

ČTENÁŘSTVÍ V SYSTÉMU HODNOT A NOREM PUBESCENTA

Kateřina Homolová

Anotace

Příspěvek představuje dílčí závěr z výzkumného šetření v oblasti dětského, resp. pubescentního čtenářství. Zaměřením na roli čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta chce poukázat na postojový rozměr tohoto fenoménu a jeho projev ve školní literární výchově na 2. stupni ZŠ. Technikou na pomezí kvantitativního a kvalitativního zkoumání jsou ověřovány hypotézy motivované obecnými názory na čtenářství dnešních dospívajících.

Klíčová slova

Dětské čtenářství, pubescenti, učitelé, pedagogický výzkum, Q-metodologie, hodnoty, literární výchova.

Abstract

Reading within the system of values and norms of adolescents

This paper reports on some preliminary results of a study examining child and adolescent reading habits. The focus is on reading as a component of the system of values and norms of adolescents; this is to emphasize the attitudinal dimension of reading and its manifestation in literature classes at lower secondary schools. A mixture of quantitative and qualitative methods is used to verify hypotheses derived from common opinions of the adolescent population on reading.

Key words

Child reading, adolescents, teachers, research in education, Q-methodology, values, literary education

ÚVOD

Jaký vliv připisují dnešní pubescenti četbě na rozvoj osobnosti člověka? Jaký druh motivace podle nich vede k vyšší intenzitě četby? Je kvantita četby důležitá pro to, aby se člověk mohl považovat za čtenáře? Jaké hodnoty textu

dnešní pubescenty oslovují? K těmto dílčím otázkám jsme orientovali kvalitativní konkretizaci vybraných (obecnou zkušeností či stereotypy motivovaných) hypotéz.

Prověřovali jsme jak žákovské čtenářské sebepojetí, tak některé aspekty rozdílu mezi ním a učitelským vnímáním pubescentních žáků jako čtenářů.

Při vědomí rozměru obou čtenářských pojetí a jejich sémantických prostorů jsme čtenářství zasadili do systému hodnot a osobních i společenských norem dnešních pubescentů a stejně tak i jejich učitelů. Vycházeli jsme z předpokladu, že subjektivní hledisko (žáka, učitele) determinuje všechna ostatní.

POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkum byl proveden v r. 2007 na 5 nenáhodně vybraných základních školách v Moravskoslezském a Královéhradeckém kraji (ČR). Pro zachování míry reprezentativnosti jsme použili standardní princip znáhodnění – výběr hodem kostkou ze souboru dostupných základních škol. Dotazování se podrobily dvě cílové skupiny respondentů – žáci 2. stupně ZŠ ve věku 13 a 14 let (7. a 8. třída) a jejich učitelé literární výchovy. Pro splnění podmínky četnostní reprezentativnosti výzkumného vzorku proběhl sběr dat u 310 žáků a 10 učitelů. Po prvním třídění, tj. po vyřazení nesprávně nebo neúplně vyplněných dotazníků, se četnosti výběrů ustálily na konečném počtu 300 žáků a 6 učitelů.

Stratifikace výzkumného vzorku po prvním třídění:

Dívky		Chlapci		Učitelé	
7. třída	86	7. třída	78	ženy	5
8. třída	65	8. třída	71	muži	1
Celkem	151	Celkem	149	Celkem	6

Reprezentativní kritérium jsme se snažili naplnit také výběrem škol do testovaného souboru podle velikosti sídla:

- do 1000 obyvatel (1 škola, 45 žáků, 1 učitel)
- do 10 000 obyvatel (1 škola, 35 žáků, 1 učitel)
- do 100 000 obyvatel (2 školy, 174 žáci, 2 učitelé)
- do 500 000 obyvatel (1 škola, 46 žáků, 2 učitelé)

Q-METODOLOGIE A Q-TECHNIKA

Pro funkční určení psychosociálních (a v důsledku rovněž pedagogicko-didaktických) aspektů pubescentního čtenářství jsme zvolili nástroj ze souboru

psychometrických a statistických procedur W. Stephensona (srov. Kerlinger, 1972, s. 563). Konkrétní vybranou metodou triangulace byla *Q*-technika, třídění karet (*Q*-typů) a korelace mezi jejich hodnocením respondenty.

Q-typy a *Q*-třídění

Předkládaným souborem *Q*-typů (viz Příloha 2) jsme rovněž ověřovali – v kvalitativní rovině – dílčí výzkumné otázky, resp. hypotézy uvedené jako konkretizace hlavního výzkumného problému. Ke každé z nich jsme stanovili určitý počet *Q*-typů a potvrzení a přijetí věcné hypotézy bylo podmíněno srovnáním hodnocení těchto *Q*-typů žáky a učiteli.

Na tomto místě uvádíme, které *Q*-typy se vztahovaly k jednotlivým otázkám a hypotézám, jež jsme ověřovali. Poznamenáváme, že některé výroky byly formulovány s latentně přítomným akcentem hodnotovým a postojoyvým.

Jaký vliv má četba na rozvoj osobnosti člověka?

H: Žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé.

Q1: Číst je důležité.

Q3: Být sečtělým je dobré pro život.

Q6: Četbou se rozvíjí osobnost člověka.

Q7: Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.

Q23: Četba rozvíjí fantazii.

Q29: Dnešní mladí lidé nečtou.

Q35: Četba rozšiřuje obzory.

Je důležitá kvantita četby pro rozvoj čtenářství?

H: Žáci vnímají kvantitu četby jako málo důležitý faktor pro „celoživotní“ čtenářství, učitelé naopak.

Q19: Čtenářem je ten, kdo čte hodně knih.

Q30: Všichni, kdo čtou pravidelně knihy, jsou něčím divní.

Q31: Čím víc člověk čte, tím víc ví.

Jaký druh motivace vede k vyšší intenzitě četby?

H: Žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně, učitelé tuto motivaci nereflektují.

Q5: Kdo nečte, má malou slovní zásobu.

Q12: Před partou kamarádů bych vypadal/a trapně, kdybych řekl/a, že rád/a čtu.

Q13: Čtení musí především bavit.

Q15: Doporučená četba – to jsou knihy, které bychom opravdu měli znát.

Q25: Číst je nutnost.

Q26: Čtu jen kvůli škole.

Q27: Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.

Jaké hodnoty oslovují pubescentního čtenáře?

H: Literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a ne-důležité, učitelé je preferují.

Q16: Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.

Q18: Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.

Nabízí četba v konkurenci filmu a Internetu uspokojení?

H: Dnešní žáci jsou více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, učitele uspokojuje více četba.

Q2: To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.

Q8: Kniha, která má mnoho stran je jistě nudná.

Q17: Zajímá mě život, a ten najdu jen v časopisech.

Q21: Nemí třeba číst knihy, na Internetu najdu všechno.

Q22: Filmový příběh je živější než příběh v knize.

Q24: Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.

Q33: Jsem aktivním čtenářem.

Nezařazené *Q*-typy pak ozřejmovaly postoje, názory a očekávání, které nebyly součástí dílčích hypotéz, ale úzce se dotýkaly problematiky rozdílu mezi žákovským čtenářským sebepojetím a učitelským vnímáním žáků jako čtenářů. Vztahují se proto zejména ke školní literární výchově, tj. k prostoru, který je nejbližší práci s dětským čtenářstvím jako pedagogickou kategorií. Východiskem k formulování těchto *Q*-typů nám byly otázky směřované k problematice koncepce komunikativní literární výchovy.

Je školní literární výchova schopna reflektovat čtenářské potřeby pubescentů?

Za jakých podmínek může školní literární výchova – s ohledem na zjištěný stav – efektivně přispívat k rozvoji čtenářství pubescentů?

- Q4:** Čtu knihy, o kterých se učíme v literární výchově ve škole.
Q9: Učit se o spisovatelích a jejich knihách je nezáživné.
Q10: Školní literární výchova není zajímavá.
Q11: Život spisovatele bych poznal/a rád/a více než seznam jeho knih.
Q14: Učitel/ka s námi málo mluví o přečtených knihách, a je to škoda.
Q32: Literární výchova baví jen učitele/učitelku.
Q34: Učitel/ka nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.
Q36: Učitel/ka musí umět pro čtení (knihu) nadchnout.
Q37: Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.
Q38: Učitel/ka se zajímá o to, co čteme.
Q39: Kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom více.
Q40: Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.

Jednotlivé *Q*-typy jsme nechali respondenty zařazovat podle kritéria částečně strukturované kvazinormální distribuce (viz Chráska, 2000, s. 154) do pořadí:

maximální souhlas							minimální souhlas			
1	2	3	4	6	8	6	4	3	2	1
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Číslice nad čarou znamenají, jaký počet karet měli respondenti umístit na jednotlivé hromádky, číslice pod čarou jsou hodnoty určené každé hromádce. Částečná strukturovanost pak spočívala právě v tom, že většina *Q*-typů se vztahovala k některé z dílčích hypotéz (nebo k doplňujícím otázkám širších souvislostí výzkumných závěrů). Posouzením průměrné pozice odpovídajících *Q*-typů v pořadích pubescentů a jejich hodnoty v třídění učitelů jsme tyto dílčí hypotézy ověřovali.

Korelace osob a seskupování

Získaným podmnožinám objektů (*Q*-typů, výroků o četbě a čtenářství) přiřazovali čísla pro statistické účely (srov. Kerlinger, 1972, s. 563). Těmi určujícími byly výpočty pořadových korelačních koeficientů mezi všemi možnými dvojicemi zkoumaných osob. Korelace mezi subjekty jsme pak využili pro identifikaci jejich specifických seskupení a označení jednotlivých „typů“ (srov. Wolf in Keeves, 1997, s. 417n).

Pro tyto účely jsme opět celek výzkumného vzorku pubescentů pracovně rozdělili do skupin podle osobních charakteristik, pohlaví a věku, z nichž jsme sledem statistických operací získali průměrná zařazení *Q*-typů a jejich průměrné hodnoty. Shodným postupem jsme zpracovali i pořadí získaná od učitelů. Datová tabulka (viz Příloha 1, Tab. 1) a korelační matice (viz Příloha 1, Tab. 2) již pracuje s těmito „průměrnými“ respondenty.

Naznačeným postupem jsme získali informace o tom, jak zkoumané osoby hodnotí výroky uvedené na *Q*-typech, resp. jak s nimi souhlasí či nesouhlasí. Pro posouzení stability pozice čtenářství v systému hodnot a norem dnešních pubescentů jsme se zaměřovali jak na možný věkový posun u obou skupin pubescentů, tak na vztah mezi hodnoceními chlapců a dívek. Tabulku *Q*-typů a jejich hodnot podrobněji interpretujeme v závěru příspěvku při zdůvodňování přijatých hypotéz. Ukazujeme tak čtenářské postoje, hodnoty a normy dnešních dospívajících přímo vedle jejich ontogenetických předpokladů a zjištěných vnějších projevů.

U každého *Q*-typu jsme vypočítali průměrné hodnocení pro představu, jak velkou váhu jednotlivým *Q*-typům (výrokům) obě skupiny zkoumaných osob připisují, tzn. které *Q*-typy hodnotí nejvíce, které naopak nejméně apod.

Pubescentní žáci ve věku 13 a 14 let **maximálně souhlasí**, tzn. hodnotí nejvíce (10–8 body) tyto *Q*-typy:

Q5: Kdo nečte, má malou slovní zásobu.

Q13: Čtení musí především bavit.

Q17: Zajímá mě život, a ten najdu jen v časopisech.

Q27: Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.

Q31: Literární výchova baví jen učitele/učitelku.

Q35: Učitel/ka musí umět pro čtení (knihu) nadchnout.

Naopak **minimální souhlas**, tj. nejmenší hodnocení (0–4 body) přiřkli dospívající respondenti těmto *Q*-typům:

Q2: To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.

Q4: Čtu knihy, o kterých se učíme v literární výchově ve škole.

Q14: Učitel/ka s námi málo mluví o přečtených knihách, a je to škoda.

Q20: Být čtenářem je moderní.

Q28: Dnešní mladí lidé nečtou.

Q30: Čím víc člověk čte, tím víc ví.

Naším zájmem bylo vysledovat povahu rozdílu mezi žákovským čtenářským sebepojetím a učitelským vnímáním žáků jako čtenářů, proto zde uvádíme i příklady učitelů nejvíce a nejméně ohodnocených položek.

Učitelé literární výchovy maximálně souhlasí (hodnotí 10–8 body) s těmito výroky:

Q7: Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.

Q6: Četbou se rozvíjí osobnost člověka.

Q16: Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.

Q17: Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.

Q23: Číst je nutnost.

Q27: Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.

Minimální souhlas, tj. nejnižší ohodnocení (0–2 body) přisuzují učitelé *Q*-typům:

Q12: Před partou kamarádů bych vypadal/a trapně, kdybych řekl/a, že rád/a čtu.

Q23: Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.

Q27: Nepotřebuji číst.

Q34: Učitel nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.

Q37: Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.

Q40: Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.

Přestože jsme výsledky žákovských i učitelských třídění zamýšleli interpretovat primárně kvalitativně, analýzou preferencí hodnot a norem obsažených ve *Q*-typech, zjišťovali jsme rovněž, zda a mezi kterými osobami (jejich tříděními) jsou určité podobnosti a jak jsou tyto podobnosti velké. K exaktnímu posouzení míry podobnosti třídění dvou osob jsme využili výpočtu korelačního koeficientu r pro všechny možné dvojice skupin zkoumaných osob. Výsledky jsme zapsali do korelační matice (viz Příloha 1, Tab. 2).

Matice obsahuje korelační koeficienty r pro hodnocení čtyř skupin pubescentních žáků a skupiny učitelů ve výzkumu kvalitativní (hodnotové a postojoyé) stránky čtenářství. Interpretace těchto korelací je obdobná jako v případě *D*-matic sémantického diferenciálu.

Zjistili jsme, že dívky ve věku 14 let a učitelé zřejmě třídí karty podobně: $r = 0,58$. Obdobně si počínají i 14letí chlapci a učitelé: $r = 0,55$. Větší míru podobnosti můžeme sledovat ještě mezi tříděním obou skupin 14letých pubes-

centů: $r = 0,54$. Tento koeficient jen doplňuje předchozí závěry o postupném sbližování postojů starších žáků a jejich učitelů. Všechna zbývající r jsou velmi malá (blízká 0).

Q-technikou jsme analyzovali pubescentní čtenářství v souboru vybraných konkrétních projevů čtenářského chování a dospěli tak k základním typům dospívajících čtenářů. Postupem navrhaným pro faktorovou analýzu jsme srovnali jednotlivé skupiny pubescentních žáků, resp. jimi nejvýše hodnocené *Q*-typy. Podmínky této části výzkumu nebyly pro řádnou faktorovou analýzu relevantní, proto jsme v tomto ohledu využili *Q*-metodologii spíše „heuristicky“ (srov. Chráska, 2000, s. 156).

Takto lze v 13letých chlapcích spatřit „informační“ typ, který preferuje rychlé poznání (Internet). Dívky ve věku 13 let reprezentují typ „žijící-mladý“, jehož preference se upínají k vlastní osobě a jejímu obrazu v populárních periodikách. S věkem se priority pubescentů zjevně proměňují a 14letí chlapci se více blíží typu „uvědomělý čtenář“, což se projevuje souhlasem s tzv. trvalými hodnotami četby (knih) a jejich interiorizací. Dívky v tomto věku inklinují k témuž typu, jen větší důraz kladou na zážitkovost četby (i v literární výchově).

Abychom rozhodli, zda vypočítané korelační koeficienty vypovídají o statisticky významné podobnosti žákovského a učitelského hodnocení, testovali jsme je užitím testového kritéria t , tzn. použitím Studentova t -testu.

Nejdříve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 : *Vypočítaný koeficient korelace nevypovídá o podobnosti mezi oběma hodnoceními.*

H_A : *Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o významné podobnosti mezi oběma hodnoceními.*

Testování jsme provedli na hladině významnosti 0,01.

Pro **$r = 0,58$** (podobnost mezi hodnocením 14letých dívek a učitelů) je hodnota testového kritéria **$t = 4,389$** . Vypočítanou hodnotu t srovnáváme s tabulovanou kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a daný počet stupňů volnosti $t_{0,01}(38) = 2,705$. Protože vypočítaná hodnota t je větší než hodnota kritická, odmítáme s jistotou 99% nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o statisticky významné podobnosti v hodnocení *Q*-typů 14letými dívkami a učiteli literární výchovy.

Pro $r = 0,55$ (podobnost mezi hodnocením 14letých chlapců a učitelů) je hodnota testového kritéria $t = 4,059$. Vypočítanou hodnotu t jsme srovnali s tabelovanou kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a daný počet stupňů volnosti $t_{0,01}(38) = 2,705$. Protože vypočítaná hodnota t je větší než hodnota kritická, odmítli jsme s jistotou 99% nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o statisticky významné podobnosti v hodnocení *Q*-typů 14letými chlapci a učiteli literární výchovy.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Systém hodnot a norem dnešních pubescentů je složitou vztahovou sítí, v níž jednotlivé komponenty permanentně oscilují mezi nově nabývanou suverenitou a socializovaným vědomím úzu. Jak se pak tento vnitřní rozpor projevuje v oblasti čtenářských preferencí a odmítání, jsme ve třetí části našeho výzkumu zjišťovali *Q*-technikou, tzn. na pomezí kvantitativního a kvalitativního přístupu.

Kombinací statistických procedur (výpočtů korelačních koeficientů i předběžná (tentativní) faktorová analýza typů respondentů) a jejich „vztahové“ interpretace byl rozkryt další rozměr psychosociálních aspektů dětského čtenářství.

Ze souhrnu zjištěných korelačních koeficientů a po srovnání maximálních a minimálních souhlasů žáků a učitelů s nabízenými *Q*-typy jsme dospěli k závěru, že většina dílčích hypotéz je platná ve znění, v jakém byly zadány.

Žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé. Žákovská hodnocení odpovídajících *Q*-typů (*Q1*, *Q3*, *Q6*, *Q7*, *Q23*, *Q29* a *Q35*) jsou stabilně menší než jejich hodnocení učitelů. Výjimku tvoří výrok *Četba rozšiřuje obzory*, s nímž žáci jako s jediným souhlasí více než učitelé. Vysvětlit lze tento fakt vývojově, tzn. žakovským vědomím „nehotovosti“ vlastních obzorů, i malou direktivností takto formulovaného sdělení.

Žáci vnímají kvantitu četby jako málo důležitý faktor pro celoživotní čtenářství, učitelé naopak. Pocit celoživotního čtenáře je v jednotlivých *Q*-typech přítomen skrytě. Apelovali jsme na uvažování respondentů v intencích já-čtenář i o čtenáři jako obecné sociální roli. Žákovská hodnocení *Q*-typů (*Q19*, *Q30* a *Q31*) odpovídají stereotypnímu chápání čtenáře jako izolované role. Ačkoli žáci hodnotí *Q19* průměrně výše než učitelé, v souvislosti s jejich již známým čtenářským sebepojetím charakteristikami interpretujeme tento výsledek spíše jako pře-

trávající jednostranný pohled na pojem čtenáře. Učitelé „souhlasí“ s těmito výroky spíše průměrně. Celkově nejsou ve srovnání obou hodnocení výrazné rozdíly, projevuje se zejména statistická významnost korelace hodnocení 14letých pubescentů a učitelů. Proto hypotézu o protikladném vnímání důležitosti kvantity četby *nepotvrzujeme*.

Žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně, učitelé tuto motivaci nereflektují. Pubescentův (ne)vědomý důraz na emocionální náboj, resp. intenzitu a atraktivitu, je hybnou silou i v přístupu k četbě a projevům čtenářského chování obecně. Racionální argumentace na tomto poli není dospívajícími reflektována. Dokladem je nízké hodnocení *Q*-typů postavených na věčnosti (*Q5*, *Q15*, *Q25*, *Q26*). Naopak výrazně vyšší hodnocení získaly *Q*-typy vycházející právě z citové angažovanosti na činnostech (*Q12*, *Q13*). Ambivalentní charakter pak má *Q27*, jehož emocionální identifikační rozměr není pro naladění dnešních pubescentů k četbě určující.

Literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité, učitelé je preferují. Tato hypotéza byla jednoznačně potvrzena minimálním souhlasem pubescentů s danými *Q*-typy (*Q16*, *Q18*). Ověřuje tak platnost našich předchozích závěrů o zaměřenosti na efekt a aktuální sémantický prostor u dospívajících. Učitelé dle očekávání artistní hodnoty identifikují jako důležité.

Dnešní žáci jsou více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, učitele uspokojuje více četba. Dospívající chlapci a dívky spojují četbu a čtenářství výlučně s knihou a její „statickou“ existencí (viz nízké hodnocení *Q8*). Proto také s *Q*-typy stavějícími knihu do přímé konfrontace s jinými médii (*Q17*, *Q21*, *Q22* a *Q23*) pubescenti výrazně více souhlasí. Učitelé právě naopak. Ačkoli dospívající přiznávají, že do jisté míry potřebné informace v knihách najít mohou (*Q2*), nepovažují se za aktivní čtenáře (*Q33*).

Je školní literární výchova schopna reflektovat čtenářské potřeby pubescentů? Za jakých podmínek může školní literární výchova – s ohledem na zjištěný stav – efektivně přispívat k rozvoji čtenářství pubescentů? Zjištěný stav poměru 13 a 14letých pubescentů k literární výchově a s ní spojeným činnostem je možno podle zadávané škály označit jako „střední souhlas“. Průměrnou hodnotou jednotlivých *Q*-typů je u pubescentů 5. Nejvíce dospívající žáci souhlasí s výrokem *Q34 Učitelka nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy*. Rozdíl mezi čtenářským sebepojetím pubescentů a jejich vnímáním coby čtenářů učiteli literární výchovy jsme i na této rovině potvrdili diametrálně odlišnou distribucí souhlasných a nesouhlasných hodnocení výroků vztahujících se právě k realizaci hodiny literární výchovy.

Pubescenti většinou nečtou knihy, o kterých se učí v literární výchově (a to ani přes to, že jejich sdělení rozumí). Učit se o spisovatelích a jejich knihách je pro ně nezáživné a školní literární výchova není zajímavá. Dospívající by život spisovatele poznali rádi více než seznam jeho knih. Pubescenti mají též pocit, že učitel s nimi málo mluví o přečtených knihách a že je to škoda. Tento závěr koliduje s názorem těch pubescentů, kteří odmítají rozhovor o četbě, proto jej musíme v interpretaci doplnit o další zjištění. Zejména pak o jiný většinový názor dospívajících, že učitel nechápe jejich oblíbené spisovatele a knihy. Je zřejmé, že dospívající by rádi hovořili o jim blízké četbě, nikoli té školou doporučené (viz vysoké hodnocení výroku *Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách*). Tím je vysvětlena i motivace připisování vysoké hodnoty těmto výroky: *Literární výchova baví jen učitele a Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají*.

Analýzu hodnocení školní literární výchovy prostřednictvím čtenářských postojů pubescentů uzavíráme poukázáním na dva vysoce hodnocené a podle našeho názoru zásadní výroky: *Kdyby se ve škole mluvilo více o tom, co rádi čtete, četli bychom o to více*.

Učitel(ka) musí umět pro knihu nadchnout.

Závěr

Čtenářství pubescentů je výrazně vázáno na jejich osobní hodnotový systém a síť norem, jež určuje jejich společenské okolí. Stejně tak je pak determinován jejich postoj k literární výchově. Jelikož se pubescentní čtenářské sebepojetí významně liší od učitelského vnímání dospívajících žáků jako čtenářů, považujeme za přínosné informovat o povaze tohoto rozdílu ve sféře kvalitativní. Využití těchto výsledků ve školní literární výchově může přispět k jejímu přiblížení žákovi a k jejímu zefektivnění.

Literatura

1. CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Olomouc : VUP, 2006. 199 s. ISBN 80-244-0765-5.
2. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. (dotisk) Olomouc : VUP, 2000. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.
3. KEEVES, J. P. ed. *Educational research methodology, and measurement : an international handbook*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-08-042710-3.

4. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972. 708 s.
5. WOLF, R. M. Q-Methodology. In KEEVES, J. P. ed. *Educational research methodology, and measurement : an international handbook*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-08-042710-3. s. 417 – 420.

Mgr. Kateřina Homolová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 772 00 Olomouc
katerinahomolova@seznam.cz

PŘÍLOHA 1

Tab. 1

Hodnoty Q -třídění u zkoumaných osob (Q PŽ+U)

	7. třída		8. třída		
položky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	učitelé
1.	0	5	10	8	8
2.	1	3	1	6	4
3.	4	5	7	6	7
4.	1	4	2	2	5
5.	9	5	8	7	8
6.	2	6	8	8	9
7.	3	7	2	9	6
8.	8	1	1	4	3
9.	9	2	3	4	4
10.	8	5	3	5	4
11.	3	2	7	5	4
12.	8	2	3	3	2
13.	7	5	8	10	6
14.	3	3	3	3	3
15.	3	3	5	6	7
16.	4	5	5	7	9
17.	6	10	5	4	5
18.	4	4	6	6	7
19.	7	6	6	4	4
20.	4	3	5	2	3
21.	10	0	5	2	5
22.	7	6	6	4	5
23.	7	7	6	7	8
24.	6	6	4	5	1
25.	4	4	9	5	5
26.	6	7	2	1	0
27.	4	7	9	9	10
28.	6	9	0	0	5
29.	6	9	4	3	6

30.	6	4	4	1	4
31.	5	8	7	6	6
32.	5	7	5	5	5
33.	5	4	6	4	6
34.	5	8	5	6	2
35.	5	8	7	7	6
36.	5	4	4	8	7
37.	5	6	4	5	1
38.	5	6	6	3	5
39.	3	6	5	5	3
40.	3	4	4	5	2

Tab. 2

Korelační matice z hodnot Q -třídění uvedených v tabulce $Q\ P\check{Z}+U$

	CH7	CH8	D7	D8	U
CH7	-	0,14	0,07	0,26	0,18
CH8	0,14	-	0,12	0,54	0,55
D7	0,07	0,12	-	0,14	0,15
D8	0,26	0,54	0,14	-	0,58
U	0,18	0,55	0,15	0,58	-

PŘÍLOHA 2

Soubor předkládaných Q-typů

1. Číst je důležité.
2. To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.
3. Být sečtělým je dobré pro život.
4. Čtu knihy, o kterých se učíme v literární výchově ve škole.
5. Kdo nečte, má malou slovní zásobu.
6. Četbou se rozvíjí osobnost člověka.
7. Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.
8. Kniha, která má mnoho stran je jistě nudná.
9. Učit se o spisovatelích a jejich knihách je nezáživné.
10. Školní literární výchova není zajímavá.
11. Život spisovatele bych poznal/a rád/a více než seznam jeho knih.
12. Před partou kamarádů bych vypadal/a trapně, kdybych řekl/a, že rád/a čtu.
13. Čtení musí především bavit.
14. Učitel/ka s námi málo mluví o přečtených knihách, a je to škoda.
15. Doporučená četba – to jsou knihy, které bychom opravdu měli znát.
16. Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.
17. Zajímá mě život, a ten najdu jen v časopisech.
18. Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.
19. Čtenářem je ten, kdo čte hodně knih.
20. Být čtenářem je moderní.
21. Není třeba číst knihy, na Internetu najdu všechno.
22. Filmový příběh je živější než příběh v knize.
23. Četba rozvíjí fantazii.
24. Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.
25. Číst je nutnost.
26. Čtu jen kvůli škole.
27. Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.
28. Nepotřebuji číst.
29. Dnešní mladí lidé nečtou.
30. Všichni, kdo čtou pravidelně knihy, jsou něčím divní.
31. Čím víc člověk čte, tím víc ví.
32. Literární výchova baví jen učitele/učitelku.
33. Jsem aktivním čtenářem.
34. Učitel nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.
35. Četba rozšiřuje obzory.
36. Učitel/ka musí umět pro čtení (knihu) nadchnout.
37. Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.

38. Učitel/ka se zajímá o to, co čteme.
39. Kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom více.
40. Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.