

# Psychosociální aspekty četby u studentů Obchodní akademie ve Zlíně

Bc. Denisa Záhorová

---

Diplomová práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlině

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

---

Jméno a příjmení:	Bc. Denisa ZÁHOROVÁ
Studijní program:	N 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Téma práce:	Psychosociální aspekty četby u studentů Obchodní akademie ve Zlině

---

### Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti motivačních a postojových souvislostí četby.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kombinovaného výzkumu psychosociálních aspektů četby u studentů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1.vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: Pedagogický a psychologický výzkum*. 1.vydání. Praha: Academia, 1972. ISBN 509-21-875

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. 1. vydání. Brno: Host-vydavatelství s.r.o, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1

MAGNUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1.vydání. Brno: Host-vydavatelství s.r.o, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2

*Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007. ISBN 80-85 851-18-0

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 23. 4. 2010

.....  
*Denisa Zahorová*

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být iž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učiní-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpovídá-li autor takového díla učebnímu svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídnou k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

V diplomové práci se zabývám otázkami četby, čtenářství a psychosociálními aspekty vedoucími studenty k četbě.

Teoretická část práce se zabývá jak historií četby, tak výzkumem četby a čtenářství u nás i v zahraničí. Pojednává o motivaci, hodnotách, postojích a také vlivu rodiny, školy a vrstevnického prostředí na četbu adolescentů. Praktická část se věnuje výzkumu psychosociálních aspektů četby u studentů Obchodní akademie ve Zlíně. Výzkum byl proveden pomocí Q-metodologie. Tato metoda stojí na hranici mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem a je dnes velmi využívanou metodou pedagogického výzkumu. Kvantitativně zpracovaná data tohoto výzkumu jsou poté kvalitativně analyzována.

Klíčová slova: četba, čtenář, motivace, hodnoty, postoje, psychosociální aspekty, Q-metodologie,

## **ABSTRACT**

In the thesis we deal with issues of reading and psychosocial aspects which are leading students to read. The purpose of this work is not only to determine whether students read, but rather about finding out what students keep to reading.

The theoretical part of the work deals with both, the history of reading and reading research at home and abroad. It discusses the motivation for reading.

The practical part deals with the psychosocial aspects of reading research at the Business Academy students in Zlín. The research was conducted using Q methodology. This method stands on the border between quantitative and qualitative research and is now widely used methodology research. Quantitatively processed data in this research are then qualitatively analyzed.

Keyword: reading, reader, motivation, psychosocial aspects, socio-cultural skills, Q-methodology,

**Motto:**

*„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole.“*

*Jan Ámos Komenský*

*„Jsme tu jen chvíli, ale v písmu žijí naše myšlenky na věky.“*

*Jan Neruda*

**Poděkování:**

*Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, za rady a připomínky při vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině, která mě vždy podporovala. Mgr. Janě Popelkové a Mgr. Vladimíru Záhorovi z Obchodní akademie ve Zlíně, kteří mi umožnili uskutečnit tento výzkum. V neposlední řadě patří můj velký dík Mgr. Veronice Najvarové PhD., která mi poskytla cenné rady a informace potřebné pro mou práci.*

**Věnování:**

*Chtěla bych tuto práci věnovat paní Marii Brankové, bez jejíž podpory a víry v mé schopnosti by nikdy neměla možnost vzniknout.*

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1</b> <b>HISTORIE ČETBY A ČTENÁŘSTVÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1    VÝZNAM ZNAKŮ A SYMBOLŮ.....	14
1.2    KNIHA, JEJÍ VZHLED A KULTURA ČTENÍ .....	15
1.3    PŮSOBNÍ KNIHY NA ČTENÁŘE .....	16
<b>2</b> <b>PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY ČETBY</b> .....	<b>17</b>
2.1    SOCIÁLNÍ ASPEKTY ČETBY .....	18
2.1.1    Rodina .....	18
2.1.2    Rodina jako přirozené prostředí výchovy a formování čtenářských návyků .....	20
2.1.3    Škola .....	22
2.1.4    Škola a její vliv na rozvoj čtenářství u adolescentů .....	23
2.1.5    Masmédia .....	25
2.1.6    Vliv masmédií na četbu studentů .....	26
2.2    PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ČETBY.....	27
2.2.1    Motivace .....	28
2.2.2    Potřeby .....	28
2.2.3    Zájmy, záliby.....	29
2.2.4    Postoje.....	30
2.2.5    Četba z pohledu motivace, potřeb, zájmů a zálib, postojů .....	31
<b>3</b> <b>MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A VÝZKUMY ČTENÁŘSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE V LETECH 2002 - 2009</b> .....	<b>32</b>
3.1    MEZINÁRODNÍ VÝZKUM PISA .....	33
3.2    MEZINÁRODNÍ VÝZKUM PIRLS.....	33
3.3    JAK ČTOU ČESKÉ DĚTI?.....	35
3.4    ČTEME? OBYVATELSTVO ČESKÉ REPUBLIKY A JEHO VZTAH KE KNIZE.....	36
3.5    ČTENÁŘSTVÍ V SYSTÉMU HODNOT A NOREM PUBESCENTA .....	37
<b>4</b> <b>AKCE PROBÍHAJÍCÍ V ČR NA PODPORU A ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ</b> .....	<b>39</b>
<b>II</b> <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>5</b> <b>PŘÍPRAVA VÝZKUMU</b> .....	<b>42</b>



5.1	DRUH VÝZKUMU.....	42
5.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
5.3	CÍL VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	42
5.4	POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	43
5.5	METODY VÝZKUMU.....	43
5.6	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	45
<b>6</b>	<b>REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>47</b>
6.1	ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT.....	47
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>57</b>
<b>8</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>61</b>
<b>9</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM SCHÉMAT.....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

Hlavním důvodem, který mě přiměl k napsání diplomové práce na téma: Psychosociální aspekty četby, byl všeobecně vžitý termín: „dnešní populace nečte“. Vzhledem k mému povolání učitelky jsem se otázkou četby a psychosociálními aspekty četby začala zabývat podrobněji. Obecné tvrzení o tom, že četba ustoupila jiným fenoménům dnešní doby, mě neuspokojilo, a proto jsem se zajímala zejména o příčiny a aspekty, které mohou vést dnešní, zejména mladé lidi, k četbě a které je naopak od četby odrazují.

Ve své práci se budu zabývat jak aspekty sociálními, tak aspekty psychologickými. Aspekty biologické, které tvoří nezbytnou skupinu znaků osobnosti, pro potřeby své práce nevyužiji. Za důležité psychosociální aspekty vzhledem ke zvolenému tématu považuji interakci rodiny a školy v působení na dítě, prostředí rodiny, školy, masmédiá, motivaci, postoje, potřeby, zájmy a záliby.

Cílem mé práce je zjistit, který z uvedených psychosociálních aspektů má na studenty obchodní akademie největší vliv.

V teoretické části se také zabývám historií čtenářství, dále se věnuji vybraným výzkumům, které byly provedeny v oblasti četby v České Republice v letech 2000 - 2009.

Pozornost nezaměřuji na frekvenci četby, typologii čtenářů, ale především hledám odpovědi na otázky: Zda studenti čtou? Jak se k četbě dostali? Co od četby očekávají? Jestli jsou přesvědčeni o tom, že četba může mít vliv na rozvoj osobnosti? Zda studenty ve škole vedou k četbě a vytváří vhodné čtenářské prostředí? Může-li četba v moderní době konkurovat médiím? Na mnohé z těchto otázek nám mohou odpovědět výsledky výzkumu, který proběhl u studentů Obchodní akademie ve Zlíně v lednu 2010. V závěru teoretické části zmiňuji právě probíhající akce na podporu a rozvoj čtenářství v ČR.

V praktické části se zabývám výzkumem samotným, pro který jsem zvolila Q-metodologii, která stojí na pomezí kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Většina výzkumů provedených v oblasti četby a čtenářství využívá metody dotazníkového šetření a zabývá se zejména frekvencí četby, typologií jednotlivých čtenářů, nabýváním knih, preferencí autorů atd. Protože se ve svém výzkumu věnuji aspektům četby, zvolila jsem metodu Q-šetření. Výsledky výzkumu jsem po kvantitativním zpracování kvalitativně analyzovala.

Výstupy z empirické části mé práce poslouží pedagogům k přiblížení se žákům a jejich potřebám v oblasti četby, odhalí jim, který typ práce s literaturou je žákům bližší a jakým způsobem motivovat studenty k četbě. Po dohodě s pedagogickými pracovníky výše uvedené školy budou výsledky výzkumu použity ke školním účelům.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HISTORIE ČETBY A ČTENÁŘSTVÍ

Čtením knih se lidé zabývají už od doby, kdy byl vynalezen knihtisk, což se datuje ke 2. století př. n. l. do Číny. Samozřejmě se nedá hovořit o podobě knih, jak je známe z dnešní doby a také důvody, které vedly lidi k četbě, byly jiné, než v dnešní době. Počátky evropského knihtisku můžeme vysledovat u starých Římanů a důvody vedoucí k jejímu vzniku jsou velmi odlišné od těch dnešních. Tisk v té době sloužil zejména k tisku hracích karet a obrázků svatých. Knih tisk, jak jej známe dnes, vynalezl až Němec Johannes Gutenberg a podobu takto tištěných knih známe ještě z 20. století (Manguel, 2007).

Stejně jako knihtisk procházel v průběhu času velkými změnami, důvody vedoucí lidi k četbě procházely svým vývojem také. V prvopočátku četli lidé zejména proto, aby se dověděli něco o vlastní historii, aby byla zachována tradice, náboženství, odkazy předků, filozofie předků. Mezi první díla patří mimo jiné různé zákony, obchodní smlouvy a ujednání.

Nejvíce knih bylo napsáno v oblasti filosofie, náboženství, historie, medicíny a postupem času se lidé začali více zajímat o novinky z oblasti technického rozvoje a vědy (Manguel, 2007).

Historie četby a čtenářství úzce souvisí s gramotností lidí. Samozřejmě, k čemu by nám byly knihy, kdybychom je nedokázali přečíst. Alberto Manguel (2007) ve své knize *Dějiny čtení* zmiňuje, jakým způsobem četli lidé v dávných dobách. Popisuje, jak jedině člověk dokáže dát znakům a symbolům význam, hovoří o této schopnosti člověka, jako o jednom z obecných smyslů. Toto je první hledisko, kterým autor na četbu a čtenářství pohlíží, tím druhým je kniha samotná, její vzhled a uspořádání.

Třetím hlediskem podle Manguela (2007) je to, jak kniha na čtenáře působí, co v něm zanechává. Četba a čtenářství obecně mají hluboké kořeny v minulosti a zabývat se historií četby by bylo velmi náročné, proto se historií četby zabýváme jen okrajově, abychom poukázali na kořeny tohoto nádherného fenoménu.

Následující tři kapitoly autorka věnujeme třem hlediskům, která ve své knize *Dějiny čtení* popisuje Alberto Manguel (2007): významu znaků a symbolů, knize a jejímu vzhledu a působení knihy na čtenáře.

## 1.1 Význam znaků a symbolů

Pouze člověk, jako jediný tvor, dokáže dát význam jednotlivým znakům a symbolům a této schopnosti se učil a zdokonaloval po několik tisíciletí.

Čtení začíná očima. „Nejpůsobivější ze všech našich smyslů je zrak,“ napsal Cicero. Když text vidíme, pamatujeme si jej mnohem lépe, než když jej pouze slyšíme (Manguel, 2007, s. 44). Každého z nás samozřejmě napadne, že prvním smyslem, kterým dokážeme vnímat písmo, je zrak.

To je jistě pravda, ale stovky let se filozofové, psychologové a sociologové zaobírají tím, co vlastně z rozpoznávání písmen udělá četbu. Jak vlastně dokáže člověk z psaného textu vyvodit závěry? Jak funguje proces poznávání? Jak funguje u člověka paměť?

V jedenáctém století v Egyptě působil učenec al-Hasan ibn al-Haytham, na západě známý jako Alhazen, podle něj všechny vjemy z vnějšího světa zahrnují jistý záměrný úsudek, který pramení z naší schopnosti posuzování (Manguel, 2007).

Moderní neurolingvistické se zabývají vztahy mezi mozkem a jazykem až osm a půl století po Alhazenovi. Dax a Broca (1865, in Manguel 2007, s. 53) ve svých studiích píše jako první o levé mozkové hemisféře jako o dominantní části mozku pro kódování a dekodování jazyka. O mnoho let později se stejnou otázkou zabýval i profesor André Roch Lecours (1992, in Manguel 2007), toho zajímalo především to, jak dalece je genetika příčinou lepšího využití levé mozkové hemisféry, nebo zda má větší vliv učení. Zkoumal zejména pacienty, u kterých byl proces čtení nějakým způsobem narušen. „Lecourse došel k závěru, že čtení má dvě fáze: „vidět“ slovo a „uvážit“ je podle získané informace“. (Manguel, 2007, s. 55).

Zajímavostí je, že většina z nás je přesvědčena o tom, že pokud čteme, naše oči jdou plynule po řádcích zleva doprava. Tento všeobecný názor laiků je ale mylný. Při čtení naše oči skáčí po stránce a člověk čte pouze v krátkých intervalech mezi těmito kmity. Na otázku proč tomu tak je, zatím vědci nedokázali odpovědět (Manguel, 2007).

## 1.2 Kniha, její vzhled a kultura čtení

Pro každého čtenáře kniha představuje něco jiného, mnohým jde především o obsah. Velká většina čtenářů upřednostní knihu, která má nejen poutavý obsah, ale která upoutá i svým zevnějškem. I když to zní možná neuvěřitelně, každý ze čtenářů si vybírá knihu také podle tvaru a rozměrů a to podle toho, kde chce knihu číst. Na večerní čtení v posteli si čtenář nevybere encyklopedii formátu A4, stejně tak si k pracovnímu stolu nevezme kapesní slovník, ale vezmeme si raději obsáhlejší vydání. (Trávníček 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003;)

Knihy se nás snaží upoutat svým názvem, autorem, umístěním na regále v knihkupectví, svými ilustracemi. Už od dávných časů se knihy lišily tím, jak jsou svázané, jak jsou ilustrovány, k jakým účelům jsou předurčeny. I u nás v knihovně se najde několik velmi pěkných knih vázaných v kůži a je pravděpodobné, že nikoho ani nenapadne si je vzít na večerní čtení do postele. Kniha v historii často vypovídala o tom, komu byla předurčena. Pergamenový kodex byl nejčastější formou knih pro úředníky, kněze, cestovatele a studenty. Historicky velmi oblíbené byly rovněž malé svazky modlitebních knížek, obvykle ručně psaných. Kolem pátého století začala katolická církev vyrábět obrovské bohoslužebné knihy (Manguel 2007; Trávníček 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová 2003).

Vynález knihtisku samozřejmě způsobil to, že kniha už přestala být exkluzivním a jedinečným předmětem, který musel ručně vyrábět písař. Vynálezce Guttenberg způsobil to, že kniha se stala dostupnější širším vrstvám lidí. Čím více lidí v patnáctém století četlo, tím více jich i začalo psát, takže navzdory pokroku, písmo nebylo zatraceno. Stejně tak jako v dnešní době elektronických knih, bude mít tradiční kniha své místo. Kultura četby je velmi odlišná u každého z nás. Dříve (historicky vzato) převládalo hlasité předčítání knih, které známe nejen z filozofických spolků, ale také z předčítání biblických textů, později byly knihy předčítány u dvora, rovněž veřejně probíhalo čtení knih mezi jednotlivými sousedstvími, předčítalo se i v hospodách, předčítalo se u příležitosti různých hostin, obřadů. Dnes se s hlasitým předčítáním knih často nesetkáme, výjimku tvoří autorské večery, kdy autoři čtou ze svých nových knih, ale nejčastěji se s hlasitým předčítáním setkávají rodiče, když čtou svým ratolestem, nebo učitelé ve školách, kteří obohacují výuku úryvky z knih. V dnešní době převládá čtení knih v soukromí, večer před spaním, v době odpočinku, na dovolené, nebo si lidé četbou krátí cestování dopravními prostředky. Dnes již nenajde-

me mnoho lidí, kteří si chtějí číst v knihovnách a čítárnách, raději si knihy berou domů, kde mají na četbu větší klid. (Manguel 2007; Trávníček 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

### 1.3 Působení knihy na čtenáře

Na každého čtenáře kniha působí jinak. Co se jednomu na knize líbí, druhý může nenávidět. Někdo čte knihy pro potěšení a zábavu, jiný čte knihy za účelem získání důležitých praktických informací. Mnoho mladých lidí dnes čte knihy, protože jej k tomu donutí okolnosti, jako je např. povinná školní literatura, studium, zaměstnavatel. Kniha by měla být důležitou součástí našeho života. Z výzkumů (Trávníček 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003) vyplývá, že zejména u malých dětí, ale i u dospělých kniha rozvíjí fantazii, představivost. Většina čtenářů se nejednou ponořila do děje knihy tak, že se na chvíli odpoutala od reality a stala se součástí příběhu samotného. Není pochyb, že velké množství knih působí na čtenáře výchovně, četba rozšiřuje vědomosti a znalosti a bezpochyby rozvíjí čtenářovu slovní zásobu. Kniha může vést čtenáře k sebepoznávání, sebeuvědomování (Trávníček 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

Často se setkáváme s tím, že kniha vystupuje v dějinách jako jediný prostředek ke komunikaci. Spousta knih je vydávána účelově. Je určena jen úzké skupině lidí, pro niž bude přínosná. V totalitních společnostech se zase setkáváme s tím, že kniha je jediným prostředníkem svobody. Podává čtenáři objektivní pohled na dění ve společnosti. V posledních letech hovoříme o klesajícím počtu čtenářů všeobecně, mnoho lidí nemá čas, ani chuť číst, klesá především počet lidí, kteří čtou knihy pro potěšení a zábavu. Působení knih na čtenáře nemusí být také vždy pozitivní, zejména u jedinců, kteří mají sklony k tomu být manipulovatelní. Tito jedinci se dokáží natolik sžít s negativními hrdiny knihy, že začnou jednat jako oni v rozporu s realitou. Jsou to však jen ojedinělé případy. Mnohé knihy dokáží jedince naopak ovlivnit takovým způsobem, že se dokáže odhodlat k věcem, ke kterým jen ztěžka hledal odvahu, motivují pozitivně a stimulují jeho činnost. (Trávníček 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003)



## 2 PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY ČETBY

K poznání a charakterizování člověka je nezbytné přihlídnout ke třem skupinám znaků – biologickým, psychologickým a společenským. Tyto znaky jsou navzájem propojené a vzniká mezi nimi interakce (Čáp, Mareš, 2001). Z hlediska významu, jsou pro tuto práci důležité aspekty dva, z jejichž pohledu se budu dívat na respondenty výzkumu. Aspekty psychologické a aspekty sociální. Z těchto dvou skupin znaků poznání osobnosti, lze vybrat jen několik, z pohledu četby důležitých.

Čáp a Mareš (2001) rozdělili psychosociální aspekty lidské činnosti následovně:

### **Sociální aspekty lidské činnosti:**

1. Vznik a vývoj člověka
2. Socializace dítěte, sociální učení, interakce, komunikace a role, společná činnost, interiorizace společenských norem
3. Historické změny a podmínky působící na osobnost. Rodina a škola jako zprostředkující momenty
4. Interakce školy a rodiny v působení na dítě
5. Rozdílné podmínky v téže společnosti
6. Životní prostředí

### **Psychologické aspekty lidské činnosti:**

1. Lidské činnosti a jejich psychologický rozbor
  - poznávací (kognitivní) procesy
  - motivační, emoční a volní procesy
  - společné znaky psychických procesů
2. Psychické stavy a stavy vědomí

Stěžejní pro tuto práci, jak už jsme uvedli v úvodu, budou tyto znaky: prostředí rodiny, prostředí školy, vliv médií, motivace, postoje, potřeby, zájmy a záliby.

## 2.1 Sociální aspekty četby

Člověk přichází na svět jako biologická bytost, která má vrozené jen určité způsoby reagování. V průběhu života se však stává, kvůli své existenci ve společenském prostředí a kvůli svým sociálním interakcím, bytostí společenskou. Duševní život člověka je determinován dvěma základními třídami determinant: biologickou a společenskou. Život každého člověka se uskutečňuje ve vztazích k jiným lidem. Základním aspektem života v rámci určité kultury je sociální vztah, což je vztah mezi příslušníky téhož rodu (Nakonečný, 1970). „Rozhodujícím prvkem sociálního vztahu je sociální akt“ (Mead 1934 in Nakonečný, 1970, s. 103), který je ve skutečnosti psychologickým podnětem vybaveným jedním pólem interakce a směřujícím k druhému pólu této interakce. Je to sociální vztah vyjádřený v chování (Nakonečný, 1970, s. 104). Z pohledu čtenářství je to např. vztah rodič – dítě, kdy rodič ocení a podpoří zájem dítěte o knihu, pochválí jeho aktivitu.

### 2.1.1 Rodina

Zvláštní postavení v socializačním procesu zaujímá přirozené prostředí výchovy, k němuž řadíme i rodinu. Probíhá v něm intenzivní socializační trénink, který vede k osvojování si základních životních rolí. Vztah jedince k rodině je provázen silnými citovými vazbami a hodnoty, které jsou v tomto vztahu respektované, jsou pro život velmi důležité. (Klapilová, 2000, s. 27).

Podle Klapilové (2000) je rodina definována jako: „malá, primární, neformální sociální skupina, kterou tvoří jedinci spojení pokrevními, manželskými a adoptivními vztahy.“

Pokud se na rodinu zaměříme z pohledu její socializačně - výchovné funkce je na místě pohled Čápa a Mareše (2001): „První skupinou ve vývoji dítěte je jeho rodina. Zkušenosti z rodiny značně ovlivňují dítě při jeho působení v jiných sociálních skupinách. V rodině se dítě učí dovednosti a návyky, sociální komunikaci“ (Čáp, Mareš, 2001).

Naproti tomu se Kraus v jedné z definic dívá na rodinu především z biologického hlediska jako na „dynamický systém, který reprodukuje svoje základní podmínky především a hlavně tím, že původní předpoklad svého vzniku (narození dítěte) mění na svůj výsledek, který se stává potenciálním východiskem vzniku dalšího, nového systému – nové rodiny.“ (Kraus, Poláčková, 2002, s. 78).

Postupem času rodina prošla mnoha změnami a podstoupila svůj přirozený vývoj, vzhledem k podmínkám doby.

Klapilová (2000) tvrdí, že nejvýznamnější změnou oproti rodině v minulosti je, že se rodina upírá k jiným cílům a hodnotám než dříve. Hodnota dítěte v rodině stoupá, je mu věnována rozsáhlá zejména materiální péče, která je spojená s dlouhodobou přípravou na výkon povolání, a tím je dítě dlouhou dobu závislé zejména ekonomicky na rodině, tím se jeho socializační zralost značně posouvá oproti zralosti biologické. Rodina je pro děti, ale i dospělé jedince místem, kde hledají bezpečí, ochranu. Rodina je rovněž sférou lidské seberealizace. Vztahy v rodině jsou dnes vlivem přílišné demokratizace rodiny značně nestabilní, dnešní rodinné vztahy jsou založeny zejména na emocionálních vazbách a ty jsou velmi křehké (Klapilová,2000).

Rodina plní několik funkcí, v literatuře jsou obvykle děleny takto:

1. Biologicko - reprodukční
2. Socializačně - výchovná
3. Ekonomická

Pro potřeby této práce se autorka bude zabývat pouze funkcí socializačně - výchovnou.

Socializační funkce rodiny se dnes uskutečňuje jen velmi obtížně a to i v důsledku toho, že působení rodiny je v dnešní době poměrně krátké a dynamika společenského života nedovoluje věnovat výchově dětí tak soustředěnou péči, jako dříve. Dochází rovněž k devalvaci tradičních hodnot ( Klapilová,2000).

Rovněž záleží na způsobu výchovy v rodině. Každá rodina má své specifické cíle, prostředky, metody a má pro výchovu různé podmínky. Tyto cíle, prostředky a metody jsou závislé na mnoha činitelích výchovy, jako jsou rodinné tradice, zvyky, vzdělanostní úroveň rodičů, hodnotová orientace.(Bakošová, 1994).

### 2.1.2 Rodina jako přirozené prostředí výchovy a formování čtenářských návyků

Rodina je jedním z nejdůležitějších sociálních aspektů četby, protože je tou první sociální skupinou, která může formovat naše čtenářské návyky a může vytvářet podnětné čtenářské prostředí (Najvarová, 2008; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

Rodinné prostředí je také nejdůležitějším ze sledovaných faktorů, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí. Rodina, pokud má vlastní předpoklady a dokáže vytvořit dítěti příslušné podmínky a umí využít dostupných prostředků k tomu, aby přivedla dítě k četbě, je nezastupitelná. Současný vzdělávací systém totiž neumožňuje, aby byla nahraditelná školou. Platí spíše opak (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

**Z hlediska čtenářských aktivit dětí jsou podle Gabala a Václavíkové - Helšusové (2003) důležité tři základní charakteristiky rodiny:**

1. čtenářské zázemí v rodině
2. celkové rodinné klima
3. sociální a ekonomické charakteristiky rodiny

Důležitým faktorem, který ovlivňuje budoucí čtenářské návyky dítěte, je četba rodičů dětem. Z uskutečněného výzkumu (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003) vyplývá, že až u 70 % dětí, které dnes denně čtou, v mládí rodiče četli.

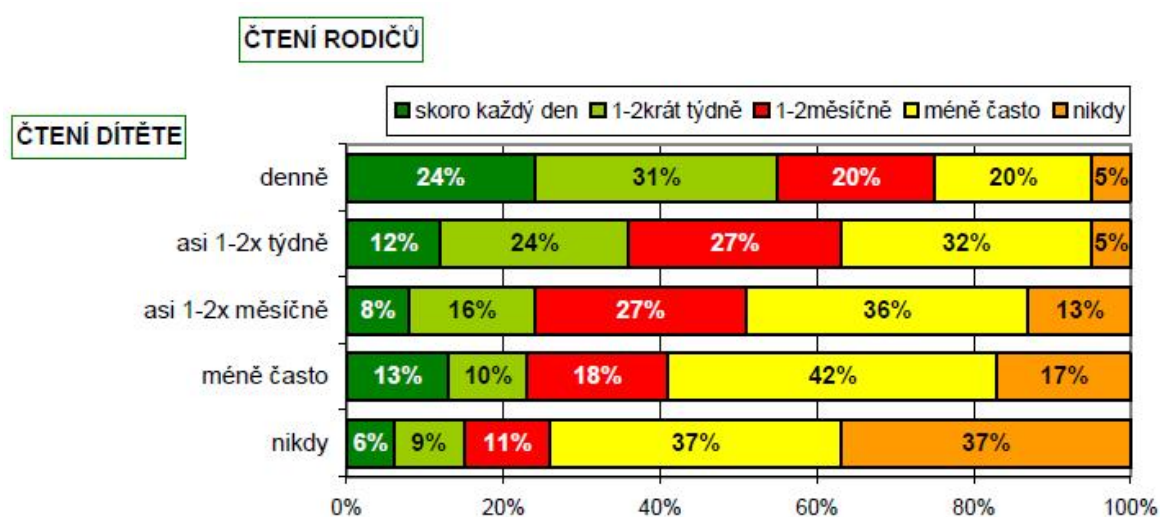
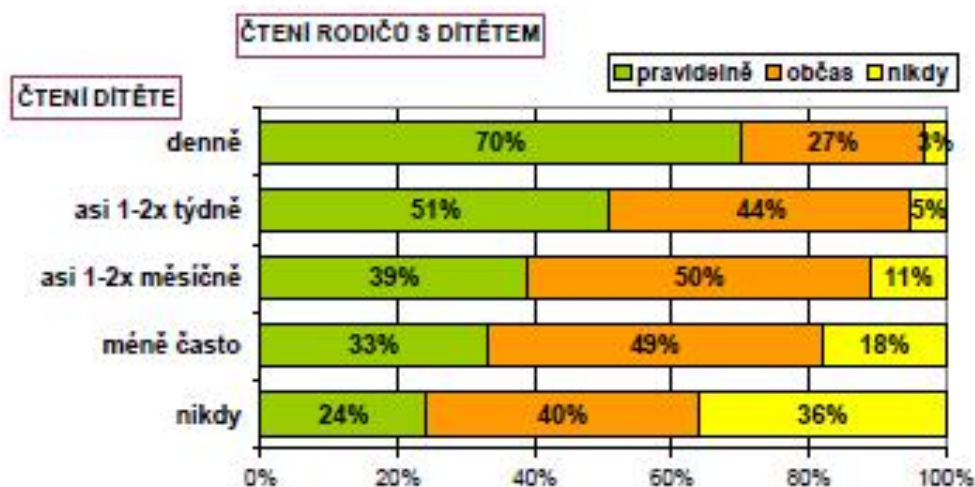


Schéma 1. Frekvence četby rodičů z pohledu dítěte Zdroj: Gabal, Václavíková – Helšusová, 2003

Podpora rodiny ke čtenářství ale začíná mnohem dříve, mnozí odborníci tvrdí, že už v prenatálním věku je plod schopen vnímat hlas matky a že vnímá intenzitu, barvu, rychlost jejího hlasu. Často se doporučuje číst pohádkové knihy dětem již v tomto vývojovém stádiu. Je proto logické, že číst knížky dětem už od narození je jen přirozeným pokračováním tohoto procesu. Mnoho z rodičů dnes přistupuje k četbě pohádkových knížek svým dětem před spánkem. Předpokladem pro to je ale funkční rodina, jen těžko bychom našli rodiče, kteří budou číst svým dětem v dysfunkční, nebo afunkční rodině. Veškerá polemika se vztahuje tedy k rodině funkční. (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003)



*Četba rodičů dětem v dětství podle frekvence aktuální četby dítěte*

Schéma 2. Četba rodičů dětem Zdroj: Gabal, Václavíková – Helšusová, 2003

Nezbytným předpokladem rovněž je, aby děti viděly své rodiče číst, vytvoří tak dětem vzor jistých čtenářských návyků.

„Osobní příklad, vzor model často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 261).

Lze namítat, že kniha je v dnešní době nákladná záležitost. Nicméně v důsledku technických vymožeností doby lze předpokládat, že dnes dostává knihu jako dárek mnohem méně lidí, než tomu bylo v dobách dřívějších. Můžeme se také domnívat, že mnoho adolescentů

nedokáže knihu jako dárek docenit. V rodinách, kde ekonomická situace nedovoluje naplnit domácí knihovnu zajímavými knihami, je rozhodně možné podpořit dítě v četbě návštěvami knihovny. Z provedených výzkumů vyplývá, že pokud rodiče navštěvují knihovnu a občas své dítě vezmou s sebou, dokáží v něm vzbudit zájem o knihu. Dnes již existují i v odděleních pro dospělé čtenáře dětské koutky. Neopomenutelný význam z hlediska rozvoje čtenářských kompetencí v rodině má „zájem“. Prvotní zájem rodičů je o to, co jejich dítě dělá ve volném čase a pokud dítě čte, pak zájem o to, co čte (Manguel, 2007; Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003; Trávníček, 2007; Homolová, 2007).

Dnešní mladí lidé – stejně jako dnešní dospělí, když byli mladí – čtou. Čtou to, co se jim líbí, co potřebují. Domníváme se, že mladí lidé čtou populární časopisy, hororové příběhy, romantické příběhy nebo erotické příběhy. Kniha je v jejich představě tím, co chce učitel nebo rodič, aby četli. Společnost mladých dospívajících lidí užívá četbu a čtení tak, jak nejlépe vyhovuje jejich momentální představě o životě. Řečeno s klasikem: nemusí se nám to snad líbit, můžeme s tím vnitřně nesouhlasit, ale je to asi tak to jediné, co se proti tomu dá dělat. Je to zároveň to první, co bychom dělat neměli, chceme-li čtení mladých poznávat, kultivovat, vychovávat, měnit (Homolová, 2007).

### 2.1.3 Škola

V roce 1927 vydal profesor E.L.Thorndike, profesor pedagogické psychologie knihu o frekvenci slov. Zjistil, že slovo „škola“ patří mezi prvních 1000 slov s nejčastějším výskytem v jazyce. Význam školy v životě společnosti dokládá i to, že její existence je zakotvena v ústavě. (Průcha, 2005).

Samozřejmě existuje spousta komplexních definic školy a školního prostředí, jako například: „ Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – zajišťování řízené a systematické edukace.“ (Průcha, 2005, s. 390)

Jiný je pohled Bakošové (1994, s. 46), která definuje školní prostředí jako: „Souhrn životních, materiálních a sociálních podmínek.“ Tato definice se odpoutává od definic, které vymezují školu především jako prostředek edukace. Klade důraz na socializační funkci školy a sociální klima školy.

Myšlenky obou těchto definic propojila v jednu Klapilová (2000, s. 39)

„Dítě je ve škole vystaveno nejen přímému výchovnému působení, které se uskutečňuje vyučováním, ale taky nepřímým vlivům, které závisí na sociálním klimatu školy.“

Vraťme se tedy k funkcím školy a jejich rozdělení.

### **Funkce školy podle Klapilové (2000):**

1. Funkce socializační – spočívá ve vytváření rolí, které mají význam nejen ve školním prostředí, ale i ve veřejném životě mimo školu
2. Funkce personalizační – spočívá v podpoře a rozvoji individuality žáka
3. Funkce kvalifikační – je obsažena v orientaci na znalosti a výkon
4. Funkce integrační – připravuje dítě na kritické přijetí sociálního stavu společnosti

Pro potřeby této práce je důležitá zejména funkce socializační.

Podle Prokopa (1996 in Průcha 2005, s. 390) je socializační funkce školy popsána takto: „Člověk získává ve škole určité způsoby chování a názory, vytváří si o sobě a ostatních určitý obraz, učí se zastávat určité role atd.“

Velmi podobný je názor Klapilové (2000, s. 39), která tvrdí, že socializační funkce školy spočívá ve „vytváření rolí, které mají význam nejen ve školním prostředí, ale i ve veřejném životě mimo školu a v profesní oblasti. Dítě si zde vytváří samo o sobě určitý obraz, učí se pravidlům chování ve formálních a neformálních skupinách, vytváří si názory na jiné lidi a na základě nich se od určitých rolí distancuje.“

#### **2.1.4 Škola a její vliv na rozvoj čtenářství u adolescentů**

Následující kapitola se věnuje možnostem školy při rozvoji čtenářských návyků u studentů. Jak vyplývá z již provedených výzkumů (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003; Trávníček, 2007; Homolová, 2007) četba má nesporně vliv na rozvoj osobnosti. Jak ale přimět studenty, aby četli? Vytvořit jim pro četbu vhodné prostředí. Z výzkumů však vyplývá, že škola oproti rodině má na motivaci studentů k četbě téměř třetinový vliv. Stěžejní úkol, motivovat děti k četbě leží tedy na bedrech rodiny. „Dominantní vliv rodiny na čtenářství může vyústit v další tlak na diferenciaci kvality škol nebo na marginalizaci role škol ve vzdělávání dětí“ (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003, s. 49). Škola má určitě jistý podíl na tom, zda děti čtou, spíše se ale snaží potírat nerovnosti v sociálním, vzdělanostním

a kulturním původu. „Škola je doplňkem a nikoli hlavním protagonistou dětského čtenářství“ (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003, s. 49).

Z tohoto pohledu velmi záleží na individuálním přístupu učitelů k problému dětského čtenářství. „Soudě podle obsahu četby dětí má dnešní škola široký prostor pro práci se školní četbou a nemusí spoléhat jen na vlastní četbu dětí. Zároveň však vlastní četbu dětí nemůže ignorovat. Naopak, děti se při četbě i jejím ústním nebo písemném komunikování také musí bavit. Hrozbou zájmu dětí není pracnost domácí četby nebo jejího písemného zpracování, ale komunikační jednostrannost nebo ignorance vůči vlastnímu prožitku dětí ve škole. Čtenářský zážitek získává na síle v momentě, kdy o něm dítě komunikuje s druhými (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003, s. 49).

Dále je z hlediska rozvoje čtenářských návyků nesmírně důležité, aby učitel dokázal nejen čerpat své vědomosti z knih a elektronických zdrojů, ale aby rovněž dokázal studenty upozornit, kde tyto informace mohou hledat. Učitel může tímto způsobem a odkazováním na literární zdroje přivést své studenty k četbě knih. Z našeho pohledu je nezbytné, aby dokázal pedagog svou výuku obohatit o zajímavé informace z knih, tisku popř. internetu. V mnoha zemích je dnes rovněž pravidlem, že se žáci podílejí na výběru povinné školní četby. Nezbytná je komunikace učitel – žák a to i na téma knih, které studenti přečetli. Dnes je sice stále v RVP programech a ŠVP programech zahrnuta povinná školní četba, často ale chybí studentům zpětná vazba. Psaní „čtenářských deníků“ je v mnoha případech jen dílem opisování obsahu jednotlivých děl. Živá diskuse o přečtených knihách je dle mého názoru více motivujícím prostředkem k četbě. Někdy dokáže diskuse o přečtených knihách v žákovi vyvolat potřebu knihu si přečíst (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003; Trávníček, 2007; Homolová, 2007).

Velmi důležitým rysem práce s knihou ve škole a vlivu školy na čtení dětí je doporučení knihy od učitele jako domácí četby. Většinou se tak děje prostřednictvím seznamu knih, které má dítě buď zcela nebo z části povinné nebo pouze doporučené. Doporučená četba je platformou pro synergickou spolupráci rodiny a školy. V ideálním případě dochází při její realizaci k propojení školního a domácího prostředí. Doporučená četba má pro čtení dětí největší význam mezi všemi školními čtenářskými aktivitami. Čtvrtina dětí zůstává bez této systematické formy doporučení knihy, respektive čtvrtina dětí se od učitelů nedozvídá, které knihy jsou pro ně dobré, které by mohly být zajímavé nebo zábavné. Čtvrtina učitelů



českého jazyka tak rezignuje – podle výpovědi dětí – na svůj hlavní nástroj k rozvoji dětského čtenářství (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003; Trávníček, 2007; Homolová, 2007)

Další možností, jak zvýšit zájem žáků o četbu, je návštěva knihoven v rámci hodin literatury.

### **2.1.5 Masmédia**

Masová komunikační média, nebo hromadné sdělovací prostředky umožňují takovou komunikaci, při níž jsou informace sdělovány jednostranně, pomocí technických prostředků rozšiřování (noviny, časopisy, rozhlas, televize). Úloha masové komunikace je dnes tak důležitá, že by bez nich nemohla fungovat moderní společnost. Informace je z dnešního pohledu brána jako zboží, a je pro mnoho obyvatel prostředkem podnikání (Klapilová, 2000)

„Pojem vyjádřený souslovím hromadné sdělovací prostředky je z hlediska sémantického svým obsahem totožný se souslovím masová komunikační média. Tentýž význam má však i zkratkové slovo masmédia. Pro vymezení termínu masová komunikační média využíváme užšího pojetí médií“ (Casimir 1991 in Kraus, Poláčková, 2002, s. 23).

Rozdělení druhů a funkcí masových komunikačních prostředků podle Krause a Poláčkové (2002):

#### **Základní druhy masmédií**

**masmédia tištěná** (noviny, časopisy, knihy apod.)

**masmédia elektronická** (rozhlas, televize, internet, počítač, video aj.).

#### **Základní funkce masmédií**

1. Funkce informativní - poskytování informací, dat a zpráv adresátům
2. Funkce komunikativní - spojení a přenos sdělení, dorozumívání
3. Funkce formativní - utváření názorů a postojů adresátů
4. Funkce rekreativní - prostředek regenerace, odpočinku a zábavy

Vliv masových médií nemusí být za každých okolností pouze a jen přínosem. „Masová média (především televize a rozhlas) a nezodpovědnost některých tvůrců jejich programů

ohrožují postoje a chování nejmladší generace (ale nejen ji). Všichni si uvědomujeme, že v současné době dochází k masivní devalvaci hodnot a ke ztrátě mravní zodpovědnosti. Avšak méně si už uvědomujeme, že jsme též svědky otupování a deformování estetického citění a vkusu. Tomu ale nevěnujeme takovou pozornost, protože absence vkusu nepostihuje společnost materiálně a ekonomicky (tedy viditelně a citelně)“ (Kraus, Poláčková, 2002, s. 29)

Nejrychleji se rozvíjející hromadný sdělovací prostředek je internet (z lat. internus = vnitřní). Jeho informační a vzdělávací možnosti jsou takřka neomezené, jeho využití mnohstranné. Internet umožňuje nejen informace přijímat a vzdělávat se (viz webové stránky, elektronické korespondenční vzdělávání, metodické a koncepční poradenství týkající se masmédií), ale poskytuje také prostor pro aktivní komunikaci, vzájemnou výměnu informací a prezentaci vlastních dat (nejen z oblasti vzdělávání). (Kraus, Poláčková, 2002)

### **2.1.6 Vliv masmédií na četbu studentů**

Dnešní studenti, a to už od základních škol, si nedokáží bez moderních komunikačních prostředků svůj život představit. Starší generace neměly možnost využití těchto prostředků v takovém rozsahu jak je tomu dnes. Většina mladých lidí má dnes k dispozici počítač, mobilní telefon a tyto jsou přirozenou součástí jejich života. Díky těmto fenoménům dnešní doby pak vyvstává otázka, zda má kniha ještě v tomto dětském světě místo (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003; Trávníček, 2007; Homolová, 2007).

Televize u dnešních dětí a adolescentů hraje význačnou roli, protože je přístupná v každé domácnosti a mnohdy je součástí dětských pokojů. Stává se tak téměř neporazitelným konkurentem knize. Důležité je z pohledu rodiče regulovat čas dítěte strávený sledováním televizních pořadů. Z níže uvedených výzkumů vyplývá, že sledování televize je v přímé úměrnosti s četbou knih. Čím více stráví dítě času u televize, tím méně čte.

„V tomto smyslu není sporu o tom, že televize je sociální i kulturní bariéra přístupu ke čtení a knize, a to jak ve světě rodičů, tak dětí.“ (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

Dalším masmédiem, které ovlivňuje četbu dětí, je počítač. Je prokázáno, že většina žáků a studentů má doma k dispozici počítač. Přítomnost takového počítače v domácnosti samozřejmě zvyšuje počítačovou gramotnost dětí. Bylo možné předpokládat, že čas dětí stráve-

ný u počítače značně omezuje četbu dětí. Dle výsledků výzkumů (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003; Trávníček, 2007; Homolová, 2007) se však tento názor nepotvrdil.

„Svět počítačů je pro oblast knih velkou výzvou. Počítač poskytuje dítěti interaktivní zábavu i možnost snadného získání informací prostřednictvím internetu. Často je proto kladena otázka, jak v této konkurenci kniha obstojí, respektive, zda už neztratila místo v životě dětí, v souvislosti s jejich narůstajícím kontaktem s interaktivním světem počítačů a internetu. Naše data ukazují, že vztah čtení a práce s počítačem je u dětí pozitivní. Děti, které pravidelně čtou, jsou děti, které také nadprůměrně pracují s počítačem a naopak. Obě tato média se v životě dětí doplňují, provázejí. U dětí, které často pracují s počítačem, je velmi pravděpodobné, že také často čtou, přečtou více knih a čtení je baví“ (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

Z pohledu výsledků výzkumů je potřeba přestat se bránit moderním médiím, ale aktivně je zapojovat do běžného života jak v prostředí školy, tak v prostředí rodiny. Pokud nebudeme vést studenty a děti ke kvalitnímu využití těchto zdrojů, mohou se lehce stát pouze laciným zdrojem zábavy.

„V případě počítačů a internetu řešíme obdobný, ne-li příbuzný, problém jako se čtením: v tomto věkovém pásmu není problémem podstatné části dětí naučit se „číst knihy“, ale jak čtení knih zapojit a zhodnotit ve vzdělání a ve škole. Většina dětí, které číst knihy umí a knihy čtou, si tyto knihy rovněž vesměs zpřístupňují jinde než ve škole. Stejně jako lze považovat za nedostatek školy, když četbu knih uzavírá jen do hodin českého jazyka, bude záhy nedostatkem školy i to, bude-li práci s počítačem a na internetu uzavírat do specializovaných hodin informatiky nebo vytlačovat do mimoškolních aktivit. Počítače a internet podrobí ve velmi krátké době tvrdé zkoušce konkurenceschopnosti relevanci a životaschopnost školy“ (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

## 2.2 Psychologické aspekty četby

Z hlediska psychologických aspektů, které by mohly mít zásadní vliv na studenty - čtenáře si autorka zvolila záměrně motivaci, postoje, potřeby, zájmy a záliby. V následujících kapitolách se bude těmto aspektům věnovat jak obecně, tak ve vztahu k četbě.

### 2.2.1 Motivace

Motivace je začátkem veškerého lidského snažení, směřování, tvoří základ všeho jednání v našem životě. Každý, kdo chce něčeho dosáhnout, potřebuje mít motivaci. V případě postupu sebe sama v jakékoli činnosti je třeba motivace, ať už vnitřní nebo vnější.

Úkolem učitele ve výchovně vzdělávacím procesu je mimo jiné i motivace. Chalupa (2007, s. 114) ve své knize Psychologie dnes a zítra píše: „Motivace představuje velmi dynamic-kou komponentu, která je u zrodu našeho chtění a snažení, směřování, rozhodování, jed-nání a satisfakce v životě. Nebylo by správné si ji představovat jako stálou energii, která se automaticky uvolňuje někde v hloubi nitra. Spíše by se dala přirovnat ke skřítku, který tuší naše různá přání.“

Zcela rozlišný pohled na motivaci má Hartl a definuje motivaci jako: „proces usměřování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů; pojem motivace v psychologii zatím značně nejednotný; nejčastěji chápán jako intrapsychologický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu; projevuje se napě-tím, neklidem, činností k porušení rovnováhy; v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti.“ (Hartl, s. 328).

Z hlediska psychologie je názor na motivaci velmi nejednotný, jedna část autorů podporuje koncepce založené zejména na biologických pudech a druhá část autorů se přiklání k teori-ím, které podporují mnohotvárnost a rozvinutost lidských motivů (Čáp, Mareš, 2001).

Většina autorů zabývajících se pedagogickou psychologií, vývojovou psychologií a pora-denskou psychologií se přiklání k teoriím podporujícím mnohotvárnost a rozvinutost.

#### **Motivaci můžeme rozdělit z hlediska vzájemného působení činitelů:**

-vnitřní motivace je uspokojována vlastní činností (seberealizace)

-vnější motivace je uspokojována důsledky činnosti, činnost je pak pouze prostředkem

### 2.2.2 Potřeby

V souvislosti s pojmem „potřeba“ si každý člověk představí nedostatek. Termín potřeba (need) se připisuje Murrayovi, který ji odlišil od pudu (instinktu). Výraz pud je výrazně spjat s oblastí základních biologických potřeb (Čáp, Mareš, 2001), proto pro využití v této

práci budeme pracovat s potřebami. Potřeby se dají ještě blíže specifikovat a třídit. Nakonečný (1970) dělí potřeby na biogenní a psychogenní. Velmi známá je Maslowova hierarchie potřeb (in Chalupa, 2007).



Schéma 3. Maslowova hierarchie potřeb Zdroj: Chalupa, 2007

Podle Chalupy (2007) mnoho potřeb není primárních, spousta z potřeb získáváme v důsledku civilizačních, kulturních, ekonomických procesů a existujících možností okolí. Potřeby vznikají a zanikají v určitém čase, na určitém místě v závislosti na životních podmínkách. Potřeby jsou od toho, aby byly naplňovány, cílem potřeby je být naplňována. Naplňování potřeby bývá někdy úspěšné, jindy méně. V takovém případě člověk uspokojené potřeby nahradí jinými, v nichž je úspěšnější.

V uspokojování potřeb jsou lidé, jimž dělají i drobnosti radost, v opačném případě, a to ve vysokém kladení nároků na okolí, pak lidé uspokojují své potřeby ve větší míře obtížněji.

### 2.2.3 Zájmy, záliby

K označení jednotlivých složek motivace se používá kromě pojmu potřeba ještě např. termínů emoce, zájmy, postoje, hodnotové orientace, cíle a smysl (Čáp, Mareš, 2001). V následující kapitole se věnujeme zájmům a zálibám, tyto dvě složky motivace jsou pro rozvoj čtenářských návyků velmi důležité.

„Zájem značí citově příjemně laděnou tendenci zabývat se určitými věcmi, lidmi, činnostmi a okolím.“ (Chalupa, 2007, s. 128)

Podle Nakonečného(1970) není jiný pojem v psychologii, který je tak nejednotně vykládán. Převažuje však názor, že pojem zájem spadá do oblasti motivace. Zájem je vždy aktivní vztah. Předmět zájmu je vždy v podmíněném spojení s hodnotou.

Dělení zájmů podle Nakonečného (1970) :

1. dočasné a trvalé
2. zájmy hluboké a povrchní
3. zájmy žádoucí a nežádoucí

Ukázalo se, že některé skupiny mají typické zájmy, existují naopak rozdíly mezi zájmy mužů a žen. Rozdíly se ukazují i mezi zájmy rodičů a dětí. Tyto rozdíly jsou však méně patrné proto, že většina rodičů pěstuje u svých dětí stejné zájmy, jako mají oni. (Nakonečný, 1970)

Podle Musila (2005) jsou zájmy a záliby považovány za potřeby intelektuálního charakteru a bývají označovány za naučené motivy. Zájem považuje za kognitivně zaměřený, zatím co zálibu za emocionálně zaměřenou. Říká rovněž, že v čem člověk vyniká, o to má zájem. Zájmy se ustalují na konci druhé dekády života.

Dle Čápa a Mareše (2001, s. 149) je zájem rovněž „získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určitému druhu činnosti“.

Čáp a Mareš (2001) rozlišují záliby podle, obsahu, rozvinutosti, v souvislosti s existujícím rozdílem mezi zájmem dočasným a trvalým. Svými názory se přibližují názorům Nakonečného.

#### **2.2.4 Postoje**

Postoje jsou podle většiny autorů stejně jako zájmy a záliby získané motivy. Čáp a Mareš (2001, s. 149) jsou přesvědčeni, že postoje „vyjadřují jedincův vztah k určitému objektu, věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod.“.

Postoje jsou často považovány za formy motivů, podle Nakonečného (1970) je to ale zavádějící. Autor tvrdí, že základem postojů je hodnocení, které je v podstatě vědomým proží-

váním hodnoty objektů. Hodnotou je člověku to, co pro něj má význam a zahrnuje tři složky: poznávání, cítění, snahy. Vztah k hodnotám tvoří obsah postojů.

Čáp a Mareš (2001, s. 150) rovněž rozlišují tři složky postojů: poznání objektu a názor na tento objekt, dále citové hodnocení objektu, a nakonec pobídka k jednání nebo chování v souladu s názorem a emočním hodnocením.

S postoji se hodně pracuje v oblasti sociologie, v různých průzkumech veřejného mínění. Jak uvádí Čáp a Mareš (2001), některé postoje jsou spjaty s hodnotami společnosti k tomu, co společnost považuje za cenné a musí se chránit. „Postoje lidí k hodnotám se nazývají hodnotové orientace“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 150).

Každý z nás má jiný žebříček hodnot, proto je naší snahou v praktické části zjistit, zda má kniha místo v žebříčku hodnot dnešních pubescentů.

### **2.2.5 Četba z pohledu motivace, potřeb, zájmů a zálib, postojů**

Pokud chceme, aby naše děti četly, musíme je k tomu patřičně motivovat. „Motivace ke čtení splňuje požadavky obecné definice motivace ve všech jejích bodech. Vnitřní motivace ke čtení je žádoucí a je často spojena se zájmem o čtení, nacházíme je častěji u dobrých čtenářů (Cunningham, 2002 in Najvarová 2008). Vnější motivace přichází ze sociálního okolí jedince, v případě dítěte od rodičů, učitelů, popř. dalších vychovatelů a spolužáků. Výzkum ukazuje, že žáci motivovaní ke čtení dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému“ (Guthrie, Wigfield 2000; Václavíková-Helšusová 2004, in Najvarová,2008).

Z výsledků výzkumu Homolové (2007, s. 45) vyplývá, že „žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně. Pubescentův (ne)vědomý důraz na emocionální náboj, resp. intenzitu a atraktivitu, je hybnou silou i v přístupu k četbě a projevům čtenářského chování obecně.“

Gabal a Václavíková - Helšusová (2003) ve svém výzkumu zjistili, že nadprůměrně čtou děti, které mají aktivně naplněný volný čas. To znamená, že paradoxně více čtou ty děti, které mají více zájmů a zálib. Nejvíce čtou děti, které se zabývají kreativními koníčky, jako je kreslení, hudba.

„Čtenářství pubescentů je výrazně vázáno na jejich osobní hodnotový systém a síť norem, jež určuje jejich společenské okolí“ (Homolová, 2007).

Je zjevné, že potřeba číst je u studentů v tomto věku velmi úzce spjata s motivací vnější, kdy sociální prostředí působí na studenty tak, že četba je pouze prostředkem k dosažení cíle a uspokojení potřeby.

Postoje dnešních mladých lidí k četbě jsou podle našeho názoru nevyhraněné, tedy neutrální. Rovněž lze předpokládat, že v dnešní době mladí lidé již tak mnoho nekomunikují o knihách jako dříve, kdy knihy měly dominantní postavení na trhu. Dnes jim konkurují jak masmédiá, interaktivní médiá, tak velké množství časopisů a novin. Častěji je slyšet z úst dětí: „Už jsi viděl ten film?“ než „Už jsi četl tu knížku?“. Všechny názory uvedené v této kapitole jsou podloženy výzkumy, které byly v oblasti četby provedeny v ČR v letech 2002 – 2008. (viz. kapitola 3)

### **3 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VÝZKUMY ČTENÁŘSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE V LETECH 2002 - 2009**

Výzkumy četby a čtenářství jak u nás, tak i v zahraničí jsou prováděny většinou až v posledních několika desetiletích a to zejména vzhledem k poklesu počtu aktivních čtenářů. Tyto výzkumy volí metodu dotazníkového šetření a věnují pozornost zejména frekvenci četby, typologii čtenářů, nabývání knih, čtenářským návykům, vlivu vzdělání na četbu atd.

Čtení může být považováno za sociokulturní proces. Četba zanechává v člověku určité stopy, má tedy sociální i kulturní determinanty. Čtení lze zkoumat jako aktivitu zaměřenou na knihy – jejich obstarávání. Čtení lze ale zkoumat i z hlediska motivace jedince k četbě. Knihy lze zkoumat z hlediska času, který věnujeme četbě. (Trávníček, 2007).

Z hlediska výzkumu četby byly vybrány ty výzkumy, které přispěly k realizaci tohoto výzkumného šetření a ze kterých jsme v práci vycházeli. Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, dále výzkum probíhající v ČR, Gabala a Václavíkové - Heřusové (2003) s názvem „Jak čtou české děti?“, dále výzkum Homolové (2006) „Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta“ a výzkum Trávníčka (2007) „Čteme?“



### 3.1 Mezinárodní výzkum PISA

Výzkum PISA, je mezinárodní výzkum zajišťovaný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Tento výzkum testuje znalosti a dovednosti patnáctiletých žáků v České republice a v zahraničí. Test zahrnuje část matematické gramotnosti, čtenářské gramotnosti a přírodovědné gramotnosti. Výzkum se zaměřuje na dovednosti (kompetence), které nabývají žáci při výuce a dokáží je aplikovat do běžného života. Výzkum PISA probíhá v tříletých cyklech již od roku 2000. Doposud se tedy uskutečnil v letech 2000, 2003 a 2006. Česká republika se účastnila všech tří šetření. Výzkumu se účastní 15 letí žáci posledních ročníků základních škol a prvních ročníků škol středních. Testy PISA se liší od jiných hromadných testů, protože není důležitý individuální výsledek žáka, nýbrž výsledky celku, dále jsou testy různě koncipované, takže ne všichni žáci musejí mít stejné testy. Žákovské dotazníky skýtají až 200 položek, jsou tedy velmi podrobné a obsáhlé. Pro ilustraci uvádím výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti v konkurenci všech členských států OECD. V roce 2000 se Česká republika umístila na 18. místě, v roce 2003 na místě 21. a v roce 2006 na místě 19. Další výzkum se uskutečnil v roce 2009 a jeho výsledky zatím nebyly publikovány. Čeští žáci si ve všech třech šetřeních PISA nejhůře vedli ve čtenářské gramotnosti. Právě nižší schopnost obstát ve čtenářské gramotnosti se ukazuje jako největší slabina našich žáků (Palečková, Tomášek, 2005).

Co je vlastně čtenářská gramotnost? Je to schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít. Podle výsledků výzkumu v oblasti čtenářské gramotnosti dosahovaly dívky lepších výsledků než chlapci. Rozdíl mezi chlapci a dívkami patří v ČR k největším v celé Evropě, stejně tak bylo zjištěno, že i rozdíl mezi nejslabšími a nejlepšími žáky je v ČR největší mezi evropskými státy. Pro české žáky bylo největším oříškem získat z textu různé typy informací. Naproti tomu nejlépe si naši žáci vedli v úlohách, ve kterých měli interpretovat daný text. Je vidět, že žáci nejsou v hodinách českého jazyka dostatečně vedeni ke kritickému posuzování různých typů textů a k zaujímání vlastních stanovisek ani k vyhledávání informací (Palečková, Tomášek, 2005).

### 3.2 Mezinárodní výzkum PIRLS

„Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání

(IEA). Výzkum zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. Výzkumu se zúčastnilo 35 zemí. Ve výzkumu PIRLS byly použity dva základní typy testových nástrojů: písemné testy a dotazníky (žakovský, školní, rodičovský a učitelský)“ (Kraplová, Potužníková, 2005, s. 9)

Co vyplývá z výsledků výzkumu? Čeští žáci se umístili nadprůměrně z mezinárodního hlediska. Z hlediska evropského však naši žáci získali výsledků pouze průměrných. Věk českých žáků byl oproti mezinárodnímu průměru vyšší. V oblasti čtenářských záměrů a informačních účelů byli žáci českých škol nadprůměrní v mezinárodním měřítku. Patrné byly rozdíly mezi chlapci a dívkami, kdy získaly dívky vyššího bodového hodnocení. U všech zemí EU bylo patrné, že lepších výsledků dosahovali žáci městských škol, oproti žákům škol venkovských. Jinak tomu bylo u žáků anglicky mluvících zemí, kde nejsou rozdíly tak markantní. V ČR se rovněž neprojevily velké rozdíly mezi žáky městských a venkovských škol. (Kraplová, Potužníková, 2005)

Zajímavostí je, že už dávno neplatí ve většině zemí, že povolání učitele je výhradně ženskou záležitostí, i když Česká republika v tomto měřítku značně zaostává za měřítkem světovým.

Ve všech zemích, které se výzkumu PIRLS zúčastnily, většinu žáků čtení baví. U nás je ale vůbec nejnižší obliba čtení ze všech 35 zúčastněných zemí. Žáci, které čtení baví, dosáhli ve všech zemích lepších výsledků, než ti co je číst nebaví. Z mezinárodního pohledu čtou žáci nejvíce příběhy nebo romány a naučnou literaturu. (Kraplová, Potužníková, 2005)

Pokud se budeme zabývat vlivem rodiny a podpory čtenářství v rodině, z výzkumu PIRLS vyplývá, že předčítání knih je velmi častou aktivitou rodičů hlavně v Anglii, na Islandu a v Nizozemsku. Česká republika v této položce dosahuje pouze průměrných výsledků. Četba rodičů dětem v předškolním věku má pozitivní vliv na výsledky dosažené při výzkumu. Dalším zkoumaným jevem bylo čtení žáků nahlas a povídání si o tom, co děti čtou. Četba nahlas převyšuje v oblibě, předčítání dospělými, naopak co se týká povídání si rodičů s dětmi o tom, co čtou, nemá v našich podmínkách příliš velkou odezvu. Rodiče si s dětmi o knihách příliš nepovídají (Kraplová, Potužníková, 2005).

Výzkum ukázal, že žáci, kteří navštěvují knihovnu, ať už s rodiči, nebo sami, dosahují při výzkumu lepších výsledků. Žáci rovněž hojně využívají školních knihoven. Výsledky prokázaly, že učitelé na českých školách nedokáží tak hojně využívat zdrojů při výuce, jako

učitelé z ostatních zemí, hojně je využívána učebnice, která převažuje nad jinými zdroji (časopisy, pracovní listy, software a internetový materiál). Učitelé jiných zemí rovněž dávají větší možnost volby, co se týká výběru knih, než učitelé v České republice. Rovněž v četnosti domácích úkolů z oblasti četby zaujímáme postavení na spodních příčkách tabulky, téměř 44% žáků dotazovaných v ČR dostává úkol ze čtení maximálně 1x týdně. Celkově však zaujímáme průměrné postavení v mezinárodním žebříčku hodnocení (Kramplová, Potužníková, 2005).

### 3.3 Jak čtou české děti?

„Studie Jak čtou české děti? se věnuje hlavním otázkám spojeným se vznikem a podporou dětského čtenářství jak v rodinném, tak školním prostředí na podkladě výsledků sociologického výzkumu, který byl realizován v prosinci 2002 na reprezentativním souboru 1092 dětí ve věku 10-14 let“ (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003, s. 2).

Z uvedeného výzkumu je zřejmé, že úroveň dětského čtenářství je dobrá. Polovina dětí čte pravidelně a rovněž polovinu dotazovaných dětí čtení baví. Téměř čtvrtina dotazovaných dětí však nemá osvojeny čtenářské návyky. Dnešní doba si vyžaduje práci s psaným textem, a proto je třeba věnovat pozornost zejména těmto dětem. Děti, které v tomto období života nečtou, mívají často problémy v pozdějším věku porozumět textu. Nezastupitelný vliv na dětské čtenářství má rodina. Důležité je z tohoto hlediska klima rodiny, čtenářské zázemí v rodině a porozumění tomu, co od nás dítě očekává. Vliv na čtenářství dětí má rovněž vyšší vzdělanostní, profesní i finanční pozice rodičů. Vliv rodiny je vyšší než vliv školy (Gabal, Václavíková - Helšusová, 2003).

Škola nemá takové možnosti jako rodina, co se týká působení na žáka v oblasti čtenářských návyků, hlavní stimuly musí vycházet z rodiny. Přesto, pokud škola dokáže využít prostředků, které má, může částečně nahradit některé nedostatky vycházející z rodinného čtenářského prostředí. Rodina je schopna podporovat dítě k aktivnímu trávení volného času a z výzkumu je patrné, že čím aktivněji dítě využívá svůj volný čas, tím více ho tráví i četbou knih. Důležitá je kooperace rodina-škola. Rodiče mohou doma diskutovat s dětmi o přečtených knihách, stejně jako škola může děti motivovat k jejich četbě, ať už výběrem vhodné povinné literatury. Školy čtenářstvím dětí jediné získávají, protože většina dětí – čtenářů, dosahuje lepších studijních výsledků a více je baví i učit se.

### 3.4 Čteme? Obyvatelstvo České republiky a jeho vztah ke knize

Tato kapitola se věnuje výzkumu Jiřího Trávníčka z roku 2002, který popsal v knize se stejným názvem, jako je název kapitoly.

Tento výzkum byl prvním reprezentativním šetřením zaměřeným na čtení v České republice. Šetření vzniklo ve spolupráci mezi Ústavem pro českou literaturu Akademie věd ČR a Národní knihovnou České republiky (Trávníček, 2007).

Z výsledku výzkumu vyplývá, že český čtenář nejraději ze všech knižních žánrů volí současnou oddechovou beletrii, do které řadíme detektivky, špionážní romány a romance. Ženy dávají přednost beletrii klasické, zatímco muži raději volí literaturu faktu. Čím vyšší je věk čtenářů, tím častěji se věnují klasické literatuře. Mladší generace se více uchyluje k četbě encyklopedií, četbě učebnic, příruček a odborné literatuře, což logicky pramení z intenzivní potřeby vzdělávat se. Lidé s vyšším vzděláním preferují literaturu odbornou, lidé méně vzdělaní upřednostňují literaturu oddechovou. U čtenářů nesouvisí skladba literatury s frekvencí četby, intenzivnější čtenář čte všechny žánry intenzivněji. Očekávání čtenářů jsou různá, někdy pátrají po informacích důležitých k sebevzdělávání, jindy si chtějí odpočinout, mnohdy jen chtějí uniknout z dnešního hektického světa do říše fantazie, kterou čtenářům knihy poskytují (Trávníček, 2007).

Jedna pětina dotázaných ve zmiňovaném výzkumu od knih očekává zábavu a napětí, jedna sedmina informace a jedna dvanáctina dotázaných estetický zážitek. Tím, kdo očekává tento zážitek, jsou většinou ženy, které unikají do jiného světa, kde hledají pomoc v různých životních situacích. Muži v knihách pátrají většinou po faktech a informacích. Z výzkumu vyplývá i to, že muži jsou méně vyhraněnými čtenáři. Čím jsou lidé starší, tím více hledají v knihách zábavu a zážitek. Nejmladší generace vidí četbu jako zdroj poznání. Důvodů, které čtenáře dovedou ke knize, může být několik. Čtenáři mají rádi četbu a nikdo je k ní nevedl. Mládež navštěvovala knihovny a navštěvuje je dodnes. Rodiče přivedou své děti ke knihám a děti jsou pak samy vášnivými čtenáři. Podle výzkumu není ani jeden z těchto důvodů dominantní, existuje však mírná převaha domácího prostředí, které čtenáře vedlo ke knihám. Tento dominantní rys (domácí prostředí) je více vlastní ženám. Muži jdou za knihami většinou sami z vlastního popudu, mají ovšem také mnohem nevyjasněnější vztah ke knihám, než ženy a daleko méně čtou (Trávníček, 2007).

Největší vliv na čtenáře má rodina, škola a knihovna. Čím silnější je člověk čtenář, tím jasněji si dokáže vybavit, kdo ho ke knihám přivedl. Lidé, kteří čtou jen zřídka, obvykle nevědí, kdy a jak začali s četbou. Každý čtenář má určité čtenářské návyky, na které klade při četbě důraz. Někdo upřednostňuje prostředí (místo kde čte), jiný čas (doba vyhrazená pro čtení) anebo způsob čtení. V celkovém součtu (z hlediska dotazovaných) vystupují do popředí dvě místa, která jsou pro četbu obvyklá: klid domova a postel. Ženy preferují četbu v posteli častěji, než muži. Čím jsou čtenáři mladší, tím více zase upřednostňují čtení v dopravních prostředcích. Vzdělání ani intenzita četby nemá na výběr místa pro četbu vliv. (Trávníček, 2007).

Z hlediska času čtou lidé nejčastěji o víkendu. Mladší a starší generace čte častěji v průběhu pracovního týdne, střední generace zase o víkendu a dovolených. Čím jsou lidé mladší, tím častěji čtou, když jsou nemocní. Lidé ekonomicky neaktivní čtou častěji během týdne, ekonomicky aktivní lidé preferují víkendy. Ochota nechat se spoutat knihou je větší u žen, jak u mužů. Ženy častěji vydrží u rozečtené knihy, kdežto muži častěji přeskakují stránky, nebo mění tituly. Platí, že čím silnější je čtenář, tím trpělivější je jeho četba. Z výzkumu vyplývá, že čtenářství v ČR má své nezastupitelné místo, vysoký průměr přečtených knih mají však zejména vášniví čtenáři. Stejně jako ve světě i u nás platí, že základním místem čtenářské socializace je rodina. Mezi čtenáři stejně jako v ostatních zemích převládají ženy. Čtenáři jsou rovněž aktivnější lidé, než nečtenáři. Výrok: „Ta dnešní mládež nečte!“, se z hlediska výzkumu z roku 2007 nenaplnil, mládež je totiž nejčastějším návštěvníkem knihoven.

### **3.5 Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta**

Tato kapitola se zabývá závěry stejnojmenného výzkumu provedeného Homolovou v roce 2007. Výzkum byl zaměřen na roli čtenářství v životě dnešní mládeže. Výzkum byl proveden Q-metodologií a byl hlavním vodítkem při zpracovávání této diplomové práce. Autorka zde využívá triangulace metod a velmi podrobně se zabývá aspekty četby, jak z pohledu studentů, tak z pohledu jejich učitelů.

Z výsledků výzkumu provedeného mezi žáky a učiteli 2. stupně základních škol vyplývá, že žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé. Žáci rovněž vnímají kvantitu četby jako málo důležitý faktor pro celoživotní čtenářství, učitelé naopak.

„Žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně, učitelé tuto motivaci nereflektují. Pubescentův (ne)vědomý důraz na emocionální náboj, resp. intenzitu a atraktivitu, je hybnou silou i v přístupu k četbě a projevům čtenářského chování obecně. Racionální argumentace na tomto poli není dospívajícími reflektována“ (Homolová, 2007, s. 45)

Literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité, učitelé je preferují. Dnešní žáci jsou více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, učitele uspokojuje více četba. Dospívající chlapci a dívky spojují četbu a čtenářství výlučně s knihou a její „statickou“ existencí.

Pubescenti většinou nečtou knihy, o kterých se učí v literární výchově (a to ani přesto, že jejich sdělení rozumí). Učit se o spisovatelích a jejich knihách je pro ně nezáživné a školní literární výchova není zajímavá. Dospívající by život spisovatele poznali rádi více než seznam jeho knih. Pubescenti mají těž pocit, že učitel s nimi málo mluví o přečtených knihách a že je to škoda.

## 4 AKCE PROBÍHAJÍCÍ V ČR NA PODPORU A ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ

V ČR probíhá několik akcí, které se snaží podpořit rozvoj čtenářských kompetencí, zejména u nejmenších čtenářů a adolescentů.

### **Rosteme s knihou**

Akci „Rosteme s knihou“ zaštiťuje Svaz českých knihkupců a nakladatelů, a jejím cílem je podpořit kladný vztah ke knihám. Cílem je oslovit zejména předškolní a školní mládež, rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání, čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a dovednosti a obecně kulturní znalosti (dostupné z <http://www.rostemesknihou.cz>)

### **Celé Česko čte dětem**

Projekt „Celé Česko čte dětem“ vznikl proto, aby si společnost uvědomila, jak ohromný význam má pravidelné čtení dítěti pro jeho emocionální vývoj a pro formování návyku číst si v dospělosti. Vědci a praktikové shodně tvrdí, že pravidelné hlasité předčítání učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí jeho paměť a obrazotvornost, obohacuje ho o vědomosti a vzorce morálního chování, posiluje jeho sebevědomí. Právě proto je společné čtení vítanou formou moudrého kontaktu s dítětem a vynikající výchovnou metodou. Pravidelné předčítání v přátelské atmosféře je spolehlivý a účinný způsob, jak se může čtení stát pro dítě stejně přitažlivým, či dokonce ještě přitažlivějším než televize. Právě to je ta správná cesta, jak dát dítěti pocítit jeho důležitost, projevit mu svou lásku, nenásilně rozvíjet jeho jazykové dovednosti a všeobecné vědomosti a formovat jeho vlastní návyk a potřebu číst si s chutí rovněž v dospělosti.

Do tohoto projektu se zapojila i škola, na které autorka působí jako učitelka. Akce se setkala s velkým ohlasem. Na této základní škole předčítali žáci vyšších ročníků knihy žákům mladších ročníků i za účasti veřejnosti. Knihy nejen četli, ale rovněž byli převlečeni za pohádkové postavičky z knih, které dětem četli, což se setkalo s velkým úspěchem věnovat se četbě zejména u nejmladších dětí (dostupné z <http://www.celeceskoctedetem.cz>)

**Noc s Andersenem**

Je tradiční čtenářská událost knihoven v ČR, kdy se v prostorách knihoven čtou celou noc pohádky a příběhy H.CH.Andersena. Děti tak stráví dobrodružnou noc v knihovně. Tuto kouzelnou noc na děti čeká velké dobrodružství plné čtených pohádek - vždyť je to akce na podporu dětského čtenářství, ale také setkání s autory knih, pohádkovými postavami, hry, soutěže, mezinárodní pohádkové večery. Akce se koná každý rok 2. dubna, právě na výročí narození dánského pohádkáře H.Ch.Andersena a slaví se na celém světě (dostupné na <http://www.nocsandersenem.cz>)



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

V přípravné fázi se autorka věnovala stanovení cílů výzkumu, volbě metod, výběru respondentů. Výsledky přípravné fáze jsou shrnuty v následující kapitole.

### 5.1 Druh výzkumu

Volba výzkumu byla poněkud složitější, jelikož si autorka vybrala metodu, která stojí na hranici kvantitativního a kvalitativního výzkumu Q-metodologii, jenž je nástrojem ze souboru psychometrických a statistických procedur W. Stephensona (srov. Kerlinger, 1972, s. 563).

Výzkum byl tedy smíšený. Data byla zpracována kvantitativně a prezentace výsledků výzkumu byla provedena kvalitativně.

### 5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným problémem je: Jaké psychosociální aspekty četby nejvíce ovlivňují studenty Obchodní akademie ve Zlíně? Pro potřeby tohoto výzkumu autorka problém ještě blíže specifikovala několika výzkumnými otázkami, jelikož byl příliš obecný.

1. Má četba dle názoru studentů Obchodní akademie vliv na rozvoj osobnosti?
2. Co motivuje studenty k četbě?
3. Vytváří škola vhodné čtenářské prostředí?
4. Vede škola studenty k četbě?
5. Může četba podle studentů v moderní době konkurovat médiím?

Protože byly zvoleny otázky popisného charakteru, neuvádíme zde proměnné.

### 5.3 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Cílem výzkumu je zjistit: Jaké psychosociální aspekty četby nejvíce ovlivňují studenty Obchodní akademie ve Zlíně. Konkrétní vybranou metodou byla Q-technika, třídění karet (Q-typů) a korelace mezi jejich hodnocením respondenty. Hypotézy uvádíme pro konkretizaci výzkumného problému.

H<sub>1</sub>: Žáci nepřikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti význam.

H<sub>2</sub>: Žáci jsou k četbě motivováni převážně emocionálně.

H<sub>3</sub>: Škola studentům vytváří vhodné čtenářské prostředí.

H<sub>4</sub>: Škola vede studenty k četbě

H<sub>5</sub>: Kniha nemůže v současné době konkurovat médiím.

#### 5.4 Popis výzkumného vzorku

Pro výzkum autorka zvolila studenty Obchodní akademie ve Zlíně. Původní záměr byl, provést tento výzkum na základní škole ve Zlíně, kde působí jako učitelka. Vzhledem k použité metodě (Q- třídění), od svého původního záměru ustoupila, pro složitost třídění Q-typů. Výzkum byl proveden v lednu 2010.

Vyučující českého jazyka na Obchodní akademii ve Zlíně byli ochotni se výzkumu zúčastnit a výsledky výzkumu budou využívat i pro vlastní potřeby. Výzkum byl proveden anonymně, v úvahu však autorka brala pohlaví dotazovaných a studijní obor.

Zásadními faktorem, který ovlivnil výběr dotazovaných, byla délka studia. Vzhledem k výroky týkajících se čtenářského prostředí ve škole vynechala studenty 1. a 2. ročníků, kteří na škole studují krátce, a hodnocení čtenářského prostředí školy by nemuselo být objektivní. Dále autorka vynechala žáky 4. ročníků, protože se připravují k maturitním zkouškám. Do výzkumu tedy zařadila studenty 3. ročníku, kteří působí na škole dostatečně dlouhou dobu k posouzení čtenářského prostředí školy. Respondentů bylo celkem 54 (26 zahraniční obchod, 28 ekonomické lyceum). Výzkum probíhal v lednu 2010.

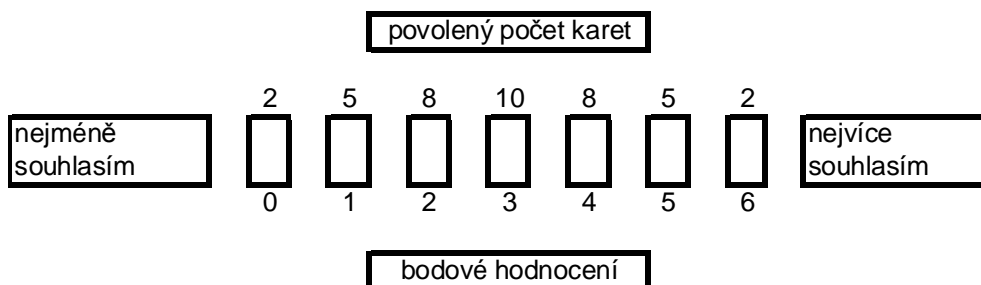
#### 5.5 Metody výzkumu

Pro daný výzkum byla použita metoda, která stojí na pomezí kvantitativního a kvalitativního výzkumu – Q-metodologie. Tato metoda je dnes ve školství hodně využívaná, je podobná dotazníkovému šetření, nepracuje se však s dotazy, ale s výroky, které reprezentují možné odpovědi na nějakou základní otázku, kterou si klademe. Respondenti vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s tímto výroky. (Homolová, 2007)

U Q-metodologie se respondentům předkládá balíček karet, na nichž jsou napsány výroky, které se mají hodnotit, s tím, že se mají rozřadit podle určitého kritéria. Tímto kritériem mohou být např. důležitost výroku pro respondenta, vztah respondenta k určitému výroku apod. Počet karet bývá obvykle 60-120. (Chráska, 2007).

Vzhledem k zaměření a tématu výzkumu autorka postupovala podobně, jako Homolová (2007), která se věnovala výzkumu adolescentního čtenářství a použila pro své účely Q-typů 40, které pro přehlednost označila čísly 1-40 (příloha P1), interně tyto Q-typy ještě rozdělila do 5 skupin (příloha P2) tak, aby bylo přehlednější ke kterým hypotézám se jednotlivé Q-typy vztahují. Po respondentech se požaduje, aby karty rozdělili do několika hromádek, podle stanoveného kritéria. Pro výzkum byla tímto kritériem míra souhlasu, či nesouhlasu s daným výrokiem. Vzhledem k počtu Q-typů, autorka zvolila 7 hromádek (Tab. 1), přičemž každá hromádka má přidělený počet možných Q-typů přiřazených do dané hromádky (kvazinormální distribuce), každé hromádce bylo přiděleno bodové hodnocení od 0 do 6 bodů, dle míry souhlasu či nesouhlasu.

Tab. 1. Schéma Q-třídění karet (kvazinormální distribuce)

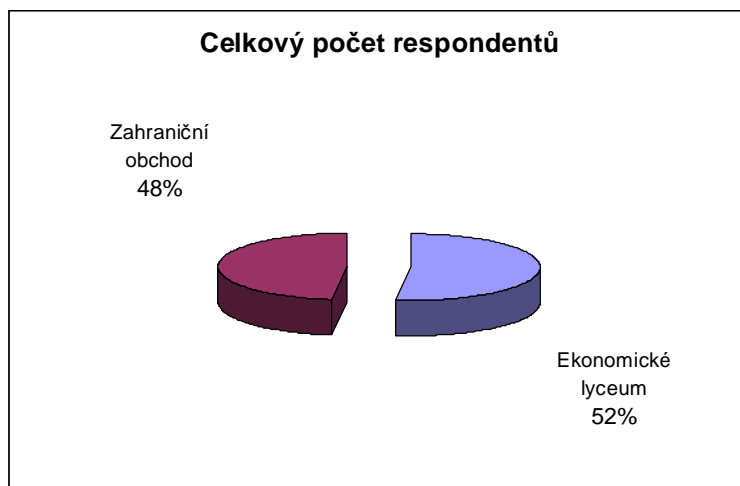


Někdy se v Q-metodologii používá i tzv. pravoúhlá distribuce Q-typů, kdy se po respondentech požaduje umístit stejný počet Q-typů do všech hromádek. (Chráska, 2007).

Pro zjednodušení práce s Q-typy, jsem požádala studenty, aby zapisovali čísla Q-typů do předem připraveného formuláře, místo vlepování kartiček. (Tab. 2).

Výroky byly analyzovány pomocí grafů a tabulek.





Graf 1. Rozdělení studentů dle oboru



Graf 2. Zastoupení chlapců a dívek z celkového počtu respondentů

## 6 REALIZACE VÝZKUMU

V této kapitole se autorka zabývá vyhodnocením výroků (Q-typů), korelací mezi respondenty, pro jejíž výpočet použila koeficient korelace. Vypočítala směrodatnou odchylku, která nám vypovídá o tom, jak dalece jsou studenti při hodnocení jednotlivých Q-typů za jedno. Pro každý výrok lze vypočítat rovněž průměrnou hodnotu, kterou mezi studenty získal, tím můžeme zjistit, v jakých mezích se pohyboval.

### 6.1 Zpracování výzkumných dat

Úkolem studentů bylo seřadit jednotlivé výroky (Q-typy) do připraveného formuláře. Datům získaným od studentů pomocí Q-třídění autorka přiřadila bodové hodnoty (viz. Tab. 1 a Tab. 2). Toto bodové hodnocení seřadila do tabulky, kde osu x tvoří studenti a osu y tvoří jednotlivé výroky (příloha P3,P4,P5).

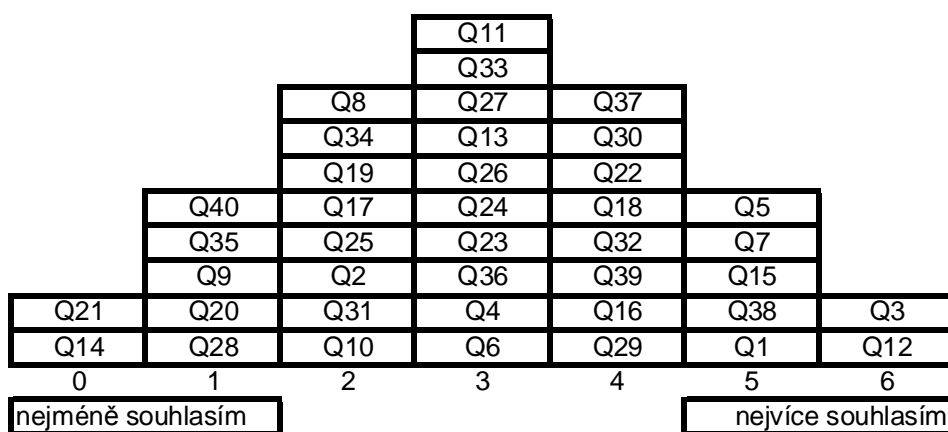
Respondenti byli rozděleni dle oborů, pro každý obor byla sestavena samostatná tabulka. Ze získaných hodnot autorka vypočítala dle Kerlingera (1972) průměr, rozptyl a směrodatnou odchylku (příloha P3, P4).

Z vypočítaného průměru bodových hodnot jednotlivých Q-typů, které studenti umístili do formuláře, byla sestavena tabulka pořadí jednotlivých Q-typů. Tyto Q typy byly zapsány do formuláře pro třídění Q-typů a byla tak vytvořena tabulka pořadí výroků průměrného studenta. Totéž autorka udělala pro každý obor zvlášť.

Tab. 5. Pořadí jednotlivých Q-typů dle průměru studentů obou oborů

Pořadí výroků dle průměru pro oba obory				Pořadí výroků dle průměru pro oba obory			
Pořadí výroků dle průměru	Průměr	Číslo výroku	Bodová hodnota výroku	Pořadí výroků dle průměru	Průměr	Číslo výroku	Bodová hodnota výroku
1	4,7222	12	6	21	2,9259	24	3
2	4,6852	3	6	22	2,8519	26	3
3	4,5556	1	5	23	2,7778	13	3
4	4,3148	38	5	24	2,7593	27	3
5	4,2963	15	5	25	2,6296	10	2
6	3,9444	7	5	25	2,6296	33	3
7	3,9074	5	5	27	2,6111	2	2
8	3,8889	29	4	28	2,6111	31	2
9	3,4815	16	4	29	2,5556	17	2
10	3,3889	39	4	29	2,5556	25	2
11	3,3704	18	4	31	2,5185	19	2
11	3,3704	32	4	32	2,2778	34	2
13	3,3519	22	4	33	2,1667	8	2
13	3,3333	30	4	34	2,1111	28	1
15	3,2407	6	3	35	2,0556	20	1
15	3,2407	37	4	36	1,9630	9	1
17	3,1852	4	3	37	1,8333	35	1
18	3,1481	36	3	38	1,7407	40	1
19	3,1296	23	3	39	1,7222	14	0
20	2,9815	11	3	40	1,1667	21	0

Tab. 6. Umístění Q-typů průměrného studenta obou oborů

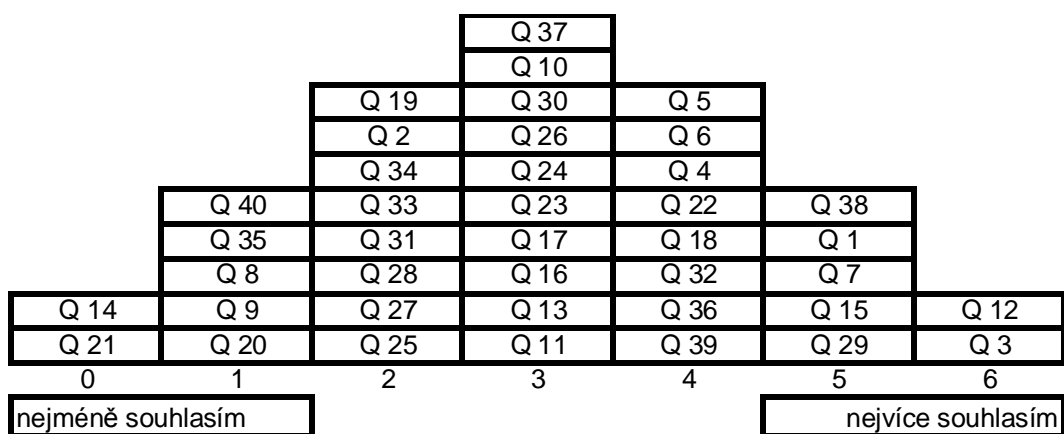




Tab. 7. Pořadí jednotlivých Q typů dle průměru u studentů ekonomického lycea

Ekonomické lyceum			
Pořadí výroků dle průměru	Průměr	Číslo výroku	Bodová hodnota výroku
1	4,8214	3	6
2	4,6786	12	6
3	4,6429	1	5
4	4,4286	38	5
5	4,2500	15	5
6	3,9286	7	5
7	3,9286	29	5
7	3,7857	5	4
7	3,5357	18	4
10	3,4286	32	4
11	3,3571	22	4
11	3,3571	36	4
11	3,3214	4	4
14	3,3214	6	4
14	3,2857	16	3
16	3,2857	39	4
16	3,2500	23	3
18	3,2143	37	3
19	3,1071	26	3
20	3,0000	17	3
20	3,0000	30	3
22	2,9286	11	3
23	2,8571	13	3
24	2,6429	10	3
25	2,6429	24	3
25	2,5714	31	2
27	2,5714	33	2
27	2,5357	19	2
29	2,5357	27	2
29	2,5357	34	2
31	2,5000	25	2
32	2,1786	20	1
33	2,1786	2	1
34	2,1786	28	2
34	2,0714	8	1
36	1,8929	40	1
37	1,7500	35	1
38	1,7143	9	1
39	1,6071	14	0
40	1,1786	21	0

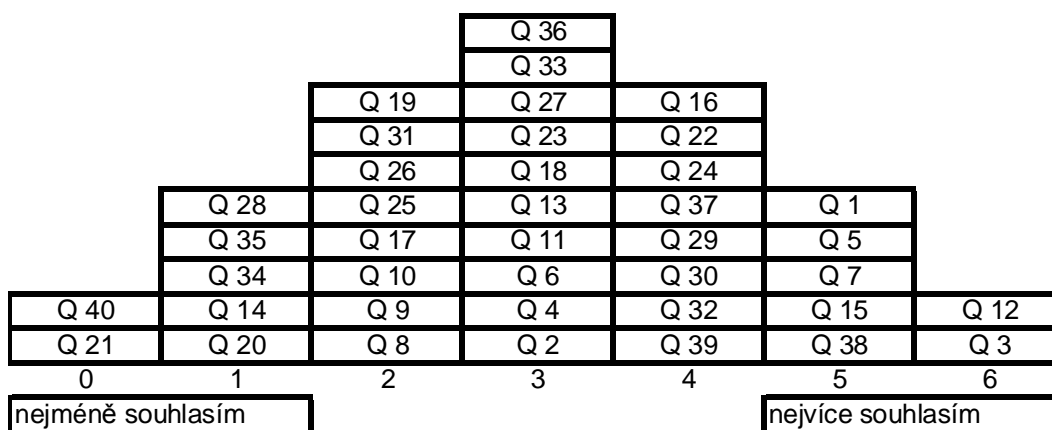
Tab. 8. Umístění Q-typů průměrného studenta ekonomického lycea

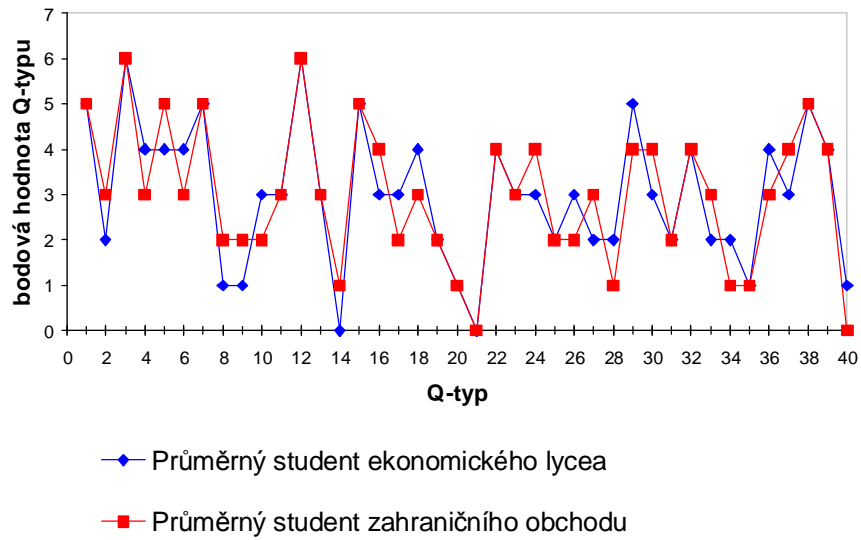


Tab. 9. Pořadí jednotlivých Q typů dle průměru u studentů zahraničního obchodu

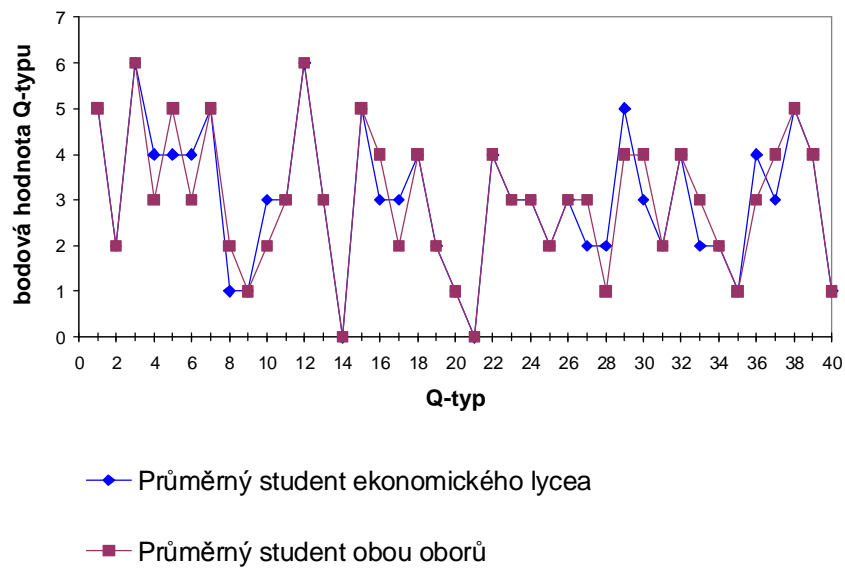
Zahraníční obchod							
Pořadí výroků dle průměru	Průměr	Číslo výroku	Bodová hodnota výroku	Pořadí výroků dle průměru	Průměr	Číslo výroku	Bodová hodnota výroku
1	4,7692	12	6	21	3,0000	23	3
2	4,5385	3	6	21	3,0000	27	3
3	4,4615	1	5	23	2,9231	36	3
4	4,3462	15	5	24	2,6923	13	3
4	4,1923	38	5	25	2,6923	33	3
6	4,0385	5	5	26	2,6538	31	2
7	3,9615	7	5	27	2,6154	10	2
8	3,8462	29	4	28	2,6154	25	2
9	3,6923	16	4	29	2,5769	26	2
10	3,6923	30	4	30	2,5000	19	2
11	3,5000	39	4	31	2,2692	8	2
12	3,3462	22	4	31	2,2308	9	2
13	3,3077	32	4	33	2,0769	17	2
13	3,2692	37	4	34	2,0385	28	1
15	3,2308	24	4	35	2,0000	34	1
16	3,1923	18	3	36	1,9231	20	1
16	3,1538	6	3	37	1,9231	35	1
18	3,0769	2	3	38	1,8462	14	1
19	3,0385	4	3	39	1,5769	40	0
19	3,0385	11	3	40	1,1538	21	0

Tab. 10. Umístění Q-typů průměrného studenta oboru zahraniční obchod

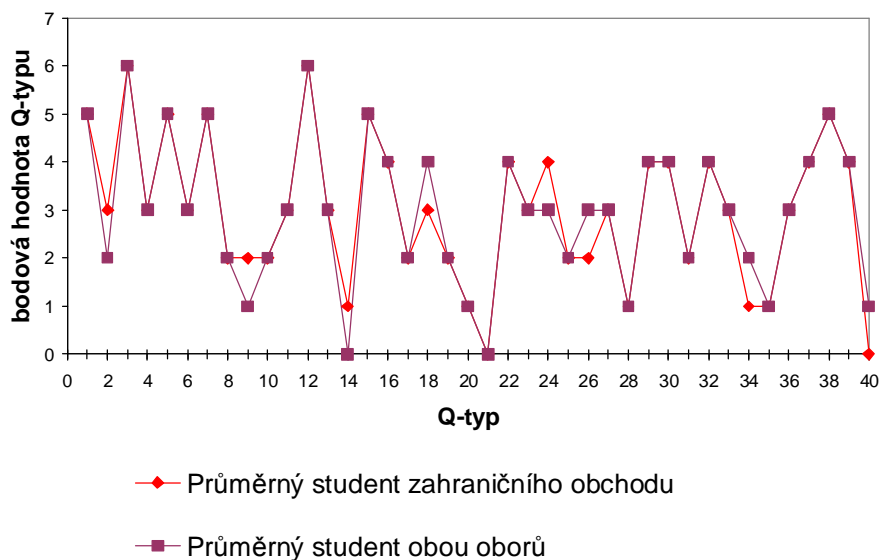




Graf 3. Vztah mezi průměrnými studenty jednotlivých oborů



Graf 4. Vztah mezi průměrným studentem ekonomického lycea a průměrným studentem obou oborů



Graf 5. Vztah mezi průměrným studentem zahraničního obchodu a průměrným studentem obou oborů

Vzhledem k tomu, že Q-třídění bylo anonymní a zřetel byl brán pouze na pohlaví, vypočítaný koeficient korelace pro všechny studenty by byl nevypovídající, rozhodla se autorka vypočítat koeficient korelace pouze u průměrných studentů. Bodové hodnocení průměrných žáků shrnula do tabulky, vypočítala průměr, rozptyl a směrodatnou odchylku (příloha P5).

Podle Pearsonova koeficientu korelace byla vypočítána korelace mezi průměrným studentem oboru zahraniční obchod a průměrným studentem ekonomického lycea, která nám poslouží k exaktnímu posouzení vztahu mezi tříděním obou studentů. Tento výpočet je v případě kvazinnormální distribuce výsledků usnadněn tím, že u všech osob je stejné průměrné hodnocení a stejný je i celkový součet všech hodnot. (Chráška, 2007, s. 126). Stejně autorka vypočítala i koeficient korelace pro průměrného studenta obou oborů s průměrným studentem lycea a s průměrným studentem zahraničního obchodu.

Tab. 11. Pearsonův koeficient korelace

	Průměrný student		
	ekon. lycea	zahr. obch.	obou oborů
	1	2	3
1		0,88043	0,92391
2	0,88043		0,95652
3	0,92391	0,95652	

V další části zpracování výzkumných dat se věnujeme třídění Q-typů, dle průměrného hodnocení respondenty a přiřazování jednotlivých Q-typů k hypotézám dle pořadí. Z hlediska celkového hodnocení výroků (Q-typů) respondenty autorka dospěla k pořadí, které uvádí níže.

**Studenti obou oborů nejvíce souhlasí s těmito výroky (Q-typy):**

- Q12: Rodiče by měli dětem v dětství číst
- Q03: Četbou se rozvíjí slovní zásoba
- Q01: Učitelé přikládají četbě větší význam, než žáci
- Q38: Počítače využívám jako zdroje informací častěji než knihy
- Q15: Četba musí člověka bavit

**Studenti obou oborů nejméně souhlasí s těmito výroky (Q-typy):**

- Q21: Učitelé nás vedou k četbě elektronických knih
- Q14: Před vrstevníky bych vypadal trapně, kdybych přiznal, že hodně čtu
- Q40: Moderní je nečíst
- Q35: Rád čtu knihy v elektronické podobě
- Q09: Kdo nečte, nic neví

**Pořadí výroků dle průměrného hodnocení studenty u jednotlivých kategorií vztahujících se k hypotézám. V závorkách je uvedeno celkové pořadí Q-typu.**

**H<sub>1</sub>: Žáci nepřikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti význam.**

- Q03: Četbou se rozvíjí slovní zásoba člověka (2)
- Q01: Učitelé přikládají četbě větší význam, než žáci (3)
- Q07: Číst knížku znamená rozvíjet svou fantazii (6)
- Q05: Četba rozšiřuje obzory (7)
- Q06: Četba knih je nejen zdrojem informací, ale rovněž zábavou a zážitkem (15)
- Q04: Četba má velký význam (17)
- Q11: Čtenář je člověk, který čte hodně knih (20)
- Q10: Kniha je základem poznání (25)
- Q02: Četba je vhodným prostředkem pro využití volného času (27)
- Q08: Člověka lze poznat podle knih, které čte (33)
- Q09: Kdo nečte, nic neví (36)

**H<sub>2</sub>: Žáci jsou k četbě motivováni převážně emocionálně.**

- Q12: Rodiče by měli dětem v dětství číst (1)
- Q15: Četba musí člověka bavit (5)
- Q16: Při četbě se vžívám do postav hrdinů (9)
- Q18: Knihy jsou zdrojem informací potřebných pro vzdělávání (11)
- Q13: Se spolužáky diskutujeme o knihách, které jsme přečetli (23)
- Q17: Čtu jen knihy, které musím číst (29)
- Q14: Před vrstevníky bych vypadal trapně, kdybych přiznal, že hodně čtu (39)

**H<sub>3</sub>: Škola vytváří vhodné čtenářské prostředí.**

- Q22: Naše školní informační centrum je zdrojem dostatečného množství studijních materiálů (13)
- Q23: Při vyučování diskutujeme o přečtených knihách (19)
- Q24: Povinná školní četba není zajímavá (21)
- Q31: Životopisy spisovatelů jsou zajímavější než jejich díla (28)
- Q19: Učitelé naší školy nás odkazují na knižní zdroje, jichž využívají při výkladu (31)
- Q28: V rámci výuky navštěvujeme knihovnu (34)

**H<sub>4</sub>: Škola vede studenty k četbě**

- Q29: Do vyučování si připravujeme referáty o přečtených knihách (8)
- Q32: Ve škole se jen málo učíme o soudobých autorech (11)
- Q30: Často se učíme o dílech spisovatelů, která nejsou zajímavá (13)
- Q26: Knihy, o kterých se učíme ve škole, nás obohacují (22)
- Q27: Výklad učitelů v hodinách literatury je zajímavý (24)
- Q31: Životopisy spisovatelů jsou zajímavější než jejich díla (28)
- Q25: Učitel nás dokáže motivovat k četbě (29)
- Q20: Učitelé spolupracují při výběru školní povinné četby se studenty (35)
- Q21: Učitelé nás vedou k četbě elektronických knih (40)

**H<sub>5</sub>: Kniha nemůže v současné době konkurovat médiím.**

- Q38: Počítače využívám jako zdroje informací častěji než knihy (4)
- Q39: Kniha rozvíjí představivost více, než film (10)
- Q37: Většinu volného času trávím u počítače (15)

- Q36: Noviny a časopisy jsou mi bližší, než knihy (18)
- Q33: Filmové ztvárnění knihy je zajímavější, než četba knihy samotné (25)
- Q34: Film mě dokáže vtáhnout do příběhu, kniha nikoliv (32)
- Q35: Rád čtu knihy v elektronické podobě (37)
- Q40: Moderní je nečíst (38)



## 7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Rozkrýt vliv psychosociálních aspektů četby na studenty je velmi složitý proces. Z kvalitativních výsledků výzkumu vyplývá, že žáci ve svém hodnocení přikládají největší význam tomu, aby rodiče dětem v dětství četli. Tento názor koresponduje s názory respondentů výzkumů provedených v ČR a ve světě, které autorka uvedla v kapitole 3. teoretické části této práce. Potvrzuje se tím názor, že rodina hraje nejdůležitější roli při utváření čtenářských návyků dětí. Podnětné rodinné prostředí dokáže ovlivnit dítě natolik, aby si vytvořilo pevný vztah ke knize již od dětství. Děti, kterým se v dětství nečetlo, jsou v dospělosti méně častými čtenáři.

Mezi respondenty převažuje také názor, že četba rozvíjí slovní zásobu člověka, jsou ale přesvědčeni, že učitelé jí přikládají větší význam, než studenti. Tento názor je pochopitelný, lze předpokládat, že mladí lidé si teprve utvářejí systém hodnot a norem, kdežto učitelé z tohoto žebříčku vycházejí.

Většina studentů při vyhledávání informací raději přistoupí k internetu, než k vyhledávání informací v knihách. V dnešní době to však není jev ojedinělý, internet skýtá nepřehledné množství informací. Otázkou je, zda tyto informace budou studenti schopni využít. Mnoho dnešních adolescentů nedokáže s informacemi pracovat. Což vyplývá i z výše zmíněných výzkumů.

Možnosti dnešních adolescentů jsou daleko rozmanitější, než tomu bylo dříve, přístup k informacím z internetových zdrojů je jednou z nich. Internet může být zdrojem nejen informací, ale i prostředkem k četbě elektronických knih. Z výsledků výzkumu ale vyplývá, že studentům není ve školním prostředí příliš nabízena tato možnost využití počítače. Stejně tak i postoj studentů k elektronickým knihám je spíše negativní, vyvstává otázka, zda je to způsobeno tím, že četba elektronických knih není v našich podmínkách ještě příliš rozšířena, nebo zda je to z jiných důvodů, např. z důvodu vysoké ceny čtecích zařízení pro elektronické knihy, nebo neochoty vyzkoušet něco nového. Ve světě je četba knih velmi rozšířena.

Respondenti výzkumu nesouhlasí s tvrzením: „Kdo nečte, nic neví“, jsou tedy přesvědčeni, že znalosti a vědomosti lze získávat i jinak, než prostřednictvím knih. U studentů však převládá názor, že v moderní době je potřeba číst a tvrdí, že nemají problém přiznat

před vrstevníky, že kniha je součástí jejich života, což plyne z negativního hodnocení výroku: „Před vrstevníky bych vypadal trapně, kdybych přiznal, že hodně čtu“.

V následující části této kapitoly se autorka zabývá rozbořem jednotlivých tvrzení ve vztahu ke stanoveným hypotézám.

### **H<sub>1</sub>: Žáci nepřikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti význam.**

Z výsledků výzkumu vyplývá, že se tato hypotéza nepotvrdila, vzhledem k celkovému pořadí Q-typů, dle průměrných hodnot odpovědí respondentů, vztahujícím se k této hypotéze. Většina Q-typů spadajících do této oblasti hodnocení se umístila v první třetině mezi hodnocenými výroky. Největší význam v oblasti působení četby na rozvoj osobnosti přikládají studenti tvrzení, že četbou se rozvíjí slovní zásoba člověka. Dále jsou respondenti přesvědčeni o tom, že četba rozvíjí fantazii a rozšiřuje obzory, z čehož vyplývá vliv četby na rozvoj osobnosti.

### **H<sub>2</sub>: Žáci jsou k četbě motivováni převážně emocionálně.**

V této oblasti výroků se studenti nejvíce přiklonili k výroku: „Rodiče by měli dětem v dětství číst“. Tento výrok je laděn emotivně a i v celkovém pořadí hodnocení Q-typů zaujal první místo. Druhý v pořadí této kategorie výroků se umístil výrok: „Četba musí člověka bavit“, což je zřejmým potvrzením hypotetické myšlenky, že žáci jsou k četbě motivováni především emocionálně. Dokonce i třetí výrok v pořadí této kategorie je značně emotivní a přiklání se k názoru, že čtenář se vžívá do postav hrdinů knihy.

Věcné Q-typy v této kategorii nedosáhly takového hodnocení, jako Q-typy emotivně orientované, z čehož vyplývá, že emoce hrají hlavní roli při četbě respondentů.

### **H<sub>3</sub>: Škola vytváří vhodné čtenářské prostředí.**

Tuto hypotézu nelze ani vyvrátit ani potvrdit. Studenti jsou spokojeni se školním informačním centrem, které je zdrojem dostatečného množství studijních materiálů a v hodinách diskutují o přečtených knihách. Tvrzení, že učitelé navštěvují s žáky knihovnu, však skončilo na posledním místě v hodnocení studentů. Z celkového pohledu se Q-typy

seřazené studenty v této kategorii (v celkovém hodnocení) umístily spíše ve druhé polovině.

#### **H<sub>4</sub>: Škola vede studenty k četbě**

Vzhledem k výsledkům výzkumu a z kvalitativního hlediska se mi nepodařilo tuto hypotézu ani vyvrátit, ani potvrdit. Dle pořadí Q-typů v této oblasti zkoumání, respondenti nejvíce souhlasí s výrokem, že si do hodin připravují referáty o přečtených knihách, ale na druhou stranu se ztotožňují s názorem, že se ve škole jen málo věnují soudobým autorům a učí se spíše o dílech autorů, která nejsou zajímavá, rovněž možnost ovlivnit výběr povinné školní četby je dle studentů malá.

#### **H<sub>5</sub>: Kniha nemůže v současné době konkurovat médiím.**

Většina studentů se přiklání k názoru, že kniha rozvíjí představivost více než film, přesto média jednoznačně v tomto výzkumu předčila knihu.

Na prvním místě respondenti hodnotili výrok, který podporuje hypotetické tvrzení: „Počítače využívám jako zdroje informací častěji, než knihy“. Značná část studentů rovněž uvedla, že většinu volného času tráví u počítače. Potěšující zjištění v této oblasti je, že s uvedených Q-typů této oblasti nejméně souhlasili s tvrzením: „Moderní je nečíst“. Toto tvrzení se rovněž umístilo na jednom z posledních míst celkového hodnocení. Výše uvedená hypotéza však byla potvrzena.

Z kvalitativní části výzkumu vyplývá, že studenti Obchodní akademie ve Zlíně kladou větší důraz na aspekty sociální a až na druhém místě odsunuli aspekty psychologické. Největší význam z pohledu utváření čtenářských návyků kladou rodině.

Rodina by měla být tím místem, kde vznikají čtenářské návyky a měla by děti těmto návykům učit. Velký význam má podnětné čtenářské prostředí. Velmi podobný názor mají respondenti mezinárodních výzkumů četby provedených v České republice.

Respondenti ve výzkumu zdůrazňují i vliv školy, kde ale vidí značné nedostatky v komunikaci žák-učitel při výběru povinné školní docházky. Vytýkají učitelům, že neuvádějí zdroje knih, ze kterých čerpají informace.

Vrstevníci spolu o knihách komunikují, stejně jako učitelé komunikují s žáky o přečtených knihách. Respondenti nemají pocit, že by se museli stydět před vrstevníky přiznat, že čtou hodně knih.

Velký vliv je kladen na média, které jsou nezbytnou součástí života dnešních adolescentů, z výzkumů vyplývá, že počítač je běžnou součástí domácností. Studenti potvrdili, že většinu volného času tráví u počítače. Média využívají i k vyhledávání informací, a to ve větší míře než knihy. K elektronickým knihám se respondenti staví spíše negativně.

Psychologickým aspektům četby studenti nevěnují tolik pozornosti, jak sociálním aspektům. K četbě jsou motivováni především emocionálně, jsou přesvědčeni, že četba musí bavit.

Z kvantitativní části výzkumu vyplývá, že volba studijního oboru nemá u studentů Obchodní akademie ve Zlíně vliv na třídění Q-typů. Z vypočítaných koeficientů korelace je zřejmé, že jde o velmi těsný vztah mezi tříděním studentů obou oborů (viz. Tab. 11). Rovněž z vypočítané směrodatné odchylky je zřejmé, že názory studentů obou oborů jsou velmi podobné, jelikož se hodnoty směrodatné odchylky příliš nevychylují od aritmetického průměru.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z uvedených výsledků výzkumu vyplývá, že studenti preferují sociální aspekty četby, před psychologickými. Největší důraz kladou na četbu knih rodiči. Rodiče by proto měli věnovat velkou pozornost zpočátku četbě svým dětem, později seznamováním s knihami. Měli by dokázat vytvořit dítěti vhodné čtenářské prostředí, protože zanedbané čtenářské návyky z dětství je těžké v dospělosti rozvíjet s rozsáhlých výzkumů provedených v České republice je zřejmé, že škola nemůže plně nahradit rodinu při utváření čtenářských návyků.

Z výzkumu dále vyplývá, že žáci Obchodní akademie jsou spokojeni s informačním centrem školy, jehož součástí je i školní knihovna. Tvrdí, že si s učiteli v hodinách vypráví o přečtených knihách, ale zastávají názor, že knihy, které jim učitelé doporučují, jako povinnou četbu, jsou nezajímavé. Respondenti mají výhrady k tomu, že nemohou tento výběr povinné literatury ovlivnit, doporučila bych učitelům diskutovat o knihách, které volí jako povinnou četbu, se studenty. Studenti by například mohli vybrat jeden až dva tituly povinné školní četby.

Dále jsou studenti přesvědčeni, že jim učitelé neposkytují informace o knihách, ze kterých čerpali při výkladu. Bylo by dobré, pokud učitelé používají jiných zdrojů, než učebnice, sdělit tento zdroj studentů. Ti v případě zájmu mohou dle těchto materiálů studovat.

Výzkum odhalil, že učitelé nevedou své žáky k četbě elektronických knih, na druhé straně ani studenti nejeví příliš velký zájem o elektronické knihy.

Podle výsledků výzkumu si žáci připravují referáty o přečtených knihách do hodin literární výchovy, nejsou ale přesvědčeni, že výklad vyučujících v těchto hodinách je zajímavý. Doporučení pro učitele, obohatit výuku o nové metody výuky, využití multimediálních zdrojů, práce např. s interaktivní tabulí.

Studenti jsou velmi nakloněni počítačům a moderním metodám. Rovněž využívání internetu by bylo zpestřením vyučovacích hodin. Z mezinárodních výzkumů četby PISA a PIRLS vyplývá, že žáci, kteří umějí aktivně využívat počítače, jsou i většími čtenáři knih.

K četbě jsou studenti motivováni především emocionálně, proto bych doporučila vybírat knihy, které studenty nejen něčemu přiučí, ale zároveň i pobaví. Studenti připouští, že se při četbě vžívají do postav hrdinů knih a i to je důvodem ke správné volbě knih, nebo jejímu doporučení.

Pro respondenty není problematické se bavit s vrstevníky o knihách a nečtou jen knihy, které musí. Jejich výběr je v dnešní době velmi obtížný, protože knihkupectví nabízí nepřehledné množství knih a tak studenti nevědí, které knihy si vybrat. Učitelé by mohli v hodinách literatury zmínit nové zajímavé tituly i mimo rámec povinné školní četby.

## 9 ZÁVĚR

V diplomové práci se zabývám psychosociálními aspekty četby, které jsem zkoumala u 54 respondentů, studentů Obchodní akademie ve Zlíně. Jsem přesvědčena, že výsledky výzkumu budou využitelné pro praxi.

V práci se mi však nepodařilo obsáhnout všechny položky, které byly původně mým záměrem. Stejně jako Homolová ve svém výzkumu použila triangulace metod, i tento výzkum by bylo možné rozšířit o další výzkumné metody, dalo by se vhodně využít dotazníkového šetření u studentů, kteří již byli podrobeni Q-šetření. Získali bychom tak nutné informace, které by posloužili k využití při výpočtu korelačních koeficientů studentů. Vzhledem k anonymitě výzkumu byl výpočet Pearsonova koeficientu korelace mezi jednotlivými respondenty nevyhovující. Zjistili bychom tak pouze míru těsnosti vztahů dvou anonymních studentů.

Ve výzkumu by se dalo využít rovněž Studentova T-testu, kterým by se dala ověřit statistická významnost odpovědí studentů jednotlivých oborů. Bylo by to však velmi časově náročné a výzkum by již byl příliš obsáhlý, i vzhledem k tomu, že při jednotlivých výpočtech jsem nevyužila žádný ze statistických počítačových programů.

Vhodná metoda využitelná pro tento výzkum je i faktorová analýza, vzhledem k vybranému vzorku studentů, kteří jsou vrstevníky působící na jedné škole, se nedala použít. Využitelnost vidím při stejném výzkumu u více škol a různého věku studentů, případně při zapojení vyučujících do výzkumu a při znalosti dalších údajů o respondentech.





**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika – vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0817-X
- [2] CUNNINGHAM, P. M.; CUNNINGHAM, J. W. What we know about how to teach phonics. In NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. Brno, 2008. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/)
- [3] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X.
- [4] DAX, M., BROCA, P. *Illiteracy and Brain damage*. In MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007, s. 53. ISBN 978-80-7294-231-2
- [5] GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* [online] Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2002. Dostupné z WWW: <http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>.
- [6] GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Engagement and Motivation in Reading. In NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. Brno, 2008. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/)
- [7] HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- [8] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta*. E-pedagogium, 2007, č. II, s. 36 – 51. ISSN 1213 – 7499
- [9] CHALUPA, Bohumír. *Psychologie dnes a zítra*. Brno: Littera, 2007. ISBN 978-80-85763-38-6
- [10] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- [11] KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
- [12] KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Universita Palackého – vydavatelství, 2000. ISBN 80-7067-669-8

- [13] KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4
- [14] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: PAIDO, 2002. ISBN 80-7315-004-2
- [15] MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2
- [16] MEAD, H. G., *Mind, Self and Society*. In NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1970, s. 103. ISBN 25-067-70
- [17] MUSIL, Jiří. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. ISBN 80-7318-292-0
- [18] NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. Brno, 2008. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/)
- [19] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1970. ISBN 25-067-70
- [20] PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0500-3
- [21] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047
- [22] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?* Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-270-1
- [23] VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej (sic) ovlivňují. In NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. Brno, 2008. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/)

## WEBOVÉ ODKAZY

<http://www.rostemesknihou.cz>

<http://www.celeceskoctedetem.cz>

<http://www.nocsandersenem.cz>



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj,  
PIRLS Progress in International Reading Literacy Study – mezinárodní výzkum  
PISA Programme for International Student Assessment – mezinárodní výzkum  
RVP Rámcový výukový program  
ŠVP Školní výukový program

**SEZNAM SCHÉMAT**

Schéma 1. Frekvence četby rodičů z pohledu dítěte.....	20
Schéma 2. Četba rodičů dětem.....	21
Schéma 3. Maslowova hierarchie potřeb .....	29

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. Schéma Q-třídění karet (kvazinormální distribuce) .....	44
Tab. 2. Formulář pro výsledky Q-třídění .....	45
Tab. 3. Rozdělení studentů dle oboru .....	45
Tab. 4. Zastoupení chlapců a dívek z celkového počtu respondentů .....	45
Tab. 5. Pořadí jednotlivých Q-typů dle průměru studentů obou oborů .....	48
Tab. 6. Umístění Q-typů průměrného studenta obou oborů .....	48
Tab. 7. Pořadí jednotlivých Q typů dle průměru u studentů ekonomického lycea .....	49
Tab. 8. Umístění Q-typů průměrného studenta ekonomického lycea .....	49
Tab. 9. Pořadí jednotlivých Q typů dle průměru u studentů zahraničního obchodu .....	50
Tab. 10. Umístění Q-typů průměrného studenta oboru zahraniční obchod .....	50
Tab. 11. Pearsonův koeficient korelace .....	53

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1. Rozdělení studentů dle oboru .....	46
Graf 2. Zastoupení chlapců a dívek z celkového počtu respondentů.....	46
Graf 3. Vztah mezi průměrnými studenty jednotlivých oborů .....	51
Graf 4. Vztah mezi průměrným studentem ekonomického lycea a průměrným studentem obou oborů.....	51
Graf 5. Vztah mezi průměrným studentem zahraničního obchodu a průměrným studentem obou oborů.....	52

## SEZNAM PŘÍLOH

- P 1 Seznam Q-Typů
- P 2 Seznam Q-Typů s výzkumnými otázkami
- P 3 Bodové hodnocení výroků obor zahraniční obchod
- P 4 Bodové hodnocení výroků ekonomické lyceum
- P 5 Bodové hodnocení výroků celkem



## PŘÍLOHA P 1: SEZNAM Q-TYPŮ

- Q1: Učitelé přikládají četbě větší význam nežli žáci
- Q2: Četba je vhodným prostředkem pro využití volného času
- Q3: Četbou se rozvíjí slovní zásoba člověka
- Q4: Četba má velký význam
- Q5: Četba rozšiřuje obzory
- Q6: Četba knih je nejen zdrojem informací, ale rovněž zábavou a zážitkem
- Q7: Číst knížku znamená rozvíjet svou fantazii
- Q8: Člověka lze poznat podle knih, které čte.
- Q9: Kdo nečte, nic neví
- Q10: Kniha je základem poznání
- Q11: Čtenář je člověk, který čte hodně knih
- Q12: Rodiče by měli dětem v dětství číst
- Q13: Se spolužáky diskutujeme o knihách, které jsme přečetli
- Q14: Před vrstevníky bych vypadal trapně, kdybych přiznal, že hodně čtu
- Q15: Četba musí člověka bavit
- Q16: Při četbě se vžívám do postav hrdinů knihy
- Q17: Čtu jen knihy, které musím číst
- Q18: Knihy jsou zdrojem informací potřebných pro vzdělávání
- Q19: Učitelé naší školy nás odkazují na knižní zdroje, jichž využívají při výkladu
- Q20: Učitelé spolupracují při výběru školní povinné četby se studenty
- Q21: Učitelé nás vedou k četbě elektronických knih
- Q22: Naše školní informační centrum je zdrojem dostatečného množství studijních materiálů
- Q23: Při vyučování diskutujeme o přečtených knihách
- Q24: Povinná školní četba není zajímavá
- Q25: Učitel nás dokáže motivovat k četbě
- Q26: Knihy, o kterých se učíme ve škole, nás obohacují
- Q27: Výklad učitelů v hodinách literatury je zajímavý
- Q28: V rámci výuky navštěvujeme knihovnu
- Q29: Do vyučování si připravujeme referáty o přečtených knihách
- Q30: Často se učíme o dílech spisovatelů, která nejsou zajímavá

- Q31: Životopisy spisovatelů jsou zajímavější, než jejich díla
- Q32: Ve škole se jen málo učíme o soudobých autorech
- Q33: Filmové ztvárnění knihy je zajímavější, než četba knihy samotné
- Q34: Film mě dokáže vtáhnout do příběhu, kniha nikoliv
- Q35: Rád čtu knihy v elektronické podobě
- Q36: Noviny a časopisy jsou mi bližší než knihy
- Q37: Většinu volného času trávím u počítače
- Q38: Počítače využívám jako zdroje informací častěji než knihy
- Q39: Kniha rozvíjí představivost více, než film
- Q40: Moderní je nečíst

## **PŘÍLOHA P 2: SEZNAM Q-TYPŮ S VÝZKUMNÝMI OTÁZKAMI**

### **Má četba vliv na rozvoj osobnosti?**

- Q1: Učitelé přikládají četbě větší význam nežli žáci
- Q2: Četba je vhodným prostředkem pro využití volného času
- Q3: Četbou se rozvíjí slovní zásoba člověka
- Q4: Četba má velký význam
- Q5: Četba rozšiřuje obzory
- Q6: Četba knih je nejen zdrojem informací, ale rovněž zábavou a zážitkem
- Q7: Číst knížku znamená rozvíjet svou fantazii
- Q8: Člověka lze poznat podle knih, které čte.
- Q9: Kdo nečte, nic neví
- Q10: Kniha je základem poznání
- Q11: Čtenář je člověk, který čte hodně knih

### **Co motivuje studenty k četbě?**

- Q12: Rodiče by měli dětem v dětství číst
- Q13: Se spolužáky diskutujeme o knihách, které jsme přečetli
- Q14: Před vrstevníky bych vypadal trapně, kdybych přiznal, že hodně čtu
- Q15: Četba musí člověka bavit
- Q16: Při četbě se vžívám do postav hrdinů knihy
- Q17: Čtu jen knihy, které musím číst
- Q18: Knihy jsou zdrojem informací potřebných pro vzdělávání

### **Vytváří škola vhodné čtenářské prostředí?**

- Q19: Učitelé naší školy nás odkazují na knižní zdroje, jichž využívají při výkladu
- Q22: Naše školní informační centrum je zdrojem dostatečného množství studijních materiálů
- Q23: Při vyučování diskutujeme o přečtených knihách
- Q24: Povinná školní četba není zajímavá

- Q28: V rámci výuky navštěvujeme knihovnu  
Q31: Životopisy spisovatelů jsou zajímavější než jejich díla

### **Vede škola studenty k četbě?**

- Q20: Učitelé spolupracují při výběru školní povinné četby se studenty  
Q21: Učitelé nás vedou k četbě elektronických knih  
Q25: Učitel nás dokáže motivovat k četbě (29)  
Q26: Knihy, o kterých se učíme ve škole, nás obohacují  
Q27: Výklad učitelů v hodinách literatury je zajímavý  
Q29: Do vyučování si připravujeme referáty o přečtených knihách  
Q32: Ve škole se jen málo učíme o soudobých autorech  
Q30: Často se učíme o dílech spisovatelů, která nejsou zajímavá  
Q31: Životopisy spisovatelů jsou zajímavější než jejich díla  
Q32: Ve škole se jen málo učíme o soudobých autorech

### **Může četba v moderní době konkurovat médiím?**

- Q33: Filmové ztvárnění knihy je zajímavější, než četba knihy samotné  
Q34: Film mě dokáže vtáhnout do příběhu, kniha nikoliv  
Q35: Rád čtu knihy v elektronické podobě  
Q36: Noviny a časopisy jsou mi bližší než knihy  
Q37: Většinu volného času trávím u počítače  
Q38: Počítače využívám jako zdroje informací častěji než knihy  
Q39: Kniha rozvíjí představivost více, než film  
Q40: Moderní je nečíst

## PŘÍLOHA P 3: BODOVÉ HODNOCENÍ VÝROKŮ OBOR ZAHRANIČNÍ OBCHOD

Student	1 H ZO	2 H ZO	3 H ZO	4 H ZO	5 D ZO	6 D ZO	7 D ZO	8 D ZO	9 D ZO	10 D ZO	11 D ZO	12 D ZO	13 D ZO	14 D ZO	15 D ZO	16 D ZO	17 D ZO	18 D ZO	19 D ZO	20 D ZO	21 D ZO	22 D ZO	23 D ZO	24 D ZO	25 D ZO	26 D ZO	Průměr	Rozptyl	Sm. odchylka	
1	6	6	2	2	3	5	5	6	5	4	5	4	4	4	3	4	6	3	6	6	5	5	5	4	4	4,4615	1,4024	1,1842		
2	5	2	2	5	6	4	4	4	0	1	3	5	3	6	2	2	4	0	4	2	1	4	2	1	5	3	3,0769	2,9172	1,7080	
3	5	4	5	5	6	2	2	4	6	4	6	5	5	6	4	4	5	4	3	5	4	5	3	5	5	6	4,5385	1,2485	1,1174	
4	2	2	0	5	5	4	1	4	6	2	3	1	2	4	3	1	3	3	4	5	2	4	3	1	4	5	3,0385	2,3447	1,5312	
5	4	4	2	5	5	6	2	5	5	4	5	4	4	5	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	6	4	4,0385	1,0370	1,0183	
6	4	0	3	4	4	4	2	5	0	2	3	4	3	5	3	2	4	3	4	3	3	3	2	0	6	6	3,1538	2,4379	1,5614	
7	4	4	4	4	5	5	1	5	4	3	4	5	5	4	3	4	5	4	3	3	4	3	4	3	5	5	3,9615	0,8831	0,9398	
8	2	3	1	3	3	3	1	3	2	1	3	2	0	3	1	2	5	0	2	2	3	4	1	1	5	3	2,2692	1,6583	1,2877	
9	1	2	3	2	1	2	2	2	1	0	1	2	1	2	4	5	2	1	3	5	4	1	2	2	3	4	2,2308	1,6391	1,2803	
10	2	3	3	4	1	1	4	1	2	2	3	2	5	3	2	1	3	1	3	3	4	3	2	2	4	4	2,6154	1,2367	1,1121	
11	1	3	4	3	2	3	5	2	4	5	2	4	3	1	3	1	3	4	1	5	3	3	4	4	3	3	3,0385	1,4216	1,1923	
12	5	5	4	6	4	5	5	4	5	4	4	6	6	4	5	6	6	4	3	5	6	6	3	4	4	5	4,7692	0,8698	0,9326	
13	3	1	5	3	1	5	4	2	4	2	3	1	3	3	3	1	1	4	1	2	4	4	2	2	3	3	2,6923	1,5207	1,2332	
14	1	3	4	4	2	0	2	0	5	2	0	0	1	0	2	2	0	1	5	0	3	1	5	2	3	0	1,8462	2,8225	1,6800	
15	6	5	1	4	5	3	6	4	1	4	6	6	2	3	3	5	5	6	5	6	5	5	5	5	3	4	4,3462	2,1494	1,4661	
16	5	1	3	5	4	2	4	6	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	5	2	1	3	4	4	4	4	3,6923	1,3669	1,1691	
17	2	3	3	3	1	0	2	1	3	6	1	2	2	0	4	2	2	2	2	2	4	2	4	0	0	1	2,0769	1,9941	1,4121	
18	4	3	3	6	2	3	4	5	1	4	4	2	4	3	3	2	2	4	3	3	3	4	3	1	4	3	3,1923	1,2322	1,1101	
19	2	3	4	1	4	3	3	1	1	3	4	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	2	2,5000	0,7885	0,8880
20	4	0	2	1	4	1	1	5	3	2	5	1	2	1	0	4	1	1	4	2	0	0	2	2	0	2	1,9231	2,3787	1,5423	
21	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	0	2	3	1	0	0	1	1	2	1	0	0	0	2	2	1	1,1538	0,6686	0,8177	
22	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	4	4	2	5	4	3	3	3	3	4	4	5	3	2	3,3462	0,6109	0,7816	
23	5	3	4	2	3	1	3	2	2	5	3	3	2	1	3	4	2	3	4	4	4	3	4	3	1	4	3,0000	1,2308	1,1094	
24	2	4	5	3	4	3	3	4	3	3	2	4	2	3	5	3	2	5	2	3	2	2	5	4	4	2	3,2308	1,1006	1,0491	
25	4	1	2	3	3	3	4	3	3	2	2	0	4	3	2	3	3	2	5	4	1	2	1	3	2	3	2,6154	1,2367	1,1121	
26	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	4	3	1	2	3	2	4	4	3	2	1	3	2	2	2,5769	0,6287	0,7929	
27	4	2	2	2	4	2	3	3	2	3	4	3	5	4	4	3	3	2	5	4	1	2	1	3	3	4	3,0000	1,1538	1,0742	
28	0	4	1	2	3	2	5	2	2	3	1	1	6	3	1	0	2	2	2	1	5	1	0	2	1	1	2,0385	2,3447	1,5312	
29	3	4	6	3	3	4	4	3	2	4	4	4	3	5	5	5	6	3	3	4	4	5	5	4	3	3	2	3,8462	1,1302	1,0631
30	2	5	6	3	4	4	3	3	5	5	2	4	1	2	6	5	3	5	2	3	5	4	5	4	3	2	3,6923	1,8284	1,3522	
31	3	2	3	1	5	3	2	3	2	3	2	5	1	2	2	3	2	5	3	1	2	2	4	4	1	3	2,6538	1,3802	1,1748	
32	3	2	4	3	3	4	3	3	4	3	4	5	3	2	4	3	3	5	3	4	2	4	3	3	3	3	3,3077	0,5976	0,7731	
33	2	4	5	1	0	4	3	2	3	2	1	4	1	1	4	3	5	2	2	3	5	3	3	3	2	2	2,6923	1,7515	1,3234	
34	1	1	5	2	2	1	3	2	4	1	1	2	2	2	2	2	1	2	0	2	4	1	3	3	2	1	2,0000	1,2308	1,1094	
35	0	4	3	0	3	2	3	1	3	3	2	3	2	2	1	1	1	2	0	1	2	2	3	2	1	3	1,9231	1,1479	1,0714	
36	3	5	3	4	2	4	0	1	4	5	2	4	3	3	5	3	2	3	1	2	1	2	2	6	5	2	1	2,9231	2,3018	1,5172
37	3	6	1	4	1	2	6	3	4	5	3	3	0	4	4	5	4	3	1	1	2	3	6	6	2	3	3,2692	2,8891	1,6997	
38	3	5	4	1	3	6	5	3	3	6	5	3	3	5	6	4	4	5	6	4	3	6	1	6	4	5	4,1923	2,0784	1,4417	
39	3	2	1	4	3	5	0	4	3	0	4	3	3	5	5	4	6	3	6	4	2	5	3	3	5	5	3,5000	2,4808	1,5750	
40	3	2	0	0	0	2	3	0	3	1	2	1	4	2	1	3	0	3	1	0	2	1	2	4	1	0	1,5769	1,6287	1,2762	

## PŘÍLOHA P 4: BODOVÉ HODNOCENÍ VÝROKŮ EKONOMICKÉ LYCEUM

Student	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	Průměr	Rozptyl	Sm. odchylka
Výrok	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	H	H	H	H	H	H			
1	5	5	4	6	3	5	4	2	5	6	6	5	4	4	3	5	6	6	3	6	5	3	4	3	6	6	5	5	4,6429	1,3724	1,1715
2	4	4	3	0	2	2	3	4	3	1	6	1	2	0	3	1	0	4	0	1	1	3	2	3	2	2	2	2,1786	2,0753	1,4406	
3	5	6	5	4	3	5	5	6	6	5	5	6	5	3	3	5	6	5	5	5	6	4	5	5	5	3	5	4	4,8214	0,8610	0,9279
4	4	3	3	1	3	4	3	4	3	1	5	5	4	4	4	2	4	3	2	4	3	4	4	3	5	3	2	3	3,3214	1,0753	1,0369
5	4	4	3	4	3	4	5	4	5	1	5	6	4	3	4	5	4	3	2	4	5	3	2	3	4	3	5	4	3,7857	1,1684	1,0809
6	1	4	4	2	3	1	3	6	3	2	4	5	3	1	6	2	5	4	4	2	2	4	1	4	5	4	4	4	3,3214	2,0753	1,4406
7	5	5	5	4	3	2	2	5	5	2	5	5	2	3	3	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	5	3	4	3,9286	1,2092	1,0996
8	1	4	2	2	2	0	2	2	4	2	2	1	2	2	4	1	0	2	4	1	0	3	0	2	4	3	4	2	2,0714	1,6378	1,2797
9	0	0	2	1	3	1	1	2	3	5	2	4	2	1	5	0	1	3	1	2	2	3	1	1	1	1	0	0	1,7143	1,9184	1,3851
10	2	2	3	5	3	1	3	5	3	2	4	4	5	1	5	1	2	3	1	2	3	3	2	4	1	2	1	1	2,6429	1,8010	1,3420
11	5	1	3	3	2	4	4	1	1	5	2	4	2	2	3	4	1	5	1	4	5	3	1	3	5	4	1	3	2,9286	2,0663	1,4375
12	6	4	3	3	4	5	6	4	5	4	4	5	6	4	5	3	5	6	5	6	4	5	4	3	6	5	5	6	4,6786	1,0038	1,0019
13	5	2	2	3	4	1	3	3	3	2	3	4	4	4	3	4	2	2	4	1	2	3	2	2	1	3	4	4	2,8571	1,1224	1,0595
14	1	0	0	3	1	2	0	1	3	1	3	0	3	3	3	2	1	2	2	0	2	4	2	2	1	0	1	2	1,6071	1,3099	1,1445
15	2	4	3	3	3	2	3	4	3	5	5	4	6	5	6	5	5	5	4	5	5	5	5	5	6	4	2	6	4,2500	1,4732	1,2138
16	2	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	4	4	1	4	1	4	2	5	4	4	4	6	0	2	3,2857	1,6327	1,2778
17	4	3	4	3	4	5	2	0	1	3	4	2	0	6	3	2	4	3	6	3	4	2	2	1	4	3	1	5	3,0000	2,4286	1,5584
18	4	3	3	3	4	3	3	5	1	4	4	4	5	3	4	2	4	4	5	2	2	3	5	4	3	5	4	3	3,5357	1,0344	1,0171
19	2	1	1	4	5	1	3	2	1	4	3	2	4	2	3	3	1	0	4	2	2	4	2	3	4	2	4	2	2,5357	1,5344	1,2387
20	2	1	2	4	2	4	2	1	2	4	1	4	1	5	2	2	2	1	0	1	5	2	2	0	3	2	4	0	2,1786	2,0038	1,4156
21	0	1	0	2	1	0	0	1	0	2	2	0	0	3	2	2	2	3	1	2	1	1	1	1	0	0	2	3	1,1786	1,0038	1,0019
22	3	3	1	2	4	4	1	3	4	3	4	2	3	5	4	4	5	3	3	3	4	3	4	5	4	3	4	3	3,3571	1,0153	1,0076
23	4	2	3	3	5	5	2	3	4	4	4	3	4	3	2	4	2	3	4	3	4	2	3	4	1	3	3	4	3,2500	0,9018	0,9496
24	4	4	2	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	3	1	2	2	3	5	2	3	1	3	2	4	3	2	5	2,6429	1,0867	1,0425
25	2	2	2	2	2	4	3	3	2	2	4	3	3	3	1	3	2	0	2	3	4	1	4	3	0	4	3	3	2,5000	1,1786	1,0856
26	3	3	4	3	5	3	4	5	4	3	2	2	3	2	2	3	4	3	3	2	2	4	3	3	2	4	3	3	3,1071	0,7385	0,8594
27	3	3	1	2	4	3	4	5	4	0	3	3	2	4	2	3	3	1	3	3	1	0	3	1	2	2	3	3	2,5357	1,4630	1,2095
28	3	5	2	4	4	2	2	3	2	1	3	1	4	0	1	3	2	1	3	3	1	2	0	2	2	2	2	1	2,1786	1,4324	1,1968
29	2	3	1	4	5	6	5	4	5	3	3	3	3	5	5	3	3	4	4	3	4	5	5	5	2	5	5	5	3,9286	1,4235	1,1931
30	2	3	4	1	2	3	4	3	2	5	2	2	3	1	2	3	3	4	3	3	4	2	3	5	3	4	3	5	3,0000	1,1429	1,0690
31	1	3	4	4	1	2	2	3	2	6	2	2	1	4	0	3	3	1	3	4	3	5	2	3	2	1	3	2	2,5714	1,7449	1,3209
32	1	5	5	5	4	3	4	3	3	4	1	1	3	2	2	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4	2	6	4	3,4286	1,6020	1,2657
33	3	2	4	1	1	2	1	2	0	4	3	3	2	6	1	4	4	2	3	4	3	2	3	3	3	2	3	1	2,5714	1,6020	1,2657
34	3	2	4	2	1	3	2	2	2	3	3	2	1	5	1	6	3	2	4	3	1	1	3	2	3	2	4	1	2,5357	1,5344	1,2387
35	3	2	5	1	0	3	4	1	1	0	1	2	1	3	2	1	3	2	2	1	2	0	3	0	2	1	2	1	1,7500	1,4732	1,2138
36	6	2	2	6	6	3	4	2	3	3	0	3	3	4	3	3	4	2	2	5	3	1	6	2	3	4	6	3	3,3571	2,4439	1,5633
37	3	1	5	5	6	4	5	0	2	2	0	3	2	4	5	4	3	2	3	5	3	4	6	2	3	5	1	2	3,2143	2,7398	1,6552
38	3	5	6	5	5	6	6	3	4	3	3	3	5	2	4	6	3	5	6	5	6	6	4	5	3	5	3	4	4,4286	1,5306	1,2372
39	4	6	6	5	2	3	5	4	4	3	1	3	5	1	4	1	3	4	2	4	0	2	3	6	3	1	3	4	3,2857	2,5612	1,6004
40	3	3	1	0	0	3	1	2	6	3	1	1	1	2	0	0	3	1	2	0	3	6	1	1	3	1	3	2	1,8929	2,4528	1,5661

