

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářství žáků prvního stupně základní školy v 21. století

Eva Dostálová

Prohlášení autora

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Čtenářství žáků prvního stupně základní školy v 21. století* vypracovala samostatně pouze s použitím zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 18. 4. 2025

Eva Dostálová

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu této diplomové práce, panu Mgr. Milanu Mašátovi, Ph.D., MBA, Ed.D., za jeho odborné rady, poznámky a doporučení, které jsme společně řešili při konzultacích. Také bych dále ráda poděkovala dvěma základním školám v Olomouci, kde jsem mohla uskutečnit své výzkumné šetření. V neposlední řadě si poděkování zaslouží můj přítel a rodina za podporu po celou dobu studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Dostálová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Mašát, Ph.D., MBA, Ed.D.
Rok obhajoby:	2025

Název práce:	Čtenářství žáků prvního stupně základní školy v 21. století
Název v angličtině:	Reading of Primary School Pupils in the 21 st Century
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku čtenářství žáků prvního stupně základní školy v současné době. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, přičemž obě části se věnují především mladšímu školnímu věku. Teoretická část se člení na 5 hlavních kapitol a zde jsou vysvětleny termíny jako čtenářství, čtenářská gramotnost, dětský čtenář, moderní technologie a také novodobé možnosti četby prostřednictvím e-knih a audioknih. Pozornost je věnována i činitelům, jež ovlivňují čtenářství, jeho rozvoji, předčítání, rovněž také vztahu ke knihám a situaci v době pandemie covid-19. Praktická část vychází z teoretických poznatků, kdy tyto prekoncepty jsou kvantitativní formou ověřovány. Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak dnešní žáci nejraději tráví svůj volný čas, jak přistupují ke knihám a získané výsledky porovnat v rámci pohlaví a místa, kde žáci navštěvují školu. Dílčím cílem je odhalit, kdo žákům nejvíce předčítal a zda žáci k četbě využívají spíše tištěné knihy nebo raději e-knihy a audioknihy. S vyučujícími českého jazyka a literatury daných ročníků jsou provedeny krátké doplňující rozhovory, kdy na základě přání pedagogů jsou vytvořeny pracovní listy, které slouží k rozvoji čtenářství ve výuce.

Klíčová slova:	Čtenářství, čtenářská gramotnost, četba, dětský čtenář, moderní technologie 21. století, předčítání knih, rodina, škola, e-kniha, audiokniha
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the issue of reading of primary school pupils in the first grade at present. The thesis is divided into a theoretical and a practical part, both parts are dedicated to younger school age children. The theoretical part is divided into 5 main chapters and terms such as reading, reading literacy, children's reading, modern technology as well as modern possibilities of reading through e-books and audiobooks are explained here. Attention is also paid to the factors that influence reading, its development, pre-reading, as well as the relationship with books and the situation in the time of the covid-19 pandemic. The practical part is based on theoretical knowledge, where these preconcepts are verified in a quantitative form. The main aim of this research is to find out how today's pupils prefer to spend their free time, how they approach books and to compare the results obtained within the gender and place where pupils attend school. Another aim is to find out who read to pupils the most and whether pupils are more likely to use printed books or prefer e-books and audiobooks for reading. Short supplementary interviews are conducted with the teachers of Czech language and literature of the classes in question, whereby worksheets are created based on the teachers' wishes to develop reading in the classroom.
Klíčová slova v angličtině:	Reading, reading literacy, reading matter, children's reader, modern technologies of the 21st century, pre-reading books, family, school, e-book, audiobook
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Upravený dotazník Příloha č. 2 – Krátký strukturovaný rozhovor s učiteli Příloha č. 3 – Návrh čtenářského listu č. 1 Příloha č. 4 – Návrh čtenářského listu č. 2

	Příloha č. 5 – Návrh čtenářského listu č. 3 Příloha č. 6 – Reklama na knihu Příloha č. 7 – Návrh čtenářského záznamníku Příloha č. 8 – Čtenářské záložky Příloha č. 9 – Popis knižního hrdiny Příloha č. 10 – Čtenářský metr
Rozsah práce:	112 stran + 17 stran příloh
Použitá bibliografie:	29
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Čtenářství.....	11
1.1 Charakteristika čtenářství.....	11
1.2 Čtení, četba.....	13
1.3 Dětský čtenář.....	15
1.4 Čtenářská gramotnost, PIRLS	17
1.5 Vliv moderních technologií na čtenářství	20
1.6 Působení sociálních sítí	22
2 Rozvoj čtenářství žáků	24
2.1 Předčtenářská gramotnost	24
2.2 Mladší školní věk	26
2.2.1 Čtení s porozuměním	28
2.3 Podpora vztahu ke čtení	29
3 Činitelé ovlivňující čtenářství	31
3.1 Rodina a rodinné zázemí	31
3.2 Volný čas	34
3.3 Telefon, televize, počítač.....	36
3.4 Škola a její funkce	38
3.4.1 Literární výchova	40
3.4.2 Povinná školní četba.....	42
3.5 Knihovna	44
3.6 Covid-19.....	46
4 Vztah ke knihám	51
4.1 Předčítání.....	51
4.2 Výběr četby, kniha jako dárek.....	53
4.3 Obliba čtení	55
5 Moderní možnosti četby	58
5.1 E-kniha	58
5.1.1 Srovnání klasické knihy a e-knihy	60
5.2 Audiokniha	63

PRAKTICKÁ ČÁST	67
6 Charakteristika výzkumu	68
6.1 Stanovení výzkumného cíle	68
6.2 Stanovení výzkumných hypotéz (dále jen VH).....	68
6.3 Výzkumný vzorek	68
7 Výzkumné metody	70
7.1 Dotazník	70
7.2 Rozhovor	73
7.3 Popis použitých výzkumných metod.....	74
8 Metodologie	76
8.1 Postup při sběru dat	76
9 Výsledky výzkumného šetření	78
9.1 Předvýzkum.....	78
9.2 Záznamy z rozhovorů.....	78
9.2.1 Záznam rozhovoru ZŠ X (město).....	78
9.2.2 Záznam rozhovoru ZŠ Y (vesnice/městys)	81
9.3 Vyhodnocení grafů	84
10 Diskuse	99
10.1 Limity práce	104
Závěr.....	105
Použitá literatura.....	107
11 Seznam příloh.....	112

Úvod

Čtenářství dnešních žáků je jedním z často diskutovaných a skloňovaných témat, kdy jako zřejmý důvod „nečtení“ dětí jsou označovány právě moderní technologie 21. století v čele s internetem. Čtenářská gramotnost je však klíčovým aspektem, který se podílí a ovlivňuje budoucnost mladšího žáka, a právě proto by cílem rodičů a pedagogů mělo být tuto kompetenci rozvíjet a vytvářet ke čtení pozitivní vztah. Dnešní doba, jež přináší nejen technologické, ale i společenské změny, nabízí atraktivní možnosti četby v online prostředí, čtení e-knih i poslech audioknih. Děti často drží v rukou nějaké digitální zařízení dříve než běžnou knihu. Je však opodstatněné se zamyslet nad tím, zda jsou na vině pouze moderní technologie, rozebrat si jednotlivé činitele ovlivňující čtení dnešních dětí a nabídnout možnosti, jak čtenářství podporovat.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaký mají dnešní žáci vztah ke čtení a porovnat, zda na to má rozhodující vliv pohlaví a také škola, kterou žáci navštěvují. Dalším cílem je odhalit, zda žákům je či dříve bylo předčítáno a případně zjistit, kdo z rodiny jim nejčastěji předčítá. Dalším cílem je vyhodnotit a srovnat, jak často žáci čtou a využívají internet. Dílčím cílem je vytvoření pracovních materiálů, které mohou vyučující 1. stupně využívat v hodinách českého jazyka a literatury a tím podpořit čtenářství žáků. Mezi další cíle lze zařadit i to, do jaké míry čtenářství ovlivňují a podněcují činitele jako rodina, škola, knihovna, elektronická kniha a audiokniha.

Tato diplomová práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do pěti hlavních kapitol, které se věnují čtenářství žáků 1. stupně. V první kapitole (Čtenářství) jsou rozebrána a vysvětlena klíčová slova, která se pojí s pojmem čtenářství. V druhé kapitole (Rozvoj čtenářství žáků) je definována čtenářská gramotnost, je zde popsán mladší školní věk, s nímž se pojí i dovednost číst, čtení s porozuměním, a také je zde rozebrána podpora vztahu ke čtení. Třetí kapitola (Činitele ovlivňující čtenářství) je věnována rodině, volnému času, moderním technologiím jako je telefon, televize a internet, ale důležité místo zde má i škola, její funkce a rovněž i knihovna. V této kapitole jsou taktéž zaznamenány změny ve čtenářství, které nastaly kvůli pandemii covid-19. Ve čtvrté kapitole (Vztah ke knihám) je dán prostor předčítání, knize jako dárku, výběru knih k četbě a rozdílné oblíbenosti čtení na základě věku a pohlaví. Pátá kapitola (Moderní možnosti četby) je zaměřena na elektronické knihy a audioknihy, srovnání výhod a nevýhod s knihami tištěnými.

V praktické části diplomové práce je zpracováno výzkumné šetření ve formě dotazníku,

jež se váže na teoretické poznatky. Je tedy zvolen kvantitativní výzkum, kdy dotazníkové šetření proběhlo v tištěné podobě ve třídách dvou základních škol. Doplnujícím prvkem je krátký strukturovaný rozhovor s vyučujícími českého jazyka a literatury u daných ročníků, který slouží jako předvýzkum. Rozhovory probíhaly skupinově, jsou zaznamenány pouze psanou formou, bez zvukového nahrávání, kdy cílem je především to, aby vyučující přiblížili a popsali svou výuku. Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci čtvrtých a pátých tříd z jedné základní školy ve městě a z jedné základní školy na vesnici/v městysi. Na základě zjištěných dat jsou vytvořeny tabulky a grafy s doplňujícími komentáři. Zároveň zapojení vyučující do rozhovoru mají k dispozici soubor pracovních materiálů (v digitální podobě s možností úprav), které jsou vytvořeny samotnou autorkou této diplomové práce v online grafickém programu Canva.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářství

Dětské čtenářství je rozvíjeno ještě dříve, než dítě umí doopravdy číst. Nejdříve se budoucí čtenář setkává s mluveným slovem svých rodičů a lidí ve svém okolí. Poté je čtenářství rozvíjeno prostřednictvím naslouchání čteného textu, dále také vizuálním vnímáním přes obrazovku televize či ilustrací v knize. To jsou prvopočátky dětského čtenářství, které působí a ovlivňují dojmy a prožitky dítěte, a tím vytváří prvotní emoční vztah dítěte k budoucí dovednosti čtení. Tato primární setkání jsou důležitá zejména pro psychický vývoj a následné rozvíjení čtenářství dítěte (Chaloupka, 1982).

1.1 Charakteristika čtenářství

Trávníček (2008, s. 35) vymezuje čtenářství jako „pojem, který se používá v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“

„Čtenářství je vztah ke čtení, který si každý z nás buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností“ (Havlíková, 2019, s. 14). Autorka dále pokládá za podstatné zejména potěšení z četby a také vnitřní potřebu číst. Ukázalo se, že dítě si buduje vztah ke čtení již jako batole, jež si hraje s obrázkovými knížkami a dále se tento vztah rozvíjí při předčítání, kdy dítě slyší číst své rodiče anebo učitelky ve školce. Zejména pohádka hraje hlavní roli v životě předškoláka, kdy právě četba pohádky podporuje rozvoj fantazie, paměti a společně se zpěvem, hrou, pohybem si dítě vytváří vztah ke čtenému textu. A právě v tomto období se rozhoduje, zda se dítě jednou stane aktivním čtenářem (Havlíková, 2019).

Obdobný pohled na vývoj čtenářství na základě vytváření vztahu k pohádkám má i Chaloupka (1982, s. 16–17), který ve své publikaci tvrdí, že podstatnou roli mají „zcela záměrné, cílevědomé, přímo kulturně zaměřené podněty připravující budoucímu dětskému čtenářství půdu tak řečeno programově: předčítání nebo vypravování pohádek a povídání o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky.“

V terminologické databázi knihovnictví a informačních věd (TDKIV) definovala Havlová (2003) čtenářství jako „zálibu ve čtení. Čtenářství se liší od čtení tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou.“ Trávníček (2017, s. 22) naopak definuje čtenářství jako „socio-kulturní návyk, cílené pěstování čtení.“

Havlínová (2019) uvádí, že čtenářství není pouze záliba založená na kladném vztahu ke knihám, ale rovněž je důležité i zvládnutí čtení jako osvojené dovednosti, umění samostatně si vybrat vhodnou knihu a o přečtené knize povídat. Čtenářství autorka shledává jako určitý osvojený zvyk, jak čtenář drží knihu v ruce, jak s ní zachází, jak pravidelně čte, a jaké místo si pro četbu volí.

Počátky navázání vztahu s knihou, a tedy s tím spojený rozvoj dětského čtenářství, mají vliv na celoživotního čtenáře: „Základ čtenářské kultury vzniká právě v tomto ontogenetickém stadiu. Prepubescentní čtenářství je považováno za aktivitu spontánně prožitkovou vyznačující se synkretickým vnímáním, antropomorfizačním pojmáním literárního obrazu, emoční intenzitou, výraznou imaginací, jazykovou a herní kreativitou“ (Toman, 1999, s. 7 in Bednářová, 2018, s. 41).

Trávníček (2019) doplňuje, že na efektivní rozvoj čtenářství mají vliv zejména faktory jako rodina a její zázemí, škola a pedagogové, kteří dítě vychovávají a vyučují, a také další vzdělávací zařízení jako třeba knihovna. Pokud dojde ke společnému propojení všech těchto tří složek, tedy pokud všechny tři složky budou dostatečně podněcovat a motivovat dítě k vytvoření kladného vztahu ke knihám, je to podstatný krůček ke vzniku dětského čtenářství. Jak uvádí Havlínová (2019), tak na rozvoj čtenářství a celkového vztahu ke knihám má velký vliv právě sdílení prožitků z četby. Ať už z předčítání či z vlastní četby dítěte, je důležité o pocitech, které v dítěti četba vyvolala, mluvit a dále tyto emoce rozvíjet. Pro dítě je přínosem, když si o přečteném příběhu může s někým promluvit, povyprávět, sdílet své myšlenky a názory. Díky tomu se pak dítě jako čtenář stává vnímavější, má rozvinutější komunikační dovednosti a jazykový cit. Právě malé děti často a rády sdělují příběhy ostatním, proto by rodiče měli aktivně naslouchat a podporovat jejich představy a postřehy, protože na základě toho mají možnost nahlédnout do vnitřního světa jejich dítěte.

Lepilová (2014, s. 57) pokládá za podstatné i okolní prostředí, které ovlivňuje čtenářství: „A zatím čtenářství je poznávací a tvořivý proces vyžadující poklidnou atmosféru. Číst slova znamená představovat si, vést vnitřní dialog s textem a klást si otázky“.

Podle Řeřichové (2004, s. 150 in Bednářová, 2018, s. 40) má čtenářství více než jen jednu funkci, jelikož: „Čtenářství ovšem neznamena jen porozumění textu, je to v podstatě určitý životní způsob vyznačující se schopností soustředění, schopností odhalovat souvislosti a vztah, vnímavostí vůči slovu, zvědavostí a činorodostí, preferování určitých duchovních hodnot a postojů a zřetelnější rezistencí vůči konzumu pohybujících se barevných obrázků.“

1.2 Čtení, četba

Trávníček (2008, s. 35) ve své publikaci popisuje pojem čtení takto: „čtení – mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; sociokulturní dovednost (gramotnost).“ Naopak Lepilová (2014, s. 54) připodobňuje čtení ke hře: „... čtení jako dialog čtenáře s textem (i předčtenáře při prohlížení obrázkové knihy) je individuální tvořivá hra, která ho vybízí k vyprávění o textu, k mezilidskému dialogu (s učitelem, autorem, textem, čtenářem)“.

Průcha et al. (2009, s. 42) pojem čtení vysvětlují jako: „Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace.“ Skupina autorů dále doplňuje, že čtení se řadí mezi základní gramotnost, kterou dítě rozvíjí již v počátcích své povinné školní docházky. V prvních letech je důraz především na osvojení si čtení jako dovednosti, později již v rámci literární výchovy se žák zaměřuje především na porozumění textu, vyhledávání informací, pochopení krásy četby a tvořivé činnosti s textem (Průcha et al., 2009).

Lepilová rozděluje dovednost mluvit a číst na dva rozdílné segmenty. Zatímco mluvit, komunikovat s ostatními, vyjadřovat emoce, je lidem dána geneticky, tak u čtení je to jiné. Dovednost číst a zároveň i psát, tedy ovládnout nejen porozumění čteného textu, ale obdobný text i napsat, není vrozená. To se člověk, tedy zejména žák mladšího školního věku, musí teprve naučit (Lepilová, 2014).

Stejně tak i Pang et al. (2003) od sebe rozlišují dovednost čtení a mluvení. Děti, jež jsou vychovávány v podnětném rodinném prostředí, si osvojí celkem bez větší námahy řečové dovednosti. Cílem pro to, aby si osvojily daný jazyk, je komunikace s ostatními rodinnými příslušníky, popis okolního prostředí a vyjádření svých vlastních pocitů, kdy dítě chce sdílet své názory s ostatními. Naučit se číst je však úplně jiná dovednost, jelikož je nutné, aby si děti osvojily písmo (psanou formu jazyka, nikoliv pouze mluvenou, jak je to u řeči). S tím jde ruku v ruce rozvoj slovní zásoby a osvojení si gramatických norem a samozřejmě i abecedy a její psací podoby. Další autor dodává, že „čtení je výsledek interakce mezi dědičně danou dispozicí a prostředím, v jakém dítě vyrůstá“ (Jošt, 2011, s. 179).

Na dovednosti čtení se podílí nemálo různých faktorů, jak vrozené předpoklady, tak i vnější vlivy. Do genetických predispozic, které ovlivňují dovednost čtení, se řadí jistá úroveň vnímání, pozornosti, paměti, představivosti i myšlení. Podstatnou roli sehrávají

rovněž pocity a vlastní vůle dítěte, kdy pokud dítě chce číst, četba ho naplňuje a baví. Díky tomu má takové dítě rozvinutější slovní zásobu a lepší porozumění textu než dítě, které nečte anebo ho čtení nebaví. Avšak pro začínajícího čtenáře je čtení složitý proces, je potřeba dosáhnout souhry základních mozkových funkcí, určité zralosti nervové soustavy, řečových dovedností, rozumové vyspělosti a také i dostatečné míry představivosti, aby dítě bylo schopno text číst a rozumělo mu (Havlíková, 2019).

Pang et al. (2003, s. 6) doplňují k dovednosti čtení toto: „Čtení je o porozumění psaných textů. Je to komplexní aktivita, která zahrnuje jak vnímání, tak myšlení. Čtení se skládá ze dvou souvisejících procesů: rozpoznávání slov a porozumění slovům. Porozumění je proces určování smyslu slov, vět a souvislého textu. Čtenáři obvykle využívají znalosti, slovní zásobu, text a další gramatické znalosti.“

Trávníček (2019) chápe čtení z hlediska jeho statusu jako „socio-kulturní stopu“. Zároveň zdůrazňuje, že čtení potřebuje předmět, kterým ho lze mediálně ukotvit (kniha, časopis), vyžaduje také určitý čas a motivaci, důvod ke čtení. Na základě toho se čtení stává činností hodnotnou.

Dle Trávníčka (2019, s. 31): „Nejnižším patrem je technické zvládnutí čtení, osvojení si ho coby dovednost. Zvládnutím dovednosti se stáváme úředně gramotnými. Vyšším patrem je osvojení si čtení jako kompetence, tedy funkční gramotnost; zde pro nás přestává být bariérou pro pochopení textu. A nejvyšší úrovní je osvojení si čtení coby habitu, čímž se teprve stáváme nikoli pouhými kulturně sebevědomými nositeli, ale i šířiteli.“

Vágnerová (2012) ve své knize vysvětluje, že čtení lze chápat jako určité dešifrování a následnou reprodukci daného textu. Děti se učí číst nejdříve po jednotlivých písmenkách, které později spojují do prvotních slabik, slov a finálním výsledkem jsou věty a souvětí. Lepilová (2014, s. 126) definuje pojem čtení jako: „Čtení je proces dešifrace textu v kontextech informací dávaných čtoucímu člověku.“

Ke čtení je potřeba určité aktivní i pasivní slovní zásoby, jelikož se písemná řeč vyvíjí právě na základě mluvené řeči (Lepilová, 2014). Havlíková (2019, s. 13) přesněji uvádí „zjednodušeně řečeno – čtené slovo je nejprve analyzováno zrakem, zároveň se za pomoci spoju v mozkové kůře převede ve zvukovou podobu, aby se nakonec vytvořila nejpodstatnější významová stránka přečteného.“

Sedm základních rozměrů čtení podle Trávníčka (2019, s. 20):

- „Ergonomický (čtení je určováno i fyzickým kontaktem s čteným materiálem)
- Percepční (čtení je způsobem, jímž zpracováváme vjemy)

- Kognitivní (čtení je spojeno s jazykem, přičemž jazyk je důležitou kognitivní mřížkou)
- Emoční (čtení v nás vyvolává citové zážitky)
- Fenomenologická (čtení je lidsky smysluplnou aktivitou)
- Socio-kulturní (čtení je činností historicky proměnlivou)
- Kulturně-evoluční (čtení vede k rozšíření našeho mozku).“

Definice četby podle Trávníčka (2008, s. 35): „Četba více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy; aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká interakce, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“

Četba má mnoho funkcí, které ovlivňují a působí na rozvoj dítěte. Pozitivně působí na emocionální zrání, kdy prostřednictvím četby se rozvíjejí emoce, ale také mravní hodnoty a životní zkušenosti. Podílí se také na utváření estetického cítění nejen v literatuře, ale i poznání sebe samotného. Ovlivňuje rovněž růst zdravého sebevědomí, optimistického náhledu na svět, zároveň přináší prostřednictvím humorných příběhů i jistou míru psychické relaxace a odpočinku. Emotivně-imaginativní složka společně s tvořivostí je rozvíjena díky slovesnému umění v textech. Četba má samozřejmě i zřejmý vliv na rozvoj slovní zásoby a funkční gramotnosti. Učí člověka samostatně uvažovat o problémech, kriticky myslet, vytvářet si vlastní představy a názory, tudíž celkově připravuje jedince na reálný svět se všemi jeho atributy (Bednářová, 2018).

Bednářová (2018, s. 38): „Zcela prioritní funkcí četby je však její vliv na emocionální zrání dětí, předávání pozitivních životních hodnot a podpora sebepoznání.“

1.3 Dětský čtenář

Za čtenáře je považována osoba, která umí číst. Pojem dětský čtenář je tedy spojen s dovedností číst, kterou žák získá a osvojí si na počátku školní docházky. Žák v prvních letech školního života prožívá náročné období, kdy spontánní činnost, hru, vyměnění za učení, dodržování školních pravidel, povinností a plnění úkolů. Dítě přechází od poslouchání a diváctví k rozlišování jednotlivých znaků, kdy hlavní roli čtenáře má již on sám, nikoliv někdo z jeho okolí. Avšak i nadále má významnou roli poslouchání a diváctví, které doplňují čtenářství dítěte, ale i dospělého jedince prostřednictvím sdělovacích technik. Četba se však stává novou příležitostí, jak dítě získává slovesné podněty, rozvíjí více svou fantazii a představivost (Chaloupka, 1982).

„Umět číst a především být čtenářem v pravém slova smyslu ovšem znamená umět si o přečteném promluvit, učit se o přečteném vyprávět a později i psát. Při vyprávění nebo psaní o textu si čtenář text oživuje, obnovuje ve čtenářské paměti, zvnitřňuje své prožitky znovu“ (Lepilová, 2014, s. 46).

Trávníček (2008, s. 35) popisuje pojem „čtenář – ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).“ Důležitost propojení čtenáře a textu zachycuje i Lepilová (2014, s. 57), která zdůrazňuje, že: „Čtenář je uměleckým textem podněcován k tomu, aby se od logického pojetí světa přenesl k obraznému, od abstraktního ke smyslově konkrétnímu.“

Chaloupka zastává stejný názor jako oba výše zmínění autoři, tedy upozorňuje na vztah mezi čtenářem a čteným textem (1982, s. 197): „Vlastní četba textu je však takovým typem estetické interakce mezi dílem a vnímatelem, který má kvalitativně jinou podobu než apercepce poslechová či divácká, do níž vždy vstupuje zprostředkovatel jako článek ve větší či menší míře interpretující, předvádějící určitým způsobem jazykovou podobu textu do smyslových představ.“

Naopak Lepilová (2014, s. 126) přichází s myšlenkou, že „čtoucí žák nemusí být čtenář, tím je, až se aktivně sám zajímá o svět literatury a je duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů), vede si čtenářský deník, vybírá si četbu a diskutuje o přečteném.“

Bednářová (2018) ve své publikaci poukazuje na fakt, že autor knihy do jisté míry působí na dětského čtenáře tím, že se dítě setkává s informacemi, problémy, na které je záměrně navedl právě sám autor. Nicméně už je na vlastní fantazii dítěte, jak si ono samo dokáže představit daný příběh, a do jaké míry je schopno vnímat krásu psaného jazyka. Pokud autor ještě i navíc pracuje s náznaky, jež dále nabádají dítě k aktivnímu rozvoji fantazie, tak o to více dítě získává z textu, který je často založen na náhledu do skutečnosti, mezilidských vztahů, chování a jednání druhých lidí a mravních hodnot.

Chaloupka (1982) také zmiňuje, že přístup mladého čtenáře ke knize je velmi spontánní a upřímný, jelikož dítě má při kontaktu s knihou jednu velkou výhodu a tou je zážitek, který při čtení pocítuje. Jelikož ještě nedokáže plně rozlišit fikci, vymyšlený příběh, prožívá tedy často příběh, pohádku, básničku jako skutečnost, něco, co se opravdu mohlo stát. Dítě věří, že postavy vystupující v knize a v daném prostředí jsou reálné a skutečně existují. Hned při prvotních čtenářských setkáních si tak dítě vytváří vztah ke čtení a rozvíjí své důvody k četbě. Nelze definitivně říct, že by jedna kniha nebo skupina knih, které podněcují čtenářovu aktivitu a zájem, měly celkový vliv na aktivní čtenářský rozvoj, přesto i toto je pro vstup

do čtenářského světa dítěte pozitivním prvním krokem.

Pang et al. (2003, s. 15) dodávají toto: „Čtenář čte text, aby porozuměl jeho významu, a také aby toto porozumění využil. Člověk čte text, aby se naučil, zjistil informace, aby se pobavil, zamyslel se, ... Účel čtení úzce souvisí s motivací člověka ke čtení. Ovlivní to i způsob, jakým se kniha čte.“

Naopak nečtenář je člověk, který se již naučil číst, tedy čtení ovládá coby dovednost, ale ke čtení postrádá motivaci a nevidí v něm žádnou pozitivitu, tudíž se čtením nezaobírá a ani jím netráví čas. Raději svou pozornost zaměřuje na jiné, pro něj více zábavné a méně náročné aktivity. Dětský nečtenář však často číst musí a to především z donucení učitele či rodičů, protože to je po něm vyžadováno. Pakliže by si takový žák měl samostatně vybrat četbu, tak by nejspíše sáhnul po dílech určených mladším žákům nebo po knihách, kde je minimum psaného textu a hlavní dominantou jsou ilustrace. O knihách nemá potřebu mluvit, dále je rozebírat z hlediska jednotlivých postav či dějových linek, jelikož ho čtení nebaví a v podrobnějším rozboru textu nevidí žádnou podstatu (Toman, 1999 in Bednářová, 2018).

1.4 Čtenářská gramotnost, PIRLS

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová et al., 2010, s. 7).

Čtenářská gramotnost je definována v PIRLS (Mullis & Martin, 2019, s. 6. in Janotová et al., 2023, s. 12) jako: „Schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“

Pojmem čtenářská gramotnost se zabývá školství již delší dobu, jelikož tlak na kvalitní vzdělávání žáků je čím dál vyšší. Žák by si měl v průběhu studia na základní škole osvojit dovednosti jako porozumění různým typům textového zpracování, měl by umět správně vyvodit závěry z přečteného textu a také dokázat správně posoudit text z více hledisek. K odhalení úrovně čtenářské gramotnosti ve světě, ale i v České republice, slouží mezinárodní testy PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (Altmanová et al., 2010).

Mezinárodní výzkum PIRLS se zaměřuje na měření úrovně čtenářské gramotnosti mladších žáků, přesněji žáků 4. tříd základních škol, kdy právě čtvrtý ročník je považován

za stěžejní pro čtenáře a jejich dovednost číst a porozumět čtenému textu. Toto šetření probíhá pravidelně každých pět let již od roku 2001, kdy Česká republika (dále jen ČR) se zúčastnila tohoto výzkumu v letech 2001, 2011, 2016 a 2021. Sleduje se však nejen čtenářská úroveň žáků, ale zároveň je vytvořen i dotazník pro ředitele, vyučující, žáky i jejich rodiče, kdy tyto dotazníky pomáhají získat informace o rodinném zázemí, školním a výukovém prostředí, třídním klimatu, technikách a metodách, které využívá učitel, dále také o postoji žáků ke čtení a jeho oblíbě. To vše se podílí na celém kontextu, jež dotváří výslednou informaci o čtenářské gramotnosti žáků na našem území v daném výzkumném roce (Mullis & Martin, 2019).

Výzkum PIRLS, který probíhal vždy v papírové podobě, už v roce 2021 nabídnul možnost online formy v digitální verzi. Cílem této podoby testování je úspora tisku, snadnější bodové hodnocení, které lze ještě upravit, dále vytvoření poutavějšího prostředí pro žáky, méně náročné vyhodnocení a srovnání vysoké, střední a nízké schopnosti čtení s ostatními zapojenými zeměmi (Mullis & Martin, 2019). Autoři dále doplňují: „Počítačové úlohy ePIRLS rozšiřují PIRLS o posouzení, jak dobře studenti čtou, interpretují a kritizují online informace v prostředí, které vypadá a působí jako internet“ (Mullis & Martin, 2019, s. 7).

Fasnerová (2017, s. 62) rozděluje čtenářskou gramotnost do pomyslných kategorií:

- „Doslovné porozumění: umět pochopit jak jednotlivé části, tak text jako celek.
- Vysuzování a hodnocení: schopnost kriticky posoudit text a vyvodit z něj smysluplný závěr. Schopnost zkoumat text z různých hledisek.
- Metakognice: sebereflexe, která pomáhá zdokonalovat porozumění textu, a podpora překonávání složitostí obsahu a vyjádření.
- Sdílení: schopnost diskuse a interpretace svých prožitků a pochopení textů s dalšími čtenáři.
- Aplikace: schopnost jedince užívat četbu ke svému rozvoji a v běžném životě.
- Vztah ke čtení: důležitý je pozitivní vztah k četbě a vnitřní potřeba jedince číst.“

Fasnerová (2017) ve své publikaci rovněž uvádí, že čtenářskou gramotnost lze vnímat jako podstatný sociální činitel. Taktéž i tato autorka zdůrazňuje důležitou roli rodiny, která se podílí na rozvoji čtenářství, přičemž v dnešní době přebírá určitou funkci za rodiče právě škola a školní prostředí, kde žák může pracovat s různými texty a tím si rozšiřovat svou čtenářskou gramotnost. Díky vzdělávacím institucím žáci mohou probírat své prožitky se spolužáky, vrstevníky, zároveň se ke čtení mohou navzájem motivovat a doporučovat si přečtenou literaturu. Významným činitel je ve škole i vyučující, který podporuje žáky ve čtení, vytváří

třídní debaty a ovlivňuje žákův vztah ke čtení prostřednictvím doporučené četby, společného čtení, dílen čtení a dalších čtenářských aktivit. Dopady nedostatečného rozvoje čtenářské gramotnosti se však odrážejí i na známkách žáků. Ti žáci, kteří mají na konci 3. ročníku základní školy problémy se čtením a řadí se mezi horší čtenáře, jsou předpokladem pro zaostávání za svými spolužáky. I letní prázdniny jsou pro žáky a jejich čtenářskou gramotnost nepřívětivé, jelikož někteří žáci přestanou číst z důvodu ztráty podnětů ze strany pedagoga.

Čtenářská gramotnost úzce souvisí též s funkční gramotností, která „představuje kompetence osob pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé využívání informací v souvislém textu, k vyhledávání a využívání informací z tzv. dokumentu (nesouvislého, ale na informace bohatého textu) a pro práci s čísly obsaženými v textových zdrojích“ (Doležalová, 2014, s. 18). Funkční gramotnost je podle Bednářové (2018, s. 104) „schopnost člověka odhalovat významy psaných textů a na základě jejich porozumění samostatně postupovat podle instrukcí a řešit běžné úkoly, které život přináší (např. návody na užívání léků, jízdní řády, ordinační hodiny, vyplňování dotazníků a formulářů aj.).“

Doležalová (2005) ve své knize komparuje čtenářskou a funkční gramotnost z různých úhlů, kdy východiskem výzkumů obou gramotností je podle autorky kognitivní psychologie a také teorie zpracování informací. Autorka dále popsala, že složkou funkční gramotnosti je gramotnost čtenářská, která se zabývá psanými texty. Při porovnání domén a hledisek obou gramotností bylo zjištěno, že do funkční gramotnosti spadá i složka matematická, protože se zde nachází shoda v literární a dokumentové části. Srovnáváním výše zmíněných dvou gramotností z hlediska vývoje žáka, především tedy věkového a ontogenetického, bylo zjištěno, že se čtenářské dovednosti rozvíjí postupně v několika etapách. Žáci si osvojují tyto dovednosti nejvíce v období 1. stupně základní školy, někdy již dříve v předškolním období. Čtenářská gramotnost je rozvíjena celou povinnou školní docházkou, kdy je její rozvoj formálně ukončen ve věku žáka okolo 15 let. Avšak dále je tato gramotnost dotvářena v průběhu života, kdy dochází k dalšímu rozvoji anebo naopak k znehodnocení kvality.

Fasnerová (2017) rozděluje 5 etap rozvoje funkční gramotnosti, jež mají úzký vztah ke čtenářské gramotnosti. První etapa je typická pro předškolní věk, kdy je tato gramotnost nazývána „spontánní“ a v hlavní roli je zde imitace, napodobování činností dospělých. Druhou etapou je čtení a psaní, tudíž základní dovednosti žáka mladšího školního věku v elementárním vzdělávání (v 1. třídě). Ve třetí etapě se rozvíjí tyto poznatky z první třídy, tato základní gramotnost je rozvíjena po celou dobu vzdělávání na prvním stupni, a zde se vyskytují

prvopočátky gramotnosti funkční. Čtvrtá etapa je rozšiřována znalostmi žáků na druhém stupni, kdy tito jedinci již ovládli techniku čtení a psaní, nyní se učí tvořivě a funkčně pracovat s textem. Poslední, tedy pátá etapa, zahrnuje celoživotní vzdělávání, učení se novým dovednostem, které již dospělý jedinec využívá nejen v pracovní, ale i v osobní sféře.

1.5 Vliv moderních technologií na čtenářství

Lepilová poukazuje na problematiku dnešní doby (2014, s. 53): „Děti nejsou jiné díky tomu, že velmi brzo vlastní mobily (často jako hlídací chůvy) a počítače, ale díky nadměrnému využívání nových technologií: mění se i jejich znalosti, schopnosti, dovednosti, a postoje jako základ vzdělanosti.“

Obecně známým názorem dnešní doby je, že právě internet a moderní technologie negativně působí na čtení. Mnoho výzkumů ale tuto domněnku vyvrací a poukazuje spíše na to, že mezi internetem a četbou je spíše jakási vzájemná souvislost, která čtenářskou oblast rozvíjí (Trávníček, 2019). Stejný názor zastává i polská socioložka Stetkiewiczová (2011, s. 364 in Trávníček, 2019, s. 48), která tvrdí, že: „Internet je mocným spojencem knihy.“

Lepilová (2014, s. 52) definuje potřebu rozvoje nové gramotnosti ve vztahu ke čtenářství takto: „Vzniklá potřeba nové technologické gramotnosti pro výuku ve škole zanechává silný vliv na řečovou a literárně-čtenářskou komunikaci dětí: nové technologie totiž působí na děti od raného věku, bohatého na fantazii, když se formuje jejich řeč a myšlení a děti jsou k řeči vnímavé.“ S tímto se ztotožňuje i zahraniční autorka, která poukazuje na důležitost média, z něhož dítě čte: „Čtecí dráha se formuje a vyvíjí díky přírodním a enviromentálním faktorům včetně média, pomocí kterého lidé získávají a dále rozvíjejí svoji schopnost číst. Každé čtecí médium zvýhodňuje určité kognitivní procesy před jinými“ (Wolf, 2020, s. 19).

Ministr Kultury Pavel Dostál v rámci semináře Soužití knihy a internetu, který pořádala Společnost Národní knihovny ČR, charakterizoval vztah knihy a internetu „nikoliv jako sňatek z rozumu, nýbrž jako vztah vzdálených příbuzných, kteří bydlí jinde, ale cítí společný rodinný původ, navzájem se respektují a doplňují, neboť každý z nich má své přednosti a nedostatky“ (in Celbová & Vojtášek, 2001).

„Čeká nás“, domnívá se Łukasz Gołębiewski (2008, s. 95 in Trávníček, 2019, s. 5), „kultura zbavená knihoven, tiskáren, knihkupectví, zkrátka [...] kultura, před níž neutečeme, protože před pokrokem utéct nelze“. Obdobně na tuto problematiku a pokročilou dobu nahlíží i Piper (2012), který říká: „V dnešní době už jsou knihy s monitory těsně spjaté, ať se nám to líbí nebo ne. Pouze pokud se tento spletenec pokusíme opatrně rozmotat, pochopíme, jak nové

technologie změni či nezmění způsob, jakým čteme“ (Piper, 2012, s. ix. in Wolf, 2020, s. 137).

Nové technologie přináší nejen rychlou výměnu informací, ale nabízí i multimediální komunikaci, která dorovnává komunikaci veřejnou. Internet knihu předčí ve svém obsahu, množství funkcí a informací, které nabízí svým uživatelům. Virtuální svět zprostředkovává sociální interakci díky sociálním sítím, jež jsou dnes velmi rozšířené a oblíbené, zejména u mladé generace. Prostřednictvím televizních, počítačových, ale i YouTube kanálů děti získávají novou slovní zásobu, která je ovlivněna především výrazy z angličtiny, termíny z online prostředí a vytváří se něco jako „žakovský slang“, kterému vrstevníci rozumí, hojně jej užívají, denně těmito výrazy zaplňují sociální sítě, naopak rodiče a učitelé se v jejich komunikaci často ztrácejí (Lepilová, 2014).

Mezi nejvíce využívané zařízení dětmi ve věku 6–8 let patří notebook a mobilní telefon (70 % respondentů z počtu 517 ho pravidelně využívá), 89 % starších dětí (z počtu 860) nejčastěji používá mobilní telefon, kdy 59 % z nich před spaním dává přednost trávení času na telefonu než čtením knih (Friedlaenderová, 2021 in Nielsen Atmosphere, 2021).

Přestože internet poskytuje mnoho funkcí a vymožeností, tak s sebou přináší i jistá negativa. Internetový čtenář nečte stejně jako knižní čtenář. Kniha poskytuje čtenáři možnost fyzicky se dotýkat stránek, pohodlně se v knize vracet, dopřává čtenáři možnost číst svým vlastním tempem tak, aby informace z textu zdárně zpracoval a uložil si je do paměti. Naopak čtení na internetu je jiné, čtenář nečte klasicky zleva doprava tak jako v knize, nýbrž mezi jednotlivými odstavci přeskakuje, čte shora dolů a svou pozornost zaměřuje na vizuální podněty, kulisy, prostě na to, co oči nejvíce upoutá. Internetový čtenář rozvíjí svou intelektuální stránku, ale naopak získává problém se soustředěním a zároveň zatěžuje technickou paměť. Nadměrné množství informací, reklam a vjemů na internetu nezvládne mozek zpracovat, proto si většinu přečtených informací člověk nezvládne zapamatovat (Lepilová, 2014).

Existují však i názory, že právě internet a nové možnosti čtení přinášejí různé dovednosti, které jsou potřebné pro dnešní život. Ono tradiční čtení tištěného textu dnes bylo nahrazeno čtením elektronických materiálů. Povahu čtenářské gramotnosti rozšířil internet na další formy informačních technologií (emaily, podcasty, blogy). Schopnost číst elektronické texty v sobě zahrnuje větší rozsah dovedností než je potřeba pro čtení tištěných textů (Coiro & Dobler, 2007).

Lepilová (2014) proto přichází s termínem multimediální čtenář, který potřebné informace získává díky novým digitálním technologiím v čase a prostoru současně. Výhodou elektronických médií je, že jsou neustále propojeny a přináší rychlou výměnu informací.

Právě na základě stále více rozvíjejícího a zdokonalujícího se digitálního prostředí je důležité, aby žáci s technologiemi 21. století byli ve výuce seznámeni, aby je zvládli ovládat ku prospěchu nejen ve vyučování, ale i následně v pracovním či osobním životě. Žák by měl zvládat kriticky třídit a vyhodnotit relevantní a irelevantní informace, tato získaná data zpracovat, vyhodnotit a dále je používat. Stejně tak by měl být žák obeznámen s riziky a nástrahami, které se vyskytují v digitálním prostředí tak, aby neohrožovaly jeho osobu. Právě učitel by se měl stát průvodcem virtuálním světem a provést žáka tímto prostředím, ukázat mu možnosti a způsob práce s digitálními technologiemi a upozornit ho na možná nebezpečí. Podstatný je i rozvoj digitální gramotnosti nejenom v informatice, ale i v dalších předmětech, kdy vyučující by měl využívat digitální technologie ve své běžné výuce a žák by měl dostat prostor si tyto technologie vyzkoušet (Fryč et al., 2020).

1.6 Působení sociálních sítí

Guernsey & Levine (2015, s. 8–9 in Wolf, 2020, s. 137) poukazují na problematiku 21. století: „Představuje fakt, že knihy v boji o naši pozornost v žádném případě nemůžou konkurovat vzrušujícím multimediálním produktům, skutečnou překážku? Přiznejme si to: obrazovky jsou velký, ovšem přehlížený problém. V jednadvacátém století není možné porozumět gramotnosti dětí, aniž se mu postavíme čelem a věnujeme mu plnou pozornost.“

Trávníček (2017) rozděluje populaci podle věku do 4 kategorií, z nichž ty nejmladší (15 až 24 let) řadí do internetové generace. Obecně lze říct, že do této kategorie zčásti spadají i nynější žáci 1. stupně, jelikož i tato skupina by se dala podobně charakterizovat. Právě dnešní mládež patří do internetovo-facebookovo-youtubové skupiny, tedy mezi ty, kteří považují virtuální svět a sociální sítě za něco přirozeného, jelikož je to od narození součástí jejich života. Autor označuje představitele této skupiny jako „digitální domorodce“, kteří se do online světa narodili a bezpodmínečně tuto realitu přijali za svou.

Dnešní doba nahrává však tomu, že děti jsou stále více nepozorné a nesoustředěné. Tyto vlastnosti dávají lidé za vinu především vlivu digitálních technologií, které na děti den co den působí ve stále větší míře. Nezávislá výzkumná stanice RAND v roce 2015 získala výsledky takové, že děti ve věku 3–5 let jsou v průměru 4 hodiny denně na nějakém digitálním zařízení. (Guernsey & Levine, 2015 in Wolf, 2020). Bohužel, čím je dítě starší, tím se často ještě zvyšuje doba pobytu v digitálním světě a přibývají další možnosti, pro děti velmi lákavé a zajímavé, jak strávit čas na internetu (Wolf, 2020).

„Malé děti, které čelí oslnujícím možnostem, jaké jejich pozornosti nabízí digitální

monitor, jsou jimi nejdříve zcela zaplaveny, poté si na ně zvyknou, a pak jsou stále závislejší na neustálé smyslové stimulaci. Jakmile o nepřetržité podněty přijdou, děti reagují dle očekávání zdánlivě nepřekonatelnou znučeností“ (Wolf, 2020, s. 120). Lepilová přichází přímo s takovýmto rozdělením (2014, s. 69): „Děti jsou disponované vývojově pro nový druh vyjadřování o kultuře zásobou slov, na která mají vliv: 1) počítačové hry, 2) marketingová reklama a 3) mobilománie se zvláštní ekonomikou textu.“

Současná mládež patří do generace Alfa, která je datována v časovém rozmezí od roku 2010 do roku 2025. Pro tuto skupinu je dnes typické nejen každodenní využívání internetu, moderních technologií, ale i AI (artificial intelligence). Děti, které dle věku narození spadají do této generace, se nazývají digitální domorodci, jelikož tyto technologie berou jako něco přirozeného, je to součást jejich života, do kterého se narodily, a jež všichni okolo využívají. Čas strávený v online světě se však odráží na sociálně-emocionálním rozvoji dětí, kdy právě tato generace má často problémy se svým duševním zdravím (Höfrová et al., 2024).

Důležitým fenoménem virtuálního světa je dle Vaculíka a Duškové (2002) anonymita, tudíž bezejmennost, kterou poskytuje online prostředí sociálních sítí a dává tak uživateli možnost utajit vlastní identitu. V takovém prostředí se pak může člověk beze strachu pohybovat, realizovat, stát se čím, kým by se nemohl stát v běžném světě. Všechny informace o daném člověku jsou veřejnosti skryté, tudíž uživatel může utajit své reálné pohlaví, věk, národnost, barvu pleti a další soukromé informace, jelikož mu to virtuální svět umožňuje a nabízí (Vaculík & Dušková, 2002 in Jonák, 2006).

Lepilová (2014, s. 50–51): „Internet a televize tak ovlivňuje řeč a přejímání slov mnohem snáze: je pak vysilující upevňovat pravopisné normy ve škole za situace, kde se mládež doma snadno zmocňuje psané podoby cizích slov a studentského slangu při chatování na počítači (používá nakonec tzv. internetovou mateřštinu).“ Je však opodstatněné ukázat i na fakt, že dnešní školák by již bez přístupu na internet nemohl být. Pro domácí přípravu, úkoly, procvičování učiva nebo jen vyhledání informací ke studiu je nutné mít připojení na internet. Toto připojení v sobě nese ale několik vykřičníků, a to nejen pro žáky, ale i učitele a rodiče. Čtenářský deník, domácí úkol si žáci často „odbydou“ zkopírováním z internetu, aniž by se nad samotnou povinností opravdu zamysleli. Dalším problémem jsou sociální sítě. Žák sice může mít společnou třídní skupinu, kde je členem občas i vyučující či rodič, potom již ale není pro žáky takový problém si dopisovat s kýmkoliv online na Facebooku. Právě Facebook (z angl. face – tvář, book – kniha) je aktivním společníkem života prakticky všech dětí již od 1. stupně (Lepilová, 2014).

2 Rozvoj čtenářství žáků

Havlíková (2019, s. 15) definuje tři významná období: „zjednodušeně řečeno, z pohledu budování pozitivního vztahu ke čtení jsou pro dítě významná tři období, která na sebe navazují. Nejdříve dítěti předčítáme, pak nastává období, kdy zvládá techniku čtení a čtenému textu rozumí, a nakonec se stává samostatným čtenářem.“

Proces rozvoje čtenářství u dítěte je však složitější a časově náročnější, nejedná se o dovednost, kterou se naučí za pár hodin. I když se dítě s knihami setkává již v batolecím a předškolním věku, většinou se s písmeny a vlastní četbou setká až na základní škole. Do té doby mají hlavní roli rodiče, kteří by měli plnit funkci předčítače knih (Lepilová, 2014).

2.1 Předčtenářská gramotnost

Tato gramotnost se rozvíjí postupně od narození dítěte až po vstup do první třídy. Již v počátcích je důležité, aby rodiče napomáhali dítěti k vytvoření pozitivního vztahu k mluvené i psané podobě řeči, dále také podporovali rozvoj všech dovedností a schopností, které mu později usnadní cestu v následné oblasti jako je čtení a psaní (Havlíková, 2019). Dítě se prvně setkává s obrázky, které mu pomáhají pojmenovat danou věc, skutečnost či událost. Postupně s přicházejícími slovy se dítě učí chápat spojitosti a významy jednotlivých slov. Mnozí autoři, například jedním z těch nejzásadnějších jako je J. Toman (1999), poukazují na fakt, že právě nejučtější věk dítěte je obdobím, které je nejvíce rozhodující pro rozvoj a vůbec pro vznik budoucího čtenářství (Bednářová, 2018).

Pro samotný rozvoj čtenářství je však důležitý i rozvoj řeči, který je závislý právě na komunikaci s dítětem, předčítání a vyprávění. V prvním roce života umí říct dítě pouze několik slov, ve druhém roce už zvládne vytvořit větu, ale ve třech letech již umí mluvit ve všech mluvnických formách, zajímá se o písničky, básničky a hry s pohybem. Při adekvátním rozvoji a podpoře rodičů je slovní zásoba dítěte v předškolním období okolo 3 000 slov, u některých je ještě větší. Předčtenářský zájem dítěte může vzbudit rodič díky emocionálnímu vyprávění, jelikož již od nejučtějšího věku je dítě citlivé na prožitek, který podpoří jeho zájem ke čtení (Lepilová, 2014).

Podobně na to nahlíží i autorka Havlíková (2019), která taktéž dává důraz na rozvoj dítěte v prvních letech života, jelikož zájem o knihy a čtení by se měl podporovat již od narození. Nejlepším vzbuzením zájmu o čtení je u malých dětí spojení četby se hrou, předčítáním a vyprávěním s rodiči, prarodiči, příbuznými, ale i učitelkami ve školce a škole. Děti tak následně vnímají čtení jako určitý způsob komunikace s druhými, možnost sdělování

myšlenek a příjemného trávení společného času. Předčítání, čtení, vyprávění, písmo v obrázkových knihách, ale i obchodech, plakátech, probouzí v dítěti představy a otázky, o kterých chce zjistit více, dítě získává zájem poznat daný text, příběh více do hloubky. Děti se samy kolikrát spontánně zeptají, co je to za písmeno, jak se tohle nebo ono čte a píše, často se znaky (písmena) snaží samy ztvárnit. Postupně a zcela přirozeně se chtějí vyrovnat dospělým, chtějí se naučit číst a porozumět světu písmen.

Lepilová (2014) poukazuje na problematiku dnešní doby, kdy čtenářství se spíše zaměřuje na velkou škálu četby, avšak se opomíjí konkretizace textu, nad kterou by dítě smýšleno a dokázalo ji formulovat vlastními slovy. Již v prvních letech života, doma i ve školce, se děti setkávají s texty i obrázkovými knihami, tudíž by měly být schopné o přečteném povyprávět. Jedná se totiž předčtenářskou aktivitu v předškolním věku.

Mezi druhým až pátým rokem života by měly být dále rozvíjeny nejen jazykové dovednosti, ale i tvořivá mysl dítěte. Rodič v ideálním případě seznamuje dítě s kvantem příběhů, pohádek, říkadel, čísel, písmen, ale i s hudbou a sportovními aktivitami. Právě hudba a sport učí dítě disciplíně, pozornosti a tomu, že za správně vykonanou činnost ho čeká příslušná odměna (Wolf, 2020).

Chaloupka (1982) taktéž dává velký důraz především na dětský svět a jeho formování v průběhu předškolních let. V hlavní roli je zde rodina a její vliv a způsob jednání a zacházení s dítětem samotným. To, jak rodiče s dítětem komunikují, kolik mu věnují času a prostoru pro hraní, nakolik mu rodiče naplňují jeho přání a tužby, jak důsledně vedou dítě k naplňování předem stanovených povinností, vše má dopad na budoucí čtenářství dítěte. I přesto někteří rodiče neberou vážně tuto problematiku a potenciál dítěte nerozvíjejí a vychovávají ho často nevhodně v nedostatečně podporujícím rodinném zázemí.

Při přechodu dítěte ze školky do školy se sleduje školní připravenost dítěte, která je podstatným předpokladem pro zvládnutí školní docházky a s ní spojených povinností. Do očekávaných výstupů, které by dítě na konci předškolního období mělo zvládnout, patří znalost pohádkových postav, převyprávění pohádky podle obrázku, převyprávění pohádky bez obrázku a vyprávění s citovým zaujetím (Havlínová, 2019). Předčtenářské období je datováno asi do poloviny 1. třídy, kdy dítě ještě neumí číst, ale v průběhu první třídy se seznamuje s prvními písmeny, slovy a jednoduchou větou (Bednářová, 2018).

2.2 Mladší školní věk

Lepilová (2014, s. 46) definuje žáka 1. stupně jako: „Mladší školní věk (6–11 let) zlepšuje paměť logickou i mechanickou, růst mozku se kolem deseti let výrazně zpomalí. Místo hry nastupuje učení a povinnosti i řád... Obličej je individuálnější, školák je neustále v pohybu. Řeč se zdokonaluje (školák disponuje aktivně asi pěti tisíci slovy a rozumí daleko většímu množství slov.“

„Ovládnutí techniky čtení v 1. třídy je přímo zvratem v duševním vývoji dítěte. Patří-li kniha k tzv. vtisku (imprintingu) raných zážitků, může ovlivnit celý život člověka: dává prostor jeho fantazii, poznání světa i sebe sama“ (Lepilová, 2014 s. 44).

Čtení nelze zaměňovat ani spojovat s řečí, neboť řeč je prostředkem dorozumívání se s ostatními lidmi. Přestože se každé dítě musí naučit a osvojit si jednotlivá slova a sousloví, tak v každém jedinci jsou zabudovány geny, které se v průběhu prvních let života rozvíjí a zdokonalují v plynulou řeč. Oproti tomu čtení je něco, co v lidských genech není naprogramované, ale co se každý člověk musí naučit. Naučit se číst však není tak samozřejmé jako naučit se mluvit. Přestože je nauka čtení časově vymezená od 1. třídy, tedy od věku 6–7 let, k četbě je potřeba mnohem víc podnětů jako je především vhodné rodinné a učební prostředí. Geny ke čtení nejsou v lidech nikterak geneticky zakódované, proto je cesta k naučení se číst značně náročná (Wolf, 2020).

Lepilová (2014, s. 134–135) rozděluje období na základě zdrojů čtení takto:

- „Věk 1–3 roky: Leporelo ...
- Věk: 3–6 let. „Obrázkové čtení“
- Věk: 6–10 let. Z posluchače a diváka se stává čtoucí žák. Bude to čtenář?
- Věk: 10–14 let.“

První období je charakteristické tím, že se dítě seznamuje s obrázkovými knihami, tzv. „čte obrázky“. Nejpozději v druhém období by rodič měl začít s předčítáním knih a seznámit tak dítě s různorodými pohádkami, příběhy a rozvíjením jeho slovní zásoby. V třetím období, tedy když se z dítěte stává žák, který se učí číst, je důležité nepřestávat s předčítáním. Samo dítě se teprve učí číst, často je do čtení nuceno jak ze strany učitele, tak i rodičů, a proto je nutné, aby se vztah ke knihám dále rozvíjel pomocí předčítání a dítě nedostalo ke čtení nechut'. Ve čtvrtém období žák již umí číst plynule, začíná přecházet od pohádek na jiné žánry knih. V dnešní době se však všechny čtyři období potýkají s mocnými nepřáteli – televizí a internetem, a právě tyto dva elementy často narušují průběh jednotlivých

období a často strhnou dětskou pozornost na svou stranu. Kniha pak zůstává opomíjena a rozvoj čtenářství již takto plynule neprobíhá (Lepilová, 2014).

Naopak Trávníček (2019) přichází s pojetím čtyř čtenářských iniciací. První čtenářskou iniciací prožívá dítě mezi pátým až šestým rokem, tedy v době, kdy ještě číst neumí. Jedná se období předčtenářské, kdy se dítě s knihou seznamuje tak, že mu druzí předčítají. Druhá čtenářská iniciace probíhá okolo šestého roku života dítěte v době, kdy samo zvládne technické čtení, dítě už pomalu nepotřebuje pomoc druhých k dekodování znaků v knize. Třetí čtenářská iniciace probíhá v období puberty, přesněji mezi 13. až 19. rokem a postupně přechází od dětské četby k četbě pro dospělé. Čtvrtá čtenářská iniciace nastává v době, kdy už dospělý čtenář předčítá příběhy svým dětem.

Právě ve školním prostředí již ale začíná proces, kdy se dítě učí číst, postupuje nejprve od osvojení si základních prvků (písmen) k jejich spojování do větších částí (slov, souvětí). Jako první se dítě musí naučit rozpoznávat jednotlivé tvary písmen (grafémy), k jejichž zvládnutí je potřebná určitá zralost zrakové percepce. Právě při učení se jednotlivých písmen dochází často k jejich záměně, kdy jsou si písmena tvarově podobná, avšak jinak orientovaná (b, d), problémem jsou také písmena, která se od sebe liší počtem jednotlivých detailů (m, n). Dílčí tvary písmen si dítě musí spojit i s jejich zvukovou stránkou hlásek. Dětem dělá potíže i znění některých hlásek, jelikož jejich znění se mění podle toho, zda jsou vyslovovány samostatně anebo jako součást slov. Jakmile si dítě osvojí jednotlivá písmena, nastupuje fáze skládání slabik a slov. Důležité je naučit dítě závaznosti směru řazení jednotlivých písmen a pochopit význam jednotlivých slov. Vyšším celkem jsou věty, které jsou složeny z několika slov a předávají tak nějakou informaci. Každé slovo ve větě má opodstatněné místo i funkci, pakliže by nějaké slovo bylo z věty vypuštěno nebo se změnilo pořadí slov ve větě, celá věta by dostala jiný smysl. Děti si právě proto zkouší různé větné kombinace, mohou i zaměňovat pořadí jednotlivých slov. Učí se také, že věta je vždy ohraničená, začátek věty je psán vždy s velkým počátečním písmenem a konec věty je ukončen tečkou (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) rozděluje dovednost čtení na čtení bez porozumění a s porozuměním. Na konci 1. třídy jsou žáci schopni číst, avšak především mechanicky na základě již osvojené podoby písmen, zaměřují se zejména na správnou četbu, nikoliv na obsah textu. Čtení s porozuměním je fáze, kdy se žák snaží nejdříve pochopit jednotlivá slova, později větší počet slov. Snahou učitelů je, aby se mladý čtenář zaměřil na obsah čteného textu a čtení si zautomatizoval.

2.2.1 Čtení s porozuměním

Jak je již výše zmíněno, Vágnerová (2012) rozděluje čtení na čtení bez porozumění a na čtení s porozuměním. Cílem školního vyučování je dosáhnout onoho zmíněného čtení s porozuměním, přičemž dítě by v takovémto případě mělo být schopno identifikovat slova, rozumět jejich významu a spojovat slova, která k sobě patří a dávají tak větě smysl. Dítě musí zpracovat jednotlivé informace z textu natolik, aby porozumělo celkovému kontextu dané věty. Porozumění je závislé na zapamatování si a zpracování jednotlivých informací, a také na způsobu dané interpretace. Když má dítě převyprávět obsah příběhu, musí mít určitou úroveň mluvené řeči, aby daný text správně popsalo. Převyprávění dělá začínajícím čtenářům velký problém, protože ti často ulpívají na drobnostech, méně podstatných věcech z příběhu a celková pointa jim uniká. Dalším bodem je porozumění samotnému procesu učení, kdy zkušenější čtenáři přizpůsobí tempo a rychlost čtení na základě obtížnosti textu. Méně zdatní čtenáři s tímto bojují, jelikož čtou všechny věty stejným tempem, při neznámých nebo nových slovech nezpomalí, nepřečtou si danou informaci vícekrát, tím pádem přestávají rozumět čtenému textu. Proces zvládnutí čtení je na počátku ovlivněn činností pravé hemisféry, kdy se rozvíjí především rozlišování tvarů písmen, dodržování správného směru čtení a dodržování pořadí hlásek v jednotlivých slovech a větách. Levá hemisféra se dostává do popředí v době, kdy již dítě umí číst a psát, a zaměřuje se hlavně na význam písmen ve větě, slovech a zpracování informací. Na úplném začátku, když se dítě teprve učí jednotlivá písmena, nemá ještě jasně zafixovaný jejich tvar a význam, je výhodná nevyhraněnost obou hemisfér. Jakmile si už zapamatuje tvarovou podobu písmen, jejich obvyklé spojení s určitými slovy a více se zaměří na obsah textu, tak tehdy má hlavní funkci levá hemisféra.

K tomuto přesunu docházelo dříve mezi 2. až 3. ročníkem, jelikož již v tomto věku četla většina dětí celkem rychle (cca 60 slov za minutu), a takto získávaly informace z textu (Matějček, 1993 in Vágnerová, 2012). Vágnerová však ve své publikaci uvádí, že dnes tomu tak již není, jelikož dnešní děti čtou méně, a také zmínila, že pokud děti čtou pomalu, neudrží získané poznatky, a proto přestávají chápat souvislosti textu a ztrácí smysl přečteného (Vágnerová, 2012).

Havlíková (2019) naopak rozděluje čtení na hlasité a tiché. Hlasité čtení je po žácích vyžadováno v době, kdy se žáci teprve učí číst, osvojují si jednotlivá písmena a získávají první čtenářské dovednosti. Hlasité čtení se však využívá i k předčítání a předávání informací z textu. Srozumitelné čtení nahlas vyžaduje dostatečnou píli a trénink, aby předčítající byl natolik zdatný, že čte bez chyb, plynule, v přiměřeném tempu a je si sám sebou při čtení jistý. Jakmile

si žák osvojí toto hlasité a plynulé čtení bez chyb, měl by zvládnout i přechod ke čtení tichému. Tiché čtení je specifické v tom, že čtenáři dopřeje větší prožitek ze čteného, čtenář může více zahloubat do textu a nechat volně plynout svou fantazii. Žák při tichém čtení může číst dle svého vlastního tempa, není nikým limitován, nemusí se soustředit na čtenářskou techniku a může se tedy více zaměřit na čtený text.

Havlíková (2019) ve své publikaci uvádí přehled činností, které rozvíjí jednotlivé schopnosti a dovednosti dítěte a díky tomu se následně žák může stát samostatným čtenářem. Pro to, aby se dítě stalo aktivním čtenářem, je důležitý především rozvoj slovní zásoby, který jde ruku v ruce s řečí a rozvojem zrakového vnímání. Za podstatné považuje autorka i rozvíjení pozornosti, představivosti a na základě četby se dále rozvíjí i dítě coby aktivní čtenářský posluchač se svou vlastní fantazií. Později, když se už dítě stane školákem, je důležité dbát na rozpoznání písmen, správnou četbu prvních slov, kdy nejprve dítě čte a píše krátké texty, později se čtený a psaný text rozšiřuje i na čtení s předvídaním, kresbu, dětskou tvorbu a tvořivou činnost s texty.

2.3 Podpora vztahu ke čtení

Autorka Budzianowska (2013 in Trávníček, 2019) popisuje, jak děti povzbudit ke čtení, aby si jej oblíbily. Pedagogická psychologie rozděluje čtyři edukační modely (níže zmíněné), přičemž mezi pečovatele řadí jak rodiče, tak i učitele.

První model se nazývá „laissez-faire“, často popisován jako model souhlasu, kdy rozvoj dítěte probíhá spontánně, a neměl by být ničím ovlivňován. Dítě si smí samo rozhodnout, zda chce předčítanou knihu poslouchat, jak dlouho ji chce poslouchat a případně z jakých knížek by mu mělo být předčítáno. Naopak druhý model „hnětení z hlíny“ je determinován výchovnými opatřeními a vnějšími vlivy. Hlavní roli zde hraje opatrovník, který se aktivně podílí na utváření dosud pasivního budoucího čtenáře – dítěte. Dítě se podřizuje pečovateli, který rozhoduje, co se bude číst, kdy se bude číst a není zde dostatečný prostor pro rozvoj dětských představ. Třetí model se nazývá konfliktní, a to proto, že mezi dítětem a opatrovníkem nastává spor mezi potřebami a požadavky, tedy mezi tím, co chce dítě a tím, co chce pečovatel. Aby byl konflikt vyřešen, přistupuje se k odměnám, ale často i zákazům a trestům pro dítě, kdy je cílem, aby si dítě osvojilo společenské normy proti své přirozenosti. Nejideálnějším modelem je model reciprocity neboli spolupráce mezi oběma stranami. Obě strany jsou aktivní, udržují mezi sebou dobrý vztah a mají nastavené společné cíle, fungují prostřednictvím dialogu a respektují se. Výběru děl k četbě se účastní obě strany, dospělý přizpůsobuje podmínky

k četbě tak, aby následně s knihou mohlo dítě dále pracovat a získalo si pozitivní vztah ke čtení (Budzianowska, 2013 in Trávníček, 2019).

Trávníček (2019) ve své publikaci shrnuje 3 pokusy, které se zabývají problematikou čtení a snaží se změnit přístup dnešních čtenářů. První pokus je definován v National Literacy Trust, kde je za hlavní problém označen digitální prostor společně s fake news. Čtení je zde označeno jako kritický nástroj, který rozděluje relevantní informace od těch nevěrohodných, rozvíjí kritické myšlení a snaží se vzbudit, že internet je komunikačně nedostatečný prostředek (National Literacy Trust, 2016 in Trávníček, 2019). Druhý pokus byl proveden pod záštitou americké neuropsycholožky, která měla za cíl navrátit čtení do čtení hlubokého a zároveň se odvrátit od čtení digitálního. Poukazuje na to, že hluboké čtení pomáhá rozvíjet kognitivní trpělivost, empatii, přijmout perspektivu druhého a také připravuje jedince na okolní svět (Wolf, 2018 in Trávníček, 2019). S třetím pokusem přichází polská socioložka, která se zajímala nejen o žáky a jejich vztah ke čtení, jejich oblíbenou četbu, ale také i o to, proč dnes žáci nečtou, a jak to celé ovlivňuje škola. Výsledné zjištění odhalilo, že škola má problém vybudovat v žácích vztah ke čtení a dále čtenářství rozvíjet, často ve škole není brán ohled na potřeby žáků. Tudíž škola by měla více přizpůsobit své požadavky tomu, co žáci potřebují a chtějí, brát na to zřetel, protože jedině tak bude mít žák ze čtení radost a může si k němu vytvořit kladný vztah (Stetkiewicz, 2011 in Trávníček, 2019).

Trávníček (2019) dále spatřuje potencionálně největší misi v rodině, přestože pouze ideální rodinné prostředí z dítěte neudělá nadšeného čtenáře. Avšak je to první místo, kde se dítě s knihou a četbou setkává, kde jsou mu předány určité čtenářské návyky anebo mu naopak není předáno vůbec nic a dítěti se nedostane žádný základ, na jehož stavebních kamenech by své čtenářství mohl dál rozvíjet.

3 Činitele ovlivňující čtenářství

Čtenářská kultura se v dnešní době řeší neustále, kdy se nejvíce poukazuje na viníky, ne však ve stejné míře na řešení těchto problémů. Kritizována bývá velmi často škola, jež je označována jako „nepružná“, dále nepřitažlivá knihovní nabídka a celkově knižní trh, který je sice přehlcný, ale nepřehledný. Dalším negativním činitelem jsou shledávána samozřejmě i virtuální média, která dnešního čtenáře ruší a dopřávají mu poutavější, atraktivnější varianty a možnosti trávení volného času. Velmi často je však opomíjen vliv rodiny, a to i přesto, že právě rodina s výchovou, čtenářskými návyky a vzory, má na čtenářství vliv ten největší (Trávníček, 2019).

3.1 Rodina a rodinné zázemí

„Rodina je obvykle charakterizována jako základní prvek ve výstavbě lidského společenství. Od ostatních sociálních skupin se liší svou multifunkčností, která zahrnuje ekonomickou, bezpečnostní, emocionální a vzdělávací podporu, biologickou reprodukci, výchovu a socializaci“ (Sladová et al., 2015, s. 10).

Český výzkum zaměřený na četbu knih, čtenářské chování, trávení volného času a vliv rodiny z roku 2013 ukázal, že nezáleží úplně na kladném vztahu rodičů ke čtení ve vazbě na čtenářství jejich dětí. Nejdůležitější je to, že dítě své rodiče vidí číst, také zda rodiče dítěti předčítají a zda v rodině existuje alespoň nějaký vztah ke knihám či nikoliv. Podstatný vliv mají rodiče i na výběr četby, kdy dle výzkumu si až 56 % žáků mladšího školního věku vybírá knihy dle doporučení svých rodičů. Okolo 12 let jsou již žáci více ovlivňováni svými vrstevníky a tím, co je právě „současným hitem“ mezi knihami (Havlíková, 2019).

Kolektiv autorů Radesky et al. (2015, s. 1–3 in Wolf, 2020, s. 143) zdůrazňuje tento nutný fakt pro rodiče i dětské lékaře: „... fyzická kniha – ne aplikace či e-kniha – tvoří ten nejlepší základ pro rozvoj *dialogického čtení*, během nějž se mezi dítětem a rodičem vytváří jakási interaktivní komunikační smyčka, která buduje slovní zásobu i angažovanost.

Důležitost rodiny je především v tom, že je první instancí, ze které se vychází a dále se rozvíjí vše následující. Někteří se mylně domnívají, že se dítě setkává se čtením až ve škole, ale není tomu tak. Čtenářem se dítě stává mnohem dříve než umí číst, jelikož ho knihy, časopisy, obrázky obklopují od raného dětství. Přestože se dítě v brzkém věku soustředí zejména na výtvarné ztvárnění knihy, je zde někdo, kdo umí číst, kdo převypráví příběh, kdo dítěti představí knihu. A touto osobou je právě rodič, prarodič, příbuzný, který zastává roli předčítače. Právě předčítání se totiž ukázalo jako důležitá sociálně-emoční aktivita, která vytváří vztahy

a pomáhá budovat důvěru mezi rodinnými příslušníky (Trávníček, 2019).

Vlastní čtenářství a vztah rodičů ke knihám formuje od počátku i jejich děti k následnému přístupu ke knihám. Pro pravidelné dospělé čtenáře je pak mnohem jednodušší vytvářet a podporovat vztah teprve budoucího dětského čtenáře, pokud rodiče s dítětem tráví společný čas předčítáním, návštěvou knihkupectví nebo také knihoven a obdarovávají ho knihou jako oblíbeným dárkem. Z již provedených výzkumů v roce 2014 i 2017 je potvrzeno, že zejména matky mají významný vliv na čtenářství dětí, jelikož matky čtou častěji a děti je právě mnohdy vidí s knihou v ruce více než otce. Důležitou roli hraje i vzdělání rodičů, kdy čím vyššího vzdělání dosáhnou, tím je pozitivnější jejich vztah ke knihám a tím více chtějí podpořit čtenářství i u svých ratolestí (Friedlaenderová et al., 2022b).

„Předčítání je časem sdílení, kde často je důležitější to, že se sdílí, než co se sdílí“ (Trávníček, 2019, s. 24). Předčítání společně s vyprávěním znamená pro dítě určitý rituál, který poskytuje dítěti spoluúčast a společně strávený čas se svým blízkým. Dalším rysem podnětného prostředí pro rozvoj čtenářství dítěte je rodinná čtenářská infrastruktura. Do této kategorie se řadí například to, že se v domácím prostředí dítěte vyskytují knihy, že rodinní příslušníci knihy čtou, baví se o nich a mají rovněž zájem o to, co dítě čte. Dále zde spadá i to, že se knihy v rodině stávají dárkem, a rovněž jsou důležité i rodinné návštěvy knihoven a knihkupectví (Trávníček, 2019). S tímto názorem souhlasí i zahraniční autorka, která ve své knize navíc uvádí, že z každodenního čtení by se měl vytvořit rituál, na nějž se dítě bude těšit. Prostřednictvím každodenního čtení nejen že dítě tráví plnohodnotný čas se svým rodičem, ale přednostně má možnost seznámit se s množstvím příběhů a poznat mnoho postav, ať už kladných nebo záporných. Dítě získává prostřednictvím postav první poznatky o chování a jednání druhých lidí, soucitu s druhými, začíná chápat, co je správné a co nikoliv, tzv. dochází k rozvoji jeho vnitřních hodnot a morálky (Wolf, 2020).

Současný vzorec moderní rodiny je takový, že se více čte ve vzdělanějších rodinách a svým dětem častěji předčítají matky než otcové. Matky čtou především knihy, otcové svou četbu zaměřují zejména na tiskoviny a noviny. Ve výzkumu, zda rodiče či prarodiče čtou svým dětem a vnoučatům, bylo zjištěno, že dvě třetiny dospělých svým dětem čte, naopak více než čtvrtina dospělých předčítalo svým dětem sporadicky nebo vůbec. Kniha jako forma daru od příbuzných se v České republice stala socio-kulturní tradicí, přičemž i takováto drobnost má podíl na čtenářství. Pokud se dítě od raného dětství nedostává do styku s knihami ani s předčítáním, je velký předpoklad, že si následně nevybuduje vztah ke čtení a stane se tzv. „nečtenářem“. Vše zaleží především na rodinném zázemí, jež má mnohem větší vliv

na čtenářství než to, jakého vzdělání dítě ve svém životě dosáhne (Trávníček, 2019). Otakar Chaloupka (1995, s. 25) popisuje funkci rodiny takto: „Rodina vždy určitou základní úlohu při tvorbě životní cesty dítěte plní – třeba i tím, že ji neplní.“

I další autorka se zaměřuje na propojení četby se vztahem mezi rodičem a dítětem: „...v první řadě je to lidská interakce spojená s dotyky a pocity, za druhé je to rozvoj sdílené pozornosti prostřednictvím sdíleného pohledu a jemných pokynů, a za třetí je to každodenní vystavení novým slovům a pojmům, které se jako mávnutím kouzelného proutku objevují znovu a znovu na stejném místě na stejné stránce“ (Wolf, 2020, s. 141).

Největší vliv rodiny na budoucího čtenáře je patrný zejména u mladších dětí, které jsou rády, když mají možnost někomu předčítat, s někým o přečteném diskutovat. Je žádoucí, aby jim dospělý popisoval a vysvětloval neznámé pojmy či situace, a také je důležité i společné ponoření se do příběhů a rozebrání pocitů jednotlivých postav. Starší děti, pokud již naváží kladný vztah k četbě knih, rozebírají své dojmy ze čtení spíše s vrstevníky (Friedlaenderová et al., 2022b).

Trávníček (2019) ale ve svém výzkumu přináší i překvapivá data, kdy třetina respondentů, jejichž rodiče byli zapálenými čtenáři, se v dospělosti čtenáři nestali. Naopak až jedna pětina těch, jejichž rodiče četli málo či vůbec, se v dospělém věku stali častými a aktivními čtenáři. „Přitom různé výzkumy ukazují, že na rozvoj čtenářství nemá ani tak vliv příjem rodičů, sociální status a úroveň jejich dosaženého vzdělání, jako spíše to, jaké prostředí doma vytvářejí (home literacy environment) a jak se doma chovají (Clark & Hawkins, 2010, s. 7 in Trávníček, 2019, s. 138).

Hlavní vliv rodiny na čtenářství dětí potvrzuje i další zahraniční článek, který zmiňuje fakt, že pakliže je od raného věku dítěte budován pozitivní přístup k četbě, tak tento vztah ke čtení často přetrvá i do budoucna. Důležitou roli v tomto však hrají především rodiče, kdy právě rodič má za úkol seznámit dítě s knihou, rozvíjet jeho motivaci ke čtení, trávit čas předčítáním a převyprávěním příběhů. Rodiče by však měli brát zřetel nejen na osvojení dovednosti čtení u jejich dítěte, ale především i na rozvoj motivaci ke čtení, chuti do této aktivity, která by měla být spojena se zážitkem a zábavou, nikoliv s povinností a nutností (Baker et al., 1997).

3.2 Volný čas

Hofbauer (2004, s. 13) definuje volný čas jako „čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život...čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Trávníček (2019, s. 92) ve svém díle popisuje a objasňuje důvody, proč člověk čte: „lze číst z čisté radosti ze čtení samého, ale současně čteme kvůli mnoha jiným potřebám, jako je vzdělání, relaxace, získávání informací ad.“

Rodiče považují čtení za jednu z mála mediálních činností, která je pro děti potřebná a přínosná, naopak ostatní mediální činnosti, které se odehrávají v online prostředí, rodiče hodnotí negativně v rámci smysluplného trávení volného času. Mezi dominantní způsob trávení volného času v dnešní době však nepochybně patří i online prostředí, tedy využívání digitálního příslušenství. Dnes je již běžné, že v každé rodině je připojení na internet s počítačem či notebookem a děti v čím dál tím nižším věku vlastní svůj mobilní telefon. Online svět nabízí neomezené množství způsobů, jak trávit volný čas – hraní her, sledování filmů či seriálů, poslech hudby, využívání sociálních sítí a další (Friedlaenderová et al., 2018).

„Mimoškolním aktivitám se častěji věnují děti ze vzdělanějších rodin, s lepším školním prospěchem a také silnější čtenáři. Přestože jsou však tyto aktivní děti zároveň také silnějšími čtenáři, nelze mimoškolní aktivity vnímat jednoduše jako podporu čtenářství“ (Friedlaenderová et al., 2018, s. 18). Autoři dále uvádí, že pokud by to opravdu mělo vliv na větší rozvoj čtenářství, tak by děti nemusely navštěvovat kroužky a pouze trávit čas čtením. Naopak právě tyto děti, které mají větší množství zájmových aktivit, jsou po příchodu domů tak unavené, že po knize ani nesáhnou, raději zvolí méně náročnou činnost jako třeba sledování televize (Friedlaenderová et al., 2018).

Volný čas mladšího školáka do značné míry ovlivňují především rodiče, již mu pomáhají vybrat činnosti, kterým by se po škole mohl věnovat. Práce na internetu a celková mediální vybavenost není ještě tak velká, dítě se teprve naučí prostřednictvím čtení a práce s textem vyhledávat informace na internetu. Internet je však pro každé dítě mladšího školního věku zajímavé a lákavé médium, mnoho z nich již vlastní své telefonní zařízení, rádo tráví čas online hrami či sledováním a natáčením videí, a proto by právě rodiče měli korigovat čas strávený ve virtuálním prostředí (Friedlaenderová et al., 2018).

Z kolektivního výzkumu provedeného v roce 2017 bylo zjištěno, že většina dětí, z celkového počtu 504 respondentů, se pravidelně každý den připravuje do školy (78 %), chodí do zájmových kroužků, ale také vyplňují svůj čas hraním (až 85 %) a tráví čas s kamarády. Tito

žáci ve věku 6–8 let se však ve velkém zastoupení věnují i četbě, kdy 81 % z nich si prohlíží knihu minimálně jedenkrát týdně, 55 % žáků si dokonce pravidelně alespoň jednou za týden čte knihu či časopis a 76 % respondentů tráví čas společným čtením s rodičem. Téměř každé dítě, skoro 90 %, se věnuje i čtení povinné četby ze slabikáře (Friedlaenderová et al., 2018).

„Rodina jako primární sociální skupina je pro rozhodující většinu dětí a mladých lidí také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zásadně se podílejícím na formování jejich osobnosti (Hofbauer, 2004, s. 56). Autor dále doplňuje fakta, že na volnočasových aktivitách dítěte se v pozitivním i negativním slova smyslu podílí právě rodina, její funkčnost, nefunkčnost, návyky, úplnost a také věk rodičů. Značný podíl má i to, jak rodiče tráví svůj volný čas, zda společně s dítětem vykonávají nějakou aktivitu a pravidelně se mu věnují, pozitivně ho motivují a vedou k určitým sportovním či odpočinkovým činnostem. Vše se samozřejmě odvíjí od životního stylu dané rodiny, výchovného působení a financí. Dítě si vštěpuje nejen trávení volnočasových aktivit pomocí nápodoby a reprodukce od svých rodičů, dále mají vliv i společné pravidelně se opakující zájmy různého charakteru a rovněž i pozorování ze strany rodičů s cílem rozvíjet v dítěti jeho snahu, píli, talent a sny (Hofbauer, 2004).

Čím je ale dítě starší, tím se více mění způsob jeho trávení volného času. Další výzkum provedený kolektivem autorů, jenž je zaměřen na žáky ve věku 9–14 let, přičemž pro tuto práci je stěžejní věk do 11–12 let, přinesl zjištění, že v průběhu těchto let se postupně snižuje dohled rodičů nad trávením volného času jejich dítěte, rodič již nemá takovou možnost ovlivňovat jeho volný čas. Žáci do 12 let, bez ohledu na pohlaví, se stále nejvíce věnují školní přípravě, na druhém místě je sledování televize, roste zde však využívání internetu k poslechu hudby, hraní her na počítači a vyhledávání informací na internetu. Obrovský pokles je však při čtení knih, z celkového počtu 817 dětí, pouze 22 % žáků ve věku 9–10 let denně čte. Roste i rozdíl v trávení volného času mezi čtenáři a nečtenáři, kdy nečtenář tráví nejvíce času na sociálních sítích, zatímco jedinou mediální aktivitou, kterou čtenář převyšuje nečtenáře, je poslech hudby (Friedlaenderová et al., 2018).

Výzkum z roku 2017 prokázal jasné rozdíly ve způsobu trávení volného času u dětí mezi 6–8 rokem, které se naučily číst před vstupem do základní školy a u těch, které se to naučily až ve škole. Právě ty děti, které se před nástupem do školy naučily číst alespoň trochu, se nadále věnovaly dalším volnočasovým aktivitám, které jsou spjaté se čtením – listování knihou, prohlížení časopisů, společné čtení s rodinným příslušníkem. Naopak děti, které se naučily číst až ve škole, ve svém volném čase raději sledovaly televizi, hrály si hry doma nebo venku

s kamarády. Je už na rodičích, kterou zvolí cestu, zda se jejich dítě naučí nebo nenaučí číst před povinnou školní docházkou, nicméně právě hraní her a čas strávený s kamarády je pro děti v tomto období velmi důležitý pro zdravý a optimální rozvoj dítěte (Friedlaenderová et al., 2018).

3.3 Telefon, televize, počítač

Mobilní telefon neboli smartphone charakterizuje Friedlaenderová s kolektivem autorů (Friedlaenderová et al., 2022b, s. 33) takto: „Právě toto zařízení děti a mládež provází od rána až do večera téměř nepřetržitě. Nabízí snadnou komunikaci i dostupnost internetu a mediálního obsahu kdykoli a kdekoli, v jakémkoli čase a místě. I díky tomu je smartphone také zařízením, s nímž dnešní děti a mládež tráví nejvíce času.“

„Chytré telefony, tablety, počítače zpřístupňující texty v řadě různých technologických formátů a v digitálním věku změnily způsob, jakým čteme“ (Have & Pedersen, 2018, in Elleström, 2021, s. 198). Výzkum, jenž se zaměřoval na generaci Alfa na základě odpovědí rodičů zaznamenal, jak často jejich děti využívají mobilní zařízení: „Více než 80 % rodičů generace Alfa říká, že jejich děti denně sledují videa nebo hrají hry na mobilním zařízení a v průměru stráví 7–8 hodin na obrazovce“ (Carter, 2016 in Höfrová et al., 2024, s. 3).

Na základě sociologického výzkumu v elektronické publikaci „Jak čtou české děti“ Gabal & Helšusová (2003) zveřejnili výsledky dat, které nejsou nikterak překvapivé. Bylo odhaleno, že denně sleduje televizi až 87 % mládeže, a čím více času dítě tráví u televize, tím méně pak čte. Podstatným faktorem je také umístění televize do dětského pokoje, kdy právě televize v pokoji snižuje frekvenci čtení, jelikož má dítě ve svém okolí rušivý element. Až polovina dětí, které u televize tráví každý den více jak 3 hodiny, nečte vůbec. Rodiče by právě proto měli dítěti regulovat dobu strávenou u televize a jeho volný čas by měl být naopak vyplněn jinými smysluplnými aktivitami či zájmy. Nevhodné prostředí pro rozvoj čtenářství je i v rodinách, kde je televizní obrazovka často zapnutá, aniž by ji někdo sledoval, slouží pouze jako kulisa pro celou rodinu. Takto vzniká kulturní i sociální bariéra nejen mezi dítětem a knihou, ale i mezi členy rodiny navzájem. Rizikem je především dítě, žák mladšího školního věku, které kolikrát nedokáže televizi odolat a raději se uchýlí ke sledování televizních příběhů než k jiným, náročnějším, aktivitám. „Vezmeme-li jako empiricky prokazatelný příznivý vliv četby na vzdělání, výkonnost a subjektivní prožitek vzdělání, pak lze konstatovat, že časté a dlouhé sledování televize jednoznačně působí proti vzdělání a individuálnímu rozvoji dítěte“ (Gabal & Helšusová, 2003, s. 38).

Velkým lákadlem je pro děti právě televize, jelikož divákovi předkládá již hotové vizuální představy, tudíž prostor pro vlastní fantazii je téměř nulový. Dětská mládež se nemusí namáhat čtením, příběh vidí z pohodlí sedačky, avšak psychologové a pedagogové varují, že právě televize se stává hrozbou pro optimální rozvoj dítěte. Nebezpečí spočívá především v tom, že na televizním vysílání vzniká závislost, naopak je utlumen rozvoj představivosti, dítě může mít následně problém s komunikací, sociálním rozvojem, a rovněž i s kritickým posuzováním (Bednářová, 2018).

Friedlaenderová s kolektivem autorů (2018) už shledávají větší hrozbou dnešní doby internet. Dříve, ještě před masivní oblibou a využíváním internetu, právě televize měla hlavní roli v naplňování volného času. Děti se těšily na své oblíbené televizní pořady, seriály, pohádky, večerníčky a toto médium určovalo často i chod denního režimu v rodinách. Přestože i dnes je televize běžnou součástí každé domácnosti, do popředí se dostává internet, sociální sítě a mobilní telefon. Děti již nemusí čekat až bude další díl jejich oblíbeného pořadu v televizi, protože si ho mohou kdykoliv a často i zdarma pustit na internetové stránce, YouTube kanálu a dalších platformách. Wolf (2020, s. 143) dodává: „A v současnosti, kdy se tablet stal nejnovějším a nejúčinnějším dudlíkem, čtou někteří rodiče svým dětem možná méně, protože tato nejmodernější, nejméně náročná chuť to na konci rušného dne udělá za ně.“

Výzkum z roku 2017 prokázal spojitost mezi vzděláním především matek a následným čtenářstvím jejich dětí. Žáci mladšího školního věku, jejichž matky mají středoškolské vzdělání zakončené výučním listem, mnohem častěji tráví čas sledováním televize, hraním her na počítači či telefonu, oproti dětem, jejichž matky mají vysokoškolské vzdělání. Z celkového počtu 504 respondentů považuje sledování televize za běžnou denní aktivitu 50 % dětí, jejichž matky mají pouze vyučení. Podíl dětí, které tráví denně u televize, a jejichž matky mají vysokoškolské vzdělání, je 35 % (Friedlaenderová et al., 2018).

Stejně jako telefon a televize zajímá dětskou populaci i notebook a počítač, s kterým se děti běžně setkávají doma i ve škole, a mají velký zájem si vyzkoušet toto médium již v předškolním věku. Je doporučeno, aby dítě do věku tří let využívalo počítač minimálně, a když už, tak k vyzkoušení počítačových her na rozvoj paměti a logického uvažování. Děti, které již zahájily povinnou školní docházku naopak přístup k počítači často nutně potřebují k plnění školních povinností, kdy internet je nositelem a zprostředkovatelem informací. Stává se však i nebezpečím z důvodu vytvoření závislosti na hraní počítačových her, využívání sociálních sítí a seznámk (Hofbauer, 2004).

Značné odlišnosti se objevují i u používání digitálních zařízení v rámci věku,

kdy v životě mladšího školáka má hlavní roli především hra, poté také školní příprava, plnění domácích úkolů a četba, taktéž vysoké zastoupení má sledování televize a trávení volného času v zájmovém kroužku či venku s kamarády. Na základě provedeného výzkumu z roku 2021 bylo zjištěno, že 26 % dětí ve věku 6–8 let (z celkového počtu 517 dotázaných) tráví čas hraním elektronických her, vyhledávání na internetu využívá 9 % z nich a pravidelnými uživateli sociálních sítí jsou pouze 4 % žáků mladšího školního věku. Avšak už sledování YouTube videí se rádo věnuje 25 % mladších žáků a hudbu poslouchá pravidelně 18 % z nich. S rostoucím věkem žáků v rozmezí 9–14 let (z celkového počtu 860 dotázaných) lze sledovat i výrazný rozdíl v nárůstu trávení času tímto způsobem, tedy 44 % těchto starších dětí rádo hraje elektronické hry, 38 % z nich používá vyhledávání na internetu a dokonce 45 % těchto žáků je každodenně aktivní na sociálních sítích. Sledováním YouTube se zabývá pravidelně 36 % z dotázaných a poslechem hudby rádo tráví svůj čas 35 % z nich (Friedlaenderová et al., 2022b).

„Časově příliš náročné (každodenní a několikahodinové) využívání médií ve volném čase může vést k závislosti na nich nebo způsobuje absenci činností kompenzačních (např. sportovních nebo uměleckých)“ (Hofbauer, 2004, s. 136–137).

Dohled nad stráveným časem, kdy dítě ve věku 6–8 let využívá digitální zařízení, má až 92 % rodičů. Někteří z nich mění délku doby používání mobilního telefonu podle situace, nejčastěji mají však děti v tomto věku povolenou 1–2 hodiny denně, kdy možnost využití telefonu či jiného zařízení je ve formě jakési odměny nebo zásluhy za vykonané povinnosti a domácí či školní úkoly. Čím je však dítě starší, tím menší mají rodiče přehled nad způsobem trávení volného času jejich dítěte a čas v online prostředí s využitím digitálních technologií prudce roste (Friedlaenderová et al., 2022b).

3.4 Škola a její funkce

Definice školy podle Průchy (2017, s. 390): „Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Tak jako jiné sociální instituce plní svá specifická poslání ..., škola má jako své poslání realizaci různých edukačních funkcí. Specifické edukační funkce školy jsou právě tím, co ji odlišuje od jiných sociálních institucí, v nichž též probíhá edukace (např. od rodiny, party, masových médií, církví).“

Škola tvoří samostatný prvek, který čtenářství žáka rozvíjí, obohacuje a motivuje ho ke čtení, někdy i přebírá část zodpovědnosti za rodinu, kde není čtenářství dítěte dostatečně podporováno. Ve srovnání s rodinou má ale škola pouze třetinový vliv na rozvoj čtenářství,

zaměřuje se především na redukci nedostatků v kulturním, sociálním a vzdělanostním původu. Důležitou roli totiž hraje kladný vztah žáka ke čtenářství, který může pozitivně ovlivňovat vztah ke škole a k výuce. Škola má několik hlavních funkcí v rámci rozvoje dětského čtenářství, a to podporovat vlastní četbu žáků, školní četbu, ústní a písemné komunikování o četbě a zároveň i vytvoření adekvátního vztahu ke čtení, aby žák bral čtení jako zábavu (Gabal & Helšusová, 2003).

Hofbauer (2004, s. 66) popisuje, co se od školy přepokládá: „Od školy jako všeobecně rozšířené vzdělávací a výchovné instituce se očekává vytváření předpokladů pro úspěšný vstup příslušníků mladé generace do profesionálního, občanského i volnočasového života.“

Škola dostává ten nejtěžší úkol, a sice naučit dítě hned v počátku školní docházky číst, samozřejmě i psát a počítat. Škola však nepředstavuje „bod nula“, naopak dítě přichází do školy již jako „nula plus jedna“. Zjednodušeně řečeno, dítě do školy již přichází s určitými znalostmi, které jen škola dále dotváří a rozvíjí. Pokud dítě nemá dostatečně příznivé a výchovné prostředí doma, pak tuto funkci naplňuje a zastává, alespoň tedy určitým způsobem, školka a následně škola. Dítě však kvůli takovému rodinnému zázemí může mít následně problémy se čtením až do takové míry, že se u něj vytvoří bariéra k četbě. Čtení se pro takové dítě stává cizím, nepřátelským, protože není zafixováno z domova. Poté zůstává zodpovědnost právě na škole, zda tuto překážku dokáže zničit a vytvořit vztah k četbě (Trávníček, 2019).

Přestože škola nikdy nemůže plně nahradit funkční rodinu a zázemí, tak i tato instituce má zřejmý vliv na čtenářství žáků. Cílem učitele by neměla být kvantita přečtených knih, ale spíše kvalita spojená s prožitkem čtenáře. Pedagog by se měl snažit žáky namotivovat ke čtení zábavnou formou výuky, kdy vyučující může poskytnout dětem vhodné tipy na doporučenou četbu a taktéž seznámit žáky s knihovnou. Podstatný vliv má i právě doporučená četba, kdy seznam této četby by měl nabízet i aktuální díla, která jsou pro žáky často poutavější než literatura z minulého století (Friedlaenderová et al., 2022b).

Kraaykamp (2003 in Trávníček, 2019) uvádí, že pro rozvoj čtenářství u dítěte je vhodné podnětné rodinné zázemí, které dítěti nabízí vhodnou a motivující imitaci. Tudíž dítě napodobuje činnosti dospělých, přijímá to, co vidí u svých rodičů a osvojí si to za své dobrovolně. Oproti tomu ve škole již je nutné dodržování určitých pravidel, pokynů, učitel je zde hlavní organizátor, který ovlivňuje a usměrňuje chování a jednání dítěte, jelikož žák zde musí přijímat a plnit dané instrukce.

Podle dalších autorů ovlivňuje čtenářství do jisté míry i školní vzdělávání žáků. Dle Gabala a Helšusové (2003, s. 53): „Čtenářství a jeho rozvíjení u dětí má schopnost

dynamizovat kvalitu vzdělávání. Analýza ukazuje, že děti, které čtou a komunikují s učiteli o čtení, mají lepší vztah ke vzdělávání, lepší vztah ke škole. Lze usuzovat, že jsou lépe schopny samostatné práce. Tyto děti dosahují lepších výsledků ve škole. Nedostatek motivace k četbě může mít na vývoj osobnosti mladého člověka negativní celoživotní důsledky.“

Trávníček (2019) poukazuje na problematiku interakce mezi učiteli a žáky v prostředí oblíbené dětské četby. Autor zdůrazňuje potřebu ptát se žáků na to, co rádi čtou, na jejich oblíbený žánr, a následně tomu přizpůsobit jednotlivé vyučovací hodiny, požadavky i povinnou četbu.

Učitel je jedním z hlavních činitelů, který pomáhá žákovi naučit se číst a vytvořit si kladný vztah ke čtení. Vyučující by měl proto v hodinách pracovat tak, aby témata pro žáky byla zajímavá, atraktivní, aby se žáci chtěli dozvídat stále více a více. O přečteném obsahu by si společně v hodinách měli vyprávět, případný rozhovor doplnit i kresbou, která je jedním z mnoha druhů rozmluv. Texty by měly být přizpůsobené věku žáků, roztříděné tematicky podle žánrů, ročních období, sloužící k recitaci, dramatizaci apod. (Lepilová, 2014).

Čtení ve škole však má jednu velice podstatnou funkci a to, že prostřednictvím jednotlivých úryvků, textů či poezie, dokáže ve čtenáři probudit dostatečnou zvědavost a motivaci, aby si celou knihu či sbírku přečetl. Zároveň školní četba má za cíl naučit žáky vnímat krásu literární četby, porozumět postojům a rovinám textu, tedy vlastně pochopit, co chce autor svým textem sdělit (Bednářová, 2018).

Na rozvoj čtenářství má hlavní a největší vliv právě rodina, naopak škola a její úloha edukativního procesu ovlivňuje čtenářství minimálně. Rodinu, rodinné návyky však změnit učitel nemůže, může maximálně zaměřit svoji pozornost na český jazyk, zejména na literární výchovu. Zde žákovi, čtenáři, může nabídnout určitý čas, náměty na vhodnou četbu, avšak podstatnou úlohu ve čtenářství by stále měla plnit rodina (Bednářová, 2018).

„Kromě toho, že nás škola učí číst, tedy zvládat jistou kognitivně-kulturní dovednost, má ambici stát se i stimulátorem, korektorem či kontrolorem našeho čtenářství. A nástrojem k tomu je povinná či doporučená četba“ (Trávníček, 2019, s. 139).

3.4.1 Literární výchova

Literární výchova má mezi školními předměty v rámci českého jazyka zvláštní postavení. Jejím hlavním úkolem je seznámit čtenáře s uměleckými texty, dále také naučit žáka pracovat se slovesnou tvorbou a zároveň podnítit a rozvíjet jeho myšlení, obrazotvornou činnost a tvořivý přístup. Vede žáka k sebepoznání a celkovému rozvoji osobnosti, pomáhá mu nahlížet na vztah k sobě samému i k ostatním lidem, podněcuje motivaci a obohacuje žáka

o vnitřní prožitky. Literární výchova, ale i samotné čtení, má vliv na rozvoj emocí, jelikož právě sounáležitost, propojení s postavou v příběhu, prožití její příhody, pomáhá rozvíjet v žákovi empatii (Bednářová, 2018).

Vala (2015, s. 29) popisuje edukaci v oblasti literatury takto: „Výuku tedy chápeme jako sociální situaci, do níž žáci přinášejí své osobní zkušenosti, vzpomínky, asociace a na jejich základě pak interpretují text. Pomocí vhodných aktivizačních metod mohou učitelé vztah žáků k četbě umělecké literatury a její interpretaci dále rozvíjet a prohlubovat.“

Vala (2017, s. 17) dále definuje cíl předmětu literární výchovy takto: „Cílem vzdělávacího předmětu literární výchova tedy je, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění uměleckým textům. Většinou teprve na základě porozumění vlastním textům je potom možno zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji atp.“

Literární výchova ve škole začíná tím, že žáci nejdříve „čtou obrázky“ v knihách a učebnicích a k těmto slovům hledají rýmy, tudíž žák se nejprve učí chápat a poznávat slova pomocí zvukových podobností. S tím se pojí lidová slovesnost a zároveň také vyhledávání rytmu ve slovech pomocí vytleskávání, vydupávání a dalších tanečních prvků (Lepilová, 2014).

Před čtením by učitel měl dětem alespoň částečně naznačit, co budou číst a vysvětlit jim neznámá a cizí slova v textu. Pakliže čte vyučující žákům, tedy má funkci předčítáče, četba by měla být dramatická, zajímavá, zkrátka taková, aby byl posluchač vtáhnut do děje. Prostřednictvím příběhů a množství pohádek se děti seznamují s různými slovy, rozšiřují si slovní zásobu a získávají také přidanou hodnotu, a tím je často ponaučení či morální rozhřešení. Po textu, ať už předčítal vyučující nebo četly samy děti, by měla následovat potextová práce. To znamená, že by žáci měli třeba převyprávět pohádku vlastními slovy, učitel by měl vést rozhovor se žáky o přečteném textu a pomáhat žákům v rozvoji synonym a antonym pomocí příkladů z textu. Žáci by pak sami měli zvládnout popsat jednotlivé postavy z textu vhodnými přídavnými jmény, jež by dané osoby charakterizovaly. Vhodné je také do výuky zařadit dramatizaci pohádky, tedy interpretaci pohádky pomocí scénického ztvárnění žáků (Lepilová, 2014).

Friedlaenderová et al. (2018, s. 60) popisují důležitost četby ve škole takto: „Důležitou roli v rozvoji čtenářských dovedností i v motivaci dětí ke čtení hraje také škola, kde děti čtou ukázky z knih v čítankách a také si vedou čtenářské deníky. Výzkum ukazuje, že na negativním vztahu ke čtení se může podílet i čítanka s nevhodně zvolenými ukázkami, které děti nebaví...“

Lepilová (2014, s. 57) rovněž doplňuje, že: „Dlouhodobě přetrvávající převážně hlasité

čtení opakujících se ukázek čítanky ve škole nevede k tzv. výraznému čtení či recitaci, ale bývá i formou zápasu učitele s nepozorností žáků a skrytou dyslexií (porucha schopnosti čtení).“ Naopak ideálním případem je, když žák čte samostatně, má své vlastní tempo a čtený text si může vychutnat s prožitkem (Lepilová, 2014).

I hra má své místo v literární výchově a nenásilným způsobem ovlivňuje a působí na čtenáře. Forma hry v literární výchově má často funkci motivační, kdy je vzbuzen žákův zájem prostřednictvím soutěže, hraní rolí, her na stimulaci, ale i humorných situací. V textech a čítankách se často objevují hry se slovy, které nejenže slouží k odreagování, ale i k rozvoji jazykových a komunikačních dovedností, a zároveň mají za cíl pobavit čtenáře (Bednářová, 2018).

Friedlaenderová et al. (2022b, s. 103) ve své publikaci nabádají, aby školy využívaly i moderní technologie při výuce: „Školy by se na využívání digitálních prvků měly zaměřit a častěji je do výuky českého jazyka a literatury zařazovat také proto, že děti a mládež s digitálními nástroji pracovat umějí, chtějí a mohou při takové činnosti uplatnit nejen digitální dovednosti, ale také tvořivost a fantazii.“

3.4.2 Povinná školní četba

Trávníček (2017) ve své publikaci shledává povinnou četbu jako něco, co v rámci sociálního, kulturního a historického hlediska je povinné, aby člověk dokázal plnohodnotně žít a působit ve světě. Naopak poukazuje na fakt, že se s žádnými predispozicemi ke čtení člověk nerodí, ani je nezískává z genů po rodičích, tím pádem se jedinec musí naučit číst. Stát se dobrým čtenářem je samo o sobě dlouhý a náročný proces, ke kterému se ve škole ještě přidává povinná četba. Na žáka je zde kladena povinnost přečíst knihy ne z jeho vlastní vůle, ale z vůle, nabádání a požadavků školy, a tedy především na základě pokynů učitele, jenž vyučuje český jazyk a literaturu. Autor poukazuje na nechuť a odpor k povinné (dnes častěji doporučené) četbě u žáků především proto, že pro děti je to určitá vynucená povinnost. Ruku v ruce s doporučenou četbou jde i čtenářský deník, který si žáci mají vést a v pravidelných intervalech zaznamenávat určité informace o knize.

S pojmem doporučená četba se dítě setkává spíše až v pozdějších ročnících prvního stupně. Rámcový vzdělávací program však pojem povinná četba nepoužívá, pouze se v něm poukazuje na vytvoření kladného vztahu k literatuře. Seznam doporučené literatury ke čtení si každá škola utváří na základě svého uvážení. Dnes je spíše sousloví „povinná školní četba“ nahrazeno pojmem „doporučená školní četba“, a to i přesto, že doporučená četba často vyjadřuje povinnost přečtení dané knihy a následnou další práci s knižní ukázkou (Gejgušová,

2010 in Friedlaenderová et al., 2018).

Friedlaenderová et al. (2018, s. 86) popisují povinnou školní četbu takto: „Hovoříme-li o povinné školní četbě, máme na mysli skutečnost, že učitel na začátku nebo v průběhu školního roku zadá žákům určitý počet literárních titulů k četbě a specifikuje výstupy z této četby, například zápis do čtenářského deníku, přípravu referátu, diskuse v hodině atd.“

Povinná četba představuje pro mnoho žáků povinnost, kterou dělají neradi, ba dokonce k ní mají často nechuť a odpor. Přestože se většina dětí učí číst teprve ve škole, tudíž škola pomáhá rozvíjet kognitivně-kulturní dovednosti každého žáka, vztah k četbě není vždy kladný. Škola stojí ve funkci kontrolora čtenářství a jako nástroj k odhalení čtenářské úrovně využívá nejen klasické čtení v hodině, ale i deník povinné/doporučené četby (Trávníček, 2019).

Mimočítankovou (doporučenou) četbu má a je s ní spokojeno 45 % dotázaných žáků ve věku 9–10 let, 15 % žáků je s doporučenou četbou nespokojeno, avšak velké procento v této věkové kategorii tvoří i počet žáků, kteří nemají žádnou povinnou/doporučenou četbu v rámci českého jazyka, a to celkem 40 % respondentů z celkového počtu 294 žáků. Ve skupině žáků ve věku 11–12 let odpovídalo 340 respondentů, přičemž bylo zjištěno, že 37 % žáků je spokojeno s doporučenou četbou, 28 % z nich je nespokojeno a 35 % dotázaných opět žádnou doporučenou četbu nemá (Friedlaenderová et al., 2022b).

Čtenářský deník jako psaný projev, charakterizuje Lepilová (2014, s. 126) takto: „Číst a psát text o literárním díle znamená představovat si, vést vnitřní dialog s textem a klást si otázky. Vedení deníku ... vede k formulacím myšlenek.“

Friedlaenderová et al. (2018) rozdělují 3 možnosti, jak může být povinná školní četba zadávána:

- Direktivně – vyučující žákům předloží přesný seznam literárních děl, který žáci musí přečíst a zpracovat v průběhu školního roku. Tento způsob však patří mezi nejméně vhodné, jelikož žák si četbu sám nevybere, literární dílo je pro něj často složité, nudné a žáci častěji podvádí a pomáhají si při psaní čtenářského deníku internetem, aniž by knihu přečetli.
- Kompromisem – učitel prezentuje žákům rozsáhlejší seznam knih, z něhož si žáci zvolí pouze některé tituly tak, aby splnili požadovaný počet přečtených děl, které následně určitou formou zpracují.

- Liberálně – učitel pouze žákům sdělí množství literárních děl, které mají přečíst a následně zpracovat, výběr titulu však záleží pouze na žácích. Tento způsob je nejčastěji využívám u dětí na 1. stupni ZŠ.

Žáci ve věku 6–8 let většinou povinnou školní četbu nemají, jejich jediným povinným čtením je četba ze slabikáře ve škole, ale i trénování této četby doma, a později se k tomu ještě přidává četba z čítanky. Mladší žáci mají většinou rádi hodiny literatury a čtení, avšak vždy se najdou nějakí jedinci, kteří od začátku čtení nemají rádi, hodiny je nudí a ani nechtějí číst. Dvě třetiny žáků ve věku 9–10 let se již s povinnou školní četbou setkala a musí pravidelně knihy číst, kdy 40 % žáků dostává volný výběr ke čtení, převažuje zde tedy liberální způsob zadávání četby. Následné zpracování přečtené knihy probíhá nejčastěji formou čtenářského deníku. Z celkového počtu respondentů 1505 žáků od 9–19 let, z čehož jsou pro tuto práci stěžejní výsledky žáků od 9–11 let, odpovědělo 32 % žáků ve věku 11–12 let, že nemají žádnou povinnou školní četbu (Friedlaenderová et al., 2018).

Lepilová (2014, s. 52) doporučuje ze čtení provádět zápisy, jelikož: „Přesný a stručný zápis cvičí přitom mozek v dovednosti vyprávět a mluvit přehledně. Vedení písemných zápisků z textu (včetně čtenářského deníku) podporuje pak tvorbu řečnického cvičení...“

Vytváření čtenářského deníku často končí tím, že dítě přečte knihu a napíše o ní do svého sešitu. Síla čtenářského deníku je však dominantní až tehdy, kdy dítě o přečtené knize hovoří, sděluje své prožitky z četby s ostatními spolužáky a motivuje vrstevníky k přečtení dané knihy (Gabal & Helšusová, 2003).

3.5 Knihovna

Knihovna je místo, kam žáci nemusí povinně chodit jako do školy, naopak je to místo, které může člověk dobrovolně navštívit kdykoliv, kdy je otvírací doba. Často knihovna kompenzuje nedostatky z domova, tedy pokud dítě doma nemá knihy, pokud určitou knihu potřebuje do školy anebo když rodiče nemají dostatečné finance pro zakoupení oblíbené knihy dítěte (Trávníček, 2019).

„První návštěvu dítěte v knihovně iniciují nejčastěji rodiče, starší sourozenci nebo učitelé. Je tedy velmi důležité, aby knihovny podrobně a pravidelně informovaly jak školy, tak své dospělé čtenáře o svých službách a aktivitách, které nabízejí dětem“ (Friedlaenderová et al., 2022b, s. 171).

„Názor na význam knihovny stejně jako vztah ke knihám a čtení vzniká primárně v rodině“ Friedlaenderová et al. (2018, s. 111). Dále skupina autorů poukazuje na důležitost

spolupráce mezi školou a knihovnou, která by měla žákům pomoci vytvořit si pozitivní vztah nejen k četbě, ale také k pravidelnému navštěvování knihovny. Určitou roli hraje i školní knihovna, se kterou by měl žáky seznámit právě vyučující, a jehož cílem by mělo být, aby ji žáci aktivně využívali (Friedlaenderová et al., 2018).

„Knihovna, to je především svobodný prostor. Ve městě či na vesnici je to často jediná kulturní instituce, kam je vstup zdarma“ (Brasseur, 2021, s. 57).

Knihovna je otevřené místo všem návštěvníkům s možností vypůjčení si nejen knih, ale také časopisů, CD s mluveným slovem, pro menší děti jsou v knihovně i hračky a deskové hry. Veřejná knihovna, jak již z názvu vypovídá, je prostor pro všechny čtenáře bez omezení, kteří po zaregistrování obdrží čtenářský průkaz, a po zaplacení minimálního poplatku (kdy děti často ani neplatí), mohou využívat všechny služby knihovny. Větší knihovny, především ty městské, nabízejí i online přístup do knižního katalogu, kde si čtenář nejdříve může knihy vyhledat, poté si je objedná a často hned další den si je smí vyzvednout u výpůjčního pultu (Brasseur, 2021).

Žáci dle provedeného výzkumu mají spíše kladný vztah ke knihovně a využívají ji zejména proto, aby si mohli zapůjčit knihy, které doma nemají. Návštěvnost a oblíbenost knihovny je podmíněna také vyšším vzděláním rodičů a také tím, zda dětem bylo doma předčítáno. Názor, že knihovny jsou v dnešní době již nepotřebné, zastávají děti spíše méně vzdělaných rodičů a také žáci, kteří svými rodiči nebyli vedeni k četbě knih (Friedlaenderová et al., 2018).

První vstup dětí do knihoven je nejčastěji společně s matkou anebo školou, starší žáci postupně začínají chodit do knihoven sami nebo s kamarádem. Celkem 42 % žáků v prvním období 1. stupně (z 504 respondentů) navštěvuje veřejnou knihovnu alespoň někdy, školní knihovnu v tomto věku navštěvuje pouze 19 % žáků. U starších žáků nastává pokles návštěvnosti, zejména školní knihovny. Dívky chodí do veřejné knihovny častěji než chlapci, alespoň jednou za rok navštíví knihovnu 58 % dívek ve věku 9–10 let, ale pouze 46 % chlapců (celkový počet respondentů byl 1505 žáků ve věku 9–19 let). Ve věku 11–12 let je rozdíl mezi pohlavím a návštěvností knihovny až o 19 % rozdílný, kdy chlapci navštěvují veřejnou knihovnu méně než dívky. Procentuální rozdíl mezi pohlavím je patrný i u těch, kteří nikdy nenavštívili knihovnu. Dohromady až 28 % chlapců ve věku 11–12 let nikdy nebylo v knihovně, naopak pouze 12 % dívek v tomto věku nikdy nenavštívilo knihovnu (Friedlaenderová et al., 2018).

Friedlaenderová et al. (2018, s. 69) shrnují důležité body při výběru knihy v knihovně (či obchodě):

- „Obal (který zaujme)
- Obrázky (preference zajímavých obrázků)
- Velikost písmen (preference velkých písmen)
- Tloušťka knihy/počet stránek (preference tenkých knih).“

Friedlaenderová et al. (2022b, s. 161) popisují, jak veřejnost vnímá knihovnu: „Knihovny jsou pro děti, mládež a rodiče stále v prvé řadě široce dostupným zdrojem knih, které nemají doma. V očích dětí, mládeže a rodičů jsou také důležitým vzdělávacím zařízením, což akcentují více dívky než chlapci. Děti a mládež dále vnímají knihovny jako vhodné místo pro učení a studium, rodiče nejmladších školních dětí ještě o něco více akcentují nepostradatelnou roli knihoven v rozvoji dětského čtenářství.“

3.6 Covid-19

Covid-19 přišel nečekaně na jaře v roce 2020 a změnil běžnou výuku ve školních lavicích. Tato covidová pandemie přinesla řadu negativních dopadů a změn, které ovlivnily životy nejen žáků, ale také rodičů a učitelů. Tím největším problémem byl především nárůst času, kdy žáci v mnohem větší míře sledovali televizi a YouTube, hráli online hry a využívali sociální sítě. Tato progresa nastala z důvodu, že byl omezen kontakt s vrstevníky, byly zavřeny všechny kroužky, které děti dříve navštěvovaly a volnočasové činnosti značně omezeny, což se projevilo nejen změnou chování a zájmů, ale i narušením stravovacích návyků a přibíráním na váze. Dny dětí byly bez pravidelného režimu, kdy po absolvování výuky měly často „volno“ a směly si dělat „co chtěly“. Avšak dle zjištěných údajů měla i pozitivní účinky. Žáci si nejvíce pochvalovali, že nemusí brzo vstávat a dojíždět do školy. Naskytnul se i čas a prostor pro více společných rodinných aktivit, zejména procházky do přírody, proměnily se i individuální aktivity – rozvoj nových koníčků jako je malba, četba knih. Jelikož to situace žádala, společnost se přizpůsobila, vznikaly nové online komunity a kroužky, nejen na podporu učení, ale také na posilu sociální interakce. Zejména žáci získali nové digitální kompetence, které byly osvojeny při každodenní online výuce, vedlo je to také k větší samostatnosti a zodpovědnosti (Friedlaenderová et al., 2022b).

Brom et al. (2020, s. 1) poukazují na stav v ČR v době vyhlášení nouzového stavu: „V České republice, která má 10 milionů obyvatel EU, se to stalo 11. března 2020 napříč celým

sektorem primárního a terciárního vzdělávání. Přesto nebyl školní rok přerušen. Vzdělávání žáků a studentů od té doby pokračovalo: doma i ve spolupráci se školami, především prostřednictvím elektronické komunikace.“

Podle rodičovského mínění u jejich dětí nenastaly žádné výrazné změny ve čtenářství: „Pandemie četbu knih podle názorů rodičů nijak zásadně nezměnila, děti čtou o něco málo více než před ní“ (Friedlaenderová et al., 2022a, s. 30). Skupina autorů dále dodává, že: „Tam, kde není motivace a důvod číst, volný čas nic nezmuže“ (Friedlaenderová et al., 2022a, s. 64). Ani covidová doba tedy neproměnila nečtenáře v aktivní zapálené čtenáře. Ten, kdo pravidelně četl před pandemií, měl spíše více času se čtení věnovat, slabý čtenář měl možnost se stát silnějším čtenářem, ale to již záleželo na jeho osobních preferencích. Co však pandemie jistě změnila, byl způsob získávání knih, kdy čtenáře přiměla objednávat knihy online anebo také sáhnout po knize ve své vlastní knihovně, na níž doposud neměli čas, nebo kterou naopak četli již několikrát (Friedlaenderová et al., 2022a).

Friedlaenderová et al. (2022a, s. 68): „Data, ..., ukazují, že se pandemie zaprvé zapříčinila o nárůst všech mediálních aktivit, čímž ovlivnila i nárůst čtenářství (všeho druhu).“ Friedlaenderová et al. (2022a, s. 68) tvrdí, že došlo k přesunutí do digitálního prostředí, avšak shledává, že u dětské populace: „už ani o žádném posunu mluvit nelze, protože se narodily do rozvinuté digitální kultury, v níž počítač, Google, Wikipedie a vůbec internetový svět pro ně představují naprosté samozřejmosti. Jsou to plně integrovaní digitální domorodci.“ Tudíž pandemie pouze rozvinula intenzitu chování dětí, nezměnila celkový způsob chování jako u starších generací, poněvadž dnešní mládež se již narodila a vyrůstá v digitální době. Přestože dle dat bylo zjištěno, že čtenářství vzrostlo, je nutné brát v potaz čtení elektronických knih, článků na internetu, krátkých zpráv na sociálních sítích a dalších online textů (Friedlaenderová et al., 2022a).

Skupina autorů provedla výzkumné šetření, kdy oslovila 244 rodičů žáků od 6 do 18 let. Zkoumaným předmětem se stalo chování a činnosti dětí v covidové době z pohledu rodičů. V průběhu koronaviru došlo k rozvoji sice všech mediálních aktivit, nicméně dle odpovědí rodičů začalo až o 41 % více dětí ve zkoumaném věku trávit svůj čas hraním her na telefonu, tabletu či počítači. Více než v období před pandemií začalo využívat sociální sítě 38 % dětí, dále o 35 % více dětí sledovalo pravidelně seriály a filmy prostřednictvím počítače, či telefonu, a na dalším místě je i sledování televize (celkem o 22 % je větší nárůst než před obdobím pandemie). Dle odpovědí rodičů bylo zjištěno, že pouze o 7 % více dětí začalo trávit svůj čas čtením tradičních knih častěji než před pandemií (Národní knihovna ČR a agentura Nielsen

Admosphere, 2021 in Friedlaenderová et al., 2022a).

Pandemie si také vyžádala nový způsob vzdělávání, kdy se prezenční výuka musela transformovat do digitální, tedy distanční podoby. To si samozřejmě vyžádalo i nový způsob komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která se odehrávala přes obrazovky digitálních technologií. Dle zjištěných dat upřednostňovalo tento způsob vyučování pouze 16 % dětí ve věku 6–8 let z počtu 517 dotázaných, mnohem větší počet (téměř 67 %) mělo raději klasickou výuku ve škole. S rostoucím věkem žáků narůstala obliba online výuky, stále však prezenční výuce dávalo přednost i 51 % žáků ve věku 9–14 let z celkového počtu 860 dotázaných. Negativa, která žáci shledávali na distanční výuce, byla především – nemožnost osobního kontaktu se svými vrstevníky ve třídě, celková organizace výuky a vypuštění některých předmětů (nekonala se např. tělesná a výtvarná výchova), velké množství domácích úkolů, technické obtíže (nutnost vlastnění kvalitního digitálního zařízení s kamerou a mikrofonom, internetové připojení), problémy s udržením pozornosti a pochopením probírané učební látky, nedostatek motivace žáků k učení, vyšší míra nároků na rodičovskou kontrolu a digitální únava (Friedlaenderová et al., 2022b).

Friedlaenderová et al. (2022a, s. 70): „Je patrné, že sice čteme více, ale současně stále větší množství kratších textů. Internet tuto tendenci akceleroval a pandemie danou akceleraci ještě zesílila.“ Internet se svými moderními možnostmi se stal jednoduchou a relaxační zábavou žáků, kteří se po náročné online výuce raději podívali na film či seriál na počítači, zahráli online hru nebo trávili čas na sociálních sítích, než četli knihu. Jejich volný čas se rozrostl ještě ve chvíli, kdy bylo prakticky zakázáno navštěvovat se s kamarády či chodit do volnočasových kroužků. Covid-19 však čtenářství žáků nijak výrazně nezměnil, změna nastala pouze v hojnějším čtení kratších internetových článků (Friedlaenderová et al., 2022b).

Covid-19 a restrikce s ním spojené ještě více prohloubily hranice mezi finančně zajištěnými rodinami a těmi, kteří pochází z rodin s nižším sociálně-ekonomickým a finančním statusem. Děti z tohoto prostředí měly ztíženější podmínky pro online vzdělávání, kdy v takovýchto rodinách nebylo dostatek digitálních technologií pro připojení se k distanční výuce a vzdělávání neprobíhalo stejně jako u dětí z jiných rodin. Velký úkol v tomto období měli zejména rodiče, jelikož museli často zastávat roli učitele, dopomáhat dětem při online výuce i množství úkolů, kdy se opět vyskytovaly značné rozdíly, jež souvisí se vzděláním rodičů. Zejména ti s nižším dosaženým vzděláním měli problém svým dětem dopomáhat se školním učením a domácími úlohami. Zároveň rodiče s nižším dosaženým vzděláním doprávali svým dětem více času na hraní online her a sledování televize, než rodiče s vyšším dosažením

vzděláním, po dobu online vzdělávání (Bonal & Gonzáles, 2020).

„Již před pandemií COVID-19 se ukázalo, že výuka ve škole je efektivnější než výuka na dálku. Kromě toho se ukázalo, že výsledky studentů vyplývající z online výuky jsou v průměru horší než výsledky vyplývající z prezenční výuky“ (Heppen et al., 2017 in Bonal & Gonzáles, 2020, s. 640).

Dle výzkumu kolektivu autorů (Brom et al., 2020, s. 6) bylo zjištěno následující: „Většina dětí tráví studiem 2–4 hodiny denně, přičemž rodiče jim obvykle pomáhají alespoň polovinu tohoto času. Mezi rodinami je však velká heterogenita, která odráží rozdílné požadavky na školu, různé možnosti v domácnostech a pravděpodobně i rozdílné názory rodičů na vzdělávání.“ Bonal & Gonzáles (2020) spatřují obrovskou úlohu v době covidu a distanční výuky právě na rodičích. Ti nahrazují a suplují činnost učitelů a stávají se hlavními mentory domácího vzdělávání.

Z důvodu omezení, která přišla následkem pandemie, nahrála tato situace čtení e-knih a poslechu audioknih. Jejich nespornou výhodou v době covidu-19 byla především nenáročná dostupnost, kdy si žák mohl stáhnout e-knihy či audioknihy kdekoli a kdykoliv z internetu, mnohdy i zdarma. Při porovnání výzkumů z roku 2017 (celkový počet respondentů 504) a 2021 (celkový počet respondentů 517) dochází u žáků ve věku 6–8 let k mírnému nárůstu alespoň občasnému využívání e-knih (ze 4 % v roce 2017 na 7 % v roce 2021). Zájem o vyzkoušení této formy čtení by mělo 19 % žáků v roce 2017 a 25 % v roce 2021, stále je ale velmi vysoký podíl žáků, kteří se s pojmem elektronická kniha ještě nikdy nesetkali (v roce 2017 to bylo 53 % respondentů, v roce 2021 to bylo 39 % žáků). Děti v tomto raném období školní docházky raději upřednostňují klasické knihy. Ani u žáků ve věkové kategorii 9–14 let (v roce 2017 byl celkový počet respondentů 817, v roce 2021 byl celkový počet respondentů 860), nedošlo k žádné výrazné změně u využívání elektronických knih po čas pandemie. V obou výzkumných rocích mělo vždy celkem 18 % žáků zkušenosti s e-knihou, ale i tito žáci stále preferovali tradiční knihy, kdy v roce 2017 dávalo přednost běžné knize 32 % starších žáků, v roce 2021 dokonce 42 %. Obdobná je i nedostatečná obeznámenost s touto formou čtení (v roce 2017 nevědělo celkem 24 % starších žáků, co to je e-kniha, v roce 2021 takovýchto žáků bylo 19 %) (Friedlaenderová et al., 2022b).

Poslech audioknih je na tom o poznání lépe než elektronické knihy. Alespoň jedenkrát za rok poslouchalo mluvené slovo 38 % dětí ve věku 6–8 let v roce 2017, v roce 2021 toto procento stoupl až na 60 % posluchačů. Nikdy audioknihu neposlouchalo 58 % mladších dětí v roce 2017, v roce 2021 nastal pokles, kdy pouze 33 % mladších dětí nikdy neposlouchalo

audioknihu. I u starších žáků ve věku 9–14 let v jednotlivých rocích lze sledovat nárůst poslechu audioknih, kdy v roce 2017 alespoň jedenkrát za poslední rok poslouchalo mluvené slovo 23 % žáků, v roce 2021 to bylo už 44 %. Naopak nikdy audioknihu neposlouchalo v roce 2017 celkem 65 % starších dětí a v roce 2021 to bylo 42 %. Lze tedy jasně zpozorovat vzrůst obliby poslechu audioknih během období koronaviru (Friedlaenderová et al., 2022b).

4 Vztah ke knihám

4.1 Předčítání

Prvních pět let života, kdy dítě ještě neumí číst, je hlavní úlohou předčítačů rozvíjet jednotlivé složky čtecí dráhy. Děti získávají poznatky nejen o funkci slov a vět, ale i o fungování světa, dobru a zlu v příbězích. Předčítání v sobě ukrývá nejen auditivní stránku, ale rovněž i vizuální a haptickou. Dítě slyší hlas dospělého, jenž mu předčítá jednotlivá slova, zároveň pozoruje jeho artikulaci a písmena v textu, která se skládají do slov a následně do vět. Dokonce i dotyk s knihou má své kouzlo, dítě, přestože zatím neumí číst, si může vzít do rukou knihu, prohlédnout si ilustrace a prolistovat její jednotlivé stránky. Přestože některé pohádky musí číst dospělý neustále dokola a dokola, i to má svůj důvod, protože se v dítěti postupně vytváří a buduje vztah ke čtení, rozvíjí se slovní zásoba a analogické myšlení (Wolf, 2020).

Při předčítání knih dětem nejde vlastně o to, co se jim předčítá. Jde o vzájemnou pozornost obou stran, společně strávený čas, naučení se, co to vlastně kniha je a co předává. Dítě získává první představu o tom, co je to slovo, věta a četba. Dochází také k rozvoji vizuální pozornosti, kdy se dítě soustředí na to, na co se soustředí předčítač (Wolf, 2020).

Friedlaenderová et al. (2022b, s. 39) zdůrazňují důležitost čtenářství: „Rozhodujícím prvkem prvotní podpory rozvoje čtenářství v rámci rodiny je předčítání. Předčítání jako první most od dítěte ke knize a prožitku z přečteného. Předčítání jako milá chvíle v rámci každého dne, kdy si rodič či jiná dítěti blízká osoba udělá čas jen pro ně. Předčítání jako příležitost mluvit o tom, co čteme, sdílet pocity, překvapení, radost i obavy vztahující se k příběhu.“

Už ve dvou letech dítěte se v jazykovém vývoji vyskytují rozdíly, je poznat, zda je dítěti předčítáno anebo zda dítě spíše vyrůstá na digitálních zařízeních. Právě u dětí, které nemají dostatečnou péči a pozornost rodičů, nedostává se jim tedy předčítání a seznamování se s knihami, je jazykový rozvoj na mnohem horší úrovni (Wolf, 2020).

„Vzbuzený zájem, podporovaný předčítáním, vyznačující se volnou hrou se slovy a jazykem, zanechává pravděpodobně v psychice dítěte výraznou stopu. Díky přirozené dětské zvědavosti je nejen možné, ale i prospěšné tento zájem uchopit a rozvíjet, aby se stal trvalým“ (Bednářová, 2014, s. 13).

Předčítání knih dětem považují rodiče za podstatný prostředek k tomu, aby si jejich dítě vytvořilo kladný vztah ke čtení. Z výzkumu v roce 2017 bylo zjištěno, že velká většina rodičů předčítala svým dětem ve věku 6–8 let knihu alespoň občas (z celkového počtu 504 respondentů

předčítá alespoň občas svým dětem 82 % rodičů), kdy předčítačem bývá převážně matka. Pouze 7 % otců čte svým dětem častěji než matka. V 15 % maminka i tatínek četli svým dětem ve stejné míře. Jakmile si ale dítě v dostatečné míře osvojí čtení natolik, že zvládne číst samotné, předčítání ze stran rodičů pomalu ustává. Naopak rodiče mají v té době zastávat funkci kontrolora čtení, tedy když dítě čte nahlas povinnou četbu, úryvek z čítanky či úkol, tak by měl rodič kontrolovat správnost hlasitého čtení (Friedlaenderová et al., 2018).

Z výzkumu, z něhož bylo získáno 504 odpovědí, vyplynulo, že zejména rodiče s nižším stupněm vzdělání nikdy nepředčítali svým dětem. Při porovnání výzkumu z roku 2014 s dalším výzkumem z roku 2017 vyšlo najevo, že procentuální podíl takových dětí je shodný, tedy 6 % rodičů nikdy nepředčítalo svým dětem. Naopak přibýlo rodičů, kteří čtou svým dětem pravidelně, a podíl takovýchto rodičů vzrostl z 23 % na 50 %. Autoři však uvádějí, že takto velká změna může být dána i termínem, kdy byla data sbírána, jelikož v roce 2017 byl výzkum proveden na začátku školního roku, výzkum z roku 2014 byl proveden v jiném datu (Friedlaenderová et al., 2018).

Předčítání knih má pozitivní vliv nejen na dítě, ale i na předčítajícího (dospělého). Ten díky tomu má možnost po práci vykonat smysluplnou aktivitu se svým dítětem, kdy cítí jeho lásku a náklonnost. Zároveň to přináší dospělému odreagování se od každodenního shonu a pracovního stresu. Samozřejmě, že i dítě je rádo za čas, který prožije společně s rodičem při předčítání, to plní několik důležitých funkcí, kdy jednou z nich je například zklidňující funkce před spaním dítěte. Dále předčítání rozšiřuje dětskou slovní zásobu, díky tomu dítě lépe chápe různé pocity a emoce, a rovněž se to projeví na rozvoji fantazie, představivosti, dítě tak může prožít své sny alespoň v příběhu (Brasseur, 2021).

Čtení se řadí mezi dovednost, jelikož s textem se dítě musí nejprve naučit správně pracovat. V textu, v příběhu, může být ukrytý určitý podtext, smysl, ponaučení, který lze pochopit pouze z kontextu celého díla, příběhu. Často se v textech objevují i humorné, ironické scény, opakování slov, nadsázky, kdy dítě již zvládne některé tyto kontexty správně pochopit na základě toho, jak mu tyto děje předčítač přečte, opíše pomocí své vlastní intonace, s důrazem na určitá slova a s využitím zvukovosti a hry se slovy (Lepilová, 2014).

To, že předčítání má obrovský vliv na vlastní čtenářství dítěte, je již neopomenutelný fakt. Nejvíce rodiče předčítají mladším dětem, s rostoucím věkem postupně předčítání knih ze strany rodičů ustává. Ještě 40 % rodičů dle výzkumu předčítá svým dětem ve věku 9–10 let, avšak dětem, zejména dívkám, ve věku 11–12 let předčítá pouze 20 % rodičů. U mladších dětí je naopak častěji předčítáno chlapcům (Friedlaenderová et al., 2018).

Francouzský autor dále zdůrazňuje důležitost předčítání právě i v období, kdy už dítě umí číst: „Dítě, které umí číst, potřebuje dál poslouchat příběhy. Kniha tak pro něj zůstane pořád radostí a symbolem společenství s vámi jako s dospělým... a ne jen učební pomůckou!“ (Brasseur, 2021, s. 28).

Přestože je dnes možné předčítat dětem i elektronické knihy, zahraniční autorka (Wolf, 2020) od toho rodiče odrazuje. Jako důvod vymezuje to, že v dnešní době je vymožeností určitých typů e-knih i nastavitelné „předčítání“, tudíž rodičovskou roli předčítače plně nahradí digitální médium. U dětí však poté může docházet k horšímu pochopení čteného textu, dítě ztratí aktivní kontakt s rodičem a digitální zařízení, ač ve formě předčítače knih, bude považovat spíše za určitou formu zábavy, kterou vlastně ani vnímat nemusí, zhorší se jeho pozornost a stane se pasivním příjemcem informací.

Autorka (Wolf, 2020, s. 179) dále zdůrazňuje podstatu předčítání, protože „když rodiče dětem čtou z knih, posilují se tím časové a prostorové dimenze čtení, do mladé čtecí dráhy se tím přidávají i důležité dotekové asociace a celkově jde o nejlepší možnou sociální i emoční interakci.“

4.2 Výběr četby, kniha jako dárek

Lepilová (2014) ve své knize uvádí, že výběr vhodné četby a televizní pohádky má vliv na úroveň řeči a čtení žáka. Jen to, že se o přečteném textu s někým baví, diskutuje, či mu ji někdo vypráví, žáka opět přitahuje zpátky k příběhu. Žák tak zvnitřňuje své vlastní prožitky, rozvíjí slovní zásobu a zároveň si vytváří k četbě vědomý vztah. Žáci čtvrtých a pátých tříd se nachází ve věku tzv. zlatého čtenářství, kdy toto období je charakteristické tím, že děti vypráví příběh ponejvíc zaujatě a detailně, co do kvality a obsahu přečteného či shlédnutého. V tomto období je i zvýšená citlivost k rozvoji slovesného umění, kdy je žák schopen popsat danou věc více způsoby s použitím synonym.

„Důležitým prvkem budování kladného vztahu ke knihám je pomoc při výběru knihy ke čtení. Správná kniha ve správný čas může být právě tím bodem zlomu ve čtenářské kariéře dítěte, které samo sebe dosud třeba ani za čtenáře nepovažovalo“ (Friedlaenderová et al., 2022b, s. 46). Skupina autorů dále dodává, že právě kniha jako dárek či doporučení vhodné četby rodičem je jednou z nejlepších motivací pro dítě, které ještě nemá s četbou takové zkušenosti jako dospělý (Friedlaenderová et al., 2022b).

Lepilová (2014, s. 155): „Čtenářství vždy obsahovalo čtenářský zájem, zvyky a postoje projevující se ve výběru četby. Avšak samotný proces čtení jako řečové dovednosti

(s poslechem, hovorem a psaním jako dalšími třemi ze čtyř komplexních řečových dovedností) bývá opomíjen.“

Knihy si 49 % mladších dětí (z celkového počtu dotázaných 474 ve věku 6–8 let) vybírá nejčastěji podle titulní strany nebo obrázků v knize, na doporučení rodičů dá 45 % mladších žáků a podle žánru si knihy volí 43 % z nich. U starších žáků ve věku 9–14 let (z celkového počtu 701 dotázaných) je výběr knih už jiný. Děti si v této věkové kategorii nejčastěji vybírají knihy podle žánrů, které mají rády (52 % z nich), na druhém místě je doporučení kamarádů (33 %) a díky seznamu povinné školní četby si knihy volí 28 % starších žáků (Friedlaenderová, 2021 in Nielsen Admosphere, 2021).

Výběr četby u mladších žáků je ovlivněn i obdarováváním knih od příbuzných. Žáci mladšího školního věku získávají knihy nejčastěji ve formě dárku, který obdrží k narozeninám, k svátku, k Vánocům, či k jiné významné události. Z výzkumu v roce 2017, z počtu 504 dětí ve věku 6–8 let, dostává pravidelně 33 % dětí knihy jako dárek, 54 % uvedlo, že občas získá knihu jako dárek, 11 % dotázaných odpovědělo, že nedostává knihu jako dárek, ale nevadí jim to a 2 % mají zájem dostávat knihy jako dar. Oproti tomu v roce 2021, kdy počet respondentů byl 517 dětí ve věku 6–8 let, je obdarováno pravidelně knihou 43 % z nich, dále 50 % z nich dostává knihu jako dárek alespoň občas, 6 % žáků knihu jako dárek nedostává, ale nevadí jim to a 1 % by rádo obdrželo knihu jako dárek. Darování knih dětem je opět nejvíce závislé na vzdělanosti rodičů, kdy právě rodiče s vyšším vzděláním obdarovávají své děti knihou častěji než rodiče, kteří dosáhli nižšího vzdělání. Děti těchto rodičů knihy dostávají málokdy, avšak jim to spíše nevadí (Friedlaenderová et al., 2022b).

Covid-19 však proměnil i získání knih, jelikož knihkupectví, veřejné knihovny i školní knihovny byly uzavřeny. Mladší žáci ve věku 6–8 let (z počtu 474 dotázaných) nejvíce četli knihy, které již doma měli (celkem 73 % z nich), druhé místo obsadilo obdarovávání knih, kdy celkem 70 % mladších žáků takto získávalo knihy v době pandemie. Na třetím místě pak byl nákup tištěných knih prostřednictvím e-shopů, kdy takto získávalo knihy 32 % z dotázaných. U starších žáků ve věku 9–14 let (z počtu 701 dotázaných) jsou výsledky velice obdobné. Celkem 60 % starších žáků četlo nejčastěji knihy z domácí knihovny, stejně tak i 60 % z nich dostávalo knihy jako dárek. Shodná procenta (tedy 29 %) má u starších žáků do 14 let i nákup tištěných knih v online obchodech a půjčování knih od kamarádů (Friedlaenderová, 2021 in Nielsen Admosphere, 2021).

Na základě zjištění a porovnání výsledků PIRLS v jednotlivých letech bylo stanoveno, že v roce 2001 by rádo dostalo knihu jako dárek celkem 92 % žáků, v roce 2011 by knihu jako

dárek ocenilo 84 %, v roce 2016 to bylo 83 %, avšak v roce 2021 by chtělo dostat knihu ve formě dárku pouze 76 % žáků (Janotová et al., 2023).

4.3 Obliba čtení

Žáci nejčastěji hodnotí čtení knih jako zábavu (61 % mladších žáků z celkového počtu 517 respondentů a 42 % starších žáků z celkového počtu 860 respondentů). Na dalším místě žáci uvádějí, že čtení knih je důležité pro vzdělávání, vysoké procento má však i povinnost číst knihy a vynucené čtení ze strany rodičů. Pro 23 % mladších žáků je čtení nuda a stejně tak hodnotí čtení i 32 % starších žáků (Friedlaenderová, 2021 in Nielsen Admosphere, 2021).

Oblibu čtení v rámci pohlaví zkoumala Šauerová (2014), která zjistila nepatrný rozdíl v přístupu k četbě u dívek a u chlapců. Z celkového počtu 383 respondentů zde bylo celkem 200 dívek a 183 chlapců ve věku 7–10 let. Celkem 34 % dívek čte rádo a často, podobně je to i u chlapců, kdy celkem 31,7 % má rádo četbu. Občas ale rádo čte 50 % dívek a 45,4 % chlapců. Docela málo čte knihy 16 % dívek a 20,8 % chlapců, avšak žádná z dívek nezvolila možnost „nečtu“, tuto možnost vybralo 2,2 % chlapců. Tento výzkum tedy shledává výsledné zjištění takové, že dívky mají čtení knih o trochu více v oblibě než chlapci.

Při dalším výzkumu (celkový počet respondentů ve zkoumaném věku 9–19 let byl 1523), jak koronavirová pandemie ovlivnila čtenářství žáků v rámci pohlaví, bylo zjištěno, že dívky i během covidu-19 měly kladnější vztah k četbě knih oproti chlapcům. Dohromady 21 % dívek četlo v období pandemie častěji než předtím, u chlapců byl nárůst pouze o 15 %. Knihy během pandemie četlo stejně často 44 % dívek a 43 % chlapců, avšak knihy téměř nečetlo před ani během pandemie 13 % dívek a 22 % chlapců (Friedlaenderová, 2021 in Nielsen Admosphere, 2021).

Rozdílnou oblibou čtení v rámci pohlaví se zabýval i výzkum České školní inspekce (dále jen ČŠI) v roce 2021 (v tomto roce se testování zúčastnilo 8527 žáků čtvrtých tříd), který srovnával výsledky i z roku 2016. V onom roce 2016 mělo čtení velmi rádo celkem 37 % dívek a 24 % chlapců. Docela rádo mělo čtení 50 % dívek a 49 % chlapců, naopak čtení neholdovalo 13 % dívek a 27 % chlapců. Z výzkumu v roce 2021 bylo zjištěno, že celkem 32 % dívek a 23 % chlapců čte velmi rádo, docela rádo se věnuje četbě 49 % dívek a stejně tak i 49 % chlapců. Čtení knih nemá rádo 19 % dívek a 28 % chlapců. Zjištěné výsledky z roku 2021 jsou u chlapců skoro totožné (při porovnávání s výsledky z roku 2016), menší difference nastala u dívek. I přesto však z dat jasně vyplývá, že dívky mají četbu v oblibě více než chlapci. (Janotová et al., 2023).

Již žáci mladšího školního věku ví, že dovednost čtení je potřebná pro jejich každodenní život. Na základě výzkumu z roku 2017 (celkový počet respondentů byl 2009 ve věkové kategorii 6–19 let) je zřejmé, že mladší žáky čtení baví – a to až 64 % z nich, naopak u starších žáků byl již zaznamenán pokles obliby čtení, a to až o polovinu. Při srovnání s výzkumem z roku 2014 je patrné, že nastala mírná změna v odpovědi „čtení mě vůbec nebaví“, kdy se procenta pohybovala následovně: 6–8 let – 7 %, 9–10 let – 13 % a 11–12 let – 17 %. Naopak v roce 2017 byl zaznamenán procentuální úbytek výše zmíněné odpovědi: 6–8 let – 4 %, 9–10 let – 11 %, 11–12 let – 10 %. Nejedná se o nikterak velkou změnu, ale každé procento dolů přispívá k nárůstu obliby čtení a zájmu o čtení u mladších i starších žáků (Friedlaenderová et al., 2018).

Při dotazování, jak často čte dítě knihu mimo školní četbu, odpovědělo 24 % dětí ve věku 9–10 a 18 % dětí ve věku 11–12 let, že čtou každý den (celkový počet respondentů byl 1505 ve věku 9–19 let). Největší skupinou bylo v obou případech čtení několikrát do týdne, kdy ve věku 9–10 let takto čte 36 % dětí a ve věku 11–12 let skoro 32 % dotazovaných. Málokdy či nikdy nečetly mimo školní četbu pouze 4 % mladších žáků a 6 % žáků ve věku do 12 let. Jako největší činitel, který ovlivňuje četnost čtení, byl prokázán fakt, že kniha dítě zaujme, tudíž v tom případě má dítě velkou motivaci knihu rychle dočíst. Frekvenci čtení také ovlivňuje i nutnost přečtení, zápis o povinné četbě do čtenářského deníku a na třetím místě je obdarování novou knihou jako dárku (Friedlaenderová et al., 2018).

V tom, proč žáci nečtou knihy, se rozdělují na dvě skupiny vzhledem k věku. Žáci ve věku 6–8 let (1.–2. třída) ve výzkumném počtu 111 respondentů, odpovídali nejvíce, že ještě neumí dobře číst, a to celkem 76 % z nich, pro 18 % je čtení příliš namáhavé a 15 % odpovědělo, že existují zábavnější činnosti než čtení. Naopak u starších žáků je už na vrcholu důvod takový, že četba žáky jednoduše nebaví, a to až 56 % z dotazovaných (Friedlaenderová et al., 2018).

Z výzkumu v roce 2021 bylo zjištěno, že celkem 66 % žáků (z celkového počtu 517 respondentů ve věku 6–8 let) čtení knih baví nebo docela baví, svou úroveň hodnotí pomocí srovnávání se s ostatními spolužáky při četbě nahlas. Najdou se však v tomto období i žáci, které čtení nebaví, dohromady tedy 16 % z dotázaných. Již v tomto věku se však vyskytují genderové odlišnosti, kdy dívky četba baví více než chlapce, ti raději upřednostňují jinou formu zábavy. Jak je zde už několikrát zmíněno, s rostoucím věkem žáka klesá obliba čtení. Pouze 45 % žáků věku 9–14 let (z celkového počtu 860 dotázaných) má četbu rádo nebo docela rádo, čtení se bere spíše jako nutná povinnost (Friedlaenderová et al., 2022b).

Z výzkumů však jasně vyplynulo, že dnešní generace stále častěji upřednostňuje čtení příspěvků a zpráv na sociálních sítích před čtením klasických knih. Při rozhovorech s dětmi vyvstalo na povrch, že však stále před psaným obsahem vítězí videoobsah a čtený text u jednotlivých příspěvků ani nepovažují za formu četby (Friedlaenderová et al., 2022b).

Jako zřejmý důvod, proč děti nemají čtení v oblibě, bylo na základě provedených výzkumů z roku 2014, 2017 a 2021 jednoznačně zjištěno, že je čtení jednoduše nebaví. Jako další příčinu je možné považovat i to, že žáci vykonávají spoustu zajímavějších aktivit než čtení knih. Mladší žáci také často volili možnost, že je čtení pro ně příliš namáhavé a rovněž zde byl i hojný zástup těch, kteří odpověděli, že se všechny informace dozví na internetu, a proto nečtou (Friedlaenderová et al., 2022b).

ČŠI srovnávala jednotlivé roky, kdy probíhalo u žáků čtvrtých tříd testování PIRLS a z výsledků jasně vyplynulo, že v roce 2001 bavilo čtení celkem 77 % dotázaných žáků, v roce 2011 to bylo 81 % žáků, v roce 2016 rádo četlo 80 % žáků a v posledním zkoumaném roce 2021 to bylo 77 % dotázaných žáků. Naopak čtení jako nudu spatřovalo celkem 29 % žáků v roce 2001, při dalším testování v roce 2011 považovalo čtení za nudu 19 % dotázaných, v roce 2016 to bylo 22 % žáků a v zatím posledním výzkumném roce 2021 hodnotilo čtení jako nudu 28 % žáků (Janotová et al., 2023).

5 Moderní možnosti četby

5.1 E-kniha

Celbová & Havlová (2003) definují e-knihu: „Kniha v digitální podobě, tedy vytvořená v počítači (tzv. born digital) nebo vzniklá digitalizací tištěného dokumentu. Je možné ji číst buď online nebo offline (tj. ve čtecím zařízení, např. ve čtečce elektronických knih, tabletu, mobilním telefonu).“ Lepilová dodává (2014, s. 156): „Elektronicky číst znamená novou možnost obracet pomyslné stránky textu díky dotyku ruky.“

Liška & Zacpal (2008) definují elektronickou knihu jako soubor stránek, které jsou však v online podobě. Tyto stránky již nejsou spojeny jako v běžné knize pomocí pevné vazby, nýbrž jsou formátovány v jednom dokumentu e-book, který představuje pomyslnou knihu, avšak v online prostředí. Tato forma virtuální knihy je specifická ve svém obsahu, stylu i užívání, kdy v dnešní době jsou běžnou součástí života nejen e-knihy, ale i e-časopis, noviny, učebnice, návody a další materiály v elektronické podobě. Pořízková (2012, s. 8) dále doplňuje: „E-book (jako dokument) je v pravém slova smyslu virtuální knihou, existuje pouze jako soubor potenciálních funkcí, jejichž realizace je závislá na čtecím zařízení.“

Elektronická kniha je podle Pořízkové (2012, s. 7): „Jednoúčelové fyzické přenosné zařízení umožňující jednoduchou manipulaci s textem dokumentu (nahrávání, čtení, vytváření poznámek apod.); Digitální podobu knihy vydanou na fyzickém nosiči (např. na CD-ROM).“

Elektronická kniha neboli zkráceně e-kniha, je ekvivalentem tradiční tištěné knihy, která nabízí čtenářům určité výhody. Mezi ně se zcela jistě řadí rychlá a snadná manipulace, dostupnost, velká paměť, která umožňuje uložit spoustu knih do jednoho přístroje, dále také pohodlnost, jelikož čtenář si může zakoupit a stáhnout e-knihu online ze svého domova. Historie e-knih však není nikterak dlouhá, první e-knihy a elektronické čtečky se začaly objevovat v roce 1998, přičemž je jako první začaly nabízet americké knihovny jako alternativu ke čtení. Na trhu se ale staly populárními až okolo roku 2007, kdy se očekávalo, že právě knihy v elektronické podobě podpoří a rozvinou dětské čtenářství díky pozitivnímu vztahu dětí k moderním technologiím. E-kniha vypadá a funguje právě jako dotyková obrazovka mobilního telefonu nebo tabletu, a zvláště proto by dnešnímu čtenáři mohla být blízká (Friedlaenderová et al., 2018).

Přednosti elektronické knihy definují i autoři Liška & Zacpal (2008), kteří zdůrazňují, že pro čtenáře je rozhodující především cena, kdy e-knihy jsou často levnější než klasické knihy, či dokonce jsou ke stažení zdarma. S tím souvisí i fakt, že e-knihu nelze nikdy vyprodat a ani se

nic neplatí za její balné a dopravné. Zároveň jde elektronická kniha stáhnout kdykoliv a kdekoliv, tedy i z pohodlí domova v deset večer, pokud má člověk připojení na internet. V elektronické podobě může čtenář pomocí pár kliknutí vyhledat příslušná klíčová slova a myšlenky, taktéž lze číst i potmě, jelikož display čtecí obrazovky svítí. Do jednoho zařízení jde uložit spoustu elektronického materiálu, tudíž nedochází k žádnému shromažďování v knihovně jako u tištěných knih. I snadné vyhledávání titulů s obrovskou nabídkou je pro čtenáře e-knih velkým bonusem.

Rao (2003) popsal e-knihy jako: „Text v digitální formě, nebo digitální čtecí materiály nebo kniha ve formátu počítačových souborů nebo elektronický soubor slov a obrázků zobrazených na stolním počítači, notebooku, přenosném zařízení, nebo formátovaný pro zobrazení na vyhrazených čtečkách elektronických knih“ (Rao, 2003, s. 86–87 in Kim, 2021, s. 38).

Andrew Piper (2012, s. 54 in Wolf, 2020, s. 141) však uvádí toto: „Digitální stránka (...) je podvod. *Doopravdy* tu žádná stránka není.“ Autoři Liška & Zecpal (2008, s. 24) nechávají volbu čtecího formátu na čtenáři „...zda klasická kniha nebo elektronická kniha, čili to či ono oblíbené “buď a nebo“...Každému vyhovuje jiná forma.“

Digitální sféra pomáhá rozšiřovat čtenářské pole, zároveň vysvobozuje čtenáře z linearit čtení, přináší nové možnosti a kreativní rozvoj (Trávníček, 2019). Jeff Gomez (2008, s. 168 in Trávníček, 2019, s. 6) použil pro popsání problematiky darwinovskou metodu: „tak jako žárovka nahradila oheň, kniha elektronická nahradí knihu tištěnou a rozvíjí ji dále – prestižní nepohodlnost knihy tištěné musí ustoupit uživatelskému pohodlí knihy elektronické.“

„E-knihy představují interaktivní multimodální informace jako psaný text, ústní čtení, hudbu, ilustrace, animace a aktivní body, které se aktivují dotykem nebo stisknutím dotykové obrazovky a generují zvuk a animaci“ (Christ et al., 2019, 357–372 in López-Escribano et al., 2021, s. 1).

Přestože digitální technologie přináší spoustu výhod, pro malé uživatele, děti v předškolním věku, jsou značně nebezpečné a odborníci doporučují stanovit maximální dobu používání digitálního zařízení na 1 hodinu denně. Pokud dítě má neomezený prostor a čas na takovémto zařízení, kdy ani rodič nemá přehled, co dítě na telefonu či tabletu dělá, mohou se projevit problémy jako: herní závislost, obezita, nedostatečný rozvoj motoriky a častá unavitelnost (López-Escribano et al., 2021).

Lepilová (2014, s. 127): „Nová gramotnost je dovednost přijímat (recipovat) a vysílat (produkovat) netradičními elektronickými zdroji informace, číst a tvořit hypertexty.“

Na využívání e-knih se podílí celá řada faktorů, přičemž ten z nejdůležitějších je určitý zvyk dávat přednost tištěným knihám, také je rozhodující i věk čtenářů (mladší lidé využívají e-knihy častěji, a to z důvodu, že starší generace často nevlastní chytrý telefon, tablet, či čtečku a nemá připojení k internetu. Vliv má i nabídka e-knih, strach autorů ze šíření a zneužití jejich knihy v online podobě (kdy takoví autoři raději dávají své publikace do tisku), a také kompatibilita e-knihy se stahovaným zařízením (Liška & Zecpal, 2008).

Pořízková (2012) ještě doplňuje, že elektronická kniha nabízí čtenáři „prostorovou neomezenost“, tudíž čtenář může mít v jednom zařízení několik desítek až stovek knih. V elektronické podobě knihy lze také mnohem snadněji vyhledávat, kdy na tuto funkci slouží určité automatické nástroje, jedním kliknutím tak lze najít příslušné slovo, spojení nebo i pasáž v knize. Pro některé uživatele e-knih může být také rozhodujícím faktem ekologičnost, tedy šetrnost k životnímu prostředí, pokud se čtenář rozhodne nekupovat tištěné knihy.

5.1.1 Srovnání klasické knihy a e-knihy

„To, že dítě knihu vidí, slyší, ochutnává nebo se jí dotýká, mu v období, které Jean Piaget vhodně nazval senzomotorickou fází kognitivního vývoje dítěte, pomáhá položit základy nejlepším multisenzorickým a jazykovým spojením“ (Wolf, 2020, s. 142).

Zahraniční autorka (Wolf, 2020) však polemizuje nad tím, zda by digitální zařízení nemohla prostřednictvím nepřeberného množství e-knih naučit dítě ve stejné či dokonce ještě větší míře to, co klasické knihy. Autorka však dále popisuje, že obyčejné tištěné stránky jsou velice podceňované, přitom jejich důležitost pro rozvoj mladého čtenáře je nezastupitelná: „Stránky představují fyzickou podstatu kognitivního a jazykového opakování a tato opakování zase představují několikanásobné nutné vystavení obrazům a pojmům z těchto stránek. To vše dohromady jsou nejrůznější vstupy při formování základních znalostí dítěte (Wolf, 2020, s. 141).

Zejména však u žáků mladšího školního věku výrazně převažuje vztah k tradičním tištěným knihám, tudíž nelze momentálně uvažovat o tom, že by právě využití elektronických knih mělo nějaký vliv na čtenářství žáků. Přestože elektronické knihy nabízejí jistou škálu výhod, přičemž jednou z nich je určitě snadné a často i bezplatné stažení do mobilního telefonu či tabletu, většina žáků upřednostňuje tištěné knihy. Elektronické knihy využívají žáci především ke studiu, k rychlému získání informací nebo pokud není možnost si danou knihu vypůjčit v jejich místní knihovně (Friedlaenderová et al., 2018). V této publikaci je rovněž konstatováno, že podíl čtenářů a čtenářek elektronických knih mezi pohlavím je rovnocenný, tudíž ani pohlaví nemá vliv na oblibu elektronických knih, přestože bylo očekáváno, že právě chlapci budou preferovat tuto formu četby (Friedlaenderová et al., 2018).

Wolf (2020) však nevědomost či nedostatečné množství digitálních podnětů označuje za „zakázané ovoce“ pro děti. Přestože autorka zastává názor, že tradiční knihy nelze nahradit virtuálním světem internetu a televize, tak to, že dětem je naprosto odepřen či zakázán tento svět, není zcela výchovně správné. Poukazuje na to, že je vhodné vytvořit vyváženou hranici mezi těmito světy. Přirovnává digitální zařízení k plyšákoví, který by se měl stát součástí života dítěte již od prvních let života, nikoliv však tou nejoblíbenější hračkou. Spojení s klasickou knihou autorka označuje před dosažením dvou let takto: „Lidská interakce a tělesná interakce s knihami a jinými tištěnými médii představují před dosažením věku dvou let ten nejlepší vstup do světa mluveného i psaného jazyka a internalizovaných vědomostí, tedy základních stavebních kamenů pozdější čtecí dráhy“ (Wolf, 2020, s. 144).

Při porovnávání čtení z tištěné knihy a z monitoru je zřejmé, že právě obrazovka digitálního zařízení je pro oči náročnější, čtenář čte pomaleji, jelikož mu déle trvá, než zpracuje písmo na monitoru, které má často horší typografickou úpravu než v tištěném textu, a tak se únava dostaví rychleji. Čtení z tradičních knih je pro čtenáře snadnější, informace jsou prostorově fixované na jednotlivých řádcích, dochází k jejich rychlejšímu pochopení a zapamatování. Naopak při čtení informací na internetu, přestože jsou často čteny úplně jiné typy textů než v tištěné knize, dochází k „rolování“ stránky, není zde fixace jednotlivých slov a tím se snižuje efektivnost četby. V běžné knize je čteno klasicky zleva doprava, směrem od shora dolů, podobně však čtou i uživatelé vlastníci čtečku knih, kdy na obrazovce je zobrazena maximálně jedna stránka či ještě méně, čtenář není rušen zbytkem textu a čtení se podobá tomu tradičnímu (Pořízková, 2012).

Při porovnání klasické knihy a e-knihy bylo zjištěno následující (Trávníček, 2019):

- Četbu e-textů využívá čtenář spíše pro vyhledávání informací či dat, oproti tomu klasické čtení tištěných materiálů je zaměřeno na porozumění textu jako celku.
- Klasické čtení knih, časopisů, novin a dalších tištěných materiálů je o třetinu rychlejší než čtení z obrazovky telefonu, tabletu nebo počítače.
- Lidé, kteří čtou texty na internetu, mají sklon přečíst pouze první stránku, věnují pozornost tučně zvýrazněným, podrženým slovům, další stránky už často jen zběžně přelétnou.
- V digitálním prostoru, kde se vyskytuje velké množství zpráv a informací, využívá čtenář především výběrové čtení, tudíž v textu hledá ty nejdůležitější údaje, tvrzení nebo informace.

- Digitální prostředí nabízí mnoho vjemů, spoustu informací, uživatel má často rozklíčeno větší množství stránek a na základě toho má sníženou koncentraci na čtení.
- Čtenář tradičních knih na základě zrakové a hmatové podpory získává úplnost (celou knihu drží v ruce, může si ji prolistovat, prohlédnout ilustrace, kniha nabízí lepší orientaci na stránce i snadnější pochopení a porozumění textu, písmenka neskáčou tak, jak na obrazovce).
- Četba z monitoru je náročnější, jelikož se člověk velmi brzy unaví a neustále svítící obrazovka na něj může mít negativní vliv (stres, bolest hlavy, bolesti očí).
- U tištěné knihy má čtenář větší orientaci ve čteném textu.
- Při čtení digitálních textů, hlavně při vyhledávání informací do školy, čtenář nevyužívá zvyků ze čtení tištěných knih, nýbrž naopak využívá svižné a rychlé prohledávání a prolétávání textu očima.
- Čtenář elektronických textů se hůře soustředí na textové detaily, zafixuje si slovo jako vizuální celek, avšak neregistruje už jednotlivá písmena v daném slově.
- U tištěných textů je přechod mezi krátkodobou pamětí do dlouhodobé paměti jednodušší.
- V elektronické knize čtenář pouze přejíždí po obrazovce, naopak při četbě tištěné knihy dochází k fyzickému kontaktu mezi knihou a čtenářem, jenž ji drží v ruce, otáčí stránky, dochází tak tedy jakémusi splnutí.

Právě při srovnání čtení tištěných a elektronických knih byla zjištěna podstatná role pro čtení, tedy že čtení je ze své podstaty trojrozměrné – vázané na výšku, šířku a hloubku stránky, také na prostorovost knihy a „průběhovost“ textu (Trávníček, 2019). Andrew Piper (2013, s. 1–23 in Trávníček, 2019, s. 19) dodává: „Očím není jedno, zda čtou text tištěný či elektronický. Mimo jiné i proto, že čtení není jen věcí očí (zraku), ale i hmatu (dotyku).“

Friedlaenderová et al. (2018) porovnávali výsledky zjištění z roku 2013 a 2017, kdy v roce 2017 byl zaznamenán pokles povědomí o existenci a využití elektronických knih u žáků ve věku 6–8 let. Celkem 53 % dotazovaných mladších žáků z celkového počtu 504 respondentů odpovědělo, že neví, co si pod pojmem elektronická kniha má představit, přičemž v roce 2013 (při vzorku 508 dotázaných) bylo takovýchto žáků pouze 38 %. Celkový podíl těch, kteří alespoň jednou četli prostřednictvím e-knihy, ale nejsou jejími pravidelnými uživateli,

činil v roce 2013 celkem 3 %, v roce 2017 dosáhl pouze 4 %. Velkou účast na tom mají především rodiče, kteří často pro čtení svých dětí preferují tištěné knihy, jelikož k elektronickým knihám mají již určité negativní předsudky, proto o zakoupení elektronické knihy pro své dítě ani neuvažují. Někteří rodiče však zmiňují, že pokud by jejich dítě ke čtení vyžadovalo elektronickou knihu a tento způsob čtení by mělo pozitivní vliv na rozvoj čtenářství, zakoupení e-knihy by se nebránili. Žáci v další věkové kategorii (9–12 let) měli vztah k elektronickým knihám o trochu vřelejší. Oproti mladším dětem, kdy pravidelně e-knihu nečetl nikdo z dotazovaných, v této věkové skupině již pravidelně čte e-knihu 3 % žáků (celkový počet respondentů byl 817, přičemž výzkumnou skupinou byli žáci až do 14 let). Změna oproti roku 2013 nastala nejen u prostředku, který žáci nyní využívají k četbě e-knih, dříve to byl tablet nebo počítač, dnes je to spíše mobilní telefon, ale i v tom, že žáci by dali raději přednost tištěné knize. V roce 2017 by dalo přednost tradiční knize před elektronickou knihou 32 % žáků, v roce 2013 to bylo 25 %, avšak se musí vzít zřetel na tehdejší respondenty, kterých bylo 1516. Pokles o 14 % nastal v roce 2017 i u skupiny žáků, kteří by rádi vyzkoušeli četbu prostřednictvím elektronické knihy, kdy v roce 2013 by chtělo 40 % žáků vyzkoušet takovou formu četby, v roce 2017 to bylo už pouze 26 % žáků (Friedlaenderová et al., 2018).

Trávníček (2019) přichází s tvrzením, že čím je člověk mladší, tím ochotněji a rychleji se přizpůsobí různým podobám knih, jelikož mladý člověk se lépe vyrovná s technologickými bariérami. Zároveň však také ten, kdo hodně čte tradiční knihy, je ochoten se více přizpůsobit i čtení prostřednictvím elektroniky.

Trávníček (2017) spatřuje využití digitálního čtení a čtení e-knih spíše jako něco užitkového, nikoliv jako něco, co tradiční tištěnou knihu může zcela vytlačit či nahradit. Internet, jenž přináší pohodlí, rychlost a snadnost dostání informací, je rizikem pro noviny a časopisy, ale pravidelných čtenářů e-knih využívajících čtečku je pouze minimální procento.

Elektronická četba tudíž není u žáků na 1. stupni velice oblíbená ani rozšířená, kdy hlavním důvodem je vztah ke čtení tradičních knih, možnost držet knihu v ruce, ohmatat si ji, listovat v ní, kdy právě proto většina žáků dává stále přednost tištěné knize (Friedlaenderová et al., 2018).

5.2 Audiokniha

„Audiokniha je formát elektronické knihy, který se poslouchá, místo aby se četl v tradičním slova smyslu... Historicky byla audiokniha popisována jako jakýsi vedlejší produkt tištěné knihy a jako služba pro čtenáře, kteří mají z různých důvodů potíže se čtením tištěných knih...“ (Have & Pedersen, 2018, in Elleström, 2021, s. 198).

Celbová (2003) definuje audioknihu takto: „Zvukový záznam mluveného slova: text knihy, povídky, příběhu apod., odborný text, učební text, divadelní hra a další textová díla. Zvukové knihy jsou využívanou formou kompenzační pomůcky, zejména pro nevidomé a slabozraké. Mohou být publikovány jak na hmotném nosiči (zvuková kazeta, zvuková deska apod.), tak v síti internet.“

„Poslech audioknih je něco, co je navíc, něco, co může dopadnout dobře a někdy dokonce i skvěle! S největší pravděpodobností v případě, že na poslech audioknih i na děti jdeme stejně citlivě jako na četbu, věnujeme přípravě stejně velkou péči...“ (Rutová, 2019, s. 9).

Podobně jako tištěné knihy pomáhají audioknihy rozvíjet slovní zásobu, fantazii dětí a přivádí je opět k vyprávění příběhů namísto sledování příběhů v televizi. Určitým způsobem nahrazují i předčítání rodičů, avšak zastoupit důležitost rodiče, předčítání, následného povídání si a trávení společného času, úplně nemohou. Při výzkumu autorů však bylo zjištěno, že právě žáci mladšího školního věku patří mezi nejsilnější posluchače audioknih, přičemž poslouchání těchto nahrávek úzce souvisí se vzděláním rodičů, předčítáním, návštěvností knihoven a na oblibě čtení samotného. Zajímavým ukazatelem o pozitivním vlivu audioknih jsou i čtenářské dovednosti již u předškoláka. Ve výzkumu se děti, které již před nástupem do školy uměly alespoň trochu číst, staly silnějšími posluchači audioknih. Na základě toho lze říct, že audioknihy se podílí nejen na rozvoji čtenářské pregramotnosti, ale i na počátečních čtenářských dovednostech, jelikož má dítě možnost rozšířit si svou slovní zásobu, poslouchat a porozumět předčítanému textu a seznamovat se s různými způsoby vyprávění. Dalším bonusem je, že poslech audioknih může sloužit jako doplněk při běžných aktivitách, takže dítě může poslouchat audioknihu při kreslení, hraní, domácích pracích, kdy při vykonávání jednotlivých činností zároveň poslouchá ono vyprávění. Výše zmínění činitelé vytváří speciální klima orientované pro čtenáře, které již od raného dětství napomáhá k vytvoření kladného vztahu ke knihám (Friedlaenderová et al., 2018).

„Knihy známých i méně známých autorů namluvené nejrůznějšími osobnostmi jsou určitě cestou, jak dětem – možná zábavnější a jednodušší formou – představit některá zásadní díla české i světové literatury“ (Friedlaenderová et al., 2018, s. 80).

Rutová (2019) přináší doporučení, jak nadchnout žáky pro poslech audioknih, kdy důležité je především zvolit vhodný titul, který je určen pro žáky dané věkové kategorie. Před poslechem je také žádoucí žáky na poslech naladit, motivovat, třeba tím, že žáci dostanou otázky před i po poslechu, jelikož s audionahrávkou je možné dále v hodinách pracovat

a zařazovat tak do výuky různé tvořivé aktivity. Podstatné je i zajištění klidného prostředí tak, aby poslech nikdo a nic nenarušovalo, zvolení kvalitní audionahrávky, žáci také mohou dostat volnou ruku ve výběru místa a pozice pro poslech (např. vleže na koberci). Při poslechu mohou mít žáci natisknutý text před sebou jako oporu, po poslechu společně s vyučujícím lze probírat obsah, formu, informace z audioknihy. Z poslechu audioknih se může stát rovněž opakovaný rituál, jehož se využívá třeba i při čtenářských lekcích, a dále lze propojit daný poslech s tvořivými činnostmi (literárními, výtvarnými, hudebními ...). Je možné zaujmout žáky také zmínkou, že daný text čte známý herec, dále lze propojit audioknihu s běžnou knihou či filmem, porovnat a zhodnotit klady a zápory těchto zpracování.

Rutová (2019, s. 98) definuje důvody pro poslech:

- „Poslech může být snazší pro děti, které mají takové potíže s technikou čtení, že jim brání v porozumění.
- Poslech může být snazší pro děti, jejichž mateřštinou není čeština.
- Atraktivnější výuka (změna aktivity).
- Zajímavá interpretace známého herce – profesionála (na kterého jsou děti zvědavé).
- U poslechu lze dělat i něco jiného.“

„Nahrávka nikdy nemůže nahradit váš živý a empatický projev. Ale hodí se jako dárek, protože si dítě může příběhy načtené vašim hlasem poslouchat, kdy jen bude chtít, a to i když nejste spolu!“ (Brasseur, 2021, s. 39).

Velký vliv audioknih na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení je jasně patrný už v tom, že pomáhají žákovi rozvíjet jeho slovní zásobu jen pomocí poslechu mluveného slova. Audioknihy také zlepšují porozumění literárnímu dílu, rozvíjí paměť, představivost, ale také podněcují rozvoj sluchové percepce a soustředěnosti. Pokud je žákovi poskytnut při audionahrávce i tištěný text, který žák může číst souběžně s tím, získává takový žák vzor souvislého čtení, rozvíjí se jeho rychlost četby a schopnost porozumět psanému záznamu. Je to vlastně jakási kompenzační forma a metoda při učení a práci s textem (Rutová, 2019).

„Posluchači audioknih jsou také častěji děti z větších měst nad 20 000 obyvatel, silní čtenáři a návštěvníci knihoven“ (Friedlaenderová et al., 2018, s. 81). Stále však převládá velké procento dětí, které nikdy audioknihu neposlouchaly, a to z 504 dotazovaných až 58 % žáků, pouze 6 % žáků ve věku 6–8 let poslouchá audioknihy pravidelně. Děti ve věku 9–14 let jsou na tom ještě hůře, z 817 žáků nikdy nevyzkoušelo audioknihu 65 % a naopak pravidelně ji

využívají jen 3 % žáků (Friedlaenderová et al., 2018).

Mezi výhody audioknih v porovnání s tradičními knihami patří bezesporu jejich snadná dostupnost, kdy uživatel si bez problémů audioknihu stáhne či spustí na internetu, kdy i cena je často příznivá – zdarma nebo za menší finanční obnos, často je k dostání levněji než běžná kniha. Pro držitele audioknihy je i samotná činnost nenáročná, jelikož může pouze v klidu poslouchat nebo si tuto formu čtené knihy pustit jako kulisu k určité činnosti. Jako nevýhodu lze spatřovat především to, že čtenář vlastně není aktivním čtenářem v pravém slova smyslu, nedochází tedy přímo k rozvoji čtenářských dovedností. Dále dítě nevidí jednotlivá písmenka, slova, nedochází k zapamatování a osvojení si jednotlivých slovních vazeb. Také je zde větší důraz na koncentraci a udržení pozornosti, jelikož posluchač vlastně není hlavním činitelem, nečte, nemusí se soustředit na text, tudíž může svými myšlenkami „utéct“ pryč. Rodiče však často vidí pozitivum v poslechu audioknih, protože dítě si tak může alespoň poslechnout knihu, kterou by zatím ještě nezvládlo přečíst. Rodiče také mohou využít audioknihu místo vlastního předčítání před uspáváním dítěte nebo je také možné zabavit dítě společným poslechem audioknih na cestách autem (Friedlaenderová et al., 2022b).

„Zda má smysl nazývat audioknihu knihou, je otevřená otázka, protože ona jako médium, zkušenost a použití se zásadně liší od tištěné knihy“ (Have & Pedersen, 2016 in Elleström, 2021, s. 200). Autoři dále dodávají, že s klasickou knihou nemá tato forma nahrávky mluveného slova nic společného, více podobností shledávají u audioknihy a hudby (Have & Pedersen, 2018 in Elleström, 2021).

Moyer (2011) však při zkoumání a porovnání elektronické knihy, audioknihy a tradiční tištěné knihy nezjistil žádné velké rozdíly v porozumění. To znamená, že na pochopení informací z textu nemá vliv médium, ze kterého je text čten nebo poslouchán (Moyer, 2011 in Kim, 2021). Naopak některé další výzkumy prokázaly, že poslech audioknih zlepšuje čtení a celkový výkon studentů ve škole (Montgomery, 2009 in Kim, 2021). Jiní autoři také poukazují na fakt, že poslech audioknih je lepší než četba e-knihy, tedy auditivní funkce jsou před vizuálními, jelikož při poslechu dochází k lepšímu porozumění a pochopení textu (Liu et al., 2019 in Kim, 2021).

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Praktická část diplomové práce je zaměřena na vztah žáků k četbě (povinné i volnočasové), způsob trávení jejich volného času, dále také na možnosti získávání knih, předčítání v rodině a na čtení prostřednictvím e-knih a audioknih. Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, jehož se zúčastnili žáci čtvrtých a pátých tříd prvního stupně základní školy (dále jen ZŠ). Jako doplňkový prostředek pro získání informací byl vybrán rozhovor, který proběhl skupinově s vyučujícími českého jazyka a literatury na daných školách.

6 Charakteristika výzkumu

6.1 Stanovení výzkumného cíle

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaký je vztah žáků čtvrtých a pátých tříd základní školy ke čtení knih a zároveň také odhalit případné rozdíly v rámci pohlaví a v rámci školy (město, vesnice/městys), kterou žáci navštěvují. Dílčím cílem je zjistit, zda žákům je, či alespoň někdy bylo předčítáno, a určit, kdo jim předčítá/předčítal. Dalším cílem je srovnat, jak často žáci čtou a využívají internet. Neméně důležitým cílem je stanovit, zda dnešní žáci k četbě využívají moderní technologie jako e-knihu či audioknihu nebo jestli raději dávají přednost klasické tištěné knize.

Dosažení vytyčených cílů bylo uskutečněno prostřednictvím kvantitativního výzkumu formou dotazníku, kdy na základě teoretické části byly stanoveny výzkumné hypotézy. Tohoto šetření se zúčastnily dvě základní školy, jedna z města, druhá z vesnice/městysu. Celkový počet respondentů činil 105 žáků čtvrtých a pátých tříd.

6.2 Stanovení výzkumných hypotéz (dále jen VH)

VH 1: Existuje hypotéza, že dívky mají kladnější vztah ke čtení knih než chlapci.

VH 2: Existuje hypotéza, že žáci čtvrtých a pátých tříd tráví více času na internetu než četbou knih.

VH 3: Existuje hypotéza, že matky svým dětem předčítají častěji než jiní rodinní příslušníci.

VH 4: Existuje hypotéza, že žáci 1. stupně dávají přednost čtení tištěných knih před čtením e-knih a poslechem audioknih, s nimiž nemají příliš zkušeností.

VH 5: Existuje hypotéza, že žáci z městské školy ve svém volném čase navštěvují knihovnu častěji než žáci z vesnické školy.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován s žáky čtvrtých a pátých tříd základních škol ve školním roce 2023/2024. Výzkumného šetření se zúčastnily dvě základní plnoorganizované školy v Olomouckém kraji, kdy jedna z nich se nachází přímo v centru Olomouce (ZŠ X), druhá se nachází v nedalekém městysi vzdáleném cca 12 km od Olomouce (ZŠ Y). V obou školách byl výzkum proveden v jedné čtvrté třídě a ve dvou pátých třídách, dohromady se tedy zúčastnilo 6 tříd základní školy. Všichni oslovení žáci byli ve věkové kategorii 9–11 let, záměrně se

výzkum cílil na žáky druhého období prvního stupně, jelikož tyto žáci již často mají povinnou četbu, navštěvují pravidelně knihovny a mají také širokou škálu koníčků. U těchto žáků lze také nyní s větší jistotou říct, zda mají či nemají čtení knih, a s ním spojené aktivity, v oblíbenosti. Mladší žáci by mohli totiž neoblíbenost čtení spojit s tím, že dovednost čtení jim činí značné obtíže.

7 Výzkumné metody

Chráska (2007, s. 12) definuje kvantitativní výzkum v pedagogice jako: „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ Gavora (2000 in Chráska, 2007) dále doplňuje, že kvantitativně orientovaný výzkum vychází z filozofického hlediska pozitivismu, kdy cílem výzkumu je vysvětlení výzkumného jevu. Podstatou kvantitativního šetření je velké množství osob, kdy z výsledků dochází k zobecnění získaných vzorků – závěru.

Chráska (2007, s. 12) dále rozděluje čtyři fáze kvantitativního postupu:

- „stanovení problému,
- formulace hypotézy,
- testování (verifikace, ověřování) hypotézy,
- vyvození závěrů a jejich prezentace.“

Gavora (2000 in Chráska, 2007) přináší pravidla pro psaní hypotéz neboli tvrzení, která by měla být psána větou oznamovací. Podstatou takového tvrzení je vztah, odlišnost či následek mezi dvěma proměnnými. A právě tyto dvě výzkumné skupiny musí být měřitelné, aby se daly testovat. Na základě ověřování se potom mohou vyhodnotit závěry z empirického šetření. Mezi empirické metody se řadí dotazník, rozhovor, pozorování, sociometrie a další.

V tomto výzkumu bylo využito empirické metody – dotazníku, který byl navržen, sestaven a proveden autorkou této diplomové práce pod záštitou vedoucího této diplomové práce. Jako doplňující prostředek byl zvolen strukturovaný rozhovor s učiteli českého jazyka a literatury pro získání většího náhledu do vyučovacích hodin.

7.1 Dotazník

Dotazník řadí Doulík (2016) mezi explorativní metody, kdy tento způsob sběru dat se zakládá na písemném provedení. Zúčastnění respondenti odpovídají taktéž písemnou formou. Záleží však na formě dotazníku, zda dotazovaní jedinci odpovídají na otevřené, polouzavřené či uzavřené otázky. Tato hromadná forma získávání informací, kdy se jednotlivé otázky nazývají položky, může být podle Doulíka (2016, s. 40) zaměřená na různé oblasti:

- „Položky zjišťující fakta (věk, vzdělání, ...)
- Položky zjišťující znalosti nebo vědomosti
- Položky zjišťující mínění, názory, postoje a motivy.“

Otázky jsou v dotazníku sestavené a seřazené tak, aby na ně respondent (odpovídající) mohl jednoznačně a rychle písemně odpovědět. Výhodou dotazníku je snadné získávání dat od většího množství dotazovaných osob (Chráska, 2007). Chráska (2016, s. 158) dále dodává, že: „Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.).“

Chráska (2016) taktéž potvrzuje, že v dotazníku se často místo pojmu otázka používá pojem „položka“, kdy tato formulace je pro dotazník často vhodnější, jelikož ne vždy má zadání podobu otázky, může se jednat i o pokyn (např. Vyber tvrzení; Rozhodni zda, ...). „Položky dotazníku lze třídit podle různých kritérií, z nichž nejčastěji se uvádějí: cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi a obsah, který položka zjišťuje“ (Chráska, 2016, s. 158–159).

Cíl, pro který je položka či otázka určena, se dělí na položky obsahové, které jsou zaměřené na výzkumnou problematiku a je nutné je vyplnit pro zjištění výzkumných dat, naopak položky funkcionální se dále člení na „kontaktní položky, položky funkcionálně psychologické, filtrační a kontrolní“ (Chráska, 2016, s. 159). Kontaktní položky jsou zaměřeny na demografická data, mají uvádějící úlohu, kdy se vytváří propojení mezi tazatelem a dotazovaným. Funkcionálně psychologické položky se využívají při přechodu z náročného tématu do jiné problematiky, při stereotypním otázkách jako prevence ztráty zájmu a pozornosti dotazovaného, kdy takováto otázka nejprve přesměruje dotazovaného do jiného tématu a poté ho zase navrátí k původní oblasti. Kontrolní položky ověřují věrohodnost odpovědí, kdy se v dotazníku mohou vyskytovat dvě podobné položky, jinak formulované, které sledují věrohodnost odpovědi dotazovaného, zda zvolil stejnou nebo jinou odpověď. Tyto otázky však nesmí být v dotazníku vedle sebe. Filtrační položky pomáhají s výběrem vhodných respondentů, mají za cíl odhalit a vyloučit jedince, již do daného výzkumného šetření nezapadají (Chráska, 2016). „Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité položce dotazníku odpovědět, lze rozdělit položky na otevřené a uzavřené (nestrukturované a strukturované)“ (Chráska, 2016, s. 160).

Otevřené položky jsou pouze otázky, které neobsahují výběr odpovědí. Zde je vyžadováno, aby respondent písemně vyjádřil své stanovisko, myšlenku, názor. Je zapotřebí vyšší míra zapojení dotazované osoby, jelikož se respondent musí zcela soustředit a zároveň sepsat odpověď na danou položku. Pro tvůrce dotazníku to může být složitější na vyhodnocení, ale na druhou stranu mu to může pomoci nahlédnout více do nitra dotazovaného, jelikož

odpovídající není omezen variantami odpovědí. Uzavřené otázky jsou naopak sestaveny tak, že ke znění otázky je rovnou připojen i výčet odpovědí. Na základě zadání dotazovaný vybírá, kroužkuje, či zaškrťává jednu nebo také několik odpovědí, které považuje za správné nebo nejvíce odpovídající jeho přesvědčení. Tato forma dotazování je pro respondenty snazší, jelikož nemusí „vymýšlet a sepisovat odpovědi“, pouze si otázku přečtou a vyberou odpověď. Autor dotazníku má sice složitější proces při jeho vytváření, jelikož musí postihnout nejrozumnější možnosti odpovědí, při vyhodnocování dotazníku má však značně jednodušší práci s daty. Polouzavřené otázky v dotazníku se skládají ze dvou výše uvedených položek, tj. otevřených i uzavřených zároveň. Vyskytuje se tedy v nich jak výběr odpovědí (například 1–4, a–d), tak i možnost vytvořit a napsat vlastní odpověď, která je obvykle poslední možností ve výčtu otázek a obsahuje prostor pro dopsání odpovědi (Doulík, 2016).

V dotazníku mohou být dále položky formulované pomocí tzv. škály Likertova typu, v nichž je definované určité tvrzení a dotazovaný vyjadřuje míru souhlasu či nesouhlasu na nejčastěji sedmibodové škále. Výčtové položky v dotazníku se vyznačují tím, že respondent vybírá několik možných odpovědí z nabídky, či dokonce má možnost napsat svou vlastní odpověď. Počet odpovědí může být omezený autorem dotazníku nebo neomezený. Stupnicové položky jsou specifické v tom, že dotazovaný musí seřadit jednotlivé odpovědi podle určitého kritéria (podle oblíbenosti, podle míry využívání, ...). Jelikož je ale vyhodnocení těchto otázek náročnější než u položek uzavřených, je doporučeno využívat méně často těchto variant na formulaci položek (Chráska, 2016). „Odpovědi v uzavřených položkách je možno zaznamenávat buď přímo do formulářů dotazníků (zakroužkováním, podtržením, označením křížkem apod.), nebo lze použít zvláštních záznamových listů, které mají výhodu v tom, že samotný formulář dotazníku můžeme používat opakovaně“ (Chráska, 2016, s. 162).

U dotazníkového šetření volí autor spíše anonymní variantu, tzn. respondent se nepodepisuje, jeho jméno autor nezíská, tudíž je zachováno soukromí dotazovaného. Také je žádoucí vždy provést poměr mezi dotazníky, které byly vytvořeny a rozeslány, a které se navrátily a byly náležitě vyplněné k možnosti vyhodnocení. Časový interval pro vyplnění dotazníku záleží na množství otázek, věku a rozpoložení dotazovaného. Dotazovaný by neměl vyplňovat jednotlivé položky příliš dlouho, jelikož poté již ztrácí zájem a pozornost. Běžná délka dotazníku by měla být mezi 15 až 45 minutami, avšak při online vyplňování okolo 10 minut. Celkový počet otázek by se měl pohybovat kolem 20 otázek, aby množství textu a dotazů druhého neodradilo (Doulík, 2016).

Dobrý dotazník by měl mít dvě nosné vlastnosti, a to validitu a reliabilitu. Validita je

založena na tom, že na základě dotazování je zjištěno opravdu to, co bylo definováno jako výzkumný problém, tudíž plní se určitý výzkumný záměr. Reliabilita spočívá v tom, že zkoumané jevy jsou zachycovány a vyhodnocovány co nejvíce přesně a spolehlivě. Samozřejmostí dotazníku je, že otázky jsou formulovány jednoznačně, jasně a srozumitelně, tedy tak, aby jim dotazovaný rozuměl a nebylo možné chápat a uvažovat nad otázkami v dotazníku více způsoby. Dotazník by neměl být příliš rozsáhlý, neměl by obsahovat velké množství otevřených odpovědí ještě se zdůvodněním rozhodnutí, měly by být zjišťovány pouze nezbytné informace. Podstatná je i vhodná motivace dotazovaných a předání jasných pokynů před samotným vyplňováním dotazníku (Chráska, 2016).

7.2 Rozhovor

„Rozhovor (interview) se stejně jako dotazník, řadí mezi tzv. explorativní metody pedagogického výzkumu. Systém je zde stejný jako u dotazníku, otázka – odpověď, ale rozhovor je obohacen o interpersonální kontakt (face to face) s respondentem“ (Doulík, 2016, str. 45). Chráska (2016, s. 176) definuje rozhovor jako: „Anglický výraz „interview“ je složen ze dvou částí, kde inter znamená „mezi“ a view znamená „názor“ nebo „pohled“.

Rozhovor je specifický právě v tom, že s dotazovaným subjektem je tazatel v přímém kontaktu. Může tedy sledovat a zaznamenávat nejen jeho odpovědi, ale i nonverbální projevy – mimiku, gesta, celkové držení těla. Je podstatné, aby ten, který pokládá otázky, nebyl předpojatý, jednotlivé odpovědi dotazované osoby nesoudil a nesrovnával se svým osobním názorem. Je rovněž vhodné, když tazatel zvolí takové chování a jednání, aby vystupoval co ponejví profesionálně a přátelsky. Při srovnání s dotazníkem je rozhovor metoda, jež se účastní menší počet osob, naopak výsledkem je větší kvantum informací (Doulík, 2016).

Tato metoda vyžaduje vhodné prostředí, kde se dotazovaný bude cítit bezpečně, komfortně a může otevřeně a bez obav odpovídat na jednotlivé otázky. Její využití má opodstatnění zejména pokud chce tazatel získat informaci od věkové skupiny, s níž by bylo náročné či nemožné provést písemnou formu (např. dotazník), jelikož ještě třeba neumí číst a psát (malé děti) nebo je pro ně písemná podoba příliš zdlouhavá a namáhavá (senioři). Je vhodné jej také využít ve formě předvýzkumu, který se odehraje před samotným dotazníkem, kdy jsou prokonzultovány jednotlivé položky z dotazníku a další problematika daného tématu s tím související (Doulík, 2016).

Celý rozhovor se může odehrávat podle předem připraveného schématu, kdy otázky jsou předem jasně dané a vytvořené v dotazníkové formě, avšak s tím, že tyto otázky jsou

pokládány slovně. Takovému rozhovoru se říká strukturovaný. Opakem tohoto je rozhovor nestrukturovaný, probíhající jako běžné povídání si s druhým, kdy je stanoveno pouze nosné téma a podstatné otázky, kterých se chce tazatel v rozhovoru dotknout. Existuje také rozhovor semistrukturovaný, v tomto případě jsou položeny pouze klíčové otázky a další dotazy se odvíjejí podle samotné situace a odpovědí respondentů (Doulík, 2016).

Rozhovor lze dále dělit na individuální, kdy je přítomen pouze tazatel a respondent, a skupinový, kdy je přítomen tazatel a několik respondentů. Skupinového rozhovoru se využívá tehdy, pokud otázky jsou pro dotazované citlivé, kdy ve větší skupině dotazovaných se cítí respondenti komfortněji a bezpečněji. Nevýhodou však je, že do skupinového rozhovoru se často nezapojují všichni účastníci stejně, někteří projevují své názory a emoce naplno, jiní si zase své rozpoložení nechávají pro sebe a společné komunikace se příliš neúčastní (Chráska, 2016).

Důležité pravidlo, jež by každý tazatel měl dodržovat, je především zajištění klidného, příjemného a soukromého prostředí pro rozhovor. Dále je vhodné začít rozhovor jednoduššími obecnými otázkami a až později se překlénout do náročnějších témat. Nejdůležitějším faktorem je samozřejmě oční kontakt, naslouchání dotazovanému, dodržování osobního prostoru a taktního chování tazatele, jenž by měl být na rozhovor formálně oblečen, upraven, jelikož i jeho zevnějšek a vystupování ovlivňuje průběh rozhovoru. Pro tazatele je podstatný záznam z rozhovoru, který může provádět během interview či následně po jeho skončení. Je diskutabilní, zda provádět psaný záznam během rozhovoru, kdy tazatel neudrží stálý oční kontakt s dotazovaným, jelikož si záznam musí zapisovat a vzniká tak rušivý element celého rozhovoru. Naopak, jestliže zápis zaznamenává tazatel až po skončení rozhovoru, může docházet k opomenutí některých částí, či špatnému vyložení si formulací. Vhodnou alternativou je využití i diktafonu neboli nahrávacího zařízení, které je dnes přítomno na každém mobilním zařízení, avšak na tuto formu záznamu by měli být respondenti včas upozorněni, protože s tím nemusí souhlasit (Chráska, 2016).

7.3 Popis použitých výzkumných metod

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen kvantitativní výzkum s výzkumnými metodami – dotazník a rozhovor. Kvůli velkému počtu respondentů byl pro žáky vytvořen dotazník vlastní konstrukce, který obsahuje 19 otázek. Dotazník byl zhotoven primárně pro žáky 4. a 5. ročníku, otázky se týkají jejich vztahu ke čtení, oblíbenosti povinné četby, dále se zaměřuje i na způsob trávení volného času, předčítání a využívání moderních možností četby. Hlavním cílem

dotazníku je zjistit, jak dnešní žáci přistupují k četbě, jak rádi tráví svůj volný čas, zda jim někdo předčítá/předčítal a zda využívají e-knihy či audioknihy. Tento dotazník je složen z jedné otevřené otázky, dále z několika uzavřených a z několika polouzavřených otázek, které žákovi nabízí možnost odpovědět i jinak, než je ve vybrané škále odpovědí. Na začátku dotazníku se vyskytují sociodemografická data, kdy autorka tohoto výzkumu zjišťovala pohlaví a věk žáků a zároveň i umístění školy, kterou tito žáci navštěvují.

Celkový počet respondentů, kteří vyplnili dotazník, byl 105, přičemž 54 žáků navštěvuje školu v Olomouci (27 dívek a 27 chlapců) a 51 žáků navštěvuje školu na vesnici/v městysi (30 dívek a 21 chlapců). Dotazníky byly vyplňovány v kmenových třídách daných ročníků. Dotazníky byly předem vytištěny autorkou této práce pro všechny žáky čtvrtých a pátých ročníků obou škol, kdy celkový počet zúčastněných žáků měl být 117 (tj. 100 %). Avšak kvůli nepřítomnosti v dnech dotazníkového šetření se celkem 12 žáků (tj. 10,3 %) nezúčastnilo výzkumu. Zbýlých všech 105 žáků (tj. 89,7 %) vyplnilo dotazník a jejich odpovědi byly použity pro vyhodnocení výzkumu.

V tomto výzkumu rovněž autorka využila i rozhovor, který byl proveden za účelem předvýzkumu. Rozhovoru se zúčastnili učitelé daných ročníků, kteří v těchto vybraných třídách vyučují český jazyk a literaturu. Tento rozhovor s vyučujícími probíhal skupinově (1x na ZŠ X, 1x na ZŠ Y), jednalo se tedy o krátké strukturované rozhovory vlastní konstrukce s předem připravenými otázkami. Autorka si odpovědi učitelů zapisovala písemně v průběhu rozhovoru při pokládání jednotlivých otázek.

Celkový počet respondentů, kteří se zúčastnili rozhovoru, činil 6 vyučujících (tj. 100 %), přičemž se zapojilo celkem 5 žen (tj. 83,3 %) a 1 muž (tj. 16,7 %). Rozhovory s učiteli probíhaly v prázdných třídách, tudíž průběhy rozhovorů nebyly narušovány.

8 Metodologie

8.1 Postup při sběru dat

Pro možnost provedení dotazníkového šetření ve vybraných školách bylo potřeba nejprve oslovit ředitele daných škol, seznámit je s obsahem dotazníku a průběhem celého výzkumu. Žádost byla sepsána a zaslána ředitelům škol prostřednictvím emailové komunikace, přičemž v příloze byl přiložen dotazník, aby vedení školy získalo přehled o jednotlivých otázkách a zároveň, aby vědělo, že žáci jejich školy nebudou vystaveni získávání citlivých či osobních informací.

Po odsouhlasení dotazníku vedením školy bylo dále nutné informovat třídní učitele, se kterými byla nejprve dohodnuta schůzka a každému z nich byl zaslán dotazník prostřednictvím emailu k prostudování. Při společném setkání s učiteli českého jazyka a literatury (zvláště na ZŠ X a na ZŠ Y) proběhl skupinový rozhovor. Vyučující v průběhu rozhovoru dostali prostor doporučit autorce dotazníku případné návrhy na změnu např. ve znění jednotlivých otázek, výběru možností, či přidání nebo vypuštění nějaké otázky. Dalšími předměty rozhovoru byly připravené otázky na téma výuky literatury, vedení čtenářských deníků, návštěvnost knihovny a další. Na konci schůzky byly s jednotlivými učiteli naplánovány přesné termíny pro návštěvu autorky práce ve výuce za účelem konání dotazníkového šetření.

Při zpracování praktické části byly tedy použity dvě výzkumné metody, z nichž při setkání s učiteli se jednalo o krátký strukturovaný rozhovor. Tato forma získávání informací proběhla celkem 2x, jednou na ZŠ X (3 vyučující) a jednou na ZŠ Y (3 vyučující), kdy při obou schůzkách byli přítomni vždy všichni učitelé. Součástí rozhovoru byl i vytištěný dotazník, který učitelé měli k dispozici předem k prostudování. Na základě jejich doporučení byl dotazník ještě změněn do finální podoby. Vyučující souhlasili s tím, že jejich odpovědi, náměty a připomínky budou zapisovány a použity výhradně pro vypracování této výzkumné práce.

Další výzkumnou metodou byl dotazník, jenž autorka této diplomové práce poskytla v tištěné formě všem žákům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Tohoto šetření se zúčastnilo celkem 105 žáků (57 dívek a 48 chlapců), kteří byli předem informováni od svých vyučujících, že daný den v danou vyučovací hodinu se zapojí do anonymního výzkumu a vyplní dotazník. Na základě domluvených termínů s vyučujícími bylo realizováno vyplňování dotazníků v jednotlivých třídách. Postup získávání dat a průběh dotazníkového šetření byl při všech šesti návštěvách (3x návštěva na ZŠ X, 3x návštěva na ZŠ Y) téměř identický. Nejprve proběhlo představení a seznámení žáků s cílem výzkumu, kdy žákům bylo sděleno, že se jedná

o anonymní výzkum a jejich odpovědi poslouží pouze pro zpracování této diplomové práce. Výzkum byl ve zkratce žákům popsán, vyplňování jednotlivých otázek v dotazníku autorka žákům vysvětlila, poté byli žáci vyzváni k samostatné práci a k pravdivému zodpovězení otázek. Při neporozumění otázce byli žáci vybídnuti, aby požádali o pomoc autorku dotazníku, která jim otázku podrobněji vysvětlila. Před odevzdáním byli žáci upozorněni na kontrolu, zda jsou všechny otázky řádně vyplněné a zakroužkované. Po skončení a odevzdání všech dotazníků proběhlo poděkování a rozloučení se s žáky.

Strukturované rozhovory s učiteli probíhaly v časovém intervalu do 20 minut, kdy vyučujícím byl představen námět diplomové práce, dále byly přiblíženy jednotlivé cíle a následně jim byly položeny jednotlivé otázky. Každé dotazníkové šetření, které zahrnovalo představení, vysvětlení zadání, samotné vyplňování dotazníků, odevzdání dotazníků a rozloučení se s žáky, činilo cca 20–25 minut. Rozhovory s učiteli byly provedeny v listopadu v roce 2023, dotazníkové šetření bylo uskutečněno v hodinách českého jazyka v prosinci 2023.

9 Výsledky výzkumného šetření

9.1 Předvýzkum

Ke zjištění, zda vytvořený dotazník je smysluplný, přiměřený věku a vědomostem žáků, byl proveden předvýzkum, který spočíval v rozhovoru s učiteli českého jazyka a literatury (na ZŠ X a na ZŠ Y). Učitelé daných škol, jejichž žáci se měli zúčastnit dotazníkového šetření, obdrželi emailem první verzi dotazníku k prohlédnutí. Při společných setkáních (1x na ZŠ X, 1x na ZŠ Y) byly provedeny dva krátké rozhovory s učiteli, kdy se samotní vyučující vyjádřili ke struktuře dotazníku. Na základě jejich doporučení a připomínek byly jednotlivé otázky i odpovědi částečně změněny tak, aby dotazník nebyl časově příliš náročný a vyčerpávající pro žáky. Některé otázky v dotazníku byly rovněž vynechány kvůli velké náročnosti a možnému nepochopení znění dotazu, jiné byly přeformulovány tak, aby pro žáky byly srozumitelné. Po rozhovorech a na základě zájmu pedagogů byly vytvořeny i pracovní listy (čtenářský záznamník, čtenářské listy a další). Tyto materiály byly poté poskytnuty zainteresovaným vyučujícím k možnosti využití v jejich hodinách českého jazyka a literatury.

9.2 Záznamy z rozhovorů

9.2.1 Záznam rozhovoru ZŠ X (město)

1) Jak hodnotíte můj dotazník? Navrhovali byste nějaké změny?

U1 (4. třída): Je docela rozsáhlý, možná to pro žáky bude trochu náročnější na udržení pozornosti. Jinak je pěkně formulovaný, k problematice dnešní doby aktuální. Jen jsem uvažovala nad slovem „pohlaví“, kdy je to dnes takové ošemetné téma, dala bych tam pouze: „Jsi?“. A výběr odpovědí dívka nebo kluk už bych tam nechala.

U2 (5. třída): Také souhlasím, že je trošku delší, ale u nás jsou žáci na dotazníky zvyklí. Jinak s dotazníkem nemám žádný větší problém. Vynechala bych ale možná poslední otázku (znění: Kolik máte doma knih?), někteří žáci nad tím mohou zbytečně dlouho přemýšlet. A ještě bych třeba zkrátila i výběr odpovědí u některých otázek, například u otázky č. 6, mimo/v rámci kroužku, to je takové slovíčkaření.

U3 (5. třída): Nemám žádné námitky, jen žákům na začátku prosím vysvětlíte, co přesně mají dělat, společně si vyznačte, u kterých otázek mohou vybírat více odpovědí. Taky si dejte třeba společně hvězdičku u otázek č. 9 a č. 15, aby žáci věděli, že se tyto otázky vážou k předchozím otázkách a má se na ně odpovídat pouze za určitých okolností. Spousta žáků je nepozorných a často si ani nepřečtou zadání.

2) Jak s knihami nejčastěji pracujete ve výuce? (společné čtení, práce s textem, dílny čtení, atd.)

U1 (4. třída): Nejčastěji využíváme čítanky, k dispozici ji má každý žák, žáci čtou z knihy i určité texty na známky. Jinak občas čteme společně knihu „na pokračování“ (čteme společnou knihu v hodinách). Zkoušeli jsme i dílny čtení, ale zatím to neděláme nijak pravidelně.

U2 (5. třída): My naopak máme dílny čtení docela pravidelně, žáky to velmi baví. Pouštíme si někdy i audionahrávky knih. Jinak už máme i čtenářské deníky, kde jednou za měsíc žáci musí napsat záznam o své přečtené knize.

U3 (5. třída): V naší třídě žákům většinou tisknu a připravuji materiály k četbě ve výuce, dílny čtení občas také využíváme. S čítankou pracujeme občas. Jinak ale zpracováváme i projekty a vytváříme skupinové plakáty, propojuji to často s přírodovědou a výtvarnou. Zaměřujeme se hodně i na porozumění textu, vyhledávání v textu, žáci to budou potřebovat k přijímačkám na gymnázium.

3) Využíváte ve výuce čtení e-knih nebo poslech audioknih?

U1 (4. třída): E-knihy nevyužíváme vůbec, občas audioknihy, to žáky docela baví.

U2 (5. třída): My čteme e-texty občas v hodinách českého jazyka na interaktivní tabuli, využíváme i tablety, kdy mívám pro žáky připravený Kahoot!, kde žáci odpovídají na jednotlivé otázky. Využíváme i občasný poslech audioknih, ale pro některé žáky je to náročnější na udržení pozornosti.

U3 (5. třída): Taky pracujeme s e-texty v hodinách češtiny, e-knihy jako takové nevyužíváme. Poslech audioknih občas.

4) Jak prezentujete, sdílíte, zaznamenáváte přečtené knihy? Mají žáci k dispozici seznam doporučené četby?

U1 (4. třída): Máme čtenářské deníky, kdy žáci mají k dispozici seznam doporučené literatury, který mohou, ale nemusí využít. Žákům dám k dispozici takový záznamový arch, kde mají předem napsané body, kterým se mají věnovat (autor, ilustrátor, děj knihy, charakteristika hlavních postav, ...). Jednou za měsíc (žáci mají určené datum předem) si jednu hodinu vyhradíme a každý nám představí svou knihu, kterou v ten daný měsíc přečetl. Je to inspirace pro spolužáky a taky mám důkaz, že danou knihu alespoň trochu četli.

U2 (5. třída): My to máme docela podobně, čtenářský deník žáci odevzdávají vždy na konci měsíce. Někdy o knihách debatujeme, někdy ale ne. Seznam doporučené literatury má k dispozici celá škola, kdy je to rozdělené na jednotlivé ročníky.

U3 (5. třída): My naopak využíváme čtenářské listy, kdy na konci měsíce žáci píšou záznam o přečtené knize, potom o nich společně diskutujeme. Žáci mají pak své speciální složky ve třídě, kam své čtenářské listy vkládají. Ano, jak říkala kolegyně, celá škola má možnost nahlédnout do seznamu doporučené literatury.

5) Máte zájem o mnou navrhnuté a vytvořené materiály sloužící na podporu a motivaci čtení?

U1, U2, U3 (4. + 5. třída): Ano určitě, máme. Rády se inspirujeme a podíváme se na tvorbu někoho jiného.

6) Navštěvujete společně s žáky školní knihovnu a veřejnou knihovnu v místě vaší školy?

U1 (4. třída): Když budu mluvit za nás všechny, tak ano, máme školní knihovnu, ale nechodíme tam pravidelně. Většinou na začátku školního roku nabídnu žákům možnost navštěvovat školní knihovnu, ten, kdo má zájem tam jde, ten, kdo nemá zájem, tak tam nechodí. Žáci ale mají možnost si tam vypůjčit knihy i právě třeba do čtenářského deníku. Do veřejné knihovny chodíme pravidelně 1x měsíčně.

U2 (5. třída): Jak už říkala kolegyně, žáci mají možnost navštěvovat školní knihovnu a vypůjčovat si knihy dle libosti. Co je speciální na naší škole a mám to ráda, jsou čtenářské koutky, kde žáci mají možnost si o přestávce sednout a prohlédnout knihy. My také chodíme do veřejné knihovny kousek od školy 1x měsíčně.

U3 (4. třída): Já na začátku roku vždy vezmu žáky do školní knihovny, kdo má zájem, vypůjčuje si tam knihy pravidelně. Čtenářské koutky mám také ráda, někdy si tam půjčuji právě knihy, z kterých potom kopíruji texty do hodin literatury. I my chodíme pravidelně do veřejné knihovny nedaleko školy, naše škola to tak má domluvené s knihovnou, je zde možné si zarezervovat i besedy s paní knihovnicí a s určitým programem dle věku žáků.

Po společném rozhovoru byly s jednotlivými vyučujícími naplánovány a dohodnuty vhodné termíny na provedení dotazníků v jejich třídě v hodině českého jazyka. Vyučující byli požádáni, aby žákům pouze sdělili, že daný den přijde studentka k vyplnění dotazníků, který

bude anonymní, nebude hodnocen a získaná data budou použita pouze k závěrečné práci. Učitelé nemuseli připravovat žádné pomůcky ani materiál, vytisknuté dotazníky v onen den přinesla autorka této práce.

9.2.2 Záznam rozhovoru ZŠ Y (vesnice/městys)

1) Jak hodnotíte můj dotazník? Navrhovali byste nějaké změny?

U1 (4. třída): Já bych asi navrhovala změnu hned na začátku, protože jsme městys, tak dejte prosím alespoň do závorky k vesnici i slovo „městys“. Ještě bych Vás poprosila o úpravu otázky č. 5, jelikož my nemáme doporučenou četbu, aby tam byl buď výběr této možnosti nebo pokyn, aby žáci otázku přeskočili. A možná to s nimi, aspoň s mojí třídou, společně projděte a vysvětlíte jim, co mají dělat, jestli kroužkovat, křížkovat, oni si určitě nepřečtou to úvodní slovo pozorně.

U2 (5. třída): Asi to bude pro žáky trochu náročnější na čtení, máte tam hodně otázek i výběr odpovědí (např. v otázce č. 6 bych vymazal nějaké odpovědi). Taky bych změnil v otázce č. 8 a č. 10 ten výčet odpovědí, žáci si často nepamatují, že četli včera, natožpak jestli četli před 14 dny nebo před měsícem, tyto dvě odpovědi bych dal nějak dohromady.

U3 (5. třída): Mně se dotazník líbí, je dobře, že tam máte v některých otázkách možnost „Jiné“, i když je to možná náročnější pro vyhodnocení. Jen bych změnila formulaci některých slov tak, aby tomu žáci rozuměli a zbytečně se nedoptávali, místo „bedlivě“ dejte třeba „pečlivě“. Jinak jsem zvědavá na celkové vyhodnocení.

2) Jak s knihami nejčastěji pracujete ve výuce? (společné čtení, práce s textem, dílny čtení, atd.)

U1 (4. třída): Máme ve třídě na nástěnce takový plakát, kde každý žák po přečtení nějaké knihy si knihu vybarví a dopíše tam její název. Naším cílem je společně za školní rok přečíst 100 knih. Používáme běžně ve výuce i čítanku, někdy si nějaké pracovní listy na porozumění textu připravím i já. Dílny čtení nemáme, čtenářské deníky také nemáme.

U2 (5. třída): My máme dílny čtení pravidelně, máme na to vyhrazenou speciální hodinu. Hodně se zaměřuji ve výuce na čtení s porozuměním, otázky po přečtení textu. Zkouším s nimi i tvořivé práce s úryvky, životabáseň, metoda rybí kost a další, žáky to baví.

U3 (5. třída): Já se svými dětmi již od čtvrté třídy dělám pravidelně dílny čtení, žáci si běžně do školy nosí své knížky. Jinak se snažím čtení ladit tematicky dle ročního období, svátků, významných dnů, propojuji to s jinými předměty, často s vlastivědou a přírodovědou.

3) Využíváte ve výuce čtení e-knih nebo poslech audioknih?

U1 (4. třída): E-knihy ne, žáci s tím nemají moc zkušeností, ale využíváme interaktivní učebnice. Audioknihy občas, je to spíše takový odpočinek a relaxace, ale i po poslechu se snažíme třeba ve skupinách vytvořit skupinové ilustrace nebo myšlenkovou mapu.

U2 (5. třída): V rámci informatiky žáci pracují s texty na internetu, ve výuce českého jazyka pracujeme s interaktivní učebnicí, takže dalo by se říct, že e-texty v hodinách využíváme. Audioknihy jsem využíval u mladších dětí.

U3 (5. třída): E-knihy ne, ale ve škole máme k dispozici tablety, takže pro děti mám občas nachystaný QR kód, ten si naskenují a plní jednotlivé úkoly při práci s textem. Žáci to milují, je to součást jejich života, navíc v dnešní době je kladen důraz i na rozvoj a zapojení informatiky a technických dovedností, takže to propojuji. Poslech nahrávek využívám občas u poezie, aby žáci slyšeli a vnímali, jak se má poezie přednášet.

4) Jak prezentujete, sdílíte, zaznamenáváte přečtené knihy? Mají žáci k dispozici seznam doporučené četby?

U1 (4. třída): V naší třídě nevedeme čtenářské deníky, seznam doporučené četby nemáme.

U2 (5. třída): Čtenářské deníky u nás ve třídě nemáme v té běžné formě, pro žáky jsem si zakoupil čtenářské karty, kam žáci zapisují informace o svých přečtených knihách. Seznam doporučené četby nemáme přesně daný školou, na prvním stupni je to na každém učiteli, zda dá žákům volný výběr knih nebo jim nějaké určí. Já žákům doporučím nějaká díla, ale výběr nechávám čistě na nich.

U3 (5. třída): My máme klasický čtenářský deník, žáci mají zakoupený A4 formát v tvrdých deskách, mají ode mě vytisknutou osnovu, co psát do deníku, seznam doporučených knih a tabulku s termíny odevzdání, na kterých se vždy domluvíme. Za školní rok má každý žák přečíst cca 8 knih.

5) Máte zájem o mnou navrhnuté a vytvořené materiály sloužící na podporu a motivaci čtení?

U1 (4. třída): Určitě se ráda inspiroji, přestože čtenářské deníky ani karty zatím nevyužívám.

U2 (5. třída): Já se také rád podívám a můžeme s žáky vyzkoušet vaše čtenářské karty.

U3 (5. třída): My máme sice danou strukturu ve čtenářských denících, ale ráda nahlédnu do vašich pracovních listů a třeba něco využijeme.

6) Navštěvujete společně s žáky školní knihovnu a veřejnou knihovnu v místě vaší školy?

U1 (4. třída): Vždy na začátku roku s novou třídou navštívím školní knihovnu, žáci si mohou knihy prohlédnout i zapůjčit domů. Ve veřejné knihovně nedaleko školy jsme byli na exkurzi, ale pravidelně tam nechodíme.

U2 (5. třída): Vím, že někteří mí žáci chodí do školní knihovny, ve veřejné knihovně jsme byli pouze na besedách s paní knihovnicí. Pravidelně do veřejné knihovny nechodíme, určitě by to šlo domluvit, ale vím, že knihy jsou zde spíše pro mladší děti nebo naopak dospělé a knižní fond se zde příliš neobměňuje.

U3 (5. třída): My také vždy na začátku školního roku obejdeme školní i veřejnou knihovnu, ale pravidelní návštěvníci nejsme. Ještě jsme se byli společně podívat i v naší knižní zastávce, kde si každý může vzít jakoukoliv knihu a knihy zase donést, to moc oceňuji, že se knihy nevyhazují a takto recyklují.

Po společném rozhovoru byly s jednotlivými vyučujícími naplánovány a dohodnuty vhodné termíny na provedení dotazníků v jejich třídě v hodině českého jazyka. Vyučující byli požádáni, aby žákům pouze sdělili, že daný den přijde studentka k vyplnění dotazníků, který bude anonymní, nebude hodnocen a získaná data budou použita pouze k závěrečné práci. Učitelé nemuseli připravovat žádné pomůcky ani materiál, vytisknuté dotazníky v onen den přinesla studentka.

9.3 Vyhodnocení grafů

Pro zpracování zjištěných dat z dotazníků byly použity tyto grafy: skládaný sloupcový, skupinový pruhový a skupinový sloupcový.

Otázka č. 1: Jsi? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Dívka
- b) Chlapec

Tab. 1: Pohlaví žáků

Celý soubor	Dívky	Chlapci
105 (100 %)	57 (54,3 %)	48 (45,7 %)

Z výše uvedené tabulky (viz tab. 1) vyplývá, že otázku č. 1 zodpovědělo všech 105 respondentů (tj. 100 %), přičemž se celkem zúčastnilo 57 dívek (tj. 54,3 %) a 48 chlapců (tj. 45,7 %).

Otázka č. 2: Kolik máš roků? (napiš číslicí svůj věk)

Tab. 2: Věk žáků

Celý soubor	9 let	10 let	11 let
105 (100 %)	20 (19 %)	47 (44,8 %)	38 (36,2 %)

Z výše uvedené tabulky (viz tab. 2) vyplývá, že otázku č. 2 zodpovědělo všech 105 respondentů (tj. 100 %), přičemž se celkem zúčastnilo 20 žáků ve věku 9 let (tj. 19 %), 47 žáků ve věku 10 let (tj. 44,8 %) a 38 žáků ve věku 11 let (tj. 36,2 %).

Otázka č. 3: Kde se nachází tvoje škola? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ve městě
- b) Na vesnici/v městysi

Tab. 3: Místo, kde žáci navštěvují školu

Celý soubor	Město	Vesnice/městys
105 (100 %)	54 (51,4 %)	51 (48,6 %)

Z výše uvedené tabulky (viz tab. 3) vyplývá, že otázku č. 3 zodpovědělo všech 105 respondentů (tj. 100 %), přičemž se celkem zúčastnilo 54 žáků (tj. 51,4 %) z městské školy a 51 žáků (tj. 48,6%) z vesnické školy.

Otázka č. 4: Máš rád/a literaturu a čtení ve škole? (zakroužkuj jednu odpověď)

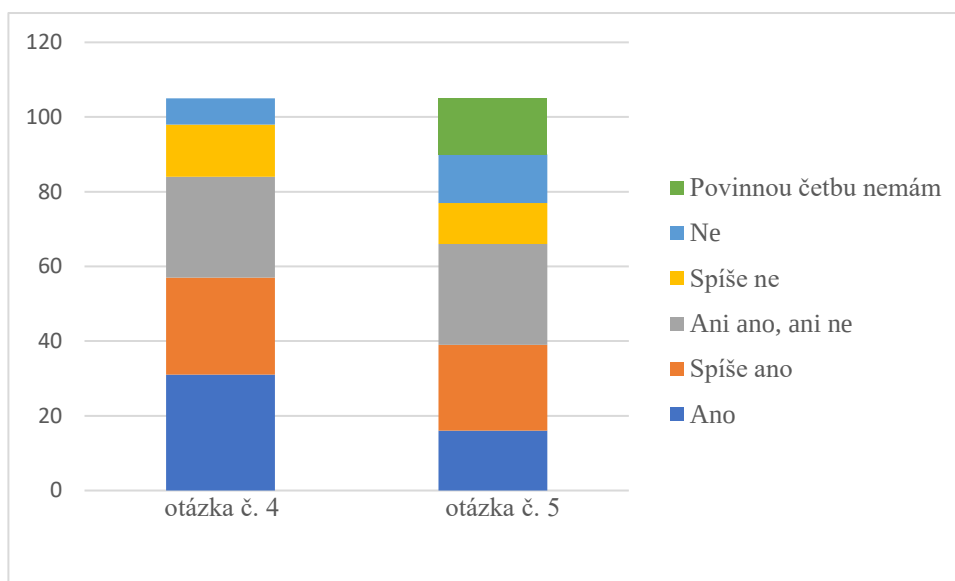
- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ano, ani ne
- d) Spíše ne
- e) Ne

Otázka č. 5: Čteš rád/a povinnou/doporučenou četbu? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ano, ani ne
- d) Spíše ne
- e) Ne
- f) Povinnou četbu nemám

Tyto otázky č. 4 a č. 5 jsou záměrně dány do jednoho grafu (viz graf č. 1) k vyhodnocení, jelikož spolu úzce souvisí. Otázky č. 4 se zúčastnilo 105 respondentů (tj. 100 %). Celkem 31 dotázaných žáků (tj. 29,5 %) odpovědělo, že literaturu a čtení ve škole má rádo. Odpověď „spíše ano“ zvolilo 26 žáků (tj. 24,8 %). Celkem 27 respondentům (tj. 25,7 %) literatura a čtení ve škole nevadí, protože zvolili odpověď „ani ano, ani ne.“ Naopak 14 žáků (tj. 13,3 %) zakroužkovalo možnost, že čtení a literaturu spíše nemají rádi. Pouze 7 dotázaných (tj. 6,7 %) zvolilo odpověď, že čtení a literaturu nemá vůbec rádo.

Otázky č. 5 se taktéž zúčastnilo 105 žáků (tj. 100 %). Celkem 16 žáků (tj. 15,2 %) čte rádo povinnou/doporučenou četbu. Spíše rádo čte povinnou četbu celkem 23 z dotázaných (tj. 21,9 %) a nejvyšší výsledek je u skupiny žáků, kteří zvolili možnost „ani ano, ani ne“, tudíž k povinné četbě má neutrální vztah 27 žáků (tj. 25,7 %). Povinnou četbu spíše nemá rádo celkem 11 žáků (tj. 10,5 %) a dohromady 13 žáků (tj. 12,4 %) ji nečte rádo vůbec. Na ZŠ Y navíc 15 žáků (tj. 14,3 %) nemá zatím doporučenou četbu.



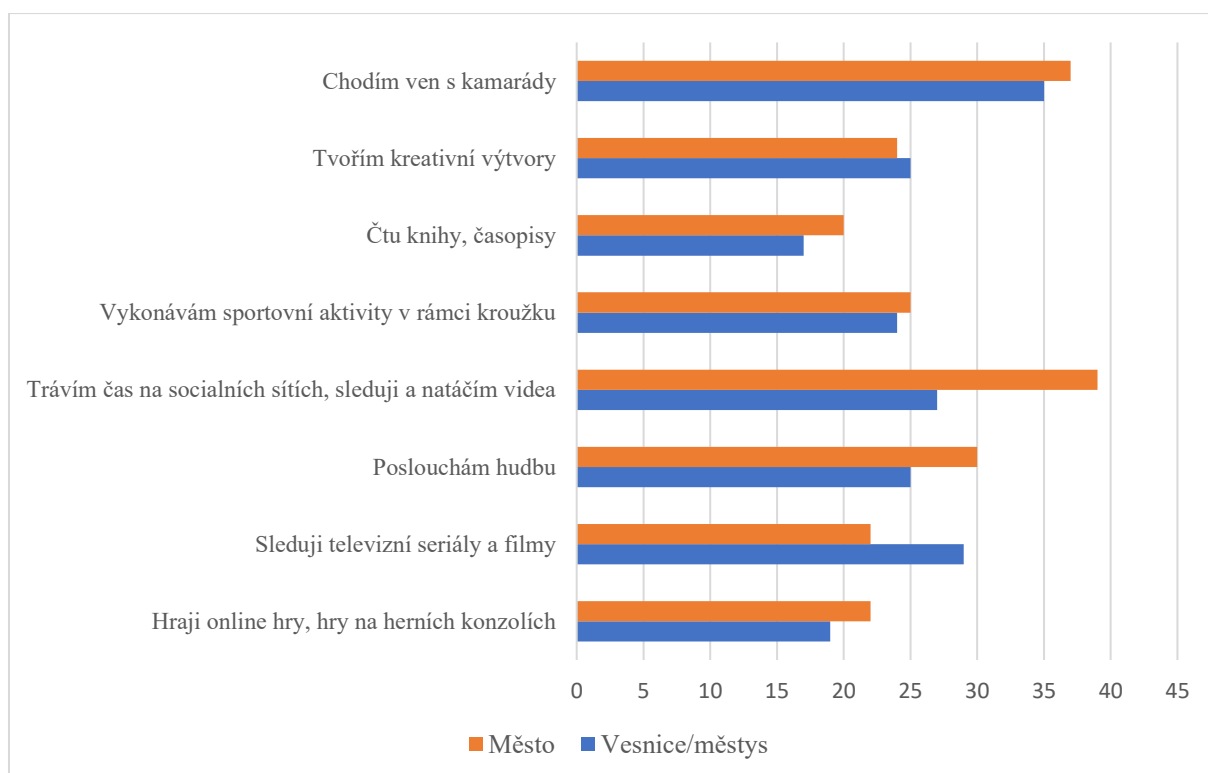
**Graf č. 1: Otázka č. 4: Máš rád/a literaturu a čtení ve škole?
Otázka č. 5: Čteš rád/a povinnou/doporučenou četbu?**

Otázka č. 6: Co nejraději děláš ve svém volném čase? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Hraji online hry, hry na herních konzolích
- b) Sleduji televizní seriály a filmy
- c) Poslouchám hudbu
- d) Trávím čas na sociálních sítích, sleduji a natáčím videa
- e) Vykonávám sportovní aktivity v rámci kroužku
- f) Čtu knihy, časopisy
- g) Tvořím kreativní výtvary (maluji, kreslím, modeluji)
- h) Chodím ven s kamarády

Otázku č. 6 (viz graf č. 2) zodpovědělo všech 105 respondentů (tj. 100 %), zde respondenti mohli zakroužkovat více odpovědí. Celkem tedy ze 105 zúčastněných navštěvuje 54 žáků (tj. 51,4 %) školu ve městě a 51 žáků (tj. 48,6 %) navštěvuje školu na vesnici/v městysi. V této otázce se autorka diplomové práce zaměřila na zjištění, jak tito respondenti rádi tráví svůj volný čas, zda se zde vyskytuje nějaký výrazný rozdíl, jenž je ovlivněn umístěním školy, kterou žáci navštěvují (město x vesnice/městysi). Celkem 22 žáků (tj. 40,7 %) z městské školy rádo hraje online hry nebo hry na herních konzolích, v městysi se tomuto zájmu rádo věnuje 19 žáků (tj. 37,3 %). Ve svém volném čase rádo sleduje televizní seriály a filmy 22 žáků (tj. 40,7 %) z městské školy a 29 žáků (tj. 56,9 %) z vesnické školy. Posloucháním hudby se ve volném čase rádo baví 30 žáků (tj. 55,6 %) z městské školy a 25 žáků (tj. 49 %) z vesnické

školy. Trávením času na sociálních sítích, sledováním a natáčením videí se zabývá 39 žáků (tj. 72,2 %) ze školy ve městě a 27 žáků (tj. 52,9 %) ze školy v městysi. Sportovní aktivity v rámci kroužku jsou vyrovnané, ve městě tímto způsobem tráví čas 25 žáků (tj. 46,3 %) a na vesnici 24 žáků (tj. 47,1 %). Čtením knih a časopisů se ve volném čase zabývá 20 žáků (tj. 37,0 %) z města a 17 žáků (tj. 33,3 %) z vesnice. Kreativně tvoří 24 žáků (tj. 44,4 %) z města a 25 žáků z vesnice (tj. 49,0 %). Celkem 37 žáků městské školy (tj. 68,5 %) odpovědělo, že nejraději tráví čas venku s kamarády, podobný výsledek byl i u žáků vesnické školy, kdy celkem 35 z nich (tj. 68,6 %) vybralo tutéž odpověď.

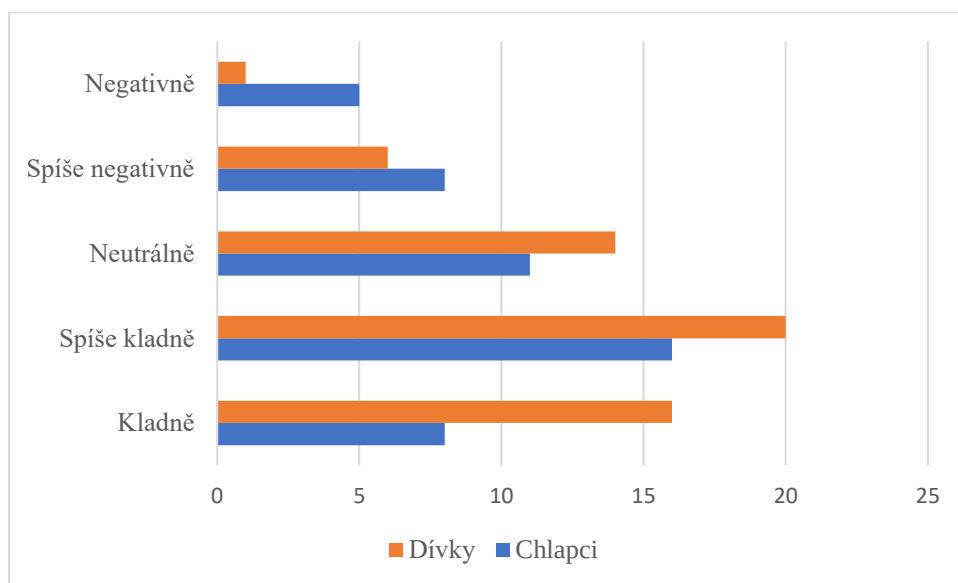


Graf č. 2: Otázka č. 6: Co nejraději děláš ve svém volném čase?

Otázka č. 7: Jak hodnotíš svůj vztah k četbě (ve svém volném čase)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Kladně (čtení mě velmi baví)
- b) Spíše kladně (čtení mě docela baví)
- c) Neutrálně (čtení mi nevadí)
- d) Spíše negativně (čtení mě spíše nebaví)
- e) Negativně (čtení mě nebaví)

Otázku č. 7 (viz graf č. 3) vyplnili všichni zúčastnění respondenti, tedy 105 žáků (tj. 100 %). Účastnilo se 57 dívek (tj. 54,3 %) a 48 chlapců (tj. 45,7 %), přičemž vyhodnocení grafu je zaměřeno na oblíbenost čtení v rámci pohlaví, tedy zda pohlaví má vliv na vztah ke čtení. Celkem 16 dívek (tj. 28,1 %) svůj vztah ke čtení ve volném čase hodnotí kladně, naopak pouze 8 chlapců (tj. 16,7 %) zvolilo tutéž odpověď. Spíše kladně hodnotí čtení 20 dívek (tj. 35,1 %) a 16 chlapců (tj. 33,3 %). Neutrální vztah ke čtení má 14 dívek (tj. 24,6 %) a taktéž čtení nevadí 11 chlapcům (tj. 22,9 %). Čtení spíše nebaví 6 dívek (tj. 10,5 %) a taktéž 8 chlapců (tj. 16,7 %). Negativní vztah, kdy tyto žáky čtení vůbec nebaví, je zaznamenán celkem u 6 žáků, z toho u 1 dívky (tj. 1,8 %) a u 5 chlapců (tj. 10,4 %).



Graf č. 3: Otázka č. 7: Jak hodnotíš svůj vztah k četbě (ve svém volném čase)?

Otázka č. 8: Jak často čteš knihy (mimo povinnou/doporučenou četbu a školní učebnice)?

* Nepočítej do toho povinnou četbu a čtení školních učebnic. (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Denně
- b) Několikrát za týden (3–4x)
- c) Jednou za týden
- d) Jednou za 14 dní–měsíc
- e) Vůbec nečtu

Otázka č. 9: Jestliže si v předchozí otázce odpověděl/a: vůbec nečtu, zakroužkuj, z jakého důvodu nečteš. Pokud jsi odpověděl/a jinak, tuto otázku přeskoč. (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Nebaví mě číst
- b) Čtení je příliš namáhavé a složité
- c) Čtu pomalu a čtení mi dlouho trvá
- d) Raději se věnuji jiným zájmům (sport, výtvarka, ...)
- e) Nepotřebuji knihy, protože si vše najdu na internetu
- f) Nemám doma žádné knihy, které by mě zajímaly

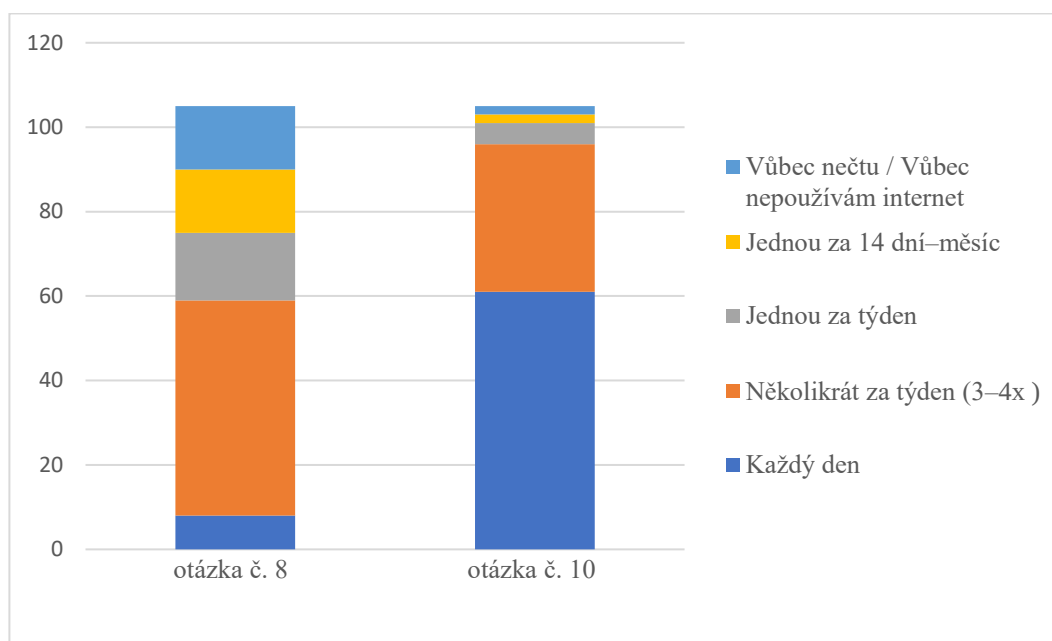
Otázka č. 10: Jak často používáš internet (na telefonu, tabletu, počítači)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Denně
- b) Několikrát za týden (3–4x)
- c) Jednou za týden
- d) Jednou za 14 dní–měsíc
- e) Vůbec nepoužívám internet

Otázky č. 8 a č. 10 jsou opět spojeny do jednoho grafu (viz graf č. 4) se záměrem porovnat, jaký je rozdíl mezi trávením volného času četbou knih anebo naopak využíváním moderních technologií s připojením na internet. Otázku č. 8 i č. 10 vyplnili všichni zapojení respondenti (tj. 100 %). Obrovská diference se objevuje již ve vyhodnocení, kdo čte knihy každý den, což zvolilo 8 respondentů (tj. 7,6 %), avšak celkem 61 žáků (tj. 58,1 %) vybralo, že každý den používá moderní technologie s internetovým připojením. Několikrát týdně čte 51 žáků (tj. 48,6 %), oproti tomu 35 žáků (tj. 33,3 %) využívá několikrát týdně telefon, tablet či počítač s připojením na internet. Jednou za týden se věnuje četbě knih 16 respondentů (tj. 15,2 %) a vymoženosti dnešní doby používá jedenkrát týdně 5 dotazovaných (tj. 4,8 %). Jednou za 14 dní až měsíc čte knihy 15 žáků (tj. 14,3 %) a moderní technologie využívají 2 žáci (tj. 1,9 %) ve stejném časovém rozpětí. Vůbec ve svém volném čase nečte 15 žáků (tj. 14,3 %) a vůbec nepoužívají moderní technologie ve svém volném čase 2 žáci (tj. 1,9 %).

Otázku č. 9 se zúčastnilo 15 respondentů (tj. 14,3 %), kdy žáci mohli vybrat více odpovědí. Otázku č. 9 vyplňovalo pouze 5 dívek (tj. 33,3 %) a 10 chlapců (tj. 66,7 %), kteří v otázce č. 8 zvolili možnost – „Vůbec nečtu“. Otázka č. 9 je zaměřena na důvod nečtení těchto

žáků. Pro 6 z nich (tj. 40,0 %) je čtení nuda a nebaví je to, naopak čtení je příliš složité a náročné pro 2 z těchto dotázaných (tj. 13,3 %). Čtení je pro 2 žáky (tj. 13,3 %) zdlouhavé, jelikož čtou pomalu. Raději volí jinou formu zábavy 4 žáci (tj. 26,7 %), 5 žáků (tj. 33,3 %) nepotřebuje knihy, jelikož si vše vyhledají na internetu. Taktéž 5 žáků (tj. 33,3 %) zodpovědělo, že doma nemají žádné zajímavé knihy k četbě.



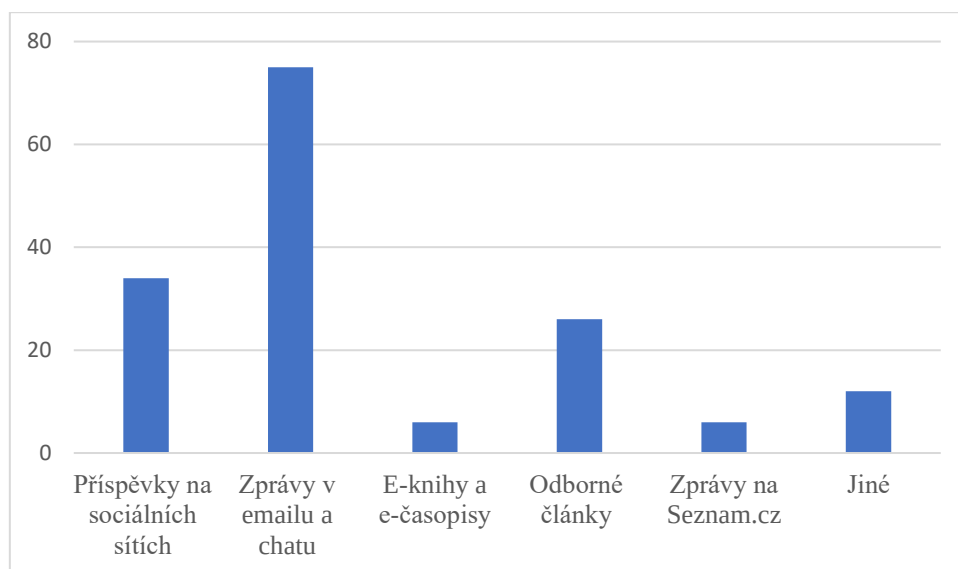
Graf č. 4: Otázka č. 8: Jak často čteš knihy (mimo povinnou/doporučenou četbu a školní učebnice)?
Otázka č. 10: Jak často používáš internet (na telefonu, tabletu, počítači)?

Otázka č. 11: Které texty čteš na internetu (na telefonu, tabletu, počítači)? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Příspěvky na sociálních sítích (Facebook, Instagram, TikTok)
- b) Zprávy v emailu a chatu (Messenger, WhatsApp)
- c) E-knihy a e-časopisy
- d) Odborné články (k učení a domácím úkolům)
- e) Zprávy na Seznam.cz
- f) Jiné

Otázku č. 11 vyplnilo (viz graf č. 5) všech 105 dotazovaných žáků (tj. 100 %), zde respondenti mohli zakroužkovat více odpovědí. Čtení příspěvků na sociálních sítích jako je Facebook, Instagram a TikTok zvolilo jako četbu textů na internetu celkem 34 žáků (tj. 32,4 %). Zprávy na emailu nebo v chatu čte největší podíl zúčastněných, dohromady 75 žáků (tj. 71,4 %). Oproti tomu čte e-knihy či e-časopisy pouze 6 žáků (tj. 5,7 %). Odborné články

v online prostředí k dohledávání informací k výuce využívá 26 žáků (tj. 24,8 %) a naopak zprávy na Seznam.cz čte 6 dotazovaných žáků (tj. 5,7 %). Možnost „Jiné“ zvolilo 12 žáků (tj. 11,4 %) a žáci uvedli tyto odpovědi: 4x zprávy na Snapchatu, 3x texty u online her, 3x texty na YouTube, 2x texty na Školákově.



Graf č. 5: Otázka č. 11: Které texty čteš na internetu (na telefonu, tabletu, počítači)?

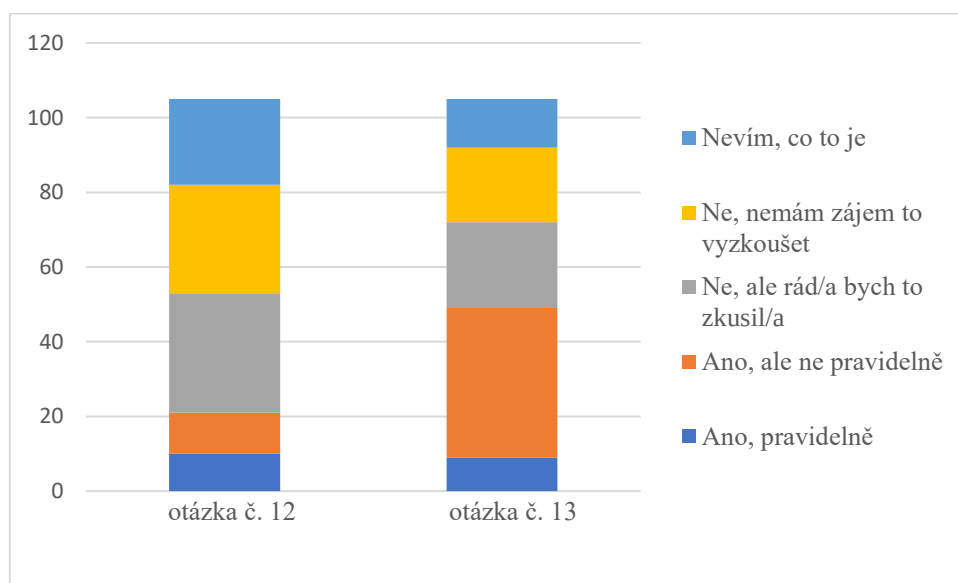
Otázka č. 12: Četl/a jsi někdy e-knihu nebo e-časopis (elektronickou knihu)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, ale ne pravidelně
- c) Ne, ale rád/a bych to zkusil/a
- d) Ne, nemám zájem to vyzkoušet
- e) Nevím, co to je

Otázka č. 13: Poslouchal/a jsi někdy audioknihu (poslechovou nahrávku knihy)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, ale ne pravidelně
- c) Ne, ale rád/a bych to zkusil/a
- d) Ne, nemám zájem to vyzkoušet
- e) Nevím, co to je

Tyto dvě otázky č. 12 a č. 13 jsou opět vyhodnoceny společně v jednom grafu (viz graf č. 6), jelikož zde lze sledovat, na kolik procent jsou dnešní žáci seznámeni s e-knhami a audioknhami. Otázku č. 12 i 13 zodpovědělo všech 105 zúčastněných žáků (tj. 100 %). Pravidelně čte e-knihu nebo e-časopis 10 dotázaných žáků (tj. 9,5 %) a podobný výsledek je i u poslechu audioknih, pravidelně poslouchá audioknihy celkem 9 žáků (tj. 8,6 %). Elektronickou formu čtení s využitím e-knih nebo také e-časopisů využívá nepravidelně 11 žáků (tj. 10,5 %), ale naopak audioknihu poslouchá nepravidelně více než třetina z nich, celkem 40 žáků (tj. 38,1 %). S e-knihou se nikdy nesetkalo, ale mělo by zájem vyzkoušet tuto formu čtení, celkem 32 respondentů (tj. 30,5 %). O něco menší je výsledek u žáků, kteří ještě neměli možnost se setkat s audioknihou, ale rádi by si ji poslechli, což činí 23 žáků (tj. 21,9 %). Až překvapivě vysoký počet žáků, celkem 29 dotázaných respondentů (tj. 27,6 %), nemá zájem vyzkoušet e-knihu a také 20 žáků (tj. 19 %) nemá zájem vyzkoušet poslech audioknih. Ve výběru odpovědí se nachází i možnost „Nevím, co to je“ a rovněž i u této odpovědi jsou překvapivé výsledky. Dohromady 23 žáků (tj. 21,9 %) neví, co to je e-kniha či e-časopis a 13 žáků (tj. 12,4 %) nemá ponětí o tom, co je to audiokniha.



**Graf č. 6: Otázka č. 12: Četl/a jsi někdy e-knihu nebo e-časopis (elektronickou knihu)?
Otázka č. 13: Poslouchal/a jsi někdy audioknihu (poslechovou nahrávku knihy)?**

Otázka č. 14: Předčítá/předčítal ti někdo doma knihu (časopis, příběh, říkanky)?

* Například: před spaním, ve volné chvíli. (zakroužkuj jednu odpověď)

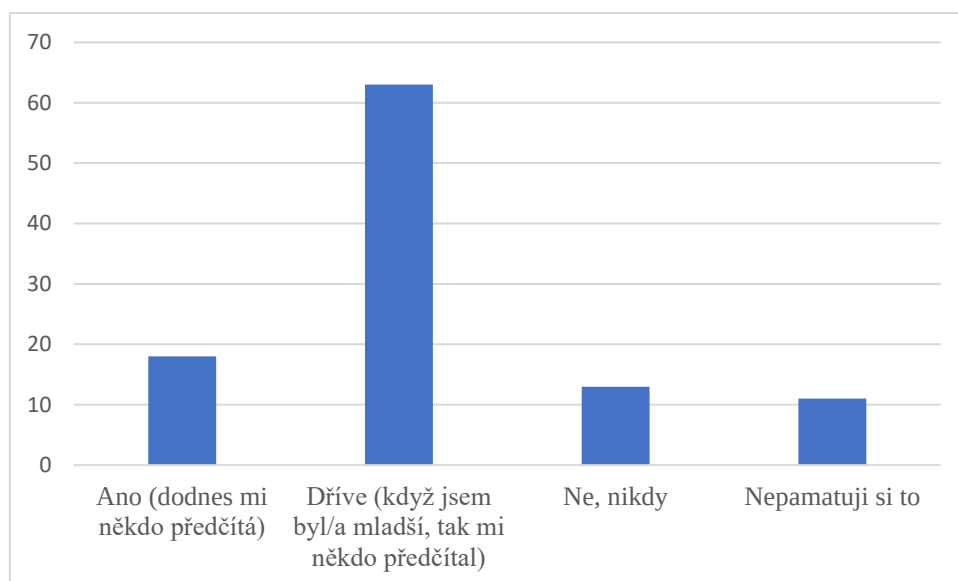
- a) Ano (dodnes mi někdo přečítá)
- b) Dříve (když jsem byl/a mladší, tak mi někdo předčítal)
- c) Ne, nikdy
- d) Nepamatuji si to

Otázka č. 15: Jestliže si v předchozí otázce odpověděl/a: Ano nebo dříve, zakroužkuj, kdo ti nejvíce předčítá/l. Pokud jsi odpověděl/a: „Ne, nikdy nebo nepamatuji si to“, tuto otázku přeskoč. (zakroužkuj jednu odpověď)

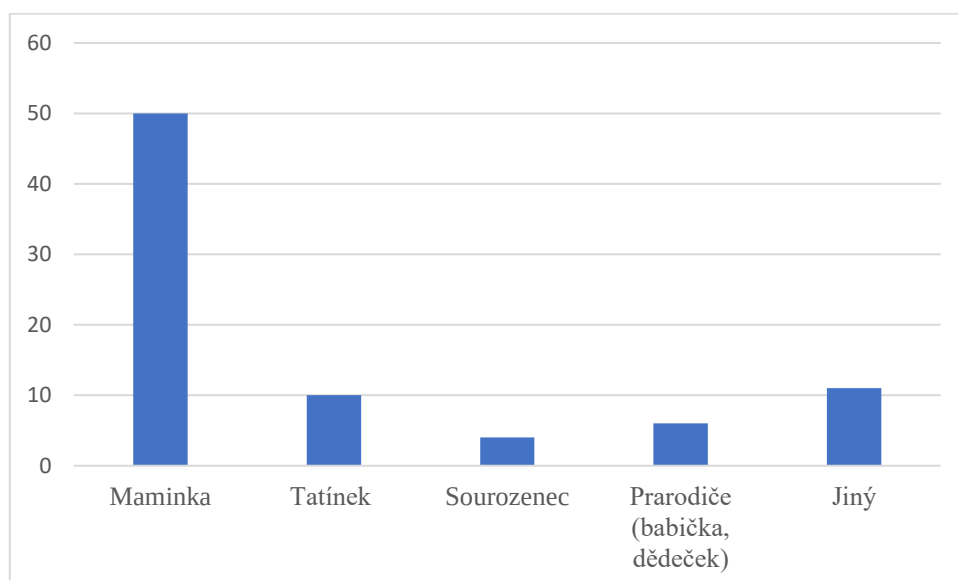
- a) Maminka
- b) Tatínek
- c) Sourozenec
- d) Prarodiče (babička, dědeček)
- e) Jiný

Otázky č. 14 (viz graf č. 7) se zúčastnilo všech 105 respondentů (tj. 100 %). Bylo zjištěno, že celkem 18 žákům (tj. 17,1 %) ještě dodnes někdo předčítá. Naopak velkou škálu tvořili ti žáci, dohromady 63 dotázaných respondentů (tj. 60,0 %), kterým dříve bylo předčítáno, ale nyní jim už nikdo nepředčítá. Nikdy nebylo předčítáno, dle odpovědí žáků, celkem 13 z nich (tj. 12,4 %) a 11 žáků (tj. 10,5 %) nedokáže posoudit, zda jim bylo nebo nebylo předčítáno, zvolili odpověď „Nepamatuji si to“.

Zároveň k otázce č. 14 se pojí otázka č. 15, která se zaměřuje na to, kdo žákům, předčítá/předčítal. Otázky č. 15 (viz graf č. 8) se zúčastnilo pouze 81 dotazovaných (tj. 77,1 %), jelikož na tuto otázku neodpovídali ti, kteří v předchozí otázce (č. 14) zvolili možnost „Ne, nikdy“ a „Nepamatuji si to“. Nejčastěji žákům předčítají maminky, celkem tuto odpověď zakroužkovalo 50 žáků (tj. 61,7 %). Celkem 10 žáků (tj. 12,3 %) zvolilo možnost, že jim předčítá tatínek, oproti tomu sourozenci jim předčítají minimálně, pouze 4 žákům (tj. 4,9 %) předčítá nejčastěji bratr nebo sestra. Celkem 6 žákům (tj. 7,4 %) předčítají nebo předčítali prarodiče. Odpověď „Jiný“ zvolilo 11 žáků (tj. 13,6 %), přičemž jejich dopsané odpovědi byly: 3x paní učitelka (přestože v zadání otázky č. 14 bylo, zda žákům někdo předčítá doma, 3 žáci přesto napsali, že jim předčítá paní učitelka – lze tedy předpokládat, že žákům předčítá ve výuce), 2x nevlastní tatínek, 2x kamarád, 2x teta, 1x nevlastní bratr, 1x sestřenice.



Graf č. 7: Otázka č. 14: Předčítá/předčítal ti někdo doma knihu (časopis, příběh, říkanky)?



Graf č. 8: Otázka č. 15: Jestliže si v předchozí otázce odpověděl/a: Ano nebo dříve, zakroužkuj, kdo ti nejvíce předčítá/l. Pokud jsi odpověděl/a: „Ne, nikdy nebo nepamatuji si to“, tuto otázku přeskoč.

Otázka č. 16: Viděl/a jsi někdy své rodiče číst (knihy, časopisy, noviny)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Tab. 4: Záznam odpovědí k otázce č. 16

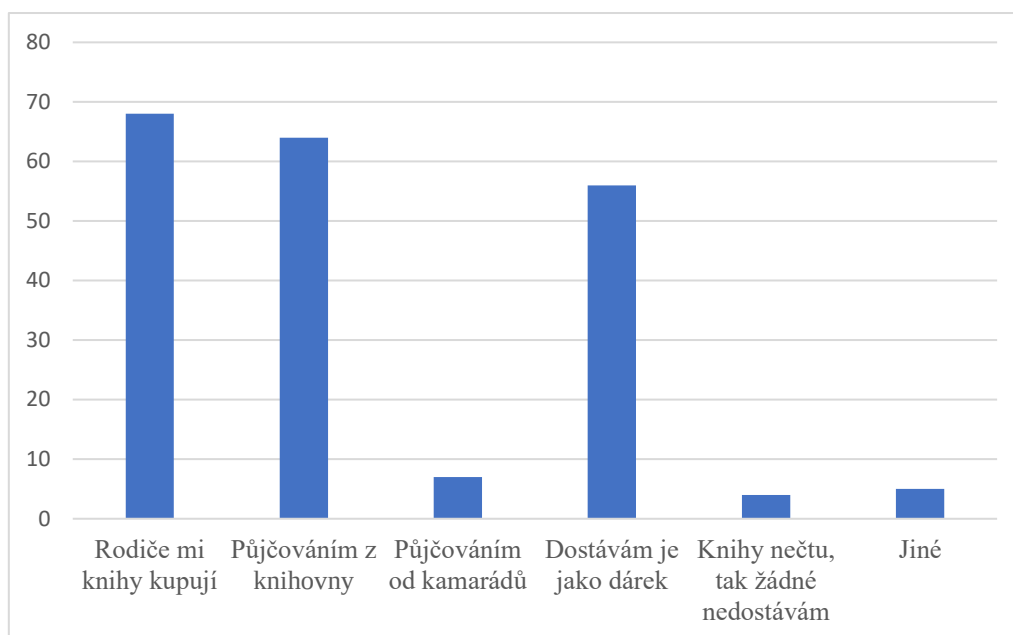
Celý soubor	Ano	Ne	Nevím
105 (100 %)	87 (82,9 %)	12 (11,4 %)	6 (5,7 %)

Z výše uvedené tabulky (viz tab. 4) vyplývá, že otázku č. 16 zodpovědělo všech 105 respondentů (tj. 100 %). Celkem 87 žáků (tj. 82,9 %) někdy vidělo své rodiče číst knihy, časopisy a další tiskoviny. Oproti tomu 12 žáků nikdy nevidělo číst své rodiče knihy a noviny (tj. 11,4 %). Pouze 6 žáků (tj. 5,7 %) si nebylo jisto, zda někdy viděli číst své rodiče.

Otázka č. 17: Jak získáváš knihy? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Rodiče mi knihy kupují
- b) Půjčováním z knihovny
- c) Půjčováním od kamarádů
- d) Dostávám je jako dárek
- e) Knihy nečtu, tak žádné nedostávám
- f) Jiné

Otázky č. 17 (viz graf č. 9) se zúčastnilo všech 105 respondentů (tj. 100 %), kdy žáci mohli zakroužkovat více možných odpovědí. Jako nejčastější způsob získávání knih je, dle zjištěných dat z dotazníků, právě nákup knih, které dávají dětem rodiče. Tuto odpověď vybralo 68 žáků (tj. 64,8 %). Hned na druhém místě je vypůjčování knih z knihovny, kdy celkem 64 žáků (tj. 61,0 %) získává touto cestou knihy k četbě. Pouze 7 žáků (tj. 6,7 %) si půjčuje knihy od svých kamarádů, avšak knihu jako dárek dostává 56 z dotázaných žáků (tj. 53,3 %). Celkem 4 žáci (tj. 3,8 %) knihy nezískávají vůbec, jelikož nečtou. Odpověď „Jiné“ zvolilo dohromady 5 žáků (tj. 4,8 %) a jako způsob získávání knih uvedli odpovědi: 2x stahují si knihy z internetu, 2x sám/sama si knihy kupují, 1x dostávám knihy na Vánoce a za vysvědčení.



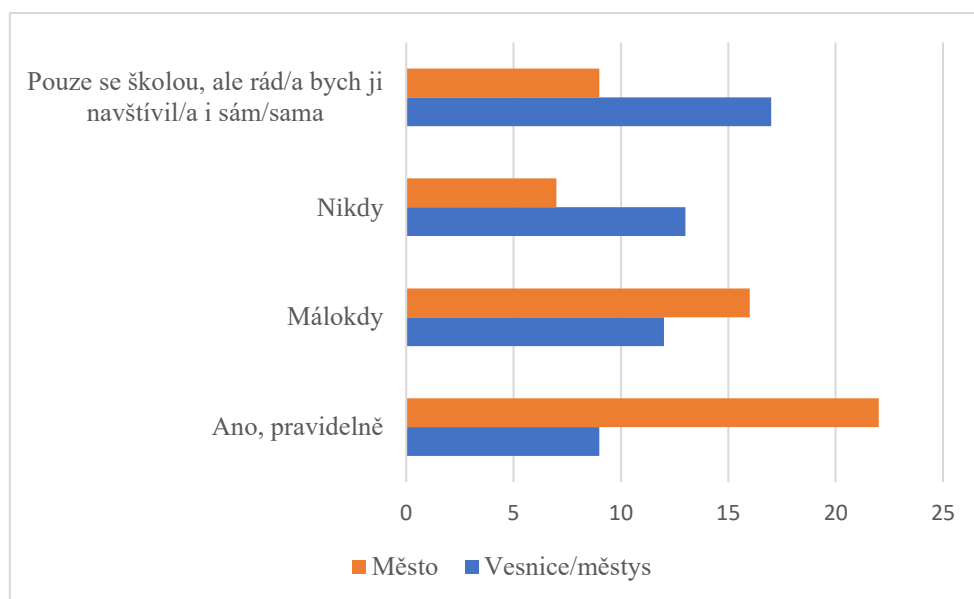
Graf č. 9: Otázka č. 17: Jak získáváš knihy?

Otázka č. 18: Chodíš do knihovny (mimo společné návštěvy se školou)?

* Nepočítej do toho společné návštěvy se školou. (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Málokdy
- c) Nikdy
- d) Pouze se školou, ale rád/a bych ji navštívil/a i sám/sama

Otázka č. 18 (viz graf č. 10) je opět zaměřena na porovnání městské a vesnické školy a možných rozdílů v návštěvnosti knihovny. Tuto otázku vyplnilo všech 105 žáků (tj. 100 %), kdy celkem 54 dotázaných žáků (tj. 51,4 %) navštěvuje městskou školu a 51 žáků (tj. 48,6 %) navštěvuje vesnickou školu. Pravidelně chodí do knihovny na výpůjčku knih mimo společné návštěvy se školou celkem 22 žáků (tj. 40,7 %) z městské školy a 9 žáků (tj. 17,6 %) ze školy vesnické. Málokdy mimo společné návštěvy navštěvuje knihovnu 16 žáků (tj. 29,6 %) ze školy ve městě a 12 žáků (tj. 23,5 %) ze školy na vesnici. Dohromady 7 žáků (tj. 13,0 %), kteří plní povinnou školní docházku v městské škole, nikdy nebylo v knihovně mimo společné návštěvy se třídou. Na vesnici dohromady 13 žáků (tj. 25,5 %) dobrovolně nikdy nebylo v knihovně mimo společné návštěvy se školou. Do knihovny mimo společné návštěvy se školou nechodí, ale rádo by ji začalo ve svém volném čase navštěvovat celkem 9 žáků (tj. 16,7 %) z městské školy a 17 žáků (tj. 33,3 %) ze školy vesnické.

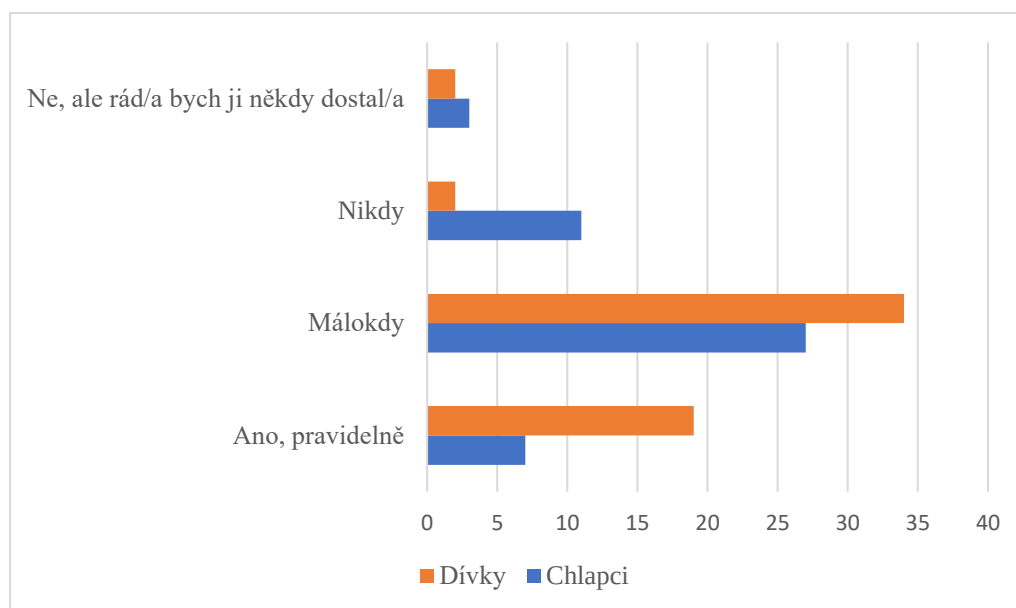


Graf č. 10: Chodíš do knihovny (mimo společné návštěvy se školou)?

Otázka č. 19: Dostal/a jsi někdy nebo pravidelně dostáváš knihy jako dárek? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano, pravidelně
- b) Málokdy
- c) Ne, nikdy
- d) Ne, ale rád/a bych ji někdy dostal/a

Otázka č. 19 (viz graf č. 11) je rovněž zaměřena na srovnání pohlaví (dívky/chlapci) a možného rozdílu v dostávání knih jako dárku. Tuto otázku vyplnilo všech 105 respondentů (tj. 100 %), přičemž celkem z toho bylo 57 dívek (tj. 54,3 %) a 48 chlapců (tj. 45,7 %). Pravidelně dostává knihu jako dárek 19 dívek (tj. 33,3 %) a pouze 7 chlapců (tj. 14,6 %). Málokdy obdrží knihu ve formě dárku 34 dívek (tj. 59,6 %) a 27 chlapců (tj. 56,3 %). Celkem 2 dívky (tj. 3,5 %) a 11 chlapců (tj. 22,9 %) nikdy nedostávají knihy jako dárek a ani o to nejeví zájem. Pouze nepatrné množství respondentů, 2 dívky (tj. 3,5 %) a 3 chlapci (tj. 6,3 %), knihy ve formě dárku sice nedostávají, avšak měli by o to zájem.



Graf č. 11: Otázka č. 19: Dostal/a jsi někdy nebo pravidelně dostáváš knihy jako dárek?

10 Diskuse

Na základě získaných poznatků z teoretické části a díky informacím ohledně přístupu vybraných škol k výuce českého jazyka a literatury bylo stanoveno 5 výzkumných hypotéz, přičemž čtyři tyto hypotézy byly potvrzeny a jedna hypotéza byla potvrzena částečně.

První hypotéza (**VH 1: Existuje hypotéza, že dívky mají kladnější vztah ke čtení knih než chlapci.**) byla definována se záměrem posoudit vztah ke čtení v rámci pohlaví, tedy zda existuje nějaký významný rozdíl v oblíbenosti čtení u dívek a chlapců. Po vyhodnocení dotazníků autorka této diplomové práce zjistila, že celkem 16 dívek a 8 chlapců má kladný vztah ke čtení knih ve volném čase, spíše kladný vztah ke čtení knih má 20 dívek a 16 chlapců. Neutrální stanovisko k četbě knih zastává 14 dívek a 11 chlapců, naopak četba knih spíše nebaví 6 dívek a 8 chlapců. Četbu knih nemá vůbec rádo, tedy má k ní negativní vztah, celkem 6 žáků (1 dívka a 5 chlapců). Tento výzkum, který je součástí diplomové práce, ukázal, že dívky mají kladnější vztah ke čtení knih než chlapci.

Tato hypotéza byla vytvořena na základě poznatků z teoretické části, kdy několik výzkumů (viz Šauerová, Friedlaenderová, Janotová et al.) jasně ukázalo, že dívky mají četbu v oblíbenosti více než chlapci. Při stanovení této hypotézy se vycházelo z představ, že obdobné výsledky oblíbenosti čtení v rámci pohlaví budou i v tomto výzkumu, jelikož dívky častěji upřednostňují klidnější aktivity, chlapci naopak dávají přednost sportu či v dnešní době i hraní online her nebo natáčení videí na YouTube.

Podstatný vliv na to mohou mít i další zjištění z těchto dotazníků, protože bylo zjištěno, že chlapci dostávají knihy jako dárek méně často než dívky. Rovněž na to může mít vliv i místo školy, kterou žáci navštěvují, jelikož ZŠ X chodí pravidelně každý měsíc do knihovny, naopak ZŠ Y pravidelně na výpůjčky do místní knihovny nechodí, přestože by žáci ZŠ Y měli zájem pravidelně navštěvovat knihovnu alespoň ve svém volném čase. Nelze opomenout i fakt, že na základě zjištěných poznatků dívky navštěvují knihovnu více než chlapci, tudíž chlapci mají méně příležitostí na rozvoj čtenářství. Je však opodstatněné si uvědomit, že na vztah dítěte k četbě má největší vliv zejména rodina, předčítání, společné navštěvování knihovny s rodičem nebo i třeba povídání dítěte a dospělého o přečteném úryvku v knize.

Druhá hypotéza (**VH 2: Existuje hypotéza, že žáci čtvrtých a pátých tříd tráví více času na internetu než četbou knih.**) ukázala, že dnešní generace dětí raději dává přednost online aktivitám na internetu před četbou knih. Na základě zjištěných dat z dotazníků autorka diplomové práce předložila tato fakta: každý den čte 8 žáků, avšak každý den používá moderní technologie s připojením na internet 61 žáků. Několikrát týdně čte knihy 51 žáků a několikrát

do týdne používá internet na telefonu, tabletu nebo počítači celkem 35 žáků. Jednou za týden tráví čas četbou knih 16 žáků a jedenkrát týdně využívá internet 5 žáků. Jednou za 14 dní až měsíc se věnuje četbě knih 15 žáků a jedenkrát za 14 dní až měsíc se připojí na internet 2 žáci. Knihy vůbec nečte 15 žáků a moderní technologie s připojením na internet vůbec nepoužívají 2 žáci. Výsledky z dotazníkového šetření jasně potvrdily, že dnešní žáci tráví více svého volného času na internetu než četbou knih.

Tato hypotéza byla vytvořena díky poznatkům z teoretické části, kde byla definována generace Alfa a několik autorů (viz Trávníček, Wolf, Friedlaenderová et al.) ve svých publikacích poukazuje na používání internetu jako něčeho, co je dnešním žákům přirozené a je to každodenní součást jejich života od narození. Děti se dnes často naučí používat telefon, hrát hry na tabletu a počítači, sledovat a natáčet videa, ještě před tím, než si osvojí dovednost čtení. Další autoři (viz Lepilová, Fryč et al.) zdůrazňují však fakt, že v dnešní době a společnosti nelze již plně fungovat bez internetu a je především na rodičích a učitelích, zda dítěti ukážou možnosti a nástrahy online prostředí do takové míry, aby osvojené dovednosti dítě a později dospělý jedinec využíval ku prospěchu v osobním i pracovním životě.

Přestože využívání internetu předčilo četbu knih, je nutné poukázat i na čtení e-textů, četbu zpráv na sociálních sítích a emailech, čtení odborných článků a dalších, kdy čtenář vlastně neustále využívá dovednost čtení, avšak již ve virtuálním prostředí. Příčinou toho, že dnes děti tráví více času na internetu než čtením knih, je určitě dnešní doba, kdy moderní technologie jsou neodmyslitelnou součástí života, nabízí uživateli rychlé a snadné získání informací, zábavu, relaxaci a pohodlnou komunikaci s ostatními. Velký vliv má však i rodina, výchova a rodinné vzory, protože dítě v raném věku imituje činnosti rodičů nebo dospělých ve svém okolí. Pakliže dítě vidí své rodiče trávit více času s telefonem, hraním online her, či využíváním sociálních sítí než četbou knih, je velice pravděpodobné, že i dítě bude mít takový návyk. Samozřejmě není vhodné dítěti úplně zakázat využívání internetu, je spíše žádoucí omezit čas strávený na internetu, kontrolovat to, co dítě dělá ve virtuálním prostředí a zaměřit se i na vhodné trávení společného času, třeba na předčítání, vyprávění, kontrolu hlasitého čtení.

Třetí hypotéza (**VH 3: Existuje hypotéza, že matky svým dětem předčítají častěji než jiní rodinní příslušníci.**) byla zaměřena na předčítání v rodině a i na základě tohoto výzkumu se potvrdilo, že matky svým dětem předčítají více než jiní rodinní příslušníci. Výsledky z dotazníků přinesly zjištění, že 81 žákům z celkového počtu 105 je nebo alespoň bylo dříve předčítáno, avšak 13 žákům dle odpovědí respondentů nebylo nikdy předčítáno a 11 žáků si není jisto, zda jim někdy bylo či nebylo předčítáno. Dohromady 50 žákům nejvíce

předčítá nebo dříve předčítala matka, 10 žákům nejvíce předčítá nebo v minulosti předčítal otec. Sourozenci se do předčítání podle odpovědí žáků příliš nezapojují, pouze 4 žákům nejvíce předčítal sourozenec, podobné je to i u prarodičů, kdy 6 žákům nejvíce předčítá nebo předčítala babička nebo dědeček. Celkem 11 žáků zvolilo jinou odpověď, kde bylo překvapivé, že 3 žáci napsali i „paní učitelka“, přestože se otázka zaměřovala na předčítání v domácím prostředí. Další odpovědi žáků, kdo jim nejčastěji doma předčítá, byly tyto: 2x nevlastní otec, 2x kamarád, 2x teta, 1x nevlastní bratr, 1x sestřenice.

Tato hypotéza byla formulována za účelem potvrzení teoretických poznatků, kdy autoři (viz Friedlaenderová et al.) zmiňují právě matku jako nejčastějšího předčítače v rodině. Na důležitost předčítání jako prvního kroku k vytvoření budoucího čtenářství upozorňuje mnoho autorů (viz Wolf, Lepilová, Havlínová, Trávníček, Bednářová a další). Předčítání totiž nejen že vzbuzuje zájem o čtení knih, podporuje kladný vztah ke knihám, rozvíjí slovní zásobu dítěte, jeho myšlení, fantazii a zvědavost, ale také upevňuje pouto mezi rodičem a dítětem, podporuje lidskou interakci spojenou s pocity a dotyky a umožňuje jim společně trávit čas smysluplnou činností.

Právě předčítání knih dospělou osobou je podstatnou motivací pro rozvoj čtenářství u dítěte. Jestliže však dítěti není předčítáno, dítě nevidí své rodiče číst knihy, časopisy, noviny, ani není kontrolováno jeho hlasité čtení, a také zda ani dítě s rodičem nekomunikuje o přečteném textu, má to nežádoucí vliv na jeho vztah k četbě. Negativní vztah k četbě se projeví tím, že přestože si dítě osvojí dovednost čtení, tak k četbě nemá žádný vztah a čte jen z nutnosti a kvůli školním povinnostem. Zejména rodinné zázemí může ovlivnit čtenářství žáka a ze získaných dat na tom mají největší podíl právě rodiče, zejména matky. Ostatní rodinní příslušníci i paní učitelky ve škole sice mohou podporovat čtenářství žáka a částečně suplovat primární funkci rodiny, avšak roli matky a otce nikdy plně nahradit nemohou.

Čtvrtá hypotéza (**VH 4: Existuje hypotéza, že žáci 1. stupně dávají přednost čtení tištěných knih před čtením e-knih a poslechem audioknih, s nimiž nemají příliš zkušeností.**) byla zacílena na vztah dnešních žáků k e-knize a audioknize, kdy výsledky z výzkumu částečně potvrdily tuto hypotézu. Z výsledků plyne, že žáci 1. stupně dávají raději přednost čtení tištěných knih, avšak při porovnání využívání e-knih a audioknih má více žáků zkušenosti s používáním audioknih. Autorka dotazníku této diplomové práce zjistila, že 10 žáků pravidelně využívá k četbě e-knihu a 9 žáků pravidelně poslouchá audioknihu. Nepravidelnými uživateli e-knih je 11 žáků, avšak nepravidelně poslouchá audioknihu dokonce 40 žáků. Celkem 32 žáků se doposud nesetkalo s e-knihou, ale rádo by si ji vyzkoušelo ke čtení a 23 žáků

dle odpovědí respondentů ještě nikdy neposlouchalo audioknihu, avšak by o to měli zájem. Velké množství žáků (29) se nesetkalo s e-knihou a ani o to nejeví zájem a rovněž 20 žáků ještě nevyzkoušelo audioknihu, přesto jim to nevadí a nemají zájem to vyzkoušet. O tom, co to je e-kniha nemá ponětí 23 žáků a také 13 žáků neví, co to je audiokniha.

Tato hypotéza byla stanovena na základě poznatků a názorů v teoretické části, kdy většina zahraničních i domácích autorů (viz Wolf, Trávníček, Friedlaenderová et al., Rutová, Pořízková) se shoduje na tom, že klasická kniha nemůže být nahrazena elektronickou knihou nebo audioknihou. Přestože generace Alfa je od narození zvyklá na moderní technologie a vymoženosti této doby, většina dětí na 1. stupni ZŠ preferuje tištěnou knihu.

Důvodem toho, proč žáci dávají přednost klasické knize před e-knihou, je to, že e-texty využívají žáci zejména ke studiu a k rychlému získávání informací. Tradiční knihy žáci čtou nejčastěji kvůli své zálibě ve čtení, kvůli procvičování hlasitého čtení a plnění povinné/doporučené četby. Ačkoli e-kniha nabízí čtenáři spoustu výhod, pro žáky na 1. stupni je důležitější, že knihu vidí jako celek, mohou ji prolistovat, prohlédnout si její ilustrace, ohmatat jednotlivé stránky, cítit vůni tištěného písma. To e-kniha nabídnout nemůže. Navíc čtení prostřednictvím e-knih je značně náročnější, ze svítící obrazovky může čtenáře bolet hlava nebo oči, jeho pozornost je značně namáhána a celkově je samotný proces čtení odlišný od běžného čtení v knize. Zejména Friedlaenderová et al. ve svých jednotlivých výzkumem provedených v letech 2013, 2017 přinášejí jasné zjištění, že elektronické knihy k četbě využívá pouze pár procent žáků mladšího školního věku.

Mnohem lépe žáci 1. stupně přistupují k audioknize, s kterou mají také více zkušeností a právě žáci mladšího školního věku se řadí mezi nejčastější posluchače. Na vlivu větší oblíbenosti než e-knihy může být fakt, že audioknihy mohou být puštěny jako kulisa k nějaké jiné činnosti dítěti, při jízdě autem či ve volné chvíli, kdy se dítě stává aktivním posluchačem. Ani však audioknihy nemohou zcela nahradit roli rodiče a jejich předčítání, přesto mají audioknihy pozitivní vliv na posluchače, stejně jako tradiční knihy rozvíjejí slovní zásobu, myšlení, fantazii a dokonce mají vliv i na budoucí dovednost čtení. Pozitivní vliv na rozvoj slovní zásoby a zlepšení dovednosti čtení mají audioknihy i u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení.

S ohledem na uvedené lze konstatovat, že tato výzkumná hypotéza byla částečně potvrzena, tedy přestože dnešní žáci využívají každodenně moderní technologie ke svému životu, při četbě dávají přednost klasické knize před e-knihou a audioknihou. Je však důležité děti, ať už doma nebo ve škole, seznámit s moderními možnostmi četby. Na základě

provedeného výzkumu bylo shledáno, že velké procento dětí, by rádo vyzkoušelo e-knihu či audioknihu, a také několik dětí nemá vůbec ponětí o tom, co to je e-kniha a audiokniha. Rodiče i učitelé by měli dítěti ukázat tyto možnosti četby a záleží už pak na dítěti samotném, jakou formu četby si zvolí. Každopádně, ať už čtení tištěné knihy či čtení e-knihy nebo poslech audioknihy, všechny tyto možnosti četby se podílí na rozvoji čtenářství a vytvoření kladného vztahu k četbě.

Pátá hypotéza (**VH 5: Existuje hypotéza, že žáci z městské školy ve svém volném čase navštěvují knihovnu častěji než žáci z vesnické školy.**) byla definována na základě zjištění z předvýzkumu (rozhovor s učiteli). Bylo zjištěno, že žáci ze ZŠ X pravidelně každý měsíc chodí se svou třídou na výpůjčku knih do nedaleké knihovny. Lze tedy předpokládat, že tito žáci budou knihovnu navštěvovat i ve svém volném čase častěji a pravidelněji než žáci ze ZŠ Y. Rovněž autorka této diplomové práce vycházela z představ, že vybavení, možnosti a financování knihoven na vesnici není na stejné úrovni jako u městských knihoven. Na základě výsledků lze shledat, že z 54 žáků městské školy navštěvuje knihovnu ve svém volném čase 22 žáků pravidelně, 16 žáků málokdy, 7 žáků nechodí do knihovny mimo společné návštěvy se školou vůbec a 9 žáků by ji rádo začalo navštěvovat i ve svém volném čase. Z 51 žáků vesnické školy knihovnu pravidelně ve svém volném čase navštěvuje 9 žáků, 12 žáků málokdy, 13 žáků nebylo nikdy v knihovně mimo společné návštěvy se školou, avšak 17 žáků by chtělo začít pravidelně navštěvovat knihovnu ve svém volnu. Tyto poznatky vedou k závěru, že rovněž i pátá hypotéza byla potvrzena.

Zjištěné poznatky, které byly zaznamenány v průběhu rozhovorů s učiteli na ZŠ X a na ZŠ Y, ukazují, že i společné návštěvy knihovny se školou, přestože se odehrávají pouze 1x měsíčně, mají vliv na to, jak často žáci navštěvují knihovnu ve svém volném čase. Autoři (viz Trávníček, Friedlaenderová, Brasseur) popisují knihovnu jako místo, s kterým by měli dítě seznámit rodiče případně učitelé. Knihovna by měla nabízet zajímavé a poutavé knižní tituly všech žánrů, aby si každé dítě mohlo vypůjčit knihu dle libosti. Dívky dle zjištěných poznatků v teoretické části navštěvují knihovnu častěji než chlapci. Přestože většina škol nabízí k vypůjčení i knihy ze školní knihovny, tento prostor žáci navštěvují minimálně, proto je důležité, aby učitelé provedli své žáky školní knihovnou, ukázali jim, jaké knižní tituly jsou k dispozici. Velkým plusem jsou pak společné návštěvy veřejné knihovny, které mohou být spojeny i s besedami, kdy však tato úloha je opět na domluvě vyučujících s knihovnou.

Významným činitelem je tedy i místo školy, kde žáci plní svou povinnou školní docházku. Příčinou, proč někteří žáci nenavštěvují knihovnu, může být zejména v menších

knihovnách, neatraktivní knižní fond, který čtenářům 1. stupně nenabízí aktuální knižní trendy. Dalším činitelem mohou být také formy a metody výuky literatury a čtení, které podporují čtenářství žáků a četbu knih. Do výuky literatury je žádoucí zařadit dílny čtení, o přečtených knihách si společně s žáky povídat, sdílet své prožitky a žáci si mezi sebou navzájem mohou doporučovat oblíbené knižní tituly. Na podporu rozvoje vztahu ke knihám a čtení byly autorkou této diplomové práce vytvořeny i pracovní listy (viz příloha 3–10), jež byly předány vyučujícím, kteří se zúčastnili rozhovorů.

10.1 Limity práce

Hlavním limitem práce byla nejprve domluva s řediteli škol, jelikož z jedné vybrané ZŠ se vedení školy neozývalo, neodepisovalo na emaily. Až po telefonické domluvě se zástupkyní bylo nakonec dovoleno provést dotazníkové šetření i na jejich škole. Dalším limitem práce bylo vytvoření vhodného dotazníku, který by odpovídal náročnosti dané věkové kategorie a byl by pro žáky 4. a 5. ročníků přiměřený a adekvátní. Dotazník byl několikrát upraven, zejména v předvýzkumu, který probíhal společnými rozhovory s učiteli na ZŠ X a ZŠ Y. Společná setkání se záměrem skupinového rozhovoru s učiteli na ZŠ X a ZŠ Y byla domluvena relativně bez potíží, kdy schůzka proběhla po skončení výuky vyučujících. Jedním z dalších limitů práce bylo však vybrání vhodných termínů na návštěvy v ZŠ X a ZŠ Y a vyplnění jednotlivých dotazníků žáky. Před Vánocemi totiž probíhalo spousta školních akcí a psalo se mnoho závěrečných prací. Limitem byla i absence žáků na obou školách, kdy se tito žáci bohužel nezúčastnili dotazníkového šetření, avšak nejednalo se o velký soubor respondentů. Po vyhodnocení všech vyplněných dotazníků (105) a srovnání s původním plánovým počtem odevzdaných dotazníků, kterých mělo být dohromady 117 (pokud by byli přítomni všichni žáci na ZŠ X i na ZŠ Y), se nepředpokládalo, že by toto chybějící množství (12) výrazně ovlivnilo celkový výsledek.

Závěr

Osvojení si dovednosti čtení provází žáky již od počátku školní docházky, kdy vyšší metou je vytvoření pozitivního vztahu ke čtení, vyhledávání a porozumění psaným informacím v textu, kdy četba se postupně může stát zájmem, oblíbenou činností a přeroste ve čtenářství. V dnešní době plné digitalizace, moderních technologií se stále více kritizuje mladá generace, která se však do této doby narodila, digitální zařízení jsou součástí života generace Alfa od narození, tudíž se nelze divit, že užívání technologií s rostoucím věkem stále stoupá.

Na základě výzkumu však bylo zjištěno, že nejen dnešní doba ovlivňuje čtenářství žáků 1. stupně. Nejdůležitějším činitelem je především rodina, rodinné zázemí, rodinné návyky a předčítání. Rodina, jež dítěti ukazuje vhodné či méně vhodné vzorce chování, určitým způsobem přistupuje nejen k literatuře a k četbě, ale i k samotnému životu. Na základě získaných poznatků v teoretické části se ukázalo, že podstatným prvkem je zejména předčítání, kdy právě předčítání v raných letech života dítěte má prospěšný vliv na rozvoj jeho slovní zásoby, představivosti, fantazie a myšlení. Zvláště v dětství dochází často i k imitování činností dospělých, pozitivní vliv má tedy i to, že dítě vidí své rodiče číst knihy a časopisy. Společná četba knih s rodičem dítěti dále poskytuje blízký kontakt, kdy dochází ke sdílení společných emocí a vytvoření společné záliby. Pakliže tuto úlohu nedostatečně plní rodina, náhradníkem se stane škola, kde je však četba knih už spojena s povinností.

Je zřejmé, že dnešní děti, digitální domorodci, se denně pohybují v online prostředí, každodenně sledují televizi, hrají elektronické hry nebo jsou aktivní na sociálních sítích. Mohou však nastat i neočekávané situace, jako například covid-19, kdy tyto technologie lidstvu nabízí rychlé spojení a komunikaci s okolním světem. Člověk se přizpůsobil online životu a využívá ho ke své práci i v osobním životě, stejně tak i děti využívají moderní technologie ke studiu a k osobním účelům. I zde je důležitý vzor a úloha jak rodičů, tak i pedagogů, kdy tito zástupci by neměli dětem odpírat a zakazovat moderní technologie, spíše by je měli naučit vhodně a zejména bezpečně používat. Moderní formy četby, zejména elektronická kniha, však velkou oblibu u žáků 1. stupně nemají, kdy žáci mladšího školního věku raději dávají přednost klasickým tištěným knihám, případně raději upřednostní audioknihu před e-knihou.

Bylo stanoveno pět výzkumných hypotéz, přičemž čtyři hypotézy byly potvrzeny a jedna hypotéza byla potvrzena částečně. Výzkumné šetření na základě dotazníků potvrdilo, že dívky mají kladnější vztah ke čtení než chlapci, žáci 1. stupni tráví více času na internetu než četbou knih a matky svým dětem předčítají častěji než ostatní členové rodiny. Dále bylo prokázáno, jak na základě poznatků z teorie, tak na základě získaných dat z dotazníků, že žáci

mladšího školního věku k četbě upřednostňují tištěné knihy před e-knihami, větší zkušenosti mají spíše s audioknihami ve srovnání s e-knihami. Rovněž se ukázalo, že významný vliv má i škola, kterou žáci navštěvují, tedy zda chodí do městské nebo vesnické školy, protože žáci z městské školy ve svém volném čase navštěvují knihovnu častěji než žáci ze školy vesnické.

Přínosem této práce je fakt, že přestože 21. století přineslo řadu moderních technologií a děti jich hojně využívají, stále má dosti velký vliv na vývoj čtenářství zejména rodina a způsob společného trávení času. Dalším přínosem práce je soubor vytvořených pracovních listů pro pedagogy 1. stupně ZŠ, jež jsou využitelné v hodinách literatury na podporu čtenářství tak, aby čtení knih pro žáky bylo zábavou, zálibou, ale i relaxací.

Použitá literatura

Bibliografie

1. Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Výzkumný ústav pedagogický.
2. Bednářová, J. (2018). *Čtením ke kritickému myšlení: (aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání)*. Akord.
3. Brasseur, P. (2021). *1001 her s knížkou: jak udělat z dítěte skutečného čtenáře*. Portál.
4. Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Gaudeamus.
5. Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Gaudeamus.
6. Doulík, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
7. Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
8. Friedlaenderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.
9. Friedlaenderová, H., Richter, V., & Trávníček, J. (2022a). *Covidočtení: co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Host.
10. Friedlaenderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I., & Richter, V. (2022b). *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Host.
11. Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: Jak se stát čtenářem*. Grada.
12. Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
13. Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.
14. Chaloupka, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Victoria Publishing.
15. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: vědecký výzkum a analyzování, statistické metody, výhody a nevýhody kvantitativního přístupu, měření v pedagogickém výzkumu, metody zpracování výsledků, sběr dat: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
16. Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Grada.
17. Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Edika.

18. Liška, V., & ZACPAL, J. (2008). *Moderní prostředky elektronického vzdělávání: (M-learning, E-book)*. Fakulta stavební ČVUT v Praze, katedra společenských věd.
19. Pořízková, L. (2012). *Elektronická kniha jako nakladatelský produkt: úvod do problematiky*. Univerzita Palackého v Olomouci.
20. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
21. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (Vyd. 6). Portál.
22. Rutová, N. (Ed.). ([2019]). *Soustředění na poslech: sborník zkušeností a inspirací k využití audioknih ve čtenářských klubech i ve vyučování*. Nová škola.
23. Sladová, J. (2015). *Literature for children and youth in the process of personal and social education in the basic school*. Palacký University, Olomouc.
24. Trávníček, J. (2008). *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host.
25. Trávníček, J. (2017). *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Host.
26. Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Host.
27. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac.). Karolinum.
28. Vala, J. (2015). *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
29. Wolf, M. (2020). *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Host.

Internetové zdroje:

30. Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997, 8. června). *Home and family influences on motivations for reading*. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82. [online]. Citováno: 3. 2. 2025. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
31. Bednářová, J. (2014). *Literatura mě baví – Studijní text se souborem pracovních listů*. [online]. Citováno: 29. 1. 2025. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/56d79253-7d68-4da7-b608-f3961991e09c/content>
32. Bonal, X., & Gonzáles, S. (2020, 15. září). *The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis*. *Interntional Review of Edication*, 66, s. 635–655. [online]. Citováno: 5. 2. 2025. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09860-z>
33. Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020, 9. července). *Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic. A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents*. *Frontiers in Education*, č. 5, s. 1–8. [online]. Citováno: 13. 2. 2025. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.00103/full>
34. Celbová, I., & Vojtášek, F. (2001). *Je možné soužití knihy a Internetu?* Ikaros [online]. Ročník 5, číslo 4. Citováno: 28. 7. 2024. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/10712>
35. Celbová, L., & Havlová, J. (2003). *Elektronická kniha*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR. Citováno: 23. 2. 2025. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000866&local_base=KTD
36. Celbová, L. (2003, 10. února). *Zvuková kniha*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha : Národní knihovna ČR. Citováno: 23. 2. 2025. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000941&local_base=KTD
37. Coiro, J., & Dobler, E. (2007, 9. listopadu). *Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257. [online]. Citováno: 20. 8. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>

38. Elleström, L. (Ed.), (2021). *Beyond Media Borders, Volume 1: Intermedial Relations among Multimodal Media*. Cham: Springer International Publishing. [online]. Citováno: 20. 2. 2025. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1>
39. Friedlaenderová, H. (2021). *České děti jako čtenáři 2021*. In: Národní knihovna ČR a agentura Nielsen Atmosphere. [online]. Citováno: 3. 2. 2025. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/
40. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Citováno: 24. 2. 2025. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
41. Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (květen 2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Gabal, Analysis & Consulting. [online]. Citováno: 25. 8. 2024. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>
42. Havlová, J. (2003, 10. listopadu). *Čtenářství*. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha : Národní knihovna ČR. Citováno: 12. 11. 2024. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD
43. Höfrová, A., Balidemaj, V., & Small, V. A. (2024, 15. srpen). *A systematic literature review of education for Generation Alpha*. Discover Education, Volume 3, article number 125. [online]. Citováno: 9. 3. 2024. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00218-3>
44. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. [online]. Grada. Citováno: 14. 1. 2025. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/>
45. Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., Fiedlerová, V., Pavlas, T., & Basl, J. (2023). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Národní zpráva*. Česká školní inspekce. [online]. Citováno: 30. 1. 2025. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Narodni-zprava_PIRLS_2021_final.pdf
46. Jonák, Z. (2006, 6. prosinec). *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online]. Citováno: 24. 8. 2024. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI->

47. Kim, N.-Y., (2021). *E-book, Audio-book, or E-audio-book: The effects of multiple modalities on EFL comprehension*. *English Teaching*, 76(4), 33-52. [online]. Citováno: 24. 2. 2025. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1331338.pdf>
48. López-Escribano, C., Valverde-Montesino, S., & García-Ortega, V. (2021, 16. červen). *The Impact of E-Book Reading on Young Children's Emergent Literacy Skills: An Analytical Review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6510. [online]. Citováno: 23. 2. 2025. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>
49. Mullis, V. S.-I., & Martin, O. M. (2019). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. [online]. Citováno: 3. 2. 2025. Dostupné z: https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
50. Pang, S. E., Muaka A., Bernhardt B. E. & Kamil, L. M. (2003). *Teaching reading: EDUCATIONAL PRACTICES SERIES–12. The International Academy of Education – IAE*. [online]. Citováno: 12. 1. 2025. Dostupné z: <https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/prac%20reading.pdf>
51. Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku – teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Praha. [online]. Citováno: 11. 3. 2025. Dostupné z: <https://vstvs.palestra.cz/wp-content/uploads/2019/10/Rozvíjení-čtenářství-u-dětí-mladšího-školního-věku.pdf>
52. Vala, J. (2017). *Didaktika literární výchovy Vybrané kapitoly pro učitele základní školy* (verze). Nakladatelství Hanex. [online]. Citováno: 10. 12. 2024. Dostupné z: <https://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Upravený dotazník

Příloha č. 2 – Krátký strukturovaný rozhovor s učiteli

Příloha č. 3 – Návrh čtenářského listu č. 1

Příloha č. 4 – Návrh čtenářského listu č. 2

Příloha č. 5 – Návrh čtenářského listu č. 3

Příloha č. 6 – Reklama na knihu

Příloha č. 7 – Návrh čtenářského záznamníku

Příloha č. 8 – Čtenářské záložky

Příloha č. 9 – Popis knižního hrdiny

Příloha č. 10 – Čtenářský metr

Příloha č. 1 – Upravený dotazník

Dotazník k diplomové práci

Proslov:

Ahoj! Ráda bych Tě poprosila o vyplnění tohoto dotazníku. Jednotlivé otázky jsou zaměřené na tvůj vztah ke čtení. Tento dotazník je zcela anonymní, nikdo se nedozví, co jsi napsal/a. Každou otázku si pečlivě přečti. Nad odpovědí se nemusíš dlouho rozmýšlet, žádná odpověď není špatná. Své odpovědi zakroužkuj nebo dopiš na řádek. Pracuj samostatně.

Moc Ti děkuji za spolupráci,

Eva Dostálová

1) Jsi? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Dívka
- b) Chlapec

2) Kolik máš roků? (napiš číslicí svůj věk)

.....

3) Kde se nachází tvoje škola? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ve městě
- b) Na vesnici/v městysi

4) Máš rád/a literaturu a čtení ve škole? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ano, ani ne
- d) Spíše ne
- e) Ne

5) Čteš rád/a povinnou/doporučenou četbu? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ano, ani ne
- d) Spíše ne

- e) Ne
- f) Povinnou četbu nemám

6) Co nejraději děláš ve svém volném čase? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Hraji online hry, hry na herních konzolích
- b) Sleduji televizní seriály a filmy
- c) Poslouchám hudbu
- d) Trávím čas na sociálních sítích, sleduji a natáčím videa
- e) Vykonávám sportovní aktivity v rámci kroužku
- f) Čtu knihy, časopisy
- g) Tvořím kreativní výtvary (maluji, kreslím, modeluji)
- h) Chodím ven s kamarády

7) Jak hodnotíš svůj vztah k četbě (ve svém volném čase)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Kladně (čtení mě velmi baví)
- b) Spíše kladně (čtení mě docela baví)
- c) Neutrálně (čtení mi nevadí)
- d) Spíše negativně (čtení mě spíše nebaví)
- e) Negativně (čtení mě nebaví)

8) Jak často čteš knihy (mimo povinnou/doporučenou četbu a školní učebnice)?

* Nepočítej do toho povinnou četbu a čtení školních učebnic. (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Denně
- b) Několikrát za týden (3–4x)
- c) Jednou za týden
- d) Jednou za 14 dní–měsíc
- e) Vůbec nečtu

9) Jestliže si v předchozí otázce odpověděl/a: vůbec nečtu, zakroužkuj, z jakého důvodu nečteš. Pokud jsi odpověděl/a jinak, tuto otázku přeskoč. (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Nebaví mě číst
- b) Čtení je příliš namáhavé a složité

- c) Čtu pomalu a čtení mi dlouho trvá
- d) Raději se věnuji jiným zájmům (sport, výtvarka, ...)
- e) Nepotřebuji knihy, protože si vše najdu na internetu
- f) Nemám doma žádné knihy, které by mě zajímaly

10) Jak často používáš internet (na telefonu, tabletu, počítači)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Denně
- b) Několikrát za týden (3–4x)
- c) Jednou za týden
- d) Jednou za 14 dní–měsíc
- e) Vůbec nepoužívám internet

11) Které texty čteš na internetu (na telefonu, tabletu, počítači)? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Příspěvky na sociálních sítích (Facebook, Instagram, TikTok)
- b) Zprávy v emailu a chatu (Messenger, WhatsApp)
- c) E-knihy a e-časopisy
- d) Odborné články (k učení a domácím úkolům)
- e) Zprávy na Seznam.cz
- f) Jiné

.....

12) Četl/a jsi někdy e-knihu nebo e-časopis (elektronickou knihu)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, ale ne pravidelně
- c) Ne, ale rád/a bych to zkusil/a
- d) Ne, nemám zájem to vyzkoušet
- e) Nevím, co to je

13) Poslouchal/a jsi někdy audioknihu (poslechovou nahrávku knihy)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, ale ne pravidelně
- c) Ne, ale rád/a bych to zkusil/a
- d) Ne, nemám zájem to vyzkoušet
- e) Nevím, co to je

14) Předčítá/předčítal ti někdo doma knihu (časopis, příběh, říkanky)?

* Například: před spaním, ve volné chvíli. (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano (dodnes mi někdo přečítá)
- b) Dříve (když jsem byl/a mladší, tak mi někdo předčítal)
- c) Ne, nikdy
- d) Nepamatuji si to

15) Jestliže si v předchozí otázce odpověděl/a: Ano nebo dříve, zakroužkuj, kdo ti nejvíce předčítá/l. Pokud jsi odpověděl/a: „Ne, nikdy nebo nepamatuji si to“, tuto otázku přeskoč. (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Maminka
- b) Tatínek
- c) Sourozenec
- d) Prarodiče (babička, dědeček)
- e) Jiný

.....

16) Viděl/a jsi někdy své rodiče číst (knihy, časopisy, noviny)? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

17) Jak získáváš knihy? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

- a) Rodiče mi knihy kupují
- b) Půjčováním z knihovny

- c) Půjčováním od kamarádů
- d) Dostávám je jako dárek
- e) Knihy nečtu, tak žádné nedostávám
- f) Jiné:

.....

18) Chodíš do knihovny (mimo společné návštěvy se školou)?

* Nepočítej do toho společné návštěvy se školou. (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano
- b) Málokdy
- c) Nikdy
- d) Pouze se školou, ale rád/a bych ji navštívil/a i sám/sama

19) Dostal/a jsi někdy nebo pravidelně dostáváš knihy jako dárek? (zakroužkuj jednu odpověď)

- a) Ano, často
- b) Málokdy
- c) Ne, nikdy
- d) Ne, ale rád/a bych ji někdy dostal/a

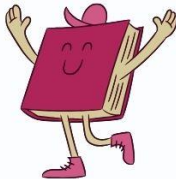
Příloha č. 2 – Krátký strukturovaný rozhovor s učiteli

- 1) Jak hodnotíte můj dotazník? Navrhovali byste nějaké změny?
- 2) Jak s knihami nejčastěji pracujete ve výuce? (společné čtení, práce s textem, dílny čtení, atd.)
- 3) Využíváte ve výuce čtení e-knih nebo poslech audioknih?
- 4) Jak prezentujete, sdílíte, zaznamenáváte přečtené knihy? Mají žáci k dispozici seznam doporučené četby?
- 5) Máte zájem o mnou navrhnuté a vytvořené materiály sloužící na podporu a motivaci čtení?
- 6) Navštěvujete společně s žáky školní knihovnu a veřejnou knihovnu v místě vaší školy?

Příloha č. 3 – Čtenářský list č. 1



Čtenářský list



Základní informace o knize

Název knihy:

Autor:

Ilustrátor:

Prostředí a postavy

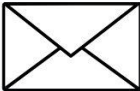
Děj se odehrává v:

Hlavní postavou je:

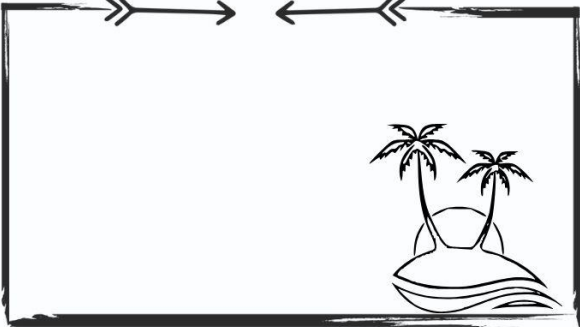
Vedlejší postavou je:

Napiš stručně, o čem kniha je:

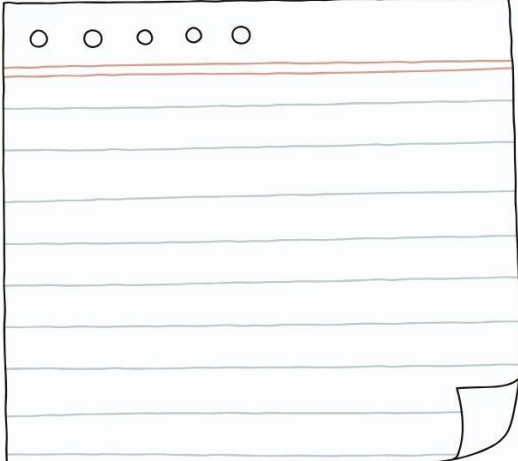
ZAČÁTEK KNIHY	HLAVNÍ ČÁST KNIHY	KONEC KNIHY



Jaké tři věci by si vzala hlavní postava na pustý ostrov?

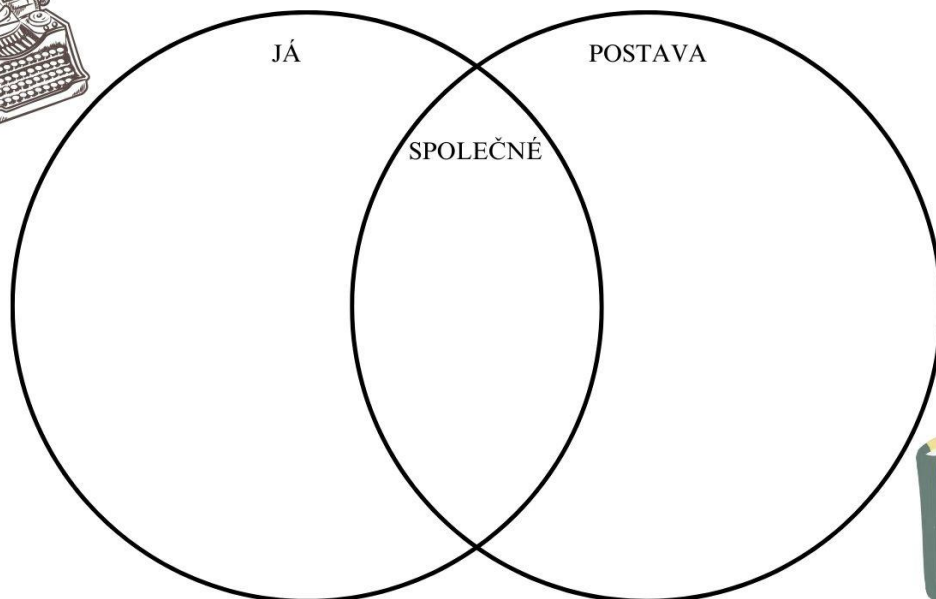


Co bys rád/a sdělil/a nebo poradil/a hlavní postavě v příběhu?



Vyber si jednu postavu z knihy!

Napiš, co máš s postavou společného, a v čem se od sebe lišíte.



**Napiš, nakresli a zdůvodni,
jaký dárek bys daroval/a hlavní postavě:**



**Pamatuješ si nějakou
větu nebo myšlenku
z knihy?**



Jak bys knihu ohodnotil/a?



Komu bys knihu doporučil/a?

**Znáš nějakou podobnou knihu?
V čem se podobají?**



Příloha č. 4 – Čtenářský list č. 2



ČTENÁŘSKÝ LIST



Kniha je:

☐ <i>Bajka</i>	☐ <i>Poezie</i>
☐ <i>Pohádka</i>	☐ <i>Encyklopedie</i>
☐ <i>Naučná</i>	☐ <i>S dětským hrdinou</i>
☐ <i>Fantasy/Sci-fi</i>	☐ <i>Jiná:</i>
☐ <i>Historická</i>	

Hlavní postavou je: _____
napiš 5 slov, která ji charakterizují

Název knihy: _____

Autor knihy: _____

Ilustrátor knihy: _____

Jaká byla má očekávání od knihy?

Naplnila se tato očekávání? Proč ano / proč ne?

Kniha mě:

☒ <i>Zaujala</i>	☒ <i>Rozplakala</i>
☒ <i>Předala nové info</i>	☒ <i>Překvapila</i>
☒ <i>Rozesmála</i>	☒ <i>Velice nadchla</i>
☒ <i>Nudila</i>	☒ <i>Jiné:</i>
☒ <i>Naštvala</i>	

Proč? _____



Co bys hlavnímu hrdinovi koupil/a k narozeninám a proč?

Co bys s hlavním hrdinou rád/a podnikl/a?

Knihu bych doporučil/a:

Tato kniha se podobá (jiné knize, filmu, tvému životu, ...)
Protože:

Knihu hodnotím (1 – nejlepší, 5 – nejhorší):

1 2 3 4 5

Část knihy, která se mi velmi líbila/nelíbila, protože...



Příloha č. 5 – Čtenářský list č. 3



ČTENÁŘSKÝ LIST



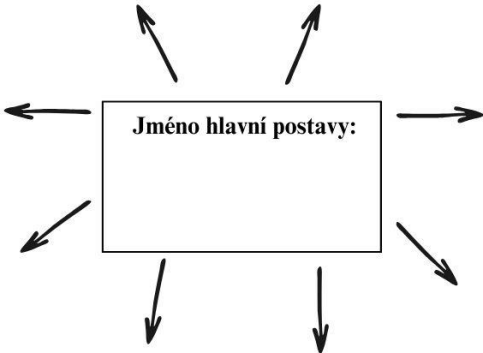
Jméno a věk hlavní postavy:	Autor knihy:
Místo a čas, kde se příběh odehrává (minulost, současnost, budoucnost):	Ilustrátor knihy:
Slova, která popisují, o čem kniha je (důležitá myšlenka, poselství knihy):	Název knihy:
	Počet stran:
	Žánr:
	Moje pocity při čtení:
	Moje hodnocení:



Charakteristika hlavní postavy
(jak vypadá, jaké má vlastnosti, co má ráda, čeho se bojí, co umí, ...):



Jméno hlavní postavy:



Stručný zápis, o čem kniha je:

Nová slova, která
jsem v knize objevil/a:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Slovo, které celou knihu
vystihuje/charakterizuje:



Co je na knize zajímavé:

Co nového jsem zjistil/a po přečtení této knihy:

Co si z knihy odnáším (ponaučení, myšlenka,
vědomost): _____

Nad čím jsem přemýšlel/a, uvažoval/a,
v průběhu četby: _____

Jaká je největší síla/slabina knihy?

Mělo to vliv na moji četbu? Jaký?

Co se mi na knize líbilo:

Co se mi na knize nelíbilo (co bych změnil/a):

Moje oblíbená/neoblíbená postava z knihy je:



protože _____

Věta, která mě v knize zaujala:



Příloha č. 6 – Čtenářský záznamník



Měsíční čtenářský záznamník



Mé čtení v měsíci

bylo (jaké)

**Knihy,
které jsem tento měsíc přečetl/a:**

Daný den jsem četl/a: 

Daný den jsem nečetl/a: 

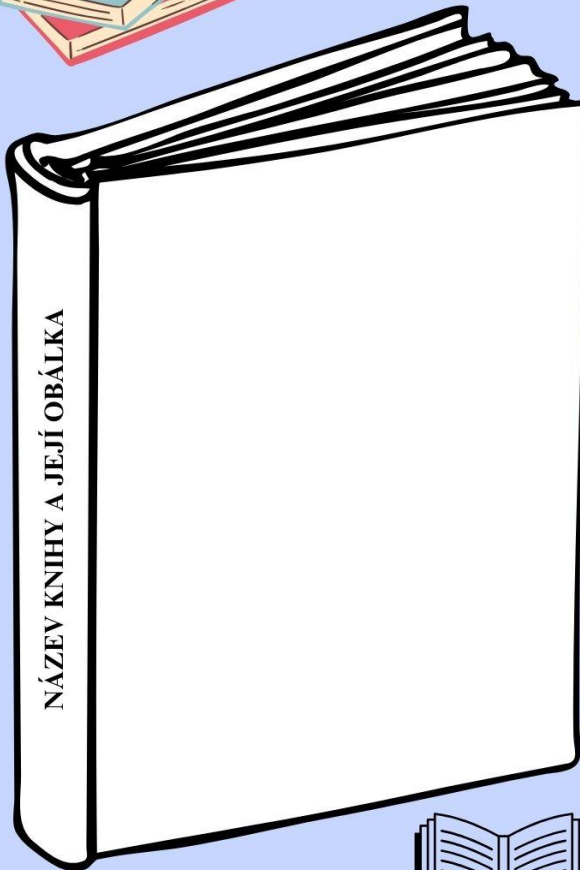
Dokresluj i pocity z četby:   

PO	ÚT	ST	ČT	PÁ	SO	NE



PŘEČTI SI MĚ!





NÁZEV KNIHY A JEJÍ OBÁLKA

DŮVODY, PROČ SI TUTO KNIHU PŘEČÍST



TÉMA KNIHY, LITERÁRNÍ ŽÁNŘ

KNIHU BYCH DOPORUČL/A



OBLÍBENÁ VĚTA Z KNIHY

ZAKROUŽKUJ, JAKÉ POCITY ZAŽIJE ČTENÁŘ PŘI ČETBĚ

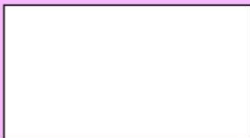


Příloha č. 8 – Čtenářské záložky

 **Tato záložka patří:** 

Ten, kdo čte, žije s každou další knihou život navíc. Kdo nečte, má jen ten svůj.
Oscar Wilde



 **V případě ztráty mě vrať:** 

Čtení knih je nejhezčí způsob zabítí času.
Josef Fousek



 **Záložka patří** 

Knihy jsou pro lidi tím,
čím jsou pro ptáky křídla.
John Ruskin



 **Můžeš si mě půjčit, -
potom mě ale vrať:** 

Květiny a knihy jsou pro
mnoho lidí právě tak
nezbytné jako denní chléb.
Honoré de Balzac



zdroj citátů: Městská knihovna Dolní Bousov. [online]. Citováno: 10. 1. 2025. Dostupné z:
<https://www.knihovna.dolnibousov.cz/testy/citaty-o-knihach/>

Příloha č. 9 – Popis knižního hrdiny



MŮJ LITERÁRNÍ HRDINA



Můj oblíbený hrdina je:

Z knihy:



5 slov, která vystihují tuto postavu:

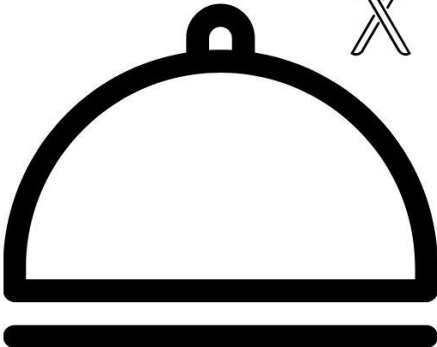
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Důvod, proč je tato postava moje oblíbená:

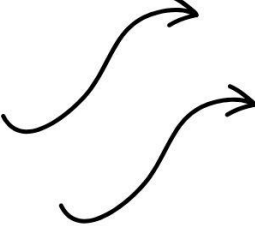


Jak vypadá můj hrdina / jak si představuji, že vypadá?
(napiš, nakresli):

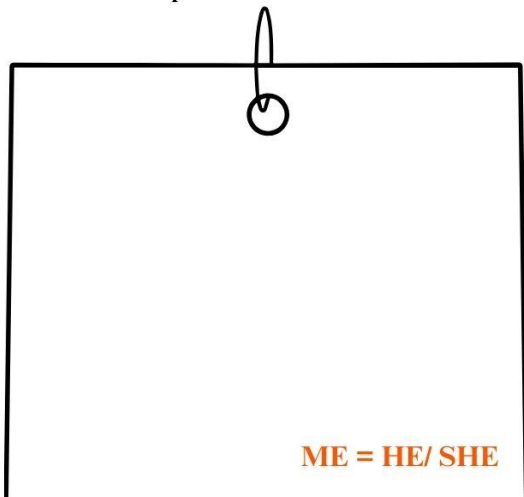
Oblíbené jídlo hlavního hrdiny?
Pozval/a bych ho na:



Zachoval/a bych ses stejně jako hlavní postava?
Proč ano / proč ne?
Co bych změnil/a a jak?

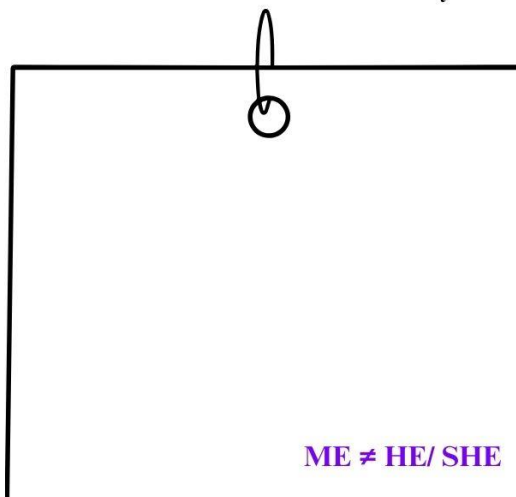


Co mám společného s hlavním hrdinou:



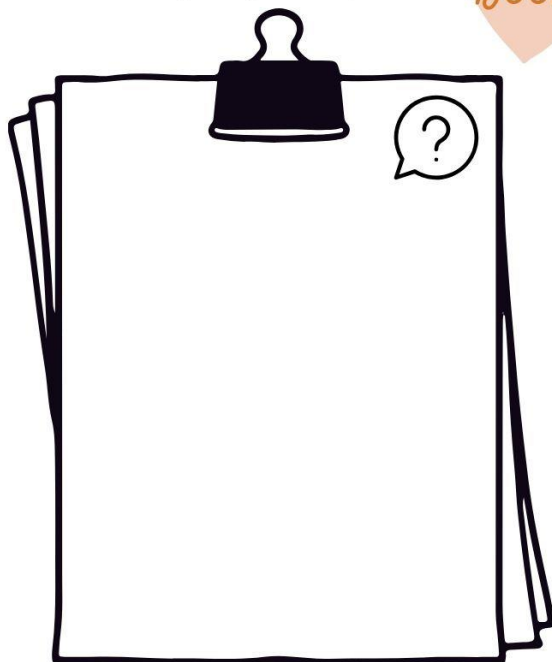
ME = HE/ SHE

V čem se liším od hlavního hrdiny:



ME ≠ HE/ SHE

Co bych rád/a sdělil/a hlavní postavě?
Na co bych se jí rád/a zeptal/a?

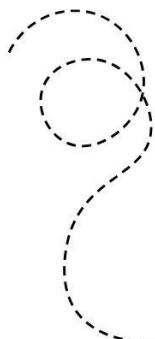


Hlavní postavě bych rád/a dal/a:

_____ ,
protože
_____ .



Kam bych vzal/a hlavního hrdinu na výlet?
Proč?





Podobá se hlavní postava někomu v mém životě?
Komu? V čem?



Příloha č. 10 – Čtenářský metr

