickou komponentou k dekodování textu, ale že její součástí jsou i psychologické a sociokulturní faktory formující se už v útlém věku života člověka. Vývojová psychologie postupně představila, jakým způsobem se vztah ke čtení a jejich preferencí vyvíjí v různých vývojových etapách člověka, přičemž od batolecího věku, kdy dítě přichází a vnímá kontakt s knihami, a to prostřednictvím ukolébavek a prvních obrázkových knížek, přes předškolní období, kdy primárně stoupá význam rodiny a mateřské školy, až po pubescenci, jež formuje touhu po větší autonomii a svobodě, a to i v případě literatury, kdy čím dál více kritičtěji hodnotí její obsah.

Praktická část práce, která byla realizována kvalitativním dotazníkem, umožnila získat cenné informace o tom, jak žáci druhého stupně na povinnou četbu nahlízejí a co je vede k tomu, aby si daný titul přečetli, či naopak. Výsledky výzkumu zjistily, že značná část žáků má negativní pohled na čtení a povinnou četbu, neboť ji prezentují jako povinnost spojenou s tlakem školy a rodičů. V návaznosti na to žáci apelovali, že největšími překážkami jsou pro ně primárně – absence výběru, nedostatek času, rozsah a jazyková náročnost daného textu. Výzkum také zjistil, že existují značné rozdíly mezi pohlavími, a to například v preferenci žánrů či v míře vnější motivace. Skutečnost, že s přibývajícím věkem klesá frekvence čtení mimo školu navazuje na výzkumy PISA a PIRLS potvrzující, že četba se stává čím dál méně atraktivní, a tak se zvedá obliba digitálních médií či jiné formy trávení volného času.

Na základě výsledků vyplývá mnoho doporučení pro pedagogickou praxi:

- a) Učitel by měl aktualizovat seznamy literatury takovým způsobem, aby si žáci mohli vybrat dle jejich preferencí (viz oblíbené žánry jako fantasy, sci-fi či dobrodružné). Popřípadě umožnit mnohem větší autonomii pro výběr titulu.
- b) Buď v hodinách více pracovat s ukázkami a kratšími verzemi textů, nebo umožnit čtení zkrácených vydání, jež by mohly překonat bariéru pocitů z předem prohraného boje.
- c) Časovou náročnost zohlednit takovým způsobem, aby nenarušovala další činnosti daného žáka, nebo vytvořit prostor pro četbu přímo v hodině.
- d) Z hlediska archaického jazyka primárně pracovat s texty ve vyučovacích hodinách, kde budou za podpory společného výkladu vysvětleny zastaralá slova. Tím by bylo

podpořeno porozumění textů a žák by byl zároveň obohacen jinými varietami národního jazyka.

Celý výzkum tak poukázal na to, že pokud se snažíme docílit toho, aby adolescenti měli pozitivní vztah k literatuře a abychom obecně podporovali jejich vnitřní motivaci, musíme přestat brát povinnou četbu jako nástroj výkonu a dočasné kontroly. Pokud by měla četba podporovat rozvoj daného žáka, je nutno zohlednit a chápat literaturu jako příležitost, jež nám má pomoci objevovat nové světy, přemýšlet o hodnotách atd. Z výzkumu jasně vyplynulo, že žáci vůči literatuře zastávají negativní postoj spojený s vnějším tlakem a případnou kontrolou znalostí – bohužel tyto praktiky mají nejen vliv na vnímání obecně četby a psychiky žáků druhého stupně základní školy, ba dokonce s následným domino efektem nabývá mnohem vyšších rozměrů, které se mohou projevat v budoucnu třeba nižší úrovní čtenářské gramotnosti v České republice.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria. *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology. 2006, roč. 3, č. 2, (s. 77–101).

DAHL, Leonard, Katlynn HALL, Eunsoo CHO, Philip CAPIN, Garrett J. ROBERTS, Karen F. KEHOE, Christa HARING, Delanie PEACOTT a Alisha DEMCHAK. *Examining the effects of family-implemented literacy interventions for school-aged children: A meta-analysis*. Educational Psychology Review, 2025, roč. 37, č. 10. (s. 10–11).

DROBSKÁ, Dana. *Sociální psychologie*. Praha: Výzkumný ústav inženýrského studia ČVUT, 1986, (s. 89, 95, 113).

EILEEN, Allen a Lynn MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2005, (s. 18, 127).

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a kolektiv. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018, (s. 86, 89, 91, 92).

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000 (s. 148).

HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991, (s. 7).

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, (s. 22, 23).

HENDL, JAN. *Kvalitativní výzkum: Základy teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2023, (s. 186).

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, (s. 85).

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, (s. 7–9, 11–12, 20, 26, 27).

- HAYSOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2021. (s. 96).
- CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros, 1971, (s. 10–11, 15, 21).
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Třinec: Victoria Publishing, 1995, (s. 12, 45).
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, (s. 37, 62, 63, 76, 117, 135, 140, 141, 145).
- JANIS, Kamil ml. a Marta KOLAŘÍKOVÁ. *Úvod do problematiky výzkumu II.: Základy kvalitativního výzkumu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2020, (s. 50).
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada, 2008, (s. 15, 60, 61, 63).
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, (s. 23, 72).
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, (s. 20, 21, 23).
- NEKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, (s. 36, 143, 147).
- OECD. PISA 2012 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2014, (s. 181).
- PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014, (s. 12, 14, 17–19, 21, 32–35).
- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je to čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*, Praha: Metodický portál RVP, 2008, (s. 57, 71).
- PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, (s. 112).
- ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, (s. 61, 69, 84).

- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005, (s. 66, 69).
- ŠVRCKOVÁ, Marie a Ondřej ŠIMIK. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy*. Praha: Pedagogika, 2012, (s. 53–54).
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008, (s. 18, 20, 23, 24, 26, 35).
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, (s. 74, 102, 106, 148).
- VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociologických studií, 1995, (s. 123, 124).
- VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova, 2013, (s. 29–31).
- VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a kol. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008, (s. 138–141).
- WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Karolinum, 2012, (s. 39, 40).
- ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, (s. 63–64).

Internetové zdroje

Autor neznámý. *Projekty na podporu čtenářství* [online]. Library Next Door, 2017 [cit. 6. 4. 2025]. Dostupné z: <https://www.librarynextdoor.net/info-cz/projekty-na-podporu-ctenarstvi/>.

Autor neznámý. *Reading Helps Behavioral and Social-Emotional Development* [online]. First 5 California, [cit. 20. 3. 2025]. Dostupné z: <https://www.first5california.com/en-us/articles/reading-helps-behavioral-and-social-emotional-development-baby-toddler-preschooler/>.

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 6. 6. 2025]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Koncepční rámec PISA 2018 [online]. Praha, 2019 [cit. 6. 7. 2025]. s. 9–10. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Národní zpráva šetření PISA 2018* [online]. Praha, 2023 [cit. 6. 6. 2025]. s. 12. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.pdf.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Národní zpráva šetření PISA 2022* [online]. Praha, 2023 [cit. 6. 6. 2025]. s. 8–36. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/NZ_PISA_2022/html5/index.html?pn=10.

DOLANOVÁ, Dana, PEŠÁKOVÁ, Edita a POKORNÁ, Andrea: *Metodika odborné práce: Principy kvalitativního výzkumu* [online]. Masarykova univerzita, datum vzniku neuveden [cit. 07. 06. 2025]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js23/metodika_prace/web/pages/07_01_metody_vyzkumu.html?kod=FDFAJ_FAF;predmet=1414089;lang=cs#pozn80x.

GAVORA, Peter a Nikola KŘIVÁNKOVÁ. *Podpora čtenářské pregramotnosti: Interakce rodič-dítě při čtení knihy* [online]. Pedagogická orientace, roč. 31, 2021, č. 4, s. 35 [cit. 1. 4. 2025]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/21411/17022>.

JANIS, Kamil ml. a Marta KOLAŘÍKOVÁ. *Úvod do problematiky výzkumu II.: Základy kvalitativního výzkumu* [online]. Zlín: UTB, FHS, 2020 [cit. 7. 6. 2025]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=42178>.

JANA, Laura a Jennifer SHU. *Developmental Milestones of Early Literacy* [online]. HealthyChildren.org, [cit. 18. 3. 2025]. Dostupné z: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/baby/Pages/Developmental-Milestones-of-Early-Literacy.aspx>.

JANSOVÁ, Ludmila. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti v mateřské školce* [online]. Diplomová práce, PedF UK, 2005 [cit. 26. 3. 2025]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/2692/DPTX_2005_1_11410_OSZD001_67687_0_20453.pdf.

KREJČÍ, Veronika. *Didaktika českého jazyka – čtenářská gramotnost* [online]. Univerzita Palackého [cit. 22.–29. 5. 2025]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [online]. *Pedagogická orientace*, roč. 24, 2014, č. 4, s. 494 [cit. 26. 3. 2025]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. *Sekundární analýza PIRLS 2021* [online]. Praha, 2024 [cit. 8. 6. 2025]. s. 7–16. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/06/Sekundarni-analyza-PIRLS-2021.pdf>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka* [online]. Praha, 2011 [cit. 22.–24. 5. 2025]. s. 6–9. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

OECD. *PISA 2012 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* [online]. Paris: OECD Publishing, 2014 [cit. 6. 6. 2025]. s. 181. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014_9789264208780-en.html.

Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. *Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka* [online]. SKIP ČR, 2015 [cit. 6. 4. 2025]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka>.

WILDOVÁ, Radka. *Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení* [online]. Národní institut pedagogických studií, 2004 [cit. 3. 4. 2025]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/33/VYBRANE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>.

Vyjádření k využití umělé inteligence

Na základě opatření děkana Pedagogické fakulty UK uvedeného v dokumentu Opatření děkana č. 28/2024, č. j.: UKPedF/540417/2024, zejména s odkazem na článek 9, prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a že její obsah je výsledkem mé vlastní odborné činnosti, analýzy a zpracování.

Nástroje umělé inteligence (dále jen AI) jsem využil výhradně v omezené míře a takovým způsobem, který zachovává originalitu a integritu práce. Konkrétně jsem AI použil k úpravě stylisticky nevhodných nebo opakujících se výrazů s cílem zvýšit srozumitelnost a plynulost textu. Dále jsem AI využil k překladu vybraných pasáží z anglicky psaných odborných publikací, přičemž tyto překlady sloužily pouze k ověření porozumění cizojazyčným formulacím a nebyly převzaty jako přímé citace. Současně jsem nástroje AI využil při tematické analýze dotazníku, který byl použit v empirické části práce.

Všechny takto vytvořené podklady jsem sám kriticky posoudil, upravil a začlenil do textu dle vlastního uvážení. Všechny použité zdroje a materiály jsou v práci řádně citovány.

Přílohy

1) Obrázky

Obrázek č. 1 (s. 12) – Tabulka dle Jiřího Trávnička (kulturní tlak vs. autonomie)

Obrázek č. 2 (s. 17) – Řetězec persaze

Obrázek č. 3 (s. 46) – Průměrné výsledky PISA

Obrázek č. 4 (s. 48) – Průměrné výsledky PIRLS

Obrázek č. 5 (s. 49) – Průměrné výsledky krajů PIRLS

2) Grafy

a) Teoretická část:

- a. Graf č. 1 (s. 28) – Co si myslíš o čtení knih?
- b. Graf č. 2 (s. 29) – Proč nečteš knihy častěji?
- c. Graf č. 3 (s. 31) – Jaké knihy (žánry) nejraději čteš?
- d. Graf č. 4 (s. 33) – Autor oblíbené knihy – TOP 10 (děti 9–14 let)
- e. Graf č. 5 (s. 34) – Jak si vybíráš knížky ke čtení v rámci školní povinné četby?
- f. Graf č. 6 (s. 35) – Jsou ve třídě spolužáci, kteří povinnou četbu nečtou?

b) Praktická část:

- a. Graf č. 7 (s. 56) – Ročník
- b. Graf č. 8 (s. 57) – Pohlaví
- c. Graf č. 9 (s. 57) – Pohlaví dle ročníku
- d. Graf č. 10 (s. 58) – Baví tě povinná četba? (dívky i chlapci)
- e. Graf č. 11 (s. 59) – Baví tě povinná četba? (chlapci)
- f. Graf č. 12 (s. 59) – Baví tě povinná četba? (dívky)
- g. Graf č. 13 (s. 81) – Nejoblíbenější žánry (dívky i chlapci)
- h. Graf č. 14 (s. 82) – Nejoblíbenější žánry (chlapci)
- i. Graf č. 15 (s. 83) – Nejoblíbenější žánry (dívky)
- j. Graf č. 16 (s. 84) – Top 10 titulů podle četnosti zmínek v dotazníku
- k. Graf č. 17 (s. 85) – Čteš knihy z povinné četby celé, nebo si je zkracuješ (např. pomocí obsahu online)?
- l. Graf č. 18 (s. 86) – Podíl chlapců, kteří knihy čtou celé a kteří si je zkracují

c) Dotazník

Postoje žáků k povinné četbě na 2. stupni ZŠ

B *I* U ↻ ✕

Tento dotazník je určen žákům 2. stupně základní školy (popřípadě žákům nižšího gymnázia) a jeho cílem je zjistit, jaký mají postoj k povinné četbě. Zajímá nás, jaké knihy vás baví, co vás ke čtení motivuje a s čím při čtení případně bojujete. Dotazník je anonymní a vaše odpovědi budou sloužit pouze pro akademické účely.

Děkujeme za váš čas a upřímné odpovědi!

V jakém ročníku jsi? *

- 6. třída (prima)
- 7. třída (sekunda)
- 8. třída (tercie)
- 9. třída (kvarta)

Pohlaví *

- Muž
- Žena

Baví tě povinná četba? *

- Ano
- Ne

Jaký máš v současnosti názor na povinnou četbu a proč? *

Text dlouhé odpovědi

Jaké knihy nebo žánry tě v poslední době nejvíce bavily číst a co tě na nich zaujalo? *

Text dlouhé odpovědi

Čteš knihy z povinné četby celé, nebo si je zkracuješ (např. pomocí obsahu online)? *

- Čtu celé
- Zkracuju (např. pomocí zestručnělého obsahu na internetu)

Co tě nejvíce motivuje ke čtení knih z povinné četby? *

Text dlouhé odpovědi

Co ti nejvíce vadí nebo komplikuje čtení povinné četby a proč? *

Text dlouhé odpovědi

Chceš k povinné četbě ještě něco dodat? (Dobrovolné)

Text dlouhé odpovědi