

**UNIVERZITA PARDUBICE  
FAKULTA FILOZOFICKÁ**

**ZÁVĚREČNÁ PRÁCE**

**2019**

**Mgr. Lucie Javůrková**

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická

Doplňkové pedagogické studium

Motivace a metody rozvoje čtenářství žáků druhého stupně ZŠ

Mgr. Lucie Javůrková

Závěrečná práce  
2019

**Univerzita Pardubice**  
**Fakulta filozofická**

**ZADÁNÍ**

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

**Jméno a příjmení studenta:** Lucie Javůrková  
titul: Mgr.                      název absolvované VŠ:                      Univerzita Pardubice  
rok ukončení VŠ: 2017      rok zahájení DPS:                      2016

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblastí: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.** (podtrhni)

**Téma práce:**                      **Motivace a metody rozvoje čtenářství žáků druhého stupně ZŠ**

**Obsah práce:**

Práce bude zaměřena na zkoumání problematiky dětského čtenářství na druhém stupni ZŠ a bude se skládat z části teoretické a praktické. V úvodní teoretické části se zaměříme na čtenářství ve školním prostředí. Konkrétně na to, jaké možnosti, metody a postupy, které napomáhají rozvoji a podpoře dětského čtenářství, výuka nabízí a umožňuje. Zaměříme se především na to, jak může výuka žáky motivovat k vytvoření aktivního vztahu k četbě. Tyto jednotlivé metody a další různé aktivity, které jsou realizovány ve prospěch rozvoje čtenářství žáku, v práci zmapujeme a popíšeme, přičemž se zaměříme především na metody využívané učiteli v rámci literární výchovy. A to z toho důvodu, že právě literární výchova disponuje hlavními nástroji užívanými při výchově nového čtenáře.

V praktické části se následně budeme věnovat reálnému stavu čtenářství žáků. K získání dat využijeme kvantitativního výzkumu, konkrétně dotazníkového šetření, pomocí kterého se budeme snažit zmapovat, jak je dětské čtenářství ovlivněno školou, rodinou či prostředím, a jaký žáci zaujímají postoj k četbě ve volném čase, či jaké jsou jejich čtenářské zájmy a návyky. V rámci dotazníkového šetření se zaměříme na žáky druhého stupně základních škol. Získaná data a informace mohou také posloužit jako zpětná vazba pro učitele zkoumaných základních škol.

Základní literatura dle ISO 690:

- 1) CHALOUPKA, Otokar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. ISBN 13-824-82.
- 2) LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- 3) SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 4) ŠLAPAL, Miloš-KOŠTÁLOVÁ, Hana-HAUSENBLAST, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- 5) TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
- 6) VALIŠOVÁ, Alena-KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- 7) VĚŘÍŠOVÁ, Irena-KRÜGER, Květuše-BĚLINOVÁ, Eva. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

Termín odevzdání práce: 15. června 2018

**Vedoucí práce** PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D. Podpis vedoucího  
.....

**Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.**

v Pardubicích dne: 23.10.17 Podpis studující(ho): .....

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/200 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 11. 4. 2019

## **PODĚKOVANÍ**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D. za pomoc při zpracování mé závěrečné práce, odborné vedení, trpělivost a užitečné rady. A poděkování patří také Ing. Jaroslavu Myslivci, Ph.D. za pomoc a užitečné rady při statistickém zpracování výzkumné části práce. Velké poděkování patří i paním učitelkám ze zkoumaných škol a všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

## **ANOTACE**

Závěrečná práce s názvem *Motivace a metody rozvoje čtenářství žáků druhého stupně základní školy* se zaměřuje především na problematiku dětského čtenářství žáků druhého stupně ZŠ. V rámci školního prostředí se věnuje metodám a možnostem motivace, které školní výuka nabízí a umožňuje, a které podporují rozvoj dětského čtenářství. Druhá část práce se věnuje vlastnímu výzkumu čtenářství žáků na druhém stupni ZŠ. Ke zmapování dané situace bylo využito dotazníkového šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

*Čtenářství; výukové metody; čtenáři; základní škola*

## **TITLE**

*Motivation and Methods of Development of Reading of Second Level Primary School Pupils*

## **ABSTRACT**

The final thesis *Motivation and Methods of Development of Reading of Primary School Pupils* focuses mainly on the issue of children's reading of pupils at the second level of primary school. Within the school environment, he devotes himself to the methods and possibilities of motivation that school education offers and enables, supporting the development of children's reading. The second part of the thesis is devoted to the research of readership at the second level of primary school. A questionnaire survey was used to map the situation.

## **KEYWORDS**

*Reading; teaching methods; readers; primary school*

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ POJMY</b> .....	<b>12</b>
<b>2 PERIODIZACE ČTENÁŘSKÉHO VĚKU DÍTĚTE</b> .....	<b>15</b>
2.1 PŘEDČTENÁŘSKÝ VĚK DÍTĚTE .....	15
2.2 PREPUBESCENTNÍ ČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ.....	16
2.3 PUBESCENTNÍ ČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ .....	17
<b>3 ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ</b> .....	<b>19</b>
3.1 POČÁTEK DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ A PODNĚTY K NĚMU VEDOUcí.....	19
3.2 RODINA VERSUS ŠKOLA.....	20
3.3 ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ VE ŠKOLE.....	20
3.4 PODMÍNKY PRO ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	22
3.5 ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI .....	22
3.6 METODY VYUŽÍVANÉ K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	23
3.6.1 Čtení s otázkami.....	25
3.6.2 Čtení s předvídáním .....	25
3.6.3 Řízené čtení.....	26
3.6.4 Tabulka tvrzení ano/ne.....	26
3.6.5 I.N.S.E.R.T. ....	26
3.6.6 Podvojný deník .....	27
3.6.7 Myšlenková mapa .....	27
3.6.8 Literární kroužky .....	28
3.6.9 Práce s doporučenými literárními díly.....	28
3.6.10 Literární plakát.....	30
3.6.11 Dílna čtení.....	31
3.7 AKCE ORGANIZOVANÉ NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE .....	31
<b>4 DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ VE VÝZKUMU</b> .....	<b>32</b>
<b>5 POPIS METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>33</b>
5.1 CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU .....	33
5.2 FORMULACE HYPOTÉZ.....	33
5.3 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	34
5.4 POUŽITÉ METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT .....	35
5.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	36
5.6 VERIFIKACE HYPOTÉZ .....	46
5.7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	52



<b>6</b>	<b>DISKUZE NAD VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>56</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>57</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>59</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>62</b>

## SEZNAM TABULEK

TABULKA Č. 1: DŮVODY ČETBY DÍVEK A CHLAPCŮ.....	37
TABULKA Č. 2: FREKVENCE ČETBY DÍVEK A CHLAPCŮ.....	37
TABULKA Č. 3: OBLÍBENOST ČETBY U DALŠÍCH ČLENŮ RODINY.....	38
TABULKA Č. 4: POMOC S VÝBĚREM ČETBY.....	39
TABULKA Č. 5: MOTIVACE ČETBY DÍVEK A CHLAPCŮ.....	40
TABULKA Č. 6: ČETBA POVINNÉ ČETBY.....	41
TABULKA Č. 7: OBLÍBENOST KNIH ZE SEZNAMU POVINNÉ ČETBY.....	41
TABULKA Č. 8: VEDENÍ ČTENÁŘSKÉHO DENÍKŮ.....	42
TABULKA Č. 9: OBLÍBENOST ČETBY DLE ŽÁNŘŮ.....	43
TABULKA Č. 10: EM. ČETNOSTI ZÁJMU O ČETBU.....	47
TABULKA Č. 11: TEOR. ČETNOSTI ZÁJMU O ČETBU.....	47
TABULKA Č. 12: POROVNÁNÍ TEOR. A EM. ČETNOSTÍ.....	47
TABULKA Č. 13: EM. ČETNOSTI ČETBY POV. ČETBY.....	47
TABULKA Č. 14: TEOR. ČETNOSTI ČETBY POV. ČETBY.....	47
TABULKA Č. 15: POROVNÁNÍ TEOR. A EM. ČETNOSTÍ.....	48
TABULKA Č. 16: EM. ČETNOSTI PREFERENCÍ ČETBY.....	48
TABULKA Č. 17: TEOR. ČETNOSTI PREFERENCÍ ČETBY.....	49
TABULKA Č. 18: POROVNÁNÍ TEOR. A EM. ČETNOSTÍ.....	49
TABULKA Č. 19: EM. ČETNOSTI PREFERENCE KNIHY ČI FILMU.....	49
TABULKA Č. 20: TEOR. ČETNOSTI PREFERENCE KNIHY ČI FILMU.....	49
TABULKA Č. 21: POROVNÁNÍ TEOR. A EM. ČETNOSTÍ.....	50
TABULKA Č. 22: EM. ČETNOSTI NAVŠTĚVOVÁNÍ KNIHOVNY.....	50
TABULKA Č. 23: TEOR. ČETNOSTI NAVŠTĚVOVÁNÍ KNIHOVNY.....	50
TABULKA Č. 24: POROVNÁNÍ TEOR. A EM. ČETNOSTÍ.....	50
TABULKA Č. 25: EM. ČETNOSTI MOTIVACE ČETBY.....	51
TABULKA Č. 26: TEOR. ČETNOSTI MOTIVACE ČETBY.....	51
TABULKA Č. 27: POROVNÁNÍ TEOR. A EM. ČETNOSTÍ.....	51

## SEZNAM GRAFŮ

GRAF Č. 1: PROCENTUÁLNÍHO ZASTOUPENÍ JEDNOTLIVÝCH POHLAVÍ V TESTOVANÝCH ŠKOLÁCH.....	34
GRAF Č. 2: OBLÍBENOST ČTENÍ V POMĚRU DÍVEK A CHLAPCŮ.....	36
GRAF Č. 3: PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ TÝKAJÍCÍCH SE INTENZITY ČETBY.....	38
GRAF Č. 4: ROZLOŽENÍ ČETBY KNIH, ČASOPISŮ A NAUČNÉ LITERATURY.....	38
GRAF Č. 5: ZASTOUPENÍ ŽÁKŮ, JIMŽ RODIČE ČETLI, KDYŽ BYLI MALÍ.....	39
GRAF Č. 6: PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ POMOCI S VÝBĚREM KNIH.....	40
GRAF Č. 7: NÁVŠTĚVNOST KNIHOVNY S OHLEDEM NA POHLAVÍ.....	40
GRAF Č. 8: ZAPISOVÁNÍ DO ČTENÁŘSKÉHO DENÍKU S OHLEDEM NA POHLAVÍ.....	42
GRAF Č. 9: PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ OBLÍBENOSTI JEDNOTLIVÝCH ŽÁNŘŮ.....	43
GRAF Č. 10: VOLBA MEZI KNIHOU A FILMEM S OHLEDEM NA POHLAVÍ.....	44

## ÚVOD

Kniha je věc, se kterou se seznamujeme již v útlém věku a na blízku nám zůstává po celý zbytek života. Kniha, a především samotná četba, je pro náš život velmi důležitá. Na tento fakt neopomíná ani Lenka Václavíková Helšusová (2012, s.40), která píše, že schopnost číst a rozumět čtenému je jedna ze základních podmínek úspěšného života, kterou uplatňujeme v průběhu celého života. Četba je také důležitá při utváření morálního charakteru člověka a jeho vlastních názorů. *Historický exkurz jasně ukázal, že vztah ke čtení a čtenářství je jevem společenským, dobově podmíněným, který nelze vnímat pouze v rovině synchronní. [...] predispozice (společenské a kulturní podmínky související s dostupností, informovaností, propagací knihy, místem knihy v hodnotovém žebříčku jednotlivců i celé společnosti, kvalita školního vzdělání apod.) jsou v každé době odlišné a výrazně ovlivňující čtenářskou kulturu* (Zachová, 2013, s.29).

Dětské čtenářství je dlouhodobě diskutovanou problematikou. Z reakcí veřejnosti na výsledky různých výzkumů věnujících se této problematice vyplývá, že se jedná o jev s celospolečenskou platností a přesahem. Problematika čtenářství tak není pouze záležitostí skupiny odborníků, učitelů, knihovníků, ale i rodičů a politiků (Zachová, 2013, s. 4-7).

Na klesající úroveň čtenářství, tak reagují odborníci a učitelé s řadou podnětů a doporučení, které by měli zlepšit aktuální stav. Těmto podnětům a doporučením se budeme v práci věnovat. Ladislava Lenderbuchová (2004, s. 7) si položila otázku, zda je školní literární výchova efektivní, i jako výchova čtenářská, čímž měla na mysli vytvoření návyků číst, motivaci a kladný vztah ke krásné literatuře. Na základě zkušeností konstatovala, že tomu tak není, jelikož čtenářství žáků dále upadá. Další otázkou, která z této odpovědi vyvstává je, proč tomu tak je. Řáda odborníků uvádí, že hlavním důvodem je absence cíleného rozvoje čtenářské gramotnosti na školách, se kterou souvisí fakt, že chybí jasné vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Dalším z důvodů může být fakt, že se sami pedagogové příliš dobře neorientují v dané problematice, a také, že by čtenářství nemělo být podporováno pouze v rámci výuky českého jazyka, ale i v jiných vyučovacích předmětech (Bubeníčková, 2014, s. 45-46).

Předmětem závěrečné práce s názvem *Motivace a metody rozvoje čtenářství žáků druhého stupně základní školy* je tedy především zaměření na problematiku dětského čtenářství žáků druhého stupně základní školy. V rámci školního prostředí se věnuje metodám a možnostem

motivace, které školní výuka nabízí a umožňuje ve prospěch rozvoje dětského čtenářství. Ve druhé části práce budou vyhodnoceny výsledky vlastního výzkumu, který provedeme na vybraných základních školách u žáků druhého stupně.

Teoretická část práce se hned v samém úvodu zaměří na vymezení základních pojmů, se kterými budeme v textu pracovat a na charakterizování jednotlivých fází dětského čtenářského období. Dále bude následovat shrnutí možností potřebných pro rozvoj čtenářství a popsání vybraných metod, které mohou při výuce pedagogové využívat k rozvoji dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Analytická část práce se pak věnuje vlastnímu výzkumu čtenářství, který byl proveden za pomoci metody dotazníkového šetření, a na základě kterého zhodnotíme současný stav čtenářství žáků druhého stupně základních škol. Naše výsledky porovnáme s výsledky a zjištěními odborníků věnujících se výzkumu dětskému čtenářství.

Cílem práce je tedy popsat možnosti rozvoje dětského čtenářství ve školním prostředí, které výuka nabízí a umožňuje, a se kterými lze pracovat. A v neposlední řadě také popsat situaci čtenářství žáků druhého stupně základní školy na základě výsledků vlastního výzkumu.

# 1 ZÁKLADNÍ POJMY

Dětské čtenářství je již delší dobu velmi diskutovanou problematikou a tématem, o které se zajímá velká část veřejnosti, jak z řad odborníků, tak i laiků. Za tuto dobu se v této oblasti ustálila odborná terminologie, se kterou se dnes běžně pracuje, proto si zde, hned v úvodu práce, definujeme několik základních termínů, se kterými budeme dále v textu pracovat a budeme je hojně využívat.

## Čtenářství

Čtenářství, jak píše Bubeníčková (2014, s. 20), je považováno za specifickou aktivitu, která je realizovaná prostřednictvím literatury. Tato aktivita je ve shodě s dalšími aktivitami dítěte (Homolová, 2008, s. 7). Otakarem Chaloupkou (1982, s. 37) byly vymezeny její základní fáze, fáze osvojování knihy. První fází je vstupní vnímání textu, dále zamýšlení se nad textem, a nakonec citové prožívání a vybavování si čtenářských dojmů, pocitů a zážitků, které jsou ve vztahu k životní realitě čtenáře.

## Četba

Četba je definována jako proces, kdy je čtenému přiřkládán daný specifický význam, který čtený text plní. Tímto specifickým významem máme na mysli estetické prožívání textu, interpretaci textu, porozumění apod. Četba je komplexním jevem založeným na spolupráci lidského prožívání a čteného textu, který má své účinky. Na základě daných účinků lze rozlišit několik typů četby, a to četbu instrumentální (četba přináší informace), prestižní (čtenář vyhledává literaturu, která chválí jeho skupinu, posiluje sebeúctu čtenáře), potvrzovací (četbou čtenář potvrzuje vlastní názory, postoje), estetickou (četbou obohacována estetická zkušenost), rekreační (čtenář se četbou odreaguje, pobaví apod.), a nakonec na četbu psychoterapeutickou (četba působí na duševní zdraví člověka) (Homolová, 2008, s. 7-10).

## Čtení

Čtení je naučená dovednost, při níž vnímáme soustavy znaků a zároveň si uvědomujeme jejich význam. Jedná se o zvládnutí specifického druhu komunikace a porozumění obsahu textu (kombinace duševní práce a tělesné motoriky). Čtení je komplexním cvikem, který je možné

zdokonalovat (Bubeničková, 2014, s. 21). (Viz více o druzích a způsobech čtení Homolová, 2008. s. 7-8)

## **Čtenář**

Čtenářem je každý člověk, který skrze četbu vstupuje do literární komunikace (Bubeničková, 2014, s. 21). Existuje šest čtenářských typů, a to racionální typ, estetický typ, utilitární typ, sociativní typ, etický typ a emocionální typ (Viz více o čtenářských typech Homolová, 2008 s. 12).

## **Čtenářská gramotnost**

Pojem čtenářská gramotnost lze chápat v souvislosti s pojmem čtenářství. *Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech* (Šafránková, 2013, s. 8).

V rámci čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, a to vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace. Vztahem ke čtení je myšleno potěšení z četby a vnitřní potřeba číst. Doslovným porozuměním myslíme schopnost dekodovat psané texty, které se se zapojením znalostí a zkušeností budeme snažit porozumět. Vysuzováním je chápáno jako vyvozování závěrů a posuzování textu na základě přečteného a metakognice je dovednost seberegulace, čímž myslíme například schopnost reflektovat záměr vlastního čtení apod. Sdílení zase představuje schopnost sdělovat své zážitky z četby další osobě a aplikace znamená, že člověk dokáže četbu využívat k vlastnímu rozvoji a zúročovat ji v dalším životě. Čtenářská gramotnost také představuje jeden ze základních požadavků kladených dnes na vzdělání. Schopnost porozumět textu umožňuje jistou míru nezávislosti myšlení a neochotu nechat se manipulovat (Šafránková, 2013, s. 8-9 a Zachová, 2013, s. 5, 63).

## **Čtenářské návyky**

Čtenářské návyky jsou způsoby, jakými čtenář získává knihu, zachází s ní a čte ji. Jedná se o určitý druh chování spojený s četbou a potřebou číst. V návycích se vždy odráží osobnost čtenáře, tzn., že návyky jednotlivých čtenářů se budou lišit (Homolová, 2008, s. 12).

## **Čtenářské kompetence**

Ladislava Lenderbuchová čtenářskou kompetenci vymezuje jako celkovou a dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do které jsou promítány čtenářské zájmy a potřeby. Kvalita této kompetence je založena na dispozicích daného čtenáře, a to dispozicích emocionality, úrovni intelektu, obrazotvornosti atd (Lenderbuchová, 2004, s. 9). Chaloupka definici zjednodušuje na prosté: být schopen číst a stačit na to, co je čteno. Dle Chaloupky je rozhodujícím východiskem pro utváření a rozvoj čtenářských kompetencí zájem o knihu, záliba dítěte v četbě a jeho otevřenost v tomto směru (Chaloupka, 2009, s. 6).

## 2 PERIODIZACE ČTENÁŘSKÉHO VĚKU DÍTĚTE

Dětské čtenářství lze rozdělit do několika základních období, při jejichž vymezení se vychází ze čtenářského věku dítěte. V průběhu zmíněných období se dítě vyvíjí a dospívá jako čtenář. Čtenářský věk dítěte byl odborníky periodizován několika možnými způsoby. Všechny dostupné periodizace si jsou však velmi blízké.

Nejobecnější periodizace rozlišuje čtenářský věk dítěte na období nečtenářské a čtenářské. Obdobím nečtenářským je myšleno období, kdy se dítě setkává s uměleckým textem, ale ještě neumí a není jej schopno přečíst. Toto období by se také mohlo nazývat obdobím předškolním. Následující období, období čtenářské pak přímo navazuje a opírá se o období přechozí. Tato etapa života dítěte je úzce svázána se začátkem procesu učení se čtení textu (Homolová, 2009, s. 11).

Pokud však budeme chtít periodizovat podrobněji, lze rozlišit čtenářský věk dítěte na tři základní období, které Otakar Chaloupka nazývá následně: období předčtenářské, prepubescentní a pubescentní. První dvě období shrneme ve stručnosti a věnovat se budeme především období pubescentnímu, které je hlavní předmětem zájmu této práce.<sup>1</sup> Vžilo se však i rozlišování dle školního věku dítěte, přičemž se toto rozlišení odvíjí od jednotlivých fází školní docházky (děti ve věku batolat, předškolní věk, mladší školní věk, střední školní věk, starší školní věk/postpubescence) (Homolová, 2008, s. 13).

### 2.1 Předčtenářský věk dítěte

Otakar Chaloupka (1982, s. 62) píše, že se jedná o fázi života dítěte, kdy samo dítě, jakožto budoucí čtenář, ještě nečte, avšak s uměleckou slovesností se již postupně setkává, a to tak, že jí naslouchá a vnímá ve vizuálně akustickém spojení, kterým myslíme například televizi či prohlížení knihy při vypravování pohádkového příběhu.

Předčtenářský věk dítěte lze rozdělit na dvě etapy, a to na rané dětství (1-3 roky) a předškolní věk (3-6 let). Období raného dětství lze definovat jako počátek rozvoje aktivního vztahu k četbě. Již v tomto období se utváří jisté celoživotní a dlouhodobé dispozice, tedy nasměrování daného jedince. Velmi důležité jsou už tzv. „první dojmy“ (např. elementární zážitky, první slova, která dítě slyší od dospělých apod.). Vývoj dítěte v období, kdy ještě neumí

---

<sup>1</sup> Z Chaloupkovy periodizace čtenářského věku dítěte vychází i Jaroslav Toman. (Toman, 1999)



číst je velmi složitý, a to zejména v předškolním věku. Děti v tomto období se setkávají se slovesností více než v období do tří let, nemusí na ni však vždy reagovat stejně. Pro dítě ve zmíněném období je relativně neskonné sledovat delší rozvinutější příběh, a to i v pohádce, ale také příběh, pro který nemá žádnou oporu ve vlastní zkušenosti, a tudíž mu činí problém si ho vizuálně představit (Chaloupka, 1982, s. 61-83). Pro toto období je také velmi zásadní přechod k poznání, že *umělecká literatura není jenom abstraktní pojem, ale že je to určitá specifická oblast lidských výtvorů, která má své charakteristické rysy a funkce* (Homolová, 2008, s. 16). Homolová dále uvádí, že aktivní vztah k literatuře by měl být chápán jako určitá společenská potřeba a prožitek. Proto by literární výchova dítěte měla být vedena k ukazování toho, že četba má pro ně svůj smysl (Homolová, 2008, s. 16).

Předčtenářskému období z hlediska žánrové skladby dominují říkadla, jak lidová, tak i autorská, hádanky, leporela, adaptace lidových pohádek či jednoduché příběhy ze života dětí (Viz více Chaloupka, 1982. s. 61-146).

## 2.2 Prepubescentní čtenářské období

Prepubescentní čtenářské období začíná vstupem dítěte do školy. Tento vstup do školy představuje pro dítě v dosavadním způsobu života obrovskou změnu. V nové životní etapě jsou na dítě kladeny nové požadavky, zároveň mu však přináší i nové podněty (Chaloupka, 1982, s. 147). Homolová (2008, s. 17) uvádí, že symbolem počátku tohoto období je spor mezi emancipováním jedince z vlastní vůle a z vůle rodičů a učitelů (Viz více Chaloupka, 1982, s. 147-311)

Prepubescentní období je spojeno hlavně s faktem, že dítě začíná samo číst, což znamená, že ke slovesným podnětům přistupuje jinak než v období předchozím. Četba už není tolik závislá na účasti jiné osoby, která byla jejím prostředníkem. Čtenář si může knihy volit sám a může rozhodovat o tom, kdy číst bude a kdy nebude, a také mu je umožněno přeskočit jistou část textu apod (Homolová, 2008, s. 17). Homolová (2008, s.17) dále uvádí, že *vzhledem k akcelerovanému intelektuálnímu rozvoji dítěte je jeho výchozí disponovanost pro čtenářství sama o sobě pozitivní, a to v širším rámci jeho pozitivního naladění pro změny, jimiž souběžně prochází a jež mu přinášejí nové zážitky. Dítě si již při svých prvních setkáních s knihou utváří vlastní důvod k četbě a také vlastní představu o širší možnosti, jež mu četba skýtá. Ovšem i tyto první kroky dítěte jako čtenáře nalézají výchozí bod v jeho široké zážitkovosti. V prepubescenci se tak formuje individuální čtenářský kontext dítěte právě sumací jeho zážitků.*

Pro dítě je tak v této počáteční fázi čtenářství velmi důležité, nakolik text koresponduje se zájmy dítěte či jeho postoji, chováním a prožíváním, proto je z hlediska žánrové skladby toto období velmi rozmanité. Děti čtou jak poezii, tak i pohádky, pověsti, bajky, různou příběhovou prózu ze života dětí či nejrůznější detektivní a dobrodružné příběhy (Homolová, 2008, s. 18).

### 2.3 Pubescentní čtenářské období

Charakteristickým rysem pro pubescentní věk je, že dívky a chlapci už nejsou dětmi, avšak nejsou ještě ani dospělými. Jedná se přibližně o období mezi jedenáctým a patnáctým rokem. Jednotliví odborníci se ve věkovém vymezení období neshodují, jelikož začátek a konec tohoto období je poměrně pohyblivý. Pubescent se nachází v jakémsi přechodném období, během kterého hledá svou novou identitu osobnosti. Toto hledání se často projevuje krajním chováním, například své pochyby často maskuje sebevědomým vystupováním či je zvýšeně kritický ke svému okolí. V tomto období se také u dětí zvyšuje míra pozornosti, rozvíjí se abstraktní myšlení a schopnost sebehodnocení. Pubescent tedy prožívá hlouběji, ale své pocity navenek skrývá (Chaloupka, 1982, s. 312-404 a Homolová, 2012, s. 14-25).

Kromě chování a emocionální stránky se proměňují také zájmy jedinců. Proměnami prochází i zájem čtenářský, mění se čtenářské potřeby a dotváří se čtenářský postoj. Čtenářství dítěte je v tomto období vystaveno mnoha zkouškám a ocitá se v krizi. Čtenářství stagnuje i retarduje. Krizový stav v tomto období bývá často zapříčiněn vysokou spotřebou knih. Čtenář příběhy přijímá jako modely života, tedy obraz světa dospělých, do něhož se často projektuje.<sup>2</sup> V období, kdy situace, do kterých se projektoval začne prožívat v reálu (např. láska, cestování apod.), stane se pro něj četba zbytečnou. Pokud není čtenářství pubescentů včas kultivováno hrozí, že bude vytlačeno filmem nebo se zcela utlumí. Tato krize bývá překonávána s různou úspěšností, musíme však pamatovat na to, že prakticky všechny děti mají dispozice pro čtenářství, záleží pouze na tom, zda budou dostatečně rozvinuty (Lenderbuchová, 2004, s. 20-22 a Homolová, 2008, s. 19-26).

Pubescenti mají jisté čtenářské potřeby. Převládá u nich potřeba relaxační, poznávací funkce beletrie je až na druhém místě. Potřeba literárního hrdiny jako vzoru, se kterým by se jedinec ztotožnil, souvisí s rozvojem citovosti a prohloubením základních emocí (spravedlnost, cit pro

---

<sup>2</sup> Homolová uvádí, že pubescent věří tomu, že mu může jím zvolená postava z knihy být dobrým vzorem, a že ji může imitovat. Na základě imitace zvolených knižních vzorů si pak vytváří fantazijní představy o své vlastní budoucnosti. Zároveň si však nemyslí, že by jiná literární oblast/kniha měla pro něj nějaký význam. (Homolová, 2008, s. 20-21)

čest, vztah k domovině atd.). Introvertní děti například do hrdinů projektují svou touhu po příteli. V poslední době vzrostla u pubescentů obliba žánrů fantasy a sci-fi (zájem o sci-fi výrazněji roste až po jedenáctém roce dítěte), přičemž chlapci upřednostňují mužského hrdinu a dívky ženskou hrdinku. Dívky čtou častěji románové příběhy, poezii a pohádky. Chlapci preferují uměleckonaučné a populárně naučné příběhy, dále u nich převládá zvýšený zájem ještě o detektivky a válečné příběhy, dívky zase upřednostňují příběhy o citovém zranění či historické a humorné příběhy. Jak jste si mohli všimnout, v pubescentním období se začíná velmi diferencovat četba dle pohlaví. Pubescenta láká především dynamičnost příběhu vystavěná na konfliktu provokujícím dějové napětí a bez ohledu na pohlaví je preferován šťastný konec příběhu (Lenderbuchová, 2004, s. 23-26 a Homolová, 2008, s. 27-28).

## 3 ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ

### 3.1 Počátek dětského čtenářství a podněty k němu vedoucí

Kdy vzniká dětské čtenářství a je vůbec možné tento okamžik přesně určit? To jsou otázky, které si klade řada odborníků. Otakar Chaloupka (1995, s. 5) v knize *Rodina a počátky dětského čtenářství* shrnuje, že *vztah k četbě je výslednicí mnoha a mnoha činitelů*. Na vztahu k četbě se podílí prostředí, ve kterém dítě žije, nebo napětí, kterým je dítě obklopeno, ale také vzor a příklad, celková nálada a atmosféra, rodina, škola atd. Někteří odborníci dokonce zastávají názor, že rozhodujícím obdobím je už doba před samotným narozením dítěte. Jedním z rozhodujících činitelů je podle nich fakt, zda matka čte v průběhu těhotenství. Pro počátek čtenářství v předškolním věku, kdy se dítě nachází převážně v rodinném prostředí, je důležitý princip nápodoby/působení příkladem (dítě napodobuje to, co kolem sebe vidí, hlavně tedy rodiče) a orientační reflex (dítě chce vědět a poznat „co to je“), školní prostředí pak využívá jiných způsobů a možností působení na dítě (Chaloupka, 1995, s. 7-10 a Lenderbuchová, 2004, s. 7).

Jak už bylo řečeno, vznik čtenářství je podmíněn celou řadou podnětů, které se podporují, ale také si odporují. Všechny tyto podněty jsou od narození dítěte v různé míře zesilovány a oslabovány, ale i vrstveny a propojovány. Každé dítě na podněty reaguje různě a zpracovává je po svém, někdy pro nás i neočekávaně. Postoj dítěte pak představuje výsledek zápasu jistých podnětů. Může se však stát, a stává se to, že se výsledek vzpírá všem obecně uznávaným předpokladům. Například rodiče dítěti četli, kupují mu knihy, sami čtou, ale dítě se čtenářem nestane. Může to znamenat, že dítě bylo hned v prvotním seznamování přesyceno. Tento případ může fungovat i v opačném případě (Chaloupka, 1995, s. 11-15).

Hovoří se také o tzv. teorii „imprinting“, v překladu to znamená prvý vtisk čili teorie prvního setkání. Tato teorie hovoří o tom, že libost či nelibost, kterou si odnášíme z prvního setkání s čímkoliv, v našem případě s knihou, v nás vzbuzuje celoživotní kladný či záporný vztah k podnětům daného druhu, tedy k četbě. Motivační imprinting je v našem případě dán vlivem rodiny. Postupně, s přibývajícím věkem dítěte, se potřeba motivačních podnětů rozšiřuje a zvyšuje. Podněty ve vyšším věku, tedy v období puberty, by měly být promyšlenější. V tuto chvíli je nutné zapojení učitelů, ale i knihovníků, kteří dítěti radí při výběru četby (Chaloupka, 2009, s. 204-205).

### **3.2 Rodina versus škola**

Nesmíme však zapomínat ani na to, že pro rozvoj čtenářství je velmi důležitá spolupráce učitelů, žáků, rodičů a v neposlední řadě vedení školy. Tato spolupráce je nutnou podmínkou pro rozvoj čtenářství. Jednotlivec bez podpory toho příliš nezmění (Šafránková, 2013, s. 12). Na tento fakt upozorňuje Chaloupka (1995, s. 97-101) už v devadesátých letech minulého století. Píše, že vliv rodiny a vliv školy funguje vedle sebe, aniž by se propojovaly a prostupovaly, naopak jdou velmi často proti sobě, což je velká chyba, jelikož spolupráce školy a rodiny činí rozvoj pro dítě jednodušším, rychlejším a přirozenějším. Z toho důvodu by se škola a rodina měla snažit o co nejvyšší míru spolupráce, aby dítě bylo ušetřeno stresu apod. S tímto oddělováním souvisí i rozpor mezi čtením pro školu a čtením pro sebe, kdy četba pro školu je vnímána jako to, co je povinné a četba pro sebe jako to, co se mi líbí. Učitel z toho důvodu není osobou, s níž by dítě o své četbě hovořilo. Propast mezi těmito dvěma četbami se různě zmenšovala a prohlubovala, i když dnes je tento problém prakticky překonanou záležitostí. Škola i rodina mají svá vlastní důležitá poslání, musíme si však uvědomit, že tato poslání nemohou být naplněna jedno bez druhého (Lenderbuchová, 2004, s. 13-14).

### **3.3 Rozvoj čtenářství ve škole**

Čtenářství by se mělo v rámci výuky rozvíjet a podporovat z několika prostých důvodů, zaprvé je důležité pro kulturní rozvoj žáků, ale také pro učení ve všech oblastech vzdělání. Podle Chaloupky (2009, s. 203-204) se škola s velkými obtížemi prosazuje do okruhu zájmů dětí a mládeže literaturu a její osobnosti. Žáci si sice uvědomují význam a smysl literatury pro život, jsou o něm schopni hezky hovořit a obhájit ho, avšak realita je jiná, kvalitní literatura čtena není, a to i přesto, že si její význam žáci uvědomují. Chaloupka v tomto případě hovoří o tzv. rozporu mezi „slovy“ a „činy“. Už od devatenáctého století se z generace na generaci přenáší přesvědčení o hodnotě a důležitosti literatury, které si v sobě nesou i dnešní děti. Dnešní doba však dětem přináší i celou řadu nových a atraktivních podnětů v podobě televize, internetu, mobilního telefonu atd. Chaloupka uvažuje nad tím, že možná právě ono tradování o honosnosti a velkém významu literatury může být překážkou četby, dle něj je totiž velmi snadné postavit si něco hodně vysoko a potom říci, že na to nedosáhnu, a tak se raději chopím něčeho jednoduššího. Lenderbuchová (2004, s. 8.) také varuje, že odchýlení od četby, právě vlivem nových podnětů a zvýšeného životního tempa může negativně působit i na kulturně sociální úroveň dalších generací.

Jedním z problémů, na kterém rozvoj čtenářství ve školách stojí, a o kterém se zmiňují, jak Šafránková (2013, s. 7), Gejdušová (2015, s. 7), tak i Šlapal, Košťálová a Hausenblas (2012, s. 8), může být i skutečnost, že v Rámcovém vzdělávacím programu není rozvoj čtenářské gramotnosti vyloženě požadován a chybí i vymezení mimoškolní (povinné a doporučené) četby. Čtenářská gramotnost se zkrátka v Rámcovém vzdělávacím programu neobjevuje v pozici dlouhodobého a komplexního vzdělávacího cíle, a i když školy pořádají řadu akcí na podporu čtenářství (např. Noc s Andersenem), nejsou tyto jednotlivé akce zastřešeny jistými dlouhodobějšími strategiemi a cíli. Šafránková uvádí, že se školy příliš neprofilují důrazem na čtenářskou gramotnost a orientují se spíše na výuku jazyků či počítačové gramotnosti. S cíleným rozvojem dětského čtenářství by se tak, dle ní, mělo začít co nejdříve.

Potřebné je také, aby se pedagogové průběžně seznamovali s materiály, které definují cíle z oblasti čtenářství, a aby jim byl věnován prostor pro další vzdělávání. Učitelé by se měli také průběžně zajímat o to, co žáci čtou (srov. s Čenková, 2004). Největší chybou je, pokud děti vnímají četbu jako povinnost (Věřišová, Krüger, Bělinová a kol., 2007, s. 6).

Když se zaměříme čistě na školní literární výchovu, ta by měla žáky k četbě motivovat a měla by vytvářet takové podmínky, aby se ze čtenáře postupně stal kultivovaný čtenář, jehož čtenářství je dobrovolnou činností, k níž se obrací ve volných chvílích (Bubeníčková, 2014, s. 12). Velkou slabinou literární výchovy je však i její malá schopnost ukázat žákům nekonečné možnosti literatury a vést je k tomu, že nemohou od každé knihy očekávat to samé. Čtenářské očekávání totiž může být velmi pestré, záleží však i na správném načasování. Nejde pouze o samotné dílo, ale i o dobu, kdy čtenář vstoupí do děje, jak knihu prožívá či jak zapojí vlastní představivost (Chaloupka, 2009, s. 205-206).

Otázka rozvoje čtenářství žáků není a neměla by být záležitostí pouze učitelů českého jazyka. Učitelé ostatních předmětů si často stěžují, že žáci nesprávně čtou zadání či text v učebnici. Od žáků se obvykle očekává, že takto budou vybaveni jaksí přirozeně, ale i učitelé jiných vyučovacích předmětů by se měli snažit žáky naučit, jak číst naučné texty týkající se daného oboru, a to i z toho důvodu, že by žáci měli ve škole co nejvíce číst a zároveň by měli trénovat čtení s porozuměním (Šafránková, 2013, s. 20).

### 3.4 Podmínky pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti

Pro rozvoj čtenářství je také velmi důležité zajišťovat vhodné podmínky ve školách. Šlapák, Košťálová a Hausenblas (2012, s. 39) píší, že *čím více se čtenářství ve škole přiblíží přirozeným čtenářským podmínkám, tím máme jako učitelé větší šanci na rozečtení našich žáků*. Ony nutné podmínky shrnula Kateřina Šafránková a kolektiv autorů v publikaci *Metodika čtenářství* (2013, s. 11-12). Jedná se jak o pravidla a zásady, tak i podmínky pro vhodné prostředí a materiální zajištění, ale i rady pro organizaci a plánování dne a školního roku. V neposlední řadě jsou zmíněny i potřebné dovednosti učitelů. Pro názornost uvedu několik příkladů, např. ve třídách jsou třídní knihovničky, ve třídách jsou vhodné prostory pro čtení, čtení je zařazováno často a pravidelně atd. Celé originální znění v Příloze č. 1.

### 3.5 Čtenářské dovednosti

Podmínkou pro úspěšnou četbu není pouze zvládnutí techniky čtení (správnost a plynulost četby), ale důležité je také porozumění samotnému textu. To znamená, že by si měl čtenář osvojit a trénovat jisté dovednosti, které mu umožní porozumět a vyvodit závěry k danému textu. Technika čtení a porozumění čtenému textu představují vzájemně spjatý prostředek a cíl četby. Dokonalejší osvojení techniky pak vede k lepšímu pochopení textu (Toman, 2007, s. 31).

Z toho důvodu by měl čtenář před zahájením samotné četby dokázat určit účel četby, tedy uvědomit si z jakého důvodu se chystá číst. Čtenáři čtou nejčastěji z několika důvodů, a to, aby získali informace, aby se pobavili, aby se dozvěděli, jak něco udělat apod. Další dovedností, kterou by si měl čtenář osvojit je vysuzování. Tím je myšlena schopnost pochopit informace, které jsou v textu pouze naznačeny. Dále by si měl osvojit schopnost tzv. shrnování a předvídání. Texty obsahují spoustu informací, a čtenář si nemůže pamatovat vše, proto je pro čtenáře klíčové, aby si byl schopný zapamatovat alespoň charakteristické znaky a klíčové myšlenky. Důležité je také umět si klást otázky, tato schopnost je důležitá pro schopnost vizualizace, tím je myšlena schopnost představovat si v duchu obrazy vztahující se k textu. Nesmíme opomenout ani schopnost umět hledat souvislosti v textu a rozlišovat důležitost jednotlivých informací z textu (Šafránková, 2013, s. 14-16).

### 3.6 Metody využívané k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti

Škola a učitelé v rámci výuky rozhodují o tom, nakolik bude četba pouhým pasivním přijímáním textu nebo interaktivní činností při níž se sám čtenář zapojí. Škola se snaží hledat způsoby, jak oné pasivitě zabránit. Je nutné si uvědomit, že kniha je tu pro čtenáře, a ne naopak, proto by měla škola už na počátku literární výchovy žákovi zdůraznit, že čtenářský prožitek je jeho výsadním právem. Nabízí se pak řada možností, jak žáka na tento čtenářský prožitek připravit. Co se týká onoho čtenářského prožitku, měla by být úloha literární výchovy spíše informativní a inspirační než didaktická, založená na memorování. Žákovi se musí ukázat, co mu čtenářství může dát, a jak se při četbě může realizovat (rozšiřuje svůj pohled na svět, emocionálně a esteticky obohacuje své nitro, podněcuje představivost a fantazii, formuje mravní vědomí), zbytek je však už jenom a pouze na něm. Probudit v žákovi aktivního čtenáře není nic snadného. Podle Chaloupky, to však pro učitele znamená nutnost vzdát se zažitých stereotypů a dát žákovi možnost, aby mohl čtenářství projevit, a hlavně sdílet s ostatními, přičemž sdílení je velmi důležitou částí procesu. Kromě vhodného a efektivního využívání daných metod, to pro učitele představuje i věnování více pozornosti žákovi a jeho vnímání (Chaloupka, 2012-2013, s. 57-61 a Lenderbuchová, 2004, s. 7-9).

K motivování žáků k četbě a analýze literárních textů slouží učitelé celá řada metod, například metod rozvíjejících kritické myšlení, aktivizačních metod a strategií, které oživují a inovují vyučovací proces. Metody a formy práce využívané, jak v literární výchově, tak i v jiných vyučovací předmětech na podporu čtenářství popisuje didaktika, která se zabývá teorií vyučování, a jeho obsahem a cílem. Didaktika literatury se *zaměřuje na proces literárního vzdělávání a výchovy. Popisuje obsah a cíle literární výuky, metody a formy práce využívané v hodinách literární výchovy, které by měly vést k podpoře čtenářských aktivit dětí a dospívajících. Z tohoto důvodu je do řešených problémů didaktiky literatury zahrnována i mimoškolní výchova literaturou a aktuální literární výchova* (Bubeníčková, 2014, s. 10-11). Základními cíli literární výchovy na druhém stupni, na který se zaměřujeme, je pak rozvíjení kultury řeči, rozšiřování slovní zásoby a upevňování čtenářských aktivit dítěte. Teorie literární výchovy by měla pozitivně ovlivňovat stav dětského čtenářství, měla by určovat, co by mělo být v popředí dětské četby, jakými metodami by se mělo čtenářství rozvíjet, a nakolik se má na rozvoji čtenářství podílet subjektivnost dítěte a jeho aktivity, a jak toto vše má být vedeno ve vztahu k celkovým socializačním procesům dítěte v rámci výchovně vzdělávacího působení (Chaloupka, 1982, s. 49). Bubeníčková (2014, s. 20) píše, že školní literární výchova se



v posledních letech snaží pozitivně čtenářsky působit na žáky a motivovat je k aktivní četbě. V poslední době je také preferován komunikativní přístup jako primární metoda učitele při práci s textem (Srov. s Hník, 2014 a Poslední, 1998-1999, s. 129-134 a Vala, 2017).

Vyučovací metody jsou specificky uspořádanými činnostmi učitele a žáka, které přispívají k rozvoji vzdělanosti žáků v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli. Metody, kterých je velké množství, lze dělit do různých skupin dle daných aspektů, například dle aspektu didaktického, psychologického, logického apod. Pokusy o klasifikaci metod jsou však stálým problémem. Ve výuce je pak možné využívat několik metod zároveň, přičemž se mohou vybrané metody prolínat, mohou se střídát a v průběhu výuky měnit. I samotný výběr metody je ovlivněn řadou kritérií, například charakterem učebního předmětu, možnostmi a předpoklady žáků, časovými možnostmi, prostorovým uspořádáním, osobností a zkušenostmi učitele atd. Při výběru metody záleží i na cílech dané vyučovací hodiny. Mezi nejčastěji využívané metody patří metody slovní, názorně-demonstrativní a praktické. Slovní metody jsou založeny na využívání mluveného i psaného projevu žáka a učitele. Jedná se například o vyprávění, vysvětlování, rozhovor, diskuzi, práci s textem, brainstorming apod. Názorně demonstrační a praktické metody představují názornou ukázkou daného jevu v praxi. Většinou jsou využívány současně s jinými druhy metod. Jedná se například o ilustrace doplňující slovní výklad, laboratorní práce, praktické pracovní činnosti s různým zaměřením apod. Nemalé místo zastávají i metody rozborové, projektové či hra a soutěž pojímané jako vyučovací metoda (Vališová, Kasíková eds., 2015, s. 191-212 a Skalková, 2007, s. 181-205). Skalková (2007, s. 206) uvádí, že současná didaktika klade důraz hlavně na ty metody, které ve velké míře žáky aktivizují a vedou je k objevování a hledání nových řešení, vztahů a rozvoji tvořivosti.

Nejdůležitější ze všeho je však si předem určit priority a nové metody nezkoušet nahodile. Je třeba si vše důkladně promyslet. Zvolené metody by měl pedagog do výuky vkládat postupně a s ohledem na aktuální úroveň čtenářských dovedností žáků (Věřišová, Krüger, Bělinová a kol., 2007, s. 4). Dana Cibáková (Vala a kolektiv, 2015, s. 31-32) zmiňuje, že při zavádění nových metod a strategií do výuky lze využívat rámce zvaného EUR (Evokace-Uvědomování si významu-Reflexe). Jedná se o třífázový model procesu učení, v rámci, kterého budou žáci schopni reflektovat vědomosti na základě toho, že je přiřadí k již poznaným vědomostem, aktivně se zapojí a zamyslí nad tím, jak nové zkušenosti ovlivnily jejich chápání. Několik příkladů metod, které je možné využívat ve výuce k rozvoji čtenářství nastíníme v následující části textu. Jednotlivé metody jsou nastíněny a popsány v řadě příruček, například Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, Věřišová, Krüger, Bělinová a kol., 2007, *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*, 2011, Vala a kol., 2015 či Šafránková, 2013.

### **3.6.1 Čtení s otázkami**

Při čtení s otázkami či též párovém čtení pracují žáci ve dvojicích. Před zahájením četby si dvojice prohlédne zadaný text a dohodne se po jak dlouhých úsecích bude text číst. Oba členové dvojice si pro sebe tiše přečtou první část textu, a následně jeden druhému klade co nejvíce otázek vztahujících se k textu, na které lze zároveň nalézt odpověď v textu. Druhý žák odpovídá. Poté co zodpoví všechny otázky, přejdou žáci ke čtení další pasáže textu. Po jejím přečtení si vymění role tazatele a odpovídajícího. Tento postup se opakuje, dokud nepřečtou celý text.

Učitel, v rámci této metody, může naučit žáky klást hlubší otázky, a to například tak, že sám přečte kratší část textu a po žácích bude chtít, aby mu kladli všechny otázky, které je k textu napadnou. Učitel jim na otázky odpovídá. Následně sám doplní otázky, které ještě nezazněly. Nebo si žáci také mohou sepsat všechny informace, které si z textu zapamatovali a pracovat s nimi dále.

Pomocí této metody se žáci učí, že se čtenáře při čtení textu napadají různé otázky, dále se učí formulovat otázky, které souvisí s informacemi v textu, učí se hledat vhodné odpovědi s oporou v textu a nalézat případné rozpory mezi odpovědí, kterou očekává a odpovědí, které se mu dostává od spolužáka (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 15-16 a Vala a kol., 2015, s.36).

### **3.6.2 Čtení s předvídáním**

Při této metodě čtou žáci tiše a samostatně společný text po částech, které od učitele postupně dostávají (když se naučí s touto metodou pracovat, stačí části pouze graficky oddělit, případně i očíslovat). Po přečtení textu se žáci snaží odhadnout, jak bude text pokračovat. Svoje názory potom prodiskutují ve dvojicích, skupinách nebo v celé třídě. Poté pokračují v četbě a dozvídají se nakolik se splnily jejich předpovědi. Před samotnou četbou jsou žáci obeznámeni s názvem či klíčovými slovy z textu.

Smyslem této metody je, aby se žáci naučili v textu odlišovat podstatné od nepodstatného, aby dokázali hledat náznaky, na základě kterých, by dokázali odhadnout pokračování textu, a dokázali formulovat své myšlenky (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 16-17 a Vala a kol., 2015, s.33).

### 3.6.3 Řízené čtení

V rámci metody řízeného čtení čtou žáci tiše a samostatně společný text. Po přečtení jednotlivých částí textu klade učitel žákům otázky, může zadávat i úkoly, kterými vede žáky k tomu, aby se naučili najít v textu jeho významy a vyjadřovací prostředky. Tímto způsobem napomáhá pochopení textu, i pochopení toho, jak autor text vystavěl a proč to udělal právě takto. Při řízeném čtení sedí žáci tak, aby na sebe navzájem viděli, sedět mohou například v kruhu. Při diskusi učitel nereaguje jako první a čeká až se žáci projeví první, k projevení názoru podporuje i mlčenlivější žáky. Součástí řízeného čtení je i čtení s předvídáním.

Po použití této metody mohou žáci uvažovat o daném textu individuálně např. prostřednictvím napsání eseje. Prostřednictvím této metody se žáci učí, že kvalitní text odkazuje k širším souvislostem, dále učí žáka hledat odpovědi na otázky, porozumět smyslu a stavbě textu a dokázat v diskusi reagovat na názory spolužáků (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 17).

### 3.6.4 Tabulka tvrzení ano/ne

Při této metodě žáci před přečtením textu vyplní tabulku, ve které zváží, zda výroky napsané učitelem jsou pravdivé či naopak. Sloupec „před čtením“ vyplní slovy ano/ne. Teprve potom čtou text, na základě kterého, mohou své tvrzení vyvrátit nebo potvrdit. V některých případech se jedná o doslovnou odpověď, jindy musí domýšlet/odvozovat z textu. Jednotlivé části textu, které se k výrokům vztahují si žáci v textu podtrhávají a do sloupce „po čtení“ vyplní, zda jsou výroky pravdivé či naopak na základě přečteného textu. Do posledního sloupce „poznámka“ si přitom mohou poznamenat své poznámky či argumenty k tématu.

Po použití této metody může následovat společná kontrola tabulek a porovnání mezi žáky nebo mohou žáci vytvářet nové otázky vtahující se k textu a hledat odpovědi na ně. Smyslem této metody je, aby se žáci naučili pozorně číst text a vyhledávat a vyhodnocovat informace z textu (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 17-18).

### 3.6.5 I.N.S.E.R.T.

Žáci si v průběhu čtení nového textu označují jeho části čtyřmi danými symboly. Fajfkou označují informace v textu, které již znají, plusem informace, které jsou pro ně nové a důvěryhodné, mínusem informace, kterým nevěří a otazníkem informace, kterým nerozumí nebo si je musí ověřit. Žáci v textu neoznačují všechny informace, mají předem stanovený počet značek, který mohou použít.

Před použitím této metody by si žáci měli nejprve uvědomit, co vše o daném tématu vědí. Může to probíhat tak, že si žáci zapíší na papír vše, co o daném tématu vědí a informace poté porovnávají ve dvojicích i s celou třídou. Prostřednictvím této metody se žáci učí vybírat důležité informace v textu, a to již v průběhu prvního čtení textu. Učí se i ověřovat si, zda jsou informace důvěryhodné, zda nejsou v rozporu či si uvědomovat, kterým informacím nerozumí (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 18-19 a Vala a kol., 2015, s. 38).

### **3.6.6 Podvojný deník**

Žáci si v průběhu čtení zapisují na papír rozdělený na dvě části, a to do části nadepsané citát a části nadepsané komentář. Do sloupce označeného „citát“ žáci doslovně opisují pasáž z textu, na kterou chtějí v sloupci označeném „komentář“ nějak reagovat. Opisování by žáky mělo vést k tomu, aby opravdu vybrali pouze tu část, na kterou chtějí reagovat. Aby se citát dal dohledat, uvádějí k němu číslo stránky a někdy i číslo řádku. V komentáři pak žáci souvislým textem komentují, proč si daný citát zvolili (např. co je při čtení napadlo, co je zmátlo, s čím nesouhlasí apod.).

Po užití této metody může následovat diskuze mezi žáky v celé třídě. V některých případech se může připsat na list papíru i třetí sloupec, ve kterém reaguje na žákův komentář někdo další (spolužák nebo učitel). Smyslem této metody je, aby žák dokázal identifikovat místa v textu, která v něm vyvolala jistou odezvu, a aby také dokázal zformulovat odezvu na zvolenou část textu. Mimo jiné by se měl naučit porovnávat své reakce na text s reakcemi jiných a reagovat na ně (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 21-22).

### **3.6.7 Myšlenková mapa**

Tato metoda umožňuje strukturovat dané téma způsobem, kdy se vědomosti nezapisují lineárně, ale do sítí s různou hierarchií. Jedná se o grafické znázornění, kdy žáci začínají ve středu papíru, kam výrazněji napíší téma myšlenkové mapy, další myšlenky vztahující se k tématu zapisují do různých větví, které se mohou dále větvit, tak aby byly znázorněny jejich vztahy, podřazenost či nadřazenost. Pro větší názornost je možné užívat různé značky, šipky apod. Kromě myšlenkové mapy může být i využívána mapa příběhu (znázornění struktury příběhu), založená na stejném principu.

Po použití této metody může následovat prezentace jednotlivých myšlenkových map žáky a diskuze nad nimi, přičemž se třída snaží nalézt společné závěry. Myšlenková mapa může být využita i pro další práci s tématem. Pomáhá tomu, aby se žáci naučili hledat souvislosti,

rozhodovat o významu jednotlivých částí textu a graficky znázorňovat složitou sktrukturu (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 23-24 a Vala a kol., 2015, s. 36-37).

### **3.6.8 Literární kroužky**

Žáci čtou ve skupinách společný text, přičemž se každý z žáků věnuje textu z pohledu role, která mu byla přidělena (role se mohou mezi žáky prostrídat). Po přečtení textu z pohledu zadané role následuje diskuze, během které žáci prezentují, jak se vypořádali s požadavky role. Žákovi můžeme zadat roli tazatele, tzn. že žák vypracuje několik otázek pro třídu, které se stanou předmětem diskuze, dále může žák dostat roli vykladače postav, tzn. že s ostatními diskutuje o postavách, jejich chování apod. Další rolí je role spojovatele, ten hledá souvislosti mezi textem a vnějším světem. Žák v roli badatele zase zajišťuje informace o tématech, které se vážou k textu, případně k autorovi. V rámci role hledače citátů musí žák, vyhledat ty části textu, které považuje za nejdůležitější a následně vysvětlit, proč vybral právě je. Hledač slov pro změnu v textu vyhledává slova, která jsou něčím zajímavá, důležitá, neznámá a vede o nich diskuzi s ostatními žáky. Žák v roli ilustrátora nakreslí obrázky vztahující se k ději, ostatní žáky nechá hádat, co nakreslenými obrázky chtěl vyjádřit. Další žák v roli popularizátora převádí text do takové podoby, aby jí rozumělo i mladší dítě. Žák v roli spisovatele napíše část textu dle zadání, například rozhovor mezi dvěma postavami apod. A nakonec umělec-sochař využije ostatní spolužáky ze skupiny k tomu, aby z nich mohl vytvořit živý obraz či sochu, čímž vyjádří něco důležitého z textu, ale tak jak to vnímá on sám.

Před prováděním samotné metody jsou jednotlivé role žákům vysvětleny a následně procvičeny. Navíc může být určen jeden žák do role zapisovatele/zpravodaje, který si bude v průběhu diskuze dělat poznámky o hlavních myšlenkách a na závěr shrne celý průběh a závěry diskuze třídě či učiteli. Prostřednictvím této metody by se žáci měli naučit plnit jednotlivé role a tím se také učit jednotlivým čtenářským dovednostem (Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 27-28).

### **3.6.9 Práce s doporučenými literárními díly**

Práce s doporučenými literárními díly se skládá ze tří částí, a to z práce s textem, řečnického cvičení a zápisu do kulturního deníku. Cílem je, aby žák získal doporučení vhodné knihy, a to na základě toho, že spolužáky seznámí s tím, co čte a zároveň bude seznámen s tím, co čtou ostatní spolužáci, přičemž může dát na jejich doporučení při výběru další knihy k četbě. Na základě takového doporučení a následného výběru přečte žák v průběhu školního roku alespoň tři tituly. Konečným cílem je, aby žák na konci tohoto projektu dokázal formulovat a

vyjadřovat své myšlenky, a to logicky, souvisle, výstižně, jak v ústním, tak i písemném projevu a dokázal se zapojit do diskuze, reagovat na názory spolužáků, a nakonec i dokázal posoudit vlastní pokrok a určit překážky, které mu brání v učení.

Celá aktivita probíhá tak, že na začátku školního roku žáci dostanou seznam doporučené literatury. Žáci mají za úkol přečíst tři tituly a provést o nich zápis do kulturního deníku, dále má každý žák ze seznamu vybrat tři knihy, které viděl zpracované jako filmovou či divadelní adaptaci, a také o nich provést zápis do kulturního deníku. S dalšími alespoň třemi tituly by měla pracovat celá třída ve vyučovací hodině formou rozboru. Také by měl být jeden autor ze seznamu doporučených knih pozván do školy k besedě. Na závěr by měl žák zvolit dva tituly, které představí třídě formou mluvního cvičení, tyto tituly se mohou shodovat s těmi, které uvede do kulturního deníku.

Při sestavování seznamu doporučené literatury je vhodné dát větší prostor žákům, aby seznam vnímali jako něco lákavého, na čem se sami podíleli, a ne pouze jako školní povinnost. Je dobré, již na samém počátku, stanovit pravidla, na základě, kterých budou knihy vybrány. Omezení výběru by však měla být co nejmenší, aby nebyli žáci odrazeni množstvím omezení. Nové tituly je pak možné do seznamu přidávat v průběhu celého školního roku.

Práce se samotným textem by měla probíhat tak, že učitel vybere tři tituly ze seznamu doporučené literatury, které společně se třídou zpracuje formou rozboru. Při rozborech vyučující sleduje u žáků rozvíjení konkrétních čtenářských a komunikačních dovedností. Žák je veden k tomu, aby dokázal definovat co se mu líbí a co ne, získává tak důvěru ve vlastní názor a rozvíjí vlastní kritický úsudek.

Cílem mluvních cvičení je naučit žáka souvisle mluvit. Mluvní cvičení pak patří mezi aktivity, při kterých se žáci učí sebehodnocení a hodnocení výkonu ostatních spolužáků. Při mluvních cvičeních žáci vycházejí z předem zadaných kritérií. Vyberou si knihu k četbě a zdůvodní svůj výběr, hovoří o četbě, o tom, jak porozuměli textu, zhodnotí text, své hodnocení podloží argumenty a text použijí k dalším aktivitám.

Důležité je, aby se žáci naučili formulovat své myšlenky a názory v logickém sledu, aby se vyjadřovali výstižně, souvisle a kultivovaně a dokázali naslouchat, zapojovat se do diskuzí, posoudit vlastní výkon a zamyslet se nad tím, kde by se mohli zlepšit.

Mluvní cvičení jsou realizována na základě daných kritérií, je stanoven časový limit tří až pěti minut, během kterých by měl žák dokázat hovořit sám. Dále by měl žák dodržet téma, které si sám předem určil, naplnění tématu je součástí hodnocení. Také by měl být žák dostatečně připraven, měl by mluvit z paměti, s možností nahlédnutí do poznámek. V průběhu výstupu by

měl zhodnotit knihu a své hodnocení zdůvodnit. Žák by měl hovořit spisovně. Součástí celkového hodnocení výstupu by mělo být i zvládnutí tempa, hlasitosti, práce s pauzami a nonverbální projevy. Hodnotit nemusí pouze učitel, ale mohou se zapojit i ostatní žáci a v rámci sebehodnocení může přispět i sám vystupující. Nejlepší je zpočátku vyzvat dobrovolníky, přičemž i sám učitel může předvést, jak by také mluvní cvičení mělo vypadat.

Všichni žáci by si měli začít vést kulturní deník, o podobě zápisu budou informováni učitelem. Možností je, že učitel seznam kritérií sepiše, vytiskne, rozdá žákům, a ti si ho nalepí do deníků. Zápis by měl obsahovat formální náležitosti (název, autor, ilustrátor, rok vydání apod.), záznam z četby (např. citát), zhodnocení zážitku z četby, přiblížení knihy či kulturní akce (úryvek z knihy, program z divadla apod.) a měl by být zdůvodněn výběr knihy. Kulturní deníky by měli být pravidelně od žáků vybírány a hodnoceny.

Kulturní deník by měl být prostorem k přemýšlení a vyjádření žáka. Pokud je požadavků k zápisu pro žáka zpočátku mnoho je možno začít u základních kritérií a ostatní přidávat postupně (Věřišová, Krüger, Bělinová, 2007, s. 25-61).

### **3.6.10 Literární plakát**

Při této aktivitě se žáci rozdělí až do pětičlenných skupin a vyberou si knihu, autora nebo literární událost, kterou budou zpracovávat formou literárního plakátu. Členové skupiny se dohodnou na konceptu, ujasní si jaké informace budou ke zpracování potřebovat a vytvoří grafický návrh plakátu. Plakáty by měly být větších rozměrů, hotové se mohou rozvěsit po škole.

Kritéria pro tvorbu plakátu určuje učitel. Kritéria se mohou týkat jazykových a obrazových prostředků a způsobu jejich uspořádání na větší ploše apod. Nutné je však pamatovat na to, že tvorba plakátu se skládá z řady dílčích činností a učitel by si měl před zadáním úkolu ujasnit, které konkrétní dovednosti chce rozvíjet. Tvorba plakátu se může také použít pro shrnutí probrané látky, přičemž je důraz kladen na prameny a napsané informace.

V rámci této metody žák aktivně pracuje s prameny, hledá a porovnává informace a následně z nich vytváří výstup, který prezentuje. Žák také pracuje ve skupině, a tudíž přijímá zodpovědnost za svůj úkol, je nucen organizovat svou práci (Věřišová, Krüger, Bělinová, 2007, s. 88-93).

### 3.6.11 Dílna čtení

Dílina čtení je celoroční plán práce, který by měl žákům pomoci k tomu, aby se stali opravdovými čtenáři. Dílna čtení vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a nabízí možnosti, jak rozvíjet čtenářské dovednosti (*Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*, 2011, s. 10). Dílna má svá pravidla, která by měli žáci dodržovat, aby mohla fungovat bez problémů je třeba, aby měla promyšlenou organizaci a strukturu. Součástí dílny čtení je tedy souvislá četba beletristického textu, různé čtenářské úkoly, referát o knize, zápisy z četby, povinné žánry, seznam přečtených knih a graf přečtených stran, podvojný deník, literární dopisy a sebehodnocení četby. Cílem dílny čtení je, aby se z žáka stal samostatný čtenář, který si dokáže vybírat knihy podle daného účelu, který čte rád a pravidelně, vyhledává knihy rozličnějších žánrů, témat, autorů apod. (Šlapák-Košťálová-Hausenblas, 2012, s. 32-43.) Šlapák a kolektiv (2012, s. 38) uvádí, že mnozí učitelé se obávají zařadit čtenářskou dílnu do výuky, jelikož je to pro ně krok do neznáma plný nových metod a strategií, materiálů apod (Viz více *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*, 2011, Věřišová, Krüger, Bělinová, 2007, Šlapák, Košťálová, Hausenblas, 2012).

## 3.7 Akce organizované na podporu čtenářství v České republice

Čtenářství je výrazně podporováno i v rámci nejrůznějších akcí a projektů.<sup>3</sup> Tyto akce se pak zaměřují na jednotlivé konkrétní oblasti čtenářství. Jednotlivých akcím se v této práci nebudeme věnovat podrobněji, ale zmíníme zde několik zástupců, jelikož je považujeme za důležité přispěvatele k rozvoji dětského čtenářství. Vždyť, které dítě v průběhu školní docházky nezažilo Noc s Andersenem a dodnes nevzpomíná na přespání ve škole či knihovně. Kromě Noci s Andersenem dále Celé Česko čte dětem, Čtení pomáhá, ČTENářův SYmpatický RÁDce, nebo Listování.

---

<sup>3</sup> Zajímavou publikací, ve které autorka Olga Černá čtenáře informuje o tom, jak pracovala a pracuje s dětmi v knihovně, ve které pracuje. Čtenářům dává podněty pro práci s dětmi a knihou (Černá, 2014).



## 4 DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ VE VÝZKUMU

Dětské čtenářství je natolik dlouhodobě diskutovaným tématem, že je zkoumáno z různých hledisek. Lenderbuchová (2004, s. 29-35) hovoří o třech typech výzkumu čtenářství. První typ výzkumu zdůrazňuje recepční dispozice čtenáře a opírá se o psychologii osobnosti a sociologii. Druhý typ se zaměřuje na výzkum receptivních potencií textu, tento výzkum úzce souvisí s teorií literatury a sémantikou. A třetí typ sleduje komunikační situace recepce uměleckého textu. Tento typ výzkumu umožňuje sledovat čtenářovy dispozice či jeho potřeby. Jaké možnosti se nám dále nabízí při zkoumání dětského čtenářství shrnula Kateřina Homolová v publikaci *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*.

Už v devatenáctém století byly v našich zemích podnikány sondy zjišťující čtenářské zájmy. Za dosud nepřekonaný výkon je považován *Rozvoj dětského čtenářství* Otakara Chaloupky z roku 1982. Chaloupka v této práci podrobně shrnul ontogenezi dětského čtenářství a výzkumně se pak zaměřil na literární kulturu patnáctiletých. Výzkumu pubescentního čtenářství se věnovali a věnují i tito odborníci: Marhounová, Lesňák, Toman, Gejdušová, Zachová, Václavíková Helšusová či Lenderbuchová. Od devadesátých let minulého století se výzkum dětského čtenářství orientuje také na kvalitativní ukazatele, které zjišťují vztah dětí ke knize, jejich zájmy a postoje apod. Mezi takovéto výzkumy můžeme počítat například výzkumy Ladislavy Lenderbuchové a Jaroslava Tomana. Jednotlivé výzkumy spojuje zájem zmapování individuálních čtenářských aktivit a postojů pubescentního čtenáře, ale také jejich cíle a metodika. Čtenářské zájmy a postoje, tím myslíme například motivace četby, frekvence četby, čtenářský vkus apod. byly ve výzkumech prezentovány jako samostatné aktivity recepce. Musíme také přijmout riziko, že dětský respondent nemusí úplně stoprocentně pravdivě odpovídat (Homolová, 2008, s. 31-35 a Lenderbuchová, 2004, s. 22-28).

## **5 POPIS METODOLOGIE VÝZKUMU**

### **5.1 Cíle a úkoly výzkumu**

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak si v rámci četby stojí žáci v pubescentním čtenářském věku. Tedy jaký vztah četbě mají žáci na druhém stupni základní školy, a jakým způsobem je jejich zájem o četbu ovlivňován a motivován.

V rámci výzkumu jsme si položili několik základních otázek. V první řadě nás zajímalo, zda žáci rádi čtou nebo čím je jejich četba motivována s ohledem na pohlaví čtenářů. Zaměřili jsme se, jak na prostředí domácí, tak i školní. Zajímalo nás, zda členové rodin respondentů mají kladný vztah k četbě, a zda respondentům někteří ze členů rodiny četli, když byli malí. Tedy, zda může rodinné, čtenářsky orientované prostředí ovlivňovat případné čtenářství dalších členů rodiny. Co se týká prostředí školního, zaměřili jsme se na otázku seznamů povinné četby, kdy jsme zjišťovali, zda povinná četba žáky motivuje či naopak demotivuje k utvoření zájmu o četbu.

Na základě cílů a úkolů výzkumu byly stanoveny hypotézy, podle kterých byl vhodně sestaven dotazník sloužící ke sběru dat. Stanovené hypotézy budou na základě získaných dat statisticky ověřeny, a následně potvrzeny či vyvráceny.

### **5.2 Formulace hypotéz**

Pro tento výzkum bylo stanoveno šest hypotéz.

H1: Předpokládáme, že u dívek bude větší zájem o četbu než u chlapců.

H2: Předpokládáme, že chlapci čtou povinnou četbu méně než dívky.

H3: Četnosti dívek a chlapců, kteří preferují uvedené možnosti četby (kniha, časopis, naučná/odborná literatura) jsou rozdílné.

H4: Předpokládáme, že dívky více preferují četbu knihy před zhlédnutím filmu než chlapci.

H5: Předpokládáme, že dívky navštěvují knihovnu více jak chlapci.

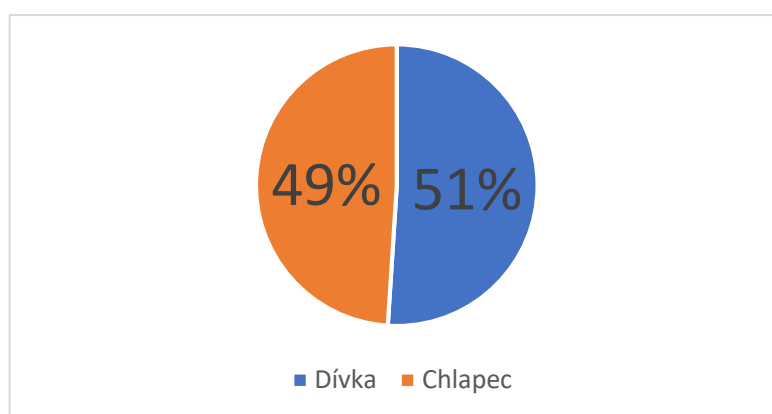
H6: Předpokládáme, že dívky čtou více z důvodu pobavení a odpočinku než chlapci.

### 5.3 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor jsme volili na základě metody záměrného výběru. Záměrný výběr je uskutečňován podle zvolených relevantních znaků důležitých pro dané zkoumání (Gavora, 2000, s. 64). Účastníky výzkumu jsme tedy vyhledali dle námi zvolených kritérií. V našem případě těmito kritérii byla podmínka, že se musí jednat o žáky druhého stupně základní školy, tedy jedince ve věku od jedenácti do patnácti let. Nezkoumaly jsme však zájem o čtení všech žáků druhého stupně základních škol v České republice, ale pouze v rámci tří vybraných základních škol.

Určujícím znakem výzkumného souboru bylo, aby jeho členové byli žáky šesté, sedmé, osmé a deváté třídy základní školy (tedy žáky druhého stupně ZŠ) Základní školy Bojanov, Základní školy a Mateřské školy Josefa Gočára v Hradci Králové a Základní a Mateřské školy Dolní Rožínka. V případě Základní školy Bojanov a Základní a Mateřské školy Dolní Rožínka, se jedná o základní školy vesnického typu, tzn. že počty žáků ve třídách jsou spíše menší. Základní škola Josefa Gočára je škola městského typu.

Výzkumný soubor je tvořen sto čtyřiceti sedmi subjekty. Z celkového počtu sto čtyřiceti sedmi testovaných osob se jednalo o sedmdesát pět dívek a sedmdesát dva chlapců ve věku od jedenácti do patnácti let. V Základní škole Bojanov jsme k výzkumu získali třicet devět subjektů, z toho dvacet dívek a devatenáct chlapců. V Základní škole Josefa Gočára jsme pro výzkum získali šedesát jedna subjektů, z toho třicet dívek a třicet jedna chlapců a na Základní a Mateřské škole Dolní Rožínka čtyřicet sedm subjektů, z toho dvacet pět dívek a dvacet dva chlapců.



Graf č. 1: Procentuálního zastoupení jednotlivých pohlaví v testovaných školách.

## 5.4 Použité metody a techniky sběru dat

V případě tohoto výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření, tedy způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je velmi frekventovanou metodou pro získávání dat v pedagogickém výzkumu. Sám o sobě je soustavou předem připravených a jasně formulovaných otázek, které jsou cíleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Otázky se mohou vztahovat buďto k vnějším či vnitřním jevům. Dotazníkové metodě bývá nejčastěji vytýkáno, že nezjišťuje, jací respondenti skutečně jsou, ale zjišťuje pouze jak sami sebe vidí (Chráska, 2016. s. 158-176).

Dotazníky byly respondentům předány prostřednictvím oslovené osoby (učitelky českého jazyka na oslovených školách), která je žákům rozdala v průběhu vyučování. Zmíněnou osobou byly žákům sděleny informace týkající se dotazníku a vysvětlena pravidla jeho vyplnění, tato osoba následně vyčkala vyplnění dotazníků a jejich navrácení. Žáci měli na vyplnění maximálně jednu vyučovací hodinu. Navraceny byly všechny rozdané dotazníky v celkovém počtu sto šedesát devět dotazníků, z tohoto bylo dvacet dva vyhodnoceno jako neplatných, z důvodu neúplného vyplnění dotazníků či nemožné identifikace některých odpovědí. Sběr dat byl uskutečněn v první polovině měsíce května roku 2018 a druhé polovině měsíce ledna roku 2019.

Dotazník byl sestaven tak, že byla do záhlaví listu umístěna úvodní část/vysvětlení respondentovi, co je od něj žádáno, a k jakým účelům (např. že dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží jako podklad pro vytvoření obrazu o současném stavu čtenářství žáků ZŠ apod.). Tato úvodní část byla zakončena poděkováním za ochotu vyplnit dotazník. Po tomto vysvětlení následují tři faktografické otázky, týkající se pohlaví, věku a třídy ve škole. Následujících devatenáct otázek se věnuje zvolenému tématu. V závěru dotazníku bylo opět umístěno poděkování respondentovi za vyplnění dotazníku.

Dotazník byl složen z patnácti uzavřených otázek (otázka č. 1-11, 13-16), které po respondentovi požadovali vybrat vhodnou odpověď a označit ji. Šest z těchto uzavřených otázek nabízelo pouze možnost odpovědi ano či ne, dalších devět otázek nabízelo širší výběr alternativních odpovědí (např. každý den, jednou za týden, pouze o víkendu apod.). Čtyři otázky byly otevřené (otázka č. 12, 17, 18 a 19) a požadovali po respondentovi, aby odpověděl vlastními slovy. Dostal tedy možnost zvolit pro něj nejvhodnější odpověď a napsat ji. Na čtyři z otázek respondent odpovídal pouze v případě, že u předchozí otázky zvolil danou odpověď. Na otázku číslo dvanáct respondenti odpovídali pouze v případě, že u otázky číslo jedenáct odpověděli ne, na otázku číslo čtrnáct odpovídali pouze v případě, že u otázku číslo třináct

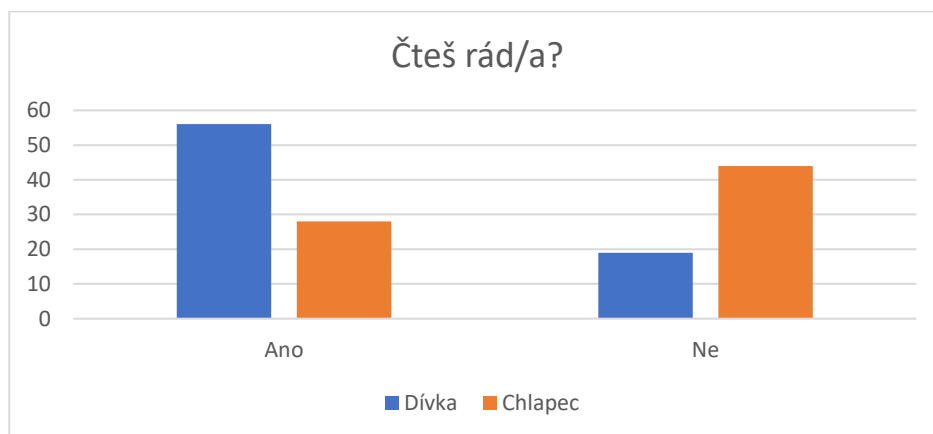
zvolili odpověď ano, na otázku sedmnáct odpovídali pouze pokud u otázky číslo šestnáct zvolili odpověď za A a otázku číslo osmnáct respondenti zodpovídali pouze pokud u otázky číslo šestnáct zvolili odpověď za b. Z celého dotazníku měli respondenti možnost označit více odpovědí pouze u dvou otázek, a to u otázky číslo sedm a patnáct.

Při sestavování dotazníku jsme dbali na to, abychom postupovali od jednodušších otázek k těm složitějším. Předpokládali jsme, že množství devatenácti otázek není pro děti ve věku od jedenácti do patnácti let přemrštěné. Poslední devatenáctá (otevřená) otázka byla zároveň volena jako oddechová. V neposlední řadě byl dotazník sestavován na základě předem stanovených hypotéz, dle kterých byly formulovány adekvátní otázky.

## 5.5 Výsledky výzkumu

Analyzováno bylo sto čtyřicet sedm dotazníků z celkového počtu sto šedesát devět dotazníků. Získané údaje byly roztríděny, zapsány do tabulek a následně statisticky zpracovány.

V první otázce, která byla uzavřená, jsme se respondentů dotazovali, jaký mají vztah k četbě, tedy, zda rádi čtou. Osmdesát čtyři respondentů vyjádřilo kladný vztah k četbě, z tohoto se jednalo o padesát šest dívek a dvacet osm chlapců. Zbylých šedesát tři respondentů se ke svému vztahu k četbě vyjádřilo záporně. Z těchto zbylých čtyřiceti pěti respondentů se jednalo o devatenáct dívek a čtyřicet čtyři chlapců.



**Graf č. 2: Oblíbenost čtení v poměru dívek a chlapců**

Z dotazníkové šetření tak vyplývá, že většina z celkového počtu respondentů čte ráda. Co se pak tohoto závěru týká s ohledem na pohlaví, raději čtou dívky než chlapci s poměrně rozdílem padesát šest ku dvaceti osmi z osmdesáti pěti respondentů, kteří vyjádřili kladný vztah

k četbě. I když z výsledků vyplývá, že více respondentů má kladný vztah k četbě, rozdíl mezi výsledky není nikterak veliký.

Ve druhé položce dotazníku jsme respondentům položili otázku týkající se důvodu četby. Nabídnuty byly tři možné odpovědi. Z celkového počtu sto čtyřiceti sedmi respondentů osmdesát jedna odpovědělo, že čte, protože je to baví. Jednalo se o padesát šest dívek a dvacet pět chlapců. Třicet šest respondentů odpovědělo, že čte, protože musí. Z toho čtrnáct dívek a dvacet dva chlapců. Zbýlých třicet respondentů odpovědělo že nečte. Jednalo se o pět dívek a dvacet pět chlapců.

Z této otázky vyplývá, že respondenti, kteří v první otázce odpověděli, že čtou rádi, čtou, protože je to baví. A respondenti, kteří se vyjádřili, že čtou neradi, čtou, protože musí, například ze školní povinnosti nebo nečtou vůbec.

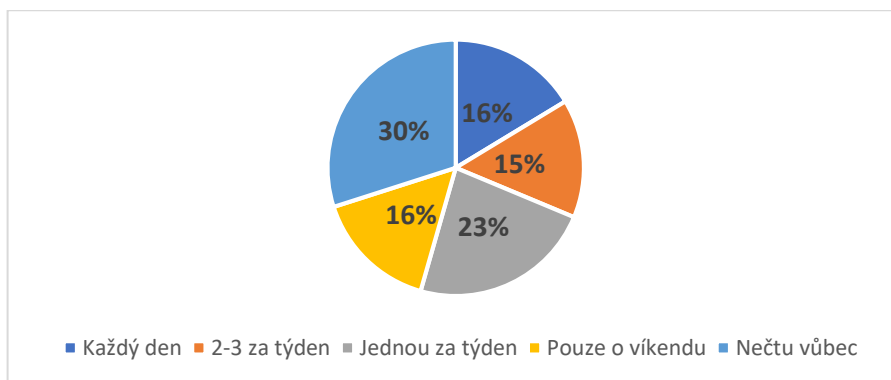
	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Protože mě to baví</b>	56	25	<b>81</b>
<b>Protože musím</b>	14	22	<b>36</b>
<b>Nečtu</b>	5	25	<b>30</b>
<b>Celkem</b>	<b>75</b>	<b>72</b>	<b>147</b>

Tabulka č. 1: Důvody četby dívek a chlapců

V rámci třetí položky jsme zjišťovali frekvenci čtení respondentů. Dvacet čtyři respondentů uvedlo, že čte každý den, dvacet dva čte dvakrát až třikrát za týden, třicet čtyři respondentů uvedlo, že čte jednou týdně. Dvacet tři respondentů z celkového počtu čte pouze o víkendu a čtyřicet čtyři dotazovaných nečte vůbec. Jak tedy můžeme vidět, intenzita četby je dle nabídnutých možností poměrně rovnoměrně zastoupena. Četnost čtení žáků tedy není nijak výrazně vyhraněna. Z výsledků však vyplývá, že dívky čtou častěji než chlapci.

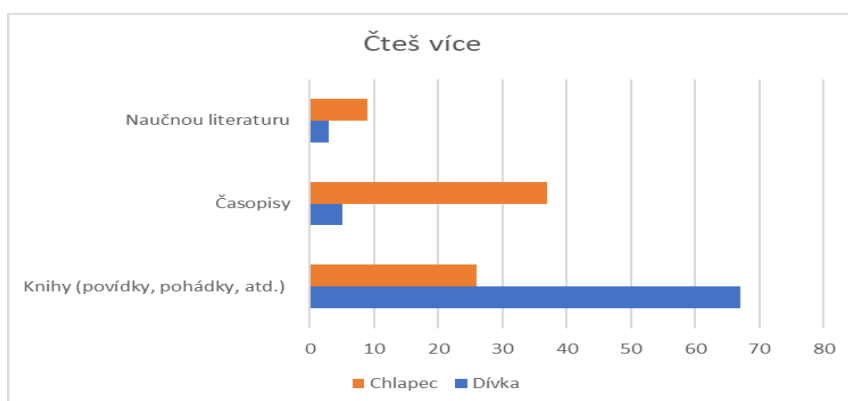
	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Každý den</b>	16	8	<b>24</b>
<b>2-3 za týden</b>	18	4	<b>22</b>
<b>Jednou za týden</b>	19	15	<b>34</b>
<b>Pouze o víkendu</b>	12	11	<b>23</b>
<b>Nečtu vůbec</b>	10	34	<b>44</b>
<b>Celkem</b>	<b>75</b>	<b>72</b>	<b>147</b>

Tabulka č. 2: Frekvence četby dívek a chlapců



**Graf č. 3: Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí týkajících se intenzity četby**

Prostřednictvím čtvrté otázky jsme zjišťovali, jakému druhu četby dávají respondenti přednost. Devadesát tři respondentů (šedesát sedm dívek a dvacet šest chlapců) uvedlo, že dává přednost četbě knihy. Čtyřicet dva respondentů (pět dívek a třicet sedm chlapců) upřednostňuje časopisy a zbylých dvanáct respondentů (tři dívky a devět chlapců) má v oblibě naučnou literaturu. Z výsledků tak vyplývá, že respondenti dávají přednost četbě knih. S ohledem na pohlaví, pak dívky v prakticky drtivé většině upřednostňují knihy a chlapci časopisy.



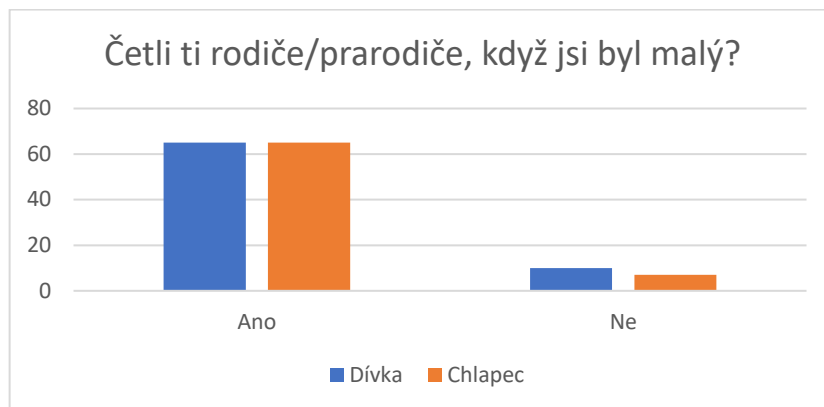
**Graf č. 4: Rozložení četby knih, časopisů a naučné literatury**

V rámci páté otázky jsme se dozvěděli, zda je četba oblíbená u dalších členů respondentovi rodiny. Z dotazovaných respondentů devadesát čtyři odpovědělo, že členové rodiny rádi čtou. Zbylých padesát tři odpovědělo, že další členové jeho rodiny čtou neradi.

	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Ano</b>	46	48	<b>94</b>
<b>Ne</b>	29	24	<b>53</b>
<b>Celkem</b>	<b>75</b>	<b>72</b>	<b>147</b>

**Tabulka č. 3: Oblíbenost četby u dalších členů rodiny**

Šestá položka si kladla za úkol od respondentů zjistit, zda jim, když byli malí, rodiče, prarodiče či sourozenci četli nebo nečetli. Na tuto otázku sto třicet respondentů odpovědělo kladně, a to tak, že jim rodiče či jiný rodinný příslušník v dětství četli. Pouhých sedmnáct uvedlo, že tomu tak v jejich dětství nebylo. Pohlaví v tomto případě nehrálo žádnou roli. Na otázku, zda respondentům četli rodiče v dětství, odpovědělo sto třicet respondentů ku sedmnácti kladně.



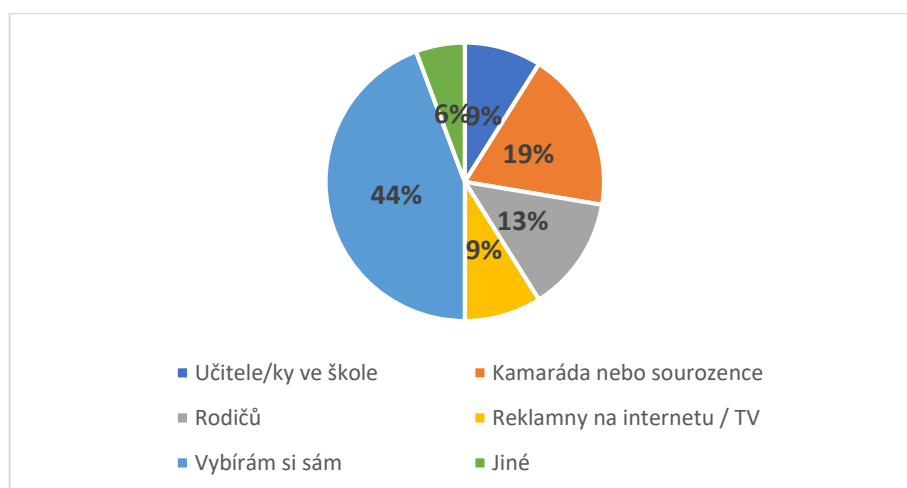
Graf č. 5: Zastoupení žáků, jimž rodiče četli, když byli malí

V sedmé otázce jsme zjišťovali, kdo respondentům s výběrem knih pomáhá. V rámci této otázky mohli respondenti zvolit více možných odpovědí. V následující tabulce uvidíte četnost jednotlivých odpovědí. Nejčastěji byla respondenty označena odpověď, že si knihy vybírají sami, druhou nejčastější odpovědí byla možnost, že s výběrem knih pomáhá kamarád či sourozenec. V případě poslední možnosti jiné, mohli respondenti uvést další odpověď, která se v nabídce nenacházela. V tomto případě respondenti uváděli, že s výběrem jim pomáhá knihovnice, dále dají na doporučení recenzí na sociálních sítích nebo si vybírají podle atraktivity obalu knihy. Z výsledků také vyplývá, že dívky poměrně často dají na doporučení kamaráda či sourozence.

	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Učitele/ky ve škole</b>	12	10	<b>22</b>
<b>Kamaráda nebo sourozence</b>	32	14	<b>46</b>
<b>Rodičů</b>	17	16	<b>33</b>
<b>Reklamny na internetu / TV</b>	14	8	<b>22</b>
<b>Vybírám si sám</b>	62	47	<b>109</b>
<b>Jiné</b>	6	8	<b>14</b>
<b>Celkem</b>	<b>143</b>	<b>103</b>	<b>246</b>

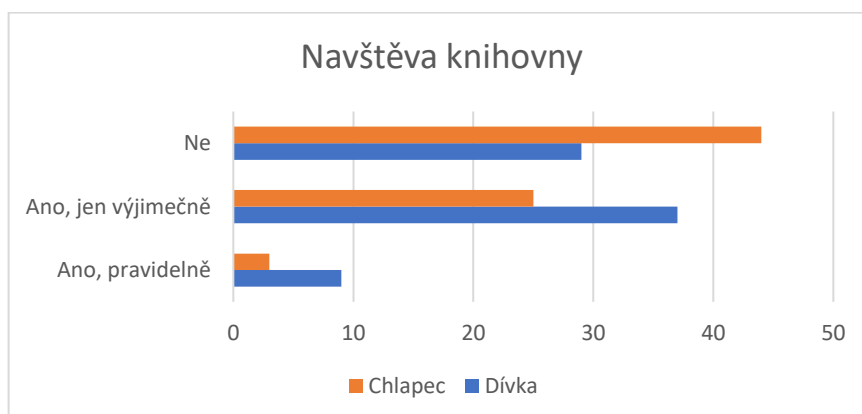
Tabulka č. 4: Pomoc s výběrem četby





**Graf č. 6: Procentuální zastoupení pomoci s výběrem knih**

V rámci osmé položky nás zajímalo, jak jsou na tom respondenti s návštěvou knihovny. Dvanáct z dotazovaných respondentů odpovědělo, že knihovnu navštěvuje pravidelně. Dalších šedesát dva uvedlo, že knihovnu navštěvuje pouze občas a zbylých sedmdesát tři respondentů uvedlo, že knihovnu nenavštěvuje vůbec. Dívky mají návštěvu knihovny ve větší oblibě než chlapci.



**Graf č. 7: Návštěvnost knihovny s ohledem na pohlaví**

Devátá otázka se zaměřila na motivaci četby respondentů. Většina, tedy sto čtrnáct respondentů uvedlo, že čte z důvodu pobavení a odpočinku, zbylých třicet tři označilo možnost, že čte z důvodu poznání/ponaučení. Jak můžeme tedy vidět četba většiny respondentů je motivována pobavením a odpočinkem. Pouhých třicet tři procent čte z důvodu poznání.

	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Z důvodu poznání</b>	11	22	<b>33</b>
<b>Z důvodu pobavení</b>	64	50	<b>114</b>
<b>Celkem</b>	<b>75</b>	<b>72</b>	<b>147</b>

**Tabulka č. 5: Motivace četby dívek a chlapců**

Následující tři otázky se zaměřily na informace ohledně povinné četby žáků. Respondenti ze Základní a Mateřské školy Josefa Gočára a Základní a Mateřské školy v Dolní Rožince, tyto tři otázky nevyplnili, jelikož žáci na těchto dvou školách nemají zadaný seznam povinné četby. Paní učitelky pracují s doporučeními vypraných děl při výuce či se seznamem doporučené, ne povinné, četby. Proto tyto otázky budeme vyhodnocovat pouze na základě odpovědí žáků Základní školy Bojanov, kteří povinnou četbu mají zavedenou.

Desátá položka se zaměřila na to, zda žáci čtou knihy ze seznamu povinné četby. Dvacet tři respondentů ze Základní školy Bojanov, z celkového počtu třiceti devíti respondentů, odpovědělo, že tyto knihy čte. Zbýlých šestnáct odpovědělo, že je nečte.

	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Ano</b>	13	10	<b>23</b>
<b>Ne</b>	7	9	<b>16</b>
<b>Celkem</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>39</b>

Tabulka č. 6: Četba povinné četby

Jedenáctá položka rozšiřovala otázku číslo deset. Respondenti odpovídali, zda je baví číst knihy z nabídky povinné četby. Deset z dotázaných respondentů odpovědělo ano, tedy že je povinná četba číst baví. Zbýlých dvacet devět se vyjádřilo záporně. Z výsledků tak vyplývá, že většina respondentů čte povinnou četbu, ale neoslovuje je. Pohlaví v tomto případě nehrálo roli.

	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Ano</b>	6	4	<b>10</b>
<b>Ne</b>	14	15	<b>29</b>
<b>Celkem</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>39</b>

Tabulka č. 7: Oblíbenost knih ze seznamu povinné četby

Položku číslo dvanáct vyplňovali žáci pouze v případě, pokud u předchozí otázky odpověděli za b, tedy že je knihy z nabídky povinné četby číst nebaví. V tomto případě se jednalo o otázku otevřenou, respondenti měli vlastními slovy napsat důvod, proč je tyto knihy neoslovují či nebaví číst.

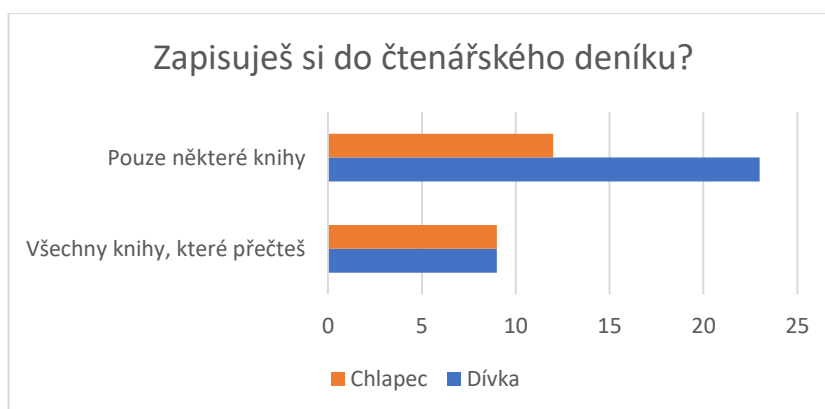
Žáci odpovídali následovně: *některé knihy nejsou vůbec zajímavé, protože jsou předem určené, nic mi to neříká, jsou nudné a nebaví mě, jsou složité, jsou starý a jsem líná, raději jdu ven než číst, mám jiný vkus na knihy, nejraději mám knihy, které si můžu vybrat sám, jsou nezajímavý, je to mučení, protože mám rád fantasy, a to tam bylo jen jednou, vnímám knihy jako zábavu, a ne jako povinnost.*

Třináctou otázku již zodpověděli respondenti ze všech dotazovaných škol. Tato položka opět směřovala částečně ke školnímu prostředí a zjišťovala, zda si respondenti vedou čtenářský deník. Padesát tři respondentů odpovědělo, že si čtenářský deník vede a dalších devadesát čtyři, že nevede. S ohledem na pohlaví si čtenářské deníky vedou častěji dívky.

	Dívka	Chlapec	Celkem
<b>Ano</b>	32	21	<b>53</b>
<b>Ne</b>	43	51	<b>94</b>
<b>Celkem</b>	<b>75</b>	<b>72</b>	<b>147</b>

**Tabulka č. 8: Vedení čtenářského deníků**

Na položku číslo čtrnáct odpovídali pouze ti respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli, že si vedou čtenářský deník. Tato otázka rozvíjela otázku předchozí, zjišťovali jsme, zda si žáci, kteří si vedou čtenářský deník zapisují všechny knihy, které přečtou nebo pouze některé, například ty zadané ve škole. Z padesáti tří respondentů vedoucích si čtenářský deník osmnáct odpovědělo, že si zapisuje všechny knihy a třicet pět, že pouze některé.



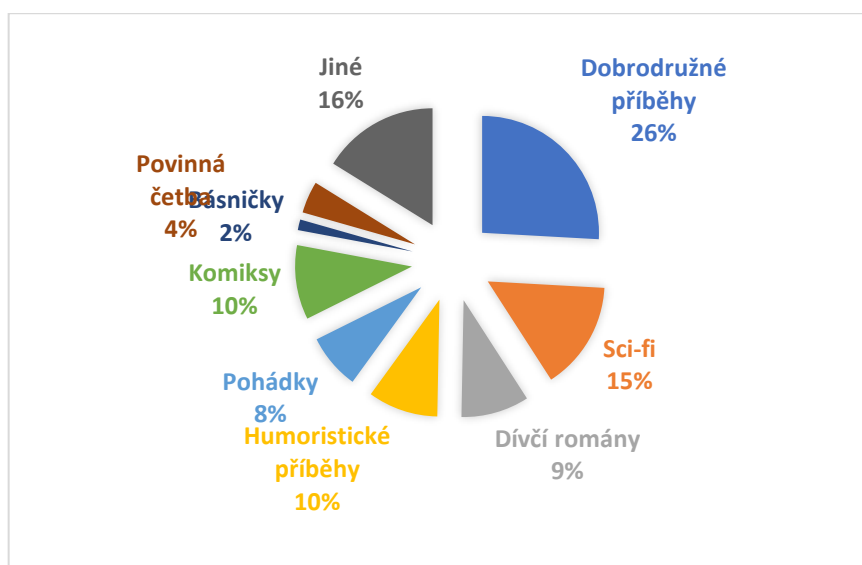
**Graf č. 8: Zapisování do čtenářského deníku s ohledem na pohlaví**

Patnáctá položka se zaměřila na to, jaké žánry respondenti upřednostňují. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. Poslední z nabízených odpovědí umožňovala doplnit další možnou odpověď, pokud se nenacházela v nabídce. Respondenti doplnili tyto žánry: historické romány, detektivky, teenfikce, japonská manga, gamebook, fantasy, úvahové knihy, životopisy, horor, pověsti, životopisy či příběhy o zvířatech. Nejvíce respondenti čtou dobrodružné příběhy, komiksy, sci-fi a humoristické příběhy. Dívky pak dále upřednostňují dívčí romány, kdežto chlapci zase komiksy. Z výsledků vyplývá, že žáci upřednostňují typ četby, který nebývá

součástí povinné četby. Je tedy pravděpodobné, že žáky povinná četba nebude příliš oslovovat, jelikož dávají přednost novějším titulům a žánrům populární literatury, zatímco obsahem povinné četby bývají převážně knihy z okruhu vysoké literatury. Četnost dalších odpovědí je znázorněna v následující tabulce.

	Dívka	Chlapec	Celkem
Dobrodružné příběhy	49	39	88
Sci-fi	27	24	51
Dívčí romány	30	2	32
Humoristické příběhy	15	18	33
Pohádky	20	6	26
Komiksy	10	25	35
Básničky	2	3	5
Povinná četba	10	5	15
Jiné	31	24	55
<b>Celkem</b>	<b>194</b>	<b>146</b>	<b>340</b>

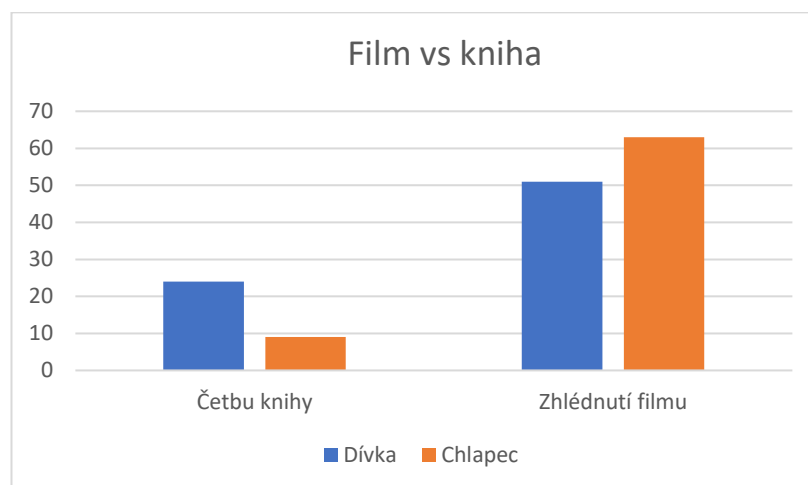
Tabulka č. 9: Oblíbenost četby dle žánrů



Graf č. 9: Procentuální zastoupení oblíbenosti jednotlivých žánrů

Položka číslo šestnáct, poslední uzavřená otázka, si kladla za cíl zjistit, zda respondenti dávají přednost četbě knihy či filmu natočenému podle ní. Třicet tři respondentů upřednostňuje četbu knihy, zatímco sto čtrnáct dává přednost zhlédnutí filmu. Početnější většina tedy odpověděla, že by dala přednost zhlédnutí filmu. Pokud dal někdo přednost knize před filmem byly to většinou dívky. Respondenti měli také v následujících dvou otázkách zdůvodnit, proč by si zvolili tuto odpověď. Respondenti, kteří se rozhodli, že by dali přednost filmu nejčastěji

jako důvod uváděli čas, a to konkrétně, že zhlédnutí filmu trvá kratší dobu než přečtení knihy. Dalším častým argumentem bylo, že snáze pochopí obsah a je to jednoduše pohodlnější. Respondenti, kteří uvedli, že by dali přednost knize, argumentovali tím, že při četbě knihy mohou více zapojit vlastní fantazii, dále že kniha je daleko podrobnější a obsahuje více detailů než film, a hlavně, že je to originál.



**Graf č. 10: Volba mezi knihou a filmem s ohledem na pohlaví**

Položka číslo sedmnáct (otevřená otázka), respondenti na ni odpovídali pouze v případě, že v otázce číslo šestnáct odpověděli, že dávají přednost knize.

Přednost četbě knihy dávám protože např. (v doslovném přepisu): *U filmu je třeba možnost že se zkazí nebo nebude hezký a u knihy máme jistotu že to bude kvalitní či alespoň hezké. Protože mohu zapojit vlastní fantazii. Protože je to podle mě podrobnější a víc mě to baví. Nevím, ale mám čtení ráda, baví mě a pomáhá mě se odreagovat. Chtěla bych přečíst knihu, protože mě čtení baví více. Můžu se vrátit zpátky v ději a můžu si vymyslet ve své fantazii vlastní vzhled postavy. Je to zajímavější. Radši čtu, na filmy se moc nedívám. Kniha většinou více vystihne charakteristiku postav a obsahuje více detailů. Jelikož mi přijde že filmy ne vždy odpovídají přesně knize a v knize je dost často i více detailů. Pokud by byla kniha napsána dříve než vydání film tak nejdřív knihu a pak to srovnat. Nejdříve bych si přečetla knihu a pak bych se podívala na film. Protože tam se toho dozvíš víc a můžeš ji brát všude s sebou. Protože bych si zlepšila češtinu a baví mě to. Vždy je lepší přečíst si knihu, rozvíjí to fantazii. Je to originál a vždy se potom kouknu na film a vypíšu si co bylo v knize jinak.*

Položka číslo osmnáct (otevřená otázka), respondenti na ni odpovídali pouze v případě, že v otázce číslo šestnáct odpověděli, že dávají přednost zhlédnutí filmu.

Přednost zhlédnutí filmu dávám protože např. (v doslovném přepisu): *Protože je to lépe znázorněno. Protože film byl hrozně hezky natočen. Zas tak moc ráda nečtu, jenom občas. Protože nerada čtu dlouhé knihy a nebaví mě to. Trvá miň času zhlédnout film než knihu přečíst. Miluju filmy, je to rychlejší. Víc mě to baví. Nemusím číst, je to rychlejší. Mám ráda filmy. Radši se podívám na film, filmy mě oslovují víc. Film mě přijde lepší, pochopím děj rychleji. Protože kniha na kterou byl natočen film bývá velmi tlustá a moc tlusté knihy se mi nechce číst. Protože mě nebaví číst, když je i film. Úspora času, lenost. Protože se u toho nemusím namáhat. Protože to líp pochopím. Protože o líp pochopím a je to zábavné. Není to taková nuda. Je to pohodlnější. Nebaví mě číst a z filmu bych si víc zapamatoval. Protože vidím jak vypadají postavy a přesné místo děje. Baví mě si lehnout k filmu. Čtu pomalu. Protože je to zábavnější a dívám se na to s rodinou. Protože když koukám na film vžiji se do něho. Protože u čtení většinou děj zapomenou, u filmu se na to podívám tak znám celý obsah. Nemám představivost a u filmu ji moc nepotřebuji. Abych zjistila zda mě kniha bude bavit a mohla si ji popřípadě přečíst.*

Poslední devatenáctá položka byla v dotazníku zvolena jako závěrečná oddechová otázka. Žáci měli do připravené kolonky vyplnit jaké je jejich nejoblíbenější kniha. Tituly většinou odpovídaly věku čtenáře. Starší čtenáři již volili náročnější tituly. Mladší čtenáři volili ještě mírně dětské, pohádkovější příběhy. Často se objevovali tituly žánru fantasy. Otázkou však zůstává, zda všichni respondenti k této odpovědi přistupovali vážně. Když několik patnáctiletých respondentů odpovědělo, že jejich nejoblíbenější knihou je *Krteček, Prasátko Pepina, Pat a Mat* či *Pejsek a kočička*, je záhodno uvažovat o tom, zda tomu tak opravdu je, nebo zda těchto několik respondentů tuto odpověď bralo jako jistou formu recese. Někteří respondenti také uvedli, že nemají žádnou nejoblíbenější knihu, nebo že jich mají několik, dále že nechtějí sdělovat, jejich nejoblíbenější knihu.

Mezi nejoblíbenější knihy respondentů patří (výběrově): C. S. Lewis: *Letopisy Narnie*, Alexander Dumas: *Tři mušketýři*, Joseph Heller: *Hlava XXII.*, D. L. Greenová: *Kája super frája*, Roald Dahl: *Matylda*, Astrid Lindgrenová: *Bratři lví srdce, Ronja dcera loupežníka, Děti z Bullerbynu*, Petr Lerangis: *Sedm divů světa*, Luke Pearson: *komiks Hilda*, Leigh Bardugo: *Šest vran, Star Wars*, Gareth P. Jones: *Dědictví rodu Trnhoffů*, Art Spiegelman: *Maus*, Lois Lowry: *Dárce*, Liz Kesslerová: *Emily Vichrná, Po stopách hrůzy*, R. Lockhart: *Ostrov lhářů*, Zdeněk Miler: *Krteček*, Josef Čapek: *Pejsek a kočička*, Jonas Jonnason: *Stoletý stařík, který vylezl*

*z okna a zmizel*, Sir Arthur Conan Doyle: *Sherlock Holmes*, Ilka Pacovská: *Sedmý smysl*, Christopher Paolini: *Eragon*, Gabriela Heclová: *Já jůtuber*, Tom Isbell: *Útěk z teritoria smrti*, Sarah J. Maas: *Trilogie Dvůr trnů a růží*, Andrej Sapkowskij: *Zaklínač*, Daniel Defoe: *Robinson Crusoe*, *Rupi Kaur: Med a mlíko*, *Ovšem Kovy*, Karolína Mikšíková: *Život, na který metr nestačí*, John Green: *Hvězdy nám nepřály*, *Papírová města*, *Hledání Aljašky*, Johana Rothová: *Série Divergence*, Lone Wolfe: *Kotel strachu*, Komiksy od Marvelu, J. K. Rowlingová: *Harry Potter*, *Fantastická zvířata*, Jo Nesbo: *Doktor Proktor a prdící prášek*, Andy Weir: *Mart'an*, Jeff Kinney: *Deník malého poseroutky*, J. R. R. Tolkien: *Pán prstenů*, Bonnie Bryant: *Dívky v sedlech*, Rachel Reneé Russellová: *Deník mimoňky*, David Michie: *Dalajlámova kočka*, Alison Gervaisová: *Jen 27 dní*, W. B. Cameron: *Psí cesta*, Felix Háj: *Kája Mařík*, Dušan Rapoš-Petr Šiška: *Když draka bolí hlava*, Carrie Ryan: *Tma a prázdnota*, Antoine Saint-Exupéry- *Malý princ*, *Jirka Král*, Rick Riordan: *Percy Jackson*, Jeff Kinney: *Deník malého poseroutky*, Thomas Brezina: *Čtyři kamarádi v akci*, Jaroslav Foglar: *Hoši od Bobří řeky*.

## 5.6 Verifikace hypotéz

Verifikace hypotéz byla provedena na základě chí-kvadrát testu dobré shody, který ověřuje, zda se četnosti získané výzkumným šetřením odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze. Na základě testu pak zjistíme, zda mezi sledovanými preferencemi existují statisticky významné rozdíly. Získaná data jsme zapsali do MS Excel souboru a vytvořili kontingenční tabulku s empirickými četnostmi na základě kterých jsme vypočetli četnosti teoretické. Pokračovali jsme dalšími výpočty, jedním z nich bylo i vypočtení testového kritéria a p-hodnoty a stanovení vhodné kritické hodnoty. Na základě porovnání testového kritéria a kritické hodnoty jsme následně přijali buďto nulovou či alternativní hypotézu.

Data pro ověření první hypotézy jsme získali z odpovědí respondentů na první otázku Čteš rád/a?

H: Předpokládáme, že u dívek bude větší zájem o četbu než u chlapců.

H<sub>0</sub>: Zájem o četbu je u dívek a chlapců stejný.

H<sub>1</sub>: Pohlaví ovlivňuje zájem o četbu.

Empirické četnosti			
pohlaví	ano	ne	celkem
D	56	19	75
CH	28	44	72
celkem	84	63	147

Tabulka č. 10: Em. četnosti zájmu o četbu

Teoretické četnosti			
pohlaví	ano	ne	celkem
D	42,85714	32,14286	75
CH	41,14286	30,85714	72
celkem	84	63	147

Tabulka č. 11: Teor. četnosti zájmu o četbu

	ano	ne
D	4,03048	5,37397
CH	4,19841	5,59788

Tabulka č. 12: Porovnání teor. a em. četností

Testové kritérium (TK) nám vyšlo 19,20074074. Tuto hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria (KH) pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, která činí 3,841458821. Vychází nám tak tedy, že TK je větší než KH ( $19,20074074 > 3,841458821$ ). Vypočetli jsme také p-hodnotu, jejíž hodnota činila 0,0000117667722760223, tu jsme porovnali s hladinou významnosti, kterou jsme si zvolili  $\alpha=0,05$ . Vyšlo nám, že p-hodnota je menší než hladina významnosti.

Po porovnání hodnoty testového kritéria s nalezenou kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní. Tedy, že pohlaví ovlivňuje zájem o četbu. Dále na základě porovnání empirických a teoretických četností můžeme potvrdit, že u dívek je větší zájem o četbu jak u chlapců, a tedy přijmout první hypotézu.

Data pro ověření druhé hypotézy jsme získali z odpovědí respondentů na desátou otázku Čteš knihy ze seznamu povinné četby? Vyhodnoceny však bylo pouze na základě odpovědí jedné školy, jelikož zbylé dvě povinnou četbu zavedenou nemají.

H: Předpokládáme, že chlapci čtou povinnou četbu méně než dívky.

H<sub>0</sub>: Zájem o povinnou četbu je u dívek a chlapců stejný.

H<sub>1</sub>: Zájem o povinnou četbu je u dívek a chlapců není stejný.

Empirické četnosti			
pohlaví	ano	ne	celkem
D	13	7	20
CH	10	9	19
celkem	23	16	39

Tabulka č. 13: Em. četnosti četby pov. četby

Teoretické četnosti			
pohlaví	ano	ne	celkem
D	11,79487	8,20513	20
CH	11,20513	7,79487	19
celkem	23	16	39

Tabulka č. 14: Teor. četnosti četby pov. četby



	ano	ne
D	0,12313	0,17700
CH	0,12961	0,18632

Tabulka č. 15: Porovnání teor. a em. četností

Testové kritérium (TK) nám vyšlo 0,616068364. Tuto hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria (KH) pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, která činí 3,841458821. Vychází nám tak tedy, že TK je větší než KH ( $0,616068364 < 3,841458821$ ). Vypočetli jsme si také p-hodnotu, jejíž hodnota činila 0,43251207, tu jsme porovnali s hladinou významnosti, kterou jsme si zvolili  $\alpha=0,05$ . Vyšlo nám, že p-hodnota je větší než hladina významnosti.

Po porovnání hodnoty testového kritéria s nalezenou kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu přijímáme a hypotézu alternativní zamítáme. To znamená, že zájem o povinnou četbu je u dívek chlapců stejný, žádný rozdíl nenastal, tudíž zamítáme druhou hypotézu.

Data pro ověření třetí hypotézy jsme získali z odpovědí respondentů na čtvrtou otázku Čteš více: knihy/časopisy/naučnou literaturu?

H: Četnosti dívek a chlapců, kteří preferují uvedené možnosti četby (kniha, časopis, naučná/odborná literatura) nejsou stejně velké.

H0: Četnosti dívek a chlapců, kteří preferují uvedené možnosti četby (kniha, časopis, naučná/odborná literatura) jsou stejně velké.

H1: Četnosti dívek a chlapců, kteří preferují uvedené možnosti četby (kniha, časopis, naučná/odborná literatura) nejsou stejně velké.

Empirické četnosti				
pohlaví	A	B	C	celkem
D	67	5	3	75
CH	26	37	9	72
celkem	93	42	12	147

Tabulka č. 16: Em. četnosti preferencí četby

Teoretické četnosti				
pohlaví	A	B	C	celkem
D	47,44898	21,42857	6,12245	75
CH	45,55102	20,57143	5,87755	72
celkem	93	42	12	147

Tabulka č. 17: Teor. četnosti preferencí četby

	a	b	c
D	8,05586	12,59524	1,59245
CH	8,39152	13,12004	1,65880

Tabulka č. 18: Porovnání teor. a em. četností

Testové kritérium (TK) nám vyšlo 45,41391129. Tuto hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria (KH) pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, která činí 5,991464547. Vychází nám tak tedy, že TK je větší než KH (45,41391129 > 5,991464547). Vypočetli jsme také p-hodnotu, jejíž hodnota činila 0,0000000001375607270, tu jsme porovnali s hladinou významnosti, kterou jsme si zvolili  $\alpha=0,05$ . Vyšlo nám, že p-hodnota je menší než hladina významnosti.

Po porovnání hodnoty testového kritéria s nalezenou kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní, a potvrzujeme, že zastoupení jednotlivých možností četby dívek a chlapců není stejně velké, ale je rozdílné. Tedy přijímáme třetí hypotézu.

Data pro ověření čtvrté hypotézy jsme získali z odpovědí respondentů na šestnáctou otázku Kdyby sis měl/a vybrat mezi knihou a filmem natočeným podle ní, vybral/a by sis?

H: Předpokládáme, že dívky více preferují četbu knihy před zhlédnutím filmu než chlapci.

H<sub>0</sub>: Zájem dívek a chlapců o četbu knihy a zhlédnutí filmu je stejný.

H<sub>1</sub>: Zájem dívek a chlapců o četbu knihy a zhlédnutí filmu je rozdílný.

Empirické četnosti			
pohlaví	K	F	celkem
D	24	51	75
CH	7	65	72
celkem	31	116	147

Tabulka č. 19: Em. četnosti preference knihy či filmu

Teoretické četnosti			
pohlaví	K	F	celkem
D	15,81633	59,18367	75
CH	15,18367	56,81633	72
celkem	31	116	147

Tabulka č. 20: Teor. četnosti preference knihy či filmu

	K	F
D	4,23439	1,13160
CH	4,41082	1,17875

Tabulka č. 21: Porovnání teor. a em. četností

Testové kritérium (TK) nám vyšlo 10,95557425. Tuto hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria (KH) pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, která činí 3,841458821. Vychází nám tak tedy, že TK je větší než KH ( $10,95557425 > 3,841458821$ ). Vypočetli jsme také p-hodnotu, jejíž hodnota činila 0,000933224, tu jsme porovnali s hladinou významnosti, kterou jsme si zvolili  $\alpha=0,05$ . Vyšlo nám, že p-hodnota je menší než hladina významnosti.

Po porovnání hodnoty testového kritéria s nalezenou kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní, tedy, že zájem dívek a chlapců o četbu knihy a zhlédnutí filmu je rozdílný. Dále na základě porovnání empirických a teoretických četností můžeme potvrdit, že dívky více preferují četbu knihy před zhlédnutím filmu než chlapci, a zároveň přijmout čtvrtou hypotézu.

Data pro ověření čtvrté hypotézy jsme získali z odpovědí respondentů na osmou otázku Navštěvuješ knihovnu?

H: Předpokládáme, že dívky navštěvují knihovnu více jak chlapci.

H0: Zájem o návštěvu knihovny je u dívek a chlapců stejný.

H1: Zájem o návštěvu knihovny je u dívek a chlapců rozdílný.

Empirické četnosti			
pohlaví	ano	ne	celkem
D	46	29	75
CH	28	44	72
celkem	74	73	147

Tabulka č. 22: Em. četnosti navštěvování knihovny

Teoretické četnosti			
pohlaví	ano	ne	celkem
D	37,75510	37,24490	75
CH	36,24490	35,75510	72
celkem	74	73	147

Tabulka č. 23: Teor. četnosti navštěvování knihovny

	ano	ne
D	1,80051	1,82517
CH	1,87553	1,90122

Tabulka č. 24: Porovnání teor. a em. četností

Testové kritérium (TK) nám vyšlo 7,40242873. Tuto hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria (KH) pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti,

kteřá činí 3,841458821. Vychází nám tak tedy, že TK je větší než KH ( $7,40242873 > 3,841458821$ ). Vypočetli jsme si také p-hodnotu, jejíž hodnota činila 0,006513588, tu jsme porovnali s hladinou významnosti, kterou jsme si zvolili  $\alpha=0,05$ . Vyšlo nám, že p-hodnota je menší než hladina významnosti.

Po porovnání hodnoty testového kritéria s nalezenou kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní, tedy, že zájem o návštěvu knihovny je u dívek a chlapců rozdílný. Dále na základě porovnání empirických a teoretických četností můžeme potvrdit, že dívky navštěvují knihovnu více, jak chlapci, a zároveň přijmout pátou hypotézu.

Data pro ověření šesté hypotézy jsme získali z odpovědí respondentů na devátou otázku Čteš raději: z důvodu poznání/pobavení a relaxace?

H: Předpokládáme, že dívky čtou více z důvodu pobavení a odpočinku než chlapci.

H0: Zájem o četbu z důvodu poznání a pobavení je u dívek a chlapců stejný.

H1: Zájem o četbu z důvodu poznání a pobavení je u dívek a chlapců rozdílný.

Empirické četnosti			
pohlaví	a	b	celkem
D	11	64	75
CH	22	50	72
celkem	33	114	147

Tabulka č. 25: Em. četnosti motivace četby

Teoretické četnosti			
pohlaví	a	b	celkem
D	16,83673	58,16327	75
CH	16,16327	55,83673	72
celkem	33	114	147

Tabulka č. 26: Teor. četnosti motivace četby

	a	b
D	2,02340	0,58572
CH	2,10771	0,61013

Tabulka č. 27: Porovnání teor. a em. četností

Testové kritérium (TK) nám vyšlo 5,326959064. Tuto hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria (KH) pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, která činí 3,841458821. Vychází nám tak tedy, že TK je větší než KH ( $5,326959064 > 3,841458821$ ). Vypočetli jsme si také p-hodnotu, jejíž hodnota činila 0,020997991, tu jsme porovnali s hladinou významnosti, kterou jsme si zvolili  $\alpha=0,05$ . Vyšlo nám, že p-hodnota je menší než hladina významnosti.

Po porovnání hodnoty testového kritéria s nalezenou kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní, tedy, že

zájem o četbu z důvodu poznání a pobavení je u dívek a chlapců rozdílný. Dále na základě porovnání empirických a teoretických četností můžeme potvrdit, že dívky čtou více z důvodu pobavení a odpočinku než chlapci, a zároveň přijmout šestou hypotézu.

## 5.7 Interpretace výsledků

Na základě výsledků výzkumu jsme se dozvěděli, že téměř devadesát procent rodičů dětem v dětství předčítalo a více jak šedesát procent dotazovaných odpovědělo, že členové jejich rodiny rádi čtou a četba je jejich koníček, což je také poměrně vysoké číslo. Z toho vyplývá že velká většina z dotazovaných žáků měla a má v rodinném prostředí vytvořené vhodné čtenářské zázemí, kdy toto prostředí a sami rodiče, prarodiče, sourozenci působili pozitivním příkladem. Zjišťujeme však, že se najde i pár výjimek, které mají vytvořené vhodné zázemí, a i přesto neradi čtou, v těchto případech se může, jak už jsme se výše zmiňovali, jednat o tzv. přesycení, kdy všech vlivů, které by měli působit pozitivně, je najednou na dítě příliš a jeho to od četby spíše odradí. V jednom z dotazníků jsme se setkali s případem, kdy dítě odpovědělo, že jeho rodiče rádi čtou, dokonce připsalo, že „furt“, ale samo čte nerado, nebaví ho to. Proto bychom se měli zamyslet, zda rodiče čtenáři někdy příliš na dítě netlačí, co se týká četby knih, i když si to sami nemusí uvědomovat.

V rámci dotazovaných škol jsme zjistili, že ne všude se stále ve výuce využívá povinné četby, tedy seznamů povinné četby, ze kterého musí žáci přečíst daný počet knih. Když se však nesečkáme přímo s povinnou četbou, setkáme se s jinou její podobou, například se seznamy doporučené četby či tzv. tipy co si přečíst k aktuálně probíranému tématu. Jedná se však stále o jistý typ povinné četby, avšak na žáky působící pozitivněji, jelikož je neodrazuje samotný název, tedy ona povinnost něco muset přečíst, něco muset udělat. Seznamy doporučené četby se setkávají s lepším přijetím ze strany studentů, jelikož tento seznam už pouze doporučuje a nepřikazuje. Setkala jsem se i se skutečností, že žáci už se samotnou povinnou četbou pracují jako s něčím, co je špatné, nudné, složité, zastaralé, jedná se o jakýsi, již zažitý stereotyp, že povinná četba je nudná, dlouhá, složitá a hlavně povinná, předávaný z žáka na žáka. Žák kolikrát aniž by si onen seznam prošel a podíval se na jednotlivé tituly, všechny předem odsoudí, jako špatné. Z komentářů, které mi žáci vpisovali do otevřených otázek, jsme se dozvěděli, že žákům často vadí a je proti srsti už samotný fakt, že je to povinné.

S otázkou týkající se povinné četby souvisí i další skutečnost, a to taková, že seznamy četby, ať už povinné či doporučené je nutné aktualizovat. Doba se mění a děti se zajímají o jiné věci

než generace před nimi, proto je třeba s těmito seznamy pracovat, je třeba zajímat se o mentalitu dnešních dětí, o to, co je zajímavá, a tituly, které zvolíme, novým kritériím přizpůsobovat. Je již realitou, že dnešní děti radě starších děl nerozumí, jak po stránce obsahové, tak i jazykové, některé významy jsou pro ně neznáme, zastaralé či dnes dokonce pro ně mají jiný význam. Na toto vše bychom měli myslet a pamatovat. Neznamená to však, že musíme vyškrtat všechny klasické tituly, to ne, jen je můžeme proložit něčím, co bude pro dítě známější a možná i méně náročné, zato obsahově přínosné. Zkrátka je třeba zastaralý školní literární kánon aktualizovat. I literární teoretik, historik a kritik Jiří Trávniček vedoucí výzkumy čtenářství v Česku se v rozhovoru pro *Lidové noviny* vyjádřil, že obsah není vždy nejdůležitější, důležitější je motivace četby. Zároveň však říká, že povinná četba by v určité podobě určitě měla existovat, je však třeba zahájit o ní diskuzi se všemi zúčastněnými, jelikož čtenářský život je v každé své fázi otevřený jiným hodnotám. Proto pokračuje s tím, že školy by se měli více zajímat o to co žáci čtou a být vůči jejich vkusu více inkluzivní. Je třeba využívat knih, které čtenářsky fungují, příkladem za všechny je *Harry Potter* (Vejvodová, 2019, s. 22-26).

Zda výuka a školní četba podpoří čtenářství žáků je tedy velmi individuální záležitostí, při které záleží na mnoha faktorech, např. na škole, učiteli, na tom, jak přistoupí k výuce a prezentaci četby, rodinném zázemí, a jak uvádí Homolová (2012, s. 19), tak kvalita četby závisí i na osobnostních dispozicích čtenáře, tedy na jeho psychice, temperamentu, intelektu, emočním stavu a znalostech jazyka. Škola může být pro dítě, co se týká četby, velkou inspirací, záleží na přístupu. Důležité je, že škola má možnosti čtenářství podporovat a rozvíjet, a za přispění a spolupráce rodiny jsou tyto možnosti ještě větší. Nesmíme opomenout ani to, že řada škol dnes ve velkém spolupracuje s knihovnami, kam učitelé chodí s žáky na zajímavé návštěvy a exkurze. Tyto návštěvy a exkurze mohou žáky naučit mít vztah ke knize i samotné instituci knihovny.

Z odpovědí na otázku, jaká je jejich nejoblíbenější kniha vyplývá, že řada žáků si volí a čte kvalitní a poměrně náročná díla, i když převažuje většina, která volí méně náročnou literaturu, často žánrů populární literatury. Samotné zjištění že většina žáků dává přednost zhlédnutí filmu před četbou knihy, není v dnešní uspěchané době přesycené médií ničím ojedinělým, co bylo však poměrně zajímavým zjištěním, bylo, že minimum žáků má potřebu vést si čtenářský deník, do kterého by si zapisovali buď všechny nebo pouze některé knihy, které přečetli. Ani učitelé po starších žácích přímo nevyžadují, aby si čtenářské deníky vedli.

## 6 DISKUZE NAD VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zjištěný fakt, že pozitivní vztah k četbě má většina respondentů potvrzují i další odborné výzkumy. Stejně je tomu tak i se zjištěním, že lepší vztah k četbě mají dívky. O zvýšeném zájmu o četbu u žáků v pubescentním čtenářském období informoval už Otakar Chaloupka, ale také Jaroslav Toman (Viz Toman, 1990), Ladislava Lenderbuchová (Viz Lenderbuchová, 1996-1997) či Petra Bubeníčková. Jak už jsme se zmínili, žáci v tomto věku hledají vzory, se kterými by se mohli identifikovat a prožívat jejich svět. S blížícím se obdobím konce puberty však intenzita čtení ustupuje, žáci již mají jiné zájmy a povinnosti, zkrátka životní zkoušky, které zažívali v přibězích, nyní prožívají sami na vlastní kůži (první láska, příprava na přijímací zkoušky apod.).

Ve výzkumu byly znatelné rozdíly mezi pohlavími, které jsou i podle řady odborníků pro toto období typické. Tuto skutečnost jsme si potvrdili hned u první otázky. Zmíněné rozdíly jsou zřetelné i v případě preference četby knih či časopisů. Chlapci jsou více technicky zaměřeni, a proto svůj zájem směřují často k časopisům a populárně-naučným knihám. Oproti tomu dívky spíše než četbu časopisů upřednostňují četbu knih. Tuto skutečnost ve svém výzkumu potvrzuje i Petra Bubeníčková.

Zajímavá jsou i zjištění vyplývající z odpovědí týkajících se pomoci s výběrem knihy. Jak už bylo řečeno, žáci si nejčastěji vybírají knihu sami nebo dají na doporučení kamaráda či sourozence. Vcelku překvapivé je zjištění, že děti dají více na doporučení rodičů než učitele ve škole. Všeobecně děti lépe přijímají a reagují na doporučení vrstevníka než dospělé osoby. Je to dáno tím, že vrstevník lépe chápe a rozumí čtenářovým potřebám a nárokům na četbu než dospělý, který je jiné věkové kategorie a na jednu a tu samou knihu mohou mít s dítětem velmi rozdílné názory.

Skutečnost, že žáci příliš nedají na doporučení od učitele/ky se váže fakt, že povinná četba není u žáků oblíbená. Většina respondentů tuto četbu sice čte, ale neoslovuje je. Tato nechuť může být dána faktem, že je povinná, a tudíž již z principu ji nemají rádi nebo tuto nechuť mohou způsobovat některé náročné složité tituly, které dříve dětem nemusely nedělat problém přečíst, ale dnes je tomu už jinak. Musíme si uvědomit, že čtenářské preference dětských čtenářů se mění a vyvíjejí, a tudíž se jim pravděpodobně nebude příliš zamlouvat typ a témata četby, která se četla před několika lety. Seznamy povinné četby je proto třeba aktualizovat a zařazovat do nich i knihy méně náročné a populární.

Pozitivním zjištěním je, že téměř devadesát procent rodičů dotazovaným respondentům v dětství četlo (pohádky, příběhy apod.). Můžeme tedy říci, že základy čtenářství byly položeny u téměř všech dotazovaných respondentů již v útlém věku. Velmi pozitivně vnímáme i informaci, že šedesát čtyři procent rodinných příslušníků respondentů rádo čte, tedy, že čtení je jejich zájmovou činností. Na základě tohoto zjištění lze předpokládat, že v rodinách těchto respondentů je čtenářství podporováno a doma je vytvořeno i vhodné čtenářské prostředí, což ve velkém může napomoci rozvoji čtenářství u jednotlivých respondentů. Fakt, že vhodné podmínky v domácím prostředí podněcují oblíbenost četby, lze vyvodit i na základě odpovědí na otázku číslo jedna, ve které odpovědělo padesát sedm procent respondentů, že rádo čte, tedy že má pozitivní vztah k četbě.

Jak už jsme zmínili čtenářské preference jsou poměrně hodně diferencovány dle pohlaví. Tuto skutečnost si opět potvrzujeme u oblíbenosti knih podle žánrů. Oblíbenost není však dána pouze pohlavím, ale je ovlivňována i spontánními zájmy čtenáře. U obou pohlaví je hodně oblíbený žánr dobrodružné literatury a fantasy. Toto zjištění jsme si potvrdili, u poslední otázky, ve které respondenti uváděli titul své nejoblíbenější knihy. Žáci čtou nejčastěji z okruhu těchto žánrů tyto knihy: *Harry Potter*, *Hraničářův učeň*, *Pán prstenů*, *Letopisy Narnie*, *Šest vran*, *Zaklínač* apod. Dívky pak preferují dívčí romány a humoristickou literaturu, například: *Hvězdy nám nepřály*, *Papírová města*, *Deník mimoňky* apod. Chlapci preferují naopak komiksy, a to především od Marvelu, detektivky či horory.

V dnešní době přesycené médií nebylo příliš překvapujícím zjištěním, že téměř osmdesát procent respondentů dá přednost zhlédnutí filmu před četbou knihy, i přesto, že z předchozích odpovědí vyplynulo, že většina respondentů ráda čte. Film je tedy velkým konkurentem četby, a dítě se mnohdy raději přikloní k filmu, jelikož není tak časově náročný jako četba knihy a mnohdy i lépe pochopitelný, jelikož je zjednodušen na základní obrazy z knihy. Ke stejnému závěru došla ve svém výzkumu i Kateřina Homoláčová.

Můžeme tedy shrnout, že výsledky našeho výzkumu se nijak výrazně nelišily od výsledků výzkumů řady odborníků zabývajících se tímto tématem, ba naopak, můžeme říci, že se výsledky shodovali či si byly velmi blízké. Jak uvádí Homolová (2012, s.10), prepubescentní a pubescentní čtenář je relativně zformovanou osobností, které je předurčena svými dřívějším zážitky, zkušenostmi, vlastnostmi a postoji. Výsledky výzkumu jsou jasné, proto se musíme každý zamyslet, jak s tímto stavem a situací naložíme.



## 7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Vlastní výzkum byl uskutečněn na základě dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo sto šedesát devět respondentů ve věku od jedenácti do patnácti let. Pracovali jsme pouze se sto čtyřiceti sedmi dotazníky, jelikož dvacet dva muselo být vyřazeno z důvodu chybného, nejasného či neúplného vyplnění. Pohlaví byla zastoupena vcelku rovnoměrně. Šetření se zúčastnily tři školy.

Ze šesti stanovených hypotéz bylo pět potvrzeno a přijato a jedna vyvrácena. Potvrzeny byly následující hypotézy: H1: Předpokládáme, že u dívek bude větší zájem o četbu než u chlapců. H3: Četnosti žáků, kteří preferují uvedené možnosti četby (kniha, časopis, naučná/odborná literatura) jsou rozdílné., H4: Předpokládáme, že dívky více preferují četbu knihy před zhlédnutím filmu než chlapci., H5: Předpokládáme, že dívky navštěvují knihovnu více jak chlapci. a H6: Předpokládáme, že dívky čtou více z důvodu pobavení a odpočinku než chlapci. Vyvrácena byla následující hypotéza: H2: Předpokládáme, že chlapci čtou povinnou četbu méně než dívky.

Na základě výzkumu jsme se dozvěděli, že většina z dotázaných respondentů čte ráda, což je pozitivním zjištěním. Dozvěděli jsme se také, že čtení je ve velké míře zájmovou činností žáků, jelikož převážná většina čte raději pro zábavu, četba je pro ně tedy jistým zdrojem relaxace. Tyto informace jsme porovnali i s dalšími výzkumy, jejichž výsledky v rámci tohoto zjištění byly stejné. Mezi třináctým a čtrnáctým rokem dítěte silně vzrůstá zájem o četbu/knihu, a to především po kvantitativní stránce, s koncem puberty tento zájem začíná u některých jedinců ochabovat z důvodu získávání vlastních zkušeností. Čtenář se již nerealizuje pouze prostřednictvím četby.

Jednotlivé čtenářské preference byly velmi diferencované dle pohlaví, například v případě oblíbenosti četby dle žánru a dle typu.

## ZÁVĚR

Jak jsme předznamovali v úvodu, cílem této práce bylo popsat možnosti rozvoje čtenářství, které výuka nabízí a umožňuje, a se kterými můžeme pracovat. A následovně popsat stav čtenářství žáků druhého stupně základních škol na základě výsledků vlastního výzkumu.

Teoretická část práce se zaměřila především na možnosti rozvoje dětského čtenářství. Nejprve byly vymezeny základní pojmy, jakými jsou četba, čtenářství, čtenářská gramotnost apod., na pojmy jsme navázali popsáním a charakterizováním tří základních čtenářských období dítěte, které se nazývají předčtenářské, prepubescentní a pubescentní čtenářské období, přičemž jsme více rozvinuli poslední zmíněné období, jelikož v něm leží těžiště této práce. Prepubescentního čtenářské období lze charakterizovat jako přechodné, pubescent už není dítětem, ale ještě není ani dospělým, hledá svou identitu, a proto četba v tomto období čelí mnohým nástrahám. Čtenáři v tomto období přijímají příběhy jako modely života a v literárních hrdinech hledají své vzory.

Následovala část věnovaná rozvoji čtenářství, nejprve jsme se zaměřili na počátky dětského čtenářství, které dle řady odborníků leží již v období těhotenství matky dítěte a nastínili jsme základní podněty vedoucí ke čtenářství. Zmíněnými podněty je prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, atmosféra, rodinné zázemí, škola apod. Nesmíme opomenout, že každé dítě reaguje na podněty různě. Zdůrazněn byl i význam vzájemné podpory rodiny a školy v rámci podpory čtenářství. Co se týká situace ve škole, zmínili jsme se o těžkém prosazování literatury do oblasti zájmu žáků a o chybějícím či nedostatečném vymezení četby v Rámcovém vzdělávacím programu. Dotkli jsme se i otázky týkající se nutnosti vzdělávání pedagogů a jejich seznamování s novými materiály. Jako podstatné jsme zdůraznili nutnost učitelů zajímat se o to, co žáci čtou, co je zajímavé, a jak je k mimoškolní četbě motivovat. Zkrátka jsme shrnuli základní potřeby, podmínky a cíle výuky nutné pro úspěšný rozvoj čtenářství ve školách a vybrané vyučovací metody rozvíjející čtenářství (např. I.N.S.E.R.T., myšlenková mapa, čtení ve dvojicích, dílny čtení, literární kroužky, literární plakáty apod.), které mohou při výuce pedagogové využívat k rozvoji dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Analytická část práce se věnovala vlastnímu výzkumu čtenářství, který byl proveden za pomoci metody dotazníkového šetření, na základě kterého jsme zhodnotili současný stav čtenářství žáků druhého stupně základních škol. Do výzkumu se zapojily tři školy se sto šedesáti devíti respondenty, analyzováno bylo sto čtyřicet sedm dotazníků, zbývající byly vyřazeny z důvodu chybného či neúplného vyplnění. Z výsledku šetření vyplynulo, že většina

respondentů ráda čte, přičemž s větší intenzitou dívky. Drtivě většině žáků rodiče v dětství četli a přes šedesát procent jejich rodinných příslušníků rádo čte, čtení je jejich koníčkem. Dívky, co se týká možností četby, upřednostňují knihy a preferují četbu z důvodu pobavení a relaxace, chlapci čtou zase naopak více časopisy a oproti dívkám více upřednostňují četbu z důvodu poznání a poučení. S výběrem knihy si žáci nejvíce nechávají radit od svých vrstevníků, ale jako inspirace využívají i internetových diskuzí či recenzí. Nejméně ochotní jsou přijmout rady od učitele ve škole. Z výsledků také vyplývá, že žáci povinnou četbu čtou, ale příliš je neoslovuje. Ani čtenářské deníky si příliš nevedou. Žánrová preference je u žáků také velmi rozmanitá, dívky i chlapci preferují dobrodružné příběhy, komiksy, sci-fi a humoristické příběhy. Žádným překvapením nebylo ani zjištění, že většina žáků dá přednost filmu natočenému podle knihy než četbě knihy. Volbu filmu žáci obhajují časovou nenáročností, lepším pochopením děje apod. Výsledky našeho výzkumu jsme v základních obrysech porovnali s výsledky a zjištěními odborníků, věnujících se výzkumu dětského čtenářství. Výsledky se v mnoha případech shodovaly.

## POUŽITÁ LITERATURA

- ČEŇKOVÁ, Jana. Jak rozvíjet čtenářství žáků základní školy. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-367.
- ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-269-0720-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-807315-185-0.
- GEJDUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívající čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012. ISBN 978-80-7248-808-7.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
- CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. In *Český jazyk a literatura*. 2012-2013, č. 2, s. 57-61. ISSN 0009-0786.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- CHALOUPKA, Otakar. Rozhodující podněty dětského čtenářství. In *Čtenář. Měsíčník pro práci s knihou*. 2009, č. 6, s. 203-206. ISSN 0011-2321.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

- Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. O pubescentním čtenářství I. In *Český jazyk a literatura*. 1996-1997, č. 1-2, s. 1-8. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. O pubescentním čtenářství II. In *Český jazyk a literatura*. 1996-1997, č. 5-6, s. 115-120. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. O pubescentním čtenářství III. In *Český jazyk a literatura*. 1996-1997, č. 7-8, s. 155-161. ISSN 0009-0786.
- POSLEDNÍ, Petr. Didaktika literatury?. In *Češtinář*. 1998-1999, č. 5, s. 129-134. ISSN 1211-6874.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠLAPÁK, Miloš-KOŠŤÁLOVÁ, Hana-HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC) Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8.
- TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
- TOMAN, Jaroslav. Soudobé pubescentní čtenářství a jeho problémy. In *Čtenář. Měsíčník pro práci s knihou*. 1990, č. 10, s. 332-333. ISSN 0011-2321.
- VÁCLAVÍKOVÁ Helšusová, Lenka. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-936-3.
- VALA, Jaroslav a kol. *Literární výchova ve škole. Vzpomínky, Vize, Zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

VALIŠOVÁ, Alena-KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3357-9.

VEJVODOVÁ, Marie. K čemu jsou nám detektivky. In *Magazín Pátek. Lidové noviny*. 2019, č. 10, s. 22-26. ISSN 0862-5921.

VĚŘIŠOVÁ, Ivana-KRÜGER, Květuše-BĚLINOVÁ, Eva a kolektiv. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: Gac, 2007. ISBN 978-80254-0669-4.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Reeková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury* [online]. Univerzita Hradec Králové Pedagogická fakulta. [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika-Bubenickova.pdf>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina s pomocí ostatních vedoucích metodiků a učitelů ze zapojených škol. *Metodika čtenářství* [online]. Praha, 2012. [cit. 2019-03-17] Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/64\\_metodika-c-tena-r-stvi.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf)

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: [http://kcj12.upol.cz/studijni\\_materialy\\_akreditace/NAVAZUJICI\\_MAGISTERSKE\\_STUDIUM/2\)\\_Didaktika\\_literatury\\_1\\_\(VALA\\_J.\)/Vala-Vybrane\\_kapitoly\\_z\\_didaktiky\\_literatury.pdf](http://kcj12.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2)_Didaktika_literatury_1_(VALA_J.)/Vala-Vybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf)

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1

### **Podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti**

#### ***„Pravidla a zásady***

*Žáci čtou i v hodinách, nejen mimo ně (např. nejen doma).*

*Žáci mají možnost číst ucelené texty, nejen úryvky.*

*Žáci čtou knihy, ne pouze časopisy nebo učebnice.*

*Žáci mají možnost ve výuce spolu hovořit o své četbě.*

*Žák si může volit, jaký text bude číst.*

*Učitelé ani ve vyšších ročnících neočekávají, že žáci přicházejí do školy jako čtenáři.*

*U každého žáka je potřeba rozvíjet čtenářství od bodu, kde se právě nalézá.*

*Učitelé jednají v souladu s předpokladem, že mohou z každého svého žáka vychovat čtenáře.*

#### ***Prostředí a materiální zajištění***

*Ve škole je funkční školní knihovna (informační centrum) s proškoleným knihovníkem.*

*Ve třídách jsou třídní knihovničky; nebo učitelé mají možnost mít knihovničku v kabinetě a využívat ji ve výuce.*

*Ve třídách jsou prostory pro dočasné ukládání knih (z domova apod.).*

*Žáci mají k dispozici desky na čtenářské záznamy a možnost ukládat desky ve třídě.*

*Ve třídách i na chodbách je prostor pro sdílení – nástěnka; k tomuto účelu slouží web.*

*Ve třídách a na chodbách jsou vhodné prostory pro čtení (včetně slavnostního křesla pro čtenáře).*

#### ***Organizace a plánování dne a roku***

*Ve školním i třídním plánu je pamatováno na dostatečný čas na čtení.*

*Čtení je zařazováno často a pravidelně.*

*Čas na čtení je plánován i v „nečtenářských“ předmětech (informace získávané četbou).*

*Konají se pravidelné celoškolní čtenářské akce (i s rodiči a veřejností).*

*Školní knihovna (informační centrum) je využívána přímo pro výuku a ve výuce.*

*Ve škole jsou zavedeny plnohodnotné čtenářské dílny na prvním i druhém stupni.*

### ***Dovednosti učitele***

*Je vášnivým čtenářem knih pro dospělé i pro děti a mládež (čte pravidelně, sleduje novinky, baví se s kolegy i žáky o své četbě).*

*Sleduje zájmy žáků a je schopen jim podle toho doporučit atraktivní knihu.*

*Plánuje výuku tak, aby v ní byl prostor na čtení.*

*Využívá metody a postupy, které prokazatelně rozvíjejí čtenářství.*

*Umí modelovat čtenářské postupy.*

*Poskytuje žákům popisnou a korektivní zpětnou vazbu a formativní hodnocení.*

*Plánuje rozvíjení čtenářských dovedností s ohledem na aktuální potřeby a možnosti jednotlivých žáků, kompenzuje nepodnětnou domácí výchovu v oblasti čtenářství.*

*Umí uspokojivě vysvětlit rodičům, proč čte se žáky tak, jak to dělá.*

*Využívá ochotných rodičů pro pomoc při rozvíjení čtenářství u žáků.“ (Šafránková, 2013, s.*

11-12)



## Příloha č. 2 – Dotazník

### Dotazník-čtenářství žáků ZŠ

Milý žákumilá žáčko chci tě požádat o vyplnění dotazníku, který mi poslouží k vytvoření obrazu o současném stavu čtenářství žáků ZŠ. Tebou zvolené odpovědi zvyrazni tak, aby bylo jasné, kterou odpověď jsi zvolil/a (např. zakroužkuj) nebo odpověz vlastními slovy. U některých otázek je možné označit více odpovědí. Otázky, kterých se to týká budou označeny. Dále budeš některé otázky vyplňovat pouze v případě, že jsi zvolil/a jistou odpověď v otázce předchozí, i tyto otázky jsou označeny. Na začátku dotazníku, prosím, vyplň několik informací o sobě. Své jméno psát nemusíš, dotazník je anonymní.

Děkují za ochotu vyplnit tento dotazník.

**Jsem** a) chlapec  
b) dívka

**Věk:**

**Třída:**

#### 1. Čteš rád/a?

- a) ano  
b) ne

#### 2. Proč čteš?

- a) protože mě to baví  
b) protože musím, např. ze školní povinnosti  
c) nečtu

#### 3. Jak často čteš?

- a) každý den  
b) 2-3 za týden  
c) jednou za týden  
d) pouze o víkend  
e) nečtu vůbec

#### 4. Čteš více

- a) knihy (povídky, pohádky, atd.)  
b) časopisy  
c) naučnou/odbornou literaturu

#### 5. Je čtenba oblíbená u dalších členů tvé rodiny?

- a) ano  
b) ne

#### 6. Čteli ti rodiče/prarodiče, když jsi byl malý?

- a) ano  
b) ne

#### 7. S výběrem knihy ti pomáhá/dáš na doporučení

- (můžeš zvolit více odpovědí)  
a) učitelé/ky ve škole  
b) kamaráda nebo sourozence  
c) rodičů  
d) reklamy na internetu, v televizi  
e) vybírám si sám  
f) jiné.....

#### 8. Navštěvuješ knihovnu?

- a) ano, pravidelně  
b) ano, jen výjimečně  
c) ne

#### 9. Čteš raději

- a) z důvodu poznání/pouučení  
b) z důvodu pobavení/ odpočinku

#### 10. Čteš knihy ze seznamu povinné četby?

- a) ano  
b) ne

#### 11. Baví tě číst knihy z nabídky povinné četby?

- a) ano  
b) ne

#### 12. Proč tě neoslovují/nebaví číst knihy z nabídky povinné četby? (odpověz pouze, pokud jsi u otázky č. 11 odpověděl/a ne)

#### 13. Vedleš si čtenářský deník?

- a) ano  
b) ne

#### 14. Zapisuješ si do čtenářského deníku (odpověz pouze v případě, pokud jsi u otázky č. 13 odpověděl/a ano)

- a) všechny knihy, které přečteš  
b) pouze některé knihy, např. ty které dostaneš zadané ve škole

#### 15. Jaké knihy obvykle čteš? (můžeš označit více odpovědí)

- a) dobrodružné příběhy  
b) sci-fi  
c) diví romány  
d) humoristické příběhy  
e) pohádky  
f) komiksy  
g) básničky  
h) povinná četba  
i) jiné.....

#### 16. Ktělby sis měla vybrat mezi knihou a filmem natočeným podle ní, vybrala by sis

- a) četbu knihy  
b) zhlédnutí filmu

#### 17. Proč bys dal přednost četbě knihy? (odpověz pouze v případě, pokud jsi u otázky č. 16 odpověděl/a za a)

#### 18. Proč bys dal přednost filmu? (odpověz pouze v případě, pokud jsi u otázky č. 16 odpověděl/a za b)

#### 19. Tvoje nejoblíbenější kniha je.....

*Děkují za vyplnění dotazníku.*

## Příloha č. 3 - ukázka vyplněného dotazníku

### Dotazník- čtenářství žáků ZŠ

Milý žáku/milá začko chtěla bych Tě požádat o vyplnění dotazníku, který mi poslouží k vytvoření obrazu o současném stavu čtenářství žáků ZŠ. Tebou zvolené odpovědi zvýrazni tak, aby bylo jasné, kterou odpověď jsi zvolil/a (např. zakroužkuj) nebo odpověz vlastními slovy. U některých otázek je možné označit více odpovědí. Otázky, kterých se to týká budou označené. Dále budeš některé otázky vyplňovat pouze v případě, že jsi zvolil/a jistou odpověď v otázce předchozí, i tyto otázky jsou označeny. Na začátku dotazníku, prosím, vyplň několik informací o sobě. Svě jméno psát nemusíš, dotazník je anonymní.

Děkuji za ochotu vyplnit tento dotazník.

Jsem  a) chlapec  
b) dívka

Věk: 14

Třída: 8, A

**1. Čteš rád/a?**

- a) ano  
b) ne

**2. Proč čteš?**

- a) protože mě to baví  
 b) protože musím, např. ze školní povinnosti  
c) nečtu

**3. Jak často čteš?**

- a) každý den  
b) 2-3 za týden  
 c) jednou za týden  
d) pouze o víkendu  
e) nečtu vůbec

**4. Čteš více**

- a) knihy (povídky, pohádky, atd.)  
b) časopisy  
c) naučnou/odbornou literaturu

**5. Je četba oblíbená u dalších členů tvé rodiny?**

- a) ano  
b) ne

**6. Četli ti rodiče/prarodiče, když jsi byl malý?**

- a) ano  
b) ne

**7. S výběrem knihy ti pomáhá/dáš na doporučení (můžeš zvolit více odpovědí)**

- a) učitele/ky ve škole  
b) kamaráda nebo sourozence  
 c) rodičů  
d) reklamy na internetu, v televizi  
 e) vybírám si sám  
f) jiné.....

**8. Navštěvuješ knihovnu?**

- a) ano, pravidelně  
b) ano, jen výjimečně  
 c) ne

**9. Čteš raději**

- a) z důvodu poznání/ponaučení  
 b) z důvodu pobavení/ odpočinku

**10. Čteš knihy ze seznamu povinné četby?**

- a) ano  
 b) ne

**11. Baví tě číst knihy z nabídky povinné četby?**

- a) ano  
 b) ne

**12. Proč tě neoslovují/nebaví číst knihy z nabídky povinné četby? (odpověz pouze, pokud jsi u otázky č. 11 odpověděl/a ne)**

.....  
.....

**13. Vedeš si čtenářský deník?**

- a) ano  
b) ne

**14. Zapisuješ si do čtenářského deníku (odpověz pouze v případě, pokud jsi u otázky č. 13 odpověděl/a ano)**

- a) všechny knihy, které přečteš  
b) pouze některé knihy, např. ty které dostaneš zadáné ve škole

15. Jaké knihy obvykle čteš? (můžeš označit více odpovědí)

- a) dobrodružné příběhy
- b) sci-fi
- c) dívčí romány
- d) humoristické příběhy
- e) pohádky
- f) komiksy
- g) básničky
- h) povinná četba
- i) jiné.....

16. Kdyby sis měl/a vybrat mezi knihou a filmem natočeným podle ní, vybral/a by sis

- a) četbu knihy
- b) zhlédnutí filmu

17. Proč bys dal přednost četbě knihy? (odpověz pouze v případě, pokud jsi u otázky č. 16 odpověděl/a za a)

.....

18. Proč bys dal přednost filmu? (odpověz pouze v případě, pokud jsi u otázky č. 16 odpověděl/a za b)

*Je to mým více akce a příběh nemusím číst.*

19. Tvoje nejoblíbenější kniha je..... *Hraniceví Učň*.....

**Děkuji za vyplnění dotazníku.**