

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dětské čtenářství na 2. stupni základní školy
Children's reading at lower secondary school

Bc. Tereza Staňková

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJL-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Dětské čtenářství na 2. stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Havlíčkův Brod, 10. 7. 2021

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její cenné rady a odborné připomínky. Velmi si vážím času a podpory, které mi věnovala v průběhu zpracování této diplomové práce. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat celé své rodině, která mě ve studiu vždy podporovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na stav současného pubescentního čtenářství. Zjišťuje základní znaky čtenářství žáků vybrané základní školy. Zabývá se charakteristickými projevy jejich čtenářského chování, čtenářskými zájmy a postoji, popisuje jejich vztah ke čtení. Nahlíží také na různé faktory, které ovlivňují rozvoj dětského čtenářství. Zkoumá, jakou pozici má čtení v konkurenci ostatních volnočasových aktivit současných pubescentů. Zajímá se také o to, zda je pubescentní čtenářství opravdu v „krizi“, stejně jako se snižuje úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků, jak se v posledních letech ukazuje ve výsledcích mezinárodních výzkumů.

Teoretická část představuje základní charakteristiku pubescentního čtenářství s ohledem na vývojová specifika dané věkové skupiny. Věnuje se také tomu, jakým způsobem pubescentní čtenářství ovlivňuje školní literární výchova. Sleduje i čtenářskou gramotnost a její postavení v základním kurikulárním dokumentu pro základní školy. Uvádí rovněž stručný vhled do historie výzkumů čtenářství v České republice s důrazem na výsledky soudobých výzkumů.

Cílem empirické části práce bylo popsat současný stav pubescentního čtenářství žáků na vybrané základní škole, zjistit základní charakteristiky jejich čtenářských zájmů a postojů a popsat jejich vztah ke čtení. Snahou také bylo zachytit případné rozdíly v těchto charakteristikách mezi žáky 6. a 9. ročníku. Po prostudování odborné literatury bylo stanoveno 17 hypotéz, které byly vyhodnoceny na základě dotazníkového šetření, jehož se zúčastnilo 74 respondentů, žáků 6. a 9. ročníku.

Potvrdilo se, že u většiny pubescentů vybrané školy nepatří četba knih mezi nejoblíbenější ani nejčastější volnočasové činnosti. Konkurenci jí tvoří hlavně hra s kamarády a různé mediální aktivity, jako je například sledování a komunikace na sociálních sítích, hraní her na mobilním telefonu nebo počítači, sledování filmů, seriálů a videí na internetu nebo DVD. S tím také souvisí zjištění, že pubescenti se s literárním dílem nejraději seznamují prostřednictvím jeho filmové adaptace. Výsledky šetření také ukázaly, že s rostoucím věkem pubescentů klesá obliba čtení, stejně jako frekvence přípravy do školy. Pokud si pubescenti ale čtou, tak je to ve většině případů z důvodu zábavy a relaxace. Další silným motivem pro četbu bývá i školní povinnost, kterou ovšem pubescenti nesou velmi nelibě. Preference poznávací funkce četby je tak u pubescentů zcela na ústupu. Jako hlavní zdroj informací

totiž využívají snadno dostupný internet. V dotazníkovém šetření se rovněž potvrdila existence genderových odlišností v preferencích jednotlivých literárních žánrů.

Byla vyvrácena hypotéza, která předpokládala oblibu školní povinné četby. V dotazníkovém šetření se dokonce ukázalo, že pubescenti zastávají názor, že školní výuka jejich čtenářství vůbec nepodporuje. Možným řešením nápravy by mohlo být, podle jejich názoru, zařazování četby vlastních knih do běžné výuky. Ve výsledcích se rovněž nepotvrdila hypotéza, která se týkala četby elektronických knih. Ačkoliv bylo u pubescentů zaznamenáno zvýšené využívání různých mediálních zařízení, k četbě e-knih je většina pubescentů nevyužívá.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtení, dětské čtenářství, čtenářská gramotnost, pubescent, čtenářské chování a postoje, výzkum dětského čtenářství, základní škola

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on the condition of contemporary teenage reading. It ascertains the basic attributes of the chosen basic school pupils' reading. The thesis occupies with characteristic signs of pupil's reader's behaviour, their reader's interests and attitudes, it describes their relation to reading. It also looks at various factors influencing the development of children's reading. The thesis studies the position of reading in competition for other leisure activities of today's teenagers. It researches as well if present teenage reading really is „in crisis“ as the level of reading literacy of czech pupils declines, which is shown in latest results of international researches.

The theoretical part shows the basic characteristics of teenage reading in regard of progression specifics of the given age group. It is occupied with the way the school literary education influences the teenage reading, too. It also studies the reading literacy and its position in the basic curriculum document for basic schools. The thesis gives a brief insight into the readership research history in the Czech Republic with emphasis on the results of topical researches as well.

The aim of the empiric part of the thesis is to describe the present state of teenage reading of the pupils from the chosen basic school, to set basic characteristics of their reader's interests and attitudes and to depict their relation to reading. The goal is also to take a portrait of possible differences in the characteristics between the 6th and 9th graders. After reading through professional literature 17 hypotheses were set and evaluated based on questionnaires in which 74 respondents (6th and 9th graders) took part.

It has been proved that by the majority of teenage pupils reading does not belong to neither the most popular nor the most often leisure activities. The main competition for reading is playing with friends or various media activities such as communication on social media, playing cell phone or PC games, watching films, series and videos on the internet or DVD. This is also connected with the assessment that teenagers prefer film adaptations to literary works. It has also been found out that the older the reader gets the lower is the popularity of reading, as well as the frequency of reading. But, when teenagers read, it is for relaxation and entertainment reasons. Another strong incentive is also compulsory reading for school which is, however, not popular with pupils. The cognitive function of reading has been really declining. Pupils use the internet as the main source of information, which is so quick and

easy way to get information. The inquiry has also shown gender differentiation and preferences for each literary genre.

What has not been proved is the hypothesis supposing that compulsory reading is popular. The survey even shows that teenagers believe that school education does not support their readership at all. A possible solution may be, in their opinion, using their own books in everyday lessons. The results have not proved the assumption concerning the electronic books. Although teenagers use multimedia very often there is no evidence of increasing interest in e-books.

KEYWORDS

reading, children's reading, reading literacy, teenager, reader's behaviour and attitudes, children's reading research, basic school

Obsah

Úvod a cíl práce.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Terminologie vztahující se ke čtenářství.....	11
1.1 Faktory ovlivňující čtenářství	15
1.2 Vliv literární výchovy na čtenářství.....	17
2. Dětské čtenářství.....	20
2.1 Etapy dětského čtenářství	20
2.2 Obecná charakteristika pubescentního dítěte.....	21
2.3 Pubescentní čtenář	24
3. Čtenářská gramotnost	28
3.1 Definice čtenářské gramotnosti.....	28
3.2 Složky čtenářské gramotnosti	29
3.3 Postavení čtenářské gramotnosti a čtenářství v RVP ZV	30
3.4 Mezinárodní šetření PIRLS.....	32
3.5 Mezinárodní šetření PISA.....	33
4. Výzkumy čtenářství v České republice	35
4.1 Výzkumy čtenářství v 1. polovině 20. století.....	35
4.2 Výzkumy čtenářství ve 2. polovině 20. století.....	37
4.3 Novodobé výzkumy čtenářství.....	39
5. Vybrané výzkumy pubescentního čtenářství a jejich výsledky.....	41
5.1 Jak čtou české děti?.....	42
5.2 Pubescentní mládež a hodnota čtenářství.....	44
5.3 Výzkum čtenářství žáků v sekundárních školách	48
5.4 České děti jako čtenáři 2013	49
5.5 České děti jako čtenáři 2017	54

5.6 PISA 2018: Čtenářská gramotnost.....	58
II. EMPIRICKÁ ČÁST	59
1. Cíle empirické části	59
2. Hypotézy.....	59
3. Podoba výzkumu, sběr dat a charakteristika výzkumného vzorku.....	60
4. Charakteristika základní školy	62
5. Školní vzdělávací program Základní školy Nuselská.....	63
6. Rozvoj čtenářství podle ŠVP Základní školy Nuselská	63
7. Analýza a interpretace získaných dat	66
7.1 Jak pubescenti nejraději tráví svůj volný čas?	66
7.2 Jak často se pubescenti ve svém volném čase věnují četbě knih?	71
7.3 Jaký vliv má častá návštěva kroužků a sportovních oddílů na intenzitu čtení knih u pubescentů?	73
7.4 Baví pubescenty četba knih?.....	75
7.5 Proč nejčastěji pubescenti čtou knihy?	77
7.6 Co pubescenti nejraději čtou?	78
7.7 Kolik knih pubescenti přečtou za měsíc?.....	81
7.8 Jak pubescenti nejčastěji získávají knihy?	84
7.9 Navštěvují pubescenti školní či městskou knihovnu?.....	86
7.10 Od koho si pubescenti nechají nejčastěji poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě?	88
7.11 Co si pubescenti myslí o povinné školní četbě? Ovlivňuje nějak jejich čtenářství?	90
7.12 Jak školní výuka podporuje rozvoj pubescentního čtenářství?.....	92
7.13 Jaký vliv má předčítání knih v raném věku na stav pubescentního čtenářství?..	96
7.14 Které literární žánry pubescenti nejraději čtou?	99
7.15 Co si pubescenti myslí o čtení knih?.....	102

7.16 V jaké podobě se pubescenti nejraději seznamují s literárním dílem?	104
7.17 Čtou pubescenti e-knihy?	105
8. Charakteristika čtenářství pubescentů Základní školy Nuselská.....	108
Závěr.....	111
Seznam použitých informačních zdrojů	114
Seznam použitých příloh	119

Úvod a cíl práce

Dětské čtenářství a vztah dětí ke čtení je mnohdy široce diskutované téma. Ve společnosti se stále častěji objevují názory o neuspokojivém stavu dětského čtenářství. Debatujeme o tom, proč se dnešní děti čtení málo věnují, z jakého důvodu je pro ně četba okrajovým zájmem, hledáme různé „viníky“ této situace nebo také řešíme, jaký vliv má tento jev na jejich školní úspěšnost.

Je tomu ale skutečně tak? Opravdu je dětské čtenářství v úpadku a děti čtou stále méně? Nepřebíráme pouze obecně vžitě názory ve společnosti, a přitom realita není „až tak zlá“? Na tyto a další otázky se pokusím odpovědět ve své diplomové práci.

V první řadě je nutno uvést fakt, že čtenářství a čtení je celospolečenským tématem. Jedná se totiž o oblast, která se v různé míře dotýká nás všech, a proto se k ní může vyjádřit kdokoliv. Názor na problematiku tak můžeme získat jak od zasvěceného odborníka, tak od laika nejen z řad rodičů. Většina lidí má možná pocit, že je v tématu díky své vlastní zkušenosti se čtením a s dětmi „znalcem“, a proto může tedy situaci platně hodnotit. Neuvědomuje si však, že i tato oblast si zaslouží odborný náhled. Z toho důvodu potom dochází ke generalizaci, přijetí a šíření názorů o úpadku čtenářství, aniž bychom znali teoretickou problematiku či výsledky současných výzkumů.

Ve své diplomové práci bych se především chtěla věnovat současnému dětskému čtenářství. Jeho stav považuji jednak za jeden z ukazatelů kulturní vyspělosti národa, jednak za oblast, o kterou je nutné stále pečovat a rozvíjet ji navzdory vlivu neustále rostoucího multimediálního prostoru. Ztotožňuji se s názorem, že čtení je, i přes rozvoj nových médií, stále hlavním prostředkem, který potřebujeme k získávání a zpracování informací (I. Prázová a kol., 2014, 9).

Vzhledem k mé pedagogické praxi se v této práci budu především zabývat čtenářstvím žáků na druhém stupni základní školy, tzv. pubescentním čtenářstvím. Domnívám se totiž, že právě tento „kritický“ věk je důležitým mezníkem v dalším vývoji čtenářství člověka.

Motivem pro výběr tématu mi byl jak můj osobní zájem o danou problematiku, tak přesvědčení o důležitosti výzkumu čtenářství pro všechny učitele literární výchovy. Hlavním cílem literární výchovy na základní škole by, dle mého názoru, měl být rozvoj dětského čtenářství. Tím především rozumím samotné přivedení žáka k vlastní četbě a vytvoření jeho vztahu ke čtení, což je důležitým předpokladem pro rozvoj všech složek čtenářské gramotnosti. Z toho důvodu si myslím, že je velmi důležité, aby učitel literární výchovy znal základní rysy čtenářství svých žáků. Bylo by jistě vhodné, aby si každý učitel na začátku

práce s novou skupinou žáků provedl vlastní průzkum stavu jejich čtenářství, který mu může pomoci v přípravě konkrétního pojetí literární výchovy v dané třídě. Na základě zjištěných informací pak bude moci efektivněji volit vyučovací metody a aktivity v hodinách literární výchovy, bude moci lépe pracovat s motivací k četbě, radit žákům při výběru knih a zařazovat vhodné texty a knihy do výuky. Výhodou pro něj ale jistě také bude jeho vlastní aktivní znalost současné dětské literatury a konkrétních knih, které jeho žáci čtou.

I přesto, že považuji čtenářskou gramotnost a její celkový rozvoj (viz níže) za jednu z nejdůležitějších složek vzdělání vůbec, se bude tato práce zaměřovat v první řadě na čtenářské zájmy a chování žáků. Především bych chtěla popsat vztah dětí ke čtení jako takovému, zachytit hlavní okolnosti ovlivňující vývoj jejich čtenářství, zmapovat čtenářské postoje a zájmy pubescentů, jejich motivy k četbě a vliv rodinného a školního prostředí na jejich čtenářství. Ráda bych také zjistila, jak si v současnosti stojí čtení mezi ostatními zájmy žáků na 2. stupni základní školy.

Cíl práce

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaký mají dnešní žáci vztah a postoj ke čtení. Zaměřím se především na čtenářské zájmy, chování a preference pubescentů. Bude mě zajímat nejen to, zda dávají přednost knihám, časopisům, internetovým článkům, blogům apod., ale i které žánry ve své četbě preferují. Ráda bych také odhalila, jakou roli v životě žáků čtení zaujímá, jak často a za jakých okolností se mu věnují, co žáky ke čtení motivuje, či naopak odrazuje nebo jaký vliv má na jejich čtení právě literární výchova. Zajímají mě i eventuální genderové odlišnosti vztahující se k pubescentnímu čtenářství.

Na tento obecný záměr navazuje cíl empirické části práce, kterým je popsat znaky ve dvou obdobích pubescentního čtenářství ve vybrané základní škole. Zaměřím se také na porovnání těchto znaků s relevantními mezinárodními i domácími výzkumy pubescentního čtenářství. Hlavní pozornost přitom bude soustředěna na čtenářské zájmy, potřeby a postoje žáků 6. a 9. ročníku vybrané základní školy.

Druhotným výstupem mé práce bude vytvoření univerzálního dotazníku, který by mohl sloužit učitelům literární výchovy jako diagnostický nástroj pro základní poznání čtenářství svých žáků.

S ohledem na výše uvedené informace budu ve své diplomové práci postupovat následujícím způsobem. V teoretické části budu na základě prostudované literatury nejprve obecně charakterizovat pubescentního žáka jako čtenáře s ohledem na jeho specifika z pohledu vývojové psychologie. Pokusím se obecně popsat jeho čtenářské zájmy, potřeby a postoje

k četbě. Zaměřím se také na postavení čtenářství v současném systému kurikulárních dokumentů, zejména v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Nejvíce mě bude zajímat, zda je čtenářství v tomto dokumentu nějak zakotveno, popřípadě jakým způsobem se počítá s jeho rozvojem. Poté provedu kompilaci výsledků dosavadních výzkumů o dětském čtenářství a stanovím hypotézy týkající se pubescentního čtenářství, jež se následně budu snažit ověřit v empirické části práce. Ta bude zahrnovat vlastní výzkum v podobě dotazníkového šetření, které bude provedeno u žáků 6. a 9. ročníku základní školy. Tyto dvě skupiny jsem si vybrala z toho důvodu, že přibližně odpovídají věkovému vymezení pubescentních žáků. Zároveň jsou také od sebe „věkově vzdálené“, díky čemu se mohu pokusit mezi nimi najít případné odlišnosti ve vývoji čtenářství. Data získaná v rámci tohoto dotazování budu postupně a podrobně analyzovat, hledat mezi nimi souvislosti a porovnávat je se stávajícími výzkumy o dětském čtenářství. Pokusím se také vždy potvrdit, či vyvrátit stanovené hypotézy. V závěrečné kapitole empirické části potom shrnu výsledky šetření a utvořím ucelenou charakteristiku čtenářského chování a postojů ke čtení současných pubescentů vybrané základní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Terminologie vztahující se ke čtenářství

Vzhledem k tomu, že je dětské čtenářství oblastí, která zajímá jak odbornou, tak laickou veřejnost, dochází občas k určitým významovým nuancím při chápání daných termínů. V praxi se tak může stát, že jsou některé pojmy považovány za synonymní (četba = čtení = čtenářství) či se jejich významy různě překrývají. V běžné komunikaci je tato významová rozrůzněnost v podstatě nezávadná, jelikož je z kontextu většinou pochopitelné, o jaký význam pojmu jde. Avšak pro vědecké zkoumání této problematiky je jistě vhodné vymezit dané pojmy přesněji, popřípadě ukázat na různé odlišnosti ve vymezení termínů u odborníků. I v těchto kruzích totiž mnohdy dochází ke stírání rozdílů mezi jednotlivými pojmy či k jejich různému prolínání.

Čtení

Zatímco Milan Nakonečný (1965, 12) chápe čtení jako proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, podle Lidmily Vášové (1995, in K. Homolová, 2009a, 5) se jedná o „techniku“ verbální komunikace prostřednictvím psaného textu. Toto pojetí je však velmi zúžené. P. Bubeníčková čtení považuje za „*naučenou dovednost, jež akceptuje identifikaci jednotlivých znaků bez ohledu na skutečnost, zda jsou psané nebo tištěné. Čtení neznamená pouze zvládnutí techniky tohoto specifického druhu komunikace, ale i porozumění obsahu čteného, tedy porozumění smyslu předkládaného textu. Pojem čtení lze chápat v souvislosti s navazující kategorií čtenářské gramotnosti, v níž kromě dovednosti čistě čtenářské, zahrnující techniku čtení, porozumění textu, akceleruje dovednost vyhledávání a zpracování informací, které jednotlivé texty obsahují atd.*“¹ Podobně rozšířené pojetí nabízí také Pedagogický slovník (J. Průcha a kol., 2013, 42), podle kterého je čtení „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. reading*

1 BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury*, Studijní materiál vzniklý z projektu „Inovace studijních oborů na PdF UHK“ [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta [cit. 11. 6. 2021]. s. 21. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika-Bubenickova.pdf>

comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu gramotnosti.“ Také významná osobnost současných výzkumů čtenářství, prof. Jiří Trávníček (2008, 35), se neomezuje při definici čtení jen na pouhé dekódování textu, nýbrž spojuje pojem čtení s knihami, vztahem ke knize a s časem, který čtením trávíme. Chápe čtení jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivitu související s knihami; sociokulturní dovednost (gramotnost).

Četba

Kateřina Homolová (2009a, 6) definuje četbu jako proces, při němž je čtenému textu přiřkládán specifický význam. Patří sem i estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace, ale i emoční prožitek, který následně ovlivňuje další psychické procesy a sociální jednání jedince. Stejně tak i Milan Nakonečný považuje četbu za proces, v němž je čtenému přisuzován určitý smysl, ve významu subjektivního dosazování. Každý čtenář totiž vnímá smysl čteného textu na základě vlastních životních zkušeností. „*Četba knihy není pouhým čtením, tj. pouhou dešifrací symbolů vyjadřujících určitý sémantický obsah, nýbrž je to skutečný vztah, v němž dochází k formování a současně promítání zkušenosti čtenáře ve vztahu ke čtenému*“ (1965, 12). Toto pojetí je v souladu s fenomenologickým přístupem Wolfganga Isera, že význam literárního díla je spoluvytvářen čtenářem². I Ladislava Lederbuchová odlišuje pojem četby od čtení, které definuje (podobně jako výše L. Vášová) jako dekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů. Četbu naopak vymezuje jako proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá kódované informace v textu. Tento proces příjmu informací má podle autorky dvě fáze: 1. *percepční fáze* – aktivity přímého vnímání a představování, jimiž čtenář dekóduje jazykový výraz textu a utváří svou názornou představu o literárním obrazu; 2. *responzivní fáze* – aktivity, kterými se čtenář vrací k předchozím vjemům a představám, znovuprožívá je v představě a fantazijně dotváří, hodnotí jejich významy ve vztazích a významových kontextech a přisuzuje jim určitý smysl (L. Lederbuchová, 2004, 9). Jiří Trávníček (2008, 35) potom definuje četbu jako plánovanou záměrnou činnost, která má svoje vnitřní zákonitosti. Je z ní patrný hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru, který se

² ISER, Wolfgang. Fenomenologický přístup. *Učební materiály, FF:CJA011 Teorie literatury II pro bakalářské studium*. [online]. Masarykova univerzita. [cit. 19. 6. 2021]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/phil/podzim2009/CJA011/um/9098481/W._Iser_-_Fenomenologicky_pristup.pdf

nevytvoří nárazově, nýbrž musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován. Podobně jako Trávníček vnímá četbu i Květuše Lepilová, pro kterou je četba procesem, jež ovlivňuje čtenáře výběrem textu v důsledku procesu čtení (2014, 126).

Čtenář

Obecně můžeme říci, že čtenářem je každý, kdo se věnuje četbě. Podle M. Nakonečného (1965, 14) tím neoznačujeme jen osobu aktuálně čtoucí, ale i toho, kdo čte a četl. Z hlediska psychologie čtenáře je každý čtenář individualitou, která má jedinečnou osobitou zkušenost, která ho formuje, ale zároveň má i psychické rysy společné s ostatními lidmi (společenská, inteligence, citlivost atd.). Každý jedinec je pak souhrnem těchto jedinečností a společných vlastností.

Podle J. Trávníčka (2008, 35) je čtenářem také člověk, který o sobě říká, že čte knihy. Ten, kdo svoji mediální dovednost směřuje ke knihám, je duševním uživatelem knih. K. Lepilová (2014, 126) přiznává čtenáři již pokročilejší dovednosti – pro ni se člověk čtenářem stává ve chvíli, kdy se začne aktivně zajímat o svět literatury, např. vede si čtenářský deník, vybírá si četbu a diskutuje o přečteném.

Různé pohledy na tento pojem také zaznamenáváme z hlediska počtu přečtených knih či podle množství času, který čtením člověk stráví. Například I. Gabal a L. Václavíková–Helšusová pojmem „čtenář“ označují dítě, které přečte alespoň jednu knihu měsíčně, čte pro zábavu i poučení (ne pouze jako doporučenou literaturu) a pravidelně, tedy alespoň 1–2krát týdně (I. Gabal, L. Václavíková–Helšusová, 2003, 15). Podle podobných, ale „mírnějších“ kritérií dělí na čtenáře a nečtenáře také Jiří Trávníček, který za čtenáře považuje toho, kdo potvrzuje, že za rok přečetl alespoň jednu knihu (2008, 57).

Čtenářství

Čtenářství je pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací. Jde o plánovité a cílené rozvíjení četby zejména pomocí školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Toto rozvíjení je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi (J. Trávníček, 2008, 35).

K. Lepilová (2014, 126) chápe pojem čtenářství jako souhrn čtenářských zájmů, zvyků a postojů, které se projevují ve výběru četby, procesů spojených se čtením (pochopení, prožívání a interpretace četby) a pokusy psychologie o typologii čtenáře. Uvádí také, že čtenářství je v současnosti ovlivňováno změnami v řečové komunikaci, jež jsou způsobeny zvýšeným používáním nových informačních technologií.

Čtenářství je také možné chápat jako osobnostní zaměření člověka, který využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace (K. Homolová, 2009a, 9).

Otakar Chaloupka považuje čtenářství za specifickou aktivitu, která je realizovaná prostřednictvím literatury. Je ale podle něj důležité, aby se do teorie dětského čtenářství začlenily poznatky z psychologie literatury, psychologie četby a z psychologie čtenáře. Z psychologického hlediska autor vymezuje tři základní fáze osvojování knihy: „*vstupní vnímání textu (percepce), zamýšlení nad textem a jeho citové prožívání (kontemplaci) i následné vybavování čtenářských dojmů, pocitů a zážitků (perseveraci) ve vztahu k osobnímu situování čtenáře a životní realitě a k jeho socializačním procesům, stejně jako v širším smyslu charakteristické rysy osvojování skutečnosti kolem dítěte v různých jeho věkových obdobích, nazírání dítěte na svět kolem sebe, způsob, jakým se dítě staví k novým podnětům všeobecně, jak se akceptuje a interpretuje.*“ (O. Chaloupka, 1982, 37).

Z pohledu psychologie hodnotí čtenářství také Pavel Vacek (2000, 21n), který podstatu tzv. pravého čtenářství vidí v intimitě a exkluzivitě individuálního setkání s knihou, jejím příběhem a s jejími hrdiny. Základním motivem ke čtení je pak navození jedinečného čtenářského zážitku.

Se čtenářstvím souvisí také další pojmy, které budu ve své práci používat, proto je níže stručně definuji:

Čtenářský zájem

Čtenářský zájem je dle K. Homolové (2009a, 48) definován jako kulturní nebo intelektuální zájem, který se začíná objevovat až na určitém stupni intelektuálního vývoje. Je podmíněn dovedností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije. Čtenář může za předmět zájmu považovat konkrétní publikaci, ale i styl vyprávění nebo zájem o určité téma. Ve čtenářském zájmu se především odráží psychické potřeby člověka.

Čtenářský postoj

Čtenářský postoj označuje komplexní vztah jedince ke všem projevům (umělecké) literatury. Začíná se vyvíjet v období, kdy se dítě stává aktivním čtenářem, vytváří si vlastní čtenářské vědomí a základ vlastního čtenářského „vkusu“ (K. Homolová, 2009a, 47). R. Lesňák (in L. Lederbuchová, 2004, 21) čtenářský postoj charakterizuje jako všeobecnou připravenost k četbě vyplývající ze čtenářských potřeb, zkušeností a subjektivního zaměření

na hodnoty četby. Tento postoj v sobě zahrnuje i způsob chování při čtení, čtenářskou aktivitu (obsah, frekvence) a čtenářské preference.

Čtenářská potřeba

Čtenářská potřeba je projevem bytostného existenciálního stavu čtenáře pocitujícího nedostatek psychických činností, které lze uspokojit četbou (L. Lederbuchová, 2004, 21).

Čtenářský návyk

Čtenářský návyk je potom dle K. Homolové (2009a, 51) způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává a čte. Má charakter zvyku a potřeby, která se navenek projevuje jako zájem o knihy, záliba v četbě a další čtenářské aktivity.

1.1 Faktory ovlivňující čtenářství

Jana Doležalová ve své publikaci (2014) uvádí faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti, my je však pro potřeby této diplomové práce můžeme vztáhnout i k rozvoji čtenářství obecně.

První kategorii autorka označuje jako exogenní (vnější) faktory, které rozdílnou intenzitou působí na člověka v průběhu celého života. Jde o materiální, geografické, demografické a především sociální podmínky, které ovlivňují rozvoj čtenářství. Za nejvýznamnější ze sociálních podmínek považuje J. Doležalová vliv rodiny a školy (2014, 21).

Podobný názor má i J. Altmanová (2011, 6). Podle ní je primárním faktorem pro rozvoj dětského čtenářství rovněž rodina, která se může systematicky soustředit na podporu a rozvoj dětského čtenářství. To totiž může často narážet na různé typy překážek. Působení rodiny, které probíhá od narození dítěte až po jeho vstup do školy, považuje J. Altmanová za klíčové. Právě v rodině si totiž dítě osvojuje své prvotní čtenářské dovednosti a zejména také vztah ke čtení. Ve škole pak lze tento základ již bez problémů rozvíjet. Pokud si však dítě v tomto ohledu nese z rodiny nějaký deficit, má ještě škola možnost jeho čtenářství výrazně podpořit a přispět tak k rovnosti vzdělávacích šancí všech žáků. Velkou důležitost vidí J. Doležalová rovněž v osobnosti učitele. Říká, že každý učitel, bez ohledu na vyučovaný předmět, může významně ovlivnit čtenářství žáků. *„Zásadní je učitelovo kompetentní utváření gramotnostních dovedností žáků po celou dobu školní docházky, záměrné a integrované navozování všech forem komunikace - mluvení, naslouchání, čtení a psaní žáků, jakož*

i myšlení. Je nutné, aby byl učitel nejen ochoten, ale také připraven na kvalifikovaný rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce svých vyučovacích předmětů“ (2014, 21).

V oblasti materiálních podmínek též J. Doležalová (2014, 21) zmiňuje vliv školní knihovny, která, pokud funguje jako studijní a informační centrum, má pozitivní vliv na rozvoj dětského čtenářství.

Dalším exogenním faktorem je rovněž společnost se svojí kulturou a literární tradicí. Dobré podmínky představují zejména fungující kulturní instituce, dostupnost tištěných i digitálních médií, projevovaná úcta a postoj ke knihám, ale i ekonomická podpora školy či jiných institucí (J. Doležalová, 2014, 21).

Významnou roli v rozvoji čtenářství mají také samotné texty, kterých existuje velmi mnoho druhů. Liší se jak formou, tak obsahem, což často velmi ovlivňuje porozumění textu. Pravidelným kontaktem s různými typy textů ale žák získává cenné zkušenosti, které ho pak mohou dále motivovat k četbě knih. Ta je považována za základní prostředek ke zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti. Vliv na gramotnost má pak zejména to, jakým způsobem se s knihami pracuje a kolik se jim ve výuce (nebo ve volném čase) věnuje prostoru. Důležité rovněž je, zda jsou žáci dostatečně motivováni k vlastní četbě. Pokud se totiž děti často a rády věnují čtení knih, stávají se z nich výborní čtenáři. Podle současných trendů by se pak do výuky neměla zařazovat pouze četba beletrie, ale i běžné texty „ze života“, které rovněž rozvíjí dovednosti a postoje k četbě (J. Doležalová, 2014, 22).

J. Doležalová též hovoří o velkém vlivu informačních technologií, které jsou u žáků stále ve větší oblibě. Využívání těchto médií však s sebou nese mnohá úskalí. Žáci sice mají téměř neustále k dispozici neomezené množství rozmanitých informací, ty ale nemusí být vždy věrohodné a obsahově hodnotné. Výsledky výzkumů (viz pozdější kapitoly) také dokládají, že nadměrné využívání těchto médií má negativní vliv na čtenářskou gramotnost.

„Riziko přináší i fakt, že se jejich prostřednictvím získávají rychle hotové informace, ke kterým nemusí člověk dospět vlastním úsilím, což může v některých životních situacích přinášet problémy. Rychlý sled akčních filmových scén působí atraktivně. Je třeba si být ale vědom, že sledování filmů nepotřebuje vyvinout takovou představivost jako četba“ (M. Vágnerová, 2012 in J. Doležalová, 2014, 23).

Informační technologie však v dnešní době nemůžeme vůbec ignorovat. Naopak bychom měli nalézt vhodný způsob, jak je do výuky začlenit, aby zároveň podpořily rozvoj čtenářské gramotnosti. Bude to ale vůbec možné? Na tento problém nám možná již brzy odpoví

revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní školy (2021), do kterého byla přidána nová klíčová kompetence, a to kompetence digitální.³

Druhým typem faktorů, které ovlivňují čtenářství, jsou podle J. Doležalové faktory endogenní (vnitřní). Mezi tyto činitele se řadí vlastnosti a dispozice čtenáře, které mohou být vrozené i získané. K těmto psychickým předpokladům patří například:

- anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce;
- zájem, motivace pro čtení, postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti;
- představivost, soustředění;
- volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům;
- získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti;
- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu (J. Doležalová, 2014, 23).

1.2 Vliv literární výchovy na čtenářství

Ve společnosti se často za dalšího „viníka“ klesající úrovně čtenářské gramotnosti a čtenářství vůbec považuje školní výuka. Mnohdy totiž sami žáci udávají (např. O. Hník, 2017), že je literární výchova, která je dle kurikulárních dokumentů vzdělávací oblastí Jazyka a jazykové komunikace, nebaví. Dokonce je také často od vlastního čtenářství odrazuje. Školní četba většinou žákům připadá nezajímavá a nezáživná, a to i v případě, že se učitelé stále častěji snaží do výuky zařazovat inovativní výukové metody a vybírají do hodin zajímavé aktivity a atraktivní texty.

Možnou příčinou nezájmu žáků o vlastní četbu může ale také být „jen“ principiální nechuť číst cokoliv povinného, což by nám mohly potvrdit i základní poznatky o psychickém vývoji pubescentů.⁴ Velký vliv na četbu mají také různé sociální a vrstevnické skupiny, do kterých se žáci snaží začlenit. V neposlední řadě pak dětskému čtenářství konkuruje ještě mnoho dalších, pro pubescenty atraktivnějších, zájmů a způsobů trávení volného času.

³ Více in *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

⁴ Jak bude později zmíněno, pubescence je charakterizována hledáním vlastní identity, nerespektováním dospělých autorit a nechutí ke školním povinnostem.

Dá se předpokládat, že ve škole bude přibývat stále více žáků nečtenářů, které bude mnohem „těžší“ motivovat k vlastnímu čtení. Z toho důvodu by se měl pedagog usilovně snažit, aby svým žákům představil čtení jako atraktivní, zajímavou a zábavnou činnost, která je rovnocenná jejich ostatním zájmům. Jak toho ale docílit?

Možností, jak může pracovat s četbou v hodinách literární výchovy, má učitel v dnešní době velmi mnoho. Vezmeme-li však v úvahu značné individuální rozdíly v předpokladech pro rozvoj čtenářství u jednotlivých žáků, je velmi obtížné označit některou konkrétní metodu za obecně účinnou. Avšak dle výzkumů (Guthrie & Wigfield, 2000; I. Gabal & L. Václavíková-Helšusová, 2003; Schiefele, 2009, in V. Laufková, 2018, 47) děti, které čtou v raném školním věku (i pozdějším) jen tak pro radost, dosahují lepších čtenářských výsledků, lepšího porozumění čtenému i lepších výsledků v matematice (PISA, 2009). Proto považuji za stěžejní dát žákům možnost zažít potěšení z četby, zprostředkovat jim čtenářský zážitek. Díky této radosti ze čtení by pak možná prožili i tzv. flow efekt.⁵ Čtení by se potom možná mohlo stát vyhledávanějším druhem volnočasové aktivity a relaxace.

Podobně se prožitku z četby věnuje také Jitka Altmanová (2014, 6), která rovněž zastává názor, že se dítě potřebuje do knihy „začíst“, aby mohlo zažít prožitek z četby. Pracuje také s pojmem *vztah ke čtení*, který je jednou ze složek čtenářské gramotnosti, ale zároveň i předpokladem rozvoje čtenářství. Dítě, podle Altmanové, musí rovněž samo přijít na to, co mu kniha může přinést do jeho vlastního života. Toho lze ve škole například dosáhnout pomocí dílny čtení, pod kterou rozumí celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím. Učitel v těchto hodinách nejen že poskytuje žákům čas a prostor ke čtení, ale pracuje i s osobní reflexí četby, sdílením zážitků a samostatným i společným hledáním porozumění smyslu textu.

Základním předpokladem pro zprostředkování čtenářského zážitku však musí být znalost čtenářských zájmů, postojů a celkové čtenářské úrovně žáků, o čemž bylo již psáno výše. I Ladislava Lederbuchová (2004, 9) ve své knize *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*

⁵ Flow zážitek, tzv. plynutí, je jedním ze základních pojmů pozitivní psychologie. Jedná se o takový stav myslí, kdy je člověk absolutně ponořen do nějaké činnosti (např. sportovní, estetické, aj.), zapomíná sám sebe a tato činnost mu přináší pocit štěstí.

Více o flow-efektu v souvislosti se čtenářstvím v: KLUMPAROVÁ, Štěpánka, 2012. FLOW aneb pocit štěstí ze čtení. In: *Literární výchova jako cesta k četbě. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 104-111. ISBN 978-80-7414-009-9.

uvádí, že *„chceme-li ovlivňovat žákovy čtenářské postoje, je potřeba mnohem více pozornosti věnovat osobnosti žáka jako čtenáře – poznat jeho čtenářské zájmy a motivace pro četbu určitého druhu literatury, poznat jeho čtenářské schopnosti a dovednosti, úroveň jeho připravenosti k četbě krásné literatury.“*

Autorka také dodává, že školní literární výchova dlouhodobě považuje četbu žáka za prostředek i cíl vyučování. Právě proto tedy hledá různé způsoby, jak lze zabránit čtenářské pasivitě žáků a úpadku jejich četby. Možné východisko ze situace vidí v komunikativně pojaté literární výchově, která hodnotí četbu žáka jako nejdůležitější metodu školní práce (L. Lederbuchová, 2004, 9).

Podobně o literární výchově smýšlí i Ondřej Hník (2017, 84n.), který prosazuje tzv. čtenářsky pojatou literární výchovu. Ta je založena na čtenářském zážitku, jež žáci získají jen díky četbě a interpretaci uměleckého textu. Autor ve své publikaci rovněž upozorňuje na častou situaci, kdy text je sice obsahem literární výchovy, ale má pouze „dokládací funkci“, tedy potvrzuje žákům již předem sdělené informace od učitele.

Ztíženou situaci pro rozvoj čtenářství má učitel i v tom případě, kdy žák přichází z kulturně nepodnětného rodinného prostředí. Pokud se dítě totiž od raného dětství nesetkává s četbou jako s běžnou součástí života, je složitější v něm prostřednictvím školní výuky zájem o vlastní čtení vůbec probudit. Jak již bylo výše řečeno, vliv rodiny a rodinného zázemí na rozvoj dětského čtenářství je mezi odborníky považován za primární. Bohužel se ale ve společnosti stále častěji setkáváme s názorem, že za současnou klesající úroveň čtenářství je odpovědná především škola a školní literární výchova.

2. Dětské čtenářství

Dětské čtenářství není možné obecně charakterizovat, jelikož se v průběhu dětství několikrát významně proměňuje. Při popisu dětského čtenáře tak musíme brát v potaz především jeho aktuální věk a stupeň psychického vývoje. Z tohoto důvodu se teorie dětského čtenářství opírá o poznatky dalších vědních disciplín, a to zejména vývojové psychologie a psychologie čtenáře. Abychom však získali komplexní pohled na problematiku vývoje dětského čtenářství, je podle O. Chaloupky (1982, 60) nutné nahlížet i na výsledky různých sociologických šetření, poznatky literární vědy či teorie literární výchovy.

2.1 Etapy dětského čtenářství

I když se později budu věnovat převážně čtenářství pubescentů, pro orientaci v problematice je vhodné uvést základní periodizaci dětského čtenářství. Jednotlivé etapy dětského čtenářství se v hlavních úsecích téměř kryjí s psychologickou etapizací ontogeneze, jak zmiňuje O. Chaloupka například u E. B. Hurlockové⁶ či V. Příhody⁷, jehož rozdělení se téměř shoduje s fázemi školní docházky (1982, 34).

Kateřina Homolová pak ve své publikaci uvádí etapy dětského čtenářství Jaroslava Toman, významného teoretika a kritika dětského čtenářství, a Lidmily Vášové, která na periodizaci nahlíží z pohledu lidského vývoje a do etap dětského čtenářství tak zahrnuje i nejranější období života a období adolescence (K. Homolová, 2009a, 12).

Tomanova periodizace čtenářství:

1. Předčtenářská etapa (předškolní věk):

- mladší (do 3 let), starší (3-6 let)

2. Čtenářská etapa (školní věk):

- mladší školní věk (prepubescence): 1. fáze (6-8 let), 2. fáze (9-10 let)
- starší školní věk (pubescence): 1. fáze (11-12 let), fáze (13-15 let).

6 E. B. Hurlocková rozlišuje po prenatálním, novorozeneckém a nejprvnějším období, v dalších etapách rané dětství (od 6 do 10 až 12 let), pubertu či preadolescenci (od 10 či 12 let do 14 let), ranou adolescenci (od 14 do 17 let) a pozdní adolescenci (od 17 do 21 let).

7 V. Příhoda rozlišuje po období antenatálním období prvního a druhého dětství. To dále rozděluje na předškolní (od 3 do 6 let), prepubescenci (od 6 do 11 let), pubescenci (od 11 do 15 let), postpubescenci (od 15 do 20let).

Periodizace čtenářství dle L. Vášové:

- období prenatalního vývoje,
- období nemluvněte (0–1 rok),
- období batolete (1–3 roky),
- období předškolního (3–6 let),
- mladší školní věk – prepuberta (6–11 let),
- střední školní věk – puberta (11–14 let),
- starší školní věk – postpuberta (14–16 let),
- období dozrávání – adolescence (16–20 let) (K. Homolová, 2009a, 12).

Měli bychom si ale uvědomit, že hranice mezi jednotlivými etapami nejsou striktně dané a mohou se v závislosti na individuálních rozdílech konkrétního jedince různě měnit. Jde o statisticky průměrné členění se značnými individuálními rozdíly, ať již jde o zrání fyzické či psychické, resp. o intenzitu sociální adaptace, přičemž ani výraznější odchylky od průměru v některých životních etapách nemusí mít pro jedince definitivní význam (O. Chaloupka, 1982, 65).

2.2 Obecná charakteristika pubescentního dítěte

Pubescence je vývojové období dospívání, v němž osobnost dítěte prochází velkými fyzickými i psychickými změnami. Jedná se o období, které u každého dítěte začíná a probíhá individuálně, proto v odborné literatuře nepanuje přesná shoda ve věkovém vymezení tohoto období. Pro potřeby diplomové práce se přikloním, stejně jako Ladislava Lederbuchová, Jaroslav Toman nebo Otakar Chaloupka, k vymezení pubescence věkovým rozmezím 11–15 let, tedy vývojově starší školní věk.

Vývojová psycholožka Marie Vágnerová charakterizuje období dospívání jako „přechodnou dobu“ mezi dětstvím a dospělostí.⁸ „*V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci*“ (M. Vágnerová, 2012, 367).

⁸ M. Vágnerová dělí období dospívání na dvě fáze: období rané adolescence (11–15 let) a období pozdní adolescence (15–20 let) (M. Vágnerová, 2012, 367).

Tato doba je pro každé dítě velmi složitým časem. Jde o to, že „*dítě podstupuje somatickou i psychickou zátěž, s jakou se dosud nesetkalo, jeho životní situace je relativně nová, neznámá, neboť dětské životní mechanismy chování v ní už selhávají, ale nové ještě nejsou vytvořeny*“ (L. Lederbuchová, 2004, 20).

Stejně tak Otakar Chaloupka považuje pubescenci za etapu přechodu, ve které doznívají postoje z dřívějšího období, ale současně se začínají projevovat nové (1971, 9). Proto je také tato fáze vývoje osobnosti často označována za etapu hledání nové identity.

I Marie Vágnerová představuje dospívání jako období, pro které je typické hledání a přehodnocování vlastní osobnosti. „*Dospívající musí zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity*“ (2012, 367).

Základní znaky pubescentního období z hlediska vývojové psychologie Marie Vágnerové (2012, 369n):

- tělesné dospívání a pohlavní zrání,
- proměna zevnějšku, který se stává podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí,
- změna způsobu myšlení (nárůst abstraktního myšlení, změny emočního prožívání),
- osamostatňování od rodičů,
- velký význam vrstevnických skupin, důležitost přátelství,
- období prvních lásek, počáteční experimentování s partnerskými vztahy,
- snaha odlišit se od dětí, ale i od dospělých (úpravy zevnějšku, specifický životní styl, zájmy a hodnoty),
- ukončení povinné školní docházky,
- ztráta starých jistot a potřeba orientace a stabilizace v nové situaci.

Velký pokrok psychiky pubescenta můžeme vidět ve zrání jeho intelektu. Myšlení se stává abstraktním, směřuje ke kategorizaci jevů, zpřesňují se formální myšlenkové operace, zlepšují se řečové činnosti, zrychluje se rozvoj rozhodovacích procesů, aspirační úrovně a sebehodnocení. Naopak různé nejasnosti a zkratkové chování (gesta, pózy, přehánění, napodobování) mají svůj původ z neustálého srovnávání se s druhými. Tyto jevy vychází z formování pubescentova obrazu o sobě samém a jsou pro jeho další vývoj velmi důležité. Neměli bychom je tedy vnímat negativně. Pubescent se tak snaží reflektovat sám sebe jako osobnost (K. Homolová, 2008, 20).

Ladislava Lederbuchová charakterizuje pubescentního čtenáře jako osobu, jež svoje pochybnosti a nejistotu maskuje sebevědomým vystupováním. Často se u ní objevují krajnosti v chování, přičemž ale zvládnutím nových situací dochází ke skutečnému růstu sebevědomí a zvýšené kritičnosti k okolí (2004, 20). Jako další typické vývojové změny pubescenta uvádí autorka tyto znaky:

- prudký nárůst schopnosti pozornosti,
- rozvoj celkového intelektu, zejména abstraktního myšlení,
- schopnost reflektovat sebe sama,
- potlačování bohatých emocionálních projevů je překryto předstíraným cynismem,
- touha zařadit se do dospělého světa, přestože k němu zaujímá kritický až negativistický vztah,
- rozvoj obrazotvornosti,
- strukturace vyšších citů,
- sebeuvědomování ve vztahu k druhému pohlaví (L. Lederbuchová, 2004, 20).

Pubescent velmi touží být dospělým nebo se za dospělého alespoň pokládat, intenzivně prahne po hrdinství, statečných činech a romantických dobrodružstvích. V jeho chování se často objevuje soutěživost a kritický pohled na své okolí. Zároveň se u něj velmi často střídají nálady a mění chování, ve kterém projevuje prudké citové přechody ke krajnostem v chování. U starších pubescentů potom bouřlivé protiklady pomalu mizí a objevuje se snaha o syntetické myšlení. Upevňuje se v nich také víra v sebe sama, ve své vlastní síly, tvůrčí fantazie a vlohy (K. Homolová, 2008, 20).

Pavel Říčan označuje pubescenci za období „vulkanismu“. I když pubescent své city zdánlivě ovládá nebo je nepokrytě projevuje, v určitých situacích se pro něj stávají nevypočitatelnými. „*Dítě pak reaguje podrážděně, jeho nálady bývají labilní, nápadně často se mění, převládají však záporné emoce: rozmrzelost, nepokoj, neklid, horečná aktivita, pak zase apatie hraničící s depresí*“ (2014, 177).

Pubescent mnohdy nerozumí, co se s ním děje, a proto možné vysvětlení hledá v tom, jak se k němu chová jeho okolí. U některých jedinců může tento nerovnoměrný a nestabilní stav zapříčinit poruchy soustředění, větší unavitelnost, problémy se spánkem či různé druhy úzkosti (P. Říčan, 2014, 177).

Všechny výše uvedené dispozice spolu s tělesnými změnami odvádí pubescenta z dětského světa, přičemž mu ale ještě nezajišťují vstup do toho dospělého. Proto se u něj v této etapě často objevuje pocit frustrace a osamělosti (L. Lederbuchová, 2004, 20).

O napětí mezi dětstvím a dospělostí hovoří také Otakar Chaloupka, který upozorňuje na to, že rozpornost pubescence není jen v chování pubescentů, ale i ve vztahu dospělých k nim. Často se totiž setkáme s tím, že dospělí „*obvykle jednají s pubescentem jako s dospělým tam, kde by si přál, aby se s ním jednalo ještě jako s dítětem a že se s ním tak po právu zachází, naopak v řadě případů jiných proklamují, že vlastně již o dětství nejde, že je natolik velký, rozumný, samostatný, aby se sám jako dospělý choval a aby splňoval nároky, jež jsou na něho jako na dospělého okolím kladeny*“ (1982, 313). Pubescent však takový přístup často považuje za nespravedlivý a neoprávněný.

Podobně období pubescence vnímá i Jaroslav Toman (1992, 340), který se zmiňuje o pubertě jako o konfliktu mezi dětstvím a dospělostí. Dítě touží být rovnocenným partnerem dospělých, avšak tímto způsobem nebývá ještě zcela přijato. Toto neuspokojení vede často k frustraci a vnitřní nejistotě, kterou navenek zakrývá „siláckou pózou“ nebo extrémním chováním, které ve skutečnosti značí potřebu přátelství a porozumění. Z toho důvodu se možná také v současné době setkáváme s tím, že děti tráví mnoho volného času na sociálních sítích, kde se snaží navazovat nová přátelství, být v kontaktu se světem a zažít pocit sounáležitosti a spříznění.

2.3 Pubescentní čtenář

Z informací v předešlé kapitole můžeme vyvodit, že u pubertálního dítěte dochází k proměně zájmů a postojů k určitým aktivitám. Změnou tak prochází nejen čtenářský zájem, ale i čtenářská potřeba a postoj dítěte ke čtenářství (L. Lederbuchová, 2004, 21).

Bohužel ale pubescent někdy vlivem výše uvedených vývojových proměn ve svých čtenářských potřebách stagnuje, či je dokonce naprosto utlumí. Jedním z důvodů této krize dětského čtenářství je určitě i to, že se v poslední době velmi proměnilo trávení volného času dětí. Ty začínají vyhledávat nové druhy volnočasových aktivit, kterým dávají přednost před četbou. Především „*vlivem rozšíření informačních technologií, postupující komercializací kultury, zábavy a sportu dochází k podstatným změnám preferencí u jednotlivých aktivit. Dnešní děti tráví značné množství svého volného času u počítače či tabletu, což má*

samozřejmě negativní vliv na dobu, kdy se dítě může nebo chce věnovat četbě a jiným činnostem“ (I. Prázová a kol., 2014, 10).

Zájmové činnosti v dospívání se také věnuje Iva Žaloudíková, která rovněž poukazuje na fakt, že se děti v současné době zajímají především o počítače a digitální technologie. Fascinují je nejnovější technické novinky, internet i sociální sítě, ve kterých mohou nacházet podněty pro další komunikaci i hry (2013, 27).

Irena Prázová a kol. (2014, 10) zmiňují také klíčový vliv rodiny na čtenářství, avšak na druhou stranu uvádí, že i v tomto prostředí může postupem času docházet k negativním vlivům na rozvoj čtenářství. Rodiče totiž z důvodu obav o bezpečnost svých dětí stále více organizují jejich volný čas. To má za následek situace, kdy děti nemají dostatek prostoru pro volné hraní, setkávání s kamarády a svobodnou volbu způsobu trávení volného času. Pokud se pak někdy mohou rozhodnout, jak budou svůj volný čas trávit, je pro mnoho dětí snazší se uchýlit k méně náročným aktivitám (např. užívání internetu a jiných médií), než je pro ně čtení knih.

V období pubescence by ale podle Pavla Vacka (2000, 22) mohlo docházet ke snadnému prohloubení čtenářských návyků, protože jedinci jsou (oproti předchozímu vývojovému období) silně zaměřeni na sebe sama. Jak už z výše uvedených charakteristik vyplývá, je pro ně v tomto období typické sebepozorování, sebeuposuzování, bdělé snění a vyhledávání samoty, což navozuje ideální podmínky pro čtení i prostor pro vnitřní intimní dialog.

Pubescentnímu čtenářství se věnuje také R. Lesňák, který za jeho hlavní znaky považuje:

- přijímání literatury jako modelu života či odraz světa dospělých,
- identifikace s hrdinou, který hájí ideály cti a spravedlnosti a potvrzuje touhu po absolutních hodnotách pubescenta,
- saturační funkce četby, tj. situace, kdy čtenář nad knihou prožívá vše, co mu je zatím reálně odepřeno, např. daleké cesty, dobrodružství nebezpečných situací apod. (R. Lesňák, 1991 in L. Lederbuchová, 2004, 22).

„Jakmile později adolescent začne prožívat ve svém životě reálné mezní životní situace, svou lásku, své dobrodružství dalekých cest, stane se pro něj četba zbytečná, neboť období náhražek pominulo. Pokud se čtenářství pubescenta včas nekultivuje, je vážně ohroženo ze dvou stran – jednak absolutizací saturační četby a nečtenářsky pojaté školní literární výchovy, jednak je vytlačováno receptivně agresivnějším filmem a hlavně televizí“ (R. Lesňák, 1991 in L. Lederbuchová, 2004, 22).

Stejně tak se modelem pubescentního čtenáře zabýval i významný teoretik a výzkumník čtenářství Otakar Chaloupka. Ve svých *Horizontech čtenářství* (1971) uvádí následující charakteristické znaky pubescentního čtenářství:

- zájem o dějově bohatou literaturu s dialogy, gradací syžetu a s bohatými faktografickými informacemi,
- obliba intencionální literatury, která splňuje čtenářská očekávání jak v rovině obsahové, tak v emocionální,
- výrazný epizodický přístup, tj. zaměřenost na působivé a dramatické části příběhu, které mnohdy zastíní celkový smysl díla,
- identifikace s hrdinou příběhu,
- čtenáři upřednostňují poznávací a emocionální rovinu textu před jeho estetickými kvalitami (O. Chaloupka, 1971, in A. Zachová, 2013, 28).

O. Chaloupka rovněž v 90. letech 20. století ve svých výzkumech (1992–1993) došel k závěrům o vývoji čtenářských potřeb pubescentů při četbě beletrie. Dosud převažující poznávací potřeba, která souvisela se zesíleným zájmem o populárně naučnou literaturu, ustoupila potřebě relaxační (O. Chaloupka, 1992–1993, in L. Lederbuchová, 2004, 23).

Obdobně charakterizuje dětské čtenářství i Jaroslav Toman, který ho rovněž vyvozuje z psychosociálních potřeb pubescentů. „*Nejpočetnější kategorií dnešní dětské populace tvoří čtenáři preferující potřeby relaxační a emocionální. Čtou tedy hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek. Četba je baví, přináší jim psychické uvolnění, je náhradní komunikací osamělých, je emoční a imaginativní kompenzací neuspokojivého života v pragmaticky věcné rodině a racionální škole, je únikem z všedních dnů, trablů a stresů do fiktivního světa romantiky, fantazie, humoru a harmonie. Prostřednictvím empatie a sebeprojekce do literárních postav saturují své vlastní neuskutečněné nebo nereálné tužby, přání a aspirace*“ (1997, 133).

Z výše uvedených informací je jasné, že pubescentního čtenáře není snadné zcela přesně definovat. Charakteristické znaky se mohou u konkrétních jedinců velmi lišit s ohledem na vývojová specifika tohoto období. S jistotou ale můžeme říci, že dítě pubescentního věku se nachází ve velmi složitém čase. Pubescentní čtenář se totiž ocitá ve víru změn, se kterými se musí nějakým způsobem vypořádat. I vztah ke čtení tak prochází určitými „zkouškami“, které ovlivní další vývoj jeho čtenářství. Co tedy můžeme o tomto čtenáři vůbec říct?

Odborníci se shodují, že většina pubescentů čte pro zábavu a relaxaci. Díky snadno dostupným informacím, které jim mohou zprostředkovat nejmodernější digitální technologie, již nemusí číst kvůli poznání. V knihách tak pubescenti hledají hlavně zážitky a dobrodružství, které jim jsou v reálném životě zatím odepřeny. Snaží se tím přiblížit světu dospělých, i přestože na ně mají mnohdy velmi kritický pohled. Při čtení se často identifikují se svými hrdiny, pouští se s nimi do napínavých dobrodružství, touží po spravedlnosti, uznání a začlenění do světa dospělých. Jako významný faktor pro ně funguje vrstevnická skupina, se kterou sdílí své zážitky, pocity a emoce.

Pubescentní čtenář se často nevyzná ve svých pocitech a náladách, které prochází velkými (a často i rychlými) proměnami. V samostatné četbě proto hledá klid a jistotu, kterou ve svém životě postrádá. I když se na veřejnosti často prezentuje jako nečtenář, je to spíše pozice, do které se sám vědomě staví. Čtení má totiž v očích dospělých určitou společenskou hodnotu, kterou „revoltující“ pubescent z principu nechce přijmout. Ve výsledcích výzkumů se rovněž v posledních letech ukazuje stoupající vliv digitálních technologií na trávení volného času pubescentů. Hraní počítačových her, sledování videí na internetu a komunikace na sociálních sítích je pro dnešní pubescenty tak samozřejmou činností, že mnohdy už ve svém volném čase na četbu nenajdou místo.

3. Čtenářská gramotnost

Jak již bylo v úvodu řečeno, je dnes všeobecně rozšířenou představou, že děti ve svém volném čase málo čtou. Jako důvod je často uváděno to, že tráví mnoho času u svých počítačů, chytrých telefonů, tabletů a televize, což je pro ně snazší a dostupnější druh zábavy a relaxace než čtení knih. Tyto soudy o úpadku čtenářství se, mimo jiné, opírají i o prezentované výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, do kterých se Česká republika zapojuje od poloviny 90. let 20. století. Čeští žáci totiž zejména ve srovnávacích testech PISA (viz níže) dosahují průměrné až podprůměrné úrovně čtenářské gramotnosti.

3.1 Definice čtenářské gramotnosti

V souvislosti se čtenářstvím se tak stále častěji setkáváme s pojmem čtenářská gramotnost. Pro další potřeby této práce je nutné si uvedený termín nejprve přesně definovat, přestože jeho vymezení podléhá neustálému vývoji a upřesňování. Pro naši potřebu využijí definici odpovídající českému vzdělávacímu systému, která čtenářskou gramotnost chápe jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace.“*⁹

Vztah ke čtení ve smyslu potěšení z četby a vnitřní potřeba číst je v tomto pojetí považován za předpoklad rozvoje dalších složek čtenářské gramotnosti. Často ale také můžeme narazit na situaci, kdy jsou pojmy čtení (viz kapitola 1) a čtenářská gramotnost zaměňovány nebo používány jako rovnocenné. Pro upřesnění můžeme shrnout, že *„čtení je základním procesem čtenářské gramotnosti, od kterého se odvíjí další navazující procesy“*¹⁰.

9 KOŠTÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, 14n [cit. 10. 5. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

10 DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [online]. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. [cit. 20. 6. 2021]. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf

Žáci by si tak měli budovat čtenářské návyky a dovednosti již v raných fázích vzdělávání, aby je na konci základního vzdělání měli pevně osvojené. Na dalších stupních vzdělávání by si potom tyto dovednosti a návyky měli upevňovat, podporovat a dále rozvíjet (J. Altmanová, 2011, 5).

Je všeobecně známo a doloženo výzkumy (např. J. Straková, 2016), že úroveň dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti ovlivňuje celkovou úspěšnost dítěte ve studiu.

3.2 Složky čtenářské gramotnosti

Jak již bylo v definici čtenářské gramotnosti zmíněno (viz výše), prolíná se v ní několik vzájemně provázaných složek, které na sebe navzájem navazují a prostupují se. Pro lepší pochopení celé problematiky zde jednotlivé složky popíši s pomocí oficiální definice čtenářské gramotnosti, kterou uvádí v odborné publikaci Hana Košťálová¹¹:

- První složkou čtenářské gramotnosti je **vztah ke čtení**, který je předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Projevuje se jako potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- Druhou složkou je **doslovné porozumění**, kterým označujeme dovednost přesně dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- Dovednost vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů je třetí složkou čtenářské gramotnosti, kterou označujeme jako **vysuzování a hodnocení**.
- Další složkou čtenářské gramotnosti je tzv. **metakognice**, ve které se skrývá dovednost a návyk seberegulace. Díky metakognici dokážeme reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění. Díky ní také dokážeme překonávat obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- Další složkou čtenářské gramotnosti je **sdílení**. Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři.

¹¹ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, 14n [cit. 10. 5. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

- Poslední složkou čtenářské gramotnosti je **aplikace**, pomocí které člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání a četbu dále zúročuje v dalším životě.

3.3 Postavení čtenářské gramotnosti a čtenářství v RVP ZV

Vzhledem k tomu, že čtenářskou gramotnost považujeme za klíčovou oblast vzdělávání, je poměrně překvapivé, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) není podrobně a metodicky rozpracována. Je sice možné ji rozpoznat v jednotlivých očekávaných výstupech a klíčových kompetencích, ale pouze pokud známe její podstatu a znaky (J. Doležalová, 2014, 71).

Pojem čtenářské gramotnosti se tedy výslovně neobjevuje jako významný cíl kurikulárních dokumentů a jako samostatný termín je explicitně uveden pouze u dvou doplňujících vzdělávacích oborů v RVP ZV (Etická výchova a Filmová/audiovizuální výchova). Ačkoliv se ale s pojmem čtenářské gramotnosti v RVP ZV explicitně npracuje, složky čtenářské gramotnosti se v něm vyskytují (V. Laufková, 2018, 47).

„V RVP ZV jsou zahrnuty některé čtenářské dovednosti mezi klíčové kompetence a jiné mezi očekávanými výstupy především jazykového vyučování. Ve velkém množství příkladů je čtenářská gramotnost jednoznačným prostředkem k jejich dosažení. Požadavky na ni však nejsou v RVP ZV uceleně uspořádány, i když se jedná o tak důležitý instrument pro dosažení očekávaných výstupů a klíčových kompetencí v budoucí perspektivě celoživotního vzdělávání.“ (J. Doležalová, 72)

V zásadním dokumentu téměř chybí klíčové složky čtenářské gramotnosti, jako je vztah ke čtení a sdílení, které jsou důležitým předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Potěšení z četby a vnitřní motivace ke čtení tak nejsou v RVP ZV příliš podporovány (V. Laufková, 2018, 47).

„Podpora těchto složek čtenářské gramotnosti se jeví jako zásadní, protože žák, který čte/poslouchá ze zájmu (se zájmem), prohlubuje porozumění čtenému, u čtení vydrží déle a po jeho přečtení dosahuje lepších výsledků v navazujících činnostech.“ (McPhail et al., 2000 in V. Laufková, 2018, 47).

V současném RVP ZV také nejsou uvedeny žádné postupy, pomocí kterých by učitel mohl rozvíjet žákovy aktivní dovednosti při práci s textem nebo jak by mohl prohlubovat jeho

prožitky z četby. Z toho důvodu je nutná dobrá metodická příprava a informovanost učitele prostřednictvím jiných zdrojů (J. Doležalová, 2014, 72).

V úspěšně splněných očekávaných výstupech jednotlivých vzdělávacích oblastí se předpokládá zvládnutí některých složek čtenářské gramotnosti. Převážně jde o oblasti, ve kterých je čtení a čtenářství samo obsahem dané oblasti, nejvíce tedy v jazykové a komunikační výchově a v literární výchově. Čtenářská gramotnost ale není ani zde plnohodnotně popsána. Nejčastěji se v očekávaných výstupech objevuje důraz na složky nižší kognitivní čtenářské gramotnosti, jako je získávání a zpracování informací. Náročnější složky čtenářské gramotnosti (vysuzování, hodnocení a metakognice) se v RVP ZV objevují zřídka (V. Laufková, 2018, 48).

Složitě postavení v RVP ZV má čtenářská gramotnost i z toho důvodu, že v něm není explicitně zakotvena jako oficiální klíčová kompetence. Její složky ale najdeme v ostatních kompetencích, ve kterých máme u žáků podporovat zejména dovednost vyhledávání a třídění informací, dále porozumění textům a obrazovým materiálům, které by se měli také naučit kriticky posuzovat. V průřezových tématech se setkáme spíše s odkazy na mediální gramotnost, která rozvíjí kritický přístup k informacím (V. Laufková, 2018, 48).

Z výše uvedených informací vyplývá, že i když jsou v RVP ZV uvedeny složky čtenářské gramotnosti v rámci některých očekávaných výstupů vzdělávacích oborů a oblastí, klíčových kompetencí i průřezových témat, není v tomto zásadním dokumentu čtenářská gramotnost výslovně označena za významný cíl vzdělávání. Zarážející je i to, že se v celém dokumentu nepracuje se čtenářskou gramotností jako se samostatným pojmem. Díky této roztržitosti pak nemůže být čtenářská gramotnost plnohodnotně rozvíjena pouze na základě RVP ZV. O nápravu této situace by se měly postarat zejména upravené školní vzdělávací programy, které si do svých plánů systematicky začlení rozvoj čtenářství i čtenářské gramotnosti. Nejdůležitějším článkem tohoto řetězce ale i nadále zůstává motivovaný přístup každého konkrétního pedagoga, který bude rozvíjet čtenářskou gramotnost v jakémkoliv předmětu (V. Laufková, 2018, 49).

Mezinárodní výzkumy, které sledují výsledky i českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti, jsou představeny v následující kapitole.

3.4 Mezinárodní šetření PIRLS

„Mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.“¹²

Nejzajímavější výsledky šetření PIRLS z roku 2016:

- Vyšší socioekonomický status rodiny nebo školy přímo ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků.
- Čtenářská sebejistota žáků roste, pokud jim učitelé předkládají texty, které odpovídají jejich zájmům.
- Lepších výsledků dosahovali ti, kteří přicházeli do školy s již osvojenou dovedností čtení nebo ti, jejichž rodiče s oblibou četli. Takoví žáci pak vynikali zejména v četbě literárních textů.
- Rodina je dominantním faktorem, který zásadně určuje výsledek žáků ve čtení.
- Výuková metoda diskuze nad přečteným textem pozitivně zvyšuje úroveň čtenářské gramotnosti.
- Vyšší úroveň čtenářské gramotnosti vykazují žáci, jejichž učitel srozumitelně vysvětluje problematiku a věnuje se individuálním potřebám jednotlivců.
- Žáci, kteří využívají PC či tablet k plnění školních úkolů nebo vyhledávání informací, dosahují lepších výsledků než ti, kteří tyto technologie vůbec nepoužívají. Negativní vliv na čtenářskou gramotnost má ale nadměrné hraní počítačových her a surfování na internetu.

¹² Česká školní inspekce ČR. PIRLS. In: *Česká školní inspekce ČR* [online]. [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

- V ČR jsou velké rozdíly ve výsledcích čtenářské gramotnosti u žáků v jednotlivých druzích škol (víceletá gymnázia, střední odborné školy).
- Žáci, kteří dosahují vyšší úrovně čtenářské gramotnosti, se v hodinách českého jazyka častěji setkávají s aktivitami, které podporují práci s texty, a s učiteli „nadšenými“ pro výuku. (R. Blažek a kol., 2019, 7)

Z výše uvedeného vyplývá, že testování PISA se nezaměřuje pouze na posouzení úrovně čtenářských dovedností, ale například i na postoje žáků ke čtení. Součástí šetření je totiž dotazník, ve kterém žák vyplňuje informace o sobě, své rodině, škole a o celkovém sociokulturním a ekonomickém zázemí. Výsledky z tohoto dotazníku proto také zahrnu do celkového přehledu o výzkumech čtenářství v pozdějších kapitolách této práce.

4. Výzkumy čtenářství v České republice

Abychom se zorientovali v současné situaci českých žáků na poli čtenářství, je vhodné si představit několik reprezentativních výzkumů, které se daným tématem zabývaly. Jejich výsledky nám mohou přinést cenné informace pro školní praxi.

4.1 Výzkumy čtenářství v 1. polovině 20. století

Počátky výzkumů čtenářství se v našem prostředí objevují již na konci 19. století, kdy byly podnikány první průzkumy čtenářských zájmů. Například již v roce 1896 se v časopise *Komenský* objevily první výsledky výzkumu zaměřeného na oblíbenost určitých knih u školních dětí. Data, která získal F. Jarušek, ukazují, že dospívající žáci upřednostňují četbu napínavé a dobrodružné literatury. Podobná zjištění žánrové oblíbenosti můžeme vidět i v dalších provedených výzkumech, např. u Č. Pozdníka (1904), F. Čády (1911), V. Beneše (1907–1909) nebo A. Rambouska (K. Homolová, 2009b, 58). Čtenářství dospělých se na počátku 20. století věnovali také např. J. Mrazík, F. Procházka a F. Župan, I. Kramář, J. Zima aj. (více in K. Homolová, 2008, 33).

Ve 20. letech 20. století výzkumy prováděli nejprve sami učitelé a knihovníci, kteří začali sledovat zájem o čtenářství, čtenářské preference a zvyklosti nebo oblíbenost některých autorů a titulů. Z jejich odborných prací můžeme vyčíst i několik informací o čtení a čtenářských zálibách mládeže. Rozsáhlejší výzkumy čtenářství ale v této době ještě nebyly uskutečňovány, protože sama teorie čtenářství byla teprve v počátcích (A. Zachová, 2013, 8).

V tomto meziválečném období u nás ale určitě stojí za zmínku práce Jaroslava Freye, který realizoval své výzkumy čtenářství pod vlivem bibliopsychologie¹⁷. Jeho *Psychologie čtenáře* (1929) patří vůbec k prvním teoretickým publikacím o vztahu čtenáře a knihy u nás. „Čtenářství ve své knize chápe komplexně, počínaje procesem čtení, vybavování představ až po vžití se a ztotožnění s obsahem knih a jejich hrdinů. Zabývá se ale i čtenářem, vývojem jeho četby a knihou (jejím vzhledem, dobovými vlivy až po zhodnocení významu knihy)“ (A. Zachová, 2013, 11).

¹⁷ Bibliopsychologie – psychologická nauka, která se snaží popsat, jak literární dílo funguje ve čtenářských konkretizacích. Rubakin nazývá bibliopsychologii psychologii knižního díla v jeho vývoji. Za tři základní složky této nauky považuje psychologii autora a jeho knihy, otázky distribuce knih a jejich cirkulaci a psychologii čtenáře (K. Homolová, 2009a, 70).

Jaroslav Frey ve svém výzkumu také popsal několik okolností, které ovlivňují proces četby. Jednou z nich je například výběr knihy podle autora, vizuální atraktivita knihy, velikosti a typu písma, ilustrace, názvu, ale například i podle toho, zda je titul „zakázaný“, což bezesporu zvyšovalo jeho atraktivitu (A. Zachová, 2013, 11).

J. Frey se také snažil popsat čtenářské návyky a chování dětí na počátku 30. let 20. století. Výsledkem jeho zkoumání pak byly dvě publikace – *Čtenářský výzkum pražského dítěte* (1931) a *Výzkum četby průmyslového dorostu* (1933). Získaná data z těchto výzkumů ukázala například:

- i když je v knihovně registrováno méně děvčat než chlapců (36%, 64%), děvčata více čtou;
- průměrný čtenář přečte 3–4 knihy měsíčně;
- chlapci ve věku 11–14 let se zajímají o historickou prózu a dobrodružný román, děvčata upřednostňují především dívčí romány (A. Zachová, 2013, 14n).

Jaroslav Frey se později začal věnovat tzv. bibliopedagogice, která popisuje nejen vztah mezi čtenářem a knihou, ale i výchovné působení četby na čtenáře. Podle J. Freye pedagogika čtenáře nesouvisí pouze se školní výchovou, ale hlavně se zaměřením veřejných knihoven. Hlavním cílem bibliopedagogiky je pak podle něj výchova rozumová, umělecká a mravní (A. Zachová, 2013, 13).

Podobné výsledky jako Jaroslav Frey ve svém výzkumu z roku 1935 zaznamenal i Augustin Prachař, který provedl srovnání dvou brněnských měšťanských škol. Šetření bylo zajímavé zejména z genderového hlediska, protože A. Prachař do svého průzkumu vybral ryze chlapeckou a dívčí školu. Výsledky svého výzkumu prezentoval v článku *O četbě na národních školách*. Šetření se zúčastnili chlapci a děvčata ve věku 11–15 let. Výsledky ukázaly a potvrdily Freyovo zjištění, že dívky čtou více a raději než chlapci. Zároveň si také dívky častěji pamatují jméno autora, mají v oblibě příběhy s dívčí hrdinkou, knihy veselé, vlastenecké nebo o přírodě, zatímco chlapci již vyhledávají napínavý příběh, chytrost malých hrdinů, fantastičnost a poučení. A. Prachař také uvádí, že rozdíl ve vývoji četby od 6. do 9. ročníku je více zřetelný u děvčat než u chlapců (A. Zachová, 2013, 15–18).

Oba výše zmínění autoři si také kladli otázku, do jaké míry je výběr knihy ovlivněn skutečnou oblibou díla a do jaké míry na něj působí společenské uznání a doporučení, zejména ze stran učitelů. V obou uvedených výzkumech totiž na první příčce nejčtenějších knih figuruje Babička Boženy Němcové. Další v pořadí je např. Kája Mařík a různé tituly od klasiků jako je K. Světlá, A. Jirásek, K. J. Erben apod. Na těchto výsledcích se zřetelně

ukazuje tendence, která se později objevuje i ve druhé polovině 20. století, že četba je nejvíce ovlivněna dobově vydávanými a populárními tituly (A. Zachová, 2013, 18).

4.2 Výzkumy čtenářství ve 2. polovině 20. století

Vydávání knih bylo ve 2. polovině 20. století zcela podmíněno jejich „ideologickou nezavadností“ bez ohledu na uměleckou kvalitu nebo jejich čtenářskou atraktivitu.

„Slibně nastartovaný kulturní a společenský život v meziválečném období byl násilně přerušen nejprve nacistickou okupací a po roce 1948 nástupem dalšího totalitního režimu, proto vydávání knih a chování čtenářů bylo těmito událostmi výrazně ovlivněno“ (A. Zachová 2013, 20).

Výzkumy dětského čtenářství z této doby pak zcela korespondují s výše uvedenou situací. Vzhledem k omezené oficiální nabídce titulů tak provedené výzkumy čtenářství potvrzují, že vydávané knihy patří zároveň mezi tituly čtené i nejoblíbenější. Na druhé straně stojí ale za zmínku zavedené čtenářské návyky z období první republiky a určitá vybavenost domácích knihoven, která pomohla zachovat jistou úroveň čtenářství (A. Zachová, 2013, 21n).

V 60. letech došlo díky uvolnění politické situace také k rozvoji psychologie a sociologie, což bylo pro výzkumy čtenářství zásadní. V souvislosti s tzv. recepční estetikou¹⁸ se do centra zájmu staví čtenář, na kterého je nahlíženo z hlediska sociologického, psychologického a literárněvědného. Tato koncepce se u nás nejvíce projevila ve výzkumech tzv. nitranské školy, která se v teorii literární komunikace věnovala jak autorovi, tak textu i příjemci z hlediska jednoty tvorby a recepce. Mezi významné teoretiky tohoto směru patří např. A. Popovič, F. Mika, T. Žilka, P. Liba či P. Zajac. Ve své koncepci autoři rozlišovali tzv. čtenáře vysokého (dospělého) a nízkého (dětského), provedli výzkum populární literatury a popsali typologii čtenářů. Zabývali se také vztahem čtenáře k autorovi nebo problematikou čtenářských zájmů a vkusu. Čtenářská recepce literatury byla vnímána jako

¹⁸ Recepční estetika – literárně teoretický koncept, který vznikl na konci 60. let 20. století současně v německé a anglosaské variantě *reader-response criticism*. Soustředil se na roli čtenáře a představoval tak polemickou reakci na formalistické a strukturalistické koncepty i na estetické zobrazování. R. estetika je založena na působení literárních děl na čtenáře, protože chápe text jako síť apelových struktur zaměřených na recipienta. Text se podle tohoto pojetí kompletuje až v procesu čtení skrz interakci se čtenářem a v úplnosti vzniká jen v procesu konkretizace. Více v: Nünning, Ansgar. *Lexikon teorie literatury a kultury*, Brno: Host, 2006, s. 661, ISBN 80-7294-170-4.

hlavní forma realizace aktivního vztahu člověka k literatuře. Výsledky výzkumů nitranské školy uvádí, že vztah člověka k literatuře je ovlivněn určitými predispozicemi, jako je všeobecná i literární vzdělanost obyvatelstva či osobnostní a specifické čtenářské předpoklady individuálního příjemce. Pro souhrnný výzkum recepce je potom nutné zařadit také ověřování výsledků percepce a apercepce.¹⁹ Výše uvedené teorie nitranské školy velmi ovlivnily výzkumy čtenářství v nadcházejících letech (A. Zachová, 2013, 22–24).

V oblasti psychologie dětské četby stojí za zmínku práce Františka Hyhlíka *Psychologie mladého čtenáře* (1963), na kterou se v některých oblastech navazuje i dnes. F. Hyhlík ve své knize podává celkovou psychologickou charakteristiku dětského čtenáře, kterou blíže rozpracovává ve všech jeho vývojových etapách. Podobnou koncepci a vývojové hledisko ve své knize *Kulturní vývin mládeže* (1965) uplatňuje také A. Jurovský (K. Homolová, 2008, 34).

V 70. letech na výše uvedené výzkumy navazovali různí badatelé (např. O. Chaloupka (1971), V. Smetáček (1973), V. Smetáček a Z. Voznička (1975, 1986) aj.), kteří ale nedokázali provést komplexní výzkum, který by stavěl na poznatcích z oblasti psychologie dětského čtenářství (K. Homolová, 2008, 34).

Jistým přelomem ve výzkumech dětského čtenářství se stala příručka Otakara Chaloupky *Rozvoj dětského čtenářství* (1982). Autor se v ní věnuje ontogenezi dětského čtenářství a literární kulturnosti patnáctiletých. Tato kniha je z hlediska rozsahu i metod zpracování dosud považována za nepřekonanou. Mnoho dalších výzkumů z ní vycházelo a Chaloupkovy výzkumné závěry jsou mnohdy platné i dnes (K. Homolová, 2008, 34).

„Chaloupkovy závěry týkající se čtenářství pubescentů zůstávají v platnosti až do současné doby a všechny následující výzkumy je víceméně potvrzují“ (A. Zachová, 2013, 28).

Kromě O. Chaloupky se výzkumům čtenářství v tomto období věnoval ještě např. J. Kabele (1981), J. Marhounová (1984, 1987), S. Urbanová a L. Kociánová (1988) nebo A. Zachová (1988) (více in K. Homolová, 2008, 34).

Od 90. let 20. století se autoři výzkumů dětského čtenářství většinou zaměřují na tzv. kvalitativní ukazatele. Zjišťují, jak se dětské čtenářství proměňuje, charakterizují vývoj vztahu dětí ke knize, sledují posuny jejich čtenářských zájmů, postojů a motivací.

¹⁹ Percepce – proces čtení, vnímání textu z hlediska jeho významu, výrazu a výstavby; Apercepce – osvojení díla a jeho konkretizace (akceptace smyslu díla, vlastní výklad smyslu, vnitřní postoj k textu, intenzita prožitku, zhodnocení dojmů na základě očekávání, důsledky čtení pro život apod. (R. Lesňák, 1991, in A. Zachová, 2013, 25).

Takové výzkumy prováděl například J. Toman (1991, 1996), S. Urbanová (1993) nebo L. Lederbuchová (1996–7, 1997) aj. (K. Homolová, 2008, 35).

Dalším významným badatelem na poli čtenářství je Aleš Haman, který ve spolupráci se Státní knihovnou ČSR provedl mezi lety 1982–1988 trojí výzkumné šetření týkající se čtenářství a čtenářského ohlasu beletristické literární produkce. Výzkum probíhal mezi návštěvníky veřejných knihoven a byl orientován na tři základní problémové okruhy: čtenářské zájmy a postavení četby mezi dalšími volnočasovými aktivitami, na kulturu četby a také na chování čtenáře v knihovně (A. Haman, 1991, 50n).

4.3 Novodobé výzkumy čtenářství

Zajímavé a přínosné výzkumy čtenářství posledních let jsou zejména spojeny se jménem Jiřího Trávnička. Ten ve spolupráci s Národní knihovnou ČR a Ústavem pro českou literaturu Akademie věd ČR provedl řadu výzkumů čtenářství u občanů České republiky starších 15 let. Zmíněná šetření sledovala dvě základní linie: kvantitativní výzkumy čtenářství, které probíhaly ve tříletých cyklech v letech 2007–2018, a kvalitativní výzkumy čtenářství (2009–2019) probíhající prostřednictvím nahrávání čtenářských životopisů.²⁰ Výsledky těchto šetření J. Trávniček uveřejnil v několika svých publikacích, např. *Čtete?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2007), *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení* (2010) a *Překnížkováno: co čtete a kupujeme* (2013). Čtenářské životopisy a jejich výsledky pak byly uveřejněny v knize *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy* (2017).

„Trávničkovy výzkumy se snaží zmapovat čtení v jeho různých aspektech – čtení knih (kolik přečtete, jak často čtete), čtení časopisů, tzv. e-čtení, způsoby nabytí knih, a také na působení veřejných knihoven, čtenářské preference, čtení ve srovnání s jinými mediálními aktivitami, na témata čtení a volný čas, čtení a zaměstnání, na výzkumy četby dětí“²¹. Výzkumům současného dětského čtenářství se v posledních letech intenzivně věnuje

²⁰ Více in: Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i. *Čtenáři a čtení v České republice*. [online]. Praha: Ústav pro českou literaturu AV, 2021 [cit. 11. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.ucl.cas.cz/cs/projekty/ctenari-a-cteni>.

²¹ MACHOVÁ A., SALÁTOVÁ R., 2021. Čtenářské výzkumy: na okraj výstavy o čtení. 2021. In *Knihovna plus* [online]. [cit. 11. 6. 2021]. Dostupné z: <https://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/2021-1/informace-a-konference/ctenarske-vyzkumy-na-okraj-vystavy-o-cte>

kolektiv autorů kolem Ireny Prázové, Víta Richtera, Kateřiny Homolové a Hany Friedlaenderové. O výsledcích jejich zkoumání bude pojednáno v další kapitole o výzkumech pubescentního čtenářství.

5. Vybrané výzkumy pubescentního čtenářství a jejich výsledky

Z předchozích kapitol je zřejmé, že dětské čtenářství bylo již mnohokrát prozkoumáno a zhodnoceno. Výzkumy se většinou snažily charakterizovat pubescentního čtenáře, jeho zájmy a žánrové preference. Zajímavostí je, že v těchto výzkumech, které sledujeme již od 1. poloviny 20. století až dosud, se většinou objevují určité shody. Výsledky níže zmíněných autorů potvrzují, že pro vrcholné období pubescence je například typický silný zájem o knihu v kvantitativním smyslu, výrazně vyšším než v období následujícím a dospělosti (např. O. Chaloupka 1971, J. Kabele (1981), L. Lederbuchová (1996–1997, 2001–2002), V. Smetáček (1973, 1985–1986, 1988), J. Toman (1990, 1995, 1997, 1999) aj. (in K. Homolová, 2008, 36).

O Otakaru Chaloupkovi a jeho přínosu v oblasti dětského čtenářství jsem se již v předchozích kapitolách několikrát zmiňovala. O. Chaloupka zformuloval model pubescentního čtenáře, ve kterém se v souvislosti s četbou projevují individuální rysy osobnosti. Četba pubescentů je diferencovanější než v dřívějším věkovém období a doprovází ji specifické kvalitativní rysy (O. Chaloupka in A. Zachová, 2013, 25–27).

O. Chaloupka často ve svých pracích hovoří také o nutnosti kultivovat pubescentní čtenářství, protože již v tomto období je podle jeho výzkumů mezi pubescenty 15–25% nečtenářů. Za ty ale považuje i čtenáře, kteří přečetli pouze jednu knihu za měsíc (O. Chaloupka in L. Lederbuchová, 2004, 22). O. Chaloupka v této souvislosti hovoří o tom, že pokud se u dítěte nerozvinou jeho vrozené dispozice ke čtenářství, je to spíše vlivem okolí než jeho vlastní vinou (O. Chaloupka in L. Lederbuchová, 2004, 22).

Ladislava Lederbuchová se ve svých výzkumech (1994 a 2004) věnovala čtenářství jedenáctiletých žáků. Zaměřila se na čtenářské aktivity dětí a jejich komunikaci s uměleckým textem, ve které se snažila odhalit kvalitu jejich recepce. Uvádí, že úroveň čtenářské kompetence²² je jedním z určujících faktorů utvářejících proces a výsledek četby. Poznání této kompetence je důležitým nástrojem pro didakticky záměrný rozvoj a kultivaci dětského čtenářství. L. Lederbuchová rovněž připomíná důležitost tzv. zážitkového čtení, jež chápe jako předpoklad úspěšného působení školní literární výchovy (2004, 5). Ve výsledcích výzkumů také potvrzuje Chaloupkovu teorii o strukturovanosti dětského

²² Čtenářskou kompetencí se rozumí celková a především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá jednak na osobnostních dispozicích čtenáře, jednak na úrovni osvojení komunikačních a interpretačních dovedností (L. Lederbuchová, 2004, 9n).

čtenářství. Tato struktura se v jednotlivých aktivitách projevuje mnohem dynamičtěji, než jak se může jevit v ustálených čtenářských projevech pubescenta, např. ve volbě žánru, v preferování typu hrdiny nebo v útlumu čtenářských aktivit ve prospěch sledování televize a dalších audiovizuálních médií (L. Lederbuchová, 2004, 106).

Autorka ve svém zkoumání také popisuje přímou souvislost mezi úrovní čtenářské komunikace s textem, prospěchem v českém jazyce a oblíbeností četby. Výzkum jednoznačně prokázal, že nadprůměrný prospěch v českém jazyce ovlivňuje vybrané rysy čtenářského chování (oblíba čtení, samostatnost ve čtení, čtení delších textů, potřeba rozmlouvání o četbě). Tito žáci pak mají vyšší čtenářské kompetence než žáci s průměrným či podprůměrným prospěchem. Tímto zjištěním mimo jiné potvrzuje výsledky výzkumu J. Marhounové (1987). Ladislava Lederbuchová rovněž potvrdila již dříve zjištěné (J. Frey, A. Prachař, O. Chaloupka, J. Marhounová) genderové odlišnosti ve frekvenci četby chlapců a dívek. Dívky v tomto období čtou více než chlapci (2004, 115).

5.1 Jak čtou české děti?

Na konci roku 2002 proběhl výzkum **Lenky Václavíkové Helšusové a Ivana Gabala**, ve kterém se snažili zmapovat základní charakteristiky dětského čtenářství, jako jsou čtenářské motivace a návyky dětí ve věku 10–14 let. Předmětem zájmu bylo několik oblastí, například čtenářské zájmy a návyky, význam školy a rodiny v životě malých čtenářů, vliv médií na vztah dítěte ke knize a role knihoven v podpoře dětského čtenářství. Výzkum byl zajímavý také svou metodologií, protože data o čtenářství získával skrz rodinu dětí, nikoli školu. Dotazník vždy vyplňovalo jak dítě, tak i jeden z rodičů (I. Gabal, L. Václavíková Helšusová, 2003).

Z výsledků tohoto výzkumu vyplývají následující závěry:

- V České republice je zhruba polovina dětí, které můžeme označit za čtenáře. Tímto pojmem přitom autoři označují ty děti, které přečtou alespoň jednu knihu za měsíc, čtou pro zábavu i poučení a čtou pravidelně, tedy alespoň 1–2krát týdně.
- Čtenářské zájmy a návyky se liší podle pohlaví a typu školy. Významně více čtou v tomto období dívky než chlapci. Nejoblíbenější knihy pak patří do žánrů dobrodružné literatury a fantasy, dále je v oblíbě dívčí literatura, pohádky a pověsti.
- Rodinné prostředí je z hlediska utváření vztahu dětí ke čtení dvojnásobně významnější než škola. Intenzitu čtení stimuluje jednak kvalitní čtenářské zázemí

v rodině, jednak celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující vliv na čtenářství má také socioekonomická charakteristika rodiny (vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání, výše příjmu apod.), která výrazně ovlivňuje způsob trávení volného času dětí. Pokud má totiž dítě strukturovaný a organizovaný volný čas, tráví jej různými kreativními a vzdělávacími aktivitami a častěji také nachází cestu ke knize.

- Škola se snaží motivovat žáky ke čtení převážně prostřednictvím práce s četbou v hodinách, domácími úkoly a následným zúročením samostatné četby při výuce. Bohužel ale výzkumy ukázaly, že přibližně čtvrtina škol nedává dětem dostatečné podněty k vlastnímu čtení. Pokud by ale škola vhodně a intenzivně v této oblasti pracovala, měli by žáci možnost vytvořit si vlastní čtenářské návyky a upevnit si čtenářské zájmy. Obzvláště důležitá je tato snaha u žáků, kteří mají určité nedostatky v rodinném zázemí.
- Výsledky výzkumu prokázaly, že dětským čtenářem je většinou takový žák, jehož baví hodiny českého jazyka a má z tohoto předmětu zároveň dobré známky. (srov. J. Marhounová, 1989, L. Lederbuchová, 2004).
- Konkurenčním médiem pro knihu je televizní obrazovka, kterou autoři označují za hlavního nepřítele knihy. Neregulované sledování televize vede mnohdy k úplnému nečtenářství. Oproti tomu autoři tohoto výzkumu zatím nepovažují používání počítačů za významný faktor, který by ovlivnil vývoj dětského čtenářství. Naopak zmiňují, že gramotnost, kterou žáci získávají používáním počítače, většinou pozitivně figuruje ve čtenářských zájmech.
- K dětskému čtenářství také významně patří navštěvování veřejné knihovny. Podle tohoto výzkumu má většina dětí možnost tuto instituci navštěvovat. Děti si do knihovny chodí především půjčovat knihy, ale mohou využít i ostatních doplňkových činností, které knihovna nabízí (půjčování CD, hledání na internetu apod.). Vyšší návštěvnost a roli knihoven by v dnešní době mohla posílit právě větší a systematictější podpora multimediálního zájmu dnešních dětí (I. Gabal, L. Václavíková Helšusová, 2003).

5.2 Pubescentní mládež a hodnota čtenářství

Aktuální podobě dětského pubescentního čtenářství se věnuje i **Kateřina Homolová**, která se ve svém výzkumu v roce 2007 zaměřila zejména na popis proměn čtenářských zkušeností a kompetencí. V charakteristice současného pubescenta opět potvrdila, že u něj stále převažuje relaxační potřeba četby. S tím také souvisí i preference zábavné četby, která je stále ovlivňována i pohlavím čtenáře²³.

K. Homolová vychází z názoru, že pubescentní čtenářství lze důkladně poznat jen skrz identifikaci čtenářských potřeb, zájmů a postojů dospívajících. Funkční cestou k popisu čtenářství je pak, podle ní, psychosociální zkoumání dětského čtenářství provedené měřeními a pochopením specifických vývojových posunů, strukturních proměn čtenářských postojů a aktivit, jejich vlastností a vzájemných vztahů²⁴.

V provedeném dotazníkovém šetření K. Homolová zjistila, že pubescentní čtenáři (13 a 14 let) čtou knihy nepravidelně. V průměru přečtou jednu knihu za měsíc. V oblíbenosti mají zábavné časopisy, které čtou podstatně častěji než knihy. Do veřejné knihovny chodí podle potřeby. Nejvíce čtou dobrodružné knihy, sci-fi nebo fantasy příběhy, dále humoristické povídky a knihy o přírodě a zvířatech.²⁵

K. Homolová také udává, že dětské pubescentní čtenářství je v současnosti více než dříve formováno vnějšími faktory, zejména médii (televizí, filmem a internetem). Tento názor nám potvrzují i výsledky šetření, kdy si pubescenti mezi čtením knihy oblíbeného žánru a zhlédnutím filmu, který byl podle této knihy natočen, většinou zvolili film. Jako hlavní důvody tohoto rozhodnutí udávali výraznější audiovizuální zážitek. „*Pokud však někdy*

²³HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021].

Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

²⁴ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021].

Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

²⁵ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021].

Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

*upřednostňují knihu, pak právě proto, že se jim líbí představovat si vše po svém, vytvářet si svůj vlastní film.*²⁶

Z výzkumu ale také vyplynulo, že pokud si dnešní pubescenti představí svůj „dospělý“ život, ve kterém už nemusí číst ze školní povinnosti, vidí sebe sama v budoucnosti jako čtenáře. Dospívající tak se čtením ve svém životě počítají, což je skvělá zpráva. Tento fakt by se ve školní výuce určitě neměl opomíjet²⁷.

Kateřina Homolová ve svém šetření na základě porovnávání souhlasných výroků o četbě pubescentů také zjišťovala, jak na své žáky coby čtenáře nahlíží jejich učitelé, přičemž došla k velmi zajímavým zjištěním:

- Ve srovnání žákovského čtenářského sebepojetí a učitelova vnímání pubescentních žáků jako čtenářů vyšlo najevo, že učitelé své žáky ve čtení knih mírně podceňují. Žáci čtou totiž raději, než se učitelé domnívají.
- Učitelé přesně odhadují pravidelnost četby zábavných časopisů a návštěv knihovny, ale zájem o četbu beletrie a naučné literatury u žáků nepředpokládají.
- Učitelé u žáků nepředpokládají čtení, které by bylo motivované poznáním nebo poučením.
- Učitelé si mylně myslí, že žáci o četbě neradi hovoří, což je podle nich způsobeno hlavně celkovou nechutí nečíst.
- Učitelé se domnívají, že si žáci v konkurenci s filmem knihu nezvolí téměř nikdy.

Z těchto zjištění vyplývá, že „*učitelské vnímání pubescentních žáků jako čtenářů je jiné než žákovské čtenářské sebepojetí. Statisticky významný rozdíl potvrzuje, že učitelé nevidí dospívající pubescenty jako čtenáře.*“²⁸

²⁶ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

²⁷ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

²⁸ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

K. Homolová také pomocí Q-techniky²⁹ nechala pubescenty hodnotit výroky o čtenářství, ve kterých se odráží pubescentovy postoje a preference ve čtenářství. Z výzkumu vyplynulo, že dospívající souhlasí s tím, že číst je důležité a dobré pro život. Přijímají, že četba rozvíjí jejich osobnost a fantazii. Zároveň ale také říkají, že nechtou, nepotřebují číst a že to, co potřebují vědět, v knihách vždy nenajdou. Přiznávají, že většinu informací najdou na internetu. Za čtenáře pubescenti považují člověka, který čte hodně knih. Ve své vrstevnické skupině roli čtenáře spíše neprojevují, obávají se, že by „vypadali trapně“. Pro většinu pubescentů je čtenářství nemoderní. Zvýšenou intenzitu četby pubescenti udávají, jen když je četba baví nebo kvůli školní povinnosti. Kniha, která má mnoho stran, je od čtení rovnou odrazuje a považují ji za nudnou. Literární hodnota díla či významnost spisovatele pro ně nejsou vůbec faktorem, který je motivuje k četbě. Kvůli své orientaci na dynamiku času, preferují četbu zábavných časopisů, ve kterých nachází „život“³⁰

V porovnání souhlasných a nesouhlasných výroků vztahujících se ke školní literární výchově vyšlo najevo, že výuka pro žáky není zajímavá. Pubescenti většinou nechtou zadanou povinnou četbu a literární historie je pro ně velmi nezáživná. Zároveň také vyplynulo, že žáci vnímají jako deficit to, že učitel s nimi málo mluví o jejich vlastních přečtených knihách a nerozumí jejich oblíbeným autorům. Říkají, že by pro ně byla literární výchova přínosnější, kdyby je učitel dokázal pro knihu nadchnout a kdyby se ve škole více hovořilo o knihách, které rádi sami čtou.³¹

„Dnešní mladí lidé nechtou.“ – Kateřina Homolová na základě svého zkoumání zastává názor, že tento výrok zobrazuje pouze vžitou stereotypní představu, která se ve společnosti stále, za každých podmínek, opakuje. Jádro tohoto vžitého názoru autorka vidí především

²⁹ Psychometrická sociologická metoda, kdy se pokusné osoby třídí předložené množství připravených slov, výroků, dat, obrázků podle určitého hlediska, např. podle míry důležitosti, kterou jim osoba přikládá, podle míry svého souhlasu nebo preferencí. Poté se výsledky vyhodnotí pomocí faktorové analýzy. Více in PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s. 243. ISBN 978-80-262-0403-9.

³⁰ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

³¹ O tomto výzkumu více také in HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta. *E Pedagogium*. Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007, č. 2, 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/02/04.pdf>

v antropologických konstantách dospívání (2009b, 57). Je přesvědčena, že názory o „křizi“ dětského čtenářství vyvolává především nesoulad v chápání náplně a hodnoty čtenářské role dospělými a pubescenty. Dospělí čtenáři totiž mají odlišný názor na to, co je čtení a co znamená nečíst.

*„Pojem „nečíst“ v podání dospělých a již uvědomělých čtenářů se dotýká mnoha významových rovin. Není to často „jen“ neochota či nechut' sáhnout po knize pro získání informací nebo pro pobavení, tedy nečíst ve smyslu nečíst nic. Postupně se však rozšiřuje konvenční (dospělá) představa o nečtenářství také na konzumaci pokleslé, brakové, tedy vysoce produktivní a kritikou často neuznávané literatury – od dobrodružných povídek a románů přes dívčí četbu, horory až po inflační tituly novodobého fenoménu fantasy. Nečíst tedy rovněž znamená nečíst dobré. Dnešní mladí lidé tedy shodně nečtou, ať mají v ruce mobilní telefon, magazín o počítačových hrách nebo nejnovější knihu Lenky Lanczové.“*³²

Pubescentní čtenářství se tak neustále střetává s očekáváním dospělých, které však není schopno splnit. Obě tyto skupiny mají totiž rozdílný hodnotový postoj ke čtení i sociální role čtenáře (K. Homolová, 2009b, 58).

Dospělý člověk se ochotně hlásí ke čtení, protože ho považuje za znak osobní a společenské vyspělosti. Totéž také vyžaduje od dospívajících. Ti ale své čtenářství explicitně nedeklarují. Připomeneme-li si vývojová specifika pubescentů, je jasné, že principiálně nechtějí sdílet stejné hodnoty jako dospělí. Snaží se primárně začlenit do své vrstevnické skupiny a být v ní pozitivně přijímáni. Čtení je v této skupině vnímáno jako „podřízení se normám dospělých“, čehož se snaží za každou cenu vyvarovat.³³

Opravdu ale dospívající nečtou? Homolová tvrdí, že i když se pubescent ke čtenářství veřejně nepřiznává, je přesto čtenářem. *„Dospívající je však čtenářem: implicitním – čte skrytě, jako čtenář se realizuje pouze mezi vrstevnickou skupinou, která jeho čtenářství (druh i počet titulů) ocení, selektivním – vybírá si, co bude číst vzhledem k dynamice vývojové*

³² HOMOLOVÁ Kateřina. K tobě se vzdalují, dětský čtenáři. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online], Havlíčkův Brod: Krajská knihovna Vysočiny [cit. 18. 6. 2021], Dostupné z: <http://kzv2.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1187&idr=9&idci=24>

³³ HOMOLOVÁ Kateřina. K tobě se vzdalují, dětský čtenáři. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online], Havlíčkův Brod: Krajská knihovna Vysočiny [cit. 18. 6. 2021], Dostupné z: <http://kzv2.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1187&idr=9&idci=24>

*etapy, v níž se aktuálně nachází, a emocionálním – orientuje se výlučně podle svých pocitů z četby a z toho, co mu může přinést aktivní přijetí role čtenáře.*³⁴

Na základě výše zjištěných závěrů Homolová říká, že „*dnešní mladí lidé – stejně jako dnešní dospělí, když byli mladí – čtou. Čtou, co se jim líbí, co potřebují. Viditelně čtou populární časopisy, krváky, románky laciných citů a bouřlivé erotiky. Kniha je v jejich představě tím, co chce učitel nebo rodič, aby četli. Společnost mladých dospívajících lidí užívá četbu a čtení tak, jak nejlépe vyhovuje jejich momentální (vyvíjející se, nikoli trvalé) představě o životě.*“ (K. Homolová, 2009b, 63)

5.3 Výzkum čtenářství žáků v sekundárních školách

V roce 2011 provedli svůj výzkum pubescentního čtenářství **Michal Čuřín a Petra Bubeníčková**. Jejich primárním cílem bylo zjistit čtenářské preference soudobých pubescentů a jejich odezvu v čítankových textech interpretovaných v hodinách literární výchovy (M. Čuřín, P. Bubeníčková, 2013, 30) Z výzkumu vyplynulo, že pubescenti přistupují k četbě pozitivně. Stejně jako O. Chaloupka (1971, 1982) zjistili, že volnočasová četba je pro žáky hlavně zdrojem zábavy a relaxace. Oproti tomu četbu naučné literatury vnímají většinou jako nedobrovolnou školní povinnost. Kniha jim už neslouží jako primární zdroj věcných informací. S ohledem na všudypřítomnost technologií a internetu, je toto zjištění vcelku pochopitelné.

Dále výzkum potvrdil zřetelné genderové rozdíly v oblíbenosti žánrů u dívek a chlapců. Dívky preferují příběhy s dívčí hrdinkou, ale nevyhýbají se ani četbě dobrodružné literatury. Někdy se u nich objevuje i četba textů básnické povahy. Chlapci naopak upřednostňují dobrodružnou literaturu s hyperbolizovaným chlapeckým hrdinou. Ve výzkumu preferencí se také projevila proměna některých žánrových variant dobrodružné literatury, které v dřívějších dobách do četby vůbec nezasahovaly. Shodně tak u chlapců i dívek v současnosti dominuje žánr fantasy. Na předních příčkách oblíbenosti se u chlapců také objevuje zájem o příběhy detektivního charakteru. Stále populární je pro všechny respondenty i komiks (M. Čuřín, P. Bubeníčková, 2013, 31).

³⁴ HOMOLOVÁ Kateřina. K tobě se vzdalují, dětský čtenáři. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online], Havlíčkův Brod: Krajská knihovna Vysočiny [cit. 18. 6. 2021], Dostupné z: <http://kzv2.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1187&idr=9&idci=24>

„Realizovaný výzkum potvrdil repertoár čtenářských preferencí pubescentů, který se v čase jeví jako stabilní a v podstatě neměnný.“³⁵

Součástí výzkumu byla i otázka, která se zaměřovala na okolnosti výběru knihy k četbě. Autoři chtěli zjistit, koho pubescenti považují za autoritu pro výběr knihy ke čtení ve svém volném čase. „Procentuální výsledky naznačují, že respondenti preferují vlastní výběr četby, případně požádají o radu rodiče nebo kamaráda. Učitel jako průvodce a erudovaný znalec na poli literárním nebývá čtenářem v pubescentním období přijímán. Dotazovaní jej neakceptují jako osobu, která by rozuměla jejich čtenářským zájmům.“³⁶

Autory výzkumu také zajímalo, zda se charakter čtenářských potřeb a zájmů nějak odráží ve výběru textů pro četbu a následnou interpretaci v hodinách literatury na základní škole. Výsledky výzkumu bohužel ukázaly skutečnost, že „pedagog dle pubescentů nepostihuje jejich čtenářské zájmy a potřeby, a jako propagátor individuální četby selhává“.³⁷ Z výsledků je patrné, že pubescenti nejsou spokojeni s výběrem úryvků určených ke školní četbě. Zároveň také v čítankách postrádají své oblíbené žánry, které by korespondovaly s jejich čtenářskými preferencemi. Toto zjištění je velmi alarmující, protože pokud je hlavní prioritou literární výchovy rozvoj čtenářské kompetence a formování kultivovaného čtenáře, je velmi důležité, aby literární výchova akceptovala čtenářské potřeby a zájmy žáků³⁸.

5.4 České děti jako čtenáři 2013

V roce 2013 a 2017 proběhly první reprezentativní **výzkumy dětského čtenářství pod záštitou Národní knihovny České republiky**. Výsledky těchto šetření pak byly

³⁵ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury*, Studijní materiál vzniklý z projektu „Inovace studijních oborů na PdF UHK“ [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta [cit. 11. 6. 2021]. s. 42. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika-Bubenickova.pdf>

³⁶ ČUŘÍN, Michal. *Čtenářství v souvislostech*. 1.vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 31, ISBN 978-80-7405-327-6.

³⁷ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury*, Studijní materiál vzniklý z projektu „Inovace studijních oborů na PdF UHK“ [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta [cit. 11. 6. 2021]. s. 43. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika-Bubenickova.pdf>

³⁸ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury*, Studijní materiál vzniklý z projektu „Inovace studijních oborů na PdF UHK“ [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta [cit. 11. 6. 2021]. s. 42. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika-Bubenickova.pdf>

prezentovány ve dvou publikacích³⁹, které se staly jednou z hlavních inspirací k tvorbě této práce. V praktické části své diplomové práce pak přímo navazují na tento výzkum ve svém dotazníku.

První výzkum (2013) byl zaměřen nejen na vztah dětí k četbě, ale i na specifika čtenářského chování, zejména na postoj dětí ke čtení, frekvenci čtení, na žánrové preference aj. Důraz byl také kladen na to, jaký vliv na čtení má rodina, škola a knihovna. Výzkumné šetření vedla **Irena Prázová, Kateřina Homolová, Hana Landová a Vít Richter**. Vzorek pro základní kvantitativní průzkum čítal více než dva tisíce dětí ve věku od 6 do 14 let. Ty s pomocí školených tazatelů a rodičů vyplnily standardizovaný dotazník přímo v rodinách. Druhou část šetření tvořil kvalitativní průzkum, který byl realizován formou skupinových diskuzí s proškolenými profesionály. Autoři výzkumný vzorek poté rozdělili na dvě věkové kategorie (6-8 let a 9-14 let). Pro potřeby této práce tak budu sledovat hlavně výsledky druhé zmíněné skupiny, i když se věkovým rozmezím mírně liší od vymezené skupiny pubescentů.

Výzkumné otázky byly podle povahy rozčleněny do několika oblastí, jejichž výsledky budu prezentovat na následujících stranách této práce. Všechna níže uvedená tvrzení jsem čerpala přímo z publikace *České děti jako čtenáři*⁴⁰.

Výzkum přinesl následující zjištění:

1. Čtenářské chování

- Pro 46 % dětí je čtení knih zábavnou činností, kterou považují za důležitou pro své vzdělání (36 %). Pouze z povinnosti čte 27 % dětí a téměř čtvrtinu (23 %) musí rodiče ke čtení nutit. Z výzkumu také vyplynulo, že děti své čtenářství často záměrně nadhodnocují, protože si uvědomují jeho společenskou hodnotu.
- Alespoň jednou týdně čte knihu 63 % dětí, denní frekvenci udává 13%. Nejčastěji čtou ale pubescenti knihy několikrát týdně (29 %). Pokud dítě čtení baví, přečte více než jednu knihu měsíčně. S rostoucím věkem také přibývá absolutních nečtenářů.

³⁹ PRÁZOVÁ, Irena a kol. *České děti jako čtenáři*. První vydání. Brno Praha: Host Národní knihovna České republiky, 2014. 135 stran. ISBN 978-80-7491-492-8.; FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. První vydání. Brno Praha: Host Národní knihovna České republiky, 2018. 150 stran. ISBN 978-80-7577-804-8.

⁴⁰ PRÁZOVÁ, Irena a kol. *České děti jako čtenáři*. První vydání. Brno Praha: Host Národní knihovna České republiky, 2014. 135 stran. ISBN 978-80-7491-492-8.

Obecně platí, že děti častěji a déle čtou, pokud je kniha baví a mají více volného času. Naopak častým důvodem pro nečtenářství je většinou jiná (pro ně zábavnější) činnost.

- Výzkum také odhalil velké genderové odlišnosti u čtení dívek a chlapců. Dívky čtou více než chlapci a méně často se z nich také stávají nečtenáři. Zábavnost čtení se z pohledu dívek a chlapců rovněž výrazně liší. Čtení baví téměř o pětinu více dívek než chlapců. Čtvrtinu chlapců dokonce čtení nebaví vůbec a častěji také považují čtení za nudné, zastaralé a nemoderní.
- Velký vliv na dětské čtenářství má rovněž vzdělání rodičů. Platí tu přímá úměra: čím je rodič vzdělanější, tím čte dítě častěji.
- Rozdíl ve frekvenci čtení vidíme také u žáků z různých typů škol. Žáci víceletých gymnázií čtou častěji než žáci základních škol. Zároveň je také čtení více baví a považují ho za důležité pro vzdělání.

2. Čtenářské preference, získávání knih, oblíbené žánry a tituly, oblíbení autoři

- Četbu dospívajících žáků nejčastěji ovlivňuje doporučení od kamarádů a školní povinná četba. Ta je u třetiny dětí výrazným faktorem, který ovlivňuje, co budou číst. Poté následuje doporučení od rodičů a učitelů. Vliv knihovny na výběr četby uvádí každé desáté dítě. Dívky častěji volí knihu na doporučení kamarádů, chlapci hledají zdroj inspirace i na internetu.
- Čtvrtina dětí získává knihy půjčováním ve veřejné knihovně. S rostoucím věkem se jejich počet ještě mírně zvyšuje, což může být projevem jejich větší samostatnosti a vůle číst jiné knihy, než které mají doma nebo je dostávají darem.
- Knihu jako dárek dostává každé páté dítě. Byla také prokázána pozitivní souvislost mezi frekvencí čtení a množstvím knih, které děti dostávají.
- Výsledky výzkumu ukázaly, že nejčastěji děti čtou knihy pro zábavu (79 % dívek, 64 % chlapců), dalším rozšířeným typem čtení je četba knih do školy, která je ale ovlivněna jistou mírou povinnosti. Nejméně populární jsou potom tištěné časopisy a noviny, na což má jistě nezpochybnitelný vliv rozvoj internetu a dostupnost těchto periodik v počítači, tabletu nebo mobilním telefonu.
- Z otázky zaměřené na preferenci oblíbených žánrů bylo zjištěno, že jedenáctileté až čtrnáctileté děti nejraději čtou dobrodružné knihy. S vyšším věkem pak roste různorodost oblíbených žánrů. Již od raného čtenářství můžeme také pozorovat jisté

genderové odlišnosti v preferencích jednotlivých žánrů. Chlapci upřednostňují dobrodružné knihy, komiksy, fantasy, sci-fi, encyklopedie a knihy o technice, zatímco dívky dávají přednost příběhům o dětech a mládeži, pohádkám, knihám o zvířatech a přírodě, ale také poezii.

- V otázce, která byla zaměřena na konkrétní oblíbené knihy, se u dospívajících často objevoval například Harry Potter (J. K. Rowlingová), Deník malého poseroutky (J. Kinney) a Stmívání (S. Meyerová). Mezi oblíbenými autory se ale také umístil například i Thomas Brezina nebo Jaroslav Foglar.

3. Čtenářské zázemí v rodině

- Výzkum jednoznačně potvrdil tezi, že čtenářské zázemí v rodině je klíčové pro rozvoj kladného postoje ke knihám a čtení dětí od raného věku. Vliv rodiny můžeme sledovat jak u začínajících čtenářů, tak i u starších dětí. Rodiče jsou pro své děti velmi významným vzorem. Pokud děti totiž vnímají své rodiče jako čtenáře, čtení je baví dvakrát více, než když své rodiče považují za nečtenáře. Nepřekvapí tedy zjištění, že čtení nebaví ty děti, jejichž rodiče vůbec nečtou. Čtenářství rodičů tak zřetelně ovlivňuje čtenářství jejich dětí. Existuje také přímá souvislost čtenářství rodičů s úrovní jejich dosaženého vzdělání.
- Ve výzkumu se prokázalo, že role předčítání knih má významný vliv na pozdější čtenářství dětí. V období 1.–3. třídy je pravidelně předčítáno téměř dvěma třetinám žáků. S narůstajícím věkem pak frekvence předčítání postupně klesá, aby se v pubertě vytratila úplně. Z výzkumu také vyplynulo, že 12 % dětí z celkového počtu respondentů předčítání nikdy nezažilo nebo si to vůbec nepamatuje. Na silný vliv předčítání můžeme také nahlédnout skrz zjištění, že třetině dětí, které vůbec nebaví čtení, jejich rodiče nikdy nepředčítali. V souvislosti s intenzitou předčítání byl opět potvrzen pozitivní vliv vyššího vzdělání rodičů.

4. Volný čas a čtenářství dětí

- Z výzkumného šetření vyplynulo, že čtení rozhodně nepatří mezi nejrozšířenější volnočasové aktivity dětí. Je pouze jedním z obvyklých způsobů trávení volného času. Dnešní děti se v průběhu svého běžného týdne častěji věnují jiným aktivitám.
- Volný čas dětí dnes ve velké míře ovlivňují média (televize, internet) a intenzivnější organizování volného času. Téměř třetina dětí uvedla, že 3–4krát týdně navštěvuje

nějaký kroužek (sport, hra na hudební nástroj, cizí jazyky). Nelze ale říci, že v konkurenci těchto aktivit je čtení opomíjenou činností. Právě děti, které pravidelně dochází na kroužky, jsou většinou zároveň silnými čtenáři i návštěvníky knihoven. Naopak ty, které žádné kroužky nenavštěvují, stále častěji nečtou vůbec.

- S rostoucím věkem dětí rovněž výrazně stoupá frekvence volnočasových aktivit spojených s médii. Čtyři pětiny dětí uvádí, že sledují televizi alespoň 3-4krát týdně v časovém rozmezí zhruba hodinu a půl. Roste také zájem o vyhledávání informací na internetu a pobyt na sociálních sítích. Téměř dvě pětiny starších dětí denně surfuje na internetu a více než čtvrtina z nich je denně přihlášená ke svému účtu na Facebooku. Velké oblibě se také těší hraní elektronických her, četba časopisů a poslech hudby.
- Výzkum se také zaměřil na vztah k elektronickým knihám. Ve zkoumané kategorii dětí zatím není tento vztah příliš jednoznačný. Většina (77 %) nemá se čtením e-knih přímou zkušenost, ale téměř dvě pětiny by je rády vyzkoušely. Čtečky elektronických knih zaujaly nejvíce starší silné čtenáře. Větší povědomí o e-knihách mají také děti, jejichž rodiče dosahují vyššího vzdělání.

5. Škola a školní četba, školní knihovna

- Významnou roli v rozvoji dětského čtenářství hraje i škola, zejména pak podpora čtenářství ze strany učitelů, práce s doporučenou četbou, ale i kvalita školní knihovny.
- Výzkumy potvrdily trend, že čím starší je dítě, tím striktnější jsou školní požadavky na zadanou povinnou literaturu. S přibývajícím věkem mají děti stále častěji k dispozici seznam školní doporučené četby. Zatímco 42 % dětí ve věku 9–10 let nedostává vůbec žádný seznam, u dětí ve věku 13–14 let je to již pouze čtvrtina. S věkem se také zvyšuje i počet dětí, které musí seznam doporučené literatury striktně dodržet a přečíst z něj všechny zadané knihy. Výrazně přísnější pravidla mají také stanovená žáci víceletých gymnázií.
- Ukazuje se tedy, že u starších dětí již učitelé příliš nehledí na jejich čtenářské preference a do povinné četby zařazují konkrétní literaturu určitého stylu a kvality. U starších žáků je většinou tento jev přijímán se značnou nelibostí. Starší žáci

jednoznačně preferují koncept volné četby, ve kterém mají zadaný minimální počet knih, jež musí přečíst za určité období.

- Výsledky výzkumu rovněž ukazují, že více než polovina dětí ví, zda mají ve škole k dispozici knihovnu. Povědomí o existenci této knihovny pak narůstá spolu s věkem dítěte, stejně jako narůstá intenzita návštěv. Školní knihovnu navštěvuje zhruba stejný počet chlapců a dívek. Celkově však výzkum potvrdil, že tyto knihovny nejsou mezi dětmi příliš populární.

6. Veřejná knihovna

- Veřejná knihovna má u dětských čtenářů výrazně lepší postavení než knihovna školní. Z výzkumu vyplývá, že děti veřejnou knihovnu navštěvují relativně často. I když tam každý týden chodí pouze 6 % dětí, téměř třetina si do ní pro knihu zajde 1–2krát měsíčně. S rostoucím věkem se zvyšuje pravidelnost návštěv, ale i počet dětí, které do knihovny vůbec nechodí. Například třetina z vybraných respondentů ve veřejné knihovně ještě nikdy nebyla. Z genderového hlediska můžeme rovněž konstatovat, že dívky navštěvují veřejnou knihovnu více než chlapci.
- Do veřejné knihovny chodí častěji silní čtenáři, ti slabí ji téměř nenavštěvují. Důvodem je nejčastěji nezáměr o knihy či upřednostňování jiných druhů zábavy. Starší děti, které do knihovny nechodí, to v budoucnu ani neplánují.
- Většina dětí chodí do knihovny hlavně za účelem půjčování knih. Na druhém místě uvádí návštěvu konkrétního programu se školou. O akcích, které knihovna pořádá, má povědomí většina dětí, avšak pouze necelá pětina je navštěvuje.

5.5 České děti jako čtenáři 2017

Ve **druhém reprezentativním výzkumu** (2017) se autoři opět zaměřili na již zkoumané oblasti dětského čtenářství, jejichž výsledky tak mohli porovnat s prvním dotazováním. Šetření bylo tentokrát dílem kolektivu autorů v čele s **Hanou Friedlaenderovou, Hanou Landovou, Irenou Prázovou a Vitem Richterem**. Cílovou skupinou výzkumu byly nejmladší školní děti (6-8 let), starší děti (9-14 let) a nově i mládež (15-19 let). Opět mě tak budou zajímat zejména výsledky druhé zmíněné skupiny respondentů.

Vzhledem k tomu, že výsledky této sondy většinou potvrzují první provedený výzkum, uvedu zde již pouze základní informace z tohoto šetření, které doplním o případná nová sdělení.

- Skvělou zprávou je, že se vztah dospívajících ke čtení od roku 2013 nezhoršil. Pro 54 % dětí je čtení stále zábavnou činností, jak mohou trávit svůj volný čas (nárůst o 8 %). Vzrostl také počet dětí, které se denně věnují čtení (18 %). Šetření opět potvrdilo již dříve zjištěné genderové rozdíly v oblíbě čtení u chlapců a dívek. Chlapci mnohem častěji označují čtení za nudné a jsou také méně častými návštěvníky knihoven (V. Richter, 2018).
- Průměrná frekvence čtení knih je u starších dětí a mládeže cca 8 knih za rok. Naopak žádnou knihu nepřečte zhruba 9 % dětí. Více než pětina pak přečte více než 11 knih. Jako hlavní důvod, proč dospívající nečtou nebo čtou málo, opět uvádí, že je čtení nebaví, raději se věnují zábavnějším činnostem nebo nemají na čtení čas. Slabí čtenáři také často uvádí, že číst nepotřebují, protože si vše potřebné najdou na internetu. Z šetření také vyplynulo, že intenzita četby se výrazně zvyšuje, pokud dítě kniha zaujme nebo ji má odevzdat jako povinnou četbu či ji dostane jako dárek (V. Richter, 2018).
- Autoři výzkumu uvádí, že volnočasové aktivity dětí v posledních letech nejvíce ovlivnilo masové rozšíření internetu do českých domácností. Zároveň se také výrazně zvýšila mediální vybavenost dětí, která jim umožnila téměř neomezené sledování médií. Vzhledem k tomu, že v tomto období rovněž klesá dohled rodičů nad volným časem jejich dětí, vedla tato snadná dostupnost mediálního obsahu ke vzniku jevu, který Sonia Livingstoneová označuje jako „bedroomculture“. Tímto pojmem rozumí situaci, kdy se dítě samo ve svém pokoji věnuje neomezenému sledování mediálního obsahu bez jakékoli rodičovské kontroly. S ohledem na výše uvedenou situaci je vcelku pochopitelné, že televize tak ztratila své výsadní postavení mezi médii, což se projevilo poklesem její denní sledovanosti. Naopak se zvýšila sledovanost filmů a videí na počítači, tabletu či mobilním telefonu (H. Friedlaenderová a kol., 2018, 21).
- Mezi 9. a 14. rokem tak u dětí dochází k velkým změnám ve způsobech trávení volného času. Oproti roku 2013 se podle výzkumů mírně zvýšila frekvence hraní elektronických her a výrazně vzrostl čas strávený na sociálních sítích. Tento fenomén mění způsob komunikace, která stále častěji probíhá právě prostřednictvím

digitálních technologií. Četba knih je tak logicky vystavena velké konkurenci méně náročných, ale přitom velmi lákavých způsobů trávení volného času (H. Friedlaenderová a kol., 2018, 34). „Zatímco více než dvě třetiny dětí ve věku 9–10 let (68 %) lze považovat za „neuživatele“ sociálních sítí (nevyžívají nebo využívají méně často než 1x měsíčně), ve skupině 11-12 let klesá počet „neuživatelů“ sociálních sítí na 38 % a ve věkové kategorii 13-14 let (tedy na konci druhého stupně základní školy) již pouze 18 % dětí deklaruje nepoužívání sociálních sítí. Sociální sítě tedy představují pro mládež klíčový zdroj informací o okolním světě i důležitý komunikační nástroj.“⁴¹

- Děti ve věku 13–14 let také často tráví svůj čas návštěvou zájmových kroužků nebo sportovních klubů. I když s rostoucím věkem tato frekvence klesá, navštěvuje alespoň jednou za týden nějaký kroužek 72 % dětí a 38 % ho dokonce navštěvuje několikrát týdně. Ve způsobech trávení volného času vidíme opět velké genderové odlišnosti. Dívky více poslouchají hudbu, tráví čas na sociálních sítích a připravují se do školy, zatímco chlapci častěji hrají elektronické hry, sledují televizi nebo videa na YouTube (V. Richter, 2018).
- Výsledky výzkumu také opět potvrdily, že největší vliv na rozvoj čtenářství má rodina, škola a knihovna. Zdá se, že dosažená úroveň vzdělání rodičů a role předčítání je klíčovým faktorem pro optimální rozvoj čtenářství (V. Richter, 2018).
- Způsoby získávání knih se od minulého výzkumu téměř nezměnily. Většina dětí (90 %) dostává občas knihu jako dar nebo si ji opatří v domácí knihovně (cca 84 %). Starší školní děti uvedly jako druhý nejčastější zdroj veřejnou knihovnu (23 %), potom půjčení od kamarádů, příbuzných, sourozenců nebo je stahují a kupují na internetu v elektronické podobě. Starší děti a mládež si vybírají knížky ke čtení v první řadě podle žánru, potom podle seznamu povinné školní četby a na základě doporučení kamarádů (V. Richter, 2018).
- Z hlediska oblíbenosti žánrů u starších dětí vévodí fantasy, sci-fi, a komiksy, stejně jako dobrodružné knihy, knihy o lásce, detektivky a knihy o zvířatech. Konkrétní žánrové preference jsou ale přirozeně silně determinovány věkem a pohlavím. Z konkrétních oblíbených titulů se na prvních příčkách často objevuje série o Harry

⁴¹ RICHTER, Vít. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017. In: *Informace pro knihovníky* [online]. 17. 1. 2018 [cit. 19. 6. 2021]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1/12_Cten.htm#pruzkumy

- Potterovi nebo Deník malého poseroutky. Díky široké nabídce knižních titulů nemají děti ani mládež v dnešní době jednoznačně preferované knihy nebo knižní hrdiny. Oblíbený titul ve výzkumu zmínilo vždy pouze cca 1 až 5 % dětí (V. Richter, 2018).
- Školní povinnou četbu má zadáno 67 % starších dětí a mládeže, přičemž 26 % z nich s ní není spokojeno. Vadí jim vůbec její zadání a úkoly, které mají vypracovat. Zároveň také více než polovina z nich odhaduje, že při vypracování čtenářských deníků a referátů často dochází k podvodům. Myslí si, že minimálně polovina dětí ve třídě povinnou četbu vůbec nečte a čtenářské deníky a referáty připravuje na základě informací z internetu. Děti by v zadání povinné literatury jednoznačně preferovaly volný výběr knížek ke čtení (V. Richter, 2018).
 - Výsledky výzkumů ukazují, že s elektronickými knihami má v současné době zkušenost 27 % dětí a mládeže ve věku 9 až 19 let. Zde také platí, že největší zkušenost vykazuje mládež ve věku 17–19 let. Pouze 6 % respondentů je ale čte pravidelně (12% ve skupině 17–19 let). Srovnáním výsledků z let 2013 a 2017 se ve skupině 9–14 let ukázalo, že sice mírně vzrostl počet dětí, které již mají zkušenost se čtením elektronických knih (z 12 % na 18 %), ale také mnohem více dětí nyní dává přednost papírovým knihám. Poslechem audioknih se alespoň někdy věnuje 23 % dětí a mládež, ale pravidelně se této činnosti věnuje jen velmi malá část respondentů (V. Richter, 2018).
 - Výzkum se také opět zaměřil na vztah dětí ke knihovně. Z výsledků šetření je patrné, že školní knihovnu využívá alespoň někdy třetina dotázaných ve věku 9–19 let a do veřejné knihovny z nich pak chodí necelá polovina. Frekvence návštěv obou typů knihoven klesá úměrně s věkem, přičemž u školní knihovny je pokles výraznější. Jako nejčastější důvod tohoto snížení žáci uvádějí nedostatek volného času, provozování jiných aktivit, získávání knih jiným způsobem nebo čtení méně knih. Žáci, kteří ale do knihovny pravidelně chodí, říkají, že je pro ně většinou místem, na kterém oceňují klid, příjemné prostředí i pracovníky, od kterých si rádi nechají poradit s výběrem četby. Pozitivně také hodnotí vybavení knihovny, otevírací dobu a širokou nabídku knih. Za zmínku stojí také výroky některých žáků, kteří uvažují nad tím, zda nejsou knihovny v době internetu již zbytečné (V. Richter, 2018).

5.6 PISA 2018: Čtenářská gramotnost

Poslední výzkum, který na tomto místě zmíním, je znovu **Mezinárodní šetření PISA 2018**. V dotazníku, který žáci vyplňovali po výzkumu čtenářské gramotnosti, se mimo jiné objevily otázky zaměřené na rozvíjení čtenářských aktivit v hodinách českého jazyka a literatury.

V otázkách bylo například zjišťováno, jak často se žáci v různých typech škol setkávají se čtenářskými aktivitami v hodinách českého jazyka a literatury. V dotazníku měli žáci posoudit, zda je učitel v hodinách dostatečně motivuje k vyjadřování vlastních názorů o četbě, zda jim pomáhá pracovat s informacemi z textu, pokládá jim vhodné otázky, motivuje je k aktivní účasti na výuce apod. Z šetření vyplynulo, že ve větší míře se s těmito aktivitami setkávají žáci gymnázií a středních odborných škol s maturitou než na základní škole nebo středním odborném učilišti. Zároveň také žáci těchto škol častěji vnímají učitelovy pozitivní emoce a radost z výuky (R. Blažek, 2019, 44n).

Jak již z výsledků šetření víme, dívky vždy dosahují vyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Předpokládá se, že jedním z důvodů těchto výsledků je zřejmě i odlišné žánrové preference obou pohlaví. Z údajů zmíněného dotazníku je patrné, že dívky čtou nejčastěji krásnou literaturu, zatímco chlapci upřednostňují noviny. Na víceletých i čtyřletých gymnáziích pak preferují četbu časopisů a naučné literatury. Z toho vyplývá, že chlapci se méně často setkávají se delšími a souvislými texty, což se může odrazit v jejich čtenářských dovednostech a schopnostech (R. Blažek, 2019, 46). Genderově odlišný je také celkový přístup obou pohlaví k četbě. Hlavní důvod, proč chlapci čtou, je získání potřebných informací. Nemají potřebu si o četbě s někým povídat a často ji považují za ztrátu času. Pouze pětina dotazovaných chlapců uvádí četbu jako svoji zálibu (R. Blažek, 2019, 47).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Cíle empirické části

Cíle empirické části diplomové práce jsou následující:

- a) popsat současný stav pubescentního čtenářství žáků 6. a 9. ročníku na vybrané základní škole;
- b) zjistit a uvést základní charakteristiky čtenářských zájmů a postojů žáků 6. a 9. ročníku na vybrané základní škole;
- c) porovnat vybrané charakteristiky čtenářských zájmů a postojů u žáků 6. a 9. ročníku na vybrané základní škole.

2. Hypotézy

Na základě prostudované odborné literatury bylo stanoveno 17 hypotéz, které byly statisticky ověřovány v dotazníkovém šetření.

1. Pubescenti 6. i 9. ročníku tráví svůj volný čas různými mediálními aktivitami, jako je hraní her na mobilním telefonu nebo počítači, sledování a komunikace na sociálních sítích, sledování videí, filmů a seriálů na internetu (popř. DVD) či poslech hudby, raději než četbou knih.
2. Pubescenti 6. ročníku se četbě knih věnují častěji než pubescenti 9. ročníku.
3. Pubescenti, kteří často navštěvují kroužky (min. 3–4x týdně), často tráví čas četbou knih (několikrát týdně).
4. Pubescenti 6. ročníku považují častěji čtení knih za zábavnou činnost než pubescenti 9. ročníku.
5. U pubescentů 9. ročníku převládá četba knih pro zábavu a relaxaci nad četbou knih pro získávání informací.
6. Pubescenti 6. i 9. ročníku nejraději čtou zábavnou literaturu.
7. Polovina pubescentů 6. i 9. ročníku přečte alespoň jednu knihu měsíčně.
8. Pubescenti 6. i 9. ročníku nejčastěji získávají knihy vypůjčením ve školní či městské knihovně.
9. Pubescenti 6. ročníku navštěvují školní či městskou knihovnu častěji než pubescenti 9. ročníku.
10. Pubescenti 6. i 9. ročníku při výběru knih dají nejčastěji na doporučení kamaráda.

11. Pubescenty 6. ročníku baví povinná školní četba více než žáky 9. ročníku.
12. Školní výuka podporuje čtenářství žáků 6. i 9. ročníku.
13. Pubescenti, kterým bylo v dětství často předčítáno, jsou „silnějšími“ čtenáři (tj. přečtou alespoň jednu knihu za měsíc) než pubescenti, kterým v dětství bylo předčítáno občas či nikdy.
14. U pubescentů existují genderové odlišnosti v oblíbenosti literárních žánrů.
15. Pubescenti 9. ročníku považují čtení za důležitou aktivitu pro svoji budoucnost častěji než pubescenti 6. ročníku.
16. Pubescenti 6. i 9. ročníku se nejraději s literárním dílem seznamují prostřednictvím jeho filmové adaptace.
17. Pubescenti 9. ročníku si někdy ke své četbě vybírají e-knihy.

3. Podoba výzkumu, sběr dat a charakteristika výzkumného vzorku

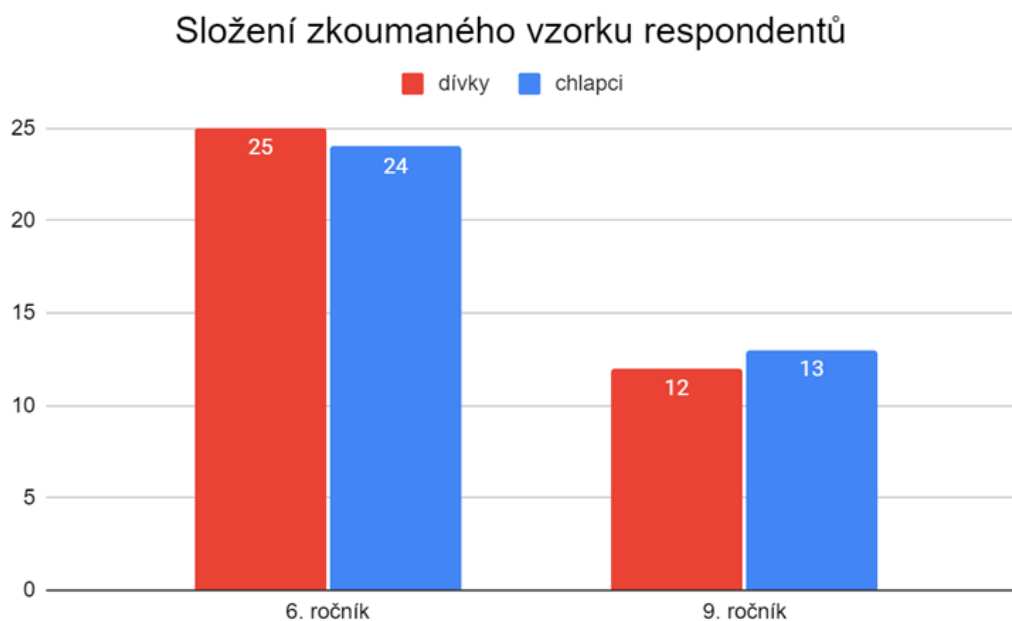
Pro svůj výzkum jsem použila metodu dotazníkového šetření, které jsem provedla pomocí aplikace Google Forms. V této platformě jsem vytvořila dotazník o 31 otázkách, které byly různého typu (viz Příloha 1 – Dotazník). Respondenti odpovídali na 17 uzavřených otázek, z nichž 2 ryze identifikační otázky (věk a pohlaví žáků) jsem zařadila až na samý konec dotazníku. Součástí formuláře bylo také 12 polouzavřených otázek a 2 otevřené. Úvodní otázky dotazníku se zaměřovaly na oblíbené volnočasové aktivity pubescentů, především na způsob a možnosti trávení jejich volného času. V dalších otázkách jsem se již přesunula do oblasti čtení, základních znaků čtenářského chování, čtenářských postojů a zvyků. Primárním zdrojem pro tvorbu a zařazení otázek do dotazníku mi byla publikace *České děti jako čtenáři 2013* (I. Prázová a kol., 2014), ze které byla většina otázek z této publikace přejata a upravena pro potřeby mého dotazníkového šetření. Výsledky svého šetření jsem tak mohla ve většině případů s tímto reprezentativním výzkumem porovnat.

Díky této online platformě jsem za relativně krátký čas získala potřebné množství dat pro realizaci svého výzkumu. Sběr dat probíhal na počátku června 2021 v rámci vyučovacích hodin občanské výchovy a českého jazyka a literatury. Cílovými respondenty byli žáci 6. a 9. ročníku Základní školy Havlíčkův Brod, Nuselská 3240 (dále jen Základní škola Nuselská). Vzhledem k naplněnosti školy se dotazníkového šetření zúčastnili téměř všichni možní žáci z vybraných kategorií, s výjimkou absentujících. Dotazník tak vyplnilo 49 žáků

z 6. ročníku a 25 žáků z 9. ročníku (viz Graf 1). Celkem tedy pracuji se vzorkem, který čítá 74 respondentů.

Zadávání dotazníků jsem prováděla osobně, jelikož v těchto třídách sama vyučuji. V jedné třídě 6. ročníku vyučuji český jazyk a literaturu, ve druhé třídě učím občanskou výchovu. V 9. ročníku vedu rovněž výuku občanské výchovy. Výhodou osobního zadávání dotazníků bylo především to, že jsem mohla okamžitě reagovat na případné nejasnosti žáků u některých otázek. Někteří například potřebovali vysvětlit, co rozumím termínem e-knihy. Na počátku zadávání dotazníků jsem žákům představila význam a cíle výzkumného šetření a ubezpečila jsem je o přísné anonymitě jejich odpovědí. Žáci potom pracovali velmi soustředěně a odpovědně, z čehož usuzuji, že jejich odpovědi jsou pravdivé a relevantní. Žáci 6. ročníku formulář vyplňovali na školních tabletech ve svých kmenových třídách, žáci 9. ročníku pracovali na počítačích v učebně informatiky.

V níže přiloženém grafu (Graf 1) je zaznamenána základní charakteristika zkoumaného vzorku, ze kterého je patrné, že v obou ročnících bylo vyrovnané genderové rozložení respondentů, což umožní kategorizovat data také z hlediska genderových charakteristik.



Graf 1 (Složení zkoumaného vzorku respondentů)

4. Charakteristika základní školy

Základní škola Nuselská je jednou z pěti základních škol v Havlíčkově Brodě. Nachází se v sídlištním komplexu v okrajové části města. Do školy tak chodí převážně žáci, kteří bydlí v Havlíčkově Brodě, ale dojíždí sem i žáci z okolních spádových obcí. Největší příliv těchto žáků je patrný zejména v 6. ročníku, kdy do školy přichází žáci, kteří navštěvovali převážně menší školy v okolních obcích, kde byla zajištěna výuka pouze na 1. stupni základní školy. V posledních letech se tedy pravidelně otevírá jedna 6. třída složená právě z těchto žáků ze spádových obcí. Ve škole se rovněž vzdělává i několik žáků s odlišným mateřským jazykem, které však lze uvést v řádu jednotek případů.

V budově školy sídlí i pobočka Krajské knihovny Vysočiny, Soukromá základní umělecká škola Havlíčkův Brod a tři třídy Mateřské školy Korálky.

Základní škola Nuselská je středně velká škola, která má v současnosti 358 žáků. Do tohoto počtu řadím i žáky přípravné třídy, která se pravidelně otevírá od školního roku 2010/2011. V několika posledních letech sledujeme stále zvyšující se tendenci v počtu žáků, kdy například ve školním roce 2015/2016 navštěvovalo tuto základní školu „pouze“ 220 žáků. V současné době je ale otevřena vždy 1–2 třídy v ročníku. V příštím školním roce 2021/2022 se očekává, že 1. září bude kapacita školy téměř naplněna. K základnímu vzdělávání je totiž v tuto chvíli zapsáno téměř 400 žáků.

Na tomto trendu má jistě svůj podíl i nedávná rekonstrukce školy, při které ve škole vzniklo Přírodovědné centrum a planetárium, které je hojně využíváno jak našimi žáky, tak žáky z ostatních místních škol i veřejností. Díky této rekonstrukci škola také vybudovala střešní prostory s multifunkční učebnou s 2D a 3D projekcí, pochozí zahradu se skleníkem, meteostanici a observatoř s mobilním dalekohledem. Nové vybavení rovněž získala učebna a laboratoř fyziky, laboratoř chemie a počítačová učebna. Díky tomu je tak tato škola nadstandardně vybavena jak technickým vybavením, výukovými počítačovými programy, tak i mnoha interaktivními tabulemi, tablety a dalšími pomůckami do výuky.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že Základní škola Nuselská klade zejména důraz na informační technologie, multimediální výchovu a nově také přírodovědné vzdělání. Velký

důraz je rovněž kladen na výuku cizích jazyků, se kterými všichni žáci, podle platného ŠVP, začínají již od 1. ročníku⁴².

5. Školní vzdělávací program Základní školy Nuselská

Název školního vzdělávacího programu vybrané školy (dále jen ŠVP) je „Škola dílnou lidskosti“. Jeho hlavním záměrem je: *„výchova člověka kulturního, tvořivého, komunikativního, mravně odpovědného, hledajícího své místo v životě, chápajícího hodnotu zdraví a aktivně usilujícího o jeho ochranu, svobodně jednajícího, s touhou se dále vzdělávat a zlepšovat kvalitu svého života. Člověka zvědavého, sebezdokonalujícího se, rozumně reagujícího v konkrétních praktických životních situacích.“*⁴³

ŠVP stanovuje tři základní pilíře výchovně vzdělávacího procesu, kterými jsou multimédia, jazyky a pohyb. *„Je důležité, aby se všechny tři pilíře vzdělávání vzájemně prolínaly a doplňovaly, protože budeme-li zdůrazňovat jeden pilíř, stává se vzdělávání vratké, použijeme-li dva pilíře, bude vzdělávání pro žáky udržitelné, ale v kombinaci všech tří pilířů nastává stabilita.“*⁴⁴

6. Rozvoj čtenářství podle ŠVP Základní školy Nuselská

Po prostudování ŠVP Základní školy Nuselská mohu říci, že rozvoj čtenářství je v něm ukotven velmi okrajově či skrytě. S pojmem čtenářství se v dokumentu vůbec nesetkáme, stejně jako s explicitním vyjádřením čtenářské gramotnosti.

Nejvíce se s podporou čtenářství v ŠVP setkáme na 1. stupni u vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, což je pochopitelné vzhledem k počátkům výuky čtení. Zejména Literární výchova na 1. stupni si klade za cíl rozvíjet čtenářské dovednosti, podněcuje žáky k četbě a snaží se celkově rozvíjet komunikativní schopnosti žáků. Velký důraz také dává na přijetí četby jako zdroje informací, pořádá besedy o knihách, divadelních hrách, filmech

⁴² Více in: Základní škola Havlíčkův Brod, Nuselská 3240. Školní vzdělávací program „Škola dílnou lidskosti“. Havlíčkův Brod: ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240 [online]. [cit. 28. 6. 2021]. Dostupné z: <https://zsnuselska.cz/w/wp-content/uploads/2020/08/svp.pdf>

⁴³ Základní škola Havlíčkův Brod, Nuselská 3240. Školní vzdělávací program „Škola dílnou lidskosti“. Havlíčkův Brod: ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240 [online]. [cit. 28. 6. 2021]. Dostupné z: <https://zsnuselska.cz/w/wp-content/uploads/2020/08/svp.pdf>

⁴⁴ Základní škola Havlíčkův Brod, Nuselská 3240. Školní vzdělávací program „Škola dílnou lidskosti“. Havlíčkův Brod: ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240 [online]. [cit. 28. 6. 2021]. Dostupné z: <https://zsnuselska.cz/w/wp-content/uploads/2020/08/svp.pdf>

a televizních pořadech, čímž chce podporovat zájem o individuální četbu žáků. Ve druhém období 1. stupně se pak klade důraz na zdokonalování techniky a správnosti čtení. Literární výchova vede také žáky k rozlišování rozdílného zpracování uměleckých textů, podporuje je k výběru četby podle osobního zájmu a vede k samostatným zápisům z vlastní četby. Také využívá školní nebo městské knihovny, ve které žákům mimo jiné představuje autory dětské literatury, malíře a ilustrátory. V Literární výchově nalezneme také zmínku o rozvoji zážitkového čtení. V Komunikační a slohové výchově se na 1. stupni se čtenářstvím setkáme v podobě důrazu na techniku a správnost čtení, porozumění textu, vyhledávání informací v textu a reprodukci přečteného. Tato výchova také učí žáky vnímat, prožívat a přiměřeně hodnotit literární, divadelní a filmová díla. Vede žáky k využívání různých zdrojů pro získání a zpracování informací, jako jsou encyklopedie, slovníky, příručky, tisk a ostatní média. Seznamuje také žáky i s jinými než uměleckými typy textů, učí je s nimi pracovat a vyhledávat v nich potřebné informace (např. v návodech, telefonních seznámech, jízdních řádech, běžných tiskopisech apod.).

Na 2. stupni se podpora rozvoje čtenářství rovněž objevuje v Literární výchově, která je už ale více zacílena na teoretické znalosti z oblasti literární teorie a historie. Snahu o rozvoj čtenářství můžeme však vidět ve snaze postihnout umělecké záměry autora, vystihnout hlavní myšlenku díla a ve formulaci vlastních názorů na četbu. Literární výchova se ale také zaměřuje na celkový rozvoj žákovy osobnosti. Kde klade důraz na rozvíjení jeho citů, pochopení mezilidských vztahů, rozvoj estetického cítění nebo rozpoznání kvalitní hodnotné literatury od konzumní. Literární výchova má rovněž ve svých výstupech zmíněno podněcování žáků k vlastní četbě.

Okrajově se se čtením setkáme i ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk, kde se klade důraz na práci s textem, zejména pak na čtení s porozuměním.

Se čtením se v ŠVP setkáme i v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova, kde o něm najdeme zmínku v oblasti hodnot, postojů a praktické etiky. Žáci by se v tomto tématu měli setkat s besedami o knihách, divadelních hrách, filmech a televizních pořadech. Zároveň by také měli dokázat interpretovat a zhodnotit přečtená díla.

V průřezovém tématu Mediální výchova se nachází poznámka o kritickém čtení a vnímání mediálních sdělení. Žáci by rovněž měli dokázat vyhledat rozdíl mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením⁴⁵.

Můžeme tedy shrnout, že v ŠVP Základní školy Nuselská se s pojmem čtení pracuje převážně ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. V ostatních vzdělávacích oborech je vyjádřen poskrovnu nebo velmi implicitně. Tento stav je však, podle mého názoru, velmi nevyhovující. Pokud totiž nebude mít škola pevně zakotvenou strategii pro rozvoj čtenářství v ŠVP, není možnost čtení systematicky rozvíjet. I když se na něj zaměří vyučující českého jazyka a literatury, je nutné, aby se tento záměr objevil i v jiných předmětech.

Jak ale říká V. Laufková (2018, 57): *„Pro rozvíjení čtenářství nestačí s žáky jen číst a využívat texty jako zdroje informací, ale je třeba čtenářství cíleně a nenahodile vyučovat, postupně a promyšleně rozvíjet čtenářské dovednosti i postoje, tj. posílit kvalitu vyučování a učení, cíleně podporovat žáky, kteří nedosahují potřebných úrovní základních gramotností na úkor kvantity učiva“*.

⁴⁵ Více in Základní škola Havlíčkův Brod, Nuselská 3240. Školní vzdělávací program „Škola dílnou lidskosti“. Havlíčkův Brod: ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240 [online]. [cit. 28. 6. 2021]. Dostupné z: <https://zsnuselska.cz/w/wp-content/uploads/2020/08/svp.pdf>

7. Analýza a interpretace získaných dat

V této kapitole se pokusím analyzovat získaná data a potvrdit, či vyvrátit stanovené hypotézy. Jak již bylo zmíněno v charakteristice výzkumného vzorku, analyzuji celkem 74 získaných odpovědí. Ačkoliv budu porovnávat dvě skupiny pubescentů (6. a 9. ročník), uvědomuji si, že jistým limitem této práce může být nesrovnatelný počet žáků v těchto skupinách. Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo zjistit aktuální stav čtenářství žáků 6. a 9. ročníku na vybrané škole, nemohla jsem počet žáků pro potřeby této práce nijak navýšit. Do výzkumu tak byly zapojeny všechny tři možné skupiny žáků, tj. v 6. ročníku dvě třídy a v 9. ročníku jedna třída.

7.1 Jak pubescenti nejraději tráví svůj volný čas?

Hypotéza č. 1: Pubescenti 6. i 9. ročníku tráví svůj volný čas různými mediálními aktivitami, jako je hraní her na mobilním telefonu nebo počítači, sledování a komunikace na sociálních sítích, sledování videí, filmů a seriálů na internetu (popř. DVD) či poslech hudby, raději než četbou knih.

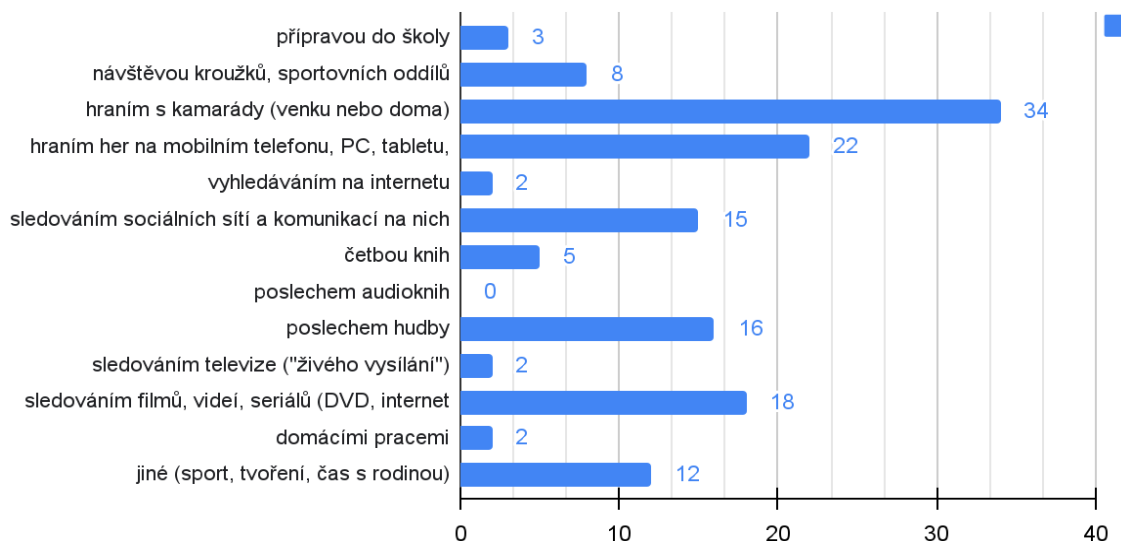
Základním podkladem pro vyhodnocení této hypotézy byla tazatelská otázka č. 1 (Jak nejraději trávíš svůj volný čas?). U této otázky mohli respondenti zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi. Výsledná data jsem si nejprve rozdělila na skupinu pubescentů 6. a 9. ročníku, poté jsem utvořila u obou skupin názorný graf (Graf 2; Graf 3). Primárním kritériem pro odečtení grafu byla výsledná četnost vybraných volnočasových aktivit, které pubescenti označili jako oblíbené. Z výsledků je patrné, že mezi nejoblíbenější volnočasové aktivity patří u obou skupin respondentů hra s kamarády (6. ročník - 34/49 (69,4 %); 9. ročník - 18/25 (72 %)). Mezi dalšími oblíbenými činnostmi potom dominují mediální aktivity, jako je například hraní her na mobilním telefonu nebo počítači (6. ročník - 22/49 (44,9 %); 9. ročník - 11/25 (44 %)), sledování a komunikace na sociálních sítích (6. ročník - 15/49 (30,6 %); 9. ročník - 9/25 (36 %)) nebo sledování filmů, videí a seriálů na DVD či internetu (6. ročník - 18/49 (36,7 %); 9. ročník - 10/25 (40 %)). U obou sledovaných skupin uvedlo výše zmíněné možnosti procentuálně podobný počet pubescentů. Nepatrně odlišné výsledky jsou ale zaznamenány v oblíbě poslechu hudby, kdy v 6. ročníku je tato aktivita mírně oblíbenější (6. ročník - 16/49 (32,7 %); 9. ročník - 5/25

(20 %)). V získaných datech se také ukázala klesající obliba sledování televize, které již pro danou skupinu není tak zajímavou aktivitou, jako tomu bylo v dřívějších letech (podobně in H. Friedlaenderová a kol., 2018).

Významný rozdíl mezi oběma skupinami je ale zřejmý v oblíbenosti návštěv kroužků a sportovních oddílů, které raději navštěvují žáci 9. ročníku (6. ročník - 8/49 (16,3 %); 9. ročník - 8/25 (32%)). Může to být způsobeno tím, že žáci 9. ročníku si kroužky vybírají spíše sami, zatímco výběr kroužků u žáků 6. ročníku je ponechán spíše iniciativě rodičů.

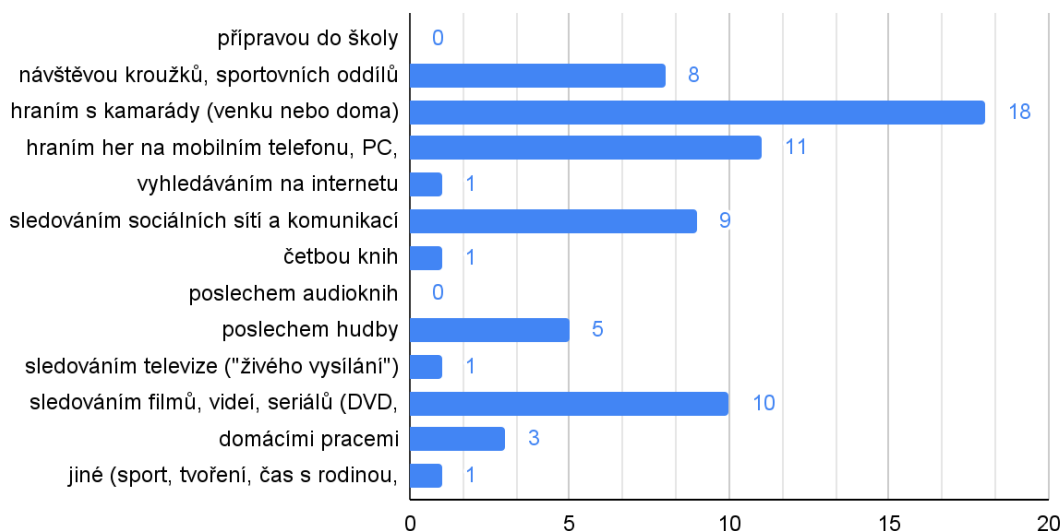
Velmi neuspokojivé je zjištění, že čtení knih jako svoji oblíbenou volnočasovou aktivitu označil jen velmi malý počet dotazovaných žáků (6. ročník - 5/49 (10,2 %); 9. ročník - 1/25 (4%)). Jako spíše neoblíbený se jeví poslech audioknih, jelikož ho v možnostech nejoblíbenějších volnočasových aktivit neoznačil ani jeden respondent z obou skupin. Lze se tedy domnívat, že dnešní generace pubescentů čas poslechem audioknih tráví minimálně – alespoň jak naznačuje trend v této vybrané základní škole.

Jak nejrady trávíš svůj volný čas? (U této otázky můžeš zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi.)



Graf 2 (Jak nejrady trávíš svůj volný čas? Pubescenti 6. ročník)

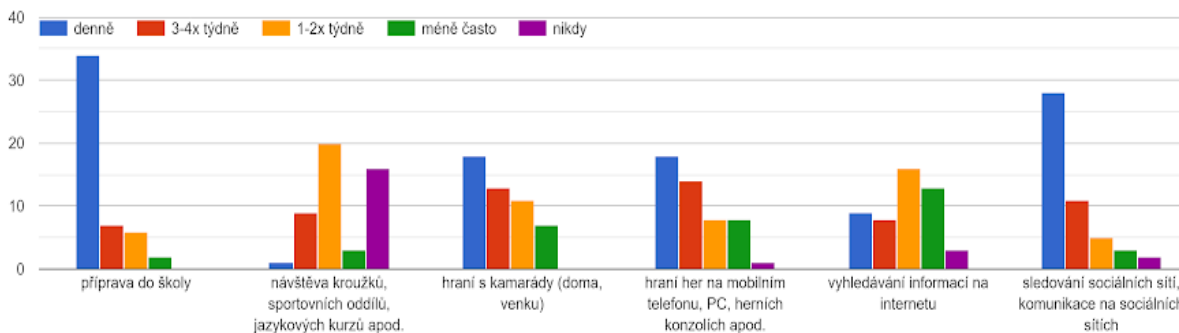
Jak nejraději trávíš svůj volný čas? (U této otázky můžeš zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi.)



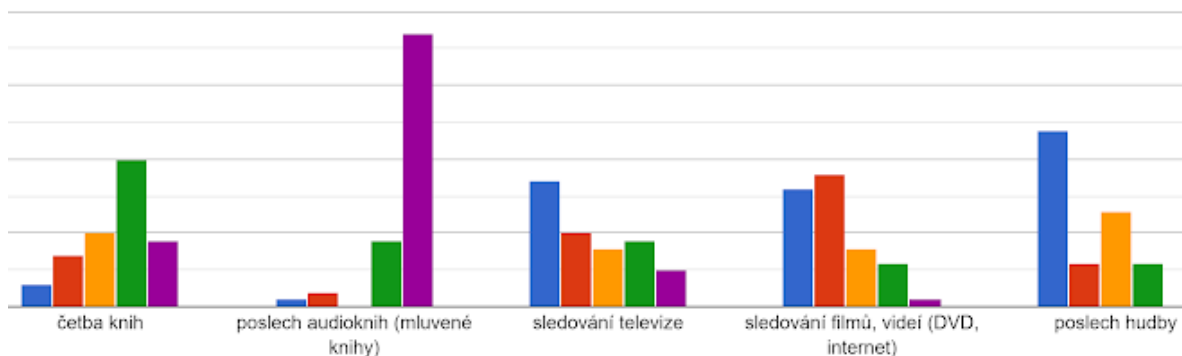
Graf 3 (Jak nejraději trávíš svůj volný čas? Pubescenti 9. ročník)

Výše uvedené závěry můžeme rovněž porovnat s výsledky druhé tazatelské otázky, která zjišťovala, jak často se pubescenti věnují uvedeným aktivitám. Níže přikládám ke každému zkoumanému ročníku 2 grafy (Graf 4a,b; Graf 5a,b), které frekvenci jednotlivých aktivit přehledně znázorňují.

Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám?



Graf 4a (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? Pubescenti 6. ročník)



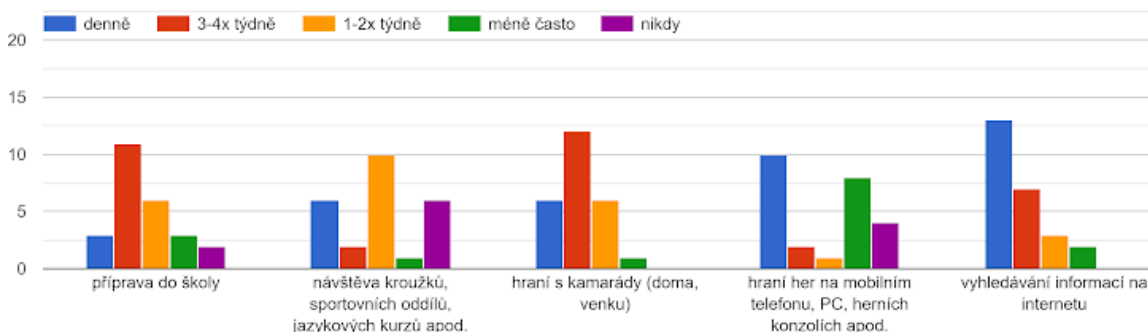
Graf 4b (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? Pubescenti 6. ročník)

Z výše uvedených grafů (Graf 4a,b) je patrné, že nejčastější aktivitou, které se žáci 6. ročníku věnují denně, je příprava do školy (34/49 (69,4 %)). Zde tedy můžeme konstatovat, že ačkoliv příprava do školy nepatří mezi jejich oblíbené aktivity, věnuje se jí většina žáků každý den. Jinou situaci už ale vidíme u ostatních oblíbených aktivit, které jsou rovněž doloženy vyšší četností odpovědí. Například můžeme uvést, že denně se žáci 6. ročníku věnují sledování sociálních sítí a komunikaci na nich (28/49 (57,1 %)), hraní her na mobilním telefonu nebo počítači (18/49 (36,7%)) nebo hraní s kamarády (18/49 (36,7%)). Televizi denně sleduje 17 žáků 6. ročníku (34,7 %) a na filmy, videa a seriály se na DVD či internetu dívá denně 16 žáků (32,7 %) 6. ročníku.

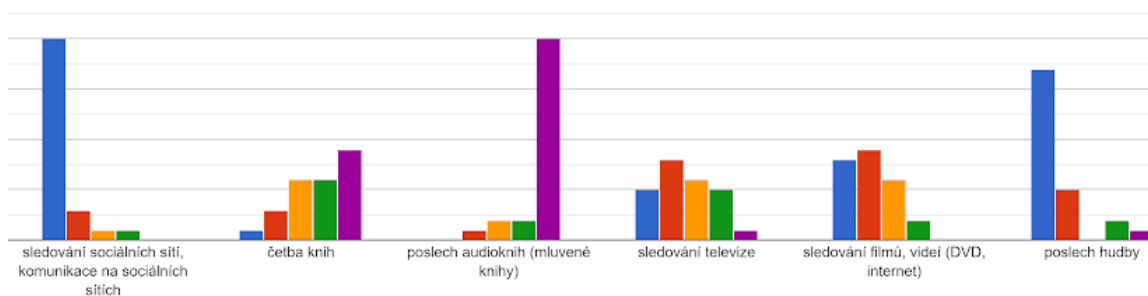
Mezi aktivitami, kterým se žáci 6. ročníku věnují 3-4x týdně, dominuje sledování filmů, videí a seriálů na DVD či internetu (18/49 (36,7 %)). Podobnou četnost má i hraní her na mobilním telefonu nebo počítači (14/49 (28,6 %)) a hraní s kamarády (13/49 (26,5 %)).

Zajímavá je také frekvence návštěvnosti kroužků, sportovních oddílů apod., kdy denně se této aktivitě věnuje 1 žák (2 %), 3-4x týdně 9 žáků (18,4 %), 1-2x týdně 20 žáků (40,8 %). Méně často navštěvují kroužky a sportovní oddíly 3 žáci (6,1 %) a nikdy na kroužky nechodí až 16 žáků (32,7 %). Tento stav také dokládá zjištěnou oblibu této aktivity, kterou v předchozí otázce uvedlo pouze 16,3 % žáků 6. ročníku.

Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám?



Graf 5a (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? Pubescenti 9. ročník)



Graf 5b (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? Pubescenti 9. ročník)

Ve výše uvedených grafech (Graf 5a,b) můžeme rovněž porovnat a doložit výsledky první tazatelské otázky. Ze zjištěných dat vyplynulo, že mezi aktivitami, kterým se pubescenti 9. ročníku denně věnují, dominuje sledování sociálních sítí a komunikace na nich (20/25 (80 %)), poslech hudby (17/25 (68 %)), vyhledávání informací na internetu (13/25 (52 %)), hraní her na mobilním telefonu či počítači (10/25 (40%)) a sledování filmů na DVD či internetu (8/25 (32 %)).

Překvapivé také nebylo zjištění, že u žáků 9. ročníku se oproti žákům 6. ročníku liší frekvence přípravy do školy. Denně se jí totiž věnují pouze 3 žáci (12 %). Nejčastější uváděná frekvence potom byla 3–4x týdně (11/25 (44%)) a 1–2x týdně (6/25 (24 %)). Ostatní

žáci se do školy připravují méně často. Jeden žák dokonce přiznal, že se do školy nepřipravuje nikdy. Tuto provázanost klesající přípravy do školy s rostoucím věkem potvrzuje i reprezentativní výzkum Národní knihovny z roku 2013 (I. Prázová a kol., 2014).

S tímto zjištěním také koresponduje výsledek první tazatelské otázky, ve které ani jeden žák 9. ročníku neoznačil přípravu do školy za činnost, které se ve svém volném čase rád věnuje. Tento jev si můžeme vysvětlit určitě i situací, ve které se žáci 9. ročníku tradičně na konci školního roku nacházejí. Mezi časté aktivity, kterým se věnují 3–4x týdně, můžeme dle zjištěných dat zařadit hru s kamarády (12/25 (48 %)) nebo sledování filmů a videí na DVD či internetu (9/25 (36 %)).

Za zmínku také stojí frekvence návštěv do kroužků a sportovních oddílů, kdy denně se této aktivitě věnuje 6 žáků (24 %), 3–4x týdně 2 žáci (8 %) a 1–2x týdně 10 žáků (40 %). Méně často navštěvuje kroužky a sportovní oddíly 1 žák (4 %). Do žádného kroužku či sportovního oddílu potom z pubescentů 9. ročníku nechodí 6 žáků (24 %).

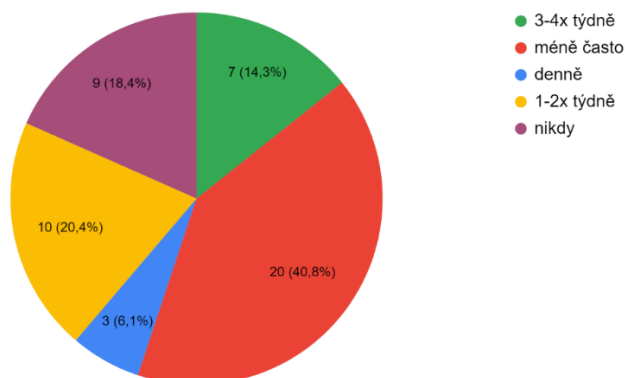
Závěr: Z analyzovaných dat vyplývá, že obě skupiny sledovaných respondentů tráví svůj volný čas různými mediálními aktivitami, jako je například hraní her na mobilním telefonu či počítači, sledování a komunikace na sociálních sítích, sledování videí, filmů a seriálů na internetu (popř. DVD) či poslech hudby raději než četbou knih. Hypotéza č. 1 tak byla potvrzena.

7.2 Jak často se pubescenti ve svém volném čase věnují četbě knih?

Hypotéza č. 2: Pubescenti 6. ročníku se četbě knih věnují častěji než pubescenti 9. ročníku.

Podkladem pro vyhodnocení této hypotézy mi byla tazatelská otázka č. 2 (Jak často se věnuješ ve svém volném čase uvedeným aktivitám?), ve které jsem sledovala frekvenci věnování se vybraným aktivitám. Z výsledného množství dat jsem vybrala sekci, která byla zaměřena na četnost čtení knih. Ze získaných informací jsem utvořila pro 6. a 9. ročník 2 samostatné grafy (Graf 6; Graf 7), jejichž výsledky níže porovnám.

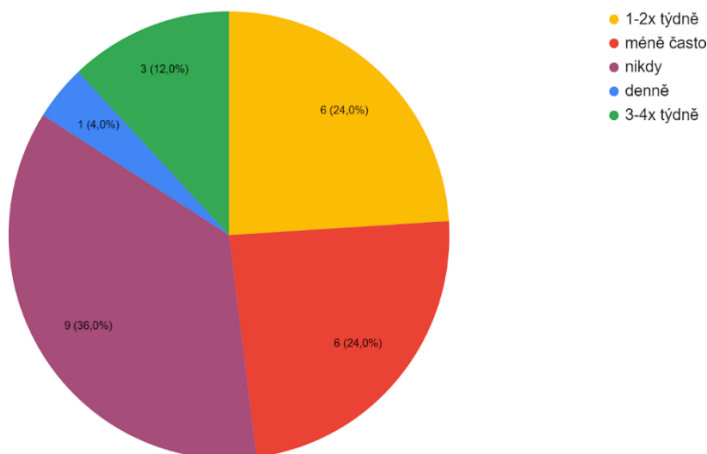
Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH
49 odpovědí (pubescenti 6. ročník)



Graf 6 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti 6. ročník)

Podíváme-li se na data žáků 6. ročníku, zjistíme následující výsledky: Denně čtou knihy 3 žáci (6,1 %), 3–4x týdně 7 žáků (14,3 %) a 1–2x týdně čte knihy 10 žáků (20,4 %). Méně často než jednou za týden se čtením knih zabývá dokonce až 20 žáků (40,8 %) a nikdy nečte 9 žáků (18,4 %).

Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH
25 odpovědí (pubescenti 9. ročník)



Graf 7 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti 9. ročník)

Frekvence čtení knih ve volném čase byla u žáků 9. ročníku zjištěna jako velmi slabá. Denně čte pouze 1 žák (4 %), 3–4x týdně 3 žáci (12 %), 1–2x týdně 6 žáků (24 %) a méně často čte 6 žáků (24 %). Dokonce 9 žáků (36%) vybralo možnost, že ve svém volném čase nikdy nečte.

Při porovnání obou zkoumaných skupin respondentů jsem zjistila, že pokud procentuálně porovnáme množství získaných odpovědí „nikdy“ a „méně často“, jsou si obě skupiny svými výsledky velmi podobné. Žáci 6. ročníku uvedli, že čtou méně často než 1x za týden nebo vůbec v 59,2 % odpovědí, u žáků 9. ročníku to bylo 60 %.

Nepatrné rozdíly se tedy projevují v možnostech čtení „denně“, „3–4x týdně“ a „1–2x týdně“. Z žáků 6. ročníku čtou denně knihu 3 žáci (6,1 %), z 9. ročníku tuto odpověď uvedl pouze 1 žák (4 %). Knihu si 3–4x týdně v 6. ročníku čte 7 žáků (14,3 %) a v 9. ročníku pak 3 žáci (12 %). Frekvenci čtení knih 1–2x týdně v dotazníku uvedlo v 6. ročníku 10 žáků (20,4 %), v 9. ročníku 6 žáků (24%).

Závěr: Pokud bychom sečetli odpovědi, ve kterých žáci uvádí, že čtou denně, 3–4x týdně nebo 1–2x týdně, ukázalo by se, že v 6. ročníku je takových čtenářů 40,8 % a v 9. ročníku 40 %. Jejich poměr je tak téměř vyrovnaný, z čehož můžeme konstatovat, že hypotéza č. 2 byla vyvrácena.

7.3 Jaký vliv má častá návštěva kroužků a sportovních oddílů na intenzitu čtení knih u pubescentů?

Hypotéza č. 3: Pubescenti, kteří často navštěvují kroužky (min. 3–4x týdně), často tráví čas četbou knih (několikrát týdně).

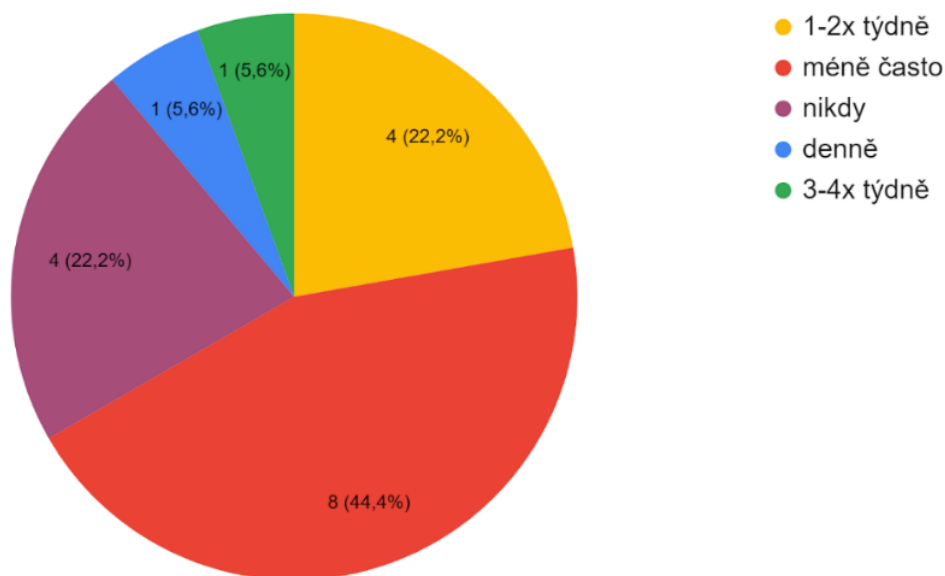
Podkladem pro vytvoření této hypotézy mi byly výsledky soudobých výzkumů čtenářství, které zjistily, že častější návštěva kroužků a sportovních oddílů nemá u pubescentů vliv na klesající frekvenci čtení knih. Ačkoliv by se mohlo zdát, že pubescenti, kteří ve svém volném čase navštěvují kroužky, nemají již dostatek času nebo chuti ke čtení, tak se v reprezentativním výzkumu Národní knihovny z roku 2013 prokázalo, že právě tyto děti jsou většinou rovněž silnými čtenáři (I. Prázová, 2014).

Základem pro potvrzení výše uvedené hypotézy byla tazatelská otázka č. 2, z jejíž výsledků jsem nejprve oddělila odpovědi žáků, kteří uvedli, že navštěvují kroužky a sportovní oddíly

minimálně 3–4x týdně. Poté jsem ze získaných odpovědí vybraných žáků vytvořila graf (Graf 8), ve kterém je zachycena frekvence jejich čtení knih.

Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH

18 odpovědí (pubescenti navštěvující kroužky a sportovní oddíly minimálně 3-4x týdně)

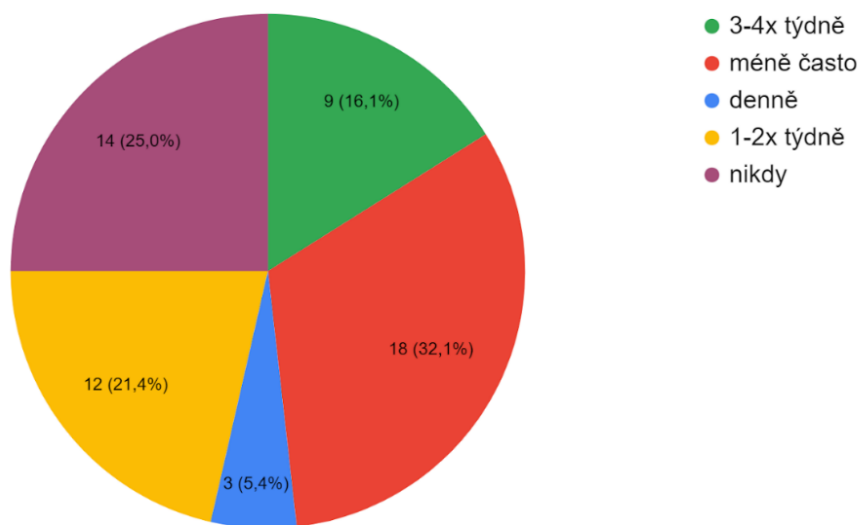


Graf 8 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti navštěvující kroužky a sportovní oddíly minimálně 3-4x týdně)

Při pohledu na výsledky výše uvedeného grafu zjišťujeme, že žáci, kteří navštěvují kroužky a sportovní oddíly minimálně 3–4x týdně, se příliš často (několikrát týdně) čtení nevěnují. Frekvenci čtení knih „denně“ a „3–4x týdně“ v dotazníku uvedli pouze 2 žáci, což je pouhých 11,1 %. Pokud tyto výsledky porovnáme se zbylými žáky, kteří navštěvují kroužky a sportovní oddíly méně často (viz níže uvedený Graf 9), vidíme, že čtení knih minimálně 3–4x týdně se věnuje 21,5 % žáků.

Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH

56 odpovědí (pubescenti navštěvující kroužky a sportovní oddíly méně než 3-4x týdně)



Graf 9 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti navštěvující kroužky a sportovní oddíly méně než 3-4x týdně)

Závěr: Z výše uvedených výsledků tak nemůžeme potvrdit, že pubescenti, kteří navštěvují kroužky a sportovní oddíly minimálně 3–4x týdně, se četbě věnují častěji (několikrát týdně). Výše stanovená hypotéza se tedy nepotvrdila.

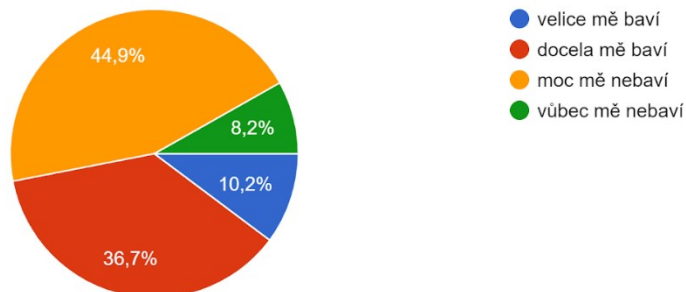
7.4 Baví pubescenty četba knih?

Hypotéza č. 4: Pubescenti 6. ročníku považují častěji čtení knih za zábavnou činnost než pubescenti 9. ročníku.

Podkladem pro potvrzení, či vyvrácení výše uvedené hypotézy byla v mém šetření tazatelská otázka č. 3 (Baví Tě čtení knih?). V této uzavřené otázce si mohli žáci vybrat ze čtyř možných odpovědí. Ve dvou níže uvedených grafech (Graf 10; Graf 11) můžeme vidět přehledné výsledky této otázky u pubescentů 6. a 9. ročníku.

Baví Tě čtení knih?

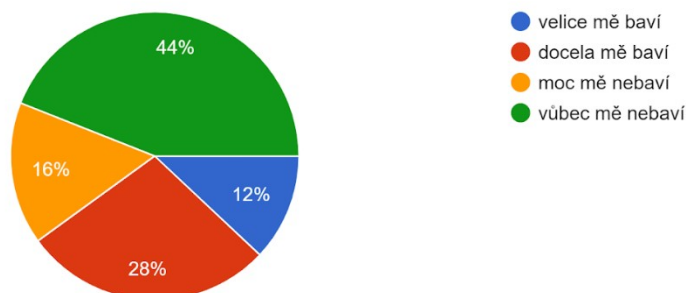
49 odpovědí



Graf 10 (Baví Tě čtení knih? Pubescenti 6. ročník)

Baví Tě čtení knih?

25 odpovědí



Graf 11 (Baví Tě čtení knih? Pubescenti 9. ročník)

Po analýze výsledků mohu konstatovat, že v obou zkoumaných skupinách je procentuálně podobný počet žáků, kteří uvádí, že je čtení knih velice baví. V 6. ročníku se tato obliba prokázala u 10,2 % žáků, v 9. ročníku tuto možnost uvedlo 12 % žáků. Výsledky v této kategorii jsou srovnatelné s celorepublikovým výzkumem z roku 2013, kdy „velice bavilo“ číst knihy 13 % dotazovaných pubescentů (I. Prázová a kol., 2014). Druhou možnost „docela mě baví“ si v 6. ročníku vybralo 36,7 % žáků, přičemž v 9. ročníku sledujeme mírný pokles na 28 %. V 6. ročníku potom ale dominuje možnost „moc mě nebaví“, kterou si vybralo 44,9 % žáků. U žáků 9. ročníku se tato možnost objevuje u 16 % pubescentů dané skupiny. Mírně potěšující je zjištění, že čtení knih v 6. ročníku „vůbec nebaví“ pouze 8,2 % žáků,

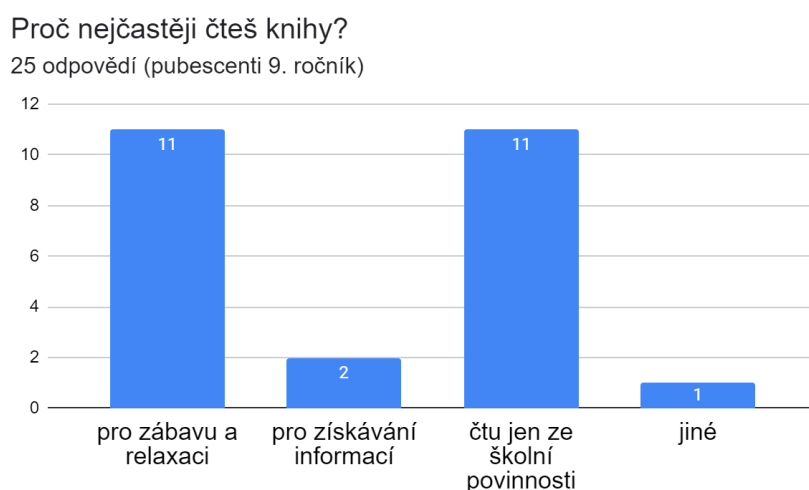
kdežto v 9. ročníku tato možnost nad ostatními převládá. Tam tedy čtení knih vůbec nebaví téměř polovinu žáků, tj. 44 %. Z výše uvedených výsledků můžeme shrnout, že v 6. ročníku je 46,9 % žáků, kteří uvedli, že je čtení „velice“ nebo „docela baví“. V 9. ročníku této charakteristice odpovídá 40 % žáků.

Závěr: Ze získaných dat můžeme vyvodit závěr, že pubescenti 6. ročníku častěji považují čtení knih za zábavnou činnost než pubescenti 9. ročníku. Hypotéza č. 4 byla tedy potvrzena.

7.5 Proč nejčastěji pubescenti čtou knihy?

Hypotéza č. 5: U pubescentů 9. ročníku převládá četba knih pro zábavu a relaxaci nad četbou knih pro získávání informací.

Základem pro vyhodnocení výše uvedené hypotézy byla polootevřená tazatelská otázka č. 4 (Proč nejčastěji čteš?), ve které respondenti vybírali ze tří nabízených možností nebo zapsali vlastní odpověď do položky „jiné“. Výsledky odpovědí pubescentů 9. ročníku jsou uvedeny v níže přiloženém grafu (Graf 12).



Graf 12 (Proč nejčastěji čteš knihy? Pubescenti 9. ročník)

Po analýze dat jsem zjistila, že u pubescentů 9. ročníku se objevily shodné výsledky v možnosti čtení ze školní povinnosti a čtení pro zábavu a relaxaci. V obou těchto možnostech se procentuální četnost shoduje na 44 %. Pro získávání informací čtou nejčastěji

2 žáci 9. ročníku, což odpovídá 8 % pubescentů 9. ročníku. Jeden žák (4 %) 9. ročníku si vybral možnost „jiné“, kde uvedl, že vůbec nečte.

Pro porovnání zjištěných hodnot zde uvedu i výsledky žáků 6. ročníku, kde se některé kategorie mírně proměňují. Nejvíce žáků 6. ročníku uvedlo, že nejčastěji čte pro zábavu a relaxaci (18/49 (36,7 %)). Druhou nejčastější odpovědí pak bylo čtení ze školní povinnosti (16/49 (32,7 %)). Třetí možnost, čtení kvůli informacím, uvedla téměř čtvrtina žáků 6. ročníku (12/49 (24,5 %)). V možnosti „jiné“ potom zbývající počet žáků (3/49 (6,1 %)) uvedl buď, že nečte, nebo se neumí rozhodnout pro žádnou z možností.

Závěr: Z výše uvedené analýzy dat je patrné, že u pubescentů 9. ročníku převládá četba knih pro zábavu a relaxaci nad četbou knih pro získávání informací. Hypotéza č. 5 byla tedy potvrzena.

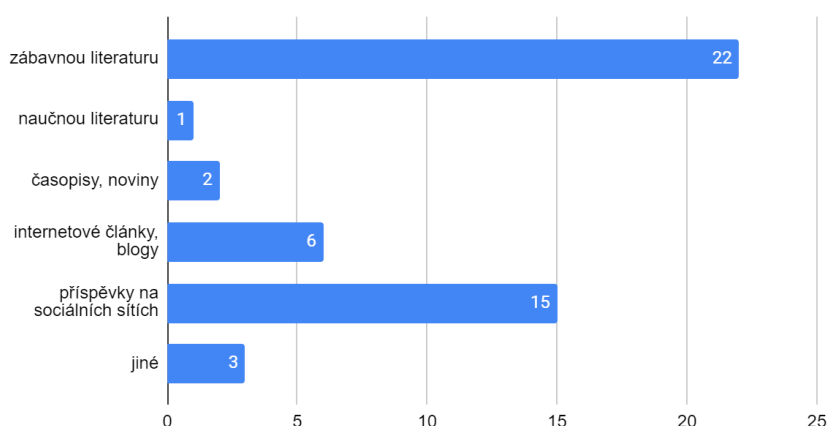
7.6 Co pubescenti nejraději čtou?

Hypotéza č. 6: Pubescenti 6. i 9. ročníku nejraději čtou zábavnou literaturu.

Podkladem pro vyhodnocení této hypotézy byla polouzavřená tazatelská otázka č. 7 (Co nejraději čteš?), ve které jsem sledovala preference různých typů čtených textů. Z nabízených možností (zábavná literatura; naučná literatura; časopisy, noviny; internetové články, blogy; příspěvky na sociálních sítích; jiné) mohli žáci vybrat pouze jeden typ textů, který čtou nejraději. Pokud by jim žádná uvedená varianta nevyhovovala, mohli uvést vlastní odpověď v možnosti „jiné“. Ze získaných informací jsem utvořila dva přehledné grafy (Graf 13; Graf 14), jejichž výsledky níže popíši.

Co nejrady čteš?

49 odpovědí (pubescenti 6. ročník)

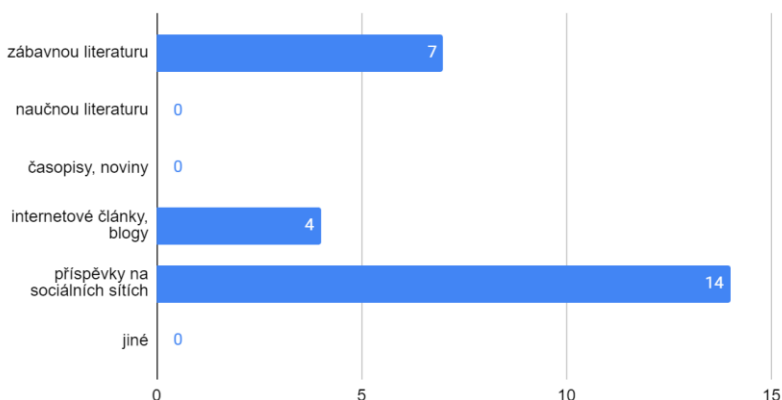


Graf 13 (Co nejrady čteš? Pubescenti 6. ročník)

Ze získaných dat pubescentů 6. ročníku je patrné, že téměř polovina z nich nejrady čte zábavnou literaturu (22/49 (44,9 %)) a téměř třetina čte nejrady příspěvky na sociálních sítích (15/49 (30,6 %)). Čtení internetových článků či blogů za nejoblíbenější označilo 6 žáků 6. ročníku (6/49 (12,2 %)). Mezi méně oblíbené typy čtených textů můžeme dle zjištěných dat zařadit čtení časopisů a novin (2/49 (4,1 %)) nebo naučné literatury (1/49 (2 %)). V možnosti „jiné“ (3/49 (6,1 %)) se objevily dvě odpovědi, ve kterých žáci uvedli, že neví, kterou z nabízených možností si vybrat. V poslední odpovědi (2 %) v sekci „jiné“ bylo uvedeno, že žák nečte.

Co nejrady čteš?

25 odpovědí (pubescenti 9. ročník)



Graf 14 (Co nejrady čteš? Pubescenti 9. ročník)

Pokud se podíváme na výsledky této tazatelské otázky u pubescentů 9. ročníku, zjistíme, že zde suverénně dominuje obliba čtení příspěvků na sociálních sítích (14/25 (56 %)). S polovičním počtem odpovědí se potom setkáme v oblibě čtení zábavné literatury (7/25 (28 %)). Poslední možnost, kterou žáci 9. ročníku označili, byla četba internetových článků a blogů (4/25 (16 %)). Ostatní možnosti z výběru tito žáci vůbec nevyužili.

Při pohledu na výše uvedené výsledky musím konstatovat, že se zde opět setkáváme s velkým vlivem médií na četbu pubescentů, alespoň tedy u tohoto vybraného vzorku žáků. Téměř tři čtvrtiny žáků (72 %) totiž uvedlo, že nejraději čte texty, které jsou publikovány na internetu (tj. články, blogy, příspěvky na sociálních sítích). Jednou z příčin tohoto stavu může být i rozšiřující se dostupnost informačních a komunikačních technologií v českých domácnostech. Podle šetření Českého statistického úřadu z roku 2019 je totiž v České republice 81,1 % všech domácností, které mají alespoň jednoho člena do 74 let, připojeno na internet. Navíc v domácnostech, ve kterých žijí děti, tento údaj roste až na 97,2 %.⁴⁶

U výsledků této tazatelské otázky jsem se rovněž zaměřila na genderovou odlišnost v oblíbenosti různých typů četby. V 6. ročníku čte nejraději zábavnou literaturu 12 dívek (48 %), zatímco u chlapců tuto možnost vybralo pouze 7 z nich (29,2 %). Příspěvky na sociálních sítích čte nejraději 6 dívek (24 %), u chlapců se tato možnost objevuje v 8 případech (33,3 %).

Jak bylo výše uvedeno, v 9. ročníku dominuje obliba četby příspěvků na sociálních sítích. Dívky i chlapci tuto možnost označili shodně v 7 případech, což je procentuálně 58,3 % dívek a 53,8 % chlapců 9. ročníku. Patrný rozdíl je ale v oblibě četby zábavné literatury, kdy tuto možnost vybralo 5 dívek (41,7 %) a 2 chlapci (15,4 %). Internetové články čtou nejraději 4 chlapci (30,8 %), přičemž dívky tuto možnost ani v jednom případě nevybraly.

Závěr: Po důkladné analýze výsledků mohu říci, že žáci 6. ročníku mají nejraději četbu zábavné literatury, zatímco žáci 9. ročníku čtou nejraději příspěvky na sociálních sítích. Výše uvedená hypotéza č. 6 se tedy nepotvrdila.

⁴⁶ Více in Český statistický úřad. *Informační společnost v číslech 2020. EU a Česká republika*. Praha: Český statistický úřad, 2020. 104 s. ISBN 978-80-250-2979-4. [cit. 2. 7. 2021]

Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362632/06100420b.pdf/bd2c09c3-19d9-4934-aece-e091e09cb65e?version=1.0>

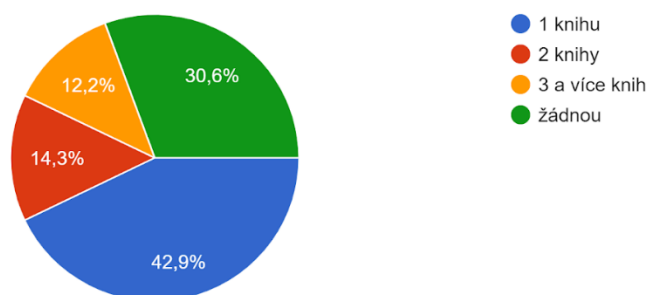
7.7 Kolik knih pubescenti přečtou za měsíc?

Hypotéza č. 7: Polovina pubescentů 6. i 9. ročníku přečte alespoň jednu knihu měsíčně.

Základem pro potvrzení, či vyvrácení výše uvedené hypotézy byla uzavřená tazatelská otázka č. 8 (Kolik knih přečteš za měsíc?). V níže přiložených grafech (Graf 15; Graf 16) jsou přehledně zaneseny výsledky pubescentů 6. a 9. ročníku, které nejprve popíši a následně je spolu porovnáám. Výsledky této otázky rovněž použiji k tomu, abych zjistila, zda můžeme žáky vybrané školy označit za čtenáře knih. Podle I. Gabala a L. Václavíkové-Helšusové použiji kritérium, ve kterém považuji za čtenáře to dítě, které přečte alespoň jednu knihu za měsíc (I. Gabal, L. Václavíková-Helšusová, 2003, 15).

Kolik knih přečteš za měsíc?

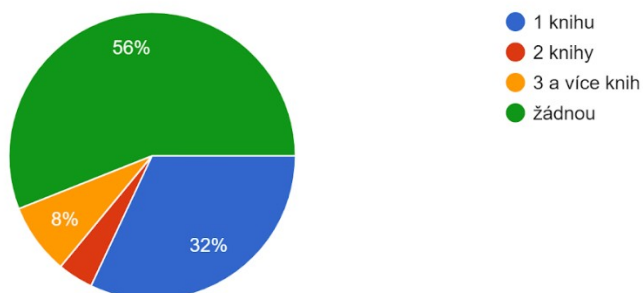
49 odpovědí



Graf 15 (Kolik knih přečteš za měsíc? Pubescenti 6. ročník)

Kolik knih přečteš za měsíc?

25 odpovědí



Graf 16 (Kolik knih přečteš za měsíc? Pubescenti 9. ročník)

V dotazníkovém šetření bylo zaznamenáno, že 21 pubescentů 6. ročníku přečte jednu knihu za měsíc (42,9 %). Naopak 15 z nich (30,6 %) vybralo, že za uvedené období nepřečte žádnou knihu. V porovnání s reprezentativním průzkumem Národní knihovny z roku 2013 (I. Landová a kol., 2014, 20) je tento výsledek srovnatelný s celorepublikovým průměrem. V této věkové kategorii přečte totiž jednu knihu za měsíc 46 % dotazovaných, naopak žádnou knihu nepřečte 29 % respondentů.

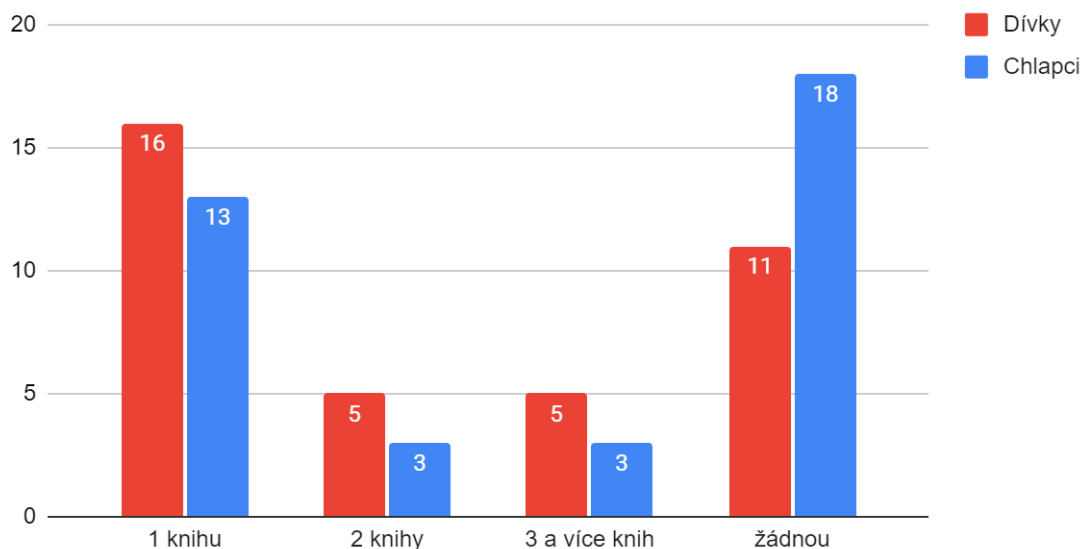
Za silné čtenáře 6. ročníku vybrané školy pak můžeme považovat 6 žáků (12,2 %), kteří uvedli, že čtou 3 a více knih měsíčně. Zbývající možnost (2 knihy měsíčně) uvedlo 7 žáků (14,3 %). Ze zjištěných výsledků tak mohu konstatovat, že 69,4 % pubescentů 6. ročníku jsou čtenáři, protože v šetření uvedli, že přečtou minimálně jednu knihu za měsíc.

Výsledky pubescentů 9. ročníku ukázaly, že jednu knihu měsíčně přečte 8 žáků (32 %). Frekvenci dvou přečtených knih za měsíc uvedl 1 žák (4 %) a 3 a více knih přiznávají 2 žáci (8 %). Nadpoloviční většinu žáků 9. ročníku ale tvoří ti, kteří za měsíc nepřečtou ani jednu knihu. Takových žáků je v 9. ročníku 14 (56 %). V porovnání s reprezentativním průzkumem Národní knihovny z roku 2013 (I. Landová a kol., 2014, 20) se v této věkové kategorii ukázalo, že jednu knihu za měsíc přečte 43 % respondentů, naopak žádnou knihu nepřečte 31 % respondentů. Můžeme tedy říci, že pubescenti 9. ročníku vybrané školy jsou tak ve srovnání s celorepublikovým průměrem dané věkové kategorie spíše “slabšími” čtenáři. Použijeme-li výše zmíněné kritérium, můžeme v 9. ročníku považovat 44 % žáků za čtenáře. Pokud se ještě podíváme na celou skupinu pubescentů vybrané školy, vychází toto procentuální vyjádření čtenářů na 60,8 %.

V níže uvedeném grafu (Graf 17) můžeme také vidět genderové rozdíly ve frekvenci čtení knih za měsíc. Potvrzují se zde výsledky reprezentativních výzkumů, ve kterých bylo zjištěno, že pubescentní dívky čtou častěji než chlapci (I. Landová a kol., 2014.; H. Friedlaenderová a kol., 2018). U pubescentů vybrané školy se tedy potvrdilo, že alespoň jednu knihu měsíčně přečte 70,3 % z celkového počtu dívek. U chlapců tato četnost klesá na 51,4 %.

Kolik knih přečteš za měsíc?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 17 (Kolik knih přečteš za měsíc? Pubescenti 6. a 9. ročník; chlapci a dívky)

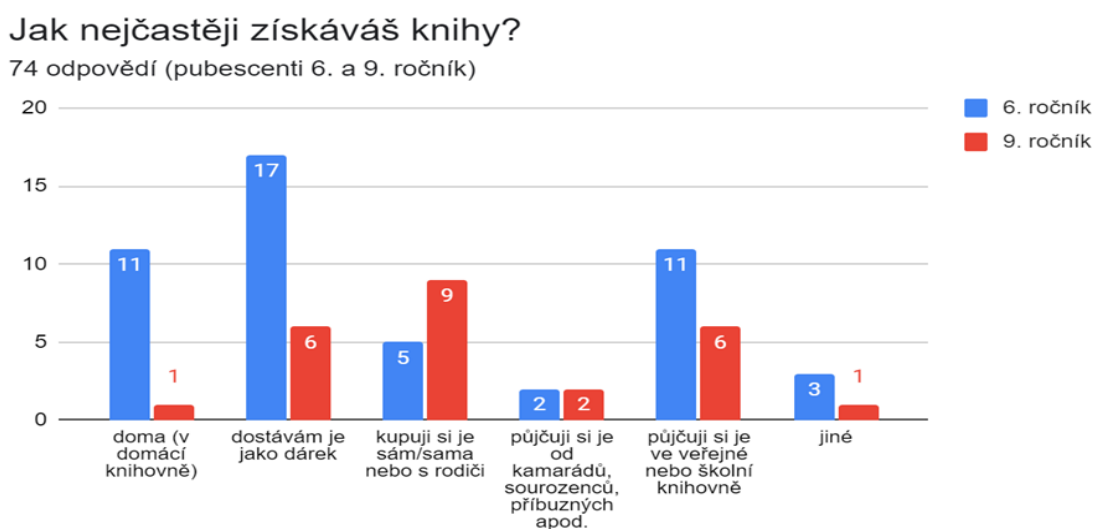
Při vyhodnocování této tazatelské otázky jsem se rovněž zaměřila na sledování vývoje genderových odlišností u obou pohlaví. Zjistila jsem, že mezi chlapci 6. ročníku je 62,5 % čtenářů (alespoň jedna přečtená kniha za měsíc), kdežto v 9. ročníku tento počet klesá na polovinu, na 30,8 %. U dívek tento rozdíl ve vývoji frekvence četby knih za měsíc není tak zjevný. V 6. ročníku můžeme za čtenáře považovat 76 % dívek, v 9. ročníku počet klesá na 58,3 % dívek. Opět se zde tedy potvrdily výsledky mnoha předešlých výzkumů, ve kterých bylo zjištěno, že dívky v období pubescence jsou „častějšími a silnějšími“ čtenáři než chlapci.

Závěr: Na základě získaných dat jsem zjistila, že 69,4 % pubescentů 6. ročníku přečte minimálně jednu knihu za měsíc, kdežto v 9. ročníku tuto skutečnost zjišťujeme pouze u 44 % pubescentů. Hypotéza, ve které jsem tvrdila, že alespoň polovina pubescentů 6. i 9. ročníku přečte jednu knihu za měsíc, se tak nepotvrdila.

7.8 Jak pubescenti nejčastěji získávají knihy?

Hypotéza č. 8: Pubescenti 6. i 9. ročníku nejčastěji získávají knihy vypůjčením ve školní či městské knihovně.

Základem pro potvrzení, či vyvrácení výše uvedené hypotézy byla polouzavřená tazatelská otázka č. 9 (Jak nejčastěji získáváš knihy?). Respondenti v ní mohli vybírat z pěti možností nebo uvést vlastní odpověď do položky „jiné“. Z výsledků obou vybraných skupin pubescentů jsem utvořila přehledný graf (Graf 18), na základě kterého zjištěná data porovnám.



Graf 18 (Jak nejčastěji získáváš knihy? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Z výsledků pubescentů 6. ročníku je zřejmé, že více než třetina žáků získává nejčastěji knihu jako dárek. Tuto možnost označilo 17 respondentů (34,7 %). Ve veřejné či školní knihovně si nejčastěji půjčuje knihy 11 žáků (22,4 %). Stejně množství odpovědí se objevilo i u možnosti „doma (v domácí knihovně)“ (22,4 %). Knihy si nejčastěji kupuje samo nebo s rodiči 5 žáků (10,2 %) a od kamarádů, sourozenců, příbuzných apod. si knihy nejčastěji půjčují 2 žáci (4,1 %). U možnosti „jiné“ se objevily 3 odpovědi (6,1 %), ve kterých 2 žáci přiznali, že nečtou. Poslední respondent uvedl, že si knihy nejčastěji obstarává na internetu.

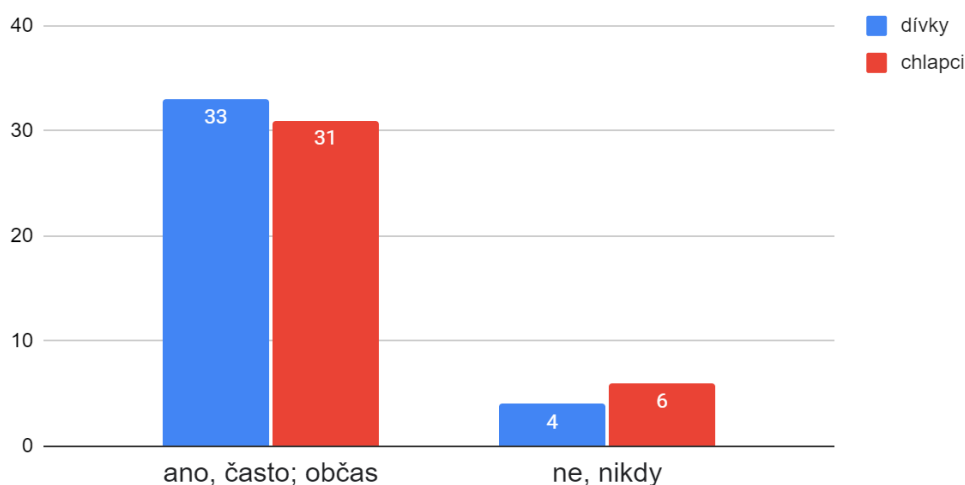
U pubescentů 9. ročníku vidíme, že nejčastějším zdrojem získávání knih je jejich zakoupení. Tuto možnost označilo 9 žáků (36 %). Shodné výsledky můžeme sledovat u možnosti „dar“ či „zapůjčení v knihovně“, kde tyto varianty vybralo vždy 6 žáků (24 %). Pouze 2 žáci (8 %) vybrali, že nejčastějším způsobem, jak získávají knihy, je půjčení od kamarádů, sourozenců,

příbuzných apod. Jediný žák 9. ročníku (4 %) nejčastěji získává knihy v domácí knihovně. Poslední odpověď (4 %) nalezneme v kategorii „jiné“, kde žák 9. ročníku uvedl, že si knihy stahuje z internetu.

Při vyhodnocení hypotézy č. 8 mě rovněž zajímalo, jak často pubescenti vybrané školy dostávají knihy jako dárek. Výsledky tazatelské otázky č. 10 (Dostáváš někdy knihy jako dárek?) jsem zaznamenala do níže přiloženého grafu (Graf 19), ve kterém jsem zároveň nahlédla na možné genderové odlišnosti. Z uvedených dat je patrné, že 86,5 % všech respondentů uvedlo, že „často“ nebo „občas“ dostává knihu jako dárek. Z genderového hlediska zde neshledávám příliš velké odlišnosti. Chlapci i dívky 6. a 9. ročníku dostávají knihu jako dárek v podobné četnosti.

Dostáváš někdy knihy jako dárek?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 19 (Získáváš někdy knihy jako dárek? Pubescenti 6. a 9. ročníku; chlapci a dívky)

Závěr: Po porovnání výše zjištěných výsledků jsem došla k závěru, že ani u jedné ze zkoumaných skupin není nejčastějším zdrojem získávání knih půjčování ve školní nebo veřejné knihovně. Hypotéza č. 8 se tedy nepotvrdila.

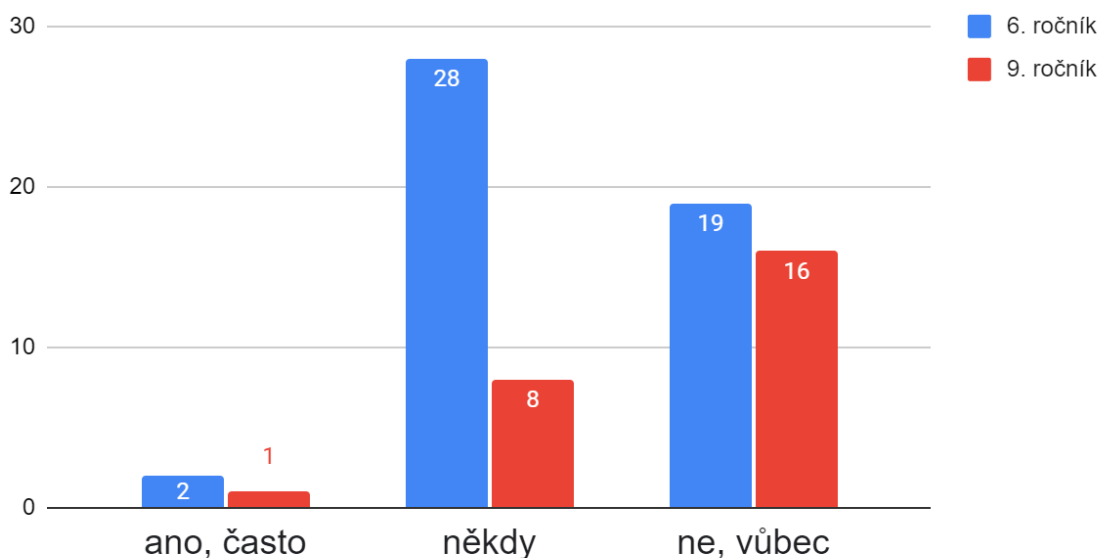
7.9 Navštěvují pubescenti školní či městskou knihovnu?

Hypotéza č. 9: Pubescenti 6. ročníku navštěvují školní či městskou knihovnu častěji než pubescenti 9. ročníku.

Podkladem pro ověření hypotézy č. 9 byla v dotazníkovém šetření uzavřená tazatelská otázka č. 11 (Navštěvuješ školní či městskou knihovnu?). Respondenti vybírali ze tří možností (ano, často; někdy; ne, nikdy). Výsledky této otázky jsem zaznamenala do níže přiloženého souhrnného grafu (Graf 20), ve kterém porovnávám návštěvnost školní či městské knihovny u pubescentů 6. a 9. ročníku.

Navštěvuješ školní či městskou knihovnu?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



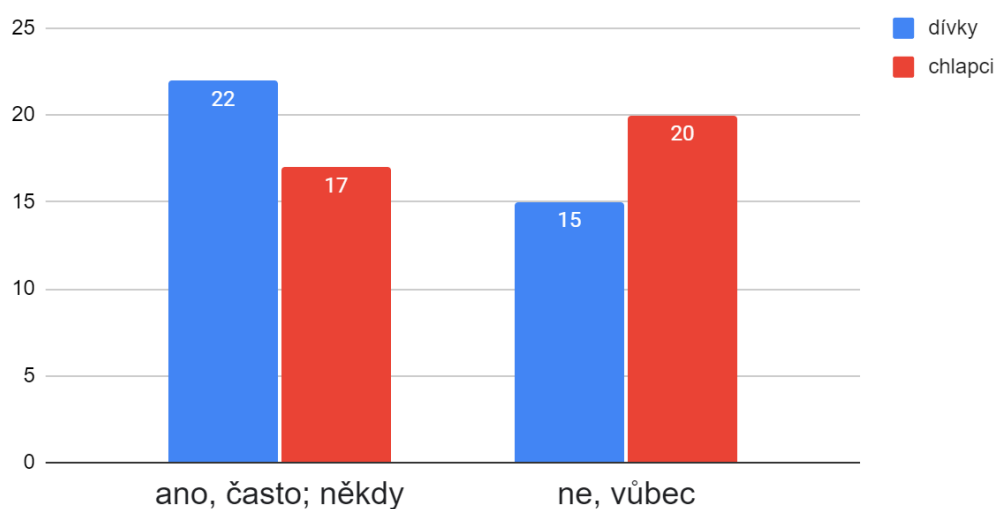
Graf 20 (Navštěvuješ školní či městskou knihovnu? Pubescenti 6. a 9. ročník)

V zaznamenaných odpovědích sledujeme, že za častého návštěvníka knihoven se považuje velmi malá část respondentů. V obou případech jde o 4 % z celkového počtu dané zkoumané skupiny (6. ročník – 2 žáci; 9. ročník – 1 žák). Velký nárůst počtu odpovědí u pubescentů 6. ročníku potom ale vidíme u možnosti „někdy“. Tuto frekvenci návštěv do školní či městské knihovny zvolilo 28 žáků (57,1 %). V 9. ročníku tuto variantu uvedlo 8 žáků (32 %). Z grafu (Graf 20) rovněž vidíme, že do knihovny vůbec nechodí 19 žáků 6. ročníku (38,8 %) a 16 žáků 9. ročníku (64 %).

Návštěvnost školní či městské knihovny můžeme také porovnat z genderového hlediska. V níže přiloženém grafu (Graf 21) je zaznamenána mírná odlišnost v návštěvnosti knihoven u dívek a chlapců. „Často“ nebo „někdy“ navštěvuje městskou či školní knihovnu 59,5 % dívek 6. a 9. ročníku, zatímco chlapci ve výsledcích návštěvnosti knihoven dosáhli na 45,9 %.

Navštěvuješ školní či městskou knihovnu?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 21 (Navštěvuješ školní či městskou knihovnu? Pubescenti 6. a 9 ročník; chlapci a dívky)

Závěr: Z výše popsaných výsledků je patrné, že pokud porovnáme frekvenci návštěvnosti školní či městské knihovny u respondentů 6. a 9. ročníku, dojdeme k závěru, že tyto instituce navštěvují častěji žáci 6. ročníku (61,2 %) než žáci 9. ročníku (36 %). Výše uvedená hypotéza č. 9 se tedy potvrdila.

V tazatelské otázce č. 17 (Zapojil ses někdy do nějaké čtenářské soutěže či výzvy? Např. Zlatá stuha, Den poezie, Noc s Andersenem, Rosteme s knihou, Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem apod.) jsem také zjišťovala, zda se pubescenti vybrané školy účastní nějakých akcí ve školní či městské knihovně. Ve výsledcích bylo zjištěno, že téměř všichni respondenti (97,3 %) z vybrané školy s těmito akcemi nemají vůbec žádné zkušenosti. Pouze jeden žák uvedl, že se do výše uvedených projektů zapojuje „velmi často“, druhý žák přiznal zapojení se „občas“.

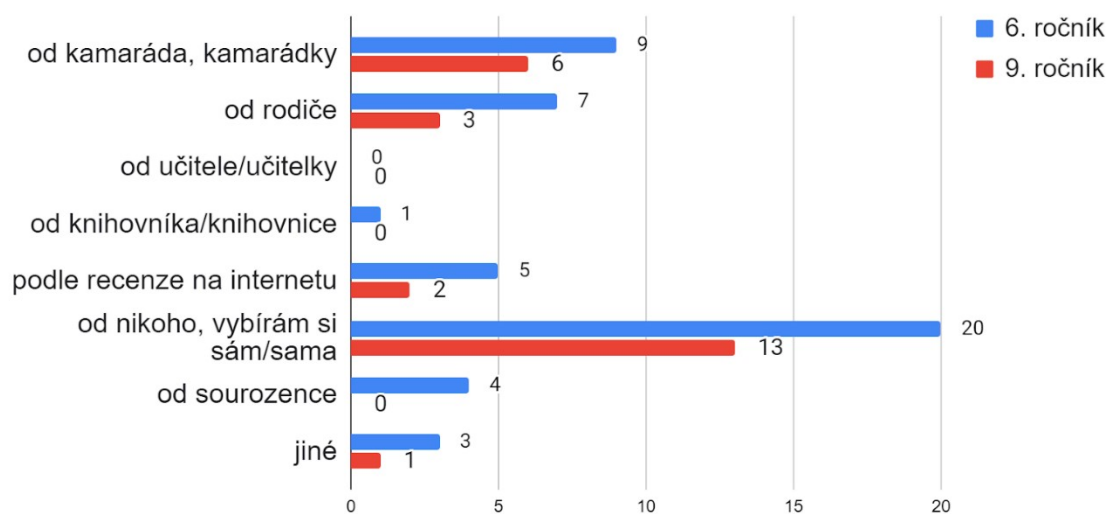
7.10 Od koho si pubescenti nechají nejčastěji poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě?

Hypotéza č. 10: Pubescenti 6. i 9. ročníku při výběru knih dají nejčastěji na doporučení kamaráda.

Pro vyhodnocení výše uvedené hypotézy jsem vycházela z polouzavřené tazatelské otázky č. 12 (Od koho si nejčastěji necháš poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě?), ve které respondenti označovali jednu z možných odpovědí. Pokud se s uvedenými variantami neztotožnili, mohli zapsat vlastní odpověď do možnosti „jiné“. Otázku jsem vyhodnotila pomocí níže přiloženého grafu (Graf 22), ve kterém jsou zaznamenány výsledky pubescentů 6. a 9. ročníku. Díky tomu tak mohu spolu obě skupiny jednoduše porovnat.

Od koho si nejčastěji necháš poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



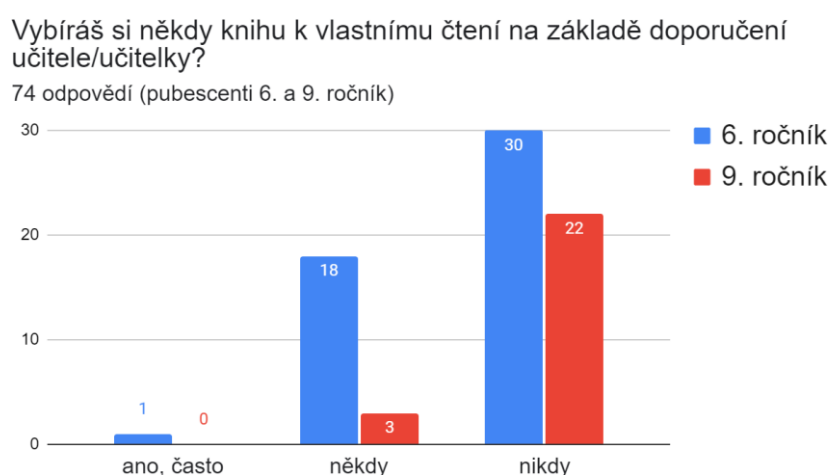
Graf 22 (Od koho si nejčastěji necháš poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Z výsledků vyplývá, že v obou skupinách vybraných pubescentů převládá výběr knih na základě vlastního rozhodnutí. V 6. ročníku tuto možnost označilo 20 žáků (40,8 %), v 9. ročníku 13 žáků (52 %). Druhou nejčastější vybranou odpovědí bylo doporučení od kamaráda/kamarádky, které uvedlo v 6. ročníku 9 žáků (18,4 %) a v 9. ročníku 6 žáků (24 %). Od rodiče si v 6. ročníku nechá nejčastěji poradit 7 žáků (14,3 %),

v 9. ročníku tuto variantu uvedli 3 žáci (12 %). Podle recenze na internetu se pro výběr knihy nejčastěji rozhodne 5 žáků z 6. ročníku (10,2 %), v 9. ročníku jsem tuto variantu zaznamenala u 2 žáků (8,2 %). V otevřené možnosti „jiné“ jsem u 4 žáků 6. ročníku (8,2 %) zaznamenala jako nejčastějšího poradce při výběru knih jejich sourozence. Tuto variantu jsem proto zařadila jako samostatnou kategorii do níže zpracovaného grafu. Překvapivým zjištěním pro mě ale bylo, že žáci 6. i 9. ročníku ani v jednom případě neoznačili v této tazatelské otázce učitele/učitelku. Nejčastější vliv knihovníka se rovněž projevil jako velmi slabý, protože jej označil pouze jeden pubescent 6. ročníku (2 %).

V možnosti „jiné“ se v 6. ročníku objevily 3 různé odpovědi (6,1 %), z nichž ve dvou žáci buď nevěděli, nebo se nemohli rozhodnout pro jednu z nabízených možností. V poslední odpovědi žák uvedl, že nechte, což byla také jediná odpověď v této nabízené možnosti u žáků 9. ročníku.

V souvislosti se zjištěnými výsledky níže uvedu i rozbor další tazatelské otázky č. 13 (Vybíráš si někdy knihu k vlastnímu čtení na základě doporučení učitele/učitelky?), která se zabývala vlivem učitele/učitelky na výběr knih pubescentů. V analýze předchozí tazatelské otázky bylo zjištěno, že pro žádného pubescenta z vybrané školy není učitel/učitelka tím, od koho si nechá nejčastěji poradit při výběru vlastní knihy ke čtení. Nechá si ale pubescent poradit od učitele/učitelky alespoň někdy? Odpověď na tuto otázku můžeme vyčíst z níže přiloženého grafu (Graf 23).



Graf 23 (Vybíráš si někdy knihu k vlastnímu čtení na základě doporučení učitele/učitelky? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Při pohledu na graf je zřejmé, že vliv učitele/učitelky na výběr vlastních knih ke čtení je u pubescentů vybrané školy velmi nízký. Pouze jeden žák 6. ročníku (2 %) uvedl, že si často vybírá knihu k vlastnímu čtení na doporučení učitele/učitelky. V 9. ročníku tuto variantu ale neuvedl vůbec nikdo. Výrazně vyšší výskyt odpovědí pozorujeme u možnosti „někdy“, kterou uvedlo 18 žáků 6. ročníku (36,7 %). V 9. ročníku pak tuto možnost označili pouze 3 žáci (12 %). Nejčastěji volenou možností této tazatelské otázky ale byla varianta „nikdy“. V 6. ročníku takovou možnost vybralo 30 žáků (61,2 %). V 9. ročníku tato možnost naprosto dominovala, jelikož ji označilo 22 žáků (88 %). Takový výsledek by mohl svědčit buď o pokročilém čtenářství dotazovaných respondentů, nebo o možném selhání školy, což by bylo, vzhledem k charakteristice pubescentů a jejich vztahu k autoritám, logické. Vzpomeneme-li na specifické rysy pubescentů z pohledu vývojové psychologie, měli bychom si především připomenout jejich často kritický a negativistický pohled na dospělé (L. Lederbuchová, 2004, 20). Ačkoliv se pubescenti snaží do „dospělého světa“ začlenit, nechtějí uznávat stejné hodnoty a postoje jako dospělí. Snaží se od nich tedy v tomto směru významně odlišit.⁴⁷

Závěr: Z výše uvedených a analyzovaných informací je patrné, že pubescenti obou zkoumaných skupin se nejčastěji o výběru knih k vlastní četbě s nikým neradí. Hypotéza č. 10 tudíž nebyla potvrzena.

7.11 Co si pubescenti myslí o povinné školní četbě? Ovlivňuje nějak jejich čtenářství?

Hypotéza č. 11: Pubescenty 6. ročníku baví povinná školní četba více než pubescenty 9. ročníku.

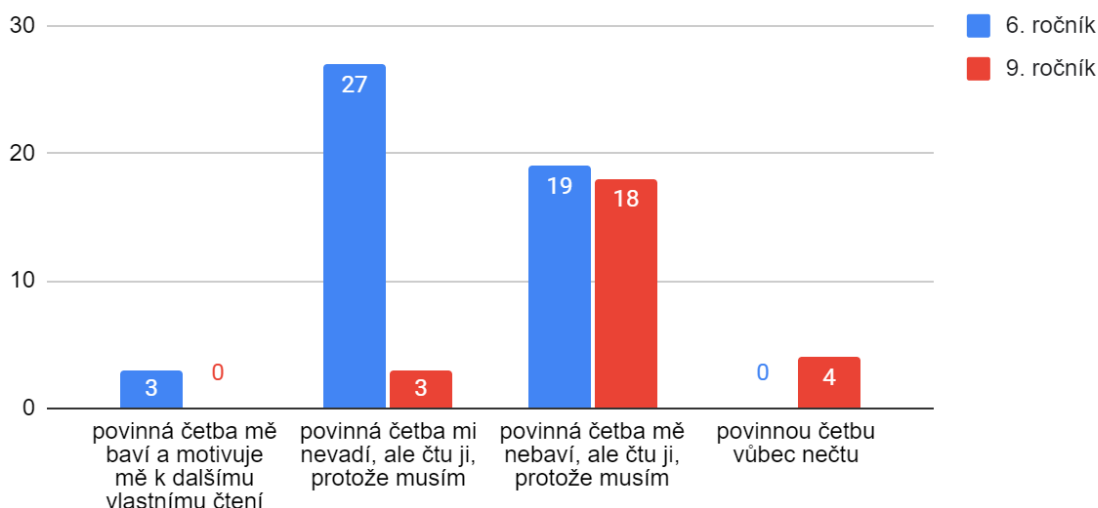
Výše uvedenou hypotézu jsem ověřovala podle dat z uzavřené tazatelské otázky č. 14 (Co si myslíš o školní povinné četbě? Ovlivňuje nějak Tvé čtenářství?). Respondenti mohli vybírat ze čtyř možných odpovědí, které se snažily vystihnout možné přístupy pubescentů

⁴⁷ HOMOLOVÁ Kateřina. K tobě se vzdalují, dětský čtenáři. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online], Havlíčkův Brod: Krajská knihovna Vysočiny [cit. 18. 6. 2021], Dostupné z: <http://kzv2.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1187&idr=9&idci=24>

k povinné školní četbě. Získaná data jsem následně utřídila v níže přiloženém souhrnném grafu (Graf 24), ve kterém jsou zachyceny odpovědi obou skupin pubescentů vybrané školy.

Co si myslíš o školní povinné četbě? Ovlivňuje nějak Tvé čtenářství?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročníku)



Graf 24 (Co si myslíš o školní povinné četbě? Ovlivňuje nějak Tvé čtenářství? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Při pohledu na výše uvedený graf je zřejmé, že povinná četba u pubescentů vybrané školy není vůbec v oblibě. Pouze 3 žáci 6. ročníku (6,1 %) se ztotožňují s výrokem, že je povinná četba baví a motivuje je k dalšímu vlastnímu čtení. V 9. ročníku tuto možnost nevybral ani jeden žák. Více než polovina žáků 6. ročníku (55,1 %) přiznala, že jim povinná četba nevadí, ale čtou ji pouze z povinnosti. V 9. ročníku s tímto výrokem souhlasili pouze 3 žáci (12 %). Více než třetinu žáků 6. ročníku povinná četba nebaví, přesto ji ale z povinnosti čtou (19 žáků (38,8 %)). Tuto možnost pak procentuálně vybralo téměř dvakrát více žáků 9. ročníku (72 %). Čtyři žáci 9. ročníku (16 %) se rovněž „přiznali“, že povinnou četbu vůbec nečtou. U druhé sledované skupiny se tato možnost vůbec neobjevila. Z výše uvedené analýzy sebraných dat je patrné, že povinná četba by měla být pro učitele na vybrané škole „velkým“ tématem. Ačkoliv bylo zjištěno, že 94,6 % všech respondentů čte zadanou povinnou četbu, tak téměř všichni dotazovaní pubescenti (90,5 %) ji čtou pouze ze „školní povinnosti“. Navíc přesná polovina všech žáků (50 %) uvedla, že je povinná četba vůbec nebaví.

Závěr: Ačkoli se hypotéza č. 11 na základě porovnání naměřených údajů potvrdila, nedá se říci, že by se opravdu prokázala větší obliba povinné četby u pubescentů 6. ročníku než u pubescentů 9. ročníku vybrané školy. U obou skupin totiž převažuje spíše negativní postoj k zadané školní povinné četbě.

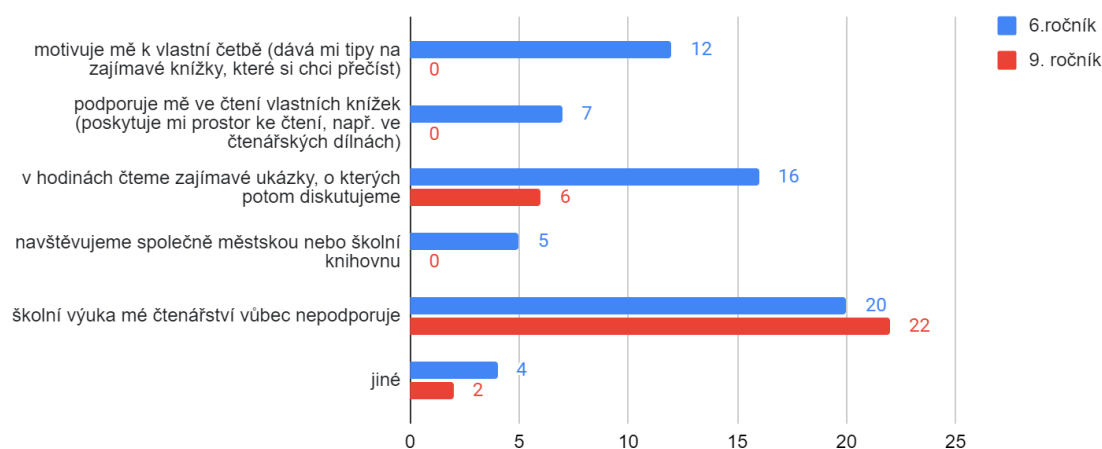
7.12 Jak školní výuka podporuje rozvoj pubescentního čtenářství?

Hypotéza č. 12: Školní výuka podporuje čtenářství žáků 6. i 9. ročníku.

Hypotéza č. 12 je zacílena na oblast školní výuky (zejména literární výchovy) a její vliv na čtenářství pubescentů. V polouzavřené tazatelské otázce č. 15 (Jak školní výuka (zejména literární výchova) podporuje rozvoj Tvého čtenářství?) mohli respondenti vybrat až tři výroky o školní výuce, se kterými se ztotožňují. Pokud jim žádná z variant nevyhovovala, mohli zapsat vlastní odpověď do možnosti „jiné“. Přestože si žáci 6. a 9. ročníku vybrané školy mohli v této tazatelské otázce zvolit více různých tvrzení, této možnosti všichni nevyužili. Ze získaných dat jsem poté vytvořila níže přiložený graf (Graf 25), ve kterém jsou zaznamenány odpovědi pubescentů 6. i 9. ročníku.

Jak školní výuka (zejména literární výchova) podporuje rozvoj Tvého čtenářství?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



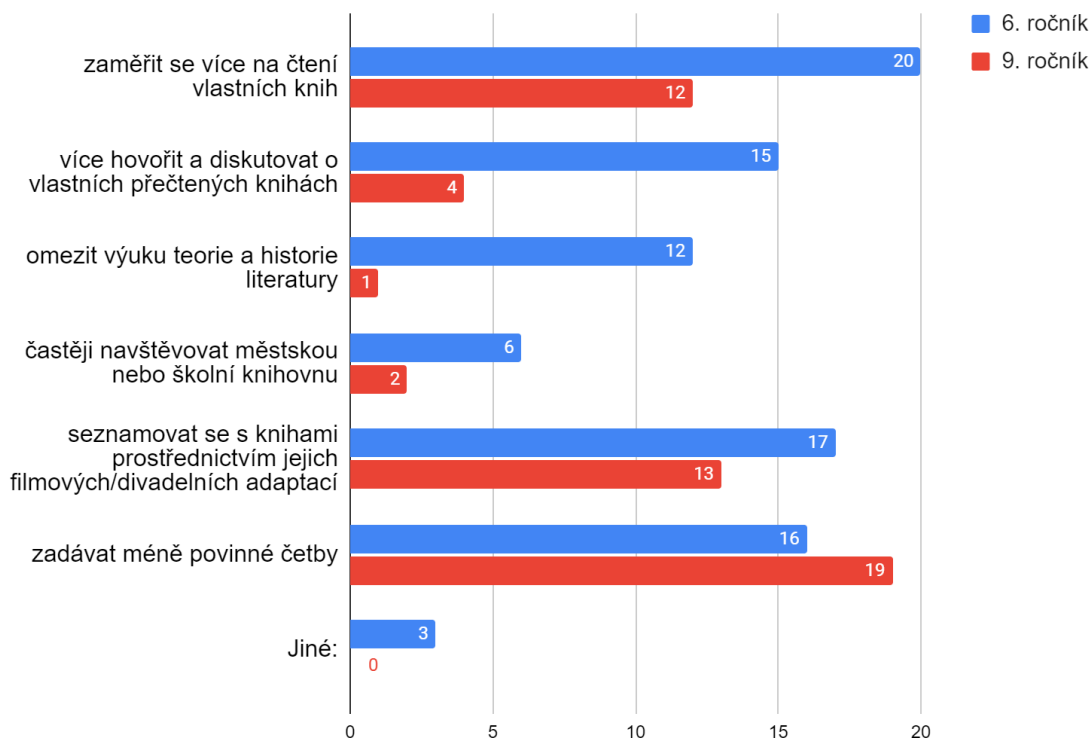
Graf 25 (Jak školní výuka (zejména literární výchova) podporuje rozvoj Tvého čtenářství? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Po analýze získaných dat jsem došla ke zjištění, že školní výuka motivuje k vlastní četbě 12 žáků 6. ročníku (24,5 %), kdežto v 9. ročníku tento názor nesdílel nikdo. Žáci 6. ročníku také v 7 odpovědích (14,3 %) souhlasili s tím, že školní výuka podporuje čtení vlastních knížek tím, když žákům poskytuje dostatek prostoru ke čtení, např. ve čtenářských dílnách. V 9. ročníku tuto možnost opět nezvolil ani jeden žák. Zajímavé ukázky textů v hodinách, o kterých se následně diskutuje, považuje za důležité pro rozvoj svého čtenářství 16 žáků 6. ročníku (32,7 %). V 9. ročníku se s tímto tvrzením ztotožnilo 6 žáků (24 %). Návštěvy městské či školní knihovny v rámci výuky vnímá jako podporu svého čtenářství 5 žáků 6. ročníku (10,2 %), v 9. ročníku tuto možnost žádný žák neoznačil. S ohledem na zjištěné výsledky předchozích tazatelských otázek již není překvapením, že nejvíce se pubescenti 6. a 9. ročníku shodují na tvrzení, že školní výuka jejich čtenářství vůbec nepodporuje. V 6. ročníku tuto variantu označilo 20 respondentů (40,8 %), v 9. ročníku to bylo dokonce 22 žáků (88 %). Při vyhodnocení možnosti „jiné“ jsem v 6. ročníku zaznamenala 4 odpovědi (8,2 %), ve kterých žáci buď uvedli, že nečtou, neví nebo je čtení nebaví. V 9. ročníku bylo u této možnosti dvakrát zmíněno (8 %), že škola jejich čtenářství nepodporuje, protože nemají literární výchovu. Přestože v 9. ročníku vybrané školy český jazyk a literaturu nevyučují, vím, že výuka literární výchovy v tomto ročníku na vybrané škole běžně probíhá. Jako možné vysvětlení těchto názorů však vidím letošní netradiční školní rok (2020/2021), který probíhal většinu času distančním způsobem. V této dosud neobvyklé formě vzdělávání tak mohlo dojít k určité redukci vzdělávacího obsahu, který se mohl týkat i výše zmíněné literární výchovy. Žáci 9. ročníku se navíc v tomto roce museli distančně připravit k přijímacímu řízení na střední školy, což by rovněž vysvětlovalo možné zaměření distanční výuky českého jazyka a literatury spíše tímto směrem.

Na problematiku školní výuky a její podpory čtenářství byla zaměřena i polouzavřená tazatelská otázka č. 16 (Čím by, podle Tebe, školní výuka měla podporovat rozvoj Tvého čtenářství?), jejíž výsledky jsem zpracovala v níže přiloženém grafu (Graf 26). Respondenti zde opět mohli vybrat tři z nabízených možností nebo zapsat vlastní názor do možnosti „jiné“. Cílem této otázky bylo zjistit, jak by, podle pubescentů, měla školní výuka podporovat rozvoj jejich čtenářství.

Čím by, podle Tebe, školní výuka měla podporovat rozvoj Tvého čtenářství?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 26 (Čím by, podle Tebe, školní výuka měla podporovat rozvoj tvého čtenářství? Pubescenti 6. a 9. ročníku)

Z výsledků je patrné, že by se žáci chtěli v rámci školní výuky více věnovat čtení vlastních knih (6. ročník - 20/49 (40,8 %); 9. ročník - 12/25 (48 %)). Více hovořit a diskutovat o těchto knihách by potom chtělo procentuálně více žáků 6. než 9. ročníku (6. ročník - 15/49 (30,6 %); 9. ročník - 4/25 (16 %)). Omezení výuky teorie a historie literatury by rovněž uvítalo procentuálně více žáků 6. než 9. ročníku (6. ročník - 12/49 (24,5 %); 9. ročník - 1/25 (4 %)). Častější návštěvy knihoven by rozvoj čtenářství pubescentů podpořily jen podle několika žáků (6. ročník - 6/49 (12,2 %); 9. ročník - 2/25 (8 %)). Více než třetina žáků 6. ročníku se domnívá, že seznámení s literárním dílem prostřednictvím jeho filmové/divadelní adaptace by podpořilo rozvoj jejich čtenářství, v 9. ročníku se s tímto názorem ztotožňuje polovina žáků (6. ročník - 17/49 (34,7 %); 9. ročník - 13/25 (52 %)). U poslední zadané možnosti se opět výrazně potvrzuje nelibost povinné četby, kterou by v 9. ročníku chtěly kvůli rozvoji svého čtenářství omezit až tři čtvrtiny žáků. V 6. ročníku se k tomuto tvrzení přiklonila třetina žáků

(6. ročník - 16/49 (32,7 %); 9. ročník - 19/25 (76%)). V možnosti „jiné“ se objevily pouze 3 odpovědi v 6. ročníku, ve kterých žáci uváděli, že „neví“ nebo byly odpovědi nevyhovující k vyhodnocení.

Vzhledem k tomu, že sama vyučuji český jazyk a literaturu pouze v jedné třídě 6. ročníku z vybraného vzorku respondentů, nemohu adekvátně posoudit, jakým konkrétním způsobem se podpoře čtenářství věnují v hodinách literární výchovy jiní pedagogové ve zbylých třídách. Navíc v letošním školním roce (2020/2021) probíhala výuka literární výchovy převážnou část roku distančním způsobem, což mohlo podporu rozvoje čtenářství mírně ovlivnit. I když jsem se osobně snažila začlenit literární výchovu i do běžných on-line hodin českého jazyka, nebyl tento vliv na rozvoj čtenářství mých žáků, podle mě, příliš zřejmý. S ohledem na ztíženou dostupnost knih (uzavřené knihovny, obchody s knihami apod.) jsem tento školní rok žákům 6. ročníku zadala jako povinnou četbu pouze knihy dle vlastního výběru, které jsem podmínila pouze počtem. Žáci měli „ideálně“ přečíst jednu knihu za dva měsíce. I když jsem zprvu předpokládala, že tento limit nebude pro žáky těžké dodržet, musím bohužel konstatovat, že se ho nepodařilo vždy všem žákům zcela splnit. Výstupem z této četby pak byla společná „burza knih“, při které žáci své přečtené knihy stručně představili a doporučili k četbě jednomu konkrétnímu spolužákovi. V tomto doporučení rovněž museli uvést důvod své volby, u čehož tak prokázali osobní zájem o svého spolužáka. Po prezentaci knih proběhla „burza“, ve které většina žáků nabídla svoji knihu k vypůjčení ostatním spolužákům. I když si myslím, že tyto hodiny byly příjemným zpestřením náročného období, tak rozhodně nenahradily běžnou prezenční literární výchovu. Na základě výše popsaných výsledků tazatelské otázky č. 16 ale plánuji v podobném „trendu“ pokračovat i v příštím školním roce (v průběhu běžné prezenční výuky). Zařazení vlastní četby do výuky školní literární výchovy totiž začínám vnímat jako jeden z klíčových faktorů, který by mohl rozvíjet dětské čtenářství. Ráda bych pomohla svým žákům nalézt jejich ztracený vztah ke čtení, který jistě ve většině případů, díky častému předčítání, v raném dětství měli. To by se mi mohlo podařit například ve čtenářských dílnách, jež se chystám do výuky zařadit. S vedením školy rovněž plánujeme v příštím školním roce (2021/2022) otevřít „Čtenářský klub“ jako další možnost volnočasových aktivit, které naše škola rovněž zajišťuje. Přemýšlím také o konání školní „Noci s Andersenem“, která by se mohla konat ve spolupráci s Přírodovědným centrem, jež se ve škole nachází.

Pokud ale odhlédneme od této nestandardní situace, v běžném školním roce probíhají hodiny literární výchovy obvyklým způsobem. Jako velkou výhodou pro rozvoj čtenářství žáků vybrané školy vidím v pobočce Krajské knihovny Vysočiny, která sídlí přímo v budově školy. Knihovna je žákům k dispozici vždy dva dny v týdnu v průběhu celého dne. Běžně také s žáky 6. ročníku navštěvujeme na počátku školního roku hlavní pobočku Krajské knihovny Vysočiny. Žáci se tam nejen seznamují s prostředím, ale učí se i vyhledávat konkrétní knihy v katalozích nebo se účastní různých výchovně-vzdělávacích programů. V minulém školním roce jsem se také pokusila „zavést tradici“ každoročních návštěv divadelního představení v Národním divadle v Praze, které bude vždy primárně určeno pro žáky 9. ročníku. Právě s ohledem na rozvoj dětského čtenářství jsme v loňském roce navštívili nové zpracování Erbenovy Kytice, což se u všech zúčastněných žáků setkalo s velkým ohlasem.

Závěr: Po analýze výše uvedených dat bylo zjištěno, že nejčastěji se pubescenti 6. i 9. ročníku shodují na tom, že školní výuka jejich čtenářství vůbec nepodporuje. S tímto tvrzením souhlasí dokonce 88 % pubescentů 9. ročníku vybrané školy. Hypotéza č. 12 byla tedy vyvrácena.

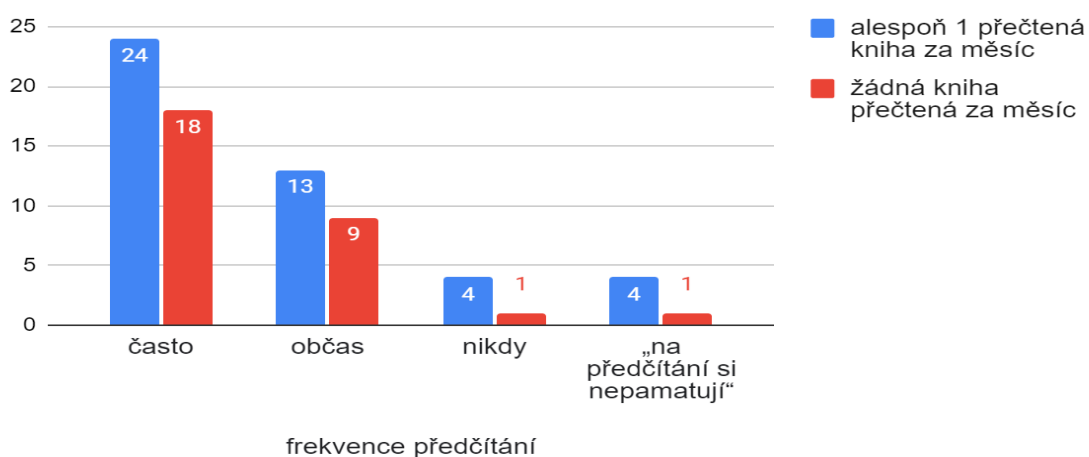
7.13 Jaký vliv má předčítání knih v raném věku na stav pubescentního čtenářství?

Hypotéza č. 13: Pubescenti, kterým bylo v dětství často předčítáno, jsou „silnějšími“ čtenáři (tj. přečtou alespoň jednu knihu za měsíc) než pubescenti, kterým v dětství bylo předčítáno občas či nikdy.

Základem pro potvrzení, či vyvrácení výše uvedené hypotézy byla uzavřená tazatelská otázka č. 18 (Předčítal Ti někdo knihy, když jsi byl/a malý/?), která směřovala na vliv předčítání na stav současného pubescentního čtenářství. Zjištěná data jsem opět vytrídila podle kritéria pubescentního „čtenáře“ (tj. respondent, který přečte alespoň jednu knihu za měsíc). Výsledky jsem poté zpracovala do níže uvedeného grafu (Graf 27).

Vliv předčítání na čtenářství pubescentů

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročníku)



Graf 27 (Vliv předčítání na čtenářství; Pubescenti 6. a 9. ročník)

Z výsledků šetření vyplynulo, že 86,5 % všech pubescentů vybrané školy zažilo „často“ nebo „občas“ v dětství předčítání knih. Časté předčítání uvedlo v dotazníkovém šetření 42 respondentů, z čehož 24 z nich (57,1 %) můžeme označit za čtenáře. Žádnou knihu v této skupině pak za měsíc nepřečte 18 žáků (42,9 %). Druhou sledovanou skupinou byli respondenti, kterým bylo v dětství předčítáno „občas“ nebo „nikdy“. Tato vybraná skupina čítá 27 pubescentů, ze kterých můžeme 17 z nich (63 %) považovat za čtenáře. Naopak 10 žáků (37 %) z této kategorie nepřečte za měsíc žádnou knihu. V poslední uvedené kategorii respondentů jsou zaznamenáni žáci, kteří si na předčítání v dětském věku vůbec nepamatují. Z těchto žáků můžeme za čtenáře označit 4 z 5 uvedených respondentů.

S tématem předčítání rovněž souvisela polouzavřená tazatelská otázka č. 19 (Kdo Ti nejčastěji předčítal knihy, když jsi byl/a malý/á?) se respondenti obou skupin shodli na dominujícím předčítání od matky (6. ročník 26/42 61,9 %; 9. ročník 16/22 72,7 %)⁴⁸. V ostatních předdefinovaných možnostech pubescenti uváděli v 6 případech nejčastější předčítání od babičky, ve 3 odpovědích od otce a jednomu žákovi nejčastěji předčítal starší sourozenec. U této otázky ale byla rovněž hojně využívána možnost „jiné“, ve které pubescenti vybrané školy uváděli různé kombinace osob z již předdefinovaných možností

⁴⁸ Ve výsledcích této otázky jsou zařazeny pouze odpovědi žáků, kteří v předchozí tazatelské otázce č. 18 odpověděli, že jim bylo v dětství předčítáno „často“ nebo „občas“. Odpovědi žáků, kteří na tazatelskou otázku č. 18 odpověděli „nikdy“ nebo „na předčítání si nepamatují“, byly z výsledků této otázky vyjmuty.

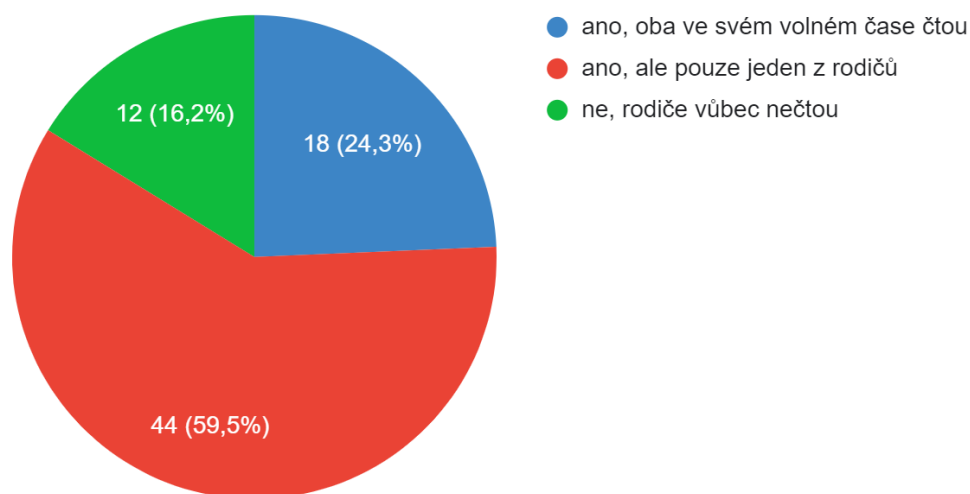
této otázky. Respondenti se totiž zřejmě nemohli rozhodnout, kdo jim předčítal častěji, a považovali za důležité vypsát více osob. V této variantě se potom hojně objevovali oba rodiče, prarodiče a starší sourozenci. V jedné odpovědi byla dokonce zmíněna i učitelka z mateřské školy.

Závěr: Při pohledu na výše uvedené výsledky mohu konstatovat, že u pubescentů vybrané školy se hypotéza č. 13 nepotvrdila. Pubescenti, kterým bylo v dětství často předčítáno, totiž procentuálně nejsou „silnějšími“ čtenáři než ti, kterým bylo předčítáno pouze občas nebo nikdy.

V několika dalších tazatelských otázkách jsem rovněž zjišťovala vliv rodinného zázemí na stav pubescentního čtenářství. V níže přiloženém souhrnném grafu (Graf 28) je zachyceno procentuální množství rodičů dotazovaných pubescentů, kteří se ve svém volném čase věnují čtení. Z uzavřené tazatelské otázky č. 20 (Věnují se Tvoji rodiče ve svém volném čase čtení?) bylo zjištěno, že u 83,8 % respondentů čte ve svém volném čase alespoň jeden z rodičů.

Věnují se Tvoji rodiče ve svém volném čase čtení?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 28 (Věnují se Tvoji rodiče ve svém volném čase čtení? Pubescenti 6. a 9. ročník)

V dotazníkovém šetření bylo také sledováno, zda mají žáci ve své domácnosti knihovnu. Na uzavřenou tazatelskou otázku č. 21 (Máte doma vlastní knihovnu?) kladně odpovědělo 56 respondentů (75,6 %). Zbývajících 18 respondentů (24,4 %) uvedlo, že doma vlastní knihovnu nemají. Za pozitivní vliv rodinného prostředí považují také fakt, že 86,5 % všech respondentů „často“ nebo „občas“ dostává knihu jako dárek, kde za „hlavní dárce knih“ považují právě různé rodinné příslušníky (viz Graf 19 in vyhodnocení hypotézy č. 8).

7.14 Které literární žánry pubescenti nejraději čtou?

Hypotéza č. 14: U pubescentů existují genderové odlišnosti v oblíbenosti literárních žánrů.

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 14 byla polouzavřená tazatelská otázka č. 24 (Co nejraději čteš?). Respondenti zde mohli vybírat až 3 předdefinované možnosti nebo zapsat vlastní odpověď do možnosti „jiné“. Většinu těchto odpovědí jsem po zpracování výsledků zařadila k ostatním nabízeným možnostem. Při analýze této otázky jsem vycházela z kritéria četnosti uvedených odpovědí u vybraných skupin pubescentů. Získané výsledky jsou přiloženy v níže uvedené tabulce (Tabulka 1).

Co čteš nejraději?	chlapci 6. r.	chlapci 9. r.	děvčky 6. r.	děvčky 9. r.
pohádky	0	0	3	0
pověsti, legendy, báje	6	1	2	0
dobrodružnou literaturu	2	4	12	1
příběhy s dětským hrdinou	0	0	2	0
příběhy se zvířecím hrdinou	0	0	7	1
fantasy	4	6	9	4
sci-fi	6	4	6	2
komiks	9	5	6	3
detektivní příběhy	1	2	5	4
básně	0	0	1	0
encyklopedie	0	0	0	0
gamebooky	5	1	1	0
fiktivní deníky	5	1	7	4
manga	1	0	1	0
horory	1	0	2	0
psychologické romány	0	0	1	0
romantické příběhy	0	0	1	1
jiné	3	3	0	0

Tabulka 1 (Co čteš nejraději? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Ze souhrnu uvedených výsledků vyplývá, že největší oblibě se u pubescentů vybrané školy těší fantasy a komiks, které shodně uvedlo 31,1 % respondentů. Mezi další oblíbené žánry patří sestupně: dobrodružná literatura (25,7 %), sci-fi (24,3 %), fiktivní deníky (23 %), detektivní příběhy (16,2 %), pověsti, báje a legendy (12,2 %) a příběhy se zvířecím hrdinou (10,8 %). Ostatní zaznamenané možnosti se v dotazníku objevily v četnosti nižší než 10 %. Možnost „jiné“ obsahuje odpovědi, ve kterých žáci uvedli, že nečtou nebo čtou pouze příspěvky na internetu či sociálních sítích.

Pro potvrzení, či vyvrácení hypotézy č. 14 jsem v uvedené tabulce sledovala výsledky z hlediska genderových odlišností. V 6. ročníku se tak například výrazně liší obliba dobrodružné literatury, kterou uvedlo 48 % dívek a 8,3 % chlapců. Příběhy se zvířecím hrdinou má podle dotazníkového šetření v oblibě 28 % dívek, kdežto chlapci tento žánr vůbec neoznámili. Oblíbený žánr fantasy vybralo v 6. ročníku 36 % dívek a 16,7 % chlapců. Téměř stejná je u obou pohlaví oblíbenost žánru sci-fi (dívky 24 %, chlapci 25 %). Komiks raději čtou chlapci (37,5 %) než dívky (24 %) a detektivní příběhy označuje za oblíbené procentuálně více dívek (20 %) než chlapců (4,2 %). Fiktivní deníky se těší oblibě u 28 % dívek z 6. ročníku, u chlapců je to 20,8 %.

Ve výsledcích 9. ročníku se oblíbenost žánrů z hlediska genderu (vzhledem k malému počtu respondentů ve vybrané skupině) nedá vhodně procentuálně porovnat. Můžeme ale říci, že statisticky nejvyšší „genderový rozdíl“ můžeme vidět v oblibě dobrodružné literatury (4 chlapci – 1 dívka) a fiktivních deníků (1 chlapec – 4 dívky).

Výsledky tohoto šetření můžeme rovněž porovnat s reprezentativním výzkumem Národní knihovny z roku 2013 (I. Prázová a kol., 2014). Podle jeho výsledků dominuje u chlapců obliba dobrodružné literatury, kdežto v našem výzkumném vzorku je tento žánr spíše oblíbený u dívek (6. ročník). V reprezentativním výzkumu se rovněž ukázalo, že chlapci mají rádi komiksy a fantasy, což se v našem vzorku pubescentů také potvrdilo. Na rozdíl od celorepublikového šetření se u pubescentů vybrané školy u chlapců nepotvrdila oblíbenost encyklopedií. Ve výsledcích reprezentativního výzkumu je rovněž zaznamenáno, že dívky dávají přednost příběhům o dětech a mládeži, pohádkám, knihám o zvířatech a přírodě, ale také poezii. V našem výzkumném vzorku však u dívek nejvíce dominují

dobrodružná literatura, fantasy, fiktivní deníky, komiksy a detektivní příběhy. Se stejnou četností se také v souhrnu dívek ukázala obliba sci-fi a příběhů se zvířecím hrdinou⁴⁹.

S tematikou žánrů také úzce souvisí otázka oblíbenosti různých témat četby. Na ta se zaměřila polouzavřená tazatelská otázka č. 25 (O čem si nejraději čteš?). Pro představu zde uvedu témata, která se u obou ročníků vyskytovala nejčastěji. Ve výsledcích se prokázalo, že v 6. ročníku si žáci nejraději čtou o dobrodružství (59,2 %), záhadách a tajemstvích (40,8 %) a o počítačových hrách (32,7 %). Dalším oblíbeným tématem četby jsou zvířata (24,5 %) a láska (18,4 %). V 9. ročníku rovněž dominuje téma dobrodružství (44 %), tajemství a záhad (24 %), láska (24 %), ale i počítačových her (36 %).

Závěr: Ze všech výše uvedených informací můžeme konstatovat, že i v našem výzkumném vzorku se ukázaly rozdíly v oblíbenosti literárních žánrů podle pohlaví. Hypotéza č. 15 byla tedy potvrzena.

S předchozím tématem rovněž úzce souvisely tazatelské otázky č. 28 a 29, které byly zaměřeny na oblíbené a naposledy přečtené knihy (Kterou knihu jsi naposledy četl/a?; Máš nějakou nejoblíbenější knihu?). V odpovědích na tyto otázky byly převážně potvrzeny výše zjištěné žánrové preference pubescentů vybrané školy. Skladba konkrétních oblíbených knih byla velmi rozmanitá. V několika případech se ale objevovaly shodné tituly, jako uvádí i reprezentativní výzkumy (I. Prázová a kol., 2014; H. Friedlaenderová a kol., 2018). Z těch můžeme jmenovat například Deník malého poseroutky (6x) či Harryho Pottera (4x). V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že 74,3 % všech respondentů má nějakou oblíbenou knihu. Zajímavé je, že u 27 pubescentů se shodovala naposledy přečtená kniha s knihou oblíbenou. To může svědčit například o nízké frekvenci (a možná i oblíbě) čtení, kdy si žáci na jinou knihu, než tu kterou četli naposled, nepamatují. Nebo tuto shodu možná může vysvětlit jejich lpění na přítomném okamžiku, kdy jsou tím, co zrovna čtou, „pohlčení“. Na opačném pólu potom nalezneme i 15 žáků (20,3 %), kteří nemají žádnou oblíbenou knihu.

⁴⁹ Žánry byly zapsány sestupně podle nejvyšší četnosti výskytu.

7.15 Co si pubescenti myslí o čtení knih?

Hypotéza č. 15: Pubescenti 9. ročníku považují čtení za důležitou aktivitu pro svoji budoucnost častěji než pubescenti 6. ročníku.

Výše uvedenou hypotézu jsem stanovila na základě již několikrát zmíněných výzkumů Kateřiny Homolové (např. K. Homolová, 2009b), která zjistila, že ačkoliv pubescenti nechtějí být od dospělých považováni za čtenáře, se čtením ve své budoucnosti počítají. Vnímají totiž jeho společenskou hodnotu a přínos pro svůj vlastní život. Tento postoj ale, s ohledem na dříve uvedená specifika tohoto období, nechtějí explicitně vyjádřit. Podkladem pro potvrzení, či vyvrácení této hypotézy mi byla polouzavřená tazatelská otázka č. 22 (Co si myslíš o čtení knih?), ve které žáci měli vybrat jeden výrok, který nejvíce vystihuje jejich názor na čtení. I u této otázky mohli respondenti napsat vlastní názor v možnosti „jiné“.

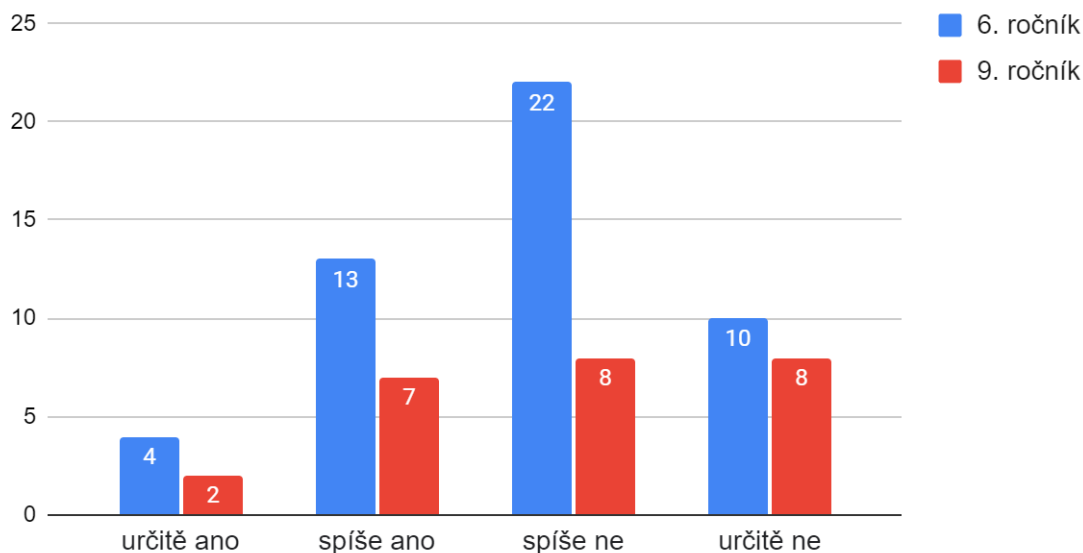
V 6. ročníku se nejvíce souhlasných odpovědí objevilo u možnosti „čtení knih je důležité pro vzdělání“. Tento výrok označilo 28,6 % žáků. Druhý nejvyšší počet odpovědí (26,5 %) byl poté zaznamenán u možnosti „čtení knih je nuda“. Každý pátý žák 6. ročníku (22,4 %) označil výrok „čtení knih je zábavné.“ Pro 3 žáky (6,1 %) je čtení „ztrátou času“. Ostatní výroky se potom vyskytovaly v počtu jednotek, přičemž v možnosti „jiné“ se nejčastěji objevovaly názory, ve kterých žáci většinou opakovali již předdefinovaná tvrzení vlastními slovy. Nejčastějším názorem však bylo, že je čtení příliš nebaví, je nudné apod. Sledovaný výrok „čtení knih je důležité pro moji budoucnost“ uvedl pouze jeden žák (2 %).

V devátém ročníku se 44 % žáků ztotožňuje s výrokem „čtení knih je důležité pro vzdělání. Druhou nejčastější odpovědí (28 %) pak bylo tvrzení „čtení je pro mě ztráta času“. Za zábavné považuje čtení 12 % žáků a výrok „čtení knih je nuda“ uvedlo 8 % žáků 9. ročníku. Pro jednoho žáka (4 %) je čtení zastaralé. Sledovaný výrok „čtení knih je důležité pro moji budoucnost“ uvedl rovněž 1 žák (4 %) jako v 6. ročníku.

Druhým podkladem pro potvrzení, či vyvrácení hypotézy č. 15 byla uzavřená tazatelská otázka č. 23 (Vidíš sám/sama sebe ve svém dospělém životě jako čtenáře?). V níže přiloženém grafu (Graf 29) jsou zaznamenány odpovědi respondentů 6. a 9. ročníku.

Vidíš sám/sama sebe ve svém dospělém životě jako čtenáře?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 29 (Vidíš sám/sama sebe ve svém dospělém životě jako čtenáře? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Z výsledků je patrné, že u obou skupin respondentů převažují spíše pesimistické představy o vlastním „dospělém čtenářství“. Při součtu odpovědí „spíše ne“ a „určitě ne“ je to dokonce 64,9 % z celkového počtu respondentů. Pokud bychom podle výše uvedeného kritéria porovnali 6. a 9. ročník jsou procentuální výsledky téměř stejné. V 6. ročníku se čtenářstvím v dospělém věku nepočítá 65,3 % z nich, v 9. ročníku jde o 64 %. Neuspokojivé je potom zjištění, že se čtenářstvím ve svém dospělém životě najisto počítá pouze 8,1 % všech dotazovaných žáků vybrané školy.

Závěr: Na základě výše uvedených výsledků dotazníkového šetření mohu konstatovat, že pubescenti 9. ročníku nepovažují častěji čtení za důležitou aktivitu pro svoji budoucnost než pubescenti 6. ročníku. Hypotéza č. 15 se tedy nepotvrdila. Za příznivý ale považuji fakt, že 28,6 % žáků 6. ročníku a 44 % žáků 9. ročníku považuje čtení alespoň za důležité pro své vzdělání.

7.16 V jaké podobě se pubescenti nejraději seznamují s literárním dílem?

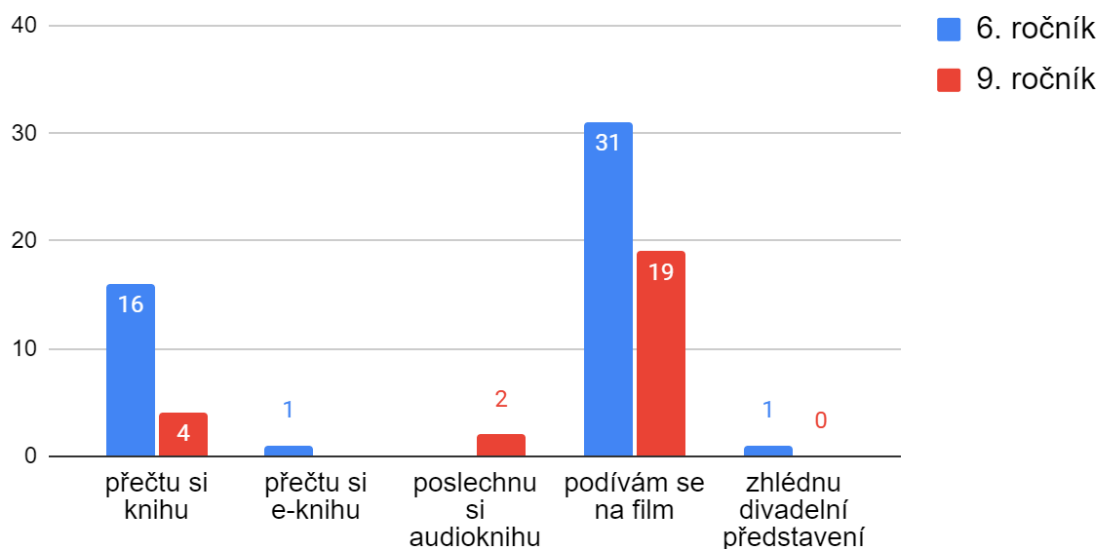
Hypotéza č. 16: Pubescenti 6. i 9. ročníku se nejraději s literárním dílem seznamují prostřednictvím jeho filmové adaptace.

Vyhodnocení výše uvedené hypotézy bylo založeno na uzavřené tazatelské otázce č. 26 (V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem?). Otázka byla zacílena na problematiku preferencí při výběru různých typů adaptací literárního díla u pubescentů. V níže přiloženém souhrnném grafu (Graf 30) nalezneme výsledky uvedené otázky u pubescentů 6. i 9. ročníku.

Výše uvedená hypotéza byla stanovena na základě výsledků výzkumu Kateřiny Homolové, která ve svém šetření došla k závěru, že pubescenti si většinou z možností „přečíst si knihu“ nebo „podívat se na film, který je podle knihy natočen“ vyberou zhlédnutí filmu.⁵⁰

V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 30 (V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem? Pubescenti 6. a 9. ročník)

⁵⁰ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

Z výše uvedeného grafu je patrné, že 63,3 % pubescentů 6. ročníku se nejraději s literárním dílem seznámí zhlédnutím filmu. V 9. ročníku tuto variantu vybralo dokonce 76 % pubescentů. Tištěnou knihu si v 6. ročníku nejraději přečte 32,7 % žáků, v 9. ročníku tuto možnost vybralo 16 % žáků. Audioknihu si jako primární podobu literárního díla zvolilo v 9. ročníku 8 % žáků. Ojediněle byla také vybrána možnost přečtení e-knihy, kterou zvolil jeden žák z 6. ročníku (2 %). Ve stejné míře (1 žák; 2 %) bylo také u pubescentů 6. ročníku zvoleno zhlédnutí divadelního představení.

V součtu odpovědí všech pubescentů vybrané školy jsem došla ke zjištění, že 73 % žáků se s literárním dílem seznámí raději v jiné formě, než je samotné čtení knihy. Nejčastější volenou variantou bylo zhlédnutí filmu, které preferuje 67,6 % všech žáků vybrané školy.

Závěr: Po analýze získaných dat mohu konstatovat, že pubescenti 6. i 9. ročníku se nejraději s literárním dílem seznamují prostřednictvím jeho filmové adaptace. Hypotéza č. 16 byla tedy potvrzena.

7.17 Čtou pubescenti e-knihy?

Hypotéza č. 17: Pubescenti 9. ročníku si někdy ke své četbě vybírají e-knihy.

Impulsem pro vytvoření výše uvedené hypotézy mi byla zjištění Českého statistického úřadu, o kterých již bylo psáno v analýze výsledků tazatelské otázky č. 7 (viz hypotéza č. 6). Vzhledem ke zvyšující se vybavenosti českých domácností internetem a různými elektronickými zařízeními (počítač, notebook, tablet, smartphone, čtečka knih aj.) předpokládám, že u žáků poroste i zkušenost se čtením elektronických knih (dále jen e-knihy). Pro pubescenty by se tak, podle mého názoru, mohla četba knih stát díky těmto moderním technologiím snadno dostupnou a atraktivnější. Podle dat Českého statistického úřadu vlastnilo v roce 2018 98 % všech patnáctiletých žáků smartphone (chytrý telefon). Notebook mělo doma k dispozici 88 % patnáctiletých pubescentů, 71,7 % z nich mohlo také využívat tablet a 26,4 % čtečku knih. O dostupnosti těchto zařízení pro patnáctileté pubescenty jak doma, tak ve škole se můžeme přesvědčit v níže přiložené

tabulce (Tabulka 2), kterou jsem čerpala přímo z publikace Českého statistického úřadu⁵¹. Předpokládám, že od roku 2018 se stav těchto podmínek příliš nezměnil. Zároveň si také myslím, že pubescenti 9. ročníku jsou již vývojově vyspělejšími čtenáři, díky čemuž jim čtení e-knih nebude činit žádné obtíže, a proto ho budou praktikovat častěji než žáci 6. ročníku.

	doma		ve škole	
	2015	2018	2015	2018
internet	98,7	98,9	90,4	94,8
mobilní telefon celkem	93,1	99,1	.	.
z toho smartphone	.	98,0	.	.
přenosný počítač (notebook)	87,5	88,8	28,6	27,9
stolní počítač	82,9	76,4	79,5	81,5
tablet	68,4	71,7	22,7	22,9
čtečka knih	26,2	26,4	12,9	14,3
tiskárna	78,1	81,6	.	.

Tabulka 2 (Patnáctiletí žáci v Česku mající doma a ve škole k dispozici vybraná digitální zařízení; 2018; (% podíl z celkového počtu patnáctiletých žáků)) Zdroj: Český statistický úřad⁵²

Pro potvrzení, či vyvrácení hypotézy č. 17 jsem použila údaje získané v uzavřené tazatelské otázce č. 27 (Čteš e-knihy?). Souhrn dat prezentuji v níže uvedeném grafu (Graf 31), ve kterém jsou zachyceny odpovědi pubescentů 6. a 9. ročníku.

⁵¹ Český statistický úřad. *Informační společnost v číslech 2020. EU a Česká republika*. Praha: Český statistický úřad, 2020. 104 s. ISBN 978-80-250-2979-4. [cit. 2. 7. 2021]

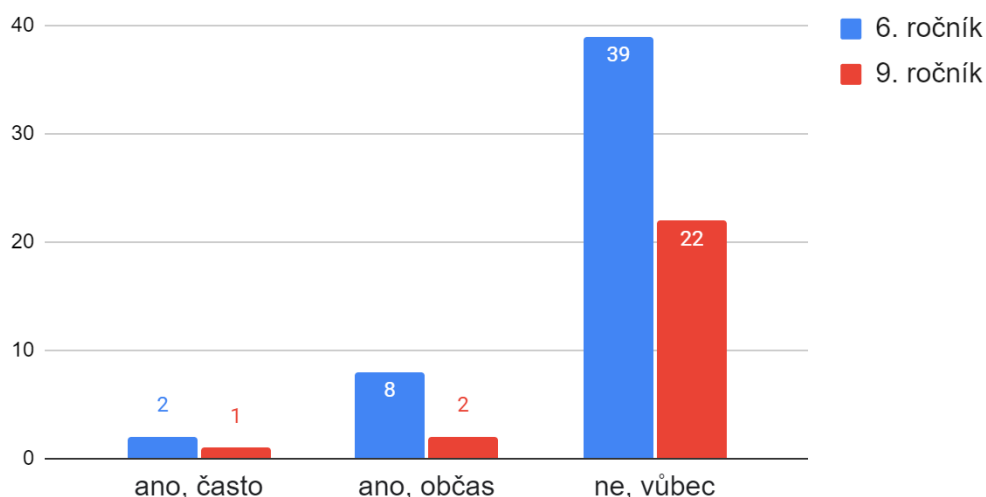
Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362632/06100420b.pdf/bd2c09c3-19d9-4934-aece-e091e09cb65e?version=1.0>

⁵² Český statistický úřad. *Informační společnost v číslech 2020. EU a Česká republika*. Praha: Český statistický úřad, 2020. 104 s. ISBN 978-80-250-2979-4. [cit. 2. 7. 2021]

Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362632/06100420b.pdf/bd2c09c3-19d9-4934-aece-e091e09cb65e?version=1.0>

Čteš e-knihy?

74 odpovědí (pubescenti 6. a 9. ročník)



Graf 31 (Čteš e-knihy? Pubescenti 6. a 9. ročník)

Již při zadávání dotazníků jsem vytušila možný výsledek stanovené hypotézy. Mnoha žákům totiž činil problém již samotný pojem e-knihy. Několikrát jsem jim tak musela vysvětlit, co si mají pod tímto pojmem představit. Z pohledu na graf je potom patrné, že 82,4 % všech pubescentů vybrané školy vůbec nečte e-knihy. V 6. ročníku tuto možnost vybralo 79,6 % pubescentů, v 9. ročníku se tento podíl zvýšil dokonce na 88 %. Občasné čtení e-knih v 6. ročníku potvrzuje 16,3% respondentů, kdežto v 9. ročníku jde pouze o 8 %. Častými čtenáři e-knih jsou pouze dva žáci 6. ročníku, což je 4,1 %, a jeden žák 9. ročníku (4 %). Podobná zjištění můžeme vidět i ve výsledcích reprezentativního výzkumu Národní knihovny z roku 2017 (H. Friedlaenderová a kol., 2018, 76), kde je uvedeno, že pouze 18 % dotazovaných z věkové skupiny 9–14 let má s e-knihou nějakou zkušenost.

Závěr: Na základě výše uvedených informací mohu konstatovat, že většina pubescentů vybrané školy vůbec e-knihy nečte. Hypotéza č. 17 se tedy nepotvrdila.

8. Charakteristika čtenářství pubescentů Základní školy Nuselská v Havlíčkově Brodě

Primárním cílem empirické části této diplomové práce bylo zjistit, jaký mají pubescenti vybrané školy vztah a postoj ke čtení. Z dotazníkového šetření jsem získala základní informace o jejich čtenářských zájmech, chování a preferencích. V předchozí kapitole jsem potvrdila, či vyvrátila všechny stanovené hypotézy, jejichž výsledky mě mnohdy překvapily. V této kapitole proto ještě shrnu nejdůležitější zjištěné informace a pokusím se popsat základní znaky čtenářství pubescentů vybrané školy.

Na úvod mohu konstatovat, že pubescenti 6. a 9. ročníku vybrané školy nejsou příliš nadšenými čtenáři. Jednou ze zásadních informací, která z šetření vyplynula, je, že u většiny těchto pubescentů nepatří četba knih mezi nejoblíbenější ani nejčastější volnočasové činnosti. Konkurenci jí tvoří hlavně hra s kamarády, v čemž se jistě odráží jeden ze základních znaků vývojového období pubescence – vliv vrstevnické skupiny. Dalším „soupeřem“ četby jsou nejčastěji různé mediální aktivity, jako je například sledování a komunikace na sociálních sítích, hraní her na mobilním telefonu nebo počítači, sledování filmů, seriálů a videí na internetu nebo DVD. Ve výsledcích dotazníkové šetření se rovněž potvrdila snižující se obliba četby spolu s rostoucím věkem pubescentů. Ukázalo se, že méně než jednou za týden čte více než polovina dotazovaných pubescentů. Stejnou tendenci jsem také zaznamenala v klesající frekvenci přípravy do školy.

Ačkoliv jsem podle výsledků reprezentativních výzkumů (I. Prázová a kol., 2014; H. Friedlaenderová, 2018) rovněž předpokládala, že pubescenti, kteří často navštěvují různé kroužky a sportovní oddíly, jsou častějšími čtenáři knih než žáci, kteří tyto aktivity vykonávají méně často, tak se tato hypotéza u vybraného vzorku pubescentů nepotvrdila. Častější návštěva kroužků a sportovních oddílů tak tedy nemá na žáky vybrané školy vliv.

Zjistilo se také, že více než polovina pubescentů vybrané školy nepovažuje čtení za zábavnou činnost. Spíše negativní stanovisko k zábavnosti četby má až 60 % žáků 9. ročníku. Pokud si pubescenti ale čtou, tak je to ve většině případů z důvodu zábavy a relaxace. Další silným motivem pro četbu pubescentů bývá i školní povinnost, kterou ovšem pubescenti vybrané školy nesou velmi nelibě. Preference poznávací funkce četby je tak u těchto pubescentů zcela na ústupu. Jako hlavní zdroj informací totiž využívají snadno dostupný internet.

Jaký typ textů tedy tito pubescenti nejraději čtou? Z šetření vyplynulo, že největší oblibě se

v 6. ročníku těší zábavná literatura, jež je následována příspěvky na sociálních sítích a různými internetovými články. V 9. ročníku dokonce téměř tři čtvrtiny žáků nejraději čtou texty, které jsou publikovány na internetu, mezi nimiž s 56 % dominují příspěvky na sociálních sítích.

Při použití kritéria, ve kterém za čtenáře považujeme toho, kdo přečetl alespoň jednu knihu měsíčně, můžeme za čtenáře označit 60,8 % všech pubescentů vybrané školy. Silnějšími čtenáři se ukázaly být dívky, z nichž 70,3 % přečte alespoň jednu knihu měsíčně. U chlapců je takových čtenářů polovina (51,4 %).

V dotazníkovém šetření jsem se rovněž zaměřila na to, jakým způsobem nejčastěji vybraní pubescenti získávají knihy. Zjistila jsem, že respondenti 6. ročníku nejčastěji dostávají knihy jako dárek, v 9. ročníku potom upřednostňují samostatnou koupi knihy. S tímto tématem také souvisí frekvence návštěv školní či městské knihovny, kterou „často“ nebo „alespoň někdy“ navštíví 61,2 % žáků 6. ročníku. U respondentů 9. ročníku je tato intenzita znatelně nižší (36 %). Jedna z tazatelských otázek se rovněž zaměřila na zapojení pubescentů do různých akcí knihoven, jako je například Noc s Andersenem, Rosteme s knihou, Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem apod. Ve výsledcích bylo zjištěno, že žáci se těchto akcí v 97,3 % vůbec neúčastní.

Na možnou vyspělost čtenářství vybraných pubescentů může ale ukazovat fakt, že při výběru knih k vlastnímu čtení se nejčastěji spoléhají na svůj vlastní úsudek a s nikým se o výběru knih neradí. Překvapivé pro mě bylo, že u těchto žáků vybrané školy jako „poradce“ při výběru knih k vlastnímu čtení vůbec nefiguruje učitel. Vliv knihovníka je dle zjištění také téměř nulový. S tímto také úzce souvisí vyvrácená hypotéza, která předpokládala oblibu školní povinné četby. Ačkoliv se prokázalo, že většina žáků povinnou četbu čte, tak ve většině případů je to pouze ze „školní povinnosti“. Z otázek, které směřovaly na školní literární výchovu, vyplynulo, že pubescenti zastávají názor, že školní výuka jejich čtenářství vůbec nepodporuje. V 6. ročníku s tímto výrokem souhlasilo 40,8 % žáků, v 9. ročníku to bylo dokonce 88 % respondentů. Možným řešením této situace by mohlo, podle jejich názoru, být, zařazování četby vlastních knih do běžné výuky. Mezi dalšími jmenovanými způsoby, jak by pubescenti rádi rozvíjeli své čtenářství, bylo výrazné omezení povinné četby nebo častější sledování filmových adaptací literárních děl.

Jednou z oblastí dotazníkového šetření byl také vliv rodinného prostředí na pubescentní čtenářství. Za velmi potěšující považuji zjištění, že 86,5 % všech pubescentů vybrané školy zažilo „často“ nebo „občas“ v dětství předčítání knih, jež mají ve většině případů spojené

s matkou. V reprezentativním výzkumu (I. Prázová a kol., 2014) bylo prokázáno, že rozvoj pubescentního čtenářství může ovlivnit i vzor rodičů, kteří se ve svém volném čase věnují čtení. Pozitivní zprávou tedy je, že 83,5 % pubescentů vybrané školy uvedlo, že alespoň jeden z rodičů se ve svém volném čase čtení věnuje.

V dotazníkovém šetření byly také zkoumány žánrové preference pubescentů, ve kterých se prokázala obliba fantasy a komiksu. Potvrdila se rovněž existence genderových odlišností v preferencích jednotlivých literárních žánrů, kde největší rozdíly byly zaznamenány u dívek 6. ročníku, které o poznání častěji než chlapci preferují dobrodružnou literaturu a příběhy se zvířecím hrdinou.

Z otázky, která směřovala na „čtenářskou budoucnost“ žáků vybrané školy, vyplynulo mírně znepokojivé zjištění, v němž 64,9 % všech respondentů uvedlo, že ve svém dospělém životě se čtenářstvím spíše příliš nepočítají. Potvrzení tohoto názoru můžeme možná vidět i ve výsledcích tazatelské otázky č. 26, ve které se prokázalo, že 67,6 % všech pubescentů preferuje zhlédnutí filmové adaptace literárního díla před samotným čtením knihy. Na závěr dotazníkového šetření se také nepotvrdila hypotéza, která se týkala četby elektronických knih. Ačkoliv bylo u pubescentů zaznamenáno zvýšené využívání různých mediálních zařízení, k četbě e-knih je většina pubescentů vybrané školy nevyužívá.

Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na stav současného pubescentního čtenářství, na jeho základní znaky, charakteristické projevy čtenářského chování, na čtenářské zájmy a postoje a v neposlední řadě také na popis vztahu ke čtení dnešních pubescentů.

V úvodu jsem se dotazovala, zda je dětské čtenářství opravdu v „krizi“, jak se často ozývá v dnešní společnosti. Chtěla jsem zjistit, zda se pubescenti čtení tak málo věnují, případně proč tomu tak je.

V teoretické části práce jsem si nejprve utřídila znalosti o celkové charakteristice pubescentů jak z pohledu vývojové psychologie, tak z hlediska významných teoretiků, kteří se věnují dětskému čtenářství (např. O. Chaloupka, L. Lederbuchová, K. Homolová aj.). Poté jsem provedla kompilaci výsledků dosavadních výzkumů čtenářství s důrazem na soudobé výzkumy. Po prostudování odborné literatury a výsledků soudobých výzkumů jsem nabyla dojmu, že pubescentní čtenářství výše zmíněným pesimistickým domněnkám široké veřejnosti pravděpodobně neodpovídá. V empirické části své práce jsem proto spíše očekávala pozitivní zjištění o čtenářství žáků vybrané školy.

V empirické části jsem se pomocí dotazníkového šetření snažila popsat stav současného pubescentního čtenářství žáků 6. a 9. ročníku Základní školy Nuselská v Havlíčkově Brodě. Chtěla jsem především zjistit, jaký mají žáci vztah ke čtení. Ten totiž považuji za základní předpoklad pro rozvoj jejich čtenářství. Po analýze výsledků jsem došla k několika závěrům, které budou pro moji další pedagogickou práci v oblasti čtenářství klíčové. Podařilo se mi zjistit, že čtení knih nepatří mezi nejoblíbenější ani nejčastější činnosti, kterým se žáci ve svém volném čase věnují. Jako hlavní důvod vidím u většiny žáků právě absenci vztahu ke čtení. Jelikož považuji rozvoj čtenářství za hlavní cíl školní literární výchovy, je nutné s tímto zjištěním dále intenzivně pracovat. Vzhledem k tomu, že se v současné době nahlíží na dětské čtenářství často i skrz výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, je nutné u žáků nejprve zájem o vlastní čtení vůbec probudit. Jak již bylo řečeno v teoretické části práce, je vztah ke čtení jednou ze složek čtenářské gramotnosti, ale zároveň i primárním předpokladem pro rozvoj čtenářství. Podaří-li se nám u žáků rozvinout vztah ke čtení, stanou se postupně silnějšími a zdatnějšími čtenáři, čímž bude jistě stoupat i úroveň jejich čtenářské gramotnosti, což je v soudobém vzdělávacím systému žádoucí.

Za velmi neuspokojivé považuji však zjištění, že školní literární výuka žáky vůbec nebaví a podle jejich názoru ani jejich čtenářství nepodporuje. Jsem přesvědčená, že pokud žákům zprostředkujeme zážitek z četby, můžeme tím významně podpořit jejich vztah ke čtení. I když si myslím, že by měl o rozvoj čtenářství usilovat zejména učitel literární výchovy, je zřejmé, že by se rozvoj čtenářství měl podpořit i v ostatních vyučovacích předmětech (mělo by se tedy jednat o komplexní rozvoj čtenářství ve škole (viz H. Košťálová, 2010 in V. Laufková, 2018)). Jako první předpoklad této snahy proto vidím v celkové revizi ŠVP, do kterého by mělo být jasně zaznamenáno, jakým způsobem se bude k rozvoji čtenářství na dané škole přistupovat. Pokud budou v ŠVP explicitně zaznamenány konkrétní zásady a postupy rozvoje čtenářství, bude pro pedagogy snazší se v celé problematice lépe orientovat. Druhým funkčním nástrojem rozvoje čtenářství by mohlo být častější zařazování vlastních knih pubescentů do běžné školní výuky. Pedagog by měl žákům zajistit čas a prostor ke čtení, aby se mohli do své vlastní knihy „začíst“ a mohli tak zažít potěšení z četby. Ideálním způsobem, jak můžeme čtení vlastních knih do výuky zařadit, jsou, podle mého názoru, pravidelné dílny čtení (srov. M. Šlapal, 2008; K. Sládková, 2021). Nedílnou součástí hodin literární výchovy by se rovněž měly stát pravidelné diskuze o vlastních přečtených knihách pubescentů. Důležitou podmínkou pro rozvoj čtenářství je, podle mého názoru, i osobnost učitele, který se může stát pro své žáky vzorem (např. J. L. Steelová a kol., 2000; H. Košťálová, 2010). Myslím si, že pokud žáci budou mít učitele, který je nadšeným čtenářem, jenž dokáže ukázat svoji lásku ke knihám a navíc projeví zájem o jejich knihy (či je dokonce sám bude číst), může žáky více motivovat k jejich vlastní četbě.

V empirické části diplomové práce jsem také zjistila a popsala několik odlišností ve čtenářství pubescentů 6. a 9. ročníku. Ty shledávám hlavně v klesající oblíbenosti čtení a celkovém přístupu ke škole a četbě vůbec. I když jsem před výzkumem tušila, že žáky do jisté míry ovlivňuje jejich zvyšující se aktivita na různých mediálních zařízeních, bylo pro mě velkým překvapením, do jaké míry se těmito aktivitám ve skutečnosti s oblibou věnují. Po zamyšlení nad tím, proč u žáků tak výrazně dominují různé mediální aktivity nad četbou knih, jsem došla k závěru, že hlavní příčinou je zřejmě dynamičnost a „akčnost“ tohoto prostoru, kterou pubescenti vyhledávají z podstaty svého vývojového období. Vzpomeneme-li na touhu po dobrodružství a snahu začlenit se do světa dospělých, začíná být pro nás tento jev více pochopitelný. Pro většinu pubescentů se pak četba, na rozdíl od mediálního prostoru, stává mírně statickou a zdlouhavou záležitostí, která také vyžaduje větší mentální aktivitu. Proto se jistě také pubescenti většinou raději podívají na film, než

aby si přečetli knihu. Dalším důvodem časté přítomnosti ve virtuální realitě rovněž může být snaha vynahradit si své neuspokojené potřeby nebo častou nespokojenost sama se sebou. Ve virtuální realitě se totiž žák může prezentovat takový, jaký by si přál být. Vytvoří si tak svého „hrdinu“, se kterým se snadno ztotožňuje a „žije“. S touto identifikací se u pubescentů rovněž setkáváme právě při čtení knih, kde se často ztotožňují s hrdiny příběhů, se kterými prožívají zatím v realitě nepoznaná dobrodružství.

Za přínos své diplomové práce považuji jednak zjištění současného stavu pubescentního čtenářství žáků vybrané školy, jednak utvoření uceleného dotazníku, který by se pro pedagogy mohl stát základním diagnostickým nástrojem pro poznání základních rysů čtenářství jejich žáků.

Jako limity této práce jednak vnímám nízký počet respondentů 9. ročníku, který jsem ale bohužel nemohla kvůli počtu žáků ve škole ovlivnit, jednak tento netypický školní rok, který probíhal po většinu času distančním způsobem. Tato forma výuky tak mohla ovlivnit pubescentní pohled na problematiku školní literární výchovy. Přesto si myslím, že je důležité se v příštím roce maximálně zaměřit na rozvoj čtenářství, který by měl být v literární výchově prioritou. Velmi bych si přála, abych se pro své žáky byla právě tím učitelem, který podpoří jejich vztah a lásku ke čtení. Ráda bych se rovněž stala jejich průvodcem při výběru knih či rovnocenným partnerem v častých čtenářských diskuzích.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje

1. ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, 2011. 65s., ISBN 978-80-86856-98-8.
2. BLAŽEK, Radek a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. 68s. ISBN 978-80-88087-24-3.
3. ČUŘÍN, Michal. *Čtenářství v souvislostech*. 1.vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. 94 s., ISBN 978-80-7405-327-6.
4. FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a kol. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. 1. vyd. Brno Praha: Host Národní knihovna České republiky, 2018. 150s., ISBN 978-80-7577-804-8.
5. HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991. 176 s., ISBN 80-202-0281-1
6. HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2017. 179 s., ISBN 978-80-246-2626-0 21.
7. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 126 s., ISBN 978-80-7368-641-3.
8. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009a. 85 s. 978-80-7368-657-4.
9. CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství : (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971. 126 s.
10. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s.
11. KLUMPAROVÁ, Štěpánka, 2012. FLOW aneb pocit štěstí ze čtení. In: *Literární výchova jako cesta k četbě. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 104-111. ISBN 978-80-7414-009-9.
12. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s., ISBN 80-86898-01-6.

13. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* 1. vyd. Brno: Edika, 2014. 168 s., ISBN 978-80-266-0112-8.
14. MARHOUNOVÁ, Jana. *Čtenářem se člověk stává.* 1. vyd. Praha: SNTL, 1987, 108 s.
15. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře.* Praha: Ústřední dům armády, 1965. 72 s.
16. NÜNNING, Ansgar. *Lexikon teorie literatury a kultury.* Brno: Host, 2006. 922 s., ISBN 80-7294-170-4.
17. PRÁZOVÁ, Irena a kol. *České děti jako čtenáři.* 1. vyd. Brno Praha: Host Národní knihovna České republiky, 2014. 135 s., ISBN 978-80-7491-492-8.
18. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2013. 408 s., ISBN 978-80-262-0403-9.
19. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie (přepracované vydání).* 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
20. SLÁDKOVÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek.* Dobříš: Nakladatelství Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.
21. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S. - TEMPLE, Ch. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).* Praha, 2000.
22. STRAKOVÁ, Jana. *Mezinárodní výsledky výzkum vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. 202 s. ISBN 978-80-7290-884-4.
23. TOMAN, Jaroslav: Motivace zájmové četby dnešních pubescentů. *Čtenář*, 1992, roč. 44, č. 10, s. 340-342.
24. TOMAN, Jaroslav: Polistopadové proměny dětského čtenáře. *Zlatý máj*, 1997, roč. 41, č. 3-4, s. 132-134.
25. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2007). 1. vyd. Brno Praha: Host Národní knihovna ČR, 2008. 207 s., ISBN 978-80-7294-270.
26. VACEK, Pavel. Psychologický pohled na čtenářství a rozvoj osobnosti dítěte. *Zlatý máj*. O dětské literatuře a umění. Praha: Česká sekce IBBY, 2000, s. 21-25.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 2.vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s., ISBN 978-80-246-2153-1.

28. ZACHOVÁ, Alena. Čtenářství a čtenářská gramotnost. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková, 2013. 123 s., ISBN 978-80-9044-497-3.

Elektronické zdroje

29. BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury*, Studijní materiál vzniklý z projektu „Inovace studijních oborů na PdF UHK“ [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta [cit. 11. 6. 2021]. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika-Bubenickova.pdf>
30. Česká školní inspekce ČR. PIRLS. In: *Česká školní inspekce ČR* [online]. [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>
31. Česká školní inspekce ČR. *Sekundární analýza PIRLS 2016. Shrnutí hlavních zjištění* [online]. [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20%a1rodn%20%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/Shrnuti-hlavnich-zjisteni-SA-PIRLS-2016.pdf
32. Česká školní inspekce ČR. PISA. In: *Česká školní inspekce ČR* [online]. [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>
33. Český statistický úřad. *Informační společnost v číslech 2020. EU a Česká republika*. Praha: Český statistický úřad, 2020. 104 s. ISBN 978-80-250-2979-4. [cit. 2. 7. 2021] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362632/06100420b.pdf/bd2c09c3-19d9-4934-ae4e-e091e09cb65e?version=1.0>
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [online]. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. [cit. 20. 6. 2021]. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf
34. GABAL, Ivan a VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. 2003. *Jak čtou české děti?* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting [cit. 2021-12-06]. Dostupný z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jaketouceskedeti.pdf>
35. HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta. *e-Pedagogium. Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007, č. 2, 9 [cit. 2. 6. 2021]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/02/04.pdf>

36. HOMOLOVÁ, Kateřina. Dnešní mladí lidé nečtou...Reflexe čtenářství dospívajících ve výzkumech minulých a současných. In *Kniha ve 21. století*. [online]. Opava: Slezská univerzita, 2009b. s. 57 – 63. [cit. 2021-12-06]. Dostupný z: <http://k21.fpf.slu.cz/wp-content/uploads/2012/01/Sborn%C3%ADk-K21-2009.pdf>
37. HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [cit. 12. 6. 2021]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>
38. HOMOLOVÁ Kateřina. K tobě se vzdalují, dětský čtenáři. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online], Havlíčkův Brod: Krajská knihovna Vysočiny [cit. 18. 6. 2021], Dostupné z:<http://kzv2.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1187&idr=9&idci=24>
39. ISER, Wolfgang. Fenomenologický přístup. *Učební materiály, FF:CJA011 Teorie literatury II pro bakalářské studium*. [online]. Masarykova univerzita. [cit. 19. 6. 2021]. Dostupné z:https://is.muni.cz/el/phil/podzim2009/CJA011/um/9098481/W._Is_er_-_Fenomenologicky_pristup.pdf
40. KOŠTÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 10. 5. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
41. LAUFKOVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost*, 2018, č. 1, [online]. [cit. 20. 6. 2021]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/%c4%8cten%c3%a1%c5%99sk%c3%a1-gramotnost-z-pohledu-r%c3%a1mcov%c3%bdch-vzd%c4%9bl%c3%a1vac%c3%adch-a-%c5%a1koln%c3%adch-program%c5%af.pdf>
42. MACHOVÁ, Anna, SALÁTOVÁ, Renáta. Čtenářské výzkumy: na okraj výstavy o čtení. 2021. In *Knihovna plus* [online]. [cit. 11. 6. 2021]. Dostupné z: <https://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/2021-1/informace-a-konference/ctenarske-vyzkumy-na-okraj-vystavy-o-cteni>
43. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 16. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>
44. RICHTER, Vít. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017. In: *Informace pro knihovníky* [online]. 17. 1. 2018 [cit. 19. 6. 2021]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1/12_Cten.htm#pruzkumy

45. ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 10. 2008, [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>. ISSN 1802-4785.
46. Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i. *Čtenáři a čtení v České republice*. [online]. Praha: Ústav pro českou literaturu AV, 2021 [cit. 11. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.ucl.cas.cz/cs/projekty/ctenari-a-cteni>.
47. Základní škola Havlíčkův Brod, Nuselská 3240. *Školní vzdělávací program „Škola dílnou lidskosti“*. Havlíčkův Brod: ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240 [online]. [cit. 28. 6. 2021]. Dostupné z: <https://zsnuselska.cz/w/wp-content/uploads/2020/08/svp.pdf>
48. ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. Změny v psychice a chování u dospívajících ve věku 11-15 let. *Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2013, 27(1) [cit. 2021-06-06]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>

Seznam použitých příloh

Seznam grafů

Graf 1 (Složení zkoumaného vzorku respondentů)	61
Graf 2 (Jak nejraději trávíš svůj volný čas? Pubescenti 6. ročník).....	67
Graf 3 (Jak nejraději trávíš svůj volný čas? Pubescenti 9. ročník).....	68
Graf 4a (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? Pubescenti 6. ročník).....	68
Graf 5a (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? Pubescenti 9. ročník).....	70
Graf 6 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti 6. ročník)	72
Graf 7 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti 9. ročník)	72
Graf 8 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti navštěvující kroužky a sportovní oddíly minimálně 3-4x týdně).....	74
Graf 9 (Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? ČETBA KNIH; Pubescenti navštěvující kroužky a sportovní oddíly méně než 3-4x týdně).....	75
Graf 10 (Baví Tě čtení knih? Pubescenti 6. ročník)	76
Graf 11(Baví Tě čtení knih? Pubescenti 9. ročník)	76
Graf 12 (Proč nejčastěji čteš knihy? Pubescenti 9. ročník)	77
Graf 13 (Co nejraději čteš? Pubescenti 6. ročník)	79
Graf 14 (Co nejraději čteš? Pubescenti 9. ročník).....	79
Graf 15 (Kolik knih přečteš za měsíc? Pubescenti 6. ročník)	81
Graf 16 (Kolik knih přečteš za měsíc? Pubescenti 9. ročník)	81
Graf 17 (Kolik knih přečteš za měsíc? Pubescenti 6. a 9. ročník; chlapci a dívky)	83
Graf 18 (Jak nejčastěji získáváš knihy? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	84
Graf 19 (Získáváš někdy knihy jako dárek? Pubescenti 6. a 9. ročníku; chlapci a dívky)..	85
Graf 20 (Navštěvuješ školní či městskou knihovnu? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	86
Graf 21 (Navštěvuješ školní či městskou knihovnu? Pubescenti 6. a 9. ročník; chlapci a dívky).....	87
Graf 22 (Od koho si nejčastěji necháš poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	88

Graf 23 (Vybíráš si někdy knihu k vlastnímu čtení na základě doporučení učitele/učitelky? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	89
Graf 24 (Co si myslíš o školní povinné četbě? Ovlivňuje nějak Tvé čtenářství? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	91
Graf 25 (Jak školní výuka (zejména literární výchova) podporuje rozvoj Tvého čtenářství? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	92
Graf 26 (Čím by, podle Tebe, školní výuka měla podporovat rozvoj tvého čtenářství? Pubescenti 6. a 9. ročníku).....	94
Graf 27 (Vliv předčítání na čtenářství; Pubescenti 6. a 9. ročník)	97
Graf 28 (Věnují se Tvoji rodiče ve svém volném čase čtení? Pubescenti 6. a 9. ročník) ...	98
Graf 29 (Vidíš sám/sama sebe ve svém dospělém životě jako čtenáře? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	103
Graf 30 (V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem? Pubescenti 6. a 9. ročník)	104
Graf 31 (Čteš e-knihy? Pubescenti 6. a 9. ročník).....	107

Seznam tabulek

Tabulka 1 (Co čteš nejraději? Pubescenti 6. a 9. ročník)	99
Tabulka 2 (Patnáctiletí žáci v Česku mající doma a ve škole k dispozici vybraná digitální zařízení; 2018; (% podíl z celkového počtu patnáctiletých žáků)).....	106

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Dětské čtenářství žáků na 2. stupni ZŠ - 6. třída

Vážení žáci,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro diplomovou práci na téma „Dětské čtenářství na 2. stupni ZŠ“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé odpovědi, které zajistí relevantní výsledky výzkumu. Účast ve výzkumu je anonymní.

Předem Vám velice děkuji za Vaši spolupráci.

T. Staňková

***Povinné pole**

1. Jak nejraději trávíš svůj volný čas? (U této otázky můžeš zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi.) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- přípravou do školy
- návštěvou kroužků, sportovních oddílů
- hraním s kamarády (venku nebo doma)
- hraním her na mobilním telefonu, PC, tabletu, herní konzoli apod.
- vyhledáváním na internetu
- sledováním sociálních sítí a komunikací na nich
- četbou knih
- poslechem audioknih
- poslechem hudby
- sledováním televize ("živého vysílání")
- sledováním filmů, videí, seriálů (DVD, internet apod.)
- domácími pracemi

Jiné: _____

2. Jak často se ve svém volném čase věnuješ uvedeným aktivitám? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	denně	3-4x týdně	1-2x týdně	méně často	nikdy
příprava do školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
návštěva kroužků, sportovních oddílů, jazykových kurzů apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hraní s kamarády (doma, venku)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hraní her na mobilním telefonu, PC, herních konzolích apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vyhledávání informací na internetu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sledování sociálních sítí, komunikace na sociálních sítích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
četba knih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poslech audioknih (mluvené knihy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sledování televize	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sledování filmů, videí (DVD, internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poslech hudby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Baví Tě čtení knih? *

Označte jen jednu elipsu.

- velice mě baví
- docela mě baví
- moc mě nebaví
- vůbec mě nebaví

4. Proč nejčastěji čteš knihy? *

Označte jen jednu elipsu.

- pro zábavu a relaxaci
- pro získávání informací
- čtu jen ze školní povinnosti
- Jiné: _____

5. Jak často čteš? (Četbu školních učebnic nepočítej.) *

Označte jen jednu elipsu.

- denně
- několikrát týdně
- jednou týdně
- jednou za 14 dní
- jednou za měsíc
- méně než jednou za měsíc
- vůbec nečtu

6. Proč nečteš? (Na tuto otázku odpověz pouze tehdy, pokud jsi u předchozí otázky uvedl/a, že vůbec nečteš.)

Označte jen jednu elipsu.

- nebaví mě to
- nemám žádné knihy, ani nemám příležitost si je někde vypůjčit
- nemám na čtení čas (mám mnoho jiných aktivit - kroužky, sport, příprava do školy apod.)
- nemám dobrou techniku čtení, je to pro mě náročné
- Jiné: _____

7. Co nejraději čteš? *

Označte jen jednu elipsu.

- zábavnou literaturu
- naučnou literaturu
- časopisy, noviny
- internetové články, blogy
- příspěvky na sociálních sítích
- Jiné: _____

8. Kolik knih přečteš za měsíc? *

Označte jen jednu elipsu.

- 1 knihu
- 2 knihy
- 3 a více knih
- žádnou

9. Jak nejčastěji získáváš knihy? *

Označte jen jednu elipsu.

- doma (v domácí knihovně)
- dostávám je jako dárek
- kupuji si je sám/sama nebo s rodiči
- půjčuji si je od kamarádů, sourozenců, příbuzných apod.
- půjčuji si je ve veřejné nebo školní knihovně
- Jiné: _____

10. Dostáváš někdy knihu jako dárek? (např. k narozeninám, Vánocům, ke Dni dětí, za vysvědčení apod.) *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
 občas
 ne, nikdy

11. Navštěvuješ školní či městskou knihovnu? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
 někdy
 ne, vůbec

12. Od koho si nejčastěji necháš poradit při výběru knihy ke své vlastní četbě? *

Označte jen jednu elipsu.

- od kamaráda, kamarádky
 od rodiče
 od učitele/učitelky
 od knihovníka/knihovnice
 podle recenze na internetu
 od nikoho, vybírám si sám/sama
 Jiné: _____

13. Vybíráš si někdy knihu k vlastnímu čtení na základě doporučení učitele/učitelky? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
 někdy
 nikdy

14. Co si myslíš o školní povinné četbě? Ovlivňuje nějak Tvé čtenářství? *

Označte jen jednu elipsu.

- povinná četba mě baví a motivuje mě k dalšímu vlastnímu čtení
 povinná četba mi nevadí, ale čtu ji, protože musím
 povinná četba mě nebaví, ale čtu ji, protože musím
 povinnou četbu vůbec nečtu

15. Jak školní výuka (zejména literární výchova) podporuje rozvoj Tvého čtenářství? (U této otázky můžeš zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi.) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- motivuje mě k vlastní četbě (dává mi tipy na zajímavé knížky, které si chci přečíst)
 podporuje mě ve čtení vlastních knížek (poskytuje mi prostor ke čtení, např. ve čtenářských dílnách)
 v hodinách čteme zajímavé ukázky, o kterých potom diskutujeme
 navštěvujeme společně městskou nebo školní knihovnu
 školní výuka mé čtenářství vůbec nepodporuje

Jiné: _____

16. Čím by, podle Tebe, školní výuka měla podporovat rozvoj Tvého čtenářství? (U této otázky můžeš zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi.) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- zaměřit se více na čtení vlastních knih
 více hovořit a diskutovat o vlastních přečtených knihách
 omezit výuku teorie a historie literatury
 častěji navštěvovat městskou nebo školní knihovnu
 seznamovat se s knihami prostřednictvím jejich filmových/divadelních adaptací
 zadávat méně povinné četby

Jiné: _____

17. Zapojil/a ses někdy do nějaké čtenářské soutěže či výzvy? (např. Zlatá stuha, Den poezie, Noc s Andersenem, Rosteme s knihou, Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem apod.) *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
 občas
 ne, nikdy

18. Předčítal Ti někdo knížky, když jsi byl/a malý/á? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
 ano, občas
 ne, nikdy
 nevím, nepamatuji si to

19. Kdo Ti nejčastěji předčítal knihy, když jsi byl/a malý/á? (Na tuto otázku odpověz, pokud jsi v předchozí otázce označil/a odpověď "ano, často" nebo "ano, občas".)

Označte jen jednu elipsu.

- otec
- matka
- dědeček
- babička
- starší sourozenec
- Jiné: _____

20. Věnují se Tvoji rodiče ve svém volném čase čtení? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, oba ve svém volném čase čtou
- ano, ale pouze jeden z rodičů
- ne, rodiče vůbec nečtou

21. Máte doma vlastní knihovnu? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne

22. Co si myslíš o čtení knih? Vyber jeden výrok, který nejvíce vystihuje Tvůj názor. *

Označte jen jednu elipsu.

- čtení knih je zábavné
- čtení knih je důležité pro vzdělání
- čtení knih je trapné
- čtení knih je pro mě ztráta času
- čtení knih je zastaralé (nemoderní)
- čtení knih je nuda
- čtení knih je důležité pro moji budoucnost
- Jiné: _____

23. Vidiš sám/sama sebe ve svém dospělém životě jako čtenáře? *

Označte jen jednu elipsu.

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

24. Co čteš nejraději? (V této otázce můžeš označit více možností, maximálně však 3 odpovědi.) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- pohádky
- pověsti, legendy, báje
- dobrodružnou literaturu
- příběhy s dětským hrdinou
- příběhy se zvířecím hrdinou
- fantasy
- scifi
- komiks
- detektivní příběhy
- básně
- encyklopedie
- gamebooky
- fiktivní deníky (např. Deník malého poseroutky, Deník mimoňky, deníky z edice Můj příběh (Titanic, Chudobinec aj.) apod.)

Jiné: _____

25. O čem si nejraději čteš? (U této otázky můžeš zaškrtnout více možností, maximálně však 3 odpovědi.) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- o dobrodružství
- o záhadách, tajemstvích
- o lásce
- o přírodě
- o zvířatech
- o známých osobnostech
- o sportu
- o umění
- o PC hrách

Jiné: _____

26. V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem? *

Označte jen jednu elipsu.

- přečtu si knihu
- přečtu si e - knihu
- poslechnu si audioknihu
- podívám se na film
- zhlédnu divadelní představení

27. Čteš e- knihy? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
- ano, občas
- ne, vůbec

28. Kterou knihu jsi naposledy četl/a? Napiš její název.

29. Máš nějakou nejoblíbenější knihu? Napiš její název.

30. Jakého jsi pohlaví? *

Označte jen jednu elipsu.

- muž
- žena

31. Do které třídy chodíš? *

Označte jen jednu elipsu.

6. třída

9. třída
