

# Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

## VÝCHOVA KE ČTENÁŘSTVÍ NA 1. STUPNI ZŠ DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Petra Křížková  
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
léta studia (2007 - 2012)*

Vedoucí práce: *Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.*

Plzeň, červen 2012



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, červen2012

.....  
vlastnoruční podpis

Srdečně děkuji své vedoucí práce Mgr. Pavle Sovové, Ph.D. za významné rady, milý, optimistický a laskavý přístup při tvorbě diplomové práce, dále svým přátelům a rodině za významnou podporu.

**OBSAH**

1	ÚVOD .....	6
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	8
2.1	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ ROVINY .....	8
2.1.1	Čtenářská gramotnost a čtenářství v kurikulu základního vzdělávání .....	11
2.2	ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY .....	16
2.2.1	Čtení.....	16
2.2.2	Četba.....	20
2.2.3	Čtenářství.....	21
2.3	ČTENÁŘ.....	23
2.3.1	Dětský čtenář.....	24
2.4	VÝVOJ DĚTSKÉHO ČTENÁŘE.....	26
2.4.1	Předčtenářské období (období rozvoje pregramotnosti, 0 - 6 let).....	27
2.4.2	Etapa čtenářského věku (období počáteční čtenářské gramotnosti a čtenářské gramotnosti).....	31
2.5	VÝCHOVA KE ČTENÁŘSTVÍ.....	36
2.6	VYBRANÉ METODY ROZVOJE DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ VE ŠKOLNÍM VYUČOVÁNÍ .....	37
2.7	ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	45
3	EMPIRICKÁ ČÁST .....	46
3.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	46
3.1.1	Cíle výzkumu.....	46
3.1.2	Výzkumné otázky a hypotézy .....	47
3.2	METODOLOGIE VÝZKUMU .....	47
3.2.1	Dotazník.....	47
3.2.2	Respondenti.....	48
3.2.3	Postup.....	49
3.3	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU - ŽÁCI .....	50
3.4	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	66
3.5	VYHODNOCENÍ A VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ SONDY – UČITELÉ .....	69
3.6	SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	74
4	ZÁVĚR.....	76
5	SEZNAM LITERATURY .....	77
6	RESUMÉ.....	81
7	PŘÍLOHY.....	I

## 1 ÚVOD

Tématem této diplomové práce je čtenářství a výchova k němu na 1. stupni základní školy. Toto téma jsem zvolila na základě vlastního zájmu o literaturu a četbu. Zároveň, jako budoucí pedagog, mám zájem o práci s dětmi a jejich rozvoj. Čtenářství dětí je v současné době velmi diskutované téma. Až při tvorbě této práce jsem zjistila, v jaké míře je toto téma ožehavé. Vzniká opravdu velké množství odborných prací, které se tímto tématem zabývají z různých hledisek, proto jsem také měla dostatek odborné literatury a dalších materiálů, z kterých jsem čerpala a opírala se o ně při studiu k této diplomové práci. S pojmem čtenářství je velmi úzce spjat pojem čtenářská gramotnost, který je v současnosti hodně používán a věnuje se mu mnoho odborníků i laiků. Je to velmi komplexní soubor dovedností, který zahrnuje mnoho složek, jednou z nich je také vztah ke čtení, tedy čtenářství. Jsou realizovány výzkumy, které se zabývají čtenářskou gramotností i samostatně čtenářstvím. Mezi nejvýznamnější výzkumy patří mezinárodní výzkum PIRLS<sup>1</sup>, který mapuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků, a dle kterého nevykazuje naše země příliš příznivé výsledky. Na základě těchto výsledků vznikají projekty na různé úrovni, které podporují čtenářskou gramotnost, popř. právě čtenářství. Tyto projekty jsou zaměřeny především na děti, na které podpůrné projekty působí neefektivněji. Mezi důležité patří projekt „Celé Česko čte dětem“, jehož hlavní myšlenkou je, že předčítání dětem má zásadní vliv na jejich emocionální vývoj. Dalším významným projektem je „Rosteme s knihou“, hlavním cílem tohoto projektu je propagovat čtenářství ve spolupráci s různými mediálními organizacemi a subjekty. Dalším neméně důležitým projektem je „Čtení pomáhá“, který spojuje podporu čtenářství s charitativními účely. Každé dítě, které se zapojí do projektu, získá po přečtení některé ze seznamu vybraných knih určitý kredit, který věnuje na jeden z nominovaných dobročinných projektů. Dalších projektů na podporu čtenářství je opravdu mnoho, je dobré tyto projekty sledovat a hledat možnosti jak se do nich zapojit. Fungují proto různé webové portály, které se snaží toto téma co nejvíce shrnout a zajistit všechny dostupné zdroje a informovat širší veřejnost, např. <http://ctenarstvi.knihovna.cz>.

---

<sup>1</sup> The Progress in International Reading Literacy Study - Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti - Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). V České republice organizuje výzkum národní koordináční centrum, které působí v rámci České školní inspekce (ČŠI, 2012)

Obecně se říká, že děti málo čtou, čtou špatně anebo vůbec. Objevují se názory, že děti vyměnily knihy za počítače a literatura pomalu mizí z dětského povědomí. Dle mého souzení, nejsou tyto názory zcela pravdivé a platné. To jsem ve své diplomové práci chtěla potvrdit.

Oproti dřívějším dobám, kdy byla četba hlavní aktivitou ve volném čase, jistě náruživých čtenářů ubylo, to především vlivem nových technologií a nárůstem možností pro každého člověka. Myslím si však, že četba není příliš ohrožena, především u žáků prvního stupně základních škol. Je potřeba zjistit, v jakém stavu je dětské čtenářství a jaké jsou možnosti jeho rozvoje. A to je hlavním cílem mé diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se ve spolupráci s odbornou literaturou věnuji popisu, vysvětlení a definování poznatků, které souvisí s pojmem čtenářství. Hledám, z jakých pojmů vychází, jaké se z něho odvíjí a co je jeho obsahem. Dál zde popisuji vývoj čtenáře v jeho dětském věku, vlivy které, na něj působí a jaký je jeho ideální rozvoj, jaké podmínky je důležité nastavit, aby byl tento rozvoj podporován. Zabývám se zde také čtenářstvím ve školním prostředí, jak jsou pro jeho rozvoj stanoveny předpoklady a jaké jsou možnosti a metody, které mohou dětské čtenářství systematicky rozvíjet a napomáhat v jeho podpoře.

V empirické části prezentuji výsledky svého dotazníkového výzkumu. Hlavním cílem výzkumu je zmapovat dětské čtenářství, poznat čtenářské zájmy, návyky a postoje žáků 4. a 5. tříd základní školy. Dále je mým úmyslem zjistit, jak je čtenářství žáků ovlivňováno a podporováno domácím prostředím a školním prostředím. Na školní prostředí se zaměřuji částečně i z pohledu učitelů. V závěru tyto výsledky shrnuji, subjektivně hodnotím a pokouším se vyvodit doporučení pro další praxi.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ ROVINY

Gramotnost je základním předpokladem pro vymezení všech dalších pojmů v této práci. Je důležitou dovedností, kterou lze předpokládat u každého, kdo se může stát čtenářem. Základním významem výrazu gramotnost je schopnost číst a psát. Kdo umí číst a psát je gramotný, kdo neumí číst a psát, je negramotný.

Jak uvádí Pedagogický slovník, je to „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“. (Průcha, a další, 2003 str. 70) Toto je velmi zjednodušené pojetí tohoto pojmu. Gramotnost je spojována vždy s kulturou a tradicí národa. Společnost si klade vyšší nároky na obyvatele vyspělých zemí než na obyvatele ze zaostalejších rozvojových zemí. Proto je nutné pojem gramotnost chápat v širším pojetí jako schopnost být aktivním a úspěšným článkem fungujícím ve společnosti. Právě vlivem rozvoje a modernizace společnosti, kdy se schopnost číst a psát stala samozřejmou, získává pojem gramotnost nové významy. V současné době se objevují výrazy jako funkční gramotnost, technická, spotřebitelská, finanční, e-gramotnost apod. Pokud chceme být gramotní v jednotlivých oblastech, je důležité znát zásadní pojmy, ale především porozumět obsahu, pochopit vztahy a souvislosti a umět prakticky využít ve skutečném životě. (Gramotnosti ve vzdělávání, příručka pro učitele, 2011)

**Gramotnost** lze podle Wildové klasifikovat z ontogenetického hlediska na **pregramotnost** (pre-literacy) - sledujeme ji od 1. roku života do začátku školní docházky až k počátkům systematické výuky čtení a psaní; **čtenářskou gramotnost** (reading literacy) - ta zahrnuje období školní docházky; a dále **funkční gramotnost** (functional literacy) - což je gramotnost dospělých, která je po celý život rozvíjena a zdokonalována. (Wildová, 2005)

Z pedagogického hlediska je podle Gavory také důležité třídění na tzv. **základní gramotnost**, jež zahrnuje osvojení si čtení a psaní, a **funkční gramotnost**, pro kterou je důležité praktické využití dovedností pro získávání informací a komunikaci. Funkční gramotnost je tedy považována za vyšší etapu základní gramotnosti. (in Wildová, 2005)



V České republice se s termínem gramotnost v dnešním širším pojetí setkáváme až v 90. letech 20. stol. V souvislosti s mezinárodním rokem gramotnosti a následně pak i vlivem mezinárodních výzkumů.

S pojmem gramotnost úzce souvisí, a pro naše účely je nutné si vymezit, pojem **čtenářská gramotnost**, neboť každý, kdo se stává čtenářem, musí být nejprve čtenářsky gramotný. Dle Wildové je to z ontogenetického hlediska gramotnost uplatňovaná během školní docházky, kdy se žák systematicky učí číst. Je samostatnou etapou v rozvoji funkční gramotnosti. Pedagogický slovník čtenářskou gramotnost definuje jako: „*komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku,...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod.*“ (Průcha, a další, 2003 str. 34)

Pro účely výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou vyvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Potužníková, 2011 str. 11)

Takto je definována čtenářská gramotnost na základě definicí vytvořené společnostmi zabývajícími se výzkumem čtenářské gramotnosti PISA<sup>2</sup> a PIRLS: *Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (Gramotnosti ve vzdělávání, příručka pro učitele, 2011 str. 7)

---

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment - Cíle tohoto mezinárodního „Programu pro mezinárodní hodnocení žáků“ spočívají v opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů.

Čtenářská gramotnost je velmi komplexní pojem, ve kterém se prolíná několik rovin, ty to roviny jsou:

- **vztah ke čtení** - pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležité radost z četby a zájem o čtení, tato rovina je stěžejním bodem této práce.
- **doslovné porozumění** - aby mohl čtenář prostoupit do dalších rovin, musí čtenému doslovně porozumět a znát významy jednotlivých vět, slov.
- **vysuzování a hodnocení** - čtenářsky gramotný člověk musí umět hledat závěry ve čteném textu, posuzovat autorovy záměry a umět hodnotit text z různých pohledů.
- **metakognice** - dovednost reflektovat úmysl vlastního čtení, volit strategie pro lepší porozumění, sledovat a hodnotit vlastní pochopení textu.
- **sdílení** - čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky z četby.
- **aplikace** - využití čtení k seberozvoji, praktické použití v dalším životě. (Gramotnosti ve vzdělávání, příručka pro učitele, 2011)

Je důležité tyto roviny brát v potaz, na každou z nich brát zřetel, systematicky a poslopně je rozvíjet, všechny jsou na stejné úrovni důležitosti pro komplexnost čtenářské gramotnosti.

Dle PIRLS se v rámci vymezení čtenářské gramotnosti při čtení uplatňují tyto aspekty:

- **účely čtení** - to jsou u žáků školního věku především dva účely: čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací.
- **postupy porozumění** - ve výzkumech PIRLS jsou sledovány především tyto: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu.
- **čtenářské chování a postoje** - pohled žáků na čtení, na čtenářství, jeho vztah k němu. (Potužníková, 2011)

Je tedy jasné, že čtenářská gramotnost je velmi složitý a komplexní pojem, zahrnuje mnoho schopností a dovedností. V lidském životě je velmi důležité čtenářské gramotnosti dosáhnout v co nejvyšší míře, proto je nutné čtenářskou gramotnost rozvíjet a podporovat již v raném dětském věku. Jedním ze způsobů jak čtenářskou gramotnost

rozvíjet je motivovat děti k četbě a k čtenářství, a pěstovat vztah ke knize a čtení, což je důležitá složka čtenářské gramotnosti.

Jak už bylo zmíněno, **funkční gramotnost** je z ontogenetického hlediska gramotnost dospělých, gramotnost po ukončení povinné školní docházky. Je také vyšší etapou základní gramotnosti, kdy je důležité dovednosti prakticky využívat. Podle pedagogického slovníku je to „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst a psát, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.*“ (Průcha, a další, 2003 str. 67)

Cílem funkční gramotnosti je orientovat se ve světě informací tištěných i digitálních. Funkčně gramotný člověk tedy umí číst, psát, tyto dovednosti umí aktivně využívat ke komunikaci ve společnosti. Funkční gramotnost je jakousi nadstavbou základní a čtenářské gramotnosti, je to jejich nejvyšší úroveň, optimální pro začlenění jedince do společnosti. Každý člověk by měl mít snahu dosáhnout nejvyšší úrovně funkční gramotnosti, jakou mu jeho dispozice, schopnosti a intelekt dovolují.

### 2.1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSTVÍ V KURIKULU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Čtenářská gramotnost by měla být systematicky rozvíjena, a to nejen v domácím prostředí, ale především ve škole, proto by měly její cíle být součástí vzdělávacího kurikula pro základní vzdělání. Podívejme se, jaké jsou zákonem dané podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Pojem kurikulum znamená:

1. Vzdělávací program, projekt, plán
2. Průběh studia, jeho obsah
3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. (Průcha, a další, 2003) Tento pojem se v ČR používá od roku 1989, což byl počátek velkých proměn v českém školství.

Základní systém kurikulárních dokumentů platný pro současné školství, tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, byl na základě usnesení vlády ČR schválen 7. února 2001. Na základě Bílé knihy byl rozpracován systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou tvořeny na úrovni státní, kterou tvoří Národní program vzdělávání a rámcově vzdělávací programy, a na úrovni školní, tvořené školními vzdělávacími programy. Všechny tyto dokumenty jsou veřejně přístupné. Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako komplexní systém. Rámcové vzdělávací programy stanovují závazné rámce pro vzdělávání předškolní, základní a střední. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) se v roce 2007 zavedl do všech základních škol ČR, a to v podobě konkrétních školních vzdělávacích programů (ŠVP ZŠ), vytvořených jednotlivými školami v souladu s podmínkami jejich školního prostředí. (RVP, 2007)

RVP ZV je klíčovým dokumentem národní vzdělávací politiky ČR, konkretizující požadavky států vymezené v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. RVP ZV byl rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, kterými jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a kultura, Člověk a zdraví, člověk a svět práce.

Hlavním základním cílem RVP ZV by mělo být vybavení všech žáků souborem klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. (RVP, 2007) V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Klíčové kompetence nejsou samostatně izolovanými prvky, různými způsoby se provázejí, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek komplexního procesu vzdělávání. Proto by k jejich rozvoji měl směřovat a přispívat všechen vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. (RVP, 2007) Podívejme se na souvislost klíčových kompetencí se čtenářskou gramotností, potažmo čtenářstvím, které cíle klíčových kompetencí rozvíjí zároveň i tyto dovednosti.

### Kompetence k učení

- „vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.“ (RVP, 2007 str. 14)

### Kompetence k řešení problémů

- „vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému“ (RVP, 2007 str. 15)

### Kompetence komunikativní

- „rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění“
- „využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem“ (RVP, 2007 str. 15)

Pojem čtenářská gramotnost nebo čtenářství, přesto jak je pro rozvoj žáka a jeho dovednosti důležitý, se v RVP ZV vůbec neobjevuje, není zde definován ani není nikam zařazen. Není vytyčen jako očekávaný výstup v žádné ze vzdělávacích oblastí. Můžeme však najít očekávané výstupy formulované v tzv. češtinářských vzdělávacích oblastech a oborech, které jsou v RVP ZV určeny a vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti a následně k rozvoji čtenářství. Čtenářská gramotnost je základem pro vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech. Ovšem pouze vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a její očekávané výstupy v určitých bodech korespondují požadavky na rozvoj čtenářské gramotnosti. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. *Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání.* (RVP, 2007 str. 20)

To je hlavním předpokladem čtenářské gramotnosti, její rozvoj je důležitý pro rozvoj všech vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. Očekávané výstupy pro každou ze složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou formulovány pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a to vždy ve dvou obdobích. Na 1. stupni základního vzdělávání 1. období zahrnuje vzdělávání přibližně prvních tří ročníků ZŠ. Druhé období zahrnuje 4. - 5. ročník ZŠ. Při analýze této vzdělávací oblasti se zaměřím na prvky, které rozvíjí čtenářskou gramotnost a prvky vedou k rozvoji čtenářských zájmů, návyků a postojů k četbě a rozvoji čtenářství. Pokusím se k jednotlivým výstupům přiřadit rovinu čtenářské gramotnosti nebo čtenářskou aktivitu, která je rozvíjena.

#### Komunikační a slohová výchova - 1. stupeň

##### 1. období

- *„plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“* (rovina ČG - doslovné porozumění, rozvoj techniky čtení)
- *„porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti!“* (rovina ČG - doslovné porozumění a vysuzování a hodnocení)

##### 2. období

- *„čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“* (rovina ČG - doslovné porozumění, rozvoj techniky čtení)
- *„rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“* (RVP, 2007 str. 22) (rovina ČG - doslovné porozumění a vysuzování a hodnocení)

Učivo pro složku Komunikační a slohová výchova v dovednosti čtení je vypracována takto: čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)

To znamená, že by žák na konci 5. ročníku ZŠ měl plynule číst, rozumět významům textu, ovládat techniku čtení některé čtenářské strategie a druhy čtení.

### Literární výchova - 1. stupeň

#### 1. období

- „*vyjadřuje své pocity z přečteného textu*“ (rovina ČG - vztah ke čtení a sdílení rozvoj čtenářských zájmů a postojů k četbě)
- „*pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*“ (rovina ČG - vztah ke čtení, doslovné porozumění)

#### 2. období

- „*vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*“ (RVP, 2007 str. 23) (rovina ČG - vztah ke čtení, vysuzování a hodnocení, metakognice a sdílení, rozvoj čtenářských zájmů a postojů k četbě)

Učivo pro složku Literární výchova: - poslech literárních textů

- zážitkové čtení a naslouchání

- tvořivé činnosti s literárním textem - přednes, reprodukce, dramatizace, výtvarný doprovod (RVP, 2007) (rovina ČG - aplikace)

V RVP ZV jsou některé cíle čtenářské gramotnosti vytyčeny, nejsou však komplexně definovány do určité oblasti, která by zahrnovala všechny cíle čtenářské gramotnosti. Podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou stanoveny, ale nedostatečně a roztržitě.

## 2.2 ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

### 2.2.1 ČTENÍ

Základním předpokladem pro čtenářskou gramotnost je zvládnutí techniky čtení. *Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní pracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání.*“ (Průcha, a další, 2003 str. 34)

Podle Homolové je čtením míněno „*vnímání soustavy tiskových znaků a uvědomění si významu těchto znaků, tj. zjednodušeně řečeno je to technika verbální komunikace prostřednictvím psaného textu.*“ (Homolová, 2008 str. 7)

Protože čtenářská gramotnost nepředpokládá pouhé zvládnutí techniky čtení a rozpoznávání tištěných znaků, ale také porozumění obsahu celkového textu a práci s ním, se definice pojmu čtení v souvislosti se čtenářskou gramotností poněkud posunula. Čtení je proto dle Zápotočné a Pupaly definováno jako „*složitý, mimořádně komplexní, mnoho-komponentový, mnohaúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces*“ (Wildová, 2005)

Trávníček svoji definici čtení obrací již konkrétně ke knihám a čtenářům, říká, že čtení je „*mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; sociokulturní dovednost.*“ (Trávníček, 2008 str. 35; Vášová, 1987)

Čtení je složitý proces, který zahrnuje interakci mezi čtenářem a textem a kontextem, který dává textu významy. Některé aspekty čtení jsou měřitelné přímo (správnost přečteného, porozumění) a některé nepřímé (použití čtenářských strategií).<sup>3</sup> (Board, 1996)

<sup>3</sup> Originální text: Contemporary research indicates that reading is a complex process that involves an interaction among the reader, the text, and the context in which something to read. Whereas some aspects of reading, such as how well reader summarizes a passage, can be measured directly, other aspects, such as how a reader utilizes reading strategies, can be measured only indirectly.



Jak už je zmíněno výše, čtení, používáme k různým účelům, z různých příčin a důvodů. K různému textu zaujímáme různé postoje a různě k němu přistupujeme, můžeme k textu přistupovat pasivně, kdy jde o pouhé přečtení, porozumění a získání informací anebo přistupujeme k textu a jeho čtení aktivně, kdy hledáme hlavní myšlenky, chápeme souvislosti a vztahy, vytváříme si vlastní názor apod. Svým postojem a přístupem volíme různé strategie, druhy a způsoby čtení.

Vášová (1987) určuje druhy čtení takto:

- **Racionální čtení**- tím rozumíme upevnění návyků, které umožní uplatňovat dobré metody čtení a lepší duševní výkon při četbě. Důležitý je moment pochopení smyslu textu, ne rychlost přečtení.
- Pro získávání pouze základních informací o textu slouží tzv. **orientační čtení** (Vášová, 1987) nebo také **kurzorické (skimming)** kdy si všímáme jména autora, titulku nebo názvu textu, uspořádání textu do kapitol, odstavců, ilustrací, grafů a jen namátkově čteme úryvky textu. Tento druh čtení používáme především při výběru knihy, časopisu, článku apod. (Homolová, 2008)
- **Statarické** čtení znamená důkladné, pečlivé pročitání a studium textu, rychlost čtení je dána mírou chápavosti čtenáře, protože musí postupovat podle toho, jak obsahu čteného porozuměl. Tento způsob čtení používáme především při studiu textů o nám neznámých tématech, složitých a náročných textů určených ke studiu. (Vášová, 1987)
- **Selektivní čtení** znamená výběrové čtení, tedy takové, při němž se řídíme určitým programem, hledáme určitý údaj, jméno, datum, číselné údaje, pasáže vymezené určitému tématu apod. (Vášová, 1987) Tento druh můžeme rozdělit ještě na tzv.: **skipping**- při kterém vyhledáváme pasáže, kterým se pak věnujeme podrobněji, a **scanning**- kdy hledáme jen konkrétní údaje. (Homolová, 2008)

Švrčková (2011) rozděluje čtení podle čtenářských zájmů na:

- **Informační čtení** – čtení za účelem získávání informací
- **Evastorické čtení** – využívající se k relaxaci, uvolnění, stimulaci.
- **Kognitivní čtení** – čtenář usiluje o získání znalostí a smyslové naplnění ve světě.
- **Literární čtení** – pro získávání literárních zkušeností, znalost umělecké jazykové hodnoty literární tvorby, čtení náročné na představivost.
- **Tvořivé čtení** - vede čtenáře k vlastní tvorbě.
- **Korekturní čtení** – čtenář opravuje chyby ve svém čtení

Dle Shenka dělíme čtení z didaktického aspektu na:

- **Hlasité čtení** – zapojení mluvních orgánů, práce s dechem, hlasem, intonací
- **Polohlasné čtení** – menší intenzita než u hlasitého čtení
- **Tiché čtení** – zapojení mluvidel, ale co nejtišší, šeptem
- **Čtení v duchu** – bez zapojení mluvních orgánů, čtení pouze očima bez auditivní kontroly)
- **Předčítání** – předčítání druhé osobě (in Metelková Svobodová, a další, 2010)

K různým druhům čtení používáme různé čtenářské strategie. „*Čtenářské strategie jsou záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu.*“ (Švrčková, 2011 str. 41)

W. Schnotz zpracoval klíčové strategie zaměřené na porozumění textu a klasifikoval je na **mikrostrategie** - to jsou postupy, které čtenář používá s cílem porozumět slovům a větám v textu. Jsou využívány při studiu anebo statorickém čtení - a **Makrostrategie** - tyto postupy vedou ke komplexnímu porozumění textu, jejichž pomocí hledá čtenář hlavní myšlenku nebo jádro sdělení. Jsou využívány při kurzorickém nebo selektivním čtení. (Hyplová, 2010)

Zběhlí žáci podle Jonáka používají strategie:

- **Strategie spojitostí** - čtenář si v samostatně v duchu vytváří vztahy mezi svými zkušenostmi a novými informacemi, které nachází v textu.
- **Strategie tázání** - žák si klade otázky ohledně textu, snaží se komunikovat s autorem, prostřednictvím textu
- **Strategie vysuzování** - žák předpokládá a odhaduje před, v průběhu čtení i po něm.
- **Strategie zjišťování významu informace** - žák rozlišuje, které informace v textu jsou důležité a které méně.
- **Strategie syntetizování** - žák propojuje informace uvnitř textu a napříč různými texty se čtenářskými zkušenostmi.
- **Strategie korekce** - upřesňují a opravují omyly ve vlastním porozumění.
- **Strategie monitoringu** - žák sleduje v procesu čtení, nakolik jeho dosavadní porozumění odpovídá vývoji textu. (Hyplová, 2010)

Čtenáři, kteří chtějí číst efektivně, používají různé strategie k porozumění textu před čtením, během něj i po něm. **Před čtením** - používají svoje dosavadní znalosti k přemýšlení nad textem, odhadují pravděpodobné významy textu, používají druhy selektivního a orientačního čtení k získání hlavní myšlenky textu. **Během čtení** - monitorují svoje porozumění textu pokládáním si otázek, přemýšlením a reflektováním hlavních myšlenek textu. **Po čtení** - zamýšlí se nad myšlenkami a informacemi v textu, tyto informace vztahuje ke svým dosavadním zkušenostem, objasňuje svoje chápání textu, rozšiřuje své znalosti kreativními a kritickými způsoby.<sup>4</sup> (EXPERT PANEL ON STUDENTS AT RISK, 2003)

---

<sup>4</sup> Originální text: Effective readers use strategies to understand what they read before, during, and after reading. Before reading, they: • use prior knowledge to think about the topic. • make predictions about the probable meaning of the text. • preview the text by skimming and scanning to get a sense of the overall meaning.

During reading, they: • monitor understanding by questioning, thinking about, and reflecting on the ideas and informations in the text.

After reading, they: • reflect upon the ideas and information in the text. • relate what they have read to their own experiences and knowledge. • clarify their understanding of the text. • extend their understanding in critical and creative ways.

### 2.2.2 ČETBA

Pojem četba a čtení se v mnoha případech a v mnoha publikacích neodlišují, v některých je naopak kladen důraz na rozdílnost těchto pojmů. Při četbě, na rozdíl od čtení, je tomu, co je čteno přiřazován určitý smysl a souvislosti, které jsou pro každého čtenáře do jisté míry subjektivní. Vnímání obsahu textu je ovlivněno čtenářovými dosavadními znalostmi, zkušenostmi a osobním přístupem. Při definování četby je brán větší zřetel na psychické vlastnosti čtenáře, zatímco čtení se vymezuje jen na zvládnutou techniku a čtenářské strategie. V kontextu této práce je četba brána jako proces dlouhodobějšího rázu, založený na čtenářských zájmech a na psychických aspektech jedince.

Dle Nakonečného *„četba je komplexní jev založený na aktivní spolupráci lidského prožívání se čteným textem, nabývá v životě jedince různých významů. Je určován vnitřními podmínkami člověka, jeho myšlením, city, vůlí, souhrnem jeho schopností a zájmů, přání představ o sobě, snů a plánů.“* (Homolová, 2008 str. 7)

Trávníček říká, že *„četba je více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; Aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, a musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“* (Trávníček, 2008 str. 35)

Četba je proces, při kterém je čtenému přiřazován určitý význam, vytváří se vztah ke knize, ke čtení. Četba je určována lidským prožíváním a zároveň ho jistým způsobem ovlivňuje.

Vášová popisuje 6 základních účinků četby:

- **Instrumentální účinky** - četba přináší poznatky, které člověk využívá při řešení opravdových životních situacích, konkrétních úkolů a problémů. Spadá sem okruh literatury naučné, technické, příručkové, ale i beletrie, která mnohdy na základě analogie čtenáře nasměruje ke způsobu řešení čtenářovy situace.

- **Prestižní účinky** - čtenář, který patří k určité sociální skupině, vyhledává takovou literaturu, která chválí jeho skupinu, což zpětně podporuje jeho kladný vztah ke skupině a vede ke ztotožnění s těmi, kteří dosáhli cílů, o něž čtenář sám usiluje.
- **Potvrzovací účinky** - čtenář má určité názory na skutečnost a na sporné otázky. V četbě hledá potvrzení svého stanoviska a svých názorů.
- **Estetické účinky** - četba obohacuje estetickou zkušenost čtenáře, neboť sama je uměleckým prvkem.
- **Rekreační účinky** - četba je formou odpočinku, čtenář příjemně tráví volný čas, četbou se pobaví, odreaguje, zapomene na starosti a reálný svět.
- **Psychoterapeutické účinky** četby - četba má únikovou funkci, bývá reakcí na životní problémy a zátěžové situace, kdy člověk právě v četbě může najít únik od složité a náročné reality. Na tomto principu je založena biblioterapie, neboli léčba četbou. (Vášová, 1987)

Četbu si vybíráme právě podle toho, jaký chceme, aby na nás měla účinek. Při práci s dětmi a literaturou je nutné tolerovat právě potřebu jedince vyhledávat různé účinky četby, podporovat a poradit s výběrem vhodné četby.

### 2.2.3 ČTENÁŘSTVÍ

Čtenářství je stěžejním bodem této práce, hierarchicky spadá pod čtenářskou gramotnost, je jednou z jejích složek. Rozdíl mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností je v tom, že pojem čtenářství zahrnuje především zájem o četbu, vztah k ní. Oproti tomu čtenářská gramotnost je celým rozsáhlým komplexem dovedností, znalostí a vědomostí, mezi které patří také čtení. K tomu, abychom mohli rozvíjet, a vychovávat ke čtenářství je nutné umět číst, být čtenářsky gramotný a být čtenářem.

*„Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“* (Wildová, 2001) Jeho rozvoj přispívá ke kulturní vzdělanosti populace a k socializaci každého samotného jedince.

Trávníček definuje čtenářství jako: „*pojmem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.*“ (Trávníček, 2008 str. 35)

Především u dětí je nutné čtenářství rozvíjet, v raném dětském věku je potřeba dítě v četbě podporovat a pomoci mu hledat cestu k literatuře a ke knihám. Malé dítě ještě není schopno literaturu posuzovat a vybírat si, proto je to kompetence rodičů a školy, aby v tomto procesu dítěti pomohli a podpořili ho. Čtenářství je aktivita člověka, životní postoj ke čtení, způsob čtenářského chování a především vztah k četbě. Je to vlastnost člověka, která je v průběhu jeho života vytvářena, je k ní vychováván školou a použitými metodami k jeho rozvoji, rodinou, která by měla motivovat podporovat a zajišťovat vzory pro vytvoření čtenářského chování, sociálními skupinami, které na člověka působí a určují jeho sociální a kulturní postavení. Pro rozvoj zdravé, kulturně vzdělané a inteligentní osobnosti je rozvoj čtenářství velmi důležitý. Pod pojem čtenářství také náleží čtenářské zájmy, návyky a postoje.

*Zájem je „schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na určitou činnost s výrazným emočním doprovodem, stimuluje myšlení, paměť, vůli a jiné psychické procesy.“* (Homolová, 2009 str. 7)

**„Čtenářský zájem** lze charakterizovat jako kulturní nebo intelektuální zájem, neboť se začíná objevovat až na určitém stupni intelektuálního vývoje. Je obecně podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž žije.“ (Vášová, a další, 1986 str. 44) Čtenářský zájem je ovlivňován především blízkým okolím, ale také nároky společnosti, všeobecnými trendy, módou, medií apod. Během života čtenáře se čtenářské zájmy často mění s rozvojem intelektuálních vlastností, se změnami prostředí, které na člověka působí, s vlastními změnami názorů, postojů apod.

*„Návyk je reflexní jednání, způsob myšlení nebo chování, opakováním získaný a upevněný sklon k něčemu.“* (Homolová, 2009 str. 47) Pokud nějakou činnost děláme častěji a stále stejným nebo podobným způsobem, chování se fixuje a vytváříme si návyk,

tuto činnost budeme dělat stále stejným způsobem. „**Čtenářský návyk** je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, čte apod.“ (Vášová, a další, 1986 str. 36)

Čtenářský návyk je způsob chování, s jakým přistupujeme ke knihám, jak často čteme, v jakou denní dobu se věnujeme četbě, jaké pohodlí a atmosféru si k četbě vytváříme, jestli každou knihu dočteme do konce či ne, zda si půjčujeme knihy v knihovně či budujeme domácí knihovnu apod. Čtenářským návykem je také rychlost a tempo jakým čteme. Ve čtenářských návycích se odráží celá osobnost čtenáře, je výrazem čtenářských postojů. Z chování čtenáře, tedy z jeho čtenářských návyků je možné vyčíst celkový vztah ke čtení a četbě. U čtenáře je vytvořena potřeba číst a na jejím základě jsou vytvářeny čtenářské návyky, tedy způsob, jak tuto potřebu jedinec uspokojí. V raném věku čtenáře, je úkolem okolí, především rodiny a školy, aby si čtenář vytvořil správný návyk, jak s knihami zacházet a pracovat s nimi.

*„Postoj ke čtenářství je komplexním vztahem jedince ke všem projevům fenoménu existence (umělecké) literatury a k procesu jejího přijímání. Je spojením čtenářských zájmů a návyků.“* (Homolová, 2009 str. 48) Je to projev čtenářského chování, kdy je zřejmé o jakou četbu se čtenář zajímá, jak tuto četbu vyhledává, získává a jak k ní přistupuje a jaký si vytváří názor. Postoj ke čtenářství je základní charakteristikou čtenáře, kladný postoj k četbě a čtenářství je předpokladem pro jeho další rozvoj.

## 2.3 ČTENÁŘ

Čtenářem není každý člověk, který umí číst. V dnešní společnosti, kde se gramotnost stala samozřejmou, se přesto ne každý člověk může nazvat čtenářem.

Nakonečný definuje čtenáře jako člověka, který využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace. (in Homolová, 2008)

Vášová říká, že *„čtenář je každá osoba, která umí číst; z hlediska aktuálního je to osoba právě čtoucí; z hlediska substancionálního je to osoba se zájmem o četbu. Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.“* (Vášová, 1987 str. 13)

A dle Trávníčka je čtenář ten kdo „*deklaruje, že čte (knihy); Ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih.*“ (Trávníček, 2008 str. 35)

Čtenář je tedy člověk, který umí číst, je čtenářsky gramotný, ale zároveň jeví zájem o četbu knih, buduje se u něj čtenářský zájem, čtenářské návyky a utváří si vztah k četbě a postoj ke čtenářství.

Je to člověk, který ve svém volném čase čte texty, z různých zdrojů, a různé textové materiály, využívá je k potěšení, radosti, různému způsobu uspokojení svých potřeb.

Dobrého a kvalitního čtenáře poznáme tak, že:

- má pozitivní návyky a postoje ke čtení
- čte plynule a soustředí se na význam čteného
- formuluje myšlenky z přečteného, rozšiřuje, zpracovává a kriticky posuzuje význam textu
- používá různé efektivní strategie, které mu pomáhají porozumět textu, plánovat, řídit a kontrolovat průběh čtení
- dokáže číst celou řadu textů a čte pro různé účely.<sup>5</sup> (Board, 1996)

### 2.3.1 DĚTSKÝ ČTENÁŘ

Rozdíl mezi dospělým a dětským čtenářem je značný. Dítě není plně rozvinuto, rozvíjí se jeho vnímání, inteligence, schopnosti, dovednosti apod.

Smetáček uvádí 4 charakteristiky, které dětského čtenáře odlišují od dospělého.

1. Je to nepřetržitý a postupný vývoj dětského čtenáře a jeho zájmů, dítě se neustále mění fyzicky a psychicky, vyvíjí se jeho vnímání, mění se jeho chování, získává nové zkušenosti a vědomosti, vyvíjí se jeho inteligence, buduje se jeho osobnost.

<sup>5</sup> Originální text: Some characteristics of good readers that do-distinguish them from less proficient readers follow. Possess positive habits and attitudes about reading. Good readers

- read with enough fluency so that they can focus on the meaning of what they read
- use what they already know to understand what they read
- form an understanding of what they read and extend, elaborate, and critically judge its meaning
- use a variety of effective strategies to aid their understanding and to plan, manage, and check the progress of their reading
- can read a wide variety of texts and can read for different purposes. (Board, 1996)



2. Je větší míra ovlivnění jeho blízkým okolím, na dítě velmi působí rodina, škola, blízcí přátelé a další sociální skupiny, do kterých patří, čtenářství přizpůsobuje těmto skupinám.

3. Dítě má jiné a emocionálnější prožívání, u dětí se objevují určité zvláštnosti ve vnímání, které ovlivňují přijímání čteného,

4. A poslední charakteristikou je účel čtení. Dítě čte většinou pro zábavu, i přesto, že se dozvídá nové věci, čte za účelem pobavení. (Zemanová, 2010)

Právě proto, že je dětský čtenář tolik odlišný od dospělého, vzniká dětská literatura, která by měla být uzpůsobena věkovým zvláštnostem dětského čtenáře, jeho odlišnostem ve vnímání, chápání a představivosti. Měla by naplňovat jeho potřeby, podporovat jeho rozvoj, jeho fantazii a představivost.

Dítě v raném věku přemýšlí synkreticky. Jde o proces poznávání, kdy dítě spojuje různé a ne vždy podstatné prvky v jeden útvar, nerozlišuje celek a část podnětu, vytváří si spoje mezi podnětem a vlastní zkušeností či představivostí. Poznávání podmiňuje výrazně citově a často ztotožňuje vlastní vjem s představou o skutečnosti. (Chaloupka, 1982) Je to schopnost vztahovat okolní svět k sobě samému. Od synkretického se vnímání vyvíjí ke komplexnímu vnímání, vjemy jsou přesnější, vedou k adekvátnímu poznávání a k vývoji smysluplné percepce. Zároveň vystupuje emoční a představový faktor. Dítě má velkou představivost a vnímá vymyšlené téměř jako skutečné, zejména prvky výrazného charakteru, které dítě upoutají. Je pro něj však těžké vnímat obsáhlejší text, pamatovat si souvislosti, vnímat vztahy a věci, které si nedovede představit. Další zvláštností dětského vnímání je prezentismus – dítě žije přítomností, žije pouze tím, co právě vnímá, když podnět zmizí, přestane pro dítě existovat úplně, dítě o něm přestane přemýšlet. Dítě má bujnější a živější představivost, která velmi ovlivňuje jeho vnímání.

## 2.4 VÝVOJ DĚTSKÉHO ČTENÁŘE

Čtenářem se člověk nenarodí, čtenářem se stává. Postoj ke čtenářství není vrozený ani dědičný, mohou však být vrozené dispozice a intelektové předpoklady pro budoucí vztah k četbě. Během vývoje člověka se mění jeho čtenářské zájmy, návyky a postoje ke čtenářství, získává nové čtenářské zkušenosti a dovednosti.

Vývoj dětského čtenáře můžeme periodizovat ze dvou hledisek, z hlediska ontogenetického a z hlediska čtenářského. Tato dvě hlediska se v určitých hranicích shodují a prolínají.

Z ontogenetického hlediska periodizuje většina autorů (F. Hyhlík, K. Homolová, L. Vášová) život dítěte na:

- a) prenatální období - období od početí do porodu, spadá sem i perinatální a postnatální období, tedy období kolem porodu a těsně po porodu
- b) období nemluvněte - období prvního roku života dítěte
- c) období batolete - období od 1 roku do 3 let věku dítěte
- d) období předškolního věku - období od 3 do 6 let věku dítěte
- e) období mladšího školního věku - období od počátku školní docházky (tedy většinou 6. rok života dítěte) do 10 let věku dítěte
- f) období středního školního věku (prepuberta) - období od 10 do 12 let
- g) období dospívání (puberta) - období od 12 do 15 let
- h) období dozrávání (adolescence) - období od 15 do 20 let

Poté nastává období dospělosti, stáří apod. V těchto životních obdobích jsou čtenářské zájmy velmi individuální a je těžké hledat nějaké obecné a společné charakteristiky, proto je zde neuvádím. Předmětem našeho popisu je dítě.

Z hlediska čtenářského uvádí O. Chaloupka (1982) dvě etapy: etapa **předčtenářského věku dítěte**, která je ohraničena narozením dítěte a nástupem do školy, tedy začátkem povinné školní docházky; a etapa **čtenářského věku**, která má začátky v nástupu školní docházky a pokračuje po dospělosti až do konce života.

Wildová fázuje život čtenáře na etapu rozvoje **pregramotnosti** (0-6 let), etapu rozvoje **počáteční čtenářské gramotnosti** (počátky školní povinné docházky) a etapu rozvoje **čtenářské gramotnosti** (trvá od zvládnutí techniky písma až po dospělost a dále)

Do předčtenářského věku dítěte, tedy pregramotnosti spadá období od prenatalního až po období předškolního věku. Od chvíle kdy se člověk naučí číst, tedy většinou po zahájení školní docházky v 6 letech se nachází v čtenářské etapě života, tedy v období čtenářské gramotnosti.

#### **2.4.1 PŘEDČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ (OBDOBÍ ROZVOJE PREGRAMOTNOSTI, 0 - 6 LET)**

Zdá se, že by možná bylo zbytečné se tímto obdobím zabývat z hlediska čtenářského, protože v tomto věku dítě neumí číst, tudíž nemůže být čtenářem. Právě tak tomu ale není, toto období je velmi důležité, aby se dítě čtenářem stalo. Tato část života je pokládána za velmi senzitivní období v ontogenezi člověka, u dítěte se vytváří základní předpoklady pro jeho další existenci, vytváří se potřeby, které je nutno uspokojovat po celý život, dítě přejímá vzory chování a postojů od dospělých, učí se různě vnímat různé podněty, učí se rozpoznávat, co je pro něj důležité, a co ne.

Jak řekl už Komenský, "První dojmy tkví tak pevně, že by bylo zázrakem, kdyby se mohly přetvořit, proto je nejvhodnější, aby vznikaly hned v prvním věku podle předpisu moudrosti." (in Chaloupka, 1982 str. 61)

Existují i názory, že pro rozvoj čtenářství, je důležité již to, jaký má postoj k četbě matka v době těhotenství. S rozvojem technologie, umožňující toto období dítěte lépe monitorovat, má tento názor čím dál více příznivců. Proto počátek rozvoje čtenářství u čtenáře můžeme hledat ještě dříve, než je vůbec na světě. Plod v děloze vnímá psychický stav matky, její nálady, pocity, emoce. Podněty, které vnímá matka, vnímá dítě podobně. Vhodná četba ovlivňuje psychický stav matky pozitivním způsobem, působí relaxačně a může uklidňovat, což je pro plod v děloze příjemné a pro jeho vývoj podpůrné. Nevhodná četba, která by matku stresovala, rozrušovala nebo na ni jinak působila nepříjemně, může stejně tak negativně ovlivnit dítě.

Pokud se chceme zabývat počátkům čtenářství, musíme jít velmi do hloubky a hledat počátky čtenářství již ve fázi života, kdy dítě ještě neumí číst, ale se čtením a knihami se teprve seznamuje. Setkává se s knihami a literaturou a lidovou slovesností především v reprodukované podobě, kdy naslouchá čteným nebo vyprávěným příběhům, zpěvu matky, učí se říkanky, prohlíží si obrázky apod.

Chaloupka říká, že pro dítě v období novorozeneckém až po předškolní, jsou rozvojově velmi důležité dvě skutečnosti – tzv. orientační reflex a princip nápodoby. (Chaloupka, 1982) Orientačnímu reflexu se také říká reflex „Co to je“. Malé dítě poznává své okolí pomocí všech smyslů a neustále se učí poznávat nové věci. Četba by ho v tomto poznávání světa měla podporovat a nasměrovat, měla by mu odpovídat na otázky, které dítě chce znát. Všechno, co dítě vidí nebo jiným způsobem vnímá, se snaží napodobit (princip nápodoby) a protože nejčastěji vidí rodiče, napodobuje právě chování rodičů.

*„Pro optimální rozvoj dítěte je podstatné, aby se právě v tomto období doma setkávalo s čtenářsky podnětným prostředím, aby mu četba a pozitivní vztah k ní byl zprostředkován jako hodnota zařazená na přední příčky hodnotového žebříčku jeho rodiny.“* (Wildová, 2004 str. 39) Tyto hodnoty by dětem měly být předkládány přirozeně a nenuceně, jinak se v dítěti může projevit vzdor a odmítání. Právě přirozenost je hlavním požadavkem při podpoře rozvoje vývoje dětského čtenáře. *„Obecně můžeme říci, že první podněty a zážitky ve zcela raném věku dítěte nejsou pouze jedněmi z řady, nýbrž působí jako body dlouhodobého formativního procesu.“* (Chaloupka, 1982 str. 61)

Chaloupka (1995a) říká, že pokud je dítěti čteno, vyprávěno, setkává se s knihou již v brzkém dětství, je u něj vytvořena potřeba čtení. Ve věku kdy už dítě je schopné číst samostatně, stále má potřebu uspokojovat potřebu čtení a knihu samo vyhledává. Pokud tato potřeba není vytvořena, nebo je nahrazena a zaplněna jinou, například potřebou sledovat televizi, není pro dítě důležité knihy vyhledávat a číst si. Není určeno, že takové dítě se nikdy nestane čtenářem, ale má jistě k četbě delší a složitější cestu, než dítě, které má vytvořenou potřebu čtení již jako batole.

Již **od svého prvního roku** se dítě setkává s tištěnou řečí ve formě obrázků a ilustrací. Knihu zatím dítě nepovažuje za věc určenou ke čtení, ale považuje ji za hračku, poznává její tvar, barvy, povrch a různě s knihami experimentuje.

Zajímá se však o obrázky, listuje zmateně knihou a snaží se obrázky číst. Učí se, že obrázek psa symbolizuje psa, tento obrázek je pro dítě první formou „písmene“. Leporela a jednoduché obrázkové knihy jsou v součinnosti s mluvním projevem rodičů vhodnými pro rozvoj řečových dovedností dítěte. Společné poznávání obrázků a především vyprávění, vysvětlování a popis od matky či jiných blízkých dítěte obohacuje, vytváří a rozvíjí se u něj slovní zásoba, učí se naslouchat a soustředit pozornost, vzniká u něj potřeba listovat knihou a rozvíjí se jeho schopnosti vnímat, poznávat okolí a začleňovat se do něj.

*„Dítě si zprvu všímá jen nápadných znaků v okolí, proto chceme-li upoutat jeho pozornost určitým předmětům, jevům nebo situacím, musíme se snažit, aby byly nápadné, zajímavé a pro dítě potřebné a žádoucí.“* (Hyhlík, 1963 str. 19)

Poznává podobné obrázky, popisuje barvy a situace v knižních ilustracích. Četba na dítě působí přes jeho citovou stránku, to co se mu líbí či nelíbí, chce poznávat a lépe si pamatuje.

**Ve třech letech** dokáže knihou listovat po jednotlivých stranách, v obrázcích hledá děj a symboliku. Odhaduje příběh. Toto období je nejvhodnější pro předčítání rodičů dětem, dítě je schopné naslouchat a vnímat děj. Vhodné jsou krátké jednoduché příběhy, pohádky s mnoha ilustracemi. Děti ještě nechápou vztah mezi textem a ilustrací, ale rády uplatňují známé, popisují a odhadují děj na obrázcích. *„Pro rozvoj rozumové činnosti je důležitá smyslová zkušenost dítěte. Dbáme na to, aby se děti zmocňovaly rozmanitými analyzátory, zejména zrakem a sluchem, poznatků současně.“* (Hyhlík, 1963 str. 20) Kolem tří let má dítě výbornou paměť, je příhodné ji cvičit krátkými básničkami a říkadly, rozvíjí se tak jeho paměť a řečové schopnosti. Paměť je spíše krátkodobá, proto pokud chceme vytvořit v paměti trvalejší spoje, je nutné činnost častěji opakovat.

Již v tomto období pěstujeme v dítěti správné čtenářské návyky. Dítě by mělo vědět, kam kniha patří, odkud si ji může vzít, upevňuje si režim čtení, ví, kdy přijde doba předčítání, učí se, jak se s knihou zachází, že se do ní nekreslí, netrhají se listy apod. Především knihu odlišuje od hraček.

**Předškolní věk** je věk pohádek. Děti mají rády pohádky, bajky, delší básničky a příběhy s výrazným dějem. Jsou schopné sledovat děj příběhu, zamýšlet se nad ním a vytvářet si vlastní názor. V tomto věku mají děti velmi vyvinutý smysl

pro spravedlnost, proto je jim boj mezi dobrem a zlem blízký, dokážou ho posoudit a navrhnout správné řešení. Pohádky jsou blízké dětské mentalitě, především jejich časovou neurčitostí, kouzelnými a magickými prvky, ožíváním neživých věcí, humanizováním zvířat, šťastným koncem apod. Jsou pro děti dobře pochopitelné, jasné a jsou důležité pro rozvoj fantazie, intelektuálních a také morálních vlastností. Prostřednictvím různých pohádek, bajek a jednoduchých příběhů se učí poznávat mezilidské vztahy, lidské vlastnosti, tak přebírá určité vzory chování.

Předškolní dítě, plně vnímá děj a považuje ho za skutečný, proto jsou nevhodné drastické příběhy, které by u dětí navozovaly strach, dítě se pak bojí doopravdy, a při čtení i po něm se může dostávat do stavu úzkosti.

Na takovéto negativní podněty jsou děti v tomto věku velmi citlivé. Obecně není v tomto věku vhodné dítě jakkoliv strašit a vyhrožovat mu např. čerty, příšerami apod. Strašení či vyhrožování může v dítěti zanechat neblahé pocity i do budoucna a může tak ovlivnit jeho psychický stav a vývoj. Nevědomě tak mohou u dětí vznikat různá traumata a psychické bloky. *„Dítě předškolního věku nezná přírodní zákony, nedovede poznat a pochopit souvislosti, neumí rozlišit mezi realitou a výmyslem a tak podléhá strachu z různých nadpřirozených sil a bytostí.“* (Hyhlík, 1963 str. 21)

Četba by měla být v tomto období zaměřena na poznávací procesy, měla by podporovat schopnost pozorování a vnímání, srovnávání, odlišování, hledání detailů a hledání rozmanitých analogií dětem rozumově přístupných. Výrazné a dějově nosné ilustrace jsou v knihách určených pro tento věk velmi užitečné. Měly by podporovat fantazii a rozvoj intelektu dítěte. Pro předškoláky je na trhu také spousta časopisů, magazínů a drobných publikací, které rozvíjí kognitivní procesy a směřují k přípravě na školu. Tyto časopisy a publikace jsou podle mě velmi přínosné, dítě se tak může stát čtenářem, aniž by ještě zvládl techniku čtení. Svým způsobem čte. Čte obrázky, symboly, různé pomocné znaky apod. Pomocí návodných obrázků chápe zadání různých úkolů, naučí se pracovat s pracovními listy a s cvičeními, trénuje tak při tom i svojí jemnou motoriku. Úkoly v těchto časopisech bývají motivační svým barevným zpracováním. Najdeme zde různá bludiště, obrázky na nichž děti hledají rozdíly, poznávají barvy, tvary,

spojují k sobě logické dvojice, dokreslují obrázky, počítají předměty, seznamují se s písmenky apod.

Existují případy, že se již 5leté nebo 6leté dítě naučí samo znát písmena a číst je. Pokud k tomu dojde přirozeným způsobem, na základě potřeby dítěte, je to v pořádku a není dobré tomu bránit nebo tento přirozený vývoj nějak brzdit. Není však žádoucí ke čtení a poznávání písmen předškolní děti nutit nebo je písmenům systematicky vyučovat, když to není přirozenou dětskou potřebou, dítě není na čtení ještě připraveno. Pokud by na dítě byl vyvíjen nátlak, může získat odpor ke čtení již v takto raném věku, vyvoláme tak u dítěte naprosto opačnou reakci, než jaká byla původně zamýšlena.

V raném předškolním věku velmi dobře fungují vzory chování dospělých. Pokud dítě vidí matku nebo otce s knihou, má potřebu s nimi tuto činnost sdílet, aby se jim přiblížilo, což je pro rozvoj čtenářství žádoucí. Samo si pak knihu vyhledává a snaží se číst si také, stejně jako rodiče. Důležitou roli v rozvoji čtenářství již nezastávají jen rodiče a jeho blízká rodina, ale také učitelky v mateřské škole, pokud ji dítě navštěvuje, úkolem mateřské školy je doplnit domácí výchovu. Při společném předčítání mají děti možnost svoje pocity z četby sdílet s dětmi jejich věku, což je důležité pro jejich sociální rozvoj. V mateřské škole je také mnoho možností, jak s četbou pracovat dále, je možnost jednoduché příběhy krátce dramatizovat, doprovázet pohybem, mluvit o nich, malovat obrázky apod.

#### **2.4.2 ETAPA ČTENÁŘSKÉHO VĚKU (OBDOBÍ POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI)**

Tato etapa, tedy etapa čtenářského věku má počátky v nástupu do školy, v zahájení povinné školní docházky. Dle Wildové je toto období nazýváno obdobím rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti. Je to také období **mladšího školního věku**. Pro dítě nastává velký zlom, v jeho životě nastává spousta změn, přechází do zcela jiné etapy života. Musí se učit mnoha novým věcem, získává nové vědomosti, zkušenosti, schopnosti, dovednosti, budují se u něj nové návyky a postoje. Toto období je pro dítě velmi obtížné, proto je důležité na dítě neklást vysoké nároky a snažit se mu změny ulehčit.

Dítě se učí technice čtení a psaní, nachází se v etapě počáteční čtenářské gramotnosti. Z posluchače se postupně stává čtenář. Čtení je však pro něj komplikované, učí se mu postupně, trvá dlouho, než dítě zvládne plynule číst a zároveň chápe smysl psaného. Proto je v tomto věku důležité nepřestávat s předčítáním. Je důležité, aby dítě procvičovalo techniku čtení čtením nahlas, ale zároveň je velmi důležité, aby neztratilo zájem o příběh. Čtení je většinou pro dítě velmi zdlouhavé a náročné, samo není schopno stoprocentně vnímat děj čteného, má dost práce se samotným čtením. Rodiče, učitel a další z okolí dítěte by v předčítání neměli přestávat, dítě je tak motivováno techniku čtení zvládnout a v budoucnu si číst samo. Přesto je však důležité i porozumění textu náležitě rozvíjet. Jak říká Wildová *„již první kroky při školní výuce jsou vedeny tak, aby se žák stal aktivním subjektem v tomto procesu, aby byla vzbuzena jeho přirozená touha číst, seznamovat se s knihami a využívat je v různých situacích, sdělovat své první čtenářské zážitky ostatním a tedy postupně vnímat čtení jako důležitou potřebu a hodnotu.“* (Wildová, 2004 str. 39) Žáci by měli poznat, že čtení je naprosto přirozenou součástí života, že hraje velkou roli v mezilidské komunikaci.

V tomto věku jeví děti velký zájem o delší pohádky se složitějším a komplikovanějším dějem, baví je bajky a příběhy o jejich vrstevnících, také příběhy ze školního prostředí, které je pro ně zrovna nové. Základem je identifikace s literární postavou, dítě potřebuje číst o někom, kdo je mu blízký, s kým se může ztotožnit nebo kdo je jeho vzorem. Důležitá je možnost imaginárního prostředí, ve kterém se řeší jeho problémy, navozují se situace, které jsou pro něj známé a plní se jeho přání. U dětí se buduje smysl pro humor a nadsázku. Ilustrace fungují jako velká opora pro text, děti chápou souvislosti a vztah mezi ilustracemi a dějem. Ve školním prostředí je již od počátku nutné rozvíjet porozumění čtenému. Jakmile žáci umí všechna písmena, pracujeme i s významy textu a jeho smyslem. Práce s textem by měla být zajímavá a přitažlivá, žáci by měli být aktivní součástí vyučování. Vhodné jsou různé formy čtenářských dílen, hry na knihkupce, vytváření „vlastních knih“, dotváření textu vhodnými ilustracemi apod.

Významnou funkci v rozvoji čtenáře zaujímají rodiče, kteří by v dítěti měli navodit pocit, že čteme pro potěšení a dobrý pocit. Dále učitelé, kteří vhodnými metodami působí na dítě motivačně, rozvíjí jeho čtenářskou gramotnost, seznamují ho s možnostmi, které



mu četba nabízí a také se způsoby jak knihy získávat, tzn. úkolem učitele je seznámit dítě s možnostmi knihovny, ať už školní nebo veřejné.

Při každé větší knihovně existuje přidružená dětská knihovna anebo alespoň oddělení dětské literatury, knihovník by měl literaturu dobře znát a umět ji dětem nabídnout, měl by odhadnout čtenářské zájmy dítěte a vhodně ho k četbě motivovat. Knihovna má k dispozici široký arsenál možností jak dítě motivovat, od přitažlivého prostředí až po různé knihovnické akce pro děti a mládež.

Ve 3. – 4. ročníku, tj. kolem 9 - 10 let, počátkem **středního školního věku**, v období **prepuberty**, by měl žák mít zvládnutou a plně automatizovanou techniku čtení, proto se může již věnovat pouze ději a smyslu textu, stává se součástí děje, nestojí mimo něj. Může se tak stát plnohodnotným čtenářem s vlastními čtenářskými zájmy, návyky a postoji. Sám by se měl rozhodovat kdy, a co bude číst. Od čtení nahlas, které bylo do teď častější, přechází, spíše k tichému čtení nebo čtení v duchu. Knihy si vybírá sám, přestože je stále velmi ovlivňován prostředím. Velký vliv má na dítě stále rodina, především ve funkci čtenářského vzoru. Pokud rodiče dítěte mají k četbě negativní postoj a čtenářství u dítěte nepodporují, je velmi nepravděpodobné, že se dítě stane kvalitním čtenářem, přesto je to však možné. V tomto věku totiž vliv rodiny velmi mírně ustupuje a svůj vliv zvyšuje škola a vrstevnické skupiny. Dítě je velmi ovlivněno tím, co je „in“, co je módní. Žáci se mezi sebou snaží vzájemně vyrovnat a jistým způsobem soutěžit. Vyhledávají stejné věci, ať už jde o oblečení hračky anebo knihy a navzájem se „trumfují“. V tomto věku je velmi důležité působení učitele, pokud se učiteli podaří k četbě někoho motivovat, je dost možné, že tím dosáhne zájmu o čtení ještě u někoho dalšího. Úkolem učitele je doporučovat vhodné a zajímavé knihy všech žánrů, nabídnout jim možnosti četby, jaké žáci mají, a usnadnit jim jejich výběr.

V tomto věku se u dětí silně formují trvalejší zájmy v různých odvětvích, sportovní zájmy, tvořivé zájmy, zájmy o zvířata, o módu apod. Žáci navštěvují pravidelně různé kroužky ve škole a zájmová centra, jako jsou domy dětí a mládeže nebo různé sportovní kluby. Tyto zájmy by měly být podporovány rodinou i školou. Učitel by měl zájmy dětí znát a využívat k motivaci k četbě, nabízet žákům knihy, které se jejich koníčků týkají, které je zajímají. Děti už znají základy různých vědeckých disciplín a odvětví, znají něco

z přírodopisu, pojmy z historie a zeměpisu, to v nich probouzí zájem dále poznávat a to se také odráží v četbě. Objevuje se zájem o populárně naučnou literaturu, která je určena dětem tohoto věku. V oblibě jsou encyklopedie o zvířatech, historii, zajímavě zpracované atlasy, knihy o světových zajímavostech, vesmíru anebo příručky pro mladé badatele chemického a technického rázu. Existují i časopisy pro děti mládež, které se specializují na vědecké poznatky. V období středního školního věku se začíná četba diferencovat dle pohlaví. Dívky tíhnou více k příběhům s dívčí hrdinkou, literatuře o mezilidských vztazích, přátelství, rodině a problémech, které se v těchto vztazích objevují. Dívky prožívají děj více citově. Zatímco chlapci vyhledávají více vědeckofantastickou a sci-fi literaturu, dobrodružné romány, detektivky, komiksy a sportovně laděnou literaturu. Společné jsou žánry dobrodružné a humoristické, také populárně naučnou literaturu vyhledávají chlapci i dívky. Četba má účinky nejen relaxační a emocionální jako doposud, ale také poznávací. Děti touží po nových a zajímavých informacích, mají potřebu získávat nové poznatky.

V období **puberty**, počátkem 12. roku dochází u jedince k mnoha psychickým i fyzickým změnám, které jsou nerovnoměrné a nevyrovnané. V různých publikacích bývá toto období nazýváno obdobím bouře a vzdoru. Lederbuchová říká, že jde o období hledání nové identity osobnosti. (Lederbuchová, 2004 str. 20) Dítě přestává být dítětem, ale ještě se nestal zcela dospělým. Rozvíjí se jeho intelekt a poznávací schopnosti, především pozornost a abstraktní myšlení. Rozvíjí se také schopnost sebereflexe, pubescent jeví zájem o svoje vlastní myšlenkové procesy a prožitky, více se zajímá o svojí osobnost. Formují se vyšší city, citové prožitky jsou velmi silné, jsou však navenek potlačovány, což vede k velké citové nevyrovnanosti pubescenta. Pubescent aspiruje na to, stát se dospělým a dostat se do „světa dospělých“, avšak zaujímá k tomuto světu negativistický a kritický postoj. Mění se a formují pubescentovy zájmy a postoje, vlivem různých faktorů, kterých je v tomto věku více, objevují se nové podněty a možnosti, které pubescenta ovlivňují. Mění se i čtenářské zájmy. *„Čtenářství je vystaveno zkouškám, v nichž mnohdy podlehne, neboť není dostatečně vybaveno adekvátními komunikačními nástroji. Stagnuje a retarduje, popř. čtenářská potřeba zcela utlumí. V pubescenci se čtenářství ocitá v krizi,*

*dnes také se stále se zvyšující konkurencí audiovizuálních medií.*“ (Lederbuchová, 2004 str. 21) Krize se může projevat útlumem četby ale také „čtenářskou explozí“, kdy naopak čtenář hltá literaturu jeden kus za druhým. V literatuře objevuje svět dospělých, a promítá ho do svého světa. „*Pubescent přijímá literaturu jako model života.*“ (Lederbuchová, 2004 str. 22) Čte o problémech, vztazích a situacích dospělých a připravuje se tak na tento svět. V tomto období je velmi důležité, jak se se čtenářskou krizí pubescent vypořádá, částečně je to ovlivněno postoji, které se u čtenáře již vytvořily, pokud však tyto postoje nejsou fixovány, může být četba překryta jinými, právě atraktivnějšími aktivitami. Jak už bylo řečeno, pubescent vyhledává žánry, kde se objevuje nové a zajímavé prostředí a dospělý anebo dospívající něčím zajímavý hrdina, s kterým se může pubescent ztotožnit. Zajímavými a atraktivními tématy jsou situace různým způsobem extrémní, která nejsou běžná, a nesetkáváme se s nimi tak často, jako jsou katastrofy, extrémní životní podmínky, zločiny apod. Dívky preferují literaturu romantickou, tragickou, kde se vyskytuje dívčí hrdinka, poezii, příběhy citově založené, které ukazují mezilidské vztahy, především vztah mezi ženou a mužem, přijímají však i žánry spíše chlapecké dobrodružného charakteru, fantasy a sci-fi literaturu, historické romány a populárně naučnou literaturu. Chlapci dívčí tematiku nepřijímají vůbec, preferují válečnou a technickou literaturu, detektivky a humoristickou literaturu. Humor důležitým prvkem tohoto období, formuje se styl humoru, pubescent je k humoru chápavější a častěji jej vyhledává. V tomto období převažuje kompenzační a poznávací funkce literatury nad funkcí relaxační a odpočinkovou, avšak i ta je neméně důležitou.

V období adolescence ustává krize a jedinec formuje svoje zájmy, které se stávají trvalejšími, stejně je tomu tak se čtenářskými zájmy, třídí se vkus na literaturu a ustaluje se jeho zájem v určitých žánrech. Žánry jsou již ve většině společné s literaturou pro dospělé.

## 2.5 VÝCHOVA KE ČTENÁŘSTVÍ

V češtině pojem výchova můžeme chápat z dvojího pohledu, v širším slova smyslu výchova zahrnuje všechny procesy utvářející osobnost, v užším smyslu znamená především vzdělávání. Pro nás mohou platit oba pohledy, protože pokud chceme vychovávat ke čtenářství, působíme na osobnost člověka a zároveň se čtenář vzdělává.

Výchova je „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“ (Průcha, a další, 2003 str. 277) Cílem je vždy pozitivní působení, avšak když nejsou zvoleny vhodné výchovné metody či prostředky může dojít i k negativnímu ovlivnění jedince, je tedy nutné výchovné působení vždy velmi promyslet, naplánovat a připravit. Výchova ke čtenářství tedy znamená záměrné působení na člověka k vytvoření aktivního vztahu k četbě. *Je to „záměrné a systematické působení na postupné utváření vztahu dítěte k četbě, utváření základních čtenářských návyků a schopností, jakož i celkové čtenářské kultury v souladu s věkovými zvláštnostmi dětí a jejich individuální mentální a sociální zralostí. Výchova k četbě je funkcí rodiny, školy i knihovny jako primárních prostředků mezi dítětem a knihou (popř. dalšími typy dokumentů) v souladu s věkovými zvláštnostmi dětí a jejich individuální intelektovou a sociální vyzrálostí.“* (Vášová, 2003)

Výchova ke čtenářství se týká především dětské populace, kdy systematické působení na osobnost má vysoké účinky a lépe dochází dosahování pozitivních změn ve vývoji. Působením výchovných prostředků a metod chceme, aby se z člověka, v našem případě dítěte, stal čtenář, anebo aby k tomu získal alespoň předpoklady. Výchovně na dítě působí především jeho blízká rodina-rodiče, prarodiče, sourozenci, kteří vytvářejí čtenářsky podnětné a motivující prostředí. Dále se pak výchovou ke čtenářství zabývají pedagogové ve výchovně vzdělávacích institucích – v mateřské škole, základní škole, střední škole apod. Existují ještě další instituce, které se věnují výchově čtenáře a snaží se podporovat v četbě, to jsou například knihovny, různé čtenářské kroužky v zájmových centrech, domech pro děti a mládež apod. Úkolem výchovy ke čtenářství, je vytvořit čtenářský zájem, zformovat vztah ke knize, pomoci ve výběru knih, pěstovat dobré čtenářské návyky, budovat kladný postoj k četbě a k literatuře, vytvořit stimulační a čtenářsky podnětné prostředí a podporovat čtenáře v jeho rozvoji.

## 2.6 VYBRANÉ METODY ROZVOJE DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ VE ŠKOLNÍM VYUČOVÁNÍ

Metody ve výchově jsou „*záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli.*“ (Průcha, a další, 2003 str. 122) Je to uspořádání činnosti učitele a žáků v souladu se stanovenými cíli. Metody jsou klasifikovány dle mnoha kritérií. V Pedagogice pro učitele (Vališová, a další, 2007) jsou metody ve vyučování klasifikovány:

- dle pramene a typu poznatků (slovní, názorně demonstrační, praktické)
- dle stupně aktivity a samostatnosti žáků (informativně-receptivní, stimulačně-receptivní - reproduktivní, problémový výklad, heuristické – produktivní, badatelské)
- dle myšlenkových operací (srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické)
- dle specifické funkce ve vyučování (motivační, expoziční, fixační, diagnostické a hodnotící, aplikační)
- dle teoreticko-praktické roviny (teoretické, teoreticko-praktické, praktické).

Metody rozvoje dětského čtenářství jsou tedy způsoby a postupy, kterými přímo rozvíjíme anebo podporujeme prvky čtenářství, ať už rozvojem čtenářské gramotnosti anebo formováním, posílením a fixováním čtenářských postojů. Důležitá je osobnost učitele, učitel musí mít přehled o žácích, o jejich čtenářských a jiných zájmech, o jejich schopnostech a individuálních zvláštностech, o literatuře určené a vhodné právě pro děti a mládež a o možných metodách, které pro rozvoj čtenářství může použít, tyto metody by měly být rozmanité, měly by se střídat, měly by být pro žáka motivující a aktivizující.

Čtenářství by mělo být ve škole rozvíjeno komplexně, ve všech složkách vyučování, ve všech vzdělávacích oblastech a oborech. Kladným vztahem k četbě rozvíjíme čtenářskou gramotnost a naopak metodami rozvoji čtenářské gramotnosti posilujeme i čtenářství. Ve všech vzdělávacích oborech by měl učitel pracovat s textem, různými způsoby a s různými druhy textu a literatury. Také by měl znát a umět žákům doporučit literaturu, která se týká učiva a témat, které jsou ve vyučování zmíněna. Pokud má žák o toto téma zájem a potřebu dozvědět se více, měl by znát možnosti, jak další informace získat a to především z vhodné literatury. Nemusí to být však jen literatura populárně naučná. Role učitele je velmi důležitá a zároveň velmi obtížná. Vyžaduje velký rozhled

v oblasti dětské literatury, který by měl být aktuální, a pečlivou přípravu na vyučování. Důležitý je především zájem učitele o vlastní četbu dětí, učitel by se měl zajímat o volnočasovou četbu dětí. Nějakým způsobem ji může i ve vyučování hodnotit, různými čtenářskými žebříčky, body, obrázky a jinými odměnami za přečtené a ostatním prezentované knihy.

Podmínky pro rozvoj čtenářství jsou shrnuty takto:

- *„Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.*
- *Čas - dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.*
- *Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.*
- *Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).*
- *Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.*
- *Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.*
- *Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.*
- *Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).*
- *Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.*

- *Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.*“  
(Košťálová, a další, 2010 str. 12)

Čtení v procesu vyučování bychom měli fázovat do tří částí: na fázi **před čtením**, která zahrnuje výběr, rychlé zmapování textu, předvídání, otázky před textem a celková příprava na čtení. Další fáze je fáze **vlastního čtení**, která zahrnuje většinu aktivit a třetí fází je fáze **po čtení**, při které bychom měli čtení reflektovat, hodnotit, nechat působit, odpovídat na otázky apod.

Systematicky a záměrně je čtenářství rozvíjeno v jazykovém vyučování, tzn. ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Z hlediska klasické klasifikace metod, požíváme nejčastěji metody slovní, názorné a praktické.

- Metody slovní – monologické, dialogické, písemné, práce s textem

Jelikož v literární a jazykové výchově pracujeme s textem, tedy se slovy, jsou tyto metody nejběžnější a prolínají všemi dalšími metodami.

Základní práci s textem je interpretace literárního textu. Žáci pracují s čítankou, učebnicí, knihou, či jiným textem. Text buď sami čtou anebo poslouchají. Metody interpretace textu jsou reproduktivní – převyprávění, vysvětlení, dramatizace textu, doplnění o vlastní myšlenky a názory, tyto metody mohou být monologické, kdy text interpretuje učitel formou výkladu, tato metoda je neoblíbená a málo účinná, dialogické, kdy je text interpretován formou rozhovoru mezi učitelem a žáky, nebo žáky ve skupinách, důležité je umění pokládat otázky, učitel by měl pokládat takové otázky, aby podnítil žákovu myšlení, žáci by pak měli umět položit otázky tak, aby odpověď na ně byla pro ně významná, na otázky mohou odpověď získat přímo od učitele, ale lépe, když se ji pokusí sami nalézt, vyhledat, společně vymyslet. Při písemných reproduktivních metodách žáci většinou samostatně pracují s textem a různým způsobem ho obměňují, dotvářejí, zjednodušují. Mezi nejoblíbenější patří metody dramatizace, u kterých je důležité se plně seznámit s významy textu a plně je pochopit. Metody produktivní jsou složitější, ale více podporují myšlení žáků. Patří sem především metoda tvořivého psaní, kdy žák produkuje své originální myšlenky, psaní by mělo být spojeno se čtením.

- Metody názorné a demonstrační – Do těchto metod bychom mohli řadit již výše zmíněnou dramatizaci a vytváření pojmových myšlenkových map. Myšlenková mapa je grafické znázornění základních myšlenek a prvků textu, myšlenkové mapy vytvářejí žáci společně nebo může vytvářet každý svůj a poté je společně srovnávat.
- Metody praktické – Mezi praktické metody řadíme metody produkční, kdy žák sám dotváří, domýšlí text. Vytváří vhodné ilustrace a tvořivě ztvárňuje text, vytváří osnovu.

Všechny tyto metody se vzájemně prolínají a doplňují.

Komplexnější metody, které jsou spojením několika „klasických metod“ jsou shrnuty v publikaci vydané Českou školní inspekcí – Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. *„Metody zařazené do této příručky jsou tzv. evidence-based, to znamená, že prošly výzkumem ověřujícím to, zda skutečně fungují. Rozvíjejí-li za stanovených podmínek opravdu to, co deklarují. Jinými slovy, pokud učitel metodě porozumí a využívá ji v souladu s tím, jak byla zkonstruována, má značnou naději, že bude u dětí dosahovat těch cílů, které metoda slibuje.“* (Košťálová, a další, 2010 str. 5)

Každý učitel, který má snahu čtenářství u svých žáků rozvíjet, by měl být s těmito metodami seznámen a měl by vyvíjet snahu je do vyučování zařazovat. Měl by tyto metody důkladně prostudovat a pochopit, aby se špatným aplikováním do vyučování nejevily jako nefunkční a zbytečné. Základními, pro rozvoj čtenářství stěžejními, jsou tyto:

- **Čtení s otázkami**

Žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět text. Metodou žáky podporujeme v přemýšlení nad textem v pokládání otázek ohledně textu, učíme žáky formulovat otázky a uvědomit si účel čtení, rozvíjíme samostatnost v porozumění. Otázky by měly vycházet ze žakovy zvědavosti a přirozenosti. Pro podporu formulace otázek mohou být předem určena podpůrná slova pro tvoření otázek. Např. Jak? Proč? Co kdyby? Co? Kam? Z jakého důvodu?



- **Čtení s předvídáním**

Metoda propojuje v krátkých cyklech všechny tři fáze: před čtením, při něm i po něm. Společný text čtou žáci postupně, po částech. K nim vždy každý žák samostatně předvídá, co může v kontextu následovat, pak svoje předpovědi prodiskutuje ve dvojici, ve skupině nebo v celé třídě (podle konkrétní situace), pak čte a po čtení si spolu se třídou ujasní, jak se text vyvíjel a porovná s předpověďmi. Tato aktivita může být i velmi humorná, proto je právě tak oblíbená.

- **Dílna čtení**

Komplexní metoda, vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokládá pravidelný systém práce, zařazuje se pravidelně nejméně jednou týdně. Dílna čtení je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení zvolené knihy; záznamy osobních reakcí na četbu) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami; konzultace učitele se žáky). Žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu. Při těchto dílnách si žáci dělají zápisky z četby formou literárních dopisů, kdy si žáci ve dvojicích pomocí dopisu sdělují dojmy, zážitky a úvahy o četbě. Tato metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovi zodpovědnost za porozumění. Anebo si žáci vedou podvojný deník, kdy si žák doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář. Sdílí se spolužáky dojmy z četby; konzultuje s učitelem; informuje různými formami o přečtené knize spolužáky. Dílna čtení může mít celou řadu variant, může se v ní odehrávat mnoho činností podle vyspělosti žáků, organizačních možností školy apod.

Tato metoda je dle mého názoru nejdůležitější a nejúčinnější, vede žáky k budování si vztahu ke knihám a přivede ke čtení vlastních knih i žáky, kteří v domácím prostředí příliš nečtou. Učí reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se nad textem a zjistit jak na něj jednotlivé prvky a části textu působí. Sdílení četby motivuje žáky k přečtení dalších knih, zajímá se o to, o čem čte spolužák a usnadní mu to tak další výběr literatury k četbě. I učitel touto metodou mnoho získává, rozvíjí svůj přehled o literatuře a utváří si obraz o tom, jaká četba je mezi dětmi oblíbená a proč. Čtenářská dílna by měla mít jasně určená pravidla, se kterými jsou žáci předem seznámeni.

Mezi hlavní pravidla patří:

1. Musíte číst po celou dobu.
2. Nikoho nevyrušujte.
3. Žádné přestávky na toaletu a pití.
4. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
5. Během minilekcí naslouchejte.
6. Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Dílna čtení má své pevné místo v týdenním rozvrhu. Rozsah dílny má tradiční rámeček 45 minut. Průběh a uspořádání je časově flexibilní, umožňuje zkrátit či prodloužit jednotlivé části.

- Minilekce (5 - 15 min.)
- Čtení (20 - 30 min.)
- Čtenářské reakce (5 - 15 min.)

Pro čtenářské dílny je dobré mít upravené prostředí. Ideální je pokud ke čtenářským dílnám je ve škole zřízena místnost, kde jsou různé druhy židlí, polštářů a křesel, kde jsou police pro ukládání knih a společný prostor na koberci, kde mohou žáci s učitelem sedět v kruhu. Tímto způsobem lze upravit i běžnou školní třídu. Upravené prostředí napomáhá žákům se na čtení soustředit a zároveň odpočívat.

- **I.N.S.E.R.T.**

Metoda vhodná hlavně pro naučné texty, rozvíjí kritické čtení. Žáci čtou text, odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné. Svůj pohled na důležitost a utřídění informací sdílejí ostatními. Metoda se později stane rutinním nástrojem při prostudování i individuálně vybraných věcných textů. To co již známe, při okraji textu označujeme „fajfkou ✓“, nově získaný poznatek znaménkem „+“, myšlenka, se kterou nesouhlasíme je označena znaménkem „-“ a informace, o kterých bychom chtěli zjistit něco dalšího, označíme otazníkem „?“.

S textem se poté pracuje hromadně nebo ve skupinkách, svoje poznatky a poznámky si žáci sdělují a diskutují nad nimi.

- **Poslední slovo patří mně**

Žáci samostatně čtou společný text. Při četbě si každý udělá výpisek důležitého místa a k němu napíše souvislý osobní komentář o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho cítí. Po dočtení každý žák nabízí v kruhu svojí poznámku a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Vybírající žák až nakonec doslovně přečte svůj komentář - má poslední slovo. Učí se tak precizovat své porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení.

- **Řízené čtení a myšlení (DRTA)**

Metoda vhodná během četby společného textu. Učitel řídí četbu a přemýšlení o ní tím, že čtený text předem rozdělil do částí. Mezi jednotlivými částmi textu dává čtenářům otázky a úkoly. Těmi je vede k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály (motivy i vyjadřovací, umělecké prostředky), podle kterých se postupně staví smysl a celkové pochopení textu. Rozvíjí tak nejen čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení, ale také čtenářskou důvěru v to, že nad izolovanými poznatky z textu se dají najít vyšší souvislosti, a to jak uvnitř textu, tak mezi textem a dalšími texty i životem.

- **Skládkové čtení**

Metoda vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející.

Nakonec při porovnávání výtvorů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu.

- **Učíme se navzájem**

Komplexní metoda propojující tři fáze četby u textu společného skupině nebo třídě. Žáci se ve čtveřici učí čtyřem strategiím čtení (předvídání, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování), ze kterých se u zkušeného čtenáře skládá vlastní proces čtení s porozuměním. Pro malé děti je možné používat různá označení pro čtyři základní

strategie: „pohádkový čtyřlístek“; „buď učitelem“ apod. Když se dětem řekne, že budeme používat „pohádkový čtyřlístek“, automaticky se jim vybaví čtyři strategie, které používají dobří čtenáři, když čtou. Vědí, že se budou střídat v tom, kdo bude modelovat využití těchto strategií tak, jak to dělává. Důležité je vysvětlení, názorná ukázka, a procvičování jednotlivých strategií, než se je žáci naučí používat a rozpoznat, nějaký čas to trvá.

- **Vyhledávání klíčových slov**

Aktivita je využívána ve dvou podobách- před čtením jako nástroj pro předvídání, a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při využití před čtením učitel promyšleně vybírá z připraveného společného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby na jejich základě mohl každý žák odhadovat možný budoucí obsah. Různé návrhy se porovnávají a posléze konfrontují s originálním textem, například při čtení s předvídáním. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhují klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli, od kterých bodů (výrazů) se děj nebo problém rozvíjel, připravují se tak na dovednost shrnování. (Košťálová, a další, 2010)

## 2.7 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Z teoretické části této práce vyplývá, že existuje mnoho pojmů, které jsou důležité, pokud se chceme zabývat tématem dětského čtenářství. Proces rozvoje čtenářské gramotnosti, potažmo čtenářství je velmi komplexní a dlouhodobý, a je důležité se zabývat tímto tématem z mnoha hledisek. Z hlediska možností, které má učitel, existuje mnoho způsobů, jakými učitel může získat potřebné informace, rozvíjet čtení a podporovat dětské čtenářství. Jednou z nejkompexnějších metod je Čtenářská dílna, v které je možné pojmout mnoho dalších dílčích metod. Nejdůležitější v rozvoji čtenářství je vlastní žáková aktivita a uvědomělé zapojení do tohoto procesu. Aby mohl být žák aktivně zapojen je důležité se na fenomén čtenářství zaměřit i ze žákovy perspektivy. Tomuto pohledu věnuji velký díl empirické části této práce.

### **3 EMPIRICKÁ ČÁST**

#### **3.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU**

Pro hlubší poznání problému, který jsem si vybrala, tj. dětské čtenářství, jsem zvolila metody a techniky kvalitativního pedagogického výzkumu. Stanovila jsem si několik výzkumných otázek, na které se pomocí výzkumných metod budu snažit odpovědět. Dále jsem stanovila hypotézy, které se pokusím ověřit, potvrdit anebo vyvrátit.

Zaměřila jsem se na žáky 4. a 5. ročníků základní školy, na postavení četby v jejich volném čase, na čtenářské postoje, zájmy a návyky. Zajímalo mě, jak je dětské čtenářství podporováno a ovlivňováno prostředím, rodinou a školou. Dalším záměrem bylo nahlédnout na dětské čtenářství z pohledu učitelů na 1. stupni základních škol, pomocí méně rozsáhlého výzkumného šetření.

##### **3.1.1 CÍLE VÝZKUMU**

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat čtenářství žáků 4. a 5. ročníků základní školy, zjistit jaké místo má četba v jejich volném čase, jak jsou u dětí vybudovány čtenářské postoje, zájmy a návyky, jaké vlivy na žáka při rozvoji čtenářství působí a jak je podporováno. Dalším cílem mého výzkumu bylo poznat, jaká literatura je žáky oblíbena a čtena. Doplnujícím cílem bylo alespoň částečně zjistit, jak je problematika dětského čtenářství vnímána učiteli prvního stupně základních škol. Tyto cíle jsem konkretizovala do výzkumných otázek a hypotéz.

### 3.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

VO1 *Jaký je postoj žáků 4. a 5. tříd k volnočasové četbě?*

VO2 *Jaké jsou čtenářské zájmy a návyky žáků základní školy?*

VO3 *Jaké je čtenářské zázemí žáků?*

VO4 *Jak je čtenářství a četba ve volném čase podporována školou?*

VO5 *Jaký je rozdíl mezi četbou dívek a chlapců?*

VO5 *Jakými způsobem učitelé rozvíjí dětské čtenářství?*

*H1 Děti, které četba nebaví, uvedou, že jejich rodiče ve volném čase knihy nečtou.*

*H2 Děti, které četba nebaví, uvedou, že jim rodiče v raném věku nepředčítali.*

## 3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 3.2.1 DOTAZNÍK

Pro zjištění potřebných dat jsem zvolila metodu dotazníku. První dotazník byl určen pro žáky 4. a 5. tříd základní školy. Na základě předvýzkumu byl dotazník několikrát přepracován, tak aby byl pro žáky jasný, srozumitelný, přiměřeně dlouhý a náročný. Předvýzkum jsem provedla nejdříve na dostupném vzorku 20 dětí ve věku 9 – 12 let, při příležitosti dětského letního tábora, kde jsem se účastnila jako oddílová vedoucí. Tento dotazník se ukázal jako nesrozumitelný, náročný, dlouhý a některé otázky se ukázaly jako nadbytečné. Druhou etapu předvýzkumu jsem realizovala při své souvislé praxi na základní škole, kde jsem přepracovaný dotazník distribuovala ve dvou třídách, 4. a 5. ročníku této školy. Dotazník se přesto ukázal jako velmi dlouhý, náročný a vlivem velkého množství otevřených otázek jako obtížný pro vyhodnocení.

Otázky v konečném dotazníku se zaměřují na oblast žakových čtenářských postojů, zájmů a návyků a na oblast čtenářova zázemí a jeho podpory. Skládá se z 16 otázek, z nichž 2 jsou uzavřené, 11 polouzavřených, u kterých je zadán dostatek možností odpovědi a možnost odpovědět jinak, 2 otevřené otázky a jedna škálovací. Dotazník je anonymní. Konečné celé znění dotazníku viz Příloha I.

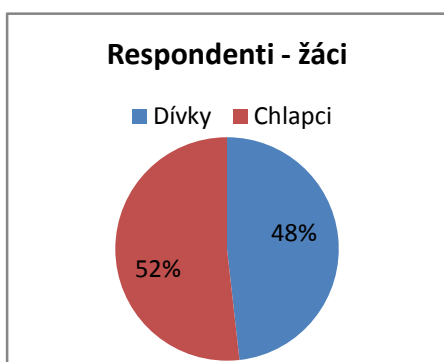
Druhý dotazník je zaměřen na učitele prvního stupně základních škol, tento dotazník je krátký a stručný. Obsahuje 10 otázek, z nichž 5 je uzavřených, 2 polouzavřené a 3 otevřené. Dotazník je zaměřen na metody rozvoje čtenářství u dětí a na znalost dětské literatury. Celé znění dotazníku v Příloze II

### 3.2.2 RESPONDENTI

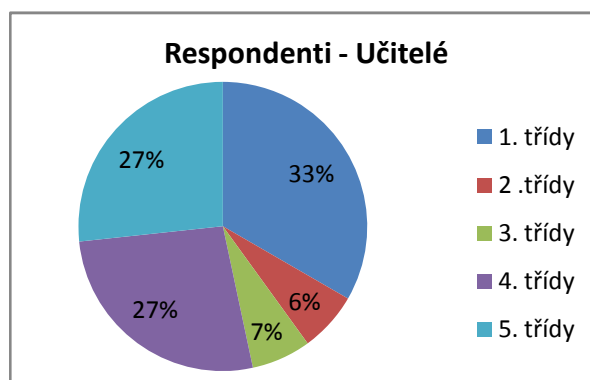
Dotazník jsem distribuovala žákům 4. a 5. tříd velké plzeňské základní školy. Odpovídalo 112 žáků, z toho 58 chlapců a 54 dívek. Výběr tohoto vzorku respondentů byl dostupný a příležitostný, tzn., že tento výběr postrádá rysy reprezentativnosti, neboť v souboru jsou vybráni respondenti, které jsou právě k dispozici. Závěry šetření budou vztahovány jen k tomuto souboru. (Skutil, 2011)

Věkovou skupinu respondentů jsem zvolila záměrně. Žáci 4. a 5. tříd, tj. ve věku od 9 do 12 let, by již měli ovládat techniku čtení, většinou nemají se čtením zásadní problémy, proto je zde velký předpoklad, že se u nich vytvářejí a rozvíjí čtenářské zájmy. Děti v tomto věku již volí četbu jako způsob trávení volného času. Dotazníky sem rozdala do všech 4. a 5. tříd nejmenované plzeňské školy. (Graf 1) Dalšími respondenty byli učitelé prvního stupně základních škol. Výzkumný vzorek je bohužel velmi malý a výběr byl opět dostupný a příležitostný. Odpovídalo 15 učitelů prvního stupně, různých ročníků, z různých škol, z různých míst ČR. Rozložení učitelů dle vyučovaného ročníku v Grafu 2.

Graf 1



Graf 2





### 3.2.3 POSTUP

Dotazníky pro žáky jsem nezadávala osobně, ale mezi žáky je rozdaly jejich třídní učitelky, které byly instruovány, jakým způsobem by měl být dotazník vyplněn. Požadavkem bylo, aby neměli žáci omezený čas vyhrazený pro vyplnění dotazníku a byl vyplněn při vyučování. Žákům trvalo vyplnit dotazník přibližně 15 až 20 minut a neměli s vyplněním žádné velké problémy. Učitelkám jsem předala dotazníky a ony měly 2 týdny, aby si vyhradily čas dotazník žákům rozdat. K dispozici měly učitelky nadbytek dotazníků, zpět jsem obdržela 112 vyplněných.

Dotazník pro učitele jsem vytvořila prostřednictvím internetové dotazníkové služby na webových stránkách [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz). Na vytvořený dotazník jsem šířila internetový odkaz různými způsoby, uveřejněním na sociální síti, mailem apod.

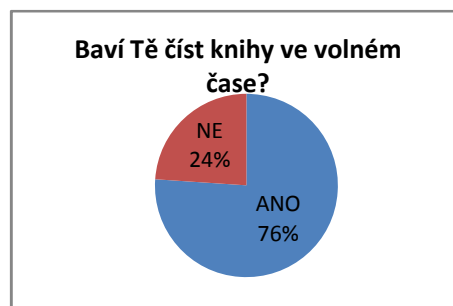
### 3.3 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU - ŽÁCI

#### Otázka č. 1 *Baví Tě číst knihy ve volném čase?*

Tabulka 1

Baví Tě číst knihy ve volném čase?		
ANO	70	76%
NE	22	24%
Celkem	92	100%

Graf 3



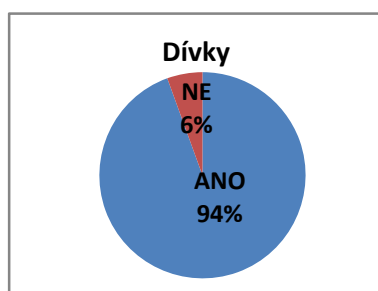
Na otázku „**Baví Tě číst knihy ve volném čase?**“ odpovědělo ze 112 respondentů 90 kladně, což činí 80% a 22 záporně, což činí 20%, to znamená, že většinu dětí baví ve volném čase číst knihy. (viz Graf 2, Tabulka 1). Přesto, že někteří žáci odpověděli záporně, z dalších dotazníkových otázek týkajících se četby je však jasné, že alespoň někdy ve volném čase knihy čtou. Když bychom porovnávali výsledky dle pohlaví žáků, dívky baví čtení ve volném čase více, než chlapce, 94% dívek odpovědělo kladně, z chlapců jen 67%. U chlapců i dívek však převažují kladné odpovědi. (viz Tabulka 2, 3, Graf 4, 5)

Tabulka 2

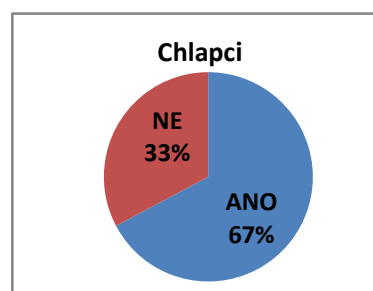
Dívky		
ANO	51	94%
NE	3	6%
Celkem	54	100%

Tabulka 3

Chlapci		
ANO	39	67%
NE	19	33%
Celkem	58	100%



Graf 4



Graf 5

### Otázka č. 2 *Co Tě na čtení baví/nebaví?*

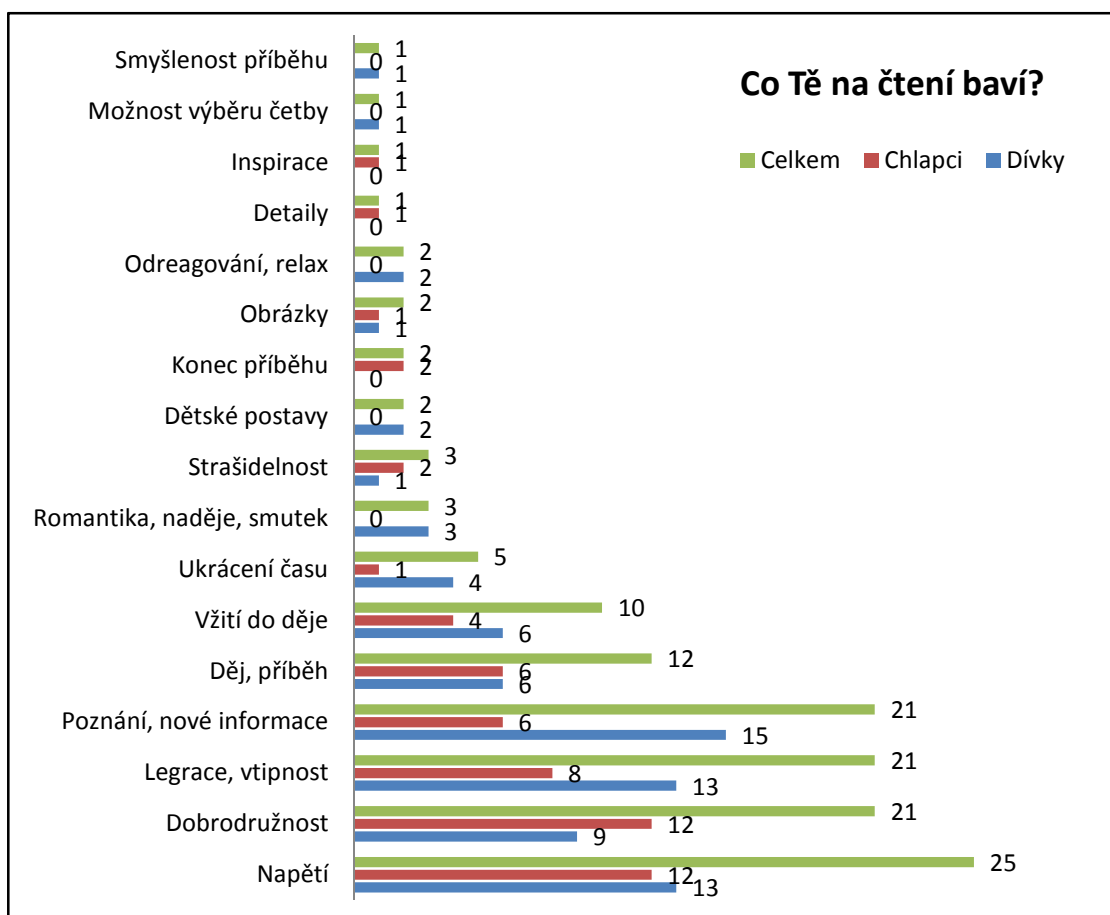
Tato otázka je otevřená, tudíž umožňuje odpovědět různými způsoby, proto se pokusím odpovědi shrnout do několika podobných oblastí. Oblasti jsem vytvořila podle přesných odpovědí žáků (viz Tabulka 4). Někteří žáci uváděli více prvků, které je na čtení knih baví, proto je počet odpovědí větší než počet žáků. Někteří žáci vypisovali prvky, které je na četbě baví, někteří jen prvky, které je nebaví, někteří oboje, proto otázku rozdělím na dvě opačné.

Nejdříve shrnu odpovědi na otázku „Co Tě na čtení baví?“, protože většina žáků odpověděla, že je čtení baví. Na tuto otázku odpověděli všichni žáci, zatímco na otázku „Co Tě na čtení nebaví?“ Odpověděli jen někteří. Jak vidíme v Tabulce 4 a Grafu 6, mezi nejoblíbenější prvky v četbě patří napětí, dobrodružnost, nové informace a humor, tyto prvky jsou čtenáři v četbě nejvyhledávanější, každý zaujímá 16% ze všech prvků četby, které děti na četbě baví. Dalšími oblíbenými prvky v četbě je vlastní děj a zajímavost příběhu a možnost vžití se do děje. Rozdíl v oblíbenosti různých prvků je viditelný též v Grafu 6. Pro dívky je důležitější poznání nových informací, zatímco pro chlapce napětí a dobrodružnost.

Tabulka 4

<b>Co Tě na čtení baví?</b>			
<b>Prvky v četbě</b>	<b>Počet odpovědí</b>		
	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Celkem</b>
Napětí	13	12	25
Dobrodružnost	9	12	21
Legrace, vtipnost	13	8	21
Poznání, nové informace	15	6	21
Děj, příběh	6	6	12
Vžití do děje	6	4	10
Ukrácení času	4	1	5
Romantika, naděje, smutek	3	0	3
Strašidelnost	1	2	3
Dětské postavy	2	0	2
Konec příběhu	0	2	2
Obrázky	1	1	2
Odreagování, relaxace	2	0	2
Detaily	0	1	1
Inspirace	0	1	1
Možnost výběru četby	1	0	1
Smyšlenost příběhu	1	0	1

Graf 6

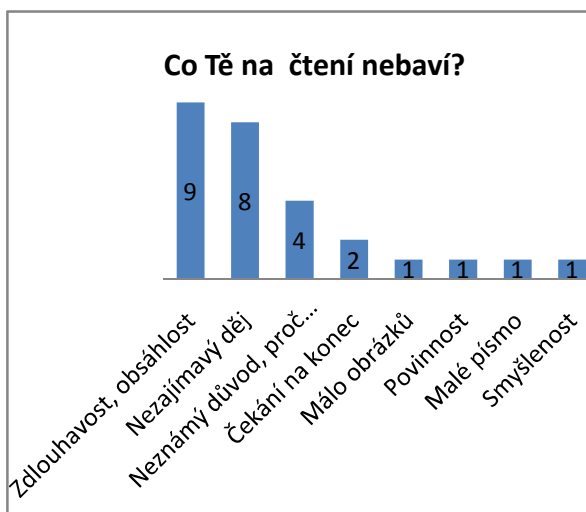


Na otázku „ Co Tě na čtení nebaví?“ odpovědělo jen několik žáků, a to ne jen ti, kteří na první otázku odpověděli záporně. Největším důvodem, proč žáky četba nebaví je zdlouhavost děje a obsáhlost. Děti odpovídaly, že knihy jsou příliš dlouhé a podrobné. Další prvkem, který tvoří četbu neoblíbenou je nezajímavost děje. Ostatní prvky jsou svým procentuálním zastoupením zanedbatelné, ale je důležité je zmínit. (viz Tabulka 5, Graf 7)

Tabulka 5

Co Tě na čtení nebaví?	
Prvky četby	Počet odpovědí
Zdlouhavost, obsáhlost	9
Nezajímavý děj	8
Neznámý důvod, proč čtení nebaví	4
Čekání na konec	2
Málo obrázků	1
Povinnost	1
Malé písmo	1
Smyslenost	1

Graf 7



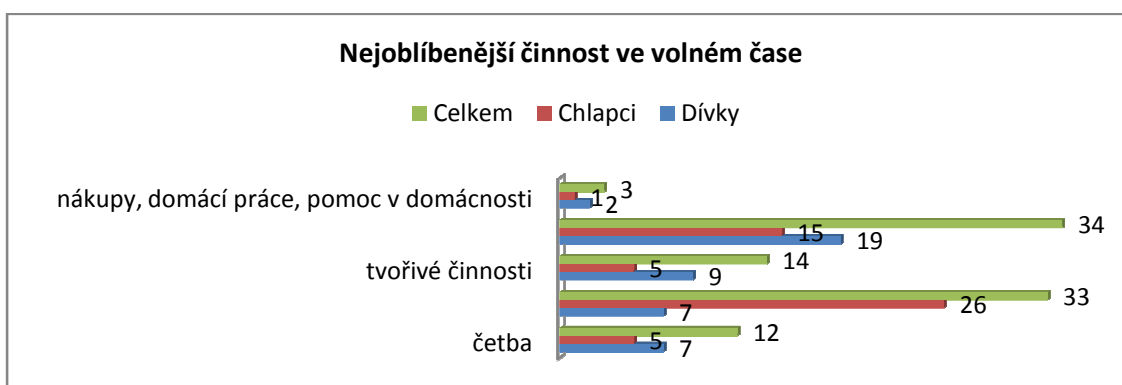
Otázka č. 3 **Oznámkuj následující činnosti. Na řádek před každou činností napiš známku jako ve škole podle toho, co ve volném čase děláš nejraději (1) a co nejméně rád (5). Každou známku od 1 do 5 můžeš použít jen jednou.**

Tento úkol nebyl pro žáky stoprocentně srozumitelný, někteří žáci nepochopili zadání a použili některou z nabídnutých známek vícekrát. Proto jsem na tento úkol získala 96 platných odpovědí, z toho 44 dívek a 52 chlapců. 13% respondentů (16% dívek a 10% chlapců) přidělilo čtení známku „1“, tj. zařadili četbu na 1. místo v činnostech ve volném čase. Mezi ostatními činnostmi se četba umístila na třetím místě s průměrnou známkou 2,81. Nejoblíbenější činností ve volném čase je sport, výlety a pobyt v přírodě, u chlapců i u dívek. Sportu byla přidělena známka „1“ 35% žáků, u chlapců se na prvním místě objevil u 43%, z dívek ho preferuje 29%. Sport získal průměrnou známku 2,14. Na četbu také velmi "útočí" televize, PC hry a internet, který je vyhledáván více než četba, umístil se na 2. místě s průměrnou známkou 2,51. 15% žáků přidělilo čtení známku „5“, 11% dívek a 17% chlapců. Nejméně oblíbenou činností se staly nákupy, domácí práce a pomoc v domácnosti, známkou „1“ byla označena 3 žáky, 2 dívkami a 1 chlapcem, naopak známka „5“ byla přidělena 41% respondentů (39% dívek, 42% chlapců). Podrobněji v Tabulce 6, Grafu 9 a v souhrnném Grafu 8.

Tabulka 6

činnost	Průměrná známka			Umístění
	Dívky	Chlapci	Celkem	
<b>četba</b>	2,50	3,07	2,81	<b>3.</b>
<b>televize, počítač-hry, internet</b>	3,36	2,15	2,51	<b>2.</b>
<b>tvořivé činnosti</b>	3,04	3,42	3,25	<b>4.</b>
<b>sport, výlety, procházky, pobyt v přírodě</b>	2,11	2,17	2,14	<b>1.</b>
<b>nákupy, domácí práce, pomoc v domácnosti</b>	3,95	4,13	4,05	<b>5.</b>

Graf 9



Graf 8

činnost	známka, pořadí oblíbenosti																													
	1			2			3			4			5																	
	Dívky		Chlapci	Celkem		Dívky		Chlapci	Celkem		Dívky		Chlapci	Celkem		Dívky		Chlapci	Celkem											
<b>četba</b>	7	16%	5	10%	1	13%	2	45%	1	29%	3	36%	1	23%	1	23%	2	23%	2	5%	1	21%	1	14%	5	11%	9	17%	1	15%
<b>televize, počítač-hry, internet</b>	7	16%	2	50%	3	34%	4	9%	9	17%	1	14%	1	27%	7	13%	1	20%	8	18%	3	6%	1	11%	1	30%	7	13%	2	21%
<b>tvořivé činnosti</b>	9	20%	5	10%	1	15%	8	18%	7	13%	1	16%	7	16%	1	25%	2	21%	1	27%	1	29%	2	28%	8	18%	1	23%	2	21%
<b>sport, výlety, procházky, pobyt v přírodě</b>	1	43%	1	29%	3	35%	9	20%	2	38%	2	30%	9	20%	1	21%	2	21%	6	14%	5	10%	1	11%	1	2%	1	2%	2	2%
<b>nákupy, domácí práce, pomoc v domácnosti</b>	2	5%	1	2%	3	3%	3	7%	1	2%	4	4%	7	16%	1	19%	1	18%	1	34%	1	35%	3	34%	1	39%	2	42%	3	41%

Otázka č. 4 ***Napiš název svojí oblíbené knihy nebo knihy, kterou máš právě rozečtenou. Můžeš napsat i několik.***

Z odpovědí na tento úkol jsem vytvořila seznam knih, které jsou oblíbené žáky 4. a 5. ročníků, 90 knih oblíbených dívkami a 54 knih oblíbené chlapci. Tento seznam je řazen dle oblíbenosti titulu a dále abecedně. (viz Příloha III). Při vyhodnocení tohoto úkolu jsem spolupracovala s online Českou bibliografickou databází ([www.cbdb.cz](http://www.cbdb.cz)), kde jsem knihy vyhledávala dle názvu, abych si potvrdila existenci knihy a získala přesný a celý název titulu. Nejoblíbenější četbou se stala jednoznačně Septologie Harry Potter od autorky J. K. Rowlingové, u dívek je zcela neoblíbenější knihou (10 odpovědí), u chlapců je na druhém místě (8 odpovědí). Na druhém místě se umístily Deníky malého poseroutky od Jeffa Kineyho, u dívek na druhém místě (5 odpovědí), u chlapců na prvním (9 odpovědí). Dalšími velmi oblíbenými knihami jsou u dívek Neobyčejné deníky obyčejné holky od Lauren Myracle (5 odpovědí) a u chlapců série Hraničářův učeň (5 odpovědí). Na výběru knih je zřejmá rozdílnost četby mezi dívkami a chlapci, dívky vyhledávají literaturu s dívčí hrdinkou, romantické příběhy, příběhy o zvířatech a mezilidských vztazích, zatímco chlapci vyhledávají spíše dobrodružnou, humoristickou a fantasy literaturu. Nejvyhledávanější knihy jsou pro dívky a chlapce společné. Společné jsou také žánry dobrodružné literatury.

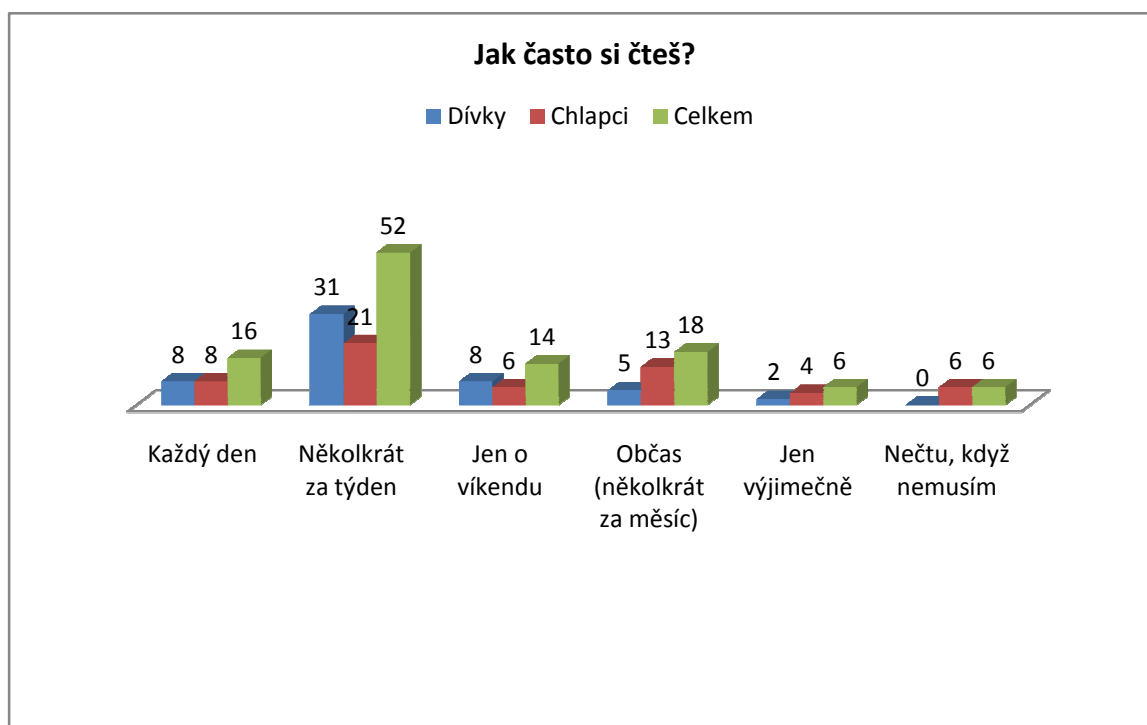
Otázka č. 5 *Jak často si čteš?*

Nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo „několikrát za týden“, takto odpovědělo 57 % dívek a 36% chlapců, což činí 46% ze všech respondentů. Každý den si čte jen 14% žáků. 29% žáků si čte jen občas nebo o víkendech. Žádná z dívek neodpověděla, že nečte vůbec, pokud nemusí, chlapců takto odpovědělo 6, což je 10%. Jen výjimečně čte pouhých 5% respondentů. Dívky čtou častěji a všechny čtou ve volném čase, i když nemusí. ( Tabulka 7, Graf 10)

Tabulka 7

Jak často si čteš?						
	Dívky		Chlapci		Celkem	
Každý den	8	15%	8	14%	16	14%
Několikrát za týden	31	57%	21	36%	52	46%
Jen o víkendu	8	15%	6	10%	14	13%
Občas (několikrát za měsíc)	5	9%	13	22%	18	16%
Jen výjimečně	2	4%	4	7%	6	5%
Nečtu, když nemusím	0	0%	6	10%	6	5%
	54	100%	58	100%	112	100%

Graf 10





Otázka č. 6 **Jak dlouho si vydržíš číst?**

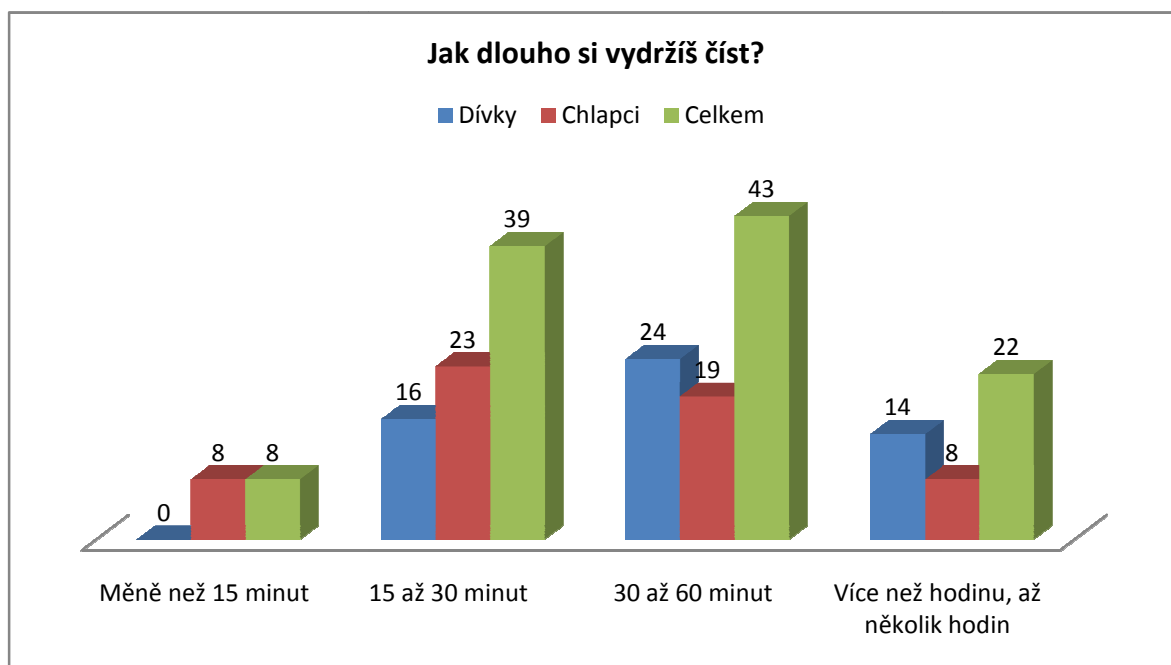
38% respondentů si čte alespoň 30 – 60 minut, 35% 15-30 minut. Dívky u četby vydrží déle, 26% procent si čte až několik hodin, 44% 30 – 60 minut a 30% 15 – 30 minut, méně než 15 minut si nečte žádná dívka. 14% chlapců čte více než hodinu.

Nejvíce chlapců – 40% si čte jen 15-30 minut, 33% vydrží u četby 30 – 60 minut. 14% chlapců čte méně než 15 minut. (Tabulka 8, Graf 11)

Tabulka 8

Jak dlouho si vydržíš číst?						
	Dívky		Chlapci		Celkem	
Měně než 15 minut	0	0%	8	14%	8	7%
15 až 30 minut	16	30%	23	40%	39	35%
30 až 60 minut	24	44%	19	33%	43	38%
Více než hodinu, až několik hodin	14	26%	8	14%	22	20%
	54	100%	58	100%	112	100%

Graf 11



Otázka č. 7 **Jak většinou knihy získáváš?**

Nejčastěji děti dostávají knihy jako dárek, 42% respondentů (39% dívek, 45% chlapců) získává knihy právě touto cestou. Je znatelný stále velký vliv rodiny. Dalším důležitým zdrojem knih jsou knihovny, 30% žáků vyhledává knihy tam - 31% dívek, 29% chlapců. 20% žáků si knihy kupuje samo, samozřejmě za finanční podpory rodičů, tuto poznámku měli žáci potřebu sdělit a do dotazníku ji vepisovali. Mezi sebou si žáci půjčují knihy jen málo, 3% žáků si půjčuje knihy od kamarádů. 5% respondentů uvedlo jiný způsob získávání knih. Jiným způsobem je získávání knih z internetu, od starších sourozenců, anebo ze zdrojů, které jsou k dispozici v domácím prostředí. Rozdíl v získávání knih mezi dívkami a chlapci je zanedbatelný. (Tabulka 9, Graf 12)

Tabulka 9

Jak většinou knihy získáváš?						
	Dívky		Chlapci		Celkem	
Z knihovny	17	31%	17	29%	34	30%
Půjčuji si od kamarádů	2	4%	1	2%	3	3%
Dostávám knihy jako dárek	21	39%	26	45%	47	42%
Sám si vybírám a kupuji knihy, kdykoliv	11	20%	11	19%	22	20%
Jinak	3	6%	3	5%	6	5%
	54	100%	58	100%	112	100%



Graf 12

Otázka č. 8 *Podle čeho vybíráš knihy?*

Na tuto otázku odpovídali respondenti vybráním více než jedné možnosti, přesto, že v úvodu dotazníku, byla požadována vždy jen jedna odpověď, pokud není uvedeno jinak přímo v zadání otázky. Nicméně jsem vzala tyto odpovědi v potaz a vyhodnotila všechny možnosti odpovědí, proto počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů a výsledky nejsou procentuálně vyjádřeny. Nejčastěji žáci vybírají knihy podle zkráceného obsahu na přebalu knihy, 31 ze 112 dotazovaných ovlivňuje právě tento prvek ve výběru knihy. Dalším důležitým prvkem je doporučení kamarádů a název knihy. Dále se zde opět ukazuje velký vliv rodiny, 17 ze 112 respondentů vybírá knihu podle doporučení někoho z rodiny. 13 ze 112 odpovědělo, že knihy vybírá jiným způsobem, většinou odpovídali, že vybírají podle sebe anebo neví, co je při výběru ovlivňuje. (Tabulka 10, Graf 13)

Tabulka 10

Podle čeho vybíráš knihu?			
	Dívky	Chlapci	Celkem
Podle doporučení učitele	0	1	1
Podle doporučení někoho z rodiny	6	11	17
Podle doporučení kamarádů	11	14	25
Na základě reklamy v časopise, TV, plakátu...	3	0	3
Podle obalu	7	3	10
Podle názvu knihy	13	11	24
Podle zkráceného obsahu na přebalu	14	17	31
Podle autora	4	2	6
Sám si knihy nevybírám	2	8	10
Jinak	8	5	13



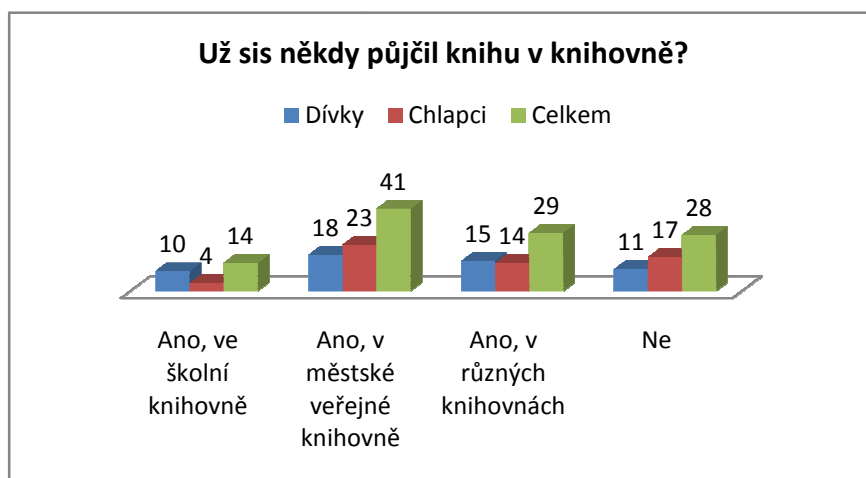
Otázka č. 9 **Už sis někdy půjčil knihu v knihovně?**

Nejvyšší procento žáků si půjčilo knihy jen v městské knihovně 33% dívek a 40% chlapců, což je 37% ze všech respondentů. Více knihoven navštívilo a půjčilo si knihu 26 %, 28% dívek, 24% chlapců. Pouze ve školní knihovně si půjčilo knihu jen 13 %. Nikdy si knihu v knihovně nepůjčilo 25% respondentů. Není možné zobecnit, čím je toto způsobeno, zdali výsledky vypovídají o možnostech knihoven a jejich propagaci anebo potřebou si knihy kupovat a vlastnit, namísto půjčování. Z otázky č. 3 můžeme vyčíst, že žáci prahnou po moderní a soudobé literatuře, která není v knihovně většinou dostupná hned po vydání anebo bývá na dlouhou dobu rezervována, tudíž není možné knihy získat. Rozdíl mezi odpověďmi dívek a chlapců není znatelný. (Tabulka 11, Graf 14)

Tabulka 11

Už sis někdy půjčil knihu v knihovně?						
	Dívky		Chlapci		Celkem	
Ano, ve školní knihovně	10	19%	4	7%	14	13%
Ano, v městské veřejné knihovně	18	33%	23	40%	41	37%
Ano, v různých knihovnách	15	28%	14	24%	29	26%
Ne	11	20%	17	29%	28	25%
	54	100%	58	100%	112	100%

Graf 14

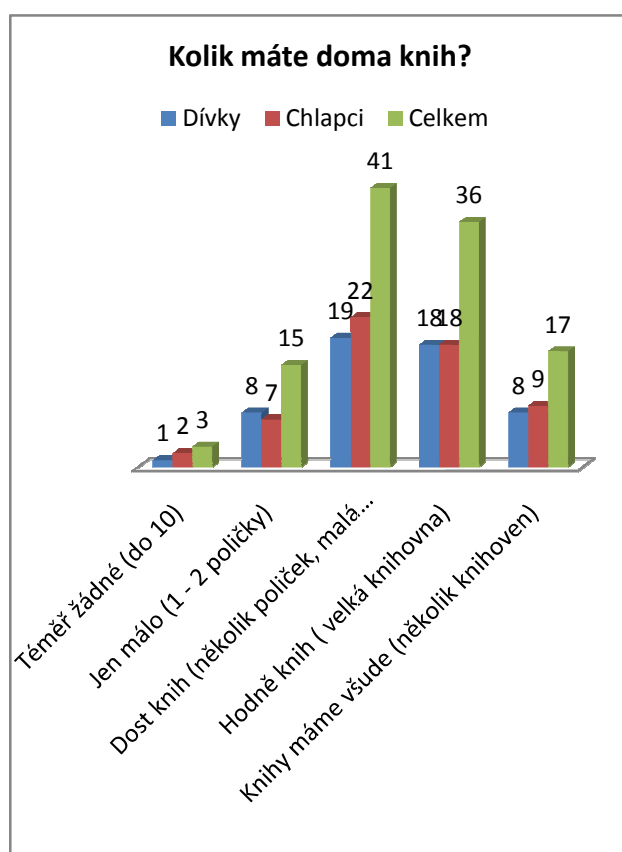


Otázka č. 10 *Kolik máte doma knih?*

Odpovědi na tuto otázku, vypovídají o tom, jaké mají žáci domácí čtenářské zázemí. Dle odpovědí je čtenářské zázemí dětí z největší části průměrné, 37% respondentů referuje, že má doma dost knih. 47% dětí, má doma čtenářské zázemí nadprůměrné, z toho 32% uvádí, že se v domácnosti nachází hodně knih (ve velké knihovně) a 15% že mají doma knihy téměř všude v několika knihovnách. Méně než 10 knih mají doma pouze 3 žáci (3%). Souvislost mezi kvantitou četby a čtenářským zázemím však nebyla prokázána, i žáci, kteří mají doma podprůměrný počet knih, vykazují dobré čtenářské zájmy a postoje. (Tabulka 12, Graf 15)

Tabulka 12

Kolik máte doma knih?						
	Dívky		Chlapci		Celkem	
Téměř žádné (do 10)	1	2%	2	3%	3	3%
Jen málo (1 - 2 poličky)	8	15%	7	12%	15	13%
Dost knih (několik poliček, malá knihovna)	19	35%	22	38%	41	37%
Hodně knih (velká knihovna)	18	33%	18	31%	36	32%
Knihy máme všude (několik knihoven)	8	15%	9	16%	17	15%
	54	100%	58	100%	112	100%



Graf 15

Otázka č. 11 *Tvoji rodiče ve volném čase čtou knihy?*

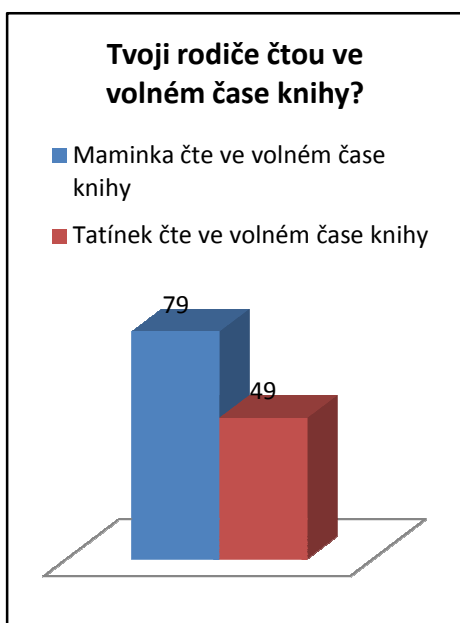
77% rodičů žáků ve volném čase čte knihy, 23% knihy ve volném čase nevyhledává.

Čtou více maminky, 92% maminek čte knihy ve volném čase a 57% tatíneků. Opět se však neukázala výrazná souvislost mezi čtenářstvím rodičů a čtenářstvím dětí. Děti rodičů, kteří nečtou, se přesto ukazují jako kvalitní čtenáři. (Tabulka 13, Graf 16, 17)

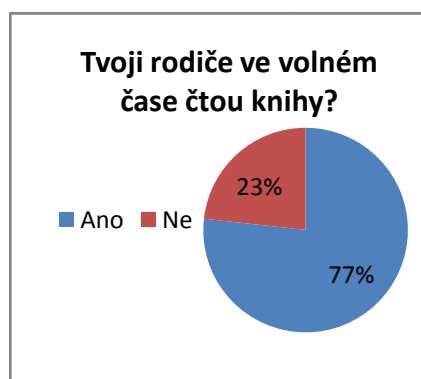
Tabulka 13

Tvoji rodiče ve volném čase čtou knihy?		
Ano	86	77%
Ne	26	23%
Maminka čte ve volném čase knihy	79	92%
Tatínek čte ve volném čase knihy	49	57%

Graf 16



Graf 17



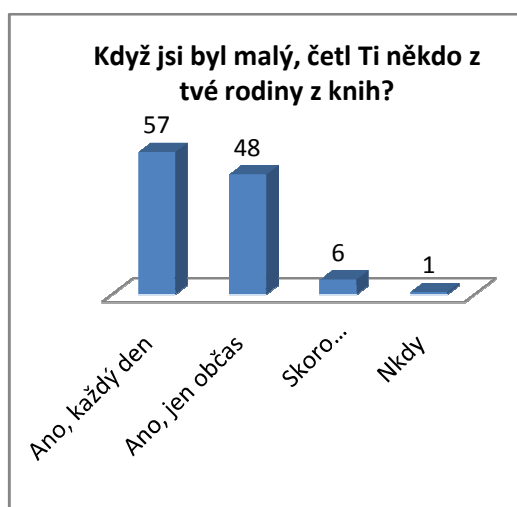
Otázka č 12 *Když si byl malý, četl Ti někdo z Tvé rodiny z knih?*

51% dětí odpovědělo, že jim rodiče četli každý den. 43% žáků bylo čteno občas. 5% rodičů nečetlo dětem skoro vůbec, spíše výjimečně a jednomu žákovi nebylo čteno vůbec. Tento respondent však četbu přijímá a jeho návyky a postoje jsou kvalitní a kladné. Pouze u jednoho žáka se ukazuje, že mu nebylo čteno skoro vůbec, jeho čtení nebaví a knihy téměř nečte. (Tabulka 14, Graf 18)

Graf 18

Tabulka 14

Když jsi byl malý, četl Ti někdo z tvé rodiny z knih?		
Ano, každý den	57	51%
Ano, jen občas	48	43%
Skoro vůbec, výjimečně	6	5%
Nikdy	1	1%
	112	100%

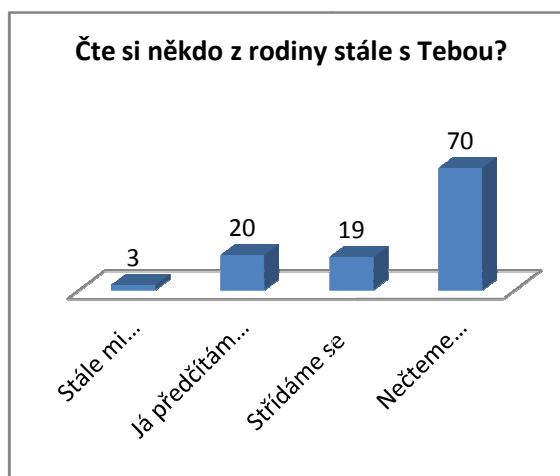
Otázka č. 13 *Čte si někdo z rodiny stále s Tebou?*

Většina dětí si společně s rodiči již nečte, 63% dětí a rodičů společnou četbu nevyhledává, 38% respondentů stále na četbě nějakým způsobem spolupracuje s rodinou. Nejčastější součinností je předčítání dětí rodičům, 18% dětí svým rodičům čte, 17% žáků se s rodiči v četbě střídá. Pouhá 3% rodičů svým dětem stále předčítá. Protože většina dětí si společně s rodiči nečte a přesto je u nich ve velké většině oblíbená, ani zde není jasná souvislost. (Tabulka 15, Graf 19)

Tabulka 15

Čte si někdo z rodiny stále s Tebou?		
Stále mi předčítají	3	3%
Já předčítám jim	20	18%
Střídáme se	19	17%
Nečteme společně	70	63%
	112	100%

Graf 19



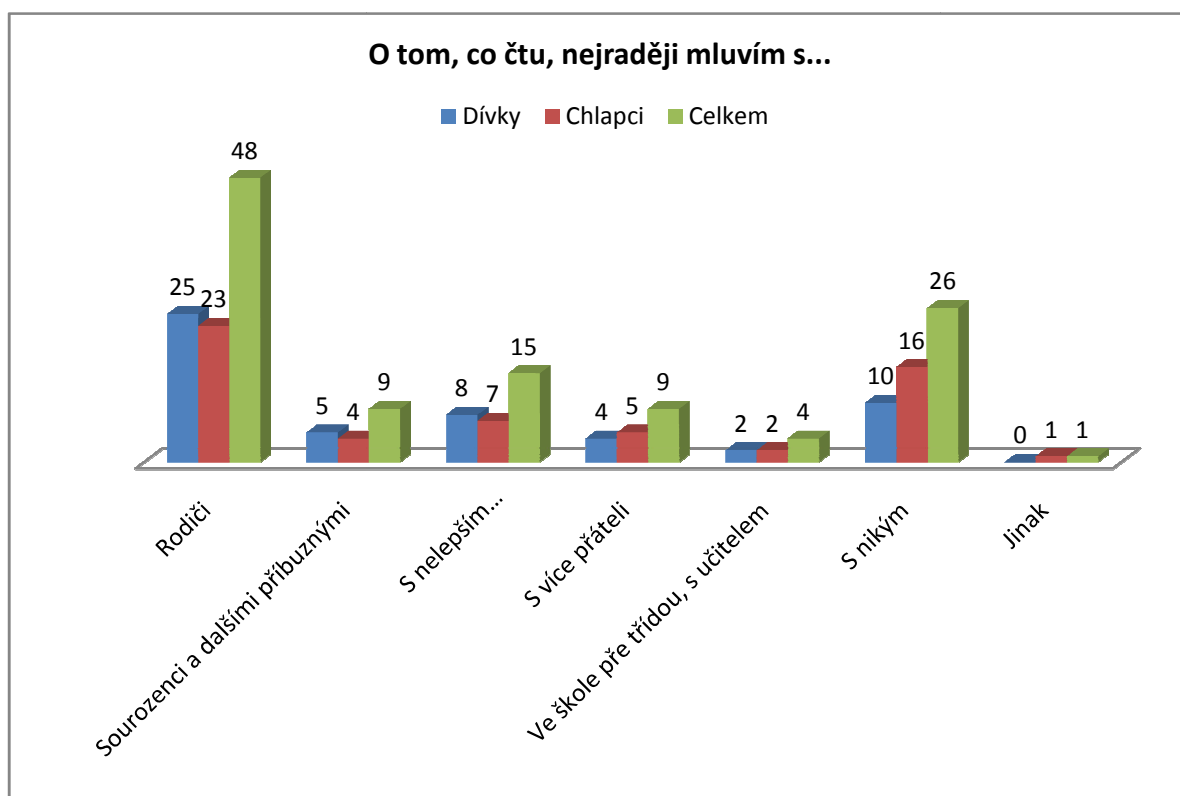
Otázka č. 14 **O tom, co čtu nejraději, mluvím s...**

Nejčastěji o své četbě žáci mluví s rodiči, 46% dívek a 40% chlapců, což je 43% ze všech respondentů. Je tak opět znatelný velký vliv rodiny na děti v tomto věku. Velká část dětí, téměř čtvrtina - 23% žáků o své četbě nemluví s nikým. Není možné posoudit, zdali sdílení četby žáci nevyhledávají anebo nemají možnost četbu s někým sdílet. 21% žáků mluví o četbě se svými kamarády, s nejlepším kamarádem (13%) anebo s více přáteli (8%). Před třídou nebo s učitelem sdílejí své pocity z četby jen 4% žáků. Rozdíl mezi dívkami chlapci není téměř žádný, dívky i chlapci odpovídali velmi podobně. (Tabulka 16, 19)

Tabulka 16

O tom, co čtu nejraději, mluvím s...						
	Dívky		Chlapci		Celkem	
Rodiči	25	46%	23	40%	48	43%
Sourozenci a dalšími příbuznými	5	9%	4	7%	9	8%
S nelepším kamarádem/kamarádkou	8	15%	7	12%	15	13%
S více přáteli	4	7%	5	9%	9	8%
Ve škole před třídou, s učitelem	2	4%	2	3%	4	4%
S nikým	10	19%	16	28%	26	23%
Jinak	0	0%	1	2%	1	1%
	54	100%	58	100%	112	100%

Graf 20





Otázka č. 15 **Z čeho čtete ve škole?**

V této otázce žáci zaškrtovali všechny možnosti, které platí. 100% dotazovaných ve škole čte z čítanky, což jsem předpokládala. Pro četbu ve škole však žáci používají i další materiály, jako jsou knihy a další tištěné materiály nebo časopisy. Knihy používá 87% žáků, z toho 61% knih vybírá učitel a 26% vybírají žáci. Různé tištěné a okopírované texty používá 54% žáků, většinou tyto materiály figurují společně s možností čítanky a knih. Jen 2 žáci odpověděli, že ve škole používají i časopisy, což je zcela zanedbatelné, neboť tito dva respondenti nejsou ze stejné třídy, tzn., že pouze jeden žák ze třídy používá časopisy ve vyučování, což je velmi nepravděpodobné. (Tabulka 17)

Tabulka 17

Z čeho čtete ve škole?		
Čítanka	112	100%
Knihy, které vybírá učitel	68	61%
Knihy, které vybírají žáci	29	26%
Časopisy	2	2%
Vytištěné, okopírované texty, úryvky z knih	60	54%
Další	0	0%

Otázka č. 16 **Jakým způsobem se učitel zajímá o Tvoji četbu ve volném čase?**

Velká většina žáků si píše čtenářský deník, který učitel kontroluje, je tomu tak u 75% respondentů, k tomuto výsledku můžeme připočítat i 4% dětí, které uvedly, že si píšou čtenářský lístek, což je, předpokládám, podobné. Tudiž 79% procent žáků komunikuje s učitelem o své četbě prostřednictvím čtenářského deníku. 37% žáků (někteří si píšou i čtenářský deník, někteří ne) prezentuje své přečtené knihy před třídou. 18% dětí, za svou četbu získává nějakou odměnu – známku, obrázek apod., všichni tito žáci si zároveň píšou čtenářský deník. 8% žáků uvádí, že se učitel o jejich četbu vůbec nezajímá. (Tabulka 18)

Tabulka 18

Jakým způsobem se učitel zajímá o Tvoji četbu ve volném čase?		
Musím si psát čtenářský deník, který učitel kontroluje	84	75%
Prezentuji před třídou knihy, které přečtu	41	37%
Získávám za přečtené knihy body, obrázky, známky...	20	18%
O mojí četbu se učitel nezajímá	9	8%
Jinak	4	4%

### 3.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

#### VO1 Jaký je postoj žáků 4. a 5. tříd k volnočasové četbě?

Na tyto výzkumné otázky mi pomohly dotazníkové otázky č. 1 a č. 3. Většina dotazovaných žáků, celých 76%, považuje četbu ve volném čase za zábavnou a vyhledává ji. Mezi dalšími volnočasovými aktivitami se umístila četba na 3. místě, tzn., že je průměrnou volnočasovou aktivitou. Jen málo žáků četba nebaví (23%) a řadí ji na poslední místo v činnostech ve volném čase (15%). I žáci, které četba příliš nebaví, přesto deklarují, že alespoň někdy knihy ve volném čase čtou a jsou schopni jmenovat nějaký oblíbený titul knihy. Můžeme soudit, že obecně, v tomto vzorku respondentů, je postoj žáků ke čtenářství spíše kladný. Základy pro další rozvoj čtenářství jsou dobré.

#### VO2 Jaké jsou čtenářské zájmy a návyky žáků základní školy?

Odpovědi na tuto otázku můžeme hledat ve vyhodnocení otázek č. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14. Vyhodnocení těchto otázek nám říká, že nejvíce žáků si čte několikrát za týden (46%), čtou většinou 15-60 minut (73%). To znamená, že kvantita četby je průměrná. Žáci čtou častěji, ale ne příliš dlouho. Knihy získávají z největší části od rodičů nebo jiných blízkých jako dárek (42%), z velké části také knihy vyhledávají v knihovnách (20%), v městských veřejných i školních, ve školní knihovně však méně často. Děti si své knihy vybírají sami většinou podle zkráceného obsahu na přebalu knihy, názvu knihy anebo na doporučení kamarádů. Vybírají většinou knihy napínavé, dobrodružné a humorné anebo hledají nové informace a poznání. O své četbě komunikují nejvíce s rodinou (43%) nebo s nikým (23%).

#### VO3 Jaké je čtenářské zázemí žáků?

Odpovědi na tyto otázky najdeme ve výsledcích dotazníkových otázek č. 10, 11, 12, 13, 14. Čtenářské zázemí jsou podmínky, které jsou pro dítě nastaveny v jeho domácím prostředí. Především je to čtenářský výběr, který má dítě k dispozici. Nejvíce žáků má k dispozici průměrný výběr knih, 37% má doma dost knih, v malé knihovně.

47% dětí má doma k dispozici hodně knih ve velké knihovně (32%) anebo ve více knihovnách (15%), podprůměrný počet knih se vyskytuje u 16% žáků. Většina rodičů (77%) jsou pro děti čtenářským vzorem, jelikož děti vnímají jejich četbu. 94% z rodičů svým dětem v raném dětství předčítalo každý den (51%) anebo alespoň občas (43%). Bohužel 63% rodičů se společnou četbou již přestalo a s dětmi dále nečtou. 51% dětí však s rodiči anebo jinými příbuznými o své četbě alespoň mluví.

Čtenářské zázemí žáků se zdá být nadprůměrně kvalitní, dětské čtenáři mají dostatečný výběr, čtenářské vzory, čtenářskou přípravu z dětství a mají svojí četbu s kým sdílet.

#### VO4 Jak je čtenářství a četba ve volném čase podporována školou?

Odpovědi hledejme ve vyhodnocení dotazníkových otázek č. 14, 15, 16. Ve školním prostředí mluví nejraději o své volnočasové četbě jen 4% žáků, přesto že své knihy prezentuje před třídou 37% žáků. 79% dětí si musí vést čtenářský deník, který učitel kontroluje anebo získává za svou četbu body, známky nebo obrázky (18%). Někteří žáci (8%) mají dokonce pocit, že se učitel o jejich četbu vůbec nezajímá. Čtenářství je tedy podporováno metodou povinného čtenářského deníku. Školní četba se odvíjí především od čítanky, knih, které ovšem vybírá učitel a dalších materiálů z různých zdrojů. Časopisy se ve školní výuce téměř neobjevují.

#### VO5 Jaký je rozdíl v četbě dívek a chlapců?

Tato otázka se týká především čtenářských postojů, návyků a zájmů. Tedy odpověď na tuto otázku hledáme v první části dotazníku, která se těchto oblastí týká, tzn. otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Hlavním rozdílem je, že více dívek baví číst knihy ve volném čase, u dívek je četba oblíbenější než u chlapců. Přidělují četbě lepší známky než chlapci, je u nich na vyšším místě. Četbu vyhledávají dívky a chlapci z rozdílných důvodů a ovlivňují je jiné věci při výběru literatury. Dívky na četbě baví nejvíce získávání nových poznatků a informací, zatímco chlapci preferují napětí a dobrodružnost. Nejoblíbenější tituly knih jsou společné

pro chlapce i pro dívky, ale další tituly na nižších příčkách žebříčku jsou zcela odlišné, dívky vyhledávají literaturu s dívčí hrdinkou, knihy se zvířecími příběhy a příběhy ze života. Chlapci vyhledávají různé dobrodružné detektivky a fantasy literaturu. Více dívek si čte častěji než chlapci, každý den si čte stejný počet dívek i chlapců, avšak několikrát za týden si čte 57% dívek a jen 36% chlapců, více chlapců si čte jen občas anebo výjimečně. Větší procento dívek si vydrží číst déle než chlapci. 26% dívek si čte až několik hodin, z chlapců jen 14%. Dívky čtou nejčastěji 30-60 minut, zatímco chlapci čtou nejčastěji 15-30 minut. Méně než 15 minut čtou jen někteří chlapci a žádné dívky. Ve způsobu získávání knih se mezi dívkami a chlapci neukázal rozdíl.

*H1 Všechny děti, které četba nebaví, uvedou, že jejich rodiče ve volném čase knihy nečtou.*

22 dětí se 112 dotazovaných respondentů, což činí 24%, četba knih ve volném čase nebaví. 7 z nich (32%) uvádí, že jejich rodiče ve volném čase nečtou, což činí jen 27% ze všech nečtoucími rodičů (7 z 26). Tato hypotéza nebyla potvrzena, a tudíž neplatí. Více rodičů (68%), jejichž děti četba nebaví, sami ve volném čase knihy čtou.

*H2 Všechny děti, které četba nebaví, uvedou, že jim rodiče v raném věku nepředčítali skoro vůbec nebo nikdy.*

Žádný z respondentů nevedl, že mu rodiče nepředčítali nikdy. Pouze 2 žáci (9%), jež četba nebaví, uvedli, že jim rodiče nepředčítali skoro vůbec, pouze výjimečně. 32% rodičů, dětem četlo naopak každý den. Můj předpoklad byl vyvrácen, a tudíž neplatí.

### 3.5 VYHODNOCENÍ A VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ SONDY – UČITELÉ

Pohled dětí jsem chtěla doplnit i pohledem učitelů, proto jsem vytvořila krátký dotazník, který jsem distribuovala různými online cestami pomocí internetu. Na tento dotazník mi odpovědělo jen velmi málo učitelů, proto výsledky nelze žádným způsobem zobecňovat, ale může nám však naznačit trend. Tohoto dotazníkového šetření se účastnilo 15 učitelů.

#### Otázka č. 1 ***Snažíte se systematicky a cílevědomě rozvíjet čtenářství u svých žáků?***

Všichni učitelé na tuto otázku odpověděli kladně, o rozvoj čtenářství usiluje 100% dotazovaných učitelů.

#### Otázka č. 2 ***Doporučujete svým žákům vhodnou četbu pro jejich volný čas?***

Většina učitelů dětem ve své třídě doporučuje literaturu, která je pro ně vhodná, pouze jeden učitel má pocit, že se v současné dětské literatuře orientuje nedostatečně. (Tabulka 19)

Tabulka 19

<b>Doporučujete svým žákům vhodnou četbu pro jejich volný čas?</b>	
ANO	14
NE	0
Chtěla bych, ale neorientuji se v současné literatuře pro děti a mládež	1

Učitelé knihy tedy doporučují, ale děti, pokud bychom výsledky srovnali s předchozím výzkumem, na tato doporučení nedají a knihy si podle doporučení učitele přednostně nevybírají. Pouze jeden žák ze všech dotazovaných je při výběru knih ovlivněn učitelem.

Otázka č. 3 **Čtou nějaké knihy Vaši žáci povinně?**

Polovina učitelů svým žákům povinnou četbu zadává, polovina ne.

Tabulka 20

Čtou nějaké knihy Vaši žáci povinně?	
ANO	8
NE	7

Graf 21

Otázka č. 4 **Pokud ano, pokud Vaši žáci čtou knihy povinně, uveďte prosím jaké.**

Dva učitelé uvádějí, že žáci musí číst povinně nějaké knihy a určitý počet za rok, ale výběr je na žácích. Další tři učitelé na začátku roku připraví seznam doporučené literatury, ze které si žáci knihy vyberou.

Tituly uváděné dalšími učiteli jsou:

Arnold Lobel – Kvak a žbluňk, Pan Sova

Erich Kastner – Emil a detektivové

Jaroslav Foglar - výběr z díla

Karen McCombie - Stella a...

René Goscinny – Mikulášovy patálie

Roald Dahl – Karlík a továrna na čokoládu

Vojtěch Steklač – Boříkovy lapálie

Některé z těchto titulů se objevují mezi tituly, které uvedli žáci jako oblíbené, některé však vůbec.

Otázka č. 5 *Slyšel/a jste někdy pojem Čtenářská dílna?*

73% učitelů tento pojem již někdy slyšelo, tzn., že jsou o možnostech používaných metod informováni.

Tabulka 21

Slyšel/a jste pojem Čtenářská dílna?	
Ano	11
Ne	4

Graf 22

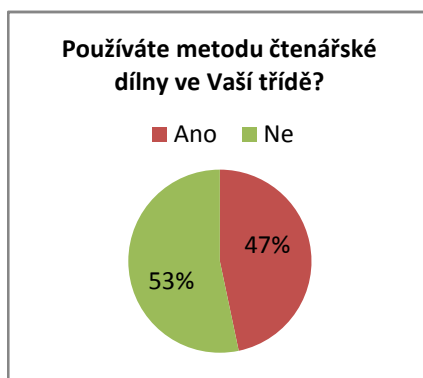
Otázka č. 6 *Používáte metodu Čtenářské dílny ve Vaší třídě?*

Metoda Čtenářské dílny je ve školách vcelku používaná, ve své třídě ji používá 53% z dotazovaných učitelů. (Tabulka 22, Graf 23)

Tabulka 22

Používáte metodu čtenářské dílny ve Vaší třídě?	
Ano	7
Ne	8

Graf 23



Otázka č. 7 ***Jaké metody používáte k rozvoji čtenářství u svých žáků?***

Nejčastěji používanou metodou kromě čtenářské dílny je prezentace knih, které žáci přečetli a společné návštěvy knihoven. Tyto metody používá 33% učitelů.

(Tabulka 23)

Tabulka 23

<b>Jaké metody používáte k rozvoji čtenářství u svých žáků?</b>	
Referáty, prezentace přečtených knih	5
Návštěvy knihoven	5
Besedy, rozhovory o knihách	4
Předčítání	3
Společná mimočítanková četba	2
Práce s textem	2
Metody kritického myšlení	2
Knižní odměny	2
Kreativní a tvořivé psaní	2
Čtení s úkoly	2
Myšlenková mapa	1
Zapojení do projektu "Čtení pomáhá"	1
Čtenářský graf	1
Zážitkové čtení	1

Otázka č. 8 ***Jakým způsobem zjišťujete, jaké jsou čtenářské zájmy žáků?***

Nejčastějším způsobem zjišťování čtenářských zájmů žáků učiteli je rozhovor o knihách a prezentace přečtených knih před třídou. (Tabulka 24)

Tabulka 24

<b>Jakým způsobem zjišťujete, jaké jsou čtenářské zájmy žáků?</b>	
Rozhovorem o knihách	14
Prezentace před třídou	13
Z povinného čtenářského deníku	7
Při čtenářské dílně	6
Vlastní	2



Otázka č. 9 **Zkuste prosím napsat alespoň tři tituly knih, které si myslíte, že jsou u žáků 4. a 5. tříd nejoblíbenější.**

Nejčastěji učitelé odhadovali, že nejoblíbenějšími knihami je série Harry Potter a Deníky malého poseroutky. Tyto dva tituly jsou opravdu mezi dětmi nejvyhledávanější, učitelé mají vcelku přehled, jaká literatura je mezi dětmi vede. Některé další tituly, které uváděli učitelé, se v seznamu oblíbené literatury objevily, některé jsou však spíše literaturou, která je povinná, ale v oblíbené literatuře dětí se nevyskytuje. (Tabulka 25)

Tabulka 25

<b>Zkuste prosím napsat alespoň tři tituly knih, které si myslíte, že jsou u žáků 4. a 5. tříd nejoblíbenější.</b>	
Harry Potter	9
Deník malého poseroutky	6
Letopisy Narnie	2
Klub záhad	2
Malý princ	1
Bylo nás pět	1
Petr Pan	1
Lassie se vrací	1
Živočichopis	1
Kvak a žbluň	1
Správná pětka	1
Filipova dobrodružství	1
Staré řecké báje a pověsti	1
Stmívání	1
Hobit	1
Boříkovy lapálie	1
Záhada hlavolamu, hoši od Bobří řeky	1
Říkejte mi, Leni	1

### 3.6 SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Shrneme-li výsledky, které jsme zjistili v empirické části, můžeme říct, že dětské čtenářství v žákovském vzorku respondentů je na průměrné až nadprůměrné úrovni. Žáci knihy zcela neodložili a nevyměnili za jiné aktivity. Jsou znatelné faktory, které na dítě působí pozitivně. Děti ve velké většině četba baví, ve volném čase zaujímá většinou průměrné místo, před četbou je většinou preferován sport a bohužel i televize a jiná média. Výběr dětských titulů je velmi široký a žáci vyhledávají opravdu různorodé tituly dětské literatury. Čtenářské návyky žáků jsou na dobré úrovni, žáci čtou většinou často, několikrát za týden. Knihy získávají různými způsoby, ale největší vliv má v tomto ohledu rodina, kdy jsou žáci závislí na obdarování knihami rodiči. Knihy si však vlivem nejrůznějších faktorů většinou vybírají sami. Ukazují se rozdíly mezi četbou dívek a chlapců. Především ve výběru žánrů, které jsou, kromě těch zcela nejoblíbenějších, velmi odlišné. Dále v celkovém postoji k četbě, dívky zaujímají kladnější postoj ke čtení, než chlapci, čtou většinou častěji a déle. Čtenářské zázemí žáků je nadprůměrné, žáci mají většinou dostatek čtenářských vzorů, přípravu na četbu z dětství, přiměřený výběr literatury z domácích zdrojů a možnost sdílení četby především s rodinou. I žáci, které četba nebaví, mají průměrné až nadprůměrné domácí čtenářské zázemí. Učitelé se snaží různými metodami čtenářství rozvíjet a o dětské literatuře mají vcelku přehled, většina učitelů žákům zadává povinnou nebo doporučenou četbu, jejíž tituly se ve velké míře neobjevily, mezi tituly, které žáci označili za oblíbené. Knižní trh je bohatší a méně přehledný, proto i čtenářské zájmy jsou vlivem doby různorodější. Tato různorodost by měla být brána v potaz především pedagogy. Měli by žákům knihy doporučovat a s výběrem pomáhat, ale pokud budou mít žáci odlišný vkus, budou si vybírat knihy, které nejsou učitelem doporučeny, a jsou pro děti vhodné, měl by být tento vkus respektován a především by měl být vymezen prostor pro vlastní rozhodování v četbě. Důraz by měli učitelé klást na rozdílnost mezi dívkami a chlapci ve výběru žánrů. Školní četba by neměla být jen žánru společného, ale také diferencovaná, i ve školní četbě by mohly dívky číst úryvky z knih pro dívky a chlapci z knih, které jsou jim bližší. Pomocí různých metod, by měly být upevňovány čtenářské návyky. K tomu mohou sloužit metody Čtenářské dílny, kterou velká část učitelů používá. Děti se naučí lépe se na četbu soustředit po určený souvislý čas.

Prostřednictvím učitele by měl být žák více seznamován s možnostmi knihoven, jak veřejné, tak školní. Tato možnost je učiteli také ve větší míře používána. Použití časopisů ve školní výuce však není využito vůbec, dle mého názoru by však časopisy ve výuce mohly žáky více motivovat k četbě, především ty žáky, kteří četbu tolik nevyhledávají.

Co je však nejdůležitější, učitel by měl mít zájem znát i mimoškolní četbu žáka, měl by o ní vědět, podporovat ji a mluvit o ní s žákem. Učitelé se o to velmi snaží, hledají opravdu různé způsoby, jak volnočasovou četbu u žáků podporovat.

## 4 ZÁVĚR

Dětské čtenářství je v současné době často zmiňované a velmi řešené téma. Především dětské čtenářství je středem zájmu odborníků. Je to velmi komplexní pojem, který v sobě nese souvislost s dalšími důležitými pojmy. Na základě významných výzkumů vznikají souborné odborné práce, projekty a akce, které se tímto tématem zabývají a chtějí pomoci v rozvoji dětského čtenářství. Ve své práci jsem se pokusila objasnit základní pojmy, které souvisí se čtenářstvím jeho rozvojem a výchovou k němu, především předpoklady, které je nutné nastavit tak, aby byl rozvoj umožněn. Popsala jsem vývoj dětského čtenáře, jeho zájmy, návyky a postoje. Nastínila jsem základní metody, jak čtenářství systematicky rozvíjet ve škole a jaké jsou pro jeho rozvoj stanovené podmínky.

V empirické části jsem se snažila zmapovat stav dětské volnočasové četby u dětí v prepubescentním věku. Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že je četba nedílnou součástí volného času dětí, děti v tomto věku čtou knihy a četba je vcelku oblíbenou aktivitou. Rozdílnost mezi chlapci a dívkami v přístupu k četbě existuje, dívky jsou k četbě nakloněné o něco více. Čtenářství žáků je na průměrné, až nadprůměrné úrovni, stejně tak jako jejich čtenářské zázemí. Postoje žáků k četbě jsou vcelku kladné. Podpora školy je velmi výrazná, především z pohledu učitelů, měla by být však důkladnější a založená na čtenářských zájmech, které mají žáci již vytvořeny. Vzhledem ke kvantitě možností, jaké jsou dětem v současnosti nabízeny k trávení volného času, a k vysoké míře podnětů, které na dítě působí z mnoha směrů, četba zaujímá přiměřeně dobré a důležité místo mezi jinými aktivitami. Podpora čtenářství je znatelná, proto můžeme doufat v jeho kvalitní rozvoj.

## 5 SEZNAM LITERATURY

BOARD, Developed under contract number RS 89175001 by the Council of Chief State School Officers for the Na. *Reading framework for the National Assessment of Educational Progress, 1992-1998: NAEP reading consensus project*. Washington, DC: The Board, 1996. ISBN 01-604-8905-9.

Česká školní inspekce. *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)* [online]. 2012 [cit. 2012-06-23]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

*Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Editor Radka Wildová. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. Pro studia, 1. ISBN 80-863-2036-7.

EXPERT PANEL ON STUDENTS AT RISK (LITERACY). *Think Literacy: Cross-Curricular Approaches, Grades 7 -12: Reading Strategies*. Ontario, 2003.

Dostupné z:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/Reading.pdf>

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 64 s. [cit. 2012-06-22]. ISBN 80-87000-41-0. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>.

HAVLÍNOVÁ, Marie. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravensis, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské university v Ostravě, 2008. ISBN 987-80-7368-641-3.

HYHLÍK, František. *Psychologie mladého čtenáře*. Praha: SPN, 1963. ISBN 14-400-64.

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 155 s. ISBN 978-807-3689-193.

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995a, 101 p. ISBN 80-858-6541-6.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995b, 103 s. ISBN 80-858-6540-8.

CHALOUPKA, Otokar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. ISBN 13-824-82.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, a další. 2010. Česká školní inspekce. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [Online] 2010. [Citace: 8. 3 2012.] <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka/>.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

MARHOUNOVÁ, Jana. *Čtenářem se člověk stává: Vědecko-výzkumná práce z oboru knihovnictví*. Praha: Nakladatelství technické literatury, 1987. ISBN 06-117-87.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Publikace koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 987-20-211-0607-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

RVP. 2007. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Metodický portál RVP*. [Online] 2007. [Citace: 8. 6 2012.] dostupné z WWW: [http://rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 987-80-7368-641-3.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1992, 98 s. ISBN 80-704-0055-2.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-807-2903-153.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2007). Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-807-0505-540.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: Základy psychologie a pedagogiky čtenáře*. Praha: SPN, 1987. ISBN 17-157-87.

VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 132 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-042-4503-X.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007, 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4.

WILDOVÁ, Radka. 2001. KritickeMysleni.cz. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA*. [Online] 23. 1. 2001. [Citace: 10. 5. 2012.]

Dostupné z WWW <[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7\\_czechra](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra)>.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 38-42. Pro studia, 1. ISBN 80-863-2036-7.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.

ZEMANOVÁ, Klára. *Metody rozvoje dětského čtenářství v ČR a možnosti spolupráce jednotlivých subjektů na jeho podpoře*. Brno, 2010. Magisterská diplomová práce. Masarykova universita. Vedoucí práce Jana Nejezchlebová.



## 6 RESUMÉ

Téma diplomové práce je „Výchova ke čtenářství na 1. stupni ZŠ“. V teoretické části jsou popsány základní pojmy, které souvisí se čtenářstvím, vývoj dětského čtenáře a metody, které jsou důležité pro jeho rozvoj a práci s četbou ve školním prostředí.

V praktické části jsou popsány výsledky výzkumu, který mapuje četbu ve volném čase, její místo mezi jinými aktivitami, čtenářské postoje, zájmy a návyky žáků na 1. stupni základních škol, jejich čtenářské zázemí a způsob podpory ve škole. Na toto téma se snažím pohlédnout i z hlediska učitelů na základních školách. V závěru tyto výsledky shrnuji a hledám východiska pro pedagogickou praxi.

### SUMMARY

Thesis topic is “Helping children to become effective readers on primary school”. The theoretical part describes the basic concepts that are related to reading and children relationship to reading, the evolution of children's readers and methods, which are important for improve of readers and work with reading at school.

The practical part describes results of research that maps the children reading in their free time, position of reading among other activities, reading attitudes, habits and interests of students in primary schools, their reading background and way of reading promotion in school. This topic is examined in primary teacher viewpoint. In conclusion I summarize these results and find some suggestions for teaching practice.

## **7 PŘÍLOHY**

### **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha I - Dotazník pro žáky

Příloha II – Dotazník pro učitele

Příloha III - Seznam oblíbené literatury - dívky, Seznam oblíbené literatury - chlapci

## Příloha I

## Dotazník pro žáky

Ahoj, jmenuji se Petra a studuji vysokou školu v Plzni. Velmi se zajímám o knihy a o čtenáře. Prosím Tě, abys mi odpověděl (a) na několik otázek. Dobře se nad každou otázkou zamysli a odpovídej, prosím, zodpovědně a pravdivě. Pokud není určeno jinak, zakroužkuj vždy jednu odpověď. Žádná odpověď není správná nebo špatná, každá je pro mě důležitá.

Věk: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_

Jsem: a) dívka b) chlapec

**1) Baví Tě číst knihy ve volném čase? ANO NE**

**2) Co Tě na čtení knih baví nebo nebaví?**

---



---



---

**3) Oznamkuj následující činnosti. Na řádek před každou činností napiš známku jako ve škole podle toho, co ve volném čase děláš nejraději (1) a co nejméně rád (5). Každou známku od 1 do 5 můžeš použít jen jednou.**

\_\_\_ četba

\_\_\_ televize, počítač-hry, internet

\_\_\_ tvořivé činnosti – např. malování, zpěv, hra na nástroj, keramika, ruční práce aj.

\_\_\_ sport, výlety, procházky, pobyt v přírodě

\_\_\_ nákupy, domácí práce, pomoc v domácnosti

**4) Napiš název svojí oblíbené knihy nebo knihy, kterou máš právě rozečtenou. Můžeš napsat i několik oblíbených knih.**

---



---



---

**5) Jak často si čteš?**

- a) Každý den
- b) Několikrát za týden
- c) Jen o víkendu
- d) Občas (několikrát za měsíc)
- e) Jen výjimečně
- f) Nečtu, když nemusím

**6) Jak dlouho si vydržíš číst?**

- a) Méně než 15 minut
- b) 15 až 30 minut

- c) 30 až 60 minut
- d) Více než hodinu, až několik hodin

**7) Jak většinou knihy získáváš?**

- a) Z knihovny
- b) Půjčuji si od kamarádů
- c) Dostávám knihy jako dárek
- d) Sám si vybírám a kupuji knihy, kdykoliv
- e) Jinak: \_\_\_\_\_

**8) Podle čeho vybíráš knihu?**

- a) Podle doporučení učitele
- b) Podle doporučení někoho z rodiny
- c) Podle doporučení kamarádů
- d) Na základě reklamy v časopise, TV, plakátu...
- e) Podle obalu
- f) Podle názvu knihy
- g) Podle zkráceného obsahu na přebalu
- h) Podle autora
- i) Sám si knihy nevybírám
- j) Jinak \_\_\_\_\_

**9) Už sis někdy půjčil knihu v knihovně?**

- a) Ano, ve školní knihovně
- b) Ano, v městské veřejné knihovně
- c) V různých knihovnách
- d) Ne

**10) Kolik máte doma knih?**

- a) Téměř žádné (do 10 knih)
- b) Jen málo (1-2 poličky)
- c) dost knih (několik poliček, malá knihovnička)
- d) hodně knih (velká knihovna)
- e) knihy máme všude (několik knihoven)

**11) Tvoji rodiče ve volném čase čtou? Zakroužkuj ANO nebo NE a zaškrtni možnosti, které platí.**

ANO

NE

- Maminka čte ve volném čase.
- Tatínek čte ve volném čase.

**12) Když jsi byl malý, četl Ti někdo z Tvé rodiny z knih?**

- a) Ano, každý den
- b) Ano, jen občas

- c) Skoro vůbec, výjimečně
- d) Nikdy

**13) Čte si někdo z rodiny stále s Tebou?**

- a) Stále mi předčítají
- b) Já předčítám jim
- c) Střídáme se
- d) Nečteme společně

**14) O tom, co čtu, nejčastěji mluvím s:**

- a) Rodiči
- b) Sourozenci a dalšími příbuznými
- c) S nejlepším kamarádem/kamarádkou
- d) S více přáteli
- e) Ve škole před třídou, s učitelem
- f) S nikým
- g) Jinak: \_\_\_\_\_

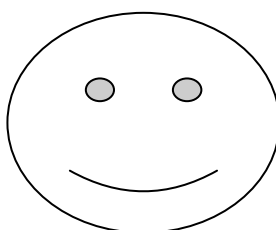
**15) Z čeho čtete ve škole? Zaškrtni ty možnosti, které platí.**

- Čítanka
- Knihy, které vybírá učitel
- Knihy, které vybírá někdo z žáků
- Časopisy
- Vytisknuté, okopírované texty, úryvky z knih
- Další, napiš jaké. \_\_\_\_\_

**16) Jakým způsobem se učitel zajímá o Tvoji četbu ve volném čase? (zaškrtni ty možnosti, které platí).**

- Musím si psát čtenářský deník, který učitel kontroluje
- Prezentuji před třídou, knihy, které přečtu
- Získávám za přečtené knihy body, obrázky, známku...
- O mojí četbu ve volném čase se učitel nezajímá
- Jinak, jak? \_\_\_\_\_

**Velmi Ti děkuji za pozornost při vyplnění dotazníku.**



## Příloha II

Tento dotazník je určen pro učitele na 1. stupni základních škol. Je součástí mé diplomové práce, která se zabývá čtenářstvím u žáků základních škol. Prosím o upřímné a jasné vyplnění dotazníku. Předem velmi děkuji.

## 1. Snažíte se systematicky a cílevědomě rozvíjet čtenářství u svých žáků?

Ano  Ne  Chtěl/a bych, ale nevím jak

## 2. Doporučujete svým žákům vhodnou četbu pro jejich volný čas?

Ano  Ne  Chtěl/a bych, ale neorientuji se v současné literatuře pro děti a mládež.

## 3. Čtou nějaké knihy Vaši žáci povinně?

ANO  NE

## 4. Pokud ano, pokud Vaši žáci čtou knihy povinně, uveďte prosím jaké.

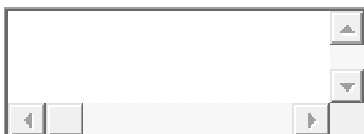
## 5. Slyšel/a jste někdy pojem Čtenářská dílna?

ANO  NE

## 6. Používáte metodu Čtenářské dílny ve Vaší třídě?

ANO  NE

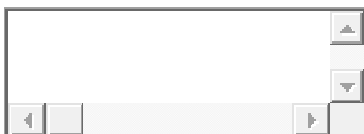
**7. Jaké metody používáte k rozvoji čtenářství u svých žáků?**



**8. Jakým způsobem zjistíte, jaké jsou čtenářské zájmy žáků?**

- Z povinného čtenářského deníku
- Žáci své knihy prezentují před třídou.
- Při čtenářské dílně
- Rozhovorem o knihách
- Vlastní odpověď:

**9. Zkuste prosím napsat alespoň tři tituly knih, které si myslíte, že jsou u žáků 4. a 5. tříd nejoblíbenější.**



**10. Jsem učitelem/učitelkou v.....třídě.**

1. třídě  2. třídě  3. třídě  4. třídě  5. třídě

Příloha III

**Seznam oblíbené literatury- Dívky**

**Harry Potter - J. K. Rowling - 10x**  
**Deník malého poseroutky - Jeff Kinney - 5x**  
**Dvanáct - Druhý díl neobyčejného deníku obyčejné holky - Lauren Myracle – 5x**  
**Jedenáct - Neobyčejný deník obyčejné holky - Lauren Myracle – 5x**  
**Prevítovi - Roald Dahl – 3x**  
**Čtyři a půl kamaráda a krokodýl z internetu - Joachim Friedrich – 2x**  
**Darebák David - Francesca Simon – 2x**  
**Jak Alfík zůstal sám - Holly Webb – 2x**  
**Kuky se vrací - Jan Svěrák – 2x**  
**Neználek na Měsíci - Nikolaj Nosov 2x**  
**Saxána a Lexikon kouzel - Ivona Březinová – 2x**  
**101 dalmatinů - Pavel Cmíral**  
**3x slečna Marplová - Agatha Christie**  
**Agáta & doktor Lupa - Černý rytíř - Gerit Kopietz Jörg Sommer**  
**Allie Finklová Holčičí pravidla 1: Stěhujeme se - Meg Cabot**  
**Anička a její kamarádky - Ivana Peroutková**  
**Bráchové a jiné katastrofy - Thomas Brezina**  
**Černý Mustang - Karl May**  
**Děti z Bullerbynu - Astrid Lindgren**  
**Dívky v sedlech - Bonnie Bryant**  
**Doktor Bolíto - Kornej Ivanovič Čukovskij**  
**Eliška a tajná jeskyně - Diana Kimpton**  
**Holčičí pravidla 3: Kluci k zulíbání - Meg Cabot**  
**Honzík a Eliška - Václav Chaloupek**  
**Honzíkova cesta - Bohumil Říha**  
**Horseland 1: Vítejte na ranči - Phil Harnage Carter Crocker**  
**Hoši od Bobří řeky - Jaroslav Foglar**  
**Jak se peřinka ztratila v bouři - Holly Webb**  
**Karibské tajemství - Agatha Christie**  
**Karlík a továrna na čokoládu - Roald Dahl**



**Klub Tygrů - Bezhlavý jezdec** - Thomas Brezina  
**Klub záhad** - Thomas Brezina  
**Kočí holka** - Thomas Brezina  
**Kocour Mikeš** - Josef Lada  
**Lovci strašidel na ledové stopě** - Cornelia Funke  
**Matylda** - Roald Dahl  
**Medvídek Pú** - Alan Alexander Milne  
**Mikulášovy průšvihy** - René Goscinny  
**Mluvící balík** - Gerald Durrell  
**Monster High** - Lisi Harrison  
**Můj kůň** - Kate Needham  
**Nebezpečný chat** - Henriette Wich  
**Nejkrásnější pohádky** - Vladimír Hulpach  
**Nekonečný příběh** - Michael Ende  
**Nerozluční přátelé - Týna a Pony** - Julia Boehme  
**Neználek ve Slunečním městě** - Nikolaj Nosov  
**O letadélku Káněti** - Bohumil Říha  
**O malíři Lukášovi** - Michaela Černá  
**Obr Dobr** - Roald Dahl  
**Opilý prales** - Gerald Durrell  
**Pán Prstenů Společenstvo Prstenu** - Jude Fisher  
**Pařby a lektvary** - Sarah Mlynowska  
**Pennygirl** – Deb Loughead  
**Pes - Moji kamarádi zvířátka** - Consuelo Delgado  
**Pipi Dlouhá punčocha** - Astrid Lindgren  
**Pollyanna** - Eleanor Hodgman Porter  
**Poník v nebezpečí - Klára a Drobeček** - Anne Bachner  
**Povídejme si, děti** - Josef Čapek  
**Příběhy z kouzelné obory 1: Lesohrad** - Brandon Mull  
**Same, kde jsi?** - Holly Webb  
**Ségra, prober se!** - Thomas Brezina  
**Ségra, tobě přeskočilo!** - Thomas Brezina  
**Sluně** - Ivona Březinová

**Správná pětka a prázdniny v maringotkách** - Enid Blyton

**Srdíčko - Cesta za svobodou** - Lauren Brooke

**Sága Twilight** - Stephenie Meyer

**Studená Lhota, ráj trapasů a koní** - Barbora Robošová

**Svéhlavička** - Eliška Krásnohorská

**Tajemství proutěného košíku** - Markéta Zinnerová

**Tajný finty oblíbených holek** - Amy Ignatow

**Tulák Zrzek** - Holly Webb

**Upíří kronika 1 - Prokletí upírů** - Petra Klabouchová

**Upíří ségry - Já ho prostě miluju!** - Franziska Gehm

**Veronika, prostě Nika** - Jaromíra Kolářová

**W.i.t.c.h. - 100 čarodějných způsobů, jak žít odvážně ... a vydobýt si respekt v každé situaci** - Lene Kaaberbøl

**Zatmění** - Stephenie Meyer

**Zelená míle** - Stephen King

**Seznam oblíbené literatury- Chlapci**

- Harry Potter a Kámen mudrců - J. K. Rowling – 8x**  
**Deník malého poseroutky - Jeff Kinney – 9x**  
**Hraničářův učeň - Rozvaliny Gorlanu - John Flanagan – 5x**  
**Darebák David - Francesca Simon – 3x**  
**Klub záhad - Thomas Brezina – 3x**  
**Robinson Crusoe - Daniel Defoe – 3x**  
**Cesta kolem světa za 80 dní - Jules Verne – 2x**  
**Čtyři a půl kamaráda - Joachim Friedrich – 2x**  
**Klub Tygrů - Bezhlavý jezdec - Thomas Brezina – 2x**  
**Kvak a Žbluňk jsou kamarádi - Arnold Lobel – 2x**  
**Letopisy Narnie - C. S. Lewis – 3x**  
**Lovci mamutů - Eduard Štorch – 2x**  
**Mikulášovy patálie - René Goscinny – 2x**  
**World of Warcraft - Arthas: Zrod krále lichů - Christie Golden – 2x**  
**Agáta & doktor Lupa - Černý rytíř - Gerit Kopietz Jörg Sommer**  
**Avatar: Cesta do světa Jamese Camerona - Lisa Fitzpatrick**  
**Bohoušek & spol. - Vojtěch Steklač**  
**Dům příšer - Thomas Brezina**  
**Dva roky prázdnin - Jules Verne**  
**Ferda Mravenec - Ondřej Sekora**  
**Fimfárum - Jan Werich**  
**Fotbaloví divoši - Denis - Joachim Masannek**  
**Froddy - přítel z pravěku - Iva Vyhnánková**  
**Graviton - Palubní deník z cesty kolem světa v létajícím stroji Alfonse Cailleteta - Tomáš Tůma**  
**Historie světa - John Haywood**  
**Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky - J. R. R. Tolkien**  
**Honzíkova cesta - Bohumil Říha**  
**Hoši od Bobří řeky - Jaroslav Foglar**  
**Hup a Hop - Jiří Kafka**  
**Jak vycvičit draka - Cressida Cowell**

**Krakonoš** - Paul Johannes Praetorius  
**Kronika druhé světové války** - Kolektiv autorů  
**Malý princ** - Antoine de Saint-Exupéry  
**Míček Flíček** - Jan Malík  
**Mikuláš a jeho přátelé** - René Goscinny  
**Mladý samuraj 1 - Cesta válečníka** - Chris Bradford  
**Muž s ledovými očima** - Thomas Brezina  
**Mytologie** - Sylvie Baussier  
**O Rumcajsovi a loupežnickém synku Cipískovi** - Václav Čtvrtek  
**Pachatelé dobrých skutků 1: Puntíkáři** - Miloš Kratochvíl  
**Paní Láryfáry** - Betty MacDonald  
**Pipi Dlouhá punčocha** - Astrid Lindgren  
**Piráti z Pompejí** - Caroline Lawrence  
**Poklad boha Thovta** - Oldřich Růžička  
**Sek a Zula** - Jiří W. Neprakta Miloslav Švandrlík  
**Soukromý detektiv Perry Panter a myší mafie** - Markus Grolik  
**Správná pětka a prázdniny v maringotkách** - Enid Blyton  
**Šmoulové**  
**Tajemství Jednorozce** - Hergé  
**Tintin a alf-art** - Hergé  
**Usagi Yojimbo - Šedé stíny** - Stan Sakai  
**Války a válečníci** - Petr Klučina Václav Houžvička František Honzák Pavel Augusta  
**Vinnetou I - Indiánské léto** - Karl May