

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Bakalářská práce**

Kateřina Vincencová

## **Participativní výzkum motivace ke čtení u žáků třetího ročníku základní školy**

A participatory study of reading motivation in the third year of primary school

Praha 2023

Vedoucí práce: Mgr. Anežka Kuzmičová, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne 12. dubna 2023

Kateřina Vincencová

**Klíčová slova (česky):**

Dětská motivace ke čtení, žánrové preference, genderové rozdíly ve čtení, čtenářské dílny, participativní výzkum, dětské výzkumníky

**Klíčová slova (anglicky):**

Children's motivation to read, genre preferences, gender differences in reading, reading workshops, participatory research, child researchers

**Abstrakt (česky):**

Bakalářská práce se zaměřovala na otázku, co žáci třetího ročníku základní školy nejraději čtou a co je motivuje ke čtení. Základem empirické části práce byl participativní kvalitativní výzkum v podobě krátkých rozhovorů s dětmi (N = 28). Ve výzkumu byly děti využity jako respondenti i výzkumníci, volně podle metodologie McGeown et al. (2020). Vybraní dětská výzkumníci měli pravomoc vybrat k hlavní tazatelské otázce tři další otázky z předem připraveného souboru. Cílem práce bylo hlouběji proniknout do problematiky výběru četby, zájmu o čtení a vnímání jeho přínosu osmiletými a devítiletými žáky. Práce může přispět pedagogické praxi budoucích i stávajících učitelů prvního stupně základní školy, zároveň slouží jako metodologická sonda do možností participativního výzkumu na nižším prvním stupni základních škol v českém prostředí.

**Abstract (in English):**

The bachelor's thesis focused on the question of what pupils of the third year of elementary school like to read most and what motivates them to read. The basis of the empirical part of the work was participatory qualitative research in the form of short interviews with children (N = 28). In the research, children were used as both respondents and researchers, loosely according to the methodology of McGeown et al. (2020). The selected child researchers had the power to select three additional questions from a pre-prepared set to the main interview question. The aim of the thesis was to penetrate more deeply into the issue of reading choice, interest in reading and perception of its contribution by eight- and nine-year-old pupils. The work can contribute to the pedagogical practice of future and current primary school teachers, and at the same time serves as a methodological probe into the possibilities of participatory research at the lower first level of primary schools in the Czech environment.

## Obsah

1) Úvod .....	7
2) Participativní výzkum .....	9
3) Motivace .....	10
4) Čtení .....	12
5) Čtenářská gramotnost .....	15
6) Nečtenářství .....	16
7) Výběr knih – žánrové preference .....	18
8) Čtenářská dílna .....	20
9) Výzkumy dětského čtenářství – obecnější přehled .....	22
10) Metodologie sběru a zpracování dat .....	29
10.1 Participativní výzkum .....	29
10.2 Participanti .....	30
10.2.1 Čtenářské zázemí ve třídě .....	30
10.3 Sběr dat .....	31
10.3.1 Pilotáž otázek .....	31
10.3.2 Postup sběru dat .....	32
10.3.3 Pomůcky .....	33
10.3.4 Terénní poznámky a rozhovor s učitelkou .....	35
11) Vstupní očekávání .....	36
12) Postup zpracování dat .....	37
12.1 Průběžný a pozdější ohlas intervence mezi dětmi – pozorování a zjištění z rozhovoru s učitelkou .....	37
12.2 Analýzy odpovědí .....	37
12.2.1 Tematická analýza .....	37
12.2.2 Práce s konkrétními názvy knih .....	40
13) Zjištění .....	41
13.1 Zjištění z pozorování .....	41
13.1.1 Výběr specifických otázek .....	41
13.1.2 Celkový průběh výzkumu .....	42
13.2 Zjištění z analýzy odpovědí .....	44
13.2.1 Tematická analýza odpovědí .....	44
13.2.2 Vstupní proměnné a zjištění s nimi spojená .....	50
13.2.3 Další trendy v odpovědích .....	52

<i>13.2.4 Variabilita odpovědí a neporozumění otázky</i> .....	54
<i>13.2.5 Rozhovory o čtení</i> .....	56
<i>13.2.6 Porovnání tazatelů</i> .....	59
<b>14) Diskuse</b> .....	61
<b>15) Závěry pro praxi</b> .....	64
<b>16) Zdroje</b> .....	65
<b>17) Seznam tabulek</b> .....	69
<b>18) Seznam grafů</b> .....	69

## Přílohy

Příloha 1 – Tabulka vzniklá při otevřeném kódování

Příloha 2 – Kontingenční tabulka vzniklá při axiálním kódování

## 1) Úvod

Fenomén čtení a čtení dětí se zkoumá zvláště v posledních několika desetiletích, výzkumy však probíhají především v zahraničí. Mezi výzkumy vedenými na toto téma převažuje kvantitativní přístup, zahrnující velký počet respondentů odpovídajících na otázky především ve formě dotazníku. Kvantitativní výzkum využívá deduktivní postup, tzn. výzkumníci při něm vycházejí z nějaké zavedené teorie, kterou se pokouší potvrdit či vyvrátit. Mezi výzkumy tématu čtení a čtení dětí v České republice také převažuje kvantitativní přístup. Navíc je při nich zkoumána především čtenářská gramotnost. Výzkumu dětských postojů a motivace k četbě je věnována nedostatečná pozornost. Pokud budou učitelé, rodiče, knihovníci atd. znát pohnutky, pro které děti čtou, dokáží jim lépe přizpůsobit nabídku knih. Děti pak budou číst knihy, které je zaujmou a zabaví, což následně povede k většímu zájmu o čtení, k větší oblibě čtení a k posílení motivace číst.

Aby bylo možné dětským zájmům porozumět co nejhloběji, je potřeba je zkoumat kvalitativně. Kvalitativní výzkum postupuje induktivně, od jednotlivých příkladů k obecnějším závěrům, na základě těchto zjištění se vytváří nová teorie. Kvalitativní výzkum je založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, přičemž je kladen důraz na interpretaci a komplexnost popisu zkoumaného jevu (Průcha et al., 2009, s. 139). McGeown et al. (2020, s. 605) vyzdvihují potřebu nárůstu kvalitativních výzkumů pro plné porozumění dětské motivaci ke čtení a rozvoj nového teoretického rámce problematiky.

Výzkum popisovaný v empirické části této práce je kvalitativní, induktivní a exploratorní. Zaměřuje se na otázku, co žáci třetího ročníku základní školy nejraději čtou a co je motivuje ke čtení. Pracuje s malým počtem respondentů, jejichž výpovědi jsou hloubkově analyzovány a interpretovány v souvislostech. Kromě toho využívá poměrně nezvyklou a v českém prostředí nerozšířenou metodu sběru dat, kterou je participativní zapojení některých dětí v roli výzkumníků, volně podle metodologie McGeown et al. (2020). Tito výzkumníci vedli rozhovory se svými vrstevníky, mimo to měli také možnost nasměrovat zaměření výzkumu výběrem tří specifických otázek. Data pořízená při rozhovorech byla zpracována tematickou analýzou a interpretována, stejně tak byla interpretována zjištění z pozorování. Celý výzkum byl doplněn o zjištění plynoucí z rozhovoru s třídní učitelkou participujících žáků. Cílem práce bylo hlouběji proniknout do problematiky výběru četby, zájmu o čtení a vnímání jeho přínosu osmiletými a devítiletými žáky. Práce může přispět pedagogické praxi budoucích i stávajících

učitelů prvního stupně základní školy, zároveň slouží jako metodologická sonda do možností participativního výzkumu na nižším prvním stupni základních škol v českém prostředí.



## 2) Participativní výzkum

Empirická část této práce popisuje sběr dat participativní metodou. Participativní výzkum je široký termín, který zastřešuje výzkumné přístupy, jejichž společným rysem je provádění výzkumu za aktivního zapojení těch, kteří jsou předmětem výzkumu (Vaughn & Jacquez, 2020). Participanty výzkumu jsou osoby, jichž se výzkum bezprostředně dotýká, tyto osoby nejsou jen objekty zkoumání, ale také aktéry výzkumu. Výzkumníci a participanti se podílí na společné tvorbě poznatků (ibidem). Míra participace může být různá. Při nejvyšší míře participace je respondent rovnocenným partnerem výzkumníka, pomáhá mu při určování výzkumných otázek, při řízení sběru dat i při jejich analýze (Bergold & Thomas, 2012). V cílech šetření a výzkumných otázkách tak dochází ke sblížení vědy a praxe.

Participativní výzkum je vědeckou metodou zkoumání, která podporuje vysokou validitu, účast veřejnosti pomáhá vytvořit velmi přesnou a autentickou analýzu reality (Altpeter et al., 2008). Jedním z důvodů pro participativní účast respondentů na výzkumu je předpoklad, že lidé rozumí mnoha aspektům své situace lépe než výzkumníci zvenčí (Participatory Research, n.d.). Aktivní účast participantů může pomoci širšímu pochopení zkoumaného tématu u těch, kteří výzkum provozují. Od konvenčního výzkumu se participativní výzkum rozlišuje primárně sblížením moci výzkumníka a respondenta v rámci výzkumného procesu (Cornwall & Jewkes, 1995). Ideálně mají z výzkumu prospěch obě strany.

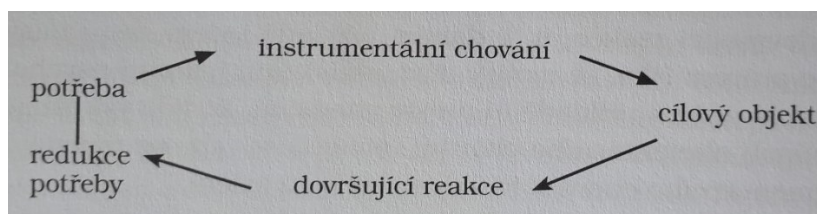
Volba participativních výzkumných metod pomáhá výzkumným pracovníkům hlouběji zapojit zúčastněné členy v každém kroku výzkumného procesu a zvýšit jejich motivaci pro výzkum (Vaughn & Jacquez, 2020). Participativní výzkum může využívat různé metody zapojení respondentů, například skupinovou diskusi, rozhovor, dotazník, analýzu dokumentů (Klínek & Pánková, 2021). Výzkum také zvyšuje povědomí o výzkumné práci v rámci veřejnosti (McGeown et al., 2020).

Participativní výzkum byl vyvinut výzkumníky zkoumajícími populaci málo rozvinutých zemí (Participatory Research, n.d.). Postupně se rozšířil do celého světa. Rozmach participativního výzkumu pak nastal v 70. letech 20. století. Metody participativního výzkumu se postupně rozšířily do společenských věd a příbuzných oborů (ibidem).

### 3) Motivace

V empirické části této práce se ukazuje, že děti motivují ke čtení a výběru různých knih a žánrů různé skutečnosti. Motivace je intrapsychicky probíhající proces, tedy v čase probíhající děj manifestující se uvnitř jedince (Nekonečný, 2014, s. 15-16). Motivace je „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím“ (Průcha et al., 2009, s. 158). Motivaci je tedy možno definovat jako proces cílově zaměřeného chování, činitel nebo souhrn činitelů, které podněcují určité jednání, dávají chování jedince směr, intenzitu a trvání (Man et al., 1989, s. 32).

Pojem motivace je odvozený z latinského slova „moveo“, což znamená „hýbám“. Chování každého jedince má nějaký psychologický důvod, smysl či cíl. Vychází z vnitřního stavu jedince jako reakce na endogenní, vnitřní, či exogenní, vnější situaci, ze změny působící na lidskou psychiku, která vyžaduje reakci, aby se s touto změnou vyrovnala (Nekonečný, 2014, s. 16). Vůlí řízné jednání se od motivace liší tím, že je „nezávislé na aktuální potřebě a je poznamenané rozhodováním, při kterém se výrazně uplatňují kognitivní procesy“ (Man et al., 1989, s. 33). Proces motivace lze vyjádřit následujícím schématem (Obr. 1).



Obr. 1 Schéma procesu motivace (Nekonečný, 2014, s. 24)

Motivaci můžeme několikerým způsobem dělit. První možností je dělení na intrinsickou, vnitřní motivaci a extrinrickou, vnější motivaci. Motivace je iniciována endogenně, vnitřní pohnutkou, motivem, nebo exogenně, vnější pobídkou, motivátorem, vnější motivující podněty bývají někdy označovány také jako incestivy (Nekonečný, 2014, s. 42, 46). Nejčastěji je motivace vyvolána interakcí vnitřních i vnějších činitelů (Nekonečný, 2014, s. 15). Dále lze motivaci členit na vědomou, explicitní, a nevědomou, implicitní. Při vědomé motivaci jedinec zná motivy či motivátory. Při nevědomé motivaci jedinec skutečné příčiny svého jednání nezná nebo tomu, co dělá, přisuzuje nesprávný význam (Nekonečný, 2014, s. 92). Do třetice lze rozlišovat motivaci primární a sekundární. Účinek primární motivace vychází

z vrozených tělesných mechanismů jedince, sekundární motivace vychází z mechanismů získaných během života (Nekonečný, 2014, s. 23).

Motivace má emocionální podstatu. Na počátku emoce motivaci iniciují, na konci motivačního procesu, ve stavu dosaženého uspokojení, city figurují také (Nekonečný, 2014, s. 40). Trvalé nastavení na určité formy uspokojení utváří zájmy (Nekonečný, 2014, s. 74). Na procesy motivace mají vliv sociokulturní činitele. Člověk jako společenská bytost podléhá vlivům sociálního a kulturního prostředí, jehož je příslušníkem (Nekonečný, 2014, s. 137). Motivy, tedy důvody motivace, dávají lidskému jednání psychologický smysl. Zkoumání motivace lidského chování je pak hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou (Man et al., 1989, s. 16).

## 4) Čtení

Čtení je jednou ze čtyř základních lidských komunikačních dovedností, dalšími je psaní, naslouchání a vyprávění (Gejgušová, 2011, s. 14). Přestože je čtení pojmem ve společnosti běžně užívaným, existuje spousta různých definic popisujících, co to čtení je. Například Průcha et al. (2009, s. 42) čtení definuje jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)“. Trávníček (2019, s. 33) čtení popisuje jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování, jako čas věnovaný knihám, základní aktivitu související s knihami, socio-kulturní dovednost či kompetenci. Lepilová (2014, s. 126) zaznamenává, že čtení je řečová dovednost zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování.

V některých odborných publikacích zabývajících se čtením (Lederbuchová, 2004, Lepilová, 2014, Trávníček, 2008, 2011, 2014, 2019) jsou odlišovány pojmy čtení, jako dekódování jazykového výrazu na úrovni lexikálních významů, a četba, jakožto proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury. „Na rozdíl od výrazu čtení zahrnuje termín četba hledisko dlouhodobosti a systematičnosti“ (Gejgušová, 2011, s. 14). Pro potřeby této práce pojmy čtení a četba rozlišovány nebudou, neboť práce je zaměřena na čtení dětí. Pokud dítě mluví o tom, co čte, tyto dvě kategorie také nerozlišuje a pravděpodobně do svého hovoru zahrnuje i to, co odborná literatura označuje termínem četba, i to, co je označováno jako čtení.

Podle Trávníčka (2011) je čtení socio-kulturní stopou, je to aktivita, která zanechává otisky a která nás někam zařazuje. Sociální aktivitou je čtení proto, že knihy si lidé navzájem doporučují, navzájem se ke čtení přivádějí, díky čtení vstupují do různých sociálních vztahů (Trávníček, 2011, s. 43). S pojmy čtení a četba úzce souvisí pojem čtenářství, které bývá definováno jako soustavná, dlouhodobá činnost, uvědomělá záliba ve čtení, která se formuje a rozvíjí již od dětského věku vlivem rodiny, školy, médií, dalších kulturních institucí a hodnotových měřítek společnosti (Gejgušová, 2011, s. 13).

Vztah ke čtení je u dítěte utvářen již před začátkem školní docházky, dokonce již před vznikem jeho schopnosti číst. Tento vztah je utvářen při všech aktivitách, při kterých se dítě setkává s textem, knihou, slovesným uměním (Wildová, 2005, s. 103). Od nejtělejšího věku se děti setkávají s knihami jako artefakty, u nichž zkoumají tvar a výtvarné zpracování (Trávníček, 2019, s. 24). Již od prvních narozenin se dítě učí číst. Nejprve rozpoznává obrázky, což jsou první symboly, se kterými se setkává. Ve třech letech začíná dítě v obrázcích číst, hledá v nich děj a symboliku. Podle Matějčka (2004, s. 7) nastává v tomto věku nejvhodnější čas k předčítání. Poslechem jiné předčítající osoby se dítě poprvé setkává s obsahem knih. Již tyto

okamžiky rozhodují, zda se dítě stane čtenářem. Později se dítě naučí znát symboliku písma a začne se zmocňovat textů a příběhů samo.

Čtení hraje nezastupitelnou roli v adekvátním vývoji dítěte. Pomáhá utvářet citový život dítěte, ovlivňuje rozvoj obrazného i logického myšlení. „Četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky – literární obrazy podněcují představivost a fantazii čtenáře, jsou výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání, ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje“ (Lederbuchová, 2004, s. 7). Díky estetickému působení literárních obrazů může čtenář zprostředkovaně prožívat životní situace jiných lidí, s těmito lidmi může soucítit, sympatizovat, přit se, nesouhlasit, může je milovat nebo nenávidět. Tím vším čtenář poznává lépe i sám sebe a ověřuje si své místo ve světě (ibidem). Četba napomáhá odstupu člověka od nereflektované skutečnosti a rozšiřuje duchovní dimenze jeho života (Zachová et al., 2012, s. 10).

Děti samy si uvědomují, že čtení je společensky považováno za prospěšné a důležité pro vzdělání. Proto mají tendenci své čtení a svůj vztah k četbě často nadhodnocovat, tedy uvádět, že čtou více a častěji než ve skutečnosti (Prázová at al., 2014, s. 16). Chce-li učitel, rodič atp. ovlivňovat žákovy čtenářské postoje, musí poznat nejen jeho čtenářské schopnosti a dovednosti, ale i jeho čtenářské zájmy a motivaci pro četbu určitého typu literatury (Lederbuchová, 2004, s. 8-9).

Čtenářem je člověk, který „ovládá techniku čtení, čte v běžných životních situacích texty rozmanité povahy a v potřebné míře jim rozumí“ (Gejgušová, 2011, s. 13), člověk, který „na základě vnitřní i vnější motivace čte knihy, případně jiné texty, systematicky je vyhledává a zájem o četbu deklaruje“ (ibidem). Čtenáře je možno definovat podle mnoha různých parametrů, např. přečte alespoň jednu knihu ročně, čte knihy alespoň jednou měsíčně (další parametry viz oddíl 6) Nečtenářství).

Se čtením a čtenářem úzce souvisí pojem čtenářská kompetence. Čtenářská kompetence je celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do které se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobních dispozicích čtenáře: na vnímavosti, temperamentu, představivosti, fantazii, pozornosti, emocionalitě, intelektu, vzdělanosti, životní zkušenosti, uměleckém vkusu, čtenářské zkušenosti, paměti a dalších. Neopomenutelná, ač méně významná, je také čtenářská připravenost momentální: chuť, nálada, potřeba (Lederbuchová, 2004, s. 9-10, Toman, 2004, s. 9). Čtenářská kompetence úzce souvisí také s úrovní čtenářské techniky jedince, osobní a čtenářskou motivací, zájmy a potřebami, s osvojenými recepčními a interpretačními dovednostmi (Toman, 2004, s. 9). Čtenářská

kompetence dítěte je specifická v tom, že osobní dispozice, na nichž kompetence závisí, se teprve vytváří.

## 5) Čtenářská gramotnost

Se čtením je propojena čtenářská gramotnost, která čtení umožňuje a zároveň je jím rozvíjena. Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tedy umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu atd. (Průcha et al., 2009, s. 42). Čtenář by měl porozumět textu jako celku, vystihnout jeho hlavní myšlenky, vysvětlit jeho účel, vyhledat v textu požadované informace, porovnat obsah textu s jinými informacemi, posoudit formu textu, obhájit vlastní názor (Zachová et al., 2012, s. 7). Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Funkční gramotností je označována vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci (Průcha et al., 2009, s. 80), je to komplex dovedností, které umožňují jedinci, aby se v osobním i profesním životě optimálně začlenil do společnosti (Gejgušová, 2011, s. 11).

Nejdůležitější aktéry, kteří mají zásadní vliv na stav čtenářství a čtenářské gramotnosti, jsou rodina a škola (Čuřín et al., 2013, s. 11). Čtenářská gramotnost je jednou z klíčových kompetencí současné doby a také jedním ze základních cílů současného vzdělávání. Ve školním vyučování nezahrnuje jen literární výchovu, ale také všechny ostatní předměty a je jedním z hodnotících měřítek ve vzdělávání. Čtenářská gramotnost také podstatně ovlivňuje úspěšnost dítěte v celém vzdělávacím procesu (Prázová et al., 2014, s. 9). Rozvíjí se od předškolního věku až do dospělosti. Informační exploze 2. poloviny 20. století zvýšila a proměnila požadavky gramotnosti a také vyvolala snahy úroveň gramotnosti sledovat a porovnávat (Wildová, 2004, s. 38). Některá měření čtenářské gramotnosti mají dokonce mezinárodní charakter. Mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti devítiletých žáků (žáků 4. ročníku ZŠ), sleduje také význam rodinného, školního a širšího prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností žáků. Měření probíhá od roku 2001 v pětiletých cyklech. Výzkum testuje čtyři různé druhy činnosti: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování v různých typech textů. Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) zjišťuje výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Cyklus šetření je tříletý, v každém cyklu je jedna z gramotností hlavní zkoumanou oblastí.

## 6) Nečtenářství

Trávníček (2008, 2011, 2014, 2019) ve svých výzkumech čtenářství označuje čtenářem toho, kdo během posledního roku přečetl aspoň jednu knihu. Jiné průzkumy jako měřítko čtenářství používají frekvenci čtení (např. čtení knih aspoň jednou za měsíc, čtení knih alespoň 30 minut denně, alespoň jednu přečtenou knihu za měsíc), nebo čtení knih pro potěšení ve volném čase. Ze statistických šetření zpracovaných Trávníčkem (2008) vyplývají následující charakteristiky nečtenářství. Sedmnáct procent obyvatel starších 15 let v průběhu roku nepřečetlo ani jednu knihu. Panuje velký rozdíl mezi pohlavími, muži se řadí mezi nečtenáře dvojnásobně častěji než ženy. Nečtenáři jsou nejčastěji lidé starší 65 let. Nejvýraznější diferencující roli hraje vzdělání, nečtenáři jsou trojnásobně častěji lidé s nižším vzděláním (bez maturity) než lidé s vyšším vzděláním. Roli hraje také povaha vykonávané práce, mezi nečtenáři jsou spíše lidé pracující fyzicky než duševně. Z hlediska velikosti místa bydliště je nejvyšší podíl nečtenářů na venkově a nejnižší ve velkoměstech. Více nečtenářů je v nižších příjmových kategoriích než ve vyšších. Knihy nečtenář nejčastěji vůbec nezískává (pokud ano, tak prostřednictvím daru), informace o knihách jej většinou nezajímají. Nečtenář od knížek často nic neočekává, nechodí do veřejné knihovny, tu obvykle nikdy v životě nenavštívil. Jako nejčastější důvody nečtenářství jsou uváděny nedostatek času, to, že člověk čtení nebaví, to, že informace, které se člověk chce dovědět, získá prostřednictvím jiných médií. Mladé nečtenáře čtení z největší části nebaví, střední generace nejčastěji uvádí nedostatek času, starší generace nečte většinou kvůli potížím se zdravím. „Z daného plyne, že nečtenář není postoj ani záměr, nýbrž že je to daleko spíše nedostatek postoje či záměru. Nejde o orientaci na nějaký náhradní a přesně určený cíl, jiný než čtení (knih). Jde daleko spíše o nezacílenost“ (Trávníček, 2007). Nečtenáři více než čtenáři sledují televizi a jiná audiovizuální média, naopak méně navštěvují kulturní akce.

Z Trávníčkova (2011) navazujícího výzkumu vyplývá, že důvody nečtenářství zůstávají stejné jako v roce 2007, přibyla však 4 % nečtenářů. Nejpodstatnější roli opět hraje vzdělání a příjem. Pokud by byl čtenářem označován ten, kdo čte knihu alespoň jednou za měsíc, nečtenářů by bylo více než při kritériu jedné knihy ročně. Porovnáním výzkumu z roku 2013 s předchozími šetřeními víme, že se zvýšil počet čtenářů mezi lidmi, kteří dosáhli pouze nejnižšího vzdělání, zvýšil se také počet čtenářů mezi lidmi nejnižších příjmových kategorií (Trávníček, 2014). Mírně se snížil počet nečtenářů, ale výrazně přibýlo těch, kteří čtou jen málo. Následně mezi lety 2013 a 2018 nastal mírný pokles čtenářské kultury, přibýlo nečtenářů a



ubýlo čtenářů častých (Trávníček, 2019). Počet nečtenářů mužů je dlouhodobě téměř dvojnásobně vyšší než počet nečtenářek žen (Trávníček 2011, 2014).

Také mezi dětmi je podíl nečtenářů vyšší u chlapců než u dívek, přičemž rozdíl se s rostoucím věkem prohlubuje (Lederbuchová, 2004, Prázová et al., 2014). Chlapci více než dívky preferují časopisy a filmy, jsou méně ochotni mluvit o tom, co přečetli. Lederbuchová (2004) upozorňuje, že četba časopisů namísto beletrie, preference filmu před četbou, neochota mluvit o přečteném a čtení krátkých textů jsou ukazateli počínajícího nečtenářství. Jako hlavní důvody nečtenářství děti zmiňují, že je čtení nebaví a že existuje spousta zábavnějších věcí, mladší děti dále zmiňují přílišnou namáhavost čtení, starší nedostatek času a to, že se důležité informace dozví z internetu (Prázová et al., 2014, Friedlaenderová et al., 2018, 2022). Mezi lety 2017 a 2021 vzrostl podíl dětí ve věku 6-8 let, které čtení nebaví, u starších dětí (9-14 let) vzrostl podíl těch, kteří uvádějí, že existuje spousta zábavnějších věcí než čtení, také se zvýšil počet těch, kteří nevědí, co číst, u mládeže vzrostl podíl těch, kteří na čtení nemají čas (Friedlaenderová et al., 2022). Mezi nečtenáři je nejvíce těch, kterým rodiče v dětství předčítali zřídka nebo vůbec (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Nedávné statistické šetření uvádí, že z dětí, kterým nebylo předčítáno, se stalo 42 % nečtenářů, oproti tomu z dětí, kterým předčítáno bylo, je to jen 18 % (Trávníček, 2019). Konkurentem čtení je sledování televize, v rodinách, kde je čas u televize regulován, najdeme čtenáře častěji (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Se čtením knih koreluje příprava do školy, silní čtenáři se přípravě věnují častěji než čtenáři slabí a nečtenáři (Friedlaenderová et al., 2018).

## 7) Výběr knih – žánrové preference

Každý vyspělejší čtenář má určité čtenářské zájmy, podle kterých si vybírá určité knihy ke čtení. S různými čtenářskými preferencemi se setkáváme také v empirické části této práce. „Čtenářský zájem je propojen s psychickými potřebami jedince, je podmíněn zvládnutím čtenářské techniky, je ovlivňován vnitřními faktory (psychická vyspělost, znalost, intelektuální rozvoj, kulturní a čtenářská zkušenost) i vnějšími faktory (sociální a kulturní prostředí, vnější podněty)“ (Gejgušová, 2011, s. 14). Výběr správné knihy přiměřené věku, vyspělosti čtenáře i jeho čtenářským potřebám je klíčový pro rozvoj pozitivního vztahu ke čtení (Friedlaenderová et al., 2018, s. 63). Vhodná kniha je taková, kterou dítě snadno přečte, rozumí jejímu obsahu a je zaujato jejím příběhem. Byť se dosud jedná o běžnou praxi ve školách, není správné nutit děti číst knihy, které jsou považovány za knižní klasiku (Prázová et al., 2014, s. 105). Současní odborníci zastávají názor, že knihy by měly děti zaujmout a reagovat na jejich současné problémy (ibidem).

Na děti v nejmladším školním věku mají při výběru knih ke čtení největší vliv rodiče a poté škola. Čtyřicet pět procent mladších dětí ve věku 6-8 let si vybírá knihy na základě doporučení rodičů, s rostoucím věkem jejich vliv na výběr klesá (Friedlaenderová et al., 2022). Z výzkumu Friedlaenderové et al. (2018, s. 64) z roku 2017 vyplývá, že děti ve věku 6-8 let si knihy vybírají nejčastěji podle obrázků (na titulní straně nebo v knize, 44 %), podle doporučení rodičů (40 %), podle žánru (33 %), podle velikosti písmen (32 %), podle počtu stran (15 %), podle doporučení kamarádů (15 %), učitelů (11 %), sourozenců (11 %) nebo ze seznamu povinné školní četby (9 %). Ve 3. třídě se situace mění a významnou autoritou v oblasti doporučování četby začínají být kamarádi (44 %) (Prázová et al., 2014, s. 27). Další výzkum Friedlaenderové et al. (2022) z roku 2021 přesvědčuje o tom, že faktory výběru knih nejsou jen krátkodobým trendem. Také z tohoto šetření plyne, že mladší děti si nejčastěji vybírají knihy podle ilustrací, dále podle žánru (podíl oproti předchozímu šetření vzrostl) a kamarádů (podíl vzrostl), velký vliv má doporučení rodičů. Starší děti (9-14 let) si nejčastěji vybírají četbu podle žánru, vliv rodičů klesá, klesá také preference výběru podle velikosti písma (i u mladších dětí se tato preference vyskytuje méně než v předchozím šetření). U starších dětí stoupá vliv doporučení kamarádů a povinné četby, oproti roku 2017 stoupl podíl těch, kteří si vybírají knihy na základě doporučení z internetu a sociálních sítí (ibidem). Obecně si tedy děti ve věku 6-19 let vybírají knihu zejména s ohledem na preferované žánry (46 % dětí a dospívajících) (Friedlaenderová et al., 2018, s. 65). K podobnému výsledku, co se týká výběru knih dle preferovaných žánrů, došla ve svém výzkumu také Gejgušová (2011, s. 126) roku 2011, na

otázku výběru knihy odpovídalo 82 žáků 1. stupně, z nichž si 45 vybírá svou četbu podle žánru (55 %). Prvenství žánru při výběru beletristických knih dokazuje také výzkum Trávníčka (2011, s. 65) z roku 2010, který zahrnuje českou populaci obecně: podle žánru si knihy vybírá 23 % obyvatel, dále je četba vybírána podle autora (18 %), podle doporučení známých a blízkých (17,5 %), podle tématu (16 %).

Mezi nejoblíbenější žánry mladších dětí (ve věku 6-8 let) patří pohádky a pověsti (zájem mezi lety 2017 a 2021 mírně klesl), knihy o přírodě a zvířatech, humorné knihy (Friedlaenderová et al., 2022). Starší děti (ve věku 9-14 let) preferují fantasy a sci-fi (zájem mezi lety 2017 a 2021 stoupl), dobrodružné knihy, komiksy (zájem stoupl). Mládež (ve věku 15-19 let) preferuje fantasy a sci-fi (zájem stoupl), hororové a dobrodružné knihy. Mezi nejúspěšnější tituly dětských čtenářů v roce 2021 patřil *Harry Potter* (zájem se posunul do mladších věkových kategorií), *Deník malého poseroutky*, *Zaklínač*, *Honzíkova cesta*, *Prašina*, *Povídání o pejskovi a kočičce* (ibidem). Chlapci raději než dívky čtou především komiksy, encyklopedie a obecně více naučnou literaturu (Friedlaenderová et al., 2017, s. 67). Sledování žánrových preferencí u žáků 1. i 2. stupně dokazuje převažující zájem o dobrodružnou četbu a nízký zájem o poezii (Gejgušová, 2011, s. 47).

## 8) Čtenářská dílna

V empirické části práce je jako jeden z možných vlivů na čtenářství dětí jmenována čtenářská dílna a aktivity s ní spojené. Čtenářská dílna a dílna čtení jsou využívány jako synonymní pojmy. Dílna čtení je celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Tento systém vychází z programu RWCT. Program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) neboli *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* byl vyvinut v USA a do mezinárodního prostoru se dostal v roce 1997. V roce 2000 bylo v České republice založeno občanské sdružení Kritické myšlení, které od té doby pečuje o rozvoj programu RWCT v naší zemi. Z občanského sdružení se později stal zapsaný spolek (O programu, n.d.). Hlavním cílem programu RWCT je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí (ibidem). Základním rámcem programu je tzv. třífázový cyklus učení. Třífázový cyklus učení se skládá z evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Při fázi evokace si žáci uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky k tématu. Ve fázi uvědomění je konfrontován žákův původní koncept tématu se zdrojem nových informací, ve fázi reflexe žáci přeformulují své dosavadní chápání tématu pod vlivem nových informací, uvědomí si, co nového se naučili, které představy se potvrdily a které nikoli (ibidem).

Čtenářské dílny jsou postaveny na třech základních principech, kterými jsou svobodný výběr knih, pravidelnost a dostatek času na čtení a sdílení (Šlapal, 2008). Pomocí dílny čtení je možné rozvíjet prožitkové čtenářství, díky kterému vzniká vysoká šance na pozitivní postoj ke čtení a tím následně k rozvoji čtenářské a kritické gramotnosti. Čtenářské dílny také žákům umožňují pracovat individuálně i společně. Při čtení krátkých úseků textů v čítankách žáci nemusí být četbou zaujatí. Neznají motivace postav, minulé děje, vzájemné vztahy, nedozví se, jak text pokračuje. „Z hlediska emočního se nestihneme s postavami spřátelit, neprožíváme s nimi jejich dobrodružství, nebojíme se o ně, jsou nám vcelku lhostejní...“ (ibidem). Oproti tomu pravidelné čtení souvislých beletristických textů vytváří trvalejší vztah k četbě a ke knihám.

Čtenářské dílny probíhají obvykle jednou týdně v rámci hodiny českého jazyka. Mívají tři hlavní části: minilekci, samostatné tiché čtení a sdílení. Průběh je časově flexibilní, umožňuje jednotlivé části zkrátit či prodloužit dle potřeby. Minilekce většinou probíhá 5–15 minut, samostatné čtení 20–30 minut, čtenářské reakce 5-15 minut. Při minilekci učitel představí, čemu se dnes bude skupina při čtení věnovat. Následuje práce celého kolektivu s jedním společným textem. Na tomto textu si žáci vyzkouší zaměření na zadané téma. Učitel žákům

ukazuje, jak zadání pochopit a jak nad ním přemýšlet. Po uzavření minilekce se každý žák zaměří na četbu individuálně vybrané knihy, přichází jádro čtenářské dílny. Ke čtení žáci často dostávají pracovní list na probírané téma. V poslední části dílny dochází ke sdílení četby na základě pracovního listu.

Jednou z podmínek rozvoje čtenářství je mluvení s dětmi o knihách, další je vytváření bezpečného a příjemného prostředí k četbě. Čtenářské dílny splňují tyto podmínky a nabízejí ještě více. Na čtenářských dílnách mají žáci možnost diskutovat o přečteném. Pravidelné čtení spojené s prožitkem zvyšuje šance ke čtenářství každého dítěte. Společná četba a její sdílení zvyšují zájem o knihy. Během čtenářské dílny se nezdůrazňují rozdíly v technice čtení jednotlivých dětí ani v rychlosti čtení, každý pracuje individuálním tempem. Žáci si mohou sami zvolit beletristický titul, kterým se budou zabývat, na základě své čtenářské úrovně a zájmů. Dílna čtení umožňuje aktivní zapojení i slabším čtenářům, kteří zažívají úspěch, jenž je může motivovat pro další čtení. Žáci mohou číst na místě a v poloze, kterou si zvolí. Při společném sdílení vidí smysl čtení (Staňková, 2004, s. 51-53).

Dílny čtení lze v modifikovaných podobách využívat s dětmi od předškolního věku po středoškolské studenty a dospělé. Pro potřeby čtenářských dílen vzniklo mnoho pomůcek, především pro fázi reflexe. Např. karty s úkoly, čtenářské kostky, čtenářské sáčky. Čtenářské výstupy z četby mají také velké množství variant, např. referát o knize, zápis z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, dopis postavě, sebehodnocení četby, hodnocení knihy (Šlapal, 2008).

## 9) Výzkumy dětského čtenářství – obecnější přehled

Výzkumy čtenářství na našem území jsou především kvantitativní a zaměřují se častěji na starší děti (nad 8 let) nebo dospělé respondenty. Níže jsou představeny některé výzkumy čtenářství z českého prostředí (na konci je připojen jeden výzkum zahraniční), které probíhaly od přelomu tisíciletí do současnosti. V souladu se zaměřením této práce jsou vybrány pouze šetření zabývající se dětským čtenářstvím a z jejich výsledků primárně ty, které souvisejí s empirickou částí této práce. Většina z popsaných výzkumů má výstup publikovaný knižně. Představované výzkumy jsou seřazeny chronologicky.

Na přelomu tisíciletí proběhl kvantitativní výzkum zaměřený na žákovské preference pohádkových autorů a děl, příčiny obliby pohádky a nejoblíbenější pohádkové postavy žáků 2.-5. ročníku ZŠ (Toman, 2004). Bylo zjištěno, že mezi nejmladšími dětmi jsou nejoblíbenější autorské pohádky s antropomorfovaným zvířecím hrdinou, mezi staršími dětmi klasické pohádky. Dětem se na pohádkách nejvíce líbí šťastný konec, postavy a nadpřirozené bytosti, kouzla, vítězství dobra nad zlem, dějové napětí a statečný hrdina. Zlom v preferenci pohádky nastává kolem 9 let, kdy dítě začíná dávat přednost dobrodružným příběhům a fantasy (ibidem).

O dva roky později proběhl první český reprezentativní kvantitativní výzkum dětského čtenářství v novém tisíciletí (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Šetření se zaměřilo na základní charakteristiky čtenářství dítěte ve věku 10-14 let, jako jsou frekvence čtení knihy, počet přečtených knih a obliba čtení, dále charakterizovalo rodinné prostředí pozitivně stimuluující dětské čtení, popisovalo podíl školy na rozvoji dětského čtenářství, věnovalo se také vztahu dětí a knihoven. Bylo zjištěno, že 54 % dětí čtení baví, o čtvrtině dětí lze říci, že téměř nečtou. Dívky čtou více než chlapci. Co se týká žánrových preferencí, děti čtou nejvíce dobrodružnou literaturu, knihy o přírodě a pohádky a pověsti, starší děti čtou nejčastěji knihy o lásce. Vliv rodiny na dětské čtenářství se ukazuje jako minimálně dvojnásobně významnější než vliv školy. Pokud dítě mluví o čtení s kamarády, většinou je to čtenář, který čte hodně, často a rád. Povídání o knihách je důsledkem dětského čtení, sdílením prožitků z četby s vrstevníky je dítě zároveň motivováno k dalšímu čtení. Úkolování dětí v oblasti četby vede ke zlepšování čtenářských návyků.

Kvalitativní výzkum Lederbuchové (2004) je mezi ostatními jedinečný tím, že proběhl ve dvou etapách po deseti letech (v roce 1994 a 2004). Cílem výzkumu bylo poznat čtenářskou kompetenci raně pubescentních čtenářů (žáků 4. ročníku ZŠ), zjistit kvalitu recepce pubescentů, zjistit, jak ovlivňuje čtenářskou kompetenci literární výchova a jak souvisí určité rysy čtenářského chování pubescentů s jejich čtenářskou kompetencí. Mezi základní výsledky patří

následující. Naprostá většina respondentů čte ráda a většina se také domnívá, že textům dobře rozumí. Nejoblíbenějšími žánry pubescentů jsou stejně jako v šetření Gabala a Václavíkové Helšusové (2003) povídky s přírodní tematikou, dobrodružná próza a dále povídky s dětským hrdinou. Mezi dvěma etapami výzkumu ustoupila obliba pohádky a čtení beletrie pro poučení. Klesla také schopnost soustředění na delší úseky textu a potřeba o přečteném hovořit. Dívčí čtenářství se ve zkoumaném věku jeví jako vyspělejší než chlapecké. Dívky čtou raději než chlapci, častěji čtou delší texty, na rozdíl od chlapců dávají přednost knize před časopisem, chlapci jsou méně ochotni mluvit o tom, co přečetli, a častěji se hlásí k nečtenářství. Mezi etapami šetření došlo k akceleraci vyspělosti čtenářství a diferenciaci četby podle pohlaví, přetrval zájem o dobrodružnou literaturu (ibidem).

Kvantitativní výzkum Gejgušové (2011) se od ostatních výzkumů odlišuje svým zaměřením na vztah mezi četbou vyžadovanou školou a čtenářstvím žáka 1. i 2. stupně ZŠ. V první fázi šetření byli dotazováni učitelé 1. stupně ZŠ a vyučující předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ na využívání mimočítankové četby. V druhé fázi byli dotazováni žáci 4.-9. ročníku, jejichž vyučující byli respondenty první fáze šetření. Žáci byli rozděleni do tří skupin: 1. skupina si volí tituly k mimoškolní četbě dle svého zájmu (1. i 2. stupeň), ponechání výběru na žácích učitelé vnímají jako motivační prvek a projev individuálního přístupu k žákům, 2. skupina čte konkrétní zadané tituly (pouze 2. stupeň), po žácích 3. skupiny není žádná mimoškolní četba vyžadována (pouze 2. stupeň). Data od tří skupin respondentů byla analyzována zvlášť. Devadesát procent respondentů 1. skupiny hodnotí možnost vlastní volby knih pozitivně. Ti, kdo tuto možnost hodnotí negativně, tvrdí, že samostatná volba v nich vyvolává pocit nerozhodnosti. Nevyhraněný postoj zaujímali žáci, jejichž čtenářské aktivity jsou minimální. Při volbě knih respondenti upřednostňují žánrové hledisko, dále autora. Obě věkové kategorie preferují dobrodružnou četbu (srov. Lederbuchová, 2004). Čtvrtina žáků se při výběru knih řídí radou jiné osoby, na 1. stupni převážně radou rodičů, na 2. doporučením vrstevníků. Rozdíl mezi čtenářskou aktivitou chlapců a dívek je na 1. stupni zanedbatelný, na 2. stupni čtou více dívky, dívky se také v obou věkových kategoriích častěji označují za čtenáře (srov. Lederbuchová, 2004). Pozitivní postoj ke způsobu zadávání četby je ve 2. skupině nižší než v 1., dívky jej hodnotí pozitivněji než chlapci, žáci s výborným prospěchem pozitivněji než žáci s horším prospěchem. Jen pětina respondentů označila povinně čtené tituly za zajímavé, většina žáků je hodnotí jako nutnost pro vzdělání. Třetina respondentů hodnotí povinné tituly jako těžko pochopitelné a obtížné. Více než polovina respondentů čte kromě povinné četby také další tituly. Pro výběr nepovinných titulů i tyto respondenti užívají nejčastěji žánrové hledisko a autora. Podstatně méně dětí než v první skupině se označuje za čtenáře. Hlavním kritériem

tohoto označení je pozitivní postoj k četbě. Absenci tlaku na četbu ze strany školy je 3. skupinou hodnocena pozitivně. Absence mimoškolní četby se však projevuje na počtu přečtených knih, více než pětina respondentů za rok nepřečetla žádnou knihu. Pouze 28 % dotazovaných se označilo za čtenáře. Žánrové preference se neliší od předchozích skupin, výběr knih se opět řídí především žánrem a autorem. V případě, že není četba vyžadována školou, prudce klesá objem četby a značná část dětí nečte vůbec.

Několik následujících výzkumů čtenářství se zaměřuje na žáky 2. stupně ZŠ. Šetření Zachové et al. (2012) se snažilo odhalit význam literární výchovy na druhém stupni ZŠ ve vztahu ke čtenářské gramotnosti a hodnoty, které patnáctiletí žáci přisuzují čtení a literatuře, dále to, jak jsou žáci na druhém stupni ZŠ schopni s uměleckým textem tvořivě pracovat, rozumět mu a formulovat toto porozumění vlastními slovy. Data byla sbírána pomocí dotazníků zaměřených na práci s uměleckým textem. Výsledky neukázaly rozdíly mezi žáky staršími a mladšími, odlišnosti byly dány spíše tím, jakým způsobem žáci pracují s texty v hodinách literární výchovy. Chybovost odpovědí byla vysoká bez ohledu na věk respondentů, což poukazuje na rezervy škol v rovině interpretace uměleckých textů.

Další z kvantitativních výzkumů adolescentních čtenářů zkoumá čtenářské preference žáků a jejich odezvu v čítankových textech (Čuřín et al., 2013). Bylo zjištěno, že žáci druhého stupně ZŠ upřednostňují četbu literatury zábavné a četbu časopisů před literaturou naučnou, ta bývá často vnímána jako něco povinného souvisejícího se školou. Mezi preferovanými žánry chlapců a dívek panují velké rozdíly. Dívky čtou nejraději tituly s dívčí hrdinkou, fantasy, dobrodružnou literaturu, chlapci preferují fantasy, sci-fi, dobrodružnou literaturu, detektivky. U dívek i chlapců dominuje žánr fantasy, dále komiks. Respondenti preferují vlastní výběr knihy, případně se o výběru radí s rodičem či kamarádem, rada učitele nebývá přijímána. Ze zjištění vyplývá, že individuální čtenářské preference neodpovídají nabízeným čítankovým úryvkům interpretovaným v hodinách literární výchovy (ibidem).

V témže roce se titíž autoři snažili za pomoci kvalitativního výzkumu najít odpověď na otázku, proč někteří žáci nečtou rádi (Čuřín et al., 2013). Dotazováni byli chlapci, jelikož jsou více ohroženi nečtenářstvím (srov. Lederbuchová, 2004). Výzkumu se účastnili šestnáctiletí chlapci ze stejné školy a třídy. Ti se shodují, že čtení je obecně důležité (např. pro rozvoj slovní zásoby, pro přínos informací), ale hůře umí formulovat přínos četby pro sebe samé. Respondenti si představují čtenáře jako introverta a samotáře, jako někoho, kdo má nízké postavení ve skupině buď jen proto, že je čtenář, nebo proto, že se se čtenářstvím může spojovat negativní nálepka „šprta“. Respondenti v modelové situaci, kdy by sami upřednostnili čtení před nějakou společnou činností s kamarády, předvídají od přátel nejrůznější sankce. Vrstevnická skupina



má ve zkoumaném věku velmi silný vliv. Výsledky naznačují, že chlapcům nejde primárně o čtení jako o image, kterou by jim čtení mohlo mezi vrstevníky přinést (ibidem).

Šetření zabývající se dětským čtenářstvím zahrnující největší počet respondentů provedla společnost Scio (Kartous, 2013). Výzkum vycházel z dat projektů *Čtenář* a *Klíčové kompetence* probíhající mezi lety 2009-2013. Projekt *Čtenář* byl zaměřený na čtenářskou gramotnost, projekt *Klíčové kompetence* na řešení problémů, sociálně-personální a komunikativní dovednosti a práci s informacemi, oba se skládaly z testu a dotazníku. Při analýze dat byla zjištěna souvislost mezi počtem přečtených knih a výslednou úrovní čtenářské gramotnosti, pravidelní čtenáři a děti, jimž rodiče v raném věku čtou, dosahují lepších výsledků. Počet přečtených knih má významný vliv také na klíčové kompetence. Děti čtoucí pro radost mají mezi 10 a 16 lety lepší výsledky v matematice, mají lepší vyjadřovací schopnosti a širší slovní zásobu. Žáci, kterým je ponechána možnost výběru knih, dosahují lepších výsledků než žáci, kterým učitelé zadávají povinné tituly. Žáci jako nejoblíbenější četbu uvádí knihy dobrodružné, humorné, komiksy a detektivky (žánrové preference se shodují s předchozími výzkumy). Učitelé mají nejvíce v oblibě práci s pohádkou (74 %), přičemž tu má v oblibě jen 23 % žáků (obliba pohádky klesá, viz Lederbuchová, 2004). Nejlepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosahují čtenáři sci-fi, fantasy, detektivek a knih vzdělávacího charakteru. Děti, které nemají čtenářské zázemí v rodině, dosahují v testování horších výsledků než děti s domácím čtenářským zázemím (ibidem).

Mezi lety 2013 a 2014 probíhal další český reprezentativní výzkum mladších (6-8 let) a starších (9-14 let) čtenářů (Prázová et al., 2014). Kvantitativní průzkum byl doplněn kvalitativním výzkumem realizovaným formou skupinových diskusí u starších dětí a hloubkových rozhovorů u mladších dětí. Výzkum se zaměřil na čtenářskou motivaci, preference, čtenářské zázemí v rodině, školní četbu, veřejné i školní knihovny, vztah k elektronickým knihám, vztah četby k jiným médiím. Mezi základní zjištění patří následující. Čtení je zábavné pro 51 % mladších dětí, pro 46 % starších dětí, více pro dívky než pro chlapce (srov. Gabal & Václavíková Helšusová, 2003, Lederbuchová, 2004). Více než polovina mladších dětí přečte alespoň 1 knihu měsíčně, skoro dvojnásobek chlapců nepřečte na rozdíl od dívek za měsíc žádnou knihu, s vyšším věkem se rozdíly zvětšují (srov. Lederbuchová, 2004). Jako hlavní důvody nečtenářství děti zmiňují, že je čtení nebaví, dále že existuje spousta zábavnějších věcí, mladší děti dále zmiňují přílišnou namáhavost čtení, starší nedostatek času a to, že se důležité informace dozví z internetu. Zásadní pro čtenářství dítěte je vliv rodiny (srov. Gabal & Václavíková Helšusová, 2003), ale ani v rodinách, kde mají rodiče ke čtení silný vztah, tomu tak u dětí být nemusí. Stěžejním motivátorem dětského čtení se ukázala správná kniha –

taková, která zaujme, baví, je optimálně náročná. Mladší děti nejraději čtou komiksy, knížky s malým množstvím textu a mnoha obrázky, veselé knihy, ve starším věku napínavé. Na výběr knihy mají u mladších dětí největší vliv rodiče, poté doporučení ze školy, ve 3. třídě se autoritou v oblasti doporučování stávají spolužáci, vliv rodičů slábne, narůstá vliv internetu. Více dívek čte knihy pro zábavu, starší chlapci preferují komiksy a knihy pro poučení. Mezi nejoblíbenější žánry mladších dětí patří pohádky a pověsti, pak knihy o přírodě a zvířatech a knihy dobrodružné, starší děti preferují knihy o přírodě a zvířatech a dobrodružné knihy. Dívky čtou nejraději knihy o přírodě a zvířatech, příběhy o dětech a mládeži, pohádky a pověsti, chlapci dobrodružné knihy, komiksy, encyklopedie a fantasy příběhy. Pro mladší děti je při výběru knihy prvořadý vizuální vjem (velikost písmen, obrázky, tloušťka, obálka). Pokud se dětem zalíbí nějaká edice nebo autor, čtou od nich další tituly. Starší děti si vybírají knihy podle oblíbených autorů a žánrů (srov. Gejgušová, 2011), dále podle nadpisu, paratextu či prvních dvou stránek.

Na předchozí šetření navazuje výzkum Friedlaenderové et al. (2018), k mladším (6-8 let) a starším dětem (9-14 let) přidává navíc kategorii mládeže (15-19 let). Cílem výzkumu je zmapovat dětské čtenářství v rámci ostatních volnočasových aktivit dětí, vztah dětí ke knihám, vliv rodinného prostředí a školy na rozvoj dětského čtenářství a roli knihoven. Opět je kombinován kvantitativní a kvalitativní výzkum. Základní zjištění jsou převážně shodná s výsledky Prázové et al. (2014). Ve věku 9-12 vzrostl podíl silných čtenářů, klesl podíl nečtenářů ve věku 9-14 let. Vzrostl podíl dětí, které čtou denně, ale také těch, které nečtou vůbec. Matky čtou více než otcové, rozdíl se oproti minulému šetření zvětšují, matky také více navštěvují veřejné knihovny. Vzrostl podíl dětí, které vnímají čtení jako důležité pro vzdělání, mírně také podíl dětí, které považují čtení za nudné. Oproti minulému šetření se zvedla obliba dobrodružného žánru. Mládež čte průměrně déle než děti na konci povinné školní docházky, přibývá ale také podíl nečtenářů.

Výzkum Šafra a Gorčíkové (2020) je unikátní longitudiálním sběrem dat, který začíná v prvním a končí v šestém ročníku ZŠ. Mezi základní zjištění patří následující. Nečtenářů je mezi respondenty 19 %, více jsou jimi chlapci než dívky. Nejoblíbenějšími žánry respondentů jsou povídky a romány (obecně knihy s příběhem), pak knihy naučné, komiksy, následně básničky. Čtenářství má (bez ohledu na pohlaví respondenta) pozitivní vliv na slovní zásobu, na test kognice i na studijní prospěch. Dětské čtenářství je ovlivněno rodinou, rozhodující je včasné rané rozvíjení čtení a motivace k němu (již v předškolním věku).

Nejnovější reprezentativní kvantitativní výzkum dětského čtenářství navazující na výzkum Prázové et al. (2014) a Friedlaenderové et al. (2018) proběhl v červnu 2021

(Friedlaenderová et al., 2022). Stejně jako v předchozím výzkumu této řady jsou respondenti rozděleni do tří kategorií dle věku, u nejmladších dětí byl respondentem částí otázek jeden z rodičů. Výzkum si kladl za cíl zmapovat čtenářské chování a volnočasové aktivity dětí, zároveň sledoval, jak dětské čtenářství ovlivnila pandemie covidu-19 v letech 2020 až 2021, při které se řada lidských aktivit přenesla do digitálního prostoru. Šetření kombinovalo kvantitativní i kvalitativní přístup. Zjištění jsou z velké části totožná se zjištěními předchozích reprezentativních výzkumů. Výsledky ukazují, že vlastního čtenářství se pandemie příliš nedotkla, dopady na četbu knih ve srovnání se změnami u ostatních mediálních aktivit jsou poměrně malé. U starších dětí došlo oproti roku 2017 k nárůstu těch, kterým někdo předčítá (důvodem může být to, že v době pandemie rodiče trávili s dětmi více času). U mladších dětí došlo k nárůstu těch, kteří dostávají knihu jako dárek (může souviset se zavřenými knihovnami). Počet přečtených knih u starších dětí a mládeže zůstává stabilní, u mladších dětí se během pandemie zvýšil. Čtení baví oproti předchozímu šetření méně mladších a starších dětí a více mládeže. U starších dětí vzrostl podíl těch, kteří uvádějí, že existuje spousta zábavnějších věcí než čtení, také se zvýšil počet těch, kteří nevědí, co číst, u mládeže vzrostl podíl těch, kteří na čtení nemají čas. Zřetelně klesla obliba časopisů u starších dětí a mládeže. Mladší děti si nejčastěji vybírají knihy podle ilustrací, dále podle žánru (podíl vzrostl) a kamarádů (podíl vzrostl), velký vliv má doporučení rodičů. Poklesl podíl těch, kteří si vybírají knihu podle velikosti písma, stoupl vliv doporučení kamarádů a povinné četby a podíl těch, kteří si vybírají knihy na základě doporučení z internetu a sociálních sítí. Mezi nejoblíbenější žánry mladších dětí patří stále pohádky a pověsti (zájem mírně klesl), knihy o přírodě a zvířatech, humorné knihy. Starší děti nadále preferují fantasy a sci-fi (zájem stoupl), dobrodružné knihy, komiksy (zájem stoupl). Mládež preferuje fantasy a sci-fi (zájem stoupl), hororové a dobrodružné knihy.

Na konec oddílu prezentujícího výzkumy dětského čtenářství v České republice přidávám jeden výzkum zahraniční. Toto šetření je svou metodologií nejblíže výzkumu, kterému je věnována empirická část mé práce. Také se nejhloběji zabývá dětskou motivací ke čtení.

Výzkum McGeown et al. (2020) je na rozdíl od většiny výše popisovaných výzkumů kvalitativní. Šetření se účastnili žáci ve věku 9-11 let ze základní školy ve Skotsku. Dvanáct žáků bylo vybráno třídními učiteli pro roli dětských výzkumníků a ptalo svých vrstevníků na to, co rádi čtou a proč. Motivace dětí ke čtení se u různých typů textu značně liší a předpovídá výběr čtenářských aktivit. Na základě participativního výzkumu bylo zjištěno, že děti čtou knihy, aby se cítily klidné a mohly relaxovat (14 ze 33), aby se bavily a byly veselé (12/33), aby se cítili vzrušené (10/33). Často zmiňovanou motivací ke čtení byl pocit ponoření do

příběhu a únik od reality (20/33). Dalším z možných motivátorů může být obeznámenost s knihou, sérií knih, autorem, postavami (12/33). Méně často byla motivace ke čtení vzdělávací povahy: četba pro naučení se něčeho nového (6/33). Dalšími důvody k četbě knih může být osobní výzva (5/33), společné čtení ve čtenářské komunitě (4/33), součást rutiny (4/33). Sedm respondentů hovořilo o vnějším motivujícím faktoru, například vyhovění žádosti nebo získání odměny. Některé děti čtou, aby vyplnily čas, když nemohou dělat žádnou oblíbenější činnost. Dva respondenti uvádí, že čtou proto, že se jedná o důležitou aktivitu. Mezi dalšími typy textu, se kterými mají respondenti zkušenost, byly časopisy a noviny. Časopisy čte 15 ze 33 dětí. Důvody k četbě jsou učení se novým věcem (3/15), podpora zájmů (3/15), vyplnění nudné chvíle (4/15). Četbu novin zmiňuje také 15 respondentů. Noviny jsou čteny pro informovanost (5/15) nebo pro vyplnění nudné chvíle (6/15). Čtrnáct respondentů čte komiksy, pro četbu jsou motivováni např. krátkostí (4/14) nebo zábavností (5/14) tohoto typu textu, tři dotazovaní považují čtení komiksů za více vzrušující nebo zajímavější než čtení knihy, tři čtou komiksy, protože jsou motivováni vzorem v rodině. Stejně jako četba časopisů a novin může být i čtení komiksů motivováno nudou (2/14). Motivátory k četbě se mění v průběhu věku dítěte.

## 10) Metodologie sběru a zpracování dat

### 10.1 Participativní výzkum

Základem empirické části této práce byl kvalitativní výzkum vedený formou rozhovorů s dětmi. Děti nebyly jen respondenty výzkumu, ale také tazateli. Termín pro dětské tazatele, který je využíván v této práci, je „malí výzkumníci“. Vybraní malí výzkumníci v mém výzkumu měli pravomoc vybrat k hlavní otázce tři specifické otázky z předem připraveného souboru.

Inovativní metodu využití dětí jako výzkumníků v rozhovorech s vrstevníky popisuje McGeown et al. (2020). Výzkum těchto autorek probíhal na základní škole v centru města ve Skotsku a zúčastnilo se jej 33 žáků ve věku 9-11 let. Pro roli výzkumníka bylo vyškoleny 13 žáků, kteří byli vybráni učiteli, všichni se nejprve stali respondentem v rozhovoru s dospělým výzkumníkem, každý z nich se poté dotazoval jednoho až dvou vybraných vrstevníků podle stejného seznamu otázek. Po provedení výzkumu byla autorkami provedena induktivní tematická analýza dat. Studie nabízí velkou inspiraci k využití metody v českém školním prostředí. Zapojením dětí jako výzkumníků se do nejvyšší možné míry zmenšuje bariéra mezi tazatelem a dotazovaným. Umožňuje se jím co největší přirozenost rozhovorů, žáci jsou zapojeni do všech výzkumných rolí a je jim poskytováno co nejhlubší pochopení toho, jak výzkum probíhá.

V mém výzkumu bylo čtyřem malým výzkumníkům umožněno vybrat tři specifické otázky ze souboru devíti předem připravených otázek, jedna další otázka byla pevně daná. Možnost výběru umožnila dětským výzkumníkům nasměrovat rozhovory směrem, kterým chtěli oni sami, a nám poskytuje možnost nahlédnout do toho, co samotné děti při rozhovorech se spolužáky na tématu čtení zajímá. Stejně jako ve výzkumu McGeown et al. (2020) není v tomto výzkumu četba omezoována pouze na četbu knih, ale všechny otázky jsou formulovány tak, že se ptají na knihy nebo jiné texty. Oproti studii McGeown et al. (2020) však žáci nebyli systematicky vedeni k tomu, aby vyjmenovali celou šíři textů, s nimiž mají čtenářský zážitek, jelikož v centru výzkumu stály knihy.

Do třídy participující na výzkumu dochází 28 žáků. Z nich byli vybráni čtyři malí výzkumníci, kteří prováděli rozhovory, každý s šesti svými spolužáky. Čtyři malí výzkumníci byli vybráni na základě svých sociálních a komunikačních dovedností. Při skupinových vzdělávacích aktivitách jsou tyto děti často moderátory společné práce, nedělá jim problémy vystupování před třídou, nemají striktně omezený okruh spolužáků, se kterými komunikují o přestávkách. Vycházela jsem z vlastní znalosti žáků, plynoucí z mé funkce asistentky

pedagoga, na základě které jsem předvybrala šest žáků. Při konzultaci s učitelkou byli zvoleni čtyři malí výzkumníci z tohoto zúženého okruhu.

## **10.2 Participanti**

Výzkum byl prováděn ve třetím ročníku základní školy v centru velkého města. Žáci participující na výzkumu pocházeli z rodin se středním socioekonomickým statusem. Do třídy, ve které výzkum probíhal, docházelo 14 dívek a 14 chlapců. 26 žáků navštěvovalo školu od prvního ročníku, v průběhu druhého ročníku přistoupil do třídy jeden žák cizinec a na začátku třetího ročníku přibyl jeden žák z domácího vzdělávání.

### **10.2.1 Čtenářské zázemí ve třídě**

O čtenářském zázemí třídy, ve které proběhl výzkum, jsem měla průběžné informace díky své pozici asistentky třídního učitele. Při realizaci výzkumu jsem také uskutečnila rozhovor s vyučující zkoumané třídy, díky kterému jsem se dozvěděla o některých jevech podrobněji. Školní čtenářské zázemí participantů výzkumu je potřeba zohledňovat při celkovém pohledu na výzkum a jeho výsledky, neboť po rodinném zázemí je právě škola tím socializačním prostředím, které nejvíce ovlivňuje dětské čtenářství.

Třídní učitelka žáků se sama dlouhodobě zabývá čtenářstvím. Již po několik let vede na škole čtenářský kroužek – dobrovolnou aktivitu, které se žáci mohou účastnit pravidelně jednou týdně po vyučování, čtou zde a sdílejí zážitky z četby. Do tohoto kroužku bylo zapsáno 14 dětí ze třídy, v níž probíhal výzkum. Vyučující se před začátkem výzkumu svěřila s očekáváním, že žáci ze čtenářského kroužku budou schopnější komunikovat o svých čtenářských zážitcích než jejich spolužáci, kteří na kroužek nikdy nechodili. Tento předpoklad, který jsem v práci podrobila systematickému ověřování (viz 13.2.2.1 Čtenářský kroužek níže), učitelka opírala o fakt, že členové kroužku jsou zvyklí bavit se o čtení pravidelně. Čtenářský kroužek trvá 90 minut a je rozdělen do tří částí. V první části probíhá sdílení a hodnocení domácí četby z uplynulého týdne. Ve druhé části probíhá čtenářská lekce. Učitelka čte nahlas knihu na pokračování nebo různé kapitoly z různých knih, četba je prokládána otázkami a čtenářskými aktivitami. Ve třetí části probíhá individuální čtení, každý žák se věnuje své vlastní knize, již si přinesl nebo vypůjčil ze sdílené knihovničky umístěné ve třídě. Před čtením je stanoven úkol nebo je vyzdvíženo, na co soustředit pozornost. Na závěr probíhá sdílení podle zadání stanoveného před tichým čtením. Těžištěm čtenářského kroužku je četba knih dle vlastního výběru, doba samostatného čtení se podle věku účastníků prodlužuje. Cílem kroužku je budovat

různé čtenářské strategie, naučit děti vybrat si knihu, sdílet zážitky ze čtení, doporučovat četbu dalším a hlavně mít čtení jako aktivitu, kterou děláme pro radost.

V roce, kdy se uskutečnil výzkum, učitelka zavedla do běžného vyučování dílny čtení odehrávající se pravidelně jednu hodinu týdně. Dílny čtení probíhají obdobně jako čtenářské kroužky, kvůli vyššímu počtu žáků ve třídě než na kroužku není však možné provádět stejné aktivity nebo je nutné je upravit. Děti v dílnách čtení samostatně čtou knihy, které si přinesou. Po uběhnutí času určeného ke čtení řeší úkol zadaný učitelkou, a to individuálně na základě knihy, kterou se zabývaly (podrobněji viz 8) Čtenářská dílna).

Žáci jsou již od počátku školní docházky vedeni k tomu, aby se čtením zabývali nejen ve škole, ale také doma. V roce předcházejícím výzkumu (tzn. ve druhém ročníku) si žáci vedli každodenní záznam o době, po kterou četli. V době výzkumu (tzn. v prvním pololetí třetího ročníku) si žáci vedli sešit, do kterého uváděli zápis jedné přečtené knihy za stanovené období.

## 10.3 Sběr dat

### 10.3.1 Pilotáž otázek

Otázky byly pilotované na čtyřech žácích z různých základních škol. Dva pilotní žáci navštěvovali druhou třídu, ve které patřili k žákům vyspělejších, další dva žáci navštěvovali třetí třídu a na svůj věk a zařazení do třídy byli opět nadprůměrní. Tímto výběrem byla zajištěna různost zázemí pilotních žáků (každý docházel do jiné ZŠ, byl veden jiným učitelem) a snad prototyp běžného žáka třetí třídy, který měl v hlavní fázi výzkumu na otázky odpovídat. Dané otázky se projevily jako adekvátní nástroj pro výzkum dětské motivace ke čtení u žáků druhého a třetího ročníku základní školy. Žáci neměli problém na otázky odpovědět, otázkám rozuměli a neostýchali se sdílet odpovědi, hovořili o tom, co a proč rádi čtou. Otázky nebylo nutné upravovat. Někteří žáci odpovídali stroze, jiní se rozpovídali v bohatých souvětech, s individuální formou odpovědi jsem počítala stejně jako s jejich individuálním obsahem.

Níže příkládám plný seznam pilotovaných otázek, hvězdičkou jsou označeny otázky, které byly při výzkumu vybrány (viz též Obr. 2). Podrobnosti k procesu výběru otázek jsou popsány níže v oddílu 13.1.1 Výběr specifických otázek.

Seznam pilotovaných otázek:

\*Co nejradši čteš a proč?

\*Podle čeho si vybíráš knížky nebo jiné texty ke čtení?

Co tě na knížce nebo jiném čtení zaujme, aby sis je chtěl/a přečíst?

\*Jaká by měla být knížka nebo jiný text, aby tě bavily od začátku až do konce?

Vadilo ti někdo něco na nějaké knížce nebo jiném čtení? Co a proč?

Pomáhají ti knížky nebo jiné texty v něčem? V čem?

Pomáhá ti někdo knížky nebo jiné čtení vybírat? Kdo?

\*Bavíš se s někým o knížkách a o tom, co čteš?

Proč podle tebe čtou lidé knížky a jiné texty? Čteš je také kvůli těmto věcem nebo kvůli jiným?

Na základě pilotáže jednoho žáka druhého ročníku jsem zjistila, že pojem „text“ nemusí být všem žákům stanovené věkové skupiny známý. Připojila jsem tedy jeho osvětlení do úvodní prezentace vysvětlující dětem, co je to výzkum, jak bude výzkum probíhat a co se od nich očekává.

### **10.3.2 Postup sběru dat**

Po domluvě s vyučující byly pro výzkum vyhrazeny čtyři vyučovací hodiny tehdy, kdy byly dle rozvrhu naplánovány dílny čtení, tedy jedna hodina v týdnu čtyři týdny za sebou. Dílny čtení spojené s výzkumem probíhaly tak, že učitelka vedla hodinu, již se účastnili žáci po většinu doby. Vybraní žáci odcházeli z hodiny na chodbu či do volné třídy, kde v mé přítomnosti probíhal výzkumný rozhovor, který byl nahráván. Po ukončení rozhovoru se participanti prostrídali. Prvního respondenta si malý výzkumník vybíral, další respondenty vybíral respondent předchozí, který se vracel do třídy. Po několika (1-6) rozhovorech byl vystřídán malý výzkumník. V případě vedení všech rozhovorů v těsném sledu za sebou by mohlo dotazování malým výzkumníkům příliš zevšednět nebo je unavit. Malí výzkumníci se proto střídali zpravidla maximálně po čtyřech rozhovorech. Kvůli absencím ve dnech výzkumu však bylo nutné, aby u jednoho z výzkumníků proběhly všechny rozhovory v jednu vyučovací hodinu. Každý respondent odcházel z vyučování v průměru na 4 minuty, u malých výzkumníků záleželo na počtu rozhovorů, které vedli v těsném sledu za sebou.



První výzkumná hodina měla strukturu odlišnou od výše popisovaných. Pro představení výzkumu jsem měla pro děti připravenou krátkou informační prezentaci, ve které jsem se snažila dětem osvětlit, co to je výzkum, k čemu je dobrý a jak bude probíhat výzkum náš. Většina dětí se s pojmem „výzkum“ již někdy setkala, sama by jej dokázala svými slovy vysvětlit, žáci také sami přicházeli s nápady, proč výzkumy probíhají. Na základě obrázků knih a čtoucích dětí vyvodili, čeho se bude týkat výzkum v jejich třídě. Ukázalo se, že žáci znají také pojem „text“, sami říkali příklady různých textů i nositelů textů, pojem byl zopakován a upevněn. Následovalo vysvětlení pojmů výzkumník a dotazovaný. Po informaci o tom, jak bude



výzkum probíhat a jaká jsou pravidla rozhovorů, jsem se zeptala čtyř vybraných výzkumníků, zda souhlasí s touto svojí úlohou. Všichni čtyři souhlasili s nadšením. Malí výzkumníci před počátkem sběru dat vybrali tři specifické otázky z předem připraveného seznamu otázek. Tento výběr je podrobněji popsán v oddílu 13.1.1 Výběr specifických otázek. Žáci také dle svých vyjádření stáli o to, abych jim prezentovala výsledky výzkumu. Níže příkládám pro ukázkou jednu ze stran úvodní prezentace (Obr. 2).

## Jak to bude probíhat?

- 4 otázky
- 4 malí výzkumníci
  - Výběr 3 otázek
  - Rozhovor se mnou – role dotazovaných
  - Rozhovor se 6 spolužáky – role výzkumníků
- 24 dotazovaných
  - Role dotazovaných



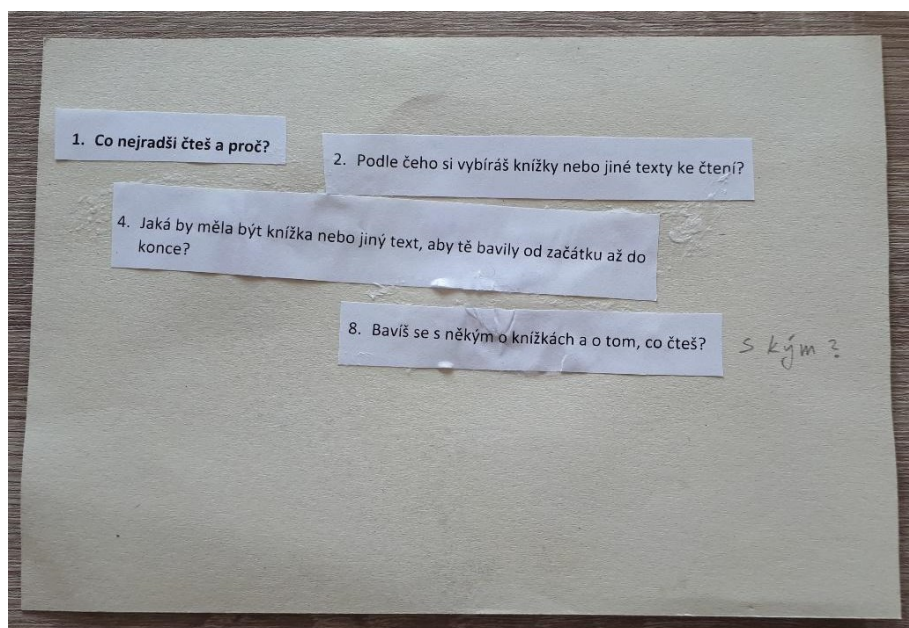
Obr. 2 Snímek z prezentace pro žáky

V první hodině vyhrazené pro výzkum také čtyři malí výzkumníci společně vybrali tři volitelné specifické otázky a na jejich základě byl proveden rozhovor s každým z nich. Každý malý výzkumník byl přítomen rozhovorům se všemi třemi dalšími výzkumníky, aby získal co nejvíce zkušeností pro vedení dialogů v roli tazatele.

### **10.3.3 Pomůcky**

Pro zvýšení atraktivnosti a prožitku z rozhovorů a celkového výzkumu dostali vždy oba účastníci dialogu do ruky jeden předmět. Každý dotazovaný dostal před sebe na stůl obrázkovou cedulku se slovem „respondent“. Vybrala jsem záměrně pojem, který žáci neznali, namísto pojmu „dotazovaný“, abych podnítila zájem a evokovala u dětí exkluzivitu. Každému přicházejícímu účastníkovi jsem pojem vysvětlila, je tedy možné, že alespoň někdo z nich si z výzkumu odnesl nový lexém. Výzkumník měl po čas rozhovoru možnost mít na hlavě elegantní černý klobouk. Klobouk zároveň propojoval probíhající rozhovor s úvodní prezentací, kde byl výzkumník také zpodobněn s kloboukem. Krátkodobé vlastnění obou artefaktů si děti užívaly. S kartičkou i kloboukem nakládal každý žák jinak, některý výzkumník

měl klobouk na hlavě, jiný pouze vedle sebe na stole, jiný jej půjčil respondentovi, pokud respondent klobouk chtěl. Kartičku většina žáků nechávala ležet před sebou na stole a stáčela k ní pohled při odpovídání, menšina ji brala do ruky a držela před sebou. Každý malý výzkumník měl před sebou arch s otázkami, aby mohl otázky číst. Tím bylo zajištěno, že všichni respondenti slyšeli totéž znění otázek, i to, že malí výzkumníci nebyli nervózní z toho, že otázky zapomenou. Na vytvoření archu se podíleli všichni malí výzkumníci po výběru volitelných otázek. Níže příkládám fotodokumentaci archu s otázkami (Obr. 3) a kartičky pro respondenta (Obr. 4).



Obr. 3 Arch s vybranými otázkami



Obr. 4 Kartička pro respondenta

#### ***10.3.4 Terénní poznámky a rozhovor s učitelkou***

Jednou z metod využitých při sběru dat bylo také pozorování, při výzkumných rozhovorech jsem si zapisovala terénní poznámky. Kromě analýzy nahraných dat jsem se pokusila o analýzu žakovského chování při rozhovorech. Zjištění vyplývající z pozorování jsou uvedeny níže v samostatných oddílech.

Další metodou přinášející informace pro doplnění čtenářského profilu třídy byl rozhovor s vyučující. Rozhovor byl zaměřen na ohlas intervence ve třídě, na to, jak učitelka vnímá svoji třídu jako čtenářskou skupinu, a na čtenářský kroužek a jeho průběh. Výsledky rozhovoru nejsou sloučeny do samostatného oddílu, ale jsou prezentovány vždy tam, kde je to relevantní.

## 11) Vstupní očekávání

Představovaný výzkum byl šetřením exploratorní povahy, ohledává možnosti metody participativního výzkumu mezi žáky prvního stupně základní školy. Výzkum není závislý na formulaci hypotéz, jelikož je induktivní povahy, nicméně vstupovala jsem do něj s následujícími očekáváními vyplývajícími z výzkumů představených výše, souhrnně v oddílu 9) Výzkumy dětského čtenářství – obecnější přehled, především pak z Lederbuchové (2004), Prázové et al. (2014) a Friedlaenderové et al. (2018, 2022).

1. Děti budou uvádět fikci více než nonfikci a fantastické prostředí děje více než reálné prostředí (viz Friedlaenderová et al., 2022).
2. Odpovědi chlapců a děvčat se budou lišit v preferovaném žánru (Prázová et al., 2014, Lederbuchová, 2004).
3. Účastníci kroužku si budou lépe uvědomovat své čtenářské preference a motivaci ke čtení a budou schopnější o nich hovořit.
4. Děti kladoucí důraz na vizuální stránku knihy budou pokládat za důležitou také podobu textu (Prázová et al., 2014).
5. Dále jsem očekávala, že pro žáky bude přirozenější vést výzkumný rozhovor se spolužákem než s dospělým jedincem, byť třeba učitelem či asistentem, které znají.
6. Očekávala jsem velké individuální rozdíly v obsahu, formě i rozsahu výpovědí.
7. Předpokládala jsem, že všichni žáci budou schopni odpovědět na všechny otázky, a pokud se tak nestane, nebude to kvůli nepochopení otázky, ale z vlastní vůle.
8. Dále jsem očekávala, že rozhovory budou zhruba tři minuty dlouhé a že žáci budou hovořit především o knihách, ale zmíní i některé jiné texty.

## 12) Postup zpracování dat

### 12.1 Průběžný a pozdější ohlas intervence mezi dětmi – pozorování a zjištění z rozhovoru s učitelkou

Třídu, ve které byl prováděn výzkum, jsem znala více než rok a pravidelně jsem sem docházela jako asistentka pedagoga. Žáci mne tedy v době výzkumu dobře znali. Vzájemná znalost zmenšovala ostych žáků, mně umožňovala lepší přizpůsobení podmínek výzkumu, individuální přístup ke každému participantovi i rozhodnutí o rozdělení výzkumných rolí opřené o vlastní zkušenost.

Děti odpovídání na otázky těšilo, usmívaly se a po příchodu z výzkumného rozhovoru zpět do vyučovací hodiny ukazovaly učitelce vztyčené palce. Po první hodině výzkumu se několik dětí ptalo, kdy budou dotazovány ony, jestli se na ně nezapomnělo a jak je možné, že se rozhovor s nimi nestihl dnes. Po druhé výzkumné hodině jeden výzkumník, který nebyl tento den zavolán k rozhovorům, projevil zklamání a bylo nutné mu vysvětlit, že se nemohou ptát vždy všichni a že se bude ptát příště. Po rozhovoru s 27. dítětem se jeden z výzkumníků dotazoval, „kdy se bude zase ptát“. Ze zprávy, že zbývá už jen jeden respondent a pak bude dotazování ukončeno, nebyl vůbec nadšený. Celkově téměř pro všechny děti představoval výzkum zábavu a vítané rozptýlení, vzbudil velký pozitivní ohlas. Žáci mimo jiné stáli o prezentování výsledků výzkumu, dle výpovědí je i učitelku zajímalo, jaký čtenářský profil má jejich třída. Učitelka v rozhovoru říkala, že děti bavila role tazatele, hlídaly si, kdy budou na řadě. Rády chodily na chodbu odpovídat na otázky. Pro žáky byl výzkum zpestřením, a protože neinteragovali s cizím člověkem, spolupracovali rádi.

### 12.2 Analýzy odpovědí

#### 12.2.1 Tematická analýza

Pro práci s daty získanými při rozhovorech byla využita tematická analýza induktivního typu s oporou o Švaříčka a Šedřovou (2007) a Braun & Clarke (2006). Tematická analýza je široce rozšířenou analytickou kvalitativní metodou, která slouží k identifikaci a analýze témat v rámci určitých dat. Témata vystihují jevy v datech, které jsou důležité ve vztahu k výzkumné otázce. Induktivní analýza je proces kódování, při kterém nejsou data zařazována do předem stanoveného kódovacího rámce, ale naopak na základě dat jsou kódy vymezeny (Braun & Clarke, 2006, s. 83).

Rozhovory se žáky byly nahrávány, audionahrávky rozhovorů jsem převedla do písemné podoby a následně jsem provedla otevřené kódování. Při opakovaném čtení

přepsaných rozhovorů jsem vygenerovala počáteční kódy podle témat, která se v rozhovorech nejvíce vyskytovala nebo byla jinak zajímavá s ohledem na očekávání. Kódy jsem vložila do tabulky, každý kód do jednoho řádku v prvním sloupci, do záhlaví každého následujícího sloupce byl zapsán pseudonym každého participanta výzkumu. Ke kódům jsem následně přidělovala relevantní údaje z přepsaných dat, výňatky rozhovorů byly vkládány do sloupců dle mluvčích a řádků podle obsahu sdělení. Některé výňatky byly kódovány vícekrát, některé jednou, některé vůbec. Postup kódování ilustruje výňatek z kódovací tabulky v Obr. 5 níže, úplná tabulka je zařazena jako Příloha 1.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1		Lucie	Adéla	Alena	Veronika	Lada	Elena	Ludmila	Eva	Alice	Markéta	Eliška	Johana
2	dobrodružství, napínavost, záhada, detektivka, nebezpečí	Nejradši č kde je něj	Já čtu nej	nějaký ta	a je to trochu i	nebezpečný			protože t	ráda čtu dobrodruž	něco se jí	mám ráda	
3	"tlustost"	řeknu si, že je to dot	Vždycky se koukám,	kolik to má třeba	kapitol,	abysm to třeba	stihla	dočíst do nějakého dne					
4	název	Podle toho, jak mě zajímá ten název.	A když si řeknu	No třeba podle toho názvu									
5	vzhled, obal		taky si to vybírám pč	Podle ilustrace				podle toho, jak vypadaj	zapřec	podle oba	Já si je vybírám tak j		
6	příroda, poznání								a příroda				nebo když
7	text - délka, velikost písmen, prvotní zaujetí	na chvíli, vždycky d	aby prost	Jako já si	Podle toho...	Jak se mi jak mi	připadaj,	když se do	když je otevřu	tak že si kousek ně			
8	cizí slova, složitost												
9	spolužák, spolužačka	Jo. Třeba	Třeba hla	Hodně s h	Většinou s	mojí lepší	třeba s	Tě nebo s	kamarádkou.	Spíš že tří	S Hedou		s kamarác
10	(nej)lepší kamarád												s kamará
11	podobné knihy	s Bářou,	protože ona má	taky vlastní	takovou	detektivku							
12	veselé, zábavné, vtipné												
13	stupňování děje	nějaká zá	Podle mě	aby mě to bavilo	na	Normální	na začátku	by mělo být	že jo	kdo to je a	co dělá a	potom že,	jak se má a
14	s nikým a proč									ne			
15	obrázky		obrázky, který jsou	v	Podle ilustrace								protože jsou tam he
16	špatný x dobrý konec												
17	série												
18	knihy - film												
19	nabídka, rada, doporučení (tam i zpět)												
20	nevynášenost												
21													
22	důležitost příběhu												
23	rodina												
24	komiks												
25	"zajímavý"	Mělo by t	kteří jsou	anebo pč	a třeba ještě	nějaký že je to	ta	jako zajím	Zajímavý				
26	ultimátum?												
27													
28	najít něco												
29	bavím a proč												
30													
31	druh x název?												
32	konkrétní kniha												

Obr. 5 Výňatek tabulky vzniklé otevřeným kódováním

Následně jsem přešla k axiálnímu kódování. Tabulku jsem pečlivě pročetla a hledala jsem souvislosti mezi prvotními kódy. K počátečním kódům, u kterých byla patrná spojitost, jsem formulovala obecnější témata, širší kódy, jež zahrnovaly všechny spadající kódy prvotní. Tímto způsobem se 33 kódů počátečních redukovalo na 17 kódů sloučených (viz Tab. 1).

	A	B
1	Dobrodružství, napínavost, detektivka, záhada	Dobrodružnost
2	"Tlustost"	Zábava
3	Název	Kamarád ze třídy
4	Vzhled/obal	Mimo školu
5	Příroda, poznání	Rozsah
6	Text - délka, velikost písmen, prvotní zaujetí	Text
7	Cizí slova, složitost	Záruka dobrého čtení
8	Spolužák, spolužačka	Vlastní aktivita
9	(Nej)lepší kamarád	"Zajímavost"
10	Podobné knihy	Důvody, proč se (ne)bavit o čtení
11	Veselé, zábavné, vtipné	Vizualita
12	Stupňování děje	Děj/příběh
13	S nikým a proč	Nevyhraněnost
14	Obrázky	Konkrétní titul
15	Špatný x dobrý konec	Pochopeno jinak
16	Série	Opakování otázky/doptávání se
17	Knihy - film	Nevím/bez odpovědi
18	Nabídka, rada, doporučení	
19	Nevyhraněnost	
20	Důležitost příběhu	
21	Rodina	
22	Komiks	
23	"Zajímavý"	
24	Ultimátum	
25	Najít něco	
26	Bavím a proč	
27	Druh x název	
28	Konkrétní kniha	
29	Úkoly k textu	
30	I mimo školu	
31	Postavy	
32	Dvojjazyčně	
33	Klid	

Tabulka 1 Kódy počáteční a sloučené

Následně jsem vytvořila druhou, kontingenční tabulku (Příloha 2). Prvních pět sloupců obsahovalo vstupní informace (pseudonymy participantů, čísla přiřazená participantům, gender, informace, zda docházejí na čtenářský kroužek, číslo výzkumníka, se kterým vedl daný respondent rozhovor). Dále v tabulce následovaly čtyři sloupce pro úplné zaznamenání všech výpovědí daného žáka, čtrnáct sloupců, v jejichž záhlaví byla zaznamenána jednotlivá témata týkající se obsahu sdělení, a tři sloupce týkající se formy sdělení. Výpovědi jednotlivých žáků byly podle obsahu a formy číselně kódovány do jednotlivých sloupců tabulky. Číselné kódování a funkce kontingenční tabulky mi umožnily data snadno analyzovat, přeskupovat pro snazší hledání vztahů mezi tématy a podobností a rozdílů mezi výpověďmi respondentů hovořících o stejné látce. Na základě těchto vztahů, rozdílů a podobností byla vytvořena interpretace doplněná vybranými citáty respondentů.

### ***12.2.2 Práce s konkrétními názvy knih***

Někteří respondenti zmiňovali v některé ze svých výpovědí konkrétní knižní titul, jiní vyjmenovávali rysy knih. Pro možnost komparace titulů s charakteristikami i pro možnost další analýzy bylo využito třídění zmiňovaných publikací do čtyř kategorií volně podle metodologie popisované Kuzmičovou & Cremin (2022). Publikace byly rozděleny do čtyř kvadrantů podle dějiště a hlavního rysu příběhu: 1) realita a dobrodružnost, 2) realita a vztahy, 3) fikce a dobrodružnost, 4) fikce a vztahy (rozdělení titulů viz 13.2.4.1. Dvě možnosti odpovědi na otázku č. 1).



## 13) Zjištění

Zjištění uváděná v tomto oddílu jsou několikerého charakteru. Nejprve budou popisovány výsledky z pozorování, následně výsledky kvalitativní a kvalitativně-quantitativní analýzy odpovědí. V rámci analytických zjištění budou nejdříve prezentovány výsledky tematické analýzy, následně zjištění spojená se vstupními proměnnými, poté další trendy v odpovědích a nakonec další jednotlivá zjištění.

### 13.1 Zjištění z pozorování

#### 13.1.1 Výběr specifických otázek

Malí výzkumníci před sebe na začátku výzkumu dostali devět otázek, jednu povinnou, kterou jsem určila já (Co nejradši čteš a proč?), a osm volitelných, ze kterých měli dohromady vybrat tři. Na volbě otázek se všichni jednomyslně a velmi rychle shodli (dříve, než jsem očekávala).

1. Co nejradši čteš a proč?
2. Podle čeho si vybíráš knížky nebo jiné texty ke čtení?
3. Co tě na knížce nebo jiném čtení zaujme, aby sis je chtěl/a přečíst?
4. Jaká by měla být knížka nebo jiný text, aby tě bavily od začátku až do konce?
5. Vadilo ti někdy něco na nějaké knížce nebo na jiném čtení? Co a proč?
6. Pomáhají ti knížky nebo jiné texty v něčem? V čem?
7. Pomáhá ti někdo knížky nebo jiné čtení vybírat? Kdo?
8. Bavíš se s někým o knížkách a o tom, co čteš?
9. Proč podle tebe čtou lidé knížky a jiné texty? Čteš je také kvůli těmto věcem nebo kvůli jiným?

Otázky jsem rozstříhala po jedné a dala na hromádku doprostřed stolu. Malí výzkumníci se posadili proti sobě, dva a dva na každou delší stranu stolu. Začali si číst některé otázky postupně navzájem nahlas. Poté s tímto principem práce skončili, jelikož chtěli číst všichni čtyři najednou a nedokázali si určit pořadí hlasitého čtení. Začali si proto otázky číst potichu. Jakmile zahájili tiché čtení, začali pokládat otázky, které chtěli, na jednu hromádku a otázky, které nechtěli, na druhou hromádku. Když byla nějaká otázka některým z výzkumníků položena na

hromádku určenou k vyřazení, ostatní výzkumníci měli tendenci se k ní již nevracet a nečíst ji, i v případě, že její znění neslyšeli, zapomněli, nebo vyřazení neodsouhlasili. Když byla nějaká otázka některým z výzkumníků položena na hromádku určenou k zachování, ostatní výzkumníci se k jejímu přečtení vraceli více než k otázkám vyřazeným. Ve vybírání otázek žádné z dětí viditelně nedominovalo. Každý z výzkumníků vyřídil některé otázky samostatně dříve, než druzí zareagovali, ostatní pak některé otázky zase vrátili doprostřed, přečetli je a vyřídili znovu. V některých chvílích fungovala kontrola ve dvojici: jeden výzkumník některou otázku vyřadil či schválil a ten, kdo seděl vedle něj, papírek ještě vzal, přečetl si jej, a když byl s rozřazením spokojen, otázku položil zpět, odkud ji vzal. Když spokojen nebyl, začal diskusi s touto dvojicí, do rozhovoru se pak někdy přidali i výzkumníci z druhé strany stolu.

Otázka číslo 1 byla předem závazně vybrána a žáci ji nesměli vyřadit. Otázku číslo 2 vybrali malí výzkumníci se slovy, že tohle je samotné zajímavá, oproti tomu otázka číslo 3 byla vyřazena s tím, že se vlastně ptá na totéž jako druhá otázka. Čtvrtá otázka zaujala dva výzkumníky a prosadili si její zařazení. Šestá otázka byla vyřazena s verdiktem, že nám knihy nepomáhají. Otázku číslo 9 jeden výzkumník hned zavrhl se slovy, že jí nerozumí, jiný výzkumník mu ji vysvětlil, ale stejně se všichni shodli na tom, že tuto otázku vyřadí, protože je moc dlouhá a sami by na ni odpovídat nechtěli. Důvody k vyřazení zbylých otázek jsem nestihla zachytit. Takto byly vybrány tři otázky, se kterými všichni malí výzkumníci souhlasili.

Po výběru otázek tři výzkumníci připravovali svůj arch s otázkami (otázky vystříhali a nalepili na čtvrtku), čtvrtý výzkumník byl prvním respondentem v rozhovoru se mnou. Někteří malí výzkumníci v rozhovorech, které vedli (především v úvodních), velmi přesně imitovali mě při pokládání otázek jim samým (v intonaci, doptávání se, děkování za rozhovor). S pokračováním výzkumu se tento vliv vytratil a malí výzkumníci si našli svůj vlastní způsob interakce.

### ***13.1.2 Celkový průběh výzkumu***

Výzkumníci během výzkumu procházeli vývojem schopností k vedení výzkumného dialogu. Zlepšovali svou interakci s respondentem od prvního do posledního rozhovoru. Postupně se ujímali děkování za rozhovor a ukončování sezení, čím dál lépe pokládali návodné otázky, pokud respondent nevěděl, jak odpovědět. Zároveň ale výzkumníci byli „vychovávaní“ na každé hodině vyhrazené pro výzkum stále znovu, jelikož intervaly mezi těmito hodinami byly dlouhé, týdenní. Pokud výzkumník vykazoval během rozhovorů vedených v jeden den stoupající schopnosti pro vedení výzkumu, v dalším týdnu jeho schopnosti narůstaly opět téměř od stejné počáteční úrovně.

Výzkumníci byli velmi všímaví a pohotoví. Po příchodu dívky, o které věděli, že mluví potichu, připomněli, že je potřeba mluvit nahlas, aby byl hlas slyšet na nahrávce. Po příchodu chlapce, o kterém věděli, že bývá často ztracený v zadání práce, se ujistovali, že ví, co se bude dít. Jinému spolužákovi rovnou zopakovali, že mu položí čtyři otázky a on na ně má odpovědět. Výzkumník, kterého čekal rozhovor s žákem s odlišným mateřským jazykem, se obával, jak bude spolužák rozumět a jak odpovídat. Ukázalo se, že obavy byly zbytečné, žák rozuměl a vyjadřoval se výborně. Do rozhovorů jsem se snažila nezasahovat, ale někdy děti vysílaly tázavé pohledy a potřebovaly dopomoc. Například když respondent odpověděl na všechny otázky a výzkumník nevěděl, jak rozhovor zakončit, nebo když respondent řekl, že nerozumí otázce, a výzkumník nevěděl, co s tím, jak vysvětlit jinak něco, co je jemu samotnému jasné. Z pomocných otázek výzkumníků lze vyvozovat jejich vlastní chápání otázky i to, co je důležité pro ně, na co si při snaze o nápovědu a dopomoc vzpomenu (viz 13.2.6. Porovnání tazatelů). V prostojích mezi výzkumnými rozhovory jsem hovořila s malými výzkumníky. Nejčastěji se jednalo o pochválení nebo o podnět, co v dalším rozhovoru udělat líp, např. poděkovat za rozhovor, ukončit interakci, položit doplňovací otázku.

Zajímavým jevem byla různá míra nervozity při různých aktivitách stejných dětí. Tři malí výzkumníci (3 dívky) byli při rozhovoru, ve kterém měli úlohu respondenta, více nervózní než při rozhovorech, ve kterých měli aktivní roli tazatele. Existuje několik možných odůvodnění: 1. v roli tazatele jim již byla situace známá, rozhovorem již minimálně jednou prošli, 2. v roli tazatele měli vizuální oporu v papíru, na kterém měli nalepené otázky, zatímco v roli respondenta museli mluvit bez opory, 3. v roli tazatele měli pocit, že mohou věci méně „zkazit“, když pouze pokládají předem stanovené otázky a odpovídá někdo jiný, 4. v roli respondenta vedli rozhovor s dospělým, zatímco poté interagovali se svým spolužákem. Také někteří další respondenti byli viditelně nervózní, jiní působili velmi sebevědomě. Kromě míry nervozity se lišila také schopnost vyjádřit myšlenku nahlas. Někteří dotazovaní odpovídali ihned, jiní se před zahájením výpovědi dlouze rozmýšleli. Některé formulace byly velmi výstižné, jiní dotazovaní se při odpovídání zamotali do vlastní úvahy nebo využívali mnoho výplňkových slov, aby získali čas na rozmyšlení toho, jak bude odpověď pokračovat.

## 13.2 Zjištění z analýzy odpovědí

### 13.2.1 Tematická analýza odpovědí

#### 13.2.1.1 Dobrodružnost

Devět respondentů zmiňuje během rozhovoru důležitost dobrodružnosti knihy dvakrát, jedenáct respondentů o ní mluví v odpovědi na jednu otázku. Požadavek dobrodružnosti je zmiňován mnoha různými formulacemi: „*Nejradši čtu nějaké detektivky. A proč, protože tam vždycky je nějaká záhada a já jí ráda vždycky pak zjistím nakonec*“ (Lucie), „*Hodně třeba mám ráda knížky, který jsou detektivní nebo když obsahují nějaký zvířata*“ (Johana), „*No, aby to něco hodně detektivský, starý a takový*“ (Sabina), „*[Vybíráám si knížky] podle toho, jestli tam je dobrodružství a příroda*“ (Eva), „*[Knižka by měla být] hlavně napínavá, trošku vtipná a s nějakým příběhem*“ (Pavel).

Všechny děti, které nestandardně pochopily otázku číslo 3 a popisují požadovaný průběh knihy (viz 13.2.4.2 Dvojí pochopení otázky č. 3), mluví v odpovědi o tom, že by měla být kniha uprostřed/na konci napínavá, všichni tito respondenti zmiňují dobrodružnost vícekrát.

O dobrodružnosti nemluví osm dětí. Všechny tyto děti hovoří během odpovědi na první tři otázky o konkrétní oblíbené knize. Po přečtení titulů zmiňovaných těmito žáky je možné vyslovit závěr, že všechny tyto knihy zachycují nějaký dobrodružný příběh, ať už z reálného či fantasy světa: *Detektiv Klubko* (Antonín, Daniel, David), *Narnie* (Markéta), *Harry Potter* (Elena), *Tintinova dobrodružství* (Ludmila, Tomáš), *Bruno* (Lukáš). Důležitým zjištěním této analýzy tedy je to, že pro všechny dotazované je důležité, aby jejich četba byla dobrodružná. Většina žáků se o této požadované vlastnosti knihy explicitně zmiňuje minimálně v jedné ze čtyř odpovědí. Menšina, která se výslovně nezmiňuje o dobrodružství či dobrodružnosti, uvádí jako svou nejoblíbenější četbu knihu, kterou lze zařadit do dobrodružné literatury.

#### 13.2.1.2 Zábava

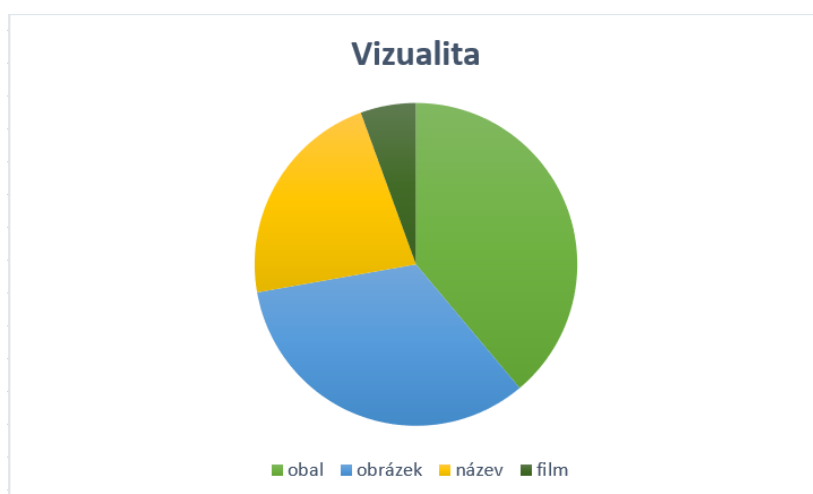
Zábavnost, vtipnost, humornost četby vyžadují více chlapci než děvčata. Tento aspekt četby zmiňuje v odpovědích na první tři otázky dvanáct ze čtrnácti chlapců (z toho jeden třikrát a tři dvakrát). „*No, mě baví Ztřeštěný dům na stromě, protože to vlastně mně to tam přijde takové občas vtipné hodně*“ (Štěpán), „*No, muselo by to být napínavý a takový veselý*“ (Prokop). Požadavek zábavnosti vznáší oproti tomu pouze tři děvčata (z toho jedno dvakrát): „*Asi Tintina. Protože je vtipnej*“ (Ludmila).

### 13.2.1.3 Text

Osm respondentů si vybírá četbu výhradně či mimo jiné dle textu knihy (někteří žáci zmiňují důležitost vybraného textového hlediska i vícekrát). Přečtou si kousek knihy a na jeho základě se rozhodnou knihu číst: „*Knižky si vybírám tak, že se vždycky do nich kouknu, jak je ten text dlouhý a jak jsou tam malé písmenka, velké*“ (Adéla). Důležité při rozhodování je, aby byl text srozumitelný a zároveň neodrazoval vizuálně hustotou a velikostí písma. Žáci vyžadují, aby text neobsahoval moc cizích, neznámých slov (1x): „*Mělo by to být hodně zajímavý a neměly by tam být moc cizí jména, jakože nějaké divné slova*“ (Lucie), aby nebyl moc složitě napsaný (1x), aby písmena nebyla příliš drobná (3x): „*Koukám se, jaká je tam čitelnost písmen, jak to je hezký a jak to je čitelný*“ (Jonáš), aby textu na stránce bylo přiměřené množství (2x): „*Já čtu nejraději dobrodružné knížky a jako aby prostě by to bylo jakože takový přiměřený, aby tam nebylo moc textu ani málo*“ (Alena). Pro čtenáře ve věku třetí třídy základní školy je tedy důležitá formální stránka textu i způsob podání příběhu.

### 13.2.1.4 Vizualita

Po vizuální stránce je pro respondenty nejdůležitější vzhled obalu knihy (7x): „*Já si je vybírám tak jako že se mi líbí nejdřív jak to vypadá jako zvenku*“ (Eliška), „*A taky si to vybírám podle obrázku, protože mi přijde, že na těch obrázkách jsou vlastně ty obrázky, který jsou vevnitř, který jsou zajímavý*“ (Adéla). Dále je důležitá líbivost obrázků v knize (6x): „*Vybírám si je podle obrázků nebo mi je někdo poradí*“ (Pavel) a název knihy (4x): „*No třeba podle toho názvu, že je to takový zajímavý a takový suprový*“ (Elena). Pouze jeden dotazovaný vyjadřuje jako důvod ke čtení knihy shlédnutí filmu, který nese stejný název: „*Já čtu Harraho Pottera a čtu ho, protože to, protože že jo je taky i ten film a já jsem se chtěla dozvědět, co je to ve knížce a ono to vždycky je v tý knížce trochu jinak*“ (Elena).



Graf 1 Vizualita

Osm žáků čte rádo komiksy, tři z nich pojmenovávají oblíbené knihy přesně tímto názvem: „*A třeba mám ráda komiksy, takže když je to třeba o komiksu, tak si to většinou přečtu*“ (Julie), pět dalších sděluje konkrétní titul knihy, ze kterého je patrné, že se jedná o komiks (*Tintinova dobrodružství* – 3x, *Čtyřlístek* – 2x). Chlapci se nevěnují komiksům výrazně více než děvčata (5 : 3).

Předpoklad, že důležitost vizuality a textu by se mohly vyskytovat společně, neboť i u uspořádání textu by se dalo mluvit o estetické stránce, se potvrdil jen zčásti. Z 9 dětí, které explicitně zmiňují důležitost textového hlediska, mluví 7 také o důležitosti některého jevu spadajícího do kategorie vizuality (v jednom případě nemluví dítě o důležitosti vizuality, ale jako nejoblíbenější četbu zmiňuje knihu, pro kterou je vizuální stránka velmi důležitá, a to *Ztřeštěný dům na stromě*). Pokud se ale podíváme na vztah textu a vizuality z druhé perspektivy, zjistíme, že jen 6 ze 17 dotazovaných, pro něž je důležitá vizuální stránka knihy, mluví také o textovém hledisku. Nikdo z těch, kdo uvádí jako nejoblíbenější četbu konkrétní titul knihy, která je komiksová, o textu nemluví. V tomto případě lze však říci, že u komiksu je textové hledisko implicitně obsaženo, text je přehledný, v malém množství a krátkých úsecích. K předchozímu počtu 6 ze 17 by tedy bylo možné připočítat všechny, kdo mluví o komiksu, v němž se text a vizualita přirozeně snoubí. Tím by vznikl vztah vyšší důležitosti, a totiž že pro 11 ze 17 dotazovaných, pro něž je důležitá vizualita, je důležitý také text. Nejčastější je spojení důležitosti obrázků v knize či obrázku na obalu a textu, jednou se vyskytuje spojení názvu knihy a textu, jednou spojení názvu, textu i obrázků.

Osm ze 13 žáků mluvících o tom, že by kniha měla být „zajímavá“ mluví také o vizualitě. Žáky často zmiňovaná zajímavost by tedy mohla souviset s ilustracemi, obálkou, rozmístěním textu atd. Jinou možností je, že kniha může být pro žáky „zajímavá“ jednoduše pouze tím, že je něčím, čímkoliv, zaujme, ať už po formální či obsahové stránce.

#### 13.2.1.5 Děj

Tři děti explicitně vyžadují, aby ve čtené knize byl zachycen nějaký příběh: „*[Kniha by měla být] hlavně napínavá, trošku vtipná a s nějakým příběhem*“ (Pavel). Z odpovědí na otázky je však jisté, že všechny děti mluví pouze o knihách, jež jsou příběhové. Jedno dítě pojmenovává jako důležitý prvek knihy zápletku: „*No, nějaké jako, nějakou zápletku by to mělo mít, mělo by to jako být aspoň trošku zajímavý*“ (Josef). Další dotazovaný obdobný požadavek vyjadřuje slovy, že se chce do knihy začíst.

Obliba šťastného konce knihy je, dle skrovných výpovědí k tomuto tématu, poměrně nevyhraněná. Tři respondenti požadují dobrý konec: „*Aby každý text skončil hezky*“ (Markéta),

jeden žák je naopak znuděn stereotypem dobrých konců a více ho zaujme, když kniha skončí špatně: „*Mám ráda taky dobrodružné knížky, kteří jakože třeba občas skončí špatně, protože mi to přijde hrozně napínavý. Přijde mi, že je to takový víc napínavý, protože každý jako text nebo nějaká pohádka skončí dobře, a to mě trošku na tom jako štve, že to vždycky dopadne dobře*“ (Alena).

Pět respondentů se vyjádřilo k tomu, jak by měl vypadat průběh děje knihy. Podle čtyř žáků by na začátku mělo být popisné uvedení do děje a až potom by měl začínat napínavý příběh: „*Jako na začátku by mělo být, že jo, kdo to je a co dělá a potom že jak se má a tak*“ (Elena). Naopak jeden žák požaduje, aby byl popis průběžný a úvod knihy jím nebyl zpomalován: „*Měly by být takový, jakože aby se to třeba nepopisovalo na začátku, ale aby se to popisovalo průběžně*“ (Julie). Dva čtenáři požadují, aby příběh byl uprostřed napínavý a na konci klidný: „*Podle mě by měla být ta knížka od začátku jako klidnější a až bude uprostřed, tak by to vlastně mělo být dobrodružný a na konci by to mělo být klidný a hezký*“ (Adéla). Dva čtenáři naopak preferují napětí až na konci příběhu: „*[Kniha by měla být] normální a potom na konci napínavá*“ (Lada).

### 13.2.1.6 Rozsah

Rozsah knihy dle výpovědí není pro většinu dětí důležitý, zmiňuje se o něm pouze 6 respondentů. Tři žáci vyžadují malý rozsah knihy: „*Protože když jsou tlustý, tak si je většinou nevybírám, protože se to čte dlouho. Většinou čtu komiksy. Jsou krátký totiž*“ (Tomáš), dva žáci vyžadují naopak, aby kniha byla dlouhá a měla mnoho kapitol: „*Nejraději čtu Detektiva Klubka, protože je zajímavý a má dost kapitol*“ (Daniel). Jeden žák vyžaduje, aby byl rozsah přiměřený, lze předpokládat, že tato přiměřenost je dána rozsahem knih, se kterými má daný žák nejčerstvější čtenářskou zkušenost. Některé děti si záměrně vybírají knihy tenké, jiné děti dávají přednost knihám tlustým, dle výpovědí je preference tlustých a tenkých knih téměř vyrovnaná (2 : 3). Z rozhovoru s učitelkou vyplývá, že žáci (především slabší čtenáři) rádi čtou krátké příběhové knížky, neboť u nich častěji zažijí úspěch z přečtení celé knihy.

Žádný z žáků požadujících malý rozsah knihy nevyhledává četbu, která by jej vybízela k další aktivitě (tj. knihy s otázkami, úkoly či čtení pro poznání), a všichni tito žáci si vybírají knihy s ohledem na vizuální stránku. Ani jeden z žáků preferujících velký rozsah knihy nevyhledává při četbě zábavu, nevybírá si knihy podle doporučení ani tituly z knižních sérií, tito respondenti si vybírají knihy podle vizuální stránky a vyžadují zajímavost četby. Dalo by se říci, že druhá zmiňovaná skupina žáků se nebojí ohledně čtení experimentovat, což může být dáno tím, že žáci sem spadající jsou výbornými čtenáři (na dílnách čtení se věnují např. knihám

*Prašina* od Vojtěcha Matochy či *Hraničářův učeň* od Johna Flanagana, což jsou knihy vyžadující již značnou čtenářskou vyzrálou, oba žáci z této skupiny jsou také už po dva roky stálými členy čtenářského kroužku.

#### 13.2.1.7 Příroda

O vyhledávání zvířecí a přírodní tematiky v knihách se zmiňují pouze dívky. Obliba výskytu zvířat v knize je dívkami zmiňována dvakrát: „*Hodně třeba mám ráda knížky, který jsou detektivní nebo když obsahují nějaký zvířata*“ (Johana), příroda jednou: „*Podle toho, jestli tam je dobrodružství a příroda*“ (Eva). Chlapci se o přírodě ani zvířatech ve své četbě nevyjadřují.

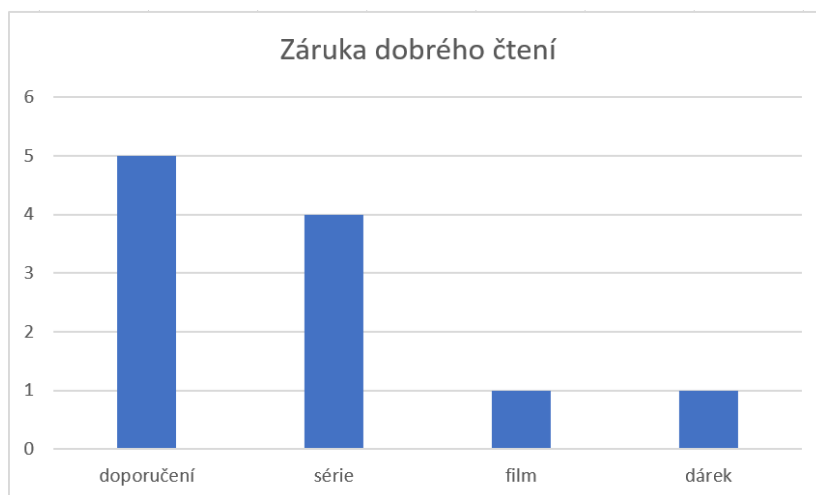
#### 13.2.1.8 Aktivita a poznání

Pod toto téma zahrnují četbu literatury faktu, čtení vedené touhou po poznání a cílený výběr knih nabízejících čtenářům úkoly či hádanky. K tématu se vyjádřilo pět dětí, mezi dívkami bylo zmíněno třikrát, mezi chlapci dvakrát. Zatímco dívky vyhledávají knihy s úkoly a hádankami: „*Ráda čtu knížky jakoby delší spíš a takový jakoby zajímavý, hodně hádanky, protože mám ráda logiku*“ (Sabina), chlapci radši čtou knihy rozšiřující jejich okruhy znalostí: „*Nejradši ted'ka čtu Diogenes v sudu, protože to je takový jako o bájích a co se stalo, když byla aztécká doba*“ (Prokop).

#### 13.2.1.9 Záruka dobrého čtení

Pět žáků si vybírá knížky dle doporučení od rodičů či spolužáků: „*Podle toho, jestli mi to někdo nabídl [...]*“ (Alena). Čtyři žáci čtou knihy ze sérií, z nichž už četli jinou knihu, která se jim líbila: „*Čtu nejradši Bruna, protože je takovej krátkej, vtipnej a mám v plánu přečíst všechny Bruny*“ (Lukáš). Pouze jeden dotazovaný zmiňuje četbu knihy vybrané po shlédnutí stejnojmenného filmu: „*Já čtu Harraho Pottera a čtu ho, protože to, protože že jo je taky i ten film a já jsem se chtěla dozvědět, co je to ve knížce, a ono to vždycky je v tý knížce trochu jinak*“ (Elena). Jeden respondent zmiňuje, že jeho nejoblíbenější kniha je kniha darovaná: „*Nejraději čtu knížku Fi a Flo, protože jsem jí dostala od tety*“ (Johana).





Graf 2 Záruka dobrého čtení

K otázce „Podle čeho si vybíráš knížky nebo jiné texty ke čtení?“ se vztahuje zajímavá výpověď Olivera: „*Podle třeba, jako my tam máme takovou policičku a podle třeba pátý bé nebo podle třeba třetí bé.*“ Vysvětlení této výpovědi je následující. V kmenové třídě respondentů výzkumu probíhají čtenářské kroužky. Proto mají ve třídě mnoho polic s knihami. Několik polic je označených podle tříd a žáci mají možnost si sem rozečtenou knihu odložit a nechat na jindy. Pokud si Oliver vybírá knihy z police s cedulkou „3.B“, znamená to, že si půjčuje knihy svých spolužáků, kteří zrovna nečtou nebo čtou jinou knihu. Mohlo by to tedy znamenat, že skutečnost, že někdo jiný má knihu rozečtenou, Oliver pokládá za záruku toho, že jeho samotného bude četba také těšit.

#### 13.2.1.10 Nevyhraněnost četby

Čtyři děti minimálně v jedné výpovědi dávají najevo, že jsou nevyhraněnými čtenáři. Buď sdělují, že jsou spokojeny s četbou jakékoli knihy: „*Ale mě baví všechny [knížky]*“ (Markéta), nebo že nemají zatím žádné kritérium výběru četby a jejich volba je náhodná: „*Většinou prostě, co mi nějak přijde pod ruku, tak to si vezmu*“ (Alice). Jeden žák si nevybírá četbu pokaždé podle stejných parametrů, ale podle aktuální nálady a chuti při výběru: „*[Vybírám si knížky] podle toho, co se mi zachce*“ (Samuel).

Žádné z těchto čtenářsky nevyhraněných dětí nevyžaduje dle odpovědí na ostatní otázky po knize zábavnost, naučnost, nevyhledává v knize přírodu ani aktivitu ve formě hádanek či úkolů. Ve třídě se vyskytuje menšina žáků, která si neumí vybrat četbu podle svého zájmu. Vyučující říká, že „*velká část dětí bere čtení jako samozřejmost, v tomto školním roce si již dokážou vybrat četbu podle svého vkusu. V loňském roce ještě častěji četly knihy, které jim*

*doporučili rodiče, případně já.“* Je tedy pravděpodobné, že i výše popisovaní čtenářsky nevyhranění žáci si brzy najdou četbu, kterou budou preferovat před jinou.

### **13.2.2 Vstupní proměnné a zjištění s nimi spojená**

#### **13.2.2.1 Čtenářský kroužek**

Vyučující vyslovila domněnky, že žáci docházející na čtenářský kroužek budou lépe než ostatní žáci schopni sdílet své zážitky z četby a rozhovor o čtení pro ně bude obvyklejší a přirozenější. Na čtenářský kroužek bylo při výzkumu pohlíženo jako na vstupní proměnnou, vliv kroužku na dětské čtenářství a rozhovory o čtení se však neprojevil tak silně, jak učitelka předpokládala. Následuje několik výsledných zjištění k tématu čtenářského kroužku.

O vlivu kroužku na bohatost slovní zásoby spojené se čtenářstvím máme jediný důkaz, jímž je jediné použití jednoho termínu spojeného s četbou, a to termínu „zápletka“. Tento termín používá dítě docházející na čtenářský kroužek. Žádný jiný termín není užit výlučně účastníky této volnočasové aktivity.

Výzkum obsahuje šest výrazně delších rozhovorů (tj. minimálně dvě odpovědi přesahují délku jednoho řádku), než jsou ostatní, všech šest těchto interakcí proběhlo s dětmi chodícími na čtenářský kroužek, u ostatních dětí docházejících do kroužku se délka rozhovoru shoduje s dětmi, které na kroužek nechodí.

Na opakování stejných slov v různých výpovědích či v rámci jedné výpovědi nemá čtenářský kroužek vliv. Slova opakuje 12 dětí docházejících na kroužek a 3 děti nedocházející na kroužek; slova neopakuje 4 děti docházející na kroužek a 9 dětí nedocházejících na kroužek. Tato skutečnost však může souviset se faktem, že opakování slov se vyskytuje povětšinou u dětí s delšími výpověďmi a účastníci čtenářského kroužku odpovídají průměrně obsáhleji než děti, které na čtenářský kroužek nechodí. Ve všech šesti delších rozhovorech se vyskytuje minimálně dvojí opakování téhož slova napříč výpověďmi.

Z devíti žáků, kteří o čtení hovoří i mimo školu, je 7 účastníků čtenářského kroužku. Je pravděpodobné, že je to proto, že tyto děti mají k četbě více podnětné mimoškolní prostředí, a díky němu chodí i na čtenářský kroužek. Anebo naopak proto, že zážitek z kroužku je silnější než zážitek ze školní hodiny čtení, a proto dítě mluví o četbě a knihách i mimo školu.

U dětí, které s nikým o čtení nehovoří, se nám střetává názor učitelky s výpověďmi žáků. Učitelka říká, že žáci docházející pravidelně do kroužku „*považují za normální se o své četbě bavit.*“ Ze sedmi dětí, které si o knihách nepovídají, jsou však 3 žáci docházející na kroužek. Vzhledem k tomu, že na čtenářský kroužek chodí 14 žáků, tedy přesně polovina, nelze

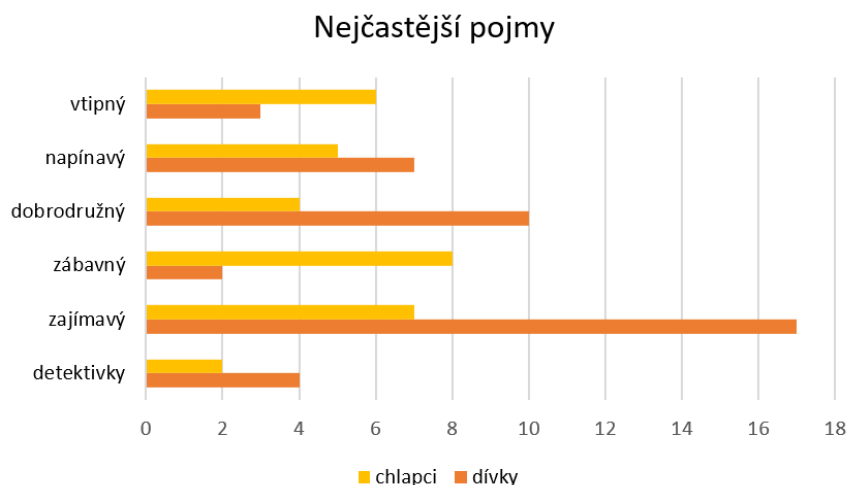
řící, že děti z kroužku se ve volném čase o knihách baví více. Na kroužek chodí 14 žáků, z nich 3 o četbě nehovoří. Na kroužek nechodí 14 žáků, z nich si o četbě nepovídají 4. Rozdíl je bezvýznamný. Možné vysvětlení je takové, že někteří žáci chodí na kroužek spíše kvůli kolektivu než pro samotnou oblibu čtení. Pro vyvozování závěrů by však bylo potřeba více dat. Je také možné, že v delších rozhovorech by se čtenářský kroužek a jeho vliv projevil více nebo jinak než je uvedeno výše.

#### *13.2.2.2 Gender*

Ukazuje se, že zúčastnění chlapci a dívky se lišili v požadavcích, které kladou četbě a od kterých se odvíjí výběr knih. Úvahy nad genderovými rozdíly vyplývajícími z výzkumu usnadňuje fakt, že výzkumná skupina čítá stejný počet chlapců jako děvčat. Požadavek zábavnosti je na knihu kladen více chlapci (12x, z toho tři zmiňují dvakrát a jeden třikrát) než dívkami (3x, z toho jedna zmiňuje dvakrát). O vyhledávání tématu přírody a zvířat při četbě hovoří pouze dívky (3x). Dívky si vybírají knihy s hádankami a úkoly (3x), chlapci se o tomto výběru nezmiňují. Chlapci k četbě záměrně volí knihy poskytující nové vědomosti (2x), dívky se o tom, že by při četbě chtěly získávat nové znalosti, nezmiňují. Děvčata si častěji vybírají knihu dle textu (7x, z toho jedno zmiňuje dvakrát), chlapci zřídka (2x, z toho jeden zmiňuje dvakrát). O požadavku „zajímavosti“ četby hovoří více děvčata (8x, z toho jedno dvakrát a dvě třikrát) než chlapci (5x, z toho jeden dvakrát). O četbě si povídají více dívky než chlapci (o čtení s nikým nehovoří pět chlapců a jedna dívka).

V odpovědi na 1. otázku 7 žáků popsalo svou oblíbenou četbu obecněji, pomocí charakteristiky, nikoli konkrétním titulem, z toho byl pouze jeden chlapec. Tento chlapec byl zároveň malým výzkumníkem, a slyšel tedy odpovědi ostatních výzkumníků (respektive všech tří výzkumnic) na tuto otázku. Žádný z výzkumníků neodpovídal na otázku konkrétním titulem. Je možné, že chlapec-výzkumník byl odpověďmi dívek ovlivněn a v případě, že by jiné výpovědi neslyšel, by odpověděl stejně jako všichni ostatní chlapci, tedy konkrétním knižním titulem.

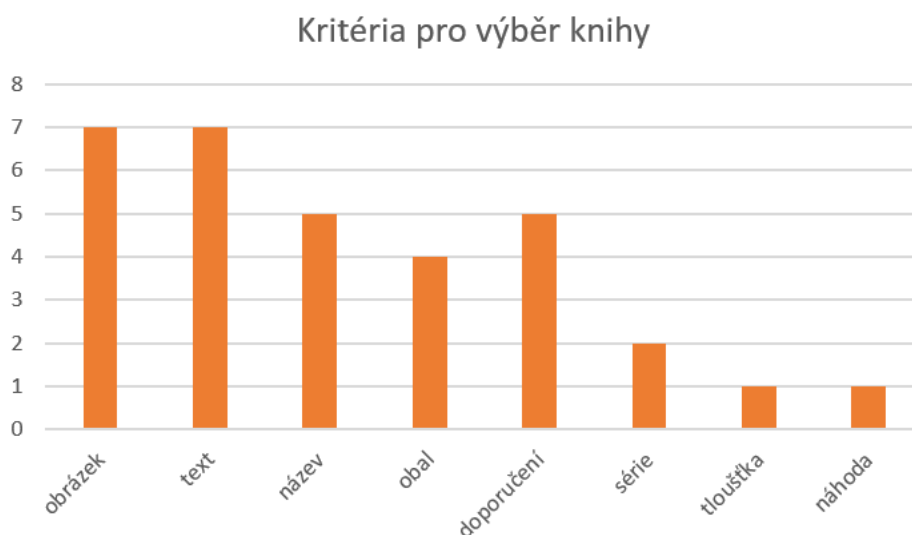
Níže přiložený graf (Graf 3) znázorňuje zastoupení nejčastějších pojmů v rámci všech výpovědí u dívek a u chlapců.



Graf 3 Nejčastější pojmy chlapců a dívek

### 13.2.3 Další trendy v odpovědích

Z odpovědí na otázku č. 2, „Podle čeho si vybíráš knížky nebo jiné texty ke čtení?“, se nejdůležitějšími kritérii pro výběr knihy ukázaly: obrázek (7x), text v knize (7x), název (5x), obal (4x), rada či doporučení (5x). Dvojnásobný výskyt měl výběr podle znalosti jiné knihy ze stejné série, jedenkrát byl zmíněn výběr knihy dle její tloušťky a jedenkrát výběr náhodný. Čtyři žáci vyjmenovávali v odpovědi na tuto otázku charakteristiku knihy. Někteří žáci zmiňovali výběr četby podle více kritérií.



Graf 4 Kritéria pro výběr knihy

Z odpovědí na otázku č. 3, „Jaká by měla být knížka nebo jiný text, aby tě bavily od začátku až do konce?“, vyplývá, že nejčastějšími požadavky na knihu jsou: zábavnost (7x),

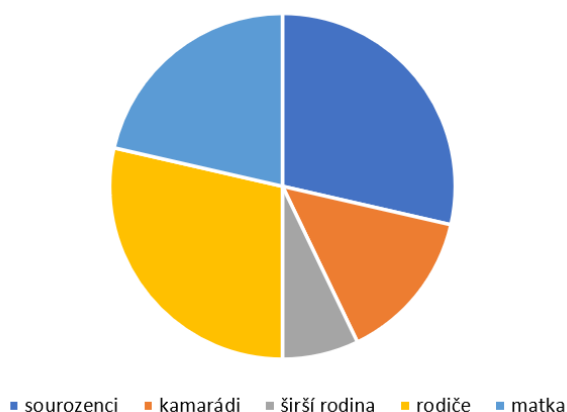
zajímavost (7x), dobrodružnost (4x), napínavost (4x), čtyřikrát je zdůrazněn požadavek na příběh, dvakrát je zmíněn hezký konec a jednou klid děje.



Graf 5 Požadavky na knihu

Z odpovědí na otázku č. 4, „Bavíš se s někým o knížkách a o tom, co čteš? S kým?“, vyplývá, že mimo školu si o knihách povídá devět žáků, a to především s rodiči (7x) nebo sourozenci (4x). Rozhovor o knihách s kamarády mimo třídu se ukazuje jako řídký jev (2 žáci) a pouze jeden žák mluví o tom, že rozhovory o četbě vede i s širší rodinou. Zajímavé je, že rodiče jsou v odpovědi zmíněni buď oba (4x), nebo je vytčena jen matka (3x). Žádný z respondentů nevede rozhovory o knihách výhradně s otcem.

**Rozhovor o knihách vedený mimo školu**



Graf 6 Rozhovor o knihách vedený mimo školu

Děti více mluví o knihách s matkou než s otcem. Výsledek koresponduje s informacemi v odborné literatuře zabývající se tématem četby rodičů a četby rodičů dětem. Například Friedlaenderová et al. (2018) porovnává čtenářství matek a otců, přičemž popisuje, že matky

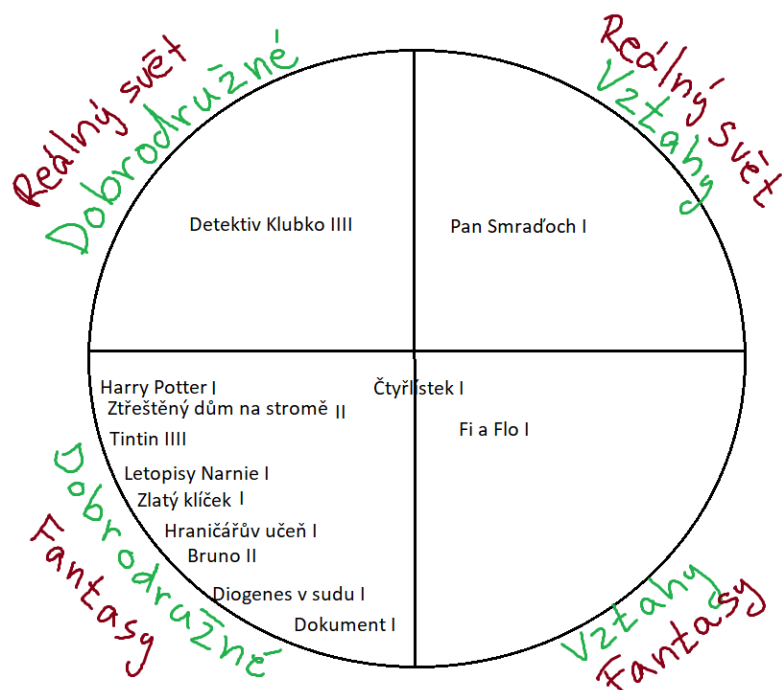
čtou s vyšší frekvencí než otcové. Navíc „srovnání s Výzkumem 2014 naznačuje, že rozdíly mezi čtenářstvím matek a otců se spíše zvětšují – oproti roku 2014 vzrostl podíl matek, které potvrzují denní frekvenci čtení knih, a naopak mírně poklesl podíl otců, kteří čtou alespoň jednou týdně“ (ibidem, s. 39). Zároveň dětem, kterým rodiče doma předčítají, čte také častěji matka (ibidem). Pravděpodobně na základě těchto skutečností (matky čtou více než otcové, matky dětem předčítají více než otcové) děti hovoří o své četbě častěji s matkou než s otcem.

### ***13.2.4 Variabilita odpovědi a neporozumění otázky***

#### *13.2.4.1 Dvě možnosti odpovědi na otázku č. 1*

Na otázku č. 1, „Co nejradši čteš a proč?“, žáci odpovídali dvojitým způsobem. Někteří žáci na tuto otázku odpovídali konkrétním titulem knihy, jiní žánrem nebo znakem, který oblíbené knihy mají. Většina odpověděla automaticky buď titulem knihy nebo žánrem, někteří však rozmýšleli, na co z toho se otázka ptá, a ujišťovali se, jak je otázka myšlená: „*Nejraději čtu asi ee. Jako mám říkat konkrétní název?*“ (Veronika), „*A jako má to být konkrétní knížka nebo nějaký druh?*“ (Ludmila).

Konkrétní titul v odpovědi na 1. otázku uvedlo 21 respondentů. Mezi sedmi respondenty, kteří na tento dotaz odpověděli obecněji, charakteristickými rysy oblíbené četby či žánrovým označením, byli všichni malí výzkumníci, zároveň takto odpověděly především dívky (6 ze 7). Jediný chlapec, který nemluvil o konkrétním titulu, byl malý výzkumník, který mohl být ovlivněn tím, jak odpovídaly dívky před ním (všichni výzkumníci byli přítomni všem rozhovorům s ostatními výzkumníky). Tituly zmiňované v průběhu výzkumných rozhovorů byly na základě obsahu rozděleny do čtyř skupin (Obr. 6), volně podle Kuzmičové & Cremin (2022).



Obr. 6 Rozdělení titulů

Z rozčlenění knižních titulů vyplývá, že dotazovaní preferují fantasy svět před příběhem z reálného světa. Valná většina zmiňovaných knih nese rys dobrodružnosti. Všichni žáci, kteří nevedli jako nejoblíbenější četbu knihu dobrodružnou, zmiňují dobrodružnost jako důležitou vlastnost knihy v jiné odpovědi.

#### 13.2.4.2 Dvojitá pochopení otázky č. 3

Otázku č. 3, „Jaká by měla být knížka, aby tě bavila od začátku až do konce?“, někteří žáci pochopili jinak, a to způsobem následujícím: Jaká by měla být knížka od začátku až do konce, aby tě bavila? Druhým způsobem pochopilo otázku pět žáků (výzkumník 2 a jeho ovlivněním dva jeho respondenti, další dva žáci bez ovlivnění výzkumníkem). Tito respondenti v odpovědi popisovali, jak by se měl příběh v knize postupně rozvíjet: „Jako začít [by měla] nějakým jako, aby ti vysvětlil, o čem to je, a konec by měl skončit nějak jako dobře“ (Oliver), „No, ta knížka nebo ten jiný text by měl být od začátku takovej prostě klidnej, protože nic se neděje, ale pak prostě někde uprostřed nadejde nějaká událost a ta právě na konci se nějak vyřeší“ (Petr).

#### 13.2.4.3 Opakování otázek

V první otázce se vyskytla u dvou respondentů nejistota, zda mají říci konkrétní titul či žánr knihy. Druhou otázku bylo v sedmi rozhovorech nutné zopakovat či přeformulovat. Třetí

otázku bylo taktéž sedmkrát nutné zopakovat či říci jinými slovy, navíc byla pětkrát pochopena jinak, než jsem při její formulaci zamýšlela. Čtvrtá otázka byla v průběhu jednoho rozhovoru opakována dvakrát, ovšem pouze kvůli artikulační chybě tazatele.

Dvěma respondentům bylo nutné opakovat dvakrát dvě otázky (otázky 2 a 3) nebo jim napovědět, jak reagovat. Tito dotazovaní byli titíž, kteří jediní dvakrát reagovali odpovědí „nevím“ nebo mlčeli. Oba tyto dotazovaní jsou dívky, obě vedly rozhovor s výzkumníkem 2 a obě docházely na čtenářský kroužek. Obě zmiňované dívky byly velmi plaché a tiché. Myslím si, že nutnost pomoci jim odpovědět pramenila z jejich stydlivosti, z nejistoty, že řeknou něco špatně, ač byly v úvodu ujišťovány, že žádná špatná odpověď není. Domnívám se tedy, že dvojí nezodpovězení otázky po jejím prvním zaznění nesouvisela ani s genderem, ani s výzkumníkem, ani s kroužkem, ale s osobnostním profilem zmiňovaných respondentek.

### 13.2.5 Rozhovory o čtení

#### 13.2.5.1 S kým vedou žáci rozhovory o knihách?

V odpovědi na čtvrtou otázku respondenti nejčastěji začali vyjmenovávat spolužáky ze třídy. Zde děti tráví nejvíce času, navazují nejbližší vztahy, zároveň právě školní prostředí je k četbě i rozhovorům o četbě motivuje a podněcuje. Následující tabulka (Tab. 2) zachycuje četnost respondentů, kteří (ne)hovoří o čtení mimo školu a s kamarády ze školy.

	Kamarád ze třídy ano	Kamarád ze třídy ne
Mimo školu ano	4x	5x
Mimo školu ne	12x	7x

Tabulka 2 Rozhovory o čtení

Žáci nejvíce mluví o čtení s kamarády ze třídy (12x), druhý nejčastější jev je ten, že nehovoří o čtení s nikým (7x), pět žáků zmiňuje rozhovory o čtení vedené mimo školu a čtyři děti se baví o knihách zároveň s kamarádem ze třídy i s kamarádem mimo školu či rodičem. Z devíti žáků, kteří o čtení hovoří i mimo školu, je sedm účastníků čtenářského kroužku. Je pravděpodobné, že si mimo školu povídají o své četbě proto, že mají čtenářsky podnětné mimoškolní prostředí, a proto chodí i na čtenářský kroužek. Opačnou možností vysvětlení je to, že zážitek z kroužku je silnější než zážitek ze školní hodiny čtení, a proto dítě mluví o četbě a knihách i mimo školu.



U dětí, které o čtení s nikým nemluví, se střetává názor učitelky s výpověďmi žáků. Učitelka v rozhovoru říkala, že žáci docházející do kroužku „*považují za normální se o své četbě bavit.*“ Ze sedmi dětí, které si o knihách nepovídaly, však 3 žáci docházeli na kroužek. Vzhledem k tomu, že na čtenářský kroužek chodilo 14 žáků, tedy přesně polovina, nelze říci, že děti z kroužku častěji vypovídaly, že si o knihách povídají.

To, že o knížkách nehovoří s nikým, zmiňuje sedm žáků. Z tohoto počtu je šest chlapců. Vzhledem k tomu, že ve třídě je stejný počet chlapců jako děvčat, můžeme tvrdit, že chlapci se baví o knížkách méně než dívky.

Podívejme se blíže na to, co mají společného výpovědi žáků, kteří zmiňují absenci rozhovorů o knihách. Z těchto sedmi žáků šest požaduje, aby kniha byla zábavná, šest z těchto žáků výslovně vyžaduje, aby kniha byla dobrodružná, a šest ze zmiňovaných sedmi vyhledává knihy, které jsou zároveň zábavné i dobrodružné. Z toho lze usuzovat, že ti, kteří s nikým o knihách nehovoří, mají vysoké nároky na knihu, kterou čtou. Zpracování knihy musí být silně zážitkové, aby tyto děti zabavilo. Při povídání knihy ztrácejí vysoký potenciál vtipnosti i dobrodružnosti a žáky nezabaví. Je pravděpodobné, že právě tito žáci jsou nejslabší čtenáři, teprve vysoká atraktivnost knihy vyrovná či překoná překážku čtení jako takového. Také je možné, že tito žáci jsou nejvíce ohroženi tím, že se v budoucnu od čtení distancují. Mají vysoké nároky na knihu a zároveň jsou málo ovlivnitelní okolím, jelikož si s ním o četbě nepovídají. Pro ukázkou připojuji výpověď Jonáše, který v popisu toho, jak by měla vypadat knížka, která jej bude bavit od začátku až do konce, vyjmenovává najednou snad až neslučitelné rysy: „*Taková zábavná, klidná knížka, do které se můžeš jako začít a je tam třeba spousta napínavých věcí.*“ Problematikou dětí, které kladou vysoké nároky na knihu a zároveň málo reflektují prožitek z četby a hrozí u nich odpadnutí od četby, se zabývá mimo jiné Kuzmičová & Supa & Nekola (2022). V jejich studii jsou popisováni participanti, kteří požadují, aby čtené příběhy odpovídaly jejich přednastaveným preferencím a obsahovaly témata, která je zajímají v běžném životě. Pokud některé kapitoly nenaplní požadovaná kritéria, bývají přeskakovány. Zároveň se jedná o děti, které na příběh zpětně myslí jen zřídka a prožitkem z četby se po čtení nezabývají.

Opakem k výše uvedeným náročným čtenářům se sklonem k úpadku od četby budiž spontánní výrok Julie, který by si dozajista přál slyšet nejen učitel českého jazyka: „*A moc mě to baví a vlastně čtení mě doopravdy moc baví, já bych nejradši celej den pročetla.*“

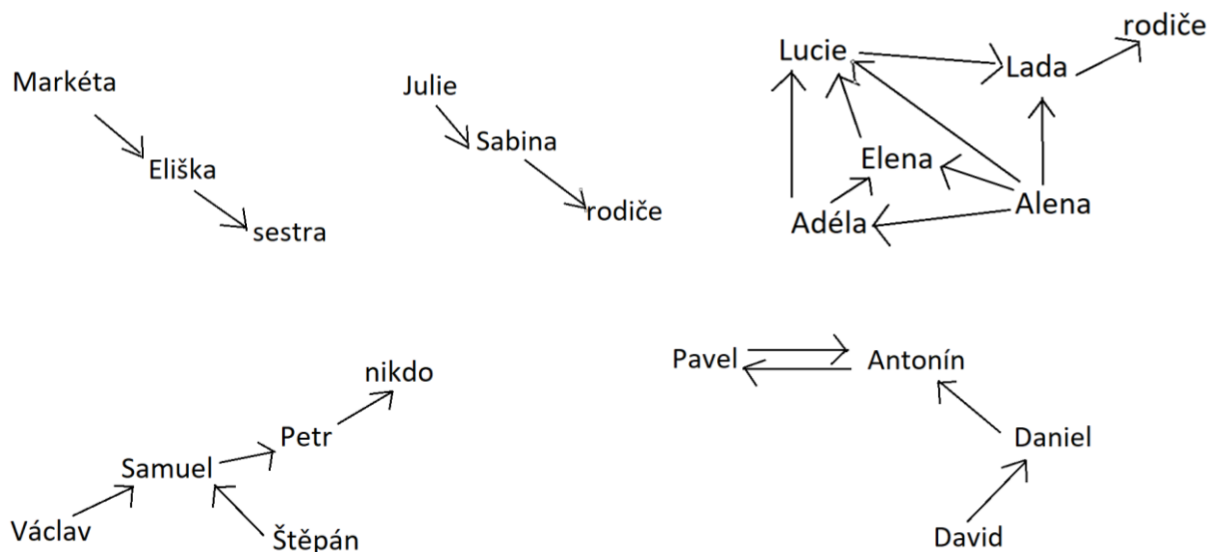
### 13.2.5.2 Důvody, proč se (ne)bavit o knihách

Jedenáct účastníků výzkumu se podělilo o důvod, proč si o knihách povídají či nepovídají. Důvody, proč o knihách hovořit, jsou dle výpovědí participantů výzkumu následující. Někdo jiný čte podobné knihy jako participant, a mohou tak společně sdílet dojmy (2x): „Povídám si o knížkách s [Tondou], protože čte to samý vlastně, jenomže jinej díl a to, už přečetl tři nebo čtyři Detektivy Klubka“ (Daniel). Někdo participantovi radí, co číst (2x): „[...] občas třeba potřebuju poradit, jako co si mám vzít a tak“ (Alice), nebo participant někomu radí, co číst (1x): „[...] protože jakože jakože jim chci říct, co tam je zajímavýho nebo co tam je zvláštního, abys jim to třeba nabídla jako dobrou knížku“ (Alena). Dalším důvodem může být to, že participantovi připadá zajímavé se o knihách bavit (1x): „Protože mně přijde, že to je zajímavý se bavit o tom, co čteš a co tě tam baví a co tam je zajímavýho“ (Adéla). Participant se chce podělit o to, co ho na konkrétní knize baví (2x), participant s někým mluví o knize zkrátka proto, že je to jeho kamarád, se kterým mluví o všem (1x): „Protože je to moje kamarádka“ (Markéta).

Dva zmiňované důvody, proč o čtení s nikým nemluvit, znějí následovně: „Protože prostě nevím, proč bych si měl jako povídat o čtení“ (Lukáš), „Já zas nejsem takovej čtenář“ (Štěpán). Žáci si nepovídají o četbě, protože je nenapadá dostatečně dobrý důvod, proč by tuto debatu podnikali, nebo proto, že čtením a knihami nejsou zaujati natolik, aby své zážitky chtěli s někým sdílet. Další možností je začít hovor o čtení pouze v případě, že žák potřebuje pomoci s výběrem vhodné knihy (1x), nebo nevyhledávat aktivně debatu na téma knih, ale ochotně odpovědět, pokud se na žákovu četbu někdo ptá (1x): „Moc ne, leda tak, kdyby se ptal někdo jiný“ (Jonáš).

### 13.2.5.3 Síť rozhovorů o čtení

Při výzkumu se několikrát objevil obdobný zajímavý úkaz: participant X zmínil, že se baví o knížkách s participantem Y, ale participant Y už nezmínil, že hovoří o knížkách s participantem X. Případně participant Y vypověděl, že nemluví o knížkách vůbec s nikým. Tyto vztahy jsou níže zaznamenány pomocí nákresů (Obr. 7), šipka vždy vede od žáka X k žákovi Y nebo jiné osobě, se kterou žák X vede rozhovory o čtení.



Obr. 7 Síť rozhovorů o čtení

Vyskytla se jediná dvojice, která v odpovědi na otázku, s kým mluví o knihách a o tom, co čtou, zmiňuje sebe navzájem. Jednalo se o dvojici nejlepších kamarádů Pavla a Antonína. Tito dva žáci sedají vedle sebe v lavici při vyučování a o přestávkách se baví mezi sebou. Navštěvují se i mimo vyučování. To, že se jiní žáci nezmiňují navzájem, může souviset s faktem, že velká část respondentů udala jen neúplný výčet lidí, se kterými si o čtení povídají. Čtyři žáci užívají v odpovědi slova „hlavně“ nebo „většinou“, devět žáků výčet zahajuje slovem „třeba“. Je pravděpodobné, že kdyby odpovídali na čtvrtou otázku dále, zmínili by i spolužáky, kteří zmiňovali je.

### 13.2.6 Porovnání tazatelů

Mezi interakcemi výzkumníků s respondenty byl velký rozdíl. V obsahu rozhovorů se však rozdíl mezi výzkumníky neprojevil a není znatelný ani rozdíl mezi rozhovory vedenými dětskými výzkumníky a dospělým výzkumníkem.

Výzkumník 4 automaticky skoro každou odpověď schvaloval výrazy „Jo“, „Hm“, „Dobře“, jeho projev obsahoval nejvíce krátkých odezev na jednotlivé odpovědi dotazovaných. Také na konci rozhovorů respondentům děkoval („Díky“). Pokud někdo nevěděl odpověď na otázku, výzkumník přikročil k další otázce v pořadí.

Výzkumník 3 se snažil korigovat odpovědi respondentů, dávat nápovědy, pokud někdo nevěděl, jak odpovědět, případně se také doptával. Např. „Co nejraději čteš jako nějakou knížku a proč, kvůli čemu jí čteš?“, „A jakože proč se ti to líbí?“, „Prostě jako jestli by měl být zajímavý nebo vtipný...?“.

Výzkumník 2 měl s respondenty nejbohatší interakci. Snažil se reagovat krátkými odezvami na odpovědi respondentů („Jo“, „Hm“, „Tak jo“, „Jo, dobře“), ukončoval rozhovory („Tak jo, dobrý, děkuju“, „Tak to je konec“), pokládal doplňovací dotazy („A s nějakou kamarádkou ze školy nebo tak?“, „Jo a s jakými kamarády?“, „A jaký díl čteš?“, „A proč se s ní zrovna bavíš?“). Pokud někdo nerozuměl otázce, pokusil si ji říct ještě jednou jinak („Prostě podle čeho si vybíráš knížky jako podle čeho sis zrovna vybrala nějakou knížku, která si myslíš, že tě bude bavit?“), dával nápovědy, pokud někdo nevěděl, jak odpovědět („Podle toho by sis to mohla vybírat třeba jak je to tlustý anebo podle toho, jak je to ilustrovaný nebo jak je tam moc toho textu“, „Prostě jako jestli si vybíráš knížky podle toho, že tam jsou hezký obrázky nebo jestli tam je kolik textu nebo podle ilustrovanosti?“). Byl také jedním z žáků (a jediným z výzkumníků), kteří otázku číslo 3 pochopili jinak, a toto pochopení ovlivnilo odpovědi některých jeho respondentů, pokud se jim snažil napovědět: „Jako prostě jaká by měla být knížka jako jestli by měla být od začátku zajímavá nebo teprve taková normální jako jak?“, „No prostě jako jestli by měla být na začátku zajímavá a až potom nezajímavá nebo...“, „No, ale jaká by podle tebe měla být od začátku až do konce, aby tě to bavilo?“.

Výzkumník 1 se poměrně striktně držel zapsaných otázek. Dvakrát se doptal „Proč?“ a dvakrát ukončil rozhovor („Všechno, dobrý“, „Tak dobrý, konec zvonec“), dal jednu nápovědu („Protože to čteš dlouho“). Pokud respondent řekl „nevím“ nebo mlčel, přeskočil na další otázku.

## 14) Diskuse

V empirické části práce se znovu potvrzuje zjištění výzkumu Prázové et al. (2014), že děti v raném školním věku si pro své volnočasové čtení vybírají zejména knížky dobrodružné a vtipné. Potvrzeno bylo také zjištění Friedlaenderové et al. (2018, s. 72), že přestože si děti vybírají knihu zejména s ohledem na preferované žánry, především u mladších dětí hraje při výběru knihy nezanedbatelnou roli také obal. Výzkum se naopak staví do protikladu se zjištěními, že mladší děti (6-8 let) preferují především pohádky a pověsti a knihy o přírodě a zvířatech a starší děti (9-14 let) preferují fantasy, sci-fi, dobrodružné knihy, naučnou literaturu, komiksy (Friedlaenderová et al., 2018, s. 70). V mnou provedeném výzkumu byla zkoumána věková kategorie na hranici mladších a starších žáků (8-9 let) a ani jeden respondent nezmiňuje jako oblíbenou četbu pohádky, pouze jeden žák mluví o pověstech a tři respondenti o knihách s tematikou zvířat či přírody. Naopak dobrodružné příběhy ve zmiňované četbě naprosto dominují, obliba příběhů z fantastického světa převažuje nad příběhy z reálného světa a komiksy jsou zmiňovány třináctkrát.

Na prvním, někdy i druhém stupni je v hodinách literární výchovy využívána četba jedné knihy celým třídním kolektivem. K nejčastěji uváděným titulům pro společnou četbu ve 3. ročníku patří podle Gejgušové (2011, s. 28) *Děti z Bullerbynu* nebo *Pipi Dlouhá punčocha* A. Lingrenové a *Povídání o pejskovi a kočičce* J. Čapka. Seznam doporučené četby pro třetí ročník dle Gejgušové (2011) nabízí *Devatero pohádek* (K. Čapek), *Broučky* (J. Karafiát), *Děti z Bullerbynu* (A. Lindgrenová), *Macha a Šebestovou* (M. Macourek), *Knížka Ferdy Mravence* (O. Sekora), což jsou „ověřené literární hodnoty, s nimiž čtenářsky vyrůstaly celé generace dětí“ (ibidem, s. 91). Mezi žakovskými výpověďmi týkajícími se oblíbené četby v mém výzkumu není žádný z těchto titulů ani jednou zmíněn, řeč nebyla zavedena ani na jakékoli jiné dílo těchto autorů. Domnívám se, že by pro další praxi a pro motivaci žáků ke čtení bylo dobré vzít v potaz výsledky současných výzkumů s dětskými respondenty a změnit školní stereotypy v oblasti doporučovaných a společně čtených knih. Kdyby se žáci ve školách setkávali s knihami, které je zaujmou, vyhledávali by četbu jistě více a raději také ve svém volném čase.

Současné výzkumy potvrzují, že ženy jsou aktivnějšími čtenářkami než muži. V českém prostředí jsou rozdíly mezi čtením žen a mužů mnohem výraznější než v zahraničí a postupně se ještě zvětšují (Trávníček, 2008, 2011, 2014, 2019). Z mého výzkumu vyplývá, že o knihách s nikým nehovoří více chlapců než dívek. Zároveň o čtení dětí mluví více se svými matkami než s otci. Na základě těchto dvou náznaků se výsledky výzkumu přibližují výsledkům dřívějších šetření o tom, že ženy/dívky čtou více než muži/chlapci.

Ve věkovém rozpětí 6-8 let je četnost čtení chlapců a dívek obdobná. S rostoucím věkem roste počet nečtenářů, především u chlapců (Prázová et al., 2014). Starší chlapci zároveň častěji preferují komiksy a knihy přinášející poučení (ibidem). V mém výzkumu zmiňují komiksy srovnatelně chlapci i dívky. Četbu pro poznání zmiňují pouze chlapci, zatím pouze dva, ale jejich počet bude pravděpodobně v průběhu let narůstat. Z genderového hlediska se liší také preference jednotlivých literárních žánrů. Chlapci dávají přednost dobrodružným knihám, komiksům, fantasy, sci-fi, encyklopediím, dívky dávají přednost pohádkám, příběhům o dětech a mládeži, knihám o zvířatech, o lásce, ale také poezii (Prázová et al., 2014, Friedlaenderová et al., 2018, 2022). Také v mém výzkumu si vybírají chlapci více než dívky knihy naučné a dívky více než chlapci knihy o zvířatech. O komiksech jako oblíbeném čtení však mluví srovnatelné množství chlapců a děvčat a fantastický svět také přitahuje obě pohlaví. Naopak poezii ani pohádky nezmiňují ani chlapci, ani dívky.

Toman (1999, s. 10) píše, že „čtenářské zájmy děvčat a chlapců přibližně ve věku deseti jedenácti roků se již zřetelně diferencují podle pohlaví a individuálně rozrůžňují“. Je patrné, že vývoj dítěte se v průběhu let urychluje, z mého výzkumu s osmiletými a devítiletými žáky vyplývá, že již v tomto věku mají téměř všichni své individuální preference četby, i to, že chlapci a dívky dávají již v tomto věku přednost literatuře s odlišnými rysy. Lederbuchová (2004, s. 27) píše, že „pubescence láká dynamičnost příběhu postavená na konfliktu provokujícím dějové napětí. U dětí starších deseti let je dobrodružný obsah nejoblíbenější, roste i obliba detektivních a kriminálních příběhů [...]“. I v tomto ohledu můj výzkum poukazuje na snížení věkové hranice, pro kterou výrok platí. Již žáci třetího ročníku preferují dobrodružné příběhy (28 z 28) a zmiňují také příběhy detektivní. Naopak pohádky nejsou zmiňovány vůbec. „Za velice zábavné považují mladší děti čtení komiksů a obecně knížek, kde je méně textu a více obrázků“ (Prázová et al., 2014, s. 25). V mém výzkumu s respondenty na konci mladšího školního věku byly komiksy zmiňovány, ale požadavek na malé množství textu uvedlo jen málo dětí (3 z 28). Dvakrát byl naopak zmiňován požadavek na velký rozsah knihy. Ač tedy respondenti spadají dle rozdělení Prázové et al. (2014) a Friedlaenderové et al. (2018, 2022) věkově na pomezí mladšího a staršího školního věku, jejich čtenářské preference se shodují spíše s preferencemi starších dětí.

Lepilová (2014) přináší názor, že být čtenářem v pravém slova smyslu znamená umět si také o přečteném promluvit. Lederbuchová (2004) usuzuje, že neochota o četbě mluvit je jedním z ukazatelů počínajícího nečtenářství. Šest respondentů mého výzkumu, kteří si o přečteném s nikým nepovídají, jsou děti nejpravděpodobněji ohrožené nečtenářstvím. Podle názoru Lepilové (2014) by tito žáci nebyli ani nyní plnohodnotnými čtenáři, ač (zatím) sami

čtou. „Na rozvoj čtenářské socializace mají největší vliv doporučení přátel a debaty v kroužcích známých“ (Trávníček, 2008, s. 31). I z tohoto důvodu jsou děti, které si o čtení nerady povídají, ohroženy nečtenářstvím. Pokud děti mluví se svými kamarády o tom, co čtou, většinou jsou opravdovými čtenáři, kteří čtou často, rádi a hodně. Povídání o čtení je spíše důsledkem toho, že dítě tráví čas čtením, zároveň pokud má dítě možnost sdílet prožitek z četby s vrstevníky, pak je také sociálně motivováno k další četbě (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Ač vyučující očekávala, že se žáci docházející na čtenářský kroužek budou čtenářsky prezentovat jinak než žáci, kteří se jej neúčastní, ukázalo se, že na rozhovory o četbě nemá tato aktivita, při které se žáci dobrovolně a ve volném čase zabývají knihami i mimo vyučování, vliv.

Participativní výzkum umožnil zapojit zúčastněné členy při výběru specifických otázek i při sběru dat. Motivace žáků pro výzkum byla vysoká (viz 12.1 Průběžný a pozdější ohlas intervence mezi dětmi – pozorování a zjištění z rozhovoru s učitelkou). Úskalí participativního přístupu spatřuji v tom, že každý malý výzkumník interagoval s dotazovaným jinak, což mohlo ovlivnit výpověď respondenta. Někteří výzkumníci přikračovali k další otázce, pokud jejich respondent nějakou dobu mlčel, jiní výzkumníci se snažili dotazovaného navést k odpovědi pomocnými dotazy a zůstali u otázky, dokud na ni nezískali odpověď. Problematickým místem ve výzkumu se projevil výběr otázek malými výzkumníky. Kvůli krátkému času vymezenému pro žakovskou participaci na mém výzkumu probíhal výběr tří specifických otázek od počátku skupinově, za účasti všech výzkumníků. Domnívám se, že v případě menší časové stísněnosti by bylo lepší nejprve poskytnout seznam otázek každému malému výzkumníkovi zvlášť. Každý by si otázky samostatně přečetl a promyslel, které chce zařadit, a až s touto myšlenkou by probíhal konečný výběr skupinový. Tímto by bylo zajištěno, že by každý výzkumník znal všechny otázky. Myslím si však, že přes výše zmiňované urychlení měl žakovský výběr tří specifických otázek velký význam, neboť i takto měl možnost ukázat, co žáky na čtení zajímá.

## 15) Závěry pro praxi

Zúčastnění žáci třetího ročníku základní školy preferují dobrodružnou literaturu před jinými žánry a fantasy svět před světem reálným. Již v tomto věku si vybírají participující chlapci a dívky odlišnou četbu. Chlapci mají v oblibě kromě dobrodružného žánru také zábavné čtení nebo čtení pro poučení, dívky vyhledávají knihy s přírodní a zvířecí tematikou, příběhy s doprovodnými úkoly či hádankami a vyžadují, aby byla kniha něčím zajímavá. Někteří participanti mohou být k četbě přilákáni čtením komiksů. Je třeba neomezovat dětskou četbu na tradiční dětské tituly a nechat žáky vybrat si žánr a titul, který je pro ně v daném věku a rozpoložení přitažlivý.

Z výzkumu vyplývá, že zúčastnění žáci jsou při výběru knih hojně ovlivňováni doporučením jiných lidí, především rodiny a kamarádů. Zároveň o čtení nejvíce hovoří se svými spolužáky ze třídy. Pro rozvoj čtenářství je potřeba ve školách podporovat dětské sdílení dojmů z četby i vzájemné představování a doporučování konkrétních knižních titulů.

Žáci ve věku osmi a devíti let jsou schopni uvědoměle spolupracovat na realizaci výzkumu jim známého fenoménu mezi lidmi, které znají. Dokáží se dohodnout na tom, co budou zkoumat, a následně řídit výzkumné rozhovory. Tyto schopnosti lze využívat napříč předměty a tématy i v běžné školní výuce. Pokud žáci mohou spoluurčovat, co budou zkoumat, již tento výběr tématu či výzkumných otázek poukazuje na to, co žáky zajímá. Následná sebraná data učitelé podávají informace o výskytu jevu ve třídě, o žákovském vnímání, zájmech atd. Při výzkumných rozhovorech mohou žáci také zlepšovat své komunikační dovednosti nebo si zvědomit některé své myšlenky tím, že je řeknou nahlas. Děti ve věku osmi a devíti let jsou schopny reflektovat své čtenářství a podělit se o tuto reflexi s jiným člověkem. Tento fakt může pomoci učitelům, rodičům, knihkupcům, knihovníkům i širší veřejnosti nahlédnout do toho, jak o čtení děti smýšlejí, co mají v oblibě, čím je možné je zaujmout a přivést k dalšímu čtení a tím podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti i lásku ke knihám.



## 16) Zdroje

- Altpeter, M. & Schopler, J. H. & Galinsky, M. J. & Pennell, J.: Participatory Research as Social Work Practice. When Is It Viable? In *Journal of Progressive Human Services* [online]. 1999, 10(2), 31-53 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J059v10n02\\_04](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J059v10n02_04)
- Bergold, J. & Thomas, S.: Participatory Research Methods. A Methodological Approach in Motion. In *Historical Social Research* [online]. 2012, 37(4), 191-222 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41756482>
- Braun, V. & Clarke, V.: Using Thematic Analysis in Psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2006, p. 77 – 101.
- Cornwall, A. & Jewkes, R.: What Is Participatory Research? In *Social Science & Medicine* [online]. 1995, 41(12), 1667-1676 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027795369500127S>
- Česká školní inspekce: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, březen 2010 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
- Čtenářské dílny krok za krokem. ČD jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti. *KAP podora* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/p-kap/ctenarske-dilny-krok-za-krokem.html>
- Čtenářství na školách. Analýza dat z projektů Čtenář a Klíčové kompetence. In *Česká škola* [online]. 28.2.2014 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2014/02/ctenarstvi-na-skolach-analyza-dat-z.html>
- Čuřín, M. & Bubeníčková, P. & Vaničková, V. & Andršová, J. & Cuhorková, P. & Podoláková, I.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013.
- Franklová, Z.: Stále méně dětí baví číst. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/stale-mene-deti-bavi-cteni.html>
- Friedlaenderová, H. & Landová, H. & Prázová, I. & Richter, V.: *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Praha – Brno: Host, 2018.
- Friedlaenderová, H. & Landová, H. & Mazáčová, P. & Prázová, I. & Richter, V.: *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022a.
- Friedlaenderová, H. & Richter, V. & Trávníček, J.: *Covidočtení. Co s naším čtením udělala pandemie*. Brno: Host, 2022b.

- Gabal, I. & Václavíková Helšusová, L.: *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>
- Gejgušová, I.: *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.
- Gorčíková, M. & Šafr, J.: *Dětské čtenářství. Které děti dnes čtou a jak se to projevuje v jejich životě?* [online]. Sociologický ústav Akademie věd AV ČR, 2020 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ATUCYWARAME>
- Kartous, B.: Čtenářství na školách. Analýza dat z projektů Čtenář a Klíčové kompetence. In: *Scio: Vzdělávání pro budoucnost* [online]. 2013 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://ipk.nkp.cz/docs/cteni-2013/SCIO\\_Prezentace\\_ctenar\\_tiskovka.pdf](https://ipk.nkp.cz/docs/cteni-2013/SCIO_Prezentace_ctenar_tiskovka.pdf)
- Klínek, O. & Pánková, L.: *Globální témata ve výuce budoucích učitelů. Výzkumná zpráva* [online]. Olomouc: ARPOK, 2021 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://arpok.cz/novy/wp-content/uploads/2021/05/ZPRAVA\\_TEACHERS\\_AS\\_CHANGE\\_AGENTS\\_ARPOK.pdf?fclid=IwAR39yq](https://arpok.cz/novy/wp-content/uploads/2021/05/ZPRAVA_TEACHERS_AS_CHANGE_AGENTS_ARPOK.pdf?fclid=IwAR39yq)
- Košuličová, H. & Šlapal, M.: *Dílna čtení jako pramen a oáza dětského čtenářství. 1. část* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.datocms-assets.com/58599/1670596667-ucitelsky\\_mesicnik\\_dilnacteni\\_10\\_2022.pdf](https://www.datocms-assets.com/58599/1670596667-ucitelsky_mesicnik_dilnacteni_10_2022.pdf)
- Košuličová, H. & Šlapal, M.: *Dílna čtení jako pramen a oáza dětského čtenářství. 2. část* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.datocms-assets.com/58599/1670938852-ucitelsky\\_mesicnik\\_dilnacteni2\\_11\\_2022.pdf](https://www.datocms-assets.com/58599/1670938852-ucitelsky_mesicnik_dilnacteni2_11_2022.pdf)
- Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. 2007 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27_web.pdf)
- Kuzmičová, A. & Cremin, T.: Different Fiction Genres Take Children's Memories to Different Places. In *Cambridge Journal of Education*, 52/1, 2022, p. 37 – 53.
- Kuzmičová, A. & Supa, M. & Nekola, M.: Children's Perspectives on Being Absorbed when Reading Fiction. A Q Methodology Study. In *Frontiers in Psychology*, 13, 2022.
- Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004.
- Lepilová, K.: *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika, 2014.
- Majerová, J. & Pokorná, J.: *Dílna čtení jako příležitost k rozvíjení čtenářských dovedností u žáků* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.datocms-assets.com/58599/1678874604-um\\_0323\\_majerova.pdf](https://www.datocms-assets.com/58599/1678874604-um_0323_majerova.pdf)

Man, F. & Hrabal, V. & Pavelková, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

Matějček, Z.: Vývoj dítěte a čtení. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 7.

McGeown, S. & Bonsall, J. & Andries, V. & Howarth D. & Wilkinson, K.: Understanding Reading Motivation across Different Text Types: Qualitative Insights from Children. In *Journal of Research in Reading*, 43/4, 2020, p. 596 – 608.

Mezinárodní šetření PIRLS 2021. Koncepční rámeček. ČŠI Česká školní inspekce [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS-2021\\_koncepci-ramec\\_27092022\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS-2021_koncepci-ramec_27092022_FINAL.pdf)

Nekonečný, M.: *Motivace chování*. Praha: Triton, 2014.

O programu. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Reading & Writing for Critical Thinking* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

O šetření PIRLS. ČŠI Česká školní inspekce [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

O šetření PISA. ČŠI Česká školní inspekce [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

*Participativní výzkum. Vymezení, pojmy, principy* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/fss/jaro2022/SPRn4484/123807903/PARTICIPATIVNI\\_VYZKUM-1\\_cast-final.pdf?lang=en;stahnout=1;dk=jiBQJ0ju](https://is.muni.cz/el/fss/jaro2022/SPRn4484/123807903/PARTICIPATIVNI_VYZKUM-1_cast-final.pdf?lang=en;stahnout=1;dk=jiBQJ0ju)

Participatory Research. *Encyclopedia.com* [online]. N.d. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/participatory-research>

Prázová, I. & Homolová, K. & Landová, H. & Richter, V.: *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014.

Průcha, J. & Walterová, E. & Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

Staňková, B.: Jak přivést děti ke čtenářství. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 51-53.

Šlupal, M.: Dílna čtení v praxi. *Npi: Metodický portál RVP.CZ* [online]. 22.10.2008 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/dilna-cteni-v-praxi.html?rate=4>

Švaříček, R. & Šedřová, K. et al.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

Toman, J.: *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 1999.

- Toman, J.: Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 8-15.
- Trávníček, J.: Nečtenář. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity studia Minora facultatis philosophicae universitatis brunensis* [online]. 2007, s. 29-36 [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/flysystem/fedora/pdf/104846.pdf>
- Trávníček, J.: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008.
- Trávníček, J.: *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host, 2011.
- Trávníček, J.: *Překnížkováno. Co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014.
- Trávníček, J.: *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno, Praha: Host, 2019.
- Vaughn, L. M. & Jacquez, F.: Participatory Research Methods. Choice Points in the Research Process. In *Journal of Participatory Research Methods* [online]. 2020, 1(1) [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://jprm.scholasticahq.com/article/13244-participatory-research-methods-choice-points-in-the-research-process>
- Wildová, R.: Předmluva. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 5-6.
- Wildová, R.: *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- Zachová, A. & Bubeníčková, P. & Čuřín, M. & Vaničková, V. & Markoš, M. & Izáková, E.: *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.

## Obrázky

Obrázek 1 – Schéma procesu motivace (s.10)

Zdroj: Nekonečný, M.: *Motivace chování*. Praha: Triton, 2014, s. 24.

Obrázek 2 – Snímek z prezentace pro žáky (s. 33)

Obrázek 3 – Arch s vybranými otázkami (s. 34)

Obrázek 4 – Kartička pro respondenta (s. 34)

Obrázek 5 – Výňatek tabulky vzniklé otevřeným kódováním (s. 38)

Obrázek 6 – Rozdělení titulů (s. 55)

Obrázek 7 – Síť rozhovorů o čtení (s. 59)

## **17) Seznam tabulek**

Tabulka 1 – Kódy počáteční a sloučené (s. 39)

Tabulka 2 – Rozhovory o čtení (s. 56)

## **18) Seznam grafů**

Graf 1 – Vizualita (s. 45)

Graf 2 – Záruka dobrého čtení (s. 49)

Graf 3 – Nejčastější pojmy chlapců a dívek (s. 52)

Graf 4 – Kritéria pro výběr knihy (s. 52)

Graf 5 – Požadavky na knihu (s. 53)

Graf 6 – Rozhovor o knihách vedený mimo školu (s. 53)