

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mladšího a staršího školního věku

Bc. Irena Němcová

Diplomová Práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Irena NĚMCOVÁ**
Osobní číslo: **H09436**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mladšího
a staršího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářství žáků základní školy

**Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na čtenářské postoje a návyky žáků
základní školy**

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KRAMPOLOVÁ,I., POTUŽNÍKOVÁ,E. Jak (se)učí číst. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486

LEDERBUCHOVÁ,L. Dítě a kniha:o čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: nakl.Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6

METELKOVÁ SVOBODOVÁ,R. Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostavské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6

TRÁVNÍČEK,J. Čteme? obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7297-270-1

WILDOVÁ,R. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

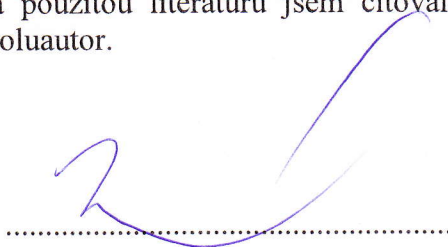
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 28. 5. 2017



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Ve své diplomové práci se věnuji rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy. V úvodu práce definuji pojmy – čtení, čtenář, četba, čtenářství, čtenářské návyky a zájmy. V další části jsem rozdělila čtenáře podle věku a postupně charakterizuji předčtenářský věk, prepubescentní a pubescentní čtenářství. Ve třetí kapitole se věnuji čtenářství v rodině. Rodinné prostředí je nejsledovanější z faktorů, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí. Druhou institucí, která má vliv na čtení žáků, je škola. Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách by se měl z každého žáka stát přemýšlivý a nezávislý čtenář. Závěr teoretické části soustřeďuje pozornost na problematiku porozumění textu ve školském prostředí – čtenářskou gramotnost. Seznamuje nás s mezinárodními výzkumy RLS, PISA a PIRLS, které se zaměřují na čtenářskou gramotnost. V praktické části se zabývám tím, jaký vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti mají čtenářské zájmy, rodinné a školní prostředí žáků mladšího a staršího školního věku na Základní škole v Kozlovicích.

Klíčová slova:

Čtenář, četba, čtenářství, čtenářské návyky a zájmy, motivace dítěte k četbě, metody rozvoje čtenářství, čtenářská gramotnost, mezinárodní výzkumy PISA, PIRLS, RLS,

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

In my Diploma thesis I deal with development of readers' literacy of primary school pupils. In introduction of this work I define terms – lecture, reader, reading, readership, readers' habits and interests. In next part, I divided readers according to their age and I characterize gradually pre-reader age, pre-pubescent and pubescent readership. In third chapter I attend to reading in family. Family environment is one of the most monitored factors which influence reading activities of children. Second institution, which affects pupils reading, is school. Thanks to developing of readers' literacy in schools each pupil should become thoughtful and independent reader. Close of theoretical part concentrates attention on issues regarding understanding of text in school environment – readers' literacy. It acquaints us with international researches RLS, PISA and PIRLS which concentrate on read-

ers' literacy. In practical part I deal with what effect the readers' interests, family and school environment of pupils of younger and older school age in Basic school in Kozlovice have on readers' literacy.

Keywords:

Reader, reading, readership, readers' habits and interests, motivation of child to reading, methods of developing of readership, readers' literacy, international researches PISA, PIRLS, RLS

Poděkování:

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky, které mi poskytla během vypracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ČTENÍ, ČETBA, ČTENÁŘSTVÍ.....	14
1.1 ČTENÍ.....	14
1.2 ČTENÁŘ.....	15
1.3 ČETBA	17
1.4 ČTENÁŘSKÉ NÁVYKY A ZÁJMY	18
1.4.1 Čtenářské návyky	18
1.4.2 Čtenářské zájmy	20
2 ČTENÁŘSTVÍ PODLE VĚKU	21
2.1 PŘEDČTENÁŘSKÝ VĚK DÍTĚTE	23
2.1.1 Rané dětství (1 – 3 roky)/	23
2.1.2 Předškolní věk / 3 – 6 let/	24
2.2 PREPUBESCENTNÍ ČTENÁŘSTVÍ.....	25
2.3 PUBESCENTNÍ ČTENÁŘSTVÍ	26
3 ČTENÁŘSTVÍ A RODINA	28
4 ČTENÁŘSTVÍ A ŠKOLA	32
4.1 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A ČTENÁŘSTVÍ	33
4.2 METODY ROZVOJE ČTENÁŘSTVÍ	35
5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	39
5.1 CHARAKTERISTIKA GRAMOTNOSTI.....	39
5.2 CHARAKTERISTIKA ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	40
5.3 VÝZKUM RLS 1995	41
5.4 VÝZKUM PISA.....	42
5.5 VÝZKUM PIRLS.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
6 VÝZKUM	48
6.1 CÍL VÝZKUMU	48
6.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
6.2.1 Zájem o čtení	48
6.2.2 Rodinné zázemí	49
6.2.3 Školní prostředí	50

6.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	50
6.4 METODY VÝZKUMU.....	52
6.5 VYHODNOCENÍ DAT.....	53
6. 6 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI:	80
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
SEZNAM OBR.Ů.....	86
SEZNAM TABULEK.....	88
SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Čtenářská gramotnost je velmi aktuální téma, kterému se v poslední době věnuje značná pozornost. Mezinárodní výzkum PISA, který se uskutečnil v roce 2009, ukázal, že čtení není nejsilnější stránkou českých žáků, protože v mezinárodním srovnání se umístili pod průměrem výsledků zúčastněných zemí. Přesto víme, že je nutné, aby žáci textům porozuměli. Jen díky čtení mohou získat tolik potřebné informace a tak si rozšiřovat své znalosti a dovednosti. Zjištění, že se žáci v mezinárodních výzkumech umístili pod průměrnými výsledky, nás vede k zamyšlení, kde je chyba. I přesto, že škola věnuje výuce čtení značnou pozornost, zodpovědnost byla připsána škole. Je nutné, aby škola ustoupila od tradičních metod výuky a zaměřila se na nové metody, kterými by se žáci naučili především pracovat s textem a dokázali mu porozumět.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje pět kapitol: *Čtení, četba, čtenářství, Čtenářství podle věku, Čtenářství a rodina, Čtenářství a škola a Čtenářská gramotnost*. Praktická část se věnuje tomu jak čtenářské zájmy, rodinné a školní prostředí žáků Základní školy v Kozlovicích ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti.

První kapitola je zaměřena na vysvětlení pojmů čtení, čtenář, čtenářství, čtenářské zájmy a návyky. Čtení je výrazně oblíbenou aktivitou, což nám mohou potvrdit statistiky, kdy denně se četbě věnujeme 38 minut a za rok přečteme v průměru 17 knih. V četbě můžeme najít odpovědi na naše otázky, inspiraci, zábavu, informace, uplatníme v ní svou fantazii, mnohdy v ní nacházíme uklidnění, ale i zdokonalení v četbě.

Další kapitola pojednává obecně o vývojových stupních, kterými dítě - čtenář prochází. Proto se můžeme setkat ve druhé kapitole s rozdělením dětských čtenářů několika autorů, charakteristikou těchto vývojových stupňů i četby, které je pro určité stadium charakteristická.

Třetí kapitola se věnuje četbě v rodině. V této kapitole se snažím zdůraznit, že právě rodina hraje v dětském čtenářství největší roli. Je nezbytné, aby se dítě naučilo číst, ale také si vytvořilo vztah ke knize. A takový vztah si může vytvořit jedině, když se rodiče četbě věnují již s malými dětmi, v době, kdy si s dítětem jen prohlížíme obrázkové knížky. Pokud tedy v této aktivitě najdeme zálibení a nebudeme ji brát nikdy jako nutnost.

Ve čtvrté kapitole se zabývám čtenářství ve škole. Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách by se měl z každého žáka stát přemýšlivý a nezávislý čtenář. Stává se, že učitelé nepovažují za svůj úkol učit žáky číst. Chtějí, aby žáci četli v jejich předmětu s porozuměním, ale očekávají, že je tomu naučí někdo jiný, především rodina nebo jiní učitelé. Odvolávají se na množství učiva a současně nedostatek času ve svém předmětu. Škola by měla vyčlenit učitelům dostatek času na čtení přímo ve škole. Četba by měla být pravidelná. Učitelé by se měli seznámit s množstvím metod, které mohou ve výuce využít.

Poslední kapitolu jsem zaměřila na čtenářskou gramotnost. V úvodu jsem se zaměřila na gramotnost, její definici a charakteristiku. U čtenářské gramotnosti nejde jen o čtení knih. Čtenářská gramotnost se především zaměřuje na jiné typy textů. Žáci by se je měli naučit nejen číst, ale rovněž psát a přemýšlet o nich. Dále jsem se charakterizovala jednotlivé mezinárodní výzkumy RLS, PISA, PILRS, které jsou orientovány na získávání informací z textu, na jejich interpretaci a jejich následnou využitelnost mimo vlastní text. Čeští žáci mají největší problémy s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, nicméně i v tom jsou podprůměrní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÍ, ČETBA, ČTENÁŘSTVÍ

1.1 Čtení

Čtení je vnímání soustavy tiskových znaků, kdy si čtenář uvědomuje význam těchto znaků. Je to vlastně technika verbální komunikace prostřednictvím psaného textu. Spadá sem výuka čtení, správné čtení, rychlé čtení, fyziologické únavy při čtení, chybné čtení. Čtení je hlavně duševní prací, ale je spojené s tělesnou motorikou (Homolová, 2008).

Dobry čtenář by měl ovládat rozličné způsoby čtení. Podle Homolové (2009) čtení můžeme rozdělit na:

- racionální čtení – při tomto čtení si čtenáři upevňují návyky, které umožní uplatnit dobrou metodu čtení a lepší duševní výkon při četbě. To znamená, že čtenář nemusí číst rychle, ale musí pochopit smysl textu.
- orientační čtení – slouží k získání základních informací, kdy si všímáme především uspořádání a rozčlenění do kapitol, subkapitol, obsahu a ilustrací. Čtenář čte namátkově úryvky pro zjištění náročnosti textu a způsobu vyjadřování autora.
- kurzorické čtení – je to způsob čtení, kdy čtenář, co nejrychleji pročítá text. Snaží se především zachytit klíčová slova a podle toho označit nejdůležitější pasáže, ke kterým se potom bude vracet. Používá se při studiu odborné literatury.
- statarické čtení – spočívá v důkladném pročítání a studiu textu. Čtenář čte tak, aby chápal text a čtenému porozuměl.
- selektivní čtení - při tomto čtení hledáme určité informace – výběrový údaj, jméno, datum, číselné údaje a pasáže věnované vymezenému tématu a období.

Proces čtení je spjat s tělesnou motorikou. Svaly pohybují očima a tak zajišťují přizpůsobování se ke vzdálenosti pozorovaného předmětu. Je důležité, aby činnost očních svalů byla usměrňována tak, aby nedošlo k přetěžování a poškození očních svalů. Rozeznáváme svaly uvnitř a vně oka, jejichž hlavní funkcí je nastavit oko tak, aby světlo odražené z předmětu dopadlo na foveu – oblast ostrosti vidění. Toto nastavení se nazývá fixací oka. Při přenášení fixace na nové body se zapojují pohyby paralelní. Opačné pohyby vykonávají oči při sledování k blízkým nebo vzdáleným předmětům. Pohyby skákavé představují přesuny fixací z předmětu na předmět nebo jeho části. Můžeme se o tom přesvědčit, jestliže se rozhodneme, že někam zrakem přeskočíme a zorné pole je rozmazané. Pohyby hlad-

ké mají opačnou funkci, udržují ji na předmětu. Spočívají v tom, že pohybuje – li se předmět, sledují ho a pohybuje – li se hlava pozorovatele, jsou kompenzační. Mají tedy za úkol udržet obraz fixovaného předmětu (Vášová, 1995).

Čtenářská kompetence je celková a dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do které se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře – emocích, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na vzdělanosti, sociálním postavení, životní zkušenosti, preferovaných životních hodnotách, estetickém a uměleckém vkusu a literární vzdělanosti (Lederbuchová, 2004).

1.2 Čtenář

Čtenář není jen osoba, která zrovna čte, ale z časového aspektu je to ten, kdo čte a četl (Homolová, 2008). Podle Trávníčka je čtenář ten, kdo využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace.

Homolová (2008) uvádí o šest čtenářských typů členění dle Lesňáka :

- racionální (kritický) typ, který zdůrazňuje při četbě poznávací hledisko
- estetický, který se zaměřuje na umělecké hodnoty textu
- itilitární, který se zaměřuje na možnost praktického využití poznatků
- sociativní, který se nechá ovlivnit četbou ve svém společenském chování
- etický, který hodnotí četbu z mravního hlediska
- emocionální, který hledá v beletrii citové ztotožnění s některou z postav nebo s postojem lyrického hrdiny.

S výchovou čtenáře je třeba začít již v raném dětství. U dítěte bychom se měli věnovat nejen správné technice čtení, ale také bychom u něj měli vypěstovat vztah ke knihám a vhodné čtenářské návyky. Vztah ke knize si dítě vypěstuje, když se mu rodiče věnují a předčítají a později jej vedou k vlastní četbě (Vášová, 1996).

Jiří Trávníček ve své knize Čteme (2005) rozdělil čtenáře na základě společensko - historické zkušenosti na tři generace:

- starší generace – lidé ve věku zhruba 65 let a starší – je to generace, která prošla mnoha změnami a otřesy (politickými, společenskými i mediálními). V jejich dětství existova-

ly velké rozdíly v přístupu ke knize. Byla to doba, kdy jedinou konkurencí knihám byl rozhlas, s televizí se setkali až v dospělém věku. Mnozí z nich zažili skutečnost, že je rodiče od knih odháněli, protože to považovali za něco neužitečného. Mnoho z nich pocházelo z nečtenářského prostředí a vztah ke knize si museli vybojovat. Kupovat knihy nebylo nic samozřejmého, čtenáři se s knihou setkávali především v obecních knihovnách. Tato generace ve svém mládí prošla několika ideologickými akcemi, kdy jim naplánovali, co mají číst (Fučík, Jirásek). Nástup a hromadné rozšíření televize zažili v dospělém věku, s počítači a internetem se setkali na konci své ekonomické aktivity, proto jsou knihy a čtení nejdůležitější kulturní aktivitou.

- Střední generace – lidé ve věku zhruba 40 – 60 let – je to generace, která zažila dva velké otřesy (srpen 1968, listopad 1989). Sociálně byli produktem socialistické homogenizace, všechno kolem nich bylo stejné – paneláky, sektorový nábytek, oblečení, pláty, dovolené. Mizí rozdíl mezi městem a vesnicí. S televizí se tato generace setkává už od dětství a s počítači a internetem se seznamují v dospělém věku. Velkým fenoménem pro tuto generaci je folková a rocková hudba. Z hlediska svých čtenářských zájmů jsou mnohdy odkázáni na náhradní zdroje knih: antikvariáty, rodinné knihovny, knihovny přátel. Dětská literatura je mimořádně kvalitní – překlady cizích autorů (Lindgrenová, Grey, Kastner), Kluby mladých čtenářů, Knihy odvahy a dobrodružství. Setkali se ovšem s autoritativním oficiálním doporučením školní literatury. Zvykli si čekat na to, co jim nabízel knižní trh.
- Nejmladší generace – lidé ve věku zhruba 15 – 35 let – prodělali jen jeden politický otřes, jen část z nich zažila socialistickou školu (základní nebo střední). Je to generace formovaná po listopadu 1989. Zažívají liberalismus, chaos a euforii. Sociálně je kolem nich mnoho směrů, co se týká bydlení zájmů, životních stylů. Knižní trh se rozšířil, ale je velmi zmatený, nepřehledný. Nabídka převládá nad poptávkou, ale je dostupná i kvalitní literatura. Tato generace si osvojila počítač a internet a část svých čtenářských potřeb přenesla sem. Postihuje je fenomén globalizace a mnozí se utíkají do čtenářských nebo kulturních ghett. Ve školách není ideologicky povinná literatura a učitelé mají volnou ruku v nabídce literatury pro žáky. O této generaci se tvrdí, že málo čte, ale podle výzkumů čtenářské gramotnosti je pověst této generace lepší než si většina lidí myslí (Trávníček, 2008).

Další kritérium, u kterého rozlišujeme čtenáře od nečtenáře, je podle počtu přečtených knih za rok:

- Nečtenář – žádná přečtená kniha
- Čtenář sporadický – 1 – 6 přečtených knih za rok
- Čtenář pravidelný – 7 – 12 přečtených knih za rok
- Čtenář stálý – 13 – 24 přečtených knih za rok
- Čtenář silný – 25 – 49 přečtených knih za rok
- Čtenář vášnivý – 50 a více přečtených knih za rok

1.3 Četba

„*Četba je označována jako proces, při němž je přikládán určitý specifický význam. Patří např. estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu apod. Do této problematiky patří ovšem i otázky emoční prožitkovosti, vžití se do čteného textu, perseverace čteného a také složitější následné psychické procesy a projevy sociálního chování, k němuž vnímatele čtený text vede, např. projevy čtenářské nápodoby, kontemplance a identifikace s hodnotami čteného apod.*“ (Homolová, 2009 str. 6).

Podle Homolové (2008) má četba také psychické účinky, které spočívají ve vybavování si představ na základě podobnosti nebo kontrastu. Může působit jako psychologická odměna. Kniha může být různými lidmi hodnocena různě, což je projevem interindividuálních rozdílů působení četby.

Francouzský sociolog Robert Escarpit provedl rozlišení četby na funkcionální a literární.

- funkcionální četba – je četba, která informuje. Čtenář ji vyhledává, aby se poučil, upřesnil a doplnil informace. Zahrnuje příručky, encyklopedie, slovníky, technické, přírodovědné a jiné odborné publikace.

- literární četba – tato četba má psychologickou a estetickou funkci. Psychické účinky literatury mají významnou roli v duševním životě člověka. Literární dílo vyvolává psychické účinky pro svou obsahovou a formální (ilustrace, typ písma, vazba) stránku.

Podstatou psychologického působení knihy je, že prostřednictvím knihy jsou zachyceny informace, ale i poučení, zábava a umělecký zážitek. Četba jako jediná není vázána na rozdíl od divadla, kina na místo, je dostupná i na místech, kde není jiné kulturní vyžití. Kniha ovlivňuje nejen psychiku čtenáře – jeho znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale i vnější podmínky - prostředí, ve kterém žije.

Účinky četby mohou být rozmanité a to podle povahy čtenáře, podle povahy literárního textu. Podle Vášové (1995), která podle sociálních psychologů, vymezila pět kategorií účinků četby:

- instrumentální účinky četby – jsou ty momenty četby, kdy četba přináší informace, které mohou pomoci při řešení praktických životních problémů, úkolů a situací. Zařazujeme sem literaturu naučnou, beletrii.
- prestižní účinky – jsou takové účinky četby, kdy čtenář vyhledává literaturu, která chválí jeho sociální skupinu, posiluje sebevědomí a sebeúctu čtenáře a navozuje pocit prestiže.
- potvrzovací účinky – tyto účinky četby spočívají ve vyhledávání literatury, která potvrzuje čtenářovi názory, stanoviska a postoje. Jestliže hodnotí tuto literaturu pozitivně, nachází v ní posílení své pozice, upevnění názoru na život a na společnost, ale i potvrzení správnosti vlastního jednání.
- estetické účinky – jsou účinky, kterými čtenář obohacuje svou uměleckou zkušenost. Jedná se o obsah a o formu literárního díla. Toto působení hraje důležitou roli u dětského a dospívajícího čtenáře, protože v této době se utváří jeho estetické hodnoty.
- rekreační účinky – působí – li tyto účinky, čtenář se baví, odreaguje se, zapomene na starosti a příjemně stráví volný čas. Četba je formou odpočinku a relaxace.
- psychoterapeutické účinky – jsou účinky, které mají vliv na duševní zdraví člověka. Na tomto působení je založena léčba knihou - biblioterapie.

1.4 Čtenářské návyky a zájmy

1.4.1 Čtenářské návyky

„ Návyk číst souvisí s potřebou číst. Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, čte apod. Návyk je určitý druh chování. Někdo je navyklý číst před spaním, číst vleže, číst v určitou denní dobu, dělat si výpisky z přečteného, přemýšlet či diskutovat o přečteném..... “ (Vášová, 1995 str. 40).

Ve čtenářských návycích se odráží celá osobnost čtenáře. Spektrum čtenářských návyků je široké – rychlost čtení, způsob čtení. Vztah čtenáře ke knize se projevuje zájmem o knihy, zálibou v četbě a určitou čtenářskou aktivitou (Homolová, 2008).

Podle Vášové (1995) má každý čtenář své návyky. Jeden čtenář dočte knihu, i když se mu nelíbí a zase další je povrchní a nedovede přečíst nezáživné pasáže a knihu nedočte. Také rychlost čtení je návyk, kdy záleží na obtížnosti a srozumitelnosti textu a dále na schopnostech čtenáře, protože rychlé čtení, při kterém uniká smysl, nemá význam.

Rozlišujeme pět rychlostí čtení:

- Lehké čtení – asi 250 slov za minutu, např. nenáročná zábavná četba, jednoduché novinové články, propagační tiskoviny
- Normální čtení – asi 180 slov za minutu – dlouhé novinové články, obchodní korespondence, informace, sdělení, většina materiálů souvisejících s naší prací, populárně naučná literatura, beletrie
- Pečlivé čtení – asi 135 slov za minutu – odborné články s novými poznatky, problematika z méně známých vědních oborů
- Obtížné čtení – asi 75 slov za minutu – texty s daty, čísly, vzorci, technické čtení cizojazyčné texty
- Mimořádné čtení – nelze uvést průměr slov za minutu – jedná se o čtení v cizím jazyce, který čtenář málo ovládá, chemické vzorce a texty, které čtenář musí studovat

Dalšími studiemi rychlého čtení, které zdůrazňuje čtenáře a jeho návyky, se zabýval Wolfgang Zielke a rozčlenil je:

- průměr dosažený necvičenými dospělými je 90 – 100 slov za minutu
- průměr dosažený zběhlými čtenáři, kteří používají vlastní techniky čtení, je 200 – 250 slov
- průměr dosažený školenými čtenáři, kteří se zúčastnili kursů rychlého čtení, je 500 slov
- průměr dosažený dokonalými čtenáři, kteří absolvovali speciální výcvik supersonického čtení, je 900 slov

Racionální čtení je upevnění návyků, které umožní uplatnit dobré metody čtení a lepší duševní výkon při četbě. Při racionální četbě nejde jen o to, číst co nejrychleji, ale také pochopit smysl textu. Je také prokázáno, že rychlejší čtenáři dříve pochopí souvislosti v textu a tím i vystihnou lépe obsah. Jestliže chce čtenář dosáhnout lepších čtenářských výkonů, je nutné pravidelně cvičit a rozšiřovat si slovní zásobu. Na tempo čtení může mít vliv i profese. K nácviku čtenářských návyků však stačí i pevná vůle. Je vhodné soustředit se na četbu, nevěnovat se jiné činnosti, dále oddělovat důležité myšlenky od těch nepodstatných a sna-

žit se vžít do myšlenek autora. Je vhodné nečíst mechanicky jednotlivá slova, ale celé části vět, omezit na minimum pohyby oka a snížit počet fixací na řádek. Při četbě je třeba se vyvarovat přeřikávání v duchu, protože to snižuje rychlost čtení.

1.4.2 Čtenářské zájmy

„ Čtenářský zájem lze charakterizovat jako kulturní nebo intelektuální zájem, neboť se začíná objevovat až na určitém stupni intelektuálního vývoje. Je obecně podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije“ (Homolová, 2008 str. 12).

Homolová (2008) popisuje čtenářské zájmy jako něco, co úzce souvisí s psychickými potřebami člověka. Vztah ke knize určuje řada faktorů, jako jsou individuální zkušenosti, čtenářská vyspělost, kultivovanost, zralost, celková inteligence, zájmové zaměření.

Vášová (1995) charakterizuje čtenářský zájem jako zaměření osobnosti na objekty a činnosti, které jsou provázené příjemným citovým prožitkem. Má – li někdo zájem o knihu a dává jí přednost před jinou činností, musí v ní nalézat uspokojení. Zájmy jsou podmiňovány tím, o jaký druh literatury má kdo zájem. Někdo má zájem o odbornou literaturu, jiný o umělecko – naučnou, populárně vědeckou literaturu nebo krásnou literaturu.

Estetické potřeby mají podstatný význam pro kultivaci osobnosti. Estetické hodnoty se u člověka vytváří socializací a kultivací. Z tohoto důvodu je důležité, aby dítě – batole a dítě předškolního věku se s knihou setkalo a bylo jí příznivě ovlivněno. Jestliže z dítěte ve školním věku nevychováme čtenáře, později se nám to už nepodaří (Vášová 1995).

2 ČTENÁŘSTVÍ PODLE VĚKU

Vztah ke knize a k četbě se utváří daleko dříve, než dítě samo čte. Jaký vztah si dítě ke knížce vytvoří, takový bude s největší pravděpodobností i v dospělosti. Přechod mezi jednotlivými vývojovými stupni není náhlý, ale neobejde se bez rozmanitých konfliktů, které se odrážejí v chování a jednání dítěte. Musíme si uvědomit, že na dítě působí řada faktorů z okolního světa, jako jsou současné vymoženosti techniky, kultury (Vášová, 1995). V literatuře se můžeme setkat s několika rozděleními čtenářství podle věku. U Homolové (2009) se můžeme setkat s rozdělením podle J. Tomana, který souvisí s rozlišováním podle školního věku, kdy autor čtenáře dělí se na:

- Předčtenářskou etapu – předškolní věk
 - mladší / do 3 let/
 - starší / do 6 let /
- Čtenářskou etapu – školní věk
 - mladší školní věk - prepubescence
 - 1. fáze / 6 – 8 let /
 - 2. fáze / 9 – 10 let /
 - starší školní věk – pubescence
 - 1. fáze / 11 – 12 let /
 - 2. fáze / 13 – 15 let /

Podobně rozděluje čtenářský věk L. Vášová, která bere v úvahu anglosaské členění lidského věku a dělí ho na:

1. období prenatalního vývoje
2. období nemluvněte 0 – 1 rok
3. období batolete 1 – 3 roky
4. období předškolní 3 – 6 roků
5. mladší školní věk / prepuberta / 6 – 11 roků
6. střední školní věk / puberta / 11 – 14 roků
7. dozrávání / adolescence / 16 – 20 roků

Homolová (2009) uvádí také rozdělení podle vývoje porozumění písmu v období předškolního a mladšího školního věku:

- presylabické období – dítě zatím obsah psaného textu nechápe a není pro něj ani důležitý. Používá předlohu jako dekoraci při hře, hra ne čtení je nápodobou formálního projevu určité činnosti.
- sylabické období – počátek uvědomění si vztahu mluvené a psané činnosti
- alfabetské stadium – pochopení významu abecedy, počáteční výuka čtení a psaní

Dětské čtenářství dělí M. Havlínová (1987), která charakterizuje čtenářství podle období vývoje jeho četby:

1. Dítěti se předčítá, protože ještě neumí číst – čtenářem se dítě stává ve třetí až čtvrté třídě. Do té doby je dítě závislé na lidech ze svého okolí. Ti mu nejen čtou, ale v knížkách ho seznamují se světem kolem něho (obrázky, příběhy, říkadla) a také učí dítě mluvit a seznamujeme ho s mateřským jazykem. Knihy pomáhají rozvíjet a zušlechťovat řeč už od raného dětství. Učí dítě soustředit se chvílemi strávených nad knihou s některých z příbuzných.
2. Dítě už umí číst a může si číst samo – dítě je schopno si číst samo, protože zvládlo techniku čtení. Vybírá si, co a kdy bude číst. Dítě se chová bezprostředně, má své oblíbené knihy, protože získalo ve vztahu ke knihám nezávislost na dospělých. V tomto období se děti začnou dělit na čtenáře a nečtenáře, které má počátek v období předčtenářském. Čtenáři se zajímají o knížky samy, jakmile se naučí číst. Nečtenáře kniha nezajímá, nečtou si a rodiče si zprvu ani neuvědomí tuto skutečnost. Rodiče musí vytvořit dětem podmínky ke čtení, zajímat se o to, co děti čtou.
3. Dítě je už čtenářem a samo hledá svou další cestu – dítě se zajímá o literaturu pro dospělé čtenáře, beletrii. Musí rozvinout své čtenářské dovednosti na základě estetického postoje k četbě. V tomto období se snaží dostat do světa dospělých pomocí knih, proto rodič musí nabídnout škálu námětů, které jeho dospívající dítě zaujmou – literatura faktu, populárně naučná literatura, cestopisy.

2.1 Předčtenářský věk dítěte

Homolová (2009) uvádí, že žánrově v předčtenářském věku dominují lidová a autorská poezie, lidové pohádky, jednoduché příběhy z dětského života. Z hlediska typologie knih rozlišujeme literaturu předškolních dětí na:

- První typ – publikace, kde výtvarný projev figuruje bez textu, např. knížky – hračky, obrázkové knížky na prohlížení, leporela
- Druhý typ – publikace stimulativní a instruktivní pro estetické či jiné dovednosti, např. omalovánky, vystřihovánky
- Třetí typ – publikace, v nichž jako v prvním typu dominuje výtvarná složka, ale do popředí se dostává slova jako stručný doprovod k obrázkům, např., příběhová leporela
- Čtvrtý typ – knížky, v nichž výtvarná a textová složka jsou vyvážené a uplatňují se zde specifické literární žánry, např. knížky veršů, drobná vyprávění ze života dětí, pohádky
- Pátý typ – publikace naučného charakteru

2.1.1 Rané dětství (1 – 3 roky)/

Raný věk dítěte je pokládán za období, kdy se rozhoduje, co se bude v rozhodujících sférahách s dítětem dít dál – jaké bude jeho nasměrování. Toto období můžeme chápat jako počátek aktivního vztahu k četbě (Homolová 2008). Už v prenatálním období vhodně volená četba hraje důležitou roli. Budoucí matka se má vyvarovat nervových rozrušení a špatné nálady, kterou jí může právě vhodně zvolená četba zlepšit. Dítě v období raného dětství začíná poslouchat mluvené slovo, může dívat na televizi a tak vnímat mluvené slovo. Podle duševní vyspělosti jednoletého dítěte mu můžeme začít ukazovat jednoduché obrázky nebo si s ním prohlížet knížky a také dítěti vyprávět jednoduché pohádkové příběhy. Později kolem druhého roku se dítě začíná učit říkankám a básničkám, rádo poslouchá řeč dospělých. Říkankám se učí snadno zpaměti a tím si cvičí jak paměť, tak vyjadřovací schopnost a obohacuje slovník. Tříleté dítě už rádo poslouchá trochu delší pohádku. Děti mají rády obrázky, obrázkové knížky, leporela, říkanky a vyžadují, aby se jim předčítalo a o obrázcích vyprávělo. První zážitky tak vznikají spontánně a nepřipraveně a zasahují jak sféru zkušeností, tak sféru emoční. Vzbuzují pocity sympatie a antipatie, které působí jako počátek zážitků dalších. Materiál, který má z hlediska čtenářství v tomto období pro dítě význam, jsou knížky – hračky, leporela, obrázkové publikace, alba a omalovánky.

Leporelo a knížka - hračka vyhovuje tomuto stupni motorického vývoje, dodává podněty k samostatnému, přesnějšimu pozorování, úvahám, otázkám, řešením a úkolům. Obrázkové knížky, které jsou doprovázeny říkankami a jiným textem, tvoří přehledné návody a věcné výzvy, kterými autor sděluje dítěti, co se z obrázků dovídá a co všechno s nimi může dělat. Schopnost manipulovat s knížkou dodává dítěti radost a uspokojení (Homolová 2008).

2.1.2 Předškolní věk / 3 – 6 let/

Zakončením třetího roku života jsou všechny tělesné orgány rozvinuty. Orientovat se ve světě umožňuje dítěti celé řada psychických funkcí. Řadíme sem: vnímání, představivost, paměť, myšlení, které mají zásadní význam, neboť dítěti umožňují učit se ze zkušeností. Podobně jako jiné psychické funkce i tyto se rozvíjejí na základě vrozených dispozic – předpokladů. Potřebují však stimulaci prostředí, jinak by se nerozvinuly na požadovanou úroveň. Hra je v předškolním věku hlavní činností dítěte, má hluboký smysl a svrchovanou vážnost. Ve čtvrtém a pátém věku děti bývají velmi upovídané. K větší plynulosti napomáhají říkanky, písničky ale i delší básničky. Někdy se naučí dítě básničku nebo písničku jen pro jejich rytmus, někdy proto, aby je dospělí obdivovali. Dítě si vytváří představy podle vyprávění dospělých. Ilustrovaná knížka může působit kresbou, obrázkem na rozvoj a utváření estetických citů. (Kucharská, Švancarová 2004).

Podle Homolové (2009) se komplexnost podnětů dítěti dostává např. v lidové slovesnosti, kde se dítě může setkat se slovní formou i pohybovými aktivitami a hrou. Vývoj dítěte v předškolním věku je spojen s dominantním působením představivosti ve vnímání. Dítě prožívá a pracuje s tím, co nikdy nevidělo. Literatura určená pro děti předškolního věku by měla odpovídat na otázky, které děti v tomto věku pokládají lidem ve svém okolí. Měla by mít zaměření na cvičení v odlišování, srovnávání, zjišťování podrobností a analogií nej-různějších druhů.

Pro předškolní dítě je považováno za dominantu slovesnosti říkadlo. Aktivní stránka říkadla zapojuje dítě do spoluúčasti, rytmus a rým mají primární povahu noetickou. Oblast prozaických textů reprezentují pohádky a pohádkové vyprávění, které jsou pro dítě nezbytné stejně jako hry. Odpovídají duševnímu obzoru dítěte předškolního věku. Svou časovou neurčitostí, oživováním věcí, polidšťování zvířat a fantazií mají k dětem blízko. Dětem také vyhovuje, že v pohádkách vítězí dobro nad zlem. Pohádky vyvolávají emoce – strach,

lásku, náklonnost, odpor, mateřský postoj a nadřazenost. V příbězích o zvířátkách jde zase o jistotu domova a rodiny, protože zde dítě poznává život různých zvířátek a identifikuje se s nimi (Homolová 2009).

2.2 Prepubescentní čtenářství

„Mladší školní věk trvá od nástupu do školy, tj. od 6 – 7 roku, do 9 let. Toto období je charakteristická změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole“ (Vágnerová 2000 str. 148).

Vstup do školy znamená zásadní změnu v životě dítěte. Děti by měly vědět, že vstup do školy je významnou společenskou událostí. U dětí se pomalu vytváří návyk k učení, kdy dítě musí překonávat vnitřní překážky (hra, osobní záliba) a donutit se k déle trvající práci. Četba, která upoutává pozornost dítěte na delší dobu, přispívá k výchově vůle. Začíná – li dítě samo číst, neznamená to pouze přechod od poslechu a diváctví k rozlišování psaných tvarů, četba přináší dítěti novou příležitost vytvořit si vztah k literatuře. Četba dítěte je méně závislé na účasti další osoby a to mu umožňuje osobní výběr – v jistém rozmezí a dané dostupnosti textu. Vlastní četba mu přináší větší časovou volnost a vlastní rozhodování, kdy bude číst, ale může si číst některé pasáže znovu a jiné přeskočit. Tím, že se dítě učí číst, samo si své čtenářství uvědomuje a zařazuje ho do svého života. Přináší mu nové zážitky a utváří si vlastní důvod k četbě (Homolová, 2008).

Podle Tomana dosavadní výzkumy dětského čtenářství se vesměs shodují v tom, že pohádka zaujímá ve čtenářství dnešních prepubescentů dominantní pozici. Je především pokládána za stěžejní žánr předčtenářského období a rané fáze mladšího školního věku, kdy také patří k žánrům poslechové a čtenářsky nejfrekventovanějším a nejoblíbenějším. Od čtení pohádek děti upouštění až ve věku devět až deset let. Kromě pohádek se tato věková skupina oblíbila příběhovou prózou ze života dětí, prózou dobrodružnou a detektivní, s přírodní tematikou, pověsti, bajky a populárně naučnou literaturu. Již od třetí třídy se u některých čtenářů zájem o pohádky a příběhy ze školního prostředí přesunuje na zájem o daleké kraje, dobrodružství, vesmír. Výrazný je zájem dětí o veselé příhody a legrační vyprávění. Děti by se měli od začátku školní docházky seznámit s knihovnou. Pro toto období je vhodná literatura, v níž se vypravuje o cestách do školy, o chvilkách strávených ve škole nebo o vzpomínkách na školu [27].

2.3 Pubescentní čtenářství

Pubescence je vývojové období dospívání, ve kterém dítě prochází bouřlivými fyzickými i psychickými změnami. Časově pubertu vymezujeme 10. – 11. rokem na dolní hranici a 14. – 15. rokem na horní hranici. Dospíváním rozumíme tělesný a duševní vývoj do ukončení pohlavní zralosti a zahrnuje jednak samotné pohlavní dozrávání, ale i psychické změny, které se v průběhu tohoto časového období objeví (Kuric, 2000).

Dítě opouští dětství a ještě zdaleka není dospělým, hledá svou vlastní identitu. Proto se u něj vyskytují krajnosti v chování, kdy své pochyby překrývá sebevědomím vystupováním, zvýšenou kritikou okolí. U pubescenta stoupá pozornost, rozvíjí se abstraktivní myšlení a celkový intelekt. Kvalitní proměny osobnosti s sebou přináší proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám. Touto proměnou prochází i zájem o četbu, čtenářská potřeba a dotváří se i čtenářský postoj dítěte směrem k čtenářství dospělého. Mnohdy se stává, že se čtenářská potřeba utlumí. Když se čtenářství v pubescenci ocitne v krizi, zvyšuje se zájem o média – televize, počítač s internetem (Lederbuchová, 2008). Podle Homolové (2008) může být čtenářství pubescenta také ohroženo saturační četbou a nečtenářsky pojatou literární výchovou.

Četba však nabízí čtenáři obraz světa dospělých, kdy se může pubescent identifikovat s hrdinou a prožívá v představách vše, co je mu odepřeno v realitě – daleké cesty, dobrodružství nebezpečných situací, společenský úspěch, finanční nezávislost, lásku, sex. Jeho hrdina nebojácně hájí čest a spravedlnost (Lederbuchová, 2008).

Četba dítěte středního školního věku má vliv na rozvoj paměti, která roste cvikem, učí se porozumět látce. Výrazně se podílí četba, která předpokládá pozornost, zájem, vnímání a snahu proniknout do děje. Oběma pohlavím je společný zájem o dobrodružnou, detektivní a cestopisnou literaturu. Chlapci dávají přednost knihám a časopisům z oblasti techniky a přírodních věd, válečnou, detektivní literaturu a sci- fi příběhy. Četba značnou měrou uspokojuje touhy po romantických dobrodružstvích a podněcuje tvůrčí fantazii. Dívky dávají přednost příběhům o citovém zrání, kde se probírají vztahy mezi muži a ženami, častěji čtou životopisné, sociální a historické příběhy (Homolová 2008).

Starší školní věk znamená ukončení povinné školní docházky a rozhodování se pro další povolání či studium. Období pubescence bývá obdobím intenzivních čtenářských zájmů a největší čtenářské výkonnosti. Můžeme sledovat zájem o dobrodružnou a cestopisnou literaturu, detektivky, sci-fi, klasickou literaturu, ale také společenský nebo historický román.

Ve velké oblibě jsou časopisy a magazíny, které souvisí s osobními zálibami - modelářství, chovatelství (Lederbuchová, 2008).

3 ČTENÁŘSTVÍ A RODINA

Chaloupka (1995) ve své knize uvádí, že vztah k četbě je výslednicí mnoha faktorů, kdy se na vztahu dítěte k četbě podílí celkové prostředí jeho života, pohoda, napětí, nálada nebo atmosféra, které je kolem něho, vzory, příklady, rodina a škola. Dítě ovlivňuje také to, jak brzy se setkává se slovesnou tvorbou a jakým způsobem je mu přestavena a jak je začleněna do jeho zájmů.

Rodinné prostředí je nejsledovanější z faktorů, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí. Rodina je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola. Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. Rodina vytváří základ čtenářským návykům dítěte, pokud však chce a má možnosti využít všech dostupných prostředků, jak dítě ke čtení a knize přivést. Počáteční zkušenosti s mluveným i psaným slovem získávají děti mnohem dříve, než se u nich rozvinou poznávací a jazykové dovednosti nezbytné ke čtení. Rodina může vytvořit takové podmínky, které podněcují děti ke zkoumání jazyka a různých druhů textu a k experimentování s nimi. V současné době není reálné, aby byla rodina ve svém vlivu na četbu dítěte nahraditelná školou (Věříšová, Kruger, Bělinová, 2007).

Z hlediska čtenářských aktivit dětí jsou důležité tři základní charakteristiky rodiny:

1. čtenářské zázemí v rodině – pro rozvoj dětské četby je jedním z nejdůležitějších prvků společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. Četba rodičů s dětmi stimuluje později dětské čtenářské zájmy. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku.

Chaloupka (1995) uvádí, že pro rozvoj čtenářství jsou podstatné dvě skutečnosti – orientační reflex a princip nápodoby. Orientační reflex se jednoduše dá charakterizovat jako „co to je“. Dítě poznává věci kolem sebe a chce vědět, na co se používají, proč vydávají zvuky a dávají se do pohybu. Jak dítě roste, reflex se vyvíjí a dítě se ptá na složitější věci. Můžeme to nazvat zvědavost nebo touha po poznání. Princip nápodoby spočívá v tom, že dítě napodobuje to, co vidí kolem sebe. Tím, že v raném dětství má kolem sebe hlavně rodiče, napodobuje právě je. První slova zná od rodičů, snaží se napodobit jejich způsob vyjadřování. Proto je nápodoba další významnou součástí rodinného čtenářského klimatu,

kdy děti vidí své rodiče číst. To ovlivňuje jejich čtení dokonce více, než to, do jaké míry rodiče skutečně čtou.

Podle Chaloupky (1995) se může objevit i negativní nápodoba, který může být dětským vzdorem vůči překultivovanému a přeintelektualizovanému prostředí rodiny, které není vlivem ale tlakem.

Dalším faktorem, který má vliv na rozvoj čtení dětí má povídání rodičů s dětmi o knihách. Pokud je rodinné prostředí otevřené a komunikativní, pozitivně přispívá ke čtení dítěte. Jestliže rodiče s dětmi o knihách komunikují, děti si snadněji získávají čtenářské návyky. Rozhoduje schopnost rodičů bavit se s dětmi právě o jejich čtenářských zážitcích a prožitcích, o jejich porozumění konkrétní knížce a konkrétnímu příběhu. V rodinách, kde rodiče čtou a povídají si o čtenářských zážitcích, kde se odebírají různé časopisy, kupují knihy a čtení je pozitivně hodnoceno, se bude dítě chovat naprosto přirozeně stejným způsobem. Děti, jimž se hodně čte, se stávají dobrými čtenáři. Také četba má podíl na nevhodném chování mládeže.

Poslední charakteristikou, která vypovídá o čtenářském zázemí rodiny, je přítomnost knih v domácnosti. V rodinách, kde se dítě jednodušeji dostane ke knize, protože je v jejich domácnosti nadprůměrně více knížek, častěji nacházíme malého čtenáře.

2. celkové rodinné klima - dítě, kterému rodina poskytuje přirozené zázemí pro komunikaci a bohatší rodinné vztahy, má větší šance získat vztah ke knize. Čtenáře nalézáme častěji tam, kde se rodiče záměrně věnují rozvíjení volnočasových aktivit dítěte a tráví čas s dítětem při aktivitách, které jsou na ně orientovány. Důležitým se ukazuje vedení dítěte k přirozenému povědomí o vzájemné spolupráci v rodině a k participaci na úkolech, které musí rodina vykonávat. To všechno jsou charakteristiky rodiny, která se dětem po stránce čtenářství věnuje.

3. sociální a ekonomické charakteristiky rodiny - k důležitým charakteristikám rodiny, které na čtenářství působí, patří i socioekonomické zázemí rodiny. Nejsilnějším prvkem socioekonomického zázemí rodiny z hlediska čtení dítěte je úroveň vzdělání rodičů. Pokud mají rodiče vyšší vzdělání, zhodnocuje se tato charakteristika často ve čtenářských zájmech dětí. Rodiče svůj vzdělanostní kapitál zprostředkovávají dítěti zejména nepřímo tím, že sami čtou a vytvářejí čtenářsky motivující rodinné klima i tím, že dětem čtou a o čtení s dětmi hovoří. Patří sem však také větší množství knih doma, dovednost vybrat pro dítě

knihu, motivovat dítě ke knize, přítomnost počítače v domácnosti, atp. Rodiny, které mají velký počet knih a dalších tištěných materiálů, dávají dětem na srozuměnou, že naučit se číst je dobré a stojí to za to. Vzhledem k tomu, že osvojování čtenářských dovedností úzce souvisí s ranými jazykovými zkušenostmi dítěte, je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité rovněž to, jakým jazykem či jazyky se doma mluví a na jaké úrovni. Mají-li děti nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, například proto, že se doma mluví dialektem nebo cizím jazykem, jsou na počátku výuky čtení značně znevýhodněny a používání jiného jazyka doma a ve škole jim může působit problémy i později.

Se vzděláním rodičů souvisí jejich profesní zařazení, v němž se dosažené vzdělání realizuje. Jak ukazují výsledky, obdobně jako ve vzdělání i v tomto případě je významnější pro čtení dětí profesní pozice otce[24].

Podle Chaloupky (1995) vyprávěná nebo přečtená pohádka má pro vývoj řeči, fantazie a duševních kvalit mnohonásobně větší význam než sebekrásnější pohádka v televizi. Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Dynamiku vyprávění je možné přizpůsobit okamžitému stavu dítěte, jeho reakcím, jeho otázkám.

Co přináší pravidelné čtení dítěti:

- vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem
- podílí se na emočním rozvoji dítěte
- učí morálním hodnotám, napomáhá při výchově
- rozvíjí jazyk, paměť a představivost, učí myšlení
- formuje čtecí návyky a podporuje získávání vědomostí po celý život
- rozšiřuje znalosti, zlepšuje soustředění, usnadňuje učení
- je tou nejlepší investicí do úspěšné budoucnosti dítěte

Činnosti přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti

Podle Věříšové, Krugera, Bělinové (2007) zájem rodičů o rozvoj čtenářství dítěte hraje důležitou roli po celou dobu jeho vývoje. Nejvýznamnější aktivity v rodinném prostředí ty, které rodiče s dětmi sami provádějí nebo je v nich podporují. Společné čtenářské aktivity nejmenších dětí a rodičů ovlivňují vztah dětí ke čtení na dlouho dopředu. Postupem času, jak se děti věnují stále náročnějším volnočasovým aktivitám, nabývá na významu množství

času věnovaného čtení v poměru k jiným činnostem. Právě rodiče jsou ti, kteří mohou svým příkladem pomoci dětem najít rovnováhu mezi časem tráveným četbou a časem tráveným méně obohacující zábavou. Četbu dětí nejvíce ohrožují hraní počítačových her nebo nadměrné sledování televize. Jestliže chceme, aby se naše dítě ve starším věku věnovalo četbě, musíme mu předčítat. Rodiče, kteří při předčítání zapojují děti do práce s textem a s obrázky v knize, učí je, že text nese určitý význam, a proto je dobré naučit se číst. Společné čtení knih, podpora samostatného čtení a společné chození do knihovny – to vše může přispět k dosažení vyšší úrovně čtenářské gramotnosti.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je klíčový při vzdělávání dětí. Podle řady výzkumů mají žáci, kteří si s rodiči povídají o škole, lepší studijní výsledky než ti, jejichž rodiče se o školu příliš nezajímají. Když rodiče sledují, co se jejich dítě ve škole učí, dávají mu svým zájmem najevo, že vzdělání je důležité, mohou mu v případě potřeby pomoci nebo ho povzbudit pochvalou a v neposlední řadě mohou také kontrolovat, zda splnilo zadané úkoly ke čtení (Věříšová, Kruger, Bělinová, 2007).

4 ČTENÁŘSTVÍ A ŠKOLA

Podle Věříšové, Krugera, Bělinové (2007) je další z faktorů, který ovlivňuje dětské čtenářství je školní prostředí. Jestliže rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak ji škola může částečně nahradit. Musíme si uvědomit, že vliv školy na vznik a rozvoj dětského čtenářství je ve srovnání s rodinou téměř třetinový. Škola má v současnosti samostatný podíl na čtenářství dětí, ale je doplňkem, a nikoli hlavním hybatelem dětského čtenářství. Učitel se může ve třídě setkat v zásadě se třemi skupinami dětí – s žáky, kteří čtou pravidelně a rádi, protože pocházejí ze čtenářských rodin – s žáky, kteří si občas něco přečtou – obvykle současnou módní literaturu a je u nich potence jejich čtenářství posílit – a konečně s žáky, kteří nečtou, a ani sami od sebe chuť číst nemají.

Dnešní základní škola má široký prostor pro práci se školní (doporučenou/povinnou) četbou a nemusí spoléhat jen na vlastní četbu dětí. Zároveň by však měla vlastní četbu dětí podporovat. Děti by se měly o svých čtenářských postřezích bavit. Čtenářský zážitek získává na síle teprve v okamžiku, kdy o něm dítě komunikuje s druhými, a dává tím najevo, že jej čtení baví. Rodina, která je schopna dialogu s dítětem – čtenářem, kdy chápe prožívání a vidění světa zprostředkované četbou, zcela školu převyšuje. Potíž je v tom, že toho není každá rodina schopna. Pokud by nastala situace, kdy bude každá rodina doma s dětmi o přečtených knihách hovořit, význam základní školy v četbě knížek by z hlediska dětí poklesl. Školy mají využít všechny možnosti, které mají k dispozici, aby nahradily chybějící čtenářské zázemí dětem, v jejichž rodinách chybí. Jestliže škola vytěží z dostupných prostředků maximum, může rodinné nedostatky alespoň z části nahradit. Pokud se škola chce věnovat vytváření čtenářských návyků, měla by si s žáky povídat nebo psát o čtených knihách, což se pak pozitivně odráží na míře čtení u těchto dětí. Učitel má žáky motivovat děti doporučenou četbou a tak pozitivně formuje čtenářské zájmy dětí. V ČR je však nemalé procento škol a učitelů, kteří s četbou nepracují a nevyužívají dostatečně svého potenciálu. Neuvědomují si pravděpodobně význam čtenářských návyků pro další vzdělávání dítěte a potenciál, který doporučená četba může ve sledované oblasti mít. Je všeobecně známo, že problém tradiční české základní školy, tedy výuky v ní, je v tom, že neexistuje dialog a výuka je založena na jednosměrném vztahu „učitel - žák“. Čtenářství však dialog umožňuje do vyučování vnést. Knížky jsou vhodnou inspirací pro debaty učitele a žáků. Rozvíjení čtenářských návyků napomůže otevřít brány tradiční školy názorům, postřehům a informa-

cím žáků, což se v současnosti jeví jako klíčové. Práce s četbou a knížkami, přítomnost dostatečného množství poutavých knih a zajímavé aktivity spojené s četbou a knihami mají na základní škole šanci výrazným způsobem zvýšit svůj význam pro utváření dětské vzdělanosti. Takové snahy budou přínosem i pro zlepšení klimatu ve vztazích dětí ke škole a vzdělání obecně (Věříšová, Kruger, Bělinová, 2007).

4.1 Rámcově vzdělávací program a čtenářství

Metelková - Svobodová (2008) ve své knize uvádí, že čtenářská gramotnost je součástí kompetenčního principu Rámcového vzdělávacího programu a následně školních vzdělávacích programů jednotlivých základních škol. Dokument RVP ZV rozčleňuje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, kdy čtenářská gramotnost je zahrnuta do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Cílem vzdělávacích oblastí je rozvinout u žáků klíčové kompetence jako základ pro celoživotní vzdělávání, kdy se žáci uplatní ve společnosti a využijí je v praktickém životě.

V Rámcově vzdělávacím programu je uvedeno, že učitelé mají vést žáky k všestranné a účinné komunikaci. Jazyk a jazyková komunikace zaujímají stěžejní postavení, protože příslušné jazykové vzdělání patří k všeobecné kulturnosti a vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který propojuje složky: gramaticko – pravopisné, slohově - komunikační a literární. V oboru Český jazyk a literatura je potřeba naučit žáky používat mateřštinu v mluvené i písemné podobě, aby dokázali vyjádřit své pocity, okolní svět i sebe sama a chápali svou roli v komunikaci.

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je vyjádřen výstupy, které vymezují praktické dovednosti a tematickými okruhy doporučeného učiva. Žák 1. stupně ZŠ, by měl zvládnout:

- 1. období 1. – 3. Ročník:
 - ♦ plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
 - ♦ porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti
- 2. Období 4. – 5. Ročník:
 - ♦ čte s porozuměním texty přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
 - ♦ rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný

věk, podstatné informace zaznamenává

- ♦ posuzuje úplnost a neúplnost jednoduchého sdělení
- ♦ reprodukuje obsah přiměřené složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

Svobodová - Metelková (2008) uvádí co by měl žák na konci povinné školní docházky zvládnout:

- Odlišuje ve čteném a slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji
- Využívá základní studijní čtení – vyhledává klíčová slova, formuje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu
- Samostatně připraví a s oporou o text přednese referát

Žáci s rozvinutou úrovní čtenářské gramotnosti:

- čtou aktivně, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění;
- čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text daným cílům vyhovuje; obvykle si text prohlédnou dřív, než se do něj pustí, všímají si struktury textu
- hledají ta místa, která s největší pravděpodobností naplní účel, s nímž se do četby pouštět;
- v průběhu četby často předvídají, co asi bude dál;
- čtou výběrově a neustále činí rozhodnutí o způsobu četby – co budou číst pozorně a pomalu, co přečtou rychle, co nebudou číst, co přečtou znovu;
- budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky v průběhu četby;
- snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů, na které v textu narazí, a poradí si s nesrovnalostmi a překážkami v textu;
- vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text,
- propojují text s tím, co už věděli dříve;
- přemýšlejí o autorech textů, jejich stylu, východiscích, záměrech, historických okolnostech;

- sledují, jak textu rozumějí, a podnikají opatření pro lepší porozumění, pokud je to třeba;
- hodnotí kvalitu textu, posuzují jeho hodnotu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně;
- různé typy textů čtou různým způsobem;
- při četbě vyprávěcího textu se vžívají do prostředí a postav;
- při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí;
- porozumění textu se u nich odehrává nejen přímo při četbě, ale i během malých pauz, které během četby činí, a pak také když vlastní čtení skončí, když dočtou;
- porozumění je náročná, vyčerpávající a komplexní činnost, kterou ale dobří čtenáři vnímají jako uspokojující (Krampolová, Potužníková, 2005).

4.2 Metody rozvoje čtenářství

Mezi metody a činnosti, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti, patří:

- **čtení s otázkami** – při této metodě žáci pracují ve dvojicích. Nejprve si zvolí úsek textu a potom k tomuto textu pokládají jeden druhému otázky, které s textem souvisejí. Kladou dva typy otázek. Nejprve ty, na které přímo najde odpověď v textu a pak takové, které s textem souvisí, ale odpověď přímo v textu nenajdeme, čtenář si je musí odvodit. Smyslem této metody je naučit žáky pracovat s textem tak, aby formulovali vlastní otázky k textu, dokázali si během četby klást otázky, vést žáky, aby k četbě přistupovali aktivně a snažili porozumět četbě.
- **čtení s předvídáním** – tato metoda propojuje tři fáze: před čtením, při něm a po něm. Žáci čtou text rozdělený na části a před četbou každé z nich předpovídají, o čem asi budou číst. Učitel je vede k tomu, aby své předpovědi zdůvodňovali a také dokázali rozpoznat vodítka pro předpovědi. Může odkazovat na erární žánry, jinou část textu, na životní zkušenosti, na jiný konkrétní text, na jiné známé postupy daného autora, na ilustrace a jiné obrádké prvky.
- **čtení s tabulkou předpovědí** – tato metoda propojuje tři fáze čtení: před čtením, při něm a po něm. Slouží jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci postupně čtou text rozdělený na části a k zachycení předpovědí, jejich odůvodnění a následného shrnutí používají tabulku.

- **debata s autorem** – metoda je vhodná ke čtení společného textu. Žáci zkoumají, co jim autor chtěl říct, proč jim to chce říct a jak to vyjádřil. Cíle této metody je usnadnit žákům porozumět myšlenkám v textu, kdy žáci pokládají otázky a diskutují o odpovědích. Žáci mohou klást dotazy typu: co jim autor sděluje? Co autor předpokládá, že už vím? Proč mi to autor sděluje? Proč mi to sděluje tímto způsobem? Co je cílem autorova sdělení? Atd.
- **dílna čtení** – tato komplexní metoda je vhodná pro četbu individuálně zvolených knih, kdy se předpokládá určitý systém práce. V dílně čtení pravidelně žáci čtou beletrii, přemýšlí a hovoří o ní a píšou v ní. Předpokládá se určitá samostatná složka, která spočívá v samostatné četbě knihy a sociální složka, která je diskuzí se spolužáky nad knihami nebo konzultací učitele se žáky. Tato forma čtení může mít různé varianty podle věku žáků nebo organizačních možností školy.
- **literární dopisy** – metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle při četbě úseku knihy nebo po dočtení společně nebo individuálně vybraného textu ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů sdělují své čtenářské zážitky a úvahy. Tato metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovu zodpovědnost za porozumění.
- **podvojný deník** - metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Je to metoda, která učí žáky cíleně přemýšlet a odlišovat citaci od komentáře. Žák si doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář, kterým komentuje svůj dojem nebo vlastní myšlenku. Metoda ho učí reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se ve čtení. Může mít také podobu trojitého deníku, kdy žák napíše citaci a komentář a další žák k tomu připiše komentář vlastní.
- **Grafická schémata různých typů** – tato metoda pomocí nástrojů grafického uspořádání informací, jakým je myšlenková či pojmová mapa nebo tabulka postav umožňuje žákovi, aby pohotově spatřil na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte, a přitom nemusel formulovat a zapisovat věty. Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky.
- **I.N.S.E.R.T.** – tato metoda složí pro vyhodnocování informací, které žáci čtou. Je vhodná pro naučné texty a rozvíjí kritické myšlení. Touto metodou se učí rozlišovat v textu důležité od nedůležitého, známé do nového a důvěryhodné od pochybného. Učí

žáky, aby byli k textu ostražití, přemýšleli a zvažovali, zda mohou informacím důvěřovat nebo si je musí ověřit či doplnit.

- **literární kroužky** – tato metoda spočívá v tom, že žáci ve skupině samostatně zpracovávají každý svůj úkol k textu podle role, kterou si vybrali z nabídky- výběrčí úryvků, vykladač slov, ilustrátor, vedoucí diskuse. Po samostatném vypracování úkolu se skupina sejde a diskutuje o textu a jeho smyslu podle toho, co členové skupiny v rolích vypracovali
- **slovo patří mně** – v této metodě žáci čtou každý samostatně společně vybraný text. Při četbě si každý udělá výpisek závažného místa a k němu napíše souvislý osobní komentář o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho cítí. Po dočtení jednotlivý žák nabízí v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Učí se tak precizovat své porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení.
- **QAR** – metoda je vhodná při četbě společného textu. Žáci se učí pokládat otázky, kdy se snaží doslovně porozumět nejen větám a slovům, ale i nevyřčeným souvislostem, které jsou naznačené jen mezi řádky nebo se vztahují k osobní zkušenosti čtenáře. Metoda posiluje žákovu důvěru v to, že se dobere smyslu textu i jeho významu pro sebe sama.
- **řízené čtení a myšlení** – metoda je vhodná během četby společného textu. Učitel řídí četbu a přemýšlení o ní tím, že čtený text předem rozdělil do částí. Mezi jednotlivými částmi textu dává čtenářům otázky a úkoly. Těmi je vede k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály, podle kterých se postupně staví smysl a celkové pochopení textu. Rozvíjí tak nejen čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení, ale také čtenářskou důvěru v to, že nad izolovanými poznatky z textu se dají najít vyšší souvislosti, a to jak uvnitř textu, tak mezi textem a dalšími texty i životem.
- **skládankové čtení** – je metoda vhodná pro četbu společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející. Nakonec porovnávají výtvary, objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu. Metoda kooperativního učení, vhodná při četbě a po četbě společného textu, zejména naučného, nebo celé série textů k podobnému tématu. Podporuje čtenářskou gramotnost tím, že klade na žáka zodpovědnost za porozumění určité části textu a za předání tohoto porozumění spolužákům, kteří četli a druhým

zprostředkovali zase ostatní úseky. Učí se tím nejen porozumět textu, ale také udržet pochopené v paměti a sdělovat to srozumitelně druhým.

- **učíme se navzájem** - Komplexní metoda propojující tři fáze četby u textu společného skupině nebo třídě. Žáci se ve čtveřici učí čtyřem strategiím čtení (předvídání, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování), ze kterých se u zkušeného čtenáře skládá vlastní proces čtení s porozuměním.
- **tvorby vlastní knížky** - Vytvářením vlastních knih se žák učí sám nebo ve skupině poznávat důležitost formální organizace knihy a tím si zvyká vnímat a do svého porozumění zapojit i obálku s titulem, titulní stranu, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, grafickou úpravu stránky atd. Aktivita posiluje postoj autorské zodpovědnosti a tím i žákův respekt k autorskému záměru a sdělení druhých lidí.
- **vyhledávání klíčových slov** - Aktivita je využívána ve dvou podobách: před čtením jako nástroj pro předvídání, a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při využití před čtením učitel promyšleně vybírá z nachystaného společného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby na jejich základu mohl každý žák zkusit odhadnout možný obsah a rozvoj příběhu nebo pojednání. Různé návrhy se porovnávají a posléze konfrontují s originálním textem, například při čtení s předvídáním. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhují klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli, od kterých bodů (výrazů) se děj nebo problém rozvíjel, připravují se tak na dovednost shrnování.
- **čtenářské portfolio** - Portfolio napomáhá žáku k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje vlastní osobnosti. Žákovské portfolio umožňuje dokumentovat a integrovat dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Výběrem a obhajobou svých nejlépejších prací žákovi umožňuje spolupodílet se na hodnocení [26].

5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

5.1 Charakteristika gramotnosti

„Gramotnost představuje osvojení dovednosti čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy.“ (Doleželová, 2005 str. 11).

Gramotnost kultivuje osobnost, obohacuje osobní život, zvyšuje inteligenci a rozšiřuje možnost uplatnění v profesním životě. Je nástrojem socializace a akulturace. Rozvoj gramotnosti je podmíněn společensko - kulturními, historickými, teritoriálními, ale i regionálními podmínkami a působí na ni především společenské jevy – výchova a vzdělávání, sociální a kulturní prostředí a ekonomika. Pro hlubší pochopení gramotnosti musíme věnovat pozornost objasnění samotného pojmu a přizpůsobení se podmínkám hospodářsky vyspělých zemí v rámci globalizace. Proto musíme pochopit, že v současnosti se gramotnost chápe jako celoživotní proces. Setkáváme se s pojmy funkční gramotnost, počítačová gramotnost, čtenářská gramotnost, matematická a přírodovědná gramotnost (Doleželová, 2005).

Poznatky o gramotnosti se dají shrnout do definice: „ Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života, S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“ (Doleželová, 2005 str. 14)

Z hlediska historického vývoje můžeme spatřit důvody pro masové rozšíření gramotnost v těchto příčinách:

- vynález a rozšíření knihtisku
- národní a jazyková hnutí
- vliv reformace – úsilí, aby každý člověk byl v kontaktu s biblí
- průmyslová revoluce
- vliv humanistických myšlenek – osvobození člověka, demokratizace společnosti
- sociální a kulturní příčiny – lidské práva, povinná školní docházka
- ekonomické příčiny – hospodářský růst

Gramotnost můžeme sledovat z různých hledisek:

- Kulturní hledisko – gramotnost je spojena s kulturou každého národa, která odráží podmínky, potřeby a tradice, které se objevují v obsahu i formě psaného projevu.
- Sociální hledisko – je vázáno na lidskou společnost a je ovlivněna sociálním prostředím ve spojení s kulturním prostředím – sociálně kulturní zázemí a s ekonomickými podmínkami – sociálně ekonomické podmínky. Sociokulturní zázemí je určeno sociálním statutem rodičů, dosaženým vzděláním, zájmy a hodnotami rodičů, podnětností rodinného prostředí.
- Ekonomické hledisko – ekonomika a vzdělanost spolu souvisí. Bohatý stát může více věnovat na vzdělávání a tak zvyšuje vzdělanosti a tím i kvalitu a úroveň gramotnost národa.
- Demografické hledisko – aktuálním problémem některých světadílů – Afriky, Asie, Jižní Ameriky je negramotnost / neznalost čtení a psaní/, který souvisí nízkou ekonomickou situací, kulturní a sociální úrovní zemí v těchto světadílech. Můžeme zde zahrnout i charakter oblasti, věk obyvatel a národnostní otázku
- Humánní a etické hledisko – týká se velkého počtu dobrovolníků v mezinárodních organizacích, které se angažují v alfabetizačních kampaních
- Politické hledisko – vzdělání je politiky podporováno nebo zanedbáváno
- Psychologické hledisko – týká se psychologickými základy gramotnosti - rozumová, dovedností, citová a volní stránka osobnosti, psychologii učení, ontogenetické hledisko
- Pedagogická a didaktické hledisko – gramotnost je spjata s výchovou a vzděláváním a podílí se na ní rodinná výchova a především institucionální vzdělávání.
- Lékařské hledisko
- Metodologické hledisko

5.2 Charakteristika čtenářské gramotnosti

„ Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj./ Doleželová 2005 str. 45 /.“

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin:

- **vztah ke čtení** - zahrnuje potěšení z četby a potřebu číst
- **doslovné porozumění** - dovednost dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností
- **vysuzování** – umět vyvodit z přečteného závěry a hodnotit je
- **metakognice** - dovednost a návyk seberegulace
- **sdílení** - čtenář sdílí své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři
- **aplikace** - člověk využívá čtení k seberozvoji, četbu zúročuje v dalším životě

Podle Metelkové – Svobodové / 2008 / se současná škola snaží ustupovat od nesmyslného memorování a soustředí se na problematiku porozumění textu a věnuje se vybudování schopnosti žáků pracovat s informacemi, které mohou získat z různých zdrojů. Výuka by měla být zaměřena na nemechanické čtení, aby jedinec byl schopen vyhledávat informace z rozličných textů, dokázal je syntetizovat a hodnotit. Porozumět textu není důležité jen pro školní prostředí, tato kompetence je nutná v běžném životě.

V současné době se řada institucí věnuje zkoumáním dovedností, schopností a zájmů žáků o čtenářskou gramotnost. Výzkumy jsou prováděny na národní i mezinárodní úrovni. U mezinárodních výzkumů srovnáváme dovednosti, schopnosti našich žáků v mezinárodním měřítku, což pomáhá kvalitě školství jednotlivých zemí. První mezinárodní výzkumy na českých školách byly realizovány v roce 1995, kdy byla pozornost soustředěna na matematické, přírodovědné znalosti a čtenářskou gramotnost. Oba výzkumy organizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání. V posledních letech se v České republice uskutečnily dva významné mezinárodní výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti: výzkum organizace OECD/ PISA a výzkum PIRLS / Metelková- Svobodová 2008 /.

5.3 Výzkum RLS 1995

Jedná se o první projekt na mezinárodní úrovni, který proběhl pod názvem Reading Literacy Study (RLS) v roce 1995 V České republice probíhal pod názvem Studie čtenářské gramotnosti. Testovanými žáky v tomto výzkumu byli devítiletí a čtrnáctiletí žáci, což u nás odpovídá 3. a 8. ročníkům základní školy. Schopnosti žáků byly testovány prostřednictvím různě dlouhých a obtížných textů, které pokrývaly tři oblasti:

- vyprávění – souvislý text, ve kterém autor vypráví příběh

- výklad – souvislý text, který slouží k prezentaci faktické informace
- dokument – informace prezentovaná v jiné formě než pomocí souvislého textu (grafy, mapy, seznamy)

Při práci s textem museli žáci uskutečnit tyto operace: reprodukce, parafráze, dedukce, vyhledávání informací, vyhledávání a zpracování informací (Kelblová, 2006).

5.4 Výzkum PISA

„Jedná se o mezinárodní program pro hodnocení žáků organizace OECD (PISA - International Programme for Student Assessment) s cílem monitorovat na základě mezinárodního koncepčního rámce výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím výsledků žáků všech členských zemí OECD. Výzkum PISA je založen na spolupráci odborníků ze zúčastněných zemí a je řízen jejich vládami na základě společných zájmů v oblasti školské politiky (Metelková – Svobodová 2008 str. 16).“

Cílem výzkumu je zjistit celkový přínos vzdělávacích systému ve věku, kdy je školní docházka všeobecná, proto jsou pro testování zvoleni patnáctiletí žáci. Výzkumný vzorek je rozsáhlý, je testováno 4500 – 10000 žáků. Testování je prováděno formou dotazníků, kdy šetření PISA sleduje tři typy gramotnosti – čtenářskou, matematickou a přírodovědnou a umožní získat také informace o zázemí žáků. Podle výzkumu PISA je definice čtenářské gramotnosti“ *porozumění psanému textu, používání a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje vědomostí a potencialů a za účelem aktivní účasti ve společnosti (Metelková – Svobodová 2008 str. 17).“*

Metelková – Svobodová (2008) problematiku čtenářské gramotnosti výzkum PISA popisuje takto:

- Obsah vědomostí, které si musí žáci osvojit – jde o čtení různých typů textů:
 - ♦ souvislá próza rozdělená podle typů / popis, vypravování /
 - ♦ dokumenty rozdělené podle struktury
- Řada postupů, které musí být provedeny, což vyžaduje různé kognitivní postupy:
 - ♦ získávání konkrétních informací
 - ♦ vytváření interpretací
 - ♦ přemýšlení o obsahu nebo formě textu

- Situace nebo kontext, ve které jsou vědomosti a dovednosti aplikovány – čtení napsaného textu pro různé situace:
 - ♦ ze zájmu
 - ♦ v rámci pracovních požadavků

Pro srozumitelnou prezentaci výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti byly využity tři dílčí škály:

- Dovednost získávat informace z předloženého textu
- Dovednost interpretovat přečtený text
- Dovednost přečtený text posoudit z obsahového a formálního hlediska a dát jej do souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů

Požadavky, které jsou kladeny na žáky v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti:

- Získávání informací – schopnost najít jednu nebo více informací v textu – obtížnost závisí na množství informací, které mají být v textu vyhledávány, na počtu podmínek, které musí být splněny, na míře nezbytnosti vyhledávat informace v určitém pořadí
- Interpretace – schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry – obtížnost závisí na typu požadované interpretace. Nejjednodušší úlohy vyžadují formulovat hlavní myšlenku textu, obtížnější vyžadují pochopit souvislosti obsažené v textu a ty nejobtížnější pracovat s analogiemi nebo odvozovat významy slov z kontextu
- Posuzování – schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenosti, znalostmi a představami – obtížnost závisí na typu posuzování. Nejjednodušší úlohy vyžadují najít jednoduché vztahy a podat jednoduchá vysvětlení na základě textu a vlastní zkušenosti, obtížnější vyžadují vytvářet hypotézy nebo provádět hodnocení

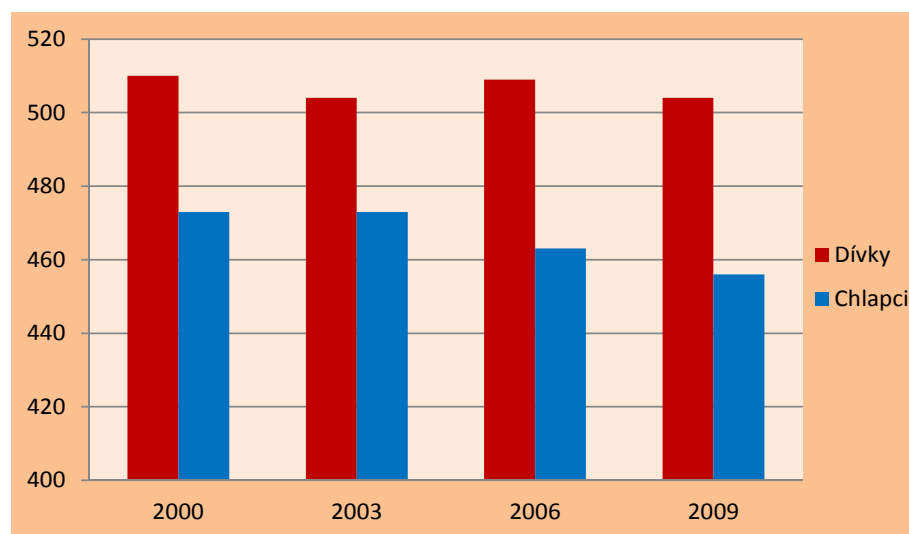
Poslední šetření výzkumu PISA proběhlo v dubnu a květnu 2009. Do hlavního šetření v roce 2009 se v České republice zapojilo 291 škol s 6686 žáky z 9. ročníků základních škol, z 1. ročníků středních škol a z odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Šetření se uskutečnilo také na několika speciálních školách. Výzkumu se zúčastnili žáci narození v roce 1993. Žáci speciálních škol vyplňovali kratší dotazník a psali upravený test, který obsahoval jen vybrané úlohy ze všech tří sledovaných oblastí. Z tohoto důvodu nejsou do výsledků uvedených v této zprávě speciální školy zahrnuty. Kromě škol z České republiky se projektu PISA v roce 2009 zúčastnilo dalších 65 zemí celého světa. V následujících třech grafech jsou zaznamenány výsledky posledního výzkumu PISA v roce 2009. Může-

me si všimnout, že výsledky výzkumu se zhoršují a Česká republika se z průměrných výsledků dostává do skupiny zemí s výsledky podprůměrnými.

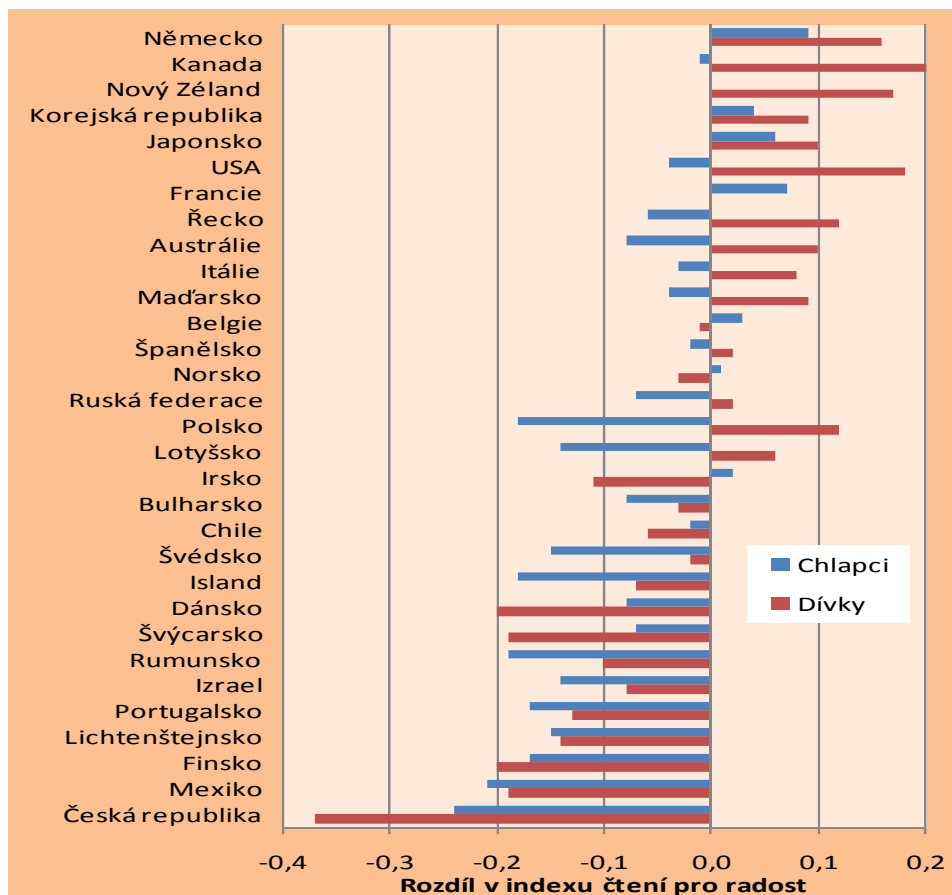
Výsledky PISA

Tab. 2. Změny ve výsledcích mezi roky 2000 až 2009 [zdroj:28]

	2000	2003	2006	2009
ČR	492	489	483	478
OECD (23 zemí)	501	497	495	499



Obr. 1. Změny ve výsledcích chlapců a dívek v ČR, čtenářská gramotnost [zdroj:28]



Obr. 2. Změna indexu čtení pro radost mezi lety 2000 a 2009 [zdroj: 28]

5.5 Výzkum PIRLS

Metelková – Svobodová (2008) uvádí, že výzkum PIRLS se zaměřil na věkovou skupinu dětí ve věku 9 – 10 let, protože určila tuto skupinu důležitou ve vývoji dítěte jako čtenáře. Tato skupina žáků se naučila zvládat čtení z hlediska techniky a začíná jej využívat jako prostředek dalšího vzdělávání. Od svého zahájení v roce 2001 se výzkum PIRLS provádí vždy po pěti letech, aby bylo možné měřit vývoj čtenářských dovedností, ale i domácích a školních podmínek, ve kterých se děti učí číst. V rámci výzkumu PIRLS 2001 byla čtenářská gramotnost definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost čtenářské gramotnosti:

- čtenářské záměry,
- procesy porozumění,

- čtenářské chování a postoje.

Výzkum PIRLS sleduje dva čtenářské cíle, do nichž lze zahrnout většinu toho, co žáci mladšího školního věku čtou ve škole i mimo ni:

- čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost),
- čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání).

Termínem postupy porozumění jsou ve výzkumu PIRLS označovány činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. Ve výzkumu jsou sledovány čtyři postupy porozumění:

- vyhledávání informací
- vyvozování závěrů
- interpretace a integrace myšlenek a informací
- posuzování textu, hodnocení obsahu a jazyka

Výsledky výzkumu je možné prezentovat na celkové škále čtenářské gramotnosti a dále pomocí dílčích škál pro čtenářské záměry a procesy porozumění. Pro dva čtenářské záměry (čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací) byly vytvořeny dvě dílčí škály a pro čtyři procesy porozumění (vyhledávání určitých informací; vyvozování závěrů; interpretace a integrace myšlenek a informací; hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu) byly rovněž vytvořeny dvě dílčí škály. Pro všechny škály platí mezinárodní průměr 500.

Z hlediska celkové škály dosáhli žáci ČR lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání pouze se zeměmi EU ovšem ČR dosáhla výsledků pouze průměrných. Z celkového počtu 35 zúčastněných zemí dosáhlo na škále pro literární účely statisticky významně lepších výsledků než ČR devět zemí a sedm zemí dosáhlo obdobných výsledků, v případě škály pro informační účely to bylo pět zemí s lepšími a jedenáct s obdobnými výsledky. V obou sledovaných oblastech dosáhli žáci ČR přibližně stejných výsledků.

V případě škály získávání informací a vyvozování přímých závěrů tři země dosáhly lepších výsledků než ČR a deset obdobných a pro škálu interpretace, integrace a hodnocení dosáhlo statisticky významně lepších výsledků deset zemí a obdobných výsledků osm zemí. Statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů (Metelková – Svobodová 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

6.1 Cíl výzkumu

V druhé části diplomové práce bych se chtěla zabývat čtenářstvím žáků mladšího a staršího školního věku. Ke svému výzkumnému šetření jsem si zvolila popisný kvantitativní výzkum. Jako techniku pro výzkumné šetření jsem si vybrala s ohledem na větší počet respondentů dotazník. Výzkum jsem prováděla na Základní škole v Kozlovicích v okrese Frýdek – Místek. Cílem výzkumu je zjistit, jaký mají žáci zájem o čtení a jakou roli hraje rodina a škola v motivaci dítěte ke čtení. Dílčími cíly výzkumu bylo zjistit:

Zájem o čtení:

- Zda mají žáci o četbu zájem a jak často se jí věnují
- Co čtou nejraději a nejčastěji

Vliv rodinného prostředí:

- Zda si půjčují žáci a jejich rodiče knihy v knihovnách
- Zda se rodiče věnují dětem z hlediska četby
- Zda rodiče sami čtou

Vliv školního prostředí:

- Zda se učitelé baví s žáky o knihách
- Zda vyhledávají informace k probírané látce v knihách a v jakých

6.2 Výzkumný problém

6.2.1 Zájem o čtení

Na podporu čtení a čtenářství vzniklo mnoho projektů, mezi které patří Týden knihoven, Světový den knihy a autorských práv, Den pro dětskou knihu, Noc s Andersenem, Kde končí svět, Plakáty na podporu četby, Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou.

Této oblasti se týkali dotazníkové položky č.1. – č.6., kdy jedna vyžadovala volnou odpověď a ostatní otázky vyznačení odpovědi ve výběru. U první otázky mě zajímalo, jestli žáci rádi čtou knížky. Pokud dítě vypovídá, že ho čtení baví, potom je větší naděje, že mu čtenářská aktivita vydrží do dospělosti. Ve druhé otázce si napsali svou nejoblíbenější knihu.

Otázka třetí se zabývala frekvence čtení knih, kdy jsem se zajímala, jak často čtou. Čtvrtá otázka z této oblasti zjišťovala, které psané materiály žáci čtou. Vybrat si mohli mezi knihami, učebnicemi, časopisy, novinami a komiksy. V další otázka (otázka č. 5) jsem se zajímala o to, který žánr knih se žákům líbí. Vybrat si mohli mezi knihami dobrodružnými, fantasy, sci-fi, dívčí literaturou, pohádkami, příběhy s dětským a zvířecím hrdinou, historickými a detektivními příběhy a komiksy. Poslední otázka v této oblasti se věnovala návštěvám knihovny. Knihovny jsou vedle rodiny, školy a knižního trhu, které mohou ovlivnit vztah ke knize a četbě (Trávníček, 2008). Základní škola v Kozlovicích se společně s Obecní knihovnou podílí na projektu „Pasování prvňáčků na čtenáře“, kterého se účastní žáci první třídy společně s rodiči.

6.2.2 Rodinné zázemí

Jak se rodina podílí na čtenářství dětí, jsem popsala ve 3. kapitole. Část dotazníku, který se týkal rodinného prostředí, měl 7 položek. Šest z nich mělo možnost výběru a jedna vyžadovala volnou odpověď.

Rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale pouze v případě, že pro to má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, aby dítě ke čtení a knize přivedla. Nejvýznamnější aktivity v rodinném prostředí ty, které rodiče s dětmi sami provádějí nebo je v nich podporují. Společné čtenářské aktivity nejmenších dětí a rodičů ovlivňují vztah dětí ke čtení na dlouho dopředu. Postupem času, jak se děti věnují stále náročnějším volnočasovým aktivitám, nabývá na významu množství času věnovaného čtení v poměru k jiným činnostem. Čtenářské zázemí v rodině je přitom z uvedených charakteristik rodinného prostředí nejdůležitější, protože se přímo dotýká knih a samotného čtení (Věříšová, Kruger, Bělinová, 2007).

Jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje čtenářství v rodině, je společná četba rodičů s dítětem (otázka č. 7, č. 8, č. 9). Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku (Havlíková, 1978). Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení. Předčítání utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. V otázce č. 6 jsem se ptala na předčítání rodičů v raném dětství, kdy se žáci mohli vyjádřit, jestli jim rodiče četli nebo nečetli. V další otázce se mohli žáci vyjádřit k tomu, jak často a kdo jim četl (otázky 8., 9.). Otázka č. 10 se zabývá zájmem rodičů o četbu

svých potomků. Jestliže se rodiče zajímají o to, co jejich děti čtou, mohou se s dětmi o četbě bavit a podporovat je. Důležitá je schopnost rodičů povídat si s dětmi o jejich čtenářských zážitcích a prožitcích, o konkrétních příbězích a o tom, jak jim děti rozumí.

Další dvě otázky (otázky č. 11 a č. 12.) se týkají čtení rodičů a jejich návštěvy v knihovnách. Rodiče, kteří se najdou čas na vlastní četbu a jejich dětí si toho všímají, jsou pro své děti příkladem a mohou je motivovat. Děti si pak mohou jednodušeji najít vztah ke knize, protože jim to připadá přirozené. Poslední otázka z oblasti rodinného zázemí se týká knih, které děti dostávají jako dárek. Mohou ovlivňovat vztah dítěte ke knize, protože kniha, kterou dítě dostává jako dárek, sděluje informaci o hodnotě a významu četby.

6.2.3 Školní prostředí

Čtenářství a jeho rozvoji ve školním prostředí jsem se věnovala ve 4. kapitole své práce. Dotazníkových položek, které se týkaly školního prostředí, byly čtyři a všechny měly možnost výběru.

Z hlediska čtení škola zhodnocuje a doplňuje to, co rodina vytvořila. Pokud je rodina v oblasti čtenářského zázemí pro dítě nedostatečná nebo deficitní, zbývá rozhodující úloha především na škole, aby všem žákům zajistila a umožnila uplatnění ve společnosti. V dotazníkových položkách pro žáky ohledně školního prostředí jsem zjišťovala, zda mají žáci podporu pro rozvoj čtenářství. První dvě položky se týkaly komunikace učitele a žáka o knihách. V otázce č. 14. jsem se zajímala o dialog učitele s žákem, zda se baví o knihách a další otázka (otázka č. 15) se dotazovala na to, zda učitelé doporučují, co mají žáci číst. V posledních otázkách jsme zjišťovala, zda vůbec žáci informace vyhledávají a v jakých materiálech (otázky č. 16, č. 17), kdy si mohli vybrat z učebnic, encyklopedií, atlasů, slovníků a knih, které přinesli žáci nebo učitel a poslední položky – nikde nevyhledáváme.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Za výzkumný vzorek jsem si vybrala žáky mladšího a staršího školního věku ze Základní školy v Kozlovicích. Dotazník vyplňovali žáci 2. – 9. třídy, kdy žáků mladšího školního věku bylo 103 a staršího školního věku 116. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Me-

zi respondenty je 49,7% děvčat a 50,3% chlapců. Do tabulky jsem vložila počty žáků v jednotlivých třídách základní školy, kteří byli přítomni v době dotazníkového šetření.

Tab. 3. Počty žáků v jednotlivých třídách [Zdroj: Vlastní zpracování]

třída	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Počet žáků	23	29	32	19	35	27	23	26

Škola se nachází v centru obce Kozlovice. Je úplnou spádovou školou s kapacitou 490 žáků. Docházejí do ní žáci nejen z Kozlovic, ale i přilehlých obcí – Lhotka, Měrkovice, Myslík. V letošním roce se vyučuje v 11 třídách, dvě souběžné třídy pracují jen ve 4. a 6. ročníku. V početných třídách (3., 7., 8. a 9. třída) došlo k dělení některých předmětů především z důvodu zajištění kvalitní výuky a bezpečnosti žáků. Ve škole bylo vyučováno podle těchto vzdělávacích programů:

1. - 3., 6. - 8. třída – vlastní ŠVP ZV „Rosnatka“

4.- 5., 9. třída – dobíhající upravená verze programu Základní škola č. j. 16 847 / 96 – 2.

ŠVP ZV „Rosnatka“ je pojmenovaný podle vzácné, léčivé, masožravé a zákonem chráněné rostliny - Rosnatky okrouhlité, která se nachází na území Kozlovic.

ŠVP obsahuje rozvíjení těchto oblastí: motivace žáků k celoživotnímu vzdělávání, osvojení si základních poznatků o životě, osvojení sociálních dovedností a morálních hodnot, vytvoření prostoru pro co největší aktivitu žáků, partnerský vztah mezi žáky a učiteli, učiteli a rodiči založený na vzájemném respektu, ekologická výchova žáků, tělesná výchova a sport, mimoškolní aktivity žáků, zapojení do sítě Tvořivých škol, které jsou založeny na principech činnostního učení.

V základní škole se uskutečnil projekt pro žáky I. stupně. Začátek března byl ve škole na prvním stupni ve znamení projektových dní. Kluci a holky pracovali na projektu Spisovatelé a ilustrátoři dětských knih. Kromě toho, že museli přečíst několik knížek, všimnout si ilustrací typických pro jednotlivé autory, vytvořili i krásné barevné práce jako výsledek svého několikadenního snažení. Většina všech prací zdobí chodbu na 1. stupni.

1. A – si přinesla knihy se známým dětským hrdinou Krtečkem, kterého ilustroval Zdeněk Miler a Krtka si nakreslili i vyrobili

2. A - knihy Václava Čtvrťka, Miloše Macourka a bratří Čapků, ilustrátoři: Adolf Born, Radek Pilař, Zdeněk Smetana.

3. A – se věnovala knihám spisovatele a ilustrátora Ondřeje Sekory

Žáci 4. A - se seznámili se životem a tvorbou Josefa Lady. Přinesli si jeho knihy, obrázky, staré kalendáře. Třídili shromážděné ilustrace podle ročních období a vlastní kresbou napodobovali obrázky Josefa Lady.

Žáci 4. B - se věnovali švédské autorce dětských knížek A. Lindgrenové. Každý žák seznámil spolužáky s nějakou knihou této autorky, pak jsme o těchto knížkách vyrobili kalendář. Všichni si zhotovili vlastní knížku o Pipi Dlouhé punčoše, kterou společně čteme na pokračování celý rok. Nakreslili jsme si Pipi v životní velikosti. Seznámili se i s ilustrátory těchto knih- s H. Zmatlíkovou, A. Bornem. A na závěr jsme se podívali na film Pipi Dlouhá punčocha.

6.4 Metody výzkumu

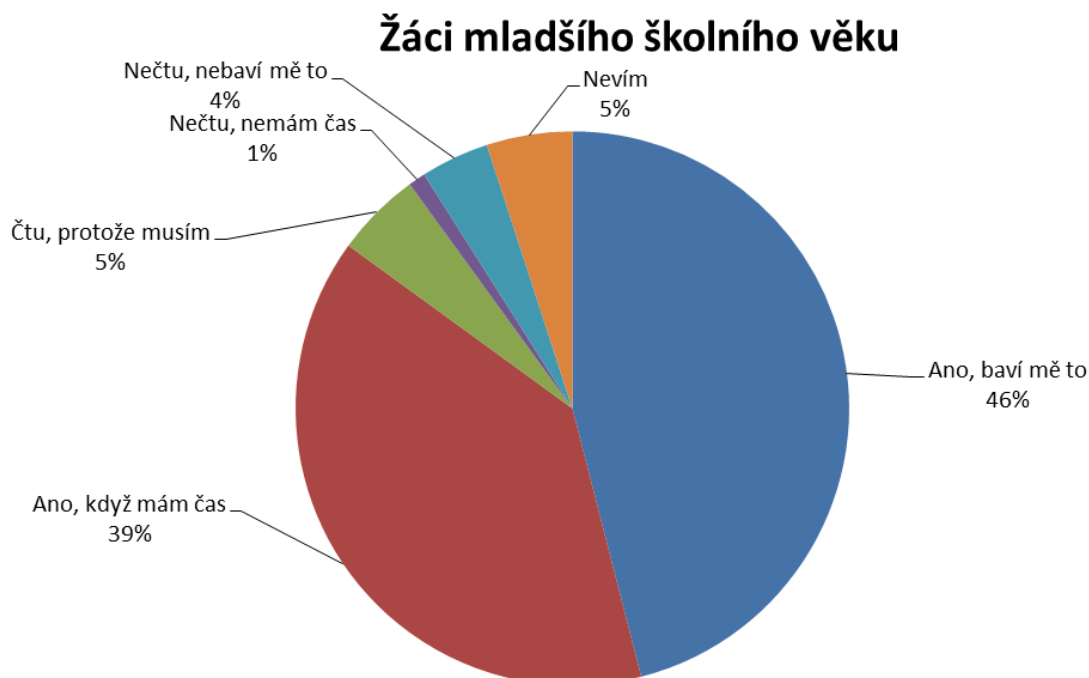
Pro svůj kvantitativní výzkum zvolila jeho nejčastější metodu – dotazníkové šetření. „*Dotazník je nejfrekventovanější metoda získávání dat. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na, které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chrásková, 2007 str. 163). Přiměřenost a srozumitelnost dotazníku jako celku jsem si nejprve ověřila na svých dětech a jejich kamarádech. Po předchozí konzultaci s vedením školy jsem si vyjednala termín a podmínky výzkumu. Žáci na výzkum nebyli upozorněni předem a v úvodu jsem jim vysvětlila způsob vyplnění. Dotazník jsem vyplňovala spolu s žáky v každé třídě v době jejich výuky osobně a současně jsem odpovídala na případné dotazy. Doba trvání vyplnění dotazníku byla asi 15 minut, u žáků druhé třídy probíhal déle, protože jsme si jednotlivé položky v dotazníku četli společně nahlas.

Dotazník obsahoval 17 otázek a odpovědi byly doplňovány výběrem z nabízených možností a u dvou z nich mohli dopsat odpověď podle vlastního uvážení. Ve struktuře dotazníku převažovaly položky uzavřené. Podle instrukcí mohli respondenti u některých položek

označit více odpovědí. V úvodu dotazníku jsem žákům položila dvě otázky týkající se osobních informací, které se týkaly pohlaví žáka a třídy, kterou navštěvuje. První část dotazníku obsahuje otázky dotazující se na zájem o čtení, druhá se věnuje rodinnému zázemí a jeho zájmu o četbu a třetí část dotazníku se ptá na čtenářství ve školním prostředí. Přiměřenost a srozumitelnost dotazníku jako celku jsem si nejprve ověřila na svých dětech a jejich kamarádech. Po předchozí konzultaci s vedením školy byl dojednáán termín a podmínky výzkumu. Dotazník jsem vyplňovala spolu s žáky v každé třídě osobně a současně jsem odpovídala na případné dotazy.

6.5 Vyhodnocení dat

Vyplněné dotazníky jsem nejprve roztřídila podle tříd a potom pomocí čárkové metody jsem zpracovávala. Pro vyhodnocení výsledků kvantitativního výzkumu jsem se rozhodla použít výpočty pomocí aritmetického průměru a procentuálního zpracování v Obr. 3 - 34.



Obr. 3. Čteš rád knížky? [Zdroj: Vlastní zpracování]

ZÁJEM O ČTENÍ

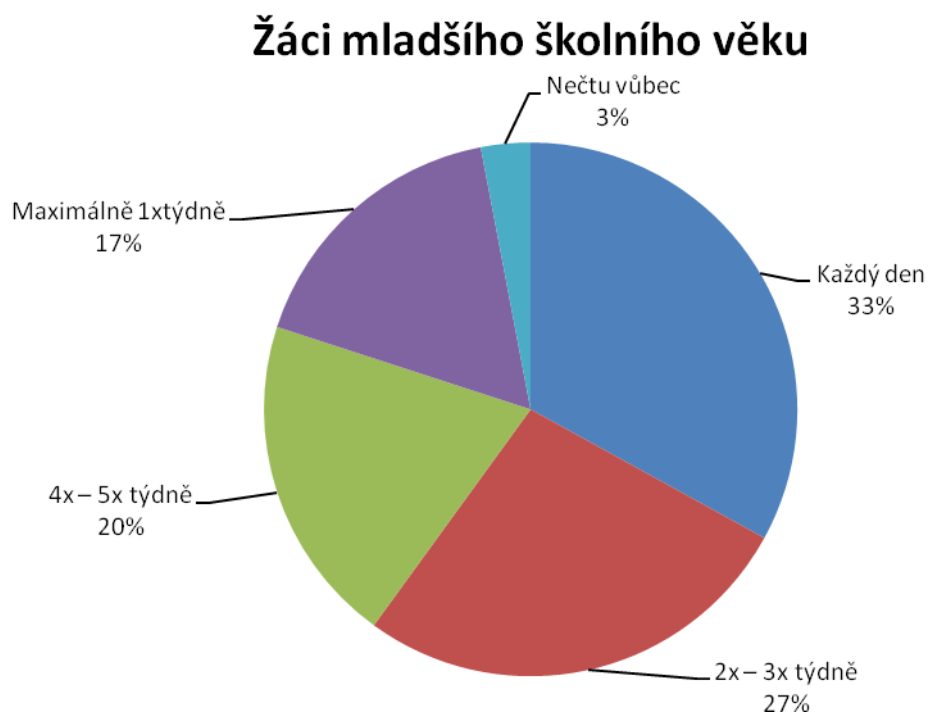
Dílčí cíl: Mají žáci o četbu zájem a jak často se jí věnují?

Odpověď na tuto dílčí otázku se vztahovala k položkám 1., 3. Záměrem bylo zjistit, zda žáci mladšího a staršího školního věku čtou rádi knížky. V Obr. 3 jsou zaznamenány výsledky odpovědí. Z těch vyplývá, že 46% žáků mladšího školního věku číst baví, 39% čte, když má čas a 5% čte, protože musí. Žáků, kteří o čtení zájem nemají, je menší skupina – 1% je těch, kteří nečtou, protože nemají čas, 4% je těch, kteří nečtou, protože je to nebaví a 5% je skupina těch, kteří neví, zda rádi čtou.

U žáků staršího školního věku, jak můžeme vidět v Obr. 4., odpovědělo 29% ano, baví mě to a 40% ano, když mám čas a 3% je těch, kteří čtou, protože musí. U starších žáků je již větší zastoupení těch, kteří nečtou, protože nemají čas – 11% a žáků, kteří nečtou, protože je to nebaví – 17%. Nevím, jestli rád/a čtu, odpovědělo 1% žáků.



Obr. 4. Čteš rád knížky - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

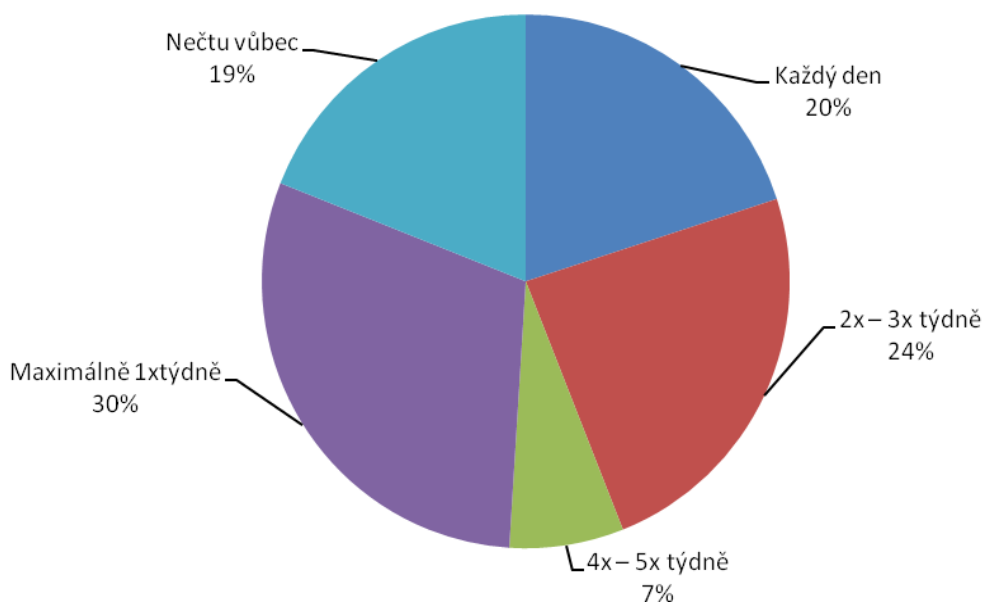


Obr. 5. Jak často se věnuješ čtení - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

V druhé části dílčího cíle jsem zjišťovala periodicitu čtení žáků, kdy jsem zjistila, že 33% žáků čte každý den. 4x – 5x týdně čte 20% a 2x – 3x týdně čte 27% žáků. Jen jednou týdně čte 17% dotazovaných a vůbec nečte 3% žáků mladšího školního věku (Obr. 5).

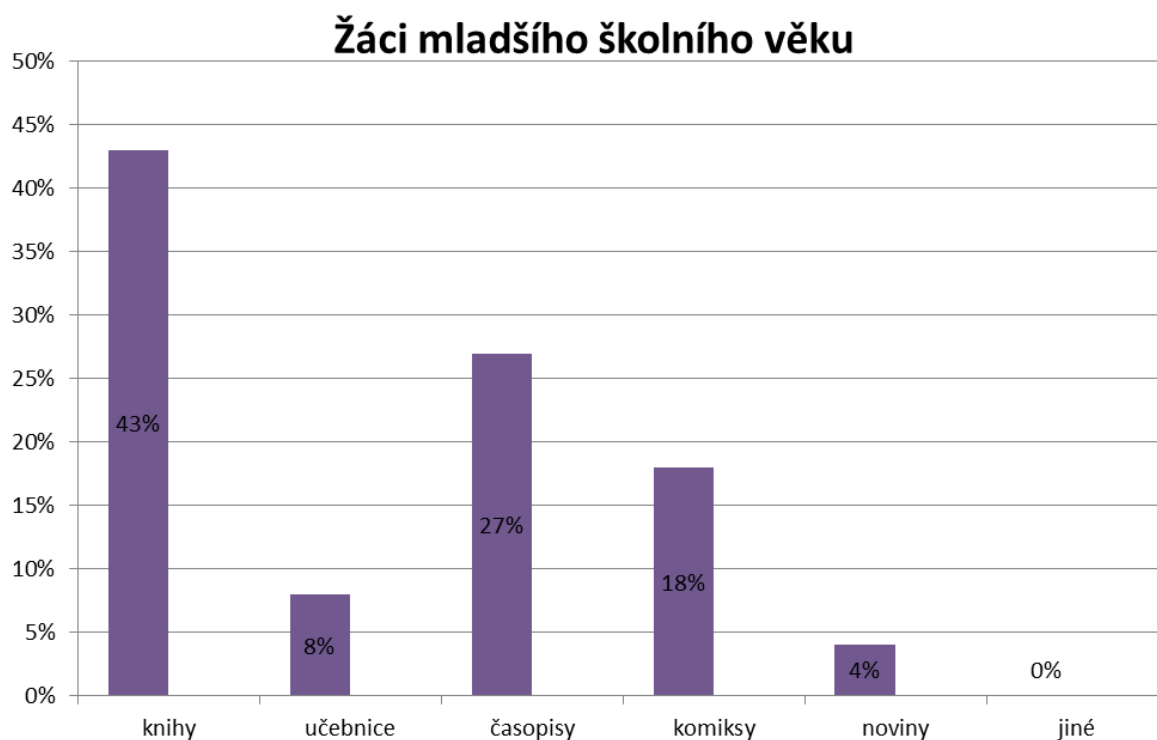
U starších žáků se ukázalo, že je větší počet těch, kteří nečtou vůbec – 19% nebo čtou maximálně jednou týdně – 30%. Dále jsem u této položky zjistila, že každý den čte 20% dotázaných, 4x – 5x týdně 7% a 2x - 3x týdně 24% žáků staršího školního věku (Obr. 6).

Žáci staršího školního věku



Obr. 6. Jak často se věnuješ čtení – II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílčím cílem bylo zjistit, zda mají žáci zájem o četbu a jak často se jí věnují. Z dotazníku, který vyplňovali žáci Základní školy v Kozlovicích, vyplývá, že většina žáků čte, u mladších dětí je tento počet vyšší než u starších žáků, kde je zájem o četbu menší, což je následek jiných médií jako jsou počítače. Více než polovina žáků čte několikrát týdně nebo denně, u mladších žáků čte 97% aspoň jednou týdně, u starších je to jen 81%, což jsou velmi příznivé výsledky.



Obr. 7. Co čteš nejčastěji - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílčí cíl: Co čtou nejraději a nejčastěji?

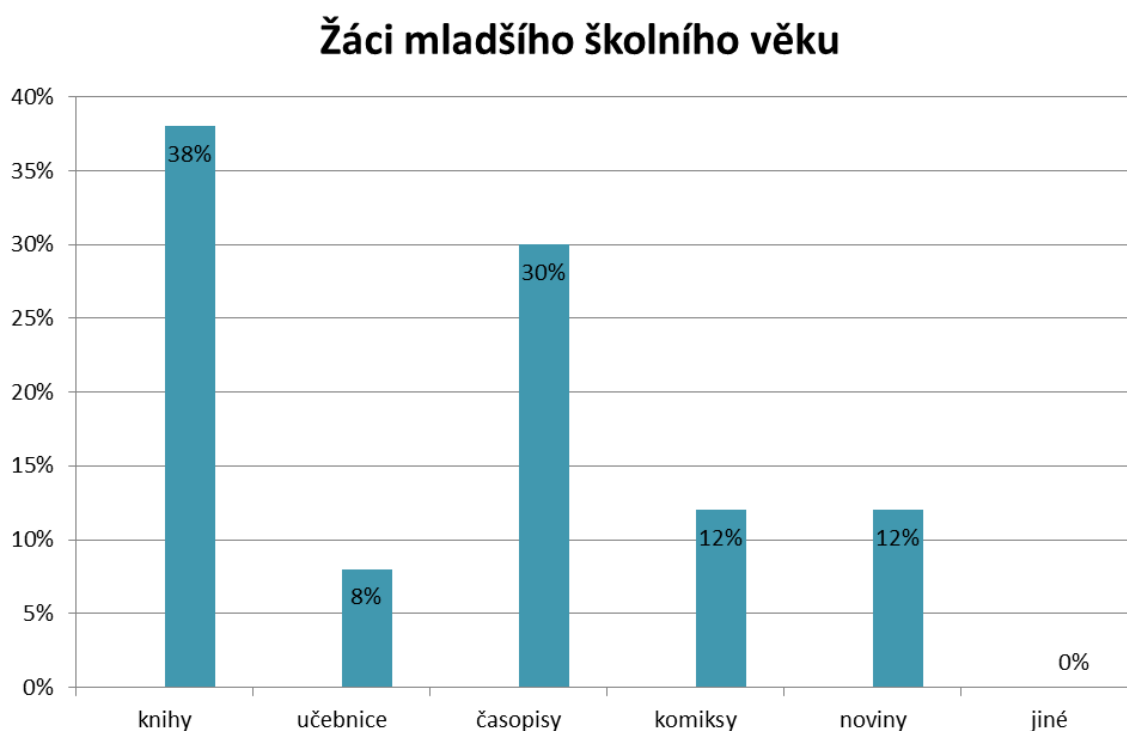
Myslím si, že cílem této položky bylo zjistit, zda se žák dokáže zamyslet nad svou četbou a vyjádřit svůj názor. Tohoto dílčího cíle se týkali položky 2., 4., 5. Nejprve jsem se žáků ptala na jejich oblíbenou knihu, kdy svůj názor dokázalo vyjádřit 80% žáků. Mezi ostatními byli ti, kteří oblíbenou knihu nemají nebo neví, jaká je jejich oblíbená kniha. U žáků 2. třídy patřily k oblíbeným knihám pohádky a knížky, které znají z Večerníčků – Krtek, Rumcajs a Dášenska čili život štěněte. Žáci 3. třídy odpovídali takto: Pohádky, Knihy o zvířátkách a známé tituly jako Děti z Bullerbynu, Ferda mravenec a Gabra a Málinka. U žáků 4. tříd se objevovaly především tituly A. Lindgrenové, dále knihy o dinosaurech, Luisa a Lotka, Mikulášovy patálie a nový velmi oblíbený titul – Deník malého poseroutky. Opakovaly se kniha Gabra a Málinka a knihy o zvířátkách. U žáků 5. třídy patří k oblíbeným titulům – Klub záhad, Správná pětka, Letopisy Narnie, Pověsti a pohádky a O letadélku Káněti.

Žáci 6. tříd uváděli mezi svými oblíbenými knihami - Harry Potter, Letopisy Narnie, Kája Mařík, Pověsti a pohádky a většina dívek různé tituly od Lenky Lanczové. U žáků 7. třídy k oblíbeným knihám patří - Pán prstenů, Nevinná, Upíři, démoni a spol., Hraničářův učeň,

Eragon, Pátračka Gilda. Žáci 8. třídy odpovídali takto: Twilight sága, která mezi oblíbenými knížkami naprosto převažovala, Hraničářův učeň a dívčí romány. U žáků 9. Třídy se znovu mezi oblíbenými knihami objevila Twilight sága, Harry Potter, Pán Prstenů, ale i takový titul jako je Malý princ.

Dále jsem chtěla zjistit, co žáci čtou nejčastěji. Podle očekávání u žáků mladšího věku (Obr. 7) zvítězily knihy – 43%, na druhém místě skončily časopisy – 27%, kterých je na trhu rozmanité množství pro všechny věkové kategorie. Na třetím místě jsou komiksy – 18%, u dalších dvou položek se dalo předpokládat, že budou méně zastoupeny učebnice 8% a noviny – 4%.

Žáci staršího školního věku čtou nejčastěji knihy – 38%, učebnice jsou zastoupeny pouze 8%. Časopisy se umístily na druhém místě – 30%, na dalším místě jsou shodně komiksy – 12% a noviny – 12%, které čtou starší žáci častěji (Obr. 8).



Obr. 8. Co čteš nejčastěji - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

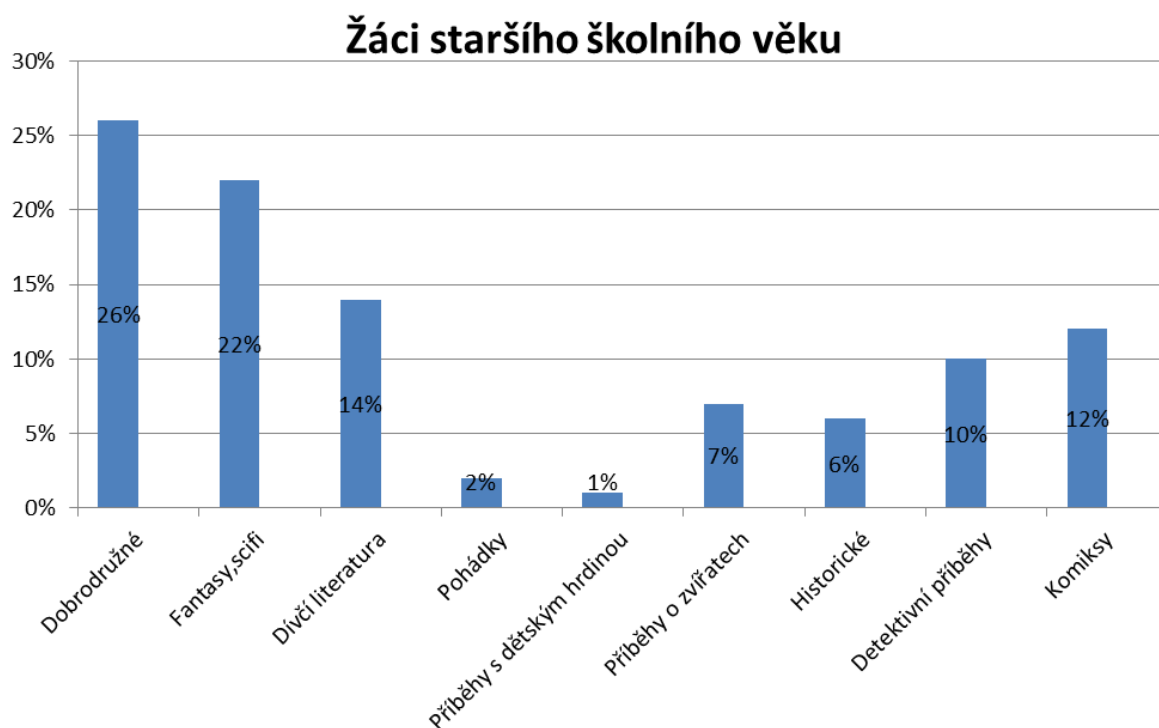


Obr. 9. Jaký žánr / typ/ knih se ti líbí - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Touto otázkou jsem sledovala, které konkrétní knižní žánry mají žáci nejraději. U této položky mohli žáci zvolit i více žánrů než jeden. Zjistila jsem, že oblíbená kniha se ve většině případů shodovala s oblíbeným žánrem. Knihy, které tuto věkovou kategorii zajímají, jsou dobrodružná literatura – 23%. Na druhém místě jsou pohádky - 16%, jen o dvě procenta méně tedy 14% mají příběhy o zvířatech. Další v pořadí se umístily komiksy s 12%, sci-fi a fantasy literatura – 9%, historické knihy a detektivní příběhy – 8%, o jedno procento (7%) mají na žebříčku oblíbenosti příběhy s dětským hrdinou a nejméně oblíbeným žánrem u této věkové kategorie jsou dívčí romány (Obr. 9).

Mezi staršími žáky se na prvním místě pomyslného žebříčku umístila dobrodružná literatura – 26%. S 22% jsou druhým nejoblíbenějším žánrem sci-fi a fantasy literatura a další v pořadí dívčí literatura – 14%. Ostatní žánry jsou již zastoupeny v menší míře – komiksy 12%, detektivní příběhy – 10%, historické knížky – 6%, příběhy se zvířecím hrdinou – 7%.

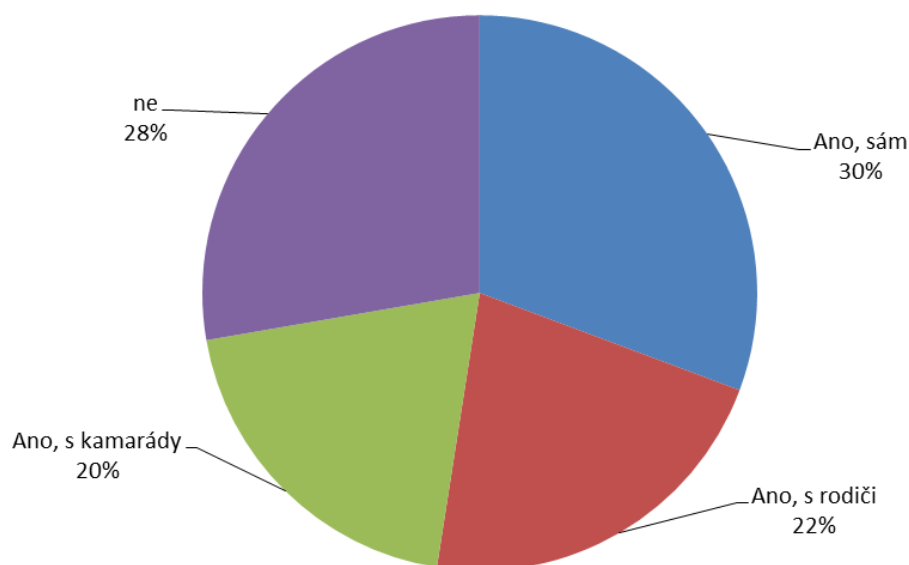
Podle očekávání jsou pohádky – 2% a příběhy s dětským hrdinou – 1% u této věkové kategorie méně oblíbené než ostatní tituly (Obr. 10).



Obr. 10. Jaký žánr / typ/ knih se ti líbí - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílčím cílem bylo zjistit, co čtou žáci nejčastěji a nejraději. Většina dětí se byla schopna rozhodnout, jaká je jejich oblíbená knížka. U žáků podobné věkové kategorie se velmi často objevovaly mezi oblíbenými knihami stejné tituly. Často i u mladších dětí se shodovala oblíbená kniha s žánrem, kterému dávají žáci přednost. Nejčastěji čtou žáci knihy a časopisy. Mladších žákům se nejvíce líbí knihy dobrodružné, pohádky a příběhy o zvířátkách. Starší žáci upřednostňují dobrodružné, sci-fi, fantasy knihy a dívčí literaturu.

Žáci mladšího školního věku



Obr. 11. Chodíš do knihovny - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

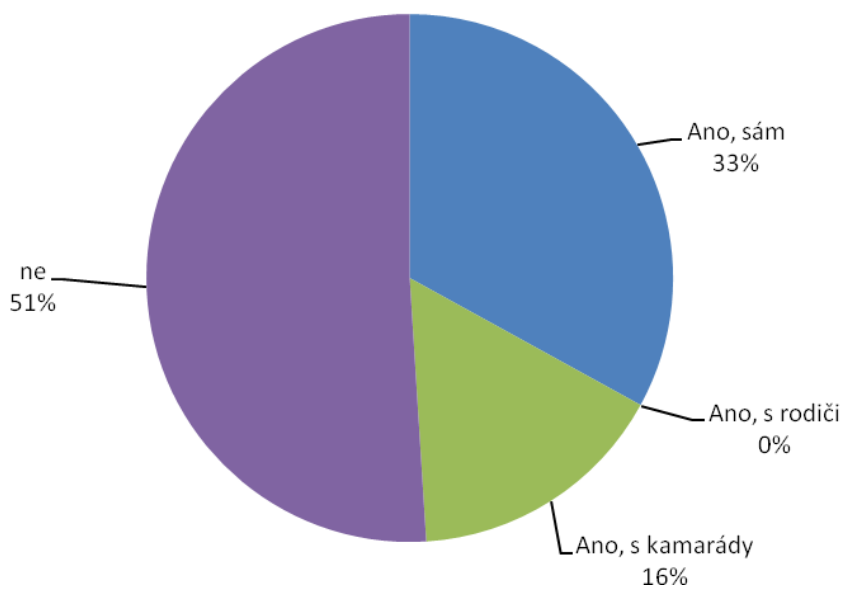
RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Dílčí cíl: Půjčují si žáci a jejich rodiče knihy v knihovnách?

Tento cíl se týkal dotazníkových položek 6., 12. Myslím si, že návštěva veřejné knihovny znamená častěji hlubší zájem dítěte o knihy. Naprostá většina dětí má možnost navštívit knihovnu, protože knihovna je v obci, kde děti bydlí, dokonce se obecní knihovna nachází v přístavbě školní budovy. Žáci prvních tříd, kteří mají zájem, se každoročně účastní „Pasování na čtenáře knihovny“. Zajímalo mě, zda děti do knihovny chodí a s kým. U mladší věkové kategorie jsem zjistila, že do knihovny nechodí 28% žáků. 72% žáků do knihovny chodí, což je velmi příznivý výsledek, z toho navštěvuje knihovnu s rodiči 22%, s kamarády 20% a samo 30% žáků (Obr. 11).

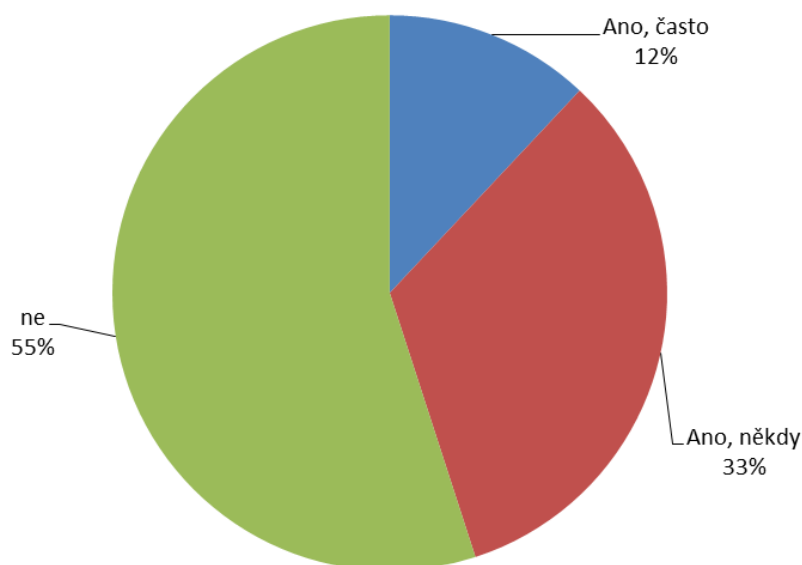
U starších žáků se ukázalo (Obr. 12), že nenavštěvuje knihovnu 51% dětí z této věkové kategorie. S rodiči s knihovny nechodí nikdo, s kamarády 16% žáků a položku ano, sám zadrželo 33%.

Žáci staršího školního věku



Obr. 12. Chodíš do knihovny - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Žáci mladšího školního věku

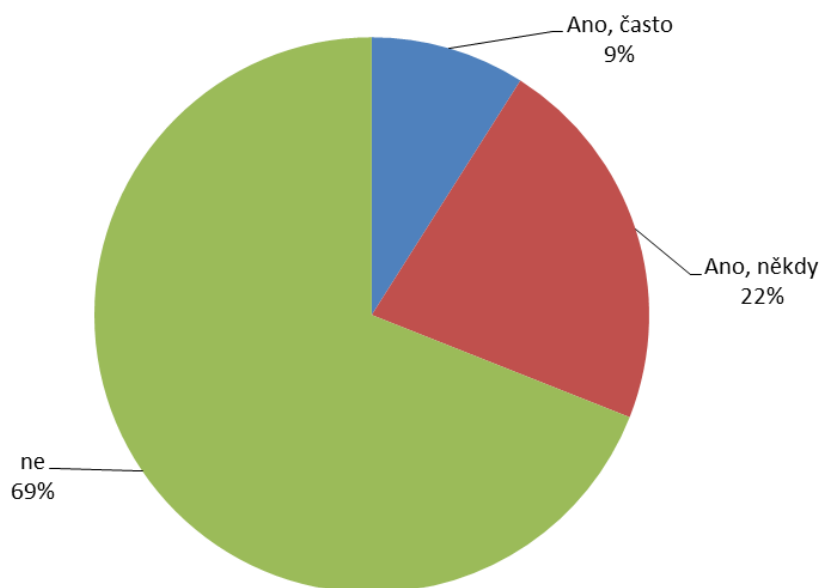


Obr. 13. Chodí Tvoji rodiče do knihovny – I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Zde můžeme srovnat, zda chodí do knihovny děti a zda navštěvují knihovnu jejich rodiče. 55% žáků mladšího školního věku odpovědělo (Obr. 13), že jejich rodiče knihovnu nenavštěvují. Na položku ano, někdy odpovědělo 33% žáků a ano, často 12%. U starších žáků jsem zjistila, že knihovnu nenavštěvuje 69% rodičů, ano, někdy 22% a ano, často jen 9% rodičů (Obr. 14).

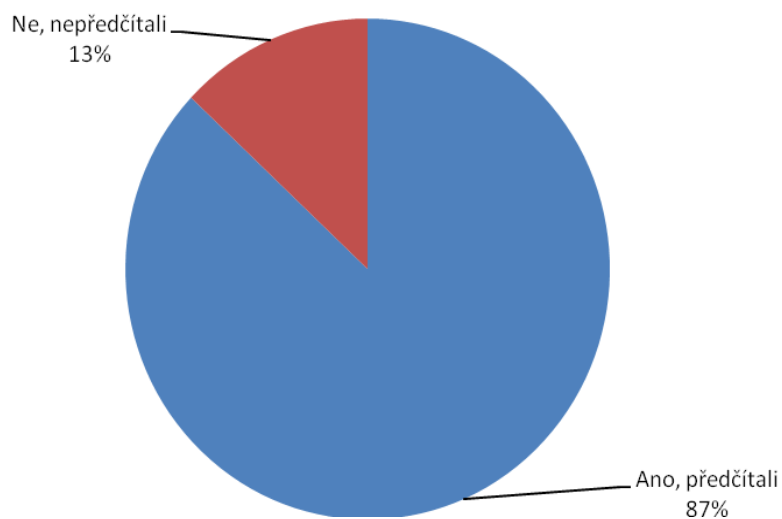
Návštěva knihovny vypovídá o skutečném zájmu o četbu knih. Mladší žáci chodí do knihovny mnohem častěji, buď samy, s rodiči nebo a kamarády. Starších žáků chodí do knihovny jen polovina dotazovaných, což není příznivý výsledek, u rodičů je tento výsledek ještě horší, protože knihovnu navštěvuje méně než polovina rodičů dotazovaných žáků. Dílčím cílem bylo zjistit, zda žáci a jejich rodiče navštěvují knihovnu. Jestliže návštěva knihovny vypovídá o větším zájmu o knihy. Můžeme předpokládat, že zájem žáků mladšího školního věku je vyšší z důvodu aktivit zaměstnanců knihovny, kteří se na tuto věkovou kategorii zaměřili a věnují jim některé ze svých aktivit. U žáků staršího školního věku a rodičů dětí je zájem o knihovnu nižší. Myslím si, že by zaměstnanci knihovny měli zaměřit i na tyto věkové skupiny a neškodila by větší propagace knihovny

Žáci staršího školního věku



Obr. 14. Chodí Tvoji rodiče do knihovny – II [Zdroj: Vlastní zpracování]

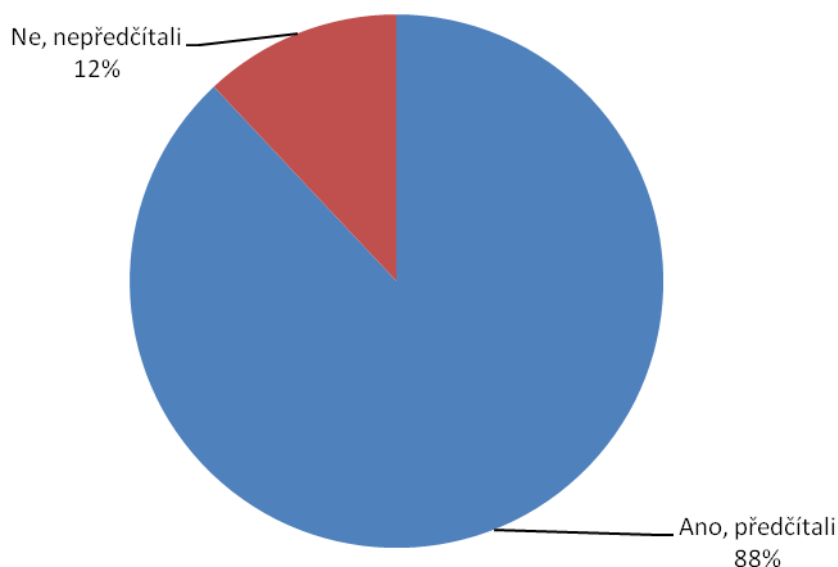
Žáci mladšího školního věku



Obr. 15. Předčítali Ti rodiče, když jsi byl/a malý/á - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílčí cíl: Věnují se rodiče dětem z hlediska četby?

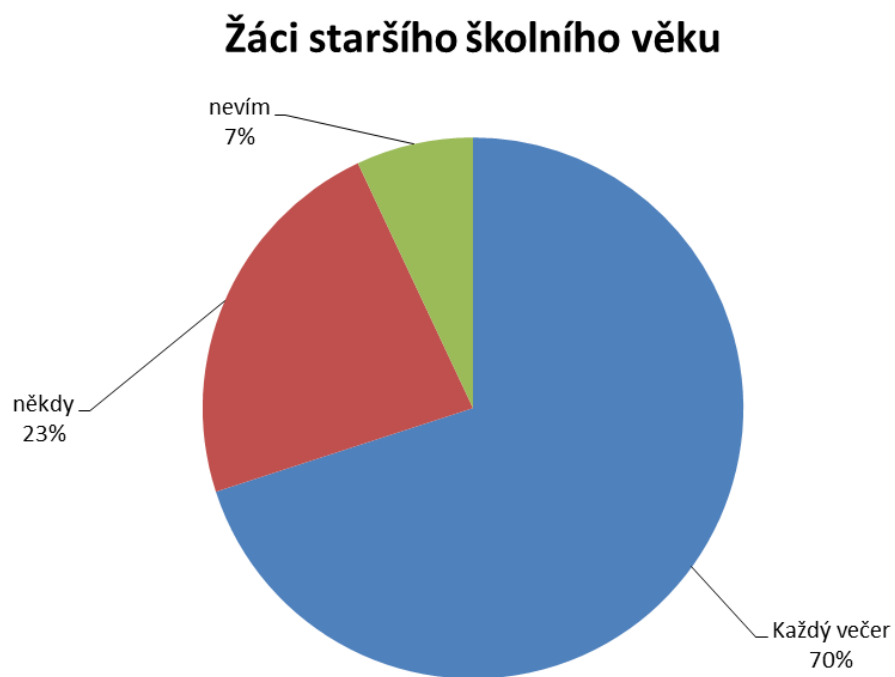
Tato otázka je z oblasti rodinného zázemí a v dotazníku zahrnuje položky 7., 8., 9., 10., 13. Předčítání je významným faktorem pročtenářského působení rodiny. Rodiče a děti spolu tráví volný čas a dítě si buduje vztah ke knihám. Vztah ke knize se vytváří v rodině v raném věku, proto je velmi příznivý výsledek, který nám ukázal, že 87% rodičů (Obr. 15) u mladší věkové kategorie a 88% rodičů u starších žáků dětem přečítalo. Položku NE zahrlo 13% žáků mladších a 12% starších žáků (Obr. 16).

Žáci staršího školního věku

Obr. 16. Předčítali Ti rodiče, když jsi byl/a malý/á - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

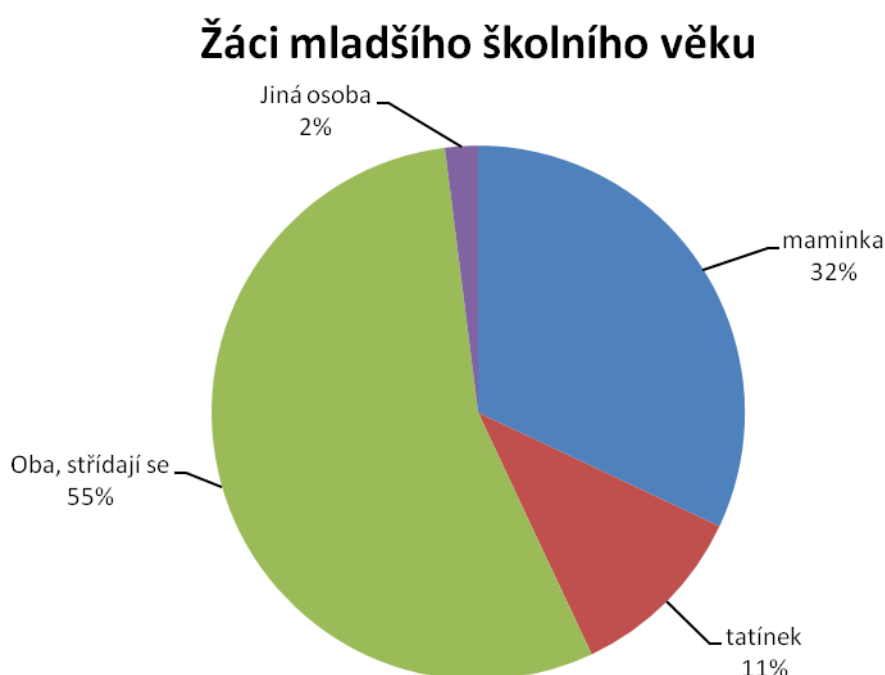


Obr. 17. Pokud ano, jak často - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]



Obr. 18. Pokud ano, jak často - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

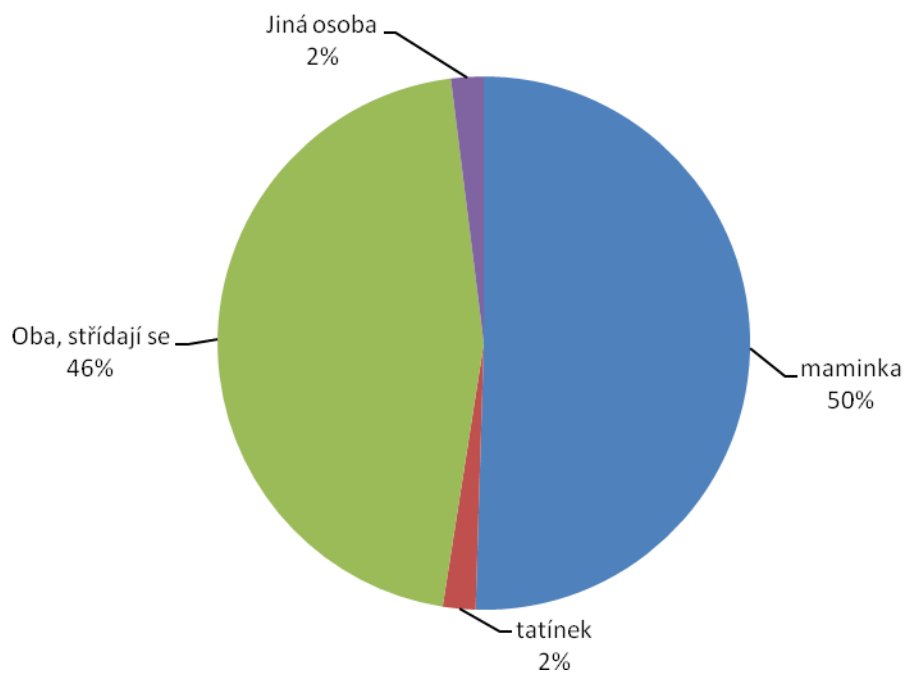
Tato položka v dotazníku vyžadovala volnou odpověď. Je zajímavé, že žáci odpovídali shodně a proto jsem mohla vytvořit tyto kategorie: každý večer (pravidelné čtení), někdy a nevím. Většina žáků, což je u mladších 64% (Obr. 17) a u starších 70%, odpovědělo, že jim rodiče četli pravidelně - každý večer, kdy mohu ještě doplnit, že jim četli před spaním. Někdy četlo 33% rodičů, což odpověděli žáci mladší věkové kategorie a 23% (Obr. 18) starší žáci. Nevzpomínám si nebo nevím se vyjádřilo 3% mladších žáků a 7% žáků staršího školního věku.



Obr. 19. Kdo Ti čte/četl – I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

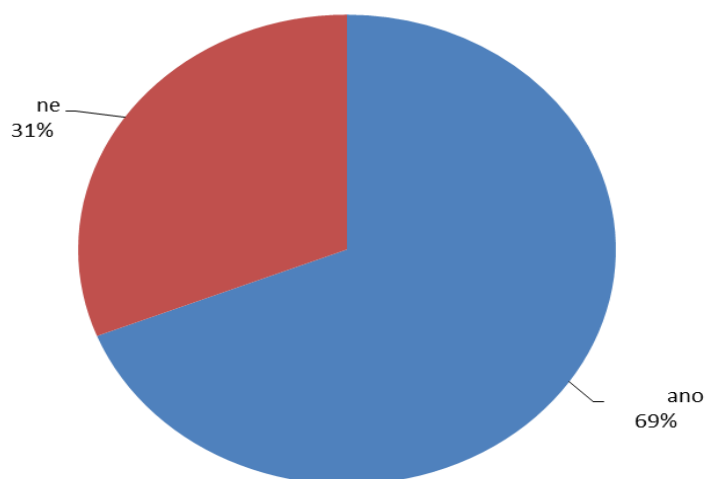
Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. U této položky mě zajímalo, kdo se více dětem věnuje a tak má větší vliv na čtení. Žáci mladšího školního věku v 55% odpovídali – oba, střídají se. 32% se vyjádřilo, že to byla maminka a u 11% předčítal tatínek. Ještě tu jsou 2% žáků, kterým předčítala jiná osoba – babička, teta (Obr. 19). U starších žáků si 50% vzpomnělo, že jim předčítala maminka, 48% bylo těch, u nichž se rodiče střídali, jen 1% četl tatínek a 2% četla jiná osoba (Obr. 20).

Žáci staršího školního věku



Obr. 20. Kdo Ti čte/četl – II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

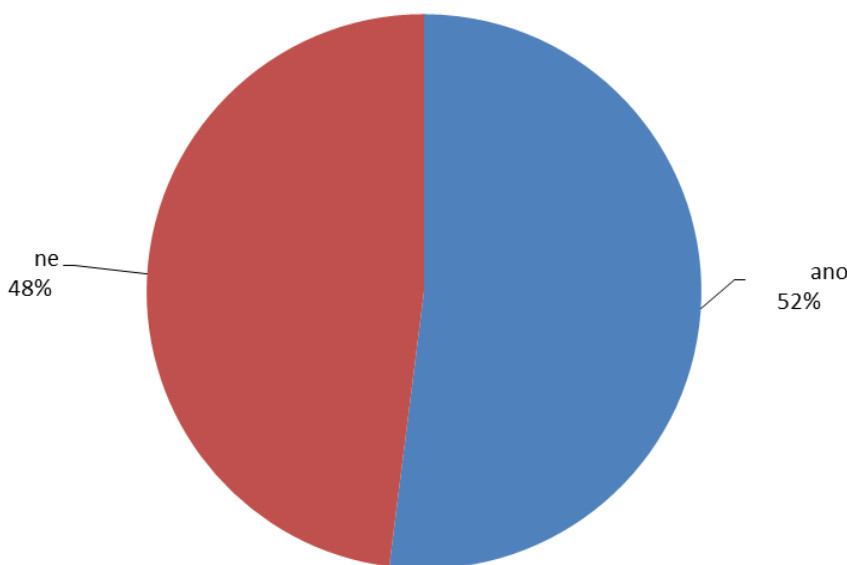
Žáci mladšího školního věku



Obr. 21. Zajímají se rodiče o to, co čteš - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dále bylo cílem zjistit, zda se rodiče zajímají o to, co jejich děti čtou. Na tuto položku byly dvě jednoduché odpovědi ANO nebo NE. U mladších respondentů odpovědělo ANO 69% a NE 31% (Obr. 21). U žáků staršího školního věku odpověď ANO zahrlo 52% a NE 48% dotazovaných (Obr. 22).

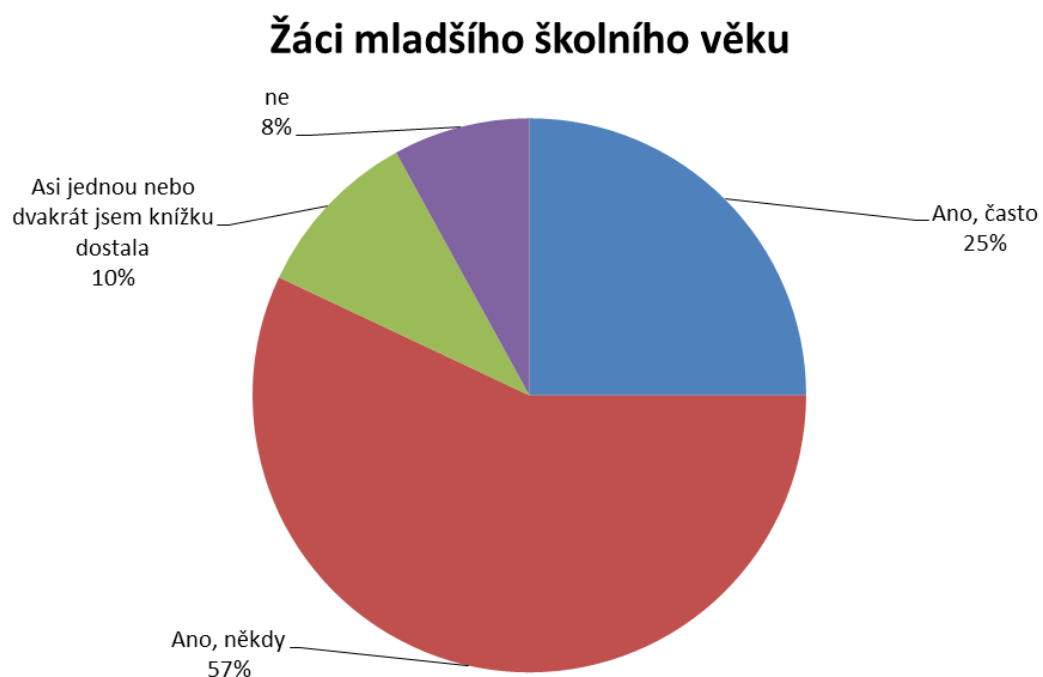
Žáci staršího školního věku



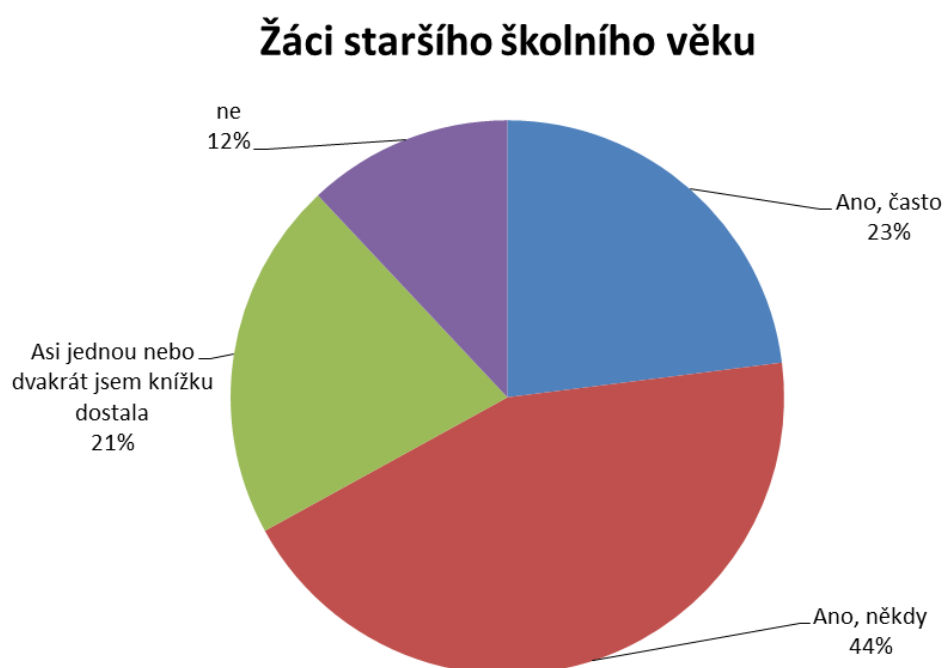
Obr. 22.: Zajímají se rodiče o to, co čteš - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dále jsem u tohoto dílčího cíle zjišťovala, zda jsou žáci obdarováni knihami. Obdarování dítěte knihami má dle našeho názoru významný vliv na budování jeho postoje ke čtení a psané kultuře. Rodiče tím vyjadřují své ocenění knihy jako hodnotného předmětu, vhodného pro trávení volného času. Pravidelně je při různých příležitostech obdarováno 25 % dětí. Druhou skupinu tvoří žáci, kteří bývají knihami obdarováni, někdy – 57%. Třetí skupinu je tvoří respondenti – 10%, kteří odpovídali – asi jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal/a. V poslední skupině jsou ti – 8%, kteří knihy nedostávají (Obr. 25).

Skupina starších žáků odpovídala následovně: ano, často – 23%, ano, někdy – 44% respondentů. Další skupiny odpovídali 21% asi jednou nebo dvakrát jsem knížku dostala a 12% knihy nedostává (Obr. 26).



Obr. 25. Dostáváš někdy knížky jako dárek – I? [Zdroj: Vlastní zpracování]



Obr. 26. Dostáváš někdy knížky jako dárek – II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílní otázkou bylo zjistit, jaké je rodinné prostředí dětí v Základní škole v Kozlovicích, konkrétně, jak se rodiče dětem věnují. Výsledky z rodinného prostředí mě příjemně překvapili hlavně množstvím rodičů, které svým dětem pravidelně předčítají. Zajímavé byli odpovědi, kdo žákům čte, kdy mladší děti velmi často vypovídali, že se rodiče střídají a je i větší počet těch, kterým čte otec. U starších dětí jsem zjistila, že se četbě více věnovali matky. Zájem rodičů o četbu svých dětí je u mladších žáků kolem 70% a u starších jen kolem 50%, což vypovídá o tom, že by se rodiče měli více zajímat o to, co jejich děti čtou a mohli s nimi o knihách diskutovat. Zajímat o četbu by se měli také z důvodu toho, že je větší počet těch, kteří knihu dostávají jako dárek. Rodiče, aby jim mohli kupovat knihy vhodné pro jejich věkovou skupinu, by se měli zajímat, co čtou a jaké jsou novinky na trhu.



Obr. 23. Čtou Tví rodiče – I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílní cíl: Čtou Tví rodiče?

Další ze zkoumaných čtenářských charakteristik rodinného prostředí je situace, že děti vidí své rodiče číst. Tato skutečnost má motivační náboj a vybízí děti k napodobování činnosti. Celých 41 % mladších respondentů uvedlo, že jejich rodiče vidí číst často, 45 % žáků své

rodiče vidí číst někdy, 8% uvedlo, že své rodiče nevidělo číst nikdy (Obr. 23) a 6% zahrlo položku ne, nečtou. U starších respondentů se ukázalo, že 41% rodičů čte často, dalších 44% respondentů uvedlo, že jejich rodiče čtou někdy. 8% respondentů vypovídá, že rodiče nečtou a 7% je číst nikdy nevidělo (Obr. 24).

Děti, které své rodiče vidí číst, mají k četbě blíž, protože ji považují za součást svého života. Většina rodičů žáků mladšího a staršího školního věku čte, je jen malé procento (kolem 15%) těch, kteří se četbě nevěnují, což je velmi příznivý výsledek, protože to vypovídá o tom, že žáci mají dobré podmínky pro rozvoj četby.



Obr. 24. Čtou Tví rodiče – II? [Zdroj: Vlastní zpracování]



Obr. 27. Bavíte se s učiteli o knihách – I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

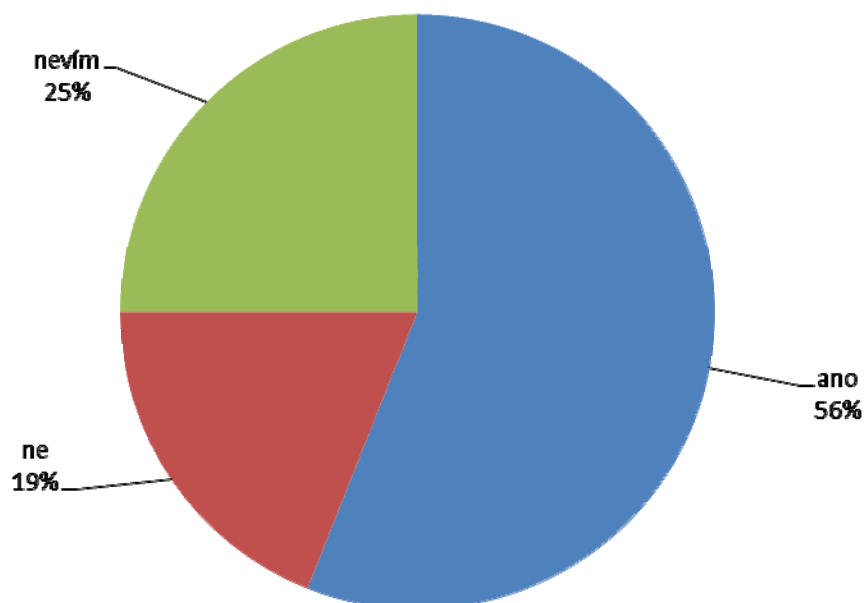
ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Dílčí cíl: Bavíte se s učiteli o knihách?

Třetí skupina dotazníkových položek je věnována školnímu prostředí a rozvoji čtenářských dovedností v tomto prostředí. Škola zhodnocuje a doplňuje to, co rodina vytvořila. Škola má k dispozici prostředky, kterými může rozvíjet čtenářské návyky vytvořené v rodině a má možnost dorovnávat tam, kde nejsou čtenářské návyky vytvořené. K tomuto dílčímu cíli se vztahovaly položky č. 14., 15.

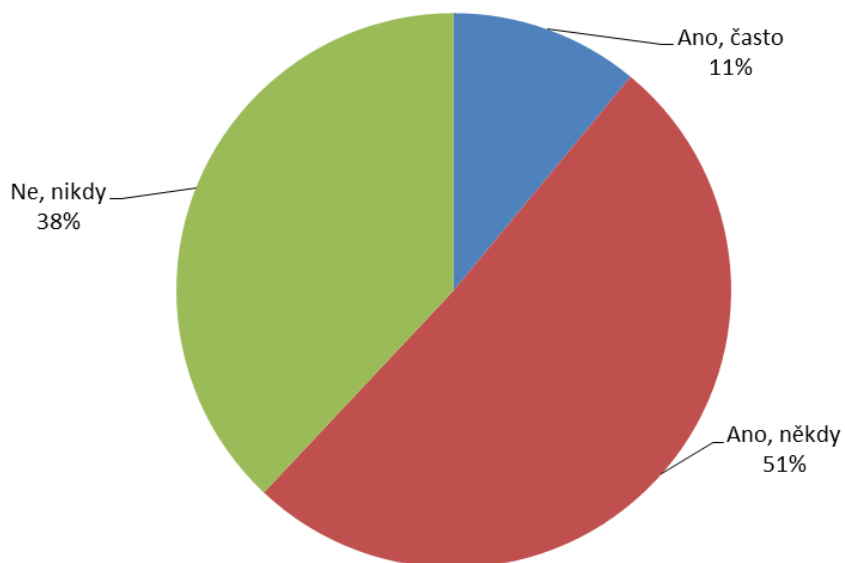
74% mladších žáků tvrdí, že se s učiteli baví o knihách, 11% se s učiteli nebaví a poslední skupina odpověděla 15%, že neví, jestli se s učiteli baví o knihách (Obr. 27). U starších respondentů odpovědělo 56%, že se baví s učiteli o knihách, 19% s učiteli o knihách nemluví a 25% neví, zda se s nimi učitelé o knihách baví (Obr. 28).

Žáci staršího školního věku



Obr. 28. Bavíte se s učiteli o knihách - I [Zdroj: Vlastní zpracování]

Žáci mladšího školního věku



Obr. 29. Doporučují Ti učitelé, které knihy máš číst - I? [Zdroj: Vlastní zpracování]

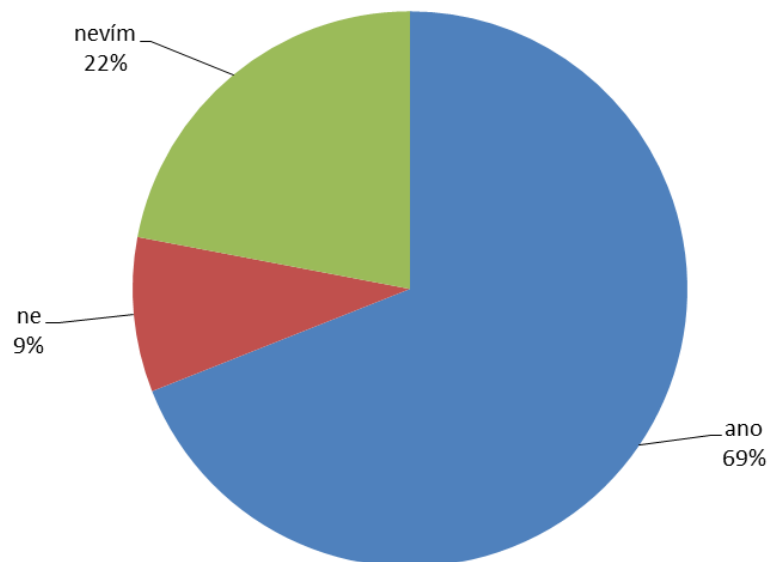
Žák by měl získat ve škole nabídku vhodné četby, kdy by měl učitel doporučovat vzhledem k věku žáka. Prostřednictvím zajímavých metod by měl žák považovat četbu za atraktivní zdroj zábavy a poučení. Metody by měli být voleny tak, aby je žáci nepovažovali za nutnou školní povinnost. Většina respondentů odpovídala ano, kdy první skupina ano, často – 11% a ano, někdy – 51%. 38% žáků mladšího školního věku se vyjádřilo, jim učitelé nikdy nic nedoporučují (Obr. 29). U skupiny starších dotazovaných se vyjádřilo ano, často – 4% a ano, někdy – 31%. Ostatní respondenti – 65% odpověděli, že jim nikdy nedoporučili knihy (Obr. 30).

Dílčím cílem bylo zjistit, zda se učitelé baví s žáky o knihách a také, zda jim doporučují vhodnou četbu. U mladších žáků byl větší počet těch, kteří vypovídali, že se s učiteli baví o knihách. Je to také proto, že žáci mladšího školního věku pracovali na projektu, který se věnoval dětským spisovatelům a ilustrátorům. Proto byl i větší počet těch, kteří odpověděli kladně na otázku, že jim učitelé doporučují vhodné knihy. U starších žáků je velmi malé procento těch, kteří odpovídali kladně na otázku doporučování knih. Zde má škola velké rezervy a vzhledem k tomu, že učitelé dostali výsledky dotazníku, budou se této otázce více věnovat.



Obr. 30. Doporučují Ti učitelé, které knihy máš číst - II? [Zdroj: Vlastní zpracování]

Žáci mladšího školního věku



Obr. 31. Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách – I?

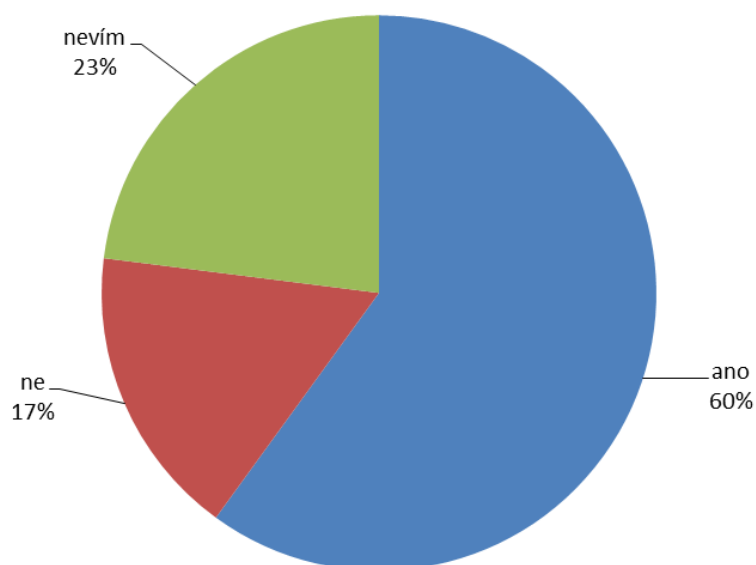
[Zdroj: Vlastní zpracování]

Dílčí cíl: Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách a v jakých?

U této dílčí otázky (položky č. 16. 17.) jsem zjišťovala, zda učitelé učí své žáky pracovat s textem – tedy vyhledávat informace. Mladší žáci – 69% odpověděli, že hledají informace v jiných knížkách, 22% neví, jestli hledají informace a 9% nehledá v jiných knihách (Obr. 31).

U starších žáků jsem zjistila, že 60% informace vyhledává, 23% neví, jestli nějaké informace hledá v jiných knihách a 17% nikde nevyhledává (Obr. 32).

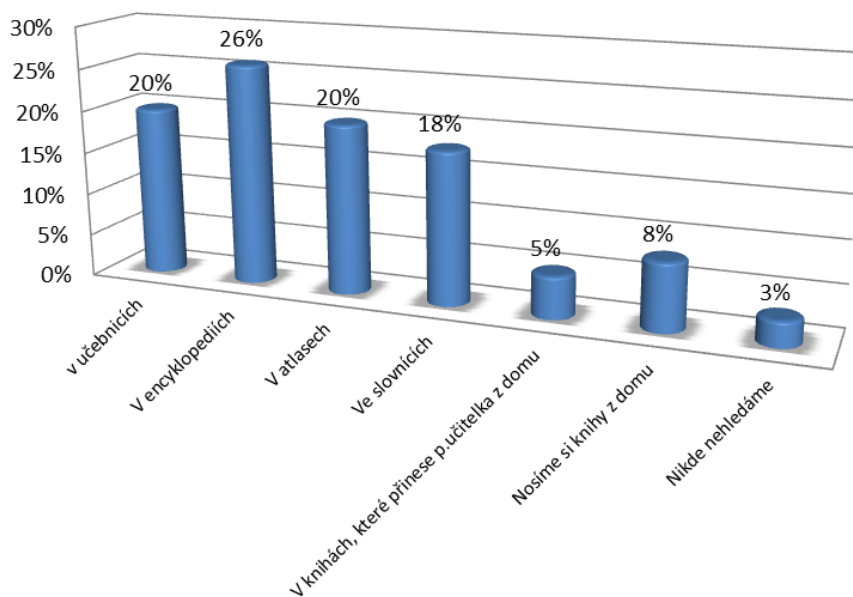
Žáci staršího školního věku



Obr. 32. Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách – I?

[Zdroj: Vlastní zpracování]

Žáci mladšího školního věku



Obr. 33. Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace – I?

[Zdroj: Vlastní zpracování]

Touto otázkou jsem sledovala, v jakých knížkách žáci hledají informace. 20% respondentů vypovídalo, že hledají informace v učebnicích, 26% vyhledává v encyklopediích, dalších 20% žáků používá atlasy a 18% slovníky. 8% žáků si nosí knihy z domu a používá je ve výuce, 5% hledá informace v knihách, které přinese p. učitelka. 3% nehledají nikde (Obr. 33).

Starší respondenti vypovídali takto: V učebnicích hledá 25%, v encyklopediích 20%, v atlasech 19%, slovníky používá 11% žáků. 15% respondentů vypovídá, že vyhledává informace v knihách, které přinese p. učitelka, jen 1% vyhledává z knih, které si přinese z domu. 9% nevyhledává nikde (Obr. 34).

Práce s textem, tedy vyhledávání v různých zdrojích je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležitou položkou. Myslím si, že na otázku, zda žáci vyhledávají informace v jiných zdrojích, by mělo kladně vypovědět více žáků nejen mladšího, ale především staršího školního věku.



Obr. 34. Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace – II?

[Zdroj: Vlastní zpracování]

6.6 Doporučení pro pedagogickou praxi:

Pro rodiče:

- Nutnost informovat rodiče (např. prostřednictvím médií) o nezbytnosti četby v rodinách už od raného dětství.
- Větší informovanost pro rodiče o aktuálních knižních novinkách.
- Zapojit se spolu s dětmi do mediálně propagovaných akcí – *Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem*

Pro školy:

- Aktivní práce s textem – vyhledávání v doplňkových zdrojích
- Používání metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti
- Žáci mají mít dostatek času na čtení přímo ve škole
- Dostupnost různorodých knih a textů
- Výběr knih a textů podle zájmu žáků

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla prozkoumat, které faktory mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Vzhledem k tomu, že je zkoumaná problematika široká, rozhodla jsem se zkoumat pouze charakteristiky tří faktorů – zájem o četbu žáka, působení rodiny a působení školy.

Z dotazníku, který vyplňovali žáci Základní školy v Kozlovicích, vyplývá, že většina žáků čte, u mladších dětí je tento počet vyšší. Většina dětí se byla schopna rozhodnout, jaká je jejich oblíbená knížka. U žáků podobné věkové kategorie se velmi často objevovaly mezi oblíbenými knihami stejné tituly. Často i u mladších dětí se shodovala oblíbená kniha s žánrem, kterému dávají žáci přednost. Více než polovina žáků čte několikrát týdně nebo denně, u mladších žáků čte 97% aspoň jednou týdně, u starších je to jen 81%, což jsou velmi příznivé výsledky. Nejčastěji čtou žáci knihy a časopisy. Mladších žákům se nejvíce líbí knihy dobrodružné, pohádky a příběhy o zvířátkách. Starší žáci upřednostňují dobrodružné, sci-fi, fantasy knihy a dívčí literaturu. Návštěva knihovny vypovídá o skutečném zájmu o četbu knih. Mladší žáci chodí do knihovny mnohem častěji, buď samy, s rodiči nebo a kamarády. Starších žáků chodí do knihovny jen polovina dotazovaných, což není příznivý výsledek, u rodičů je tento výsledek ještě horší, protože knihovnu navštěvuje méně než polovina rodičů dotazovaných žáků.

Na rozvoj čtenářské gramotnosti má značný vliv rodinné prostředí. Pokud dítě vyrůstá v prostředí, které podporuje a oceňuje čtenářské aktivity, snáze pak přichází ke čtení a knize. Zjistila jsme, že pročtenářsky orientovanými aktivitami, které mají na rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte vliv, jsou především společné čtení dětí a rodičů, obdarovávání dětí knihami a také vzor rodičů – čtenářů. Většina žáků uvedla v dotazníku, že jim rodiče předčítali a bylo i vysoké procento těch, kterým rodiče četli každý den. Velmi příznivý byl i výsledek na otázku, jestli rodiče čtou, kdy respondenti uvedli, že více než 80% rodičů čte.

Třetím zkoumaným faktorem byla škola a její působení na rozvoj čtenářské gramotnosti. Škola má kompenzovat rodinu, jestliže rodina selhává v rozvoji čtenářské gramotnosti. Měla by se s žáky o knihách bavit a doporučovat vhodnou literaturu pro určitou věkovou skupinu, což nemusí být náplní jen předmětu Český jazyk a literatura, ale i jiných předmětů (přírodopis, vlastivěda nebo dějepis atd.). Ze žakovských dotazníků vyplývá, že se učitelé snaží s žáky o knihách bavit, ale má rezervy v doporučování vhodných knih pro žáky. Pro žáky je důležité, aby se uměli orientovat v textech, proto by učitelé měli při výuce po-

užívat rozmanité textové materiály, aby se v nich žáci orientovali. Dotazovaní žáci uváděli, že jiné materiály používají, ale bylo kolem 30% těch, kteří nevěděli nebo nic nepoužívali.

Podle výsledků zpracovaných z dotazníků žáci Základní školy v Kozlovicích se ve větší míře četbě věnují, také jejich většina z nich má vytvořené dostatečné rodinné zázemí z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti. U školního prostředí jsou mírné nedostatky, které se dají napravit. Pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je nezbytné, aby se s novými přístupy ke čtení a čtenářské gramotnosti seznámili učitelé v praxi a zejména vedení škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Čtenářství, jeho význam a podpora. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 80-85-851-18-0
- [2] DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- [3] HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978.
- [4] HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- [5] HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3
- [6] CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- [7] CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- [8] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- [9] KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2003
- [10] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- [11] KELBLOVÁ, L. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0
- [12] KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- [13] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3
- [14] LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- [15] MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.
- [16] MANGUEL, A. *Knihovna v noci*. Brno: Host, 2009. ISBN 978-80-7294-336-4

- [17] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově*. Praha: Portál, 2000. IBSN 80-7178-494-X
- [18] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. IBSN 978-80-7368-6
- [19] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. IBSN 978-80-7297-270-1
- [20] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. IBSN 80-7178-308-0
- [21] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. IBSN 80-85866-07-2.
- [22] VĚŘÍŠOVÁ, Irena. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* Praha: GAC, 2007. IBSN: 978-80-254-0669-4.
- [23] WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. IBSN 80-7290-228-8
- [24] GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal, Analysis & Consulting, [online] 2002. [cit. 6.3. 2011]. Dostupné na www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf.
- [25] *Celé Česko čte dětem* [online]. Celé Česko čte dětem® o.p.s., 2006, [cit. 2011-03-21]. Dostupný z WWW: < <http://www.celeceskoctedetem.cz/index.php?pid=277&lang=1> >.
- [26] KOŠTÁLOVÁ H., *Čtenářská gramotnost a její složky*: Česká školní inspekce: [online]2010.[cit. 2011-03-25], dostupné www.kritickemysleni.cz/aktuality.php
- [27] TOMAN, Jaroslav. *Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny*. Knihovnický zpravodaj Vysočina[online]. 2004, [cit. 15.března 2011]. Dostupný z WWW: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>. ISSN 1213-82311.
- [28] VÝZKUM PISA [online]2010.[cit. 2011-03-28], <http://www.pisa.oecd.org>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PISA - International Programme for Student Assessment

RLS - Reading Literacy Study

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

SEZNAM OBRAZKŮ

- Obr. 1 Změny ve výsledcích mezi roky 2000 až 2009
- Obr. 2 Změny ve výsledcích chlapců a dívek v ČR, čtenářská gramotnost
- Obr. 3 Změna indexu čtení pro radost mezi lety 2000 a 2009
- Obr. 4 Čteš rád knížky - I?
- Obr. 5 Čteš rád knížky - II?
- Obr. 6 Jak často se věnuješ čtení - I?
- Obr. 7 Jak často se věnuješ čtení - II?
- Obr. 8 Co čteš nejraději - I?
- Obr. 9 Co čteš nejraději - II?
- Obr. 10 Jaký žánr / typ/ knih se ti líbí - I?
- Obr. 11 Jaký žánr / typ/ knih se ti líbí - II?
- Obr. 12 Chodíš do knihovny - I?
- Obr. 13 Chodíš do knihovny - II?
- Obr. 14 Chodí Tvoji rodiče do knihovny – I?
- Obr. 15 Chodí Tvoji rodiče do knihovny – II?
- Obr. 16 Předčítali Ti rodiče, když jsi byl/a malý/á - I?
- Obr. 17 Předčítali Ti rodiče, když jsi byl/a malý/á - II?
- Obr. 18 Pokud ano, jak často - I?
- Obr. 19 Pokud ano, jak často - II?
- Obr. 20: Kdo Ti čte/četl - I?
- Obr. 21: Kdo Ti čte/četl - II?
- Obr. 22: Zajímají se rodiče o to, co čteš - I?
- Obr. 23: Zajímají se rodiče o to, co čteš - II?
- Obr. 24 Čtou Tví rodiče – I?
- Obr. 25 Čtou Tví rodiče – II?

Obr. 26 Dostáváš někdy knížky jako dárek – I?

Obr. 27 Dostáváš někdy knížky jako dárek – II?

Obr. 28 Bavíte se s učiteli o knihách - I?

Obr. 29 Bavíte se s učiteli o knihách - II?

Obr. 30: Doporučují Ti učitelé, které knihy máš číst - I?

Obr. 31: Doporučují Ti učitelé, které knihy máš číst - II?

Obr. 32: Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách - I?

Obr. 33: Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách - II?

Obr. 34 Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace – I?

Obr. 35 Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace – II?

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Počty žáků v jednotlivých třídách

Tabulka č. 2 Změny ve výsledcích mezi roky 2000 až 2009

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník pro žáky ZŠ Kozlovice na téma: Motivace ke čtení v rodině a ve škole.

P I :Dotazník pro žáky ZŠ Kozlovice na téma: Motivace ke čtení v rodině a ve škole.

Osobní informace:

Chlapec

Dívka

Třída:

1. Čteš rád knížky?

- ano, baví mě to
- ano, když mám čas
- čtu, protože musím
- nečtu, nemám čas
- nečtu, nebaví mě to
- nevím

2. Jaká je tvoje oblíbená kniha?

3. Jak často se věnuješ čtení?

- každý den
- 2x – 3x týdně
- 4x – 5x týdně
- maximálně 1x týdně
- nečtu vůbec

4. Co čteš nejčastěji?

- knihy
- učebnice
- časopisy
- komiksy
- noviny
- jiné

5. Jaký žánr/ typ/ knih se ti líbí?

- dobrodružné
- fantasy, sci-fi
- dívčí literatura
- pohádky
- příběhy s dětským hrdinou
- příběhy o zvířatech
- historické
- detektivní příběhy
- komiksy

6. Chodíš do knihovny?

- ano, sám
- ano, s rodiči
- ano, s kamarády
- ne

7. Předčítali Ti rodiče, když si byl/a malý/á ?

- ano
- ne

8. Pokud ano, jak často?

.....

9. Kdo ti čte/četl?

- maminka
- tatínek
- oba, střídají/li se
- jiná osoba

10. Zajímají se rodiče o to, co čteš?

- ano
- ne

11. Čtou Tví rodiče?

- ano, čtou často
- ano, někdy
- ne, nečtou
- neviděl/a jsem je číst

12. Chodí Tvoji rodiče do knihovny?

- ano, často
- ano, někdy
- ne

13. Dostáváš někdy knížky jako dárek?

- ano, často
- někdy ano
- asi jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal/a
- ne

14. Bavíte se s učiteli o knihách?

- ano
- ne
- nevím

15. Doporučují Ti učitelé, které knihy máš číst?

- ano, často
- ano, občas
- ne, nikdy

16. Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách?

- ano
- ne
- nevím

17. Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace?

- v učebnicích
- v encyklopediích
- v atlasech
- ve slovnících
- v knihách, které přinese paní učitelka
- nosíme si knihy z domu
- nikde nehledáme