

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

## **Diplomová práce**

2023

Lucie Janošková

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

## **Diplomová práce**

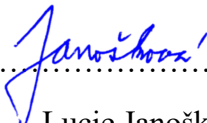
Lucie Janošková

Porovnání kritérií a způsobů výběru knih u dětí  
na 1. stupni ZŠ

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 20. 4. 2023

.....  
  
Lucie Janošková

This paper was written and financed as a part of the student project IGA\_Pdf\_2021\_021  
The phenomenon of informal learning with a focus on online technologies for future English  
language teachers at Palacký University in Olomouc.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Veronice Krejčí za metodické vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zaměřuje na téma čtenářství u dětí na prvním stupni základní školy. Konkrétně se zabývá porovnáním kritérií a způsobu výběru knih u dětí v 2.–5. ročníku. Cílem práce je zjistit, podle jakých kritérií si děti na 1. stupni vybírají knihy a jaké faktory je při výběru ovlivňují. Práce využívá kvantitativní výzkumnou metodu – dotazníkové šetření, které bylo provedeno mezi žáky 2.–5. tříd z různých škol; je doplněna o rozhovory s učiteli a pozorování žáků při výběru knih. Výsledky ukazují, že děti mají různé preference a kritéria při výběru knih, ale nejčastěji vybírají podle názvu a obsahu knihy, počtu stran a žánru. Knihy vybírají obvykle sami, ale přihlížejí také k doporučení od rodičů a kamarádů. Výsledky této práce mají potenciál poskytnout přínos pro pedagogickou praxi, rodiče, knihovny, knihkupectví a vydavatele, kteří mohou využít získané poznatky pro lepší nabídku a doporučení knih pro děti.

## **Klíčová slova**

dětské čtenářství, výběr knih, doporučování knih, základní škola, děti

## **Annotation**

This diploma thesis focuses on the topic of reading among children in the first grade of primary school. Specifically, it deals with comparing the criteria and method of book selection among children in grades 2.–5. year. The aim of the thesis is to find out what criteria children in the 1st grade use to choose books and what factors influence them when choosing. The work uses a quantitative research method - a questionnaire survey, which was conducted among pupils in grades 2.–5. classes from different schools and is supplemented by interviews with teachers and observations of pupils choosing books. The results show that children have different preferences and criteria when choosing books, but they most often choose according to the title and content of the book, the number of pages and the genre. They usually choose books themselves, but they also take into account recommendations from parents and friends. The results of this work have the potential to provide benefits for pedagogical practice, parents, libraries, bookstores and publishers, who can use the knowledge gained to better offer and recommend books for children.

## **Keywords**

children's reading, book selection, book recommendations, primary school, children

# OBSAH

|   |    |
|---|----|
| ÚVOD.....   | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE.....  | 12 |
| 1 Čtenářství.....   | 13 |
| 1.1 Vymezení pojmů souvisejících se čtenářstvím.....                    | 14 |
| 1.1.1 Čtení.....  | 14 |
| 1.1.2 Čtenář.....   | 19 |
| 1.1.3 Četba.....  | 24 |
| 1.1.4 Čtenářská gramotnost.....   | 25 |
| 1.2 Čtenářství a rodina.....  | 30 |
| 1.2.1 Předčítání.....   | 31 |
| 1.2.2 Čtenářství rodičů.....  | 33 |
| 1.3 Čtenářství a škola.....   | 33 |
| 1.4 Čtenářství a knihovna.....  | 36 |
| 2 Výběr knih.....   | 38 |
| 2.1 Způsoby nabývání knih.....  | 42 |
| 2.2 Kritéria ovlivňující výběr knihy.....                               | 40 |
| 2.3 Výzkumy zabývající se výběrem knih.....                             | 42 |
| EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE.....   | 46 |
| 3 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů..... | 47 |
| 3.1 Cíle výzkumného šetření.....  | 47 |
| 3.2 Výzkumné otázky.....  | 47 |
| 3.3 Stanovení předpokladů.....  | 47 |
| 4 Metodika výzkumného šetření.....                                      | 49 |
| 4.1 Výzkumná metoda.....  | 49 |
| 4.2 Charakteristika respondentů.....                                    | 49 |
| 4.3 Průběh šetření.....   | 49 |



|   |   |  |
|---|---|--|
| 5 | Interpretace výsledků výzkumného šetření .....                        | 49                                     |
| 6 | Platnost předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření..... | 65                                     |
| 7 | Shrnutí výsledků.....   | 72                                     |
| 8 | Diskuse.....  | 78                                     |
|   | ZÁVĚR.....  | 82                                     |
|   | SEZNAM ZKRATEK .....  | 84                                     |
|   | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....                                       | 85                                     |
|   | SEZNAM OBRÁZKŮ .....  | <b>Chyba! Záložka není definována.</b> |
|   | SEZNAM TABULEK .....  | <b>Chyba! Záložka není definována.</b> |
|   | SEZNAM GRAFŮ .....  | 90                                     |
|   | SEZNAM PŘÍLOH .....   | 91                                     |
|   | PŘÍLOHY .....   | 92                                     |

## ÚVOD

Pro dětské čtenáře nejsou knihy jediným zdrojem zábavy. O jejich pozornost se dělí s dalšími médii 21. století. Čtení je stále základní kompetencí pro všechny způsoby získávání znalostí a zpracování informací. (Prázová, 2014) Dětské čtenářství je v současné době diskutovaným tématem mezi rodiči, učiteli, knihovny, vydavateli i knihkupci.

Autorka práce si téma vybrala na základě svého zájmu o knihy a práci s knihami ve školním prostředí. Aby mohla lépe porozumět tomu, jak si žáci vybírají knihy, rozhodla se zpracovat toto téma pro pozdější využití praxe učitelky na 1. stupni základní školy.

Čtenářství u dětí je velmi důležité z několika důvodů. Čtení rozvíjí různé schopnosti a dovednosti; přispívá k rozvoji jazykových schopností a dovedností, jako jsou schopnost porozumět textu, interpretovat informace, rozvíjet slovní zásobu a zlepšovat gramatiku. Přispívá také k rozvoji kognitivních schopností, jako je logické uvažování, abstraktní myšlení a kreativita. Podporuje empatii a porozumění; knihy často obsahují různé postavy a situace, které mohou pomoci dětem porozumět a identifikovat se s různými emocemi a zkušenostmi. Díky sdílení zážitků s knihami a jejich příběhů může čtení posilovat naše vztahy s rodinou a přáteli. Čtení je klíčovou dovedností pro úspěšné vzdělávání, a také může přispět k rozvoji kritického myšlení a analytických schopností potřebných pro všechny oblasti života. Z tohoto důvodu je důležité podporovat a podněcovat zájem dětí o čtení a literaturu, a to již od raného věku.

*„Děti se nadšenými čtenáři nestávají samy od sebe, ale převážně je to důsledek vlivů z jejich okolí“* (Prázová, 2014, s. 12). Dětského čtenáře by měli vést ke čtení nejdříve jeho rodiče a následně i škola. Dítě se učí určitému chování podle vzorů ze svého okolí. Rodiče i učitelé by měli být tedy dítěti čtenářským vzorem. Pokud učitelé mluví o podpoře čtení a sami nejsou aktivními čtenáři, tak aby své zážitky a radosti ze čtení mohli sdílet se svými žáky, nebude jejich přesvědčování o zvýšení četby žáků tak platné.

Jak již bylo naznačeno příjemci této práce nejsou jen učitelé, ale také rodiče, knihovny, vydavatelé a knihkupci, pro které je porozumění dětským čtenářům zásadní. Pro učitele by mohlo být přínosné pochopit, která kritéria jsou pro žáky při doporučení knih důležitá a díky tomu zlepšit způsob prezentace knih žákům, a tak zvýšit zájem o četbu. Rodiče by se mohli dozvědět jakým způsobem vybrat knihu pro své dítě a zároveň pomocí vhodných otázek vysledovat preference svého dítěte. Pro knihovny by mohlo být přínosné poznat nejčastěji preferovaná kritéria při výběru a na jejich základě uspořádat knihy. Vydavatelům by

mohla práce pomoci poznat preferovaná kritéria, podle kterých mohou efektivněji tvořit nové nebo upravovat stávající knihy. Mohli by také lépe poznat, co děti od knih očekávají a jaká kritéria jsou pro ně nejdůležitější. Knihkupci by mohli lépe porozumět preferencím dětských čtenářů a faktorům, které je na knihách zajímají. Následně vhodně umisťovat knihy v prodejnách nebo na e-shopech do určitých kategorií, které by zákazníkům více vyhovovaly a usnadnily výběr, a tím zvýšit své prodeje.

Práce byla prováděna na vzorku žáků druhých až pátých tříd. Žáci prvních tříd byly ze vzorku žáků prvního stupně vyňati, protože se teprve učí techniku čtení a své čtenářské preference teprve budují.

Cílem práce je přispět k lepšímu pochopení významu správného výběru knih pro děti na prvním stupni základní školy, zjistit nejčastější kritéria, podle kterých si děti knihy vybírají a podle toho následně uzpůsobit prezentaci knih při jejich doporučování a v celkovém důsledku podpořit dětskou četbu.

## **TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE**

# 1 Čtenářství

*„Člověk může být dobrým člověkem, i když knihu v životě neotevře, a může tomu být opačně. Ale otvírá-li ji alespoň občas nebo dokonce víc než občas, dovede-li si vybrat takovou, která se mu líbí, je kniha zmnožením jeho života, znásobením jeho bytí, rozšířením jeho světa“* (Chaloupka, 1995, s. 103).

Čtenářství, a zejména to dětské, je v poslední době častým tématem. Zájem o něj projevují rodiče, školy, knihovny, vydavatelé, knihkupci, ale i sdělovací prostředky. Snaží se ho lépe pochopit, popsat, ale zejména podpořit. Čtení totiž v dnešní době konkuruje rychlejšímu zdroji informací získávaných prostřednictvím audiovizuálních médií, televize a internetu. Ale čtení stále zůstává základní kompetencí pro všechny způsoby nabývání znalostí a informací. (Prázová, 2014, s. 9)

Existuje mnoho knih o tom, jak udělat z dítěte skutečného čtenáře. Výzkumy však ukazují, že *„rodina a rodinné klima má zásadní vliv na to, zda se člověk stane aktivním čtenářem“* (Prázová, 2014, s. 102). Důležitým pro budování dětského čtenářství je čtenářský vzor, předčítání, brzké seznámení se s knihami jako možností trávení svého volného času, dobré zvládnutí techniky čtení, ale také správný výběr knihy.

Tato kapitola bude zaměřena na vymezení základních pojmů týkajících se čtenářství, vzniku čtenářství, prostředím, které čtenářství zásadně ovlivňují, a to konkrétně rodině, škole a knihovně, dále výchově ke čtenářství a jeho rozvoji.

Pro účely práce je pojem čtenářství brán podle Trávníčka (2008, s. 35), který ho definoval takto: *„Čtenářství je pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“*. S touto definicí čtenářství souzní také Lepilová (2014, s. 125) a doplňuje, že je čtenářství rozvíjeno a podporováno také kampaněmi, které organizují různé instituce, nebo přímo škola.

Chaloupka (1995, s. 5) tvrdí, že: *„čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.“* Na otázku, kdy tedy začíná čtenářství, bylo na kongresu, kterého se Chaloupka zúčastnil v roce 1980, zodpovězeno, že dětské čtenářství začíná už před narozením dítěte, kdy mu matka čte a zpívá. Někteří ze zúčastněných se domnívali, že začíná až v kojeneckém věku, kdy rodiče dítěti zpívají ukolébavky, nebo později v raném dětství, kdy

dítěti předčítají rodiče pohádky, nebo ještě později, kdy dítě při svých hrách používá básničky a říkadla. Americká delegátka kongresu tehdy účastníky lehce zaskočila svým tvrzením o tak raném začátku čtenářství ještě před narozením dítěte; tehdy to někteří považovali za nadsazené. (1995, s. 5). Toto tvrzení je možné brát s lehkou nadsázkou. Již v břiše matky se dítěti vyvíjí sluch a nějakým způsobem dítě reaguje na přicházející zvuky zvenčí. Sluch je pro čtení důležitou složkou, takže jeho podnětný rozvoj by mohl začít již v břiše matky. O dost důležitější jsou však považovány pozdější etapy dětského čtenářství, kdy rodiče dítěti předčítají a seznamují ho s knihou. U vzniku dětského čtenářství nejde však prý pouze o jeden jediný moment, který když propásneme, tak ze svého dítěte čtenáře nevychováme, jde spíše o působení faktorů, které se přičítají nebo odčítají (Chaloupka, 1995, s. 11).

*„Rodina, škola a knihovna se stávají třemi podstatnými instancemi naší čtenářské socializace“* (Trávníček, 2019, s. 29). Čtenářskou socializaci popsal Trávníček (2019, s. 34) jako proces, kterým nás knihy a jejich čtení začleňují do dané kultury a tím nás spojují s dalšími členy se stejnými zájmy. Chaloupka (1995, s. 5) uvádí, že existují také neoficiální činitelé socializace, vedle rodiny, školy a knihovny jsou to skupiny kamarádů, kolegů nebo lidé ze zájmové skupiny. Na vztahu dítěte k četbě se podílí mnoho činitelů, jako jsou rodina, čtenářský vzor, škola, nálada dítěte, to, jak brzy se setká s textem a začlenění čtení mezi jeho zájmy. Prázová (2014, s. 101), potvrzuje názor, že rodina, škola a knihovna tvoří základ pro rozvoj dětského čtenářství. Rodiče jsou pro dítě inspirací a vytvářejí příznivé podmínky, škola ho naučí technice čtení a přidá mu čtenářské podněty a knihovna působí souběžně s předchozími dvěma a nabízí možnost číst. Zároveň je to místo, kde si dítě může vybrat z velkého množství knih a může si říct o pomoc a radu knihovníka při výběru knihy.

## **1.1 Vymezení pojmů souvisejících se čtenářstvím**

Se čtenářstvím se pojí mnoho pojmů, na které mají různí autoři různé pohledy. Některé tyto pojmy jsou si v běžném užívání velmi blízké a jsou často zaměňovány. Pro účely práce je třeba vymežit tyto pojmy: čtení, čtenář, typologie čtenářů, čtenářská gramotnost.

### **1.1.1 Čtení**

První z pojmů, které je potřeba vymežit, protože se v běžném užívání často zaměňují, je čtení. Podle výkladu pedagogického slovníku je čtení *„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 a vnitřní zpracování příslušné informace“* (Průcha, 2003,

s. 35). Homolová (2013, s. 113) čtení popisuje podobně, a to jako „*proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu složeného ze slov, jehož podstatou je dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy.*“ Homolová (2013, s. 22) také uvádí, že čtení začíná už u předškolního dítěte, kdy aktivitu čtení napodobuje. Otáčí stránky a prohlíží si obrázky. Obrázky pro něj představují obrázkové písmo, jakési symboly, na které si ukazuje a pojmenovává je. Postupně se tato dovednost rozpoznávání obrázků jako symbolů pro slova zlepšuje, až přejde k poznávání symbolů jednotlivých písmen abecedy. V tomto období se učí čtenářským návykům a zacházení s knihou.

Trávníček (2008, s. 35) definuje, že čtení je „*mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost (gramotnost).*“ Trávníček (2008, s. 35) se tedy při definici čtení zaměřuje na aktivitu spojenou především s knihami, ale čtení je také aktivita, kterou provádíme mnohokrát za den a čteme nejen knihy a tištěné texty, ale v dnešní době mnohem častěji zprávy při elektronické písemné komunikaci nebo další texty na internetu. Tento názor potvrzuje i sám Trávníček (2019, s. 86), ve své novější publikaci a uvádí, že „*čtení chápeme nikoli v jeho exkluzivitě, nýbrž jako jednu z několika mediálních aktivit.*“ Tvrdí, že je naše čtení rozděleno na čtení tištěných a čtení elektronických materiálů. Podle Prázové (2014, s. 9) však „*čtení stále zůstává a v budoucnu nepochybně zůstane základní kompetencí pro všechny způsoby získávání znalostí a zpracování informací.*“

Podle Prázové (2014, s. 102) vyžaduje čtení dostatek času, klidu, ale také velké soustředění na aktivitu. V dynamickém prostředí, ve kterém se dnešní děti často nacházejí, však není moc možné soustředit se pouze na jedinou aktivitu jakou je čtení. Proto na něj mnohým dětem nezbývá moc vhodného času.

Jak uvádí Homolová (2013, s. 113) „*čtení je převážně prací duševní, ale je neoddělitelně spjata s tělesnou motorikou.*“ Při čtení pracují zejména tři centra, a to oko jako receptor, centrum analýzy a centrum syntézy v mozku. Klégrová (2003, s. 73) tvrdí, že „*naučit se číst je poměrně složitá záležitost. Je k tomu potřeba určitá úroveň vyspělosti centrální nervové soustavy, spolupráce obou mozkových hemisfér i zralost jednotlivých speciálních funkcí důležitých pro čtení.*“ K tomu, aby se člověk dokázal naučit číst je potřeba zapojení mnoha činitelů, a to například zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakové a sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky. (Homolová, 2013, s. 113) Všechny tyto činitele ovlivňující

proces učení čtení rozvíjíme už u dětí v mateřské škole. Pokud některý z těchto činitelů zaostává, proces učení to znesnadní a je potřeba se na tento nedostatek zaměřit a v nejlepším případě ho co nejdříve odstranit.

*„V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost, jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání. Proto je výuka čtení začleněna od 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy“* (Průcha, 2003, s. 35). Podle Homolové (2013, s. 112) se žák v prvních letech nachází v etapě počáteční čtenářské gramotnosti tím, že se učí technice čtení a psaní. Dříve pouze poslouchal, ale teď se z něho stává postupně čtenář. Čtení můžeme považovat za komplexní cvik, který můžeme postupně zdokonalovat. Můžeme se zlepšit v přesnosti, ale i v rychlosti. Ve škole je správnost, stejně tak, jako rychlost, jednou z nejčastěji kontrolovaných kvalit u výuky čtení. Rychlost je u každého jedince individuální. Správnost přečteného a porozumění patří mezi přímo měřitelné aspekty čtení, ale například použití čtenářských strategií patří mezi nepřímo měřitelné. (Homolová, 2013, s. 114)

### **Současné výukové metody prvopočátečního čtení**

*„Čtení není jednoduchá činnost. Jako proces vyžaduje učení a trénink. Pokud dítě nezvládne dobře techniku čtení, bude pro něj tato aktivita vždy namáhavá“* (Prázová, 2014, s. 101). Na českých školách je čtení vyučováno různými výukovými metodami, proto se na ně v rámci práce zaměříme, zejména na jejich krátký popis specifik a fází. *„Vliv na schopnost přečíst si samostatně knihu již v průběhu první třídy mohou mít i metody výuky čtení, které daná škola uplatňuje“* (Friedlaenderová, 2018, s. 36). Pouze 6 % dětí je schopno plynule číst ještě před nástupem do první třídy. Většina dětí ještě číst neumí. (Friedlaenderová, 2018, s. 36)

V současné době se elementární čtení na českých školách vyučuje nejčastěji těmito třemi výukovými metodami: **analyticko-syntetickou metodou, globální metodou a genetickou metodou**. S tím, že nejrozšířenější je metoda analyticko-syntetická, která je využívána na většině českých základních školách. Dalšími alternativními metodami výuky prvopočátečního čtení jsou například metoda dobrého startu, metoda párového čtení a metoda Sfumato.

Výuka **analyticko-syntaktické metody** vychází z mluveného projevu, který se skládá z vět a ty dále ze slov a slovo z hlásek. Podstatou je, že vycházíme z celku, který dělíme na jednotlivé části. Nejmenší částí je hláska a pokud je napsaná, jedná se o písmeno. Jednotlivé části rozkládáme a pak opět skládáme do větších celků. Hlásky skládáme do slabik, ty do slov a dále



do vět. K učení čtení a psaní dochází souběžně. V 1. ročníku se nácvik dělí do tří období a to: do **předslabikářového období**, kde se žáci jazykově připravují na čtení. Toto období trvá obvykle 6–8 týdnů. Druhým obdobím je **slabikářové období**, které je poměrně dlouhé a může trvat okolo 22 týdnů. Žáci se učí slabičně analytický způsob čtení, je to také období vyvozování písmen abecedy. A posledním obdobím je **poslabikářové období**, kde se cvičí plynulé čtení slov, vět a textu. To může trvat obvykle okolo 4–8 týdnů. Těmito třemi obdobími stihnou žáci projít během svého 1. ročníku; délka jednotlivých období se může u různých tříd lišit, podle složení žáků. (Fasnerová, 2018)

**Globální metoda** se u nás využívala zejména v letech 1929 až 1951 a jejím zakladatelem byl Václav Příhoda. Využívání této metody se vrátilo po roce 1989; byla používána jako alternativní metoda výuky, avšak nebyl k ní dostatek vhodných materiálů a učebnic. V současné době se vyučuje podle učebnice První čtení od Karin Hemzáčkové. Podstatou této metody je, že vychází z celku, z věty nebo slova, která je zachována do té doby, než žák sám dojde k analýze. Neustálým opakováním si mají zapamatovat to, jak vypadá tištěné písmo, takže následně zvládnou porozumět textu, aniž by znali jednotlivá písmena. „*Cílem čtení nebyl tedy mechanický pochod, tzn. skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy dítě od začátku rozumělo obsahu čteného. Žáci si tudíž osvojují čtení celých slov ve větách pomocí názorného vyjádření*“ (Fasnerová, 2018). Metoda je rozdělena do pěti etap – **průpravné období, období paměti, období analýzy, období syntézy a období zdokonalování se ve čtení**. Metoda se často využívá u dětí se zdravotním znevýhodněním – sluchovým postižením. (Fasnerová, 2018)

**Genetická metoda** začala být používána na počátku dvacátého století. Je s ní spojen autor mnoha básní a slabikáře Poupata – Josef Kožíšek. Později se objevila tato metoda jako experiment Jarmily Wágnerové. Tato metoda je rozdělena do tří etap. V první etapě, která se nazývá **průpravné období** se rozvíjí pozitivní vztah ke čtení a také se hravou formou seznamují s tiskací abecedou. Začíná se na písmenech vlastního jména, která se postupně rozšiřují na jména spolužáků a blízkých, až se postupně seznámí s celou abecedou. Učí se slovo rozhláskovat, rozvíjí se tak sluchová percepce žáků. **V druhé etapě** už žáci pracují s učebnicemi a pracovními sešity a nadále pracují s písmeny velké tiskací abecedy, která se učí číst, ale i psát. **Ve třetí etapě** začínají žáci s psaním psacích písmen podle předlohy, čtou téměř plynule a s porozuměním. Trénují také tiché a hlasité čtení. (Fasnerová, 2018)

Při výuce čtení využívají učitelé nejen učebnice a čítanky, ale také pracovní sešity nebo pracovní listy, dětské časopisy, materiály ke čtení na internetu, různé dětské knihy, ale

i materiály z jiných předmětů. Podle výzkumu Kramplové a Potužníkové (2005, s. 42) jsou v Česku denně využívány zejména učebnice a čítanky a materiály z jiných předmětů. Dětské knihy byly u nás podle výzkumu využívány spíše podprůměrně v porovnání s ostatními evropskými státy. (Kramplová, 2005, s. 44) Situace se, ale od doby výzkumu v roce 2005 mohla trochu změnit, což může být způsobeno nejen rozšířením uživatelů internetu, ale také možnostmi, které internet nabízí. Učitelé mají možnost na internetu hledat jak vhodné knihy k četbě nebo jejich elektronickou verzi či úryvek, tak pracovní listy, které mnozí vyučující sdílejí mezi sebou ve skupinách či fórech.

Na webu Mravenčí chůva, který se zaměřuje na dětské knihy a jejich doporučování rodičům i učitelům, doporučuje Peslerová (2022) také **vhodné knihy pro jednotlivé metody výuky prvopočátečního čtení**. Například pro děti, které se učí **analyticko-syntetickou metodou jsou vhodné** knížky s kratším textem s kratšími větami, větším písmem s dostatečným odsazením a množstvím ilustrací pro doplnění kontextu příběhu. Vhodné jsou i komiksy. Jednou z doporučovaných knih je například Modrý tučňák od Petra Horáčka, která obsahuje krásné ilustrace. Nebo kniha Ester Staré Šedík a Bubi, která získala v roce 2019 ocenění Zlatá stuha za výtvarnou část. Dále pro děti, které se učí číst **genetickou metodou jsou vhodné knihy** psané velkým tiskacím písmem, tzv. verzálkami, kterých není mnoho, proto je možné využít komiksy. Opět by knihy měly obsahovat spíše kratší texty a mnoho ilustrací. Jednou z doporučovaných knih je Danda má hlad od oblíbené české spisovatelky Ivony Březinové, nebo kniha Kiosek od spisovatelky Anete Melece.

### **Problematika čtení v oblasti vzdělávání**

*„Ovládnutí techniky čtení v 1. třídě je přímo zvratem v duševním vývoji dítěte. Patří-li kniha k tzv. vtisku (imprintingu) ranných zážitků, může ovlivnit celý život člověka: dává prostor jeho fantazii, poznání světa i sama sebe“* (Lepilová, 2014, s. 44). Čtení je také vymezeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), a to konkrétně výstupy stanovenými pro Komunikační a slohovou výchovu a Literární výchovu, které se zaměřují nejen na techniku čtení, ale také na pozitivní vztah k četbě a posilování čtenářských dovedností. (Gejgušová, 2015, s. 13)

V RVP ZV (MŠMT, 2021, s. 18) jsou uvedeny výstupy pro Komunikační a slohovou výchovu, kde je 1. období zaměřeno zejména na výuku správné techniky čtení, docílení plynulosti čtení, porozumění textu, který je pro žáka přiměřeně obtížný a dlouhý. V Literární výchově v 1. období je výstupem například přečtení a přednes krátkých básniček a říkadel.

K přečteném textu je žák schopen vyjádřit svůj názor a pocity, které v něm text vyvolává. S textem dokáže žák tvořivě pracovat podle pokynů učitele.

Ve 2. období se výstupy Komunikační a slohové výchovy zaměřují na čtení s porozuměním, a to technikou nahlas i potichu, rozlišování důležitosti informací v textu. V Literární výchově má žák ve 2. období zvládnout vyjádřit své dojmy z četby a zaznamenat je, rozlišit různé typy uměleckých a neuměleckých textů a užívat elementárních literárních pojmů při jednoduchém rozboru textů. (MŠMT, 2021, s. 21) Na výstupy z RVP ZV upozorňuje také Gejdušová (2015, s. 13) ve své publikaci, protože jsou důležité pro utváření pozitivního vztahu k četbě a posilování čtenářských dovedností.

RVP ZV vymezuje konkrétní učivo pro komunikační a slohovou výchovu pro první a druhé období, a to konkrétně: „*čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)*“ (MŠMT, 2021, s. 19), v literární výchově je to například „*zážitkové čtení a naslouchání*“ (MŠMT, 2021, s. 22).

### 1.1.2 Čtenář

Jako čtenáře neoznačujeme pouze osobu aktuálně čtoucí, ale souhrnně toho, kdo si čte a četl. (Nakonečný, 1965) „*Čtenář je ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů)*“ (Trávníček, 2008, s. 35). Podle Vášové (1995) je čtenářem každá osoba, která umí číst. Ale fakt, že zvládá techniku čtení ještě nedělá z člověka čtenáře. Podle Gejdušové (2015) je čtenářem ten, který ovládá techniku čtení, čte v běžných životních situacích, k četbě si vybírá rozmanité texty a v potřebné míře jim porozumí. Čtenář je podle ní také ten, který má vnitřní i vnější motivaci, díky které čte knihy a systematicky je vyhledává a četbu nějak deklaruje.

Čtenáře od nečtenáře můžeme podle Trávníčka (2008, s. 55) odlišit pomocí dvou kritérií – podle počtu přečtených knih za rok a podle frekvence čtení. Pro určení čtenáře od nečtenáře si při svém výzkumu Trávníček (2008) stanovil kritérium přečíst alespoň jednu knihu ročně. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že v české populaci nad 15 let je 83 % čtenářů a pouze 17 % nečtenářů, z čehož vyplývá, že si žádnou knihu nepřečte každý 6 obyvatel České republiky. Nevýhodou při měření počtu knih přečtených za rok může být příliš dlouhý časový úsek. Pokud ale měli čtenáři splnit přísnější kritérium čtení knihy alespoň jedenkrát za měsíc, vyšlo z průzkumu nečtenářů 35,5 %. Nevýhodou tohoto kritéria bylo to, že existují měsíce typické a měsíce netypické, jako jsou prázdniny, doba dovolené, doba nemoci. Podmínka jedné knihy

za rok se ukázala jako velmi mírná, i celoroční nečtenáři přečtou totiž často během dovolené nebo nemoci alespoň jednu knihu. Pokud by bylo kritérium přísnější a čtenářem by byl pouze ten, který si čte alespoň jednou za týden, bylo by nečtenářů v české populaci asi 51 %, pokud by musel přečíst šest a více knih za rok, bylo by nečtenářů 56 %. Tedy, čím přísnější bude kritérium, tím bude ve skupině více nečtenářů.

Také Prázová (2014, s. 19) posuzuje dětské čtenáře podle počtu přečtených knih za měsíc a frekvence čtení. U dětí ve věku 6–8 let nepřečte ani jednu knihu za měsíc každé čtvrté dítě (26 %), podobně je tomu i u starších dětí, míra nečtenářů se pomalu s věkem zvyšuje. U dětí ve věku 13–14 let nepřečte ani jednu knihu za měsíc 31 % z nich.

Pokud bychom rozdělili nečtenáře podle pohlaví, tak z výzkumu Prázové (2014, s. 20) vyplývá, že chlapci čtou méně než dívky a přibývajícím věkem chlapců čtenářů postupně ještě ubývá. Proto není překvapivé, že tomu tak zůstává i v dospělosti a muži se tak řadí mezi nečtenáře dvojnásobně častěji než ženy, a to konkrétně 23 % ku 12 %. (Trávníček, 2008, s. 57)

Děti mladšího školního věku jako důvod proč málo čtou nejčastěji uvádějí, že je tato činnost nebaví nebo je pro ně namáhavá, u dětí staršího školního věku byl nejčastější důvod, že existují zábavnější činnosti a velkým konkurentem čtení se stal internet jako rychlejší zdroj informací. „*Třetina respondentů tvrdí, že na čtení nemá čas*“ (Prázová, 2014, s. 21). Stejný důvod uvedlo v Trávníčkově (2008, s. 59) výzkumu 64 % respondentů. Dalším z důvodů, proč nečtou dospělí, je že je čtení nebaví a existují rychlejší zdroje informací než jsou knihy. Takže u dospělých shledáváme stejné důvody pro nečtení jako u dětí.

Zajímavou skupinou nečtenářů jsou ti, kteří nemají žádné zajímavé knihy ke čtení a nebo neví, co mají číst. U dětí je jich průměrně 11–14 % dotázaných (Prázová, 2014, s. 21) a u dospělých 3–5 %. (Trávníček, 2008, s. 59) Na dnešním přehlaceném knižním trhu je náročné si vybrat vhodnou knihu. Tvzení, že není možné mít přehled o vydaných knihách ověřoval také Trávníček (2014, s. 98), souhlasila s tím většina respondentů. Jedna z jeho respondentek odpověděla, že „*dnes vychází tolik knih, že se v tom obyčejný člověk nevyzná*“ (Trávníček, 2014, s. 99). V roce 2022 bylo celkově na český knižní trh vydáno 13 800 titulů. (Turečková, 2022) Proto si můžeme nechat poradit při výběru knihy pro sebe nebo pro dítě od knihovníků či knihkupců, kteří nově vycházející knihy sledují. (Brasseur, 2021, s. 129)

Přestože Trávníček (2008, s. 57) tvrdí, že rozdíly mezi čtenáři různého věku od 15 let výše nejsou tak určující, u dětí však přibývajícím věku na čtení vliv má, jak ukazuje výzkum Prázové

(2014). Čtenář si prochází několika etapami, v nichž se může frekvence čtení měnit. **Toman** (1992, s. 51) tyto etapy rozdělil takto:

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

V předčtenářské etapě je čtenář posluchačem díky předčítání jiné osoby a je omezen pouze na grafickou a ilustrativní složku knihy. Ve čtenářské etapě se role postupně mění a z posluchače se stává čtenář, který čte nejdříve hlasitým a později tichým čtením. (Toman, 1992, s. 51)

Podle Chaloupky (1982) si žáci projdou fází prvopočátečního čtení, která je zaměřená zejména na techniku čtení, kterou si v průběžně stále více upevňují, díky tomu se můžou více zaměřit na porozumění čteného textu. Když to takto probíhá, dochází ke zvýšení zájmu o četbu a posílení vztahu ke čtenářství. Žáci se postupně ve čtení zlepšují a zhruba od 10 let jejich čtenářská aktivita stoupá. Postupně dosáhnou maxima, které je označováno jako tzv. čtenářská exploze, erupce. Gejdušová (2015, s. 14) na to reaguje tím, že je období čtenářského maxima poměrně kratší. Konkrétně se k tomu vyjadřuje takto: „*Chaloupka tento rozmach čtenářských aktivit spojuje hlavně s obdobím od 10 do 15 let a adolescenci charakterizuje oslabeným zájmem o četbu. Ukazuje se však, že v současné době je ono období čtenářského maxima poměrně kratší, u většiny populace dochází již ve starším školním věku k postupnému úbytku objemu četby a zájmu o ni, výraznějších oslabení čtenářských aktivit nastává zvláště u chlapců*“ (2015, s. 14).

### Typologie čtenářů

Pokud bychom čtenáře neidentifikovali podle fáze čtenářství, ale podle frekvence čtení a množství přečtených knih za určité období, můžeme **podle Prázové** (2014, s. 19) čtenáře rozdělit takto:

- **nečtenář**
- **slabý čtenář**
- **silný čtenář**
- **vášnivý čtenář**

Prázová se u tohoto rozdělení zaměřila především na frekvenci čtení. Vášnivý čtenář čte dle její škály denně, silný čtenář několikrát týdně nebo jedenkrát za týden, slabý čtenář se pohybuje v rozmezí čtení jednou za čtrnáct dní a jednou za měsíc a nečtenář čte jednou za čtvrt roku a méně nebo vůbec. Každé čtvrté dítě ve věku 6–8 let nepřečte žádnou knihu. Jednu knihu měsíčně přečte více než polovina dětí. „*Se zvyšujícím se ročníkem školy roste počet přečtených knížek, ve třetí třídě zvládne přečíst alespoň jednu knihu výrazně více dětí*“ (Prázová, 2014, s. 20).

Gejdušová (2015, s. 28) se ve svém výzkumu také zaměřila na frekvenci četby a na počet přečtených knih, tentokrát za období uplynulého školního roku. Zde je možná na škodu, že není v otázce zahrnutý celý kalendářní rok, protože doba letních prázdnin může s frekvencí čtení zahýbat, ať už pozitivně, kdy mají děti na čtení času více, tak negativně, kdy prázdniny naruší nedostatkem času jejich pravidelné čtení, nebo čtení, které je po nich vyžadováno školou. Gejdušová používá tuto typologii čtenáře:

- **nečtenář**
- **sporadický čtenář**
- **pravidelný čtenář**
- **častý čtenář**
- **stálý čtenář**
- **vášnivý čtenář**

Trávníček (2008, s. 63) rozdělil typologii čtenáře podle počtu přečtených knih za rok na užší čtyřčlennou a širší šestičlennou škálu. Druhá škála rozděluje čtenáře častého na další tři podkategorie, tak aby mohl Trávníček získat přesnější údaje o čtenáři vášnivém.

Užší škála:

- **nečtenář:** žádná přečtená kniha za rok (17 % populace)
- **čtenář sporadický:** 1–6 přečtených knih za rok (39 %) – podprůměr
- **čtenář pravidelný:** 7–12 přečtených knih za rok (16 %) – průměr
- **čtenář častý:** 13 a více přečtených knih za rok (29 %) – nadprůměr

Trávníček (2019) tuto škálu využil opakovaně při svých výzkumech v letech 2007, 2010, 2013 a 2018. Poslední data z roku 2018 ukazují, že je populace čtenářů rozložena takto: 22 % nečtenářů, 38 % čtenářů sporadických, 17 % čtenářů pravidelných a 23 % čtenářů častých. Trávníček (2019, s. 45) posun za deset let v rozložení čtenářů v populaci hodnotí takto: „*přibylo nečtenářů a ubylo čtenářů častých, což znamená, že česká čtenářská kultura chudne, sice nevýrazně, ale přece jen viditelně.*“

Širší škála:

- **nečtenář:** žádná přečtená kniha za rok (17 % populace)
- **čtenář sporadický:** 1–6 přečtených knih za rok (39 %) – podprůměr
- **čtenář pravidelný:** 7–12 přečtených knih za rok (16 %) – průměr
- **čtenář stálý** 13–24 přečtených knih za rok (14 %) – mírný nadprůměr
- **čtenář silný** 25–49 přečtených knih za rok (9 %) – silný nadprůměr
- **čtenář vášnivý** 50 a více přečtených knih za rok (6 %) – velmi silný nadprůměr

Prázová (2014) tvoří typologii čtenáře podle frekvence čtení a Trávníček (2019) podle přečtených knih za rok. Je pochopitelné, že při výzkumu s dětskými respondenty by byl časový úsek jeden rok pro děti příliš dlouhá doba pro určení počtu přečtených knih. Proto autorka zvolila dobu jednoho měsíce. Převvedeme-li tyto údaje na rok, mohla by vzniknout tato škála:

- **nečtenář** žádná kniha za rok – zhruba 28 % dětí
- **slabý čtenář** 12 knih za rok – zhruba 50 % dětí - průměr
- **silný čtenář** 24 knih za rok – 16 % dětí
- **vášnivý čtenář** 36 a více knih za rok – zhruba 6 % dětí

Pokud srovnáme procentuální zastoupení dospělých a dětských vášnivých čtenářů, kteří přečtou 36 a více knih ročně, což znamená 3 a více knih za měsíc, dostáváme se ke shodnému zastoupení obou kategorií. Pokud jde o vášnivé čtenáře mezi dětmi, tak se jedná především o dívky (9 %) než o chlapce (4 %). „*Nejvíce vášnivých čtenářů žije v domácnosti s osobou s vysokoškolským vzděláním*“ (Prázová, 2014, s. 20). Souvisí to s faktem, že v domácnostech s vyšším vzděláním se vyskytuje více čtenářů než nečtenářů, kteří mohou být pro své děti čtenářským vzorem. (Trávníček, 2008) „*Děti se nadšenými čtenáři nestávají samy od sebe, ale převážně je to důsledek vlivů z jejich okolí*“ (Prázová, 2014, s. 12). Stejně tak u dospělých čtenářů hraje roli vzdělání, protože mezi silnými čtenáři je téměř dvojnásobný počet osob s vyšším vzděláním (maturita a vyšší) než s nižším. (Trávníček, 2008, s. 64)

### 1.1.3 Četba

„Četba je více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy; aktivita, která vlastní vnitřní zákonitosti, a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován“ (Trávníček, 2008, s. 35). Podle Homolové (2009, s. 6) je četba proces, při kterém je čtenému obsahu přisuzován nějaký význam. Může to být například estetické prožívání textu. Jde o jakési vžití se do textu, porovnávání se svými zkušenostmi či identifikaci s hodnotami ve čteném textu.

„Vztah k četbě je, nebo má být přirozenou, samozřejmou, organickou součástí života“ (Chaloupka, 1995, s. 19). Trávníček (2008, s. 114) zkoumal vlivy na četbu a zjistil, že mezi nejčastější odpovědi se zařadily tyto důvody: cestu ke čtení si našel sám (31 %), doma se četlo (31 %), doma bylo mnoho knih (25 %), navštěvoval knihovnu (21 %). Ani jeden z těchto důvodů nepřesahoval ostatní nijak dominantně, většina se však týkala domácího prostředí, které zřejmě má na četbu největší vliv. Dalšími vlivy, které respondenti uváděli, bylo, že doma s rodiči o knihách mluvili, nebo měli inspirativního učitele; zhruba třetina respondentů vliv nevěděla nebo jej nevedla. Pokud bychom rozdělili vlivy u mužů a žen, ženy více uváděly jako důvod, že se doma vždycky četlo a muži, že si cestu ke čtení našli sami. Trávníček nakonec vlivy rozdělil do tří skupin: domov a rodiče (49 % respondentů), škola a knihovna (18 %) a individuální cesta, kdy si cestu ke čtení našel čtenář sám (33 %).

Trávníček (2008, s. 115) hodnotil také vlivy na četbu z hlediska typu čtenáře a tvrdí, že čím je čtenář slabší, tím více byl odkázán na sebe samého, protože rodina jako první socializační prostředí na něj měla menší vliv. Největší vliv měla rodina na čtenáře pravidelného a čím je silnější čtenář, tím více ho ovlivnilo také druhé (vnější) socializační prostředí, kterým byla škola a knihovna.

Četbu je potřeba u dětí a dospívajících podporovat. Učitelé se o to snaží zadáváním mimoškolní četby, ať už povinné, kdy učitel sestaví seznam konkrétních titulů, ze kterých mohou žáci vybírat určitý počet knih, nebo doporučené, kdy se snaží učitel zaujmout žáky doporučením nějaké zajímavé knihy, ze které si společně mohou přečíst nějaký úryvek, nebo si o ní povídat. Nejčastěji však učitelé volí variantu povinně volitelné četby, a to takovým způsobem, že žáci musí povinně přečíst a vykázat zápisem do čtenářského deníku určitý počet knih za měsíc či pololetí, ale výběr titulů už učitel nechává na žácích samotných. Podobně zadávání mimoškolní četby popisuje i Gejdušová (2015, s. 25), kdy několik z dotázaných



učitelů stanovuje pouze rozsah četby. Jedna z vyučujících uvedla, že „*usiluje o rozvíjení čtenářství u dětí, ale snaží se, aby mimoškolní četba nebyla dětmi vnímána jako další povinnost* (Gejgušová, 2015, s. 25). Učitelé se snaží s žáky o knihách mluvit, dát jim prostor ke sdílení dojmů z knihy se spolužáky, ale také se sami snaží doporučovat jim vhodné knihy.

Průměrný počet přečtených knih u sledovaného vzorku žáků, kteří si sami volili tituly mimoškolní četby, byl 7,5 knihy za uplynulý rok. U žáků, po kterých byla vyžadována četba konkrétních titulů, stoupl průměrný počet přečtených knih na 9,5 a u žáků, kteří nemuseli plnit mimoškolní četbu klesl průměrný počet přečtených knih na 5,5. Žáci, kteří měli předepsané konkrétní tituly měli nejen větší objem přečtených knih, ale také byla jejich žánrová skladba pestřejší. Nedocházelo u nich k tzv. žánrovému zacyklení, které Gejdušová (2015, s. 10) popisuje jako „*četbu spojenou např. jen s tituly jednoho žánru či subžánru, někdy i s četbou titulů jediného autora.*“ Prázová (2014, s. 105) tvrdí, že povinná četba podporuje mimoškolní čtení zejména u slabých čtenářů, kteří si neumí vybrat knihu samostatně, ale zároveň dodává, že by se učitele měli vyvarovat nucení knih, které jsou označovány za osvědčenou klasiku a o kterých se domnívají, že by je žáci měli nutně číst. Učitelé by měli spíše doporučovat knihy, které reagují na současné problémy žáků a využívat efektu popularity u některých titulů. Obecně by se měli snažit proměnit povinnost v zábavnou činnost, které se budou žáci chtít věnovat sami od sebe.

Zajímavý efekt u mladých čtenářů přichází s novým vydáním klasických knih, ať už jde o novou atraktivnější obálku, nové ilustrace nebo komiksové zpracování, toto knihám prospívá a je o ně následně větší zájem. Podobně popisuje Trávníček (2019, s. 102) zvýšený zájem o Jaroslava Foglara, který se propracoval v jeho výzkumu mezi dvanáct nejoblíbenějších autorů roku 2018. Má to podle něj za příčinu nejspíš nově vydané díly Rychlých šípů, které vyšly jako čtyřdílný komiks u nakladatelství Albatros. Podobný nárůst zájmu zažila také kniha Anna ze zeleného domu, která byla poprvé vydána v roce 1908 a nedávno vyšla nově s ilustracemi Ivony Knechtlové. O nové vydání byl v knihovnách velký zájem, o ta starší bohužel už tolik ne. Tento jev může způsobovat to, že jsou dnešní děti obklopeny spoustou vizuálních podnětů, a tak nově vypadající kniha může zaujmout více než ta stará, protože lépe zapadá do světa, který kolem sebe děti vidí. (Podvalová, 2022)

#### **1.1.4 Čtenářská gramotnost**

Za gramotného člověka byl dřív považován ten, který uměl číst a psát, to je však v dnešních vyspělých zemích už samozřejmost a slovo gramotnost se používá s přídavnými jmény jako

jsou čtenářská, finanční, matematická, digitální, technická, funkční a dalšími. Slovní spojení se slovem gramotnost se využívá všude tam, kde chceme zdůraznit, že nestačí pouhá znalost pojmů, ale je potřeba „porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat“ (Altmanová, 2010, s. 4).

Trávníček čtenářskou gramotnost popisuje jako: „*funkční porozumění psanému textu*“ (2008, s. 36). Altmanová (2010, s. 6) definici rozšiřuje a vymezuje tento pojem jako: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Šetření PISA 2018 vychází z aktualizované definice čtenářské gramotnosti, tak aby odrážela nové teorie o porozumění textu, ale i změny ve společnosti. Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek, 2019, s. 12).

Čtenářská gramotnost se utváří celoživotně a podstatně ovlivňuje úspěch žáka. (Prázová, 2014, s. 9) **Má dvě základní linie: základní a kritickou.** Základní čtenářská gramotnost je zaměřena na znalosti, dovednosti a postoje využívané při výběru textu, čtení s porozuměním a vyhledávání konkrétních informací v textu. Kritická čtenářská gramotnost se zaměřuje na znalosti, dovednosti a postoje využívané při argumentaci, posuzování textu s kontextem a vlastními zkušenostmi, volbou vhodné čtenářské strategie a účelu čtení. (Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, 2021, s. 13)

### Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost tvoří několik rovin, které se protínají; a to konkrétně, **vztah ke čtení**, protože radost, kterou při čtení pociťujeme a vnitřní potřeba číst pomáhá čtenářskou gramotnost rozvíjet. (Altmanová, 2010, s. 6) „*Pokud u dítěte vznikne zaujetí četbou a vytvoří se také návyk pravidelného čtení, které mu přináší zážitek z četby, zvyšuje se šance, že se jeho čtenářské dovednosti a znalosti budou rozšiřovat*“ (Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, 2021, s. 13).

Dále **doslovné porozumění**, což znamená, že je člověk schopen dekodovat psaný text a doslovně mu porozumět při zapojení dosavadních zkušeností. (Altmanová, 2010, s. 6) Žáci mají při porozumění textu být schopni vyhledávat informace v textu a vyjádřit jeho hlavní myšlenku. (Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, 2021, s. 13)

Kritické zhodnocení přečteného textu a vyvození závěrů pokrývá rovina **vysuzování a hodnocení**. (Altmanová, 2010, s. 6) Čtenář by měl posoudit, jakou formu text má. S rozšiřujícím se množstvím textů na internetu, by měl být člověk schopen zkoumat autorův záměr a okolnosti, za kterých text funguje. (Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, 2021, s. 13)

Další rovinou čtenářské gramotnosti je **metakognice**, což je dovednost, kdy reflektujeme záměr čtení a podle něj volíme vhodné texty, způsob čtení, sledujeme vyhodnocení porozumění a záměrně volíme strategie pro lepší porozumění. (Altmanová, 2010, s. 6)

Dále také **sdílení** svých prožitků s ostatními čtenáři, to, jak text chápeme, a jak na nás působí. Poslední rovinou čtenářské gramotnosti je **aplikace**, kdy člověk využívá čtení k seberozvoji a snaží se ho nějak zúročit pro příště. (Altmanová, 2010, s. 6)

Jednotlivé složky fungují ve skutečnosti komplexně a jsou propojené. Jsou rozděleny zejména kvůli jejich rozvoji a podpoře čtenářské gramotnosti. Snažíme se vytvořit z žáků přemýšlivé a nezávislé čtenáře, kteří budou sami uvažovat nad tím, co si přečtou, budou umět zhodnotit to, co si přečetli a volit vhodné strategie a postupy při práci s textem. (Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, 2021, s. 13)

#### Testování čtenářské gramotnosti PISA

Úroveň gramotností **u patnáctiletých žáků** dlouhodobě testuje mezinárodní **šetření PISA**, které je největším světovým vzdělávacím výzkumem. Testování PISA je jednou z hlavních aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V České republice zodpovídá za přípravu, realizaci a vyhodnocení výsledků šetření Česká školní inspekce. První testování PISA se uskutečnilo v roce 2000. PISA na rozdíl od šetření TIMSS není zaměřena na znalosti a vědomosti žáků, ale na dovednosti a tzv. funkční gramotnost. Testování PISA se zaměřuje na tři hlavní gramotnosti, a to čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. **Každé tři roky** se testuje jedna z uvedených gramotností jako hlavní a ty ostatní dvě jako vedlejší, to znamená, že lze vývoj jednotlivé gramotnosti sledovat v devítiletých cyklech. Testování čtenářské gramotnosti proběhlo v letech 2000, 2009, 2018 a další je plánováno na rok 2028. Testování PISA je nyní o rok posunutě, v důsledku odloženého testování matematické gramotnosti v roce 2021, kdy byla přítomnost žáků ve školách omezena vlivem pandemie Covid-19. (Česká školní inspekce, 2021)

V posledním testování čtenářské gramotnosti šetřením PISA v roce 2018 se ukázalo, že výsledek českých žáků není významně statisticky odlišný od průměru OECD. Ve čtenářské gramotnosti je nejvíce ze všech testovaných gramotností patrný genderový rozdíl ve výsledcích. Lepších výsledků dosahují dívky, stejně je tomu tak v ostatních zemích OECD. Je potřeba porovnat zájem o čtení u různých typů textů a rozvíjet čtenářskou gramotnost zejména u chlapců. Rozdíly byly také patrné mezi různými typy škol, nejlépe dopadla víceletá gymnázia a nejhůře střední odborné školy bez maturity, kdy se téměř polovina učňů pohybovala na nejnižší úrovni čtenářské gramotnosti. (Blažek, 2019, s. 7)

V roce 2018 získala Česká republika 490 bodů, oproti tomu Estonsko jako nejlépe hodnocená země, která se šetření zúčastnila, získalo 523 bodů. Mezi země s nejlepším bodovým ohodnocením čtenářské gramotnosti se kromě Estonska umístila také Kanada, Finsko, Irsko, Korejská republika, ale překvapivě také Polsko s výsledkem 512 bodů. Slovensko je na tom v porovnání s Českou republikou o dost hůře, umístilo se až pod průměrem OECD s výsledkem 458 bodů. Na úplném konci škály se nachází Mexiko a Bulharsko se 420 body. (Blažek, 2019, s. 13)

Pokud bychom se podívali na výsledky šetření PISA během celých 18 let, tak se Česká republika držela průměru OECD, tedy až na rok 2009, kdy výsledek šetření klesnul na 478 bodů. (Blažek, 2019, s. 36) K tomuto propadu se vyjadřoval například Čuřín (2013, s. 7) ve své publikaci a snažil se popsat způsob nápravy. Podle něj to nespočívá v prosté aplikaci jednotlivých opatření pro podporu čtenářství, ale zejména pochopení složitého vztahu mezi rodinou, školou a žákem a ve způsobu fungování těchto institucí a náladě ve společnosti.

#### Testování čtenářské gramotnosti PIRLS

Další mezinárodní šetření, které se zabývá čtenářskou gramotností je **šetření PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study) a zaměřuje se na testování **žáků 4. ročníku**, což znamená, že jde o žáky ve věku 9 a 10 let. (Česká školní inspekce, 2021) „*Tento ročník byl zvolen proto, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Žáci se již v tomto věku většinou naučili číst po technické stránce a začínají čtení používat jako prostředek svého dalšího vzdělávání*“ (Kramplová, 2005, s. 81). Testování žáků se koná **v pětiletých cyklech** a je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků a vzdělávání (IEA). V České republice odpovídá za přípravu, koordinaci a vyhodnocení výsledků Česká školní inspekce. (Česká školní inspekce, 2021) Česká republika se do testování zapojila v letech 2001, 2011,

2016 a 2021. (Česká školní inspekce, 2022, s. 8) Testy jsou zaměřeny na vyhledávání informací, porozumění, interpretaci a posuzování různých typů textů.

Data z posledního PIRLS testování v roce 2021, která mapují situaci během pandemie Covidu-19, kdy zůstaly školy dlouho zavřené, budou zveřejněna podle oficiálních zpráv až 16. května 2023, proto bude práce reflektovat výsledky z posledních dostupných výsledků testování z roku 2016. (IEA, 2022) V průměrných výsledcích testování PIRLS 2016 se umístila Česká republika se 543 body nad průměrem škály PIRLS. Průměrný výsledek byl 497 bodů a získala ho frankofonní část Belgie. Na předních příčkách s nejlepšími výsledky se zařadilo Rusko, Singapur, Hongkong, Irsko, Finsko nebo Polsko. Nejlepší dosažený průměrný výsledek při testování byl 581 bodů. Překvapivě se Kanada v průměrných výsledcích umístila až za Českem, přestože v testování PISA získala lepší výsledky. (Janotová, 2017, s. 9)

Testování žáci se mohou umístit na čtyřech úrovních čtenářské gramotnosti: velmi vysoká, vysoká, střední a nízká. Nejlépe je v šetření PIRLS z roku 2016 hodnocen Singapur – 29 % žáků se umístilo na velmi vysoké úrovni, 37 % na vysoké, 23 % na střední, 8 % na nízké a pod nízkou pouze 3 % testovaných žáků. Česká republika se v hodnocení nachází hned za Slovenskem zhruba ve dvou třetinách tabulky. Čeští respondenti mají velmi málo žáků v nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti a to pouze 10 %, dále 39 % na vysoké úrovni, 36 % na střední, 12 % na nízké a 3 % pod nízkou úrovní. Z čehož vyplývá, že Česká republika nemá mnoho slabých žáků, ale také nemá příliš těch nejlepších. (Janotová, 2017, s. 13)

Pokud bychom chtěli porovnat jednotlivé ročníky testování PIRLS, kterých se Česká republika zúčastnila, zjistili bychom, že se výsledky dlouhodobě zlepšily, ale pokud porovnáme roky 2011 a 2016, tak posun trochu stagnuje (2001 – 537 bodů, 2006 – ČR se nezúčastnila, 2011 – 545 bodů, 2016 – 543 bodů). Co se týče porovnání dlouhodobého výkonu při testování u dívek a chlapců, tak dlouhodobě jsou na tom lépe dívky. Děti obou pohlaví se výrazně zlepšily mezi roky 2001 a 2011, výkon dívek zůstal stejný i při následujícím testování v roce 2016, ale chlapci se v něm mírně zhoršili. (Janotová, 2017, s. 11)

#### Doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Zkušenosti z dlouhodobého působení v zahraničí potvrzují, že četba uměleckých textů a beletrie má klíčový význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Školní literární výchova nabízí systematické vedení a didaktické řízení recepce literárních textů, ale časové omezení tohoto vzdělávacího prostoru činí mimoškolní četbu nezbytnou k vyrovnání nedostatku prostoru pro práci s uměleckými texty ve výuce. (Gejgušová, 2015, s. 10). Rozvoj čtenářské gramotnosti

je realizován zejména v hodinách českého jazyka, ale podle Boudové (2021, s. 36) by učitelé měli vzájemně více spolupracovat a rozvoj čtenářské gramotnosti by měl probíhat i v dalších předmětech. Podle Tematické zprávy o rozvoji gramotností u žáků základních a středních škol (Česká školní inspekce, 2016, s. 24) pracují učitelé s texty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti kromě hodin českého jazyka (44 %) také v hodinách přírodovědných předmětů (14,6 %) a společenskovedních předmětů (14,4 %). Nejméně s takovými texty pracují v hodinách matematiky (5,4 %) a v ostatních předmětech (5,3 %), do kterých mohou spadat výchovy, ale i praktické vyučování. Poměrně malé procento užívání textů pro rozvoj čtenářské gramotnosti se objevuje v hodinách cizího jazyka (8,3 %), kde je ale potřeba takové texty využívat pro lepší pochopení kontextu, vyvozování závěrů, hledání hlavní myšlenky či shrnování informací. Dnes je dostupných mnoho zdrojů, ať už aktuálních zpráv, článků, ale i knih psaných cizím jazykem a jejich oficiální překlad chvíli trvá a překlad přes běžné překladače nemusí zachytit původní sdělení. Proto je potřeba naučit žáky pracovat s cizojazyčnými texty, aby byli schopni informace získávat nezávisle přímo od zdroje.

Dle doporučení Boudové (2021, s. 36), které pochází z výsledků šetření PISA, by se měli učitelé zaměřit na rozvoj kritického přístupu žáků k informacím, zaměřit se na systematické zařazování vhodných čtenářských situací do výuky; jako je třeba porozumění širšího kontextu tématu, rozpoznání manipulativního sdělení, schopnost argumentace, hodnocení náročnějších odborných textů. Také by měli pravidelně využívat dílen čtení ke zvýšení motivace ke čtení a zapojení mediální výchovy žáků.

## 1.2 Čtenářství a rodina

*„Čtenářské zázemí v rodinách má několik aspektů: od toho, jak se sami rodiče na čtení a jeho význam pro život dítěte dívají a jak často a jaké knihy sami čtou, přes pravidelné předčítání až po zvyk obdarovávat se navzájem knihami“* (Friedlaenderová, 2018, s. 35). Trávníček (2019, s. 24) ve své publikaci uvádí, že rodina je instancí prvotní a posléze ji doplní další instance, například škola. Někdy je prý mylně rodina považována za intenci předčtenářskou, protože čtení jako takové je vyučováno ve školách. Ale čtenáři se stáváme ještě, než dovedeme číst, už jen tím, že jsme doma obklopeni knihami jako předměty. To můžeme označit jako první stupeň našeho čtenářského uvědomění. Děti se v útlém věku setkávají s leporely a obrázkovými knihami doplněnými o krátké texty, které jim předčítají rodiče. Jde spíše o vizuální stránku toho, jak kniha vypadá než o její obsah. *„Čili naše vzpomínka na první knihu se mnohdy netýká jejího názvu a obsahu, ale spíše tvaru a grafické podoby“* (Trávníček, 2019, s. 24).

Podle Chaloupky (1995, s. 5) je zřejmé, že ať už radíme začátek čtenářství kamkoliv, začíná v předškolním věku a v rodině. S tím souzní také Trávníček (2019, s. 29), který tvrdí, že v rodině čtenářství začíná a že ona rozhoduje o našem budoucím čtenářství. „*Dítě vidí, že čtení je činnost, jíž je možno se zabývat a jíž zabývat se zřejmě rodičům něco skýtá*“ (Chaloupka, 1995, s. 9). Dítě si takovou situaci zapamatuje a jelikož se učí nápodobou, toto chování s velkou pravděpodobností napodobí. (Chaloupka, 1995, s. 9) „*Rodičovský vzor je pro dítě prvou a rozhodující „instrukcí“, prvním vodítkem a sudidlem, co je správné a co ne. Takže, chceme-li se ptát, jestli dítě čte, je na místě především otázka, jestli čtou jeho rodiče*“ (Chaloupka, 1995, s. 10).

Také autorka knih pro děti a knihovnice Olga Černá (2014, s. 8) ve své publikaci uvádí podobný názor. „*Vždycky mě zarazí, když se hledají odpovědi na otázku, proč dnešní děti nečtou, aniž by se současně mluvilo o tom, proč nečtou dospělí.*“ Domnívá se, že některým dospělým stačí uznání faktu, že čtení je důležité, ale už nejdou svým dětem příkladem a mají pocit, že už stihli fázi čtenářství splnit za svou školní docházku. „*Pokud dítě žije v rodině, kde knížky a rozhovory o nich nejsou běžnou součástí domácího provozu, těžko se dá čekat, že z něj vyroste zaujatý knihomol*“ (Černá, 2014, s. 8). Autorka zmiňuje, že podle diskusí čtenářských skupin na sociálních sítích je nejlepším návodem, jak motivovat své dítě ke čtení, sám číst a tím pádem nemuset vysvětlovat důležitost čtení. Motivovat dítě vlastním příkladem. (Černá, 2014) Podle Trávníčka (2019, s. 25) je pro výchovu důležitější příklad než příkaz. Trávníček (2019, s. 102) také uvádí, že výzkumy jednoznačně prokazují, že rodina má na čtenářství dítěte přímý vliv. Rodiče už od útlého věku dítěte rozhodují o tom, jakými činnostmi tráví dítě svůj čas.

### **1.2.1 Předčítání**

Podle Chaloupky (1995, s. 31) je vliv rodiny nesporný a značný. Rodiče své děti ovlivňují nejen předčítáním pohádek, výběrem knih, ale i rozhovory o knihách. Podle Friedlaenderové (2018, s. 46) „*rozhodujícím prvkem podpory rozvoje čtenářství je předčítání ze strany rodinných příslušníků. Potvrzují to nejen české, ale i zahraniční výzkumy.*“ Trávníček (2019, s. 24) uvádí, že: „*Předčítání je časem sdílení, kde je často důležitější, že se sdílí, než co se sdílí.*“ Děti si v pozdějším věku už nepamatují, jakou knihu přesně jim rodiče předčítali, ale pamatují si, jakým to dělali způsobem a pocity, které jim to přinášelo. Předčítání se stává rituálem, a tak se často objevuje i ve věku, kdy už děti samy číst umí (Trávníček, 2019).

Friedlaenderová (2018, s. 41) tvrdí, že návyk předčítání a pozdější společné čtení rodiče s dítětem je klíčovým k vývoji pozitivního vztahu ke čtení a knihám. Podle Trávníčka (2019, s.

25) „*čtou a předčítají více matky než otcové.*“ Friedlaenderová (2018, s. 42) tvrdí, že polovině dětí čte častěji matka než otec. Předčítání buduje pozitivní vztah ke knihám u dětí již od raného dětství. Je pochopitelné, že u mladších dětí má předčítání důležitější roli. (Prázová, 2014, s. 42) Podle průzkumu Prázové (2014, s. 43) se ukázalo, že dětem, které navštěvují 1. až 3. třídu předčítá 65 % dospělých. Se zlepšujícími se čtenářskými dovednostmi dětí významně klesá předčítání rodičů. (Friedlaenderová, 2018) „*Silným čtenářům je předčítáno častěji než čtenářům slabým*“ (Prázová, 2014, s. 43). Průměrná doba, po jakou dospělí dětem předčítají je zhruba 25 minut. (Prázová, 2014, s. 43)

„*Pouze 7 % dětí uvedlo, že jim rodiče nikdy nepředčítali*“ (Prázová, 2014, s. 43). K podobným výsledkům dospěla při svém výzkumu i Friedlaenderová (2018, s. 42), a to konkrétně 5 % dětí, kterým nikdy rodiče nepředčítali. Trávníček (2019, s. 114) porovnává ještě procento rodičů, kteří nikdy svým dětem nepředčítali (9 %) a počet respondentů (ve věku od 15 let do 65 a více), kterým nebylo nikdy předčítáno (15 %), zhruba pětinu z této hodnoty tvoří respondenti starší než 65 let.

Trávníček (2019, s. 114) přichází s tvrzením, že „*čím silnější čtenář, tím větší předčítač,*“ což je logické, protože pokud rodiče čtení baví, budou zkoušet předat tuto hodnotu svým dětem. V rodinách s vyšším vzděláním je dětem předčítáno více než v rodinách, kdy mají rodiče pouze maturitu. (Prázová, 2014, s. 43) Tento názor sdílí i Friedlaenderová (2018, s. 41) a dodává, že u rodičů „*s vyšším vzděláním roste frekvence čtení dětem.*“

Prázová (2014, s. 43) také tvrdí, že slabším čtenářům bylo předčítáno méně nebo mohli rodiče přestat s předčítáním příliš brzy, ještě než dítě zvládlo pořádně techniku čtení. „*Období, kdy se dítě učí číst samo, se ukazuje být rizikovým obdobím pro předčítání a společné chvíle rodičů a dětí strávených nad knihami*“ (Prázová, 2014). Mnoho rodičů dětí, které už se naučí číst samy, postupně přestává předčítat a spíše poslouchají a kontrolují správnost toho, co dítě čte. (Friedlaenderová, 2018, s. 41) Ale někteří rodiče dětí, které už umí číst, chtějí, aby děti předčítaly jim nebo mladším sourozencům. Rodiče poté narážejí na problém výběru knihy vhodné pro obě věkové skupiny dětí a zároveň na to, že když dítě čte, více se soustředí na technickou stránku této aktivity než na uvědomování si obsahu čteného textu. „*Při předčítání se děti mohou lépe soustředit na obsah, ptát se rodičů na význam různých slov nebo částí textu, kterým nerozuměly*“ (Prázová, 2014, s. 45). Trávníček (2019, s. 150) tvrdí, že předčítání dětem v rodině nemá být bonusem, ale standardem. Protože u dětí, kterým se nepředčítalo, se prohlubuje handicap, který později tvoří bariéru mezi rodinou a školou.



### 1.2.2 Čtenářství rodičů

Trávníček (2019, s. 25) tvrdí, že mnohem více se čte v rodinách, kde jsou rodiče vzdělanější. Prázová (2014, s. 41) uvádí, že čtenářkami knih jsou častěji ženy s vyšším vzděláním, což potvrzuje Trávníčkovo tvrzení. „*Více než polovina matek (54 %) čte alespoň několikrát týdně. Otců v této čtenářské kategorii je pouze necelá třetina*“ (Prázová, 2014, s. 49).

Z pohledu dětí na rodiče jako čtenáře se podle výzkumu Prázové (2014, s. 40) jeví v dětských očích jako čtenáři spíše maminky než tatínci, což potvrzuje i Trávníčkův (2019, s. 116) výzkum, podle kterého knihy čte 71 % matek a 45 % otců. Prázová (2014, s. 40) tvrdí, že „*chlapci jsou méně nadšenými čtenáři, a to se přenáší i do dospělosti, kdy čte dvakrát více matek než otců.*“ Pokud jde ale o čtenáře novin, za ně jsou většinou dětmi považováni tatínci (Prázová, 2014, s. 40), což opět potvrdil Trávníčkův (2019, s. 116) výzkum, kde se ukázalo, že noviny čte 66 % otců a jen 38 % matek. Trávníček (2019, s. 25) dodává, že podle reakcí starší generace z výzkumu, tomu tak nebylo vždy. Dříve děti vídaly s knihou spíše otce než matku.

Ve výzkumu Prázové (2014, s. 42) se ukázalo, že čtenářství rodičů má velký vliv na čtenářství dítěte. Pokud tedy rodiče čtou, považuje jejich dítě čtení za zábavnou činnost; stejný vliv se ukazuje i s negativním ovlivněním. Pokud rodiče nečtou, dítě také ne. Jak už zde bylo zmíněno, rodič je dítěti vzorem a jak ukázal výzkum Prázové (2014, s. 42), jak v pozitivním, tak v negativním ohledu. Čtenářství rodičů má tedy zásadní vliv na budoucnost čtenářství dítěte. Rodiče, kteří nečetli dítěti vůbec nic, vychovají často nečtenáře, potvrzují to i čísla, která uvádí Trávníček (2019, s. 117). Dítěti nečtenáři nečetlo nic 29 % matek a 37 % otců. U dětí, které čtou více, je množství rodičů, kteří nečetli mnohem menší. (Trávníček, 2019, s. 117) „*Jednoznačně se potvrzuje, že kulturní rodinný kapitál rodičů se reprodukuje i v generaci jejich dětí*“ (Trávníček, 2019, s. 117). Podle Prázové (2014, s. 10) k úspěšnému čtenářství přispívá to, když se čtení stane pro dítě příjemnou a zábavnou aktivitou a následně samo vyhledává další knihy a těší se z jejich příběhů.

### 1.3 Čtenářství a škola

„*Jedním z prvních socializačních úkolů, jenž na školu nakládá stát, je, že nás naučí číst*“ (Trávníček, 2019, s. 25). Nástup do školy však nemá být začátkem čtenářství, není bodem nula; škola by měla dítě převzít od rodičů ve stavu nula plus jedna. Zvláště u starší generace se občas stalo, že s knížkou potkaly až ve škole. (Trávníček, 2019, s. 25) Podle Prázové (2014, s. 101) je škola místem, kde se naučí dítě technice čtení a získá podněty pro své čtenářství.

„Škola vesměs zhodnocuje to, co už do nás bylo zaseto. Tam, kde je to ona, kdo nás poprvé seznamuje s knihou, vzniká poté i dost velká bariéra, zejména pokud nám čtení nejde“ (Trávníček, 2019, s. 26). Místo toho, aby to, že se dítě naučí číst, zbořilo bariéru mezi čtením a dítětem, tak je teprve tento vztah budován. (Trávníček, 2019, s. 26) „Čtení se nestává samozřejmým, protože takto není zafixováno z domova, naopak se stává cizím, ba nepřátelským“ (Trávníček, 2019, s. 26). Čtení může vyvolat u dětí, které s ním doposud neměly žádnou zkušenost, trauma; především, pokud musely například číst nahlas před celou třídou a tato pozornost jim nebyla příjemná, nebo ještě hůře, pokud je učitel použil k demonstraci rozdílů zdatnosti ve čtení mezi žáky. (Trávníček, 2019, s. 26)

Časté bariéry mohou vznikat také tam, kde škola čtenáře brzdí. Nedává jim dostatečně podnětné čtenářské výzvy. Kdy například musí dítě, které čte plynule, čekat na slabikující spolužáky a nudí se u toho, a tak si například čte pod lavicí vlastní knihu, nebo odpočívá, nebo se zaměstná jinou aktivitou, a pak je káráno za to, že nedává pozor. (Trávníček, 2019, s. 26)

„Rodiče řeknou, že čtení je sice důležité, ale necht' se o mé dítě v tomto směru postará škola“ (Trávníček, 2019, s. 120). Tomuto rozporuje tvrzení Friedlaenderové (2018, s. 39) o tom, že „rodiče si uvědomují, že jejich role v rámci podpory čtenářství je zásadní, nicméně vliv školy na rozvoj pozitivního vztahu ke čtení vnímají také jako velmi důležitý.“ Škola má u těch nejmladších žáků vzbuzovat touhu po čtení, motivovat a pomoci s výběrem vhodné knihy. (Friedlaenderová, 2018, s. 39) Učitel je stejně tak, jako rodič, pro žáky čtenářským vzorem. (Prázová, 2014, s. 27)

„Škola má na čtenářství dětí zhruba třetinový vliv, přesto však má školní výuka k dispozici dostatečné prostředky, kterými může čtenářské návyky žáků zlepšovat“ (Zachová, 2013, s. 105). Gejdušová (2015, s. 9) poukazuje na fakt, že pro rozvoj čtenářských aktivit se očekává, že bude mít zásadní vliv rodina a vrstevníci a podíl školy je dlouhodobě opomíjen. Zásadní vliv rodiny a vrstevníků nebyl šetřením jednoznačně potvrzen. Pokud totiž nebyla mimoškolní četba vyžadována, většina žáků své čtenářské aktivity výrazně omezila a mnozí se dostali až do kategorie nečtenář. Tvrdí také, že pokud učitelé rezignují na rozvíjení čtenářských aktivit, zůstanou u čtení pouze silní čtenáři. Z diskusí, které vedla Gejdušová se svými studenty kombinovaného studia, kteří už měli vlastní pubertální děti, vyplynulo, že se jejich děti vymanily z vlivu rodičů, kteří jim předčítali a vedli je k četbě a absenci četby ve volném čase ospravedlňují tím, že po nich není ve škole vyžadována. Prázová (2014, s. 102) uvádí, že: „Děti často vnímají čtení jako povinnost, kterou jim ukládají škola nebo rodiče. Nejvíce pak děti

*odrazuje povinnost číst knihy, kterým nerozumí a které je nebaví.*“ Výzkum Gejdušové (2015, s. 21) ukázal, že žáky jen velmi zřídka motivovalo číst konkrétní tituly podle ukázek z čítanky, nebo tituly, které jim doporučil vyučující. Učitelé českého jazyka se snaží vést žáky k mimoškolní četbě vedením čtenářských deníků. „*Vykazované objemy četby však nepotvrzují, že se daří žáky vést k pravidelné četbě*“ (Gejgušová, 2015, s. 21). Chaloupka (1995, s. 97) uvádí, že „*je až překvapivé, jak často jdou vliv rodiny a vliv školy vedle sebe, aniž by se navzájem propojovaly či prostupovaly, a jak často jdou dokonce proti sobě.*“ Tyto dvě instance by se měly doplňovat, což dítěti rozvoj čtenářství velmi usnadní. (Chaloupka, 1995, s. 100)

Žáci mohou cítit při výběru knihy rozpor mezi četbou „pro sebe“ a „pro školu“. Četbou pro sebe se myslí knihy, které se dítěti líbí a čte je pro radost a četbou pro školu se myslí knihy z doporučené školní četby, která obsahuje většinou díla klasická, která jsou považována za kulturní a mají dokazovat čtenářskou kvalitu. (Chaloupka, 1995, s. 100) Podle Prázové (2014, s. 105) by škola „*měla upustit od povinné, nařízené četby a soustředit se na doporučování vhodných titulů tak, aby si samo dítě mohlo vybrat knihy s ohledem na své zájmy, duševní rozvoj a úroveň dosažených čtenářských dovedností.*“ Tvrdí také, že špatně zvolená povinná četba může úplně znechutit dítěti čtení. S tím souzní i Trávníček (2019, s. 121); uvádí, že by měla obsahovat zajímavější knihy, tudíž je potřeba ji celou předělat. Jeho výzkumy ukázaly, že „*čím je čtenář silnější, tím je jeho vztah k povinné četbě pozitivnější*“ (Trávníček, 2019, s. 122). Našel také spojitost mezi pozitivním vnímáním povinné četby a předčítáním. (Trávníček, 2019, s. 122)

Vliv školy na čtení dětí je zachován, „*zejména proto, že stále spíše než „doporučení“ ukládá povinnost přečíst danou knihu*“ (Prázová, 2014, s. 29). Nutit žáky číst knihy, které jsou označovány za klasiku je chybné a učitelé by se tomu měli vyhnout. Měli by volit spíše knihy, které zaujmou příběhem a budou zrcadlit současné problémy dětí. „*Průzkum ukázal, že skoro třetina dětí nedostává ve škole doporučené tituly pro čtení*“ (Prázová, 2014, s. 105). U dětí, které mají nedostatečně čtenářsky inspirativní rodinné prostředí tuto roli při doporučování knih zastoupí škola a knihovna. „*Z tohoto hlediska má doporučená školní četba svůj význam, protože slabí čtenáři si sami neumí vybrat vhodnou knihu*“ (Prázová, 2014, s. 105). Neměli bychom nutně vyžadovat, aby četly děti „kvalitní četbu“, měli bychom upřednostnit knihy, které jim připadají atraktivní a snadno se jim čtou. Zvláště pokud ještě nemají pořádně zvládnutou techniku čtení a celé čtení je pro ně namáhavou aktivitou. (Prázová, 2014, s. 105) Trávníček (2019, s. 141) zmiňuje výzkum polské národní knihovny, který tvrdí, že učitelům chybí kontakt

se současnou literaturou, tedy s četbou svých žáků. „Každý šestý učitel projevil ochotu se se svými žáky bavit na téma nějakého současného bestselleru“ (Trávníček, 2019, s. 114).

## 1.4 Čtenářství a knihovna

Knihovna může být dalším místem pro naši čtenářskou socializaci, kam chodit můžeme, ale nemusíme. Může kompenzovat nedostatky – nedostatek knih doma, nedostatek financí ke koupi knih, zdroj informací pro přípravu do školy. (Trávníček, 2019, s. 114) Vztah ke knihovně však vzniká v rodině, stejně tak jako vztah ke knihám; škola pozitivnímu obrazu knihovny však může pomoci. (Friedlaenderová, 2018)

Podle Prázové (2014, s. 68) veřejnou knihovnu navštěvuje více než polovina všech dětí. Nejmenší děti navštěvují knihovnu s doprovodem rodiče (56 %), později se zvyšuje počet dětí, které ji navštěvují s kamarádem (29 %) a poté samy. Se školou chodí do knihovny průměrně jen 8 % dětí.

„Intenzita chození do knihovny roste s věkem“ (Prázová, 2014, s. 68). S přibývajícím věkem roste počet dětí, které knihovnu navštěvují každý týden, přesto se tato frekvence týká pouze jednotek procent dětí. Z věkové kategorie 6–8 let chodí do knihovny každý týden pouze 4 % dětí, u dětí 9–10 let se tato skupina zmenší na pouhé 3 % dětí, ale později se opět zvětší na 5 % (11–12 let), což opravdu není mnoho. Velké množství čtenářů navštěvuje knihovnu 1–2x do měsíce, průměrně 28 % ze všech věkových kategorií. Může to být ovlivněno obvyklou výpůjční dobou knih, která bývá jeden měsíc.

Největší skupinu (36 %) tvoří děti, které v knihovně nikdy nebyly. Prázová (2014) zjišťovala důvody, proč děti knihovnu nenavštěvují a zjistila, že u mladších dětí z 1.–3. tříd byl důvodem dostatek knih v domácí knihovničce, ale do budoucna někteří plánují knihovnu navštěvovat. Starší žáci uváděli jako důvody nedostatek času, jiné zájmy, nezájem o knihy. „Pro každé desáté dítě je však překážkou také to, že tam nemůže chodit samo a že rodiče nemají čas tam chodit s ním“ (Prázová, 2014, s. 68). Do veřejné knihovny chodí hlavně dívky a 38 % z dotázaných chlapců dokonce nikdy v knihovně nebylo. (Prázová, 2014, s. 68)

Četnost návštěv knihovny je závislá také na tom, jak silným čtenářem dítě je. „Slabí čtenáři a nečtenáři do veřejné knihovny téměř nechodí“ (Prázová, 2014, s. 68). Jde o skupinu dětí, která by ale kontakt s knihou potřebovala nejvíce. Proto je vhodné seznámit tyto děti s fungováním knihovny během akcí, které pořádají knihovny pro školy. Ať už jsou určené

pro ty nejmenší, jako bývá pasování na čtenáře, nebo v pozdějším věku různé čtenářské dílny, besedy nebo předčítání s autory dětských knih a podobně.

Knihovna poskytuje dětem širokou nabídku knih, ze kterých si mohou samy vybrat. Díky velkému výběru mohou děti hledat vhodnou knihu, která je zaujme a pokud tomu tak nebude, bude pro ně snazší knihu nedočíst a vybrat si jinou. Je to klidný prostor pro půjčování si knih, čtení, trávení volného času, vyhledávání informací, setkávání se s kamarády, ale také se zde mohou účastnit zajímavých akcí. Knihovna by měla nabízet dostatečné množství knih pro všechny věkové kategorie čtenářů a měla by mít odpovídající žánrovou skladbu. Důležité však je, aby měla dostatek nových titulů a sledovala novinky a využívala popularity některých titulů díky filmům a trendům. Zásadní je také obměna knih, protože děti jsou citlivé na vzhled knížek a jejich opotřebovanost. (Prázová, 2014, s. 107)

Podstatnou roli zde hrají i knihovnice a knihovníci, kteří pro nás mohou být průvodci, rádci. V dnešní době mají spíše přátelský než autoritativní přístup. (Prázová, 2014) Podle Trávníčka (2019, s. 27) mají knihovníci jako rádci pro dětské čtenáře lepší postavení než učitelé, protože se v knihovně necítíme být manipulováni. V dětském věku je pro nás však cennější doporučení od kamarádů a vrstevníků než od dospělých.

## 2 Výběr knih

Tato kapitola bude věnována rozboru studií týkajících se výběru knih, zmapování způsobů nabývání knih, popsaní faktorům ovlivňujících samotný výběr knihy.

Chaloupka (1982) navrhuje rozdělit výběr četby do tří kategorií. První zahrnuje náhodný výběr, kdy si člověk knihu vybírá například přímo v knihovně nebo v knihkupectví, aniž by dopředu věděl, co od daného výtisku očekávat. Autor dále uvádí, že vliv na výběr může mít i školní vzdělání, i když není běžné, aby si žáci a studenti vybírali knihy, které jim představí učitelé. Důležitý vliv na výběr má také kultura a společenské hodnoty. Vliv rodiny je rovněž markantní a vliv vrstevníků je často významný faktor.

Z výsledků výzkumu Friedlaenderové (2018, s. 63) vyplynulo, že „výběr správné knihy přiměřené věku, celkové vyspělosti i čtenářským potřebám je pro rozvoj pozitivního vztahu ke čtení klíčový.“ V prvních letech vybírají děti knihu rodiče, později se může dítě k výběru přidat a postupně se osamostatňuje a přebírá tuto činnost do svých rukou. Podle Friedlaenderové (2018, s. 46) „*děti, kterým rodiče čtou již od kojeneckého věku, mají ve věku předškolním větší tendenci vybírat si knihy samy ve srovnání s vrstevníky, kterým předčítáno není či u nich rodiče s předčítáním začínají později.*“ U dětí v mladším školním věku mají ještě velký vliv při výběru rodiče (64 % v 1. třídě a 45% ve 3. třídě). Po nástupu do školy začne výběr knihy ovlivňovat také učitel. V 1. a 2. ročníku má podle Prázové (2014, s. 28) učitel vliv na 30 % dětí. Od 3. třídy postupně přibývají i vlivy kamarádů a vrstevníků (44 %). „*Toto je dokladem jisté prvotní čtenářské emancipace dítěte, které po zvládnutí techniky čtení již má prostor pro vlastní čtenářskou seberealizaci*“ (Prázová, 2014, s. 28). Podle Chaloupky (1995) se ve výběru četby odráží osobní zájmy a zkušenosti, a zároveň různé vlivy okolí.

Pokud bychom chtěli vybrat knihu dítěti my, jako učitel nebo rodič, je podle Petersona (2008) nejdůležitější sledovat čtenářské zájmy dítěte, které se v průběhu let mění s přibývajícými čtenářskými zkušenostmi. Musíme vybírat knihu s ohledem na konkrétní dítě, protože co se líbí jednomu, se nemusí líbit druhému. Pro nejmenší čtenáře doporučuje příběhy s předvídatelnou dějovou linkou, tak aby se čtenář mohl soustředit spíše na techniku čtení. Pro starší děti jsou podle něj vhodné série knížek se stejným hrdinou, který děti může nadchnout. Možnost výběru další knihy ze série může dítěti usnadnit samostatný výběr.

Pokud bychom chtěli dětem doporučovat osvědčené knihy z našeho dětství, musíme pamatovat na to, že už nemusí odpovídat tématům, které řeší současná generace dětí. (Peterson, 2008) Podle Betsy Hearne (2000, s. 4) by se měli rodiče po neúspěšných pokusech vybírání

knihy pro dítě, která pro něj může být nudná, příliš dětinská nebo tématicky nevhodná, obrátit na knihovníky v dětské knihovně, kteří lépe vědí, co se dnes čte a půjčuje a co by se mohlo dětem líbit. Knihovníci z Městské knihovny v Praze a Zemské knihovny v Brně společně vytvořili v roce 2020 projekt, který má usnadnit výběr knih pro děti rodičům i učitelům. Jde o web Čtení dětem (Čtení dětem, 2020), na kterém se nachází přehledné seznamy kvalitních, aktuálních knih seřazených do kategorií podle ročníků ve škole. Brauser (2021, s. 29) tvrdí, že při čtení knihy doma s dítětem bychom se měli při vybírání knihy střídat. Dítě má totiž tendenci vybírat si knihy, které už jsme mu četli, a tak jim nové knihy musíme objevovat zejména my.

*„Nechte dítě, ať si vybere samo! Najít si knihu znamená pro dítě skoro totéž jako najít si nového kamaráda“* (Brasseur, 2021, s. 29). Brauser prosazuje, aby dali rodiče svým dětem dostatek prostoru pro samostatný výběr knihy. Musíme počítat s tím, že ne vždy se nám bude výběr dítěte líbit, ale tento krok je nutný k pozdějšímu osamostatnění při rozhodování se. Děti, které si mohou vybrat vlastní knihy, lépe porozumí svým čtenářským preferencím a schopnostem. (6 Powerful Strategies on How to Choose Books to Read, 2019) *„Malý čtenář si má zvyknout, že vybírat si knihu znamená i dát si čas na úvodní rozmyšlení a také na poradu s druhými. A po četbě si dopřát hovor o tom, jak dobře si knihu vybral. Výběr přestává být náhodný, intuitivní a nereflektovaný“* (Hausenblas, 2017). Měli bychom dát dítěti prostor váhat při výběru, udělat si hromádku knih jako předvýběr a následně z ní dále vybírat, také vracet knihy zpět do polic. (Hausenblas, 2017) Děti potřebují na výběr knihy zejména dostatek času. Mohou také své myšlenkové procesy při samotném výběru verbalizovat, komentovat, co si na knize právě prohlíží, co je zaujalo, nebo naopak co je odrazuje. Z čehož můžeme čerpat informace o preferencích dítěte. (Helping students choose books for reading pleasure, 2023)

Jako pomůcku pro děti napsala Amy Mascoot (2022) článek, který má usnadnit výběr knihy. Podle ní je celé kouzlo v zapamatování si jednoho slova a tím je **PICK**. Toto slovo v sobě ukrývá čtyři pomocné faktory. **P** znamená **purpose**, neboli účel. Děti si mají odpovědět na jednoduchou otázku, a to proč vůbec knihu hledají. **I** skrývá další faktor a tím je **Interest** neboli zájem. Kniha má být pro dítě něčím zajímavá. Nemáme také zůstat jen u smyšlených příběhů, ale snažit se pomoci dítěti vybrat si knihy s tematikou, která ho zaujímá. Podle autorky článku máme hledat knihy, které zahrnují fantazii, vědu a vynálezy, smyšlenku. Dále uvádí dobrý tip, jak určit na jaký zájem (tematiku) se kniha zaměřuje – například podle obálky knihy, rychlým prolistováním si knihou a přečtení si názvů kapitol, nebo podle ilustrací. **C** v tomto návodu zastupuje slovo **Comprehension**, neboli porozumění. Děti jsou podle ní celkem schopné určit svou čtenářskou úroveň sami. Dobře si to mohou ověřit například tím, že otevrou

knihu a kousek si z ní přečtou. Mají se zaměřit na to, zda rozuměly tomu, co právě četly, zda si to pamatují a zda znají většinu slov, které se tam objevily. To nás posouvá k poslednímu písmenu pomocného slova, a tím je **K**, které značí **Know the Words** neboli znalost slov. Autorka doporučuje pravidlo pěti prstů. To funguje tak, že podle počtu prstů, které symbolizují počet neznámých slov na stránce, určí obtížnost knihy. 0 až 1 prst znamená, že je kniha příliš snadná. Pokud během čtení stránky zvedne dítě 2 až 3 prsty je úroveň obtížnosti knihy tak akorát. Pokud zvedne 4 až 5 prstů, je kniha příliš obtížná a mělo by ji prozatím odložit a vrátit se k ní třeba později. Podle autorky je výběr knihy důležitý, ba dokonce zásadní pro budování silného a svědomitého čtenáře.

## 2.1 Kritéria ovlivňující výběr knihy

Studie Kraglera (2009), která se věnovala třem typům čtenářů (podprůměrný, průměrný, nadprůměrný čtenář) ze 4. ročníku, ukázala, že všechny typy čtenářů vybíraly knihy z podobných důvodů. Mezi kritéria výběru podprůměrných čtenářů patřily ilustrace, výběr známých autorů, doporučení od přátel. Pokud měli takovíto žáci posoudit obtížnost knihy, využívali k tomu zhodnocení délek slov, velikosti písma a počtu stran. Obě skupiny, jak nadprůměrní, tak podprůměrní čtenáři si vybírali knihy stejně důsledně. Nadprůměrní čtenáři si však často vybírali knihy příliš jednoduché. Slabí čtenáři si podle výzkumu Friedlaenderové (2018, s. 64) vybírají spíše tenké knihy bez náročnějších popisů s menším množstvím textu a poutavým příběhem. Silní čtenáři si vybírají i knihy tlusté, a to hlavně v době kdy na knihu budou mít dostatek času a klidu.

Friedlaenderová (2018, s. 72) provedla výzkum, který ukazuje, že mladší žáci (6–8 let) si vybírají knihy nejčastěji podle obálky, ilustrací a počtu stran. U starších dětí má vliv zejména povinná školní četba a doporučení kamarádů. Nejčastěji si děti a mládež do 15 let vybírají knihu podle žánru (46 %) a doporučení kamarádů (32 %). S přibývajícím věkem se více čtenářů řídí při výběru podle autora, což je častější u dětí vzdělanějších rodičů. Děti méně vzdělaných rodičů vybírají spíše podle počtu stran.

Výzkum Gudinačičiuse a Šuminase (2018), který byl proveden pro vydavatele knih a zkoumal jaké obálky více zaujmou čtenáře, ukázal, že mladší ženy (18–35 let) mají tendenci si vybírat knihu s obálkou studené barvy a starší muži (nad 56 let) preferují obálky knih s teplými barvami.

Mladší děti preferují spíše pohádky, knihy o přírodě a o zvířatech. Starším se líbí spíše fantasy, sci-fi, dobrodružné knihy, knihy o lásce, detektivky, komiksy, příběhy s dětským



hrdinou, encyklopedie a naučná literatura. Je patrné, že starší děti mají větší žánrový rozmach. Friedlaenderová (2018, s. 70) také uvádí výsledky z výzkumu Čtenář z roku 2014, kde se ukázalo, že učitelé nejčastěji pracují v hodinách s pohádkami, dobrodružnými, humornými a vzdělávacími knihami a že u dětí je žánr pohádka oblíben zhruba jen u 23 %, ale pracuje s ním 74 % učitelů. Málo využívaný, ale u dětí oblíbený žánr je detektivka a fantasy.

Podle výzkumu Gejdušové (2015, s. 33), který se v dotazníku zaměřoval také na výběr žánrů knih žáky, ukázal, že jak celkový vzorek žáků 4. až 9. ročníků, tak i žáci 4. a 5. ročníků si nejčastěji vybírají dobrodružnou literaturu. Konkrétně chlapci 4. a 5. ročníků vybírali nejčastěji variantu dobrodružné knihy, fantasy, sci-fi, detektivní knihy, špionážní příběhy (70 %) a na druhém místě komiksy (44 %), na třetím místě encyklopedie (26 %). Dívky ze 4. a 5. ročníků také volily nejčastěji variantu dobrodružné, fantasy, sci-fi, detektivní, špionážní příběhy (48 %), následovala možnost dívčí román (39 %) a na třetím místě se objevil komiks (35 %). Celkově se u obou pohlaví umístila na prvním místě dobrodružná literatura (57 %), následoval ji komiks (39 %) a na třetím místě se objevila příběhová próza s dětským hrdinou (25 %), kterou volilo větší množství dívek než chlapců. Hojně se objevovala i odpověď encyklopedie (22 %) nebo pověsti, mýty, báje. Naopak velmi málo z respondentů si vybralo odpověď historické romány, paměti a životopisy, které jsou i podle autorky z dlouhodobého hlediska sledování spíše okrajové.

Respondenti měli dále v dotazníku ohodnotit jednotlivé žánry známkou od 1 do 5, podle své preference. Nejlépe hodnoceným žánrem bylo fantasy a také dobrodružná literatura se skórem 2,22. Chlapci 4. a 5. ročníků nejlépe hodnotili fantasy (1,83), což souzní s celkovým výsledkem, ale u stejně starých dívek byl nejlépe hodnocen komiks (2,06) a až za ním dobrodružná literatura (2,21). Nejslabší hodnocení celkově získala historická próza (3,7). (Gejgušová, 2015, s. 35)

Rodiče, kteří doporučují dítěti knihu ze svého dětství, by měli zvážit, zda je téma a příběh pro jejich děti stále aktuální; špatné doporučení může být kontraproduktivní. Špatně mohou poradit také rodiče, kteří nezaregistrovali změnu čtenářského vkusu svého dítěte. Doporučení knihovnice uvedlo jako důvod pro výběr knihy 8 % dětí a mládeže. (Friedlaenderová, 2018, s. 65) Doporučení učitele ovlivňuje podle výzkumu Prázové (2014, s. 28) spíše starší (18 %) než mladší (10 %) děti, ale zejména funguje tip na knihu od kamarádů 44 % dětí a u mladších dětí nejvíce převládá doporučení rodiče (56 %).

## 2.2 Způsoby nabývání knih

Trávníček (2008, s. 35) ve své publikaci zmiňuje termín knižní chování, který specifikuje jako „soubor tří aktivit zaměřených na knihy; čtení, kupování, vypůjčování (návštěva knihoven); v širším pojetí sem patří i domácí knihovny, získávání informací o knihách a vztah ke knižnímu trhu“. Čtení už jsme rozebrali v předešlých kapitolách, proto bychom se nyní chtěli zaměřit na zdroje získávání knih pro dětské čtení. Friedlaenderová (2018, s. 66) se ve svém výzkumu dotazovala děti ve dvou věkových kategoriích (6–8 let a 9–14 let) na způsoby získávání knih u dětí. Mladší skupina dětí nejčastěji knihy získává od rodičů, ať už formou dárku nebo v domácí knihovničce, dále si je poměrně velká skupina půjčuje od kamarádů a téměř polovina dětí ve věku 6–8 si vybírá knížky ve veřejné knihovně. U starší věkové kategorie dominuje půjčování knih z knihovny. Objevuje se také skupina dětí (27 %), které si stahují nebo kupují knihy v elektronické podobě na internetu. Nejčastějším zdrojem knih dětí ve věku 9–14 let je však kniha jako dárek.

### Dárky

Knihu jako dárek dostává pravidelně zhruba 25 % dětí a občas 52 % dětí. „Pouze každé šesté dítě nedostává knihy vůbec“ (Prázová, 2014, s. 46). Obdarování knihou je považováno za podporu čtenářství ze strany rodiny. Není však prokazatelné, že pokud dítě dostane knihu, tak ji automaticky přečte. Může se stát, že se netrefíme obdarovanému do vkusu, proto je lepší knihy jako dárky vybírat podle vkusu či žádosti dětských čtenářů. Zhruba 22 % dětí nevádí, že nedostávají knihy, více než polovina těchto dětí vůbec nečte. Objevuje se zde ale i skupina, která by knížky dostávala ráda, ale nedostává je ani občas (2 %), naštěstí je takovýchto dětí minimum. (Prázová, 2014, s. 46) Trávníček (2019, s. 117) se dotazoval dospělých respondentů, na to, jestli dostávali v dětském věku knihy jako dárky, 33 % je dostávalo pravidelně, 37 % občas a pouze 8 % respondentů nikdy. Když to porovnáme s množstvím současných dětí, tak můžeme tvrdit, že dětí, které nedostávají knihy, přibývá.

### Knihovny

Podle zkušenosti spisovatelky pro děti a také knihovnice Olgy Černé, která tvrdí že: „pořád přesně nevím, jak uspořádat knihy v regálech, aby děti bez dlouhého hledání sáhly po té, která se jim bude líbit, a abych současně dokázala rychle najít konkrétní titul, který potřebuju“ (2014, s. 9), je vidět, že snaha usnadnit a pomoci dětem při výběru je téma, kterým se knihovníci aktivně zabývají.

Organizaci knihovny dětem vysvětlí knihovnice při první návštěvě a registraci se školou nebo rodičem. Řazení knih má v každé knihovně svůj řád a systém a pokud ho dítě pochopí, usnadní mu to orientaci a výběr.

### Domácí knihovničky

Velikost dětské knihovničky se v mnohých případech liší, nemá však význam budovat svému dítěti obrovskou knihovničku, pokud rodiče nerozvíjejí jeho čtenářství rozhovory o knihách. Dětská knihovna má obsahovat knihy, ke kterým má dítě vztah. (Chaloupka, 1995)

Knihovnička dítěte může mít dvojí podobu: „*jednak může být skutečným souborem knížek, k nimž má vztah, jednak může být náhradním předstíráním*“ (Chaloupka, 1995, s. 74). Podle Chaloupky (1995, s. 74) lze na první pohled poznat knihovničku s knížkami, které jsou čtené a využíváné a s knihovničkou, která je v dětském pokojíčku pouze na okrasu. Tam jsou podle něj knížky neosahané, nepoškozené a srovnané podle abecedy. „*Dětská knihovnička by měla být co nejvíc obrazem dítěte samého, měla by mít jeden základní znak: pravdivost a upřímnost.*“ (Chaloupka, 1995, s. 76) Dětská knihovna se neustále obměňuje a je to živý organismus. Při třídění knížek bychom měli dítěti nechat volnost, protože k některým knížkám, které už neodpovídají jeho věku, může mít citové pouto, nebo je může mít spojené s nějakou vzpomínkou, a tak neustále zůstávají v jeho knihovničce. (Chaloupka, 1995, s. 74)

Podle Chaloupky (1995, s. 73) si má dítě zhruba od devíti nebo desíti let doplňovat svou knihovničku knihami dle vlastního výběru. Rodiče nemají soudit výběr knihy jako dobrý nebo špatný, ale ptát se na důvod, proč si dítě právě tuto knihu vybralo. Máme dát dítěti volnost výběru, tak jako bychom mu měli dát možnost vybrat si samo oblečení, jídlo nebo kamarády. Nemáme budovat dítě, které nám bude líbit, ale dítě, které se dokáže samo rozhodovat. „*Pravděpodobnost existence domácí knihovny dospělých je přímo závislá na tom, zda měli dříve svou knihovničku jako děti*“ (Chaloupka, 1995, s. 80).

## **2.3 Výzkumy zabývající se výběrem knih**

Výzkumů mapujících čtenářství existuje v současné době nespočet. Mnoho z nich je zaměřeno spíše na dospělého čtenáře, který se však svým knižním chováním trochu odlišuje od čtenáře dětského. Tato kapitola bude zaměřena na české i zahraniční výzkumy zabývající se výběrem knih u dětí.

## České výzkumy

Tématem výběru knihy se věnuje v Česku několik autorů. Velmi přínosný jsou výzkumy Jiřího Trávnicka (2008), který sleduje české čtenáře už dlouhou dobu. Bohužel jsou jeho výzkumy zaměřeny zejména na dospělého čtenáře. Zpracovává ale i témata, která se dotýkají dětského čtenáře, jako je například předčítání nebo nabývání knih.

Výzkum, který se zabýval výběrem knih u dětí na prvním stupni, realizovala v roce 2013 a 2014 Prázová (2014). Měl za cíl navázat na reprezentativní výzkum čtenářství dospělých a také provést výzkum mapující dětské čtenářství v širším rozsahu. Výzkum nese název **České děti jako čtenáři**. Prázová navazuje na data získaná při výzkumu Ivana Gabala v roce 2003 při výzkumu Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického průzkumu.

Prázová se zaměřila na několik okruhů zkoumání, pro nás jsou zásadní tyto: čtenářské motivace, oblíba čtení, frekvence čtení; čtenářské preference, získávání knih, oblíbené žánry a autoři; čtenářské zázemí v rodině; škola, školní četba a školní knihovna; veřejné knihovny.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit vliv rodiny, školy a knihovny a také zjistit důvody dětského nečtenářství a specifika čtenářského chování. Reprezentativního výzkumu se zúčastnili respondenti dvou věkových skupin 6–8 let a 9–14 let. Jednalo se o smíšený typ výzkumu. Na základě získaných dat vytvořila autorka doporučení pro jednotlivé instituce ovlivňující dětské čtenářství (rodina, škola, knihovna).

Na tento výzkum navázala v roce 2017 (Friedlaenderová, 2018) výzkumem **České děti a mládež jako čtenáři 2017**. Rozšířila okruh respondentů na skupinu dětí a mládeže ve věku 6–19 let. Výzkum zkoumal stejné výzkumné okruhy.

Za cíl měl zmapovat změny dětského čtenářství, které proběhly za uplynulé období a pozorovat některé nové oblasti vztahu mládeže a knihovny a poslechu audioknih. Výzkum byl reprezentativní a smíšený.

Dalším výzkumem zaměřujícím se na dětské čtenářství s názvem **Čtenářství žáků základních škol**, navazující na předchozí výzkum Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole, zpracovala Gejdušová (2015). Výzkum měl navázat na data získaná Trávnickem a zkoumat také ovlivnění čtenáře multimediálními zařízeními. Výzkum byl kvantitativní a respondenty mu byli žáci 4.–9. ročníků základních škol. Z výzkumných okruhů nás zaujal například zkoumaný objem a frekvence četby

respondentů, ale zejména preference žánrů knih, vliv školy na výběr knih a získávání knih k četbě.

### Zahraniční výzkumy

Tento výzkum s názvem **Children's choices for recreational reading** se zaměřil na preferenci a zdůvodnění výběru a postupů při volbě obrázkové knihy. Šetření bylo třídní a respondenty bylo 190 žáků prvního stupně. Tato studie se zaměřila na malou školní čtvrť na jihozápadě Spojených států. Byla provedena na konci školního roku mezi prvňáčky. Knihy, ze kterých si měli žáci vybírat, byly zvoleny kvalitní, s barevnými ilustracemi, různých žánrů i témat, s hlavní postavou různého pohlaví, zastupovala také různá etnika a jazyk (angličtinu a španělštinu), byly obsahově vhodné pro žáky 1. stupně a cenově podobné. Vyšly nedávno, takže nebylo tak pravděpodobné, že je budou žáci dobře znát. Výzkum se dělil na tři části. V první probíhal samotný výběr knih dětmi, v druhé části byl veden rozhovor o výběru knih s několika žáky a ve třetí části byl veden rozhovor s otázkami spojenými s vybranou knihou (žánr, téma).

Shrnutí výsledků je tedy takové, že si děti vybíraly knihy převážně z důvodu zajímavého tématu (zvířata) a dobrých ilustrací. Žáci také zmiňovali, že se bude jejich výběr knihy jejich okolí líbit. Text pro ně prý nebude na přečtení příliš obtížný a pokud by potřebovali pomoc obrátí se na rodiče. Nikdo nezmiňoval, že by hledal pomoc při výběru nebo pomoc při čtení u učitele, což bylo divné, když celý výzkum probíhal ve školním prostředí. Výběr knih dívek byl o trochu pestřejší než výběr knih chlapců. (Mohr, 2006)

## **EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE**

### **3 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů**

#### **3.1 Cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, podle čeho si děti na 1. stupni základní školy vybírají knihy a jaké faktory je při výběru ovlivňují.

Jako dílčí cíle jsme si stanovili následující:

1. Zjistit, zda čtou častěji chlapci nebo dívky z řad žáků 2.–5. tříd základních škol.
2. Zjistit frekvenci čtení žáků 2.–5. tříd základních škol.
3. Zjistit množství přečtených knih za měsíc a pololetí u žáků 2.–5. tříd základních škol.
4. Zjistit zdroje, ze kterých děti z 2.–5. tříd základních škol získávají knihy.
5. Zjistit, jaké doporučení či vnější vlivy působí na děti z 2.–5. tříd základních škol při výběru.
6. Zjistit, jaká kritéria knih ovlivňují děti z 2.–5. tříd základních škol při výběru knihy.
7. Zjistit vliv knihovny, rodiny a školy na děti z 2.–5. tříd základních škol.

#### **3.2 Výzkumné otázky**

Před samotným výzkumem zvoleného problému, jsme si stanovili následující výzkumné otázky, které povedou k naplnění dílčích cílů empirické části práce.

**VO1:** Jací čtenáři jsou žáci 1. stupně?

**VO2:** Jak nabývají žáci 2. až 5. tříd ZŠ knihy, které čtou?

**VO3:** Jaké vlivy působí na žáky 2. až 5. tříd ZŠ při výběru knihy.

**VO4:** Jaké faktory a kritéria ovlivňují žáky 2. až 5. tříd ZŠ při výběru knihy?

#### **3.3 Stanovení předpokladů**

Na základě dílčích cílů, již realizovaných odborných výzkumů a studiu odborné literatury jsme si stanovili následující předpoklady.

**Předpoklad č. 1:** Dívky čtou více než chlapci.

**Předpoklad č. 2:** Žáci 2. až 5. tříd ZŠ čtou knihy (kromě školních učebnic) alespoň jednou týdně.

**Předpoklad č. 3:** Žáci 2. až 5. tříd ZŠ přečtou za pololetí 5 knih.

**Předpoklad č. 4:** Žáci 2. až 5. tříd ZŠ si nejčastěji knihy kupují nebo půjčují ve veřejné knihovně.

**Předpoklad č. 5:** Intenzita předčítání rodičů postupně klesá s přibývajícím rokem dítěte.

**Předpoklad č. 6:** Mladší žáci (2. a 3. třída) jsou při výběru nejčastěji ovlivněni doporučením rodiče a starší žáci (4. a 5. třída) si vybírají knihy dle svého výběru.

**Předpoklad č. 7:** Mladší žáci (2. a 3. třída) nejčastěji vybírají knihu podle vzhledu obálky knihy a starší žáci (4. a 5. třída) si vybírají knihy nejčastěji podle oblíbeného žánru.



## 4 Metodika výzkumného šetření

### 4.1 Charakteristika respondentů

Jako výzkumný vzorek jsme si zvolili žáky 2. až 5. tříd, tedy děti ve věku 7 až 12 let, na plnoorganizovaných školách v Olomouci, Tršicích, Brně a Valašském Meziříčí. Vybrali jsme školy v různě velkých městech a také na vesnici. Konkrétní školy jsme volili z nabídky kontaktů na kolegy, které na školách známe, což zjednodušilo distribuci dotazníků. Zároveň se na těchto školách vyskytují děti z různých skupin – děti, které se učí metodou Hejného matematiky, děti talentované ze tříd s rozšířenou výukou, děti ze sociálně slabého prostředí, děti z velkého, středního a malého města, děti z vesnice.

Oslovili jsme 16 tříd žáků na 4 školách, což odpovídalo celkovému počtu 313 žáků. Do výzkumu jsme se rozhodli nezapojovat žáky prvních ročníků, neboť se technice čtení teprve učí a své čtenářské preference ještě hledají. Také by pro ně bylo velmi náročné přečíst si samostatně celý dotazník, takže by dotazník musel mít jinou podobu než pro ostatní ročníky a obtížně bychom následně porovnávali získaná data.

### 4.2 Průběh šetření

Žáky jsme s dotazníky kontaktovali během konce února. Polovinu škol jsme navštívili osobně a druhou polovinu dotazníků jsme distribuovali před známé, kteří ve škole pracují, takže trvalo delší dobu, než se nám dotazníky vrátily zpět. Kolegové však vždy zaznamenali datum vyplňování. Zadávání u všech respondentů bylo stejné, přestože polovinu dotazníků jsme zadávali my a zbylou polovinu kolegové. Časový rozptyl vyplňování dotazníků na jednotlivých školách byl dva týdny. Vliv na výsledky by to však mít nemělo, protože se v dotazníku ptáme pouze na obecné informace a informaci o uplynulém pololetí. Jeden z dotazníků nebyl dokončen, proto jsme ho museli vyřadit. V prezentaci výsledků tak budeme pracovat s 312 správně vyplněnými dotazníky.

### 4.3 Výzkumná metoda

Tento výzkum je orientován kvantitativně, proto jsme ke stanovení odpovědí na výzkumné otázky zvolili výzkumnou metodu námi vytvořeného nestandardizovaného dotazníku. Chrástka (2016, s. 159) ho definuje jako: „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá.*“

K této volbě jsme přistoupili především kvůli časové výhodnosti, protože lze v krátkém časovém intervalu oslovit velký počet respondentů od kterých získáme množství přesně vyhodnotitelných dat.

Papírovou formu dotazníků jsme zachovali zejména z důvodů vyplňování dětmi z celé třídy najednou. Pokud bychom chtěli vytvořit elektronickou verzi dotazníku, museli bychom zařídit, aby se v počítačové učebně školy vystřídali během krátké doby všichni žáci z druhých až pátých tříd. Navíc počítačové učebny jsou většinou koncipované na výuku s polovinou třídy, takže by organizace vyplňování takovéto formy dotazníku zbytečně složitá a školu by nadbytečně zatížila. Je pravdou, že papírová forma dotazníku není příliš ekologická a delší dobu trvá zpracovat data, ale pro dotazování dětských respondentů se zdá být vhodnou volbou.

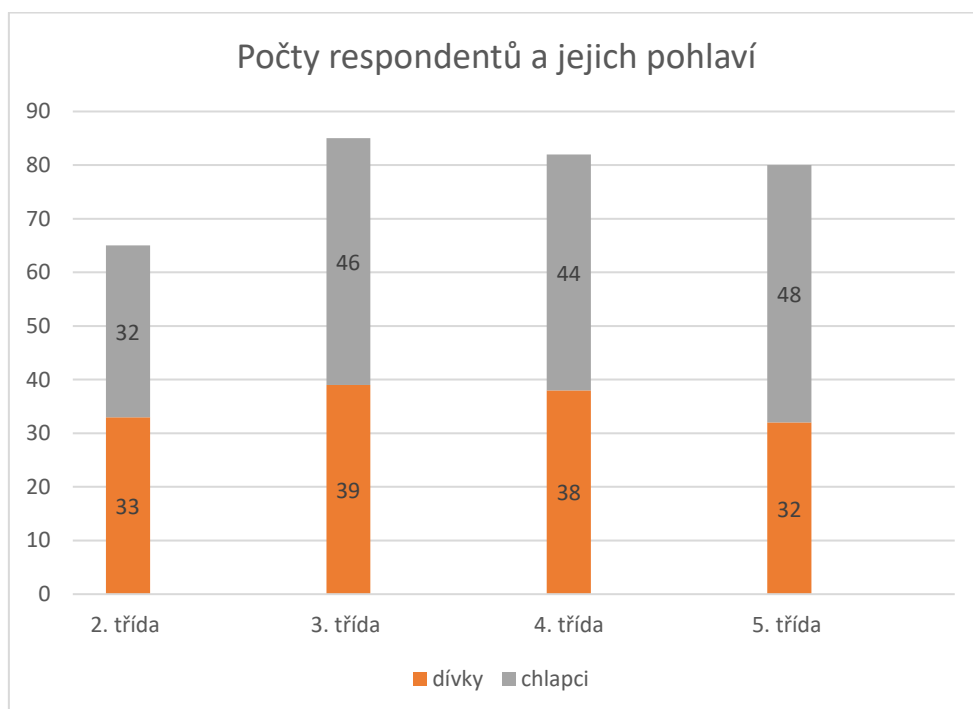
Dotazník jako takový byl sestaven ze třinácti otázek. Pokud bychom rozdělili otázky podle formy požadované odpovědi, pak jsme otázky rozdělili takto: Devět otázek má povahu tzv. uzavřených otázek, což znamená, že respondent může vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí. Tři otázky jsme koncipovali jako otázky polouzavřené, kde měl respondent vybrat jednu nebo více z nabízených odpovědí a pro případ, že by objevil nějakou další možnost, která se mezi nabízenými odpověďmi neobjevila, mohl vybrat odpověď *jiná*. Jedna otázka byla otevřená a respondent měl dopsat číslici. Dále lze otázky otevřené dělit do tří kategorií, kterými jsou výběrové, výčtové a stupnicové odpovědi. V našem dotazníku se objevují otázky výběrové a výčtové. Výběrová položka je taková, u které je respondentovi předloženo několik možností, mezi kterými si má vybrat jednu. Je důležité, aby odpovědi byly vyčerpávající, ale ne příliš početné. Výčtovou položkou chápeme takovou, kde má respondent vybrat větší množství odpovědí a jejich počet je buď neomezen, nebo určen v zadání otázky. (Chrásky, 2016, s. 161).

Strukturou byl dotazník rozdělen do pěti pomyslných baterií. První baterii tvoří demografické údaje o respondentovi, což jsou tzv. kontaktní otázky. Druhá baterie zjišťuje frekvenci čtení a počet přečtených knih za měsíc. Třetí baterie mapuje oblasti získávání knih. Čtvrtá baterie je rozdělena částečně baterií pátou, a to z důvodu délky otázky a rozložení otázek na stránce. Zabývá se zmapováním socializačních prostředí respondenta – knihovny, rodiny a školy. Pátá baterie zkoumá vlivy při výběru knihy a faktory ovlivňující výběr knihy. Na konci dotazníku je umístěna kontrolní otázka na počet přečtených knih za uplynulé pololetí, která má za cíl ověřit počet přečtených knih za měsíc. Tuto otázku řadíme také do druhé baterie. Kontrolní otázky podle Chrásky (2016, s. 159) „*mají za úkol prověřit věrohodnost zjišťovaných údajů*“.

## 5 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Na následujících stranách uvedeme výsledky výzkumného šetření seřazené do baterií, o kterých jsme se zmiňovali v kapitole Výzkumná metoda. Pokud použijeme výraz „žáci“ budeme tím myslet žáky 2. až 5. tříd základních škol, kteří se výzkumu zúčastnili.

**Položka č. 1 až 3: Jsi dívka nebo chlapec? Kolik je ti let? Do kterého ročníku (třídy) chodíš?**

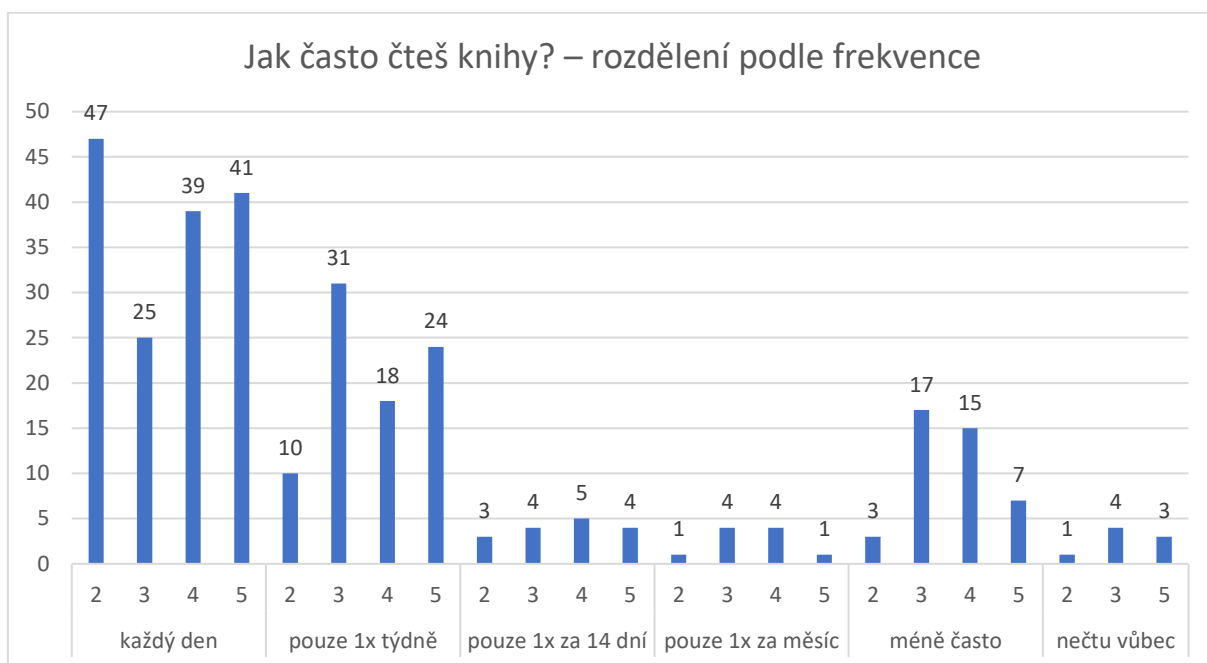


Graf 1 – Počty respondentů a jejich pohlaví

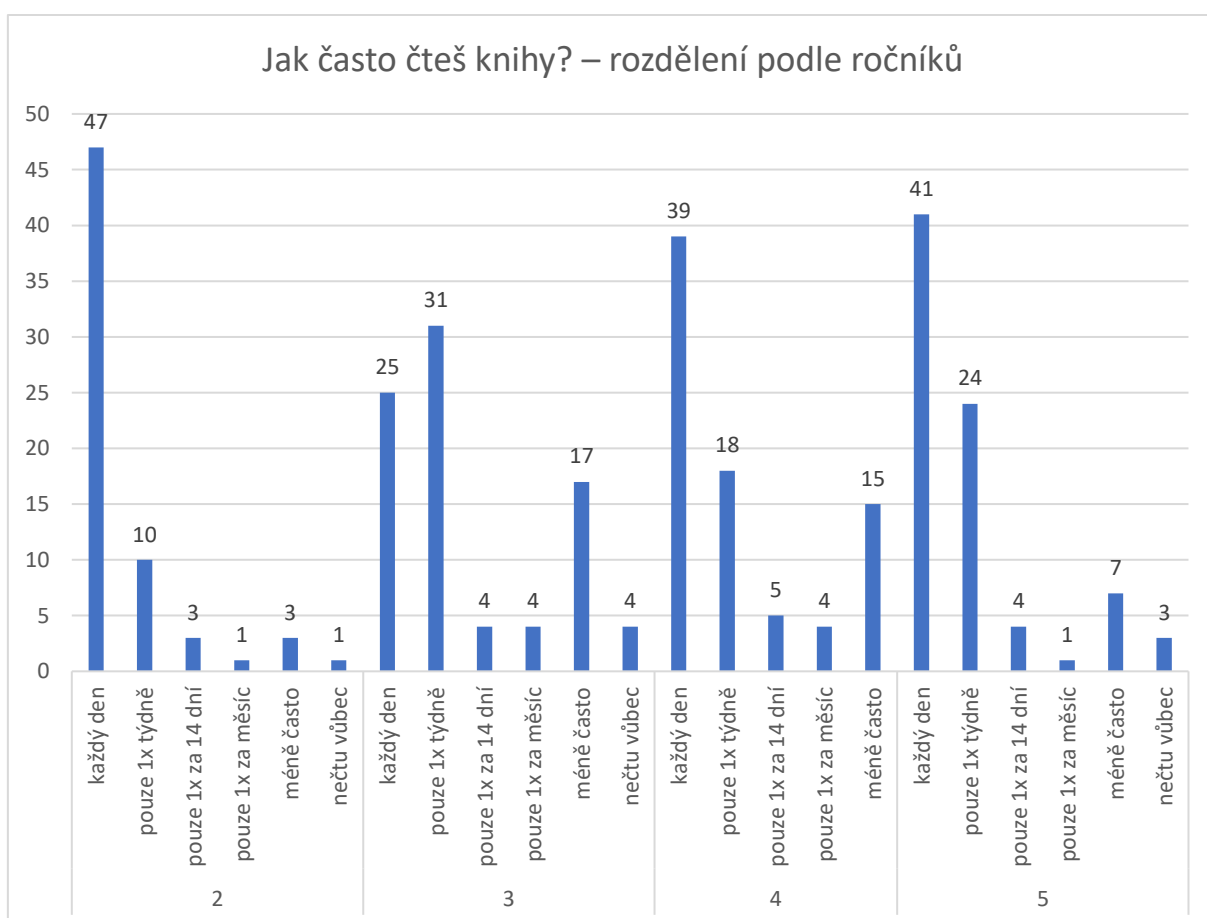
V první a třetí položce našeho dotazníku jsme zjišťovali, jakého jsou respondenti pohlaví a jaký ročník základní školy navštěvují. Z grafu č. 1 je patrné, že zapojení jednotlivých ročníků je téměř vyrovnané, pouze žáků druhých tříd je méně než ostatních. To je možná způsobeno málo početnou druhou třídou z Valašského Meziříčí, která v době vyplňování dotazníků čítala pouze deset ze třinácti dětí, které třídu běžně navštěvují. Respondenti se pohybovali ve věkovém rozmezí od 7 do 12 let.

Pokud bychom porovnali celkové množství žáků podle genderu, zjistíme, že chlapců se zúčastnilo o 28 více. Tato situace je na základních školách běžná. Podle zprávy MŠMT (2013) navštěvuje základní školy 51,6 % chlapců a 48,4 % dívek. Celkově se zapojilo 142 dívek a 170 chlapců. Poměr zapojených dívek a chlapců je však až na 5. ročník celkem vyrovnaný.

#### Položka č. 4 : Jak často čteš knihy (kromě školních učebnic)?



Graf 2 – Frekvence čtení knih – rozdělení podle frekvence



Graf 3 – Frekvence čtení knih – rozdělení podle ročníků

Ve čtvrté položce dotazníku jsme se chtěli od respondentů dozvědět jejich obvyklou frekvenci čtení. Mohli vybírat ze šesti odpovědí, které vidíme v grafu nad tímto textem. Grafy jsme k této otázce vytvořili dva kvůli lepší přehlednosti – pro porovnání mezi jednotlivými ročníky a viditelnosti změn ve frekvenci vzhledem k přibývajícím ročníkům.

Z grafu č.2 je patrné, že nejvíce dětí čte *každý den*. Celkově do této kategorie spadá 152 respondentů (48,7 %). Tuto odpověď zvolilo nejvíce druháků, konkrétně 72 % všech žáků druhých tříd. Může to být způsobeno zadáváním mimoškolní četby jako domácího úkolu, aby se žáci zlepšovali v technice čtení, nebo také to, že respondenti nerozlišili čtení za domácí úkoly v čítankách a slabikářích od čtení mimoškolního, tedy čtení vlastní knihy. Nemuseli si uvědomit, že slabikář a čítanka jsou také učebnice, protože tyto pojmy zatím nerozlišují.

U žáků třetích tříd je častější odpověď *pouze jednou za týden*, což dobře ukazuje graf č. 3. Byla to také druhá nejčastější odpověď (26,6 %) ve všech ročnících. Z rozhovorů s dětmi jsme zjistili, že jim v dotazníku chybí odpověď *několikrát týdně*, protože rozdíl mezi čtením každý den a pouze jednou za týden byl pro některé příliš výrazný. V pořadí třetí se umístila možnost *méně často* (13,5 %). Děti, které nečtou vůbec se objevilo pouze 8. Je pravděpodobné, že přiznání se k nečtenářství může být pro některé žáky těžké, a tak zvolili méně výraznou variantu, kterou se zdá být odpověď *méně často*. Další z možností je, že je po žácích četba, alespoň občasná, vyžadována učiteli.

#### **Položka č. 5: Kolik knih přečteš za měsíc?**



Graf 4 – Počet knih přečtených za měsíc



Graf 5 – Počet knih přečtených za měsíc - podle ročníků

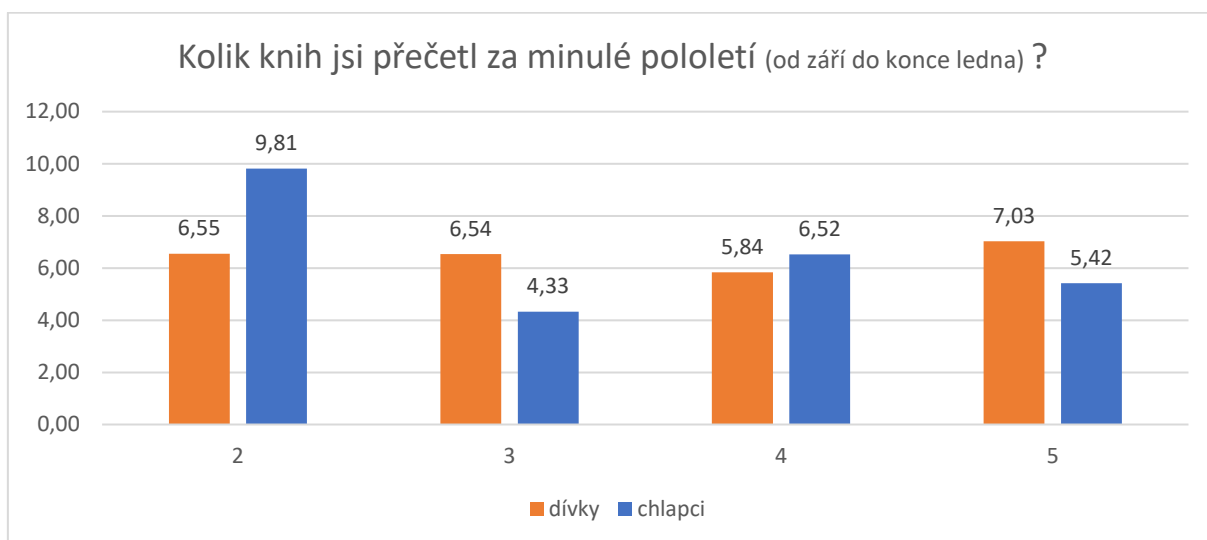
Položka č. 5 měla za cíl zjistit, kolik knih obvykle přečtou respondenti za měsíc. Mohli vybírat z možností *žádná až čtyři a více*. Z rozhovorů s žáky ve druhé třídě vyplynulo, že je pro některé rozsah *žádná a jedna* příliš úzký a potřebovali by doplnit možnost *část knihy*. Někteří se při vyplňování rozhodli, že přečtou obvykle dané knihy větší část, proto jí budou počítat spíše do kategorie *jedna* a jiní měli pocit, že jen přečtená část knihy je příliš málo na to, aby zvolili *jedna*, takže vybrali možnost *žádná*.

Graf č. 4 ukazuje, že nejvíce dětí zvládne přečíst jednu knihu měsíčně (46,5 %). Pokud porovnáme skupinu dětí, které nepřečtou za měsíc žádnou knihu a skupinu těch, které zvládnou přečíst tři, čtyři a více knih, zjistíme, že jsou podobně velké. Vášnivých a silných čtenářů dohromady je ve výzkumném vzorku zhruba stejné množství jako nečtenářů.

Množství dětí, které přečtou za měsíc jednu knihu, se s přibývajícími ročníky zvětšuje. Ve třetí třídě to zvládne 46 % dětí. Graf č. 5 nám také ukazuje, že nejvíce silných a vášnivých čtenářů se nachází ve druhém ročníku. Může to být způsobeno výběrem většího množství tenčích knih. Naopak starší děti si mohou vybírat knihy spíše tlustší.

Pokud bychom vzali průměrný počet knih přečtených za měsíc, tak žáci ve druhé třídě přečtou průměrně 2,8 knihy za měsíc a v ostatních ročnících okolo 1,5 knihy za měsíc. Průměrné množství přečtených knih za měsíc v jednotlivých ročnících s ohledem na pohlaví je poměrně vyrovnaný; výjimkou je druhý ročník, kde chlapci (3,3) převyšují počtem přečtených knih za měsíc nad dívkami (2,3), přestože je množství respondentů obou pohlaví ve druhé třídě téměř totožné.

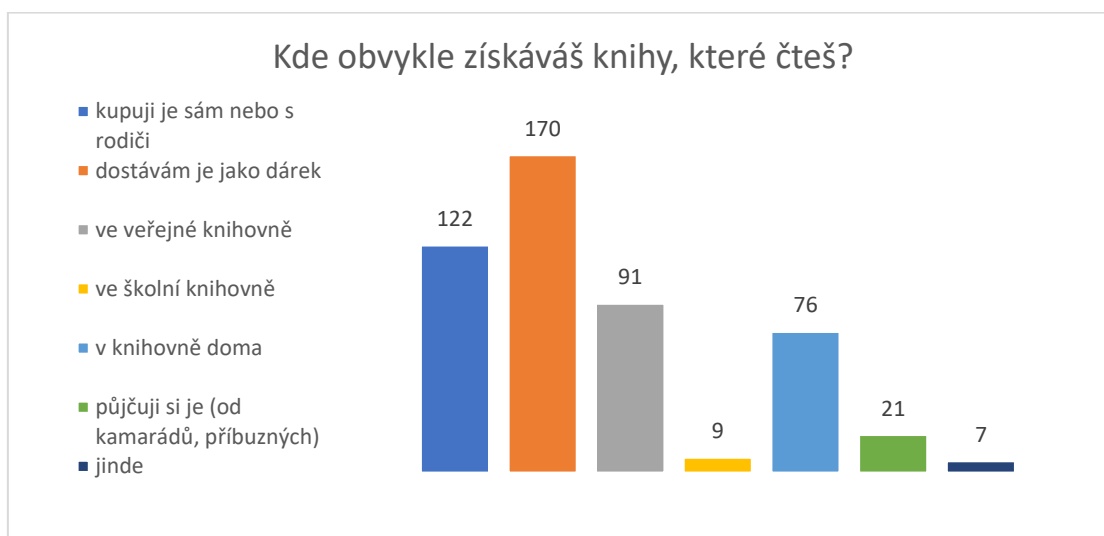
### Položka č. 13: Kolik knih jsi přečetl(a) v minulém pololetí (od září do konce ledna)?



Graf 6 – Průměrný počet knih přečtených za minulé pololetí

Položka č. 13 sloužila jako kontrolní k položce č. 5. Touto položkou jsme chtěli získat přehled o množství knih, které zvládnou přečíst žáci za jedno pololetí. Nejvíce knih přečetli průměrně chlapci ve druhém ročníku, což koresponduje s výsledky, které reprezentuje graf č. 5, kde se mezi žáky druhého ročníku objevilo nejvíce respondentů, kteří zvládnou měsíčně přečíst *tři nebo čtyři a více knih*, což odpovídá kategorii silného až vášnivého čtenáře. Ostatní žáci přečtou průměrně za pololetí něco mezi 5 až 7 knihami, což odpovídá přibližně jedné knize měsíčně. Právě takový počet knih je obvykle po žácích na základních školách požadován jako mimoškolní četba, kterou dokládají zápisy do čtenářských deníků.

### Položka č. 6: Kde obvykle získáváš knihy, které čteš?



Graf 7 – Kde obvykle získáváš knihy, které čteš?

Tato položka měla za cíl zmapovat zdroje získávaných knih u žáků. Respondenti mohli vybírat až dvě možnosti, které nejlépe vystihují jejich obvyklý zdroj knih. Proto součet všech možností nebude odpovídat množství 312 respondentům, ale většímu. Každou možnost však mohli vybrat jen jednou, takže procentuální zastoupení obvyklých zdrojů knih je zachováno.

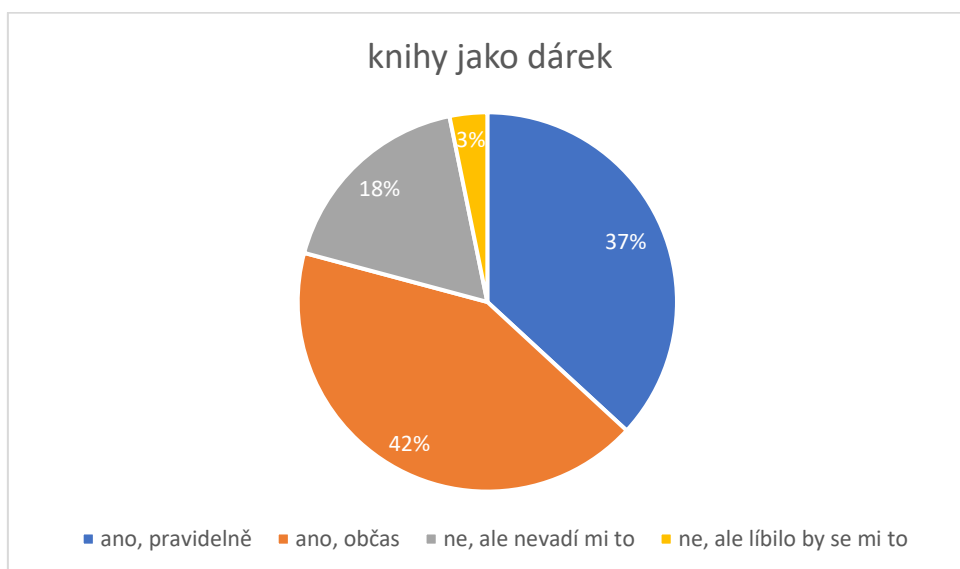
Pokud bychom chtěli zjišťovat četnost využívání konkrétních zdrojů a ne obvyklý zdroj, museli bychom otázku pozměnit a ptát se na každé místo získávání zvlášť, tak jako to udělala Friedlaenderová (2018, s. 154) ve svém výzkumu, kde měli respondenti vybrat v tabulce ke každému zdroji četnost (*nejčastěji, často, občas, nikdy/ téměř nikdy*).

Z grafu je patrné, že nejvíce dětí získává knihu jako dárek nebo je nakupuje. Obdarovávání dětí knihami je jeden ze způsobů, jak chtějí rodiče obvykle podpořit čtenářství svých dětí. Přibližně desetkrát více dětí získává knihy ve veřejné knihovně než ve školní. Může to být způsobeno nedostatečnou informovaností o knihovně ve škole, nebo tím, že mnoho škol svou vlastní knihovnu nemá. Častěji se objevují tzv. poličky s knihami, které jsou obvykle sdílené mezi děti jedné nebo více tříd. Dalším z faktorů, které mohou nahrávat veřejné knihovně, je mnohem větší výběr knih různých žánrů, délek, témat i vhodnosti pro určité věkové kategorie.

Volbu *jiná* využilo celkem 7 respondentů, kteří napsali, že získávají knihy stahováním do čtečky, čtou je na počítači (2), objednávají je přes e-shop a objednávají přes brožury nových titulů od konkrétních nakladatelství (2). Tyto brožury jsou dětem poskytovány přes školu a většinou obsahují knižní novinky a trendy. Jedna z vyučujících respondentů při rozhovoru uvedla, že tyto brožury s žáky občas společně prochází, aby je motivovala k výběru nové knihy.



### Položka č. 8: Dostáváš knihy jako dárek?

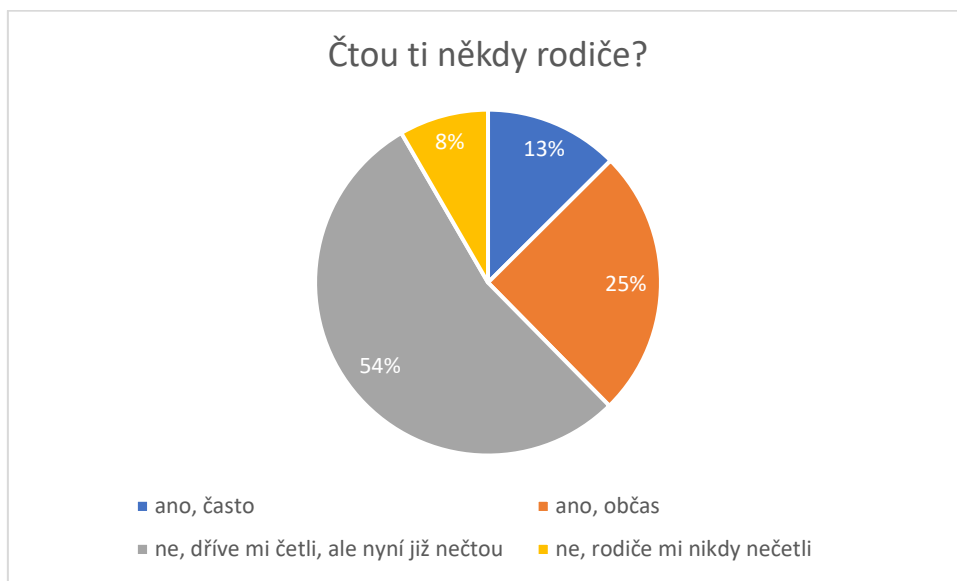


Graf 8 - Dostáváš knihy jako dárek?

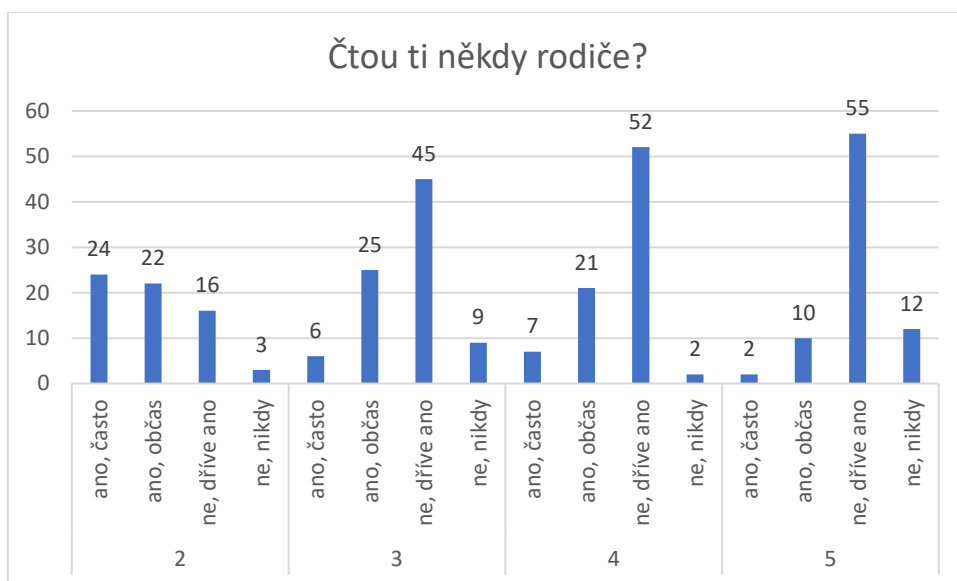
Tato položka měla doplňovat informace o zdrojích získávání knih a zároveň mapovat podporu čtení ze strany rodiny. Do nabídky odpovědí jsme kromě zhodnocení faktu, jestli knihy dostávají a jak často, zahrnuli také hodnotící škálu pokud knihy nedostávají (*ne, ale líbilo by se mi to*). Zajímavé informace bychom mohli také získat, pokud bychom hodnotící škálu připojili i k odpovědi *ano*. Mohli bychom se například dozvědět, kolik dětí dostává knihu a tato skutečnost se jim nelíbí. Což by bylo potřebné rozebrat s konkrétními respondenty nejspíše v rozhovoru, z jakého důvodu s takovým dárkem nejsou spokojeni. Důvody by se mohli různit od nevhodného výběru knihy pro konkrétní dítě až po nechut' dítěte ke čtení, kterému takový dárek připadá zbytečný.

Knihu jako dárek dostává alespoň občas 79 % dětí, což se shoduje s informacemi z grafu č. 9. V něm 170 respondentů (54 %) vybralo darování knih jako svůj primární nebo sekundární zdroj knih, z čehož vyplývá, že jako svůj hlavní zdroj zisku knih je to pro většinu dětí, které vybrali možnost *ano, pravidelně* a část z těch, kteří vybrali *ano, občas*. Ti zřejmě získávání knih jako dárku doplňují ještě jiným zdrojem. Přibližně 21 % dětí knihu jako dárek nedostává nikdy, z čehož 3 % dětí by se tento dárek líbil.

## Položka č. 8: Čtou ti někdy rodiče (maminka nebo tatínek)?



Graf 9 – Čtou ti někdy rodiče (maminka nebo tatínek)?



Graf 10 – Čtou ti někdy rodiče? – rozdělení podle ročníků

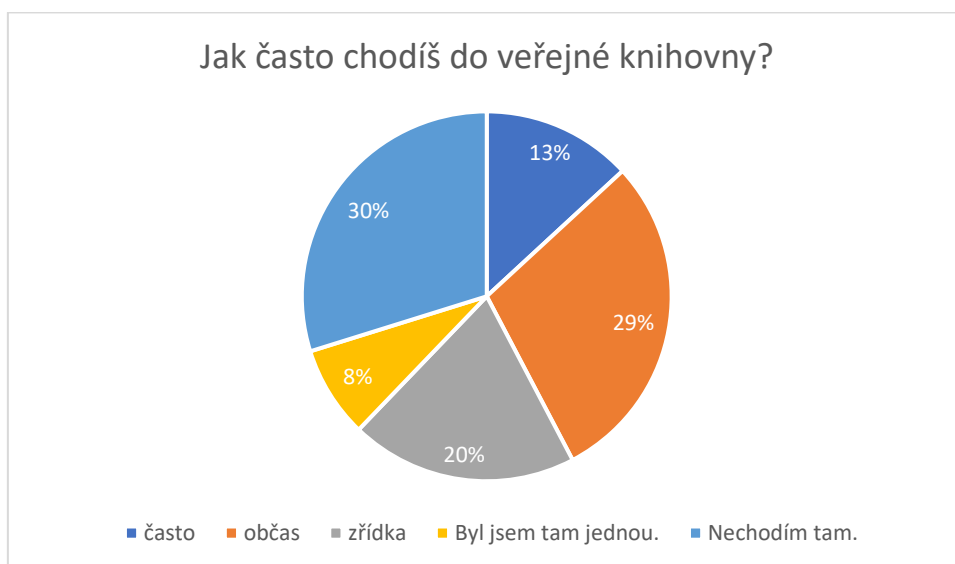
Tato položka měla mapovat čtenářskou socializaci v rodině. Respondenti mohli vybrat z možností, které nebyly přesně časově omezené: *ano, často (pravidelně)* nebo *ano, občas*. Pro některé děti může pravidelné předčítání rodiči znamenat předčítání každý den nebo každý týden, ale také to může znamenat pravidelné předčítání jednou měsíčně a občasné předčítání být nepravidelné. Dále mohli vybírat z možností *ne, dříve mi četli, ale nyní už mi nečtou* nebo *ne, rodiče mi nikdy nečetli*.

Pouze 8 % z celkového počtu respondentů nebylo nikdy předčítáno. Na grafu č. 12 je hezky vidět rostoucí tendence dětí, kterým dříve rodiče četli, ale nyní už ne. Je patrné, že se

množství respondentů přesunulo mezi druhým a třetí ročníkem z kategorie *ano často* a *ano, občas* do kategorie *dříve mi četli*. Postupný úbytek dětí, kterým je předčítáno je pochopitelný, protože se zlepšující se technikou čtení přechází předčítání z rodičů postupně na samostatné čtení dětí.

Rodiče by však měli myslet na to, že pokud přestanou předčítat příliš brzo, než si dítě zvládne techniku čtení pořádně osvojit, může mu to uškodit. Dítě se totiž soustředí na techniku čtení spíše než na příběh, a tím může jeho zájem o čtení klesnout. (Prázová, 2014)

### Položka č. 7: Jak často chodíš do veřejné knihovny?



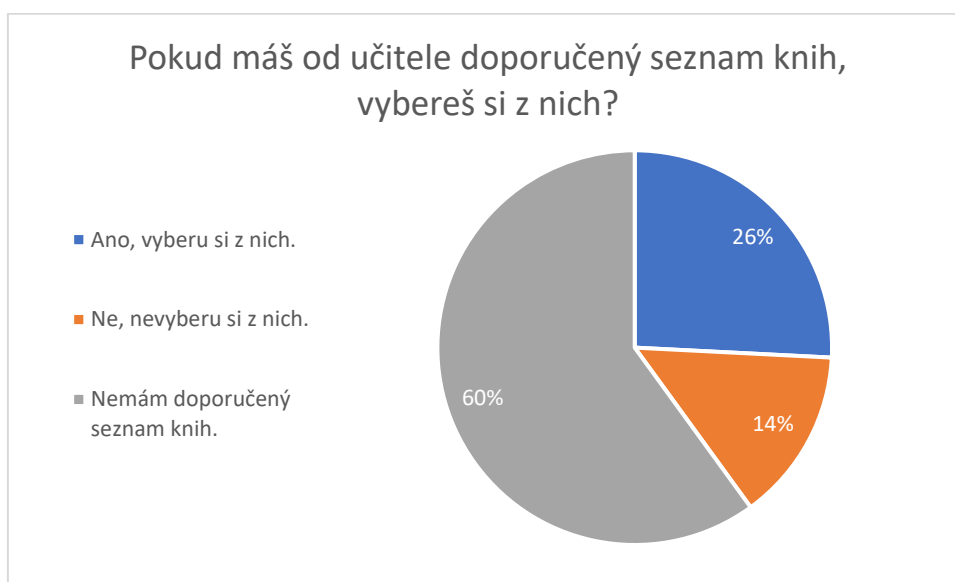
Graf 11 – Jak často chodíš do knihovny?

V položce č. 7 jsme se respondentů ptali na to, jak často chodí do veřejné knihovny a snažili jsme se zmapovat jejich obvyklou frekvenci návštěvnosti. Za pravidelné návštěvníky se dají považovat ti, kteří tam chodí *často* (minimálně 1–2x za týden) a ti, kteří ji navštěvují *občas* (1–2x za měsíc). Do skupiny pravidelných návštěvníků knihovny bychom mohli zařadit celkově 42 % dětí, z nichž větší část chodí do knihovny alespoň jedenkrát měsíčně.

Skupina dětí, která navštěvuje knihovnu *zřídka* (1–2x za půl roku a méně), ji pravděpodobně navštěvuje ne z vlastní potřeby, ale z potřeb vnějších. Těmi může být povinná četba určité knihy, kterou nevlastní a nemají potřebu si ji zakoupit, zpracovávání úkolu do školy, nebo právě při návštěvě knihovny se školou. Také se může jednat o dítě, které navštěvuje školní knihovnu, která je mu množstvím a výběrem knih dostačující, a tak nemá potřebu navštěvovat už knihovnu veřejnou.

Bylo by zajímavé zpracovat podněty a důvody dětí, které spadají do skupin navštěvujících knihovnu méně než jedenkrát za půl roku. A zejména těch, kteří v knihovně byli pouze jednou (8 %). Znat důvod, proč se jejich návštěva v knihovně už neopakovala by pomohl knihovně zvýšit návštěvnost. 30 % dětí knihovnu nenavštěvuje vůbec. Důvody, proč nenavštěvují veřejnou knihovnu, nemusejí být zrovna nečtenářství jedinců, ale jak ukázal graf č. 7, mohou knihy ke čtení získávat jako dárek, nebo je nakupovat sami nebo s rodiči. To potvrzuje také výzkum Friedlaenderové (2018, s. 123), která se na otázku, proč nechodí do veřejné knihovny, ptala respondentů ve věku 9–19 let, kteří ji vůbec nenavštěvují. Nejčastější odpovědi byly, že mají děti jinou zábavu, prostě se jim tam nechce, nemají zájem o knihy a také, že knihy získávají jinde.

**Položka č. 10: Pokud máš od učitele doporučený seznam knih, vybereš si z nich?**



Graf 12 - Pokud máš od učitele doporučený seznam knih, vybereš si z nich?

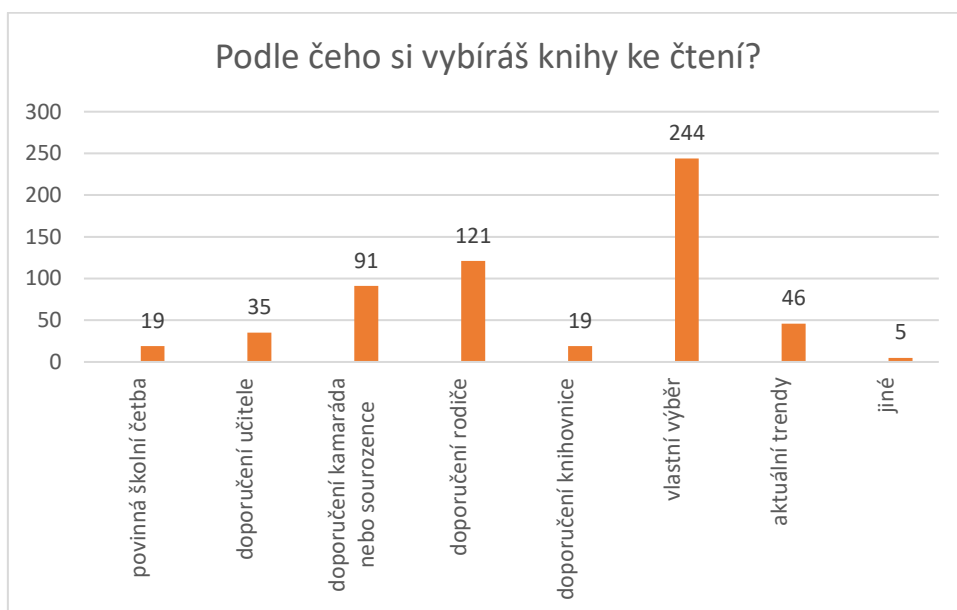
Uvedenou otázkou jsme se snažili od respondentů zjistit, zda jim jejich učitel doporučuje knihy formou seznamu a zda si z něj dokáží vybrat. Graf č.12 ukazuje, že větší část žáků doporučený seznam knih od učitele nemá. Výsledky ale mohou být zkreslené, protože odpovědi žáků ze stejné třídy se někdy lišily. Někdy neodpovídaly ani informacím z rozhovoru s jejich třídní učitelkou nebo učitelem. Většina učitelů totiž dle rozhovorů žádný seznam doporučených knih nedělá, přestože mimoškolní četbu nějakým způsobem zadává. Seznam doporučených knih zadávají pouze tři z dotázaných 16 učitelů. Byli to učitelé pátého a třetího ročníku. Seznam si netvořili sami, využili k těmto účelům seznam projektu Čtení pomáhá

a seznam doporučených knih pro žáky určitého věku. Celkem 26 % respondentů si podle seznamu vybere, mohou ale považovat za seznam i knihy které učitel doporučí, vyjmenovává je ústně třeba jako tipy na čtení, nebo si knihy žáci vzájemně doporučí při diskusi.

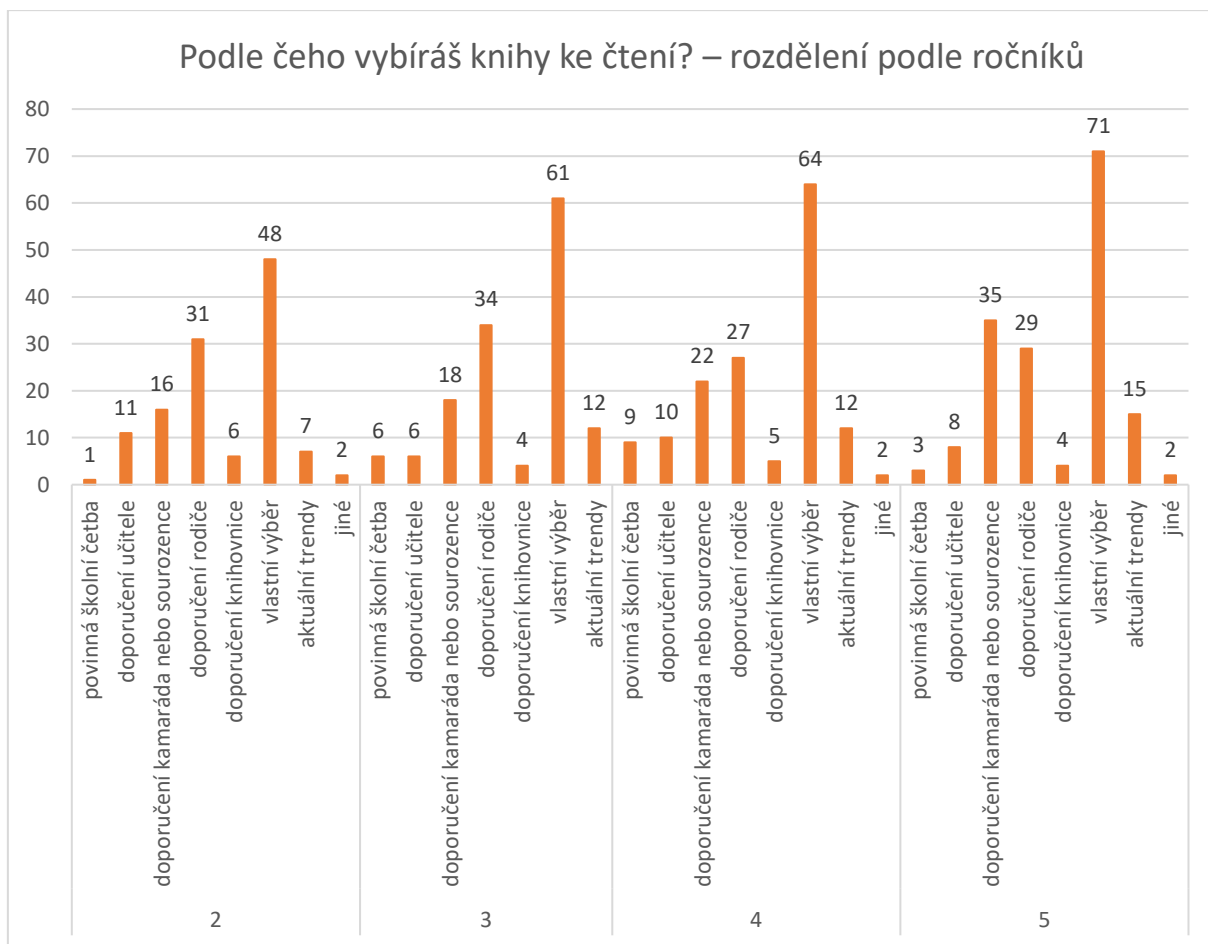
Téměř všichni z učitelů, podle rozhovorů knihy nějakým způsobem žákům doporučují. Pouze jedna učitelka přímo uvedla, že knihy nedoporučuje, ale zároveň po žácích vyžaduje povinnou četbu. Nejčastěji učitelé uváděli, že si knihy ve třídě doporučují vzájemně žáci mezi sebou například při referátech o knihách, které přečetli.

Pokud bychom měli vypíchnout zajímavé způsoby doporučování knih a podpory čtení u dětí, tak zmiňovali učitelé například půlroční hru bingo 5x5 políček sestavené z jmen autorů a názvů knih (5. třída), nebo každý měsíc pořádají výstavu knih v lavicích toho, co kdo čte a vzájemně si knihy mezi sebou doporučují (2. třída). Jedna učitelka (2. třída) dokonce uvedla, že žákům doporučuje knihy individuálně přímo při návštěvách knihovny podle individuálních čtenářských dovedností, zájmů a oblíbených témat. Takže přístupy učitelů k doporučování knih se velmi liší na škále od nedoporučování až po individuální doporučování jednotlivým dětem.

#### **Položka č. 9: Podle čeho si vybíráš knihy ke čtení?**



Graf 13 – Vlivy při výběru knihy

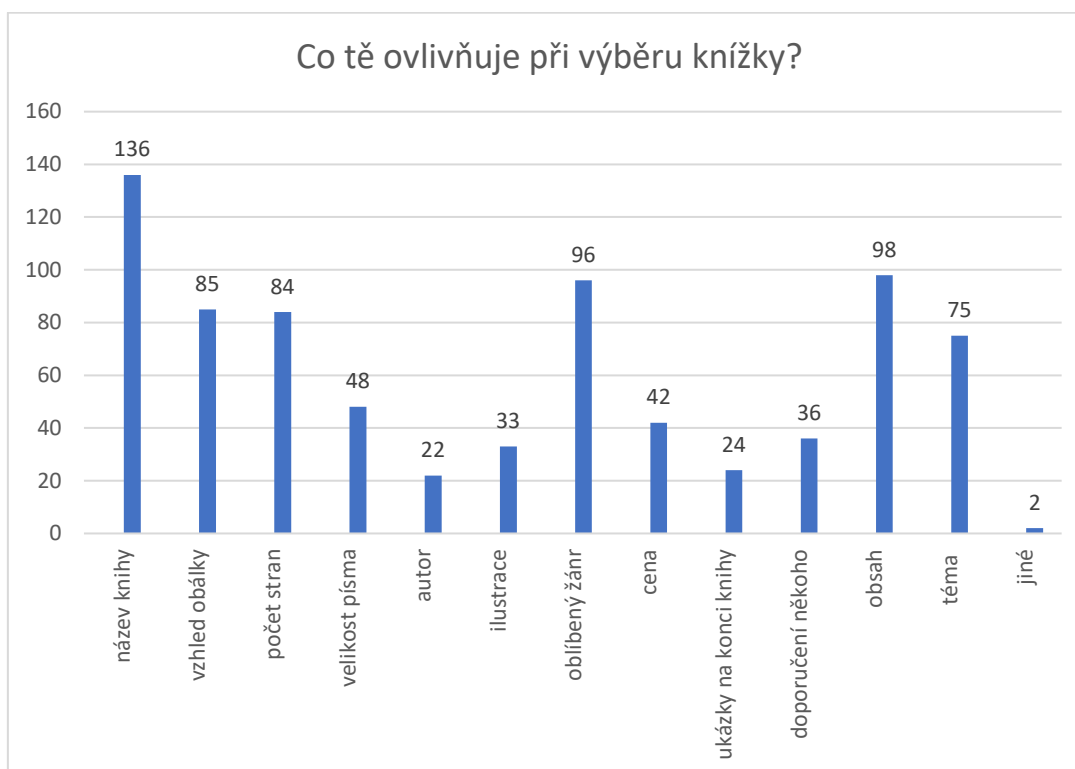


Graf 14 – Vlivy při výběru knihy – rozdělení podle ročníků

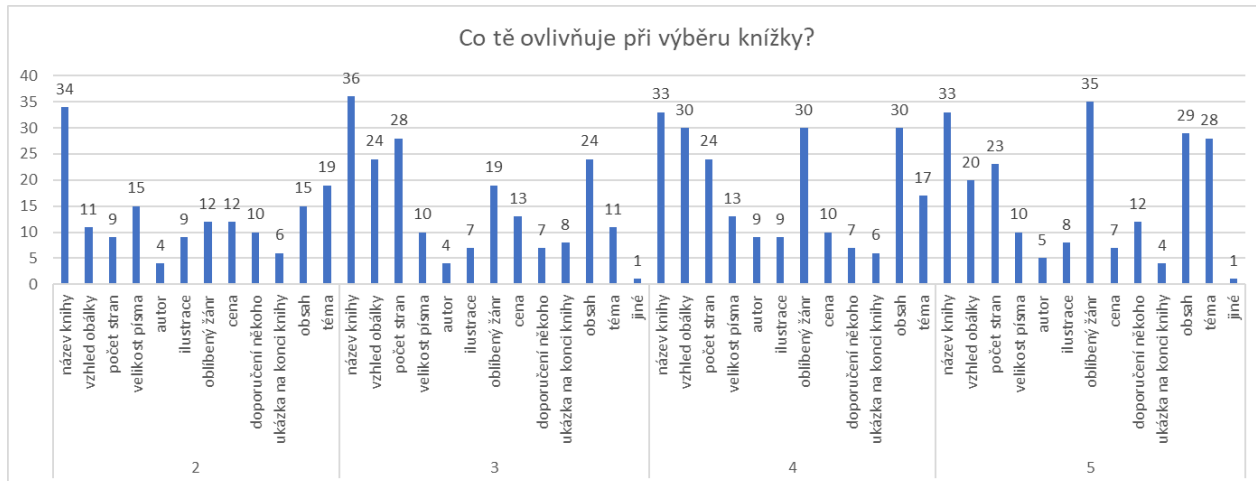
V položce č. 9 nám šlo především o to, zmapovat vlivy při výběru knih. Při výběru knihy nás mohou ovlivňovat některé vnější vlivy, jako jsou v tomto případě nutnost přečíst knihu kvůli zařazení do povinné četby, doporučení nebo popularita knihy nebo jejího tématu. Povinnou četbu našim respondencím, podle rozhovorů s jejich učiteli, zadávají pouze 4 z 16 učitelů. V této otázce mohli vybrat respondenci až tři možnosti, z tohoto důvodu neodpovídá součet respondentů u jednotlivých možnostech celkovému počtu 312 respondentů, ale je větší. Přesto mohli každou z možností volit pouze jednou, takže grafy ukazují nejvíce preferované možnosti.

Celkově se podle grafu č. 13 zdá, že nejvíce žáků vybírá knihu dle vlastního výběru (78 %), dále knihy doporučené rodičem (39 %) nebo kamarádem (29 %). U grafu č. 14 můžeme pozorovat rostoucí tendenci a přibývajícím věkem v kategoriích *vlastní výběr*, *doporučení kamarádem*. Ačkoli bychom čekali klesající tendenci doporučení rodiče, tak tato kategorie kolísá v průběhu ročníků jen minimálně. Zajímavá je kategorie ovlivnění aktuálními trendy, která postupně velmi pomalu roste, ale celkově se umístila na čtvrté místo vlivů na výběr knihy. Doporučení učitele má podle grafu č. 13 poměrně malý vliv (11 %).

## Položka č. 11: Co tě ovlivňuje při výběru knížky?



Graf 15 – Kritéria ovlivňující výběr knihy



Graf 16 – Kritéria ovlivňující výběr knihy – rozdělení podle ročníků

Následující položka č.11 je klasickou výtčovou položkou, kde mají respondenti vybrat jednu nebo více odpovědí. V tomto případě mohli zvolit až tři odpovědi, každou však pouze jednou. Opět celkový počet hlasů pro jednotlivé odpovědi neodpovídá v součtu hodnotě 312 respondentů, ale je větší.

Nejdůležitějším kritériem pro výběr knihy podle všech žáků, jak také ukazuje graf č. 15, se zdá být *název knihy* (43,6 %) a dále *obsah* (31,4 %) knihy a *oblíbený žánr* (30,8 %). Pokud

se podíváme na grafu č.16 na hodnocení kritérií výběru dle jednotlivých ročníků, zjistíme, že i tam se na prvním místě jako nejdůležitější kritérium objevuje *název knihy*. Druhé místo už se však podle ročníků různí.

Pro žáky druhého ročníku je tedy nejdůležitější kritérium *název knihy, téma* a na třetím místě se stejným výsledkem, *obsah knihy a velikost písma*. Je pochopitelné, že pro mladší žáky ještě *velikost písma* hraje důležitou roli, ale jak je patrné na grafu v pozdějších letech už toto kritérium nebude tolik rozhodující a nahradí ho kritérium *počtu stran*. Z grafu je ale vidět, že pro žáky druhého ročníku je zásadní *název knihy* a ostatní kritéria se pohybují v podobné úrovni množství hlasů. Nejméně důležité je pro žáky druhé třídy *autor a ukázka na konci knihy*, podobně je tomu tak i v ostatních ročnících.

U žáků ve třetím ročníku se k *názvu knihy* na druhé místo přidal již zmiňovaný *počet stran* a třetí místo opět obsadil *obsah knihy* spolu se *vzhledem obálky*. *Vzhled obálky* je důležitý také pro žáky čtvrtých tříd, v páté třídě ale už toto kritérium nehraje takovou roli.

Starší žáci ve čtvrté třídě vybírají knihu kromě *názvu* zejména podle *vzhledu obálky, oblíbeného žánru a obsahu knihy*; tato kritéria získala dokonce stejný počet hlasů. Nejstarší skupina respondentů, tedy žáci pátých tříd vybírají knihu nejvíce podle *oblíbeného žánru*, až poté podle *názvu, obsahu a tématu*. Zde je vidět, že žáci pátých tříd už znají dobře svůj oblíbený žánr a zejména své preference pro výběr knihy. Kritérium *oblíbeného žánru* má s přibývajícimi ročníky rostoucí tendenci.



## 6 Platnost předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření

V následující kapitole se pokusíme o potvrzení či vyvrácení předpokladů, které jsme si stanovili na začátku tohoto výzkumu. Stejně jako na začátku předchozí kapitoly zabývající se prezentací výsledků připomínáme, že použijeme-li výraz *žáci*, budeme tím mít na mysli žáky 2. až 5. tříd základních škol, kteří byli našimi respondenty.

Kromě toho se budeme v následující kapitole zabývat také hlubší analýzou zjištěných dat, mezi kterými se budeme snažit hledat další souvislosti.

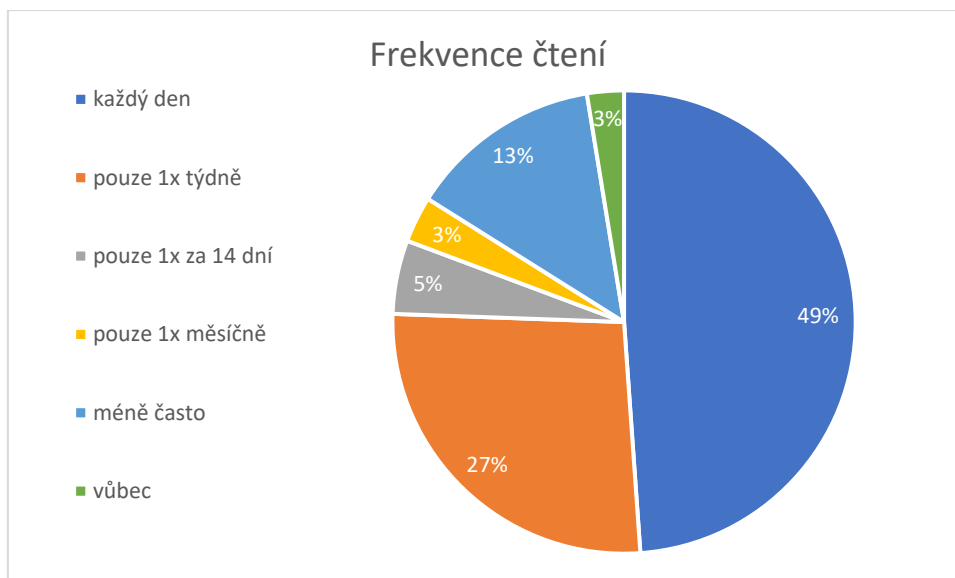
### **Předpoklad č. 1: Dívky čtou více než chlapci.**

Platnost tohoto předpokladu jsme ověřovali na základě položek č. 1 a č. 13, ve kterých jsme se ptali na pohlaví respondenta a počet přečtených knih za uplynulé pololetí. Průměrné počty přečtených knih, které zobrazuje také graf č. 6, ukazují, že více knih přečtou dívky třetích a pátých tříd a chlapci druhých a čtvrtých tříd. Pokud bychom hodnotili tento předpoklad podle průměrného počtu přečtených knih za pololetí, které přečtou všechny zúčastněné dívky (6,24) a všichni zúčastnění chlapci (6,52) je rozdíl mezi množstvím přečtených knih danými pohlavími jen minimální. Z čehož vyplývá, že nelze předpoklad jednoznačně potvrdit ani vyvrátit.

### **Předpoklad se nepotvrdil.**

### **Předpoklad č. 2: Žáci 2. až 5. tříd ZŠ čtou knihy (kromě školních učebnic) alespoň jednou týdně.**

Platnost tohoto předpokladu jsme ověřovali položkou č. 4. V této položce dělíme respondenty do šesti skupin na základě frekvence jejich obvyklého čtení. Na skupinu dětí, které si čtou *každý den* (49 %), těch, které čtou *pouze jednou za týden* (27 %), těch, které čtou *pouze jednou za měsíc* (3 %), těch, které čtou *méně často* (13 %) a těch, které *nečtou vůbec* (3 %). Z grafu je jasné vidět, že největší skupinu tvoří ty, které čtou denně.



Graf 17 - Frekvence čtení - celkově všech respondentů

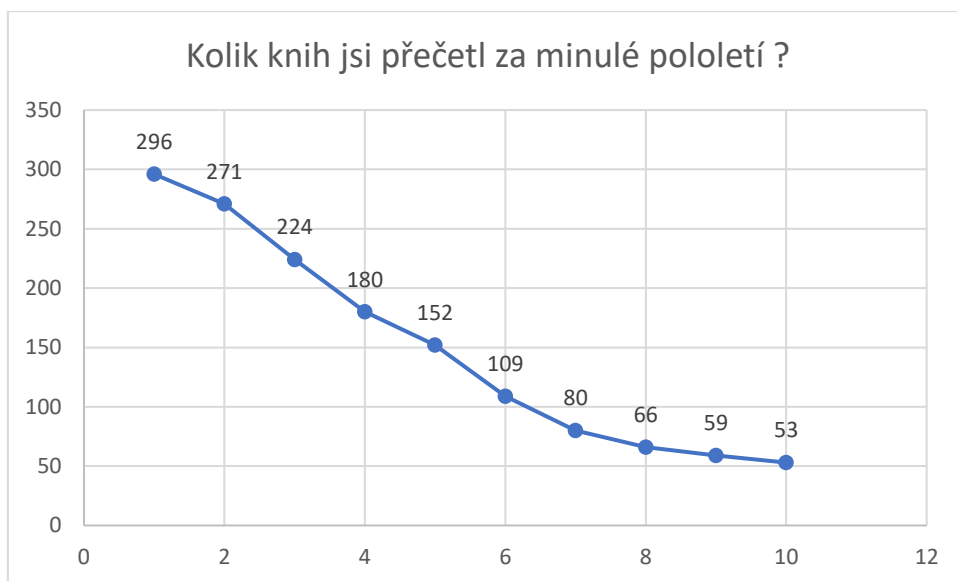
### **Předpoklad se potvrdil.**

#### **Předpoklad č. 3: Žáci 2. až 5. tříd ZŠ přečtou za pololetí 5 knih.**

K vyvrácení či potvrzení tohoto předpokladu použijeme data z položky č. 13. Z jednotlivých odpovědí respondentů na otevřenou otázku kolik přečetli knih za minulé pololetí (od září do konce ledna) jsme vytvořili průměr pro dané ročníky. Žáci ve druhé třídě přečtou průměrně 8 knih za pololetí, což je nejvíce ze všech ročníků. Toto množství může být způsobeno četbou vícero tenčích knih, které jsou pro tento věk a čtenářské dovednosti obvyklé. Žáci třetího ročníku přečtou ze všech žáků průměrně za pololetí nejméně knih. Toto nízké číslo je způsobeno zejména malým množstvím přečtených knih u chlapců ve třetích ročnících. Protože dívky ve třetích ročnících přečtou 6,5 knih za pololetí a chlapci pouze 4,3, což neodpovídá ani jedné celé knize na měsíc, která bývá stanovena jako minimální počet mimoškolní četby. Ve čtvrtém a pátém ročníku je průměrný počet přečtených knih vyrovnaný. Pokud bychom se na to podívali z hlediska genderu, tak ve čtvrtých třídách čtou více chlapci a v pátých třídách více děvčata. Podmínkou pro splnění předpokladu bylo však přečtení alespoň 5 knih za pololetí, což s průměrným výsledkem splňují všechny ročníky.

Pokud bychom tuto podmínku přečtení alespoň 5 knih za pololetí přenesli na jednotlivé respondenty, splnilo by ji pouze 152 dětí (48,7 %). Toto množství respondentů však nepřesahuje ani polovinu, což nestačí pro potvrzení předpokladu. Z grafu č.18 je patrné, že se ve vzorku nachází velké množství respondentů, kteří přečtou alespoň jednu knihu za pololetí (296 žáků)

a malé množství těch, kteří zvládnou přečíst alespoň 10 knih (53 žáků) za pololetí, což by znamenalo, že by přečetli dvě knihy měsíčně. Z grafu také vyplývá, že 16 dětí nepřečte za půl roku žádnou knihu.



*Graf 18 - Počty respondentů a jejich minimální množství přečtených knih*

**Předpoklad se nepotvrdil.**

**Předpoklad č. 4: Žáci 2. až 5. tříd ZŠ si nejčastěji knihy kupují nebo půjčují ve veřejné knihovně.**

Tento předpoklad se skládá ze dvou tvrzení, které lze buď potvrdit nebo vyvrátit. Abychom toto tvrzení mohli vyhodnotit, použijeme k tomu získaná data z položky č. 6, kde jsme se snažili zjistit zdroje, ze kterých žáci získávají knihy. Jelikož si mohli respondenti vybrat nejvýše dvě možnosti, mohli tudíž zvolit primární i vedlejší zdroj knih. Můžeme tedy zdroje knih rozdělit do tří skupin na hlavní, vedlejší a zanedbatelné. Do těch hlavních nejčastějších spadá získání knihy darem (54,5 %) a nakupování knih (39 %). Do skupiny vedlejších zdrojů by patřilo půjčování knih ve veřejné knihovně (29 %), vybírání knih z domácí knihovničky (24 %) a zanedbatelným zdrojem se zdá být půjčování knih od kamarádů a příbuzných (7 %), půjčování knih ve školní knihovně (3 %) a jiné varianty zdrojů, které uvedlo pouze 7 žáků (2 %).

**Předpoklad se potvrdil jen částečně.**

### **Předpoklad č. 5: Intenzita předčítání rodičů postupně klesá s přibývajícím rokem dítěte.**

Další předpoklad jsme ověřovali pomocí položky č. 12, kde jsme se respondentů ptali na to, zda jim rodiče, nebo alespoň jeden z nich někdy předčítají. Mohli si vybrat ze čtyř různých odpovědí, proto je také můžeme rozdělit do čtyř skupin. Na ty, kterým je předčítáno *často* (13 % žáků), ty, kterým je předčítáno alespoň *občas* (25 %), ty, kterým *bylo předčítáno, ale už v této chvíli není* (54 %) a ty, kterým *nikdy předčítáno nebylo* (8 %). Z rozdělení respondentů do skupin podle frekvence předčítání můžeme vidět, že je nyní předčítáno 38 % žákům a není předčítáno 62 %.

Pokud bychom se podívali na postupné změny s přibývajícím ročníkem, jak ukazuje graf č. 10, zjistili bychom, že největší proměna probíhá mezi druhým a třetím ročníkem. Tam se ze dvou téměř rovnocenných skupin dětí, kterým je předčítáno *často* a *občas* přesune velká část respondentů ze skupiny *často* a přerozdělí se do skupin *občas*, ale hlavně do skupiny *nyní již ne*, čímž se skupina *nyní již ne* stane ve třetím ročníku největší ze všech čtyř skupin odpovědí. Tento velký skok mezi druhým a třetím ročníkem si vysvětlujeme zlepšujícími se dovednostmi dítěte, které je už schopno číst podstatně více samostatně. Z poklesu průměrného množství přečtených knih mezi druhým (8,2 knihy za pololetí) a třetím ročníkem (5,4 knihy za pololetí) vidíme, že samostatně čtou žáci o dost pomaleji.

Mezi třetím a čtvrtým ročníkem je klesající tendence předčítání podobná, tentokrát se přesouvají do skupiny *nyní již ne* také děti ze skupiny *občas*. V pátém ročníku klesající tendence předčítajících rodičů opět pokračuje. V pátém ročníku je pouze 15 % dětí, kterým rodiče stále předčítají alespoň *občas*; v porovnání s druhým ročníkem, kdy je takových dětí 71 % je vidět značný pokles. Zaměříme-li se pouze na porovnání dětí, kterým je předčítáno alespoň *občas* v jednotlivých ročnících, potvrdíme si klesající tendenci předčítání. Ve druhém ročníku je předčítáno alespoň *občas* 71 % dětem, ve třetím ročníku 37 % dětem, ve čtvrtém ročníku 34 % a v pátém ročníku pouze 15 % dětem. Úbytek předčítajících rodičů vzhledem k rostoucímu věku dětí je tedy zcela viditelný.

**Předpoklad se potvrdil.**

**Předpoklad č. 6: Mladší žáci (2. a 3. třída) jsou při výběru nejčastěji ovlivnění doporučením rodiče a starší žáci (4. a 5. třída) si vybírají knihy dle svého výběru.**

Tento předpoklad se stejně tak, jako předpoklad č. 4 skládá ze dvou tvrzení, které lze buď potvrdit nebo vyvrátit; k tomu jsme využili získaných dat z položky č. 9, kde jsme se snažili zmapovat vnější vlivy, které ovlivňují děti při výběru knihy. Respondenti si mohli vybrat nejvýše tři odpovědi. Z celkového hodnocení vyplynulo, že největší množství žáků si vybírá knihu na základě svého *vlastního výběru* (78 %) a nebo dá na *doporučení rodiče* (39 %).

Můžeme se na tyto vlivy podívat i z hlediska rozdělení žáků na mladší a starší podle ročníku, který navštěvují. Mladší žáci navštěvující druhou a třetí třídu nejvíce vybírají knihy podle *svého výběru* a až na druhém místě *podle doporučení rodiče*. Z čehož vyplývá, že si své čtenářské preference budují samostatně, ale stále je pro ně názor rodiče platný. Velkému množství z nich (ve 2. třídě 71 % dětí a ve 3. třídě 37 % dětí) stále předčítají rodiče, a tak je jejich vliv na četbu pochopitelný. U starších žáků navštěvujících čtvrtou a pátou třídu je skupina dětí vybírající *dle vlastního výběru* ještě větší než u dětí mladších. Konkrétně si knihu podle vlastního výběru volí 73 % mladších žáků a 86 % starších.

Zároveň se u starších žáků postupně mění poměr vlivu, který se nachází na druhém místě. U žáků čtvrtých tříd zde ještě lehce převažuje vliv rodiče, který doplnil poměrně silný vliv vrstevníků, tedy kamarádů a sourozenců. Tento vliv vrstevníků v pátém ročníku přeroste vliv rodiče a umístí se na druhé místo vlivů, kterým podléhají žáci při výběru knihy. Porovnáme-li množství žáků pátých ročníků, kterým je ještě předčítáno s množstvím žáků, kteří vybrali možnost vlivu rodiče, dostaneme poměr 12 ku 29 žákům, z čehož vyplývá, že na některé děti mají rodiče vliv při výběru knihy i poté, co už jim přestali předčítat. Může to být způsobeno velkým množstvím dětí, které dostanou knihu jako dárek právě od rodičů.

**Předpoklad se potvrdil jen částečně.**

**Předpoklad č. 7: Mladší žáci (2. a 3. třída) nejčastěji vybírají knihu podle vzhledu obálky knihy a starší žáci (4. a 5. třída) si vybírají knihy nejčastěji podle oblíbeného žánru.**

Poslední předpoklad je také složen ze dvou tvrzení zaměřených opět na mladší a starší žáky. K ověření tohoto předpokladu jsme využili získaná data z položky č. 11, kde mohli žáci vybírat nejvýše tři odpovědi. Byla to zároveň položka s nejvíce nabízenými odpověďmi, konkrétně jsme nabídli respondentům 17 faktorů, které by je mohly při výběru knihy zajímat

a navíc měli možnost připsat ještě svůj další důvod (možnost *jiné*), pokud by jim výčet odpovědí nestačil. Tuto možnost využili celkově pouze dva žáci, kteří jako další kritérium uvedli, že vybírají knihu ze stejné série (žák 5. třídy) a knihy doporučené pro starší děti, než jaký je jeho věk (žák 3. třídy).

Celkově byla mezi dětmi nejčastější odpověď, že si vybírají knihu *podle názvu*. Tuto možnost převážilo pouze kritérium *oblíbeného žánru*, a to pouze u žáků pátých tříd. Kdybychom hodnotili nejčastěji volená kritéria mezi mladšími žáky, byly by to *název knihy* (46,6 %), *obsah* (26 %), *počet stran* (24,6 %), *obálka* (23,3 %), *žánr* (20,6 %), *téma* (20 %). Nejméně hlasovali mladší žáci pro kritérium *autor* (5,3 %) a *ukázka na konci knihy* (9,3 %), které se zdají být pro tuto skupinu nedůležité. Toto jsou důležité informace jak pro rodiče, kteří by chtěli dětem knihu vybírat či doporučovat, ale zejména pro učitelé, kteří se četbu u dětí snaží podpořit doporučováním knih k mimoškolní četbě.

Příště, až budou tedy učitelé svým žákům ve druhých a třetích třídách doporučovat knihy, měli by se zaměřit hlavně na výběr knihy, která má zajímavý název, který láká si ji přečíst, dále by měli popsat obsah, tedy o čem kniha je a jaký obsahuje příběh. Měli by si dát pozor, aby neprozradili o příběhu příliš moc, mají totiž pouze nalákat a ne prozradit celý děj knihy. Mohlo by to poté snížit zájem knihu si přečíst. Dále by měli pro žáky vybírat knihy s vhodným počtem stran, protože příliš mnoho by mohlo děti odradit a příliš málo by pro ně nebyla dostatečná výzva a knihu by mohli vnímat pod svou úroveň čtenářských dovedností, tedy vhodnější pro mladší věkovou kategorii. Neméně důležitý je také vzhled obálky, který na první pohled zaujme. Co se týče žánru a tématu, tak to bude u žáků rozmanitější, proto by bylo vhodné tyto dvě kritéria uzpůsobit při doporučování knih přímo konkrétnímu žákovi na míru při individuálním doporučení. Například zmínit, pro koho si myslí učitel, že by kniha mohla být vhodná a zajímavá.

Mezi staršími žáky se ukázala jako nejdůležitější tato kritéria: *název knihy* (40,7 %), *žánr* (40,1 %), *obsah* (36,4 %), *obálka* (33,3 %), *počet stran* (29 %), *téma* (27,7 %). Učitelé nebo rodiče, kteří budou doporučovat knihy žákům čtvrtých a pátých tříd by měli tedy klást důraz na rozdělení doporučovaných knih podle žánru; neměl by to být ale jediný klíč který využijí, aby u žáků nedošlo k tzv. žánrovému zacyklení. Měli by se proto snažit doporučovat také žánrově různorodé knihy se zajímavým příběhem, který reflektuje aktuální problémy a situace, které děti řeší. Knihy by tedy neměli doporučovat pouze v hodinách čtení, ale napříč všemi předměty, když zrovna probírají zajímavé téma, nebo ve třídě řeší danou situaci, kterou

kniha popisuje. Dvě z vyučujících našich respondentů zmínily, že tento způsob doporučování knih ve své výuce využívají.

**Předpoklad se nepotvrdil.**

## 7 Shrnutí výsledků

V několika následujících odstavcích se pokusíme o celkové shrnutí získaných dat.

Na začátku výzkumu jsme si stanovili dílčí cíle, na které navazují námi stanovené výzkumné otázky a předpoklady, s pomocí kterých jsme zjišťovali, podle čeho si vybírají žáci na 1. stupni knihy a jaké faktory je při výběru ovlivňují.

Nejdříve jsme interpretovali výsledky výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo celkem 312 respondentů, z nichž 142 byly dívky a 170 byli chlapci. To odpovídá běžnému genderovému rozložení na základních školách. Dále jsme zjišťovali obvyklou frekvenci čtení knih, z čehož vyplynulo, že nejvíce děti čte každý den (48,7 %). Děti, které nečtou vůbec, bylo v celém výzkumném vzorku 8 % a těch, které čtou méně často než jednou měsíčně bylo 13,5 %. Většina žáků 2. až 5. tříd čte každý den nebo jednou týdně. Zjišťovali jsme také množství přečtených knih za měsíc a za uplynulé pololetí. Zjistili jsme, že téměř 95 % dětí ve věku 7–12 let, je schopno přečíst alespoň jednu knihu za pololetí a 48 % ze všech respondentů zvládne přečíst 5 knih za pololetí, což vychází na jednu knihu měsíčně. Nejčastěji přečtou žáci právě jednu knihu za měsíc (46,5 %).

Výzkum dále ukázal, že nejčastější zdroje, odkud získávají žáci knihy, jsou formou dárku (54,5 %) a nákupem sami nebo s rodiči (39 %). S tím souviselo, že knihu jako dárek dostane alespoň občas 79 % dětí a 37 % z nich ji dostává dokonce pravidelně. Pouze 3 % respondentů by knihy jako dárek ocenili, ale bohužel je nedostávají. Další z vlivů, které v socializačním procesu čtenáře rodina má je předčítání. Rodiče předčítají alespoň občas 38 % dětí ve věku 7–12 let. Nejvíce předčítají žákům ve druhé třídě, kdy 71 % dětí předčítají rodiče alespoň občas, v páté třídě už je to pouze 15 % rodičů; množství předčítajících rodičů tedy postupně s přibývajícím ročníky klesá. Dalším z vlivů, který jsme sledovali, bylo navštěvování veřejné knihovny. Pravidelně knihovnu navštěvuje 42 % dětí, z nichž větší část tam chodí alespoň jednou měsíčně. Ve veřejné knihovně získává knihy 29 % žáků. Zjistili jsme ale také, že 30 % dětí knihovnu nenavštěvuje vůbec. Třetí z vlivů na socializaci čtenáře má škola. Zjišťovali jsme, zda mají žáci nějaký seznam doporučené literatury, což bylo u 60 % respondentů vyvráceno. Používání seznamu potvrdili pouze 3 ze 16 učitelů. Přesto většina učitelů knihy nějakým způsobem doporučuje; nejčastěji tomu však je přes sdílení mezi žáky při prezentaci přečtených knih.

Poslední část výzkumu byla zaměřená na vnější vlivy při výběru knih, které tento proces mohou ovlivnit a kritéria, podle kterých žáci knihu vybírají. Většina dětí si knihu vybírá podle



vlastního výběru (78 %). Mladší žáci (2. a 3. třída) kromě svého výběru knih (73 %) dají také na doporučení rodiče. Starší žáci (4. a 5. třída) si vybírají knihy zejména podle svého výběru (86 %), také u nich začíná postupně převažovat vliv vrstevníků nad vlivem rodičů. Tip na knihu od kamaráda je tedy platnější než od učitele. Proto zřejmě volí spousta z učitelů respondentů sdílení názorů na přečtené knihy mezi spolužáky. Celkově žáci vybírají knihu nejčastěji podle názvu (43,6 %), obsahu (31,4 %) a žánru (30,7 %). Ti mladší spíše podle názvu, obsahu a počtu stran a ti starší podle názvu, žánru a obsahu. Nejméně důležitým kritériem při výběru knihy se stal autor a ukázka na konci knihy.

Získaná data v tomto výzkumu jsme nejen interpretovali, ale posloužila nám především k zodpovězení výzkumných otázek a rozhodnutí o potvrzení či vyvrácení stanovených předpokladů.

V následující části shrnutí se pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

### **VO1: Jací čtenáři jsou žáci 1. stupně?**

Z šetření vyplynulo, že nejvíce žáků čte každý den nebo jednou týdně. Alespoň jednu knihu měsíčně zvládne přečíst 46 % žáků, tito žáci by dle Trávníčkovy (2019) typologie spadali nejspíše do kategorie pravidelný čtenář. Jednu knihu za pololetí zvládnou přečíst téměř všichni žáci; pouze 8 % respondentů bychom mohli zařadit do kategorie nečtenář, tedy, že nezvládnou přečíst ani jednu knihu za pololetí.

Do kategorie čtenáře stálého, bychom mohli zařadit 17 % respondentů, kteří zvládnou za pololetí přečíst alespoň 10 knih. Z celého výzkumného vzorku bychom mohli 28 dětí (9 %) označit za silné čtenáře; tito žáci zvládnou podle počtu uvedených knih přečtených za pololetí přečíst 3 knihy měsíčně. Do neaktivnější kategorie vášnivých čtenářů, kteří zvládnou přečíst měsíčně alespoň 4 knihy by spadalo 19 respondentů (6 %). Z výzkumu tedy vyplývá, že mezi respondenty je 92 % čtenářů a pouze 8 % nečtenářů. Také můžeme tvrdit, že výzkumný vzorek obsahuje malé množství dětí, které nečtou vůbec nebo málo, většinu, která čte srovnatelně s průměrem a pouze několik procent opravdu aktivních čtenářů.

### **VO2: Jak nabývají žáci 2. až 5. tříd ZŠ knihy, které čtou?**

Zjistili jsme, že většina žáků 1. stupně získává knihy prostřednictvím dárku (54 %) nebo je nakupuje sama či s rodiči (39%). Na konkrétní místa, kde knihy nakupují ani zda kupují knihy fyzické nebo elektronické jsme se ve výzkumu nezaměřovali. Často děti uváděly jako zdroj knih domácí knihovnu (24 %). Jak se do ní knížky dostaly, jakou velikost má a zda je tato

domácí knihovna sdílenou knihovnou pro celou rodinu, nebo pouze soukromou knihovnou dítěte, jsme nezkoumali. Je to ale zajímavý podnět pro další výzkum.

Ve veřejné knihovně si půjčuje knihy 29 % žáků; 13 % žáků knihovnu navštěvuje často (1–2x týdně) a 29 % ji navštěvuje alespoň jednou měsíčně. Z čehož vyplývá, že z celkového množství 42 % pravidelných návštěvníků knihovny ji považuje za primární zdroj knih pouze 29 % z nich.

Zajímavé srovnání je také mezi množstvím respondentů, kteří si půjčují od kamarádů (7 %), a kteří jsou doporučením kamarádů ovlivněni (29 %). Je patrné, že větší část žáků, která získá doporučení na knihu od přátel, ji později získá pomocí jiného zdroje.

### **VO3: Jaké vlivy působí na žáky 2. až 5. tříd ZŠ při výběru knihy.**

Ze získaných dat vyplynulo, že si velká část žáků vybírá knihy k četbě samostatně dle svého výběru. Mladší žáky ve 2. a 3. třídě ovlivňuje dále doporučení rodiče. Na přelomu druhé a třetí třídy klesá množství dětí, kterým je předčítáno, rodiče se ale snaží četbu svých dětí korigovat alespoň doporučením, nebo sami vyberou knihu, kterou dítěti darují. Vliv rodiče začíná ustupovat mezi 4. a 5. třídou, kdy posílí vliv vrstevníků. Učitelé se této skutečnosti snaží využít a dát žákům prostor sdílet si informace o přečtených knihách ve třídě mezi sebou.

Působení vlivu povinné četby na výběr knihy není patrný, povinnou četbu zadávají žákům pouze 4 z 16 vyučujících respondentů. Vliv učitele je zde nepatrný, může to být způsobeno nevhodným nebo nedostatečným doporučováním knih k mimoškolní četbě. Učitel je také čtenářským vzorem pro své žáky, proto pokud uvidí žáci učitele často obklopeného knihami, zajímavějšího se o knižní novinky, sledujícího doporučení na zajímavé dětské knihy, pokud se bude ve třídě běžně o čtení knih hovořit, podpoří to žáky k četbě.

### **VO4: Jaké faktory a kritéria ovlivňují žáky 2. až 5. tříd ZŠ při výběru knihy?**

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na zkoumání kritérií a faktorů, které jsou pro žáky při výběru knihy důležité a které naopak zanedbatelné. Výzkum ukázal, že většina žáků si vybírá knihu podle jejího názvu (43,6 %). Mladší žáky ovlivňuje také obsah knihy a počet stran. Starší žáky při výběru knihy ovlivňuje především její žánr a obsah. Nejméně důležitými kritérii při výběru se ukázaly být jméno autora a ukázka na konci knihy.

Učitelé by měli vyzkoušet se svými žáky proces výběru verbalizovat, zkusit naplánovat návštěvu knihovny a v menších skupinách nechat žáky popisovat, co si na knize prohlíží, čím je zaujala, a co byl ten hlavní důvod, proč si vybrali právě tuto knihu. Tuto situaci bychom měli

nejdříve modelovat, aby žáci věděli, jakým způsobem mají své myšlenkové pochody o knize vyjadřovat. Tato aktivita může pomoci učitelům lépe pochopit preference jednotlivých žáků a lépe se mu bude doporučovat jim knihy přímo na míru.

Během výzkumu jsme tuto aktivitu vyzkoušeli s žáky 2. ročníku při souvislých praxích. Společně jsme se v půlené hodině čtení vydali do školní knihovny, která nám byla k dispozici. Skupina dětí tedy četla něco okolo 11 žáků. Všichni žáci dostali zadaný průběžný úkol, který plnili samostatně ve chvílích, kdy si s námi zrovna nevybírali knihu. Postupně jsme si k sobě volali žáky v malých skupinkách (2-3 děti), aby si vybrali knihu, kterou by si rádi přečetli. Žáci mohli volně vytahovat knihy a prohlížet si je, také vracet knihy zpět do police, pokud našli vhodnější knihu.

Někteří žáci měli zprvu problém najít si vhodnou knihu, protože hledali knihu s příliš úzkým tematickým zaměřením. Nevýhodou školní knihovny je tedy menší výběr knih různého tematického zaměření; vhodnější by proto bylo využít spíše možnost návštěvy veřejné knihovny. Školní knihovna však nabízela okamžité vypůjčení knihy bez registrace čtenáře. Tuto možnost využili 3 žáci. Žáci nejdříve komentovali svůj výběr a následně měli odpovídat na otázky řízeného rozhovoru, který probíhal s každým žákem zvlášť. Odpovídali na otázky – Proč si vybrali zrovna tuto knihu? Co je na ní zaujalo? Jaký je jejich oblíbený žánr? Podle čeho poznají, že se jim bude kniha líbit?

Během verbalizace výběru žáci často zmiňovali, že hledají knihu s nějakou zajímavou obálkou, nebo název knihy, který je jim odněkud povědomý či ho znají. Dále hledali knihu, která by se týkala hraní her a nebo měla téma spojené s počítači a natáčením videí. Toto se opakovalo ještě u dalších několika dětí, které také hledaly knihu, která by reflektovala jejich zájmy a oblíbená témata (letadla, dinosauři, věda, pohádkové postavy, zvířata, mapy). Několik dětí hledalo poličku s komiksy. Při následných rozhovorech se důvody pro vybrání konkrétní knihy shodovaly s těmi, podle kterých knihu hledali. Několik dětí zmínilo, že si vybralo konkrétní knihu, protože je to pokračování knihy, kterou vlastní, nebo už mají tuto konkrétní doma rozečtenou.

V návaznosti na návštěvu školní knihovny jsme se pokusili vybrat deset knih, které by odpovídaly požadavkům většiny žáků. Knihy jsme vybrali ve školní a veřejné knihovně, tak aby byly pro žáky lehce dostupné. Představili jsme je v následující hodině čtení. Zmiňovali jsme název, autora, krátce jsme představili obsah a téma knihy, z některých knih jsme si přečetli úryvek. Následně si mohli žáci knihy samostatně prohlédnout.

Snažili jsme se jim představit i možné způsoby, jak najít novou knihu ke čtení podle té, která se jim líbila. Například hledat knihy stejného autora, jiné zpracování jejich oblíbeného příběhu nebo hledat knihu, která je podobně tematicky zaměřená. O těchto způsobech, jak vybrat knihu podle té, která už se dítěti líbila, se mluvilo také v online webináři Týden knižních objevů, který pořádaly autorky webu Mravenčí chůva (Podvalová, 2022), který se snaží pomoci zejména rodičům při výběru knihy pro jejich dítě.

Zodpovězením výzkumných otázek jsme z velké části splnili na začátku stanovené dílčí cíle. Pro kompletní souhrn však provedeme ještě shrnutí stanovených předpokladů. Ze sedmi na začátku stanovených předpokladů se dva z nich potvrdily, tři nepotvrdily a dva se potvrdily jen částečně. U několika z nich jsme se kromě jejich potvrzení či vyvrácení pokusili i o další analýzu ve spojení s jinými získanými daty.

Mezi předpoklady, které se potvrdily, patří **předpoklad č. 2 a předpoklad č. 5.**

Předpoklad č. 2 říká, že žáci 2. až 5. tříd čtou knihy alespoň jednou za týden. Mezi každodenní čtenáře se nejvíce zařadili žáci druhých tříd. V závislosti na tomto zjištění jsme provedli analýzu a zjistili jsme, že průměrně nejvíce knih za pololetí přečtou také žáci druhých ročníků, frekvence čtení je tedy s množstvím čtení úzce spojena.

Předpoklad č. 5 potvrzuje, že intenzita předčítání rodičů má s přibývajícím věkem dětí klesající tendenci. Největší úbytek předčítajících rodičů jsme našli mezi druhým a třetím ročníkem, kde je také patrný značný úbytek průměrného množství přečtených knih za pololetí.

Předpoklady, které se nepotvrdily, jsou **předpoklad č. 1, předpoklad č. 3 a předpoklad č. 7.**

Předpoklad č. 1 měl ověřit obecně očekávanou skutečnost, že dívky čtou více než chlapci. Ze srovnání průměrného množství přečtených knih za pololetí však vyšli chlapci jako aktivnější čtenáři. Proto jsme se zaměřili na genderové složení vášnivých čtenářů, mezi které by měly patřit spíše dívky. Objevili jsme 11 respondentů, kteří zvládnou přečíst 50 knih ročně, a z celkových 11 žáků bylo pouze 5 dívek, zbytek byly chlapci.

Předpoklad č. 3 říká, že žáci přečtou 5 knih za pololetí, tedy alespoň jednu knihu měsíčně. Tuto podmínku splňovalo však pouze 48,7 % žáků. Lze však tvrdit, že většina žáků je schopna přečíst alespoň jednu knihu za pololetí.

Předpoklad č. 7, který tvrdí, že mladší žáci si nejčastěji vybírají knihu podle vzhledu obálky knihy a starší žáci podle oblíbeného žánru, byl vyvrácen. Obě skupiny žáků nejčastěji vybíraly

podle názvu knihy a až poté do výběru vstupovaly další faktory, kterými pro mladší žáky byly obsah a počet stran a pro starší žáky žánr a obsah knihy.

Mezi předpoklady, které se potvrdily jen částečně patří **předpoklad č. 4 a předpoklad č. 6.**

V předpokladu č.4 jsme očekávali, že žáci budou knihy nejčastěji nakupovat a půjčovat si je v knihovně. Potvrdilo se pouze nakupování knih, které se umístilo na druhé příčce zdrojů knih. Nejčastěji knihy děti dostávají jako dárek. Množství dětí, které si půjčují knihy v knihovně je o trochu větší než je množství dětí, které knihovnu navštěvují pravidelně každý týden. Z čehož vyplynulo, že i některé děti, které navštěvují knihovnu alespoň jednou měsíčně ji považují za zdroj knih.

U předpokladu č. 6 se potvrdila pouze část, která říká, že si starší žáci vybírají knihu podle svého výběru. U mladších žáků se tvrzení, že je nejvíce ovlivňují při výběru rodiče, vyvrátilo. Zjistili jsme, že i většina mladších žáků si vybírá knihu dle svého výběru, rodiče jsou pouze doplňujícím vlivem, který na ně působí.

## 8 Diskuse

V poslední kapitole práce bychom se chtěli vrátit k námi získaným výsledkům, polemizovat nad nimi a srovnat je s výsledky doposud zjištěnými.

Stejným tématem se zabývala při svých výzkumech Prázová (2014) a později také Friedlaenderová (2018). První výzkum byl zaměřen pouze na děti ve věku 6–14 let a druhý, který provedla Friedlaenderová o tři roky později, se zaměřil na děti a mládež ve věku 6–19 let. Tyto výzkumy měly za cíl doplnit výzkumy o dospělém čtenářovi. Dospělému čtenáři se věnuje v českém prostředí zejména Trávníček (2019).

Z našeho výzkumu vyplynulo, že nepatrně aktivnějšími čtenáři jsou chlapci než dívky. Chlapci přečtou průměrně za pololetí 6,52 knih a dívky nepatrně méně – 6,24 knih za pololetí. Naopak Prázová (2014) tvrdí, že chlapci čtou méně a s přibývajícím věkem jejich čtenářské aktivity ještě upadají. Také mezi vášnivými čtenáři lehce převažovali chlapci (2 %) nad dívkami (1,6 %), ačkoli Prázová (2014) tvrdí, že mezi dětmi, kteří se řadí do kategorie vášnivých čtenářů, se vyskytují spíše dívky (9 %) než chlapci (4 %). Vysvětlením může být nedostatečně reprezentativní vzorek pro přesnější zodpovězení otázky, zda čtou více dívky nebo chlapci. Potřebovali bychom proto vybírat respondenty pomocí kvótního výběru tak, aby více odpovídali struktuře dětské populace v České republice. Náš výzkumný vzorek (312 respondentů) byl v porovnání s výzkumným vzorkem Prázové (2032 respondentů) poměrně malý; takže jeho struktura nemusela dobře pokrýt všechny možné kvóty týkající se rozvrstvení pohlaví, věku, vzdělání rodičů, členění podle regionu, velikosti sídla místa bydliště a sociální situace respondentů.

Dále jsme se v našem výzkumu zaměřili na obvyklou frekvenci čtení dětí. Zjistili jsme, že nejvíce dětí si čte každý den (48,7 %). A velká část dětí si čte alespoň jednou týdně (26,6 %). Prázová (2014, s. 19) se svých respondentů také ptala na stejnou otázku, pouze jim nabídla širší škálu odpovědí, zejména možnost *několikrát týdně*. Tato odpověď je také nejčetnější. Tato možnost některým našim respondentům v dotazníku chyběla. Někteří z nich se proto museli rozhodovat, zda čtou tak často, aby se to dalo považovat za frekvenci *každý den*, nebo spíše méně, aby splňovali možnost *pouze jednou za týden*. Podle výsledků Prázové (2014) čte denně pouze 13 % dětí, ale několikrát týdně 33 % a asi jednou za týden 22 % dětí. Pokud bychom srovnali počet dětí, které čtou alespoň jednou týdně ve výzkumu Prázové (2014) (68 %) a v tom našem výzkumu (75 %), zjistíme, že jsou skupiny přibližně stejně velké a v obou případech

převažují nad ostatními možnostmi frekvencí. Proto můžeme tvrdit, že většina dětí si stejně jako ve výzkumu Prázové (2014) čte alespoň jedenkrát týdně.

Snažili jsme se zjistit také, kolik knih obvykle přečtou respondenti za měsíc. Většina z nich zvládne přečíst jednu knihu měsíčně (46 %), což je trochu menší skupina než ve výzkumu Prázové (52 %). V našem výzkumu se však objevuje menší množství těch, kteří nepřečtou ani jednu knihu měsíčně (10 % ku 27 %) a větší množství těch, kteří zvládnou přečíst tři a více knih (22 % ku 5 %). Celkově jsou v porovnání výzkumu Prázové (2014) naši respondenti aktivnějšími čtenáři, což může být způsobeno tím, že náš výzkum neobsahuje respondenty z prvních tříd, kteří ještě v četbě nejsou tolik aktivní. Zajímavým směrem posunula tuto otázku Friedlaenderová (2018, s. 53), která se zajímala o množství rozečtených knih u mladších žáků ve věku 6–8 let. Zjistila, že většina dětí ve věku 6–8 let má rozečtenou pouze jednu knihu (průměrně 1,16 knihy) a za měsíc přečte necelou knihu (0,79 knih měsíčně). Z toho vyplývá, že si nejspíš někteří naši respondenti museli při vyplňování otázky týkající se počtu přečtených knih za měsíc, pokládat otázku, zda z knihy obvykle přečtou dostatečně velkou část, aby mohli tvrdit, že přečtou jednu knihu za měsíc, nebo ne.

Zdroje odkud děti získávají knihy ke své četbě mapovala ve svém výzkumu také Friedlaenderová (2018, s. 66), ale výsledky obou výzkumů nelze konkrétně srovnat, protože výzkum Friedlaenderové (2018) se zaměřil v tomto tématu na rozdělené věkové skupiny (6–8 let a 9–19 let) na rozdíl od našeho výzkumu, kde jsme řešili dohromady všechny respondenty 2. až 5. tříd. Podle našeho výzkumu je nejčastějším zdrojem získávání knih dostávání knihy jako dárek a nakupování s rodiči. Podle Friedlaenderové (2018) získávají děti a mládež knihy nejčastěji také jako dárek nebo z domácí knihovničky. Zajímavé je porovnání skupiny respondentů v našem a jejím výzkumu, kteří si půjčují knihy od kamarádů. V našem případě je to pouze malá skupina (7 % dětí) a ve výzkumu Friedlaenderové (2018) jde o 63 % všech respondentů (dětí a mládeže 6–19 let). Je tedy zřejmé, že půjčování knih mezi kamarády je typickým zdrojem knih spíše pro starší děti na druhém stupni a mládež na středních školách.

Pozornost jsme věnovali i tématu předčítání knih ze strany rodičů. Získané výsledky bychom mohli porovnat s výsledky výzkumu Trávníčka (2019, s. 114), který zjišťoval, kolik dospělých svým dětem předčítá. Trávníček (2019) zjistil, že 39 % dospělých předčítá svým dětem nebo vnoučatům často a pravidelně, 34 % občas, 17 % zřídka a pouze 9 % nikdy. Pokud srovnáme tato data s daty z našeho výzkumu, zjistíme že se téměř shoduje množství dětí, kterým není předčítáno (8 %) s množstvím dospělých, kteří nikdy nepředčítají (9 %).

Porovnáním kategorie dětí, kterým je často předčítáno a dospělých, kteří často předčítají, zjistíme, že to nejsou stejně velké skupiny a množství často předčítajících dospělých převažuje. Domníváme se, že je tento nepoměr způsoben tím, že naše skupina respondentů zahrnuje spíše starší děti, kterým je obvykle předčítáno, proto soudíme, že zbylé množství dospělých předčítá dětem v předškolním věku a žákům prvních tříd, kteří do našeho výzkumu nebyli zahrnuti.

Zajímalo nás také, jak velká skupina dětí navštěvuje knihovnu. Friedlaenderová (2018, s. 114) taktéž mapovala frekvenci návštěv dětí v knihovně. Podle našich dat navštěvuje knihovnu *často* (1–2x týdně) 30 % dětí a *občas* (alespoň 1–2x za měsíc) 29 % dětí a *zřídka* (1–2x za půl roku a méně) 20 % dětí ve věku 7–12 let. Friedlaenderová (2018) návštěvnost knihovny rozdělila do přibližně stejných kategorií frekvencí, pouze naše možnosti odpovědí byly rozšířeny o možnost *byl jsem tam pouze jednou* a *nechodím tam*. Friedlaenderová (2018) na rozdíl od nás rozdělila data ještě podle věkových kategorií žáků, proto není porovnání zcela možné, údaje o frekvenci návštěvnosti u starší skupiny dětí a mládeže (9–19 let) chybí, protože autorka ve spojitosti s touto skupinou používá jiné dělení frekvencí návštěvnosti. Lze pouze porovnat, zda respondenti knihovnu alespoň jedenkrát v posledním roce navštívili, což není příliš vypovídající údaj.

Proto se pokusíme o srovnání se starším výzkumem provedeným Prázovou (2014, s. 69), který používá stejnou škálu odpovědí návštěvnosti knihovny jako náš výzkum. V našem případě navštěvuje knihovnu *často* 13 % žáků (7–12 let), *občas* 29 %, *zřídka* 20 %, těch kteří v knihovně *byli pouze jednou* je 8 % a těch, kteří ji nenavštěvují *vůbec* je 30 %. Prázová (2014) rozdělila návštěvníky knihovny opět podle věkových kategorií, proto se budeme snažit porovnat naše data s průměrnou odpovědí celého výzkumného vzorku (6–12 let). Podle dat Prázové (2014) navštěvuje knihovnu *často* průměrně 5 % žáků, *občas* 28 %, *zřídka* 14 % těch, kteří *tam byli jednou* je 15 % a těch, kteří ji nenavštěvují *vůbec* je 39 %. Pokud porovnáme tyto dva výzkumy, vidíme, že náš výzkum obsahuje více čtenářů, kteří knihovnu navštěvují často a zřídka, méně těch, kteří tam byli pouze jednou. Výsledky se shodují u skupin žáků navštěvujících knihovnu občas a vůbec. Můžeme se tedy domnívat, že rozdíly ve výsledcích obou výzkumů mohou způsobovat nejmladší žáci základních škol, tedy žáci prvních tříd, kteří se s fungováním knihoven teprve seznamují. Důvody, proč se objevilo ve výzkumu Prázové (2014) větší množství dětí, které v knihovně byly pouze jednou, mohou být způsobeny opět žáky prvních ročníků, kteří zatím mohou mít dostatek knih z jiných zdrojů.



Dalším tématem, kterým jsme v našem výzkumu mapovali byly vlivy, kterým podléhají děti při výběru knihy. Tomuto tématu se věnoval i výzkum Prázové (2014, s. 28), která ale rozdělila vlivy na výběr knihy do více kategorií. Náš výzkum se při rozdělení zaměřil na kategorie vlastní výběr a poté několik odpovědí spadajících do vnějších vlivů; zatímco Prázová (2014) kategorii vlastní výběr rozdělila ještě na několik dalších možných odpovědí podle místa zdroje knihy (př. *to, co si sám objevím ve veřejné knihovně*). Proto není dost možné tyto dva výzkumy rovnocenně porovnat. Podle Prázové (2014) tvrdí, že mladší děti (6–8 let) nejvíce ovlivňuje výběr rodiče a doporučení kamarádů a výběr starších žáků (9–19 let) podléhá nejčastěji vlivu povinné četby nebo doporučení kamarádů. Vliv povinné četby se zřejmě týká spíše mládeže, která navštěvuje 2. stupeň základních škol a střední školy. Ovlivnění výběru rodičem u mladších žáků se shoduje i s naším výzkumem a také vliv kamarádů při doporučování knih můžeme pozorovat i v našem výzkumu, zejména u žáků 4. a 5. ročníků.

Poslední téma, na které jsme se v našem výzkumu zaměřili byla kritéria ovlivňující samotný výběr knihy. Na toto téma se zaměřil i výzkum Friedlaenderové (2018, s. 64), ve kterém tvrdí, že si mladší žáci (6–8 let) vybírají knihy nejčastěji podle obálky, ilustrací a počtu stran. U starších dětí a mládeže (9–19 let) má vliv zejména žánr, povinná školní četba a doporučení kamarádů. Opět zde nacházíme rozkol mezi věkovými skupinami dětí, takže informace nelze zcela jednoznačně porovnat. Avšak obě věkové skupiny se částečně překrývají s těmi našimi, proto můžeme informace porovnat, alespoň z části. U mladších žáků (2. a 3. ročník) v našem výzkumu se nejdůležitějším kritériem pro výběr knihy stal název knihy, obsah a počet stran. Do skupiny mladších žáků ve výzkumu Friedlaenderové (2018) spadají také děti z první třídy, které si knihy zřejmě vybírají spíše podle vzhledu, do čehož spadá kritérium vzhledu obálky a počtu stran a naši o trochu starší respondenti z 2. a 3. ročníků se už zaměřují na obsah knihy tak, aby se jim dobře četla. Starší žáci v našem výzkumu si vybírají hlavně podle názvu knihy, žánru a obsahu, což se částečně shoduje s tvrzením Friedlaenderové (2018), protože i její respondenti z kategorie starší žáci a mládež vybírají knihy především podle oblíbeného žánru; její tvrzení se ale také vztahuje spíše na vlivy při výběru než na samotný výběr knihy.

## ZÁVĚR

Téma čtenářství u dětí je velmi důležité a aktuální. Čtení má mnoho výhod, jako je rozvoj slovní zásoby, zlepšení schopnosti porozumět textu, rozvoj představivosti a kreativity, zlepšení koncentrace a paměti a mnoho dalších. Proto je důležité, aby děti četly již od útlého věku a aby byly vystaveny knihám, které jsou pro ně vhodné. Výběr knih má zásadní význam pro podporu dětského čtenářství. Nalezení vhodné knihy může pomoci zvýšit počet přečtených knih.

V rámci práce jsme zjistili, že děti nejčastěji vybírají knihu podle jejího názvu a obsahu. U mladších žáků je podstatný také počet stran a u starších žánr knihy. Knihu si vybírají obvykle podle svého výběru, ale působí na ně také vlivy doporučení rodičů a později i od kamarádů. Vliv rodičů postupem času slábne a vliv kamarádů naopak sílí. Vliv učitele na výběr knih u této věkové skupiny žáků není nijak silný. Učitel by měl působit v této oblasti spíše jako poradce a průvodce světem knih, dominantnější roli zde má však rodič. Většina učitelů se snaží své žáky v četbě podporovat a knihy doporučovat, nejčastěji se tak děje při prezentaci přečtených knih mezi žáky ve třídě. Škola a rodina by měly fungovat při podpoře čtení v součinnosti.

Množství rodičů, které vedou své dítě k četbě pomocí předčítání knih, ubývá nejvíce mezi druhou a třetí třídou dítěte. Rodiče by s předčítáním ale neměli přestávat, pokud vidí, že je pro dítě zvládnutí techniky čtení obtížné. Dítě se při samostatném čtení totiž soustředí spíše na techniku než na obsah čteného. Výzkum také ukázal rapidní pokles množství přečtených knih mezi druhou a třetí třídou, který může být způsoben právě omezením předčítání rodiči. Necelá polovina žáků prvního stupně zvládne přečíst alespoň jednu knihu měsíčně. Jednu knihu za pololetí zvládnou přečíst téměř všechny děti. Dále jsme zjistili, že nejčastějším způsobem získávání knih je dostávání knih jako dárek a nakupování. Knihu jako dárek dostává alespoň občas až 80 % dětí na prvním stupni. Půjčování knih v knihovně se ukázalo jako vedlejší zdroj získávání knih. Knihovnu navštěvuje alespoň jednou za měsíc necelá polovina dětí.

Tento výzkum má praktický přínos pro učitele, knihkupce a vydavatele, protože ukazuje, jaká kritéria jsou důležitá pro výběr knih dětmi. Pro učitele je důležité zaměřit se při doporučování knih žákům zejména na názvy knih a jejich obsah. Také by měli sledovat žánrové preference svých žáků a snažit se je rozvíjet a zkoušet žáky zaujmout i s knihou jiného žánru, tak aby nedošlo k tzv. žánrovému zacyklení. Pro rodiče z výzkumu vyplývá, že si děti chtějí knihy vybrat samy, ale k názoru rodiče přihlédnou. Proto by se měli snažit nabízet jim rozmanité knihy s aktuálními tématy, které jejich děti řeší. Knihovny by měly uskutečňovat častější akce ve spolupráci se školou, a tím zvýšit množství pravidelných návštěvníků

knihovny. Zejména naučit děti v knihovně se orientovat a hledat knihy podle určitých klíčů. Knihkupci mohou díky výsledkům práce uskupovat knihy pro tuto věkovou kategorii v prodejně podle preferovaných kritérií dětí. Knihkupci, kteří prodávají knihy na e-shopech by se podle výsledků měli zaměřit na kvalitní popisky k produktům, zejména dobře napsaný obsah knihy tak, aby nalákal k četbě, ale neprozradil příliš mnoho; počet stran a vyhledávání knih určených pro děti podle žánrů. A nakonec také vydavatelé by se měli zaměřit na tvorbu knih se zajímavým obsahem, které budou reflektovat emoce a situace, které prožívají současní čtenáři.

## **SEZNAM ZKRATEK**

**RVP ZV** – Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

**ZŠ** – základní škola

**OECD** - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development)

**PISA** - Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment)

**PIRLS** – Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study)

**IEA** - Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků a vzdělávání (International Energy Agency)

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka, Jaroslav FALTÝN a Katarína NEMČÍKOVÁ, ed., Eva ZELENDOVÁ, 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3.

BOUDOVÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ, 2021. *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-67-0.

BRASSEUR, Philippe, 2021. *1001 her s knížkou: jak udělat z dítěte skutečného čtenáře*. Vydání první. Ilustroval Michaela BERGMANNOVÁ, přeložil Hana HOLUBKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1754-1.

ČERNÁ, Olga, 2014. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0720-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Tematická zpráva: Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/html/TZ\\_Gramotnosti/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](https://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2022. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: koncepční rámec*. Praha. ISBN 978-80-88492-03-0.

Česká školní inspekce: O šetření PIRLS, 2021. In: *Česká školní inspekce: O šetření PIRLS* [online]. .: . [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

Česká školní inspekce, 2021. In: *Česká školní inspekce: O šetření PISA* [online]. .: . [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

*Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: výstup projektu Podpora práce učitelů (PPUČ)*, 2021. [Praha]: [Národní pedagogický institut České republiky]. ISBN 978-80-7578-035-5.

- Čtení dětem [online], 2020. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://ctenidetem.knihovny.cz/>
- ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ, 2013. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-327-6.
- FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FRIEDLAENDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER, 2018. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-804-8.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana, 2015. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-783-3.
- GUDINAVIČIUS, Arūnas a Andrius ŠUMINAS, 2018. Choosing a book by its cover: analysis of a reader's choice. *Journal of Documentation* [online]. **74**(2), 430-446 [cit. 2023-04-13]. ISSN 0022-0418. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JD-09-2016-0111/full/html>
- HAUSENBLAS, Ondřej, 2017. Dětský čtenář si vybírá knihu sám. *Duha: Informace o knihách a knihovnách*. **2017**(3). ISSN 1804-4255. Dostupné také z: <http://duha.mzk.cz/clanky/detsky-ctenar-si-vybira-knihu-sam>
- HEARNE, Betsy, 2000. *Choosing Books for Children: A Commonsense Guide* [online]. 3. Chicago: University of Illinois Press [cit. 2023-03-25]. ISBN 0-252-06928-5. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=IB6luKeRkysC&oi=fnd&pg=PR7&dq=choosing+book&ots=dmApcauudr&sig=qTAEIcIBeVXdaeFMhDOm99T76yM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=choosing%20book&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=IB6luKeRkysC&oi=fnd&pg=PR7&dq=choosing+book&ots=dmApcauudr&sig=qTAEIcIBeVXdaeFMhDOm99T76yM&redir_esc=y#v=onepage&q=choosing%20book&f=false)
- Helping students choose books for reading pleasure: Services to Schools, 2023. In: *National Library of New Zealand* [online]. [cit. 2023-03-25]. Dostupné z: <https://natlib.govt.nz/schools/reading-engagement/strategies-to-engage-students-as-readers/helping-students-choose-books-for-reading-pleasure>
- HOMOLOVÁ, Kateřina, 2009. *Čtenářská propedeutika*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HOMOLOVÁ, Kateřina, 2013. *Dětský a dospívající čtenář*. 1. [Opava]: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.

- CHALOUPKA, Otakar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros. ISBN (váz.).
- CHALOUPKA, Otakar, 1995. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85865-40-8.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* [online]. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada [cit. 2023-04-14]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1286002/>
- IEA: PILRS 2021, 2022. In: *IEA* [online]. [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021>
- JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva* [online]. 1. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4. Dostupné také z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017\\_p%c5%99%c3%adlohy/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_p%c5%99%c3%adlohy/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf)
- KLÉGROVÁ, Jarmila, 2003. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.
- KRAGLER, Sherry, 2009. Choosing Books for Reading: An Analysis of Three Types of Readers. In: *Taylor and Francis Online* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540009594758>
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2005. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0486-4.
- LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MASCOTT, Amy, 2022. Help kids to P.I.C.K. the right books. In: *Scholastic* [online]. [cit. 2022-01-24]. Dostupné z: <https://www.scholastic.com/parents/books-and-reading/raise-a-reader-blog/help-kids-to-pick-right-books.html>
- MOHR, Kathleen A. J., 2006. Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes. *Journal of Literacy Research*. 1. North Texas, 2006(381), 81–104.

MŠMT, 2013. *STAV GENDEROVÉ ROVNOSTI A NÁVRH STŘEDNĚDOBÉHO STRATEGICKÉHO PLÁNU V OBLASTI GENDEROVÉ ROVNOSTI V RESORTU MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY* [online]. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=stav%20generov%C3%A9%20rovnosti>

MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Revize RVP* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

NAKONEČNÝ, Milan, 1965. *Psychologie čtenáře*. 1. Praha: Ústřední dům armády. Kmen (Ústřední dům armády). ISBN nemá.

PESLEROVÁ, Veronika, 2022. Metody počátečního čtení. In: *Mravenčí chuva: Staráme se o malé i velké čtenáře* [online]. [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://mravencichuva.cz/metody-pocatecniho-cteni/>

PETERSON, Shelley Stagg a Larry SWARTZ, 2008. *Good Books Matter: How to choose and use children's literature to help students grow as reader*. 1. Ontario: Pembroke Publishers Limited. ISBN 978-1-55138-232-6.

PODVALOVÁ, Marie a Julie Dominika ZEMANOVÁ, 2022. *Mravenčí chuva: Týden knižních objevů [Webinar]* [online]. -. -: - [cit. 2023-02-23]. ISBN -. ISSN -. Dostupné z: <https://mravencichuva.cz/>

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER, 2014. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. ISBN 978-807491-492-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.

Six Powerful Strategies on How to Choose Books to Read, 2019. In: *Children's Library Lady* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://childrenslibrarylady.com/strategies-choose-books-independently/>

TOMAN, Jaroslav, 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Vyd. 1. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 80-7040-055-2.

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. *Čteme? Obyvatele České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, s. 35.



TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2014. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-256-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2019. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-994-6.

TUREČKOVÁ, Marcela, 2022. *Zpráva o českém knižním trhu 2021/2022*. 1. Svaz českých knihkupců a nakladatelů. ISBN 978-80-90-8778-1-8.

VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

ZACHOVÁ, Alena, 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-90-4449-7-3.

## SEZNAM GRAFŮ

|  |    |
|--|----|
| Graf 1 – Počty respondentů a jejich pohlaví.....                               | 51 |
| Graf 2 – Frekvence čtení knih – rozdělení podle frekvence.....                 | 52 |
| Graf 3 – Frekvence čtení knih – rozdělení podle ročníků .....                  | 52 |
| Graf 4 – Počet knih přečtených za měsíc .....                                  | 53 |
| Graf 5 – Počet knih přečtených za měsíc - podle ročníků .....                  | 54 |
| Graf 6 – Průměrný počet knih přečtených za minulé pololetí.....                | 55 |
| Graf 7 – Kde obvykle získáváš knihy, které čteš?.....                          | 55 |
| Graf 8 - Dostáváš knihy jako dárek? .....                                      | 57 |
| Graf 9 – Čtou ti někdy rodiče (maminka nebo tatínek)? .....                    | 58 |
| Graf 10 – Čtou ti někdy rodiče? – rozdělení podle ročníků .....                | 58 |
| Graf 11 – Jak často chodíš do knihovny? .....                                  | 59 |
| Graf 12 - Pokud máš od učitele doporučený seznam knih, vybereš si z nich?..... | 60 |
| Graf 13 – Vlivy při výběru knihy .....   | 61 |
| Graf 14 – Vlivy při výběru knihy – rozdělení podle ročníků .....               | 62 |
| Graf 15 – Kritéria ovlivňující výběr knihy .....                               | 63 |
| Graf 16 – Kritéria ovlivňující výběr knihy – rozdělení podle ročníků.....      | 63 |
| Graf 17 - Frekvence čtení - celkově všech respondentů.....                     | 66 |
| Graf 18 - Počty respondentů a jejich minimální množství přečtených knih .....  | 67 |

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci

# PŘÍLOHY

- Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci

*Vyber odpověď a zakřížkuj.*

**1. Jsi:**  dívka  chlapec

**2. Kolik je ti let?**

6 let  7 let  8 let  9 let  10 let  11 let  12 let

**3. Do kterého ročníku (třídy) chodíš?**

2.  3.  4.  5.

**4. Jak často čteš knihy (kromě školních učebnic)?**

- Čtu každý den.
- Čtu pouze jednou týdně.
- Čtu pouze jednou za 14 dní.
- Čtu pouze jednou za měsíc.
- Čtu méně často.
- Nečtu vůbec.

**5. Kolik knih (kromě školních učebnic) přečteš za měsíc?**

- žádnou
- 1 knihu
- 2 knihy
- 3 knihy
- 4 a více knih

**6. Kde obvykle získáváš knihy, které čteš? (můžeš vybrat až 2 možnosti)**

- kupuji je sám(sama) nebo s rodiči
- dostávám je jako dárek
- ve veřejné knihovně
- ve školní knihovně
- v knihovně doma
- půjčuji si je (od kamarádů, příbuzných)
- jinde: \_\_\_\_\_

**7. Jak často chodíš do veřejné knihovny?**

- často (min. 1–2x týdně)
- občas (1–2x za měsíc)
- zřídka (1–2x za půl roku a méně)
- Byl(a) jsem tam pouze jednou.
- Nechodím tam.

**8. Dostáváš knížky jako dárek (k narozeninám, Vánocům, za vysvědčení a podobně)?**

- ano, pravidelně (vícekrát za rok)
- ano, občas (jednou za rok)
- ne, ale nevadí mi to
- ne, ale líbilo by se mi to

**9. Podle čeho si vybíráš knihy ke čtení? (můžeš vybrat až 3 možnosti)**

- podle **povinné školní četby** (knihy, které musím přečíst – včetně čítanky a slabikáře)
- podle doporučení **učitele** (doporučená literatura)
- podle doporučení **kamaráda nebo sourozence**
- podle doporučení **rodiče**
- podle doporučení **knihovnice** (knihovníka)
- podle **svého výběru**
- podle aktuálních trendů, co je právě „in“ (podle filmů, z reklamy)
- jiné: \_\_\_\_\_

**10. Pokud máš od učitele doporučený seznam knih, vybereš si z nich?**

- Ano, vyberu si z nich.
- Ne, nevyberu si z nich.
- Nemám doporučený seznam knih.

**11. Co tě ovlivňuje při výběru knížky? (můžeš vybrat až 3 možnosti)**

- název knihy
- vzhled obálky
- počet stran
- velikost písma
- autor
- ilustrace
- oblíbený žánr (*komiks, dobrodružný, dívčí román, sci-fi, detektivní, ...*)
- cena
- ukázka na konci knihy
- doporučení někoho
- obsah (*o čem kniha je*)
- téma (*o upírech, o koních, o autech, ...*)
- jiné: \_\_\_\_\_

**12. Čtou ti někdy rodiče (maminka nebo tatínek)?**

- ano, často (pravidelně)
- ano, občas
- ne, dříve mi četli, ale nyní již nečtou
- ne, rodiče mi nikdy nečetli

**13. Kolik knih jsi přečetl(a) v minulém pololetí (od září do konce ledna)?**

napiš číslo \_\_\_\_\_

## ANOTACE

|                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Lucie Janošková             |
| <b>Katedra:</b>          | Českého jazyka a literatury |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Veronika Krejčí        |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2023                        |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Název práce:</b>          | Porovnání kritérií a způsobů výběru knih u dětí na 1. stupni ZŠ  |
| <b>Název v angličtině:</b>   | Comparison of criteria and methods of selection of books for primary school children   |
| <b>Anotace práce:</b>        | <p>Tato diplomová práce se zaměřuje na téma čtenářství u dětí na prvním stupni základní školy. Konkrétně se zabývá porovnáním kritérií a způsobu výběru knih u dětí v 2.–5. ročníku. Cílem práce je zjistit, podle jakých kritérií si děti na 1. stupni vybírají knihy a jaké faktory je při výběru ovlivňují. Práce využívá kvantitativní výzkumnou metodu – dotazníkové šetření, které bylo provedeno mezi žáky 2.–5. tříd z různých škol; je doplněna o rozhovory s učiteli a pozorování žáků při výběru knih. Výsledky ukazují, že děti mají různé preference a kritéria při výběru knih, ale nejčastěji vybírají podle názvu a obsahu knihy, počtu stran a žánru. Knihy vybírají obvykle sami, ale přihlížejí také k doporučení od rodičů a kamarádů. Výsledky této práce mají potenciál poskytnout přínos pro pedagogickou praxi, rodiče, knihovny, knihkupectví a vydavatele, kteří mohou využít získané poznatky pro lepší nabídku a doporučení knih pro děti.</p> |
| <b>Klíčová slova:</b>        | dětské čtenářství, výběr knih, doporučování knih, základní škola, děti   |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | This diploma thesis focuses on the topic of reading among children in the first grade of primary school. Specifically,   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>it deals with comparing the criteria and method of book selection among children in grades 2.–5. year. The aim of the thesis is to find out what criteria children in the 1st grade use to choose books and what factors influence them when choosing. The work uses a quantitative research method - a questionnaire survey, which was conducted among pupils in grades 2.–5. classes from different schools and is supplemented by interviews with teachers and observations of pupils choosing books. The results show that children have different preferences and criteria when choosing books, but they most often choose according to the title and content of the book, the number of pages and the genre. They usually choose books themselves, but they also take into account recommendations from parents and friends. The results of this work have the potential to provide benefits for pedagogical practice, parents, libraries, bookstores and publishers, who can use the knowledge gained to better offer and recommend books for children.</p> |
| <p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p> | <p>children's reading, book selection, book recommendations, primary school, children</p>   |
| <p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>     | <p>Dotazník k diplomové práci</p>   |
| <p><b>Rozsah práce:</b></p>               | <p>91 s. (171 837 znaků)</p>  |
| <p><b>Jazyk práce:</b></p>                | <p>Český jazyk</p>  |