

# STÁVÁNÍ SE ČTENÁŘEM V DIGITÁLNÍ ÉŘE

Lucie Vašendová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Lucie Vašendová
Osobní číslo:	H17064
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Stávání se čtenářem v digitální éře

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o čtenářství žáků v primární edukaci.  
Vymezení teoretických východisek z oblasti čtenářství žáků, čtenářské socializace a preference digitálních technologií u žáků v primární edukaci.  
Příprava výzkumné metodologie, stanovení cílů výzkumu, výzkumných otázek a metod výzkumu.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

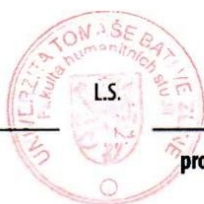
- Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. New York: Oxford University Press.
- Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Friedlaenderová, H., Landová, H., Prázová, I., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
- Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018). Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. *Pedagogika*, 68(3), 249–264.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Brno: Host.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

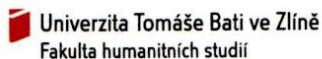
---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021



## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.4.2022

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá čtenářstvím dětí v digitální době. Cílem diplomové práce je zmapovat současný stav čtenářství dětí v digitální době u žáků na prvním stupni základní školy. V teoretické části se věnuji vymezení klíčových pojmů souvisejících se čtenářstvím dětí v digitální době a ve volném čase. Praktická část diplomové práce zahrnuje kvalitativně orientovaný výzkum, který se věnuje popisu a interpretaci získaných dat z polostrukturovaných rozhovorů s žáky, rodiči a učitelkou. Jako doplňková výzkumná metoda byla použita analýza dětské kresby. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v závěru této diplomové práce.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářská gramotnost, digitální doba, digitální čtení, volný čas

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the children's reading in the digital age. The aim of the diploma thesis is to map the current state of children's reading in the digital age of pupils in primary school. In the theoretical part, I define the key terms associated with children's reading in the digital age and in the leisure time. The practical part of the thesis includes qualitatively oriented research, which deals with the description and interpretation of obtained data from semi-structured interviews with pupils, parents and teacher. The analysis of children's drawings was used as an additional research method. The results of the research are presented in the conclusion of this diploma thesis.

Keywords: reading, reading literacy, digital age, digital reading, leisure time

Chtěla bych touto cestou poděkovat paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D. za její odborné vedení a ochotu. Také bych chtěla poděkovat účastníkům výzkumu za jejich spolupráci. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a pomoc.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

**OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ</b> .....	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ: ČTENÍ, ČTENÁŘSTVÍ.....	12
1.1.1 Dítě jako čtenář.....	14
1.1.2 Etapy dětského čtenářství.....	15
1.1.3 Motivace dětí ke čtení.....	16
1.1.4 Vztah dítěte k četbě knih.....	17
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ ROZVOJ NA 1. STUPNI ZŠ.....	18
1.2.1 Gramotnost.....	18
1.2.2 Čtenářská gramotnost.....	18
1.3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE VZTAHU KE ČTENÁŘSTVÍ.....	20
1.3.1 Motivace a čtenářská gramotnost.....	20
1.3.2 Faktory utváření čtenářské gramotnosti.....	21
<b>2 ČTENÁŘSKÁ SOCIALIZACE</b> .....	<b>23</b>
2.1 RODINA.....	23
2.1.1 Čtenářské zázemí v rodině.....	24
2.1.2 Předčítání dětem rodiči.....	24
2.1.3 Dětská knihovna.....	25
2.2 ŠKOLA.....	26
2.3 KNIHOVNA.....	27
<b>3 ČTENÍ V DOBĚ DIGITÁLNÍ</b> .....	<b>29</b>
3.1 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE.....	30
3.2 KOMUNIKAČNĚ-TECHNOLOGICKÁ GRAMOTNOST.....	33
<b>4 VOLNÝ ČAS DĚTÍ</b> .....	<b>34</b>
4.1 ČTENÁŘSTVÍ A MÉDIA VE VOLNÉM ČASE DĚTÍ.....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>37</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	37
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	37
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	37
5.3.1 Charakteristika žáků.....	37
5.3.2 Charakteristika rodičů.....	40
5.3.3 Charakteristika učitele.....	40
5.4 VÝZKUMNÉ METODY.....	41
5.4.1 Průběh vyučovací hodiny.....	42
5.4.2 Průběh rozhovorů.....	43



<b>6</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....</b>	<b>44</b>
6.1	Z POHLEDU ŽÁKŮ .....	44
6.1.1	Působení rodiny na čtenářství .....	44
6.1.2	Možnosti zdrojů k získávání knih .....	45
6.1.3	Preference čtení tištěných knih .....	46
6.1.4	Digitální technologie v rozporu .....	47
6.1.5	Podnět ke čtení .....	48
6.2	Z POHLEDU RODIČŮ .....	49
6.2.1	Vzpomínka na dětství .....	50
6.2.2	Význam v předčítání dětem z pohledu rodičů .....	50
6.2.3	Aspekty dopadající na vztah dítěte ke knize .....	51
6.2.4	Dítě jako čtenář pohledem rodiče .....	52
6.2.5	Postoj rodičů k digitálním technologiím .....	53
6.2.6	Pohledy rodičů na motivaci dítěte učitelem .....	54
6.3	Z POHLEDU UČITELE .....	55
6.3.1	Čtenářská gramotnost pohledem učitele .....	55
6.3.2	Vztah učitele ke čtení .....	57
6.3.3	Postoj učitele k digitálním technologiím .....	57
<b>7</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z KRESBY .....</b>	<b>59</b>
7.1	ŠÍCÍ STROJ (Ž1) .....	59
7.2	FOTBALISTA (Ž2) .....	60
7.3	HRÁČ NA POČÍTAČI (Ž3) .....	61
7.4	PŘÁTELSTVÍ (Ž4) .....	61
7.5	PRÁCE V LESE (Ž5) .....	62
7.6	DOMÁCÍ ZVÍŘATA (Ž6) .....	63
7.7	DOMÁCÍ MAZLÍČEK (Ž7) .....	64
7.8	ZÁLIBA V KONÍCH, PLNĚ MAŽORETKOU (Ž8) .....	65
7.9	KRESLENÍ (Ž9) .....	66
7.10	ČTENÁŘKOU I MAŽORETKOU (Ž10) .....	67
<b>8</b>	<b>SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>68</b>
<b>9</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>70</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Cílem mé diplomové práce je na základě odborné literatury a výzkumného šetření zmapovat současný stav čtenářství žáků v digitální době u žáků na prvním stupni základní školy. Diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické části.

V dnešní době se digitální technologie stávají součástí života dětí, jelikož jsou s nimi v interakci každý den. Digitální technologie využívají děti především k hraní her či k vyhledávání různých informací. Digitální doba přináší nový směr ve čtenářství, kdy texty můžeme číst v digitální podobě. Z toho důvodu se může zdát, že by čtení tištěných knih mohlo ustupovat do pozadí. Na celkové čtenářství nepůsobí pouze digitální doba, ale také i rodina a škola. Rodina je primární socializační skupina, do které se dítě narodí. Dítě od rodiny přejímá různé návyky a postoje. V tomto směru má zásadní význam pro utváření si vztahu dítěte ke čtení. Prostřednictvím budování vztahu může rodič dítě motivovat. Na druhé straně stojí škola, do které začne dítě docházet v rámci povinné školní docházky. Učitel by měl být vybaven kompetencemi, díky kterým bude podporovat žáky ke čtenářství.

Teoretická část je rozčleněna do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole své diplomové práce definuji pojmy čtení a čtenářství. Zabývám se zde také čtenářskou gramotností na prvním stupni základní školy, jelikož úzce souvisí se čtenářstvím dítěte. V následující kapitole zmiňuji čtenářskou socializaci, do které spadá rodina, škola a knihovna. Specifickou kapitolou je také čtení v digitální době, kde se zaměřuji na čtení v digitální podobě. Závěrečná kapitola nese název volný čas dětí, jelikož v rámci něj se děti setkávají jak s digitálními technologiemi, tak i se čtením knih a různými dalšími aktivitami.

V praktické části je popsána metodologie výzkumu, ve které objasňuji výzkumné cíle, výzkumné otázky, charakteristiku výzkumného souboru a výzkumné metody. Další část je zaměřena na analýzu a interpretaci získaných dat z polostrukturovaného rozhovoru a z analýzy dětské kresby. Závěr práce je věnovaný shrnutí výsledků výzkumu a diskuzi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ

Kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení základních pojmů: čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost. Dílčí kapitoly pojednávají o tom, jak můžeme vnímat dítě jako čtenáře. Dále zmiňuji aspekty, které mohou motivovat dítě ke čtení. Dítě si na základě kontaktu s knihou vytváří vztah ke knize. V poslední části kapitoly se zaměřím na čtenářskou gramotnost, která je nezbytnou součástí školního prostředí.

### 1.1 Vymezení základních pojmů: ČTENÍ, ČTENÁŘSTVÍ

#### ČTENÍ

Trávníček (2014) vymezuje čtení jako určitý návyk, který potřebuje jistou frekvenci a pravidelnost. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, u které zapojuje myšlení. Nepředkládá hotové obrazy, ale čtenář u toho musí používat svou vlastní představivost (Česká gramotnost ve výuce, 2011 in Fasnerová, 2017). Shapiro (2020) konstatuje, že čtení není jen osvojení si technické dovednosti, ale že dítě musí porozumět tomu, co čte. Vášová (1995 in Homolová, 2009, s. 5) zmiňuje, že „*čtením je míněno vnímání soustavy znaků, uvědomování významu těchto znaků.*“

Trávníček (2019) rozlišil dvě podoby čtení: tradiční čtení a digitální čtení. K tradičnímu čtení využíváme hmotné předměty, jakož jsou knihy. K digitálnímu čtení potřebujeme elektronické zařízení (Baron, 2015).

Havlíková (2019) uvádí, že pro čtenáře, který začíná číst, je čtení složitý proces. V rámci toho představuje výčet základních mozkových funkcí, které by u čtení měly být v souhře: sluchová a zraková paměť, dále analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové. Řadíme sem vizuální nebo akustické rozlišování, a také časovou i prostorovou orientaci. V neposlední řadě sem spadá i sluchová a zraková paměť, myšlení a pohybová koordinace. Chaloupka (1995) konstatuje, že při čtení je zásadní proměna přímo v procesu vnímání. Homolová (2008) předkládá, že čtení je sice prací duševní, ale úzce souvisí s tělesnou motorikou. Na čtení bychom měli nahlížet jako na komplexní cvik, při kterém je možnost zdokonalovat jak rychlost, tak i přesnost. Fasnerová (2017) uvádí, že při samotném čtení získáváme znalosti a rozvíjíme celou řadu dovedností z různých oborů. Je tedy vhodným předpokladem pro další vzdělávání.

Havlíková (2019) odkrývá, že zvládnutí čtení ovlivňují jak vrozené faktory, tak i vnější vlivy. Uvádí, že mezi vrozené předpoklady patří, na jaké úrovni je nejen pozornost paměti,

ale také i představivost, myšlení a vnímání. Také zmiňuje, že velkou úlohu hrají pocity a vůle dítěte. Dalším aspektem jsou i rodinné vztahy, které dítě vnímá.

Homolová (2009) uvádí, že čtení bývá závislé na sociálním a kulturním prostředí, ve kterém jedinec žije. Trávníček (2011) konkrétně popisuje určité náležitosti u čtení jako socio-kulturní stopy. Jako první je samotná kniha, jejímž příkladem mohou být noviny nebo časopis. Dalším aspektem je čas, který potřebujeme ke čtení. Tento aspekt souvisí i s motivací, tedy s důvodem, proč čteme. Jako poslední náležitostí vymezuje prostor.

## ČTENÁŘSTVÍ

Chaloupka (1995) uvádí, že počátek čtenářství začíná ještě dřív, než dítě samo dovede číst. Do té doby si neuvědomuje, co je čtenářství.

Chaloupka (1995, s. 92) vnímá čtenářství jako „*prožitek něčeho příjemného, co nabývá smysl samo o sobě.*“ Havlínová (2019, s. 14) definuje čtenářství jako „*vztah ke čtení, který si každý z nás buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností.*“ Dále Homolová (2008) uvádí, že čtenářství je aktivita dítěte, která bývá v souladu s jinými aktivitami, které dítě vykonává. Čtenářství by nemělo být podceňováno, jelikož vstupuje do rozvoje lidského jedince. Doležalová (2014) pojímá pod pojmem čtenářství vztah k četbě. Etapy vývoje vztahu ke čtenářství by měly být přizpůsobeny věkovým zvláštnostem dětí.

Chaloupka (1995) říká, že není jediný důvod, který by ukazoval, jestli čtenářství vznikne nebo nevznikne. Souvisí s tím mnoho podnětů, které se navzájem mohou podporovat nebo jít naopak proti sobě. Také poukazuje na to, že by čtenářství mělo být přiměřenou aktivitou, která bude zařazena mezi aktivitami jinými. Je to z toho důvodu, aby nedocházelo k nečtenářství nebo naopak do hltáčství knih.

Chaloupka (1995) tvrdí, že součástí života dítěte má být čtenářství přirozené a samozřejmé. Havlínová (2019) popisuje, že čtenářství je založeno na čtenářském zájmu, závisí na schopnosti čtení a dovednosti volby knih. Čtenářství souvisí i se čtenářským návykem, který vnímáme jako způsob, jak často čtenář čte, na jakém místě čte, ale také jak zachází s knihou. Navenek se čtenářství projevuje jako zájmem o knihy, čtenářskými aktivitami nebo zálibou v četbě. Vztah dítěte k literatuře je dlouhodobým procesem, jelikož se pravidelně proměňuje. V některých případech se vztah může rozvíjet, jindy může stagnovat.

V rámci čtenářství je podstatným znakem výběr četby, s čím souvisí i samostatný čtenářský prožitek (Chaloupka, 1995). Havlínová (2019 in Mikšíková, 2019) považuje za velmi důležité mít potěšení z četby, ale také i mít vnitřní potřebu číst.

### 1.1.1 Dítě jako čtenář

Nakonečný (1965 in Homolová, 2008) označuje za čtenáře toho, kdo aktuálně čte nebo četl. Homolová (2009) uvádí, že dítě jako čtenář si ke čtenářství vytváří postoj, který můžeme vymezit jako komplexní vztah jedince k literatuře a k jejímu přijímání. S tím úzce souvisí i čtenářský návyk, který Homolová (2009) vymezuje jako způsob, který se odrazí v osobnosti čtenáře. Do čtenářského návyku spadá, jak čtenář zachází s knihou nebo jak ke knihám přišel. Důležitým aspektem také je, že si sám čtenář vytváří vztah ke knize. Může se to projevat zálibou v četbě nebo aktivitami spojenými se čtenářstvím. S návykem souvisí i čtenářský zájem, který se objevuje až na určitém stupni intelektuálního vývoje a bývá podmíněn schopností číst.

Havlínová (1987 in Homolová, 2009) vymezuje dítě, které prochází třemi vývoji u četby. V prvním stádiu se dítěti předčítá, jelikož neumí ještě číst. V druhém stádiu už dítě umí číst, může si číst tedy samostatně. V posledním stádiu je dítě čtenářem a sám si hledá svou další cestu. Košťálová (2007 in Mikšíková, 2019) považuje za zralého čtenáře jedince, který přizpůsobuje čtení svému záměru a dokáže pracovat se získanými informacemi a myšlenkami. Když se čtenář setká s těžším textem, musí u toho využít čtenářské strategie. Najvarová (2008 in Mikšíková, 2019) definuje čtenářské strategie jako cílené, záměrné postupy, které kontrolují či modifikují snahu čtenáře dekodovat text, porozumět jednotlivým slovům a tvořit význam textu.

Wolfová (2020) uvádí, že nový čtenář, respektive každé dítě si buduje novou čtecí dráhu, která se vyvíjí různým způsobem na základě jejich charakteristiky. Také je důležité, jakým způsobem jsou děti ke čtení vedeny a zda jsou v této oblasti podporovány. Nejvíce mě zaujal výrok Chaloupky (1995, s. 89), který říká, že *„desetiletý dětský čtenář je stejným čtenářem, jako jsme my [...] je pro něho kniha tím, čím je pro nás.“*

Hoover-Dampsey & Sandler (1997 in Mikšová, 2019) popisují, že o tom, aby se dítě stalo čtenářem, se často rozhoduje již v útlém věku. Velký vliv na to má to, jak sám rodič přistupuje ke čtenářství. Především jestli dítěti předčítají knihy a vedou ho ke čtení.

### 1.1.2 Etapy dětského čtenářství

Toman (1992 in Homolová 2008) rozlišuje následující etapy dětského čtenářství:

- **Předčtenářská etapa:**
  - předškolní věk:
    - mladší (děti do 3 let)
    - starší (děti od 3 do 6 let)
- **Čtenářská etapa:**
  - školní věk:
    - mladší školní věk (*prepubescence*)
      1. fáze (jedinci od 6 do 8 let)
      2. fáze (jedinci od 9 do 10 let)
    - starší školní věk (*pubescence*)
      1. fáze (jedinci od 11 do 12 let)
      2. fáze (jedinci od 13 do 15 let)

Konkrétně se zaměřím na prepubescentní čtenářství. Toto období je důležité pro mou diplomovou práci, jelikož věk žáků se pohybuje v rozmezí 9-10 let.

Homolová (2008) říká, že prepubescenci můžeme chápat jako počátek nových nároků na dítě, které jsou v rozporu mezi jednáním ze své vlastní vůle a jednáním v závislosti na dospělých. Jestliže dítě začne samo číst, je to jedna z nových příležitostí, které přináší nové působení, zejména v tom, že je nezávislá na přímé účasti jiné osoby. Vlastní četba má výhodu takovou, že poskytuje časovou volnost a vlastní rozhodnutí. Záleží na dítěti, kdy se rozhodne číst a kdy naopak ne. V rámci celkového vzniku a rozvoji vlastního čtenářství se rozšiřuje apercipční možnosti. Dále v prepubescenci se utváří individuální čtenářský kontext, který vychází z jeho čtenářských zážitků.

Homolová (2008) uvádí, že čtenář se v prepubescenci s textem zvnitřňuje. Pro počáteční čtenářství je rozhodující, jak text souvisí se čtenářovými vlastními zájmy, hodnotami či postoji. Prepubescentní čtenář se především zajímá jak o lidovou, tak i autorskou poezii nebo autorské pohádky či příběhovou prózou ze života dětí.

Po období prepubescence nastupuje pubescence. Nástup bývá přibližně ve věku 11-15 let. V této fázi se proměňují zájmy, především i čtenářský zájem. Čtenářství v tomto období podléhá zkouškám. U některých jedinců stagnuje, u některých retarduje. Lederbuchová (2004) uvádí, že čtenářství pubescenta se dostává do krize, jejímž působícím faktorem

může být i zvyšující se média. U čtenářství pubescenta také hraje významnou roli rodiče a sociokulturní prostředí rodiny.

### 1.1.3 Motivace dětí ke čtení

Guthrie & Wigfield (2000 in Mikšíková, 2019, s. 14) definují vnitřní motivaci ke čtení jako „*schopnost číst čistě jen pro zážitek ke čtení, ze zájmu a nadšení.*“ V kontrastu s vnitřní motivací stojí motivace vnější. Mezi vnější motivaci řadíme u mladších jedinců především rodiče, kteří povzbuzují jedince ke čtení. Starší jedinci bývají ovlivněni svými vrstevníky či učiteli.

Havlíková (2019) považuje za významného činitele vlastní motivaci dítěte ke čtení. Může ovlivňovat úroveň čtenářských dovedností. Dítě, které má chuť číst, bude vyhledávat čtení a bude mu chtít porozumět. Také se ukazuje, že u dítěte se rozvíjí slovní zásoba, přičemž se zlepšuje porozumění textu. Čím víc dítě čte a baví ho to, tím víc ho to povzbuzuje k dalšímu čtení. Čtení doprovází celá řada dovedností a strategií, které jedinec musí zvládnout. Za odměnu si dítě odnáší z přečtené knihy čtenářský prožitek.

Homolová (2008) uvádí, že dítě si vytváří vlastní důvod k četbě knih na základě prvního setkání. Dítě si tvoří vlastní představu a hledá smysl v četbě. Nejprve děti jako čtenáři hledají výchozí bod v prožití zážitku. V tomto směru Mikšíková (2019) dodává, že i emoce bývají součástí čtení knih. To vystihuje i myšlenka Isera (1974 in Mikšíková, 2019), který uvedl, že kniha ožívá, až když ji někdo čte. Důležité uvědomění spočívá v tom, že každý čtenář při čtení knihy může reagovat na příběh rozdílně.

Mikšíková (2019) předkládá, že i ve výuce se opíráme o emoce, které jsou velmi důležité. Negativní vliv na čtenářství žáků může mít i to, že učitel využívá při hodině jednu danou učebnici nebo čítanku. To může vést k demotivaci žáků.

Tužilová (2017) provedla pilotní testování, kterého se zúčastnili čtyři učitelé ze čtvrtých ročníků a tři matky od žáků čtvrtých ročníků. Ukázalo se, že respondenti projeví zájem o čtení nejen v oblasti vlastního čtenářství, ale také i v rozvíjení čtenářství u dětí. Z výsledků vyplývá, že všechny učitelky se shodují na tom, že je velmi důležité pozitivně žáky motivovat. Havlíková (2019) popsala další výzkum z roku 2016, který zkoumal čtenářské dovednosti žáků a jejich motivaci ke čtení, která se zhoršuje s rostoucím věkem. Ukázalo se, že pokud rodiče a učitelé povzbudí počáteční nadšení dítěte a podchytí jeho chuť číst, položí základní kámen, který pozitivně ovlivní čtenářství v pozdějším věku.



Motivace ke čtení může probíhat i z vnějšího prostředí. Holdaway (2001 in Mikšíková, 2019) zkoumal, jaký je rozdíl mezi čtením knih ve volném času či předčítáním rodiči versus čtení knih ve škole. Rozdíl spatřuje v tom, co se od aktivity očekává. Žáci vnímají naslouchání příběhům jako oddechovou činnost, která jim přináší pozitivní emoce. Čtení ve škole vnímají jako formu učení, která vyvolává negativní emoce. Velkou roli při tom hraje také výběr knih. Z toho vyplývá, že v pozitivním prostředí roste motivace. Je to způsobeno tím, že rodiče vybírají pro děti tituly, které se jim líbí. Naopak ve škole jsou žákům nabízeny nezajímavé knihy. Lederbuchová (2004) uvádí, že na velký vliv na četbu má obliba žánrů. Gejdušová (2015) konstatuje, že spousta výzkumů považují rodinu, rodiče a vrstevníky za činitele rozvoje čtenářských aktivit. Naopak škola je vnímána jako ne příliš podstatný faktor. Tato stanoviska nejsou v dosavadních výzkumech potvrzena.

Černá (2014) zdůvodnila, proč děti potřebují číst. Hlavním důvodem je rozšíření slovní zásoby, dodržování gramatických pravidel, porozumění textu, vytřídit podstatné informace. Na závěr uvádí, aby děti získaly všeobecný přehled. Švrčková (2011) dodává, že čtením dosahujeme další cíle, které nám pomohou uspět v pracovním i osobním životě.

Havlínová (2019) konstatuje, že existují způsoby, jak motivovat děti. Některé děti potřebují zažít vlastní pocit, že něco zvládnou, s čímž souvisí uspokojení. Pro některé děti je pochvala a povzbuzení dospělých motivací. Můžeme nalézt i skupinu dětí, pro které je motivačním momentem zvolení si knihy, kterou si budou sami číst.

#### **1.1.4 Vztah dítěte k četbě knih**

Chaloupka (1995) uvádí, že vztah k četbě ovlivňuje mnoho činitelů. Příkladem může být celkové prostředí jeho života, ve kterém se jedinec nachází. Také vztah k četbě ovlivňuje jeho aktuální nálada, atmosféra či pohoda. Důležitým činitelem je i rodina a škola. Dále uvádí, že pozitivně můžou ovlivnit dětské čtenářství i vypravování či předčítání pohádek nebo televizní večerníčky, říkanky či písničky. S tím se ztotožňuje i Havlínová (2019) která uvádí, že pokud i rodina tráví volný čas čtením knih, vytváří u dítěte základ pro kladný vztah ke knihám.

Postoj žáků ke čtení zkoumal výzkum PIRLS u žáků 4. ročníků a výzkum PISA z roku 2000 u žáků patnáctiletých. Ukázalo se, že žáci ze 4. ročníků mají pozitivnější vztah ke čtení než patnáctiletí žáci (Krampolová & Potužníková, 2005).

## 1.2 Čtenářská gramotnost a její rozvoj na 1. stupni ZŠ

V současné době je čtenářská gramotnost v České republice na velmi nízké úrovni. V roce 2011 byl v Praze proveden výzkum k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání. Z výsledků vyplynulo, že Česká republika se již delší dobu potýká s horšími výsledky u žáků základních škol v oblasti čtenářské gramotnosti (Fasnerová, 2017).

### 1.2.1 Gramotnost

Nejprve si vymežíme pojem gramotnost, který je základem pro čtenářskou gramotnost. Gramotnost se stala jednou z podmínek, které umožňují vést plnohodnotný a nezávislý život (Rabušiová, 2002 in Fasnerová, 2017). V historickém pohledu je gramotnost definována jako dovednost číst a psát (Linhart, 1996). Švec et al. (2002, s. 225 in Fasnerová, 2017, s. 63) definují gramotnost jako „*schopnost čítat' a písat' s porozumením jednoduchý text o každodennom živote; obsahuje zvyčajne aj schopnosť vykonávať jednoduché aritmetické kalkulácie.*“ Průcha vymezením definice gramotnosti se odkazuje na elementární výuku čtení i psaní. Vymezuje tedy gramotnost jako „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročníkách školní docházky.*“ (Průcha, 2009, s. 223 in Fasnerová, 2017, s. 63)

V současné době se začíná opouštět pojetí gramotnosti jako schopnosti číst a psát, ale začíná se pohlížet na gramotnost jako nezbytný předpoklad pro celoživotní učení. Důkladně Doležalová (2015 in Fasnerová, 2017) shrnula dosavadní poznatky, při kterých vymezuje, že gramotnost znamená ovládnout různé druhy komunikace za účelem začlenit jedince do společnosti.

Fasnerová (2017) uvádí, že pojem gramotnost není v Rámcovém vzdělávacím programu zcela uchopena. Spíše se přibližuje kompetencím svojí komplexností, protože požaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství. Důležitá je aplikace těchto poznatků. Bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů nelze gramotnost rozvíjet.

### 1.2.2 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost se formovala v rámci definic gramotnosti. Čtenářská gramotnost je jedním z druhů gramotnosti (Vykoukalová & Wildová, 2013). Švrčková (2011) konstatuje, že vymezení čtenářské gramotnosti se neustále mění takovou rychlostí, jakou probíhají změny v ekonomice, v kultuře, ale také i ve společnosti.

První českou definici čtenářské gramotnosti můžeme nalézt v pedagogickém slovníku, kde je čtenářská gramotnost pojímána jako: „*komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi.*“ Cílem je tedy umět text přečíst a porozumět mu, vyhledávat různé informace a reprodukovat obsah textu (Průcha, Walterová & Mareš, 2001 in Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 14). Kelblová (2006, s. 85 in Zachová et al., 2012) definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů. Dále ho využívat k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu, které povedou jedince k aktivní účasti ve společnosti. Eurydice (2011 in Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 13) vnímá čtenářskou gramotnost jako „*všeobecnou způsobilost k porozumění, použití a reflexi forem psaného jazyka za účelem dosažení osobnostního a sociálního naplnění.*“ Švrčková (2011, s. 13) vymezuje čtenářskou gramotnost jako: „*schopnost zpracovávat jakýkoliv materiál tak, aby informace z něj získané využíval ve svůj prospěch v situacích každodenního života.*“ Výzkum PIRLS z roku 2001 definoval čtenářskou gramotnost jako schopnost, kdy jedinec rozumí formě psaného jazyka (Krampolová & Potužníková, 2005). Pro svou diplomovou práci jsem se ztotožnila s definicí čtenářské gramotnosti od Švrčkové (2011).

Cílem současné čtenářské gramotnosti je porozumět různým typům textu, o jejichž smyslu by měli žáci přemýšlet. Texty se vztahují k nejrůznějším situacím jak ve škole, tak i mimo školu (Švrčková, 2011). Na prvním stupni souvisí nácvik čtení a psaní v elementární třídě základního vzdělávání se čtenářskou gramotností. Předpokladem pro bezproblémový nácvik je úspěšná příprava v preprimárním vzdělávání. S tím úzce souvisí i učitelova schopnost volit vhodné metody, různé formy práce a didaktické prostředky (Petrová, 2016 in Fasnerová, 2017).

V dnešní době je rozvoj čtenářské gramotnosti po všech stránkách nesmírně důležitý. Je to z toho důvodu, že jsou na děti kladeny čím dál tím větší nároky, ať už při práci s literaturou, internetem či dalšími zdroji. Z toho důvodu vnímá Fasnerová (2017) čtenářskou gramotnost jako prolínání několika důležitých rovin, které je potřeba rozvíjet.

Čtenářská gramotnost může být vnímána jako významný sociální činitel, do kterého primárně patří rodina. Pokud dítě pochází z nepodnětného prostředí, bude to mít i dopad na činnosti ve škole (Fasnerová, 2017). Dále uvádí, že je důležité rozvíjet čtenářskou gramotnost ve výuce, jelikož je to pro některé žáky jediné podnětné prostředí, ve kterém se mohou seberealizovat. Učitel by měl sestavovat hodiny tak, aby při nich rozvíjel čtenářskou gramotnost a bral ohled na individuální potřeby žáků. Tužilová (2017) provedla

pilotní testování, kterého se zúčastnili čtyři učitelé ze čtvrtých ročníků a tři matky od žáků čtvrtých ročníků. Vyplynulo, že učitelky kladou velký důraz na čtení svých žáků, ale nezajímají se moc o výsledky výzkumu čtenářství a čtenářské gramotnosti. Další výzkum PIRLS z roku 2001 ve vztahu ke čtenářství potvrdil, že většinu žáků čtení baví (Krampolová & Potužníková, 2005).

Fasnerová (2017) uvádí, že Rámcový vzdělávací program nemůže zabránit rozvoji čtenářské gramotnosti, ale ani ji nemůže zaručit. Přenáší tedy odpovědnost na každou školu a učitele. Záleží na nich, jak se k této problematice postaví. Mohou si v rámci čtenářské gramotnosti stanovit dílčí cíle, které budou postupně plnit.

### 1.3 Čtenářská gramotnost ve vztahu ke čtenářství

Vztah ke čtení je úzce spjatý se čtenářskou gramotností. Důsledkem obrovskému nárůstu informačních technologií je umožněna snazší dostupnost k informacím. Z tohoto důvodu klasické knižní čtení a čtenářství zažívá krizi, kterou se snažíme řešit tím způsobem, že zvyšujeme atraktivitu čtení knih (Vykoukalová & Wildová, 2013). Za nejrozsáhlejší akci na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže v České republice, je osvětová a mediální kampaň „*Celé Česko čte dětem*.“ Hlavní myšlenka je postavena na následujícím výroku „*čtenářem se nikdo nerodí, čtenáři musíme ukázat cestu*“ (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 29).

#### 1.3.1 Motivace a čtenářská gramotnost

Mikšíková (2019) uvádí, že čtenářství ovlivňuje čtenářskou gramotnost pozitivně. McGeownová et al. (2014 in Mikšíková, 2019) se zabývali tím, jak motivace žáků působí na čtenářské dovednosti. Poukazují na to, že motivace žáků k četbě závisí na tom, zda žáky daný text baví. Také jestli jim přijde úkol užitečný, anebo se od nich očekává úspěch. Gottfried, Fleming & Gottfried (2001 in Mikšíková, 2019) uvedli, že pokud žáci mají vnitřní motivaci číst, mohou být úspěšní ve čtení. S tím úzce souvisí i frekvence čtení. Jestliže dítě má vnitřní motivaci číst, bude tuto činnost provádět volnočasově. Wanga & Guthrie (2004 in Mikšíková, 2019) uvádí, že motivace zvyšuje frekvenci čtení, a tím se i zvyšuje čtenářská gramotnost. Becker, McElvany & Kortnerbruck (2010 in Mikšíková, 2019) ztvárnili vztah mezi motivací a čtenářskou gramotností v podobě spirály. Jestliže motivace pozitivně ovlivní čtenářskou gramotnost, ta následně ovlivní vyšší motivace.

### 1.3.2 Faktory utváření čtenářské gramotnosti

Doležalová (2014) uvádí, že čtenářskou gramotnost ovlivňují faktory, které můžeme členit na exogenní a endogenní. Rossenblatt (1978 in Doležalová, 2014) konstatuje, že nejen výsledky čtení, ale i porozumění textu čtenáře ovlivňuje svými schopnostmi či motivací. Dalším činitelem může být samotný text. Taxová (1985 in Doležalová, 2014) dodává, že faktory se vzájemně prolínají a působí v určitém kontextu.

#### Exogenní faktory čtenářské gramotnosti

Doležalová (2014) vymezuje následující exogenní faktory čtenářské gramotnosti. Zde zařazuje rodinu, školu, osobnost učitele, společnost, text, učebnice, práci s informačními technologiemi. Za exogenní faktory považuje vnější činitele, kteří působí rozdílnou intenzitou na čtenářskou gramotnost. Spadají sem podmínky materiální, dále podmínky geografické i demografické a v neposlední řadě podmínky sociální. Z oblasti sociálních podmínek zařazujeme rodinu a školu. Za první exogenní faktor považuje rodinu, jelikož svým působením ovlivňuje člověka již od narození. Kulturní podmínky rodiny se značně odráží na kvalitě čtenářské gramotnosti. Za důležitý podnět v jejím rozvoji považují vzdělání rodičů. Škola působí na kvalitu čtenářské gramotnosti již svým obsahem a pedagogickými cíly. Důležitým aspektem také je, jaké jsou voleny didaktické prostředky při výuce. Důležitou roli hraje i osobnost učitele, který svým postojem k textům a celkovému postoji k rozvoji čtenářských dovedností výrazně ovlivňuje čtenářskou gramotnost žáků. Dále řadí mezi materiální faktory i školní knihovny, které mohou být významnými faktory, které budou rozvíjet čtenářskou gramotnost. Velký vliv na čtenářskou gramotnost má společnost díky svojí kultuře a literární tradici. Pokud jsou v daném regionu vhodné podmínky pro podněcování jedinců ke čtení, projeví se to i v čtenářské gramotnosti, která bude na dobré úrovni.

Doležalová (2014) také uvádí, že na rozvoj čtenářské gramotnosti působí i produkty, čímž mohou být texty. Rozvoj čtenářské gramotnosti se odvíjí od toho, při jakých momentech jedinec čte, také zda si jedinec ve svém volném čase vezme knihu nebo jakým způsobem je vůbec k četbě motivován. Typickým textem ve školském prostředí je učebnice. V dnešní době jsou využívány i práce s informačními technologiemi, která jsou pro děti a mládež přitažlivá. Někteří učitelé zastávají k digitálním technologiím rozporuplné důvody. Jako jednu z nevýhod vnímají věrohodnost informačních zdrojů. Také nevýhodu ve využití počítačů vnímají v tom, že ubírají čas na četbu knih. Rizikem může být, že žáci nemusí nad

hotovými informacemi přemýšlet, což může způsobovat problémy v životě. Konstatuje, že by učitelé měli počítat s rozvojem médií a vhodně je zařazovat do výuky. Pokud je učitel bude vhodně zařazovat, může efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost.

### **Endogenní faktory čtenářské gramotnosti**

Doležalová (2014) řadí mezi endogenní faktory vlastnosti a dispozice čtenáře. Jedná se o vrozené či získané vlastnosti či dispozice. Mezi psychické předpoklady čtenářské gramotnosti patří především anatomicko-fyziologické základy, které jsou důležité pro vznik a vývoj čtenářských dovedností. Zde patří také smyslové a psychické funkce. Dalším endogenním předpokladem je jedincův zájem či motivace ke čtení. Fasnerová (2020) také zmiňuje, že vnitřní motivace je nejvýznamnějším faktorem. S tím souvisí i postoje čtenáře k četbě. Dále sem řadíme i to, jaké má jedinec zkušenosti, které se týkají čtenářské gramotnosti či informační gramotnosti.

Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost popisují také Vykoukalová a Wildová (2013), které uvádějí, že čtenářskou gramotnost žáka ovlivňují faktory, které jsou ve vzájemné součinnosti. Důsledky a míra působení je individuální. Čtenářská gramotnost jedince se mění v závislosti na povaze faktorů. Faktory podle stability, které ovlivňují čtenářskou gramotnost, můžeme dělit na vnitřní a vnější. Za stabilní faktor můžeme považovat například celkový stav vzdělanosti nebo vztah společnosti ke čtení. Příkladem středně stabilního faktoru může být například vrozené fyziologické a psychické dispozice. Relativní stabilita je ovlivněna momentální situací. K poslednímu proměnlivému faktoru řadíme ontogenetický vývoj každého jedince. Vnitřní faktory se týkají osobnosti samotného žáka. Mezi ně řadíme například charakterové vlastnosti a rysy osobnosti (Vykoukalová & Wildová, 2013).

## 2 ČTENÁŘSKÁ SOCIALIZACE

Kapitola pojednává o možnostech rozvíjení čtenářství, jak v domácím prostředí, tak i ve školském prostředí či v instituci zvané knihovna. Podnět z vnějšího prostředí může pozitivně ovlivnit čtenářství dítěte.

Trávníček (2019) uvádí, že všechno, co nás propojuje se čtením a vytváří se u toho síť vazeb, nazýváme čtenářskou socializací. Velmi důležitým faktorem je, kdo nás ke čtení motivuje a jakým způsobem. Mezi jedince a čtení vstupují u čtenářské socializace všechna prostředí, která mohou usměrňovat nebo inspirovat. Mezi základní činitele socializace patří rodina, škola a knihovna. Černá (2014) také uvedla stejné instituce. Trávníček (2019, s. 27) rozlišuje i neoficiální činitele, mezi které patří kamarádský kolektiv, zájmová skupina, pracovní kolektiv. Následující výrok vystihuje podstatu všech jednotlivých instancí: „*Do rodiny patříme, do rodiny chodit musíme, ale knihovnu navštěvovat můžeme.*“

### 2.1 Rodina

Rodina je první důležitou instancí. Rodina je někdy označována jako předčtenářská instance, protože čtení vnímáme jako technickou dovednost až ve škole. Ukazuje se ale, že toto tvrzení není pravdivé. Je to z toho důvodu, že jsme chápáni jako čtenáři ještě dřív, než se vůbec naučíme číst (Trávníček, 2019). Havlíková (2019) vnímá rodinu jako jednu z nejvýznamnějších činitelů, který ovlivňuje čtenářství dítěte. Chaloupka (1995) také uvádí, že rodina hraje velmi významnou roli nejen pro dětství, ale také i pro další vývoj až do dospělosti. Havlíková (2019) zmiňuje, že rodina v předčtenářském období vytváří základ pro čtenářské návyky. Může to být formou prohlížení obrázkových knih nebo čtení před spánkem či vyprávění vlastních příběhů. Trávníček (2019) považuje rodinnou čtenářskou infrastrukturu za další rys socializace. Příkladem rodinné čtenářské infrastruktury může být, že dítě vnímá množství knih, které ho obklopují v rodinném prostředí. Také jedinec vnímá, jak se blízcí baví o různých knihách a projevují zájem i o to, co čtou dospělí. V neposlední řadě zde patří i to, že dítě obdrží knihu jako dárek. Infrastruktura je pro děti velmi důležitá, jelikož čím víc se stane součástí jejich života, tím větší šance je na působení. Chaloupka (1995) zmiňuje, že rodina má velký vliv na čtenářství dítěte. Rodič může pomoci dítěti s výběrem četby. Mezi vliv řadíme i vyprávění či předčítání pohádek.

### 2.1.1 Čtenářské zázemí v rodině

Klíčovým faktorem pro budoucí postoj ke čtení a knihám je podnětné čtenářské zázemí, ve kterém děti vyrůstají. Také se rozvíjejí čtenářské dovednosti a děti si vytvářejí i kladný vztah ke knihovnám. Uvedená fakta potvrzují nejen výsledky výzkumů v České republice, ale i v zahraničí (Friedlaenderová et al., 2018). Gavora (2018) poukazuje na to, že většinou se čte zpravidla v domácím prostředí. Hlavní náplní čtení bývají pohádky nebo příběhy, přičemž je text doprovázený obrázky. Černá (2014) zmiňuje, že pokud se dítě nachází v rodině, kde mluvení o knížkách není součástí domácího provozu, nemohou počítat s tím, že z dítěte vyroste zaujatý knihomol. Chaloupka (1995) vysvětluje, že dítě bude napodobovat to, co uvidí kolem sebe. Tedy pokud to jsou první rodiče, bude napodobovat je. Čtení dítěte se může odvíjet od toho, zda čtou i jeho rodiče.

Friedlaenderová et al. (2018) rozlišují aspekty, které probíhají v čtenářském zázemí v rodinách. Jako prvním aspektem je, jaký názor mají sami rodiče na čtení a v čem spatřují význam pro život dítěte. Druhým aspektem uvádějí, jaké knihy upřednostňují rodiče, jaký zaujmají postoj k předčítání svým dětem a zda své dítě obdarovávají knihami. Z výzkumů na danou problematiku z pohledu rodičů dětí ve věku 6-8 let, 9-14 let a 15-19 let vyplývá, že kvalitně položené základy v raném dětství významně ovlivňují čtenářské postoje a návyky. V současné době se ukazuje, že se více čte v rodinách, kde jsou vzdělanější rodiče a také že matky více předčítají svým dětem než otcové. Naopak předčítání na vesnici či ve městech v dnešní době podstatnou roli nehraje (Trávníček, 2019). Český výzkum z roku 2013, který se zaměřoval na četbu knih, vlivu rodiny a trávení volného času ukázal, že kladný vztah rodičů ke čtení nemusí být v souladu s tím, že by i jejich dítě bylo aktivním čtenářem. Také se ukázalo, že děti, jejichž rodiče mají ke knihám silný vztah, nejsou velkými čtenáři (Havlíková, 2019).

### 2.1.2 Předčítání dětem rodiči

Friedlaenderová et al. (2018) uvádějí, že klíčovým faktorem pro vývoj pozitivního vztahu ke knihám a ke čtení u dětí je předčítání. Možnost kontaktu dítěte s osobou, která předčítá či vypráví, představuje vzácnou a intimní chvíli, která napomáhá k budování vzájemného vztahu. Chaloupka (1995) zmiňuje, že při poslouchání pohádky se rozvíjí představivost dítěte. Dítě si na základě toho skládá jedinečný a neopakovatelný obraz.

Gavora (2018) uvádí, že existuje mnoho rodin, ve kterých čtení probíhá jako pravidelná činnost, která představuje domácí rutinu. Boudreau (2015 in Gavora, 2018) doplňuje, že



nestačí jen frekvence čtení, ale také důležitým faktorem je, v jakém věku dítěte začali rodiče číst.

Rodiče přestávají předčítat v ten moment, jakmile se dítě naučí samo číst. Rodiče spíše ustupují do pozadí, dítě kontrolují a poslouchají, jak samo čte. Zde je uvedeno pár důvodů, proč rodiče kontrolují četbu dětí. Prvním důvodem je nízký věk dítěte. Druhým důvodem je pomoc dítěti při plnění školních úkolů. Posledním důvodem je kontrola správnosti a poskytnutí pomoci u obtížných slov a u těžkých pasáží (Friedlaenderová et al., 2018). Výzkum ohledně čtenářského zázemí v rodině ukázal, že rodiče, kteří svým dětem nikdy nečetli, zůstává stejný jako v roce 2014. Naopak ve srovnání s rokem 2014 vzrostl podíl rodičů, kteří dětem čtou často. Z výzkumů vyplývá, že většina rodičů čte svým dětem jednou za čas. Ukazuje se, že rodiče s vyšším vzděláním pravidelně čtou dětem. Naopak rodiče s nižším stupněm vzdělání nikdy svým dětem nečetli. Dále zmiňují, že předčítání ze strany rodičů má vliv na prospěch dítěte ve škole. Respondentům, kteří měli výborný prospěch, rodiče předčítají či jim dříve předčítali. Naopak zhruba u třetiny dětí je špatný prospěch podmíněn tím, že jim rodiče nikdy nečetli (Friedlaenderová et al., 2018).

Havlinová (2019) zmiňuje základní potřeby dítěte v předškolním a mladším školním věku. Mezi ně patří potřeba jistoty, pravidel a bezpečí. Především tyto potřeby poskytuje rodina. Příkladem k vytvoření jistoty v rodině může přispět rituál, kdy rodiče dětem předčítají před spaním.

### 2.1.3 Dětská knihovna

Chaloupka (1995) říká, že člověk má tendenci si zhmotnit to, co pociťuje duchovně. Příkladem může být i vlastní knihovna. Není nutné, aby si dítě knížky prohlíželo každý den. Stačí, když bude mít na paměti, že je knihami obklopen a jsou součástí jeho nejbližšího okolí. Hlavní součástí knihovny jsou knihy. Knihu pojímá jako věc, která byla vyrobená. Dále uvádí, že knížka může podtrhovat zájem o ni a budovat citový vztah k literatuře.

Dětská knihovnička má být součástí životní paměti dítěte. Má v něm vzbuzovat pocity, vzpomínky, lásku a přátelství. Neměla by tedy sloužit jen jako ozdoba pokoje. Dále uvádí, že knihovnička má dvojí podobu. První možností je, že se v ní nachází soubor knih, ke kterým jedinec má určitý vztah. Poznáme to tak, že tam jsou knížky zachované či srovnané. Druhou možností je, že knihovna může být náhradním předstíráním. To znamená, že v takové knihovničce se nachází knížky potrhané, ošoupané, ke kterým dítě vztah nemá. Chaloupka (1995) také poukazuje na to, že by dětská knihovna měla být

proměnlivá v čase, což znamená, že se knihovna může rozšiřovat. Důležité také je, aby vytvářela obraz dítěte samého, který se bude vyznačovat upřímností a pravdivostí.

## 2.2 Škola

Černá (2014) uvádí školu jako druhé místo, kde dítě dostává šanci číst, pokud doma moc nečte. Trávníček (2019) popisuje, že úkolem školy, které určuje stát, je naučit jedince číst. Vychází to z civilizační povinnosti, kterou škola musí dodržet. Škola nakládá s tím, s čím dítě do školy přichází. Fasnerová (2017) poukazuje na to, že škola může jedinci nabídnout širokou škálu knih oproti rodině. Ve škole mohou o knihách probíhat vrstevnické debaty, žáci si mohou navzájem doporučovat knihy. Navíc i učitel by měl rozvíjet tyto debaty a podporovat čtení mezi žáky. Gabal & Václavíková-Helšusová (2003 in Fasnerová, 2017) konstatují, že děti z nepodnětného rodinného prostředí, které přicházejí do škol, mohou být v nevýhodě v oblasti čtenářství. Na přelomu let 2002 a 2003 byl proveden výzkum, který se zaměřoval na dětské čtenářství. Z výzkumu vyplynulo, že škola má ve srovnání s podnětným prostředím rodiny na dětské čtenářství menší vliv v poměru 2:3. I přesto by učitelé měli žákům z nepodnětného prostředí pomáhat, což by mohlo vést k tomu, že žáci budou úspěšně studovat a mohou získat lepší uplatnění na trhu práce.

Fasnerová (2017) říká, že motivace je pro žáky na nižším stupni základní školy důležitým faktorem. Učitel, který má sám ke čtení vztah, může jednodušeji žáka ke čtenářství přivést. Učitel by měl žákům nabídnout vybrat si z různých literárních žánrů. Efektivitu spatřujeme v zařazování knih po celý školní rok.

Gejdušová (2015) konstatuje, že hlavní podíl na rozvoji čtenářství u dítěte bývá přisuzován rodině. Výsledky ukazují ale, že pokud škola neutváří pozitivní vztah ke knize a nevyžaduje po dětech, aby četli, dojde u nich k hlubokému propadu čtenářských aktivit. Gejdušová dále popisuje výsledky z výzkumu, kde se ukázalo, že čtenářské aktivity u žáků prudce poklesly, pokud škola sama nevyžadovala mimoškolní četbu. Dokonce se z těchto žáků stali i nečtenáři. Také poukázala na to, že pokud učitel rezignuje na rozvíjení čtenářství žáků, tak žáci ho v tomto směru následují. Byl proveden výzkum, který se zaměřoval na čtenářství žáků z pohledu vyučujících. Sedmnáct učitelů u čtvrtých a pátých tříd uvedlo, že sledují žáky při čtenářských aktivitách. Dokonce šestnáct z nich uvedl, že stanovují konkrétní požadavky na mimoškolní četbu. Poslední vyučující uvedla, že se snaží usilovat o to, aby děti mimoškolní četbu nevnímaly jako povinnost. Součástí čtenářských aktivit také učitelé využívají čtenářské deníky. V neposlední řadě učitelé dávají prostor pro žáky, aby mohli přednést své referáty o knize, což bývá v současné školní praxi vnímáno

jako stereotypní postup. Co se týče žánrové preference, u žáků nejen čtvrtých a pátých tříd, ale i u žáků druhého stupně žáci preferují dobrodružnou literaturu (Gejdušová, 2015).

Chaloupka (1995) poukazuje na to, že jak škola, tak i rodina, by měli vzájemně spolupracovat.

### 2.3 Knihovna

Třetí významnou instancí je veřejná knihovna. Oldenburg (2002 in Trávníček, 2019) uvádí, že veřejná knihovna je prostor dobrovolného setkávání, kde uskutečňujeme komunitní život a kde nám knihovna umožňuje vstupovat do širších vztahů (Trávníček, 2019). Černá (2014) uvádí také knihovnu jako třetí možností za podmínek, že nabízí vlídné prostředí a pracují v nich lidé, kteří umí dětem poradit s výběrem četby. Friedlaenderová et al. (2018) dodávají, že knihovny pořádají různé neformální vzdělávací akce.

Friedlaenderová et al. (2018) poukazují na to, že rodina podněcuje názor na význam knihovny a také na vztah ke knihám a čtení z pohledu dítěte. Mateřská a základní škola může přispívat k pozitivnímu vnímání knihoven tím způsobem, že škola bude spolupracovat s knihovníky nebo bude žákům předkládat vlastní školní knihovnu. Rodiče vnímají knihovnu jako možnost vypůjčit si knihy, které by si z finančních důvodů pořídit nemohli. Knihovnu vnímají jako místo, které umožňuje jejich dětem přístup ke knihám a zdrojům.

Dále popsali, že starší děti vnímají knihovny pozitivně. Důvodem je umožněný přístup ke knihám, vhodné místo pro učení a studium. Mladší skupiny vidí knihovnu jako atraktivní místo pro trávení volného času. Naopak starší věkové skupiny uvádějí, že chození do knihovny není v dnešní době „cool“. Ukázalo se, že děti méně vzdělaných rodičů se ztotožňují s názorem, že knihovna je zaprášený sklad knih. Dále uvádějí, že většina dětí a mládeže chodí do knihovny za účelem půjčení knih. Tráví čas čtením knih nebo se účastní speciálních akcí či besed. Děti ve věku 9-14 let oceňují v knihovně příjemnou a klidnou atmosféru. Také oceňují knihovníky, kteří jim vždy pomohou. Do školní a veřejné knihovny chodí především mladší školní děti. S postupem rostoucího věku zájem o knihovny klesá. Nedostatek volného času je nejčastějším důvodem, proč dítě méně chodí do knihovny nebo úplně přestane do knihovny chodit. Ukázalo se, že poprvé dítě navštíví knihovnu s rodiči (především s matkou) nebo v rámci školy. Dále poukazuje na to, že výrazně se s věkem mění to, s kým dítě knihovnu navštěvuje. Děti do 11 let navštěvují knihovnu především s rodiči, později chodí děti samy nebo s kamarády. Dětem, jejichž rodiče jsou méně vzdělaní, upřednostňují jinou zábavu než čtení knih. Především se jim do

knihovny nechce a projevují nezájem o knihy. Děti vzdělanějších rodičů nechodí do knihovny proto, jelikož knihy získávají jinde nebo mají zásobu knih doma (Friedlaenderová et al., 2018).

### 3 ČTENÍ V DOBĚ DIGITÁLNÍ

V dnešní době jsou děti čím dál tím více vystavovány digitálním technologiím. V kapitole charakterizují novou dobu digitální, ve které se digitální technologie stávají součástí každého jedince. Konkrétně se zaměřím na využívání elektronických textů v digitálních zařízeních. Měli bychom mít také na pozoru, kolik času s nimi děti tráví. Dále vymezím elektronické knihy a audioknihy.

Trávníček (2011) uvádí, že digitální revoluce změnila téměř všechno. Především odstranila hranice, díky kterým jsme se stali dostupnými všude a vždy. Burnett (2016) pojímá digitální dobu jako období, kdy se digitální technologie staly součástí společenského života. Jedinec může prostřednictvím digitálních technologií vytvářet a udržovat vztahy nebo sdílet nápady s ostatními. Fasnerová (2017) zařazuje žáky, kteří jsou narozeni po roce 2000, do generace tisíciletí. Tato generace je specifická tím, že vyrůstá v éře internetu a je obklopena technickými komunikačními prostředky. Ling (2007 in Sloboda, 2013) uvádí, že čím dál častěji jsou mladší děti prostřednictvím komunikačních technologií v kontaktu. Žáci v každodenním životě získávají informace a komunikují prostřednictvím sítí. Uhls (2018) říká, že každá generace přistupuje rozdílným způsobem k technologiím. Wolfová (2020) uvádí, že digitální svět má u dětí volnou cestu, protože jejich pozornost se pomalu vyvíjí. Dítě koncentruje pozornost na určitý předmět, nenechá se rozptýlit, kdežto u dospělých bývá pozornost již rozptýlená vnějšími vlivy.

Shapiro (2020) konstatuje, že je především naše dnešní společnost více závislá na textu. Důvod spatřuje ve využívání chytrých telefonů. Čím dál více lidí čte a čtou častěji. Nejsou to ale pouze jen knihy, které čtou. Rodiče si v digitálním věku připadají jako cizinci v porovnání se svými dětmi (Uhls, 2018). Mangen & Valey (2010 in Spitzer, 2014) uvádí, že děti se jako první setkávají s psaným jazykem prostřednictvím šíření digitálních médií než čtením v knihách. Shapiro (2020) dodává, že v dnešní době nestačí jen, aby se děti učily číst jen z papírových knih. Bylo by vhodné, kdyby se naučily přenášet čtecí strategie ze stránky na obrazovku. To se žáci ve škole neučí, proto by se měla školní výuka reorganizovat.

Toman (2004 in Jindráček, Škoda & Doulík, 2013) uvedl, že dětský zájem o četbu klesl nejen kvůli zkomercializované knižní produkci, ale kvůli tomu, že je četba v konkurenci s informačními technologiemi dnešní doby. Posledním příčinou dětského nezájmu o četbu uvedl nestimulativní rodinné prostředí. Spitzer (2014) konstatuje, že není nepřítel

technického pokroku, ale poukazuje na to, že bychom měli být opatrní, co se týče nové techniky.

### 3.1 Digitální technologie

Shapiro (2020) definuje pojem technologie, který je odvozen z řeckého slova technê, jehož význam je „řemeslo“. Victoria State Government (2018 in Murcia, Campbell & Aranda, 2018, s. 251) na svých stránkách popsal vysvětlení pojmu digitální technologie. Uvádí, že to jsou „*elektronické nástroje, systémy, zařízení a zdroje, které generují, ukládají a zpracovávají data.*“ Řadíme sem například online hry, sociální média, také mobilní zařízení. Spitzer (2014) uvádí, že digitální média nám mění život. Mezi digitální média řadí televizi, počítač a smartphone. Nové digitální technologie ve 21. století nám usnadňují způsob, jakým vyprávíme příběhy (Shapiro, 2020). Najdou se ale lidé, kteří mají obavy z toho, že nás nová zařízení směřují k neznámé budoucnosti. Éra přítomných mobilních telefonů nám umožňuje zábavu a rozptýlení. Zajišťuje nám přístup ke světu, který je plný myšlenek (Schmidt & Cohen, 2014).

Mangen & Well (2016) uvádějí, že v době digitalizace se vytěsnilo čtení z jeho přirozeného místa a v rámci toho se objevila nová média. V průběhu digitalizace se tedy rozšiřují technologie. Využíváme technologie, kdy činnosti provádíme na obrazovce. Příkladem mohou být elektronické čtečky nebo tablety. Za posledních 20 let digitální revoluce ovlivnila vzdělávání prostřednictvím digitálních technologií v raném dětství, které se nyní považují za významný aspekt malých dětí (Berson & Berson, 2010 in Murcia, Campbell & Aranda, 2018). S tím souvisí i výrazný růst mediální vybavenosti v posledních 10 letech, který podpořil využívání médií dětmi. Vzhledem k tomu, že ceny digitálních zařízení klesají, mohou děti technologie využívat. Dokonce většina dětí již i digitální zařízení vlastní (Friedlaenderová, Landová, Prázová & Richter, 2018). Murcia, Campbell & Aranda (2018), dospěli k zjištění, že se v roce 2017 zvýšil přístup k digitálnímu zařízení u malých dětí až na 98 %.

Chatfield (2013) říká, že tím, že jsme přešli k digitálním technologiím, pozastavilo to produkci novin a časopisů. Trávníček (2011) konstatuje, že nejen internet, ale i digitální podoba textu, mění naše čtenářské návyky. Považuje ho za jiný způsob komunikace a také za jiný způsob vztahu, který probíhá mezi čtenářem a textem. Shapiro (2020) se zabýval otázkou, proč dnešní děti dávají přednost videím před animovaným dobrodružstvím. Dospěl k závěru, že jsou nové hračky pro děti přitažlivější. Vedou k odlišnému způsobu

života a dítě se připravuje na digitalizovaný svět. Spousta dospělých se ale s tím nedokáže vyrovnat, proto novému dětství vzdorují. Dále konstatuje, že život dítěte je rozdělen na dvě doby. První doba je před obrazovkou a druhá doba je zbývající.

Gejdušová (2015) uvádí, že jednou z cest pro posílení čtenářství dětí může být jejich pozitivní vztah k počítačům či dalším multimediálním zařízením. Vhodným příkladem může být využívání elektronických textů na tabletech či čtečkách. Z šetření ale vyplynulo, že zmíněná zařízení nejsou vhodným adeptem pro budování čtenářských zájmů a posilování čtenářství. Dále také uvádí, že respondenti si technická zařízení spojují se zažitými činnostmi, které se k aktivnímu čtenářství vzdalují. Shapiro (2020) doporučuje, aby učitelé zahrnovali do výuky digitální komponenty. Může to pomoci k lepšímu vnímání technologií propojeného světa a také to může být nástrojem k tomu, aby se žáci kreativně vyjádřili.

Shapiro (2020) poukazuje na srovnání dřívější a dnešní doby. Dříve děti trávily čas v parcích a na pískovištích, kde probíhala sociální interakce. V dnešní době děti také trénují sociální interakci, ale prostřednictvím digitálních her, kdy se účastní každodenních rituálů. V propojeném světě se sice děti izolují, ale je to z toho důvodu, aby interagovaly s ostatními. Působí to, že jsou samy, ale přitom jsou pohromadě. Velkou obavou pro rodiče je to, že děti vnímají digitální zařízení jako neodolatelný čokoládový dort.

### **Elektronické knihy**

Friedlaenderová et al. (2018) vymezují elektrickou knihu jako digitální ekvivalent k tištěné knize. Elektronické knihy nabízejí jednoduchou manipulaci a dostupnost. Do její paměti se může uložit tisíc knih, které si člověk může vzít s sebou kamkoliv. Výhodou je podsvícený displej, kdy se kniha dá číst i ve tmě. Umožňuje jednoduchost v obstarávání knih přímo z e-shopu během pár minut. I když se zdá mnoho důvodů pro jejich výhody, většina českých čtenářů se k elektronickým knihám otáčí zády. Tento postoj zaujímají i české děti. Čím dál více množství knih nalezneme pouze v digitální podobě (Chatfield, 2013). Chatfield spatřuje jako jednu z výhod digitální distribuce pohodlí, které nabízí. Spitzer (2014) dodává, že zvyšují produktivitu práce a ulehčují nám život. Také nám poskytují zábavu.

Co se týče vývoje elektronických knih, mají za sebou krátkou historii. V posledních dvou desetiletích můžeme hovořit o elektronických knihách, popřípadě i čtečkách. První zmínky jsou z roku 1998, kdy webové stránky nabízely e-knihy jako doplňkovou službu. Americká společnost Amazon uvedla na trh čtečku „Kindle“ v roce 2007, která je celosvětově

nejpoužívanější. Záměrem uvedení tohoto způsobu na trh bylo zaujmout dětské čtenáře, jelikož vykazují velmi pozitivní vztah k technologiím, především spíše chlapci (Friedlaenderová et al. 2018). U malých dětí bychom měli být opatrní s užíváním e-knih. E-knihy sice obsahují obrázky a mohou být pro děti prospěšné, ale naopak mohou odvádět dítě od textu, tedy od klasického čtení (Moody, 2010 in Spitzer, 2014).

Friedlaenderová et al. (2018) uvádějí, že v letech 2013 a 2017 výrazně vzrostl počet dětí, které s četbou v elektronické podobě mají zkušenost, zhruba z 11% na 18%. Ukázalo se, že pravidelných čtenářů je stále velmi málo. Zhruba čtvrtina dětí ve věku 9 - 14 let nemá povědomí o tom, co si pod četbou e-knih představit. Tento fakt zůstal stejný jako v roce 2013. V letech 2013-2017 došlo k poklesu zájmu o četbu v elektronické podobě u dětí, které s elektronickou knihou nemají zkušenost. Oproti tomu vzrostl podíl dětí, které o čtení elektronické knihy nestojí a spíše dají přednost knize tištěné.

Dále spatřují posun u zařízení oproti roku 2013. V dnešní době čtou děti nejčastěji elektronické knihy na mobilním telefonu, přitom v roce 2013 je četli na digitálních zařízeních jako je tablet či počítač. Vzhledem k tomu, že mobilní telefony jsou k četbě elektronických knih oblíbené, zvyšuje se i prodej smartphonů u dětí ve věkové kategorii 9 – 14 let. Zajímavým zjištěním bylo, že děti uváděly jako důvod nízké popularity čtení elektronických knih z důvodu škodlivosti těchto zařízení. Zde se ukázalo, že děti mají přejímané názory od rodičů v této oblasti. Výhody čteček vidí starší školní děti v tom, že je pro ně praktická. Děti ve výzkumu uváděly, že si mohou vzít více knih na prázdniny a vyzdvihli i její skladnost a lehkost. Některé dokonce podotkly, že pro silné čtenáře má čtečka výhody (Friedlaenderová et al., 2018). Gejdušová (2015) poukazuje na výzkum, který ukazuje, že žáci nemají zájem o čtečku z toho důvodu, že ve volném čase vůbec nečtou anebo že využívají pro četbu textů jiné zařízení. U aktivních čtenářů byl důvodem nezájmu o čtečku především potřeba číst knihu v její klasické podobě (Friedlaenderová, et al., 2018).

Richter (2015) zmiňuje průzkum, který organizovala Národní knihovna ČR v roce 2013 zaměřený na četbu dětí ve věku 9 až 14 let. Průzkumu se účastnilo 2032 dětí. Ve výzkumu se ukázalo, že děti ve věku 9- 14 let mají nějakou zkušenost se čtením e- knih, nejvíce však na tabletu, poté na počítači a na závěr na elektronické čtečce. Z průzkumu vyplývá, že informační technologie děti znají a intenzivně je používají. Za překvapivý výsledek můžeme považovat e-knihy, které děti nějak zvlášť nepřitahují.



### Audioknihy

Baron (2015) popsal smysl audioknihy v tom, že se čte kniha nahlas ostatním. Při tom je posluchač pasivní, jelikož vnímá zvuk, ale není v interakci s textem v tištěné podobě ani na obrazovce. Audiokniha je vhodná pro zrakově postižené jedince.

### 3.2 Komunikačně-technologická gramotnost

Fasnerová (2017) poukazuje na to, že v dnešním pojetí školského systému by učitel neměl příliš zatěžovat žáky informacemi, ale měl by je naučit vybírat si podstatné informace. S tím souvisí počítačová gramotnost neboli informační a komunikačně-technologická gramotnost. Podle Partners for 21st Century Skills (2002 in Fasnerová, 2017) je definována jako schopnost vhodně využívat komunikačně-technologické prostředky. Cílem je získat nové poznatky, které propojujeme a využíváme je efektivně ve společnosti. Komunikační technologie umožňují interakci s ostatními. Vedou k průlomu jak technickému, tak i kulturnímu (Schmidt & Cohen, 2014). Štípek, Rambousek & Vaňková (2015) vnímají rozvoj digitálních kompetencí jako schopnost je využívat a ovládat komunikační a informační technologie.

Saetter (1990, s. 98 in Spitzer, 2014, s. 15) citoval Thomase Edisona, který v roce 1913 napsal následující článek do novin: „*Brzy budou knihy ve školách zastaralé...Dost možná se bude každé odvětví lidského vědění vyučovat pomocí filmů. Náš školní systém se během deseti let úplně změní.*“ V australském kurikulu (Acara, 2015) se uvádí, že by učitelé měli mít dostatečné kompetence k využívání těchto technologií. Především by učitel měl rozumět systému a datům. Podle australského kurikula by učitelé měli rozvíjet digitální gramotnost u dětí. To staví děti mezi uvědomění si, co se odehrává ve skutečném světě a co naopak je ve virtuálním světě (Falkner & Vivian, 2015 in Murcia, Campbell & Aranda, 2018).

Učitel by měl být alespoň na podobné úrovni v ovládnání digitálních technologií jako jeho žáci (Murcia, Campbell & Aranda, 2018). S tím souhlasí i White & Cornu (2011 in Murcia, Campbell & Aranda, 2018), který konstatuje, že by učitel měl být vybaven repertoárem znalostí a dovedností, které se odvíjejí od jeho profesionální úrovně a jimiž může u dětí rozvíjet znalosti.

## 4 VOLNÝ ČAS DĚTÍ

Volný čas u dětí je specifický tím, že si dítě může vybrat, co chce provádět v danou chvíli, kdy není omezen povinnostmi. Můžeme spatřit různé činnosti, které se vyskytují ve volném čase dětí. Nejčastěji se setkáváme s různými koníčky, které děti vykonávají v rámci svého volného času. Také do volného času může patřit i čtení knih. V neposlední řadě se i média stávají součástí volného času dětí, jelikož se již v dnešní době vyskytují v téměř všech domácnostech.

### 4.1 Čtenářství a média ve volném čase dětí

Hofbauer (2004, s. 13) vymezuje volný čas jako „čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod nátlakem závazků.“ Vnímá ho také jako činnost, při které je účastnost jedince založena na svobodném rozhodnutí a vstupuje do ní s očekáváním. Volný čas přináší jedinci příjemné zážitky a uspokojení. Za hlavní funkce volného času můžeme považovat rozvoj osobnosti, odpočinek a zábavu. Prázová (2014) uvádí, že hlavním rysem definic volného času je dobrovolnost a možnost nakládat s volným časem dle našeho přání.

Hofbauer (2004) vnímá rodinu jako prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, který se výrazně podílí na formování osobnosti jedince.

Prázová (2014) považuje čtení jako jeden z obvyklých způsobů trávení volného času. Někdy tato činnost může soupeřit s jinými aktivitami například pasivním trávením času u televize, jindy může být u některých dětí v symbióze. Výzkum z roku 2001 potvrdil, že žáci si čtou ve volném čase častěji, protože je čtení baví (Krampolová & Potužníková, 2008). Dále Gejdušová (2015) uvádí výsledky z výzkumu, při kterém žáci volili preferenci volnočasových aktivit. Nejvíce se prosadilo sledování filmů, které vyhrálo nad čtením časopisů, četbou knih, hraním počítačových her či trávením času na Facebooku. Co se týče hraní počítačových her, prosadily se ve dvojici s četbou knih.

Friedlaenderová et al. (2018) uvádějí, že rodiče se snaží volný čas dětí usměrňovat, ale někdy je kontrolování velmi obtížné. Dále podotýkají, že rozšíření internetu v českých domácnostech nejvíce ovlivnilo volnočasové aktivity. Prostřednictvím mobilních zařízení je umožněna dostupnost i generacím předškolních a mladších školních dětí. Říkají, že k výrazným změnám ve způsobu trávení volného času dochází kolem 9. až 14. roku. Čím jsou děti starší, tím s nimi roste i mediální vybavenost. Častěji děti sledují média a ze strany rodičů se zmírňuje dohled nad tím, čemu se jejich děti ve volném čase věnují.

Ukázalo se, že na prvním stupni si v rámci volného času děti ještě hrají (zhruba 32% dětí ve věku 9-10 let denně), oproti druhému stupni, kdy se děti věnují médiím, hrají elektronické hry či vyhledávají informace na internetu. Friedlaenderová et al. (2018) spatřují, že mezi nejvýraznější genderové rozdíly z hlediska množství času stráveného mediální konzumací spatřujeme především u chlapců při elektronických hrách. Naopak dívky tráví množství času četbou knih.

Hofbauer (2004) konstatuje, že se média stávají součástí volného času dětí a mládeže. Děti a mladí lidé jsou s médii denně v kontaktu. Jedinci se setkávají s médii nejen v rodině, ale i ve škole nebo v rámci volného času. Morley (2005 in Sloboda, 2013) také zmiňuje, že média jsou součástí každodenních praktik, které se odehrávají v rodinách. Sloboda (2013) říká, že média jsou vnímána jako součást rodinné interakce.

Friedlaenderová et al. (2018) konstatují, že dnešní děti jsou vybavené digitálními technologiemi, proto mají snadnou dostupnost k mediálnímu obsahu, který mohou sledovat kdykoliv a kdekoliv. Sloboda (2013) uvádí, že média jedincům nabízejí získávání informací o dospělých i vrstevnících. Prostřednictvím médií mohou jedinci uspokojovat své zájmy nebo mohou sloužit jako zábava. Psycholožka Greenfieldová (2009 in Wolfová, 2020) poukazuje ale na to, že čím více času trávíme s médiem, tím víc bude ovlivňovat jeho uživatele. Uhls (2018) podotýká, že vzhledem k tomu, že děti využívají média již od velmi raného věku, potřebují formální vedení, aby správně analyzovaly obsah a význam v informacích. Děti potřebují vedení k tomu, aby se naučily používat digitální média. Měly by například vědět, jak být na internetu v bezpečí nebo kde najít důvěryhodné informace (Jeong, Cho & Hwang, 2012 in Uhls, 2018). Shapiro (2020) konstatuje, že je rodič povinen naučit dítě, které vlastní digitální zařízení, kdy je vhodná doba a místo pro jejich používání. V tomto směru bývá problém, jelikož jsou dospělí často frustrováni, protože dětem neustále opakují, aby zařízení vypnuli. Naopak výhodou, kterou spatřuje v neustálém opakování, je posilování vychování a etiky, kdy si jedinec osvojí normy pro život s digitálními technologiemi. Rue (1974 in Sloboda, 2013) zmiňuje, že existují dva postoje k médiím z hlediska výchovy. Jedna strana vnímá média jako pozitivní, jelikož umožňují zabavit děti doma a obohacují je informacemi. Na opačné straně je spíše vliv negativní, kdy média mohou způsobovat zdravotní rizika. Za negativní vliv můžeme považovat nevhodný způsob trávení volného času.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující kapitole se zaměřuji na vymezení hlavního výzkumného cíle, dílčích výzkumných cílů i výzkumných otázek.

### 5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, z jakého důvodu děti preferují čtení knih v digitální době. Jako dílčí výzkumné cíle jsem si zvolila následující:

- Zjistit, jaké faktory působí na čtenářství dítěte.
- Popsat, jakým způsobem se rodič podílí na budování vztahu dítěte ke čtení.
- Odhalit, jakou úlohu učitel sehrává v utváření čtenářství u žáků.

### 5.2 Výzkumné otázky

Z hlavního výzkumného cílu jsem si vymezila hlavní výzkumnou otázku: Z jakého důvodu děti preferují čtení knih v digitální době?

Na základně dílčích výzkumných cílů vznikly následující dílčí výzkumné otázky:

- Jaké faktory působí na čtenářství dítěte?
- Jakým způsobem se rodič podílí na budování vztahu dítěte ke čtení?
- Jakou úlohu učitel sehrává v utváření čtenářství u žáků?

### 5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 10 žáků z jedné základní školy ve zlínském kraji, kteří docházejí do čtvrtého ročníku. Do výzkumu se zapojili pouze tři rodiče těchto žáků a také třídní učitelka žáků.

#### 5.3.1 Charakteristika žáků

Pro svůj výzkum jsem si zvolila 10 participantů. Věk žáků, kteří se zúčastnili mého výzkumu, byl v rozmezí 9 – 10 let. Aby byla zachována anonymita, budou žáci označováni velkým tiskacím písmenem Ž a následně jim bude přiřazeno pořadové číslo 1 – 10. Rozhovory s Ž1, Ž2 a Ž3 byly provedeny v domácím prostředí. Rozhovory s Ž4 – Ž10 byly provedeny ve školním prostředí.

PARTICIPANT	POHLAVÍ	VĚK	TŘÍDA
ŽÁK 1 (Ž1)	chlapec	10	4.
ŽÁK 2 (Ž2)	chlapec	9	4.
ŽÁK 3 (Ž3)	chlapec	9	4.
ŽÁK 4 (Ž4)	dívka	9	4.
ŽÁK 5 (Ž5)	chlapec	10	4.
ŽÁK 6 (Ž6)	dívka	10	4.
ŽÁK 7 (Ž7)	dívka	10	4.
ŽÁK 8 (Ž8)	dívka	9	4.
ŽÁK 9 (Ž9)	dívka	9	4.
ŽÁK 10 (Ž10)	dívka	9	4.

Tabulka 1 Charakteristika žáků

**Žák 1**

Jedná se o chlapce, který má 10 let. Má mladší sestru. Ve svém volném čase si nejraději hraje se stavebnicí nebo si čte před spaním. Mezi jeho záliby patří i rybaření. V poslední době je jeho zálibou šití na šicím stroji.

**Žák 2**

Jedná se o chlapce ve věku devíti let. Má mladšího sourozence. S rodinou jezdí bruslit nebo lyžovat. Někdy o víkendu si zajdou společně na procházku. Ve svém volném čase si čte knihy. Rád hraje hry na počítači nebo na mobilu. Do volného času spadá také jeho zájem o fotbal.

**Žák 3**

Jedná se o chlapce, který má 9 let. Má staršího sourozence. Rád hraje hry na počítači, které tvoří převážnou část náplně jeho volného času. Občas hraje i florbal. Čtení knih nepatří mezi jeho oblíbené činnosti.

**Žák 4**

Jedná se o dívku, která má 9 let. Ve svém volném čase si čte knihy, ale někdy tráví čas i na telefonu. Ráda si hraje se svým bratrem a chodí ven se svou nejlepší kamarádkou.

**Žák 5**

Jedná se o chlapce ve věku deseti let. Ve svém volném čase hraje rád deskové hry s bratrem. Občas si spolu zahrají hru pro dva na telefonu. O víkendu jezdí s tátou do lesa. Čtení knih patří mezi jeho oblíbené činnosti.

**Žák 6**

Jedná se o dívku, která má 10 let. Ráda svůj volný čas tráví venku se svými domácími mazlíčky. Čtení knih jsou příležitostně součástí jejího volného času.

**Žák 7**

Jedná se o dívku ve věku deseti let. Prožívala radostnou událost, jelikož se jí narodil sourozenec. Ve svém volném čase si hraje ráda s domácím mazlíčkem - králíkem. Ráda tráví čas s rodinou, se kterou hraje různé deskové hry. Čtení knih nepatří mezi její oblíbené činnosti.

**Žák 8**

Jedná se o dívku, která má 9 let. Má staršího sourozence. Svůj volný čas tráví venku s kamarádkou. Ráda chodí do mažorettek. Čtení knih patří mezi její oblíbené činnosti.

**Žák 9**

Jedná se o dívku ve věku devíti let. Ráda si čte knihy o koních, protože jezdí se sestřenicí na jezdecký tábor. Občas hraje hry na telefonu. Čas tráví i se svojí matkou, se kterou chodí ráda na procházky. Mezi její záliby patří kreslení.

**Žák 10**

Jedná se o dívku, která má 9 let. Ve svém volném čase si čte knížky. Ráda se dívá na televizi. Pravidelně dochází do mažorettek.

**5.3.2 Charakteristika rodičů**

<b>PARTICIPANT</b>	<b>POHLAVÍ</b>	<b>POČET DĚTÍ</b>	<b>VZDĚLÁNÍ</b>
<b>MATKA 1 (M1)</b>	žena	2	vysokoškolské
<b>MATKA 2 (M2)</b>	žena	2	vysokoškolské
<b>MATKA 3 (M3)</b>	žena	2	středoškolské zakončeno výučním listem

Tabulka 2 Charakteristika rodičů

Z rozeslaných žádostí souhlasily tři matky s poskytnutím rozhovoru. Po domluvě proběhl rozhovor v domácím prostředí, nejprve s dítětem, následně s rodičem. Rodiče jsem požádala o vyplnění informovaného souhlasu sebe i u dítěte. Rozhovor byl s jejich souhlasem nahrávaný. Pro zachování anonymity budou rodiče označováni jako M1, M2, M3.

**5.3.3 Charakteristika učitele**

<b>PARTICIPANT</b>	<b>POHLAVÍ</b>	<b>PRAXE</b>	<b>VZDĚLÁNÍ</b>
<b>UČITELKA (U)</b>	žena	24 let	vysokoškolské

Tabulka 3 Charakteristika učitele

Zvolila jsem si třídní učitelku vybraných žáků, která již na této škole má praxi 24 let. Třídnictví vede u žáků již od první třídy. Před začátkem poskytnutí rozhovoru jsem učitelku požádala o informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a pořízením audiozáznamu. Rozhovor probíhal ve školním prostředí.



## 5.4 Výzkumné metody

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Hlavní výzkumnou metodou je polostrukturovaný rozhovor, který následoval po realizaci vyučovací hodiny. V průběhu vyučovací hodiny byla použita analýza dětské kresby jako doplňková metoda.

Pro účely diplomové práce jsem nejprve provedla realizaci jedné vyučovací hodiny na základní škole. Bylo to z toho důvodu, abych si vyčlenila žáky, kteří preferují čtení knih před činnostmi prováděnými na digitálních technologiích. Projektivní metoda byla součástí vyučovací hodiny. Konkrétně se jedná o grafický typ projektivní metody, pod kterou spadá *analýza dětské kresby*. Grafická metoda vychází z toho, že člověk své pocity, stavy či postoje projektuje do grafického projevu. Doporučuje se u interpretace dělat i interview kvůli tomu, aby nedošlo ke spornosti interpretace (Doulík, 2016). Davido (2008 in Doulík, 2016) se zaměřuje na následující položky, které hodnotí v kresbě:

- jaký je počet zakreslených prvků
- zda se zde objevují nesouvisející prvky
- jestli je zakreslená představa kompletní
- posuzujeme originalitu zakreslených prvků s realitou
- jak je kresba barevná
- jestli je barevná kompatibilita zakreslených prvků s realitou
- jaká je souvislost mezi zakreslenými objekty
- zda se zde objevuje vzájemná proporce postav a objektů
- jak jedinec využil prostor na papíře a jaká je celková kompozice kresby

Konkrétně jsem se zaměřila na originalitu zakreslených prvků s realitou. To jsem mohla posoudit s následující interpretací žáků, kteří popisovali obrázky. Dále jsem se zaměřila na barevnost kresby.

Pro získání dat jsem použila metodu *polostrukturovaného rozhovoru*. Mišovič (2019) uvádí, že v rámci polostrukturovaného rozhovoru jsou připravené otázky, které systematicky a důsledně směřují k výzkumnému tématu se záměrem detailních odpovědí. Nejdůležitější částí polostrukturovaného rozhovoru je jádro. Jádro rozhovoru představuje

schéma, které je závazné pro výzkumníka. Ten tvoří témata a otázky. Na dané jádro rozhovoru navazují doplňující otázky (Milovská, 2009 in Mišovič, 2019).

Při rozhovoru se využívají různé pomůcky. Výzkumník by si měl stanovit osnovu rozhovoru, která je pro něho oporou při rozhovorech. Základem u polostrukturovaného rozhovoru je konverzace. Během rozhovoru se může měnit pořadí otázek či rychlost. V polostrukturovaném rozhovoru by měly být otázky srozumitelné. Výzkumník i respondent se stávají při rozhovoru rovnocennými účastníky (Mišovič, 2019).

#### 5.4.1 Průběh vyučovací hodiny

Na úvod vyučovací hodiny jsem použila metodu brainstormingu na téma digitální technologie. Žáci chodili k tabuli a zapisovali, co je k danému pojmu napadá. Nejvíce se objevovaly digitální technologie, kterými jsou telefony, počítače či tablety.

Poté proběhl s žáky rozhovor na základě vzniklých pojmů. Společně jsme diskutovali o tom, které digitální technologie nejčastěji používají. Ve velké míře žáci zmiňovali, že hrají hry především na telefonech či počítačích.

Následovala aktivita zaměřená na kresbu činnosti, kterou rádi provádějí, když přijdou domů ze školy. Žákům jsem nabídla možnost, aby nakreslili cokoli, co dělají ve svém volném čase i o víkendu. Kresby nestihli dokreslit, proto je dokončili v následující hodině.

Žáky jsem si rozdělila do skupin pomocí kartiček, které si losovali. Ve skupinách pracovali s tištěnou knihou a e-knihou na digitálním zařízení. Jejich úkolem bylo diskutovat o tom, jaké vnímají výhody tištěné knihy a e-knihy.

V závěru vyučovací hodiny žáci dostali dotazník se třemi otázkami, prostřednictvím kterých jsem si vyčlenila žáky, kteří preferují čtení knih. Ve spolupráci s třídní učitelkou jsem žákům rozdala pro rodiče vzkazy, které zahrnovaly žádost o zúčastnění se rozhovorů. Po domluvě s paní učitelkou jsem se po pár dnech zastavila pro vyplněné žádosti a individuálně jsem se domlouvala s rodiči ohledně poskytnutí rozhovoru.

#### 5.4.2 Průběh rozhovorů

Následně proběhly polostrukturované rozhovory se třemi žáky a jejich rodiči v domácím prostředí. Rodičům byl poskytnut formulář s informovaným souhlasem.

S ostatními žáky i učitelkou proběhl rozhovor ve školním prostředí. Učitelka mi umožnila si postupně brát žáky z výuky do jiné místnosti, kde proběhly rozhovory. Žáci měli k dispozici možnost nahlédnout do materiálů, které měli ze zrealizované hodiny.

Po ukončení hlavní části rozhovoru následoval krátký rozhovor o kresbě. Žáci interpretovali obrázek, který nakreslili.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

V kapitole je uvedena interpretace získaných dat, které jsem získala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s žáky, rodiči a učitelkou. Rozhovory byly přepsány do transkripce. Následně jsem je analyzovala pomocí otevřeného kódování. Výzkumná data byla rozdělena ze tří pohledů, tedy z pohledu žáků, rodičů a učitele. Pro jednotlivé skupiny jsem vytvořila zvlášť kategorie a kódy, které uvedu v tabulce.

### 6.1 Z pohledu žáků

KATEGORIE	KÓDY
Působení rodiny na čtenářství	Předčítání rodiči
	Vyprávění napříč generacemi
Možnosti zdrojů k získávání knih	Dary formou knih
	Půjčování v knihovně
	Nabídka ze školy
Preference čtení tištěných knih	Osobní zájem
	Emoční vztah ke knize
	Volba tištěných knih
Digitální technologie v rozporu	Nakloněnost k využívání digitálních technologií
	Digitální technologie na druhém místě
Podnět ke čtenářství	Impuls ke čtení
	Příležitostné čtení

Tabulka 4 Kategorie výzkumného šetření u žáků

#### 6.1.1 Působení rodiny na čtenářství

V této kapitole se zaměřím na možnosti, jak rodina může působit na čtenářství dítěte již od útlého věku.

Rodina představuje pro dítě základ ve čtenářství, který se odvíjí od toho, zda vyrůstá v podnětném čtenářském zázemí. Rodina může působit na čtenářství dítěte různým způsobem. Nejčastější způsob shledáváme v *předčítání rodiči* dětem. Převážně to bývá při

nějaké příležitosti, což dokazují i výpovědi žáků: „Většinou před spaním.“ (Ž8) Ž1 dokonce uvedl, že i při jiné příležitosti mu matka četla knížku: „[...]I během dne, když jsem byl nemocný.“ U následujícího výroku můžeme vidět i frekvenci v předčítání u chlapce: „Rodiče mi jich četli tolik, že si nemůžu vybavit jenom jednu.“ (Ž1) Zajímavým zjištěním byl výrok Ž9: „[...]myslím, že až do čtyř let za mnou chodili i ve tři v noci, aby mi přečetli nějakou knížku.“ Ve většině případů vyplynulo, že dětem předčítaly matky. U některých rodin se na předčítání podíleli oba rodiče: „No vždycky někdo, většinou na střídačku, aby se mohl někdo vyspat, protože za mnou nemohli chodit každý den ve tři ráno.“ (Ž9) Některým dětem dokonce utkvěly v paměti názvy knížek, které jim byly předčítány: „[...]Četli mi třeba Krkonošské pohádky a to vždycky, když mamka mi přečetla nějaké tři věty, tak já už jsem hnedka spala. Hned jsem usnula.“ (Ž7) Ž6 uvedla: „Četli mi různé knížky, jenomže, nepamatuju si (zamyšlení) jo, vlastně mi [...]Krtečka mi četli.“ Dále se ukázalo, že jednomu žákovi rodiče četli několikrát knížky dokola: „[...]celou řadu Harryho Pottera mi přečetli asi tak třikrát nebo čtyřikrát.“ (Ž1) Ž2 uvedl i druh knihy, kterou mu matka předčítala: „[...]To jako nebylo ani čtení, spíš to bylo takové obrázkové. Jsou čtyři díly a na každé stránce je období třeba jaro, léto, podzim, zima a ke každému je tak pět stránek.“ Jednalo se tedy o leporelo.

U dvou žákyň se objevil jiný způsob na místo předčítání, kterým může být **vyprávění napříč generacemi**. Žákyně uváděly, že jim rodiče či babičky vyprávěli pohádky nebo jim zpívali: „[...]mně spíše vyprávěli pohádky [...]Mamka většinou, nebo i taťka. Někdy, když jsem byla u babičky, tak i babička. Ona mi i zpívala před spaním, ona totiž byla paní učitelka ve školce.“ (Ž4) Podobný případ uvedla i Ž7: „[...]A babička mi vyprávěla hodně nějaké příběhy, třeba (zamyšlení) o takové veverce a ještě ty (zamyšlení) Krkonošské pohádky a něco o králicích.“ Z toho nám vyplývá, že součástí rodinného čtenářského zázemí mohou být i starší generace.

Myslím si, že je velmi vhodný způsob, když se kombinuje předčítání dětem i s vyprávěním. Dítě při vyprávění vnímá mluvené slovo, které není opřené o vizuální podnět, proto si může ve své fantazii představit svůj obraz o daném příběhu.

### 6.1.2 Možnosti zdrojů k získávání knih

V následující kapitole se zaměřím na možnosti, odkud získávají děti knížky.

Dítě bývá obkloповáno knihami již od malička různými leporely či pohádkovými knížkami. Důležitým aspektem ale je, jakým způsobem se dítě ke knize vůbec dostane.

U velkého množství žáků se objevilo, že dostávají knížky při nějaké specifické příležitosti: „*Některé jsem dostala od Ježíška nebo na narozeniny.*“ (Ž4) Další příklad uvedla Ž6: „*O vánocích, svátku nebo narozeninách[...]*Rodiče mi kupují.*“ Z toho vyplývá, že dítě dostává **dary formou knih**. Zde můžeme také vidět, že dítě je obkloповáno knihami několikrát do roka. Inspirací pro vypůjčení knihy může být i vrstevník, který preferuje stejný žánr: „*[...]někdy mi půjčí sestřenice. Ona je o rok starší. Ten jeden díl mi teda půjčila, protože ona to čte taky[...].*“ (Ž9)*

Dalším způsobem, kdy má možnost dítě být v kontaktu s knihou, je **vypůjčení** si jí z **knihovny**: „*Někdy si je půjčím. (ukázal na stůl) Tady mám z knihovny půjčenou knížku o ptácích.*“ (Ž1) Překvapilo mě, že Ž5 si myslel, že knihovna je knihkupectví: „*V knihovně, teď nevím, někde ve Zlíně na Čepkově, tam je knihovna[...]*Kupujeme je.*“ Zde se ukazuje, že někteří žáci nemusí navštěvovat knihovnu, jelikož s ní nepřišli do kontaktu a jsou obklopeni knihami pouze formou dárků.*

V neposlední řadě může být za zdroj ke knihám považována i **nabídka** letáčku **ze školy**: Ž8: „*[...]když tady ve škole dostaneme takový leták, tak mamka mi tam občas něco koupí.*“

Dle mého názoru je vhodné, aby děti byly obkloповány knihami již od útlého dětství. Vhodným podnětem také je, aby dítěti byly nabízeny možnosti kontaktu s knihou. Poté záleží na jeho uvážení, zda se knihy stanou součástí jeho života.

### 6.1.3 Preference čtení tištěných knih

V kapitole s názvem preference čtení tištěných knih bude záměrem nastítnit, co vše stojí za tím, že někteří žáci dávají přednost tištěné knize před digitálními technologiemi. Ukázalo se, že většina žáků by si zvolila spíše tištěnou knihu.

Jedinec si vybírá knížky podle vlastního zájmu. Také můžeme spatřit, že i **osobní zájem** dítěte se může promítnout do výběru knih. Ž1 uvedl, že má rád knihy o kaprovi, protože rád chodí s tatínkem rybařit. Naopak můžeme spatřit, že i učivo ve škole může být inspirací pro dítě, kdy se Ž2 chtěl dozvědět více o patronech z historie a knihu si vypůjčil. U Ž8 se promítl výběr knihy zaměřený na konkrétní zvíře z toho důvodu, aby si v budoucnu mohla splnit svůj dětský sen: „*Hlavně o koních, protože bych jednou chtěla mít svého koně.*“ Nejvíce žáci tedy uváděli dobrodružné knížky jako preferovaný žánr.

Důležitým aspektem je také **emoční vztah** dítěte **ke knize**. Překvapilo mě, že žák vnímal knížku i po její estetické stránce, což dokládá následující výrok: „*[...]Nejlépe malovaná je*

*tady ta poslední. Obrázky tam jsou moc pěkné všechny.*“ (Ž1) U stejného žáka se ukázalo i šetrné zacházení s knížkou: *„Třeba když knížka spadne na zem, tak se mně nerozbije, jako na zem ji určitě neházím.*“ Opatrnost ke knize můžeme spatřit i u Ž4: *„[...]já jsem většinou ke knížce opatrná, takže se mi neroztrhne.*“ Dále se u Ž1 projevila hrdost na své knihy, přičemž mi s nadšením sdělil, že všechny knížky, co má v knihovně, jsou jeho.

Zajímavým zjištěním bylo, že **volbou** většiny žáků byly **tištěné knihy** před e-knihou. Ž2 jsem se ptala, jak se mu poprvé pracovalo s e-knihou, odpověděl následovně: *„Je to tam dobré, ale pro mě je přehlednější kniha.*“ Zde můžeme vidět, že i žák vnímá za důležitý aspekt orientaci v knize. Ž10 uvedla jiný důvod: *„No nemusí se nabíjet, a když nemáme tablet, tak si můžeme nějakou půjčit v knihovně.*“ Překvapilo mě, že si žáci i uvědomují, že když si koupí knihu, tak jim zůstane napořád, což ukazuje i výrok Ž9: *„[...]knížku si můžu vzít kamkoliv a můžu si ji vzít i za tři roky někam a nemusím ji nabíjet.*“ S tím se spojuje i tvrzení Ž1, který uvedl i místo, kam si knížky může brát: *„Můžu si je vzít třeba do postele a číst si je v posteli.*“

Při rozhovoru mě zajímalo, čemu by žáci dali přednost, zda by spíše hráli hry na digitálních technologiích nebo si četli knížku. Většina žáků uvedla, že by si zvolila čtení knih. Ž1 uvedl následující důvod: *„Čtení knih. (zamyšlení) Já mám rád čtení.*“ Také Ž8 uvedla: *„Asi číst knihu[...]Protože se dozvím nové informace a baví mě to.*“ Ž10 uvedla, že je pro ni příjemnější si v tištěné knize listovat.

Pro mě bylo zjištění překvapivé, že žáci preferují spíše tištěné knihy. Myslím si, že vzhledem k tomu, že se děti v dnešní době potýkají s digitálními technologiemi každodenně, může být pro ně čtení v tištěné knize únikem.

#### 6.1.4 Digitální technologie v rozporu

Pro některé žáky bylo rozhodnutí mezi digitálními technologiemi a tištěnou knihou velmi náročné, což dokazuje i následující výrok: *„Tak asi oboje, ale kdybych si měl vybrat jen jednu věc, (zamyšlení) tak by to bylo asi čtení z papírové knihy.*“ (Ž2) Uvedl následující důvod: *„No tak (zamyšlení) dozvím se tam nové informace, které mě zajímají.*“ V rozporu měl také jeden žák volbu mezi e-knihou a tištěnou knihou. Nejprve zvolil tablet, ale později zjistil, že neuměl zdůvodnit svůj výběr, tak zvolil jinou variantu: Ž5: *„Asi na tom tabletu[...]No tak, že (zamyšlení) no, spíše asi ta kniha teda, protože tam si neničím ty oči. Na tabletu je to světlo, ještě se může vybit. Můžu číst dlouho a nemusím si ji dávat nabíjet.*“

Nalezla jsem ale i žáky, kteří jsou *naklonění k využívání digitálních technologií*. Ukázalo se, že to bylo u žáků, kteří ve volném čase knihy nevyhledávají a spíše tráví čas hraním her. Ž3 popsal, jak probíhá jeho den, když přijde domů ze školy: „*Jdu hrát na počítač. To je jediná odpověď[...]. Nejprve jdu na počítač. Potom si mám udělat úkoly, potom si nachystám aktovku a potom jdu zase na počítač.*“ Tento žák měl celkově negativní postoj jak ke čtení doma, tak i ve škole, jelikož ho čtení nebaví, což i zdůvodnil: „*Pálí mě u toho oči vždycky. Potom už málem u toho usínám jako. Moc mě to prostě nebaví.*“ Při volbě mezi tištěnou knihou a digitální knihou uvedl, že má rád více elektronická zařízení. Ž6 také vyjadřovala sympatie k digitálním technologiím, protože jí vyhovuje, že nemusí přetáčet stránky, ale spíše posouvá text. Pouze tato žákyně měla jako jediná z celé třídy zkušenost se čtením knih na digitálním zařízení, což mě překvapilo.

Při této kapitole jsem také zaznamenala, že na vztah dítěte k digitálním technologiím působí také rodiče: „*Mamka mi pořád nadává, abych pořád nebyla na mobilu, že mi to kazí oči, ale mě by více bavila elektronická knížka.*“ (Ž7)

Pro některé žáky jsou *digitální technologie na druhém místě*, jelikož dají raději přednost trávení času venku s kamarády, což uvádí i Ž8 odpovědí na otázku, kolik času tráví na digitálních technologiích: „*Moc jako ne, spíše jsem venku.*“

V rozhovorech na danou oblast se ukázalo, že někteří jedinci mají digitální technologie a čtení na stejné pozici a bylo obtížné pro ně určit, co jim je bližší. Mohli jsme také ale vidět, že pro pár jedinců jsou digitální technologie na prvním místě.

### 6.1.5 Podnět ke čtení

V této kapitole se zaměřím na to, jak může zájem o knihy podporovat motivaci ke čtení.

Důležitým klíčem k podnětu ke čtenářství je motivace. Z počátku bývá motivace přenášena z vnějšího prostředí. Postupem času si dítě vytváří vlastní motivaci a postoj ke čtení. U vášnivého čtenáře převládá vnitřní motivace a chuť ke čtení. Bývá to spojováno s vytvořením si vztahu ke knihám. U spousty žáků hraje roli motivace tím způsobem, že se chtějí něco nového dozvědět, což můžeme vnímat jako pozitivní pohled na čtenářství: „*Dozvídám se různé věci, které nevím, které se třeba ani ve škole neučíme.*“ (Ž1) Také touha po zjištění pokračování příběhu může být *impulsem ke čtení*. Ž8 uvedl: „*[...]skončí kapitola a ty nevíš, co se pak stane.*“ Ve volbě knih také hraje roli žánr. Ž9 uvedla, co jí baví na čtení: „*Tak je to takové zajímavé a záleží, jaká knížka, ale mám ráda, že je to dobrodružné a napínavé.*“ Ž10 zmínila jiný důvod: „*Někdy je to jako sranda.*“



Můžeme také naleznout i další podněty, které mohou vést k *příležitostnému čtení*. Čtení může být také jako výplň volného času, s čímž se ztotožňuje Ž2: „*Tak vyplní to ten volný čas a dozvím se nové informace.*“ Další možností, kdy číst knihy, může být to, že žák neví, jak naložit s volným časem. To ukazuje i výpověď Ž5: „*Spíše, že se někdy nudím, tak proto čtu.*“ Stejný žák uvedl další zajímavý podnět, že někdy čte i podle nálady.

Zde jsme mohli spatřit, že podněty ke čtení byly různorodé. U některých dětí podnět vycházel z vlastní touhy po čtení. Někdo sáhne po knize až ve chvíli, kdy neví, jak vyplnit svůj volný čas. Dle mého názoru je důležité, aby u dítěte převládala vnitřní motivace ke čtení knih. Jestliže budeme dítě ke knihám nutit, vytvoří si ke čtení negativní vztah.

## 6.2 Z pohledu rodičů

KATEGORIE	KÓDY
Vzpomínka na dětství	Čtenářské zázemí matky
	Já sama jako čtenář
Význam v předčítání dětem z pohledu rodičů	Náklonnost k předčítání
	Bariéry v předčítání
Aspekty dopadající na vztah dítěte ke knize	Podněty ke čtení
	Vztah rodiče ke čtení
	Překážky v četbě knih
	Nabídka knih
Dítě jako čtenář pohledem rodiče	Vášnivý čtenář
	Nečtenář
Postoj rodičů k digitálním technologiím	Nesympatie
	Sympatie
Pohledy rodičů na motivaci dítěte učitelem	Spokojenost s motivací žáků učitelem
	Nedostatek motivace ve škole

Tabulka 5 Kategorie výzkumného šetření u rodičů

### 6.2.1 Vzpomínka na dětství

Za významného činitele můžeme také považovat **čtenářské zázemí matky** v období, kdy sama vyrůstala. U všech matek vyplynulo, že jim rodiče předčítali, když samy byly malé: „*Ano, předčítali do té doby, než jsem se sama naučila číst, tak mi četli rodiče.*“ (M1) Také se u jiné matky vyskytlo předčítání od starších generací: „*[...]nám jakoby v podstatě pravidelně četla babička. Četli jsme ty klasické pohádkové knihy.*“ (M2) Všechny matky uvedly, že většinou předčítání probíhalo před spaním.

Důležité je také zaměřit se na to, jak vnímá matka **sama sebe jako čtenáře** na prvním stupni: „*[...]Vzala jsem si knížku[...]nebyla to jako každodenní četba. Jako čas od času jsem četla, když jsem na to měla jakoby náladu.*“ (M2) Naopak M3 si moc nevzpomínala, zda sama měla vztah ke knihám, spíše až pubertě si volila dívčí romány. Motivaci ke čtení byla podmíněna ze strany školy u M1: „*[...]a bylo to právě proto, protože jsme ve škole měli tu mimočítankovou četbu a mně se to tak hrozně líbilo, že jsem si to potom ve školní knihovně půjčila.*“

Myslím si, že pokud matka sama vyrůstala v podnětném čtenářském zázemí, dokáže podobné zázemí také vytvořit pro své dítě.

### 6.2.2 Význam v předčítání dětem z pohledu rodičů

Někteří rodiče jsou **nakloněni k předčítání** dětem již od doby, kdy je dítě ještě miminko: „*Já jsem četla dětem úplně od malička, když byli miminka.*“ (M2) M1 začala s předčítáním dětem později: „*No začala jsem tak v osmi měsících[...].*“ Můžeme také ale spatřit, že předčítání dětem nemusí být pravidelnou činností v každé rodině: „*Spíše ne[...]. Ale jako stávalo se, že jsem jim četla, ale jako nebylo toho moc.*“ (M3)

Následně se přesunu k důvodům, kvůli kterým matky předčítaly svým dětem: „*[...]dítě si tam lezlo po té postýlce[...]. Ale nevědělo, o čem čtu. Já jsem si říkala, že už jenom to mluvené slovo, už jenom to, že tam jsem, ta moje přítomnost, a to, že je to nějaký rituál[...].*“ (M1). Matka k tomu ještě dodala, že se z toho stal každodenní rituál. I M2 vnímala předčítání jako rituál: „*Měli jsme to jakoby takový rituál. A vždycky, když se šlo spinkat, tak jsme si něco četli a samozřejmě jsem to přizpůsobovala tomu věku.*“ M3 využívala jiný způsob místo předčítání: „*My jsme spíše využívali audio pohádky, které jsme měli stáhnuté na flešce.*“

Pro M1 i M2 se stalo předčítání s dětmi jako rituál před spaním. M1 dokonce uvedla i jinou příležitost, při které čtou knihy: „*A když byl třeba nemocný, tak místo abychom pořád neměli televizi, tak jsme to tak prokládali s knihou.*“

Občas nastaly i **bariéry u předčítání**, které matky pojmenovaly. M2 vidí překážku v tom, že nemají režim: „*[...]už se nám nepodařilo udržet úplně ten režim, že bychom četli úplně každý den[...]*už si nečteme tak úplně společně.“ Dále také M2 uvedla, že z časových důvodů nestíhají pravidelně denně číst, jelikož do toho zasahují sportovní kroužky dětí či domácí úkoly. Další důvod, proč M3 málo předčítala dětem, je následující: „*[...]protože děti byly dvě a už na to fakt nebyl čas ani energie upřímně.*“ Zde můžeme vidět, že do pravidelného předčítání mohou zasáhnout různé aktivity a povinnosti dětí, či vyčerpání rodičů. Ztotožňují se ale s výrokem „*Ono když člověk chce, tak se vždycky čas najde[...]*.“ (M2)

Při předčítání dětem od útlého věku se buduje podnětné čtenářské zázemí. Do předčítání mohou zasahovat bariéry, které brání ve společně stráveném čase u knížky. Nejčastější příčinou je nedostatek času.

### 6.2.3 Aspekty dopadající na vztah dítěte ke knize

Rodiče můžeme vnímat jako **podnět ke čtení**, kdy se snaží motivovat své dítě. Některé děti ani nepotřebují motivaci, pokud si naleznou sami cestu ke čtení: „*Já ho ani motivovat nemusím, on sám si našel cestu ke čtení, za což jsem velmi ráda.*“ (M2) S tím se ztotožňuje i M1: „*On sám našel vztah ke čtení.*“ Dále také hovoří o tom, že jde dítěti příkladem: „*Asi na něho velmi působíme[...]*Myslím si, že to ale podporuje to, že má ve mně vzor, protože vidí, že i já si koupím nějakou hezkou knížku.“ (M1) Naopak M3 vnímá motivaci dítěte jako velmi složitou činnost: „*Tož to jako ani motivace není, protože on je fakt zásadně proti tomu. A on když se zásadně postaví proti něčemu, tak s ním nehnu.*“ M3 také zmínila to, že je dítě narozené ve stejném znamení jako matka, proto mají stejnou povahu. Díky tomu ale ví, jak s ním pracovat: „*Nejde to na sílu, ale prostě teď si sedneš a přečteš si třeba deset stran a pak třeba zase zítra.*“ Také uvedla, že ho nenutí číst nějaký delší časový úsek, ale snaží se mu čtení rozvrhnout. Pokud se ale jedná o čtení do školy, je jeho povinností číst.

Dalším z aspektů může být **vztah rodiče ke čtení**. Na dítě může efektivně dopadat, když má sám rodič pozitivní vztah ke čtení: „*Většinou mám tak tři až čtyři rozečtené knihy u postele a jako mám ráda ty knihy.*“ (M2). Překvapivým srovnáním bylo: „*[...]vůbec už*

nečtu v takovém množství, co Ž2.“ (M2) M1 zmínila, že má moc ráda knihy: „Mám několik knihoven. Tam dvě a v pracovně mám odbornou literaturu.“ Může se zde ale také objevit, že rodič má spíše negativní vztah ke čtení. M3 uvedla, že má ke čtení minimální vztah.

Na četbu mohou mít i vliv různé **překážky**, které brání v **četbě**. Všechny tři matky uvedly, že velkou překážkou je čas: „[...]já mám moc ráda knihy. Kdybych měla čas, tak čtu více.“ (M1). M2 uvedla následující důvod: „ale už to není jakoby o tom, že bych si týdně našla nějaký čas, že bych si četla pro sebe literaturu, kterou mám ráda.“ Naopak ale uvedla, že při dovolených, kdy je větší časový prostor, je schopná se do četby zapálit. Jako překážku k vlastní četbě uvedla M3 následující zdůvodnění: „Od té doby, co máme děti, na to není absolutně čas[...]Vesměs práce, povinnosti. Vesměs je to i škola dětí.“

Aspektem také může být, zda jsou dětem **nabízeny knihy** a mají k nim přístup, ať už formou darů či půjčování v knihovně. M3 preferuje koupení knihy žákovi, než aby si ji vypůjčil z knihovny: „Já si myslím, že v knihovně je ta nevýhoda, že prostě tam to musíš vrátit do určité doby[...]Proto mu ji koupím prostě a je to.“ Jiným způsobem nabídky k zakoupení knih může být i přes nakladatelství, což uvádí M2: „Pravidelně děti nosí takovou tu nabídku k zakoupení knih přes nakladatelství, tak je pravda, že tohle taky většinou spojíme se svátkem nebo nějakou jinou příležitostí.“ Dále uvedla, že dává dětem možnost výběru. Kdyby se našla kniha, která by nebyla vhodná, tak by to s dětmi probrala. Dalším způsobem nabídky knih je vypůjčení v knihovně. M1 popsala svého syna jako samostatného uživatele knihovny: „Ted'ka už Ž1 jde i sám, když jde ze školy, že si jde třeba tu knihu sám vrátit nebo když byli v družince, tak si půjčil sám.“

Důležitým vzorem pro dítě je rodič. Pokud sám má pozitivní vztah ke čtení, dítě to vnímá, může si obdobným způsobem nalézt ke čtení cestu sám či pomocí rodičů. V těchto rodinách bude více příležitostí k získávání knih, jelikož lidé promítají své záliby často do zájmů dětí. Jsem zastánce toho názoru, že alespoň jedenkrát do roka by dítě mělo dostat nějakou knížku, protože to pozitivně může ovlivnit jeho čtenářství.

#### 6.2.4 Dítě jako čtenář pohledem rodiče

Zajímalo mě, jak rodič popíše své dítě jako čtenáře. Nalezla jsem zde dva póly: vášnivý čtenář a nečtenář. Jako **vášnivého čtenáře** popisuje své dítě M2: „Tak já si myslím, že Ž2 je velký čtenář, že je pro tu četbu zapálený. Vůbec bych to nehodnotila, že by si tím vyplňoval svůj přebytek volného času, ale spíše si vyhledává tu příležitost.“ Vyzdvihla i jeho silné stránky při čtení: „A myslím si, že čte hezky. Snaží se to i probarvit emocemi.“ Také zmínila, že Ž2 předčítá i své sestře: „Tak když je příležitost, tak on i té mladší sestře

čte a když čteme společně, tak nabídne, že bude číst.“ Dále uvedla, že má velmi kladný vztah ke čtení a moc by si přála, aby mu to vydrželo i do budoucna. M1 vnímá své dítě taky jako vášnivého čtenáře na úkor svému věku: „*Překvapuje mě, že v takovém věku je schopný přečíst tolik knížek a vědět o čem čte.*“ Poukázala u čtení žáka na jednu zajímavou věc: „*Vždy si najde něco a pořád dokola to čte. Nechce objevovat nové knihy, ale že mu trvá delší dobu, než si najde tu, kterou si přečte.*“ Zde naráží i na doporučení knih synovi: „*To, co mu doporučím já, to jako úplně nebere, protože tady nastupuje v desíti-jedenácti taková prepuberta.*“ M1 popsala, že v následujícím věku se potýkají s tím, že si dítě volí žánry dle svého zájmu.

Také se může objevit i dítě, které má negativní vztah ke čtení a knihy nevyhledává. Jedná se o **nečtenáře**. M3 popsala vztah svého dítěte ke čtení: „*No hrozný jako, prostě hrozný. Pro něho je to za trest.[...]když mu řeknu, že má číst, tak pomalu brečí.*“ V tomto případě matka vyzdvihuje u dítěte spíše čtení na digitálních technologiích: „*On má radši tu virtuální realitu u počítače, než aby prostě si to domýšlel z té knížky.*“

Důležité je, jak rodič vnímá své dítě jako čtenáře. U dítěte, které je vášnivým čtenářem, může rodič čtenářství ještě více podporovat prostřednictvím nabízení knih. U nečtenáře bude těžší motivovat dítě, pokud do jeho oblíbených činností čtení nepatří. Rodič by v tomto případě měl být pro dítě oporou a alespoň v malém množství přivést dítě na dráhu čtenáře.

### 6.2.5 Postoj rodičů k digitálním technologiím

Myslím si, že na dítě může působit také to, jaký má sám rodič postoj k digitálním technologiím. U dvou matek převažuje spíše **nesympatie** ke čtení na digitálních technologiích. M1 uvedla, že měla pouze jednu zkušenost se čtením knih na digitálních technologiích: „*[...]jednu jsme si půjčili[...]četla jsem to z mobilu, ale nebylo to úplně pohodlné. Já taky mám radši ty knihy.*“ Podobný názor zastávala i M2: „*Mě teda nikdy ta e-kniha nezaujala, i když jsem o ní hodně uvažovala, ještě když jsme žili v Praze a cestovala jsem městskou dopravou[...].*“ Také ale uvedla, že vnímá určitě výhody u čtení na digitálních technologiích, ale jí to úplně neoslovalo: „*[...]já jsem takový konzervativní člověk, ta klasická kniha je lepší. Mám na ní ráda ty papíry, a že si na ni člověk sáhne a má to i jiný kouzlo.*“ (M2) Obě tedy preferují tištěnou knihu.

Poslední matka (M3) zastává spíše **sympatie** ke čtení na digitálních technologiích, i když prvotní zkušenost byla pro ni nepříjemná: „*Stáhla jsem si knížku do mobilu a pro mě to*

*bylo hrozné. Ten mobil je menší než tady tato věc (ukazovala na tablet). Hrozně mě z toho bolely oči, musela jsem si to zvětšovat[...].“ Naopak ale uvedla, že by jí čtení na digitálních technologiích bavilo více: „Asi ano. Protože tu elektronickou knihu máš pořád při ruce. Vezmeš si to sebou, já nevím, do práce nebo na dovolenou. Nikde nemusíš nosit velké bichle.“*

Jiný způsob, ke kterému jsou M1 a M2 otevřené, je audiokniha: „[...]zkoušela jsem i audioknihu, když jsem byla chvíli v nemocnici. Musím říct, že to bylo příjemné, když člověk nemůže číst nebo třeba není příležitost[...]tak je to super, v nemocnici perfektní.“ (M1) M2 využívala audioknihu při delší trase: „[...]musím říct, že to mluvené slovo v tom autě mi přijde jako sympatická varianta, ale není to varianta, kterou bych preferovala.“

Mohli jsme spatřit postoje rodičů k digitálním technologiím. Z digitálních zařízení vnímají rodiče audioknihu jako sympatickou variantu.

### 6.2.6 Pohledy rodičů na motivaci dítěte učitelem

Našli se rodiče, kteří jsou **spokojení s motivací žáků učitelem**: „Já jsem za ní ráda, protože si myslím, že je to člověk, který opravdu ví, jak ty děti rozvíjet, motivovat, ale zároveň vyžaduje od dětí respektování pravidel a dodržování zásad.“ (M2) Také je spokojená s tím, jak učitelka vede děti k četbě. I M1 je spokojená s vedením učitelky: „Já si myslím, že paní učitelka to vede moc dobře. I to, že čtou, že je k tomu vede, že to je fajn. Mohlo to být i daleko horší.“ Také je spokojená s mimočítankovou četbou, kterou mají již od třetí třídy. Rozvoj ve čtenářství vnímá také i ve školském zařízení: „Líbí se mi, že s tou družinkou chodí do knihovny. To je super.“ (M1)

Naopak M3 vnímá **nedostatek motivace ve škole**: „Myslím si, že v té škole chybí motivace pro takové žáky, jako je náš Ž3. Oni řeknou, tak, teď přečteš za dva měsíce knížku a uděláš z toho referát[...]. Neukážou jim tam jiný směr, jenom že musí.“ Když jsem se matky ale zeptala, zda se zajímají o to, jak škola podporuje čtenářství dítěte, tak jsem dostala následující odpověď: „Nezajímám. Víím, že tam mají nějaké čtení ve škole. Víím, že tam mají i mimočítankovou četbu[...].“ Zde si myslím, že je problém v neprojevení zájmu o danou problematiku. Dále na co poukázala M2, bylo doporučení, aby učitelka více vysvětlila žákům, co mají dělat se čtenářským deníkem: „[...]myslím si, že nepochopil, jak udělat ten zápis. On napsal asi sedm stran[...]Možná to bych viděla jako takový podnět, jelikož nevím, do jaké míry s nimi učitelka probírala, jak má zápis vypadat.“ Na ten samý problém poukázala i M3: „[...]Co se týká těch referátů, tak oni si přečtou knížku a ví

*o čem to je, ale nejsou schopni napsat referát. Napíšou ho na pět stran. Neví, co je důležité, neumí určit, co je podstatné.“* Dále na co ještě narazila M2, byla mimočítanková četba: *„překvapilo mě, že čtou Ferdu Mravence. Protože to vidím, co si vybírá syn za témata, tak mi přijde ten Ferda Mravenec takový (zamyšlení) více pro mladší.“*

Škola také působí na čtenářství jedince. Rodiče oceňují, že jejich děti mají třídní učitelku od první třídy. Oceňují, jak učitelka motivuje žáky ke čtení. Nalezli se tu i náměty, které by byly vhodné k doporučení.

### 6.3 Z pohledu učitele

KATEGORIE	KÓDY
Čtenářská gramotnost pohledem učitele	Spokojenost se čtenářskou gramotností
	Rodič jako kámen úrazu
	Srovnání dřívější a dnešní doby
	Rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků
Vztah učitele ke čtení	Čtenář od dětství
	Kouzlo knihy
	Inspirace žáků
Postoj učitele k digitálním technologiím	Zařazení digitální technologií do výuky

Tabulka 6 Kategorie výzkumného šetření u učitele

#### 6.3.1 Čtenářská gramotnost pohledem učitele

Vzhledem k tomu, že má za sebou učitelka 24letou praxi na dané základní škole, může nastinit i proměny čtenářské gramotnosti. Ve své třídě uvedla, že je **spokojená se čtenářskou gramotností**: *„Podle mě je v každé třídě rozdílná čtenářská úroveň, ale se současnou třídou jsem po stránce čtenářské gramotnosti spokojená. Většina dětí čte velmi hezky, plynule a má výrazný přednes.“* Důvodem, který by mohl být zapříčiněn pozitivním vztahem ke čtení žáky, vnímá v tom, že žáky vede už čtvrtým rokem a že s rodiči žáků velmi dobře spolupracuje. Ve třídě nemá pouze vášnivé čtenáře: *„Najdou se tu i jedinci, u kterých je čtenářská gramotnost slabší, ale snažím se stále pracovat na jejich*

*zlepšení.*“ Také uvedla, že rodiče těchto žáků zdůvodňovali negativní postoj ke knihám tím, že doma děti knihy vůbec nevyhledávají.

Učitelka popsala **rodiče jako kámen úrazu**: „*Jsem zastávce toho, že prvotní vztah ke knize se utváří v rodině.*“ Učitelka uvedla také důležitý aspekt, který může mít vliv na přístup žáků ke čtení: „*Jako důležitým faktem je také to, zda rodiče čtou dětem před spaním od malička.*“ Učitelka zmínila, že rodiče mohou mít ještě vliv i na to, zda žákům umožňují přístup na digitální technologie: „*Podle mě tohle můžou zastavit jenom rodiče, aby nedošlo k závislosti u těchto dětí.*“

Zajímavým pohledem bylo **srovnání dřívější a dnešní doby**: „*Tak určitě v dřívější době našly děti informace v knize, a proto více četly. Ale jak už všichni víme, v dnešní době velmi děti ovlivňují počítače, televize a mobily.*“ Zde poukazuje na preferenci výběru dětí v dřívější době a v dnešní době: „*Oni si vše snadno vyhledají, místo čtení si raději pustí film anebo většina hraje hry na počítači či na mobilu.*“ Dále popsala, jaký vztah mají žáci ke čtení knih a k digitálním technologiím: „*Mám tady ve třídě žáky, kteří ke čtení moc nepřilnuli, a spíše je to táhne k digitálním technologiím. Ale mám ve třídě i spoustu vášnivých čtenářů.*“ U tohoto výroku také podotkla: „*Rodiče hrají v tomto směru důležitou roli.*“

Zajímala jsem se o to, jak **rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků**. V hodinách čtení uvedla následující aktivity: „*[...]rébusy nebo různé doplňovačky.*“ Je důležité se také zaměřit na to, jak motivuje žáky ke čtení: „*Snažím se vybírat pro ně vhodné knihy. Většinou vybírám takové ukázky, které děti zaujmou. Snažím se pracovat nejen s knihou, ale také jim nastítnit, kdo byl například autorem, aby o nich měli povědomí.*“ Pro rozvoj čtenářské gramotnosti uvedla následující bariéru: „*No popravdě máme pouze dvě hodiny čtení za týden, což je dost málo.*“ Také zavedla na podporu čtenářské gramotnosti čtenářské deníky, kdy si dítě vybere knížku podle sebe a udělá z toho zápis. Poté ji přinese ke kontrole. Podmínkou je, aby kniha měla alespoň 100 stran. Zajímalo mě, zda to žáky baví, na což uvedla: „*Já bych řekla, že baví. Oni to hodně prožívají a většinou zápis doplní i obrázkem.*“

Učitelka je se čtenářskou gramotností ve své třídě spokojená. Jako úskalí vnímá, že se v dnešní době vyskytuje více digitálních technologií, kterým někteří žáci dávají přednost. Žáky ve své třídě motivuje prostřednictvím různých aktivit.



### 6.3.2 Vztah učitele ke čtení

U učitelky mě zajímalo, jaký má sama vztah ke čtení, proto jsem se od ní chtěla dozvědět, zda byla **čtenářem** již **od dětství**. Uvedla, že jí rodiče četli na střídačku knihy před spaním: „*Řekla bych, že to byly klasické pohádky od Boženy Němcové.*“ Jako preferovaný žánr, který zastávala na prvním stupni, byly dobrodružné knihy. Také si vzpomněla na knížku, kterou si sama přečetla: „*Myslím, že to byla kniha, která se jmenovala Dvakrát sedm pohádek.*“

Učitelka uvedla, že má pozitivní vztah ke knihám: „*Můj vztah ke čtení je velmi kladný. Mám ráda čtení knih.*“ Naplňuje ji **kouzlo knihy**, které může vnímat pomocí smyslu: „*Pro mě je fyzický kontakt velmi důležitý[...]*Mám ráda klasickou knihu, ve které můžu listovat. *A také miluji vůni knih.*“

Vzhledem k tomu, že učitelka preferuje tištěné knihy, zajímalo mě, zda se její vztah ke knihám promítá i ve výuce prostřednictvím **inspirací žáků**: „*Tak já mám doma v obýváku velkou knihovnu, kde mám spoustu knih[...]*Když probíráme nějaké téma, *nahlédnu vždy do knihovny a podívám se, co by se mi k dané hodině mohlo hodit a poté žákům přinesu na ukázkou.*“ Žákům dává možnost si vypůjčit i knihy z její domácí knihovny. Zaujalo mě, že předtím, než jede s žáky někam na výlet, tak jim nejprve přečte legendu, aby jim dané místo přiblížila. Tak by měla postupovat správná učitelka. Velkou inspiraci u žáků vnímám i to, že je seznamuje nejen s novými tituly, ale představuje jim i starší knihy: „*Nedávno jsem žákům přinesla ukázat knížku z roku 1945, kterou mám po mamince. Když jsem jim to ukazovala, tak jsem jim říkala, že je to pro mě klenot.*“ Dále poukázala na to, aby se žáci podívali na opotřebenou knížku a zamysleli se nad tím, kolika rukama daná knížka musela projít.

Učitelka má velmi pozitivní vztah ke čtení tištěných knih, což se promítá i do výuky. Označila bych ji jako učitel expert, kvůli zkušenostem, které získala za své působení v učitelské profesi.

### 6.3.3 Postoj učitele k digitálním technologiím

Překvapilo mě, že učitelka nemá žádnou zkušenost se čtením e-knih: „*Nemám zkušenost. Žádnou jsem nečetla a ani je nevyhledávám.*“ Jako důvod uvedla, že dává přednost tištěné knize, protože je pro ni kontakt s fyzickou knihou velmi důležitý. Z toho důvodu jen někdy **zařazuje do výuky digitální technologie**: „*Občas využívám.*“ Zajímalo mě, při jaké činnosti žáci pracují s digitálními technologiemi: „*Žáci mají na počítači třeba zjistit*

*informace o spisovateli a poté nám to ve škole přednesou. “ Zde můžeme ale vidět, že žáci dostanou úkol na vypracování doma. Učitelka vnímá digitální technologie jako doplněk výuky. Zajímavým zjištěním bylo, jak na práci s digitálními technologiemi reagují žáci: „Berou to jako zpestření výuky. Děti tu práci s digitálními technologiemi mají rádi, proto je občas zařazují.“*

Učitelka využívá digitální technologie ve výuce z toho důvodu, aby ozvláštnila hodiny.

## 7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z KRESBY

V rámci vyučovací hodiny žáci kreslili obrázek na zadání: „Nakresli, co rád děláš, když přijdeš domů ze školy a můžeš si vybrat, co budeš dělat. Můžeš také nakreslit nějakou činnost, kterou rád provádíš o víkendu.“ Žáci v rámci vyučovací hodiny stihli jenom část obrázku. Poté ji dokončili během následující vyučovací hodiny.

Po polostrukturovaných rozhovorech s každým žákem proběhl krátký rozhovor ke kresbě. Vybídla jsem žáky k tomu, aby mi popsali, co nakreslili. Někteří žáci i zdůvodnili, co jim tato činnost ve volném čase přináší.

Následně uvedu jednotlivé obrázky žáků a popíšu interpretaci kresby.

### 7.1 Šicí stroj (Ž1)



Obrázek 1 Šicí stroj

Ž1 vyobrazil činnost, kterou provádí ve svém volném čase, a tou je šití na šicím stroji. Kresba je detailně propracovaná, kdy nakreslil jednotlivé části šicího stroje. Namaloval zásuvku, ve které je šicí stroj zapojený. Dále také dovysvětlil, co se nachází v jednotlivých košících: jehly do šicího stroje, navlékače, knoflíky, zipy, nitě. Ve spodní části namaloval látky, které jsou potřebné k šití. Zajímavou částí obrázku byla tabule s nápisem len setý. Žák zdůvodnil, že se z něj dělá plátno. Zde můžeme vidět, že se žák zajímá o šití a zjišťuje si o tom informace. Dále mě zajímalo, co žákovi přináší daná činnost: „*Můžu si něco vyrobit, třeba kapsičku. Můžu do nich vložit hry.*“ Žák popisoval danou činnost s nadšením. Šlo vidět, že se v této činnosti shlédl.

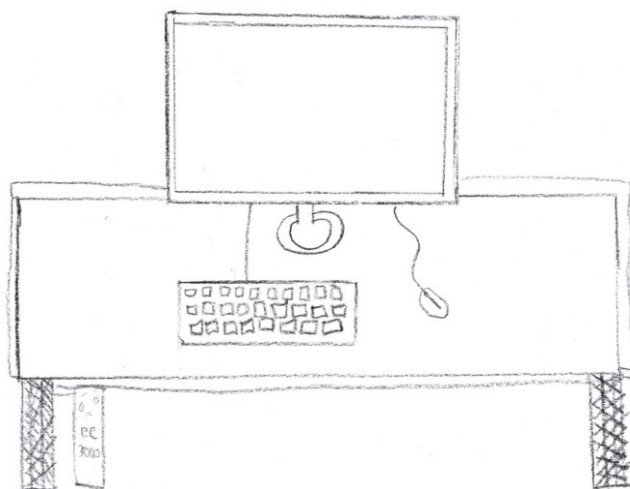
## 7.2 Fotbalista (Ž2)



Obrázek 2 Fotbalista

Ž2 nakreslil sebe, jak hraje fotbal. Při rozhovoru působil unaveně. Dále popsal, co mu připomíná míč, který nakreslil: „*[...]vypadá jako značka radioaktivity.*“ Když jsem se zeptala, proč právě namaloval sebe při fotbalu, tak odpověděl, že nic jiného by namalovat nedokázal, proto si vybral tuto činnost. Uvedl ale, že hraje fotbal pravidelně a že ho naplňuje. Žák si také nakreslil kopačky, které jsou důležité při fotbale. Dále jsem se ho zeptala, co znamenají mříže v pozadí: „*To je ochranná síť, aby tam míč nepropadl.*“ Do volného času žáka se promítá sport.

### 7.3 Hráč na počítači (Ž3)



Obrázek 3 Hráč na počítači

Ž3 nakreslil počítač. Při kresbě se ptal, zda může použít i pravítko. Zaměřil se na detaily: monitor, myš i klávesnice. Počítač umístil na stůl. Na otázku, proč právě nakreslil počítač, odpověděl: „*Rád hraju na počítači.*“ I v kresbě i v rozhovoru se promítl žákův kladný vztah k digitálním technologiím.

### 7.4 Přátelství (Ž4)



Obrázek 4 Přátelství

Ž4 pojala obrázek formou komiksu. Nakreslila obrázek, na kterém je se svojí kamarádkou ze třídy. Uvedla, že s ní ráda tráví volný čas venku. Vždy se od sousedů objeví kočka, se kterou si hrají. Dokonce i kočky nosí jídlo. Když jsem se jí zeptala, co pro ni znamená, že může chodit s kamarádkou ven, odpověděla: *Je to moje nejlepší kamarádka a my chodíme někdy i k ní. Uděláme si úkoly a potom jdeme ven. Jsem ráda, že s ní můžu chodit ven.*“ Zde můžeme vidět, že v tomto věku je pro děti důležitý kontakt s vrstevnickou skupinou.

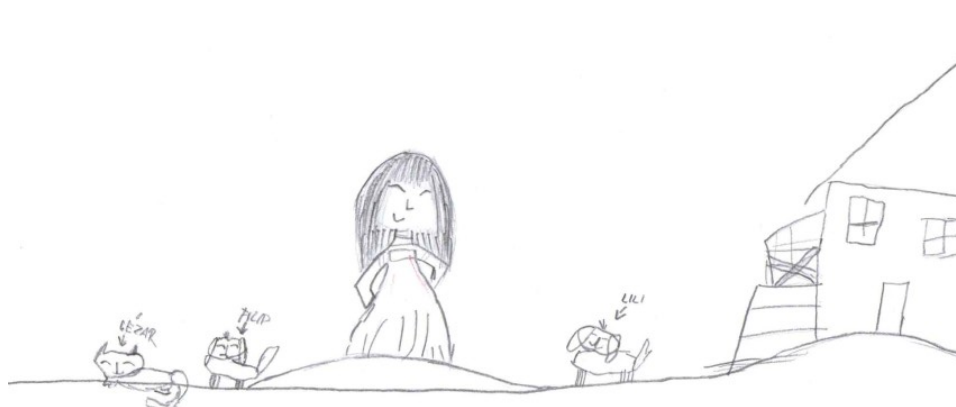
### 7.5 Práce v lese (Ž5)



Obrázek 5 Práce v lese

Ž5 nakreslil les, do kterého jezdí s rodinou kácet dříví. Doplnil, že většinou ráno o víkendu jezdí do lesa. Do lesa jezdí z toho důvodu, aby měli čím topit. Žák dokonce na obrázku popsal značku traktoru, ve kterém sedí jeho otec. Dále vyobrazil situaci, kdy otec tahá pomocí traktoru dříví. Žák zmínil, že i on sám řeže dříví. Dále jsem se zeptala, co pro něho znamená, že jezdí s tátou do lesa: *„Že nejsem furt doma. Aspoň ztratím nudu a něco tam udělám.“* Popsal, že tato činnost ho baví, ale spíše ji vnímá jako doplněk svého volného času.

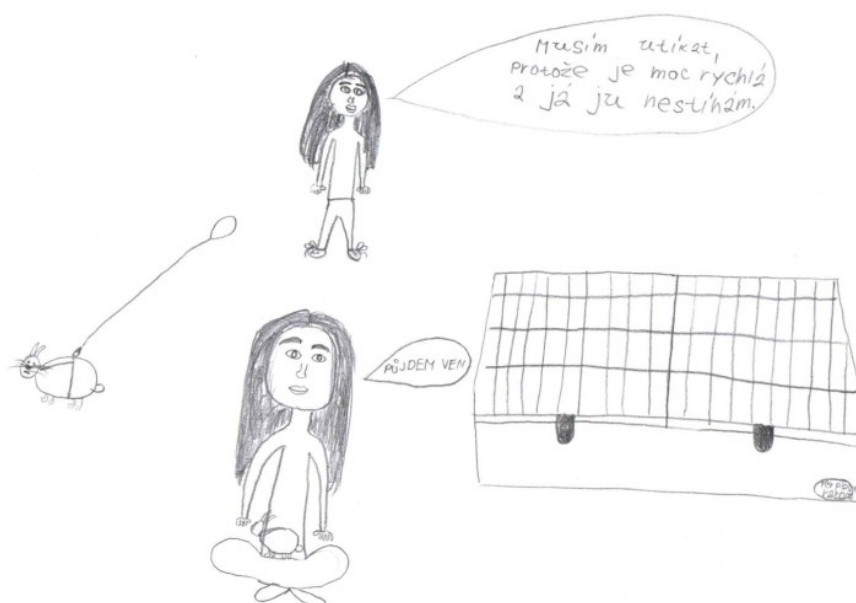
## 7.6 Domácí zvířata (Ž6)



Obrázek 6 Domácí zvířata

Ž6 nakreslila sebe, jak je venku se svými psy a kočkou. Uvedla, že si spolu rádi hrají. Dále pojmenovala, jak se zvířata jmenují. Také na obrázku můžeme vidět jména zvířat. Žákyně popsala, kolik mají let jednotlivá zvířata. Poukázala na to, že nestihla obrázek vymalovat: „*Lili je hnědá a Filip je černo-hnědý a Cezar je černo-bílý.*“ Žákyně nejraději hází jednomu pejskovi věci na aport. Naopak u druhého psa zmínila: „*Ta je líná, ona si lehne na sluníčko, potom se převalí do stínu.*“ Všechna tři zvířátka bydlí u nich doma. Zajímalo mě, co pro ni tato činnost znamená: „*Tak můžu trávit čas se zvířátky a do budoucna bych chtěla být veterinářkou.*“ V kresbě můžeme vidět spokojený výraz jak zvířat, tak i žákyně. To vycházelo i z rozhovoru, kdy s nadšením sdělovala, jak tráví volný čas se svými zvířaty.

## 7.7 Domácí mazlíček (Ž7)



Obrázek 7 Domácí mazlíček

Sebe a svého domácího mazlíčka nakreslila Ž7. Kresbu pojala formou komiksu. Na obrázku ztvárnila klec s domácím mazlíčkem. Rozhovorem doplnila, že se jedná o samici králíka, která je tmavě šedá. Uvedla, proč si právě vybrala tuto činnost ve volném čase: „[...]protože si s ní strašně ráda hraju, i když je taková, že se moc tulit nechce[...].“ Žákyně popsala příčinu, čím by to mohlo být způsobeno: „[...]ale jako dřív když jsme ji měli, tak se bála, byla hodná. Ale jak si zvykla, tak se ohání a kouše.“ Dále na obrázku ztvárnila sebe, jak s ní chodí na procházky: „Nedávno jsme jí byli koupit popruhy, takže s ní chodím ven na vycházky, ale ne moc daleko, protože se vždycky rozběhne a já jí nestačím.“ Dále sdělila, že je agresivní a její otec si musel vzít dokonce i rukavice, když jí dával popruhy. Zajímavým podotknutím bylo: „Paní ve zverimexu nám říkala, že ti králíci mají pubertu, že jsou hodně agresivní.“ Zde si můžeme povšimnout, že žákyni utkvěla tato hláška prodavačky v paměti.



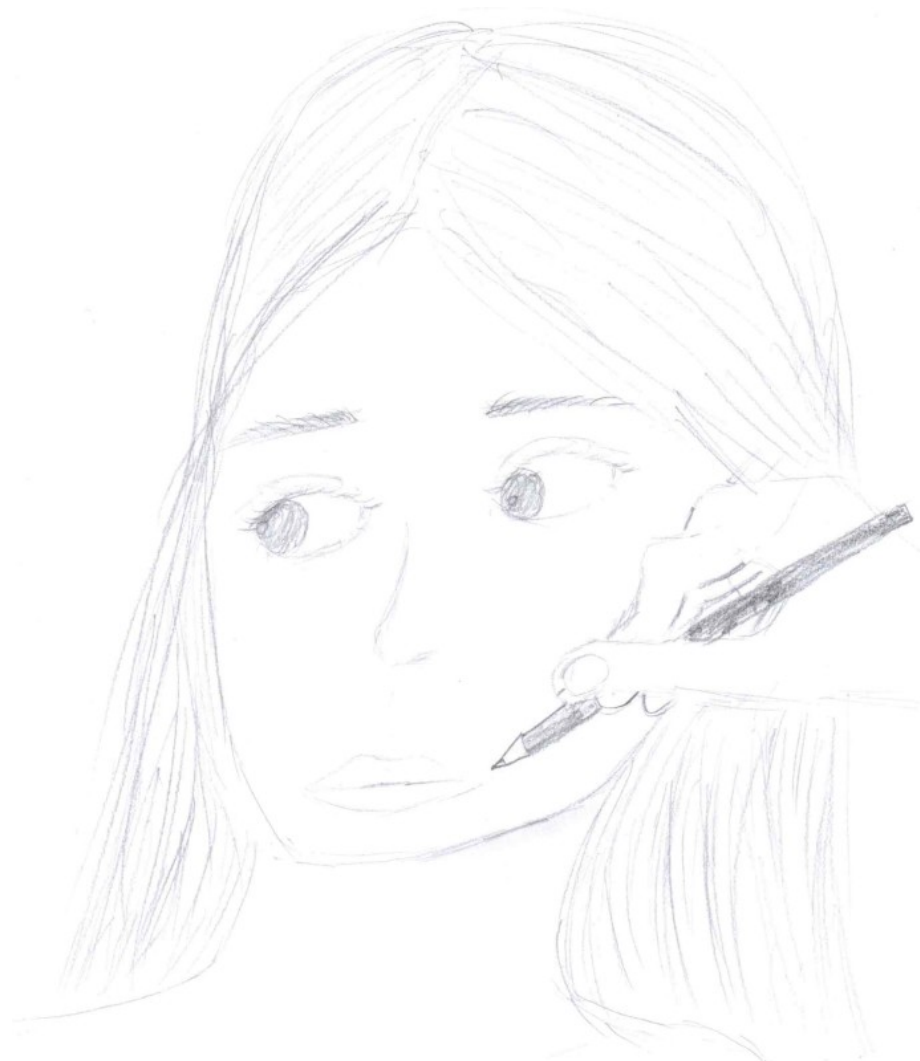
## 7.8 Záliba v koních, plně mažoretkou (Ž8)



Obrázek 8 Záliba v koních, plně mažoretkou

Ž8 nakreslila barevný obrázek. Na obrázku namalovala sebe jako mažoretku. Do mažoretek chodí pravidelně a nyní mají více tréninků, protože jezdí na různé soutěže. Zajímalo mě, co pro ni znamená to, že může chodit do mažoretek: „*Jako mně se to hrozně líbí, tak jsem tam začala chodit a hrozně mě to baví.*“ U druhého obrázku podotkla: „*Tady jsem ještě nestihla kamarádku. My máme takové koníky a někdy s nimi skáče.*“ Dovysvětlila, že se jedná o látkové koníky. Tyto dvě činnosti popsala, že jsou součástí jejího volného času.

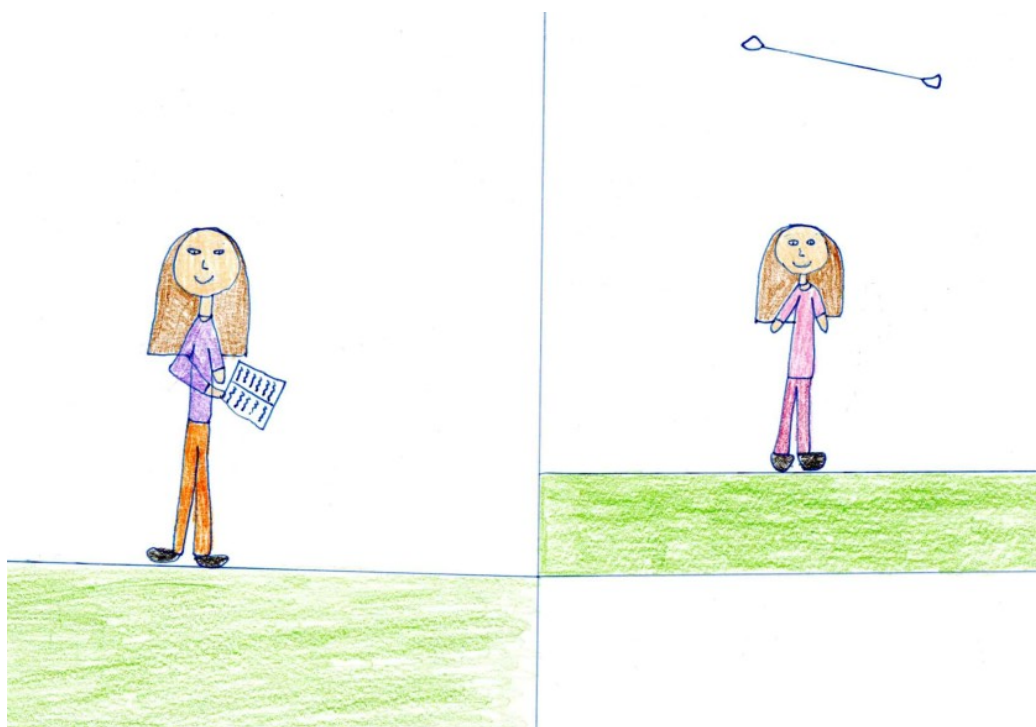
## 7.9 Kreslení (Ž9)



Obrázek 9 Kreslení

Ž9 nakreslila svoji ruku, která maluje obličej dívky. Na kresbě můžeme vidět pečlivě propracované detaily. Zajímalo mě, jakou spojitost měl obrázek s volným časem: „*Ráda kreslím.*“ Dále uvedla, že kreslí většinou při té příležitosti, když se nudí. Překvapilo mě, že žákyně nechodí do žádného kroužku kreslení a spíše upřednostňuje kreslit si doma. Zajímalo mě, co především kreslí: „*Většinou obličej a někdy nějaké návrhy oblečení a tak.*“ Do náplně volného času žákyně patří kreslení.

### 7.10 Čtenářkou i mažoretkou (Ž10)



Obrázek 10 Čtenářkou i mažoretkou

Poslední žákyně (Ž10) nakreslila na jednu polovinu sebe, jak čte a na druhou polovinu sebe jako mažoretku. Kresba je malovaná pomocí propisky. Ptala jsem se žákyně, co ráda čte: „*Především o zvířatech.*“ Vzhledem k tomu, že žákyně namalovala sebe venku, jak čte, zajímalo mě, zda je to pravda: „*No, (zamyslela se) někdy jo. Spíše ale doma čtu.*“ Dále uvedla, že do mažoretok chodí také pravidelně. Na otázku co jí přináší čtení, odpověděla: „*Baví mě to a dozvím se nové informace.*“ Pouze u této žákyně se čtení promítlo na papíře.

## 8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Odpověď na otázku *z jakého důvodu děti preferují čtení knih v digitálně době*, jsem našla prostřednictvím výpovědí žáků. Většina žáků v rámci rozhovorů sdělila, že si čtou knížky. Můžeme spatřit, že i v prepubescentním období jsou knihy součástí volného času dětí. Vztah jedné dívky ke čtení v rámci volného času se promítl i v kresbě. Žáci upřednostňovali tištěné knihy, protože se do té doby nesetkali s knihou v elektronické podobě, až tedy na jednu žákyni. Do té doby vnímali digitální technologie jako způsob ke hraní her či k vyhledání informací. Neuvědomovali si, že i v rámci těchto činností se již setkávají se čtením v digitální podobě. Další důvody žáci k preferenci tištěných knih uváděli, že si mohou vzít knihu kamkoliv a nestane se jim, že by se vybila. Většina žáků se shodla na tom, že je baví čtení knih a mají rádi čtení. Nalezli se i žáci, kteří čtení nepreferovali a upřednostňovali hraní her na digitálních technologiích. Tito žáci by upřednostňovali více čtení knih na digitálních technologiích, protože jsou pro ně sympatické.

V rámci dílčích výzkumných otázek jsem se zaměřila na *faktory, které působí na čtenářství dítěte*. V této oblasti jsem spatřila jak vnitřní, tak i vnější faktory. Mezi vnitřní faktory bych zařadila vlastní motivaci žáků ke čtení. Specifikovala bych to tím, kdy žáci sami uváděli, že měli chuť si dočíst příběh, který byl napínavý. Vnějších faktorů můžeme najít poměrně více. Za základního činitele můžeme považovat rodinu, ve které se utváří primární vztah dítěte ke čtení. Z výpovědí rodičů jsme mohli spatřit, že většina matek svým dětem předčítala. Jedna matka dokonce pouštěla dětem audio pohádky. Z výpovědí žáků se také potvrdilo, že většině dětí rodiče předčítali, když byli malí. V některých rodinách pokračuje předčítání i nyní. Dalším z faktorů je také škola, do které dítě dochází. Už jen to, že učitel motivuje žáky ke čtení, si dítě může nalézt vztah ke čtení. Ukázalo se, že třídní učitelka usiluje o motivaci žáků ke čtení formou různých aktivit. Jedna z aktivit, kterou zařazuje na podporu čtenářství, je čtenářský deník. V rámci školy také působí na čtenářství jedince vrstevníci, kdy si mezi sebou doporučují různé knižní tituly. Škola či rodina mohou jedinci ukázat cestu k další instituci, kterou je knihovna. V malé míře žáci využívali knihovnu, většinou s doprovodem rodičů či v rámci družiny.

Dalším dílčím cílem výzkumu bylo popsat, *jakým způsobem se rodič podílí na budování vztahu dítěte ke čtení*. Na dítě působí ve velké míře rodina, do které se narodí. S tímto názorem se ztotožňuje i učitelka. Otázkou je, zda se bude jednat o podnětné či nepodnětné rodinné prostředí. Již od útlého věku dítěte může rodič podporovat jeho vztah ke čtení

prostřednictvím předčítání či vyprávění. Jak rodič přebírá návyky po svých rodičích, tak i dítě si bude hledat určité zvyklosti či vzor ve svých rodičích. Sám rodič, který má pozitivní vztah ke čtení, může být v tomto směru pro dítě příkladem, což vycházelo i z výpovědí rodičů. Nejvhodnějším způsobem je, když si členové rodiny naleznou souznění ve čtení knih a stane se pro ně tato činnost jako každodenní rituál. Rodič hraje důležitou roli v motivaci dítěte ke čtení. Dále se rodiče podílí na budování vztahu dítěte ke čtení tím způsobem, že mu předkládají širokou škálu nabídek knih při různých příležitostech. V neposlední řadě může efektivně ovlivnit vztah dítěte ke čtení i knihovna, což uvedla i jedna matka, že společně tráví s dítětem čas v knihovně.

Poslední výzkumná otázka se zabývala tím, ***jakou úlohu učitel sehrává v utváření čtenářství u žáků.*** Učitel má možnost utvářet vztah dítěte ke čtení v ten moment, pokud dítě v rodině nenalezlo v tomto směru oporu. U žáků s podnětným prostředím by se měl udržovat pozitivní vztah ke čtení. Učitel může ukázat žákovi cestu ke čtení a podporovat ho při budování vztahu ke čtení prostřednictvím poutavých aktivit. Bude ale záležet jen na žákovi, zda se bude chtít touto cestou vydat. Učitelka měla nastavené i aktivity, kterými jsou čtenářský deník a mimočítanková četba. V rámci těchto aktivit podporovala čtenářství žáků. Také inspiruje žáky prostřednictvím knih ze své knihovny, které jim předkládá.

## 9 DISKUZE

V diskuzi se zaměřím na porovnání výsledků mého výzkumu s ostatními výzkumy, které byly použity v teoretické části.

Ve výzkumu od Friedlaenderové et al. (2018), kde se srovnávali v roce 2013 a 2017 zkušenosti žáků s knihou v elektronické podobě, se počet žáků zvýšil. Na základě toho jsem předpokládala, že v dnešní době bude mít více žáků zkušenost se čtením knih na digitálních technologiích. Ukázalo se, že pouze jedna žákyně z celé třídy měla zkušenost se čtením e-knih na digitálním zařízení. Tato skutečnost se projevila i při výběru tištěných knih a e-knih. Většina žáků uvedla preferenci k tištěným knihám. Otázkou ale je, proč si žáci vybírají právě čtení knih. Častým důvodem u žáků v mém výzkumu bylo, že je čtení knih baví. Důvod, který žáci uváděli ve výzkumu PIRLS v roce 2001, byl totožný. Gejdušová (2015) podotkla, že u čtvrtých a pátých tříd bylo největší zastoupení dobrodružné literatury, kterou žáci preferovali. I v mém výzkumu se potvrdilo, že preferovaným žánrem u žáků byla dobrodružná literatura.

Z výzkumu, který uvedla Friedlaenderová et al. (2018) se mi část výsledků potvrdila. Především to, že rodiče s vyšším stupněm vzdělání, čtou dětem. Nemyslím si, že je to ale podmínkou. I v rodinách s nižším stupněm vzdělání mohou být knihy na denním pořádku. Obě matky, které dosáhly vyššího stupně vzdělání, uvedly, že předčítání není už pravidelnou záležitostí. Zde můžeme spatřit, že čtou dětem jednou za čas. Na frekvenci nižšího předčítání se odkazuje i výzkum z roku 2014, který ve své knize zmiňuje Friedlaenderová et al. (2018). V mém výzkumu rodiče vnímali nedostatek času jako bariéru ve čtení. Také bariérou byly jejich povinnosti a povinnosti žáků. Ve výzkumu, který uvedla Friedlaenderová et al. (2018) u věkové kategorie 9-14 bylo zjištěno, že děti přejímají názory od rodičů a z toho důvodu byla nízká popularita čtení elektronických knih, protože uváděli škodlivost těchto zařízení. V mém výzkumu na tuto skutečnost poukázala Ž7, kdy jí matka říká, aby netrávila čas na telefonu, protože to kazí oči. Sama žákyně nebrala v potaz názor rodiče a digitální technologie by preferovala. Richter (2015) ve svém výzkumu uvedl, že děti informační technologie znají a intenzivně je používají. To jsme mohli spatřit u Ž3, který svůj den popsal tím, že hned po návratu ze školy jde na počítač a u počítače tráví většinu času.

Havlíková (2019) se odkazuje na výzkum z roku 2013, kdy se zjistilo, že kladný vztah rodiče ke čtení nemusí být v souladu s tím, že by dítě bylo také aktivním čtenářem. Toto

zjištění se u mého výzkumu nepotvrdilo. Naopak se zde u dvou matek promítl jejich pozitivní vztah ke čtení u dítěte. V rodině, kde matka měla minimální vztah ke čtení, se to projevilo v dítěti, který sám měl minimální vztah ke čtení.

Učitelka popsala rodinu, jako místo, kde si dítě vytváří prvotní vztah ke knize. S tímto výrokiem se shoduje i výzkum Havlínové z roku 2019, kdy se ukázalo, že pokud rodič položí základní kámen ve čtenářství u dítěte, ovlivní to pozitivně i jeho čtenářství v pozdějším věku. To jsme mohli spatřit na příkladu, kdy matky intenzivně předčítaly dětem od útlého věku. Nyní ve čtvrté třídě žáci měli kladný vztah ke čtení. Na srovnání vlivu ze strany školy a podnětného prostředí rodiny se zaměřil výzkum z roku 2002 a 2003, který potvrdil, že rodina v poměru 3:2 má vliv na dětské čtenářství (Gabal & Václavíková-Helšusová, 2003 in Fasnerová, 2017). V tomto směru i učitelka zastává stejný názor, že rodiče hrají prvotní roli ve čtenářství dítěte.

Jako námět pro pokračování mého výzkumu doporučuji zaměřit se na obecnější prozkoumání dané problematiky v širší populaci, tedy u žáků, rodičů i učitelů prostřednictvím dotazníku. V rámci dotazníku by se mohla zobecnit získaná data.

Za limit výzkumu považuji to, že ostatní rodiče žáků nebyli nakloněni k realizaci rozhovoru.

## ZÁVĚR

Cílem předložené diplomové práce bylo zmapovat současný stav čtenářství žáků v digitální době na prvním stupni základní školy. Snahou diplomové práce bylo propojení teoretické a praktické části a prozkoumat výše zmíněnou problematiku.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části byla vymezena teoretická východiska, která se týkala čtení dětí v digitální době a čtení dětí ve volném čase. Ze školního prostředí jsem se zaměřila na čtenářskou gramotnost. Také jsem vymežila, co všechno může spadat do volného času dětí.

V praktické části jsem nejprve realizovala jednu vyučovací hodinu, ve které jsem si vyčlenila žáky, kteří preferují čtení tištěných a naopak žáky, kteří preferují činnosti na digitálních technologiích. V rámci vyučovací hodiny byla použita analýza dětské kresby jako výzkumná metoda, která mi po té sloužila jako doplňková metoda. Následně byly provedeny polostrukturované rozhovory s žáky, kteří navštěvují 4. třídu základní školy. Výzkumu se zúčastnili tři rodiče těchto žáků a třídní učitelka žáků. Celkem bylo provedeno 10 rozhovorů s žáky, 3 rozhovory s rodiči a 1 rozhovor s třídní učitelkou. Diplomová práce byla kvalitativního charakteru, proto jsem využila metodu rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do transkripce. Dále se získaná data analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování. Vzniklo několik kategorií, které se vztahují k dané problematice.

V rámci výzkumného šetření bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Z výsledků vyplynulo, že většina žáků preferuje čtení tištěných knih. Nejčastějším důvodem bylo, že žáky čtení knih baví. Dále vyplynuly faktory, které působí na čtenářství jedince. Mezi vnitřní faktory řadíme vnitřní motivaci dětí. Za vnější faktory z výsledků považujeme rodinu, školu a v malé míře i knihovnu. Ukázaly se způsoby, jakými se rodič podílí na budování vztahu dítěte ke čtení. Mezi způsoby řadíme předčítání dětem, motivaci dětí a nabízení knih. Poslední výzkumná otázka se zaměřovala na úlohu učitele v utváření vztahu žáků ke čtení. Zde se ukázalo, že učitelka prostřednictvím aktivit zaměřených na čtení může efektivně podporovat vztah dítěte ke čtení.

Přínosem diplomové práce je hlubší pohled do čtenářství žáků v digitální době. Získaná zjištění z tohoto výzkumného šetření mohou být přínosná nejen pro rodiče dětí, ale i pro učitele základních škol.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. New York: Oxford University Press.
2. Burnett, C. (2016). *The Digital Age and its Implications for Learning and Teaching in the Primary School*. Cambridge Primary Review Trust.
3. Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti*. Praha: Portál.
4. Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.
5. Doulík, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
6. Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
7. Fasnerová, M. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnotícím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
8. Friendlaenderová, H., Landová, H., Prázová, I., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
9. Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45. <https://doi.org/10.5817/pedor2018-1-25>
10. Gejdušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
11. Havlínová, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada.
12. Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
13. Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita.
14. Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita.
15. Chaloupka, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria publishing.
16. Chaloupka, O. (1995). *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria publishing.
17. Chatfield, T. (2013). *Digitální svět: 50 myšlenek, které musíte znát*. Praha: Slovart.

18. Jindráček, V., Škoda, J., & Doulík, P. (2013). Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace*, 23(5), 691–716. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-691>
19. Krampolová, I., & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
20. Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
21. Mangen, A., & Well A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework of reading research. *Wiley Online Library*, 50 (3), 116–124. <https://doi.org/10.1111/lit.12086>
22. Mikšíková, V. (2019). *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.
23. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.
24. Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018). Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. *Pedagogika*, 68(3), 249-264. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11929%20title>
25. Richter, V. (2015). České děti a e-knihy. *Bulletin skip*, 24(1), 31–32.
26. Shapiro, J. (2020). *Nové dětství: jak vychovávat děti, aby prospívaly v digitalizovaném světě*. Bratislava: Noxi.
27. Schmidt, E., & Cohen, J. (2014). *Nová doba digitální: jak se přetváří budoucnost lidí, národů a obchodu= The new digital age*. Tetčice: Impossible.
28. Sloboda, Z. (2013). *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
29. Spitzer, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host.
30. Štípek J., Rambousek, V., & Vaňková P. (2015). Vybrané výsledky výzkumu rozvoje digitálních kompetencí žáků na ZŠ. *Pedagogická orientace*, 65(3), 259-273. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11256%20title>
31. Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
32. Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host.

33. Trávníček, J. (2014). *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host.
34. Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Brno: Host.
35. Trávníček, J. (2019). Čtečka může být dobrá, ale knížka je knížka: čtení digitální a čtení tradiční. *Knihovnická revue*, 30(2), 36–47.  
<https://knihovnarevue.nkp.cz/archiv/dokumenty/2019-2/travnicpek.pdf>
36. Tužilová, P. (2017). Četba a čtenářství pohledem učitelů a rodičů žáků 4. ročníků ZŠ. *Edukácia*, 2(2), 238–244. <https://www.upjs.sk/public/media/16334/Tuzilova.pdf>
37. Uhls, Y. T. (2018). *Mediální mámy a digitální tátové: rady, které na internetu nenajdete*. Praha: Portál.
38. Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova.
39. Wolf, M. (2020). *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host.
40. Zachová, A., Bubeníčková, P., Čuřín, M., Vaníčková, V., Markoš, M., & Izáková, E. (2012). *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Ž Žák

M Matka

U Učitelka

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Šicí stroj.....	59
Obrázek 2 Fotbalista .....	60
Obrázek 3 Hráč na počítači.....	61
Obrázek 4 Přátelství.....	61
Obrázek 5 Práce v lese.....	62
Obrázek 6 Domácí zvířata .....	63
Obrázek 7 Domácí mazlíček.....	64
Obrázek 8 Záliba v koních, plně mažoretkou .....	65
Obrázek 9 Kreslení .....	66
Obrázek 10 Čtenářkou i mažoretkou .....	67

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Charakteristika žáků .....	38
Tabulka 2 Charakteristika rodičů.....	40
Tabulka 3 Charakteristika učitele .....	40
Tabulka 4 Kategorie výzkumného šetření u žáků.....	44
Tabulka 5 Kategorie výzkumného šetření u rodičů .....	49
Tabulka 6 Kategorie výzkumného šetření u učitele.....	55

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu rozhovoru - Ž1

Příloha P II: Ukázka transkriptu rozhovoru - M1

Příloha P III: Ukázka transkriptu rozhovoru - U

Příloha P IV: Informovaný souhlas pro učitele

Příloha P V: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P VI: Pracovní list – Výhody a nevýhody tištěné knihy a e-knihy

## **PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU - Ž1**

**JÁ:** Chtěla bych se tě zeptat, co rád děláš, když přijdeš domů ze školy a můžeš si sám rozhodnout, jak tento čas budeš trávit?

Ž1: Když mám čas, tak buď si hraji se stavebnicí anebo většinou předtím, než jdu spát, tak já si většinou tak hodinku, možná někdy i dvě hodinky čtu.

**JÁ:** A jaké máš oblíbené knížky?

Ž1: Kapřík Metlík.

**JÁ:** Tuto knihu neznám. Pověděl bys mi, o čem je tato kniha?

Ž1: To je o kapříčkovi, který prožívá různá dobrodružství v rybníčku, přesouvá se z přehrady do rybníčku, do řeky a tak.

**JÁ:** V knize se tedy objevují různé příběhy o kapříčkovi?

Ž1: Ano, přesně tak.

**JÁ:** A co se ti líbí na této knize?

Ž1: (zamyšlení) Mmm.... Já mám strašně rád ryby.

**JÁ:** Aha, takže je to tvoje záliba. A chodíš i rybařit?

Ž1: Ano. Ve svém volném čase.

**JÁ:** A s kým chodíš rybařit?

Ž1: S tatínkem.

**JÁ:** Ve škole určitě čtete spoustu knížek, máte tam asi většinou učebnice. Čtete i jiné knížky?

Ž1: Ano, my máme jednu hodinu mimočítankového četby, kdy tam máme třeba... Četli jsme „Kroniku města Kocourkova“, teď čteme „Ferda Mravenec“.

**JÁ:** A to čtete na pokračování nebo si vždy přečtete jen určitou část?

Ž1: My čteme (zamyšlení) My máme tu knížku a my každý týden čteme v té jedné hodině a přečteme tak většinou třicet stránek z knížky.

**JÁ:** Skvělé. A potom má pro vás paní učitelka přichystané nějaké otázky k textu?

Ž1: Někdy dostaneme otázky, někdy nedostaneme.

**JÁ:** A měl si někdy chuť, když si přišel domů ze školy, dočíst si knížku, kterou vám paní učitelka doporučila a vy jste ji nedočetli ve škole?

Ž1: (mlčení, přemýšlení)

**JÁ:** Například třeba když jste si přečetli kousek Ferdý Mravence, tak že by sis knížku vypůjčil a dočetl doma?



Ž1: My to čteme ve škole a většinou tu knížku přečteme celou tam. Většinou jednu za půl roku.

**JÁ: A vy píšete i čtenářské deníky?**

Ž1: Ten píšeme, když si sami máme číst doma a pak z těch knížek vypíšeme čtenářské deníky.

**JÁ: A kolik zhruba přečtete knížek?**

Ž1: Máme tak 1 knihu na jeden a půl měsíce až dva. A má mít tak sto stránek. Já čtu tak kolem dvě stě.

**JÁ: Úžasné, to přečteš dost stránek.**

**JÁ: A kde získáváš ty knížky, například jak si zmiňoval knížku o rybáři?**

Ž1: Dostávám je na narozeniny, na svátek a někdy si je půjčím. (ukázal na stůl) Tady mám z knihovny půjčenou knížku o ptácích.

**JÁ: Super. Takže chodíš i do knihovny?**

Ž1: Ano. Mám svoji kartičku.

**JÁ: A kam chodíš do knihovny?**

Ž1: Tady u nás.

**JÁ: A ještě pan knihovník dělá různé besedy, kde předčítá dětem?**

Ž1: Ano, většinou tam chodí družiny.

**JÁ: Já bych se tě chtěla zeptat, zda ti rodiče četli knížky, když si byl malý**

Ž1: Ano, četli.

**JÁ: A pamatuješ si nějakou knihu, kterou ti rodiče četli?**

Ž1: Ehm... (zamyšlení)

**JÁ: Třeba nějaká knížka, která tě něčím zaujala.**

Ž1: Rodiče mi jich četli tolik, že si nemůžu vybavit jenom jednu.

**JÁ: Klidně můžeš říct více knih.**

Ž1: Třeba... Celou řadu Harryho Pottera mi přečetli asi tak třikrát nebo čtyřikrát.

**JÁ: A bavilo tě to?**

Ž1: Ano, to mě bavilo. Ale pak už mě to nebavilo, když jsem to četl po čtvrté, po páté, protože už jsem to znal nazpaměť.

**JÁ: To se nedivím. A kdo ti četl z rodičů především knížky?**

Ž1: Většinou máma.

**JÁ: A při jaké příležitosti ti mamka četla knížku?**

Ž1: Před spaním. Během dne jenom když jsem byl nemocný.

**JÁ: A pamatuješ si na svoji první knížku, kterou sis sám přečetl?**

Ž1: (zamyšlení) Ehm... Já čtu tolik. Která byla první? Která byla první?

**JÁ: Nebo třeba nějakou knihu, která tě něčím zaujala. Něco co pro tebe bylo poutavé až tak, že ti zůstala v paměti a řekl sis, že ta knížka byla dobrá.**

Ž1: Ti Kapřici Metlíci. Ti byli úplně nejlepší.

**JÁ: Takže takhle kniha se ti líbila?**

Ž1: Všech pět dílů se mi líbilo. Mám všech pět přečtených.

**JÁ: Výborně, to jsi šikovný.**

**JÁ: Já bych se nyní přesunula k té hodině, co jsme spolu realizovali ve škole. Chtěla bych se tě zeptat, jak se ti pracovalo v hodině?**

Ž1: Dobře, hodina se mi líbila.

**JÁ: V čem ta hodina byla jinačí oproti hodině u paní učitelky?**

Ž1: Že tam byly různé otázky a já rád odpovídám na otázky.

**JÁ: V hodině jsme pracovali s tablety a knihami. S čím se ti pracovalo lépe, s tištěnou knihou anebo s e-knihou?**

Ž1: S tištěnou knihou.

**JÁ: A proč?**

Ž1: Já mám rád tištěné knihy. Můžu je mít doma. Můžu si je vzít třeba do postele a číst si je v posteli.

**JÁ: Napadá tě ještě něco, v čem vidíš třeba výhodu té tištěné knihy?**

Ž1: Třeba, že když knížka spadne na zem, tak se mně nerozbije, jako na zem ji určitě neházím. Když třeba spadne ten tablet, tak ten se rozbije.

**JÁ: A ty jsi někdy zkoušel číst na digitálních technologiích nebo to bylo pro tebe poprvé ve škole?**

Ž1: Poprvé to bylo v té škole.

**JÁ: A když by si měl říct, proč čteš? Co tě na čtení baví?**

Ž1: Dozvídám se různé věci, které nevím, které se třeba ani ve škole neučíme. Třeba o dějinách čtu z vlastivědy a dozvím se toho více.

**JÁ: Takže tě zajímají i historické knížky?**

Ž1: Ano, ale i ten Kapřík Metlík je hodně napínavý.

**JÁ: A kolik to má zhruba stránek?**

Ž1: Tak kolem dvě stě stránek. Nejdelší má dvě stě čtyři stránky. Nejkratší sto padesát.

**JÁ: A máš to třeba potom někde na ukázkou, jak ta knížka vypadá?**

Ž1: Ano, mám ji nahoře.

**JÁ: Jestli by si mi ji přinesl ukázat.**

Ž1: (odešel pro knížku)

Ž1: (vyskládal knížky na stůl) To je první díl. Druhý díl. Třetí díl. Čtvrtý díl. Pátý díl.

**JÁ: Skvělé. A to jsou všechny knížky tvoje?**

Ž1: Ano, všechno je moje.

**JÁ: Takže máš na to nějakou knihovničku?**

Ž1: Obrovskou knihovnu.

**JÁ: (prohlížím si knížky) To jsou moc pěkné knížky.**

Ž1: Krásně malované. Nejlépe malovaná je tady ta poslední. Obrázky tam jsou moc pěkné všechny.

**JÁ: A písmo ti vyhovuje?**

Ž1: Ano.

**JÁ: To jsi šikovný, že máš přečtené všechny knížky.**

Ž1: Nejvíce co jsem přečetl, tak bylo za dvě hodiny šedesát stránek.

**JÁ: A jak často čteš denně?**

Ž1: Denně tak na večer, zhruba dvě hodiny. Sám si sednu a čtu. A pak už jsem tak unavený, že si lehnu.

**JÁ: Poslední otázkou je, co většinou provádíš na digitálních technologiích?**

Ž1: Hraju hry, ale ne často.

**JÁ: A kdyby sis měl vybrat, jestli budeš raději číst tištěnou knížku nebo hrát hry na digitálních technologiích, co by sis zvolil?**

Ž1: Čtení knih. Já mám rád čtení.

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU - M1**

**JÁ:** Chtěla bych se vás zeptat, zda vám rodiče četli knihy, když jste sama byla dítě?

M1: Ano, předčítali do té doby, než jsem se sama naučila číst, tak mi četli rodiče.

**JÁ:** A při jaké příležitosti vám četli knihy?

M1: Večer. Většinou před spaním.

**JÁ:** A kdo z rodičů vám četl knížky?

M1: Oba. Oni se tak střídali. O víkendu spíše mamka a taťka spíše přes týden.

**JÁ:** A vzpomenete si, jaká byla třeba vaše první kniha v dětství, kterou jste si sama přečetla?

M1: „Kocour Modroočko“. A bylo to právě proto, protože jsme ve škole měli tu mimočítankovou četbu a mně se to tak hrozně líbilo, že já jsem si to potom ve školní knihovně půjčila.

**JÁ:** Takže vás to motivovalo k tomu, abyste si knihu dočetla?

M1: Ano a nedávno jsem ji koupila dětem.

**JÁ:** To je pěkné, že jim chcete představit to, co jste sama četla. A jaké knihy vás především bavily v dětství?

M1: O zvířatech.

**JÁ:** A už i na tom prvním stupni jste četla?

M1: Ano, hodně. Většinou to byly zvířata anebo potom to byly takové ty dívčí romány a takové ty o dětech. Například „Kluci holky a stodůlky“ se mi líbilo. Buď to, co jsme měli doma, anebo jsem chodila do knihovny.

**JÁ:** Nyní bychom se přesunuli k další oblasti. Chtěla bych se zeptat, od jakého věku jste četla svému dítěti knihy?

M1: No začala jsem tak v osmi měsících a jako ho to nebavilo, že jo. Prostě to dítě si tam lezlo po té postýlce a já jsem si to vždycky přečetla a ono si lehlo. Ale nevědělo, o čem čtu. Ale já jsem si říkala, že už jenom to mluvené slovo, už jenom to, že tam jsem, ta moje přítomnost, a to, že je nějaký rituál, tak jsme to měli každý den jako rituál. A až časem to začal vnímat a začal si vybírat knížky, které chce, abychom mu četla. Ale pamatuji si fakt v té postýlce, jak stál a vůbec nechápal, co tam dělám s tou knížkou. Ale fakt od malinka, i dceři takto čtu.

**JÁ:** Jestli se můžu zeptat, dcera má kolik let?

M1: 4 roky.

**JÁ: A při jaké příležitosti jste četla Ž1 knihu?**

M1: Každý večer. Taky rituál. A když byl třeba nemocný, tak místo abychom pořád neměli televizi, tak jsme to tak prokládali s knihou.

**JÁ: A jak dlouho jste četla Ž1 knihu?**

M1: Většinou to bylo tak do půl hodiny. Určitě ne déle.

**JÁ: Chtěla bych se zeptat, jak byste popsala vztah vašeho dítěte ke čtení?**

M1: Myslím si, že velmi kladný. Asi na něho velmi působíme. Ale jako já ho k tomu nenutím. On si to prostě vybral sám, takže jsem ráda.

**JÁ: A kdybyste měla říct, jak motivujete své dítě ke čtení?**

M1: On sám našel vztah ke čtení. Myslím si, že to ale podporuje to, že má ve mně vzor, protože vidí, že i já si koupím nějakou hezkou knížku.

**JÁ: Dobře, děkuji.**

**JÁ: Dále bych se vás chtěla zeptat, jaký máte vy sama vztah ke čtení?**

M1: Ano, knihy mám moc ráda. Mám několik knihoven. Tam dvě a v pracovním mám odbornou literaturu a pak mám beletrii a pohádky. Každé dítě má ve svém pokojíčku vlastní knihovnu se svými pohádkami, tak to nějak točíme, ty menší dáváme dceři a Ž1 už má svoje. Takže já mám moc ráda knihy. Kdybych měla čas, tak čtu víc.

**JÁ: Ano, tomu rozumím.**

**JÁ: Dále bych se chtěla zeptat, zda máte zkušenost se čtením knih na digitálních technologiích?**

M1: Na digitálních spíš...ehmm..

Ž1: mně si četla jednu knihu.

M1: Ano, jednu jsme si půjčili, teda stáhli e-knihu. Byly to bajky „Bajky barda Beedleho“, protože to souvisí s tím Harrym Potterem, co jsme četli. Tak jsem si říkala, že zkusíme něco nového, co na to navazuje a protože se mi to nechtělo úplně kupovat, ale pak to Ž1 dostal tu knihu. Takže jsme si to stáhli a četla jsem to z mobilu, ale nebylo to pro mě úplně pohodlné. Já taky mám radši ty knihy. Ale zkoušela jsem i audioknihu, když jsem byla chvíli v nemocnici. Musím říct, že to bylo příjemné, když člověk nemůže číst nebo třeba není příležitost. A do těch uší když si to člověk dá, tak je to super, v nemocnici perfektní.

**JÁ: Takže tahle varianta by pro vás byla sympatická?**

M1: Ano, ta se dá. Ale radši mám, když si to můžu přečíst sama.

**JÁ: Mám na vás ještě otázku ohledně chůze do knihovny. Vy jste tedy říkala, že sama chodíte do knihovny. A chodíte i s dětmi společně do knihovny?**

M1: Ano, teď na začátku chodím s nimi. Teďka už Ž1 jde i sám, když jde ze školy, že si jde třeba tu knihu sám vrátit nebo když byli ve družince, tak si půjčil sám. Takže už postupně sám. S dcerou ještě chodím, ale tu to moc zatím (zamyšlení) zatím k tomu ještě nenašla vztah. Takže uvidím, ale když ne, tak prostě ne.

**JÁ: Ano, třeba se najde něco jiného.**

**JÁ: Já bych se ještě chtěla zeptat, jak byste popsala své dítě jako čtenáře?**

M1: Překvapuje mě, že v takovém věku je schopný přečíst tolik knížek a vědět o čem čte. Ale musí mít svoji specifickou knížku a třeba úplně nečte o lidech, což mě překvapuje. Harry Potter byla asi výjimka. Vždy si najde něco a pořád dokola to čte. Nechce objevovat nové knihy, ale že mu trvá delší dobu, než si najde tu knihu, kterou si přečte. Delší dobu si vybírá. To, co třeba doporučím já, to jako úplně nebere, protože tady nastupuje v desíti-jedenácti taková prebuperta.

**JÁ: Ano.**

M1: Ale vždycky co koupím a nechám to v knihovně a čekám teda, jestli se to ujme. Anebo fakt si vybírá sám v knihovně, co si půjčí.

**JÁ: A poslední otázku na vás mám, jak jste spokojena s tím, jak škola, do které vaše dítě chodí, podporuje rozvoj čtenářství?**

M1: Líbí se mi, že s tou družinkou chodí do knihovny. To je super. Nevím jak často, ale asi jednou za čas. (obrácení se na dítě)

Ž1: Jednou za čtvrt roku.

M1: Já si myslím, že paní učitelka to vede moc dobře. I to, že čtou, že je k tomu vede, že to je fajn. Mohlo by to být i daleko horší.

**JÁ: Takže jste spokojena se čtenářskými deníky, které si dítě vyplňuje?**

M1: Ano, jsem. A ještě, že začínají teďka...(obrátila se k žákovi) Ve třetí třídě jste už začali číst tu mimočítankovou četbu? A ta čtvrtá třída je takové optimum. Takže jsem spokojená.

## **PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU - U**

**JÁ: Četli vám rodiče pohádky, když jste sama byla dítě?**

U: Ano, četli.

**JÁ: Při jaké příležitosti vám četli?**

U: Pravidelně před spaním.

**JÁ: Kdo především vám četl knížky z rodičů?**

U: Střídali se.

**JÁ: Vzpomněla byste si, jaká byla vaše první kniha v dětství?**

U: (zamyšlení) Řekla bych, že to byly klasické pohádky od Boženy Němcové.

**JÁ: A vzpomněla byste si na knihu, kterou jste si sama přečetla, když jste se naučila číst?**

U: Myslím si, že to byla kniha, která se jmenovala „Dvakrát sedm pohádek“. Kniha je od autora Františka Hrubína.

**JÁ: A jaká tematika vás především zajímala na prvním stupni?**

U: Především dobrodružná literatura.

**JÁ: Nyní bych se vás chtěla zeptat, jaký máte sama vztah ke čtení?**

U: Můj vztah ke čtení je velmi kladný. Mám ráda čtení knih.

**JÁ: Máte zkušenost se čtením elektronických knih na digitálních technologiích?**

U: Nemám zkušenost. Žádnou knihu jsem nečetla a ani je nevyhledávám.

**JÁ: Jaký je důvod, že jste e-knihu nevyzkoušela?**

U: Pro mě je fyzický kontakt velmi důležitý.

**JÁ: Vy jste tedy zmínila, že s e-knihou zkušenost nemáte. Jak tedy vnímáte četbu tištěných knih?**

U: Mám ráda klasickou knihu, ve které si můžu listovat. A také miluju vůni knih.

**JÁ: Dále bych se vás chtěla zeptat, jak dlouho se věnujete učitelské profesi?**

U: 24 let jsem učitelkou na prvním stupni základní školy.

**JÁ: A kolik let to činí na této škole?**

U: Těch 24 let.

**JÁ: Přesunu se k další oblasti. Každá generace žáků si vytváří určitý vztah ke čtení. Jaké s tím máte zkušenosti?**

U: Jsem zastánce toho, že prvotní vztah ke knize se utváří v rodině.

**JÁ: Ano, s tím souhlasím. A kdybyste měla popsat, jaké máte zkušenosti s přístupem žáků ke čtení.**

U: Tak podle mě je velmi důležitý vhodný výběr knihy, protože kniha musí dítě zaujmout. Jako důležitým faktem je také to, zda rodiče čtou dětem před spaním od malička.

**JÁ: Dále by mě zajímalo, jak motivujete žáky ke čtení.**

U: Snažím se vybírat pro ně vhodné knihy. Většinou vybírám takové ukázky, které děti zaujmou. Snažím se pracovat nejen s knihou, ale také jim nastínit, kdo byl například autorem, aby o nich měli povědomí.

**JÁ: Jakým způsobem jim představujete autory knih?**

U: Vyprávím jim zajímavosti z jejich života.

**JÁ: A kdybyste měla popsat, jaké aktivity zařazujete do výuky v rámci čtení, které by to byly?**

U: Připravuji si pro žáky rébusy nebo různé doplňovačky.

**JÁ: A dále bych se vás chtěla zeptat, co si myslíte o využívání digitálních technologií v hodinách?**

U: Jsou vhodné k doplnění výuky.

**JÁ: Využíváte sama digitální technologie ve vašich hodinách?**

U: Ano, občas využívám. Žáci mají na počítači třeba zjistit informace o spisovateli a poté nám to ve škole přednesou

**JÁ: Jak na práci s digitálními technologiemi reagují žáci?**

U: Berou to jako zpestření výuky. Děti tu práci s digitálními technologiemi mají rádi, proto je občas zařazují.

**JÁ: A spatřujete, že by se váš postoj k tištěným knihám promítal ve výuce?**

U: Tak já mám doma v obýváku velkou knihovnu, kde mám spoustu knih od autorů jako je například Jiří Žáček, František Hrubín. Když probíráme nějaké téma, nahlédnu vždy do mé knihovny a podívám se, co by se mi k dané hodině mohlo hodit a poté to žákům přinesu na ukázkou. Žákům dávám možnost, že si knihu mohou vypůjčit ode mě. Nebo například když jedeme nějak na výlet, tak jim předtím vždy přečtu nějakou legendu o hradu nebo zámku, abych jim dané téma přiblížila.



**JÁ: To je úžasné.**

U: Nedávno jsem žákům přinesla ukázat knížku z roku 1945, kterou mám po mamince. Když jsem jim to ukazovala, tak jsem jim říkala, že je to pro mě klenot. Poslala jsem jim ji a poukázala jsem na to, aby se podívali na opotřebení knížky a zamysleli se nad tím, kolika rukama musela tato knížka projít.

**JÁ: Dále bych se vás chtěla zeptat, jaká je podle vás úroveň čtenářské gramotnosti ve vaší třídě a proč?**

U: Podle mě je v každé třídě rozdílná čtenářská úroveň, ale se současnou třídou jsem po stránce čtenářské gramotnosti spokojená. Většina dětí čte velmi hezky, plynule a má výrazný přednes.

**JÁ: A v čem si myslíte, že by pozitivní vztah ke čtení mohl být způsoben?**

U: Myslím si, že je to i tím, že si děti vedu od první třídy a rodiče velmi dobře spolupracují...(zamyšlení) Najdou se tu ale i jedinci, u kterých je čtenářská gramotnost slabší, ale snažím se stále pracovat na jejich zlepšení. Většinou rodiče těchto žáků uváděli, že jejich děti doma knihu vůbec nevyhledávají.

**JÁ: Ano, tomu rozumím.**

**JÁ: A kdybyste měla říct, jaké aktivity zařazujete pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jaké by to byly?**

U: No popravdě máme pouze dvě hodiny čtení za týden, což je dost málo. Ale například máme zařazenou mimočítankovou četbu. Také jsem zavedla, aby si každé dítě vedlo čtenářský deník.

**JÁ: Mohla byste mi přiblížit, co si představíte pod čtenářským deníkem?**

U: Děti si vyberou knihu podle sebe, udělají z ní zápis a v určitý termín jej přinesou na kontrolu. Za ten rok by žáci měli mít čtyři zápisy a každá kniha by měla mít kolem sto stran.

**JÁ: A baví to děti?**

U: Já bych řekla, že baví. Oni to hodně prožívají a většinou si zápis doplní i obrázkem.

**JÁ: Kdybyste měla srovnat úroveň čtenářské gramotnosti dříve a v dnešní době, v čem vidíte změnu?**

U: Tak určitě v dřívější době našly děti informace v knize, a proto více četly. Ale jak už všichni víme, v dnešní době velmi děti ovlivňují počítače, televize a mobil.

**JÁ: Ano, s tím souhlasím.**

U: Oni si vše snadno vyhledají a místo čtení si raději pustí film anebo většina hraje hry na počítači či na mobilu. Podle mě tohle můžou zastavit jenom rodiče, aby nedošlo k závislosti u těchto dětí.

**JÁ: A u vás ve třídě se potýkáte s takovými žáky, kteří by raději preferovali digitální technologie než knihy?**

UČ: Ano. Mám tady ve třídě žáky, kteří ke čtení moc nepřilnuli, a spíše je to táhne k digitálním technologiím. Ale mám ve třídě i spoustu vášnivých čtenářů. Opět si myslím, že v tomto směru hrají důležitou roli rodiče.

## **PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE**



---

Předmět: **INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE**

Souhlasím s účastí u rozhovoru, který bude realizován se studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Lucií Vašendovou, jako součást její diplomové práce.

Beru na vědomí, že:

- součástí rozhovoru bude nahráván zvukový záznam, který bude pod anonymním vedením použit v analýze dat.

### **VYJÁDRĚNÍ SOUHLASU:**

Tímto dávám souhlas k mé účasti u rozhovoru.

Jméno a příjmení:.....

Datum:.....

Podpis: .....

## PŘÍLOHA P V: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE



Předmět: **INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE**

Souhlasím s tím, abychom já a moje dítě absolvovali rozhovor, který bude realizován se studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Lucií Vašendovou, jako součást její diplomové práce.

Beru na vědomí, že:

- součástí rozhovoru bude nahráván zvukový záznam, který bude pod anonymním vedením použit v analýze dat.

### **VYJÁDŘENÍ SOUHLASU:**

Tímto dávám souhlas k účasti mé a mého dítěte u rozhovoru.

Jméno dítěte:.....

Jméno rodiče:.....

Datum:.....

Podpis: .....

# PŘÍLOHA P VI: PRACOVNÍ LIST – VÝHODY A NEVÝHODY TIŠTĚNÉ KNIHY A E-KNIHY

Název skupiny: *Žlutáček*  
Jména:

TIŠTĚNÁ KNIHA ANEBU ELEKTRONICKÁ KNIHA?

ELEKTRONICKÁ KNIHA	
VÝHODY	NEVÝHODY
<i>Článek posouváme a nemusíme otáčet stránky. Někdy jsou samé obrázky.</i>	<i>Musíme mít zapojení wifi nebo bluetooth. Rychle vybije baterka. Moc září do očí.</i>

TIŠTĚNÁ KNIHA ANEBU ELEKTRONICKÁ KNIHA?

TIŠTĚNÁ KNIHA	
VÝHODY	NEVÝHODY
Můžeme si ji brát všude. Někdy jsou i zdarma.	Musíme sledovat stránky.

Odpovězte na otázku:

- Z ČEHO SE VÁM LÉPE ČETLO A PROČ? *Lépe se mi čtele z knihy protože můžu ji číst všude.*