



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ

Vypracovala: Mgr. Lucie Mužíková
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma *Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ* 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 21. dubna 2015

.....
Lucie Mužíková

Poděkování

Děkuji Mgr. Lubošovi Krninskému za cenné rady, podnětné připomínky a odborné vedení bakalářské práce.

ABSTRAKT

Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ

Cílem bakalářské práce je zjištění, zda a jak je rozvíjeno a budováno čtenářství žáků středního školního věku ve školním a mimoškolním prostředí. Práce je tvořena dvěma částmi – teoretickou a empirickou. Teorie vysvětluje hlavní pojmy vztahující se ke čtenářství, uvádí psychologickou charakteristiku období pubescence a podává informace o působení školního a mimoškolního prostředí na dítě a jeho vztah k četbě. Empirická část, jež je stěžejní částí práce, se věnuje vlastnímu výzkumnému šetření žáků 2. stupně základní školy, které je zaměřeno na budování a podporu dětského čtenářství především ze strany rodiny a školy. Není vynechán ani pohled na vlastní vztah žáků k vybraným titulům určeným pro děti a mládež. Obsahem závěru této části je konfrontace výsledků výzkumného šetření s výzkumem dětského čtenářství a také podněty pro podporu čtenářství žáků základní školy, na níž bylo šetření realizováno.

Klíčová slova: čtenářství, dětský čtenář, rodina, škola, literární výchova, kniha

ABSTRACT

School and After-School Cultivation of Reading in Students at Middle Schools

The aim of the presented Bachelor thesis is to determine if and how the middle school age students' reading is developed and cultivated at school and at home. The thesis consists of two main sections – theoretical and empirical. The theoretical part explains the key concepts related to reading, provides a psychological characterization of pubescence and offers information on how the school and after-school environments influence the child and his or her interest in reading. The empirical part, which constitutes a mainstay of the thesis, surveys middle school students and focuses on the cultivation and support of the children's reading from school and family. It further addresses the students' own relationship to selected books for children and teen-agers. In conclusion of the empirical section, results of the survey are compared with existing research on children's reading. The section also presents ideas on how to cultivate the reading of students at the middle school where the survey took place.

Key words: reading, child reader, family, school, literary education, book

Obsah

ÚVOD.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 Vymezení základních pojmů z oblasti čtenářství.....	11
1.1.1 Čtenářství.....	11
1.1.2 Čtení/četba	11
1.1.3 Čtenář.....	13
1.1.4 Kniha.....	15
1.1.5 Čtenářská gramotnost	15
1.1.6 Čítanka	16
1.1.7 Čtenářský deník	16
1.1.8 Bibliopedagogika	17
1.2 Proces četby	19
1.2.1 Potřeba četby.....	19
1.2.2 Složky četby.....	20
1.2.3 Účinky četby	20
1.2.4 Přístupy k dílu a fáze čtenářství.....	21
1.2.5 Postoje ke čtenářství	22
1.3 Čtenář z hlediska vývojové psychologie.....	23
1.3.1 Pubescentní jedinec.....	23
1.3.2 Jedinec jako čtenář – Ontogeneze čtenáře	27
1.3.3 Čtenářské krize	29
1.4 Předčtenářství.....	30
1.4.1 Fantazie	30
1.5 Školní a mimoškolní prostředí	33
1.5.1 Mimoškolní prostředí.....	33
1.5.2 Školní prostředí.....	40
1.6 Výběr četby	47
1.6.1 Co děti čtou.....	47
1.6.2 Fenomén Harry Potter.....	49

2	EMPIRICKÁ ČÁST	50
2.1	Výzkumné šetření.....	50
2.1.1	Výzkumný problém	50
2.1.2	Teoretická východiska	50
2.1.3	Stanovení předpokladů	51
2.1.4	Výzkumný soubor	52
2.1.5	Výzkumné metody	52
2.2	Vyhodnocení dat a diskuse nad výsledky	55
2.2.1	Popis souboru výzkumného šetření	55
2.2.2	Předpoklady	70
2.2.3	Nejvýznamnější poznatky výzkumného šetření	78
2.2.4	Zhodnocení předpokladů	79
2.3	Konfrontace výsledků výzkumného šetření a čtenářského výzkumu <i>České děti jako čtenáři v roce 2013</i>	81
2.4	Náměty pro školu – rozvoj čtenářství žáků.....	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	88
	Literatura.....	88
	Periodika	90
	Internetové zdroje	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92
	PŘÍLOHY	94

*Prostor pro literaturu má být ze všeho nejvíce prostorem pro radost,
pro potěšení dětí ze čtenářství.*

Otakar Chaloupka (1995)

ÚVOD

Bakalářská práce je, jak sám název *Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ* napovídá, věnována problematice čtenářství. Důvodů, proč jsem si zvolila toto téma, je hned několik. Vzhledem k mnou vystudovanému oboru, jímž je bohemistika, a k mému současnému zaměstnání knihovnice jsem se zaměřila právě na čtenářství. Četba patří mezi mé největší zájmy, a to z vlastní iniciativy, ale zároveň je pro mne již několik let příjemnou ať studijní, nebo pracovní povinností. Podnětem pro volbu tohoto tématu byly také publikace Otakara Chaloupky (*Rodina a počátky dětského čtenářství* a *Škola a počátky dětského čtenářství*, obě 1995), které se mi již před pár lety dostaly do rukou a vzbudily můj zájem o problematiku rozvoje dětského čtenářství.

Péče o vztah ke čtenářství ve středním školním věku je důležitá z několika příčin. Jednou z nich je prudký tělesný a především duševní vývoj a ohrožení čtenářskou krizí. Četbu můžeme pojímat nejen u dětí jako cíl, což lze považovat za ideální stav, ale také jako prostředek k dalšímu vzdělávání. Nepochybný je jeho pozitivní vliv na vyjadřovací schopnosti, znalosti a rozvoj představivosti dítěte.

Čtenářství dětí a mládeže je dnes, v době internetu a e-knih, často diskutovaným tématem. Věnují se mu jak periodika (knihovnický časopis *Čtenář*, časopis pro pedagogy *Český jazyk a literatura*, apod.), tak publikace knižní. U nás tuto problematiku zkoumalo a zkoumá hned několik autorů – především tedy Otakar Chaloupka, v současnosti Jiří Trávníček, Květuše Lepilová či Ladislava Lederbuchová. Výzkumy čtenářské kultury čtenářů starších 15 let se zabývá právě Jiří Trávníček ve svých knihách *Čtete?* (2008) a *Čtenáři a internauti* (2011). Literární výchově věnovala pozornost Ladislava Lederbuchová v publikaci *Literatura ve škole* (2010). Nejnovější sociologický výzkum dětského čtenářství proběhl v roce 2013 – *Děti jako čtenáři v roce 2013*, který byl iniciován Knihovnickým institutem Národní knihovny ČR, jenž byl jeho garantem, a to za finanční podpory Ministerstva kultury ČR.

Hlavními činiteli rozvoje dětského čtenářství jsou obecně charakterizovány dva póly (škola a rodina), které, ač působí každý v podstatě jiným způsobem, se zároveň prolínají a „spolupracují“. Následkem určitého působení těchto dvou oblastí se vyvíjí vztah ke knize a čtenářství. Cílem práce bude postihnout především to, co buduje a rozvíjí čtenářství žáků 2. stupně ZŠ, a také ukázat, zda jsou předpoklady, s nimiž k výzkumnému šetření přistoupím, platné i pro mnou zvolený vzorek žáků.

První část práce je věnována teorii zkoumané problematiky. Budou zde vysvětleny pojmy vztahující se ke čtenářství, součástí bude také kapitola nahlížející na proces četby. Jelikož je práce zaměřena na čtenářství žáků 2. stupně ZŠ, nebude opomenuta ani psychologická charakteristika pubescenta, na niž naváže ontogeneze čtenáře (z pohledu bibliopedagogiky) v průběhu celého života, včetně období tzv. předčtenářství.

Podstatná část teoretické kapitoly je věnována prostředím, v nichž se dítě pohybuje a jež působí na jeho vztah ke čtenářství. Nosnými pilíři těchto prostředí je škola (školní prostředí), rodina a knihovna (mimoškolní prostředí).

Empirická část práce prezentuje výsledky výzkumného šetření, jež proběhlo na jedné základní škole. Obsahuje kapitolu věnovanou organizaci výzkumného šetření. Nejvýznamnější složkou bude popis výsledků získaných dotazníkovým šetřením a vyhodnocení stanovených předpokladů, vycházejících stejně jako jednotlivé položky dotazníku ze vztahu ke školnímu a mimoškolnímu prostředí. Zájem bude soustředěn také na postoj žáků k vlastnímu čtenářství a jejich znalost a obeznamenost s některými tituly literatury určené pro děti a mládež. Závěr této části bude obsahovat nejen konfrontaci s výsledky výzkumu dětského čtenářství *Děti jako čtenáři v roce 2013*, ale také návrhy a podněty k podpoře čtenářství žáků pro základní školu, kde výzkumné šetření proběhlo.

Přínos této práce spatřuji v souhrnném pohledu na rozvoj dětského čtenářství a v inspiraci jak pro učitele předmětu český jazyk a literatura, tak pro rodiče, jež mají zájem na budování vztahu ke knihám a literatuře svých dětí. Práci považuji také jako inspiraci pro své budoucí povolání učitelky českého jazyka a literatury a pro působení na své potenciální žáky právě v oblasti čtenářství.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vymezení základních pojmů z oblasti čtenářství

Čtenářství neexistuje jako takové samo o sobě, ale je začleněno do bohaté struktury dalších pojmů – faktů, s nimiž úzce souvisí, spolupracuje, faktů, které ovlivňuje a kterými je ovlivňováno. Uvádíme významové nuance u pojmů *čtení* a *četba*, jež lze chápat jako synonyma, ale také jako dva odlišné koncepty.

Hlavními činiteli působícími na proces čtení jsou *čtenář* a *kniha* – čtenáře chápeme jako aktéra četby a knihu jakožto prostředek. Vztah čtenáře a knihy je předmětem *bibliopedagogiky*, která sleduje výchovné působení na čtenáře.

1.1.1 Čtenářství

Pojem čtenářství se nejčastěji užívá ve spojení s dětskou populací – jde o plánované rozvíjení četby pomocí školy, knihoven, doprovázeno kampaněmi a akcemi (více viz kap. 1.5.1. Mimoškolní prostředí – Knihovna). Pod tento pojem lze zahrnout čtenářský zájem, zvyky, návyky, postoje k četbě či typologii čtenáře. (Lepilová, 2014: 125, 126; Trávníček, 2008: 15) Otakar Chaloupka ve své publikaci *Rodina a počátky dětského čtenářství* uvádí výstižnou charakteristiku: dětské čtenářství „jest vlastní, z osobního rozhodnutí a z osobních důvodů vyplývající vztah k literatuře, který dítě na různé úrovni a v různé míře samo od sebe uskutečňuje“. (Chaloupka, 1995a: 5) Čtenářství jako takové je zde vztaženo k jeho počátku v dětském věku.

1.1.2 Čtení/četba

Pojmy *četba* a *čtení* chápeme staticky jako **předmět** toho, co čteme, nebo dynamicky, jakožto **proces**, kdy čtení probíhá.

Pedagogický slovník (2009) definuje *čtení* jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)“.¹ Žádaným výsledkem procesu čtení je porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování dané informace. Výuka čtení je zařazena do povinného učiva 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se rozvíjí v rámci *literární výchovy*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 42) Obdobně,

¹ Čtení není pouze prací duševní, ale je spjata tělesnou motorikou, pohyb očí je zajišťován okoohybnými svaly, pomocí nichž je oko přizpůsobováno na vnímání předmětu podle jeho vzdálenosti. (Vášová, 1995: 34)

i když zjednodušeně čtení charakterizuje i Koutník (1926): „Kdybychom to řekli zhruba, mohli bychom prohlásiti čtení za vnímání písmen, doprovázené vybavováním představ jimi označených.“

Lepilová (2014) pojmy *čtení* a *četba* rozlišuje: *čtení* jakožto dešifrace textu; *četba* jako „proces ovlivňování čtenáře výběrem textu v důsledku procesu čtení“. (Lepilová, 2014: 126) Podobně odlišuje tato pojetí Trávníček (2008) ve svém výzkumu. *Čtení* označuje toliko jako proces čtení, tj. mediální aktivita zaměřená na knihy či socio-kulturní dovednost, čas věnovaný knihám, a *četbu* jako aktivitu s konkrétním zacílením, jako činnost hodnotovou, vztah ke knize musí být rozvíjen a udržován, roli hraje také to, co čteme a jak jsme se ke čtení dostali. (Trávníček, 2008: 35, 109; 2011: 117) Díky těmto definicím můžeme vidět bližší vztah ke čtenářství ve formě *četby*. *Čtení* chápeme jako prostředek naplnění čtenářství/četby.

V rámci společenských věd chápeme *četbu* jako výchovný prostředek „mající motivační a informační aspekty“. (Vášová, 1995: 16)

Typy četby a čtení

Dle Koutníka (1926) je četba dělena na dva základní typy (dle účelu):

1. **četba pro četbu** – má účel sama o sobě,
2. **četba jako prostředek** sledování určitého úmyslu. (Koutník, 1926: 18)

„Četbu pro četbu“ lze považovat i dnes za ideální vztah ke čtenářství a k literatuře u všech věkových kategorií.

Vášová (1995) uvádí čtyři různé typy čtení (dle způsobu):

1. **orientační,**
2. **kurzorické/zběžné,**
3. **statarické/důkladné,**
4. **selektivní/výběrové.** (Vášová, 1995:43)

Problémy při čtení

Při čtení mohou nastat jisté problémy, které pojmenoval již Koutník ve 20. letech 20. století. Jejich původ je založen v:

1. neznalosti některých slov,
2. nedostatku paměti pro ovládnutí delších vět,
3. nemožnosti stále stejného napětí pozornosti. (Koutník, 1926: 11)

Nejčastější poruchou čtení je vývojová dyslexie, charakteristický je pro ni nápadný rozdíl mezi úrovní čtení a inteligencí dítěte. Původ dyslexie je spjat se stavem centrální nervové soustavy; spojitost je proto hledána s poruchami vidění, poruchami sluchového vnímání, řeči, s lateralitou. Vliv má také emoční vývoj dítěte – roli sehrává působení učitele, výchovná zanedbanost či zdravotní stav. (Vášová, 1995: 45–48)

1.1.3 Čtenář

Na proces čtení působí dva činitelé: čtenář a kniha.

Jakkoli to sám výraz nabízí, je nutné si uvědomit, že *čtenářem* se člověk nestává tehdy, kdy začne číst. Již v předčtenářském věku, kdy je mu čteno nebo vyprávěno, se v něm začíná formovat vnímavost a citlivost potřebná právě pro budoucnost, kdy sám začne číst. (Lepilová, 2014: 15) Podle Trávníčka (2008) je čtenářem ten, kdo deklaruje, že čte, tedy duševní uživatel knih. (Trávníček, 2008: 35)

Kromě toho být čtenářem znamená „umět si o přečteném promluvit, učit se o přečteném vyprávět a později i psát. Při vyprávění nebo psaní o textu si čtenář text oživuje, obnovuje ve své čtenářské paměti, zvnitřňuje své prožitky znovu.“ (Lepilová, 2014: 46)

Ze strany čtenáře je nutná dostatečná představivost²: „... při četbě nemáme přímých vjemů toho, o čem čteme. Vnímáme okem toliko papír a písmo a ještě mu nevěnujeme vůbec pozornosti. Vlastní obsah knihy si pouze představujeme, čtená slova v nás vyvolávají určité představy.“ (Koutník, 1926: 7) Dále nalézá své uplatnění především paměť³, vnímání a pozornost.

Svou roli při čtení hrají jednotlivé složky paměti a jejich rozvinutí u jednotlivých čtenářů. Podle typu paměti se odvíjí představa založená zrakově či sluchově, konkrétně či abstraktně, citově či snahově. Tímto je vysvětlena interindividuální rozdílnost představ čtenářů. (Koutník, 1926: 14)

Lidmila Vášová ve své publikaci *Úvod do studia bibliopedagogiky* (1995) uvádí definici tzv. dobrého čtenáře, což můžeme považovat za naplnění podstaty čtení: „... dobrý čtenář je ten, který dovede přizpůsobit rychlost čtení danému materiálu a svým schopnostem, který text ‚nehltá‘, ale pozorně jej vnímá“ . (Vášová, 1995: 37)

² Představivost se nazývá také obrazivost, úmyslná obrazivost pak obrazotvornost/fantazie – je nutná pro představu něčeho, co čtenář sám neviděl, nezažil, toho, co se nezakládá na zkušenosti čtenáře. (Koutník, 1926:14)

³ Pro správné pochopení smyslu věty je nutné zapamatování si slov na začátku věty. (Koutník, 1926: 11)

Charakteristika pojmu *čtenář* je různá dle účelu definice. Z pohledu psychologie se jedná o jedince, který vnímá text, rozumí mu a má k němu zájmový vztah. Z hlediska knihovníka je čtenářem každá fyzická osoba zaregistrovaná v knihovně a mající na svém kontě alespoň jednu výpůjčku za rok. Z aktuálního hlediska jde o osobu právě čtoucí, ze substantiálního jde o osobu se zájmem o četbu. (Vášová, 1995: 33)

Podstatnou součástí čtenářské zkušenosti a znalosti (získané vzděláním), jež formují čtenářskou způsobilost pro uměleckou komunikaci, jsou předsudky a očekávání, s jakým čtenář k četbě přistupuje. U každého čtenáře můžeme předpokládat existenci jevu, jež nazýváme „čtenářský model literatury“. Tzn. co čtenář od literatury očekává, čím ho naplňuje, zda jej inspiruje apod. Tyto aspekty jsou ovlivněny pohlavím, úrovní vzdělání, zaměstnáním, volnočasovými aktivitami a sociální situací. (Haman, 1991: 155)

Typy čtenářů

Vášová (1995: 34) dělí čtenáře dle různých aspektů. Dle věku na čtenáře dětského, dospívajícího a dospělého. Podle podstaty na individuálního (tzn. fyzická osoba) a kolektivního (tzn. instituce, organizace společnost apod.). Ve vztahu ke knihovně je lze dělit na potencionálního a dočasného (čtenář na omezenou dobu).

Rudolf Lesňák ve své publikaci *Literatúra medzi ľuďmi* (1977) uvádí šest hlavních funkčních čtenářských typů⁴ – jednotlivé typy⁵ jsou děleny dle **potřeb**, jež četba může plnit:

1. **racionální** (racionální) – důraz kladen na poznávací funkci,
2. **estetický** (estétsky) – důraz kladen na umělecké hodnoty,
3. **utilitární** (utilitárny) – důraz kladen na praktické využití poznatků,
4. **sociativní** (sociatívny) – četba ovlivňuje čtenářovo společenské chování,
5. **etický** (etický) – důraz kladen na mravní, výchovné působení,
6. **emocionální** (emocionálny) – identifikace s postavou čteného díla.

(Lesňák, 1977: 214–215)

Typologie čtenáře dle Vášové je víceméně proměnlivá vzhledem k její proměnlivosti v průběhu života čtenáře. Lesňák rozlišuje typy čtenářů dle plněných potřeb – všechny tyto uvedené typy je možné považovat jako žádoucí.

⁴ Lesňákovu typologii čtenářů přejal také Aleš Haman – *Literatura z pohledu čtenářů* (1991).

⁵ Typy čtenářů jsou seřazeny podle jejich procentuálního zastoupení ve zkoumaném vzorku čtenářů.

1.1.4 Kniha

Knihu lze chápat jako jednotu dvojího – hmoty⁶ a obsahu. Rozdílně existuje kniha (tzn. její obsahová stránka) ve vědomí spisovatele a čtenáře. Představa o knize je vyvolána ve vědomí čtenáře, liší se podle obsahu čtenářovy mysli, tato „mysl“ je u každého jiná podle rozdílu vnímání, paměti a fantazie. Rozdíly jsou dány i vlivem prostředí a dědičnosti. (Koutník, 1926: 16) Pro různé čtenáře čtoucí stejnou knihu, je výsledná představa o knize rozdílná u všech těchto čtenářů. Záleží na odhalení autorovy a užití čtenářovy záměrnosti a také na horizontu očekávání⁷ čtenáře jako jednotlivce, s nímž ke čtení knihy přistupuje.

Posláním knihy je v současné době zprostředkování žádoucího příjmu duchovních a materiálních hodnot, jež jsou vytvořeny předchozími generacemi a vývojem společnosti. Hraje velkou roli při rozvoji potřeb, zájmů a volnočasových aktivit. „Kniha napomáhá při vytváření širokého vzdělanostního základu – na bázi školního, mimoškolního a sebevzdělávacího principu – jako výchozího předpokladu k tvůrčí práci, ke zvyšování kvalifikace a odbornosti v kterémkoli lidském pracovním oboru.“ (Vášová, 1995: 8)

Kniha se čtenářům nabízí dvojím způsobem. Autoři knihy *Morfologie dětské knihy* (1981) je dělí na knihu jako zboží, předmět směny, podléhající ekonomickým zákonům nabídky a poptávky (tzn. kniha k zakoupení v knihkupectví), a knihu jako předmět mající estetickou a informační hodnotu (tzn. kniha k zapůjčení v knihovně). (Kabele a kol., 1981: 10)

S knihou a jejím uživatelem, tedy čtenářem, se pojí tzv. knižní chování – jde o tři aktivity: čtení, kupování a vypůjčování. Šíře pojato sem řadíme domácí knihovny, získávání informací o knihách a vztah ke knižnímu trhu. (Trávníček, 2008: 15)

1.1.5 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je základním předpokladem vzdělávání právě díky *čtení*. Je komplexem vědomostí a dovedností jedince, které mu dovolují pracovat s texty, jež jsou součástí běžného života. Nad rámec čtení (tzn. porozumění textu a zpracování informace) je součástí čtenářské gramotnosti „dovednost vyhledávat, zpracovávat, srovnávat, reprodukovat informace atd.“. Zaštitěna je gramotností funkční.

⁶ Kniha jako předmět, hmota ve smyslu svazku listů, popsaných značkami (písmem). V dnešní době nabízí trh knihy ve třech podobách (je trojmediální), kromě klasické knihy papírové je to elektronická verze knihy a audiokniha. (Trávníček, 2011: 32)

⁷ Pojem tzv. recepční estetiky představen H. R. Jaussem v 60. letech 20. století v Německu.

Kritérium funkčního porozumění psanému textu se testuje v pravidelných zkoumáních PISA (The Programme for International Student Assessment/Program mezinárodního hodnocení studentů). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 42; Trávníček, 2008: 36) Testování PISA je zastoupeno především texty praktickými, (téměř) chybí texty beletristické. (Starý, 2014–15, č. 1: 21) Druhým typem výzkumu čtenářské gramotnosti je výzkum PIRLS (Progress in International Reading Study) – zde jsou rovnoměrně využity texty beletrie a věcné literatury. Oproti šetření PISA jsou zkoumáni žáci 4. ročníku základní školy (9–10 let). Co se týče průběhu šetření „oba výzkumy zjišťují čtenářskou gramotnost pomocí didaktických testů a postoje žáků ke čtení prostřednictvím dotazníků“. (Starý, 2014–2015, č. 1: 20–21)

Čtenářská gramotnost českých žáků je silně závislá na sociokulturních faktorech rodinného prostředí žáků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 42) Roli hraje také pohlaví – ve všech zemích, v nichž v roce 2012 výzkum proběhl, dosahují lepších výsledků dívky než chlapci. (Hlavní zjištění PISA 2012, 2013: 22; Starý, 2014–2015, č. 1: 22)

Po roce 1989 a transformaci pojetí čtenářské gramotnosti se klade důraz nejen na zvládnutí čtenářských a písařských dovedností, ale především „na posílení motivace žáka“ a na rozvoj porozumění čtenému, tvořivosti v psaní a na celkové osvojení a využívání čtení a psaní jako jednoho ze základních prostředků komunikace. K rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti je v současné době k dispozici velké množství softwarových programů. (Průcha a kol., 2009: 232–233)

1.1.6 Čítanka

Čítanka je prvním souborem textů, s nímž se dítě (žák) ve škole setkává. *Výkladový slovník z pedagogiky* ji definuje takto: čítanka je „typ učebnice, která je součástí vybavení pro výuku nejčastěji mateřského jazyka a cizích jazyků; vybrané texty z literatury, odpovídající programu výuky literatury na různých typech a stupních škol; vybrané texty např. k dějinám pedagogiky“. (Kolář, 2009: 25) Nejen v současnosti se polemizuje o vhodnosti zařazení a samotného výběru jednotlivých textů v čítankách vzhledem k rozvoji dětského čtenářství a propojení textů školních s mimoškolními.

1.1.7 Čtenářský deník

Posláním čtenářského deníku má být dialog o přečteném. Jeho psaní napomáhá formulaci myšlenek, odpovídání na otázky, jež četba ve čtenáři evokuje. (Lepilová, 2014: 126) Problémem dnešní doby je otázka, zda má dnes – v době internetu – smysl

zadávat žákům a studentům psaní čtenářského deníku jako povinnou činnost. Na mnoha základních školách se razí trend samostatného výběru knih. Žáci si tak vyberou knihu, která je baví, kterou čtou s radostí. Pozitivněji se pak staví i k samotnému záznamu do čtenářského deníku.

1.1.8 Bibliopedagogika

Bibliopedagogika⁸ stojí v podstatě na pomezí školního a mimoškolního působení na dětského čtenáře. Ačkoliv jde o působení záměrné a řízené, není součástí základního vzdělání.

Studie Jaroslava Freye *Úvod do výchovy čtenářů* (1936) je českým úvodem do pedagogiky čtenáře⁹. Jde o první soustavnou práci určenou pro knihovnické působení.

Úkolem veřejných knihoven je odnepaměti půjčování knih a poskytování příležitosti k četbě a ke studiu. J. Frey však klade důraz na výchovný úkol, jenž se skládá ze tří oblastí: výchova rozumová, výchova umělecká a výchova mravní.

Cíl **výchovy rozumové**¹⁰ je naplněn nejen četbou literatury naučné¹¹, ale také četbou kvalitní tvorby beletristické (čtenář se seznamuje skrze tyto knihy s minulostí, se zahraničními zeměmi, s jinými společenskými vrstvami, proniká do nitra postav a poznává tak jejich duševní pohnutky).

Výchova umělecká si klade dílčí cíle: zabránit poklesu v úrovni čtenářovy četby, rozšiřovat čtenářův obzor o nové literární zjevy a zvyšovat úroveň čtenářova literárního vkusu. Zde je nutný individuální přístup knihovníka ke každému čtenáři, podle typu, k němuž náleží. Základem je knihovnickova znalost jak knih, tak čtenářů.

Četba působí na čtenářův světový názor, kromě **mravních** názorů utváří také jeho charakter a následné čtenářovo jednání, jeho sociální cítění.¹² Frey označuje jako nejpronikavější tu četbu, která líčí ideál člověka; čtenářova identifikace s kladným hrdinou je žádoucí.

⁸ *Bibliopedagogika*, taktéž pedagogika čtenáře, je obor sledující výchovné působení na čtenáře. Obdobný termín *bibliopsychologie* je název označující vědecký obor, který studuje vztah mezi čtenářem a knihou. (Frey, 1936: 7)

⁹ Jde o úvod do výchovy čtenáře obecně – není specifický pro čtenáře dětského.

¹⁰ Do oblasti výchovy rozumové spadá i fakt, že literatura má vliv na schopnost obrazivosti, vyjadřování, na kulturu slovesnou a na pravopisné znalosti. (Frey, 1936: 10)

¹¹ Kromě své základní funkce plní také funkci korekční – opravuje mylné informace, které čtenář získal při četbě beletrie. (Frey, 1936: 11)

¹² Je nesporné, že během 20. století následkem politických proměn na našem území měla literatura vliv na čtenáře také v oblasti ideologické.

Podmínkou účinného působení na čtenáře je dobrá znalost čtenáře (teoretická i praktická), důkladná znalost knih, ale také schopnost kontaktu se čtenáři a trpělivost při práci s nimi. (Frey, 1936: 7–15)

Představitelkou současné české bibliopedagogiky je Lidmila Vášová.

Bibliopedagogiku definuje obdobně jako Frey, jakožto hraniční disciplínu mezi knihovnictvím a pedagogikou, její úlohou je výchova k aktivnímu a uvědomělému čtenářství. Bibliopedagogika však není zaměřena pouze na děti a mládež, ale soustředí svou pozornost na jedince jako čtenáře v průběhu celého života.

Bibliopedagogika nečerpá poznatky pouze z výše uvedených oborů, ale také s disciplín pedagogicko-psychologických (obecná psychologie, vývojová psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie), z pedagogiky a sociologie (teorie malých sociálních skupin; podrobněji Vášová, 1995: 7–21).

Výchova četbou a výchova k četbě

Bibliopedagogika je vnímána jako výchova četbou a zároveň výchova k četbě. Jak je již výše zmíněno, není omezena věkem. Z hlediska ontogeneze se jedná o sedm období. Stejně jako v somatickém vývoji není proces přechodu z jednoho do druhého období náhlý. (Vášová, 1995: 117–119) Pro účely práce jsou určující období, která jedinec absolvuje až do období postpuberty (dle Vášové do 14.–16. roku věku), v práci však uvádíme i období následující (viz kap. 1.3.2 Jedinec jako čtenář – Ontogeneze čtenáře).

1.2 Proces četby

Chápeme-li četbu jako „aktivitu s konkrétním zacílením“ (Trávníček, 2008), je nutné, abychom uvedli atributy tohoto procesu. V člověku, který má již s *četbou* (zde lze chápat i se *čtením*) jistou zkušenost, se budí potřeby, kterými si četbu sám žádá. U dítěte v předčtenářském období je to především potřeba příběhu, jež je mu čten či vyprávěn. Po přečtení knihy se dostavuje účinek, jenž dále působí na další přístupy ke čtenému a na samotný postoj ke čtenářství. Takto je formována osobnost čtenáře již při vzniku čtenářství (v předčtenářském období) a v podstatě i po celý život čtenáře.

1.2.1 Potřeba četby

Stejně jako dospělý má dětský čtenář své důvody, proč číst. Jeho potřeby jsou uspokojovány díky silným subjektivním motivacím¹³:

1. **estetické**¹⁴ – čtenář hledá esteticky působivé skutečnosti nebo její fikce,
2. **sociální** – čtenář hledá identitu a společenské adaptace,
3. **noetické** – čtenář hledá poznatky a věcné informace.

(Chaloupka, 1971: 78–79)

Ludmila Vášová (1995) uvádí jako motivace již konkrétnější případy:

- nedostatek jiné činnosti,
- uspokojování potřeb nových dojmů,
- potřeba seberealizace,
- snaha vyrovnat se nebo přiblížit se jinému člověku,
- touha po poznání,
- touha po uznání,
- touha po kompenzaci, co čtenářovi chybí ve vlastním životě.

(Vášová, 1995: 52)

Ačkoliv jde o motivace dospělých čtenářů, všimněme si, že je beze zbytku můžeme vztáhnout na čtenáře dětského.

Dětského čtenáře vedou k četbě také dva relativně protikladné důvody – můžeme je označit jako únik a obohacení. Únik pojímaný jako mýtus mající dvě podoby: „**mýtus úspěšného hrdiny**“ a „**mýtus exotiky**“ (Chaloupka, 1971: 33). Obohacení především ve smyslu zažití nezažitého. Ačkoliv se oba pohledy zdají protikladné, spojuje

¹³ Subjektivní motivace souvisí se složkami a účinky četby.

¹⁴ Estetická potřeba je uspokojována zejména u malých dětí skrze ilustrované knihy. (Vášová, 1995: 54)

je naplnění něčeho, co dítěti chybí, co může získat především při četbě knih. Čtenář četbou uspokojuje touhu po poznání skutečnosti (ať reálné či fiktivní), touhu po anticipaci a identifikaci a touhu po kompenzaci. (Chaloupka, 1971: 37) Samozřejmě se nabízí i sledování televizních pořadů a filmů, ale u knihy má čtenář větší volnost při představě čteného.

Aleš Haman uvádí dvě potřeby, které člověka/čtenáře (nejen dětského) vedou k tomu, aby četl. Patří sem potřeba **sebeuvědomění** (sebepoznání) a naproti tomu potřeba **sebezapomnění** (únik od starostí, bolesti). (Haman, 1991: 7–8)

Pojetí Chaloupky i Hamana se shodují, jde o protiklad potřeb: **únik** (u Chaloupky jako mýtus exotiky, u Hamana jako sebezapomnění) × **obohacení** (u Chaloupky mýtus úspěšného hrdiny, u Hamana sebeuvědomění). Pokud čtenář naplňuje potřebu ve smyslu obohacení pomocí četby, můžeme zde spatřovat větší záměrnost při výběru četby – čtenář se zde zdá být aktivnější, snaží se naplnit daný cíl. Při úniku jde spíše o relaxaci, čtenář si vybírá četbu oddechovou.

1.2.2 Složky četby

Rovnováha požadavků na dětskou literaturu je základem optimální skladby dětské četby. Složkami rozumíme vlastnosti díla, které naplňují jeho požadovanou funkčnost. Chaloupka (1971) sem řadí složky:

1. **kompensační,**
2. **oddechovou,**
3. **identifikačně vzorovou.** (Chaloupka, 1971: 77)

Právě tyto složky jsou součástí i literatury komerční, již není nutné striktně vylučovat.

Na dětskou četbu mohou negativně působit dva protikladné vlivy: **zjednodušení** díla, oproštění se od složitějších struktur, náročnějších tvárných postupů apod.; **zobecnění**, ve smyslu uzavřené odpovědi na otázku vzorové životní situace. Oba vlivy mohou působit souběžně, či stát proti sobě. (Chaloupka, 1971: 77, 78)

1.2.3 Účinky četby

Z hlediska sociální psychologie rozlišujeme několik účinků, které četba na čtenáře má:

1. **instrumentální** – četba přináší informace vhodné pro řešení čtenářovi životní situace, problémů, úkolů;

2. **prestižní** – navozuje pocit prestiže, identifikace¹⁵ s příslušníky své skupiny;
 3. **potvrzovací** – čtenář si posiluje vlastní názory, potvrzuje správnost svého jednání;
 4. **estetické** – účinek je způsoben formální i obsahovou stránkou díla, četba prohlubuje estetické cítění, obohacuje jazykovou kulturu čtenáře apod.;
 5. **rekreační** – uplatňuje se zde zábavná funkce;
 6. **psychoterapeutické** – četba působí na duševní zdraví (tzv. biblioterapie).
- (Vášová, 1995: 60, 61)

Kromě výše zmíněných účinků četby je nutné uvést další, které jsou neméně podstatné. Čtenář četbou poznává to, *co* je zobrazeno, ale také to, *jak* je to zobrazeno. Seznamuje se s jedním z druhů umění, jehož materiální složkou je právě jazyk – především jazyk mateřský – důležitý pro vlastní mezilidskou komunikaci, rozvoj osobnosti a vlastního myšlení. Na to navazuje poznávání kulturní historie. Díky jazyku a významu textu se dostává do kontaktu s normami kulturními, estetickými, mravními, poznává kultury nové, přičemž se v jeho vědomí formuje tolerantní postoj právě ke kulturám odlišným a mnohdy předem odsuzovaným. (Lederbuchová, 2004: 8)

1.2.4 Přístupy k dílu a fáze čtenářství

Jako každá činnost prochází i čtenářství několika fázemi. Ačkoliv je pozornost soustředěna na děj, nedokáže zpočátku čtenář převyprávět děj celé knihy, ale pouze jeho fragmenty, které si mnohdy pamatuje do nejmenších detailů. Postupně je dítě schopno popsat dílo v jeho celistvosti a dosáhnout k poznání jeho estetické funkce. (Chaloupka, 1971: 24) I přesto v tomto věku převažuje poznávací a citová funkce díla nad estetickou. (Chaloupka, 1971: 27)

Způsob, jakým dětský/pubescentní čtenář přistupuje k dílu, se odráží od fázi čtenářství:

1. **Fragmentální**

„Dítě nepostihuje literární výpověď jako umělecky sjednocenou strukturu, v její integritě, vytrhává z knihy pouze určité epizody, [...] fragmenty epizod, úryvky, scény, momenty, takové detaily, které na ně zapůsobily.“ Celkový dojem z knihy je závislý právě na dvou či více fragmentech, které četba v dítěti zanechala.

¹⁵ Identifikace s hrdinou je žádoucím projevem dětského čtenářství. Může mít ale také negativní efekt. Ztotožnění s hrdinou může být narušeno i při čtení stejného typu knih – dochází ke stereotypu, čtenář se stává pasivním a identifikace není již naplňována v původní míře. (Chaloupka, 1971: 68)

2. **Narativní**

Jde již o pokročilejší stupeň. „Dítě chápe výpověď díla v její úplnosti, ale pouze jako úplnost příběhu, děje, textové věcnosti. Neproniká příběhem k hlubší, významům v něm uloženým, neuvědomuje si, že se v knize jedná o myšlenkové poselství, o autonomní umělecké sdělení, chápe text jako popis, líčení události...“

3. **Integrační**

Tento stupeň má sjednocující ráz, kdy „dítě přijímá v hlavních rysech literární text jako uměleckou fikci, jako celistvý umělecký obraz, který má svébytný tvar a významové přesahy, směřující dále, než jak vyplývá z bezprostřední vnější podoby textu“.

(Chaloupka, 1971: 80–81)

Jako nejčastější stupeň označuje Chaloupka stupeň druhý, narativní. Ačkoliv je přiměřený věku, nelze jej označit jako perspektivní a je žádoucí přechod ke stupni integračnímu. Mezi osobní rozdíly se projevují především ve výběru četby. (Chaloupka, 1971: 81)

Výjimkou není ani situace, kdy dochází k tzv. **retardaci** přístupu k dílu. Čtenář nevyvíjí čtenářskou aktivitu, uměleckou tvorbu přijímá pasivně, stereotypně. Jako nejčastější důvod je označována nadměrná „konzumace“ kulturních neliterárních produktů, jako je televize, časopisy. (Chaloupka, 1971: 83)

1.2.5 **Postoje ke čtenářství**

U každého čtenáře dochází k proměně postoje ke čtenářství, může jít o postoj **progresivní** nebo **regresivní**. Progresivní lze označit jako žádoucí – pubescent volně přechází k četbě pro dospělé¹⁶, ačkoliv si zachovává prostor i pro četbu předcházející. Regresivní postoj je stagnující, čtenář setrvává na stejné úrovni. (Chaloupka: 1971, 40) Jakkoliv se tedy může zdát, že dítě knize pro dospělé nerozumí a nemůže ji pochopit, není tomu tak. Nedokáže pouze odhalit záměr autora, a tak knihu správně interpretovat.

Četba vyžaduje jistou aktivitu čtenáře, ať už jde o dospělého či o dětského. Projevem čtenářské aktivity dítěte je spontánnost a bezprostřednost, kdy se zdá, že dítě zapomíná na vše kolem sebe, je strženo dějem knihy. Nejde však o absolutní pohlcení

¹⁶ Jako příklad lze uvést *Malého prince* od A. de Saint-Exupéryho, který, ačkoliv se jeví jako kniha pro děti, má již složitější strukturu, kterou čtenář, zachovávající si regresivní postoj, nemusí odhalit. (Chaloupka, 1971: 41)

čtenářskou aktivitou, ale pouze o přechodné upozadění aktivit ostatních. (Chaloupka, 1971: 74)

1.3 Čtenář z hlediska vývojové psychologie

Hlavním aktérem čtenářství, či procesu četby, je čtenář (viz kap. 1.1.3 Čtenář). Obecně není vyhraněn z hlediska věku, pohlaví, sociálního postavení, kulturní ani národnosti příslušnosti. Každý čtenář se vyvíjí a formuje individuálně, avšak v jistých ohledech spatřujeme shody, jež se vztahují právě k vývoji osobnosti. V každém životním období si jedinec osvojuje příslušné znalosti, dovednosti, zaujímá obdobné postoje, jako jeho vrstevníci, nějakým způsobem poznává a chápe svět kolem sebe.

Ačkoliv je práce zaměřena na čtenářství žáků 2. stupně základní školy, jde tedy o čtenáře ve věku 11–15 let, tzv. pubescence, uvádíme také psychologickou charakteristiku navazujícího období, tedy adolescence (zhruba 15–22 let). U všech jedinců nemusí ke stejným proměnám docházet ve striktně daném věku, ale prolínají se v obou obdobích. Období adolescence přirozeně navazuje na pubescentní období, a proto je vhodné tento fakt neopomíjet. Pubescence připravuje jedince na následující etapu nejen v rovině tělesné, ale také duševní, s níž je čtenářství spojeno v obou (ale i dalších) stadiích života.

Cílem této kapitoly je charakterizovat osobnost dospívajícího jedince a následně zmapovat jednotlivá stadia osobnosti čtenáře.

1.3.1 Pubescentní jedinec

Období pubescence¹⁷, jež je vymezeno věkem 11–15 let, spadá do širšího období dospívání – životní úsek, který je zahájen akcelerací růstu a počínajícími známkami pohlavního zrání (11–12 let) a trvá až do dovršení plné pohlavní zralosti a dokončení tělesného růstu (20–22 let). Toto období není omezeno pouze na vývoj fyzický, ale týká se i vývoje psychického, kdy dochází k proměnám způsobu myšlení a také k výkyvům emoční stránky jedince. V této době se jedinec dostává do nového kolektivu a probíhá u něj nové sociální zařazení, ale také jistý způsob sebepojetí. Není striktně dán věk,

¹⁷ Při charakteristice období pubescence vycházíme z publikace *Vývojová psychologie* (2006) autorů Langmeier, Krejčířová.

kdy musí ke které změně dojít – je nutné brát v potaz jak intraindividuální, tak interindividuální variabilitu.

Prvním obdobím dospívání je *období pubescence*, které probíhá zhruba mezi 11. a 15. rokem života. Toto období má dvě fáze: *fáze prepuberty*, která začíná objevováním prvních sekundárních pohlavních znaků a končí první menstruací u dívek a noční polucí u chlapců. *Fáze vlastní puberty* navazuje na předchozí fázi a končí dosažením reprodukční schopnosti jedince. Druhé období dospívání, tedy *adolescence*, je ohraničeno 15. a 22. rokem. Během něj dochází k plné pohlavní zralosti a je dokončován tělesný růst. Tehdy také nastává výše uvedená změna sociálního prostředí – nástup na střední školu nebo učiliště. (Langmeier, Krejčířová, 2011: 142–143)

Obě období dospívání, tedy pubescence i adolescence, se na svém pomyslném předělu prolínají a nelze přesně říct, kdy které období u konkrétního jedince nastává. Celé období dospívání je charakterizováno především emoční labilitou, pro niž je typický negativismus, impulzivnost, nepředvídatelnost, konfliktnost, dále např. potíže s koncentrací a zvýšená unavitelnost, což má mnohdy za následek výkyvy ve školním prospěchu.

Vývoj pubescenta (či dospívajícího obecně) je realizován zároveň ve třech rovinách. Rovina základních schopností, dovedností a zájmů, kognitivní rovina a poslední je hledisko emoční a socializační.

V období dospívání dochází k rychlému rozvoji motorických, percepčních a jiných schopností, tímto se zvyšuje zájem o nejrůznější sporty, hudbu, filmy, četbu, vlastní literární tvorbu apod. Vrcholu intelektu není v období dospívání ještě plně dosaženo, ale hromaděním vědomostí, jejich využíváním a pružným a tvořivým myšlením se již blíží maximálnímu výkonu. Nemění se pouze kvantita myšlení, ale také jeho kvalita – narůstá schopnost myšlení v abstraktní rovině, z logického myšlení přechází k myšlení formálnímu (myšlení o myšlení). Nový způsob myšlení dává dospívajícím možnost vidět svět jinak, nejen realisticky. Z tohoto vyplývá jejich kritičnost, nespokojenost až pesimismus, kdy jsou zklamáni realitou, která se odlišuje od jejich představ a ideálů. V souvislosti s novým způsobem myšlení nastává i změna způsobu morálního hodnocení. „... objevují se častěji mravní soudy, které berou ohled na druhého, z jehož zorného úhlu se teď jedinec dovede dívat i sám na sebe. [...] Nový způsob myšlení dovoluje pohlížet na sebe a na svůj život i na své pocity a myšlenky jakoby zvnějšku, analyzovat je a kriticky posuzovat. Nové zaměření pozornosti na své

cítění, myšlení a jednání je důležitým znakem dospívání vůbec.“ (Langmeier, Krejčířová, 2011: 152)

Nejširší škála proměn je v dospívání právě v oblasti emocí a socializace. Již děti ve školním věku dosahují jisté míry samostatnosti, v období dospívání však tato potřeba sílí. Rodina stále plní funkci základní citové jistoty a bezpečí, do něhož se může dospívající kdykoliv uchýlit. Mnohdy se ale může stát, že je průběh emancipace doprovázen obtížemi, kdy se liší jeho názory, hodnoty a někteří jedinci se tak staví do silné opozice proti svým rodičům. Další z možností je uzavírání se do vlastních světů, filozofického přemítání o smyslu života apod. Postupem času se tento zásadní konflikt uklidní a přesto, že svým rodičům mnohé věci vytýkají, se dostávají do souladu s jejich základními hodnotami a morálním postojem.

Fáze dospívání je jakýmsi přechodem mezi odpoutáváním se od rodičů a vstupem do dospělosti, kdy vznikají nové silné emoční vztahy. Navazují na sebe období, kdy se dospívající přátelí spíše se skupinou osob stejného pohlaví, dále přechází v přátelský vztah s osobou stejného pohlaví, přes první náznaky mísení skupin chlapců a dívek, objevování se skutečných vztahů mezi osobami opačného pohlaví až k etapě zamilovanosti. Návaznost jednotlivých etap není striktně daná a u všech dospívajících může probíhat odlišně. Mnohdy je uspišena tlakem současné společnosti.

Na počátku pubescentního období, zhruba kolem 11. roku života přestává být pro dítě výběr budoucího povolání hrou, ale volí takovou eventualitu, která je ve shodě nejen s jeho zájmy, ale také školními výsledky, schopnostmi či podmínkami přijetí na příslušnou školu. Jako problém se jeví nevhodné načasování volby – ve věku 15 let si nemusí být každý jistý, zda je zvolená škola ta pravá a zda bude schopen povolání následně vykonávat. Důležité je tedy vedení k postupnému ujasňování za pomoci rodičů či výchovných poradců.

Každý mladý člověk hledá své zařazení ve společnosti, ale také stabilní pocit vlastní identity, sebepojetí. Projevuje se to především v hodnocení svého zevnějšku – porucha vlastního sebehodnocení v tomto ohledu (především u dívek) může vyústit až v extrémní poruchy příjmu potravy a následnou smrt. Úspěšný průběh tohoto období je završen schopností „vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů i od vrstevníků, uvědomovat si a akceptovat omezení a chyby rodičů a přijímat za sebeodpovědnost“ a schopností „vnímat sebe sama jako jednjícího nezávisle na druhých i na jejich mínění bez nepřiměřených pocitů úzkosti nebo viny“ (Langmeier, Krejčířová, 2011: 161). Pro dospívající je typické i střídání svých postojů, zájmů, snaží

se formovat správným směrem, být sám sebou. Morálka dospívajících je absolutní, morální normy jsou dle nich pro všechny stejné, vidí tedy svět černobíle, nepřipouští kompromisy. S tímto také souvisí výše zmíněný negativismus a spory s rodiči, kteří se liší v názorech. S morální a hodnotou orientací je úzce spjata také orientace duchovní. Výrazně především u křesťansky založených rodin.

Všechny proměny vývoje dospívajícího mají vliv na jeho vztah ke svému okolí, k vytváření zájmů a hodnot. Ačkoliv mohou probíhat individuálně, lze je tímto způsobem zobecnit. Jsou dány především biologickou (ale také anatomickou a genetickou) podstatou a zpětně v součinnosti s okolím – jde tedy především o rodinu a školu – dochází k utvoření určitého postavení ve společnosti, sebeuvědomění a konkrétním projevům konkrétního jedince. Zahrnujeme sem tedy i vztah ke kultuře obecně, ale také k jejím dílčím okruhům, kterým je právě čtenářství.

Také z hlediska psychohygienického je literatura vhodným prostředkem pro podporu vývoje dětí a mládeže. „Poznáváním citových problémů lidí, jak jsou vylíčeny v uměleckých literárních dílech, uvědomí si mladý člověk bohatost a složitost citové problematiky – učí se tak respektovat citové problémy současných lidí, které by mu byly jinak těžko pochopitelné.“ (Míček, 1984: 85) Literatura dodává hodnotné vzory pro život, dítě má možnost ztotožnit se s hlavním hrdinou a skrze něj je mu dodána pomoc či inspirace, jak řešit některé problémy. (Míček, 1984: 85)

O literaturu jako takovou ztrácí dospívající zájem většinou z důvodu nucené školní četby. (Langmeier, Krejčířová, 2011: 149) Stejný názor na to má také Mandys (2013): „...zařazení knihy mezi povinnou četbu ji v očích mnoha školáků diskvalifikuje“ (Mandys, 2013: 221). Četba se mnohdy neshoduje s potřebami studentů, mimo jiné nedochází ani k návaznosti na literaturu probíranou na základní škole, kdy byla zaměřena spíše na zájmy žáků, žánrově rozdělená atd. Po příchodu na školu střední ochabuje zájem především následkem nezáživnosti povinné četby; prvopočátky literatury skutečně nenaplnují požadavky dospívajících na to, co by četli se zájmem, co by je obohatilo. Je tedy vhodné nechat dospívajícímu částečně volnou ruku při výběru knih, ale zároveň jej někam směřovat. (viz kap. 1.1.7 Čtenářský deník) Chaloupka (1982) zdůrazňuje chápání čtenářství jako aktivity „dítěte v souladu s jeho aktivitami jinými“, striktně jednostranné zaměření na četbu může působit až kontraproduktivně. (Chaloupka, 1982: 13)

1.3.2 Jedinec jako čtenář – Ontogeneze čtenáře

Během vývoje se mění zájem o četbu a jednotlivé žánry, předěl mezi zájmem menších dětí a dospívajících je nejasný. Stejně jako se proměňuje nazírání na skutečnost, proměňuje se i pohled na obsahy knih. (Chaloupka, 1971: 10) Postupně se snižuje míra „věrohodnosti“, kdy dítě rozpoznává rozdíly mezi iluzí a realitou. Rozdíly mezi čtenářstvím menších dětí a pubescentů charakterizuje Chaloupka takto: „Menší dítě přistupuje i k četbě jako k určitému uzavřenému světu, v němž je příběh plně vyčerpán sám sebou a v němž vše platí zcela jednoznačně, nepochybně.“ (Chaloupka, 1971: 14) Uplatňuje se zde také antropomorfizace neživých věcí charakteristická pro tento věk. Jelikož děti nechápou fiktivnost, lze tento pohled dítěte nazývat také jako „naivní realismus“ (Chaloupka, 1971: 15). Oproti tomu v pubescenci se dostávají do popředí rozumová kritéria odkazující k životní skutečnosti okolo čtenáře – přestože stále svou roli hraje iluze, převažuje již realita. (Chaloupka, 1971: 15) Vztah k četbě se však ustaluje až v dospělosti, kdy jsou markantně zřejmé interindividuální rozdíly, mající základ právě v období pubescence.

Pokud chceme, aby měl čtenář k četbě kladný vztah, je nutné jeho budování již v období prepubescence, kdy je jedinec tvárný v mnoha oblastech rozvoje.

Každý jedinec během svého vývoje prochází několika obdobími¹⁸, pro něž jsou charakteristické určité biologické, psychologické a sociální proměny. Působení některých faktorů může vývoj ovlivňovat. Podstata čtenářství je zaštitěna především stránkou duševní.¹⁹ Jednotlivá období výstižně popsala Vášová ve své knize *Úvod do bibliopedagogiky*. (1995: 120–133)

V **prenatálním** období se vyvíjí nervová soustava dítěte – důležitá je tedy životospráva matky (duševní hygiena, vyvarování se nervových rozrušení, stresu, negativní nálady). Duševní rovnováhu matky napomáhá naladit vhodně zvolená četba.

Období **nemluvněte** je charakteristické největším pokrokem rozvoje duševního i tělesného. Pro budoucí osobnost čtenáře je nutné uspokojovat nejen biologické potřeby, ale věnujeme se dítěti všestranně (pomáháme mu rozšiřovat zkušenosti, zajišťujeme dostatek podnětů) a rozvíjíme jeho intelekt (pro hru můžeme použít obrázky či knihy-hračky).

¹⁸ Zde se držíme vymezení jednotlivých období dle Vášové v publikaci *Úvod do bibliopedagogiky* (1995).

¹⁹ Roli hraje samozřejmě také, ač v menší míře, stránka tělesná – funkce oko-hybných svalů apod.

Batole se začíná slovně vyjadřovat – rozvíjí se řeč, zároveň také představivost a paměť, jež jsou nepostradatelnými požadavky pro budoucí čtení. Dítě si vytváří návyky, proto je u něj dobré pěstovat správný vztah ke knize (obrázkové, s říkadly). Při hře, jež je v tomto období dítětem provozována s velkým zaujetím, se uplatňuje fantazie, tu budujeme tehdy, když dítě vedeme k tomu, aby vyprávělo o obrázcích v knize. V tomto věku učíme dítě, jak se ke knize má chovat (nevytrhávat z ní listy, nekreslit do ní, umýt si ruce před prohlížením apod.).

V **předškolním** období se věnuje pozornost výchově pohybové a citové – dítě je v tomto věku citlivější, než je ve vyšším věku. Po čtvrtém roce věku je častou otázkou dítěte „Proč?“ – dítě přemýšlí, uvědomuje si následky dějů. Zamýšlí se nad vyprávěním, pohádky mají kladný vliv i na rozvoj řeči. Dítě vypráví podle ilustrací k pohádce. Nezanedbáváme ani předčítání, pomáháme tak dítěti uspokojit estetické a obohatit citové potřeby

Po 6. roku života vstupuje dítě do školy, tehdy je intelektuálně, citově a společensky vybaveno. V období **mladšího školního věku** se před hru dostává na první místo učení. Velkou roli hraje uplatnění vůle dítěte, od ní se odvíjí smysl pro povinnost a pro pořádek, vytrvalost a houževnatost. Také četba napomáhá při výchově vůle. V 1. a 2. třídě je dítě zaujato technikou čtení, proto je vhodnější mu stále předčítat, aby jej četba neodrazovala.²⁰ Již v první třídě začínají děti navštěvovat knihovnu. Co se obsahu knih týče, začíná se diferencovat obliba určitých témat u chlapců a dívek.

Změny ve **středním školním věku**²¹ souvisí s prudkým vývojem v oblasti psychické i tělesné, s dospíváním, mění se myšlení jedince, prožívání, zájmy, nálady. V tomto období mají dospívající k četbě blízký vztah, projevují skrze ni své tužby, pomáhá jim řešit problémy soukromého života. Čtenáři se identifikují s hlavními hrdiny knih. Četba také podněcuje tvůrčí fantazii, jež je tlumena protivníkem knih – televizí. Ta na dospívající může působit až retardačně.²² Pro takové děti je pak kniha zátěží.

Během **staršího školního věku** jsou patrnější interindividuální rozdíly, zejména v oblasti psychické vyspělosti. Četba je proto více diferencována. Vášová (1995)

²⁰ Některé dítě umí číst již před vstupem do školy, nikdy však k tomuto dítě nenutíme. Mohli bychom mu tuto činnost zošklivit a následkem by byla nechuť ke čtení. (Vášová, 1995: 124)

²¹ Dle *Pedagogického slovníku* zahrnuje **střední školní věk** období **prepubescence** (11–13 let) a **vlastní pubescence** (13–15 let), Langmeier a Krejčířová celé toto období označují jako **pubescence**, jež se dále dělí na fázi **prepuberty** (11–13 let) a fázi **vlastní puberty** (13–15 let). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 237; Langmeier, Krejčířová, 2006: 143)

²² Týká se to především bezmyšlenkovitého sledování televize, výsledkem je povrchní recepce pořadů. (Vášová, 1995: 126)

označuje toto období jako plné „intenzivních čtenářských zájmů a největší čtenářské výkonnosti“.²³

Tělesný a duševní vývoj se ukončuje v období **adolescence** – posledním stadiem před dovršením dospělosti, prolíná se s obdobím staršího školního věku. V souvislosti se vzděláním, zaměstnáním a zájmy je četba diferencována více než v předchozích obdobích. Značného významu nabývá vzdělávací a informační funkce četby.

V období **dospělosti** je četba rozlišována stejně jako již od adolescence podle úrovně vzdělání, profese, sociálního zázemí a všech dalších interindividuálních rozdílů. Četba u dospělého čtenáře plní několik funkcí – poznávací, zábavnou, estetickou, únikovou, komunikační ad. Četba je v tomto období jako prostředek dalšího vzdělávání nebo jako volnočasová aktivita.

U **starých lidí** se následkem velkého množství volného času a fyzické nenáročnosti nabízí jako jedna z nejčastějších aktivit právě četba (nejen knih, ale také novin, časopisů). Pomáhá čtenáři udržet kulturní, ale také intelektuální úroveň. Původ vysokého zájmu o četbu u těchto lidí lze spatřovat v tom, že se jejich čtenářské návyky formovaly v době, kdy neexistovalo (či bylo omezeno) televizní vysílání, neexistovala masová média. Díky finanční nenáročnosti knihoven jsou tato zařízení důchodci často využívána. Četba však pro tuto generaci neplní pouze funkci zábavnou – staří lidé nejsou vyloučeni ani z procesu vzdělávání (zájem o další vzdělávání v oboru bývalé profese, Univerzita třetího věku apod.). (Vášová, 1995: 120–133)

1.3.3 Čtenářské krize

Čtenářství dítěte je ohroženo třemi tzv. čtenářskými krizemi. První může nastat ve věku 8–9 let, kdy dítě neuspokojí své očekávání vlastní četby, soustředí se převážně na techniku čtení, kterou nemusí zcela zvládat, a nedostavuje se žádaný požitek z četby. Druhá krize, mezi 13. a 15. rokem věku, vyplývá z odporu ke školní literární výchově, jež „tlumí zájmový vztah k četbě, neboť je příliš racionální a scientistní“. Třetí krize se váže k období adolescence²⁴, kdy se mění a vyhraňují kulturní zájmy jedince ve prospěch jiných médií, např. hudba, film. (Lederbuchová, 2004: 21)

²³ Tuto skutečnost negeneralizuje a nevztahuje ji na celou společnost. (Vášová, 1995: 128)

²⁴ Dnes může druhá a třetí čtenářská krize nastat dříve, bereme-li v úvahu akceleraci osobnostního vývoje pubescenta a vliv a rychlý vývoj audiovizuálních médií. (Lederbuchová, 2004: 21)

1.4 Předčtenářství

Čtenářství se začíná formovat již před samotným vstupem dítěte do školy. Toto období označujeme jako *předčtenářství*. Je spojeno především s vyprávěním, předčítáním, obrázkovými knihami a rozvojem fantazie.²⁵

Právě v období mezi 3. a 4. rokem života se v dětech začíná budovat „podloží“ pro další rozvoj jejich čtenářství. Pro správné pochopení světa kolem sebe, a to platí v tomto věku pro děti, jimž je zatím „pouze“ předčítáno či vyprávěno, je pro každého jedince nutná znalost lidské řeči. Pokud dítě daný pojem nezná ve spojení s realitou, nedokáže si jej spojit ani s určitou představou. Od základních slov si dítě postupně osvojuje specifičtější výrazy, konkrétní názvy předmětů kolem sebe, až po abstraktní pojmy.

Lepilová (2014) vychází z toho, že „zpěv vývojově předchází řeč“. (Lepilová, 2014: 13) Velkou roli zde hraje rytmus a intonace. Nejen že si děti osvojují paměťové dovednosti, ale formují pomocí zpěvu a říkanek základy pro vlastní čtenářství. V mateřských školách je tato skutečnost podporována hrami se zpěvem (doprovázeným hrou na kytaru, na klavír), učením se básniček. Dětská leporela (nejen) s říkankami jsou často doprovázena bohatými ilustracemi, které v dětech vzbuzují zájem o knihu jako takovou, těší se, až si budou moci samy číst. Zatím v dětské mysli vzbuzují pouze představy o světech v knihách.

1.4.1 Fantazie

V současné době ve velké míře konkurují prvnímu kontaktu a vztahu ke knize média. Nepřeberné množství pořadů pro děti, zahraničních seriálů či dokonce televizních programů věnovaných pouze těmto pořadům, jejichž úroveň mnohdy klesá pod únosnou mez, utlačuje vztah ke čtenému či vyprávěnému textu. Dítě má před sebou „naservírovanou“ konkrétní podobu pohádky (postav, prostředí apod.), je tak ochuzováno o vlastní představy.²⁶ Toto období je důležitým bodem, kdy je ideální možnost podporovat v dětech fantazii, jež je základem pro další čtení a vztah k němu.

²⁵ Předčtenářské etapě je v současné době věnována publikace *Cesty ke čtenářství* (2014) od Květuše Lepilové. Ve výzkumu autorka zachytila metodou longitudinální videodiagnostiky vývoj čtenářství devíti dětí od roku 1986.

²⁶ V publikaci *Literatura z pohledu čtenářů* Aleše Hamana (1991) je uvedeno, že „dramatizace literárního díla posiluje svou vizualizací sklon k usnadnění, ale zároveň i k oslabení představivé aktivity diváka.“ (Haman, 1991: 63) – tento fakt je vztážen na čtenáře obecně, nejde tedy pouze o čtenáře dětské a pubescentní.

„Podmínkou fantazie je poznání rozvíjející se na základě řeči a představy obrazu.“ (Lepilová, 2014: 18) Podpůrnou složkou fantazie jsou pro předčítání knižní ilustrace – naznačují děj, dítě si pak vytváří konkrétní představu ve své mysli. Představa je díky fantazii dále rozvíjena, není omezována logikou dospělého světa. Pokud se dítěti v předčtenářském období dostane do rukou ilustrovaná kniha, má tak možnost si na základě pouze jednoho obrazu děj domyslet podle vlastní fantazie či vyprávět tak celý příběh inspirovaný konkrétními obrázky – může tak vytvořit naprosto odlišnou představu od skutečnosti, která je obsažena v napsaném textu.

Fantazii (obrazotvornost) lze dělit několika způsoby. *Záměrná a nezáměrná* se liší v míře zasáhnutí určitým záměrem. *Záměrná* se užívá především při tvůrčích činnostech, *bezdělná* pak připadá dennímu či nočnímu snění. Představy jsou vyvolány volně. Druhý způsob dělení je na fantazii *rekonstrukční* a *tvůrčí*²⁷ – rekonstrukční napomáhá vytvořit představu na základě popisu, schématu; naopak tvůrčí nachází uplatnění v umělecké tvorbě, při objevování nových vynálezů apod. (Čáp, Mareš, 2007: 88)

Co se týče rozvoje čtení v předčtenářském období (jinak také období negramotnosti), nemělo by jít (na rozdíl od školy) o systematický proces. Rodiče mohou dítě motivovat různými aktivitami, především na základě hry – rozvíjí se tak poznávací a psychické funkce, jež souvisejí se čtením a psaním. (Průcha a kol., 2009: 232)

Ilustrativním příkladem představivosti dítěte a jeho motivaci ke své budoucí schopnosti číst nalezneme i v literatuře určené pro děti, a to v knize *Honzíkova cesta*, jejímž autorem je Bohumil Říha:

...

„Punt’a? Kde je Punt’a?“ sháněl se Honzík po svém věrném příteli. Nemohl Punt’u mezi tím černým smetím na papíře rozeznat.

„Tady je Punt’a,“ řekla maminka a ukázala na řádek písmenek. Honzíkovi se řádek nelíbil. Rezatého Punt’u mu vůbec nepřipomínal.

„A kocour? Ten je tu taky?“ vyzvídal Honzík. Možná že kocour bude vypadat líp. Ale nevypadal. Honzík byl kocourem z babiččina psaní rovněž zklamán.

„Dědečkův kocour je černý jako komín,“ řekl určitě Honzík, „a tenhle na bříšku prosvítá. Vypadá spíš jako brouk než kocour.“

²⁷ Podobné členění uvádí také O. Chaloupka: *fantazie reproduktivní* (též rekonstruktivní) je užitá při představě, jež je založena na prožitku, skutečnosti, která prošla poznávacím procesem jedince, a *fantazie konstruktivní* (též tvořivá), ta vychází ze zažitých událostí, ale jedinec si vytváří vlastní představy, které nezažil, světy, v nichž nikdy nebyl. (Chaloupka, 1982: 194).

„Ty můj malý,“ zasmála se maminka a chtěla Honzika pochovat. „Vždyť ještě neumíš číst!“ ...

(Říha, 1983: 6)

Budování a podporování obrazotvornosti (především tvůrčí) je v tomto věku při předčítání a vyprávění velmi důležité. Knihy se pro děti stávají přitažlivými a dochází tak ke kladnému směřování k vlastnímu čtenářství.

1.5 Školní a mimoškolní prostředí

Na vznik, vývoj a formování čtenářství každého dítěte má vliv působení prostředí, v němž vyrůstá. Toto prostředí můžeme rozdělit na dvě základní – školní a mimoškolní. Ve vztahu k ontogenezi dítěte tedy mimoškolní a školní. Mimoškolní je realizováno především rodinou, proto ho uvádíme jako první. Rodina je první a nejdůležitější sociální skupinou v životě dítěte. Se vstupem do školských zařízení, počínaje školou mateřskou, začíná být dítě formováno i školou. Působení obou prostředí se vzájemně prolíná a doplňuje. Postupně jsou rozšířena o další instituce, které mají vliv právě na čtenářství jedince. Jako je např. knihovna, zájmové činnosti ad.

Každý dětský i dospívající čtenář se v době, kdy je žákem základní či střední školy, potýká s problémem, co číst. Výběr knih lze pak dělit na dva okruhy; do prvního patří knihy, které číst *chce*, a do druhého v ty, které číst *musí*. Jiří Trávníček (2008) dělí díky této definici čtení na „individuální volbu“ a „kulturní nátlak“. (Trávníček, 2008: 23, 29) Prvním okruhem, „individuální volbou“ (dle Trávníčka), který je nutné zpevňovat, je samostatný výběr. Řadíme sem knihy, které dítě číst chce samo od sebe, podle toho, jak je naladěno. (Chaloupka, 1995: 48) Druhým typem je čtení, patřící do složky *musím* – jde o četbu do školy. Ideálním výsledkem čtenářské aktivity je přechod z modu *musím* do modu *chci*. Čtenář se se čtením ztotožní, nadneseně řečeno čtení přijímá jako svou „víru“. (Trávníček, 2011: 155) Pokud dojde k přepnutí do modu *nechci*, jež následuje při setrvání u četby pro školu, je nutné počítat s rizikem, že čtení uvízne na úrovni dovednosti a čtenářství se dále nerozvíjí.

Stručně řečeno lze ztotožnit knihy v modu *chci* do oblasti mimoškolní a knihy v modu *musím* do oblasti školní. Jak je již výše uvedeno (kap. 1.1.7 Čtenářský deník), je cílem základních škol zadávat četbu dle vlastního výběru, zde zařazenou v modu *chci*.

1.5.1 Mimoškolní prostředí

Hlavní roli rozvoje čtenářství v mimoškolním prostředí sehrává především rodina, v níž dítě vyrůstá, a knihovna, kterou dítě navštěvuje dle uvážení vlastního či rodičů, může jít o knihovnu městskou, obecní či školní²⁸.

²⁸ Knihovna školní ve své podstatě spadá do prostředí školního.

Rodina

Podpora rodiny ve věci čtenářství je nezastupitelnou složkou v jeho rozvoji, jakkoli je v současnosti její funkce stále více oslabována. Dříve dítě vrůstalo do své životní cesty plynule a harmonicky, a to díky pevnějšímu zakotvení v mezigeneračních souvislostech, což v současnosti není již tak běžné (poslouchání pohádek, udržování lidové slovesnosti, znalost výrobních procesů v domácnosti, povědomí o pracovní náplni rodičů aj.) (Chaloupka, 1995a: 26).

Spoluúčast rodičů či prarodičů na budování vztahu ke knihám, ke kultuře (a nejen to) se děje v rovině rozhovoru, debat o tom, co si dítě přečetlo. (Chaloupka, 1995a: 29) Čtenářská úroveň i zájmy dětí jsou určovány sociálním prostředím rodiny, v níž dítě vyrůstá – zaměstnání a vzdělání rodičů má na tuto skutečnost také vliv. (Vášová, 1995: 154) Eva Katrušáková říká, že 20 minut hlasitého čtení každý den formuje dítě ve vnímavého čtenáře. (Celé Česko čte dětem)

V rodině se nejčastěji uplatňuje tzv. princip nápodoby. Pro vytvoření kladného vztahu ke čtení napomáhá stejný vztah i u rodičů. Tedy že dítě vidí své rodiče číst – zajímavé je, že není nutné, aby šlo o vysokou literaturu, ale stačí literatura oddechová či zábavná. (Chaloupka, 1995a: 7) S nápodobou se pojí také přejímání názorů rodičů. Např. když někdo z rodičů pronese větu, že čtení je zbytečné, je to ztráta času apod., může dítě tento názor přejmout a podvědomě si tak ke čtení vypěstovat averzi. (Chaloupka, 1995a: 13)

Kromě nezjistitelných náhodných (kladných i záporných) podnětů působí na dítě podněty záměrné – ty vytvářejí u dítěte „ze slovesnosti organickou součást jeho života“. Z těch, které patří do předčtenářského období, to je předčítání či vypravování pohádek, povídání si o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky s textem či bez něj, písničky, říkanky apod. (Chaloupka, 1995a: 17) Dítě je v tomto věku vysoce senzitivní a velkou roli v jeho vnímání hraje fantazie – nejen hračky, ale i příběhy z knih se stávají při jejich vyprávění skutečnými, dítě knihou „žije“, děj se mu jeví jako reálný. U dítěte, kterému se těchto podnětů nedostává, nedochází k touze po vyprávění, po předčítání, a to jednoduše proto, že u něj nebyla schopnost nechat příběhy ožít rozvinuta, fantazie byla utlumena. Nemá potřebu těchto podnětů – místo pro složky jeho fantazie a citovosti bylo (či bude) nahrazeno, obsazeno něčím jiným, např. televizí. (Chaloupka, 1995a: 19, 49)

Knihovnička dítěte

Téměř každý si už od dětství buduje vlastní knihovničku. A právě to je dalším hybným momentem pro dítě, aby nápodobou směřovalo k něčemu obdobnému jako dospělý. Pouhá tělesná přítomnost knih jako součást dětského pokojíčku symbolizuje něco, co má dítě stále na očích, co pro něj něco znamená. Stejně jako vystavené hračky, fotografie, medaile apod. patří k jeho světu. (Chaloupka, 1995a: 67–68) Tedy pouze v případě, že dítě knihy jako součást života považuje. Pokud je knihovnička pouhou dekorací, ozdobou dětského pokoje, její funkce postrádá smysl. (Chaloupka, 1995a: 73) Nesporným kladem fyzické přítomnosti knihy je ten, že „sama knížka jako věc může podtrhovat jeho [dítěte] vlastní citový vztah k literatuře, zájem o ni“ (Chaloupka, 1995a: 69) nehledě na to, že k některým knihám (i v dospělosti) chováme ryze osobní vztah.

Kromě vlastnění knih je vhodné si o nich s dítětem také povídat – v opačném případě knihy jako takové ztrácí hodnotu. Dítě právě rozhovorem ke čtenářství stimulujeme. (Chaloupka, 1995a: 71)

Co se týče kvantity a kvality vlastních knih dítěte, je dobré, aby se samo podílelo na obměně a doplňování vlastního „knížního fondu“. Knihy, které považuje již za „přežití“, schová, v pokoji si nechává ty, které aktuálně potřebuje, považuje za přiměřené svému věku či k nim má bližší vztah. Chaloupka tuto hranici stanovuje na věk zhruba 9–10 let. (Chaloupka, 1995a: 73) Knihovnička dítěte tak funguje jako živý organismus a je vhodným vykročením ke knihovně dospívajícího a dospělého čtenáře²⁹. Přítomnost knih působí jako silný socializační faktor čtenářské kultury. (Trávníček, 2011: 162)

Televize

Nejen v oblasti čtenářství může být televize pojímána především jako nepřítel.³⁰ Pokud si představíme televizní pořady nevalné kvality či americké seriály, je tomu skutečně tak. Nehledě na zobrazované násilí nejen v těchto relacích. Vysoká názornost způsobuje tlumení představivosti a atrofii fantazie. Dítě je pak nuceno přejímat např. určité vzorce chování či konkrétní představy z televize a nerozvíjí kromě vlastní fantazie ani další psychické procesy. Bereme-li v úvahu nehodnotnou literaturu (např. některé komiksy, pokleslé příběhy ad.), může způsobit to samé, co sledování televize. Výstižný pojem

²⁹ V rámci čtenářského výzkumu, který proběhl v roce 2007 u čtenářů starších 15 let, bylo zjištěno, že každý čtenář nad 15 vlastní domácí knihovnu čítající v průměru 274 svazků. (Trávníček, 2008: 75)

³⁰ Televizi jako největšího nepřítele čtení knih vidí Jiří Trávníček. (Trávníček, 2011: 108)

„barbarizace televizí“ uvádí Trávníček (2008) – při sledování televize pozvolně dochází k proměně aktivního čtenáře v pasivního konzumenta. (Trávníček, 2008: 158)

Ačkoliv se sledování televize jeví jako negativní činitel při vývoji dítěte, můžeme v ní spatřovat i částečnou podporu, může být spojencem. Televizní programy přináší dítěti velké množství nových poznatků – nevýhodou je však, že nahodile – může je ale díky výběrové paměti pořádat, což je v závěru pro dítě prospěšné. (Chaloupka, 1995a: 43–44)

O vhodnosti či nevhodnosti sledování televize rozhodují rodiče, podílejí se na výběru programů, které jsou pro dítě vhodné. V případě nespokojenosti dítěte s tímto stavem a při nedodržování pravidel lze situaci vyřešit díky vyspělým technologiím, jež dovolují nastavit dobu, kdy televize bude v provozu, či aktivovat „zámek“ proti spuštění televize dítětem. Pokud na dítě působí televize nevhodně, není na vině dítě ani televize, ale právě rodiče, kteří jsou za dítě zodpovědní.

Komerční produkce

I když si to nechce většina rodičů připustit, je zřejmé, že s kýčem a komercí se dítě setkává nejvíce v rodině. (Chaloupka, 1995a: 65)

Dřívější kýč se proměnil v dnešní komerční produkci – funkcí obou bylo naplnění zábavné funkce literatury. (Chaloupka, 1995a: 57) Větší dítě dokáže po zkušenostech s touto tvorbou odhalovat předvídavost komerce a dochází poté k přesycenosti. Dítě však tuto tvorbu zcela nezavrhuje a v jeho životě má své (i když nepřilíživě rozsáhlé) místo. Komerční literaturu dětský čtenář nedokáže odhalit, proto je vhodné vedení dospělým. Pokud je dítě komercí zcela pohlceno, může v extrémních případech docházet k tzv. sekundární negramotnosti, jež je důsledkem nepoužívání či snahy nepoužívat čtení. (Chaloupka, 1995a: 62, 65)

Ačkoliv je komerční literatura odsuzována, je i při jejím čtení rozvíjena záměrnost dítěte, dítě ji obohacuje svými estetickými postoji. (Chaloupka 1971: 62, 63)

Jak je již výše uvedeno, při čtení jakékoli knihy kýmkoli jde vždy o originální zážitek. (viz kap. 1.1.4 Kniha) Ke knize přistupujeme všichni stejně, jsme si před ní „rovni“, a i přes neměnnou podstatu čtení, je vždy kniha „jiná“. V souvislosti se stále se zvyšující samostatností dětí se tento fakt odráží i ve čtenářství. Dětský čtenář při čtení knihy získává prostor pro samostatnost již při jejím výběru a poté

při samotném čtenářském prožitku, může se tak rozhodnout, jako bude proces četby zvnitřněn, jak bude příběh prožívat, zda se mu bude či nebude líbit.

Pro dětského čtenáře je důležité chápat čtenářství ne jako nástroj, ale jako prožitek něčeho příjemného, co nabývá smysl samo o sobě. (Chaloupka, 1995a: 92) Tím pádem dochází k pocitům libosti a uspokojení. Děti by proto měly mít možnost volit si četbu především samy, případně ve spolupráci s dospělým.

Samozřejmě není pravidlem, že vlastnictví knih či časté čtení rodičů zapříčiňuje 100% kladný vztah dítěte ke knize. Stejně jako v jiných oblastech, v nichž je vedeno a směřováno k určitému cíli, může dojít k protestu a dítě čtení rezolutně odmítá a věnuje se jiným činnostem. Může to být však i naopak – dítě „chronických nečtenářů“ může číst veškerou nabízenou literaturu, či přát si jako dárky pouze knihy. (Chaloupka, 1995a: 10)

Priorita rodiny však není zpochybňována, protože „rozhodujícím prostředím pro osvojení čtenářských praktik a návyků není škola, ale rodina; to, co není dáno v rodině, škola již není schopna měnit“³¹. (Trávníček, 2008: 31)

Knihovna

Funkce knihovny se ve své podstatě prolíná do obou prostředí. Svou záměrností k vytvoření cesty ke čtenářství doplňuje roli školy, naopak absencí povinnosti do knihovny docházet a dobrovolnou návštěvností souvisí spíše s funkcí rodinnou. (Viz kap. 1.1.8 Bibliopedagogika)

Zahájení navštěvování knihovny vychází většinou ze strany rodiny – rodiče jsou sami čtenářem, po nástupu základní školy (někdy i před) registrují v příslušném oddělení knihovny i své děti. V rámci školní docházky probíhá hromadná registrace žáků většinou během „pasování“ žáků prvních tříd na čtenáře.

Návštěva knihovny není omezena schopností číst, ale mohou ji navštěvovat i děti v předškolním věku. Knižní fond oddělení pro děti obsahuje také obrázkové knihy a leporela – dítě má tak pocit vlastního „čtení“ při prohlížení těchto knih, dále knihy s dětskými říkadly, pohádkami – zde je vhodné silnější vedení ze strany rodičů, nejen vzhledem k nutnosti předčítání textu.

³¹ Trávníček řadí tuto prioritu mezi dlouhodobé trendy, jež byly zjištěny především prostřednictvím statistického šetření v širokých vzorcích populace již od konce 2. světové války. (Trávníček, 2008: 30)

Záměrnost výběru vhodné četby se odráží i v doporučení knih knihovníkem, který bere v úvahu jak pohlaví a věk dítěte, a tedy volí věkově přiměřenou četbu, tak osobnost (týká se především pravidelných čtenářů) a zájmy dítěte (informace získá přímo od něj). Častý návštěvník knihovny (v tomto případě návštěvník oddělení pro děti) se postupem času naučí orientovat ve fondu oddělení sám³² a vybírá si knihy dle svého momentálního naladění a potřeb.

Celostátní akce na podporu a rozvoj čtenářství

Kromě široké nabídky knihovnických lekcí, besed a výstav, které samy pořádají, se dětská oddělení knihoven účastní také celostátních akcí, jež motivují dítě ke čtení a k vybudování kladného vztahu ke knihám a literatuře.

Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka

Ve spolupráci základních škol a knihoven³³ je realizován projekt³⁴ na podporu čtenářské gramotnosti *Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka*. Cílem tohoto projektu je rozvoj čtenářských návyků již od prvního ročníku školní docházky. Knihovny připravují pro žáky prvních tříd nejméně jednu návštěvu knihovny a pořádají další akce vedoucí ke zvýšení zájmu o četbu (besedy s ilustrátory, dětskými spisovateli, společná čtení, výstavy aj.). Po úspěšném absolvování projektu má každý žák nárok na knihu, která je napsána a ilustrována přímo pro účastníky projektu.³⁵ (SKIP: Projekt Už jsem čtenář)

Noc s Andersenem

*Noc s Andersenem*³⁶ je další akcí na podporu dětského čtenářství – ta je realizována osobním vzorem v předčítání. První noc byla realizována v roce 2000 v knihovně v Uherském Hradišti, a to 2. dubna, při příležitosti Mezinárodního dne dětské knihy, který připomíná den narození dánského pohádkáře H. CH. Andersena. V současné době probíhá *Noc s Andersenem* nejen v knihovnách, ale i ve školách po celé republice; v roce 2014 na více než 300 místech. (Noc s Andersenem)

³² Tomu také napomáhá zánrové členění v oddělení většiny knihoven.

³³ Podmínkou je členství místní knihovny ve SKIP ČR (Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky).

³⁴ Ve školním roce 2014/2015 probíhá 7. ročník tohoto projektu.

³⁵ Ve školním roce 2014/2015 jde o knihu *Housličky pro medvěda* od Jiřího Žáčka, ilustrovanou Vojtěchem Juríkem. Knihu nelze volně v knihkupectví zakoupit minimálně 3 následující roky.

³⁶ Ve školním roce 2014/2015 probíhá 15. ročník akce *Noc s Andersenem*.

Celé Česko čte dětem

Na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, propagaci hodnotné literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení je zaměřena celostátní kampaň *Celé Česko čte dětem*, již založila v roce 2006 Eva Katrušáková a je realizována stejnojmennou organizací. Kromě čtenářství je upevňován také mezigenerační kontakt. V jihočeském kraji je zapojeno přibližně 62 organizací (knihovny, mateřské a základní školy, dětská centra aj.). Kromě každodenního čtení je čtenářství podporováno veřejným čtením známých osobností. (Celé Česko čte dětem)

Lovci perel

V projektu *Lovci perel* bylo cílem dětských čtenářů přečíst co nejvíce knih označených jako „perlorodky“ a zodpovědět několik otázek, které testovaly, zda čtenář knihu opravdu četl a zda jí rozuměl. Za správné vyplnění každé karty získal čtenář perlu, kterou si mohl navléknout na svůj náhrdelník. Akce *Lovci perel* vznikla v Knihovně města Hradce Králové a trvala od října 2012 do června 2013. Projekt pokračoval i v roce 2014 v mnoha dětských odděleních knihoven po celé ČR. (Knihovna města Hradce Králové: Celoroční projekt Lovci perel)

Den pro dětskou knihu

*Den pro dětskou knihu*³⁷ zahrnuje výtvarné a literární soutěže, autorská čtení a tvůrčí dílny v zúčastněných knihovnách po celé republice. Tato akce je celorepublikovou záležitostí od roku 2007³⁸. (Den dětské knihy)

Týden knihoven

Mezi akce určené pro děti lze zařadit i *Týden knihoven*³⁹. Program celého týdne je věnován všem věkovým kategoriím. Oddělení pro děti jednotlivých knihoven připravují program výhradně pro své dětské čtenáře. Mimo to probíhá po celý týden bezplatná registrace nových čtenářů. (SKIP: Týden knihoven)

³⁷ V roce 2015 proběhne 9. ročník akce *Den pro dětskou knihu*, a to 28. listopadu.

³⁸ V roce 2006 byla tato akce zahájena v Městské knihovně Děčín.

³⁹ V roce 2015 proběhne 19. ročník *Týdne knihoven*.

Čtenářské kluby

Projekt s názvem *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* stojí na pomezí školního a mimoškolního prostředí. Setkávání nad knihami se děje ve spolupráci učitele a knihovníka. Kluby navštěvují především děti, kterým čtení činí problém, nemají jinou možnost volnočasových aktivit či jim chybí ve svém okolí vhodný čtenářský vzor. Programy jsou určeny pro děti od předškolního věku zhruba po 5. třídu základní školy. V současné době je do projektu zapojeno 13 základních škol a 9 knihoven. (Čtenářské kluby)

1.5.2 Školní prostředí

Škola

Primárním úkolem školy ve vývoji dětského čtenářství je rozvíjení samostatnosti ve čtenářství – tento cíl je naplněn osvojením dovednosti čtení. Jde o zvládnutí techniky čtení, kdy znakovost písma je pro dítě něčím úplně novým. (Chaloupka, 1995b: 28). Dříve se setkávalo s obrázky a podle nich si představovalo či vyprávělo, o co v knize jde.

Hlavním aspektem rozvoje čtenářství žáků na základní škole je literární výchova, jež je jednou ze tří složek předmětu Český jazyk a literatura (dále jen ČJL). Je samozřejmé, že *čtení* je potřebné v rámci všech předmětů. Ale i během dalších jiných předmětů, než je ČJL, může být rozvíjeno právě čtenářství. Literární výchovu však v této práci považujeme za zásadní hybný prvek v cestě ke čtenářství, ačkoliv v materiálech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) se operuje spíše s pojmy *čtení* a *četba*.

Výběr literatury ve škole

Hlavním zdrojem textů ve škole je čítanka. V souvislosti s ní se učitelé často potýkají s problémy, jako je nenávaznost témat a neprovázanost se čtením mimo školu. Právě z tohoto důvodu by měly mít děti možnost číst v rámci literární výchovy i knihy, které samy chtějí číst, při čemž je nutná pomoc dospělého při výběru vhodné literatury – knihy jsou vybírány dle zóny nejbližšího vývoje. (Chaloupka, 1995b: 50) „Vytvoření prostoru pro literaturu ve škole je záležitostí určitého procesu, v němž nelze přeskakovat.“ (Chaloupka, 1995b: 71) Výhodou školy je tedy právě soustavnost a návratnost v jejím působení.

Literární výchova

Především se školou a jejím vlivem na dětské čtenářství se pojí literární výchova. Ve výchově ke čtenářství má právě tato výchova nejširší možnosti, jak čtenářství budovat.

Charakteristika literární výchovy podle dokumentů MŠMT

Literární výchova je realizovaná v rámci předmětu Český jazyk a literatura spadající do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Dalšími tematickými složkami tohoto předmětu je komunikační a slohová výchova a jazyková výchova, jež se na rozvoji čtenářství spolupodílejí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 (dále jen RVP ZV) vymezuje literární výchovu následovně:

„V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, 2013: 16)

Díličím cílem této vzdělávací oblasti je podpora individuálního prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání. (RVP ZV, 2013: 17)

Podle RVP ZV je čtení jakožto učivo zařazeno do *Komunikační a slohové výchovy*.

Na 1. stupni je to:

- **praktické** čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu),
- **věcné** čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova).

2. stupeň čtení dále rozvíjí o další složky. Řadíme sem:

- **praktické** čtení (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu),
- **věcné** čtení (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací),
- **kritické** čtení (analytické, hodnotící),
- **prožitkové** čtení.

Samotná literární výchova pomáhá realizovat očekávané výstupy díky učivu, které je na obou stupních základního vzdělávání vymezeno takto:

Pro 1. stupeň:

- **poslech literárních textů,**
- **zážitkové čtení a naslouchání,**
- **tvořivé činnosti s literárním textem** (přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod⁴⁰),
- **základní literární pojmy** (literární druhy a žánry, rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, verš, rým, přirovnání).

Pro 2. stupeň:

- **tvořivé činnosti s literárním textem** (přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům),
- **způsoby interpretace literárních a jiných děl,**
- **základy literární teorie a historie** (struktura literárního díla, jazyk literárního díla, literatura umělecká a věcná),
- **literární druhy a žánry** (poezie próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé).

Všechny tři tematické oblasti předmětu Český jazyk a literatura pomáhají rozvíjet kladný vztah ke čtenářství vzájemným prostupováním mezi sebou zároveň i spolu s jinými předměty.

Pohledy na literární výchovu

Otakar Chaloupka uvádí spojitost literární výchovy s teorií dětské literatury. Pojetím dětské literatury jako literatury umělecké, dochází k určité distanci – v meziválečném období byla dětská literatura zaměřena spíše faktograficky a kognitivně, což potlačovalo požadované budování vztahu dítěte ke knize a pojetí čtenářství jako zájmové činnosti.

⁴⁰ Zde můžeme vidět mezioborovou prostupnost.

(Chaloupka, 1982: 29) Pohled na literární výchovu prošel během 20. století několika proměnami, souvisí jak se sociologickým, tak s psychologickým pohledem na dětského čtenáře, velkou měrou přispěly i změny kulturní a politické.

Teorie literární výchovy určuje nejen obsah výuky, ale také její formu a prostor určený k rozvoji dětského čtenářství. Starší literární výchova byla zaměřena na redukované kurzy literárních dějin – k změně došlo ve 30. letech, kdy se těžiště přeneslo především na interpretaci vybraných děl, vhodných právě pro dětského čtenáře. (Chaloupka, 1982: 48) V 60. letech se nevěnuje pozornost pouze výchově četbou, ale také výchově k četbě motivací – tento nárůst lze vyvodit z neustálého rozvoje televizního vysílání a konkurování tak filmových adaptací literárních děl samotným knihám.

K tématu literární výchovy a jejímu začlenění do širšího kontextu didaktiky byla od 30. let věnována celá řada publikací.

V 80. letech definuje O. Chaloupka literární výchovu takto:

„Teorie literární vědy [...] u nás dnes [pozn.: v roce 1982] věnuje pozornost jak specializovaným didaktickým otázkám, tak celistvému, komplexnímu pojetí literární výchovy jako jednoty školního a mimoškolního působení, otázkám funkce, cílů, obsahu a prostředků literární výchovy, komunikace mezi dílem a čtenářem, interpretace díla ve škole aj., nejnověji i problematice celoživotnosti literární výchovy, jejímu místu v celkovém rozvoji dítěte, širší stimulace kulturních aktivit dítěte apod. Postupně se dále prohlubuje reflexe vlastní literárněvýchovné problematiky v bohatších kulturních, společenských a formativních vztazích, platným znakem současné literární výchovy u nás je snaha o překonání někdejších utilitarismů školské praxe, o interdisciplinární přístup, který by vedl k didaktické konkretizaci základních otázek literární výchovy.“ (Chaloupka, 1982: 53)

Novější, obdobný pohled na literární výchovu přináší Ladislava Lederbuchová v knize *Literatura ve škole* (2010). „Literární výchova má stimulovat vztah ke knize a k četbě, má tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty a vybírat z nich – pěstovat žákův literární a vůbec umělecký a estetický vkus, má utvářet vědomí a povědomí o vývojových proměnách krásné literatury i jiných umění.“ (Lederbuchová, 2010: 11)⁴¹ Hlavní metodou literárněvýchovného vyučování by měla být četba a didaktická interpretace uměleckého textu. (Lederbuchová, 2010: 11)

⁴¹ Rozvoj literární výchovy byl zaznamenán v 90. letech. K historii literární výchovy podrobněji Lederbuchová (2010) na s. 94–100.

Smysl a cíle literární výchovy

Stejně jako jiné výchovy má i literární výchova své úkoly a tendence:

Podle Chaloupky mezi ně patří:

- tendence chápání didaktiky literární výchovy v širším systému teorie vzdělání a výchovy,
- tendence k hlubšímu respektování osobnosti žáka,
- tendence k překračování hranic školní literární výchovy,
- tendence k precizaci cíle, obsahu a prostředků literární výchovy ve škole.

(Chaloupka, 1982: 58, 59)

Podle Lederbuchové k nim řadíme:

- jedinečnost jako cíl i podmínka výchovy,
- sebezvoje žáka jako cíl i podmínka výchovy,
- celistvost rozvoje osobnosti.

(Lederbuchová, 2010: 7)

Názory obou autorů se ve své podstatě shodují. Důraz je kladen nejen na literární výchovu samotnou, ale také na osobnost čtenáře a jeho rozvoj, jež je nedílnou složkou (zároveň podmínkou i výsledkem) dané výchovy.

Od ostatních výchov se ale literární výchova liší svou popisností, řazením faktů, nedochází v jejím rámci k náročnějším operacím jako např. v matematice a dalších předmětech, jež jsou ve své podstatě abstraktní. (Vášová, 1995: 87)

Není podmínkou, aby dítě dokázalo totálně přijmout smysl textu garantovaný autorskou záměrností, ale aby dokázalo aktivně komunikovat s významy textu a dokázalo jim přisoudit smysl podle své vlastní čtenářské záměrnosti. Čtenářskou záměrnost tvoří přímá čtenářská zkušenost (znalost textů nabytá četbou), vědomosti o literatuře (jména autorů, znalost žánrů apod.), životní zkušenost a sociálně kulturní vyspělost. Čtenář je pak schopen „operativně mobilizovat takové aktivity, které se v jeho obdobné zkušenosti s podobným textem osvědčily“. (Lederbuchová, 2010: 55) Ze strany pedagoga spočívá pomoc při literární výchově ve sblížení čtenářské záměrnosti s kódem textu v podpoře žákových čtenářských aktivit. (Lederbuchová, 2010: 56)

Školní literární výchova napomáhá při proměně chápání rovin textu – čtenář se primárně identifikuje s postavou; vypravěče (narátora) textu si uvědomuje druhotně. (Lederbuchová, 2010: 57)

Dříve (výjimkou to jistě není někde ani dnes) bylo možné se setkat s řízenou interpretací, jež byla považována za jedinou správnou – sloužila k ideologické manipulaci. (Lederbuchová, 2010: 87) Po žácích základních škol je pro ověření pochopení díla, „jeho správnosti“ požadována reprodukce textu. V tuto chvíli selhává literární výchova v možnosti pamětního učení se redukovánému textu i jeho významů. Žáci znají pouze školní metatexty, jejichž znalost v podstatě postrádá smysl, jelikož takto nemůže být podstata literární výchovy naplněna. (Lederbuchová, 2010: 90–91) Také Chaloupka (1971) upozorňuje na zjednodušené interpretace děl, výkladovou, schematizaci literárního kontextu a přehlížení tvarových hodnot díla. Literární výchova je v tomto případě neperspektivní, nijak nenapomáhá dětskému čtenáři se dále rozvíjet. (Chaloupka, 1971: 87)

Komunikativní pojetí literární výchovy je založeno na žákovi jako respektovaném čtenáři, jenž má potřebu estetického prožívání a čtenářského zážitku, jeho čtenářská kompetence bude kultivována pomocí literární výchovy a jehož vztah k četbě bude neustále posilován. (Lederbuchová, 2010: 99)

Lederbuchová souhlasí s názorem Karla Hausenblase, že literární výchova by měla klást důraz na vlastní čtenářskou aktivitu, na zaujetí knihou, posílení vztahu ke knize a schopnosti interpretace. (Hausenblas, 1966–1967, č. 8: 343; Lederbuchová, 2010: 95)

Z pohledu duševní hygieny L. Míčka je v rámci literární výchovy vhodné, když se nad interpretovaným dílem rozvine živá diskuse o hrdinech knih, které řeší aktuální otázky v životě mládeže. Mnohdy může literatura vést její čtenáře k vlastnímu tvoření, jež uvolňuje vnitřní citové napětí.⁴² (Míček, 1984: 85)

Úkolem literární výchovy je také seznámení dětského čtenáře se základními klasickými díly nejen české literatury. Pro kulturní kontext a všeobecný přehled je téměř neomluvitelným nedostatkem neznalost klasických českých autorů, jako je např. K. H. Mácha, K. J. Erben, B. Němcová, J. Neruda, K. Čapek ad. (Chaloupka, 2013–2014, č. 3: 135–140), a jejich nejznámější tvorby. Ačkoliv se dnes mohou některá díla jevit jako přežitá, nacházejí i v dnešní době mnoho nových pohledů a měla by být, alespoň rámcově, v povědomí každého občana naší země.

⁴² Obdobně je tomu i u dalších předmětů především výchovného charakteru – výtvarná či hudební výchova. (Míček, 1984: 85)

Učitel literární výchovy

O literaturu by dítě samo většinou nezačalo jevit zájem, pokud by k ní nebylo vedeno a vhodně stimulováno. Ve školním prostředí tuto roli po rodině přebírá učitel literární výchovy.

Lederbuchová (2004) jej charakterizuje jako znalce dat o literatuře, ale především jako „zkušenějšího čtenáře, který dovede poradit co zajímavého číst [...], který rád o své četbě vypráví [...], a rád poslouchá, co četli jiní, který nad náročnějším textem spolu s dítětem hledá cesty významů textu a respektuje smysl, který textu žák přisoudí“⁴³. (Lederbuchová, 2004: 18)

⁴³ Charakteristika učitele literatury v komunikačním pojetí literární výchovy. (Lederbuchová, 2004, 2010)

1.6 Výběr četby

Dětský čtenář hodnotí přečtenou knihu v polohách *líbí – nelíbí*. „Prostor pro literaturu má být ze všeho nejvíce prostorem pro radost, pro potěšení dětí ze čtenářství.“ (Chaloupka, 1995b: 71) První kniha by tedy měla být pečlivě vybírána, dítěti knihu nenutíme, respektujeme jeho vnitřní „naladění“ na knihu. S tím souvisí další rozpory vyplývající z pojmání čtenářství.

Vzhledem k oblíbenému typu literatury, jednotlivých knih apod. není nutné, aby dítě četlo jen knihy „dobré“ – jak je výše zmíněno, i komerční literatura napomáhá v rozvoji čtenářství. Mnohdy se stává, že na dítě klademe stále větší nároky, proto je dobré dětského čtenáře ke čtení nenutit. Při velkém množství knih se nabízí povrchnost čtení, necháváme proto na dítěti, aby se samo rozhodlo, kdy má čtení dost, aby nedošlo k narušení pojetí čtenářství jako součásti života. V tomto případě se může dětské čtenářství ocitnout v extrémních mezích, tzn. že se z dítěte stane „nečtenář“ nebo naopak „hltač knih“. (Chaloupka, 1995b: 44–46)

Ve školním prostředí literatura slouží jako prostředek (výchova literaturou) i jako výsledek (výchova k literatuře). V obou případech je čtenářství podpořeno, stejně jako v rodině, tehdy, kdy si děti s učitelem (s rodiči) o knihách povídají, vzájemně se tak motivují. (Chaloupka, 1995b: 51–60) Dětské čtení, tehdy ve *fragmentální fázi*, si vyžaduje podporu i ze strany školy. Učitel má plnit funkci poradce v oblasti výběru četby, role školy je pouze podpůrná, má dítěti čtenářství předvést, případně jej pro čtenářství získat. Na dítěti samotném leží pak rozhodnutí, jakým a zda vůbec se čtenářem stane. (Chaloupka, 1995b: 86, 91)

Větší zájem o četbu v mimoškolním prostředí (především u žáků s horším prospěchem) je zřejmě dán absencí strachu z potrestání, jež může po nepřečtení knihy či nesplnění úkolu na literární výchovu následovat ve škole. (Chaloupka, 1971: 20)

1.6.1 Co děti čtou

Česká kniha jako taková zaznamenala po roce 1989 výrazné změny. Bylo obnoveno tržní hospodářství, kniha se stala především zbožím a několikanásobně se také zvýšila nabídka překladové knižní produkce. Co se týče knih pro děti a mládež, literatuře stále více konkurují animované filmy a počítačové hry. Dostávají se do literatury i dříve tabuizovaná témata jako smrt, erotika či náboženství. V součinnosti s evropskými trendy jsou vydávány komiksy, tituly pro „mladé dospělé“ (tzv. young adults; čtení

pro mladé do 18 let). Žánrově je literatura pro děti a mládež bohatě zastoupena. Jana Čeňková označuje jako oblíbené žánry⁴⁴ např. pověsti (židovské), paměti (příběhy českého národa), ale také večerníčkové příběhy (jak tradiční, tak nové; autorů V. Čtvrťka, Z. Milera ad.), dále pak obrázkové knihy a obrazová alba – ve smyslu „tvořivých polí“ (např. *Lingvistické pohádky* či *Záhádky* autora Petra Nikla), či autorské pohádky. (Čeňková, 2012)

Vzestup kvality dětské literatury je zaznamenán v českém kontextu již ve 20. a 30. letech 20. století (Karel Čapek, Vladislav Vančura, Marie Majerová aj.), u poezie díky osobě Josefa Václava Sládka, postupně i v letech čtyřicátých (František Hrubín, Zdeněk Kriebel). „Dětská literatura, vstupující kdysi do dětské četby převážně jako tvorba umělecky málo autonomní, nalézá postupně jak své esteticky určující hodnoty, schopné významně fungovat v kontextu dětské četby, tak teoretické vymezení svého smyslu pro kulturní vědomí dítěte.“ (Chaloupka, 1971: 100) Úspěch zaznamenaly především příběhy pro děti a o dětech (např. *Robinsonka M.* Majerové).

Dětská literatura je specifická také tím, že nelze spoléhat na čtenářskou zkušenost, „na konstituované vědomí hodnot“, sama totiž tyto hodnoty spoluutváří a následně formuje. (Chaloupka, 1971: 102)

Pro literaturu určenou dětem a mládeži je typický její obsah. Je žádoucí, aby naplnila požadavky na tento typ literatury kladené a uspokojovala potřeby dospívajícího čtenáře. Podle Chaloupky (1971) převažuje u chlapců obliba knih dobrodružných (zažití nezažitého, identifikace s hrdinou), u dívek je to dívčí román (je chápán jako vzorová akce, příklad zvládnutí situace dospělosti, podporuje emoční i rozumové postoje). Pokud jsou knihy psány se zvýšeným záměrem splnění účelovosti, je mnohdy upozaděna estetická stránka díla, což může mít negativní vliv na jeho výslednou podobu.

Četba dětí a pubescentů není omezena pouze na literaturu primárně určenou pro tuto věkovou kategorii. Do fondu této literatury se dostávají díla psaná původně pro dospělé – postupně ztrácejí původní záměr, pozbývají estetickou funkci – vliv na tuto skutečnost má historický kontext, či mohou dokonce působit jako pokleslá literatura. Řadíme sem ale hlavně díla, která se dostávají do dětského povědomí díky školní literární výchově.

⁴⁴ Jde o přehled literatury pro děti a mládež v rozmezí let 2000–2011.

„Rozdíl mezi tvorbou pro děti a tvorbou pro dospělé je pak určován nikoliv prudkou, nepřírozenou a nelogickou hranicí, ale povlovným, z hlediska tvorby i vnímatele přirozeným přechodem pocitové atmosféry, vzájemných proporcí, některých významů, míry uplatnění některých náročnějších postupů tvárných a požadavků na čtenáře (např. u katarze), nikoliv však zásadním kvalitativním rozdílem v názoru a estetickou funkci literatury.“ (Chaloupka, 1971: 103)

Lederbuchová obecně shrnuje oblíbenou literaturu pubescentů takto: „Žánrové preference zjištěné posledními výzkumy potvrdily, že pubescentního čtenáře (bez ohledu na pohlaví) uspokojuje epika s napínavým dějem, se schematizovaným hrdinou nebo hrdinkou (romanticky pojatými), nabízející možnost identifikace a silných citových prožitků. Rovněž bez ohledu na pohlaví děti výrazně preferují explicitně šťastné zakončení příběhu.“ (Lederbuchová, 2010: 71)

1.6.2 Fenomén Harry Potter

Jedním z největších fenoménů literatury pro děti a mládež je bezpochyby fantasy série o Harry Potterovi, dílo autorky Joanne K. Rowlingové, které vycházelo v letech 1997–2007. Trávníček (2008) označuje tzv. potterománii jako krátkodobý trend výsledků zkoumání čtenářské kultury⁴⁵. Série knih o Harry Potterovi výrazně zvedla prodej i čtení, současně spojila jak pohlaví, tak generace (děti, rodiče, popř. i prarodiče). Nejmladší generace (tj. čtenáři ve věku 15–24 let) si ve výzkumu v roce 2010⁴⁶ zvolila Harryho Pottera jako svou nejoblíbenější knihu. Své prvenství obhájil také ve výzkumu *České děti jako čtenáři v roce 2013*. (Prázová, 2014: 127) Lepilová (2014) úspěšnosti přisuzuje také vliv filmového zpracování.⁴⁷

Oblíbenosti u více generací knihy dosáhly díky nadčasovým tématům jako smrt, láska žárlivost, kterým je věnována pozornost zhruba od třetího dílu série – první díly jsou řazeny spíše mezi dětskou literaturu.⁴⁸ (Lepilová, 2014: 113; Mandys, 2013: 381)

⁴⁵ „V oblasti knižního trhu se dokonce užíval pojem ‚rok Harryho Pottera‘. Jde o rok, kdy vyšel některý z dílů cyklu.“ (Trávníček, 2008: 33)

⁴⁶ *Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. (Trávníček, 2011)

⁴⁷ Zde tedy nejde o kontraprodukcí televize.

⁴⁸ „Zatímco první tři díly mají spíše pohádkový ráz a jsou určeny mladším školákům, v pozdějších pokračováních autorka do děje vnesla temnější prvky včetně umírání kladných postav. Zápletky jednotlivých románů se komplikují a propojují se linie ze starších příběhů, do děje vstupuje stále více postav a nejednoznačný happyend v závěru poslední knihy sérii řadí do žánru hrdinské fantasy.“ (Mandys, 2014: 381)

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Výzkumné šetření

2.1.1 Výzkumný problém

Práce je zaměřena na motivovanost ke čtenářství u žáků 2. stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, zda má motivace ke čtenářství, jež je vázaná na školní a mimoškolní prostředí, vliv na vztah dítěte ke čtenářství. Dílčím cílem je zjištění, jaké je povědomí žáků o literatuře pro děti a mládež.

Předpokládáme, že výchozí teorie bude uplatnitelná i na výzkumný soubor této práce. Stanovené předpoklady budeme na jejím základě moct potvrdit či nikoliv. Výsledky šetření budou zároveň porovnány se sociologickým výzkumem dětského čtenářství *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Tímto dospějeme také ke zjištění, zda se data získaná od žáků vesnické školy budou shodovat či rozcházet s obdobnými poznatky o čtenářství většinové populace dětí ve věku od 9 do 14 let.

2.1.2 Teoretická východiska

Východiskem výzkumu je chápání rozvoje a motivace ke čtenářství ve školním a mimoškolním prostředí jako pozitivní působení na vlastní čtenářství dítěte.

Úroveň čtenářství dítěte je určováno sociálním prostředím rodiny, v níž vyrůstá. Formou nápodoby přebírá dítě model od svých rodičů, prarodičů či jiných blízkých osob – čtenářské aktivity svých čtenářských vzorů dítě přijímá za vlastní. Dalším aspektem je předčítání knih dítěti jeho rodiči, což kromě představitosti rozvíjí již v předčtenářském období také vztah ke knize a čtení. Nejen působení lidského faktoru, ale i sama fyzická přítomnost knih v prostředí dítěte má pozitivní vliv na formování tohoto vztahu. Pasivní vlastnění knih se však má méně účinkem, je nutné si s dítětem o knihách povídat a ke čtenářství jej tak stimulovat. (Chaloupka, 1995a; Trávníček, 2011) Na nepopíratelný vliv rodiny na rozvoj čtenářství poukazují i výsledky výzkumu *České děti jako čtenáři v roce 2013*, kdy hrají roli tři základní faktory: uvědomění si dítěte, zda jeho rodiče čtou, předčítání knih rodiči dětem a kniha jako dárek pro dítě. (Prázová, 2014: 125)

Dosažení samostatnosti ve čtenářství je úkolem školy. Díky osvojení techniky čtení se dítě dostává na vyšší úroveň. Diskuse nad knihami nesmí být opomenuta ani v rámci literární výchovy, učitel má být dítěti rádcem v oblasti literatury a výběru

četby, nejen v tom smyslu, aby četlo pouze díla „povinná“, ale především ta, která dítě zaujmou, baví a pomohou zařadit čtení mezi přirozené potřeby dítěte. (Chaloupka, 1995b) Spolučinitelem na vztah a rozvoj čtenářství může mít také obliba předmětu český jazyk a literatura.

Rozdílnost v oblíbě četby můžeme spatřovat také z hlediska pohlaví. Čtenářský výzkum *Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, jenž proběhl v roce 2007 a byl zaměřen na čtenáře starší 15 let, označuje jako silný diferenciacní prvek právě gender, a to ve prospěch žen. (Trávníček, 2008) Z dalšího šetření, *Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*, vyplynulo, že větší zájem o četbu jeví ženy následkem silnější motivace, jak ze strany prostředí rodinného, tak i ostatního (škola, knihovna, přátelé), a pojmání čtenářství jako součásti socializace. (Trávníček, 2011) Jako vyspělejší – nyní již vzhledem k pubescentnímu období – označuje dívčí čtenářství také Lederbuchová (2010).

2.1.3 Stanovení předpokladů

P1: Děti, které jsou od dětství v rodině motivovány ke čtenářství, mají v současnosti ke čtenářství kladný vztah.

P1.1: Děti, jejichž rodiče čtou, mají ke čtenářství kladný vztah.

P1.2: Děti, jimž rodiče v předčtenářském období předčítali, mají ke čtenářství kladný vztah.

P1.3: Děti, jež jsou stimulovány ke čtenářství fyzickou přítomností knih, mají ke čtenářství kladný vztah.

P2: Žáci, kteří mají v oblíbě předmět český jazyk a literatura, mají ke čtenářství kladný vztah.

P3: Kladný vztah ke čtenářství mají spíše dívky než chlapci.

Pozn.: V případě předpokladů vztahujících se ke školnímu prostředí jsou respondenti označeni jako *žáci*; v případě prostředí mimoškolního (rodina) užíváme pojem *děti*.

Proměnné

Závisle proměnné

- *Kladný vztah ke čtenářství* (tzn. obliba čtení, povědomí a přehled v literatuře pro děti a mládež, počet přečtených knih aj.)

Nezávisle proměnné

- *Vliv rodiny* (čtenářství rodičů, předčítání, darování knih, knihovnička dítěte, vlastnictví knih aj.)
- *Obliba předmětu český jazyk a literatura*
- *Pohlaví*

2.1.4 Výzkumný soubor

Pro výzkumné šetření jsme vybrali základní školu v okrese Písek, výzkumným souborem byli žáci 2. stupně. Jde o vesnickou základní školu (malá škola s rodinnou atmosférou) se zastoupením všech postupových ročníků, tj. 1.–9. třída, vždy po jedné třídě v ročníku. Celkem ji navštěvuje 125 žáků, 2. stupeň 55 žáků. Výzkumného šetření se zúčastnilo 49 žáků. Tento vzorek můžeme označit jako základní, jelikož neproběhla další selekce. 6. ročník byl zastoupen 10 žáky, 7. ročník 16 žáky, 8. ročník 7 žáky a 9. ročník 16 žáky. Celkem se průzkumu zúčastnilo 24 dívek a 25 chlapců. Vzhledem k počtu respondentů nelze výsledky bezpečně zevšeobecnit na jiné školy.

2.1.5 Výzkumné metody

Pro ověření stanovených předpokladů jsme jako výzkumnou metodu zvolili dotazník (Příloha č. 1). Písemnou formou jsme pomocí dotazníku vlastní konstrukce získali informace od 49 respondentů, kteří volili z předem stanovených odpovědí možnosti dle vlastního uvážení nebo písemně odpovídali vlastními slovy.

Vstupní část obsahovala hlavičku, cíle dotazníku a ujištění o anonymitě při zpracování. Pokyny k jeho vyplnění byly sděleny také ústní formou a byly zodpovězeny kladené dotazy.

Vlastní část dotazníku se skládala z 28 položek, které nebyly záměrně seřazeny dle tematických okruhů. Faktografické otázky byly zařazeny až na závěr vlastní části dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 18 otázek uzavřených s dvěma a více možnostmi odpovědí, z nichž volili respondenti pouze jednu (1, 5, 7, 9, 10, 12, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27) nebo více (4, 13, 14, 21), dále 4 otázky polouzavřené, kdy respondenti

v případě odpovědi *Ano* slovně doplnili další údaje (3, 8, 16, 18). Respondenti odpovídali na 6 otázek otevřených (2, 6, 11, 17, 26, 28).

Na konci dotazníku bylo poděkování respondentovi za spolupráci.

Součástí, doplněním výzkumného šetření byl také dotazník pro učitelku předmětu ČJL⁴⁹, jenž měl podobu strukturovaného interview. Dotazník (Příloha č. 2) tvořilo 11 otevřených otázek, které zjišťovaly působení vyučující na žáky, a to v podobě požadavků na povinnou četbu a podněcování žáků ke čtenářství obecně, dále pohled vyučující na vztah žáků ke čtenářství.

Předvýzkum

Předvýzkum proběhl týden před zadáním samotného dotazníku respondentům výzkumného vzorku, a to u 6 dětí ve věku odpovídajícím výzkumnému vzorku. Žádná z položek dotazníku nečinila respondentům v předvýzkumu problém. Pouze u otázek 4, 13, 14 a 21 jsme upravili možnost volby více odpovědí oproti původní jedné odpovědi. Položku č. 6 jsme přeformulovali z výběru „první“ předčítané knihy na „jednu z prvních“ předčítaných knih. Ostatní položky zůstaly zachovány beze změny.

Podmínky distribuce dotazníku

Výzkum proběhl 13. února 2015 na vesnické základní škole v okrese Písek, kdy dotazník vyplňovali žáci druhého stupně. Byli rozděleni na skupiny podle tříd, žáci 6. a 7. ročníku vyplňovali dotazník zároveň. Výzkum byl realizován v inovované školní žákovské knihovně, což souviselo s tématem výzkumného šetření. Na začátku bylo žákům vysvětleno, čeho se dotazník týká, k čemu poslouží jeho výsledky a jakým způsobem se má dotazník vyplnit. Vzhledem k věku respondentů byla zohledněna etická pravidla. Před samotným vyplňováním měli žáci možnost, aby jim výzkumník zodpověděl jejich otázky k dotazníku. Na vyplňování měli žáci 20 minut, tento čas byl plně využit. Během vyplňování měli doplňující dotazy k některým položkám.

Pokyny k vyplnění dotazníku zněly ve všech třídách takto:

Rády bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se týká Vašeho čtenářství, zda rádi čtete, co čtete a co Vás ke čtení vede. Na vyplnění dotazníku budete mít čas 20 minut.

⁴⁹ Na 2. stupni zvolené základní školy působí vzhledem k počtu tříd jedna vyučující. Předpokládáme tak, že působení ze strany školního prostředí na čtenářství je na všechny žáky stejné.

Nyní si je společně projdeme, abyste rozuměli všem otázkám. Pokud budete mít další otázky během vyplňování, nebojte se na mne obrátit a ráda Vám vše vysvětlím. U otázek s více odpověďmi zakroužkujte tu, která Vám je nejbližší. U některých otázek je i prostor pro Vaše upřesňující vyjádření. U některých otázek je Vaším úkolem stručně odpovědět pár slovy či větami. Jestliže je Vám vše jasné, můžete se pustit do vyplňování.

2.2 Vyhodnocení dat a diskuse nad výsledky

Při vyhodnocování dat nejprve stručně uvedeme celkové výsledky jednotlivých položek, a to vždy v rámci určité oblasti (prostředí). Získáme tak přibližně přehled o charakteru výzkumného vzorku. Následně budou uvedeny vztahy mezi proměnnými, a to dle výše stanovených předpokladů. Pomocí vyhodnocení na základě poměrného zastoupení zjistíme, zda jsou naše předpoklady u výzkumného vzorku platné, či nikoliv.

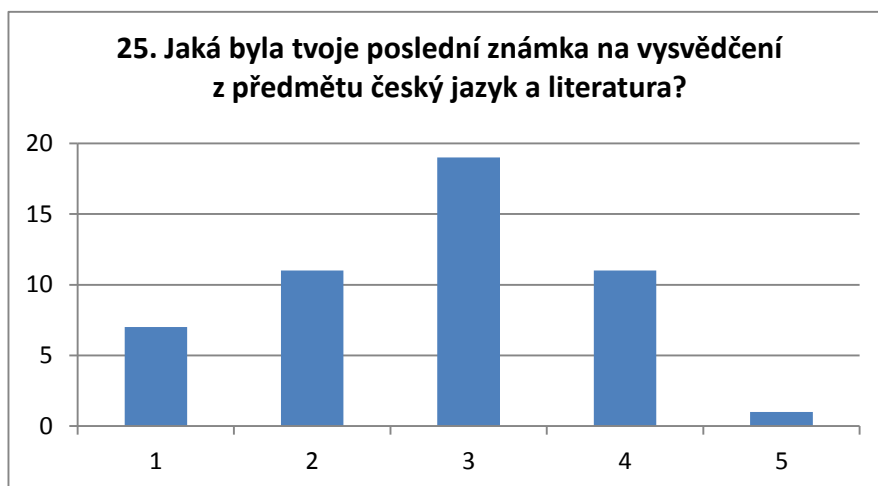
Výsledky našeho výzkumného šetření budeme konfrontovat s výsledky čtenářských výzkumů.

2.2.1 Popis souboru výzkumného šetření

Předmětem této kapitoly je stručný popis výzkumného souboru a prezentace výsledků, k nimž jsme dospěli po vyhodnocení jednotlivých položek, součástí je také interpretace výsledků třídění prvního stupně.

Výzkumné šetření proběhlo celkem ve čtyřech třídách 2. stupně základní školy. Šlo o 6. až 9. ročník, celkový počet respondentů byl 49. Charakteristiku výzkumného vzorku zjišťovaly položky č. 25–28 (pohlaví, věk, navštěvovaná třída a poslední známka z předmětu český jazyk a literatura). Jak jsme předpokládali, návratnost dotazníku byla 100%. V některých případech však nebyly uvedeny odpovědi u všech položek (více viz níže).

Zastoupení jednotlivých tříd bylo následující: 6. ročník 10 žáků (5 dívek, 5 chlapců), 7. ročník 16 žáků (9 dívek, 7 chlapců), 8. ročník 7 žáků (5 dívek, 2 chlapci) a 9. ročník 16 žáků (5 dívek, 11 chlapců). Zastoupení pohlaví bylo v rovnováze, tedy 24 dívek a 25 chlapců. Věkový průměr byl 13 let. Doplnující otázkou bylo také hodnocení prospěchu z předmětu český jazyk literatura za poslední pololetí, tj. 1. pololetí školního roku 2014/2015 – výsledky jsou zobrazeny v Grafu 1.



Graf 1 – Hodnocení prospěchu z předmětu český jazyk a literatura za poslední pololetí

Jednotlivé položky můžeme rozdělit podle prostředí, jež ovlivňuje čtenářství dítěte. Školní prostředí je reprezentováno samozřejmě školou, do prostředí mimoškolního řadíme působení rodiny, přátel a knihovny. Zbývající okruh položek se vztahuje přímo k dítěti a jeho postoji ke čtenářství.

Kromě působení různých prostředí na dítě v oblasti rozvoje čtenářství jsme se zajímali také o povědomí respondentů o knihách, jež jsou určeny pro děti a mládež. Výsledky tohoto šetření jsou také součástí této kapitoly.

Výsledky jednotlivých položek dotazníku všech respondentů jsou uvedeny v přehledné tabulce (Příloha č. 3).

Školní prostředí

Prostředí školy působí na čtenářství dítěte především skrze učitele vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura (dále jen ČJL) – zda si s dětmi povídá o knihách, které nejsou přímo předmětem výuky, zda dětem doporučuje i knihy, které nejsou zařazeny do školní čítanky. Motivovat ke čtenářství může také sama čítanka, jako typ učebnice pro výuku nejčastěji mateřského jazyka. Tuto problematiku měly za úkol postihnout položky č. 5, 12, 20 a částečně také položky č. 9, 13, 16, 19 a 22.

5. Líbí se ti ukázky z knížek, které máte ve školní čítance?

24 respondentů uvedlo, že se jim ukázky knih ve školní čítance líbí; podotázkou bylo zjištění, zda by si některou z těchto knih přečetli rádi celou – 8 z nich uvedlo,

že nepřečetlo, 14 uvedlo, že by si celou knihu přečetlo, 2 odpovědi zůstaly nespecifikovány. 25 respondentům se texty ve školní čítance nelíbí.

9. Myslíš si, že je čtení důležité pro vzdělání?

40 respondentů si je vědomo, že je čtení pro vzdělání důležité. 3 respondenti nespatřují vliv čtení na vzdělání a 6 respondentů nepovažuje ve vztahu ke vzdělání čtení za důležité.

12. Povídáte si ve škole s paní učitelkou o tom, jakou právě čtete doma knížku?

Možnost *Ano* zvolilo 15 respondentů. 34 respondentů uvádí, že si s paní učitelkou o doma čtené knize nepovídá.

13. Nejčastěji mi knížku doporučí:

... 10 respondentů uvedlo, že nejčastěji jim knihu doporučí paní učitelka ...

16. Zúčastnil/a ses někdy čtenářské akce, kterou pořádala knihovna nebo škola?

Čtenářské akce se zúčastnilo 7 respondentů (nejčastěji byla uváděna čtenářská akce *Noc s Andersenem*, do níž je škola zapojena). 42 respondentů se žádné akce nezúčastnilo. 3 z nich zřejmě proto, že o žádné takové akci nikdy neslyšeli.

19. Čteš i knížky, které nemusíš číst do školy? (Myslím tím kromě povinné četby.)

Mimoškolní četbu realizuje 25 respondentů. 9 respondentů knihy mimo povinnou četbu nečte a 15 respondentů uvedlo, že nečte ani povinnou četbu.

20. Radí vám paní učitelka, jakou knížku si můžete přečíst kromě těch, které máte v čítance?

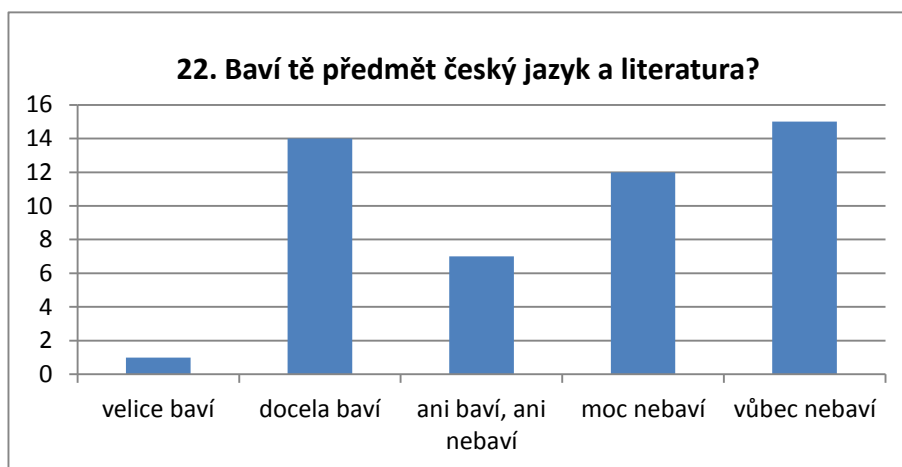
18 respondentů uvedlo, že jim paní učitelka doporučuje i mimočítankovou četbu. 30 respondentů naopak tento fakt popírá. 1 respondent označil obě možnosti, čímž není jeho odpověď započítána do žádné kategorie.

22. Baví tě předmět český jazyk a literatura?

Spíše kladný postoj k tomuto předmětu zaujímá 15 respondentů; předmět *velice baví* 1 respondenta, *docela baví* 14 respondentů. 7 respondentů má k předmětu vztah

neutrální. Spíše negativní vztah má k předmětu ČJL 27 respondentů; předmět *moc nebaví* 12 respondentů, *vůbec nebaví* 15 respondentů.

Oblibu předmětu ČJL znázorňuje Graf 2.



Graf 2 – Obliba předmětu ČJL

Mimoškolní prostředí

Rozvoj a upevnění čtenářství v oblasti mimoškolní je především prisuzováno působení rodiny. Roli hraje vztah rodičů ke knihám a čtení, zda rodiče sami čtou, a tím dítě podněcuje k nápodobě. Svůj význam má také fyzická přítomnost knih v domácnosti či vlastnictví knih. Vliv rodiny jsme zjišťovali položkami č. 1, 3, 6, 8, 10, 23 a 24, částečně položkou č. 13.

Do mimoškolního prostředí můžeme zařadit také vliv dalších osob, které patří do blízkého sociálního prostředí dítěte – těmito osobami jsou především kamarádi. Tímto se zabývala položka č. 15 a částečně položka č. 13. Předmětem položky č. 4 a částečně položek č. 13 a 16 bylo působení knihovny, jakožto instituce zpřístupňující knihy veřejnosti.

Rodina

1. Četli ti doma rodiče, když jsi byl/a malý/malá?

28 respondentů odpovědělo, že jim v dětství rodiče četli. 12 respondentů uvádí, že si nepamatuje, zda jim bylo předčítáno. 9 respondentů uvádí, že jim rodiče nečetli.

3. Máš doma (třeba v pokojíčku, v obývacím pokoji) knihovnu nebo policičku s knížkami, které jsou určené pro děti a mládež (jsou tvoje, čteš je...)?

Možnost A, tedy že knihovnu doma mají, zvolilo 33 respondentů. Možnost B, že knihovnu nemají, uvedlo 16 respondentů.

V rámci možnosti A byla doplňující otázka, kdo knihy vybírá a kolik knih knihovnička/polička zhruba obsahuje. Celkem jsme získali odpovědi od 33 respondentů, někteří uvedli i více účastníků obnovy domácího knižního fondu. Nejčastěji respondenti uvedli, že si knihy vybírají sami (21 respondentů), rodiče se na obnově knih v domácí knihovničce podílejí u 12 respondentů (7 respondentů uvedlo matku, 1 respondent otce, 4 respondenti rodiče obecně), 2 respondenti uvedli sourozence, 1 respondent „tetu“ (tzn. vychovatelku z dětského domova). Bez bližší specifikace zůstala odpověď u 3 respondentů a 2 respondenti napsali, že knihy nevybírá nikdo.

Výsledky počtu knih, které jsou součástí domácnosti respondentů, jsou uvedeny v Tabulce 1. Počet knih uvedlo 31 respondentů z 33, jež mají knihy v domácnosti. Pokud uvedli respondenti počet knih, nejčastěji jich mají 11–30.

Počet knih	Počet respondentů
méně než 10 knih	2
11–30 knih	19
31–50 knih	4
více než 50 knih	5

Tabulka 1 – Počet knih pro děti a mládež v domácnostech respondentů

Pozn.: 1 respondent uvedl, že v domácí knihovně mají *málo* knih pro děti mládež – tuto odpověď jsme do výsledků nezařadili z důvodu nedostatečné výpovědní hodnoty.

6. Na jakou z prvních knížek si vzpomínáš, když jsi ještě neuměl/a číst? Čtla ti ji třeba maminka, babička nebo paní učitelka ve školce. (Stačí napsat název jedné knížky.)

Na některou z prvních knih, které byly respondentům předčítány v jejich předčtenářském období, si vzpomíná 35 respondentů. 14 respondentů uvádí, že si na žádnou z těchto knih nevzpomíná.

Respondenti nejčastěji uváděli jako první z předčítaných knih *Povídání o pejskovi a kočičce* od J. Čapka (6 respondentů), stejné kvantily dosáhly obecně

pohádky a říkadla, 3× byla uvedena *Honzíkova cesta* od B. Říhy. Vždy po 2 respondentech byl uveden titul *Červená Karkulka, Děti z Bullerbynu* A. Lindgrenové, *Ferda Mravenec* O. Sekory a pohádka *O koblížkovi*. (Příloha č. 20)

8. Četl/a jsi někdy knížku, kterou ti doporučila maminka nebo tatínek, protože jim se líbila, když byli v tvém věku?

Doporučenou knihu přečetlo 14 respondentů. 11 z nich se kniha líbila, 4 respondentům se kniha nelíbila. 35 respondentů zvolilo možnost C, žádnou doporučenou knihu nepřečetli. (Příloha č. 21)

10. Povídáte si doma s rodiči, prarodiči nebo sourozencem o tom, co právě čteš?

11 respondentů si doma povídá s rodinnými příslušníky o tom, jakou knihu čte. 32 respondentů se s rodinou baví spíše o jiných věcech a 6 respondentů uvedlo, že si doma moc nepovídají.

13. Nejčastěji mi knížku doporučí:

... 10× byli jako doporučující osoby označeni rodiče, 3× sourozenec...

23. Máš radost, když dostaneš k narozeninám (nebo k Vánocům a podobně) knížku?

Knih jakožto dárek udělá radost 22 respondentům. 15 respondentů z darované knihy radost nemá. 12 respondentů toto nedokáže posoudit, protože knihu jako dárek nikdy nedostali.

24. Čtou rádi tvoji rodiče?

Své rodiče jako čtenáře označilo celkem 27 respondentů; 16× byla označena jako větší čtenář matka, 2× otec a 9× oba rodiče. Jako nečtenáře označilo své rodiče 22 respondentů.

Přátelé

13. Nejčastěji mi knížku doporučí:

... 16 respondentům doporučí knihu kamarád/ka ...

15. Povídáš si se svými kamarády o tom, jakou knížku právě čteš?

13 respondentů uvedlo, že si s kamarády o čtené knize povídá, 36 respondentů nikoliv.

Knihovna

4. Navštěvuješ nějakou knihovnu?

U této položky bylo možné zvolit i více než jednu možnost. Celkem bylo získáno 54 odpovědí. Knihovnu (bez závislosti na jejím typu) navštěvuje 24 respondentů. Školní knihovnu navštěvuje 6 respondentů, obecní knihovnu navštěvuje 11 respondentů, městskou knihovnu navštěvuje 11 respondentů a možnost *D: jinou* zvolil 1 respondent (uvedena je knihovna dětského domova). 25 respondentů žádnou knihovnu nenavštěvuje.

13. Nejčastěji mi knížku doporučí:

... 4 respondentům je kniha doporučena v knihovně ...

Postoj ke čtenářství

Obraz vztahu dítěte ke čtenářství nám podávají i výše uvedené položky, avšak pouze vlastní postoj dítěte ke čtenářství jsme mapovali položkami č. 2, 7, 11, 14, 17, 18, 21 a částečně položkami č. 9, 19 a 23.

2. Jakou první knížku sis sám/sama přečetl/a? (Pokud si pamatuješ, napiš její název i autora.)

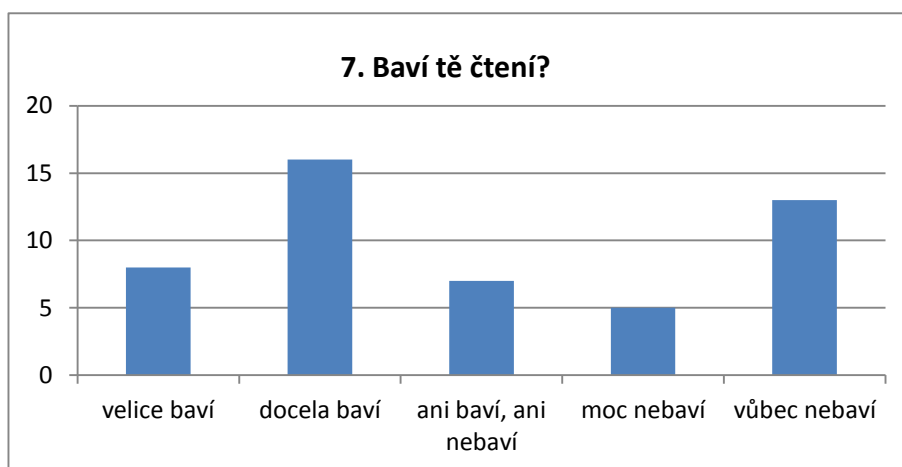
38 respondentů uvedlo konkrétní titul. 11 respondentů nechalo položku nevyplněnou. Důvodem mohlo být, že si žádnou knihu nepamatují, nebo že dosud žádnou nepřečetli.

Nejčastěji uvedli respondenti jako první přečtenou knihu *Slabikář* (8 respondentů). *Povídání o pejskovi a kočičce* od J. Čapka uvedli 4 respondenti. Vždy po 2 respondentech uvedlo jako první přečtenou knihu *Ferdu Mravence* O. Sekory, *Harryho Pottera* J. K. Rowlingové a *Honzíkovu cestu* B. Říhy. (Příloha č. 19)

7. Baví tě čtení?

Spíše kladný vztah ke čtení má 24 respondentů; čtení *velice baví* 8 respondentů, *docela baví* 16 respondentů. Neutrální vztah ke čtení má 7 respondentů. Negativní postoj ke čtení zaujímá 18 respondentů; čtení *moc nebaví* 5 respondentů, *vůbec nebaví* 13 respondentů.

Obliba čtení je graficky znázorněna v Grafu 3.



Graf 3 – Obliba čtení

11. Za poslední rok jsem přečetl/a hlavně tyto knížky:

Cílem této položky bylo především zpestření dotazníku a zamyšlení respondentů nad tím, zda a jaké knihy přečetli během posledního roku. 19 respondentů neuvedlo

žádnou knihu. 30 respondentů uvádělo názvy knih, a to v počtu 1–7 knih. Celkem bylo uvedeno 83 titulů.

14. Podle mě je čtení:

Celkem bylo získáno 64 odpovědí. Podle 24 respondentů je čtení *zábavné*, 14 jej označuje jako *nudné*, 4 jako *povinné* a 19 jako *důležité*. Možnost *jiné* zvolili 3 respondenti – čtení přisoudili atribut *zbytečné*.

17. Za poslední rok jsem přečetl/a knih.

17 respondentů uvedlo, že nepřečetlo za poslední rok žádnou knihu. Do kategorie 10 a méně přečtených knih můžeme zařadit 28 respondentů; vždy po 5 respondentech přečetlo 2 knihy, 3 knihy a 10 knih, 4 respondenti 1 knihu, 3 respondenti 4 knihy a 2 respondenti knih, zbývající 3 respondenti přečetli 1 knihu, 1 respondent uvedl, že přečetl pouze ½ knihy. 4 respondenti uvedli vyšší počet přečtených knih, a to konkrétně 14, 20, 26 a 30.

18. Máš nějakou oblíbenou knížku?

Svou oblíbenou knížku má 22 respondentů (jeden z nich uvedl dokonce 2 oblíbené knihy). 27 respondentů žádnou takovou knihu nemá. Shoda oblíbených knih nastala vždy u 2 respondentů, a to u titulů: *Harry Potter* – J. K. Rowlingová, *Hvězdy nám nepřály* – J. Green, *Stmívání* – S. Meyer. (Příloha č. 22)

21. Nejraději čtu: ...

Respondenti v této položce volili i více možností⁵⁰, celkem tedy bylo 120 odpovědí (odpovědi 44 respondentů). 5 respondentů uvedlo, že nečte žádné knihy. Zastoupení jednotlivých žánrů⁵¹ bylo následující:

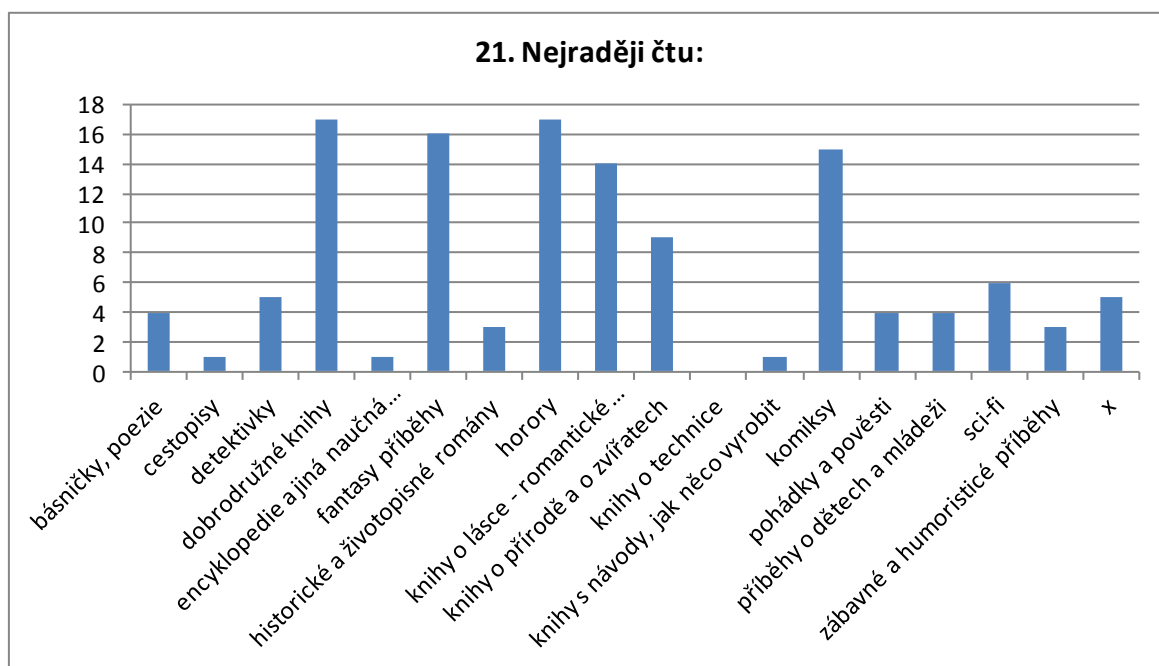
4× *básničky, poezie*, 1× *cestopisy*, 5× *detektivky*, 17× *dobrodružné knihy*, 1× *encyklopedie*, 16× *fantasy příběhy*, 3× *historické a životopisné knihy*, 17× *horory*, 14× *knihy o lásce – romantické příběhy*, 9× *knihy o přírodě a zvířatech*, 1× *knihy s návody, jak něco vyrobit*, 15× *komiksy*, 4× *pohádky a pověsti*, 4× *příběhy o dětech*

⁵⁰ V dotazníku byl uveden maximální počet voleb stanoven na 3 žánry. Ačkoliv 5 respondentů zvolilo více možností (3 respondenti 4 možnosti, 2 respondenti 5 možností), považovali jsme tyto odpovědi za platné a zahrnuli je do výsledků.

⁵¹ Nabídka žánrů vychází ze čtenářského výzkumu *České děti jako čtenáři v roce 2013*, jehož výsledky byly uveřejněny v časopise *Čtenář*. (Prázová, 2014: 128)

a mládeži, 6× sci-fi a 3× zábavné a humoristické příběhy. Knihy o technice se neobjevily u žádného z respondentů.

Obliba žánrů je znázorněna v Grafu 4.



Graf 4 – Obliba žánrů

Položka č. 13 zjišťovala, kdo respondentům nejčastěji knížku doporučí. Vzhledem k nabídce doporučujících, kteří spadají do všech výše uvedených prostředí, jsme její celkové výsledky⁵² zařadili na závěr popisné části.

13. Nejčastěji mi knížku doporučí:

Celkem bylo dotazníkem získáno 71 možností. 10× byli jako doporučující osoby označeni rodiče, 3× sourozenec. 10 respondentů uvedlo, že nejčastěji jim knihu doporučí paní učitelka. 4 respondentům je kniha doporučena v knihovně. 16 respondentům doporučí knihu kamarád/ka, 17 respondentů najde doporučení nejčastěji na internetu. Možnost *někdo jiný* zvolili 4 respondenti. 4 respondenti nevybrali žádnou z možností nebo uvedli, že jim knihy nikdo nedoporučuje.

⁵² Dílčí výsledky jsou uvedeny vždy u náležitého prostředí.

Povědomí žáků o knihách určených pro děti a mládež

Součástí dotazníku byl volně vložený list se seznamem knih (Tabulka 2, pod textem), u nichž měli respondenti za úkol v příslušné kolonce označit, zda knihu sami četli, zda jim ji někdo četl, zda ji alespoň znají nebo vůbec neznají.

Výsledky získané pomocí této tabulky slouží k obecnému přehledu o povědomí čtenářů 2. stupně ZŠ o literatuře pro ně určené (zahrnuta je samozřejmě i literatura pro děti, jež se vztahuje k předchozím vývojovým obdobím). Zároveň mohou posloužit pro další práci učitele předmětu ČJL se svými žáky či jako návrh (podklad) pro vybavení školní žákovské knihovny.

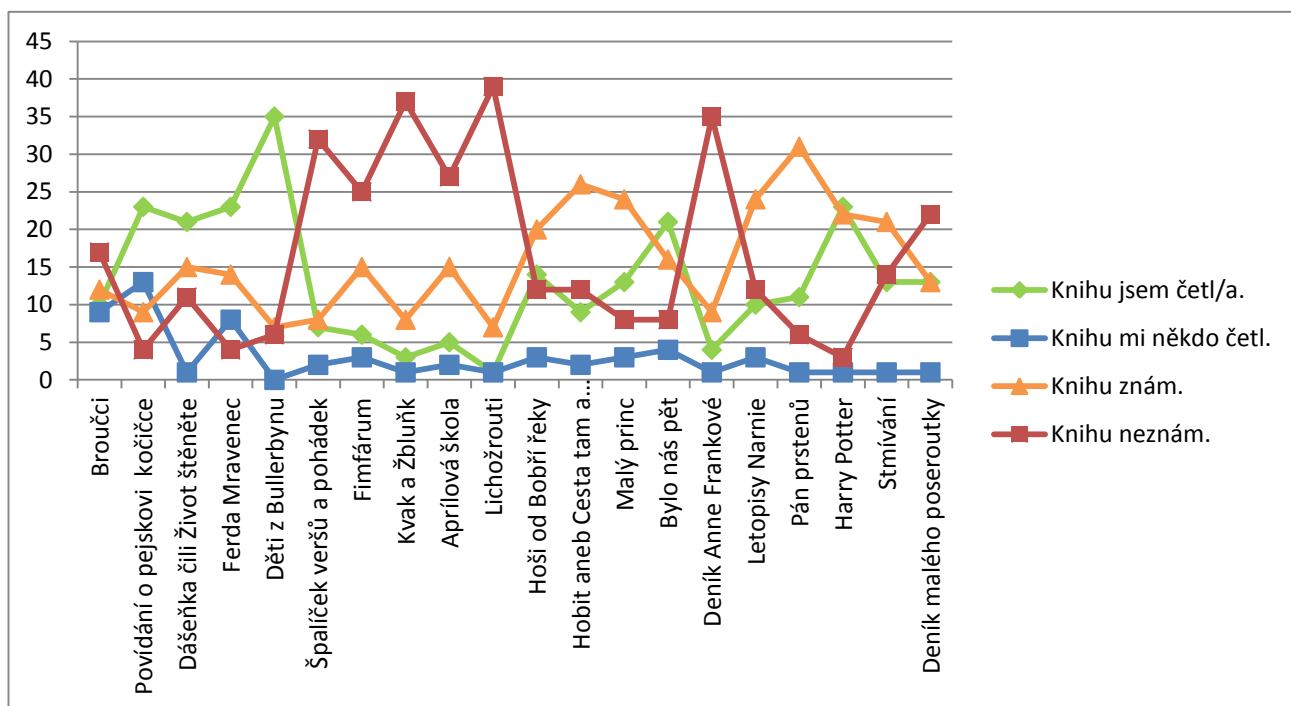
Pro potřeby této práce jsme při výběru knih⁵³ pro děti a mládež vycházeli především z publikace Pavla Mandyse *2 × 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy* (2013). Kniha je, jak sám název napovídá, členěna na dvě části. První je věnována knihám určeným pro děti do 11 let. Část druhá pak těm, jejichž čtenáři jsou především děti a dospívající ve věku 11–18 let. Zastoupena je jak tvorba česká (více než v jiných souhrnech literatury pro děti a mládež – mateřský jazyk má pro své čtenáře velký význam), tak světová (ohled je brán na evropský a světový kontext). Lexikon, jak kniha může být také nazývána, je určen pro rodiče, ale také pro knihovníky a učitele. Každému z autorů je věnováno jedno heslo, významnějším dvě i více. Hesla jsou řazena chronologicky, aby byl zřetelný vývoj literatury. Vyloučeny jsou knihy, které vznikly až po filmovém zpracování nebo jsou scénářem pro film, dále také národní pohádky a pověsti, jež jsou základem každé dětské knihovničky (např. K. J. Erben, B. Němcová, večerníčkové příběhy).

Pozn.: 5 respondentů nevedlo vždy u jedné z knih, jaké o ní mají povědomí. Šlo o knihy: *Broučci*, *Dášeňka čili Život štěněte*, *Děti z Bullerbynu*, *Lichožrouti* a *Malý princ*. U těchto titulů dosahuje maximální zobrazení v grafu výsledek od 48 respondentů. Povědomí o vybraných knihách je zobrazeno v Grafu 5 (viz níže).

⁵³ Knihy byly vybrány ve spolupráci s knihovnicí, jež má v oddělení pro děti patnáctiletou praxi.

Tuto knížku:	jsem četl/a	mi někdo četl	znám	neznám
<i>Broučci</i> – Jan Karafiát	10	9	12	17
<i>Povídání o pejskovi a kočičce</i> – Josef Čapek	23	13	9	4
<i>Dášeňka čili Život štěněte</i> – Karel Čapek	21	1	15	11
<i>Ferda Mravenec</i> – Ondřej Sekora	23	8	14	4
<i>Děti z Bullerbynu</i> – Astrid Lindgrenová	35	0	7	6
<i>Špalíček veršů a pohádek</i> – František Hrubín	7	2	8	32
<i>Fimfárum</i> – Jan Werich	6	3	15	25
<i>Kvak a Žbluňk</i> (série) – Arnold Lobel	3	1	8	37
<i>Aprílová škola</i> – Jiří Žáček	5	2	15	27
<i>Lichožrouti</i> – Pavel Šrut	1	1	7	39
<i>Hoši od Bobří řeky</i> – Jaroslav Foglar	14	3	20	12
<i>Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky</i> – J. R. R. Tolkien	9	2	26	12
<i>Malý princ</i> – Antoine de Saint-Exupéry	13	3	24	8
<i>Bylo nás pět</i> – Karel Poláček	21	4	16	8
<i>Deník</i> – Anne Franková	4	1	9	35
<i>Letopisy Narnie</i> – Clive Staples Lewis	10	3	24	12
<i>Pán prstenů</i> – J. R. R. Tolkien	11	1	31	6
<i>Harry Potter</i> (série) – Joanne K. Rowlingová	23	1	22	3
<i>Stmívání</i> (série) – Stephenie Meyerová	13	1	21	14
<i>Deník malého poseroutky</i> – Jeff Kinney	13	1	13	22

Tabulka 1 – Povědomí respondentů o jednotlivých knihách určených pro děti a mládež



Graf 5 - Povědomí respondentů o jednotlivých knihách určených pro děti a mládež

Z nabídky titulů zvolili respondenti jako knihy, které sami přečetli, nejčastěji tyto tři: *Děti z Bullerbynu* (35), *Ferda Mravenec* (23) a *Harry Potter* (23).

Jako předčítané knihy byly nejčastěji voleny knihy: *Povídání o pejskovi a kočičce* (13), *Broučci* (9) a *Ferda Mravenec* (8).

Knihy, které respondenti alespoň znají, byly voleny nejčastěji tyto tři: *Pán prstenů* (31), *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* (26), *Malý princ* a *Letopisy Narnie* (obě knihy 24).

Nejméně známé byly pro respondenty tyto tři tituly: *Lichožrouti* (39), *Kvak a Žbluňk* (37) a *Deník Anne Frankové* (35).

V kategorii knih, které respondenti neznají, dosáhla zajímavé hodnoty kniha *Špalíček veršů a pohádek* od Františka Hrubína. Tento výsledek můžeme přisuzovat faktu, že uvedená kniha patří mezi první knihy, ze kterých je dětem předčítáno v mateřské škole či doma rodiči – malé dítě si tedy nefixuje jednotlivé pohádky a verše jako součást uvedené knihy⁵⁴, vnímá je samostatně.⁵⁵ Také zlidovění mnoha veršů

⁵⁴ *Špalíček veršů a pohádek* (1960) je výbor z dosavadní tvorby Františka Hrubína. Kromě jeho vlastní tvorby a veršovaných verzí klasických pohádek (např. *Perníková chaloupka*, *Otesánek*), které postupem času zlidověly (sám vychází z dětského folkloru), obsahuje kniha (v oddílu *Špalíček pohádek*) adaptované pohádky Charlese Perraulta (např. *O Popelce*, *O Šípkové Růžence*). (Mandys, 2013: 116–117)

a pohádek, jež jsou v knize obsaženy, zřejmě způsobuje rozrušení souvislosti obsahu textů s konkrétním titulem a autorem. S tímto souvisí také výsledek datové řady zobrazující všechny předčítané knihy. Respondenti častěji volili možnost, že knihu znají, nikoliv že jim byla někým čtena – nemají přesně zafixováno, kdy se s knihou setkali poprvé. Nejvyšších hodnot dosáhly knihy *Povídání o pejskovi a kočičce* (13), *Broučci* (9) a *Ferda Mravenec* (8). Respondenti si je mohou pamatovat také pro výraznost jednajících postav (ze zvířecí říše), zároveň všechny tři patří mezi knihy určené pro děti (do 11 let).

Dle výsledků proběhnuvších výzkumů (Trávníček, 2011; Prázová, 2014) se mezi nejčtenějšími knihami objevil také *Harry Potter* (dle Mandyse je série těchto knih řazena především mezi knihy určené pro mládež ve věku 11–18 let).

Shrnutí

Závěrem této kapitoly můžeme konstatovat následující:

Zhruba $\frac{1}{3}$ respondentů zaznamenává **ve školním prostředí** působení učitele jako osoby, jež je motivuje ke čtení (položky č. 12 a 20). 10 respondentů uvedlo paní učitelku / pana učitele jako osobu, která jim nejčastěji doporučuje knihy (položka č. 13); vyučující nabízí žákům především tituly současných autorů, ale uvádí, že je toto doporučení většinou bez úspěchu. O knihách čtených doma si s ní, na její pobídku nebo z vlastního zájmu, povídá pouze pár (stále stejných) dívek.

Obliba čítankových textů je zřejmá u poloviny respondentů; 14 z nich, což je téměř $\frac{1}{3}$, je těmito texty motivováno k další četbě (položka č. 5). Většina respondentů (40, tj. 82 %) přiznává čtení důležitost pro vzdělání (položka č. 9). 24 respondentů nerealizuje mimoškolní četbu, téměř $\frac{1}{3}$ z celkového počtu nečte ani povinnou četbu, ačkoliv je jim učitelkou ČJL zadávána (4 knihy ročně, 1 z nich vyloženě dle vlastního výběru a u ostatních mají možnost výběru z několika nabízených knih). Kromě toho mají žáci za úkol psát si čtenářský deník. Pozitivní je zjištění, že poměrná polovina respondentů čte knihy dle vlastní volby (položka č. 19).

Výsledky položek zjišťujících působení školy v rozvoji a motivaci ke čtenářství svých žáků poukazují její nezanedbatelnou roli, a to i přesto, že zde nebylo dosaženo výrazných hodnot.

⁵⁵ Dětský a pubescentní čtenář nejdříve vnímá dílo jako takové, identifikuje se s hlavním hrdinou. Autor pro něj není důležitý. (Lederbuchová, 2010: 57) Na to, že známost autora není u dětí pro volbu knihy rozhodující, poukazuje také Kabele a kol. (1981: 103).

Položkami věnovanými **rodinnému prostředí** jsme od respondentů získali informace o tom, jak jsou stimulováni ze strany rodiny. Více než polovině respondentů bylo v jejich předčtenářském věku předčítáno. Nejvýraznější hodnoty jsme zaznamenali u položky č. 3, která se zabývala fyzickou přítomností knih pro děti a mládež – 33 respondentů odpovědělo kladně, tzn. přítomnost těchto knih v domácnosti. 35 respondentů uvedlo i titul (popř. obsah) jedné z předčítaných knih. Nejčastěji byla zmiňována kniha *Povídání o pejskovi a kočičce*.

U našeho výzkumného souboru nemůžeme rodiče označit jako iniciátory k přečtení konkrétního titulu. S nabídkou rodičů bylo spokojeno 11 respondentů ze 14, jimž byla rodiči nějaká kniha doporučena (položka č. 8). Rodiče jako čtenáři jsou vnímáni u 27 respondentů, což je mírně nadpoloviční většina (položka č. 24). Nízkých hodnot jsme dosáhli také u otázky, zda si respondenti povídají doma s rodiči o tom, co právě čtou. Kladnou odpověď jsme získali od 11 respondentů (položka č. 10).

Knih jako příčina radosti z dárku byla uvedena u 22 respondentů.

Pouze 13 respondentů (což je přibližně $\frac{1}{3}$ výzkumného vzorku) se dělí se svými **přáteli** o zážitky z četby (položka č. 15), k podobnému výsledku jsme dospěli i v položce č. 13, kdy 16 respondentů uvádí kamaráda/kamarádku jako toho, kdo jim knihu doporučí.

Návštěvnost **knihovny** (bez závislosti na jejím typu) je prokazatelná u 24 respondentů, tj. $\frac{1}{2}$. Ve 4 případech uvedli respondenti, že jim nejčastěji doporučí knihu v knihovně.

Kromě působení školního a mimoškolního prostředí nás zajímal také **vztah** respondentů **k vlastnímu čtenářství**. 24 respondentů zaujímá ke čtení spíše kladný vztah (čtení je *velice* nebo *docela baví*). 37 respondentů ze 49 dotazovaných si vzpomnělo na první přečtenou knihu. Položky č. 9 a 14 poukazují na uvědomělost respondentů vzhledem ke čtení, jakožto prostředku vzdělávání. 40 respondentů považuje čtení vzhledem ke vzdělání za důležité (položka č. 9), obecně považuje čtení jako důležité 19 respondentů (položka č. 14). Potěšující je zjištění, že pro 24 respondentů je čtení *zábavné*. Také fakt, že 22 respondentů má svou oblíbenou knihu, je velmi uspokojivý.

Obliba jednotlivých žánrů je graficky znázorněna v Grafu 4. Mezi nejoblíbenější žánry (10 a více voleb) výzkumného souboru patří *dobrodružné knihy* (17), *fantasy příběhy* (16), *horory* (17), *knihy o lásce – romantické příběhy* (14) a *komiksy* (15).

2.2.2 Předpoklady

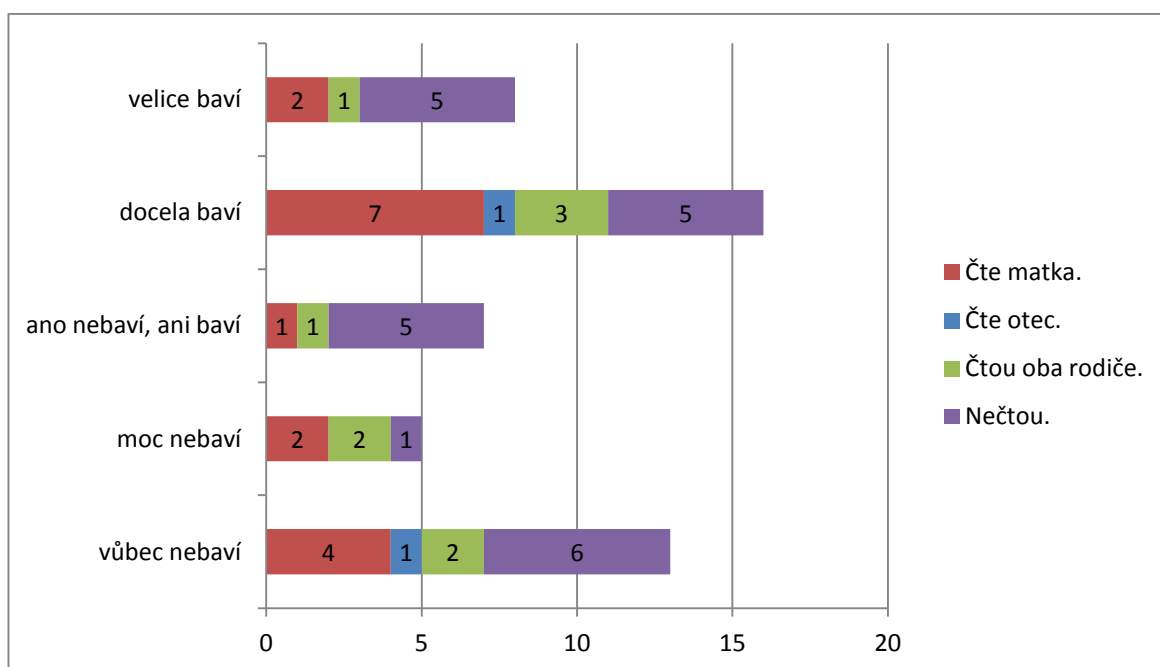
Druhou částí empirické části je zjištění, zda jsou jisté vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Toho docílíme interpretací výsledků získaných při třídění druhého stupně. Dle získaných hodnot můžeme konstatovat, zda jsme dosáhli předpokládaných výsledků vycházejících z výše uvedené teorie.

P1 Děti, které jsou od dětství v rodině motivovány ke čtenářství, mají v současnosti ke čtenářství kladný vztah.

Tento předpoklad zastřešuje 3 dílčí předpoklady, jež jsou určovány nezávisle proměnnými v souvislosti s mimoškolním, konkrétně rodinným prostředím. Mezi tyto proměnné řadíme to, zda děti vnímají své rodiče jako čtenáře, zda rodiče dítěti předčítali, když ještě samo neumělo číst, a fyzickou přítomnost knih pro děti a mládež v podobě knihovny či poličky s těmito knihami v domácnosti, v níž dítě vyrůstá.

P1.1 Děti, jejichž rodiče čtou, mají ke čtenářství kladný vztah.

Graf 6 znázorňuje vztah mezi oblíbeností čtení dítěte a oblíbeností čtení rodičů, tzn. tím, zda dítě vnímá své rodiče jako čtenáře. Výsledky vycházejí z informací získaných položkami č. 24 a 7. Výsledky tohoto vztahu jsou uvedeny v přehledné tabulce (Příloha č. 4).



Graf 6 – Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů

Respondenti, kteří mají převážně kladný vztah ke čtenářství⁵⁶ (24 respondentů), vnímají své rodiče jako čtenáře ve 14 případech (tj. 58 %); (Příloha č. 5). Respondenti, kteří mají převážně záporný vztah ke čtenářství⁵⁷ (18 respondentů), vnímají své rodiče jako čtenáře v 11 případech (61 %); (Příloha č. 6). Je zajímavé, že své rodiče jako nečtenáře vnímají obdobně všichni respondenti bez ohledu na to, jaký mají sami ke čtenářství vztah. U respondentů, kteří zaujímají ke čtení neutrální postoj⁵⁸, převažovaly odpovědi, že jejich rodiče nečtou (5 respondentů ze 7, tj. 71%).

V tomto případě, kdy své rodiče jako čtenáře vnímají respondenti, kteří mají převážně kladný vztah ke čtenářství, stejně jako ti, kteří mají převážně záporný vztah ke čtenářství, nejsou výsledky u našeho výzkumného souboru v souladu s předpokladem, že čtení rodičů působí jako motivující prvek k vlastnímu čtenářství dítěte.

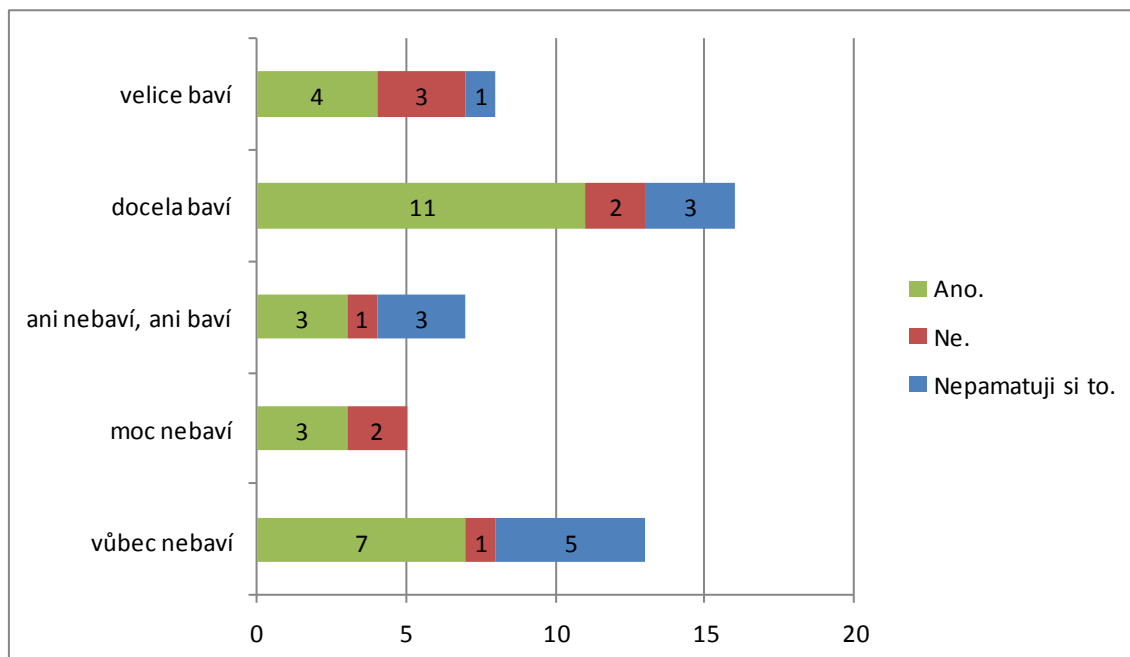
⁵⁶ Pojem *převážně kladný vztah/postoj ke čtenářství* (popř. pouze *kladný vztah/postoj*) znamená, že respondent u oblíbenosti čtení (položka č. 7) uvedl, že ho čtení *velice baví*, nebo *docela baví*.

⁵⁷ Pojem *převážně záporný vztah/postoj ke čtenářství* (popř. pouze *záporný vztah/postoj*) znamená, že respondent u oblíbenosti čtení (položka č. 7) uvedl, že ho čtení *moc nebaví*, nebo *vůbec nebaví*.

⁵⁸ Pojem *neutrální vztah/postoj ke čtenářství* (popř. pouze *neutrální vztah/postoj*) znamená, že respondent u oblíbenosti čtení (položka č. 7) uvedl, že ho čtení *ani nebaví, ani baví*.

P1.2 Děti, jimž rodiče v předčtenářském období předčítali, mají ke čtenářství kladný vztah.

Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období je graficky znázorněna v Grafu 7 a v kapitole Přílohy (Příloha č. 7). Výsledky jsme získali pomocí položek č. 1 a 7.



Graf 7 – Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období

V každém stupni oblíbenosti čtení můžeme spatřovat téměř poloviční počet respondentů, jimž rodiče četli, když sami ještě neuměli číst. 15 respondentů (tj. 63 %) z 24 s převážně kladným vztahem ke čtenářství uvedlo, že jim rodiče v předčtenářském věku předčítali (Příloha č. 8). Předčítání knih rodiči uvedlo také 10 respondentů (56 %) z 18 s převážně záporným vztahem ke čtenářství (Příloha č. 9).

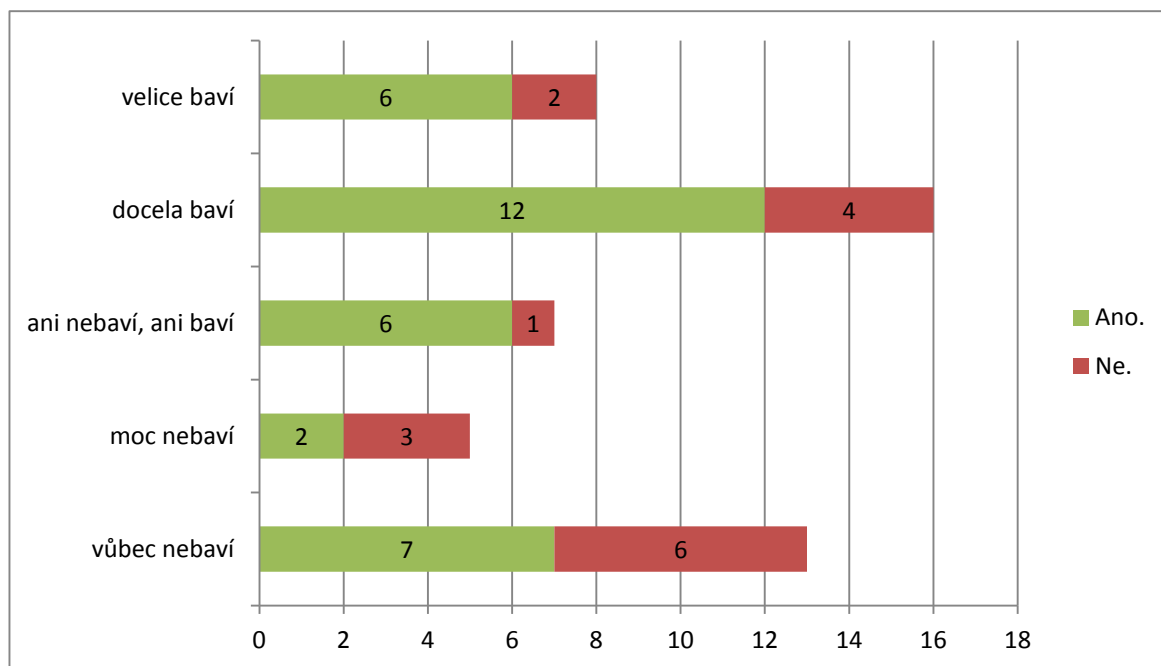
Nejvýraznějších hodnot dosáhl druhý stupeň oblíbenosti čtení, 11 respondentů z 16, které čtení *docela baví*, uvedlo, že jim rodiče v předčtenářském období četli, tj. 69 %. Ve stupni prvním je vliv předčítání rodiči evidentní u poloviny respondentů, jež čtení *velice baví*.

Příklad rodičů a dohled rodičů nad volným časem svých dětí považuje vyučující předmětu ČJL jako stěžejní činitele působící na jejich čtenářství.

Předpokládali jsme vliv předčítání rodiči na oblíbenost čtení dítěte. Výsledky, které jsme získali pomocí položek č. 1 a 7, nejsou s tímto předpokladem ve zřejmé shodě. Předčítání rodiči nemělo na oblíbenost četby našeho výzkumného souboru výrazný vliv.

P1.3 Děti, jež jsou stimulovány ke čtenářství fyzickou přítomností knih, mají ke čtenářství kladný vztah.

Zda má vliv na oblibu čtení dítěte také fyzická přítomnost knih, jsme zjišťovali pomocí položek č. 3 a 7. Výsledky tohoto vztahu jsou uvedeny Grafu 8 a v kapitole Přílohy (Příloha č. 10).



Graf 8 – Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte

Z 24 respondentů, kteří mají spíše kladný vztah ke čtení, uvedlo 18 (tj. 75 %), že mají v domácnosti knihy určené pro děti a mládež (Příloha č. 11). Z těch, kteří mají ke čtení spíše záporný vztah (18 respondentů), uvedlo 9 respondentů (tj. 50 %), že jsou v jejich domácnosti také přítomny knihy pro děti a mládež (Příloha č. 12). U respondentů, kteří ke čtení zaujímají neutrální postoj, je v 6 případech (tj. 86 %) ze 7 přítomna domácí knihovna.

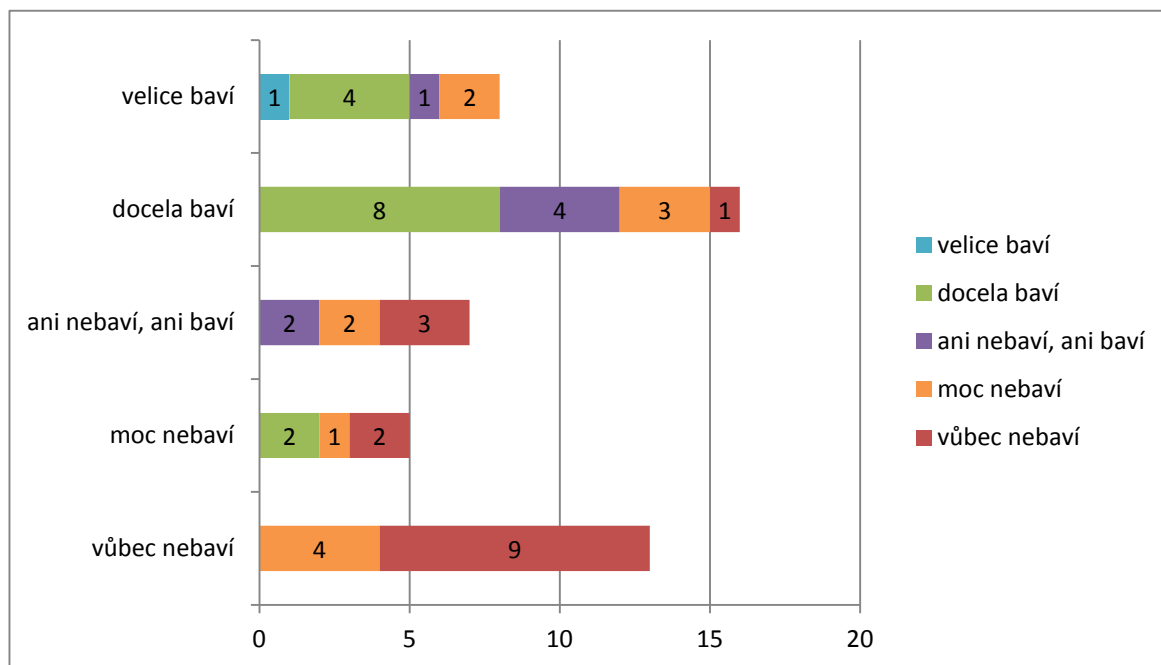
Samozřejmě není pravidlem, že vlastnictví knih či časté čtení rodičů zapříčiňuje 100% kladný vztah dítěte ke knize. Stejně jako v jiných oblastech, v nichž je vedeno a směřováno k určitému cíli, může dojít k protestu a dítě čtení rezolutně odmítá a věnuje se jiným činnostem. Může to být však i naopak – dítě „chronických nečtenářů“ může číst veškerou nabízenou literaturu, či přát si jako dárky pouze knihy. (Chaloupka, 1995a: 10)

Přítomnost knih v domácnosti má u našeho výzkumného souboru největší vliv na oblibu četby respondentů, jež mají ke čtenářství spíše kladný vztah. U respondentů se spíše záporným vztahem ke čtenářství je přítomnost knih v domácnosti prokázána u 50 % z nich.

Předpoklad **P1**, na němž se podílely 3 dílčí předpoklady (P1.1, P1.2, P1.3), byl v důsledku nenaplnění předpokladů **P1.1** a **P1.2** u našeho výzkumného vzorku nepotvrzen.

P2 Žáci, kteří mají v oblíbenosti předmět český jazyk a literatura, mají ke čtenářství kladný vztah.

Souvislost mezi oblíbeností čtení a oblíbeností předmětu ČJL jsme zjišťovali položkami č. 7 a 22. Výsledky jsou prezentovány v Grafu 9 a v kapitole Přílohy (Příloha č. 13).



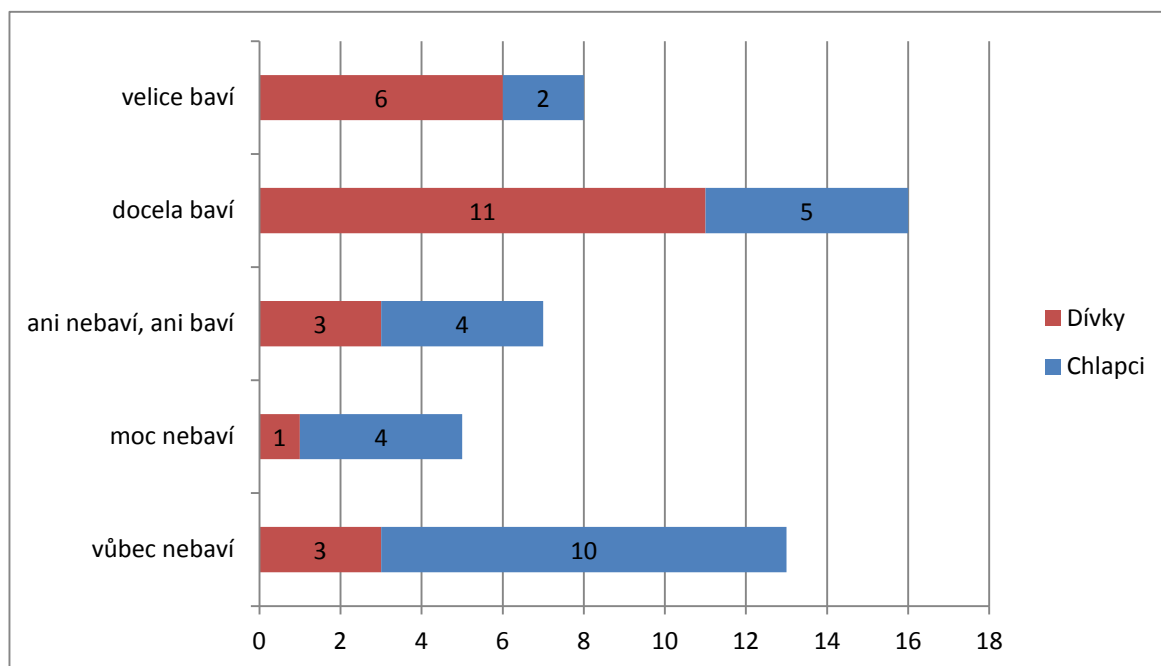
Graf 9 – Obliba čtení v souvislosti s oblíbeností předmětu ČJL

Obliba předmětu ČJL je zaznamenána v legendě v barevném rozlišení, na ose y je zaznamenána obliba čtení. Graf nám ukazuje, že existuje jistá souvislost mezi oblíbeností čtení a předmětu ČJL. U respondentů, kteří mají kladný vztah ke čtení (24 respondentů), můžeme spatřovat kladný či neutrální vztah k předmětu ČJL u 18 respondentů (tj. 75 %); (Příloha č. 14). Stejně tak u těch, které čtení *moc nebaví* nebo *vůbec nebaví* (18 respondentů), mají negativní postoj i k předmětu ČJL (16 respondentů, tj. 89 %); (Příloha č. 15). Ovšem je evidentní, že v některých případech není obliba těchto dvou proměnných přímo úměrná. 2 respondenty, jež čtení *moc nebaví*, *docela baví* předmět ČJL. Naopak 1 respondenta, kterého čtení *docela baví*, *vůbec nebaví* předmět ČJL. Respondenti, kteří ke čtení nemají kladný, ani záporný vztah, přistupují obdobně i k předmětu ČJL (2 respondenti), převažuje však postoj negativní (5 respondentů). Vyučující ČJL uvedla oblību tohoto předmětu pouze u některých žáků, dle ní spíše převažuje vztah negativní či neutrální.

Předpoklad P2 byl u našeho výzkumného souboru potvrzen.

P3 Kladný vztah ke čtenářství mají spíše dívky než chlapci.

Dílčím cílem bylo zjistit, zda má pohlaví dítěte vliv na jeho oblibu čtení. Předpokládali jsme, že kladný vztah ke čtenářství mají spíše dívky než chlapci. Výsledky jsou znázorněny v Grafu 10 a v kapitole Přílohy (Příloha č. 16).



Graf 10 – Obliba čtení v souvislosti s pohlavím

Spíše kladný vztah ke čtení má 17 dívek (tj. 71 % dívek) a 7 chlapců (tj. 28 % chlapců); (Příloha č. 17). Spíše záporný vztah ke čtení má 14 chlapců (tj. 56 % chlapců) a 4 dívky (tj. 17 % dívek); (Příloha č. 18). Z tohoto vyplývá, že dívky mají čtení ve větší oblibě než chlapci.

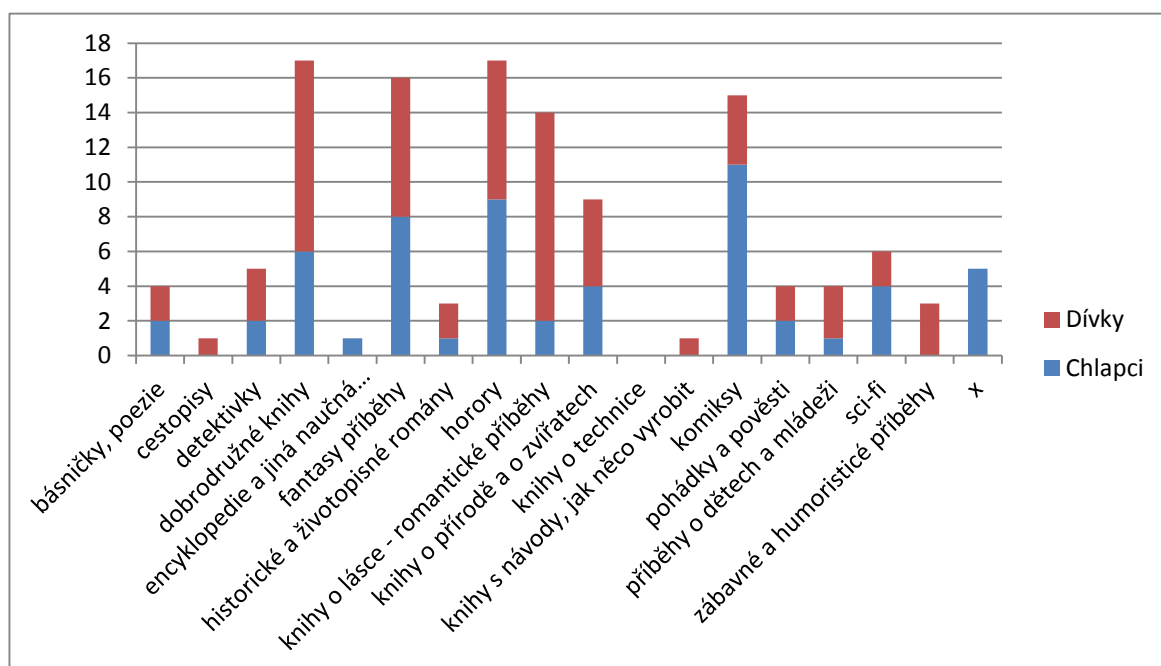
Při porovnání výsledků obou skupin jsme dospěli také k poznání, že chlapci si se svými kamarády nepovídají o tom, co právě čtou. Dívky tak činí ve 13 případech z 24, tj. 54 % dívek. V položce č. 13 jsme zjišťovali, kdo respondentům nejčastěji doporučuje knihy – jednou z možností byl/a *kamarád/ka* – tuto možnost volily opět pouze dívky, a to v 16 případech z 24 (tj. 67 %).

Dívky také častěji uvádí, že je v jejich domácnosti přítomna knihovna (polička) s knihami určenými pro jejich věkovou kategorii; 20 dívek z 24 přítomnost knih potvrzuje (tj. 83 %), u chlapců je to 13 respondentů z 25 (tj. 52 %).

Co se týče návštěvnosti knihovny, jsou častějšími uživateli dívky – knihovnu (bez závislosti na jejím typu) navštěvuje celkem 19 dívek (tj. 79 % dívek), navštěvování knihovny uvedlo pouze 5 chlapců (tj. 20 % chlapců).

Vyučující předmětu ČJL přiznává také větší oblibu čtení dívkám; jsou to právě ony, které se s ní pouští do rozhovoru o knihách.

Zastoupení obliby jednotlivých žánrů v souvislosti s pohlavím respondentů uvádíme v Grafu 11.



Graf 11 – Obliba žánrů v souvislosti s pohlavím respondentů

Předpoklad **P3** o vlivu pohlaví na oblibu čtenářství, a to ve prospěch dívek, byl tímto potvrzen.

2.2.3 Nejvýznamnější poznatky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření získané tříděním prvního stupně jsme uvedli dle prostředí, v němž se žáci pohybují. Opomenut není ani vlastní vztah žáků ke čtenářství. Součástí popisné kapitoly bylo také uvedení znalosti a obeznámenosti žáků o vybraných knihách určených pro děti a mládež.

Školní prostředí

- S ukázkami knih ve školních čítankách je spokojena polovina žáků.
- Více než $\frac{3}{4}$ žáků si uvědomují, že čtení je důležité pro vzdělání.
- Mimoškolní četbu realizuje polovina žáků.
- Více než polovina žáků zaujímá k předmětu ČJL negativní vztah.
- Přibližně $\frac{1}{3}$ žáků vnímá učitele/učitelku jako iniciátora k četbě.

Mimoškolní prostředí

- Více než polovině žáků bylo v předčtenářském období předčítáno.
- Téměř $\frac{3}{4}$ žáků si vzpomínají na jednu z prvních předčítaných knih.
- Více než $\frac{3}{4}$ žáků si pamatují konkrétní titul první přečtené knihy.
- Téměř $\frac{3}{4}$ žáků vnímají fyzickou přítomnost knih v domácnosti.
- Více než polovina žáků vnímá své rodiče jako čtenáře.
- Knihovnu (bez závislosti na jejím typu) navštěvuje polovina žáků.
- Radost z knihy jako dárku má necelá polovina žáků.
- Pouze $\frac{1}{4}$ žáků si přečetla knihu, jež jim byla doporučena rodiči.
- O právě čtené knize si doma (se svými rodiči nebo sourozenci) nebo s kamarády povídá necelá $\frac{1}{4}$ žáků.

Postoj žáků k vlastnímu čtenářství a znalost a obeznámenost s vybranými knihami určenými pro děti a mládež

- Polovina žáků má ke čtenářství spíše kladný vztah.
- Polovina žáků považuje čtení za zábavné, $\frac{1}{3}$ jej označuje jako důležité, $\frac{1}{4}$ jako nudné.
- Svoji oblíbenou knihu má téměř polovina žáků.
- Nejčtenější knihou jsou *Děti z Bullerbynu* Astrid Lindgrenové.
- Některou z knih ze série o Harry Potterovi přečetla téměř polovina žáků.

- Knihy o Harry Potterovi patří mezi nejčtenější knihy žáků, respondentů výzkumného souboru.
- 65 % žáků uvedlo, že nezná knihu *Špalíček veršů a pohádek* Františka Hrubína.
- Mezi nejoblíbenější žánry žáků patří dobrodružné knihy, fantasy příběhy, horory a komiksy.
- Více než $\frac{1}{3}$ žáků nepřečetla za poslední rok žádnou knihu.

2.2.4 Zhodnocení předpokladů

Díky teoretické části jsme k výzkumnému šetření přistupovali s jistými předpoklady. Týkaly se jak prostředí mimoškolního (rodina), tak školního. Opomenut nebyl ani vliv pohlaví účastníků výzkumného šetření. Potvrzení platnosti předpokladů jsme docílili interpretací výsledků třídění druhého stupně.

P1 Děti, které jsou od dětství v rodině motivovány ke čtenářství, mají v současnosti ke čtenářství kladný vztah.

Tento předpoklad, který zjišťoval působení rodiny na vztah dítěte ke čtenářství, nebyl u našeho výzkumného souboru potvrzen, jak můžeme usoudit z dílčích předpokladů.

P1.1 Děti, jejichž rodiče čtou, mají ke čtenářství kladný vztah.

Výsledky výzkumného šetření nejsou v souladu s uvedeným předpokladem, předpoklad proto nebyl potvrzen. Jako čtenáře vnímají žáci své rodiče bez závislosti na vlastní oblibě čtenářství. Stejně tak je vnímají jako nečtenáře.

P1.2 Děti, jimž rodiče v předčtenářském období předčítali, mají ke čtenářství kladný vztah.

Tento předpoklad nebyl potvrzen, není ve shodě s výsledky výzkumného šetření. Předčítání rodičů je zřejmé u všech žáků bez závislosti na jejich vlastním vztahu ke čtenářství.

P1.3 Děti, jež jsou stimulovány ke čtenářství fyzickou přítomností knih, mají ke čtenářství kladný vztah.

Předpoklad o pozitivním vlivu fyzické přítomnosti knih byl potvrzen. Přítomnost knih v domácnostech žáků je v největší míře prokazatelná u respondentů, již mají k četbě spíše pozitivní vztah.

P2 Žáci, kteří mají v oblíbenosti předmět český jazyk a literatura, mají ke čtenářství kladný vztah.

Předpoklad souvislosti oblíbenosti předmětu ČJL s oblíbeností čtení byl u našeho výzkumného souboru potvrzen. Žáci, kteří mají v oblíbenosti předmět ČJL, častěji uvádí, že je čtení baví.

P3 Kladný vztah ke čtenářství mají spíše dívky než chlapci.

Předpoklad vlivu pohlaví na kladný vztah ke čtenářství – ve prospěch dívek – byl ve výzkumném šetření potvrzen. Dívky jsou rovněž více motivovány fyzickou přítomností knih, častěji než chlapci navštěvují knihovnu a také si o knihách více povídají.

2.3 Konfrontace výsledků výzkumného šetření a čtenářského výzkumu *České děti jako čtenáři v roce 2013*

Při výzkumu, jenž byl zaměřen na čtenářství dětí naší populace ve věku 9–14 let (2013), byl zjištěn pozitivní vliv čtenářství rodičů na vytvoření obliby četby u dětí – čtení baví dvakrát více dětí, jež vnímají své rodiče jako čtenáře. U našeho výzkumného souboru jsme zjistili odklon od tohoto výsledku – čtenářství rodičů bylo prokázáno jak u žáků, kteří mají ke čtenářství kladný vztah (58 %), tak u žáků, kteří vykazují vztah negativní (61 %).

Dalším aspektem budování vztahu ke čtenářství v rodinném prostředí je večerní předčítání, jež vztah pozitivně ovlivňuje. V našem výzkumném šetření jsme zjišťovali, zda bylo dětem v jejich předčtenářském období předčítáno, což můžeme považovat za obdobnou variantu předčítání večerního. Zjistili jsme, že bylo předčítáno více než polovině žáků, jež má ke čtenářství záporný vztah. Necelých 63 % procent žáků s kladným vztahem ke čtenářství potvrdilo, že jim rodiče v předčtenářském období četli.

Návštěvnost knihovny byla prokázána u 50 % dětí jak ve výzkumu celé populace, tak v našem výzkumném šetření.

V rámci našich předpokladů jsme ověřovali také genderové aspekty. Nejen výzkum *České děti jako čtenáři v roce 2013*, ale i názory dalších autorů – Trávníček (2008, 2011), Lederbuchová (2010) – poukazují na výrazný rozdíl mezi dívkami a chlapci. Že čtou raději dívky než chlapci, jsme prokázali i v našem šetření – kladný vztah ke čtenářství vykazovalo 71 % dívek; u chlapců převažoval vztah záporný, a to u 56 %. Dívky také častěji vnímají přítomnost knih v domácnosti a vedou rozhovory o knihách, a to jak se svými kamarádkami, tak s vyučující ČJL.

Co se týče vztahu ke čtenářství, prokázal čtenářský výzkum u 47 % dětí, že čtení považují za zábavné a 18 % za nudné. V našem případě je za zábavné považuje 50 %, za nudné 29 %. Vědomí důležitosti čtení pro vzdělání bylo v celé populaci ve věku 9–14 let prokázáno u 35 % – u našeho výzkumného souboru to bylo dokonce 82 %.

Mezi nejoblíbenější žánry dětí naší populace patří dobrodružné knihy, knihy o přírodě a o zvířatech, pohádky a pověsti, komiksy, příběhy o dětech a o mládeži, dále také fantasy. Ve výzkumném šetření jsme zjistili největší oblibu dobrodružných knih, hororů, fantasy příběhů, komiksů, knih o lásce a knih o přírodě a o zvířatech. Shoda nastala u čtyř žánrů z šesti nejfrekventovanějších. V oblibě konkrétního titulu dosáhla nejvyšší příčky série knih o Harry Potterovi. V našem šetření jsme dospěli k tomuto

výsledku: knihy o Harry Potterovi přečetla téměř polovina žáků, celkem patřila mezi druhou nejčtenější knihu z nabídky (viz výše), jako nejoblíbenější knihu ji uvedli 2 žáci ze 49 dotazovaných. Její popularita je tedy zřejmá i u našeho výzkumného souboru.

2.4 Náměty pro školu – rozvoj čtenářství žáků

Z výsledků získaných během výzkumného šetření vyplývá několik podnětů k silnějšímu působení školního prostředí na vztah žáků 2. stupně ke knize, k literatuře a k četbě obecně.

Ve školním roce 2014/2015 probíhá na vybrané základní škole inovace školní žákovské knihovny (dále ŠK) – vhodnější přestěhování nábytku, nákup barevných sedacích pytlů, stolních her. ŠK dle šetření navštěvuje 6 žáků 2. stupně – ve výzkumu čtenářství (2013) vykazuje toto místo velký potenciál, proto se nabízí její využití pro podporu čtenářství žáků i na základní škole, kde proběhlo naše šetření. S tímto souvisí obnovení knižního fondu ŠK – výchozím bodem pro tento krok může být zjištění, jaké žánry se těší největší oblibě žáků školy (tzn. dobrodružné knihy, horory, fantasy příběhy, komiksy, knihy o lásce a knihy o přírodě a o zvířatech).

Pokud vyjdeme z konkrétních titulů, jež žáci uvedli jako své oblíbené, nabízí se možnost zařazení i těchto knih do fondu ŠK (Přílohy č. 21 a 22). Neměla by být vynechána ani aktivní spoluúčast žáků, kteří mají k četbě kladný vztah, na podpoře čtenářství svých spolužáků. Kromě vzájemného doporučení knih je možné vytvořit ve ŠK (popř. i na chodbě, ve třídě apod.) nástěnku, na níž by žáci uváděli knihy, které se jim líbily, ve kterých se dozvěděli něco nového, zajímavého. Doporučení knih by mělo být realizováno jak na formální úrovni (tzn. při výuce: referáty, četba doporučená učitelem), tak na úrovni neformální (nástěnka, diskuse žáků při návštěvách ŠK).

Důležitá je také eliminace záporných reakcí na čtení knih, jež vychází z utkvělých představ a předsudků, na něž je možné v naší společnosti narazit, žáci by neměli být v těchto názorech utvrzováni ve školním ani v mimoškolním prostředí; např. „Čtenáři jsou pavouci: bledí, sedí doma, nikam nechodí, o nic se nezajímají a jen čtou... a ani na kolo sednout neumí.“, „Čtou jen ‚inkousti‘, ti studovaní, protože na to mají čas a nutí je k tomu jejich zaměstnání.“, „Čtení není než čistá samota – na gauči, večer, pod lampou.“, „Škola selhává, není schopná děti naučit číst a rozumět textu.“, „Pokud se čte, tak samý brak a škvár.“ atd. (Trávníček, 2008: 167–168). Především by se žáci neměli stydět za to, že čtou a že čtou rádi.

Na zvážení školy je také účast na některých dalších akcích na podporu čtenářství (kromě již probíhající akce *Noc s Andersenem* např. *Celé Česko čte dětem*), popř. spolupráce s obecní či městskou knihovnou.

Školní žákovská knihovna by měla být místem, kam žáci chodí rádi, kde je jim doporučena zajímavá kniha, kde se dozví něco zajímavého, kde jsou k dispozici knihy zábavné, ale i ty, které využijí při učení či pro přípravu referátů, kde se nebudou cítit sami, a hlavně místem, kam se rádi vrací.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda a jak je rozvíjeno a podporováno čtenářství žáků 2. stupně základní školy působením školního a mimoškolního prostředí. Mimoškolní prostředí je reprezentováno především rodinou a knihovnou, jež upevňuje vztah dětí ke čtenářství prostřednictvím mnoha celorepublikových akcí na podporu čtenářství. Práce byla rozdělena na dvě části, z nichž se jedna zabývala teoretickou stránkou dané problematiky a druhá se věnovala samotnému výzkumnému šetření, jež zjišťovalo, jak je působeno na žáky a jejich vztah k četbě ze strany školy a rodiny.

Teoretická část byla rozčleněna na šest větších celků – první poskytoval charakteristiku stěžejních pojmů z oblasti čtenářství – tedy rozlišnost či splývání pojmů četba a čtení, dále definici dvou hlavních činitelů, jimiž je čtenář a kniha. Nebyla opomenuta ani charakteristika čtenářské gramotnosti a objasnění role čítanky a čtenářského deníku u dětských čtenářů. Vzhledem k výraznému a nezpochybnitelnému působení knihovny na vztah k četbě nechybí historický a současný pohled na bibliopedagogiku, jejímž hlavním úkolem je výchova četbou a výchova k četbě. Ve druhé větší kapitole byl prostor věnován samotnému procesu četby – jejím potřebám, složkám a účinkům. S tímto souvisí i to, jak čtenář k dílu přistupuje a jak se proměňují či stagnují fáze čtenářství jedince. Třetí úsek teoretické kapitoly se zabýval charakteristikou období pubescence a ontogenezí čtenáře. Na toto téma navazovala kapitola o tzv. předčtenářském období, jež mnohdy hraje ve vztahu k literatuře a knize důležitou roli. Pátá část již uvádí možnosti působení školního a mimoškolního prostředí na čtenáře. Mimoškolní prostředí reprezentovala rodina – podpora rodičů, zda žáci své rodiče vnímají jako čtenáře, zda jim v předčtenářském období bylo předčítáno či jsou v jejich domácnosti přítomny knihy – a knihovna, jež má na čtenářství dětí výrazný vliv nejen díky pozitivnímu přístupu knihovníka, ale také díky možnostem realizace mnoha celostátních čtenářských akcí. Rozvoj vztahu k četbě a rozvoj četby samé ve školním prostředí řeší literární výchova, jež byla charakterizována dle dokumentů MŠMT, ale také z pohledu autorů, jež se problematikou literární výchovy zabývají. Poslední část je již na hranici praktičnosti – jejím obsahem byl stručný popis charakteru dětské literatury, výběr četby pro čtenáře středního školního věku a také konkrétní příklad, jenž je i dnes prokazatelný napříč zeměmi i generacemi – fenomén Harry Potter.

Empirická část prezentuje výsledky získané během dotazníkového výzkumného šetření, jež proběhlo na 2. stupni vesnické základní školy. Výsledky byly seskupeny dle dílčích okruhů – školní prostředí (škola), mimoškolní prostředí (rodina, přátelé, knihovna), vlastní postoj ke čtenářství a vztah k vybraným literárním dílům, která jsou určena pro děti a mládež. Následovala část, v níž byly uvedeny předpoklady, jež byly stanoveny na základě vztahů mezi jednotlivými proměnnými – bylo provedeno třídění druhého stupně.

Výzkumným šetřením bylo dosaženo zajímavých výsledků. Mezi pozitivní výsledky lze zařadit uvědomění si důležitosti četby pro další vzdělávání u $\frac{3}{4}$ žáků, polovina žáků považuje čtení za zábavné, $\frac{1}{3}$ jej označuje jako důležité (obecně v životě) a pouhá $\frac{1}{4}$ jako nudné. Více než polovině žáků bylo v dětství předčítáno, téměř $\frac{3}{4}$ žáků si vzpomínají na jednu z předčítaných knih a stejný poměr žáků vnímá fyzickou přítomnost knih v domácnosti. Návštěvnost knihovny (bez závislosti na jejím typu) vykazuje polovina žáků. Na první přečtenou knihu si vzpomínají více než $\frac{3}{4}$ žáků a více než polovina žáků vnímá své rodiče jako čtenáře. Polovina žáků udává, že má ke čtenářství spíše kladný vztah. Taktéž polovina žáků má svou oblíbenou knihu.

Polovina žáků uvádí, že realizuje mimoškolní četbu, stejný poměr žáků je spokojen s čítankovými texty a má radost z knihy jako dárku.

Negativně vyznívají tyto výsledky: spíše negativní vztah k předmětu ČJL zaujímá více než polovina žáků 2. stupně; pouze $\frac{1}{4}$ žáků si přečetla knihu na doporučení svých rodičů; o momentálně čtené knize si doma nebo s kamarády povídá necelá $\frac{1}{4}$ žáků. Asi nejtíže přijatelný je fakt, že více než $\frac{1}{3}$ žáků nepřečetla za poslední rok žádnou knihu.

Co se týče informací týkajících se přímo oblíbenosti konkrétních žánrů a titulů, uvedlo nejvíce žáků jako přečtenou knihu *Děti z Bullerbynu* švédské autorky Astrid Lindgrenové. Vzhledem k výraznému působení knih o Harry Potterovi byl zjišťován vztah k sérii těchto knih i během výzkumného šetření. Některou z knih ze série přečetla téměř polovina žáků a kniha se tak řadí mezi tři nejčtenější tituly. Nejoblíbenějšími žánry žáků jsou dobrodružné knihy, fantasy příběhy, horory a komiksy.

Platnost předpokladů, jež byly stanoveny na počátku empirické části, byla prokázána zhruba z poloviny. Překvapivým zjištěním bylo nepotvrzení předpokladu o vlivu rodiny na rozvoj dětského čtenářství – předčítání v dětství a vnímání rodičů jako čtenářů – nemá u žáků, již se zúčastnili výzkumného šetření, výrazný vliv na jejich

současný vztah k vlastnímu čtenářství. Pouze fyzická přítomnost knih může být považována jako stimul podporující vztah ke knize a k četbě. Další dva předpoklady byly potvrzeny. První zkoumal vztah obliby čtení v souvislosti vztahu k předmětu ČJL – žáci, kteří mají v oblibě předmět ČJL, častěji uvádí, že je baví i čtení. Poslední předpoklad, jenž je prokazatelný ve většině čtenářských výzkumů, byl potvrzen i v tomto šetření – dívky mají ke čtení kladnější vztah než chlapci.

Při porovnání výsledků této bakalářské práce a výsledků čtenářského výzkumu lze konstatovat, že bylo z převážné části dosaženo velmi podobných výsledků. Odlišnosti byly prokázány v uvědomění si důležitosti četby pro vzdělání – ve výzkumném šetření bylo dosaženo kladného výsledku u 82 %, v rámci celé populace (dětí ve věku 9–14 let) pouze u 35 %. Čtenářský výzkum oproti výsledkům tohoto dotazníkového šetření této práce prokázal výrazně pozitivní (až dvojnásobné) působení čtenářství rodičů na čtenářství jejich dítěte.

Praktické využití práce vidím v kapitole, v níž jsou uvedeny náměty na podporu čtenářství žáků ze strany školy. Východiskem pro rozvoj vztahu k četbě žáků (nejen na 2. stupni) je využití potenciálu právě inovované školní žákovské knihovny. Školní knihovna by měla být pro žáky přitažlivá nejen svou formou (moderní design přizpůsobený vkusu dětí a mládeže), ale také svým obsahem (nabídka knih, vzájemné doporučování knih, další akce).

Cíl práce považuji za splněný v rovině teoretické – uvedení do problematiky čtenářství může být přínosné nejen pro učitele, ale také pro rodiče, jimž záleží na vztahu žáků a dětí k četbě a knihám, v rovině praktické – zjištění, co působí na vztah žáků k vlastnímu čtenářství, a náměty na rozvoj čtenářství žáků pro školu, na níž šetření proběhlo, ale především i v rovině osobní, což spatřuji jako stěžejní a inspirativní prvek pro mou budoucí praxi učitelky českého jazyka a literatury.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČENĚKOVÁ, J. 2012. K současné české knize pro děti a mládež. In KOPÁČ, R. *Česká literatura pro děti a mládež (2000–2011)*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo kultury ČR. s. 7–13. ISBN 978-80-87546-03-1.

FREY, J. 1936. *Úvod do výchovy čtenářů*. 1. vyd. Praha, s. n. 32 s.

GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 80-85931-79-6.

HAMAN, A. 1991. *Literatura z pohledu čtenářů*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. 176 s. ISBN 80-202-0281-1.

Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků. *Česká školní inspekce*. 2013. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce. 56 s. ISBN 978-80-905632-0-9. [cit. 2014-03-05]. Dostupný také z WWW: <<http://www.csicr.cz/Stredni-cast/Tiskove-zpravy/Hlavni-zjisteni-PISA-2012>>.

CHALOUPKA, O. 1971. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros. 127 s.

CHALOUPKA, O. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros. 572 s.

CHALOUPKA, O. 1995a. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing. 104 s. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, O. 1995b. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing. 102 s. ISBN 80-85865-41-6.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KABELE, J., SMETÁČEK, V., VOZNIČKA, V. 1981. *Morfologie dětské knihy*. 1. vyd. Praha: Albatros. 159 s.

KOLÁŘ, Z. a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOUTNÍK, B. 1926. *Čtenář a kniha*. 1. vyd. Praha: Spolek československých knihovníků. 29 s.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEDERBUCHOVÁ, L. 2004. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 265 s. ISBN 978-80-7043-891-6.

LEPILOVÁ, K. 2014. *Cesty ke čtenářství – Vyprávějte si s námi*. 1. vyd. Brno: Edika. 168 s. + 1 DVD příl. ISBN 978-80-266-0112-8.

LESŇÁK, R. 1977. *Literatúra medzi ľuďmi*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ. 253 s.

MANDYS, P. a kol. 2013. *2 × 101 knih pro děti a mládež : nejlepší a nejvlivnější knihy*. 1. vyd. Praha: Albatros. 430 s. ISBN 978-80-00-03336-5.

MÍČEK, L. 1984. *Duševní hygiena*. 1. vyd. Praha: SPN. 207 s.

PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍHA, B. 1983. *Honzíkova cesta*. 17. vyd. Praha: Albatros. 106 s.

TRÁVNÍČEK, J. 2008. *Čteme? : Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vyd. Brno: Host. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, J. 2011. *Čtenáři a internauti : Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vyd. Brno: Host. 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3.

VÁŠOVÁ, L. 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.

Periodika

HAUSENBLAS a kol. 1966–1967. O nové pojetí vyučování českému jazyku a literatuře. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1966–1967, roč. 17, č. 8, s. 337–353.

CHALOUPKA, O. 2013–2014. Prostor mezi literární faktografií a literární zážitkovostí. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2013–2014, roč. 64, č. 3, s. 135–141. ISSN 0009-0786

PRÁZOVÁ, I. 2014. České děti jako čtenáři v roce 2013. *Čtenář*. Kladno: Středočeská vědecká knihovna, 2014, roč. 66, č. 4, s. 123–128. ISSN 0011-2321.

STARÝ, K. 2014–2015. Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2014–2015, roč. 65, č. 1, s. 21–28. ISSN 0009-0786.

Internetové zdroje

Celé Česko čte dětem: O kampani. [online]. [cit. 2014-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/o-nas/o-kampani/>>.

Čtenářské kluby: Naše mise. [online]. c2015 [cit. 2014-01-30]. Dostupný z WWW: <<http://ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/nase-mise/>>.

Databáze knih. [online]. c2008-2015 [cit. 2015-03-04]. Dostupný z WWW: <<http://databazeknih.cz>>.

Den dětské knihy. [online]. c2009-2013 [cit. 2015-02-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.dendetskeknihy.cz/>>.

Knihovna města Hradce Králové: Projekty. [online]. c2012 [cit. 2014-12-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.knihovnahk.cz/pro-verejnost/o-knihovne/projekty#p2>>.

Noc s Andersenem: O projektu. [online]. c2010-2015 [cit. 2014-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>>.

On-line katalog Clavius. [online]. [cit. 2015-03-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.knih-pi.cz:8000/Katalog/Baze.htm>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. [online]. Praha, Ministerstvo mládeže a tělovýchovy, c2013-2015, 142 s. [cit. 2014-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD+program+pro+z%C3%A1kladn%C3%AD+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>>.

SKIP: Projekt Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka. [online]. c2010-2015 [cit. 2014-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka>>.

SKIP: Týden knihoven. [online]. c2010-2015 [cit. 2014-11-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/tyden-knihoven>>.

SEZNAM PŘÍLOH

DOTAZNÍKY

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

Příloha č. 2: Dotazník pro vyučující předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ

TABULKY

Příloha č. 3: Výsledky dotazníků výzkumného šetření

Příloha č. 4: Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů (P1.1)

Příloha č. 5: Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů – kladný vztah (P1.1)

Příloha č. 6: Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů – záporný vztah (P1.1)

Příloha č. 7: Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období (P1.2)

Příloha č. 8: Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období – kladný vztah (P1.2)

Příloha č. 9: Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období – záporný vztah (P1.2)

Příloha č. 10: Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte (P1.3)

Příloha č. 11: Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte – kladný vztah (P1.3)

Příloha č. 12: Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte – záporný vztah (P1.3)

Příloha č. 13: Obliba čtení v souvislosti s oblibou předmětu ČJL (P2)

Příloha č. 14: Obliba čtení v souvislosti s oblibou předmětu ČJL – kladný vztah (P2)

Příloha č. 15: Obliba čtení v souvislosti s oblibou předmětu ČJL – záporný vztah (P2)

Příloha č. 16: Obliba čtení v souvislosti s pohlavím (P3)

Příloha č. 17: Obliba čtení v souvislosti s pohlavím – kladný vztah (P3)

Příloha č. 18: Obliba čtení v souvislosti s pohlavím – záporný vztah (P3)

SEZNAMY

Příloha č. 19: Položka č. 2 *Jakou první knížku sis sám/sama přečetl/a? (Pokud si ji pamatuješ, napiš její název i autora.)*

Příloha č. 20: Položka č. 6 *Na jakou z prvních knížek si vzpomínáš, když jsi ještě neuměl/a číst? Četla ti ji třeba maminka, babička nebo paní učitelka ve školce. (Stačí napsat název jedné knížky.)*

Příloha č. 21: Položka č. 8 *Četl/a jsi někdy knížku, kterou ti doporučila maminka nebo tatínek, protože jim se líbila, když byli v tvém věku?*

Příloha č. 22: Položka č. 18 *Máš nějakou oblíbenou knížku?*

PŘÍLOHY

DOTAZNÍKY

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

Autor dotazníku: Mgr. Lucie Mužíková

Dobrý den, ahoj,

jmenuji se Lucie Mužíková a studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor Učitelství odborných předmětů. Nyní píši bakalářskou práci na téma *Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ*. Ráda bych Tě proto poprosila o vyplnění dotazníku, který se týká Tvého vztahu ke čtenářství – jestli rád/a čteš, co Tě baví číst a co Tě ke čtení vede. Na vyplnění dotazníku máš čas 20 minut. Na otázky odpovídej takto:

- pokud máš na výběr z více možností, vyber tu, se kterou souhlasíš, a zakroužkuj ji,
- u některých otázek máš možnost při kladné odpovědi dopsat doplňující informaci,
- u některých otázek je Tvým úkolem stručně odpovědět, buď pár slovy, nebo větami.

Když si nebudeš vědět rady, neboj se zeptat.

Dotazník je anonymní a není na známku! ☺

1. Četli ti doma rodiče, když jsi byl/a malý/malá?

- A. Ano.
- B. Ne.
- C. Nepamatuji si to.

2. Jakou první knížku sis sám/sama přečetl/a? (Pokud si ji pamatuješ, napiš její název i autora.)

.....

O čem knížka byla?

.....

3. Máš doma (třeba v pokojíčku, v obývacím pokoji) knihovnu nebo poličku s knížkami, které jsou určené pro děti a mládež (jsou tvoje, čteš je...)?

- A. Ano.
 - B. Ne.
- Pokud jsi odpověděl/a Ano, kdo vybírá do knihovničky nové knížky?

.....
Kolik knížek v knihovničce asi máš?

4. Navštěvuješ nějakou knihovnu? (Můžeš vybrat i více možností.)

- A. školní
- B. obecní
- C. městskou
- D. jinou:
- E. Žádnou knihovnu nenavštěvuji.

5. Líbí se ti ukázky z knížek, které máte ve školní čítance?

- A. Ano.
- B. Ne.

Pokud jsi odpověděl/a **Ano**, přečetl/a by sis některou knížku rád/a celou?

Ano x Ne

6. Na jakou z prvních knížek si vzpomínáš, když jsi ještě neuměl/a číst? Četla ti ji třeba maminka, babička nebo paní učitelka ve školce. (Stačí napsat název jedné knížky.)

.....
O čem knížka byla?
.....
.....

7. Baví tě čtení?

- A. velice baví
- B. docela baví
- C. ani nebaví, ani baví
- D. moc nebaví
- E. vůbec nebaví

8. Četl/a jsi někdy knížku, kterou ti doporučila maminka nebo tatínek, protože jim se líbila, když byli v tvém věku?

- A. Ano a líbila se mi.
- B. Ano, ale nelíbila se mi.
- C. Ne.

Byla to knížka:

9. Myslíš si, že je čtení důležité pro vzdělání?

- A. Ano.
- B. Ne.
- C. Nemá to na vzdělání vliv.

10. Povídáte si doma s rodiči, prarodiči nebo sourozenci o tom, co právě čteš?

- A. Ano.
- B. Ne, bavíme se spíše o jiných věcech.
- C. Moc si doma nepovídáme.

11. Za poslední rok jsem přečetl/a hlavně tyto knížky:

.....
.....
.....

12. Povídáte si ve škole s paní učitelkou o tom, jakou právě čtete doma knížku?

- A. Ano.
- B. Ne.

13. Nejčastěji mi knížku doporučí: (Můžeš vybrat i více možností.)
- A. rodiče
 - B. sourozenec
 - C. paní učitelka / pan učitel
 - D. v knihovně
 - E. kamarád/ka
 - F. internet
 - G. někdo jiný:
14. Podle mě je čtení: (Můžeš vybrat i více možností.)
- A. zábavné
 - B. nudné
 - C. povinné
 - D. důležité
 - E. jiné:
15. Povídáš si se svými kamarády o tom, jakou knížku právě čteš?
- A. Ano.
 - B. Ne.
16. Zúčastnil/a ses někdy čtenářské akce, kterou pořádala knihovna nebo škola?
- A. Ano.
 - B. Ne.
 - C. O žádné akci jsem nikdy neslyšel/a.
Pokud jsi odpověděl/a Ano, o jakou akci šlo?
.....
17. Za poslední rok jsem přečetl/a knih.
18. Máš nějakou oblíbenou knížku?
- A. Ano.
Jakou?
 - B. Ne.
19. Čteš i knížky, které nemusíš číst do školy? (Myslím tím kromě povinné četby.)
- A. Ano.
 - B. Ne.
 - C. Nečtu ani povinnou četbu.
20. Radí vám paní učitelka, jakou knížku si můžete přečíst kromě těch, které máte v čítance?
- A. Ano.
 - B. Ne.

21. Nejraději čtu: (Můžeš vybrat až 3 možnosti.)

- | | |
|--|---------------------------------------|
| A. básničky, poezii | I. knihy o lásce – romantické příběhy |
| B. cestopisy | J. knihy o přírodě a o zvířatech |
| C. detektivky | K. knihy o technice |
| D. dobrodružné knihy | L. knihy s návody, jak něco vyrobit |
| E. encyklopedie a jinou naučnou literaturu | M. komiksy |
| F. fantasy příběhy | N. pohádky a pověsti |
| G. historické a životopisné knihy | O. příběhy o dětech a mládeži |
| H. horory | P. sci-fi |
| | Q. zábavné a humoristické příběhy |

22. Baví tě předmět český jazyk a literatura?

- A. velice baví
- B. docela baví
- C. ani nebaví, ani baví
- D. moc nebaví
- E. vůbec nebaví

23. Máš radost, když dostaneš k narozeninám (nebo k Vánocům a podobně) knížku?

- A. Ano.
- B. Ne.
- C. Nevím, knížku jsem zatím jako dárek nedostal/a.

24. Čtou rádi tvoji rodiče?

- A. Ano. -> vyber, kdo čte víc:
 - a) maminka
 - b) tatínek
 - c) oba
- B. Ne.

25. Jsem

- A. dívka
- B. chlapec

27. Chodím do

- A. 6. třídy
- B. 7. třídy
- C. 8. třídy
- D. 9. třídy

26. Je mi let.

28. Jaká byla tvoje poslední známka na vysvědčení z předmětu český jazyk a literatura?

Děkuji za Tvé odpovědi a Tvůj čas! ☺ Přeji Ti hezký víkend!

U každé knížky v příslušném poličku označ křížkem (X), jestli jsi uvedenou knížku četl/a, někdo ti ji četl, jestli ji znáš (alespoň název třeba od kamarádů, sourozenců), nebo ji vůbec neznáš.

Tuto knížku:	jsem četl/a	mi někdo četl	znám	neznám
<i>Broučci</i> – Jan Karafiát				
<i>Povídání o pejskovi a kočičce</i> – Josef Čapek				
<i>Dášeňka čili Život štěněte</i> – Karel Čapek				
<i>Ferda Mravenec</i> – Ondřej Sekora				
<i>Děti z Bullerbynu</i> – Astrid Lindgrenová				
<i>Spaliček veršů a pohádek</i> – František Hrubín				
<i>Fimfárum</i> – Jan Werich				
<i>Kvak a Žbluňk (série)</i> – Arnold Lobel				
<i>Aprilová škola</i> – Jiří Žáček				
<i>Lichožrouti</i> – Pavel Šrut				
<i>Hoši od Bobří řeky</i> – Jaroslav Foglar				
<i>Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky</i> – J. R. R. Tolkien				
<i>Malý princ</i> – Antoine de Saint-Exupéry				
<i>Bylo nás pět</i> – Karel Poláček				
<i>Deník</i> – Anne Franková				
<i>Letopisy Narnie</i> – Clive Staples Lewis				
<i>Pán prstenů</i> – J. R. R. Tolkien				
<i>Harry Potter (série)</i> – Joanne K. Rowlingová				
<i>Stmívání (série)</i> – Stephenie Meyerová				
<i>Deník malého poseroutky</i> – Jeff Kinney				

Příloha č. 2: Dotazník pro vyučující předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ

Autor dotazníku: Mgr. Lucie Mužíková

Vážená paní učitelko,

ráda bych Vás požádala o zodpovězení několika otázek. Vyhodnocení tohoto dotazníku bude součástí hodnocení výzkumného šetření, které již proběhlo u žáků 2. stupně základní školy, a to 13. února tohoto roku. Celkové hodnocení bude součástí mé bakalářské práce na téma *Školní a mimoškolní aspekty rozvoje čtenářství žáků 2. stupně ZŠ*.

Děkuji za informace a Váš čas.

Mgr. Lucie Mužíková

1. Zadáváte žákům povinnou čtení? Popř. jaké tituly? Stále stejné pro každý ročník nebo je obměňujete podle povahy žáka?
2. Piší si žáci povinně čtenářský deník?
3. Doporučujete žákům také mimočítankovou čtení? Popř. jaké tituly?
4. Ptáte se žáků, jaké čtou doma knihy?
5. Začnou si s Vámi žáci sami povídat o tom, co právě čtou?
6. Jak přistupují žáci k hodinám a učivu předmětu Český jazyk a literatura? Mají tento předmět v oblibě?
7. Jak celkově vnímáte přístup žáků k čtení?
8. Co považujete jako stěžejní činitele působící na čtenářství žáků 2. stupně? (pohlaví, věk, rodinné zázemí ad.)
9. Setkáváte se s tím, že si žáci čtou pod lavicí? Popř. zabavila byste jim čtenou knihu?
10. Je Vaše škola zapojena do nějakého projektu na podporu čtenářství? Popř. jaké pořádáte čtenářské akce? (Např. *Noc s Andersenem*, *Celé Česko čte dětem* ad.)
11. Vaše další názory, které se týkají oblasti čtenářství žáků:

TABULKY

Příloha č. 3: Výsledky dotazníků výzkumného šetření

Výsledky dotazníků výzkumného šetření 13. 2. 2015 - žáci 2. stupně ZŠ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	A	A - já - 30	AB	Aa	A	A	A	C	2	B	ADF	AD	B	C	8	A	A	AMP	B	A	Aa	B	12	6. tř.	3		
2	A	A - r. - 60	E	An	D	C	A	A	3	B	AC	D	B	B	3	B	A	B	CHJM	B	A	Ac	B	12	6. tř.	1	
3	A	A - o. - 20	B	Aa	B	C	A	B	0	B	A	A	B	B	0	B	B	DJM	D	B	Aa	B	12	6. tř.	3		
4	C	A - 20	A	B	C	C	A	B	0	B	G	B	B	B	0	B	C	B	HI	D	B	B	A	12	6. tř.	4	
5	A	A - já - 50	E	An	C	C	A	B	3	A	G	D	B	B	4	B	A	B	FIN	E	B	Ac	B	12	6. tř.	2	
6	A	A - já, r. - málo	A	Aa	D	A	A	C	1	A	E	D	B	A	4	A	A	I	B	A	Ac	A	13	6. tř.	3		
7	A	B	E	An	E	C	A	B	3	A	G	D	B	B	4	B	B	B	FIN	D	C	Aa	B	12	6. tř.	2	
8	C	B	B	B	B	C	A	B	2	B	E	A	A	A	3	A	B	B	DHI	E	A	B	A	13	6. tř.	4	
9	A	A - m. - 35	B	B	B	C	A	B	5	A	F	D	B	B	6	A	A	B	FIM	B	A	Aa	A	11	6. tř.	1	
10	A	A - já, teta - 30	D (DD)	B	E	A	A	B	3	B	nikdo	BC	B	A	1	B	C	B	CHIP	E	B	Ab	A	12	6. tř.	3	
11	A	A - já - 10	E	B	C	C	A	B	0	B	F	BE	B	C	2	B	C	B	FHI	E	B	B	A	13	7. tř.	3	
12	B	B	E	B	A	C	A	A	3	B	E	A	A	B	3	A	A	B	IO	B	C	B	A	12	7. tř.	2	
13	A	A - m. - 15	E	An	E	C	C	B	1	B	F	BC	B	B	3	B	C	B	M	D	C	B	A	12	7. tř.	2	
14	C	A - já - 12	C	Aa	A	A	A	B	4	B	AE	A	A	A	20	A	A	B	ACIN	B	A	B	A	12	7. tř.	4	
15	C	A - nikdo - 20	E	B	E	C	A	B	0	B	F	B	B	B	0	B	C	B	H	E	B	Aa	B	14	7. tř.	3	
16	B	B	E	B	D	C	A	C	2	B	F	D	B	B	0	B	B	B	FHM	D	B	B	B	14	7. tř.	4	
17	A	A - já, r., s. - 40	B	Aa	B	A	A	A	3	B	AC	AD	A	B	2	A	B	A	DIJ	B	A	Ac	A	12	7. tř.	1	
18	B	A - já - 10	B	An	B	C	A	B	0	B	C	A	B	B	0	B	A	B	J	B	A	Ab	B	13	7. tř.	3	
19	A	B	C	Aa	A	A	A	A	0	B	C	ACD	B	C	14	A	A	A	DEJ	D	A	Ac	B	13	7. tř.	3	
20	A	A - já - 25	C	Aa	B	C	A	B	7	B	E	AD	A	B	10	A	A	B	IUQ	B	A	Ac	A	12	7. tř.	1	
21	A	A - já, m. - 20	C	Aa	B	A	A	B	7	B	EG	AD	A	B	10	A	A	B	DFM	B	A	Aa	A	13	7. tř.	1	
22	A	A - já - 20	E	An	C	B	B	B	1	B	A	B	B	B	1	B	C	B	GMO	E	B	B	B	13	7. tř.	4	
23	B	A - já - 15	C	Aa	A	A	A	A	3	A	BCEG	A	A	A	10	A	A	A	GHN	A	A	B	A	13	7. tř.	3	
24	B	B	E	B	D	B	A	B	1	B	F	B	B	B	1/2	B	C	B	FHP	E	B	Aa	B	13	7. tř.	3	
25	C	A - já - 48	B	B	C	C	A	C	1	A	D	A	A	A	26	A	A	A	CFHLQ	C	A	B	A	14	7. tř.	4	
26	C	A - já - 100	E	B	E	B	A	B	1	B	ADFG	B	B	C	1	B	B	B	DMP	E	B	B	B	12	7. tř.	2	
27	A	A - já - 15	C	B	B	C	A	A	5	A	E	A	A	C	5	A	A	A	FHQ	C	A	Aa	A	13	8. tř.	1	
28	A	A - já - 20	C	B	A	C	A	A	3	B	E	A	A	B	10	A	A	B	DFO	C	A	Aa	A	13	8. tř.	2	
29	A	B	E	B	E	C	A	A	0	A	A	B	B	B	0	B	B	A	D	E	C	Aa	A	15	8. tř.	4	
30	A	A - já, m. - 30	AC	Aa	B	A	A	A	3	A	EF	A	B	A	7	A	A	A	DH	B	A	Aa	A	14	8. tř.	3	
31	A	A - já, m.	B	B	A	A	A	B	6	B	E	A	B	B	10	A	A	A	DFI	D	A	B	A	14	8. tř.	1	
32	C	B	E	A	C	C	A	B	0	B	F	D	B	B	0	B	B	B	H	C	B	B	B	14	8. tř.	4	
33	A	A - já, r. - 9	ABC	B	B	A	A	B	1	A	AC	ACD	B	B	5	A	A	A	DFH	D	B	Ac	B	15	8. tř.	4	
34	C	B	E	A	B	C	A	B	0	B	C	D	B	B	0	B	B	B	M	C	C	B	B	15	9. tř.	4	
35	A	A - nikdo - 17	E	B	E	C	A	B	0	B	D	B	B	C	0	B	A	B	x	E	B	Ac	B	14	9. tř.	3	
36	C	B	E	B	E	C	C	C	0	B	nikdo	E	B	C	0	B	C	B	AHM	E	C	B	B	15	9. tř.	3	
37	A	B	E	Aa	B	C	B	A	0	A	A	A	B	B	0	A	C	A	CDFHM	C	B	B	B	15	9. tř.	3	
38	B	A - >20	B	B	B	C	A	B	1	A	E	A	A	C	2	A	A	B	DFO	D	A	B	A	15	9. tř.	2	
39	A	A - m. - 90	E	Aa	B	C	A	B	2	B	CEF	AD	B	B	3	A	A	B	DJM	B	A	Aa	A	14	9. tř.	2	
40	A	A - já	C	B	B	C	A	B	0	A	EF	AD	B	B	2	B	A	A	DJP	C	A	B	A	15	9. tř.	2	
41	B	A - já - 60	C	Aa	A	C	A	C	3	A	CEFG	AD	A	B	30	A	A	A	ADI	B	A	B	A	15	9. tř.	3	
42	C	B	E	B	E	C	B	B	0	B	nikdo	E	B	B	0	B	C	AB	HM	E	C	B	B	15	9. tř.	4	
43	C	B	AB	Aa	B	C	A	B	2	B	BEF	AD	A	B	2	A	A	A	BGJ	B	C	Aa	A	15	9. tř.	2	
44	B	B	E	B	E	C	B	B	0	B	F	B	B	B	0	B	C	B	x	E	C	B	B	15	9. tř.	3	
45	A	B	E	B	E	C	A	B	0	B	F	B	B	B	0	B	C	B	DFM	D	C	B	B	15	9. tř.	2	
46	B	A - s. - 7	E	B	C	C	A	1	B	B	A	B	B	B	1	B	A	A	FP	D	A	Aa	B	15	9. tř.	3	
47	C	A - 120	E	B	E	C	B	B	0	A	C	B	B	C	0	B	C	A	x	E	C	Aa	B	15	9. tř.	3	
48	A	B	E	An	D	C	B	B	0	B	F	B	B	B	0	B	C	B	x	E	C	Aa	B	15	9. tř.	5	
49	A	A - m. - 20	E	An	E	C	A	B	0	B	nikdo	D	B	B	0	B	C	A	x	D	B	Ac	B	14	9. tř.	3	

Vysvětlivky:

Položka č. 3:

já = respondent

m. = matka


o. = otec

r. = rodiče

s. = sourozenec

Položky č. 2 a 6:

 = respondent uvedl příklad přečtené či předčítané knihy

 = respondent **neuvedl** příklad přečtené či předčítané knihy

Příloha č. 4: Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů (P1.1)

	velice baví	docela baví	ani nebaví, ani baví	moc nebaví	vůbec nebaví
Čte matka.	2 (4,1 %)	7 (14,3 %)	1 (2 %)	2 (4,1 %)	4 (8,2 %)
Čte otec.	0	1 (2 %)	0	0	1 (2 %)
Čtou oba rodiče.	1 (2 %)	3 (6,1 %)	1 (2 %)	2 (4,1 %)	2 (4,1 %)
Nečtou.	5 (10,2 %)	5 (10,2 %)	5 (10,2 %)	1 (2 %)	6 (12,2 %)

Příloha č. 5: Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů – kladný vztah (P1.1)

	velice baví	docela baví	převážně kladný vztah ke čtenářství
Čte matka.	2 (8,3 %)	7 (29,2 %)	14 (58,3 %)
Čte otec.	0	1 (4,2 %)	
Čtou oba rodiče.	1 (4,2 %)	3 (12,5 %)	
Nečtou.	5 (20,8 %)	5 (20,8 %)	10 (41,7 %)

Příloha č. 6: Obliba čtení v souvislosti se čtenářstvím rodičů – záporný vztah (P1.1)

	moc nebaví	vůbec nebaví	převážně záporný vztah ke čtenářství
Čte matka.	2 (4,1 %)	4 (8,2 %)	11 (61,1 %)
Čte otec.	0	1 (2 %)	
Čtou oba rodiče.	2 (4,1 %)	2 (4,1 %)	
Nečtou.	1 (2 %)	6 (12,2 %)	7 (38,9 %)

Příloha č. 7: Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období (P1.2)

	velice baví	docela baví	ani nebaví, ani baví	moc nebaví	vůbec nebaví
Ano.	4 (8,2 %)	11 (22,4 %)	3 (6,1 %)	3 (6,1 %)	7 (14,3 %)
Ne.	3 (6,1 %)	2 (4,1 %)	1 (2 %)	2 (4,1 %)	1 (2 %)
Nepamatuji si to.	1 (2 %)	3 (6,1 %)	3 (6,1 %)	0	5 (10,2 %)

Příloha č. 8: Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období – kladný vztah (P1.2)

	velice baví	docela baví	převážně kladný vztah ke čtenářství
Ano.	4 (8,2 %)	11 (22,4 %)	15 (62,5 %)
Ne.	3 (6,1 %)	2 (4,1 %)	5 (20,8 %)
Nepamatuji si to.	1 (2 %)	3 (6,1 %)	4 (16,7 %)

Příloha č. 9: Obliba čtení ve vztahu k předčítání knih rodiči v předčtenářském období – záporný vztah (P1.2)

	moc nebaví	vůbec nebaví	převážně záporný vztah ke čtenářství
Ano.	3 (6,1 %)	7 (14,3 %)	10 (55,6 %)
Ne.	2 (4,1 %)	1 (2 %)	3 (16,7 %)
Nepamatuji si to.	0	5 (10,2 %)	5 (27,8 %)

Příloha č. 10: Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte (P1.3)

	velice baví	docela baví	ani nebaví, ani baví	moc nebaví	vůbec nebaví
Ano.	6 (12,2 %)	12 (24,5 %)	6 (12,2 %)	2 (4,1 %)	7 (14,3 %)
Ne.	2 (4,1 %)	4 (8,2 %)	1 (2 %)	3 (6,1 %)	6 (12,2 %)

Příloha č. 11: Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte – kladný vztah (P1.3)

	velice baví	docela baví	převážně kladný vztah ke čtenářství
Ano.	6 (12,2 %)	12 (24,5 %)	18 (75 %)
Ne.	2 (4,1 %)	4 (8,2 %)	6 (25 %)

Příloha č. 12: Obliba čtení v souvislosti s fyzickou přítomností knih v domácím prostředí dítěte – záporný vztah (P1.3)

	moc nebaví	vůbec nebaví	převážně záporný vztah ke čtenářství
Ano.	2 (4,1 %)	7 (14,3 %)	9 (50 %)
Ne.	3 (6,1 %)	6 (12,2 %)	9 (50 %)

Příloha č. 13: Obliba čtení v souvislosti s oblibou předmětu ČJL (P2)

Obliba čtení ► Obliba ČJL ▼	velice baví	docela baví	ani nebaví, ani baví	moc nebaví	vůbec nebaví
velice baví	1 (2 %)	0	0	0	0
docela baví	4 (8,2 %)	8 (16,3 %)	0	2 (4,1 %)	0
ani nebaví, ani baví	1 (2 %)	4 (8,2 %)	2 (4,1 %)	0	0
moc nebaví	2 (4,1 %)	3 (6,1 %)	2 (4,1 %)	1 (2 %)	4 (8,2 %)
vůbec nebaví	0	1 (2 %)	3 (6,1 %)	2 (4,1 %)	9 (18,4 %)

Příloha č. 14: Obliba čtení v souvislosti s oblibou předmětu ČJL – kladný vztah (P2)

Obliba čtení ► Obliba ČJL ▼	velice baví	docela baví	převážně kladný vztah ke čtenářství
velice baví	1 (2 %)	0	18 (75 %)
docela baví	4 (8,2 %)	8 (16,3 %)	
ani nebaví, ani baví	1 (2 %)	4 (8,2 %)	
moc nebaví	2 (4,1 %)	3 (6,1 %)	6 (25 %)
vůbec nebaví	0	1 (2 %)	

Příloha č. 15: Obliba čtení v souvislosti s oblibou předmětu ČJL – záporný vztah (P2)

Obliba čtení ► Obliba ČJL ▼	moc nebaví	vůbec nebaví	převážně záporný vztah ke čtenářství
velice baví	0	0	2 (11,1 %)
docela baví	2 (4,1 %)	0	
ani nebaví, ani baví	0	0	
moc nebaví	1 (2 %)	4 (8,2 %)	16 (88,9 %)
vůbec nebaví	2 (4,1 %)	9 (18,4 %)	

Příloha č. 16: Obliba čtení v souvislosti s pohlavím (P3)

	velice baví	docela baví	ani nebaví, ani baví	moc nebaví	vůbec nebaví
Dívky	6 (12,2 %)	11 (22,4 %)	3 (6,1 %)	1 (2 %)	3 (6,1 %)
Chlapci	2 (4,1 %)	5 (10,2 %)	4 (8,2 %)	4 (8,2 %)	10 (20,4 %)

Příloha č. 17: Obliba čtení v souvislosti s pohlavím – kladný vztah (P3)

	velice baví	docela baví	převážně kladný vztah ke čtenářství
Dívky	6 (12,2 %)	11 (22,4 %)	17 (70,8 %)
Chlapci	2 (4,1 %)	5 (10,2 %)	7 (28 %)

Příloha č. 18: Obliba čtení v souvislosti s pohlavím – záporný vztah (P3)

	moc nebaví	vůbec nebaví	převážně záporný vztah ke čtenářství
Dívky	1 (2 %)	3 (6,1 %)	4 (16,7 %)
Chlapci	4 (8,2 %)	10 (20,4 %)	14 (56 %)

SEZNAMY

Příloha č. 19: Položka č. 2

Jakou první knížku sis sám/sama přečetl/a? (Pokud si ji pamatuješ, napiš její název i autora.)⁵⁹

<i>Slabikář</i>	(8 respondentů)
<i>Povídání o pejskovi a kočičce – J. Čapek</i>	(4 respondenti)
<i>Ferda Mravenec – O. Sekora</i>	(2 respondenti)
<i>Harry Potter – J. K. Rowlingová</i>	(2 respondenti)
<i>Honzíkova cesta – B. Říha</i>	(2 respondenti)
<i>365 pohádek</i>	
<i>Blesk – E. T. Seton</i>	
<i>Bylo nás pět – K. Poláček</i>	
<i>Červená Karkulka</i>	
<i>Dášeňka čili Život štěněte – K. Čapek</i>	
<i>Děti z Bullerbynu – A. Lindgrenová</i>	
<i>Kočíci mumie – J. Wilson</i>	
<i>Krev života – T. Becker</i>	
<i>Mašinka Tomáš – M. Awdry</i>	
<i>Než odejdu navždy – M.-L. Picat</i>	
<i>Penny a sedm bílých tlapek – T. Brezina</i>	
<i>Potulný lovec – K. Nový</i>	
<i>Pták Ohnivák a jiné pohádky – K. J. Erben</i>	
<i>Spider-man (komiks)</i>	
<i>Sůl nad zlato – B. Němcová</i>	
<i>Špalíček veršů a pohádek – F. Hrubín</i>	
<i>Terčina bláznivá dobrodružství – I. Hlaváčková</i>	
uveden pouze obsah knihy bez jejího názvu	(3 respondenti)

⁵⁹ U většiny titulů nebylo uvedeno jméno autora – bylo dodatečně vyhledáno pomocí On-line katalogu Clavius nebo webové stránky www.databazeknih.cz. Pokud není v závorce za titulem uvedeno jinak, byla kniha zmíněna jedním respondentem.

Příloha č. 20: Položka č. 6

Na jakou z prvních knížek si vzpomínáš, když jsi ještě neuměl/a číst? Četla ti ji třeba maminka, babička nebo paní učitelka ve školce. (Stačí napsat název jedné knížky.)

Povídání o pejskovi a kočičce – J. Čapek (6 respondentů)
říkadla a pohádky (6 respondentů)
Honzíkova cesta – B. Říha (3 respondenti)
Červená Karkulka (2 respondenti)
Děti z Bullerbynu – A. Lindgrenová (2 respondenti)
Ferda Mravenec – O. Sekora (2 respondenti)
O koblížkovi (2 respondenti)
101 dalmatinů – W. Disney
Broučci – J. Karafiát
Dědeček Večerníček – J. Pavlovič
Knih džunglí – W. Disney
Králíček Ušáček – P. Couronne
Krtek – Z. Miler
Ottova velká kniha Prvňáček – M. Tetourová, E. Plicková
Pohádky ovčí babičky – D. Spanlangová
Sněhurka a sedm trpaslíků – W. Disney
Velká kniha pohádek – B. Němcová
kniha o zvířatech
obrázková kniha

Příloha č. 21: Položka č. 8

Četl/a jsi někdy knížku, kterou ti doporučila maminka nebo tatínek, protože jim se líbila, když byli v tvém věku?

Ano a líbila se mi.

Babička – B. Němcová

Bílý tesák – J. London

Harry Potter a kámen mudrců – J. K. Rowlingová

Jak rozkvétá Sněžinka – J. Komendová

Mluvící balík – M. G. Durrell

O Karkulce

O letadélku Káněti – B. Říha

Pohádky tisíce a jedné noci

Pusinky – S. Rudolf

Robinson Crusoe – D. Defoe

romantická kniha

Ano, ale nelíbila se mi.

Černý korzár – E. Salgari

Ferda Mravenec – O. Sekora

Malý princ – A. de Saint-Exupéry

Příloha č. 22: Položka č. 18

Máš nějakou oblíbenou knížku?

<i>Harry Potter</i> – J. K. Rowlingová	(2 respondenti)
<i>Hvězdy nám nepřály</i> – J. Green	(2 respondenti)
<i>Stmívání</i> – S. Meyer	(2 respondenti)
<i>Bylo nás pět</i> – K. Poláček	
<i>Co by měl každý kuň znát</i> – C. Hill	
<i>Dívky v sedlech</i> – B. Bryant	
knížky o koních (obecně)	
<i>Kocourkov</i> – J. Hiršal	
<i>Královna krásy</i> – L. Stínil / M. Majerová	
<i>Krev života</i> – T. Becker	
<i>Kronika rodu Spiderwicků</i> – T. DiTerlizzi	
<i>Mám tě ráda, Cilko</i> – Z. Francková	
<i>Než odejdu navždy</i> – M.-L. Picat	
<i>Pán prstenů</i> – J. R. R. Tolkien	
<i>Páté srdce</i> (série 10 knih) – L. Lukešová	
<i>Pohádky tisíce a jedné noci</i>	
<i>Postel plná růží</i> – L. Lanczová	
<i>Robinson Crusoe</i> – D. Defoe	
<i>Vanda – přísně tajné!</i> – D. Geisler	
uveden pouze obsah knihy bez jejího názvu (romantická kniha)	