

**JIHO ČESKÁ UNIVERZITA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**PŘEDSTAVENÍ A ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ U ŽÁKŮ NA DRUHÉM
STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Vedoucí práce: Mgr. Daniel Bína, Ph.D.

Autor práce: Martina Voplakalová

Studijní obor: J a AJ/ ZTM

Ročník: 6. ročník

2009

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma špionování a rozvoj teniství u fláků na druhém stupni základní školy jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice dne 27. listopadu 2009

í í í í í í í í í í í í í ..

Pod kování

Děkuji Mgr. Danielu Bínovi, Ph.D., za odborné vedení, dleflité p ipomínky a úinnou pomoc p i zpracování diplomové práce.

ANOTACE

Pěstování a rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků na druhém stupni základní školy

Diplomová práce je zaměřena na povahu a strukturu čtenářské gramotnosti a čtenářské gramotnosti druhého stupně základní školy. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část vysvětluje nejdůležitější pojmy zkoumané problematiky a shrnuje poznatky, kterých bylo dosaženo na základě různých sociologických výzkumů. Empirická část, která je těžištěm této práce, se zabývá vlastním zkoumáním v oblasti čtenářských aktivit dětí, motivace ke čtení, pozice knihy ve světě multimédií a role knihoven při podpoře čtenářské gramotnosti. Tato část prezentuje výsledky dotazníkového výzkumu, který proběhl u žáků druhého stupně základní školy.

Klíčová slova: gramotnost, čtenářská gramotnost, čtenářství, volný čas, dotazník.

ANNOTATION

Cultivation and development of reading books by pupils from the age of eleven to the age of fifteen

The thesis focuses on the character and the structure of reading literacy and reading books by pupils from the age of twelve to the age of fifteen. The thesis consists of two parts. The theoretical part explains the most important terms related to the literacy and summarises pieces of knowledge which have been gained on the basis of different sociological surveys. The empirical part concerns own research in the area of children's reading activities and their reading motivation, the position of a book in the world of media and the role of libraries as a support of reading literacy. This part presents the results of the questionnaire survey proceeded in the second grade of primary school.

Key words: literacy, reading literacy, reading books, leisure time, questionnaire.

5.2	Pozice knihy ve sv ět ě multimědií	38
5.2.1	Vymezení pojmu mědiium	38
5.2.2	ěn ěstv ě versus počíta ěe a internet	39
EMPIRICK Ā ĀST		41
1	V ězkum a jeho c ěle	41
2	Stanoven ě hypotěz	41
3	V ězkumn ě metoda a organizace v ězkumn ěho postupu	42
3.1	V ězkumn ě metoda	42
3.2	Respondenti	43
3.3	Podm ěnky sb ěru dat	43
4	Vyhodnocen ě dat a diskuse nad v ěsledky	44
4.1	Celkov ě vyhodnocen ě	44
4.1.1	Z ěkladn ě údaje	44
4.1.2	ěn ěstv ě	46
4.1.3	Voln ě as ě	51
4.1.4	Liter ěrn ě v ěchova	52
4.2	Porovn ěn ě údaj ě v jednotliv ěch skupin ěch	55
4.2.1	Porovn ěn ě v ěsledk ě ve skupin ě podle pohlav ě	55
4.2.2	Porovn ěn ě v ěsledk ě ve skupin ě podle v ěku	61
5	Shrnut ě v ěsledk ě	69
5.1	Nejd ěflit j ě v ěsledky	69
5.2	Potvrzen ě ě vyvr ěcen ě hypotěz	70
Z ĀV R		72
SEZNAM POU ěIT ě LITERATURY		76
INTERNETOV ě ODKAZY		78
P ě ĀLOHY		79
P ě Āloha . 1:	dotazn ěky	79
P ě Āloha . 2:	grafy	80

šDoktor potom vykládal, že bylo popsáno mnoho papíru o zhoubném vlivu špatné dobrodružné literatury na nedospělou mládež, ale že byl velmi málo pojednání, namířených proti takzvaným fenským románům, které podle jeho mínění mohou mít následky daleko katastrofálnější, než mají morzakory na naši mládež.

Ukázka z nejoblíbenější knihy českých žen v roce 2009, která zvítězila v anketě ŠKniha mého srdce. Jedná se o knihu *Saturnin* (1942) Zdeňka Jirotky.

ÚVOD

Tématem diplomové práce je povaha a struktura čtenářské gramotnosti u žáků druhého stupně základní školy. Práce shrnuje poznatky, kterých bylo dosaženo na základě sociologického výzkumu PISA a PIRLS. Obsah práce je rozdělen na část teoretickou a na část empirickou tvořící její tělo, ve kterém prezentujeme výsledky našeho výzkumu. Pro vlastní zkoumání byl vybrán dotazník, jako forma metodologického postupu, jehož cílem bylo prozkoumat oblast čtenářských aktivit dětí, v etnografického kontextu, zjistit jejich motivaci ke čtení a určit pozici knihy ve světě multimédií a roli knihoven při podpoře čtenářství.

Společenská souvislost tématu práce

Nejoblíbenější knihou v anketě položené českou televizí šKniha mého srdce, která se letos poprvé v České republice vyhlásila, se stal *Saturnin Zdečka Jirotky*, pro kterého hlasovalo přes 38 tisíc lidí. Kromě toho, že anketa našla nejčtenější knihu v naší zemi, také rozpoutala mnoho různých diskusí na téma čtenářství, a to zejména náctiletých žáků, kteří se zdají být napadáni, že netouží a že svůj volný čas tráví méně prospěšným způsobem, než předstává četba knih.

Struktura práce

V práci chceme podat nejen celkový obraz týkající se čtenářství a čtenářské gramotnosti českých žáků, ale především chceme ukázat na konkrétní skupinu respondentů, do jaké míry jsou některé hypotézy pravdivé či nepravdivé. Cílem této práce je seznámit veřejnost s koncepcí čtenářství a s výsledky výzkumu, který zjišťoval čtenářské a volnočasové návyky žáků druhého stupně základní školy.

V teoretické části práce předkládáme vysvětlení některých termínů souvisejících se zkoumanou problematikou: gramotnost, čtenářská gramotnost, čtení, četba, čtenářství, čtenářská kompetence a knihovní chování. Vůbec pozornost faktorům, kterými jsou knihovny, rodina a škola, které se na rozvoji a podporování čtenářství významně podílejí a podporují ho. Podrobněji se zabýváme charakteristikou pubescentního čtenářství v etnografického krizového období a motivace k němu. Následně je popsána čtenářská gramotnost ve Velké Británii, v Německu a ve Finsku, na kterou je nahlíženo také z hlediska srovnání se situací v České republice podle nejrozsáhlejšího výzkumu PISA, uskutečněného v roce 2000, a výzkumu PIRLS z roku 2001. Součástí teoretické části je

také kapitola v novaná volnému asu d tí a zp sob m jeho trávení se zam ením na etbu a jiné mediální prost edky. Zam ujeme se zejména na to, jak si stojí tení knih v konkurenci nových elektronických médií.

Empirická ást práce prezentuje výsledky, kterých bylo dosaeno pomocí na-eho dotazníkového výzkumu realizovaného u flák druhého stupn jedné základní -koly. V první kapitole jsou vzhledem k rozsáhlosti tématu stanoveny t i hlavní cíle výzkumu týkající se tená ských a volno asových aktivit flák a literární výchovy ve -kole. Druhá kapitola nabízí ty i hypotézy, které jsme si p ed vlastním -et ením stanovili - t i hypotézy se vztahují ke tená ství a jedna ke -kolní literární výchov . Následuje kapitola v novaná organizaci výzkumu, která vysv tluje, pro byla vybrána práv metoda dotazníku, kdo byli respondenti a za jakých podmínek se -et ení ú astnili.

tvrtá kapitola p iná-í diskusi nejen nad celkovými výsledky, ale také nad výsledky díl ími, které vychází z porovnání jednotlivých skupin respondent podle pohlaví a v ku, tj. skupin chlapci versus dívky a -estý ro ník versus devátý ro ník. V páté kapitole se nachází potvrzení i vyvrácení hypotéz a záv re né shrnutí celkových i díl ích výsledk na-eho výzkumu.

V záv ru publikace je shrnuta podstata diplomové práce a jsou zde uvedeny nejd lefit j-í výsledky výzkumu, které odkazují ke graf m na CD.

TEORETICKÁ ÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJM ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

1.1 GRAMOTNOST, TENÁ SKÁ GRAMOTNOST, TENÍ, ETBA, TENÁ STVÍ, TENÁ SKÁ KOMPETENCE, KNIŢNÍ CHOVÁNÍ

1.1.1 Gramotnost

Výraz gramotnost ve svém nejzákladn ěm pojetí ozna uje schopnost ěst a psát, av-ak jeho význam se obm ũje v závislosti na rychle se m ěnících podmínkách dne-ší moderní spole nosti, kterými rozumíme zejména dynamický vývoj informa ních technologií, vytvá ejících nedílnou sou ást kaŢdodenního Ţivota. Jak uvádí *Pedagogický slovník*, gramotnost je *šdovednost ěst a psát, získávaná obvykle v po áte ních ro nících -kolní docházky*.¹ Termínem je ozna ováno také *švyuŢívání ti-t ných a psaných informací pot ebných k fungování ve spole nosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cíl a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál*.² Základní význam pojmu je tak roz-í en o schopnost interpretace písemného materiálu a následného vyuffití v r zných Ţivotních situacích, jako je nap íklad orientace v jízdních ádech i vypln ění Ţádosti o práci nebo jiného písemného dokumentu. Zkonkrět ování významu gramotnost se stalo rysem typickým aŢ pro konec 20. století.

P ed více neŢ desáti lety se pojmu gramotnost uŢlívalo z odli-ného pohledu, a to z hlediska jeho vztahu k negramotnosti, *štj. bylo zejména monitorováno, jaká ást populace zem koule není schopna ěst a psát*.³ O n kolik desítek let pozd ji dochází k roz-í ování pojmu o dal-í obsahy týkající se správného vyuffívání psané formy e i, a uŢ jde o vyhledávání informací v odborné publikaci i o studování návodu p i koupi výrobku. D eŢlitě není pouze psanému textu rozum t, ale daleko významn ěí a v dne-ší dob nezbytně je um t s daným textem pracovat a interpretovat ho. To uŢ se

¹ PR CHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995, s. 70.

² WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení po áte ní tená ské gramotnosti*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005, s. 9.

³ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: *tená ská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, s. 11.

dostáváme k dalšímu pojmu, kterým se budeme podrobněji zabývat níže, a tím je tená šká gramotnost.⁴

Aby bylo možno odlišit úplnou neschopnost číst a psát, tj. negramotnost v prvním slova smyslu, od neschopnosti efektivního využití psaných textů v běžném životě, vznikl pojem funkční negramotnost, lépe označující danou skutečnost. Jeho protikladem je pak funkční gramotnost, která zkoumá *školení člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích*.⁵ Funkční gramotnost je v současné době rozlišována o gramotnost informační a také o jazykové kompetence v mateřském a cizím jazyce. Doležalová⁶ rozlišuje tři základní složky funkční gramotnosti:

- textovou gramotnost (literární), která představuje v domostí a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v souvislých textech (zprávy, komentáře, básně nebo povídky),
- dokumentovou gramotnost týkající se nesouvislých, ale bohatě strukturovaných textů (formuláře nebo reklamní prospekty),
- numerickou gramotnost, která zahrnuje operace s číselnými údaji (tabulky a grafy).

Na závěr předkládáme definici uvedenou v *Akademickém slovníku cizích slov*, ze které je patrný určitý posun ve významu druhé gramotnosti související s gramotností informační: **Gramotnost**, -i *ft*; -í *ení g-i*; p. en. publ. druhá g. osvojení znalostí ve využívání elektroniky apod.; **gramotný** *čp id.* 1. znalý čtení a psaní (*op. negramotný*); 2. *expresivně* připravený nebo alespoň minimálně vzdělaný, poučený, rozumný.⁷ Stejně vysvětlení nabízí také *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*.⁸ Je jisté, že pojem gramotnost a jeho interpretace nebudou ani v budoucnosti konstantní, protože se budou vyvíjet v závislosti na rozvoji společnosti a nových technologií.

⁴ Gramotnost můžeme klasifikovat z hlediska jejího obsahu na gramotnost matematickou, počítačovou, cizojazyčnou apod. V našem kontextu se budeme zabývat gramotností tená škou.

⁵ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: *tená šká gramotnost z lingvodidaktického hlediska*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, s. 12.

⁶ DOLEŽALOVÁ, J.: *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*, Hradec Králové: Gaudemus, 2005.

⁷ PETRÁKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol.: *Akademický slovník cizích slov*, Praha: Academia, 1997, s. 272.

⁸ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, Praha: Academia, 2007, s. 89.

1.1.2 tená ská gramotnost

Pokud známe význam pojmu gramotnost, dokážeme definovat termín tená ská gramotnost zahrnující schopnost nejen texty číst, ale především jim porozumět a umět s nimi dále pracovat. Wildová pojmem označuje *škomplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožní učit zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi*,⁹ a jak uvádí Straková, je *dořešit šp emý-let o n m (textu) a poufřvat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních v domostí a potenciálu a k aktivní úasti ve spole nosti*.¹⁰ tená skou gramotnost tak lze chápat ve třech nejzákladnějších významech, a to jako:

- dovednost číst,
- schopnost porozumět konkrétním textům,
- kritiku, zhodnocení i pře vyprávění textu.

Poslední význam by měl na základních školách hrát stále výraznější úlohu. Dořešit není jen to, aby žáci četli, ale především to, aby věděli, co čtou a k čemu jim čtení sloužit v jejich praktickém životě. Neméně dořešit také je, aby byli schopni vyhledat v textu konkrétní informace, vytvářet hypotézy založené na odborných v domostech a o obsahu pře teného se uměli kultivovaně vyjadřovat.

Nejen základní školy by měly zajistit, aby jejich žáci dokázali dobře rozumět nejen známým písemným projevům, se kterými se budou setkávat ve svém budoucím životě. Gavora ve své publikaci píše, že *šzákladnou úlohou školy by malo by priblížiť ju k životu. Je potrebné naučiť žiakov innosti s textom, ktoré budú poufřva v každodennom životě*.¹¹ Tentýž autor se zmiňuje o tom, že je dořešit, *šaby ufl v škole mali (žáci) kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové špecifiká*.¹² Pozornost u čitele by tak měla směřovat k tomu, aby byl žákovým poradcem při vyhledávání informací a jejich následné analýze a interpretaci, která je velice nutná a hlavně velmi přínosná.

⁹ WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení po čáte ní tená ské gramotnosti*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005, s. 11.

¹⁰ STRAKOVÁ, J. a kol.: *V domostí a dovednosti pro život. tená ská, matematická a přirodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, s. 10.

¹¹ GAVORA, P.: *Čtenie, písanie a gramotnosť - ich premeny v súčasnom svete*. In Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatury Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity - ročník 12. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 25.

¹² Tamtéž.

Další definice tená ské gramotnosti vychází z mezinárodního výzkumu PIRLS,¹³ který výrazem označuje *š schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje spolupráci a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí tená i mohou odvozovat význam z široké škály textů. Mladí tená i, aby se učili, aby se zapojili do spolupráce tená i a pro zábavu.*¹⁴ Faktory jsou zde seazeny podle důležitosti, a koliv ve skutečnosti je tomu právě naopak. Mladí tená i vidí hlavní funkci literatury v její zábavnosti, která je úzce spjata s jejich začleněním do kolektivu mladých tená i, a nakonec je seazen fakt, že mladí tená i, aby získávali poznatky z různých v oborech, není-li to zrovna obor, který je zajímavý.

Definice pojmu tená ská gramotnost není stálá z důvodu změn společenských, kulturních nebo ekonomických, ale v podstatě vždy špe představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho v domostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.¹⁵ Jak pojem blíže vysvětluje nejrozsáhlejší výzkum gramotnosti OECD PISA¹⁶ a jak bylo popsáno již výše, mladí tená i jsou v rámci tohoto výzkumu přidělovány úlohy z různých oborů, které mají nejen správně zodpovědět, ale mají je především analyzovat a prokázat, zda jsou schopni své řešení dobře zdůvodnit a posléze je aplikovat v praxi či je dále zprostředkovat někomu jinému. Jedná se o nové typy úloh, při jejich řešení není kladen důraz na uivo dané osnovami škol, ale na v domostí a dovednosti důležité pro uplatnění mladíků v jejich osobním životě nebo na pracovním trhu.

1.1.3 Tená ská gramotnost, etba, tená ství

1.1.3.1 Tená ská gramotnost

V souvislosti se tená skou gramotností zde podáváme vysvětlení rozdílů mezi pojmy tená ská gramotnost, etba a tená ství, souhrnně označované jako tená ské aktivity. Významným prostředkem pro dosažení tená ské gramotnosti je tená ská gramotnost. Rozumíme jí

¹³ Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání - IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a v České republice byl financován z prostředků MŠMT ČR. Cílem výzkumu je opakované zjištění úrovně tená ské gramotnosti mladíků ve 4. ročnících ZŠ.

¹⁴ PROCHÁZKOVÁ, I.: *Co je tená ská gramotnost, pro a jak ji rozvíjet?*, online verze: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ Výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) probíhající pod záštitou organizace OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) je srovnávací projekt týkající se kompetencí mladíků ve tená ské gramotnosti, matematice a přirodách v dách. Cílem výzkumu, který probíhá v tříletých cyklech, bylo zjistit, jak jsou patnáctiletí mladíci v různých zemích připraveni do dalšího života.

šdekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů,¹⁷ v –ir–ím pojetí označené jako gramotnost nebo dovednost sociálního a kulturního charakteru, kam spadají ještě další komponenty tvořící tak spolu se čtením funkční celek. Mezi tyto komponenty patří psaní, poslech, vyjadřování a myšlení. Čtením tak označujeme:

- techniku zahrnující kvalitu a kvantitu čtenářského výkonu,
- práci s textem spolu s vyhledáváním a vyhodnocováním informací.

Podle Třebesty bývá dovednost číst interpretována z hlediska formálního jako dovednost *šrozpoznat jednotlivá písmena a jiné grafické značky a přidat jim jejich zvukové ekvivalenty*.¹⁸ Funkční chápání tohoto pojmu je pak spojeno s *šporozuměním sdělení, které je prostřednictvím psaného textu předáváno*.¹⁹ Platí tedy, *že číst dovede ten, kdo dokáže přečíst samostatně jemu neznámý text a porozumět k jeho obsahu*.²⁰ Zároveň platí, že článek nemusí být schopen porozumět v–em typickým textem, ale jen tím, se kterými se bude setkat ve svém budoucím osobním a profesním životě.

Třebesta diferencuje čtení z funkčního hlediska na praktické, věcné a kritické. Pro úplnost dodává ještě čtení zážitkové, které je spojováno s krásnou literaturou.

Tento autor uvádí, že cílem praktického čtení je získání praktické informace nebo instrukce a zároveň rozvoj člákové schopnosti zaměřit své čtení v závislosti na potřebách konkrétního jednání. Jde o čtení, *škeré se uplatňuje jako doprovodná aktivita při jinýchinnostech*.²¹ Patří se sem čtení instrukcí, čtení vyhledávací a orientační. Vyhledávacím čtením rozumíme rychlé hledání konkrétní informace, například v novinách, slovníkových příručkách nebo vyhledávání odkazů na literaturu. Orientační čtení dává čtenáři základní povědomí o textu. Umí se mu rozhodnout, zda text číst, a to zejména názvu knihy nebo předmluvy, doslovu či obsahu. Čtení instrukcí slouží k porozumění zadávaného úkolu nebo doporučeného postupu.

Jiným typem je čtení věcné zaměřené na získání věcné informace o předmětu sdělení, kterým je učebnice, článek, odborný a populární naučný text. Základem je studium takového textu, proto je čtení věcné někdy označováno jako čtení studijní, které

¹⁷ LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*, Plzeň: Albatros, 2004, s. 9.

¹⁸ TŘEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci, Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, Praha: Karolinum, 1999, s. 80.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž, s. 91.

dále zahrnuje tení p ípravné, formulování otázek k textu, vyzna ování klí ových slov a vlastní studijní tení.

Posledním typem je tení kritické vyzna ující se schopností zjistit a zhodnotit autorovy zám ry v i tená i, odli-it korektní p sobení od nekorektního, které je zalofené na p inucení nebo manipulaci, a bránit se takovému nesprávnému p sobení. Kritické tení zahrnuje také schopnost vyufflívat dal-ích informací o autorovi z r zných biografických p íru ek, u ebnic nebo v knihovn .

1.1.3.2 etba

etbou je ozna ován šproces komunikace mezi tená em a aktualizovanými významy um leckého textu (í), jehož výsledkem je tená ská konkretizace obsahové nabídky textu.²² V Trávní kov publikaci *teme? Obyvatelé eské republiky a jejich vztah ke knize* je rozdíl mezi tením a etbou vysv tlen tak, že tení je základní šmediální aktivita zam ená na knihy a jejich du-ovní p isvojení,²³ která souvisí s asem, který jí v nuje. etba je pak švíce neš základní (mediální) aktivita, která vykazuje vlastní vnit ní zákonitosti²⁴ a která je význa ná svým cílem a ú elem. Jedná se o vztah ke knihám, škterý nevzniká jednorázov , ale musí být po ur itou dobu rozvíjen a udrfován.²⁵ Podobnou charakteristiku uvádí Garbe, a to takovou, že tení je chápáno v prvé ad jako tení pro informace. Nejedná se v-ak o izolovanou vlastnost, protože vývoj tená ství souvisí s mnoha aspekty sociálního a komunika ního rázu zahrnujícími nap íklad také osobní vztahy:

šV d tství tvo í kontext p edev-ím rodina, nej ast ji v osob matky; v pubert a adolescenci jej tvo í vrstevníci (p átelé, parta, mládešnické subkultury a jejich média), ale i dosp lé osoby, které mladistvým slouffí jako vzor a orientace; asto zde hraje velkou roli osobnost u itele/ u itelky.²⁶

1.1.3.3 tená ství

Zám rné a plánované rozvíjení etby ozna ujeme pojmem tená ství, které je podn cováno p edev-ím -kolami, knihovnami a dal-ími vzd lávacími institucemi a

²² LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dít a kniha. O tená ství jedenáctiletých*, Plze : Ale- en k, 2004, s. 9.

²³ TRÁVNÍ EK, J.: *teme? Obyvatelé eské republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2008, s. 35.

²⁴ Tamtéš.

²⁵ Tamtéš.

²⁶ GARBE, C.: Název a rok neuveden, online verze: <<http://www.inflow.cz/infos-cteni-ctenarstvi>>.

v neposlední řadě také rodiče a knihovním trhem. Knihovny organizují například spolu se Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP) nejrozličnější akce celostátního charakteru, které jsou zaměřeny na propagaci četby a čtenářství. Mezi takové akce patří například Týden knihoven, Šestý den v síti Internetu (BMI), Noc s Andersenem, Moje kniha a mnoho dalších, jejichž hlavním cílem je oslovit nejširší veřejnost a ovlivnit ji v jejím vztahu ke knize a čtenářství.

Vrátíme-li se ke čtenářství, musíme konstatovat, že není jen prázdným vyplněním volného času. Jak píše Cenek, četba je zdrojem estetických zážitků, fláka, syntetizuje literární a celkový vývoj osobnosti²⁷ a často také rozvíjí jeho fantazii a podílí se na utváření jeho pohledu na svět. Na rozdíl od jiných kulturních forem zábavy, které má flák k dispozici, šetření literatury (i) vede i nutí k aktivnější úasti recipienta na přijímanom diele, o evokuje pôsobivosť skutočnosti diela na skutočnosť samotného čitateľa.²⁸ Proto jsou akce pořádané knihovnami jejich vlastní nedílnou součástí, a uflívají v rámci i menší míře, a v samotném zájmu fláka a jejich rodiče je se takových aktivit zúčastňovat. Čtenářství je jev determinovaný nejen vzděláním rodiče a prostředím rodiny, ale také prací knihoven, které mají velký vliv na výběr a kvantitu četby pubescentního čtenáře. Za primární požadavek se však neustále považuje to, aby dítě vyrůstalo ve čtenářsky podnětném prostředí, nebo nepřítomnost čtenářského vzoru v okolí může snadno vést k tomu, že dítě také nebude číst. Faktorem, které se výrazně podílí na podpoře čtenářství, je v současnosti samostatná kapitola.

1.1.4 Čtenářská kompetence, knihovní chování

Četba a čtenářství zahrnují další složky, kterými jsou čtenářská kompetence označující *sdĺouhodobú utvárenou p ipravenosť k etb , do nífl se promítajú i tená ské zájmy a pot eby*,²⁹ a knihovní chování. Připravenost ke čtenářství nemusí být jen dlouhodobá, která je ve v domě a pov domě recipienta, ale také momentální, kterou je myšlená nálada, chuť a potřeba číst na daném místě v danou dobu.

Mezi hlavní determinanty ovlivňující kvalitu čtenářských kompetencí patří čtenářské osobnostní dispozice, flivotní zkušenosti a vzdělanost, z čehož vyplývá, že čtenářská kompetence dospělých čtenářů a dětí je různá. Liší se čtenářskou a flivotní

²⁷ CENEK, S.: *Úvod do teorie literární výchovy*, Praha: SPN, 1979, s. 39.

²⁸ LESÁK, R.: *Horizonty čitateľskej kultúry*, Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991, s. 13.

²⁹ LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*, Plzeň: Alenka, 2004, s. 9.

zkušeností. A jak uvádí německí autoři Groeben a Hurrelmann,³⁰ ke čtenářské kompetenci se řadí motivace, kognice, emoce, reflexe a také všechny interakce, které mají nějaký vztah ke čtení.

Se slovem kompetence, posléze pak čtenářská kompetence, se setkáváme nejprve ve spojení kompetence učitele, čímž rozumíme jeho připravenost vzdělávat a využívat, a kompetence žáka. Tímto slovem Hausenblas označuje:

*šp. připravenost žáka k tomu, aby vyčetl určité sdělovací situace, aby uspokojil potřebu předat nějakou informaci, názor, zážitek druhým lidem, připravenost učinně se dorozumět s ostatními, pochopit jejich mínění a záměry, porozumět sám sobě, nedopustit, aby se jeho myšlení deformovalo vinou nedokonalosti jeho jazyka.*³¹

Z kognitivně-psychologického hlediska lze čtenářskou kompetenci, podle výzkumu PISA, rozdělit na tři složky:

- vyhledávání informací,
- interpretaci textu,
- hodnocení textu vyžadující, aby ho čtenář propojil se svými vlastními myšlenkami a zkušenostmi.

A právě vystižení hlavní myšlenky textu a formulování vlastních závěrů má čtenář nejvíce obtíže, jak je patrné z výzkumů i samotného využití. Dovednost týkající se práce s textem lze u žáků dle Procházkové³² zvyšovat následujícími způsoby:

- četbou textu a jeho prostou interpretací,
- četbou textu a zodpovídáním otázek na jeho obsah,
- četbou textu a vyhledáváním hlavních myšlenek,
- četbou dvou různě koncipovaných textů téže věci a jejich srovnáním,
- vysvětlením závěrů obsažených v textu,
- strukturální analýzou a systematizací faktů obsažených v textu,
- vlastními stanovisky k danému obsahu, srovnáním a hodnocením,

³⁰ Aktuality SKIP, Svazek 24: *Čtenářství, jeho význam a podpora*, Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s. 10.

³¹ HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám čtení?*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, s. 5.

³² PROCHÁZKOVÁ, I.: *Co je čtenářská gramotnost, pro a jak ji rozvíjet?*, online verze: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.

- samostatnými závěry, kritickým přístupem, rozvinutím myšlenek, které text přináší.

Odlíhovou klasifikaci tenáské kompetence nabízí Klumparová,³³ která význam pojmu vnitřně diferencuje z obsahového hlediska na dovednost číst, tedy gramotnost v jejím obecném pojetí, kompetenci číst s porozuměním odpovídající funkci gramotnosti a jifiž zmíněnou tenáskou kompetenci v ufiřím slova smyslu. Ta je dleflitá pro rozvoj gramotnosti informační, tj. schopnosti získávat informace a pracovat s nimi. Autorka srovnává české výrazy s jejich německými ekvivalenty, které se ne vždy shodují ve svém významu, jako je tomu v případě tenáské kompetence. Německý výraz totiž definuje kompetenci číst respektive přijímat literární texty jakofto *šspecifickou schopnost umoci ujiřící tená i podílet se na literární kultu e*.³⁴

Pokud hovoříme o literární kultu e, máme na mysli nejen tení knih, ale také jejich nakupování a vypůjování, souborně označované jako knižní chování, ke kterému Trávníček³⁵ dále přidává získávání informací o knihách a vztah ke knižnímu trhu.

U Lesáka se můžeme setkat s pojmem knižní kultura, do které jsou v ufiřím slova smyslu zahrnovány všechny činnosti, které *šsa zúastují na vytváření akýchko vek knižních publikací, jako aj materiálne produkty týchto činností*.³⁶ Knižní kultura v ufiřím slova smyslu se rozumí *tvorba knih šv-etkých druhov, flánrov a tematík, teda nielen krásnej literatury*,³⁷ v nejufiřím slova smyslu z hlediska tvorivosti pak knižní kultura představuje tvorbu krásné literatury a uměleckého díla.

Z dalších pojmů, dotýkajících se problematiky tenáství, avšak pro účely naší práce nepodstatných, zmíníme například tenáskou socializaci, tenáskou veřejnost, socio-kulturní stopu nebo socio-kulturní vzorec.

³³ KLUMPAROVÁ, T. Jak rozumí pojmu tenáská kompetence v Německu? Co je to adaptivní tení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace fláků při výuce literární výchovy?, online verze: <<http://www.rvp.cz/clanek/74/2732>>.

³⁴ Tamtéž.

³⁵ TRÁVNÍK, J.: *Čtení? Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2007.

³⁶ LESÁK, R.: *Horizonty čtení a kultury*, Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991, s. 11.

³⁷ Tamtéž.

2 PODPORA A ROZVOJ TENÁ STVÍ, SPOLUPRÁCE KNIHOVEN

tená ství a tená ská gramotnost se stávají jednou z klí ových otázek dne-ního -kolství, a proto zde p edstavujeme nejvýznamn jí instituce, pop ípad osoby, které plní funkci jejich podpory a rozvoje. Mezi takové instituce spadají bezpochyby knihovny, které vedle -koly, rodiny a knifního trhu usilují o propagaci tená ství a snaží se co nejvy-í m rou podn covat ke tení. D je se tak prost ednictvím po ádání nejrn j-ích akcí nebo prostou pomocí p i výb ru etby.

2.1 FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA PODPO E A ROZVOJI TENÁ STVÍ

První impuls ke tená ské aktivit p ichází v období raného d tství p ed zahájením povinné -kolní docházky, tj. kolem p ti let, a pozd ji dochází k rozvíjení návyk jífl utvo ených. Z tohoto hlediska je pro dít a budoucího tená e nejd leflit jí rodinné prost edí a s ním tená ské vzory rodi , pak teprve následuje -kola a knihovna, které plní nejd leflit jí úlohu práv v období -kolní docházky. Tato za ízení mají velký vliv zejména na tení flák druhého stupn základních -kol.

2.1.1 Spolupráce knihoven

Na úvod si ekn me, fle eská republika má velmi hustou sí knihoven, která procházela od roku 1989 velkými prom nami. Jak uvádí Trávní ek,³⁸ jedním z d vod prom n bylo p estoupení na elektronické slufby. V sou asné dob neplní knihovny zdaleka takovou funkci jako d íve. Vlivem rozmachu nových technologií a m nících se podmínek ve spole nosti se z nich stala informa ní, kulturní a vzd lávací centra m st a obcí, slouffící nejen k vyp j ování knih. Údaje t i roky staré nap íklad íkají, fle 97% obyvatel eské republiky flije v míst , kde knihovny nabízí ve ejný internet. Transformují se tím tak postupn na mediatéky a jejich budoucnost spo ívá šve slufbách zaloflených na propojování sv ta ti-t né a digitální komunikace³⁹. Z knihoven vznikají -iroce pojatá kulturní centra.

Nav-t vování knihoven, a ufl -kolních nebo ve ejných, p íspívá k rozvoji tení. Doporu ována je také ú ast na besedách s autory d tských knih, náv-t va výstav knih

³⁸ TRÁVNÍ EK, J.: *teme? Obyvatelé eské republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2008.

³⁹ Tamtéfl, s. 79.

nebo nejznámějších divadelních představení. Wildová⁴⁰ navíc zmiňuje ještě tzv. tematické dílny, kterými označuje tematicky zaměřené projekty podporující zájem dětí o čtení a zdrazující význam jeho funkčního využití. Tematické dílny se týkají výuky, která probíhá pro děti zajímavým a hlavně pirozeným způsobem v inspirujícím prostředí, je vedená zkušeným pedagogem a zaměřuje se na dětskou aktivitu a tvořivost.

Takovými tematickými dílnami můžeme rozumět i nejznámější akce organizované knihovnami respektive knihovnickými a informačními pracovníky. Patří mezi ně například:

- Týden knihoven
- Den pro dětskou knihu
- Během - m síť Internetu (BMI)
- Plakáty na podporu četby
- Noc s Andersenem
- Celé české děti
- Rosteme s knihou

Týden knihoven je pořádán od roku 1996 a zaměřuje se na představení všech svých knihovnických služeb uživatelům a veřejnosti prostřednictvím konání mnoha aktivit souvisejících s knihami a četbou. V rámci této akce probíhá ve spolupráci se školami Velké říjnové společenské dny, připomínající vládu jednoho významného českého spisovatele, který má v daném roce dělit jubileum.

Další akcí, která má poněkud kratší tradici, avšak setkala se s nebyvalým ohlasem, je Den pro dětskou knihu poprvé organizovaný v roce 2007. Jedná se o propagaci dětského čtenářství i knihovnických služeb v předvánošním období, které je spojeno s prodejem knih pro děti a dalšími doprovodnými akcemi v nově vzniklých čtenářských střediscích.

Za zmínku stojí i úspěšná akce s názvem Plakáty na podporu četby, která probíhá ve spolupráci s mediální agenturou Leo Burnett Advertising, vyzývající ke tvorbě díla provokativní formou fotografie, a na ní navazující projekt Štu!o, který zobrazuje známé osobnosti především oblíbených dětí. Svou popularitou podněcuje mladé čtenáře ke čtení. Mohli bychom uvést celou řadu dalších projektů, které knihovny

⁴⁰ WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení pojetí tematické gramotnosti*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005, s. 71.

organizují, ale spíše nejlépe jejich názvy je důležité to, že jsou předány a že se jejich počet neustále zvětšuje, což je dáno nejen činností knihovníků, ale také zájmem dětí a veřejnosti vůbec.

Knihovníci jsou během rozvoje čtenářské gramotnosti dětí nepostradatelní, protože sledují jejich zájem při výběru určitého druhu literatury a věnují si společenských vztahů, v nichž žijí. Sekundárním úkolem knihovníků je pomoci dětem učit se samostatnému studiu a přemýšlení nad textem. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby nejen učitelé, ale také knihovníci dobře ovládali metodiku práce s fláky.

S knihovnami souvisí také anketa, která vznikla ve spolupráci s českou televizí, Českým rozhlasem, Svazem českých knihkupců a nakladatelů a s knihovnami České republiky na základě anglického formátu *The Big Read*, *Knih mého srdce*. Nejedná se jen o podcast, ve kterém diváci hlasují pro svou nejoblíbenější knihu, ale také o podcast, který je spojen s vystoupením mnoha známých osobností z oblasti kultury a umění. Anketa je v neposlední řadě spojena i s podporou a popularizací četby a knihoven.

2.1.2 Podpora čtenářství v rodině

Jak už bylo řečeno, první impuls k četbě a následnému rozvíjení čtenářství se dostává ze strany rodičů i jiných rodinných příslušníků. Takový impuls může přijít formou předčítání dětských knih nebo jen tím, že dítě bude mít knihy a jiné vhodné texty k dispozici. Doporučuje se nabízet dětem takové činnosti, u kterých je kladen důraz na hravé poznávání jazyka, které vedou k zájmu o čtení a motivují děti k jejich samostatné aktivitě. Ruku v ruce se čtením by měly jít racionálně tematicky a obsahově zaměřený poslech, který si klade za cíl zapamatování informací a který rozvíjí vyjadřovací schopnosti dětí stejně jako čtení samotné.

Výrazným způsobem mohou rodiče podporovat a rozvíjet čtenářství svých dětí tím, že budou svou pozornost obracet k různým technikám čtení, a to takovým, při kterých se skloubí forma čtení s jeho významem. To znamená, že už při prvním čtení budou děti schopny alespoň minimální interpretace textu. Jedná se o techniky sloužící lepšímu pochopení textu a rozvíjející vypravěčské schopnosti.

V některých zemích, například v Nizozemí, Německu, Irsku, Rakousku nebo ve Velké Británii, je dáno kurikulem, že se rodiče do výuky čtení vhodným způsobem

zapojují a spolupracují p i domácích pracích flák . Rysy spolupráce rodi shrnuje Wildová⁴¹ do následujících bod :

- dítě se cítí docen ěné, cítí svou zodpov dnost a rozvíjí se tak v pocitu dobré pohody;
- informace o rozvoji dítě te by m ly proudit od u itele k rodi i a naopak formou neformální diskuse, informa ních broflur nebo zápisk u itel a rodi ;
- aktivity zapo até p i -kolní výuce by m ly pokrač ovat v rodin .

Rodinné prost edí hraje aktivní roli ve ěná ských aktivitách d tí a také šv *stimulaci d tského komunika ního vývoje. Formy a zam ění e ové stimulace d tí jsou v-ak siln kulturn a sociáln diferencovány. Znamená to mj., že pokud d tí p icházejí do -koly p ímo z rodinného prost edí, jejich výchozí komunika ní kompetence je zna n nevyrovnaná a -kola musí na tuto nevyrovnanost reagovat*.⁴² Vliv rodiny v pozd j-ím -kolním v ku slábne s tím, jak nar stá vliv -koly, a to zejména u itel a vrstevník .

2.1.3 Podpora ěná ství u itelem

Rozvoj ěná ství se krom rodinných p íslu-ník a knihovník uskute uje i prost ednictvím -koly, protože je to ěsto osobnost u itele, *škdo dává rozhodující impulzy, otevírá cestu ke spektru tradi ní a moderní vysoké literatury, ke které by mladistvý ěná sám nena-el p ístup*.⁴³ Proto je d leflité, aby sám u itel m l pozitivní vztah k literatu e a byl schopen a ochoten ho svým flák m motivujícím zp sobem p edávat. To m fle být problém u generace u itel , kte í jsou zvyklí a nau ení u it zp sobem, který jim v-típil minulý systém. Prvním krokem by tak m lo být zp ístupn ní moderních vyu ovacích metod u itel m, a to takových, které by vedly ke zvý-ení úrovn dovedností práce s textem, dále pak dlouhodobé vzd lávání u itel , a jak dodává Procházková⁴⁴, také jejich alespo minimální metodická podpora.

Dal-ím krokem, nezbytným k rozvoji ěná ství, je stanovit ur itou asovou dotaci pro výuku ěná ské kompetence, která se bude zabývat vytvá ěním ěná ské

⁴¹ WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení po áte ní ěná ské gramotnosti*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005, s. 74.

⁴² TEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika eského jazyka a komunika ní výchova*, Praha: Karolinum, 1999, s. 48.

⁴³ WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení po áte ní ěná ské gramotnosti*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005, s. 13.

⁴⁴ PROCHÁZKOVÁ, I.: *Co je ěná ská gramotnost, pro a jak ji rozvíjet?*, online verze: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.

motivace. Nemén d leflité je také zp ístupn ní knih mladým tená m. Primárním úkolem je tak podle Saxera *švybudování a stabilizace solidní tená ské motivace*.⁴⁵

Velkým problémem, který byl odhalen n kolika výzkumy, je, fle ve v ku zhruba dvanácti afl trnácti let dochází ve tení k velkému zlomu, cofl je zp sobeno p echodem z období d tství do puberty. Pokles v oblasti tená ské není ovliv ován jen v kem, ale také pohlavím. Je prokázáno, fle d v ata tou více nefl chlapci, kte í nahrazují tení knih v období dospívání jinými aktivitami, a to hlavn hrami na po íta í. U ítelé tak musí být velice obez etní p í výb ru doporu ené etby. M li by vybírat díla, která jsou zam ena na konkrétní problémy, se kterými se mohou mladí tená i ztotofnit, a tak u nich podnítit zájem o literaturu. Třpatný výb r etby má asto za následek ztrátu motivace ke tení a zájmu o literaturu jako takovou.

Vhodným zp sobem podpory tená ství flák je spolupráce –kol a ve ejných knihoven, protofle knihovny mají asto v t–í p ehled o aktuální kniflní nabídce pro d tí a mladistvé nefl sami u ítelé. Smysluplné také je, kdyfl se na návrhu doporu ené literatury podílejí fláci a kompetence není ponechána jen na u íteli. Ten by m l ocenit, fle flák p e te alespo jednu knihu týdn , která ho zajímá a o které umí následn hovo ít, nefl n kolik klasických d l b hem –kolního roku, která neumí interpretovat. U ítel literární výchovy by m l vystoupit *šze své role autoritativního znalce dat o literatu e*⁴⁶ a m l by se stát zku–en j–ím tená em a poradcem, který *šnad náro n j–ím textem spolu s dít tem hledá cesty význam textu a respektuje smysl, který textu flák p isoudí*.⁴⁷ Literatura by m la být chápána jako komunikace fláka s u ítelem nad p e teným dílem a nikoliv jako v–t pování kvant informací o díle a jeho autorovi, které flákovi a jeho rozvoji fládným uflite ným zp sobem v praktickém flivot neposlouflí.

Podle výzkum provedených na základních –kolách je jasné, fle fláky ve výb ru knih nejvíce ovliv ují rodi e. Jedná-li se o vzd lané rodi e, je to p edev–ím matka. Ve svých odpov dích fláci uvádí, fle s výb rem knih jim pomáhají také sourozenci, spolufláci a u ítelé, výrazn mén pak knihovníci. Nejv t–í vliv rodiny, který stojí na po átku tená ství fláka, je nezpochybnitelný a d leflitý p í rozvíjení tená ských návyk v pozd j–ím období. Charakteristika tohoto období je p edm tem následující kapitoly.

⁴⁵ *Aktuality SKIP, Svazek 24: tená ství, jeho význam a podpora*, Praha: Svaz knihovníků a informa ních pracovník R, 2008, s. 14.

⁴⁶ LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dít a kniha. O tená ství jedenáctiletých*, Plze : Ale– en k, 2004, s. 18.

⁴⁷ Tamtéfl.

3 PUBESCENTNÍ TENÁ STVÍ

V život dítěte dochází mezi jedenáctým a patnáctým rokem v kulturním psychickým a fyzickým změnám, které s sebou nesou také změny v oblasti tenáské. Takové období, kdy dítě opouští dětství a stojí na začátku cesty stát se dospělým, je označováno jako pubescence. Nástup pubescence je individuální, ale zpravidla mu odpovídá druhý stupeň základních fází.

3.1 CHARAKTERISTIKA PUBESCENTNÍHO TENÁ STVÍ

Pubescence je také někdy označována jako střední fáze nebo raná adolescence a tvoří významný předlívot jedince. Jak píše Helus,⁴⁸ raný fáze v k představuje vyrovnané a klidné období. Naproti tomu pubescence je typická neklidem a dramatickými proměnami těla i duše, kdy se jedinec přeměňuje do jiné podoby. Tentýž autor shrnuje základní rysy pubescence do pěti bodů :

- dramatické proměny tělesné i psychické;
- sebeuvědomění jako chlapce, dívky/ muže, ženy, vztah k opačnému pohlaví;
- změnu významu vrstevnických vztahů ;
- probouzení konkretizujícího se zájmu o budoucnost - požitky vytyčování životních plánů a perspektiv;
- proměny vztahu k rodiči a vývoj postavení v rodině .

Tento specifický výsek vývoje je charakteristický především změnami v chování a prožívání jedince, na kterého je kladena větší psychická zátěž nové životní situace, se kterou se obtížně vyrovnává, nebo *šedé fáze životní mechanismy chování v ní ufl selhávají, ale nové je-t nejsou vytvořeny*.⁴⁹ Normální průběh puberty je tak u flák poznamenán mnoha traumaty při hledání nové identity a vlastního místa ve společnosti, při navazování nových sociálních a partnerských vztahů i při změnách orientace k jejich oblíbeným aktivitám. Změna má v tomto období příznivý vliv na paměť, protože dochází k uvědomění osvojování si u fliva namísto mechanického zapamatování informací. Paměť musí být ale trénována pomocí interpretace přetvářeného, což vyřazuje pozornost, soustředění a zájem ze strany fláka i ze strany učitele.

⁴⁸ HELUS, Z.: *Osobnost a její vývoj*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2003.

⁴⁹ LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha. O tenáství jedenáctiletých*, Plzeň : Alenka, 2004, s. 20.

Významnou úlohu zde hraje i fantazie, jejíž rozvoj je spjat s nabývajícím po tem v domostí a zkušeností, což vede k vytváření nových obrazů, dějů a událostí. Děti v tomto období projevují zájem o ten druh literatury, ze kterého se dozvídají o vztazích mezi lidmi, zvláště mezi chlapci a dívkami, se kterými se mohou ztotožnit na základě svých snů a představ. Chtějí nabýt nových informací, které se týkají jejich zájmové oblasti, a proto se přiklábí i k tomu, aby se dozvěděly o atraktivních dějích, popisech cizích zemí, vyprávění o minulosti, dobrodružné a romantické příběhy. Jak píše Chaloupka, děti se v etbě švyrovává se sebou samým vlastně beze své duše, nebo hrdinové knih jsou své dci, které jí nikdy nic nevytájí. Děti proto otevřeně proflívá svou etbu v rovině svých poznávacích prání, která jsou zároveň neoddtitelně promíšená s prvky výrazně citovými.⁵⁰ Z jeho pozorování také vyplývá, že kniha může na děti silně zapůsobit, i když není pochopena jako celek, což se ovšem týká i tená mladého školního věku. U flák druhého stupně základní školy dochází k jiným, a to závažnějším, změnám ve tená ském chování.

3.1.1 Krize tená ství v období pubescence

K velkým proměnám nedochází jen v osobnosti jedince, ale také na poli tená ství, které se v tomto období ocitá v krizi. Děti se tak v děsledku zvyšující se konkurence jiných médií, zejména počítače a dalších techniky, i v děsledku samotného postojů dětí ke knize. Tená ská kompetence dětí se mění.

Lederbuchová⁵¹ uvádí podle Rosandie tři krize, kterými je tená ství ohroženo. První z nich se objevuje ve věku osmi až devíti let a švyplývá z neuspokojenosti s vlastní etbou, která není zvládnuta v rovině primárního tení. Nejsou-li poruchy tení odstraněny, krize prolouguje a vede k trvalému ne tená ství (umlecké literatury).⁵² Druhá krize se dostavuje zhruba mezi třináctým až patnáctým rokem a je spojena s odporem k literární výchově ve škole, která potlačuje zájem dětí o knihu, protože šje příliš racionální, scientističtí.⁵³ Poslední krize se týká těchto období jako ta druhá a souvisí se získáváním nových zájmů, které s etbou nesouvisí. Předmět tak dostává sledování filmů i poslech hudby.

⁵⁰ CHALOUPKA, O.: *Horizonty tená ství*, Praha: Albatros, 1971, s. 21.

⁵¹ LEDERBUCHOVÁ, L.: *Děti a kniha. O tená ství jedenáctiletých*, Plzeň: Albatros, 2004.

⁵² Tamtéž, s. 21.

⁵³ Tamtéž.

Krise tená ství je p ekonávána se zdarem, a ufl v t-ím i men-ím, protofle v-echny normální d ti mají pro tená ství dispozice, které musí být za pomoci okolí rozvíjeny ufl v útlém v ku, v pubescenci p edev-ím. Jedná se o subjektivní dispozice, tj. zájmovou a postojovou orientovanost ke tená ským aktivitám, které lze dle Chaloupky⁵⁴ p edpokládat u p evaflující v t-iny d tí. Za hlavní rysy takových dispozic povafluje:

- spontánnost,
- bezprost ední estetickou profitkovost,
- kognitivní motivaci,
- komplexní charakter.

Dospívání p edstavuje sloflité období, které vyfladuje zna nou výchovnou pé i a správný p ístup k flák m. D leflitý je takový p ístup, který je motivuje a který je zam en na jejich pot eby a zájmy.

3.1.2 Motivace ke tení

Hlavním d vodem flák druhého stupn základních -kol ke tení je pot -ení a záflitek z p e teného, cofl p sobí na jejich city a p iná-í jisté psychické uvoln ní. Dal-í d vod lze nalézt v tom, fle etba je *šemo ní a fantazijní kompenzací neuspokojivého flivota v pragmatické rodin a racionální -kolē*.⁵⁵

Jiným motivem ke tení je tená ská pot eba, která je siln spjata se tená ským zájmem. Pot eba ozna uje podle Les áka bytostný, existenciální stav jedince, kdeftto zájem p edstavuje v-eobecný, spontánní a ne vfldy uv dom lý projev. Tentýfl autor uvádí, fle pot eba je chápána jako *štav individua, vyvolaný nedostatkom objektov nevyhnutých na jeho existenciu i rozvoj a tvoriaci zdroj jeho aktivity*,⁵⁶ a zájem je pak p edstavován *šformou prejavu potreby, v aka ktorej si jedinec uv domuje ciele innosti, a tým sa orientuje, obeznamuje s novými faktami, pln-ie a hlb-ie odráfla skuto nos ō*.⁵⁷ Uspokojováním tená ských pot eb dochází k napl ování hlavní funkce tení.

⁵⁴ CHALOUPKA, O.: *Rozvoj d tského tená ství*, Praha: Albatros, 1982.

⁵⁵ LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dít a kniha. O tená ství jedenáctiletých*, Plze : Ale- en k, 2004, s. 23.

⁵⁶ Tamtéfl, s. 82.

⁵⁷ Tamtéfl.

V nejobecnějším pojetí zahrnuje zájem zaměření jednotlivce k určitému objektu, kterým může být člověk, věc nebo činnost, v případě tená ství se jedná o knihu. Vztahy mezi takovými objekty bývají trvalé, a jak dodává Hyhlík, jsou *šhybnou slofku osobnosti, vedou k rozvoji celé psychiky člověka a k obohacení jeho duševního života*.⁵⁸ Podávají-li se učitelům vzbudit u žáků zájem o určitou činnost, dochází k probuzení žákovy osobnosti, což se pozitivně odrazí na kvalitě i kvantitě vykonávané činnosti. Při posuzování důležitých zájmů je důležité věnovat si jejich hloubku, stálost, aktivnost, šířku a opravdovost. U žáků druhého stupně nejsou neobvyklé ani falešné zájmy, se kterými se lze dle Hyhlíka setkat v posledním ročníku základní školy při volbě povolání, kdy se chlapci nebo dívky rozhodují pro určité povolání na základě vnějších znaků, tj. například uniformy, výdělku nebo práce v laboratoři.

Podle provedených výzkumů by ke zvýšení tená ství na školách a k aktivnějšímu a hlubšímu zájmu o literaturu patří následující aspekty:

- dostatek času v nově vyučované literární výchově,
- zajímavější texty v učebnicích a čtenářských kruzích,
- vhodnější výběr dle povinné četby,
- práce s literaturou v zájmovém kroužku,
- spolupráce příslušných kulturních institucí,
- spolupráce při výběru dle povinné četby.

Aby mohly být výše zmíněné požadavky naplněny, je třeba, aby se činnosti uskutečňované ve volném čase více prolínaly s činnostmi z povinnosti vykonávanými ve škole. Tená ství ve volném čase žáka slouží jako relaxace a zdroj zábavy, ale tení ve škole je chápáno jako povinnost, která je zaměřena na žáka v psychologický a intelektuální rozvoj. V jednom výzkumu se dokonce jako jeden z možných způsobů účinnějšího vyvolávání volného času objevilo zakázat sledování televize.

Zajímavým se může zdát způsob, který zvyšuje zájem žáků o tení a který se osvědčuje ve finských školách. Jedná se o aktivitu vyprávění kratšího příběhu, který je posléze zapsán, přeložen daným žákem do angličtiny a doplněn žákovými ilustracemi. Výtvar pak zdobí stránky v prostorách školy a může sloužit pro další účely i při vyučování jiných předmětů. Za zmínku stojí fakt, že Finsko je zemí, která podle výzkumu PISA vévodí tabulkám tená ské kompetence. Zásahu na takovém umístění má i to, že ve

⁵⁸ HYHLÍK, F.: *Psychologie mladého tená e*, Praha: SPN, 1963, s. 122.

–kolách byla odstraněna povinná četba, a tak si fláci s pomocí svých učitelů mohou vybírat texty, které oni sami považují za podstatné a inspirativní. Taková koncepce předpokládá úzkou spolupráci učitelů s knihovnami a knihovníky.

4 TENÁ SKÁ GRAMOTNOST V ESKÉ REPUBLICE A JINÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH (VELKÁ BRITÁNIE, NĚMECKO, FINSKO)

Na které evropské školské systémy se ve většině případů u nás orientují, aby byli mladí lidé po ukončení povinné školní docházky připraveni na praktický život a aby se dokázali vyrovnat se stále se zvyšujícími nároky, které jsou na ně v dnešním světě kladeny. Objasnme si nyní, jak je tená šká gramotnost chápána a rozvíjena ve těchto vyspělých evropských zemích, a to ve Velké Británii, v Německu a ve Finsku.

4.1 TENÁ SKÁ GRAMOTNOST VE VYSPIELÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH

4.1.1 Tená šká ve Velké Británii (škReading Literacy)

Výraz gramotnost se do anglického jazyka předkládá slovem *šliteracy*, které je definováno jako *šthe condition or quality of being literate*⁵⁹, tj. jako schopnost být gramotný. Anglický předklad tená šké gramotnosti je *šreading literacy*. Ve Velké Británii se ale používá i termín klíčové dovednosti (*škey skills*), který označuje všeobecnou dovednost jedince stát se výkonným členem konkurenceschopné společnosti a vyhovovat tak celoživotnímu učení. Základní klíčové dovednosti, které si musí fláci během povinného vzdělávání osvojit, jsou popsány v článku *Klíčové kompetence, vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*.⁶⁰ Patí mezi ně :

- schopnost komunikace (ústní vyjádření, zapojovat se do diskuse, kriticky přemýšlet nad obsahem textu);
- matematická a informační gramotnost (umět vysvětlit logický postup vedoucí k výsledku, vybrat a využít informace k řešení problému);
- spolupráce s fláky, učiteli a ostatními lidmi;
- zlepšování vlastního učení a výkonnosti (kritické hodnocení vlastní práce, poznat smysl a cíl učení, určit předělky, naplánovat způsob učení);

⁵⁹ *Longman modern English dictionary*, London: Owen Watson, 1976, s. 643.

⁶⁰ *Klíčové kompetence, vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*, Eurydice: Informační síť o vzdělávání v Evropě, Praha: Eurydice, 2002, online verze: <<http://www.eurydice.org>>.

- řešení problém (rozpoznat a pochopit problém, navrhnout možná řešení, sledovat pokroky).

Aby mohly být předchozí kompetence rozvíjeny, byly zavedeny národní strategie na jejich podporu. Jednou ze strategií je národní strategie čtenářské gramotnosti, která byla zahájena již v roce 1998 a která podporuje komunikační dovednosti. Je popisována jako:

*šspojení ústních dovedností - čtení a písemného projevu - v jeden celek. Zahrnuje i ústní projev a poslech, které - a nejsou v rámci výuky samostatně vymezeny - představují její podstatnou součást. Kvalitní ústní komunikace zlepšuje porozumění promluvy i písemnému projevu a žáci díky ní dle kladně poznají, jak se dá jazyk použít ke komunikaci. Je rovněž významnou součástí procesu, jehož prostřednictvím žáci tvoří a vytvářejí texty.*⁶¹

Hlavním nástrojem rozvoje klíčových dovedností je ve Velké Británii stanoveno národní kurikulum, které obsahuje i povinný závazek učivání jazyka a vědeckých informačních a komunikačních technologií ve vědeckých technologiích. Co se týká osvojování čtenářské gramotnosti, žáci primárních škol absolvují každý den vyučovací hodinu zaměřenou na její rozvoj, při které provádějí aktivity na úrovni slov, vět i celých textů. Při realizaci takových strategií dostávají žáci učební materiály a jsou jim poskytována různá doporučení. Tím jsou zajištěny možnosti jejich profesního růstu.

V roce 2001 byla do škol zavedena tzv. Národní strategie pro klíčový stupeň 3 (šKey Stage Three National Strategy), která usiluje o zdokonalení čtení a písemného projevu u žáků ve věku jedenácti až třinácti let. Žákům se dostává podpory i mimo rámec běžného učebního plánu formou aktivit na podporu studia, které zahrnují činnosti, do nichž se žáci zapojují dobrovolně a které zvyšují jejich motivaci k efektivnímu výkonu. Podpořeny mohou být také rodinné projekty, které pomáhají rodičům osvojit si čtenářské dovednosti. Ti pak mohou přispívat k rozvoji gramotnosti svých dětí.

⁶¹ Klíčové kompetence, vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání, Eurydice: Informační síť o vzdělávání v Evropě, Praha: Eurydice, 2002, s. 126, online verze: <<http://www.eurydice.org>>.

4.1.2 Tená ství v N mecku (šLesekompetenzö)

Stejného významu jako klí ové dovednosti ve Velké Británii nabývá v N mecku pojem klí ové kvalifikace (šSchlüsselqualifikationenö), umofl ující lidem p istupovat k novým témat m, s nimiž se b hem svého flivota setkají a které budou schopni následn zpracovávat. Uflí význam má pak termín klí ová kompetence (šSchlüsselkompetenzö), který p edstavuje šlogicky provázaný soubor postoj , hodnot, v domostí a dovedností. Pat í k nim i schopnost zvládat sloflité situace (e-ení problém) a sociální kompetence (ochota pracovat v týmu)ö.⁶² Takové kompetence jsou považovány za v-eobecné schopnosti, tudífl pomocí nich dochází k e-ení sloflitých úkol v rámci reálného flivota. Základní kompetence, kterým se musí n me tí fláci nau it, jsou op t shrnuty v lánku *Klí ové kompetence, vznikající pojem ve v-eobecném povinném vzd lávání*. Pat í mezi n následující dovednosti:

- osvojit si schopnost u it se (organizace u ení, výb r, uchovávání a zpracování informací, soust ed ní, relaxace, motivovanost a sebeovládání);
- metodické a funk ní kompetence (v oblasti jazyk nebo médií);
- propojení teoretických poznatk s praxí;
- sociální kompetence (práce v týmu);
- kriti nost.

Podle studie PISA z roku 2001 nedosahují n me tí fláci uspokojivých výsledk v oblasti tená ské gramotnosti. Výzkum uvádí, fl e skoro tvrtina n meckých flák šdisponovala na konci své povinné -kolní docházky jen minimálními tená skými schopnostmiö.⁶³ Každý patnáctiletý flák, který nedosáhl ani prvního kompeten ního stupn ,⁶⁴ spadá do rizikové skupiny d tí, kte í budou mít v budoucnu problém týkající se výb ru jejich povolání a úsp chu v n m. Z výzkumu je patrná souvislost mezi sociálním p vodem rodin, ve kterých d ti vyr stají, a získáváním kompetencí. íká, fl e dít z dob e sociáln situované rodiny má nejv t-í p edpoklady úsp -ného absolvování -koly.

⁶² *Klí ové kompetence, vznikající pojem ve v-eobecném povinném vzd lávání*, Eurydice: Informa ní sí o vzd lávání v Evrop , Praha: Eurydice, 2002, s. 59, online verze: <<http://www.eurydice.org>>.

⁶³ *Aktuality SKIP, Svazek 24: tená ství, jeho význam a podpora*, Praha: Svaz knihovník a informa ních pracovník R, 2008, s. 5.

⁶⁴ **Stupe I** je definován jako schopnost rozpoznat v textu hledaná slova; **stupe II** p edstavuje schopnost vyvodit z úryvku textu v cný obsah; **stupe III** sleduje pochopení implicitních obsah na základ kontextu; **stupe IV** uvedení n kolika ástí text do vzájemného vztahu a **stupe V** e-ení komplikovaných úloh, porozum ní a rozlí-ení d leflité informace a její kritické posouzení.

Jedním ze zkoumaných faktorů ve výzkumu byl i vliv pohlaví na tená ství flák , ze kterého jasně vychází, že dívky dosahují v testech tení podstatně lepších výsledků než chlapi. Ti se k němu staví mnohem negativněji. Necelá polovina dotázaných chlapců se ztotožnila s výrokem, že to je jen proto, že se to po nich vyžaduje. U dívek tento fakt přiznalo necelých třicet procent. Rozdíly mezi těmito dvěma skupinami jsou o to větší, čím náročnější jsou úkoly a čím více jsou zaměřené na psanou formu.

4.1.3 Tená ství ve Finsku

Národní kurikulum ve Finsku z roku 1994 udává, že všeobecné vzdělávání by mělo být zaměřeno, kromě jiného, na pozorovací schopnosti a komunikační dovednosti, dále potom na dovednosti potřebné pro pracovní uplatnění a zapojení jedince do společnosti. Kurikulum se zmiňuje i o flákově zodpovědnosti za vlastní studium a ochotu vnovat se vzdělávání a odborné přípravě co nejdéle. K základním úkolům finské školy patří kompetence, které jsme si shrnuli v souvislosti se tená skou gramotností ve Velké Británii a v Německu. Podle článku *Klíčové kompetence, vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání* lze připočítat ještě další dovednosti:

- stát se vyrovnanou osobností se zdravou sebeúctou,
- tolerance a důvěra k lidem různých kulturních odlišností,
- ochota a přání vnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,
- samostatné a kritické vyhledávání informací a vestranná schopnost spolupracovat.

Jedním z povinných vyučovacích předmětů je stejně jako v jiných zemích matešský jazyk, který je ve Finsku zaměřen na učení se sebeúctě. Důraz je kladen na komunikační dovednosti, zpracování informací a kulturní znalosti. Pokud fláci zvládnou matešský jazyk, získají tím předpoklady pro to, že budou schopni *švybírat si, íst, interpretovat a vyhodnocovat různé texty v etně zpráv zveřejněných v médiích*.⁶⁵ Vezmeme-li v úvahu, že jsou fláci vedeni ke zvládnutí takových kompetencí, není divod se divit tomu, že Finsko vévodí flabí ku tená ské kompetence mezi evropskými zeměmi.

⁶⁵ *Klíčové kompetence, Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*, Eurydice: Informační síť o vzdělávání v Evropě, Praha: Eurydice 2002, s. 114, online verze: <<http://www.eurydice.org>>.

4.2 TENÁ SKÁ GRAMOTNOST ESKÝCH FLÁK VE SROVNÁNÍ S JINÝMI ZEMEMI

4.2.1 Výzkum PISA

Výzkum PISA uskutečněný v roce 2000, který zkoumal tenáskou gramotnost patnáctiletých flák ve 32 zemích,⁶⁶ byl zaměřen na schopnosti flák týkající se interpretace písemného materiálu a erpání informací z něj. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda –kola p ipravuje fláky na praktický flivot a zda nabyli v domostí, které v n m budou schopni uplatnit. tenáská gramotnost byla zkoumána z hlediska p ti inností, které jsou p ehledn rozepsány v publikaci *e-tí fláci v mezinárodním srovnání. eské –kolství ve sv tle dlouhodob zji–ovaných výsledk vzd lávání v mezinárodních –et eních*.⁶⁷ Tyto inností zahrnují:

- obecné porozum ní (tená o textu uvafluje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní my–lenku textu, vysv tlit jeho ú el);
- získávání informací (tená vyhledává v textu pořadovanou informaci);
- vytvo ení kompetence (tená zobec uje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým zp sobem);
- posouzení obsahu textu (tená porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdroj a umí obhájit vlastní názor);
- posouzení formy textu (tená hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje například stavbu textu, flánr i jazyk autora).

Výsledky výzkumu byly prezentovány pomocí p ti úrovní zp sobilosti (viz vý–e). Straková ve–keré výsledky publikuje v knize *V domosti a dovednosti pro flivot*,⁶⁸ ve které konstatuje, že fláci, kte í nedosáhli ani prvního stupn zp sobilosti, budou mít problémy v oblasti hledání práce a b hem získávání dal–ích v domostí. Umí sice technicky íst, ale neumí se získanými informacemi pracovat. Celkový výsledek eských flák se nachází pod mezinárodním pr m rem za Dánskem, Třan lskem i

⁶⁶ Výzkumu PISA se zú astnily tyto zem : Austrálie, Belgie, Brazílie, eská republika, ína, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Japonsko, Kanada, Korea, Litva, Lucembursko, Ma arsko, Mexiko, N mecko, Nizozemsko, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rusko, ecko, Třan lsko, Třédsko, Třýcarsko, USA a Velká Británie.

⁶⁷ KELBLOVÁ, L. a kol.: *e-tí fláci v mezinárodním srovnání. eské –kolství ve sv tle dlouhodob zji–ovaných výsledk vzd lávání v mezinárodních –et eních*, Praha: Ústav pro informace ve vzd lávání, 2006.

⁶⁸ STRAKOVÁ, J. a kol.: *V domosti a dovednosti pro flivot. tenáská, matematická a p írodov dná gramotnost patnáctiletých flák v zemích OECD*, Praha: Ústav pro informace ve vzd lávání, 2002.

TVýcarskem a hluboko za Finskem, Kanadou, Novým Zélandem, Austrálií nebo Irskem, které vévodí celkové tabulce. Hor-ích výsledk nejl e-tí fláci dosáhli fláci z Itálie, N mecka, ecka, Portugalska, Ruska, Lucemburska nebo Brazílie, která tabulku uzavírá.

e-tí fláci se ve výzkumu umístili celkov na 19. míst . Nejlep-ích výsledk dosáhli v úlohách zam ených na interpretaci textu, naopak nejhor-í skóre získali v t ch úkolech, ve kterých se po nich vyfladovalo získávat z textu r zné informace. Srovnáme-li výsledky na-ích flák s výsledky flák z ostatních zemí, m fleme íci, fle na-e d ti se lépe orientují v úlohách týkající se osobní sféry nejl vzd lácívho a ve ejného prost edí a fle umí lépe pracovat s nesouvislými texty, jako jsou grafy, mapy nebo tabulky.

Z výzkumu dále vyplývá, fle tená ská gramotnost je v eské republice p ímo závislá na sociáln -ekonomickém statusu. To znamená, fle fláci ze sociáln slab-ích rodin dosahují hor-ích výsledk nejl fláci z rodin s vysokým sociáln -ekonomickým postavením. I když jsou u nás rozdíly patrné, v mezinárodním srovnání pat í spí-e k nífl-ím. Men-í rozdíly vykazuje eská republika také mezi nejlep-ími a nejhor-ími fláky, podobn je na tom nap íklad Brazílie, Finsko nebo Tpan lsko. Takovými rozdíly se zabývají výzkumy, na jejichfl základ pak volí vzd lácív systémy r zné strategie pro jejich zlep-ení. Dochází tak k tomu, fle:

šv p ípad , fle cílí své reformy na fláky pr m rné nebo výborné, m fle být zlep-ení pr m rného výsledku provázeno je-t v t-ím zaostáváním slabých flák a tedy zv t-ením rozdíl mezi nejlep-ími a nejhor-ími fláky. Soust ed ní úsilí na podporu zaostávajících flák m fle mít naopak za následek krom zmen-ení rozdíl i celkové zlep-ení pr m rného výsledku v-ech flák dané zem ů.⁶⁹

Výsledky, kterých dosáhli fláci eské republiky, jsou shrnuty v knize *tená ská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*⁷⁰ a zahrnují tato zji-t ní:

- e-tí fláci umí lépe pracovat s texty nesouvislými nejl se souvislými;
- e-tí fláci e-ili nejlépe úkoly v nované situacím z osobního flivota, nejl v t-í problémy jim inily úlohy situované do pracovního kontextu;
- v eské republice existují velké rozdíly mezi výsledky flák jednotlivých typ-
-kol;

⁶⁹ Tamtéfl, s. 30.

⁷⁰ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: *tená ská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, s. 30.

- jedním z určujících faktorů při zařazování žáků do jednotlivých typů škol je rodinné zázemí;
- míra individuálního postupu ve výuce je velmi nízká;
- v mezinárodním srovnání projevují někteří žáci nadprůměrný zájem o četbu;
- žáci, kteří rádi čtou, dosáhli ve výzkumu lepších výsledků.

4.2.2 Výzkum PIRLS

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS z roku 2001 zkoumal, jak a jaký typ literatury žáci čtou a jakou roli ve čtenářství hrají knihovny. Probadatelé ve 35 zemích⁷¹ včetně České republiky u žáků ve věku devíti až deseti let, tedy u věkové skupiny definované pro vývoj dítěte jako čtenář.

Ve výzkumu byly stanoveny tři aspekty čtenářské gramotnosti, ze kterých posléze vycházela tvorba testů. Prvním aspektem byl čtenářský záměr, zahrnující čtení pro literární zkušenost a čtení pro získávání a používání informací. Druhý aspekt se týkal procesu porozumění, který byl diferencován na vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretaci a integraci myšlenek a informací a hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu. Poslední aspekt – čtenářské chování a postoje – se zabýval vztahem žáků k četbě a čtenářskými aktivitami v rodině a knihovnách.

Výsledky výzkumu byly sledovány na čtyřech úrovních. První z nich označuje schopnost interpretovat chování a pocity hlavních postav, integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je aplikovat na situace z běžného života. Druhá úroveň dosáhnou žáci, kteří pochopí vztahy mezi událostmi a jednáním hlavních postav, rozpoznají jazykové a literární prostředky a provedou interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti. Třetí úroveň je charakterizována schopností provést jednoduchou interpretaci textu, pochopit hlavní myšlenku a najít určité prvky textu. Nejníže – čtvrtý stupeň – značí dovednost vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace a vyvodit závěry, které jsou v textu jasně naznačeny.

⁷¹ Výzkum probíhal například v těchto zemích: Anglie, Francie, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Německo, Nizozemsko, Švédsko, Škotsko, Slovensko, Slovinsko, Švýcarsko.

Ve které výsledky a grafy v nezjednodušené podobě lze zhlédnout v publikaci *e-tí fláci v mezinárodním srovnání. české školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních testech*.⁷² Zde uvádíme jen některé:

- fláci si nejlépe vedli v oblasti získávání informací a vyvozování přímých závěrů;
- nejtěžšími úkoly pro naše fláky byly ty z oblasti interpretace, integrace a hodnocení;
- česká republika se umístila třetí nad daným průměrem;
- výše zmíněné první úroveň tená škola způsobilosti dosáhlo 10% flák, druhé úroveň 32%, třetí úroveň 69% a čtvrté úroveň 93% flák;
- dívka dosáhla lepších výsledků než chlapec;
- necelou polovinu dotázaných fláků baví;
- fláci, kteří rádi čtou, dosahují lepších výsledků;
- necelé tři čtvrtiny fláků si čtou alespoň jednou týdně;
- téměř 40% fláků čte denně;
- nejoblíbenější četbou českých fláků je naučná literatura a esey.

Výzkum se zabýval i tím, zda tená škola aktivita v rodině a využívaní knihoven mají vliv na tená škola gramotnost. Tento fakt byl potvrzen, i když je pravda, že návštěvnost knihoven je v české republice oproti jiným zemím poměrně malá. Dodejme, že také sociální postavení rodičů fláků má na jejich výsledky týkající se tená škola gramotnosti výrazný vliv, což bylo očekáváno.

Česká republika se v rámci tohoto výzkumu umístila lehce nad průměrem zemí Evropské unie. Lepšími výsledky se mohou pochlubit například fláci Litvy, Lotyšska, Anglie, Nizozemska nebo Švédsko, které dominuje fláci ku úspěšnosti. Naopak horšími výsledky dosáhli fláci ve Škotsku, Francii, Německu, Slovensku, Slovinsku a na Kypru, jakofito poslední zemi tabulky.

Důvod úspěšnosti zemí tkví ve školním klimatu jednotlivých zemí a v přístupu k flákům. Ve Finsku, zemi s jedním z nejvyšších kvocientů v rámci tená škola, se k tomu faktorům připojuje i vzdělávací systém a jeho základní principy, mezi které patří rovná příležitost vzdělávání bez ohledu na etnický i sociální původ, diagnostika

⁷² KELBLOVÁ, L. a kol.: *e-tí fláci v mezinárodním srovnání. české školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních testech*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.

vzdávacích potřeb a zvláštěních vzdávacích potřeb je třeba před vstupem na základní školu, plná integrace nebo aktivity fláky za hranami školy i mimo ni.

Z výsledků obou výzkumů vychází najevo, že fláky děti baví, a to ve všech zemích, které se jednotlivých výzkumů účastnily. Výrazné rozdíly v zájmu o četbu byly shledány mezi chlapci a dívkami. Děti baví podstatně více dívky, které častěji než chlapci čtou příběhy nebo romány. Chlapci dávají přednost kratším textům, hlavně komiksem, návodům a pokynům. Co se týče četenských aktivit v rodině, v České republice se rodiče příliš nevnucují povídání s dětmi o tom, co rády čtou. Stejně tak mnoho času nevnucují návštěvy knihoven se svými dětmi. Česká republika má sice jednu z nejnižších návštěvností knihoven ze všech účastnických zemí, ale obliba dětí ve volném čase fláky je poměrně vysoká. Volný čas a jeho náplň je obsahem samostatné kapitoly.

5 VOLNÝ ČAS FLÁK DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Kapitola, zabývající se aktivitami fláky v jejich volném čase, vychází z výzkumu, který proběhl v roce 2007 a jeho výsledky jsou dále kladně popsány v publikaci *Čtení? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*.⁷³ Podnětem k zařazení této části jsou dvě tvrzení, která slyšíme neustále kolem sebe. První tvrzení se týká toho, že v době rozmachu elektronických médií je stále třeba vést děti ke čtení, a druhé tvrzení souvisí s tím, že děti málo čtou, čímž nedochází k rozvoji jejich vyjadřovacích schopností potřebných pro komunikaci v dnešní hektické společnosti.

Pokud bychom provedli anketu o nejčastěji vykonávanou činnost dětí ve volném čase a neptali se fláky samotných, ale jejich rodičů nebo učitelů, zjistíme nepříjemný fakt, že čtení knih se na první příčce neumísí. Které aktivity tedy svou oblibou předčí čtení knih? A má vůbec kniha jakoukoliv šanci v době výbavy a aktivní zábavy ve světě masmédií, znamenajícím zábavu pasivní,⁷⁵ své místo? Odpovědi na tyto otázky nabízí následující kapitola.

⁷³ TRÁVNÍ EK, J.: *Čtení? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2008.

⁷⁴ Tamtéž, s. 91.

⁷⁵ Tamtéž.

5.1 AKTIVITY ČÁK VE VOLNÉM ČASE

Navážeme-li na tvrzení výše zmíněná, z nichž vychází najevo obava, že vztah ke knize bude v budoucnosti oslaben na úkor jiných médií, je nutno také zmínit situaci na přelomu osmnáctého a devatenáctého století. V té době existoval také nepřítel knih, tentokrát v podobě encyklopedií, které se snažily *šproces poznání nahrazovat rychlou a kondenzovanou informací*,⁷⁶ časopis, novin a později také v podobě televize. Ta byla považována za hlavní příčinu ústupu četění v osmdesátých afl osmdesátých letech dvacátého století. V minulosti se potvrdilo, že *štechnologická zlepšení nevedou k zániku starších médií*.⁷⁷

Navíc podle výzkumů z různých zemí můžeme konstatovat, že rozvoj internetu a počítačů mnohem více televizi a novinám než knihám, které z této skutečnosti spíse tffí. Jak se ukazuje, knihy se stávají spojencem internetu, a proto je důležité svít médií neodmítat, nýbrž naučit se s takovými médii účinně pracovat. Činnosti, které fláci ve svém volném čase nejraději vykonávají, se nových médií často týkají.

Jednou z nejčastějších volnočasových aktivit fláků, a obyvatel České republiky vůbec, je podle očekávání sledování televize a poslech rozhlasu, na které připadá asi dvakrát více času než na četění knih. Hned v závěsu se umístilo vyuffívání internetu, kterému vnujeme také dvojnásobně více času než etb. Trávníček říká, že četění je považováno za protipól k jiným mediálním aktivitám, jako jsou televize, rozhlas a internet, a že *šp sobí jako protiváha p emíry záflitk a dojm konzumovaných z masových prost edk ů*.⁷⁸ Četění knih se umístilo afl na páté pozici za dalšími mediálními činnostmi, kterými jsou sledování videa i DVD, a tsn před četěním novin a časopisů, kterému se vnujeme průměrně deset minut denně v porovnání se čtyřiceti minutami přičetění knih.

Internet není tedy nejvůtším konkurentem etby, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale je to televize, jejíž sledování vyplňuje téměř dvě hodiny volného času fláků. Kromě činností, při kterých se vyuffívají média, fláci upřednostují následující aktivity:

- setkávání s kamarády,
- vlastní koníčky,

⁷⁶ Tamtéž, s. 92.

⁷⁷ CELBOVÁ, I., VOJTÁNEK, F.: *Je možné souflití knihy a Internetu?*, ročník 5, . 4, 2001, online verze: <<http://www.ikaros.cz/node/743>>.

⁷⁸ TRÁVNÍEK, J.: *Čeme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2008, s. 91.

- náv-t v kulturních akcích,
- aktivní sportování,
- náv-t v sportovních akcích,
- innost v zájmových útvarech.

5.2 POZICE KNIHY VE SVĚTĚ MULTIMÉDIÍ

5.2.1 Vymezení pojmu médium, mediální gramotnost

Z předchozí kapitoly je patrné, že lidé ve svém volném čase nejraději a nejčastěji sledují televizi, hrají počítačové hry nebo vyhledávají různé informace na internetu. Všechny výše zmíněné formy komunikace souhrnně označíme jako média. Třebesta média definuje jako *širost edky, které umožňují mnohonásobné a víceméně souběžné šíření sdělení k difúzní masě příjemce*.⁷⁹ Komunikace prostřednictvím těchto médií, označují se jako mediální, *šlouží výměně společných informací, vytváření společného mínění, budování konsensu v závažných otázkách, pomáhá posilovat soudržnost a kooperaci v rámci daného společenství a řešit skupinové problémy a krize*.⁸⁰ Nutno také podotknout, že komunikace mediální se na rozdíl od tradiční velmi rychle mění, a to v závislosti na vzestupu technologického vývoje.

Reifová⁸¹ dělí média na tradiční (např. knihy, noviny, časopisy a letáky), elektronická (telegraf, telefon, rozhlas nebo televize) a digitální (např. počítačové technologie). Tradiční média jsou taková, *jejichž obsah je vázaný na papír a která vznikají za pomoci různých tiskárenských technik, jako primární kód používají píšně a jazyk, mohou být periodická i neperiodická a disponují různou mírou dosahu*.⁸² Pokud chce člověk proniknout do světa tradičních médií, musí nejprve ovládnout schopnost číst, která se po přijetí elektronických médií nevyfláduje, což tvoří základní rozdíl mezi tradičními a digitálními typy médií. Digitální média zahrnují dále média nová, která se začínají objevovat po roce 1990 a kterými jsou například počítačové hry, CD-ROMy nebo ICQ.

S nástupem nových typů médií souvisí vznik a rozvoj mediální výchovy, která vede k *orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich technickému*

⁷⁹ TŘEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, Praha: Karolinum, 1999, s. 122.

⁸⁰ Tamtéž, s. 123.

⁸¹ REIFOVÁ, I.: *Slovník mediální komunikace*, Praha: Portál, 2004.

⁸² Tamtéž, s. 137.

zhodnocení.⁸³ Jak píše Niklesová, aby byl člověk takového prospěšného využívaní médií schopen, musí disponovat mediální gramotností neboli souborem *špatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo předehledné a nepřehledně strukturované nabídce mediálních produktů*.⁸⁴ Mediální gramotnost podle této autorky dále obsahuje:

- základní poznatky o fungování médií,
- znalosti o společenské roli médií,
- schopnost určit typ nabízených sdělení.

Mediální výchova, obsažená v Rámcovém vzdělávacím programu, si klade za cíl rozvinutí mediální gramotnosti, tj. schopnosti vyhledávat informace, analyzovat je a dále předávat. Jak uvádí Niklesová,⁸⁵ mediální výchova zdrazňuje:

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení,
- interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality,
- stavbu mediálních sdělení,
- vnímání autora mediálních sdělení,
- fungování a vliv médií ve společnosti.

Na závěr dodejme, že mediální výchova není synonymem pro technologii vzdělávání. Není ani naukou o tom, jak média co nejefektivněji využívat ve vzdělávacím procesu, jak je obsluhovat a jak s nimi pracovat. Mediální výchova respektive mediální gramotnost klade podle Bíny *šláchet na zvládnutí komunikace prostřednictvím nositelů slov, písmen, zvuků a obrazů*.⁸⁶

5.2.2 Čtenářství versus počítač a internet

Na tomto místě pokládáme otázku, zda čtenářství, reprezentující tradiční formu, a internet, zastupující svět elektronický, jsou dva neslučitelné světy, nebo zda jsou schopné vzájemného soužití. Odpovědi mohou být názory několika literátů, politiků a knihovníků, které se objevily v březnu roku 2001 na semináři pořádaném Společností Národní knihovny České republiky.

⁸³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1998, s. 126.

⁸⁴ NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy*, České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007, s. 24.

⁸⁵ Tamtéž, s. 21.

⁸⁶ BÍNA, D.: *Výchova k mediální gramotnosti*, České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2005, s. 7.

Dostál uvedl, že se nenaplní představy o setkání těchto dvou světů, protože si jsou obě formy komunikace rovny, ale je třeba šmířit na paměti, že dle něj je schopnost člověka vyznat se v chaosu moderní civilizace, není v jaké formě informace pominutelná.⁸⁷ Vyzdvihl vlastnost médií vzájemného doplňování se, neboť každá forma má své plus a mínus. Objevil se například názor, že i krásná literatura může mít své místo na internetu.

Na dle něj problém upozornila Stoklasová, která se přiklání k názoru, že *široký internet knihovní úplně neohroží, ale má své omezení*.⁸⁸ Zmínila totiž, že rutinní činnost knihoven je méně podporována než projekty spojené s elektronickým publikováním, kterým je v grantových programech věnována větší pozornost.

Z jiného pohledu hodnotila internet Vrbenská, a to jako médium, *š které sice slouží pro čtení textů, ale malé skupinám, a proto se nenajde nakladatel, který by texty vydal*.⁸⁹ Dodala, že informace na internetu nejsou úplné a je potřeba, aby se s nimi lidé naučili dále pracovat. Někteří autoři se shodli v tom, že negativní rys internetu tkví ve snižování jazykové úrovně vyjadřování. Pozitivum spatřují ve vzniku nových literárních forem propojujících textovou a vizuální stránku, které se spolu s nástupem internetu objevily.

Skutečnost je taková, že se elektronická média stávají v oblíbených oborech rychleji se rozvíjejících, kdežto odvíjí témata nemenná upřednostňují používání tištěných periodik. Lidé sice využívají všechny výhody internetu, ale jako tená i dávají přednost knihám v jejich tištěné podobě. Důvod je jasný: *šv knize zůstávají litery bez hnutí a pohyb mezi nimi se děje listováním a klouzáním o řádkách; audiovizuální média nás jako fascinované oběti hada upoutávají na místo a v tu chvíli pohybové iniciativy přejímají sama. Obraz, který se chvíli nezmenší, se stává nesnesitelným*.⁹⁰ Přestože jsou tištěná média stále ještě nahrazována těmi elektronickými, potvrdilo se, že spolu dokáží existovat a čelit vlastní konkurenci. Nemusíme se tak bát toho, že by internet a elektronické verze knih v budoucnosti knihy v tištěné podobě úplně nahradily.

⁸⁷ CELBOVÁ, I., VOJTÁŠEK, F.: *Je možné souflit knihy a Internetu?*, ročník 5, č. 4., 2001, online verze: <http://www.ikaros.cz/node/743>.

⁸⁸ Tamtéž.

⁸⁹ Tamtéž.

⁹⁰ NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy*, české Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007, s. 49 - 50.

EMPIRICKÁ ÁST

1 VÝZKUM A JEHO CÍLE

V této ásti práce jsme se zam íli na výzkum tená ských aktivit flák na druhém stupni základní –koly, v etn inností provozovaných ve volném áse, motivace ke tení, pozice knihy ve sv t multimédií a role knihoven p í podpo e d tského tená ství. Na–ím cílem bylo prozkoumat povahu tená ské gramotnosti u konkrétní skupiny respondent , zjistit jejich tená ské návyky, vyhodnotit a porovnat výsledky mezi jednotlivými skupinami (–estý a devátý ro ník, chlapci versus dívky).

Vzhledem k tomu, jak je tato problematika rozsáhlá, byly stanoveny t i následující cíle:

- sledovat, jakou roli ve volno asových aktivitách flák hraje etba (po et p e tených knih za ur ité období, náv–t vnost knihovny, oblíbený flánr, práce s textem, technika tení, d vody a motivace ke tení, výb r etby apod.);
- zjistit, kterým innostem dávají fláci ve svém volném áse p ednost p ed tením knih (zejména srovnání s využíváním elektronických médií);
- podat obraz o tom, jak fláci hodnotí literární výchovu ve –kole, pop ípad co by na ní zlep–ili.

2 STANOVENÍ HYPOTÉZ

V návaznosti na stanovené cíle bylo formulováno n kolik hypotéz, které posléze ovlivnily výb r výzkumné metody i zkoumaného vzorku respondent . Pro sledování tená ství byly stanoveny tyto hypotézy:

- **H1:** *šV rámci tená ství a po tu p e tených knih p edpokládáme prokázané rozdíly mezi d v aty a chlapci, dále také mezi fláky –estého a devátého ro níku.õ*
- **H2:** *šP edpokládáme, že výb r etby a etbu obecn statisticky významn ovliv ují námi vytipované faktory vnit ní (tení pro vlastní pot ebu a uspokojení) i vn j–í (vliv rodi , u itel , spolufák apod.).õ*

Pro analýzu volného ásu a literární výchovy ve –kole byly stanoveny dal–í hypotézy:

- **H3:** *šP edpokládáme statisticky významné rozdíly ve vykonávání p edem vytipovaných inností trávení volného asu. Statisticky významn lep-í výsledky p edpokládáme u inností spojených s využíváním elektronických médií.õ*
- **H4:** *šCo se tý e literární výchovy ve -kole, p edpokládáme prokazatelný rozdíl mezi po tem flák , kte í by se rádi podíleli na výb ru d l povinné etby kte í nikoliv.õ*

Pro zji-t ní reálné (takové, jak ji fláci popisují) a ideální (takové, jakou by ji fláci cht li mít) charakteristiky literární výchovy jsme hypotézy p edem neformulovali, nebo nám -lo o její nejdetailn j-í popsání samotnými fláky. Na základ shrnutí výsledk jejich charakteristik jsme stanovili p íslu-né záv ry.

3 VÝZKUMNÁ METODA A ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU

3.1 VÝZKUMNÁ METODA

Stanovené cíle a hypotézy ovlivnily výb r zkoumaného vzorku i výzkumné metody, pro kterou byl vybrán dotazník, umohl ující získat údaje od velkého po tu respondent v relativn krátkém asovém úseku. Pomocí dotazníku bylo písemnou formou poloeno respondent m 25 dotaz , na které písemnou formou odpovídali nebo jen vybírali vhodnou odpov z p edem stanovených moíností. Dotazník s jasn danou strukturou obsahoval t í ásti: vstupní, vlastní a záv re nou.

Vstupní ást dotazníku zahrnovala jeho název a ú el, který byl dotazovaným sd len ústní formou. Byl zd razn n cíl výzkumu a také význam respondentových odpov dí, který m l velký vliv na motivaci k vypl ování. Zárove byly p ídány pokyny ke správnému vypln ní a zodpov zeny dotazy respondent .

Vlastní ást dotazníku obsahovala otázky se azené do ty tematických okruh ó základní údaje, tená ství, volný as, literární výchova ve -kole. První okruh zji-oval pomocí otázek s moíností výb ru nebo otev ených otázek základní údaje o respondentech (pohlaví a v k respektive ro ník) a základní údaje týkající se zkoumané problematiky (po et p e tených knih apod.). Do druhého okruhu, který se týkal vlastních tená ských aktivit, bylo za azeno dvanáct uzav ených i polouzav ených otázek s n kolika moínostmi odpov dí, ze kterých mohl flák vybrat jednu i více.

Polouzav ené otázky obsahovaly prostor pro dopln ní vlastního flákova názoru, pokud se jeho odpov v fládné z nabízené možnosti nevyskytovala. Dal-í okruh byl v nován volnému asu, ve kterém se hledala nej ast ji provozovaná innost flák . Poslední okruh obsahoval –est otev ených otázek vybízejících k vlastní flákov odpov di.

Záv re ná ást dotazníku, ve které bylo uvedeno pod kování za spolupráci, upozornila také fláky na to, že vypln né údaje jsou anonymní.

3.2 RESPONDENTI

Výzkumu, jehofl výsledky prezentujeme, se zú astnilo celkem 108 respondent , 54 dívek a stejný počet chlapc ty ro ník jedné základní –koly. Rozlofení vzorku flák podle jednotlivých ro ník bylo následovné: 26 respondent –estého ro níku, 32 respondent sedmého ro níku, 24 respondent osmého ro níku a 26 respondent devátého ro níku.

Mediální věk vzorku respondent byl 13 let.

Základní –kola byla vybrána náhodn bez pouflití konkrétních kritérií, a tudífl je patrno, že vzorek flák nelze považovat za reprezentativní v p ísném slova smyslu.

3.3 PODMÍNKY SB ĚRU DAT

Výzkum prob hl v roce 2009 ve ty ech ro nících jedné základní –koly na za átku vyu ování za asistence vyu ujícího a výzkumníka. Výzkumník na za átku vyu ovací hodiny objasnil, k emu bude dotazník slouflit a eho se bude týkat, a následn p e etl otázky v dotazníku tak, aby byly srozumitelné v–em flák m. Nechal prostor pro jejich dotazy. Na vypl ování dotazníku m li fláci zhruba dvacet minut, kterých n kte í z nich ani pln nevyuffili. B hem vypl ování nem li fláci fládné dotazy a ani u itel ani výzkumník nijak nezasahovali do jejich práce.

Pokyny k vypl ování dotazníku byly ve v–ech ro nících vfldy stejné, a to následující:

šProsím Vás o vypln ní dotazníku, který se zabývá tená stvím a Va-imi tená skými a volno asovými aktivitami. Dotazník si spole n projdeme a pak budete mít dvacet minut na jeho vypln ní. Pokud budete mít kdykoliv v pr b hu vypl ování n jaký dotaz, nesty te se a klidn se ptejte. Pozorn si p e t te kafldou otázku a ozna te nebo dopl te možnost, která je Vám nejblifl-í. Pokud v dotazníku taková možnost není, m flete ji doplnit sami. Pokud nemáte fládné dotazy, m flete za ít s vypl ováním.õ

řádný flák nepotřeboval na vyplování děle než daných dvacet minut. Po skončení časového limitu byly dotazníky vybrány a popořítán jejich počet. Na závěr výzkumník podkoval flákmi uitelmi za jejich spolupráci.

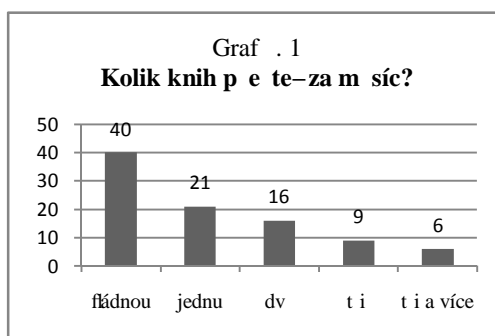
4 VYHODNOCENÍ DAT A DISKUSE NAD VÝSLEDKY

Analýzu výsledků, kterých jsme během výzkumu dosáhli, za neme jejich celkovým vyhodnocením. Následovat bude porovnání výsledků v jednotlivých skupinách, a to ve skupinách chlapci versus děvčata a šestý ročník versus devátý ročník. Jedná se o porovnání výsledků ve skupinách podle pohlaví a podle věku.

4.1 CELKOVÉ VYHODNOCENÍ

4.1.1 Základní údaje

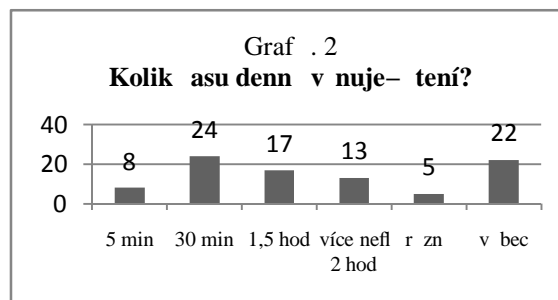
První a druhá polovka dotazníku zjišťovala pohlaví a ročník respondentů, ze kterých se následně vybral vzorek stejného pohlaví a věku. Celkově bylo osloveno 54 chlapců a 54 dívek šestého a devátého ročníku základní školy (viz výše).



Zde musíme podotknout, že ne každý flák se vyjádřil ke každé otázce, některé dokonce na několik otázek nereagovali vůbec. Tudíž se čísla v následujících grafech nerovnájí počtu oslovených respondentů, ale počtu odpovídajícím.

Tato otázka se týkala toho, kolik knih přečetla za měsíc, a byla zaměřena z toho důvodu, že v celkovém povědomí velkého počtu obyvatel naší země převládá názor, že čtení druhého stupně velmi málo čtou, ba že nečtou vůbec. Národní výzkum prokazatelně ukazuje, že minimálně polovina respondentů přečetla alespoň jednu knihu za měsíc. Jak názorně ukazuje **graf . 1**, tyčtět respondentů sice nepřečetla za měsíc jedinou knihu, ale více než polovina dotázaných, kteří otázku zodpovědli, alespoň jednu knihu přečetla. Jedna třetina dotázaných fláků přečetla dokonce více než dvě knihy ve stejném časovém období. Celkový počet těch, kdo pravidelně čtou, je tak 52. Na otázku nereagovalo celkem třináct fláků.

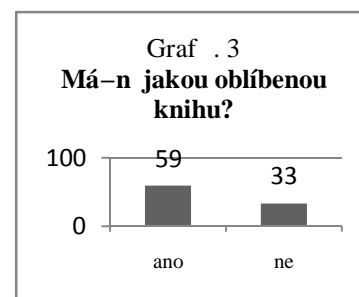
tvrtá otázka zjišťovala, kolik času denně fláci vnují tení knih, ale i časopisů a jiných tiskovin. V grafu . 2 můžeme pozorovat vysoký podíl těch, kteří se tení denně vnují v bed. Mezi takové spadá čtvrtina dotázaných. Osm



respondentů si najde chvíli na přečtení svého oblíbeného článku v novinách i v časopise a více než polovina pak tení denně půl hodiny a více. Nutno dodat, že otázku nezodpovědělo devatenáct fláků.

Cílem páté polovky v dotazníku bylo najít nejoblíbenější knihu fláků, a tím zjistit, kolik z nich má jakou takovou oblíbenou knihu. Z celkového počtu 92 fláků, kteří na otázku odpověděli, má svou oblíbenou knihu více než polovina z nich, přesně pak 59 fláků, jak je patrné z grafu . 3. Na které fláci uvedli dokonce knihy

První příčky oblíbenosti v našem ročníku obsadily knihy *Harry Potter* (J. K. Rowlingová) a kniha od autorky Jacqueline Wilsonové (název nebyl uveden). Dále fláci uvádějí tato díla: *Letopisy Narnie* (C. S. Lewis), *Dobrodružství s mykami* (C. Busquets), *Spolek holek Lékokrek* (P. Schröderová), *Dá-enka ilí flivot -t n te* (K.



apek). Na které respondenti nebyli konkrétní v uvedení názvu knihy a napsali pouze, že tou rádi knihy šoválce, šohistorii, šokoních nebo knihy dobrodružné.

V sedmém ročníku se zájmy dítí poněkud liší, nebo na rozdíl od knih válečných, historických, dobrodružných nebo knih šokoních tou díla s tematikou fotbalu a rybolovu. Nejastěji uváděnou knihou se stal opět *Harry Potter* a nejastěji uváděným autorem Bohumil Šiha se svými knihami *O letadélku Kán ti* a *Honzíkova cesta*. Mezi oblíbené knihy patří i *Velké Božíkovy lapálie* (V. Stekla), *Klub záhad* (T. Brezina), *Vrka, postrach Zátí-í* (V. Šeháková), *Správná pítka* (E. Blytonová), *Tanec v srdci* (P. Makoliová), *Stípký odvaha* (V. Jansová) a *Pán prsten* (J. R. R. Tolkien).

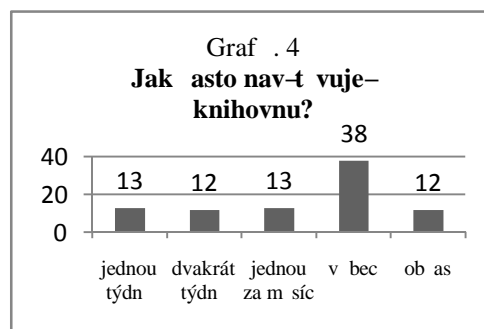
Na prvním místě nejastěji uváděných knih v osmém ročníku se objevilo *Stmívání* (S. Meyerová), za ním skončil *Harry Potter*, *Nekonečný příběh* (M. Ende) a *Dívky v sedlech 13* (B. Bryantová). Dva fláci uvedli, že jejich nejoblíbenější kniha je ta, která vypráví šoveteránech nebo šopsech.

Stmívání představuje nejoblíbenější knihu také v devátém ročníku, kde ji napsali tři žáci. Po jednom hlasu pak získala kniha *Jsi jednička, Zuzko* (Věra Čecháková), *Krkví brána* (A. Horowitz), *Hotel U Zeleného koně* (J. Bellová), *Strom Malého stromu* (F. Carter), *Eragon* (C. Paolini), *WarCraft* (R. A. Knaak) a *Správná pětka*.

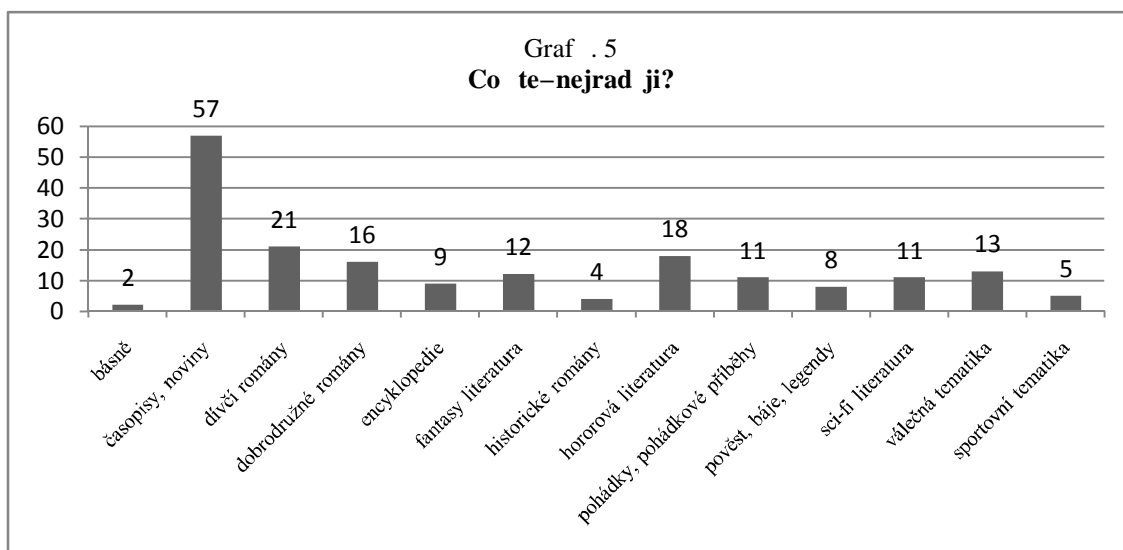
První tematický okruh, který zjišťoval základní údaje o čtenářích a zkoumané problematice, uzavírala otázka zaměřená na návštěvnost knihoven samotnými čtenáři. Z celkového počtu 108 respondentů reagovalo na otázku 88 z nich. **Graf . 4** ukazuje, že 38 čtenářů knihovnu nenavštěvuje. Zároveň je z grafu jasné, že podíl těch, kteří chodí do knihovny rádi, je podstatně vyšší. Jedna čtvrtina čtenářů, která navštěvuje knihovnu, tam pravidelně zavítá jednou týdně, jedna čtvrtina pak dvakrát do týdne, další čtvrtina jedenkrát za měsíc a zbývající čtvrtina chodí do knihovny občas, tzn. několikrát v rozmezí jednoho až třech měsíců.

4.1.2 Čtenářská činnost

Druhý tematický okruh byl zaměřen na vlastní čtenářské aktivity čtenářů, popisuje preferenci oblíbeného žánru a konkrétní interpretaci předchozího textu. První otázka



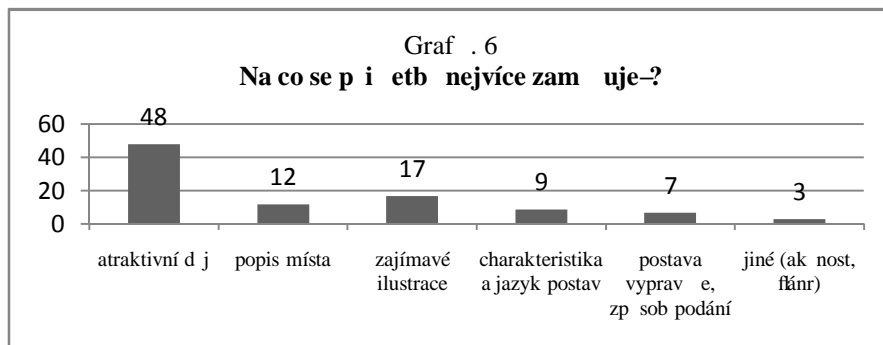
zjišťovala, který literární žánr dosahuje mezi čtenáři největší obliby. V **grafu . 5** můžeme pozorovat, že k nejoblíbenějším materiálům patří jednoznačně časopisy a noviny, ale musíme vzít v úvahu, že většina respondentů, která tuto polovku zvolila, se přiklání k četbě časopisů. Dalším oblíbeným žánrem se stala hororová, dobrodružná a válečná literatura a dívčí romány. Nezapomenutelné místo má v dětské literatuře také



pohádkový flákn. Nejmén oblíbeným materiálem jsou u náctiletých flák básn . Výrazné rozdíly se objevily ve skupin chlapci versus dívky (viz nífle).

Dal-í

otázka se týkala toho, na co fláci p i etb nejvíce zam ují svou pozornost a eho si p i tení knihy

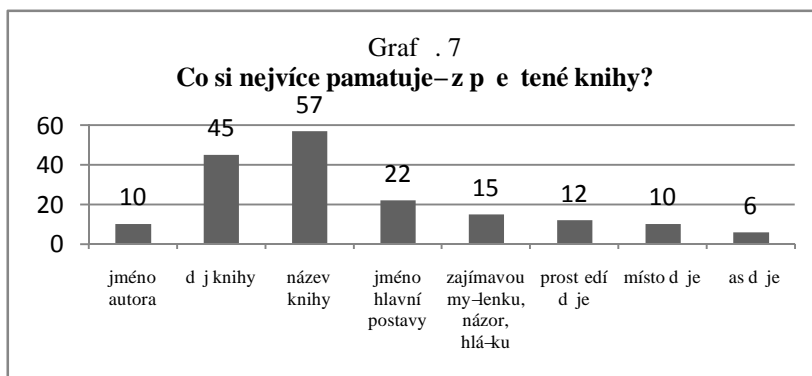


nejvíce v-ímají (viz **graf . 6**). V t-ina respondent uvedla jen jednu mofnost, a tak lze íci, fle polovina dotázaných te knihu pro její atraktivní d j. Ani dal-í mofnosti nejsou zanedbatelné, nebo kafdá m la n jaké zastoupení. Z celkového po tu 96 respondent , tedy t ch, kte í vybrali n jakou z nabízených mofností, se sedmnáct z nich p iklonilo k zajímavým ilustracím, dvanáct k popisu místa, dev t vybralo charakteristiku a jazyk postav, sedm postavu vyprav e a zp sob podání a t i fláci doplnili svou vlastní mofnost, která zahrnovala ak nost a flákn.

V t etí otázce jsme necht li zjistit, co je pro fláky na knize nejp itafliv j-í, ale co si z p e tené knihy nejvíce pamatují. V **grafu . 7** vidíme, fle podle o ekávání si nejvíce tená zapamatuje hlavn název a d j knihy, nikoliv jméno autora. Spí-e nefl jméno autora tená e zajímá jméno hlavní postavy, cofl je pochopitelné, nebo je to práv hlavní hrdina, se kterým se tená asto ztotofl uje a proflívá jeho p íb h. Postava tvo í ur ující sloflku literárního díla a lze ji definovat jako *šum lecký obraz lov ka zachycující jeho vn j-í podobu, charakter, jednání, e , my-lení, cít ní, vztah k ostatním postavám, d ji a*

*prost edí i jeho vývojové prom ny.*⁹¹

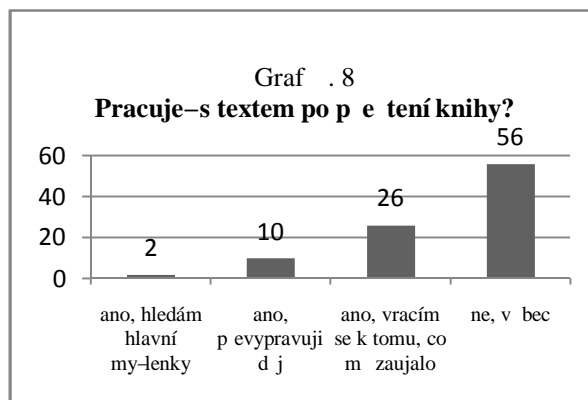
asto si fláci také pamatují d leflitou my-lenku nebo hlá-ku, která je zaujala, prost edí,



⁹¹ TOMAN, J.: *Vybrané kapitoly z teorie d tské literatury*, eské Bud jovice: Pedagogická fakulta v eských Bud jovicích, 1992, s. 21.

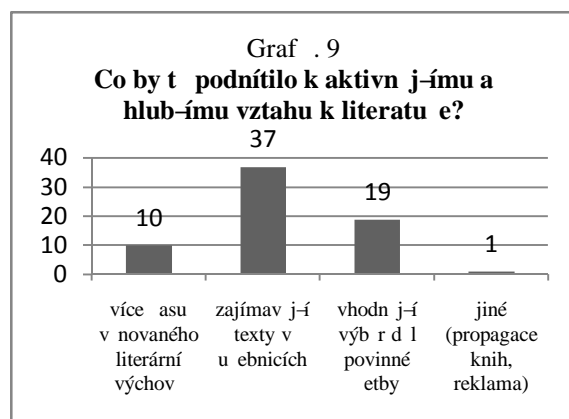
místo a čas dle. Poslední tři vý-
zmi-
né možnosti jsou konkrétní
spjaty s flákovou oblíbenou knihou.

Ve tvrté otázce se m li
respondenti vyjádít k tomu, zda po
p e tení knihy pracují s textem, a
pokud ano, tak jakým zp sobem.
Otázku p e-
lo bez pov-
imnutí trnácet



flák . Velká ást t ch, kte í na ni odpov d li, s textem ale v bec nepracuje. **Graf . 8**
ukazuje, jakým zp sobem s textem pracuje zbývající ást respondent , to je 38 flák .
Zhruba jedna t etina z nich se vrací k té ásti v knize, která pro n byla jistým zp sobem
zajímavá, deset flák provádí interpretaci d je a pouze dva fláci hledají v textu d lefité
my-lenky. Tento fakt potvrzuje, fle e-tí
fláci nejsou schopni interpretace
p e teného textu a integrace my-lenek za
ú elem pochopení a vysv tlení jeho
hlub-ího významu.

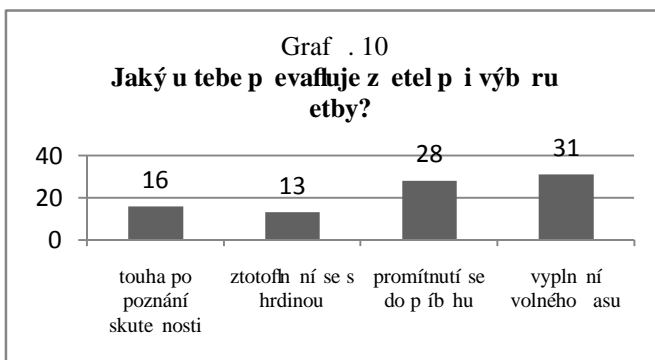
Odpov na otázku, co by fláky
podnítilo k aktivn j-ímu a hlub-ímu
vztahu k literatu e, byla p edm tem páté
polofky druhého tematického okruhu.



Z následujícího **grafu . 9** vyplývá, fle více nefl polovina respondent by ocenila
zajímav j-í texty v u ebnicích, devatenáct respondent by bylo pro vhodn j-í výb r ve
-kole tených d l, deset flák by bylo rádo, kdyby se literární výchov ve -kole
v novalo více asu a jeden flák uvedl jako dal-í možnost špropagaci knih, která by
podle n j motivovala fláky zajímat se v t-í m rou o literární výchovu. Dodejme, fle
otázku nezodpov d lo 41 respondent , kterých jsme se po skon ení vypl ování
dotazníku ptali, pro tak neu inili. D vodem byl jejich nezájem o literaturu a to, fle nic
by neovlivnilo jejich vztah k ní.

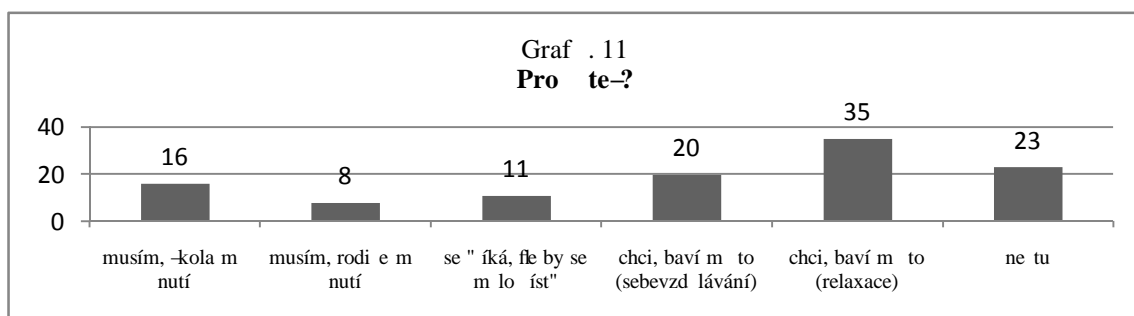
Dal-í otázka v po adí zji-ovala, jaký z etel u flák p evafluje, kdyfl si sami
vybírají ur itou knihu, a jaký cíl tím sledují. V **grafu . 10** na dal-í stran m fleme
sledovat, fle nejv t-í podíl respondent povafluje etbu za svou volno asovou aktivitu,
28 flák si p e te knihu proto, fle se mohou stát na chvíli sou ástí jejího p íb hu a

–estnáct respondentů zajímavě
fakta, která kniha podává. T ináct
respondent si přečetl knihu, aby
se mohli na okamžik přenést ve
své fantazii do příběhu a stát se
jeho hlavním hrdinou i se jen
ztotofnit s jeho chováním a



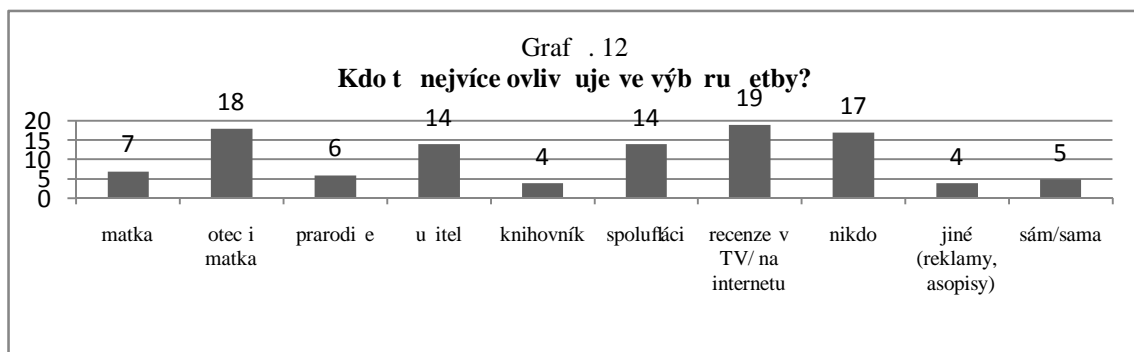
jednáním. Čtáci nevyužili prostoru pro uvedení svého vlastního důvodu. Některé otázky přeskakovali a nevyplnili žádnou z daných možností, konkrétně dvacet čtáčů.

V sedmé otázce jsme hledali důvod čtení. Jak je patrné z grafu . 11, mezi hlavní důvody patří vnitřní faktory, kterými jsou zejména relaxace a sebevzdělávání. Z toho vyplývá, že čtáci čtou, protože sami chtějí a protože je to baví. Počet čtáčů, kteří čtou z přinucení a těch, kteří nečtou vůbec, je však také vysoký.



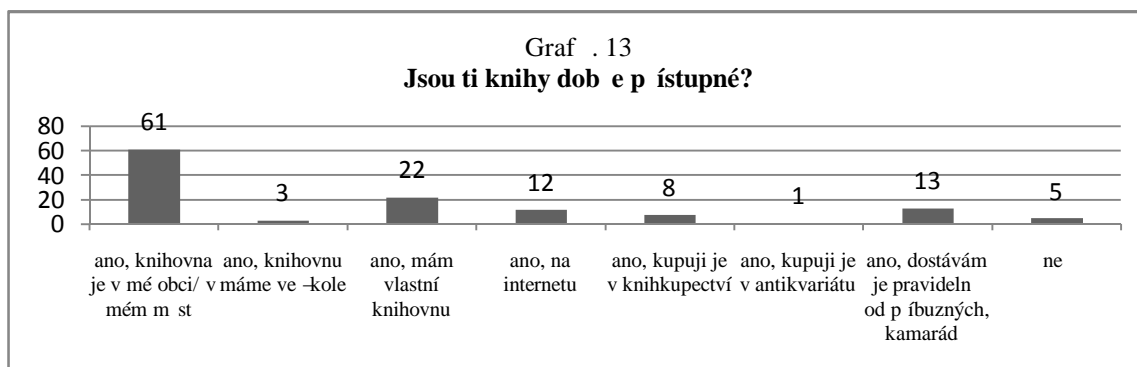
V grafu si můžeme povšimnout, že –estnáct čtáčů čte jen proto, že se to po nich vyžaduje ve škole. Jedenáct dotázaných uvedlo, že čte pod nátlakem společnosti, nebo má povinnou zakotvenou představu, že číst by se mělo, a osm respondentů přiznalo, že čte pod nátlakem ze strany rodičů.

Zkoumáno bylo také to, které osoby mají na čtení ve výběru čteny největší vliv. Zda rodiče a rodinné prostředí, učitelé a prostředí ve škole, jak by se dalo předpokládat, nebo jiné faktory. Podle grafu . 12 nelze stanovit jeden faktor, který by měl výraznou



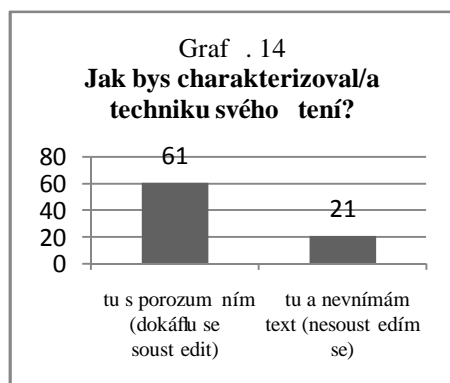
pevalu nad ostatními. fláky nejvíce k etb motivují recenze, které se objevují v televizi i na internetu, a rodi e. Dvaadvacet respondent uvedlo, že výběr etby je ovlivován pouze jejich vlastním rozhodnutím. Podle očekávání, avšak ne až do takové míry, ovlivuje fláky ve výběru etby uitel ve škole, což uvedlo pouhých třináct z celkového počtu 108 respondentů. Necelá jedna pětina dále uvádí mezi hlavní motivační initele matku, prarodi e, knihovníka a také například reklamu v televizi nebo v časopise.

V deváté otázce jsme se ptali fláků na dostupnost knihoven ve městě i obci, ve kterých bydlí. Tím jsme zjišťovali, jaký mají fláci ke knihám přístup. **Graf . 13** jednoznačně ukazuje, že většina fláků bydlí v místech, kde mají knihovnu k dispozici. Další údaje jsou velmi neobjektivní, neboť někteří respondenti vyplnili pouze jednu možnost, a tím došlo ke zkrácení ostatních údajů. Za zmínku přesto stojí, že si fláci

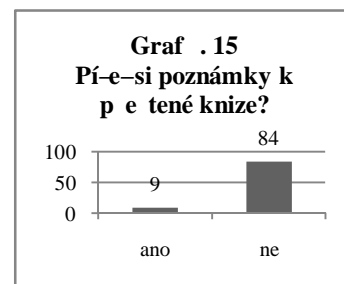


nevypůjčují knihy pouze v městských i obecních knihovnách, ale v několika případech mají svou vlastní knihovnu doma, vyhledávají knihy na internetu v elektronické verzi nebo knihy dostávají jako dárek od svých blízkých a kamarádů. V poslední době se také objevuje nový trend a tím je nakupování knih v antikvariátech.

Odpovědi na desátou otázku podávají obraz o tom, jak by se dala charakterizovat technika čtení fláků. Zajímalo nás, zda fláci knihu nebo jakýkoliv jiný text jen přečtou a dále s ním nepracují nebo zda se soustředí na to, co čtou, a jsou schopni následné interpretace. Údaje v **grafu . 14** vykazují, že zhruba tři čtvrtiny dotázaných čtou text s porozuměním a soustředěním, což nás může jednoduše potvrdit. Jedna čtvrtina přiznala, že text přečte a přitom nevnímá jeho význam nebo se na čtení nedokáže dostatečně soustředit. Tuto skutečnost potvrzuje i výzkum



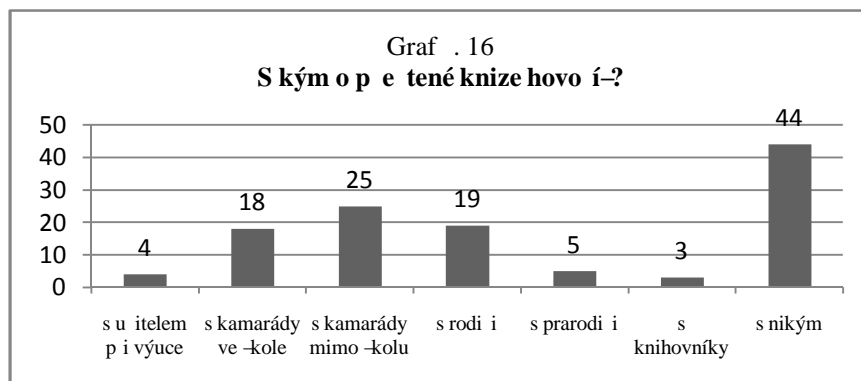
PIRLS, který uvádí, že 93% českých žáků dokáže sice v textu vyhledat jednotlivé explicitně vyjádřené informace, ale pouze 10% dokáže interpretovat a pochopit vztahy mezi jednotlivými událostmi. Totéž procento žáků umí integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je aplikovat na situace z běžného života.



Odpovědi na jedenáctou polovítku v dotazníku informují o tom, zda si žáci zapisují poznámky ke knize, kterou přečtou i nikoliv. Výsledky zaznamenané v **grafu .15** mluví jasně. Z celkového počtu 93 respondentů, kteří otázku zodpovědli, si žádné poznámky nepíše 84 z nich, pouze devět žáků ano.

Druhý tematický okruh byl zakončen otázkou, zda žáci o přečtené knize hovoří a pokud ano, tak s kým. V **grafu .16** sice dominuje odpověď, že žáci o přečtené knize s nikým nemluví, ale podívejme se na zastoupení těch, kteří si o knize s někým rádi popovídají.

Takových žáků je 74 a nejčastěji své zážitky a připomínky ke knize sdílí svým kamarádům, ať už ve škole



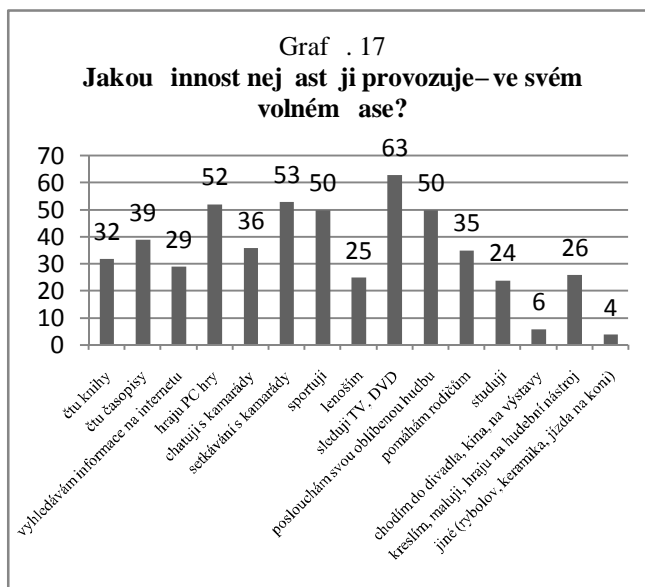
nebo mimo ni, dále pak rodičům, méně prarodičům, učitelům a knihovníkům. Vyšší číslo bychom očekávali zejména u učitelů, protože v rámci literární výchovy ve škole by měla být samozřejmostí i kladná interpretace přečtených ukázek a doporučené literatury.

4.1.3 Volný čas

Tento tematický okruh obsahoval jedinou polovítku, pomocí které jsme se snažili dopátrat toho, jakou činnost žáci nejčastěji provozují ve svém volném čase. V této otázce žáků ztrhla více možností trávení volného času a dva žáci na otázku nereagovali vůbec.

Údaje v **grafu .17** na další straně potvrzují naše hypotézy, že žáci dávají přednost těm činnostem, které jsou nějakým způsobem spojeny s vyučiváním

elektronických médií. Jedná se především o sledování televize a DVD, hraní počítačových her a poslech hudby. V popředí toho, jak fláci tráví volný čas, se také nachází setkávání s přáteli, kterému dává přednost 53 respondentů, a sportování, které je zastoupeno 50 hlasy. Již na konci osmdesátých let ve svých perspektivách próz pro děti Chaloupka uvedl, že:



šbude (dtská literatura) ze zájmové orientace dětí zcela odblokována, přičemž urité potřeby zábavy, kompenzace, úniku od vědních zážitků, fantazijní sebeprojekce atd. obstará s dostatek film, televize, videomagnetofony apod., seberealizaci sklony dětí computerové herní programy a systémy, napojené na domácí počítač, u větších dětí a mládeže diskokluby, populární hudba, kultury atd. (í) 92

Ani ostatní polofky nejsou zanedbatelné, i když se mezi nimi neobjevují výrazné rozdíly. Srovnatelný počet respondentů volil za svou hlavní aktivitu ve volném čase četbu knih a časopisů, chatování s kamarády a pomoc rodičům v domácnosti. Následovalo vyhledávání informací na internetu, umlecká činnost, lenošení a studium. Velmi nízký podíl na trávení volného času má návštěva kulturních akcí a aktivní zájmová činnost flák, kterou představuje keramika, rybolov a jízda na koni.

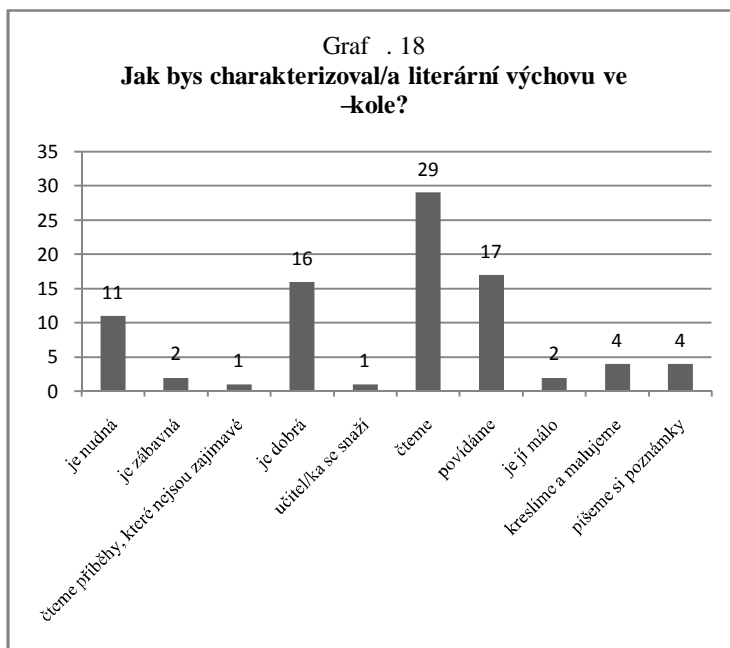
4.1.4 Literární výchova ve škole

Poslední tematický okruh se zabýval charakteristikou školní literární výchovy a obsahoval šest otevřených otázek, ke kterým se mohli respondenti písemně vyjádřit. Součástí byla i jedna otázka, která byla zaměřena na návštěvnost besed s autory knih.

V první otázce jsme chtěli znát názor fláků na literární výchovu ve škole, jak ji oni sami vidí. Výsledky jsou shrnuty v grafu . 18 na následující stránce. Nejvíce po et fláků charakterizoval literární výchovu jako vyučovací předmět, ve kterém se te a

⁹² CHALOUPKA, O.: *Próza pro děti a mládež*, Praha: Albatros, 1989, s. 178.

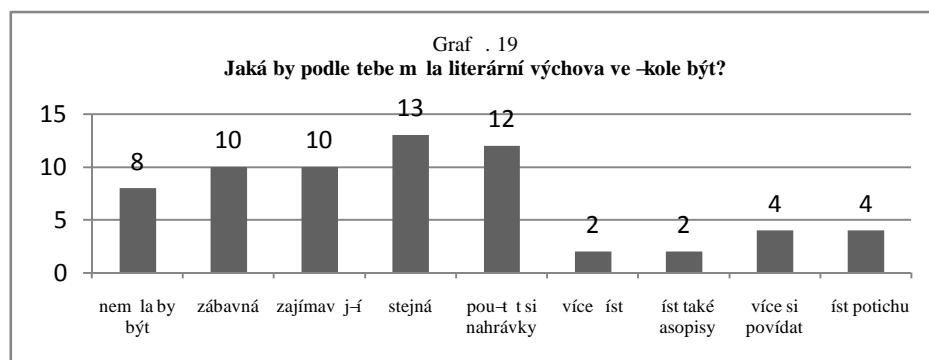
povídá o literárních dílech. Menší podíl flák popsal literární výchovu jako dobrou a našli se i tací, kteří ji považují za nudnou. Výrazní byli po et respondent ji hodnotí jako zábavnou nebo oceňuje snahu učitele. V odpovědích se objevilo také konstatování, že díla, která se ve škole učí, nejsou pro



fláky zajímavá a inspirující. Mezi fláky je i hrstka těch, kteří by ocenili, kdyby se literární výchova ve škole v nově více času. Aby byly výsledky kompletní, musíme připomenout, že během výuky literární výchovy se kreslí, maluje a píše poznámky, což bylo uvedeno osmi respondenty.

Následovala otázka, ve které mohli fláci prezentovat své předání, jak by si literární výchovu ve škole sami představovali nebo jaká by podle nich měla být. Z výsledků v předchozím grafu lze vyčíst požadavek, aby byla literární výchova zajímavější a využívaná

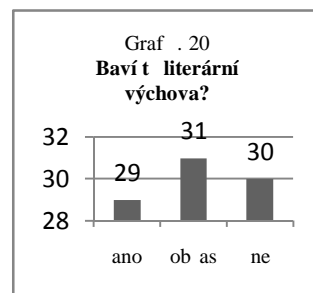
ve větším rozsahu. Údaje zpracované v grafu . 19



opravdu vykazují, že dvacet respondentů by uvítalo kreativnější přístup učitele k výuce literární výchovy. Mnozí by ji chtěli zábavnější a zajímavější pro fláky. Třináct flák je spokojeno s literární výchovou takovou, jaká je. Srovnatelný počet flák uvedl, že by bylo záhodno o literární výchovu nejen číst, ale aby učitel ukázky tených děl také používal na nahrávkách. Dalším předáním ze strany flák, uvedeným čtyřmi respondenty, je číst potichu. Na které fláky totiž rozruží poslouchat někoho, kdo to pomalu a dokonce koktá. Návrhy na zlepšení literární výchovy obsahují dále čtení časopisů a více

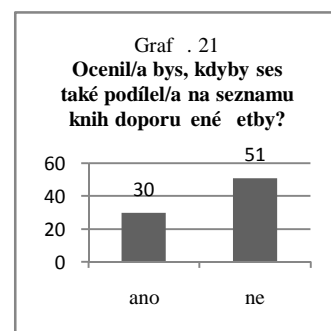
povídání o pe tené knize, osm flák uvedlo zru-ení literární výchovy ve -kole, kterou považují za zbyte nou a ned leflitou.

V grafu . 20 shrnujeme odpov di na otázku, zda fláky literární výchova ve -kole baví nebo ne. Výsledky se mohou zdát celkem uspokojující, nebo t etinu dotázaných,



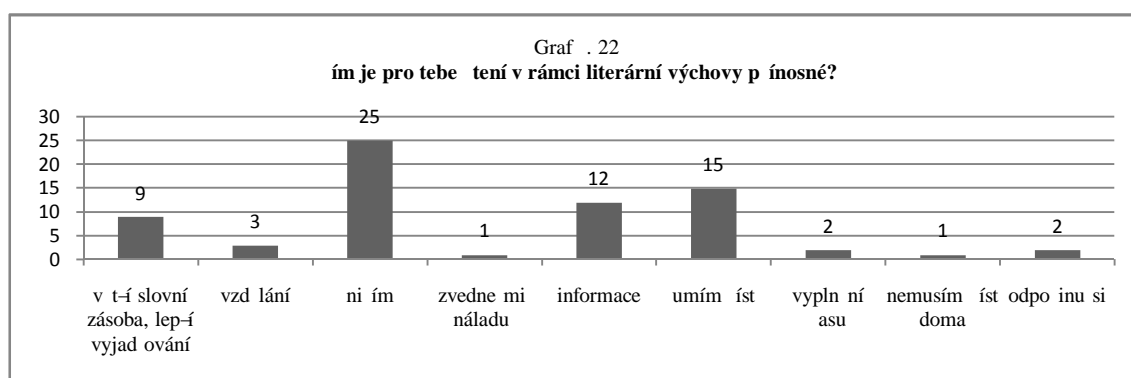
kte í na otázku reagovali, literární výchova baví a tento p edm t pat í mezi jejich oblíbený. T etina respondent je spokojena jen ob as a t etinu flák p edm t nebaví v bec. K otázce se nevyjád ilo osmnáct flák z celkového po tu 108 respondent .

Na tvrtou otázku, týkající se flákova podílu na výb ru d l doporu ené etby ve -kole, respondenti taktéfl uvedli pouze odpov di ano i ne. Podle grafu . 21 je patrné, fle více nefl polovina flák nemá zájem o to, co se bude ve -kole íst. Pouhých t icet flák by ocenilo, kdyby si knihy do seznamu doporu ené etby mohli sami vybírat nebo se jen na takovém seznamu mohli aktivn podílet



spolu s u ítelem. Zajímavé bude srovnání ve skupin chlapci a dívky a porovnání mezi jednotlivými ro níky, které nabízíme nífle.

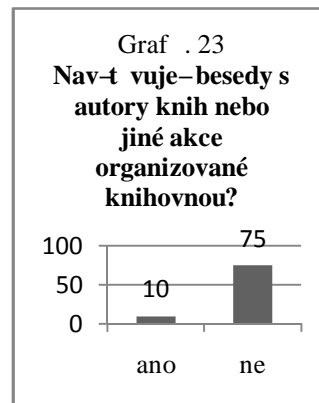
P edposlední dotazníková poloflka cht la zmapovat p ínos tení v rámci literární výchovy ve -kole. Z grafu . 22 vychází najevo, fle zhruba t etina flák , kte í zodpov d li otázku, nespát uje v literární výchov fládný význam. Najdeme ale i ty, pro



kte í je literární výchova ve -kole velice p ínosná. íáci uvádí, fle se díky ní nau ílí íst, získávat informace a lépe se vyjad ovat v mluveném projevu, k jeho fl zlep-ení jim napomohla slovní zásoba získaná práv tením. Hrstka respondent dále uvedla, fle literární výchova prohlubuje jejich vzd lání, naopak jiní považují literární výchovu ve

–kole za pouhé vypln ní asu, p i kterém si odpo inou. Jeden flák poznamenal, že kdyfl te b hem vyu ování ve –kole, tak ufl nemusí íst doma. Otázka z stala nezodpov zena 38 fláky.

Poslední dotaz záv re něho tematického okruhu zji– oval, zda fláci nav–t vují, nebo n kdy nav–tívili, n jakou besedu s autory knih nebo jiné akce po ádané v knihovn . Výsledky v **grafu . 23** mluví jasn v neprosp ch



náv–t vnosti, nebo pouze deset flák uvedlo, že se takové besedy jednou ú astnili. Jednalo se o besedu s Ljubou Třplovou, kterou nav–tívil jeden chlapec –estého ro níku, a besedu s V rou ehá kovou, oblíbenou autorkou dívek ze sedmého a devátého ro níku. Jedna dívka sedmé t ídy se také zú astnila akce šS Cipískem po leseř, ostatní respondenti názvy besed nevedli. Naprostá v t–ina, konkrétn 75 respondent , se nikdy nezú astnila setkání se svým oblíbeným nebo jiným autorem knih ani fládné jiné kulturní akce probíhající v knihovn .

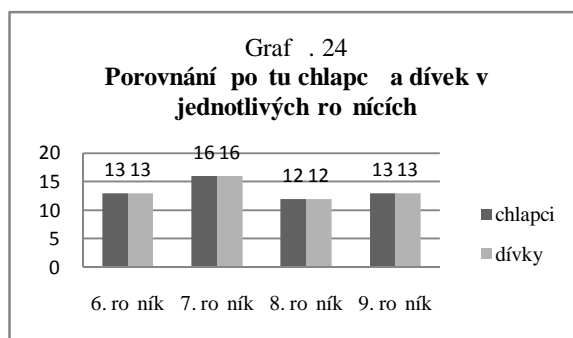
4.2 POROVNÁNÍ ÚDAJ V JEDNOTLIVÝCH SKUPINÁCH

4.2.1 Porovnání výsledk ve skupin podle pohlaví

Po celkovém vyhodnocení tená ských dovedností v–ech respondent se nyní podíváme na statisticky významn j–í údaje, které p iná–í srovnání výsledk , kterých dosáhli chlapci a kterých dosáhla d v ata. Uvádíme pouze ty údaje, které ukazují na n jaké výrazn j–í rozdíly mezi zkoumanými skupinami. Jednotlivé podkapitoly odpovídají tematickým okruh m v dotazníku.

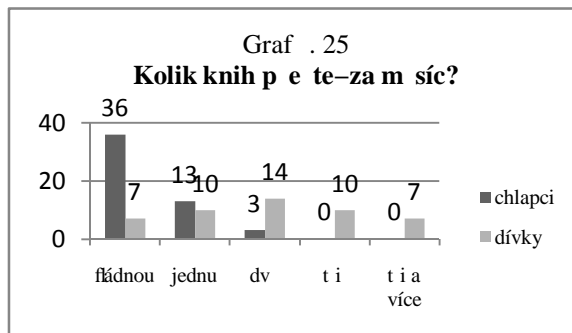
4.2.1.1 Základní údaje

Jak ufl bylo e eno vý–e, dotazníkového výzkumu se ú astnil stejný počet chlapc a dívek ve v ku od jedenácti do patnácti let. Z celkového počtu 108 respondent se asto k ur itým otázkám nevyjád il v–ichni



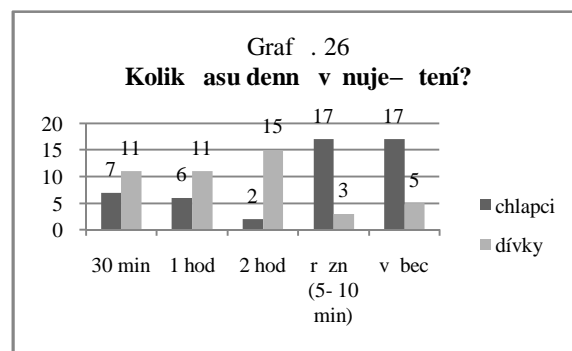
fláci, naopak některé vybírali z nabízených odpovědí hned několik možností.

V grafu . 24 na předchozí straně máme pozorovat, jaké bylo zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých rozních. Účel byl vybrán určitý počet chlapců daného rozníku a k nim pak stejný počet dívek téhož rozníku, a to z toho důvodu, aby mohlo dojít k přesnému srovnání získaných údajů mezi těmito dvěma skupinami.



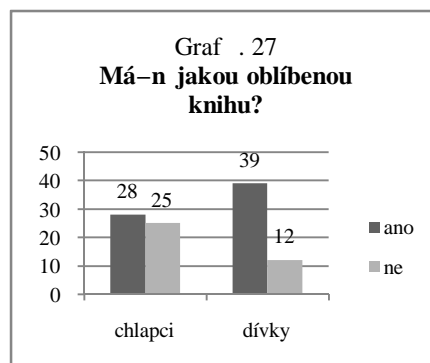
První polovkou úvodního okruhu, která vykazovala význačné rozdíly mezi chlapci a dívkami, byla tato otázka týkající se počtu přečtených knih za měsíc. Zde se potvrdila jedna z našich hypotéz o tom, že dívky jsou častěji četnější než chlapci, což je patrné ze srovnání údajů v grafu .

25. Nejčastěji odpovědí udávanou chlapci bylo, že za měsíc nepřečte ani jednu knihu, stejnou možnost volil výrazně méně počet dívek. Druhý sloupec v grafu podává informaci o tom, že zhruba stejný počet chlapců a dívek přečte jednu knihu za měsíc, ale další sloupce hovoří už jen o prospěchu dívek, která přečte dvě a více knih za měsíc.



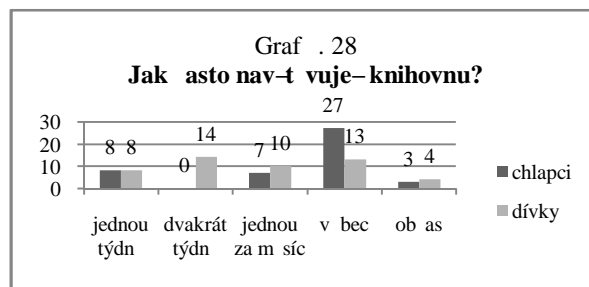
Další graf také potvrzuje naši hypotézu, že dívky jsou četnější než chlapci, nebo uvádí, kolik času denně vnují obě skupiny čtení. Z grafu . 26 vychází najevo, že zhruba 40% chlapců nepřečte v bec, ve srovnání s dívkami je to dokonce více než trojnásobek. Stejný podíl chlapců uvedl, že jen několik minut denně nějaký lánek v časopise nebo novinách. Výrazně lepších výsledků dosáhla dívka, z nichž většina denně v průměru asi hodinu a půl.

Z předchozích zjištění by se dalo očekávat, že chlapci, kteří tak málo čtou, nemají ani žádnou oblíbenou knihu, opak je však pravdou. I když se nejedná o závratně vysoké číslo těch, kteří mají nějakou oblíbenou knihu, je to stále více než polovina chlapců a téměř všechny dívky.



Z předchozích zjištění by se dalo očekávat, že chlapci, kteří tak málo čtou, nemají ani žádnou oblíbenou knihu, opak je však pravdou. I když se nejedná o závratně vysoké číslo těch, kteří mají nějakou oblíbenou knihu, je to stále více než polovina chlapců a téměř všechny dívky.

kte í oblíbenou knihu mají, jejich po et nás m fle t -it. Výrazn j-í výsledek se p edpokládal mezi d v aty, který se také potvrdil. Zhruba t i tvrtiny dotázaných dívek mají svou oblíbenou knihu a jen jedna tvrtina uvedla, fle oblíbenou knihu nemá (viz **graf . 27** na stran 56).

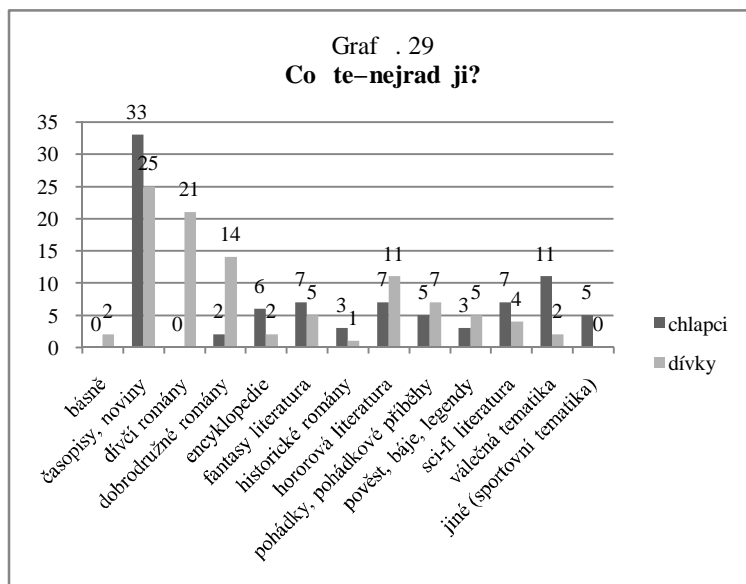


Poslední otázka prvního okruhu zaznamenaná v **grafu . 28** ukazuje, jakými náv-ť vníky knihoven jsou chlapci ve srovnání s d v aty. U chlapc op t dominuje sloupec zobrazující vysoké procento t ch, kte í nechodí do knihovny v bec. U dívek je po et t ch, které do knihovny v bec nechodí, srovnatelný s t mi, které ji nav-ť vují afl dvakrát týdn . Ostatní mořnosti jsou u chlapc a dívek pom rn vyrovnané.

4.2.1.2

tená ství

Druhý tematický okruh otev ela otázka týkající se oblíbeného flánru mezi fláky. Z **grafu . 29** je patrné zejména to,

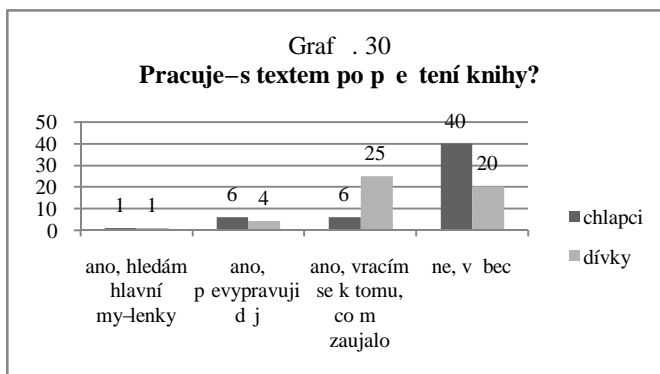


fle nej ten j-ím materiálem jak u chlapc , tak u dívek jsou asopisy a noviny, ale také z n j vyplývá významný rozdíl etby básní, dív ích a dobrodružných román u dívek a chlapc . Po et chlapc , kte í tou vý-e zmín né flánry, je výrazn men-í. Dávají rad jí p ednost etb encyklopedií, fantasy a sci-fi literatu e a literatu e s vále nou a sportovní tematikou, kterou zase neup ednost ují dívky. M fleme tedy s p ehledem íci, fle p íb hy nebo romány tou spí-e dívky a chlapci se orientují na krat-í flánrové formy, pokud se tedy zrovna nejedná o tematiku, která je spjata s jejich zájmovou inností.

Výsledky druhé a t etí otázky nevykazují v porovnání chlapc a dívek výrazné rozdíly, odpovídají celkovému vyhodnocení, které je uvedeno vý-e v **grafech . 6 a 7**.

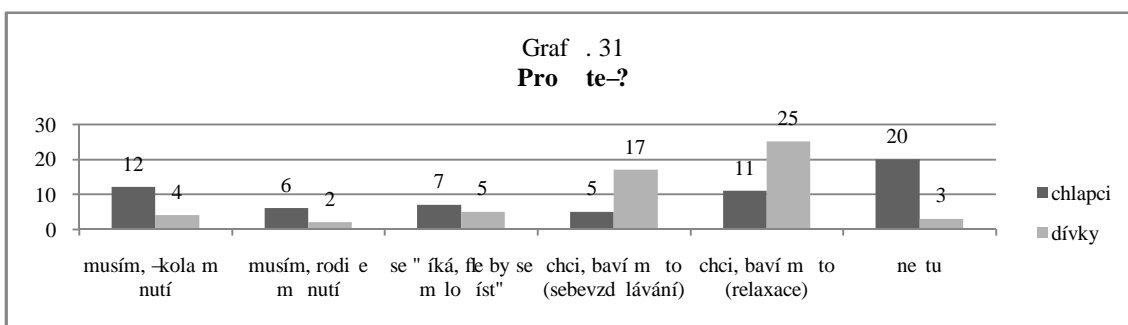
Otázka, u které v-ak výsledky vykazují patrné rozdíly mezi chlapci a d v aty, byla otázka tvrtá a týkala se práce s textem. V **grafu . 30** na stran 58 m fleme

pozorovat rozdíly hlavně ve
 tím sloupci, ve kterém velký
 podíl dívek uvádí, že se v textu
 nebo v knize vrací k úsekům,
 které je zaujaly. Chlapci se
 interpretaci textu vnují daleko
 méně než dívky, ale i když
 se vypravují o knihu, kterou přečtou.



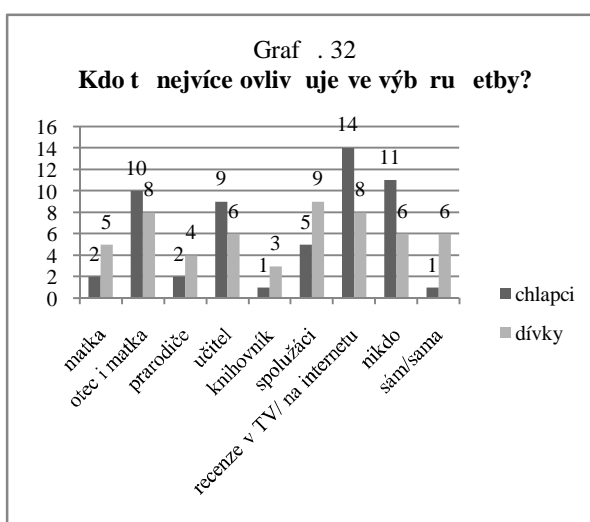
Závěry páté a šesté otázky nepodléhají žádnému dalšímu porovnání, tak o tom odkazujeme ke grafům výše, týkající se celkového vyhodnocení (viz grafy . 9 a 10).

Výrazné rozdíly můžeme sledovat dále pak u otázky zabývající se důvodem proč, chlapec a dívka, ke které. **Graf . 31** odhaluje významné rozdíly mezi tím, jaký hlavní důvod vede ke četnosti dívky a jaký chlapec, který tím daleko méně, což vychází z



porovnání posledních dvou sloupců v grafu. Hlavní důvod proč čte dívky je spatřován v tom, že je to baví a četnost pro ně představuje způsob relaxace a sebezdělavání. Naproti tomu chlapci čtou spíše jen proto, že jsou k tomu nuceni ve škole učitelským literární výchovy a dalšími podmínkami.

Graf . 32 porovnává výsledky dívek a chlapců na otázku, kdo je nejvíce motivuje či ovlivňuje ve výběru četby. Jak si můžeme povšimnout, chlapci se nechávají nejvíce ovlivnit recenzí v televizi nebo na internetu, i když dávají také názor svých rodičů. Dívky si v nejvíce případech nechávají doporučit knihu od svých spolužáků. Ob

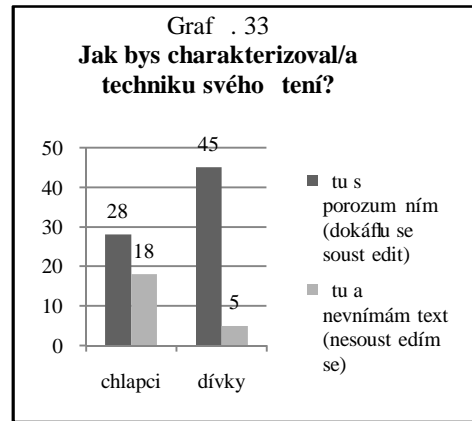


skupiny, jak dívky, tak chlapci, se z ídkakdy pro radu obrací na prarodi e a knihovníky.

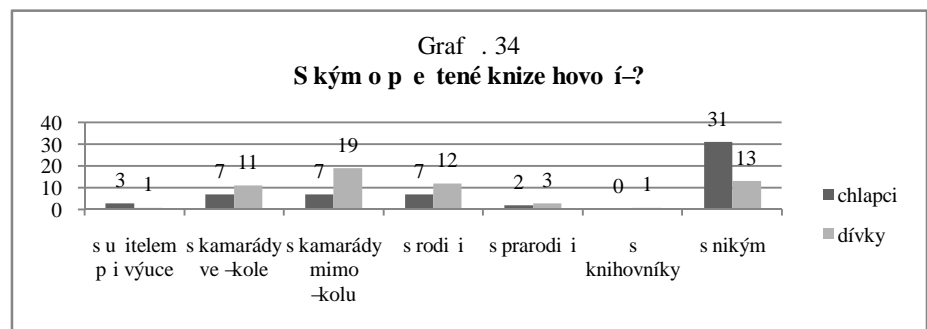
Devátá otázka, zji- ující dostupnost knih, a otázka jedenáctá, týkající se psaní poznámek, dosáhly srovnatelných výsledk s celkovým hodnocením (viz **grafy 13 a 15**).

Za rozbor stojí je-t srovnání výsledk dvou otázek, které se vztahují jednak k technice

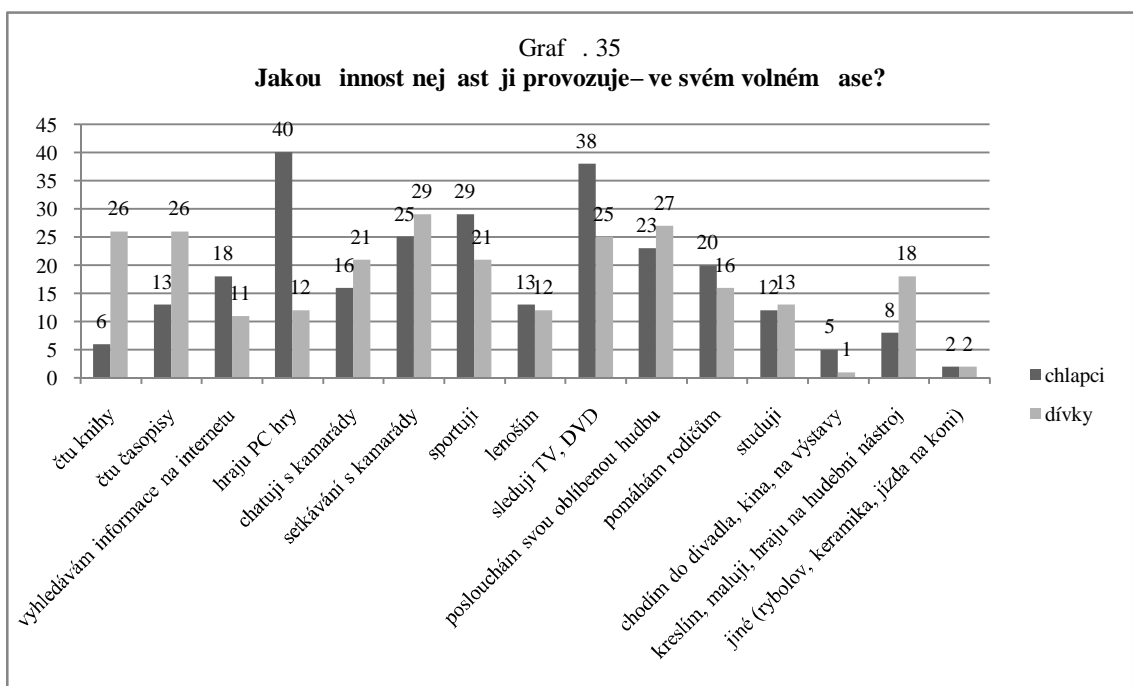
tení (viz **graf . 33**) a jednak k osobám, se kterými fláci o p e tené knize hovo í. Co se tý e techniky tení, dívky tou s porozum ním a soust ed ním se na text ve v t-í mí e nefl chlapci, u kterých je pom r mezi tením s porozum ním a tením bez porozum ní pom rn nífl-í.



Na záv r p íkládáme **graf . 34** dokládající, fle o knize



ast ji s n kým diskutují dívky nefl chlapci a fle osobami, se kterými zejména tedy



dívčata o knize hovoří, jsou kamarádi, spoluřáci a také rodiče.

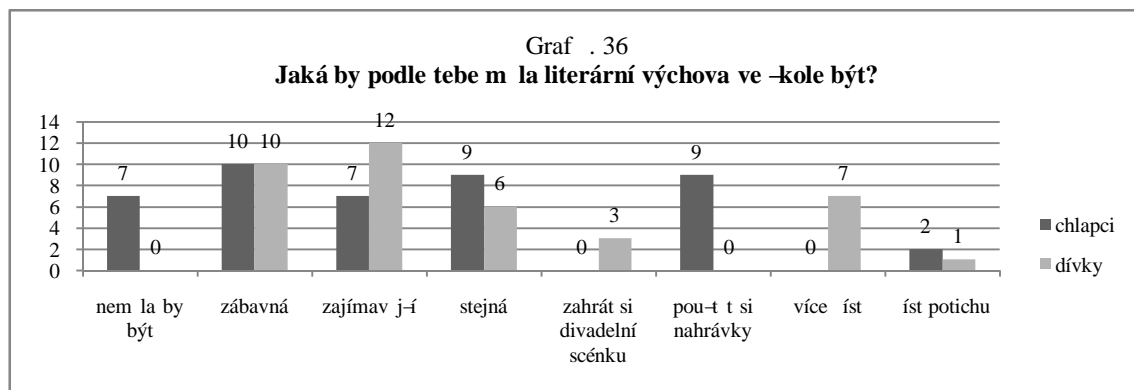
4.2.1.3 Volný čas

Odpovědi na jedinou otázku, týkající se volného času, přinesly předpokládané výsledky. Potvrdily se tak naše hypotézy, že řáci provozují ve svém volném čase tyto aktivity, které jsou spojeny s využíváním elektronických médií. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou markantní, jak lze pozorovat v **grafu . 35** na předcházející straně. Tento totiž ukazuje, že například počítačové hry hraje ve svém volném čase téměř násobně více chlapci než dívky nebo že televizi sleduje a na internetu informace vyhledává téměř o poznání více chlapci. Naopak aktivity spojené s uměleckou nebo uměleckou činností, jako je kresba, malba či hra na hudební nástroj, častěji vykonávají dívky. Výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami se objevil také u aktivního sportování, kterému se více ve volném čase věnují chlapci, další aktivity vykazují mezi chlapci a dívkami obdobné výsledky.

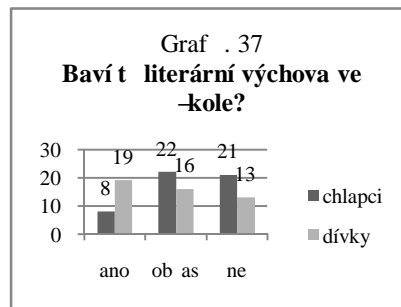
4.2.1.4 Literární výchova ve škole

V rámci posledního okruhu prezentujeme výsledky těchto otázek z první, nebo otázka . 1, 5 a 6 podává výsledky, které jsou přibližně stejné celkovému hodnocení uvedenému v **kapitole 4.1.4** (viz **grafy . 18, 22 a 23**) a nevykazují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Za poslední otázkou, ve které řáci doplní své názory na to, jak by si představovali literární výchovu ve škole. V souvislosti s předchozí otázkou, týkající se využívání elektronických médií a četby ve volném čase, si povíme, jaký počet chlapci zaznamenal možnost poslechu nahrávek ve škole a kolik dívek uvedlo možnost více číst. Rozdíly udává v **grafu . 36** také první sloupec, ve kterém dalo n kolik chlapci svůj hlas pro zrušení literární výchovy ve škole, a sloupec týkající se hraní

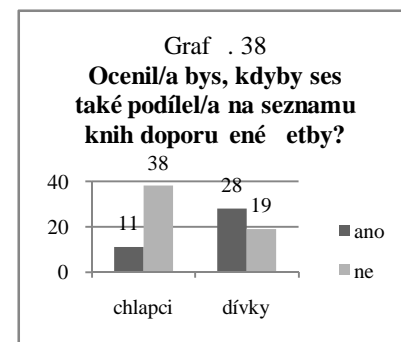


divadelních scének, pro který hlasovala pouze dívka. Z ostatních údajů je patrné, že spíše dívky by byly rády, aby se literární výchova stala zajímavější, chlapci by v nich byli taková, jaká doposud byla.



Z toho, co bylo popsáno výše, by se mohlo zdát, že chlapci mají obecně o literární výchovu mnohem menší zájem než dívky. **Graf . 37** tento fakt potvrzuje hned v prvním sloupci, ve kterém vidíme, že literární výchovu baví o polovinu více dívky než chlapci. Zdá se, že na otázku neodpověděli všichni respondenti, tedy chlapci a i dívky. Počet těchto chlapců a dívek, kteří odpověděli, byl ale srovnatelný.

Ani na další otázku, jejíž výsledky shrnujeme na závěr, nereagoval plně počet respondentů, ale jen 49 chlapců a 47 dívek. Přesto je v **grafu . 38** vidět, jak nízký podíl chlapců by ve srovnání s dívkami ocenil podílení se na vytváření seznamů doporučené četby ve škole. Mnohem lépe je patrné, kolik chlapců nemá o takovou spolupráci s učiteli při výběru knih zájem. Mezi dívkami se našlo několik těch, které by si samy nebo s učitelskou pomocí vybraly díla, která pak budou ve škole v rámci literární výchovy nebo i doma číst.



4.2.2 Porovnání výsledků ve skupině podle věku

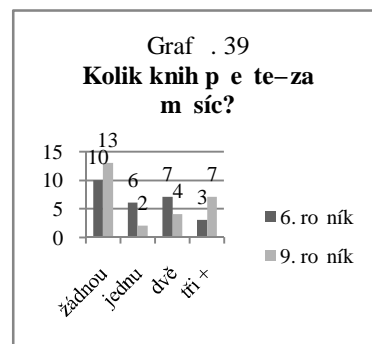
V této kapitole se budeme zabývat porovnáváním výsledků mezi třetí a devátého ročníku, tedy chlapci a dívkami ve věku mezi 11-12 lety a 14-15 lety. Tato skupina byla vybrána na základě toho, že chceme srovnat údaje, kterých dosáhli žáci v prvním ročníku druhého stupně základní školy a žáci končícího ročníku základní školy.

Nebudeme se nově interpretaci výsledků získaných údajů, ale jen těch, které pro nás přinášejí statisticky významná zjištění. Obě porovnávané skupiny byly složené ze stejného počtu žáků. Nepřesnosti v číslech jsou tak způsobeny tím, že ne všichni žáci reagovali na všechny otázky.

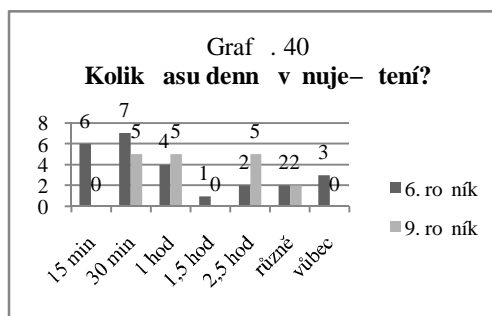
Interpretace otázek 4, 7, 9, 10, 12 z okruhu *tená ství* a otázek 1, 5 a 6 z okruhu *Literární výchova ve škole* byla záměrně vynechána, nebo výsledky odpovídají celkovému vyhodnocení, které je zařazeno v kapitole 4.1.

4.2.2.1 Základní údaje

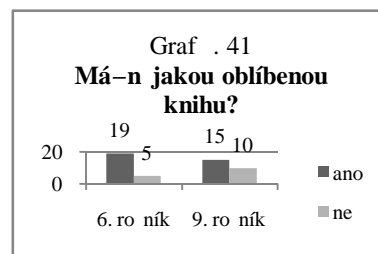
Na začátku nabízíme srovnání toho, jakými *tená i* jsou *fláci* šestého ročníku oproti *flák m* ročníku devátého. Z **grafu . 39**



lze vyvodit závěr, že většina pojet starších *flák* nepřečetla za měsíc jedinou knihu, ale najdeme zde také více těch, kteří měsíčně přečetli i více knih. U mladších *flák* se nachází většina těch, kteří přečetli jednu i dvě knihy měsíčně. Bohužel podíl těch, kteří nepřečetli ani jednu knihu, a to u obou skupin, je skutečně vysoký.



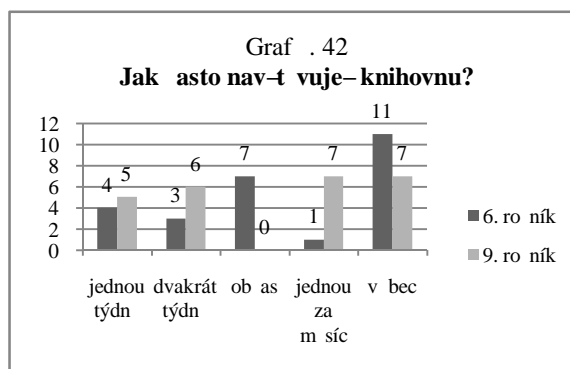
Další graf ukazuje, kolik času denně tráví respondenti čtením. V **grafu . 40** se projevuje, že na čtení si více času najdou spíše starší *fláci*, kteří u knihy i jiného materiálu stráví i více než dvě hodiny, mladší *fláci* ve většině případů pouze patnáct až třicet minut.



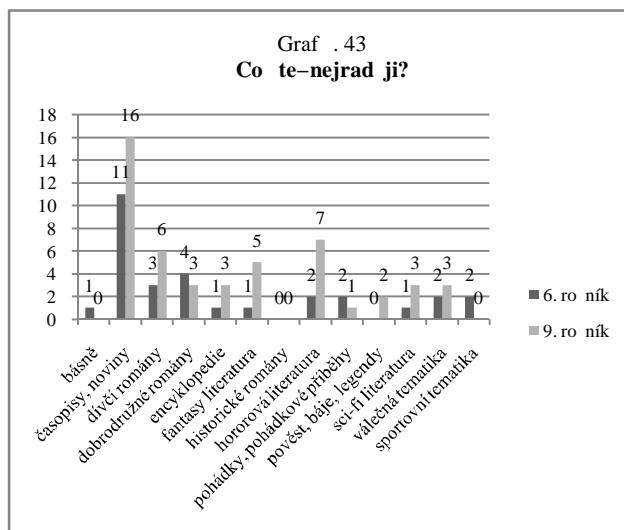
Polovička, která chtěla nalézt oblíbenou knihu respondent, vykazuje podle **grafu . 41** jasné závěry.

Témže čtvrtině *flák* šestého ročníku mají svou oblíbenou knihu, kdežto u starších *flák* se počet těch, kteří oblíbenou knihu mají, výrazně odlišuje od těch, kteří žádnou oblíbenou knihu nemají. Názvy oblíbených knih jsou uvedeny v kapitole 4.1.1.

Poslední porovnání v rámci prvního okruhu, který se vztahoval k základním údajům, patří návštěvnosti knihoven. Jak je na první pohled patrné z **grafu . 42**, nejvyšší sloupec



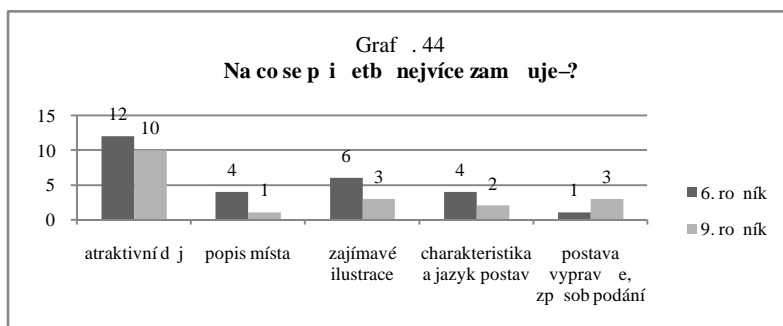
znázoruje po ty flák , kte í do knihovny v bec nechodí. Z t ch ostatních sloupc lze vyzorovat, fle jednou i dvakrát týdn a jednou m sí n chodí do knihovny spí-e star-í fláci. Mlad-í fláci asto uvád li mofnost, fle nav-t vují knihovnu ob as, to znamená zhruba jednou za dva afl t i m síce.



4.2.2.2 tená ství

Ve výzkumu vlastních tená ských aktivit flák se u n kolika okruh otázek objevily zajímavé údaje, jejichfl analýza je p edm tem této kapitoly. Op t se jedná o porovnání skupin mlad-ích a star-ích flák . ty em otázkám z dvanácti jsme nev novali p í na-í analýze pozornost, nebo zji-t ní odpovídala celkovému vyhodnocení uvedenému v kapitole 4.1.2. Jednalo se o otázku sedmou, zji- ující d vody flák ke tení, a devátou, ve které jsme se dotazovali flák na dostupnost knih. Dále -lo pak o otázku desátou, týkající se techniky flákova tení, a otázku dvanáctou, zam ující se na to, s kým flák o p e tené knize hovo í.

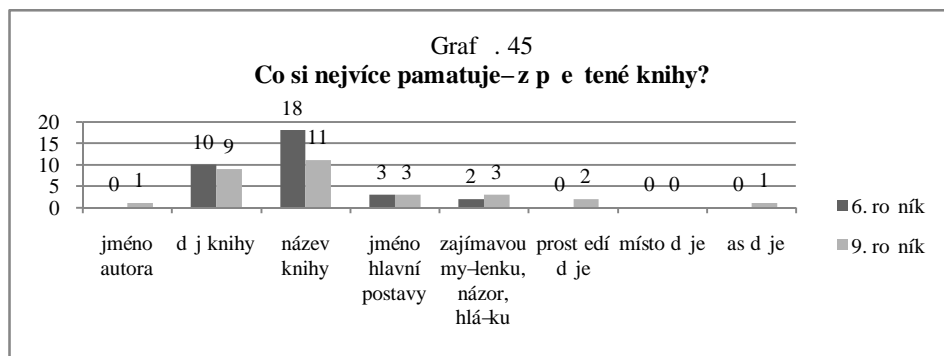
P ejdeme k interpretaci zbývajících poloflek, kterou zahájíme porovnáním oblíbených flánr mlad-ích a star-ích flák . Podle grafu . 43 bychom se mohli domnívat, fle se fláci -estého ro níku vyzna ují zájmem o bohat-í spektrum flánr obdobn jako fláci devátého ro níku, kte í ale po tem mlad-í fláky p ekonávají. Pouze u ty poloflek, tedy u etby básní, dobrodružných román , pohádkových p íb h a sportovní tematiky, mají mlad-í fláci p evahu. Za zmínku stojí, fle etba historických román není oblíbena ani u jedné ze zkoumaných skupin. Troufáme si v-ak tvrdit, fle tento fakt nic neznamená, nebo podle odpov dí, zejména chlapc sedmého a osmého ro níku, na-el i tento flánr své zastoupení. Nejmén oblíbeným flánrem tak nadále v rámci v-ech



zkoumaných ročníků z stávající básně.

Druhou otázkou dotazníkového výzkumu v okruhu tématy bylo, na co se čtenáři při čtení nejvíce zaměřují. Zkoumáno bylo, zda je pro ně primární bohatý děj, charakteristika místa a postav, krásné ilustrace nebo postava vypravěče a s tímto, jak čtenáři mohou být podáváni. Nejvíce čtenářů šestého i devátého ročníku zaznamenalo možnost první, kterou byl atraktivní děj. Nejméně pak čtenáři šestého ročníku na knize zaujímá samotný

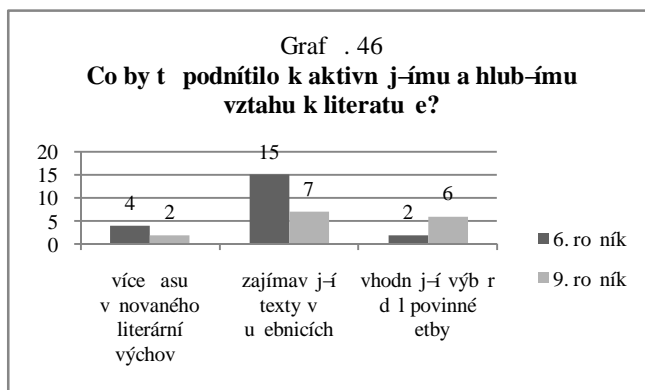
vypravěč a čtenáři devátého ročníku se zřídka zaměřují na



popis místa. Mladší čtenáři, více než starší, preferují na knize zajímavé ilustrace a charakteristiku a jazyk postav, vystupujících v příběhu. Tyto skutečnosti jsou znázorněny v grafu . 44 na straně 63.

Zajímavé srovnání nám nabízí údaje v grafu . 45, a to zejména u těch kterých polofek. Jednalo se o otázku, co si čtenáři nejvíce pamatují z pětené knihy. Jednou takovou polofkou, vykazující jisté rozdíly, je název knihy, který si pamatují hlavně mladší děti. U starších čtenářů jsou

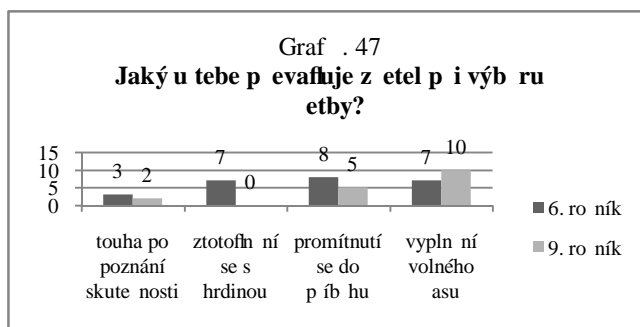
odpovědi pestřejší, protože kromě místa děje je každá možnost zastoupena určitým počtem jejich hlasů. Vedle zmíněného názvu knihy je to její děj, jméno hlavní postavy, myšlenka i hláška, prostředí děje a také jméno autora a as dle. Mladší čtenáři si nejvíce z pětené knihy pamatují to, co se skrývá pod prvními čtyřmi výše popsanými charakteristikami.



U starších čtenářů jsou odpovědi pestřejší, protože kromě místa děje je každá možnost zastoupena určitým počtem jejich hlasů. Vedle zmíněného názvu knihy je to její děj, jméno hlavní postavy, myšlenka i hláška, prostředí děje a také jméno autora a as dle. Mladší čtenáři si nejvíce z pětené knihy pamatují to, co se skrývá pod prvními čtyřmi výše popsanými charakteristikami.

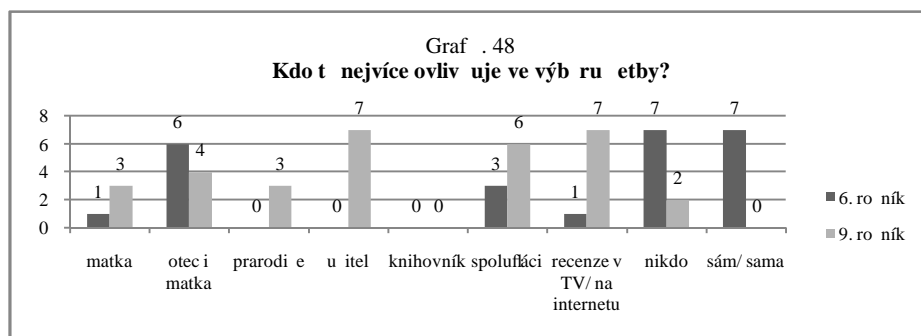
S dalším grafem se u nás dostáváme k demonstraci toho, které faktory by čtenáři vedly k aktivnějšímu přístupu k literatuře ve škole. Graf . 46 jasně ukazuje, že pokud by učebnice literatury obsahovaly poutavější ukázky děl, čtenáři by tuto skutečnost velice ocenili, což by se tím pádem projevilo na jejich vztahu k literární výchově. Čtenáři

devátého ročníku by stejně tak uvítali, aby uitelé na seznam doporučené knihy vybírali vhodnější díla z oblasti nejen klasické, ale především populární literatury současnosti. Mladší žáci by rádi dostali možnost, aby se literární výchova více soustředila na současnost, než tomu bylo dosud, nebo jedna až dvě hodiny literatury týdně je nemotivuje ke četbě v jejich volném čase.



V dalším grafu můžeme pozorovat, jaký z etel působí výběr knihy nejvíce zohledňují žáci devátého ročníku a jaký z etel působí u žáků starších. Mladší žáci motivuje ke četbě zejména promítnutí se do příběhu a jeho prožití prostřednictvím hlavní postavy. Starší žáci pak by rádi dostali možnost, aby se s jakýmžto spolužákem mohli sdílet své zážitky a aby se zabavili, přičemž nemají potřebu angažovat se v příběhu, který zrovna čtou. Žáci devátého ročníku si podle našeho výzkumu nevybírají

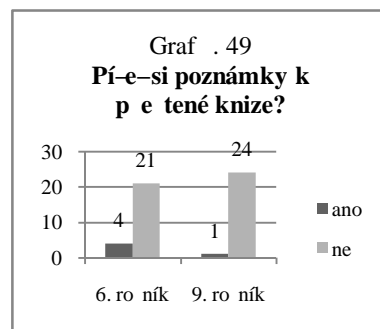
knihy v běžném čtení s tím cílem, aby se zototožnili s hlavním hrdinou a



profívali s ním jeho příběh. Tyto skutečnosti jsou znázorněny v **grafu . 47**.

Výrazné rozdíly mezi mladšími a staršími žáky se objevují u odpovědí na otázku týkající se faktorů, které žáky významně ovlivňují ve výběru knihy, a tak je motivují ke četbě nejen ve volném čase, ale i v rámci vyučovací hodiny. Žáci devátého ročníku jako nejčastější možnost uvádějí, že si knihy vybírají sami, popřípadě jim s výběrem pomohou rodiče. Naproti tomu starší žáci dávají často na doporučení učitele nebo doporučení, které se objevuje ve formě recenzí na internetu nebo v televizi, což u mladších žáků podle **grafu . 48** nepozorujeme v tak velké míře. Výsledky také ukazují, že dle žáků nejvíce ovlivňujícím faktorem při výběru knih jsou zejména u starších žáků spolužáci, a kromě rodičů, hlavně matky, pak dále prarodiče. Zarážející je, že ani jedna ze zkoumaných skupin neuváděla vliv knihovnicka na výběr knihy.

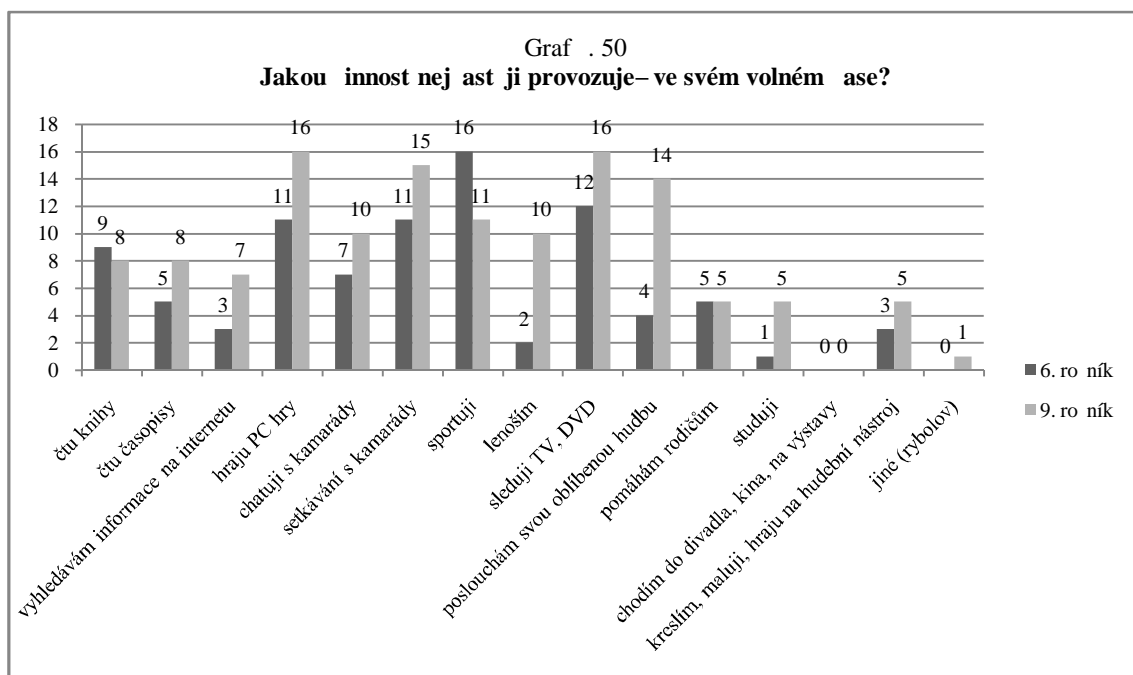
Otázka, týkající se psaní poznámek k přečtené knize, a uformou tená ského deníku nebo krátkých výpisk , podala jasnou informaci o tom, že převážná část flák - a je jedno jestli chlapec nebo dívek, flák -estého, sedmého, osmého i devátého ro níku - si fládné poznámky k pře tené ukázce, nato fl k celé knize,



ne pí-e. V grafu . 49 m fl eme vid t, že opravdu nízký počet respondent si poznámky k pře tené knize zapisuje, jedná se pouze o jednoho fláka devátého a ty i fláky -estého ro níku, což je flalostn málo. Tato skute nost vede k tomu, že fláci s pře teným textem dále nepracují, protože neznají postup, který by je k tomu navedl. e-tí fláci jsou schopni v textu vyhledat hlavní my-lenku nebo jasn vyjád enou informaci, ale neovládají ufl dovednost pochopení vztah mezi jednotlivými událostmi nebo vysv tlení hlub-ého významu daného textu.

4.2.2.3 Volný as

Doposud jsme se zabývali srovnáváním tená ských aktivit flák dvou r zných ro ník . Porovnávali jsme to, co úzce souviselo se tením samotným a p ineslo výrazn j-í rozdíly ve zkoumaných skupinách - jak asto tou fláci mlad-í a jak ti star-í, jaké flánry preferují nebo jak pracují s textem. Nyní p ejdeme k tomu, jaké místo zaujímá tení knih v konkurenci jiných inností, zejména t ch, které jsou spojeny



s vyufflíváním elektronických médií. V kapitole 4.1.3, týkající se celkového srovnání, se jasn ukázalo, že fláci obecn provozují rad ji aktivity spojené s r znými typy médií. V grafu . 50 na stran 66 nabízíme srovnání inností u respondent li-ící se v kem. Z grafu vycházejí následující zji-t ní.

- Mlad-í fláci nej ast ji ve svém volném ase sportují.
- Star-í fláci dávají p ednost po íta ovým hrám a sledování televize nebo DVD.
- Jako druhou nej ast j-í moflnost trávení volného asu volili mlad-í fláci sledování televize a DVD, které nemá ale výraznou p evahu nad dal-ími moflnostmi, kterými je setkávání se s kamarády a hraní po íta ových her.
- Druhou nejoblíben j-í aktivitou star-ích flák je setkávání se s p áteli a t etí se týká médií, tentokrát ne v podob televize, ale poslechu hudby.
- Pom rn velkým p ekvapením se m flé zdát, že dal-í nej ast j-í variantou trávení volného asu je u mlad-ích flák tení knih. Srovnatelných výsledk dosáhli i star-í fláci.
- Star-í fláci ale je-t p ed tením knih up ednost ují sportování, chatování s kamarády a leno-ení.
- Nízký po et respondent ve svém volnu pracuje s internetem, pouze sedm flák devátého ro níku a o více než polovinu mén flák mlad-ích.
- Totoflný po et star-ích flák te knihy stejn rádo jako asopisy. U mlad-ích flák je pom r mezi t mito dv ma typy ti-t ných médií nevyrovnaný, nebo up ednost ují knihy p ed asopiseckou produkcí.
- Studiu, pomoci rodi m v domácnosti a um lecké aktivit se v nují star-í fláci v pr m ru asi o t etinu mén než sledování televize a hraní her na po íta i. U mlad-ích flák je procento je-t nífl-í.
- Náv-t va kulturních institucí nena-la ani u jedné zkoumané skupiny své zastoupení.
- Vlastní zájmovou aktivitu, a to v podob rybolovu, uvedl jeden flák devátého ro níku.

Z p edchozího shrnutí vyplývá, že vyufflívání elektronických médií zcela je-t nepohltilo jiné innosti, které jim tak mohou nadále úsp -n konkurovat. Oblíbenou aktivitou tak z stává nejen sledování televize, DVD a hraní po íta ových her, ale také

aktivní provozování sportu, osobní setkávání se s kamarády a v neposlední řadě také četba knih a časopisů.

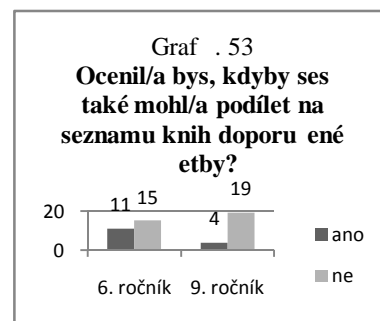
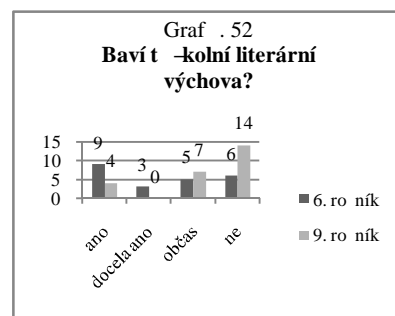
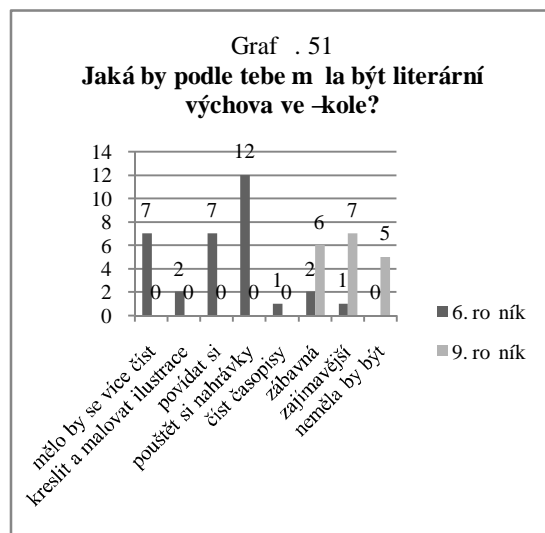
4.2.2.4 Literární výchova

V posledním okruhu otázek, který je zaměřen na literární výchovu ve škole, se budeme podrobně zabývat výsledky těchto otázek, kterých dosáhli žáci šestého ročníku ve srovnání s žáky devátého ročníku.

V první otázce dostali žáci prostor k tomu, aby se vyjádřili, jak by si oni sami představovali literární výchovu ve škole. Mladší žáci byli ve svých pořadacích konkrétnější než žáci starší, kteří uvedli pouze obecně, že by byli rádi, kdyby byla literární výchova zajímavější a zábavnější nebo kdyby se nevyučovalo v učebnici. U mladších žáků se na otázku *„Jaká by podle tebe měla být literární výchova ve škole?“* (viz **graf . 51**) objevily například tyto odpovědi:

- *„Šebychom si poučili nahrávky a více si povídali.“*
- *„Šíst si víc časopisů.“*
- *„Šíst a potom si popovídat, o čem to bylo.“*
- *„ŠPoučili si nahrávky, šíst a povídat si.“*
- *„Šíst příběhy a knížky.“*
- *„Šíst si a dlat ke knize ilustraci.“*
- *„ŠLiterka by měla být zajímavější.“*
- *„ŠZábavnější učebnice.“*
- *„ŠNeměla by v učebnici být.“*

Poslední graf nabízí srovnání toho, zda literární výchova ve škole baví spíše mladší nebo starší žáky. S jistotou lze konstatovat, že většinou patří literární výchova k oblíbeným předmětům spíše než ve třídě deváté, kde se více než polovina respondentů tento předmět prakticky nezajímá. Většinou je po etice, kteří nemají literární výchovu rádi, podstatně méně. Důležitější je ale to, že po etice,



kte í se literaturu ve –kole u í rádi, je o t etinu v t–í. Tyto hodnoty jsou zaznamenané v **grafu . 52** na p edchozí stran .

Úpln na záv r uvádíme **graf . 53** (strana 68), který znázor uje, zda by se fláci cht li sami podílet na výb ru knih do seznamu doporu ené etby ve –kole. Na první pohled je patrné, že fláci nemají o takovou spolupráci s u ítelem zájem. Mezi mlad–ími fláky je ale t ch, kte í by takovou spolupráci ocenili, pom rn dost. U star–ích flák p evafluje jednozna n záporná odpov . Taková odpov se zdá být zaráflejší, nebo v otázce, která se týkala podn tu k aktivn j–ímu vztahu k literatu e, fláci uvedli, že práv mofnost podílet se na seznamu etby ve –kole by jejich vztah k literární výchov pozitivn ovlivnil.

5 SHRNUÍ VÝSEDK

5.1 NEJD LEFÍIT JÍ VÝSEDKY

V na–í práci jsme se zabývali tená skými aktivitami flák druhého stupn jedné základní –koly, provedli jsme jednak celkové vyhodnocení v–ech výsledk a dále pak porovnání a interpretaci výsledk mezi skupinami podle pohlaví a podle v ku. Na základ získaných údaj m feme konstatovat, že:

- polovina respondent p e te alespo jednu knihu za m síc;
- více než polovina dotázaných má svou oblíbenou knihu;
- zhruba t i tvrtiny flák nav–t vují knihovnu, z toho jedna tvrtina chodí do knihovny jednou za týden;
- nejoblíben j–í materiál k etb p edstavují asopisy, nejmén oblíbené jsou básn ;
- polovina flák te knihy kv li zajímavému d ji;
- fláci si z p e tené knihy nej ast jí pamatují její název a d j, posléze jméno hlavní postavy;
- fláci tém nepracují s textem po p e tení knihy, dokáflou najít pouze hlavní my–lenku;
- asi t i tvrtiny dotázaných tou text s porozum ním;

- zajímavější texty v učebnicích by vedly polovinu respondentů k aktivnějšímu vztahu k literatuře;
- hlavní důvod fláka k ečb je reprezentován vnitřními faktory, relaxací a sebevzděláváním;
- ve výběru ečby fláka ovlivují recenze v médiích a rodiče;
- 78% respondentů si nepře poznámky k přečtenému textu;
- fláci nejastěji o knize hovoří se svými kamarády;
- fláci nejastěji tráví svůj volný čas sledováním televize i DVD;
- literární výchova ve škole by měla být zábavnější a zajímavější;
- není obvyklé, aby fláci navštěvovali různé besedy s autory knih.

5.2 POTVRZENÍ I VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ

Na začátku výzkumu jsme si položili tři hypotézy, které se týkaly čtenářství jako takového, a jednu hypotézu vztahující se k literární výchově ve škole.

- **H1:** *ŠV rámci čtenářství a po tu přečtených knih předpokládáme prokázané rozdíly mezi dívatelkami a chlapci, dále také mezi fláky šestého a devátého ročníku.*

První hypotéza byla potvrzena, nebo podle grafů v kapitole 4.2.1 a 4.2.2 lze říci, že dívatelky jsou čtenářkami čtenář i nečtenář chlapci, a to jednak v po tu přečtených knih zatím sice, jednak v návštěvnosti knihoven a také v množství času, které denně čtení využívají. Rozdíly mezi šestým a devátým ročníkem jsou také značné. Starší fláci denně využívají čtení více času než mladší fláci, jsou zároveň také pravidelnějšími čtenářkami i z hlediska po tu přečtených knih zatím sice i co se návštěvnosti knihoven týká.

- **H2:** *ŠP předpokládáme, že výběr ečby a ečbu obecně statisticky významně ovlivují námi vytipované faktory vnitřní (čtení pro vlastní potřebu a uspokojení) i vnější (vliv rodičů, učitelů, spolufláků apod.).*

Druhá hypotéza se nám také potvrdila. Hlavní důvod k ečb je představován relaxací a sebevzděláváním a za hlavní motivací čtení jsou považováni rodiče.

- **H3:** *ŠP předpokládáme statisticky významné rozdíly ve vykonávání předem vytipovaných činností trávení volného času. Statisticky významné lepší výsledky předpokládáme u činností spojených s využíváním elektronických médií.*

Tato hypotéza byla také potvrzena, protože jak bylo uvedeno výše, fláci dávají ve svém volném časovém prostoru tímto způsobem, které souvisí s využíváním elektronických médií. Jedná se o sledování televize a DVD, hraní počítačových her a poslech hudby. Naopak nejméně oblíbenou činností ve volném časovém prostoru představuje návštěva kulturních akcí a aktivní zájmová činnost fláků.

- **H4:** *Šco se týká literární výchovy ve škole, předpokládáme prokazatelný rozdíl mezi těmi fláky, kteří by se rádi podíleli na výběru didaktických materiálů a těmi, kteří nikoliv.*

Poslední hypotéza, která se jako jediná týkala literární výchovy ve škole, se nám také potvrdila. Více než polovina dotázaných nejevila zájem o spolupráci na výběru didaktických materiálů do seznamu doporučených materiálů. Tuto možnost by ocenilo pouze šest respondentů. Nutno opět podotknout, že na otázku nereagovali všichni fláci, tím pádem jsou číselné údaje poněkud zkreslené.

ZÁV R

Diplomová práce byla zaměřena na povahu a strukturu čtenářské gramotnosti, na její rozvoj a podporování u žáků na druhém stupni základní školy. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké jsou čtenářské návyky dětí, a prozkoumat oblast volného času, motivace ke čtení, postavení knihy v multimediálním světě a oblast týkající se role knihoven v podpoře domácího čtenářství. Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a stejné empirickou část, ve které jsme zkoumali vlastní čtenářské a volnočasové aktivity dětí a prezentovali získané výsledky.

Struktura práce

Teoretická část objasnila základní pojmy, vztahující se ke sledovanému tématu, počinaje gramotností a konkrétním chováním čtenářů. Pozornost jsme věnovali nejdelším faktorům, které se podílejí na rozvoji a podpoře domácího čtenářství, a dále pak popisu pubescentního čtenářství. Poslední dvě kapitoly pojednávaly o čtenářské gramotnosti českých žáků ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi a o preferovaných činnostech, které žáci provozují ve svém volném čase, a to včetně na pozadí čtení knih a využívání internetu a jiných elektronických médií.

V empirické části práce jsme představili výsledky dotazníkového výzkumu, který jsme provedli ve třech ročnících jedné základní školy. Na konkrétním vzorku respondentů jsme zjistili vztah žáků k četbě a literární výchově ve škole a podali jsme informaci o tom, jak děti žáci pracují s pevným textem a jaké čtenářské návyky celkově mají. Bereme na v úvahu, že některé údaje v přiložených grafech jsou zkrášlující, a to vzhledem k tomu, že otázku ne vždy zodpověděli všichni žáci a že výzkum proběhl pouze jednou a nikoliv opakovaně u stejné skupiny respondentů.

Všechny výsledky dotazníkového výzkumu jsou zpracovány do grafů v programu Excel a přiloženy k práci na CD, stejně tak jako ukázky vyplněných dotazníků. Formulář prázdného dotazníku je zařazen do přílohy.

Shrnutí výsledků

Z výsledků jsme zjistili, že více než polovina respondentů má k četbě pozitivní vztah, ráda čte, navštěvuje knihovnu zhruba jednou za týden i jednou za měsíc a má svou oblíbenou knihu. Na předních místech oblíbených literárních děl se umístil *Harry Potter* (J. K. Rowlingová), *Stmívání* (S. Meyerová), *Správná přítelkyně* (E. Blytonová) spolu

s dívčími romány V ryběhá kové, V rka, postrach Zátí-í a Jsi jedni ka, Zuzko. Knihu Saturnin Zde ka Jirotky, zvolenou nejoblíbenější knihou českých žená v anketě Kniha mého srdce, neuvedl žádný respondent. I přesto byly názvy uvedených děl velice rozmanité a vypovídaly nejen o vkusu mladých žená, ale také o zájmové oblasti, ve které se pohybují a která je zajímavá.

Výzkum také ukázal, že mezi nejdominantnějšími motivy patří v dnešním žená stále je-t rodina a láska. Zároveň s nimi však ženy nejvíce ovlivňují média a recenze knih, které se v nich objevují. Zarazila nás skutečnost, že knihovnické mezi hlavními motivy nejdominantnějšími rozhodně nepatří a že ani u mužů nezískal uspokojivý počet hlasů.

V zaměření žená na jednotlivé žánry se prokázalo, že nejvíce jím materiálem jsou časopisy, zejména populární pak básně a historické romány, a to jak u chlapců, tak u dívek. Co se týče oblíbenosti, následovala válečná a sci-fi tematika u chlapců a dívčí a dobrodružné romány u děvčat. Při sledování rozdílů mezi chlapci a děvčaty se dále potvrdilo, že dívky jsou pravidelnějšími ženami než chlapci, kteří mají k četbě zápornější vztah. Tento fakt vychází ze zjištění, že dívky přečtou mnohem více knih a čtení denně využívají v průměru více času než chlapci. O poznání v této oblasti dívek než chlapců také uvedlo, že má svou oblíbenou knihu, a konkrétně napsalo i její název. Shrneme-li práci s textem podle čtení knihy, i zde musíme konstatovat, že se jí využívají stejně, která si ke knize také často zapisují poznámky.

Významné výsledky přinesla část dotazníkového výzkumu zaměřující se na literární výchovu ve škole, ve které účastníci poukázali na to, že zajímavější texty v učebnicích a populárnější díla na seznamu doporučené četby by vedly k jejich hlubšímu a aktivnějšímu vztahu k literatuře. Na druhou stranu však u otázky, zda by se chtěli sami podílet na seznamu děl, většina dotázaných uvedla, že o takovou spolupráci s učitelem nemá zájem. Význam literární výchovy spatřuje asi jen třetina respondentů, která přiznala, že se díky ní naučila číst, získávat zajímavé informace, vyjadřovat se kultivovaněji v mluveném projevu nebo že si tímto předemtem ve škole prohlubují své vzdělání a rozšiřují obzory.

Samostatný okruh, týkající se volného času, potvrdil jednu z našich hypotéz, kterou jsme si na začátku výzkumu stanovili, a sice tu, že respondenti preferují tyto aktivity, při kterých dochází k využívání elektronických médií. Sledování televize, DVD, hra na počítači a poslech hudby tak zastávají největší podíl v mediálních prostředcích, knihách a časopisech, a také aktivní sportování a setkávání s přáteli. Interpretace

výsledek odhalila také neuspokojující skutečnost, že návštěva kulturních akcí, například divadel nebo muzeí, a vlastní zájmová činnost mladých se téměř nepodílejí na trávení volného času. Mezi takovou činností spadá i účast na akcích, které jsou pořádány knihovnami, a u těchto se nám také potvrdilo, že se ještě nestalo zvykem mladých je navštěvovat.

Důležitost tématu

V rámci práce jsme ukázali na důležitost témat u mladých druhého stupně základní školy v konkurenci jiných, jimi preferovaných, volnočasových aktivit a na význam, který sami mladí spatřují v literární výchově ve škole.

Na základě provedeného výzkumu lze vyslovit závěr, že téma stále zaujímá nenahraditelné místo v rámci volnočasových aktivit mladých druhého stupně, i když nevede přímo ke nejvyšší, kterou obsadily aktivity pro současnou moderní dobu typické. Ve vykonávání těchto činností pak nehraje výraznou diferenciální roli pohlaví ani v korespondenci. Co se týče hlavní motivace ke čtení, ta je i nadále spatřována v rodině, kde mladí získávají své prvotní čtenářské návyky. Mladí, kteří jsou pravidelnými čtenáři, uvedli, že největší vliv na jejich čtení se dostal právě odtud. Nepodceňme proto rodinné zázemí mladých a z toho, že někteří mladí přitom nedávají vinu jenom okolnímu prostředí a osobnosti učitele.

Prínos této práce spatřujeme v její využitelnosti studenty Pedagogické fakulty, budoucími učiteli, nebo jsme v ní pracovali s určitou skupinou respondentů a zkoumali čtenářské zájmy konkrétních chlapců a dívek, které jsou v současné době velmi aktuální. Jednalo se o cílovou skupinu mladých odpovídající oboru učitelství primárního pro druhý stupeň základní školy. Pojmy vysvětlené v teoretické části práce lze použít pro vlastní poznání a vhled do problematiky nebo jako podpůrný materiál do výuky budoucích učitelů.

*šAno, bývám doma dokonce dosti často, zvlá-ť je-li
venku nevládné po así. Za tmavých podzimních nocí, kdy nebesa
d-tí na zem proudy de-ť , studený víchř rve listí ze strom ,
meluzína skú í kolem v ří starých hrad a mísí se s k ikem
popla-ených vran, kdy osam lí jezdcí cválají rozblácenými
cestami za svými pochybnými cíli, za takových nocí sedával jsem
dlouhé hodiny u kamen a etl jsem Václava Bene-e T ebízského.õ*

Zdeněk Jirotka: *Saturnin* (1945)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Aktuality SKIP, Svazek 24: Čtená ství, jeho význam a podpora*, Praha: Svaz knihovník a informačních pracovník ČR, 2008.
- BÍNA, D. a kol.: *Výchova k mediální gramotnosti*, české Budjovice: Pedagogická fakulta Jiho české univerzity v českých Budjovicích, 2005.
- BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E.: *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*, české Budjovice: Pedagogická fakulta Jiho české univerzity v českých Budjovicích, 2007.
- CENEK, S.: *Úvod do teorie literární výchovy*, Praha: SPN, 1979.
- DOLEŽALOVÁ, J.: *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*, Hradec Králové: Gaudemus 2005.
- GAVORA, P.: *Čtenie, písanie a gramotnosť - ich premeny v súčasnom svete*. In Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity - ročník 12, Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006.
- GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*, Brno: Paido, 2000.
- HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám čtení?*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997.
- HELUS, Z.: *Osobnost a její vývoj*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2003.
- HYHLÍK, F.: *Psychologie mladého čtenáře*, Praha: SPN, 1963.
- CHALOUPKA, O.: *Horizonty čtená ství*, Praha: Albatros, 1971.
- CHALOUPKA, O.: *Próza pro děti a mládež*, Praha: Albatros, 1989.
- CHALOUPKA, O.: *Rozvoj českého čtená ství*, Praha: Albatros, 1982.
- JIROTKA, Z.: *Saturnin*, Praha: český spisovatel, 1995.
- KELBLOVÁ, L. a kol.: *Čtení fláci v mezinárodním srovnání. české školství ve světle dlouhodobě zjištěvaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha. O čtená ství jedenáctiletých*, Plzeň: Albatros, 2004.

LESÁK, R.: *Horizonty itate skej kultúry*, Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991.

Longman modern English dictionary, London: Owen Watson, 1976.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.: *tená ská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008.

NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska sou asné mediální výchovy*, eské Bud jovice: Pedagogická fakulta Jiho eské univerzity v eských Bud jovicích, 2007.

PETRÁ KOVÁ, V., KRAUS, J. a kol.: *Akademický slovník cizích slov*, Praha: Academia, 1997.

PRCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995.

REIFOVÁ, I.: *Slovník mediální komunikace*, Praha: Portál, 2004.

Slovník spisovné e-tiny pro -kolu a ve ejnost, Praha: Academia, 2007.

STRAKOVÁ, J. a kol.: *V domosti a dovednosti pro život. tená ská, matematická a p írodov dná gramotnost patnáctiletých flák v zemích OECD*, Praha: Ústav pro informace ve vzd lávání, 2002.

TEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika eského jazyka a komunika ní výchova*, Praha: Karolinum, 1999.

TOMAN, J.: *Vybrané kapitoly z teorie d tské literatury*, eské Bud jovice: Pedagogická fakulta v eských Bud jovicích, 1992.

TRÁVNÍ EK, J.: *teme? Obyvatelé eské republiky a jejich vztah ke knize*, Brno: Host, 2008.

WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení po áte ní tená ské gramotnosti*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005.

INTERNETOVÉ ODKAZY

CELBOVÁ, I., VOJTÁNEK, F.: *Je možné souflít knihy a Internetu?*, ro ník 5, . 4, 2001, online verze: <<http://www.ikaros.cz/node/743>>, [cit. 26. 9. 2009].

GARBE, C.: *Název a rok neuveden*, online verze: <<http://www.inflow.cz/infos-cteni-ctenarstvi>>, [cit. 26. 9. 2009].

Klí ové kompetence, vznikající pojem ve v-eobecném povinném vzd lávání, Eurydice: Informa ní sí o vzd lávání v Evrop , Praha: Eurydice, 2002, online verze: <<http://www.eurydice.org>>, [cit. 20. 9. 2009].

KLUMPAROVÁ, TM: *Jak rozum jí pojmu tená ská kompetence v N mecku? Co je to adaptivní tení? Jak ho lze vyuffít ke zvý-ení motivace flák p i výuce literární výchovy?*, online verze: <<http://www.rvp.cz/clanek/74/2732>>, [cit. 20. 9. 2009].

PROCHÁZKOVÁ, I.: *Co je tená ská gramotnost, pro a jak ji rozvíjet?*, online verze: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>, [cit. 6. 11. 2009].

P ÍLOHY

P íloha . 1: dotazníky

Otázky v dotazníku byly seazeny do ty tematických okruh . Zde uvádíme vzor nevypln ného dotazníku. Ukázky vypln ných dotazník samotnými fláky se nachází spolu se vzorovým dotazníkem na p íloženém CD.

Dotazník pro fláky II. stupn ZSM

I. ZÁKLADNÍ ÚDAJE

1. **Jsem: dívka chlapec**
2. **Ro ník: 6. 7. 8. 9.**
3. **Kolik knih p e te–za m síe?**
4. **Kolik asu denn v nuje– tení?**
5. **Jaká je š kniha tvého srdce?**
6. **Jak asto nav-t vuje–knihovnu?**

II. TENÁ STVÍ

1. **Co te–nejrad jí?**
 - a) básn
 - b) asopisy, noviny
 - c) dív í romány
 - d) dobrodružné romány
 - e) encyklopedie
 - f) fantasy literatura
 - g) historické romány
 - h) hororová literatura
 - i) pohádky, pohádkové p íb íhy
 - j) pov stí, báje, legendy
 - k) sci-fi literatura
 - l) vále ná tematika
 - m) jiné:
2. **Na co se p í etb nejvíce zam uje–?**
 - a) atraktivní d í j
 - b) popis místa
 - c) zajímavé ilustrace
 - d) charakteristika a jazyk postav
 - e) postava vyprav e, zp sob podání
 - f) jiné:
3. **Co sí nejvíce pamatuje–z p e tené knihy?**
 - a) jméno autora
 - b) d í j knihy
 - c) název knihy
 - d) jméno hlavní postavy
 - e) zajímavou my-lenku, názor, hlá-ku
 - f) prost edí d je
 - g) místo d je
 - h) as d je
 - i) jiné:
4. **Pracuje–s textem po p e tení knihy?**
 - a) ano, hledám hlavní my-lenky
 - b) ano, p evpravuji d í j
 - c) ano, vracím se k tomu, co m zaujalo
 - d) ano, jiné:
 - e) ne, v bec

5. Co by t podnítilo k aktivn j-ímu a hlub-ímu vztahu k literatu e?

- a) více asu v novaného literární výchov
 - b) zajímav j-í texty v u ebnicích
 - c) vhodn j-í výb r d í povinné etby
 - d) jiné:
6. **Jaký u tebe p evaňuje z etel p í výb ru etby?**
- a) touha po poznání skute nosti (reálné, fiktivní)
 - b) ztotožn ní se s hrdinou
 - c) promítnutí se do p íb íhu
 - d) vypln ní volného asu
 - e) jiné:

7. tu, protož:

- a) musím, –kola m nutí
 - b) musím, rodi e m nutí
 - c) musím, jiný d í vod:
 - d) se š íká, fle by se m lo íst
 - e) chci, baví m to (sebevzd lávání)
 - f) chci, baví m to (relaxace)
 - g) chci, jiný d í vod:
 - h) ne tu
8. **Kdo t n jakým zp sobem nejvíce ovlív uje ve výb ru etby?**
- a) matka
 - b) rodi e (otec í matka)
 - c) prarodi e
 - d) u ítel
 - e) knihovník
 - f) spoluřící
 - g) recenze v televizi/ na internetu
- Uve , prosím, jakým zp sobem:

9. Jsou tí knihy dob e p ístupné?

- a) ano, knihovna je v mé obci/ v mém m st
- b) ano, knihovnu máme ve –kole
- c) ano, mám vlastní knihovnu
- d) ano, na internetu
- e) ano, kupuji je v knihkupectví
- f) ano, kupuji je v antikvariátu
- g) ano, dostávám je pravideln od p íbuzných, kamarád
- h) ano, jiné:
- i) ne

10. Jak bys charakterizoval techniku svého tení?

- a) tu s porozum ní (dokážu se soust edit)
- b) tu a nevnímám text (nesoust edím se)
- c) jiné:

11. Pí-e–sí poznámky k p e tené knize?

- a) ano
 - b) ne
12. **S kým o p e tené knize hovo í–?**
- a) s u ítelem p í výuce
 - b) s kamarády ve –kole
 - c) s kamarády mimo –kolu
 - d) s rodi í
 - e) s prarodi í
 - f) s knihovníky
 - g) s nikým

III. VOLNÝ AS

1. Jakou íinnost ne ast jí provozuje–ve svém volném ase?

- a) tu knihy
- b) tu asopisy
- c) vyhledávám informace na internetu
- d) hraju PC hry
- e) chatuji s kamarády
- f) setkávání s kamarády
- g) sportuji
- h) leno-ím
- i) sleduji TV, DVD
- j) poslouchám svou oblíbenou hudbu
- k) pomáhám rodi ím
- l) studuji
- m) chodím do divadla, kina, na výstavu
- n) kreslím, maluji, hraju na hudební nástroj
- o) jiné:

IV. LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE VKOLE

1. **Jak bys charakterizoval literární výchovu ve –kole?**
2. **Jaká by podle tebe m la být?**
3. **Baví t –kolní literární výchova?**
4. **Ocenil bys, kdyby ses také podílel na seznamu knih povinné etby?**
5. **ím je pro tebe tení v rámci literární výchovy ve –kole p ínosné?**
6. **Nav-t vuje–besedy s autory knih nebo jiné akce organizované knihovnou (nap . Noc a s Andersenem apod.)?**

Uve , prosím, konkrétn :

Údaje jsou anonymní a budou sloužit jako

podklad k mé diplomové práci.

D kuji tí za spolupráci.

Příloha . 2: grafy

Výsledky našeho výzkumu byly vyhodnoceny a zpracovány do grafů pomocí programu Excel. V práci se objevují pouze ty grafy, které obsahují významná zjištění. Všechny grafy týkající se celkových i dílčích výsledků jsou přiloženy k práci na CD.