

ÚVOD

Autorka se při výběru tématu diplomové práce zamýšlela nad tím, co je dobré vědět pro to, aby se stala dobrým pedagogem. Během studia měla možnost několikrát uvažovat nad tím, jaký by měl být učitel, jakými vlastnostmi a schopnostmi by měl být obdařen. Domnívá se, že však stejně důležité, ne-li důležitější je se zabývat otázkou „Jaké je dnešní dítě?“, jehož výzkumu je dnes věnováno méně, než výzkumu učitele. Na základě poznání charakteru současného dítěte můžeme lépe nasměrovat své vlastní úsilí k tomu, abychom byli skutečnými odborníky v oblasti vzdělávání. Proto se váha tématu nasměrovaná k poznání žáka stala autorčinou preferencí. Kvalifikovanými pedagogy se podle názoru autorky můžeme stát jednak díky odborné znalosti činitelů procesu vzdělávání, tak i na základě znalosti žáků.

Jelikož chování každého člověka je ovlivňováno žebříčkem hodnot, rozhodla se autorka mapovat současný stav hodnotové orientace dětí mladšího školního věku.

Při výběru tématu byla autorka motivována výzkumy čtenářství, ve kterých české děti nedosahují uspokojivých výsledků a naopak nadprůměrnými výsledky finských žáků. Proto je náplní této práce propojené témat: hodnotový systém a čtenářství.

Cílem práce je zmapovat hodnotový systém žáků mladšího školního věku na základě jejich čtenářských preferencí. Teoretická část práce má za cíl vymezit pojem hodnota a hodnotový systém z různých pohledů jednotlivých vědních disciplín. Autorka se dále zabývá přiblížením procesu morálního vývoje žáka mladšího školního věku. Prostřednictvím zpracování problematiky volného času se autorka snaží o teoretické ukotvení čtenářství do systému volnočasových aktivit. Dále se v práci pokouší o analýzu procesu osvojování čtení. Zabývá se komparací výsledků čtenářských výzkumů českých a finských žáků.

Cílem praktické části diplomové práce je poukázat na systém hodnotové orientace žáka mladšího školního věku na pozadí čtenářství. Prostřednictvím dotazníkové šetření se autorka pokouší o zmapování hodnotových preferencí žáků, dále o způsobu trávení volného času a o posouzení čtenářských výběrů žáků pátých ročníků.

Hypotézy:

- 1.) Předpokládám, že hodnotový systém žáků dle pohlaví bude rozdílný.
- 2.) Předpokládám, že materiální hodnoty budou preferovány nad hodnotami z oblasti lidských vztahů.
- 3.) Domnívám se, že žáci mladšího školního věku věnují četbě minimální čas.
- 4.) Předpokládám, že žánry oblíbených knih žáků budou dle pohlaví značně rozlišné.
- 5.) Předpokládám, že knižní hrdina dívek bude vybrán na základě vnějších vlastností, zatímco chlapecký knižní hrdina na základě fyzických schopností.

I. METODY POUŽITÉ V PRÁCI

Autorka pro zpracování práce použila tyto metody: analýza, syntéza, metoda srovnávání, dotazník a studium literatury.

„Analýza pedagogických jevů a procesů znamená myšlenkové rozčleňování těchto celků na jednotlivé části.“ (Skalková, 1983, s. 118) Prostřednictvím analýzy můžeme odhalovat různé stránky a vlastnosti jevů a procesů. Mnohostranná analýza zkoumaného tématu umožňuje jeho všestranné pochopení. Prostřednictvím analýzy jsme schopni oddělit podstatné od nepodstatného a odlišit trvalé vztahy od nahodilých vztahů.

Syntézu není možné chápat pouze jako protikladný proces poznání, který následuje po analýze. Syntéza se nachází s analýzou v jednotě. Tato jednota je dána tím, že každá analýza vychází z určitého celku, ke kterému se po analytickém postupu snažíme opět dostat. *„Dochází zde k syntéze, tj. myšlenkovému spojování částí stránek, vyčleněných prostřednictvím analýzy.“* (Skalková, 1983, s. 118)

Součástí práce byla také srovnávací metoda neboli komparace. *„Srovnávací metoda umožňuje zjistit, v čem se pedagogické jevy liší a v čem se shodují. Její použití předpokládá analýzu srovnávaných jevů a procesů, popis znaků a vlastností, které budou srovnávány.“* (Skalková, 1983, s. 131) Na základě komparace je možné dospět ke shodám či rozdílům zkoumaných jevů a definovat závěr.

Autorka ve své práci použila dotazníkovou metodu, která je dle Gavory (1996) považována za nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů. Skalková (1983, s. 86) charakterizuje dotazník jako metodu *„která shromažďování dat zakládá na dotazování*

osob, charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.“ Dotazník byl nestandardizovaný a obsahoval otázky polouzavřené, otevřené a škálované. Na polouzavřené otázky je nabídnuta alternativní odpověď, která žádá další vysvětlení či objasnění. Otevřené otázky dávají respondentovi volný prostor v odpovědi. Respondenta neomezují, pouze ho nasměrují na tázaný jev. Škálované otázky poskytují odstupňované hodnocení jevu. (Gavora, 1996)

Studium literatury bylo nezbytné pro vypracování práce. Autorka prostudovala literaturu, která se týká tématu hodnot, morálního vývoje, psychologických aspektů osobnosti, čtenářství a volného času.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem hodnota

Hodnota je pojem, který se v běžné komunikaci velmi často používá. V této práci je hodnota chápána z hlediska společenských věd.

Hodnotami se zabývá několik vědních disciplín. Teorii hodnot zkoumá psychologie, sociologie, psychiatrie, kulturní antropologie a pedagogika. Axikologie je samostatná disciplína, která je zahrnuta ve filosofii.

1.1. Pedagogické pojetí

Vacek (2008, s. 101) popisuje hodnotu velmi jednoduše: „(...) jde o obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním.“

Průcha (2009) z pedagogického hlediska pokládá za důležité samotné hodnotové systémy mládeže. Zdůrazňuje však zvláště společenskou hodnotu vzdělání. Tato zvláštní hodnota je dána významností, kterou společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti. Kromě toho poukazuje na hodnoty a postoje, které jsou součástí cílů a obsahu školní edukace vymezené ve vzdělávacích programech.

Kučerová (1996, s. 46) podrobněji vysvětluje, že ve výchově a vzdělání je důležité také to, co má být jako hodnota poznáno, uznáno a přijato. „*Pedagogické úsilí se orientuje na hodnotu objektivně pojatou jako to, co stojí za to, aby se stalo*

předmětem chění, např. vzdělání, kulturní dědictví, tvořivost, pochopení smyslu a významu dění a skutků, přijetí zdůvodněných norem a ideálů.“ Autorky „Pedagogiky pro učitele“ komentují to, že je nutné učit se hodnotit a skutečné hodnoty tvořit a chránit. V dnešní době četnosti různých příkladů *„nezbývá nic jiného, než si pod vhodným metodickým vedením učitele hodnoty vyjasnit a vybudovat svůj vlastní hodnotový systém.*“ (Vališová, Kasíková 2011, s. 298). Pedagog byl společností delegován, aby vytvářel, zprostředkovával a vymezoval některé významné společenské normy žákům.

1.2. Psychologické pojetí

V psychologickém slovníku je hodnota definována Hartlem (1994, s. 63) jako *„(...) názor na to, co je žádoucí, dobré a co nežádoucí, zlé. Hodnota je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů.*“ S touto definicí se naprosto shoduje Průcha: *„V sociálně - psychologickém pojetí je hodnota subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj.*“ (Průcha, 2009, s. 92) S podobnou definicí přichází také Nakonečný (1995, s. 58), který definuje hodnoty jako to, co je pro jedince podstatné a příjemné nebo nepříjemné: *„Významné je to, co jedinci přináší nebo signalizuje něco příjemného či nepříjemného (užitek, blaho, ale také ztrátu nebo hrozbu atd.). Významné příjemnosti se označují jako hodnoty.*“ Všichni tři autoři (Hartl, Průcha a Nakonečný) se v uvedených definicích shodují v tom, že člověk vnáší hodnotu do objektu. V tom vidí podstatu hodnot.

Proces osvojování hodnot a mravních norem je nesmírně podstatnou oblastí rozvoje osobnosti každého jedince. Linhart (1977) uvádí, že prostřednictvím výchovy a vzdělání si dítě osvojuje určité formy chování a soubor mravních norem a jim odpovídajících návyků. Ve své studii se opírá o výzkumně ověřený předpoklad, že pokud mají mravní normy regulovat činnosti a chování jedince, musí mravní výchova začít od nejtělejšího věku. *„Nervová soustava dítěte na nejnižších ontogenetických stupních citově odráží okolní svět, způsoby chování lidí, pravidla a normy, jimiž se lidé ve svých sociálních činnostech řídí. Jde o aktivní odraz sociální skutečnosti, který je spojen s vytvářením hlubokých citových vztahů mezi dítětem a nejbližšími lidmi jeho okolí. Prostřednictvím těchto vztahů se postupně transformuje veškerý vnější svět do*

jeho prožitkové sféry.“ (Linhart, 1977, s. 12) Langmeier a Langmeierová (1977, s. 128) zaujímají podobné stanovisko: *„První vztahy dítěte ke společnosti se vytvářejí v poměru k nejbližším osobám, které uspokojují nejzákladnější biologické a psychické potřeby dítěte. Základní přirozenou skupinou, jež poskytuje malému dítěti ochranu, bezpečí a potřebnou péči a jež ho zároveň uvádí po krůčcích v mravní řád společnosti a učí ho hodnotám jeho kultury, je ve všech známých společnostech rodina.“*

Langmeier s Krejčíkovou (2006) doplňují, že hodnoty a z nich vznikající hodnotový systém rodičů spočívá na preferenci hodnot rodin, ze kterých pocházejí. Hodnotová orientace se v různých rodinách liší, ale více či méně odpovídá pořadí hodnot platnému v celé společnosti nebo v některé její vrstvě. Autoři dále podotýkají že: *„Problémy vznikají tam, kde je hodnotový systém rodiny značně odlišný od hodnot uznávaných většinou lidí v daném společenství.“* (Krejčíková a Langmeier 2006)

Linhart (1997) přikládá velký význam v morální výchově především matce. Tím, že matka uspokojuje primární potřeby malého dítěte, vytváří v něm pocit jistoty a bezpečí. Během 3. až 4. měsíce svého života začne dítě na matku reagovat jinak než na ostatní lidi. Kolem druhého roku života je obvyklé ztotožňování s osobou matky, která je významným mezníkem ve formování předpokladů mravního cítění. Láska matky k dítěti se vyvíjí. Pokud se takový kontakt dlouhodobě přeruší, vztah matky a dítěte podlehe deformaci. Dítě, které milované nebylo, se nenaučí milovat druhé. Linhart (1977, s. 13) dodává: *„Pro rozvoj osobnosti dítěte je nejvhodnější rozumná, ukázněná forma mateřské lásky, založená na hlubokém uvědomění, že osobní vztah k dítěti má mít v jednotě s aspektem subjektivním i objektivní platnost společenskou.“* Citové pouto, vzniklé mezi matkou nebo jinou pečující osobou a dítětem, chce dítě udržovat a upevňovat. Pramení to z psychické potřeby dítěte. Kladné sociální odměny (úsmev, pochvala, pohlazení) reakce dítěte upevňují, sociální tresty (přísný pohled, pokárání) naopak odezvu dítěte utlumují. Dítě je na tyto odměny a tresty velmi vnímavé a jedná tak na základě dětského egocentrismu. Postupně se pro dítě stává odměnou nejen to, co je příjemné jemu samému, ale také to, co je příjemné milované osobě.

V rodině se dítě učí hlavně prostřednictvím napodobování a prostřednictvím sociálního chování. Vágnerová (2005, s. 220) toto tvrzení doplňuje: *„Prostředkem rozvoje a regulace dětského, především sociálního chování je jeho řízení přímými příkazy a zákazy, ale i nedirektivní napodobování jiných lidí. Sociální nápodoba*

umožňuje integraci do různých společenských skupin.“ Z uvedeného vyplývá potřeba sociálního vzoru. Linhart (1997) upozorňuje na nebezpečí, ke kterému může dojít, pokud nebude sociální jednání korigováno prostřednictvím sociálního příkladu. Okolo čtvrtého a pátého roku života dítěte je důležité učení nápodobou. Pokud není dítěti umožněno citově se k sociálnímu vzoru upnout, dochází k nedostatkům ve formování charakteru.

Můžeme říci, že to, jak se vztahujeme k určitým objektům – hodnotám činíme na základě hodnocení. Během života vyhodnocujeme, co je pro nás důležité a co je méně podstatné. *„Hodnocení je bytostnou součástí lidského myšlení a prožívání, jeho prostřednictvím vyjadřuje člověk svůj vztah ke světu, k lidským výtvorům, k ostatním lidem, ke společnosti.“* (Rosenzweig, 1991, s. 5)

1.3. Sociologické pojetí

Pojem hodnota Jandourek charakterizuje v „Sociologickém slovníku“: *„Hodnota je vědomá nebo nevědomá představa o tom, co je žádoucí. Hodnota ve významu měřítko pro rozhodování a jednání je v sociologii důležitým předmětem zájmu, protože v mnoha situacích vytváří kritéria pro posouzení správnosti jednání a míra závaznosti hodnot umožňuje posoudit míru integrace společnosti.“* (Jandourek, 2001, s. 97)

V sociologických teoriích jsou hodnoty jedince uspořádány do hodnotových hierarchií pod vlivem společnosti, ve které jedinec žije. Na základě Parsonsovi teorie Kubátová (2010) píše o kulturně-hodnotovém vzorci: *„Sociální jednání je integrované jen tehdy, pokud jsou potřeby a zájmy jednajících osob integrované se vzorci hodnotové orientace, které jsou odvozeny z obecného kulturně-hodnotového vzorce společnosti. Hodnotové orientace byly aktérem internalizovány v procesu socializace, to znamená, že se staly součástí jeho osobnosti. V rámci daného kulturně-hodnotového vzorce se jedinec rozhoduje, jak bude jednat. Pokud vybírá z možností, které jsou mimo tento vzorec, ocitá se v postavení člověka, který jedná odchylně od hodnotového standardu, tedy deviantně. Právě společná hodnotová orientace je nezbytnou podmínkou existence společnosti nebo sociální skupiny“* (Kubátová, 2010, s. 40)

Petrusek (1991) zastává názor, že skupinové normy, které si skupina vytvořila na základě pravidel soužití, více či méně odpovídají systému hodnot dané společnosti. *„Skupinové normy mohou být formální nebo neformální, mohou být v souladu nebo*

v nesouladu s normativním a hodnotovým systémem širšího společenství.“ (Petrušek, 1991, s. 60)

1.4. Filosofické pojetí

Brázda (1998) se zabývá vývojem „hodnot“ od jejího pojmového ukotvení ve filosofii. Termín „hodnota“ zavedl do filosofie R.H. Lotze v 19.století. Od Platóna bylo považováno objektivní, neosobní dobro, které by bylo zdrojem hodnot. F. Nietzsche podtrhl význam hodnoty a hodnocení. Hodnocení je pro něj fyziologický požadavek, který je nutný k dodržení určitého způsobu života, v němž figuruje vůle k moci. Usiluje o přehodnocení všech hodnot. Nadčlověk představuje nejvyšší hodnoty a také stanovuje jejich hierarchii. Hodnocení je doprovázeno intuicí překračující reálné fenomény, pomocí níž můžeme v ideálním případě emocionálně chápat hodnotu jako láska, spravedlnost statečnost a podobně. *„Tyto hodnoty můžeme explikovat v axiologii jako vědě o jejich nečasových obsazích. Etika, která se opírá o kánon časově neomezeně platných, ideálních hodnot, se nazývá hodnotovou etikou.“* (Brázda, 1998, s. 171) Podle představitelů materiální etiky hodnot – F. Brentano, M. Scheler, N. Hartmann, D. von Hildebrandt hodnoty nelze rozumově postihnout, ale chápeme je na základě citových postojů, které se postupem času mění. Hodnoty se neproměňují, proměňuje se pouze míra či podoba našeho „cítění hodnot“.

Sokol (2007, s. 314) definuje pojem „hodnota“ ve filosofické slovníku tímto způsobem: *„Hodnota je měřítko hodnocení, např. užitku nebo směny. Tento původně ekonomický pojem rozšířil H. Loze na obecný pojem pro všechno, čeho si ceníme nebo vážíme jako takového, ne jako prostředku k něčemu jinému. Člověk v životě nahlíží mnoho žádoucích cílů, mezi nimiž si musí vybírat. V konfliktu se některé hodnoty řadí výš a jiné níž, čímž vzniká hierarchie hodnot.“* Hierarchie hodnot vzniká na základě postojů, které zaujímáme k určitým hodnotám. Podobnou definici založenou na zaujetí stanoviska k něčemu, na vytvoření vztahu k danému objektu prezentuje Brázda (1998). Oba autoři (J. Sokol a R.Brázda) se shodují i na definici vzniku hodnotové hierarchie. Brázda ve Filosofickém slovníku (1998, s. 171) charakterizuje hodnotu jako: *„(...) výsledek rozličných způsobů interpretace světa, je založena na vztahu mezi člověkem a jevy, věcmi, skutečnostmi. Hodnota není vlastností jevů nebo statků, nýbrž výsledkem vztahování se. Hodnota je vyjádřením míry významu jakéhokoliv objektu pro člověka.“*

Teprve hodnocením se připisují objektům určité hodnoty. Různé akty upřednostňování a pomíjení jednotlivých statků vedli v každém jednotlivci k hierarchizaci jeho hodnotových představ.“

Dorotíková (1998, s. 22) uvádí čtyři definice hodnot: 1.) Hodnoty jako platné normy lidského chování., 2.) Hodnota je to, o co člověk usiluje., 3.) Hodnoty jsou zvláštní vlastnosti., 4.) Podstata hodnot je ve vztahu. Dorotíková nechápe hodnotu pouze jako objekt zájmu jednotlivce, ale upozorňuje na potřebu uznání hodnot celou společností. Postupuje od obecné charakteristiky hodnot, k hodnotám celé společnosti až k cílům, které jedince vedou k touze objevit a přijmout hodnoty za své. „1.) *Hodnotami jsou všeobecně platné normy lidského chování“*. Pokud by lidé své chování řídili podle vlastního přesvědčení, podle toho, co oni považují za hodnotné, společnost by mohla být ohrožena. Na základě jakých principů by měly být tyto normy jedincem dodržovány? Autorka (1998, s. 22) vysvětluje, že: „*Hodnotami nemohou být výlučně individuální hodnoty. Je žádoucí, aby společnost, v zájmu svého fungování i v zájmu svých členů trvala na vyšších hodnotách, které jsou nezpochybnitelné, a pro tento jejich charakter vyžadovala jejich všeobecné uznání, viděla v nich závazné normy.“* Dorotíková (1998, s. 24) dále uvádí, že: „2.) *Hodnotami je to, o co usilujeme. O všechno, o co se člověk snaží, snaží se proto, že touží získat, realizovat, vlastnit hodnoty.“* Dorotíková (1998, s. 25) chápe hodnoty jako vlastnosti. „3.) *Hodnoty jsou zvláštní vlastnosti. Jde o zvláštní vlastnosti (kvality), které existují vedle jiných nehodnotových vlastností, i když se od nich zároveň podstatně liší. To že existují, dokládá nejlépe oblast smyslově „příjemného“, kdy jsme s to určitou hodnotu pociťovat.“* Dále uvádí (1998, s. 28), že hodnoty jsou založeny na vztazích. „4.) *Podstata hodnot spočívá ve vztahu.“* V tomto pojetí se shoduje s výše uvedenými autory (Brázda a Sokol), když definici hodnot zaměřuje také na vztahy.

Podstatou hodnoty ve filosofii se zabývá Kučerová (1996). Charakterizuje hodnotu ve smyslu „příjemnosti“. Souhlasí s názorem Dorotíkové ohledně potřeby společensky přijatých hodnot. Hodnotou pro nás není jen to, co k životu nutně potřebujeme. Je to i čeho si vážíme, co milujeme. Hodnotou, je pro nás vše, co uspokojuje naše potřeby. Hodnotová orientace se tedy liší jako u jednotlivců, tak i u společenských skupin. Kučerová (1996, s. 46) mluví o všeobecném souhlasu. „*Všeobecný souhlas (konsensus) mezi lidmi si zaslouží všelidské hodnoty humanismu,*

demokracie, nezadatelných práv a svobod. Hodnoty, které neprotiřečí humanismu, tolerujeme, i když je nesdílíme.“ Dále tvrdí, že: *„Odlišnosti nejsou důvodem k odcizení a konfrontaci, ale k obohacení a ozvláštňení.“* Svou teorii rozvíjí o výchovné působení prostřednictvím studie této problematiky. Kučerová (1996, s. 46) klade důraz na studium hodnot, jelikož píše: *„Studium hodnot umožňuje definovat, co vlastně tvoří specifický životní styl toho kterého jedince, rodiny, generace, společenské skupiny, země, epochy. Výchovný proces spočívá na základech axiologie, má za úkol rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti na vyšší úrovni, má poskytovat předpoklady pro růst a zrání osobností v širším měřítku.“*

Kučerová (1996) rozlišuje tři skupiny hodnot: přírodní, civilizační a duchovní. 1.) Hodnoty přírodní, mezi které řadí hodnoty životní a sociální. Životní hodnoty vychází z primárních potřeb, tj., z potřeb samotné existence jedince. Do této skupiny hodnot řadí přírodní podmínky zdraví, zdatnosti, svěžesti, tělesného blaha a uspokojení našich smyslů. Sociální hodnoty vychází ze vztahu jedince k sobě samého i ze vztahu k druhým lidem. 2.) Civilizační hodnoty, které chápe jako předpoklad a důsledek společenské organizace a komunikace. 3.) Duchovní hodnoty vytvářející se v oblastech sebeřízení, a sebereflexe. Jedná se o hodnoty například sebeuvědomění, sebevyjádření.

2 Pojem hodnotový systém

Každá lidská bytost má svůj systém hodnot. Hodnoty jsou uspořádány do určité stupnice na základě jejich preference jedincem. Hodnotová orientace ovlivňuje chování a lidský pohled na svět. Vacek (2008, s. 102) píše: *„Čím je hodnotový systém ucelenější a čím více se pojí s celkovou osobností jedince, tím větší vliv může mít na jeho chování.“* Člověk prostřednictvím socializace zvnitřňuje systém mravních norem a získává mravní uvědomělost. Hodnotový systém je utvářen během ontogenetického vývoje prostřednictvím vnějších a vnitřních vlivů okolního světa. Uspořádání hodnot každého jedince je také ovlivněno pohlavím, věkem, rodinným zázemím, vzděláním atd.

Z předložených definic vyplývá, že je velké množství pokusů o objasnění pojmu „hodnotový systém“. Uvedené definice není možné téměř srovnávat, tedy není možné

mezi nimi hledat shodné znaky, protože jsou natolik odlišné. Autorka je však záměrně použila, aby tak zdůraznila rozmanitost úhlu pohledu odrážející se v pestrosti definic.

Dle Průchy (2009, s. 92) je hodnotový systém (hodnotová orientace) *„hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období.“*

Pro Heluse (2009, s. 149) je hodnotová orientace ústředí životního cíle: *„Jako hodnotové orientace označujeme zaměřenost na cíle, které mají pro náš život značný, ústřední či rozhodující význam. Zpravidla je vytyčujeme, respektive si jejich závažnost uvědomujeme, ve významných životních obdobích, kdy se rozhodujeme, jak dál, kdy cítíme nezbytnost se vyhranit.“*

Smékal (1997, s. 121) charakterizuje systém hodnot podle hledisek, kterými člověk posuzuje okolní svět: *„Hodnotové orientace tvoří interiorizovaná kritéria oceňování lidí, věcí, událostí i sebe sama a určují tak, jaký význam a smysl osobnost připsuje jednotlivým objektům skutečnosti.“*

Podle Kotáskové (1977) jsou systémy hodnot důležitým znakem interiorizace. Souvisejí s kognitivním zráním, učením a dokonalejší analýzou vlastního chování i chování druhých. Nemůžeme je však považovat za rozhodující zdroj kontroly sociálního jednání. Děti často svou hodnotovou úroveň prezentují jinak, než se pak zachovají v reálné situaci. V konkrétních případech dochází k rozporům mezi zájmy a požadavky jedince nebo skupiny.

Hodnotová orientace je jednou ze složek, kterými je tvořen charakter. Charakterem rozumíme soubor vlastností osobnosti, které se projevují především v oblasti mravního jednání. Tyto vlastnosti člověka charakterizují, popřípadě ho odlišují od jiných lidí. Smékal se ve výčtu složek tvořící charakter shoduje s Helusem. Smékal (1997, s. 117) zastává názor, že: *„Charakter je hierarchizovaná soustava zásad, zaměření a hodnotových orientací, které regulují obsah jednání a chování člověka, tedy volbu cílů a prostředků jejich dosahování, a tím určují jeho vztahy k druhým lidem, k práci a úkolům života, k sobě samému i světu vůbec.“* Helusovo (2009, s. 137) pojetí složek charakteru je následující:

„Za důležité komponenty charakteru považujeme:

- *hodnotovou životní orientaci, životní zásady, jimiž se jedinec řídí, normy, které si ukládá,*

- *vůdčí ideály, které ho zavazují,*
- *morální (etické) postoje (ve vztahu k přírodě, druhým lidem apod.) a tomu odpovídající sebeovládání,*
- *morální kvality osobnosti, jako např. statečnost, opravdovost, čestnost,*
- *svědomí.“*

Dorotíková (1998) a Rosenzweig (1991) nahlíží na hodnotovou orientaci filosoficky. Zdůrazňují, že hodnotový systém dává prostor pro různě orientované jednání. Hodnotová orientace v sobě nese znak každé orientace – zaměřenost. Zaměřenost je vlastní výhradně lidskému jednání, jelikož pouze lidé jednají tak, že si své aktivity vybírají, mají zájem pouze o něco, o některé aktivity nejeví zájem vůbec. Dorotíková (1998, s. 74) píše: *„V případě hodnotové orientace musí subjekt vyvinout zvláštní aktivitu, má-li vůbec zaznamenat logiku jednotlivých hodnot a vztahů, které je spojují s jinými hodnotami. Hodnotová orientace je projevem osobní angažovanosti.“* Smyslem hodnotové orientace není hodnoty zaznamenávat ani je přijímat. *„Je nejen o tom, které významy subjekt zaregistruje, ale především o tom, které hodnoty preferuje a které odmítá, které považuje za dominantní a které za okrajové, které respektuje a působnost kterých hodlá blokovat.“* Rosenzweig tuto zaměřenost nazývá zájmy, které podle něj mají významnou úlohu ve volbě a uspořádání životních hodnot. Zájmy jsou výrazně spojeny s našimi vlastnostmi osobnosti, vyjadřujeme v nich náš vlastní vztah ke světu, k druhým lidem i k sobě samému. Zájmová orientace výrazně ovlivňuje naše ovlivňování o budoucím životním zaměření. Rosenzweig rozlišuje zájmovou orientaci podle toho, jaké zájmy v činnosti jedince převládají. Hovoří o poznávací, estetické, technické, sociální a občanské zájmové orientaci. Dále uvádí, že zájmy člověka nejsou rozhodujícím faktorem při volbě hodnot. *„Prostřednictvím vzdělání, rozumové i estetické výchovy, se uskutečňuje nejvýznamnější přesun ve způsobu hodnocení skutečnosti a ve vytváření zájmové a hodnotové orientace. Jde o přesun od primárních (materiálních životních) hodnot, k hodnotám sekundárním, společenským a duchovním.“* (Rosenzweig, 1991. s. 7).

Z nabízených definic se autorka nejvíce vztahuje ke Smékalovi (1996), který hodnotovou orientaci staví do pozice kritérií, podle kterých hodnotíme okolní svět.

3 Morální vývoj

Do této kapitoly autorka úmyslně zařadila morální vývoj od batolecího období. Vzhledem k postupně narůstajícímu procesu utváření a přijímání hodnot považuje začlenění batolecího i předškolního období jako smysluplné a významné. Nechtěla zde poukazovat pouze na kontinuitu vývoje člověka. Adolescenčnímu období se v této kapitole nevěnuje, jelikož zachycuje žáka mladšího školního věku v momentálním vývoji.

Průcha (2009) uvádí, že morální vývoj člověka je proces, během kterého dochází k vývoji mravního usuzování, morálních postojů a morálního jednání. Je determinován zvláštnostmi osobnosti, věkem, výchovou a sociálním prostředím, které vyznává určité mravní normy.

3.1. Batolecí období

Toto období se vyznačuje egocentrismem. Pro batolata je velmi důležité vlastní uspokojení potřeb, důraz kladou na vlastní zájem. Dítě chápe, že rodiče musí poslouchat, ví, že pravidla, která stanoví se musí dodržovat. Piaget (1997) toto nazývá „morálním realismem“. Dítě chápe povinnosti a k nim se vztahující hodnoty jako něco, co je objektivně dané. Motivací k jednání, které se od dítěte očekává, jsou odměny a tresty. Piaget (1997) hovoří o heteronomní morálce. Tento typ morálky, který se projevuje u dítěte až do osmi let, spočívá na morálním nátlaku dospělých. To znamená, aby daný příkaz působil, je nutná přítomnost toho, kdo jej udělil. Vágnerová (2005) uvádí, že vztah mezi morálním uvažováním a morálním jednáním dítěte ještě není jednoznačný. Informace o sociálních normách dítě získává pozorováním ostatních lidí. Pokud se jejich chování opakuje, dítě zobecní pravidla, začne je napodobovat a uplatňovat. Dále získává informace pomocí verbálního sdělení. Díky verbální komunikaci se dítě začne lépe v daných pravidlech orientovat, pochopí, proč je dobré, aby platila. Vágnerová zároveň upozorňuje na to, že dítě pravidla přijme snadněji, pokud verbální sdělení a chování je v souladu. Švancara (1977, s. 88) také přikládá verbalizaci silný význam: „*Teprve verbalizované podněty mohou mít trvalejší,*

spolehlivý a rychlý regulační účinek.“ Získání informací o tom, co se má a nemá dělat je nepostradatelným momentem pro to, aby si žádoucí normy dítě v budoucnu osvojilo. Podle Vágnerové dokonce starší batolata chtějí vědět, co je žádoucí a co je zakázané. Regulačními mechanismy pro dítě v batelocím období jsou jeho emoce. Ovlivňují jeho chování i vztah k jiným subjektům. Dodržování pravidel je ovlivňováno pocity zahanbení či radostí nad pozitivním hodnocením. Pochopení základních norem se projevuje tendencemi hodnotit vlastní činy i činy druhých lidí. Reakcemi na porušení norem dítě dává najevo jejich zvládnutí. Způsob regulace vlastního chování se postupně mění. Vágnerová (2005, s. 157) píše: *„Počátek autoregulace souvisí s rozvojem poznávacích procesů, tj. s uvolněním vazby na aktuální časoprostor a ze závislosti na pečující osobě. Osvojení základních norem a schopnost ovládat svoje chování je spojeno s pokračující emancipací. V souvislosti s emancipací a pronikáním do světa, kde dítě navazuje různé vztahy a získává nové role, je přijetí pravidel nutné. Pokud by dítě běžné normy chování nerespektovalo, bylo by odmítáno a nepříjemná zkušenost by je přinutila tato pravidla přijmout.“*

3.2. Předškolní věk

Švancara (1997, s. 89) charakterizuje mravní vývoj v předškolním období takto: *„Předškolní věk znamená pro mravní vývoj pevné základy především v oblasti utváření pevných návyků, pevných citových vztahů a rozšiřování představ mravně hodnotného způsobu jednání.“*

Činnosti předškolního dítěte už jsou zaměřené na určitý cíl, nejsou tak závislé na aktuální situaci. Jednání je stále ještě ovlivňováno emocemi a aktuálními potřebami. S vývojem poznávacích procesů a socializací se začínají rozvíjet další regulační prostředky. Předškolní dítě své chování reguluje příkazy a zákazy nebo napodobováním druhých lidí. Prostřednictvím sociální nápodoby se dítě začleňuje do společenských skupin, kde uplatňuje své zkušenosti a názory. Projevuje se zde potřeba konformity a ocenění. Tímto způsobem předškolní dítě projevuje svou samostatnost, která není ovládána záchvaty vzteku či negativismem.

Morální uvažování předškolního dítěte je řízeno autoritou. Těmi, kdo určují pravidla chování, jsou dospělí. Podle Vágnerové (2005) předškolní děti snáze přijímají pravidla prezentovaná uznávanou autoritou. O kvalitě norem ještě neuvažují, nejsou

toho zatím schopné, přijmou jakékoliv normy. Garantem dodržování norem jsou taktéž dospělí. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou. Švancara (1977, s. 88) uvádí, že: „*Prvním vodítkem mravního vývoje jsou projevy souhlasu a nesouhlasu rodičů s projevy dítěte, přičemž indikátorem nemusí být řeč, ale třeba pouze mimika nebo gesto.*“ Silným motivačním prostředkem jsou stále odměny a tresty, pozitivní a negativní hodnocení. Stále se tu projevuje egocentrismus, pro předškolní dítě je nejdůležitější, co se ho přímo dotýká. Dítě v tomto věku chápe, že dospělí jsou nadřazení a že vrstevníci jsou rovnocenní. Vágnerová (2005) toto komentuje jako morální pravidla, která vychází ze symetrie. Mezi vrstevníky děti uplatňují požadavek rovnosti investic a zisků („Půjčím ti, když ty mi půjčíš.“) Nadřazenost dospělých nad dětmi popisují také Krejčíková a Langmeier (2006, str. 93): „*Ve vývoji hodnotových orientací jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně utváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své.*“ Čáp (2001) uvádí, že sociálním učením a nápodobou dospělých si dítě předškolního věku osvojuje normy chování. V elementární formě se díky pozorování toho, jak je pochvalováno nebo naopak trestáno chování druhých lidí, formuje svědomí: „*Dobré je to, co by rodiče schválily, opak je špatný*“ (Čáp, 2001, str. 227).“

Zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi je další vývojový stupeň, kterého žáci dosahují ke konci předškolního období. Projeví se prožíváním viny, pokud udělali něco, co se nesmí. Vínu cítí, protože si samy uvědomí, že porušili pravidla. Nepříjemný pocit se dostaví i tehdy, když nejsou přistiženi. Prožitek viny ukazuje, že dítě začíná akceptovat pravidla jako bezvýhradně platná a jejich porušení doprovází nepříjemný prožitek.

3.3. Školní věk

Vstupem do školy dítě získává novou sociální roli, stává se školákem. Aby se úspěšně adaptovalo na školní prostředí, musí akceptovat standardní normy chování. Žák na počátku školní docházky odlišuje, co je správné a co nesprávné. Stále chápe daná pravidla jako jednoznačná a tak je také přijímá. Vágnerová (2005) píše, že 6-ti leté děti jsou ve fázi „předkonveční morálky“. Normy jsou dány autoritou, dítě je přijímá. Názor autority je pro něj znakem toho, co je správné.

Žáci se v období mladšího školního věku stále chovají egocentricky. Jejich chování a jednání stále řídí to, zda budou za očekávané chování odměněni nebo za nevhodné chování potrestáni. Obvykle své chování také podřizují tomu, aby se vyhnuli trestu. Mladší školáci odlišují normy, které jsou stanovené vrstevníky od těch, které pochází od autority. I přes očekávání trestu snadněji poruší normy ve vztahu k vrstevníkům než k dospělým. Ve středním školním věku budou mít vrstevnické normy chování a jednání stejný význam.

Podle Čápa (2001) jsou děti mladšího školního věku ve stádiu „konvenční morálky“. Dítě se chová podle příkazů a zákazů dospělých (rodičů či učitelů), očekává za to pochvalu. Piaget (1997) hovoří o „heteronomní morálce“. Působení příkazu je podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil. V nepřítomnosti autority vyvolává porušení příkazu jen přechodný zážitek selhání. Čáp dále ale dodává, že některé děti již jsou schopné řídit se svým svědomím, řídí se přijatou zásadou, není potřeba kontrola zvenčí. Tento pokrok Piaget nazývá „autonomní morálkou“. Dítě se řídí obecně platnými normami, bez ohledu na vliv autority. K tomuto posunu dochází zhruba kolem 10. roku věku. Helus (2009, str. 137), který se odvolává na Piagetovu teorii o heteronomní a autonomní morálku, píše: *„Dítě zjišťuje, že názory lidí na správné a nesprávné jednání se liší – že správnost nebo nesprávnost jednání závisí také na situaci, v níž se rozhodujeme, že pravidla mají své výjimky apod. Postupně dospívá k přesvědčení, že pravidla tvoří lidé a že o jejich formulaci, používání a případném nahrazování pravidly je třeba se dohodnout.“*

Vývoj morálního usuzování, jak uvádí Helus (2009), je určen zákonitostmi sledu vývojových etap, socializací a vzděláváním dětí. Rozhodující je vliv okolí, prostřednictvím kterého děti poznávají, co je správné a žádoucí. Setkávají se s různými způsoby prosazování a respektování pravidel, kterými je třeba se řídit, s hodnotami, o něž je třeba usilovat. Helus odkazuje na výzkum, který prováděl Kohlberg. Jedná se o výzkum stádií vývoje morálního usuzování. Kohlberg na základě odpovědí chlapců na morální dilemata rozdělil morální usuzování do tří rovin: předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Na Kohlbergův výzkum se odvolává také Kotásková (1991) a Heidbrink (1994). Jejich odvolávky jsou spjaty s Kohlbergovým výzkumem stádií vývoje morálního usuzování:

První úroveň – úroveň předkonvenčního morálního usuzování

1. stupeň: Orientace na trest a poslušnost – Respektování pravidel je podmíněno trestem. Respektive vyhnutím se trestu. Zda je jednání dobré či špatné závisí na trestu či odměně.
2. stupeň: Instrumentálně relativistická – Správné jednání je takové, které uspokojí vlastní potřeby, popřípadě potřeby druhých. V jednání se projevuje reciprocita – dobré za dobré, zlé za zlé.

Druhá úroveň – úroveň konvenčního morálního usuzování

3. stupeň: Orientace na model „správného chlapce“, „správné dívky“ – Být „správným chlapcem“ či „správnou dívkou“ znamená, chovat se tak, jak se to ostatním líbí, jak se to žádá. Těm, co se dostává pochvaly, se chovají podle pravidel, a proto jsou „dobří“.
4. stupeň: Orientace na zákon a pořádek – Autorita je bezpodmínečně respektována. Platí pevná pravidla, která musí být bezvýhradně dodržována. Správné jednání se vyznačuje respektováním autority a hájením daného řádu.

Třetí úroveň – úroveň postkonvenčního morálního usuzování

5. stupeň: Orientace na sociální dohodu – Východiskem jsou individuální práva, která po vzájemné dohodě přijme celá společnost. Jedná se o uzavření „morálního kontraktu“.
6. stupeň: Orientace na všeobecně platné morální principy, uplatňované v souladu s vlastním svědomím – Principy jsou zde chápány jako všeobecné představy o spravedlnosti. Závisí na konkrétních situacích. Jedinec nese plnou odpovědnost za to, jak se v daných situacích morálního rozhodování zachová. Jedná se o principy spravedlnosti a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce. (Helus, 2004, Heidbrink, 1997).

Nástup do školy vyžaduje od žáka nutnou míru osamostatnění. Žáci musí přijmout a dodržovat pravidla, která jsou daná touto institucí. Za případné následky nevhodného chování musí přijmout zodpovědnost. Podle Vágnerové (2005) problém nastává, jestliže dítě není dostatečně rozumově vyspělé. Nízká úroveň sebeovládání způsobuje, že školák nedokáže odložit aktuální uspokojení.

Morálka žáka v období staršího školního věku je zaměřena na dosažení pozitivního hodnocení. Žák se chová požadovaným způsobem, aby se vyhnul negativnímu hodnocení, které by mělo neblahý vliv na jeho pozici ve skupině. Školák již dokáže své vlastní uspokojení odsunout či se ho vzdát, pokud by s ním ostatní nesouhlasili. Vágnerová (2005, s. 302) uvádí, že: „*Děti začínají diferencovat, za jakých okolností jsou s nimi rodiče a učitelé spokojeni, vědí, jak by se měli chovat, aby si udrželi jejich přízeň a pozitivní hodnocení. Jejich motivace už není tak konkrétně situačně vázaná, ale je ovlivněna celkovým a trvalejším názorem určitého člověka.*“

Ve školním věku dítě postupně normy a hodnoty přijme za své. Ztotožní se s nimi. Je schopný dodržovat pravidla i v případě, když by mohl být za nevhodné chování či porušení pravidel sankcionován. Vágnerová (2005) mluví o pocitu viny, kdy provinění a nespokojenost se svým vlastním chováním působí jako vnitřní regulátor chování. Zralejší děti si také uvědomují možnost nápravy. Jejich chování je tedy ovlivňováno potřebou pozitivního hodnocení z vnějšku, ale také potřebou pozitivního sebehodnocení.

Podle Piageta (1996) se ústřední normou stává smysl pro spravedlnost. Cit pro spravedlnost mají děti již okolo sedmi až osmi let. Později stále víc a víc nabývá vrchu nad poslušností. Švancara (1997) uvádí, že školní děti, které se zamýšlí nad porušením pravidel či provinění druhých osob, přikládají důraz na záměr těchto jednajících osob. Zatímco předškolní děti se zamýšlí více nad závažností škody. Jde o vývojový pokrok. Žáci opouští od spravedlnosti, která vyžaduje odplatu či potrestání za každé provinění a směřují k takové spravedlnosti, která je založená na porozumění a nevyžaduje odplatu za každý přestupek.

Žáci středního školního věku již nejsou tak egocentričtí. Uvědomují si a respektují zájmy druhých lidí, jsou ochotni pomáhat, podělit se. Jsou pro ně důležité požadavky a hodnocení, které jsou rovnocenné. Chování školních dětí je spojeno s různými emocemi. Jsou schopné pochopit rozdílné nároky dospělých na sourozence nebo spolužáky, ale emočně nejsou schopné tento postoj dospělých trpět. Podstatná změna nastává, když školáci kolem 10. roku věku začínají normy prezentované jejich vrstevníky přijímat jako velmi důležité. Normy charakterizované učitelem nebo rodiči začínají být méně významné než ty, které jsou prezentovány například třídou. Děti středního školního věku jsou schopné rozlišovat různé chování v různých situacích.

Vágnerová (2005) ale upozorňuje, že taková diference chování je možná, jen pokud se nedostanou do zátěžové situace. V takové situaci by se i starší školáci mohli chovat egocentricky.

Ve školním věku dochází k diferenciaci mravních pojmů. (Švancara, 1997) Děti takové pojmy, jako např. statečnost, podvod, věrnost popisují na základě prototypů jednání, které mají spojené s ucelenými dějovými souvislostmi. Na základě prožité skutečnosti, ve které se žáci setkali např. se statečným chováním, charakterizují mravní pojem statečnost právě na základě této předchozí konkrétní zkušenosti.

4 Volný čas

Každý člověk během svého života vstupuje do různých prostředí. Stává se účastníkem různých volnočasových aktivit, kde získává praktické zkušenosti, setkává se s teoretickými informacemi. Učí se tak poznávat, spojovat a vyvažovat jejich různé stránky. Nachází v nich možnosti, které podpoří jeho vstup do nových zájmových aktivit. Volnočasové aktivity jsou významným celoživotním činitelem. Prostřednictvím svých volnočasových přání, zájmů a ambicí i hodnocením jejich výsledků si účastníci volnočasových aktivit ověřují vlastní síly. Získávají tím novou možnost učinit z nich významnou součást života a utváření své osobnosti (Hofbauer, 2008).

Existuje mnoho definic volného času. Odborníci (Pávková, Hájek, Hofbauer) na tuto problematiku se shodují v tom, že volný čas je doba, ve které není místo na pracovní povinnosti, školní povinnosti nebo závazky vyplývající ze sociální role člověka. Bláha (1977, s. 10) chápe volný čas jako: „*sumu veškerého volného času, který zůstává člověku po splnění každodenních povinností v profesionálním zaměstnání.*“ Ovšem pozdější autoři publikací o volném čase se shodují na přesnějších definicích. Podle Pávkové (2002, s. 12) je volný čas doba „*kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*“ Hofbauer (2004, s.13) charakterizuje volný čas jako: „*činnosti, do nichž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jich na základě svého svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.*“

Pedagogika volného času zkoumá jeho vznik, rozvoj, funkce a podmíněnost společenským kontextem, řeší jeho pronikání mezi mladou populaci. Volný čas je

významnou podmínkou života mladých lidí i perspektivou úspěšného rozvoje. Podle Hofbauera (2008) je systém pedagogiky volného času součástí uspořádání společnosti, života dětí a mládeže a výchovně-vzdělávacího systému. Je přímo spjat s jejich dosavadním vývojem i aktuálním stavem a hodnotovým systémem. Hofbauer (2004, s.18) dále uvádí, že: „*Výchova prostřednictvím aktivit volného času směřuje jednak k utváření individuálních rysů účastníka činnosti, jednak k jeho působení mezi druhými lidmi (ve vrstevnické nebo zájmové skupině). Východiskem i cílem aktivit je osvojit si nové znalosti, dovednosti a kompetence uvnitř oblasti volného času (např. prostřednictvím rozvoje individuálního zájmu, oddechové a relaxační činnosti.)*“

Podle Pávkové (2002) je specifickou zvláštností volného času to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Jelikož děti nemají dostatek zkušeností a v zájmových oblastech se nedovedou tolik orientovat, potřebují citlivé vedení. Aby toto vedení bylo účinné, mělo by být nenásilné a činnosti by měly být pestré. Míra ovlivňování závisí na věkové, mentální i sociální vyspělosti dětí i na charakteru rodinné výchovy. Hofbauer (2004) přikládá rodině jako primární sociální skupině z hlediska volného času velkou váhu. Pro většinu dětí a mladých lidí je rodina prvotním prostředím volnočasového života a výchovy. Zásadně se podílí na formování jejich osobnosti. Rodina vytváří materiální podmínky, sociální jistotu, začíná s výchovou a vzděláním, rozvíjí mezilidské vtahy a klade základy hodnotové orientace. Rodina je prvním prostředím, které vytváří pro volný čas dětí příznivé podmínky: hodnotová východiska a motivaci k dosahování životních cílů. Rodina by měla dětem poskytovat dostatek času a vytvářet podmínky pro spoluúčast na jeho plánování a prožívání. Pávková (2002) zastává názor, že výchovu dětí ve volném čase rodina plně zabezpečit nemůže. A to z důvodu nedostatku času, rodině chybí potřebné materiální vybavení a odborná kvalifikace. Ale uznává, že rodina hraje ve volném čase prvotní roli při posuzování sociálních vlivů. Hájek (2008, s. 164) doplňuje, že: „*Účast dětí na společensky hodnotné a pedagogicky vedené zájmové činnosti od prvních let školní docházky, vytváří návyk zabývat se i ve starším školním věku a v dospělosti společensky užitečnou činností – účelně využívat svůj volný čas.*“

Důležitý je aktivní přístup rodiny. Děti se učí trávit volný čas smysluplně prostřednictvím sociálního učení. Napodobováním vzorců volnočasového chování rodičů prostřednictvím rodinných aktivit. Hofbauer (2004, s. 62) vysvětluje:

„Východiskem je dostatek času věnovaný rodiči dětem, jejich poučený a aktivní přístup k tomu, aby se děti učily svůj volný čas využívat k rozvoji sebe i ve prospěch druhých.“ Bláha (1977, s. 66) upozorňuje na to, že: *„Pouze navozování aktivní účasti dětí a mládeže v celém výchovně vzdělávacím procesu a navozování aktivní účasti dětí v celém životě naší společnosti může účinně napomáhat k formování takových osobnostních a společenských hodnot, které jsou v souladu s harmonickým rozvojem intelektuální a citové sféry i volního jednání.“* Poláčková (2006) považuje za potřebné, aby z výsledků procesu socializace vycházely také volnočasové aktivity, příprava dětí na zvládání životních situací. Sociální výchova, která je zaměřená na utváření pozitivní hodnotové orientace a z ní vycházející prosociální chování, při osvojování žádoucích sociálních rolí, vede k sociálnímu vzestupu jedince. K takovému vzestupu může docházet ve vysoké míře díky kvalitním volnočasovým aktivitám. Podle Pávkové (2002) z hlediska volného času lze lidi členit podle toho, jakou hodnotu přikládají volnému času. Uvádí, že lidé, kteří přikládají největší hodnotu práci, sebe sami často přetěžují a nedokáží odpočívat bez výčitek svědomí. Volný čas někdy chápou jako něco nepatřičného a nesprávného. Hofbauer (2004, s. 11) popisuje důležitost a smysluplnost volného času: *„Volný čas není pouhým průvodním jevem života, ale může se stát jeho aktivizujícím činitelem. To vyžaduje pronikat do jeho vnitřního uspořádání a odkrývat vnější souvislosti i možnosti volného času a uplatňovat je v praxi.“*

4.1. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase

Na rozvoj osobnosti člověka působí nespočet vlivů. Vývoj každého člověka je ovlivněn vrozenými předpoklady a výchovou. Kromě těchto vnějších a vnitřních činitelů se na utváření lidské osobnosti podílí také samotná aktivita jedince.

Autorka se zaměřuje na ty oblasti psychologie, které jsou významné z hlediska čtenářství v rámci volného času, a zároveň tak může zdůraznit činitele vývoje lidského jedince tak, jak je uvádí Pávková (2008).

4.1.1. Předškolní období (3 – 6 let)

Z hlediska rozumového vývoje dochází k pokroku v úrovni poznávacích a paměťových procesů. Paměť je obrazná a mechanická, zvětšuje se její kapacita a trvalost. Předškolní dítě je schopné si zapamatovat větší celky, pokud ho něco zaujme a

působí tak na jeho city. Fantazie je u předškoláka velmi bohatě uplatňována. Fantazijní představy někdy nahradí chybějící poznatky. To můžeme pozorovat v dětské kresbě, ve hře nebo ve slovním projevu. Pozornost je nestálá a krátkodobá. K upoutání pozornosti dítěte jsou nutné zajímavé podněty, hračky, obrázky, vyprávění atd. Myšlení předškolního dítěte je konkrétní a obrazné, myslí v představách. S rozvojem myšlení přímo souvisí rozvoj představivosti. K významnému pokroku dochází v rozvoji řeči. Slovní zásoba se rozšiřuje, zlepšuje se schopnost souvislého vyjadřování. Dochází k pokroku v gramatické správnosti řeči i výslovnosti. V předškolním období převažují kladné city, objevuje se také stud, nesmělost a strach z neznámého. Rozvíjí se vyšší city, zvědavost, smysl pro krásu, dobro a zlo. Zlepšuje se sebeovládání, záměrná pozornost a větší disciplinovanost.

4.1.2. Mladší školní věk (6 – 11 let)

Rozumový vývoj výrazně ovlivňuje volnočasové činnosti. Mladší školák lépe a přesněji vnímá to, co je názorné, živé a působí na jeho emoce. Prostřednictvím vyučování se vnímání stává cílevědomější a systematictější. Vytváří se záměrná pozornost. Jelikož je ale nestálá, je vhodné častěji střídát formy a druhy činností. Děti si často vynucují činnosti, které je zaujmou, jejich opakování nevadí. Jedná se například o oblíbenou hru, říkadlo, pohádku. Představy jsou kvalitnější, postupně dochází k zobecnování představ, což vede k vytváření pojmů. Děti mladšího školního věku mají sklon k mechanickému zapamatování vzhledem k nedostatečné slovní zásobě k volné reprodukci. V souvislosti s výukou čtení a psaní se značně rozvíjí zraková paměť. Během vyučování i během volného času se uplatňuje reprodukční fantazie, kdy si dítě představuje to, o čem dospělí vypráví. Vlivem školního vyučování dochází u dítěte k výraznější schopnosti souvislého vyjadřování s použitím vět a souvětí. Osvojuje si spisovný jazyk a gramatickou správnost. Úroveň vyjadřování velmi ovlivňují také hromadné sdělovací prostředky. Rozvoj intelektuálních citů (zvědavost, radost z poznávání) do značné míry uspokojuje škola. Dochází k rozvoji estetických citů. Po osmém roce při dobrém vedení je dítě schopno porozumět přiměřenému uměleckému dílu a prožívat je. Vytváří se u něj vkus. V současnosti má v tomto směru velký vliv televize. Děti mladšího školního věku bývají extrovertní. S tím souvisí i značná šíře zájmů. Jsou však nestálé a povrchní. V průběhu činností se rozvíjí schopnosti například

v hudbě nebo ve výtvarné činnosti. Nejvýznamnější činnosti u mladších školáků je učení a pohybové hry.

4.1.3. Střední školní věk (11 – 15 let)

Vzhledem k pohlavnímu zrání dochází k zájmu o druhé pohlaví, o nové myšlenky, o četbu a filmy pro dospělé. Vychovatel by měl na tyto zájmy vhodně reagovat. Přímé zákazy četby nevhodné literatury, sledování filmu pro dospělé se mohou setkat s nepříznivým výsledkem a reakcí pubescenta. Vhodnější je s ním přátelsky pohovořit a nasměrovat jej k vhodnější činnosti. Vnímání se zdokonaluje, je uvědomělejší. Zkvalitňuje se pozornost. Ve školním vyučování se rozvíjí zejména záměrná pozornost. Ve druhé polovině tohoto věkového období se upevňují zájmy. Mechanická paměť dosahuje svého vrcholu. Příčinou jejího zdánlivého zhoršení je nechuť k mechanickému reprodukování a snaha o reprodukci vlastními slovy na základě pochopení textu, jeho logického rozčlenění a výběru hlavních myšlenek. Myšlení přechází od konkrétního k abstraktnímu. Rozvoj myšlení se odráží v řeči. Aktivní i pasivní slovník se obohacuje, pubescenti mluví v delších větách a užitím složitějších souvětí. Vhodným prostředkem kultivace řeči je četba, rozhovory o přečtených knihách. Rozvoj intelektuálních citů se projevuje v zájmu o určitou oblast lidské činnosti. Pubescenti mají větší citovou vnímavost, proto je dobré ji využívat při formování vztahu k přírodě, společnosti a k výtvarům lidské činnosti a zejména k činnostem uměleckého směru. Prostřednictvím pedagogicky ovlivňovaných volnočasových aktivit lze podněcovat schopnost hlouběji prožívat umělecká díla. Ty vedou k probuzení zájmu o různé oblasti umění. Zájmy dospívajících jsou hlubší, trvalejší a diferencovanější. Vliv zájmů se po 13. roce může projevit při rozhodování o volbě povolání. Pokud mladí jedinci vyrůstali v podnětném prostředí, kde se mohly rozvinout jejich vrozené předpoklady, rozvíjí se i specifické schopnosti projevující se v umělecké oblasti (výtvarné, literární, hudební).

4.2. Zájmová činnost

Volnočasové aktivity mají různý obsah a dosah. Mají různé hodnotové zaměření a pomáhají utvářet jednotlivce, skupiny a celou společnost.

Pávková (2002, s. 92) zájmové činnosti chápe jako: „*cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.*“ Každá činnost je vyvolána konkrétním motivem. Pro všechno co děláme, máme nějaký popud. Vzbuzení aktivity dosáhneme motivací. Hájek (2008) se domnívá, že pokud máme stálou snahu zabývat se činností, která jedince upoutává po stránce poznávací nebo citové, hovoříme o zájmu. Dále uvádí, že: „*Termín zájem vyjadřuje relativně stálé zaměření osobnosti. Zajímavému předmětu nebo činnosti přikládá jedinec zvláštní hodnotu, a proto je veden snahou po aktivním styku s ním, neboť mu přináší kladné citové naladění a uspokojení.*“ (Hájek, 2008, s. 164) Oba (Pávková i Hájek) se shodují, že zájmy jsou vyvolané potřebami. Na základě existujících potřeb se vyvíjí a zároveň umožňují jejich uspokojení. Vztah mezi zájmy a potřebami je oboustranný. Zájmy patří mezi aktivačně-motivační vlastnosti osobnosti. Mají těsnou vazbu na vlohy a schopnosti člověka, které podmiňují úspěšné vykonání činnosti. Jedinec své zájmy rozvíjí především v oblastech, v nichž je úspěšný a dosahuje uspokojení z činnosti. Proto je mimořádně důležitý vztah k určité činnosti, který se projevuje tím, že jedinec předmětu svého zájmu přikládá zvláštní hodnotu a je schopen při dosahování cíle vyvinout úsilí překonávat překážky.

Zájmová činnost má výchovnou i vzdělávací funkci. Rozvíjí celou osobnost, působí motivačně i socializačně a podporuje seberealizaci. Úspěch prožitý v zájmové činnosti může být kompenzačním prostředkem neúspěchů v jiných oblastech zájmů. Úspěch zvyšuje sebevědomí. Sebevědomý jedinec se pak lépe v sociálním prostředí orientuje a rychleji reaguje. Pokud není volný čas žáků naplňován smysluplnými a žádoucími aktivitami, může se jedinec přiklonit k patologickým činnostem (agrese, destrukce). Činnost, která je prováděna se zájmem, přináší uspokojení základních lidských potřeb. (Hájek, 2008)

Zájmové činnosti jsou děleny do zájmových oblastí. Jednotlivé oblasti rozvíjí nejvíce některou ze složek osobnosti. Pávková (2002) dělí tyto činnosti do následujících oblastí podle obsahu: společensko vědní, pracovní-technické, přírodovědně-ekologické, esteticko-výchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické.

Vzhledem k tématu práce úmyslně autorka upouští od charakteru jiných kategorií zájmových činností, než pouze těch, do nichž je možné začlenit četbu jako zájmovou činnost. Četba je řazena do esteticko-výchovných činností. Tyto činnosti jsou zaměřeny

na rozvoj výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na kulturu chování a výchovu vkusu, rozvoj tvořivosti. Pro esteticko-výchovnou zájmovou činnost jsou významné takové aktivity, ve kterých se uplatňuje vztah ke skutečnosti. Takovým okruhem jsou mimo jiných i literárně-dramatické zájmové činnosti, do kterých autorka řadí četbu (individuální, předčítání), reprodukční činnosti (vypravování, dramatizace, přednes), tvořivé literární a dramatické činnosti, návštěvy kulturních představení.

5 Dítě a čtenářství

Nepostradatelnou součástí individuálního psychického vývoje je čtenářský, v širším smyslu kulturní rozvoj dítěte. Kulturní rozvoj je součástí společenského vývoje, začleňování do společnosti, kde jedinec není pouze objekt, ale zároveň subjekt společenských vztahů. Chaloupka (1982, s. 206) komentuje čtenářství takto: *„Čtenářství dítěte a jeho optimální rozvoj jsou závislé nikoliv na některé dílčí a izolované, velmi úzce vymezené a determinované schopnosti, nýbrž že o něm rozhoduje rovnováha všech psychických činností dítěte, jeho vnímání, paměti, myšlení, citů, obraznosti i vůle, a to v organickém vztahu k sociálnímu situování a socializačním procesům dětského subjektu.“*

Daňová v publikaci „Metodika úpravy textů“ (2008, s. 9) je přesvědčena, že: *„Čtení má nesmírný přínos pro rozvoj osobnosti. Četba obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální.“* Čtení knihy ponechává prostor pro fantazii při dotváření smyslových představ. Čtení ve čtenáři vyvolává emoce, představy, vzpomínky. Umožňuje mu prostřednictvím hrdiny poznat to, co ještě nepoznal. Lederbuchová (2004, s. 7) podotýká, že četbou dítě esteticky a emocionálně zmnožuje svůj pohled na svět: *„Literární obrazy podněcují představivost a fantazii čtenáře, jsou výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání, ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje.“* Toman (2003), věnující se prepubescentním čtenářům píše, že představa, kterou čtenář dotváří je individuální. Vychází totiž ze zkušenosti každého dítěte. Čtenářské konkretizace téhož literárního textu mohou být zcela odlišné.

Prostřednictvím četby čtenář prožívá životní situace knižních postav. Prožívá s nimi různé situace, v duchu s nimi soucítí, nesouhlasí. Tím, že nahlíží do jejich situací a hodnotí je, poznává lépe sám sebe. Spolu s hrdinou hledá a ověřuje si svou pozici ve společnosti. Četba umělecké literatury vede k poznání kulturního odkazu národa. Dítě poznává umělecký literární jazyk. Prostřednictvím národní i světové literatury se čtenář seznamuje s kulturní historií. *„Komunikací s významy textů čtenář poznává kulturní, především estetické a mravní normy a konvence určité kulturní oblasti, především té, do níž svým způsobem patří, ale i jiných a je tak lépe vybaven pro tolerantní postoje k lidem odlišných kultur.“* (Lederbuchová 2004, s. 7)

5.1. Osvojování čtení

5.1.1. Kojenecké, batolecí období

Osvojování čtení je souvislý proces, který nezačíná ve chvíli, kdy dítě poznává písmena, spojuje je do slov, slova do vět atd., ale začíná bezprostředně po narození. Kojenecké období je fáze života dítěte, kdy se dítěti dostává prvních vjemů a senzomotorických činností, prvních slov. Chaloupka (1982) tvrdí, že pokud chceme hovořit o počátcích dětského čtenářství, musíme začít u kojeneckého období dítěte. Odkazuje na Komenského, který pokládal na důležité „první dojmy.“ Jde o elementární zážitky, které často vznikají spontánně a nepřipraveně. Zasahují oblast zkušeností dítěte, oblast emoční a vzbuzují ohlasy sympatie a antipatie, které velmi ovlivňují další zážitky dítěte. Ohlas sympatie a antipatie je u malého dítěte velmi důležitý, jelikož estetické podněty směřující k dítěti právě se spontánní sympatií počítají. Vstupní estetické podněty jsou pro raný věk nepostradatelné. Dítě se setkává se čtenářstvím ještě v době, kdy ono samo číst neumí. S uměleckou slovesností se setkává prostřednictvím naslouchání, prohlížení knihy. Chaloupka uvádí, že tradice lidové kultury působí na nejmenší děti komplexně. Spojuje zvuk, slovo a pohyb. Do skupiny takových estetických podnětů patří ukolébavka, rozpočítadlo či říkadlo. Říčan (2007) na základě svých experimentů uvádí, že dítě se na počátku druhého roku věku učí říkadlům a básničkám velmi snadno jen od poslechu.

Gebhartová (1987) upozorňuje, že při společném čtení od počátku batolecího věku na další přínos a to zejména v rovině emocionální a mravní. Uvědomuje si, že v útlém věku je kniha pro dítě jako jedna z hraček. Postoj ke knize jako takové,

k potřebě jejího slova a obrázku se vytváří postupně. „*Přitom úloha dospělého prostředníka nespočívá v tom, aby dítě pochopilo obsah díla, ale při společných chvílích s knihou jde souběžně i o velké emocionální a mravní hodnoty.*“ (Gebhartová, 1987, s. 16)“ Chaloupka také popisuje, že při prvních estetických zkušenostech dítěte hraje velkou roli citový vztah matky a dítěte. Estetický podnět se kryje s emočním podnětem, ve kterém dominuje právě vztah matky a dítěte.

Počínaje raným věkem se u dítěte buduje vztah ke knize. Gebhartová pojem „vztah ke knize“ vymezuje dvěma způsoby. Jednak jako šetrné zacházení s knihou, dovednost obracení listů, tak jako vzrůstající touha dítěte po obsahu knihy. Schopnost zapamatovat si rytmické a rýmované útvary slovesnosti má už dítě kolem 2 let věku. Tato schopnost věkem narůstá, dítě je schopné si zapamatovat a reprodukovat více veršovaných útvarů. Zapamatování si textů u dítěte mezi 2–3 rokem pokračuje, čtyřleté dítě si dovede zapamatovat až sto kratších veršovaných textů. Obsahům mnoha z nich nerozumí, ale záleží mu na rytmu a rýmu.

5.1.2. Předškolní období

V předškolním období dítě ještě knihu nečte, ale naslouchá, prohlíží a nad knihou komunikuje s dospělým. Na základě ontogenetického vývoje je pro děti různého věku vhodná literatura různých žánrů. Poliak a Klátik uvádí doporučené žánry pro předškolní věk „*Hlavní oblast literatury pro předškolní věk jsou leporela, jednoduché příběhy ze života, povídky se zvířecím hrdinou, říkadla a hádanky.*“ (dle Chaloupky 1882, s. 117) Po třetím roce dítě již delšímu vyprávění rozumí, zamýšlí se nad tím a postupně k němu vyvíjí kritiku. Nezkusil (1973, s. 75) také doporučuje říkadlo, jako vhodný žánr pro předškolní období. Tuto volbu zdůvodňuje: „*Autor dítě vede po cestách utváření smyslu, tj. dává mu nahlédnout do mechanismů utváření slov, vztahu slov a značených skutečností a elementárního spojování slov do vyšších celků. Hodnotné jsou proto ty texty, které mají bohatou a neotřelou slovní zásobu a které jednotlivá slova exponují a spojují tak, aby dítě provokovaly k aktivní součinnosti s autorem.*“

5.1.3. Mladší školní věk

Na počátku školní docházky si dítě osvojuje mnoho pro něj nových činností. Jednou z takových činností je i schopnost naučit se číst. Chaloupka (1982, s. 198) tvrdí, že „*dítě samo své čtenářství pociťuje již tím, že se učí číst ve škole, vřazuje sám fakt*

čtení jako rozlišování psaných znaků, ale především fakt čtenářství jako individuální, zcela osobní interakce s textem do spojitosti s celkovými změnami svého subjektu, vztahu k vnějším podnětům a působení těchto vnějších podnětů na sebe sama.“ Děti v tomto věku často berou fiktivní svět knihy jako ten skutečný. Postavy z knihy jsou pro ně reálné, vše s nimi prožívají. *„Toto absolutizující přijetí literární fikce se projevuje jako nesmírná, často až neotřesitelná víra v to, co čte.“* Toman uvádí, že děti mladšího školního věku nejvíce zápolí s technikou čtení. Stupeň zvládnutí techniky čtení limituje jejich čtenářské kompetence a ovlivňuje jejich vztah k četbě. Dále píše, že dětská četba je výrazně ovlivňována také psychologickými faktory v jednotlivých fázích vývoje dítěte. Úroveň psychických funkcí (vnímavost, pozornost, paměť, představivost, fantazie, logické a obrazové myšlení, řeč a úroveň techniky čtení) je rozhodující pro pochopení a osvojení textu, pro připravenost ke čtení. tj. pro rozvoj „čtenářské kompetence“. Lederbuchová (2004, s. 9) píše, že: *„čtenářskou kompetencí se rozumí celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby.“* Dále upozorňuje na to, že čtenářská kompetence dětí je vzhledem k jejich věku specifická. Dětská čtenářství mají malou životní a čtenářskou zkušenost. Vytvářející se osobnost teprve utváří svůj hodnotový systém, kulturní potřeby a estetický vkus.

Každý věk se vyznačuje svými potřebami. Z hlediska čtenářských potřeb je třeba přemýšlet nad žánry, vhodnými pro různá věková období dítěte. Pro mladší školní věk, kdy se aktivita čtenáře dále posiluje, Nezkusil (1973) doporučuje pohádku. Prostřednictvím tohoto žánru dítě může aktivně a fantazijně dotvářet pohádkový svět. Podle Říčana (2007) baví dítě pohádka do 9 let. Zhruba ve třetí třídě je dítě schopné číst větší snadně psané celky a pohádka je přestává poutat. V tomto období jsou poutavější povídky a příběhy ze života dětí. Toman (2003) se s tímto názorem shoduje, pohádka podle něj zaujímá ve čtenářském kontextu prepubescentních dětí dominantní pozici. Dále, stejně jako Nezkusil, uvádí, že zlom v preferenci pohádky nastává kolem devátého roku věku. V tomto období totiž odeznívá realistický přístup dítěte k pohádkové fikci. Výběr žánrů se začíná proměňovat a to nejvíce z hlediska pohlaví. V žánrové skladbě se objevují dobrodružné příběhy a fantasy literatura. Ovšem dívky preferují pohádku déle než chlapci. K četbě románů s dívčí hrdinou se začínají obracet až na konci prepubescence.

Vágnerová (2005) tvrdí, že pohádky odpovídají uvažování a prožívání předškolních dětí a to především jednoznačnými pravidly. S tímto tvrzením se shoduje Říčan (2007), který pokládá pohádku v předškolním období za důležitou, jelikož pohádka hraje velkou úlohu v rozvoji řeči, fantazie a intelektových schopností. Oba autoři se shodují na tom, že tomuto věku je pohádka blízká svými jednoduchými rysy. Dobro zvítězí nad zlem. Pohádkový svět se dítěti jeví jako bezpečný, protože pro jeho strukturu a řád se v něm může snadno orientovat a může se na něj spolehnout. Jasně vymezené a diferencované postavy (dobré nebo zlé) pomáhají dítěti pochopit fungování skutečného světa.

Vágnerová (2005) se také zmiňuje o tom, že pohádky uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy. Umožňuje dítěti akceptovat se se svými negativními projevy, pocity a vlastnostmi. Znevýhodněný jedinec nakonec prokáže své schopnosti a bude milovaný.

I v tomto období hrají velkou roli v počáteční fázi čtenářství rodiče. Společné činnosti nad knihou, jako je předčítání, prohlížení či rozhovor nad knihou jsou velmi důležité. Toman ale upozorňuje na to, že s přibývajícím věkem stále samostatnějšího čtenáře vliv rodičů stagnuje. *„Zatímco kvalifikovanější rodiče tento přirozený trend zpomalují, nekulturní a nepodnětné rodinné prostředí, akcelerace životního tempa, pracovní vytíženost a konzumní styl rodičů působí na čtenářství jejich dětí nepříznivě.“*¹ Období prepubescence je velmi důležité pro vytvoření a upevnění kladného vztahu k četbě. Lederbuchová (2004) se shoduje s Chaloupkou (1982) v tom, že pokud v tomto období není vztah k četbě jako ke kulturní aktivitě dostatečně upevněn, hrozí jeho překrytí pro dítě lákavějšími aktivitami.

5.1.4. Starší školní věk

Osobnost pubescenta se výrazně proměňuje. Období dospívání je provázeno fyzickými i psychickými změnami. Dítě v tomto období také inklinuje k jiným zájmům a aktivitám. Lederbuchová (2004, s. 21), věnují se převážně problematice

¹Toman

(<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&key=prepubescentn%C3%AD%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99>)

pubescentního čtenářství, uvádí, že: „*proměnami prochází i pubescentův zájem čtenářský, mění se i čtenářská potřeba a spolu s nimi se dotváří i čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého – mění se čtenářská kompetence.*“ Dále autorka poukazuje na stagnaci čtenářské potřeby pubescentů. Jedním z důvodů tohoto útlumu je konkurence audiovizuálních médií. Druhým důvodem je paradoxně „čtenářská exploze“. Se vzrůstající spotřebou knih dítě překotně konzumuje základní schéma příběhu. Pubescentní čtenář přijímá literaturu jako model života. Touží se stát dospělým a prostřednictvím identifikace s knižním hrdinou se mu jeho touha vyplňuje. Ve svých představách nad knihou prožívá vše, co zatím v reálném životě nemůže. Díky knize se vydává na daleké cesty, zažívá dobrodružství v nebezpečných situacích. Často je knižní hrdina pubescentovi blízký, jelikož hájí ideály cti a spravedlnosti. Vyhovuje tak pubescentovi, který touží po absolutních hodnotách. Jakmile ale čtenář začne ve svém životě prožívat reálné situace, svou lásku, daleké cesty, stane se pro něj četba zbytečná. Proto je velmi nutné čtenářství pubescenta včas kultivovat.

Se změnami osobnosti pubescenta dochází také ke změnám v preferenci určitých žánrů. Lederbuchová (2004) potvrzuje, že různé výzkumy čtenářství odhalily, že dívky inklinují spíše ke knihám s dívčí hrdinkou a chlapci ke knihám s chlapeckým hrdinou. Zatím co dívky rády čtou i knihy s chlapeckou tematikou, chlapci dívčí literaturu zavrhnou.

Dobrodružný román je žánr, který signalizuje konec procesu vrůstání dítěte do společnosti dospělých. Podle Říčana se děti v období staršího školního věku zajímají o dobrodružnou četbu. Kritéria pro dobrodružnou četbu vhodnou pro žáky tohoto věku jsou především napínavý děj, rychlý spád událostí, jednoduchá charakteristika osob a jejich vyzdvižení do hrdinské pózy. „*Prvek dobrodružnosti a zdravé romantiky se neskryvá v řevu Indiánů a lstivém stínu pralesa, nýbrž hlouběji, v hrdinském charakteru člověka, ve zvláštním, vzrušujícím souladu lidských typů a okolností zápasu, který se tu o cosi velkého vede.*“ (Stejskal 1960, s. 65) Lederbuchová (2004) zdůvodňuje preferenci dobrodružných děl tím, že pro pubescenta je lákavá dynamičnost příběhu a konflikt provokující dějové napětí. Dále dodává, že kromě dobrodružné literatury roste obliba detektivních a kriminálních příběhů.

6 Výzkumy čtenářství

6.1. PIRLS

PIRLS je mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA). Zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. Zkoumá také činitele, které úroveň čtenářské gramotnosti formují a ovlivňují. Podle PIRLS je právě 4. ročník důležitým mezníkem ve vývoji dítěte jako čtenáře. V tomto věku se již žáci většinou po technické stránce naučili číst a čtení používají jako prostředek dalšího vzdělávání. Díky podrobným učitelským dotazníkům výzkum PIRLS sledoval, jaké materiály učitelé k výuce využívají a jaké uplatňují metody. V roce 2001 (výzkumu se zúčastnilo 35 zemí) se PIRLS prováděl poprvé. Provádí se po pěti letech, aby bylo možné měřit vývoj čtenářských dovedností, domácích a školních podmínek, ve kterých se děti učí číst. V České republice ovšem výzkum v roce 2006 nebyl proveden. Podruhé byl u nás realizován až v roce 2011.

Ve výzkumu PIRLS 2001 je čtenářská gramotnost definována jako: „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“ (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 10)

Na tuto definici navazují tři aspekty čtenářské gramotnosti: Čtenářské záměry, Procesy porozumění, Čtenářské chování a postoje. PIRLS 2001 formuluje dva čtenářské záměry: čtení pro literární zkušenost (čtení pro radost) a čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání). Procesy porozumění se rozumí činnosti, které žáci provádějí při práci s textem: vyhledávání informací, vyvozování záměrů, interpretace a posuzování textu. Čtenářské chování (činnosti a postoje) je nedílnou součástí čtenářské gramotnosti, a vede k celoživotnímu čtenářství. Čtenářská gramotnost se postupně rozvíjí a jejím charakteristickým znakem se stává množství času, který žáci věnují čtení v poměru k jiným volnočasovým aktivitám. Publikace „Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011“ (2010, s. 37) uvádí, že: „*Děti, které si ve volném čase čtou, se tím nejen baví, ale také si procvičují*

dovednosti získané ve škole. Zároveň se jim otvírají možnosti k zapojení do sociálních aktivit souvisejících se čtením, jako je předčítání jiným členům rodiny, chození do knihovny nebo povídání si o knihách s rodinou, kamarády a dalšími lidmi. Tyto sociální aktivity rozvíjejí schopnost malých čtenářů porozumět textu a pochopit, že různí čtenáři mohou text interpretovat různými způsoby. Malým čtenářům a jejich kamarádům může škola, místní knihovna nebo jiná instituce nabízet mimoškolní aktivity spojené se čtením, které představují příležitost ke sdílení zážitků a interpretací. Pod vlivem vrstevníků se o tyto aktivity mohou začít zajímat i méně zdatní čtenáři. “

Jelikož se Česká republika v roce 2006 výzkumu nezúčastnila, nejsou výsledky k dispozici. Zveřejnění výsledků z PIRLS 2011 je plánované na prosinec 2012. Výsledky výzkumu z roku 2001 jsou uváděny jednak na celkové škále čtenářské gramotnosti a jednak na dílčích škálách pro čtenářské záměry a procesy porozumění. Pro prezentaci výsledků bylo vytvořeno pět škál:

- 1.) Celková škála
- 2.) Škála čtení pro literární účely
- 3.) Škála čtení pro informační účely
- 4.) Škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů
- 5.) Škála interpretace, integrace a hodnocení

Prezentované výsledky jsou čerpány z publikace „ Jak se (učí) číst“.

	Pořadí ČR	průměrný výsledek
ŠKÁLA 1	12.	537
ŠKÁLA 2	12.	535
ŠKÁLA 3	11.	536
ŠKÁLA 4	8.	540
ŠKÁLA 5	13.	533

Na celkové škále čtenářské gramotnosti (škála 1) dosáhli naši žáci lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Čeští žáci se umístili přibližně uprostřed spektra zemí, jejichž výsledek se nacházel nad mezinárodním průměrem. Z hlediska statistiky

významně lepších výsledků než Česká republika dosáhlo sedm zemí. Podobných výsledků, jako Česká republika, dosáhlo osm zemí. Ovšem ve srovnání se zeměmi Evropské unie dosáhla Česká republika pouze průměrných výsledků.

Čeští žáci dosáhli na škálách pro čtenářské záměry (škála 2 a 3) opět lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. V obou sledovaných oblastech čeští žáci dosáhli téměř totožných výsledků. I na škálách pro procesy porozumění (škála 4 a 5) dosáhli naši žáci lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů dosáhli čeští žáci z hlediska statistiky významně lepších výsledků než na škále interpretace, integrace a hodnocení.

6.2. PISA

Projekt organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání. Zaměřuje se na dovednosti a znalosti studentů různých zemí na konci školní docházky. Testování jsou žáci určitého věku, nikoliv žáci v určitém ročníku. Věk testovaných žáků je 15 let, jelikož v tomto věku je ve většině zemí ukončena povinná školní docházka. Výzkum se zaměřuje na oblasti čtení, matematika a přírodní vědy. Testování probíhá vždy jednou za tři roky se zaměřením vždy na jednu oblast gramotnosti. Cílem PISA je zjistit, jak žáci nabyté vědomosti dokáží využít v různorodých situacích běžného života. Výzkum čtenářské gramotnosti byl v České republice realizován v letech 2000 a 2009.

Ve výzkumu PISA 2009 je čtenářská gramotnost definována takto: “Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ Výzkum PISA používá ke zjišťování čtenářských kompetencí různých typů textů s úkoly a rozlišuje tři typy čtenářských dovedností: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. Čtenářská gramotnost byla zjišťována na dvou typech textů. Souvislý text je tvořen větami a je uspořádaný do odstavců. Nesouvislý text má rozmanitou strukturu, například seznamy, jízdní řády.

Čeští žáci dosáhli v roce 2000 v mezinárodním srovnání podprůměrných výsledků. Mezinárodní průměr má hodnotu 500 bodů. Česká republika se umístila na devatenáctém místě s počtem 492 bodů. Lepších výsledků dosáhli při plnění úkolů s nesouvislými texty. Nejlépe si naši žáci vedli v oblasti interpretace textu, v oblasti

vyhledávání informací měli problémy. Ústav pro informace ve vzdělávání v publikaci „Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 – 2000“ uvádí: „*Relativní neúspěch českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti je možno vysvětlit nedostatečnou pozorností, která je na našich školách věnována práci s textem. Žáci nepracují cíleně s texty ani v hodinách mateřského jazyka ani v hodinách jiných předmětů.*“ (2002, s. 54) V této publikaci je také uvedeno, že našim žákům činí problémy práce s delšími texty a to zejména vyhledávání informací, tvorba a obhajoba vlastního názoru. Neúspěch žáků v této oblasti učitelé vysvětlují tím, že žáci se nejsou schopni na práci delší dobu soustředit a nejsou vedeni k tomuto stylu práce.

Výsledky žáků z roku 2009 jsou prezentovány pomocí stupně zvládnutí čtenářských dovedností. Každému žákovi je přiřazena jedna úroveň způsobilosti podle dosaženého výsledku. Vynikající čtenáři jsou na šesté úrovni, žáci se špatnými výsledky jsou na první úrovni. Podle výzkumu PISA 2009 čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti podprůměrných výsledků. Česká republika se mezi zeměmi OECD nachází ve spodní třetině pomyslného žebříčku se skóre 478. V české republice je zastoupení žáků, kteří se nachází pod druhou úrovní způsobilosti v zemích OECD téměř čtvrtina. Dívky dosahují lepších výsledků než chlapci, v České republice činí rozdíl dokonce 48 bodů.

Kromě srovnávání celkových výsledků testů lze porovnávat výsledky žáků na několika dílčích škálách. Byly vytvořeny tři škály, na základě kterých lze srovnávat, jak byli žáci úspěšní v různých aspektech čtení. Jsou to škály: Získávání informací, Zpracování informací a Zhodnocení textu. Čeští žáci dosáhli na škále Zhodnocení textu výrazně horších výsledků, než tomu bylo na celkové škále. Na zbývajících škálách je výsledek stejný nebo lepší. České dívky dosáhly na všech třech škálách výrazně lepších výsledků než chlapci a to v průměru o 51 bodů.

Česká republika patří do skupiny zemí, u kterých se výsledek od roku 2000 do roku 2009 výrazně zhoršil (o 13 bodů). Výzkum PISA 2009 uvádí, že počet žáků zastoupených pod druhou úrovní výrazně vzrostl (o 5,6%). Na zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zhoršující se chlapci. Jejich průměrný výsledek poklesl během devíti let o 17 bodů.

6.3. Jak čtou české děti

Studie „Jak čtou české děti“ vznikla na základě sociologického výzkumu, který byl realizován roku 2002. Studie se zabývá dětským čtenářstvím ve školním i rodinném prostředí. Výzkumu, který byl realizován pomocí rozhovoru „face to face“ podle standardizovaného dotazníku se zúčastnilo 1092 dětí ve věku 10 – 14 let a stejný počet rodičů. Výzkum se zaměřil na základní charakteristiky dětského čtenářství, jakými jsou frekvence čtení knihy, počet přečtených knih či obliba čtení. Dále se věnuje specifickým charakteristikám rodinného prostředí, rozebírá rovněž školní prostředí a jeho podíl na rozvoji čtenářských zájmů a návyků dětí.

Tato studie uvádí, že: „7% dětí čte knihy i několik hodin denně, pětina (21%) čte denně alespoň chvíli. Celkem tedy téměř třetina dětí vezme knihu do ruky každý den, aby si v ní četlo. Dalších 24% dětí čte jednou až dvakrát týdně. Téměř o čtvrtině dětí lze na druhou stranu říci, že nečte téměř vůbec.“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 8.) Ve studii jsou za čtenáře považováni ti žáci, kteří přečtou za měsíc alespoň jednu knihu. Ze všech tázaných respondentů, je to asi jedna třetina, zejména dívek. Mezi dívkami zvládne měsíčně dvě a více knih 38%, zatímco u chlapců je to necelá čtvrtina. Výzkum ukázal, že četba dětí nepatří mezi hlavní činnosti, kterými se děti ve volném čase baví. Pouze 3% dětí uvedly četbu jako hlavní činnost.

Výzkum „Jak čtou české děti“ uvádí, že nejvíce dětí čte knihy pro zábavu a dále knihy z doporučené školní četby. Z hlediska žánrů čtou děti nejvíce dobrodružnou literaturu, knihy o přírodě a pohádky a pověsti.

Na základě této studie byla vytvořena kritéria toho, jaké děti můžeme považovat za čtenáře. „Jsou to především děti, které: 1. přečtou alespoň jednu knihu za měsíc – celkem 73% dětí, 2. čtou knihy pro zábavu (69%) i pro poučení (43%), ne pouze doporučenou školní četbu, 3. čtou pravidelně nejméně 1 – 2krát týdně (52%), 4. baví je čtení (54%). Z tohoto hlediska je v dětské populaci přibližně polovina dětí tzv. pravidelných čtenářů. Třetinu dětí lze označit za zralé čtenáře, kteří čtení efektivně užívají jak pro zábavu, tak pro vzdělávání, čtení pro ně tvoří specifický svět obohacující jejich individuální každodenní život.“ (Gabal, Helšusová, 2003, s. 8.)

7 Čtenářství ve Finsku

Prostřednictvím studijního pobytu Erasmus ve Finsku se autorka mohla blíže seznámit s tamním školským systémem a společností. Finské děti se již po několik let stále vyskytují na předních příčkách výzkumu PISA zabývajících se čtenářskou gramotností.

Na tomto úspěchu má nemalou zásluhu škola, kde kvalita vzdělání je dána vysoce kvalifikovanými učiteli, pozitivním přístupem rodičů i přístupem celé země ke vzdělávání dětí. Školský systém je ve Finsku založen na důvěře bez školských inspekcí. Pedagogům je dána samozřejmá důvěra, že naplní cíle, které jsou dané Národním kurikulem pro základní vzdělávání.

„The national core curriculum is a national framework on the basis of which the local curriculum is formulated. The education provider takes responsibility for the preparation and development of the local curriculum. In the local curriculum, decisions are made regarding the educational and teaching task of basic education, and the objectives and contents specified in the national core curriculum, as well as other factors bearing on provision of the education, are specified. In formulating a curriculum, the coherence of basic education, and other decisions made by the local authority in respect of children, young people, and schooling.

In the instruction, the teacher has to adhere to the curriculum approved by the education provider.

The curriculum may be formulated so as to include a segment specific to the municipality, or segments specific to the region or school, as decided by the education provider. The coherence of the curriculum for basic education requires cooperation among different teacher groups in drafting the curriculum. In particular, the pupil's parents and guardians must be able to influence the definition of the curriculum's educational objectives. The pupils may also be involved in the curriculum work.“
(National Core Curriculum for Basic Education, 2004, s. 8)

[Národní kurikulum tvoří rámec pro formování lokálních kurikul. Odpovědnost za tvorbu lokálních kurikul přebírá poskytovatel vzdělávání. Oblastní kurikulum se tvoří s ohledem na edukační cíle základního vzdělávání. Jsou v něm specifikovány záměry národního kurikula, další faktory vztahující se na poskytování vzdělávání, a také cíle.

Tvorbou kurikula je zajištěna provázanost základního vzdělávání a regionálních garantů vzdělávání s ohledem na děti a mladistvé.

Při výuce se učitel je povinen podřídit kurikulu schválenému poskytovatelem vzdělávání.

Kurikulum by mělo být vytvořeno tak, aby dávalo prostor specifickým nárokům obce, regionu či školy, tak jak o tom rozhodne poskytovatel vzdělávání. Aby byla zaručena soudržnost kurikula, je nutné, aby se na jeho tvorbě podíleli různé skupiny pedagogů. Je obzvláště nutné, aby podobu kurikula a jeho edukační cíle mohli ovlivnit rodiče, zákonní zástupci žáků. Na tvorbě kurikula se mohou podílet také samotní žáci.]¹

Ve finských školách se podpoře a rozvoje zájmu dětí o četbu věnuje velká pozornost. Výzkumy potvrdily, že právě ve Finsku je zájem dětí o četbu největší ze všech zkoumaných zemí. Důraz na posílení a zaujetí žáků pro četbu je kladen již od prvního ročníku. Nemalý přínos má také možnost žáků navštěvovat jeden ročník předškolní přípravy. Během tohoto roku bývají u některých dětí včas odhaleny a diagnostikovány poruchy či potíže při učení. Na základě integračního principu jim je v první třídě věnovaná náležitá pozornost.

Finští učitelé se již během prvního ročníku snaží podporovat čtenářský zájem dětí. Využívají touhu dětí vyprávět. Příběhy dětí učitel zapíše, děti je doprovodí ilustracemi. Během hodin čtení finští učitelé žákům předčítají. Jednak tak rozvíjí schopnost žáků soustředit se, naslouchat čtenému textu. Rozvíjí také schopnost interpretace slyšeného a podporují tím zájem dětí o knihu. Na základě textu předčítaného učitelem pracují s ilustracemi a pak se postupně snaží o vlastní čtení. Učitel podporuje spolupráci dětí a diskuzi.

Podpora žáků k rozvoji vztahu a k literatuře již od prvního ročníku je dána finským národním kurikulem pro základní vzdělávání.

*„The pupils' relationship with literature and language will take shape:
The pupil will*

¹ doslovný překlad autorky

- *became acquainted with the written form of language through listening and readings, their imaginations, vocabularies, and ranges of expression will be enriched, and they will obtain material for their thought and expression*
- *learn to choose reading material that interest them and to read books that correspond to their reading skills*
- *became accustomed to examining language and its meanings forms*
- *become accustomed to text being spoken of with such concepts as sound, letter, syllable, word, sentence, terminal punctuation, heading, text, and image.*

Literatura and language:

- *literature and other text, the pupils listening as the teacher reads, looking at the illustrations, and gradually reading on their own*
- *reading and treatment of books, with reading experiences and the general experiential aspect being central, use of literature as a stimulus in creative activity*
- *literary discussion, in connection with which concepts of the principal character, settings, and plot, connecting the reading to one's own life, and to things previously read, hear and seen*
- *learning to use a library*
- *observing language and its forms and meanings.*“ (National core curriculum, 2004, s. 46)

[Žákův vztah k literatuře se rozvine:

Žáci:

- se dobře seznámí s psanou formou jazyka prostřednictvím poslechu a četby, jejich představivost, slovní zásoba a způsob jejich vyjadřování se obohatí, získají potřebný materiál pro jejich myšlení a vyjadřování
- naučí se vybrat si čtenářský materiál, který je zajímavý, a číst knihy, které korespondují s jejich čtenářskými dovednostmi
- zvyknou si na zkoumání jazyka, jeho významů a forem

- zvyknou si na to, že během mluvení o textu se používají pojmy jako hláska, písmeno, slabika, slovo, věta, interpunkce, název, text a představa

Literatura a jazyk

- literární a jiné texty, žáci naslouchají tomu, jak učitel čte, sledují ilustrace a postupně se sami učí číst
- četba a vztah ke knihám, ústřední je zážitek z četby a všeobecné zkušenosti, využití literatury ke stimulaci kreativních činností
- literární diskuze ve spojení s pojmy jako je hlavní postava, prostředí a dějová linie, propojení přečteného s vlastními životními zkušenostmi a také s tím, co žáci v předešlé době četli, slyšeli nebo viděli
- žáci se naučí používat knihovnu
- pozorování jazyka, jeho forem a významů]¹

Velký důraz je ve finských školách kladen na schopnost žáků vybrat si knihu, která je bude bavit a přinese jim užitek. Proto se ve finských školách učitelé snaží motivovat děti k pravidelným návštěvám knihoven. Knihovny v základních školách se často nachází na chodbách. Jedná se o tzv. „otevřenou knihovnu“ a žáci do ní mají přístup i o přestávkách a během celého dne. Ve Finsku je velmi rozvinutá síť knihoven. Především se snaží pečlivě definovat cílové skupiny lidí a vytvářet tak služby speciálně pro ně. Cílem nové strategie, která ve Finsku platí od roku 2010 je vybavit knihovny vysoce kvalifikovanými pracovníky, kteří jsou přímo orientováni na čtenáře.

7.1. Úspěšnost finských žáků v testech PISA

Finští žáci se v mezinárodních srovnáních umísťují na špičkách žebříčků ve všech zkoumaných oblastech gramotnosti. Jedním z důvodů je poskytnutí rovné příležitosti ke vzdělání každému dítěti. Rok předškolní přípravy mají možnost navštěvovat všechny děti, které dosáhly šestého roku věku. Předškolní příprava je často

¹ doslovný překlad autorky

součástí základní školy. Do první třídy nastupují jako sedmiletí. Pokud mají vzdělávací obtíže, v předškolní přípravě jsou včas odhaleny. Vládne zde integrační přístup.

Finští učitelé jsou vysoce kvalifikováni, magisterský titul je nutnou podmínkou pro vykonávání tohoto povolání. Povolání učitele zde s sebou nese vysokou prestiž, souvisí s tím i dobré finanční ohodnocení. Mnoho pedagogů a ředitelů vidí efektivitu finského vzdělávání také v tom, jaká je učitelům dána volnost a zároveň veliká důvěra v naplňování cílů, daných národním kurikulem.

Dalším faktorem úspěchu finských žáků v čtenářské gramotnosti je jejich zájem o četbu. Přispívá k tomu také možnost čtení různorodých materiálů (noviny), vyhledávání informací prostřednictvím internetu, práce s webovými stránkami a také komunikace internetovou poštou (emaily), což je také obsaženo v národním kurikulu. Udržovat zájem dětí o četbu se Finové snaží také prostřednictvím knihoven. Dalším pozitivním vlivem je sledování televizních pořadů bez dabingu, s finskými titulky.

„Finnish students read newspapers, magazines, comic books as well as e-mails and Web pages more frequently than do their fellow students in the other OECD countries on average. (The Finnish success in PISA – and some reasons behind it, 2000, s. 17).“¹

Na tamní úspěšné čtenářství má velmi významný vliv finská národní kultura. Finové si velmi zakládají na rodinném zázemí, zvláště na komunikaci mezi rodiči a dětmi. Diskuze s rodiči se opírá o témata z oblasti politiky a sociálních problémů. Rodiče s dětmi diskutují nad knihami a televizními pořady. Kulturní komunikace se ukazuje jako jeden z faktorů úspěšnosti finských žáků v testech čtenářské gramotnosti. Zajímavé je, že výzkum nepotvrdil jako další rozhodující faktor vedoucí ke zvýšení čtenářské gramotnosti osobní vlastnictví rozsáhlejší knihovny obsahující klasickou literaturu, básnické sbírky a umělecká díla. *„In PISA, possessions related to classical culture were taken to include classic literature, books of poetry and works of art in*

¹ Doslovný překlad autorky: Finští studenti čtou noviny, časopisy, komiksy a stejně tak emaily a webové stránky častěji, než studenti v ostatních zemích OECD.

*students' homes. (The Finnish success in PISA – and some reasons behind it, 2000, s. 20).*¹

Výše uvedené důvody vysoké úspěšnosti finských žáků by se pro Českou republiku měly stát inspirací a dodat odvahu změnit některé české metody a přístupy.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Popis výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován ve třídách pražských základních škol. Autorka zvolila úmyslně žáky z pátých ročníků, jelikož v tomto věku by již měli mít zvládnutou techniku čtení. Základní školy byly vybrány náhodně, avšak musely splňovat podmínku, zda se jedná o školy nacházející se ve starší pražské zástavbě nebo v zástavbě novější tj. na pražských sídlištích. Jedna škola je uvedena bez adresy, jelikož nebyl dán souhlas k jejímu uveřejnění. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 108 žáků z toho 51 dívek a 57 chlapců ve věku 10 – 12 let. Celkem 61 žáků bylo ze „sídlištních škol“, celkem 47 žáků ze škol „klasické zástavby“. Dotazníkové šetření žáků doplňuje dotazníkové šetření třídních učitelek z každé navštívené třídy tj. 5 učitelek.

Školy nacházející se v starší zástavbě města (v průběhu práce označovány jako školy A):

- ZŠ – Praha 3 (dále jen škola A1)
- ZŠ Vodičkova – Praha 1 (dále jen škola A2)

Školy nacházející se v novější zástavbě města – sídliště (v průběhu práce označovány jako školy B):

- ZŠ Donovalská – Praha 4 (dále jen škola B1)
- ZŠ Litvínovská – Praha 9 (dále jen škola B2)
- ZŠ v Rybníčkách – Praha 10 (dále jen škola B3)

¹ Doslovný překlad autorky: Ve výzkumu PISA kulturní vlastnictví je chápáno jako klasická literatura, básnické sbírky a umělecká díla v domácnostech žáků.

2 Vyhodnocení dotazníků žáků

Tabulka č. 1

Položka č. 1. „Seřaď pojmy podle důležitosti od 1 do 5.“

Chlapci		Dívky	
Hodnota	v.p.	Hodnota	v.p.
1. rodina	1,386	1. rodina	1,4313
2. zdraví	1,8421	2. zdraví	2,1372
3. přátelé	2,7544	3. přátelé	2,6667
4. zábava	3,7369	4. zábava	3,7255
5. peníze	3,9824	5. peníze	4,353
Školy A		Školy B	
Hodnota	v.p.	Hodnota	v.p.
1. rodina	1,4681	1. rodina	1,3607
2. zdraví	1,9787	2. zdraví	1,9836
3. přátelé	2,8511	3. přátelé	2,6066
4. zábava	3,7234	4. zábava	3,4018
5. peníze	4,2553	5. peníze	4,08196

V první položce dotazníku měli žáci pět nabízených hodnot seřadit od nejdůležitější (1) až po nejméně důležitou (5) hodnotu. Je překvapivé, že v sestaveném pořadí hodnot nedochází k diferenciaci mezi chlapci a dívkami. Rovněž překvapivé je, že se neliší ani ve školách B, kde se obvykle odchylka v životních jistotách objevuje. Bylo zjištěno, že žáci za nejdůležitější hodnotu považují „rodinu“. Na druhé místo zvolili žáci „zdraví“. Na třetím místě se objevuje hodnota „přátelé – přátelství“. Ve druhé polovině pořadí se teprve objevuje „zábava“ a „peníze“. Vyplyvá z toho celkem překvapivě, že hodnota lidských vztahů reprezentovaná „rodinou“ a „přátelstvím“

(oblast lidských vztahů), je pro žáky této věkové kategorie nezanedbatelná a reprezentuje jistotu v měnícím se světě. Překvapivé je, že hodnota „*zdraví*“, jako abstraktní hodnota, se umísťuje tak vysoko. Materiální hodnoty v podobě „*zábavy*“ a „*peněz*“ se překvapivě dostávají až na konec škály.

Jediná skupina žáků z jedné školy vybočuje (příloha č. 1). „*Zábava*“ se tu objevuje na třetím místě. Vzhledem k nízkému počtu žáků, u kterých se tato odchylka vyskytuje, musíme vzít na vědomí, že tito žáci preferovali „*zábavu*“ v daném okamžiku.

Tabulka č. 2

Položka č. 2. „Kdybys měl/a trávit týden úplně sama/sám na pustém ostrově, koho by sis s sebou chtěl/a vzít?“

Chlapci (počet odpovědí 165)			Dívky (počet odpovědí 149)		
výběr	počet	%	výběr	počet	%
rodina	87	57,72%	rodina	78	52,35%
kamarádi	56	33,94%	kamarádi	48	32,21%
domácí mazlíček	16	9,70%	domácí mazlíček	20	13,42%
jiné	4	2,43%	jiné	3	2,01%
Školy A (počet odpovědí 138)			Školy B (počet odpovědí 175)		
výběr	počet	%	výběr	počet	%
rodina	74	53,62%	rodina	90	51,42%
kamarádi	46	33,34%	kamarádi	56	32,00%
domácí mazlíček	18	13,04%	domácí mazlíček	19	10,86%
jiné	0	0,00%	jiné	8	4,57%

Touto položkou bylo zjištěno, že výběr osob, které by si respondenti vzali s sebou na pustý ostrov, se u dívek a u chlapců téměř neliší. V obou případech, má největší procentuální zastoupení *rodina*. U dívek se z celkového počtu odpovědí *rodina* objevuje v 52,35 % odpovědí, u chlapců v 57,72%. Překvapivé je, že v konkrétních odpovědích se *matka* vyskytuje na prvním místě u obou pohlaví a to v téměř stejném procentuálním zastoupení. Druhým nejvíce zastoupeným členem rodiny je *otec*. Třetím

členem rodiny, kterého by si s sebou vzaly jak dívky, tak i chlapci jsou sourozenci. U chlapců *bratr* 7,87%, *sestra* 3,63% odpovědí. U dívek *bratr* 6,04%, *sestra* 6,71% odpovědí. Procentuálně zanedbatelná míra se vyskytuje u dalších členů rodiny, ale pro úplnost uvádím ještě odpověď *prarodiče, strýc, bratranec, sestřenice*. Zajímavé je, že téměř desetina respondentů nebyla schopná vybrat konkrétní osobu z rodiny, kterou by si s sebou vzala na ostrov. Na otázku „Koho?“ tito žáci odpověděli *rodina*. V četnosti odpovědí jsou na druhém místě *kamarádi*. V tomto případě jsou odchylky v procentuálním zastoupení jak u dívek, tak u chlapců minimální. Další nejčetnější odpovědí je *domácí mazlíček* (tj. pes, kočka, morče, papoušek, králík, kuň). Opět zde v počtu odpovědí nejsou v porovnání u dívek a chlapců velké rozdíly. Soupis konkrétních osob uveden v příloze č. 2.

V porovnání škol A a škol B (příloha č. 3) bylo zjištěno, že skladba odpovědí je stejná, jako u dívek a chlapců. Nejčetněji zastoupenou odpovědí je *rodina*. Výběr konkrétní osoby z okruhu rodiny nedělal problém žákům z škol A. Pouze 3,62% odpovědí je zastoupeno obecným pojmem *rodina*. *Kamarádi* jsou druhou nejvyhledávanější osobou, se kterou by žáci chtěli čas na ostrově trávit. *Domácí mazlíček* je zastoupen ve více než 10% odpovědí u obou typů škol.

Tabulka č. 3

Položka č. 3. „Jmenuj nějakého současného člověka nebo člověka z historie, kterému se chceš podobat? Kdo je to?“

chlapci			dívky		
součastník	34	59,65%	součastník	41	80,39%
zpěvák	12	35,29%	rodina	20	48,78%
sportovec	8	29,41%	kamarádka	8	19,51%
rodina	4	11,76%	zpěvačka	7	17,07%
politik	2	5,89%	malíř	2	4,88%
architekt	1	2,94%	sportovec	2	4,88%
kamarád	1	2,94%	politik	1	2,43%
učitel kytary	1	2,94%	spisovatelka	1	2,43%
film.postava	1	2,94%	sama sobě	2	3,92%

lit.postava	1	2,94%	nikomu	6	11,76%
spisovatel	1	2,94%			
NE jako spolužák	1	1,75%			
nikomu	7	12,28%			
historie	15	26,32%	historie	2	3,92%
Karel IV	5	33,33%	M. Aleš	1	50%
A. Einstein	2	13,33%	Karel IV	1	50%
Galileo	1	6,67%			
G. Stephenson	1	6,67%			
N.Bonaparte	1	6,67%			
T.G.Masaryk	1	6,67%			
Nostradamus	1	6,67%			
A. Hitler	1	6,67%			
J.A.Komenský	1	6,67%			
Přemysl Otakar II	1	6,67%			

Výběr lidí (vzorů), kterým by se žáci chtěli podobat se značně liší, pokud se zaměříme na pohlaví žáků. Většina dívek (80,39%) by se chtěla podobat určitému člověku ze současnosti, ale pouze 3,92% dívek obdivuje osobu z historie. Člověka z historie uvedlo 26,32% chlapců, současnému člověku by se chtělo podobat 59,65% chlapců.

Dívky (48,78%), které zvolily současného člověka, svůj vzor hledají v rodině a to téměř polovina dotázaných dívek. Nejvíce by se dívky chtěly podobat svým rodičům (Příloha č. 5). Především matce proto, jak se nezištně stará o rodinu a má ráda své děti. Některé dívky na své matce obdivují, že je hezká, chytrá nebo že se dobře vdala. Na svém otci dívky obdivují jeho zaměstnání. Konkrétně, že je odhodlaný a má dobrou práci. Zde byl zjištěn rozdíl mezi chlapci a dívkami, jelikož někomu z rodiny by se chtělo podobat pouze 11,76% chlapců.

Nejvíce obdivovanými současnými osobami jsou pro chlapce zpěváci (Příloha č. 4). Líbí se jim na nich, že umí zpívat nebo přímo jejich písně. Na otázku, co dělají

proto, aby byli jako oni, odpovídají, že zpívají jejich písně nebo se snaží zpívat tak dobře, jako oni.

Téměř stejný počet chlapců se vzhlíží ve sportovcích. Obdivují na nich, že jsou dobří fotbalisté a tenisté. Chlapci si uvědomují, že proto, aby byli tak dobří jako oni, je potřeba tvrdě trénovat. U dívek se na druhém místě obdivovaných osob objevují kamarádky. Ve většině uvedených případů se chtějí dívky se svou kamarádkou přímo ztotožnit. Líbí se jim na ní, že se je hezká a pěkně obléká. Proto také nakupují stejné značky oblečení. Zde je patrné, že kladou důraz na vnější kvality člověka. Pouze dvě dívky oceňují, že jejich kamarádka dokáže být dobrou přítelkyní a vždy pomůže. Obdiv kamaráda se u chlapců objevil pouze u jednoho respondenta.

Zpěvačka nebo zpěvák se u dívek umístili na třetím místě. Dívky na zpěvačkách v první řadě obdivují to, že jsou hezké, potom to, že umí zpívat nebo mají dobrý hlas. Je zajímavé, že pouze v jednom případě byl uveden český zpěvák. V ostatních případech dívky preferují zahraniční zpěváky či zpěvačky. Proto, aby byly jako oni, se snaží zpívat. Dvě dívky oceňují na oblíbených zpěvačkách, že jsou hezké, ale proto, aby byly jako ony, se snaží být dobrým člověkem nebo dělat dobré věci. Zde je překvapivý rozpor, jelikož většina dívek hodnotí především vnější stránky. Z odpovědí není možné vyčíst, na základě čeho se zde žáci dostávají do mravních hodnot.

Zpěváci a sportovci se vyskytují na předních příčkách obdivovaných současných osob. Lze z toho vyvodit například to, že žáci jsou ovlivňováni působením mediálních show prostřednictvím televize a internetu.

Zajímavé je, že dvě dívky uvedly, že se chtějí podobat jen samy sobě. Celkem šest dívek a sedm chlapců se nechce podobat nikomu. Můžeme se domnívat, že v dnešní době, je kladen důraz na individualitu každého jedince takovou měrou, že došlo k „přeindividualizaci“. Tedy hodnocení sama sebe jako jedince, kterého není třeba ničím korigovat.

Tabulka č. 4

Položka č. 3. „Jmenuj nějakého současného člověka nebo člověka z historie, kterému se chceš podobat? Kdo je to?“

Školy B			Školy A		
součastník	48	78,69%	součastník	27	57,45%
zpěvačka/zpěvák	13	27,08%	zpěvačka/zpěvák	6	22,22%
rodina	14	29,17%	rodina	10	30,03%
sportovec	8	16,67%	sportovec	4	14,81%
kamarádka	4	8,33%	kamarádka	4	14,81%
politika	2	4,17%	politika	1	3,70%
povolání (umělec)	2	4,17%	povolání (architekt)	1	3,70%
známí	2	4,17%	literatura	1	3,70%
spisovatel	2	4,17%	nikomu	6	12,77%
film.postava	1	2,08%	ne jako spolužák	1	2,13%
nikomu	7	11,48%	sama sobě	1	2,13%
sama sobě	1	1,64%			
historie	5	8,20%	historie	12	25,53%
Karel IV	1	20%	Karel IV	4	33,33%
A. Hitler	1	20%	M. Aleš	1	8,33%
A. Einstein	1	20%	Přemysl Otakar II	1	8,33%
Karel IV	1	20%	Galileo	1	8,33%
J.A.Komenský	1	20%	G. Stephenson	1	8,33%
			A. Einstein	1	8,33%
			N. Bonaparte	1	8,33%
			T.G.Masaryk	1	8,33%
			Nostradamus	1	8,33%

Žáci ze škol B si vybírají svůj vzor ze současné společnosti (78,69%), z historie pouze 8,2% žáků. U žáků ze škol A není tento rozdíl tak velký. Součastníka si zvolilo 57,45% žáků a osobu z historie 25,53% žáků.

Výběr vzorů ze současnosti, respektive jejich pořadí, se u škol A a u škol B neliší. Zhruba 30% žáků obdivuje někoho z rodiny a to nejčastěji matku. Druhou kategorií vzoru, kterému by se žáci chtěli připodobnit v projevech či vlastnostech, je zpěvák nebo zpěvačka. Třetími takovými osobnostmi jsou sportovci. Kamarádi jsou u obou typů škol na čtvrtém místě, ale u žáků ze škol ze starší zástavby jsou kamarádi stejně procentuálně zastoupeni jako sportovci.

Historické osobnosti, které jsou dětmi voleny, se objevují individuálně. Galerie osob je pestrá. Lze předpokládat, že se žáci v dané době o konkrétní osobě zrovna učili. Můžeme se domnívat, že zde určitou roli hraje konkrétní vazba jednoho dítěte na konkrétní osobnost v konkrétním čase. Pouze jedna osobnost je překvapivá. Žák obdivuje Adolfa Hitlera, protože byl bohatý a měl silné vojsko. Proto, aby byl jako on, uvádí, že vydělává peníze.

Tabulka č. 5

Položka č. 4. „Kde se ještě můžeš setkat s někým, koho lidé obdivují?“

Chlapci		
	počet odpovědí	%
kultura	18	28,12%
sport	12	18,75%
okolí	7	10,94%
politika	6	9,38%
prostředí slavných	6	9,38%
místa	5	7,81%
jiné	4	6,25%
neodpověděl	10	

Nejvíce odpovědí, uvádějící oblast, kde se chlapci mohou setkat s osobou, kterou uznávají pro nějaké vlastnosti či činy, je oblast „kultury“. Kultura vyskytuje ve 28,12% odpovědí. Chlapci kulturou chápou nejvíce koncert, divadlo, kino, televizi, soutěž nebo internet (videoklipy). Na druhém místě v četnosti odpovědí je oblast „sport“ (18,75% odpovědí). Tady se chlapci mohou setkat se svým vzorem na stadionu nebo na turnaji. „Okolí“ (10,94% odpovědí) je u chlapců jako třetí nejvyhledávanější oblast. Konkrétně jsou to místa: ulice, škola, VŠ, domov nebo diskotéka. Dále uvádí oblast „politika“ (9,38%). Osobu, kterou lidé znají a obdivují, by mohli potkat na Hradě, při projevu nebo „v království“. Dalším četným prostředím je „prostředí slavných“ u chlapců 9,38% odpovědí. Konkrétně je to prostředí, kde se osoby prezentují tancem, zpěvem či jiným vystoupením. Potkat je žáci mohou také na autogramiádách. Respondenti zde uvedli: „tanec, zpěv“. Tuto oblast bychom také mohli zařadit do „kultury“. Z odpovědí ale není možné vyčíst, kde mohou osobu, která se věnuje tanci či zpěvu vidět. Jako další oblast chlapci uvádí konkrétní názvy míst. „Místa“ se objevují v 7,81% odpovědí. Chlapci uvádí Ameriku a Hollywood, Prahu nebo New York. Můžeme se domnívat, že právě z těchto lokalit pochází některá zahraniční či česká osobnost. V oblasti „jiné“ u chlapců je zanedbatelné procento odpovědí, ale pro úplnost autorka uvádí odpovědi: burza, kostel, vězení, karetní hra (Příloha č. 6).

Tabulka č. 6

Položka č. 4. „Kde se ještě můžeš setkat s někým, koho lidé obdivují?“

Dívky		
	počet odpovědí	%
kultura	17	33,33%
okolí	14	27,45%
místa	12	23,60%
prostředí slavných	3	5,88%
sport	2	3,92%
jiné	2	3,92%
politika	1	1,96%
neodpověděla	6	

Dívky se nejčastěji mohou potkat s obdivovanou či uznávanou osobou v prostředí „kultury“. Uvádí tak 33,33% dívek. „Kulturou“ rozumí výstavu, festival nebo oblast umění. Druhé místo v četnosti odpovědí u dívek zaujímá „okolí“ (27,45% odpovědí). Konkrétně by výjimečnou osobu mohly potkat v „*nákupní centru, škole, přírodě, doma, autobusu*“. Dívky se domnívají, že osobu, kterou lidé obdivují, mohou potkat v zahraničí. Jmenují Ameriku, Los Angeles, Anglii, Californii, Las Vegas nebo Hollywood. Na čtvrtém místě je „prostředí slavných“. Dívky „prostředí slavných“ chápou stejně jako chlapci. Takovým místem pro setkání je pro ně: „*autogramiáda, tanec*“. Další oblasti jsou u dívek z hlediska odpovědí zanedbatelné. Autorka z toho důvodu jen jmenuje: sport, seznamka politika.

Chlapci i dívky se shodují v tom, že nejpravděpodobnější oblast, ve které by se mohli setkat se svým idolem, je oblast „kultury“. Dívky se v této oblasti zaměřují spíše na „živá vystoupení“. Jedná se o místa, kde je možnost setkat se s obdivovaným člověkem osobně. Zatím co chlapcům je příjemné vidět tuto osobu prostřednictvím televize, kina či internetu. Chlapci často obdivují sportovce, stejný počet dívek vyhledává výjimečnou osobu ve svém blízkém okolí. Chlapci se častěji soustředí na Českou republiku, což je možné vyvodit z odpovědí, ve kterých uvádí, že potkat s významnou osobou by mohli například na Hradě nebo přímo v Praze. Dívky ve výčtu konkrétních míst jmenovaly pouze zahraniční města nebo země.

Tabulka č. 7

Položka č. 5. „Který dárek by Tě potěšil nejvíce? Proč? Popiš.“

MATERIÁLNÍ DÁREK				
Chlapci – 41 = 74,55%			Dívky – 13 = 26,53%	
elektronika	20	48,79%	rodinný dům	3 23,07%
hračky	5	12,19%	kniha	3 23,07%
sport	5	12,19%	malířské potřeby	1 7,69%
jiné	8	19,51%	taška na učení	1 7,69%
žádný	1	7,32%	elektrická kytara	1 7,69%
			jezdecké oblečení	1 7,69%
			plyšák	1 7,69%

	žádný	2	15,38%		
NEMATERIÁLNÍ DÁREK					
Chlapci – 14 = 25,45%			Dívky-36 = 73,47%		
nesmrtelnost	3	21,43%	zdravá rodina	2	5,56%
šťěstí	1	7,14%	sourozenec	1	2,78%
Aby byl svět normální.	1	7,14%	prarodiče	1	2,78%
dovolení od mámy hrát na piano	1	7,14%	Kdyby mě měla sestra raději než kamarády.	2	5,56%
hrát na fotbalový tým Sparta	1	7,14%	dobré přátele	2	5,56%
Žít na Ukrajině.	1	7,14%	Být s někým, koho mám ráda.	1	2,78%
Výlet na Bahamy	1	7,14%	láska, zdraví, radost, ne válka	1	2,78%
Výlet do Orlanda	1	7,14%	pusu od mámy	1	2,78%
obroušení zubů	1	7,14%	pusu od kluka	1	2,78%
dom.mazlíček	3	21,43%	Jakýkoliv dárek	2	5,56%
králík	1	7,14%	Aby mě kamarád naučil tančit	1	2,78%
pes	1	7,14%	Jít na koncert seleny Gomez	1	2,78%
opice	1	7,14%	zájezd do Egypta s mámou	1	2,78%
			zařídít byt podle sebe	1	2,78%
			Jít na německé gymnázium	1	2,78%
			dom. mazlíček	17	41,22%
			pes	8	22,22%
			kůň	5	13,89%
			zvíře	2	5,56%
			bažinka mladá	1	2,78%
			morče	1	2,78%

Ve volbě dárku zde dochází k poměrně značné diferenciaci mezi chlapci a dívkami. Bylo zjištěno, že materiální dárek by nejvíce potěšil 74,55% chlapců a 26,53% dívek.

Na základě konkretizace odpovědí se u chlapců objevuje značná preference materiální hodnoty (Příloha č. 7). Je zajímavé, že ve škále seřazení hodnot (položka č.1.,Dotazník pro žáky) se materiální hodnoty u chlapců objevují až v druhé polovině této škály.

Z materiálního dárku by nejvíce chlapců (48,79%) potěšila elektronika v podobně např. počítačové hry nebo počítače. U dívek se elektronika neobjevuje vůbec. Chlapcům by dále udělala radost hračka, jako např. model letadla, auto na ovládání nebo lego. Stejný počet chlapců by si přál dárek týkající se sportu. Nejčastěji sportovní vybavení (tenisová raketa, basketbalový míč, floorbalová hůl) nebo podepsaný fotbalový dres. V kategorii „JINÉ“ chlapci uvádí knihu o architektuře, dům nebo sladkosti. Fotografie rodiny a obrázek od sester by chlapce potěšil ne pro onu věc samotnou, ale v prvním případě by chlapec chtěl mít rodinu pohromadě a v druhém případě by sestry daly bratrovi najevo, že ho mají rády. Proto by tyto dva dárky mohly být také zařazeny do kategorie nemateriálních dáreků.

Jelikož materiální dárek by potěšil menší část dívek a jejich přání je velmi různé, není zde možné dárky podle počtu rozdělit do obecnějších kategorií. Dívky, které preferují materiální dárek, by nejvíce chtěly rodinný dům pro celou rodinu nebo knihu.

Výběr dáreků vychází většinou ze zájmů dívek. Jsou to dárky, jako je jezdecké oblečení, elektrická kytara nebo malířské potřeby. Déle se zde také objevuje taška na učení nebo plyšová hračka. Dvě dívky uvedli, že by je nepotěšil žádný dárek, a to z toho důvodu, že mají vše, co potřebují.

Chlapci preferující nemateriální dárek (25,45%) by si nejvíce přáli domácího mazlíčka. Stejný počet chlapců by si přál být nesmrtelný. Tito chlapci uvedli buď, že mají strach ze smrti nebo chtějí žít věčně. Otázkou zůstává, proč by je nejvíce potěšil právě tento dárek. Zda se ztratily někoho blízkého, a proto si uvědomují, že smrt může potkat i je nebo mají k výběru tohoto dárku zcela jiný důvod. Ve výčtu dáreků se také objevilo „štěstí“ a „aby byl svět normální“. Žáci, kteří mají tato přání, ale svou volbu nezdůvodnili. Někteří chlapci by rádi uskutečnili své zájmy, proto by je potěšilo, kdyby měli dovoleno hrát za fotbalový tým nebo hrát na piáno. Žáci, kteří si vybrali výlet do

zahraničí, by chtěli tímto dárkem udělat radost matce, podívat se do světa Harryho Pottera nebo v dané zemi přímo žít, protože tam mají rodinu.

Z výběru nemateriálního dárku dívek by se dalo předpokládat, že dívky jsou více citově založené. Záleží jim na blízkosti rodiny a přátel. Usuzují tak z toho, že dívky si přejí zdravou rodinu, sourozence, prarodiče, dobré přátele nebo „být s někým, koho mám ráda“. Některé dívky by potěšil projev lásky od matky, sestry nebo od kluka. Důraz na tyto lidské hodnoty jako je láska, potřeba být milována, vědět, že někam patřím, se projevuje také v tom, že téměř polovina dívek, které se rozhodly pro dárek nemateriálního charakteru, by si přála domácího mazlíčka.

Tabulka č. 8

Položka č. 6. „Jak vypadá tvůj běžný školní den?“

	Chlapci		Dívky	
PO ŠKOLE				
domů	14	24,60%	9	17,60%
DŮ, příprava do školy	13	22,80%	14	27,50%
kroužky	6	10,50%	8	15,70%
TV, PC	3	5,30%	2	3,90%
pobyt venku	0	0%	7	13,70%
PO PŘÍPRAVĚ DO ŠKOLY, PO SPLNĚNÍ POVINOSTÍ				
TV, PC	6	10,50%	2	3,90%
pobyt venku	7	12,30%	1	1,90%
kroužky	0	0%	4	7,80%
VČ a zábava	0	0%	5	9,80%
četba	2	3,50%	3	5,90%
večerní sledování TV, PC	6	10,50%	7	13,70%
večerní příprava do školy	0	0%	4	7,80%
nelze vyhodnotit	14	24,60%	7	13,70%

Respondenti odpovídali na otázku dotazníku tak, že běžný školní den tráví ve škole. U většiny žáků jsem se proto nedozvěděla, jak tráví čas po skončení školy. Do budoucna je nutno tuto otázku formulovat jinak. Například: „Jak trávíš čas po skončení školy?“. V odpovědích žáků se objevily také ty, které není možné vyhodnotit. Proto je počet žáků, jejichž odpovědi je možné pokládat za vyhovující, poměrně malý.

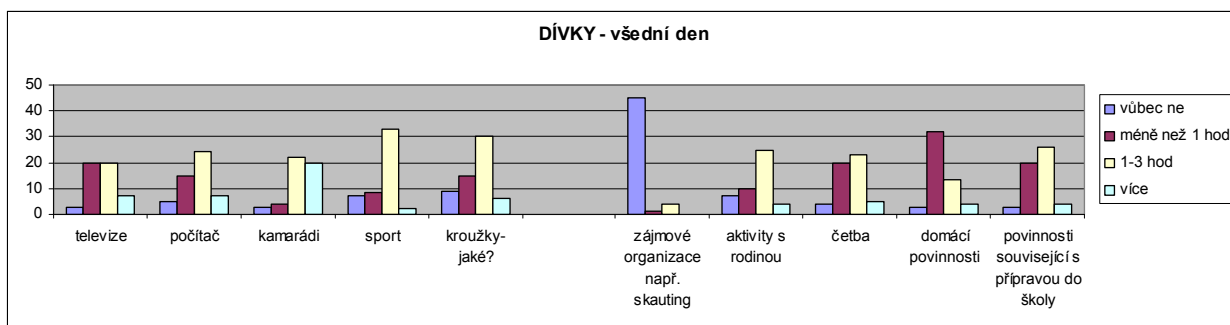
Zhruba 25% chlapců a 20% dívek uvedlo, že po škole jdou domů. Jak žáci tráví čas doma, bohužel nepopsali. Poměrně velké procento chlapců (22,8%) a dívek (27,5%) se po skončení školy věnuje domácím úkolům, přípravě do školy a ostatním povinnostem. Někteří žáci (10,5% chlapců a 15,7% dívek) se hned po skončení výuky vydávají na různé kroužky. Příjemné zjištění je, že pouze zanedbatelné procento žáků (5,3% chlapců a 3,9%) dívek tráví odpolední čas sledováním televize nebo u počítače. Dívky (13,7%) tráví čas po skončení vyučování venku s kamarády, teprve potom se věnují dalším povinnostem a přípravě na školu. Jen jedna žákyně uvedla, že jde ven po napsání domácích úkolů. Pobyt venku ihned po škole neuvedl žádný z chlapců. Chlapci jdou ven až po vypracování domácích úkolů (12,3% chlapců).

Volný čas po splnění povinností tráví sledováním televize nebo u počítače 10,5% chlapců a pouze 3,9% dívek. Některé dívky se věnují koníčkům, které jsou až v pozdních odpoledních hodinách. Tyto dívky (7,8%) uvádí, že kroužkům se věnují až po přípravě do školy a po splnění jiných povinností. Jiné zábavě se po domácích úkolech věnuje 9,8% dívek a žádný z chlapců.

Četba vyplňuje čas strávený po škole 3,5% chlapců a 5,9% dívek. Po večeři, před uložením ke spánku sleduje televizi 10,5% chlapců a 13,7% dívek. Po všech aktivitách se přípravě na školu věnuje 7,8% dívek.

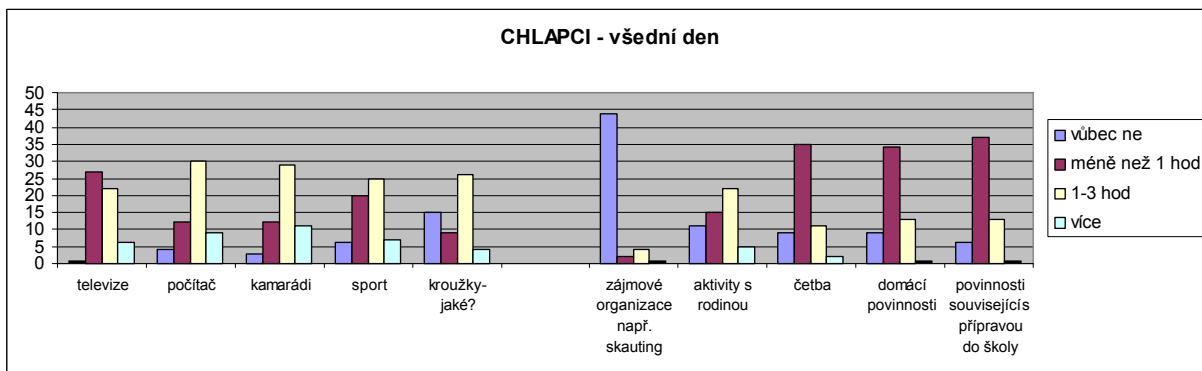
Graf č. 1

Položka č. 7. „Jak trávíš svůj volný čas během dne?“



Graf č. 2

Položka č. 7. „Jak trávíš svůj volný čas během dne?“



Televize

Téměř všichni žáci se shodli na tom, že denně sledují televizi. Téměř polovina chlapců tráví u televize méně než hodinu denně. Což je příjemně překvapující fakt. Na druhé straně ale 1–3 hodiny se televizi věnuje 40% chlapců, více jak 3 hodiny téměř 10% chlapců. Pouze zanedbatelné procento chlapců uvedlo, že se na televizi nedívá během všedního dne vůbec.

Z grafu lze vyčíst, že dívky tráví u televize více času než chlapci. Méně než polovina (40%) dívek sleduje televizi zhruba 1 hodinu a stejný počet dívek (40%) 1–3 hodiny denně. Ale 14% dívek (což je téměř dvakrát tolik co chlapců) uvádí, že u televize vydrží více než 3 hod/denně. Méně než desetina dívek čas u televize netráví.

Počítač

V času stráveného u počítače příliš velké rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou. Nejvíce žáků (49% dívek, 53% chlapců) uvádí, že u počítače tráví denně 1–3 hodiny, méně než 1 hodinu 29% dívek a 21% chlapců, jinou zábavu si hledá 10% dívek a 7% chlapců. Ovšem více jak desetina chlapců a dívek se počítačem zabaví na více jak 3 hodiny.

Kamarádi

Potřeba kamarádkých vztahů je pro dívky důležitá. S kamarády tráví více času než chlapci. Necelá polovina dívek (43%) je během dne s kamarády 1–3 hodiny. Dokonce 39% dívek tráví s kamarády více jak 3 hodiny. Méně než 10% dívek pouze 1 hodinu nebo vůbec. Polovina chlapců tráví volný čas s kamarády 1–3 hodiny, 21% chlapců méně než hodinu, 19% chlapců více jak 3 hodiny a pouze 5% chlapců tráví volný čas bez kamarádů.

Sport

Velmi překvapivé je zjištění, že během dne, a to v průměru 2 hodiny denně, se sportu věnuje 65% dívek a jen 44% chlapců. Méně než hodinu pouze 16% dívek a 35% chlapců. Sport volný čas nevyplňuje u 14% dívek a u 11% chlapců. Je ale nutné poukázat na to, že 12% chlapců se věnuje sportu více než 3 hodiny, dívek jen 4%. Zajímavé zjištění je, že se sportu denně věnuje tak vysoké procento žáků, jelikož v celorepublikovém šetření se zdůrazňuje nedostatek pohybu, který vede k vzrůstající obezitosti. V tomto okamžiku si tento fakt neumím vysvětlit.

Kroužky

Kroužkům se ve všední den věnuje více dívek než chlapců. Pouze 11% dívek uvedlo, že žádný kroužek nenavštěvuje. Žádným kroužkům se nevěnuje 26% chlapců. Téměř 30% dívek tráví čas na kroužku (flétna, klavír, keramika, zpěv, cizí jazyky) méně než 1 hodinu denně alespoň 1 den v týdnu. Více jak polovina dívek (59%) se věnuje takové činnosti, která jim zabere 1–3 hodiny. Jedná se většinou o sportovní kroužky (mažoretky, basketball, tanec, tenis, aerobic, gymnastika, balet). Méně než desetina dívek (12%) tráví na kroužku více jak 3 hodiny. Jedná se opět o sportovní kroužky.

Necelá polovina chlapců (46%) se věnuje nějakému kroužku v rozmezí 1–3 hodiny. Méně než 1 hodinu tráví zájmovou činností 16% chlapců. I u chlapců převládají sportovní kroužky (floorball, football, tanec, bojové sporty, tenis, míčové hry). Dále se chlapci také věnují např. hře na kytaru, hře na klavír, angličtině, hudební nauce, výtvarnému či dramatickému kroužku nebo šachům.

Zájmové organizace

Většina žáků (88% dívek, 77% chlapců) uvedlo, že ve svém volném čase nenavštěvuje žádné zájmové organizace. Ostatní žáci tráví v některých organizacích např. ve skautu méně než 1 hodinu (2% dívek, 4% chlapců), 1–3 hodiny (8% dívek, 7% chlapců). Více času tak tráví pouze 2% chlapců a to jednou za půl roku, když organizace (např. ČSOP) pořádá nějaký výlet.

Aktivity s rodinou

Mezi časem, který tráví žáci během všedního dne s rodinou, není v porovnání vyhodnocených odpovědí mezi chlapci a dívkami rozdíl. Nejvíce žáků uvádí, že tráví čas s rodinou 1–3 hodiny denně (49% dívek, 39% chlapců). Méně než 1 hodinu se společným aktivitám věnuje 20% dívek a 26% chlapců. Více jak 3 hodiny denně tráví společně s rodinou čas 8% dívek a 9% chlapců. Ovšem jsou i žáci, kteří v týdnu čas s rodinou netráví (14% dívek, 19% chlapců). Tento zjištěný fakt může například vyplývat z toho, že téměř 80% žáků se ve svém volném čase věnuje různým kroužkům, proto na společné chvíle s rodinou během všedních dnů nezbývá čas.

Četba

Z grafu lze vyčíst příjemně překvapivé zjištění, že většina žáků se během týdne věnuje četbě (92% dívek, 84% chlapců). Téměř polovina dívek (44%) věnuje této aktivitě 1–3 hodiny denně. Stejný čas tráví u knihy pouze 19% chlapců. Většina chlapců (61%) totiž s knihou v ruce tráví asi 1 hodinu denně. Poměrně velká část dívek (38%) si během dne čte méně než 1 hodinu. Více než 3 hodiny čte 10% dívek a 4% chlapců.

Domácí povinnosti

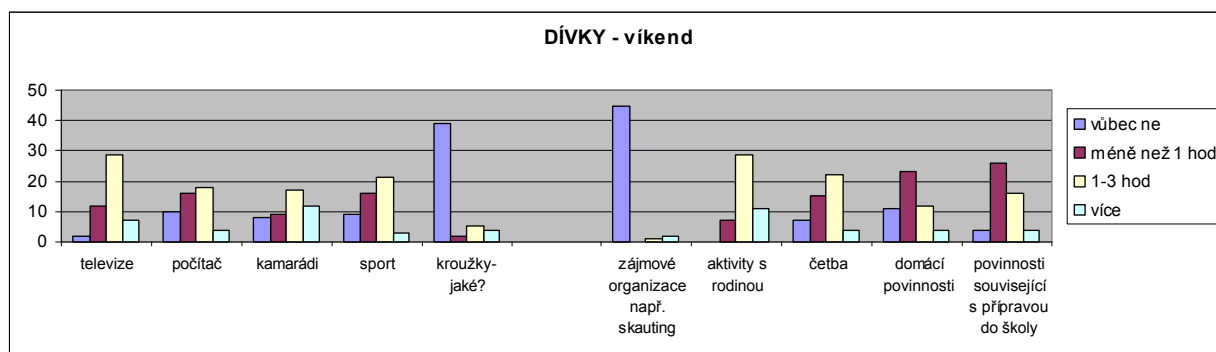
Předpokládala bych, že více času domácím povinnostem budou věnovat dívky. Z grafu je ale patrné, že povinnostem spojeným s úklidem či starostmi o domácnost jsou vedeni jak dívky, tak i chlapci stejně. Téměř stejné množství dívek (63%) a chlapců (60%) má na starosti povinnosti, které jim zaberou méně než 1 hodinu denně. Poměrně vysoké procento (26% dívek a 23% chlapců) se domácím povinnostem věnují průměrně 2 hodiny denně. Někteří žáci (8% dívek a 4% chlapců) uvádí, že jim tyto povinnosti zabírají více jak 3 hodiny denně. Žádným činnostem souvisejícím s péčí o domácnost se nevěnuje 6% dívek a 16% chlapců.

Povinnosti související s přípravou do školy

Dívky tráví více času přípravou do školy než chlapci. Více jak polovina dívek (51%) dokonce věnuje přípravě do školy 1–3 hodiny denně. Stejnému času se školním povinnostem věnuje o polovinu méně chlapců (23%). Méně než hodina denně stačí na přípravu do školy 65% chlapcům, 39% dívkám. Necelých 10% žáků tráví plněním školních povinností více než 3 hodiny denně. Je zajímavé, že někteří žáci (6% dívek a 11%) povinnosti související s přípravou do školy nemají.

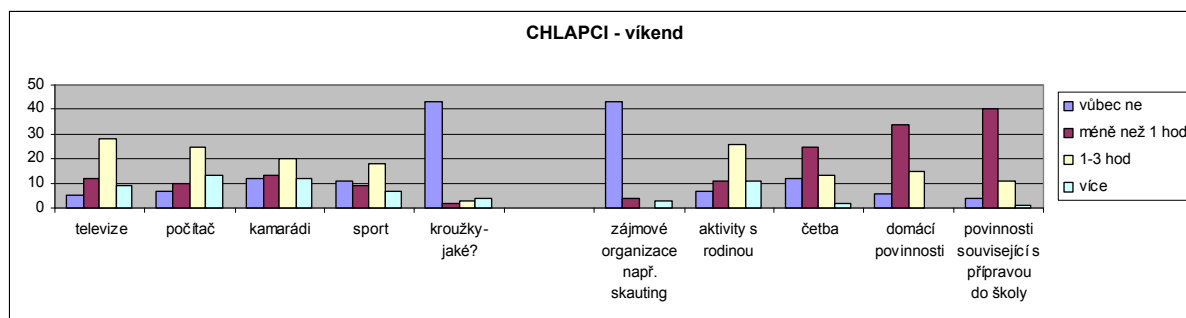
Graf č. 3

Položka č. 7. „Jak trávíš svůj volný čas během dne?“



Graf č. 4

Položka č. 7. „Jak trávíš svůj volný čas během dne?“



Televize

O víkendu tráví čas sledováním televize více chlapců i dívek než ve všední den. Zhruba polovina respondentů (57% dívek, 49% chlapců) tak činí 1–3 hodiny denně. Méně jak 1 hodinu denně tráví čas u televize 24% dívek, 21% chlapců, což je o polovinu méně, než počet dívek či chlapců, kterých tento čas tráví u televize ve všední den. Více jak 3 hodiny denně tráví u televize dvakrát tolik chlapců (16%) než ve všední den. Zajímavé ovšem je, že téměř 10% chlapců uvádí, že o víkendu televizi nesleduje vůbec.

Počítač

Nejvyšší počet respondentů tráví o víkendu u počítače průměrně 2 hodiny denně (35% dívek, 44% chlapců), dále pak méně než hodinu denně 31% dívek, 18% chlapců. Méně než hodinu touto zábavou tráví podobný počet žáků jako ve všední den. Čas strávený u počítače se během víkendu a všedního dne liší u dívek. O polovinu více dívek (20%) čas u počítače netráví, ale více jak 3 hodiny se počítači věnuje téměř dvakrát tolik dívek (8%), než se jich věnuje ve všední den. U chlapců se počet žáků (12%), kteří se počítači nevěnují, téměř zdvojnásobuje. Také se zvyšuje počet chlapců, kteří tráví u počítače více jak 3 hodiny denně o 7%.

Kamarádi

Čas strávený s kamarády o víkendu je jiný než je tomu ve všední dny. O 12% dívek a o 16% chlapců více během víkendu čas s kamarády netráví. Vzrostl ale počet dívek (o 10%), které se s kamarády setkávají na méně než hodinu. Méně než hodinu

tráví s kamarády stejný počet chlapců ve všední den i o víkendu (23%). Nejvyšší počet žáků (33% dívek, 35% chlapců) tráví čas s kamarády v průměru 3 hodiny denně. Poměrně velké množství žáků uvádí (24% dívek, 21% chlapců), že i o víkendu mají vyhrazený čas pro kamarády a to více než 3 hodiny denně.

Sport

Je celkem příjemně překvapující, že i o víkendu se žáci věnují sportu. Téměř 20% žáků se sportu o víkendu nevěnuje, 31% dívek a 16% chlapců sportuje méně než hodinu, 41% dívek a 32% chlapců dokonce sportuje 1–3 hodiny. Více jak 3 hodiny se sportovní činnosti věnuje 6% dívek a 12% chlapců. Z vyhodnocení grafu vyplývá, že téměř u 80% žáků zaujímá sport ve trávení volného času poměrně důležité místo.

Kroužky

Očekávané zjištění, že během víkendu upadá čas strávený prostřednictvím kroužků, se na základě vyhodnocení této položky dotazníku potvrdil. Přes 70% žáků (76% dívek a 75% chlapců) žádný kroužek během těchto dnů nenavštěvuje. Přesto ale někteří žáci uvádí, že i o víkendu na kroužku svůj volný čas tráví. Méně než hodinu 4% žáků, 1–3 hodiny se kroužkům věnuje 10% dívek a 5% chlapců. Dokonce méně jak 10% žáků (8% dívek a 7% chlapců) navštěvuje víkendový kroužek na více jak 3 hodiny. Respondenti neuvedli, o jaký druh kroužku se jedná. Z dotazníku není možné vyčíst, zda navštěvují tento kroužek pravidelně každý víkend nebo pouze nepravidelně v rámci například soustředění.

Zájmové organizace

Autorka předpokládala, že čas strávený prostřednictvím zájmových činností o víkendu se bude značně lišit od takto stráveného času ve všední dny. Vzhledem k tomu, že zhruba 80% žáků nenavštěvuje žádnou organizaci ani během školních dnů, jsou v porovnání těchto údajů minimální rozdíly. Většina žáků žádnou organizaci nenavštěvuje ani o víkendu (88% dívek, 75% chlapců). Méně než hodinu v nějaké organizaci tráví 7% chlapců, ale žádná z dívek. Naopak, 3% dívek mají víkendový program tohoto druhu 1–3 hodiny, takový čas netráví žádný z chlapců. Zajímavé je, že

část žáků (4% dívek, 5% chlapců) uvedla, že i o víkendu tráví svůj volný čas tímto způsobem více než 3 hodiny.

Aktivity s rodinou

Všechny dívky uvedly, že během víkendu tráví čas s rodinou. Více jak polovina dívek (57%) se věnuje aktivitám s rodinou 1–3 hodiny. Více jak 3 hodiny tráví čas společně s rodinnými příslušníky 26% dívek. Méně jak 1 hodinu 14% dívek. Někteří chlapci (12%) čas s rodinou o víkendu netráví vůbec ani o víkendu. O 7% chlapců více než ve všední den jich tráví s rodinou v průměru 2 hodiny. Stejný počet chlapců (19%) tráví společné chvíle s rodinou méně než 1 hodinu a stejný počet více jak 3 hodiny.

čtba

Porovnáním času, ve kterém se žáci věnují četbě během všedních dnů a během víkendu, nebyly zjištěny velké rozdíly. Stejně tak jako ve školní dny, tak i o víkendu se nejvíce dívek (43%) věnuje knize v 1–3 hodiny denně, nejvíce chlapců (44%) méně než 1 hodinu denně. Část dívek (29%) čte méně než 1 hodinu a část chlapců (23%) 1–3 hodiny. Nejmenší část žáků (8% dívek, 4% chlapců) tráví s knihou v ruce více jak 3 hodiny. Jsou ale i žáci (14% dívek, 11% chlapců), kteří se o víkendu věnují jiným aktivitám, než četbě. I přesto je příjemné zjištění, že asi 85% žáků sáhne po knize i o víkendu.

Domácí povinnosti

Je zajímavé, že čas, který musí chlapci věnovat domácím povinnostem o víkendu, se příliš neliší od času, který věnují domácím povinnostem ve všední dny. Dokonce stejný počet chlapců (60%) tráví plněním těchto povinností i o víkendu méně než 1 hodinu, jen o 3% více chlapců než ve všední den plní domácí úkony 1–3 hodiny, o 4% méně než ve všední den se chlapci těmto povinnostem nevěnují. Žádný z chlapců se nezaobírá domácími pracemi více jak 3 hodiny. Poměrně značný rozdíl je v péči o domácnost u dívek. O 16% dívek více se o víkendu domácnosti věnovat nemusí vůbec. Méně než polovina dívek (45%) tráví domácími pracemi méně než 1 hodinu. Jen o 2% méně dívek než ve všední den plní tyto povinnosti 1–3 hodiny a stejný počet dívek (8%) více jak 3 hodiny.

Povinnosti související s přípravou do školy

I o víkendu se většina žáků (92% chlapců a 84% dívek) věnuje přípravě do školy. Chlapci (70%) se do školy připravují méně než hodinu, (19% ch.) 1–3 hodiny, (2% ch.) více jak 3 hodiny, což se zhruba stejný počet chlapců, který tento čas přípravě věnují i ve všední den. O 3% méně chlapců se o víkendu školním povinností nevěnuje. Dívky se do školy o víkendu připravují méně než v pracovní dny. Téměř polovina dívek (51%) tráví čas nad školními úkoly méně než 1 hodinu. Což je počet dívek, který se ve všední den do školy připravuje v průměru 2 hodiny. Méně dívek (31%) 1–3 hodiny. Škole se vůbec nevěnuje 8% dívek a stejný počet dívek se škole naopak o víkendu věnuje více jak 3 hodiny.

Tabulka č. 9

Položka č. 8. „Popiš další aktivity, kterým se věnuješ ve svém volném čase, a nebyly uvedeny v bodě 7.“

Chlapci	počet		Dívky	počet	
stolní hry	4		péče o domácí mazlíčky	8	
malování	4		malování	4	
pobyt venku	3		spánek	3	
spánek	2		hudební nástroj	3	
stavění z lega	1		stolní hry	1	
péče o domácí mazlíčky	1		nákupy	1	
			péče o sourozence	1	
			poslech hudby	1	
			telefonování	1	
			psaní vlastních knih	1	
			výrobky z korálků	1	

Vzhledem k nízkému počtu aktivit, které žáci uvedli, je autorka ponechává bez komentáře. Jsou zde pouze pro zajímavost.

Tabulka č. 10

Položka č. 9. „Jsou nějaké aktivity, které Tě příliš nezajímají, ale děláš je, abys vyhověl svému okolí (rodiče, kamarádi, škola...)?“

Chlapci	počet		Dívky	počet	
žádné	29	55,88%	žádné	32	62,75%
škola	11	19,30%	škola	10	19,60%
domácí povinnosti	5	8,77%	domácí povinnosti	4	7,84%
sport	2	3,51%	sport	2	3,92%
nosit doma bačkory	2	3,51%	hudební nástroj	2	3,92%
Tělocvik	1	1,75%	vstávání	1	1,96%
pobyt venku	1	1,75%			
nákupy	1	1,75%			
pletení košíků	1	1,75%			
péče o domácí mazlíčky	1	1,75%			
stolní hry	1	1,75%			
půjčování věcí					
kamarádům	1	1,75%			
kroužek	1	1,75%			

Je celkem uspokojivé, že 63% dívek se nevěnuje aktivitám, které je nezajímají, jen proto, že to od nich očekává okolí. Téměř 20% dívek uvádí, že se věnují škole proto, že musí. Jsou to aktivity jako příprava do školy, domácí úkoly nebo doučování. Dívky, které se ve svém volném čase věnují hře na hudební nástroj, se této činnosti věnují kvůli rodičům. Domácí povinnosti, jako je úklid pokoje nebo luxování, protože musí, plní 8% dívek.

Aktivitám dle vlastního výběru se věnuje 50% chlapců. Tuto skutečnost komentují tím, že všechny kroužky si vybírají sami, nebo by zkrátka nedělali nic, co je

nebaví, nezajímá. Další polovina žáků řadí mezi „povinné“ činnosti školu (19%), domácí povinnosti (9%), sport (4%).

Tabulka č. 11

Položka č. 10. „Představ si, že u vás doma byl elektrický zkrat a nefungují žádné elektrické přístroje. Jak přečkáš tento čas?“

CHLAPCI	57	%	DÍVKY	51	%
četba	14	22,58%	četba	16	20,25%
venku	9	14,52%	venku	12	15,19%
spánek	8	12,90%	dom.mazl.	7	8,86%
stolní hry	7	11,29%	stolní hry	7	8,86%
sport	4	6,45%	spánek	6	7,59%
PC, I pod, mobil	4	6,45%	návštěva u kamarádky	6	7,59%
			baterka, svíčka	5	6,33%
			malování, kreslení	4	5,06%

Nejfrekventovanější odpovědí, jak přečkat čas při výpadku elektrického proudu, je *četba* (chlapci 22,58%, dívky 20,25%). Někteří žáci odpověděli, že kdyby byla tma, četli by při svíčke nebo při rozsvícené baterce. Jako druhá nejčastější odpověď se objevila aktivita *venku* (chlapci 14,52%, dívky 15,19%). Čas strávený venku by žáci využili setkáním s kamarády, hry na hřišti nebo pobytém na zahradě. Frekvence těchto dvou odpovědí je v porovnání u chlapců a dívek velmi podobná. Chlapci, jako další způsob přečkání doby bez el.proudu, zvolili *spánek* (12,90%) nebo *stolní hry* (11,29%). U dívek se na třetím a čtvrtém místě objevuje odpověď *domácí mazlíčci* a *stolní hry* (8,86%). Odpovědi *spánek* nebo *návštěva kamarádky* je u dívek z 7,59%. Odpověď *domácí mazlíčci* se u chlapců neobjevila vůbec. U chlapců se z 6,64% odpovědí vyskytuje *sport* a *počítač, Ipod nebo mobilní telefon*.

Často uvádí, že touto elektronikou by se zabavili, dokud by se nevybila baterie. Po té by problém řešili buď spánkem, nebo návštěvou kamaráda. Přesto je ale celkem překvapující, že se elektronické přístroje u chlapců objevují až na 6. místě, u dívek až na 10. místě Dnešní doba je plná elektronických přístrojů, které vydrží určitou dobu bez

elektrické energie. Proto bych předpokládala, že se žáci zabaví právě tímto způsobem. Dívky by volily přečkání času při *svíčke* a *baterce* (6,63%) a nebo *malováním, kreslením* (5,06%).

Je zajímavé, že na základě vyhodnocení odpovědí týkajících se volného času (Dotazník pro žáky, otázka 7.) vyšlo najevo, že chlapci se ve svém volném čase věnují sportu v průměru i 2 hodiny denně. Zde se ale *sport* objevuje až na 5. místě a to dokonce až za spánkem nebo za stolními hrami.

Objevily se také odpovědi typu „*počkám na opravu*“. Dívky se zaměřily na to, jak vyřešit daný problém s výpadkem proudu a ne na využití času během čekání.

Tabulka č. 12

Položka č. 11. „Jak mnoho, se denně věnuješ četbě?“

CHLAPCI	57	%	DÍVKY	51	%	celkem	108	%
10 min	2	3,51%	10 min	0	0%	10 min	2	1,85%
20 min	26	45,61%	20 min	14	27,45%	20 min	40	37,03%
1 hod	16	28,07%	1 hod	11	21,57%	1 hod	27	25%
2 hod	6	10,53%	2 hod	17	33,34%	2 hod	23	21,30%
3 hod	0	0%	3 hod	5	9,80%	3 hod	5	4,63%
4hod	2	3,51%	4hod	3	5,88%	4hod	5	4,63%
vůbec	5	8,77%	vůbec	1	1,96%	vůbec	6	5,56%
průměr	47,4 min/denně		průměr	90 min/denně		průměr	67,6min/denně	

Na základě vyhodnocení této položky bylo zjištěno, že četbě během dne věnují žáci poměrně hodně času. Chlapci čtou průměrně 47,4 min/ denně. Dívky věnují čtení dokonce dvakrát tolik času, co chlapci, a to v průměru 90 min/denně. Tomuto zjištění odpovídá také fakt, že dívky mají doma průměrně 95 knih, chlapci o polovinu méně, celkem 42 knih. Bylo by zajímavé zjistit, zda žáci čtou ve svém volném čase knihy, které si samy vybrali, nebo jde o plnění úkolu spojeného s povinnou četbou do školy.

Tabulka č. 13

Položka č. 11. „Jak mnoho, se denně věnuješ četbě?“

Školy B	61	%	Školy A	47	%
10 min	2	3,28%	10 min	0	0%
20 min	20	32,79%	20 min	20	42,55%
1 hod	17	27,87%	1 hod	10	21,28%
2 hod	16	26,23%	2 hod	7	14,90%
3 hod	0	0%	3 hod	5	10,64%
4hod	4	6,56%	4hod	1	2,13%
vůbec	2	3,28%	vůbec	4	8,51%
průměr	70,8 min/denně		průměr	63,40 min/denně	

V porovnání průměrné doby strávené četbou u žáků ze škol B a ze škol A takové rozdíly nejsou. Žáci ze škol B čtou průměrně 70,8 min/denně, žáci ze škol A 63,40 min/denně.

Tabulka č. 14

Položka č. 12. „Popiš, v čem nacházíš informace, které Tě zajímají.“

	počet vyskytnutých možností	%
Chlapci		
internet	31	40,26%
knihy	24	31,17%
televize	6	7,79%
PC	6	7,79%
jiné	10	12,99%

Je zřejmé, že v dnešní uspěchané době a velmi snadnému přístupu k internetu, jakožto rychlému zdroji informací je právě „internet“ nejčastěji se objevujícím místem, odkud chlapci informace čerpají. Prostřednictvím internetu nachází informace 40,26% chlapců. Je celkem uspokojivé, že přesto 31,17% chlapců využívá k vyhledávání

informací knihy. Chlapci také zjišťují informace prostřednictvím televize (7,79%) nebo prostřednictvím počítače (7,79%). Otázkou zůstává, zda na počítači vyhledávají informace prostřednictvím internetu nebo prostřednictvím nějakého vzdělávacího programu, či elektronické encyklopedie. Mezi odpověďmi chlapců se objevily také časopisy, škola, učebnice nebo okolí, ovšem pouze v zanedbatelném procentuálním vyjádření.

Tabulka č. 15

Položka č. 12. „Popiš, v čem nacházíš informace, které Tě zajímají.“

Dívky	počet vyskytnutých možností	%
knihy	34	34,69%
internet	25	25,51%
škola	8	8,16%
od rodiny	8	8,16%
PC	7	7,14%
jiné	16	16,33%

Dívky se při vyhledávání informací, které je zajímají, obrazejí nejčastěji na knihy. V knihách vyhledává informace 35,69% dívek. Dále informace nalézají prostřednictvím internetu (25,52% dívek). Ve škole se dozvídá potřebné informace 8,16% dívek, stejný počet (8,16% dívek) zjišťuje informace od rodiny. „Počítač preferuje téměř stejný počet dívek (7,14% dívek) jako chlapců. I v této oblasti se projevuje potřeba dívek určitého druhu sociálního kontaktu. Část dívek kromě školy a rodiny se také dozvídá informace „od kamarádů“ nebo „od lidí“. Zatímco chlapci se na osoby při vyhledávání informací příliš neobrací.

Tabulka č. 16

Položka č. 12. „Popiš, v čem nacházíš informace, které Tě zajímají.“

školy B	počet vyskytnutých možností	%
internet	32	31,37%
knihy	30	29,41%
televize	8	7,84%
škola	8	7,84%
časopisy	7	6,86%
PC	5	4,90%
jiné	12	11,74%

Tabulka č. 17

Položka č. 12. „Popiš, v čem nacházíš informace, které Tě zajímají.“

školy A	počet vyskytnutých možností	%
knihy	27	36,70%
internet	24	32,87%
PC	8	10,96%
od rodiny	6	8,22%
jiné	8	10,96%

Rozdíl mezi zdroji, které žáci ze škol A a B využívají k vyhledávání informací je téměř zanedbatelný. Nejvíce čerpají informace z knih (36,70% žáků ze škol A, 29,41% žáků ze škol B) nebo internetu (32,87% žáků ze škol A, 31,37% žáků ze škol B). Téměř 9% žáků ze škol B je získává prostřednictvím televize. Žáci (11%) ze škol A je získávají prostřednictvím počítače. Žáci ze škol B dále využívají jako zdroj informací školu (7,84% žáků), necelých 9% žáků ze škol A se je dozvídá od rodiny.

Rozdíl mezi školami je v četbě časopisů. Časopisy k vyhledávání informací využívá 6,86% žáků ze škol B, ale ve školách A pouze jeden respondent. V počítači informace vyhledává o polovinu méně žáků ze škol B než žáků ze škol A. Žáci také uváděli odpovědi: „v okolí, učebnice, od lidí, z historie nebo nikde“.

Tabulka č. 18

Položka 13a. „Kolik knih máš ve své knihovničce?“

	chlapci	dívky
nepočítaně, hodně	4	2
průměr	42	95

Výzkum ukázal, že dívky mají doma v průměru 95 knih. Chlapci vlastní o polovinu méně knih, než dívky. Tomu odpovídá i zjištěný fakt, že chlapci méně čtou. Někteří žáci nebyli schopni odhadnout, kolik knih se v jejich knihovně nachází, proto odpovídali „nepočítaně“ nebo „hodně“. Mezi respondenty se neobjevil nikdo, kdo by žádné knihy nevlastnil.

Tabulka č. 19

Položka č. 13b. „Vypiš 3 nejoblíbenější knihy a jejich autora.“

CHLAPCI				
	název knihy	autor	žánr	
1.	J. K. Rowling	Harry Potter	sci-fi a fantasy – román	12,71%
2.	Jeff Kinney	Deník malého poseroutky	Příběhy	6,78%
3.	René Goscinny	Mikulášovy patálie	Příběhy	5,08%
4.	Daniel Defoe	Robinson Crusoe	dobrodružná literatura	4,23%
	Francesca Simon	Darebák David	dobrodružná literatura	3,39%
	Jaroslav Foglar	Rychlé šípy	komiks	3,39%
5.	Clive Staples Lewise	Letopisy Narnie	Sci-fi a fantasy – Povídky	3,39%

Žáci v této položce dotazníku měli uvést tři nejoblíbenější knižní tituly a jejich autora. Žáci celkově nabídli velké množství knih (dívky 113 knih, chlapci 118 knih). Z jejich nabídky se autorka zaměřila na ta nejfrekventovanější díla.

Nejoblíbenější knihou chlapců (12,71%) jsou knihy o Harrym Potterovi (J. K. Rowling). Jedná se o příběhy chlapce, který bojuje proti zlu prostřednictvím kouzel. Oblíbenost této knihy potvrzuje i knižní trh. Druhým nejoblíbenějším titulem je „Deník malého poseroutky“ od Jeffa Kinneyho. Knihu preferuje 6,78% chlapců. Hlavní postava knihy, jedenáctiletý Greg, si do svého deníku zapisuje každodenní starosti. Autorka se domnívá, že dílo je chlapcům blízké kvůli hrdinovi, který je přibližně ve stejném věku jako respondenti. Jazyk díla jim umožňuje ještě více se s hlavním hrdinou ztotožnit. Kniha je psaná formou zápisků hrdiny. Třetí místo v oblíbenosti knih chlapců (5,08%) zaujímají „Mikulášovy patálie“ (René Goscinny). I v této knize je hlavním hrdinou chlapec, který prožívá různá dobrodružství v prostředí školy nebo na dětském táboře. Chlapce na knize nejvíce přitahují vtipné události, které se dějí hlavnímu hrdinovi. Další preferovanou knihou 4,23% chlapců je „Robinson Crusoe“ (Daniel Defoe). Oblíbenost knihy potvrzuje také část dotazníkového šetření zabývající se oblíbeným knižním hrdinou. Hlavní hrdina knihy se objevuje i mezi nejoblíbenějšími knižními hrdiny chlapců. Chlapci na něm obdivují především jeho sílu a vytrvalost přežít sám na pustém ostrově. Na stejné pozici v žebříčku preferovaných knih se nachází tyto knihy: „Rychlé šípy“ (Jaroslav Foglar), „Darebák David“ (Francesca Simon) a „Letopisy Narnie“ (C.S. Lewis).

Z předložené nabídky knih je patrné, že chlapci si vybírají spíše knihy s chlapeckým hrdinou. Jmenované knihy (Deník malého poseroutky, Mikulášovy patálie, Darebák David) spojují příběhy, které jsou žákům blízké pro jejich autentičnost. Celá nabídka oblíbených knih žáků je uvedena v příloze č. 8.

Tabulka č. 20

Položka č. 13b. „Vypiš 3 nejoblíbenější knihy a jejich autora.“

DÍVKY				
	název knihy	autor	žánr	
1.	Deník malého poseroutky	Jeff Kinney	Příběhy	7,07%
2.	Harry Potter	J.K. Rowling	Sci-fi a fantasy – román	4,42%
	Moje sestra Jodie	Jacqueline Wilson	Dívčí román	2,65%
3.	Dášenska, čili život štěněte	Karel Čapek	Pohádky	2,65%

Na prvním místě oblíbených knih dívek se objevuje „Deník malého poseroutky“ (Jeff Kinney). Tuto knihu má nejraději 7,07% dívek. Druhé místo zauímají jednotlivé díly příběhů o Harry Potterovi (J.F. Rowling). Příběhy o chlapci, který umí kouzlit, preferují 4,42% dívek. Z hlediska žánrů je zajímavé, že dívčí román se vyskytuje až na třetím místě. Dílo „Moje sestra Jodie“ (Jacqueline Wilsonová) má rádo 2,65% dívek. Ucelený výběr knih dívek je k nalezení v příloze č. 9.

Přední místa žebříčku preferovaných knih se dle pohlaví neliší. Je zajímavé, že nejoblíbenější knihou dívek jsou příběhy s chlapeckým hrdinou. Ovšem z důvodu rozmanité nabídky knih, kterou žáci uvedli, nelze dospět k obecnému závěru a vyhodnotit tak objektivně nejoblíbenější díla dívek a chlapců.

Tabulka č. 21

Položka č. 13b. „Vypiš 3 nejoblíbenější knihy a jejich autora.“

CHLAPCI		
	SPISOVATEL	%
1.	J.K. Rowling	12,71%
2.	Jeff Kinney	6,78%
3.	Jaroslav Foglar	5,08%
3.	René Goscinny	5,08%
4.	Daniel Defoe	4,23%
4.	Thomas Brezina	4,23%

Nejvyhledávanější autorkou chlapců (12,71%) je britská spisovatelka J. K. Rowling. Druhé místo zauímá Jeff Kinney. Preferuje ho 6,78% chlapců. Tito autoři také odpovídají nejoblíbenějším knihám chlapců. Třetí místo obsadili Jaroslav Foglar a René Goscinny (5,08% chlapců). Jaroslav Foglar je jediný český autor objevující se na předních místech tohoto žebříčku. Další čeští autoři (Ljuba Štíplová, Pavel Šrut) se nachází až za dalšími zahraničními spisovateli (příloha č. 10), které chlapci uvedli. Chlapci (4,23%) také rádi čtou autory jako je Daniel Defoe a Thomas Brezina. Nachází se na čtvrtém místě.

Tabulka č. 22

Položka č. 13b. „Vypiš 3 nejoblíbenější knihy a jejich autora.“

DÍVKY		
	SPISOVATEL	%
1.	Jacqueline Wilsonová	13,27%
2.	Thomas Brezina	9,73%
3.	Jeff Kinney	7,96%
4.	Stephenie Meyer	7,08%
5.	J.K. Rowling	5,31%

Na prvním místě nejoblíbenějších autorů dívek (13,27%) se nachází Jacqueline Wilsonová, která se specializuje na dívčí romány. Dívky (9,73%) také rády čtou knihy od Thomase Březiny. Dalším oblíbeným autorem je Jeff Kinney. Vyhledává ho 7,96% dívek. Stephenie Meyer, píšící příběhy o upírech, je oblíbenou autorkou 7,08% dívek. Na pátém místě se nachází J. K. Rowling. Preferuje jí 5,31% dívek. Je zajímavé, že titul této autorky (Harry Potter) je druhou nejoblíbenější knihou dívek, ale samotná autorka se vyskytuje až na pátém místě. Můžeme se domnívat, že je to způsobeno konkrétním titulem. Od dalších autorů (např. J. Wilsonová) dívky vyhledávají i jiné tituly, než které uvedly jako ty nejoblíbenější. Ucelený přehled autorů dle oblíbenosti dívek je v příloze č. 11.

Tabulka č. 22

Položka č. 13b. „Vypiš 3 nejoblíbenější knihy a jejich autora.“

CHLAPCI		
	žánr	%
1.	sci-fi a fantasy	33,90%
2.	dobrodružná literatura	25,42%
3.	komiks	13,56%
4.	pohádky	8,47%

Nejvyhledávanějšími knihami chlapců jsou ty, které řadíme do kategorie sci-fi a fantasy. Takovou literaturu preferuje 33,90% chlapců. Prostřednictvím „neskutečné současnosti“ se čtenář může dostat do jiné dimenze či jiného času. Druhým oblíbeným žánrem je dobrodružná literatura. Za dobrodružstvím prostřednictvím četby se pouští 25,42% chlapců. Literaturu v podobě komiksu staví chlapci (13,56%) do pozice třetího

místa. Pohádka je čtvrtým nejoblíbenějším žánrem 8,47% chlapců. Výzkumy potvrzují, že chlapci se o pohádku přestávají zabývat zhruba v devíti letech. Od tohoto věku svůj zájem přesouvají na dobrodružnou literaturu a fantasy literaturu. Autorka tuto skutečnost také dokládá. Z dotazníkového šetření vyplývá, že právě dobrodružná a sci-fi literatura patří mezi nejžádanější žánry chlapců.

Tabulka č. 23

Položka č. 13b. „Vypiš 3 nejoblíbenější knihy a jejich autora.“

DÍVKY		
	žánr	%
1.	dívčí román	28,32%
2.	sci-fi a fantasy	18,58%
3.	dobrodružná literatura	16,81%
4.	příběh	11,50%
5.	pohádky	6,19%

Dívky (28,32%) nejvíce inklinují k četbě dívčích románů. Výzkumy potvrzují, že kolem desátého roku věku se preference žánrů dětských čtenářů začíná diferencovat podle pohlaví. Zároveň se uvádí, že chlapci knihy s dívčí hrdinkou odmítají. Naopak dívky svůj čtenářský zájem směřují i na literaturu s chlapeckým hrdinou. Zajímají se také o dobrodružnou a sci-fi literaturu. Dotazníkové šetření prokázalo, že 18,58% dívek pokládá sci-fi za druhý nejoblíbenější žánr. Dobrodružná literatura se mezi 16,81% dívkami objevila na třetím místě. Čtvrté místo u 11,50% dívek obsadily příběhy. I zde se potvrzuje, že dívky vyhledávají knihy s chlapeckým hrdinou. Necelých 10% dívek se totiž zaměřuje na příběhy, ve kterých je hlavním hrdinou chlapec. Na základě výzkumů čtenářství bylo zjištěno, že dívky zajímají pohádky o něco déle než chlapce. U dívek se ale pohádky vyskytují až na pátém místě a čte je o 2,28 % méně dívek než chlapců. K pohádce se obrací 6,19% dívek.

Tabulka č.24

Položka č. 14. „Kdyby si mohl doporučit, co se bude číst ve vašich hodinách čtení, co by to bylo?“

CHLAPCI				
	název knihy	autor	žánr	%
1.	Deník malého poseroutky	Jeff Kinney	Příběhy	7,14%
	Harry Potter	J.K. Rowling	sci-fi a fantasy – román	7,14%
2.	Mikulášovy patálie	René Goscinny	Příběhy	5,36%

Vyhodnocením této položky bylo zjištěno, že žáci se jednoznačně neshodnou na knize, kterou by doporučili pro hodinu čtení. Nejvíce doporučení získaly tituly „Deník malého poseroutky“ a knihy o Harrym Potterovi, které by doporučilo 7,14% chlapců. Celkem 5,36% chlapců by si přálo v hodině literární výchovy číst „Mikulášovy patálie.“ Doporučené tituly se shodují s knihami, které chlapci označili jako jejich nejoblíbenější. Celý přehled doporučených knih chlapci je uveden v příloze č. 12.

Tabulka č.25

Položka č. 14. „Kdyby si mohl doporučit, co se bude číst ve vašich hodinách čtení, co by to bylo?“

DÍVKY				
	název knihy	autor	žánr	%
1.	(bez titulu)	Jacqueline Wilsonová	dětský román	8,92%
	Harry Potter	J.K. Rowling	sci-fi a fantasy – román	5,36%
2.	Deník malého poseroutky	Jeff Kinney	příběhy	5,36%

Pro hodinu čtení by doporučilo jakýkoliv titul od J. Wilsonové celkem 8,92% dívek. Celkem 5,36% čtenářek by bylo rádo, kdyby se v hodině literární výchovy četly knihy o Harrym Potterovi a také „Deník malého poseroutky.“ Tato nabídka knih dívek se také shoduje s jejich nejoblíbenějšími tituly. Nabídka doporučených knih pro hodinu čtení je velmi pestrá. Jedná se především o individuální doporučení jednotlivých žákyň. Na konkrétním titulu se neshodlo větší procentové zastoupení dívek. Kompletní přehled je pro zajímavost v příloze č. 13.

Tabulka č.26

Položka č. 14. „Kdyby si mohl doporučit, co se bude číst ve vašich hodinách čtení, co by to bylo?“

Autorka se zaměřila také na to, zda se knihy, uvedené v celkovém doporučení knih pro hodinu literární výchovy, shodují s oblíbenými tituly žáků. Bylo zjištěno, že 64,28 % chlapců by své oblíbené knihy doporučili i ostatním spolužákům. Celkem 35,71% chlapců by doporučilo jiný titul než ten, který je jejich oblíbený. U dívek k takové výslovné shodě nedochází. Celkem 55,35% dívek by doporučilo stejnou knihu, jakou mají nejraději. Téměř polovina dívek (44,64%) by si přála, aby se v hodinách čtení četla jiná kniha než ta, kterou ony samy preferují. Autorka si tuto volbu žáků vysvětluje tím, že preferovaný dívčí román čtenářky chápou jako knihu určenou pouze pro dívky. Proto by raději doporučily knihy, o kterých si myslí, že by zaujaly i chlapce.

Tabulka č.27

Položka č. 15. „Jak by sis přál, aby vypadala hodina čtení, aby Tě bavila? Představ si, že jsi pan učitel nebo paní učitelka a učíš čtení. Jak by podle Tebe hodina čtení vypadala?“

chlapci		%
Možnost rozhodnout se podle vlastního výběru.	15	26,31%
Čtení + hry, kreslení, povídání.	11	19,30%
Jiné činnosti, než čtení.	10	17,54%
Strategie ve čtení, různé způsoby čtení.	7	12,28%
Hodina čtení beze změny.	5	8,77%
zrušit čtení	3	5,26%
Odkaz na kázeň.	3	5,26%
Neví, neodpověděl.	3	5,26%

Tabulka č. 28

Položka č. 15. „Jak by sis přál, aby vypadala hodina čtení, aby Tě bavila? Představ si, že jsi pan učitel nebo paní učitelka a učíš čtení. Jak by podle Tebe hodina čtení vypadala?“

dívky		%
Možnost rozhodnout se podle vlastního výběru.	14	27,45%
Čtení + hry, kreslení, povídání.	10	19,61%
Strategie ve čtení, různé způsoby čtení.	8	15,69%
Jiné činnosti, než čtení.	6	11,76%
zrušit čtení	5	9,80%
Neví, neodpověděl.	5	9,80%
Hodina čtení beze změny.	3	5,88%
Odkaz na kázeň.	0	0%

Nejvíce žáků (26,31% chlapců a 27,45% dívek) se shoduje na možnosti vlastního výběru. Někteří žáci by uvítali, kdyby si každý mohl vybrat knihu, jakou chce a tu si číst. V odpovědích se objevily i konkrétní tituly jako např. knihy od J. Wilsonové (autorka specializující se na dívčí tematiku), Darebák David (autorka Francesca Simonová) nebo různé žánry, např. parodie, detektivky, časopisy. Někomu by vyhovovalo, kdyby si vybral žánr a učitelka by mu vybrala odpovídající knihu. Žáci by také rádi měli možnost přinést svou nejoblíbenější knihu, ze které by se přečetly úryvky. Objevil se také návrh hlasovat o nejoblíbenějších autorech ve třídě formou ankety a jejich knihy potom v hodině čtení číst. Žáci také uvádějí, že aby je hodina bavila, chtěli by číst zábavné knihy, legrační nebo vědecké čtení, blíže ale nespecifikují.

Aby hodina pro žáky (19,3% chlapců, 19,61% dívek) byla zajímavá, samotné čtení by měly doplňovat další aktivity. Např.: vyprávění o přečtené knize, doplnění ilustrací, samostatné dokončení příběhu, hraní her na téma z knihy, hádanky z přečteného textu. Objevil se také návrh propojit čtení s dramatickou výchovou. Žáci by na základě přečteného vytvářeli různé „scénky“ a „divadýlka“.

Žáci (12,28% chlapců a 15,69% dívek) by změnili průběh hodiny čtení. Některým žákům by vyhovovalo, kdyby se ve čtení střídali. Zároveň odkazují na hluk, který jim vadí. Několik žáků by uvítalo, kdyby čtení probíhalo na koberci. Z tohoto lze vyvodit dva důvody, proč děti preferují četbu na koberci. Žáci mohou při čtení na koberci měnit polohu těla, zvolit takovou polohu, která je jim příjemná a cítí se pohodlně. Druhou možností je, že při četbě na koberci, například v kruhu mohou být žáci blíže učiteli. Díky blízkosti učitele se hodina čtení stane intimnější.

Celkem 17,54% chlapců a 11,76% dívek by si představovali „čtení bez čtení“. Místo čtení by zvolili aktivity jako kreslení, psaní slohu (vymyslet vlastní pohádku), hraní různých her, možnost být na internetu, povídání historek a vyprávění zážitků nebo „volná zábava“.

Malá část žáků (5,26% chlapců a 9,80% dívek) by dokonce čtení zrušila úplně. Na otázku, jak by vypadala hodina, kdyby oni sami byli v roli učitele odpověděli, že čtení by zkrátka nebylo. Pro jednu žákyni je stávající hodina čtení tak nezajímavá, uvedla, že: *„Čtení nikoho ze třídy nebaví, je těžké si to představit.“* Z tohoto důvodu nedokáže ani popsat, jak by měla hodina čtení vypadat, aby jí bavila. Jiný žák uvedl, že čtení by vůbec nebylo: *„Čtení by nebylo, nesnáším ho!“*

Hodina čtení tak, jak je, vyhovuje 8,77% chlapcům a 5,88% dívek. Tito respondenti uvedli, že na hodině čtení by nic neměnili, přáli by si, aby zůstala beze změn. Bohužel žáci dosavadní hodinu čtení blíže nepopsali. Stávající průběh hodiny čtení vyhovuje pouze respondentce, které se líbí, že žák je v roli učitele a čtení řídí.

Chlapci (5,26%) si stěžují na hluk. Jako učitelé by hlavně dbali na to, aby během hodiny čtení bylo ve třídě ticho a klid.

Pro žáky je tedy hlavně důležité, aby měli možnost si vybrat, jaký žánr nebo přímo jakou konkrétní knihu budou číst. Dále je pro žáky podstatné, aby čtení bylo doplněno dalšími aktivitami, jako kreslení nebo povídání. Chlapci by spíše uvítali, kdyby se vůbec nečetlo, zatímco dívky by rády četly častěji: *„Četla bych víc, než mě p. uč. vyvolává.“* Dívky také upozorňují na to, aby se ve čtení během hodiny spravedlivě vystřídal všichni žáci: *„Každý by si četl sám, na vyvolání by přečetl 3 řádky.“* Je zajímavé, že určitý počet chlapců by hodinu čtení neměnil, zatímco stejný počet dívek by čtení zrušil. Požadavek na klidnou hodinu bez hluku vznáší jen chlapci, ale žádná z dívek.

Položka č. 16. „Napiš 5 Tvých nejoblíbenějších knižních hrdinů. Proč sis je vybral?“

Zde je uvedena frekvence knižních hrdinů, které chlapci a dívky nabízeli (tabulky č. 29 a č. 30). Na základě pořadí preference těchto hrdinů autorka vytvořila kategorie, do nichž jednotlivé hrdiny zařadila. Přesto se autorka nemohla dostat k obecně uznávanému typu hrdiny, na kterém by demonstrovala hodnoty a postoje, jež hrdina uznává. Někteří žáci uvedli pouze jméno hrdiny bez vysvětlení, proč je jejich oblíbeným. Tento typ odpovědí pro dotazníkové šetření postrádá smysl. Pro ucelenost jsou jména hrdinů uvedena v příloze č. 14.

Tabulka č. 29

Položka č. 16. „Napiš 5 Tvých nejoblíbenějších knižních hrdinů. Proč sis je vybral?“

CHLAPCI	
A.) Vlastnosti a schopnosti umožňující hrdinské činy	38,46%
1.) vlastnosti (statečnost, odvážnost)	15,38%
2.) hrdinské činy	9,89%
3.) schopnosti	7,69%
4.) schopnost přežít	5,49%
B.) Pozitivní vlastnosti (vnitřní rysy osobnosti)	28,57%
1.) Jsou vtipní.	20,88%
2.) Jsou silní.	4,39%
3.) Jsou chytří.	2,20%
4.) Je hodný.	1,09%
C.) Nadpřirozené schopnosti	15,38%
1.) Mají nadpřirozené schopnosti.	8,79%
2.) Jsou nadpřirozené bytosti.	6,59%
D.) Pro to, co jsou.	13,17%
1.) Povolání	13,17%
E.) Negativní vlastnosti („Je nešika. Je popleta a blbeček.“)	4,39%

Zde je uvedena frekvence knižních hrdinů, které chlapci a dívky nabízeli. Na základě pořadí preference těchto hrdinů autorka vytvořila kategorie, do nichž jednotlivé

hrdiny zařadila. Přesto se autorka nemohla dostat k obecně uznávanému typu hrdiny, na kterém by demonstrovala hodnoty a postoje, jež hrdina uznává.

A. Vlastnosti a schopnosti umožňující hrdinské činy

Na základě výběru nejoblíbenějšího knižního hrdiny bylo zjištěno, že chlapci (38,46%) pokládají za důležité ty vlastnosti osobnosti, které umožňují hrdinovi vykonávat hrdinské činy. Chlapci (15,38%) nejvíce hodnotí statečnost a odvážnost. Hrdina například „*jel do vesmíru, nehledě na nebezpečí.*“ nebo „*je odvážný, vždy je tam, kde má být.*“. Téměř 10% chlapců knižního hrdinu obdivují, pro jeho konkrétní čin. Žáci hrdiny (Frodo, Gandalf, Ferda Mravenec) popisují: „*Jsou hrdinové.*“. Další obdivuhodné hrdinské činy podle názoru chlapců jsou: „*Zachránili svět*“ nebo „*Přemohl piráty*“. Pozitivně hodnotí schopnosti hrdinů (7,69% chlapců) především pro to, že hrdina se prokázal jako dobrý vedoucí skupiny. Chlapci (5,49%) preferují hrdinu pro to, že dokázal přežít ve velmi těžké situaci. Takovým hrdinou je podle nich Robinson Crusoe, protože „*Přežil dvacet let na pustém ostrově.*“, „*Ztroskotal a přežil.*“. Chlapci se nejvíce zaměřují na konkrétní projevy hrdinství. Preferují hrdinu, který vykonal něco mimořádného ať pro sebe samotného, aby si zachránil život, tak pro záchranu života druhých.

B.) Pozitivní vlastnosti (vnitřní rysy osobnosti)

Celkem 28,57% chlapců si svého knižního hrdinu vybralo na základě jeho pozitivních vlastností (kategorie II). Z toho 20,57% chlapců upřednostňuje hrdiny, kteří jsou vtipný. Líbí se jim na nich, že jsou zábavní nebo mají veselé příhody. Můžeme se domnívat, že je to pro to, že svým smyslem pro humor dokáží bavit ostatní kamarády. Hrdinové jsou chlapcům sympatičtí, protože s nimi není nuda. Chlapci také hodnotí projevy fyzické síly. Žáci přímo uvádí, že např.: „*Asterix a Obelix jsou silní a mlátí Římany.*“. Intelektuální vlastnosti jsou podstatné pro 2,20% chlapců. Nejméně zastoupeným hrdinou je ten, který je hodný (1,09%).

C.) Nadpřirozené schopnosti

Třetím preferovaným typem hrdiny chlapců (15,38%) je „nadpřirozený typ“. Jedná se o hrdinu, který má nadpřirozené schopnosti nebo je nadpřirozená bytost. Nejvíce zastoupeným hrdinou je Harry Potter, uznávaný pro jeho kouzelnou moc. Chlapci tuto volbu zdůvodňují těmito způsoby: „*Líbí se mi jeho moc., Je obdivuhodný a dobrý kouzelník.*“ Harry Potter v příběhu bojuje za dobro, snaží se ochránit své kamarády. Často ale používá stejné projevy sil, jako typ „špatného“ hrdiny. Dále chlapci preferují hrdinu, který je samotná nadpřirozená bytost (vlkodlak, upír nebo zaklínač). Nadpřirozené schopnosti jsou mu dány z jeho vlastní podstaty.

D.) Pro to, co jsou.

Celkem 13,17% chlapců oceňuje povolání knižních hrdinů. Oblíbili si hrdiny detektivy nebo jejich pomocníky. Chlapci na nich oceňují jejich schopnost vyřešit záhadu. V této kategorii se objevila také postava „Bojovníka“. Respondent si ho oblíbil, protože: „*Je nájemný vrah z Itálie, z doby Renesance.*“ Otázkou zůstává, zda ho žák obdivuje pro „vraždy“ nebo ho spíše zaujal daný příběh zasazený do konkrétní minulé doby. Autorka tak usuzuje z žákova přesného místního a časového udání. Žáci do této skupiny zařadili dva reálné fotbalisty. Obdivují na nich, že jsou výborní trenéři. Není jasné, zda si uvědomují, že se nejedná o knižního hrdinu.

E.) Negativní vlastnosti

Někteří hrdinové jsou chlapcům (4,39%) sympatičtí pro svoje negativní vlastnosti. Postavu Kryšpína, který: „*je nešika*“, žák chápe v pozitivním slova smyslu. Projevy nešikovnosti přináší do příběhu zábavu a žák se s ním v tomto ohledu může v určitých situacích ztotožnit. Objevily se zde také postavy, které chlapci popisují jako: „*blbeček a darebák, je divný*“. Z těchto hanlivých popisů vyplývá, že chlapci si postavy oblíbili pro to, že nezapadají do určité společnosti. Otázkou zůstává, jestli se tento typ hrdiny stal žákovým oblíbencem, protože prožívá podobné situace jako on sám, nebo se žákovi líbí „podřízená“ role této postavy. Ucelený přehled oblíbených knižních hrdinů chlapců je uveden v příloze č. 15.

Tabulka č. 30

Položka č. 16. „Napiš 5 Tvých nejoblíbenějších knižních hrdinů. Proč sis je vybral?“

DÍVKY	
A.) Pozitivní vlastnosti (vnitřní rysy osobnosti)	39,21%
1.) Jsou vtipní.	17,65%
2.) Pro to, jací jsou.	7,84%
4.) Jsou hodní a pomáhají druhým.	6,86%
5.) Láska ke zvířatům	3,92%
6.) Je starostlivá, přátelská.	2,94%
B.) Vlastnosti a schopnosti umožňující činy	27,45%
1.) vlastnosti (vytrvalost, statečnost, samostatnost)	14,70%
2.) hrdinské činy	7,84%
3.) schopnosti	4,90%
C.) Nadpřirozené schopnosti	13,73%
1.) Mají nadpřirozené schopnosti.	8,82%
1.) Jsou nadpřirozené bytosti.	4,90%
D.) Negativní vlastnosti	9,80%
1.) v negativním slova smyslu	5,88%
2.) v pozitivním slova smyslu	3,92%
E.) Ztotožnění (Má stejný život, Dokáže odporovat matce.)	6,82%
F.) Pro krásu (vnější rysy osobnosti)	3,92%
1.) Jsou hezcí, krásní.	3,92%

A.) Pozitivní vlastnosti (vnitřní rysy osobnosti)

Dívky (39,21%) na svém oblíbeném hrdinovi nejvíce oceňují vnitřní rysy osobnosti. Za pozitivní vlastnosti považuje 17,65% dívek to, že hrdina „je vtipný“. Téměř 8% dívek oceňuje osobnost oblíbeného hrdiny. Pozitivně hodnotí, že: „Je

sebevědomá a fajn.“ nebo že: „Dokáže projevít své sny.“. Dívčím také imponuje, jak se hrdina chová k druhým lidem. Líbí se jim, že hrdinu nic nevyvede z míry: „Má hodně nervů“ nebo že: „Vždy překvapí svou holku.“. Na oblíbených hrdinech také obdivují to, že jsou hodní a pomáhají druhým (6,86% dívek). Stejný počet dívek (6,86%) pozitivně hodnotí inteligenci hrdinů. Konkrétně, že: „Je nesmírně moudrá., Je hodně chytrý.“. Pro dívky (3,92%) je také důležité, že hrdina projevuje lásku ke zvířatům a to především ke koňům. Ocenění dobrých společenských vztahů se projevuje v preferenci hrdiny, který je starostlivý nebo přátelský.

B.) Vlastnosti a schopnosti umožňující činy

Druhou oblíbenou skupinou dívek (27,45%) jsou postavy, které mají vlastnosti či schopnosti umožňující jim hrdinský čin. Za takové vlastnosti považují vytrvalost, statečnost a odvážnost. Líbí se jim také samostatnost, kterou hrdina prokazuje tím, že: „Vydrží bez rodičů.“ nebo „Zvládá sama domácnost.“ Celkem 7,84% dívek preferuje hrdiny, kteří přímo vykonali hrdinský čin. Dívky také oceňují schopnosti jako je jízda na koni, schopnost léčit lidi.

C.) Nadpřirozené schopnosti

Hrdiny patřící do skupiny „nadpřirozené schopnosti“ uznává téměř stejný počet dívek (13,73%) jako chlapců (15,38%). Stejně jako chlapci, tak i dívky na nich více obdivují jejich nadpřirozené schopnosti, a to především schopnost kouzlit. Dívky se vztahují k nadpřirozeným bytostem jako je upír a vlkodlak.

D.) Negativní vlastnosti

Je velmi překvapující, že téměř 10% dívek si své hrdiny vybralo na základě negativních vlastností. Chlapci chápou negativní projevy hrdinů jako prvky zábavy. Ale necelých 6% dívek si hrdiny oblíbilo, protože: „Je starej a divnej., Je hodně krutá“ nebo dokonce i pro to, že je hrdina zlý na svého bratra: „Nemá rád svého bratra, který je vzorný, proto ho šikanuje.“. Je celkem alarmující, že tuto skupinu dívek přitahují projevy fyzické síly určené k šikanování nebo k ublížení druhých.

E.) Ztotožnění

Další skupinou oblíbených hrdinů jsou ti, kteří jsou dívkám (6,82%) z nějakého důvodu blízcí. Dívky uvádí, že: „Jeho život je úplně stejný.“ nebo „Líbí se mi, protože to jsou děti.“. Objevila se zde také oblíbená postava z dětského domova nebo vážně nemocná dívka. Není jasné, zda i v tomto případě se respondentky s hrdinkami ztotožňují, nebo jejich oblíbenost spočívá na projevení soucitu k jejich životní situaci.

F.) Pro krásu (vnější rysy osobnosti)

Pouze 3,92% dívek si své hrdiny oblíbilo pro vnější projev krásy. Povrchně hodnotí jejich zevnějšek: „Je hezká., Je krásná.“ Ucelený přehled oblíbených knižních hrdinů dívek je uveden v příloze č. 16.

3 Vyhodnocení dotazníků učitelů

Tabulka č. 1

Položka č. 1., „Které hodnoty podle Vás žáci preferují? Seřadte podle důležitosti.

1.	Rodina
2. a 3.	Přátelé, Zábava
4.	Zdraví
5.	Peníze

Učitelky odhadují, že nejpodstatnější je pro žáky „rodina“. Dále si myslí, že druhými nejdůležitějšími hodnotami jsou pro žáky „přátelé“ a „zábava“. Domnívají se, že potřeba zábavy je pro žáky přednější než samotné zdraví. I přes dnešní materialisticky zaměřenou dobu si myslí, že „peníze“ jsou pro žáky nejméně důležité.

Vyhodnocením této položky vyšlo najevo, že učitelky správně odhadly okrajové příčky preference žebříčku hodnot žáků. Prováděný výzkum tento odhad potvrdil. Ovšem mýlily se ohledně „přátel“, „zábavy“ a „zdraví“. Pro žáky je hodnota „zdraví“

mnohem důležitější a staví ho na druhé místo. Přátelé žáci řadí až za hodnotu „*zdraví*“, „*zábavu*“ dokonce až na čtvrté místo.

Tabulka č. 2

Položka č. 2., „Kdyby měl žák z Vaší třídy trávit týden úplně sám na pustém ostrově, koho by si s sebou vzal?“

1.	rodina
2.	kamarád
3.	pes
4.	filmový hrdina
5.	neodhadne

Dotázané učitelky se shodly na tom, že žáci mladšího školního věku by si s sebou na pustý ostrov vzali někoho z rodiny. A to především rodiče nebo sourozence. Pravděpodobně tak vychází z předpokladu, že rodina je pro žáky tohoto věku velmi důležitá. Domnívají se, že podobně nebo stejně důležitý je pro ně kamarád. Dále si myslí, že by žáci byli rádi, kdyby jim společnost dělal domácí mazlíček, konkrétně pes. Jedna učitelka nedokáže odhadnout, s kým by chtěl žák tento čas trávit.

Výzkumné šetření žáků potvrdilo, že nejčastější osobou, kterou by se s sebou žáci vzali na pustý ostrov je někdo z rodiny. Správně také odhadli, že jako druhou osobu by si žáci vybrali kamaráda, jako třetí živou bytost psa. Filmového hrdinu si žádný z žáků nevybral.

Tabulka č. 3

Položka č. 3., „Kterému současnému člověku nebo člověku z historie by se chtěl žák 5. ročníku podobat?“

	chlapci	dívky
rodina	2	3
zpěvák	1	2
sportovec	2	

Učitelky věří, že rodina je pro žáky tohoto věku stále velmi důležitá i v této oblasti. Podle jejich názoru, by se jak chlapci, tak i dívky, chtěli podobat někomu z rodičů. Chlapci především otci a dívky matce. Dalšími typovanými osobnostmi jsou sportovci nebo zpěváci. Zajímavé je, že si žádný z dotazovaných učitelek nemyslí, že by se žáci chtěli podobat některé historické osobnosti.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že dívky v matce svůj vzor vidí. Chlapci by se ale spíše než někomu z rodiny chtěli podobat zpěvákovi nebo sportovci.

Tabulka č. 4

Položka č. 4., „Které dárky by podle Vás nejvíce potěšily žáka 5. ročníku?“

dotykový mobil	3
elektronika	
PSP (herní konzole)	
notebook	2
kniha	2

Všechny učitelky se shodly na tom, že jejich žáky by nejvíce potěšila elektronika. Touhu po materiálních dárkách vidí učitelky u všech žáků stejně, bez ohledu na pohlaví. Konkrétně počítač, notebook, dotykový mobil nebo PCP.

V preferenci dárků se učitelky shodly na výběru chlapců. Chlapci by si pro sebe nejčastěji přáli elektronický dárek. U dívek, se elektronika téměř neobjevuje. Většina dívek preferovala dárky nemateriálního charakteru.

Položka č. 5, „Jak podle Vás vypadá běžný den žáka 5. třídy?“

Podle dotázaných učitelek žák 5. třídy tráví odpoledne většinou u počítače. Podle jejich názoru takto část žáků tráví celý den až do večere. Druhá část žáků se věnuje kroužkům, po příchodu domů usedají také k počítačům. Učitelky se domnívají, že počítačům se věnuje více chlapců než dívek, obecně žáci, kteří nenavštěvují žádný

kroužek. I přes to si ale myslí, že jak dívky, tak i chlapci tráví čas u počítače denně. Podle oslovených učitelek se některé dívky navštěvují a baví se o svém idolu – zpěvačce.

Výzkum ukázal, že u počítače tráví v průměru dvě hodiny denně téměř 80% žáků, ale většina z nich se nejprve věnuje školním povinnostem nebo kroužkům.

Tabulka č. 5

Položka č. 6., „Jakými aktivitami by se zabavil žák 5. třídy při výpadku proudu? Jak by přečkal čas, kdyby nefungovaly žádné elektrické přístroje?“

1.	četba
2.	hry na mobilním telefonu, počítači
3.	výtvarná, hudební činnost
4.	spánek
6.	společenské hry
7.	hra se sourozenci
8.	učení

V této položce dotazníku se učitelky shodují na tom, že žáci by čas přečkali četbou. Jako další možnosti přečkání času bez elektrického proudu by žáci volili počítač nebo mobilní telefon a hráli by hry. Pravděpodobně předpokládají, že v dnešní době mají elektrické přístroje určitou výdrž i bez přístupu elektrického proudu. Podle názoru učitelek by žáci výpadek proudu raději prospali. Dále by se žáci mohli zabavit hraním společenských her, hudební či výtvarnou činností (hra na nástroj, vyrábění) nebo hraním se sourozencem. Některé učitelky si myslí, že by žáci tento čas využili k učení.

Dotazované učitelky správně odhadly, že nejčastější činností přečkání času bez elektrického proudu bude četba. Výzkum prokázal, že hry na počítači nebo telefonu by volilo pouze zanedbatelné procento chlapců. Jak chlapci, tak i dívky by raději šli ven. Výtvarné či hudební činnosti by se věnovaly některé dívky, ale také pouze jejich malá

část. Spánek se také u žáků objevoval na středních příčkách. Zajímavé je, že učení by se žádný žák nevěnoval.

Tabulka č. 6

Položka č. 7., „ Jakou mají žáci možnost volby při výběru toho, co se bude v hodinách literární výchovy číst? Jak mohou výběr ovlivnit?“

možnost hodinu čtení ovlivnit:
samostatný výběr na základě dohody s učitelkou
hlasování
ukázky četby dle výběru žáků
exkurze do městské knihovny
hodiny ovlivňují nepřímo
prezentace domácí četby

Možnost volby toho, co se bude v hodinách literární výchovy číst, se v dotázaných třídách (na základě vyhodnocení dotazníků pro učitele) velmi liší. Největší možnost volby mají žáci u té učitelky, u které si na základě dohody mohou samy určit, co by chtěli v následujícím ročníku číst. Přímou volbu mohou žáci ovlivnit v jedné třídě hlasováním. Na základě jaké nabídky knih není možné z dotazníku vyčíst. Další způsob, jak mohou žáci výběr četby ovlivnit je: „*ukázky mimočítankové četby*“ na základě výběru dětí a „*pravidelné školní exkurze do městské knihovny*“.

Možnost ovlivnit hodinu literární výchovy nepřímo mají žáci ve třídě, kde pravidelně prezentují svou domácí četbu. Na základě této prezentace se učitelka snaží vybírat knihy tak, aby pro žáky byly zajímavé a poutavé.

Naštěstí pouze v jedné třídě (z pěti zkoumaných) žáci výběr knih pro hodinu literární výchovy neovlivní vůbec. Část domácí četby si mohou zvolit po dohodě s učitelem: „*Četbu mají částečně zadanou – po dohodě s kolegyní, přečtou si 4 knihy, zbytek dle vlastního uvážení.*“ Dále si po dohodě s učitelkou mohou přečíst: „*i něco jiného než čítanku.*“

Tabulka č. 7

Položka č. 8., „Čím se řídíte při výběru textu pro žáky?“

1.	srozumitelnost
2.	námět a obsah
3.	aktuálnost
4.	čítanka
5.	knihovna
6.	odborná literatura
7.	autor

Kritéria, podle kterých se učitelky řídí, jsou především srozumitelnost, námět a obsah. Pokládají za velmi důležité, aby četba byla pro žáky poutavá a aby je zaujala. Dále hodnotí aktuálnost, kterou zjišťují v městské knihovně nebo pomocí odborné literatury či čítanky. Četbu také vybírají na základě autora. Bohužel z dotazníků nebylo možné vyčíst, zda se jedná o autora preferovaného žáky.

Položka č. 9., „Jak často mají žáci prostor pro samostatné čtení?“

Je potěšující, že během hodiny literární výchovy mají žáci možnost samostatného čtení. Na základě vyhodnocení dotazníků pro učitele bylo zjištěno, že v jedné třídě si mohou samostatně číst jednou za 14 dní na konci hodiny, nebo když mají hotovou práci. Jednou za týden si žáci mohou číst 10 minut v průběhu nebo na začátku hodiny. Podobně jsou na tom ve třídě, kde mají žáci možnost si nosit vlastní knihy: „*Žáci si mají nosit vlastní knihy, které mají k dispozici ve chvílích, kdy jsou hotoví se společnou prací.*“ Možnost samostatného čtení v knihovně mají žáci ve škole, kde navštěvují knihovnu jednou za čtvrt roku a čtou tam knihy dle vlastního výběru. V jedné z dotazovaných tříd prostor pro individuální čtení nemají žáci vůbec, čtení probíhá pouze organizovaně.

Položka č. 10., „Sestavujete pro žáky seznam četby, kterou by měli sami přečíst? Pokud ano, podle jakých kritérií?“

Dotázané učitelky seznam četby pro žáky spíše nesestavují. Knihy pouze doporučují.

Tabulka č. 8

Položka č. 11., „Jak zjišťujete, co žáci čtou ve svém volném čase?“

1.	rozhovor
2.	prezentace knihy spolužákům
3.	referát
4.	výstava knih žáků
5.	beseda v městské knihovně

Nejčastější způsob, jak učitelky zjišťují, co žáci přečetli ve svém volném čase je „prezentace knihy spolužákům“ nebo formou rozhovoru. Méně často zjišťují referátem. Ve dvou třídách funguje výstava přečtených knih. Zajímavé je zjišťování prostřednictvím společné besedy, která probíhá v knihovně jednou za měsíc.

Položka č. 12., „Popište, jak vypadá běžná hodina čtení u Vás ve třídě.“

Popis hodin čtení se v jednotlivých třídách velmi liší. Potěšující je například odpověď: „Každá hodina čtení může mít jiný průběh, záleží na tvůrčím přístupu pedagoga a na návrzích žáků.“ Dotazovaná učitelka dále uvádí, že: „Volbou námětu pro čtení se může stát např. látka, která se probírá ve vlastivědě nebo v přírodovědě.“ Dalšími činnostmi jsou společná četba“ nebo „čtení v duchu“ s následným vyprávěním a rozbořením čteného textu (interpretace obsahu, hlavní postavy). Během hodin čtení mají žáci prostor pro vlastní literární tvorbu: „samostatná tvorba nějaké básně“. Další používané metody jsou „dramatizace, domýšlení děje“.

Položka č. 13., „Které autory a knihy Vaši současní žáci nejvíce preferují? Prosím o 5 titulů.“

Učitelky si myslí, že chlapci preferují knihy s hororovou tematikou nebo fantasy. Dívky vyhledávají spíše knihy s tematikou koní nebo dívčí romány.

Podle nich žáci bez ohledu na pohlaví preferují tyto tituly:

Thomas Březina (autor bez titulu)

Roald Dahl: Jakub a obří broskev

Jeff Kinney: Deník malého poseroutky

J. K. Rowling: Harry Potter

Bonnie Bryan: Dívky v sedle

Artur Ransome: Boj o ostrov

Clive Staples Lewis: Letopisy Narnie

Výzkum potvrdil preferenci žánrů tak, jak uvedly dotazované učitelky. Uvedené tituly se mezi oblíbenými knihami žáků objevují.

4 Závěr praktické části

Výsledky prováděného šetření ukazují, že nedochází ke značným odlišnostem v hodnotové hierarchii dívek a chlapců. Žáci mladšího školního věku považují za nejdůležitější hodnotu „rodinu“. Abstraktní hodnota „zdraví“ se u obou pohlaví vyskytuje hned za rodinou, tedy na jednom z předních míst hodnotového žebříčku. Značný rozdíl ale můžeme spatřit v části výzkumu, kdy si žáci pro sebe vybírali dárky. Dárky, ve své konkrétní podobě zde zastupují určité hodnoty. Zatím co dívky (73,47%) tíhnou spíše na dárky nemateriální povahy (domácí mazlíček, projev lásky, projev toho, že na ně někdo myslí), chlapci (74,55%) projevují touhu vlastnit dárek materiálního charakteru. Tento rozpor u chlapců vyvolává otázku, zda si chlapci umí uvědomit hodnotu peněz a zda jí přímo spojují s materializovanou formou dárku, který si přejí.

To, že žáci považují „rodinu“ za nejdůležitější hodnotu potvrzuje také výběr osob, které by si žáci s sebou vzali na pustý ostrov. Chlapci (57,72%) i dívky (52,35%) by si s sebou vzali některého člena rodiny, především matku. Žáci by také uvítali přítomnost kamaráda či svého domácího mazlíčka (pes, kočka papoušek, morče, králík).

Z hlediska výběru vzorů se dívky (48,78%) zaměřují na osoby sobě blízké, z rodiny především na matku, dále na kamarádku. Chlapci svůj vzor hledají v oblasti sportovců (29,41% chlapců) nebo zpěváků (35,29%). Žáci bez ohledu na pohlaví vyhledávají svůj vzor mezi osobami ze současnosti. Výzkum potvrdil, že dívky mají potřebu trávit s kamarádkami více času než chlapci. Vyšší potřeba projevu sociálních kontaktů u dívek se projevuje i v jiných oblastech šetření. Žáci pokládají za nejpravděpodobnější oblast, kde se mohou setkat s osobami, které lidé obdivují, oblast kultury. Chlapci (28,12%) kulturou rozumí koncert, kino, divadlo, televizi nebo internet. Dívky (33,33%) kulturu chápou jako výstavu či festival. Zatímco chlapci se zaměřují spíše na televizi nebo internet, dívky by raději svůj vzor viděly „na živo“.

Autorka prováděným výzkumem vyvrací obecné mínění o tom, že dnešní žáci čtou velmi málo nebo nečtou vůbec. Došla k velmi příjemně překvapujícímu, že četba má své pevné místo v systému aktivit volného času. Z výzkumu je patrné, že mnohem častěji čtou dívky (92%), ale i velmi významné procento chlapců (84%) se čte denně

věnuje. Téměř polovina dívek (44%) čte denně více jak hodinu. Stejnému času se četbě věnuje 19% chlapců. V průměru čtou žáci mladšího školního věku více jako hodinu denně. Četba je nejčastější zábavou, kterou by při výpadku proudu volilo 22,58% chlapců a 20,25% dívek. Knihy jsou nejčastějším zdrojem informací dívek (34,69%) a druhým nejčastějším zdrojem pro vyhledávání informací chlapců (31,17%).

Velmi významnou pozici ve volnočasových aktivitách žáků mají také kroužky. Dívky (81%) se věnují hře na hudební nástroje, cizím jazykům, keramice ale často také sportu (gymnastika, aerobic, balet atd.) Chlapci (74%) se zabývají hrou na hudební nástroje, dramatickému či výtvarnému kroužku nebo šachům. Chlapci preferují také sport (míčové hry, bojové sporty, fotbal). Téměř všichni žáci se shodli na tom, že televizi sledují. Prováděné dotazníkové šetření ale staví sledování televize do pozice „doplňkové“ volnočasové aktivity. Méně než hodinu sleduje televizi téměř 50% chlapců a necelých 40% dívek. Ukazuje se, že více času u televize tráví dívky. Rozdíl mezi dívkami a chlapci v době strávené u počítače není veliký. Průměrně 2 hodiny denně k počítači usedá 49% dívek a 53% chlapců. Uspokojivé zjištění je, že většina žáků se nevěnuje aktivitám jen proto, že by to po nich okolí vyžadovalo. Celkem 63% dívek a 50% chlapců se věnuje jen těm aktivitám, které je zajímají. Zhruba 20% dívek a 20% chlapců uvádí, že povinné aktivity, kterým se musí věnovat, jsou spojené s přípravou do školy.

V preferenci konkrétního knižního titulu nedochází ke značné diferenciaci mezi dívkami a chlapci. Nejoblíbenější knihou jsou příběhy o Harry Potterovi. Na první místo tuto knihu staví celkem 12,71% chlapců. Dívky (7,07%) si nejvíce oblíbily příběhy z knihy „Deník malého poseroutky“. Oba tituly se vyskytují na předních místech žebříčku chlapců i dívek. Nejpreferovanějším autorem chlapců (17,21%) je J. K. Rowling. Dívky (13,27%) se nejvíce obrací k četbě knih od autorky J. Wilsonové, která se zabývá tvorbou dívčích románů. Skutečnost, že autor nejoblíbenější knihy dívek (J. Kinney – Deník malého poseroutky) neobsadil první místo v žebříčku nejpreferovanějších autorů, dokládá autorka výsledky výzkumu. Prostřednictvím dotazníkového šetření autorka zjistila, že od spisovatelky J. Wilsonové dívky preferují daleko více knih. Široké spektrum těchto dívčích románů staví J. Wilsonovou na přední příčku žebříčku nejoblíbenějších autorů dívek. Toto tvrzení také potvrzuje preference

nejvyhledávanějšího žánru. Dívky (28,32%) se nejvíce věnují četbě dívčích románů. Chlapce (33,90%) nejvíce zajímají knihy z oblasti dobrodružné literatury.

Knihy, které by chlapci doporučili ke čtení v hodinách literární výchovy, se shodují s jejich nejoblíbenějšími tituly. Oba tituly (Deník malého poseroutky a příběhy o Harry Potterovi) by doporučilo celkem 7,14% chlapců. Dívky (8,92%) by v hodinách literární výchovy nejraději četly jakoukoli knihu od J. Wilsonové. Prováděný výzkum potvrdil, že 64,28 % chlapců by své oblíbené knihy doporučili i ostatním spolužákům. Knihu, kterou dívky označily jako svou nejoblíbenější, by doporučilo celkem 55,33% dívek. Autorka zjistila, že většina dívek by nedoporučila právě dívčí román. Samy dívky spatřují v četbě dívčího románu pouze „dívčí záležitost“. Chlapců by raději doporučily četbu z oblasti dobrodružné literatury nebo z oblasti sci-fi.

Autorka se zaměřila zjištění podoby hodiny literární výchovy, která by žákům nejvíce vyhovovala. Jak chlapci (26,31%), tak i dívky (27,45%) se shodují na tom, že nejdůležitější je, aby měli možnost vybrat si konkrétní titul nebo žánr. Téměř 20% žáků by uvítalo, kdyby čtení bylo doplněno dalšími aktivitami (kreslení, povídání). Část chlapců (17,54%) a dívek (11,76%) dívek by volila „čtení bez čtení“. Raději by se věnovali aktivitám jako kreslení, psaní slohu (vymyslet vlastní pohádku), hraní různých her, možnost být na internetu nebo vyprávění.

Výzkum prokázal, že dle pohlaví dochází k rozlišnostem mezi preferovanými typy knižních hrdinů. Pro chlapce (38,46%) je nejvíce důležité, aby hrdina byl obdařen vlastnostmi či schopnostmi, prostřednictvím kterých je schopen vykonávat hrdinský čin. Na pozitivní vlastnosti osobnosti (hrdina je vtipný, silný, chytrý, hodný) klade důraz 28,57% chlapců. Dívky (39,21%) nejvíce hodnotí právě vnitřní rysy osobnosti. Preferují především to, aby hrdina byl vtipný. Dívkám záleží také na samotné osobnosti hrdiny. Váží si jich proto, jací jsou (Dokáže projevit své city.). Oceňují, že jsou hodní, starostivý, přátelští a pomáhají druhým lidem. Jejich oblíbené hrdiny pojí láska ke zvířatům. Vlastnosti, hrdinské schopnosti a činy pozitivně hodnotí 27,45% dívek. Dívky zajímají především tyto vlastnosti: vytrvalost, statečnost, samostatnost. Nadpřirozené schopnosti jsou důležité téměř pro stejný počet chlapců (15,38%) jako dívek (13,73%). Žáci dávají přednost nadpřirozeným schopnostem (schopnost kouzlit, vidět do budoucnosti, číst myšlenky) před samotnou nadpřirozenou bytostí. Podstatné ale je, že kouzelné schopnosti byly hrdinovi dány už z jeho samotné podstaty. Téměř 7% dívek si

oblíbilo hrdinu, který používá svých negativních vlastností či schopností k ubližování druhým (šikana, krutost). V daném okamžiku si autorka nedokáže vysvětlit, co vede dívky k takové volbě. Chlapci také preferují fyzické vlastnosti, ovšem jejich hrdina je využívá ke konání dobra. Celkem 6,82% dívek má rádo hrdinu, se kterým mohou nalézt společné znaky (Má stejný život. Jsou také děti.). Pouze necelé 4% dívek hrdinu preferuje pro jeho povrchní krásu. Chlapci (13,17%) uznávají svého oblíbeného hrdinu pro povolání, které vykovává (detektiv). Negativní vlastnosti (popleta, nešika, blbeček) naštěstí pozitivně hodnotí pouze 4,39% chlapců.

Dotazované učitelky správně odhadly pozici hodnot „rodina“ a „peníze“ v žebříčku žáků. Ohledně „přátel“, „zábavy“ a „zdraví“ se mýlily. Pro žáky je hodnota „zdraví“ mnohem důležitější a staví ho na druhé místo. Přátelé žáci řadí až za hodnotu „zdraví“, „zábavu“ až na čtvrté místo. Učitelky se také shodly s žáky ve výběru osob, se kterými by chtěli být na pustém ostrově (rodina, kamarádi). S chlapci se neshodují ve výběru vzoru, spíše než v rodině chlapci vzor hledají v oblasti sportu. U dívek učitelky správně odhadly, že budou preferovat někoho z rodiny. Učitelky uvedly, že žáci bez ohledu na pohlaví budou preferovat elektronické dárky. Výzkum potvrdil preferenci elektroniky pouze u chlapců. Učitelky zastávají názor, že žáci tráví svůj volný čas nejvíce u počítače. Výzkum ukázal, že žáci (80%) se počítači věnují denně, ale nejprve se zabývají školními povinnostmi nebo kroužky.

Podle výpovědí učitelek mohou žáci výběr četby v literární výchově ovlivnit přímo (samostatný výběr, hlasování) nebo nepřímo (prezentace četby, beseda). To, co žáci přečtou ve volném čase, učitelky zjišťují nejčastěji rozhovorem, prezentací nebo referátem. Výzkum potvrdil preferenci žánrů žáků tak, jak uvedly dotazované učitelky. Chlapci se zabývají fantasy literaturou, dívky mají nejraději dívčí romány.

Zvláště v dotaznících pro učitele se autorka setkala s jasnými tvrzeními. Některá ale neobsahovala zvláštní dimenzi „dovysvětlení“, aby se autorka dobrala ke konkrétnímu výsledku. Autorka chybovala, jelikož nepoužila další metody (rozhovor), kterými by si tyto nejasnosti ujasnila.

IV. ZÁVĚR PRÁCE

Cílem diplomové práce bylo zmapovat hodnotový systém současného dítěte mladšího školního věku na základě čtenářských preferencí. Tento cíl byl naplněn. Zároveň se také potvrdily nebo vyvrátily hypotézy uvedené v úvodu práce.

Hypotéza 1.:

Předpokládám, že hodnotový systém žáků dle pohlaví bude rozdílný.

Výzkum zcela vyvrátil počáteční hypotézu. V sestavené škále hodnot nedochází k žádné diferenciaci mezi chlapci a dívkami. Hodnotový systém žáků mladšího školního věku dle pohlaví není rozdílný. Rovněž překvapivé je, že diferenciaci nebyla zaznamenána ani v porovnání škol sídlištních a „klasických“. Je zde patrné mízení sociální stratifikace mezi školami z novější pražské zástavby a starší zástavby města. Do budoucna by bylo zajímavé provádět výzkum mezi školami pražskými, školami v středně velkých městech a školami nacházejícími se na vesnicích.

Hypotéza 2.:

Předpokládám, že materiální hodnoty budou preferovány nad hodnotami z oblasti lidských vztahů.

Ukazuje se posun k hodnotám (rodina, přátelé), které reprezentují oblast lidských vztahů. Žáci stále pokládají za důležité právě ty hodnoty, které uspokojují jejich potřebu někam patřit, být milováni a uznáváni. V dnešním uspěchaném a měnícím se světě spatřují v těchto hodnotách jistotu. Výzkum potvrdil preferenci materiálních dárek (hodnota peněz) nad nemateriálními dárky, ale pouze u chlapců. Zajímavé je, že hodnotu peněz chlapci posouvají na konečné příčky žebříčku sestavených hodnot. Většina z nich ale pro sebe volí dárek materiálního charakteru. Z hlediska dívek můžeme tuto hypotézu vyvrátit. Dívky se zaměřují na nemateriální dárky zaměřené především na projevy lásky a přátelství.

Hypotéza 3.:

Domnívám se, že žáci mladšího školního věku věnují četbě minimální čas.

Prováděný výzkum tuto hypotézu zcela vyvrací. Žáci vybraného vzorku věnují četbě každý den. I když se objevila část žáků (8,77% chlapců, 1,96% dívek), kteří během dne nečtou vůbec, stále se většina dětí ve svém volném čase četbou zabývá (zhruba 90% žáků). Žák mladšího školního věku věnuje četbě v průměru necelých 70 minut denně.

Hypotéza 4.:

Předpokládám, že žánry oblíbených knih žáků budou dle pohlaví značně rozlišné.

Zda jsou žánry oblíbených knih žáků značně rozličné dle pohlaví, nelze jednoznačně ani potvrdit, ani vyvrátit. Značná diference je při výběru dívčího románu a komiksu. Dívčí román preferují pouze dívky, chlapci ho zcela odmítají. Komiks dívky nezavrhují, ale vyhledávají ho o čtvrtinu menší počet než chlapci. Chlapci preferují knihy z oblasti sci-fi, ovšem i dívky tento žánr staví do pozice druhého nejoblíbenějšího žánru. Velmi podobně žáci zaujímají postoj k dobrodružné literatuře. Dívky se o dobrodružnou literaturu zajímají o něco méně než chlapci, přesto se ale objevuje jako třetí nejoblíbenější žánr dívek, druhý nejoblíbenější žánr chlapců.

Hypotéza 5.:

Předpokládám, že knižní hrdina dívek bude vybrán na základě vnějších vlastností, zatímco chlapecký knižní hrdina na základě fyzických schopností.

Prováděné dotazníkové šetření potvrzuje pouze část této hypotézy. Výzkum prokázal, že chlapci (38,46%) se zaměřují na ty schopnosti, které umožní knižnímu hrdinovi provádět hrdinský čin. Hodnotí také schopnosti, prostřednictvím kterých je hrdina schopen přežít nebezpečnou situaci. Výzkum vyvrátil tvrzení, že dívky se zaměřují spíše na vnější vlastnosti. Na krásu nejvíce hodnotí pouze necelá 4% dívek. Většina dívek (39,21%) se zaměřuje na vnitřní rysy osobnosti, které se projevují především ve vztahu k druhým lidem (pomoc druhým, láska ke zvířatům).

Autorka díky zpracování tématu v této práci získala mnoho důležitých poznatků o současném dítěti mladšího školního věku. Především zdůrazňuje poznatek, že dnešní

žáci jsou čtenáři, kteří preferují hodnoty prezentující oblasti lidských vztahů. Tato práce se tak stala důležitým východiskem pro autorčino pedagogické směřování.