

Současná úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 7. a 8. ročníku ZŠ a její vliv na rozvoj gramotnosti funkční

Jan Leinert

Bakalářská práce
2008



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2007/2008

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jan LEINERT**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Současná úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 7. a 8. ročníku Základní školy a její vliv na rozvoj gramotnosti funkční.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce.
Provedení smíšeného výzkumu – forma dotazníků a pozorování.
Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.
Přijetí odpovídajících závěrů, potvrzení či vyvrácení hypotéz.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha : Institut sociálních vztahů - nakladatelství, 1995, 189 s. ISBN 80-85866-07-2.

HYHLÍK, František. Psychologie čtenáře. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1962. 130 s.

HYHLÍK, František. Psychologie mladého čtenáře. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 139 s. Edice Státních vědeckých knihoven.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bilá kniha. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

7. ledna 2008

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. května 2008

Ve Zlíně dne 7. ledna 2008



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
švec

Mgr. Jarmila Celá
celá

ABSTRAKT

Čtenářská gramotnost je jednou ze základních složek gramotnosti funkční, která je základním předpokladem každého jedince pro přežití v dnešním světě.

Tato bakalářská práce se zabývá čtenářskou gramotností a možnostmi jejího rozvíjení u dospívajících dětí. Objasňuje základní pojmy, které se čtenářstvím souvisejí.

Praktická část zkoumá vlivy ovlivňující současnou úroveň čtenářské gramotnosti u těchto dětí, například vlivy čtenářství v rodině nebo vlivy informačních technologií.

Klíčová slova:

Čtenář, čtenářství, fantazie, gramotnost, informace, vyhledávání informací, informatika, klíčové kompetence, kniha, literatura, obsah, porozumění, psaný text, reprodukce, tvořivost, vůle, výchova, vzdělání, vzdělávání

ABSTRACT

Reader's literacy is one of the basic components of functional literacy which is the basic presumption of every person for survival in the present-day world.

This bachelor's work deals with reader's literacy and with the possibilities of its development by teenagers. It explains the basic notions associated with reader's literacy.

Practical part researches an influence affecting present level of the reader's literacy of these children, for example the influence of the reading in the family or the influence of information technologies.

Keywords:

Reader, imagination, literacy, information, information retrieval, informatics, key competencies, book, literature, content, understanding, written text, reproduction, creativity, will, education, learning

Chtěl bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a věnovaný čas i psychickou podporu při vypracovávání této bakalářské práce. Dále bych chtěl poděkovat paní Mgr. Kateřině Horvátové ze Základní školy Vizovice a učitelí Českého jazyka na této škole panu Mgr. Jaroslavu Graclíkovi za umožnění praktického výzkumu na zmíněné škole a cenné rady při jeho provádění. Poděkování patří také celé mé rodině a blízkým za jejich rady a podporu při tvorbě této bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	13
1.2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST	13
1.2.1 Pojmy OECD a PISA.....	14
1.3 HISTORICKÝ VÝVOJ GRAMOTNOSTI A ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2 CÍLE A OBSAHY DNEŠNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1 POJEM KURIKULUM.....	15
2.1.1 Pojem kurikulum v české pedagogice	15
2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	16
2.2.1 Rámcový učební plán (RUP).....	17
2.2.2 Celoživotní vzdělávání	17
2.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	18
2.3.1 Základní terminologie klíčových kompetencí	18
2.3.2 Klíčové kompetence pod záštitou EU	19
2.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	20
2.4.1 Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělání	20
2.4.2 Současné postavení čtenářské gramotnosti mezi ostatními kompetencemi.....	21
2.4.3 Jak a proč dnes rozvíjet čtenářskou gramotnost	21
2.4.4 Počáteční čtenářská gramotnost.....	22
3 CHARAKTERISTIKA DOSPÍVAJÍCÍHO ČTENÁŘE	24
3.1 OBDOBÍ MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	24
3.2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	24
3.2.1 Duševní život mládeže v období dospívání.....	25
3.2.2 Paměť.....	26
3.2.3 Pozornost.....	26
3.2.4 Fantazie.....	27
3.2.5 Tvořivost.....	27
3.2.6 City, citový život	28
3.2.7 Estetické cítění.....	29
3.2.8 Vůle	29
4 PSYCHOLOGIE ČTENÁŘE	30
4.1 POJEM ČTENÍ.....	30
4.2 OSOBNOST ČTENÁŘE.....	30
4.2.1 Motivace četby člověka	31
4.3 FUNKCIONÁLNÍ ČETBA	32
4.4 LITERÁRNÍ ČETBA	33
5 PROCES ČTENÍ	34

5.1	FYZIOLOGICKÉ ASPEKTY PROCESU ČTENÍ.....	34
5.1.1	Zrak.....	34
5.1.2	Oční svaly.....	35
5.1.3	Binokulární vidění, oční pohyby.....	35
5.2	ČTENÁŘSKÉ NÁVYKY, PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY.....	36
5.2.1	Racionální čtení.....	36
5.2.2	Rychlost čtení.....	37
5.2.3	Rychlost čtení u dospělých.....	37
5.2.4	Čtenářské návyky a rychlost čtení u dětí.....	38
5.2.4.1	Rychlost čtení.....	38
5.2.4.2	Stupeň vývoje čtenářských návyků.....	38
5.2.4.3	Frekvence a charakter chyb.....	40
5.2.4.4	Porozumění čtenému textu.....	40
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
6	VÝZKUM ČETBY DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE.....	43
6.1	PODSTATA A VÝZNAM VÝZKUMU ČETBY.....	43
6.2	JAK ČTOU ČESKÉ DĚTI.....	43
7	VÝZKUM ČETBY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VIZOVICE.....	45
7.1	CHARAKTERISTIKA ZŠ VIZOVICE.....	45
7.2	PRŮZKUM ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ A NÁVYKŮ V 7. A 8. ROČNÍCÍCH ZŠ VIZOVICE.....	46
7.2.1	Zkoumané třídy.....	46
TAB. č. 2 –	ZKOUMANÉ TŘÍDY.....	47
7.2.2	Věkový rozsah žáků.....	47
TAB. č. 3 –	VĚKOVÉ ROZLOŽENÍ ŽÁKŮ V TŘÍDÁCH A ROČNÍCÍCH.....	47
7.3	DOTAZNÍKOVÁ METODA.....	47
7.3.1	Přehled otázek dotazníku.....	48
7.4	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ METODY – 7. ROČNÍK.....	49
7.4.1	Otázka č. 3: Máš v současné době rozečtenou nějakou knihu?.....	49
7.4.2	Otázka č. 7: Jsou tví rodiče pravidelnými čtenáři knih?.....	50
7.4.3	Otázka č. 8: Dokážeš si vzpomenout, zda si s tebou Tví rodiče (prarodiče) pravidelně četli v dětství?.....	51
7.4.4	Otázka č. 9: Pokud jsi v předchozí otázce zakroužkoval možnost Ano, dokážeš si vybavit některou z těch knih?.....	52
7.4.5	Otázka č. 4, otázka č. 5: Odkud si nejčastěji opatřuješ knihy (rodiče, kamarádi, školní či městská knihovna apod.) Odkud se nejčastěji dovídáš o knihách, které tě zajímají?.....	53
TAB. č. 4 -	PŘEHLED KNIŽNÍCH ZDROJŮ U ŽÁKŮ 7. ROČNÍKŮ.....	53
7.4.6	Otázka č. 6: Kolik času (minut) denně strávíš čtením knih(y)?.....	54
TAB. č. 5 –	ČAS STRÁVENÝ ČTENÍM KNIHY U ŽÁKŮ 7. ROČNÍKU.....	54
7.4.7	Otázka č. 10: Máš kromě knih oblíbený nějaký časopis či webové stránky, které jsou specializovány pro mládež? Napiš prosím, jejich názvy.....	55

7.5	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ METODY – 8. ROČNÍK	56
7.5.1	Otázka č. 3: Máš v současné době rozečtenou nějakou knihu?	56
7.5.2	Otázka č. 7: Jsou tví rodiče pravidelnými čtenáři knih?	57
7.5.3	Otázka č. 8: Dokážeš si vzpomenout, zda si s tebou Tví rodiče (prarodiče) pravidelně četli v dětství?	58
7.5.4	Otázka č. 9: Pokud si v předchozí otázce zakroužkoval možnost Ano, dokážeš si vybavit některou z těch knih?	59
7.5.5	Otázka č. 4, otázka č. 5: Odkud si nejčastěji opatřuješ knihy (rodiče, kamarádi, školní či městská knihovna apod.) Odkud se nejčastěji dovídáš o knihách, které tě zajímají?	60
TAB. Č. 6	– PŘEHLED KNIŽNÍCH ZDROJŮ U ŽÁKŮ 8. ROČNÍKŮ	61
7.5.6	Otázka č. 6: Kolik času (minut) denně strávíš čtením knih(y)?	62
TAB. Č. 7	– ČAS STRÁVENÝ ČTENÍM KNIHY U ŽÁKŮ 8. ROČNÍKU.	62
7.5.7	Otázka č. 10: Máš kromě knih oblíbený nějaký časopis či webové stránky, které jsou specializovány pro mládež? Napiš prosím, jejich názvy.....	63
7.6	SHRNUTÍ	63
7.7	POZOROVÁNÍ ČTENÍ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA V 8. ROČNÍCÍCH	64
7.7.1	Průběh pozorování	64
7.7.2	Výsledky pozorování ve třídě 8.B	65
7.7.3	Výsledky pozorování ve třídě 8.B	66
7.8	SHRNUTÍ	67
ZÁVĚR	.....	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	.....	72
SEZNAM OBRÁZKŮ	.....	73
SEZNAM TABULEK	.....	74
SEZNAM PŘÍLOH	.....	75

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám oblastí pedagogiky, která se týká čtenářské gramotnosti u dětí ve věku 12-15 let. Snažím se zjistit a rozebrat, jaké jsou psychologické i fyziologické aspekty čtenářství, dále se snažím objasnit vliv čtenářské gramotnosti na gramotnost funkční. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaká je tedy současná úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti u dětí staršího školního věku a zjistit jaký vliv může mít rodina a čtenářství v ní. Jedním z cílů práce bylo zjistit také to, co děti motivuje k čtení a zda na jejich čtenářství mohou mít vliv informační a komunikační technologie. Studie a výzkumy z posledních let totiž prokázaly, že děti se díky těmto technologiím odvracejí od knihy jako tradičního zdroje informací a zábavy i jako od inspirativního zdroje, který pomáhá rozvíjet dětskou fantazii a tvořivost. Přitom bylo dokázáno, že kniha má pro rozvoj intelektuálních schopností člověka zásadní význam již od předškolního věku. Rodiče, kteří svým dětem čtou pohádky, dělají často i nevědomky záslužnou činnost pro rozvoj svého dítěte. Dítěti se tak vrývá do jeho osobnosti kladný vztah ke knize, kterého dokáže v pozdější době využít daleko lépe a hodnotněji, než děti, kterým jejich rodiče knihy nečetli nebo jen málo a tím je tedy ke knize dostatečně nevedli a nerozvíjeli jejich čtenářské schopnosti. Rovněž je prokázáno, že systematická práce s dětským čtenářem vede jednoznačně ke zkvalitňování jeho osobnosti – takové dítě, které se dokáže v knihách orientovat, je zvědavé a přemýšlivé, má správně se rozvíjející fantazii a co je snad nejdůležitější, dokáže vyhledat ty informace, které jsou pro něj právě důležité a správně s nimi pracovat. Kniha je zkrátka pro dítě (a nejen pro dítě) osobitým světem poznání i zábavy a dobrodružství. Ve své práci nechci zlehčovat či vylučovat význam informačních technologií na vývoj lidské osobnosti, pokud se jedná o oblast informativní či pracovní. Význam informačních technologií je v této oblasti nesporný. Rád bych ovšem poukázal na to, že ona pasivní zábava zejména u počítačových her a „jednoduchých“ filmů bez zjevného hlubšího vyznění je pro rozvoj lidské psychiky ne-li vyloženě negativní, tak alespoň smysl postrádající. Stejně tak chci poukázat na to, že tímto nešvarem mohou trpět i knihy samotné a je proto důležité vést mladé čtenáře k vytváření si vlastního názoru s možností výběru, co je pro ně samotné to nejlepší. Pokud se působení pedagogů i rodičů ubírá správným směrem, je v dítěti správně rozvíjena jeho čtenářská gramotnost jako jedna ze základních složek gramotnosti funkční společně s cítěním estetickým a dítě tak dokáže samo poznat a rozhodnout, která literatura je skutečně hodnotná, a která je pouze „brak“.

Cílem této bakalářské práce bylo tedy provést shromáždění dostupné literatury věnující se tomuto tématu a její následné studium, na jehož základě byl proveden praktický výzkum na Základní škole Vizovice. Jedním z důvodů, proč jsem zvolil zrovna tuto školu, byla kromě ochoty tamních zaměstnanců také snaha získat pro svůj výzkum patřičný reprezentativní vzorek. K těmto účelům ZŠ Vizovice zcela vyhovuje.

Motivací pro zpracování bakalářské práce na toto téma byly vlastní zážitky a zkušenosti z dětství, kdy jsem já osobně ve své rodině měl bohaté možnosti seznámit se s knihami již ve velmi útlém věku, jelikož rodiče jsou poměrně náruživými čtenáři a rovněž naše domácí knihovna obsahuje několik set svazků. Zvědavost má a ochota otce i ostatních členů naší rodiny zapříčinila, že jsem naučil číst ještě před příchodem na základní školu. Dnešní výzkumy, jak již bylo řečeno, ukazují, že trend čtenářství u dětí je opačný, proto se chci o čtenářství dozvědět co možno nejvíc a zjistit a objasnit vlivy, které tento negativní trend způsobují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

SOUČASNÁ ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ 7. A 8. ROČNÍKU ZŠ A JEJÍ VLIV NA ROZVOJ GRAMOTNOSTI FUNKČNÍ

Pojmy čtení a čtenářská gramotnost se v uplynulém desetiletí vryly do povědomí snad každého českého pedagoga či ředitele školy. Na našich školách ve zmíněném období proběhly výzkumy, které byly součástí širšího mezinárodního výzkumu úrovně čtenářské gramotnosti školní mládeže. Díky těmto výzkumům a jejich medializaci se tato problematika dostala do středu zájmů pedagogických pracovníků a povědomí o ní získala i široká veřejnost. Rozvinula se odborná debata nad tématy rámcového vzdělávacího programu a klíčových kompetencí. Přitom pro pojem čtenářská gramotnost nebyla stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Definice čtenářské gramotnosti se totiž mění a vyvíjí tak rychle, jak rychle se vyvíjí společnost, její ekonomika a kultura. Vzhledem k dnešní orientaci vzdělávání, totiž na koncepci celoživotního učení je zřejmé, že veškeré vědomosti a dovednosti je nutno brát především z hlediska jejich využitelnosti pro život a pro dobré uplatnění ve společnosti. Právě proto čtenářská gramotnost již nemůže být chápána jako prostá schopnost číst v technickém slova smyslu, čili jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která nám slouží „pouze“ k dešifrování a porozumění textu. Dnešní chápání čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha rozličným druhům textu vztahujícímu se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo ni, schopnost přemýšlet o jejich smyslu a umění vyložit a předat dál.

„Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu čtení, které je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění a navíc k jeho udržení a podpoře. Čtení je stále více využíváno jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě a ve společnosti.“ (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.)

1.1 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“. (OECD PISA)

Takto zní **definice čtenářské gramotnosti** dle dosud nejrozsáhlejšího a nejprestižnějšího světového mezinárodního výzkumu OECD PISA, jenž zdůraznil schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale navíc také o něm přemýšlet, přicházet na nové myšlenky a tyto myšlenky uplatňovat v praxi společně se zkušenostmi. (MÁLKOVÁ, Marie. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků [online].

Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 15. 4. 2008 [cit. 2008-04-29].

Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1100>>. ISSN 1802-4785.)

„Čtenářská gramotnost je nedílnou součástí gramotnosti funkční.“ (Málková, 2007)

1.2 Funkční gramotnost

Dle výzkumů PISA je **čtenářská gramotnost**, společně s gramotností matematickou a přírodovědnou součástí tzv. **funkční gramotnosti** nebo také **klíčových kompetencí**.

Funkční gramotnost je schopnost jedince **pracovat s informacemi a účelně je využívat**. V podstatě jde o pochopení sdělovaného a o schopnost využít poznání k aplikaci v nej-různějších oblastech. Funkční gramotnost je souborem znalostí a dovedností, které nám umožňují orientovat se ve světě, rozumět mu a nebát se jej, díky ní se dokážeme začlenit do společnosti a domluvit se s okolím. Funkční gramotnost je považována za jedno z významných kritérií připravenosti jedince na podmínky života a práce v informační společnosti. Funkční gramotnost (jejíž zásadní součástí je čtenářská gramotnost) bývá doplňována ještě o další kompetence. Jedná se především o gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií a o jazykové kompetence v mateřském a cizím jazyce. Celkově pak odborníci hovoří o tzv. **informační gramotnosti**, jíž se rozumí

„schopnost rozeznat, kdy potřebuji informace, umět je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít“.

(MÁLKOVÁ, Marie. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 15. 4. 2008 [cit. 2008-04-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1100>>. ISSN 1802-4785.)

1.2.1 Pojmy OECD a PISA

PISA – Výzkum realizovaný pod patronací OECD (viz níže) – rozsáhlý mezinárodní projekt pro hodnocení matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Do roku 2006 se výzkumu zúčastnilo celkem 250 000 žáků z 32 zemí celého světa. V České republice to bylo zhruba 10 000 žáků z 250 škol různých typů.

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

1.3 Historický vývoj gramotnosti a školního vzdělávání

„Až do začátku průmyslové éry bylo školní vzdělávání dostupné pouze malé menšině lidí, kteří disponovali volným časem a prostředky. V mnoha společnostech představovali jedinou plně gramotnou skupinu kněží, řeholníci nebo jiní náboženští specialisté, kteří svou znalost využívali ke čtení a výkladu posvátných knih. Naprostá většina osob si v dětství osvojovala sociální návyky podle příkladu dospělých. Děti obvykle začínaly už ve velmi útlém věku pomáhat v domácnosti, na poli a v řemesle. Čtení nebylo v jejich běžném životě ani nutné, ani užitečné.“ (Giddens, 1999, s. 393)

Dalším důvodem, proč po dlouhá staletí umělo jen málo lidí číst a psát, byla pracnost a nákladnost pořizování rukopisů. Tato situace se začala měnit po zavedení **knih tisku**. Texty a dokumenty se staly daleko dostupnějšími: knihy, pamflety, ale i celá řada běžných materiálů potřebných ve stále náročnější administrativě. Tiskem začaly vycházet například zákony. Ve státní správě, podnikání a dalších organizacích se postupně prosazovalo vedení písemné dokumentace, vydávání zpráv nebo ročenek a registrace běžných údajů. Rostoucí využívání písemných materiálů v mnoha různých sférách života vedlo ke zvýšení všeobecné **gramotnosti**. (Giddens, 1999, s. 393)

2 CÍLE A OBSAHY DNEŠNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

K celé řadě zásadních změn v přechodu od centralizovaného – direktivního systému základního a středního vzdělávání dochází ve způsobu, jak je **vzdělávání** koncipováno a projektováno a v neposlední řadě jak je realizováno. V dnešní době tolikrát diskutovaný „**nový školský zákon**“ zavede systém **více úrovní vzdělávacích programů**, který na jedné straně umožňuje, aby se o konkrétní podobě vzdělávání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje, a tak vzdělávání reagovalo na potřeby vzdělávajících se žáků a studentů a vytvářelo školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství. Na druhé straně vymezuje nezbytné společné jádro, které vyjadřuje konsensuální názor společnosti a zaručuje vzájemné dorozumění. (Vilímek, 2007, s. 31)

2.1 Pojem kurikulum

Pojem kurikulum je v naší pedagogice poměrně nový a částí odborníků je dosud zpochybňován. V zahraničí je běžný již od 60. let 20. století a je mezinárodně uznávaným a používaným v odborné komunikaci i v praxi. Je považován za komplexní a rámcový, a jako takový obtížně definovatelný a mnohovýznamový. Walterová a kol. (2004) uvádí až 98 různých případů použití výrazu „kurikulum“ v odborných pedagogických a anglicky psaných textech. (Vilímek, 2007, s. 32)

Etymologický původ slova je z latiny. Latinsky „**curriculum**“ znamená „běh, průběh, závodní vozík“. Dle Walterové a kol. (2004) tak výraz kurikulum implikuje významy „proces, prostředí, prostředky“, jimiž se dosahuje stanoveného cíle. (Vilímek, 2007, s. 33)

2.1.1 Pojem kurikulum v české pedagogice

„V české pedagogice byl pojem kurikulum téměř neznámý až do 80. let 20. stol. V té době byl u nás zaveden jako ekvivalent pojem „projekt výuky. Tento pojem a s ním i pojem projektování se používal v 80. letech i v oblasti odborného vzdělávání. Pronikání pojmu kurikulum do české pedagogiky je spojeno zejména s pracemi Elišky Walterové. Zavedení pojmu kurikulum do pedagogické terminologie je považováno za významné pro komplexní chápání cílů, obsahů, strategií a metod vzdělávání, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání a jejich vzájemných vztahů“.

Národní kurikulum (státní program vzdělávání)

Je nejvyšší úrovní vzdělávacího systému. Za jeho zpracování odpovídá MŠMT.

2.2 Rámcový vzdělávací program

Také Česká republika zavedla pojem kompetencí do **Rámcových vzdělávacích programů (RVP)**. Tyto dokumenty sledují jednak rozvoj kompetencí žáků v devíti vzdělávacích oblastech propojujících obsah jednotlivých předmětů (což přispívá k lepšímu pochopení souvislostí a k využitelnosti pro běžný život), dále pak i rozvoj klíčových kompetencí. Za klíčové kompetence absolventa povinného vzdělávání jsou u nás považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.)

Rámcový vzdělávací program (RVP) je dokumentem státního významu, jež má v podstatě nahradit **Standard**.

Od školního roku 2007/2008 začaly podle **Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV)** vyučovat základní školy povinně v 1. – 6. ročníku. Školy díky RVP dostaly do svých rukou obrovskou možnost volby, svobody tvořivosti a zároveň velkou zodpovědnost. Každá škola si musí vytvořit vlastní **Školní vzdělávací program**, který jí bude připraven přesně na míru, který jí umožní využít co nejlépe vlastního potenciálu a který bude nejlépe reflektovat potřeby jejích žáků. Co přitom budou mít učitelé jedině na mysli, jsou právě tzv. **rámc**e v podobě určitých výstupů. Pokud pohlédneme na samotnou strukturu **RVP ZV**, všimneme si určitých rozdílů oproti současným programům. Zaujme absence klasických **osnov**, rozdělených podle předmětů. Jednotlivé vzdělávací oblasti již nejsou striktně rozděleny do předmětů a ročníků. V tomto je plně ponechána odpovědnost na škole. Navrhované učivo ve vzdělávacích oblastech je dokonce jen obecně nastíněno a především pouze doporučeno. (Vilímek, 2007, s. 40)

2.2.1 Rámcový učební plán (RUP)

Rámcový učební plán (RUP), který je součástí RVP ZV, uvolňuje striktní určování počtu hodin jak v celku systému, tak pro každý stupeň a každý předmět. „Škola se může nyní pohybovat v mezích celkového minimálního a maximálního ročního počtu hodin, v rozmezí časové dotace mezi minimem a maximem. V rámci vzdělávacích oblastí dotuje hodiny pro jednotlivé obory (předměty), má určitý volný počet hodin, kterými disponuje sama instituce podle svých konkrétních potřeb, cílů, záměrů. To umožňuje větší pružnost. Roste otevřenost pro změny, pro hledání, pro tvořivost. Obohacují se možnosti nabídky pro žáky, tedy větší zřetel k individuálním zájmům, potřebám, schopnostem i životním představám jednotlivců. Tato opatření utvářejí prostor pro moderní základní diferencované vzdělávání, které má na mysli optimální rozvoj každého žáka.“ (Skalková, 2004)

2.2.2 Celoživotní vzdělávání

Aby nám celoživotní vzdělávání skutečně přinášelo očekávaný výsledek, je potřeba v čase, který mu věnujeme, získat takové vědomosti a dovednosti, které budou skutečně využitelné pro každodenní život a práci. To znamená vyhnout se memorování encyklopedických informací a pouček (pamatujeme si je z dob, kdy jsme chodili do školy a víme, že většinu jsme v dospělosti nevyužili). Svět kolem nás se stal složitějším a **není v lidských silách všechny informace pojmout a dokázat je reprodukovat**. Mnohem důležitější je naučit se s nimi pracovat, tedy vědět, kde je mohu vyhledat, umět je samostatně kriticky posoudit, zařadit a využít pro konkrétní účel.

Tyto požadavky současného světa přiměly politiky všech vyspělých zemí, aby přehodnotili dosavadní obsah vzdělávání. Nadále jsou sledovány vědomosti žáků v jednotlivých vzdělávacích oblastech, stále více však dochází k jejich propojování; do centra pozornosti se navíc dostaly širší, nadpředmětové dovednosti, pro něž byl zaveden pojem *klíčové kompetence*. Za klíčové kompetence jsou považovány obecně použitelné dovednosti, které každý člověk potřebuje k úspěšnému zapojení do dalšího studia, do pracovního, společenského a osobního života a také společné hlavní oblasti klíčových kompetencí: komunikace v mateřském jazyce a v cizích jazycích, informační a komunikační technologie, matematická a přírodovědná gramotnost, podnikavost, interpersonální a občanské kompetence, schopnost učit se, či všeobecný kulturní rozhled. Jednotlivé země postupují ve výběru a definici takových kompetencí společně, avšak přesné vymezení kompetencí, zakotvení v kurikulárních

dokumentech a způsoby hodnocení se v jednotlivých zemích v současné době liší. (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.)

2.3 Klíčové kompetence

V této kapitole popíši podrobněji základní definice a terminologii klíčových kompetencí. Zaměřím se rovněž na definici klíčových kompetencí v rámci EU, tzv. „Lisabonská strategie“.

2.3.1 Základní terminologie klíčových kompetencí

Terminologie, která slouží k označení fenoménu tzv. **klíčových kompetencí**, se začala formovat v anglofonním prostředí, prošla vývojem od pojmu **basic skills** přes **competencies** až po konečné **key competencies**. Termínem **basic skills** (základní dovednosti) se obvykle užívaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním (**čtenářská a numerická gramotnost**), popřípadě tzv. **life** nebo **survival skills** (**životně důležité dovednosti**). Právě pro svůj velmi úzký rozsah byl tento pojem pro účely označení tzv. klíčových kompetencí opuštěn a upřednostněn byl pojem kompetence, který zdomácněl i ve frankofonním prostředí. (Vilímek, 2007, s. 45)

“Takzvané klíčové kompetence popsal poprvé Dieter Mertens v roce 1974. Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání. Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah.” (Belz, Siegrist, 2001))

Belz se Siegristem dále píše, že klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti, ale mohou vést k jejich lepšímu využívání. Dále je důležité pochopení rolí a jednání orientované na cíl, které musí poskytnout více volnosti a učinit vůči posluchačům ústupky.

Dalším z předpokladů nabytí klíčových kompetencí je důvěra v autonomii (tedy jakousi svébytnost, nezávislost či samostatnost) posluchače a v jeho vlastní odpovědnost za vlastní učení. Je potřeba vést každého jednotlivce k tomu, aby se nespolehal na to, že mu učení

někdo nalije do hlavy, ale naopak aby sám utvářel proces svého učení s pocitem vlastní zodpovědnosti a vědomím vlastního vývoje. (Vilímek, 2007, s. 45)

2.3.2 Klíčové kompetence pod záštitou EU

V březnu 2000 přijala Rada Evropy tzv. **lisabonskou strategii** pro období let 2000 – 2010 jejíž implementací by se Evropská unie měla „*stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti*“. Tento bezesporu ambiciózní cíl předpokládá především zvýšení efektivity vzdělávání. Proto bylo stanoveno 13 dílčích cílů, z nichž jeden se zabývá klíčovými kompetencemi. (HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence. *Metodický portál RVP* [online]. 2005-2007 [cit.

2007-04-11] Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/490/10>)

Evropská komise ustanovila pracovní skupinu, která definovala na základě realizovaných výzkumů **klíčové kompetence** jako ty kompetence, které **představují přenosný a univerzálně použitelný soubor** schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Pracovní skupina dále identifikovala jednotlivé klíčové kompetence a navrhla konkrétní doporučení pro vzdělávací politiky členských a přistupujících států EU. Pro etapu základního vzdělávání bylo identifikováno **osm oblastí klíčových kompetencí**, přičemž se předpokládá, že v dalších etapách vzdělávání a při vzdělávání dospělých budou ty to klíčové kompetence dále rozvíjeny.

V rámci Lisabonského procesu byly pro proces výběru klíčových kompetencí stanoveny tři priority:

Osobní naplnění a rozvoj v průběhu celého života	Aktivní občanství a zapojení do společnosti	Zaměstnatelnost jedince
--	---	----------------------------

Tab. 1. - Tři priority výběru klíčových kompetencí

Většina zemí EU se shodla na tom, že dobrá příprava na další profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na **celoživotní učení**. Evropská kurikula stále více kladou důraz na **úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, než na jejich pouhé předávání**.

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako **přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost**. (Vilímek, 2007, s. 45-46)

Z tohoto hlediska je zřejmé, že **čtenářská gramotnost** hraje při rozvíjení klíčových kompetencí a funkční gramotnosti velmi významnou roli, a že je třeba ji rozvíjet již od útlého věku. Prakticky vše je založeno na kódu, kterému říkáme řeč. Bez znalosti tohoto kódu není možné uspět v tomhle světě tak, aby bylo možno vést plnohodnotný život osobní i profesní život.

2.4 Čtenářská gramotnost a klíčové kompetence

Okolní svět, národní i světové hospodářství a celá společnost se proměňují dosud nebyvalým a stále rostoucím tempem. Ukazuje se, že s počátečním vzděláním, kterého se nám dostává ve všech školách, již v žádném případě nemůžeme vystačit po celý život. Téměř každý člověk v produktivním věku se setkal se situací, kdy si své školní vědomosti musel doplnit a rozšířit, kdy se musel naučit novým dovednostem, či dokonce zcela změnit svou dosavadní orientaci a kvalifikaci. Takových situací bude v budoucnu přibývat. Je zřejmé, že vzdělávání již není pouze záležitostí dětí a mladých lidí, ale že se stalo celoživotní nutností. (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.)

2.4.1 Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělání

V evropských kritériích pro zjišťování kvality vzdělávání a ve strategických dokumentech k rozvoji vzdělávání v České republice je právě čtenářská gramotnost prezentována jako hlavní faktor, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje úspěšné utváření a rozvoj klíčových

kompetencí, důležitých pro osobnostní růst a uplatnění v životě společnosti. Proto i dosažení její odpovídající úrovně prostřednictvím trvalého zdokonalování čtenářských dovedností žáků ve školním vzdělávání patří k prioritám orientace školních vzdělávacích programů. (ŠECL, Vladimír, et al. Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělávání [online]. Praha : 2006-2008 , 15. 4. 2008 [cit. 2008-04-29]. Dostupný z WWW: http://www.edu.cz/edu_portal/RedirectTo?instance_id=122325).

2.4.2 Současné postavení čtenářské gramotnosti mezi ostatními kompetencemi

Čtenářská gramotnost zaujímá mezi ostatními kompetencemi zvláštní postavení. I když bývá někdy oprávněně pokládána za samostatnou klíčovou kompetenci, je navíc branou k osvojení mnoha dalších kompetencí, ať už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samostatného získávání nových poznatků. V českém RVP pro základní vzdělávání vyžadují vysokou úroveň čtenářské gramotnosti např. klíčové kompetence k učení či k řešení problémů, které předpokládají schopnost výběru, vyhledání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace; komunikativní a občanské kompetence zase vyžadují porozumění různým textům a obrazovým materiálům a schopnost kritického posouzení. (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.).

2.4.3 Jak a proč dnes rozvíjet čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti pak samozřejmě předpokládají i jednotlivé vzdělávací oblasti českého RVP pro základní vzdělávání; největší prostor je mu věnován v oblasti Jazyk a jazyková komunikace (zejména v oboru získávání informací z různých zdrojů, ke zvládnutí práce s texty různých forem a zaměření, ke sdílení čtenářských zážitků a k rozvoji pozitivních čtenářských návyků)¹.

Podobně je čtenářská gramotnost v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace reflektována i ve výuce cizích jazyků; ačkoli požadavky na práci s textem jsou méně náročné než v případě českého jazyka, i zde je kladen důraz na porozumění textu, schopnost

vyhledávání informací a reprodukování obsahu textu. Orientace ve světě informací, jejich vyhledávání v různých zdrojích, propojování, porovnávání a další využívání, porozumění nesouvislým textům pro pracovní využití, rozlišování subjektivních a objektivních informací nebo posuzování jejich důležitosti a správnosti jsou však cílovými požadavky i dalších vzdělávacích oblastí (Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda nebo Člověk a svět práce) či tzv. průřezových témat (např. Mediální výchova). (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.).

Je dobré znovu zdůraznit, že **rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí**. Zpráva Evropské komise z roku 2001 říká: „*Zajištění toho, aby všichni občané dosáhli dostatečné úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, je nezbytným předpokladem kvalitního učení. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčem ke vši následné způsobilosti k učení i k pracovnímu uplatnění.*“ Pokud se jedinci nepodaří dosáhnout dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti, je to považováno za hlavní překážku bránící jeho začlenění do společnosti a ekonomiky. Na pracovním trhu se **nízká úroveň čtenářské gramotnosti nepříznivě promítá do výše platového ohodnocení a pojí s vyšší mírou nezaměstnanosti**. Některé výzkumy dokonce poukazují na souvislost mezi úrovní čtenářské gramotnosti obyvatel a ekonomickou výkonností země: růst podílu dospělé populace s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti zvyšuje hrubý domácí produkt. Systematickému rozvoji čtenářské gramotnosti by proto také české školy měly věnovat zvláštní pozornost, a to již od nejnižších ročníků. V opačném případě mohou být naše děti snadno vystaveny riziku profesního i osobního neúspěchu, naše společnost pak riziku mezinárodního zaostání.

2.4.4 Počáteční čtenářská gramotnost

Dnešní pojetí tzv. primární školy přineslo řadu změn od koncepce výuky jednotlivých předmětů. Charakterizovat je lze jako odklon od tradičního vyučování (zaměřené na pasivní přijímání učiva žákem), k tzv. modernímu pojetí vyučování (orientace na individuální rozvoj žáka, který je aktivním prvkem vyučovacího procesu).

Dnešní pojetí vychází z obecného cíle primární školy. Tím je otevření a rozvoj vzdělávacích možností každého jedince. Rozvoj počátečního čtení je vnímán jako rozvoj úvodní etapy, která bývá označována termínem **počáteční čtenářská gramotnost**. Tato etapa je považována za klíčovou nejen vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i z hlediska celoživotního vzdělávání vůbec. Dovednost pracovat s textem umožňuje získání a zpracování informací, navíc ji lze využít při trávení volného času. Proto je považována za etapu a kvalitu rozvoje **funkční gramotnosti dospělých**.

¹ Rámcový vzdělávací program stanovuje mimo jiné tyto očekávané výstupy z oboru Český jazyk a literatura: na konci 1. stupně žák umí číst s porozuměním přiměřeně náročné a rozsáhlé texty, rozlišuje podstatné a okrajové informace, posuzuje úplnost sdělení, reprodukuje obsah sdělení a pamatuje si podstatná fakta, rozpoznává vhodnost formy textu, čte literaturu přiměřenou svému věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, reprodukuje volně text, pracuje s ním tvořivě a rozlišuje různé typy uměleckých i neuměleckých textů.

Na konci 2. stupně pak přibývají aspekty kritického čtení a čtení za účelem dalšího vzdělávání: žák je schopen rozlišovat v textu subjektivní a objektivní sdělení, názory a fakta, která je schopen ověřovat porovnáním s odstupnými informačními zdroji, a zejména začíná využívat čtení k dalšímu učení, t. j. vyhledává klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, pořizuje zápisky, uspořádává informace s ohledem na účel textu, je schopen tvořivé činnosti s textem, interpretace a formulování vlastních dojmů a rozpoznává individuální styl autora. (PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.).

3 CHARAKTERISTIKA DOSPÍVAJÍCÍHO ČTENÁŘE

3.1 Období mladšího a středního školního věku

Mladší a střední školní věk trvá od vstupu do školy až do 11 – 12 let. Nejvýznamnější událostí je určitě vstup dítěte do školy, s čímž souvisí změna činností, které dítě od této chvíle provádí. Jedná se o přechod od hry k učení a práci. Na takový přechod musí být dítě soustavně, pečlivě a všestranně připravováno. Spisovatelé a literatura vůbec v tomto období může velmi účinně pomoci při působení na dítě při jeho hledání správného vztahu ke škole a k učení, vštěpovat dítěti pochopení významu školy a postupně ukazovat hodnoty školního vzdělání. Vstup do školy by pro každé dítě měl být významnou společenskou událostí.

Literatura pro děti v tomto věku by měla být jednoznačně pozitivní, ovšem neměla by zapomínat i na zobrazování každodenních jak radostí, tak i starostí spojených se školní docházkou. Měla by dítěti pomoci hledat cestu mezi překážkami ve škole, motivovat ke hledání způsobů, jak se s nimi vypořádat. Především u mladších dětí jsou tato témata užitečná. V této literatuře by nemělo být zapomínáno i na pěkné chvíle strávené ve škole, o lásce k učiteli jako autoritě i příteli, na kterého se dítě může ve všem spolehnout.

Pro dítě v tomto období života je důležité zdůrazňovat, že se vstupem do školy se stává dospělejším, zodpovědnějším. I toto téma by mělo být součástí dané četby pro mládež, nejen pro toto období. Velký význam má ovšem i pro děti předškolního věku či pro děti v první třídě. Propagace užitečné činnosti dítěte ještě před vstupem do školy má svůj velký význam pro vytváření pracovních návyků, které se ve škole dále soustavně rozvíjejí.

„Před vstupem do školy není zapotřebí učit dítě číst, psát nebo počítat. Jestliže si dítě některou tuto dovednost osvojí z píle nebo proto, že je rozumově vyspělejší, nemůže to vadit. Zvědavost dětí však v tomto směru musíme uspokojit. Např. ptají-li se děti na písmenka, je správné je s nimi seznamovat a neodbývat je tím, že na to bude dost času ve škole.“ (Hyhlík, 1963, s. 42-47)

3.2 Období dospívání

V tomto období vrcholí pohlavní dospívání, které je spjato s rozbojem a prudkým vývojem celého organismu. Pohlavní dospívání u děvčat probíhá mezi 11. – 14. rokem, vrcholí ko-

lem 13. roku, u chlapců probíhá mezi 13. – 15. rokem, vrcholí kolem 14. roku. (Hyhlík, 1963, s. 47)

Mládež v tomto věku bývá v posledních ročnících základní školy a chystá se na přestup, popř. již je v prvních ročnících středních škol či odborných učilišť. Dospívání zastihuje mládež v době volby povolání, tedy v době pro rozhodování o budoucnosti velmi závažné. Mládeži v tomto období věku je třeba věnovat stále velkou pozornost a usnadňovat jí obtížný úkol, důležitý z hlediska celé společnosti.

Typickým znakem dospívání je tělesný růst, zvýšená činnost organismu, zpevňování charakterových vlastností a rozvoj duševních schopností dosahujících úrovně dospělého člověka.

Tělesné dospívání se projevuje kromě pohlavního dospívání i ve vývoji mozku. Ten se stává výkonnějším, síla procesu **podráždění a útlumu** značně roste. V pubertě se ovšem dočasně projevuje i oslabení činnosti mozkové kůry, čehož příčina není pouze v tělesném dospívání samém, ale i v duševních rozporech. Výrazná je například **motorika** dospívající mládeže, především u chlapců. Vzniká jistý druh neobratnosti a nemotornosti, protože se rychlému fyzickému růstu nepřizpůsobila mozková centra. Ta v tomto období ještě nestačí plně ovládnout periferní nervovou soustavu (PNS), což se projevuje v nesouhře mezi jednotlivými pohyby, čímž dochází k známým jevům tzv. „pubertální nešikovnosti“.

Tato nemotornost je způsobena jak přílišným soustředěním na koordinaci pohybů, tak i nerovnoměrným růstem kostí a svalů. Jedním z následků nerovnoměrnosti ve vývoji je „pubertální pohodlnost“, kdy se chlapec nebo dívka snaží vyhovět požadavkům organismu. To se projevuje např. v ohnutých zádech, klátivé chůzi, přílišném rozhazování rukou apod. Tyto vlastnosti se dají vhodně napravovat souvislou tělesnou výchovou, která však musí respektovat tělesný vývoj a prudké změny v dospívajícím organismu. (Hyhlík, 1963, s. 47-48).

3.2.1 Duševní život mládeže v období dospívání

Duševní život mládeže ve stadiu dospívání probíhá intenzivněji jak oblasti rozumového poznávání, tak i v oblasti citové a volní. Mládež je schopna soustavnějšího, plánovitého a cílevědomého pozorování na rozdíl od dřívější nesoustavnosti a neorganizovanosti. Vyznačuje se značnou **schopností diferenciací** – dovede vystihnout podstatné znaky a charakte-

rizovat určité jevy. Snaží se logicky uspořádat získané poznatky. Ve vnímání, myšlení a v reprodukci poznatků se již odráží zřetelná převaha **druhé signální soustavy**. Důležitá je v tomto věku schopnost **abstraktního myšlení**, která je již vyvinuta natolik, že mládež může řešit i poměrně složité teoretické otázky. Studium reálných předmětů a schopnost osvojovat si cizí jazyky pomáhá rovněž rozvoji abstraktního myšlení. Mládež je schopna chápat složitější problémy společenské, morální, politické i hospodářské. Schopnost myšlení je již na úrovni dospělého člověka, ale chybí jí **zkušenosti**, ověření myšlenek a úvah v praxi; proto jsou její myšlenkové závěry někdy ukvapené, přehnané a jednostranné. (Hyhlík, 1963, s. 48-49).

3.2.2 Paměť

U dospívajících se paměť kvalitativně **mění**. Při reprodukci přečtené knihy pozorujeme, že dospívající chlapci a děvčata dovedou zachytit výrazné, charakteristické partie knihy, zapamatují si děj logicky skloubený, osvojují si poznatky uspořádané a dávají **přednost** učení na **základě porozumění** před **mechanickým osvojováním** poznatků. Mládež v tomto věku má podle Hyhlíka (1963) větší zájem o ten druh naučné literatury, ze které by se dověděla něco o metodách učení, o způsobu studia, o tom, jak si zlepšit paměť, o umění správně myslet, o výchově vůle a životosprávě.

Vhodné knihy, zabývající se těmito tématy, mohou být ty, které jsou zaměřeny například na procvičování matematicko-logického myšlení. Mládež v tomto věku také začíná mít zvýšený zájem o různé kvízy či křížovky, pomocí nichž si nejen trénuje paměť, ale také rozšiřuje a udržuje slovní zásobu. (Hyhlík, 1963, s. 49)

3.2.3 Pozornost

Pozornost dospívající mládeže je ovlivněna dvěma protichůdnými rysy. Pedagogové ve škole i rodiče dětí si často stěžují na roztěkanost a nesoustředěnost chlapců a dívek. Přitom je známo, že mladí lidé dokáží se zaujetím a s mimořádnou pozorností přečíst zajímavou knihu či článek v novinách, časopisech či na internetu, dokáží sledovat film či sportovní přenos. Rovněž se stejným zaujetím dokáží pracovat v zájmovém kroužku. Zde se projevují **vnější** a **vnitřní** podmínky pozornosti: **prostředí**, **osobnost** učitele či vedoucího kroužku, **důležitost** toho, co mládež dělá, **srozumitelnost** a zejména **zájem**, který je nejdůleži-

tějším faktorem pozornosti. „Prudký tělesný vývoj, činnost žláz s vnitřní sekrecí a fyziologické změny organismu působí neklid, který se přenáší i do oblasti psychické.

U činnosti, o kterou mládež nemá zájem, dochází k výkyvům pozornosti, k těkavosti a ne-soustředěnosti.“ (Hyhlík, 1963, s. 49)

3.2.4 Fantazie

Fantazie se v dospívání projevuje velmi výrazně. Mládež má mnoho plánů, ideálů, snů a představ o své budoucnosti. To vše je ovlivňováno také četbou. Čtením knih a článků o dobrodružství, mezilidských vztazích, zejména mezi chlapci a děvčaty, přiměje někdy mládež i k prvním **literárním pokusům**, z nichž některé se vyznačují talentovaností svých autorů a záleží na učitelích i rodičích samotných, jestli a jakým způsobem budou dál tyto literární pokusy mládeže ovlivňovat a usměrňovat. Mladí lidé, zejména dívky, si často píšou deníky, své často neujasněné city se pokouší projevit i v hudbě a ve výtvarném umění. Probouzející se pohlavní život se odráží i v zájmech o milostné romány a povídky. Literatura tu může mnoho zlepšit i pokazit. Nevhodné knihy, jako krváky, pornografie či bezduchá, romantická a sentimentální líčení vztahů mezi lidmi, nechutný naturalismus a zastřeně hrubá sexualita, to vše může narušit citový rozvoj mládeže. (Hyhlík, 1963, s. 49)

3.2.5 Tvořivost

Tvořivost, cizím slovem kreativita, představuje proces vzniku či změny nějakého jevu, s tendencí k sebeaktualizaci při uplatnění vlastních nápadů, myšlenek, plánů či koncepcí atd. (Kmet'ová, 2006, s. 44)

Pro vědce zůstávají kořeny tvořivosti stále ještě z větší části zahaleny rouškou tajemství. Přestože tyto problémy studují již celá léta, stále ještě nedospěli k žádným určujícím závěrům, na jejichž základě by mohli zdůvodnit, proč jsou někteří lidé tvořivější více než ostatní. Příliš světla nevnese do problému ani rozsáhlé sledování silně tvůrčích osobností, ani rozhovory s nimi. Takto nadaní lidé totiž nejednají podle jedné provždy daného schématu, ani v jejich osobnostech nelze vystopovat žádnou společensky speciální vlastnost či charakterový rys. Tvořiví lidé pocházejí z nejrůznějších národů i sociálně či ekonomicky rozdílných prostředí. někdy se tvořivost poprvé projeví již v raném dětství, jindy se na její probuzení musí počkat až do dospělosti. Rovněž názory na původ tvořivosti se mezi vědci liší. Někteří hledají příčiny v dědičnosti, jiní v prostředí, obklopujícím a ovlivňujícím člo-

věka od raného dětství. Někteří se domnívají, že tvořivost každého člověka je výsledkem obou těchto faktorů, dědičnosti i vlivu prostředí. (Bean, 1995)

Já se osobně domnívám, že pravdu mají ti, kteří vidí příčiny v obou faktorech. Jisté je totiž to, že prostředí na člověka působí ať chce, nebo nechce, a jeho podíl na rozvoj tvořivosti člověka je proto neoddiskutovatelný, stejně tak jako dědičná stránka.

„Tvořivost je něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevovat.“ (Vilímek, 2007, s. 12)

Pokud vezmeme tuto úvahu do souvislosti s literární tvorbou, dojdeme k závěru, že literární tvorba je vlastně také hluboce osobní stránkou člověka. Je zřejmé, že spisovatelé, esejisté či např. básníci jsou velmi přemýšliví lidé, kteří mají tu schopnost sledovat tok svých myšlenek, rozvíjet je, a co je nejdůležitější, umějí je předat ostatním lidem. Tento druh předávání myšlenek za pomoci literárního díla přesto nemusí být vždy snadný a jednoznačný, záleží opět na obsahu sdělení, na jeho formě a v neposlední řadě na jeho příjemci.

„Tvořivost se může projevovat u každého lidského tvora, zajisté ovšem v různých oblastech a v odlišné úrovni, nikomu však není zcela odepřena. toto stanovisko je východiskem i výzvou pro práci školy a každého učitele, aby se veškerá výchovně vzdělávací činnost zaměřovala tímto směrem. U některých žáků může dočasně převládat nápodoba, reprodukce, práce pod tlakem direktivních požadavků; to však neznamená, že je možno ustoupit od vysoké humanistického cíle poskytovat každému individuovi možnost a příležitost k optimálnímu rozvoji.“ (Čačka a kol., 1999)

3.2.6 City, citový život

Charakteristickou vlastností citového života mládeže je jeho větší intenzita. I když citové vztahy nejsou dosud ustálené a hluboké, rozvíjejí se souběžně s rozumovými schopnostmi a se společenskými vlivy, které na mládež působí stále výrazněji. Citový život se prohlubuje, mládež dovede intenzivněji prožívat životní události a změny, které ji dříve znepokojovaly. Rozvíjejí se city **intelektuální** a **estetické**. K typickým morálním rysům patří v tomto období cit pro spravedlnost, cit přátelství a nenávisti, náklonnost k opačnému pohlaví. (Hyhlík, 1963, s. 50)

Dospívající mládež dovede hlouběji citově prožívat čtenou knihu, vžívá se do citových vztahů jednajících osob, snadno podléhá nadšení a elánu. Tyto citové stavy podněcují a

vedou k čínorodosti, která opět dokazuje prohloubení, větší bohatství a sílu citového života. (Hyhlík, 1963, s. 50)

3.2.7 Estetické cítění

Estetické city vznikají při tvůrčí práci mládeže. Velmi významně se dají ovlivňovat a usměrňovat při práci s mládeží ne jen ve škole, ale zejména v zájmových kroužcích, výtvarných, hudebních, tanečních, technického zaměření apod. Naštěstí v dnešní době je nabídka těchto kroužků velmi pestrá a i přes občasné vyšší náklady (vzhledem k zaměření kroužku) je velmi hodnotná. Mládež se učí spolupráci, souvislé práci, soustředěnosti, tvůrčí činnosti. Opět zde záleží na osobnosti vedoucího. (Hyhlík, 1963, s. 50)

3.2.8 Vůle

Říká se, že vůle je páteří charakteru, proto je zapotřebí vlastnostem vůle a jejich rozvoji věnovat neustále zvýšenou péči. Snaha mladých lidí o včlenění do světa dospělých souvisí s rozvojem sebevědomí a také s touhou a snahou po samostatnosti. Mladým lidem imponují takoví lidé, jež jsou rozhodní, pevní, energičtí, kteří dovedou jít za svým cílem. Málodky mají ovšem lidé v tomto věku života tolik síly, aby mohli své vzory a ideály napodobit, přestože je obdivují a touží se jim přiblížit. (Hyhlík, 1963, s. 51)

Možná proto se mládež dá tak snadno strhnout k novým, doposud neznámým zážitkům, které ovšem mohou vést k také k tragickým závěrům. Právě proto je třeba se mládeži v tomto období života opět neustále věnovat, dodávat jí pocit jistoty a bezpečí a možnosti seberealizace. Velmi důležitá je pro mládež motivace. Literatura a kultura všeobecně může mladé lidi motivovat velmi silným způsobem. Jde o to nesnažit se zbytečně vnucovat něco, co se líbí dospělým, nýbrž ponechat možnost svobodné volby do té míry, která odpovídá věku.

Síla vůle se nehodnotí podle rozhodnutí, ale podle jejich uskutečnění. Pokud se mládež zajímá o otázky sebevýchovy, vhodným působením ze strany dospělých se dají tyto zájmy podchytit a vhodně rozvíjet. (Hyhlík, 1963, s. 50)

4 PSYCHOLOGIE ČTENÁŘE

Psychologie čtenáře je oborem aplikované psychologie. Východiskem vymezení jejího předmětu je tedy definice psychologie jako vědy o prožívání a chování.

Četba se pro mnohé lidi stává potřebou, a to tehdy, nachází-li člověk v literatuře odpovědi na své otázky. Potřeba číst má určitý směr a cíl, určitou intenzitu a trvalost. Potřeba číst vytváří čtenářský neklid spojený se snahou opatřit si konkrétní knihu nebo literaturu s určitou tematikou. Intenzita čtenářské potřeby je proměnlivá, mění se čtenářskou nasyceností a s objevováním či zanikáním životních problémů.

Psychologie čtenáře studuje psychologickou funkci vztahu člověka k literárnímu dílu v jeho komplexní a mnohoznačné podobě. psychologickou funkci má to, co vyvolává psychickou reakci. Můžeme říci, že určitý předmět má funkci, pokud způsobuje nějaký důsledek, pokud jeho činnost nebo pouhá existence má určitý cíl a smysl. Formulace „psychologická funkce vztahu člověka k literárnímu dílu“ vyjadřuje skutečnost, že literární dílo vyvolává psychické účinky, a to svou **formální a obsahovou stránkou**. Psychické účinky literárního díla pak mají určitý smysl v celku dynamiky duševního dění člověka, tvoří určitou souvislost s dynamickými proměnami duševního života člověka. Úkolem psychologie čtenáře je právě zjišťovat tyto souvislosti mezi osobností a její četbou. (Vášová, 1990, s. 31).

4.1 Pojem čtení

V pojmu **čtení** se obvykle vyjadřuje proces vnímání nějakého písemného textu. Psychologie čtenáře však jde hlouběji, zkoumá nejen situaci právě probíhajícího čtení, ale i předcházející vnitřní a vnější podmínky vztahu k předmětu četby, nejen pouhé hledisko vnímání a porozumění čtenému textu, ale **komplexní vztah čtenáře k předmětu četby**.

Do jisté míry se jedná o zúžení předmětu psychologie čtenáře pouze na četbu „literární“, protože ta bývá převážně středem zájmu. Francouzský sociolog literatury **Robert Escarpit** provedl rozlišení tzv. funkcionální a literární četby (Vášová, 1990, s. 31).

4.2 Osobnost čtenáře

„M. Nakonečný uvádí ve svém Úvodu do sociální psychologie následující podstatné znaky osobnosti:

1. *Osobnost je celek duševního života, integrovaný s tělem člověka.*
2. *Osobnost je celek, který je určitým způsobem strukturován a organizován.*
3. *Osobnost je celek, který je determinován dialektickým vztahem vnitřních podmínek a vnějších vlivů.*
4. *Je to celek, který má individuální charakter, tj. jedinečné a neopakovatelné uspořádání a kvalitu psychických vlastností.*
5. *Je to struktura postupně se vyvíjející, diferencující a organizující a projevující se navenek v sociálních vztazích.*“ (Vášová, 1990, s. 43).

„Všechny tyto podstatné vlastnosti osobnosti člověka lze chápat jako důsledky její postupné organizace. Pojem psychické organizace je tedy klíčovým pojmem psychologie osobnosti a lze v podstatě říci, že osobnost je tedy organizovaný celek duševního života člověka. Duševní život člověka je z jedné strany vázán na biologii jeho těla a z druhé strany na jeho sociální zkušenost.

Pokud jde o hledisko vývoje jedince, nositelem jeho sociální zkušenosti jsou především neurofyzilogické procesy v mozku, ale současně tato zkušenost nevyčerpává pouze touto procesuální stránkou. Jejím důležitým a rozhodujícím znakem je to, že má určitý smysl a význam v kontextu společenských vztahů člověka, že umožňuje jeho orientaci ve společenském prostředí a adaptaci v něm.“ (Vášová, 1990, s. 43)

Je-li někdo charakterizován jako osobnost, je třeba si všimnout jeho temperamentu, charakteru, schopností, dovedností, vůle, motivace, zájmů a postojů.

4.2.1 Motivace četby člověka

Při studiu osobnosti čtenáře je naším středem zájmu především motivace jeho četby. Proč čte, jaké má k tomu pohnutky, motivy. Motivace proces dynamický, jehož pohyb je dán jednak vznikem samotného motivu, jednak vnitřními a vnějšími konflikty, které proces motivace doprovázejí. Motivace jsou vnitřní procesy chování. Potřeby lze tedy považovat za základní motivy chování a jednání člověka. Potřeby psychologické, mezi něž patří i četba, vzdělání, rekreace apod., mohou být uspokojovány teprve tehdy, jsou-li uspokojeny potřeby fyziologické, a rovněž motivy vyšší se objevují, až když jsou uspokojeny motivy vnější. Mezi základní psychické potřeby se řadí:

1. Potřeba nových dojmů
2. Potřeba bezpečí a jistoty
3. Potřeba uznání
4. Potřeba seberealizace

Potřeba nových dojmů se různí, jak v různých časových obdobích lidského života, tak i mezi lidmi samotnými. Někteří lidé potřebují neustálé změny a dobrodružné činnosti je přímo přitahují, jiní naopak daleko lépe snášejí jednotvárné prostředí. Lidé z první kategorie mají širokou škálu **čtenářských zájmů**, lidé z té druhé mají zájmy o četbu vyhraněné, stálé. Tentýž člověk ovšem má v jednotlivých obdobích svého života různou potřebu nových dojmů, a s tím souvisí i jeho čtenářské zájmy. Mnohem větší pestrost ve čtenářství je pochopitelně v období dospívání, kdy na mladého člověka „útočí“ ze všech stran nové a nové zážitky, touhy, fantazie, nejistota z budoucnosti, vlastní nezkušenosti.

Motivace výběru četby – různí se opět člověk od člověka. Může to být nedostatek jiné činnosti, uspokojení potřeby nových dojmů či potřeby seberealizace, dalšího vzdělání, kulturních a estetických zážitků apod. Lidé jsou ovlivňováni také např. zájmem o určitou tematiku, autora, edici, mohou být zaujati grafickou úpravou knihy, ilustracemi, fotografiemi apod.

Postoje – v souvislosti s motivací četby je důležité se zmínit o **postojích**, které mohou být četbou ujasňovány, upevňovány i pozměňovány. Postoj je vnímán jako hodnotící vztah k někomu či k něčemu. Vnější projev postoje člověka, např. mínění, názor, soud apod. by se měl za každých okolností shodovat s vnitřním postojem člověka. Pokud tomu tak není, lze hovořit o pokrytectví a přetvářce, čili jako o negativních rysech charakteru.

4.3 Funkcionální četba

Funkcionální četba je utilitární (upřednostňující prospěch, užitek), je prostředkem informování, člověk ji vyhledává proto, aby se poučil, zpřesnil si a doplnil informace. Zpravidla do ní zahrnujeme literaturu příručkového charakteru, slovníky, encyklopedie, technické, přírodovědné či jiné odborné práce. Nelze ji však vztahovat na odbornou literaturu obecně, protože z hlediska jednoho čtenáře utilitární literatura může být pro jiného čtenáře četbou s výraznými znaky četby literární. (Vášová, 1990, s. 31).

4.4 Literární četba

Literární četba má proti funkcionální četbě výraznou psychologickou a estetickou funkci. Psychické účinky literárního díla mají určitý smysl v duševním životě člověka. Literární dílo působí na psychiku nejen svou obsahovou stránkou, ale i stránkou formální (ilustrace, typ písma, vazba apod.). Podstata psychologického působení knihy a tisku vůbec spočívá v tom, že prostřednictvím graficky zachycené řeči jsou předávány informace, poučení, zábava a umělecký zážitek. V kulturně vyspělých zemích patří knize přední místo mezi komunikačními prostředky. Má proti ostatním sdělovacím prostředkům četné výhody. Každý si může vybrat knihu podle svého zájmu a potřeby, pustit se do četby, kdy se mu to hodí, může přečíst knihu několikrát, vracet se k ní. Četba není vázána na přesné místo, jako třeba návštěva divadla, kina, koncertu, ani není vázána časově, jako např. pořad v rozhlasu či televizi. Kniha je dostupná i v místech, kde není možnost jiného kulturního vyžití. Konečný účinek knihy bývá závislý na záměru autora jen částečně. Mimo literární dílo samotné působí totiž na konečný efekt také psychika čtenáře, jeho dosavadní znalosti, vědomosti, zkušenosti, dále vnější podmínky jeho života – vlivy prostředí, v němž žil, žije a pracuje. (Vášová, 199, s. 31)

5 PROCES ČTENÍ

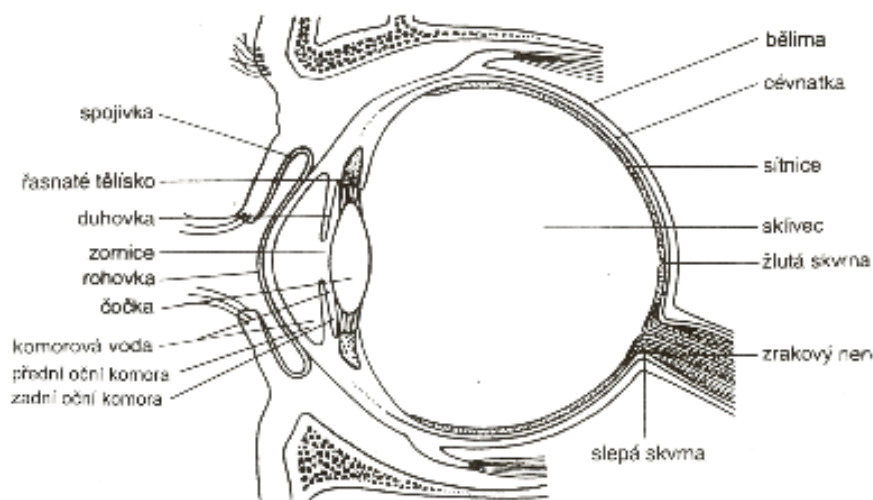
„Výrazem čtení je označován proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. **Forma** je psaná nebo tištěná podoba slova, **obsah** je jeho konvenční význam. Čtení je tedy dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. Proces čtení je založen na vzájemné součinnosti první a druhé signální soustavy.“ (Vášová, 1990, s. 32)

Čtení je převážně prací duševní, ale je neoddelitelně spjata s tělesnou **motorikou**. Přesto se na jeho procesu podílí řada fyziologických aspektů. Svaly, které pohybují očima, stejně jako svaly zajišťující přizpůsobování zraku vzdálenosti pozorovaného předmětu, pracují nepřetržitě. Je důležité, aby činnost očních svalů byla rozumně usměrňována, aby nedocházelo k jejich přetěžování, a tím i k případnému poškození.

5.1 Fyziologické aspekty procesu čtení

5.1.1 Zrak

Receptorem zrakových počitků je oko. Podnětem pro zrakový receptor jsou elektromagnetické vlny určitých délek, které vnímáme jako světlo.



Obr. 1. Oko (řez).

(Novotný, Hruška, 2003)

Zrakový analyzátor se skládá z receptoru, tj. oka, z dostředivého nervu a z jádra zrakového centra. Nejdůležitější částí oka je sítnice, obsahující tyčinky a čípky, které jsou vlastním čidlem zrakového receptoru.

Zraková ostrost závisí především na akomodační schopnosti **čočky** (tedy schopnosti vidět ostře předměty na různou vzdálenost v závislosti na mohutnosti optického systému oka), která věkem ztrácí pružnost a hůře se akomoduje. Tyto nedostatky ve vidění se řeší pomocí brýlí.

Při sledování pohybů očí při jejich čtení je třeba si ujasnit, jaké pohyby mohou oči vykonávat. Pohyby očí jsou prováděny prostřednictvím očních svalů, ovládaných mozkiem.

5.1.2 Oční svaly

*„Rozeznáváme svaly uvnitř a vně oka (očního bulbu). Uvnitř oka je např. **ciliární sval**, umožňující pohyb čočky při akomodaci, dále duhovka – kruhovitý sval, který mění průměr zorničky podle intenzity světla. Pohyb očního **bulbu** umožňují tři páry vnějších svalů: jeden pár svalů umožňuje otáčení očí zleva doprava a zpět (horizontálně), druhý pár shora dolů a naopak (vertikálně), třetí pár udržuje vzpřímené zrakové pole při naklonění hlavy, umožňuje pohyb kruhový v čáře pohledu. Hlavní funkcí prvních dvou párů svalů je nastavit oko tak, aby světlo odražené od předmětu dopadalo na **foveu**, tedy na oblast největší ostrosti vidění. toto nastavení, přizpůsobení oka, nazýváme **fixací**.“*

5.1.3 Binokulární vidění, oční pohyby

Binokulární vidění (t. j. vidění oběma očima se dvěma překrývajícími se zornými poli) vyžaduje rovněž binokulární motorickou koordinaci, a proto oči vykonávají při přenášení fixace na nové body pohyby **paralelní**, spřáhnuté. Tytéž pohyby vykonávají oči i při sledování pohybujícího se předmětu. **Opačné pohyby** vykonávají oči, jestliže mění konvergenci při pozorování blízkých nebo vzdálených předmětů. Koordinace pohybů platí i pro oční svaly vnitřní. (Vášová, 1990, s. 32-33).

Pohyby skákavé (**sakadické**) způsobují přesuny fixací z předmětu na předmět nebo jeho části. O tom se lze přesvědčit tak, že se rozhodneme odkud, kam a kdy upřeným zrakem přeskočíme. Zorné pole, které oko přelétne od jedné fixace ke druhé, se jeví rozmazaně.

Oproti tomu pohyby **hladké** mají funkci opačnou. Místo toho, aby fixaci přenášely, udržují ji na předmětu, který e ve vztahu k hlavě pozorovatele pohybuje. Tzv. **sledovacími** pohyby nazýváme ty, jestli že se pohybuje předmět, naopak **kompenzační** jsou ty, při nichž se pohybuje hlava pozorovatele. (Vášová, 1990, s. 34)

5.2 Čtenářské návyky, psychologické aspekty

Návyk číst souvisí s čtenářskou potřebou. **Čtenářský návyk** je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak knihu získává, čte, vnímá, chápe apod. Návyk je vlastně určitý druh chování. Např. někdo má ve zvyku číst před spaním, vleže, v určitou denní dobu, jiný je zvyklý dělat si výpisky a poznámky, přemýšlet či diskutovat o přečteném, dokonce pořizovat si tzv. „sebrané“ spisy, tedy vypůjčené, které ovšem nevrátí. (Vášová, 1990, s. 36)

Svědomitý čtenář dočte knihu do konce, přestože je nudná a nebaví ho. Naopak člověk se slabou vůlí nedovede překonat nezáživné pasáže a knihu odloží, aniž by ji dočetl. (Vášová, 1990, s. 36).

Takto bylo čtení knih u nás chápáno ještě před rokem 1989 či těsně po něm. Dnes ovšem dle mého názoru je vzhledem k obrovskému počtu každoročně vydaných nových knih i starých děl velmi obtížné a prakticky zbytečné (jedná-li se např. o beletrii) vydržet u knihy, která čtenáře nezaujala. A nemusí jít jen o hledisko času, ale i efektivitu, kdy je důležité vybrat si takovou literaturu, která člověka obohatí jak po stránce vědomostní, tak i estetické, fantazijní atd. Zcela jinak je tomu samozřejmě kupříkladu u knih, které číst musíme či potřebujeme z hlediska studijního či pracovního.

5.2.1 Racionální čtení

„Racionálním čtením rozumíme upevnění návyků, které umožní uplatňovat správné metody čtení a dosáhnout lepšího duševního výkonu při četbě.“ (Vášová, 1990, s. 37)

Racionální čtení je tedy naprostý opak chápání správného čtení z hlediska jeho rychlosti. Není to tedy o tom, že se každý materiál přečte maximálně rychle, nýbrž je důležité pochopit smysl přečteného textu. U některých druhů textu nejde jen o to pochopit jeho smysl, ale také vychutnat jeho formu. Takové texty se čtou záměrně pomalu. Mohou to být například básně skládající se z veršů.

5.2.2 Rychlost čtení

Mezi čtenářské návyky se řadí rovněž **rychlost čtení**. Ta závisí na obtížnosti a srozumitelnosti textu a také na schopnostech čtenáře. Rychlé čtení, při kterém ovšem člověku uniká smysl, nemá význam. Dle Vášové se tempo čtení dá zvyšovat jen potud, pokud čtenář stačí současně si uvědomovat čtený text. U **děti** od 3. ročníku ZŠ se za **sociálně únosné** čtení považuje čtení s rychlostí mezi 60-80 slov/min. Ve 4. ročníku je to již nad 80 slov/min.

Je prokázáno, že rychlí čtenáři čtou lépe než pomalí. Takoví čtenáři totiž postihnou souvislosti v textu rychleji, a tím dochází k lepšímu pochopení obsahu.

Zlepšování čtenářských výkonů také přímo souvisí se zdokonalováním základního i odborného vzdělání a rozšiřováním slovní zásoby.

5.2.3 Rychlost čtení u dospělých

Rozdíly v rychlostech čtení jsou jak mezi jednotlivými čtenáři, tak u téhož čtenáře při četbě různých typů literatury a při různé psychické zátěži. Zpravidla čtou lidé rychleji beletrii, než vědeckou publikaci. Na základě poznatku, že „*každá tematika vyžaduje zvláštní techniku čtení a je spojena s určitým tempem*“, lze z hlediska průměrného **dospělého** čtenáře rozlišovat zhruba pět rychlostí čtení.

1. **Lehké čtení** – asi 250 slov za minutu – jednoduché novinové články, propagační materiály atd.,
2. **Normální čtení** – asi 180 slov za minutu – dlouhé novinové články, sdělení, populárně naučná literatura, beletrie apod.,
3. **Pečlivé čtení** – asi 135 slov za minutu – odborné články s novými poznatky, problematika méně známých vědních oborů atd.,
4. **Obtížné čtení** – asi 75 slov za minutu – texty s daty, čísly, vzorci, technické texty, cizojazyčné texty,
5. **Mimořádné čtení** – těžce odhadnutelná rychlost, jelikož tempo silně kolísá vzhledem ke čtenému textu, může se jednat o matematické či chemické rovnice, text v jazyce, který čtenář ovládá jen minimálně. (Vášová, 1990, s. 36)

Dle Wolfganga Zielkeho, který stanovil za východisko svých pokusů s rychlým čtením nikoli text, nýbrž **čtenáře a jeho návyky**, získáme následující obraz o průměrné rychlosti četby **dospělého čtenáře**:

- a) **dospělí necvičení čtenáři** – 90-100 slov za minutu,
- b) **zběhlí čtenáři s vlastní technikou čtení** – 200-250 slov za minutu,
- c) **čtenáři, kteří se zúčastnili kursů rychlého čtení** – 500 slov za minutu
- d) **dokonalí čtenáři, kteří absolvovali speciální výcvik supersonického čtení** – 900 slov za minutu.

W. Zielke tato čísla dokládá pokusy, které byly uskutečněny s více než 10.000 dospělými osobami různého stáří a postavení na 80 textech různé délky a různé obtížnosti. Těmito pokusy byla zjištěna míra chápavosti (pochopení a zapamatování si přečteného textu) v průměru přes 60%. Vášová uvádí, že cvikem a speciálním školením lze rychlost čtení až zdvojnásobit. (Vášová, 1990, s. 37).

5.2.4 Čtenářské návyky a rychlost čtení u dětí

U dětí se úroveň čtenářských dovedností dělí do těchto kategorií:

- a) Rychlost čtení
- b) Stupeň vývoje čtenářských návyků.
- c) Frekvence a charakter chyb
- d) Porozumění čtenému textu

5.2.4.1 Rychlost čtení

Viz 5.2.4.2 Stupeň vývoje čtenářských návyků.

5.2.4.2 Stupeň vývoje čtenářských návyků

1. Čtení po skupinách slov, plynulé se smyslem pro větný kontext, se správnou nebo skoro správnou větnou intonací. Normální, dobře vyspělé čtení nad 80 slov/min. Je obvyklé u dětí od 4. ročníku ZŠ.

2. Po slovech, poměrně vyrovnaně a bez dalších zarážek. Dítě někdy čte i celé skupiny slov plynule, ale ještě bez větné intonace. Zaráží se ojediněle, mezi obtížnými slovy. Tzv. **sociálně únosné** čtení je čtení rychlostí 60-80 slov/min. Je obvyklé u dětí od 3. ročníku.
3. Dítě **čte většinou po slovech**, ne však jistě a plynule. Zaráží se před těžšími a neznámými slovy. Některá slova slabikuje při rychlosti 40-50 slov/min.
4. Dítě **slabikuje plynule nahlas**, nebo jde o tzv. **dvojitě čtení**, pauzy jsou zřetelné, dlouhé, čte po oddělovaných slovech. Krátká slova čte bez obtíží, rychlost čtení je mezi 29-39 slovy/min. Této úrovně děti dosahují obvykle v 2. ročníku ZŠ.
5. **Hlasité slabikování**. Dítě slabikuje zřetelně odděluje, někdy ještě hláskuje, při tichém čtení projevy dvojího čtení. Rychlost čtení je mezi 15-25 slovy za minutu. Je obvyklé v 1. ročnících ZŠ.
6. Dítě **skládá slova do slabik**, nebo slova odhaduje. Rychlost takového čtení je u dětí do 15 slov za minutu.

Narušené a snížené čtenářské dovednosti ve způsobu a rychlosti čtení ztrácejí charakter SPU, pokud dítě dosáhne úrovně **sociálně únosného čtení** (tedy alespoň 65 slov za minutu). Zde ovšem platí předpoklad, že dítě přečtenému textu přiměřeně porozumí a chybovost nepřekročí sociální únosnost. (Novák, 2002, s. 14)

Dvojitě čtení – žák při hlasitém čtení slova nejprve přečte sám pro sebe potichu, a pak jej zopakuje nahlas. Někteří odborníci, zastánci tzv. **genetické metody** výuky čtení se domnívají, že dvojitě čtení nemusí znamenat pro dítě problém, a proto jej sami od dětí požadují. Jiní odborníci se snaží přimět děti, aby se tomuto stylu čtení vyvarovaly. (WILDOVÁ, Radka. Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení [online].

Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005-2008 , 28. 7. 2004 [cit. 2008-05-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/74/33>>.)

Více o genetické metodě výuky čtení lze nalézt např. ve článku P. Melichara „*Genetickou metodu čtení mohu doporučit*“, online na <http://www.rvp.cz/clanek/576/1521>.

5.2.4.3 *Frekvence a charakter chyb*

Počet chyb sám o sobě nemusí být příliš citlivým ukazatelem čtenářské vyspělosti. Diagnostického významu však nabývá tehdy, pokud dítě čte více chyb, než odpovídá normě, jedná-li se tedy o zvýšený nebo výrazně zvýšený počet chyb. Za hranici **sociální únosné frekvence** ve čtení je považováno 7% až 8% výskyt chybně přečtených slov v textu. 9% a více pak představuje narušené čtení, případně také projevy **vývojové dyslexie**.

Pro účely **analýzy čtenářských chyb** si zejména všímáme:

1. Chyby vzhledem k jejich lokalizaci – na začátku, na konci či uprostřed slov.
2. Vynechávání nebo přidávání hlásek, slabik, krátkých slov atd.
3. Nepřesností měnících smysl
4. Chyb v důsledku expresivní řeči
5. Chyb specifických:
 - statistických inverzí: záměny písmen
zrcadlově symetrických, především b-d-p-q-m-n-l-j
 - tvarově podobných písmen: E-F-k-h-t-l-a-o
 - zvukově podobných: např. z-s, č-š, b-p.
 - kinetických inverzí (záměn pořadí hlásek, slabik).
 - kontaminace (splývání více slov, tvoření jednoho slova z částí více slov)

5.2.4.4 *Porozumění čtenému textu*

Pokud rozumíme čtenému textu, dává nám čtení smysl. Tento kvalitativní aspekt čtení je proto předmětem diagnostického zájmu. Vyspělost porozumění čtenému hodnotíme podle kvality verbální reprodukce vyjádřené pomocí šesti hodnot HS.

1. Dítě spolehlivě čtenému rozumí, reprodukce je spolehlivá, výstižná, s detaily, příp. bez nich.
2. Dějové souvislosti jsou jasné, dítě reprodukuje podstatné části děje, ale objevují se některé nepřesnosti jako důsledek chybného čtení nebo neporozumění.

3. Reprodukce podstatné části, o celém ději nemá dítě spolehlivou představu. Reprodukce je zatížena chybami a neporozuměním textu.
4. Postihne jen vrchol děje nebo jen určitý dějový úsek, jen to, co se mu podařilo dobře přečíst. Porozumění je pouze útržkovité.
5. Reprodukce se řídí jen několika opěrnými slovy, kterým porozuměl. Dítěti chybí dějové souvislosti.
6. Dítě nerozumí ničemu z toho, co přečetlo.

Pomocná stupnice:

- a) Dítě vypráví spontánně a samostatně
- b) Dítě se po návodné otázce rozpovídá
- c) Dítěti je nutno napomáhat častějšími otázkami
- d) Dítě vypráví pouze podle otázek – ve větách nebo jednoslovně.

(Novák, 2002, s. 14)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM ČETBY DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE

6.1 Podstata a význam výzkumu četby

Knihovnictví, čili knihovníci, pedagogové i vychovatelé a rodiče se zabývají čtenářstvím, zkoumají zákonitosti výchovy čtenářů. Dbají o to, aby četba byla nedílnou a trvalou součástí metod výchovy mládeže i dospělých. Přitom je nezbytné vycházet z obecných zákonitostí výchovy, jejíž obsah a cíle jsou určovány charakterem společenského řádu. Ve výchově četbou jsou obsaženy některé specifické znaky, které je třeba dokonale ovládnout, abychom jich mohli úspěšně použít v knihovnické výchovné praxi. To je možné především výzkumem založeným na vědeckých metodách. Výchova četbou není živelné působení na čtenáře, ale působení cílevědomé, záměrné a soustavné, působení, které se opírá jednak o důkladnou znalost čtenáře a jeho psychologii a jednak o důkladnou přípravu knihovníka jako tvůrčího pedagogického pracovníka. (Hyhlík, 1963, s. 58)

Cílem praktické části je zjistit skutečný stav čtenářské gramotnosti u dětí zmiňovaného věku, jejich čtenářské návyky, zájmy i vliv rodinného zázemí.

6.2 Jak čtou české děti

V posledních letech se stále častěji ozývají nářky nad tím, že české děti čtou čím dál méně a namísto toho dávají přednost pasivní zábavě u televize nebo počítače. Na tomto faktu se shodují jak učitelé základních škol, tak také knihovníci i lingvisté.

V roce 2003 provedly firmy Investorsko inženýrská a. s. a Gabal, Analysis & Consulting analýzu dětského čtenářství. Důvodem k uskutečnění celého projektu byla snaha o zmapování čtenářských motivací a návyků u dětí ve věku 10 - 14 let s ohledem na výhledy vzdělanosti a možnosti rozvoje lidských zdrojů v ČR v budoucích letech.

Předmětem zájmu výzkumu byly:

- čtenářské zájmy a návyky dětí ve věku 10 – 14 let
- význam školy a rodiny životě mladých čtenářů
- vliv médií na vztah dítěte ke knize

- role knihoven v podpoře dětského čtenářství

Výzkum je zajímavý svou metodologií, protože nahlíží do čtenářství dětí skrze rodinu a nikoli školu. Tak doplňuje poznatky, získané především prostřednictvím škol. Dotazovanými byly nejen děti, ale vždy také jeden z rodičů. Sběr dat byl proveden formou dotazníkového šetření pomocí rozhovorů. (MÁLKOVÁ, Marie. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků [online].

Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 15. 4. 2008 [cit. 2008-04-29].

Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1100>>. ISSN 1802-4785.)

7 VÝZKUM ČETBY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VIZOVICE

7.1 Charakteristika ZŠ Vizovice

Základní školu ve Vizovicích, na které jsem prováděl svůj výzkum čtenářských dovedností a návyků, jsem si vybral především z důvodu ochoty tamních zaměstnanců a jejich zájmu o výsledky mého výzkumu. Základní škola se nachází několik desítek metrů od centra Vizovic – Masarykova náměstí. Škola byla vybudována v letech 1947-1950 kvůli nedostatečné kapacitě staré školy, nacházející se a doposud fungující přímo na Masarykově náměstí.

Nová základní škola v ulici Školní (tzv. Horní budova) je poměrně rozsáhlý areál, členěný školní budovu pro II. stupeň, tělocvičnu, školní jídelnu a školní družinu. I. stupeň sídlí v již zmíněné „Staré“ škole na Masarykově náměstí. V „horní“ budově je navíc vcelku rozsáhlá učebna výtvarné výchovy se skladem výtvarnických potřeb. Díky tomu je celá škola vyzdobena různými výtvarnými pracemi svých žáků a také proto jsem v ní měl vcelku příjemné pocity tak jako na každém místě, kde vzniká něco nového, tvořivého. V tělocvičně je i horolezecká stěna, škola má novou učebnu fyziky a informatiky.

Škola je schopna pojmout až 700 žáků, v dnešní době (školní rok 2007-2008) má 648 žáků. O ty se stará celkem 62 zaměstnanců, z nichž je 38 pedagogů. 5 vychovatelek a 19 správních zaměstnanců.

I. stupeň vyučuje dle programu Obecná škola, II. stupeň dle programu Základní škola.

Od školního roku 2002/2003 byla na škole otevřena třída s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů, každoročně je pro žáky připravena široká nabídka volitelných předmětů, jako je technické kreslení, informatika, keramika, seminář ze zeměpisu, cvičení z jazyka českého či matematiky, sportovní hry, domácnost. Vedle toho jsou na škole provozovány i nepovinné předměty: informatika, keramika, náboženství, cizí jazyk, sportovní hry a cimbalová muzika. Možnosti volnočasových aktivit pro žáky jsou tedy velmi bohaté. Základní škola navíc již 30 let spolupracuje se ZŠ Vrbové na Slovensku. Jejich vzájemná setkání se časem změnila ve sportovní klání mezi žáky obou škol. Soupeří se tradičně v lehké atletice, dívky navíc ve volejbalu a chlapci ve fotbale. Dále ZŠ Vizovice spolupracuje se ZŠ Luhačovice, kdy připravují každoročně tzv. „Zkoušky nanečisto“ pro vycházející žáky obou škol.

Již zmíněné výtvarné aktivity žáků základní školy Vizovice jsou uplatňovány také ve spolupráci s galerií Celebra, kde již od školního roku 2002/2003 vystavují mladí výtvarně nadaní žáci své výtvořky. Z jiných akcí školy ještě zmíním „Den otevřených dveří“ a „Den matek“. (ZŠ Vizovice. Dostupný z WWW: <<http://www.zsvizovice.cz>>).

7.2 Průzkum čtenářských dovedností a návyků v 7. a 8. ročnících ZŠ

Vizovice

Svůj výzkum jsem se rozhodl provést **formou dotazníků**, zaměřených na zjištění čtenářských zájmů a návyků a **formou pozorování** v hodinách Českého jazyka. Pozorováním cíleně vybraných žáků jsem si chtěl ověřit rozdíly v čtenářských dovednostech jednotlivých žáků. Dotazníky i pozorování jsem prováděl sám osobně v ZŠ Vizovice po předchozí domluvě s vyučujícím českého jazyka (a zároveň zástupcem pro II. stupeň) panem Mgr. Graclíkem. Ještě je třeba zmínit, že s vyplněním dotazníků mi (rozdáním v 7. ročnících) velmi pomohla výchovná poradkyně na ZŠ Vizovice Mgr. Horváthová, která mi dala, stejně jako pan Graclík cenné rady a informace. Metodu pozorování jsem prováděl z technických důvodů pouze v 8. ročníku, konkrétně ve dvou třídách.

7.2.1 Zkoumané třídy

Výzkum metodou dotazníku jsem prováděl ve čtyřech třídách, 2 třídy připadly na 7. ročník a 2 třídy na 8. ročník. **Celkem** jsem takto získal 127 respondentů. Na **7. ročník** připadlo **52**, na **8. ročník** celkem **56** respondentů.

Třída	Počet žáků	Počet žáků s poruchou učení
7. A	26	4
7. B	26	2
8. B	29	2
8. C	27	6

Tab. č. 2 – Zkoumané třídy

7.2.2 Věkový rozsah žáků

Věkový rozsah u zkoumaných žáků je 12 až 15 let. Nejčastěji je to ovšem 14 let. Rozhodl jsem se zkoumat rozdíly ve čtenářských dovednostech a návycích mezi jednotlivými ročníky, dále pak mezi chlapci a dívkami a navíc mezi těmi, kteří mají v současnosti rozečtenou knihu a těmi, kteří nemají. Pro zjednodušené odlišení těchto dvou kategorií budu používat výrazy „čtenář/ka“ a „nečtenář/ka“¹. Z odpovědí v dotazníku vyplývá, že v mnoha případech nejsou mezi žáky, co se týče čtenářských dovedností a gramotnosti přílišné rozdíly.

Třída	Věk							
	12		13		14		15	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
7. A	2	2	9	10	2	1	-	-
7. B	2	3	10	8	0	3	-	-
8. B	-	-	-	-	11	12	5	1
8. C	-	-	-	-	12	10	3	2

Tab. č. 3 – Věkové rozložení žáků v třídách a ročnících

7.3 Dotazníková metoda

Dotazník byl anonymní a sestával se z 11 otázek, z nichž 4 otázky byly formou Ano/Ne/Nevím, 5 otázek volných a zbylé 2 otázky kategorizační. Otázky volné většinou přímo navazovaly na otázky Ano/Ne/Nevím a jednalo se tak tedy především o otázky rozši-

¹ Označení „čtenář“, „čtenářka“ užívám v praktické části své bakalářské práce v uvozovkách a jde pouze o zjednodušené rozlišení podle toho, zda má žák(yně) v současné době rozečtenou knihu, či nikoliv; **nesouvisí** s tím, zda dítě ve svém volném čase čte, čte málo či vůbec nečte, jelikož potenciální čtenáře je nutno brát také jako čtenáře).

řující. Poslední otázka dotazníku je zaměřena s ohledem na současný rozvoj informačních technologií na to, jaké a jestli vůbec mají žáci své vlastní oblíbené webové stránky či servery, jelikož internet je dnes považován za „studnici“ vědomostí ale i nevědomostí.

Zkoumání současných „čtenářů“ a „nečtenářů“ mi mělo nastínit příčiny a motivy, proč mladí lidé čtou či nečtou. V této oblasti jsem se zaměřil na rodinné zázemí.

Dotazník jsem vytvořil v klasické podobě na kancelářském papíře, jeho podobu uvádím v příloze PI. Vypracování dotazníku žákům trvalo zhruba 10 - 15 minut.

7.3.1 Přehled otázek dotazníku

Otázky typu Ano/Ne/Nevím: č. 3, č. 7, č. 8, č. 9.

Otázka č. 3 – Máš v současné době rozečtenou nějakou knihu? (**Doplňující otázka č. 1:** Pokud ano, napiš prosím její název i autora; pokud si nevzpomeš na oba, napiš alespoň jeden údaj; **doplňující otázka č. 2:** Pokud ne, máš v plánu začít číst nějakou knihu, máš o nějakou knihu zájem?)

Otázka č. 7 – Jsou tví rodiče pravidelnými čtenáři knih?

Otázka č. 8 – Dokážeš si vzpomenout, zda si s tebou Tví rodiče (prarodiče) pravidelně četli v dětství?

Otázka č. 9 – Pokud jsi v předchozí otázce zakroužkoval možnost Ano, dokážeš si vybavit některou z těch knih? (**Doplňující otázka:** Pokud ano, napiš prosím její název).

Otázky volné: č. 4, č. 5, č. 6, č. 7, č. 11

Otázka č. 4 – Napiš, odkud jsi nejčastěji opatřuješ knihy (rodiče, kamarádi, školní či městská knihovna apod.)

Otázka č. 5 – Odkud se nejčastěji dovídáš o knihách, které tě zajímají?

Otázka č. 6 – Kolik času (minut) denně strávíš čtením knih(y)?

Otázka č. 10 – Máš kromě knih oblíbený nějaký časopis či webové stránky, které jsou specializovány pro mládež? Napiš prosím jejich názvy.

7.4 Výsledky dotazníkové metody – 7. ročník

V 7. ročníku bylo zkoumáno celkem 52 žáků, z toho 27 dívek a 25 chlapců. Nejprve uvedu výsledky u otázek typu Ano/Ne/Nevím a s nimi výsledky otázek souvisejících.

7.4.1 Otázka č. 3: Máš v současné době rozečtenou nějakou knihu?

- **Doplňující otázka č. 1: Pokud ano, napiš prosím její název i autora; pokud si nevzpomeneš na oba, napiš alespoň jeden údaj.**
- **Doplňující otázka č. 2: Pokud ne, máš v plánu začít číst nějakou knihu, máš o nějakou knihu zájem?**

Z odpovědí na otázku č. 3 vyplynulo, že v současné době má v 7. ročníku rozečtenou knihu **44% chlapců (11) a 66,7% (18) dívek.**

- Je zajímavé sledovat **doplňující otázku č. 1**, t. j. název knihy a autora (nebo alespoň jednoho údaje). Připomínám, že odpovídali pouze ti žáci, kteří mají rozečtenou knihu (tzv. „čtenáři/čtenářky“)
 - o **Chlapci:** Na oba dva údaje si vzpomnělo 7 chlapců, t. j. 63,6% chlapců, zbylí 4 (36,4%) pouze na jeden údaj, a to na název knihy.
 - o **Dívky:** na oba dva údaje si vzpomněly pouze 4 dívky (22,2%), na jeden si vzpomnělo 14 dívek, t. j. 77,8%. Nejčastěji si dívky vzpomněly na název knihy.

Z těchto výsledků lze vyvodit závěr, že přestože jsou v 7. ročníku dívky častějšími čtenářkami knih než chlapci, údaje o názvu a autoru knihy pro ně nejsou tak důležité, jako pro chlapce.

Z odpovědí rovněž vyplynulo, že mezi **chlapci** převládá **dobrodružná literatura** (9 chlapců), 1 chlapec uvedl odbornou literaturu (Požadavky ke zkouškám radioamatéra) a 1 poezii. V jedné odpovědi se objevil Nový Zákon.

U **dívek** jsou výsledky poměrně vyrovnané: dívčí literaturu čte 8 dívek (44,4%), dobrodružnou 9 (50%) dívek (47%), 1 dívka uvedla poezii (5,6%).

Jako příklady knih, které žáci 7. ročníku uvedli, poměrně často figurují knihy od J. K. Rowlingové, J. Foglara, L. Lanczové, zbylé knihy jsou od nejrůznějších autorů (např. H.

Melville, H. Sienkiewicz, z českých autorů J. Pavlíček). Jako poezie byla uvedena kniha Kytice od K. J. Erbena.

- **U doplňující otázky č. 2**, t. j., mají-li žáci v plánu začít číst nějakou knihu, odpověděli žáci takto
- **Chlapci:** Z chlapců, kteří v současné době nemají rozečtenou knihu (14), odpovědělo 7 chlapců (50%) kladně, 7 chlapců záporně. Těchto 7 chlapců lze podle mého názoru považovat za nečtenáře (nejeví o knihy zájem, nemají v plánu nic číst, neuvažují nad tím). Z uvedených knih převládala opět dobrodružná literatura (Harry Potter apod.).
- **Dívky:** z 9 dívek, které nemají v současné době rozečtenou žádnou knihu, odpovědělo 6 dívek kladně (66,7%), zbylé 3 dívky záporně. Z uvedených odpovědí vyplynulo, že dívky mají zájem převážně o dobrodružnou literaturu (zde stejně jako u chlapců dominoval Harry Potter britské autorky J. K. Rowlingové), zájem je také o mýty a legendy, zřídka o dětské encyklopedie (vesmír, příroda apod.). 1 dívka uvedla jako důvod toho, proč plánuje číst knihu povinnost do školy; 2 dívky odpověděly, že čtou jen časopisy.

Výsledky nasvědčují předpokladu, že v tomto věku mají mladí lidé zájem převážně o dobrodružnou literaturu (u chlapců i dívek) a dívčí literaturu (dívky). Okrajově i o poezii či odbornou.

7.4.2 Otázka č. 7: Jsou tví rodiče pravidelnými čtenáři knih?

Touto otázkou (a otázkou následující) jsem se chtěl přesvědčit o čtenářském zázemí jednotlivých žáků v rodině a o tom, zda mohou své rodiče či prarodiče považovat jako vzory, co se týče pravidelné četby knih. Odpověď, že alespoň 1 z rodičů je pravidelným čtenářem, byla brána jako kladná. Žáci tedy odpovídali takto:

- Celkem 12 chlapců (48%) z celkového počtu 25 odpovědělo, že jejich rodiče jsou pravidelnými čtenáři. 9 chlapců uvedlo odpověď „Ne“ (36%), odpověď „Nevím“ označili 4 chlapci (16%).
- Z celkového počtu 27 dívek jich 11 (40,7%) uvedlo, že jejich rodiče jsou pravidelnými čtenáři. 10 dívek (37%) uvedlo odpověď „Ne“ a zbylých 6 dívek (22,2%) označilo odpověď „Nevím“.

Z výsledků vyplývá, že u chlapců je možnost ovlivnění čtenářství ze strany rodiny zhruba poloviční, u dívek je to o něco méně. Z odpovědí, které žáci napsali nad rámec otázky též vyplynulo, že rodiče na čtení knih většinou nemají čas, anebo čte pouze jeden z nich. Otázkou zůstává, jak silně může tento fakt působit na čtenářství u dětí.

7.4.3 Otázka č. 8: Dokážeš si vzpomenout, zda si s tebou Tví rodiče (prarodiče) pravidelně četli v dětství?

Tato otázka rozšiřuje otázku předchozí (otázka č. 7). Vztah ke knize a k četbě se utváří již od mládí, kdy má na vývoj každého člověka vliv výchovy jeho rodičů či opatrovníků. Proto je důležité vědět, jaký vztah měly zkoumané děti ke knihám již ve svém útlém mládí. S touto otázkou přímo souvisí **otázka č. 9**.

Kladně odpovědělo 41 žáků z 52 (78,8%), záporně odpověděli 3 žáci (5,8%) a 6 žáků (19,2%) označilo odpověď „Nevím“.

Podrobné výsledky chlapců:

- Z 11 chlapců, kteří mají v současné době rozečtenou knihu (dále jen „čtenář“), odpovědělo kladně 7 (63,6%).
- 1 chlapec uvedl odpověď „Ne“ (9,1%)
- 3 chlapci označili odpověď „Nevím“ (27,3%).
- Ze zbylých 14 chlapců, kteří v současné době nečtou žádnou knihu (dále jen „nečtenář“), odpovědělo 10 chlapců kladně (71,4%), 2 odpověděli záporně (14,2%) a 2 chlapci odpověděli, že neví (14,2%).

U dívek byly výsledky tyto:

- Z 18 dívek majících v současné době rozečtenou knihu (dále jen „čtenářka“), odpovědělo kladně 17 (94,4%), pouze 1 (5,6%) označila odpověď „Ne“.
- Z 9 dívek, které nemají v současné době rozečtenou žádnou knihu (dále jen „nečtenářka“), odpovědělo kladně 6 (66,7%) a 3 (33,7%) uvedly odpověď „Nevím“.
- Z 3 dívek, které si nemohly vzpomenout na to, zda si s nimi rodiče četli v dětství, odpověděly 2, že mají zájem si přečíst knihu, pouze 1, že nikoliv.

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že přestože si rodiče ve většině případů se svými dětmi v jejich dětství čítávali, (celkem 37 kladných odpovědí – 71,2%), u chlapců se to ve větší míře na fakt, zda v současné době čtou knihu, neprojevílo, zatímco u dívek je možné, že ano. Obecně lze tedy říci, že dívky jsou častějšími čtenářkami než chlapci a je možné, že na ně mělo působení ze strany rodičů větší vliv, než na chlapce, co se čtenářství týče.

7.4.4 Otázka č. 9: Pokud jsi v předchozí otázce zakroužkoval možnost Ano, dokážeš si vybavit některou z těch knih?

Tato otázka přímo navazuje na otázku předcházející. Z odpovědí vyplynulo, že z **celkového počtu 41 žáků**, kteří v předchozí otázce odpověděli **kladně**, si dokáže dodnes některou z knih vybavit celkem 29 žáků (70,7%), z toho chlapců je 9 (31%) a dívek 20 (69%). Odpověď „Ne“ se vyskytla celkově v 6 odpovědích (14,6%) – chlapci 3 a dívky také 3. odpověď „Nevím“ se vyskytla celkem v 6 případech a to jen u chlapců.

- „Čtenář“ byli mezi kladnými odpověďmi 4 (44,4%), „nečtenářů“ bylo 5 (55,6%).
- Dívek „čtenářek“ bylo mezi kladnými odpověďmi 16 (80%), „nečtenářky“ byly 4 (20%).
- Záporně odpověděli 3 chlapci „nečtenáři“, „čtenáři“ zápornou odpověď neuvedli ani jednou.
- Záporně odpověděla pouze 1 dívka „čtenářka“ a 2 dívky nečtenářky.
- Odpověď „Nevím“ uvedli 3 chlapci „čtenáři“ a 2 chlapci „nečtenáři“.
- Tutéž odpověď neuvedla ani jedna dívka.
- **Doplňující otázka: Pokud ano, napiš prosím její název**

Dle předpokladu, že žáci si budou z dětství pamatovat převážně dětské knížky, pohádky a dobrodružné příběhy, bylo dotazníkem ověřeno, že je tomu skutečně tak. Nejčastěji byly uvedeny pohádkové knihy (Broučci, Maminčiny pohádky, České národní pohádky, Pohádky Boženy Němcové apod.), knihy s postavami z večerníčků (Bob a Bobek, Bolek a Lolek, Krteček apod.), méně již dobrodružné knihy jako Pán prstenů či Tarzan.

7.4.5 Otázka č. 4, otázka č. 5: Odkud si nejčastěji opatřuješ knihy (rodiče, kamarádi, školní či městská knihovna apod.) Odkud se nejčastěji dovídáš o knihách, které tě zajímají?

Touto otázkou a otázkou následující jsem si chtěl ověřit, odkud si žáci nejčastěji shánějí knihy a odkud se nejčastěji o knihách dovídají. Odpovědět mohl každý žák vícekrát. Dle předpokladu nejčastěji byly uvedeny jako zdroje městská knihovna a kamarádi, poměrně často také rodiče. Odpovědi typu „bratr/sestra“ a „bratranec/sestřenice“ jsou zařazeny do kategorie „Kamarádi“, odpovědi typu „domácí knihovna“ a „prarodiče“ jsou zařazeny do kategorie Rodiče (vycházím z předpokladu, že domácí knihovnu zařizují rodiče či prarodiče). Do kategorie „Ostatní“ jsou zahrnuty zdroje jako internet, knihkupectví či supermarkety, letáky, časopisy nebo noviny. Výsledky jsou shrnuty v následující tabulce:

Odkud si sháníš knihy?	Chlapci „čtenáři“	Chlapci „nečtenáři“	Dívky „čtenářky“	Dívky „nečtenářky“
Knihovna	5	8	14	5
Rodiče	3	2	8	3
Kamarádi	2	4	9	3
Jinde	1	0	2	1
Odkud se dovídáš o knihách?	Chlapci „čtenáři“	Chlapci „nečtenáři“	Dívky „čtenářky“	Dívky „nečtenářky“
Knihovna	5	2	4	1
Rodiče	1	1	1	1
Kamarádi	5	7	9	3
Učitelé	0	2	2	0
Jinde	5	4	8	3

Tab. č. 4 - Přehled knižních zdrojů u žáků 7. ročníků

Jak je možné pozorovat v tabulce, je zajímavé, že ačkoli je mezi žáky 7. ročníku poměrně hodně těch, kteří v současnosti nečtou knihu a nejeví o knihy větší zájem (viz otázka č. 3), je mezi nimi hodně těch, kteří, jak sami uvádějí, si knihy přece jenom shánějí

v knihovnách; poměrně málo je těch, kteří se s nimi seznamují na internetu či v časopisech, obchodech, atd.

Podle předpokladu jedněmi z největších zdrojů informací o knihách jsou pro žáky 7. ročníku kamarádi či sourozenci, potažmo bratrance a sestřenice. „Čtenáři“ a „čtenářky“ se o knihách dovídají více na internetu, než v knihovnách, kamarádi jsou také často zastoupeni, knihy ovšem nejčastěji shání právě v knihovnách, dívky navíc od kamarádů.

7.4.6 Otázka č. 6: Kolik času (minut) denně strávíš čtením knih(y)?

To, kolik času průměrně žáci tráví každý den nad knihou, může mít vypovídací hodnotu o tom, v jaké míře jsou rozvinuty jejich čtenářské návyky a dovednosti. Obecně platí předpoklad, že dítě, které tráví čtením knihy více času než dítě, které čte málo nebo vůbec, bude mít obecně lepší předpoklady pro učení, získávání informací, jejich pochopení a uchování a reprodukci. Jako příklady uvádím přílohy P II a P III: srovnání vyplněného dotazníku od žáka, který čte v průměru 1 hodinu denně a od žáka, který uvádí, že denně nestráví nad knihou či časopisem více jak několik minut svého času.

Výsledky viz tabulka. č 5:

Kolik času denně strávíš čtením knihy?	Čtenáři	Nečtenáři	Čtenářky	Nečtenářky
0-30 minut	4	10	5	5
31-60 minut	2	2	8	3
61-120 minut	2	0	1	1
120 a více minut	0	0	3	0
Neuvedeno	3	2	1	0

Tab. č. 5 – Čas strávený čtením knihy u žáků 7. ročníku

Z tabulky je patrné, že nejvíce času tráví nad knihou dívky, které mají v současnosti rozečtenou knihu, 8 z nich uvedlo, že čtením denně stráví mezi půl a 1 hodinou. 3 dívky uvedly, že denně stráví čtením více než 2 hodiny, jedna čas neuvedla.

Naopak nejméně času tráví nad knihou chlapci „nečtenáři“ (dle předpokladu). Z nich drtivá většina (7 z 10 chlapců) uvedla jako časový údaj 0 minut.

Celkově:

- | | | |
|-----------------|-------------------|------------------|
| - 0-30 minut: | 14 chlapců (56%), | 10 dívek (37%) |
| - 31-60 minut: | 4 chlapci (16%), | 11 dívek (40,7%) |
| - 61-120 minut: | 2 chlapci (8%), | 2 dívky (7,4%) |
| - 120 a více: | 0 chlapců, | 3 dívky (11,1%) |
| - Neuvedeno: | 5 chlapců (20%), | 1 dívka (3,7%) |

Na závěr je třeba zmínit, že některé odpovědi nebyly jednoznačné, žáci uváděli např. různé časy, které souvisí s tím, jak je kniha baví, kolik mají volného času na knihu apod. Především dívky uváděly, že o prázdninách čtou více, než v průběhu školního roku. Je zřejmé, že je zde souvislost se školními povinnostmi, rodinnými povinnostmi atd.

7.4.7 Otázka č. 10: Máš kromě knih oblíbený nějaký časopis či webové stránky, které jsou specializovány pro mládež? Napiš prosím, jejich názvy.

Poslední otázkou dotazníku jsem chtěl reflektovat současný prudký rozvoj informačních a telekomunikačních technologií, časopisů a periodik nejrůznějších zaměření. Dle předpokladu byly mezi chlapci uváděny webové servery věnované sportu, počítačovým hrám, elektronické komunikaci (chat, icq), internetovým videím (youtube.com) apod.; dále pak časopisy věnované snowboardingu či podobným sportům, rallye, přírodě, technice, hudbě nebo zajímavostem (ABC, Letem světem, 100+1, 21. století atd.), objevil se i časopis určený radioamatérům. Jeden chlapec uvedl, že má předplatné časopisu ABC. Zřídka se objevily i odpovědi, že žádný oblíbený časopis nebo webovou stránku chlapci nemají.

Dívky uváděly nejčastěji časopisy, dle předpokladu ty, které jsou určeny dívkám této věkové skupiny. Jedná se o časopisy Bravo, Bravo Girl, Top Dívka, méně již časopisy Glanc, Joy, výjimečně časopisy o počítačových hrách (Level, Score). Uváděny byly rovněž časopisy o přírodě a zvířatech (zejména o koních). Webové stránky dívky uváděly daleko méně, z těch lze uvést jako poměrně časté stránky věnované humoru, společnosti atd. U dívek se neobjevila prázdná odpověď nebo odpověď typu „nemám žádnou oblíbenou webovou stránku nebo časopis“.

7.5 Výsledky dotazníkové metody – 8. ročník

V 8. ročníku bylo zkoumáno celkem 56 žáků, z toho 25 dívek a 31 chlapců. Nejprve uvedu, stejně jako u vyhodnocení 7. ročníku, výsledky u otázek typu Ano/Ne/Nevím a s nimi výsledky otázek souvisejících.

7.5.1 Otázka č. 3: Máš v současné době rozečtenou nějakou knihu?

- **Doplňující otázka č. 1: Pokud ano, napiš prosím její název i autora; pokud si nevzpomeneš na oba, napiš alespoň jeden údaj.**
- **Doplňující otázka č. 2: Pokud ne, máš v plánu začít číst nějakou knihu, máš o nějakou knihu zájem?**

Z odpovědí na otázku č. 3 vyplynulo, že v současnosti má v 8. ročníku rozečtenou knihu 32,3% chlapců (10) a 92% (23) dívek. Ve srovnání se 7. ročníkem je nárůst dívek „čtenářek“ o 25,3%, zatímco u chlapců je naopak pokles o 11,7% z těch, kteří mají v současné době rozečtenou nějakou knihu.

- **Na doplňující otázku č. 1**, t. j. název knihy a autora či alespoň jednoho údaje, odpovídali žáci „čtenáři/čtenářky“ v 8. ročníku takto:
 - o **Chlapci:** Na oba dva údaje si vzpomněli 3 chlapci (30%), na jeden údaj 6 chlapců (60%) a 1 chlapec neuvedl ani jeden údaj.
 - o **Dívky:** Na oba dva údaje si vzpomnělo 10 dívek (45,5%), na jeden údaj zbylých 12 dívek (54,5%).

Plán přečíst v budoucnu další knihu uvedlo z těchto žáků celkem 8 dívek z 22 (36,4%), ovšem ani jeden chlapec.

Z výsledků a následného porovnání se 7. ročníkem lze zjistit, že v 8. ročníku si žáci obecně pamatují údaje o tom, co mají právě rozečteno, o něco hůře než žáci 7. ročníku, konkrétně oba dva údaje uvedlo o 36,6% méně chlapců, ale naopak alespoň na jeden údaj si vzpomnělo oproti 7. ročníku o 23,6% chlapců více.

U dívek byla srovnání výsledků se 7. ročníkem následující: Na oba dva údaje si vzpomnělo o 23,3% dívek v 8. ročníku více než v 7. ročníku, na jeden údaj naopak o 23,3% méně než v 7. ročníku.

Z odpovědí lze vyčíst, že mezi chlapci převládá opět dobrodružná literatura (např. Poslední Mohykán), sci-fi a fantasy, literatura hudební, knihy Jaroslava Foglara (např. Tajemná řásnovka) či J. K. Rowlingové (Harry Potter).

Dívky uváděly knihy Lenky Lanczové, J. K. Rowlingové, převládaly dívčí romány různých autorů (autorek), mezi odpověďmi byly i známé knihy z prostředí narkomanů (My děti ze stanice ZOO, Memento), jedna hororová kniha Misery od S. Kinga. Jedna dívka uvedla knihu Elegantní vesmír, na autora knihy dle svých slov „nemohla vzpomenout“ (autorem knihy je Brian Green), jiná dívka uvedla knihu Kámasutra, a jedna dokonce uvedla, že čte knihu o Harry Potterovi již popáté.

Opět se potvrdil předpoklad, že chlapce v tomto věku zajímá dobrodružná literatura, sci-fi a fantasy, dívky mají zájem opět o dívčí romány, které dále rozvíjejí zájem o vztahy mezi lidmi a zájemem o prostředí narkomanů. Čestné místo si zřejmě drží J. K. Rowlingová se svou ságou o Harry Potterovi.

- **Doplňující otázka č. 2:**

- **Chlapci:** Ti chlapci, kteří v současnosti nečtou knihu (21 chlapců), jich má v plánu začít číst celkem 12 (57,1%), zbylých 9 chlapců nemá plán začít číst knihu, lze proto o nich hovořit jako o nečtenářích. Ti chlapci, kteří uvedli, že by chtěli číst knihu, nejčastěji (pokud vůbec) uváděli nejčastěji dobrodružné knihy, knihy o životě, o historii, o sportu. Jako důvod, proč nečte a nemá zájem číst knihy, uvedl jeden chlapec to, že „nemám na to velice čas“.
- **Dívky:** Dívky, které nečtou v současnosti knihu, jsou pouze 2 (8,7%) z celkového počtu 22. Z nich opět pouze 1 uvedla, že nemá v plánu začít číst knihu, důvod neuvedla. Druhá dívka projevila zájem o romantickou literaturu.

7.5.2 Otázka č. 7: Jsou tví rodiče pravidelnými čtenáři knih?

U žáků v 8. ročníku jsem zjistil tyto výsledky:

Z celkového počtu 56 žáků jich 27 (48,2%) odpovědělo kladně, 20 odpovědělo záporně (35,7%) a 9 uvedlo odpověď „Nevím“ (16,1%).

- Z celkového počtu chlapců 31 uvedlo kladnou odpověď 15 (48,4%), zápornou 9 (29%) a odpověď „Nevím“ uvedlo celkem 7 chlapců (22,6%). Mezi chlapci, kteří mají rozečtenou v současné době knihu to bylo 8 chlapců s kladnou odpovědí (80%), 1 se zápornou (10%) a 1 chlapec uvedl odpověď „Nevím“ (10%).
- Dívky odpovídaly takto: z jejich celkového počtu (25) jich kladnou odpověď uvedlo 12 (48%), zápornou 11 (44%), a odpověď „Nevím“ uvedly 2 dívky (8%). Dívky „čtenářky“ (je jich 23) odpovídaly takto: odpověď „Ano“ uvedlo 11 dívek (47,9%), odpověď „Ne“ uvedlo také jedenáct dívek (47,9%) a odpověď „Nevím“ uvedla 1 dívka (4,3%). Dívky „nečtenářky“ (jsou pouze 2) uvedly toto: první tvrdí, že její rodiče jsou čtenáři, druhá uvedla odpověď „Nevím“.

Z výsledků v 8. ročnících je patrné, že na chlapce vliv toho, zda jsou jejich rodiče čtenáři či nikoliv, nemusí být nijak veliký (zhruba třetinový u těch, kteří v současné době nečtou knihu). Naopak u chlapců, kteří mají rozečtenou knihu, je v drtivé většině uvedena kladná odpověď, je tedy možné, že rodiče tyto chlapce z velké míry v četbě ovlivňují.

U dívek je situace jiná, možnost vlivu faktu, že rodiče jsou čtenáři, na dívky, je přibližně poloviční. Vzhledem k tomu, že u dívek je zcela odlišná situace než u chlapců (dívky jsou na rozdíl od nich v drtivé většině čtenářky se zájmem o knihy či časopisy), je tedy možné, že vliv rodičů na ně je poměrně vysoký.

7.5.3 Otázka č. 8: Dokážeš si vzpomenout, zda si s tebou Tví rodiče (prarodiče) pravidelně četli v dětství?

Také zde, podobně jako u 7. ročníku (viz kapitola 8.4.3) souvisí s otázkou č. 8 otázka č. 9, která bude rozvedena podrobněji dále.

Kladně odpovědělo 43 žáků z 56 (76,8%), záporně odpovědělo 5 žáků (7,1%) a odpověď „Nevím“ uvedlo 8 žáků (14,3%). Chlapci odpověděli kladně v 25 případech (80,6%), záporně ve 2 případech (6,5%) a odpověď „Nevím“ uvedli 4 chlapci (12,9%).

U dívek byly zjištěny následující údaje: z celkového počtu 25 dívek označilo kladnou odpověď 18 (72%), záporně odpověděly 3 dívky (12%), odpověď „Nevím“ uvedly 4 dívky (16%).

Podrobné výsledky chlapců:

- Z 10 chlapců „čtenářů“ jich kladně odpovědělo 8 (80%).
- 1 uvedl odpověď „Ne“ (10%) .
- 1 odpověděl „Nevím“ (10%).
- Zbylých 21 chlapců nečtenářů odpovídalo takto: odpověď „Ano“ uvedlo hned 17 (81%), odpověď „Ne“ uvedl pouze 1 (4,8%) a 3 chlapci uvedli odpověď „Nevím“ (14,3%).

Dívky odpovídaly takto:

- Z 23 dívek „čtenářek“ uvedlo 16 odpověď „Ano“ (69,6%)
- 3 dívky uvedly odpověď „Ne“ (13%)
- 4 dívky uvedly odpověď „Nevím“ (17,4%)
- Zbylé 2 dívky „nečtenářky“ uvedly odpověď „Ano“.

Odpovědi na tuto otázku ukázaly, že u chlapců „čtenářů“ mohlo mít z velké míry (80% uvedlo odpověď „Ano“) na jejich současnou čtenářskou úroveň vliv i to, že si s nimi jejich rodiče v dětství pravidelně četli. Je zajímavé, že u chlapců „nečtenářů“ se tento vliv zřejmě nijak neprojevil (plných 81% jich uvedlo rovněž odpověď „Ano“). Rozhodně by stálo za to zkoumat, proč je současný zájem o knihy u těchto chlapců tak nízký. U dívek, přestože jsou náruživějšími čtenářkami, než chlapci, byl vliv četby v dětství zhruba o 10 % procent nižší. Naopak na obě dvě dívky – současné „nečtenářky“ – se tento vliv zřejmě neprojevil nijak, neuvádějí žádný zájem o četbu.

7.5.4 Otázka č. 9: Pokud si v předchozí otázce zakroužkoval možnost Ano, dokážeš si vybavit některou z těch knih?

Jak bylo uvedeno výše, tato otázka navazuje na otázku předcházející, stejně jako v dotaznících pro 7. ročníky. U této otázky vyplynulo, že z **celkového počtu 43 žáků**, kteří v předchozí otázce odpověděli **kladně**, si dokáže dodnes vybavit některou z knih čtených jim rodiči v dětství, **celkem 27** z nich (62,8%); z toho **chlapců bylo 13** z celkového počtu těch, kteří odpověděli kladně na předchozí otázku (25 = 52%), **dívek bylo 14 z 18** (77,8%).

Odpověď „Ne“ se vyskytla celkem v 7 odpovědích (16,3%), tuto odpověď uvedlo 5 chlapců z 25 (20%) a 2 dívky (11,1%).

Odpověď „Nevím“ se vyskytla v 9 případech (20,9%), dívky odpověděli v 2 případech (22,2%) a chlapci ve zbylých 7 případech (77,8%).

- Chlapců „čtenářů“ bylo mezi kladnými odpověďmi 8 (32%), „nečtenářů“ bylo 17 (68%).
- Dívek „čtenářek“ bylo mezi kladnými odpověďmi 16 (88,9%), „nečtenářky“ byly 2 (11,1%).
- Záporně odpověděl 1 chlapec „nečtenář“, „čtenáři“ zápornou odpověď uvedli také pouze v 1 případě.
- Záporně odpověděly 3 dívky „čtenářka“ a 1 dívka nečtenářka.
- Odpověď „Nevím“ uvedl 1 chlapec „čtenář“ a 3 chlapci „nečtenáři“.
- Tutéž odpověď uvedly 4 dívky „čtenářky“ a 1 dívka „nečtenářka“.
- **Doplňující otázka: Pokud ano, napiš prosím její název**

Pouze ve dvou případech byl uveden autor i název. Z ostatních uváděných knih převládaly opět dle předpokladu především pohádkové knihy apod. Jako příklad žáci uváděli následující knihy: Honzíkova cesta, Aladinova kouzelná lampa, Polámal se mraveneček, Povídání o pejskovi a kočičce, O krtečkovi a pod.

7.5.5 Otázka č. 4, otázka č. 5: Odkud si nejčastěji opatřuješ knihy (rodiče, kamarádi, školní či městská knihovna apod.) Odkud se nejčastěji dovídáš o knihách, které tě zajímají?

U žáků 8. ročníků jsem předpokládal, že rozsah možností, kde se seznámit a opatřit si knihu bude o něco širší, než u žáků 7. ročníků. Předpokládal jsem znatelnější zaměření na internet. Výsledky jsou uvedeny v tabulce na následující straně.

Odkud si sháníš knihy?	Chlapci „čtenáři“	Chlapci „nečtenáři“	Dívky „čtenářky“	Dívky „nečtenářky“
Knihovna	6	7	13	2
Rodiče	5	8	3	0
Kamarádi	2	5	8	0
Jinde	7	4	6	0
Odkud se dovídáš o knihách?	Chlapci „čtenáři“	Chlapci „nečtenáři“	Dívky „čtenářky“	Dívky „nečtenářky“
Knihovna	0	1	6	1
Rodiče	0	2	1	0
Kamarádi	1	4	11	1
Učitelé	0	0	0	0
Jinde	6	11	14	1

Tab. č. 6 – Přehled knižních zdrojů u žáků 8. ročníků

Žáci 8. ročníku jsou na internet zaměřeni daleko více, než žáci 7. ročníku. Také si daleko častěji opatřují knihy sami v knihovnách, častěji i v knihkupectví. Je zajímavé, že chlapci, kteří mají rozečtenou knihu, neuvdli ani jednou jako zdroj informací o nich knihovny. Nejčastěji uváděli internet, objevila se odpověď „letáky“. Chlapci, kteří nečtou knihu v současné době, uváděli jako nejčastější zdroj (téměř z 60%) internet a kamarádi. Jedná se o ty, kteří sice nečtou, ale jeví zájem si nějakou knihu přečíst (z počtu „nečtenářů“ je takových chlapců celkem 12 = 57%).

Dívky si nejčastěji opatřují knihy v knihovnách či od kamarádů, často také v knihkupectví. V drtivé většině se s knihami seznamují na internetu a u kamarádů, často také

v knihovnách či knihkupectvích. V těchto hlediscích se dívky 8. ročníku mohou srovnávat s dívkami 7. ročníku.

7.5.6 Otázka č. 6: Kolik času (minut) denně strávíš čtením knih(y)?

Srovnání se 7. ročníky dopadlo tak, že čas strávený nad knihou se mezi jednotlivými ročníky příliš neliší. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce:

Kolik času denně strávíš čtením knihy?	Čtenáři	„Nečtenáři“	„Čtenářky	„Nečtenářky“
0-30 minut	4	14	6	2
31-60 minut	4	2	4	0
61-120 minut	2	0	3	0
120 a více minut	0	1	5	0
Neuvedeno	0	4	4	0

Tab. č. 7 – Čas strávený čtením knihy u žáků 8. ročníku.

Z výsledků u žáků 8. ročníku lze vyčíst, že chlapci čtou v průměru daleko méně, než dívky. Některé z odpovědí ovšem byly nejednoznačné, žáci často uváděli, že záleží na tom, jak moc je kniha baví, někdy (dívky především) čtou i 4-5 hodin, jindy ani půl hodiny. Stejně jako u 7. ročníku byly uváděny také jako důvody školní či rodinné povinnosti. Zde také stejně jako u 7. ročníku platí, že nejméně času stráví nad knihou ti, kteří nemají o knihy přílišný zájem, což je zejména u chlapců, ale poměrně hodně i u dívek. Srovnání v následující tabulce:

Celkově:

- 0-30 minut: 18 chlapců (58,1%), 8 dívek (32%)
- 31-60 minut: 6 chlapců (19,4%), 4 dívky (16%)
- 61-120 minut: 2 chlapci (6,5%), 3 dívky (12%)
- 120 a více: 1 chlapec (3,2%) 5 dívek (20%)
- Neuvedeno: 4 chlapci (12,9%), 4 dívky (25%)

7.5.7 Otázka č. 10: Máš kromě knih oblíbený nějaký časopis či webové stránky, které jsou specializovány pro mládež? Napiš prosím, jejich názvy.

Jak jsem již uvedl v kapitole 8.4.7 (totožná otázka dotazníku pro 7. ročník), desátou a poslední otázkou jsem měl za cíl reflektovat současný rozvoj médií, telekomunikačních a informačních technologií. Stejně tak, jako u žáků 7. ročníku i u žáků 8. ročníku se ukázalo, že jejich zaměření na časopisy je značné. U žáků 8. ročníku je navíc zaměření na internet podle odpovědí v dotazníku větší a častější, než u žáků 7. ročníku. Z uvedených časopisů a webových serverů, které byly uváděny, zmíním ty nejčastější: Bravo, Bravo Girl, Top Dívka, Joy, , Dívka (u dívek), servery libimseti.cz, lide.cz, spoluzaci.cz, youtube.com apod. Jedna dívka uvedla, že má raději knihy. U chlapců byly jako oblíbené časopisy a servery nejčastěji označovány tyto: ABC (jednoznačně nejčtenější časopis u chlapců), 21. století, server youtube.com. Za další časopisy zmíním takové, které se věnují motosportu, počítačovým hrám apod. Je vidět, že u žáků 7. a 8. ročníků nejsou co se týče médií a internetu téměř žádné rozdíly. Za zajímavost uvedu časopisy Bbarak a Street, které se věnují hip-hopové subkultuře. Jen výjimečně se vyskytly odpovědi typu „nevím, neznám“. Co se týče zmíněného časopisu ABC, v 8. ročníku je mezi chlapci jednoznačně nejčtenějším časopisem, v 7. ročníku tak často uváděn nebyl. U dívek s přehledem vyhrály časopisy Bravo a Bravo Girl, podobně jako v 7. ročníku.

7.6 Shrnutí

Z výsledků dotazníkového výzkumu vyplynulo, že dívky jsou obecně aktivnějšími čtenářkami knih, než chlapci. Dívky dokonce čtou daleko častěji a déle, než chlapci, jejich zájmy jsou ovlivněny možná také dřívějším dospíváním, než u chlapců. Daleko častěji se v jejich odpovědích objevovaly knihy a časopisy věnované dospívání, vztahům mezi lidmi apod. Chlapci uváděli nejčastěji dobrodružné knihy, podle závěrů Hyhlíka a ostatních proto, že chlapci v tomto věku sahají po dobrodružných knihách kvůli uspokojení své fantazie a touhy po dobrodružství a hledání svých hrdinů a vzorů. Přesto i dívky sahají po dobrodružné literatuře, a troufám si tvrdit, že daleko častěji, než dříve, ještě před několika lety. Určitý vliv na tyto souvislosti má určitě emancipace a snaha o potírání mezipohlavních rozdílů. Co se týče rodinné výchovy, je zřejmé, že pokud se týká čtenářství, u chlapců není patrný tak veliký vliv jako u dívek. Chlapci uváděli z 80% procent, že si s nimi rodiče v dětství

čítávali, ovšem dnes jejich čtenářství a zájem o knihy není na nijak velké úrovni, na rozdíl od dívek.

7.7 Pozorování čtení v hodinách Českého jazyka v 8. ročnících

Metodu pozorování jsem si zvolil především z toho důvodu, abych mohl osobně pozorovat výkony dětí mé cílové skupiny a školy při čtení textu. Po předchozí domluvě s panem Mgr. Graclíkem, jenž obě pozorované třídy vyučuje českému jazyku, jsem pozoroval následující kritéria: rychlost čtení, plynulost, chyby ve čtení, výslovnost, porozumění přečtenému textu a jeho zapamatování. Pozorování pro mne jako pro začátečníka s prakticky nulovými zkušenostmi nebyla nikterak jednoduchá, proto počítám především u kritéria rychlosti čtení (měřeno počtem slov za 1 minutu) s chybovou odchylkou 10%. Naopak kritéria jako chybovost, výslovnost či plynulost i porozumění textu jsem zapisoval na základě přímého hodnocení vyučujícím.

7.7.1 Průběh pozorování

Metodu pozorování jsem provedl ve dvou třídách 8. ročníku, v každé třídě jsem pozoroval v hodině Českého jazyka celkem 5 žáků, dohromady tedy 10 žáků. Pozorování probíhala v každé z obou tříd vždy jednu vyučovací hodinu, a to v dopoledních hodinách (od 08:00 do 08:45 a od 08:50 do 09:35) ve čtvrtek 24. 4. 2008.

Pozorování samotné probíhalo následujícím způsobem. Po domluvě s vyučujícím, panem Graclíkem, jsem se snažil pečlivě do záznamového archu zapisovat počet přečtených slov za předem stanovený čas, který trval 1 minutu přesně. S vyučujícím bylo předem dohodnuto, že text, který žáci budou číst jako první, jim bude předem znám z domácí přípravy. Naopak druhý text, který měli stejní žáci číst také jednu minutu, bude pro ně zcela neznámý. Vyučující vybíral cíleně ty žáky, o nichž prokazatelně věděl, zda jsou či nejsou dobrými čtenáři. Pozorovaný vzorek tak byl pokud možno co nejvíce diferencován. V každé třídě tedy po 5 žácích obojího pohlaví. Autentický záznamový arch přikládám pro názornost v naskenované podobě v příloze č. II.

Všechny ukázky byly čteny z učebnice Čítanka pro 8. ročník od Josefa Soukala (SOUKAL, Josef. Čítanka 8 : literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnazií . Eva Heřmanská. 2. vyd. Praha : SPN - pedagogické nakladatelství , 2002. 246 s. ISBN 80-7235-181-8.).

Ještě chci podotknout, že zmíněnou učebnici žáci dobře znají, a proto je možné, že některé ukázky, které dle našeho záměru neměli znát, znát dopředu skutečně mohli, kupříkladu z vlastního zájmu. Ovšem to je určitá chybová odchylka, se kterou se musí při provádění tohoto druhu průzkumu počítat.

7.7.2 Výsledky pozorování ve třídě 8.B

- 1. žákyně

První pozorovaná dívka patří ve třídě ke zdatnějším čtenářům. Za jednu minutu známého textu přečetla celkem 105 slov ($\pm 10\%$). Její přednes byl plynulý, vyučující p. Graclík jej ohodnotil kladně, s připomínkou, že dívka zbytečně klesala hlasem.

Ve druhé ukázce, kterou p. Graclík vybral a která měla být pro dívku neznámá, se při přednesu vyskytlo paradoxně méně chyb, než prve, přednes byl lepší, plynulejší, zřejmě i proto, že si na čtení dívka dala více záležet než u první ukázky. Celkem přečetla 108 slov za 1 minutu. Smysl ukázky dívka pochopila a zapamatovala si dobře.

- 2. žák

Druhý žák četl o něco hůře, než dívka prve, objevovaly se u něj chyby ve slovech, zadrhávání, nesprávně klesal hlasem při čárkách v souvětí. Přesto se mi podařilo napočítat více slov než u dívky prve, konkrétně 109 slov ($\pm 10\%$).

V druhé, neznámé ukázce chlapec udělal více chyb, než prve, opět zadrhával, ovšem smysl ukázky pochopil a dokázal reprodukovat. Celkem přečetl 120 slov ($\pm 10\%$), což znamená, že četl rychleji, než prve.

- 3. žák

U třetího chlapce měl p. Graclík malé výtky: snažil se číst příliš rychle, ovšem na druhou stranu pauzy mezi větami a souvětími přednášel hezky a plynule. Celkově přečetl za 1 minutu 100 slov.

U druhé ukázky četl chlapec s více chybami, ale plynule, smysl pochopil poměrně dobře, reprodukce přečteného byla trochu horší. Za 1 minutu chlapec přečetl 98 slov.

- 4. žák

Čtvrtý chlapec četl o poznání hůře, než předchozí žáci, jeho přednes byl nejistý, nepříliš plynulý, s chybami, text byl „hrkán“. Chlapec přečetl 87 slov.

Ve druhé ukázce četl hůře než v první, známé. Smysl pochopil poměrně dobře, ovšem na detaily si vzpomínal jen těžce. Přečetl za 1 minutu 82 slov.

- 5. žákyně

Poslední pozorovaná dívka v třídě 8.B četla dle slov p. Graclíka zbytečně rychle, v jejím přednesu nebyly znát žádné pomlky, čárky či tečky, intonace na nízké úrovni. Delší pomlky dělala pouze mezi soubory několika vět, které přečetla naráz, bez pomlky mezi jednotlivými větami a souvětími. Celkem přečetla za 1 minutu 105 slov.

V druhé ukázce četla ještě o něco hůře, než prve, smysl ukázky si vybavuje a reprodukuje jen s obtížemi, plete se. Za 1 minutu přečetla 79 slov.

7.7.3 Výsledky pozorování ve třídě 8.B

- 1. žákyně

První dívka ve třídě 8.C přečetla za 1 minutu 97 slov ($\pm 10\%$). Její přednes byl poměrně dobrý, přestože s horší výslovností a polykáním písmen či celých slov.

V druhé ukázce, kterou neznala, dělala při čtení více chyb, než prve, výslovnost cizích slov s problémy (u cizích jmen). Smysl přečteného textu pochopila poměrně správně, ovšem reprodukce jí činila trochu problémy. Za 1 minutu přečetla 83 slov ($\pm 10\%$).

- 2. žák

Chlapec, který byl druhý na řadě, četl o poznání hůře, než dívka před ním. Jeho přednes byl plný chyb a zadržával se. Za 1 minutu přečetl 75 slov.

Při čtení druhého textu byl ještě o něco horší, dělal také mnoho chyb. Na druhou stranu, smysl přečteného textu chápal a pamatoval si dobře. Přečetl 65 slov za minutu ($\pm 10\%$), což je na hranici sociálně únosného čtení, viz kapitola 5.2.4.2 Stupeň vývoje čtenářských návyků.

- 3. žák

Přednes známého textu třetím chlapcem byl každou chvíli jiný, chvíli četl potichu (často klesal hlasem), pak naopak hlasitě, navíc zadržával. Za 1 minutu přečetl 81 slov ($\pm 10\%$).

Při čtení druhého textu si chlapec přizpůsoboval slova, nebo je rovnou měnil, četl pomaleji než prve – 70 slov ($\pm 10\%$) za 1 minutu. Patrná byla jeho nervozita, která se pochopitelně mohla odrazit na jeho výkonu.

- 4. žákyně

Dívka četla asi nejlépe ze všech pozorovaných žáků v této třídě. Její přednes byl plynulý, hlasitý a velmi dobře srozumitelný, můj osobní názor je ten, že se jednalo o zdatnou čtenářku (což mohu ovšem posoudit jen z pozorování jejího čtení vzhledem k anonymitě dotazníků). Všiml jsem si jediné chyby, kdy „spolkla“ ve slově „někdo“ poslední dvě písmena („něk“). Za 1 minutu přečetla 95 slov ($\pm 10\%$).

Při druhé ukázce byla o něco horší, občas opakovala obtížnější slova a občas se dopustila chyby, ovšem přečtený text si zapamatovala a pochopila velmi dobře i s podrobnostmi, reprodukce byla velmi dobré úrovní. Paradoxně (ovšem musíme připustit chybu) přečetla více slov, než ve známém textu – za 1 minutu přečetla 118 slov ($\pm 10\%$).

- 5. žákyně

Poslední pozorovaná dívka ve třídě 8.C byla ve čtení známého textu o něco horší, než dívka před ní, co se přednesu týče. Její přednes byl velmi rychlý, ovšem tichý s horší výslovností a intonací. Za 1 minutu přečetla 99 slov ($\pm 10\%$).

Stejně tak jako dívka před ní při čtení druhého textu přečetla více slov, než u prvního – známého, také poslední dívka si vedla podobně. Přečetla 114 slov za 1 minutu ($\pm 10\%$), smysl přečteného textu si zapamatovala a pochopila jej správně, dovedla jej stručně shrnout.

7.8 Shrnutí

Pozorování v hodinách Českého jazyka bylo pro mě zajímavou a obohacující zkušeností, jelikož jsem se nikdy předtím podobného výzkumu neměl možnost zúčastnit. Pozorování mi, jak jsem již uvedl v úvodu (kapitola 8.7.1 Průběh pozorování) velmi ulehčilo hodnoce-

ní žáků přímo po jejich výkonu vyučujícím, panem Graclíkem. Ten mě ještě před samotným pozorováním v hodinách sdělil informaci o třídách, ve kterých jsem měl pozorování provádět. Konkrétně tu, že první třída (čili 8.B) je zdatnější, co se studijních výsledků týče, než třída druhá (8.C). Na téhle skutečnosti se mohlo projevit i to, že ve třídě 8.C je 6 dětí se specifickou poruchou učení, zatímco v 8.B jen dvě. Rovněž má přítomnost se mohla na výkonech žáků odrazit; nesmíme zapomínat, že se jednalo o děti v období puberty. Přesto jsem měl dobrý pocit, že se všichni žáci, které pan Graclík pro můj „experiment“ vybral, snaží a snaží se předvést v dobrém světle. Dle mého názoru i to svědčí o tom, že jsou svými pedagogy vedeni správně a odborně.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo kromě shromáždění a studia odborné literatury, věnující se čtenářství a čtenářské gramotnosti, rovněž objasnit současnou jejich současnou úroveň. V průběhu zpracování práce jsem narazil na problémy týkající se právě literatury. Mnoho zdrojů, které se tímto tématem zabývají, je často v cizím jazyce, navíc velmi složitě přístupných. Naštěstí se odborné portály na internetu (např. www.rvp.cz) ukázaly jako plnohodnotné zdroje informací a paradoxně s tématem mé bakalářské práce jsem čerpal mnoho informací právě z nich. Nutno zmínit, že všechny tyto zdroje jsou v textu i seznamu použité literatury řádně citovány.

Metody, jichž jsem při svém výzkumu použil, byly dvě: dotazník a pozorování. Ve svém výzkumu jsem se zaměřil na Základní školu Vizovice, kterou lze považovat jako reprezentativní vzorek dospívající mládeže. Celkově jsem získal kolem 100 vyplněných dotazníků a pozorování provedl ve dvou třídách. V obou třídách se nacházeli jak žáci s lepšími, tak i s horšími školními výsledky. Tento cíl (provedení výzkum u patřičného reprezentativního vzorku dospívající mládeže) se mi podařilo splnit.

Z výsledků dotazníkového výzkumu jsem zjistil, že čtenářství se mezi jednotlivými zkoumanými ročníky nijak dramaticky neliší. Dívky čtou daleko častěji než chlapci a o knihy jeví rovněž větší zájem. Rovněž tak mají velký zájem o časopisy určené jejich věku, kdežto chlapci o informační technologie, často zaměřené na sport či počítačové hry. Používání počítačů a internetu je ovšem častější u starších dětí. Překvapivým zjištěním bylo, že starší i mladší žáci se o knihách informují velice často v knihovnách. Předpoklad, že počítače mají veliký vliv na současné „nečtenářství“ se ovšem prokázat nepodařilo, alespoň ne u dívek. Je ovšem třeba zmínit, že tato bakalářská práce se zabývala především vlivem rodiny na čtenářství a vliv informačních technologií nebyl ve středu jejího zájmu. Toto bych rád zdůvodnil tak, že vliv počítačů a internetu je téma hodné samostatné studie.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. 1. vyd. Praha : Portál, 1995, 87. s. ISBN: 80-7178-035-9
- BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6
- ČAČKA, O. a kol. Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace. 1. vyd. Brno : Doplněk, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1.
- GIDDENS, Anthony. Sociologie. Jařab Jan. 1. vyd. Praha : Argo, 1999. 600 s. ISBN 807203-124-4.
- HUCÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence. *Metodický portál RVP* [online]. 2005-2007 [cit. 2007-04-11] Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/490/10>>
- HYHLÍK, František. Psychologie mladého čtenáře. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 141 s. Ústřední vědecko-metodický kabinet knihovnictví.
- KMEŤOVÁ, L. Možnost rozvíjania talentovaných žiakov SOŠ za podpory PC (s orientáciou na výtvarný talent). [s.l.], 2006. 134 s. Vedoucí diplomové práce Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph. D.
- LINHART, Jiří, et al. Slovník cizích slov pro nové století : základní měnové jednotky : abecední seznam chemických prvků : jazykovědné pojmy : 30 000 hesel. Litvínov : Dialog, 2002. 412 s. ISBN 80-85843-61-7.
- MÁLKOVÁ, Marie. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 15. 4. 2008 [cit. 2008-04-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1100>>. ISSN 1802-4785.
- NOVÁK, Josef. Diagnostika specifických poruch učení. 2. upr. vyd. Příručka. Brno : Psychodiagnostika, 2002.
- NOVOTNÝ, Ivan, HRUŠKA, Michal. Biologie člověka. Praha : Fortuna, 2003. 239 s. Obrázek.

Dostupný z WWW:

<http://www.gymspgs.cz:5050/bio/Sources/Photogallery_Detail.php?intSource=1&intImageId=287>. ISBN 80-7168-819-3.

PROCHÁZKA, Vladimír et al. Příruční slovník naučný: II. díl. 1. vyd. Praha : Nakladatelství československé akademie věd, 1964. 4 sv. (820, 932, 960, 936 s.).

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008 , 18. 1. 2006 [cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>. ISSN 1802-4785.

SKALKOVÁ, J. Pedagogika a výzvy nové doby. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.

ŠECL, Vladimír, et al. Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělávání [online]. Praha : 2006-2008 , 15. 4. 2008 [cit. 2008-04-29]. Dostupný z WWW: <http://www.edu.cz/edu_portal/RedirectTo?instance_id=122325>

VÁŠOVÁ, Lidmila, ČERNÁ, Milena. Bibliopedagogika. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 132 s. ISBN 80-04-24503-X.

VILÍMEK, Petr. Tvořivost učitele ZŠ ve výuce předmětu Informatika: tvorba školního vzdělávacího programu pro předmět Informatika. [s.l.], 2007. 122 s. Vedoucí diplomové práce Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

WILDOVÁ, Radka. Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005-2008 , 28. 7. 2004 [cit. 2008-05-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/74/33>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EU	Evropská unie.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
ČR	Česká republika
PNS	Periferní nervová soustava.
PSN	Příruční slovník naučný
Min.	Minuta
ČŠI	Česká školní inspekce
PISA	Programme for International Student Assessment
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
ZŠ	Základní škola
SPU	Specifické poruchy učení
HS	Hrubý skór

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 – Oko (řez).....	34
-------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 - Tři priority výběru klíčových kompetencí.....	20
Tab. č. 2 - Zkoumané třídy.....	46
Tab. č. 3 - Věkové rozložení žáků v třídách a ročnících.....	47
Tab. č. 4 – Přehled knižních zdrojů pro žáky 7. ročníku.....	53
Tab. č. 5 – Čas strávený čtením knihy u žáků 7. ročníku.....	54
Tab. č. 6 – Přehled knižních zdrojů u žáků 8. ročníku.....	61
Tab. č. 7 – Čas strávený čtením knihy u žáků 8. ročníku.....	62

SEZNAM PŘÍLOH

P I PODOBA DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY ZŠ VIZOVICE

PŘÍLOHA P I: PODOBA DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY ZŠ VIZOVICE

Dobrý den,

jmenuji se Jan Leinert a jsem studentem třetího ročníku bakalářského studia na Fakultě humanitních studií Baťovy univerzity ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Ve své bakalářské práci se zabývám výzkumem současné úrovně čtenářské gramotnosti posledních ročníků základní školy ve snaze zjistit současné trendy čtenářství mládeže a nalézt způsoby, jak tyto trendy dále směřovat uspokojivým směrem.

Ke svému výzkumu potřebuji zjistit některá fakta o čtenářství dnešní mládeže, a proto bych Vás tímto chtěl poprosit o pár minut Vašeho času strávených nad tímto dotazníkem. Dotazník je sice anonymní, zároveň však velmi záleží na pravdivosti vyplněných údajů, a proto Vás žádám o svědomitost a poctivost při jeho vyplňování. Otázky jsou (vyjma prvních dvou kategorizačních) zaměřeny skutečně pouze na Vaše čtenářství jako zálibu, zdatnost i Vaše čtenářské zázemí. Údaje budou sloužit pouze studijním účelům.

Děkuji, Jan Leinert

Poznámka: U otázek s možnostmi odpovědi Ano/Ne (Muž/Žena) prosím zakroužkujte správnou odpověď

U otázek volných запиšte prosím své odpovědi stručně a čitelně.

- Otázka č. 1

Jaké je tvé pohlaví? Muž Žena

- Otázka č. 2

Jaký je tvůj věk?

- Otázka č. 3

Máš v současné době rozečtenou nějakou knihu? Ano Ne

Pokud ano, napiš prosím její název i autora:

(pokud si nevzpomeneš na oba, napiš alespoň jeden údaj)

Pokud ne, máš v plánu začít číst nějakou knihu, máš o nějakou knihu zájem?

(zde stačí alespoň charakter knihy – dobrodružná kniha, romantické příběhy, cestopis, dětské encyklopedie apod.)

- Otázka č. 5

Napiš, odkud si nejčastěji opatřuješ knihy (rodiče, kamarádi, školní či městská knihovna apod.)

- Otázka č. 6

Odkud se nejčastěji dovídáš o knihách, které tě zajímají?

- Otázka č. 7

Kolik času (minut) denně strávíš čtením knih(y)?

- Otázka č. 8

Jsou tví rodiče pravidelnými čtenáři knih? Ano Ne Nevím

- Otázka č. 9

Dokážeš si vzpomenout, zda si s tebou Tví rodiče (prarodiče) pravidelně četli v dětství? Ano Ne
Nevím

- Otázka č. 10

Pokud jsi v předchozí otázce zakroužkoval možnost Ano, dokážeš si vybavit některou z těch knih?

Ano Ne Nevím

Pokud ano, napiš prosím, její název (či alespoň autora).

- Otázka č. 11

Máš kromě knih oblíbený nějaký časopis či webové stránky, které jsou specializovány pro mládež?
Napiš prosím jejich názvy.

Děkuji za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem.