Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sebehodnocení čtení u žáků 2. stupně ZŠ

Anna Chmátalová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Sebehodnocení čtení u žáků 2. stupně ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.4. 2024

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Pavle Presslerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky, nespočet konzultací, a hlavně za čas a trpělivost, které mi během práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala paní Mgr. Kateřině Lukavské, Ph.D., která mi umožnila konzultovat další metodologické postupy a tím tak práci úspěšně dokončit.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá oblastí sebehodnocení čtení u žáků 2. stupně základní školy. Cílem této práce je zanalyzovat, jak se žáci 2. stupně na ZŠ hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování. Teoretická část se věnuje terminologickému vymezení pojmů vztahující se k oblasti čtenářství. Další kapitola charakterizuje pubescentního čtenáře za podpory českých a zahraničních výzkumů, který se této cílové skupině věnovaly. Dále představením koncept sebehodnocení a jeho proměny v rámci životního vývoje. Závěr je věnován specifikám čtenářského sebehodnocení.

Empirická část se věnuje samotnému průběhu výzkumu od výběru respondentů přes sběr dat, po její výsledky z dotazníků a analýzy rozhovorů. V rámci empirické části byl použit Dotazník sebehodnocení čtení, který byl v českém prostředí testován u žáků 1. stupně. Dalším cílem této práce bude ověření, zda je vhodným nástrojem i u dětí 2. stupně základních škol. Dotazník byl doplněn polostrukturovanými rozhovory, které rozšířil o kvalitativní analýzu hlubší vhled do čtenářského sebeobrazu dospívajících žáků. Z vyhodnocených dotazníků získáváme informace o nízkém čtenářském sebeobrazu žáků 2. stupně ZŠ. Obsahová analýza nám odhaluje souvislost mezi rozečtenou knihou žáka, jeho oblíbeným literárním žánrem a popřípadě jeho oblíbeným předmětem ve škole. Dále nám poukazuje, že i přes různou úroveň čtenářského chování rodičů, nenacházíme souvislost s jejich aktivní podporou čtenářství žáků, a tedy i dopad na čtenářské chování samotných žáků. Obsahová analýza rovněž přináší výsledky ohledně čtenářských preferencí, oblíbenosti literárních žánrů či vztahu pubescentů k českému jazyku ve škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sebehodnocení čtení, čtenářské chování, pubescentní čtenářství, 2. stupeň ZŠ

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the area of self-assessment of reading in 2nd grade elementary school students. The aim of this thesis is to analyse how 2nd grade students evaluate themselves in their reading and what reading behaviour they exhibit. The theoretical part is devoted to the terminological definition of terms related to the area of reading. The next section characterizes the adolescent reader with the support of Czech and foreign research that has been conducted on this target group. The third section introduces the concept of self-evaluation and its transformation within the framework of life development. The conclusion is devoted to the specifics of reader self-assessment.

The empirical part is devoted to the actual conduct of the research, from the selection of respondents through data collection, to its results from questionnaires and interview analysis. In the empirical part, the Reading Self-Assessment Questionnaire was used, which was tested in the Czech environment with 1st grade students. The next aim of this thesis will be to verify whether it is also a suitable instrument for primary school children in grade 2. The questionnaire was supplemented by semi-structured interviews, which extended the qualitative analysis with deeper insights into the reading self-image of adolescent students. From the evaluated questionnaires, we gain information about the low reading self-image of elementary school grade 2 students. The content analysis reveals the connection between the books the pupil read, his/her favourite literary genre and, if applicable, his/her favourite subject at school. It also shows us that, despite the varying levels of parents' reading behaviour, we do not find a link to their active support of student's reading and, therefore, an impact on the student's reading behaviour itself. The content analysis also yields results regarding reading preferences, popularity of literary genres, or the relationship of adolescents to the Czech language at school.

KEYWORDS

Self-evaluation of reading, reading behaviour, adolescent reading, 2nd grade elementary school

Obsah

ÚVOD **6**

1 TEORETICKÁ ČÁST **8**

1.1 Terminologické vymezení pojmů 8

1.2 Faktory ovlivňující čtenářství 10

1.3 Čtenářství žáků na 2. stupni 12

1.3.1 Výzkumy čtenářství u dospívajících v České republice 13

1.3.2 Zahraniční výzkumy čtenářství v adolescenci 21

1.4 Sebehodnocení 23

1.5 Proměna sebehodnocení v rámci životního vývoje 25

1.6 Sebehodnocení čtení 26

1.6.1 Sebehodnocení čtení u dyslektických žáků 28

1.6.2 Sebehodnocení čtení mezi dívkami a chlapci 29

2 EMPIRICKÁ ČÁST **30**

2.1 Cíl a výzkumné otázky 30

2.2 Metody sběru dat a výzkumný vzorek 31

2.3 Použité metody – Dotazník sebehodnocení čtení 32

2.3.1 Nálezy – popisná statistika výsledků v Dotazníku sebehodnocení čtení 34

2.3.2 Porovnání dat vlastního šetření se standardizačním vzorkem pro 5. ročník 38

2.3.3 Shrnutí výsledků kvantitativní části 39

2.4 Kvalitativní část 41

2.4.1 Krátká charakteristika žáků 41

2.4.2 Analýza hlavních témat 44

3 DISKUSE **57**

4 ZÁVĚR **59**

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ **61**

SEZNAM PŘÍLOH **65**

Úvod

V dnešní společnosti je čtenářská gramotnost nezbytná pro úspěšné fungování v mnoha oblastech života, čímž nabývá problematika sebehodnocení čtení stále většího významu. Schopnost správně posoudit a zhodnotit své čtenářské dovednosti a strategie má klíčový vliv na akademické úspěchy, profesní rozvoj a osobní obohacení. Sebehodnocení čtení představuje komplexní proces, který zahrnuje subjektivní vnímání vlastních čtenářských dovedností, identifikaci silných stránek a oblastí potřebujících zlepšení. Tento proces nejenže pomáhá jednotlivcům rozvíjet své schopnosti čtení, ale také má potenciál vést k většímu porozumění, kritickému myšlení a kreativitě.

Vzhledem k tomu, že čtenářské sebehodnocení představuje novější oblast výzkumu, zaměřím se v této práci na skupinu žáků 2. stupně ZŠ, které dosud nebyla dostatečně věnována pozornost. V této práci se budu zajímat o to, jak se pubescentní čtenáři hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování. Není překvapující, že napříč společnosti panuje jisté přesvědčení pubescentního nečtenářství, který připisujeme zejména rozvoji multimediálního prostoru (Prázová et al., 2014).

Pro splnění uvedených cílů budu vycházet z Dotazníku sebehodnocení čtení (Presslerová in Kucharská, 2021), který mapuje celkem 4 čtenářské oblasti. Data získaná z dotazníku budou dále doplněna polostrukturovanými rozhovory, které rozšíří o kvalitativní analýzu hlubší vhled do čtenářského sebeobrazu dospívajících žáků.

Cílem práce je tedy prozkoumat, jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování. Oblast čtenářského sebehodnocení má silný aplikační rámec v poradenské pedagogické psychologii, jehož prostřednictvím můžeme identifikovat silné a slabé stránky, které žák ve svém četní vnímá a na základě toho aplikovat příslušné intervence (Presslerová in Kucharská, 2021). Jelikož čtenářství s přibývajícím věkem klesá (Clark & Douglas, 2011; Eccles Lord & Buchanan, 1996), zajímá nás, jak se napříč tomuto úpadku žáci budou ve svém čtení hodnotit. Závěry této práce by mohly pomoci pedagogům porozumět, jak se žáci 2. stupně hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování, a tím volit například jiné vyučovací metody v hodinách českého jazyka a více se zaměřit na

stránku čtenářské motivace, která by mohla přispět k frekventovanější četbě žáků a lepšímu čtenářskému sebehodnocení.

1 Teoretická část

1.1 Terminologické vymezení pojmů

V úvodní kapitole bakalářské práce je nutné charakterizovat základní pojmy související s tématem této práce, kterým je sebehodnocení čtení žáků 2. stupně ZŠ. Přesné vymezení pojmů je potřebné pro porozumění uvedené problematiky.

- **Čtenářská gramotnost** je společně s matematickou a přírodovědnou gramotností součástí tzv. funkční gramotnosti, která v současné době bývá doplňována o gramotnost informačně technologickou a jazykové kompetence v mateřském a cizím jazyce (Procházková, 2006). Mezinárodní šetření PISA definuje čtenářskou gramotnost s důrazem na proces přemýšlení o obsahu: *„je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“*[1] V Pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost chápána jako *„komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod.*“ (Průcha et al., 2003, s. 34).
- **Čtenářství** představuje jednu ze složek čtenářské gramotnosti a znázorňuje vztah a zájem dítěte o četbu (Doležalová, 2014). Trávníček (2017) chápe čtenářství v kontextu cíleného a plánovaného rozvíjení četby vzdělávacími institucemi, jako například školami, knihovnami atd. Na pojem čtenářství lze nahlížet i z hlediska vzdělanosti národa: *„Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá*

[1] Boudová, S., Tomášek, V., Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: matematická, čtenářská a přírodovědecká gramotnost.* Česká školní inspekce., s. 34

předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“ (Wildová, 2001).

- **Čtení** můžeme chápat jako čas, který je věnovaný knihám nebo jako základní socio-kulturní dovednost či kompetenci související s knihami (Trávníček, 2014). Jelikož je čtení nějak, něčím nebo někým motivováno, rozlišujeme mezi vnitřní a vnější motivací ke čtení (Trávníček, 2008). Vnitřní motivace ke čtení vychází ze samotného jedince, kterému četba přináší opravdové potěšení. Naproti tomu vnější motivace vychází z vnějších tlaků okolí. Klasickým příkladem je škola, která prostřednictvím školní četby, seminárních prací apod. vyvíjí na jedince tlak.
- **Četbě** rozumí Trávníček (2017) jako vztahu, který musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován, jelikož nevzniká jednorázově. Zároveň ji chápe jako aktivitu „*která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru.*“ (Trávníček, 2014, s. 43). Doležalová považuje četbu za *„zdroj mnohostranné kultivace člověka. Obohacuje jeho rozumovou, dovednostní a citovou stránku. Uspokojuje lidskou potřebu krásy a pomáhá při obnově sil ve volném čase.“* (2014, s. 16).
- **Čtenáře** chápe Trávníček (2014) jako účastníka čtenářské kultury či jako duševního uživatele knih a popřípadě jiných písemných zdrojů. Nebo jako toho, kdo prohlašuje, že čte, ať už knihy, časopisy či jiná čtenářská média.
- **Čtenářské dovednosti** zahrnují jednotlivé úkony, které jsou prováděny při práci s textem a umožňují člověku přečíst text, porozumět mu a provádět s ním další operace. Tyto dovednosti zahrnují motorické a psychomotorické schopnosti spojené se čtením textu a kognitivními dovednostmi, jako je porozumění textu, jeho analýzy, vyvozování závěrů a hodnocení. Postupně se tyto dovednosti zautomatizují, což umožňuje jedinci zvládat náročnější úkoly (Doležalová, 2014).
- Definice a vymezení **čtenářské strategie** není zcela jednotné. Doležalová (2014) chápe čtenářské strategie jako metody, které čtenářům umožňují získat klíčové informace z textu, lépe porozumět jeho obsahu a identifikovat vztahy a souvislosti mezi informacemi v něm obsaženými. Tyto strategie čtenářům usnadňují strukturování a reflektování nad informacemi v textu, což vede k lepšímu

porozumění obsahu. Díky nim si čtenáři lépe a trvaleji zapamatují obsah a mají snadnější přístup k jeho vybavení.

1.2 Faktory ovlivňující čtenářství

Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti rozčleňuje Doležalová (2014) na exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní) faktory. Ačkoliv se jedná o faktory čtenářské gramotnosti, v této bakalářské práci je vztáhneme na rozvoj čtenářství obecně. Taxová (1985 in Doležalová, 2014) doplňuje, že faktory působí v určitém kontextu a často se vzájemně prolínají jako složitý celek. Holomová (2014) zároveň uvádí, jak je čtenářství dospívajících v současnosti více formováno těmi vnějšími faktory, zejména agresivnějšími médii, jako je televize, filmy a internet.

Exogenní (vnější) faktory v průběhu života čtenáře nabírají různé intenzity. Avšak všechny níže uvedené faktory nás v každé životní etapě více či méně zasáhnou. Mezi exogenní faktory spadají geografické, demografické, materiální podmínky, a především sociální podmínky, ze kterých jsou nejvýznamnějšími rodina a škola. Není překvapující, že **rodina** představuje důležitý prvek v životě každého dítěte. V případě rodinných faktorů, které ovlivňují kvalitu čtenářství, můžeme hovořit o vzdělání rodičů, sociálně ekonomických a kulturních podmínek rodiny a jejich zájmů a hodnot, které v ní převažují. V rodině pokládají zájem o knihy a čtení rodiče a prarodiče už v předškolním věku dítěte. V rodinách, kde rodiče dětem čtou, mají knihovnu, svým dětem předčítají a vyprávějí příběhy, se u dětí formuje kladný vztah k četbě a knihám. Věříšová et al. (2007) kromě vzdělání a sociálně ekonomických podmínek upozorňuje na pasivní životní styl rodiny, který spočívá v nadměrném sledování televize a hraní počítačových her, které rovněž negativně ovlivňuje přístup dítěte k četbě. **Škola** kvalitu čtenářství ovlivňuje *„systematickou výukou, pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky (metodami, organizačními formami práce, texty“* (Doležalová, 2014, s. 21), ale i osobnost učitele, který svými postoji a přesvědčeními může významně ovlivnit čtenářství žáků (Doležalová, 2014). Význam školy nabývá na důležitosti zejména u dětí, které pocházejí z méně podnětného prostředí a u dětí,

jejichž rodiče jim jako menším nepředčítali. Přesto škola dokáže nahradit roli rodiny pouze z jedné třetiny (Věříšová et al., 2007).

Faktor, který se též řadí mezi exogenní faktory jsou **materiální podmínky**. Zejména školní knihovny fungující jako studijní a informační centra, byly identifikovány jako klíčové prvky podporující úspěšný rozvoj čtenářských dovedností (Doležalová, 2014).

Rozvoj čtenářství je ovlivněn i **společností** prostřednictvím své kultury a literární tradice. Kvalitní podmínky zahrnují dostupnost kulturních institucí v regionu, širokou nabídku tištěných a digitálních médií, respekt a postoj k literatuře a také finanční podporu škol a dalších relevantních institucí (Doležalová, 2014).

Další důležitou podmínkou, která ovlivňuje čtenářství jsou její produkty – **texty**. Obtížnost, délka, hustota a vizuální provedení textů ovlivňují nejen míru porozumění, ale také čtenářskou motivaci. Specifickou oblastí je **práce s informačními technologiemi**, která je pro mládež velmi přitažlivá. Tento koncept umožňuje zisk neomezeného množství informací za velmi krátkou dobu. Doležalová zmiňuje výsledky výzkumů týkající se využívání počítačů pro jiné účely, než jsou učební nebo čtecí – *„výsledky dokládají, že sledují-li děti televizi více jak dvě hodiny denně, zhoršují se i jejich výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti.“* (2014, s. 22). Mimo zhoršení čtenářské gramotnosti přispívá i k nesoustředěnosti (Doležalová, 2014). Lepilová (2014) upozorňuje, že ačkoliv jsou děti schopni na internetu vyhledávat celou řadu informací, nejsou schopni je nadále zpracovat. Zásadní změnu pozoruje i u slovní zásoby, která je v porovnání s dřívější dobou chudší. Na chudší slovní zásobu má vliv zejména zjednodušená komunikace na sociálních sítích nebo vyjadřování známých osobností, ke kterým děti vzhlíží.

Endogenní (vnitřní) faktory představují vrozené či získané vlastnosti a předpoklady čtenáře. Doležalová (2014) je definuje následovně:

- Anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce
- Zájem, motivace pro učení, postoje k ovládání čtenářské gramotnosti
- Představivost, soustředění
- Volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům

- Získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti
- Životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu (Doležalová, 2014, s. 23)

1.3 Čtenářství žáků na 2. stupni

Pubescentní čtenářství je na výzkumném poli stále velmi zajímavou problematikou, a to zejména díky změnám společenských trendů přinášející výrazné změny v osobnosti pubescenta a tím i proměny čtenářských preferencí, potřeb a zájmů. S těmito proměnami se společně dotváří jakýsi čtenářský postoj dospívajícího, jelikož se mění jeho čtenářská zkušenost a kompetence (Homolová, 2008).

Dítě prochází v průběhu svého života řadou období, která mohou být pro čtenářství kritická. Trávníček (2011) uvádí, že čtení je do určité míry závislé na našem životním cyklu, neboť tak jak jsme schopni naučit se číst, je stejně pravděpodobné, že se od čtení odkloníme z důvodu našeho subjektivního pocitu nepotřebnosti. Kritickým obdobím je zejména období puberty, který Chaloupka (1982) nazývá jakousi křižovatkou čtenáře. Dítě zpravidla dává přednost jiným a daleko přitažlivějším koníčkům, ke kterým má předpoklady a je v nich úspěšný. Zároveň se ale ukazuje, že díky jiným koníčkům se u něho může utvářet vztah k četbě a literatuře, díky nimž se pak orientuje na jistý druh literatury. V období puberty ale nemusí docházet pouze k čtenářskému odklonu. Pozitivní vliv na četbu se může dostavit díky spolužákům a kamarádům, kteří rádi čtou. I učitelé svým zájmem o četbu, zajímavějším vyprávěním a doporučováním knih prohlubují zájem o četbu žáků nebo ji alespoň udrží v určité míře (Doležalová, 2014).

Obraz čtenářství není stabilním, ale proměňuje se s dobou. Prázová et al. (2014) upozorňuje, jaký negativní vliv na čtenářství má i růst obav o bezpečnost dětí, čímž se jejich volný čas stává daleko organizovanějším a není tam dostatečný prostor pro volné hraní a zábavu s kamarády. Trávení volného času prošlo řadou proměn i v důsledku rozšíření informačních technologií. Děti tak tráví svůj volný čas daleko více u počítače, tabletu či telefonu.

1.3.1 Výzkumy čtenářství u dospívajících v České republice

V této kapitole představím několik českých reprezentativních výzkumů, které se zabývaly tématem pubescentního čtenářství.

Pubescentův subjektivní pohled na čtenářství

Kateřina Homolová ve svém výzkumném šetření z roku 2007 chtěla zjistila, jak pubescent vidí sám sebe jako čtenáře. Z dotazníkového šetření zjistila, že pubescenti (13 a 14 let) čtou knihy nepravidelně a zpravidla přečtou jednu knihu za měsíc. Daleko častěji čtou pubescenti časopisy, co zpravidla bývá více než dva tituly za měsíc. Návštěvnost knihovny není zas tak neobvyklá, jak by se dalo očekávat, zpravidla tam chodí občas, dle potřeby. Nejraději čtou zábavné časopisy a beletrii upřednostňují před literaturou naučnou a odbornou. Literární žánry, které upřednostňují jsou povídky, romány i básně. Lákající literární tématikou jsou dobrodružné knihy, sci-fi a fantasy příběhy, ale i humorné povídky a knihy o přírodě a zvířatech (Homolová, 2009).

Pubescenti se rozdělují na dvě skupiny lišící se v přístupu komunikace o četbě. Jedna skupina se o četbě baví ráda, neboť tím srovnává své zážitky a hodnocení s názorem druhých, kteří knihu také četli nebo komunikace znamená lepší pochopení obsahu knihy. Druhá skupina představuje srovnatelné procento pubescentů se skupinou předešlou. Tato skupina se o četbě baví nerada, neboť vychází z nechuti, jak číst, tak o ní i mluvit. Přístup dospívajících k četbě doporučené literatury ve škole se rozděluje velmi podobně. Jednu skupinu tvoří ti, kteří četbě rozumí a četba je uspokojuje a druhou skupinu tvoří ti, kteří četbě nerozumí, přestane je rychle bavit a dál nepokračují (Homolová, 2009).

Při výběru mezi knihou s jejich oblíbeným žánrem a filmem, který by byl natočen podle ní, zaznívala jednoznačná odpověď ve výběru filmu. *„Přednost mu dávají zejména pro větší zážitek, který skrývá možnost vše vidět a slyšet. Pokud však někdy upřednostňují knihu, pak právě proto, že se jim líbí představovat si vše po svém, vytvářet si svůj vlastní film.“* (Homolová, 2009).

Velmi zajímavá zjištění, ke kterým Homolová (2009) nadále ve svém výzkumném šetření dospěla je učitelské vnímání čtenářství dospívajícího žáka, které vnímá jako klíčový

faktor pro efektivní literární výchovu. Učitelé vyplnili tentýž dotazník jako žáci, ale i z pozice samotného žáka. Zjištění jsou následující:

- Učitelé své žáky v četbě podceňují, neboť žáci čtou knihy raději, než se učitelé domnívají.
- Učitelé správně odhadují preferenci zábavných časopisů, avšak nereflektují výraznější zájem o beletrii a naučnou literaturu. Nepřiznávají ani žákovu čtenářskou motivaci pro poznání a poučení, kterou žáci skutečně cítí.
- Učitelé se mylně domnívají, že žáci o četbě komunikují neradi, a to zejména z celkové nechuti.
- Učitelé mylně připisují naprostý výběr filmu před knihou. Pokud si žák zvolí knihu, připisují to zpětnému vrácení se na místo děje, kterému zcela neporozuměli.
- Ačkoliv se žáci vidí jako budoucí čtenáři, učitelé si to nemyslí.

Následující zjištění nás vede k závěru, že *„učitelské vnímání pubescentních žáků jako nečtenářů je jiné než žákovské čtenářské sebepojetí. Statisticky významný rozdíl potvrzuje, že učitelé nevidí dospívajícího jako čtenáře.“* (Homolová, 2009).

Období dospívání a jeho hodnota čtenářství

Tématu pubescentního čtenářství se věnuje Kateřina Homolová, která v roce 2008 na základě Q-techniky[2] identifikovala postoje a preference čtení, četby a čtenářství v tomto období a jejich očekávání od literární výchovy, zejména od učitele.

Dospívající se shodují, že čtení je důležitou kompetencí v našich životem, která nám mimo jiné pomáhá rozvíjet naši osobnost a s tím pojený rozvoj fantazie a obzorů. Naproti tomu připouštějí, že současná mládež se četbě nevěnuje, jelikož má pocit, že se nejedná o nic důležitého, a že cenné informace se ne vždy omezují pouze na knihy. Pokud jde o jejich vlastní čtenářské návyky, nepanuje příliš velká shoda. V očích dospívajících je čtenářem ten, kdo se intenzivně četbě věnuje. Přesto ale někteří dospívající považují pravidelné čtení knih

[2] Psychometrická sociologická metoda, ve které participanti třídí předložené množství připravených slov, výroků, dat, obrázků podle určitého hlediska, např. podle míry svého souhlasu nebo preferencí apod. Poté se výsledky hodnotí podle faktorové analýzy. Více in Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Portál.

za poněkud nekonvenční a zvláštní. Ze společenského hlediska se dospívající neradi označují za čtenáře, neboť se obávají možných rozpaků mezi vrstevníky, pokud svou zálibu ve čtení projeví. Být čtenářem považuje většina dospívajících za přežitek a nejde se současnou dobou. Jejich motivace ke čtení zesílí, když ve čtení najdou potěšení, nebo kvůli studijním požadavkům či domnělé nutnosti. Méně je však motivuje vyhlídka rozšíření slovní zásoby nebo ponoření se do významných literárních děl. Dospívající se mimo jiné v dnešní době zajímají o obsah, který jim nabízejí moderní interaktivní média než tradiční formy, jako jsou knihy. Mají tendenci hledat informace a zábavu spíše v časopisech nebo online prostorech než v knihách. Kniha s mnoha stránkami je pro pubescenty spíše nezajímavá, až nudná nebo časově příliš svazující. Naopak filmové příběhy jsou pro ně atraktivnější, protože jsou více vizuální a dynamické. Místo čtení raději počkají, až film, který byl natočen podle knihy, bude vysílán v televizi (Homolová, 2009).

Homolová (2009) mapovala i postoj dospívajících k literární výchově na škole. Žákům připadá literární výchova nezajímává – nebaví je se učit o životech autorů a jejich dílech, i když by žáky více zajímal životní příběh autorů než jejich napsaná díla. Dospívající cítí, že učitelé nedokážou porozumět jejich oblíbeným autorům a knihám, čímž mezi nimi dochází k nepochopení. Raději by se věnovali četbě knih, která je pro ně blízká než četbě, která je školou doporučována.

České děti jako čtenáři – výzkumné šetření z roku 2013, 2017 a 2021

V této podkapitole bych ráda představila reprezentativní výzkumy dětského čtenářství z roku 2013, 2017 a 2021 pod podporou Národní knihovny České republiky. Závěry těchto výzkumů jsou reprezentovány ve třech publikacích[3].

[3] Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.

Friedlanderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I., & Richter, V. (2022). *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Host.

Empirické šetření kombinovalo kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní část probíhala na domácí půdě formou dotazování a kvalitativní část se uskutečnila formou skupinových rozhovorů ve školách či v rodinách. Všechny etapy (2013, 2017, 2021) probíhaly obdobně. Ve výzkumném šetření z roku 2013 představovali vzorek žáci ve věku od 6-14 let rozděleni do dvou skupin – 6-8 let a 9-14 let. Ve výzkumu z roku 2017 a 2021 byla přidána skupina žáků od 15-19 let. Pro účely této bakalářské práce se budeme zaměřovat na výsledky druhé skupiny.

České děti jako čtenáři - 2013

První výzkumné šetření se uskutečnilo v roce 2013 pod vedením **Ireny Prázové, Kateřiny Homolové, Hany Landové a Víta Richtera** (Prázová et al., 2014), jejichž cílem bylo zaměřit se na čtenářské chování a četbu knih českých dětí od 6–14 let. Dalším jejich cílem bylo zjištění, jak obvykle děti tráví svůj volný čas, jak se rodinné a školní prostředí podílí na jejich vztahu k četbě obecně a do jaké míry je četba součástí jejich životů. Závěry z výzkumu jsou následující (Prázová et al., 2014):

1) Čtenářské chování

46 % dětí označuje četbu knih jako zábavnou činnost, která je též velmi důležitá pro vzdělání (34 %). Ačkoliv se jedná o milá zjištění, z výzkumu zároveň vyplývá, že děti nadhodnocují svůj vztah ke knihám, neboť si dobře uvědomují, jak je četba vnímána jako společensky prospěšná a důležitá pro vzdělání. 27 % dětí vnímá čtení jako povinnost a 23 % dětí musí rodiče k četbě nutit (Prázová et al., 2014).

Dále výsledky zprostředkovávají, že 46 % dětí čtení baví, z čehož 13% čtení velice baví. 17 % dětí označuje, že je čtení nebaví. Nejrozšířenější odpovědí bylo, že je čtení docela baví (Prázová et al., 2014).

63 % pubescentů čte knihu alespoň jednou do týdne a 13 % udává její denní frekvenci. Přesto byla nejčastěji udávána frekvence několikrát do týdne (29 %). Necelá jedna pětina dětí udává, že nepřečte zpravidla ani jednu knihu do čtvrt roku. Důvody, které děti vedou k nízké frekvenci čtení uvádí, že je čtení nebaví a věnují se zábavnějším a atraktivnějším

aktivitám nebo na čtení nemají čas. V porovnání s mladšími dětmi čtou pubescenti sice méně frekventovaně, za to ale čtou po delší dobu. Pokud si dítě v četbě nenalezne svou zálibou, s přibývajícím věkem roste větší procento nečtenářů (Prázová et al., 2014).

Rozdílný přístup k četbě nacházíme v rámci různých typů škol, neboť děti z víceletých gymnázií čtení baví výrazně více, čtou častěji a považují četbu za důležitou pro vzdělání, než jak je tomu u dětí ze základních škol (Prázová et al., 2014).

Rozdílné postoje ke čtení nacházíme i mezi dívkami a chlapci. Chlapci jsou zpravidla těmi, kteří četbu považují za nudnou a zastaralou a je potřeba je ze strany rodičů do čtení více nutit. Ve starším věku narůstá podíl chlapců nečtenářů (Prázová et al., 2014).

1) Čtenářské preference, získávání knih, oblíbené žánry

S přibývajícím věkem sledujeme i měnící se vliv rodiny a školy na výběr knihy. Ačkoliv rodina svůj vliv postupně ztrácí a narůstá vliv kamarádů a internetu, škola si svůj vliv zachovává ukládáním povinnosti přečíst danou knihu např. ve formě povinné četby (Prázová et al., 2014).

Nejčastějším typem čtení je zábavné čtení (79 % dívek a 64 % chlapců), dále se umístila četba knih do školy, jako jsou učebnice a doporučené beletrie. Nejméně lákavá četba jsou noviny a časopisy (Prázová et al., 2014).

Preferovanými knihami jsou knihy o přírodě a zvířatech a dobrodružné knihy. Dále jsou zmiňovány pohádky či pověsti a komiksy. Nejméně oblíbenými jsou básničky a cestopisy (Prázová et al., 2014).

2) Čtenářské zázemí v rodině

Vliv rodiny na rozvoj kladného postoje ke knihám a čtení je patrný nejen u začínajících čtenářů, ale i u starších dětí (9-14 let). Pokud vnímají děti rodiče jako čtenáře, čtení je baví dvakrát tolik, než když své rodiče považují za nečtenáře. Jakmile rodiče doma nečtou, není překvapující, že děti čtení nebaví (Prázová et al., 2014).

Z genderového hlediska čtou častěji matky než otcové. Více než polovina matek čte alespoň několikrát do týdne. Otců je v této kategorii daleko méně (necelá třetina). Frekvence četby je ovlivněna i mírou jejich dosaženého vzdělání (Prázová et al., 2014).

Předčítání knih jako významný faktor na pozdější čtenářství dětí se také prokázal. Zajímavé zjištění je, že třetina dětí, která se k četbě staví odmítavě, nezažila domácí předčítání knih. Předčítání dětem je častějším jevem u dětí mladších než starších (Prázová et al., 2014). Spojitost se čtenářstvím dítěte nacházíme se vzděláním rodičů – čím silnější čtenář, tím vzdělanější rodič (Prázová et al., 2014).

3) Volný čas a čtenářství dětí

29 % dětí uvedlo, že navštěvuje nějaký kroužek alespoň třikrát, čtyřikrát do týdne (Prázová et al., 2014). Ačkoliv by se mohlo zdát, že přílišná návštěvnost kroužků eliminuje četbu knih, opak je pravdou. Děti, které častěji navštěvují kroužky, jsou většinou silnými čtenáři a návštěvníky knihoven než děti, které kroužky nenavštěvují (Prázová et al., 2014).

V současné době volný čas dětí značně ovlivňují média (zejména televize a internet), proto není překvapující, že téměř čtvrtina dětí hraje elektronické hry denně. Zejména jsou jimi chlapci než dívky (chlapci – 33 %, dívky – 12 %) (Prázová et al., 2014).

V rámci výzkumného šetření se posuzoval i postoj starších dětí k elektronickým knihám. Výsledky jsou nejednoznačné. Dvě pětiny dětí by rády zkusily elektronickou knihu, za to jedna čtvrtina dětí se k elektronickým knihám staví skepticky a dávají přednost knihám v tištěné podobě (Prázová et al., 2014).

4) Veřejná knihovna

Návštěvnost knihoven pubescenty rozděluje na dvě skupiny – jedna skupina, která do knihovny chodí často a pravidelně a druhá skupina nedocházející do knihovny vůbec (Prázová et al., 2014). Rozdíl v návštěvnosti knihoven nacházíme i u dívek a chlapců, neboť dívky docházejí do knihovny zpravidla častěji (Prázová et al., 2014). Asi nás nepřekvapí zjištění, že knihovny navštěvují zpravidla silní čtenáři a slabý čtenáři a nečtenáři knihovnu nenavštěvují téměř vůbec (Prázová et al., 2014).

České děti jako čtenáři - 2017

Na tohle výzkumné šetření navazuje reprezentativní výzkum z roku 2017, v čele autorů **Hany Friedlaenderové, Hany Landové, Ireny Prázové a Víta Richtera**, kteří

zkoumali stejné čtenářské oblasti a mohli tak komparovat výsledky s předešlým šetřením. Autoři (Friedlaenderová et al., 2018) nejen, že potvrdili dřívější zjištění, ale doplili zjištění nová (Richter, 2018):

1) Čtenářské chování

Šetření z roku 2017 zjistilo, že vztah k četbě se u pubescentů nezměnil. Stále ji vnímají jako zábavnou aktivitu, které by se mohli věnovat (54 %). Kromě nárůstu vnímání četby jako zábavné aktivity, se shledává nárůst dětí, které se čtení věnují na denní bázi (18 %) (Richter, 2018). Průměrná frekvence četby knih u pubescentů je přibližně 8 knih za rok. Více než jedna pětina přečte za rok více než 11 knih a zhruba 9 % dětí nepřečte žádnou knihu za rok. Důvody, proč pubescenti nejsou dostatečně motivováni v četbě uvádí stejné, jako v předešlém šetření z roku 2013 (Richter, 2018). Šetření z roku 2017 mimo jiné potvrdilo zjištění ohledně genderových rozdílů v oblibě četby (Richter, 2018).

2) Čtenářské preference, získávání knih, oblíbené žánry

26 % starších dětí a mládeže není zcela spokojeno se zadáváním povinné četby ve škole a s tím související úkoly. Dokonce více než polovina těchto dětí odhaduje, že povinnou četbu, čtenářské deníky a referáty spolužáci sami nečtou a připravují si vše za pomoci internetu. Rády by si zvolily svůj volný výběr knihy k přečtení (Richter, 2018).

Jako nejvíce oblíbené žánry se prokázaly fantasy, sci-fi, komiksy, dobrodružné knihy, knihy s romantickým příběhem, detektivky a knihy o zvířatech. Nejoblíbenějšími konkrétními tituly jsou série Harryho Pottera a Deník malého poseroutky (Richter, 2018).

3) Volný čas a čtenářství

Ačkoliv s přibývajícím věkem klesá frekvence návštěv zájmových kroužků, 72 % dětí ve věku 13-14 let stále navštěvují alespoň jednou týdně nějaký kroužek a 38 % ho navštěvuje několikrát týdně. Zároveň se nachází genderové odlišnosti ve způsobu trávení volného času, které s přibývajícím věkem stále narůstají. Dívky se více věnují poslechu hudby, trávení času na sociálních sítích a přípravě do školy. Chlapci se naproti tomu věnují častějšímu hraní elektronických her, sledování televize či videí na YouTube (Richer, 2018).

Friedlaenderová et al. (2018) zaznamenali zvýšenou frekvenci hraní elektronických her a častější trávení času na sociálních sítí. Zároveň doplňují, jak v posledních letech rozšíření

internetu do českých domácností značně ovlivnilo trávení volného času dětí. Tímto se snížila frekventovanost sledování televize a narostla sledovanost filmů a videí na počítači, tabletu či mobilním telefonu. *„Zatímco více než dvě třetiny dětí ve věku 9-10 let (68 %) lze považovat za „neuživatele“ sociálních sítí (nevyužívají nebo využívají méně často než 1x měsíčně), ve skupině 11-12 let klesá počet „neuživatelů“ sociálních sítí na 38 % a ve věkové kategorii 13-14 let (tedy na konci druhého stupně základní školy) již pouze 18 % dětí deklaruje nepoužívání sociálních sítí. Sociální sítě tedy představují pro mládež klíčový zdroj informací o okolním světě i důležitý komunikační nástroj.“* [4]

4) Veřejná knihovna

S přibývajícím věkem dochází do knihoven (školních i veřejných) čím dál méně dětí, ale u veřejných knihoven to není tak markantní rozdíl. Za touto sníženou návštěvností stojí různé důvody – nedostatek volného času, provozování jiných aktivit, získávání knih jiným způsobem či menší frekvence četby (Richter, 2018).

České děti jako čtenáři - 2021

Na výzkumné šetření z roku 2017 navazují autoři **Hana Friedlanderová, Hana Landová, Pavlína Mazáčová, Irena Prázová a Vít Richter** s jejich reprezentativním výzkumem z roku 2021, jejichž cíl byl obdobný, jako bylo u těch předešlých. Období, ve kterém se šetření uskutečnilo umožnilo zaměřit se na proměny dětského čtenářství a mediálního chování v době pandemie COVID 19. Výzkum odhalil dvě důležitá zjištění – děti i dospívající trávili daleko více času v digitálním prostoru a na internetu, který využívali pro hraní elektronických her, sociálních sítí, sledování filmů, seriálů a videí a, že pandemická situace se na samotném čtení knih dětí a jejich vztahu ke čtení projevila spíše okrajově. K těmto dvou zjištěním představím další závěry tohoto šetření (Richter, 2021):

1) Volný čas a čtenářství

[4] Národní knihovna České republiky (2018, 1. ledna). *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017* [tisková zpráva]. Převzato z: https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1/12_Cten.htm#pruzkumy

Mezi nejčastější volnočasové aktivity starších dětí (9-14 let) patří příprava do školy, trávení času na sociálních sítích a hraní elektronických her. V porovnání se šetřením z roku 2017 došlo k signifikantnímu nárůstu denních hráčů elektronických her (z 34 % na 44 %) a v porovnání s mladšími školními dětmi a mládeží představuje skupinu nejsilnější hráčů. Skupinu hráčů tvoří převážně chlapci (72 %) než dívky (34 %). Hry hrály i děti, které četba nebaví. Kromě nárůstu hraní elektronických her, vzrostlo sledování filmů či videí na různých zařízeních (Richter, 2021).

2) Vztah ke čtení a čtení knih

Čtení knih považuje za zábavné 42 % starších dětí ve věku 9-14 let. Počet přečtených knih za rok zůstal podobný, jako tomu bylo v roce 2017 (7,3 knihy za rok). Starší děti četly nejvíce blogy, články na internetu a příspěvky na sociálních sítích. Byl zaznamenán nárůst podílu nečtenářů (z 14 % na 28 %) (Richter, 2021).

3) Nejoblíbenější žánry a tituly

Oproti roku 2017 roste obliba literárního žánru fantasu. Dále vzrostl zájem o komiksy a příběhy o dětech a mládeži. Chlapci upřednostňují komiksy a fantasy a dívky upřednostňují knihy o zvířatech a přírodě. Deník malého poseroutky a série Harryho Pottera se stále řadí mezi nejoblíbenější tituly, s nově přidaným titulem Prašina (Richter, 2021).

1.3.2 Zahraniční výzkumy čtenářství v adolescenci

Tématu pubescentního čtenářství se věnují i zahraniční studie. V této podkapitole představím dvě výzkumná šetření, která nám poskytnou informace, jak na stejné téma nahlíží a přistupují jiné země a zdali dochází k obdobným zjištěním.

Genderové rozdíly ve čtenářských návycích a preferencích – výzkumné šetření z roku 2019

Jelikož se v poslední době začal výzkum soustředit na potěšení z četby jako klíčovou složku čtenářského zážitku, který pomůže pochopit a podpořit nezávislé a angažované čtení, se autoři Loh et al. (2019) ve svém výzkumu zaměřili, zdali dospívající studenti (12–17 let) dávají přednost čtení pro potěšení nebo pro jeho funkční důvody (př. akademické důvody) a

zda se dívky a chlapci odlišují ve svých čtenářských návycích a preferencích. Autoři zjistili, že i když mezi dívkami a chlapci panují různé preference ve čtení, obě pohlaví sdílejí společné zájmy ve fikci a non-fikci, přičemž genderové rozdíly panují spíše v non-fikci. Projevili se stejné preference u fikce, jako jsou dobrodružné a humorné příběhy, přičemž dívky inklinovaly více k tématům vztahů a pohádkám než chlapci (Loh et al., 2019).

Dospívající stále upřednostňují tištěné knihy, přičemž to byly ale dívky, které vykazovaly větší preference používání čtecích zařízení. Prostřednictvím počítače a mobilního zařízení čtou elektronické knihy, články a noviny na internetu (Loh et al., 2019).

Závěry z výzkumu ukazují, že dívky jsou těmi, kteří čtou denně, každý druhý den nebo o víkendech, než je tomu u chlapců. Podíl chlapců nečtenářů je daleko vyšší (17,5 %) než dívek nečtenářů (7,6 %). Potěšení žáků ze čtení souvisí s frekvencí čtení a jeho délkou, tedy bez ohledu na pohlaví žáků, které čtení baví, častěji a déle čtou (Loh et al., 2019).

Čtenářská angažovanost dětí a dospívajících – výzkumné šetření z roku 2022

Britská nezisková organizace National Literacy Trust uskutečňuje pravidelné výzkumné šetření od roku 2005. Zaměřují se čtenářské postoje, zvyklosti a oblibu ve čtení u dětí a dospívajících ve věku od 8 do 18 let. Jejich nejaktuálnější šetření vychází z roku 2022 v době koronavirové pandemie. Jejich zjištění jsou následující (Cole et al., 2022):

V roce 2022 byla zaznamenána nejnižší úroveň potěšení z četby oproti předešlých let (48 % dětí a dospívajících uvedlo, že je čtení baví). Tato úroveň je obdobná roku 2020, která představovala nejnižší zaznamenanou úroveň od roku 2005. Rozdíly ve čtenářském potěšení nachází, jak v rámci pohlaví (45,6 % chlapců a 54,9 % dívek), tak v rámci regionů Anglie (nejvyšší úroveň zaznamenána ve Velkém Londýně, nejnižší ve Východním Midlandu). I trávení volného času četbou rapidně kleslo (28 %), což opět signalizuje druhou nejnižší úroveň, kterou zaznamenali. Rozdíl mezi dívkami a chlapci pozorujeme i v denní frekvenci četby, který se za poslední tří roky téměř zdvojnásobil (34 % dívek a 27 % chlapců). Studie mimo jiné potvrzuje souvislost záliby ve čtení a každodenní četbou. Ti, kteří rádi čtou, se čtení denně věnuje 48,5 %, zatímco ti, kteří neradi čtou, se každodenní četbě věnuje jen 9,3 % (Cole et al., 2022).

Studie se zabývala i motivací k četbě. 55 % dětí a dospívajících čtou, aby se naučili nová slova, nebo aby si odpočinuli a (55,4 %), nebo aby se dozvěděli něco nového (53,5 %). 41 % čte kvůli tomu, aby se cítili dobře a 38,8 % čte, aby pochopili názor ostatních lidí. 28,7 % čte, aby získali detailnější vhled do problematik, na kterých jim záleží. Rozdílná motivace k četbě se projevila i u dívek a chlapců. 56 % dívek uvedlo, že čtou za účelem duševní pohody neboli relaxace, což stejné uvedlo 41,5 % chlapců. V případě motivace k četbě za účelem učení byly rozdíly mezi pohlavím menší (Cole et al., 2022).

Autoři dále zjišťovali, zdali děti a dospívající dávají přednost čtení knihám ve fyzické podobně či v digitální formě. Zjistili, že 52 % čte beletrii ve fyzický podobě, zatímco 27 % v digitální formě, což je v obou případech větší nárust než dříve. Daleko více dětí a dospívajících čte komiksy a básně ve fyzický podobě. Daleko méně se čtou časopisy, zprávy nebo básně v digitální formě (Cole et al., 2022).

1.4 Sebehodnocení

Pokud jde o čtení, předpokládá se, že motivační vliv sebesystému určuje způsob, jakým jedinec přistupuje ke čtení, míry úsilí investovaného do této činnosti a míry vytrvalosti při porozumění textu (Henk a Melnick, 1992, s.111 in Chapman a Tunmer, 1997). Proto je k vymezení tématu sebehodnocení důležité představit koncept jáství (neboli vědomí vlastního já), který je chápán jako specifický rys každé osobnosti, na němž závisí rozvoj sebepojetí, formulace naší identity a její stabilní uchování v čase (Sedláčková, 2009).

Sedláčková (2009) chápe sebepojetí jako reprezentaci komplexního obrazu vlastního Já, představou o sobě samém. Autorka následně uvádí jednotlivé složky sebepojetí, kterými jsou: sebehodnocení, sebedůvěra a sebeúcta, sebevědomí, sebereflexe a sebeláska, které stručně představím (Sedláčková, 2009):

- **Sebehodnocení** – základ sebehodnocení spočívá ve znalostech vlastních kompetencí, zkušeností s úspěchem či neúspěchem a s hodnocením a názory ostatních lidí. Sebehodnocení se vztahuje k různým projevům, jejichž kritériem hodnocení se mohou stát společenské normy či srovnání sebe sama s někým jiným.
- **Sebedůvěra a sebeúcta** – zahrnují sebepoznání s určitou hodnotou, pocitem kontroly a možností ovlivnit svůj život. Sebedůvěra (a sebeúcta) souvisí

s očekáváním úspěšnosti a tím související motivací a stanovením úrovně cílů. Souvislost můžeme nalézt se sebehodnocením – jakmile je sebehodnocení pozitivní, jedinec důvěřuje více svým schopnostem, než je tomu u člověka s nižším sebehodnocením, který podceňuje své možnosti a zastává spíše pasivnější roli. I vnímání obtížnosti situace a její zvládnutí determinuje míra sebedůvěry. Sebedůvěra se utváří z několika částí – činitelé prostředí, důležité vzpomínky, vnímání vlastního těla, stupně prožitého uspokojení apod.

- **Sebevědomí** – vyjadřuje, jak si lidé vytvářejí od dětství vědomý názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí, kterého se jim dostává. Ačkoliv se jedná o vědomý aspekt, ne vždy se jedná o zcela správný a odpovídající realitě. Důležitou součást tvoří prohry, zklamání, slabosti a omezení. Součást jedince tedy tvoří soubor těchto prožitků spolu s ideály a hodnotami nabytými prostřednictvím výchovy. Sebevědomí se formuje ve styku s klíčovými osobami, jako jsou rodiče, sourozenci, vrstevníci, učitelé atd. Nízké sebevědomí znamená nízkou víru ve vlastní úspěch a vzniká v průběhu dětství nízkým hodnocením ze strany klíčových osob. Naopak zdravé sebevědomí představuje přiměřenou míru sebevědomí, která je zásadní pro životní rovnováhu. Ačkoliv se může zdát, že se jedná o slepou sebedůvěru, jedná se spíše o kritické sebevědomí a formuje se hodnocením, které se dítěti dostává od klíčových osob.
- **Sebereflexe** – jedná se o zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem. Sebereflexe je ovlivněna jak osobnostními, tak situačními faktory. Osobnostní faktory představují hodnotové systémy, celkové aktuální sebepojetí, osobní světový názor nebo orientace osobnosti jako integrace osobních vztahů k sobě i jiným apod. Za situační faktory lze považovat aktuální psychický stav či očekávání apod.
- **Sebeláska** – součástí sebepojetí je i citový vztah k sobě samotnému neboli jinak řečeno, sebeláska. Sebeláska je vyjádřena mírou sebeakceptace, která je výsledkem různých ambivalentních pocitů.

1.5 Proměna sebehodnocení v rámci životního vývoje

Způsob, jakým dítě interpretuje své neúspěchy při čtení a jakým způsobem to ovlivňuje jeho sebepojetí, závisí na jeho aktuální vývojové úrovni. Učební obtíže a opakující se neúspěchy jsou pro ně důležitou zkušeností, která jsou zpracována v souladu s jejich současnou emocionální vyzrálostí a úrovní schopnosti uvažování (Matějček et al., 2006). V této kapitole představím vývoj konceptu sebehodnocení od předškolního věku do období adolescence, aby tím byl docílen komplexnější pohled na problematiku sebehodnocení čtení.

Základy sebehodnocení se formují již v období **předškolního věku**. Sebehodnocení je závislé na názoru druhých lidí, především kvůli citové a rozumové nezralosti. Zejména ve vztahu ke škole jej ovlivňují především očekávání a představy rodičů o možnostech jejich dítěte. Představy rodičů se ovšem nemusí ztotožňovat s reálnými možnostmi dítěte a může tímto dojít k nadměrnému nátlaku na dítě a nutkavé potřebě naplnění jejich očekávání (Matějček et al., 2006). Harter in Poledňová (2009) doplňuje, že sebehodnocení v tomto období zůstává relativně zjednodušené na jednu dominantní charakteristiku zakotvenou například na stupnici chytrý – hloupý, dobrý – špatný apod.

V **mladším školním věku** je výklad vlastních neúspěchů ve značné míře spoluurčován postoji a hodnocením jiných lidí, zejména pokud jsou pro dítě nějak významní. Děti přejímají názor od autorit, především od rodičů a učitelů. Přesto je zde riziko, že se ztotožní i s jejich nesprávnými závěry, které přijímají za své a nevystavují je žádným pochybnostem. Pokud dítě slýchává, že příčinou jeho neúspěchu ve čtení je například jeho hloupost, přijímá toto stanovisko za své a nebývá příliš motivováno k další práci. Obdobné je tomu i v případě, kdy příčina žákova neúspěchu je přisuzována jeho okolí (učitelům, rodičům apod.). V tomto období je stále nejdůležitější názor autorit, avšak postupně začíná přibývat na důležitosti názor vrstevníků (Matějček et al., 2006).

Sebehodnocení na začátku **středního školního věku** bývá zpravidla nepřesné a ovlivnitelné aktuálními zážitky. Naproti tomu konec období středního školního věku je sebehodnocení stabilnější a dochází k fixaci i jeho negativních složek (Matějček et al., 2006).

V **období dospívání** dochází k výkyvům sebehodnocení kvůli celkové nejistotě a emoční nevyrovnanosti. Sebedůvěru dospívajícího ovlivňují zejména vrstevnické skupiny,

jejichž názor značí důležité kritérium vlastního sebehodnocení. Dospívající *„jsou také schopni na základě dílčích zkušeností charakterizovat sebe sama na obecnější úrovni (např. „jsem inteligentní, protože jsem nejen chytrý, ale také kreativní“)“* (Poledňová, 2009, s. 17).

1.6 Sebehodnocení čtení

Kvalita sebehodnocení ovlivňuje motivaci dítěte ke čtení. Zároveň nám signalizuje typ strategie zvládání zátěže dítěte při školním neúspěchu. Je nutné brát v potaz, že sebehodnocení čtení ovlivňuje několik faktorů: aktuální školní situace, osobnost dítěte, jeho zkušenosti se čtením a hodnocením, názory a spokojenost rodičů a učitelů se žákovými čtenářskými dovednostmi (Matějček a Vágnerová, 2006). To, že míru čtenářského sebehodnocení ovlivňují rodiče i učitelé potvrzuje Stone (1997; in Presslerová, 2015), který vnímá čtenářské sebehodnocení jako malou část identity jedince, a uvádí, že celkové sebepojetí dítěte ovlivňuje zejména opora rodičů, kdežto školní sebehodnocení ovlivňuje postoj učitele.

Už v prvním roce školní docházky mohou čtenářské výkony a jejich potíže začít ovlivňovat dětské sebehodnocení a tím i samotné čtenářské dovednosti. Schopnost číst je klíčovým faktorem počátečního úspěchu ve škole, což způsobuje rychlou reakci okolí na případné nedostatky ve čtení (Matějček a Vágnerová, 2006). Proto je velmi důležité odhalit čtenářské nedostatky co nejdříve a zahájit včasné intervence. Na důležitost včasného odhalení čtenářských nedostatků upozorňuje i Klégrová (in Kucharská, 1999), která se zaměřila na skupinu žáků s poruchami učení navštěvující 7. ročník. Žáci i přes své čtenářské zlepšení nadále vykazovali míru nízkého čtenářské sebehodnocení. I Chapman a Tunmer (2003) in Matějček et al. (2006) získali obdobné závěry. Děti, které hodnotily své školní úspěchy negativně, měly v prvních třech ročnících horší výsledky než jejich spolužáci, kteří si zachovali vyšší míru sebevědomí.

Ačkoliv je sebepojetí univerzálním psychologickým konstruktem, jeho fungování se liší v závislosti na kulturním kontextu. Například autoři Chiua and Klassen (2009) se ve svém mezinárodním komparativním šetření zaměřili na vztah mezi čtenářským sebepojetím a jejich skutečnými výkony u necelých 160 tisíc patnáctiletých žáků ve 34 zemích (od chudých, kolektivistických zemí po bohaté, individualistické země). Žáci pocházející ze

zemí individualistických, vykazovali vyšší čtenářskou sebedůvěru, ale za to nízký výsledky ve čtení. Žáci pocházející ze zemí kolektivistických vykazovali nižší čtenářskou sebedůvěru s vysokými výsledky ve čtení. Autoři mimo jiné potvrzují souvislost mezi čtenářským sebehodnocením a čtenářským výkonem.

V zahraničí v rámci konceptu sebehodnocení pracují i s pojmem self-efficacy, což do překladu chápeme jako sebeúčinnost neboli vlastní přesvědčení jedince o kontrole událostí a ovlivnění svého života. Pakliže je jedinec přesvědčen, že on je tím, který ovlivňuje chod událostí, zvládá životní těžkosti daleko lépe (Presslerová in Kucharská et al., 2015). Byl prokázán hluboký vliv sebeúčinnosti na motivaci studentů k učení, seberegulaci a výkonu (Pajares, 1996; Schunk and Pajares, 2009 in Unrau et al., 2018) Řada výzkumu potvrdila pozitivní vztah mezi přesvědčení o vlastní účinnosti a čtenářským výkonem v rámci různých vývojových úrovní (Chapman a Turner, 1995; Mills Pajares a Herron, 2007; Wigfield a Guthrie, 1996). Konkrétně výzkum provedený Unrauem et al. (2018) byl zaměřen na vliv intervencí na sebeúčinnost v rámci čtení, zkoumal různé faktory ovlivňující velikost efektu a vztahy mezi sebeúčinnosti čtení a porozuměním čtení. Výsledky naznačují, že intervence mají pozitivní efekt na čtenářské sebehodnocení bez ohledu na design studie. Významnými faktory ovlivňující velikost efektu byla úroveň školního ročníku, množství zdrojů ovlivňujících sebehodnocení čtení a použité metody.

Chapman a Tunmer (1997) zjistili, že existuje silnější prediktivní vztah mezi počátečním čtenářským sebepojetím a následnými čtenářskými úspěchy než čtenářské dovednosti před vstupem do školy. Tyto závěry podporují důležitost čtenářského sebepojetí pro čtenářské výsledky u dětí mladšího školního věku. Autoři zároveň upozorňují na určitou nestabilitu čtenářského sebepojetí během prvních 3 let školní docházky. Teprve až mezi 2. a 3. ročníkem se stává čtenářské sebepojetí stabilnější, ale i tak je zřejmé, že stále prochází určitými změnami a tím je nadále relativně nestabilní. Je to zejména z důvodu reakcí na formální výuku čtení a s ní spojené rozvíjející se vzorce úspěchů a v úkolech souvisejících se čtením

1.6.1 Sebehodnocení čtení u dyslektických žáků

V této podkapitole se pokusím stručně představit výsledky výzkumu Matějčka et al. (2006), kteří část svého výzkumného šetření zaměřili na čtenářské sebehodnocení dyslektických dětí. Ačkoliv se autoři orientovali na skupinu dyslektických žáků, přináší velmi zajímavá zjištění týkající se čtenářského sebehodnocení, která tu představím.

Závěry provedeného výzkumu (Matějček et al., 2006) nás upozorňují na rozdíly v sebehodnocení čtení mezi dyslektickými a nedyslektickými žáky, které se dle očekávání ukázaly jako vysoké. Nízké čtenářské sebehodnocení dyslektiků obvykle souvisí s jejich celkově nízkým sebehodnocením, převahou negativních emocí a celkově sníženou sebedůvěrou. Zjištění, že děti mající deficity v oblasti čtení a psaní, a s tím související nižší míru sebeúcty potvrzují i zahraniční studie, jako například Manjula, Saraswathi & Padakannaya (2009) a Conlon et al. (2006).

Ačkoliv se dyslektické děti hodnotily ve svých čtenářských dovednostech negativněji, čtení pro ně **nepředstavovalo značnou zátěž** a k četbě **nebyly příliš motivované**. Avšak autoři nalezli nízkou motivaci k četbě i u žáků staršího školního věku, kteří čtou relativně dobře, ale dávají přednost jiným aktivitám. Pozitivním zjištěním bylo, že dyslektické děti byly **přesvědčené o jejich významným zlepšení ve čtenářských schopnostech**, čímž můžeme interpretovat efektivitu vlastní práce jako faktor sloužící k eliminaci nízké motivace i pocity stresu. Dále se ukázalo, *„že sebehodnocení čtení souvisí s **prožívanou mírou zátěže** této činnosti a **s pocitem dosaženého zlepšení**, což přímo úměrně ovlivňuje i motivaci.“* (Matějček et al., 2006, s. 114), takže jakmile se dítě hodnotí ve svém čtení lépe, tím menší zátěž pro něj čtení představuje a pokud pociťuje zlepšení v jeho čtení, odrazí se to i na jeho hodnocení. Čtenářské sebehodnocení se v průběhu staršího školního věku **zvyšuje**. Za tímto stanoviskem může stát celá řada důvodů – skutečné zlepšení, adaptace na vlastní znevýhodnění, smíření se se situací apod. Za těmito důvody můžeme shledat i klesající **pocity zátěže** vyplývající ze čtení. Autoři se zaměřili i na oblasti, kde se názory všech dětí dyslektiků a nedyslektiků střetly. Jednalo se o **oblast možného zlepšení ve čtení** u dětí staršího školního věku. Výsledky ukazují, že všichni žáci byli přesvědčení, že se jejich čtenářské dovednosti už nezlepšují. Čímž získáváme informace ohledně

čtenářské kontinuity od určitého věku, kde se žáci už nikam neposouvají, ať jsou na jakékoliv úrovni.

Výsledky studie rovněž ukázaly rozdíly ve čtenářském sebehodnocení mezi žáky s SPU navštěvující běžné základní školy a žáky s SPU navštěvující speciální školy. Žáci navštěvující speciální školy se hodnotili ve svých čtenářských dovednostech lépe, než žáci z běžných škol. Zároveň byli mnohem optimističtější a přesvědčeni, že se ve svém čtení zlepšili podstatně více, než žáci z běžných škol.

1.6.2 Sebehodnocení čtení mezi dívkami a chlapci

Čtenářské sebehodnocení nás bude zajímat i z pohledu genderových odlišností. Na počátku školní docházky pozorujeme mezi dívkami a chlapci shodné výsledky. Rozdíl se pozoruje od konce prvního stupně, konkrétně 4. ročníku, kdy chlapci vykazují slabší čtenářské sebehodnocení než dívky. Tento fakt můžeme interpretovat tak, že chlapci oproti dívkám nemusí být dostatečně stimulováni a podporování v prožívání čtenářského úspěchu, zpětné vazby a sebepojetí, což se může odrazit v jejich reálných čtenářských výkonech.[5] Marinak a Gambrell (2010) ve své studii dochází k obdobnému zjištění. Ačkoliv zde výzkumný soubor tvořili žáci 3. třídy, výsledky jasně ukazují, že jsou dívky a chlapci stejně sebevědomí ohledně svých čtenářských schopností, ale odlišují se jejich motivací ke čtení. Chlapci jsou ke čtení daleko méně motivováni a čtení přikládají daleko nižší hodnoty než dívky.

[5] Kucharská et al., (2021): Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol – Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ: B. Standardizace, výsledky, normy, s. 33. PedF, UK.

2 Empirická část

2.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem této práce je zjistit, **jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení**, tedy jaké je jejich čtenářské sebehodnocení a jaké vykazují čtenářské chování. Jelikož se jedná o smíšený design, data budeme zpracovávat jak kvantitativně, tak kvalitativně. V kvantitativní metodologii použijeme Dotazník sebehodnocení čtení (Presslerová, in Kucharská, 2021), kterým získáme informace, jak se žáci 2. stupně hodnotí ve svém čtení a zároveň budeme nahlížet na jednotlivé oblasti, které dotazník sleduje. V kvalitativní části budeme vycházet z polostrukturovaných rozhovorů. Každý rozhovor bude proveden s jedním žákem reprezentující jednotlivou třídu, a tím rozšíříme o kvalitativní analýzu hlubší vhled do jejich čtenářského sebeobrazu dospívajících žáků.

V této bakalářské práci nás bude zajímat, jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování. Dále nás bude zajímat, zdali nalézáme rozdíly mezi čtenářským sebehodnocení dívek a chlapců. Na závěr budeme data získaná pro 2. stupeň porovnávat s daty pro 5. ročník, čímž budeme sledovat proměnu čtenářského sebehodnocení.

1. Jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení?

- H1: Čtenářské sebehodnocení se u žáků 2. stupně ZŠ mezi dívkami a chlapci statisticky významně liší.
- H0: Čtenářské sebehodnocení se u žáků 2. stupně ZŠ mezi dívkami a chlapci statisticky významně neliší.
    - Po prostudované literatuře (Marinak & Gambrell, 2010; Loh et al., 2019; Cole et al., 2022) nacházíme odlišnosti ve čtenářských postojích, motivaci ke čtení a frekvenci četby mezi dívkami a chlapci. Na základě těchto zjištění byla stanovena výzkumná otázka, zdali dochází k odlišnostem i v rámci sebehodnocení jejich čtení.

2. Jaké vykazují žáci 2. stupně ZŠ čtenářské chování?

2.2 Metody sběru dat a výzkumný vzorek

Sběr dat proběhl na začátku června roku 2023 na jedné základní škole ve městě s 50 tisíci obyvateli v Ústeckém kraji. Základní školu navštěvuje celkem 550 žáků, přičemž 301 žáků studuje na 1. stupni a 249 žáků na 2. stupni. Žáci na této škole jsou vyučováni analyticko-syntetickou metodou čtení a specifikem školního vzdělávacího programu je orientace na pěstitelství a ekologii, kdy je žákům v průběhu studia nabízeno pracovní vyučování zaměřené právě na tyto oblasti.

Jelikož je bakalářská práce věnována žákům 2. stupně ZŠ, informovaný souhlas se zasílal rodičům prostřednictvím aplikace Bakaláři, jejichž děti navštěvují 2. stupeň ZŠ. Před oslovením rodičů byla potřeba ve spolupráci s vedením školy vyloučit žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení (SPU), neboť dotazník není cílený pro tuto skupinu žáků. Následně do výzkumného vzorku nebyli zařazeni žáci, kteří aktuálně v ČR žijí z důvodu války na Ukrajině, neboť by mohlo dojít ke zkreslení výsledků. V informovaném souhlasu byli rodiče i žáci srozuměni s cílem, průběhem a záměrem výzkumu a kdykoliv mohli vyjádřit svůj nesouhlas a od výzkumu odstoupit.

Po všech těchto provedených krocích výzkumný vzorek představuje celkem 102 žáků, kteří následně vyplnili Dotazník sebehodnocení čtení. Z toho je 51 chlapců a 51 dívek, takže genderové rozložení je zcela vyrovnané. Podrobnější rozložení dívek a chlapců nalezneme v tabulce 2. Každý žák byl z důvodu anonymizace opatřen kódem a zaznamenáván byl pouze věk, třída, pohlaví a zdali dochází na tuto školu od 1. třídy a pokud ne, tak od jaké třídy na tuto školu nastoupil. Po vyplnění dotazníků bylo náhodně vybráno 10 žáků (pokaždé jeden žák z jedné třídy), se kterými byl následně proveden polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl proveden se 6 dívkami a 4 chlapci.

Tabulka 1 Genderové rozložení

	N	Dívky	Chlapci
6. ročník	27	11	16
7. ročník	23	11	12
8. ročník	36	21	15
9. ročník	16	8	8

Zdroj: vlastní zpracování

2.3 Použité metody – Dotazník sebehodnocení čtení

V empirické části byl použit *Dotazník sebehodnocení čtení* (Presslerová in Kucharská, 2021), který představuje doplňkovou část komplexního pohledu na úroveň gramotnostních dovedností žáků 1. stupně základních škol.

Původně se autoři testové baterie PorTex (Kucharská et al., 2021) nechali inspirovat Matějčkem a Vágnerovou s jejich *dotazníkem sebehodnocení čtení* (2006, s. 249), kteří jej administrovali skupině dětí s dyslexií (a kontrolní skupině) ve věku 10-12 a 13-14 let. Nicméně pilotní studie autorů výzkumu *Porozumění čtenému* (Kucharská, 2014) ukázala, že je dobře využitelný i pro skupinu dětí ve věku 8-11 let. Původní dotazník (Matějček a Vágnerová, 2006, s. 88-89) obsahoval celkem 25 výrokových položek, který byl následně autory výzkumu *Porozumění čtenému* (Kucharská, 2014) doplněn o dalších 10 položek, což vytvořilo modifikovaný 35 položkový dotazník mapující celkem 8 oblastí (komplexní hodnocení úrovně čtení, motivace ke čtení, zvládání zátěže čtení, míra dosaženého zlepšení ve čtení, rodičovské chování, porozumění čtenému, tiché čtení a pozitivní vztah ke čtení, knize). Na základě statistické analýzy dat a její interpretace se autoři rozhodli dotazník diferencovat do tří verzí. Dále došlo k úpravě jednotlivých položek, aby cíleněji reflektovaly oblast porozumění a čtenářského chování. Úprava výrokových položek zároveň umožňuje jak vyplnění žákem, tak administraci dospělého. *„Pro účely standardizace bylo nezbytně nutné dotazník upravit, zredukovat a upravit množství položek i oblastí, které sleduje. Detailní položková analýza nám umožnila kvalitativní rozhodnutí, které položky sytily danou oblast méně a které oblasti jsou pro sebehodnocení čtení nejvýznamnější.“* (Presslerová in Kucharská, 2021, s. 100) Proto finální dotazník obsahuje celkem 20 položkových výroků

místo původních 35, mapuje celkem 4 oblasti místo původních 8 (Presslerová in Kucharská, 2021, s.100).

Dotazník sebehodnocení čtení tedy obsahuje celkem tři verze – A, B a C, dle ročníku, který žák navštěvuje a jeho úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti. Všechny tři verze dotazníku fungují na stejném principu, i znění položek je totožné, odlišují se pouze jejich počtem.

Jelikož má tato práce určené za cíl ověření, zda je tento dotazník vhodným nástrojem i u dětí 2. stupně základních škol, byla použita verze C, která je určená pro 4. a 5. ročník. Celkem obsahuje 20 položek s vyjádřením míry souhlasu na čtyřstupňové škále (naprosto souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – naprosto souhlasím).

V dotazníku je důležité se zaměřit na celkový skór (CS) čtenářského sebehodnocení, který obsahuje celkem 4 oblasti (Presslerová in Kucharská, 2021):

S1 – Sebehodnocení čtení: oblast mapuje žákův názor na jeho kvalitu a úroveň čtenářských dovedností a případné nedostatky či problémy. Zároveň zde žák vyjadřuje míru spokojenosti se svou čtenářskou úrovní, prostoru pro jeho možné zlepšení i hodnocení úrovně čtení potichu i nahlas.

S2 – Čtenářské chování: oblast se věnuje hodnocení žákova vztahu ke čtení v domácím prostředí, jeho vůli a motivaci ke čtení ve volném čase, zájmu rodiny o žákovo domácí čtení a jeho aktuální četbě.

S3 – Reflexe hodnocení okolím: v této oblasti žák komparuje svou úroveň čtení s úrovní jeho spolužáků a hodnotí spokojenost ve čtení ze strany rodičů a učitele.

S4 – Hodnocení porozumění čtenému: oblast mapuje verbalizaci čteného obsahu, hodnocení úrovně porozumění obsahu čteného textu a identifikaci klíčových témat v textu.

V dotazníku se dosahuje celkového skóru (CS), jehož cílem je zhodnocení míry rizika ve vnímání, prožívání a chování žáka v oblasti čtenářství a na základě toho navrhnout příslušné intervence, podporu a motivace v této oblasti. (Presslerová in Kucharská, 2021, s.100) Čím nižší skór, tím vyšší míra rizika a naopak. Jelikož je charakter dotazníku screeningový, pracuje se zde s tzv. kritickými hodnotami, jak v oblasti celkového skóru, tak

i v jeho dílčích oblastech. Při konstruování kritických hodnot autoři vycházeli z 25. percentilu, tedy z posledního kvartilu výsledků, kde začíná nejslabších 25 % výkonů v ročníku. Jednotlivé kritické hodnoty nalezneme v tabulce 1. (Kucharská et. al., 2021)

Tabulka 2 Kritické hodnoty Dotazníku sebehodnocení čtení pro 5. ročník

S1 - Čtenářské sebehodnocení	S2 - Čtenářské chování	S3 - Reflexe hodnocením okolí	S4 - Hodnocení porozumění čtenému	Celkový skór	Medián
9	6	7	8	32	40

Zdroj: Kucharská et. al. (2021): Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol - Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ: B. Standardizace, výsledky, normy, s. 94. PedF, UK.

2.3.1 Nálezy – popisná statistika výsledků v Dotazníku sebehodnocení čtení

Nejdříve představím výsledky dat, které jsem získala od žáků 2. stupně. Následně tyto výsledky porovnám s daty pro 5. ročník, které byly získány během standardizačního procesu autory dotazníku.

Z tabulky 3 zjišťujeme, že výsledky mezi ročníky se statisticky významně neliší. Maximální počet bodů, které bylo možné v dotazníku získat, byl 60, přičemž průměrný celkový skór ročníků 2. stupně je 31,46. Tato hodnota svědčí o tom, že celkové čtenářské sebehodnocení žáků 2. stupně ZŠ je nízké a jejich průměrný celkový skór (CS) se rovná kritické hodnotě u žáků 5. ročníku. Pro detailnější doplnění jsme vypočítali kritickou hodnotu i pro náš výzkumný soubor, jejíž hodnota je 24. Tato kritická hodnota nám mimo jiné signalizuje nízký čtenářský sebeobraz.

Pro detailní doplnění jsme zjišťovali nejnižší a nejvyšší hodnoty ve všech ročnících – nejnižší skór nacházíme v 7. ročníku se 14 body a nejvyšší celkový skór nacházíme v 7. a v 8. ročníku s 51 body. Pokud bychom toto aplikovali i na jednotlivé ročníky, nejlépe si vedl 6. ročník s průměrnou hodnotou CS 32,7 a nejhůře 9. ročník s průměrnou hodnotou CS 30,19.

Při analýze výsledků čtenářského sebehodnocení je důležité věnovat pozornost i jeho dílčím oblastem, které dotazník mapuje (S1 – čtenářské sebehodnocení; S2 – čtenářské chování; S3 – reflexe hodnocení okolím; S4 – hodnocení porozumění čtenému). V každé oblasti bylo možné získat minimum 0 bodů až maximum 15 bodů. Z tabulky 3 a totéž i z

grafu 1 zjišťujeme, že všechny ročníky vykazují nejnižší průměrné skóre v oblasti čtenářského chování (S2). Tento fakt potvrzují i nálezy z provedených rozhovorů, které zmiňuji v následující kapitole.

Nejlépe si žáci vedli v oblasti sebehodnocení čtení (S1), kde se průměrná hodnota pohybuje okolo 9,82. V oblasti hodnocení porozumění čtenému (S4) je průměrná hodnota u 2. stupně 8,66. U oblasti reflexe hodnocení okolí (S3) je průměrná hodnota 7,54.

Pozornost se věnovala i rozdílům v čtenářským sebehodnocení mezi dívkami a chlapci. V tabulce 4 zjišťujeme, že genderové rozdíly se ve čtenářském sebehodnocení statisticky významně neliší. Pro detailnější analýzu, přehled nalezneme v tabulce 5 rozdíly mezi dívkami a chlapci v jednotlivých oblastech sebehodnocení čtení. Až na oblast S2 mapující čtenářské chování, kde spatřujeme menší rozdíl mezi dívkami (průměrná hodnota je 6,41) a chlapci (průměrná hodnota je 4,65), žáci ve zbylých oblastech (S1, S3 a S4) dosahují mezi sebou podobných výsledků a rozdíly nejsou statisticky významné.

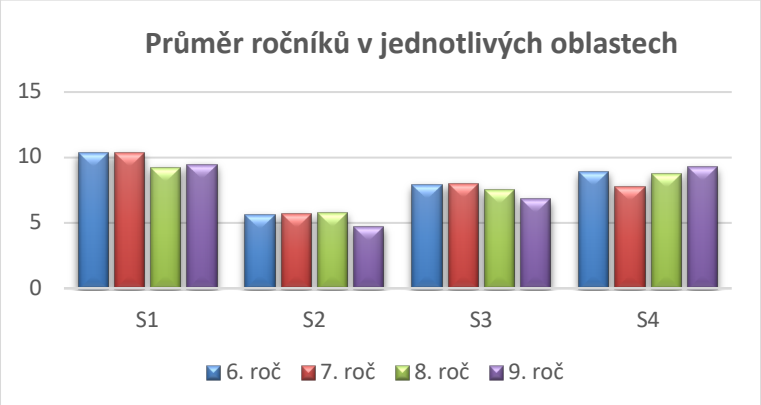
Předešlé tabulky zobrazovaly genderové rozdíly čtenářského sebehodnocení v rámci celého 2. stupně ZŠ. Přesto je důležité neopomenout rozdíly mezi dívkami a chlapci napříč jednotlivými ročníky. Z tabulky 6 zjišťujeme, že dívky dosáhly nejvyšších výsledků v 6. ročníku (průměrná hodnota je 35,36) a nejnižších výsledků dosáhly v 8. ročníku (průměrná hodnota je 30,24). Chlapci dosáhli nejvyšších výsledků v 8. ročníku (průměrná hodnota je 32,47) a nejnižších výsledků v 9. ročníku (průměrná hodnota je 28,5).

Tabulka 3 Výsledná data pro 2. stupeň

Ročník		Celkový skór	Skór 1	Skór 2	Skór 3	Skór 4
6. ročník	Průměr	32,7	10,33	5,59	7,89	8,89
	Medián	34	10	6	9	10
	Sm. odchylka	7,99	2,18	2,96	2,67	3,38
	Minimum	17	7	1	2	2
	Maximum	49	15	10	12	15
7. ročník	Průměr	31,78	10,35	5,7	7,96	7,78
	Medián	30	11	6	8	7
	Sm. odchylka	10,07	2,51	4,23	2,63	4,51
	Minimum	14	5	0	2	0
	Maximum	51	15	14	14	15
8. ročník	Průměr	31,17	9,19	5,75	7,5	8,72
	Medián	31	10	5,5	8	8,5
	Sm. odchylka	9,89	2,63	4,22	2,54	3,36
	Minimum	15	4	0	2	3
	Maximum	51	15	15	11	15
9. ročník	Průměr	30,19	9,44	4,69	6,81	9,25
	Medián	31,5	10	5	7	10
	Sm. odchylka	10,45	2,12	3,29	3,71	3,6
	Minimum	8	5	0	0	2
	Maximum	46	13	10	13	15

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1 Jednotlivé oblasti čtenářského sebehodnocení napříč ročníky



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4 Sebehodnocení čtení dívek a chlapců na 2. stupni ZŠ

2. stupeň	Dívky	Chlapci
Průměr CS	32,37	30,75
Medián	34	30
Směrodatná odchylka	10, 31	8,76

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 5 Genderové rozdíly v jednotlivých oblastech čtenářského sebehodnocení 2. stupně

2. stupeň	Dívky	Chlapci
Oblast S1	9,90	9,69
Oblast S2	6,41	4,65
Oblast S3	7,92	7,27
Oblast S4	8,14	9,14

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 6 Genderové rozdíly ve čtenářském sebehodnocení (CS) napříč ročníky

Ročník		Dívky	Chlapci
6. ročník	Průměr	35,36	30,88
	Medián	37	34
	Sm. odchylka	7,96	7,49
7. ročník	Průměr	33,82	29,92
	Medián	36	27
	Sm. odchylka	11,14	8,57
8. ročník	Průměr	30,24	32,47
	Medián	32	30
	Sm. odchylka	9,81	9,86
9. ročník	Průměr	31,88	28,5
	Medián	34,5	28,5
	Sm. odchylka	11,81	8,56

Zdroj: vlastní zpracování

2.3.2 Porovnání dat vlastního šetření se standardizačním vzorkem pro 5. ročník

Data získaná v českém prostředí pro 5. ročník nalezneme v tabulce 7. Po porovnání těchto dat s daty pro 2. stupeň docházíme k zajímavým zjištěním. Průměrný celkový skór (CS) čtenářského sebehodnocení 2. stupně je nižší než CS čtenářského sebehodnocení získané pro 5. ročník (2. stupeň - 31,46; 5. ročník - 38,82). Nejnižší celkový skór v 5. ročníku nacházíme s 10 body (2. stupeň – 14) a nejvyšší skór je se 60 body (2. stupeň – 51).

I v dílčích oblastech nacházíme zajímavá zjištění. U 5. ročníku můžeme sledovat celkem konstantní sebehodnocení ve všech oblastech, než je tomu u 2. stupně, kde se průměrné hodnoty v jednotlivých oblastech mění. Nacházíme však jednu podobnost u obou dat. Oblast sebehodnocení čtení (S1) představuje oblast s nejvyššími průměrnými hodnotami ze všech 4 zkoumaných oblastí, jak u žáků 2. stupně, tak u žáků 5. ročníku.

Výraznou odlišnost sledujeme zejména v oblasti čtenářského chování (S2), kdy průměrný skór 2. stupně je 5,4 a v případě 5. ročníku je to 9,14, což nás upozorňuje na markantní rozdíl.

I u oblastech S3 a S4 pozorujeme pokles průměrných hodnot u 2. stupně v porovnání s průměrnými hodnotami pro 5. ročník.

Tabulka 7 Data získaná ve standardizačním vzorku PorTex pro 5. ročník

Ročník	T1	Celkový skór	Skór 1	Skór 2	Skór 3	Skór 4	T2	Celkový skór	Skór 1	Skór 2	Skór 3	Skór 4
5. ročník	Průměr	38,82	10,57	9,14	9,13	9,99	Průměr	38,82	10,81	8,67	9,33	10,01
	Medián	39,00	11,00	9,00	10,00	10,00	Medián	40,00	11,00	9,00	10,00	10,00
	Sm. odchylka	9,79	2,68	3,54	3,23	2,9	Sm. odchylka	10,33	2,69	3,8	3,25	2,87
	Minimum	10	0	0	1	2	Minimum	11	4	0	2	2
	Maximum	60	15	15	15	15	Maximum	59	15	15	15	15

Zdroj: Kucharská et. al., (2021): Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol - Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ: B. Standardizace, výsledky, normy, s. 94. PedF, UK.

Na závěr bylo důležité zjistit, zdali rozdíl (celkový průměrný skór) 2. stupně se statisticky významně liší od výsledků, které autoři *Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základní škol – Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ z roku 2021* získali pro 5. ročník. Jelikož tato práce vychází z relativně malého vzorku, zvolila jsem výpočet

Cohenova d, který udává míru velikosti rozdílu mezi dvěma skupinami a pomáhá určit, zda tento rozdíl má praktický význam.

Z tabulky 8 můžeme zpozorovat, že 6. a 7. ročník naznačují, že existuje středně velký efekt rozdílu mezi těmito dvěma skupinami. To znamená, že žáci 6. a 7. ročníku mají pravděpodobně vyšší míru rizika v oblasti čtenářského sebehodnocení ve srovnání se žáky 5. tříd. Výsledky Cohenova d u žáků 8. a 9. ročníku naznačují velký efekt rozdílu mezi těmito skupinami.

To můžeme interpretovat tak, že žáci 8. a 9. ročníku pravděpodobně vykazují nejvyšší míru rizika v oblasti čtenářského sebehodnocení mezi všemi porovnanými skupinami.

Tabulka 8 Cohenovo d

	Cohenovo d
6. ročník	0,685
7. ročník	0,703
8. ročník	0,771
9. ročník	0,846

Zdroj: vlastní zpracování

2.3.3 Shrnutí výsledků kvantitativní části

Po vyhodnocení 102 dotazníků docházíme k následujícím závěrům. Čtenářské sebehodnocení žáků 2. stupně je nízké a vykazuje kritickou hodnotu a jejich průměrný celkový skór (CS) se rovná kritické hodnotě u žáků 5. ročníku. Při komparaci dat následně zjišťujeme, že oblast S1 (čtenářské sebehodnocení) u obou skupin dosahuje nejvyšších průměrných hodnot v porovnání s dalšími oblastmi (S2, S3 a S4). Markantní rozdíl nacházíme v oblasti S2 (čtenářské chování), kdy žáci 2. stupně dosahují daleko nižších průměrných hodnot než žáci 5. ročníku.

Mezi jednotlivými ročníky 2. stupně nenacházíme statisticky významné rozdíly, a ačkoliv zjištěné výsledky naznačují kritickou hodnotu, jedná se o relativně konstantní ukazatel, bez výrazných odchylek napříč třídami.

Rozdíly v sebehodnocení čtení mezi dívkami a chlapci nejsou statisticky signifikantní. Nicméně, nepatrnou odchylku lze pozorovat u oblasti S2 (čtenářské chování), kde dívky vykazují vyšší průměrný skór než chlapci. Další marginální rozdíl se projevuje v oblasti S4 (hodnocení porozumění čteného), kde chlapci dosahují mírně vyšších průměrných hodnot než dívky. V oblastech S1 (sebehodnocení čtení) a S3 (reflexe hodnocení okolím) jsou průměrné hodnoty mezi dívkami a chlapci značně totožné.

Výpočet Cohenova d nám udává velikosti rozdílu mezi dvěma porovnávanými skupinami a určuje, zda tento rozdíl má praktický význam. 6. a 7. ročník vykazují střední velký efekt, který říká, že mají pravděpodobně vyšší míru rizika v oblasti čtenářského sebehodnocení v porovnání se žáky 5. tříd.

8. a 9. ročník vykazují velký efekt rozdílu, což vykazuje nejvyšší míru rizika v oblasti čtenářského sebehodnocení mezi všemi porovnanými skupinami.

2.4 Kvalitativní část

V této části se budu věnovat obsahové analýze rozhovorů s 10 žáky napříč ročníky 2. stupně. Z důvodu anonymizace bylo každému žákovi přiřazeno fiktivní jméno s číslem zobrazující třídu, do které žák dochází. Před analýzou hlavních témat představím medailonky žáků, kterými získáme jejich krátkou charakteristiku. Jelikož se jednalo o náhodný výběr žáků z jednotlivých ročníků, nevíme jejich konkrétní výsledek v dotazníku.

2.4.1 Krátká charakteristika žáků

ADAM6 se jako čtenář hodnotí nadprůměrně (7 z 10), přesto na svém čtení pozoruje nedostatek ve snížené vnímavosti konce věty, který by rád změnil. Aby lépe pochopil obsah složitého textu používá strategii několikanásobného přečtení. Čtení knih ho baví pouze v případě jeho oblíbené tématiky, kterou je sport, jinak je frekvence četby za měsíc nulová. Svůj volný čas tráví hraním fotbalu nebo hraním fotbalových videoher. Ačkoliv si při výběru mezi knihou a filmem vybírá film, je otevřený přečíst si knihu s historickou tématikou. Jeho nejoblíbenějšími předměty ve škole jsou dějepis a tělocvik. Z rodičů čte primárně matka, otec nikoliv. Ačkoliv rodiče mají ponětí o knize, kterou chlapec momentálně čte, nekomunikují s ním o ní. Přesto svého syna motivují k četbě lákáním na jeho oblíbenou sportovní tématiku. Čeština ho ve škole momentálně baví a upřednostňuje mluvnici před literaturou.

HONZOVI6 četba nepřináší radost a ani mu dle jeho slov nejde. Rád by četl rychleji a bezchybně. Strategie, které mu pomáhají pochopit složitý obsah textu jsou podtrhávání a vybarvování Aktuálně nemá rozečtenou žádnou knihu a za měsíc nepřečte ani jednu. Literární žánr, který by si potenciálně přečetl je horor. Dává přednost filmům před knihám, což potvrzuje nulovou motivaci k následnému přečtení knihy po shlédnutí filmu. Knihovnu navštěvuje pouze v doprovodu matky a bratra, kteří vybírají knihy pro sebe, avšak on si pro sebe nevybere žádnou. Doma rodiče čtou, k četbě ho sice nenutí, ale dříve tomu bylo naopak. Svůj volný čas rád tráví s kamarády venku jízdou na koloběžce nebo v obchodním centru. Jako student se zařazuje do horší půlky. Nejvíce ho ve škole baví matematika, zeměpis a dějepis. K češtině má kladný vztah, ale před literaturou upřednostňuje mluvnici, neboť tam nečtou, a to je pro něho hlavní.

ANNA7 zaujímá k četbě rozporuplný vztah – četbu má ráda, ale zas tak ji to nebaví a svůj volný čas ji netráví. Na svém čtení by chtěla zlepšit čtení nahlas, které ji moc nejde. Strategii, kterou používá při pochopení složitého obsahu textu je několikanásobné přečtení. Za měsíc přečte zpravidla jednu knihu. Aktuálně má rozečtenou knihu, ale nepamatuje si její název. Jejím oblíbeným literárním žánrem je bajka. Mezi knihou a filmem, by si jednoznačně vybrala film s minimální motivací k následnému přečtení knihy. Kartičku do knihovny vlastní a dochází tam zpravidla jednou za měsíc. Její rodiče nečtou tak frekventovaně, spíše méně než více. Četba pro ně není tak důležitá, a proto ji do čtení nenutí. Přesto ale rodiče vědí, jaké knihy zrovna čte a společně o nich komunikují. Jako studentka se hodnotí jako horší průměr. Ve škole ji baví výtvarná výchova a hodiny fyziky. Nejméně ji baví čeština kvůli gramatice, ze které měla na vysvědčení 4.

JOSEF7 se hodnotí jako nadprůměrný čtenář. Přesto ve svém čtení vnímá nedostatky, zejména v porozumění texu. Strategie, která mu pomáhá pochopit složitější text je pořádné začtení se do obsahu a následná představa kontextu v mysli. Za měsíc nepřečte ani jednu knihu a aktuálně nemá ani žádnou knihu rozečtenou. Nejraději čte o fotbale nebo má rád komiksy. Mezi filmem a knihou si vybírá jednoznačně film. Do knihovny nechodí a nevlastní ani kartičku. Jeho matka čte pravidelně a četba je pro ni důležitou součástí života. Do četby syna nenutí, ani o tom spolu nekomunikují. Alespoň má ponětí o rozečtených knihách, které chlapec zrovna čte. Nejvíce ho ve škole baví zeměpis a dějepis. Literaturu má celkem rád v důsledku podobnosti s dějepisem, zato k mluvnici zaujímá záporný vztah.

EVA7 se hodnotí jako dobrá čtenářka, ale čtení ji nebaví. Za svůj čtenářský nedostatek označuje problém v pochopení obsahu textu, který by ráda zlepšila. Strategii, která se jí osvědčila v pochopení složitého textu je několikanásobné přečtení. Za měsíc nepřečte ani jednu knihu a aktuálně ani žádnou rozečtenou knihu nemá. Potenciálně by si přečetla horor nebo tématiku s vraždami. Při výběru mezi filmem a knihou si vybírá film, ale motivace k přečtení knihy ji nechybí. Do knihovny nechodí vůbec, ale kartičku vlastní, neboť to iniciovala její matka. Její matka čte pravidelně a četbu vnímá jako důležitou, ale dceru do toho nenutí. Když už dívka četla nějakou knihu, matka o ní věděla a o četbě si společně povídaly. Ve svém volném čase ráda tráví čas venku nebo sportuje. Hodnotí se jako průměrná studentka. Nejoblíbenějším předmětem ve škole je tělocvik.

JAKUB8 se hodnotí jako nadprůměrný čtenář a čtení ho i velmi baví. Na svém čtení by rád změnil tempo četby, které je moc rychlé a vede tak ke zkomolení zejména jmen či jiných slov. Pochopení složitého textu mu nedělá problém, proto žádnou strategii neuvádí. Za měsíc přečte mezi 3 až 6 knihami. Aktuálně má i rozečtenou knihu s historickou tématikou. Nejraději čte fantasy a nejméně psychologické horory. Při výběru mezi knihou a filmem si vybírá knihu, ale dříve by volil naopak. Do knihovny dochází tak dvakrát do měsíce, kartičku si založil z vlastní iniciace. Rodiče doma pravidelně číst nevidí, ale spíše kvůli nedostatku času. Za synovu četbu jsou rádi, ale nevadilo by jim, kdyby se věnoval jiné aktivitě. O četbě jejich syna mají potušení, ale nekomunikují s ním o ní. Syna k četbě nepobízejí, neboť není potřeba. Jako student se zařazuje do lepší poloviny. Nejraději má ve škole přírodopis a dějepis. Mluvnici vnímá jako nepotřebnou věc, za to literaturu a sloh má vcelku rád.

NIKOLA8 hodnotí své čtenářské dovednosti jako 7 z 10. Ve svém čtení vnímá nedostatek ve čtení potichu, které je dle ní moc pomalé. K pochopení složitého textu používá strategii několikanásobného přečtení. Čtení má celkem ráda, ale nečte pravidelně. Pokud cítí, že dlouhou dobu nečetla, sama k četbě přiměje. Zpravidla přečte jednu knihu do dvou nebo tří měsíců. Teď momentálně čte komiks. Jejím oblíbeným žánrem je fantasy a nejméně oblíbenými jsou horor a román. Spíše upřednostňuje film před knihou, ale není zcela uzavřená k následnému přečtení knihy. V knihovně byla naposledy před rokem. Doma své rodiče číst spíše nevidí. Když nějakou knihu čte, rodiče o tom vědí a komunikují s ní o tom. Jako studentka se zařazuje do lepší poloviny. Ve škole má nejraději výtvarnou výchovu.

IVANA8 se hodnotí jako průměrný čtenář. Její vztah ke čtení závisí na její momentální náladě. Za svůj čtenářský nedostatek považuje příliš pomalé čtení, které by ráda změnila. K pochopení složitého textu se ji osvědčila strategie několikanásobného přečtení. Není pro ni důležité, kolik knih za měsíc přečte, proto za měsíc přečte přibližně jednu knihu, přičemž se jedná o povinnou četbu. Momentálně má i povinnou četbu rozečtenou. Nejraději čte žánr drama a nejméně horor. Mezi filmem a knihou, si vybírá film, bez nulové motivace k následnému přečtení knihy. Její rodiče vůbec nečtou, neboť to není pro ně důležité. Přitom oba rodiče dívku k četbě pobízejí a vyptávají se, jakou knihu má momentálně rozečtenou. Ve škole ji nejvíce baví tělocvik a nejméně ji baví hodiny fyziky. Při výběru mezi mluvnicí a literaturou si vybírá mluvnici se slovy, že mluvnice je nejlepší.

PETRA9 se hodnotí jako dobrá čtenářka a četba je jejím koníčkem. Přesto zmiňuje pomalé tempo svého čtení, které by ráda zlepšila. Při pochopení složitého textu si pomáhá několikanásobným přečtením. Za měsíc zpravidla přečte jednu, dvě knihy. Aktuálně má rozečtené dvě knihy, jednou z nich je maturitní četba. Nejraději čte sci-fi a fantasy a nejméně psychologický román. Mezi knihou a filmem, dává přednost knize. Knihovnu navštěvuje dvakrát, třikrát do měsíce a založení kartičky iniciovala ona sama. Doma četba není neobvyklá, ale také není nejčastější. Rodiče ji k četbě nenutí, neboť není potřeba, ale motivují ji formou finanční podpory ke koupi knihy. S rodiči o knihách komunikuje v případě nějaké zajímavosti. Jako studentka se zařazuje do vyššího průměru. Nejvíce ji ve škole baví dějepis a zeměpis. Dává přednost literatuře před mluvnicí.

KLÁRA9 se hodnotí jako dobrá čtenářka v porovnání s lidmi v jejím věku. Na svém čtení nevnímá žádné nedostatky a při pochopení složitého textu používá strategii několikanásobného přečtení. Za měsíc přečte přibližně čtyři, pět, někdy sedm knih. Aktuálně má rozečtenou knihu s historickou tématikou, o které ráda čte. Nejméně ji láká zeměpisná tématika. Při výběru mezi filmem a knihou není uzavřená ani před jedinou možností. Knihovnu navštěvuje tak čtyřikrát do měsíce a založení kartičky iniciovala sama. Matka čte pravidelně a k četbě zaujímá pozitivní vztah. O knihách nejvíce komunikuje s babičkou, protože je spojuje zalíbení ve stejné tématice. Matka ji motivuje návrhy knih, u kterých ví, že dceru lákají. pobízením, že ví, že by se ji mohla tahle kniha líbit apod. Dívka se jako studentka spíše podhodnocuje a označuje se za průměr, neprůměr. Ve škole ji baví matematika a nebaví ji čeština. Před mluvnicí upřednostňuje literaturu hlavně kvůli podobnosti s dějepisem.

2.4.2 Analýza hlavních témat

Rozhovory se žáky byly koncipovány komplexněji, abychom získali dostatečný vhled do jejich čtenářského sebehodnocení, čtenářského chování, studentského sebeobrazu a čtenářského chování jejich rodičů, a tím získali odpovědi na výzkumné otázky týkající se čtenářského sebehodnocení a čtenářského chování. Na základě provedené obsahové analýzy, byla napříč rozhovory nalezena společná témata či vzájemné souvislosti.

Vliv rodičů na rozvoj postoje ke čtenářství dítěte

První hlavní téma, které v rozhovorech rezonuje, je **vliv rodičů na rozvoj postoje ke čtenářství dítěte**. Abychom lépe rozpoznali jednotlivé souvislosti, vytvořila se tabulka se třemi kategoriemi – čtenářské chování žáka, aktivní podpora čtenářství žáka ze strany rodiče a čtenářské chování rodiče. Následně jsem všech deset žáků rozřadila do kategorií dle jednotlivých intenzit (A, B, C – slabé, střední, silné). Na základě toho vznikly **tři skupiny, které se lišily čtenářským chováním rodičů**.

Tabulka 9 Vliv rodičů na rozvoj postoje ke čtenářství dítěte

	Čtenářské chování žáka	Aktivní podpora čtenářství žáka ze strany rodiče	Čtenářské chování rodičů
ADAM6	A	B	B
HONZA6	A	A	B
ANNA7	B	A	B
JOSEF7	A	A	C
EVA7	A	A	C
JAKUB8	C	A	B
NIKOLA8	B	A	A
IVANA8	B	B	A
PETRA9	C	B	B
KLÁRA9	C	C	C

Zdroj: vlastní zpracování

Do první skupiny byli zařazeni tři žáci (JOSEF7, EVA7 a KLÁRA9), jejichž **rodiče vykazují silné čtenářské chování**. Ačkoliv rodiče zaujímají k četbě pozitivní vztah a četba je pro ně důležitá, jejich čtenářské chování není kauzální s jejich aktivní podporu čtenářství u dětí. Proto bylo potřebné rozdělit tuto skupinu na dvě podskupiny, které se lišily zmíněnou aktivní podporou rodičů ke čtenářství. U dvou žáků (JOSEF7 a EVA7) pozorujeme **slabou aktivní podporu čtenářství ze strany rodičů** a u jedné žákyně (KLÁRA9) pozorujeme **silnou aktivní podporu čtenářství ze strany rodičů:**

JOSEF7 nemá momentálně rozečtenou žádnou knihu a při dotazu, kolik knih za měsíc přečte, odpovídá: *„Ani jednu.“*. U jeho matky pozorujeme frekventovanou četbu: *„Jo,*

mamka čte hodně.“ a i když se staví k četbě pozitivně, jeho do čtení nenutí: *„Jo, určitě. Ale do čtení mě nenutí.“*, ani nijak nepobízí.

EVA7 hodnotí svou četbu jako dobrou, ale staví se k ní odmítavě: „*Ne, nemám ráda čtení. Ale jde mi to. Když musím, tak mi to jde.“*. Nemá aktuálně žádnou rozečtenou knihu a dodává, že knihu, kterou naposledy četla, byla minulý rok povinná četba do školy: *„Naposledy … minulý rok na čtenářský deník, takže taky povinný.“* Přitom se její matka k četbě staví pozitivně, ale do čtení svou dceru nenutí: *„Jo, určitě. Ale do čtení mě nenutí.“*, spíše pozorujeme určité snahy k podpoře dceřiny četby prostřednictvím založení kartičky do knihovny. Dívka zároveň uvádí, že do knihovny nechodí, ale kartičku vlastní: *„Ne, ale mám udělanou kartičku.“*. Na otázku, zdali si kartičku založila sama, odpovídá, že to byla iniciace její matky: *„Ne, máma mě donutila“*.

U KLÁRY9, která byla také zařazena do skupiny **rodičů se silným čtenářským chováním**, pozorujeme zásadní rozdíl v **aktivní podpoře čtenářství ze strany rodičů** oproti předešlým žákům. Její podpora čtenářství směřuje ze strany maminky a babičky, která je velmi **silná**. Nejenom, že se dívce dostává aktivní podpory, ale dívka se sama četbě ve svém volném čase věnuje a řadíme ji mezi vášnivé čtenáře:

KLÁRA9 patří mezi čtenáře, kteří se četbě věnují ve svém volném čase více. Sama uvádí, že přečte od čtyř, pěti knih po sedm: *„ … když mám míň směn v práci, tak přibližně čtyři, pět. Nějaký měsíce jsou výjimky, kdy je to třeba sedm.“*. Na otázku, zdali doma vidí rodiče číst, odpovídá, že se nejedná o nic neobvyklého, ale primárně se jedná o matku, než o otce: *„Mamka čte jako věci, který ji bavěj“*. I pobízení k četbě ze strany matky tu lze pozorovat: *„Ne, to mě nikdy nenutila ke čtení. Ale jenom prostě, když jsme byly třeba v krámě, tak se mě jako zeptala, jestli by se mi nelíbila tahle knížka a jestli bych si jí nechtěla přečíst třeba nebo mi i jako doporučila, že se ji nějaká knížka líbila.“*. V tomto případě pozorujeme, že dívka svůj volný čas čtením tráví a patří k nadprůměrným čtenářům. Dívka nachází zalíbení v knihách společně se svojí babičkou, která ji knihy půjčuje: *„Mně dá vždycky nějakou knihu babička, takže zas tak často tam nechodím.“* a o knihách společně i komunikují: *„Ne, s mamkou ne, ale s babičkou.“*.

Druhou skupinu tvoří žáci, jejichž **rodiče se četbě věnují průměrně.** Rodiče, kteří vykazují střední vztah čtenářského chování vyjadřují buďto slabou nebo střední aktivní

podporu čtenářství jejich dětem. I zde bylo zapotřebí vytvořit dvě podskupiny lišící se aktivní podporou čtenářství ze strany rodičů. Střední aktivní podporu pozorujeme u dvou žáků (ADAM6 a PETRA9) a slabou aktivní podporu nebo žádnou podporu pozorujeme u třech žáků (HONZA6, ANNA7 a JAKUB8):

ADAM6 má momentálně rozečtenou knihu se sportovní tématikou, která ho zajímá nejvíce: *„Hmm, teď zrovna čtu příběh fotbalisty“*. Přesto doplňuje, že se nejedná o obvyklý jev a na dotaz, kolik knih za měsíc přečte (bez započtení povinné literatury), odpovídá, že žádnou: *„Přesnou nulu.“*. Pozorujeme frekventovanější četbu ze strany matky než otce: *„Taak … mámu, když … má volnej čas, tak čte detektivky a táta nečte.“*. Zároveň nacházíme podobnost v mírném pobízení ze strany rodičů o synovu četbu, která není zcela efektivní: *„Ne. Nebo jako máma, ale tátovi je to úplně jedno. Je to spíš, že se mě snaží motivovat – třeba „hele tenhle fotbalista zrovna udělal novou knížku, tak by sis ji mohl přečíst““*, neboť svůj volný čas tráví četbou minimálně: *„… Tak deset setin procenta.“*.

PETRA9 má četbu ráda a považuje ji za svůj koníček: *„Jo určitě, mám to napsaný i na mikině.“* Knih, které přečte za měsíc bez započtení povinné četby je přibližně okolo dvou: *„Já bych řekla, že tak jednu, dvě.“*. Rodiče doma zas tak často číst nevidí, ale nejedná se o nic neobvyklého: *„Ehm, čtou, ale čtou docela málo, takže je nevidím zas tak často číst.“* a ke čtení ji ani nenutí. Ovšem upozorňuje, že jejich podpora k četbě je poskytována ve formě finanční podpory: *„Jako nenutí mě, ale když chci nějakou knížku, tak mi ji třeba zafinancují, takže to je určitě moc fajn. Ale já čtu hlavně sama od sebe, takže tam ani není potřeba nějakého nucení.“*. I prostory pro ukládání knih, které jsou ve formě dvou hlavních knihoven poukazuje na to, že četba v této rodině není neobvyklá*: „Ano, máme dvě knihovny, plus ty, co já mám v pokoji.“*

HONZA6 se staví k četbě vcelku negativně: *„Hmm … tak čtení mi moc nejde a ani mě nebaví … takže spíše nic moc.“* A nemá aktuálně rozečtenou žádnou knihu: *„Teď ne.“*. Tvrdí, že je to primárně jeho matka, kterou vidí doma častěji číst: *„Taak mamka si čte většinou před spaním a taťka, když už čte, tak si čte něco do práce … třeba nějaký papíry a tak … ale knihy jako nečte.“*. S matkou a jeho mladším bratrem chodí do knihovny, ale pouze jako doprovod, dokonce nevlastní ani kartičku do knihovny: *„Ne … nebo s mamkou, když si jde vybrat nějakou knížku … třeba pro bráchu anebo pro sebe. Ani nemám kartičku do*

knihovny.“. Zejména snaha otce k tomu, aby více četl však nepomáhá: *„Nee … nebo taťka dřív mě nutil celkem. Teď už ví, že je to zbytečný.“*. Avšak při otázce, kde bere inspiraci pro svou četbu, odpověděl: *„… nebo, když mi ji vybere taťka nebo mamka.“*. Můžeme zde tedy pozorovat mírnou snahu rodičů motivovat svého syna k četbě, avšak neúspěšně.

JAKUB8 se hodnotí jako nadprůměrný čtenář: *„Jsem dobrý čtenář, řekl bych, že nadprůměrný.“* a za měsíc přečte okolo 3 až 6 knih: *„Hm … tak záleží, jak je ta kniha tlustá, ale třeba tak 3-6.“*. Doma své rodiče často číst nepozoruje, ale spíše z nedostatku času než z případného nezájmu: *„No … moc často ne. Spíš, že na to nemají tolik čas, než že by nechtěli. Oba dva si ale jako čtou, není to nic neobvyklého.“* Zároveň doplňuje: *„Tak určitě jsou rádi, že čtu. Ale nevadilo by jim, kdybych přestal. Jsou teda radši, že dělám tohle, než když hraju nějakou hru nebo fotbal.“*. Ačkoliv tu chlapec nezmiňuje určité pobízení či motivaci ze strany rodičů, na základě úložných prostor na knihy nám podává informace, které signalizují domácí prostředí, pro které četba není neobvyklá: *„Máme knihovny.“*.

ANNA7 se staví k četbě spíše neutrálně. Ráda čte, ale není to pro ni prioritou: *„Přesně tak, ráda čtu, ale svůj volnej čas tím úplně netrávím“*. Podobnost můžeme zpozorovat i u jejích rodičů, jejichž frekvence četby není tak častá: *„… (dlouhá odmlka) Tak třikrát do měsíce.“*. *„Spíš bych řekla, že to pro ně není tak důležitý. Ani mě k tomu nenutí.“*. Rodiče do četby dívku nenutí, ani nepovzbuzují.

Třetí skupinu sehrávají žáci, jejichž rodiče můžeme označit za „nečtenáře“, jelikož vykazují slabou úroveň čtenářského chování. Zařazenými žáky jsou NIKOLA8 A IVANA8:

NIKOLA8 ráda čte, ale nejedná se o častou záležitost: *„No … jo, jen nečtu moc často. Jinak jo.“*. Frekvence četby je spíše nižší: *„Hm … tak třeba jednu do dvou, tří měsíců.“*. Její rodiče ji ke čtení nepobízejí a sami se četbě moc nevěnují. Na otázku, jak často vidí doma rodiče číst knihu, dívka odpovídá: *„Ou … moc ne.“*.

IVANA8 uvádí, že oblíbenost četby vychází primárně z její nálady a na mou otázku, zdali má čtení ráda odpovídá: *„Někdy jo a někdy, když na to nemám náladu, tak ne.“*. Frekvence četby za měsíc je chudší: *„Tak jednu.“*. Později ale doplňuje, že návštěvnost knihovny je spíše *„Někdy.“* a na otázku, zdali si tam půjčuje něco pro sebe místo povinné četby, odpovídá: *„Ne.“*. I na doptání ohledně četby rodičů, odpovídá stroze: *„Nečtou.*

Souvislost mezi aktuálně rozečtenou knihou, oblíbeným literárním žánrem a oblíbeným předmětem ve škole

Otázky v rozhovoru se dotýkaly i oblíbenosti literárního žánru, tedy jaký literární žánr čtou nejraději, jaký nejméně a jejich případné důvody. Následně jsem se doptávala i na školní faktor, tedy jak se hodnotí v této sféře, jaké jsou jejich oblíbené předměty apod. Při analýze pěti rozhovorů nacházíme **souvislost mezi rozečtenou knihou, jejich oblíbeným literárním žánrem a (případně) jejich oblíbeným předmětem ve škole**:

PETRA9 preferuje knihy s literárním žánrem **sci-fi** a **fantasy**, které označuje jako její nejoblíbenější: *„Já mám ráda sci-fi a fantasy.“*. Tento fakt potvrzuje i jednou ze dvou rozečtených knih s názvem „**Malamandr**“, což je kniha s literárním žánrem fantasy a je to její nejoblíbenější kniha už od dětství.: *„Já mám momentálně rozečtený dvě knížky. Jedna z nich je 1984, což je asi známá knížka, která patří k maturitní četbě. A druhou čtu, kterou mám z dětství a vždycky mě bavila, tak ji tu čtu znova a jmenuje se Malamandr. Je to o mořský příšeře a je to dětská knížka.“*. Další rozečtenou knihou je „**1984**“, což se jedná o velmi známé literární dílo popisující temnou brutalitu totalitního režimu. Dívka tedy jeví zájem i o historii, což potvrzuje označením **dějepisu** jako jejího nejoblíbenějšího předmětu ve škole: *„Nejvíce mě baví asi zemák a děják.“*.

Dalším participantem, který potvrzuje uvedenou souvislost, je **ADAM6**, který za měsíc nepřečte žádnou knihu: *„Přesnou nulu.“*. Přesto ale momentálně knihu čte: *„Teď zrovna čtu **příběh fotbalisty**.“* Propojenost rozečtené knihy a oblíbeného literárního žánru pozorujeme, když na otázku, jaký nejoblíbenější žánr čte, odpovídá **tématikou sportu**: *„Sport.“* Tyto odpovědi nás navádí na souvislosti i s jeho oblíbenými předměty: *„Tak nejvíc asi **dějepis** a **tělák**, ty jsou tak nastejno.“* Ačkoliv chlapec na začátku rozhovoru uvádí, že čtení není jeho koníčkem a nejedná se o frekventovanou záležitost, doplňuje, že při výběru mezi filmem či knihou, by volil výběr filmu, ale kdyby se jednalo o knihu historické tématiky, tak by si ji přečetl: *„Třeba „**Na západní frontě klid**“ bych si klidně přečetl.“,* čímž projevuje určitou otevřenost přečtení knihy historické tématiky, která ho zajímá.

KLÁRA9 má aktuálně rozečtenou knihu, se kterou se nechala inspirovat na školním výletu v Terezíně: *„Jojo, je to „**Terezín**“.“*, *„My jsme byli se školou v Terezíně na výletě a prostě*

mě baví o tomhle číst. A potom nám tam vyprávěli o dívce, která byla v pokoji v koncentráku … a zaujalo mě to, tak jsem si ji koupila.“. **Historickou tématiku** tedy řadí mezi její nejoblíbenější literární žánry: *„Jako … jo, dá se říct, že jo. O těch koncentrácích, o historii a tak.“*.

JAKUB8 momentálně čte knihu ze **série knih o Číně**: *„Noo … takhle, já jsem si chtěl půjčit „Umění války“ a to nebylo … takže mi babička odporučila, ať si přečtu knížku „Tchaj-pan“, což bylo taky o Číně, to jsem dočetl a pak jsem pokračoval zase v sérii a čtu tedy knížku z té série.“*. Ačkoliv se **historický román** nejedná o jeho nejoblíbenější literární žánr, kterým je fantasy: *„Asi fantasy.“*, nacházíme spojitost s jeho nejoblíbenějším předmětem ve škole, kterým je **dějepis**: *„Nejraději mám přírodopis a dějepis.“*.

NIKOLA8 má momentálně rozečtený komiks s názvem „**Deník malého poseroutky**“: *„Teď čtu Poseroutku.“*. Jelikož se jedná o **komiks**, ve kterým jde mimo jiné i o kreativitu, můžeme na základě její oblíbeného předmětu **výtvarné výchovy** spatřit souvislost mezi aktuálně rozečtenou četbou a jejím oblíbeným předmětem ve škole: *„Asi výtvarka, protože tam nemusíme nic dělat. (smích) Zároveň je tam prostor pro fantazii, takže super.“*. Souvislost nacházíme i mezi jejím oblíbeným literárním žánrem **fantasy**: *„Fantasy.“* a uvedeným oblíbeným předmětem.

ANNA7 tvrdí, že má momentálně rozečtenou knihu, ale nevzpomíná si na její název: *„To si nepamatuju.“*. Jejím nejoblíbenějším žánrem je **bajka**: *„Ráda čtu knihy, kde jsou zvířecí postavy.“*. Jistou spojitost pozorujeme v jejím oblíbeném předmětu **výtvarné výchovy**, kde nacházíme prostor pro fantazii. Výtvarnou výchovu označuje za nejoblíbenější předmět: *„Fyzika a výtvarka.“*.

U dalších 4 participantů **(HONZA6, JOSEF7 A IVANA8)** se tato spojitost nenašla. U **EVY7**, která prakticky nikdy nečetla: *„Právě, že vůbec. Já nikdy jako pořádně nečetla.“* nacházíme spojitost mezi její oblíbených předmětem, kterým je tělocvik: *„Tělocvik.“* a sportem, kterým tráví svůj volný čas: *„Hm … no chodím ven nebo nějak sportuju.“*.

U zbylých třech žáků, u kterých se spojitost nepotvrdila bychom potřebovali získat doplňující informace, abychom skutečnost potvrdili.

2.4.2.1.1 Český jazyk jako předmět ve škole

Během rozhovorů bylo patrné, že žáci rozčleňují český jazyk na mluvnici a literaturu. Dle toho také poté posuzovali, jaký vztah k českému jazyku jako předmětu zaujímají. Zároveň důležitým aspektem bylo, zdali se čtení věnují ve svém volném čase více nebo méně. Analýza rozhovorů nám tedy popisuje následující: **ti, kteří ve své volném čase nečtou a ke čtení zaujímají spíše odměřenější vztah, mají ve škole radši mluvnici.** Argumenty, které vypovídají o jejich negativnímu vztahu k četbě jsou přítomny v prvním tématu provedené analýzy – souvislost mezi žákovou četbou a rodičovskou četbou:

ADAM6 se staví k českému jazyku vcelku pozitivně a uvádí, že ho čeština ve škole baví. Pravděpodobně by ho bavila i dříve, kdyby měli jinou paní učitelku: *„Teď jo, ale minulý rok ne, protože jsme měli blbou učitelku.“*. Při výběru mezi mluvnicí a literaturou asertivně dodává, že je lepší mluvnice: *„Mluvnice.“*.

HONZA6 má jasně stanovený postoj k češtině, čímž je záporný vztah k literatuře a kladný vztah k mluvnici: *„Mluvnice je lepší“*. Jelikož jsem z odpovědi byla překvapená, doptala jsem se, zdali ho opravdu baví v mluvnici rozklad souvětí. Na což mi odpověděl kladně a dodal, že mluvnice je lepší i z toho důvodu, protože se tam nečte: *„Anoo. A hlavně tam nečtem.“*.

IVANA8 opět zaujímá odměřenější vztah k literatuře a upřednostňuje spíše mluvnici. I přes větší oblibu mluvnice uvádí gramatiku, která oblibu češtiny snižuje: *„Mluvnice je jakoby nejlepší, ale češtinu nemám hodně ráda kvůli tý gramatice.“*.

Respondenti, kteří se **ve svém volném čase věnují četbě a rádi čtou, se spíše staví na stranu literatury, než mluvnice**:

ANNA7 označuje češtinu za předmět, který ji ve škole nejde: *„Určitě čeština.“*. Důvod, který k tomu má je primárně gramatika: *„Třeba to tvrdý a měkký i. Takže gramatika celkově.“*. Naproti tomu k literatuře se staví poměrně neutrálně: *„Ta mi nevadí, ta je celkem fajn.“*.

PETRA9 označuje český jazyk jako předmět, který ji ve škole přirozeně jde nejvíce: *„Tak kromě výtvarky a tělráku, který jdou úplně všem, tak asi čeština a zemák.“*. Při výběru mezi mluvnicí a literaturou si zcela jasně přiklání k literatuře: *„Literatura.“*.

KLÁRA9 sice označuje češtinu za předmět, který ji baví úplně nejméně, ale z dalších jejích odpovědí zjišťujeme, že ji baví historie a dějiny češtiny, což spadá pod literaturu. Zároveň zmiňuje, že její odměřenější vztah k češtině je spíše paní učitelkou, než že by ji předmět nebavil: *„Jako, ono to není tak, že by mě nebavila, ale ona mě baví historie, dějiny češtiny … ale já jsem se zasekla v sedmé třídě a je to spíš paní učitelkou. Jinak by mě možná bavila.“*.

JAKUB8 se staví k mluvnici zcela odmítavě: *„Ne, nebaví mě. Nezdá se mi to úplně jako potřebná věc.“*. Za to k literatuře a slohu zaujímá vcelku pozitivní vztah: *„Sloh a literaturu mám celkem rád. Ale mluvnice mě nebaví a ani mi nejde. Z toho byl měl za 3, kdyby bylo jen tohle.“*.

Čtenářské sebehodnocení – strategie pro rozvoj porozumění čtenému

Abychom získali další odpovědi na otázky čtenářského sebehodnocení, dotkli jsme se v rozhovorech **tématu strategií, které žákům pomáhají rozvíjení porozumění čtenému.** Nejčastěji zaznívala **strategie typu opakovaného přečtení**, a to celkem v 8 rozhovorech z celkových 10. Ani jeden ze zmíněných 8 respondentů nedoplnil tuto strategii o další:

„Čtu si to dvakrát, jinak žádný jiný strategie nepoužívám.“ **(ANNA7)**.

„Třeba teď máme přečíst knížku … a to je pověst a je to tam hodně složitý, tak si to přečtu třeba pětkrát.“ **(ADAM6)**.

„Přečtu si to i několikrát za sebou.“ **(EVA7)**.

„Prostě si to přečtu i několikrát a snažím se to pochopit. Ale nezvýrazňuju si nebo tak.“ **(NIKOLA8)**.

„Ne, já to úplně nechám a čtu dál. Nebo někdy si to přečtu i několikrát za sebou.“ **(IVANA8)**.

„Čtu si to pomaleji a soustředím se na každou větu. Občas si to přečtu i několikrát, ale žádný zvýrazňování nebo tak.“ **(PETRA9)**.

„Najdou se i nějaký složitý texty, které mi dělají problém. Ale spíš si to jen několikrát přečtu za sebou.“ **(KLÁRA9)**.

Další strategie **typu zvýrazňování, podtrhávání apod.** byli zmíněny pouze v jednom rozhovoru: *„Buď si to podtrhnu anebo vybarvím. Ale nahlas mi nepomáhá.“* **(HONZA6)**.

A pouze v jednom rozhovoru participant uvedl, že s pochopením složitého textu problémy nepozoruje: *„No … spíš mi nedělá problém pochopit složitý text, takže nic nepoužívám.“* **(JAKUB8)**.

Čtenářské sebehodnocení – vnímání konstantnosti čtenářských dovedností

Dalším zajímavým zjištěním bylo **vnímání konstantnosti jejich čtenářských dovedností**, která nás informuje o období, kdy žáci nepozorují další výrazné změny či posuny v jejich čtenářských dovednostech. Nejčastěji zaznívala odpověď, kde se udávalo **věkové rozmezí od 10 do 12 let**.

„Na narozeniny, takže 21. března, takže od 12 let.“ **(ADAM6)**.

„Tak od 10, 11 let.“ **(HONZA6)**.

„Tak od 11 let.“ **(ANNA7)**.

„Tak od 5. třídy.“ **(JOSEF7)**.

„Tak od 12 let.“ **(EVA7)**.

„Tak od 6. třídy.“ **(NIKOLA8)**.

„Já bych řekla, že tak od 6. třídy.“ **(PETRA9)**.

Pouze jeden žák, **JAKUB8** uvedl, že konstantní úroveň svých čtenářských dovedností pozoruje od 13 let, což se nám odchyluje od věkového rozmezí, který se udával

nejčastěji: *„Asi od začátku školního roku.“*. **KLÁRA9** si této konstantnosti není vědoma, proto nebyla má otázka zodpovězena: *„To je těžký takhle říct … asi fakt vůbec netušim.“*

Čtenářské sebehodnocení – nedostatky ve čtenářských dovednostech

Čtenářské sebehodnocení by nebylo kompletní bez reflexe vlastních nedostatků ve čtenářských dovednostech. Při analýze rozhovorů zjišťujeme, že nemůžeme generalizovat, neboť každý participant své **čtenářské nedostatky vnímá individuálně**. Přesto nalézáme aspoň částečné shody u 3 participantů, jejichž nedostatky spatřují zejména v **pomalém čtení**:

„Asi rychlost. Čtu pomalu.“ **(PETRA9)**.

„Asi číst rychleji obecně.“ **(IVANA8)**.

„Tak abych četl rychleji a bez hrubek.“ **(HONZA6)**.

Dva participanti uvádějí **čtenářské nedostatky související s nedostatkem pozornosti**:

„Tak někdy mám problém, že když to čtu v duchu, tak si to nepřečtu pořádně a trochu to zkomolím. Často se mi to stává se jmény, kdy si je čtu jinak, než jak se v reálu píšou.“, dále dodává: *„No spíš jsem v tom čtení dost nepozornej. Střídání těch jednotlivých písmen. Třeba to má šest písmen, tak si jedno třeba upravím nebo ho prohodím s jiným.“* **(JAKUB8)**.

„Nevnímám konec věty, že furt čtu dál.“ **(ADAM6)**.

Další dva participanti se dotýkají **nedostatků v oblasti porozumění obsahu v textu**, kdy dívka uvádí nedostatek v porozumění zejména při čtení nahlas: *„Jenom spíš jako, když to přečtu, tak nechápu a nevím furt o čem to je, když to čtu nahlas.“* **(EVA7)**. Chlapec o nedostatku v porozumění obsahu hovoří obecněji: *„Hmm, třeba slovní úlohy mi moc nejdou. Takový to porozumění textu.“* **(JOSEF7)**.

Pouze jeden participant si **není vědom svých čtenářských nedostatků** a na mou otázku, zdali vnímá ve svém čtení nějaké nedostatky, odpovídá: *„Jako … asi ne.“* (**KLÁRA9**). Poslední participant sdílí své čtenářské nedostatky zejména v **hlasitém čtení**: *„Asi čtení nahlas, to mi moc nejde.“* **(ANNA7)**.

Čtenářské chování – oblíbené a neoblíbené literární žánry

Abychom získali dostatečný vhled do čtenářského chování žáků, během rozhovorů zazněla řada otázek týkající se jejich čtenářských preferencí. Na otázku, který literární žánr čtou nejraději, (popřípadě, když participant nečetl, podala se otázka – jaký literární žánr by si přečetl/a nejraději), zpravidla zaznívali odpovědi jako **fantasy.** Na otázku, jaký literární žánr mají nejméně v oblibě (popřípadě – jaký by si nechtěli přečíst) zpravidla zaznívala odpověď jako **horor** a **historický román**.

Pro mé překvapení se neobjevoval oblíbený žánr historie, ačkoliv 3 participanti aktuálně čtou knihu s historickou tématikou a 1 participant sděluje svou otevřenost k přečtení si knihy s historickou tématikou.

ADAM6 čte nejraději knihy se sportovní tématikou: *„Sport.“*. Na otázku, zdali dává přednost knihám s klasickými žánry, odpovídá záporně: *„Ne.“*. Naproti tomu žánr, který by si pravděpodobně vůbec nepřečetl je detektivka: *„Třeba nějakou detektivku.“*.

HONZA6 nejraději čte horory: *„Horory.“*. Avšak zde nacházíme určitou ambivalenci, jelikož žánr, který čte nejméně rád vysvětluje jako ten, když na něho „něco vybafne“: *„To je třeba, když na tebe něco vybafne nebo tak.“*.

ANNA7 nejraději čte knihy se žánrem bajky: *„Ráda čtu knihy, kde jsou zvířecí postavy.“*. Literární žánr, který řadí k jejím nejméně oblíbeným je román: *„Určitě román.“*

JOSEF7 čte nejraději knihy se sportovní tématikou, zejména o fotbale: *„Něco o fotbale.“*, zároveň rád čte komiksy, jako třeba „Deník malého poseroutky“: *„To ne. Ale mám rád komiksy, třeba Deník malého poseroutky.“*.

EVA7 se ke čtení staví spíše odmítavě: *„Ne, nemám ráda čtení.“*, proto jsem v jejím případě podávala otázky týkající se potenciální četby nějakého žánru, který by ji oslovil, a který z největší pravděpodobnosti ne. Pravděpodobně by si přečetla horory: *„Nějakej asi spíš horor nebo vraždy nebo tak.“*. Naopak literární žánr, který ji neláká přečíst je historický román: *„Asi nějaký historický román.“*.

JAKUB8 rád čte knihy s literárním žánrem fantasy: *„Asi fantasy“*. Za to žánr, který by si přečetl s nejmenší pravděpodobností je psychologický horor: *„… psychologický horor asi“*, neboť se jedná o tématiku, kterou nemá rád: *„Protože nemám rád horory.“*.

NIKOLA8 má velmi ráda fantasy: *„Fantasy.“*, důvod její oblíbenosti tohoto žánru je jeho opak reality: *„Je to opak reality. Jsou tam elfové, jednorožci. Třeba takový Avatar.“*. Žánr, který ji však neláká k přečtení je horor. K hororu přidává i romány, kterým ale není zcela uzavřená: *„Asi horory … a romány, ty jsou moc dlouhý, ale když jsou hezký, tak jo.“*.

IVANA8 velmi stroze a jasně sděluje, že má ráda literární žánr drama: *„Drama.“* a její nejméně oblíbený žánr je *„horor.“*.

PETRA9 ráda čte fantasy a sci-fi: *„Já mám ráda sci-fi a fantasy“*. Literární žánr, který nerada čte, nemá stanovený, neboť ji jsou do jisté míry sympatické všechny. Přesto nakonec sděluje, že nejméně sympatií cítí k historickému románu: *„Noo … těžko říct, mě asi baví jako každý žánr … ale asi historický romány mě nebaví. A to asi tím, že je to moc zbytečně dlouhý.“*.

KLÁRA9 ráda čte knihy s historickou tématikou: *„Jako … jo, dá se říct, že jo. O těch koncentrácích, o historii a tak.“*. Naopak žánry, které čte nejméně nebo je nízká pravděpodobnost, že by si je přečetla jsou detektivky, na které se radši dívá v televizi, a knihy se zeměpisnou tématikou: *„Třeba nic zeměpisnýho by mě nebavilo. To asi ne. Třeba detektivky mě baví, ale na to se spíš dívám.“*

3 Diskuse

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování. U otázky týkající se čtenářského sebehodnocení byla formulována hypotéza, zdali se sebehodnocení čtení genderově odlišuje.

Na první výzkumnou otázku *(Jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení?)* jsme získali odpověď prostřednictvím vyhodnocených dotazníků. Výsledky dotazníků nám signalizují nízký čtenářský sebeobraz žáků 2. stupně ZŠ a zároveň nás upozorňují na oblast čtenářského chování, která ze všech zkoumaných oblastí vyšla s nejnižšími průměrnými hodnotami. V rámci první otázky se formulovala hypotéza, která vymezovala genderové odlišnosti v čtenářském sebehodnocení. Po analýze výsledků zjišťujeme, že nenacházíme signifikantní rozdíl ve čtenářském sebehodnocení mezi dívkami a chlapci, čímž potvrzujeme alternativní hypotézu a zjištění Marinaka a Gambrella (2010) kteří došli k obdobnému zjištění, ačkoliv se jednalo o žáky 3. ročníku. Přestože žáci 2. stupně vykazují nižší úroveň čtenářského chování, nacházíme mezi dívkami a chlapci značné rozdíly ve čtenářské motivaci, potěšení z četby a její frekvenci. Dívky jsou k četbě více motivovány, (Marinak a Gambrell, 2010), s čímž souvisí jejich častější frekvence četby (Loh et al., 2019; Cole et al., 2022), neboť identifikujeme víc chlapců nečtenářů, než dívek (Prázová et al., 2014; Loh et al., 2019). Ačkoliv někteří autoři uvádí, že s přibývajícím věkem klesá čtenářství (Clark & Douglas, 2011; Eccles Lord & Buchanan, 1996), my k tomuto závěru nedocházíme, neboť žáci identifikující se jako vášniví čtenáři navštěvují 8. a 9. ročník. Tito žáci mimo jiné potvrzují stanovisko Loha et al. (2019) a Cola et al. (2022), které zdůrazňuje souvislost potěšení četby s její frekvencí a délkou, bez ohledu na pohlaví.

U druhé výzkumné otázky *(Jak se žáci 2. stupně ZŠ hodnotí ve svém čtení?)* jsme vycházeli z kvalitativního výzkumu, konkrétněji z obsahové analýzy rozhovorů. Obsahová analýza nám odhalila významná témata a souvislosti, která napříč rozhovory rezonovala. Zjišťujeme, že přes různou úroveň čtenářského chování rodičů, nenacházíme souvislost s jejich aktivní podporou čtenářství žáků, a tedy i dopad na čtenářské chování samotných žáků. Tímto nemůžeme zcela potvrdit zjištění Prázové et al. (2014), která ve svých závěrech zmiňuje, že jakmile vnímají děti rodiče jako čtenáře, čtení je baví dvakrát tolik, než když své rodiče považují za nečtenáře.

Dále se nám zobrazuje relace mezi aktuálně rozečtenou četbou, jejich oblíbeným literárním žánrem a popřípadě jejich oblíbeným předmětem ve škole. Tedy jinak řečeno, žáci, kteří v době sběru dat měli rozečtenou knihu, byla psaná žánrem, který označovali jako jejich nejoblíbenější a zároveň měla souvislost i s jejich oblíbeným předmětem ve škole.

Další zajímavé zjištění se týkalo jejich čtenářství a vztahu k českému jazyku jako předmětu ve škole. Žáci, kteří se ve svém volném čase četbě věnují zpravidla více, mají kladnější vztah k literatuře. Za to žáci, kteří se četbě nevěnují se přiklánějí na stranu mluvnice. Podobně jako Richter (2021) shledáváme oblíbenost literárního žánru fantasy, ale s tím rozdílem, že se jako nejvíce oblíbený neprojevil pouze u chlapců, ale u obou pohlaví. Rovněž výsledky výzkumného šetření od Richtera (2021) nám zprostředkovávají informace ohledně rozdílných preferencí v literárních žánrech mezi chlapci a dívkami. V této práci zjišťujeme, že ačkoliv se jedná o individuální záležitost, pozorujeme jakousi shodu v oblíbenosti literárních žánrů napříč pohlaví, čímž potvrzujeme závěry výzkumného šetření od Loha et al. (2019).

Potvrzujeme i zjištění od Prázové et al. (2014), která upozorňuje na zábavné čtení, které děti v tomto věku upřednostňují. I my v této práci na základě jejich rozečtené literatury zjišťujeme, že převládá zábavné čtení. Preferenci zábavného čtení potvrzují žáci mimo jiné i svými rozečtenými publikacemi, mezi kterými se nejvíce opakovala série *Deníku malého poseroutky*, která se řadí mezi nejoblíbenější knihy dětí ve věku 9-14 let (Richter, 2021).

V rámci obsahové analýzy se zobrazila témata týkající se mimo jiné čtenářského sebehodnocení. Nejvíce opakující se čtenářská strategie pro pochopení složitého textu byla strategie několikanásobného přečtení textu po sobě. Zároveň nenacházíme jednotnost ve vnímání jejich čtenářských nedostatků, jelikož zaznívaly různé odpovědi – od pomalého čtení, přes nedostatky pozornosti, čímž dochází k přehlédnutí konce věty nebo zkomolení jmen a slov, po nedostatky v porozumění obsahu textu.

4 Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na sebehodnocení čtení u dětí 2. stupně ZŠ, tedy jak se pubescentní čtenáři hodnotí ve svém čtení a jaké vykazují čtenářské chování.

V teoretické části jsem se věnovala oblasti čtenářství u dětí na 2. stupni, které jsem čerpala z výzkumných šetření věnující se pubescentnímu čtenářství. Tímto jsme získali hlubší vhled do čtenářského chování žáků 2. stupně ZŠ. Dále jsem představila koncept sebehodnocení a jakými proměnami sebehodnocení prochází v průběhu života. Poslední kapitola teoretické části byla věnována oblasti sebehodnocení čtení, kterou jsem představila prostřednictvím zahraničních i českých výzkumů.

V empirické části jsem se pomocí dotazníkového šetření a obsahové analýzy rozhovorů snažila nalézt odpovědi na své výzkumné otázky. Dotazníkové šetření nám odhalilo nízký čtenářský sebeobraz dětí na 2. stupni ZŠ a čtenářskou oblast s nejnižšími průměrnými hodnotami, kterou bylo čtenářské chování. Analýza rozhovorů nám odhaluje čtenářské chování žáků. Zajímavým zjištěním bylo, že i přes různou úroveň čtenářského chování rodičů, nenacházíme souvislost s jejich aktivní podporou čtenářství žáků, a tedy i dopad na čtenářské chování samotných žáků. Zároveň nacházíme souvislost mezi žákovo aktuálně rozečtenou knihou, jeho oblíbeným literárním žánrem a popřípadě oblíbeným předmětem ve škole. Tato práce si v neposlední řadě stanovila za cíl zjistit, zdali je tento dotazník vhodný administrovat i žákům 2. stupně ZŠ. Výsledky dotazníků vykazují velmi nízké hodnoty, které nemusely být nutně zapříčiněny nízkým čtenářským sebeobrazem žáků, ale právě díky původnímu určení metody pro žáky 4. a 5. ročníku základní školy. Do budoucna by tedy bylo vhodné prozkoumat, zdali za jejich výsledky opravdu stojí jejich nízké čtenářské sebehodnocení nebo zda by jiný typ testové metody či úprava formulace položek vedla k jiným výsledkům. Tyto poznatky mohou být užitečné nejen pro poradenské pracovníky ve školství, ale i pro pedagogy, jak se čtenářským sebeobrazem žáků 2. stupně aktivně pracovat a podporovat je ve čtenářském chování i zájmu o čtení obecně.

Ačkoliv tato práce přináší zajímavá zjištění ohledně čtenářského sebehodnocení a čtenářského chování žáků 2. stupně ZŠ, nemůžeme závěry generalizovat na širokou populaci dospívajících, jelikož se pracovalo s poměrně malým výzkumným souborem. Za další slabé místo této práce považuji absenci vyplněných dotazníků u žáků, se kterými byl proveden

rozhovor. Tímto krokem nám chyběla komparace jejich slovního sebehodnocení s tím, který uvedli v dotazníku, čímž jsme mohli dospět k dalšímu zajímavému zjištění. Do budoucna by tedy bylo potřebné zajistit větší výzkumný soubor a například se zaměřit na základní školy napříč Českou republikou, čímž bychom získali vhled do čtenářského sebeobrazu žáků z různých měst. Zároveň by bylo prospěšné spárovat vyplněné dotazníky s rozhovory a nadále tato zjištění doplnit rozhovory s učiteli.

Za přínos této práce považuji aplikaci tématu čtenářského sebehodnocení na skupinu žáků 2. stupně ZŠ, které nebyla dosud věnována značná pozornost. Čtenářské sebehodnocení se dosud věnovalo mladším skupinám dětí, popřípadě skupinám dětí se specifickými poruchami učení. Troufám si tvrdit, že jsem touto prací otevřela novou oblast k důkladnějšímu prozkoumání.

Seznam použitých informačních zdrojů

Boudová, S., Tomášek, V., Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: matematická, čtenářská a přírodovědecká gramotnost.* Česká školní inspekce.

Cole, A., Brown, A., Clark, Ch., Picton, I. (2022). Children and Young People's Reading Engagement in 2022: Continuing Insight into the Impact of the COVID-19 Pandemic on Reading. National Literacy Trust Research Report.

Conlon, E., Zimmer-Gembeck, M., G., Creed, P., A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. Journal of Research in Reading, 29, 11-32.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. [online]. Gaudeamus.

Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 251–284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Friedlanderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I., & Richter, V. (2022*). České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021.* Host.

Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.

Homolová, K. (2009). Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář – Měsíčník Pro Knihovny*. [online]. Dostupné z: https://www.svkkl.cz/en/ctenar/clanek/2383

Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.

Chapman, J.W., Tunmer, W.E. (1995) Development of young children`s reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*(3), 279–291. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x

Chiu, M., M., Klassen, R., M. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15year-olds: Cultural differences in 34 countries. Learning and Individual Differences, 19, 372-386.

Klégrová, J. (1999). Školní sebepojetí žáků 7. ročníku speciální třídy pro děti s poruchami učení. In: Kucharská, A. (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování,*Portál.

Kucharská, A., Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richterová, E. (2014). *Porozumění čtenému. I., Typický vývoj porozumění čtenému, východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kucharská, A. (2015). *Porozumění čtenému. III., Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu.* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kucharská et. al., (2021): Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol - Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ: B. Standardizace, výsledky, normy, s. 94. PedF, UK.

Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi! Edika.* s. 54–57.

Loh, C. E., Sun, B., & Majid, S. (2019). Do girls read differently from boys? Adolescents and their gendered reading habits and preferences. *English in Education*, 1–17.doi:10.1080/04250494.2019

Manjula, Patil & Saraswathi, Gurram & Padakannaya, Prakash. (2009). Self-esteem and Adjustment among Children with Reading and Writing Difficulties. Studies on Home and Community Science. 3. 10.1080/09737189.2009.11885282.

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141.

Matějček, Z., Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., & Procházková, J. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57, 417– 442. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x

Národní knihovna České republiky (2018, 1. ledna). *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017* [tisková zpráva]. Převzato z: https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1/12_Cten.htm#pruzkumy

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578. doi:10.3102/00346543066004543

Poledňová, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Masarykova univerzita.

Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři.* Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Procházková, I. (2006). Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? [online]. *RVP*. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání)*. Portál.

Richter, V. (2018). České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017. Informace pro knihovníky. [online]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi 1/12_Cten.htm#pruzkumy

Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada.

Sotáková, H., Kucharská, A., Špačková, K., Presslerová, P., Richterová, E., & Málková, G. (2014). *Porozumění čtenému. II, Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Trávníček, J. (2017). *Překnížkováno: Co čteme a kupujeme (2013)*. Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204.

Věříšová, I., Krüger, K., and Bělinová, E. (2007*). Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. [online]. GAC.

Wildová, R. (2001). Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *KritickeMysleni.cz*. [online] Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

Wigfield, A., Guthrie, J. T., & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading* (Instructional Resource No. 22). Athens, GA: National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland College Park.

Seznam použitých příloh

Seznam tabulek

Tabulka 1 Genderové rozložení 32
Tabulka 2 Kritické hodnoty Dotazníku sebehodnocení čtení pro 5. ročník..... 34
Tabulka 3 Výsledná data pro 2. stupeň 36
Tabulka 4 Sebehodnocení čtení dívek a chlapců na 2. stupni ZŠ 37
Tabulka 5 Genderové rozdíly v jednotlivých oblastech čtenářského sebehodnocení 2. stupně 37
Tabulka 6 Genderové rozdíly ve čtenářském sebehodnocení (CS) napříč ročníky 37
Tabulka 7 Data získaná ve standardizačním vzorku PorTex pro 5. ročník..... 38
Tabulka 8 Cohenovo d 39
Tabulka 9 Vliv rodičů na rozvoj postoje ke čtenářství dítěte..... 45

Seznam grafů

Graf 1 Jednotlivé oblasti čtenářského sebehodnocení napříč ročníky 36

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor s ADAMEM6

Příloha 2 – Rozhovor s HONZOU6

Příloha 3 – Rozhovor s ANNOU7

Příloha 4 – Rozhovor s JOSEFEM7

Příloha 5 – Rozhovor s EVOU7

Příloha 6 – Rozhovor s JAKUBEM8

Příloha 7 – Rozhovor s NIKOLOU8

Příloha 8 – Rozhovor s IVANOU8

Příloha 9 – Rozhovor s PETROU9

Příloha 10 – Rozhovor s KLÁROU9