

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Čtenářství dnešních dívek ve věku 14 až 15 let: kvalitativní výzkum

Reading of today's girls aged 14 and 15: quality research

Eva Tesařová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: B ČJ-ZSV 20

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Čtenářství dnešních dívek ve věku 14 až 15 let: kvalitativní výzkum potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Suchdole nad Lužnicí dne 25. 3. 2024

Mé poděkování patří PhDr. Veronice Laufkové, PhD., za cenné rady a velmi laskavý, vstřícný a milý přístup. Dále bych chtěla poděkovat vyučujícím ze základní školy, gymnázia a montessori školy, díky kterým se mohla uskutečnit praktická část.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci se věnuji tomu, jaké je nynější čtenářství u dívek ve věku 14 až 15 let. Práce se v teoretické části zabývá obecnými pojmy – definicí čtenářství a čtenářskou gramotností. Zaměřuje se také na to, jaké faktory ovlivňují čtenářství, a přibližuje, jakou mají dívky motivaci k četbě. Dále se studie zaobírá českými, ale i zahraničními výzkumy čtení se zaměřením na čtenářství právě u dívek. Poslední kapitola teoretické části se zabývá termínem „young adult literatura“, tzv. literaturou pro mládež určenou zejména adolescentům. Praktická část je koncipována jako kvalitativní výzkum. Jejím cílem je zjistit, jakou literaturu a proč vybrané čtrnáctileté a patnáctileté dívky čtou, s jakými postavami se případně ztotožňují a proč. Jako metoda sběru byl zvolen skupinový rozhovor v ohniskových skupinách na několika typech škol (Základní škola Jana Wericha, Česko-anglická montessori škola Duhovka a Pražské humanitní gymnázium). Na základě kvalitativního výzkumu jsem zjistila, že má většina dívek nejvíce v oblibě detektivní žánr, žákyně ze základní školy a gymnázia čtou rády romány. Dívky z montessori školy upřednostňují především čtení komiksů a fantasy. Majoritní část tvoří pravidelné čtenářky young adult literatury. Ztotožňují se s postavou, která prožívá analogické problémy jako samy respondentky. Nejčastější témata, o kterých dívky čtou, jsou milostné a přátelské vztahy, ale také duševní zdraví či ztráta někoho blízkého.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářství, čtenářská gramotnost, motivace k četbě, význam čtení, young adult literatura

ABSTRACT

This thesis focuses on current reading habits of girls at the age of fourteen to fifteen. The theoretical section first explores the definition of reading and what reading literacy is. It also examines which factors affect reading and motivation and approaches of the girls towards the reading itself. Furthermore, the thesis deals with Czech and foreign researches on children's reading and especially girl's reading. The last chapter of theoretical part explores the genre of young adult literature, also known as youth literature, which is primarily intended for adolescents. The practical part consists of qualitative research. It analyses what kind of literature girls in a specific age group read and why they choose so. The goal is also to ascertain what characters they identify with and why. The research is conducted by a group interview in focus groups at different types of schools (Základní škola Jana Wericha, Česko-anglická montessori škola Duhovka a Pražské humanitní gymnázium). The schools are then compared with each other in terms of readership. Based on the qualitative research, I found out that the majority of girls prefers detective genre the most. The girls who study at elementary school and grammar school like novels. Many of them regularly read young adult literature. The girls who study at montessori school prefer reading comics and fantasy. They identify with a character who experiences similar problems as the respondents themselves. The most common topic the girls read about is not only love and friendship, but also mental health issues or the loss of a loved one.

KEYWORDS

reading, reading literacy, motivation to read, meaning of reading, young adult literature

Obsah

Úvod a cíl práce.....	7
1 Čtenářství.....	9
1.1 Čtenář a čtení.....	10
1.2 Čtenářská gramotnost.....	13
1.3 Přínos čtení a čtenářství.....	14
2 Adolescence.....	16
2.1 Charakteristika pubescenta.....	16
2.2 Čtení pubescentů.....	17
3 Faktory ovlivňující čtení a motivaci k četbě.....	18
4 Zahraniční a české výzkumy čtenářství.....	22
4.1 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	22
4.2 Výzkum „České děti jako čtenáři“.....	24
4.3 Dívky a volný čas.....	24
4.4 Čtení u dívek ve volném čase a vnímání knihy.....	26
5 Young adult literatura.....	27
6 Shrnutí teoretické části.....	28
7 Metodologie práce.....	29
7.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	29
7.2 Kvalitativní design výzkumu.....	30
7.3 Rozhovory v ohniskových skupinách.....	30
7.4 Výzkumné metody.....	31
7.5 Popis výzkumného vzorku.....	31
7.6 Analýza dat a výsledky.....	31
7.6.1 Jak dívky tráví svůj volný čas?.....	32

7.6.2	Jaké žánry a o jakých tématech čtou dnešní dívky ve věku 14 a 15 let?.....	33
7.6.3	S kterými postavami se ztotožňují a proč, vžívají se do postav?	35
7.6.4	Jaká je motivace jejich četby, zda a jak ji ovlivňují sociální sítě?	36
7.6.5	Co dívky při četbě nebaví?	38
7.6.6	Jak by si představovaly ideální hodinu literatury?	38
7.6.7	Zda a případně jaké záznamy si z četby pořizují, popř. s kým o přečteném mluví?.....	40
7.6.8	Kde dívky získávají knížky, popř. dostávají (rády) knihu darem?	42
7.6.9	Jak často a kdy nejraději dívky čtou?	43
7.6.10	Jaký je jejich oblíbený autor a oblíbená kniha?.....	45
8	Diskuse	46
	Závěr.....	49
	Seznam použitých informačních zdrojů	51
	Elektronické zdroje.....	52
	Seznam příloh.....	55

Úvod a cíl práce

V období dospívání se mohou čtenářské preference a celková intenzita čtení značně proměňovat. Sama jsem začala číst hojně knihy během 9. třídy, a proto mě zajímá, jak to mají se čtením v tomto věku právě dnešní dívky. Zároveň je toto období u dívek plné různých změn, ať už se jedná o školu, přátelství či vztahy. Některé z nich mohou řešit vzhled, sexuální orientaci nebo své duševní zdraví. Ze své zkušenosti si myslím, že část z nich může hledat odpovědi právě v knihách. Ale číst samozřejmě mohou i za jiným účelem, a také k tomuto tématu se má bakalářská práce vztahuje.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, co a proč čtou dotázané dívky ve věku 14–15 let, jaká témata se v knihách objevují a co si z četby odnášejí. Dále i to, zda se jejich čtenářství ve volném čase odráží v typu školy, kde studují.

V první kapitole se zaměřím na pojem čtenářství. Přiblížím, co lze díky čtenářství získat a také, jak je důležité, aby se čtení vykonávalo ze své vlastní vůle. Také se budu zabývat tím, jak zásadní je pro budoucí pravidelné čtenářství budování vztahu ke knihám už od dětství. Výrazně k tomu může dopomoci právě rodina, například tím, že bude dítěti předčítat knihy a potom si o nich povídat. Dále shrnu definici čtení a přiblížím čtenáře, jak z obecné roviny, tak s konkrétním zaměřením na dětského a dospívajícího. Nemůžu opomenout ani čtenářskou gramotnost, která je velmi významnou součástí cílů školního vzdělávání.¹ Uvedu nejdůležitější přínosy čtení, protože je klíčové znát odpověď na otázku, proč bychom měli čtení věnovat svou pozornost, a také to, jaké veškeré benefity můžeme z knih získat.

Dále přiblížím charakteristiku pubescenta a nastíním, jak souvisí toto specifické období s intenzitou a proměnou čtenářství.

Ve třetí kapitole uvedu základní faktory, které mohou ovlivnit pohled na četbu a následně i motivaci, která je neméně důležitá.

¹ KOUBEK, Petr. *Čtenářská gramotnost ve výuce škol PPUC* [online]. 2018 [cit. 2024-03-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21741/CTENARSKA-GRAMOTNOST-VE-VYUCE-SKOL-PPUC.html>

V následující kapitole se orientuji na zahraniční výzkum PIRLS, který se zabývá úrovní čtenářské gramotnosti jedenáctiletých žáků (ve 4. ročníku ZŠ) a také výzkum PISA, který testuje patnáctileté žáky nejen v gramotnosti čtenářské. U obou výzkumů budou shrnuty poslední výsledky. Dále představím český výzkum *České děti jako čtenáři*, který byl aktualizován už potřetí. Zejména z tohoto výzkumu také vyvodím, jak dívky podle průzkumů tráví svůj volný čas a jaký mají vztah ke knize ve svém volném čase.

Poslední kapitolu teoretické části uzavřu vysvětlením pojmu literatury young adult, která je určena pro věkovou kategorii cca 12–18 let a její obsah je cíleně zaměřený na mladé a dospívající.

Empirická část je založena na kvalitativním výzkumném designu, ve které využívám jako metodu sběru dat rozhovor v ohniskových skupinách s dívkami ve věku 14 až 15 let, a jako doplňující metodu dotazníkové šetření. Tato metoda je zvolena z toho důvodu, aby se dívky mohly ve svých odpovědích více otevřít. Výzkum byl realizován na třech pražských školách různého typu – Základní škola Jana Wericha, Česko-anglická montessori škola Duhovka a Pražské humanitní gymnázium, a to za účelem porovnání získaných výsledků dotazovaných žákyň.

1 Čtenářství

Pro následující text je nutné věnovat pozornost terminologickému vymezení. V této kapitole se nejprve zaměřím na čtenářství. Tento pojem je často spojovaný s dětskou populací, protože to je doba, kdy si dítě osvojuje čtení a psaní. (Trávníček, 2008) Definice, která pojem vysvětluje, pochází od literárního vědce a vysokoškolského profesora J. Trávníčka. „*Čtenářství je plánovité a cílené rozvíjení četby, zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.*“ (Trávníček, 2008, s. 35) Trávníček (2008) také dodává, že právě toto rozvíjení je doprovázeno různými podpůrnými akcemi a institucionálně organizovanými kampaněmi. V posledních letech se rozrůstají akce pořádané knihovnami, které se snaží podpořit čtenářství a četbu propagují. Mezi nejznámější patří Noc s Andersenem, Týden knihoven nebo festival Děti, čtete?!. Cílem těchto akcí je oslovit veřejnost a ovlivnit jejich vztah ke čtenářství, které je nutné rozvíjet především u dětí, aby si k četbě našly pozitivní vztah. Důležitý vliv na malého čtenáře má především rodina. Pokud má dítě vhodné čtenářské zázemí, přístup ke knihám a vidí své blízké číst, je dost pravděpodobné, že mu tato činnost bude připadat jako přirozená součást života. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018)

Dále předložím pro porovnání jednu z dalších možných formulací, a to od profesorky Radky Wildové. „*Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.*“² Rozdíl mezi těmito definicemi je v tom, že profesorka R. Wildová neupozorňuje na instituce, díky kterým je čtenářství v pozitivním smyslu ovlivněno, ale obě definice se shodují v tom, že čtenářství je ovlivňováno vztahem k četbě a jejím rozvíjením.

Zároveň ale rozšiřuje první definici o to, že u národů, ve kterých se více čte, stoupá i jejich celková vzdělanost. Podle Havránka (1989) se čtenářství od čtení liší tím, že je vždy spojeno s dobrovolnou činností.

² WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a společnost CzechRA* [online]. 2002 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf, s. 29

K tomu, aby bylo čtení dlouhodobá a pravidelná činnost, je důležité přistupovat ke čtení pozitivně. Toho docílíme tím, že čtenářství budeme postupně budovat na základě naší čtenářské zkušenosti. (Havlíková, 2019)

Čtenář by si tedy měl vybírat knihy v nejlepším případě tak, aby mu byly srozumitelné a měl z nich při čtení potěšení. Z mnohých výsledků (např. Gabal, Václavíková-Helšusová, 2003; Straková, 2016) totiž vychází, že zájem o čtenářské aktivity výrazně koreluje s úrovní čtenářské gramotnosti a schopností interpretace textu. Děti, které čtou (v raném, ale i pozdějším věku) jen tak pro radost, dosahují lepších čtenářských výsledků a kvalitnějšího porozumění čtenému textu (Wildová a Ronková, 2018) i lepších výsledků v matematice (PISA, 2009). Důležitost čtenářství je podtržena právě již zmíněnou podporou velkého množství institucí, které se zaměřují na jeho rozvoj.

1.1 Čtenář a čtení

Čtenář

Obvykle považujeme za čtenáře každou osobu, která umí číst, deklaruje, že knihy čte. Je to člověk, jehož mediální pozornost směřuje ke čtení, *tzv. duševní uživatel knih*. (Trávníček, 2019, s. 33)

Čtenář, mající o četbu literárního i neliterárního obsahu opravdový zájem, se nachází na rovině substanciální. Pokud osoba právě čte, pohybuje se v rovině aktuální. (Vášová, 1995) „Čtenář je jedním ze základních činitelů literární komunikace, kterou uskutečňuje ve vlastní komunikační situaci.“ (Lederbuchová, 2002, s. 55) Pokud se na definici díváme z psychologického pohledu, je čtenář „jedinec, který vnímá tištěný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.“³

Profesor Trávníček (2008) vymezuje čtenáře podle počtu knih přečtených za rok. Pokud někdo nepřečte žádnou knihu za celý rok, klasifikuje ho jako *nečtenáře*. Mezi čtenáře patří mnohem častěji lidé s vyšším vzděláním (91 %).

³ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky (úloha informačních institucí ve vzdělávání)* [online]. 2007 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Úvod-do-bibliopedagogiky-Úloha-informačních-institucí-ve-vzdělávání_Vášová.pdf, s. 4

Třetina těch, kteří pracují manuálně, se řadí mezi nečtenáře. Jestliže člověk přečte v rozmezí 1–6 knih za rok, lze ho označit za *čtenáře sporadického*. *Čtenář pravidelný* přečte kolem 7 – 12 knih a ten, kdo přečte více jak 13 knih během roku, je podle Trávníčka zařazen do kategorie *čtenář častý*. (Trávníček, 2008, s. 63)

Dětský a dospívající čtenář

Dětský čtenář je ovlivněn dvěma hraničními polohami. (Chaloupka, 1989) Je mnoho pubescentních dětí, které z vlastní iniciativy knihy nečtou. Ti, kteří přečtou sotva deset knih, a to jen kvůli požadavkům ze strany školy, se nachází na úrovni *nečtenářství*. Nečtenářství není ovlivněno biologickou předurčeností. Často jde o nepřiměřený výběr četby, nedostatečné podněty zvenčí (např. rodina), či urychlování/zdržování dispozic dítěte ke čtenářství. Je zřejmé, že *nedostačující rozvoj čtenářství v dětském věku má celoživotně limitující povahu*. (Chaloupka, 1989, s. 83) Na druhé straně stojí čtenáři, kteří dokáží četbě věnovat většinu svého volného času. I zde vzniká problém, jelikož příliš velký rozsah knih signalizuje únik od přirozeně prožívaného dětství. Přílišná nenasytlost po knihách může poukazovat na izolaci od reálného života, obtížné včleňování mezi ostatní děti, nebo například na malý rozvoj v rámci pohybových schopností. Je samozřejmé, že existuje i mnoho enormních čtenářů, kteří k těmto případům nepatří. Něco jiného ale je, *když mají knihy v celku psychických a sociálních činností dítěte náhradní charakter a zbytní na úkor jiných, pro jeho rozvoj nezbytných aktivit*. (Chaloupka, 1989, s. 81)

Definovat optimálního mladého čtenáře není jednoduché, jelikož vztah k literatuře je silně individuální záležitost. Než o závazném optimu hovoří Chaloupka (1989, s. 84) *o takové úrovni jeho čtenářství, která vytváří předpoklady dalšího rozvoje*. Čtenářství je tedy jeden ze způsobů, přes který si dítě osvojuje svět vedle dalších možných – nepřekrývá se, ani není jimi překrýváno. Už četba 2–3 knih měsíčně je rozvojově perspektivní, pokud je v souladu s úrovní výběru četby. (Chaloupka, 1989)

Čtení

Čtení je základním stavebním kamenem pro čtenářskou gramotnost, a proto je vyučované od první třídy základní školy. Jde o náročnou činnost, na rozdíl například od mluvení, které je nám dáno vrozeně, vyžaduje od čtenáře neustálé myšlení. Pro plné pochopení textu je potřeba náležitá pozornost a soustředěnost. Čtenář je odkazován pouze na svoji představivost.⁴ Trávníček specifikuje čtení jako „*mediální aktivitu zaměřenou na knihy a duševní přisvojování; sociokulturní dovednost.*“ (Trávníček, 2019, s. 33) Jedná se totiž o aktivitu, *kteřá po sobě nechává otisky a někam nás směřuje.* (Trávníček, 2014, s. 34) U čtení pohlížíme na kvalitu, ale i kvantitu přečtených knih. Pro čtení je nutná motivace a důvod, teprve pak se stává činnost hodnototvornou – četbou. (Trávníček, 2019)

Pro Homolovou znamená čtení „*vnímání soustavy tiskových znaků a uvědomování si významu těchto znaků.*“ (Homolová 2008, s. 7) Gramotnost pozvedne čtení na další úroveň, jde totiž hlavně o porozumění určitému obsahu a práci s ním.

Základní kvalitou vyspělého čtení je správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Čtení výrazné by podle Tomana (2007) mělo být ovlivněno všemi třemi předcházející složkami, jde o nejdokonalejší projev hlasitého čtení.

Výběr četby knih můžeme sledovat ze dvou úhlů. První je čtení jako akt volby, kdy si lidé zvolili knihu, kterou si chtějí přečíst. Druhá skupina čte, protože se jedná o nátlak – ať už společenský, profesní, psychologický, rodinný apod. Stojí proti sobě osobní volba každého jedince a kulturní nátlak. (Trávníček, 2008) Celkově lze ovšem říci, že „*čtení je akt svobody, ačkoliv je něčím řízen, případně jde o akt determinace, ve které se nám dostává dostatečně široké volnosti pro individuální volby a záliby.*“ (Trávníček, 2008, s. 25)

⁴ ALTMANOVÁ, Jitka, HAUSENBLAS, Ondřej, HESOVÁ, Alena, KOŠTÁLOVÁ, Hana, KOUBEK, Petr, PALKOVSKÁ, Lenka, PRCHLÍKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL, Miloš: *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka.* Praha: NÚV. 2011. ISBN: 978-80-87000-99-1. [online]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf, s. 6

1.2 Čtenářská gramotnost

Tento pojem se v české terminologii objevil v 90. letech minulého století.⁵ Zahrnuje celkovou vybavenost vlastních vědomostí, schopností, hodnot, které jsou potřebné k užívání textu v různých kontextech. Pedagogický slovník představuje definici tohoto pojmu takto: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah v textu aj.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 34) Podobně je pojem vymezen i v dokumentu PISA⁶ (2018): „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.“ (Blažek, Janotová, Potužníková, 2019) Míra čtenářské gramotnosti určuje úspěšnost žáka ve studiu. Základním předpokladem pro porozumění obsahu textu na straně žáka je jeho vlastní ochota a snaha vyvinout úsilí k tomu, aby se dokázal dobrat k významu a smyslu. Zároveň je k tomu nutné zobecnit určité znalosti a využít je dále při řešení problémů obdobné kategorie. Pojem porozumění textu je velmi spjatý se čtenářskou strategií,⁷ záměrnými postupy, které kontrolují u čtenáře snahu porozumět slovům a celkově porozumět lépe textu, zejména tomu náročnějšímu. Tyto strategie by měly být postupně ve školách nacvičeny tak, aby se u žáků rozvinuly čtenářské dovednosti, tedy automatické činnosti, které vyústí v porozumění, což má velmi blízko ke čtenářské gramotnosti. (Laufková, 2018) Jinými slovy, čtenářská gramotnost znamená funkční použití psané informace pro vlastní účely.

⁵ WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotností a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika* [online]. 2012 [cit. 2023-10-03]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012_02_ROZVOJ_PREGRAMOTNOSTI-Wildova.pdf

⁶ PISA je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které probíhá v současné době ve světě. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V ČR odpovídá za přípravu, realizaci a vyhodnocení šetření PISA odpovídá Česká školní inspekce. (dostupné z www.csicr.cz) [cit. 2023-10-05]

⁷ Tompkinsová (2006) definuje osm strategií, díky kterým textu čtenáři lépe rozumí: jde o předvídání, propojování informací, vizualizace, kladení otázek, identifikace hlavních myšlenek, sumarizace, kontrolování a hodnocení

Čtení tvoří výchozí činnost čtenářské gramotnosti, je základem pro následnou práci s textovými informacemi. Díky čtenářské gramotnosti jsme schopni získat potřebné informace, je prostředkem následujícího vzdělání a usnadňuje zapojení do sociálně ekonomické sféry. (Doležalová, 2014, s. 16) „*Čtenářská gramotnost je komplexnější jev než čtení. Vyžaduje ještě další myšlenkové procesy, schopnosti a dovednosti, které doplňují čtení a psaní o určitou instrumentálnost.*“ (Doležalová, 2014, s. 27)

1.3 Přínos čtení a čtenářství

Jak bylo již několikrát zmíněno, čtení má velmi prospěšný vliv na mnoho oblastí v lidském životě. Pokud se podaří směřovat pubescenty k pravidelnému čtení s vědomím toho, co vše jim může přinést, budou na dobré cestě osvojit si čtenářství.

Dovednost umět číst je důležitý prostředek k tomu, aby žáci mohli fungovat ve škole i v životě. Při nástupu do první třídy jsou různá sdělení předávána písemnou formou. V dalších ročnících žák začíná pracovat s učebnicemi, kde je nepochybně důležité, aby z nich vyčetl informace. Školou vzdělávání často nekončí, čtení umožňuje po celý život získávat nové znalosti. Nově nabytá slovní zásoba je také důsledkem čtení, při kterém se člověk může dostat ke slovu, které je pro něj nové. Z kontextu mu daný význam slova vyplyne a slovo si zapamatuje. Může ho mít v pasivní slovní zásobě, kdy si je vědom významu, a postupem času ho začne používat ve své aktivní slovní zásobě. Ta má vliv na psaný i mluvený projev. Při čtení kvalitně napsaných děl proniká styl psaní autora nepochybně také do čtenářova stylu psaní. V mluveném projevu dlouhodobé čtení přispívá ke zlepšení komunikačních schopností a k celkově lepšímu vyjadřování.

Dalším významem čtení je rozvíjení imaginace a empatie. Ve škole se žáci setkávají s uměleckými texty, díky kterým získávají vnitřní obohacení emocionální a estetické. Tyto texty podněcují jejich fantazii a představivost, provokují citové prožívání, ale zároveň formují racionálně podložené postoje a mravní vědomí. Čtenář se zároveň učí s postavami sympatizovat, soucítit, ale i nesouhlasit – poznává díky tomu sám sebe. Zároveň poznává významové kontexty spjaté s genezí textu – autorské či historické. Čtenář je v neposlední řadě lépe vybaven i pro tolerantní postoje k lidem, jejichž kultura je odlišná, učí se logicky uvažovat a vyvozovat závěry. (Lederbuchová, 2004)

Pubescent, který se nachází ve fázi vzdoru vůči okolí, může hledat svůj vzor právě v knihách. Potřeba identifikace je silná, a tak se v tomto období může odehrávat na poli uměleckého textu. Jedinec má touhu splynout s hlavním hrdinou, prožívat s ním různé překážky, ale i vítězství. Chce řešit problémové situace jako dospělý člověk, což mu prostředí fikčního světa, kde se dospělým stává okamžitě, jednoznačně umožňuje. Jednak mu umělecký text přináší ztotožnění s konkrétním vzorem, zároveň mu může dodat řadu možností, jak se zachovat v reálné situaci. (Bubeníčková, Cuřín, Víška, Zachová, 2011, s. 18) „*S potřebou identifikace a empatie k literární postavě souvisí i preference čtenářské potřeby sociativní jako čtení pro pocit blízkého, důvěrného, příjemného a chápavého společníka.*“ (Lesňák, 1991, in Lederbuchová, 2004, s. 25) Čtenář, který je introvertní, si může projektovat do literární postavy svoji touhu po příteli a představu o něm. „*Vztah k literární postavě může mít povahu bytostného vztahu a může do značné míry suplovat absenci takového vztahu v reálném životě...formativní síla knihy je umožněna právě vztahem „já – ty“, přičemž ty je literární postava.*“ (Marhounová 1979, in Lederbuchová, 2004, s. 25)

Četba pomáhá utvářet a ovlivňovat čtenářův postoj ke ztvárněné skutečnosti, jeho myšlení, názory, emoce i charakter. U čtenáře podporuje celkový vývoj a pomáhá mu vytvořit si správné morální návyky a představy o životě. V minulosti tato funkce spočívala spíše v moralizujícím poučování. Nyní se hovoří spíše o funkci etické. (Toman, 1992)

V neposlední řadě má čtení pozitivní vliv na lidské zdraví. Jistý výzkum se zabýval prostředky, které by mohly snižovat stres, a ukázalo se, že nejlépe na stres fungovalo čtení, které snížilo hladinu stresu o 68 %. Subjektům, kterým se tiše četlo po dobu 6 minut, se zpomalila srdeční frekvence a zmírnilo napětí ve svalech. Úroveň stresu u subjektů se dokonce čtením snížila v porovnání s původní hladinou.⁸ Čtením delších textů se lidský mozek aktivuje, a tím si výrazně zlepšuje schopnost soustředění, což je v době médií a krátkých videí obzvlášť potřebné.

⁸ *The Telegraph: Reading 'can help reduce stress'* [online]. 2009 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/5070874/Reading-can-help-reduce-stress.html>

2 Adolescence

Adolescenci se rozumí období dospívání, termín je v literatuře ovšem užíván nejednoznačně. Někteří autoři se domnívají, že se jedná se o období mezi pubescencí a ranou dospělostí, kde se vyčleňuje jako samostatná fáze, u dívek mezi 12. až 18. rokem a u chlapců mezi 14. až 20. rokem. (Hartl, Hartlová, 2010). Jiní chápou pubescenci jako celé období dospívání, které zahrnuje pubescenci i adolescenci. Vágnerová (2005) dělí adolescenci na ranou (11–15 roků), neboli pubescenci, a pozdní (15–20 let). Téměř polovina studentů vysokých škol, kteří jsou stále ekonomicky závislí a pokračují ve své studentské roli, se cítí být spíše adolescenty, a proto se Macek (2003) s Říčanem (2004) shodují o prodloužení období adolescence. Pomineme-li časovou lokaci různými autory, dochází v této fázi ke komplexní proměně osobnosti v oblasti sociální, somatické a psychické. V tomto období se jedinec hledá, přehodnocuje své dosavadní názory a hodnoty. Jeho úkolem se stává zralejší vytvoření vlastní identity a dosažení přijatelného sociálního postavení. (Vágnerová, 2005)

2.1 Charakteristika pubescenta

Pubescence je vývojové období dospívání a v životě jedince je důležitým mezníkem – dochází v něm totiž k přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Osobnost člověka prochází bouřlivými změnami, a to jak psychickými, tak fyzickými. Jak již bylo zmíněno, nelze toto období určit s přesností, jelikož u každého jedince je tento proces dospívání individuální. Období pubescence neboli rané adolescence bývá vymezeno mezi 11.–15. rokem života. (Vágnerová, 2005) Ovlivňují to například faktory geografické, kdy do puberty přichází rychleji děti z měst než z venkova. I pohlaví hraje určitou roli, co se nástupu puberty týče, jelikož u dívek přichází toto období dříve než u chlapců.

Z hlediska subjektivního prožívání tohoto procesu dochází k tomu, že se jedinec snaží najít novou identitu své osobnosti, opouští své dětství, ale zároveň ještě není dospělým. U pubescentů se mohou vyskytovat krajnosti v chování, kdy dochází až k přehnanému růstu sebevědomí nebo naopak ke zvýšené kritičnosti k sobě samému i svému okolí. Stoupá schopnost reflektovat sebe sama a také celkový intelekt dítěte. Pubescent své prožitky silně pociťuje. Pokud ovšem dojde v tomto období k zastírání vlastních citů, může jedinec trpět trvalým citovým ochabnutím.

Při běžném průběhu puberty je citový život jen zaobalen předstíraným cynismem. Velkým rozdílem, který odlišuje jedince od dětského světa, je vnímání náklonnosti a erotizace vztahu k druhému pohlaví. (Lederbuchová, 2004)

2.2 Čtení pubescentů

Všechny proměny odehrávající se během puberty kolem 9–14 let mají za následek i proměny z hlediska volnočasových zájmů a změny postojů k určitým aktivitám. S tím se pojí také pubescentův zájem ke čtenářství. Utváří se vlastní čtenářská potřeba a mění se kompetence čtenáře. (Lederbuchová, 2004) Pubescent vnímá uměleckou literaturu jako model, do kterého se včleňuje, a jako únik z reálného světa. Na čtenářské postoje působí zejména rozum a cit. (Homolová, 2013) Dá se předpokládat, že dítě přestane číst pohádky a začne si hledat žánr, který ho bude bavit. Na druhé straně může dojít u některých jedinců k úplnému utlumení čtenářské potřeby. Pohlaví dítěte rozhoduje nejvíce, jaký žánr vyhledává. Řada výzkumů potvrdila, že dívky vyhledávají v knihách dívčí hrdinku, chlapci to mají naopak. Dívky si přečtou literaturu, ve které hraje roli chlapecký hrdina, chlapci s „dívčí“ hrdinkou nikoliv. Během let se výsledky kontrolují a zpřesňují, je důležité pohlížet i na to, co je v momentální době oblíbené a aktuální. Obecně čtou dívky častěji romány, preferují příběhy o citovém zrání, s erotickými vztahy, životopisné, sociální a historické příběhy. (Lederbuchová, 2004) Příběhová próza je pro ně klíčová a je to nejfrekventovanější žánr tohoto období. (Homolová, 2013) Chlapci preferují umělekonaučnou a populárně naučnou literaturu, válečné příběhy, detektivní a sci-fi. (Smetáček, 1985, in Lederbuchová 2004, s. 26)

Na pubescentní čtenářství působí řada vlivů, které jsou vzájemně propojené. Každý vliv navazuje a ovlivňuje jiný. Vnitřní složení této struktury je určeno také specifickými dispozicemi dítěte, které byly dosud utvořeny na základě empirické zkušenosti s literárními texty. (Homolová, 2013)

3 Faktory ovlivňující čtení a motivaci k četbě

Faktorů, které mohou ovlivňovat frekvenci čtení a výběr četby, je velké množství. Zmíním některé zásadní z nich.

Prvním faktorem je rodina. „*Nejstarší společenská instituce, která vytváří určité citové prostředí, vytváří a formuje mezilidské vztahy, hodnoty a postoje, základy morálky a životního způsobu.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 202) Často se chápe rodina jen jako záležitost předčtenářská, protože čtení jako dovednost přichází až na základní škole. To ovšem Trávníček (2019) popírá: „*Knihy a vůbec jakékoliv popsané materiály nás obklopují už od nejútlejšího věku. Máme co činit s něčím, co vytváří první stupeň našeho čtenářského uvědomění – kniha (časopis, něco na čtení) jako předmět, artefakt. Důležitější než obsah je její tvar a výtvarná podoba, text je tu často jen jako pozadí.*“ I když dítě čtení neovládá, kniha je předmětem, se kterým je seznámeno, vnímá ho a bere na vědomí. Zkušenosti čtenářů – rodiče, prarodiče a blízcí – zastávají úlohu předčitatelů. Díky nim se čtení stává druhem rituálu, který je klíčový pro pozitivní vztah ke knihám. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) Jelikož si jsou tohoto faktu rodiče vědomi, převážná většina dětem čte. Když dítě začne chodit do školy, stále se vztah rodina – škola prolíná. Dítě se učí číst a rodiče následně poslouchají a dohlížejí, jestli čte dítě správně. „*Kontakt dítěte s předčítající či vyprávějící osobou představuje vzácnou, klidnou a intimní chvíli, která přispívá k budování vzájemného vztahu.*“ (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018)

Dalším faktorem, který ovlivňuje čtení, je škola. „*Děti, které rády čtou, mají ke škole dobrý vztah, škola je baví. Tyto děti jsou zároveň lepší žáci, mají nadprůměrně dobré známky.*“⁹ Škola je silně vlivná instituce, už jen z toho důvodu, že v ní žák tráví většinu svého času. Pokud se rodině nedaří namotivovat své dítě, pak ji škola s menší intenzitou může nahradit, avšak pouze jen do určité míry. Je třeba mít na paměti, že v rozhodující míře usiluje škola především o zúžení nerovností (sociálních, kulturních a vzdělanostních).¹⁰

⁹ GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. Gabal, Analysis & Consulting, 2003 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>, s. 33

¹⁰ ibidem

V literární výchově je prostor pro práci se školní četbou, nelze ovšem vlastní četbu dětí přehlížet.¹¹ „Čtenářský zážitek získává na síle teprve v okamžiku, kdy o něm dítě komunikuje s druhými, a dává tím najevo, že jej čtení baví.“¹² Ovšem, tento fakt ne všechny školy berou v potaz. Ve výuce často chybí dialog, dochází pouze k jednostranné komunikaci učitel – žák,¹³ například z důvodu časové tísně. Mimo výuku se děti ve škole setkávají se spolužáky a přáteli. Ti tvoří významnou roli, zejména v pubescentním věku, kdy dítě cítí nutnost vzdorovat autoritám a samo nachází pochopení právě u svých vrstevníků. Bubeníčková (2011, s. 27) upozorňuje na to, že „pubescentní čtenáři při výběru individuální četby neakceptují výběr pedagoga.“ Autorka to odůvodňuje tím, že jde jednak o mýtus, kdy učitel není schopen pochopit zájmy pubescenta, druhý mýtus je v již zmiňovaném vzdoru k autoritě. (Bubeníčková a kol., 2011) Není to ale pravidlem. Jestliže učitel nabídne (například v kabinetu) publikaci přímo pro žáka osobně, je pravděpodobné, že žák bude učitele vnímat jako svého kladného poradce. (Trávníček, 2019) Velmi efektivní a motivující je pro žáky společná diskuse mezi vrstevníky o četbě a nad četbou, kdy si knihy mohou žáci navzájem doporučovat.

Nelze v dnešní době opomenout média a masmédiá, která mají dopad na čtenářství v několika rovinách, a to kladných i záporných. V rovině záporné je to samozřejmě množství stráveného času na internetu, zejména na sociálních sítích. S věkem roste i vlastnictví chytrých zařízení. Z průzkumu (2021) vychází, že u dospívajících ve věku 15–19 let smartphone či jiné zařízení využívají téměř všichni (98 %), stejně jako jej přímo vlastní (95 %). Třetina dětí a dospívajících (29 %) je online na svém telefonu „téměř pořád“.¹⁴ Ve srovnání s rokem 2017 vzrostl podíl těch, kteří denně sledují seriály a filmy na různých typech zařízení.

¹¹ VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Eva BĚLINOVÁ, Květuše KRÜGER a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. Praha, 2007 [cit. 2023-10-28]. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z:

https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf

¹² ibidem, s. 12

¹³ ibidem

¹⁴ BEDROŠOVÁ, Marie, Renata HLAVOVÁ, Hana MACHÁČKOVÁ, Lenka DĚDKOVÁ a David ŠMAHEL. *Czech children on the internet: Report from a survey at primary and secondary schools. Project EU Kids Online IV – the Czech Republic*. [online]. 2018 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: https://irtis.muni.cz/media/3137007/eu_kids_online_report_2018_en_main.pdf

Nejvyužívanější platforma na sledování je YouTube a Netflix. Více jak polovina respondentů uvádí, že filmy sledují v anglickém jazyce, aby se zdokonalovali v receptivních i produktivních dovednostech. Většina dospívajících používá intenzivně sociální sítě, především dívky. Využívají je na sledování toho, co se děje v okolí či u známých osobností, a k interakcím s přáteli. (Friedlaenderová, Landová, Mazáčová, Prázová, Richter, 2021) V době pandemie 35 % dětí a dospívajících strávilo 4 a více hodin online denně během školního dne.¹⁵ V posledních letech výrazně vzrostla nabídka audioknih a podcastů, ačkoliv určitá část posluchačů dává přednost poslechu před četbou, stále převažují ti, kteří upřednostňují klasické knihy.

Co se týče elektronických knih, ani při pandemii, kde dostupnost ke knihám na internetu byla poměrně snadno dostupná, se četba knih u dětí na 2. stupni ZŠ významně nerozšířila. Část dotazovaných s nimi jistou zkušenost má, ale sáhnou po nich spíše z nouze. Nejvyšší zastoupení elektronických e-knih je u středoškoláků (12 %) – ve větší míře jsou to pravidelní čtenáři knih, zároveň někteří z nich pravidelní návštěvníci knihoven a posluchači audioknih, oceňována je především dostupnost e-knih a úspora místa. (Friedlaenderová, Landová, Mazáčová, Prázová, Richter, 2021)

Vlivným činitelem je samozřejmě podpora ze strany veřejnosti. Tuto práci zastupují zejména knihovny. O knihovnách vědí i žáci, kteří ji nenavštěvují vůbec. V knihovnách se rozšiřuje spektrum služeb, které lze využívat – jednak virtuální (katalogy, meziknihovní výpůjční doba), jednak těch, které se konají v samotných prostorách knihoven (workshopy, výstavy, autorská čtení a dále). (Trávníček 2019) Čím jsou dospívající starší, tím více knihovny vnímají jako místo vhodné pro studium s možností setkat se se svými vrstevníky. Vliv akcí pořádaných knihovnou má nezastupitelnou roli v povědomí mladých lidí. Nejvíce děti se účastní celostátní události Noc s Andersenem. (Friedlaenderová, Landová, Mazáčová, Prázová, Richter, 2021)

¹⁵ BEDROŠOVÁ, Marie, Renata HLAVOVÁ, Hana MACHÁČKOVÁ, Lenka DĚDKOVÁ a David ŠMAHEL. *Czech children on the internet: Report from a survey at primary and secondary schools. Project EU Kids Online IV – the Czech Republic.* [online]. 2018 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: https://irtis.muni.cz/media/3137007/eu_kids_online_report_2018_en_main.pdf

Roli hrají i jiné faktory, například geografické. Pokud se dítě vyskytuje ve větším městě, má větší možnost navštěvovat různé akce, které jsou zaměřené přímo na čtenářství. Zároveň je vystavováno více reklamám – billboardům, reklamním poutačům v metru či nákupních centrech, kde se může dozvědět o nové knize, která ho může zaujmout. Postupně se ale konají akce i v menších městech, nejen z iniciativy knihoven (např. akce Listování) či různé besedy s Karolínou Zoe Maixnerovou, která se zábavnou formou snaží představit dobu Českého národního obrození, a tím i nalákat potencionální čtenáře na literaturu z tohoto období.

Motivace ke čtení

Aby čtenář knihu dočetl a měl chuť přečíst si další, je zapotřebí mít ke čtení motivaci. Někteří dospívající zdůvodňují své *nečtenářství* tím, že se v knize vyskytuje zastaralý jazyk či styl, který je překážkou pro pohodlné čtení, jiní si stěžují na detailní a dlouhé popisy v knihách, které je odrazují. Také se stane, že si dítě ještě nenašlo žánr, který by ho zaujal a bavil, ale nemá potřebu ho ani hledat. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) V nejlepším případě má dítě motivaci vnitřní, tudíž kniha je pro něj něčím, co mu přináší radost a nemá problém věnovat jí svůj čas. Pokud si tuto motivaci v sobě dítě nevypěstuje, doléhá na něj především vnější motivace, kterou je v častém případě škola, kdy žák načítá knihy pouze ke splnění úkolu, tj. čtenářské deníky, seminární práce (Doležalová, 2014) nebo maturitní zkouška.

Pokud rodiče četli v minulosti svým dětem knihy, je dokázáno, že mají přirozeně ke knihám blíže. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) Děti i ve starším věku také motivuje číst, pokud četbu mohou sdílet s někým z rodiny, ať už jde o předčítání nahlas nebo pouhé vyprávění si o knize, například i s prarodiči. (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014)

Frekvence čtení je ovlivněná množstvím volného času, což dokazuje už jen to, že o víkendu čtou děti více. O míře přečtených knih rozhoduje i roční období. Někdo si rád o prázdninách sbalí knihu na dovolenou, jiní čtenáři mají větší tendenci si číst, když je venku sychravé počasí. Intenzivněji čtou žáci v průběhu roku, pokud musí odevzdat povinnou četbu, nebo také pokud knihu dostanou darem. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018)

Čtenář by měl mít na čtení vyhraněný svůj klid, aby se do knihy mohl začíst. Rodiče by v této době měli opustit od povinností, aby dítě nebylo od čtení rozptylováno.

Nejvhodnější doba ke čtení bývá večer, ale také o víkendu ráno po probuzení nebo po obědě. (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014)

Často děti motivuje přečíst si knihu, pokud viděly filmové zpracování. Filmy, které jsou úspěšné a vycházejí z knižního zpracování, jsou pro mládež často impulzem k přečtení knihy samotné. Pobízení ke čtení bez nátlaku, když rodič vidí, že se dítě nudí, má také pozitivní vliv. (Friedlaenderová, Landová, Mazáčová, Prázová, Richter, 2021)

4 Zahraníční a české výzkumy čtenářství

Existuje mnoho mezinárodních šetření, které zkoumají dovednosti žáků (např. TIMMS¹⁶, ICILS¹⁷). V této kapitole přiblížím dva mezinárodní výzkumy, které vyhodnocují úroveň žáků v oblasti čtenářské gramotnosti – jedná se o výzkum PIRLS a PISA. Dále se zaměřím na to, jak dívky podle průzkumů tráví svůj volný čas i v souvislosti s četbou.

4.1 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

PIRLS

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je mezinárodní šetření, které je přímo zaměřené na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ. Sleduje mimo jiné význam školního, rodinného a širšího prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností. Cyklus šetření je pětiletý a je koordinován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA).¹⁸

¹⁶ Jedná se o mezinárodní srovnávací studii, která ve čtyřech cyklech zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a přírodních vědách. Zaměřuje se na věkovou kategorii devítiletých a třináctiletých žáků. (dostupné <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS>) [cit. 2023-10-05]

¹⁷ Tato studie si klade za cíl získat poznatky o dovednost žáků v oblasti počítačová a informační gramotnosti. Testuje žáky 8. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. (dostupné <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/ICILS/O-setreni-ICILS>) [cit. 2023-10-05]

¹⁸ Česká školní inspekce [online]. 2023 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

Do prvního cyklu se Česká republika zapojila v roce 2001, a poté ještě třikrát.¹⁹ Cyklus PIRLS 2021 je významný tím, že přechází od písemného testování k elektronickému, a je zároveň paralelně sledováno, zda má uvedená změna vliv na výsledky žáků.²⁰

Z posledních výsledků PIRLS (2021) vyplývá, že dívky prokázaly lepší úroveň čtenářských dovedností než chlapci, podobně jako v přechozích cyklech. V České republice se však rozdíl nějak výrazně neliší. U porozumění literárních textů se dívky zlepšovaly do roku 2016, v roce 2021 došlo však k výraznému zhoršení jejich výkonu. To samé platí i u porozumění informačních textů. Chlapcům se naopak zlepšil výsledek v rovině interpretace a posuzování textu.²¹

PISA

PISA (*Programme for International Student Assessment*), program pro mezinárodní hodnocení, pravidelně zjišťuje výsledky u patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.²² Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Díky elektronické podobě se do testování zapojuje čím dál více zemí.

*„Projekt PISA je převážně zaměřen na zjišťování úrovně dovedností, schopností a vědomostí, o nichž se předpokládá, že budou nezbytné pro úspěšné zapojení žáků do reálného konkurenčního prostředí a budou pro ně výhodou v dalším vzdělávání a na trhu práce.“*²³ V cyklu PISA 2022 byla v ČR sledována i finanční gramotnost.²⁴

¹⁹ JANOTOVÁ, Zuzana, Simona BOUDOVÁ a Martina HAVLÍČKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Národní zpráva* [online]. 2023. Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2023-10-25]. ISBN 978-80-88492-32-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Dokumenty/Narodni-zprava_PIRLS_2021_final.pdf

²⁰ *Česká školní inspekce* [online]. 2023 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

²¹ *Česká školní inspekce* [online]. 2023 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

²² *Česká školní inspekce: O šetření PISA* [online]. 2023 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

²³ BLAŽEK, Radek, Eva POTUŽNÍKOVÁ, Zuzana JANOTOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018* [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.pdf, s. 9

²⁴ *Česká školní inspekce: O šetření PISA* [online]. 2023 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

Poslední výzkum z roku 2018 ukázal, že u obou pohlaví roste úspěšnost v oblasti vyhledávání informací a také v práci se soubory textů. Celkově se výsledky českých žáků výrazněji neliší od průměru zemí OECD. Ve všech zemích dosahují lepšího výsledku dívky.²⁵ Důvodem je například pozitivnější vztah k četbě a motivace. Je důležité, aby si žák uvědomoval, že schopnost plynule číst, používat čtenářské strategie a pracovat s texty v předmětech má pro něj skutečný přínos a hodnotu. Žáci s nižší úrovní čtenářské gramotnosti často bojují už na úrovni techniky čtení, což jim znesnadňuje porozumění textu a další práci s ním. Je nerealistické očekávat, že tito žáci budou motivováni ke čtení, jelikož často v této oblasti trpí nedostatkem sebevědomí.²⁶

4.2 Výzkum „České děti jako čtenáři“

Výzkum se uskutečnil do této doby třikrát. Poprvé v roce 2013, kdy byl svým zaměřením a souhrnem informací prvním průzkumem tohoto typu v České republice. Další vyšel o čtyři roky později a jeho název byl pozměněn na *České děti a mládež jako čtenáři*. Poslední výzkum (2021) doložil, jaké dopady měla na čtení u dětí koronavirová pandemie, porovnal také výsledky z předchozích průzkumů. Výzkumy vycházejí pod záštitou Knihovnického institutu Národní knihovny.²⁷

4.3 Dívky a volný čas

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy formuluje definici volného času takto: „*Za volný čas je považován čas, v němž jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů volí svou činnost.*“ (Volný čas a prevence dětí a mládeže, 2002, s. 6) Volný čas ovlivňují významně rodiče a kamarádi.

²⁵ BLAŽEK, Radek, Eva POTUŽNÍKOVÁ, Zuzana JANOTOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018* [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_z_prava.pdf

²⁶ BOUDOVÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Čtenářství ve 21. století sekundární analýza PISA 2018* [online]. Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_přilohy/Dokumenty/PISA_2018_Ctenarstvi_21_stoleti.pdf

²⁷ *Významné výzkumy v oblasti čtenářství: příklady z České republiky i ze zahraničí, interpretace výsledků* [online]. 2013 [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Významné_výzkumy_v_oblasti_čtenářství:_příklady_z_České_republiky_i_ze_zahraničí,_interpretace_výsledků

Rodiče své děti často inspirují, aby se do nějaké činnosti zapojily. Z výsledků, které prováděl Sociologický ústav AV ČR, vychází, že v běžném školním dni mají děti podle svého vyjádření kolem 4 hodin volného času, přičemž chlapci uvedli o něco více. Mezi nejoblíbenější volnočasové aktivity u dívek patří pohybové aktivity a sport, dále komunikování s přáteli, různé umělecky zaměřené činnosti (keramika, malování, kreslení) čtení, ale i sociální sítě.

*„Aktivnější přístup k volnému času pozitivně souvisí se zapojením do kulturních aktivit, účastí na zábavě mimo domov a v podstatně menší míře i s účastí na organizované volnočasové činnosti a negativně s trávením času s médii. Naopak děti prožívající větší pocit nudy častěji tráví volný čas zábavou s médii.“*²⁸

Starší děti jsou více mediálně vybavené a svoji pozornost upínají právě k mediím. Dohled rodičů nad aktivitami dětí v tomto věku postupně začíná klesat. Z průzkumu *České děti a mládež jako čtenáři* (2017) vyplývá, že dívky mezi 13.–14. rokem nejčastěji poslouchají hudbu. Jen o rok později však dochází k tomu, že se na první místo dostává používání sociálních sítí. K nejvyššímu nárůstu využívání sociálních sítí dochází již ve věku 9–12 let. Sociální síť Messenger pravidelně navštěvuje 64 % dívek ve věku 12–14 let, 49 % Instagram a 28 % Snapchat. (Admosphere, 2016, in Friedlanderová a kol., 2018, s. 27) Genderový rozdíl vzniká z pohledu množství stráveného času u četby knih, které věnují dívky o třetinu více (o víkendu téměř o polovinu) času než chlapci, již zmíněné sociální sítě navštěvují více. Starší dívky kolem 15. roku a výše tráví většinou svůj volný čas s přáteli, jelikož je pro dospívající mládež velice důležitý sociální aspekt, nebo začínají budovat své první milostné vztahy, které mají vliv na způsob trávení volného času. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018)

²⁸ PATOČKOVÁ, Věra, Daniel ČERMÁK a Jiří ŠAFR. *Volný čas dětí staršího školního věku a jeho prožívání* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2022 [cit. 2023-10-27]. ISBN 978-80-7330-396-9. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/volny_cas_deti_starsiho_skolniho_veku_a_jeho_prozivani.pdf, s. 9

4.4 Čtení u dívek ve volném čase a vnímání knihy

V průběhu druhého stupně základní školy se stává čtení pro mnohé děti čím dál méně lákavé. U mládeže ve věku 15–19 let se četba knih nachází na pozici „stabilnější“ volnočasové aktivity, ačkoliv je na ni méně času než dříve. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) Průzkum PISA (2021) ukazuje, že dívky mají obecně pozitivnější přístup k četbě. Více než polovina z dotazovaných považuje četbu za svoji oblíbenou činnost. Dívky si rády o přečtených knihách povídají navzájem. Naopak čtvrtina má ke knihám negativní vztah a četba je pro ně ztrátou času, třetina dívek čte jen za účelem získávání potřebných informací. Ti žáci, kteří upřednostňují tištěné knihy před elektronickými formami knih, mají tendenci trávit četbou mnohem více svého času a zároveň mají z knihy větší zážitek.²⁹ Knihovny navštěvují více dívky, ačkoliv uvedly, že knihy shánějí i jinak (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018), například od kamarádů.

Genderový rozdíl a čtenářství

Je potvrzeno, že dívky čtou častěji než chlapci, a za tímto nepoměrem stojí více faktorů. Čtení bylo historicky považováno spíše za ženskou činnost, ačkoliv celková celosvětová negramotnost postihuje ženy více. Budování čtenářských návyků probíhá již od útlého věku. Studie ukazují, že dospělý muž čte méně než žena, tudíž je mužský čtenářský vzor méně častý. Překvapivé ale je, že otcové čtou svým dcerám více než synům. (Auxier et al., 2021) Kromě toho chlapci uvádí, že je čtení baví méně a raději se uchylují k jiným aktivitám – hraní elektronických her či navštěvování sociálních sítí. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) Genderová propast je i ve schopnosti číst a porozumět, což pravidelně dokazují například výsledky ze čtenářské gramotnosti PIRLS u žáků 4. ročníku. Dalším faktem je, že chlapci čtou mnohonásobně méně knih od ženských autorek, a to i od světově uznávaných. Zároveň také čtou méně knih se ženskými hrdinkami, u dívek je tento rozdíl menší.³⁰

²⁹ BOUDOVOÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Čtenářství ve 21. století sekundární analýza PISA 2018* [online]. Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_přilohy/Dokumenty/PISA_2018_Ctenarstvi_21_stoleti.pdf

³⁰ AUXIER, Brooke, Duncan STEWART, Ariane BUCAILLE a Kevin WESTCOTT. *The gender gap in reading: Boy meets book, boy loses book, boy never gets book back* [online]. [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/technology/technology-media-and-telecom-predictions/2022/gender-gap-in-reading.html>

5 Young adult literatura

Definovat tento termín není jednoduché, protože se definice u jednotlivých autorů odlišuje. Z hlediska historie byl pojem young adult literatura poprvé použit společností *The Young Adult Library Services Association*³¹ v 60. letech 20. století. Když se termín začal používat, souhrnně označoval realistickou fikci, která byla zasazena do skutečného, současného světa. Na rozdíl od toho představovaného se lišila tím, že řešila problémy a životní události, které se týkaly (a tím pádem zajímaly) mladé čtenáře ve věku kole 12–18 let.³² Odborník na literaturu pro děti a mládež Michael Cart tvrdí, že zatímco něco z toho platí stále i v nynější době, určité věci se změnilo. Například v 90. letech 20. století výrazně vzrostl okruh příznivců této skupiny čtenářů. Čtenáři těchto beletrií se pohybují v rozpětí od deseti až do pětadvaceti let.³³ Vysloveně se nejedná o žánr, ale jde spíše o beletrii, která je založena na věku čtenáře. Tato próza by měla být jakýmsi přechodem k beletrii pro dospělé. Jak již bylo nastíněno, nabízí čtenáři příběhy, které jsou obecně emocionálně vyspělejší. Zachycuje koncepty emocí, se kterými se dospívající ve svých životech běžně setkávají. Konkrétněji jde o přátelství, vytváření romantických vztahů nebo hledání vlastní identity.³⁴ Mezi charakteristickou vlastnost patří přítomnost mladého hrdiny, který je zobrazovaný jako vnímavý, citlivý a který zároveň prochází určitým vnitřním vývojem. Hrdina v sobě objevuje skryté aspekty a učí se nést zodpovědnost za své činy.³⁵ Žánry young adult literatury jsou rozmanité – nejběžnějšími žánry jsou například romány, thrillery, sci-fi, fantasy, horory a realistická (contemporary) fikce.³⁶ U nás je označení young adult poměrně nové a do České republiky začalo výrazněji pronikat kolem roku 2010.³⁷

Nejčtenější autorkou young adult literatury je v této době spisovatelka Collen Hoover, která se proslavila svým románem *Námi to končí* (2016).

³¹ Jedná se národní sdružení knihovníků, pracovníků knihoven a advokátů, jejichž cílem je rozšířit kapacitu knihoven pro dospívající. (USA)

³² CART, Michael. *The Value of Young Adult Literature* [online]. 2008 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>

³³ ibidem

³⁴ SALAO, Cole. *What Is Young Adult Fiction? Definition, Characteristics, and Examples* [online]. 2022 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.tckpublishing.com/young-adult-fiction/>

³⁵ ibidem

³⁶ MANFREDI, Angie. *YA Genre-Blending | Focus On* [online]. 2015 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.slj.com/story/ya-genre-blending-focus-on>

³⁷ *O Cooboo* [online]. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.cooboo.cz/c/o-nas/>

V knihách jsou kromě lásky dále řešena témata jako šikana nebo sociální problémy. Například s tématem smrti jsou konfrontováni protagonisté v knihách od Johna Greena (*Hledání Aljašky*, 2008, *Hvězdy nám nepřály*, 2012). Velký podíl na produkci knih tohoto zaměření mají nakladatelství. Přímo zaměřené na literaturu young adult je nakladatelství Yoli, dále také nakladatelské značky Fragment či CoBoo pod nakladatelským domem Albatros Media a.s..³⁸

Je možné se setkat také s literaturou „new adult“, která cílí na skutečně dospělé čtenáře, především na čtenářky, ve věku 18–30 let. Tato literatura je spjata hlavně s romantickým literárním žánrem. Posouvá jejich tematiku a příběh do milostného vztahu, ale i do problematiky související se studiem vysoké školy nebo s budováním vlastní kariéry.³⁹

V českém prostředí dochází často k propojení těchto názvů do jedné kategorie, což může být problematické ve chvíli, pokud se ke knize, která nese označení new adult, dostane mladší čtenář. Obsah tak pro něj může být nevhodný.⁴⁰ V zahraničí si distributoři a nakladatelé rozdíl uvědomují a je pro ně oddělení těchto žánrů zásadní. Skupinu young adult určují jako samostatnou kategorii, případně je řazena do kategorie „Literatura pro děti a mládež“. Na rozdíl od termínu young adult není termín new adult prozatím autorizován.⁴¹

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem shrnula základní definice týkající se čtení, čtenářské gramotnosti a čtenářství, popsala charakteristiku pubescenta. Zaměřila jsem se také na faktory a motivaci ovlivňující čtení. Dále jsem představila výzkumy zabývající se čtenářstvím a jejich výsledky. V poslední části jsem přiblížila termín young adult literatura, který svými tématy cílí právě na skupinu čtrnáctiletých a patnáctiletých dívek.

³⁸ DRAHOŇOVSKÁ, Kamila. *Nejkrásnější dárek* [online]. 2015 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/43837-balharova-jana-nejkrasnejsi-darek>

³⁹ *Národní knihovna České republiky* [online]. 2013 [cit. 2024-02-29]. Dostupné z: <https://www.nkp.cz/o-knihovne/odborne-cinnost/zpracovani-fondu/vecne-zpracovani-vecne-autority/dotazy-ke-katalogizaci-2013-vecny-popis-komentare/view?searchterm=komen>

⁴⁰ ibidem

⁴¹ ibidem

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodologie práce

V následující části popíší cíle výzkumného šetření, metody sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku.

7.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakou literaturu vybrané dívky ve věku 14 až 15 let čtou ve svém volném čase, s jakými postavami se případně ztotožňují a co si z četby odnášejí. Zároveň budou při zpracování odpovědí porovnávány rozdíly v rámci jednotlivých pražských škol – Základní škola Jana Wericha, Česko-anglická montessori škola Duhovka a Pražské humanitní gymnázium.

Stanovené cíle:

- Zjistit, co (témata, žánry) a z jakého důvodu dívky čtou.
- Zjistit, jak by si představovaly ideální vyučování literatury.
- Zjistit, jestli se intenzita čtení odlišuje podle typu školy.
- Zjistit, jak často dotazované dívky čtou ve svém volném čase.
- Porovnat výsledky mezi jednotlivými školami – gymnázium, montessori škola, základní škola.

Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky:

- Jak dívky tráví svůj volný čas?
- Jaké žánry a o jakých tématech čtou dnešní 14 a 15leté dívky?
- S kterými postavami se ztotožňují a proč, vžívají se do postav?
- Jaká je motivace jejich četby, zda a jak ji ovlivňují sociální sítě?
- Co dívky při četbě nebaví?
- Jak by si představovaly ideální hodinu literatury?
- Zda a případně jaké záznamy si z četby pořizují, popř. s kým o přečteném mluví?
- Kde dívky získávají knížky, popř. dostávají (rády) knihu darem?
- Jak často a kdy nejraději dívky čtou?
- Jaký je jejich oblíbený autor a oblíbená kniha?

7.2 Kvalitativní design výzkumu

Pro tuto praktickou část jsem se rozhodla pracovat s kvalitativním výzkumným designem. Hlavním rozdílem mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem je to, že u kvantitativního výzkumu bývá metodou sběru dotazník s uzavřenými položkami, kdežto v kvalitativním využívá výzkumník rozhovor s otevřenými otázkami. (Miovský, 2006) Zatímco kvantitativní výzkum se zaměřuje na četnosti a kategorizace do předem připravených kategorií, kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že umožňuje hlubší vhled do problematiky a je uskutečňován na malých vzorcích respondentů.⁴² Dále je založený na slovech a jeho získané výsledky není možné zobecnit. Cílem kvalitativního šetření je hledat systematické vztahy, které spojujeme do racionálních celků. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Rozdíl je také v tom, že v kvantitativní analýze jsou víceméně kontrolovatelné podmínky výzkumu, zatímco kvalitativní výzkum je proměnlivě plánovitý. Tudíž může docházet ke střídání fází, kdy se výzkumník drží svého plánu, ale zároveň může kdykoliv nastat situace, se kterou nebylo zpočátku počítáno a výzkumník by si měl s okolnostmi poradit. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 57) Přímé citace z rozhovorů slouží k tomu, abych demonstrovala specifický jazyk, uvažování respondenta či poukázala na určitý výjimečný případ. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

7.3 Rozhovory v ohniskových skupinách

Pro tuto práci jsem zvolila kvalitativní výzkum s metodou rozhovoru v žakovských ohniskových skupinách. Jedná se o metodu sběru dat, kdy jsou vybráni jednotlivci za účelem diskuse na základě určitého tématu, který je předmětem výzkumu. O tomto tématu hovoří respondenti na základě svých osobních zkušeností. Optimální skupinou by mělo být podle Morgena (2001) 6 až 10 participantů. Hendl (2005) je toho názoru, že použitím metody ohniskové skupiny dojde ke zvýšení spontánnosti, ale také k vzájemné podpoře uvnitř jednotlivé skupiny. Díky metodě ohniskových skupin si mohou účastníci sdílet své představy, ale právě i zkušenosti, což mnozí z nich hodnotí kladně. (Morgan, 2001)

⁴² JANÁK, Dušan. *Vybrané metody výzkumu* [online]. Opava 2018 [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE_METODY_VYZKUMU.pdf

Rozhovory jsem se rozhodla uskutečnit v každé škole ve třech skupinkách po pěti a po čtyřech, s tím, že jsem dívkám umožnila vybrat si, s kým se chtějí účastnit rozhovoru. A to z toho důvodu, aby se dívky nestyděly vyjádřit vlastní názor, mohly mezi sebou lépe interagovat a neměly problém o tématu mluvit.

7.4 Výzkumné metody

Pro získání dat jsem při rozhovorech dívkám kladla tazatelské otázky, které se odrážely od otázek výzkumných. Odpovědi jsem nahrávala na záznamník, ke kterému žákyně daly výslovný souhlas. Dívky byly seznámeny s průběhem rozhovoru, každá respondentka vždy řekla jméno a poté odpověď. Každý rozhovor trval přibližně 30 minut. K určitým odpovědím sloužila jako výzkumná metoda dotazník, který byl rozdaný před začátkem hodiny. Byl anonymní a odpovídalo na něj 12 dívek, aby byly výsledky porovnatelné. Dotazník obsahoval celkem 5 otázek, z nichž byly čtyři otázky uzavřené a jedna otevřená. Tyto otázky poskytly jasnější srovnání v rámci jednotlivých škol.

7.5 Popis výzkumného vzorku

Výzkumné otázky byly stanoveny v souladu s cílem bakalářské práce. Všechny otázky se zaměřovaly na čtenářství a volnočasové aktivity dívek. Na základní škole jsem dělala rozhovor v 9. třídě, na gymnáziu v kvartě a v montessori škole v posledním trojročí, kde jsem se ptala dívek ve věku 14 až 15 let.

Na základě této práce jsem si vytyčila dvanáct tazatelských otázek. Během každého rozhovoru jsem se dívek ptala na otázky a svoji odpověď sdílela každá dívka. Na základní škole a gymnáziu jsem vedla rozhovor s dívkami rozdělenými do tří skupinek po pěti, v montessori škole po čtyřech. Celkově jsem tedy získala odpovědi od čtyřiceti dvou respondentek.

7.6 Analýza dat a výsledky

Nashromážděná data z uzavřených odpovědí v tištěném dotazníku jsem přepsala do Excelu a tam generovala grafy, které byly vytvořené přímo pomocí programu Microsoft Excel. Rozhovory, které byly nahrané na záznamník, jsem doslovně přepsala, aby byla zachycena jejich autenticita. Nejprve jsem analyzovala rozhovory v jednotlivých typech škol prostřednictvím otevřeného kódování a pokusila se o slovní shrnutí.

Následně jsem přistoupila k tzv. cross-case analýze, která umožnila celkové porovnání v rámci jednotlivých typů škol.

7.6.1 Jak dívky tráví svůj volný čas?

Při každém rozhovoru jsem začínala s touto otázkou, jelikož způsob, jakým dospívající tráví svůj volný čas, se také odráží v tom, jaký mají vztah k četbě. Pokud žák vykonává více různorodých aktivit, mnohem častěji mezi jeho záliby patří také čtení knih. To se v rozhovoru s dívkami několikrát potvrdilo. Na gymnáziu při rozhovoru převažovala odpověď, že dívky ve volném čase nejčastěji sportují. Druhá oblíbená volnočasová aktivita byla chození na procházky a jako další poslouchání hudby. Kačka: „*Ráda dělám jakýkoliv sport, nejvíce ze všeho mě baví tancování, ale taky ráda čtu.*“ Spolužačka Mia reagovala podobně: „*Já taky ráda tancuju, čtení mě baví, chodím často plavat.*“ Víky: „*Já ráda sportuju, nejvíce hraju florbal, mám ráda míčové hry a knihy čtu taky.*“ Bára: „*Ve svém volném čase jsem s kamarádkami, poslouchám hudbu nebo ráda chodím ven na procházku, občas si s sebou vezmu knihu.*“ Dívky, které čtou minimálně či vůbec, odpovídaly na tuto otázku tak, že nejčastěji tráví čas s kamarády, například Kája: „*Asi to nejradši trávím nějak s kamarády.*“

Výrazně se tento fakt nelišil ani na základní škole. Žákyně, které mají rády literaturu, se také věnují po škole i jiným aktivitám. Patrný rozdíl mezi základní školou a gymnáziem byl ten, že u dívek na základní škole převažovalo mnohem více trávení času na telefonu a zejména na sociálních sítích. Vilma: „*Už dlouho hraju na kytaru a koukám na mobil.*“ Denisa: „*Já hraju tenis anebo běhám anebo se koukám na nějaký videa na jútubku.*“ Dívky, které čtou méně, tráví čas na sociálních sítích nebo odpočívají. Terka: „*Já ve svém volném čase prostě trávím jakože s koňma a kolem nich a jinak se doma ráda válím v posteli a koukám do mobilu.*“ Markét: „*Ve volném čase spím, protože mě nic nebaví anebo chodím s někým ven.*“ Dívce jsem se ptala, jestli mají rodiče přehled o tom, co na sociální síti sledují. Denisa: „*Ne mamce je to jedno, sama TikTok používá, takže asi ví, co tam tak může být, ale nechce to u mě vidět.*“

U většiny žákyň z montessori školy převažovala odpověď, že tráví poměrně dost času s rodinou (společné nákupy, povídání si), sportují, ale zejména tráví svůj volný čas u učení. Gréta: „*Když přijdu domů, jdu se rovnou učit až do večera, takhle to mám skoro furt.*“ Kája: „*Jo, já taky.*“ Žofka: „*Mám to úplně stejně.*“

Nejvíce čtou dívky na vybraném gymnáziu. Učení a přípravu do školy zmiňovaly dívky hlavně z montessori školy. Právě ony reagovaly na čtení ve volném čase nejméně kladně. Samy to komentovaly tím, že se musí věnovat hlavně učení, jelikož je náročné a také mají dojem, že nejsou dostatečně připravené na přijímací zkoušky, takže to dohánějí během volného času. Na čtení už tedy nemají energii ani náladu.

7.6.2 Jaké žánry a o jakých tématech čtou dnešní dívky ve věku 14 a 15 let?

V této otázce byly odpovědi víceméně podobné na základní škole a gymnáziu. Dívky přirozeně inklinují nejčastěji k romantickým žánrům. Je to pochopitelné, protože se skrze romány seznamují s mezilidskými vztahy. Také si díky těmto knihám formují názory na svět, mravní cítění a postoje. Často se stává, že se dívky identifikují s hlavní hrdinkou, která pro ně může být v jistých směrech určitou inspirací. Romány mají dívky v oblibě i kvůli emocím, které díky románu mohou prožívat. Terka: „*No záleží, jaký mám den, nejčastěji mě baví young adult literatura a romány, mívám dost často náladu i na detektivky.*“ Mája: „*Já ráda čtu detektivky, pak taky young adult a ty detektivky mě fascinují, protože celkově mě fascinují vraždy a různé záhady.*“

Eliška: „*Mám ráda hlavně young adult knížky a nějaký ty romantický.*“ Libuše: „*Nejradši si čtu o historii 20. století, hlavně se ráda dozvídám informace o světových válkách, taky mě zajímá téma komunismu, takže nějaké historické romány a literatura faktu.*“ Mia: „*Baví mě poezie a romány.*“ Edita: „*Taky mě baví poezie, líbí se mi, jak do toho lidé vkládají své příběhy a pocity.*“ Vilma: „*Čtu fantasy a potom starší i novější knihy, jak z toho young adult, tak i třeba psychologické romány.*“ Odlišné odpovědi na oblíbené žánry byly u dívek z montessori školy. Žofka: „*Baví mě detektivky. Já a Kája jsme romány nikdy moc nečetla, mám ráda spíše takový dětský knížky spíš, pohádkový.*“ El: „*Čtu hodně historický knížky, autobiografie, sci-fi, fantasy.*“ Při otázce, zda mají rády romány, reagovaly dívky překvapivě podobně. Andy: „*Romány nejsou něco, co by mě bavilo číst.*“ Jasmína: „*Taky mě to nebaví, nic moc mi to neříká.*“ Ali: „*Mám to stejně, prostě to není pro mě.*“

Důvody byly různé. Některé dívky přiznávaly, že se ztrácí v množství postav, u menšiny z nich bylo také důvodem, že nemají žádné zkušenosti s milostnými vztahy, a proto jim zatím nepřijde lákavé knihy s touto tematikou číst. Jiné vnímají romány jako pouhé klišé. Velká část z dívek zmínila jako velmi oblíbené čtení komiksů.

Témata se přirozeně odvíjí od žánru, který dívky čtou. Pokud čte dívka román, vyskytují se v něm témata o lásce a vztazích. Stela: „*Samozřejmě láska, taky nenávisť v knížkách ,Enemies to lovers‘.*“

Elena: „*V mých knížkách se vyskytuje téma přátelství, vztahy mezi lidma*“ Žofka: „*Mám ráda ten plot twist, když se stane něco nečekaného, nemoc, smrt.*“ Edita: „*U poezie se hezky líčí životní příběhy, zážitky a strasti života.*“ Ela: „*Kromě zmíněného se vyskytuje občas třeba i násilí.*“ U young adult žánrů se téma liší podle jednotlivých knih. Val: „*Většinou podle té knihy, ale romantika, vztahy, často hledání identity, taky ztráta někoho blízkého nebo nemoc.*“ Dívky zmiňovaly například i téma úzkosti a deprese. Ve fantasy fikci jde o imaginární světy. Terka: „*Je to jiná realita, jak je to jiný, můžu si smyšlený svět představovat, líbí se mi popisy, který jsou hodně detailní.*“ Z historického žánru dívky zajímá především židovská tematika. Ali: „*Mám potřebu číst reálné příběhy o osudech Židů, čím vším si museli během války projít.*“

Romány a detektivky jsou u dívek hojně v oblibě. Tento fakt platil převážně u žákyň na gymnáziu a základní škole. Hned za nimi je žánr fantasy. Jak již bylo zmíněno, na základní škole a gymnáziu dívky čtou young adult literaturu nejvíce, z 30 dívek ji má v oblibě 22 z nich. Poezii čtou dotázané dívky spíše výjimečně, ačkoliv na gymnáziu i na základní škole se příznivkyňě básní našly. Odůvodňovaly své čtenářství tohoto žánru tím, že čtou rády o pocitech autora a nejvíce to vnímají právě u poezie a také, že je baví soustředit se na metafory. V montessori škole byla nejčastější odpověď komiks, dále fantasy a autobiografie. Zajímavé bylo, že z 12 dívek se pouze 5 přihlásilo ke čtení románů, zbytek žákyň je čte pouze příležitostně nebo vůbec.

7.6.3 S kterými postavami se ztotožňují a proč, vžívají se do postav?

Respondentky u této otázky odpovídaly téměř obdobně, typ školy nerozhodoval. S postavou se identifikují v případě, pokud se hrdinové nachází v podobné životní situaci a řeší analogické problémy jako samy dívky. Terka: „*Vžila jsem se několikrát do postavy u young adult knížek, třeba šlo o to, že si procházela rozchodem, takže jsem přesně cítila, co musela prožívat.*“ Míša: „*Vím, že když se mi rozváděli rodiče, tak bylo tohle téma pro mě aktuální, a když jsem na to narazila v knize, soucítila jsem s tou hrdinkou.*“

Jedna z odpovědí se netýkala přímo hlavního hrdiny, ale vedlejších postav. Lenka: „*Moje kamarádka trpěla poruchou příjmu potravy, a proto jsem si pár knížek přečetla, nebylo to vůbec jednoduchý, ale ztotožňovala jsem se v knížce právě s okolím, který chtělo pomoci té postavě.*“

Do knihy se lépe dokáží vžít, pokud je psaná v ich-formě. Val: „*Nečtu knihy ve 3. osobě, nedokážu se na to tolik soustředit a rozumím pak méně i tomu ději, je to složitější na čtení.*“

Ela: „*Když se knížka odehrává v prostředí školy a postava je podobně mému věku, tak se vžívám lépe, protože mi vyhovuje forma, jak je to napsaný.*“

Dívky se ztotožňují s hrdinkami, které jsou v podobném věku a dochází k tomu hlavně u young adult literatury. Jestliže ve svém životě prožily to, co se odehrává v knize, mnohem více s hrdinou sympatizují. Vcítit se do knihy dokážou tehdy, pokud je psaná v ich-formě. Typ školy u této otázky nerozhodoval.

Je na místě upozornit, jak se k této problematice staví nynější kognitivní literární věda. Současná kognitivní literární věda ztotožnění se s postavou úplně neupřednostňuje. Švédská literární kritička Nikolajeva (2014) tvrdí, že beletrie jednoznačně podněcuje čtenáře k tomu, aby využili své dosavadní zkušenosti a díky tomu dokázali pochopit chování fiktivních postav. Emoce postav tedy chápeme prostřednictvím našich emocí, často bez ohledu na to, zda to vyplývá z textu. Pokud má čtenář minimální zkušenosti s emocemi ze skutečného života, je literární zkušenost z druhé ruky cenná, zároveň se však k tomu vztahují obavy například z nesprávné atribuce. Naše vlastní cíle a tím i požadované výsledky se nemusí nutně shodovat s cíli hlavního hrdiny, což je při čtení důležité vnímat. (Nikolajeva, 2014, s. 84, vlastní překlad)

Na jednu stranu bývají začínající čtenáři vybízeni, aby se zabývali fiktivními postavami, poněvadž to může být přínosem pro rozvíjení jejich empatie. Na druhou stranu by se neměli zapojit do takové míry, aby se „stali“ postavou, jelikož to by mělo za následek nezralý zážitek, postrádající estetickou hodnotu. Zkušený čtenář by v sobě měl dokázat rozlišit přímou identifikaci s postavou a empatickou identifikaci, empatii. Jestliže se čtenář do postavy promítne až příliš, ztrácí ve výsledku jakékoliv poznání a neosvojí si žádnou novou zkušenost. „*Fikce nám umožňuje proniknout do mysli jiných lidí za předpokladu, že se do nich neponoříme; nebo pokud ano, nemůžeme je náležitě posoudit.*“ (Nikolajeva, 2014, s. 85, vlastní překlad) Zároveň se kritička Nikolajeva (2014) zamýšlí nad tím, proč se čtenářům předkládají texty, ve kterých by se měli s postavou identifikovat, když není vůbec jednoduché vcítit se do stavu mysli a situace jiné osoby v reálném životě. Také si pokládá otázku, zda by nebylo naopak zajímavější zaobírat se lidmi, kteří jsou úplně jiní a mají odlišné zkušenosti. „*Identifikace je spíše něco, co je třeba překonat než přijmout.*“ (Nikolajeva, 2014, s. 87, vlastní překlad) Empatická identifikace je žádoucí sociální dovedností, skrze kterou dokážeme porozumět okolí, aniž by bylo nutné sdílet emocionální zážitky, empatie totiž nevyžaduje souhlas. (Nikolajeva, 2014, s. 85, vlastní překlad) Jsme ovšem díky ní schopni udržet vlastní emoce oddělené od postav – chápeme, že se postava zlobí, aniž bychom se zlobili také. (Nikolajeva, 2014, s. 89, vlastní překlad)

7.6.4 Jaká je motivace jejich četby, zda a jak ji ovlivňují sociální sítě?

Motivací k četbě existuje mnoho. Velmi záleží také na tom, zda má žák k četbě vybudovaný určitý vztah. Pokud tomu tak není, čte většinou pouze z povinnosti. Respondentky z gymnázia uváděly jako důvod odreagování od denního shonu. Ami: „*Čtu hlavně, abych se odřízla od reality.*“ Kniha mnohdy funguje jako prostředek ke zlepšení nálady. Kačka: „*Když jsem smutná, nebo rozmrzelá, tak si přečtu knížku, protože tam se dostanu do nového příběhu, takže nemusím myslet na ten svůj, většinou se pak cítím líp.*“ Tlak ze strany rodičů se vyskytoval ojediněle, dívky čtou knihy, které si samy vybírají dobrovolně dle své preference nebo na doporučení. Bára: „*Mě nikdo netlačí do čtení, mě to baví a kamarádka mi doporučuje knížky.*“ Jestliže rodiče požadují, aby jejich dcera četla, je to tím, že sami mají ke čtenářství blízko. Mia: „*Má to na mě vliv spíš v negativním směru, chtějí, abych četla o letních prázdninách, kdy není škola, ale já bych si chtěla spíš odpočinout.*“

Doporučení od kamaráda jednoznačně motivuje k tomu, aby si knihu přečetl i někdo další. Viky: *„Kamarádka mi dává tipy, které jí doporučuje starší ségra a skoro vždy se mi to líbí.“* Jedna skupinka dívek se uceleně shodla na tom, že čte čistě kvůli čtenářskému deníku, jinak by nečetla vůbec. Některé dívky sáhnou po knize, aby si zkrátily dlouhou chvíli. Edita: *„Když jsem třeba v letadle, nemám tam data a chci zabít čas.“*

Jednotný názor vznikl u filmového zpracování. Pokud žákyně zhlédnou film, nemají potřebu číst knihu. Kačka: *„Já většinou nejdřív přečtu knížku a pak se jdu podívat na film, nestalo se mi, že bych to měla obráceně.“* Terka: *„Taky mě nemotivuje přečíst si knížku, když už znám děj.“*

Žákyně z montessori školy konstatovaly, že motivací je především vlastní sebedisciplína. Anežka: *„Dala jsem si o prázdninách za cíl, že budu každý den cvičit, zlepšovat se v jazyce a přečtu alespoň deset stran.“* Ami: *„Doma máme velkou knihovnu, takže mě motivuje už jen to, že jí mám dennodenně na očích, pak už si vyberu, na kterou mám zrovna náladu, vybírám to podle zadní strany obálky.“* Ke čtení je vyzývají rodiče, i přesto, že sami nečtou. Stella: *„Mamka hodně čte, ale spíše mě nutí táta, kterého jsem neviděla nikdy číst.“* Ami: *„Rodiče mě nenutí, ale neradi vidí, když čtu komiks, byli by radši, kdybych četla něco bez obrázků, oba čtou hodně.“* Dále jsou podněcovány školou a také kamarády. Zároveň mají o knihu zájem, pokud sklízí pozitivní ohlasy na internetu. Žofka: *„Když na internetu někdo něco doporučí, tak mě to láká si přečíst.“*

Co se týče ovlivnění médií, dívky hledají inspiraci v aplikaci TikTok. Krátká videa si preposílají i mezi sebou. *„Na TikToku jsem našla hromadu knížek.“* Souhrnně však převládaly spíše negativní zkušenosti. Stela: *„Pokoušela jsem se inspirovat přes sociální síť, ale narazila jsem jen na ty, co mě nelákají.“* Viky: *„Jsou tam totiž hlavně ty, které jsou zrovna trendy a každéj je má rád, ale já na nich nevidím nic zajímavýho, jsou to blbosti.“* Mia: *„Nesleduju vyloženě žádný účty, občas mi něco vyskočí, ale neinspiruji se tím.“* Terka: *„Sleduju na Instagramu jednu paní, která sama vydala knížku.“* Markét: *„Sleduju kamarádku a ta přidává, co zrovna četla.“*

Až na výjimku u knihy *Harry Potter* (J. K. Rowling) nemají žákyně motivaci přečíst si knižní předlohu po zhlédnutí filmu. Samy ovšem intenzivně vnímají rozdíl mezi knižním a filmovým zpracováním. Inspirace k četbě skrze sociální sítě nadchly spíše menšinu dívek, bývají to hlavně romány. Ačkoliv existuje několik populárních profilů, které vytváří literární obsah, respondentky je spíše nesledují.

7.6.5 Co dívky při četbě nebaví?

Při čtení mívají žákyně problém udržet pozornost u delších kapitol. Nebaví je díla, která jsou příliš popisná a děj je potlačen, často pak přeskočí několik stran, dokonce je to i důvodem, proč se ke knize už nevrátí. Bára: „*Nebaví mě, když se jedna věc popisuje na několik stran, přeskakuju i celou kapitolu.*“ Překvapivě není překážkou, jestliže je kniha rozsáhlejší. V případě, že je děj atraktivní, počet stran nehraje roli.

Popisné pasáže jsou nezajímavé i pro respondentky ze základní školy, ty mají čtení v oblíbené díky napínavému ději. Podmínkou také je, aby byly knihy ilustrované. Pakliže se do knihy nezačtou ihned, je pro ně náročné pokračovat v rozečtené knize dále.

Delší texty nejsou pro čtenářky problém, naopak, pokud je kniha baví, jsou rády, když je dílo obsáhlejší. Dlouhé detailní popisy dívky nečtou, ztrácí se v nich nebo je nevnímají. Starší uměleckou literaturu (tj. kanonické texty) čtou výhradně kvůli čtenářským deníkům.

7.6.6 Jak by si představovaly ideální hodinu literatury?

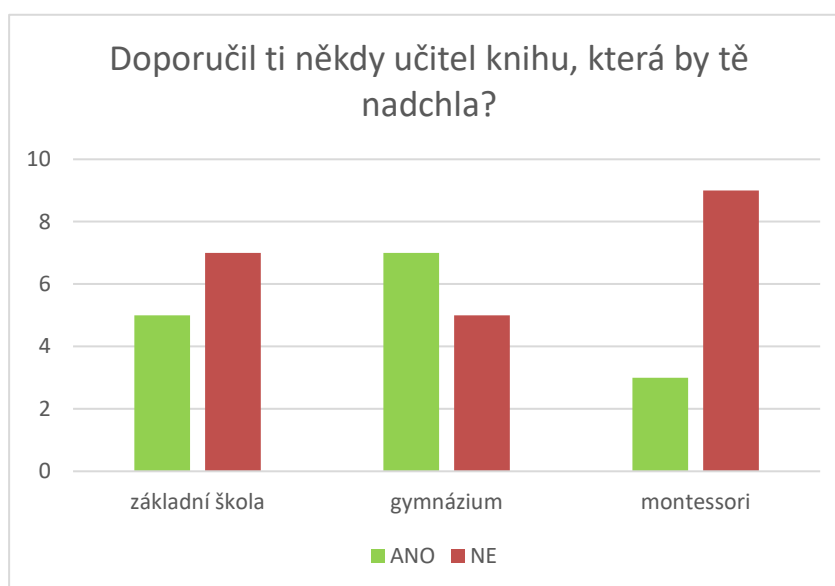
Na každé škole probíhá výuka literatury odlišně. Způsob, kterým je výuka vedena, může výrazně přispět ke kladnému vztahu žáka k předmětu, a tím pádem pro něj bude lákavé číst i ve svém volném čase. Během rozhovorů byl rozdíl ve vyučování literatury velmi znatelný. Na základní škole respondentky mrzelo, že jim vyučující nabízí ke čtení pouze žánr fantasy. V hodinách čtou úryvky knih přes promítací plátno, což hodnotily jako značně nevyhovující. Denisa: „*Čtení přes plátno je fakt náročný, uvítala bych, kdybychom jsme si jí půjčily například v knihovně.*“ Předmět, ve kterém se věnují literatuře, nemají pravidelně jednou týdně, ale spíše nárazově. Přály by si, aby učitel nabízel k přečtení publikace různých žánrů. Uvítaly by na hodinách více prostoru pro čtení vlastních knih, nejlépe, aby na konci hodiny došlo k reflexi přečteného textu, tj. ke sdílení zážitků z četby.

Sofie: „Četli jsme takhle párkrát, ale je to spíš výjimečně, přitom myslím, že to fakt donutí i kluky, kteří normálně nečtou skoro vůbec.“ Věří, že shrnutí děje a představení vybraných knih může zaujmout další spolužáky. Verča: „Bavilo by mě, kdyby byla jednou za čas hodina, kde bychom se čistě bavili o tom, co se nám líbí, co doporučujeme.“

V montessori škole si žákyně vedou pouze čtenářské deníky, přímo hodiny literatury mají vyhrazené spíše výjimečně. Z toho důvodu probírají literární teorii a díla pouze okrajově a velmi nepravidelně. Kája: „Mrzí mě to jen, protože to bude na přijímačkách.“ Žofka: „Potřebujeme to, ale určitě by nás to nebavilo.“ První skupinka se shodla na tom, že jim absence výuky literatury nevadí a je pro ně dostačující, když přečtou pouze určitý počet knih a stručně projdou pojmy. Druhá a třetí usoudila, že by měla zájem o intenzivnější probírání literární teorie.

Dívky na gymnáziu by se rády během výuky alespoň minimálně seznámily s novodobou literaturou. Stejně jako na základní škole by jim vyhovovalo přinést si a číst při hodině vlastní literaturu. Některé žákyně se díky tomu staly aktivnějšími čtenářkami. Edita: „Minulé pololetí jsme každý týden jednu hodinu četly vybranou knihu, skvěle jsme tak stíhaly číst na čtenářský deník. V naší skupince jsme se shodly, že jsme pak začaly číst i víc doma.“ U umělecké literatury je zájem znát předem doplňující otázky k vybraným knihám. Bára: „Když čteme ukázky textů ze starší doby je fajn, když učitel připraví dopředu otázky, na co se máme v tom textu zaměřit, nad čím máme přemýšlet, abychom to vnímali už když to čteme napoprvé, pak mám větší motivaci ten text vůbec číst.“

Velmi vyhovující je občasné čtení dle vlastního výběru přímo v hodině, tj. zařazení dílen čtení do výuky. Žákyně by uvítaly, kdyby měly jednou za čas větší prostor pobavit se o přečtených knihách, například při sdílení po čtenářských dílnách. Rády se nechají inspirovat tím, co čtou jiní žáci ve třídě, protože mají pocit, že by je tyto knihy mohly zaujmout více než ty, které doporučí vyučující. Seznámení s moderní literaturou by ocenily především dívky na gymnáziu.



Graf č. 1: Doporučil ti někdy učitel knihu, která by tě nadchla?

Jednoznačně nejvíce doporučovaná kniha, která dívky ve věku 14 až 15 let zaujala svojí tematikou, nese název *My děti ze stanice ZOO* (CH. V. Felscherinow). Když jsem se dívek zeptala, zda poté vyhledávaly i jiné knihy s tématem drog, odpovídaly, že jim tato „*bohatě stačila*“, ale i přesto nelitují, že si ji přečetly. Denisa: „*Bylo to něco jinýho, než jsem do té doby četla, bez příkras a fakt drsný, ale je důležitý si to přečíst, aby se drogám člověk vyhl.*“

7.6.7 Zda a případně jaké záznamy si z četby pořizují, popř. s kým o přečteném mluví?

Všechny tři typy škol mají zavedené čtenářské deníky, do nichž žáci zapisují faktické údaje o knize, stručný děj a názor. Žádná z dotazovaných škol nevyužívá jiné zpracování. Další záznamy si vede jen určitý počet dívek. O knize ale po přečtení zpětně přemýšlí, rekapituluje si děj a polemizují nad tím, jak by se zachovaly, kdyby v roli postavy stály ony. Šárka: „*Já nad každou knihou hodně přemýšlím, hlavně co bych dělala v situacích, které mi jsou cizí. Často pak ale dojdou k uvědomění, že jsem vděčná za všechno, co mám.*“ Alice: „*Zapisování vůbec, jenom čtenářské deník, ale ten je z donucení.*“ Bára: „*Sdílím to s kamarádkou, když se mi líbí, ale vyloženě zápis ne, naposledy před rokem, když jsem četla detektivku, tak jsem si psala na papír domněnky a důvody, kdo byl vrah.*“ Stela: „*Já si zapisuju během čtení ‚questionable lines‘ do sešitu, který jsem občas nepochopila a snažím se o tom přemýšlet, proč se to tak stalo, někdy nad tím přemýšlím možná až moc.*“

Respondentky si zaznamenávají pasáže, které je uchvátily, přímo do knih. Poměrně často dochází k tomu, že se dívky k těmto přečteným knihám znovu vrátí. Sára: „*U vybraných knížek používám ‚lepíky‘ a pak se k vyznačeným částem v průběhu let vracím.*“

Ali: „*Jsem zvyklá podtrhnout si myšlenky, který mě zaujmou, jednu knížku jsem četla asi čtyřikrát a pokaždý jsem v ní objevila něco jiného.*“ Viki: „*Zapamatuju si i knihu, která mě nebaví, ale nad těmi, které mě něčím nadchly přemýšlím i doted’ a to jsem ty knihy četla před rokem.*“

O přečtených knihách komunikují dívky na všech typech škol obvykle mezi kamarády, sdílení dojmů z knih pomáhá do výuky. Jasmína: „*Když je to knížka do školy a čteme to všichni, tak se o tom s holkama bavíme, to se pak hodí i na testy.*“ Andy: „*S mojí kamarádkou se bavím o knížkách, který jsme četly obě.*“

Především dívky z gymnázia odpovídaly na tuto otázku tak, že přečtenou knihu s někým rozebírají spíše ojedinele. Mia: „*Když přečtu knihu, která mě zajímá, tak si ji zapamatuju a vím, o čem byl příběh, u té, která se mi nelíbí to mám obráceně, ale asi nemám potřebu to sdílet s někým dalším.*“

Prostřednictvím čtení se rodina dokáže sblížovat a mnohé dívky to považují za kvalitně strávený čas. Terka: „*Já čtu svému mladšímu bráčkovi každý den, už z toho máme takový rituál, on si vždy vybere knížku, kterou chce číst. Chodí sice do školy a mohl by si to přečíst, ale dělám to ráda. Během toho má různé poznámky a když si to takhle čtem spolu, tak si ten děj zapamatuju.*“ Ali: „*Nedávno jsem četla knížku Farma zvířat a o tom jsem se dost bavila se spolužačkou, ale o knížkách se bavím spíš s rodinou, hlavně s mámou. Když narazím na nějakou dobrou část, tak jdu za mamkou a bavíme se o tom, protože ona taky ráda čte. Čteme občas stejné knížky, tak si o tom povídáme.*“ Sára: „*U nás v rodině nás četba dává hodně dohromady, z matčiny strany čteme všichni rádi.*“

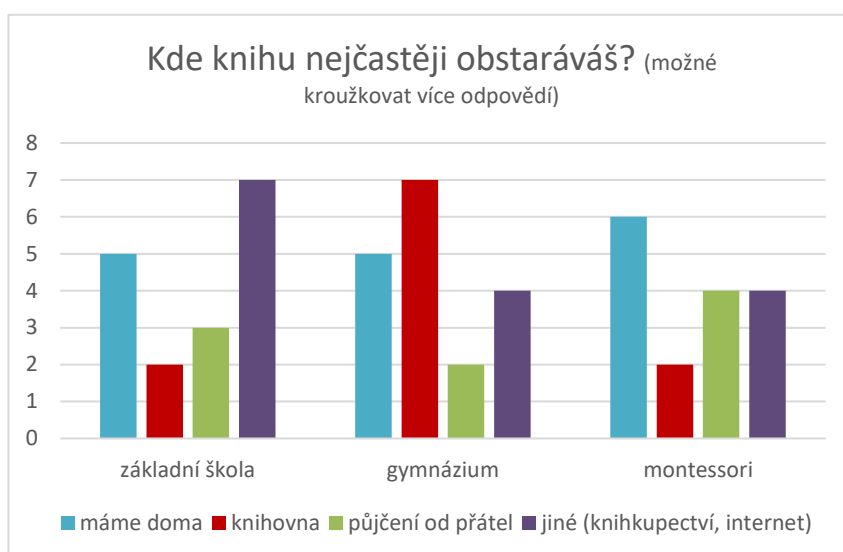
Majoritní část žákyní si zaznamenává přečtené knihy pouze do čtenářských deníků. Převážně vždy se dívky po zavření knihy nad knihou zamýšlejí z různých úhlů. Pokud je kniha zaujala, vrátí se k ní s odstupem času. Zápisky si vytváří výjimečně do sešitu, často si spíše podtrhnou pasáže přímo v knize.

O knihách se dívky baví s přáteli v případě, že je také četli, anebo knihu k přečtení doporučí. V montessori škole a na základní škole dívky uvedly, že díla diskutují s mladšími sourozenci nebo s rodiči.

7.6.8 Kde dívky získávají knížky, popř. dostávají (rády) knihu darem?

Dívky z montessori školy odpovídaly, že knihovnu navštěvují tehdy, pokud tam jdou s cílem půjčit si určitou knihu, jindy je návštěva neláká. Naopak do knihkupectví chodí častěji, kolikrát bez záměru, jen aby se podívaly. Od přátel si knihy půjčují občas. Nejvíce knih, které čtou, už mají doma. Odlišná je návštěva knihovny pro dívky z gymnázia. Ty využívají knihovny nejvíce a knihy si půjčují pravidelně, je to pro ně příjemné prostředí, kde se mohou i učit. Tuto otázku jsem zároveň spojila s dotazem, jestli čtou dívky knihy z internetu nebo zda vlastní e-knihu. Absolutní většina bez ohledu na typ školy se shodla na tom, že knihu čtou pouze v tištěné podobě. Sára: „*Rozhodně musím knížku držet v ruce, mám ráda její vůni a když to chci číst z telefonu, vždy to skončí tak, že jsem stejně na sociální síti a nečtu.*“

U darovaných knih je především důležité, jakou knihu žákyně dostanou, ne každá kniha potěší. Žofka: „*Někdy jsem dostala knížku, ale nemám to ráda, když mi někdo koupí úplně náhodnou.*“ Jasmína: „*Knihu dostávám k Vánocům nebo od tety, ale ty mě moc nebaví, spíš se netrefí.*“ Markét: „*Knížku si vybírám radši sama a řeknu, že bych ji chtěla, máma mi totiž vybere tu nejvíc dětskou knížku, co jde.*“ Když darující vhodně vybere knihu, popřípadě ví, co přesně má koupit, mají z toho dívky radost. Ali: „*Dostávám knihy hodně, často od dědy, protože nás oba baví druhá světová válka.*“ Ami: „*Knihy mi rodiče kupují často a trefují se do žánru, babička s dědečkem jen někdy, spíš to je knížka hodně pro děti anebo moc náročná.*“ Stela: „*Moji rodiče ví, protože je v knihkupectví vždy jedno místo, kam já jdu hned.*“



Graf č. 2: Kde knihu nejčastěji obstaráváš? u odpovědi jiné dopisovaly všechny dívky „knihkupectví“

Typ školy rozhoduje o tom, kde dívky knihy nejčastěji shání. Na dané základní škole si dívky knihy kupují především v knihkupectví, dívky na gymnáziu rády navštěvují knihovnu a respondentky z montessori školy čerpají knihy zejména z domácí knihovny. Darovanou knihu si přečtou pouze, pokud je to typ knihy, který běžně čtou, jinak je knížka neláká. Často se stává, že dospělí kupují knihu nepřiměřenou k věku dívek.

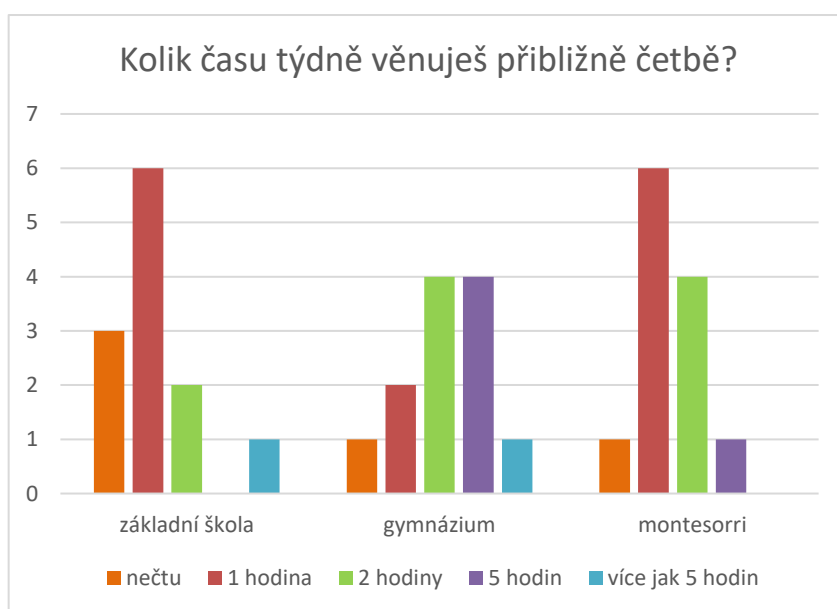
7.6.9 Jak často a kdy nejraději dívky čtou?

Během školního roku mají dívky více povinností, a ty, jenž nemají čtení jako prioritu, mívají problém se ke čtení donutit. Kája: „*Tenhle měsíc jsem se na knížku nepodívala.*“ Jasmína: „*Někdy to nechávám být, ale pak to musím načítat na konci pololetí.*“ Libuše: „*Já bych i četla, ale pro mě je nejhorší se k tomu dokopat, když už jsem večer unavená.*“

Odpovědi se výrazně lišily u toho, kdy nejraději dívky čtou. Na montessori škole 10 dívek z 12 odpovědělo, že jim vyhovuje číst knihy v létě během prázdnin. Ali: „*Přes rok čtu max. jednu knihu za měsíc, ale o prázdninách dokážu číst šest knih měsíčně.*“ Gréta: „*Čtu nejraději v létě, protože na to mám víc času, teďkom fakt ne, třeba i ráda bych si sedla k té knize, ale nestíhám to.*“ Stela: „*Taky čtu v létě o prázdninách.*“ Žákyním ze základní školy se lépe čte v zimě, kdy jsou kvůli počasí více doma. Denisa: „*V zimě jsem víc doma, nechodím moc ven, takže víc čtu.*“ Eliška: „*V létě a na jaře si nic nepřečtu, je teplo a chodím ven.*“

Liší se i doba, za kterou žákyně knihu přečtou. Když je upoutá, věnují čtení svůj volný čas a přečtou ji za krátkou chvíli. Bára: „*Pokud mě kniha zaujme, jsem schopná ji přečíst za tři dny.*“ Edita: „*Já to mám jinak. Jestli mě ta knížka baví, šetřím si jí a čtu jí třeba dva měsíce.*“ Frekvence čtení je různá. Nejčastější odpovědí bylo, že dívky přečtou několik knížek naráz a pak si dají delší pauzu. Mia: „*Mám to různě, když mám nějaký období, tak jsem schopná přečíst 3 až 4 knížky, ale pak jsou měsíce, kdy nepřečtu nic.*“

Ideální čas na knihu, který respondentky kroužkovaly také v dotazníku, je večer před spaním. Vilma: „*Hodně čtu večer, jsem schopná číst třeba do tří do rána.*“ Kačka: „*Musím na to mít klid, musím být sama v pokoji a hlavně večer, nejlépe třeba když prší, to mě uklidňuje.*“ Edita: „*Čtu hodně před spaním, když nechci koukat do telefonu.*“



Graf č. 3: Kolik času týdně věnuješ přibližně četbě?

Respondentky z montessorri školy jsou většími čtenářkami přes léto, jelikož mají na čtení více času. Dívky na gymnáziu a základní škole čtou raději během zimního období. Všechny skupinky se shodly na tom, že čtou nejraději večer. Argumentovaly to i tím, že je to před spaním donutí odložit mobilní telefon, na kterém několik z nich tráví dost volného času.

7.6.10 Jaký je jejich oblíbený autor a oblíbená kniha?

Oblíbenou současnou autorkou young adult literatury, která se objevovala v dotazníku nejvíce, je Colleen Hoover. Její jméno bylo uvedeno několikrát na všech typech škol. Dotázané respondentky v rozhovorech nejvíce zmiňovaly její populární román *Námi to končí* (2016). Dívky na tomto románu nejvíce oslovila dějová linka a myšlenky hlavní postavy.

Na gymnáziu byla další uvedenou autorkou spadající do této kategorie Holly Jackson, Stephanie Garber nebo autor Adam Silver a jeho román *Oba na konci zemřou* (2017). Poslední zmíněný román se dotýká tematiky LGBT. Jako jedinou českou autorku uvedly Kateřinu Tučkovou. Dívky, mající v oblíbenosti detektivní žánr, čtou nejraději knižní sérii od norského spisovatele Jo Nesbø. Stále atraktivní je autor fantasy děl J. R. R. Tolkien.

Jak již bylo zmíněno, žákyně na dané montessori škole vyhledávají především komiksy. Do dotazníku respondentky uváděly většinou autorku Rain Telgemeier a knihu *Úsměv* (2010), *Drama* (2012) nebo *Sestry* (2014). V rozhovorech bylo řečeno, že autorka vtipnou formou podává témata, která často pro dospívající nejsou jednoduchá. Na rozdíl od dívek z gymnázia preferuje jako oblíbeného autora několik z nich i autory 20. století – A. de Saint-Exupéry, *Malý princ* (1943) anebo George Orwell a kniha *Farma zvířat* (1945). Z českých autorů byla jako oblíbená zmíněna Alena Mornštajnová.

V dotazníku na základní škole byla vícekrát napsána autorka Yasmine Rahman a kniha *Co jsme si nikdy neřekli* (2019), ve které je hlavním tématem úzkost a deprese. Dále byla opakovaně uváděna autorka Alice Oseman a její kniha *Srdcerváči* (2019) nebo jeden z prvních spisovatelů young adult literatury John Green a oblíbená kniha *Hvězdy nám nepřály* (2012).

Bezpochyby nejvíce oblíbenou je v momentální době americká autorka Colleen Hoover a její kniha *S námi to končí* (2016). Za její popularitu mohou i sociální sítě např. TikTok, díky kterému se kniha dostala výrazně do povědomí. Spousta respondentek do dotazníku uvedla, že oblíbeného autora vysloveně nemá. Tento fakt argumentovaly tím, že je oblíbených autorů více, anebo naopak, že na oblíbeného autora zatím ještě nenarazily.

8 Diskuse

Pomocí kvalitativního výzkumu s metodou rozhovoru v žákovských ohniskových skupinách jsem se snažila zjistit, co a proč čtou dotázané dívky ve věku 14 až 15 let, jaká témata se v knihách objevují a co si z četby odnášejí. Dále jsem se zabývala tím, zda se jejich čtenářství ve volném čase odráží i v typu školy, kde studují. Výsledky jsem následně porovnávala pomocí tzv. cross-case analýzy. Doplňující výzkumnou metodou byl také dotazník, díky kterému jsem mohla výsledné odpovědi u vybraných otázek shrnout do přehledných grafů.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 42 žákyně tří pražských škol – 15 dívek ze základní školy, 15 dívek z gymnázia a 12 dívek z montessori školy. Dotazník vyplnilo ve všech školách 12 dívek, abych měla možnost porovnání výsledků. Na základní škole jsem dělala rozhovor v 9. ročníku, na gymnáziu v kvartě a na montessori škole v posledním trojročí, kde jsem se dotazovala dívek ve věku 14 až 15 let.

Skrze odpovědi jsem došla k výsledkům, ze kterých vyplývá, že čte většina dívek nejraději detektivní žánr, žákyně ze základní školy a gymnázia baví román. Dívky z montessori školy upřednostňují především čtení komiksů a fantasy. Pravidelně čte majoritní část dívek young adult literaturu. Ztotožňují se s postavou, která prožívá analogické situace jako samy respondentky. Nejčastější témata, o kterých dívky čtou, jsou milostné a přátelské vztahy, ale také psychické problémy (např. deprese), dále tematika LGBT či ztráta někoho blízkého.

Vzhledem k výběru kvalitativního výzkumu se dá předpokládat, že existují i určité limity výzkumu, které je nutné vzít v potaz. Utvoření vlastních skupinek může způsobit to, že se sejdou dívky s podobnými názory a postoji. I přes to, že si dívky vytvořily skupinky samy, není zaručeno, že si určité informace a názory do jisté míry neupravily či nezveličily. Zároveň si ale troufám tvrdit, že co se týče čtení jako takového, všechny dívky pravdivě odpovídaly, zda je čtení baví a čtou rády či nikoliv. Pokud nějaká dívka sdílela svůj negativní postoj ke čtení, je logické, že se do odpovědi příliš nehrnula. Snažila jsem se tyto dívky zapojovat, aby prezentovaly své postoje, ale nebyly nuceny odpovídat, pokud k tématu neměly co říci. Naopak, pokud byla dívka z tématu nadšená, reagovala na každou otázku poctivě. Z toho tedy vyplývá, že limitem může být atraktivita tématu účastníků výzkumu.

Kvalitativní výzkum je příznačný poměrně malým počtem respondentů. Je tedy samozřejmé, že výpovědi dívek nelze zobecňovat na celou populaci současných 14 až 15letých dívek. Zároveň byly vybrány pouze určité školy, a jelikož má každá škola svá specifika (odlišné fungování či vybavenost), je toto také důvodem, proč výsledky nelze považovat za obecně platné.

Jednoznačně velkým pozitivem kvalitativního výzkumu je možnost a prostor jít více do hloubky v odpovědích, popřípadě může dojít k upřesnění a dovysvětlení dané myšlenky přímo během rozhovoru. Zároveň tím, že jsem se o tématu s dívkami bavila po celou dobu, se respondentky na téma plně soustředily. Výhodou je také malá pravděpodobnost, že by si dotazovaná své odpovědi úplně vymyslela, jako k tomu může dojít u kvantitativního dotazníku. Jelikož jsem rozhovor vykonávala pouze s dívkami, splnila se tak heterogenita pohlaví skupiny ve vztahu ke mně, jako k výzkumníkovi. (Morgan, 2001)

Většinou se informace v teoretické části spíše shodovaly s praktickou částí výzkumu. Definice, která pojednává o aktivních činnostech během volného času (Patočková, Čermák, Šafr, 2021), se jednoznačně během rozhovoru potvrdila i v praxi. Dívky, které tráví čas doma a neplánují si aktivity na volný čas, často skončí u svého mobilního telefonu, na kterém se zabaví skrze sociální síť. Je také ve shodě s teoretickou částí, že se rodiče příliš nezajímají a často nemají žádný přehled o tom, co si dívky na elektronických zařízeních vyhledávají. Více jak polovina dívek v kvalitativním výzkumu potvrdila, že čte knihy ráda, což je obdobný výsledek s průzkumem PISA (2021). Motivace ve smyslu filmového zpracování (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) se u kvalitativního výzkumu neshodovala. Dívky neláká číst knihu poté, co viděly filmové zpracování, a to ani v případě, pokud se jim film opravdu líbil. Darované knihy nejsou u respondentek vždy motivací k tomu, aby si je přečetly, jako to vyplývá z průzkumu *České děti jako čtenáři*. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018). Dívky spíše opakovaně potvrzovaly, že je kniha, kterou dostanou, často nevhodná. Motivací k přečtení knihy ale je, pokud si ji vyberou samy a dostanou ji například k Vánocům.

Rodič, který je vášnivý čtenář, vyžaduje, aby jeho dítě četlo. (Friedlaenderová, Landová, Prázová, Richter, 2018) Tento fakt se potvrdil na gymnáziu. Některé žákyně z montessori školy namítaly, že jsou nucené číst, ačkoliv své rodiče (především otce) s knihou v ruce neviděly.

Jako účinné se prokázalo sdílení četby mezi rodinnými příslušníky, jak zmiňoval průzkum (2014). Některé dívky v kvalitativním rozhovoru potvrdily, že čtení je aktivita, díky které se mohou sblížit se svými sourozenci, rodiči i prarodiči. Mezi kamarády sdílení o četbě knihy probíhá hlavně v montessori škole a na základní škole. Elektronické knihy nejsou v oblibě na žádné ze zmíněných škol, což je ve shodě s teoretickou částí. (Friedlaenderová, Landová, Mazáčová, Prázová, Richter, 2021) Zájem využívat a navštěvovat pravidelně knihovnu, která je i místem pro studium (Friedlaenderová, Landová, Mazáčová, Prázová, Richter, 2021), mají nejvíce gymnazistky.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala čtenářstvím dívek ve věku 14 až 15 let. Zároveň jsem při zpracování odpovědí porovnávala rozdíly v rámci jednotlivých pražských škol – základní škola, gymnázium, montessori škola. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, co a proč čtou dotázané dívky ve věku 14 až 15 let, jaká témata se v knihách objevují a co si z četby odnášejí. Také mě zajímalo, jaký vliv na čtenářství ve volném čase má typ školy, kterou navštěvují.

Nejprve jsem se v první kapitole zaměřila na pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost. Dále jsem uvedla nejdůležitější přínosy, které díky čtení může člověk získat, ať už se jedná o formování a utváření názorů, empatii či snížení stresu. Ve druhé kapitole jsem přiblížila pubescentní období obecně, a poté v souvislosti se čtením. Toto období je specifické v tom, že přináší mnohé změny po fyzické i psychické stránce. Je běžné, že pubescenti přestávají číst a nacházejí jiné záliby, nebo se naopak stanou většími čtenáři a hledají žánr, který je bude zajímat. Třetí kapitolu jsem orientovala na faktory ovlivňující čtení a motivaci. Nelze opomenout vliv sociálních sítí. S rostoucím věkem používání elektronických zařízení stoupá, což má na čtení dopad především v negativním smyslu. Následně jsem ve čtvrté kapitole představila zahraniční výzkumy PIRLS a PISA, zabývající se čtenářskou gramotností, a dále výzkum *České děti jako čtenáři*. V poslední kapitole teoretické části jsem přiblížila literaturu young adult, kterou dívky v tomto věku čtou nejčastěji. Empirická část shrnula odpovědi dívek, a pomocí tzv. cross-case analýzy došlo k porovnání výsledků mezi školami.

Vzhledem k tomu, jak rychle se společnost, zejména vlivem technologií, vyvíjí, považuji za důležité pravidelně sledovat, zda se razantně nemění i postoj ke čtení. Přínos této práce spatřuji v tom, že podává aktuální informace o čtenářství dívek. Z výpovědí respondentek si mohou nejen pedagogové českého jazyka a literatury, ale také rodiče dětí odnést zajímavé postřehy a zároveň se získanými informacemi dále pracovat. Pro mě, jako budoucího učitele, bylo obohacující zkušeností navštívit různé typy škol – pražské gymnázium, základní školu a montessori školu, a taktéž vést kvalitativní rozhovor.

Jelikož jsem školy navštívila v poměrně krátké době za sebou, vnímala jsem rozdíly mezi školami mnohem intenzivněji, ať už se jednalo o způsob trávení volného času, vyjadřování dívek, jejich postřehy a reakce či fungování samotné výuky. Lehce překvapivé pro mě bylo, že učitelé příliš nejevili zájem o výsledky, ke kterým jsem dospěla. Po rozhovorech je zajímala především práce se žákyněmi než to, jaké odpovědi byly řečeny, a v čem by se například oni samotní mohli zlepšit. Na moji práci by bylo jednoznačně možné navázat kvalitativním rozhovorem také s chlapci.

Zásadní odpověď, kterou jsem našla díky rozhovorům, je ta, že mají dívky o knihy a četbu ve volném čase zájem. Z obecných úsudků vyplývá, že mladí lidé nečtou, a to právě zejména v období pubescence. Ačkoliv mé téma bylo přímo zaměřené na čtenářství, nebylo jasné, zda vůbec získám odpovědi na otázky, které se této problematiky týkají. Z výsledků jsem ale byla příjemně překvapena. Jak dokazuje graf (3), našly se dívky, které nečtou vůbec, ale jednalo se o výraznou menšinu žákyň.

Myslím si, že má práce přinesla respondentkám možnost podělit se o svoji oblíbenou četbu a celkově na toto téma diskutovat. Zejména u některých respondentek bylo vidět nadšení, že mohou sdělit, jak se o knihách baví například s prarodiči. Osobně bych si chtěla do své praxe odnést získané poznatky (například realizování čtenářských dílen, doporučování knih různých žánrů) a také věřím, že se mi podaří nalézt do výuky i další aktivity související se čtenářstvím, které probudí (nejen u dívek) motivaci číst.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
2. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.
3. FRIEDLANDEROVÁ, Hana, PRÁZOVÁ, Irena, LANDOVÁ Hana a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.
4. FRIEDLANDEROVÁ, Hana, LANDOVÁ, Hana, MAZÁČOVÁ, Pavlína PRÁZOVÁ, Irena a RICHTER Vít. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1378-9.
5. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000.
6. HAVRÁNEK, Bohuslav, aj.: *Slovník spisovného jazyka českého. Díl 1., A-G*. 2., nezm. vyd. Praha: Academia, 1989. XXV
7. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. [Opava]: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.
8. CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel, 1989.
9. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
10. MACEK, P. *Adolescence*, 2. upravené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
11. MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Metodologie. Tišnov: Sdružení SCAN, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
12. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
13. NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamins Publishing Company, 2014. ISBN 978-9027201577.
14. PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

15. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník* 4. aktualizace. 2003. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
16. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
17. TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
18. TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budejovice: PF, 1992. ISBN 80-704-0055-2.
19. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
20. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-994-6.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
22. VÁŠOVÁ, Lidmila: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. 1995. ISBN: 80-85 866-07- 2
23. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-313-0.

Elektronické zdroje

1. ALTMANOVÁ, Jitka, HAUSENBLAS, Ondřej, HESOVÁ, Alena, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, KOUBEK, Petr, PALKOVSKÁ, Lenka, PRCHLÍKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL, Miloš: *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Metodická příručka. Praha: NÚV. s.8. ISBN: 978-80-87000-99-1. [online]. 2011 [cit. 2023-10-14]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
2. AUXIER, Brooke, Duncan STEWART, Ariane BUCAILLE a Kevin WESTCOTT. *The gender gap in reading: Boy meets book, boy loses book, boy never gets book back* [online]. [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/technology/technology-media-and-telecom-predictions/2022/gender-gap-in-reading.html>
3. BEDROŠOVÁ, Marie, Renata HLAVOVÁ, Hana MACHÁČKOVÁ, Lenka DĚDKOVÁ a David ŠMAHEL. *Czech children on the internet: Report from a survey at primary and secondary schools*. Project EU Kids Online IV – the Czech Republic.[online]. 2018 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: https://irtis.muni.cz/media/3137007/eu_kids_online_report_2018_en_main.pdf

4. BLAŽEK, Radek, Eva POTUŽNÍKOVÁ, Zuzana JANOTOVÁ a Josef BASL. Mezinárodní šetření PISA 2018 [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
5. BOUDOVÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. Čtenářství ve 21.století sekundární analýza PISA 2018 [online]. Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_přilohy/Dokumenty/PISA_2018_Ctenarstvi_21_stoleti.pdf
6. CART, Michael. The Value of Young Adult Literature [online]. 2008 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>
7. Česká školní inspekce: O šetření PISA [online]. 2023 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>
8. Česká školní inspekce [online]. 2023 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>
9. GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ. Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu [online]. Gabal, Analysis & Consulting, 2003 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>
10. JANÁK, Dušan. Vybrané metody výzkumu [online]. Opava 2018 [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE_METODY_VYZKUMU.pdf
11. Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti 2018 [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf
12. KOUBEK, Petr. Čtenářská gramotnost ve výuce škol PPUČ [online]. 2018 [cit. 2024-03-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21741/CTENARSKA-GRAMOTNOST-VE-VYUCE-SKOL-PPUC.html>
13. MANFREDI, Angie. YA Genre-Blending | Focus On [online]. 2015 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.slj.com/story/ya-genre-blending-focus-on>
14. Národní knihovna České republiky [online]. 2013 [cit. 2024-02-29]. Dostupné z: <https://www.nkp.cz/o-knihovne/odborne-cinnosti/zpracovani-fondu/vecne-zpracovani-vecne-autority/dotazy-ke-katalogizaci-2013-vecny-popis-komentare/view?searchterm=komen>
15. O CooBoo [online]. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.cooboo.cz/c/o-nas/>

16. PATOČKOVÁ, Věra, Daniel ČERMÁK a Jiří ŠAFR. *Volný čas dětí staršího školního věku a jeho prožívání* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2022 [cit. 2023-10-27]. ISBN 978-80-7330-396-9. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/volny_cas_deti_starsiho_skolniho_vedku_a_jeho_prozivani.pdf

17. SALAO, Cole. *What Is Young Adult Fiction? Definition, Characteristics, and Examples* [online]. 2022 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.tckpublishing.com/young-adult-fiction/>

18. *The Telegraph: Reading 'can help reduce stress'* [online]. 2009 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/5070874/Reading-can-help-reduce-stress.html>

19. VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky (úloha informačních institucí ve vzdělávání)* [online]. 2007 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Úvod-do-bibliopedagogiky-Úloha-informačních-institucí-ve-vzdělávání_Vášová.pdf

20. VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Eva BĚLINOVÁ, Květuše KRÜGER a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. Praha, 2007 [cit. 2023-10-28]. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf

21. *Volný čas a prevence u dětí a mládeže* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odbor pro mládež, 2002 [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/7327_1_1/download/

22. *Významné výzkumy v oblasti čtenářství: příklady z České republiky i ze zahraničí, interpretace výsledků* [online]. 2013 [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Významné_výzkumy_v_oblasti_čtenářství:_příklady_z_České_republiky_i_ze_zahraníčí,_interpretace_výsledků

23. WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a společnost CzechRA* [online]. 2002 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: https://kritickeymysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf

Seznam příloh

Dotazník

- 1) Kolik času týdně věnuješ četbě? nečtu – 1 hodina – 2 hodiny – 5 hodin – více jak 5 hodin
- 2) Kdy nejraději čteš? (cestou na vlak, večer, ve škole, v knihovně)
- 3) Kde knihu nejčastěji sháníš? – máme doma/ knihovna/ půjčení od přátel/ jiné
- 4) Doporučil ti někdy učitel knihu, která tě nadchla? (slovní odpověď)
- 5) Jaký je tvůj nejoblíbenější žánr? (román, detektivka, fantasy, ...)
- 6) Máš nějakou oblíbenou autorku/autora? Uveď:

Příloha: Dotazník 1