

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Magdaléna Pawlasová

**Čtenářské prekoncepty žáků mladšího školního věku a
jejich úloha v rozvoji dětského čtenářství**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 9. dubna 2016

.....

Magdaléna Pawlasová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat doc. PhDr. Vlastě Řeřichové, CSc. za odborné vedení diplomové práce a cenné připomínky v průběhu její tvorby.

Poděkování patří také pracovníkům obou škol, kteří mi umožnili realizaci výzkumného šetření, a jejich žákům za ochotu a nadšení v průběhu výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZÁKLADNÍ POJMY	9
1.1 Prekoncept.....	9
1.1.1 Pojem prekoncept a čtenářský prekoncept	9
1.1.2 Vnější a vzájemné vlivy působící na prekoncepty a dětského čtenáře	10
1.1.3 Vliv žakovských pojetí na vnímání literárního díla.....	13
1.2 Čtenář	15
1.3 Čtení a četba.....	15
1.4 Čtenářství	16
2 PSYCHICKÝ OBRAZ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1 Emoce.....	19
2.2 Vnímání.....	20
2.3 Představy	21
2.4 Myšlení.....	21
2.5 Řeč	22
2.6 Paměť	23
2.7 Pozornost.....	24
3 POHLED DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA KNIHU	25
4 PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY V OBLASTI.....	28
4.1 Mezinárodní výzkum PIRLS.....	29
4.1.1 Základní informace o výzkumu.....	29
4.1.2 Stěžejní oblasti a otázky výzkumu	30
4.1.3 Výsledky výzkumu	31
4.1.3.1 Čtení ve škole	31
4.1.3.2 Čtení v rodině	32
4.2 České děti jako čtenáři	32
4.2.1 Základní informace o výzkumu.....	32
4.2.2 Stěžejní oblasti a otázky výzkumu	33
4.2.3 Výsledky výzkumu	33
4.2.3.1 Čtenářské chování.....	34
4.2.3.2 Čtenářské preference, získávání knih, oblíbené žánry a tituly, oblíbení autoři ...	34
4.2.3.3 Čtenářské zázemí v rodině.....	35
4.2.3.4 Volný čas a čtenářství dětí.....	36

4.2.3.5	Škola a školní četba, školní knihovna.....	36
4.2.3.6	Veřejná knihovna.....	36
4.3	Komparace výzkumů	37
PRAKTICKÁ ČÁST		39
5	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A POUŽITÉ METODOLOGIE	39
5.1	Výzkumné otázky.....	39
5.2	Metodologie výzkumného šetření	40
5.2.1	Kvalitativní strategie získávání dat	40
5.2.1.1	Zakotvená teorie	40
5.2.1.2	Technika polostrukturovaného rozhovoru	41
5.2.2	Výběr respondentů, charakteristika souboru	42
5.2.3	Obecná charakteristika průběhu rozhovorů.....	43
6	ČTENÁŘSKÉ PREKONCEPTY ŽÁKŮ O DOBRÉ KNIZE.....	44
6.1	Kategorie prekonceptů	44
6.1.1	Kategorie první: Propojení dobré knihy s psychikou dítěte	45
6.1.1.1	Původ představ o dobré knize.....	45
6.1.1.2	Osoby zprostředkující dítěti kontakt s dobrou knihou.....	46
6.1.1.3	Pocity spojované se čtením dobré knihy	47
6.1.2	Kategorie druhá: Vnější stránka dobré knihy	48
6.1.2.1	Název a obálka.....	48
6.1.2.2	Uspořádání textu.....	49
6.1.2.3	Ilustrace	49
6.1.3	Kategorie třetí: Vnitřní stránka dobré knihy.....	55
6.1.3.1	Prostředí v dobré knize	55
6.1.3.2	Děj v dobré knize.....	56
6.1.3.3	Hrdina a postavy v dobré knize	58
6.2	Shrnutí výsledků výzkumu.....	62
ZÁVĚR.....		65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		66
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		70
PŘÍLOHY		71

ÚVOD

Co je knížka?

*Co je knížka? Je to živá bílých listů hromádka,
v ní si všechno hraje, zpívá, ptáci, děti, zvířátka.*

*A svět dětem vždycky znova do té hromádky se schová.
List obrátit stačí však a rázem nám před oči kousek světa vyskočí.*

Tu květ, slunce nebo pták.

(František Hrubín, Od jara do jara)

František Hrubín, jehož tvorba je stále velmi dobře přijímána dětskými čtenáři, v básni zachycuje knížku. Vystihuje ji obraznými pojmenováními, která mohou být někdy vzdálená našemu dospělému pohledu. Nesnaží se totiž zobrazit pojetí naše, dospělé, ale právě pohled dětský, plný fantazie a života, který se v mnohém liší od přesného a stručného pojetí našeho. Hrubínovo metaforické vyjádření knihy by mohlo být jedním z prvotních pohledů dítěte na dětskou knížku. Právě zmíněná dětská pojetí – prekoncepty, související s dětskými knihami, jsou hlavním předmětem zkoumání v této práci.

Vztah ke knihám mě provází již od dětství. Díky přístupu svých rodičů jsem si vytvořila k literatuře pouto již dávno před tím, než jsem se sama naučila dobře číst. Setkání s knihami se neodehrávala jen doma. Provázela jsem svou maminku do knihovny a „kouzelné“ knížky si alespoň prohlížela. Postupem času, s nástupem čtenářských dovedností se můj svět rozšiřoval o poznání nekonečných literárních zdrojů a můj pohled na knížku se i díky vedení mnohých inspirativních učitelů mnohokrát změnil. A vztah ke knihám přetrval až do současnosti. Při rozhodování o tématu diplomové práce pak byl směr mé volby jasný. Chtěla bych v rámci své budoucí profese rozvíjet zájem žáků o četbu a poskytnout jim tak možnosti, které jsem měla sama. Ve své budoucí práci bych chtěla navazovat na představy žáků a dále s nimi pracovat.

Při literární výchově ve škole se můžeme setkat s mnoha rozdílnými přístupy učitelů. V současnosti se ve výuce upřednostňuje přístup orientovaný na žáka. Učitel má možnost při vyučování vycházet z vlastního pojetí žáka a rozvíjet jeho pohled na literární učivo. Podmínkou je informovanost o požadavcích žáků na knihy a jejich představách o nich.

Hlavním cílem mé diplomové práce je objasnění významu čtenářských prekonceptů, které dohromady tvoří základní představu dítěte o dobré knize, a vytvářejí tak východiska pro práci v literární výchově. Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol.

V první z nich jsou nejprve objasněny a rozvinuty poznatky a souvislosti týkající se pojmů prekoncept a čtenářský prekoncept, které jsou pro orientaci v tématu nezbytné. Další podkapitoly vysvětlují pojmy čtenář, čtení, četba a čtenářství, na které je v současné době nahlíženo z mnoha pohledů.

Druhá kapitola se věnuje psychologické charakteristice osobnosti dětského čtenáře. Domnívám se, že k pochopení a objasnění významu čtenářských prekonceptů je nezbytné znát specifika období mladšího školního věku, ve kterém se zkoumaní čtenáři nacházejí. Je důležité poznat jejich prožívání, myšlení, vnímání, paměť, pozornost, představy i řeč.

Třetí kapitola popisuje spojení dítěte a knihy, vycházející z různých převážně literárních výzkumů, které sledovaly jednak vztah dítěte ke knize a jednak také pozici knihy v životě dětí. Pokud chceme dětského čtenáře poznat, musíme na něj pohlížet z více pohledů a jedním z nich je právě vlastní pohled dítěte.

Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá detailním popisem dvou základních výzkumů v oblasti dětského čtenářství. Domnívám se, že v současné době se mnoho výzkumů v oblasti literatury a čtenářství dětí věnuje zvláště čtenářské gramotnosti a tématům souvisejícím převážně s ní. Jen velmi málo literatury a výzkumů popisuje čtenářské prekoncepty. Pokud jsou zmíněny nebo sledovány, tak většinou spíše okrajově a téměř vždy v souvislosti s orientací v textu a schopností získávat z textu požadované informace. Přesto je však zřejmé, že zmiňovanou schopnost čtenářské prekoncepty do značné míry ovlivňují. Pro doplnění celkových zjištění byly využity výzkumy, které se věnují nejen čtenářské gramotnosti, ale také popisu a zjišťování některých okolností, které mohou působit na čtenářské prekoncepty.

V praktické části jsou nejprve stanoveny hlavní a dílčí cíle výzkumu a současně s nimi také výzkumné otázky. Následně dochází k popisu metod, které byly k realizaci výzkumu použity, a k charakteristice průběhu sběru dat. Samotný výzkum byl proveden pomocí rozhovorů s respondenty, kteří rádi čtou, ze dvou základních škol. Téma čtenářských prekonceptů je velmi rozsáhlé, a proto jsme jej zaměřili pouze na oblast prekonceptů o dobré knize.

Způsob, jakým čtenář mladšího školního věku přistupuje ke knize a pohlíží na ni, se u něj vytváří již od raného dětství. Dětské čtenáři jsou formováni svou rodinou, později školním prostředím a přáteli. Vztah ke knihám se tudíž utváří současným působením mnoha

faktorů. V konečném důsledku má každý čtenář alespoň trochu rozdílný pohled na tutéž knihu. Tuto skutečnost je důležité pochopit a umět s ní v pedagogické praxi zacházet a využívat ji. Proto je pro pedagoga důležité prekoncepty žáků znát, rozvíjet je a pracovat s nimi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

1.1 Prekoncept

Pro zdárný výsledek práce je důležité zvláště upřesnění dvou stěžejních termínů, které tvoří její nepostradatelný základ. Je podstatné zvláště terminologické upřesnění pojmu prekoncept, čtenářský prekoncept a objasnění a detailnější rozvedení psychologického pozadí, v souvislosti s nímž jsou uvedené termíny nejčastěji diskutovány.

1.1.1 Pojem prekoncept a čtenářský prekoncept

Jak uvádí Homolová (2011), zvláště v literatuře psychologického zaměření můžeme také narazit na jiné pojmy odlišující dětské vnímání světa od dospělého. Zmiňuje pojmy „naivní teorie dítěte či dětský naivní koncept (pojetí). Zvláště označení „naivní teorie“ odkazuje přímo k podstatě dětské interpretace jevů, se kterými dítě přichází do styku.“ (Homolová, 2011, str. 6). Dítě přijímá jevy a skutečnosti tak, jak k němu přicházejí. Svě pojetí pojmů vytváří a zařazuje do systému bez hlubšího zamyšlení nad jejich smyslem či pravdivostí. Vygotskij rozlišuje pojmy spontánní a pojmy vědecké. „Spontánními pojmy se rozumí ty formy myšlení nebo ty druhy pojmů, které se tvoří v procesu praktické činnosti dítěte či v bezprostředním styku s lidmi. Zatímco vědecké pojmy se vyvíjejí při osvojování systému poznatků předkládaných žákovi při cíleném vyučování.“ (Doulík, 2005, str. 9). Představy dítěte o spontánních pojmech pak můžeme označovat jako dětská pojetí. V pedagogickém slovníku je prekoncept rovněž označen výrazy „naivní teorie dítěte, žákovo pojetí učiva“ (Průcha, 2013, str. 218). Naivní teorie dítěte předpokládá, že „dítě sice vychází ze struktur, které jsou mu vrozeny, ale ty tvoří jen „startovací bod“. Dítě funguje jako „malý badatel“, konstruuje si provizorní pojmy a provizorní teorie o nich, jež si testuje v reálném životě.“ (Průcha, 2013, str. 164). Žákovské pojetí učiva je zde pak vysvětleno jako: „Souhrn poznatků, představ a interpretací, které si o učivu vytváří žák nebo student. Je individuálně svébytné; to znamená, že žáci stejného věku se mohou v pojetí téhož učiva lišit. Žákovo pojetí učiva se nevytváří jen na základě té podoby učiva, která je prezentována ve výuce (učitelem, učebnicí aj.), ale často na základě

naivních teorií dítěte, jež nemusí být v souladu s výukovou podobou učiva.“ (Průcha, 2013, str. 389). Setkáváme se rovněž s pojmem „žákova interpretace“. (Doulík, 2008). „Dále je možno zaznamenat i výrazy jako protokoncept, mylný koncept, spontánní koncept nebo dětská interpretace, případně miskoncepce (ten je však chápán spíše ve smyslu chybné představy jedince o daném pojmu).“ (Homolová, 2011, str. 6). Miskoncepce je tedy v rámci práce s žákovskými pojetími neméně důležitá. Je podstatné poznávat nejen dětská pojetí správná a odpovídající požadavkům, ale také pojetí chybná. Mylná pojetí je nutné vyhledávat a nabízet žákům alternativní pohledy na ně. Jindráček (2011) popisuje miskoncepci jako prekoncept, která není chybná z hlediska vnímání dítěte, ale pouze je nesprávná z hlediska aktuálního vědeckého pohledu. Je tedy pro školní praxi nežádoucí. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmenováními „*student's conception*“, „*student's understanding*“, „*student's idea*“, „*misconception*“ a „*naive theory*“. (Jindráček, 2011, str. 79 - 80). Dále Jindráček zmiňuje, že označení preconcept se v cizojazyčné literatuře téměř nevyskytuje z důvodu jeho úzkého zaměření orientovaného především na charakteristiku pojmů.

Prekoncept můžeme chápat jako „*primární představu o daných pojmech, kdy představy jsou otevřené systémy, které podléhají dynamickým změnám v interakci s novými informacemi, podmínkami a zkušenostmi, které jedinec přijímá*“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 413–416).

Prekoncepty jsou tedy založeny na minulých zkušenostech dětí, tyto zkušenosti jsou dále uspořádávány, až se z nich konečně stávají obecné pojmy v představách dítěte, které mu umožňují nahlížet s jejich pomocí na současnost (Homolová, 2011).

Čtenářský prekoncept v návaznosti na předcházející vysvětlení chápeme jako primární představu o pojmech týkajících se knih, čtenářství, literatury a dalších témat s nimi souvisejících.

1.1.2 Vnější a vzájemné vlivy působící na prekoncepty a dětského čtenáře

Prekoncepty procházejí neustálým vývojem. S přicházejícími zkušenostmi dítěte se mění také jeho představy o jednotlivých pojmech. Prekoncepty u dětí mladšího školního věku jsou ovlivňovány, kromě působení rodiny, vrstevníků a také masmédií, z velké části i školním prostředím. Všichni zmínění činitelé jsou považováni za vnější (exogenní) vlivy. Na čtenářské prekoncepty dítěte mohou působit také vlivy vnitřní (endogenní). Díky působení vnějších i vnitřních vlivů se upravují představy vytvořené v předškolním věku a prekoncepty

se v průběhu života dítěte proměňují. „*Dětská pojetí jsou jednou z primárních charakteristik učícího se jedince (včetně sociálního učení)*.“ (Homolová, 2013, str. 33).

Čtenářům dětského věku se v nedávné době ve svých studiích věnovalo nezanedbatelné množství autorů. Kromě jiného se také většina z nich v rámci svého zkoumání shodla na skutečnosti, že se dětské čtenářství v mnohém liší od běžné populace dospělého čtenářstva a jejich vnímání literárního díla a dětského pojetí včetně pohledu na čtenářství jako takové je ovlivňováno mnoha vnitřními i vnějšími vlivy. (Jindráček a kol., 2011). Pro příklad působících vnitřních (endogenních) faktorů můžeme zmínit fyzické a psychické dispozice dětského čtenáře a také specifika dětského čtenáře, které budou v dalších kapitolách rozvedeny více. Vnější (exogenní) vlivy působící na dětské čtenáře bychom mohli rozdělit na faktory týkající se školního prostředí, rodiny a ostatní faktory.

U školního vlivu jde například o působení učitele, spolužáků, učebních metod, forem nebo kurikulárních dokumentů. (Jindráček a kol. 2011). Jindráček a kol. (2011) rovněž uvádí zjištění, že učitelé u žáků nemají vliv na výběr četby. Zmíněnou skutečnost potvrzuje svými slovy také Lederbuchová (2004) podle ní byli v mnoha výzkumech učitelé uváděni jako osoby, které nikdy neovlivňují výběr četby a učitelé rovněž nejsou lidmi, se kterými by si dítě mohlo o knihách povídat. Tato skutečnost však není neměnná. V oblasti působení na vytváření vztahu dítěte ke knize jsou veliké rezervy. Učitelé by se měli snažit poznávat dětské čtenáře a využívat tak svůj potenciál. Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že zvláště v období mladšího školního věku je učitel dítěti nedostižným vzorem, i když se v rámci dalšího vývoje stává postoj dítěte k učiteli stále více kritickým.

Děti jsou směřovány ke čtení školou, která má rozhodně určitý vliv na vývoj čtenářství, ale základní vlivy působí již v předčtenářském období. (Čuřín a kol., 2013). Mezi vlivy rodinného prostředí můžeme zahrnout nejen celkový postoj rodiny ke knihám a čtenářství samotnému, ale také podružné faktory jako je vzdělání a sociální socioekonomický status rodičů nebo způsob, jakým jsou dítěti knihy předkládány.

Za zmínku stojí rovněž ostatní faktory. Zde můžeme zařadit kromě jiného samotné působení již přečtených knih na dítě, jeho vlastní zkušenost s literárním dílem. V neposlední řadě se v současné době stále více setkáváme s vlivem médií. Ovlivňují celý náš život a velmi těsně se dotýkají právě dětského čtenářství. Jejich vliv však není jen záporný. Nelze říci, že by počítače, televize a jiné vymoženosti moderní techniky pozornost čtenářů od literárních děl jen odváděly. Zmínit lze například projekt Čtení pomáhá. Jak již napovídá název a také heslo „*Pomáhej tím, že si čteš*“ (O projektu, 2015), žáci mohou pomocí na internetu vyplňovaných testů po přečtení knih darovat peníze konkrétním potřebným projektům.

Organizují se zde i soutěže pro celé třídy. Jde o zcela zřejmou pozitivní motivaci ke čtení uskutečňovanou pomocí multimédií. Jedná se o výjimečně pozitivní příklad, nemůžeme však opomenout fakt, že z hlediska multimédií především převažují vlivy negativní. Je podstatné, aby žáci nebyli zahlcováni pouze jednostrannou a lehce přijímanou a zpracovávanou zábavou, která ovlivňuje jejich pohled na svět. Na tomto místě může po kladné motivaci nastoupit právě četba jako vhodné rozšíření zájmu a adekvátní alternativa. Důležitý je především její vliv na estetické cítění a rovněž rozvíjení slovní zásoby žáků.

Jak uvádí Chaloupka (1989), je potřebné, aby čtenářství navazovalo na ostatní aktivity čtenáře a nebylo izolovanou jednotkou situovanou daleko od životní zkušenosti dítěte. Aby tak dítě bylo schopné propojovat knižní představy s vlastními reálnými zážitky.

Dětská pojetí z různých oblastí jejich života se prolínají a ovlivňují rovněž mezi sebou a utvářejí tak celkový pohled dítěte na svět.

Stejně tak dítě ovlivňují samotné čtenářské prekoncepty. Je důležité, aby se učitel obeznámil s prekoncepty svých žáků. Může s nimi pak lépe pracovat a pochopit a využít tak dětský pohled na knihu. Využíváním dětských pojetí v praxi může při správném přístupu docházet ke kvalitnímu rozvíjení vztahu žáků k literatuře, což se posléze může projevit jako aktivní pravidelné a uvědomělé čtenářství v dospělosti. Objevování dětských pojetí by pak mělo být nedílnou součástí práce učitele. (Doulík, 2005).

Homolová (2011) uvádí, že v didaktikách, jejichž součástí je práce s prekoncepty, jsou používány dvě rozdílné metody zacházení učitelů s prekoncepty:

- První metodou je „*vyjadřování prekonceptů*“ – učitel se snaží tvořit výuku tak, aby ještě před výkladem nových informací mohly děti samy vyjádřit své vlastní naivní pojetí pojmu. Mohou jej vyjadřovat slovně či s využitím obrázků. Učitel se s jejich pomocí seznamuje s dětským viděním skutečnosti a dítě přijímá nové informace, které si po zpracování ukládá do paměti v nové podobě.
- Metoda druhá „*boj proti prekonceptům*“ si klade za cíl vyvracení mylných představ dítěte. Metoda nevyužívá prekoncepty při výuce, protože vnímá mylná dětská pojetí jako překážku při učení nových informací. Dětská pojetí mohou být zpochybňována a opravována při výuce učitelem či ostatními dětmi.

Lederbuchová (2004) uvádí, že pokud v literární výchově chceme působit na postoje dítěte ke čtení, je zde potřeba věnovat mnohem více pozornosti dětskému čtenáři. „*Poznat jeho čtenářské zájmy a motivace pro četbu určitého druhu literatury, poznat jeho čtenářské schopnosti a dovednosti, úroveň jeho připravenosti k četbě krásné literatury. Je třeba teorii i praxi literárního vyučování vstřícněji otevřít výsledkům výzkumů dětského čtenářství a jeho teorie.*“ (Lederbuchová, 2004, str. 9). Navazování dalších informací na žákovská pojetí může být pravou cestou. Správné vedení výuky a využívání prekonceptů učitelem může nakonec vést ke značnému zjednodušení průběhu vyučování.

1.1.3 Vliv žákovských pojetí na vnímání literárního díla

Při vnímání literárního díla čtenář získává nové informace, které následně porovnává s již v minulosti získanými představami a pojmy a umisťuje je k uspořádání představ a pojmů osvojených v dřívější době. Vytváří si tak jakousi myšlenkovou mapu. Při osvojení dalšího pojmu dochází k jeho srovnání s pojmy a skutečnostmi již nabytými a nakonec je zařazen do pojmové mapy. Zmíněný proces úzce souvisí s myšlením, konkrétně s jednotlivými myšlenkovými operacemi, které se na jeho průběhu z větší části podílejí. (Jindráček a kol., 2011). Myšlenkovými operacemi rozumíme analýzu, syntézu, abstrakci, srovnávání, indukci, dedukci, analogii, kategorizaci a generalizaci (zobecnování).

Pro utváření a další formování čtenářských prekonceptů je z myšlenkových operací podstatná především generalizace. Při generalizaci dochází ke srovnávání původního myšlenkového obsahu se současným osobitým vnímáním okolního prostředí. Díky generalizaci je tak žák uschopněn pracovat s literárními pojmy na různých úrovních a přemýšlet o nich v mnoha souvislostech. (Jindráček a kol., 2011). Proces generalizace můžeme vysvětlit jako zjištění společných vlastností pojmů a jejich vzájemné propojování na základě těchto zjištění. Důležitá je rovněž kategorizace – třídění předmětů a jevů do mentálních kategorií podle jejich podobnosti. Také ostatní myšlenkové operace jsou při vytváření dětských pojetí značně využívány.

Jindráček a kol. (2011) zmiňuje, že ze současného stavu čtenářského pojetí konkrétního žáka pak vychází žákova komunikace s konkrétním literárním dílem. Právě pomocí utvořených pojetí u žáka dochází k individuálnímu chápání díla. Individuální proto, že neexistuje jeden způsob pochopení díla, ale každý žák je individuální bytost a jeho chápání díla je naprosto originální. Čtenářská pojetí tak tvoří aktivní a proměňující se systém, na kterém je následná

literární interpretace přímo závislá. Je proto zřejmé, že je ve školní výuce nutné brát v potaz myšlenkové obrazy pojmů, které si žáci vytvářejí. Dítě si chce vytvořit svůj vlastní pohled na literární dílo, proto je důležité dát žákovi prostor pro jeho vlastní interpretaci, se kterou můžeme dále pracovat. Mnohem trvalejšího rázu jsou totiž vědomosti, které si žák vytváří pomocí proměny svých původních pojetí okolního světa, než vědomosti, které jsou získány pouhým přenesením a zapamatováním skutečnosti. Jedná se o konstruktivistické pojetí komunikace s literárním dílem, které je založeno na samostatné a aktivní práci žáka. Z vlastní zkušenosti nám může být zřejmé, že žák si nejlépe zapamatuje ty činnosti, které si sám prožije. Není proto vhodné, aby se setkával jen s pasivním přijímáním předkládaných informací.

Podstatné je získání pozitivního vztahu ke knihám a k četbě jako takové již v primárních stupních vzdělávání. Pokud se vztah v rané době vytvořit nepodaří, je téměř nemožný jeho vznik později, kdy se žák setkává s mnohem lákavějšími činnostmi. (Jindráček a kol., 2011). Překážkou mohou být rovněž značné školní povinnosti, které mohou způsobit, že dítěti na četbu jednoduše nezbyvá čas. (Chaloupka, 1989). Nelze opomíjet důležitý moment setkání s „první knihou v období“, kdy už dítě disponuje schopnostmi, které mu umožňují samostatně číst. Podstatným poznatkem je skutečnost, že *„knih, která se zapíše do vědomí dítěte jako bohatý čtenářský zážitek v době, kdy začíná číst, otevírá stimulaci čtenářských zážitků dalších.“* (Chaloupka, 1989). Chaloupka (1989) rovněž uvádí, že existuje také možnost, že kniha zapůsobí opačným dojmem, proto je důležité nejen dítěti nabízet obohacující literaturu, ale rovněž předkládat knihy ve správný čas. Žák do knihy promítá své vlastní potřeby a pocity, přijímá ji za svou. (Chaloupka, 1995b). Dítěti bude dobrou knížkou v pravou chvíli ta, ve které dojde k dokonalému propojení vcítění a zvnitřnění (Chaloupka, 1995b). Podle Chaloupky (1989) mají všechny děti předpoklad stát se čtenáři, pokud se tyto předpoklady nevyužijí a nerozvinou, je vina většinou na straně okolí dítěte. Úkolem školy je pak nabízet žákům umělecky i jejich věku odpovídající díla v široké žánrové paletě, která budou navazovat na konkrétní žakovská pojetí a postupně tak zvyšovat jejich zájem o knihy. Je potřeba zajistit dítěti takový přísun textů, které jsou u něj schopny vyvolat estetický zážitek v takové intenzitě, že jej dítě touží zažívat znovu a znovu, a proto vyhledává stále nové knihy. (Liptáková, 2011). Při správném výběru knih dochází ke kvalitním zážitkům z četby, které mohou dlouhodobě pozitivně ovlivňovat žakovské pojetí.

1.2 Čtenář

Na otázku, kdo je čtenář, položenou předškolnímu dítěti, školákovi a dospělému, bychom zcela zřejmě od každého z nich obdrželi úplně rozdílnou odpověď. Ačkoli se jedná o různé pohledy na tentýž pojem, je možné, že přes odlišnost, zřejmou na první pohled, dojde po delším zkoumání k nalezení jejich společného základu.

Existuje mnoho výkladů pojmu čtenář. Definic pojmu čtenář je nejspíše tolik, kolik existuje pohledů na čtenáře jako takového. Podle nejjednoduššího pohledu by mohl být čtenářem prostě ten, který čte. Z jiného úhlu pohledu by ale nemusel být považován za čtenáře každý, kdo kdy přečetl knihu. Když o sobě člověk zmíní, že je čtenář, většinou tím myslí nejen že umí číst, ale také, že čte hodně a rád. A pokud ne, alespoň by chtěl číst více. Knihovny registrují své čtenáře, čtenářem by tedy mohl být také ten, kdo chodí do knihovny. Jeden z dalších pohledů nám nabízí vysvětlení Homolové: „*Čtenář je člověk, který využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace.*“ (Homolová, 2009, str. 6).

Podle Gabala můžeme považovat za čtenáře děti, které:

- a) přečtou alespoň jednu knihu za měsíc;
- b) čtou knihy pro zábavu i pro poučení ne pouze doporučenou školní četbu;
- c) čtou pravidelně nejméně 1 – 2krát týdně;
- d) baví je čtení.

(Gabal 2003, str. 15)

Z potřeb naší práce pak vyplývá chápání čtenáře jako toho, který čte knihy, ať už je čte z vlastní potřeby, či je pro něj čtení povinností ukládanou školou nebo rodiči. Čtenáře je pak potřeba rozlišit na kategorii čtenářů vnitřně motivovaných a ostatní čtenáře. Je důležité motivovat ke čtení právě ty žáky, kteří do první kategorie čtenářů nepatří.

1.3 Čtení a četba

Čtení je činnost, která se v určité podobě objevuje u dětí velmi raného věku dlouho předtím, než se dítě naučí doopravdy číst - rozpoznávat jednotlivá písmena a získá schopnost spojovat je při čtení do slov a vnímat tak jejich smysl. Předtím dítě vnímá jednotlivé obrázky v dětských knihách a jeho ukazování na jednotlivé obrázky a jejich postupné pojmenovávání je vlastně jakési počáteční „čtení“. (Homolová, 2013).

Stejně jako u pojmu čtenář, i pro četbu existuje mnoho různých vysvětlení. Pro představu zde uvádíme pouze tři z nich „*Výrazem čtení primárně označujeme proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu složeného ze slov, jehož podstatou je dešifrování grafických znaků a chápání významů slov na základě spojování jejich obsahu a formy.*“ (Homolová, 2011, str. 113). Jiná definice označuje čtení jako: „*Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů, jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace.*“ (Průcha, 2013, str. 42). Poslední je pak logopedická definice: „*Čtení je jeden z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, který u člověka vyvolává myšlenkové pochody; jde o porozumivé převedení zrakem (resp. hmatem u nevidomého) vnímaného grafického (resp. plastického) kódu na kód zvukový, který je nositelem významu, přičemž pochopení tohoto významu je konečným cílem celého procesu; při počátečním čtení, kdy se dítě seznamuje s písmeny (grafémy), hláskuje, čte písmeno po písmeni, sestavy písmen tzv. luští je aktivizována subdominantní hemisféra (vesměs pravá); v dalším stadiu čtení přestává číst písmena jako tvary a začíná je interpretovat (v náležitých sestavách) podle jejich obsahu (začíná slabikovat, event. číst globálně), přesouvá se aktivita do dominantní (obvykle levé) hemisféry“.* (Dvořák, 2007, str. 41-42).

Všechny tři definice se shodují ve vnímání čtení jako absorbování a převedení znaků na srozumitelný obsah, což je hlavním smyslem čtení. Dítě se nejprve učí znaky číst, posléze je dávat dohromady a rozumět jim z hlediska tvořeného celku.

V díle Lederbuchové (2004) je pak čtení pojaté jako vnímání významu znaků odlišováno od pojmu četba, který zachycuje také komunikaci mezi čtenářem a dílem. Stejně rozlišuje oba pojmy rovněž Metelková-Svobodová (2013), která četbu pojímá jako aktivitu sloužící ke komunikaci, která se pohybuje ve středu zájmu čtenáře, je systematická a dlouhodobá a plní ve vztahu ke čtenáři různé funkce. Četbu podobně definuje také Homolová: „*Četbou je označován proces, při němž je čtenému přikládán určitý specifický význam.*“ (Homolová, 2009, str. 6).

1.4 Čtenářství

„*Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince.*“ (Wildová, 2001).

Pro Chaloupku (1995a) je čtenářství především příjemný prožitek, který není hlavně nástrojem, ale sám o osobě nabývá smysl a vnáší do života pocity libosti a uspokojení.

V obou těchto citacích se setkáváme nejen s čtenářstvím, které je nástrojem obohacování jedince. Čtenář je zde vnímán jako ten, který se prostřednictvím čtenářství podílí nejen na svém jednostranném rozvoji, ale rovněž je mu umožňována participace na životě společnosti.

Další možnost nahlížení na čtenářství nám poskytuje definice Metelkové-Svobodové: „Čtenářství je pokládáno za soustavnou, dlouhodobou aktivitu, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku.“ (Metelková-Svobodová, 2013, str. 33). V této definici je kladen důraz především na rozvoj čtenářství v průběhu života, v jehož rámci na čtenářství působí celá řada různých faktorů. (Metelková-Svobodová, 2013).

Pro rozvoj čtenářství je důležité uplatňování různých podmínek. K doplnění celkového obrazu o něm představíme podmínky uvedené Košťálovou (2010):

- ve škole čtení není pokládáno za neužitečnou činnost, dospělí jsou pro žáky vzory;
- žáci dostávají často prostor ke čtení ve škole, jejich čtení je pravidelné;
- učitelé jim předčítají, i když už žáci ovládají techniku čtení;
- žáci mají ve škole snadno dostupné knihy i texty ke čtení;
- žáci mají možnost vybírat si knihy dle své preference;
- jsou upřednostňovány celé knihy před pouhými úryvky textů;
- žáci mají možnost vzájemně sdílet své dojmy z četby;
- žáci se učí texty písemně komentovat i vytvářet nové;
- učitelé disponují schopnostmi, které obohacují výuku čtení;
- učitelé mají aktuální znalosti o knihách, sledují knižní trh.

Zvláště podmínka existence dostatku prostoru ke čtení ve škole, dále možnost výběru knih žáky podle jejich zájmů a také schopnosti učitele, jsou často zjišťovány v různých výzkumech zkoumajících dětské čtenářství.

2 PSYCHICKÝ OBRAZ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Pro doplnění celkového obrazu o dítěti a pochopení jeho nezaměnitelného pohledu na svět je nutné znát rovněž psychické zvláštnosti žáků mladšího školního věku. Psychika dítěte se od psychiky dospělého zcela zřetelně liší v mnoha důležitých ohledech. Je proto podstatné v rámci zkoumaného tématu získat znalosti vycházející z těchto odlišností. Právě zmiňované vlastnosti dětské psychiky totiž do značné míry působí rovněž na utváření samotného dětského pojetí. Jedná se o již dříve zmiňované vnitřní vlivy, které budou v následujícím textu více přiblíženy.

Období mladšího školního věku můžeme zhruba zařadit do věkového rozmezí od 6-7 let do 11-12 let, přičemž závěr období je již v některých případech spojen s nástupem puberty, což se pojí s mnoha dalšími odlišnostmi. Jeho začátek je často datován od nástupu do školy. Podle Piageta se jedná o stádium konkrétních operací. Pro období mladšího školního věku je podstatná škola, která na dítě značně působí a se kterou v tomto období souvisí většina jeho činností. Vliv školy, nejen z hlediska výuky, je v tomto období rozhodně nezanedbatelný. Někteří autoři stádium člení na kratší období. Zdeněk Matějček jej dále rozděluje na období mladšího školního věku 6 až 9 let a období středního školního věku trvající od 9 do 12 let. Thorová (2015) jej dělí na rané střední dětství, které trvá rovněž od 6 do 9 let a pozdní školní dětství (prepubescenci) od 10 do 11-12 let. Vágnerová (2005) píše o obdobích raného školního věku, jehož začátek se pojí s nástupem do školy, a který většinou bývá ve věku 6-7 let do 8-9 let, a středního školního věku, který probíhá od 8-9 let do 11-12 let.

Období mladšího věku se nezdá příliš bohaté na změny na rozdíl od období staršího školního věku, nebo předškolního či raného věku dítěte. Rovněž psychoanalýzou je nazýváno obdobím latence, jedná se o období, kdy je skončena jedna z částí psychosexuálního vývoje a základní emocionální a pudová složka osobnosti je ještě ve fázi odpočinku před nástupem puberty (Šimíčková-Čížková, 2008). Dochází k rozvoji kulturního superega, na nějž mají vliv rovněž učitelé a vychovatelé. (Thorová, 2015). Celkově je pro období typický rostoucí zájem o druhé. (Vágnerová, 2005). Thorová (2015) dále uvádí, že ve vnitřním světě dítěte podstatné změny související s nástupem školní docházky probíhají a klid je tak pouze relativní. Thorová (2015) také říká, že pro dítě je nejzásadnější změnou právě zahájení školní docházky. Pro děti, které předtím navštěvovaly mateřskou školu, není změna tak náhlá jako u dětí, které tuto příležitost nedostaly. Přesto je však změna i tak značná. „Školní věk lze chápat jako období

oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy.“ (Vágnerová, 2005, str. 237). Podle Chaloupky je při vstupu do školy zvláště výrazný zvrát sociálních rolí, kterému se později vyrovná až nástup do práce. Znamená zásadní přetváření dosavadních aktivit dítěte a spočívá v tvorbě nových vztahů a přezkušování vztahů navázaných doposud. (Chaloupka, 1982). V některých publikacích je etapa označována jako období střízlivého realismu (Šimíčková-Čížková, 2008). Vnímání mladšího školáka je zaměřené na pochopení okolního světa takového, jaký je doopravdy. Školák se touží seznamovat se světem ne takovým, jaký si ho představuje (naivní realismus), ani světem jaký by měl být (kritický realismus), ale pouze se světem reálným. Zajímá se tedy o věci, které jej s reálným obrazem světa seznamují. (Šimíčková-Čížková, 2008). Ve světě knih jsou to například encyklopedie, cestopisy nebo životopisy. Erickson etapu charakterizoval jako období snaživosti a iniciativy. (Šimíčková-Čížková, 2008). Podstatná je snaha získat za dosažený úspěch uznání druhých. (Thorová, 2015). Dítě se snaží dosáhnout vysokých výkonů, charakteristický je jeho smysl pro pracovitost, získává zde sebevědomí. (Šimíčková-Čížková, 2008). Vytváří si vztah k práci, rozvíjí se jeho pracovitost a pečlivost. Patrná je také snaha vyhnout se neúspěchu, který by mohl způsobit pocit méněcennosti. (Vágnerová, 2005). Dítě si rovněž osvojuje schopnost sebehodnocení, uvádí Thorová (2015). Pokud se dítě ve škole setkává se správným přístupem, dostává možnost vytvořit si ke škole kladný vztah a základ pro svůj celoživotní pohled na ni.

2.1 Emoce

Podstatné změny probíhají v emocionální složce dětské psychiky. Díky postupnému vývoji CNS se u dítěte postupně zvyšuje stabilita emocí. (Vágnerová, 2005). Do ústupu se dostává labilita a impulzivita. (Šimíčková-Čížková, 2008). „*Erikson školní období dokonce označuje za fázi citové vyrovnanosti.*“ (Vágnerová, 2005). Dítě se po citové stránce postupně stává stálejším a vyrovnanějším. Ustupuje rovněž dětský egocentrismus a dítě si stále více osvojuje schopnost své emoce kontrolovat. (Šimíčková-Čížková, 2008).

Pro období je typický pozitivní pohled na svět. Dítě je již schopno vyhodnocovat některé situace a vznikající city potlačovat, nebo je adekvátně vyjadřovat. Tato schopnost se s dalším zráním dítěte stále více zlepšuje. Právě ve školním věku jsou emoce dítěte nejvíce vnitřně omezovány. (Vágnerová, 2005). Vágnerová (2005) dále píše, že nejvíce je potlačováno vyjadřování strachu a smutku. Zvyšuje se schopnost empatie a rozvíjí se emoční inteligence.

Žák se učí číst v citech svých i v citech druhých, snaží se je pochopit a přiřadit jim význam. Dítě již velmi dobře dokáže vyjádření citů přizpůsobit očekáváním osob ze svého okolí. Vágnerová (2005) říká, že v tomto období je pro něj podstatné zvláště to, jak se na jeho i cizí city dívají jiní lidé a podle toho je také vyhodnocuje. Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že dítě rozpoznává velké množství odlišných citů a možností jejich vyjádření. Existují rozdíly v ovládnutí uvedené schopnosti, které závisí na odlišném sociálním prostředí dítěte (Šimíčková-Čížková, 2008). Ve středním školním věku již dítě rozumí tomu, že pocity mohou být i opačné nebo si mohou odporovat. (Vágnerová, 2005).

U dítěte mladšího školního věku stále ještě existuje vysoká citová ovlivnitelnost. Emoce mají u dítěte značný vliv na školní úspěšnost a celkovou spokojenost. Právě v mladším školním věku můžeme nalézt počátek vývoje vyšších citů, které se právě tehdy začínají objevovat a působit ve vyšší míře.

Na základě nových zkušeností zde dochází také k rozvoji sebehodnotících emocí. (Vágnerová, 2005).

2.2 Vnímání

Dochází ke značnému rozvoji smyslového vnímání, které je jedním z předpokladů školní zralosti. (Vágnerová, 2005). Vnímání přestává být náhodným procesem, ale začíná být stále více cílevědomé. (Šimíčková-Čížková, 2008). Šimíčková-Čížková (2008) dále říká, že dítě poznává vlastnosti předmětů a jevů v jejich podstatě, nachází nové vztahy a souvislosti, pohled na okolní svět se dítěti rozšiřuje v prostoru i v čase. Právě díky vytváření nových souvislostí však mohou ve vnímání vznikat chyby, které se vyvíjejí spolu s věkem. (Piaget, 2014). Schopnost analýzy a diferenciací prochází u dítěte stále větším rozvojem, což dále podporuje proces poznávání světa (Šimíčková-Čížková, 2008). Děti v tomto věku mají schopnost vizuální analýzy a syntézy. Dokáží již totiž vnímat celek složený z detailů, které mezi sebou mají určité vztahy. (Vágnerová, 2005).

Během tohoto období se dítě přes vnímání konkrétních jevů a předmětů postupně dostává až k vnímání generálnímu, již okolo 10-11 roku je jeho vnímání téměř stejné jako u dospělého člověka. (Šimíčková-Čížková, 2008). Zatímco v předškolním věku je vnímání spíše náhodné, mladší školáci již mají ve vnímání určitý systém. Dochází u nich k tzv. systematické exploraci, kdy si prohlíží předmět, a tak mají jistotu, že v průběhu procesu nic důležitého nepřehlédnou. (Vágnerová, 2008) Šimíčková-Čížková (2005) zmiňuje, že

všeobecně má dítě méně zkušeností pro to, aby mohlo správně třídit informace, či hledat souvislosti. Je tedy zřejmé, že při procvičování těchto schopností dochází k dalšímu zlepšování vnímání. Vliv učení a s ním související snižující se počet chyb ve vnímání se začíná zřetelně projevovat až ve věku od 7 let. (Piaget, 2014).

2.3 Představy

Představivost dosahuje v mladším školním věku maxima. Postupně přestává být charakteristicky bezděčná jako v období předškolním. Školák již dokáže rozlišovat mezi skutečnými a fantazijními představami a přibližuje se tak běžné životní realitě. (Šimíčková-Čížková, 2008). Fantazie se dostává do pozadí, odkud je ale dítětem znovu přitahována a ožívována zejména při četbě.

Důsledkem školního vyučování dochází k rozvoji převážně záměrné představivosti. Jedná se podstatný okamžik ve vývoji, důležitý přesun od spontánního vybavování představ k záměrnému. Schopnost zacházet s představami má poté přímý vliv na pozdější operace s pojmy. (Šimíčková-Čížková, 2008).

2.4 Myšlení

Průběh školní docházky značně působí na rozvoj myšlení, důležitým prvkem je zde rovněž učitel jako komplexní osobnost a jeho působení na žáka samotného. U dítěte dochází k rozvoji zacházení s logickými operacemi. Logické myšlení ještě není rozvinuto do té míry, aby se jím dítě mohlo řídit ve všech situacích, a k přechodu k dalšímu způsobu uvažování dochází pozvolna. (Vágnerová, 2005). Vágnerová (2005) dále uvádí, že především u problémových situací používá dítě u sebe více zafixované, nižší způsoby myšlení a stejným způsobem může dítě řešit také problémové úkoly.

Logika školního dítěte vychází z konkrétních situací a věcí. (Šimíčková-Čížková, 2008). Souvisí především s realitou, kdy pro dítě není důležité, jestli je konkrétní objekt právě přítomný, ale stačí mu pouze, že už se s ním někdy setkal. (Vágnerová, 2005). Dále Vágnerová (2005) říká, že pro mladšího školáka je podstatná především osobní zkušenost. Podle Piageta dochází počátkem školní docházky k přechodu z období názorného myšlení do fáze konkrétních operací, která začíná asi v 7 letech a končí přibližně v 11. (Vágnerová, 2005). Je zřejmé, že na začátku tohoto období dítě pracuje převážně s myšlením zabývajícím se

konkrétními předměty a jevy a jeho myšlení je tedy názorné. „*Myšlení na této úrovni operuje s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah.*“ (Vágnerová, 2005, str. 48). Pokud dochází k zobecňování, děje se tak na základě výrazných vlastností předmětu. Postupem času dochází k oddělení myšlení od vnímání a jeho osamostatnění, na což má vliv především školní vyučování. (Šimíčková-Čížková, 2008).

Dítě si v souvislostech vzájemně propojuje rozdílné současně probíhající myšlenkové procesy a utváří se ucelený systém myšlenkových postupů, které jsou založeny na konkrétních logických operacích. (Šimíčková-Čížková, 2008). Rozvíjí se schopnost klasifikace, postřehování souvislostí a vztahů dítětem. Pokroky jsou znatelné také v oblasti využívání nových informací (Vágnerová, 2005). Dochází také k rozvoji pojmového myšlení (Chaloupka, 1982)

Pro žáky mladšího školního věku je podle Vágnerové (2005). v rámci konkrétního logického myšlení typická schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Přičemž decentrace, která je považována za schopnost zkoumat skutečnost z více hledisek a přihlížet přitom k rozmanitým souvislostem a vztahům (Vágnerová, 2005), je pro účely práce zvláště významná. Můžeme na ni pohlížet jako na jeden ze způsobů vzniku prekonceptu, kdy jedinec nejprve pohlíží na objekt z více hledisek, aby pak mohl na základě svého pozorování vytvořit konečný závěr. Konzervace je pak schopnost dítěte chápat zachování vybraných vlastností předmětu, i když se změní jeho vzhled. (Liptáková, 2011).

Ve škole je spíše rozvíjeno konvergentní myšlení (jedná se o postup, kdy je požadováno dostat se určenou cestou k jedinému cíli), než myšlení divergentní (tvořivé), které je projevem kreativity dítěte a dochází při něm k hledání nových cílů i postupů. (Šimíčková-Čížková, 2008).

2.5 Řeč

Vývoj řeči je úzce propojen s vývojem myšlení. Do školy se dostává dítě již s určitou základní znalostí mluveného mateřského jazyka. Mezi dětmi však existují velké rozdíly ve skladbě řeči, slovní zásobě, výslovnosti slov a tedy celkové kvalitě řeči. (Šimíčková-Čížková, 2008). Předpokládá se, že dítě při nástupu do školy dokáže naslouchat instrukcím a následovat je.

V rámci školní výuky se dítě seznamuje jinými podobami řeči a učí se používat rovněž písemnou a čtenou podobou řeči. (Šimíčková-Čížková, 2008). Osvojení čtení a psaní patří mezi velmi náročné činnosti, které kladou zvláště na počátku učení na myšlení dítěte velké

nároky. Je nutná rovněž spolupráce jednotlivých smyslových analyzátorů a poznávacích procesů. Řeč se díky osvojování schopnosti číst a psát velmi rychle rozvíjí a vlivem školy dochází k zlepšování všech jejích součástí, jako je slovní zásoba, či délka vět a schopnost aplikace gramatických pravidel. (Šimíčková-Čížková, 2008). Slovní zásoba se rozšiřuje o nová slova a rovněž o méně časté výrazy. (Thorová, 2015). Na aktivní slovní zásobu má vliv jak prostředí školy, tak i rodina a další skupiny, ve kterých se pohybuje (Vágnerová, 2005). U školáka také dochází k postupné proměně vnímání slov. Pro účely práce je důležité vědět, že je nejprve vnímá a popisuje v rámci vztahu ke konkrétní situaci, popisuje jejich vzhled nebo činnost, kterou s nimi má spojenou, až se nakonec dostává k jejich vysvětlení s využitím nadřazeného slova nebo souvislosti s jiným objektem. (Vágnerová, 2005). Podle Liptákové (2011) dítě rozděluje jevy do skupin na základě společných a rozdílných vlastností tak, že si uvědomuje sice konkrétní, ale objektivní souvislosti mezi nimi.

Je rovněž zřejmé, že existují značné rozdíly mezi úrovní řeči dětí pocházejících z rozdílně podnětného prostředí. (Šimíčková-Čížková, 2008).

2.6 Paměť

S vývojem CNS je dále rozvíjí také paměť. (Thorová, 2015). Největším vývojem také díky začátku školní docházky prochází právě ve věku 6-12 let. (Vágnerová, 2005). V období nástupu dítěte do školy u něj ještě převažuje mechanická, mimovolná paměť, která je úzce propojená s percepcí. Právě z této zkušenosti vychází potřeba názorného vyučování. (Šimíčková-Čížková, 2008). Šimíčková-Čížková (2008) dále uvádí, že dítě v raném školním období potřebuje asistenci dospělého, aby mohlo správně propojovat staré představy s představami nově získanými. Paměť však v tomto období prochází stálým rozvojem a dochází tak k jejímu neustálému zdokonalování.

Paměť je schopná pojmout více informací a více využívat při zapamatování logické provázanosti. (Vágnerová, 2005). Zlepšuje se krátkodobá paměť a rychlost zapamatování. Dítě stále častěji využívá záměrné zapamatování, učí se vzájemně spojovat různé druhy paměti, vybírá podstatné informace pro zapamatování. Důležitý je přístup učitele. (Šimíčková-Čížková, 2008). Paměť je přímo závislá na motivaci.

2.7 Pozornost

Pozornost je pro žáka mladšího školního věku velmi důležitá. Propojuje se přímo s činnostmi ve vyučování a dosažení adekvátní úrovně vývoje pozornosti je pro úspěch ve škole nezbytné. Její vývoj je úzce propojen s úrovní zralosti CNS. (Vágnerová, 2005). Pozornost rovněž přímo působí na úroveň dalších poznávacích procesů a nedostatečná úroveň jejího rozvoje tak může mít za důsledek školní neúspěšnost. (Šimíčková-Čížková, 2008).

Začátek školní docházky se pojí s pozorností krátkodobou, nezáměrnou, díky převaze vzruchu nad útlumem se pozornost dítěte mladšího školního věku okolními vlivy lehce rozptýlí a nevydrží být dlouho zaměřená na jednu činnost. (Šimíčková-Čížková, 2008). Schopnost soustředění prochází od začátku školní docházky nutným vývojem, ale doba udržení pozornosti je v období mladšího školního věku i přes proces vývoje stále nepříliš dlouhá. (Vágnerová, 2005). Později, díky nárokům, které na žáka klade školní vyučování, se pozornost stává záměrnou a mladší školák se své vnímání učí uspořádat. (Thorová, 2015). Ovládnutí pozornosti vlastní vůli je pro žáky velmi náročné, a protože u takto malých dětí chybí vlastní regulace, je nutné této skutečnosti uzpůsobit také strukturu vyučování. Je nutné přizpůsobovat úkoly věku žáků a platí pravidlo čím nižší věk žáků, tím kratší trvání jednotlivých činností a nutná je rovněž kvalitní a opakovaná motivace. (Šimíčková-Čížková, 2008). Důležitá je pro žáky názornost, obohacování vyučovacích jednotek pohybovými chvilkami a rovněž zařazení odpočinku (Thorová, 2015). Vágnerová (2005) uvádí, že zrakové a sluchové podněty kladou na pozornost žáka rozdílné nároky a zrakové podněty jsou tudíž díky jejich větší stálosti pro žáky náročné méně, ale později v průběhu vývoje se tento rozdíl vyrovná.

3 POHLED DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA KNIHU

Kniha by měla být pro dítě obohacením jeho vnitřního života. Četbou knih se zlepšuje představivost dítěte a kniha rozvíjí jeho jedinečnou fantazii, tím že vytváří v jeho mysli dokonale originální obrazy svých příběhů. Při četbě dochází k formování osobnosti dítěte, k upevňování mravních postojů a hodnot. Kniha může dopomoci k rozvíjení citové stránky dítěte. Dětský čtenář nezůstává lhostejný k osudům svých hrdinů, ale sdílí s nimi jejich radosti i starosti, lituje je, soucítí s jejich trápením a raduje se s nimi, prožívá jejich životní situace. Četba tak pro dítě může být zdrojem poznání nejen sebe samého, ale i druhých, pokud dokáže aplikovat získané zkušenosti i v běžném životě a ve svých vztazích. Kniha může být pro svého čtenáře zdrojem poznání nejen kultury vlastní, ale i dalších kultur, jejich jazyka, způsobu myšlení a jednání. Spolu se všemi poznáními přichází také dovednost číst, ne však pouze absorbovat uvedené informace, ale vnímat rovněž estetickou stránku umělecké literatury a učit se hledat hodnotu v umění. (Lederbuchová, 2004). „*Vztah k četbě je výslednicí mnoha a mnoha činitelů.*“ (Chaloupka, 1995)

Jak se na význam četby dívají samy děti? Dítě vnímá a přijímá knihu především jako zdroj zábavy, ne všem dětem však četba přijde dostatečně atraktivní. Ve výsledcích výzkumu Stanislavy Lederbuchové (2004) je uvedeno, že většina dětí čte ráda. Přesto je však možné, že někteří žáci odpovídali spíše pod vlivem toho, co se od nich očekává. Václavíková Helšusová (2012) zmiňuje, že 55% dětí čtení baví. Z výzkumu Václavíkové Helšusové (2012) dále vyplývá, že denně čte knihu 28% procent dětí. Bocan a kol. (2012) ve svém šetření uvádí, že přes týden čte knížku každodenně nebo alespoň dvakrát až třikrát denně 26% dětí. 24% dětí ve věku od 10 do 12 let tráví čas o víkendu s knihou. Výsledky většiny výzkumů v této oblasti se v mnoha ohledech podobají. Vyplývá z nich, že u dětí mladšího školního věku je procento pravidelných čtenářů, kteří čtou především pro své vlastní potěšení, stále vysoké. Vzhledem k množství možností trávení volného času, které se nabízí dětem, nejsou zase zjištěná procenta tak nízká, pokud je ovšem nesrovnáváme zrovna s dávnějšími slovy Chaloupky (1989), který tvrdil, že české děti čtou mnohem více než děti v jiných zemích. Tato skutečnost je, jak je nám zřejmé z mezinárodních výzkumů, již dávno překonaná a české čtenáře předbíhají nejen žáci ze států severní a západní Evropy, kde jsou výsledky dlouhodobě vysoké, ale také mnoha dalších.

Stále je předmětem mnohých diskusí role elektrotechniky na snižování zájmu dětí o četbu. Podle Chaloupky (1995a) je televize hlavně požirač času, který by mnohé děti mohly využívat lépe. Tvrzení můžeme v současné době vztáhnout rovněž na počítače. Zároveň také televize působí proti dětské fantazii, dítěti je vše předkládáno již v hotové verzi a na rozdíl od čtení knih nemá potřebu zapojovat svou představivost. (Chaloupka, 1995a). Snižování zájmu o knihy ale nemůžeme dávat za vinu jen elektronické konkurenci, která bývá často uváděna jako hlavní důvod mizícího zájmu o četbu (Matoušek, 2004). „*Na vině jsou také dluhy v dlouhodobém výchovném působení předchozích generací, které byly v postkomunistických kulturách ve srovnání se západní Evropou nadlouho ovlivněny specifickostí kulturního vývoje a „únikovým“ zbožňením literatury.*“ (Matoušek, 2004, str. 4). Jak dále uvádí Matoušek (2004), rodina a čtenářské zázemí, které poskytuje, má největší vliv na budoucího čtenáře. Ačkoliv, jak doplňuje Chaloupka (1995a), je úloha rodiny stále více oslabována. Přesto si své prvotní zážitky s knihou mnozí dospělí spojují s účastí rodičů. Důležitý je princip nápodoby, který je v počátcích samostatného čtenářství zřejmým impulzem ke čtení (Chaloupka, 1995a). Dítě potřebuje vidět své rodiče číst knihy a je pro něj velkým přínosem, pokud má příležitost si o knize s rodiči povídat. Rovněž počáteční zážitky s knihou je důležité spojit s pozorností dospělého, který pomáhá dítěti nejen sdílet zážitek, ale také jej pomáhá hodnotit. (Chaloupka, 1989).

Podstatné je rovněž nezahlcovat dítě knihami příliš, aby nadměrné čtení v počátcích výchovy nepůsobilo na další čtenářství interferenčně. (Chaloupka, 1995a). S tím souvisí rovněž skutečnost, že je mnohem důležitější kvalita než kvantita. Tedy jak uvádí Chaloupka, (1995b) podstatnější je kolik dítě z četby získá, jak jej kniha obohatí, než kolik knih přečte. Čtenářství by mělo být v souladu s dalšími činnostmi dítěte. (Chaloupka, 1982)

Velkým problémem pro dítě ve vztahu ke knize může být také bariéra mezi knihou a čtenářem tvořená na jedné straně plně neautomatizovanou technikou čtení a na straně druhé malou literární zkušeností žáka. (Liptáková, 2011).

Dalším problémem může být rovněž školou vytvořený rozdíl mezi čtením pro vlastní zážitek a uspokojení vlastních uměleckých potřeb a čtením „pro školu“. (Lederbuchová, 2004). Ve škole, díky jednostranné a stručné interpretaci děl, mohou žáci postrádat vlastní vklad k dílu. Předem daná „správná“ interpretace, ke které žáci musejí dojít, jim zabraňuje v hledání vlastních cest k pochopení díla. Žáci mají při svém vlastním projevu dostávat možnost mluvit o své četbě, o jejím působení na sebe, o tom co se jim na ní líbí a proč si volí právě konkrétní knihu. (Chaloupka, 1995b). Zároveň však škola dává dítěti příležitost sdílet své prožitky z četby

před širokým publikem, kterého se mu nemůže dostat ani doma. Má-li možnost se na své vystoupení připravit, může pro něj být i zdrojem potěšení. (Chaloupka, 1995b)

Důležité zásady platné pro výchovu čtenáře zformuloval Chaloupka:

- *Hravý a kreativní přístup k literatuře je tím nejlepším, nejpřirozenějším a z hlediska ontogeneze nejlogičtějším východiskem k celoživotnímu zájmu o knihy;*
- *Knihy, která se zapíše do vědomí dítěte v podobě intenzivního čtenářského zážitku v čase, kdy začíná samostatně číst, je zřejmě nejlepším stimulem pro jeho budoucí zájem o čtení;*
- *První čtenářské zážitky dítěte mají být vždy spojené se zájmem dospělých o ně a o to, jak předčítané vnímali;*
- *Formování čtenáře v předpubertálním věku si vyžaduje spoluúčast dospělého při výběru knihy a při odkrývání nových čtenářských možností. (Chaloupka, 1989).*

Na závěr kapitoly je důležité vědět, „že posláním rodičů a učitele v prvních letech dítěte je zvláště náročné a má pro ně celoživotně určující význam a platnost.“ (Chaloupka, 1995b).

4 PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY V OBLASTI

Ačkoliv by se mohlo zdát, že je v poslední době zkoumání dětského čtenářství ve středu zájmu, děje se tak jen v některých oblastech. Ve skutečnosti se většina výzkumů zaměřuje zvláště na čtenářskou gramotnost. Existuje mnoho pohledů na čtenářskou gramotnost, přičemž je důležité nepřehlížet další aspekty související s čtenářskou gramotností a při zkoumání dětského čtenářství na ni pohlížet v co nejširším pohledu a rovněž v souvislosti s dalšími oblastmi dětského čtenářství. Jak uvádí Hejsek (2014), spousta definic, které popisují čtenářskou gramotnost, se stále ještě odvíjí od původní definice gramotnosti jako schopnosti číst a psát, zatímco jiné už tuto definici rozšiřují o další schopnosti. Čtenářská gramotnost je v pedagogickém slovníku charakterizována jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, 2013, str. 42). Čtenářská gramotnost se podle zmíněné definice zaměřuje zvláště na funkční nebo užitkovou stránku četby. Při jejím zkoumání se často opomíjí, nebo zmiňuje jen okrajově důležitá stránka dětské četby, kterou je vlastní čtenářský zájem, který vyplývá již z raného dětství a vlastního dětského pojetí čtenářství. Bez vytvoření vnitřní motivace k četbě se četba často zúží pouze na uspokojování nezbytné potřeby.

Pro účely práce je podstatné zmínit výzkumy, které v dané oblasti proběhly a neomezují se pouze na jednu stránku dětské četby a jsou tedy pro ni z hlediska zjišťovaných informací důležité. Na tomto místě je pak možné uvést další definici čtenářské gramotnosti, která na ni již nenahlíží tolik jednostranně. Jedná se o definici pro účely mezinárodního výzkumu PIRLS. Čtenářská gramotnost je zde definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Potužníková, 2010, str. 11). I tato definice od začátku výzkumu prošla značným vývojem, než se ustálila ve výše uvedené podobě. Pro účely této práce jsou podstatné především poslední dvě věty definice, ve kterých se objevuje důraz především na vlastní zájem čtenáře. Velmi zřetelně je zde zmíněno vytváření osobního pojetí čtenářství.

Úzké zaměření práce nám neumožňuje podrobněji charakterizovat všechny výzkumy v dané oblasti, a proto blíže zmíníme pouze některé z nich, které blíže souvisejí s čtenářskými prekoncepty. Případně výzkumy, které zjišťovaly skutečnosti, jež lze při zkoumání čtenářských pojetí uplatnit. Více se budeme věnovat charakteristice mezinárodního výzkumu PIRLS a také výzkumu Národní knihovny České děti jako čtenáři, které mají díky svému zaměření a mezinárodní (PIRLS) a celonárodní (České děti jako čtenáři) působnosti velký rozsah získaných informací. V předchozí kapitole byl zobrazen pohled dětského čtenáře na knihy, ve kterém byly kromě jiného také shrnuty informace, které byly získány v dalších výzkumech, jež se okrajově rovněž dotýkaly tématu čtenářských prekonceptů. Jednalo se také o výzkum Václavíkové Helšusové (2012), na který v některých oblastech navazovala právě práce Národní knihovny.

4.1 Mezinárodní výzkum PIRLS

4.1.1 Základní informace o výzkumu

Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je výzkum realizovaný IEA (Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání). Výzkum probíhá pravidelně každých 5 let od roku 2001. Zaměřuje se na sledování čtenářské gramotnosti, která je pokládána za jednu z nejdůležitějších dovedností v životě člověka. Zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti v různých zemích a zaměřuje se také na jevy a osoby, které na ni dále působí a formují ji. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti se soustředí na dovednosti žáků ve čtvrtých ročnících základní školy a sleduje také podmínky působící při četbě doma a ve škole. Pětileté intervaly mezi jednotlivými výzkumy byly zvoleny, aby bylo možné sledovat vývoj nejen samotných čtenářských dovedností v jednotlivých zemích, ale rovněž vývoj na ně působících činitelů. (Potužníková, 2011).

Výzkum se nezaměřuje na žáky čtvrtého ročníku základní školy náhodou. Právě v tomto období dochází k podstatnému předělu v růstu dítěte jako čtenáře. Žák už většinou v tomto věku umí číst a čtení používá k získávání nových vědomostí. (Potužníková, 2011). Má již osvojenou a zautomatizovanou podobu písmen a užívá ke čtení převážně levou hemisféru. Stále je vylepšována dovednost vytáhnout z textu podstatné informace a využít je v dalším studiu. Čtení již pro žáka není problematické, jako tomu většinou bývá na počátku školní docházky.

V některých zemích však ještě ve čtvrtých ročnících děti nemají dosud osvojeny základy čtení. Od roku 2011 je tedy doporučena účast na výzkumu u žáků vybraných zemí až ve vyšších ročnících, tedy většinou pátých a šestých třídách základní školy. Byl také vytvořen zjednodušený test prePIRLS, zaměřující se na čtenářskou gramotnost žáků, kteří se zatím jen učí číst. (Potužníková, 2011). Jedná se o předstupeň složitějšího PIRLS.

Cílem výzkumů je „získat co nejvíce prakticky využitelných informací, které mohou pomoci zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství“. (Potužníková, 2011, str. 10).

4.1.2 Stěžejní oblasti a otázky výzkumu

Podle Potužníkové (2011) se v rámci čtení objevují tři aspekty. Jedná se o účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje.

Účel čtení je možné vysvětlit jako záměr, s kterým se žák ke knize dostává. (Potužníková, 2011). Do výzkumu PIRLS jsou pak zahrnuty dva účely čtení. Prvním je čtení pro zábavu a při druhém se čtenář snaží získávat informace. Postupem porozumění je pak označován soubor činností, které jsou prováděny čtenářem při vlastní četbě za účelem porozumění čtenému textu. Ve výzkumu pak byly použity čtyři postupy porozumění. Vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu. (Potužníková, 2011).

Pro účely práce je podstatný především poslední aspekt čtenářského chování a postoje. Ve výzkumu jsou vlivy vedoucí děti ke čtení a k celoživotnímu čtenářství zjišťovány pomocí dotazníků pro děti, rodiče, učitele a ředitele škol. Vlivy jsou pak pro potřeby výzkumu dále rozděleny Potužníkovou (2011) na vlivy:

- státu a obce – především se zde jedná o stupeň důležitosti vzdělání pro stát, jeho finanční možnosti, metody a taktiku, kterou používá pro rozvoj čtenářství. Pak také státní a politické zřízení a v neposlední řadě rovněž uspořádání vzdělávacího systému a obsah standard vzdělávání;
- rodiny – zde se projevuje sociálně-ekonomické postavení rodičů. Významnou roli hraje zvláště stupeň dosaženého vzdělání rodičů a jejich povolání. Podstatné je rovněž umožnění přístupu ke knihám doma (např. velká knihovna doma). Dítě tak už doma zjišťuje, že je čtení důležité. Dále pak činnosti přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti jako je např. společné čtení dětí s rodiči. Neméně důležité jsou pak také čtenářské aktivity rodičů a jejich vlastní postoje ke čtení;

- školy – zde patří sídlo školy, organizace a vedení výuky ve škole, atmosféra školy, personální a materiální podmínky školy, spolupráce s rodiči;
- třídy – vzdělání a postoje učitelů, uspořádání a atmosféra třídy, výukové materiály a technologie, výukové metody;
- charakteristiky a postoje žáků – podstatný je fakt, že čtenářská gramotnost není v rámci výzkumu vnímána jen jako schopnost porozumět významu textů, ale je brána jako komplexní schopnost, jejíž součástí jsou rovněž zmiňované čtenářské charakteristiky a postoje. Je zde brán v potaz vztah čtenáře ke knize. Zda žák četbu vnímá jako nutnost, nebo ji přijímá jako zajímavý způsob trávení volného času. Vedlejší, ale důležitým efektem čtení jako volnočasové aktivity je trávení času nad knihami s lidmi a s tím související rozvoj sociálních vztahů. Čtenář může předčítat ostatním, o knize si povídat, nebo navštěvovat knihovnu. Důležitou informací je fakt že: *„pod vlivem vrstevníků se o tyto aktivity mohou začít zajímat i méně zdatní čtenáři.“* (Potužníková, 2011, str. 37) Kladný vztah ke čtení je pak základem budoucího čtenářství. Je totiž téměř jisté, že děti, které v dětství čtou rády, budou mít kladný vztah ke čtení i v dospělosti.

4.1.3 Výsledky výzkumu

Pro potřeby práce zde uvádíme také některé výsledky výzkumu PIRLS, které souvisejí s jejím tématem.

4.1.3.1 Čtení ve škole

Dotazníkem pro učitele bylo zjištěno, že ve většině hodin čtení využívají učitelé některou z čtenářských aktivit. Učitelé měli podle Krampolové (2012) posoudit tyto aktivity:

- Čtu žákům nahlas.
- Vyvolávám žáky, aby četli nahlas.
- Žádám žáky, aby četli potichu pro sebe.
- Dám žákům čas na to, aby si četli knihu podle vlastního výběru.
- Učím žáky postupy pro rozpoznávání zvuků a slov.
- Učím nebo předvádím techniky zběžného čtení a vyhledávání informací.

Kramplová (2012) dále uvádí, že alespoň 30% procent žáků má učitele, který používají alespoň 2 aktivity denně (oproti mezinárodnímu průměru, kterým je 5 aktivit, je to mnohem nižší číslo). Hlavní aktivity využívané v českých školách jsou pak čtení žáků nahlas a čtení potichu. Prostor pro čtení podle vlastního výběru pak učitelé nechávají žákům až na posledním místě (pouhých 12% denně). Z tohoto zjištění vyplývá zřejmý nedostatek volného čtení ve výuce. Pokud žáci ve škole nedostávají prostor ke čtení také podle své vlastní volby, jen těžko mohou v hodinách mít příležitost zprostředkovávat své zážitky s knihou spolužákům.

V České republice pak také není zvykem používat jako základ výuky knihu. V hodinách čtení žáci pracují spíše s čítankou, v hodinách primárně s učebnicí pracuje 85% žáků. (Kramplová, 2012).

4.1.3.2 Čtení v rodině

Z výsledků výzkumu můžeme odvodit, že žáci, kterým rodiče v předškolním věku často předčítali, jsou zdatnější v čtenářských aktivitách, než žáci, jimž bylo předčítáno jen občas.

Výběr knih probíhá u žáků různými způsoby:

- Knížky si vybírají náhodně (co vidí v knihovně, v obchodě apod.), (59%).
- Čtou knihy oblíbeného autora (26%).
- Vybírají podle toho, co čtou spolužáci (5%).
- Knížky jim volí rodiče (9%).

Ve výzkumu byly rovněž zjišťovány čtenářské aktivity rodičů otázkou na množství hodin týdně strávených čtením. Se zvyšujícím se počtem hodin věnovaných čtení u rodičů se zlepšovaly také výsledky žáků v testu. (Kramplová, 2012).

4.2 České děti jako čtenáři

Dalším výzkumem, jehož přiblížení se budeme v následujícím textu věnovat, je výzkum Národní knihovny České děti jako čtenáři.

4.2.1 Základní informace o výzkumu

Výzkum byl realizován v roce 2013 Národní knihovnou České republiky, která tak navázala na své podobné průzkumy v oblasti čtenářství dospělých. Zaměřil se na děti od 9 do 14

let, v roce 2014 pak byl dále rozšířen o průzkum mladších čtenářů ve věku 6 až 8 let. (Prázová, 2014).

Byl proveden pomocí kvantitativních dotazníků, z nichž některé byly vyplňovány ve školách a jiné také v rodinách žáků společně s jejich zákonnými zástupci. Informace z dotazování byly doplněny rozšiřujícím kvalitativním šetřením.

Na základě výzkumu byla v závěru zformulována doporučení podporující čtení pro rodiče, školy a knihovny.

4.2.2 Stěžejní oblasti a otázky výzkumu

První okruh se věnoval získávání informací o motivaci a vztahu dětí ke čtení a zkoumání jejich pohledu na čtení jako činnost. Bylo zde zjišťováno rovněž množství přečtených knih za určitý časový úsek.

Další z okruhů se týkal získávání, výběru a upřednostňování některé četby čtenáři a také preferencí jednotlivých žánrů v různých věkových obdobích a odlišných stádiích čtenářské vyspělosti mladých čtenářů. Součástí daného okruhu bylo rovněž vyhledávání nejen oblíbených knih, ale také autorů a rovněž knižních hrdinů. V neposlední řadě byla zkoumána preference v závislosti na pohlaví dětského čtenáře.

Důležitou oblastí je rovněž vliv rodinného prostředí na čtenářství dítěte. Byly zkoumány názory dětí i jejich rodičů na četbu. Sledováno bylo působení rodičů na dětskou četbu.

Dalším blokem ve výzkumu je nalezení místa čtení mezi volnočasovými aktivitami děvčat a chlapců a zkoumání povědomí žáků o elektronických knihách.

Předposlední oblast se týkala školy a její úlohy v působení na dětské čtenářství.

Poslední značně rozsáhlý okruh se pak týkal veřejných knihoven a vztahu dětské populace k nim. (Prázová, 2014)

4.2.3 Výsledky výzkumu

Protože byl provedený výzkum značně rozsáhlý, jsou v práci zmíněny pouze základní výsledky, které se blíže dotýkají tématu práce. Jednotlivé okruhy jsou zobrazeny v samostatných podkapitolách. Ačkoliv byl výzkum Národní knihovny České republiky zaměřen na dvě věkové kategorie, budeme uvádět především výsledky týkající se kategorie 9-14, do které rovněž spadají žáci, se kterými bylo prováděno šetření pro naši práci.

V některých případech je tato kategorie dále dělena, přičemž pak je pro větší přesnost volen věk 9-10 a 11-12 let.

4.2.3.1 Čtenářské chování

Bezmála 50% žáků ve věku 9-14 let považuje čtení za zábavné, jak vyplynulo z odpovědí na otázku, co si myslí o čtení knih. Čtení velice nebo docela baví 47% žáků. Z výsledků rovněž vyplývá, že děti, které čtení baví, přečtou nejvíce knih. Rovněž není žádným překvapením informace o souvislosti mezi vztahem ke škole a ke čtení. Přičemž děti, které rády čtou, ve většině případů mají kladný vztah ke škole. Denně čte knihu v kategorii 9-12 let 13% dětí. Několikrát do týdne pak 32% žáků ve věku 9-10 let a 27% ve věku 11-12 let. Za měsíc 72% dětí ve věku 9-10 let a 71% ve věku 11-12 let přečte alespoň 1 knihu. Zajímavé jsou důvody, které vybíraly děti v otázce, proč nečtou knihy. Zde děti mohly vybrat až tři odpovědi. Ve věku 9-10 let odpovědělo 17% žáků, že nemají žádné zajímavé knížky a 19%, že neví, co mají číst. V kategorii 11-12 let pak, že nemají žádné zajímavé knížky 9% a že neví, co mají číst 14%. U dětí s těmito odpověďmi by byla nejspíš možná intervence provedená pomocí zkoumání konkrétních čtenářských prekonceptů těchto žáků a v návaznosti na výsledky pak následné poskytnutí knih, které by odpovídaly získaným zjištěním. Častou odpovědí dále bylo, že žáky čtení nebaví a to u 81% ve věku 9-10 a 82% ve věku 11-12. (Prázová, 2014)

Z kvalitativního šetření v rámci skupinových moderovaných diskusí vyplynulo vědomí dětí o čtení jako aktivitě, která je důležitá pro jejich rozvoj, což velmi vhodný základ pro práci s malými čtenáři. Důležitým impulzem je pro dětského čtenáře setkání se „správnou“ knihou. Žáci často zmiňovali knihy, které je zaujaly a tak více připoutaly ke čtení. Podstatná je rovněž, jak žáci uváděli, kladná motivace vycházející od rodičů. Většina dětí si najde čas na četbu v dobách klidu, dovolených a prázdnin. Nadšení čtenáři však s přihlédnutím k jejich vlastnímu názoru čtou při všech možných příležitostech. (Prázová, 2014)

4.2.3.2 Čtenářské preference, získávání knih, oblíbené žánry a tituly, oblíbení autoři

Na otázky v rámci tohoto okruhu při výzkumu odpovídaly pouze děti, které prohlásily, že čtou alespoň jednou za čtrnáct dní. Žáci, kteří spadají do této skupiny, představují 37% celkového počtu dětí ve věku 9-10 let a 33% ve věku 11-12 let.

Na výběr knih má ve věku 9-14 let největší vliv povinná četba následovaná doporučením kamarádů (51 a 50%). Na doporučení rodičů pak dá 43% dětí a doporučením učitelů se řídí 28% žáků. Děti si také vybírají knihy ve veřejných knihovnách na základě vlastní iniciativy (26%).

Žáci nejčastěji získávají knihy z knihovny, nebo jako dárky.

Další otázka v okruhu se týkala typu četby. Pro nás je zvláště důležité, že 69% dětí ve věku 9-10 let a 72% ve věku 11-12 let čte knihy pro zábavu. Školní doporučenou četbu pak čte mezi 9-10 lety 25% a mezi 11-12 lety 29% dětí.

Děti mezi 9-10 lety nejvíce preferují příběhy o přírodě a zvířatech (56%), pohádky a pověsti (54%), komiksy (39%) a dobrodružné knihy (38%). Žáci mezi 10-11 lety pak upřednostňují dobrodružné knihy (53%), příběhy o zvířatech (42%) a komiksy (39%). (Prázová, 2014). Zde je nutné zmínit, že žáci v tomto věku nemusí mít dokonale utvořenou představu jednotlivých žánrů, proto je důležité brát v podobných výzkumech v potaz možné žakovské miskoncepce a před prací s jednotlivými žáky zjišťovat aktuální stav jejich poznání.

Pro naši práci jsou důležité kvalitativním výzkumem zjištěné faktory ovlivňující výběr knih. U mladších čtenářů ve věku 9-11 let hraje důležitou roli především velikost písma. (Prázová, 2014).

4.2.3.3 Čtenářské zázemí v rodině

V rámci této oblasti je zajímavé především zjištění, že existuje souvislost mezi čtenářstvím rodičů a dětí. Pokud jsou matka či otec vnímáni jako čtenáři, pak je vysoká pravděpodobnost, že dítě bude čtení bavit. Zvláště otec - čtenář je silný pozitivní motivační faktor. Dětem ve věku 9-14 let pravidelně či občas čte 21% rodičů. Vzhledem k velkému rozptylu skupiny je velice pravděpodobné, že s nižším věkem se procenta budou zvyšovat.

Rodiče nikdy nečetli 12% dětí, což je velmi alarmující zjištění, protože další výsledky ukazují souvislost mezi vztahem dítěte ke čtení a předčítáním rodičů.

Knihu jako dárek pak pravidelně dostává 25% dětí ve věku 9-10 let a 24% dětí ve věku 11-12 let. Občas pak dostává knihu 57% dětí věku 9-10 let a 49% dětí ve věku 11-12 let.

Kvalitativní část výzkumu potvrzuje skutečnost, že rodiče mají vliv na četbu svých dětí. (Prázová, 2014).

4.2.3.4 Volný čas a čtenářství dětí

Čtení se denně ve věku 9-14 let věnuje 14% dětí, 3-4x týdně pak 20% dětí. Nikdy pak nečte 12% dětí.

Čtením knih stráví dítě ve věku 9-10 let v den, kdy se mu věnuje v průměru 36 minut, ve věku 11-12 let pak asi 45 minut.

Z kvalitativního šetření pak vyplynulo, že nejčastěji se na nedostatek volného času, který by mohl sloužit ke čtení, vymlouvají hlavně slabší čtenáři. Pokud však dítě čtení baví, čas si na ně rádo najde. (Prázová, 2014).

4.2.3.5 Škola a školní četba, školní knihovna

Na otázku, zda dostávají od učitelů seznam doporučených knih, odpověděla ano více než polovina dětí ve věku 9-10 let. Přičemž důležité je zvláště to, že žáci často dostávají možnost výběru a jen 9% dětí je nuceno číst všechny doporučené knihy. V kategorii 11-12 let pak seznam doporučených titulů dostávají dvě třetiny dětí. Přičemž povinnost číst všechny v seznamu figurující knihy má 12% dětí. (Prázová, 2014). Je pravděpodobné, že pro žáky bez kladného vztahu k četbě, je povinný seznam bez možnosti výběru značně demotivační. Což ostatně potvrzují i sami žáci v moderovaných diskuzích prováděných v rámci výzkumu.

Další zjištění týkající se vědomí o existenci školní knihovny je, že nadpoloviční většina žáků mezi 9-14 lety ví, že má ve škole školní knihovnu, ačkoliv jich tam více jak polovina nikdy nebyla. Podle jejich slov ji nejčastěji navštěvují, aby v ní sehnali povinnou četbu, nejsou v ní příliš zajímavé knížky. (Prázová, 2014)

4.2.3.6 Veřejná knihovna

Posledním okruhem jsou velmi rozsáhlé informace týkající se veřejné knihovny, které nejsou příliš podstatné pro naši práci. Z této části výzkumu tak pro komplexní pohled uvádíme informací pouze pár.

Děti mezi 9-12 lety nejčastěji chodí do knihovny s kamarády. Přičemž je zde pravděpodobná souvislost mezi motivací ke čtení a doporučování knih právě kamarády. Děti vyhledávají veřejnou knihovnu nejen za účelem nalezení povinné četby, ale také zde hledají četbu pro zábavu a půjčují si ji domů, případně ji čítávají rovnou v knihovně. (Prázová, 2014).

4.3 Komparace výzkumů

Oba dva výzkumy jsou pro nás důležitým zdrojem informací. Ačkoliv se přímo nezabývají čtenářskými prekoncepty, poskytují nám informace, které obsahují mnoho zajímavých zjištění souvisejících s cílovou skupinou respondentů našeho výzkumu, a pomáhají nám tak dotvořit si o této skupině komplexní obraz.

Zatímco ve výzkumu PIRLS byli zkoumáni žáci čtvrtého ročníku základní školy, výzkum České děti jako čtenáři (dále ČDJČ) má z věkového hlediska větší rozptyl. V naší práci jsou uvedeny zejména výsledky týkající se kategorie 9-11 let, která odpovídá žákům čtvrté třídy ZŠ. Pokud nebyly výsledky k dané kategorii k dispozici, uváděli jsme informace zjištěné u většího věkového rozptylu žáků.

Oba výzkumy se zabývají kromě jiného také působením školy a rodiny na dětského čtenáře. Zatímco v PIRLS jsou zmíněné informace spíše doplňujícími, v ČDJČ patří ke stěžejním oblastem a je jim tak věnována větší pozornost. Pro komplexnost uvádíme srovnání některých odpovědí, které se v obou výzkumech podobaly.

Zatímco podle ČDJČ se 43% dětí řídí při výběru knih doporučením rodičů, PIRLS uvádí, že knihy vybírají rodiče 9% žáků. Značný rozdíl zjištěných informací je nejspíš důsledkem formulace otázky. Dá se předpokládat, že děti ve čtvrtém ročníku již nenechávají výběr knih zcela na rodičích, ale stále dají na jejich doporučení.

Žáci si podle ČDJČ vybírají knihy v knihovně na základě vlastní iniciativy a to celých 26% z nich. Výzkum PIRLS uvádí, že knihy si vybírá náhodně podle toho, co vidí v knihovně či v obchodě 59% dětí. Zde mohla způsobit rozdíl jak trochu odlišná formulace otázky tak fakt, že v ČDJČ jsou započítány odpovědi dětí ve věku 9-14 let, ačkoliv by se dalo předpokládat, že starší děti se budou mnohem více sami podílet na výběru knih.

Podle toho, co čtou spolužáci, vybírá podle PIRLS 5% žáků, zatímco doporučením kamarádů se podle ČDJČ řídí 50% žáků. Rozdíl je zde opět značný, ale formulace otázky se v tomto případě příliš neodlišuje. Věková kategorie v ČDJČ má opět větší věkový rozptyl, ale přesto mu podíl na tomto rozdílu nemůžeme zcela přisoudit. Největší vliv na něj nejspíš měl, stejně jako na předchozí uvedené informace fakt, že zatímco v PIRLS mohli žáci nejspíše volit pouze jednu odpověď a tudíž vybírali nejčastěji, v ČDJČ volili možností libovolný počet. Další rozdíly zde mohlo u všech srovnávaných otázek, způsobit, že v ČDJČ odpovídaly na okruh, jehož jsou otázky součástí, pouze děti, které čtou alespoň jednou za 14 dní.

Závěrem tohoto krátkého srovnání je nutné podotknout, že se oba výzkumy shodují v kladném vlivu čtenářských schopností rodičů na čtenářskou dovednost dítěte. Je pro nás podstatné, že není snižována důležitost vlivu rodiny na čtenářství dítěte a že je to stále ona, která má na dětského čtenáře vliv rozhodující, což je stále znovu potvrzováno prostorem, který zkoumání vlivu rodiny věnují novodobé výzkumy.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A POUŽITÉ METODOLOGIE

Jak jsme již uvedli v teoretické části, dětský čtenář disponuje určitými představami - prekoncepty o základních literárních pojmech. Zmíněné dětské pojetí je v průběhu života dítěte dále formováno a přetvářeno. Znalost čtenářských prekonceptů je důležitá pro práci s dětskými čtenáři. Cílem této práce je pak objasnit význam prekonceptů týkajících se dobré knihy.

5.1 Výzkumné otázky

Vzhledem k značné šíři oblasti čtenářských prekonceptů byl výzkum zaměřen na povědomí čtenářů o dobré knize. Pojetí dobré knihy dle našeho názoru značně působí na dětského čtenáře. Na jeho základě dochází k výběru knih. Dá se předpokládat, že se dítě při vyhledávání knih ke čtení zaměřuje na ty, které odpovídají jeho pojetí „dobré knihy“.

Pro výzkum byly stanoveny tyto cíle:

1. Hlavním cíl výzkumné části práce:
 - Objasnění významu čtenářských prekonceptů, které dohromady tvoří základní představu dítěte (uvědomělého čtenáře) o dobré knize.
2. Dílčí cíle:
 - Zjistit, co jednotlivé děti upřednostňují při výběru knih.
 - Identifikovat, jak může dobrá kniha působit na dětské čtenáře různého založení a zájmů.

Na základě zvolených cílů pak byly vytvořeny výzkumné otázky:

1. Jaké jsou čtenářské prekoncepty žáků o dobré knize?
2. Jak čtenářské prekoncepty o dobré knize ovlivňují dětského čtenáře?
3. Jak působí dobrá kniha na dětského čtenáře?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Součástí této kapitoly je představení a přiblížení metod použitých ve výzkumné části práce. Pro potřeby šetření je využita strategie kvalitativního výzkumu. Ke sběru dat docházelo pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru, který byl realizován s žáky základních škol. Shromážděná data byla dále zpracována s využitím metody zakotvené teorie.

5.2.1 Kvalitativní strategie získávání dat

Základem kvalitativního výzkumu je rozsáhlý sběr dat, který nevychází z počátečních stanovených proměnných. (Švaříček, 2006). Strauss (1999) za něj pak považuje jakýkoliv výzkum, při kterém nezískáváme výsledky pomocí kvantitativních metod.

Kvalitativní výzkumem jsou většinou déletrvající studie, ze kterých je vytvořen detailní zápis (Gavora, 2000), což potvrzuje také Hendl (2012).

Podle Hendla (2012) je v začátku zvoleno jednak téma výzkumu a jednak také výzkumné otázky, které mohou být v průběhu jeho jednotlivých fází dále přetvářeny. Na základě výzkumu jsou tvořeny hypotézy. (Švaříček, 2006).

5.2.1.1 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie patří k často používaným metodám získávání kvalitativních dat. Metoda vznikla v roce 1967 dílem autorů Glasera a Strausse. (Švaříček, 2006). „*Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená z procesu zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů.*“ (Miovský, 2006, str. 226). Zásadní pro tuto metodu je fakt, že nevycházíme z teorie, kterou bychom v průběhu výzkumu ověřovali, ale začínáme oblastí zkoumání, v rámci které zůstává prostor pro postupné vynořování důležitých a významných skutečností. (Miovský, 2006).

Švaříček (2007) zmiňuje základní principy zakotvené teorie, mezi něž řadí:

- vytvoření nové teorie zakotvené v datech. U výzkumníka se předpokládá nepředpojatost a otevřená mysl;
- vzniklou teorii tvoří tvrzení, která zachycují vztahy mezi proměnnými;
- nezachycuje statickou, ale dynamickou skutečnost;

- práce s literaturou se liší od zažitých strategií. Je potřebné odpoutat se od zjištění jiných autorů. Literatura zde slouží zvláště k osvětlení a propojení cizích výzkumů s vlastními nálezy;
- je důležité naplnění požadavku dobré vědy, mezi něž patří validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost;
- zkoumání společných znaků jednotlivých seskupení jevů a zkoumání, čím se odlišují od skupin dalších.

Jednou ze zásadních výhod zakotvené teorie je existence možnosti její modifikace podle potřeb výzkumníka a předmětu výzkumu, která probíhá v rámci daných pravidel. (Miovský, 2006).

„Cílem metody zakotvené teorie je samozřejmě vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji.“ (Strauss, 1999, str. 15).

Základem zakotvené teorie je kódování. Kódováním je pak v zakotvené teorii vnímáno jako proces, v rámci kterého dochází k analýze, konceptualizaci a opětovnému skládání získaných údajů. (Miovský, 2006). V rámci zakotvené teorie jsou použity tři typy kódování. Jedná se o otevřené, axiální a selektivní kódování.

Při otevřeném kódování dochází k seskupování významových jednotek (jevů, pocitů, soudů,...) do základních kategorií podle určitých vlastností, které jsou jim společné. Dochází ke kategorizaci. V kategoriích se dále vytváří subkategorie. (Miovský, 2006).

V průběhu axiálního kódování jsou údaje dále uspořádávány. Dochází k vyhledávání a tvorbě vazeb mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi. Během axiálního kódování se snažíme přesněji určit kategorie a jejich kontext. Popisujeme vztahy, ve kterých se nacházejí. (Miovský, 2006).

V závěrečném selektivním kódování výzkumník vyhledává hlavní témata a kategorie, které se stanou centrem nové teorie. (Hendl, 2012).

5.2.1.2 Technika polostrukturovaného rozhovoru

Jako nejvhodnější pro výzkum dětských pojetí týkajících se knih bylo zvoleno kvalitativní interview. O jeho vhodnosti nás přesvědčila výhoda zjišťování informací tváří v tvář a možnost nejen sledovat provázející jevy při rozhovoru, ale také příležitost zjišťovat a ověřovat pomocí doplňujících otázek skutečnosti více do hloubky, než je možné pomocí

dotazníku. Roli hrála rovněž možnost ověřování porozumění otázkám, protože vzhledem k věkové kategorii probandů je občasné neporozumění pravděpodobné. Stejně tak je možná změna formulace a dotazů v průběhu interview. Rozhovor se také jeví jako vhodnější z hlediska věku žáků, kteří ještě většinou nemají tak vyspělý psaný projev, aby jím byli schopni zachytit všechny požadované skutečnosti. V reakci na předchozí větu se nabízí otázka, zda jsou žáci v tomto věku schopni vyjádřit požadované informace slovně. Můžeme se domnívat, že při adekvátně vedeném rozhovoru a dobře formulovaných otázkách je možné získat většinu požadovaných informací. V interview rovněž musíme brát ohled na jednotlivé zkoumané osobnosti a výzkum jim formovat na míru pomocí již zmíněné modifikace rámcových otázek.

Při realizaci výzkumu byla použita technika polostrukturovaného rozhovoru, ten jsme vzhledem k zjišťovaným skutečnostem zvolili jako nejlépe odpovídající. Technika umožňuje věnovat se všem pro tazatele důležitým oblastem, přičemž na tazateli zůstává volba pořadí a způsob, jakým bude získávat informace. Použitá technika zajišťuje, že budou v rámci rozhovoru obsažena všechna pro tazatele důležitá témata. (Hendl, 2012). Jsou vybírány okruhy otázek, které budou během rozhovoru používány. (Mioviský, 2006). Tazatel rovněž může uzpůsobit volbu a formulaci otázek aktuální situaci. Díky své částečné struktuře technika také umožňuje lepší srovnání mezi jednotlivými respondenty. (Hendl, 2012). K jejímu výběru kromě jiného přispěl také fakt, že žáci čtvrté třídy základní školy nemají ještě natolik rozvinuté komunikační schopnosti a znalosti o tématu, aby byli schopni mluvit s námi o něm z více hledisek bez podpory rámcových otázek. Technika tak byla zvolena k zajištění většího rozptylu získaných informací.

5.2.2 Výběr respondentů, charakteristika souboru

K rozhovorům byli přizváni žáci čtvrtých ročníků dvou základních škol. Žáci ve věku 10-11 let mají ve většině případů již dostatečně rozvinutou techniku čtení a s ní související čtenářské dovednosti, nemají již potřebu soustředit se tolik na grafickou stránku textu a mohou se tak při čtení více zaměřit na jeho obsah.

Podmínkou pro účast na rozhovoru byl kladný vztah dítěte ke knize. Účastnily se všechny děti ze zvolených tříd, které rády čtou. Vybírány byly na základě následujících kritérií:

- sami považují čtení za zábavnou aktivitu
- jejich vztah ke čtení potvrzuje třídní učitel

Celkem se výzkumu zúčastnilo 12 žáků základní školy Slavonín a 16 žáků ze základní školy Horka nad Moravou.

Díky výběru tříd se nabízí srovnání mezi žáky ve třídě běžného typu a škole postupující podle zásad Montessori vzdělávání. Dal se předpokládat jistý rozdíl ve způsobu vyjadřování žáků, ale vzhledem k věku žáků a našim vědomostem o vývoji prekonceptů existuje značná pravděpodobnost obsahové podobnosti jejich vyjádření, a proto mohly být takto rozdílné vzorky žáků zvoleny.

5.2.3 Obecná charakteristika průběhu rozhovorů

Délka jednotlivých rozhovorů byla mezi 15 – 20 minutami včetně, přičemž velmi záleželo na komunikativnosti dítěte. Jednotlivá interview probíhala v prázdné učebně nebo kabinetu a byla nahrávána na diktafon. O nahrávání během provádění rozhovorů se žáci dozvěděli předem a byl vyžadován také souhlas rodičů. Žáci byli nejdříve seznámeni s průběhem a důvodem celého výzkumu. Pro rozbití komunikačních bariér byly první minuty každého rozhovoru věnovány otázkám týkajícím se běžného života a volného času dítěte. Samotný rozhovor byl veden tazatelem pomocí otázek spadajících do daného okruhu, ale byl kladen důraz na co největší volnost dítěte během odpovídání. Žáci tak svými odpověďmi dále rozšiřovali dané téma.

6 ČTENÁŘSKÉ PREKONCEPTY ŽÁKŮ O DOBRÉ KNIZE

6.1 Kategorie prekonceptů

Na základě kódování vznikly pro potřeby této práce jednotlivé skupiny kategorií, které dohromady utvářejí prekoncept dobré knihy:

1. Propojení dobré knihy s psychikou dítěte

- původ představ o dobré knize
- osoby zprostředkující dítěti kontakt s dobrou knihou
- pocity spojené s dobrou knihou

2. Vnější stránka dobré knihy

- název a obálka
- uspořádání textu
- ilustrace a grafické zpracování knihy

3. Vnitřní stránka dobré knihy

- prostředí v dobré knize
- děj dobré knihy
- hrdina v dobré knize

6.1.1 Kategorie první: Propojení dobré knihy s psychikou dítěte

V této podkapitole bychom se chtěli věnovat působení dobré knihy na psychiku dítěte. Je dobré znát nejen původ představ dítěte o dobré knize, ale i to, jak děti dobré knihy získávají a co při jejich čtení prožívají.

6.1.1.1 Původ představ o dobré knize

Z odpovědí dotazovaných z obou tříd vyplynuly tři výrazné oblasti týkající se původu představ žáků o dobré knize.

V první oblasti se odpovědi respondentů shodují s obecnou představou o knize pro dětského čtenáře. „*Že tam bude zlo a dobro, že první bude vyhrávat to zlo, ale nakonec to vyhraje to dobro.*“ (H1) „*...aby skončila třeba dobře a tak... jo ještě taková šťastná...*“ (S10), „*Měly by tam být samý jako dobrý věci, ne nic sprostýho a tak jako...*“ (S12), „*Podle mě by dobrá knížka měla vypadat tak, že by měla mít dobrý konec, aby dobře dopadla a... aby nebyla jenom nějaká hororová, aby tam byly i srandovní části...*“ (H9), „*...mohla by být hezká...*“ (H15).

Představy dětí o dobré knize také reflektují jejich zájmy. Za dobrou knihu tedy pokládají takovou, která se týká některé z oblastí jejich zájmu. „*...mohla by být třeba o nějakých zvířatech...*“ (S2), „*Já bych třeba dal nějaký... nějakou sportovní knížku, jak chodím na ten florbal, tak třeba ty vychytávky pro nováčky a tak jako... aj ty nový triky a tak a hlavně třeba aj ty... spisy o těch slavných hráčích České republiky a tak dále...*“ uvádí respondent S5 a dále pokračuje: „*...já aj třeba když hraju jako na těch počítačích a tak, že třeba aj ty sporty na tom počítači, že jako k tomu třeba návody nebo to by mě jako zaujalo a třeba... v těch tlačítkách a tak, co že se tam dá co nastavit a tak ... a potom bych třeba o tom sportu, že třeba jak je v hokeji nějaký hráč, tak o něm třeba něco a třeba jakej má tým, jakej je nejlepší hráč světa a tak...*“ (S5), „*...pro mě by bylo nejlepší, kdyby tam byly auta...*“ (H3), „*...že třeba já mám ráda třeba psy, tak že by tam mohl být... jakože pes...*“ (H15).

Zásadní vliv na utváření představy o dobré knize pak mají jednotlivé přečtené knihy. Předobrazem dobré knihy může pro dítě být právě „ta“ kniha, která na ně v minulosti zapůsobila. „*No jedna taková knížka byla... můj tatínek, když chodil do školy, tak dostal knížku a tu jsem četl teda nejraději ze všech, takže by mi měla být asi nějak blízka... U velké lži se to jmenovalo, bylo to o zlatokopech...*“ (H7), „*...No tak jedna knížka z nejlepších se mi líbila*

Chata v jezerní kotlině... “ (S7). Hodně respondentů také uvádělo nedávno přečtené knihy, které pokládají za dobré. „...já jsem četla knížku o ztraceném jezečkovi... “ (S9), „No ona se jmenuje Deset. To je její celý název, je to o narozeninách takových... “ (S10), „No... já vím konkrétně jakou knížku, jaká je dobrá... “ (H3) „...no tak klidně... “ (T) „...Deník malého Poseroutky, to je srandovní... “ (S10), „...zaujaly mě knížky od jednoho autora Davida Walliamse. Knížky od toho autora mám rád, takže už podle toho autora jako kdyby vím, že je ta knížka dobrá. A mě zaujala knížka třeba Příšerná teta od Davida Walliamse a byla tak dobrá, že jsem ju za den přečetl, i když měla čtyřista stran. “ (H9), „...no tak já čtu jednu knihu a mi se zdá, že ona jakože je dobrá a to je o jedné holce, která má obavy... “ (H15).

6.1.1.2 Osoby zprostředkující dítěti kontakt s dobrou knihou

Dotazovaní často zmiňovali, kde a od koho získávají tipy na dobré knihy.

Dobré knihy žáci získávají především na doporučení svého okolí. „No... a třeba někdo bude povídat tak, že řekne, že tam je hlavní hrdina a že on řekne ten název té knížky, tak já dokážu jako různě nějaké nápady, co by mě mohly napadnout, jak by mohla vypadat, tak třeba když si zamyslím nad tím názvem, tak si pod tím třeba představím něco napínavého a tak, tak se třeba zeptám, jestli si ji nemůžu půjčit, anebo si představím, že to je nějaká nudná knížka, která by mě vůbec nebavila... “ (H6), „...mně půjčila moje sestřenice jednu knížku... jsem skoro na konci a je to hodně zajímavé. “ (H8) *Co to je za knížku? (T) „Jmenuje se to První stříbrná kniha snů a od mé spolužačky jsem dostala ještě dvojku k narozeninám. “ (H8).*

V četbě některých dětí hrají velkou roli rodiče. „Kdo ti ji doporučil tu knížku?“ (T) „Tatínek... on vždycky kupoval knížky a řekl, že to četl, že ho to zaujalo, tak jestli bych to nechtěl zkusit přečíst a já jakože jo a líbilo se mi to... “ (S7), „...od Terryho Pratchetta... “ (H10) „...no jasně, ty jsi četl knížky od Terryho Pratchetta?“ (T) „No... mně je táta čte před spaním... “ (H10).

Jiní respondenti také při výběru dobré knihy spoléhají na svůj vlastní dojem. „... já si vybírám hlavně knížky podle toho, jak se mi líbí. Že si třeba přečtu první větu nebo tak, a potom vlastně, když se mi nějaká knížka hodně líbí tak, že ji třeba přečtu za pět dnů, tak pátrám po dalším dílu, nebo něco takovýho. Třeba se mi stalo, že jsem četla jednu knížku Koláč s kapkou jedu a pak jsem zjistila, že druhý díl se mi nelíbí... že všechno tam bylo takové zmatené a... ee a ten Koláč s kapkou jedu se mi líbil, četla jsem ho dvakrát. “ (H2).

6.1.1.3 Pocity spojované se čtením dobré knihy

Důležitým prvkem neodmyslitelně spojeným s dobrou knihou je prožívání. Dobrá kniha dětského čtenáře zasáhne už během čtení.

Častým pocitem při čtení je napětí. „*Že třeba když něco musím dělat, jakože už prostě chci skončit, že mě to přestává bavit, a potom jak načtu něco, tak už chci vědět, jak to skončí a to mě to baví čím dál... jako... víc...*“ (S5), „*...někdy se cítím tak jako... Co to tam je! Co se tam stane! Co se tam stane? A musím to rychle dočíst, třeba že čtu úplně všude, abych se dozvěděla, co se tam stane, a taková knížka mě hodně baví...*“ (H2).

Čtenář velice intenzivně prožívá události v knize. „*...nebo když tam třeba něco... nes... jako stalo špatně nebo něco tak jako si říkám, jak to třeba mohl udělat nebo něco...*“ (S5), „*...jsem takový vždycky u každého řádku, co přečtu vyděšeněj...*“ (S7). „*...mě to strašně naštvalo, že ta nevlastní sestra od té hlavní hrdinky jí konečně řekla něco hezkýho, objala ji a potom se zjistilo, že to byl jenom žertík, tak to mě dost jako... první mě to dojalo, potom mě to naštvalo...*“ (H2), „*...nevšímám si okolí...*“ (H4), „*...třeba radost, že přežil nebo smutek, že někdo někdo tam zemřel...*“ (H5), „*...že objevuju pořád něco novýho...*“ (H10), „*Někdy, když čtu nějakou dobrodružnou, tak si připadám, jako kdybych byla v té knížce.*“ (S10).

Při čtení dobré knížky čtenář mívá převážně pocity kladné „*...takovej dobrej...*“ (S8), „*No... moc se mi to líbí...*“ (S11), „*...cítím se u toho hezky...*“ (H13) „*...někdy mám třeba pocit, že bych to chtěla taky zažít, že to je nějaký dobrý, že by to byla legrace a... někdy mám z toho dobrý pocit, že... třeba jsem z toho byla vyděšená a pak to dopadlo dobře...*“ (H6).

Respondent H7 zmiňuje i viditelné změny při čtení: „*...jako strašně jsem do toho byl začtený a pak v půlce mě taťka zastavil a říkal mi, že jsem strašně červený, takže asi zčervenám, když čtu nějakou dobrou knížku...*“ (H7).

Pocity se v průběhu děje často mění, jak shrnuje S7: „*... všechny pocity, co by měl mít člověk...*“ (S7).

Prožívání nemusí být u čtenáře vždy intenzivní, což potvrzuje respondentka H15 při popisu prožitků během četby konkrétní dobré knížky „*... já myslím, že žádné nemám... to není takový ani smutný ani šťastný, to je taková prostě normální knížka... prostě úplně normálně.*“ (H15).

6.1.2 Kategorie druhá: Vnější stránka dobré knihy

První kontakt s novou knihou se většinou děje prostřednictvím její vnější stránky. Čtenář nejprve posuzuje její kvalitu z na první pohled zřejmých informací, které získává pouhým letným prohlédnutím knihy. Ačkoliv si čtenáři ve většině případů všimají především obsahové stránky knihy, přesto se našli takoví, pro které je vnější stránka neméně důležitá. Hodnotí název knihy, její obálku, uspořádání textu, obrazový doprovod a celkové grafické zpracování knihy.

6.1.2.1 Název a obálka

Při pátrání po dobré knize dochází nejprve ke konfrontaci s názvem a s obálkou, které čtenáře při pohledu zaujmou nejdříve. Pokud čtenář nehledá konkrétní knížku, ale aktivně si ji vybírá z knih neznámých, může mu obálka částečně napovědět nejen obsah knížky, ale také může být v některých případech ukazatelem její kvality.

Čtenáře může zaujmout vyslovený název „...on řekne ten název té knížky, tak já dokážu jako různě nějaké nápady, co by mě mohly napadnout, jak by mohla vypadat, tak třeba když si zamyslím nad tím názvem, tak si pod tím třeba představím něco napínavého a tak, tak se třeba zeptám, jestli si ji nemůžu půjčit...“ (H6). „...má takové zvláštní jméno... takové netradiční...“ (H11). Další čtenáři zmiňovali, že na ně působí obálka knihy „...měla by mít pěknou obálku, takovou, která tě upoutá... jakože na první pohled...“ (H7). „Tak asi by měla mít nějakou pěknou přední stranu a mělo by to něco o té knížce vypovídat, že jako o čem to je...“ (H8), „Měla by mít hezký obal...“ (H16), „...kdybysem byla v té knížce a bylo by na té na titulní straně vlastně tady tohle, tak bysem si vybrala tady tu knížku...“ (H12).

Jeden z respondentů uvádí, že má rád knížky, které obsahují mapu a tvrdé desky, aby se s mapou lépe pracovalo. „...mám rád, když je k tomu mapa na začátku jakože, jako když otevřeš tu knížku, mám rád s tvrdými deskami, že se to tak neohýbá, tak tam je třeba mapa a tam je třeba to království...“ (H5).

Jako důležité pro první dojem zmiňují respondenti také anotaci, či upoutávku na zadní straně obálky. „No a někdy si přečtu zezadu té knížky ten... jak je napsáno, o čem to je...“ (H6), „...kdyby třeba tam bylo napsaný na té knížce, jsem jednu takovou četla, že a... by tam bylo napsaný, že tu knížku jakože si zamilujete, že bude strašně dobrá, tak mě zaujalo...“ (H12).

6.1.2.2 Uspořádání textu

Velmi důležité je zvláště pro mladé čtenáře přehledné uspořádání textu. Přehledný a srozumitelný text je jedním ze základních atributů dobré knihy. Určitou roli také hraje rozsah textu, většinou se uplatňuje přímá úměra: čím vyspělejší čtenář, tím delší kniha. Ale existují i výjimky.

Za dobrou knihu je většinou respondentů považována kniha, která má více stránek. „...*kdybych jako psala knížku já, tak by měla mít víc než třeba sto stránek...*“ (S2), „...*by měla být dlouhá*“ (H8), „...*je to takové prodloužené...*“ (H11), „...*aby byla dlouhá a neměl bych ji rovnou celou přečtenou...*“ (H14). Jedna respondentka naopak tvrdí, že by knížka měla být dlouhá jen tak akorát, aby si ji čtenář zvládl zapamatovat. „...*neměla by být ani moc dlouhá, aby to... protože pak si to nemusíme zapamatovat, když bude hodně jako dlouhá.*“ (S12).

Pro čtenáře je důležité členění knihy na kapitoly, které jim jednak usnadňuje orientaci v knize a jednak jim pomáhá rozčlenit vlastní četbu na etapy. „*Mám to rád seřazený na kapitoly, vždycky mi ten název poradí, co tam asi bude... vždycky si... já to čtu kapitoly a dycky jako večer... a tak dycky se podívám na tu kapitolu... a zítra ten hlavní hrdina ee.. se něco stane a dycky to mám tak rád, že dycky jsem tak napjatý.*“ (H5), „...*aby byla rozdělená na kapitoly...*“ (H14).

Jedna respondentka zmiňuje problém s cizími jmény, dobrá kniha by podle ní měla obsahovat jména česká. „...*že by to nemělo být tak zas anglicky takový ty jména spíš...*“ (S1). Je zřejmé, že některým čtenářům mohou cizí jména činit text méně srozumitelným a ti pak takové knihy nevyhledávají. Se zlepšující se znalostí cizích jazyků však překážka postupně mizí a knihy cizích autorů, bez počestěných jmen postav, mezi přečtenými knihami dítěte značně přebývají.

Dalšímu čtenáři se na konkrétní dobré knize líbí velikost písma „...*že tam jsou velké písmena...*“ (H3), ale i tato informace souvisí s postupným čtenářským vývojem a dá se tedy předpokládat, že výhledově již čtenář velká písmena preferovat nebude.

6.1.2.3 Ilustrace

Důležitým prvkem dotvářejícím celkový vnější dojem z dobré knihy jsou ilustrace. Čtenář je při čtení knihy vnímá a právě ony mu pomáhají vytvářet určitou představu o příběhu. Nejprve nás zajímalo, zda respondenti znají pojem ilustrace, a zjistili jsme první výrazný rozdíl

mezi jednotlivými třídami. Zatímco v ZŠ Horka nad Moravou pojem znali všichni dotazovaní žáci, na což mohl mít vliv i fakt, že maminka jednoho z žáků je ilustrátorka, v ZŠ Slavonín znala pojem jen polovina respondentů. Ostatní vůbec nevěděli, nebo uváděli různé miskoncepce. „...*Kdo ju napsal?*“ (S1), „*Jo to musí být na každé knížce... to je buď vepředu, nebo vzadu.*“ (S6), „*Já si myslím, že ilustrace je to, kdo to buď přeložil, nebo to ilustruje, prostě že to podporuje nebo něco takovýho...*“ (S7). Poté, co byli s významem pojmu seznámeni, dále jej během rozhovoru používali.

Děj mohou zachycovat i doprovázet také fotografie. Někteří respondenti uvádějí, že v dobré knížce by měly být fotografie, především kvůli jejich schopnosti dokonale zachycovat realitu. „...*třeba že když je nějaká hm... televizní pohádka, takže pak... když tam jsou ty fotky, tak je to skoro jako živý...*“ (S8), „...*spíš ty fotky... protože ty ilustrace jsou takové... jsou takové zvláštní, že to je nakreslené rukou a taková ta fotka mně to vyjádří líp než ta ilustrace, protože taková fotka mi řekne tak to vypadá tak a tak a zato taková... to malování to mně řekne tak přibližně jak to vypadá.*“ (H11), „...*asi fotky... protože by mě bavilo se na ty fotky koukat.*“ (H13). Převážná většina respondentů před nimi ale preferuje ilustrace. Ilustrace podle nich dokáží lépe zachytit fantazijní světy a postavy. „...*mám rád jako takový fantastický věci, který se nikdy nemůžou stát třeba*“ (H1), „...*ty obrázky vlastně můžou být i nějaký divný třeba nějaký... nějaká hezká postava, která vůbec neexistuje třeba...*“ (H6), „...*fotky jako kdyby, jsou e... normálních postav, ale když se to nakreslí, tak to může být jako kdyby vymyšlené.*“ (H9), „...*že se určitě nedá vyfotit třeba gryf, protože ten samozřejmě neexistuje.*“ (H10). Podle dalších respondentů jsou ilustrace líbivější. „*Já vlastně nevím, ale ty fotky se mi moc nelíbí.*“ (S4), „*Protože mě se to líbí víc, jak je to nakreslený než vyfocený.*“ (S6), „...*protože jsou vymyšlené a... mně se vymyšlené věci líbí a jsou takové záhadné vždycky a prostě se mi ten obrázek líbí... když to bude nafocený tak to je třeba barevný a to mi tak vadí, ale přitom když to ilustruje nebo namaluje, tak ty postavy jsou takové zatemněné a nevíš kdo to je a jak vypadá.*“ (S7), „*Protože to je takový že... že to vypadá trochu líp.*“ (H3), „*Asi ilustraci, protože někdy se ilustrace může aj povíat víc než fotka.*“ (H4), „...*že to je hezký nakreslený...*“ (H12). Někteří respondenti uvádí, že ilustrace čtenáři umožňují přiblížit si představy spisovatele i ilustrátora. „...*ty obrázky třeba každý může nakreslit jiný a jsou aj zajímavý...*“ (S5), „...*že ten autor nebo ten ilustrátor si může představit, jak by měl vypadat, a že si ho namaluje no, a když je to na fotce, tak si to vymyslet nemůže.*“ (H8), „...*tak aspoň třeba vidíme, jako to třeba pěkně namaloval nebo tak, jakože tu ilustraci... jako když to někdo třeba e... nějaký ilustrátor, tak jako vidíme to jako, jak to třeba nakreslil...*“ (H15), „*Ilustrace, protože když jsou tam fotky tak to... není takové, jako když ten autor myslí... je to... vypadá to jako doopravdický člověk, ale není to, jak*

si to on myslí.“ (H16). Ilustrace také pomáhají čtenáři dotvářet vlastní představy a dokážou je pobavit. „...asi to kreslený, že bych si mohla víc představit takhle jako...“ (S2), „...když jsou tam obrázky, tak si to dokážu lépe představovat a je to třeba zábavnější, že u té knížky, co jsem teď četla, tam byl i takový ilustrátor, který kreslil tak jako třeba nevím šestileté dítě... bylo to strašně srandovní.“ (H2). Jedna respondentka mezi ilustrací a fotografií neshledává rozdíl „Tak v podstatě je to skoro stejný.“ (S12). Pro dva další respondenty obrazový doprovod textu není příliš podstatný. Jednomu z nich záleží především na ději a ilustrace pro něj v knížce nejsou nezbytné. „To je jedno, ale no taky mně nevadí, když tam nejsou žádné obrázky... já... prostě mě hlavně zajímá to... co tam je napsané a... hlavně děj... ne žádné obrázky.“ (H5), zatímco druhý by si vybral kombinaci obojího „Asi bych to nějak nakombinoval.“ (H7) „Hm, takže knížku, která by měla oboje? Nebo je ti to jedno?“ (T) „Asi oboje... určitě by tam nějaká ilustrace měla být“ (H7) „Zkus mi vysvětlit, proč by sis vybral oboje.“ (T) „No tak abych podle těch fotek věděl, co tam bylo doopravdy a podle těch ilustrací, aby mě to bavilo číst, aby to bylo pro mě, jakože takový záchytný bod.“ (H7).

Ilustrace nemusí být součástí knihy, ale převážná většina respondentů je ráda, když se ilustrace v publikaci nacházejí. Více ilustrací preferují zvláště žáci ze ZŠ Slavonín, ale také někteří žáci ze ZŠ Horka nad Moravou. „Více.“ (S3), „Asi více.“ (S4), „Jak jsem říkal o tech hráčů tak bysem tam vždycky toho hráče nalepil třeba tu jeho... ne... nakreslil třeba tu fotku, anebo tak nějak a potom bysem třeba tu ilustraci udělal třeba, že aby tam bylo nakreslené ten pohár, jako co jaký získal počet něčeho a tak.“ (S5), „Víc nebo... asi víc.“ (S10), „No... víc já mám jednu knížku a v ní moc obrázků není, málokdy...“ (S11), „No tak zhruba ke každé kapitole aspoň jeden obrázek.“ (H2), „...podle mě trochu víc.“ (H3), „Více.“ (H10), „No v každé kapitole aspoň dva obrázky.“ (H16). Ideální počet ilustrací v dobré knize je ale pro většinu čtenářů spíše nižší, aby nezabíraly místo pro text. „...méně, abych si víc mohla přečíst, ale radši mám, když tam obrázek je, abych si mohla třeba podle něčeho tak představovat.“ (S2), „...když je tam něco toho dobrého, tak tam musí být těch fotek, teda těch ilustrací míň.“ (S6), „Tak určitě aspoň jedna.“ (S12), „Stačilo by jich třeba pět nebo deset.“ (H1), „Méně... když tam je moc obrázků, tak to už není moc pěkná knížka pro mě.“ (H4), „Rozhodně ne celá knížka plná obrázků... to... rozhodně bych si to teda nečetl. Já bych kdybych si měl vybrat nějakou knížku, tak já bych si vybral nějakou knížku, která má jakoby ilustrací málo, že nemá jich tak hodně.“ (H5), „No stačilo by pět, aby jich tam nebylo moc.“ (H13). Někteří spojují počet ilustrací s vyspělostí čtenáře. „...když už jako seš velkej a seš už velký čtenář, tak už míň ilustrací.“ (H6), „...tak třeba když čteš třeba velkou knihu tak jako, že by tam mělo být těch míň, jakože obrázků, že třeba když seš velká čtenářka.“ (H15). Jedna respondentka tvrdí, že počet záleží na podobě

ilustrací, ale preferuje méně detailních ilustrací. „*Asi méně, ale nějakých... buď více a ne nějakých jakože detailních, nebo méně a byly by detailně, jakože udělané.*“ (H8). Podle některých respondentů záleží počet ilustrací na knize, v některé je potřeba ilustrací více a v některé méně a obě přitom mohou být dobré. „*...občas mě baví knížky, kde jsou obrázky, ale někdy třeba jsem četla asi dvě knížky, ve kterých vůbec obrázky nebyly, a někdy je to lepší, protože si můžu víc představovat.*“ (H2), „*No... tak podle toho v jaké v tlustších... tlustou knížku, která by mě bavila, bych přečetl aj bez obrázků a bez ilustrací, a třeba v takových komiksech by jich mělo být hodně.*“ (H7). Čtyři další respondenti v dobré knize preferují přiměřené množství ilustrací. „*Pro mě asi tak středně.*“ (S9), „*Tak v té knížce, aby toho nebylo moc, jako aby toho nebylo hromada, ale aby toho nebylo málo.*“ (H11), „*...tak napůl, aby jich tam zase nebylo úplně moc.*“ (H12), „*Tak akorát... aby nebyla to celá knížka vo těch obrázcích.*“ (H14).

V předchozí části byla potvrzena informace, že ilustrace jsou pro většinu žáků nezbytným prvkem v dobré knize. Ilustrace může mít různé podoby a v následující části se budeme zabývat její podobou v dobré knize. Zjistíme, co by dobrá ilustrace měla podle žáků obsahovat a jaké ilustrace žáci preferují.

Pro většinu žáků je dobrá ilustrace taková, na které jsou zobrazeny postavy z textu a také prostředí, kde se kniha odehrává. Ilustrace by podle nich měla zachycovat část příběhu odehrávajícího se v knize a hlavního hrdinu. „*Holčička takový jako takový... takový ty jako o čem to je ta knížka.*“ (S1), „*...hlavní hrdina a třeba nějaký začátek toho, co se stalo.*“ (S2), „*Člověk, zvíře nějaký.*“ (S3), „*Vždycky aspoň ten hrdina, ten co tam je... pak by tam měl... kdyby tam měl... někomu se něco stalo tak ten by tam měl být... hm... mohla by tam být kniha, jako že tam byla třeba v té knihovně moc vzácná knížka, která se jim ztratila.*“ (S6), „*Nějaká postava, co je v tom příběhu. Nebo to, co se tam odehrává.*“ (S8), „*...no tak příroda, no a nějaký zvířata.*“ (S11), „*Třeba by tam byl náký kluk, který by stál třeba na náké věži a třeba by střílel z luku.*“ (H1), „*...nemělo by tam chybět, jakože takový trošku srandovní postavičky... a... pozadí.*“ (H3), „*Nějak vyjádřený to, co se zrovna v tom úseku děje prostě děje... jak se to tam třeba jak ten... jak a... třeba jak ten jak e... ten třeba hlavní hrdina podsekl příšeru... to, co se tam zrovna děje a nějak ne žádný třeba hm, že by to bylo nějak z boku a že bys nechápal co se vlastně děje.*“ (H5), „*...aby nějak bylo jako aby nějak bylo vyjádřené, co to doopravdy je... ne ať tam bude to jako tužkou třeba úplně málo, že bys to úplně nepoznal.*“ (H6), „*No měl by tam být vykreslený děj z té knížky, jakoby mělo by to být k tématu...*“ (H7), „*...když ta kapitola je já nevím třeba... že našli rybník v lese a měl by tam namalovaný být ten... nějaký ten rybníček s těma stromama kolem jakože.*“ (H8), „*...no neměla by tam být třeba moc lidí najednou, že by tam třeba byl jenom jeden a pozadí nebo dva měli by za sebou pozadí... nějaké*

pole nebo tak, aby to nebylo tam moc postav. “ (H9), „...nějaká postava fantasy a... aby kolem toho byly dobré barvy. “ (H10), „...měla by zachycovat nějakou krajinu a... to co se tam děje... třeba toho hlavního hrdinu, co zrovna třeba dělá... nebo něco takovýho. “ (H11), „Tak vo čem se právě jedná, kde to je a... jak to vypadá. “ (H14), „...že by tam třeba měl být správně ten pes, jako jak tam třeba vypadá... a vedle něho jsou třeba koleje a furt tam jakože třeba čeká... jako že by to tam třeba tak mohlo být. “ (H15). Respondenti si často vybavují ilustraci z konkrétní knihy, kterou považují za dobrou. „...Pavel se jmenoval třeba aj kousek třeba... obličej e a pŕlku tĕla ať tam je vidĕt ta Jezerní kotlina, prostĕ mĕl by tam bezpochyby bŕt ten. “ (S7), „Jak ten ježeĕek je na zahradĕ v křoví, a ta holĕiĕka to křoví prostĕ odhrne a vidí tam ježeĕka. “ (S9), „Třeba ten narozeninový dort a ta holka a ty její kamarádky, co si tam pozvala. “ (S10), „Na té ilustraci byla postava, třeba tam byly nějaký andulky, klec, jak ta holĕiĕka to držela... domy a tadyto pozadí jak kdyby. “ (S12), „No tak třeba v té knižce, co jsem ted’ doĕetla, tak třeba u kapitoly, ted’ nevím, jak se pŕesně jmenovala, ale byl tam obrázek e..., jak ta zubařka tomu chlapci vytrhala všechny zuby a on mohl udĕlat strašně moc různých obliĕejů. Třeba stará babiĕka nebo loutka nebo ryba nebo žabák, nebo že ta pusa byla víc pohyblivá. “ (H2). Důležitý je v ilustraci humor. „...měla by bŕt možná vtípná. “ (H7). Dva respondenti uvádĕjí problém s ilustrací nacházející se na jiném místě v knize než text, který popisuje na ní zachycenou událost. „...na některých knižkách mnĕ vadí, že oni třeba tam něco říkaj, a pak o pár stránek dál dají ten obrázek, a já pak myslím jako že se to děje pŕesně tam, kde je to napsáno. Na té stránce s tím obrázkem by nemĕlo... teda mĕlo bejt e... nějaké nějaká vĕta, aby se vĕdělo, kde pŕesně to je... “ (S11), „Já jsem někdy ĕetla takovou knižku Makej makaku a... tam bylo na začátku bylo nakreslené morĕe a já jsem vŕbec nevĕděla pŕoĕ a pak někde dál to uŕ bylo něco o tom morĕeti, takže já bych dala to morĕe aŕ někdy tam. “ (H6). Další respondent zmiňuje, že každá ilustrace je jiná, a proto se jediná dobrá ilustrace popsat nedá. „Tak to ted’ moc nevím, pŕoťe každá má něco jinĕího na sobĕ... to se nedá ani říct... každá má na sobĕ něco jinĕího. “ (H4). Jedna ĕtenářka si podobu ilustrace v dobré knize nedokáže pŕedstavit, pŕoťe se setkává pŕevážně s knihami bez ilustrací. „No, já nevím, pŕoťe moje mamka ona mi většinou kupuje, kde tam ty ilustrace skoro žádné nejsou. “ (S4).

V rámci poslední části jsme se snažili zjistit, zda reálné ilustrace odpovídají představĕ dětí o ilustraci v dobré knize. Byly vybrány různé ilustrace známých dĕtských ilustrátorů, které zachycovaly alespoň jednu postavu. Źáci si volili ty, které je zaujaly, a následně zdŕvodňovali svou volbu. Podle našich zjištĕní různí Źáci preferují různé ilustrace, jejich vŕbĕr se lehce odlišoval podle pohlaví respondenta a většinou odpovídal dalším informacím získaným od Źáků. Respondenti v množství pŕípadů upŕednostňovali ilustrace pŕipomínající knihy, které

během rozhovorů popisovali. Chlapci si častěji vybírali ilustrace s dobrodružným prvkem. „*Tahle, protože je tam nějaký bojovník na koni.*“ (H1). Někteří respondenti volili ty, které odpovídaly jejich zájmům. „*...to je ta historie třeba co bylo minule a tak, to mě jako třeba nejvíce zajímá...*“ (S5), „*Tak asi tady toho... že je to takový... já mám rád, my hrajeme takový... to se jmenuje Dračák, to je taková hra, vypravěč může být klidně více hráčů a oni říkají, co chtějí zrovna teď dělat v tom okamžiku a on ztvárňuje příběh, co se děje zrovna a je to takový fantasy... eee je to hlavně ve středověku... tak mě to tak zaujalo... to je nějaký království...*“ (H5), „*...že mám ráda, třeba když jsme na dovolený nebo na pláži... e... na moři a tak dál, že prostě mám ráda moře a tak dále.*“ (H15). Jiní vybírali podle zajímavých prvků ilustrace a způsobu jejího provedení. „*...jde vidět, že je třeba nakreslená... a... ty věci tam jsou takový že... takový trošku přetáhlý, že třeba, když tady tak je takový, že se mi to prostě líbí.*“ (S2), „*...mně se to nějak ten obrázek líbí no, protože mají hezký oči, je to takový doopravdivý trochu...*“ (S10), „*A tady tenhle obrázek e... mě zaujal, protože jsem nikdy neviděla myš, co by rýsovala... nebo jezevce, co by rýsoval a že kolem jsou všechny lišky a že tady je ten jezevec.*“ (H6), „*No tady se mi líbí, že je to vypracované do detailů třeba, že je ten koš tady takové ty čáry.*“ (H9), „*Hm je taková srandovní hodně mi připadne.*“ (H12). Další volili také obrázky jim známých ilustrátorů. „*...že ten, kdo to nakreslil, že ten se mi moc líbí ty jeho ilustrace.*“ (S11), „*Tady ta... tu protože to je od Josefa Lady a já ty pohádky se mi jako líbí, jsou hezký, jsou jak kdyby pro děti a jsou takový hezký libijou se mně.*“ (S12), „*...takováhle ilustrace je i v Lichožroutech... mně se na tom líbí, že to je takové, že to dokáže hodně představit ty obličejíky a že dokáže nakreslit úplně skoro všechno třeba jako... a líbí se mi ještě, že je to takové jednoduché by se dalo říct a všechno je tam takové kulaťoučké.*“ (H2), „*Protože je to hodně hezká malba, já to aj znám a je to jako hodně, hodně lidské...*“ (H4), „*...tu jsem si vybral, protože je z knížky Děti z Bullerbynu, kterou jsem četl... byla to jedna z mých prvních knížek.*“ (H7), „*Protože jsme tu knížku četli.*“ (H16). Někteří respondenty zaujala ilustrace jako celek. „*...tady mě třeba zaujal ten kůň... jak je nakreslený ty oblaky a prostě ty zvířata a tady jak jsou ty domy, jak prostě tam je ta celá vesnice, jak tam přijel teďka tady ten rytíř no... kdo jiný... prostě líbí se mi, jak to vymyslel ten ilustrátor.*“ (S5), „*Mně se nejvíce líbí tadle, tam je doprava a tady ten pán uklouznul... tam je to pozadí takové.*“ (H3), „*Tu jsem si vybrala, protože je taková laděná hezky a tady jsou třeba takové, že by si toho každý nevšiml, že tady je domek a... tady je nějaký pták a taky je to hodně udělané hezky.*“ (H8), „*Vybral jsem si ji proto, že je tam krásně znázorněná ta krajina... je to... mě to tak upoutá, když je to takové... takové zvláštní... že to je nakreslené z toho pohledu... z toho takového bočního pohledu, a ten mrak je takový zajímavý, ta chýše a ta loď takové zvláštní.*“ (H11). Jednomu respondentovi připomněla

konkrétní obrázek. „...když jsem byl malej a táta mi četl knížky tak on mi nečetl takové ty dětské prostě o krtečkovi a tady tak... on mi četl knížky, které ani já teď bych nepřečetl, které jsou moc dlouhé a... táta mi řekl... prostě četl mi a... tam byla taková... to... podobnej obrázek a mi se ta knížka, nevím proč, strašně líbila...“ (S7).

6.1.3 Kategorie třetí: Vnitřní stránka dobré knihy

Po navázání prvního kontaktu s knihou prostřednictvím její vnější stránky dochází k samotnému čtení. Nejdůležitější je pro čtenáře na dobré knize právě její obsah. Publikace může být označena za dobrou, až když všechny její části dávají dohromady kvalitní celek. Čtenář na stránkách knihy potřebuje nalézt děj, prostředí i hrdiny, kteří budou naplňovat jeho představy.

6.1.3.1 Prostředí v dobré knize

Prvním prvkem, který většinou zaujme během čtení čtenáře, bývá prostředí. Existuje nekonečné množství rozličných míst, kde se příběhy mohou odehrávat. Množství respondentů také jmenovalo odpovídajících prostředí více.

Velký počet respondentů uváděl jako ideální prostředí v dobré knize přírodu. „...radši bych třeba někde u lesa nebo tak jako tam, kde je čistěji.“ (S2), „Měl by se odehrávat v lese, na pasekách, prostě v přírodě.“ (S7), „Mělo by to být třeba v lesích nebo na nějaké pláni...“ (H1), „Určitě ne v nějakém velkoměstě jakože, by to bylo nějaký obrovský město, kde by se, hm, jezdily auta všude... podle mě by to mělo být někde u toho... maximálně u toho velkého města a jinak by to bylo nejlepší, kdyby to bylo někde jako v přírodě nebo ve vesnici nějaké.“ (H8), „Asi někde v přírodě, nebo někde, kde by byly zvířata.“ (H13). Oblíbená je, zvláště u chlapců, doba rytířů a jí odpovídající prostředí. „...u hradu třeba.“ (H1), „Na hradě... v nějaké pravěké vesnici... teda... středověké vesnici... to by se mi líbilo:“ (H4), „No na bojišti, v lese, třeba na hradu v nějakém starém hradu, kde už dávno nikdo nežije a... někde na skále.“ (H10). Další respondenti preferují příběhy odehrávající se doma a v okolí domova. „...většinou v domě, ale někdy to bývá třeba na ulici nebo v obchodě...“ (H2), „Doma, venku někde, v nějakém městě... třeba ve škole.“ (H3), „...by se mi asi líbilo, kdyby to bylo v realitě a nebylo to nějak vymyšlené a že by tam byly jenom některé věci, že které by byly jako nereálné.“ (H8), „V nějakém městě a... měly by tam v tom městě být stromy a ne moc domů a jenom pár obchodů.“ (H16). Zajímavé

jsou pro některé čtenáře také jiné světy. „...že tam je hlavně moře, aby jakože aby bylo trochu ne samá země, aby se tam třeba mohl unést na lodi, a všechny takový ty mám rád a... takový fantasy prostředí, že tam jsou třeba různé květiny jiný a příšery a draci, dračí doupě.“ (H5), „...kam se třeba dostanou do té cizí země, kde ještě nebyli... divné země, kde jsou třeba ty zastaralé zámky a tak.“ (H6), „...takové ty nadpřirozené třeba Harry Potter.“ (H11). Jeden respondent zmiňuje specifické hokejové prostředí odpovídající jeho představě dobré knihy. „...jak je ten trénink, tak třeba velká hala nebo když třeba někam jede někam jinam, tak třeba v letadle nebo někde cestuje...“ (S5). Jiní žáci upřednostňují cizí země a vzdálenější města. „...třeba v Brazílii tam to jsou vlastně... tam jsou ty džungle... tam je těch nejvíce těch džunglí.“ (S6), „Třeba někde u moře.“ (S10), „...nějaké poklidné možná u moře nebo na nějakém ostrově... asi tak aj poušť by tam mohla být.“ (H7), „...třeba v moři, na ostrově nebo tak na takových zvláštních místech na Baltě...“ (H11), „...kdyby to aspoň třeba bylo v Praze...“ (H15). Dva respondenti by rádi v knihách nacházeli prostředí pohádkové. „...třeba někde na zámku...“ (S8), „...že by to prostředí taky mohlo být jako je třeba v pohádkách... nějaké vymyšlené království a tak.“ (H9). Podle další respondentky by mělo prostředí být strašidelné. „...někde v nějakém strašidelném lese nebo večer, třeba v noci.“ (H12). Jednomu respondentovi na prostředí zase tak nezáleží má rád knihy, které se odehrávají na rozličných místech po celém světě. „Mělo by se to odehrávat hm jakože... všude na světě...“ (S9). Jiná respondentka považuje za dobré knížky ty, kde se v průběhu děje střídají různá prostředí. „...třeba když jsou takový napínavý a je jich třeba na více místech, tak ty jsou taky dobrý.“ (S12). Knihy odehrávající se ve vesmíru jsou doménou spíše chlapců „...ve vesmíru, kde třeba cestují různě a tak...“ (H11), velké množství čtenářů se ale s takovou knihou ještě nesetkalo. Jedna z dívek podobné knihy považuje přímo za „klučičí“. „Ve vesmíru ne... to už je takové spíš... klučičí bych řekla ve vesmíru a taky nemám moc ráda sci-fi, to se mi prostě nelíbí.“ (H8).

6.1.3.2 Děj v dobré knize

Nemůžeme opomenout, že právě děj tvoří podle žáků největší část dobré knihy. Publikace může splňovat všechna další kritéria, ale pokud děj představě čtenáře neodpovídá, čtenář knihu odloží a ve čtení dál pokračovat nebude.

Děj je pro respondenty velmi důležitý, což vystihuje jeden z nich. „...měla by mít děj, protože bez dějů to nemá příběh a je to špatná knížka, která by nikoho nezajímala a nelíbila se... nelíbila by se mu.“ (S7) Respondenti často vyhledávají běžné příběhy ze života. „Že by šli

třeba na bazén... “ (S1), „Jak se ta holka jmenuje, co dělá, co ráda... jestli sportuje... třeba by tam mohla být kapitola třeba, která je smutnější, protože to se mi taky stalo, že tam bylo, že jí umřel křeček, víš, že ona ta samička snědla to jedno mládě kus.“ (S12), „...aby tam byl život někoho.“ (H3), „...mohlo by tam být něco takového, co mi je blízké, realistické.“ (H7), „hlavní postava, nebo hlavní postavy mají problémy nějaké, nebo prostě se jim něco nelíbí, a potom to nějak... se vyřeší.“ (H8). Dívky rády čtou příběhy o zvířatech. „...třeba že ten koník nebo to určité zvíře by... třeba někde bylo a ten prostě dotčný by ho třeba zachránil nebo tak... a ten... třeba to zvíře by se uzdravilo nebo prostě... hm... by třeba s tím dotčným vyrostlo a tak...“ (S2), „...třeba bych chtěla, že třeba jedna holčička, že by si třeba koupila zvířátko, ale rodiče by jí to nechtěli třeba koupit... anebo... jako ona by si ho ráda chtěla... no potom třeba ona si vymyslela, že ho bude mít jako a tak dále jako že mu bude dělat jako prostě jídlo jakože to bude prostě dělat.“ (H15). Nejčastěji respondenti upřednostňují v knize dobrodružný děj. „...aby tam prostě bylo něco dobrodružného a tak.“ (S4), „...měla by tam být třeba nějaká zajímavost, že se tam něco třeba ztratilo... hm nebo že se někdo třeba oběsil.“ (S6), „Třeba by tam někdo někoho zachránil.“ (S8), „...že by... hlavní hrdina přišel o kámoše nebo tak že by to..., že by někam se ztratil a že by ho tam hledali.“ (S11), „Akčníárna.“ (H1), „...asi by to mělo být trochu napínavé a... ta dívka by třeba měla... nebo ta postava by třeba měla před někým asi utíkat nebo tak... musí to být jako takový... vlastně pro mě to dobrý žánr jako takový, že tam třeba e... může být něco strašidelného nebo tak a... třeba teď jsem četla knihu, kde byla taková záhada, že tam zemřel nějaký zubař starý a do konce té knížky tam nebylo řečeno, proč a kdo ho zavraždil...“ (H2), „...bylo by tam trochu toho adrenalinu.“ (H3), „...dobrá knížka by podle mě měla mít takovej děj, že by začínala jako... takovým lehkým šmrncem a na konci by to taky tak končilo lehkým šmrncem, ale jako uprostřed by to bylo takový dobrý... vzrůšo.“ (H4), „...že ho třeba unesli toho hlavního hrdinu a... oni... je to takový taky dobrodružný a zápletky různý... to bych tak měl rád:“ (H5), „...že se dostanou do nějaké říše, kde vůbec nebudou vědět a teď je třeba někdo obklíčí a budou... bude to takové napínavé, a pak je někam zavřou a oni se tam budou... musí odtud nějak dostat, tak mně třeba v hlavě vyjde nějaký nápady, jak by se mohli dostat pryč a dycky se zpátky dostanou a... pak tam vždycky na ten ostrov se dostanou, protože tam něco hledají nákej poklad, nebo něco takového.“ (H6), „...takový fantasy.“ (H10), „...nějaké dobrodružství tam, nějaký sci-fi nebo fantasty a... je to takové prodloužené a... potom tam má různé překvapení a takové dobrodružství v té knížce.“ (H11), „...na začátku by se mělo vědět, kdo je hlavní hrdina a... měl by říct e..., co nebo jak no prostě že do jaké chodí školy nebo jestli chodí, jestli ještě nechodí do školy, jestli má nějaké sourozence, jestli má rodiče... pak by mělo být, co dělá v té druhé nebo třetí kapitole a pak by tam měl být e... něco

zábavného a taky trošku děsivého.“ (H16). V knihách se čtenáři rádi setkávají s humorem. „*aby tam byly i srandovní části.*“ (H9), „*...měla by být, jakože srandovní...*“ (H12), „*...aby v tom bylo něco vtipného a hlavně zábavného.*“ (H13). Někteří z respondentů by rádi četli knihy s dějem odpovídajícím některému z jejich specifických zájmů. „*...tam se potom proslavil nějakým gólem a tak a aby to vypadalo jako že... zajímavě, aby to nebylo jen tak jako jak to vypadá doopravdy a třeba tam bylo něco navíc.*“ (S5), „*...mě hrozně nejvíc baví číst o dinosaurech...*“ (S6), „*...mě ještě zaujala knížka, kde je trošku vědy.*“ (H2), „*...mohlo by tam být něco o stavbě, já mám rád hru Minecraft, takže by tam klidně mohlo být něco s Minecraftu...*“ (H7). Jedna respondentka preferuje knihy s dějem, ačkoliv dobrá knížka, kterou zrovna čte, podle ní žádný děj nemá. „*...měla by mít nějaký děj... ale tam se spíš žádné děj neděje, v té mojí knížce.*“ (S10). Jeden z respondentů se negativně staví ke knížkám, které obsahují příliš neuvěřitelné situace. „*...když to není všechny náhody, že když je hlavní hrdina třeba např. ve fantasy... čtu hodně fantasy... tak že třeba hm tam... nevím, že ho honí příšery a dycky každá náhoda padne pro něho a... vyvázne, že to je takový divný... nepřežil by třeba... nemám rád takový ty knížky, který maj všechny náhody pro toho...*“ (H5).

6.1.3.3 Hrdina a postavy v dobré knize

Poslední součástí, která podle žáků dotváří vnitřní stránku dobré knihy, jsou hrdinové a postavy, které v knize vystupují. Na hrdinovi čtenáři sledují nejen jeho vlastnosti a schopnosti, ale také vzhled a věk.

V knihách pro děti můžeme najít různé typy postav. Nejčastěji respondenti chtějí číst knihy o lidech. „*Někdy lidi by tam měli být.*“ (S1), „*Jo děti.*“ (S3), „*Třeba jeden hráč... třeba kterej je ted'ka už slavný...*“ (S5), „*Rodina prostě a... škola.*“ (S9), „*...někdy kluci.*“ (H1), „*Třeba rodiče... brácha, ségra, různí lidi ve městě, učitelka.*“ (H3), „*Měly by tam být v prvé řadě hodné postavy...*“ (H9), „*...třeba vždycky ta hlavní postava a kamarád té hlavní postavy.*“ (H14). Často v dobré knize vystupují zvířata, ať už v roli hlavních hrdinů, či jako „partáči“ titulních postav. „*Zvířata hodně...*“ (S1), „*...to zvíře by třeba bylo, že ono se ztratilo a o něm ta knížka bude.*“ (S2), „*...tak třeba nějaký had... nějaký plazi.*“ (S4), „*Nějaké zvířata tam můžou být taky ten pes anebo ten kůň takovej nebo kočka nebo domácí mazlíčky.*“ (S6), „*...hmyz to je taky dobrý...*“ (S11), „*...může to být aj ten kamarád pes nebo něco.*“ (H14). Jiní respondenti vyhledávají knihy s postavami fantazijními a pohádkovými. „*...třeba princezna, rytíř...*“ (S8), „*Někdy obludy.*“ (H1), „*...i vymyšlené postavy...*“ (H2), „*...veškeré pohádkové*

kromě čerta a... pak ještě čarodějové a zaklínači.“ (H10). Někteří respondenti v dobré knize očekávají i záporné postavy. „...by aj něký tam byl naštvanej a tak...“ (S1), „...někdo hm zlej.“ (S8).

Stěžejní postavou dobré knihy je hlavní hrdina. Dobrá kniha by podle odpovědí téměř většiny respondentů měla mít alespoň jednoho hlavního lidského hrdinu. „...aby tam byl hlavní hrdina nebo třeba víc hlavních hrdinů...“ (H6). Většina čtenářů by volila hrdinu ve svém věku. „Stejně starý jako já.“ (S7), „Kolem 9 jako mám já.“ (S11), „...měli by být kolem mého věku asi nejspíš, protože třeba by mě moc nebavilo číst knížku, kde by byla dívka, co má třeba dvacet let...“ (H2), „Tak asi třeba, že by mělo deset.“ (H12). Někteří upřednostňují hrdiny starší a dospělé. „Spíš starší.“ (S6), „Starší.“ (S9) „Kolik tak roků?“ (T) „Patnáct.“ (S9), „...třeba osmnáctiletý.“ (H1), „...podle mě by to měl být takovej patnáctiletý kluk...“ (H4), „...tak kolem dvanácti.“ (H9), „Spíše dospělý.“ (H10), „...třeba takovej ten v tom věku teenagera takový... jako ne úplně jako dospělý.“ (H11). Jedna respondentka by nejlépe v dobré knize našla více hrdinů různého věku. „...třeba když tam je... když tam jsou dva hlavní hrdinové a jeden je starší a jeden mladší, tak to je taky dobře...“ (H6). Jiní respondenti uváděli hrdiny z knížek, které považují za dobré. „Renda, Dan, Martin a ten čtvrtý.“ (S6), „...Pavel a jeho kamarád Láda.“ (S7), „Vicky Periová.“ (S10), „...v tom Poseroutkovi je tam Greg.“ (H3).

Většina respondentů upřednostňuje hlavní hrdiny vlastního pohlaví. „Holka!“ (S1), „Spíš hoch.“ (S7), „Asi radši holku.“ (S12), „mám ráda knížky, kde hrdinka, hlavní hrdinka, je holka...“ (H2), „...mám rád, když tam vystupuje aspoň jeden kluk, že aspoň aby to nebylo samý dívčí knihy...“ (H5), „Kluk.“ (H7), „...radši bych byla, kdyby to byly teda holky nějaké, protože většinou když se napíše knížka, tak je tam vždycky hlavní hrdina nějaký kluk a určitě je jich víc, než když je hlavní hrdinka holka...“ (H8). Někteří respondenti volí knihy s různými hrdiny, záleží podle nich na druhu knížky. „To je jedno.“ (S11), „Jak kdy.“ (H14), „...kluk nebo holka...“ (H16). Další by v dobré knize nejraději měli hrdiny obou pohlaví. „...malá nebo malý chlapeček...“ (S2), „Oba dva.“ (S4). Jedna z dívek se v dobré knize raději setkává s chlapeckým hrdinou. „Tak toho syna.“ (S9).

Většině čtenářů na vzhledu hlavního hrdiny nezáleží. „...nezáleží na tom.“ (H4), „...je mi to jedno jak vypadá.“ (H8). Pokud respondenti zmiňují vzhled, nejsou jejich popisy příliš podrobné. „Dlouhý vlasy a triko a tak.“ (S1), „Vlasy trochu dlouhý, oči modrý.“ (S3), „Může mít třeba... helmu, která je tě jako nějak, toho hrdinu dělá, jakože je silnější, on se nějak k té helmě se musí nejprve nějak probjovat vždycky přes nějakou příšeru a nemusí mít ani žádnou tu magickou moc.“ (S6), „Vypadá skoro stejně vysokej jako já, má oblečení mikinu a tepláky a... hnědé vlasy by měl mít a modré nebo zelené nebo hnědé oči.“ (S7), „...oči by měl mít modrý

a vlasy takový dohněda.“ (S9), „Pokud není to úplně jako strašný, tak je to jako... já snesu všechno.“ (S12), „...no moc nevím, aby třeba měl za opaskem třeba meč nebo tak náč, že by měl luk kolem... v ruce třeba se šípem.“ (H1), „...většinou mě zaujaly, že většinou ta dívka měla delší vlasy... měl by být asi trošku štíhlý...“ (H2), „...určitě by měl vypadat líp než já... e... nevím... měl by mít kratší vlasy hm... asi měl chodit spíš líp oblečený.“ (H7), „...měl by být statný...“ (H9), „...aby nebyl nějak až moc jako takovej upravenej...“ (H14). Někteří popisují typickou představu hrdiny. „Třeba buď je to jako voják nebo jako rytíř nebo normální člověk, který má jenom normální starý oblečení.“ (S6), „Měl by mít nějaký maskovací oblečení, aby kdyby zachraňoval, tak aby nešel vidět hm... měl by mít různé zbraně...“ (S8), „...tak třeba buď to bude náčej člověk, který je chudý, a pak se z něho stane třeba náčý boháč anebo... to může být třeba nějaký princ, který je v brnění a... je prostě e... vyfintělej a... má různé oblečení.“ (H6). Dvě respondentky popisují hrdinky z konkrétní knížky. „Nosí... v těch deseti nosí copánky teda... no spíš culíky dva... hm... má hnědé vlasy... má hnědé oči... je taková roztomilá... no pamatuju si, že měla mašličku.“ (S10), „...ona má dlouhý vlasy. Zepředu je má světlý, zezadu je má tmavý a... má vlastně košili a na to takový hnědý šaty vlastně tam... já myslím, že to jsou zrovna to do školy... to oblečení... já teda myslím, že to bude školní uniforma.“ (H15).

Mnohem důležitější než vzhled jsou pro respondenty vlastnosti hrdiny. U hrdiny v dobré knize čekají respondenti zvláště vlastnosti pozitivní. „Že by měl být vtipnej a... pořád by se smál.“ (S1), „Měli by být hodní a k těm zvířatům by se třeba neměli chovat škaredě...“ (S2), „...někdy odvážný a... že lidem jako pomáhá, když to potřebujou a tak.“ (S5), „Měl by být hodný, měl by být chytrý, měl by se orientovat v přírodě jak někteří ti archeologové.“ (S6), „...měl by je mít takové prostě povznášející...“ (S7), „No dobré.“ (S9), „...bejt skromnej.“ (S11), „Že by byl statečný...“ (H1), „...měl by být třeba i trošku, že by se někdy i rozplakal a... měl by být jako takový trošičku aj jako takový haha jako rošřák...“ (H2), „Měl by být hlavně chytrý, ne žádný tlustý hlupoun, který prostě leží na jedno místo a nic...“ (H5), „Měl by být laskavý, měl by mít nějaké dobré nápady, když se něco stane...“ (H6), „Měl by být asi všímavý... a... možná zvidavý by měl být... furt by něco chtěl vědět.“ (H8), „Měl by umět říkat pravdu.“ (H9), „...měl by být kamarádský...“ (H11), „Aby nebyl ospalej.“ (H14). Někteří z dotazovaných zmiňují i vlastnosti negativní. „...někdy by se jako tak urazil a tak.“ (S1), „...jedna by byla třeba trošku zbrklá, aby třeba ta sestřička mu vždycky mohla říct, že to se nesmí a může...“ (S2), „...potom nějakou tu špatnou, že třeba něco zapomene...“ (S5), „...někdy by byl aj trošku třeba zlý, že kdyby se našťval.“ (H1).

Poslední součástí osobnosti hlavního hrdiny jsou jeho schopnosti a dovednosti, které jsou pro čtenáře stejně důležité jako jeho vlastnosti. Respondenti se u hrdiny rádi setkávají s dovednostmi běžnými i výjimečnými. „...*třeba ta holčička, kdyby tam byla tak by mohla umět kreslit...*“ (S2), „*Učit se.*“ (S3), „*Třeba že dělal parkour jako že skákal třeba přes překážky, potom že pracoval třeba v nějakém obchodě tak jako uměl hrozně dobře počítat a když potom udělal jako tu vysokou školu...*“ (S5), „...*měli umět... bojovat, hm některé by měly veslovat...*“ (S6), „*Měl by určitě umět malovat, psát, základní věci.*“ (S7), „...*měl prostě... uměl by rozvazovat uzly.*“ (S9), „...*měl by umět žít v přírodě.*“ (S11), „*Mohla by třeba, že třeba umí jezdit na skateboardu a něco takovýho jako za sporty, že by mohla umět třeba, co někteří neumí.*“ (S12), „...*by se uměl dobře... třeba maskovat... určitě by měl běhat a třeba by měl i lízt po stromech... třeba se nějak šermovat nebo mečovat.*“ (H1), „...*spíš jako trošku reálné, že třeba umí já nevím, že je v něčem dobrý, v něčem hodně dobrý... ale nesmí to být něco takovýho jako e... divnýho třeba... nevím mistr v prdění nebo něco takovýho, tak to teda asi ne.*“ (H2), „*Měl by umět strašně dobře hrát videohry... dívat se na televizi.*“ (H3), „...*umět se orientovat třeba když by se někde objevil...*“ (H5), „...*když čtu knížku, tak si většinou přeju, že by to byl nějaký obyčejný... že by to bylo... že by byl obyčejný na začátku nějaká holka nebo kluk a potom se zapletl do nějaké... té neobyčejné věci.*“ (H8), „...*by třeba uměl... jakože třeba bruslit, no tak třeba... hrát třeba když hrají v té mojí knížce divadlo ve škole, tak hrát.*“ (H12), „...*jezdit na koni, když by to byla knížka o koních samozřejmě...*“ (H13). Někteří vyhledávají dovednosti nadpřirozené. „...*třeba kouzlit trošku.*“ (S1), „*Umí létat a... třeba že má živel ohně, vody, slunce a tak.*“ (S8), „...*třeba vidí ve tmě.*“ (H10). Dvěma respondentům na dovednostech nezáleží. „*To nezáleží, co umí.*“ (H4), „...*ani ne.*“ (H16).

V rámci charakteristik dětského čtenáře je často zmiňovaná identifikace s hlavním hrdinou. V závěrečné otázce výzkumu nás na základě této informace zajímalo, zda respondenti prožívají identifikaci s hlavním hrdinou do té míry, že by se v dobré knize na jeho místě opravdu chtěli ocitnout. U většiny byla kladná odpověď okamžitá. „*Jo!*“ (S1), „*Joo strašně.*“ (H5), „...*tak jako třeba když jsou nějaký dobrý hm tak bych, jakože třeba bych byla ráda... jako třeba jak jsem říkala, že bych... že by byla nějaká kniha a že bych měla psa jako, to bych si jako že třeba chtěla zkusit a možná bych si... možná bych si chtěla zkusit aj tu Clarici jakože jak má ty obavy, že bych to chtěla zkusit...*“ (H15). Další by si pozici hrdiny někdy zkusili, zvláště pokud by z ní pro ně neplynulo nějaké riziko. „*Někdy jo.*“ (H1), „*No tak záleží, protože kdybych třeba umřela nebo něco takovýho, ale chtěla bych si to třeba někdy prožít, ale jenom v nějaké části, protože kdybych se ocitla nad kotlem nějaké vařící se pasty, tak bych asi nechtěla, protože v té pastě byla kyselina.*“ (H2), „...*jako nákej jo a jako nákej ne.*“ (H6), „*Někdy jo, někdy ne.*“

(H11) *A kdy jo? (T) Tak kdy jo... zrovna když je to takový příjemný, neděje se tam nic jako hororovýho jako vyloženě a... taky když se tam neděje nic takovýho jako prostě nějaký nebezpečí.*“ (H11), „...no napůl... no... nebo úplně já nevím.“ (H13), „...jestli to skončí dobře tak jo.“ (H16). Jiní jsou raději sami sebou, nebo se jim nezdají některé skutečnosti hrdinova života. „*Asi ne.*“ (S12), „*Ne... protože ho pořád mlátí jeho starší brácha.*“ (H3), „...ne... no, protože jí říkají místo... ona se jmenuje Vendy Kvílová, tak oni jí místo toho říkají Sýpka, protože ona vždycky když se směje, tak se směje jakože síp, síp, síp.“ (H12).

6.2 Shrnutí výsledků výzkumu

V této kapitole se pokusíme shrnout výsledky, ke kterým jsme dospěli pomocí výzkumného šetření ve dvou čtvrtých třídách základních škol. Zvláště se zaměříme na význam jednotlivých zkoumaných čtenářských prekonceptů pro tvorbu základní představy o dobré knize a rovněž na vybrané faktory, které při utváření představy působí.

Nejprve se budeme věnovat zjištěním, ke kterým jsme dospěli v rámci kategorie **propojení dobré knihy s psychikou dítěte**. Dotazovaní zástupci obou tříd uváděli představy vycházející ze tří základních oblastí **původu představ o dobré knize**. Představy žáků o dobré knize vychází z obecného pojetí publikace pro dětského čtenáře, dále ze zájmů dětského čtenáře a v neposlední řadě na ně mají vliv také knihy, které v minulosti přečetlo.

Na představy o dobré knize také působí **osoba zprostředkující kontakt dítěte s dobrou knihou**. Na její utváření má vliv především okolí dítěte, kam můžeme zařadit spolužáky i rodinu, a v neposlední řadě také samotný čtenář.

Představy jsou formovány také mnoha **pocity, které si čtenář spojuje se čtením dobré knihy**. Čtenáři si dobrou knihu nejčastěji spojují s napětím, intenzivním prožíváním jejího děje a s pocity kladnými, pokud žák tyto pocity při čtení nové knihy vnímá, bude ji ve většině případů považovat za dobrou. Různé pocity se při čtení často střídají. Jeden respondent zmiňuje tělesnou změnu při čtení dobré knihy. Pouze jedna z respondentek uvedla, že při čtení konkrétní dobré knihy žádné pocity nemá.

V druhé kategorii jsme zkoumali prekoncepty spojené s **vnější stránkou dobré knihy**. Pro většinu respondentů není vnější stránka dobré knihy tolik důležitá, ve srovnání se stránkou vnitřní ji příliš nezmiňovali. **Název a obálka** by podle některých čtenářů měly odpovídat úrovni knihy. Jeden respondent v knize uvítá mapu. Pro prvotní zhodnocení knihy jsou pro dva respondenty důležité informace ze zadní strany obálky.

Další součástí vnější stránky dobré knihy je **uspořádání textu**. S dobrou knihou si většina respondentů spojuje větší rozsah textu, který je podle nich ukazatelem čtenářské vyspělosti. Součástí knihy by podle žáků měly být kapitoly. Jedna respondentka by uvítala knihu s českými jmény. Druhý respondent oceňuje na knize velká písmena.

Poslední složkou v kategorii tvoří **ilustrace**, které jsou, na rozdíl od ostatních vnějších částí dobré knihy, až na jedinou výjimku důležitou součástí knihy. Samotná znalost významu pojmu ilustrace je vlastní všem žákům ZŠ Horka nad Moravou a polovině žáků ZŠ Slavonín. Představy zbylého množství žáků tvoří různé miskoncepce, nebo představa o pojmu zcela chybí. Ve většině případů očekávají respondenti v dobré knize ilustrace. Jedna respondentka nenachází rozdíl mezi ilustrací a fotografií. Žáci upřednostňující v knihách realitu volili ve většině případů fotografie. Ilustrace žáci v dobré knize oceňují z mnoha důvodů. Dokážou zachytit fantazijní světy a postavy, uspokojují jejich estetické citění, přibližují jim představy spisovatele a ilustrátora, pomáhají jim dotvářet o knize představy vlastní a mají schopnost adresáta pobavit. Většina respondentů v knize spíše preferuje nižší počet ilustrací, ty by podle nich neměly zabírat místo textu. Našli se však také žáci, kteří v dobré knize očekávají ilustrací více. Podle čtyřech dalších by mělo být množství ilustrací v knize přiměřené. Počet ilustrací také může odpovídat způsobu provedení ilustrace či druhu knihy. Nižší množství ilustrací si dvě respondentky spojují s vyšší vyspělostí čtenáře. Ilustrace v dobré knize by podle většiny čtenářů měla zachycovat postavu, která v knize vystupuje, prostředí, kde děj probíhá a situaci, která se v knize zrovna odehrává. Jeden respondent očekává v dobré knize ilustraci humornou. Při realizaci výzkumu vyplynul také problém týkající se pozice ilustrace v textu, který shledávají dva respondenti. Ti nepřijímají s nadšením, pokud se ilustrace v publikaci nachází na jiném místě než na ní zachycený děj. Dva respondenti ilustraci v dobré knize popsat z různých důvodů nedokážou. Reálné ilustrace mohou naplnit představu dítěte o ilustraci v dobré knize. Respondenti volili především takové ilustrace, které odpovídaly jejich odpovědím v průběhu dotazování. Vybírány byly ilustrace zachycující dobrodružný děj, odpovídající zájmům respondentů, ilustrace něčím či celkově zajímavé a také díla známých ilustrátorů, která pocházejí z čtenářům blízkých knih nebo jim je připomínají.

Součástí poslední podkategorie bylo prozkoumání prekonceptů týkajících se **vnitřní stránky dobré knihy**. Za nejdůležitější součást dobré knihy považují respondenti právě její vnitřní stránku, která tak má největší vliv na utváření představy o publikaci.

Při čtení dobré knihy se respondenti nejprve setkávají s **prostředím**. Nejčastěji děti považují za dobrou knihu tu, která se odehrává v přírodě, doma a v okolí domova, v dávných dobách nebo v jiných světech. Na stránkách knih se také rádi setkávají s cizími či pohádkovými

zeměmi. Vesmírné prostředí je považováno především za doménu chlapců, ačkoliv se s knihou odehrávající ve vesmíru většina čtenářů ještě nesetkala.

Prostředí předpokládané respondenty v dobré knize ve většině případů odpovídá jejich představě o **ději**, který by kniha podle nich měla určitě mít. Respondenti vyhledávají především příběhy ze života, dívky pak příběhy o zvířatech, synonymem dobré knihy je pro většinu respondentů kniha s dějem dobrodružným. Čtenáři předpokládají přítomnost humorných částí a někteří také zachycení specifických témat v knize. Nepříliš lákavé jsou pro jednoho z respondentů nereálné situace, které se v knize vyskytují.

Hlavní hrdina a další postavy tvoří poslední součást vnější stránky dobré knihy. Podle respondentů by se v publikaci měly nacházet zvláště postavy lidské, mezi které řadí rodinné příslušníky, postavy ze školy i z města. V dobré knize by měla vystupovat také zvířata a podle některých respondentů i fantazijní postavy. Součástí by podle dvou respondentů měly být také postavy záporné. Alespoň jednoho hlavního lidského hrdinu pak v dobré knize očekává většina čtenářů, ten by měl podle nich být v jejich věku či starší, nebo dospělý. Respondenti až na výjimky potvrzují výběr knih s hrdiny vlastního pohlaví, některým na pohlaví nezáleží. Vzhled hlavního hrdiny pro většinu respondentů není podstatný. Pokud jej popisují, tak nepříliš podrobně, nebo dochází k popisu obecné představy hrdiny či hrdiny z konkrétní knihy. Důležité jsou pro respondenty vlastnosti hrdiny v dobré knize. Nejčastěji respondenti jmenují vlastnosti pozitivní, ale někteří u něj předpokládají také vlastnosti negativní. Hrdina v dobré knížce by podle většiny respondentů měl mít především běžné či specifické dovednosti. Menší množství respondentů by se u hrdiny rádo setkalo také s nadpřirozenými schopnostmi. U dvou probandů pak představa hrdiny žádné dovednosti ani schopnosti neobsahuje. Většina čtenářů by se ráda ocitla na místě hrdiny, někteří by si jeho život rádi zkusili, pokud by z něj pro ně neplynulo nějaké nebezpečí. Zbývající respondenti by život hlavního hrdiny prožívali z různých důvodů neradi.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá čtenářskými prekoncepty žáků mladšího školního věku. Pro práci učitele je znalost prekonceptů velmi důležitá, protože právě ony tvoří základ představ dítěte. Vzhledem k šíři tématu čtenářských prekonceptů a omezenému rozsahu naší práce není v našich možnostech jejich problematiku plně prozkoumat. Zaměřili jsme se tedy pouze naurčitou užší oblast, a to na prekoncepty o dobré knize.

V teoretické části jsme nejprve popsali základní pojmy související s tématem práce. Následně jsme se věnovali psychologickému pohledu na osobnost čtenáře mladšího školního věku. Rovněž jsme zjišťovali pohled na knihu a čtení z hlediska čtenáře. V poslední kapitole jsme uvedli dva výzkumy v oblasti čtenářství, které s tématem naší práce v některých ohledech souvisejí.

V praktické části byl pomocí polostrukturovaných interview s žáky čtvrtých tříd ZŠ realizován kvalitativní výzkum. Kvalitativní forma dotazování byla zvolena zvláště kvůli předpokladu hloubkového prozkoumání problematiky a existenci možnosti dalšího rozvíjení tématu samotnými respondenty. Vzhledem k nízkému počtu respondentů si neklademe za cíl zobecňovat námi zjištěné závěry. Naším hlavním záměrem bylo především objasnit, jaký význam mají u žáků při tvorbě základní představy o dobré knize jednotlivé prekoncepty.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že vliv vybraných prekonceptů na představu o dobré knize se u konkrétních čtenářů odlišuje. Největší vliv na tvorbu představy má vnitřní stránka knihy a její jednotlivé součásti. Učitel při práci v literární výchově může využít výzkumem nalezené prekoncepty a přihlížet k nim při vyhledávání vhodných knih pro žáky.

V závěru naší práce bychom chtěli uvést, že psaní práce v mnohém rozšířilo naše znalosti o oblasti dětských čtenářských prekonceptů. Změnil se také náš pohled na dětského čtenáře jako na velmi aktivního účastníka procesu výběru knih a tvorby představ o nich. Respondenti velmi zapáleně a konkrétně hovořili o svých představách, čímž nám umožnili hlubší vhled do problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BOCAN, Miroslav a kol. *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let.* 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání, 2012. 98 s. ISBN 978-80-87449-24-0.

ČUŘÍN, Michal a kol. *Čtenářství v souvislostech.* 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.

DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 173, [22] s. Acta Universitatis Purkynianae; 107. Studia paedagogica. ISBN 80-7044-697-8.

DOULÍK, Pavel a ŠKODA, Jiří. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. 179 s. Acta Universitatis Purkynianae; 143. Studia paedagogica. ISBN 978-80-7414-059-4.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový].* 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 192 s., 14 nečíslovaných s. Monografie. ISBN 978-80-244-4535-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 85 s. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 387 s. ISBN 978-80-7248-952-7.

HRUBÍN, František. *Od jara do jara*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. 120 s. ISBN 978-80-00-02693-3.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Praha, 1989. 112 s.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6.

JINDRÁČEK, Václav et al. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s. ISBN 978-80-7414-429-5.

KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012. 32 s. ISBN 978-80-905370-3-3.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

LIPTÁKOVÁ, Ludmila a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9.

MATOUŠEK, Petr, REISSNER, Martin a ČAPEK, Jindra. *Bylo, nebylo, bude: česká kniha pro děti a mládež 2004 = Once upon a time to come: Czech books for children and young people 2004*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo kultury České republiky, ©2005. 44 s. ISBN 80-86310-51-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 257 s. ISBN 978-80-7464-451-1.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 6. vyd., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRÁZOVÁ, Irena et al. *České děti jako čtenáři*. 1. vyd. Brno: Host, 2014. 135 s. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. Scan; sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka a kol. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2012. 117 s. ISBN 978-80-7372-936-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

GABAL, Ivan a VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti. Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003. [cit. 2015-12-8]. 54 s.

Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Slova a jejich obrazy v pojetí předškolních dětí – čtenářské prekoncepty*. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. 1. vyd.. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. [online]. [cit. 2015-11-18]. č. 1. 64 s.

Dostupné z: <http://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-1-1.pdf>

KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M.. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČSI, 2010. [online]. [cit. 2016-03-20].

Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

O projektu. *Čtení pomáhá*. [online]. © 2015 [cit. 2016-11-15].

Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *Kritické myšlení*. [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2016-03-03].

Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČDJČ	České děti jako čtenáři
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání
(H1-H16)	Žáci ZŠ Horka nad Moravou
(S1-S12)	Žáci ZŠ Slavonín
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
(T)	Tazatel
ZŠ	Základní škola

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Rozhovor

Příloha č. 2: Tabulky respondentů

Příloha č. 3: CD s přepsanými rozhovory, které byly vedené s respondenty, a s ilustracemi známých ilustrátorů použitými během výzkumu

Příloha č. 1: Rozhovor

- Zkus se teď na chvíli zamyslet, jak by z tvého pohledu měla vypadat dobrá knížka. Až budeš vědět, můžeš začít povídat.
- Co má kniha mít, aby tě zaujala?
- Jaká knížka tě, když o ní uslyšíš, hned upoutá a máš chuť si ji přečíst?
- Vybral/a sis určitou knížku o které si myslíš, že je dobrá? Pokud ano, vzpomeň si, jaká byla a pokus se ji popsat.
- Víš co je ilustrace?
- Kdyby sis měl vybrat, zvolíš knihu s ilustracemi nebo s fotografiemi?
- Kolik by ilustrací v knize mělo podle tebe být? Více? Méně?
- Zkus mi nějakou ilustraci popsat? Co by na ní mělo být?
- Zde je pár obrázků známých dětských ilustrátorů... vyber si, který nich se ti líbí? Proč sis vybral zrovna tento?
- Co se v tvé knížce odehrává? Má nějaký děj? Co zachycuje?
- Jak se cítíš, když čteš dobrou knihu? Co prožíváš?
- Jaké prostředí je v dobré knize popisováno? Na jakých místech se děj (pokud jej kniha má) odehrává?
- Mohli bychom podobné prostředí najít i u nás, nebo bychom za ním museli cestovat?
- Probíhá příběh na zemi?
- Vystupují v dobré knize nějaké postavy? Jaké postavy to jsou?
- Kniha je o lidech, zvířatech, věcech nebo o nějakých fantastických bytostech?
- Má kniha hlavního hrdinu? Pokud ano je to chlapec či dívka, dospělý nebo dítě?
- Jaký hrdina v dobré knize je? Jak vypadá? Jaké má vlastnosti? Jaké má zvláštní schopnosti? Co umí?
- Chtěl bys být jako on?

Příloha č. 2: Tabulky respondentů

Respondent	Pohlaví
S1	dívka
S2	dívka
S3	dívka
S4	dívka
S5	chlapec
S6	chlapec
S7	chlapec
S8	dívka
S9	dívka
S10	dívka
S11	chlapec
S12	dívka

Tabulka č. 1 respondenti ze ZŠ Slavonín

Respondent	Pohlaví
H1	chlapec
H2	dívka
H3	chlapec
H4	chlapec
H5	chlapec
H6	dívka
H7	chlapec
H8	dívka
H9	chlapec
H10	chlapec
H11	chlapec
H12	dívka
H13	dívka
H14	chlapec
H15	dívka
H16	dívka

Tabulka č. 2 respondenti ze ZŠ Horka nad Moravou

Příloha č. 3: CD s přepsanými rozhovory, které byly vedené s respondenty, a s ilustracemi známých ilustrátorů použitými během výzkumu

Tuto přílohu představuje přiložený CD nosič

Anotace

Jméno a příjmení:	Magdaléna Pawlasová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Čtenářské prekoncepty žáků mladšího školního věku a jejich úloha v rozvoji dětského čtenářství
Název v angličtině:	The reading preconceptions of primary school pupils and their role in the development of children's reading
Anotace práce:	Diplomová práce popisuje vybrané čtenářské prekoncepty žáků mladšího školního věku. Sleduje jejich působení na dětského čtenáře. Zkoumá vliv žákovských pojetí na utváření představy žáků o dobré knize a porovnává význam jednotlivých prekonceptů, které základní představu tvoří.
Klíčová slova:	Čtenářský prekoncept, prekoncept, dětské čtenářství, dobrá kniha, žák mladšího školního věku
Anotace v angličtině:	The thesis describes selected reading preconceptions of primary school pupils. The thesis follow up their effect on the child reader, explores the influence reading preconceptions on the formation of the notion of a good book and compares the importance of particular preconceptions that constitute this basic notion.
Klíčová slova v angličtině:	Reading preconception, preconception, children reading, good book, primary school pupil
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Rozhovor Příloha č. 2: Tabulky respondentů Příloha č. 3: CD s přepsanými rozhovory, které byly vedené s respondenty, a s ilustracemi známých ilustrátorů použitými během výzkumu
Rozsah práce:	71 stran
Jazyk práce:	čeština