

Cesty ke čtenářství pohledem dětí mladšího školního věku

Gabriela Ducháčková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Gabriela Ducháčková**
Osobní číslo: **H19786**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Cesty ke čtenářství pohledem dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice rozvoje čtenářství.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na čtenářství, čtenářskou gramotnost a vliv moderních technologií na čtenářství žáků mladšího školního věku.
Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovoru se žáky mladšího školního věku.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- De Coster, I., Baidak, N., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED541704>
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost. (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Gaudeamus.
- Gafr, J., & Gošíková, M. (2018). *Souvislosti dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti: sociálně-ekonomické a kulturní rozdíly v rodinném zázemí a efekty pro vzdělanostní a profesní mobilitu*. NÚJH.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>
- Janáčková, B. (2018). Možnosti využití škály čtyř úrovní čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 v problematice čtení s porozuměním k rozvoji složitějších čtenářských dovedností při práci s uměleckým textem v hodinách literární výchovy a čtení na 1. stupni ZŠ. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 2(1), 7–13. <https://10.21062/ujep/225.2018/a/2533-7106/OJPPE/2/1/7>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Tato výzkumná práce se zabývá otázkou, jak vnímají své cesty ke čtenářství žáci mladšího školního věku. Práce je rozdělena na teoretickou část, v níž jsou definovány pojmy čtenářství, čtení, čtenář, čtenářská gramotnost, cesty ke čtení a čtenářské kontinuum, a na část výzkumnou, zaměřenou na kvalitativní výzkumné šetření provedené prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Výsledkem práce jsou myšlenkové mapy představující dosavadní cesty ke čtenářství jednotlivých participantů, kterými byli žáci čtvrtého a pátého ročníku základní školy.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářské kontinuum, čtenářská gramotnost, moderní technologie

ABSTRACT

This research addresses the question of how students of younger school age perceive their paths to reading. The work is divided into a theoretical part, in which the concepts of reading, reading, reading, reading literacy, reading paths and the reading continuum are defined, and a part of the research, focusing on qualitative research investigations conducted through semi-structured interviews. The result of the work is mind maps representing the existing paths to reading by individual participants, who were pupils of the fourth and fifth years of primary school.

Keywords: reading, reading continuum, reading literacy, modern technology

Ráda bych tímto poděkovala paní PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a laskavý přístup při zpracování této práce. Velké díky patří také Mgr. Haně Poláčkové, ředitelce základní školy za poskytnutí možnosti realizace a pomoci při realizaci rozhovorů se žáky.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ČTENÁŘSTVÍ.....	11
1.1 DEFINICE POJMU ČTENÁŘSTVÍ	12
1.2 DEFINICE POJMU ČTENÁŘ	13
1.3 DEFINICE POJMU ČTENÍ.....	14
1.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	16
1.4.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	17
1.4.2 Roviny rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	19
1.4.4 Počátky čtenářské gramotnosti.....	22
2 DÍTĚ JAKO ČTENÁŘ	23
2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ DÍTĚTE	23
2.1.1 Rodina	24
2.1.2 Mateřské školy a základní školy	25
2.2 VÝVOJ ČTENÁŘSTVÍ	26
2.2.1 Čtenářské kontinuum	28
3 ROLE MODERNÍCH TECHNOLOGIÍ V ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	34
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	35
4.4 FÁZE REALIZACE VÝZKUMU	36
4.4.1 Přípravná fáze.....	36
4.4.2 Vstup do terénu	37
4.4.3 Realizace rozhovorů.....	37
4.4.4 Analýza dat a vyhodnocení	38
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A DISKUSE	64
5.1 LIMITY VÝZKUMU	66
5.2 VYUŽITÍ V PRAXI	66
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM OBRÁZKŮ	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Čtenářství patří mezi stále zkoumanou oblast, jak v českém, tak i zahraničním prostředí. Najdeme mnoho výzkumů a studií, které se touto problematikou zabývají. Nespočet knihoven provádí výzkumy zjišťující, zda lidé čtou, jak často, kolik knih, jaké žánry apod. Pokud však půjdeme cestou čtenářství ve věkové kategorii dětí mladšího školního věku, příliš mnoho výzkumů v českém prostředí nenajdeme. Proto jsem si pro výzkum zvolila téma “Cesty ke čtenářství pohledem dětí mladšího školního věku”. Cílem tohoto výzkumu je zjistit pomocí rozhovoru se žáky mladšího školního věku jejich cesty ke čtenářství. V rámci cíle se konkrétně zaměřuji na to, jak se děti mladšího školního věku dostávají ke knihám, které čtou, a co ovlivňuje jejich čtenářství. Dále jak ovlivňuje výuka předmětu čtení jejich postoj ke knihám a jaký vliv na jejich čtenářství mají moderní technologie.

V teoretické části práce jsou vysvětleny důležité pojmy, související s tímto tématem jako je: čtenářství, čtenář, čtení, čtenářská gramotnost. Dále jsou zde uvedeny faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost, v jakých rovinách se rozvíjí a jak se může strukturovat. Zabývám se také tematikou počátků čtenářské gramotnosti, dítěte jako čtenáře, faktorů ovlivňujících čtenářství a vývoje čtenářství v jednotlivých obdobích života. V teoretické části je představena metoda sledování úrovně čtenářské gramotnosti tzv. čtenářské kontinuum. Tato metoda se stále častěji využívá mezi českými učiteli a v rámci výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS. Jako poslední součást teoretické části práce jsem se rozhodla zařadit informace o vlivu moderních technologií na čtenářství žáků.

Pro výzkumnou část byl zvolen kvalitativní výzkum, který byl realizován metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor sloužil ke splnění cíle výzkumného šetření. Participanty rozhovorů jsou žáci čtvrtého a pátého ročníku základní školy ve Zlínském kraji. Děti této věkové kategorie 9–12 let byly vybrány záměrně, jelikož mají za sebou již značné čtenářské zkušenosti a nachází se v období největšího rozmachu čtenářství. Data z rozhovorů jsem kapitole “Analýza dat a vyhodnocení” dále zpracovala pomocí otevřeného kódování a následně použila při tvorbě pojmových map, které představují cesty ke čtenářství jednotlivých participantů. Na konci této kapitoly jsou zjištěné výsledky výzkumu shrnuty dle jednotlivých kategorií. Finální kapitola s názvem “Výsledky a diskuse” charakterizuje získané poznatky popisující jejich využití pro učitele prvního stupně základních škol a také možné návrhy na další výzkumná šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSTVÍ

Čtenářství se začíná u dětí vyvíjet již v předškolním věku, kdy se u nich buduje vztah ke knihám a ke čtení, seznamováním se s knihami a předčítáním knih od rodičů. Pro rozvoj čtenářství dětí mladšího školního věku je významné vedení čtenářských deníků. Tato koncepce se však s rozvojem doby značně proměňuje. Může k tomu pomoci také efektivní vedení čtenářských deníků, které by nemělo být jenom opisováním obsahu knihy, jak jistě mnozí z nás znají ze základní školy. Mělo by se jednat spíše o sbírku žákova pochopení knihy, jeho otázek ke knize nebo například pocitů, které v něm kniha při čtení vyvolala.

V případě opisování obsahů knih do čtenářského deníku, mají deníky negativní účinek na čtenářství žáků. Ukazuje se, že na rozvoj čtenářství u žáků mají významný vliv – rodina, vrstevníci, ale také škola. Dříve bylo uváděno, že škola nemá příliš velký vliv na čtenářství žáků. Výzkumy zaměřené na faktory ovlivňující čtenářství, však ukázaly opak. Mezi tyto výzkumy patří např. Bakalářská práce Jakubičkové, A. (2013), která ve své práci uvádí nejvýznamnější faktory ovlivňující dětské čtenářství a to (s.56): „*rodinné prostředí, předškolní zařízení, škola, instituce knihoven.*“ Pokud učitelé nerozvíjejí čtenářství žáků, stávají se ze žáků tzv. „nečtenáři“. Což vede k nerozvíjení čtenářské gramotnosti, a to znesnadňuje velké množství činností v běžném i školním životě. (Švrčková, 2011)

Čtenářství je důležitou součástí našeho života nejen pro vzdělávání, pro volbu profese, uplatnění jedince v životě ve společnosti, k pochopení sebe sama, pomáhá rozvíjet empatii jedince nebo například přispívá k tvorbě sociálních vztahů. V současné době je čtenářství hodně spojováno s pojmem wellbeing, což v překladu znamená udržování duševní pohody a vnitřní spokojenosti. Podle některých výzkumů je prokázán velmi příznivý vliv častého čtení knih na duševní pohodlí člověka, snižování stresu a také předcházení depresí. (Kováčová Švecová & Simanová, 2020)

Čtenářství stejně jako čtení, patří mezi hlavní prostředky a cíle vzdělávání. Čtenářství se podle Kováčové Švecové & Simanové (2020, s. 31): „*objevuje dříve než čtenářská způsobilost. Dále zmiňují, že je to podmíněno vnitřními faktory jako jsou věk, psychické zdraví, rozvoj řeči a myšlení, smyslového vnímání, volných vlastností, intelektuální úroveň dítěte a vnějšími faktory jako jsou: podnětné rodinné a školní prostředí, kulturní potřeby a tradice rodiny spojené s literaturou a psaným slovem, didaktická a metodická způsobilost učitele, sociální vazby dítěte atd.*“

1.1 Definice pojmu čtenářství

Existuje několik pohledů na pojem čtenářství. Která definice tohoto pojmu je správná, není nikde určeno. Záleží na tom, jaký vztah měl daný autor k literatuře. V této kapitole uvádíme proto jen několik z nich.

Lze jej definovat jako systematicky rozvíjenou aktivitu formující se postupně od dětství. Někteří autoři dokonce uvádějí tři složky, které do celkového pojmu čtenářství náleží:

- představa žáka o čtení (např. k čemu potřebujeme čtení)
- zájem žáka o čtení a jeho preference, tj. oblíbený literární žánr
- čtení jako nedílná součást různých denních aktivit žáka a jeho každodenní vnitřní potřeba čtení

Důležitým faktorem ovlivňujícím čtenářství je motivace jedince ke čtení. Motivace je u každého čtenáře jiná a působí na ni různí činitelé. Lidé, kteří mají větší motivaci ke čtení, rozvíjejí častější četbou svou čtenářskou gramotnost lépe.

Čtenářství můžeme také vnímat jako plánovité a záměrné rozvíjení četby prostřednictvím školy, knihoven, rodiny, jiných vzdělávacích nebo sociálně prospěšných institucí a organizací, pořádajících vzdělávací aktivity, které podporují čtenářství. Pojem čtenářství se od pojmu čtení odlišuje tím, že čtenářství je dobrovolnou činností, tj. zálibou. (Šauerová, 2014)

Pojem čtenářství znamená aktivní vztah ke čtení. U některých autorů můžeme najít spojitost čtenářství s rozvojem čtení ve škole. Podle nich by také čtení nemělo být pouhou technikou, ale mělo by být spojeno s prožitkem, s motivací a vnitřním zájmem ke čtení. (De Coster, et al., 2011)

Základem čtenářství je emocionální prožitek během čtení. Stejně důležitá je pro vznik čtenářství nutná i rozvinutá čtenářská gramotnost. Čtenářský zájem se nemusí vyvinout u každého dítěte. Co čtenářský zájem je, uvádí ve své publikaci Kováčová Švecová & Šimanová (2020): „jedná se o vztah člověka ke čtení jako k něčemu, co má pro něho význam a hodnotu.“ U každého jedince najdeme různou míru čtenářského zájmu, která je závislá na jeho motivaci a orientaci. Během procesu čtení dochází ke kladné emocionální angažovanosti a vytváří se tak spojení mezi čtenářem a textem. Čtenář by měl číst ze své vnitřní potřeby, a tak často, jak to cítí. Zájem čtenáře o četbu nemusí být na první pohled viditelný. Pokud si čtenář zvykne číst v určitých časových intervalech, jeho potřeba číst se

bude postupně zvyšovat a bude se tedy zvyšovat i počet přečtených stránek, kapitol a nakonec také knih. (Kováčová Švecová & Simanová, 2020)

1.2 Definice pojmu čtenář

Na pojem čtenář můžeme nahlížet z několika hledisek, např. z hlediska kvality čtenářských dovedností (dobrý čtenář/špatný čtenář), z hlediska počtu přečtených knih za určité období apod. Definicí tohoto pojmu, proto můžeme v literatuře najít mnoho. Nejčastěji nacházíme definici, že čtenář je člověk, který vnímá čtení jako důležité a má kladný vztah ke knihám. Čtenářem se jedinec stává od chvíle, kdy začíná číst.

Vymezení pojmu čtenář se s vývojem doby proměňovalo. V dnešní době na jedince působí materialismus, konzumnost, konkurenční porovnávání, ekonomické vlivy, důraz na výkon a úspěch. Tyto činitele mají značný vliv na formování čtenáře a novou charakterovou typologii čtenáře. Tuto typologii uvádí ve svém díle Kováčová Švecová & Simanová (2020):

1. Hodnotový čtenář je čtenářsky zdatný, citlivý a empatický se stabilním hodnotovým systémem, který vidí význam svého mravního konání a přináší dobro. Čtenářství je pro něj cestou ke kulturnosti, etice a zodpovědnosti. Tento typ čtenáře reprezentuje preferenci tradičních hodnot vzdělávání a kultury v Evropě.
2. Pragmatický čtenář (podle PISA) rozumí psanému textu, dokáže ho používat, umí se nad textem zamyslet a zabývat se s ním. Tímto rozvíjí své vzdělání a osobnost tak, aby se dosáhlo zvyšování jeho osobního potenciálu na společenském dění (PISA). Tento typ čtenáře je souhlasný s významem dnes už všeobecně platného výroku *“Today a reader, tomorrow a leader. - Dnes čtenářem, zítra vůdcem.”* Intelktualizace významu textu při čtení je zároveň redukováním emocionálního a estetického přžívání.
3. Pragmatický čtenář se stabilním etickým hodnotovým systémem – čtenář klade důraz na více než jen hledání informací. Zpřesňuje se na základě lidské hodnoty, kultivování osobního a společenského života s ohledem na kvalitu vnitřního spojení mezi lidmi. Hodnoty objevuje v čtenářském pojmání téma lidskosti. Podstatné je, aby tento typ čtenáře považoval za základ existence sociální vztah, ne téma lidskosti. (Kováčová Švecová & Simanová, 2020)

Kováčová Švecová & Simanová(2020) dále uvádějí typologii čtenáře z hlediska individuálního zaměření a intenzity čtenářského zájmu:

1. Snobský čtenář – intelektuální čtenář, který se zabývá o sofistikovanou literaturu. Má velmi dobrý rozhled v literatuře a umí hledat kvalitní tituly. Nevyužívá služby knihovníků, nevkročí do antikvariátu, rád přesvědčuje společnost o svých čtenářských zkušenostech a zážitcích.
2. Fanatici seriálových knih – patří ke skupině čtenářů, která má zálibu v dlouhodobých příbězích.
3. Žonglující čtenář – má ve stejném časovém období simultánně rozečtené nejméně tři knihy, které možná nikdy nedočte.
4. Non-fiction čtenář – čtenář faktografické literatury. Miluje bibliografii, cestopisy a historická díla. Reálný život spíše považuje za fikci.
5. Re-reader – čtenář, který se rád vrací k už přečteným knihám. Nedělá mu problém jednu knihu přečíst několikrát, dokonce je schopný sáhodlouhých citací či dialogů a převyprávění mnohých detailů.
6. Milovník beletrie – čtenář, který nejraději utíká a ztrácí se v příbězích svých knižních pokladů.

(Kováčová Švecová & Simanová, 2020)

Tyto typy čtenářů ukazují, jaký vztah ke knihám čtenář může mít. Tyto vztahy ovlivňují různé faktory, o nichž se zmiňuji v kapitolách níže. To, jaký typ čtenáře z jedince bude, můžou ovlivňovat také zájmy a preference dítěte.

1.3 Definice pojmu čtení

Jak už jsem zmiňovala výše mezi pojmy čtení a čtenářství je značný rozdíl. Pojem čtení můžeme definovat z různých hledisek, např. z fyziologického (proces čtení), dovednostního apod.

Z fyziologického hlediska označujeme jako čtení celistvý kognitivní proces, jenž je podmíněn funkcemi mozku jako je např. zrakové vnímání, výslovnost, porozumění, zraková percepce, konstruování. Čtení významně ovlivňuje učení se jazyka, pomáhá jedinci s vyjadřováním, podporuje kreativitu, myšlení, motorické a kognitivní dovednosti, schopnosti atd. Čtení musíme označovat jako kompetenci, díky které zpracováváme text za pomoci

čtenářských strategií. Stejně jako čtenářství podporuje škola i čtení. Konkrétně osvojováním si dovednost čtení. Základní stavební kameny pro čtení by měla však položit rodina a mateřská škola již v předškolním věku. (Gafr & Gorčíková, 2018)

Rozsáhleji můžeme čtením rozumět proces dekodování, na němž se v součinnosti podílí mnoho mozkových center: Brocovo, motorické, sluchové, zrakové, senzorické, Wernickeovo a další.

Proces čtení pak můžeme rozdělit na 4 fáze. V první fázi je vydělena počáteční hláska, vymezení přesného pořadí hlásek a vyčlenění hlásek, z nichž se slovo skládá. V této fázi je provedena motorická řečová činnost. Ve dalších fázích je vydělení zrakovo-grafomotorické systematizace, kdy dochází k transformaci fonémů do zrakové a pak do grafomotorické systematizace, tedy do psané formy. Dále navazuje fáze, kde jsou transformovány fonémy z viděné řeči do psané řeči za použití ortografických nebo grafických požadavků. Během těchto fází procesu čtení probíhají operace reproduktivní, asociační, percepční, apercepční a asimilační (Švrčková, 2011).

Pokud budeme na čtení nahlížet jako na dovednost, musíme si nejprve tento termín vymezit. Jako dovednost nazýváme osvojený předpoklad pro výkon určité činnosti či její části nebo také postup při činnosti. Dovednosti jsou různého druhu např. rozumové, pohybové, smyslové, ... Čtení patří mezi dovednosti psychomotorické. Můžeme také najít vysvětlení pojmu čtení jako dovednost odrážející stupeň učení. Základem této dovednosti je znalost abecedy a převedení psané řeči do mluvené podoby. Poté by si jedinec měl umět spojit čtený text s vlastní představou o obsahu textu a také souvislost mezi přečteným textem a vlastními zkušenostmi. (Švrčková, 2011)

Dovednost čtení považujeme také za základ „gramotného“ člověka. Dříve bylo součástí trivium vyučovaného na základních školách. Dnes se trivium stalo podmínkou čtenářské gramotnosti, kterou popisují samostatně v další kapitole. Čtenářská gramotnost však nezahrnuje pouze dovednost číst, ale také čtenému textu porozumět a informace získané umět dále využít. Umění číst ovlivňuje mnoho činností, jenž musí jedinec ve škole ale i v praktickém životě vykonávat. Ve školách se dovednosti číst žáci učí a poté se v ní zdokonalují. Jestliže se dovednost čtení u žáků plně nevyvine, mají žáci problémy s dalšími gramotnostmi (Švrčková, 2014).

1.4 Čtenářská gramotnost

Mezi další z pojmů, které považuji za stěžejní pro tento výzkum, patří pojem čtenářská gramotnost. V dřívějších dobách nebyl tento pojem v českém literárním prostředí znám.

Do českého literárního prostředí se dostal ze zahraničí až v 90. letech minulého století, díky mezinárodnímu šetření PIRLS a PISA. V rámci těchto šetření byla vydána první definice čtenářské gramotnosti jako: „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet nad ním a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností, vědomostí a k aktivnímu začleňování se do života společnosti.*“ (Wildová, 2005)

Dříve bylo mezi základní gramotnosti důležité pro život ve společnosti pokládáno pouze čtení. Od prvotního definování čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA vznikalo mnoho dalších definic. Mezi další patří např. Definice dle Výzkumu pedagogického ústavu v Praze (2007): „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými k užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.*“

Čtenářskou gramotnost můžeme také vymezit jako soubor vědomostí a dovedností jedince, jenž mu umožňují manipulovat s písemnými texty, běžně se vyskytujícími v praxi. Jsou to zejména dovednosti čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Je součástí funkční gramotnosti. (Průcha et. al., 2003)

Někteří odborníci chápou čtenářskou gramotnost v užším smyslu jako dovednost dekódovat text a porozumět mu na doslovné úrovni. Tyto dovednosti jsou ve škole rozvíjeny nejčastěji. Čtenářskou gramotnost můžeme také definovat jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi, postoji a hodnotami, které jsou potřebné pro využívání všech druhů textu v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářská gramotnost má několik rovin a žádná z nich nesmí být opomíjena. (Šafránková, 2010)

Čtenářská gramotnost zahrnuje rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, které podmiňují jedincovo celoživotní učení, jeho sociální přizpůsobivost a kulturnost. Dále podporuje čtenářská gramotnost jeho zodpovědnost k procesu vzdělávání. Jako čtenářsky gramotného jedince neoznačujeme pouze člověka, který má rozvinutou dovednost číst, měl by umět efektivně využívat text, pracovat s ním i s informacemi v něm a mít pozitivní a aktivní vztah k psané řeči. Jedinec musí mít také motivaci, osobní zájem, zkušenost, sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti. Pojem můžeme také vysvětlit jako vztah čtenáře a

psaných slov. Vnímáme ji tedy jako velmi důležitou. Bez této gramotnosti se nemůže jedinec rozvíjet v dalších oblastech, a proto by jí měli učitelé na základních školách, především na prvním stupni základních škol, věnovat velkou pozornost.

Čtenářská gramotnost je zakořeněna také v RVP ZV. Měli bychom ji chápat jako základní pilíř pro rozvíjení klíčových kompetencí. Její rozvíjení je obsahem vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Čtenářskou gramotnost hojně využíváme nejen ve školním vzdělávání, ale také během každodenních činností. Pokud jedinec nemá ovládnutou čtenářskou gramotnost, není tím pádem rozvinuta ani funkční gramotnost. Toto oslabení mu značně znesnadňuje každodenní život. Takto znevýhodněný jedinec nedokáže porozumět např. návodu k použití, kuchařce nebo si neumí přečíst a porozumět článku v novinách. Proto by rozvíjení čtenářské a funkční gramotnosti mělo být hlavním cílem vzdělávání od preprimárního po střední.

V dnešním světě nás obklopuje velké množství informací a díky tomu je ovládnutí čtenářské a funkční gramotnosti důležitým předpokladem pro kvalitu života jedince. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je hlavním bodem strategie vzdělávacích politik všech vyspělých zemí (Doleželová, 2014).

1.4.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Existuje velké množství faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Můžeme je rozdělit na 2 skupiny:

Vnější faktory (Exogenní)

Mezi vnější faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost řadíme ty, které na jedince působí zvenku a lidé se kterými se často střetává. Můžeme zde zařadit: školu, rodinu a ostatní vnější faktory.

Rodina

Rodina je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících předčtenářskou a později čtenářskou gramotnost dítěte. Rodina by měla položit základy pro vznik a rozvíjení čtenářské gramotnosti tím, že již od dětství předkládá dítěti zajímavé podněty pro osvojování si práce s knihou, lásku ke knize a k četbě. Zde je důležité, aby dětem rodiče od raného dětství četli, aby děti viděli rodiče při čtení, povídali si s nimi o obsahu knih a pomáhali jim s výběrem vhodných knih. Důležité jsou také vztahy mezi rodiči a dětmi, bezpečné prostředí pro komunikaci mezi nimi. Musíme brát v úvahu socioekonomický status rodiny, který ovlivňuje úroveň vzdělání a zaměstnání rodičů a příjmy v rodině (Doleželová, 2014).

Kromě předčítání by měli rodiče rozvíjet slovní zásobu u dětí např. povídáním si o náplni dne, o věcech, co dítě zajímají nebo hraním společenských her. K tomu by mělo docházet ještě před samotným osvojením čtení. Slovní zásoba je totiž jedním z předpokladů pro rozvíjení čtenářských dovedností. V době, kdy už umí dítě číst, by rodiče měli podporovat jeho čtenářství např. nákupem vhodných knih, podporováním dítěte ve čtení nebo poskytnutím klidného prostředí k této aktivitě, ...

Neméně důležitým faktorem je také rodinné prostředí. Každá rodina uznává určité hodnoty, má určité vybavení domácnosti, nebo způsobem trávení svého volného času. Pokud má rodina ve svém vybavení např. knihovnu plnou knih, znamená to, že dítě s nimi přichází do styku, může si je kdykoliv půjčovat, a tak se u něj vyvíjí vztah ke knihám. Naopak záporně působícím rodinným prostředím může být např. rušné prostředí, kde dítě nemá klid na čtení, protože jej ruší mladší sourozenci nebo nemá svůj vlastní pokoj, v němž by měl na čtení prostor apod. (Tomášková, 2015)

Škola

Jako další důležitý vnější faktor působící na jedincovu čtenářskou gramotnost je uváděna škola. V rámci školy ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti dítěte učitelovo pojetí výuky, prostředky, metody výuky nejen českého jazyka a literatury, ale i dalších předmětů. Motivace žáků, rozvíjení vztahů žáků k četbě a budování pozitivního klimatu by měly být učitelskými prioritami. V některých případech významně také působí zadávání domácí četby a následná společná reflexe četby, či společné návštěvy knihoven. (Doležalová, 2014)

Další vnější faktory

Samotný text taktéž hraje roli při utváření čtenářské gramotnosti. Důležitý vliv má zejména na rozšíření zkušeností s texty (při setkávání se jedince s různými žánry). Další stránkou textu utvářející čtenářskou gramotnost je délka, hustota, obtížnost, ale taktéž vzhled textu. Udávají, do jaké míry jedinec textu porozumí.

Mimo školu a rodinu účinkují na žáky také různá masmédia a vrstevnické skupiny (zde patří např. přátelé, spolužáci). V dřívější době děti ovlivňovaly televizní pořady a názory vrstevníků. Mezi masmédia, která mají na děti v současné době největší vliv patří různé sociální sítě a webové stránky. Současné trendy udávají dětem a mladistvým názory na sociálních sítích. Ovlivňují tak i jejich výběr knih a článků, které děti a mladiství čtou a následně ovlivňují i jejich čtenářskou gramotnost. (Doležalová, 2014)

Vnitřní faktory (endogenní)

Vnitřní faktory může jedinec jen s těžší nějak ovlivňovat. Většina je mu dána geneticky. Řadíme zde vnitřní motivaci, genetické predispozice, charakterové vlastnosti, temperament, intelektové schopnosti, používání čtenářských strategií a životní zkušenosti. Z těchto faktorů může jedinec regulovat pouze vnitřní motivaci a používání čtenářských strategií. Geneticky podmíněné i ovlivnitelné faktory na sebe navzájem působí. Podle těchto faktorů by měl učitel upravovat podmínky ve třídě při utváření čtenářské gramotnosti. Měly by se také zohledňovat při tvorbě preventivních, nápravných opatřeních a při tvorbě programů rozvíjení čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014).

1.4.2 Roviny rozvíjení čtenářské gramotnosti

Základní gramotnost se u žáků rozvíjí v době počátečního čtení v rámci nácviku techniky čtení. Další rovina čtenářské gramotnosti se vyvíjí pomocí osvojování dovedností porozumět do hloubky struktury textu a použití obsahu k rozvoji dovedností pro život, k hledání cesty ke čtení a oživení života. (Šauerová, 2014)

1. Vztah ke čtení= pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nutné pěstovat u dětí potěšení z četby a vnitřní potřebu číst.
2. Doslovné porozumění=jedná se zejména o dekodování textů současně s dosavadními znalostmi, zkušenostmi a budovat porozumění na doslovné úrovni.
3. Vysuzování= jde o vyvozování závěrů z přečteného, posuzování textu z různých pohledů a také sledování autorových závěrů.
4. Metakognice=dovednosti spojené s návykem seberegulace, tj. dovedností reflektovat záměr vlastního čtení a v souladu s ním volit texty. Dále způsob čtení, sledování, vyhodnocování, vlastní porozumění čtenému textu a záměrná volba strategie pro lepší porozumění čtenému textu a pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
5. Sdílení= být připraven své prožitky, porozumění a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnávat s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všimnout si shod a přemýšlet o rozdílech.
6. Aplikace= využívání čtení k seberozvoji a také ke svému konání v dalším životě.

(Košťálová, et. al., 2010)

Jiné úrovně čtenářské gramotnosti vymezuje Janáčková (2018):

1. Žák s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti by měl být schopen při čtení převážně snadných literárních textů plnit úlohy zaměřené na vyhledávání explicitně vyjádřených informací, událostí, či myšlenky, vyvodit bezprostřední závěry o událostech a příčinách jednání a jednoduše interpretovat události příběhu nebo jeho hlavní myšlenku.
2. Střední úroveň čtenářské gramotnosti při čtení snadných i poměrně obtížných textů by měl být žák schopen samostatně vyhledat a reprodukovat explicitně popsané události, jednání a pocity postav, vyvodit bezprostřední závěry týkající se vlastností, pocitů a pohnutek postav a interpretovat zřejmé důvody. Příčiny své interpretace umí podložit vhodnými příklady z textu.
3. Při čtení poměrně obtížných literárních textů ve vysoké úrovni čtenářské gramotnosti by měl žák zvládnout úlohy, jejichž prostřednictvím dokáže rozpoznat a vyhledat podstatné skutečnosti a detaily zmíněné na různých místech v textu. S odkazem na text zvládá vyvozovat závěry o vztazích mezi událostmi, záměry, jednáním a pocity postav, interpretovat a propojit události příběhu s jednáním, vlastnostmi a měnícími se pocity postav. V neposlední řadě také rozpoznává použití některých jazykových prostředků (např. metafory, citového zabarvení obrazného vyjádření)
4. Velmi vysoká úroveň prokázání čtenářské gramotnosti při čtení poměrně obtížných literárních textů je zřejmá, když žák umí interpretovat události příběhu a jednání postav a s přesným odkazem na text popsat příčiny událostí, pohnutky a pocity postav i jejich postupný vývoj v příběhu, jednoduše posoudit výběr jazykových a stylistických prostředků a jejich působení na čtenáře. (Janáčková, 2018)

1.4.3 Strukturace čtenářské gramotnosti (ontogenetické)

1. Pregramotnost (do 6 let věku)
2. Období čtenářské gramotnosti – v tomto období rozlišujeme ještě období počáteční čtenářské gramotnosti a období čtenářské gramotnosti. Období počáteční čtenářské gramotnosti je odlišné svým specifickým didaktickým systémem.
3. Období funkční gramotnosti

(Wildová, 2013)

Taktéž Doleželová (2014) uvádí: strukturaci čtenářské gramotnosti, ale nazývá ji jako: „*Model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti.*“ Čtenářskou gramotnost člení do pěti etap následovně:

1. Etapa spontánní gramotnosti: Pokusy o zápis nebo čtení nějakého sdělení se u dětí objevují spontánně již v předškolním věku. Volí k tomu vlastní strategie, prostředky i způsoby vyjádření, aby mohly napodobit dospělé. Tento typ gramotnostních projevů je označován jako vynořující se gramotnost.
2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti: Děti získávají ve školní výuce základy gramotnosti. V počáteční výuce se jedná o elementární gramotnost. Čtenářské dovednosti (a tím i čtenářská gramotnost) jsou zatím omezené, neautomatizované. Cílem je především osvojení písemného kódu. Záleží na metodě výuky čtení a psaní, jak rychle si osvojí a budou funkčně využívat gramotnostní dovednosti.
3. Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti: V této etapě jsou zaznamenávány počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, a proto je označována jako etapa základní (bázové) gramotnosti. Znamená osvojení dovednosti číst a psát s porozuměním. Během školní docházky je překonávána a přerůstá do funkční gramotnosti. Základní gramotnost je typická pro druhý a třetí rok výuky čtení. Proto by žáci mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Funkčnosti čtení mohou významně přispívat také jiné vyučovací předměty.
4. Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti: Rozvinutá základní gramotnost vyžaduje vyšší úroveň myšlenkové činnosti pro složitější operace s textovými operacemi, jakož i bohatší osobní zkušenosti s texty. Jedná se o kvalitu budovanou v průběhu povinné školní docházky na základní škole. Jsou utvářeny a automatizovány dovednosti čtení a psaní, dovednosti analýzy obsahu textu, hlubší interpretace. Je budována schopnost pracovat s textovými informacemi, dovednost vyvodit závěr z obsahu textu a hodnotit obsah i jeho formu. Důležité je přemýšlení o textech a problémech a jejich tvořivé zpracování. Nabývá kvalit plnohodnotné čtenářské gramotnosti (rozvinutá čtenářská gramotnost), a to v okamžiku, kdy je žák schopen čtenářské dovednosti funkčně využívat k řešení různých úkolů a situací. Doba přechodu k rozvinuté čtenářské gramotnosti bývá velmi individuální.

5. Etapa funkční gramotnosti: Po ukončení základní školy v 15 letech by již měla čtenářská gramotnost umožňovat plnit úkoly běžného života. Stává se součástí celkové funkční gramotnosti. (Doleželová, 2014)

1.4.4 Počátky čtenářské gramotnosti

Počátky čtenářské gramotnosti jsou rozvíjeny v rámci výuky 1. a 2. ročníku základní školy hlavně prostřednictvím předmětu Český jazyk a literatura. Toto stádium je velice specifické, jelikož dítě ještě nemá znalosti psaného kodexu abecedy. V dnešní době však mohou existovat i výjimky. Tyto děti většinou znají velká písmena abecedy a některá také umí číst. Děti tak nevstupují do základní školy jako “nepopsané listy papíru” z této vzdělávací oblasti, ale mají spoustu prekonceptů týkajících se čtení, psaní a jejich důležitosti pro komunikaci mezi lidmi. V primární škole by pak mělo docházet k osvojování psaní i čtení. Během tohoto období sice dochází k úpravě některých prekonceptů, stále však přetrvávají některé představy žáků charakteristické pro děti předškolního věku. Proto je důležité, aby učitelé zajistily plynulý přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním a podle toho i volily vhodné výukové metody. Důležitou roli sehrává v tomto období také prostředí třídy. Klima ve třídě by mělo být bezpečné, podnětné a rozvíjející. To by měla zajišťovat klidná, přátelská atmosféra. (Švrčková, 2011)

2 DÍTĚ JAKO ČTENÁŘ

Dítě jako čtenář je velice náchylné k vnějším faktorům, které ovlivňují jeho čtenářství. Jedinec se v období dětství nachází na počátku svého čtenářství. Jeho vztah ke knihám se v průběhu tohoto období teprve formuje. Důležité je, aby na něj působilo dostatečné množství pozitivních faktorů, které mu pomáhají si pozitivní vztah ke čtení budovat. Faktorům působícím na dětské čtenářství se podrobněji věnujeme v následující podkapitole. Protože dětství jako období rozvoje čtenářství je poměrně dlouhé a velmi zásadní, na trhu existuje spousta kvalitní, ale i méně kvalitní dětské literatury. Mezi nejčtenější autory dětské literatury najdeme např. J. K. Rowlingová, Jeff Kinney, Astrid Lingrenová. (Friadlaenderová, 2021)

Jsou realizovány časté průzkumy dětského čtenářství, jelikož je to stále aktuální téma. Průzkumy dětského čtenářství se zabývá velké množství knihoven a organizací zaměřených na rozvoj čtenářství dětí. Existuje též spousta projektů na podporu čtenářství dětí, mezi něž můžeme zařadit např. projekt *Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem* apod. Snahy o rozvoj čtenářství vyvíjí také knihovny, které pořádají akce, aby děti ke čtení knih přitáhly, např. Noc s Andersenem, různé čtenářské soutěže, ...

Výzkumy čtenářství u dětí pořádané knihovnami v českém prostředí ukazují, že se zvyšuje počet dětí, pro nichž je čtení důležité pro jejich vzdělávání. Snižuje se počet starších čtenářů, zatímco počet mladších se zvyšuje. O nečtenářství žáků výzkum České děti jako čtenáři, provedený v rámci Národní knihovny Praha, Friedlaenderovou (2021) uvádí: *“děti nečtou, protože raději než čtením, tráví čas na sociálních sítích a na internetu.”* Situace čtenářství dětí v USA se dosti podobá té v českém čtenářském prostředí. Výzkumná studie *Kids & Family Reading Report™. 7th Edition. Finding Their Story* provedená společností Scholastic Inc. v roce 2019 ukázala, že děti využívají knihy k seznámení s místy, které neznají, pro zábavu nebo pro inspiraci pro svůj život. Stejně jako české děti, čtou děti mladšího školního věku více, než děti staršího školního věku. (Scholastic Inc., 2019)

2.1 Faktory ovlivňující čtenářství dítěte

V rámci této podkapitoly představím nejvýznamnější faktory ovlivňující čtenářství dítěte, mezi něž patří rodina, mateřská a základní škola. Nejsou zde uvedeny všechny, jelikož některé z nich jsou stejné jako u faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost, zejména pak masmédiá, sociální sítě a vrstevníci.

2.1.1 Rodina

I když se společnost a s ní i prvky působící na dětské čtenářství neustále vyvíjí, hlavním faktorem ovlivňující čtenářství zůstává stále rodina. Rodina má totiž možnost působit na dítě již od narození. Může dát dětem buď dobré nebo špatné základy pro budoucí čtenářství dítěte. Proto bychom neměli tento faktor opomíjet ani při naší vědecké práci. Rodiče předávají dítěti genetické informace, které mohou mít značný vliv na tělesné i psychické fungování jedince. Obvykle děti prostřednictvím genetických informací získávají různé psychické poruchy, poruchy učení a ty pak mají vliv na rozvoj školních dovedností a s tím i na čtenářské dovednosti. Není to však pravidlem. Jedincovy genetické předpoklady se začnou projevovat v případě, že se střetnou se spouštěči objevujícími se v rodinných podmínkách a komunitě, v níž se jedinec vyskytuje. (Mertin, 2013)

Kvalitně fungující rodina může dítě obvykle ochránit před nepříznivým vývojem těchto poruch a predispozic. Jestliže však rodiče nevěnují dítěti dostatečnou pozornost a péči v předškolním věku, velmi těžko pak jsou potíže z tohoto období nahrazovány v období mladšího a staršího školního věku nebo i v dospělosti. Jedinec se s těmito nedostatky potýká po zbytek svého života. Např. pokud rodiče nevedli dítě ke vztahu ke knihám a k literatuře jako takové, nebude mít dítě v pozdějším věku vztah ke knihám. Nutno však dodat, že toto stanovisko nemusí platit u všech jedinců. Mezi další konkrétní faktory působící v rodinném prostředí na čtenářství dítěte můžeme zařadit kvalitu vztahů mezi jednotlivými rodinnými příslušníky a podmínky pro rozvoj dítěte (myšleno v rodině), např. nakolik se rodiče dítěti věnují, zda mu kupují knihy atd. (Mertin, 2013)

Rodiče mohou obvykle rozvíjet čtenářské dovednosti svých dětí bez speciálních pomůcek. Dítěti mohou pomoci rozvojem slovní zásoby, tvorbou rýmů, dát dítěti do rukou knihu a nechat je sledovat je při čtení, prohlížet si obrázky apod. Velmi důležité je pro dítě předčítání. Jedná se o nejvýznamnější faktor ovlivňující čtenářské dovednosti a tím i čtenářství. Dítě se předčítáním učí spoustu věcí např. že se čte zleva doprava, shora dolů, ... (Mertin, 2013)

Čtením dětem v rodině se zabýval ve svém výzkumu Gavora. Cílem jeho výzkumu bylo zjistit informace o čtení dětem předškolního věku v rodinách. Jako výsledky výzkumu Gavora (2018) uvádí: *„Téměř 44 % rodičů čte dětem několikrát za týden, 35,5 % rodičů čte dětem denně. Podle něj je pravidelné čtení rodiči dítěti důležité pro vytvoření zvyku čtení a pozitivně působí i na jeho postoje k němu, jež pak přetrvávají i do pozdějšího věku. Přibližně sedm procent rodičů nečte dětem vůbec nebo jedenkrát za měsíc. V těchto rodinách si dítě obtížněji vytvoří zájem o čtení nebo pozitivní postoj ke knize.*

Důležité je také to, aby rodiče odpovídali dítěti při čtení na otázky, které jim klade a nezamlčovali dítěti odpovědi. Mohlo by se totiž stát, že dítě pak ztratí o knihy zájem. Pokud se bude dítě zajímat o písmena nebo obrázky, měli by rodiče projevovat radost nad zájmem dětí, a tím i budovat u dětí touhu naučit se číst samy. Když se dítě naučí číst, je na rodičích, aby podporovali zájem dětí o čtení. Rodiče mohou být pro děti také vzorem, pokud je dítě vidí často s knihou v ruce, tak si vštípí nutnost potřeby naučit se číst, protože se budou chtít podobat svým rodičům. (Mertin, 2013)

2.1.2 Mateřské školy a základní školy

Taktéž mateřské školy výrazně ovlivňují čtenářství dětí, protože předškolní děti v nich tráví téměř více času než v domácím prostředí. Proto je také na učitelích v mateřských školách, aby podporovali vztah žáků ke knihám a zapojovali dostatečné množství aktivit připravujících žáky na budoucí čtenářské dovednosti. Měli by k dětem přistupovat individuálně a rozvíjet tak dovednosti každého z nich. (Mertin, 2013)

U dětí, které již umí číst, by měli dále jejich dovednost rozvíjet a podporovat je ve čtení. Dětem, jež neumí ještě číst by učitelé měli pomáhat k tomu, aby se o to pokoušeli, rozvíjet dovednosti potřebné k tomu se naučit číst např. vědomou vizualizaci, pokládání otázek, spojovat obsah čtení s reálným životem, vyvozovat závěry z textu, ... Učitelé by měli dětem umožňovat rozvíjení čtenářských dovedností. Pro děti mající rozvinuté uvedené dovednosti bude čtení pouze o naučení se techniky čtení. (Těthalová, 2013)

Poté co dítě nastoupí na základní školu, stává se dalším z faktorů ovlivňujících čtenářství dětí škola. Ve škole nemají zásadní vliv na čtenářství jen učitelé, ale i spolužáci. Učitelé mají jedinečný a hlavní úkol naučit žáky číst a rozvíjet další čtenářské dovednosti. Mohou je u dětí rozvíjet pomocí vhodně zvolených knih, článků apod. Při výběru textů musí brát v úvahu aktuální a individuální čtenářské dovednosti jednotlivých žáků. Měli by brát v potaz také věk žáků a zajímavost textu pro žáky. Během čtení by měli s texty dále pracovat, klást žákům otázky k porozumění textu a rozvíjet jejich představivost při čtení. Můžou texty vybírat ve spolupráci s dětmi, nebo je nechat číst knihy podle svého výběru, a tak žáky motivovat ke čtení a rozšiřovat u nich přehled o dostupné literatuře pro děti své věkové kategorie. Učitel musí mít o těchto dostupných knihách pro děti přehled, aby mohl žákům předkládat různé texty, doporučovat jim knihy pro čtení atd. Dítě by během čtení knih a textů mělo pocítit tzv. čtenářský zážitek, aby bylo ke čtení více motivováno. O čtenářském zážitku je také nutné se s někým o něm podělit. Proto by po přečtení měla vždy následovat diskuse, v níž budou mít

žáci možnost sdělit svůj názor na přečtené a jaké pocity v nich kniha vyvolala. Dalším úkolem učitele během výuky čtení je kromě rozvíjení klíčových kompetencí, také rozvíjení čtenářských dovedností. V rámci nich jsou rozvíjeny dovednosti potřebné ke čtení, avšak i zájem o četbu a potřeba číst (Věříšová, Krüger & Bělinová, 2007).

Výuka ve škole by měla vést nejen k výuce čtení a klíčových kompetencí, ale také k rozvoji čtenářství u žáků. To můžeme považovat za hlavní cíl základního vzdělávání. Učitel by měl volit vhodné metody výuky čtení, přístup k žákům, měl by být trpělivý a přistupovat ke každému žákovi individuálně, protože svým přístupem ovlivňuje čtenářství žáků v dalších letech jejich života.

2.2 Vývoj čtenářství

Čtenářství se začíná u dětí vyvíjet již od raného dětství. Vliv na vývoj čtenářství mají již první ukolébavky, způsob řeči, jakým matka na dítě mluví, o čem mu povídá, předčítání a vyprávění pohádek, první říkanky, které se děti učí v batolecím věku apod. Tyto zvukové stránky jazyka připravují podmínky pro vznik pozdějšího čtenářství. Důležitý je v tomto období zejména přístup rodičů. K dalšímu vzniku zárodků pro čtenářství dochází v předškolním období. Kolem 3 let věku dítě začíná hledat nějaký výraz v obrazech, symbolech, s nimiž se dostávají do kontaktu. Dochází také k značnému rozvoji komunikačních dovedností a předoperačního myšlení. U dětí se začíná objevovat schopnost kooperativní hry, navazují první přátelství. Významným milníkem v tomto věku je nástup do mateřských škol. Učitelé mateřských škol tak mají plnit funkci dalšího činitele v rozvoji předčtenářské gramotnosti dítěte. Období od prvního roku života do začátku povinné školní docházky můžeme nazývat také jako období čtenářské pregramotnosti. Během tohoto dlouhého období se rozvíjí u dětí psychické funkce a kognitivní procesy. Rozvoj všech těchto činitelů v tomto období je důležitým předpokladem pro rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti. Na počátku školní docházky se děti učí číst a psát. U některých dětí se dovednost číst může objevovat již v předškolním věku. Více je však rozvíjena až během prvních let na základní škole. Čtení a psaní by mělo být rozvíjeno na základě funkčních činností ve spojení se složkami gramotnosti jak čtenářské, tak i funkční. Dítě musí mít v tomto období dostatek podnětů, aby pocítilo potřebu ke zkoumání, zkoušení nejen knih, ale i světa. Jedinec se prostřednictvím vlastních poznávacích činností stává "gramotný". (Wildová, 2012)

Po období čtenářské pregramotnosti nastává období počáteční čtenářské gramotnosti, kdy již dítě zvládá číst a psát a začíná se u něj rozvíjet pozitivní vztah ke čtení, čtení pro něj začíná být nejen dovedností ale také zdrojem zábavy. Dítě se také učí číst s porozuměním. U dítěte se začínají objevovat také počátky čtenářství. Proto je nutné, aby bylo v tomto období podporováno ve čtení pro zábavu. Stále se zdokonaluje ve čtení. Během tohoto období se čtenářství dětí rozvíjí nejvíce. Existuje proto velké množství literatury pro děti od 7 do 11 až 12 let. Začíná být zde znát silný vliv vrstevníků. Děti si vybírají knihy podle toho, co čtou jejich vrstevníci. Vhodné a zajímavé knihy jim mohou také doporučovat či poskytovat učitelé i knihovníci. Stále zde přetrvává vliv rodičů a prarodičů. Pro tyto děti bývá kniha častým dárkem od rodičů, prarodičů atd. Rodiče by měli v tomto období dětem zajistit dostatečné množství kvalitní literatury, povídat si s nimi o knihách. Stále můžeme najít rodiče, kteří dětem předčítají před spaním, nebo si čtou společně. To vše ovlivňuje vývoj čtenářství dítěte. V době návštěvy prvního stupně základní školy se však objevuje již základní čtenářská gramotnost. Tato etapa se prolíná s etapou počáteční čtenářské gramotnosti. U každého dítěte je nástup do této etapy individuální, někteří se do ní dostávají dříve, jiní zase později. Pro děti je již čtení vnitřní potřebou. Vyvíjí se u nich dovednost kritického posuzování textu, hledat v textu důležité informace, vyvozovat závěry z textu. (Švrčková, 2011)

Při nástupu na druhý stupeň základní školy by měl žák již tyto dovednosti plně ovládat. Zde se děti dostávají do pubertálního věku. U některých pubescentů můžeme zaznamenat úpadek jejich čtenářství, s čímž souvisí také zpomalení nástupu etapy funkční čtenářské gramotnosti. Tito čtenáři čtou jen v rámci školní „povinné“ četby a v dnešní době někteří ani to ne. Jedinci se často orientují podle trendů mezi jejich vrstevníky, mezi ně však mnohdy čtení knih nepatří. Dávají přednost sociálním sítím, trávením času s vrstevníky nebo hraní počítačových her. Pubescenti se v tomto období snaží vyhranit svou osobnost, nějak se odlišit a mění se i jejich zájmy. Rodiče a učitelé ztrácí zásadní vliv na čtenářství dítěte. Mezi faktory, které zásadně ovlivňují dnešní pubescentní děti, jsou sociální sítě a vrstevníci. U některých se však čtenářství rychle rozvíjí, a tím se vyvíjí též jejich čtenářské dovednosti. Během této etapy se jedinec učí číst a využívat texty různé náročnosti a formy, dokáže je také psát a využívat v praxi. Přípravuje se tak na to, aby uměl využívat čtení v běžném životě dospělého člověka. Čtenářství v pubescentním věku má obvykle vliv na čtenářství v dospělosti. Po dokončení základní školy by měl jedinec ovládat všechny čtenářské dovednosti a měl by dosáhnout

nejvyšší etapy čtenářské gramotnosti. Čtenářské dovednosti a čtenářství se u jedince bude rozvíjet v průběhu celého života. (Koželuhová, 2020)

2.2.1 Čtenářské kontinuum

Čtenářství, čtenářské dovednosti i čtenářská gramotnost by měli být sledovány v průběhu povinné školní docházky učitelem a zaznamenávány. Zaznamenávání pokroku ve čtenářských dovednostech můžeme nazvat jako čtenářské kontinuum. Košťálová (2008) popisuje čtenářské vývojové kontinuum jako: „*mapu učebního postupu, která popisuje pomocí deskriptorů sestavených do linií vývoj čtenářské gramotnosti dítěte v navazujících úrovních a ve zvolených oblastech.*” Košťálová dále čtenářské kontinuum rozděluje na 6 oblastí, které se dělí ještě na jednotlivé linie. Tyto linie pozorují jednotlivé čtenářské dovednosti podle vývojových úrovní: 1. předčtenář, 2. začínající čtenář, 3. postupující čtenář, 4. pokročilý čtenář, 5. zdatný čtenář, 6. samostatný čtenář. (Košťálová, et. al., 2008)

Čtenářském kontinuum vymezuje také PIRLS (2016, s. 167): “*Čtenářské kontinuum ukazuje vývoj dítěte od nečtenáře k nezávislému přemýšlivému čtenáři v navazujících úrovních. Popisuje, co dítě postupně zvládá, když se učí číst, o čteném přemýšlet a využívat přečtené ve svém životě.* Učitelé by tyto úrovně měli sledovat u každého dítěte individuálně a pomáhat dětem v dostání se do dalších úrovní. Čtenáře v živé podobě, však nemůžeme vložit do grafů, neexistují přesné tabulky, které by platily pro všechny čtenáře. Každý čtenář je individuální. Jedinci se do další úrovně dostávají v odlišném čase. Existují tak různá čtenářská kontinua, která se od sebe liší účelem. Jeden z druhů se zaměřuje na pomoc učiteli při určení žákova postupu, další druh slouží učitelům k pomoci při chystání náplně výuky čtení. Tato kontinua můžeme tak zařadit jako materiál pro vzdělávání budoucích učitelů. PIRLS (2016): “nazývá kontinuum, které používá jako měřicí nástroj pro učitele, žáky a rodiče tzv. mapu učebního pokroku. Tuto mapu vytvořila pro šetření PIRLS v roce 2013 firma SCIO. Mapa pomocí úkolů, jež děti vypracují, zařazuje účastníky šetření do jednotlivých úrovní. Jedním z konkrétních kontinuí využívaných v českém prostředí je čtenářské kontinuum vytvořeno týmem projektu Pomáháme školám k úspěchu, které obsahuje čtyři čtenářské cíle. Tyto cíle jsou rozděleny do 6 oblastí a 6 navazujících úrovní. Tento typ kontinua používají učitelé pro porozumění podstaty čtenářské gramotnosti. Součástí kontinua nejsou úlohy, avšak jakési návody, jak vést co nejefektivněji žáky ve čtení a v rozvoji čtenářské gramotnosti. Projekt škola pomáhá (2017, s. 168) zde vymezuje 6 oblastí sledovaných v kontinuu: *čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, ustálené prvky, porozumění v kontextech, Dekódování*“. Čtenářské kontinuum obsahuje také vývojové linie, kterými dítě prochází. Ve

čtenářském kontinuu najdeme dle Janotové et. al (2017) následující linie: „*předčtenář, začínající, postupující, pokročilý, zdatný, samostatný*“.

Učitelé pak sledují jednotlivé oblasti u každého z žáků sledují dosaženou linii podle tohoto čtenářského kontinua. Podle dosažených linií poznávají, co je u žáků třeba zlepšovat, na jaké úrovni se žák nachází, zda splňuje dovednosti dané linie apod. To, co má žák umět k dané linii je popsáno a mělo by sloužit jako cíl výuky pro daného žáka (Janotová, et al. 2017).

3 ROLE MODERNÍCH TECHNOLOGIÍ V ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Moderní technologie mají jistě velkou roli v rozvoji čtenářství „dnešních“ dětí mladšího školního věku, proto jsem otázky týkající se moderních technologií zařadila do mého výzkumu. Otázky z této oblasti jsem zařadila také z toho důvodu, že technologie jsou součástí života každého z nás a je velmi důležité umět je používat a flexibilně reagovat na jejich rozšiřování do všech oblastí našeho života, tedy i do oblasti čtení a čtenářství. Na to reaguje také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zařazením rozvoje digitálních kompetencí do všech vzdělávacích oblastí, které jsou součástí RVP ZV. Díky tomu by se měli učitelé zamýšlet i nad tím, jak budou v rámci předmětů na prvním stupni využívat moderních technologií také při rozvoji čtenářství u dětí mladšího školního věku. Proto je důležité definovat na začátek, co to moderní technologie jsou.

Moderní technologie můžeme najít také pod pojmem digitální technologie. Řadíme mezi ně např. různá dotyková zařízení, STEM stavebnice, systémy virtuální a rozšířené reality, prezentační techniku, programovatelné robotické pomůcky, e-learningové programy, počítače apod.

Jako moderní technologie označuje Zounek (2009): „*počítače, internet a jeho služby, digitální vysílání, telekomunikační technologie, jako jsou např. mobilní telefony umožňující přístup k emailu a další formy počítačem zprostředkované komunikace, a také veškeré elektronické informační zdroje dostupné na webových stránkách, CD-ROM, DVD-ROM, aj.*“ Rozsah zastoupení moderních technologií se však od dob napsání knihy, z nichž je citovaný úryvek, značně změnil. Dnes jsou již mnohé z vyjmenovaných moderních technologií zastaralé, nepoužívané. V dnešní době mezi ně řadíme také umělou inteligenci (AI), chytré hodinky nebo například různé roboty. Tato zařízení nám usnadňují práci ve všech oblastech života, tedy i ve vzdělávání. Ke čtení již nepotřebujeme knihy v papírové podobě, ale můžeme si je stáhnout z internetu a číst v mobilu, počítači, tabletu či čtečce knih, což nám umožňuje mít knihy kdykoliv u sebe. Usnadňuje to také výuku čtení ve školách, a to tím, že učitelé nemusí shánět knihy pro celou třídu, ale stačí ji jedenkrát stáhnout z internetu a žáci si je můžou pak číst z dataprojektoru nebo si je mohou sami stáhnout do tabletů či počítačů. Odpadá také zdlouhavé vyhledávání informací v knihách, jelikož si je žáci mohou najít na internetu. Zde však informace musí žáci při vyhledávání kriticky posuzovat, protože nemusí být pravdivé.

Otázkou však je, jakou roli hrají moderní technologie v rozvoji čtenářství.

Díky moderním technologiím nastává u dětí a mládeže velký úpadek čtení souvislých textů, tzn. knih. Sice u dětí upadá čtení knih, ale přibývá více čtení nesouvislého textu, např. příspěvků na sociálních sítích. V dnešní době sbíráme informace o světě z moderních technologií, tedy v obrazové nebo filmové podobě. Platí, že ne-čtenáři nečtou knihy, ale i tak přijímají každý den velké množství informací, jenže v jiné podobě. Tyto informace nemají vliv na rozvoj představivosti, tvořivost či sociální inteligenci. Moderní technologie poskytují dětem rychlý prožitek bez námahy. Informace zprostředkované prostřednictvím moderních technologií jsou pro děti mnohem lákavější než informace předávané v knihách. (Koubek, 2020)

Technologie ubírají lidem čas na čtení, na společné trávení času s blízkými. Rodiče díky trávení spousty času na sociálních sítích, nesdílejí tolik času se svými dětmi. Nečtou jim, a tak děti nemají vzor ve čtení a nezasívají u nich předpoklady pro čtenářství natolik, jako rodiče v dřívějších dobách. Vliv technologií je také viditelný na chování dětí při čtení. Nedokáží se dlouho soustředit na čtení, přečtou tak menší množství textu. Neschopnost soustředit se může dětem znesnadňovat práci s dlouhými texty, např. ve škole. Mají také problémy s porozuměním textu.

Dle webu Technology.org (2022): „*studenti v dnešní době čtou nepopíratelně méně pro potěšení. Na základě údajů z Národního centra pro statistiku vzdělávání kleslo procento studentů, kteří uvedli, že denně čtou pro radost, z 50 % v roce 1976 na něco málo přes 30 % v roce 2016. Podobně počet těch, kteří čtou pro potěšení alespoň jednou týdně, klesl z téměř 60 % v roce 1976 na něco málo přes 40 % v roce 2016. Dnes pouze 20 % teenagerů uvádí, že dobrovolně čtou knihy jen pro potěšení. Je pozoruhodné, že pokles čtení pro potěšení převládá nejen mezi studenty, ale také mezi dospělými. Elektronický přístup ke knihám a audioknihám urychlil obor tak, aby odpovídal rychle se měnícímu světu, ale stále existuje mnoho rušivých vlivů.*“

Moderní technologie mohou být na druhou stranu pro čtenáře „pomocníkem“. Existuje mnoho moderních technologií, které nejen dětem mohou usnadnit např. získávání knih ke čtení. V tabletech, ve čtečkách knih si čtenáři mohou knihy jednoduše stahovat a nemusí přitom složitě docházet do knihovny nebo utrácet peníze za knihy v knihkupectví. Knihy můžeme mít kdykoliv u sebe, a to hned několik najednou. Půjčíme si je snadno prostřednictvím online knihoven. Některé jsou dokonce zdarma. Aplikace přináší mnoho možností, např. zvětšení písma, nastavení záložek, vepisování vlastních poznámek.

Dokonce i pro výuku čtení mohou být moderní technologie přínosné. Na jedné ze základních škol v Nashvillu v Tennessee v roce 2023 testovali, jaký vliv mají technologie na osvojení dovednosti čtení. V této základní škole probíhá výuka čtení na počítačích prostřednictvím aplikace Lexia i čtením knih. Autorka článku Holly Korbeyová (2023) o výzkumu uvádí: *„Čtení i digitální technologie jsou lidské vynálezy, které se rozšiřují po celém světě a notebooky a chytré telefony pravděpodobně poskytly lidem nekonečné příležitosti číst více. Během několika sekund se dostaneme téměř ke všemu, co je v tisku. Pokud jde o „syrová slova“, kognitivní vědec Daniel T. Willingham řekl, že děti nyní čtou více než před deseti lety. Mnoho odborníků na čtení se však domnívá, že technologie mohou měnit způsob, jakým čtou – že čtení na obrazovce se zásadně liší od čtení na stránce.“*

Jistě je tak důležité vyvážit ve výuce čtení používání technologií a čtení knih a textů v papírové podobě. S narůstajícím rozmachem moderních technologií však bude nejspíše čtení na obrazovkách nahrazovat čtení „na papíře“. Moderní technologie mění způsob získávání informací a tím i způsob učení. Informace se získávají prostřednictvím internetu mnohem rychleji než dřívějším vyhledáváním v knihách. Ve výuce čtení bychom se tomu měli přizpůsobit. Otázkou je, zda je vhodnější učit se číst prostřednictvím obrazovek nebo knih. Na to odpovídá Korbeyová(2023) následovně: *„Odborníci tvrdí, že mladí čtenáři potřebují číst spolu s dospělými – získávat zpětnou vazbu, klást otázky a společně si prohlížet obrázky. To vše jim pomáhá budovat slovní zásobu a znalosti, aby porozuměli tomu, co čtou. Obrazovky často odvádějí špatnou práci při replikaci této interakce mezi lidmi a vědci jako Wolf říkají, že „čtecí obvody“ v dětském mozku se vyvíjejí odlišně, když jsou malí studenti připraveni k obrazovce. U starších studentů významný výzkum ukazuje, že porozumění trpí, když čtou studenti z obrazovky.“*

Jak ukázali předchozí odstavce, moderní technologie hrají v rozvoji čtenářství dnešních dětí důležitou roli, stejně jako rodina, škola nebo vrstevníci. U některých dětí mají technologie větší vliv na čtenářství než ostatní faktory. Je tomu tak u mladších i starších dětí. Ještě před patnácti lety si děti raději četly knihy, jelikož moderní technologie jako počítače nebyly cenově dostupné pro všechny. V dnešní době mají tyto moderní technologie významné místo, protože na nich rodiče pracují, děti se připravují do školy, a i ti úplně nejmladší je používají ke trávení volného času. Zkrátka ať chceme nebo ne, musíme se smířit s tím, že děti budou čím dál více dávat přednost trávením času na tabletech, či mobilních telefonech před čtením knih. Číst sice budou, ale jiným způsobem, a to prostřednictvím moderních technologií, což nás může do jisté míry uklidnit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem ke zvolenému cíli výzkumu jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu. Jako jediná adekvátní metoda, která mi dopomohla dojít ke stanovenému cíli, se mi jevila metoda polostrukturovaného rozhovoru. Pro zpracování dat jsem využila metodu otevřeného kódování a následně metodu pojmového mapování.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Na základě tématu výzkumné práce jsem jako hlavní cíl výzkumu stanovila: Zjistit cesty žáků mladšího školního věku ke čtenářství.

Z tohoto výzkumného cíle mi vyvstala také hlavní výzkumná otázka a to: Jak se žáci mladšího školního věku stávají čtenáři?

Jako další dílčí otázky jsem určila tyto otázky:

1. Jak ovlivňují čtenářství žáků mladšího školního věku moderní technologie?
2. Jak k rozvoji čtenářství žáků mladšího školního věku pomáhá výuka čtení ve školách?
3. Jakými způsoby žáci získávají knihy ke čtení?
4. Jak se liší čtenářství „městských“ dětí od čtenářství dětí žijících na vesnici?

4.2 Výzkumná metoda

Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor je vhodný zejména pro kvalitativní výzkumy, proto jsem jej také zvolila. Hendl (2020) nazývá polostrukturovaný rozhovor jako: „semistrukturovaný rozhovor“. Před realizací tohoto typu rozhovoru se přichystají pouze témata, nebo návodné otázky. Hendl (2020) dále uvádí: *„semistrukturovaný rozhovor se často provádí s cílem rozebrat podrobněji témata nalezená témata nalezená pomocí narativních interview.*

Švaříček & Šedřová (2007, s. 156-160) definují polostrukturovaný rozhovor následovně: *„jako jeden z hlavních typů rozhovorů, který vychází z předem připraveného systému témat a otázek. Dále uvádí, že se polostrukturovaný rozhovor používá např. v případové studii a zakotvené teorii.“*

Jelikož se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, připravila jsem si pouze osnovu otázek, které byly v průběhu rozhovorů doplňovány o další otázky, vyvstávající z odpovědí

jednotlivých participantů. Při tvorbě otázek jsem brala v úvahu věk participantů, jejich komunikační schopnosti, určený čas pro realizaci rozhovoru na jednoho participanta.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným souborem bylo 10 žáků prvního stupně jedné malotřídní základní školy na Valašsku ve Zlínském kraji a 5 žáků 4. ročníku plně organizované základní školy ve Zlíně. Výzkumný soubor se skládal nejprve jen ze žáků malotřídní školy, ale při realizaci rozhovorů s těmito žáky jsem usoudila, že odpovědi žáků z plně organizované („městské“) základní školy mohou být odlišné. Především kvůli většímu dodržování aktuálních trendů mezi žáky. Zajímalo mě, zda se to odrazí také ve způsobech trávení volného času.

Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala žáky 4. a 5. ročníku. Jedná se tedy o děti ve věkové kategorii 9–12 let. Děti v této věkové kategorii byly vybrány pro můj výzkum záměrně, jelikož jsem usoudila, že mají děti v tomto věku již čtenářské zkušenosti a nachází se na vrcholu čtenářství.

První ze zvolených základních škol je malotřídní a nachází se na vesnici. Školu navštěvuje okolo 30 žáků. Čtvrtý ročník navštěvuje 5 žáků, z toho jeden hoch a 4 děvčata. Jedna z dívek byla v době realizace výzkumu nemocná, proto se jej nezúčastnila. Pátý ročník navštěvuje 6 žáků. Toto uskupení se skládá ze 2 hochů a 4 děvčat. V rámci hodin čtení žáci čtou vždy půl hodiny samostatně, buď jimi vybranou knihu nebo zadaný článek či knihu učitelem. Poté sedí v kruhu na zemi a střídají se v házení kostkou. Podle toho, co hodí, mají odpovědět na otázku týkající se porozumění textu, či informaci o textu, např. autor díla, děj apod. Učitelka vede žáky ke čtenářství pomocí povinných referátů o přečtených částech knih nebo celých knihách. Tyto referáty dělají o samostatně vybraných knihách. Ve škole mají žáci k dispozici vybavenou školní knihovnu se spoustou nových i starších titulů, různých žánrů jak českých, tak zahraničních autorů. Z této knihovny si mohou po domluvě s učitelkou knihy půjčovat.

Druhá z mnou vybraných základních škol je plně organizovaná. Školu navštěvuje cca 600 žáků prvního i druhého stupně. Stejně jako u první školy jsem si vybrala žáky 4. ročníku. Bohužel na této škole bylo ochotno zapojit se pouze 5 žáků z této třídy. Byli osloveni také učitelé žáků pátých tříd, ale nebyli ochotni se do výzkumu zapojit. Mezi zapojenými žáky je jeden hoch a 4 děvčata. Tito žáci mají často vyplněný volný čas tréninky a sportovními aktivitami, proto jim na čtení nezbyvá tolik času, jako dětem z první zvolené základní školy. V hodinách čtení většinou čtou celou hodinu, povídají si o přečteném, sledují ukázky z literárních děl nebo videa o životech spisovatelů na interaktivní tabuli. V rámci hodin

mohou žáci při povídání o knihách, které četli doma, dávat svým spolužákům tipy na dobré knihy. Paní učitelka jim dává také knižní tipy. V této základní škole se nachází školní knihovnička, kde si žáci mohou knihy půjčovat a po přečtení vrátit nebo ji vyměnit za jinou přinesenou knihu. Knihovna však není vybavena natolik, jako v první základní škole.

4.4 Fáze realizace výzkumu

Výzkum byl realizován ve 4 fázích. Tyto fáze postupně představím v následujících podkapitolách.

První fází byla přípravná fáze, kde jsem zjišťovala v dostupné literatuře potřebné informace k rozhovorům.

V další fázi jsem navštívila prostředí, kde byl později výzkum realizován a domluvila se s účastníky výzkumu na možnosti termínu realizace rozhovorů. V této fázi byla také ošetřena etika výzkumu, kdy byly výzkumnému souboru rozdány formuláře se souhlasem zákonných zástupců s použitím informací o participantech pro účely výzkumu. (Viz příloha P1). Tyto podepsané formuláře byly vybrány od participantů, ještě před realizací rozhovorů.

Třetí fází tedy byla samotná realizace rozhovorů s participanty. Tyto rozhovory byly realizovány v rámci hodin čtení, během běžného vyučovacího dne. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon mobilního zařízení a následně přepisovány na počítači.

V poslední fázi jsem provedla analýzu rozhovorů a následné vyhotovení pojmových map na základě dat z rozhovorů o každém participantovi. Uprostřed myšlenkových map jsem u každého participanta uvedla charakteristiku čtenáře, dle jeho oblíbeného žánru literatury nebo oblíbené knihy. Tyto mapy jsem dále popsala a doplnila o odpovědi participantů z rozhovorů. Získaná data jsem shrnula do výsledků výzkumného šetření. Stejně jako v analýze dat z rozhovorů a následného zápisu do myšlenkových map, jsem výsledky rozdělila na 4 kategorie a podkategorie. V jednotlivých kategoriích jsem pak souhrnně sepsala zjištěné výsledky.

4.4.1 Přípravná fáze

V přípravné fázi jsem se seznámila s dostupnou literaturou ke zvolenému tématu. Snažila jsem se navrhnout jednotlivé otázky pro rozhovory. Brala jsem v úvahu věkové specifikum participantů, na základě, kterého jsem zvolila jazykový styl otázek a jejich náročnost. Do otázek jsem proto nezařazovala příliš odborné pojmy. V této fázi byly také vybrány školy a po domluvě s řediteli těchto škol, také příslušný výzkumný soubor. Protože se jedná o

polostrukturovaný rozhovor, bylo otázek připraveno několik s tím, že budou participantům kladeny na základě jejich odpovědí.

4.4.2 Vstup do terénu

Při vstupu do prostředí jsem se seznámila s žáky a jejich učiteli českého jazyka – čtení, kteří se stali výzkumným souborem mé práce. Domluvili jsme se na realizaci rozhovorů. Učitelům jsem představila zamýšlený průběh rozhovorů a prodiskutovala s nimi možnosti, kde by mohly být rozhovory realizovány tak, abychom s žáky nebyli rušeni ostatními. Kladla jsem důraz na to, abych měla možnost realizovat rozhovor s každým žákem samostatně.

4.4.3 Realizace rozhovorů

Po přípravě otázek k rozhovorům a předchozí domluvě s učiteli předmětu český jazyk: čtení, jsem realizovala rozhovory se žáky 4. a 5. ročníků. Žákům jsem položila 20 otázek a k tomu další podotázky. Otázky byly kladeny individuálně podle odpovědí žáků a jejich ochotě na otázky odpovídat.

Ukázka otázek z rozhovorů

Baví tě předmět čtení ve škole?

Co tě na tom předmětu baví a nebaví?

Jak by podle tebe vypadala ideální hodina čtení?

Vedete si ve škole nějaký čtenářský deník, kde si zapisujete knížky, které jste přečetli?

Čteš i ve svém volném čase ?

Máš nějakou nejoblíbenější knížku?

Jaký je tvůj nejoblíbenější literární žánr?

Čteš i elektronické knížky?

Máš Facebook?

Čteš si nějaké zajímavé články na internetu?

Dostáváš knížky třeba na Vánoce nebo na narozeniny?

Čtou tví rodiče?

Když si byl malý, četli ti rodiče před spaním?

Vzpomínáš si, kdy ses naučil číst?

Jaká byla první kniha, kterou jsi přečetl?

4.4.4 Analýza dat a vyhodnocení

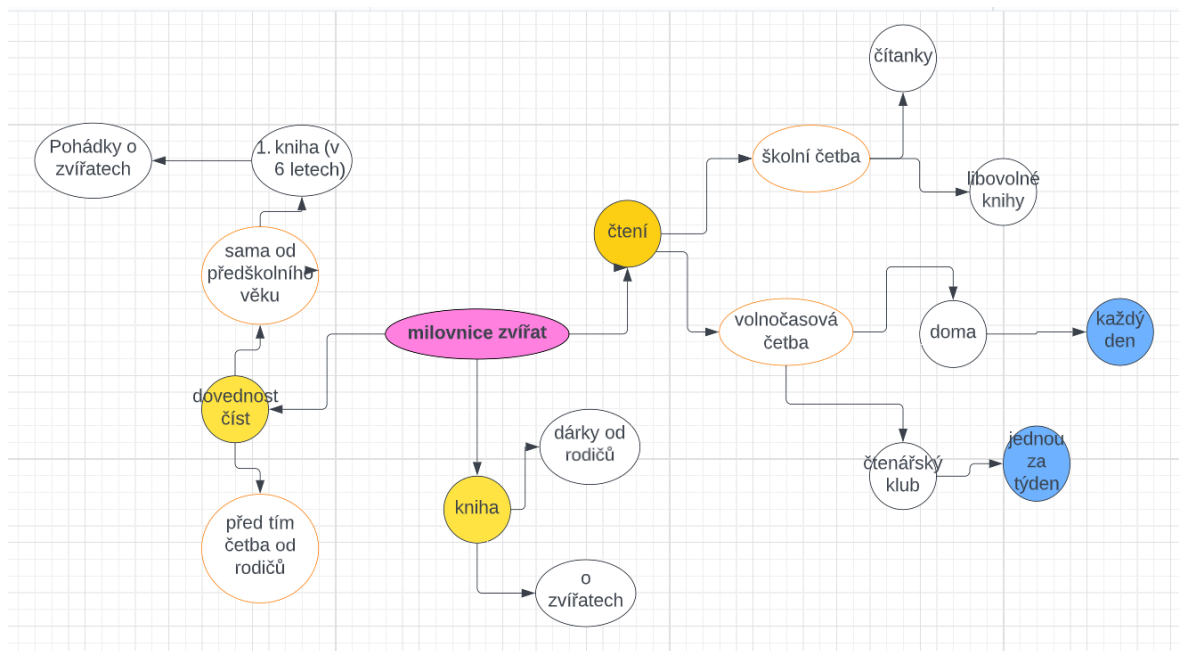
Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování. Procházela jsem rozhovory a rozdělila jsem je na tři hlavní kategorie a čtyři podkategorie.

Jako hlavní kategorie jsem vybrala informace o čtení, kterou jsem dále rozdělila na školní četbu a volnočasovou četbu. V těchto 2 podkategoriích se objevují myšlenky obsahující informace o průběhu předmětu český jazyk: čtení, názor participanta na náplň tohoto předmětu a případně představu participanta o náplni tohoto předmětu. V rámci podkategorie volnočasové četby se objevují informace o tom, zda participant čte ve volném čase, jak často, zda navštěvuje volnočasový kroužek čtenářský klub apod.

Ve druhé hlavní kategorii s názvem kniha, uvádím informace o tom, jak participant získává knihy, jenž čte, jaký žánr knih si nejčastěji vybírá a podle čeho knihy volí, zda upřednostňuje knihy v papírové nebo elektronické podobě.

Další hlavní kategorií je dovednost číst a ta byla dále rozdělena do 2 podkategorií. Informace o tom, kdy se jedinec naučil číst a zda mu rodiče předčítali ještě předtím, než se naučil číst sám. V podkategorií o počátku čtení se ještě objevuje informace o první samostatně přečtené knize participanta. Z analýzy dat vyplynula ještě čtvrtá kategorie o vysněné knize participanta. V této kategorii jsem uvedla informace o tom, jak by vypadala vysněná kniha participanta (např. obsah knihy, podoba knihy, hl. hrdinové, žánr, ...).

Výše uvedené kategorie i s informacemi o každém z participantů zvlášť jsem dále znázornila pomocí myšlenkových map. Pod každou myšlenkovou mapou jsem informace dále popsala a doplnila o odpovědi respondentů z rozhovoru. Na konci každého komentáře myšlenkové mapy jsem uvedla stručnou charakteristiku participanta. Data z myšlenkových map jsem dále použila pro celkové vyhodnocení. Rozdělila jsem je do jednotlivých kategorií a shrnula zjištěné výsledky od jednotlivých participantů.

Žáci z malotřídní základní školy:**Františka:**

Obrázek 1 pojmové mapy cest ke čtenářství Františky

Františka je, jak vyplynulo z rozhovoru, velkou milovnicí zvířat, proto se její záliba odráží i ve výběru literatury. Usuzujeme tak z její odpovědi na otázku: „*Je nějaká knížka, kterou by si v té hodině ráda četla, nebo nějaká činnost, kterou by si v té hodině něco dělala?*“, kdy odpovídá: „*Asi ne, ale baví mě číst knížky o zvířátkoch.*“ Čtení se věnuje ve volném čase v rámci čtenářského klubu, který navštěvuje a doma čte každý den. Čtenářský klub mají ve škole jako zájmový kroužek. Náplň tohoto zájmového kroužku vysvětluje takto: „*Čteme a potom si třeba vykládáme, o čem jsme četli anebo si potom píšeme a kreslíme, co jsme četli.*“ Je tedy zřejmé, že tento kroužek jí umožňuje vyprávět si o tom, co přečetla se svými vrstevníky i ve volném čase. Podobnou náplň mají také jejich hodiny čtení: Tazatel: „*Jak vypadá hodina čtení? Co v ní děláte?*“

Františka: „*Vybereme si místo ve třídě, tam si sedneme a čteme, dokud nám paní učitelka neřekne, že máme přestat číst.*“

Tazatel: „*A co poté děláte?*“

Františka: „*Poté si píšeme, co jsme přečetli, nebo k tomu malujeme obrázek k tomu, co jsme přečetli.*“

Dále jsem se Františky ptala, zda ji tyto činnosti v hodinách čtení baví, nebo by je chtěla změnit. Na tuto otázku odpovídá: „*Jo, baví.*“ V odpovědi na další otázku svůj zájem o tyto

hodiny, ještě blíže specifikuje: „Baví mě číst a co se tam dál stane.“ Zajímalo nás také, jak participantka získává knihy, které čte: tazatel: „*A kdo ti kupuje knížky nejčastěji rodiče nebo prarodiče?*“ Františka: „*Aj maminka s tatínkem aj babička s dědečkem.*“ Knihy získává pouze jako dar, knihovny nenavštěvuje. Čte pouze knihy v papírové podobě. Elektronické knihy zná, ale dává přednost těm papírovým. Na internetové stránky a sociální sítě příliš nechodí, z toho vysuzují, že nečte ani elektronické články. Posledním bodem, který nás zajímal bylo, od kdy se začalo vyvíjet čtenářství participantky: Výzkumník: „*Vzpomínáš si, kdy ses naučila číst?*“

Františka: „*Nevzpomínám si, ale mamka mně říkala, že sem uměla číst už ve školce.*“

Tazatel: „*A pamatuješ si svoji první knížku, kterou si sama přečetla? Jaká to byla, nebo alespoň o čem?*“

Františka: „*Byly tam takové velká písmenka a jmenovalo sa to cosi pohádky a dál nevím, byly tam třeba pohádky o vilách, o čarodějce atd.*“

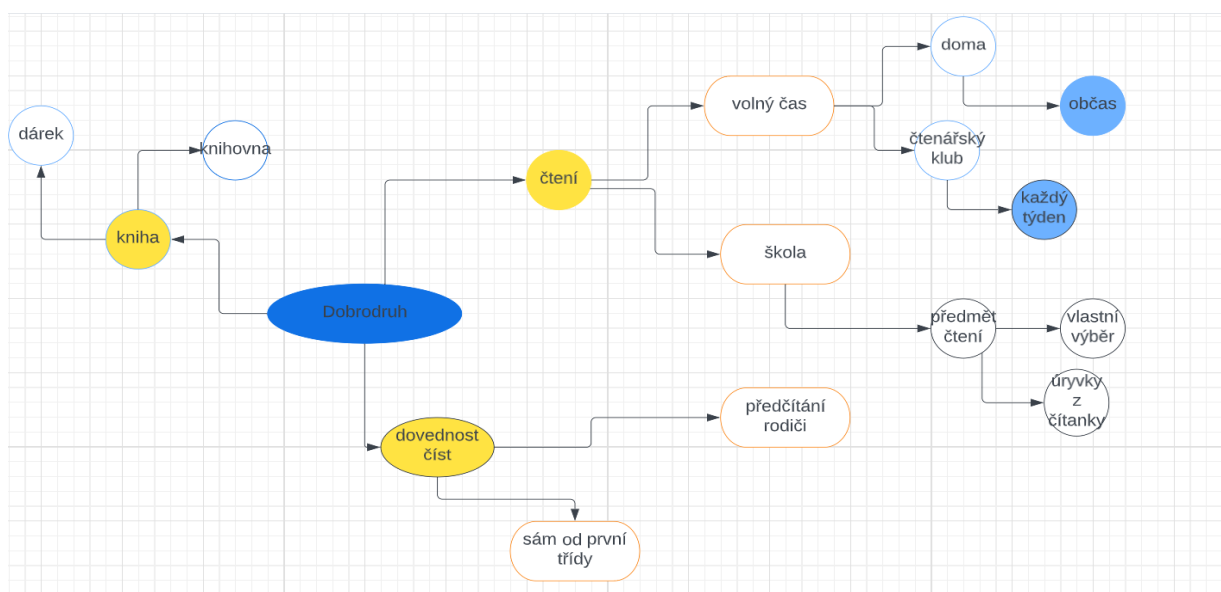
Tazatel: „*Vzpomínáš si, zda ti maminka s tatínkem, když si byla malá, četli před spaním pohádky?*“

Františka: „*Ano, četli.*“

Z těchto odpovědí vyplývá, že se čtenářství Františky začalo vyvíjet ještě dávno předtím, než se naučila číst. Pravděpodobně měla podnětné prostředí k tomu, aby se zájem o knihy a čtení celkově rychle vyvinul. Je to zřejmé z toho, že jí rodiče četli před spaním ještě předtím, než uměla číst a rozvíjeli tak u ní zájem o knihy a četbu. O velmi rozvinutém zájmu o čtení vypovídá i dovednost číst ještě před začátkem prvního ročníku základní školy.

Celkově z rozhovoru můžeme usuzovat, že Františka čte často, pokud k tomu má příležitost. Čtení je pro ni náplní volného času. Navštěvuje také kroužek tzv. čtenářský klub. Ke knihám se dostává prostřednictvím darů od rodičů a prarodičů. Někdy si knihy sama vybírá, jindy jí je vybírají rodiče. Předmět čtení ve škole ji baví a na jeho náplních by nezměnila téměř nic, jen to, že by chtěla číst víc knih o zvířatech. Trávení volného času této participantky zatím nijak neovlivňují sociální sítě, ani jiné webové stránky či počítačové hry.

Karel:



Obrázek 2 pojmové mapy cest ke čtenářství Karla

Karel čte nejčastěji dobrodružnou literaturu, proto jsme jako klíčovou charakteristiku čtenáře vybrali název Dobrodruh. Tuto zálibu potvrzuje v rozhovoru odpovědi na otázku: „Jaký je tvůj oblíbený žánr knih?“, kdy odpovídá: „Asi ty dobrodružné příběhy.“ Dalším objektem jeho čtení jsou: „někdy“ zajímavé články na internetu. Čtení vyplňuje u tohoto participanta volný čas jen “občas”. V rozhovoru uvádí: „Jo, doma někdy čtu. Tak teď jsem četl nevím kdy. Nedávno jsem četl a doma mě to baví.“ Čtení je tedy pro něj zábavnou činností. Jinak se čtení věnuje v předmětu čtení ve škole. Na otázku: “Baví tě ve škole předmět čtení” odpovídá: „Jo, ten mě baví asi ze všech nejvíc.” Také touto odpovědí potvrzuje to, že ho čtení baví celkově. Stejně jako předchozí Františky jsme se Karla zeptali, co ho na hodině čtení baví nejvíce a jeho odpověď byla následovná: „Asi to, že můžu číst a že se tam něco dozvím, že je tam ten nějaký příběh a že mě to baví.”

Další místo, kde Karel čte, je stejně jako u Františky, čtenářský klub. Ke čtenářskému klubu se Karel vyjadřuje takto: „Baví mě to. Můžeme si číst 40 minut a potom z toho děláme nějaký zápis a povídáme si o tom co jsme četli a baví mě to.” Mezi další zájmové aktivity tohoto participanta patří také hraní počítačových her. Na otázku: „Řekl bys, že ve volném času hraješ více hry nebo čteš?“, odpovídá: „Asi hraju víc počítačové hry.” Je tady tedy zřejmý vliv digitálních technologií na čtenářství participanta.

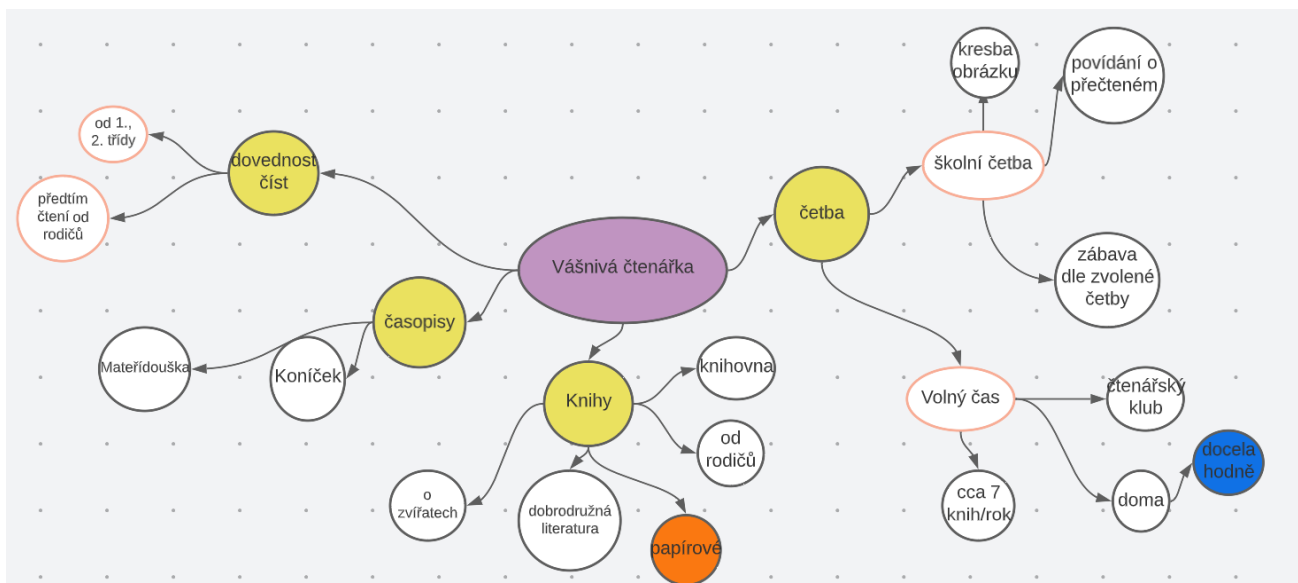
Zajímalo nás také to, jak tento čtenář získává knihy, které čte: „Chodím do knihovny.” Takže knihy získává z knihovny a někdy jako dárek od babičky, elektronické knihy nezná. Čte

pouze ty v papírové podobě. Knihy si vybírá: „většinou podle obalu, jak se mi líbí, poté se podívám dozadu a přečtu si o čem to tak je, a podle toho si to vyberu, jestli se mi to líbí.“ V oblíbenosti má spíše zahraniční autory než ty české. Za půl roku přečte: „možná tak 2-3 knihy.“

Číst se Karel naučil: „někdy v první třídě.“ Což je obvyklá doba, kdy se děti naučí číst. První knihu, kterou sám přečetl si nepamatuje, ale popisuje ji následovně: „No bylo to, co jsem asi první četl, když si to teď tak přemítám, tak v první nebo v druhé něco takové o čertovi, který, už si to moc nepamatuju, ale prostě byla to o nějakém malém čertovi, který dělal nějaké věci v pekle. Vždycky tam něco rozbil anebo rozsypal.“ Jelikož se jedná o žáka čtvrtého ročníku, není divu, že si pamatuje pouze obsah. Předtím než se sám naučil číst mu předčítali rodiče. Důležité pro nás bylo také to, zda jeho rodiče také čtou: „Jo, hlavně mamka čte. Ta jich čte hodně.“ Rodiče jsou totiž jedním z činitelů, které ovlivňují rozvoj čtenářství u dětí. U tohoto čtenáře zřejmě vliv na jeho čtenářství měla především matka. Ta mohla být Karlovi dobrým vzorem ve čtení a ve vztahu ke knihám.

Z rozhovoru s Karlem vyplývá, že měl od dětství dobré podmínky pro rozvoj čtenářství, zejména díky vzoru ve čtenářství jeho matky a díky předčítání rodiči. Ke knihám se dostává prostřednictvím knihovny a dárků od prarodičů. U tohoto účastníka už je zřejmý vliv digitálních technologií na čtenářství účastníka. Projevuje se to především čtením internetových článků a upřednostňování hraní počítačových her před čtením knih. Přesto Karel přečte za půl roku řadu knih, zejména od zahraničních autorů.

Jana:



Obrázek 3 pojmové mapy cest ke čtenářství Jany

Tuto participantku můžeme charakterizovat jako „vášnivou čtenářku“. Usuzuji tak z odpovědi na otázku: „Víš, kolik přečteš knížek za rok?“ Na kterou odpovídá: „*Já sem jich ted' přečetla tak nějak 7.*“ Kromě knih čte také časopisy: „*např. časopis Materiáldoušku nebo Koníčka.*“ Ve volném čase čte občas. Mezi její oblíbené knihy patří, jak popisuje v rozhovoru: „*něco o zvířatech a potom mě aj baví to je taková pátrací knížka Klub tygrů a potom ještě dobrodružství sa to jmenuje jedna knížka.*“ Stejně jako předchozí participanti navštěvuje čtenářský klub. Předmět čtení ve škole bere jako zábavu: „*podle toho aj jakú čtu knížku nebo že tam čteme a tak.*“ Během těchto hodin: „*někdy nerada píšu o tom, co sem četla, že když něco vymýšlím, když jsme dělali pětilístek. Jsme tam cosi museli vymýšlet.*“ Upřednostňuje především: „*když čteme a potom k tomu kreslíme obrázek.*“ Z toho vyvozují, že ráda čte a kreslí. Příliš jí nezajímá, když musí nad něčím dlouho přemýšlet a vymýšlet něco. To se promítá také v návrhu hodiny čtení, která by byla podle jejích představ následovná: „*Asi bychom četli a potom bychom něco kreslili a bavili bychom sa o té knížce.*“ Je zřejmé, že stávající náplně hodin čtení považuje za atraktivní, protože uvedený návrh náplně se nijak neliší od stávajících náplní hodin.

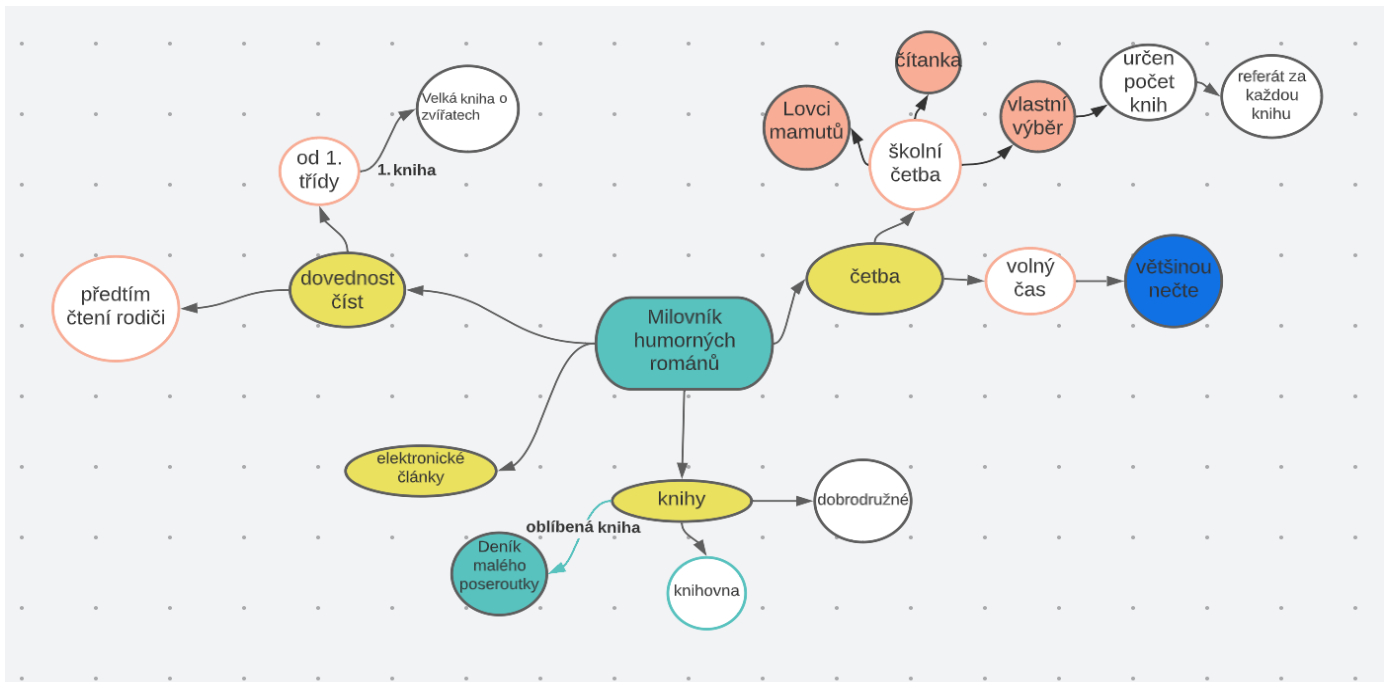
Ke knihám se Jana dostává prostřednictvím školy a též: „*když ze školy dostaneme takové časopisy, tak z tama mám některé knížky.*“ Knihy jí kupují rodiče nebo prarodiče a občas si je půjčuje z knihovny. Tyto knihy si vybírá sama v papírové podobě. O existenci elektronických knih ví od sestry, která je čte. Sama však čte papírové knihy. Svou první samostatně přečtenou knihu si nepamatuje. Číst se naučila: „*někdy tak v té 1., 2. třídě.*“ Když neuměla sama číst, četli jí rodiče. Sestra jí doteď čte večer před spaním. Mou předposlední

otázkou bylo, zda čtou její rodiče. Na to odpovídá: „*Tatka moc ne a mamka jediné nějaké o bylinkách apod.*”

Jako poslední jsme Janě položili otázku, „*Jak by vypadala knížka, kterou by sis sama mohla navrhnout? O čem by byla?*”. Jana se při odpovědi zřejmě inspirovala obsahem a postavami knih, jenž čte: „*Asi by tam byly hlavně zvířata, nějaké pátrání, a tak nějak.*” Ještě mě zajímala forma knihy, zda by byla papírová nebo elektronická. Participantka uvedla: „*Asi ta normální papírová.*”

Z odpovědi z rozhovoru vyplývá že Jana je čtenářkou dobrodružných knih, detektivních a knih o zvířatech. Sama ve volném času čte občas. Čtení se věnuje také ve čtenářském klubu. Sestra jí doteď před spaním předčítá. Knihy si vybírá sama, buďto ve škole, zřejmě ve školní knihovně, nebo jí je rodiče kupují z katalogů s knihami, které dostávají ve škole. Vybírá si je sama. Knihy, které čte se jí líbí, a kdyby si mohla navrhnout vlastní knihu, velmi by se podobala těm, jež jsou dostupné na knižním trhu. Z rozhovoru není zřejmé, zda její čtenářství nějak ovlivňují digitální technologie. Jen to, že elektronické knihy a články nečte. Jana má také podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství zejména díky vzoru ve starší sestře. Zda, v rozvoji jejího čtenářství mají podíl také rodiče, není příliš rozpoznatelné, v určité míře jistě. Rodiče její čtenářství podporují i tím, že jí kupují knihy.

Hugo:



Obrázek 4 pojmové mapy cest ke čtenářství Huga

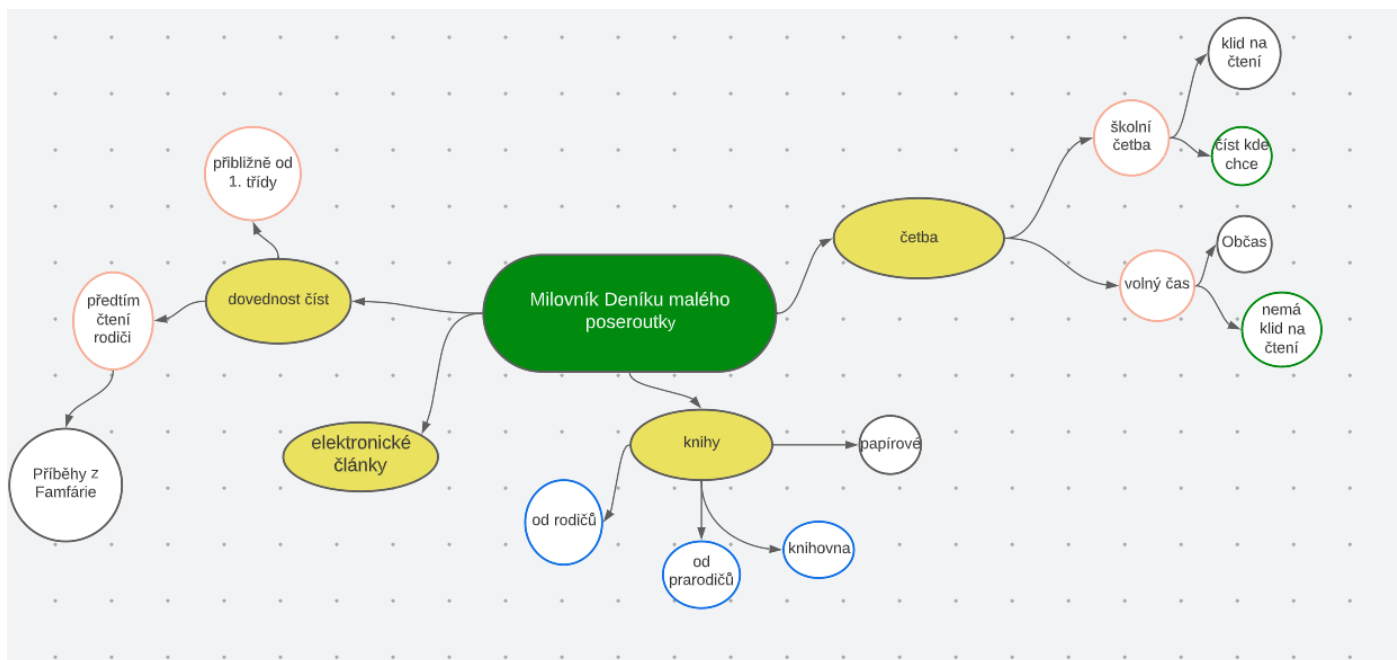
· Oblíbená kniha Huga je série knih Deník malého poseroutky, jelikož se jedná o humorné romány, jako charakteristiku tohoto čtenáře jsme vybrali označení „Milovník humorných románů”. Hugo je identifikuje mezi dobrodružné knihy a z toho usuzuje, že má v oblíbě dobrodružné knihy. Tyto knihy čte jako „povinnou” četbu ve škole. Při otázce, zda si vedou čtenářské deníky odpovídá: „My to máme tak, že máme vždycky do nějaké doby číst nějakou knížku, co si my vybereme v knihovně nebo doma, to je jedno. A potom z toho udělat takový referát, tak jak to mám z těch Poseroutek ten referát. Někdo, kdo aj chce, tak si může koupit sešit, na to psaní, kdo chce anebo může dělat ty referáty.” Knihy Deník malého poseroutky, si vybírá k „povinné“ četbě sám. Ve škole čtou: „většinou z čítanky, když děláme, tak pod tím, jak jsou ty úkoly, to máme udělat. Tak to uděláme někdy. Jinak většinou teď čteme Lovce mamutů páťáci. Tak vždycky v pátek první hodinu čteme ty Lovce mamutů.” Naše další otázka se týkala toho, zda ho baví hodina čtení a co ho na ní baví konkrétně: „Když čteme, tak jo.” Tato odpověď je podobná odpovědím předchozích participantů. Na hodině čtení ho naopak nebaví psaní do sešitu vysuzujeme tak z odpovědi na otázku: „co ho na hodinách čtení naopak nebaví”, kdy odpovídá: „když jsme psali do sešitu, bylo to o Lovcích mamutů. To jsme psali všichni společně. Tak jsem to jednou nechápal a moc jsem tam toho nenapsal. Tak to mě moc nebavilo. Jinak mě tak baví všechno, z toho, co tam děláme.” Při následující odpovědi se Hugo vyjadřuje opět ke knize Lovci mamutů: „to jsou malá písmenka, tak se to

čte pomalu.” Jak zmiňuje participant, tako kniha se čte dnešním dětem pomalu, nejen kvůli malým písmenům, ale také kvůli stylu, kterým je kniha napsána.

Hugo ve volném čase příliš knihy nečte, čte pouze díky „referátům o knihách”: *“Někdy jsem četl, ale teď většinou ne. Ale my chodíme s kámošama do knihovny, tak vždycky do školy, když čtu, tak máme určitý ten datum, ale většinou to přečtu rychlejc, protože mňa to někdy začne bavit a su zvědavý, co tam je.”* O návštěvě čtenářského klubu se nezmínil. Jeho čtenářství se tedy odvíjí jen od toho, co čte do školy. Knihy získává prostřednictvím knihovny, kterou navštěvuje s kamarády. Čte pouze knihy v papírové podobě. O elektronických knihách má povědomí, ale upřednostňuje „papírové”. Na otázku, zda čte i nějaké zajímavé články na internetu odpovídá: *„Tak podle toho, jestli třeba něco, třeba zprávy nebo já, když jsem na telefonu nebo na internetu, tak to mám kvůli Wocabee, to učení, a potom kvůli volání a zprávám. Jinak na internet moc nechodím.”* Takže internet využívá především kvůli vzdělávacím aplikacím. Sociální sítě využívá jenom kvůli dorozumívání se spoluhráči fotbalu. Tudíž jeho čtenářství sociální sítě ani digitální technologie příliš neovlivňují. Podle jeho odpovědi se naučil číst: *„tak v první třídě už jsem se naučil nejvíc.”* První knihou, kterou sám přečetl byla Velká kniha o zvířatech, kterou si rád prohlížel ještě předtím, než se naučil číst. V této době mu četli rodiče. Jeho rodiče příliš sami nečtou, protože jsou unaveni z práce. Nemůžeme tedy posoudit, zda měl ke čtení podnětné prostředí, snad jen podle toho, že mu rodiče předčítali a někdy mu kupovali knihy.

Co vyplynulo z rozhovoru, tak je Hugo čtenářem pouze z donucení. Čte jen kvůli referátům. Na internet příliš nechodí, a o tom, zda hraje počítačové hry se nezmínil, proto můžeme jen odhadovat, zda mají digitální technologie vliv na jeho čtenářství. Ve výběru knih se radí se svými přáteli, s nimiž navštěvuje knihovnu. Nejčastěji a nejraději čte knihy ze série Deník malého poseroutky a někdy i jiné dobrodružné knihy.

Chrudoš:



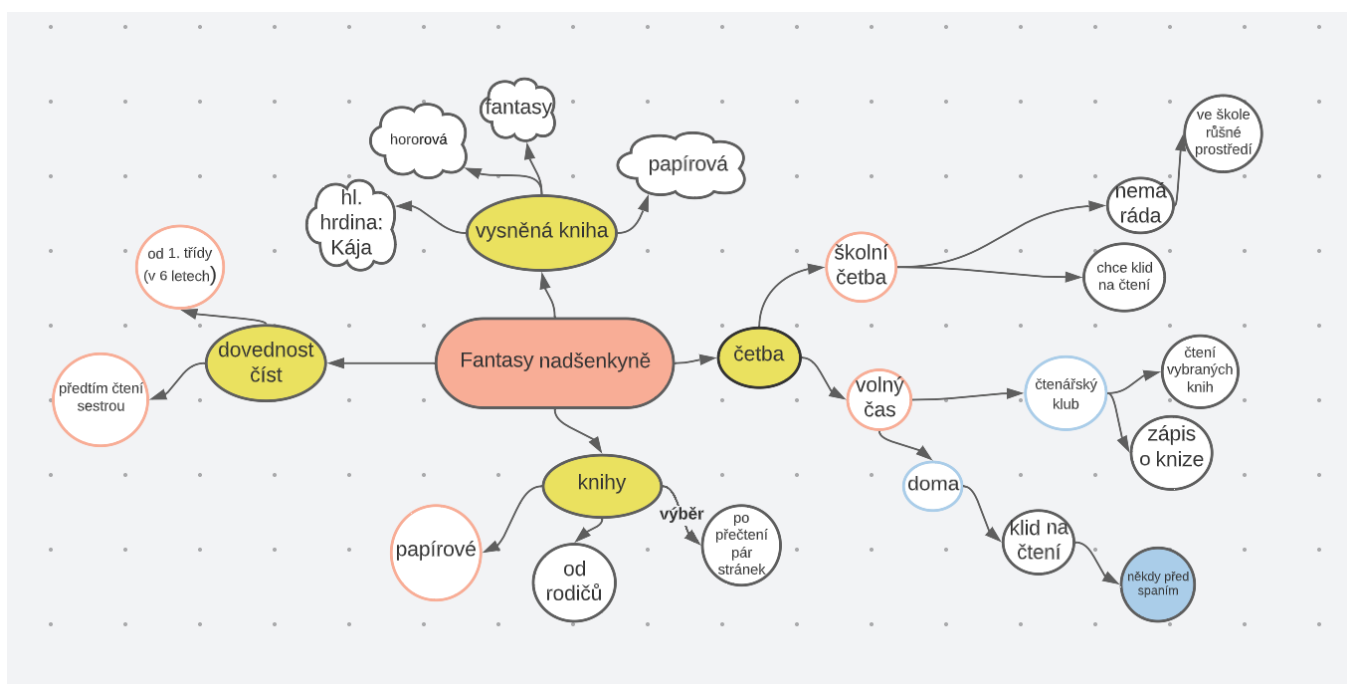
Obrázek 5 pojmové mapy cest ke čtenářství Chrudoše

Stejně jako u Huga, je nejoblíbenější knihou Chrudoše Deník malého poseroutky. Tento čtenář čte nejraději ve škole, protože jak sám zmiňuje v odpovědi na otázku, co ho baví na předmětu čtení ve škole: „*Asi, že je tam hlavně klid a vlastně že se můžu pořádně soustředit. Doma to moc nejde, protože mám mladšího brácha a ten chodí pořád ke mně do pokoje a chce se se mnou hrát, takže většinou je to lepší v té škole.*“ Ve škole má tedy klidnější prostředí na čtení a není nikým vyrušován. Je tedy podivné, že nenavštěvuje čtenářský klub. To, co by rád změnil na výuce předmětu čtení je: „*že bychom každý mohli číst, kde chceme, abychom nebyli namačkaní na sobě v jedné třídě.*“ Nelíbí se mu tedy to, že nemá dostatek prostoru na čtení. Ve volném čase čte občas, protože doma nemá, jak již uvádí výše, příliš klid na čtení díky mladšímu bratru. Když už čte, tak čte nejčastěji opět Deníky malého poseroutky. Knihy získává nejčastěji z knihovny, jak říká: „*ted'ka chodíme s kamarádama si půjčovat knížky do knihovny.*“ Občas si taky přečte nějaké internetové články. Dříve dostával knížky od rodičů či prarodičů. Číst se naučil: „*přibližně v půlce první třídy.*“ Než začal chodit do školy uměl poznávat, alespoň nějaká písmena. Předtím než se naučil číst mu rodiče četli před spaním. Jeho mladšímu bratru čte před spaním především děda. Jeho rodiče nečtou.

Tento participant čte nejraději ve škole, protože doma k tomu nemá dostatečný klid. Občas čte také doma. Nejraději má knížky ze série knih Deník malého poseroutky. Knihy si půjčuje především z knihovny, kterou navštěvuje s přáteli, a to může ovlivňovat i výběr jeho knih.

Na jeho čtenářství zřejmě příliš nemají vliv moderní technologie. Občas si přečte nějaký internetový článek, ale jinak čte spíše knihy v papírové podobě. O tom, zda má doma podnětné prostředí můžeme pouze polemizovat, protože to z výpovědi Chrudoše není rozpoznatelné. Snad jen podle toho, že mu rodiče v brzkém dětství předčítali. Rodiče však nečtou, proto v nich nejspíše neměl vzor ve čtenářství. To mohlo také jeho vztah ke knihám a čtenářství celkově ovlivnit.

Rozálie



Obrázek 6 pojmové mapy cest ke čtenářství Rozálie

Charakteristiku Fantasy nadšenkyně si Rozálie vysloužila podle její oblíbenosti ve Fantasy knihách, to jsem odvodila z její odpovědi na otázku, co děláte ve čtenářském klubu, kdy odpovídá: „*Třeba já teď čtu Narnii, nevím nějaký princ a kuň a jakože docela mě to začalo bavit, protože Narnie je taková docela klidná.*” Tuto mou domněnku jsem si potvrdila ještě kladnou odpovědí na otázku, zda má ráda fantasy knihy. Tato její obliba ve fantasy knihách se také odrazila v návrhu její vysněné knihy: „*Jako kdyby v té knížce by bylo hlavně fantasy a nějaké takové ty jakože, nějaké plus hororové a fantazie, dobrodružství a nějaké takové ty namíchané.*”

Upřednostňuje spíše knihy v papírové podobě vybírá si je podle toho, že: „*si ju jako pár stránek pročtu, a zjistím jaká je.*” Takže si vybírá knihy podle obsahu. Vybírá si docela pro její věkovou kategorii náročné tituly, např. Malého prince. Zeptali jsme se jí proto, zda rozumí, o čem ta kniha je. Na to odpověděla: „*Rozumím, viděla jsem aj jakože film.*” Řekla však, že některým knížkám, co četla nerozuměla: „*Ale jedné knížce jsem nerozuměla, tu, co teď*”

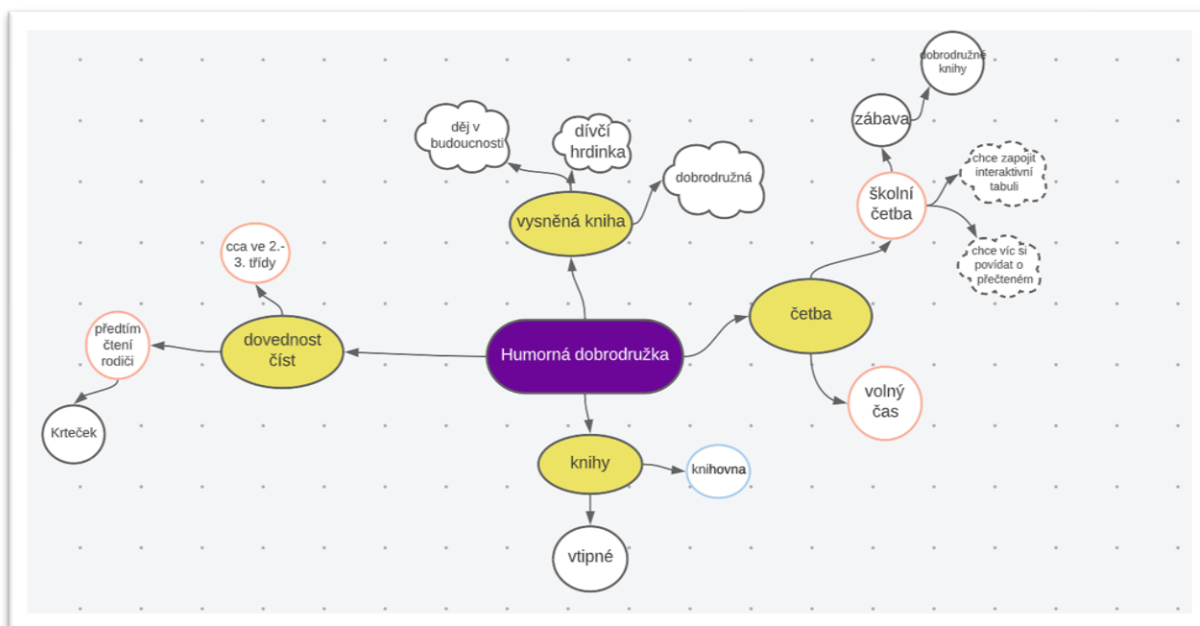
čtu tady ve škole, jsem nerozuměla, tu Narnii, že jsem neviděla ještě film.” Zřejmě je to tím, že jak jsme již zmiňovali, vybírá si literaturu pro starší čtenáře. Rozálie čte občas před spaním své matce, kvůli tomu, jak sama uvádí: *„abych se jako docela zlepšila ve čtení”*. Doma jí čtení nevadí, ve škole, když má číst nahlas, tak má hroznou trému. Ve svém volném čase navštěvuje čtenářský klub. Hodina čtení ji příliš nebaví: kvůli tomu, že tam nemá klid na čtení, jak uvádí: *„Jako mě spíš baví číst doma, protože doma je klid. Mně se to čte moc dobře doma. Ve škole to není takové, jak doma. Tam mě to moc nebaví.”*

Na hodinách čtení by nejraději změnila: *„jakože bychom hlavně četli někde v klidu, třeba sami. Že bychom četli aj na hlas. Třeba jednu knížku, všichni stejnou.”* Z toho usuzujeme, že čte ráda nahlas, ale čtení před spolužáky jí činí problém.

O elektronických knihách ví, ale čte raději: *„spíš takto normálně.”* Tím myslí knihy v papírové podobě. Nečte ani internetové články. Proto můžeme usoudit, že na čtenářství této participantky nemají moderní technologie vliv. Na čtenářství Rozálie mohlo mít vliv čtenářství její matky a její sestry a také to, že než uměla číst, jí matka a sestra četli večer před spaním. Kdy se naučila číst si nevzpomíná, ale odhaduje to: *„v první třídě, v 6 letech.”* Svou první samostatně přečtenou samostatně popisuje následovně: *„Sama přečetla první knížku. Víím, že jsem ji četla mamce, to bylo takové... Nevím, jak se to jmenuje. Takové bylo tam málo stránek, určitě, ale byla to taková tenká knížka. Taková ta zvířátková. A ještě druhou knihu, co jsem přečetla byla o Martinovi, co tu byl přede mnou a o mně, jak jsme byli v zoo.”* Je očividné, že její matka podporuje její čtenářství. Proto můžeme uvést, že tato participantka má v rodině podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství. Občas dostává knihy jako dárek a zbytek si nejspíše půjčuje ve školní knihovně.

Rozálie je celkově dítě s podnětným prostředím pro rozvoj čtenářství. Rozvoj čtenářství podporují její rodiče již od brzkého dětství, kdy jí předčítali. Kupují jí knihy a umožňují jí, aby jim sama předčítala. Čtenářka si vybírá náročnou fantasy literaturu, určenou spíše pro starší čtenáře. Má jasnou představu, co by měla pro ni zajímavá kniha obsahovat. Nejraději čte knihy v papírové podobě. O elektronických knihách a člancích sice ví, ale nečte je. Můžeme tedy konstatovat, že moderní technologie nemají na čtenářství této čtenářky viditelný vliv.

Vanesa



Obrázek 7 pojmové mapy cest ke čtenářství Vanesy

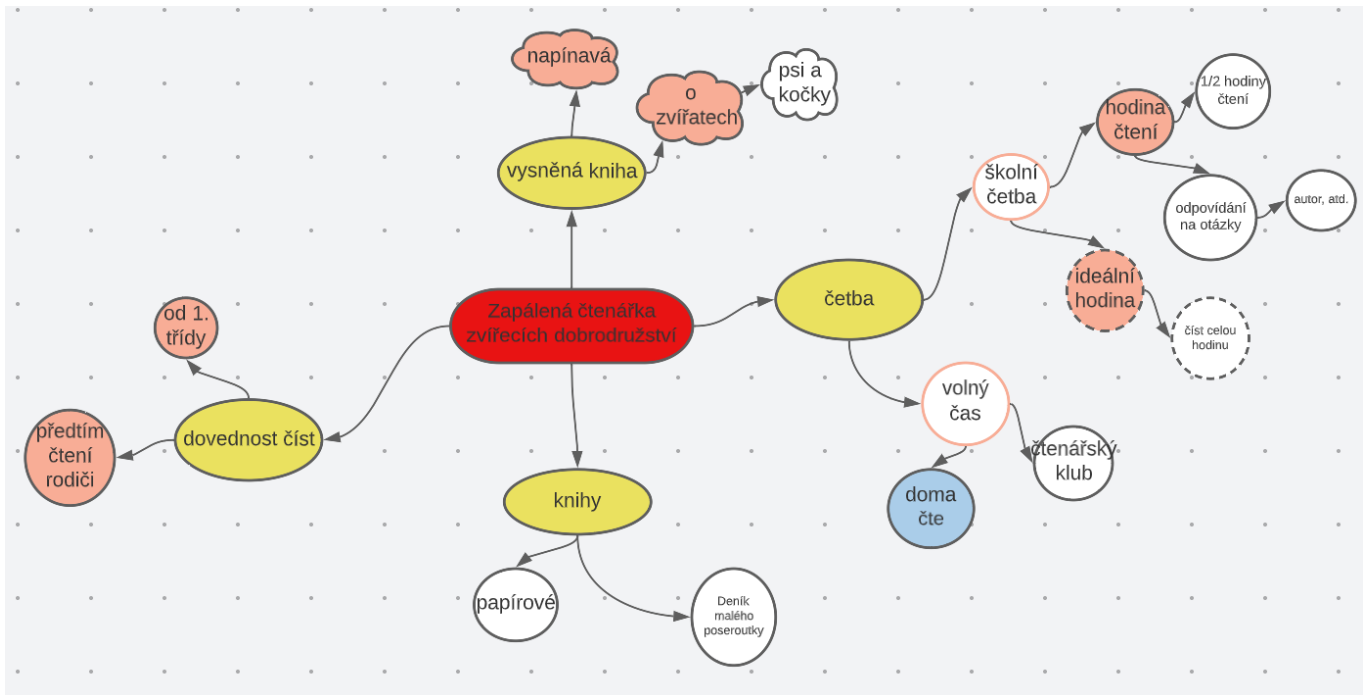
Mezi nejčtenější žánry Vanesy patří humorné a dobrodružné knihy. Čtení těchto knih jí také baví nejvíce na hodinách čtení ve škole. To, co by na těchto hodinách změnila je to: „že skoro celou hodinu čteme.“ Raději by: *si chtěla ještě o nich povídat, co nás na tom jako zaujalo.* V těchto hodinách by chtěla také číst nějaké dobrodružné knížky (např. Dobrodružství na měsíci) a pracovat s interaktivní tabulí. Čtení ve volném čase bere jako zábavu. Nejčastěji čte knihy ze série Deník malého poseroutky. Elektronické knihy ani články nečte, upřednostňuje spíše papírové knihy. Knihy si půjčuje z knihovny. Jako dárek knížky nedostává. Když byla malá: „dostala Krtečka knížku.“ Ta byla zároveň i její nejoblíbenější knihou a nejvíce se jí na tom líbilo: „že tam měl takové kamarády a bylo to jako celkem srandovní.“ V odpovědi na otázku, zda má ráda vtipné knížky: „Jo, pořád.“ potvrzuje svou oblibu humorných knih.

Číst se naučila podle její výpovědi: „asi tak v druhé třídě, nebo ve třetí.“ Předtím jí předčítali rodiče. To, zda její rodiče čtou jsem se nedozvěděla, proto můžu jen těžko odhadovat, co mělo vliv na rozvoj jejího čtenářství. Při návrhu vlastní knihy se odrážela její záliba v dobrodružných knihách: „Byla by asi nějaká dobrodružná.“ Hlavní hrdinou její knihy by byla: „asi nějaká holka“ a kniha by se odehrávala: „v budoucnosti“.

Nejdůležitější informací, kterou jsme o Vanese z rozhovoru zjistili je, že má ráda humorné a dobrodružné knihy. Stejně jako někteří participanti z její třídy má nejraději knihy ze série Deník malého poseroutky. To, zda má doma podnětné prostředí pro čtení jsme se příliš z

rozhovoru nedozvěděli. Snad jen to, že jí v brzkém dětství rodiče předčítali. Moderní technologie na její čtenářství nejspíše nemají značný vliv, jelikož uváděla, že nečte knihy ani články na internetu. O tom, jestli navštěvuje čtenářský klub se také nezmínila. Knihy získává především z knihovny.

Kateřina



Obrázek 8 pojmové mapy cest ke čtenářství Kateřiny

Stejně jako Františka má Kateřina v oblíbenosti zvířata. To se promítá také do návrhu vysněné knihy, kdy říká: „*Tak asi by to bylo o zvířatech.*” Tuto odpověď dále rozvíjí u odpovědi na otázku, zda má ráda zvířata a jaké nejraději: „*Asi psy a kočky.*“ Dále popisuje, že by kniha byla: „napínavá.” Mezi její nejoblíbenější knihy patří opět jako u předchozí participantky knihy ze série *Deník malého poseroutky*. Doplňuje, že se jí líbí protože: „*Je taková srandovná a tak, no.*”

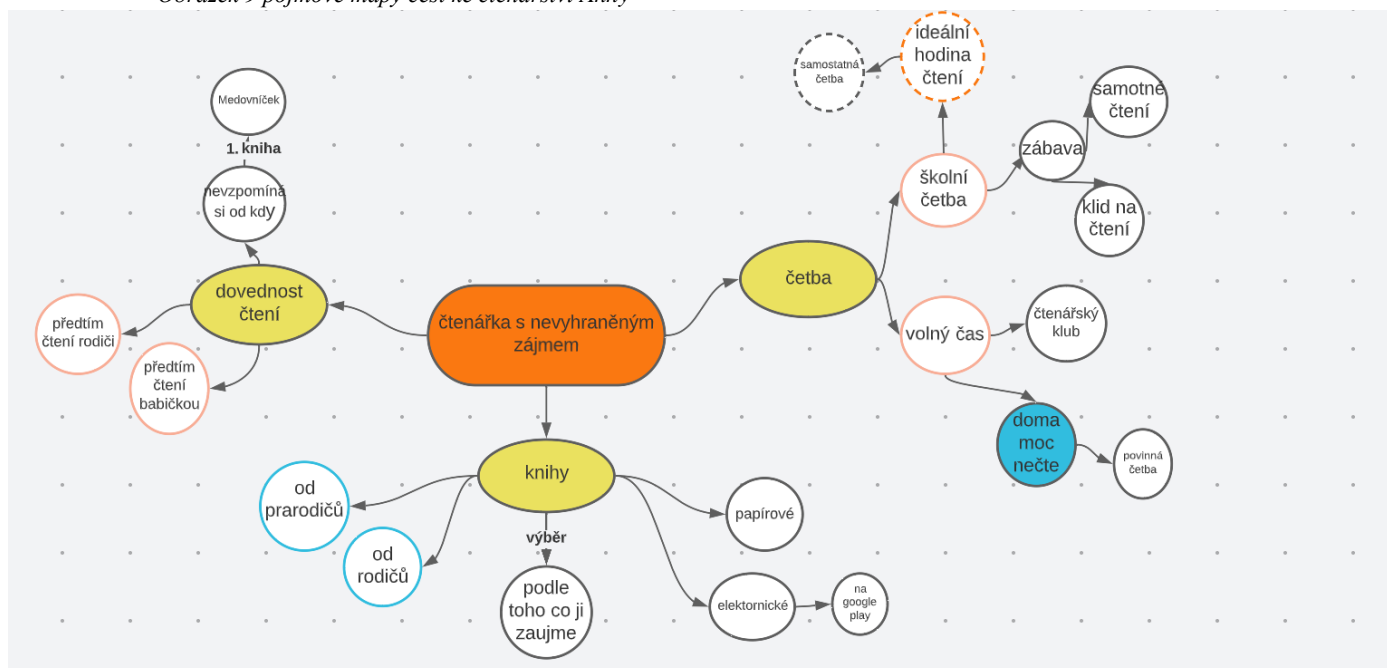
Ty čte také nejčastěji ve volném čase a také, jak přitakává: „*Jo, někdy tam hraji hry.*” (tím odpovídá na otázku, zda chodí na internet). Internet však nevyužívá ke čtení článků ani elektronických knih. Navštěvuje také čtenářský klub, kde čte taktéž: „*Poseroutku.*” Čtení jí baví také nejvíce na předmětu čtení ve škole. Ideální hodina čtení by podle ní vypadala tak, že: „*četli bychom celou hodinu.*” To se jen minimálně liší od reálné naplně hodiny, tak jak probíhá u nich ve třídě. Průběh jejich běžné hodiny čtení líčí následovně: „*Půl hodiny čteme a potom si pokládáme otázky, o čem jsme četli anebo si hodíme takovou kostku. A podle té kostky si vybereme otázku.*” Při házení kostkou sedí v kroužku na koberci. Na kostce jsou

většinou otázky jako: „o čem jsme četli, jaký je autor té knížky.“ Otázky neshledává participantka jako těžké. Číst se participantka naučila číst: „někdy tak v 1 třídě“. Předtím jí předčítali rodiče. Její rodiče: „někdy čtou“. O tom, jak získává knihy, které čte se nezmiňuje.

Kateřinu bychom shrnuli jako čtenářku, která má ráda knihy ze série Deník malého poseroutky. Doma má nejspíše sugestivní prostředí, proto aby rozvíjela své čtenářství, můžeme tak vyvozovat z toho, že může mít vzor ve čtení u rodičů, kteří jí také předčítali, když byla malá. Čtenářství této participantky také jistě značně ovlivňují digitální technologie, protože hraje počítačové hry. Internet využívá pouze na tento účel. Elektronické knížky ani články nečte. Náplň hodin čtení považuje za zábavné. Jen by zařadila delší čas na čtení. Při návrhu její vysněné knihy projektuje svou lásku ke psům a kočkám.

Anna

Obrázek 9 pojmové mapy cest ke čtenářství Anny



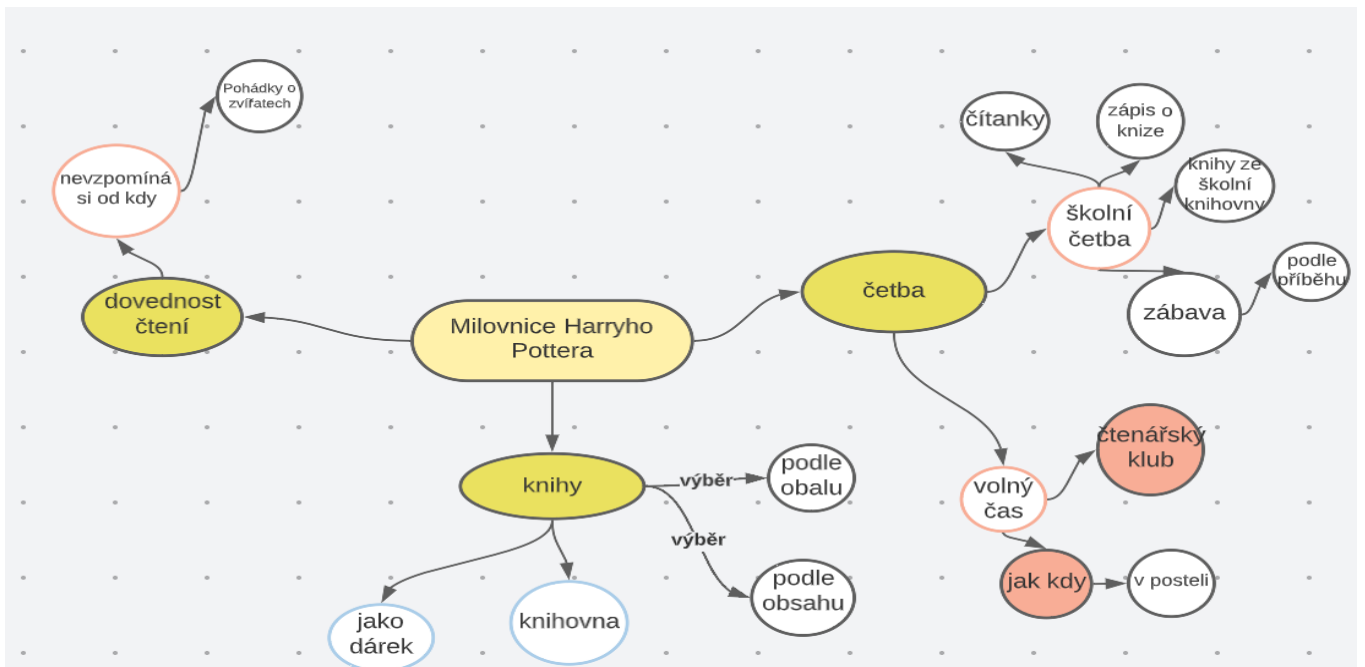
Annu jsem charakterizovala, jako čtenářku s nevyhraněným zájmem, protože nemá žádný oblíbený žánr a knihy si vybírá, jak sama zmiňuje: „podle toho, co mě tak zaujme“. Takže nebylo možné ji jinak charakterizovat. Nejčastěji čte knihy v papírové podobě, ale občas si přečte i nějaké elektronické knihy, které získává: „někdy na Googlu, něco najdu anebo sa podívu vždycky třeba na obchod play, a tam jsou různé knížky.“ Zajímalo mě, co se jí líbí na papírových knihách, na to odpovídá: „Že jsou tam takové obrázky a je to na papíru, takže to neblíká, nevypne se to a je to jak kdyby furt nabité.“ Na internetu si čte jenom reklamy a na sociální síti nechodí. K tomu, zda má Facebook se vyjadřuje takto: „Já Facebook nemám.“

Tatka říká, že až budu starší.” Takže je zde viditelný vliv rodičů na používání digitálních technologií. Anna čte zejména „*povinnou četbu*”, kterou musí číst kvůli referátům, jinak sama od sebe knížky ve volném čase: „*moc nečetla*”. Ve volném čase navštěvuje také čtenářský klub, kde naposledy četla knihu *Báječný kamarád*. Předmět čtení vnímá jako zábavu, díky tomu: „*Že jsme tam sami a můžeme, jakože číst a máme tam klid. A neruší nás a takže se mi líp čte.*” Zmiňuje však, že se jí čte lépe doma. Ideální hodina čtení by podle ní vypadala následovně: „*Možná bych třeba udělala ať si každý vezme svou knížku a ať si každý čte sám. Jakože v duchu se to čte líp.*”

Knihy, které čte získává nejčastěji jako dar od rodičů a babiček. Kdy se naučila číst, si nevzpomíná. Její první samostatně přečtená kniha byla: „*Medovníček*.” Předtím než se naučila číst, jí předčítala babička a rodiče. To, zda čtou její rodiče jsme se nedozvěděli, nemůžeme tak příliš jistě říct, zda měla podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství. Můžeme to odhadovat pouze podle toho, že jí rodiče i babičky kupují knížky a také podle toho, že jí rodiče i babička v raném dětství předčítala.

Souhrnně můžeme dle rozhovoru o Anně říct, že čte většinou knihy, kvůli povinným referátům. Když už čte knihy pro svou zábavu, vybírá si ty, co jí nějak zaujmou. Knihy získává nejčastěji jako dárky od rodičů či babiček. Občas čte také elektronické knihy, ale upřednostňuje spíše knihy v papírové podobě. Moderní technologie tedy ovlivňují čtenářství participantky. Dalším vlivem, který na její čtenářství působí je podnětné prostředí, tak můžeme usuzovat z toho, že jí rodiče a babička četli v době kdy neuměla číst a teď jej podporují tím, že jí kupují knihy. Náplně hodin čtení vnímá jako zábavné. Změnila by na tom pouze to, aby mohli číst každý sám, v duchu svou knížku.

Karolína



Obrázek 10 pojmová mapa cest ke čtenářství Karolíny

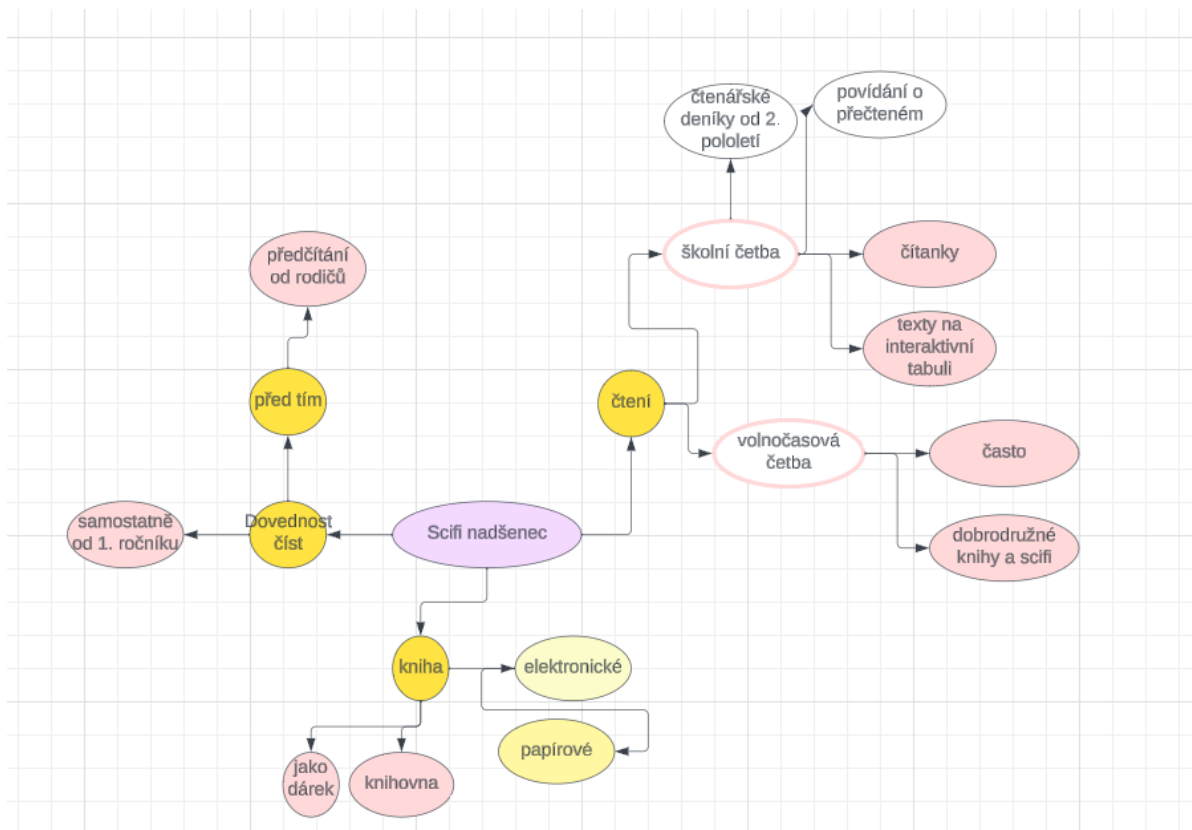
Karolína má nejraději, jak sama naznačuje: „spíš *fantasy*.“ Mezi jednu z jejích nejoblíbenějších knih patří ta o Harry Potterovi. Ta dala také vzniknout charakteristice této čtenářky uprostřed pojmové mapy. Knihy si obvykle vybírá: „*podle toho, jestli mě to baví a aj podle obalu*“ a také podle obsahu na zadní straně knihy. Nejčastěji si knihy půjčuje z knihovny, „*jenom někdy*“ je dostává jako dárek. Ve volném čase knihy čte: „*jak kdy*“, nejraději: „*Asi v leže na posteli*.“ Čte spíše papírové knihy. Navštěvuje také čtenářský klub. Na otázku, zda jí baví předmět čtení ve škole, odpověděla: „*jako jak kdy*“ a „*podle příběhu mě to baví*.“ Dále uvádí, že: „*máme i čítanky, ale čteme víc knížky*.“ Z toho vyplývá, že se věnují spíše četbě různých knih. Na hodinách čtení se jí naopak nezamlouvá: „*když tam je jako něco méně zajímavého*.“ Usuzujeme tak, že pokud v hodině čtou zajímavý článek, tak jí hodina baví a pokud v hodině čtou něco méně zajímavého, tak jí hodina nebaví. Proto nemůžeme obecně říct, že by jí hodiny čtení bavily nebo nebavily. Ideální hodina by podle Karolíny vypadala takto: „*kdyby nikdo nerušil a abychom si někde jako lehli a byli v poloze, která je jako taková příjemná*.“ Zřejmě participantku během hodin čtení někdo vyrušuje a poloha, v níž obvykle při hodinách čte, jí není příjemná. Ještě se zmiňuje, že si čtenářský deník nevedou a píšou to: „*spíš na papíry*.“ Na to, kdy se naučila číst si nezpomíná, ale vzpomněla si na svou první samostatně přečtenou knihu: „*bylo to něco o zvířatech, mělo to*

tak 10 až 20 kapitol. Jmenovalo se to Pohádky O zvířatech.” Než se naučila číst, čítávali jí rodiče pohádky.

Karolínu můžeme označit kromě milovnice Harryho Pottera, také za milovnici, čtenářku fantasy literatury. Tato čtenářka doma čte občas, nejraději v leže na posteli. Hodiny čtení ji baví podle toho, zda se čte zajímavý příběh. Čte papírové knihy. O vlivu moderních technologií na čtenářství participantky nemůžeme příliš uvažovat, protože kromě toho, že nečte elektronické knížky, jsem se nic nedozvěděla. Na čtenářství Karolíny může mít vliv předčítání pohádek rodiči v době, kdy ještě neuměla sama číst. Nejčastějšími cestami, jakými se dostává ke knihám je prostřednictvím knihovny a občasných dáreků od rodičů či prarodičů. Tyto dárky mohou mít také vliv na rozvoj jejího čtenářství. Na náplních hodin čtení by změnila klid na čtení a libovolnou polohu při čtení. Náplně hodin čtení ve škole shledává atraktivní podle toho, zda je atraktivní také příběh, který v hodině čtou.

Děti z plně organizované „městské“ základní školy:

Aurelie



Obrázek 11: pojmová mapa cest ke čtenářství Aurelie

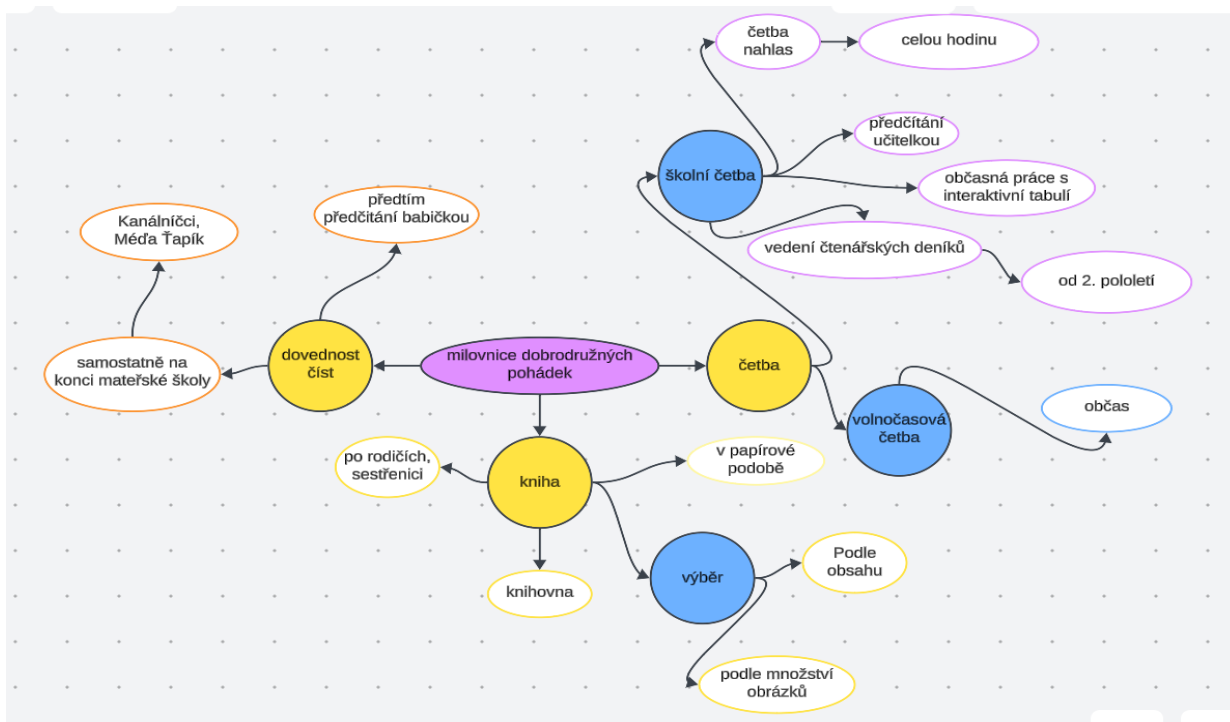
Aurelie miluje Sci-fi literaturu, proto nebylo vůbec těžké vymyslet její charakteristiku. Tyto knihy čte nejčastěji. Mezi její nejoblíbenější knihu patří: „*Harry Potter a relikvie smrti*“. Četbě ve volném času se věnuje, jak sama uvádí: „*často*“. Kromě Sci-fi literatury nepohrdne také dobrodružnými knihami. Knihy získává nejčastěji: „*Doma mám barevnou Disneyovku po mamce a z tama asi nejmíc čtu.*“ Občas navštěvuje také knihovnu a zřídka získává knihy jako dárek. Většinou si vybírá knihy v papírové podobě, avšak: „*Někdy když jezdím např. autobusy, kde mají ty elektronické knihy, tak si např. něco přečtu.*“

Z toho usuzuji, že čtení využívá při krácení dlouhých chvil. Dává čtení přednost před hraním her na telefonu nebo listováním sociálními sítěmi. K hodinám čtení ve škole se vyjadřuje následovně: „*Baví mě, akorát mně vadí, že když čte někdo jiný, je to takové pomalé a já sem trošku popředu. A potom se třeba ztratím, kde mám číst.*“ V ideální hodině čtení by si podle ní: „*každý četl po svém. Jako myslím svým tempem. A potom bychom o tom namalovali nějaké obrázky.*“ Zde se také odráží její již zmíněné znechucení dlouhým čekáním na ostatní. V hodinách většinou čtou z čítanek a potom s textem dále pracují. Občas jim učitelka přečte kousek pohádky. Čtenářské deníky si zatím nevedou, dle Aurelie si je povedou až od druhého pololetí školního roku.

Číst se naučila v 1. třídě. Než se naučila číst jí rodiče předčítali: „*takovou pohádku Pijamax*“. Jedná se o belgickou pohádku, protože otec participantky odtud pochází. Na první samostatně přečtenou knihu si nevzpomíná. Z jejích rodičů čte pouze matka.

Aurelie je vášnivá čtenářka Sci-fi literatury, mezi které patří zejména série knih Harryho Pottera. Můžeme říct, že doma měla podnětné prostředí pro vznik jejího čtenářství. Doma mají velké množství knih, rodiče jí předčítali a také matku často vidá při čtení. Hodiny čtení ve škole ji baví, ale raději čte doma, protože nemusí čekat při čtení na ostatní. Čte knihy v papírové i elektronické podobě. Moderní technologie mají na její čtenářství jen malý vliv, jelikož upřednostňuje spíše knihy v papírové podobě a využívá čtení ke krácení dlouhých chvil místo hraní her, listování na sociálních sítích apod.

Sabina:



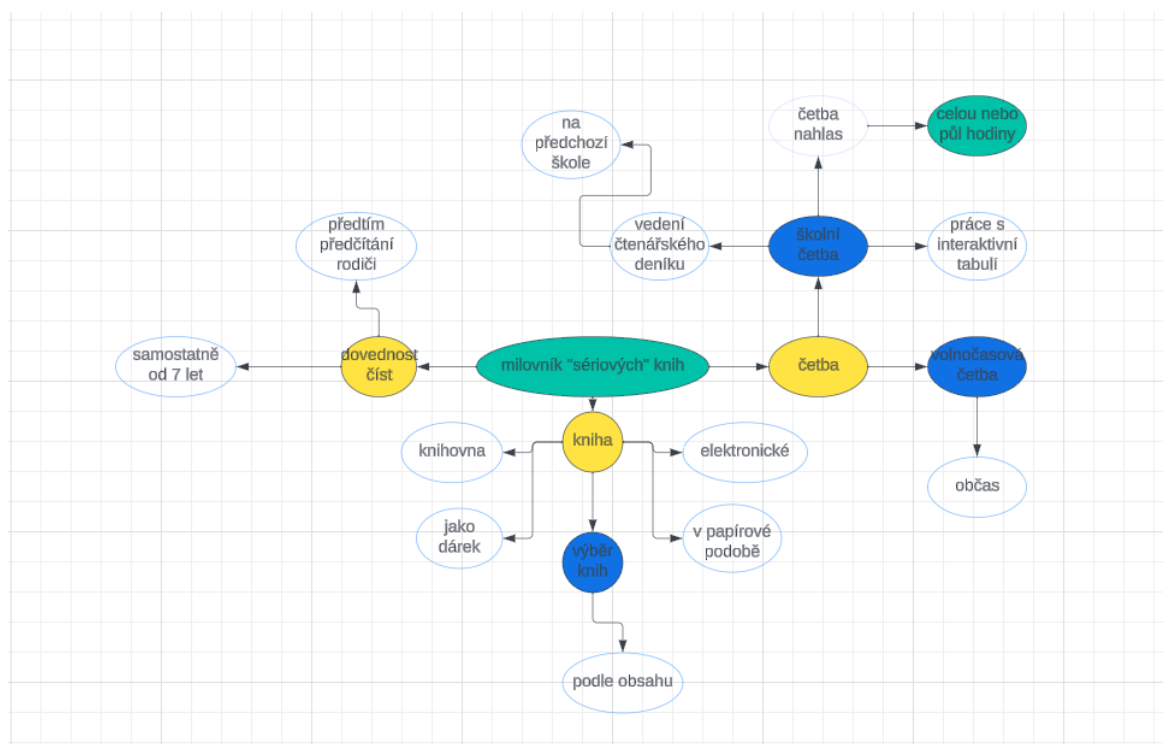
Obrázek 12: pojmová mapa cest ke čtenářství Sabiny

Sabina čte jen občas. Když už čte, tak volí pohádky s prvky dobrodružné literatury. Vybírá si knihy v papírové podobě. Tyto knihy nejčastěji získává z: „*knihovny a mám spoustu knížek po mojí mamce a po sestřence. A ještě jednu jsem si koupila ve škole.*“ Knihy si vybírá podle obsahu a množství obrázků. Na otázku, jaká je její nejoblíbenější kniha odpovídá: „*Asi Méd'a Ťapík.*“ Hodiny čtení ve škole jí baví. Líbí se jí na nich: „*To, že můžu číst nahlas a že nám někdy paní učitelka přečte pohádku.*“ Dále uvádí, že v hodinách čtou: „*skoro celou hodinu*“. Někdy používají také interaktivní tabuli. Na hodinách ji nebaví stejně jako předchozí participantku: „*Když někdo čte a čte strašně pomalu. Někteří to totiž dělají naschvál.*“ Na hodinách čtení by nezměnila nic. K vedení čtenářských deníků se vyjadřuje následovně: „*Paní učitelka říkala, že budeme.*“

Číst se naučila: „*na konci mateřské školy*“. Její první samostatně přečtená kniha je: „*Kanálníčci*“. Předtím jí předčítala babička. Rodiče participantky, jak dokládá následující výpověď participantky, příliš nečtou. „*Mamka četla, když byla malá, ale teď už nečte. Ani tatka nečte.*“ Sabina tráví volný čas raději s kamarády venku, než čtením knih. Sociální sítě nemá. Nemůžeme však podle rozhovoru posoudit, zda mají moderní technologie na čtenářství participantky významný vliv.

Sabina není příliš vášnivá čtenářka. Volný čas tráví raději venku s kamarády. Občas čte pohádky s dobrodružnými prvky. Knihy si vybírá podle obsahu a množství obrázků v knize. Doma příliš podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství neměla, jelikož rodiče nečtou ani jí knihy nekupují. Jediný, kdo rozvíjel její čtenářství byla její babička, která jí předčítala v předškolním věku. Na hodinách čtení ve škole by nic nezměnila. Pro čtení si vybírá knihy v papírové podobě. Moderní technologie nemají na čtenářství participantky významný vliv.

Martin:



Obrázek 13: pojmová mapa cest ke čtenářství Martina

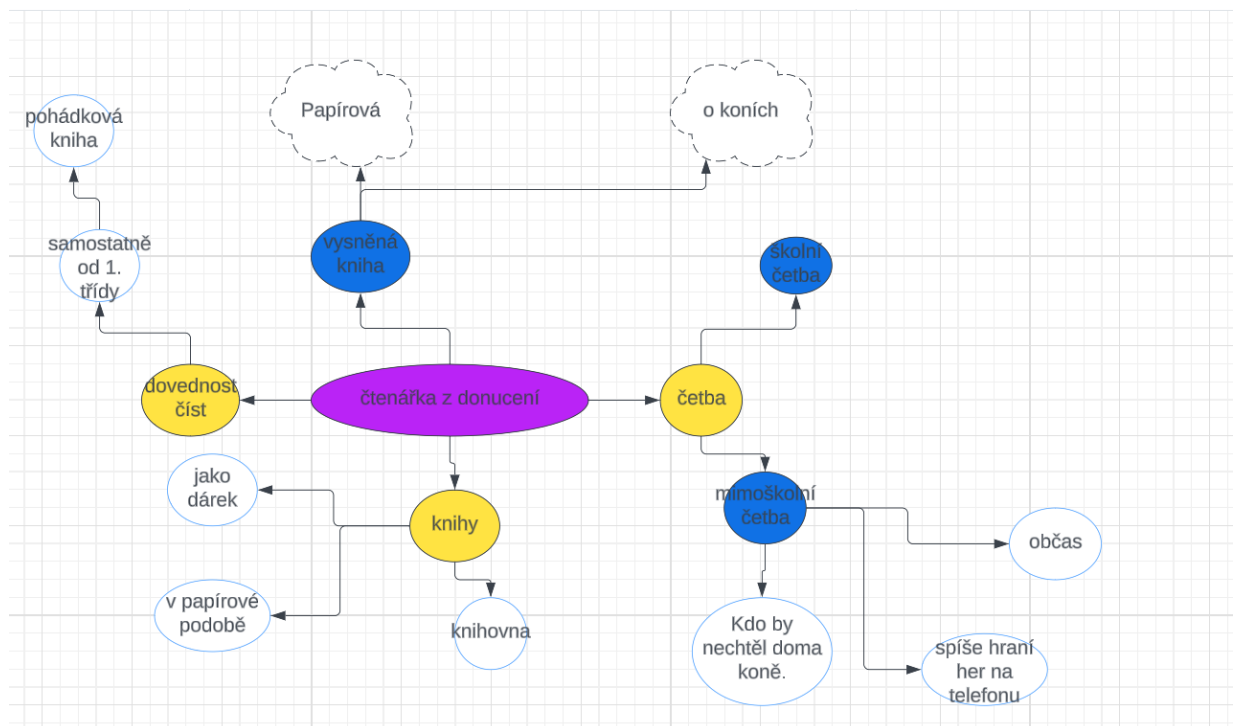
Martin čte taktéž jako Sabina jen občas. Nejráději čte knihy, které mají více dílů (sérii). Podle toho jsem mu vybrala také charakteristiku uprostřed pojmové mapy. Jeho nejoblíbenější je série knih: „*Hraničářův učeň*“. Knihy si vybírá následovně: „*Já si vždycky nějakou vezmu, kousek si přečtu, abych zjistil, o čem je.*“ Získává je z: knihoven nebo od rodičů či prarodičů jako dárek. Má v oblibě papírové knihy, ale občas si přečte i elektronické knihy. Na otázku: „Baví tě předmět čtení ve škole?“ odpovídá: „*Jo, baví. Já mám čtení rád.*“ V hodinách nejčastěji čtou půl hodiny, povídají si také o knihách, které přečetli doma. Občas pracují s interaktivní tabulí. Čtenářské deníky si povedou až od druhého pololetí, avšak Martin uvádí: „*Já mám, ale čtenářský deník z minulé školy.*“ Proto jsem se jej zeptala, co

si do něj zapisoval a on mi s radostí odpověděl: „*Jak se ta knížka jmenuje, něco o té knížce. Pokud tam byly obrázky, tak ilustrátora a pokud to není česká knížka, tak kdo ji přeložil.*“

Samostatně čte od 7 let. Na první samostatně přečtenou knihu si nevzpomíná. V době, kdy ještě neuměl sám číst, mu četli rodiče. Sami rodiče čtou. To se také jistě odráží na zapálení participanta pro čtení. O tom, jak tráví volný čas říká: „*Záleží kdy. Jak je třeba venku, jestli jsou kámoši doma apod. Většinou jsem buď s kámoši doma, nebo si čtu. Počítačové hry skoro nehraju.*“ Ze sociálních sítí je aktivní především na tiktoku. Moderní technologie tedy z části ovlivňují čtenářství participanta. O tom, do jaké míry, však nemůžeme dle odpovědí z rozhovoru říct.

Martin rád čte dobrodružné knihy, které mají více sérií. Přečetl jich několik. Nejraději má sérii Hraničářova učně. Doma měl zřejmě podnětné prostředí, protože mu rodiče v předškolním věku předčítali knihy. Nyní mu je kupují a občas si je půjčuje i z knihovny. Moderní technologie mají jen zanedbatelný vliv na jeho čtenářství. Často volí čtení knih místo hraní her na počítači či telefonu.

Liliana:



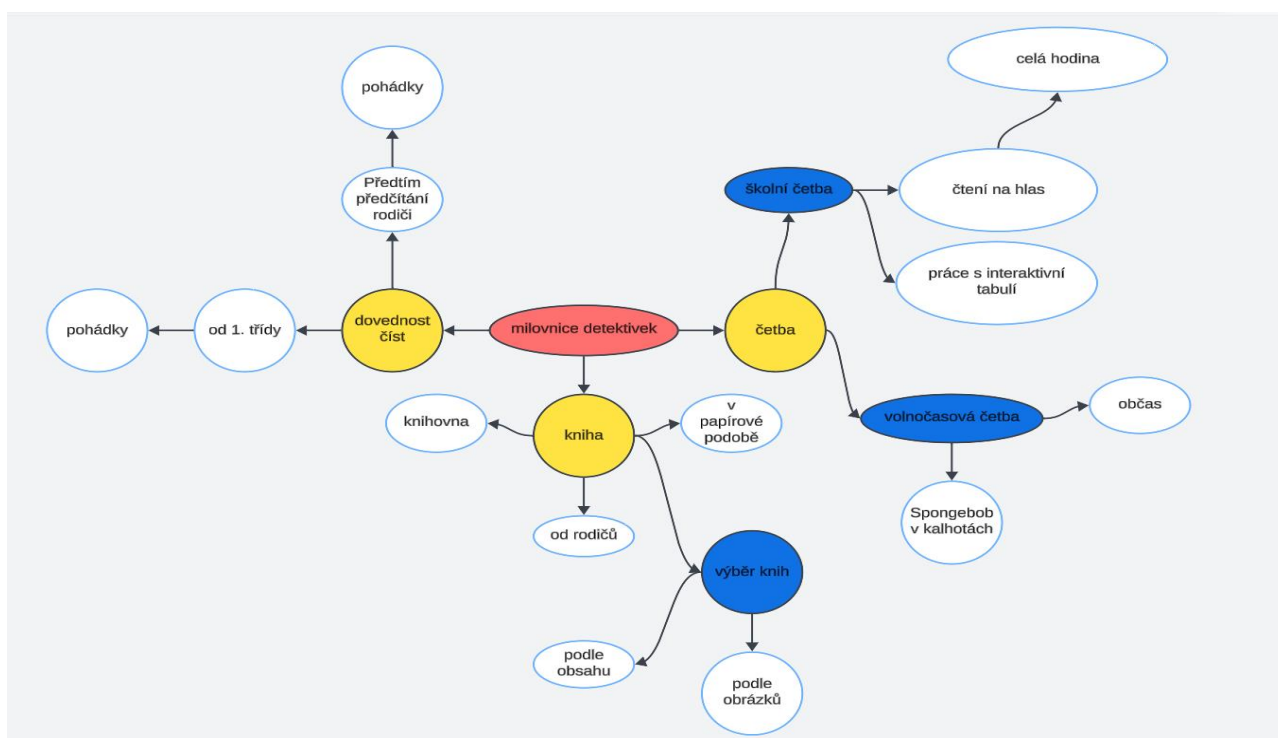
Obrázek 14: pojmová mapa cest ke čtenářství Liliany

Tato participantka nemá čtení příliš v oblibě. Většinou čte jen, když musí. Proto jsem to zařadila jako její „čtenářskou“ charakteristiku. Její nejoblíbenější kniha je: „*Kdo by nechtěl doma koně*“. Vybírá si knihy v papírové podobě. Mezi její oblíbený žánr patří fantasy literatura. Občas je dostává jako dárek nebo si je půjčuje v knihovně. Volný čas ráda tráví, jak sama popisuje: *Hraju nejvíc asi hry na telefonu*.“ Hodina čtení ve škole: „Baví mě, ale moc nečtu.“ V hodině nejčastěji čtou. Liliana by raději v hodině: „*zpívala nějaké písničky*.“ Samostatně čte někdy od první třídy. Její první samostatně přečtená kniha byla pohádková. Na přesný název knihy si nevzpomíná. Její rodiče nečtou ani jí nepředčítali, když ještě neuměla číst. Což mohlo mít zásadní vliv na její vztah ke čtenářství. Ze sociálních sítí má pouze Whats up.

Na otázku, jak by vypadal kniha podle jejích představ odpověděla: „Byla by papírová a byla by o koních.“

Liliana nemá ke knihám příliš vkladný vztah. Na její čtenářství mají docela velký vliv moderní technologie. Na její čtenářství mohlo mít vliv také nepříliš podnětné prostředí v rodině. Při výjimečném čtení si vybírá především fantasy literaturu a knihy o koních. V hodinách čtení by raději zpívala, než četla.

Ela:



Obrázek 15: pojmová mapa cest ke čtenářství Ely

Ela si pro svou četbu vybírá „detektivky“. Což je pro její věkovou skupinu vcelku neobvyklý žánr literatury. Čtení nepatří mezi její každodenní činnosti, ale občas si něco přečte. O tom, jak tráví volný čas, se vyjadřuje následovně: „*Já vlastně jsem občas s kamarádama a občas jsem i na mobilu a občas si i čtu. Ale často dělám domácí úkoly.*“ Její nejoblíbenější knihou je: „*Spongebob v kalhotách ve vesmíru.*“ Dává přednost knihám v papírové podobě před elektronickými. Knihy většinou získává z: „*knihovny a některé mi i mamka kupuje.*“

Vybírá si je podle obrázků a podle obsahu. Hodiny čtení ji: „*baví.*“ Hlavně kvůli samotné možnosti četby. Na hodinách čtení by nic nezměnila. V hodinách většinou čtou, někdy pracují i s interaktivní tabulí. Čtenářské deníky si dle slov participantky povedou až od 2. pololetí.

Na otázku, kdy se naučila číst odpovídá: „*Naučila jsem se číst už ve školce.*“ Když ještě neuměla číst předčítali jí rodiče, kteří si sami občas něco přečtou. Můžeme tedy usoudit, že měla doma podnětné prostředí k rozvoji čtenářství. Její první samostatně přečtená kniha byly pohádky.

Ela čte ráda detektivky. Knihy si vybírá podle obsahu a podle obrázků. Na její čtenářství měl jistě značný vliv vztah ke knihám jejich rodičů. Z rozhovoru můžeme do značné míry říct, že moderní technologie nemají velký vliv na čtenářství této participantky. Hodiny čtení ve škole hodnotí pozitivně. Baví ji na nich zejména samotné čtení.

4.4.5 Vyhodnocení:

Jak jsem již zmiňovala na začátku kapitoly „Analyzování dat a vyhodnocení“, rozhodla jsem se data z rozhovorů vyhodnotit, tak že jsem si je v této kapitole rozdělila na 4 hlavní kategorie, stejně jako v myšlenkových mapách a shrnula jsem zjištěné výsledky z rozhovorů s participanty. Na konec této kapitoly jsem ještě přidala porovnání zjištěných výsledků u žáků malotřídní a plně organizované „městské“ základní školy.

Četba

V rámci kategorie četba a podkategorie školní četba mě zajímalo, jak žáci mladšího školního věku hodnotí náplně hodin čtení, co se jim na hodinách líbí a co by na náplních hodin změnilo. Participanté hodnotili náplně hodin čtení jako zábavné. Uváděli také, že jim hodina připadá zábavná podle toho, jaký příběh či článek zrovna čtou. V rámci těchto hodin většinou čtou samostatně cca půl hodiny a poté si o přečteném buď povídají společně, nebo si dělají zápis a obrázek do sešitu. Na hodinách se jim líbí čtení knih. Kdyby mohli něco změnit na

náplni hodin čtení, byl by to větší klid na čtení, číst na pohodlném místě či číst celou hodinu samostatně zvolenou knihu.

V podkategorii volnočasová četba jsem se žáků ptala, zda čtou ve volném čase, jestli navštěvují zájmový kroužek čtenářský klub, který pořádá jejich škola, kolik knih přibližně přečtou za určité období. Participanti zmiňovali, že většinou ve volném čase čtou „*povinnou četbu*“ do školy, ze které pak musí udělat referát do školy. Jinak pokud nemusí číst „*povinnou četbu*“, čtou občas nebo pokud mají čas. Až na výjimky navštěvují ve volném čase čtenářský klub, kde čtou samostatně vybrané knihy ze školní knihovny. Tyto výjimky tvoří chlapci. Někteří participanti přečtou dokonce za rok okolo 6 až 7 knih.

Knihy

Do této kategorie jsem zařadila odpovědi žáků týkajících způsobu získávání knih. Participanti navštěvují knihovnu. Občas dostávají knihy jako dárek. Participanti si vybírají většinou knihy v papírové podobě. Elektronické knihy čtou spíše žáci z „městske“ základní školy než z „vesnické“. Participanti si občas přečtou i nějaký zajímavý článek na internetu. Knihy si vybírají podle obsahu, podle obalu, nebo podle toho, že si kousek přečtou. Oblíbeným žánrem mezi těmito žáky jsou dobrodružné knihy, záhadné, humorné knihy, fantasy literatura, detektivky, pohádky. Participanti čtou také knihy ze série Deník malého poseroutky. Zde je značný vliv vrstevníků na výběr knih. Další oblíbenou knihou těchto participantů jsou také knihy ze série „*Dobrodružství*“. Participanti uváděli např. Dobrodružství mezi pyramidami, Dobrodružství ve vesmíru apod.

Dovednost číst

Na tuto kategorii jsem se zaměřovala hlavně v otázkách: Kdy ses naučil číst? Jaká byla první kniha, kterou jsi sám přečetl? Četli ti tví rodiče, když jsi neuměl číst/jsi byl malý? Participanti uvádějí, že se naučili číst v první třídě, v 6 letech, ve školce, anebo ve druhé či ve třetí třídě. Výjimkou nebyly odpovědi typu, že si to nepamatují. První samostatně přečtené knihy byly různé, ale nejčastěji se objevovaly pohádkové knihy. Přesné názvy knih si většina participantů nepamatovala. Participanti spíše věděli, o čem kniha byla, dokonale ji popsali, ale na název si nevzpomněli, což je pochopitelné vzhledem k věku participantů. Rodiče předčítali participantům předtím než uměli číst. Jednalo se o knihy např. Velká kniha o zvířatech, Příběhy z Famfárie apod.

Vysněná kniha

Kategorii vysněná kniha jsem zařadila hlavně proto, abych zjistila, jaké žánry knih žáci upřednostňují, zda se v návrzích odráží nějak žánry a jednotlivé tituly, které běžně čtou a zda mají na návrh knih vliv moderní technologie. Participantů uváděli, že by se jednalo o knihy dobrodružné, záhadné, fantasy, o zvířatech, napínavé atd. Jejich vysněné knihy by měly papírovou podobu. V návrzích se odráželi oblíbené tituly knih zejména u hlavních hrdinů knih, v dějích knih a v žánrech. Vliv moderních technologií jsem u návrhů knih nijak nezaregistrovala.

Srovnání výsledků u participantů z malotřídní a plně organizované základní školy

Odpovědi žáků z malotřídní a plně organizované základní školy se lišily pouze v kategorii trávení volného času a výběru mezi elektronickými a knihami v papírové podobě. Žáci z plně organizované základní školy tráví volný čas raději hraním her na telefonu nebo venku s přáteli, než čtením knih. Zatímco žáci z malotřídní základní školy dávají přednost ve volném času čtení knih. Elektronické knihy čtou spíše žáci z plně organizované základní školy. Z malotřídní základní školy měla s četbou elektronických knih zkušenost pouze jedna z dívek. Jinak byly odpovědi participantů z obou škol velmi podobné.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A DISKUSE

Za výzkumný nástroj jsem vybrala polostrukturovaný rozhovor s dětmi mladšího školního věku. Tento nástroj mi pomohl k dosažení výzkumného cíle, který byl: Zjistit cesty žáků mladšího školního věku ke čtenářství a zodpovězení hlavní výzkumné otázky: Jak se žáci mladšího školního věku stávají čtenáři? a také podotázek: Jak ovlivňují čtenářství žáků mladšího školního věku moderní technologie? Jak k rozvoji čtenářství žáků mladšího školního věku pomáhá výuka čtení ve školách? Jak žáci v době moderních technologií získávají knihy ke čtení a jak se liší čtenářství „městských“ dětí od čtenářství dětí žijících na vesnici?

Cesty žáků mladšího školního věku ke čtenářství (Jak se žáci mladšího školního věku stávají čtenáři)

Zjistila jsem, že cesty žáků mladšího školního věku ke čtenářství jsou podpora čtenářství v rámci hodin předmětu českého jazyka: čtení. V těchto hodinách je žákům umožňována četba samovolně vybraných knih. Učitelé rozvíjejí čtenářství žáků také zadáváním domácího čtení určité části, či celé knihy za určité období a následné vypracování „referátů“ o knize. Ono sdílení knih a pocitů z přečtení těchto knih mezi žáky, je často inspirací pro výběr knih žáků mladšího školního věku. Cesty žáků ke čtenářství podporují také rodiče, např. nákupem knih, společnou návštěvou knihovny, či umožněním toho, aby jim děti četli nahlas. Rodiče mohou být také dětem mladšího školního věku vzorem ve čtenářství. Toto se potvrdilo pouze u několika málo participantů. Nemůžeme tak stoprocentně říct, že je to hlavní činitel rozvoje čtenářství. Rodiče mohou rodiče rozvíjet čtenářství svých dětí také předčítáním v době, kdy ještě neumí děti sami číst. Tímto zasívají v dětech zárodky budoucího čtenářství a též pozitivní vztah ke knihám. Samotné prohlížení si obrázků dětmi v nich vzbuzuje zájem o knihy, stejně jako zvědavost, co se v knize děje. Výskyt této skutečnosti nám potvrdili také participanté.

Jak ovlivňují čtenářství žáka mladšího školního věku moderní technologie?

Jaký je rozdíl mezi čtenářstvím žáků

Moderní technologie ať chceme nebo nechceme, mají značný vliv na trávení volného času dětmi. Čtení jako náplň volného času bývá mnohdy nahrazena hraním počítačových her a trávením času na sociálních sítích. U mého výzkumného souboru má však čtení jako způsob

trávení volného času, stále své pevné místo. Ač jsem se domnívala, že je tomu naopak a že u dětí mladšího školního věku převažuje spíše trávení volného času na sociálních sítích, hraním počítačových her apod. Jinak tomu bude zřejmě u starších dětí, zejména u dětí staršího školního věku a dětí pubertálního věku. Možná je fakt, že děti mladšího školního věku stále tráví volný čas čtením knih, způsoben i tím, že někteří žáci, zejména ti z vesnických škol, nemají ještě vyřízeny účty na sociálních sítích. U dětí z městské základní školy je tomu jinak, jelikož zde je značný trend mezi vrstevníky. Děti nechtějí být pozadu oproti svým vrstevníkům, a proto si účty na sociální sítích mnohdy zřizují, i přes nesouhlas rodičů.

Jak žáci v době moderních technologií získávají knihy ke čtení?

Moderní technologie mají vliv na výběr podoby, v jaké čtou knihy, pouze u některých participantů. Jen několik participantů čte knihy v elektronické podobě, a to zejména ti z „městské“ plně organizované základní školy. Stále však převažuje u žáků mladšího školního věku čtení knih v papírové podobě. Otázkou zůstává, jestli tomu bude tak i s postupující dobou a stále rychlejším rozvojem trendů moderních technologií. Občas čtou také zajímavé články na internetu.

Děti mladšího školního věku získávají knihy ke čtení prostřednictvím knihoven v místě bydliště nebo ve vzdálenějších místech. Někdy dostávají knihy jako dar, např. k narozeninám, k Vánocům. Jindy využívají knihoven ve školách. Knihy si nejčastěji vybírají podle obalu, obsahu, nebo tak, že si kousek přečtou. Volí je také zřejmě podle trendů mezi vrstevníky ve třídě a mezi přáteli. Překvapující bylo, že ve výzkumném souboru byly oblíbené knihy u participantů z větší části stejné. Bylo tomu tak, hlavně u žáků z malotřídní základní školy. Jednalo se o knihy ze série knih Deník malého poseroutky. Participantů uváděli, že se jim tato kniha líbí, protože je humorná. Mezi další oblíbené knihy patřily knihy ze série knih Dobrodružství, např. Dobrodružství mezi pyramidami, Dobrodružství ve vesmíru.

Jak se liší čtenářství „městských“ dětí od čtenářství dětí žijících na vesnici?

Čtenářství žáků žijících na vesnici není tolik ovlivněno vrstevnickými trendy, a tedy i moderními technologiemi. Žáci z vesnických škol čtou méně elektronické knihy. Jinak mezi městskými dětmi nejsou nijak velké rozdíly.

Z těchto zjištění vyvstává několik otázek: Jak se budou cesty ke čtenářství vyvíjet spolu se stále rychlejším rozvojem digitálních technologií? Budou děti mladšího školního věku číst stále knihy v papírové podobě nebo je nahradí ty v elektronické podobě? Je čtení jedním ze způsobů trávení volného času také u zbytku věkové skupiny dětí mladšího školního věku?

5.1 Limity výzkumu

Tento výzkum má jistě mnoho limitů. Mezi takové nejzásadnější bych zařadila: malý rozsah výzkumného vzorku, protože rozhovory byly vykonávány pouze s 15 participanty. Jako další limit bych uvedla také nízkou různorodost participantů. Vnímám to tak z toho důvodu, že participanti jsou ze dvou základních škol, a proto nejsou jejich výpovědi různorodější. Tito participanti se mohli také ve svých výpovědích před rozhovorem vzájemně ovlivňovat. Dalším limitem mohl být také stres z neznámého člověka a značná nervozita některých participantů při rozhovoru. I když jsem se snažila je při rozhovorech uklidnit, nervozita se odrazila na délce rozhovoru a odpovědích participantů.

5.2 Využití v praxi

Tento výzkum přinesl jistě mnoho překvapivých faktů, které mohou dále pomoci učitelům žáků mladšího školního věku k orientaci v problematice dětského čtenářství, k představě o tom, jak se z dětí postupně stávají čtenáři a co k tomu pomáhá. Výsledky mohou posloužit také rodičům dětí v této věkové kategorii pro přehled způsobů, jak mohou dítěti pomoci stát se čtenářem. Tento výzkum se stává jedinečný především tím, že výsledky tohoto výzkumu byly zjištěny na základě rozhovorů přímo s dětmi mladšího školního věku.

ZÁVĚR

V závěru práce bych ráda zhodnotila splnění stanovených cílů tohoto výzkumu. Cílem výzkumu bylo: zjistit pomocí rozhovorů se žáky hlavní cesty žáků mladšího školního věku ke čtenářství. Zjistila jsem, že mezi hlavní cesty ke čtenářství u žáků patří: podpora čtenářství učiteli během předmětu čtení. Tato podpora učiteli se projevuje hlavně umožněním výběru četby žáky, zadáváním přečtení určité knihy či její části a sdílením zkušenosti ze čtení se spolužáky. Sdílení zkušenosti ze čtení knihy může být mnohdy inspirací pro výběr knih ostatních dětí. Z odpovědí v rozhovorech bylo jasné, že vliv vrstevníků na výběr knih u žáků mladšího školního věku je velký. Cesty ke čtenářství u dětí mohou podporovat také rodiče zejména nákupem knih, společnou návštěvou knihovny apod. Rodiče mohou být dětem vzorem ve čtení knih, předčítáním dětem před spaním. U mnohých participantů tomu tak bylo. Ke knihám se žáci také dostávají pomocí knihoven. Dalším faktorem ovlivňující čtenářství dětí se dnes stávají moderní technologie. Jedna z otázek našeho výzkumu se proto týkala toho, jak ovlivňují čtenářství dětí moderní technologie. U našich participantů nebyl vliv moderních technologií příliš výrazný. I když některé děti tráví svůj volný čas hraním her nebo na sociálních sítích, stále má trávení volného času čtením knih u dětí mladšího školního věku své místo. Je to nejspíše ovlivněno i tím, že některé děti nemají ještě založeny účty na sociálních sítích. Moderní technologie se také nijak nepodepisují na podobě knih, které žáci čtou. Žáci z výzkumného šetření čtou knihy většinou v papírové podobě, ale najdeme mezi nimi i čtenáře elektronických knih. Elektronické knihy jsou oblíbené spíše u dětí z „městských“ základních škol. Některé děti využívají internet jen k občasnému čtení zajímavých článků a hraní her. Tato zjištění mě velmi překvapila, protože jsem očekávala vliv moderních technologií na čtenářství dětí v dnešní době mnohem větší. Větší vliv moderních technologií jsem očekávala u dětí z „městského“ prostředí. Děti zde jsou totiž obvykle vystaveny většímu tlaku trendů mezi vrstevníky, což může mít značný vliv na způsoby trávení volného času, a tak i na používání sociálních sítí. Výsledky z výzkumného šetření ukázaly, že ani u žáků z „městských“ základních škol nemají na čtenářství žáků moderní technologie velký vliv. Otázkou však zůstává, zda by se zjištěná fakta podobala též u jiných žáků, v případě, že by výzkumný soubor byl rozšířen, např. o žáky z jiných krajů, či z větších měst.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

De Coster, I., Baidak, N., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED541704>

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost. (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta.

Friedlaenderová, H. (2021). *České děti jako čtenáři 2021*. Národní knihovna Praha. https://www.nkp.cz/ipk/ipk/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_

Gafr, J., & Gošíková, M. (2018). *Souvislosti dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti: sociálně-ekonomické a kulturní rozdíly v rodinném zázemí a efekty pro vzdělanostní a profesní mobilitu*. NÚJH.

Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik Pedagogická orientace (muni.cz)

Hendl, J. (2020). *Kvalitativní výzkum v pedagogice*.

<https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Hendl.pdf>

Jakubíčková, A. (2013). *Faktory ovlivňující dětské čtenářství*. [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. Dspace.tul.cz.

<https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/f4e0a7f0-7f84-45b2-bbcc-3d50d8a9e2b2/content>

Janáčková, B. (2018). *Možnosti využití škály čtyř úrovní čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 v problematice čtení s porozuměním k rozvoji složitějších čtenářských dovedností při práci s uměleckým textem v hodinách literární výchovy a čtení na 1. stupni ZŠ*. Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem: Online journal of Primary and Preschool Education.

Janotová, Z., Tauberová, D., Košťálová, H., Podešvová, H., Potužníková, E., & Nová, P. (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: Úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%20a%20rodn%20ad%20%20c5%20a1et%20c5%2099en%20c3%20ad/PIRLS_elektronicka_verze.pdf

Koubek, P., 2020. Využití digitálních technologií ve výuce českého jazyka a literatury. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22479/vyuziti-digitalnich-technologii-ve-vyuce-ceskeho-jazyka-a-literatury.html>

Korbey, H., 2023. *How to teach kids who flip between book and screen*. <https://www.technologyreview.com/2023/04/19/1071282/digital-world-reshaping-childrens-education-reading/>

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce

https://www.ptac.cz/localImages/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf

Kováčová Švecová, Z., & Simanová L. (2020). *Čítanie a čitateľ'stvo slovenských dětí. Metodika na podporu čitateľ'stva žiakov v mladšom školskom veku*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici: Belianum.

Košťálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Koželuhová, E. (2020). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy.

<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/124501>

Mertin, V. (2013). *Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství*. Hradec Králové: Knihovnicko-informační zpravodaj U nás. Ročník 23. Číslo 1.

https://www.svkhhk.cz/SVKHK/u-nas-pdf_archiv/20130110.pdf

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál

Scholastic Inc. (2019). *Kids & Family Reading Report™. 7th Edition. Finding Their Story*. <https://eric.ed.gov/?id=ED594490>

Šafránková, K. (2010). *Metodika čtenářství*.

[https://www.ptac.cz/localImages/Metodika_ctenarstvi%20\(1\).pdf](https://www.ptac.cz/localImages/Metodika_ctenarstvi%20(1).pdf)

Šauerová, M. (2014). *Využití technických prostředků a moderních technologií v rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Praha: Palestra, s. r. o.

Švrčková, M. (2011). *Výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.

<https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvku/svrckova.pdf>

Technology.org. (2023). *The impact of Technology on Reading Habits and the Future of reading*. <https://www.technology.org/2023/11/22/the-impact-of-technology-on-reading-habits-and-the-future-of-reading/>

Těthalová, M. (2013). *Už v mateřské škole lze děti vést ke čtení*. *Rodina.cz: Každodeník o dětech a rodičích*. <http://www.rodina.cz/clanek9251.htm>

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Veříšová, I., Krüger, K., & Bělinová, E. (2007). *Kudy vede cesta ke čtenáři?: Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základních škol*. Praha: Aktris.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedFUK.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 2012(1-2), 1–9.

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=659%20title=>

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 pojmové mapy cest ke čtenářství Františky</i>	39
<i>Obrázek 2 pojmové mapy cest ke čtenářství Karla</i>	41
<i>Obrázek 3 pojmové mapy cest ke čtenářství Jany</i>	43
<i>Obrázek 4 pojmové mapy cest ke čtenářství Huga</i>	45
<i>Obrázek 5 pojmové mapy cest ke čtenářství Chrudoše</i>	47
<i>Obrázek 6 pojmové mapy cest ke čtenářství Rozálie</i>	48
<i>Obrázek 7 pojmové mapy cest ke čtenářství Vanesy</i>	50
<i>Obrázek 8 pojmové mapy cest ke čtenářství Kateřiny</i>	51
<i>Obrázek 9 pojmové mapy cest ke čtenářství Anny</i>	52
<i>Obrázek 10 pojmové mapy cest ke čtenářství Karolíny</i>	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Písemný souhlas rodičů se zveřejněním a zpracováním osobních údajů o dítěti v rámci výzkumu

Příloha P II: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: PÍSEMNÝ SOUHLAS RODIČŮ SE ZVEŘEJNĚNÍM A ZPRACOVÁNÍM ÚDAJŮ O DÍTĚTI V RÁMCI VÝZKUMU

Vážení rodiče,

jmenuji se Gabriela Ducháčková a jsem studentkou 4. ročníku Učitelství pro první stupeň základních škol. V rámci mé diplomové práce se zabývám **dopadem digitálních technologií na čtenářství žáků 4. a 5. ročníku základních škol**. Součástí této práce budou rozhovory se žáky 4. a 5. ročníků, proto bych ráda provedla rozhovory také s Vašimi dětmi. K tomu však potřebuji, dle zákona o GDPR, Váš písemný souhlas se zpracováním a zveřejněním údajů o Vašich dětech v mé diplomové práci.

Proto bych Vás tímto ráda požádala o zakroužkování souhlasu nebo nesouhlasu se zapojením Vašeho dítěte do výzkumu, zpracováním a zveřejněním údajů o Vašem dítěti. Vypište prosím i jméno a příjmení a doplňte Vaším podpisem.

Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Gabriela Ducháčková

Písemný souhlas rodičů:

Souhlasím/nesouhlasím s tím, aby se má dcera/syn zapojil/a do výzkumu.

Souhlasím/nesouhlasím se zveřejněním a zpracováním osobních údajů o mé dceři/synovi.

Jméno a příjmení žáka/žákyně:

Podpis rodiče: _____

PŘÍLOHA 2: UKÁZKA ROZHOVORU

Františka:

Tazatel: „Baví tě předmět čtení ve škole?“

Františka: „Jo, baví.“

Tazatel: „A co tě na něm baví nejvíce?“

Františka: „Baví mě číst a co se tam dál stane.“

Tazatel: „Jak vypadá hodina čtení? Co v ní děláte?“

Františka: „Vybereme si místo ve třídě, tam si sedneme a čteme, dokud nám paní učitelka neřekne, že máme přestat číst.“

Tazatel: „A co poté děláte?“

Františka: „Poté si píšeme, co jsme přečetli, nebo k tomu malujeme obrázek k tomu, co jsme přečetli.“

Tazatel: „A co tě na té hodině naopak nebaví? Je v té hodině něco?“

Františka: „Není tam nic. Baví mě celá hodina.“

Tazatel: „Je nějaká knížka, kterou by si v té hodině ráda četla, nebo nějaká činnost, kterou by si v té hodině něco dělala?“

Františka: „Asi ne, ale bavíja mě číst knížky o zvířátkoch.“

Tazatel: „Ano, takže máš ráda knížky o zvířátcích?“

Františka: „Jo.“

Tazatel: „Navštěvuješ ve škole čtenářský klub?“

Františka: „Jo, míváme to každé úterý.“

Tazatel: „A co v tom klubu tak děláte?“

Františka: „Čteme a potom si třeba vykládáme, o čem jsme četli anebo si potom píšeme a kreslíme, co jsme četli.“

Tazatel: „Čteš i ve svém volném čase?“

Františka: „Jo“

Tazatel: „A jak často?“

Františka: „Když sa třeba nudím, nebo když si vzpomenu tak čtu.”

Tazatel: „Když byla Koronavirová pandemie a četla si více, než teď?”

Františka: „Četla jsem aj každý den. Někdy jsem přečetla aj za dva dny celou knížku.”

Tazatel: „To jsi šikovná. A kdo ti kupuje knížky nejčastěji rodiče nebo prarodiče?”

Františka: „Aj maminka s tatínkem aj babička s dědečkem.”

Tazatel: „Vybíráš si ty knížky společně s maminkou a s tatínkem nebo ti je vybírají sami?”

Františka: „Jak kdy.”

Tazatel: „Navštěvuješ knihovnu, např. V Horní Lidči nebo ve Valašských Kloboucích?”

Františka: „Ne, nenavštěvuji. Čtu jen to, co dostanu od rodičů nebo prarodičů.”

Tazatel: „Čteš i elektronické knihy, např. Na internetu nebo na čtečce knih?”

Františka: „Ne čtu jenom “papírové” knížky. “

Tazatel: „Nečteš si ani žádné zajímavé články nebo příběhy na internetu?”

Františka: „Ne”

Tazatel: „A máš Facebook?”

Františka: „Ne, rodiče mi to nedovolili.”

Tazatel: „Čte i tvoje maminka s tatínkem knihy, časopisy?”

Františka: „Moc ne. “

Tazatel: „Vzpomínáš si, zda ti maminka s tatínkem, když si byla malá, četli před spaním pohádky?”

Františka: „Ano, četli.”

Tazatel: „Tvému mladšímu bráškovu čtou rodiče taky před spaním pohádky?”

Františka: „Jo.”

Tazatel: „A umí tvůj bráška už číst?”

Františka: „Ne neumí, ale já mu někdy večer čtu. “

Tazatel: „Vzpomínáš si, kdy ses naučila číst?”

Františka: „Nevzpomínám si, ale mamka mně říkala, že sem uměla číst už ve školce.”

Tazatel: „A pamatuješ si svoji první knížku, kterou si sama přečetla? Jaká to byla, nebo alespoň o čem? “

Františka: „Byly tam takové velká písmenka a jmenovalo sa to cosi pohádky a dál nevím, byly tam třeba pohádky o vílách, o čarodějce atd.“

Tazatel: „Takže to byl takový, jakože balíček pohádek?“

Františka: „Jo“

Tazatel: „Tak to byla poslední otázka. Děkuji ti za spolupráci. “