

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Kateřina Urbanová

Čtenářské sebepojetí a subjektivní zkušenost tzv. nečtenářů v 5. ročníku ZŠ

Reader identity and subjective experience in so-called non-readers in Year 5

Praha 2024

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

Poděkování

Upřímně děkuji vedoucí této diplomové práce, Mgr. Anežce Kuzmičové, Ph.D., která mi nejen umožnila vybrat si toto téma, ale neúnavně mi při realizování práce pomáhala. Děkuji také za všechny připomínky a cenné rady, bez nichž by se mi nikdy nepodařilo práci dokončit, i za konstruktivní podněty, které pro mě byly inspirativní.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou 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 nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. května 2024

Bc. Kateřina Urbanová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá žáky, kteří jsou z pohledu dospělých (učitelé, rodiče) klasifikováni jako nečtenáři. V kreativním kvalitativním výzkumu vedeném formou rozhovoru odpovídali žáci pátých tříd (N = 18) na otázky týkající se textů, které čtou, nebo naopak nečtou, a dále na otázky mapující jejich postoje ke čtení, čtenářské preference a návyky. Kvantitativně-kvalitativní analýzou odpovědí bylo zjišťováno, jaké typy textů žáci čtou, jaký mají vztah k četbě a dále jaké jsou pocity, které čtení v participantech vyvolává. Jedním z cílů také bylo zjistit, které faktory a osoby ovlivňují čtenářské sebepojetí těchto žáků. Práce by mohla být přínosná pro studenty učitelství českého jazyka a literatury, ale také stávající učitele českého jazyka a literatury, neboť poskytuje vhled do uvažování o čtení a do čtenářských zájmů žáků, pro které by učitelova pomoc a pochopení mohlo představovat zásadní roli na cestě ke čtenářství, neboť má-li být pedagog průvodcem, pak je nezbytným předpokladem pochopení těch, které provází.

Klíčová slova

Výzkum s dětmi, dětské čtenářství, dětský nečtenář, postoj ke čtení, čtenářské návyky, kreativní metody

Abstract

The thesis focuses on students who are classified by adults (teachers, parents) as non-readers. In a creative qualitative research conducted through interviews, fifth-grade students (N = 18) responded to questions regarding the texts they read or do not read, mapping their attitudes towards reading, reading preferences, and habits. Through quantitative-qualitative analysis of the responses, it was investigated what types of texts students read, what their relationship to reading is, and further, what feelings reading evokes in the participants. One of the goals was also to identify which factors and individuals influence the reading self-concept of these students. The work could be beneficial for students of Czech language and literature teaching, as well as current Czech language and literature teachers, as it provides insight into the thinking about reading and reading interests of students, for whom the teacher's assistance and understanding could play a crucial role in the path to literacy, because if the teacher is to be a guide, then understanding those they accompany is an essential prerequisite.

Key words

Child-centred research, children's reading, child non-reader, attitude to reading, reading habits, creative methods

Obsah

1	ÚVOD	1
2	POJMOSLOVÍ VZTAHUJÍCÍ SE KE ČTENÁŘSTVÍ	3
2.1	ČTENÍ.....	3
2.2	ČETBA	4
2.3	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	4
2.4	ČTENÁŘ.....	6
	2.4.1 Kategorizace čtenářů	7
	2.4.2 Nečtenář	8
2.5	ČTENÁŘSTVÍ	10
2.6	ČTENÁŘSKÉ NÁVYKY.....	12
2.7	DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ A JEHO VÝVOJOVÉ ETAPY	14
	2.7.1 Předčtenářská etapa.....	15
	2.7.2 Čtenářská etapa – prepubescence.....	16
	2.7.3 Čtenářská etapa – pubescence	18
2.8	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ	20
3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
4	METODOLOGIE SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	27
4.1	PARTICIPANTI VÝZKUMU	27
	4.1.1 Hodiny čtení a podpora čtenářství ze strany vyučujících	29
	4.1.2 Kritéria vedení čtenářského deníku	30
4.2	SBĚR DAT	31
	4.2.1 Průběh rozhovoru.....	32
	4.2.2 Pilotáž rozhovoru	40
4.3	POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT	40
	4.3.1 Kvantitativní a tematická analýza odpovědí	40
5	ZJIŠTĚNÍ	43
5.1	VOLNÝ ČAS „NEČTENÁŘŮ“.....	43
5.2	KDYŽ SE ŘEKNE „ČTENÍ“	44
5.3	ČTENÍ REALIZOVANÉ NEJMÉNĚ JEDNOU TÝDNĚ.....	45
	5.3.1 Nerealizované čtení	50

5.4	DOMÁCÍ ČTENÍ.....	52
	5.4.1 Konkrétní tituly.....	52
5.5	ČTENÍ KNIH JAKO POVINNOST.....	54
5.6	ZDROJE KNIH KE ČTENÍ.....	56
5.7	POSTOJ K TICHÉMU A HLASITÉMU ČTENÍ	57
5.8	OBSAHOVĚ ATRAKTIVNÍ CHARAKTERISTIKY TEXTŮ	58
5.9	PŘÍTOMNOST OBRÁZKŮ VE ČTENÝCH KNIHÁCH.....	61
5.10	MNOŽSTVÍ ČTENÉHO TEXTU A DOBA ČTENÍ	61
5.11	ZNESNADNĚNÉ ČTENÍ	62
5.12	PREFEROVANÝ ZPŮSOB ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ.....	62
5.13	KOMUNIKACE O ČETBĚ A PŘÍTOMNOST DALŠÍCH OSOB PŘI ČTENÍ.....	63
6	DISKUSE	64
7	ZÁVĚRY PRO PRAXI.....	67
8	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ:	74
	SEZNAM GRAFŮ:	74
	SEZNAM PŘÍLOH:.....	74

1 Úvod

Dětské čtenářství je ve veřejném prostoru často skloňovaným tématem, mnohdy se hovoří o snižujícím se počtu čtenářů a nízké míře čtenářské gramotnosti. Zvláště od 90. let je čtenářské gramotnosti věnována vlivem mezinárodních průzkumů pozornost odborné i laické veřejnosti. Výzkumy ukazují, že základy funkční gramotnosti, jíž by měl ideálně disponovat jedinec starší 15 let, jsou položeny daleko před absolvování povinné školní docházky a že pilířem veškerých vzdělávacích snah je čtenářská gramotnost.

Aby mohl jedinec tříbit a dále rozvíjet jednotlivé kompetence čtenářské gramotnosti, musí být splněna základní podmínka, musí být ke čtení motivován. Nestane-li se pro jedince čtení nezbytnou aktivitou saturující různorodé potřeby, neuzná-li jeho význam ve svém životě a není-li si vědom úlohy čtení v celoživotním vzdělávání, ovlivní tento postoj kvalitu jedinceva života. Důležitost „čtení pro radost“ pro další kognitivní vývoj dětí ve věku 10–16 let potvrdil také longitudinální výzkum, v němž proběhla analýza možné souvislosti volnočasového čtení a výsledků v oblastech slovní zásoby, psaní a matematiky. V tomto výzkumu byla prokázána pozitivní souvislost mezi školní úspěšností a pravidelným „čtením pro radost“ (Sullivan a Brown, 2013, s. 37).

Na počátku cesty ke čtenářství je prožitek z četby, pozitivní vztah k četbě. Je-li tento pozitivní vztah okolím podporován a umocňován, stává se dítě po získání dovednosti dekódovat psaný text skutečným čtenářem. Navzdory důležitosti, kterou čtení ve školním věku přisuzují výzkumy a příkládají dospělí, uvedlo podle průzkumů realizovaných Národní knihovnou České republiky v roce 2021 (Friedlanderová et al., 2022, s. 56) pouze 42 % respondentů ve věku 9–14 let, že čtení knih je zábavné, v roce 2017 (Friedlanderová et al., 2018, s. 51) takto hodnotily čtení 4 z 10 dětí ve stejném věku a v roce 2013 (Prázová et al., 2014, s. 16) označilo čtení za zábavné 46 % respondentů ve věku 9–14 let.

Dle Homolové (2008) se v období pubescence odehrává krize čtenářství, neboť se jednak mění čtenářská potřeba a čtenářský zájem, jednak četbě konkurují četná audiovizuální média a hrozí, že pubescenti vyloučí četbu ze svých aktivit programově (Lederbuchová, 1996–1997). Období pubescence, které se přibližně překrývá s druhým stupněm základní školy, je kruciólní pro další čtenářský vývoj a zároveň se jedná o etapu vyznačující se zranitelností čtenářství, jelikož na jedné straně žáci disponují schopností číst s porozuměním, na straně druhé této schopnosti vědomě nevyužívají, čímž ji dále nekultivují. Ve stejném období, v němž je čtenářská gramotnost klíčem k budoucím akademickým úspěchům, dochází u řady pubescentů

ke značnému poklesu čtení, skrze nějž by mohli dále kultivovat své čtenářství, vyjadřovací schopnosti a v neposlední řadě rozvíjet své porozumění světu.

Cílem této práce bylo pokusit se porozumět pocitům „programových nečtenářů“ právě ve věku, kdy se onen pomyslný souboj mezi budoucím čtenářem a nečtenářem odehrává. Usilovali jsme také o odpověď na otázku, zda vnějškově vnímání nečtenáři skutečně záměrně nečtou, případně jaké typy textů ze své četby vylučují. Dále nás zajímalo, jaké místo zaujímá čtení v souhrnu dalších aktivit participantů výzkumu. V neposlední řadě bylo naším záměrem mapovat, zda existují témata, která mají potenciál přivést participanty výzkumu ke čtení, a jaká to jsou. Zaměřili jsme se na nečtenáře ve věku 10 až 12 let, kteří navštěvovali 5. třídu základní školy, neboť se právě toto období vývoje dítěte jeví jako dostatečně tvárné, tedy otevřené vnějším vlivům, a zároveň se jedná o etapu, v níž mají žáci poměrně jasně zformované oblasti zájmů a zálib, které by mohly být potenciálním zdrojem motivace ke čtení.

2 Pojmosloví vztahující se ke čtenářství

S výzkumy čtenářství se v našem prostředí setkáváme od meziválečného období, v uplynulých desetiletích se mnozí odborníci (Hyhlík, 1963; Smetáček a Voznička, 1981; Chaloupka, 1982; Marhounová, 1987; Toman, 1992, 2009; Prudký, 1995; Lederbuchová, 2004; Homolová 2008, 2013) snažili fenomén čtení prozkoumat a popsat, činili tak prizmaty psychologicko-pedagogickými i sociologickými (NK ČR a ÚČL AV ČR, 2021). Čtení zároveň nepřitahuje výhradně vědecký zájem, neboť je nedílnou součástí života každého člověka od doby, kdy začal navštěvovat základní školu. Není proto divu, že se proces čtení v celé komplexnosti těší zájmu také laické veřejnosti.

Z těchto důvodů napanuje úplná shoda v terminologickém vymezení čtení samotného ani přidružených okolností a procesů se čtením souvisejících, u některých pojmů dochází ke stírání rozdílů či k jejich prolínání. V následující části naší práce proto poskytneme vymezení základní terminologie, která souvisí se čtením a zároveň se dotýká našeho výzkumu.

2.1 Čtení

Chápeme-li čtení jako proces psycholingvistický, pak „se dovednost číst interpretuje jako dovednost rozpoznat jednotlivá písmena a jiné grafické značky a přiřadit jim jejich zvukové ekvivalenty; při důkladnějším rozvažování bychom sem patrně přiřadili ještě dovednost rozpoznávat napsaná jednotlivá slova a věty a vyslovovat je souvisle jako celek“ (Šebesta, 1999, s. 23). Obdobnou definici bychom našli například v *CzechEncy – Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (Nebeská, 2017) nebo v *Pedagogickém slovníku* (Průcha et al., 2013).

Takové vymezení je užitečné pro oblasti týkající se výuky čtení, správnosti a rychlosti čtení atp. (Homolová, 2008). Kromě výše uvedeného formálního vymezení čtení se setkáváme také s vysvětlením blízcím se termínu čtenářská gramotnost, který zahrnuje kombinaci technické dovednosti dešifrování grafické podoby textu a schopnosti textu porozumět, Šebesta (1999) hovoří o funkčním vymezení čtení. Obdobně Gejgušová (2011, s. 14) uvádí formy čtení na základě záměru, s nímž čtenář k četbě přistupuje, s ohledem k účelu rozlišuje čtení orientační, výběrové, kritické, tvořivé, korekturní a adaptivní.

Technická procesuálnost čtení je patrná například v pohledu Vášové (1995, s. 34), která zdůrazňuje jeho fyziologický aspekt: „Proces čtení je vzájemnou součinností první a druhé

signální soustavy. Čtení je převážně prací duševní, ale je neodmyslitelně spjata s tělesnou motorikou.“

Širší pojetí čtení nabízí ve svých pracích Trávníček (2008, s. 35), který jej definuje jakožto socio-kulturní dovednost zaměřenou na knihy a spočívající v jejich duševním přisvojování.

2.2 Četba

Lederbuchová (2004, s. 9) odlišuje čtení (dekódování textu na lexikální úrovni) a četbu, kterou popisuje jakožto komunikační proces mezi čtenářem a uměleckým textem, v němž čtenář aktivně a tvořivě recipuje text a jehož výsledkem je „*čtenářská konkretizace obsahové nabídky textu*“.

Četbu, ačkoliv může být posuzována jako synonymum ke čtení, chápeme v souladu s Homolovou (2008) a Gejgušovou (2011) jednak jakožto objekt zájmu čtenáře, jednak jako systematický a dlouhodobý proces, při němž dochází k získávání informací a podnětů upotřebitelných v životě čtenáře, k emočnímu prožívání nad čteným textem, k obohacujícímu trávení volného času, k rozjímání nad čteným a dále k utvrzování či přezkoumávání duševních hodnot recipienta.

Dlouhodobost za jednu z důležitých vlastností četby zdůrazňuje také Trávníček (2008, s. 35), když hovoří o četbě jakožto aktivitě, která „vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru.“

Dle Vášové (1995, s. 32–33) je možné na základě účelu čtení a charakteru čteného rozlišovat četbu funkcionální (účelem je získání, upřesnění, doplnění informací) a literární, při níž převažuje funkce psychologická a estetická, kdy grafická podoba a obsahová náplň knihy ve spolupráci s psychikou čtenáře, jeho znalostmi, vědomostmi a zkušenostmi poskytnou čtenáři poučení, zábavu či umělecký zážitek.

2.3 Čtenářská gramotnost

S nástupem do základní školy se dítě začíná učit číst, stává se gramotným nejprve ve formálním smyslu slova, prochází alfabetizací. S postupným osvojováním dovednosti dekódovat text je rozvíjena žákova čtenářská gramotnost.

„Do české odborné terminologie přichází termín čtenářská gramotnost ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti“ (Wildová, 2012, s. 11). V mezinárodních výzkumech PISA (Programme for International Student Assessment) realizovaných OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

je čtenářská gramotnost popsána jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková, 2002, s. 10). Těchto výzkumných šetření, které probíhají ve tříletých cyklech a zaměřují se na zjišťování úrovně dovedností, schopností a vědomostí patnáctiletých žáků považovaných za nezbytné pro úspěšné zapojení žáků do reálného konkurenčního prostředí, se Česká republika účastní od jejich začátku v roce 2000 (Blažek et al., 2019, s. 5–6).

Obdobnou definici poskytuje šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), jež se soustředí na určování úrovně čtenářských dovedností žáků 4. ročníku základní školy ve srovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi a jehož se Česká republika již od roku 2001 pravidelně účastní. Mimo výše zmíněné je ve vymezení zdůrazněno, že texty, s nimiž čtenář aktivně pracuje, mohou nabývat různé podoby, být doplněny grafy, obrázky, tabulkami, schémata. Dále je uveden význam čtenářské gramotnosti pro celoživotní učení, ale i pro zábavu, jejímž zdrojem může čtení být (Janotová et al., 2023, s. 12–13).

Obě definice propojuje vymezení užívané v českém prostředí. Národním pedagogickým institutem je čtenářská gramotnost popsána jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Košťálová et al., 2010, s. 14).

Jedná se o mnohovrstevnatou dovednost, v níž nalézáme několik zásadních vzájemně propojených rovin. Předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je vztah ke čtení, nutností je také schopnost doslovného porozumění textu. Gramotný člověk by měl dokázat vysuzovat (vyvozovat) závěry z textu a kriticky texty posuzovat z různých hledisek. Nezbytnou dovedností gramotného čtenáře je metakognice tkvící ve schopnosti reflektovat vlastní čtení, jeho záměr, zvolený text, způsob čtení i vybrané čtenářské strategie. Čtenářská gramotnost zahrnuje také sdílení, tj. dovednost prožitky ze čtení a pochopení textu prezentovat ostatním, porovnávat je, vyhodnocovat shody a rozdíly. Poslední složkou je aplikace, dovednost zúročit četbu ve vlastním životě (Košťálová et al., 2010, s. 13).

Zkušenosti ze zahraničí potvrzují, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti má zásadní význam četba uměleckých textů, beletrie (Gejgušová, 2015, s. 7). Aby se však žák stal čtenářsky gramotným, musí být k četbě motivován, přesvědčen o důležitosti zvládnutí a opakované realizace čtení.

2.4 Čtenář

V nejširším významu můžeme za čtenáře považovat jakoukoliv osobu s osvojenou dovedností číst, případně člověka aktuálně čtoucího nějaký text. Obecně lze říci, že v současné době nepanuje absolutní shoda ve vymezení pojmu čtenář, což je do značné míry způsobeno různorodým zaměřením jednotlivých výzkumů.

Shodně však dominuje představa, že toto označení v sobě zahrnuje více charakteristik než pouhou základní schopnost číst. Kromě skutečnosti, že čtenář vnímá text, chápe jej a „*má k němu zájmový vztah*“ (Vášová, 1995, s. 33), uvádí Gejgušová (2011, s. 13) v souhrnu rysů čtenáře také vyhledávání a čtení knih či jiných textů nejen z vnějších, ale i z vnitřních příčin a dále deklarování zájmu o četbu.

Trávníček (2017), jenž z celonárodních dat vyvozuje jako hodnotu odlišující čtenáře od nečtenáře jednu přečtenou knihu jakéhokoliv druhu ročně, poukazuje na složitost a společenskou zakotvenost entity čtenáře, který jednak v souladu s recepční estetikou spoluutváří význam čteného textu (triáda autor – text – čtenář), jednak je sám četbou utvářen, neboť jsou jí zasaženy či ovlivňovány čtenářovy postoje a emocionalita, a dále se svým chováním (od výběru knihy přes okolnosti čtení) pohybuje v určitých socio-kulturních rámcích. Čtenář je tedy dle Trávníčka utvářen tím, „co“ čte, ale i „jak“, „kde“ a „kdy“ to čte.

Lepilová (2014, s. 46) rozlišuje osobu mající schopnost číst od osoby, již lze označit za čtenáře, neboť čtenáře chápe jako člověka, který je schopen o přečteném hovořit, získává schopnost o přečteném vyprávět a psát. V díle navazujícím na longitudinální videodiagnostický výzkum devíti dětí v období od 3 do 21 let týkající se právě čtenářství, který realizovala v letech 1986–2004, dále vymezuje „multimediálního čtenáře“. Za zrodem tohoto čtenáře, který „klade důraz na relaxaci, zábavu, silné zážitky, nikoliv prožitky“ stojí dle Lepilové (2014, s. 70) nástup audiovizuálních médií, jejich propojenost, multimediální komunikace skrze ně probíhající a intenzita, s jakou jsou přístupná nejen dospělým, ale i dětem a dospívajícím. Z našeho pohledu poněkud přísné nazírání plyne pravděpodobně z dokumentace čtenářských osudů několika dětí, při níž autorka shledala, že zájmy, záliby a estetické činnosti respondentů byly postupně „přehlušeny diváctvím, internetovými hrami a faktografickým vyučováním“ (2014, s. 4–5).

Pro srovnání uvádíme také výsledky Trávníčkova (2011) šetření v populaci starší 15 let, v nichž se ukázalo, „že ti, kdo čtou, jsou daleko častějšími uživateli internetu než ti, kdo nečtou. Mezi chronickými neinternauty [uživateli-čtenáři na internetu] je daleko větší počet chronických nečtenářů. [...] Nečtenář sice není na internetu tak často jako čtenář, ale pokud na

něm je, nechává se jím pohltit v daleko větší míře než čtenář. Naprostých internetových abstinentsů je v naší populaci jedna třetina, zatímco naprostých abstinentsů čtenářských (knižních) jedna pětina“ (2011, s. 159).

Užší a zároveň komplexní vymezení čtenáře nabízí Václavíková–Helšusová (2004, s. 19), neboť při analýze výsledků výzkumu čtenářství dětí ve věku 10–14 let poskytuje výčet několika dalších vlastností čtenáře. Přestože ústřední informací byla stejně jako v Trávníčkově případě četnost přečtených knih, čtenářem je označováno dítě, které kromě nejméně jedné přečtené knihy měsíčně, čte knihy pro zábavu i poučení, čte i jiné knihy než doporučenou školní četbu, čte pravidelně jednou až dvakrát týdně a čtení ho baví.

V malé výzkumné studii prezentoval McGeown et al. (2020), co znamená ‚být čtenářem‘ pro 9–11leté žáky základní školy. Analýza odpovědí ukázala, že pro takto staré žáky je čtenářem někdo, kdo si užívá čtení a čte pro radost, nikoliv pouze z povinnosti. Ve vysoké míře byl také zastoupen názor, že čtenář čte často a upřednostňuje čtení před jinými aktivitami. Až na několik výjimek bylo dětské přemýšlení o čtenáři spojenou se čtením knih. Několik respondentů uvedlo, že čtenář zná své čtenářské preference, v malé míře bylo zmíněno, že čtenář disponuje dovednostmi číst na vysoké úrovni. Okrajově se objevil názor, že čtenář je jakýsi sběratel představ, informací a znalostí, které umocňují jeho vlastní imaginativní schopnosti.

2.4.1 *Kategorizace čtenářů*

Účel definice čtenáře umožňuje různorodou kategorizaci pojmu. Jeden ze způsobů poskytuje Haman (1991, s. 7), jenž s odkazem ke slovenskému badateli Lesňákovi (1977) vymezuje typy čtenářů na základě preferovaného naplňování potřeb četbou. Haman odlišuje čtenáře racionální (s dominantní potřebou poznávací), estetické (převažuje vnímání uměleckých hodnot textu), utilitární (požadující praktické využití četbou získaných poznatků), sociativní (četbou je ovlivňováno jejich společenské chování), etické (posuzují mravní působení čteného) a konečně emocionální (ztotožňují se s některými či všemi aspekty čteného).

U dětských čtenářů se dle Tomana (1999, s. 9) nejčastěji setkáváme se saturací potřeby emocionální a relaxační (shodně Homolová, 2013, s. 172). Četba je pro tyto čtenáře prostředkem uvolnění a odreagování, umožňuje odpoutání od žité skutečnosti a zároveň je možností naplnit skrze vcítění se do hrdinů a jejich příběhů nerealizované či nereálné tužby. Hojně jsou (zvláště mezi dětmi staršího školního věku) zastoupeni čtenáři uspokojující potřeby utilitární, zaměřeni jednak na vnitřní světy postav, jejich životní situace a mezilidské vztahy, které mohou čtenářům pomoci při řešení vlastních problémů či s ověřením si vlastních postojů, jednak na získávání věcných, naučných informací. Mezi těmito čtenáři nalézáme také děti, jež

čtou se záměrem zdokonalovat své stylistické a pravopisné dovednosti a rozšiřovat slovní zásobu. V neposlední řadě lze mezi utilitární čtenáře zařadit také děti čtoucí beletrii z povinnosti. Potřeby estetické, socializační a etické jsou dle Tomana pubescentními čtenáři satureovány jen zřídka, a sice v závěru povinné školní docházky u čtenářsky vyspělých čtenářů. Naproti tomu Homolová (2013, s. 172) uvádí, že s rozvojem citovosti narůstá právě sociativní potřeba pubescentního čtenáře, neboť touží v literárním hrdinovi nalézt „blízkého, důvěrného příjemného a chápavého společníka.“

Další možností nahlížení na čtenáře, efektivní zejména pro kvantitativní šetření dotazníkového typu, je rozlišit jednotlivé typy dle počtu ročně přečtených knih. Toto kritérium uplatňuje ve svých průzkumech například Trávníček (2008, 2011, 2014, 2019), který odkazuje na inspiraci polskými a německými výzkumy a který vytvořil následující škálu: nečtenář (0 knih za rok), sporadický čtenář (1–6 knih za rok), pravidelný čtenář (7–12 knih za rok), častý čtenář (13 a více knih za rok), přičemž z poslední kategorie ještě vyděluje čtenáře vášnivého (50 a více knih za rok).

2.4.2 Nečtenář

V průzkumech zaměřených na čtenářství dospělých (od roku 2007) i dětí a mládeže (od roku 2013) realizovaných v pravidelných intervalech Národní knihovnou České republiky je za nečtenáře považován ten, kdo nepřečte ani jednu knihu ročně. Kritérium soustředěné na knihy, nikoliv na jiné typy textů, jakými by mohly být časopisecké texty či texty zveřejňované na internetových stránkách, je Trávníčkem (2019, s. 43) vysvětlováno tak, že „Kniha se stále jeví být nejzákladnějším kódem naší kultury, a to nejenom čtenářské. Od vynálezu písma žijeme ‚v řádu knih‘. (...) Kniha je jednotkou dokončenosti, uzavřenosti, úplnosti a uspořádanosti, a to jak z autorského, tak čtenářského hlediska. Je symbolem vědění a paměti.“

Na základě výše zmíněného kritéria bylo průzkumem z roku 2007 v populaci čtenářů starších 15 let zaznamenáno 17 % nečtenářů. Další nashromážděná data umožnila charakterizovat typického dospělého nečtenáře, kterým je převážně muž pracující spíše fyzicky, žijící na venkově a patřící do nejnižší příjmové skupiny, jehož nejčastějším důvodem k nečtení je nedostatek času či nezábavnost spatřovaná ve čtení knih (Trávníček, 2008, s. 61). V obdobném průzkumu realizovaném v roce 2018 již bylo nečtenářů 22 %, opět bylo prokázáno, že nejvíce určujícími proměnnými jsou vzdělání a pohlaví (Trávníček, 2019, s. 44). Po coronavirusové pandemii výzkum Friedlaenderové et al. (2022, s. 64) neprokázal výrazné změny v zastoupení nečtenářů. „Pandemie z nečtenářů čtenáře zřejmě neudělala, spíše se zdá, že ze čtenářů slabých mohla udělat čtenáře silnější a nejspíše pak že ze silných udělala ještě

silnější. Ti, které čtení baví, dostali delší čas, aby svou zálibu rozvinuli ještě více. [...] Čtení i za pandemie zůstalo volbou, a to volbou hodnotovou. Řečeno jinak: Tam, kde není motivace a důvod číst, volný čas nic nezmůže.“ Zároveň však Friedlaenderová et al. (2022, s. 68) uvádí, že během pandemie došlo k nárůstu mediálních aktivit, včetně čtení textů všeho druhu, tištěných i elektronických knih, digitálních materiálů i krátkých textů na internetu (zprávy, diskuse atd.).

Na sklonku 90. let se v dětské populaci dle Tomana (1999) vyskytovalo 15–20 % potenciálních, či skutečných dětských nečtenářů. Nejvyšších hodnot nabývá dle něj počet nečtenářů v období pubescence. Kromě zaostávajících čtenářů, kteří vlivem fyzických indispozic (mentální retardace, kognitivní dysfunkce atp.) a nepodnětného či destruktivního rodinného prostředí nezvládají optimálně čtenářské techniky, se jedná také o děti, které ačkoliv si osvojily dovednost číst, necítí potřebu využívat ji při četbě beletrie, nadto často vylučují recepci beletrie z budoucích aktivit. Projevuje se u nich tzv. sekundární nigramotnost (literární analfabetismus). Tráví-li čas četbou beletrie, pak v malém množství, nepravidelně a z donucení, přičemž četba krásné literatury pro ně často postrádá smyslu, není zdrojem zábavy. Odmítavý postoj k četbě je spojen s negativním postojem ke školnímu učivu.

Nečtenáři dle Tomana (1999, s. 16–17) také vykazují nízkou úroveň čtenářské kulturnosti, což klade do souvislosti se saturací výhradně relaxační potřeby. Orientují se na kratší a čtenářsky nenáročné a obsahově atraktivní texty, konzumní tituly v podobě dobrodružné (spíše chlapci) a dívčí (převážně dívky) prózy, případně čtou tituly určené mladším dětem. Zvýšené mohou být preference nenáročných zábavných časopisů a magazínů, v nichž převažují vizuální prvky. Neprojevují tendence hovořit o přečteném a ve volnočasových aktivitách převažují recepčně nenáročné činnosti, jakými jsou sledování televize či poslech písni. Toman (2009) svá poněkud přísná tvrzení podkládá průzkumy pubescentního čtenářství realizované prostřednictvím studentů bohemistiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v rámci výuky volitelného předmětu *Literární komunikace a čtenářská recepce* během let 2002–2004 na výběrovém vzorku přibližně pěti set respondentů (žáci 6.–9. ročníku dvaceti ZŠ různých regionů ČR).

Chaloupka (2002) vykresluje nečtenáře jako jedince, který se ve svém životě prakticky obejde bez knihy, čtenářství není zakotvené v jeho aktivitách ani nehraje roli v systému osobních potřeb.

Další pro náš výzkum relevantní rysy nečtenářů vyvstaly z analýzy již zmiňovaného výzkumu Gabala a Václavíkové–Helšusové (2003). V reprezentativním vzorku (1092 dětí ve

věku 10-14 let) se vyskytlo téměř 25 % dětí, které nečetly „prakticky vůbec“. Dle získaných dat nečetli více chlapci než dívky, 30 % z těchto dětí mělo v pokoji vlastní TV, která se ukázala jako významný konkurent čtení. Větší tendenci nečíst měly děti, které měly dostatek volného času. U 74 % nečtenářů bylo dále zjištěno, že jejich rodiče nečetli buď vůbec (37 %), nebo méně často než jednou měsíčně (37 %), třem čtvrtinám nečtenářů také rodiče v předchozích letech života nepředčítali (36 %), nebo předčítali jen zřídka (40 %).

Výsledky nejnovějšího průzkumu zaměřeného na děti a mládež (Friedlaenderová, 2022, s. 60–61) uvádí ve věkové kategorii 9–14 let, která nejvíce odpovídá participantům našeho výzkumu, 5 % dětských nečtenářů. Často se jedná o děti, které deklarovaly, že je čtení nebaví (65 %). V podobně vysoké míře byla nízká frekvence čtení odůvodňována tím, že čtení konkurují zábavnější aktivity (58 %). Bezmála 40 % dětí zmínilo, že informace, které chtějí nebo potřebují získat, vyhledávají na internetu. Oproti výsledkům v roce 2017 narostl počet dětí, pro něž je důvodem nečtení nedostatek času (37 %, z 31 % v roce 2017), a dětí, které nečtou, neboť je pro ně čtení subjektivně příliš namáhavé (18 %, z 15 % v roce 2017).

Pro srovnání uvádíme také výsledky nedávného zahraničního průzkumu čtenářského chování a postojů dětí a mládeže ve věku 5–18 let realizovaného ve Velké Británii v roce 2022 (The National Literacy Trust, 2022, s. 10), v němž se vyskytlo 14,7 % dotazovaných ve věku 8–18 let, kteří uvedli, že nečtou nikdy, nebo téměř nikdy.

Pro účely našeho výzkumu jsme vycházeli při vymezení nečtenáře z Gejgušovou (2011) uvedených rysů čtenáře. Za nečtenáře tak považujeme dítě, které disponuje technickou schopností číst, není stíženo poruchou čtení, nicméně kromě čtení z vnějších příčin (školní povinnost, pokyn rodičů atp.) čtení nerealizuje nebo realizuje zřídka. Jelikož se děti ve svém přirozeném prostředí mohou setkávat s různými typy textů, neomezujeme uvažování o čtenáři výhradně na čtení beletrie, za klíčový považujeme akt čtení vyskytující se v určité frekvenci (jednou a vícekrát týdně) v kombinaci s vnitřní motivací dítěte k této činnosti.

2.5 Čtenářství

Čtenářství bývá vymezováno jako soustavná a dlouhodobá aktivita spočívající v zálibě ve čtení. Tento pozitivní vztah ke čtení je utvářen postupně od dětského věku působením rodiny, školy a dalších kulturních institucí, médií i hodnotovými měřítky společnosti (Gejgušová, 2011, s. 13).

Chaloupka (1982, s. 35–36) upozorňuje, že z hlediska psychologického lze čtenářství odůvodněně a oprávněně vnímat jako jednu z „možných psychických realizací dítěte“ a že „vstupuje v souhrnu rozvoje dítěte do řady vztahů“, z toho důvodu vnímá jako nezbytné do

teorie čtenářství začlenit také psychologii literatury, psychologii četby a psychologii čtenáře. Psychologickým zkoumáním čtenářství je dle Chaloupky (1982, s. 37) možné „procentuálně dobře rozlišit fáze osvojování knihy, vstupní vnímání textu (percepce), zamyšlení nad textem a jeho citové prožívání (kontemplaci) i následné vybavování čtenářských dojmů, pocitů a zážitků (perseverace) ve vztahu k osobnímu situování čtenáře a životní realitě a k jeho socializačním procesům, stejně jako v širším smyslu charakteristické rysy osvojování skutečnosti kolem dítěte v různých jeho věkových obdobích, nazírání dítěte na svět kolem sebe, způsob, jakým se dítě staví k novým podnětům všeobecně, jak se akceptuje a interpretuje.“

Psychologie čtenářství zkoumá otázky související s:

- a) čtenářským zájmem, motivací a vývojem;
 - b) čtenářskými zvyky, návyky a postoji, které se projeví ve výběru četby i v samotném procesu četby;
 - c) intrapsychickými procesy spojenými s četbou: pochopením, interpretací a prožíváním děl;
 - d) účinky četby, projevujícími se na změnách ve struktuře čtenářovy osobnosti;
 - e) diferenciací čtenářů zejména podle zájmů, ovlivnitelnosti, způsobů prožívání atd.
- (Chaloupka, 1982, s. 38)

Trávníček (2008, s. 35) ve shodě s Lepilovou (2014, s. 125) upozorňuje, že s termínem čtenářství se setkáváme zejména v souvislosti s dětskou populací, přičemž pojem zahrnuje plánovité a cílené rozvíjení četby dětí a mládeže, zvláště institucionálně.

Chápeme-li čtenářství jakožto základní předpoklad rozvíjení čtenářské gramotnosti, je zvýšený důraz na rozvoj čtenářství právě u dětí a mládeže samozřejmý, avšak „intuitivní rozvoj čtenářství má své hranice“ (Šlapal et al., 2012, s. 9), proto dnes existuje celá řada programů, projektů a organizací pomáhajících nejen rodičům, ale také učitelům, knihovníkům atp. s budováním vztahu ke čtení u dětí a mládeže.

Množství aktivit na podporu čtenářství a propagaci služeb knihoven organizuje nebo spoluorganizuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP), z krátkodobých aktivit se jedná například o akci *Březen – měsíc čtenářů* nebo i do zahraničí rozšířenou akci *Noc s Andersenem*, z dlouhodobých jmenujme projekty *S knížkou do života* či *Lovci perel*. V současné době je v České republice také množství dalších subjektů pomáhajících s výběrem knih a s orientací ve světě literatury, často realizujících další aktivity spojené se čtením, jsou jimi například čtenářské kluby, soutěže, setkání se spisovateli či workshopy (Národní knihovna ČR, 2023). Mezi nejznámější kampaně patří *Rosteme s knihou*, která byla zahájena roku 2005

společností Svaz českých knihkupců a nakladatelů Svět knihy, s. r. o., na níž spolupracují knihovny, školy, nakladatelství, literární časopisy i média (zejména Český rozhlas). Pravidelné předčítání se snaží propagovat projekt vzniknuvší v roce 2006 *Celé Česko čte dětem*, do něhož se zapojují mateřské a základní školy, knihovny i nemocnice (Homolová, 2013, s. 90–91).

Z online prostředí jmenujme projekt *Čtenářův sympatický rádce (ČteSyRád)*. Jedná se o online elektronickou databázi knih zřízenou pod patronací Kabinetu informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, tato databáze si klade za cíl usnadnit zájemcům orientaci ve světě literatury nejen pro děti a mládež (Zemanová, 2010, s. 101). Záměr upozornit rodiče, učitele či knihovníky na různorodou a zajímavou literaturu pro děti a mládež realizuje již několik let také projekt *Mravenčí chuva* zejména skrze online magazín a dále pořádáním webinářů. Poměrně úspěšnou se stala akce *Pročtené léto* poprvé organizovaná *Mravenčí chůvou* roku 2020. Akce „navazuje na úspěšný slovenský projekt *Přečítané léto*, který již osmým rokem pořádá slovenská organizace *Krajina čitateľov*. V roce 2022 se do *Pročteného léta* zapojilo více než 1500 dětí a rodičů z různých míst republiky“ (Kultura21.cz, 2023).

2.6 Čtenářské návyky

Lze říci, že návyk je čtenářské chování, které spočívá ve způsobu, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, jak a za jakých podmínek čte, případně jakými aktivitami čtení doprovází ve smyslu hovorů o přečteném, tvorby záznamů z četby atp. (Homolová, 2008, s. 12; Vášová, 1995, s. 40). Mezi odborníky nepanuje jednoznačná terminologická shoda, například Trávníček (2008, s. 35–36) označuje aktivity, které souvisí se čtením a „nabýváním“ knih, jako knižní chování a rozšiřuje platnost pojmu na způsob získávání informací o knihách a vztah ke knižnímu trhu. Společně se vším, co se dotýká četby a čtení, je dle něj knižní chování součástí „knižní kultury“ a v průběhu života jedince doznává změn.

Pro děti ve věku 9–14 let je čtení knih spojeno často se školní povinností (36 % dotázaných), přestože v roce 2021 byl počet dětí v tomto věku, které čtení velice nebo docela baví 45 %, 51 % dětí přisuzovalo čtení důležitost ve vztahu ke vzdělání a 35 % uvedlo, že čtení je důležité pro jejich další život (Friedlaenderová et al., 2022, s. 56). K podobným závěrům došla i Homolová (2013, s. 142–148) při dotazování desetiletých na jejich postoje ke čtení a čtenářství. Tito se ztotožňovali s názory o důležitosti a prospěšnosti čtení v oblasti rozvoje komunikačních dovedností, znalostí i fantazie. Zároveň však uváděli, že čtení nepovažují za moderní trávení času. V podobném průzkumu dvanáctiletých se dále v hojné míře objevil názor, že bez čtení se v praktickém životě nelze obejít, také že čtení umožňuje relaxovat a zažít

dobrodružství, je předpokladem pro dovednost psát a školní úspěšnost, ale také „prostředek péče o druhé“, dvanáctileté dívky zmiňovali možnost předčítat svým budoucím dětem (Homolová, 2013, s. 201–209).

Z hlediska výběru knihy, uvádí Friedlaenderová et al. (2022, s. 72), že nejčastěji zohledňují děti ve věku 9–14 let žánrové zařazení knihy (52 %), dalším silným impulzem se jeví doporučení kamarádů (33 %), ale také rodičů (36 %). Přibližně pětina dětí v tomto věku pak volí knihu na základě titulní stránky, obrázků v knize či počtu stran.

Pokud se týče frekvence čtení knih, výzkum Friedlaenderové et al. (2022, s. 58–60) ukazuje, že denně čte 12 % dětí ve věku 9–14 let, silní čtenáři stráví čtením půl hodiny až hodinu. Vůbec nebo téměř nikdy nečte 7 % starších dětí. Nejčastěji čtou 9–14leté děti několikrát týdně (31 % dotázaných), čtení trvá přibližně 30 minut, pokud je povinnost nepřinutí číst déle. Průměrně přečtou 9–14letí 7,6 knih ročně.

Děti starší 9 let využívají čtení jako „zklidňující rituál před spaním“, i když je s přibývajícím věkem tento návyk nahrazován trávením času na mobilním telefonu. „Kromě toho čtou po příchodu ze školy, večer a o víkendech“ (Friedlaenderová et al., 2022, s. 59). Jako důvody k četbě uváděli potřebu relaxace, zábavy, ukrácení dlouhé chvíle nebo povinnou školní četbu

Dle výzkumu Gabala a Václavíkové-Helšusové (2003, s. 21) si o přečteném s vrstevníky povídají zpravidla děti, které čtou častěji a které čtení baví. Zároveň toto sdílení dojmů z přečteného motivuje děti k další četbě, neboť nechtějí zůstat pozadu v komunikačních tématech. Ve stejném výzkumu Ve výše zmíněném výzkumu byly získávány také informace o tom, jak často se svými dětmi o četbě a čteném hovoří rodiče. Výsledky ukázaly, že nejčastěji se jsou takové rozhovory s dětmi realizovány 1–2krát měsíčně (30 % s chlapci, 35 % s dívkami), 5 % rodičů hovořilo o knihách a četbě s dětmi každý den, naopak 13 % rodičů chlapců s nimi nikdy o četbě nehovořilo a 8 % tak nečinilo u dívek. Bez ohledu na frekvenci hovořili rodiče o četbě častěji s dívkami než chlapci (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003, s.26). Z výzkumu Friedlaenderové et al. (2022, s. 55) přitom vyplynulo, že 45 % 9–14letých dětí si rádo povídalo o přečteném s rodiči.

Z hlediska získávání knih půjčováním v knihovně byli v roce 2021 nejčastějšími deklarovanými návštěvníky knihoven právě děti v kategorii 9–14 let, přes 40 % uvedlo, že docházely do knihovny jednou až několikrát měsíčně, častěji se jednalo o dívky než chlapce (Friedlaenderová et al., 2022, s. 156). Homolová (2013, s. 150–153) na základě výzkumů desetiletých z let 2012 uvádí, že 188 z 200 dotazovaných četlo ze své domácí knihovničky,

nejvíce z nich vlastnilo přes 30 knih (84 dotazovaných) a 11–30 knih (70 dotazovaných). Když v roce 2013 zrealizovala orientační průzkum mezi 17 respondenty ve věku 8–10 let, z nasbíraných dat vyplynulo, že dívky vlastní spíše pohádky, příběhy o dětech nebo o zvířatech, naproti tomu chlapci převážně různé příběhové knihy, dva také encyklopedie a pohádky. Dívky i chlapci uváděli, že nejčastěji získávají knihy jako dárky k Vánocům či k narozeninám. Pět respondentů uvedlo, že knihu dostávají jako odměnu za vysvědčení.

2.7 Dětské čtenářství a jeho vývojové etapy

Problematika dětského čtenářství je jevem komplexním a dynamickým, při jeho popisu bereme v úvahu stupeň psychického vývoje dítěte a jeho aktuální věk, přičemž platí, že biologický věk a úroveň čtenářských kompetencí nemusí být ve shodě (Toman, 1999, s. 7).

Dle Lederbuchové (1996–1997, s. 117) se v rozvoji čtenářství setkáváme se třemi stádii recepcce textu. Čtenář nejprve prochází tzv. fragmentárním stádiem, ve kterém ještě nedokáže vnímat text (příběh) jako celek, je však schopen registrovat epizody a situace korespondující s čtenářovými životními zkušenostmi. Dalším stádiem je tzv. narativní období charakterizované schopností čtenáře registrovat děj a vnímat jej v časoprostorových souvislostech, v tomto období je čtenář zároveň schopen děj reprodukovat v logické návaznosti. Nachází-li se čtenář v integračním stádiu, chápe umělecký text jako uměleckou fikci, vedle děje je schopen uvědomovat si hlubší významy uměleckého sdělení i záměr autora.

Na podobě čtenářských kvalit se významně podílejí proměny psychických činností, proto není možné oddělit proměny dětského čtenářství od literárních, výchovných a vzdělávacích vlivů. Pro zkoumání dětského čtenářství je tedy dle Chaloupky (1982, s. 60) nezbytná součinnost několika disciplín, a sice literární vědy, teorie literární výchovy, sociologie a psychologie.

Periodizace dětského čtenářství se do značné míry překrývá s periodizací ontogeneze, přestože sám Chaloupka (1982, s. 34) vyjadřuje pochyby, zda je možné psychologickými kategoriemi ontogeneze periodizovat čtenářské aktivity a připouští individuální odchylky. Z existujících ontogenetických periodizací zmiňuje Chaloupka například periodizaci E. B. Hurlockové, která vymezuje prenatální období, novorozenecké období, nejprvnější období, rané dětství (od 6 do 10 až 12 let), pubertu nebo preadolescenci (od 10 až 12 do 14 let), ranou adolescenci (od 14 do 17 let) a pozdní adolescenci (od 17 do 21 let). Chaloupka ve svém díle zmiňuje také nejčastěji uplatňovanou Příhodovu periodizaci (1971), v níž Příhoda vyčleňuje antenatální období, první dětství, druhé dětství zahrnující předškolní věk (od 3 do 6 let)

a prepubescenci (od 6 do 11 let), pubescenci (od 11 do 15 let) a postpubescenci (od 15 do 20 let).

Pedagogická literatura užívá periodizaci dle školního věku, která je snáze uchopitelná také pro nepedagogickou veřejnost. Toman (1999, s. 7) nabízí kombinaci Příhodova přístupu a rozlišování vývojových etap dle školního věku, kterou budeme využívat také v našem výzkumu:

Předčtenářská etapa – předškolní věk:

mladší (do 3 let)

starší (od 3 do 6 let)

Čtenářská etapa – školní věk:

mladší školní věk – prepubescence

1. fáze (od 7 do 9 let)

2. fáze (od 9 do 11 let)

Starší školní věk – pubescence

1. fáze (od 12 do 13 let)

2. fáze (od 14 do 15 let)

Základy dětského čtenářství jsou položeny mnohem dříve, než si dítě osvojí techniku čtení a je schopno samo čtenému porozumět. Z toho důvodu v následující části práce poskytneme stručné informace k jednotlivým etapám, které určují podobu čtenářství dětí ve věku participantů našeho výzkumu, tedy v prepubescenci a první fázi pubescence.

2.7.1 Předčtenářská etapa

„Čtenářský postoj je dynamicky vytvářen v průběhu socializace. Právě ona živelnost společenského ‚vzrůstání‘ a zaujímání postojů v době raného dětství nás může vést k hlubšímu a formativnímu (výchovnému i vzdělávacímu) zájmu o tuto oblast“ (Homolová, 2013, s. 32).

V období předčtenářském se dítě setkává s uměleckou slovesností nasloucháním, vnímáním a skrze vizuálně akustické aktivity, například při sledování televize či prohlížení knihy a při vypravování. Význam slovních obrazů je dítěti zprostředkován zejména leporely, obrázkovými knížkami a omalovánkami. Hojné estetické působení je způsobeno přítomností četných a žánrově pestrých textů ústní lidové slovesnosti (ukolébavky, říkadla, lidové písně, rozpočítadla apod.), ale také dětských filmů a televizních pořadů pro děti. Je-li navíc slovesné umění spojováno se zvukem a pohybem, dítě je vystaveno nejen estetickým, ale také emočním

podnětům, čímž se u něj vytváří pocity sympatie či antipatie, které ovlivňují pozdější zážitky (Chaloupka, 1982, s. 67).

Havlíková (1987, s. 9) o těchto emočních podnětech píše jako o zvykání dítěte na neznámé: „když však [dítě] uvidí knížku podanou vašimi rukama, otevřenou na vašem klíně, promlouvající vašim hlasem, nebude se bát neznámých obrázků ani příběhů a pohádek, jak budou přicházet, ale bude je zařazovat mezi domácí věci, blízké, hodné, přívětivé a vždy po ruce.“

V období staršího předškolního věku zastává klíčovou roli i nadále „emocionální prožitkovost dítěte“. Když se dítě setkává s uměleckými útvary (nejčastěji v přítomnosti dalších osob), jsou naplňovány jeho emocionální, fantazijní a poznávací potřeby. Probíhá proces „tvorby literárního vědomí“, který spočívá v postupném přechodu „dětské percepce umělecké slovesnosti od senzomotorického období k období napodobování, dále k symbolické funkci až k funkci sémiotické (znakové)“. Jelikož děti v předškolním věku ještě nenavazují s knížkou přímý vztah, je důležité jim ukazovat, že umělecká literatura není cosi abstraktního, nýbrž že se jedná o oblast specifických lidských výtvorů a že smyslem těchto výtvorů je saturace společenské potřeby číst (Homolová, 2008, s. 15–16).

2.7.2 Čtenářská etapa – prepubescence

První ročník školní docházky má v rámci vývoje dětského čtenářství zvláštní postavení, neboť je tradičně v jeho průběhu dítěti umožněno postupně přejít od poslouchání a sledování k možnosti samostatného čtení. Četba se tím stává méně závislou na přímé či nepřímé přítomnosti dalších osob, čímž je zdůrazněna individuálnost i subjektivnost setkání vnímatele se slovesným dílem. Samostatná četba nadto čtenáři přináší (byť s jistými omezeními) volnost ve výběru textů, čtenář může do větší míry rozhodovat také o době, v níž se čtení věnuje a dále o způsobu čtení ve smyslu přeskokování pasáží, nedočítání textů nebo navrácení se k textům a jejich opětovnému čtení. Všechny tyto rysy mohou ovlivnit estetické a významové přijetí textu (Chaloupka, 1982, s. 196–197).

Četba v mladším školním věku se stává v souvislosti se vzdělávacími aktivitami a povinnostmi nezbytnou potřebou dítěte (Hyhlík, 1963, s. 26). Dítě si dále utváří vlastní důvody k četbě a také představu o možnostech, jež mu četba přináší. Lederbuchová (2004, s. 21) upozorňuje na období mezi 8. a 9. rokem, v němž může dojít k takzvané první čtenářské krizi pramenící z neuspokojující vlastní četby, která však snadno může být překonána zvládnutím primárního čtení (techniky čtení). Podle Tomana (1999, s. 7) jsou právě v této etapě položeny základy čtenářské kultury. Období mladšího školního věku bývá nazýváno „zlatým

věkem“ čtenářství, jelikož vztah prepubescenta k literatuře je vstřícný, nekomplikovaný a snadno ovlivnitelný. Mezi 10. a 11. rokem dochází v optimálních případech ke „čtenářské explozi“ způsobené zvládnutím čtenářské techniky a lepší schopností porozumět obsahům, což má na dětského čtenáře přirozeně motivační účinek (Gejgušová, 2011, s. 48). Důležitou motivací k četbě je v tomto věku zvědavost, která je umocněna akcelerovaným intelektuálním rozvojem. Čtenářství je v prepubescenci aktivitou spontánně prožitkovou, kterážto prožitkovost je ve velké míře dána otevřeným postojem dítěte k četbě (Toman, 1999, s. 7).

Z hlediska Lederbuchovou (1996–97) vymezených stádií čtenářství se prepubescent zpravidla nachází v období fragmentárním a později narativním. Viditelně a převážně jsou uplatňovány první dvě fáze estetického prožitku, emocionální fáze (vstupní naladění se) a přitvářející fáze, v níž dochází k individuální konkretizaci uměleckého díla. Dětský čtenář obohacuje obsah díla o vlastní představy a emoce, dochází k „ztotožnění se čteným, promítání sebe sama do situací textu, k představovému a významovému asociování“ (Chaloupka, 1982, s. 201).

Tomuto prožívání odpovídá také žánrové rozložení čtených textů, čtenářské potřeby jsou v tomto období realizovány a saturovány jak lidovou a autorskou poezií, lidovými a autorskými pohádkami, pověstmi, bajkami, tak příběhovou prózou ze života dětí, prózou dobrodružnou a detektivní či s přírodní tematikou, případně populárně naučnou literaturou (Homolová, 2008, s. 18), oblibě se těší také fantasy a sci-fi, knihy se záhadami a komiksy, které preferují spíše chlapci. Naproti tomu dívky upřednostňují četbu o přírodě a zvířatech (Friedlaenderová et al., 2022, s. 73).

Prožitkovost prepubescentního čtenáře v sobě skrývá také úskalí, zachvácení prožitkem může totiž způsobit krajní preference projevující se odmítáním četby jiných textů než dítětem oblíbených. Aby docházelo ke kultivaci čtenářství je pro čtenáře v tomto věku žádoucí „spoluúčast dospělého ve výběru četby, v odkrývání nových čtenářských možností“ (Chaloupka, 1989, s. 91).

V této etapě vývoje také nacházíme přibližně 10 % „enormních čtenářů“, kteří přečtou více než pět knih měsíčně (Toman, 1999, s. 8). Chaloupka (1989, s. 80–83) v tomto ohledu poukazuje na nebezpečí překotného čtení, neboť v kvantitě a rychlosti střídání titulů dle něj nedochází k usouvztažnění čteného k vlastnímu životu, srovnání vlastních hodnot a postojů s těmi, jež jsou prezentované v textu atp. Má-li četba sloužit k rozvoji a obohacování čtenáře, apeluje Chaloupka na snahu najít „optimální místo čtenářství v dětských aktivitách“.

2.7.3 Čtenářská etapa – pubescence

V periodizaci vývoje nepanuje úplná shoda, přikláníme se stejně jako Lederbuchová (2004), Toman (1999) i Chaloupka (1982) k vymezení pubescence do období mezi 11. a 15. rokem. Starší školní věk je charakteristický tím, že „dítě podstupuje somatickou i psychickou zátěž, s jakou se dosud nesetkalo, jeho životní situace je relativně nová, neznámá, neboť dětské životní mechanismy chování v ní už selhávají, ale nové ještě nejsou vytvořeny“ (Lederbuchová, 2004, s. 20).

U pubescentního dítěte dochází nejen k anatomickému a fyziologickému vyžívání, ale také k psychickým a sociálním proměnám. Zdokonaluje se percepce, myšlení se osamostatňuje a nabývá na abstraktnosti a směřuje k zobecňování a kategorizaci jevů. Formální myšlenkové operace se zpřesňují, zdokonalují se řečové schopnosti, rozhodovací procesy a schopnost sebereflexe. Fantazii, která je v tomto období silným zdrojem nepřeborného množství představ, vizí a iluzí, se pubescent snaží potlačit, neboť zjišťuje, že je mu překážkou při přijetí dospělými, tak dochází k „předstírání chudšího citového života, než ve skutečnosti je“. Ve druhé fázi pubescence prudkost postupně utichá, dochází k upevnění vlastního světonázoru, vyhraňují se jedincovy zájmy a projevují se jeho vlohy a tvůrčí schopnosti (Homolová, 2008, s. 19–22).

V souvislosti s kvalitativními změnami osobnosti pubescenta dochází také ke změnám zájmů, včetně čtenářského. Homolová (2008) ve shodě s Chaloupkou (1982) hovoří o čtenářské krizi, kterou Toman (1999) zasazuje přibližně do věku 13 let, Rosandic (Lederbuchová, 2004, s. 23) do věku mezi 13. a 15. rokem. Zároveň se má za to, že právě v období pubescentního čtenářství je rozhodováno o celoživotních perspektivách čtenáře, jeho „čtenářské kulturnosti, retardaci, či dokonce nečtenářství“ (Toman, 1999, s. 8; shodně Lederbuchová, 2004, s. 21). Homolová (2008, s. 26) píše o dvojím ohrožení pubescentního čtenářství, jednak z pubescentovy strany, kdy je četba vnímána pouze jako nástroj saturace relaxační potřeby, což může být v rozporu s „nečtenářsky“ orientovanou výukou literatury (shodně Toman, 1999, s. 15), jednak dostupností audiovizuálních médií (film, televize, internet). Tento výrok potvrzují data získaná průzkumem z roku 2021 (Friedlaenderová et al., 2022, s. 26–27), která ukazují, že mezi nejoblíbenější volnočasové aktivity dětí ve věku 9–14 let patří sledování televize či filmů, videí nebo seriálů na netelevizních zařízeních. Dle stejného průzkumu se těší oblibě také hraní elektronických her, 96 % dotazovaných dětí uvedlo, že hraje alespoň někdy, 44 % z těchto dětí se hraní elektronických her věnuje denně.

Pubescentní čtenář přijímá literaturu jako model života, přičemž mu četba umožňuje proniknout v představách do míst i rolí, která jsou mu zatím reálně odepřena. Důsledkem

prožívaného rozporu mezi ideály a realitou je obliba „v romanticky laděných žánrech s výjimečným hrdinou“, nejčastěji přibližně ve čtenářově věku. Vlivem racionalizace pubescentova života a rozvojem jeho pojmového myšlení se zvyšuje požadavek na „pravděpodobnost literárního obrazu a věrnost v detailu“ (Homolová, 2008, s. 27).

Dle Lederbuchové (2004, s. 23–24) vycházející z Tomana (1995) a Chaloupky (1971, 1982) se od 90. let změnila dominantní funkce, jakou má literatura pro pubescenta. Zatímco v 80. letech byla pro pubescenta na prvním místě funkce poznávací, od 90. let ji vystřídala potřeba relaxační. Atraktivními se pro pubescenta stávají situace, jež se vymykají obyčejným životním situacím, například hrdelní zločin či přírodní katastrofa atp. Emocionální rozvoj má za následek čtenářskou potřebu literárního hrdiny, s nímž je možné se ztotožnit. „Proces identifikace (...) je dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství.“

V pubescentním čtenářství je patrná výrazná diferenciací čtenářských potřeb dle pohlaví. Homolová (2008, s. 27) ve shodě s Tomanem (1999, s. 10) uvádí shrnutí žánrových preferencí na základě výzkumů zaměřených na oblibu žánrů ze 70. a 80. let, přičemž platí, že dívky čtou častěji pohádky, románové příběhy, příběhy o citovém zranění i s erotickými vztahy, dále životopisné, sociální a historické příběhy. Friedlaenderová et al. (2022, s. 73) zmiňuje také dívčí oblibu v knihách o influencerech. Chlapci upřednostňují válečné, detektivní a sci-fi příběhy, přiměřeně se věnují také četbě společenské prózy ze života vrstevníků. Nepatrně méně se chlapci zajímají o humoristickou prózu. Obě pohlaví projevují vyrovnaný zájem o dobrodružnou literaturu, vědeckofantastickou, humoristickou, detektivní a kriminální prózu.

Gejgušová (2011, s. 47) uvádí také vzrůstající genderově nevyhraněnou oblibu pubescentů (i prepubescentů) v četbě komiksu i tzv. japonského komiksu (mangy), ale také encyklopedií a populárně naučných knih. Zájmu se na konci pubescence těší také texty s nadpřirozenými, záhadnými a hororovými epizodami, dále příběhy s aktuálními společenskými problémy, které souvisejí s mládeží (drogová závislost, sexuální orientace atp.), a životopisně orientovaná próza týkající se populárních osobností.

Na okraji zájmu obou pohlaví se ocitá poezie, tvorba klasiků, jež není psána se zřetelem k dětskému čtenáři, a historická próza (Toman, 1999, s. 11).

2.7.3.1 Konkrétní tituly oblíbené pubescenty

V Gejgušovou (2015, s. 52–57) provedeném výzkumu mezi lety 2013–2014 uvádělo 700 dotazovaných žáků 4.–9. tříd tituly, které v poslední době přečetli nebo které je zaujaly. V dotaznících se objevilo 1013 titulů, níže uvádíme ty, které měly deset a více odkazů.

K nejčastěji uváděným patřil *Deník malého poseroutky* Jeffa Kinneyho (174krát), mezi respondenty nebyly výrazné genderové rozdíly, a 35 z nich dokonce uvedlo, že přečetli všechny do češtiny přeložené díly. V dotaznících se objevily také jiné obdobně laděné tituly soustřeďující se na příhody hrdiny-pubescenta přitahujícího problémy a odolávajícího výchovným snahám okolí.

Často uváděnými tituly byly (zejména u žáků 4.–7. tříd) dobrodružně laděné knihy autora Thomase Breziny (*Klub záhad, Klub tygrů, Klub čarodějek*). Z opakovaně jmenovaných zástupců dobrodružné literatury se objevily knihy Julesa Vernea (*Dvacet tisíc mil pod mořem, Dva roky prázdnin, Tajuplný ostrov*), Jacka Londona (*Bílý tesák*) nebo Jaroslava Foglara.

Z oblasti fantasy se opakovaně objevila série *Harry Potter* J. K. Rowlingové, dále *Pán prstenů* J. R. R. Tolkiena, *Letopisy Narnie* C. S. Lewise, *Hraničářův učeň* Johna Flanagana nebo série *Odkaz dračích jezdců* Christophera Paoliniho. Četně zastoupeny byly také dvě dystopické série, *Hunger games* Suzanne Collinsové a *Divergence* Veroniky Rothové. Dívky uváděly také knihy s upířskou tematikou, například *Stmívání* Stephenie Mayerové.

Potvrdil se čtenářský zájem o příběhovou prózu s dětským hrdinou, hojně byly v této kategorii zastoupeny tituly Enid Blytonové, jmenovitě série *Správná pětka* a *Tajná sedma*, výhradně u dívek pak knihy Jackueline Wilsonové.

Také ve výzkumu Friedlaenderové et al. (2022, s. 74–77), v němž bylo podmínkou, aby dítě knihu daného žánru četlo alespoň jednou za čtvrt roku, byla ve věkové kategorii 9–14 let potvrzena převažující obliba fantasy a sci-fi (44 %), prózy o dětech a mládeži (40 %) a dobrodružných knih z reálného světa (33 %). Oproti výsledkům Gejgušové (2015) dominovala obliba komiksů (43 %). Oblast humorných knih (9 %) je dlouhodobě reprezentovaná především *Deníkem malého poseroutky* Jeffa Kinneyho.

2.8 Faktory ovlivňující dětské čtenářství

Z předchozích kapitol je zřejmé, že čtenářství je velice komplexní jev, na nějž v průběhu jedincova života působí četné faktory vnější i vnitřní. Období čtení a nečtení se může v životě dítěte střídat pod vlivem nejrůznějších faktorů od různě náročných období v roce přes školní vytíženost až po momentální psychické rozpoložení dítěte (Friedlaenderová et al., 2022, s. 63–64).

Toman (1999, s. 4) rozděluje činitele ovlivňující čtenářský akt na sociální, v nichž má dominantní postavení rodina, škola a v období pubescence i vrstevnická skupina, dále recepční, jejichž součinnost utváří čtenářskou kompetenci (tj. připravenost na estetické osvojování literárního díla), a psychologické, v nichž mají své místo dispozice jako jsou inteligence,

vědomosti a dovednosti, návyky a sklony, emočně volní vlastnosti, charakterové vlastnosti a v neposlední řadě pohlaví.

Doležalová (2014, s. 21) rozděluje faktory ovlivňující dětské čtenářství na exogenní a endogenní, přičemž za nejvýznamnější z exogenních podmínek považuje vliv rodiny a školy. Již Chaloupka (1982) poukazuje na klíčové působení rodinného prostředí od narození až po vstup dítěte do školy, neboť společnými zážitky spojenými se čtením (předčítání, vypravování, prohlížení obrázků nebo hra se slovy) jsou položeny základy vztahu ke čtení. Trávníček (2008) na základě kvantitativního šetření v populaci starší 15 let (celkem 1551 respondentů) potvrzuje nezpochybnitelnou a klíčovou roli rodinného prostředí při „cestě ke knize“: „Naše čísla ukazují, že socio-kulturní role rodiny spočívá v tom, aby se zafixoval čtenářský standard (základní čtenářský návyk). Ne náhodou je největší počet těch, kteří tvrdí, že ke čtení je přivedla především rodina, u čtenářů pravidelných (průměrných). Paralelně s tím jde údaj o tom, že čtenáři sporadičtí (podprůměrní) byli ve své cestě za knihou odkázáni především na sebe; vliv rodiny je u nich nejmenší“ (2008, s. 120).

Nezastupitelnou úlohu rodiny dokládají také zjištění Václavíkové-Helšusové (2003, s. 19), která uvádí že 70 % dětí, jimž bylo pravidelně předčítáno v předčtenářské etapě, se v období mezi 10. a 14. rokem věnuje denně samostatné četbě. Kromě předčítání byl prokázán pozitivní vliv rodinného trávení volného času na čtenářství. Kladně působí na budování čtenářství hraní deskových her, realizace výletů a komunikace o četbě, tedy sdílení prožitků z přečteného a pomoc při výběru textů ke čtení. Pozitivní vliv předčítání a čtenářství rodičů na vztah dítěte ke čtení potvrdily také další průzkumy dětského čtenářství (Friedlaenderová et al., 2022; Prázová et al., 2014; Scholastic Inc., 2019; Janotová, 2023).

Z hlediska volnočasových aktivit byla dle průzkumu Václavíkové-Helšusové (2003, s. 22) nalezena pozitivní korelace mezi čtenářstvím a učením se cizím jazykům, pěstováním uměleckých zálib a dále pravidelným vykonáváním domácích prací. Na druhé straně řada volnočasových aktivit, jimž se děti v enormní míře věnují, čtení buď vytěsňuje, nebo má negativní dopad na čtenářské kompetence, tedy i na čtenářství.

Toman (1999, s. 18) již v 90. letech upozornil na nebezpečí televizního diváctví, které podle jeho názoru „potlačuje představivost a fantazii dětí“. Výzkum Václavíkové-Helšusové (2003, s. 23) také potvrdil souvislost mezi přítomností televize v dětském pokoji, jejím neregulovaným sledováním a nečtením. Byť zkoumal Trávníček (2011) dospělou populaci, objevil podobnou souvislost. Na základě svého výzkumu, v němž se mimo jiné zabýval

mediálním chování čtenářů a nečtenářů, napsal, že „největší ‚koeficient nepřátelskosti‘ vykazuje vůči čtení video a televize“ (Trávníček, 2011, s. 106).

Vedle negativních souvislostí se však objevují také snahy upozornit na využitelnost tohoto média ve prospěch čtenářství, například v 90. letech Drijverová (1990) poukazovala s odkazem na zahraniční zkušenost na řadu možností, jak pomocí televizního vysílání přivést děti k četbě, k zajímavým autorům či dílům. Také Sulovská (2004, s. 73) zmiňuje, že i sledování televize může vést k rozvoji čtenářství, a sice tehdy „zhlédnou-ly děti filmovou nebo televizní adaptaci některého literárního díla“, neboť může dojít jednak k touze porovnat literární předlohu s filmovou adaptací, jednak může v takových případech posloužit televize při „objevování autorů“.

Možnosti audiovizuálních médií a jejich dostupnost v současné době výrazně pokročily. Data z průzkumu Friedlaenderové et al. (2022, s. 26–27) ukazují, že dítě ve věku 9–14 let tráví denně nejvíce volného času kromě přípravy do školy využíváním sociálních sítí (45 % dotazovaných), hraním elektronických her (36 %), sledováním televize (37 %) a vyhledáváním na internetu (38 %). Zatímco dívky jsou silnějšími uživatelkami sociálních sítí, chlapci dominují v oblasti hraní elektronických her. Výsledky nadto prokázaly, že časté užívání sociálních sítí může mít negativní souvislost se školním prospěchem.

Ve výzkumu Gejgušové (2015, s. 30–31) byl prokázán vztah nepřímé úměrnosti mezi mírou čtenářských aktivit a dobou strávenou u počítače, tato doba má nadto s přibývajícím věkem tendenci zvyšovat se. Průměrný nečtenář, který nepřečetl žádnou knihu ročně, dle dat strávil denně u počítače 3,7 hodiny. Jak prokázal výzkum Gabala a Václavíkové-Helšusové (2004), důležitou roli zaujímá také to, s jakými aktivitami je užívání počítače spojené. Analýza dat potvrdila existenci pozitivního vztahu mezi užíváním počítače a čtením. „U dětí, které často pracují s počítačem, je zároveň velmi pravděpodobné, že často čtou, přečtou více knih a čtení je baví. Děti, které na počítači pracují doma, děti, které na počítači píší domácí úkoly nebo hledají na internetu věci do školy, častěji čtou knihy. Jsou to tedy děti využívající počítač ke zpracování informací, z domova navyklé na specifický přístup k počítači“ (2004, s. 39).

Wolfová (2020) v této souvislosti upozorňuje na nástrahy tkvící v atraktivnosti internetových stránek, které jsou zdrojem instantní zábavy, přičemž nevyžadují přílišné kognitivní namáhání na straně uživatele (srov. Vágnerová, s. 184) a zároveň nabízejí neustálý přísun dalších a dalších aktivit, leckdy navzájem kombinovatelných (poslouchání písniček a hraní her zároveň atp.), což může negativně ovlivnit schopnost koncentrovat se. Dále vyjadřuje Wolfová obavu, že uživatel navyklý takto recipovat informace začne vyžadovat onu

roztržštěnou a pŕesycenou zmĕť informaci a aktivit, v dŕsledku ěehož postupně pŕijde o schopnost hloubkovĕho ětenĕ, kterĕ vyžaduje ěas a koncentraci na jednu ěinnost, a nadto klade nĕroky na uŕivatelovu pamĕť, jeho kognitivnĕ dovednosti a kritickĕ uvaŕovĕnĕ.

Oblĕbenou volnoěasovou aktivitou je v současnosti takĕ hranĕ elektronickĕch her, kterĕ nabĕzejĕ oproti televizi odlišnĕ typ odpoěinku spoěivajĕcĕ v moŕnosti mĕt do urĕitĕ mĕry vliv na vizuĕlnĕ podobu postav, jejich vlastnosti, pŕubĕh dĕje a bĕt „jednoduše a bez nĕmahy ŕĕastnĕkem dĕje“. Atraktivnĕ souĕastĕ tĕchto aktivit je mnohdy moŕnost pŕĕmĕ komunikace s pŕĕteli pŕes mobilnĕ telefon ěi sociĕlnĕ sĕť (Prĕzovĕ et al., 2014, s. 102).

Aěkoliv byly pŕŕzkumy prokĕzĕny moŕnĕ negativnĕ souvislosti mezi uŕivĕnĕm technologiĕ a ětenĕrskĕmi aktivitami, rozhodnĕ nelze řĕci, ŕe se jednĕ o jednoznaĕnĕ negativnĕ zpŕsob trĕvenĕ volnĕho ěasu mlĕdeŕe. Technologie uŕivanĕ rozumnĕ a ve zdravĕ mĕre majĕ moŕnost usnadnit dĕtem napŕĕklad studijnĕ povinnosti a mohou jim nabĕdnout řadu uŕiteĕnĕch nĕstrojŕ, nelze je posuzovat pouze negativnĕ. Je povinnosti dospĕlĕch, ať uŕ v rodinĕ, ěi ve škole, vybavit dĕti takovĕmi kompetencemi, aby jim technologie slouŕily, ale zĕroveň nevytlaĕovaly z jejich ŕivota dalšĕ pro rozvoj nezbytnĕ aktivity.

Zvlĕšť v období staršĕho školnĕho vĕku mŕže mĕt ŕadoucĕ ŕĕinek na pubescentnĕ ětenĕrstvĕ takĕ sdĕlenĕ pŕoŕitkŕ z ěetby s vrstevnĕky, vzĕjemnĕ recenzovĕnĕ knih a jejich doporuĕovĕnĕ (Vĕclavĕkovĕ-Helšusovĕ, 2003, s. 22), coŕ doklĕdajĕ takĕ zjišťenĕ Friedlaenderovĕ et al. (2022, s. 101) o tom, ŕe 22 % dĕti ve vĕku 9–14 let reaguje pozitivnĕ na doporuĕenĕ ěetby od kamarĕdŕ.

Školnĕ pŕostředĕ mŕže ovlivňovat ětenĕrstvĕ zejmĕna mikroklimatem tŕĕdy a dĕle nĕplnĕ hodin literĕrnĕ vĕchovy, pŕĕpadnĕ souvisejĕcĕmi poŕadavky, jakĕmi je napŕĕklad mimoĕitankovĕ ěetba. „Opakovanĕ pŕŕzkumy mezi uĕiteli zĕkladnĕch škol potvrzujĕ, ŕe vĕtšina z nich sleduje ětenĕrskĕ aktivity ŕĕkŕ, snaŕĕ se je rozvĕjet a posilovat jejich pozitivnĕ vztah k ěetbĕ, i kdyŕ dnes nemajĕ pro tyto vĕukovĕ aktivity oporu ve vzdĕlĕvacĕch dokumentech“ (Gejgušovĕ, 2011, s. 28). Doleŕalovĕ (2014, s. 21) vyhodnocuje uĕitelovy snahy a kompetentnost v pĕstĕnĕi a rozvoji ětenĕrskĕ kompetence ŕĕkŕ jako zcela nezbytnĕ pro jejich vzdĕlĕvĕnĕ. Ve školnĕ vĕuce by dle jejĕho nĕzoru mĕlo dochĕzet k pravidelnĕmu kontaktu ŕĕkŕ s rŕznĕmi ŕĕanry a druhy textŕ a dĕle k vĕbĕru rozliĕnĕch metod pŕĕce s textem tak, aby byla systematicky zvyšovĕna ŕĕkova ětenĕrskĕ gramotnost, ale zĕroveň i motivace k dalšĕ ěetbĕ.

V současnosti se pŕosazuje zařazovĕnĕ do vĕuky takĕ textŕ nebeletristickĕ povahy (tzv. autentickĕch textŕ, pĕsemnosti z bĕŕnĕ ŕivotnĕ reality, napŕĕklad ěasopiseckĕch textŕ, textŕ pĕsnĕ, textŕ z internetovĕch strĕnek, blogŕ atp.), kterĕ rovnĕŕ rozvĕjĕjĕ ětenĕrskĕ dovednosti a takĕ

se nemalou měrou podílejí na tvorbě postoje k četbě. „Velmi přitažlivá je pro děti a mládež práce s informačními technologiemi. Při vhodných způsobech práce s nimi může být jejich prostřednictvím úspěšně rozvíjeno nejen poznání žáků v oboru vyučovacího předmětu, ale i ve čtenářské gramotnosti“ (Doležalová, 2014, s. 22).

Pro mimočítankovou četbu platí, že v případě, kdy není školou vyžadována, prudce klesá objem četby a značná část žáků se propadá až k nečtenářům, absence školních požadavků tedy může mít negativní dopad na rozvoj individuální četby (Gejgušová, 2011, s. 79). Případné pozitivní účinky na čtenářství však nejsou samozřejmostí, dle Friedlaenderové (2022, s. 95–103) je 69 % žáků ve věku 9–14 let zadávána povinná či doporučená četba, liší se však míra svobody, jakou žáci při výběru konkrétního titulu mají. Nejběžnější je tzv. kompromisní způsob, v němž žáci vybírají dle své volby ze seznamu titulů, což klade velké nároky na učitele, mají-li seznamy odpovídat potřebám, preferencím a zájmům žáků, neobejdou se učitelé bez velké míry znalosti knižního trhu. Pozitivně může být hodnoceno, že přibližně polovina žáků je s tímto systémem spokojena. Roste nicméně počet dětí v tomto věku (26 %), pro něž současná forma mimočítankové četby a podpory čtenářství není přitažlivá, nebo které si v takovém režimu nejsou schopny najít četbu, jež by naplňovala jejich potřeby a odpovídala zájmům. Z těchto důvodů je žádoucí přezkoumávat ve škole zavedený režim a reagovat na aktuální potřeby co největšího množství žáků. Kladně může působit také dobře vybavená školní knihovna, zvláště je-li žákům přístupná coby studijní a informační centrum (Doležalová, 2014, s. 21).

Nabídka knižního trhu, zejména popularita určitých knižních titulů, dobové chápání literární tvorby a literární tradice společnosti jsou další vnější faktory podílející se na formování čtenářství. Příznivě působí dostupnost a dobrá vybavenost kulturních institucí (Doležalová, 2014, s. 21). Václavíková-Helšusová (2004, s. 24–25) podotýká, že knihovna není vnitřně diferencovaná podle sociálního zázemí, čímž se jí dostává moci stírat sociální rozdíly či znevýhodnění a možnosti sehrát roli při získávání pro četbu. Tento vliv může být realizován širokou škálou knihovnických služeb, od zakládání čtenářských klubů, pořádání besed, workshopů a autorských čtení přes seznamování s tradičními a elektronickými službami až po spolupráci se školou. Významný vliv může mít působení knihovny především u dívek.

Prudký (1995, s. 47) poukazuje v této souvislosti na zajímavá data vyplývající z výzkumu čtenářských zájmů dětí a mládeže v Liberci v roce 1994, z něhož vyplynulo, že denně čte 37,9 % dětských návštěvníků knihoven, 2–3x týdně pak 37,1 %, každý z návštěvníků

ve věku žáků základní školy čte alespoň jednou týdně. Oproti tomu mezi žáky, kteří knihovnu nenavštěvují, jsou taci, co knihu mimo školu nečtou vůbec.

Jedním z endogenních faktorů prokazatelně ovlivňujících dětské, respektive pubescentní čtenářství je pohlaví dítěte. Dotazníkový výzkum Lederbuchové (2004), který proběhl v letech 1994 (celkem 122 respondentů) a 2004 (celkem 100 respondentů) v několika třídách 4. ročníku plzeňských základních škol a který byl zaměřen na zjištění subjektivního vyhodnocení čtenářství žáků, ale také na interpretační práci s různorodými texty, prokázal, že pohlavím čtenáře jsou ovlivňovány žánrové preference, čtenářské aktivity i strukturace čtenářského chování. Dívky čtou v porovnání s chlapci s větší oblibou a častěji čtou delší úseky, oproti chlapcům také preferují četbu knihy před četbou časopisu. Na rozdíl od chlapců se u dívek objevuje potřeba rozmlouvat o přečteném (Lederbuchová, 2004, s. 115). Pozitivnější vztah ke čtení a větší frekvence četby u dívek v období prepubescence a pubescence byla doložena také dalšími výzkumy (Gejgušová, 2011, 2015; Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003).

Čtenářské chování může být dále ovlivněno školním prospěchem. „Děti s prospěchem [v oblasti českého jazyka] nadprůměrným preferují v určitých rysech čtenářské chování vedoucí ke kultivaci četby důsledněji (čtou rádi, delší pasáže textu, samostatně, výsledek reflexe ze své četby mají potřebu sdělovat a tím reflexi prohlubovat a její výsledky fixovat ve čtenářské zkušenosti). Žáci s prospěchem průměrným vykazují inverzní rysy čtenářského chování (nečtou rádi, jsou-li nuceni, pak jen krátké pasáže textu, nemají potřebu o četbě rozmlouvat), které vedou ke stagnaci nebo retardaci čtenářské kompetence“ (Lederbuchová, 2004, s. 114).

Praktická část

V četných studiích nacházíme vyjádření týkající se potřeby intenzivně podporovat dětské čtenářství. Všeobecně je uznáván a výzkumy podpořen názor, že nelze zlepšovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků, nebude-li splněn prvotní předpoklad, a sice pozitivní vztah ke čtení. Zároveň se vlivem technologického pokroku mění způsob, jakým děti tráví čas, jaké mediální aktivity realizují, s jakými typy textů se setkávají. Zejména v tomto ohledu máme za to, že nelze posuzovat čtenářství a nečtenářství dětí, aniž bychom se blíže zabývali tím, s jakými typy textů (vedle textů v beletristických knihách) se děti setkávají, v jaké míře a z jakých příčin se jejich četbě věnují, či nevěnují a v neposlední řadě, co je vede ke čtení, případně nečtení. Domníváme se, že zaměříme-li pozornost na nečtenáře a jejich čtenářské postoje, preference a prožívání, získané informace následně usnadní pěstování pozitivního vztahu a kultivaci čtenářství u podobně založených dětí.

3 Výzkumné otázky

Cílem níže představeného empirického výzkumu bylo prozkoumat představy o čtení, vztah ke čtení a čtenářské chování žáků 5. třídy, kteří se jeví být nečtenáři. Šetření bylo založeno na individuálních hloubkových rozhovorech, při nichž byly využívány kreativní pomůcky. Výzkum induktivní povahy není závislý na formulaci hypotéz, na základě studia odborné literatury jsme si však položili následující výzkumné otázky:

1. Jedná se vzhledem k definici čtenářství, respektive nečtenářství o reálné nebo domnělé nečtenáře?
2. Můžeme nalézt významné rozdíly mezi dívčími a chlapeckými (ne)čtenáři?
3. Čtou-li tito žáci, jaké typy textů jsou předmětem jejich zájmu a z jakých příčin se jejich čtení věnují?
4. Pokud se u žáků vyskytuje odpor ke čtení, jak se projevuje?
5. Odráží se v sebepojetí dítěte a v jeho čtenářském chování představa o tom, co je, nebo není čtení?
6. Jakými aktivitami tráví tito žáci volný čas?

4 Metodologie sběru a zpracování dat

4.1 Participanti výzkumu

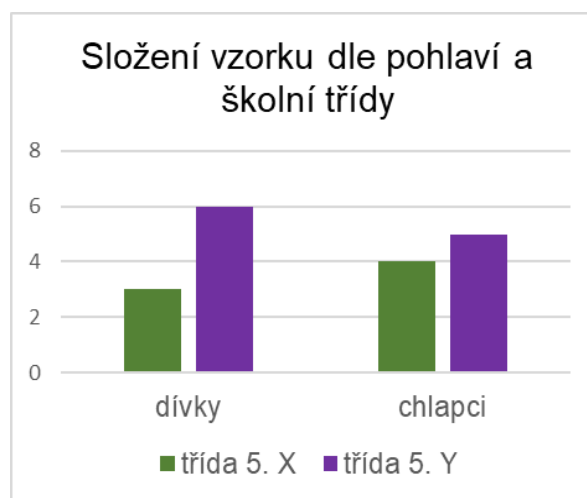
Výzkumu se účastnili žáci dvou 5. tříd školy, v níž výzkumnice vyučuje a která se nachází v obci v blízkosti velkého města. Důležité bylo vytvořit takové podmínky, při nichž by se žáci cítili bezpečně a nebáli se o svém vztahu ke čtení mluvit otevřeně a bez obav, že jejich názory ovlivní přístup vyučujících v běžných vyučovacích hodinách. Proto byly vybrány takové třídy, které se s výzkumnicí ve standardních vyučovacích hodinách nesetkávají.

Celkem se účastnilo 18 žáků (9 chlapců a 9 děvčat) ve věku 10 let (6 žáků), 11 let (11 žáků) a 12 let (1 žák). Z celkového počtu bylo 7 žáků ze třídy 5. X (anonymizováno; ve třídě celkem 28 žáků) a 11 žáků ze třídy 5. Y (anonymizováno; ve třídě celkem 30 žáků). Rozložení výzkumného vzorku je patrné z Grafů 1 a 2. K jednotlivým žákům se níže odkazuje pomocí pseudonymů.

Jedna z žákyň pochází z jinojazyčné rodiny, rodiče východoslovanského původu však hovoří česky, žákyně se v České republice narodila a školní docházku plní v českém jazyce. Jeden z žáků byl v době realizace rozhovorů v péči logopeda.



Graf 1 Složení výzkumného vzorku dle pohlaví a věku účastníků



Graf 2 Složení výzkumného vzorku dle pohlaví a školní třídy

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě několika skutečností. V tradičním českém vzdělávacím systému představuje 5. ročník předěl mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Od 6. třídy dochází k nárůstu počtu školních předmětů, v nichž je žák vzděláván. V řadě vyučovacích předmětů jsou schopnost efektivně (dostatečně rychle a zároveň kvalitně) číst, reprodukovat přečtené informace a extrahovat z textů požadované údaje naprosto zásadními dovednostmi potřebnými k úspěšnému absolvování těchto předmětů.

Výzkumy pojednávající o důležitosti schopnosti číst s porozuměním pro vzdělávání dokonce uvádí, že již úroveň čtenářských dovedností žáků ve věku 8–9 let může predikovat budoucí akademické úspěchy těchto žáků (The Annie E. Casey Foundation, 2010, s. 9). Dle Rámcového vzdělávacího programu pro oblast Český jazyk a literatura by měl být žák na konci 5. třídy schopen číst „s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“ a dále odlišit informace významné od méně podstatných, důležité informace si zapamatovat a obsah přečteného reprodukovat (RVP ZV, 2023, s. 19). Jedná se tedy o období, v němž by se již žák neměl potýkat s technickou stránkou čtení a ve kterém by měl být zároveň schopen se ve čteném textu přiměřeně orientovat.

Podle průzkumů prováděných americkou nadnárodní vydavatelskou, vzdělávací a mediální společností Scholastic Inc. klesá v období mezi 9. a 11. rokem požitky ze čtení. Zatímco 80 % dotazovaných 6–8letých dětí si četbu užívá a rádo si čte jen pro zábavu, u 12–14letých dětí odpovědělo stejně pouze 46 % dotazovaných (Scholastic Inc., 2015, s. 9).

Ve výsledcích mezinárodního šetření PIRLS zaměřujícího se na zjištění úrovně čtenářských dovedností českých žáků 4. ročníku ZŠ dosahuje obliba čtení dotazovaných ve srovnání s dalšími zapojenými zeměmi podprůměrné hodnoty 9,4 (průměr zemí EU je 9,6). Zároveň však „zjištění z mezinárodních šetření PIRLS nebo např. PISA dlouhodobě poukazují na pozitivní souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a vztahem žáků ke čtení“ (Janotová et al., 2023, s. 43). Výsledky zaměřené na vztah dětí ve zmíněném věku ke čtení mohou přinést data umožňující zvýšení zjišťovaných hodnot, a tím i čtenářských dovedností.

Vzorek participantů byl sestaven po oslovení dvou třídních učitelek, které byly požádány, aby vybraly ze třídy takové žáky, kteří technicky číst umí, ale přesto nečtou příliš často, čtou téměř výhradně z vnějších příčin, čtou neradi a čtení pro ně není oblíbenou volnočasovou aktivitou. Tento postup při výběru participantů byl uplatněn například ve studii Hempel-Jorgensen et al. (2018). Jedná se o vymezení na základě vnějšího pozorování, které může být v rozporu se samotným prožíváním participantů, přesto se pomoc při výběru vhodných účastníků od pedagožek, které své žáky znají, ukázala jako efektivní způsob k nalezení participantů výzkumu.

Každá z oslovených pedagožek poskytla seznam žáků. Rodiče těchto žáků byli požádáni elektronicky o domluvu s dětmi, bylo jim posláno seznámení s výzkumem a souhlas s výzkumným rozhovorem (Příloha 1). Následně byl žákům přihlášeným do výzkumu ústně představen průběh budoucího setkání, aby se zamezilo případným obavám z očekávané schůzky. Oslovené pedagožky navrhly celkem dvacet dva žáků odpovídajících výše zmíněným

požadavkům, nicméně u čtyř žáků se nepodařilo získat informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, rozhovory byly tedy pořízeny s osmnácti žáky.

4.1.1 Hodiny čtení a podpora čtenářství ze strany vyučujících

Před započítáním realizace rozhovorů se výzkumnice sešla s oběma třídními učitelkami (rovněž vyučující českého jazyka) za účelem zmapování průběhu a četnosti hodin, v nichž byly s účastníky čteny souvislé texty, a dále aktivit se čtením spojených či kladoucích si za cíl čtenářství podpořit. Podoba a pravidelnost hodin čtení v obou třídách byla zjištěna kromě těchto rozhovorů s pedagožkami také z výpovědí samotných participantů.

Každá z vyučujících uvedla, že v hodinách žáci občasně čtou kratší texty, na něž jsou navázány úkoly různorodé povahy, od gramaticky orientovaných úloh po úkoly posilující čtenářskou gramotnost. Zdrojem textů pro zmíněný typ práce byly učebnice českého jazyka, čítanka, vlastivědná učebnice a v případě vhodnosti také texty z Wikipedie a podobných stránek.

Vyučující třídy 5. X uvedla, že ve snaze motivovat žáky ke čtení organizovala dvě autorská čtení, při nichž pozvala hosty do hodin českého jazyka, konkrétně byl jmenován spisovatel science fiction a fantasy literatury Jiří Walker Procházka. Do výuky také přinášela knihy, aby se s nimi žáci mohli seznámit, prolistovat a prohlédnout si je. V tomto ohledu dbala na pestrost, seznamovala žáky s komiksy, encyklopediemi i prozaickými knihami. Následně je nechávala ve třídě, neboť byla přesvědčena, že fyzická přítomnost knih může v žácích vzbudit zájem o ně, a tedy i o čtení. K povzbuzení žáků, kteří preferují spíše roli posluchače než čtenáře, také namluvila a na třídní stránce uveřejnila několik příběhů. Žádný z účastníků výzkumu se ve svých výpovědích o ničem z výše uvedeného nezmiňoval, několik jich však uvedlo, že jim vyhovovalo, když v hodinách četli krátké texty či úryvky a následně s nimi pracovali: „*Čteme o hodinách z čítanky, právě že různý příběhy, a pak z toho textu doplňujeme a odpovídáme na nějaký otázky. Písemně, třeba jsou tam různé možnosti. (...) Mě to čtení baví. (...) Čteme krátký [texty], který jsou třeba na stránku na dvě*“ (Viktor).

Pravidelné hodiny věnované četbě jedné knihy, jejíž výtisk byl pořízen každému žákovi, probíhaly pouze ve třídě 5. Y. Čtení byla vyhrazena páteční pátá vyučovací hodina, přičemž se jednalo o hlasité (méně často tiché) čtení. Jelikož se režim týkal jedenácti z osmnácti participantů, věnujeme se mu blíže v nadcházející podkapitole.

4.1.1.1 Pravidelná společná četba třídy 5. Y

Vyučující vybrala po důkladném zvážení přínosů i úskalí tkvících v četbě jedné knihy titul *Spočítej hvězdy* americké autorky Lois Lowryové (2015). Dle vyučující měla kniha potenciál zaujmout žáky z několika důvodů. Zaprvé je napsaná jazykem pro žáky srozumitelným, dále je jedním z témat knihy přátelství dívek z rozdílných náboženských skupin v Dánském království v době druhé světové války, příběhu tedy neschází ani napětí, ani emotivní pasáže. V neposlední řadě se v páté třídě ve vlastivědě žáci seznamují se základními historickými událostmi období druhé světové války, titul měl tedy ještě vzdělávací potenciál.

Po společném hlasitém čtení, při němž se střídali vyvolaní žáci, následoval buď řízený rozhovor o přečteném, nebo žáci samostatně plnili na text navazující úkoly v podobě pracovního listu. Participant Richard popsal aktivity po čtení následujícím způsobem: „*Potom si z knížky máme něco zapamatovat a dostaneme otázky na papír a na ty máme odpovědět.*“

Mírná změna tohoto režimu postihla žáky v polovině března, kdy do třídy přibyla tandemová vyučující, což poskytlo prostor žáky na hodiny čtení rozdělit, čímž byla umožněna intenzivnější práce po čtení. Základní schéma hodin se nezměnilo, pouze jedna skupina absolvovala hodiny čtení v sále školy vybaveném odlišně od školních tříd. Změna prostředí, v němž byly realizovány hodiny čtení, postihla tři participanty, přičemž všichni ve svých odpovědích pozitivně komentovali pohodlí získané přesunem, například účastnice Zita velmi oceňovala možnost číst mimo lavici: „*Na tuhle hodinu většinou chodíme do sálku, to mám hrozně ráda, protože v sálku je to pro mě takový, že nesedíš v lavici, nejsi zkroucenej. A mám hrozně ráda naše dvě paní učitelky, které vlastně nám dovolí, abychom si sedli, kam chceme, že nemusíme sedět v lavicích, protože v lavicích je to pro mě takový, že musím zůstat na tom místě a nemůžu se prostě nijak pohnout. A v sálku to mám nejradši, protože tam jsou matračky a můžu si sednout na měkkou matračku a uvelebit se.*“

4.1.2 Kritéria vedení čtenářského deníku

V obou třídách, do nichž účastníci výzkumu docházeli, byly stanoveny stejné požadavky na domácí četbu a její následné zaznamenání. Žáci měli přečíst alespoň jednu knihu měsíčně, tedy deset knih za školní rok.

Předem bylo žákům zadáno několik žánrů či typů textů, kterým měla žakovská četba odpovídat. Každý z žáků tak musel během roku přečíst alespoň jednu básnickou sbírku, dobrodružnou knihu, vybranou pasáž encyklopedie, knihu pověstí, knihu s autorskými pohádkami. Pořadí plnění této podmínky bylo ponecháno žákům, na požádání jim byly pedagožkami doporučeny tituly odpovídající zadání.

U čtyř knih stačilo poznamenat do čtenářského deníku (sešit nebo portfolio) bibliografické údaje (název knihy, autor, ilustrátor, rok vydání, nakladatelství) a zařadit knihu k žánru.

Šestkrát v průběhu roku měli žáci odevzdat záznam obsahující kromě bibliografických údajů také vypracování jednoho ze sedmi nabízených úkolů. Žáci si mohli zvolit shrnutí děje příběhu, napsání dopisu autorovi, charakterizování vybrané postavy, vymyšlení alternativního konce knihy, porovnání některé z postav s postavou z jiné knihy či filmu, popsání prostředí, v němž se odehrával příběh knihy, či sepsání myšlenek, k nimž po přečtení knihy dospěli.

V případě návštěvy některé z kulturních institucí mohli žáci jeden ze záznamů o knize nahradit krátkým textem popisujícím průběh akce a obsahujícím její hodnocení.

4.2 Sběr dat

Jakožto metodu sběru dat jsme zvolili hloubkový rozhovor obohacený o kreativní pomůcky. Podoba rozhovoru byla inspirována zejména studií Kuzmičové et al. (2022), ve které měly interaktivní pomůcky za cíl usnadnit dětem ve věku 9–12 let sdělování vtělených prožitků při čtení prostřednictvím kombinace ústního komentáře a manipulace s pomůckami.

Původní zamýšlená délka rozhovoru byla do třiceti minut. Limit 30 minut byl stanoven v souladu s doporučeními Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 163), v průběhu rozhovorů však měli účastníci u některých otevřených otázek tendenci odpovídat velice široce, případně u nepřímých otázek sami požádali, zda mohou promluvit o jiných, leč souvisejících aspektech jejich čtení, příkladem může být odpověď jednoho z participantů poté, co byl instruován, aby se pokusil představit si školní hodinu čtení: „*Já bych si raději představil hodiny na logopedii, kam chodím a kde čteme, protože mi připadá, že ve škole moc nečtu*“ (Jáchym). Vlivem těchto tendencí se trvání rozhovoru pohybovalo v rozmezí od 26 do 43 minut. Průměrná délka rozhovoru byla 38,2 minuty. Ačkoliv účastníci měli možnost, žádný z dotazovaných nepožádal o přerušování z důvodu únavy, a ani výzkumnice neshledala nutným přerušit rozhovory, neboť nezaznamenala u žádného z účastníků zvýšenou míru únavy ani nechuť participovat na rozhovoru i po předem stanoveném limitu.

Hodina, v níž se uskutečnil rozhovor, byla vždy pečlivě vybrána tak, aby vyhovovala jak účastníkům, tak jejich vyučujícím. Místem setkání byla u většiny rozhovorů učebna, několik rozhovorů se odehrálo v kabinetu výzkumnice, jelikož bylo nezbytné volit taková místa, která byla v potřebný čas k dispozici a v nichž byla možnost vnějšího vyrušení minimální.

Rozhovor byl rozdělen do pěti okruhů, přičemž v každém byly využity pomůcky. Konkrétně se jednalo o několik druhů obrázkových karet, dále figurky z pěnového materiálu,

barevné čtvrtky a karty propojené provázkem (blíže viz kapitola 4.2.1). Rozhovor byl vždy nahráván na záznamník mobilního telefonu, který patřil výzkumnici. Všichni účastníci, stejně jako jejich zákonní zástupci vyjádřili s nahráváním souhlas. Zákonní zástupci tak učinili při podpisu informovaného souhlasu, participantů ústně na začátku rozhovoru (součást nahrávky).

4.2.1 Průběh rozhovoru

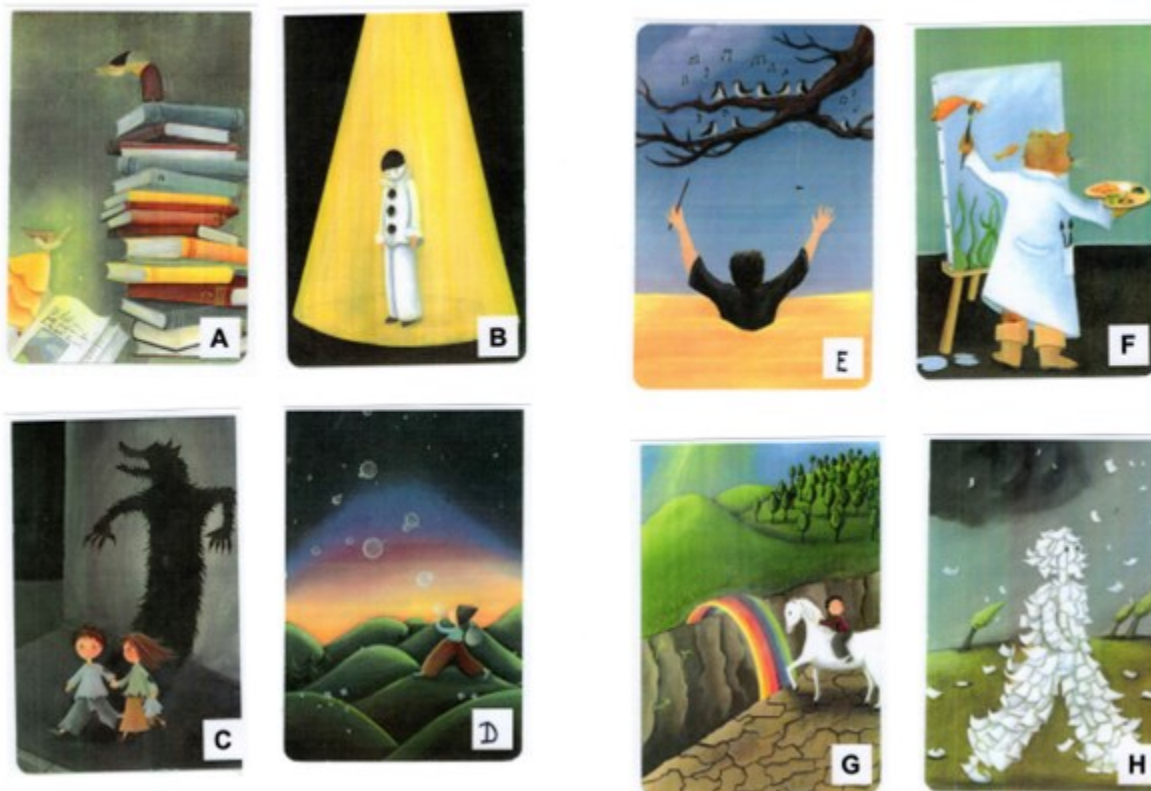
V souladu se zásadami pro vedení rozhovoru (Hendl, 2008; Švaříček a Šedřová, 2007) byl rozhovor rozdělen na iniciační část, hlavní část a závěrečnou část, přičemž hlavní část byla rozdělena na tři tematické oblasti. Celkem se tedy rozhovor odehrával v pěti tematických celcích. V průběhu těchto celků byly kladeny hlavní, navazující, nepřímé, dynamické a v samotném závěru rozhovoru ukončovací otázky. Zatímco se kostra rozhovoru tvořená tematickými celky opakovala téměř v každém rozhovoru, délka jednotlivých celků i obsahová bohatost se měnily v závislosti na odpovědích participantů. Dvakrát došlo k výjimečnému vynechání dvou různých částí u dvou participantů, důvody vynechání budou rozvedeny níže.

Na úplném začátku výzkumnice znovu zopakovala účel rozhovoru, ujistila žáky o anonymitě jejich odpovědí a požádala o souhlas žáků s nahráváním rozhovoru: *„Jak víš, dneska si budeme povídat o čtení, o tom, co pro tebe čtení znamená, co čteš a nečteš, co máš rád/a, nebo naopak nerad/a. Žádná odpověď nebude špatná nebo dobrá, jde mi o to, abych zjistila, co si děti ve tvém věku o čtení myslí a jak ho vnímají. Když něčemu nebudeš rozumět, tak se zeptej, dobře? Jak jsem říkala, rozhovor bude nahráván, proto bych potřebovala, abys než začneme, řekl/a, jak se jmenuješ a že s nahráváním souhlasíš.“*

Jakmile byl souhlas udělen, započala uváděcí část, ve které byla vždy položena otázka *„Jak trávíš svůj volný čas (třeba i po škole)?“* Po několika replikách vyvolaných účastníkovou odpovědí následoval dotaz na nejoblíbenější způsob trávení volného času. Téma volného času bylo vybráno ze dvou důvodů, zaprvé se jedná o jednoduché téma s potenciálem „prolomit případné psychické bariéry“ (Hendl, 2008, s. 167), zadruhé je způsob trávení volného času a celková vytíženost žáků zajímavým faktorem, který může ovlivňovat mimo jiné vztah ke čtení, jehož postihnutí bylo jedním z cílů této práce.

V dalším tematickém celku byli účastníci požádáni, aby si představili hodinu čtení nebo hodinu, v níž ve škole hodně čtou, a pokusili se pojmenovat své pocity z takovéto hodiny, tedy ze čtení ve škole. Jelikož se jedná o pro žáky 5. třídy potenciálně náročnou aktivitu, bylo jim předloženo 8 karet z deskové hry Dixit (Obrázek 1), které mohly pro svou mnohoznačnost a symboličnost snadno převzít roli zástupce emoce, pocitu či prožitku. Po tom, co účastníci zvolili kartu, nebo uvedli, že žádná z nabízených jejich prožívání neilustruje (1 participant), se

tazatelka snažila navazujícími otázkami povzbudit participanty, aby pocity konkrétněji popsali a rozvedli příčiny. Účastníci byli také instruováni k podrobnějšímu popisu průběhu hodiny z jejich perspektivy. Následně měli obdobným způsobem hovořit o čtení doma. Ve většině případů byl přechod iniciován hlavní otázkou „Vybral/a bys stejnou kartu, pokud bys měl/a hodnotit pocity ze svého čtení doma?“ Sérií navazujících otázek pak bylo zajištěno bližší popsání jednak průběhu domácího čtení, jednak vlastních emocí s ním spojených.



Obrázek 1 Karty ze hry Dixit využívané při sdělování pocitů z čtení v hodinách i doma

Ačkoliv hlavním cílem této fáze bylo přiblížit se prožívání spojenému se čtením, v odpovědích se již zde objevovaly informace o zapojení rodinných příslušníků do procesu čtení či o čtenářských návycích, jak je vymezuje Homolová (2008, s. 12).

Na pomezí této a následující fáze byla žákům položena v různých variacích otázka na jejich představu o čtení, např. „Když se řekne čtení, co to podle tebe je?“ nebo „Co si představuješ, když říkám, že si budeme povídat o čtení? O čem si tedy budeme povídat?“ Cílem bylo zjistit, zda si účastníci pod pojmem čtení představují výhradně čtení beletristických knih, nebo zda jsou ochotni do svých představ o čtení zahrnout i recipování jiných typů textů, jakými jsou encyklopedie, populárně naučné texty informativní povahy, s nimiž se setkávají v učebnicích, komiksy, zprávy a další.

Jakmile účastníci uvedli vlastní představu čtení, byli seznámeni s širším vnímáním čtení v souladu s definicí čtení jakožto „řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků, jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost“ (Průcha et al., 2013, s. 42). Následně byly účastníkům představeny různé podoby čtení, s nimiž se ve svém věku mohou setkávat a jež mohou realizovat, aniž si uvědomují, že se jedná o čtení.

Čtení různorodých typů textů bylo vizualizováno na třinácti kartách (Obrázek 2) vytvořených pomocí obrazového generátoru DALL-E 2 v kombinaci s grafickými nástroji webové platformy Canva. Hlavním požadavkem bylo, aby participanti při manipulaci s kartami vnímali rozdíl mezi vyobrazenými čtenými texty a zároveň nebyli přílišnou barevností či přesyceností obrázků odváděni od zadaného úkolu.



Obrázek 2 Karty čtení představující čtení různorodých textů

Účastníkům byly vždy karty předloženy s vymezením toho, jaké čtení představují. V některých případech byla karta čtení opatřena obsírnějším doprovodným komentářem, aby bylo naprosto jasné, jaké čtení je na ní vyobrazeno. Komentáře doznávaly u jednotlivých rozhovorů zanedbatelných obměn. Jednotlivé karty představovaly:

1. Čtení knih s příběhem.

Doprovodný komentář: Na této kartě je čtení knížek s příběhem, jsou v nich postavy, které něco zažívají v nějakém prostředí. Příběh je psán ve větách a v odstavcích.

2. Čtení textů v encyklopediích.

Doprovodný komentář: Zde je čtení encyklopedií, knížek, ze kterých se dozvídáš informace, například o Zemi, zvířatech, historii a vesmíru.

3. Čtení komiksů.

4. Čtení časopisů.

5. Čtení informací na sběratelských kartičkách.

Doprovodný komentář: Můžeš si na nich číst například o fotbalistech, baseballistech nebo pokémonech.

6. Čtení při užívání sociálních sítí.

Doprovodný komentář: Jde o čtení zpráv, které přijdou, příspěvků atp. Sociální sítě mohou být různé.

7. Čtení při hraní her.

Doprovodný komentář: Pokud hraješ hru s příběhem, můžeš si třeba číst, co si postavy říkají, nebo kde ses ocitl. Nebo můžeš číst popisky ve hře, například co umí ten daný nástroj, co všechno můžeš ve hře vybudovat atp.

8. Čtení při vyhledávání informací na internetu.

9. Čtení zpráv.

Doprovodný komentář: Čtení, při němž si čteš o tom, co se stalo v naší republice nebo ve světě v různých oblastech, v politice, v kultuře atd.

10. Čtení letáků.

Doprovodný komentář: Například čtení letáků s nějakou akcí k obchodu, při kterém si pročítáš, co ten daný obchod nabízí.

11. Čtení nápisů, reklam, billboardů atp. ve tvém okolí.

Doprovodný komentář: Čtení všeho, co je okolo tebe, když jsi někde venku, například když jdeš na zastávku nebo jedeš autobusem či autem.

12. Čtení informací na výrobcích.

Doprovodný komentář: Může se jednat o potraviny, ale také může jít o krabici s věcmi, například s novými sluchátky.

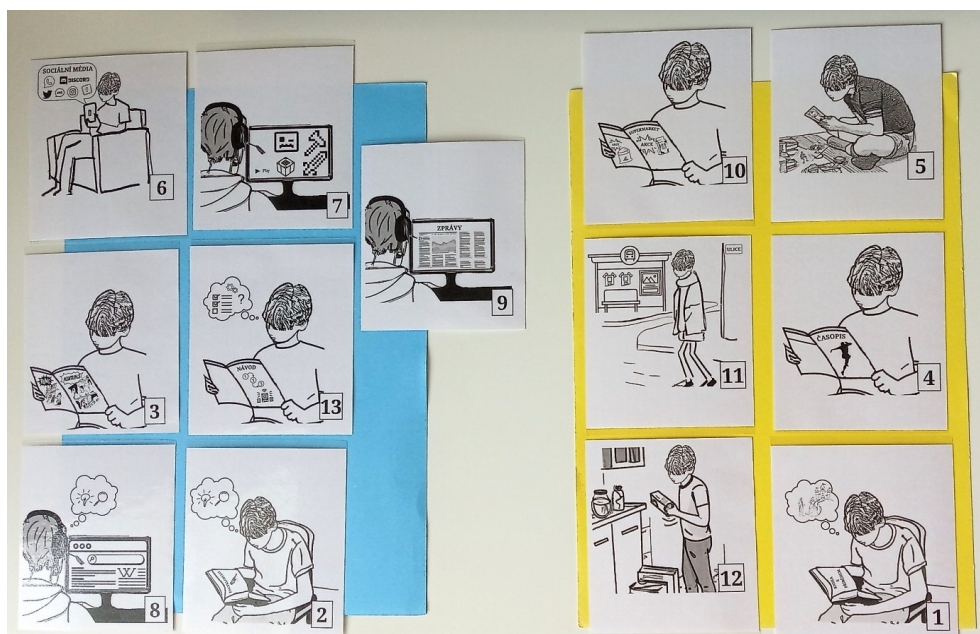
13. Čtení návodů.

Doprovodný komentář: Například když si chceš něco stáhnout a nevíš, jak na to, tak se podíváš na písemný návod.

Následně byli účastníci požádáni, aby se zamysleli nad tím, kterému čtení se věnují často a kterému méně často nebo vůbec. Posléze bylo jejich úkolem rozdělit karty se čtením na modrou a žlutou podložku. Modrá podložka představovala shromaždiště takového čtení, které

účastníci realizují jednou a vícekrát týdně (často), na žlutou podložku měly být odloženy karty se čtením, které je realizováno méně než jednou týdně nebo vůbec. Někteří participant doprovázeli třídění komentáři, jiní promlouvali spíše k sobě či mlčeli, proto jim byly po rozdělení (Obrázek 3) kladeny doplňující otázky týkající se vztahu k jednotlivým typům textů a důvodů čtení či nečtení těchto textů. Otázky byly nejprve směřovány ke čtení umístěnému na žluté podložce, v tomto okamžiku došlo také k ujasnění toho, které texty participant nečtou nikdy a co je důvodem jejich nezájmu o zmíněné texty.

V průběhu aktivity bylo u některých účastníků nutné upřesnit, co je míněno „čtením návodů“. Tři účastníci nejprve zařadili kartu značící čtení návodů na modrou podložku, jakožto aktivitu vykonávanou jednou i několikrát týdně, nicméně z doptávání vyplynulo, že mají na mysli obrázkové návody, které vyjma čísel neobsahují text (například návod ke stavbě Lega). Potíže s posouzením toho, zda a případně jak často dané čtení vykonávají, vyvstaly také u karty „čtení zpráv“, tři participant měli tendenci nejprve zařadit kartu na žlutou či modrou podložku, nicméně po ověřování ze strany výzkumnice nakonec zařazení přehodnotili, neboť se ukázalo, že zprávy občas sledují v televizi a čtou si například popisky s uvedením toho, kdo hovoří.



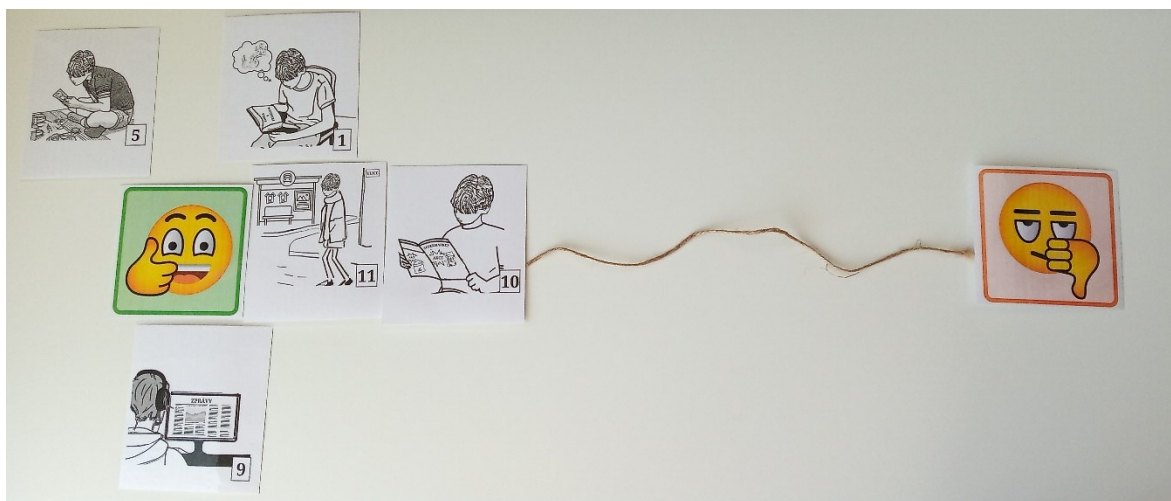
Obrázek 3 Ukázka rozložení karet zobrazujících čtení různých typů textů na podložky dle pravidelnosti realizování tohoto čtení, na obrázku rozložení účastníka Jana

Ve čtvrté části rozhovoru byla veškerá pozornost účastníků směřována na čtení, které již dříve umístili na modrou podložku, tj. které realizují minimálně jednou týdně. Účastníkům bylo zadáno přemýšlet o zálibení, které ve čtení textů z modré podložky nacházejí. Následně byli požádáni, aby toto čtení umístili na škálu dle toho, jak moc rádi, či neradi dané čtení

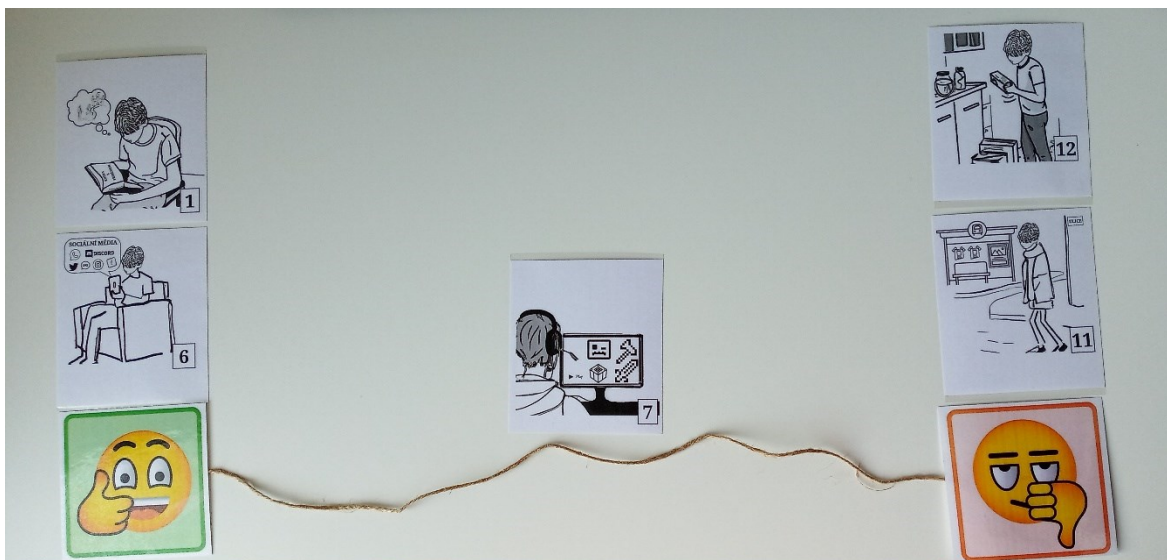
realizují bez ohledu na to, jak často. Škála byla vytvořena pomocí dvou barevných karet propojených provázkem, přičemž na každé z karet byl vyobrazen emotikon (Obrázek 4–5). Zelená karta představovala horní hranici škály (usmívající se emotikon s palcem nahoru), tedy nejvyšší možnou oblibu daného čtení, červená (mračící se emotikon s palcem dolů) posloužila jako dolní hranice škály, k níž mělo být umístěno takové čtení, ke kterému participant naopak zaujímal negativní postoj. Prostor mezi krajními hodnotami mohli účastníci využít dle libosti.

Zadání vypadalo například takto: „*Teď bych tě poprosila, abys čtení seřadil/a podle toho, jak rád/a, nebo nerád/a je děláš. Co děláš rád/a, bude u zeleného smajlíka, co nejméně rád/a, u červeného. Uprostřed může být to, kde se nemůžeš rozhodnout, nebo je to tak nějak napůl. Zkus také vysvětlovat, proč karty dáváš tam, kam je dáváš.*“

Pro některé participanty bylo snadné karty na škálu umístit a doprovodit rozhodnutí komentářem, u jiných bylo nutné počkat a doptávat se až po rozložení všech karet. Někteří měli také tendenci ujišťovat se o správném pochopení zadání v průběhu jeho plnění. V této fázi rozhovoru se výrazněji projevila individualita účastníků, neboť někteří inklinovali k rozlišování velmi jemných nuancí v oblibě činností spojených se čtením (Obrázek 4), jiní zařazovali karty čtení, aniž by docházelo k vzájemnému překrývání (Obrázek 5).



Obrázek 4 Rozložení karet čtení dle obliby, ukázka škály participanta Davida

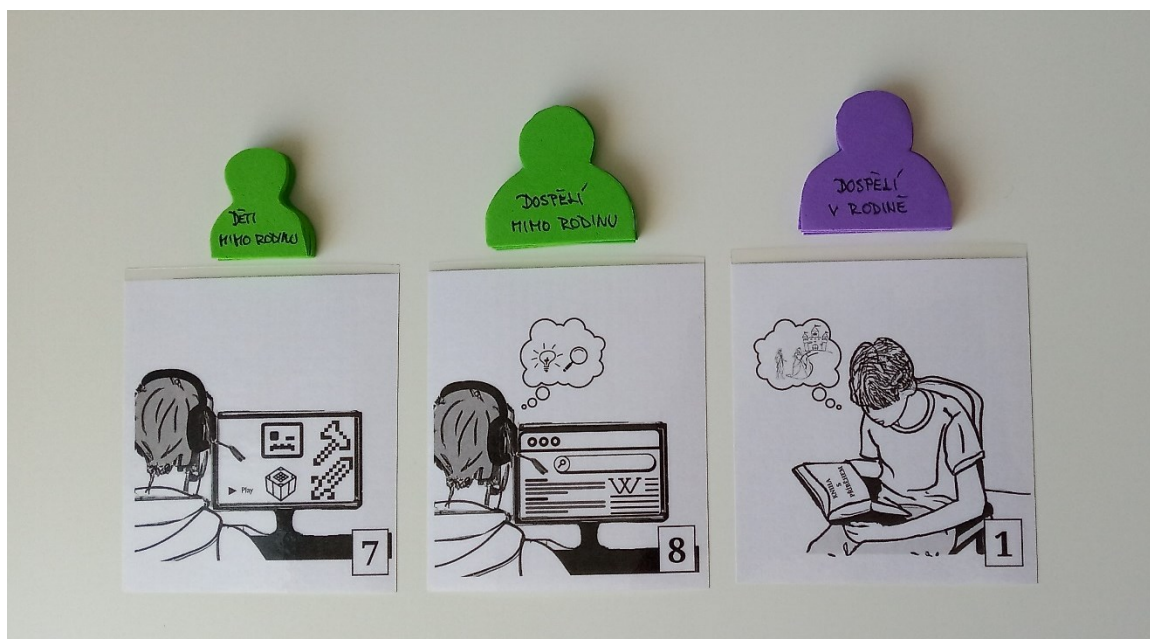


Obrázek 5 Rozložení karet čtení dle oblíbenosti, ukázka škály participanta Ludvíka

Ve snaze porozumět tomu, jak čtení „nečtenáři“ prožívají, bylo jedním z výzkumných cílů také zjistit, zda a případně jak moc jsou jejich prožitky při čtení či vnímání čtení ovlivňovány dalšími osobami. Vzhledem k věku jsme rozlišovali čtyři typy osob – dospělé v rodině, dospělé mimo rodinu, kam jsme zařadili vyučující ve škole, lektory z kroužků, logopedy, knihovnice/knihovníky atp., děti v rodině a děti mimo rodinu, což byli v našem případě spolužáci a spoluúčastníci kroužků.

Při této aktivitě manipulovali účastníci s pěnovými figurkami dvou velikostí a barev (Obrázek 6). Větší fialové figurky představovaly dospělé v rodině, menší fialové děti v rodině. Zelená dvojice symbolizovala dospělé mimo rodinu (větší figurka) a děti mimo rodinu (menší figurka). Také při této činnosti byly použity karty se čtením, jemuž se účastníci věnují. Participantů byli vyzváni k umístění pěnových figurek ke čtení, u něhož vyhodnotili, že je ovlivňováno nebo souvisí s jinými osobami.

Pokud sami nekonkretizovali důvod přiřazení figurky, doptáváním bylo zjištěno, koho figurky představují a v jaké souvislosti jsou zařazovány. Zde bylo pro pochopení zadání téměř u všech žáků nutné uvést podpůrné komentáře k úkolu, například „*Je některé toto čtení spojené s lidmi? Třeba takovým způsobem, jako když jsi mluvila o vyprávění mamce o tom, co čteš.*“ nebo „*Souvislost může být taková, že čtu, protože to po mně někdo jiný chce, čtu s někým, čtu nějaký text, abych se o tématu pak mohla s někým jiným bavit atd.*“



Obrázek 6 Ukázka označení čtecích aktivit, s nimiž souvisí další osoby, na obrázku přiřazení účastníka Zdeňka

Ukončovací fáze si kladla za cíl postihnout, do jaké míry jsou účastníci po absolvování rozhovoru schopni posoudit sebe sama coby čtenáře. Naším záměrem bylo zjistit, zda účastníci dokáží verbalizovat své čtenářské zájmy či návyky tak, aby případně zároveň došlo k revidování představy o tom, kdo je čtenář a co je čtení, zvláště pokud na začátku rozhovoru byla jejich představa čtení úzce vymezená. Motivací k zařazení závěrečné aktivity byla také možnost posílení sebevědomého přístupu k vytváření čtenářských preferencí. Účastníkům byly ukázány 3 „vizitky čtenářů“ (Obrázek 7), imaginární čtenáři jim byli představeni, načež byli účastníci vyzváni k vyjádření charakteristik, které by patřily na jejich vlastní „vizitku čtenáře“. V tomto okamžiku mohli také doplnit informace, které by ještě chtěli zahrnout do rozhovoru.



Obrázek 7 „Vizitky čtenářů“ užívané k podnícení sebehodnocení žáků jakožto čtenářů

4.2.1.1 Odchylyky od průběhu rozhovoru

S výjimkou dvou účastníků absolvovali všichni veškeré části rozhovoru. Během rozhovoru s participantem Davidem došlo k vynechání závěrečné části. V průběhu rozhovoru se výzkumnice rozhodla ponechat výpovědím participanta větší volnost, ačkoliv měl tendenci vzdalovat se od tématu otázek, či vracet se k již zmíněnému. Důvodem poskytnuté volnosti byla viditelná zloba týkající se právě čtení, která vyvstala při několika příležitostech. Výzkumnice usoudila, že nejšetrnější bude poskytnout Davidovi prostor, aby své naštvaní (na rodiče, povinnou četbu a čtení vůbec) mohl vyjádřit. Z časových důvodů pak musela výzkumnice rozhovor ukončit.

V rozhovoru s účastnicí Jarmilou nebyla realizována část s pěnovými figurkami, Jarmila totiž ve své komunikativnosti zmínila spontánně další osoby spojené se čtením ještě před touto fází a výzkumnice nepovažovala za efektivní pobízet ji k opakování již řečeného.

4.2.2 Pilotáž rozhovoru

Rozhovor byl pilotován se dvěma žáky z 5. ročníku. Jedna žákyně docházela do třídy 5. X, druhý žák do třídy 5. Y. Účastníci pilotáže byli tedy přibližně stejně staří a navštěvovali třídy ve stejném ročníku základní školy.

Participant pilotáže reagovali na všechny části rozhovoru dobře, pouze u části týkající se možného vlivu na čtení a zapojení do čtení dalších osob bylo zapotřebí uvést pro lepší pochopení příklad (čtu kvůli někomu, s někým si o čtení povídám atp.).

Původní struktura rozhovoru obsahovala pouze čtyři části a byla ukončena dotazováním na zapojení dalších osob do aktivit spojených se čtením. Jelikož rozhovory vykazovaly různou dynamiku a každý z účastníků pilotáže rozvíjel jednotlivá témata odlišně, rozhodli jsme se pro přidání závěrečné části, která by pomohla účastníkům se shrnutím, ale zároveň lépe demonstrovala možné přehodnocení představ o čtení i čtenářského sebehodnocení.

4.3 Postup zpracování dat

4.3.1 Kvantitativní a tematická analýza odpovědí

Jednotlivé rozhovory byly opakovaně poslouchány, doslovně přepsány a místy následně převedeny do stylisticky čistší podoby. Pozornost byla při přepisu soustředěna na obsahově-tematickou rovinu, pokud tedy došlo na straně participanta například k zakoktání, opakování slov, větným odchyilkám atp. byly tyto nedostatky při přepisu odstraněny. Pro lepší orientaci v přepsaných datech byly při přepisu tučným písmem odlišeny pasáže pronesené výzkumnicí.

Po přepisu všech rozhovorů byla data systematicky a opakovaně prozkoumávána a rozhovory opatřeny bočním sloupcem, do něhož byly uváděny „značky“ pro v textu se vyskytující témata. Jednotkou pro provedení otevřeného kódování (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211) pro nás byla část repliky participanta, případně celá replika. Použité kódy byly popisné povahy, částečně se vyskytovaly i takzvané in vivo kódy. Podle potřeby byly při opakovaném navracení se k přepisům rozhovoru kódy revidovány, přepisovány, případně mazány.

Jakmile byl utvořen seznam užitých kódů (celkem 100 kódů), byla využita tematická analýza induktivního typu s oporou o Švaříčka a Šed'ovou (2007) a Brauna a Clarka (2006). Výňatky rozhovorů byly na základě kódů vyexcerpovány do tabulky, jejíž sloupce představovaly přezdívky jednotlivých participantů a řádky kódy. Tento postup ilustruje Obrázek 8, celá tabulka je vložena jako příloha práce (Příloha 2).

Rámce, které následně vznikly seskupením kódů, nebyly vymezovány předem, ale vznikly propojením souvisejících kódů podle jevů vztahujících se k výzkumné otázce (Braun a Clarke, 2006, s. 83). Vznikly následující rámce: volný čas „nečtenářů“, když se řekne „čtení“, čtení realizované nejméně jednou týdně, nerealizované čtení, domácí čtení, konkrétní tituly, čtení knih jako povinnost, zdroje knih ke čtení, postoj k tichému a hlasitému čtení, obsahově atraktivní charakteristiky textů, přítomnost obrázků ve čtených knihách, množství čteného textu a doba čtení, znesnadněné čtení, preferovaný způsob získávání informací a komunikace o četbě a přítomnost dalších osob při čtení. Každému z těchto témat je v následující části věnován samostatný oddíl.

Při analýze dat v rámci témat byla uplatněna také kvantitativní analýza, při níž byly kvantifikovány obecnější shody na úrovni témat, což umožnilo rozpoznat převažující skutečnosti v rámci jednotlivých jevů. Pro účely kvantifikace byla data týkající se jednoho tématu vždy převedena do samostatné tabulky, ze které bylo v případě potřeby možné vytvořit graf.

KÓDY	Jáchym	Kristýna	Viktor	Helena
obálka, anotace				
„čtbu si vybírám sám“	Texty si vybírám sám.	nejvíc mě baví moje kn	(nápadu ke čtení) Spíš si to zjišťuju sám, přečtu s	
„hlasité čtení nemám rád/a“	Nemám rád čtení nahla	Nelíbí se mi, že mě slyš	Nemám rád čtení nahlas, připadá mi pomalé.	
„kvůli škole“	Čtení při vyhledávání in	Baví mě to. Třeba když	Poslední jsem četl ency	Třeba, když máme něja
„na mobilu“				
„nebaví mě to a je to nuda“				
„něco se dozvídám“			Třeba, když čtu, tak čtu	Třeba, když mě něco zau
„prolistuji, kousek si přečtu“	Texty si vybírám sám.	Třeba si prolistuji pár stra	Spíš si to zjišťuju sám, přečtu si stránku dvě a zji	
cedule, nápisy	Třeba je tam něco zajím	Třeba, když se nějaké z	(nápisy, cedule) Třeba	Já si čtu třeba různé bill
cestování, cizí kultura, krajina		(o časopisech) Mám je ráda, třeba máme jeden, kde je třeba, kam se vy		
cizí jazyk				
co mě zajímá / by mě zajímalo	Třeba dinosauři, vesmír, nebo něco o hrách.			
co si představuji, když se řekne čtení	vidím text a čtu si ho v	Čtení je, že máme třeba	Čtení vidím jako zábavu	Čtení je nějaký příběh, l
časopis	jen když je tam něco og	Mám je ráda, třeba má	Když se nudím, tak si n	Časopisy mě nebaví a př
čtenářský list	Encyklopedii teď budu číst kvůli čtenářskému l	(povinnost) Třeba čten		Někdy si čtu, protože m
čtení k ukrácení času	Třeba je tam něco zajímavého, co si přečtu (o n		(o časopisu) Když se nudím, tak si nějaký přečtu	
čtení na internetu				
čtení si s někým		na táboře, tak jsme si vlezly k sobě do postele. Vždycky jsme si přečetli		
čtení spojené s tvořením		(o letácích) tak jsem si věc vystříhala a udělala jsem si svůj vlastní časop		
doba čtení, rychlost čtení, délka čteného	Knihy s příběhem si mo	Nebaví mě básničky, js	(doma) Čtu si, přečtu třeba 20 stránek a pak už n	
doma si čtu osamotě a v klidu			v tichu, Pro sebe, přijde	Jsem v klidu, ale moc m
doporučování knih ke čtení				
encyklopedie	Encyklopedii teď budu	Baví mě to. Třeba když	Poslední jsem četl ency	Nebaví mě to.
fantasy, nadpřirozeno	(o komiksech) Jsou třeba z našeho světa, ale je v nich něco, co v našem normálním světě není. T			
hlasité čtení mám rád/a				když mám čist nahlas, ta
hlasité čtení osamotě				
hlasité čtení před spolužáky a vyučující		Nelíbí se mi, že mě slyší všichni.		
hlasité čtení s rodinnými příslušníky				
hraní her na počítači / konzoli / mobilním telefonu			hraju hry. Na konzoli.	Hraju hry na mobilu.
hry (PC, telefon, konzole)	V příběhové knižce si to jen přečtu. V hře se třeba příběh bude vyvíjet			není v nich nic moc, co l
informace na výrobcích	Ano, třeba si čtu, zda n	Je to super a baví mě to	Mě to nenapadlo číst a nemám k tomu důvod.	
kde doma čtu	v posteli	do postele		
kdy doma čtu	večer, před spaním	spíš večer	Když mám chuť a čas. D	Čtu, ale moc ne. Někdy t
knihy doma			Táta má koupenu knihu, kde jsou všechny díly.	
knihy dostávám				
knihy s příběhem	Knihy s příběhem si moc nečtu, mají malá písm	Protože mě to baví.		Vlastně jsou krátké a t

Obrázek 8 Výňatek z tabulky vzniklé otevřeným kódováním

5 Zjištění

5.1 Volný čas „nečtenářů“

Při komunikaci o trávení volného času, kam jsme zařadili čas po škole (přibližně od 13.00) i víkendy, uvedli participanté celkem jedenáct typů aktivit, jimž se pravidelně a zároveň rádi věnují. Účastníci nebyli co do množství aktivit nijak limitováni, bylo zcela na každém jednotlivci, které aktivity se rozhodne uvést jakožto volnočasové. Nejnížší počet jmenovaných volnočasových aktivit na jednoho žáka byl dvě, nejvyšší šest.

Nejčastěji byly zmiňovány kroužky, čtrnáct participantů docházelo pravidelně na jeden až pět kroužků týdně, v průměru se jednalo o 1,9 kroužku na žáka. Účast na kroužcích se lišila dle intenzity, frekvence návštěvnosti jednoho typu kroužku dosahovala hodnot jednou až třikrát týdně, příkladem v tomto ohledu časově vytiženého participanta může být David, který uvedl: „*V pondělí chodím na fotbal, v úterý mám plavání, ve středu ping-pong a fotbal, v pátek ping-pong.*“ Z hlediska náplně se nejčastěji jednalo o kroužky sportovně zaměřené (patnáct druhů sportů). Jednou byly zastoupeny vaření, street dance, robotika a angličtina. Jedním z participantů bylo mezi kroužky zařazeno také doučování: „*V pondělí mám robotiku, v úterý doučování a teď v zimě lyžování, ve čtvrtek mám karate a v pátek mám rybaření*“ (Jáchym).

Kontakt s přáteli skrze sociální sítě (jmenovitě WhatsApp, Instagram a Discord) uvedlo jako způsob pravidelného trávení volného času jedenáct participantů, z nichž dva zmínili, že se nejedná o oblíbenou, nicméně praktickou činnost: „*Mobil pro mě není důležitý, ráda si píšu s kamarádkami, když je to důležité (třeba posílání úkolů, domlouvání návštěv, procházek), ale vlastně mě to moc nebaví*“ (Zita). Nejčtetnějším důvodem ke komunikaci skrz sociální sítě bylo domlouvání se na společných setkáních a jejich náplni a dále běžná konverzace zahrnující posílání videí i emotikonů: „*Třeba kamarádi napíšíou, jestli někdo nechce jít ven, napíšíou taky, kam půjdou. Já se pak můžu rozhodnout, jestli bych šel, nebo ne, a pak třeba jdu s nima do skate parku nebo na koloběžku*“ (Matouš).

Devět participantů uvedlo, že rádo tráví čas s přáteli, z čehož dva zdůraznili oblibu společného hraní digitálních her: „*[Hraju] Fortnite. Je to Battle Royale hra, kdy se připojí třeba 100 hráčů a bojuje se a postavy sbírají nový vylepšení. [Baví mě], že se můžu připojit s kamarády*“ (Viktor). Jedna účastnice zmínila přítomnost přátel na kroužku street dance jako důvod, proč na něj dochází ráda: „*Baví mě, že jsem při tom s kamarádkami, tancujeme, posloucháme písničky, hraje sochy...*“ (Johana). Další uváděnou aktivitou realizovanou s přáteli bylo „chození ven“, které uvedlo sedm účastníků. „*Jsem venku s kamarádkama.*

Blbneme na hřištích, ne že bychom si tam hrály, ale děláme tam blbosti, nebo jdeme třeba se psem“ (Jarmila).

Sportu se mimo kroužky věnovalo osm účastníků, u sedmi z nich se jednalo o venkovní aktivitu. Jedna účastnice začala nedávno cvičit doma: *„My máme doma takový kolo, takový přístroj, tak si jdu někdy zajezdit“ (Jarmila).*

Hraní her na počítači, mobilním telefonu či herní konzoli realizovalo samostatně nebo s přáteli sedm participantů. Každý den nebo skoro každý den se hraní věnovali tři z nich: *„[Hraju] tak dvě hodiny každý den“ (Jan).*

Pět účastníků ve volném čase pravidelně sledovalo filmy nebo seriály. Tři uvedli jako oblíbený žánr anime: *„Koukám na počítači na zfilmovaný komiksy, anime, třeba My Hero Academy“ (Jáchym).* *„Koukám na filmy, který pochází z Japonska, takový filmy se mi vážně líbí, i ta řeč je pro mě taková zvláštní“ (Marek).*

Shodně byl co do četnosti zastoupen čas trávený aktivitami na mobilním telefonu, s rodinnými příslušníky a výtvarnou tvorbou. Tyto činnosti jmenovali čtyři účastníci. Nejméně zastoupeno bylo starání se o domácí mazlíčky (tři účastníci) a četba (jeden účastník).

5.2 Když se řekne „čtení“

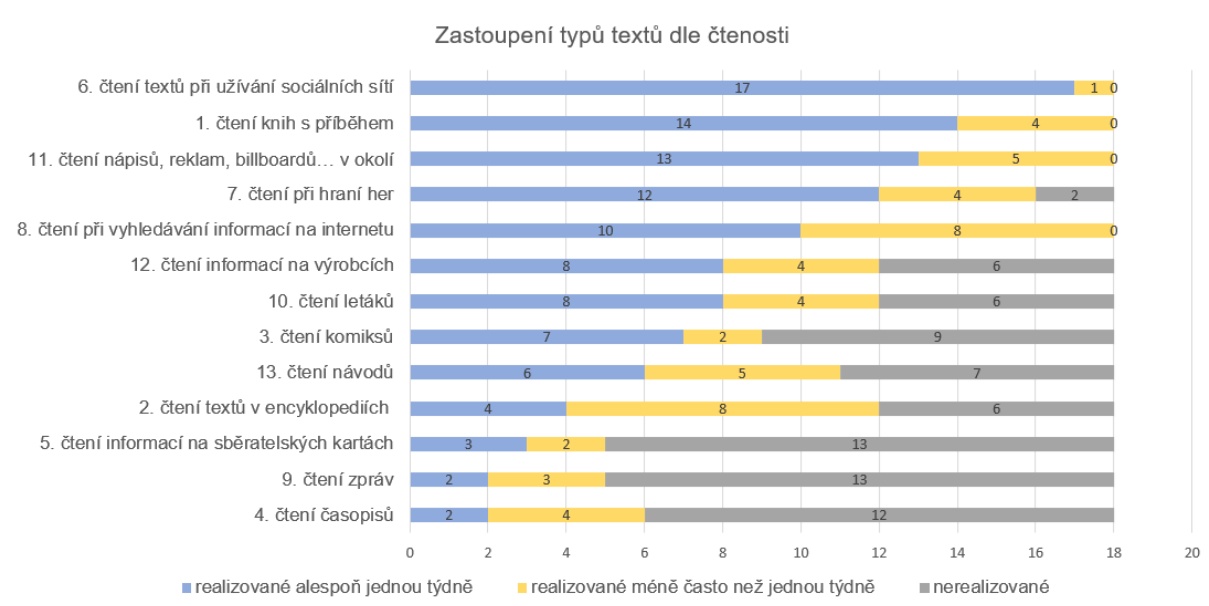
Kromě čtyř participantů nezahrnoval při přímém dotazu žádný z účastníků do čtení texty nepřiběžové povahy: *„Čtení je, že máme třeba kapitolu a v ní je příběh, který ty hlavní nebo vedlejší postavy zažily“ (Kristýna).* Osm účastníků nadto za čtení považovalo výhradně činnost spojenou s recepcí příběhů z knihy. Dva participantů do čtení zahrnuli recepci textů informativní, věcné povahy: *„Třeba, když je na věcech napsáno, co je to, co s nimi máš dělat nebo nedělat. Třeba u elektřiny“ (Jáchym).* *„Bud' si představím otevřenou knihu s písmenky a čtení ty knihy, nebo třeba Wikipedii...no prostě obrazovku, kde je text“ (Zdeněk).* Dvakrát bylo účastníky jmenováno čtení výkladových textů v hodinách vlastivědy: *„Paní učitelka vyvolává postupně děti a ty čtou nahlas. Potom, když to přečteme, tak si to zapisujeme do sešitu, takže je to vlastně i zápis“ (Helena).*

Někteří účastníci se vyjadřovali také k tomu, jaké benefity podle nich čtení poskytuje. Dva z participantů upozornili na možnost něčemu se naučit: *„Čtení vidím jako zábavu, povinnost, učení do školy a zvětšování slovní zásoby. Třeba, když čtu, tak čtu slova, se kterými se třeba tolik nesetkávám, tak se mi zvětšuje slovní zásoba“ (Viktor).* Dvakrát bylo zmíněno, že čtení knihy může být nástrojem odpočinku: *„Představuju si u toho radost, uklidnění. Třeba, když jsi ,nervní', tak si začneš číst a uklidniš se“ (Alžběta).*

Nezájem o čtení a pocit nudy spojený se čtením vyjádřilo osm účastníků. V odpovědích zaznívala touha vyměnit čtení za jinou činnost, nebo se mu zcela vyhnout: „Protože mě čtení skoro vůbec nebaví, do roka mám přečtený třeba čtyři knihy. (...) Chtěl bych, abych nemusel číst“ (Jan). „Chtěl bych se něco dozvědět, ale nudí mě čtení. (...) Já si vždycky při četbě vedle na papír kreslím. Mě moc nezajímá čtení, čtu nerad, protože mně to připadá jako nuda“ (Matouš). „Čtení je mi jedno, raději bych dělala něco jinýho“ (Marcela). „Nebaví mě to a je to nuda. [Při čtení myslím na to,] kdy už konečně dočtu knížku“ (Richard).

5.3 Čtení realizované nejméně jednou týdně

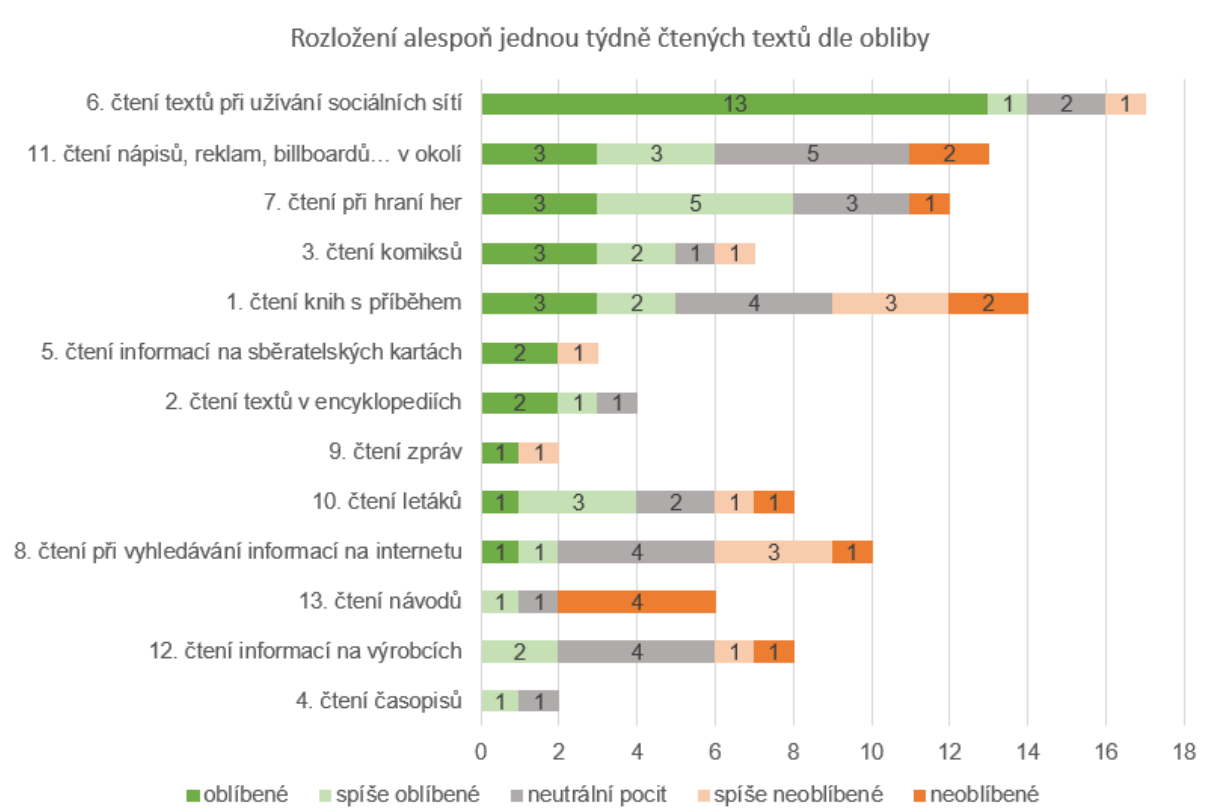
Na základě rozdělení karet se čtením na barevné podložky a odpovědí na doplňující otázky bylo možné vytvořit tabulku a z ní následně graf četnosti realizace, případně nerealizace jednotlivých typů čtení (Graf 3). Z rozhovorů vyplynulo, že každý z účastníků se věnoval jednou i víckrát týdně čtení čtyř až osmi typů textů.



Graf 3 Čtenost jednotlivých typů textů dle frekvence a počtu participantů

Obliba různého čtení se lišila stejně jako četnost daného čtení v průběhu týdne. Jakmile účastníci umístili karty čtení z modré podložky (alespoň jednou týdně realizované čtení) mezi zelený, směřující se a oranžový, mračící se emotikon, byla pořízena fotografie tohoto rozložení. Dále byl prostor mezi maximálními hodnotami škály (emotikony) rozdělen na pět částí tak, aby bylo možné porovnat oblíbenost čtení u jednotlivých participantů. Karty, které se dotýkaly krajních hodnot, byly zařazeny do částí „oblíbené čtení“ a „neoblíbené čtení“, karty ve středu mezi krajními hodnotami byly umístěny do části „neutrální pocit“, karty mezi levou krajní

hodnotou a středem do části „spíše oblíbené“ a karty mezi středem a pravou krajní hodnotou do části „spíše neoblíbené“. Tyto údaje byly přeneseny do tabulky, na jejímž základě vznikl graf oblíbenosti různého čtení (Graf 4).



Graf 4 Rozložení alespoň jednou týdně čtených textů dle oblíbenosti a počtu účastníků

Nejčastěji zastoupené bylo čtení textů na sociálních sítích, do něhož účastníci zpravidla zařazovali čtení zpráv na sociálních sítích, méně často poté čtení příspěvků. Nejméně jednou týdně se tomuto čtení věnovalo sedmnáct z osmnácti účastníků. Zároveň se jednalo o čtení, které bylo nejčastěji vyhodnocováno jako oblíbené, a to u čtrnácti účastníků. Devět účastníků uvedlo, že tímto způsobem tráví velké množství času. „*Na nich [sociálních sítích] jsem pořád, skoro celý svůj volný čas*“ (Marek). „*[Čtení na sociálních sítích dělám] nejméně pětkrát denně*“ (Ivana).

Účastníci zmiňovali několik podnětů vedoucích k tomuto čtení. Dva účastníci udali, že jsou na sociálních sítích v kontaktu se spolužáky kvůli školním povinnostem. Třináct uvedlo, že sociální sítě využívají ke komunikaci s přáteli a domlouvání vzájemných setkání. „*Poslední dobou si hodně posíláme ‚kamarádský testy‘ a to mě baví hodně*“ (Marcela). „*My si píšeme s kamarádkou a pak si třeba i čteme ty zprávy, co jsme si spolu napsaly*“ (Kristýna). Pět účastníků sledovalo příspěvky na Instagramu, TikToku a Facebooku. „*Spíš sleduju Instagram a hodně TikTok. Můžeš tam i něco napsat, dostáváš lajky i píšeš komentáře. Když mi dá někdo*

komentář, tak mě to zajímá“ (Helena). „Často si vyhledávám informace o druhé světové válce, o zbraních, tancích, letadlech... Hledám je na facebookových skupinách“ (Jan). Dva participanti pozitivně hodnotili délku i nenáročnost textů, s nimiž se na sociálních sítích setkávají. „Když čtu zprávy, tak jsou v nich informace v několika větách (...) Jsou to texty, které je snadné číst a může se stát, že v nich stojí něco pro mě dobrého“ (Lucie).

Čtení knih s příběhem se podle odpovědí věnuje alespoň jednou týdně čtrnáct účastníků, z nichž se pět vyjádřilo o tomto čtení jakožto o oblíbené aktivitě. Shodný počet uvedl, že se jedná o spíše neoblíbenou nebo zcela neoblíbenou aktivitu. Důvody vedoucí k tomu, že toto čtení někteří nemají rádi, byly odlišné, jeden z účastníků uvedl nezajem o příběhy „*Mě ty příběhy moc nezajímají“ (Jan), dva se shodli na tom, že je to „prostě nebaví“, jiný zmiňuje, že jej odrazuje doba trvání činnosti „Knihy s příběhem si moc nečtu, mají malá písmena a hrozně dlouho trvá, než je přečtu“ (Jáchym). Také participanti, kteří nezaujali vyhraněný postoj, zmínili některé aspekty čtení knih s příběhy, které je od tohoto čtení spíše odrazují. Jmenovány byly potíže začít se nebo nepříjemné pocity plynoucí ze „ztrácení se v příběhu“: „*V knížce prostě někdo mluví a ty třeba nevíš, kdo to říká“ (Matouš). Jedna účastnice prohlásila, že při sledování filmu dosahuje většího prožitku nežli u čtení: „V knížce je to jen napsané, když se hodně soustředíš a ničím se nenecháš rozptylovat, tak možná můžeš prožít vše, co se děje. Ale radši se dívám na film, kde krásně vidím postavy a všechno“ (Lucie). Z odpovědí vyplývá, že nejméně pět participantů se věnovalo čtení knih s příběhem téměř výhradně z vnějších příčin, jakými jsou potřeba zpracovat čtenářský deník nebo pokyn rodiče, což dokládá i toto vyjádření: „Dobrovolně [nečtu knihy s příběhem] skoro vůbec“ (Matouš).**

Také motivace účastníků, kteří čtou knihy s příběhy rádi, spíše rádi či k této činnosti zaujímají neutrální postoj (čtyři účastníci), jsou různé. Patří mezi ně užívání si činnosti samé, zábavnost nacházená v příbězích: „*Knížky s příběhem, ty mě baví, protože jsou vtipné“ (David), ale také snaha někoho učit číst: „Brácha totiž neumí číst a potřebuje pomáhat, takže s ním čtu“ (Johana).*

Třináct participantů uvedlo, že nejméně jednou týdně čte cedule, plakáty či billboardy ve svém okolí. Šest z nich udalo, že aktivitu dělají rádi, nebo spíše rádi. „*Baví mě, že třeba vidím plakát a můžu zjistit, že něco je dobré. Třeba upoutávky na filmy“ (Richard).*

Pouze jednou bylo uvedeno čtení názvů ulic a podobných cedulí při cestě městem. V ostatních případech se jednalo o čtení informací na zastávkách, které mělo posloužit k ukrácení čekání, dále o příležitostné čtení upoutávek a cedulí při jízdě autobusem či autem. „*Když se nudím a nemám na zastávce přístup k internetu, tak si čtu, co je tam napsané a zkouším*

si ty informace zapamatovat, někdy si ani nevšimnu, že už uběhlo hodně času“ (Lucie). Vedle příležitosti zabavit se byla ještě zmíněna formální poutavost těchto textů.

Čtvrtým nejhojněji realizovaným čtením bylo čtení textů obsažených ve hrách bez ohledu na to, zda se jednalo o hraní na počítači, mobilním telefonu či herní konzoli. Tomuto čtení se jednou i víckrát týdně věnovalo dvanáct participantů, přičemž osm z nich uvedlo, že je pro ně čtení textů ve hře oblíbená či spíše oblíbená aktivita. Nejvíce zmiňovanou motivací ke čtení těchto textů byla praktická potřeba osvojit si znalosti vedoucí k úspěšnému dosažení cíle hry či k lepším průběžným výsledkům. Pro dva účastníky byl důležitým elementem hry příběh, případně možnost ovlivňovat jej. *„V příběhové knížce si to jen přečtu. Ve hře se třeba příběh bude vyvíjet podle toho, co uděláš. Takže se vlastně rozhoduješ, jak ten příběh dopadne“* (Jáchym).

U tří participantů se jakožto zdroj oblíbenosti jevila možnost komunikovat skrze hru nebo číst v ní texty v angličtině. Jeden z účastníků uvedl, že (navzdory nechuti číst běžné knihy) čte knížky obsažené ve hře. *„Baví mě to a je to sranda. Čtu si, jak se nástroje jmenují, někdy taky knížky, když třeba musím něco rozluštit“* (Richard). Jeden z účastníků četl tyto texty pouze částečně.

Nejméně jednou týdně četlo jedenáct z participantů texty na internetu (vyjma textů na sociálních sítích). Navzdory četnosti vyhodnotili tuto činnost pouze dva účastníci jako oblíbenou či spíše oblíbenou, oproti tomu čtyři účastníci se o aktivitě vyjádřili z hlediska prožitku spíše negativně. Podněty k tomuto čtení jsou dle výpovědí participantů dvojího typu. Nejčastěji je zastoupena školní povinnost. Šest participantů uvedlo, že vyhledává kvůli úkolům, referátům či přípravě na jiné školní povinnosti. *„Vyhledávám kvůli úkolům, které nám dává paní učitelka. [Baví mě] to, že potom vím ty informace a jsem o něco chytřejší“* (Alžběta). Druhým zmiňovaným impulsem k tomuto čtení je zaujetí konkrétním tématem, nebo touha zjistit informace tématu se týkající. *„Ted' jsem třeba objevila nového zpěváka, tak jsem si o něm četla“* (Jarmila). *„Většinou vyhledávám katastrofy ve světě, protože mě to zajímá“* (Marek).

Osm účastníků četlo minimálně jednou týdně informace na výrobcích. Naprostá většina participantů (sedm) jmenovala čtení složení výrobků, případně data spotřeby. Dva z účastníků vyhodnotili četbu informací na obalech od potravin jakožto zábavnou. *„Na tom je zábavné, že to musíš najít, takže je to v podstatě luštění, takové bludiště“* (Matouš).

Letáky byly nejméně jednou týdně čteny osmi účastníky. Čtyři zmínili, že čtou letáky rádi nebo spíše rádi. Kromě příležitostného čtení z nudy uvedla jedna účastnice zájem o konkrétní typ letáků: *„Líbí se mi letáky na zahradní věci. Většinou si ze stránky vyberu, co*

mě nejvíc zaujalo, a přečtu si popisek“ (Zita). Dvě účastnice udaly, že po přečtení letáku z něj dále něco tvořily: „Tak jsem si věc vystříhala a udělala jsem si svůj vlastní časopis. Nedávno jsem si dělala [z letáku] ze zverimexu“ (Kristýna).

Sedm účastníků využilo jednou i vícekrát týdně možnost číst si komiksy či mangy, pěti z nich se toto čtení líbilo. Mezi účastníky převažoval názor, že čtení komiksů je baví kvůli menšímu množství textu, rychlejšímu procesu čtení a subjektivně vnímané menší náročnosti na orientaci v příběhu. *„Čtení komiksů a mang mě baví hlavně kvůli tomu, že je tam méně textu, ale pochopíš z toho příběh jako z normální knížky“ (Jáchym). Dalším zmiňovaným benefitem komiksů byly obrázky podporující představy, a tím usnadňující prožívání. Jedna účastnice uvedla, že má ráda styl kreslení mang. „Mangy. Líbí se mi, jak [je] kreslí“ (Lucie). A jednomu z účastníků pomáhala manga v osvojování cizího jazyka, japonštiny.*

S četbou návodů se nejméně jednou týdně setkala šest z účastníků, jednalo se o návody ke konstrukci věcí, ke zhotovení pokrmu (recepty) a návody k deskovým hrám. Několik účastníků zmínilo, že je pro ně příjemné zjistit, jak se něco dělá: *„[Čtu] třeba recepty, protože chci ty jídla napodobit“ (Ivana). „Třeba teď tu hru jsem viděl rodiče hrát, když jsme byli u známých, a hra mě zaujala, tak jsem si chtěl přečíst návod“ (Matouš). Dva z účastníků vyjádřili nechuť či nesnáze spojené s četbou návodů.*

Alespoň jednou týdně četli v encyklopediích čtyři z účastníků, tři z nich rádi. Jeden z participantů dokonce uvedl, že se jedná o jediné čtení, o které má doopravdy zájem: *„Mě hodně baví číst si o válkách a o zbraních. Encyklopedie čtu pravidelně, (...) pokud bych nemohl číst je, tak nečtu vůbec“ (Jan). Další účastnice také jmenovala jí blízká témata a z nich pramenící zájem o čtení encyklopedií.*

Čtení textů na sběratelských kartách se věnovali alespoň jednou týdně tři účastníci. Dva z participantů sbírali karty Pokémon a účastnili se zápasů ve hře Pokémon, čtení těchto karet pro ně tedy bylo spojené s další volnočasovou aktivitou a napětím souvisejícím s nákupem karet: *„Sběratelské karty čtu pořád, protože se na ně chodím koukat každý den. Čtení kartiček s pokemony, to dělám strašně rád. Když jsem naposledy otevíral balíček, tak jsem byl strašně nervózní, sice jsem už byl několikrát zklamáný, ale stejně mě to baví“ (David).*

Čtení zpráv i textů v časopisech se shodně ve větší míře týkalo dvou účastníků. Zprávy častěji a aktivně vyhledával pouze jeden z účastníků, kromě zpravodajského webu, navštěvoval také skupinu na Facebooku. Navzdory vyjádřenému zájmu o aktuální dění však také zdůraznil, že mu nevyhovuje délka některých textů: *„Zajímá mě, co se ve světě děje, třeba co se děje na Ukrajině, v Rusku. (...) Často je to [ale] tak dlouhé, že mě to už ani nezajímá“ (Jan). Stejně tak*

časopisy čte s oblibou jedna účastnice, která zároveň konkretizovala dvě vyhledávaná témata: „*Časopisy o zvířatech. Docela mě baví číst sportovní časopisy*“ (Zita).

5.3.1 Nerealizované čtení

Kromě textů na sociálních sítích, knih s příběhem a dále nápisů, cedulí a billboardů v okolí se u každého námi posuzovaného typu textu vyskytli participanti, kteří se s tímto čtením nesetkávají, nevyhledávají ho, nebo se mu dokonce vyhýbají.

Třináct účastníků uvedlo, že nikdy nečte zprávy, sedm z nich zmínilo občasně sledování zpráv v televizi: „*Nečtu zprávy, když už tak se na ně koukám v televizi*“ (Ludvík). Jedna účastnice preferuje zjištění informací od rodiče: „*Zprávy nečtu, spíš se zeptám, třeba táty se ptám na počasí*“ (Alžběta). Jedna účastnice se domnívala, že praktičtější je zprávy poslouchat: „*Mou rodinu zprávy spíše nezajímají, takže je sleduji na počítači. Když to poslouchám, tak si u toho maluji, nebo kreslím. Když čteš, tak se na to musíš soustředit, ale když zprávy posloucháš, tak můžeš dělat cokoliv*“ (Lucie). Dvakrát se také objevilo vyhodnocení zpráv jako nezajímavých či nudných: „*Zprávy mě nudí*“ (Matouš).

Čtení textů na sběratelských kartách se taktéž nevěnovalo třináct z účastníků, většina (devět) uvedla, že karty nesbírá, dva zmínili, že sbírali v předchozích letech, ale nyní se již činnosti nevěnují: „*Kartičky taky [nečtu], nějaké mám, ale už je nesbírám*“ (Helena). Jeden z účastníků zastával názor, že se jedná o texty nezajímavé a neobsahující téměř žádné informace: „*Nikdy jsem nic nesbíral, nijak mě to nezaujalo, protože se z toho nic nedozvím*“ (Jan).

Dvanáct z participantů zařadilo k nečteným texty v časopisech. Nejčastěji uváděným důvodem nečtení byl nezájem: „*Časopisy čte maminka, ale já ne*“ (Lucie). Dále byla zmiňována nepřítomnost časopisů v domácnosti a pro účastníky nezajímavý obsah: „*Nebaví mě, protože se tam nedozvím nic, co bych se chtěl dozvědět*“ (Jan). „*Dřív jsme měli každý týden nový, ale teď už ne. Většinou jsem se jen podíval, jestli by v něm bylo něco zajímavýho, ale moc často jsem je nečetl*“ (Richard). Jednou byl zdůrazněn pocit, který časopisy u účastnice vyvolávají: „*Časopisy mě nebaví a připadají mi staré [nemoderní]*“ (Helena).

Komiksy byly uvedeny jako nečtený text devíti účastníky. Čtyři z nich zmínili, že jim nevyhovuje grafická podoba komiksu: „*Nikdy mi nepřišlo moc zajímavý to, že jsou tam panáčci a to, co říkají, je v bublinách. Vadí mi ty bubliny, občas i spletu promluvy postavíček, třeba si přečtu něco, co jsem ještě číst neměla, a je v tom zmatek*“ (Marcela). „*Ty obrázky mi asi vadí, nemám ráda obrázkové knížky, protože si to chci představit po svém*“ (Alžběta). Dva podotkli, že je komiksy nikdy neoslovily. Další jmenovanou příčinou nečtení komiksů byla jejich

nepřítomnost v domácnosti: „Komiksy si nečtu, protože nemám žádné doma, takže je nečtu. Líbilo se mi je číst, protože je to tam ukázané, třeba je tam panáček, který něco říká, a ten je ukázaný. Zatímco v knížce prostě někdo mluví a ty třeba nevíš, kdo to říká“ (Matouš). Dvakrát účastníci popsali, že čtení komiksu je ztrátou času, neboť je nelze zpracovat do čtenářského listu, nebo že rodiče stanovují odlišná pravidla pro pravidelné čtení, pokud jde o komiks: „Hlavně proto, že mi připadá, že je tam moc obrázků a kdybych to četl, tak mi to akorát sebere čas, táta by stejně řekl, že to není kniha a musel bych ještě číst, takže je jednodušší přečíst rovnou obyčejnou knihu (...) abych ji mohl zapsat do deníku“ (David). „Zatím jsem četla asi jenom dva, protože normálně máma říká, že u knížky pět stránek denně stačí, ale u těch komiksů jich musím přečíst hodně, protože je tam textu málo“ (Jarmila).

Sedm participantů nečetlo návody, neboť nevykonávali činnosti, u nichž by byl návod zapotřebí: „Když už dělám něco s návodem, tak je to něco úplně jednoduchého, co vím i bez návodu“ (Viktor). Někteří používali návody, nicméně se jednalo o návody čistě obrázkové (Lego): „Nejvíc mě baví návody ke skládání Lega, mám ráda stavění, zjišťování toho, kam co patří a jak to drží“ (Zita).

Čtení textů v letácích a na výrobcích se nevěnovalo šest účastníků. U letáků pět účastníků zmiňovalo, že k jejich čtení nemají důvod, neboť nenakupují. U informací na výrobcích participanti převážně uváděli, že nemají důvod k takovému čtení (čtyři účastníci): „Mě to nenapadlo číst a nemám k tomu důvod“ (Viktor). Jedna z účastnic zmínila, že se pro ni jedná o obtížně čitelný text: „Nečtu, je na nich strašně malej text, kterej skoro nejde přečíst“ (Lucie).

Shodný počet participantů uvedl, že netráví čas čtením textů v encyklopediích. Jedna účastnice udala, že dosud neměla k četbě encyklopedií příležitost, jiný participant zmínil, že si v encyklopediích četl v nižších ročnících. Dva účastníci podotkli, že je čtení encyklopedií nebaví. Další dva zmínili nevyhovující formát encyklopedií, s nimiž se setkali: „Encyklopedie nečtu skoro vůbec, protože nemám rád ten papír takovej, co když po něm přejedu prstem, tak mi z toho běhá mráz po zádech. [tazatelka: Myslíš tím, jak je lesklý a na omak heboučkový?] Ne, prostě mi z něho běhá mráz po zádech“ (David). „Nemám rád encyklopedie, protože jsou velké“ (Jáchym). Z těchto odpovědí lze usuzovat, že v době realizace rozhovoru tito účastníci neměli splněný čtenářský deník o encyklopedii, což byla u osmi dalších účastníků hlavní příčina občasného čtení si v encyklopedii.

Pouze dva účastníci uvedli, že nečtou texty ve hrách. Jeden participant tráví hraním her čas výjimečně. Druhá participantka uvedla, že čtení textů při hraní vynechává: „U her chci mít

vždycky všechno rychle, takže to jen ‚odklikám‘, hraju podle sebe a většinou je to dobře“ (Ivana).

5.4 Domácí čtení

Naprostá většina účastníků (sedmnáct) hovořila při uvádění okolností domácího čtení o čtení textů v knize (v encyklopediích, komiksových a příběhových knihách). Šest účastníků také uvedlo, že toto čtení je jim milejší než čtení ve škole. Uváděným důvodem byl pocit klidu (čtyřikrát), větší pohodlí (jednou), ale také možnost zvolit si, co bude čteno: „*Doma se cítím volněji. Myslím to tak, že mám své tempo na čtení. Můžu se zastavit a zamyslet se nad tím*“ (Jan). „*Cítím se uvolněnější a mám lepší pochopení toho, co čtu. Když si čtu sama pro sebe, připadá mi, že to víc umím*“ (Ivana). „*Když čtu doma, tak cítím, že se něco nového dozvídám, většinou si vybírám knížky, které mě zajímají a rád je čtu*“ (Marek).

Šest účastníků uvedlo, že jejich místem ke čtení je postel v pokoji, dva z nich zdůraznili potřebu pohodlí: „*Čtení doma je pro mě lepší než čtení ve škole, protože si můžu lehnout na měkkou postel, neseďm na zemi, nebo na tvrdé židli*“ (Matouš). Dvěma účastníkům bylo příjemné čtení u stolu: „*Za svým pracovním stolem, můžu si u něj opřít, dát ruce na stůl a číst*“ (Lucie). Dvě účastnice uvedly jedinečný prostor spojený se čtením: „*Třeba si zalezu do oblíbeného koutku v pokoji*“ (Marcela). „*Já mám takovou speciální židličku, která se pode mnou už asi brzo rozpadne. Tu si vezmu do rohu kuchyně, sednu si a čtu mámě a ona u toho vaří*“ (Jarmila). Jednou byl jako oblíbený prostor ke čtení zmíněn gauč v obývacím pokoji a jednou dětský pokoj.

Čtyři účastníci zdůraznili, že dávají přednost čtení v tichu a samotě: „*Jsem sama, můžu si mluvit pro sebe, můžu si text přečíst spokojeně*“ (Lucie).

Pokud se týče denní doby, v níž se účastníci četbě knih věnovali, zpravidla se jednalo o večer, přičemž účastníci, kteří četli s jistou pravidelností, rozlišovali čas večer (šest) a před spaním (čtyři). Jeden z účastníků upozornil na nepohodlí spojené s večerním čtením: „*Knihu si otevřu večer, když jdu spát, což chodím často pozdě. Dokud je rozsvíceno, tak taky čtu, ale pak [táta] zhasne a nechá mi jen moje malé světlo, a to už se mi číst nechce*“ (David).

5.4.1 Konkrétní tituly

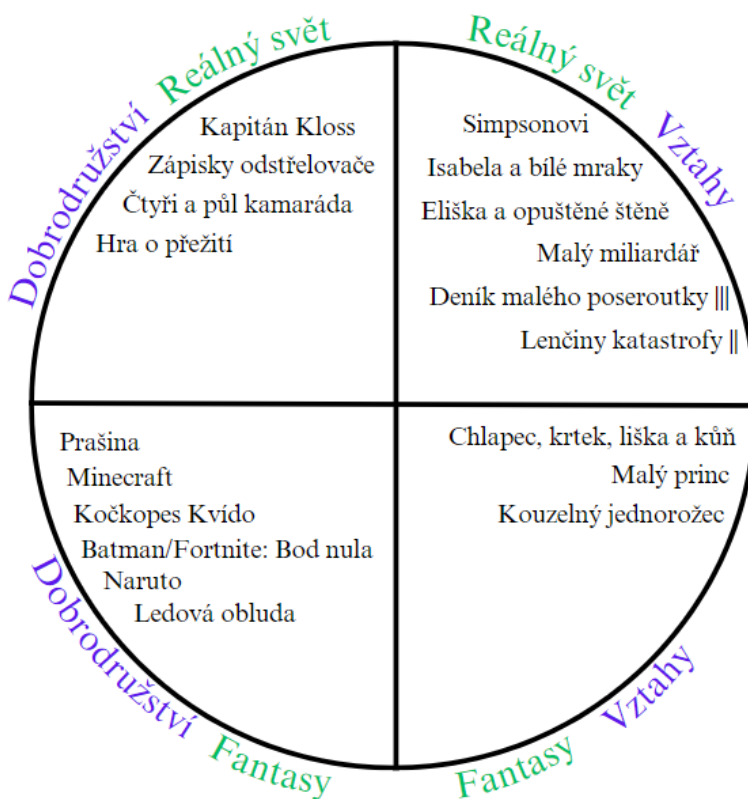
Patnáct účastníků během rozhovoru uvedlo jednu až tři konkrétní knihy, jejichž četba je bavila po celou dobu čtení, nebo alespoň v některých částech. Další dva účastníci si nedokázali vzpomenout na název knihy, ale popsali, na co si z knihy vzpomínají: „*[Kniha byla] o pěti*

lidech, kteří nic neměli a každý se jim posmíval. Postupně se stávali lepšími v bojovém umění a po škole se setkali s těmi posměváčky a zápasili spolu a vyhráli ti dobří“ (Marek).

Odpovědi čtyř účastníků zahrnovaly také populárně naučné tituly, jmenovány byly *Podmořský svět*, *První světová válka v barvách*, *To jsou naše dějiny*, další kniha byla popsána jakožto encyklopedie o minerálech a jejich léčivých účincích.

Dle obsahu byly jmenované tituly rozděleny do čtyř skupin (Obrázek 8) volně podle Kuzmičové a Cremin (2022). Šesti tituly byly shodně zastoupeny kategorie příběhů odehrávajících se v reálném světě, v nichž jsou řešeny mezilidské vztahy, případně vztah člověka ke zvířatům, a dále fantazijní příběhy dobrodružné povahy. Z hlediska zastoupení příběhů zasazených do reálného světa či fantasy prostředí žádná z kategorií nedominovala. Vyjma dvou titulů (*Prašina*, *Naruto*) byly všechny příběhy dobrodružné povahy jmenovány chlapci, naproti tomu vztahově zaměřené tituly převažovaly ve výběru dívek. Celkově lze vysledovat převahu titulů s hrdinou věkově blízkým participantům našeho výzkumu.

Pouze dva tituly se v odpovědích vyskytly více než jednou: *Deník malého poseroutky* (tříkrát) a *Lenčiny katastrofy* (dvakrát). Jedná se o obsahově podobné tituly lišící se v pohlaví hlavní postavy, pravděpodobně proto, aby bylo pro zamýšleného čtenáře snazší vcítit se do postavy, v tomto ohledu bylo jejich čtení v souladu s předpokládaným čtenářem.



Obrázek 9 Obsahové rozdělení čtených titulů

5.5 Čtení knih jako povinnost

Ve chvíli, kdy měli participanté hovořit o oblíbených či pravidelných činnostech ve volném čase, pouze jedna účastnice zmínila spontánně čtení, přičemž dodala, že se jedná o čtení s cílem napsat záznam o přečtené knize. Ostatní účastníci, navzdory tomu, že čtení se ukázalo být součástí jejich volného času, uvedli čtení až po tom, co jim stran této činnosti byly položeny otázky.

Čtenářský záznam, čtenářský deník či čtenářský list zmínilo v průběhu rozhovorů dvanáct participantů. Sedm z nich uvedlo, že důvodem čtení knih je výhradně potřeba splnit tuto povinnost: „*Někdy si čtu, protože máme čtenářský list, kam máme napsat, jak nás kniha bavila a její obsah*“ (Helena). „*Ted' čtu, protože musím do čtenářského deníku. (...) Ted' je to tak, že když přečtu knížku do čtenářského deníku, tak mám hotovo, knížku už číst nemusím*“ (Marcela). Jeden z účastníků v souvislosti se záznamem vyjádřil nezájem o výběr knihy: „*No, tam [do čtenářského listu] si prostě vyberu nějakou náhodnou knihu*“ (Richard). Tři účastníci podotkli, že povinná četba ovlivňuje jejich výběr textů ke čtení – připustili, že encyklopedii, lépe řečeno v encyklopedii budou číst jen kvůli vypracování záznamu o knize: „*Encyklopedii ted' budu číst kvůli čtenářskému listu, nebudu ji muset přečíst celou, jen to, co potřebuji do čtenářského listu*“ (Jáchym).

Kromě uvedení čtenářského deníku jakožto vnější motivace zmínil jeden z respondentů také nevyhovující formu zadání, které spočívá ve stanovení data, do něhož má být kniha přečtena: „*To strašně nesnáším. To zapisování a taky, že musím tu knihu přečíst k určitému dni*“ (Zdeněk).

Dvakrát byly zmíněny výhrady k tomu, že je zadán určitý typ knihy nebo žánr, který neodpovídá tematickým zájmům účastníků: „*My máme číst povinně žánry. (...) No, co by mě bavilo asi žádný žánr není. Že se tam třeba vyšetřuje*“ (Zdeněk). „*Jediná kniha, kterou čtu rád, je Deník malého poseroutky, přečetl jsem zatím tři díly, jenže ted' do deníku máme stanovené žánry a mě štve, že si nemohu vybrat knihu, kterou mám rád*“ (David).

V rozhovorech zmínilo dva účastníci zkušenosti s vyhýbáním se čtení spojenému s plněním záznamu o knize: „*Jednou jsem za ní [matkou] šla kvůli čtenářskému deníku, protože když musím něco přečíst, tak nečtu, takže mi půlku musela přečíst máma*“ (Marcela). Richard uvedl, že pravidelné čtení se mu nedaří. Na otázku „*A jak to děláš, když je čtenářský deník, čteš potom na poslední chvíli?*“ odpověděl: „*No...nebo se kouknu na film.*“

Tři z účastníků si ve snaze zvládnout zavčasu povinnou domácí četbu sami stanovili jakýsi plán čtení. „*Denně přečtu asi tři až pět stránek z knihy, mezi čtením si dávám přestávky, třeba*

hodinu, jinak by mě to nebavilo“ (Ivana). „Doma čtu pět stránek [denně]. Pět stránek je akorát“ (Ludvík). „Já si to většinou rozpočítám na kalkulačce, kolik musím denně přečíst. Abych to za ten měsíc stihla napsat do čtenářského deníku, což teď jsou třeba tři stránky“ (Jarmila). U dvou z těchto participantů rodiče do domácí četby nezasahovali.

Celkem jedenáct participantů v různých momentech rozhovoru popsalo podněty ke čtení ze strany rodičů. Jeden účastník, navštěvující kvůli výslovnostní vadě logopedickou ordinaci, uvedl, že rodiče jej vedou k četbě za účelem zlepšení výslovnosti: „Kvůli tomu, že chtějí, abych něco četl, aby mi to pomáhalo“ (Jáchym). Mezi participanty se také vyskytla účastnice, jíž se rodiče pravidelně vyptávali na četbu, dodala také, že jí je tato komunikace nepříjemná: „Třeba sedíme u oběda a rodiče se ptají, jaké knížky ve škole čteme, nebo proč jsem nečetla, proč nečtu víc (...) Určitě by si o tom povídali třeba s babičkou, že jsem začala číst, a mně není příjemná představa, že by to vědělo hodně lidí. Někdy třeba přinesli knížku a řekli mi, že ji četli a že se jim líbila a mně se určitě taky bude líbit, ale pak se mi stejně nelíbí“ (Lucie). Sedm respondentů uvedlo, že jim rodiče stanovují, jaké množství textu mají za určitý časový úsek (den, v jednom případě týden) přečíst: „Každý den alespoň jednu kapitolu“ (Johana).

Čtyřem respondentům bylo rodiči stanovováno, kdy se četbě budou věnovat: „Protože úplně číst nechci, ale musím. [Zlobím se], třeba když jsem venku, přijdu domů a potom musím hned číst“ (Zdeněk). „Probíhá to tak, že řeknou, ať si jdu číst, ale já se koukám často na hokej, takže si chci většinou dokoukat třetinu, ale rodiče mi to pořád opakují, přestože jim říkám, že si to chci dokoukat“ (Matouš).

U jednoho respondenta bylo zvlášť patrné, jak intenzivně vnímá otcovy podněty k četbě, uvedl dokonce, že otec nakládá s četbou jako s možným trestem: „Já to občas беру jako provokaci. Třeba včera jsem tu knížku skoro chtěl odhodit, byl jsem u kamaráda a vyměňovali jsme pokémony, já jsem měl rodičům zavolat v půl a nestihl jsem to. Táta se naštvál a když jsem přijel domů, dostal jsem ‚zaracha‘ a myslím, že řekl, že místo všeho dostanu stránky ke čtení, ale nakonec jsem ho umluvil“ (David).

Ačkoliv vyjma jednoho neuvedl žádný z respondentů čtení jako volnočasovou aktivitu v úvodu rozhovoru, nejméně osm participantů denně četlo knihu, jeden z účastníků se četbě věnoval, aniž by byl ponoukán rodiči. Tři participanty neuvedli žádné předem dané denní množství textu k přečtení, čtyři účastníci četli od tří do pěti stránek, jedna účastnice kapitolu denně. Pouze u jednoho se objevil týdenní limit: „Za týden musím mít přečtenou jednu kapitolu“ (Jan).

Jeden účastník uvedl jakožto denní limit patnáct minut četby, přičemž zároveň dodal, že se jedná o pravidlo zavedené, leč nedodržované: „*Myslím 15 minut. (...) Moc [to] nedodržuju*“ (Richard).

5.6 Zdroje knih ke čtení

Co se týče způsobů získávání knih, objevily se v odpovědích participantů čtyři hlavní cesty, jimiž knihy získávají. Deset účastníků uvedlo, že se jimi čtené knihy nacházejí v domácí knihovně, nebo ve vlastnictví rodičů: „*Táta má hodně knih, někdy se do nich podívám*“ (Lucie). „*Vybírám doma, my máme knihovnu, takovou tu s poličkami, tam máme hodně knížek. Vždycky si nějakou vyberu*“ (Ludvík). „*Taky máme v knihovně doma hodně knížek a já v podstatě ani jednu z nich neznám, je jich tam vážně hodně. Můžu si vybrat z hodně knih*“ (Zdeněk).

Pět účastníků zmínilo dostávání knih, u nichž se dospělí domnívají, že by je mohly zaujmout, dvakrát bylo specifikováno obdarování k Vánocům, jednou k narozeninám: „*Většinou dostanu hodně knížek k Vánocům, ty mi vybírají rodiče*“ (Matouš). „*Já si ty knihy nevybírám, vždycky nějakou dostanu a když ji přečtu, tak dostanu další. (...) Dostávám je třeba k Vánocům a nerad dostávám knihy. Nemám rád hokej, dostat knihu je pro mě, jako kdybych si přál kopačky slavného fotbalisty a dostal bych Jágrovovy brusle*“ (David). Jedna účastnice uvedla, že několik knih zdědila po starší příbuzné: „*Sestřenice už je velká a já od ní mám knížky*“ (Johana).

Pouze dvě účastnice uvedly aktuální zkušenost s navštěvováním knihovny, ani jedna do ní však nedocházela sama a neměla vlastní průkaz: „*Někdy s mamkou zajedeme do knihovny a tam si vyberu knížky, který chci číst*“ (Alžběta). Jedna z dívek udala, že v knihovně našla sérii knih, která ji oslovila, nicméně z časových důvodů ji byla nucena vrátit: „*Našla jsem jen jednu knížku, která by mě bavila, měla víc dílů, jenže babička je musela vrátit do knihovny a já si je od té doby nepůjčila*“ (Marcela).

Třikrát byl uveden také nákup knih dle vlastního výběru. Dvakrát se jednalo o návštěvu knihkupectví: „*Chodíme do knihkupectví (...) Mám možnost se na knihu sám podívat a rozhodnout se, jestli mě bude zajímat, nebo nebude*“ (Jan). Jeden účastník využíval k objednání knih časopis s nabídkou: „*Babička má takový časopisy a tam jsou knížky, tak tam se občas podívám a vybírám*“ (Zdeněk).

Kromě místa, odkud knihy získávají, hovořili účastníci také o tom, zda jim jsou texty doporučovány a kým, případně jak oni sami přistupují k rozhodnutí k četbě konkrétní knihy. Z odpovědí vyplynulo, že šesti účastníkům jsou rodiči sdělovány tipy na knihy k četbě: „*Hlavně táta, protože mi často ukazuje knížky, které by mě mohly zajímat*“ (Viktor). Tato snaha

ze strany rodičů se setkává s různou mírou úspěchu. Další tři účastnice uvedly, že je pro ně přínosné řídit se při výběru knih k četbě vkusem přátel: „*Mám hodně kamarádek, takže se kouknu, co čtou a jestli je to zajímavé, jestli by mě to mohlo bavit*“ (Kristýna). „*Někdy si o knížkách povídám ráda, kamarádky mi třeba taky nějaké doporučí*“ (Alžběta).

Deset participantů v různé míře popsalo, jak se sami rozhodují, zda knihu zkusí číst, či nikoliv. Pět z nich uvedlo, že posuzují obálku knihy, dva účastníci zmínili kromě barev, názvu a obrázků také anotaci, jejíž přečtení jim usnadňuje rozhodování: „*Podívám se na ně. Podle názvu a obrázků*“ (Ludvík). „*Dobrá obálka, buď je na ní něco roztomilého, nebo je vidět, že to bude akční a napínavé*“ (Marcela). „*Většinou je na zadních stranách knížek text, o čem kniha je. Pokud si ten text přečtu a nezaujme mě to, tak si řeknu, že si raději přečtu něco jiného*“ (Jan). Pět účastníků si nejprve kousek knihy přečte, než se rozhodne pro přečtení: „*Přečtu si stránku dvě a zjistím, zda mě to bude bavit*“ (Viktor). „*Někdy si knížku rychle prolistuji a něco si přečtu ze začátku, abych zjistila, jestli se mi bude líbit, nebo ne*“ (Marcela).

Tři z účastníků uvedli, že si raději vybírají příběhy vydávané v sériích: „*Mám radši, když jsou knihy menší [útle] a je více dílů*“ (Jáchym).

5.7 Postoj k tichému a hlasitému čtení

Každý z účastníků v některé z částí rozhovoru uvedl vztah k tichému nebo hlasitému čtení, případně uvedl své preference.

Třináct účastníků komentovalo ve svých odpovědích tiché čtení. Pětkrát uvedli, že je čtení „pro sebe“ více baví: „*Víc mě baví čtení v duchu. Mám ráda, když si informace ukládám sama pro sebe*“ (Kristýna). Dva účastníci dokázali při tichém čtení lépe prožít text: „*Cítím se uvolněnější a mám lepší pochopení toho, co čtu*“ (Ivana). Dvakrát bylo tiché čtení vyhodnoceno jakožto rychlejší, a proto lepší: „*Pro sebe, přijde mi, že to jde rychleji*“ (Viktor).

Všichni účastníci zmínili zkušenost s hlasitým čtením před spolužáky v rámci vyučovacích hodin, jedenáct z nich tento typ čtení zažívalo téměř pravidelně při pátečních hodinách čtení. Pouze jedna účastnice ráda četla v hodinách nahlas: „*Když mám číst nahlas, tak chci...možná, když čtu nahlas, tak mě to baví víc*“ (Helena).

Čtrnáct z osmnácti účastníků uvedlo, že nemá rádo čtení nahlas, z těchto čtrnácti patřilo devět do třídy, v níž bylo hlasité čtení realizováno pravidelně. Převažující příčinou nelibosti pocíťované při hlasitém čtení byly obavy ze „ztrapnění se“ a strach z chybného přečtení. Podobné obavy vyjádřilo devět účastníků. Sedm z nich vztahovalo nelibé pocity z hlasitého čtení výhradně ke školním hodinám: „*Jakmile je to tam [ve škole], tak se stydím před spolužáky, třeba se jednou zadrhnu a už si řeknu ‚Sakra!‘ a zadrhávám se pořád. (...) Když před nimi*

[kamarádkami] mám ve škole číst, tak to je to nejhorší, co mě může potkat“ (Jarmila). Dva účastníci uvedli, že hlasité čtení před kýmkoliv je pro ně nepříjemným zážitkem: „Bojím se, že někomu by mohlo připadat, že čtu moc nahlas, nebo že vůbec neumím číst, bojím se názorů jiných lidí“ (Marcela).

Tři participanti četli nahlas neradi bez ohledu na okolnosti. Tři udali, že je podle nich hlasité čtení pomalejší než čtení tiché: „Musím to vyslovovat a je to delší, ne delší...nevím, jak bych to řekl. Třeba některá slova ani nevyslovím, ale v duchu je přečtu. Je to myslím...pomalejší“ (Zdeněk). Jeden z účastníků uvedl, že hlasité čtení mu brání v prožitku: „Protože nedokáži knížku prožívat, když čtu nahlas“ (Richard).

Sedm participantů realizovalo hlasité čtení také doma, s rodiči. Jeden uvedl, že jim pouze občasně přečte: „Většinou přečtu něco, co je zajímavé a co by je [rodiče] mohlo zajímat“ (Jan). Dva hovořili o pomoci se čtením: „Někdy si s mámou čteme tak, že mamka přečte jednu větu, já jednu a takhle se střídáme, abych si to procvičil. Nevadí mi [to], ale úplně mi to nevyhovuje“ (Marek). „Já čtu, mamka mě poslouchá a vnímá, co říkám. Pomáhá mi s tím, jak to vyslovit, mamka často předvídá, co tam bude.“ (Zita) Předčítání rodičům měly v oblíbenosti dvě účastnice: „Nejraději čtu plyšákům nebo mámě. (...) jsem ráda, že to někdo slyší a nedělá si ze mě srandu. Když čtu doma mámě, tak mi to nijak nevadí. Teda vadí mi čtení, ale je to normální, že čtu mámě“ (Jarmila).

Čtyři účastníci hlasitě četli v domácím prostředí o samotě. Jeden z účastníků měl za to, že mu hlasité čtení pomáhá s vnímáním textu: „Často čtu nahlas. Přijde mi, že když si to přečtu v duchu, tak si to nedokáži zapamatovat“ (Marek). Jedna účastnice uvedla, že předčítá domácím mazlíčkům: „Nemám ráda čtení nahlas před někým, když jsem sama a vím, že mě nikdo nemůže slyšet, čtu ráda pejskovi nebo králíkovi, kteří mi opravdu dávají najevo, jestli je to baví“ (Marcela). Jedna účastnice uvedla, že doma čte nahlas, aby se ve čtení zlepšila: „A taky cítím, že se ve čtení potřebuji zlepšit, že nečtu tak, jak bych si přála. Taky se někdy zadržávám, což není tak hrozné, ale hlavně mi připadá, že čtu hrozně pomalu“ (Ivana).

5.8 Obsahově atraktivní charakteristiky textů

Navzdory nelibosti, kterou někteří participanti vyjádřili v souvislosti se čtením, byli všichni účastníci schopni vyjmenovat jednu až čtyři oblasti, žánr či obsahovou charakteristiku textů, které sami považují za zajímavé a jejichž čtení upřednostňují nebo si jej užívají (Graf 5).

Pozitivně hodnocená obsahová charakteristika čtených textů



Graf 5 Pozitivně hodnocená obsahová charakteristika čtených textů

V preferencích účastníků jednoznačně dominoval prvek zábavnosti, deset účastníků uvedlo, že čtou-li se zalíbením, pak texty, které jsou pro ně zábavné: „*Baví mě čtení vtipných příběhů. když v tom textu někdo řekne něco vtipného a já se tím pobavím*“ (Helena). „*Ten ‚Poseroutka‘ mě třeba baví, často jsou tam i vtipné věci*“ (David).

Pětkrát byl jmenován zájem o texty přinášející informace o senzačních, unikátních, katastrofických či záhadných událostech nebo jevech mnohdy až bulvárního charakteru: „*Baví mě číst o záhadných věcech, třeba že se něco objevilo po padesáti letech*“ (Matouš). „*Baví mě číst, když se dozvídám nové informace, třeba o katastrofách nebo obrovských věcech. Třeba včera jsem četl o tragédii, jak bílý lev zakouzl svého ošetřovatele*“ (David).

Ve stejné četnosti participanti příznivě hodnotili texty akční, napínavé, dobrodružné, hororové či detektivní povahy: „*Dobrodružné, to je normální, to bych normálně četl, nijak bych to neměnil*“ (Zdeněk). „*Mám rád knihy o boji, nebo když je tam nějaký záporák. Když už knížky, tak akční*“ (Marek).

Čtyři z účastníků se pozitivně vyjádřili o zkušenostech se čtením textů s tématem spojeným s válkou: „*Mě hodně baví si číst o válkách a o zbraních*“ (Jan). Jako zajímavé téma vyhodnotily tři účastnice poznávání cizích krajin a kultur: „*Nejraději čtu o cizích zemích, třeba o Japonsku*“ (Alžběta).

Tříkrát byla zmíněna obliba čtení textů spojených se zvířaty, z naučného i beletristického pohledu, nebo s přírodou jakožto dominantním prostředím příběhu: „*Když jsou třeba někde v přírodě, tak ta příroda [se mi líbí]*“ (Kristýna). „*[Rád čtu] pohádky se zvířecími hrdiny*“ (Jáchym). Tři z účastníků jmenovali jako oblíbené texty fantasy příběhy. Jeden z účastníků

uvedl, že čte rád komiksy o samurajích, jiný zmínil, že preferuje četbu beletristických textů o lidských osudech.

V průběhu rozhovorů opakovaně docházelo k situaci, kdy participanti vyřadili určité čtení jakožto nere realizované, případně vyjádřili neoblibu některých zdrojů textů. Na otázku, která zněla například „*Je nějaký důvod, proč nečteš časopisy/komiksy/knihy s příběhem?*“ následovala zpravidla odpověď, která by se dala vyjádřit větou „*Není v nich to, co by mě zajímalo.*“ Z toho důvodu se výzkumnice rozhodla pokládat otázky jako „*Co by v časopise mělo být, aby sis jej chtěl/a přečíst?*“ „*Jaká témata by tě přiměla číst si v encyklopedii?*“ „*O čem by měla být kniha, aby tě bavila?*“ Pouze v ojedinělých případech nebyli účastníci s to na tyto otázky odpovědět.

Témata považovaná participanty obecně za zajímavá



Graf 6 Témata považovaná participanty obecně za zajímavá

Každý účastník dokázal jmenovat minimálně jednu tematickou oblast, která jemu osobně připadá zajímavá (Graf 6). V tomto ohledu byla čtyřikrát zastoupena chuť číst texty vztahující se k senzačním, podivným, neobvyklým či unikátním událostem a nehodám: „*Raději čtu netradiční události*“ (Jan). „*Baví mě číst, když se dozvídám nové informace, třeba o katastrofách, nebo obrovských věcech. Slyšel jsme o knihách, do kterých jsou zabudovaná videa o žralocích a obřích monstrech*“ (David). Stejnou měrou vyjádřili participanti zájem o sportovní témata: „*Volejbal, beachvolejbal, taky se mi hodně líbí fotbal a hokej. Spíše chci vědět, jak se to hraje, co se smí, co se nesmí, za co jsou trestné body*“ (Zita). „*Box, protože box mě zajímá*“ (Ivana).

Třikrát byl vyjádřen zájem o texty s vesmírnou tematikou. Tři účastníci uvedli, že by rádi četli texty o zvířatech, dva pomýšleli spíše na texty věcné povahy: „*[Zajímali by mě] třeba*

dinosaurů“ (Jáchym). Jedna účastnice popsala velmi specifický typ textů, jejichž četbě by se ráda věnovala: „*Psi, pak ještě koně, to by bylo vůbec nejlepší, ale nevdali by mi ani králíci nebo rybky, kdyby to bylo podle nich, protože jsou v nich jiné myšlenky než v člověku*“ (Jarmila). Další témata se vyskytla pouze jednou.

5.9 Přítomnost obrázků ve čtených knihách

Osm účastníků se ve svých odpovědích vyjádřilo k tomu, jak vnímají obrázky v knihách, sedm z nich obrázky oceňovalo jednak pro menší nároky stran představivosti a orientace v příběhu kladené na čtenáře, jednak pro vizuální požitek z jejich vnímání.

Pět z participantů zastávalo názor, že jejich obliba komiksů je dána právě přítomností obrázků. Hlavní příčinou pozitivního hodnocení recepce příběhu skrze komiks byla pocíťovaná přehlednost vedoucí k lepšímu pochopení příběhu: „*Líbilo se mi je číst, protože je to tam ukázané, třeba je tam panáček, který něco říká, a ten je ukázaný. Ale v knížce prostě někdo mluví a ty třeba nevíš, kdo to říká*“ (Matouš). Jedna výtvarně založená účastnice uvedla, že ze všeho nejraději má ráda obrázkové knihy, nikoliv komiksy: „*Mám ráda knížky, které jsou kreslené, na čtení tam toho moc není a příběh se dozvídáš z obrázků*“ (Zita). Jiná účastnice oceňovala styl kresby mang, jichž je čtenářkou.

Pouze jedné účastnici ilustrace v knize či komiksově ztvárnění příběhu znemožňovaly individuální prožívání textu: „*Ty obrázky mi asi vadí, nemám ráda obrázkové knížky, protože si to chci představit po svém. (...) Moc nemám ráda komiksy. Nemám ráda, když jich je tam moc, pak vidím obrázky a nepředstavím si to*“ (Alžběta).

5.10 Množství čteného textu a doba čtení

Často zmiňovanými tématy byla délka čteného či doba trvání čtení. Obliba komiksů či obrázkových knih, stejně jako deníků, byla odůvodňována menším množstvím textu, nejméně pěti participanty bylo také zdůrazněno, že čtení textů s hojným zastoupením obrázků a krátkými textovými pasážemi „*utíká*“, „*jde rychle*“.

Vnímání rychlosti čtení bylo dále dvakrát zmíněno ve vztahu k velikosti písma textu. Pozitivně bylo hodnoceno, že čtení ubíhá rychleji, jsou-li větší písmena. Jednotliví participanté se výrazně lišili v tom, co považují za dlouhý text. Na straně jedné se mohlo jednat o zprávu na internetovém zpravodajském portálu, na druhé bylo jmenováno čtení dvou a více kapitol příběhové knihy. Dva participanté různého pohlaví popsali, že optimální délka textu je dvě až tři stránky. Shoda panovala také mezi dalšími participanty, na jejichž čtení dohlíželi rodiče. Ti popsali, že se po dvaceti stránkách čteného cítí vyčerpaní, ale mnohdy musí v četbě pokračovat.

Skutečnost, že „čtení trvá“ nebo je na čtení „potřeba hodně času“ zmínili i další participanti, z nichž tři uvedli, že je odrazuje, když jsou na začátku čtení a uvědomují si hmotu stránek, která ještě není přečtená: „*Přestal jsem tu knihu číst, byla hrozně velká*“ (Zdeněk).

Vyjma dvou participantů bylo u všech nějakým způsobem přítomno ono soustředění se na „ubývání stránek“, respektive knihy. Krajní postoj zaujímal v tomto ohledu David, u něhož se vytratilo vnímání knihy jako uzavřeného celku a uvažování o čtení se stalo sčítáním přečtených stránek: „*Občas mě taky štve, že musíme přečíst určitéj počet knih, ne stránek, takže spolužáci čtou třeba 100stránkový knihy a já čet i knihu, která měla 200 stran.*“

5.11 Znesnadněné čtení

Sedm z účastníků zmínilo problémy s pamatováním si částí příběhu (postavy, událostí). Několikrát bylo uvedeno, že se participant při čtení „ztrácí“. Dvakrát participanti zmínili, že právě kvůli ztracení se v příběhu a občasnému nepochopení čteného využívají jakožto „kompenzační pomůcku“ čtení nahlas. Jedna účastnice si nechávala číst texty od matky a druhý účastník si je zkoušel číst nahlas pro sebe.

Dva participanti vyhodnotili své čtení jako pomalé oproti spolužákům, oba zmínili touhu tento nedostatek odstranit, neboť cítili, že je jejich školní aktivita limitována: „*Jsem ráda, že čteme nahlas společně, já nečtu v duchu nijak rychle, takže bych to nestihla*“ (Jarmila). Nejméně šestkrát bylo také uvedeno, že při čtení nahlas se soustředí na techniku čtení na úkor obsahu, jelikož se stydí a obávají se mínění spolužáků a dospělých.

Dva participanti popsali, jak je pro ně obtížné „začíst se“, oba se shodli na tom, že začátky knih jsou nudné a těžko se jim do knih dostává, obzvlášť jsou-li začátky popisné.

Jeden účastník popsal, že se při čtení doma často zlobí, neboť číst musí, i když nechce.

5.12 Preferovaný způsob získávání informací

Polovina účastníků upřednostňuje při recepci konkrétních typů textů podobu videa, přičemž třikrát se jednalo o návody, které byly shledány názornějšími ve video podobě. Čtyřikrát bylo uvedeno, že účastník nevyhledává zprávy v textové podobě, ale občas je zhlédne s rodiči v televizi. Pro jednu účastnici bylo opět důležité, že u videa má možnost věnovat se i jiným aktivitám: „*Na zprávy se víc dívám, než že bysem je četla. Když to poslouchám, tak si u toho maluju, nebo kreslím. Když čteš, tak se na to musíš soustředit, ale když zprávy posloucháš, tak můžeš dělat cokoliv*“ (Lucie). Tři účastníci uvedli, že v případě příběhu dávají přednost filmu před četbou, všichni se shodli na tom, že je to snazší a „lepší“: „*V knížce je to jen napsané, když*

se hodně soustředíš a ničím se nenecháš rozptylovat, tak možná můžeš prožít vše, co se děje. Ale raději se dívám na film, kde krásně vidím postavy a všechno“ (Lucie).

Dva participanté zmínili, že raději poslouchají, nicméně jejich důvody byly rozdílné. Jeden účastník měl pocit, že si snáze představuje při poslechu, kdežto druhému se zamlouvalo, že si při tom může kreslit a nemusí sám číst.

Pouze jedna účastnice by v případě možnosti volby četla raději na počítači než z tištěného zdroje.

5.13 Komunikace o četbě a přítomnost dalších osob při čtení

Pokud byla zmíněna komunikace o přečteném s rodiči, pak zcela dominovala matka, pět účastníků uvedlo, že matce sdělují, o čem četli a jaké ze čtení mají dojmy, u tří účastnic se jednalo o spontánní a pozitivně hodnocenou aktivitu: „*Když máme obě volný čas a sedíme spolu na sedačce, tak jí třeba vyprávím, když mě to bavilo, o tom, co se tam stalo“ (Johana),* kdežto u dalších dvou účastníků byla tato komunikace iniciována matkou a hodnotili ji spíše neutrálně: „*Občas [s mamkou], ne moc často. Nevadí mi jí říkat, o čem čtu, ale někdy nemám náladu jí to říkat“ (Zdeněk).* Jedna účastnice se svěřila, že pociťuje radost, když může povědět babičce, co nového si přečetla. Jeden z účastníků popsal, že po čtení je rodiči zkoušen z obsahu čteného. Ten samý účastník zmínil, že o četbě rád hovoří s rodiči i se sestrou, přičemž se jednalo převážně o četbu informativních textů. Předčítání a kontrola rodičem u četby byla zmíněna pouze pětkrát, z čehož se třikrát jednalo o účastníky a dvakrát o účastnice.

Tři účastnice kladně popisovaly, že si často doporučují četbu s kamarádkami a sdělují si své zážitky z četby. Taktéž střídavé čtení, či individuální čtení ve společnosti přítelkyně a následné převypravování si obsahu a povídání o čteném označily jako oblíbenou aktivitu tři účastnice: „*Když sedí mamka blízko, tak si spolu někdy čteme časopisy, chvílku čtu já jí a pak zase ona mně. Bavi [mě to], protože si u toho umí udělat legraci“ (Ivana).* Střídavé čtení zmínil jeden účastník, nicméně se jednalo o podporu ze strany matky, aby byl participant motivován k dočtení textu.

Čtyři účastníci zmínili v souvislosti se čtením sourozence. Dvakrát se jednalo o staršího sourozence, jednou pomáhal s četbou jinojazyčného textu, jednou byl společný zájem zdrojem konverzací o knihách a textech a společného čtení textů. Dvakrát byl naopak účastník v pozici staršího sourozence a pomáhal mladšímu s četbou například v elektronické či karetní hře, nebo se školní přípravou.

Učitel jakožto komunikační partner v konverzaci o knihách, knihovnách, příbězích apod. nebyl zmíněn žádným z účastníků.

6 Diskuse

Představy o čtení byly pro většinu žáků spojeny s knihou, daleko spíše příběhovou než naučnou. Pouze okrajově byla představa čtení rozšířena na dekodování a recepci jiných typů textů. Po tom, co účastníci byli vyzváni, aby vyhodnocovali různé čtení z hlediska vlastní zkušenosti a preferencí, neměl nicméně žádný z účastníků pozorovatelný problém rozšířit svoji představu o čtení i na jiné texty.

Všichni participantů se četbě beletrie věnovali pravidelně, nebo téměř pravidelně, nicméně převážně v rámci školní povinné mimočítankové četby či pod vedením rodičů. Sedm participantů zároveň rodičům předčítalo, dvě dívky dokonce rády. Kromě jednoho účastníka všichni účastníci četli beletristické knihy výhradně nebo z části z vnějších příčin. Mezi našimi účastníky by sedm (38 %) nečetlo knihy vůbec, pokud by neměli povinně vypracovávat čtenářský deník. V tomto ohledu se naše zjištění shodují s 33 % žáků 6.–9. tříd dotazovaných Gejgušovou (2011, s. 31–62).

Další podobnost s touto skupinou je ve způsobu, jakým je povinná mimoškolní četba zadána, naši účastníci měli povinné žánry, jež museli četbou naplnit, žáci ze zmíněného výzkumu měli zadané konkrétní tituly. Poměrně vysoké procento 9–14letých dětí, pro něž je čtení povinnost, se objevuje také v průzkumu čtenářství Friedlaenderové et al. (2022, s. 56), v němž takto vnímalo čtení 36 % dotazovaných. Zajímavými se nám v tomto ohledu jeví komentáře několika participantů, z nichž je patrný zájem o témata a knihy, jejichž četbě se věnují bez ohledu na školní povinnosti, nebo (v horším případě) téměř nevěnují, protože mají povinnost do čtenářského deníku číst jiné, často pro ně méně zajímavé texty a na texty dle vlastního výběru již v důsledku toho nezbývá čas.

Ve vzorku převažovali participantů, kteří dokázali pojmenovat své čtenářské preference tematické i žánrové, které však nebyly v souladu s požadavky školními, s představami rodičů, či obecně přijímanými kritérii, jimiž posuzujeme kvalitu četby. Tyto děti se, jak poukazuje Toman (1999) v souvislosti s nečtenářstvím, sice orientují na kratší a čtenářsky nenáročné a obsahově atraktivní texty, nicméně jejich čtení neodmítají, naopak jim takové čtení skýtá pozitivní prožitky, které jsou dle Chaloupky (1982) vlastním základem při budování čtenářství.

Navzdory tomu, že participantů našeho výzkumu jmenovali některé přínosy, které jim čtení přináší nebo může přinášet (rozvoj slovní zásoby, uklidnění se, odpočinek, zahnání nudy...), čtení delších textů bylo participantů spíše vyhodnocováno jako nudné, nezábavné, pomalé, v několika případech nesnadné (velikost písma, neschopnost orientovat se v příběhu). Přičemž se vyskytly výrazné rozdíly v tom, co participantů považují za „dlouhý text“. Pro

některé byla schůdná délka na jedno čtení tři až pět stránek, objevil se ale také participant, kterému nevyhovovaly texty delší než 20 vět. Celkově u participantů našeho výzkumu převažovala obliba čtení textů dosahujících délky několika vět či souvětí.

Shodně s výzkumem desetiletých čtenářů Homolové (2013, s. 141–142) se jako důvody k neoblíbenosti čtení či k nečtení vyskytly příčiny týkající se subjektivně neovladnuté technické stránky čtení, nedostatek obrázků, pocit nudy a nezaujetí, přítomnost dlouhých a nezáživných pasáží, nepochopení textu, ale také nutnost přečíst knihu k určitému datu či upřednostnění jiných volnočasových aktivit. Převážně s nelibostí se v našem výzkumu o čtení vyjadřovali častěji chlapi než dívky.

Výraznější genderové rozdíly se vyskytly ve shodě se zjištěními Lederbuchové (2004) v potřebě sdílet čtenářské prožitky či názory o přečteném s vrstevníky či rodiči, neboť ta převažovala u dívek, stejně jako zájem o vztahově orientované knihy. Výhradně dívky (tři účastnice) také od kamarádek čerpaly inspiraci k dalšímu čtení. Chlapci naproti tomu více tíhli k četbě dobrodružně laděných knih, komiksu, případně populárně naučných textů. Z hlediska čtenářských návyků to byli chlapi, kteří se ve vyšší míře věnovali četbě knih z domácích zdrojů, přičemž zároveň dostávali častěji knihy darem, navzdory tomu, že o svých čtenářských preferencích s rodiči nekomunikovali. Dívky častěji zmiňovaly speciální místa, která ke čtení využívají (oblíbená židle, gauč, postel...) a pohodlí se čtením spojené a ke čtení potřebné.

Z výzkumu také vyplynulo, že dívky jsou častěji sužovány obavami z hodnocení okolí, projevuje se u nich ve větší míře podceňování osvojené úrovně techniky čtení a stud, který jim čtení, zvláště školní, znepříjemňuje. K obdobným závěrům došla také Homolová (2013, s. 211) u podobně starých dívek: „Specifickým jevem prostupujícím výpovědi dvanáctiletých dívek bylo posuzování čtení ve škole jako situace, jejímž synonymem je i tréma. U mladších pubescentní dívek bylo (na rozdíl od chlapců) čtení spojováno s nepříjemným pocitem, že musí vystoupit před třídou a jsou za to hodnoceny.“

Ve výzkumu se vyskytli pouze tři participanté, kteří odmítali jakékoliv čtení obecně, důsledkem deklarovaného nezájmu bylo nucení k četbě ze strany rodičů, trestání četbou a zkoušení z přečteného, což mělo za následek pouze nárůst odporu ke čtení a naštvání.

Děti v námi zkoumaném vzorku se ve volném čase věnují hojně aktivitám na sociálních sítích, v nezanedbatelné míře je zastoupeno také hraní elektronických her samostatně či s přáteli, fyzické trávení času s přáteli a sledování filmů. Přátelství pozitivně zasahovalo u děvčat také oblast čtenářství, což dokládá například následující komentář: „*Líbilo se mi*

čtení] na táboře. Tam jsme si vlezly k sobě do postele, vždycky jsme si přečetly každá jednu stránku a pak jsme si řekly, co na těch stránkách bylo“ (Kristýna).

Navzdory závěrům Václavíkové-Helšusové (2004) byl u participantů výzkumu ve vysoké míře zastoupen také organizovaný volný čas v podobě kroužků, převážně sportovního charakteru, což mělo za následek časové vytížení a u některých dětí i fyzické vyčerpání. Převážně realizovali účastníci našeho výzkumu čtení ve večerních hodinách či těsně před spaním. Tento výsledek se shoduje s výsledky získanými Friedlaenderovou et al. (2022), nejedná se sice o neobvyklý jev, že je čtení jakýmsi rituálem před spaním, nicméně jsou-li děti vyčerpané z fyzických kroužků a dalších aktivit, může pro ně být velmi náročné koncentrovat se na sklonku dne na četbu, zvláště odehrává-li se v posteli.

Ačkoliv dobrovolnost spolu s jistou frekvencí čtení byly našimi kritérii pro vymezení nečtenáře, nelze dle nás tímto pojmem označit všechny participanty, neboť rozšíříme-li vymezení čtenáře o čtení časopiseckých textů, delších textů informativní povahy, jež jsou k dispozici na internetu, čtení obrázkových knih, komiksů a populárně naučných knih, přestane být obraz černobílý a stane se mnohem méně bezútešným. Šetření v tomto ohledu naráží na společnosti, školu nevyjímaje, příliš přísně a úzce definovanou představu čtenáře a toho, co by měl v určitém věku číst. Přitom náš výzkum shodně s Gejgušovou (2015) prokázal, že děti vnímají četbu jako nástroj relaxace, čemuž by měla odpovídat i svoboda při výběru textů ke čtení.

Zároveň nelze říci, že by naši domnělí nečtenáři nedokázali o přečteném hovořit, naopak řada z participantů reflektovala vlastní čtení, přičemž přesně vymezili, co se jim na čtení líbilo, případně co je zaujalo. „[Libilo se mi] Čtyři a půl kamaráda, protože tam popisovali psa a dělali různé věci, třeba si hráli na detektivy a měli psa a ten jeho popis mě rozesmál, protože tam bylo, že nemá jedno ucho a je starý a vím, že jsem se u toho zasmál, protože jsem ještě neviděl psa s jedním uchem. A byl tam u toho i obrázek“ (Viktor). Ve shodě s prepubescentním obdobím (Lederbuchová, 2004) se soudě podle promluv o přečteném nacházeli účastníci v narativním období, či na pomezí fragmentárního a narativního období.

7 Závěry pro praxi

Snahou této diplomové práce bylo v první řadě zjistit, zda děti, které považujeme za nečtenáře, nečtenáři skutečně jsou a pokud ano, jak na čtení nazírají a co si o něm vlastně myslí. Zastáváme přitom názor, že nemají-li děti podlehnout na první pohled atraktivnějšímu a kognitivně méně náročnému trávení volného času, je nezbytné budovat v nich zájem o čtení, podněcovat motivaci k četbě a rozvíjet čtenářské návyky a kompetence. V tomto směru je pro nás žádoucí porozumět žákům, kteří deklarují nezájem o četbu nebo kteří ve čtení spatřují pouze nudnou a nezajímavou činnost, abychom byli schopni nabídnout zájemcům z řad rodičů či pedagogů cestu k jejich případnému upoutání. Přikláníme se přitom k Polákové (2019, s. 23) a mnohým dalším, kteří si uvědomují, že cesta ke čtenářství vede přes potěšení ze čtení.

Z našeho výzkumu je zřejmé, že čtení knih a delších textů u námi zkoumané skupiny dětí nepřevažuje, nicméně nelze dle našeho názoru tvrdit, že se skutečně jednalo o 18 nečtenářů, kteří by splňovali všechny charakteristiky, od vyhýbání se pravidelnému dobrovolnému čtení přes neschopnost čerpat ze čtení požitky až po absenci dovednosti reflektovat přečtené a uvědomovat si vlastní čtenářské preference a postoje. Je pravdou, že většina participantů našeho výzkumu nevyhledávala čtení knih, nicméně téměř každý z účastníků dokázal popsat, jaké texty se mu líbí, působí mu radost a poskytují témata, o něž se zajímá. Část účastníků dokázala hovořit o jimi čtených knížkách jak s výzkumníci, tak s rodiči, případně přáteli (dívkami). Někteří pozitivně hodnotili předčítání či poslouchání čteného, což nasvědčuje tomu, že se nebrání recepci textů narativní povahy.

Problém dle našeho mínění není v tom, že participanté nečetli knihy, je mnoho jiných zdrojů textů (internetové blogy, elektronické encyklopedie, internetové zpravodajství...), které mohou recipientovi poskytnout saturaci potřeb i kýžený rozvoj komunikačních dovedností. Potíž spatřujeme v tom, že kromě převážně z povinnosti čtených knih se ve větší míře participanté v průběhu týdne věnovali čtení textů nepřesahujících několik vět (texty na sociálních sítích, venkovní cedule, texty v elektronických hrách), kteréžto texty neumožňují rozvíjet dovednost hloubkového čtení (Woolfová, 2020), což může být v budoucnu důvodem pamětních a kognitivních obtíží, které někteří participanté zmiňovali v souvislosti s četbou delších textů (neschopnost vyznat se v postavách nebo pamatovat si děj z předchozího čtení).

Zdá se nám, že jsme při výzkumu narazili na několik oblastí, v nichž je možné za pomoci relativně malých změn dosáhnout pozitivního vlivu na čtenářství žáků, zvláště přihlídneme-li k věku našich participantů, v němž jsou děti ještě ochotné přijímat angažování dospělých (Toman, 1999; Chaloupka, 1982). Nejprve jmenujme oblasti školní výuky čtení a vedení

mimoškolní četby. Shodně s Gejgušovou (2015) se v našem výzkumu projevila nechuť spojená se čtením, je-li toto čtení omezováno, byť pouze žánrově. Domníváme se, že ponechání výběru na dětech, případně pomoc realizovaná nabídkou titulů dle jejich zájmů by mohla výrazně přispět k rozvoji čtenářství. V našem výzkumu jednoznačně převažoval požadavek zábavnosti čtených textů, na rozdíl od Tomana (1999) nenazíráme na saturaci relaxační potřeby četbou jakožto na méněhodnotné čtení typické pro nečtenáře. Je tedy nasnadě, že doporučujeme více hovořit s dětmi o tom, co jim připadá zábavné a vtipné, a na základě těchto rozhovorů jim pomoci s výběrem četby knih či textů jiné povahy.

Část respondentů také nevěděla, že existují knihy, které vlastně odpovídají jejich preferencím (gamebooky, detektivky), v tomto ohledu taktéž stačí, aby se vyučující snažili orientovat se na současném trhu knižní produkce pro děti a mládež a na základě svého hledání nalezené tituly představovali dětem, například formou čtenářských dílen a besed.

V oblasti podpory čtenářství v rodinném prostředí by podle odpovědí účastníků změnu zasloužil zejména režim domácího čtení. Mnozí účastníci negativně hodnotili povinný počet přečtených stran či jiné limity týkající se domácího čtení, které byly nastavené bez ohledu na jejich aktuální potřeby či vyčerpanost. Je nezbytné si uvědomit, že ani dospělý není za každých okolností a v každém období nakloněn četbě stejným způsobem. Jak jsme uvedli v teoretické části, dětské čtenářství ovlivňuje mnoho faktorů, chceme-li jej pozitivně ovlivnit, pak bychom se měli zamýšlet nad tím, zda jdeme příkladem, zda vytváříme příjemný prostor ke čtení a projevujeme zdravý zájem o přečtené. Neboť naším cílem je ze čtení udělat činnost příjemnou, nikoliv povinnou, radostnou, nikoliv frustrující. Prostor k zamyšlení skýtá také problematika předčítání i prepubescentním dětem, které může být příležitostí, jak trávit čas s dětmi, a nadto jim zprostředkovat texty, které by pro ně ke čtení byly ještě příliš náročné, ale poslechnout si je již se zalíbením dokáží.

8 Seznam použitých zdrojů

BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva a BASL, Josef, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>. [cit. 2024-02-28].

BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria, 2006. Using thematic analysis in psychology. Online. *Qualitative Research in Psychology*. Roč. 3, č. 2, s. 77-101. ISSN 1478-0887. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. [cit. 2023-12-15].

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.

DRIJVEROVÁ, Martina, 1990. Dětská literatura a TV. *Zlatý máj: kritická revue umělecké tvorby pro mládež*. Roč. 34, č. 4, s. 225–226. ISSN 0044-4871.

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana; LANDOVÁ, Hana; MAZÁČOVÁ, Pavlína; PRÁZOVÁ, Irena a RICHTER, Vít, 2022. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host. ISBN 978-80-275-1378-9.

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana; PRÁZOVÁ, Irena; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít, 2018. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-804-8.

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana; RICHTER, Vít a TRÁVNÍČEK, Jiří, 2022. *Covidočtení: co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno: Host. ISBN 978-80-275-1095-5.

GABAL, Ivan a VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka, 2003. *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu*. Online. Praha: Gabal, Analysis & Consulting. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>. [cit. 2023-12-20].

GEJGUŠOVÁ, Ivana, 2011. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-013-1.

GEJGUŠOVÁ, Ivana, 2015. *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-783-3.

HAMAN, Aleš, 1991. *Literatura z pohledu čtenářů*. Puls (Československý spisovatel). Praha: Československý spisovatel. ISBN 80-202-0281-1.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1987. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2., rozš. vyd. Praha: Albatros.

HEMPEL-JORGENSEN, Amelia, CREMIN, Teresa, Harris Diana a Chamberlain, Liz, 2018. *Pedagogy for reading for pleasure in low socio-economic primary schools: beyond ‘pedagogy*

of poverty'? Online. *Literacy*. Roč. 52, č. 2, s. 86–94. ISSN: 1741-4369. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/lit.12157>. [cit. 2023-12-29].

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina, 2008. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-641-3.

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

HYHLÍK, František, 1963. *Psychologie mladého čtenáře*. Edice Státních vědeckých knihoven. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

CHALOUPKA, Otakar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

CHALOUPKA, Otakar, 1989. *O literatuře pro děti*. Puls (Československý spisovatel). Praha: Československý spisovatel.

CHALOUPKA, Otakar, 2002. *Takoví jsme my - čeští čtenáři: [průzkum nakladatelství Adonai]*. Praha: Adonai. ISBN 80-865-0053-5.

JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVÁ, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina; HALBOVÁ, Barbora; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al., 2023. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-31-3. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava>. [cit. 2023-12-16].

KOŠTÁLOVÁ, Hana, 2010. Čtenářská gramotnost a její složky. Online. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, s. 14-17. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?alocale=CSY. [cit. 2023-12-29].

KUZMIČOVÁ, Anežka a CREMIN, Teresa, 2022. Different fiction genres take children's memories to different places. Online. *Cambridge Journal of Education*. Roč. 52, č. 1, s. 37-53. ISSN 0305-764X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1937523>. [cit. 2023-12-16].

KUZMIČOVÁ, Anežka; SUPA, Markéta; SEGI LUKAVSKÁ, Jana a NOVÁK, Filip, 2022. Exploring children's embodied story experiences: a toolkit for research and practice. Online. *Literacy*. Roč. 56, č. 4, s. 288-298. ISSN 1741-4350. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/lit.12284>. [cit. 2023-08-20].

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 1996–1997. O pubescentním čtenářství I, II, III. *Český jazyk a literatura*. Roč. 47, č. 1–2, 5–6, 7–8, s. 1–8, 115–120, 155–161. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-868-9801-6.

LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

LESŇÁK, Rudolf, 1977. *Literatúra medzi ľuďmi*. Horizonty (Slovenský spisovateľ). Bratislava: Slovenský spisovateľ.

LOWRY, Lois, 2015. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1361-7.

MCGEOWN, Sarah; BONSALL, Jane; ANDRIES, Valentina; HOWARTH, Danielle; WILKINSON, Katherine et al., 2020. Growing up a reader: Exploring children's and adolescents' perceptions of 'a reader'. Online. *Educational research (Windsor)*. Roč. 62, č. 2, s. 216-228. ISSN 0013-1881. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1747361>. [cit. 2024-05-01].

NAJVAROVÁ, Veronika, 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. Roč. 18, č. 1, s. 7-21. ISSN 1211-4669.

NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR a ÚSTAV PRO ČESKOU LITERATURU AV ČR, 2021. *Čteme. Čteme? Čteme!*. Online. Dostupné z: https://www.nkp.cz/soubory/ostatni/cteme_web.pdf. [cit. 2023-12-14].

NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR. Čtenářství. Online. *Informace pro knihovny*. 13.12.2023. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>. [cit. 2024-01-06].

NEBESKÁ, Iva, 2017. *Čtení*. Online. In: KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana (ed.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/%C4%8CTEN%C3%8D>. [cit. 2023-10-16].

POLÁKOVÁ, Irena; BĚLINOVÁ, Eva; INGROVÁ, Alžběta; GAJDOŠ, Adam; NAKLÁDALOVÁ, Tereza et al., 2019. *S knihou po škole: školní čtenářské kluby*. Vydání první. V Praze: Nová škola. ISBN 978-80-907624-2-8.

PRÁZOVÁ, Irena; HOMOLOVÁ, Kateřina; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít, 2014. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRUDKÝ, Libor, 1995. Výzkumy čtenářských zájmů dětí a mládeže v Liberci. *Zlatý máj: kritická revue umělecké tvorby pro mládež*. Roč. 39, č. 3, s. 47–48. ISSN 0044-4871.

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2023-10-16].

Scholastic Inc., 2015. *Kids a Family Reading Report: 1st Edition: United Kingdom*. Online. Dostupné z: <https://www.scholastic.co.uk/readingreport/downloads> [cit. 2023-09-15]

Scholastic Inc., 2019. *Kids a Family Reading Report: 7th Edition: Finding Their Story*. Online. Dostupné z: <https://www.scholastic.com/readingreport/downloads.html>. [cit. 2023-09-15].

STRAKOVÁ, Jana, 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.

SULLIVAN, Alice a BROWN, Matt, 2013. *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. Online. Londýn: University of London: Centre for Longitudinal Studies. Dostupné z: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1473708/>. [cit. 2024-03-26].

SULOVSÁ, Jarmila, 2004. Faktory ovlivňující dětské čtenářství. In: KOUDELKOVÁ, Eva (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 73-79. ISBN 80-7083-904-X.

ŠEBESTA, Karel, 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4711-9.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.

The Annie E. Casey Foundation, 2010. *Early Warning! Why Reading by the End of Third Grade Matters: KIDS COUNT Special Report*. Online. Baltimore: The Annie E. Casey Foundation. Dostupné z: <https://www.aecf.org/resources/early-warning-why-reading-by-the-end-of-third-grade-matters>. [cit. 2023-08-25].

TOMAN, Jaroslav, 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. ITEM. Brno: CERM. ISBN 80-720-4111-8.

TOMAN, Jaroslav, 2009. Profil dětského čtenáře 21. století v badatelské reflexi (česká realita). In: KOUDELKOVÁ, Eva (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Nakladatelství Bor - Přírodovědně-humanistická fakulta TU, s. 33-44. ISBN 978-80-86807-79-9.

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

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. ISBN 978-80-7294-515-3.

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

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2017. *Čtenář a čtení*. Online. In: KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana (ed.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/ČTENÁŘ_A_ČTENÍ. [cit. 2023-12-2020].

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

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka, 2004. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna ... [et al.] v Praze, dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, s. 16–26. ISBN 80-86320-36-7.

VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky. Knihovnictví*. Praha: ISV. ISBN 80-858-6607-2.

WILDOVÁ, Radka, 2012. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Roč. 62, č. 1-2, s. 10-21. ISSN 0031-3815.

ZEMANOVÁ, Klára, 2010. Čte(Sy)Rád: ČTENářův SYmpatický RÁDce: Nová moderní možnost jak oslovit, zaujmout, pobavit, poučit, přilákat čtenáře?! In: *Čtenář: měsíčník pro knihovny*. Roč. 62, č. 3, s. 101–103. ISSN 0011-2321.

Seznam obrázků:

- Obrázek 10 Karty ze hry Dixit využití při sdělování pocitů ze čtení v hodinách i doma (s. 33)
- Obrázek 11 Karty čtení představující čtení různorodých textů (s. 34)
- Obrázek 3 Ukázka rozložení karet zobrazujících čtení různých typů textů na podložky dle pravidelnosti realizování tohoto čtení, na obrázku rozložení účastníka Jana (s. 36)
- Obrázek 12 Rozložení karet čtení dle oblíbenosti, ukázka škály participanta Davida (s. 37)
- Obrázek 13 Rozložení karet čtení dle oblíbenosti, ukázka škály participanta Ludvíka (s. 38)
- Obrázek 14 Ukázka označení čtecích aktivit, s nimiž souvisí další osoby, na obrázku přiřazení participanta Zdeňka (s. 39)
- Obrázek 15 „Vizitky čtenářů“ užívané k podnícení sebehodnocení žáků jakožto čtenářů (s. 39)
- Obrázek 16 Výňatek z tabulky vzniklé otevřeným kódováním (s. 42)
- Obrázek 17 Obsahové rozdělení čtených titulů (s. 53)

Seznam grafů:

- Graf 1 Složení výzkumného vzorku dle pohlaví a věku účastníků (s. 27)
- Graf 2 Složení výzkumného vzorku dle pohlaví a školní třídy (s. 27)
- Graf 3 Čtenost jednotlivých typů textů dle frekvence a počtu participantů (s. 45)
- Graf 4 Rozložení alespoň jednou týdně čtených textů dle oblíbenosti a počtu participantů (s. 46)
- Graf 5 Pozitivně hodnocená obsahová charakteristika čtených textů (s. 59)
- Graf 6 Témata považovaná participanty obecně za zajímavá (s. 60)

Seznam příloh:

- Příloha 1 – Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu
- Příloha 2 – Tabulka vzniklá v první fázi kódování