

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Diplomová práce**

Bc. Dana Fojtíková

Postoj dětí mladšího školního věku ke čtení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 15. 4. 2018

.....

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi při zpracování mé diplomové práce poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat řediteli základní školy ve Zlíně, který mi umožnil uskutečnit průzkumné šetření.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Mladší školní věk.....	8
1.1 Tělesný vývoj.....	8
1.2 Duševní vývoj.....	9
1.2.1 Vývoj vnímání a myšlení.....	9
1.2.2 Vývoj pozornosti, paměti a jazykových kompetencí.....	10
1.2.3 Vývoj emočního prožívání a autoregulace.....	11
1.4.4 Socializace.....	13
2 Čtení.....	16
2.1 Druhy a způsob čtení.....	17
2.2 Čtenářské návyky.....	19
2.3 Působení a účinky četby.....	20
2.4 Poruchy čtení.....	21
3 Dětský čtenář.....	23
3.1 Čtenář.....	23
3.2 Předčtenářský věk.....	24
3.3 Prepubescentní čtenář.....	25
3.4 Pubescentní čtenář.....	26
3.5 Výchova čtenáře v rodině.....	27
3.6 Výchova čtenáře ve škole.....	28
4 Čtenářská gramotnost.....	30
4.1 Charakteristika gramotnosti.....	30
4.2 Čtenářská gramotnost.....	32
4.2.1 Klíčová východiska rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	34
4.3 Výzkum čtenářské gramotnosti RLS 1995.....	35
4.4 Výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS.....	36
4.4 Výzkum čtenářské gramotnosti PISA.....	38
5 Empirická část.....	40
5.1 Východiska a cíle výzkumu.....	40
5.2 Výzkumné otázky.....	40
5.3 Hypotézy.....	41
5.4 Metoda výzkumu.....	41
5.5. Výzkumný vzorek.....	41

5.6 Průběh výzkumu.....	42
5.7 Výsledky výzkumu.....	43
5.8 Vyhodnocení hypotéz.....	60
5.9 Shrnutí výzkumu .....	65
Závěr .....	66
Seznam použité literatury.....	68
Seznam tabulek .....	70
Seznam grafů.....	72
Seznam příloh.....	73

## Úvod

Téma, které jsem si zvolila pro svou diplomovou práci je „Postoj dětí mladšího školního věku ke čtení“. V současné době začíná být čtení velmi diskutovaným tématem. Proto jsem se rozhodla, že se zaměřím na tuto problematiku zrovna v oblasti dětí mladšího školního věku. Velmi mě zajímalo, jak se děti staví ke čtení. Zda je baví číst, či pro četbu vyhledávají knihy nebo jiné čtecí texty. Jaké jsou jejich oblíbené čtecí žánry či mají svou oblíbenou knihu. Také zda navštěvují knihovnu a jestli považují hodiny čtení za zábavné. Zrovna děti v tomto období se učí a zdokonalují svou techniku čtení a ukotvují si ji. Pokud by si ji v tomto období správně nenaučili a neukotvili v sobě, měli by do budoucna s tím velké problémy. Diplomovou práci jsem rozdělila na pět kapitol. Čtyři kapitoly teoretické části jsou: *Mladší školní věk, Čtení, Dětský čtenář a Čtenářská gramotnost*. A jednu kapitolu, výzkumného šetření, které uskutečnilo za svolení ředitele základní školy ve Zlíně.

V první kapitole se zaměříme na vývojové období dětí mladšího školního věku. Popsala jsem rozvoj po fyzické stránce tak i rozvoj po duševní stránce, která se v tomto období velmi vyvíjí. Ve fyzickém vývoji jsem popsala ty nejdůležitější fyzické zvláštnosti, kterými děti v tomto období prochází. Duševní vývoj v tomto období je velmi důležitý, neboť se děti setkávají s novými věcmi, lidmi a způsoby, které je rozvíjí po všech stránkách jejich osobnosti.

V druhé kapitole se zabývám tematikou čtení. V podkapitolách definuji druhy, způsoby čtení, čtenářské návyky, účinky četby a také poruchy čtení. Tyto všechny složky ovlivňují dětské čtenáře.

Ve třetí kapitole jsem se zaměřila na dětské čtenáře. Rozdělila jsem je do čtenářských období, kde jsem popsala jejich základní specifika a co je pro ně v tom daném věkovém období typické. Také jsem tam zmínila, jaký vliv má rodina a škola na rozvoj čtení u dětí mladšího školního věku.

Ve čtvrté kapitole jsem zaměřila na čtenářskou gramotnost. Ta je v dnešní době také dost častým tématem k diskuzím. Nejdříve jsem vysvětlila pojem gramotnost, díky které jsem mohla dále popsat čtenářskou gramotnost. Také jsem ve své práci uvedla výzkumy, které se na území České republiky zabývaly zkoumáním čtenářské gramotnosti. Uvedla jsem také,

jaké výsledky tyto zkoumání přinesly. Výzkumy, které probíhaly na území České republiky, jsou RSL, PIRLS a PISA.

Pátá kapitola je výzkum, který jsem prováděla pomocí dotazníků zaměřených na postoj ke čtení. Dotazník jsem rozdala dětem druhých, třetích a čtvrtých tříd, za pomoci vyučujících prvního stupně v hodinách čtení.

# 1 Mladší školní věk

V první kapitole se zaměříme na vývojové období prvního stupně žáků základních škol. Zaměříme se na tělesný a duševní vývoj dětí od začátku školní docházky až po konec prvního stupně. V tomto pojmu se někteří autoři nemohou shodnout. Někteří tvrdí, že mladší školní věk je od 1. do 5. třídy. Jiní tvrdí, že je to od 1. do 4. třídy. Uvedeme si proto pár definic, které nám vyjasní pojem mladšího školního věku.

Mladší školní věk je v pedagogickém slovníku chápán jako „*věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak školní docházkou (1. -4. ročník ZŠ).*”<sup>1</sup>

Zdeněk Matějček a Marie Pokorná charakterizují, že „*mladší školní věk je od 6 do 10 let věku dítěte.*”<sup>2</sup>

Marie Vágnerová řadí toto věkové období do dvou skupin. Na raný školní věk a střední školní věk, kde charakterizuje „*Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 8 až 9 let. Je charakteristický změnou situace a různými vývojovými změnami, které se projevují ve vztahu ke škole. Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu fáze dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny nejen sociálně, ale i biologicky. Lze považovat za přípravu na dobu dospívání.*”<sup>3</sup>

## 1.1 Tělesný vývoj

Během 6–10let věku dětí dochází k velké změně v tělesném vývoji. Kolem 6. roku měří děti průměrně 117 centimetrů a váží v průměru kolem 22 kilogramů. Během dvou let porostou průměrně o 6 centimetrů a přiberou kolem 3 kilogramů za rok. Mezi 8 -10 rokem děti vyrostou přibližně o 5 centimetrů za rok a naberou 3 kilogramy ročně. Rozdíl v tomto věku mezi váhou a výškou mezi chlapci a děvčaty je téměř žádný. Děvčata v 10 letech měří přibližně 139,5 centimetrů a váží přibližně 33 kilogramů. Chlapci měří kolem 140 centimetrů a váží kolem 33,5 kilogramů. Tady není také žádný rozdíl v růstu a váze mezi

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2009. 157 s.

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Z. a POKORNÁ, M. *Radosti a strasti.* Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H, 1998. 77 s.

<sup>3</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. 148 s.



chlapci a dívkami.<sup>4</sup> Mění se končetiny, hlava se zmenšuje a trup se oplošťuje a zužuje. Kostra dětí je měkká a v tomto věku se dá velkým zatížením deformovat. Zápěstní kosti se osifikují. Pohyb už mají koordinovaný.<sup>5</sup> Mléčný chrup se u dětí v tomto věkovém období skládá z řezáků, špičáků a dvou mléčných zubů za nimi. Kolem 7–8 roku začínají vyražet první stoličky a druhé vyraží kolem 10. roku. Kolem 9 – 10 roku věku dětí se začíná ještě hubenější postava měnit na zralejší postavu. Trup se protahuje do délky.<sup>6</sup>

## 1.2 Duševní vývoj

Duševní vývoj v tomto věkovém období prochází velkými změnami, neboť dítě nastupuje do školy a poznává nové podněty, které mu umožňují se rozvíjet po všech stránkách jeho osobnosti. Tuto podkapitulu si rozdělíme na několik důležitých oddílů. Díky nim si rozepíšeme vývojová stádia duševních složek, které se vyvíjejí nebo mění v tomto věkovém období dětí.

### 1.2.1 Vývoj vnímání a myšlení

*Vývoj zrakového vnímání.* V tomto věkovém období je pro práci ve škole velmi důležité vidění nablízko. Vidění obrázků či tisku je v tomto období namáhavější a děti u toho neudrží svou pozornost. Dokážou rozlišit a identifikovat různé předměty bez ohledu na jejich polohu či tvar. Nejdříve se naučí diferencovat vertikální polohu, tj. nahoře-dole a poté zvládají diferencovat horizontální polohu, tj. vpravo-vlevo. Děti v tomto období dokážou rozlišovat podobné obrázky – číslice, písmena a různé tvary. Také vnímají jejich počet, detaily a tvary. Děti začínají vnímat celek jako soubor detailů. Vědí, že detaily jsou součástí toho celku. Také dokážou rozložit daný celek na části a vědí, že tyto části se dají spojit zase v jeden celek. Určují také správné pořadí písmen a číslic. Také ve slovech dokážou určit správné seřazení písmen, u čísel pak jejich správný sled. Důležitou složkou je *senzomotorická koordinace* rukou a očí. 7leté děti věnují této koordinaci velkou pozornost, např. při psaní. Pokud tato činnost nebude zafixována, tak pozornost v této míře ji budou věnovat. 9leté děti této dovednosti již takovou pozornost nevěnují, neboť ji mají již zafixovanou.

---

<sup>4</sup> MATĚJČEK, Z. a POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H, 1998. 77 s.

<sup>5</sup> HOMOLKOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 106 s.

<sup>6</sup> LIEVERGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. 24 – 37s.

*Vývoj sluchového vnímání.* Rozvoj sluchového vnímání je podporován každodenní zkušeností. Děti denně slyší mluvenou řeč, věnují jí velkou pozornost a snaží se jí porozumět. 7leté děti jsou schopné rozeznat délku samohlásek, měkké a tvrdé slabiky, znělé a neznělé hlásky. Rozvíjí se v tomto věkovém období vnímání posloupnosti sluchových podnětů. Vnímají slovo jako celek složený z určitých hlásek v daném pořadí. Kvalita sluchového vnímání je dost závislá na dětské pozornosti.<sup>7</sup>

Rozvoj *myšlení* mladších školáků se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznané reality. Proměna v uvažování dětí je postupná a řídí se okolnostmi. Musí probíhat ve všech oblastech stejným způsobem. Logické myšlení není ještě pevně zafixované, aby mohlo fungovat za všech okolností. Proto, když mají děti řešit nějaký těžký úkol, používají intuitivní způsob myšlení. Vycházejí z postupů, které již mají naučeny, a snaží se ten problém řešit, i když jej vyřeší špatně. Tento postup pro ně představuje jistotu naučeného způsobu. Přejít na nový způsob musí být postupný. Děti upírají v tomto věku své myšlení k realitě. Dokážou uvažovat o objektu, který není zrovna přítomen. Postačí jim pouze jejich vlastní zkušenost, aby si objekt mohly představit. Chtějí se v tomto věku přesvědčit o pravdivosti různých výroků svou vlastní zkušeností. Začínají chápat pravidla, která jsou jim nastolena, a ty se pak stanou součástí jejich života a nebudou pro ně v budoucnosti vytvářet určité problémy. Dokážou danou skutečnost posoudit z mnoha hledisek a berou také v úvahu jejich vztahy a souvislosti. Děti dokážou pochopit trvalost určitého objektu, i když změní vzhled. Ví, že objekty se mění, ale ve skutečnosti zůstávají stejné. Vědí, že ty důležité znaky, které ty objekty mají, jsou neměnné. Myšlení je v tomto období dynamické, a změnu chápou jako jednu z vlastností reality. Dokážou chápat, že když něco udělají, tak se daná realita může změnit. Vědí, že mohou tu situaci změnit a také ji mohou navrátit do stejného stavu. Myšlení je konkrétní a realistické. Děti uvažují o věcech, které znají, ale nedovedou si představit různé varianty, pokud se s nimi nesešly. Přejímají v tomto věkovém období názory dospělých, berou je jako svoje vzory.<sup>8</sup>

### **1.2.2 Vývoj pozornosti, paměti a jazykových kompetencí**

Vývoj pozornosti se na začátku školní docházky mění. *Vývoj je závislý na dosažení určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy.* Pozornost uvádějí autoři jako jednu

---

<sup>7</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. 238 -240 s.

<sup>8</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogiky – vychovatelství.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 80 -82 s.

ze složek školní zralosti. Délka soustředění je stále ještě omezená.<sup>9</sup> Děti ve věku 7-10 let dovedou při poutavé činnosti udržet pozornost kolem 20 -30 minut.<sup>10</sup> Proto v tomto věkovém období je náročnější udržet pozornost na sluchové podněty oproti zrakovým. Pokud děti u sluchových podnětů něco nezachytí, už se ztrácí.

Paměť se nejvíce rozvíjí ve věku 6 -12 let. Během mladšího školního věku se kapacita u dětí zvětšuje. 7leté děti si jsou schopny zapamatovat v číselné řadě 5 čísel po sobě jdoucích a také větu, která se skládá z 6 slov. Paměťové strategie jsou v tomto věku důležité a 7leté děti si je získávají např. opakováním. V 9 -10letech už zvládnou uspořádat informace do kategorií pro ně zapamatovatelných. Mladší školáci mají problém s vybavováním. Nedokážou si sami vybavit nějaké pomocné prvky, ale pokud je to někdo naučí, jsou schopné je použít. 6 -8leté děti se ještě neumí učit. Nemají ještě efektivní systém zapamatování. Paměť mají mechanickou a pamatují si jen to, co je zaujme. 9 -10leté děti nemají již mechanickou paměť a probíhá u nich vybavování, které jim učení usnadňuje.<sup>11</sup>

U dětí 6 -11letých se začínají rozvíjet jazykové kompetence. Díky nim se umí vyjadřovat, chápou různé sdělení a mají už větší kontrolu nad svým vyjadřováním. Jejich slovní zásoba se rozvíjí díky faktorům, které na ně působí, například jejich rodiče, pedagogové, vrstevníci aj. Děti si díky tomu zapamatují takové výrazy, které je zajímají a jsou jim k něčemu užitečné. Děti už začínají uvažovat o slovech, co znamenají, a také je už umí zařadit do nadřazené skupiny slov. Díky výuce českého jazyka, kde se učí, umí poznávat rozdílnost slov, podobnost nebo také stejný význam. Učí se také rozlišovat hranice slov. V mluveném projevu se učí používat správné gramatické výrazy. Během prvních dvou let školní docházky se naučí chápat rozdílné gramatické vazby v řeči, ale až kolem 11 let jsou schopné aplikovat tato pravidla. Během celé školní docházky se jim jazykové kompetence rozšiřují.<sup>12</sup>

### **1.2.3 Vývoj emočního prožívání a autoregulace**

Zrání dětského organismu se projevuje zvýšenou emoční stabilitou a odolností vůči zátěži. Děti toho věkového období bývají optimistické a mají tendenci vysvětlit si dění kolem sebe pozitivním způsobem. Jejich emoční ladění je vyrovnané, a pokud se nějaký výkyv

---

<sup>9</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. 255 s.

<sup>10</sup> ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Tišnov: Sursum, 1996. 18 – 19s.

<sup>11</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. 256 – 259 s.

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. 260 - 261 s.

objeví, musí mít nějakou závažnou příčinu. Způsob interpretace emocí se rozvíjí v závislosti na dosažení určitého stupně kognitivních schopností. Pomáhá tím k porozumění vlastních emocí. Ve školním období se také rozvíjí emoční inteligence, díky které děti lépe rozumí svým pocitům. Umí stanovovat přesnou kvalitu, intenzitu a délku trvání svých citů. Kolem 10 let si uvědomují, že mohou mít smíšené až protikladné pocity a vědí, že se tyto emoce mohou navzájem ovlivňovat. Své emoce se snaží hodnotit podle toho, jak by je hodnotilo jejich okolí. Během školních let dochází v tomto období také k integrovanosti emočního hodnocení a racionálního uvažování, díky němuž jsou prožitky vysvětlovány tak, aby byly konzistentní s úvahami či očekáváním dětí. Emoční paměť se díky emočnímu očekávání stabilizuje. Emoční zkušenosti se vyvíjí již v raném období, ale až v tomto věku se stabilizují a přenášejí na jiné situace. Mnoho emocí je sociálně indukovaných, a to vyplývá ze vztahů s různými lidmi a pomocí toho se ovlivňují. Jako příklad můžeme uvést, že si děti v tomto období dělají žertovné poznámky na úkor druhých. Žertování můžeme chápat jako emoční formu běžné vrstevnické skupiny. Vztahy s lidmi mohou pro děti znamenat emoční oporu, ale mohou být pro ně také zdrojem strachu. Pro mladší školáky jsou emoční oporou hlavně rodiče. Ve středním školním věku jsou to hlavně vrstevníci. Sdílet pozitivní i negativní emoce přispívá k jejich porozumění, rozlišení a umožňuje tak i jejich zvládnutí. Konflikty mezi vrstevníky vychází z toho, že každé dítě chápe a hodnotí společné situace jinak. Emoční komunikace mají různé aspekty, jako například empatie, sdílení, sociální opora, konflikty a jejich řešení. Je to proces, který umožňuje vysílání a přijímání signálu, který je umožněn percepcí a interakcí daných podnětů. Děti mladšího školního věku dovedou takovýmto způsobem komunikovat a vysílat komunikační signály, které jsou pro všechny srozumitelné. Emoce jsou více vnitřně regulované a děti věří, že je dokážou ovládat. Děti se musí naučit ovládat emoce, jako jsou např. zlost, strach či úzkost. Ovládat zlost umí již 8leté děti. Na potlačování strachu a úzkosti se v tomto věku neklade takový význam. Nejvíce se emoce projevují při nástupu do školy, kde jsou na děti kladeny požadavky jak ze strany rodičů, tak i ze stran pedagogů. Adaptaci a školní prostředí usnadňuje emoční zralost i zkušenost. Ve školním věku se projeví přesvědčení, že neúspěch se dá nějak napravit. V tomto věku se začíná rozvíjet také sebehodnotící emoce, kde i k jejímu rozvoji přispívají nové zkušenosti, které děti zažívají. Mohou je porovnávat se svými vrstevníky.

Autoregulační kompetence neboli sebeovládání se rozvíjí v průběhu celého školního období. Souvisí s vývojem poznávacích procesů, zejména s decentrací. Autoregulační kompetence jsou závislé na zrání i na učení, které směřuje od emocionálních regulací k vyšší

formě založené na vůli a vědomí, které jsou nutností. V mladším školním věku jsou emoční regulace dosti významné hlavně v situacích, které jsou pro děti dosti náročné a nepříjemné. Znakem zralé autoregulace je vzdát se aktuálního uspokojení ke splnění hodnotnější cíle. Také vývoj těchto kompetencí se projevuje změnou postoje k překážkám. Pokud je dětem zmařeno aktuální uspokojení, může docházet k frustracím, s nimiž se musí děti naučit vyrovnávat. Rozvoj sebekontroly a dalších autoregulačních mechanismů se ve školním věku projevuje určitými způsoby. Malí školáci si přejí mít samé hezké známky a neuvědomují si, že dosáhnout tohoto cíle je někdy velmi obtížné. Děti je mnohdy bez pomoci dospělých nevládají plnit. Nedovedou si zvolit takové strategie, které jsou přiměřené jejich věku a nevědí, co by v takových situacích měly dělat. Dětem v mladším školním věku chybí zodpovědnost a sebekontrola. Děti mladšího školního věku musí být vedeny a kontrolovány dospělými.<sup>13</sup>

#### **1.2.4 Socializace**

Z hlediska socializačního je vstup do školy velmi důležitý. Je to odklon vlivu rodiny a podřízení se instituci. Je to fáze přípravy pro život ve společnosti. Ve škole se děti připravují na své budoucí povolání a potvrzují své předpoklady pro jeho získání. Nástup do školy přináší nové změny a kladení požadavků, které pro zvládnutí potřebují sociální zkušenosti a dovednosti, kde rozvoj těchto zkušeností a dovedností závisí na rodině, ale také na působení mateřské školy. Nejdůležitější socializace u dětí je v rodině, škole a ve vrstevnické skupině.

*Rodina* je důležitou součástí školáků. Svou příslušnost k rodině vidí děti jako samozřejmost, která jim funguje jako opora osobní prestiže a emočního zázemí. Rodina uspokojuje všechny jeho potřeby, a vztah dětí v prepubertálním věku k rodičům je velmi silný, i když se v průběhu jejich dospívání mění. Pro děti je důležité sdílení života a přítomnost rodičů, kteří mají o ně zájem, a pomáhá tím k funkčnímu vztahu mezi rodiči a dětmi. Rozdílnost rolí mezi dětmi a rodiči je dětmi akceptována. Dospělí mají automaticky formální autoritu, kterou děti ještě v tomto věkovém období přijímají. Pro děti jsou v tomto věku důležité školní výkony. Školní úspěchy dětí jsou vesměs rodiči chápány jako jejich vlastní potvrzení kvalit. Je to jedna z rodičovských potřeb, která je tímto uspokojována. Matka a její role v dětském životě se v tomto období nemění. V raném školním věku jsou na ni děti velmi vázané díky každodenní interakci. Matka je stále ochránkyně jistoty

---

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 261– 265 s.

a bezpečí, snižuje míru stresu dětí a je garantem plnění dětských povinností. Role otce se již v tomto věkovém období začíná z části měnit. Děti s ním získávají jiné zkušenosti než s matkou, a je také pro děti větší autoritou než matka. Rozpad rodiny je pro děti velmi velkou zátěží. Ztrácejí tím jistotu rodinného zázemí, kterou doposud měly. K nejistotě také pomáhají rodiče svým jednáním, snižováním autority a hodnot toho druhého rodiče. Děti se díky rozpadu rodiny cítí zahanbeně, zklamaně, méněcenně a jsou znejistělé. Ve školním věku se taky vyvíjí vztahy mezi sourozenci, které se stabilizují do určité podoby, a až do puberty se tyto vztahy nemění. Sourozenec pro ně představuje trvalou součást jejich života, ať už z té pozitivní stránky, nebo i z té negativní. Děti v tomto věku mezi sourozenci často soupeří, ale umí se s nimi i dohodnout, spolupracovat i se podporovat. Nemůže se srovnávat výkon sourozenců, avšak úspěšnost starších sourozenců vytváří určitou normu, kterou musí i mladší dítě udržet, anebo ji dokonce zlepšit. Mnohdy se starší sourozenec stává nedosažitelnou konkurencí, nebo také odstrašujícím příkladem.

*Vrstevnická skupina* je jedna z nejdůležitějších potřeb dětí v tomto věku. Je významným socializačním prostředím a umožňuje rozvoj jiných kompetencí než škola. Ve vrstevnické skupině mají děti role. Musí přijímat pravidla dané skupiny a také se musí umět prosazovat. Děti se ve vrstevnické skupině učí spolupráci, solidaritě, sebeovládání, komunikaci a také zvládnutím různých rolí. Děti v tomto období chtějí být akceptovány jak dospělými, tak i vrstevníky. Vrstevníci se postupem stávají důležitějšími, neboť v budoucnu budou nahrazovat rodiče. Pro děti ve věkovém rozmezí 6 -8 lety je kamarád ten, kdo si s nimi hraje a má podobná očekávání jako ony. Důležitá je také jejich blízkost. Ve věku 9 -10 let už děti nekladou důraz na společné aktivity, ale na vzájemnost solidarity a pomoci. Postupně to nabírá charakter vzájemného porozumění a hlavně důvěry. Jednou z významných vrstevnických skupin je školní třída, kde mají děti role spolužáků. Spolužáci jsou zde viděni jako rovnocenné bytosti, na které jsou kladeny stejné nároky, a prožívají spolu všechny výhody a nevýhody. Třída je pro ně stabilní a uzavřená skupina s příslušností k ní a stává součástí sebepojetím školáků. Ve středním školním věku už dovedou skupiny vystupovat a jednat jako celek. Mají schopnost a hlavně potřebu jednat společně, hlavním smyslem je potvrzení kompetencí a významu skupiny, kde je síla skupiny větší než síla jedince. Skupiny vyžadují od svých členů konformitu, a za to mají v té dané skupině určitou prestiž.

*Škola* přispívá k socializaci jiným způsobem než rodina. Děti v ní získávají rozdílné zkušenosti, než jaké získaly v rodině. Škola má dané normy, kterými se musí řídit, a je tu také vznik nových potřeb a posun v hierarchii školáka, kde je důležité zaměření na výkon, a díky

tomu se získávají určité pozice ve třídě. Školní prospěch má pro děti velkou hodnotu. Na začátku školní docházky má úspěch i neúspěch především vztahový charakter. Děti chtějí být dobře hodnoceny, učí se, aby uspokojily potřeby významných osob v jejich životě (především jejich rodičů). Kvalita jejich výkonu ovlivňuje i jejich úsilí a očekávání na základě sebehodnocení. Role školáků je obligatorní, nevybírají si ji, ale získávají ji automaticky. Je tu také limit určitého věku a vývojové úrovně. Proto je to potvrzení tzv. normality dětí, které mohou být přijaty do školy. Role školáků je formální, i když obsah i způsob je předem určen. Když jde dítě poprvé do školy, ví, že od té chvíle je školákem a že se u něj něco podstatného změnilo. Role školáků přináší určité zátěže, které musí zvládnout. Pozice školáků je spojena s osamostatněním, přijetím určité zodpovědnosti za jejich jednání a následky. Velkou zátěží pro ně může být podřizovat se autoritám učitelů, které jsou pro ně cizí. Vztah školáků k učiteli je v tomto období dosti osobní. Emoční vazba na učitele jim dává pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Očekávají od něj podobnou oporu jako od svých rodinných příslušníků. Kolem 9 – 10 let věku dětí se začíná měnit vztah ke škole. Mění se také vztah k učiteli. Učitel je zde vnímán už jako autorita, od které nelze očekávat žádné osobní vztahy. Od učitele se také očekává, že nebude poskytovat žákům žádná privilegia, ale děti stejně doufají, že jim je bude poskytovat. Většina dětí kolem 6 let už ví, jaké jednání je správné a nesprávné. Na začátku školní docházky jsou děti ve fázích předkonvenční morálky. Chápu normy, které jsou dané, ale o jejich obsahu ještě neuvažují. Normy jsou dětem dané jejich autoritou a ta garantuje za jejich dodržování. Mladší školáci interpretují větší část norem egocentricky. Dovedou také diferencovat význam norem podle sociálního kontextu. Děti si musí také osvojit specifická pravidla, která určují jejich chování ve škole. Obsahují určitá omezení, která musí striktně dodržovat, a ta jim mohou působit zátěž. Mladší školáci ještě nedokážou vždy odložit aktuální uspokojení, nebo se ho vzdát, i když je to kolikrát v určitých případech zakázané nebo nevhodné. Děti středního školního věku už nejsou tak egocentričtí jako mladší školáci a uvědomují si potřebu respektu jiných lidí. Začínají si klást požadavky na rovnost a hodnocení. Férového přístupu, poctivosti si cení.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogiky – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 87 – 97 s.

## 2 Čtení

V druhé kapitole si vysvětlíme pojem čtení. Zaměříme se na druhy čtení, způsoby a také čtenářské návyky. Čtenářské návyky jsou pro čtenáře velmi důležité. Dnešní společnost by se nemohla existovat bez toho, aby porozuměla čtenému textu. K čtení je důležité, aby se vedly děti již v raném věku formou předčítání ze strany rodinných příslušníků.

Jan Průcha a kolektiv považují čtení za „*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 zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání.*”<sup>15</sup>

Čtivost charakterizuje Jan Průcha a kolektiv jako „*stupeň vyjadřující obtížnost textu, jeho zajímavosti a přístupnosti pro čtenáře.*”<sup>16</sup>

Kateřina Homolová charakterizuje čtení jako „*vnímání soustavy tiskových znaků, uvědomování významu těchto znaků, tj. technika verbální komunikace prostřednictvím psaného textu. Spadá sem výuka čtení, správného čtení, rychlého čtení, fyziologické únavy při čtení, chybného čtení atd.*”<sup>17</sup>

Četbu charakterizuje Homolová jako „*proces, při němž čtenému je přikládán určitý specifický význam.*”<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2009. 42 s.

<sup>16</sup> PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2009. 42 s.

<sup>17</sup> HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko – didaktické a psychologické aspekty pubescentního čtenářství.* Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě. 2008. 7s.

<sup>18</sup> HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko – didaktické a psychologické aspekty pubescentního čtenářství.* Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě. 2008. 7s.



## 2.1 Druhy a způsob čtení

Každý dobrý čtenář by měl ovládat různé druhy čtení a také způsoby čtení. Ty můžeme rozdělit na několik způsobů: racionální, orientační, kurzorické, statarické a selektivní.

*Racionálním čtením* chápeme určité upevňování návyků, které nám umožní dobře používat čtení a také dobrý duševní výkon při čtení. V tomto způsobu čtení není důležité, jak rychle čtenář text přečte, ale je důležité, jak daný text pochopí.

*Orientační čtení* nám slouží k tomu, aby si čtenáři získali o knize nebo textu jen základní informace. Těmi jsou např. název knihy, jméno autora, rozdělení knihy na kapitoly. Čtenáři tímto čtením čtou pouze úryvky a zjišťují náročnost textu a styl psaní autora.

*Kurzorické čtení* nám slouží hlavně při čtení odborné literatury. Zde se čtenáři snaží pochytit po přečtení textů klíčová slova, která jsou pro ně důležitá. Tato slova si označí za důležité a později se k nim mohou vracet.

*Statarické čtení* je důkladné pročitání textu. Nezávisí, jakou rychlostí jej čtenář přečte. V tomto způsobu čtení musí čtenář postupovat postupně krok za krokem a podle toho, jak přečtený text pochopil.

*Selektivní čtení* je způsob, který můžeme nazývat jako výběrový. Čtenář se musí řídit určitým způsobem při vyhledávání daných údajů např. datem, číselnými údaji aj.<sup>19</sup>

Kateřina Homolová uvádí dělení čtení podle záměrů a cílů četby na několik forem:

- *Orientační čtení*- při prvním kontaktu s textem.
- *Výběrové čtení*- při hledání konkrétních informací v textu.
- *Kritické čtení* – na základě důkladného porozumění textu se předpokládá zhodnocení a utvoření vlastního názoru.
- *Tvořivé čtení* – je to podnět k vlastní tvorbě, je to čtení umělecké literatury.
- *Korekturní čtení* – pravopisné a stylistické texty spojené s četbou - odstraňování nedostatků.
- *Adaptivní čtení* – čtenář si volí přístup k textu a formu čtení, ukazuje na projev čtenářské gramotnosti.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 40 – 44 s.

Kateřina Homolová uvádí ve své knize také dělení čtení podle čtenářských zájmů dle Švrčková:

- *Informační čtení* – slouží k získávání informací.
- *Evastorick čtení* – k relaxaci, uvolnn a stimulaci.
- *Kognitivn čtení* - získávání znalostí a smyslov naplnn ve světě.
- *Literární čtení*- získávání literárních zkušeností, znalost umleck jazykov hodnoty literární tvorby, čtení je nron na představivost.
- *Tvořiv čtení* – vede čtenáře k vlastní tvorbě.
- *Korekturní čtení* – tenř opravuje chyby ve svém čtení.<sup>21</sup>

ten je procesem vnímání čteného textu, významu jeho slov na zklad jeho obsahu a formy. ten je duševn forma, kter je spjata s tělesnou motorikou. Jedná se o svaly, kter slouží k pohybu o a jeho prizpsobovn zraku. Tyto svaly pracují nepřetržit. Pri čtení jsou vinnosti 3 dležit centra v oku: oko jako receptor, centrum analýzy a centrum syntézy mozku. Díky spolupráci těchto tř center a dalších initel se člověk naučí st.<sup>22</sup> Oko si na každm rádku fixuje pr bod. Počet fixací závisí na obtížnosti a složitosti textu a také na schopnostech daného čtenáře. Pokud je více fixací, nemůžeme říci, že ten dotyn člověk špatnm čtenářem. Může jít o čtenáře, kter m zvykem text si dkladn poítat. Za dobrého čtenáře se pokládá člověk, který se dovede prizpsobit rychlosti textu, tj. pohybuje očima tak rychle, jak je schopen vstřebvat dan text. Z času, kter věnujeme čtení, tak zabírá fixace kolem 90 % času. Trvání fixace je spojeno s nronst textu. m náročnější text, tm je počet fixací větší.

ten můžeme zdokonalit a zrychlit díky třem způsobům cven:

- a) Pokleseme počtu fixací na jednom rádku, kde zkušenější čtenář zachytí aš 3 krt více textu neš čtenář zaatenk.
- b) Zkracováním textu, kde zkušenější čtenář zachytí text rychleji.
- c) Pokleseme zptnch pohybů. Čtenář by neměl mít řdn zptn pohyby, tm docílí toho, že te pozorněji a vrací se pouze na obtížnější msta.

---

<sup>20</sup> HOMOLOVÁ, K. *Dtšk a dospvjc čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 114 s.

<sup>21</sup> HOMOLOVÁ, K. *Dtšk a dospvjc čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013, 114 s.

<sup>22</sup> HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko – didaktick a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogick fakulta v Ostravě, 2008. 8-9 s.

Na čtení se musíme dívat jako na cvik, který se v průběhu života zdokonaluje, zrychluje a také zpřesňuje.<sup>23</sup>

## 2.2 Čtenářské návyky

Čtenářským návykem můžeme brát způsob, jak čtenář zachází s knihami, jak je získává a čte. V tomto případě můžeme říci, že se v něm odráží čtenářova osobnost. Poctivý čtenář knihu dočte až do konce, i když se mu kniha nelíbí. Povrchní člověk knihu, pokud se mu nelíbí, nedočte a odloží ji. Rychlost čtení můžeme považovat také za čtenářský návyk. Rozdíly v rychlosti jsou jak mezi jednotlivými čtenáři, tak i mezi čtenářem samotným. Jeho tempo se zrychluje nebo snižuje podle náročnosti čteného textu a psychické zátěži čtenáře.

Vášová ve své knize uvádí členění čtenáře do pěti rychlostí čtení:

- a) *Lehké čtení*- přibližně 250 slov za jednu minutu – jedná se o nenáročnou četbu nebo jednoduché novinové články.
- b) *Normální čtení*- přibližně 180 slov za jednu minutu- jedná se o delší novinové články, korespondenci, beletrie.
- c) *Pečlivé čtení* - přibližně 135 slov za minutu – odborné články.
- d) *Obtížné čtení*- přibližně 75 slov za minutu- texty s daty, čísly, vzorci a náročné texty.
- e) *Mimořádné čtení*- zde nelze přesný počet slov za minutu uvést, může být rychlost i jedno slovo za minutu- cizojazyčné texty.

Dalším členěním rychlosti čtení se můžeme opřít o členění dle Wolfganga Zielkeho, který rozdělil rychlost čtení do čtyř skupin:

- a) Necvičení čtenáři přečtou 90 – 100 slov za minutu.
- b) Zběhlí čtenáři, kteří mají svou vlastní techniku čtení, přečtou kolem 200 – 2500 slov za minutu.
- c) Školení čtenáři, kteří absolvovali kurz rychlého čtení, přečtou kolem 500 slov za minutu.
- d) Dokonalí čtenáři, kteří absolvovali speciální výcvik supersonického čtení, přečtou až 900 slov za minutu.

---

<sup>23</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 34 – 39s.

Dle výzkumů je dokázáno, že rychlí čtenáři čtou lépe než pomalí. Chápu souvislosti a návaznost textu. Pokud chce čtenář dosáhnout lepších výkonů, je důležité krom viditelného cvičení zdokonalovat své vzdělání.<sup>24</sup>

## 2.3 Působení a účinky četby

Čtením knihy je působeno na čtenáře jeho individualitou, která se může v průběhu četby měnit. Čtenář prožívá danou knihu, vžívá se do rolí hrdinů dané knihy a ztrácí tím reálný kontakt s okolním světem. Používá přitom svou fantazii, představy a imaginaci dle svých reálných zkušeností. Četba působí také jako odměna. Díky čtení a vžití do rolí představitelů si může čtenář uspokojovat své cíle. Čtenáři jsou rozmanité osoby, na každého působí četba jinak a také kniha je pokaždé hodnocena jinak. Tomuto hodnocení knihy říkáme, že je to interindividuální rozdíl působení četby. V dětském věku se hodnotí kniha jinak než v pubertě nebo dospělosti. Tomuto říkáme intraindividuální rozdíl působení četby. Nesmíme také zapomínat, že se literatura během let mění a také četba, která byla napsaná před lety pro dospělé čtenáře, se stává v průběhu let čtením pro dětské čtenáře.

Účinky četby Lidmila Vášová dělí do šesti kategorií:

*Instrumentální účinky četby* jsou takové, jež čtenářům přináší nějaké informace, které může dále využívat při řešení praktických situacích. Patří sem literatura naučná, technická, příručková.

*Prestižní účinek četby* znamená, že čtenáři vyhledávají knihy, kterou souvisí se skupinou, do které se zařazují. Tato literatura chválí tu jejich danou skupinu, a navozuje tím pádem čtenářům pocit prestiže. Posiluje vztah čtenářů k té jejich dané skupině.

*Potvrzovací účinky četby* má čtenářům, kteří vyhledávají literaturu, utvrzovat v jejich názorech a postojích. Má pro ně pozitivní charakter.

*Estetické účinky četby* mají čtenářům obohacovat jejich estetické zkušenosti. Působení této stránky je velmi důležité pro dětské a dospívající čtenáře. Tento účinek navozuje představy, obohacuje jejich slovní zásobu a prohlubuje jejich estetické cítění.

---

<sup>24</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 40-44 s.

*Rekreační účinky četby* slouží čtenářům k odreagování. Četba by měla být formou odpočinku, kdy čtenáři zapomenou na své starosti. Zapojí svou fantazii a dojde zde hlavně k psychické relaxaci.

*Psychoterapeutické účinky* vychází z poznatků vlivu četby na duševní zdraví jedinců.<sup>25</sup>

## 2. 4 Poruchy čtení

Čtení je složitý proces, na poruchy čtení se lze dívat z mnoha hledisek. Při čtení se používají tři důležitá centra – oko jako receptor, centrum analýzy a centrum syntézy mozku. Pokud jedno z těchto důležitých center neplní svou funkci, tak dochází k tomu, že čtenáři nemůžou správně číst. Pokud se chce člověk naučit číst, musí být k tomu souhra mnoha činitelů, kteří jejich společným spojením umožňují naučit se číst neboli vytvořit komplexní schopnost čtení. Příčin problémů čtení může být mnoho. Je ovlivněno mnoha faktory, např. sníženými intelektovými schopnostmi, jazykovými obtížemi, sociální zanedbaností dětí, traumatizujícími účinky osoby učitele nebo jeho nevhodnými způsoby učení. Za jednu z poruch špatného čtenářství je považována vývojová dyslexie. Bývá definována jako porucha projevující se při učení čtení i přes běžný výukový proces. Pro příčinu vzniku dyslexie má význam centrální nervová soustava, ale také to mohou být poruchy zrakové paměti nebo organizace zrakových dat. Mnoho dyslektiků má problém při organizaci zvukových oblastí řeči. Nedovedou při analýze hlásek rozlišit, která z hlásek je první a která bude druhá. Mají také problém slyšet ve slově nějaké hlásky. Neslyší rozdíly např. mezi h a ch a nerozlišují sluchem tvrdé a měkké souhlásky, ale mají také problém při jejich vyslovování. U mnoho dětí s dyslexií se objevuje opožděný vývoj řeči. Nemají dostatečnou zásobu slov, patlají slova a mají artikulační neobratnost. Častým problémem je vztah dyslexie a laterality. Může dojít, díky násilnému přecvičování leváctví na praváctví k poruše řeči. V tomto případě je to zapříčiněno tím, zda má jedna mozková sféra nad tou druhou převahu. V tomto případě dyslektici převracejí písmena ve slovech a také uvádějí špatné pořadí slabik ve slovech. Velký problém mají se zrcadlovými písmeny b-d, t-j, a-e. Dyslektik čte tato písmena snadněji v zrcadle než v knize. Dyslexie se u dětí objevuje během jejich vývoje. Děti k tomu vlastně díky vývoji dospějí. Objevuje se hned na začátku školní docházky, kdy děti nedokážou poznávat nebo rozlišovat různé druhy písmen, nebo nejsou schopny je skládat do slabik ve slově. Pro dyslexii je nápadný rozdíl mezi úrovní čtení

---

<sup>25</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 33s.

a inteligenci dětí. Dyslektické děti bývají velmi často výbornými počtáři a mají dobrou paměť. Cílem péče o děti s dyslexií je co možná nejlepší zařazení do společnosti. Péče by měla být dlouhodobá a komplexní. V péči o tyto děti mají své velké místo pedagogicko – psychologické poradny. Tam děti dochází na vyšetření a na cvičení, kde potom procvičují samostatně s pomocí rodičů a pedagogů. Čím dříve je u dětí rozpoznána, tím lépe se potom pracuje na jejím odstranění nebo zmírnění. Texty pro dyslektické děti by měly mít zajímavý děj, aby svým příběhem děti upoutal. Neměly by být zdlouhavě pospané, měly by být psané velkým písmem, jednoduché a dobře čitelné. V mladším školním věku lze v produkci dětských knih takové publikace najít. Ale později pro starší děti je to velmi obtížné, jsou pro ně nezábavné a nudné.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 44 – 50s.

### 3 Dětský čtenář

Ve třetí kapitole se zaměříme na dětského čtenáře. Řekneme si charakteristiku čtenáře a také dělení čtenářů podle věku. Zmíníme si předčtenářský věk (děti do 6 let), prepubescentního čtenáře (děti ve věku 6 -10 let) a také pubescentního čtenáře (11 -15 let), co vše by měli dětské čtenáře zvládat v různých věkových obdobích. Také si zmíníme výchovu dětských čtenářů v rodině a ve škole. Tyto dvě skupiny totiž rozvíjí čtenářskou gramotnost u dětí. Bez působení těchto dvou skupin nedochází ke správnému vývoji dětí v oblasti čtenářství.

#### 3.1 Čtenář

*„Čtenářem je každá osoba, která umí číst. Je to osoba právě čtoucí a osoba se zájmem o čtení.“<sup>27</sup>*

Podle Jiřího Trávníčka je čtenářem „ten, kdo deklaruje, že čte (knihy), ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení.“<sup>28</sup>

Dle knihovníků může být čtenářem osoba, která je zaevidovaná v knihovně a půjčila si během jednoho roku alespoň jednu knihu. Dle těchto skutečností dělí Lidmila Vášová čtenáře:

*Individuální čtenář* je fyzická osoba, která je zapsaná v knihovně a vypůjčila si alespoň jednu knihu za rok.

*Kolektivním čtenářem* se stává právnická osoba, která je díky svému pověřenému pracovníkovi čtenářem knihovny.

*Potencionálním čtenářem* se může stát jakákoliv osoba, o které se předpokládá, že se může stát čtenářem knihovny.

*Dočasný čtenář* je osoba, která získala právo užívání služeb knihovny jen na omezenou dobu.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, 33s.

<sup>28</sup> TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Praha: Host, 2008. 35 s.

<sup>29</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 34s.

Kateřina Homolová ve své knize uvádí dělení dětských čtenářů podle J. Tomana:

- 1) Pedtenřskou etapu: pedskoln věk - mladší (do 3 let) a starší (3- 6 let)
  - 2) tenřskou etapu: skoln věk - mladší skoln věk - prepubescence
    1. fáze ( 6-8 let)
    2. fáze (9-10let)
- starší skoln věk – pubescence
1. fáze (11-12 let)
  2. fáze (13 -15let)<sup>30</sup>

Dlenm dětských čtenářů se zabývala Lidmila Vášová a ta je dělila do sedmi skupin:

- 1) Období prenatalního vývoje
- 2) Období nemluvněte 0-1 rok
- 3) Období batolete 1-3 roky
- 4) Období pedskoln 3-6 rok
- 5) Mladší skoln věk 6-11 rok
- 6) Stredn skoln věk 11-14 rok
- 7) Starší skoln věk 14-16 rok<sup>31</sup>

### 3.2 Pedtenřsk věk

Toto období dlme na dvě etapy a to na mladší (do 3 let) a starší (od 3 do 6 let). ten vzniká jíž obracením stránek knih a prohlzenm obrázků, kter v knize jsou. Obrázky jsou v knihách pro děti jako obrazov psma. Ukazovnm na obrázky a řknm jejich nzvv toto psma te. Postupn se jejich znalost obrazových symbolů zvtuje. Později přechází toto čtení k poznávání písmenek. Předčítání je důležitým stupněm, kter nm slouží jako motivace pro děti ohledně čtení. Děti pomocí předčítání poznvj princip čtení, jež spočívá v písmenkách, řádcích a stránkách v knize. Díky předčítání děti pocituj pocity bezpei a také si předčítáním obohacují slovní zásobu. Literatura me v tomto věku pomáhat k imitaci,

---

<sup>30</sup> HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko – didaktick a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogick fakulta v Ostravě, 2008. 13s.

<sup>31</sup> VOV, L. *vod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 118s.



upevňování a ujasňování postojů. Děti vydrží sledovat delší vyprávění, rozumí mu, umí se nad ním zamyslet a považují je za realitu. Literatura v předškolním období by měla uspokojit potřeby dětí na otázky proč a jak. Pro děti v tomto období je problémové sledovat obsáhlé, dějově rozvinuté příběhy, a to i v pohádkách. Díky ožívování neživých věcí si předškolní děti velmi bezprostředně percipují pohádkový text, v němž oživlé věci mají vlastnosti jako lidé. To samé mají s personifikací zvířat, která mají lidské vlastnosti. V tomto období dominují lidové říkadla, lidové pohádky a jednoduché příběhy z dětského života. První setkání s knihami v tomto období je leporelo a knížka – hračka.

Podle typologie knih vzniklo v tomto období členění:

- První typ – publikace, kde se objevuje výtvarný projev bez textu, např. knížky – hračky, obrázkové knížky, leporela.
- Druhý typ- publikace, které jsou stimulující a instruktivní pro estetické či jiné dovednosti, např. omalovánky, vystřihovánky.
- Třetí typ – publikace, kde dominuje výtvarná složka, ale slovo se dostává do popředí jako stručný doprovod k obrázkům, např. příběhové leporela.
- Čtvrtý typ – knihy, u nichž je výtvarná i textová účast vyvážená, např. knížky veršů, drobná vyprávění ze života dětí, pohádky.
- Pátý typ – publikace naučného charakteru (nutno dodat, že uměleckonaučný charakter mají v podstatě i předchozí typy).<sup>32</sup>

### 3.3 Prepubescentní čtenář

Je to období mezi 6. – 10. rokem, kdy dochází k jedné ze zásadních změn ve věku dětí, a to je vstup do školy. Z posluchače se již dítě stává čtenářem. Četba, která upoutává děti na delší dobu, přispívá i k jejich výchově vůle. Je velmi důležité, aby v tomto věkovém období byly učebnice a i jiné knihy pro tento věk bohatě ilustrované. V první a druhé třídě si děti vesměs samy nečtou pro své pobavení, ale chtějí spíše předčítání od dospělých. Ze začátku výuky čtení jsou zaujaty technikou četby, ale uniká jim ještě smysl vyprávění. Je to pro ně ještě namáhavé. Jsou i děti, které se naučí číst již v předškolním věku, a jsou na to hrdé. Pokud to je spontánní zájem, není to na závadu, ale pokud jsou nuceny, mohlo by

---

<sup>32</sup> HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 10 -97 s.

se jim čtení zošklivit, protože v tom období je to pro ně velmi namáhavé.<sup>33</sup> Čtení je komplikované, musí se učit postupně, a dlouho trvá, než pochopí psaný text. Důležité je procvičování čtení nahlas, ale dítě nesmí ztratit zájem o příběh. Čtení je pro ně zdlouhavé a náročné, a není v jejich silách vnímat stoprocentně děj textu, jelikož dost úsilí a pozornosti věnují čtení. Pedagogové a rodiče by neměli přestávat s předčítáním, dítě je tím motivováno, aby zvládlo do budoucna čtení samo.<sup>34</sup> Správná četba může výchovně zapůsobit na děti, neboť tyto velmi často napodobují hrdiny z knížek. Také se snaží kresbou vyjádřit přečtený příběh. Pro toto období jsou typické pro čtení říkanky, básničky, pohádky, ale už se také začínají zajímat o příběhy jiných dětí. Také je oslovují příběhy ze školního prostředí. Velký zájem mají o obrazové encyklopedie. V průběhu třetí třídy se začínají děti zajímat o dobrodružnou literaturu, začíná se diferencovat dívčí četba, pohádky jdou do ústraní. Ve třetí až páté třídě se v četbě začíná odrážet i probírané učivo ve škole, např. život v pravěku. Mají raději veselejší příběhy a legrační povídky. Málo oblíbenou literaturou v tomto věkovém období jsou prózy s přírodní tematikou, pověsti, bajky a naučná literatura. Četba obohacuje slovní zásobu, pomáhá rozvoji rozumových schopností a také zlepšuje vyjadřovací schopnosti dětí. Na počátku mladšího školního věku mají děti slovní zásobu kolem 2 500 slov, která se v průběhu školní docházky zvětšuje.<sup>35</sup>

### 3.4 Pubescentní čtenář

Věkové období zhruba od 11 do 15 let. Dospívající aktivně čtou, ale i stejně nečtou. V tomto období se projevují nové postoje, a tak se tato etapa charakterizuje jako přechodová. Dospívající v tomto období jsou a i budou stále už čtenáři. Díky novým zájmům, které v tomto období dospívající děti získávají, se mění i jejich čtenářské zájmy a čtenářské potřeby. Stává se, že se tyto potřeby někdy utlumí. Spontánní estetická prožitková četba v tomto věkovém období odeznívá. Mizí dětský synkretismus, přirozená obraznost naivního realismu, poetická představivost a také schopnost vnímat vše s otevřeností a důvěrou. Čtenář je ovlivněn změnou postojů, emotivních sfér do rozumových sfér. Čtenářský postoj pubescentů se pohybuje mezi rozumem a citem. Jejich motivace je jedním z psychosociálních faktů pubescentního čtenářství. Jeho přehlížení může zapříčinit jakýkoliv pokus o správnou

---

<sup>33</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 123 - 125s.

<sup>34</sup> HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 112 s.

<sup>35</sup> VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 123 - 125s.

cestu ke čtenářství. Pubescenti nepřijímají literaturu jako uměleckou tvorbu, ale jako únik ze společnosti, do které se včleňují. Literatura jim nabízí různé modely chování, řešení problémů v osudech jiných. Nabízí jim relaxaci od světa. Jejich oblíbenými žánry jsou romantické, fantastické a realisticky laděné žánry s hrdiny, kteří jsou čtenářům blízcí. Opakované výzkumy ukazují, že dívky volí nejčastěji poezii, románové příběhy a pohádky. Chlapci preferují umělekonaučnou a populárně naučnou literaturu, detektivky, dobrodružné a sci-fi příběhy. Ale u obou pohlaví je nejoblíbenějším žánrem dobrodružná literatura. Pubescenti mají potřebu mít v literárních dílech své hrdiny- vzory, s nimiž se ztotožňují. Také to souvisí s preferencí sociativní, kdy čtení evokuje pocit blízkých, důvěrných, příjemných a chápavých společníků v literárních postavách. Pubescentní čtenáři přijímají literaturu jako model života. Četba pubescentním čtenářům nabízí obraz dospělých, po kterém tito pubescenti touží. Mají svou vlastní představu o své budoucnosti. Paradoxem je, že si kolikrát myslí, že postava z oblíbené knihy může být dobrým vzorem a mohou ji do detailů napodobovat, ale nevěří v to, že jiná kniha nebo literatura má pro ně také význam. Pubescentní čtenářství můžeme charakterizovat jako strukturu vzájemně dynamicky propojených elementů, kdy každý prvek ovlivňuje ten druhý.<sup>36</sup>

### 3.5 Výchova čtenáře v rodině

Rodina je důležitým činitelem, který na dítě působí při rozvoji čtenářství již od velmi útlého věku dětí. V rodině dochází u dětí k prvnímu seznámení s knihou a se čtením. Děti jsou připraveny vše napodobovat, a tedy jsou schopné také napodobit své rodiče jako čtenáře. Velkou součástí k budování vztahu ke knihám by měly být také rozhovory o knihách, které by měli rodiče se svými dětmi vést. Rodiče mohou dětem eliminovat nepříjemné dojmy z některých knih a mohou tak posilovat příjemné pocity ze čtení. Také mohou dětem ukázat obrázky, říkadla, příběhy a pohádky jsou něco nového a přichází k dětem i do jejich domova z venkovního světa, který jejich děti ještě neznají. Na děti má dobrý vliv, když vidí své rodiče s otevřenou knihou na klíně nebo v ruce. Tak si spojí neznámou věc se známým člověkem a zařadí si je mezi věci, které jsou jim blízké, hodné a vždy po ruce. Je dobré, aby děti měly i svou knihovničku již v předškolním věku. Má-li být kniha pro děti kamarádem, nemělo by mít dítě zakázáno se knihou dotýkat nebo je číst tzv. po svém. V předčtenářském období jsou rodiče jako expresní čtenáři a vypravěči, kteří dětem zprostředkovávají čtený obsah a také

---

<sup>36</sup> HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 161 – 175 s.

působí pro ně jako vzor čtení. Homolová ve své knize uvádí názor od Havlínové, že děti potřebují, aby rodiče knihy pořizovali, prohlíželi si je s nimi, četli jim z nich a také jim z nich vyprávěli. Velké rozdíly mezi dětmi lze poznat již v předškolním věku. Rozdíl je znatelný mezi dětmi, kterým rodiče knihy nabízejí, a mezi těmi, kterým jejich rodiče žádné nenabízejí a nečtou jim.

Tím, co nejvíce ohrožuje literární vědomí v domácím prostředí, je:

- Prostředí komunikačně chudé.
- Nedostatek příležitostí k řečovým projevům a slabá motivace k nim.
- Vytváření komunikačních zábran.
- Nedostatečná pozornost rodičů k rozvoji dovedností, které předcházejí vlastnímu učení.
- Omezený přístup ke knížkám.

### **3.6 Výchova čtenáře ve škole**

Postupem do vyšších tříd začínají děti také vnímat čtení a chápat porozumění textu. Porozumění textu se stává měřítkem produktivity čtení a je jedno, jestli to čtení bylo hlasité nebo tiché. Výchova ke čtenářství znamená záměrné a systematické působení na člověka, aby si vytvořil aktivní vztah k četbě. Čtenářská výchova je součástí školní literární výchovy. Jejím cílem je formování vztahu žáků k literatuře. Na prvním stupni jsou žáci vedeni k získávání a postupnému rozvíjení čtenářských dovedností. Pomocí četby se učí poznávat základní znaky literárních druhů, jejich specifika, vyjadřují své názory na přečtený text, učí se v díle rozlišovat fikci od skutečnosti, také rozvíjí svou osobnost po estetické stránce. V osnovách předmětu český jazyk a literatura pro základní školy se od 60. let 20. století až do uvedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání stanovily konkrétní cíle a požadavky na rozvíjení čtenářských dovedností žáků. V Rámcově vzdělávacím programu základního vzdělávání je platný od školního roku 2007/2008, ale nejsou zde jednoznačně formulované požadavky, aby jeden z cílů literární výchovy byla soustavná výchova ke vzdělávání. Kateřina Homolová uvádí názor od Gejgušové, že důvodem, proč to nebylo uvedeno, je velká náročnost na vyplnění všech aspektů tohoto cíle. Výzkumy ale ukazují, že pozitivní vztah četby ke knize se děje již v raném dětství, hlavní postoj zde

hraje rodina, a také prostřednictvím mateřských škol. Také Rámcový vzdělávací program neobsahuje informace o mimoškolní, doporučené, povinné, souvislé nebo individuální četbě. Záleží na pedagozích, jakou literaturu dětem přiměřenou k jejich věku, dovednostem a zájmům vyberou.

Kateřina Homolová uvádí, že pro literární výchovu v 1. období (1. – 3. třída) jsou stanoveny tyto očekávané výstupy:

- Žáci čtou a přednáší z paměti s vhodným frázováním a tempem text přiměřený jejich věku.
- Umí vyjádřit své pocity z přečteného textu.
- Rozlišují vyjádření v próze a verších.
- Umí odlišit pohádku od jiných vyprávění.
- Zvládají pracovat tvořivě s literárními texty dle pokynů pedagoga v rámci svých dovedností.

Také jsou očekávané výstupy pro 2. období (4. – 5. třída):

- Umí vyjadřovat své dojmy z četby a zaznamenávat je.
- Reprodukují texty dle svých schopností a tvoří vlastní literární texty.
- Rozlišují umělecké a neumělecké texty.
- Při jednoduchém literárním textu umí udělat rozbor a používat elementární pojmy.

Na prvním stupni se na podporu čtenářství využívá mimočítanková četba. Pedagog vybírá přiměřenou četbu pro své žáky. Ve 2. a 3. třídě se již vyskytuje mimoškolní (doporučená) četba. To je čtenářská aktivita, která je uskutečňovaná mimo vyučování. Pedagog řídí tuto četbu doporučením, hodnocením a sledováním. V tomto období bývá i vymezen počet přečtených knih za určité období. Výběr knih je ponechán žákům. Pedagog by měl žákům umět doporučit vhodnou literaturu ke čtení. Měl by se také zajímat o žáky a jejich možnosti při čtení daných knih. Je důležité, aby se pedagog zajímal o vlastní potřebu četby dětí a také o volnočasovou četbu dětí. Za základní metodu rozvoje četby považujeme čtení hlasité a výrazné. Četba je zautomatizovaná motorická činnost, jde o výsledek pochopení významu a smyslu textu a hlasové podoby. Výrazná četba obohacuje čtenáře – čtenář se identifikuje s obsahem textu. Uplatňuje se u ní představivost, citovost i myšlení. Opakem hlasitého čtení je tiché čtení. Základní metodou práce s textem je interpretace literárního textu. Žáci pracují s čítankami, učebnicemi nebo jiným textem. Sami si jej přečtou

anebo poslouchají a pomocí reproduktivních metod interpretace textu jsou schopni ho převyprávět, vysvětlit, dramatizovat anebo doplnit o své vlastní myšlenky. Důležitou metodou je i poslech hudby. Poslech dítěte, kterému v rodině čtou, bývá spojován s příjemnými zážitky a pocity. Poslech může být také zprostředkován audiovizuální nahrávkou.<sup>37</sup>

## 4 Čtenářská gramotnost

Ve čtvrté kapitole si vyjasníme pojem čtenářské gramotnosti. Nejdříve si musíme ale vyjasnit, co to vlastně je gramotnost. Poté můžeme definovat čtenářskou gramotnost a její klíčová východiska k rozvoji čtenářské gramotnosti. Také jsme do této kapitoly zařadili významné výzkumy, které se zabývají zkoumáním čtenářské gramotnosti v České republice. Jsou to výzkumy RLS, PIRLS a PISA. Díky nim můžeme posoudit, jak se vyvíjí čtenářská gramotnost s porovnáním s jinými státy, které se výzkumů zúčastnily.

### 4.1 Charakteristika gramotnosti

Gramotnost charakterizovala ve své publikaci Doležalová jako „*gramotnost představuje osvojení dovedností čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy.*”<sup>38</sup>

Mnoho odborníků se domnívá, že gramotnost souvisí s dovedností čtení a psaní, ale také do toho zařazují počítání. Chápání jevu gramotnosti se ale neustále mění a vyvíjí. Obsah tohoto pojmu se v posledních letech velice proměnil. Samotný jev gramotnosti je velmi komplikovaný, gramotnost je spíše jev kontinuální než dichotomický. Pojem gramotnosti bývá spojen s přívlastkem *školní*. V tomto případě rozdílnost je rozdíl mezi dětmi a dospělými v procesu školní edukace. Je to gramotnost, která je získávána v průběhu školní docházky. Je to tedy užívání gramotnostních dovedností ve školním prostředí, tj. používání dovedností v době dětství a dospívání. Dalšími přívlastky se, kterými se spojuje gramotnost, mohou být přívlastky informační, mediální, finanční aj. Nesmíme také opomenout, že gramotnost bývá dost často spojována s negramotností. Za negramotného člověka můžeme považovat toho, který nedosáhl základů gramotnosti.

---

<sup>37</sup> HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 127 -136 s.

<sup>38</sup> DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

Marie Švrčková uvádí dělení nezvládnutí základů gramotnosti podle Šebesty na dva typy:

- První typ je spojován s nepříznivými vnějšími příčinami- vinou sociálních, politických, rodinných podmínek, které se podílejí na neosvojování základů gramotnosti. Lidé v těchto nepříznivých podmínkách mají mentální a fyzické předpoklady ke zvládnutí gramotnosti, ale díky vlivu těchto příčin se číst, psát a počítat nenaučí.
- Druhý typ je spojován s osvojením si čtení a psaní na základě nedostatečných dispozic. Lidé si v tomto typu nedokážou při běžné metodice tyto metody osvojit. Musí se používat speciální metodika.

S negramotností také bývá spojována funkční negramotnost – to, že se lidé naučili číst, psát a počítat, ale ne v takové míře, aby se dovedli zařadit do běžné společnosti. Neznamená to, že lidé jsou úplně negramotní, ale jsou negramotní k nárokům, které na něj klade soudobá společnost.

S proměnou a vývojem termínu gramotnosti se spojují různé modely a teorie gramotnosti. Gramotnost můžeme tedy považovat za sociokulturní jev, který je jedním z ukazatelů vyspělosti národa. Marie Švrčková uvádí ve své publikaci čtyři modely gramotnosti podle P. Gavory:

- *Bázová gramotnost* – nácvik této gramotnosti je jedním ze základních cílů školní docházky, proto jej berou za jeden z pilířů počátečního učení. Gramotní jedinci jsou zde chápáni jako lidé, kteří ovládají čtení a psaní. Čtení je zde považováno jako psycholingvistická zručnost. Informace, které získávají při čtení, si ukládají do paměti a integrují s dříve osvojenými informacemi a dle potřeb s nimi pracují. Při nácviku čtení je kladen důraz na dekodování. Výkon bázové gramotnosti bývá vyjadřován parametry, kterými jsou např. rychlost čtení a chybnost.
- *Gramotnost jako zpracování textových informací* – čtenář již není konzumentem textu, ale jejím zpracovatelem, kde mezi textem a jím probíhá interakce. Operace s čteným textem mají základ v porozumění textu. Jedná se o odlišení důležitých informací od marginálních a také hledání vztahu mezi hlavní myšlenkou a podrobnými informacemi. Mezi operace s textem zde patří vyvození závěrů z textu, uvědomění si novosti, spolehlivosti a pravdivosti informací. Mění se zde parametry textu, kde již nerozhoduje rychlost a plynulost, nemusí odrážet úroveň

práce s informacemi z textu. V této souvislosti můžeme mluvit o gramotnostní kompetenci než o dovednosti čtení a psaní.

- *Gramotnost jako sociální a kulturní jev*- tady je gramotnost chápána jako specifikum k dané společnosti, která se váže k vlastní kultuře. Je to jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti. Model prosazuje vlastní druhy, formy a podoby. Proto zde nemůže existovat jedna gramotnost, ale více gramotností. Podoba člověka se rozvíjí podle ukazatelů společností, v níž se nachází. Gramotnost je zakotvená a váže se na sociální struktury, vztahy a činnosti. Odlišnosti si lidé uvědomí, až přijdou do kontaktu s jinými lidmi s jinou gramotností.
- *E-gramotnost*- váže se na používání elektronických medií. Umožňují mu tvorbu a používání celé škály produktů, a to od elektronických textů přes databáze, elektronické encyklopedie a různé elektronické publikace. Je to přechod od papírové podoby textů po elektronickou podobu. Práce s elektronickým textem vyžaduje čtení nelineární a zapojení různých multimédií. Kompetence, které by si děti s e-gramotností měly děti osvojit, je kompetence umět hodnotit informace. V elektronických podobách existuje velké množství informací v různých kvalitách.<sup>39</sup>

Wildová klasifikuje gramotnost z ontogenetického hlediska:

- *Pregramotnost*- lze ji sledovat od jednoho roku až po začátek školní docházky. Tedy k počátkům výuky čtení a psaní.
- *Čtenářskou gramotnost*- je to období školní docházky.
- *Funkční gramotnost*- gramotnost dospělých, která je rozvíjena a zdokonalována po celý jejich život.<sup>40</sup>

## 4.2 Čtenářská gramotnost

Jan Průcha a kolektiv charakterizují čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími

---

<sup>39</sup> ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 7 – 13 s.

<sup>40</sup> WILDOVÁ, R. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.



v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu. ”<sup>41</sup>

Etapou a kvalitou v rozvoji funkční gramotnosti je čtenářská gramotnost. Jejím významným prostředkem je čtení. Předpokládá, že je čtení rozvinuté na úrovni určité techniky, která má charakteristické znaky kvality a kvantity čtenářského výkonu. Porozumění textu je vnímané jako součást kvality čtení. Umět pracovat s čteným textem a spolupodílet se na jeho přetváření.<sup>42</sup> Jsou to celoživotní rozvíjející dovednosti lidí vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami pro užívání textů. Ve čtenářské gramotnosti se rozvíjí několik rovin:

- *Vztah ke čtení* – pro rozvoj čtenářské gramotnosti je potřeba potěšení z četby a potřeby číst.
- *Doslovné porozumění* – dekodovat psané texty a budovat doslovné porozumění se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- *Vysuzování a hodnocení* – Čtenářsky gramotný člověk by měl umět z přečteného vyvozovat závěry a umět také tyto závěry posuzovat.
- *Metakognice* – součást čtenářské gramotnosti je i návyk seberegulace, tj. zvládnout reflektovat vlastní záměr čtení a volit si texty a způsob čtení, umět vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a volit strategie pro lepší porozumění.
- *Sdílení* – Čtenářsky gramotný člověk má být schopen sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s ostatními čtenáři.
- *Aplikace* – Čtenářsky gramotný člověk využívá svou četbu ke svému dalšímu působení a využívá jej ve svém životě.<sup>43</sup>

Obdobím rozvoje čtenářské gramotnosti je povinná školní docházka. Tomuto období ale ještě přechází období negramotnosti. Hlavním cílem této etapy gramotnosti je položit základy čtení a psaní. Nejedná se pouze o rozvoj počátků těchto technik, ale o jejich osvojení. Důraz je kladen hlavně na jejich celoživotní využití. Současně je kladen důraz rozvoje na další komponenty, které s nimi vytvářejí celek čtenářské gramotnosti, a to je poslech, vyjadřování a myšlení. Když se podíváme, tak čtenářská gramotnost není jen rozvoj

---

<sup>41</sup> PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. 42 s.

<sup>42</sup> WILDOVÁ, R. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 11 -13 s.

<sup>43</sup> *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 8 s.

ve smyslu čtení a psaní, ale pojem je širší ve smyslu rozvoje základu jazykových kompetencí, umožňující lidem dosažení gramotnostních kompetencí. Rozvoj čtenářské gramotnosti může být sledován z mnoha pohledů, jako například z psychologického, lingvistického, psycholingvistického, neurologického nebo neuropsychologického hlediska. Současný rozvoj čtenářství ovlivňuje i pojetí školní výuky. V dnešním pojetí již není cíl počátku výuky čtení jen dekódovat písmena a slova, ale také se snaží o podporu strategie čtenářství, které umožňují čtenářům poznání významu čteného textu. Prioritou je pozitivní přístup k rozvoji čtenářství. Význam smyslu čteného je již v nejranějších etapách čtení. Proto je kladen důraz při počátečním čtení na porozumění a vyváženost rozvoje techniky čtení. Mělo by se provádět individuální hodnocení žáků formou vhodných metod.

#### **4. 2. 1 Klíčová východiska rozvíjení čtenářské gramotnosti**

Proces rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti i výuky počátečního čtení byl zkoumán v řadě vědeckých oblastí. Můžeme analyzovat teoretická východiska, která ovlivňují používání vyučovacích metod. Můžeme v tomto případě rozlišit přístupy, které se opírají o odlišnosti psychologické teorie učení. Jsou to syntetické a analytické přístupy k čtení.

*Syntetické přístupy k čtení.* Vývoj metod výuky čtení od 19. století až do 60. let 20. století se zaměřoval na psychologické analýzy procesů. Při čtení především na syntetický psychologický pohled. Hledaly se psychologické funkce, které by mohly ovlivňovat proces počátečního čtení v oblasti zraku, sluchu, paměti a pozornosti. Zjistilo se, že pro čtení je kromě zraku také důležitý sluch. Předpokládalo se, že díky dílčím elementárním dovednostem se děti postupně dostanou k dovednosti čtení. Základem mělo být zvládnout techniku čtení a potom přejít ke čtení s porozuměním. Na tomto pojetí byly založeny syntetické přístupy. Syntetické metody se tedy opíraly o přesně stanovené metodické postupy, vycházející z elementů. Hlášky a slova byly spojovány do vět. Uplatněním tohoto přístupu žáci dospívali z významu slov až po úplném pochopení elementů.

*Analytické přístupy ke čtení.* Princip tohoto přístupu je představa, že žáci již od počátků musí pracovat s významy slov. Poznání významu slova je základem pro počátky rozvíjení čtení. Tyto přístupy zdůrazňují význam porozumění a vnímají čtení jako interaktivní proces mezi čtenářem, textem a i prostředím. Výuka čtení vychází z významu slova. Nezdůrazňuje se přesné čtení písmen, ale podporuje se spíše rozvoj čtenářských strategií.

Díky nim dospívají žáci k významu slova. Chyba není vnímána jako nezvládnutí techniky čtení, ale jako prostředek strategie čtenářství.

Oba přístupy lze považovat za polární, a je patrné, že ani jeden není optimální pro všechny žáky. Každý z přístupů měl své zastánce, ale také i své odpůrce. Můžeme hovořit o tzv. boji přístupů. Řešením boje metod je tzv. typologický přístup.

*Typologický přístup.* Jeho principem je praktická aplikace myšlenky individualizace a diferenciací výuky počátečního čtení. Jeho smyslem již není hledat tu nejefektivnější metodu, která by vyhovovala všem žákům, ale realizovat myšlenku, že se mezi žáky objeví různé typy výuky. Právě optimální výuka by měla rozvoj tohoto typu maximálně využívat. Má praktický přístup především ve využití počítačů při hledání různých cest při rozvoji počátečního čtení. Tento přístup naznačuje, že smyslem dnešního hledání již není porovnávání efektivnosti metod navzájem, smysl je v hledání individualizace a diferenciací.<sup>44</sup>

### 4.3 Výzkum čtenářské gramotnosti RLS 1995

První výzkum čtenářské gramotnosti proběhl u nás v roce 1995 pod názvem *Studie čtenářské gramotnosti v České republice*. Oproti jiným zemím to bylo o čtyři později. Testované soubory byly dva a skládaly se z devítiletých a čtrnáctiletých dětí. Testy byly zadány v dubnu 1995. V našich školách jsou to děti ve 3. a 8. třídách. Žáci byli testováni prostřednictvím různě dlouhých textů a doplňujících otázek. Testy obsahově tvořily tři oblasti:

- Vyprávění
- Výklad
- Dokument

Žáci mohli vybírat vždy jednu správnou odpověď a v některých otázkách se vyskytly i otevřené dotazy. Při práci s texty museli žáci používat tyto operace:

- Reprodukci
- Parafrázi
- Dedukci

---

<sup>44</sup> WILDOVÁ, R. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 16- 23 s.

- Vyhledávat operace
- Vyhledávat a zpracovávat informace

Výsledky žáků 3. třídy jsou statisticky významně odlišné od mezinárodního průměru. S největším problémem, se kterým se museli žáci 3. třídy potýkat, bylo s časovou náročností. 55% žáků mělo problém vůbec dodělat výzkum, neboť nebyli schopni splnit první nebo druhou část testovacího sešitu. Za nekompletní sešit bylo považováno nesplnění čtyř a více otázek. Nejlepší výsledek měli žáci v oblasti dokumentu, kde konečná úspěšnost byla 72%. O něco horší byl výsledek v oblasti vyprávění, kde žáci získali 64%, a nejhůře dopadla oblast výkladu s 55%. Děvčata ze 3. tříd v tomto výzkumu dosahovala lepších výsledků, jak chlapci ze 3. tříd. Oproti tomu žáci 8. tříd dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání se 3. třídou se umístili lépe. Nejlépe si žáci vedli při analýze dokumentu a nejhůře v oblasti výkladu.<sup>45</sup>

#### 4.4 Výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study) definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili čtenářského života, a také pro radost.“<sup>46</sup>

Šetření čtenářské gramotnosti probíhalo v roce 2001. Jedná se o mezinárodní šetření, které probíhalo v 35 zemích světa. Výzkumu se účastnili žáci čtvrtého ročníku základních škol. Výzkumníci považují tento věk jako mezník ve vývoji dětí. Většina dětí již zvládá techniku čtení a začíná ji již využívat i jako prostředek dalšího vzdělávání a uspokojování svých čtenářských potřeb. V návaznosti byly stanoveny tři aspekty čtenářské gramotnosti, které se staly testovacími nástroji šetření. Jsou to:

- Čtenářské záměry
- Procesy porozumění
- Čtenářské chování a postoje

<sup>45</sup> KELBLOVÁ, L. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. 81 – 83 s.

<sup>46</sup> KRAMPLOVÁ, I. a POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 11 s.

Šetření PIRLS se zaměřilo na dva nejčastěji uplatňované cíle čtenářů mladšího školního věku, a to:

- Čtení pro literární zkušenost
- Čtení pro získávání a používání informací

Do skupin literární zkušenosti je řazena beletrie, ale ve výzkumu byla nahrazena krátkými narativními texty, např. pohádkami, povídkami a příběhy. Při čtení se čtenáři nezabývají fiktivními světy, ale je důležité, aby rozuměli aspektům skutečného světa. Jako informační texty byly vybrány krátké informativní materiály, které byly dány chronologicky nebo tematicky, a krom textu obsahovaly také mapy, tabulky aj. Při práci s textem museli žáci postupovat několika kroky, aby porozuměli:

- Vyhledávání určitých informací
- Vyvozování závěrů
- Interpretace a integrace myšlenek a informací
- Hodnocení obsahu jazyka a prvků textů<sup>47</sup>

Výsledky výzkumu jde prezentovat na celkové škále čtenářské gramotnosti a také na dílčích škálách pro čtenářské záměry a procesy porozumění. Pro dva čtenářské záměry (čtení pro literární zkušenosti, čtení pro získávání a používání informací) byla vytvořena jedna škála a také pro procesy porozumění (vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu jazyka a prvků textů) byly taktéž vytvořeny dvě dílčí škály. Pro všechny škály platí mezinárodní průměr 500 a směrodatná odchylka 100.

Při vyhodnocování výsledků získali žáci České republiky lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr.<sup>48</sup> Česká republika ve srovnání se zeměmi Evropské unie dosáhla ale pouze průměrných výsledků. Výzkumu se zúčastnilo 35 zemí a na škále pro literární účely dosáhlo lepších výsledků než Česká republika devět zemí. Podobných výsledků jako Česká republika dosáhlo sedm zemí. U škály pro informační účely získalo pět zemí lepších výsledků jak Česká republika a jedenáct podobných výsledků jako Česká republika. U obou oblastí můžeme říci, že žáci České republiky získali přibližně stejné výsledky. V případě škály

---

<sup>47</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 54 -57 s.

<sup>48</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 54 -57 s.

získávání informací a vyvozování přímých závěrů pouze tři země dosáhly lepších výsledků než Česká republika a deset zemí podobných výsledků, jako Česká republika. V zemích, kde výzkum probíhal, většinu dětí čtení baví. Průměrně 60% žáků čtení baví a 24% žáky čtení nebaví. V České republice je oblíbenost čtení nejnižší ze všech zkoumaných států. Pouze 45% žáků v České republice čtení baví a 23% českých dětí čtení vůbec nebaví. Celkově čtení baví více děvčata než chlapce. Mezi neoblíbenější čtené texty v České republice patří naučná literatura a časopisy.<sup>49</sup>

#### 4.4 Výzkum čtenářské gramotnosti PISA

Tento výzkum se zaměřuje na zkoumání čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků. Probíhá ve tříletých pravidelných cyklech. Zaměřuje se na tři typy gramotnosti, a to na čtenářskou, přírodovědnou a matematickou. Výzkum probíhá pomocí dotazníků, kde jsou otázky zaměřené na zkoumané gramotnosti, ale zároveň se pomocí dotazníku zjišťují informace o zázemí dětí, prostředí, v němž žijí. V rámci testování čtenářské gramotnosti byly zkoumány skrz texty s úkoly tyto tři hlavní okruhy:

- Získávání informací
- Zpracování informací
- Zhodnocení textu

První dvě oblasti mapují dovednosti, které čtenáři uplatňují při práci s texty, a třetí oblast pracuje se znalostmi, které čtenáři získali dřívějším osvojením. Úkoly k testům nám zjišťují pět základních dovedností:

- Nalezení informací
- Celkové posouzení
- Interpretaci
- Posouzení obsahu textu
- Posouzení formy textu

Všechny tyto dovednosti se staly základy pro tvorbu tří škál způsobilosti, tak aby bylo možno výsledky šetření interpretovat. Výzkumný vzorek byl rozsáhlý, což umožnilo získat poměrně dobré reprezentativní výsledky. Průměrný výsledek čtenářské gramotnosti

---

<sup>49</sup> ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 20 – 23 s.

z třiatvaceti zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) se pohybuje kolem 500. Výsledky žáků České republiky ale bohužel v průběhu let postupně klesají. V roce 2000 to bylo 492 bodů, v roce 2003 489 bodů, v roce 2006 jen 483, a nejnižší výsledek byl v roce 2009, a to 478 bodů. Při srovnání výsledků mezi roky 2000 a 2009 došlo k velkému propadu. Tyto nepříznivé výsledky nám vyvolávají řadu otázek a vybízejí nás k hledání příčin, proč jdou výsledky tak rapidně dolů.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 72 -74 s.

## 5 Empirická část

V následující kapitole se budeme zajímat výsledky našeho průzkumného šetření, který jsme prováděli na základní škole ve Zlíně mezi žáky 2. -4. tříd. Tímto souborem jsme se zajímali proto, že je to zrovna toto věkové období, které je pro rozvoj čtenářství velmi důležité. Průzkum jsme prováděli pomocí dotazníkového šetření.

### 5.1 Východiska a cíle výzkumu

Hlavní cílem výzkumu bylo zjistit postoj dětí mladšího školního věku ke čtení. Čtení je jednou z vlastností, kterou se děti v tomto věku učí a snaží se ji zdokonalovat a je důležité ji rozvíjet a snažit se děti motivovat ke čtení. Výzkumným vzorkem jsou žáci 2. - 4. tříd (celkem 6 tříd) základní školy ve Zlíně ve věkovém rozmezí 8 -10 let. Výzkum bude probíhat pomocí dotazníků, které byly žákům rozdány pedagogy na základní škole v hodinách čtení. Ve výzkumu se budeme zajímat o postoj ke čtení, nejčastější čtenou literaturou, hodinami čtení ve školách a také se tam objeví otázka, zda rodiče respondentů čtou. V dotazníku se vyskytují otázky uzavřené, ale také jedna otázka otevřená, kde respondenti mají napsat svou oblíbenou knihu.

### 5.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě dosavadních poznatků. Zároveň byly výzkumné otázky přizpůsobeny věku respondentů. Jedná se o tyto výzkumné otázky:

- 1) Kolikrát týdně budou respondenti číst?
- 2) Co nejčastěji budou respondenti číst?
- 3) Bude respondenty bavit četba knih?
- 4) Budou mít respondenti oblíbené knihy?
- 5) Jaké žánry knih respondenti nejčastěji volí?
- 6) Kupují si nebo dostávají respondenti knihy?
- 7) Budou mít respondenti doma vlastní knihovničku?
- 8) Navštěvují respondenti knihovnu?
- 9) Čtou rodiče našich respondentů?
- 10) Mají respondenti nějaký seznam doporučené literatury od svých pedagogů?
- 11) Mají respondenti v rámci vyučování hodiny čtení?



12) Baví respondenty hodiny čtení?

### **5.3 Hypotézy**

H1: Dívky mladšího školního věku budou mít větší tendenci k častějšímu čtení než chlapci mladšího školního věku.

H2: Dívky mladšího školního věku se budou více zajímat o četbu knih než chlapci mladšího školního věku

H3: Dívky mladšího školního věku budou projevovat větší zájem o návštěvu knihovny než chlapci mladšího školního věku.

H4: Dívky mladšího školního věku budou považovat hodiny čtení více za zábavné než chlapci mladšího školního věku.

### **5.4 Metoda výzkumu**

Metodou výzkumu byla vybrána metoda dotazníkového šetření. Dotazník byl respondentům podán v tištěné podobě. Nachází se v něm celkem 16 otázek. Z toho je 15 otázek uzavřených a 1 otázka je otevřená. Na otevřenou otázku odpovídali jen ti respondenti, kteří u předchozí otázky označili odpověď ano. Délka vypracování byla u žáků 2. třídy 15 minut. U žáků 3. třídy a 4. třídy trvalo vypracování dotazníků 10 minut.

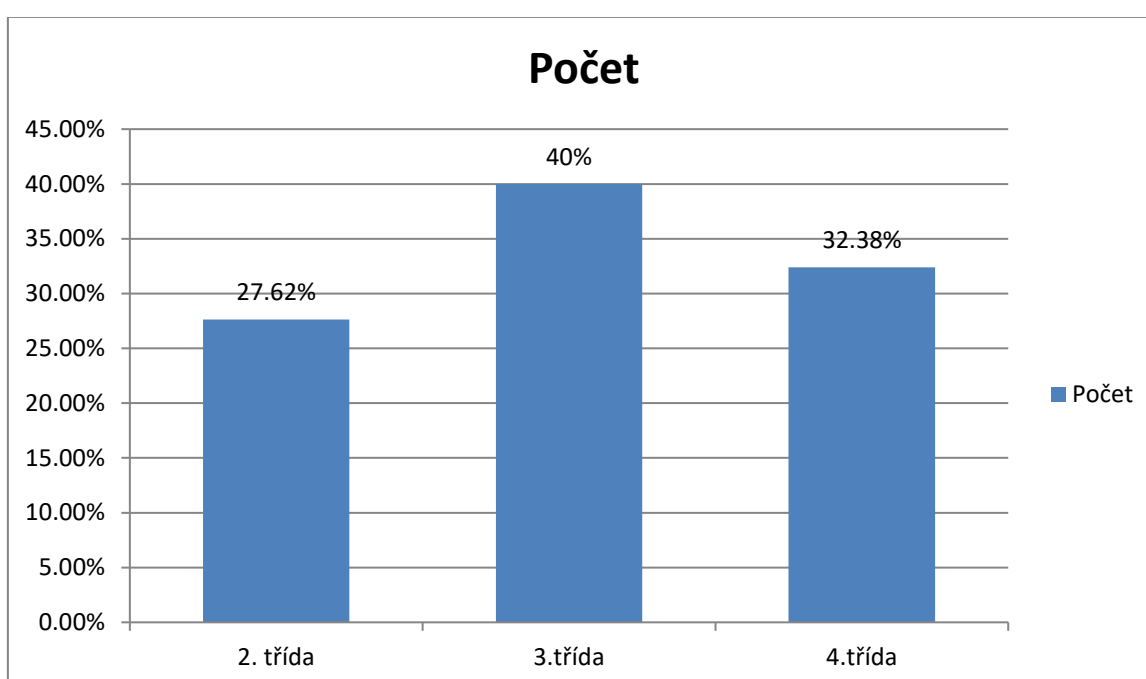
### **5.5. Výzkumný vzorek**

Jako výzkumný vzorek jsme vybrali žáky mladšího školního věku, tj. žáky prvního stupně základní školy ve Zlíně. Přesněji byli vybráni žáci 2 – 4. třídy ve věkovém rozmezí 8 -10 let. Kdy žáků 2. třídy bylo 29 z toho 10 chlapců a 19 děvčat, 3. třídy bylo 42 z toho 21 chlapců a 21 děvčat a 4. třídy bylo 34 a z toho 23 chlapců a 11 děvčat. Celkem průzkumný soubor činil 105 respondentů a z toho bylo 54 chlapců a 51 děvčat. Pokud se podíváme do tabulky, tak chlapci tvoří větší část našich respondentů.

Tabulka č. 1. Zastoupení respondentů podle třídy.

Třída	Počet	Chlapci	Děvčata
2.	29	10	19
3.	42	21	21
4.	34	23	11
<b>Celkem</b>	<b>105</b>	<b>54</b>	<b>51</b>

Graf č. 1. Zastoupení respondentů podle tříd v procentech.



Dle zastoupení tříd ve výzkumu tvoří 40% našeho výzkumu žáci 3. tříd, 32,38% žáci 4. tříd a 27,62% žáci 2. tříd. Největší počet z respondentů tvoří žáci 3. tříd. Také z hlediska pohlaví je zastoupeno více respondentů mužského pohlaví.

## 5.6 Průběh výzkumu

Nejdříve bylo nutné se domluvit s ředitelem základní školy ve Zlíně, kde se výzkum uskutečnil. Po jeho prostudování dotazník schválil a umožnil průzkumné šetření u žáků 2., 3. a 4. tříd. Dotazník jsem rozdala za pomoci pedagogů. Respondenti poté dotazníky vyplnili.

Po jejich vyplnění pak dochází k jejich vyhodnocení. Ne všechny dotazníky byly vyplněny správně a nemohly se tudíž započítat do našeho výzkumu.

## 5.7 Výsledky výzkumu

V této podkapitole si shrneme všechny výsledky, které se nám podařilo získat díky výzkumnému šetření.

### *Otázka č. 1. Jak často čteš?*

Tato otázka byla položena na základě zjištění, kolikrát do týdne se respondenti věnují čtení. Častější čtení dětem poskytne větší nadhled a také velkou slovní zásobu a i velkou fantazii. Když se podíváme na vyhodnocení, tak převážná část respondentů odpověděla, že čte každý den. Tato odpověď byla nejčastější odpovědí respondentů z 3. tříd. Byla taktéž nejčastější odpovědí dívek, ale i chlapců. Druhou nejčastější odpovědí našich respondentů bylo, že čtou 2x-3x týdně. Na tuto otázku nejčastěji odpovídali respondenti 2. a 4. tříd. O dost menší počet respondentů označili za svou odpověď, že čtou jen 1x týdně. Zanedbatelný výsledek byl u odpovědi, že nečtou vůbec. Tuto odpověď neoznačil žádný respondent z 3. třídy.

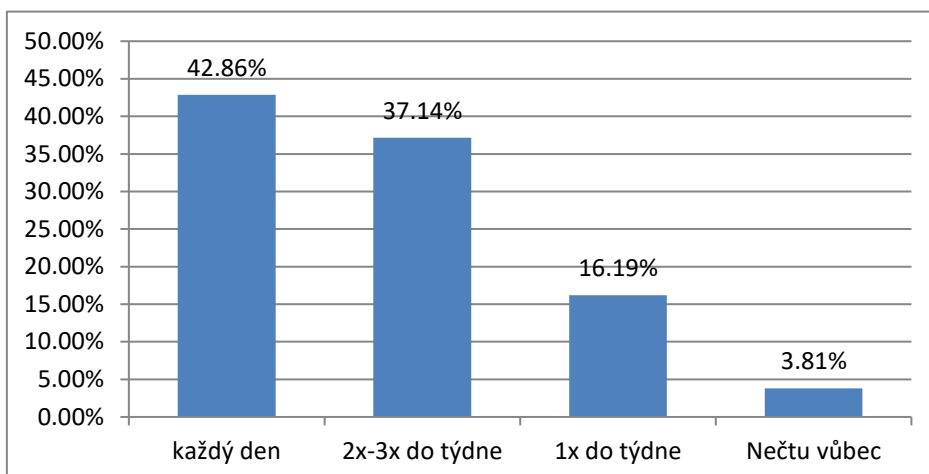
Tabulka č. 2. Jak často čteš?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Každý den	2	8	8	14	6	5
2x – 3x do týdne	5	6	9	5	11	5
1x do týdne	2	4	4	2	5	0
Nečtu vůbec	1	1	0	0	1	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Když se podíváme na výsledky do grafu, tak 42,86 % z tázaných respondentů, čte každý den. 37,14% respondentů označilo, že čte 2x – 3x do týdne. 1x týdně čte 16,19% procent našich respondentů. A velmi malá část našich respondentů nečte vůbec a to je 3,81%. Z toho nám vyplývá, kolikrát v týdnu se respondenti věnují čtení. Je potěšující, že se mu věnují dostatečně. V tomto věkovém období by se mu měli dostatečně věnovat, neboť pokud

špatně podchytí techniku čtení, v pozdějším věku budou mít velké problémy se čtením. Také bychom se měli zamyslet nad těmi respondenty, kteří nečtou vůbec. Z jaké příčiny nečtou. Zda plně ovládají techniku a nemají potřebu si ji zdokonalit nebo mají problémy s čtením a to je může od čtení odradit nebo také je to nebaví a věnují čas raději jiným zájmům.

Graf č. 2. Jak často čteš? Zastoupení respondentů v procentech.



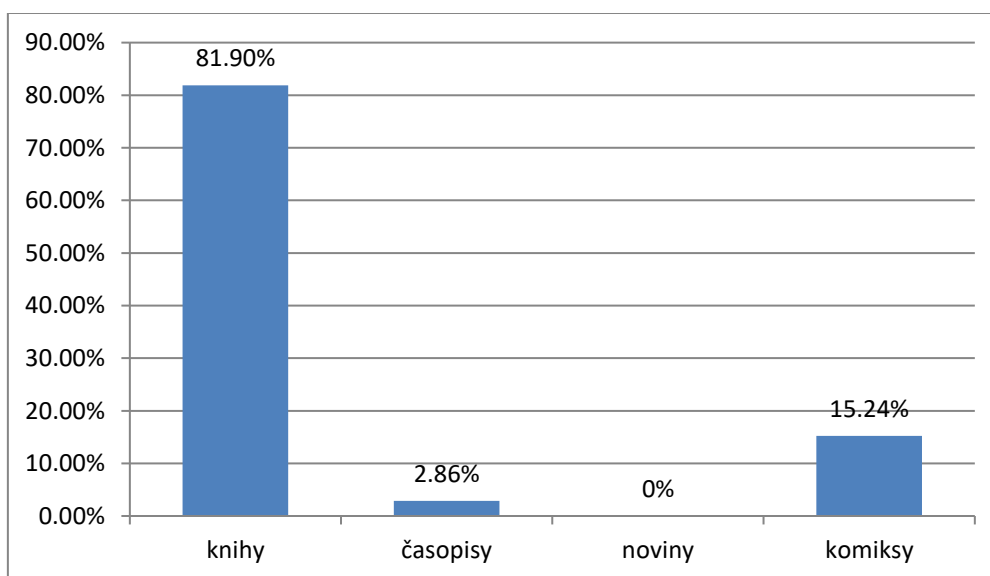
#### Otázka č. 2. Co nejčastěji čteš?

Tato otázka byla položena z hlediska oblíbenosti čtecího materiálu. Jakou variantu respondenti při čtení nejčastěji zvolí. V této otázce měli na výběr ze čtyř možností. Nejčastější odpovědí bylo, že si na čtení vybírají knihy. Tato odpověď byla také nejčastější odpovědí u děvčat, tak i chlapců. Také někteří ke čtení raději sáhnou pro komiks. Touto variantou odpovídali nejčastěji chlapci. V tomto věku by se dalo předvídat, že respondenti nejčastěji zvolí knihu nebo komiks. Noviny a časopisy je v tomto věku až tak nezajímají, neboť pro ně v tomto věku jsou těžší formou čtení skrz slova, kterým ještě nerozumějí. Také se zde objevují témata, která pro ně nejsou zajímavá nebo podstatná.

Tabulka č. 3. Co nejčastěji čteš?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Knihy	7	16	15	20	19	9
Časopisy	2	0	0	0	1	0
Noviny	0	0	0	0	0	0
Komiksy	1	3	6	1	3	2
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 3. Co nejčastěji čteš? Zastoupení respondentů v procentech.



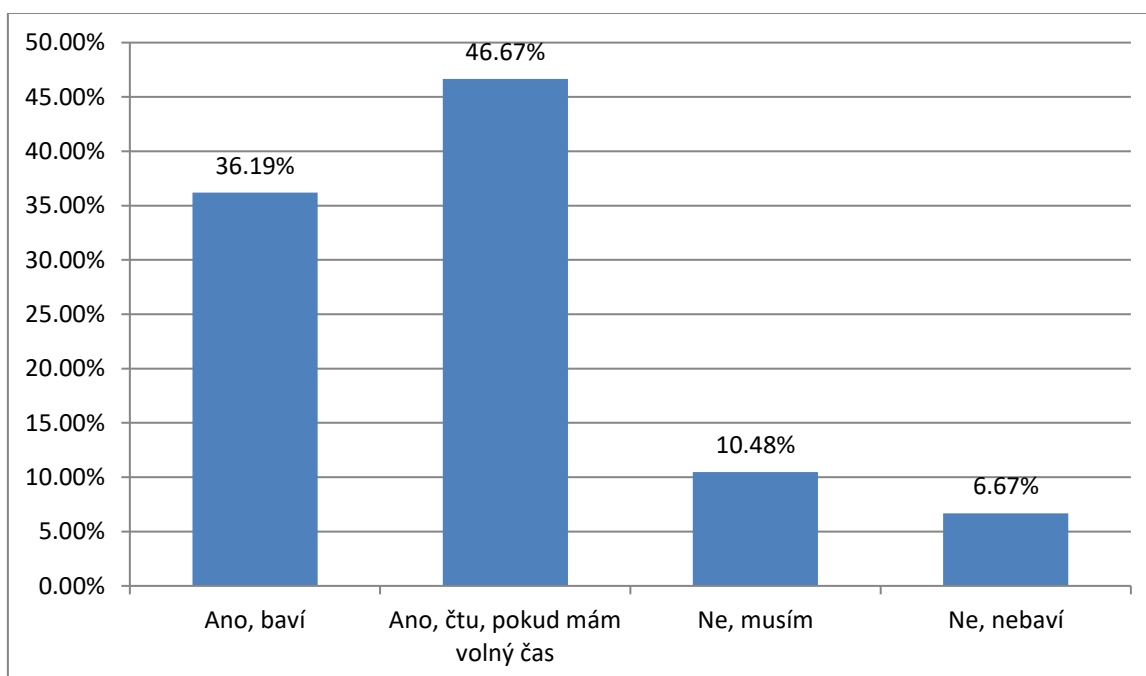
### Otázka č. 3. Baví Tě číst knihy?

Otázka byla položena z důvodu toho, či respondenty baví číst knihy. Také se v tom odráží jejich postoj ke čtení knih. Zda čtou dobrovolně nebo z donucení. Dle zjištění vidíme, že většina respondentů, čte knihy ráda, pouze pokud má volný čas. Musíme ale poukázat na respondenty, které nebaví číst, anebo čtou z donucení. Tady je dobré si klást otázku, proč je čtení nebaví. Zda je to zapříčiněno tím, že v rodině nemají vzor nebo neovládají, tak dobře techniku čtení nebo je to nenaplnuje po jejich zájmové stránce. Je velmi vhodné vést děti průběžně ke čtení a zábavnou formou jim dopomoci k výbornému prožitku ze čtení knihy.

Tabulka č. 4. Baví Tě číst knihy?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano, baví	2	7	5	8	10	6
Ano, čtu, pokud mám čas	5	11	12	12	7	2
Ne, musím	2	1	2	1	3	2
Ne, nebaví	1	0	2	0	3	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 4. Baví Tě číst knihy? Zastoupení respondentů v procentech.



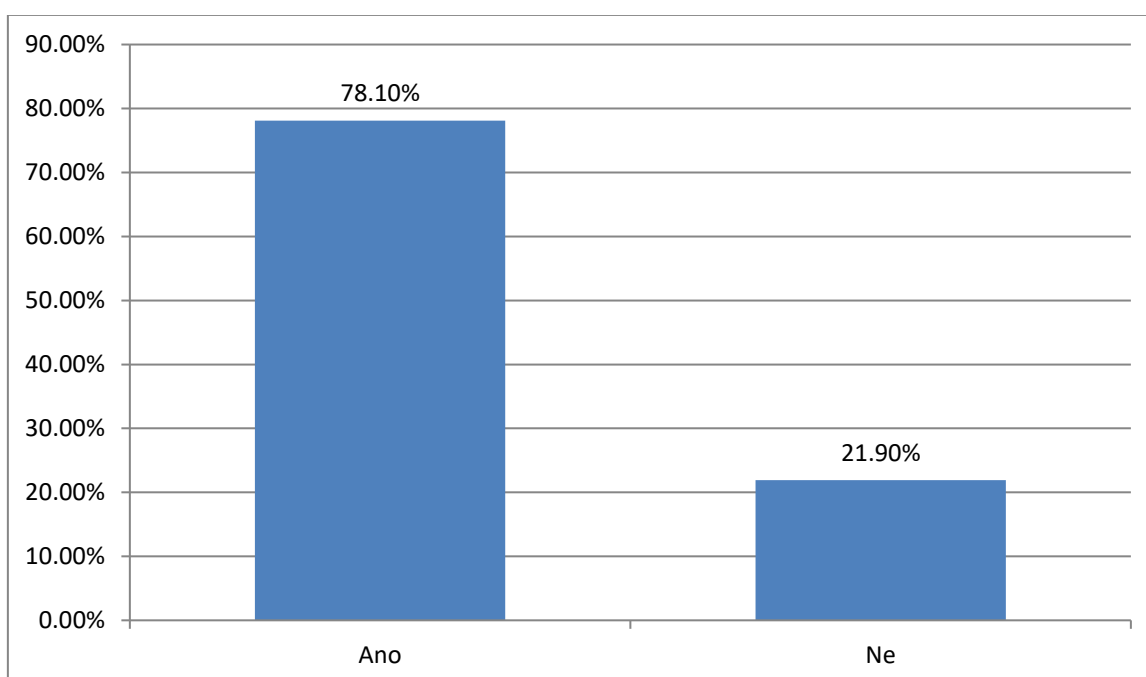
Otázky č. 4. Máš nějakou svou oblíbenou knihu?

V této otázce jsme se pokoušeli zjistit, zda děti mají svou oblíbenou knihu. Odpověď ano byla nejčastější odpovědí našich respondentů. Odpověď ne, označilo více chlapců, než děvčat. Ve 4. třídě se také objevilo nejvíce odpovědí ne. Je pro nás potěšující, že děti mají ve většině případů svoji oblíbenou knihu. Mnoho z nich se vžívá do role svých hrdinů a je to dobré, neboť se jim kolikrát snaží knihy ukázat správnou cestu v chování.

Tabulka č. 5. Máš nějakou svou oblíbenou knihu?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	6	19	16	20	13	7
Ne	4	0	5	1	10	3
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 5. Máš nějakou oblíbenou knihu? Zastoupení respondentů v procentech.



Otázka č. 5. Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl Ano. Napiš mi, jakou knihu máš nejraději?

Tato otázka byla otevřenou otázkou a navazovala na otázku č. 4. Respondenti v této otázce mohli napsat svou oblíbenou knihu. Z 82 respondentů, kteří odpověděli kladně na otázku č. 4, napsali všichni svou oblíbenou knihu. Počet knih různých titulů se nám sešel na čísle 69. V některých případech se nám názvy knih shodovaly. My, ale zmíníme pouze ty knihy ve, kterých se odpovědi respondentů shodovali. Nejčastější odpovědí byla kniha *Deník malého poseroutky* od autora Jeffa Kinneyho. Tuto knihu napsalo jako svou oblíbenou celkem 6 respondentů. Sérii knih *Emily Vichrná* od autorky Liz Kesslerové napsalo jako svou

oblíbenou celkem 3 respondenti. *Deník malého Minecraftáka* od Bube Kida považují za svou oblíbenou knihu 3 respondenti. Sérii knih *Soví kouzlo* od Iny Brandtové považují za svou oblíbenou knihu 2 respondenti. *Mikulášovi patálie* od autora Reného Goscinnyho uvedli jako svou oblíbenou knihu 2 respondenti. Knihu *Lichožrouti* od Pavla Šruta napsali jako svou oblíbenou knihu celkem 2 respondenti. Sérii knih *Harry Potter* od J. K. Rowlingové napsali za oblíbenou knihu 2 respondenti. *Robinson Crusoué* od autora Daniela Defoe uvedli 2 respondenti za svou oblíbenou knihu, Toto byl výčet knih, ve kterých se respondenti nejvíce shodovali v odpovědích. Po položení této otázky se nám dostalo opravdu mnoho rozdílných odpovědí, a proto zmiňujeme jen ty knihy, které se nám v dotaznících shodovali vícekrát. Pro nás je potěšující jaký velký vzorek respondentů nám na tuto otázku odpověděl.

*Otázka č. 6. Jaké knihy máš rád? Můžeš si vybrat i více variant.*

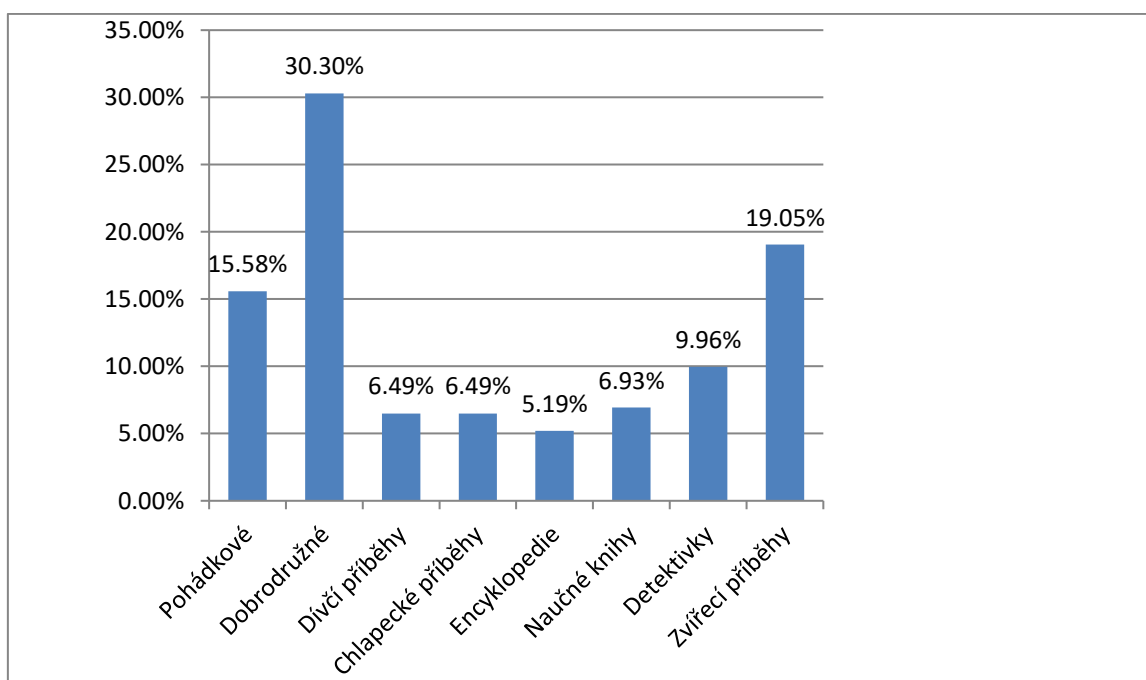
Otázka v dotazníku byla položena z důvodu zjištění, jaké žánry literatury naše respondenty nejvíce zajímají. V této otázce mohli respondenti vybírat z více variant. Také odpovědi nám nebudou sedět s počtem respondentů z toho důvodu, že volili více variant odpovědí. Když se podíváme na výsledky, tak zjistíme, že respondenti ke čtení volí nejčastěji dobrodružné knihy, zvířecí příběhy a pohádky. Z toho nám vyplývá, že respondenti mají rádi dobrodružství, napětí, šťastné konce, zvířátka, které mají lidské vlastnosti. Jejich fantazie je k tomu uzpůsobena a proto se jim tyto formy literatury dobře čtou. Oproti tomu s encyklopediemi a naučnými knihami se v tomto věku teprve seznamují a nedávají jim takový prožitek ze čtení. Chlapci nejčastěji volili dobrodružné příběhy a dívky volily nejčastěji zvířecí příběhy jako svoje oblíbené čtecí texty.



Tabulka č. 6. Jaké knihy máš rád?

	2. třída		3. třída		4. třída		Celkem
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	<b>Celkem</b>
Pohádkové	4	9	3	11	6	3	<b>36</b>
Dobrodružné	4	11	15	15	18	7	<b>70</b>
Dívčí příběhy	0	8	0	2	0	5	<b>15</b>
Chlapecké příběhy	3	0	4	1	7	0	<b>15</b>
Encyklopedie	1	1	3	4	2	1	<b>12</b>
Naučné knihy	1	1	3	3	4	4	<b>16</b>
Detektivky	1	2	4	5	8	3	<b>23</b>
Zvířecí příběhy	1	11	6	15	8	3	<b>44</b>

Graf č. 6. Jaké knihy máš rád? Můžeš vybrat i více variant.



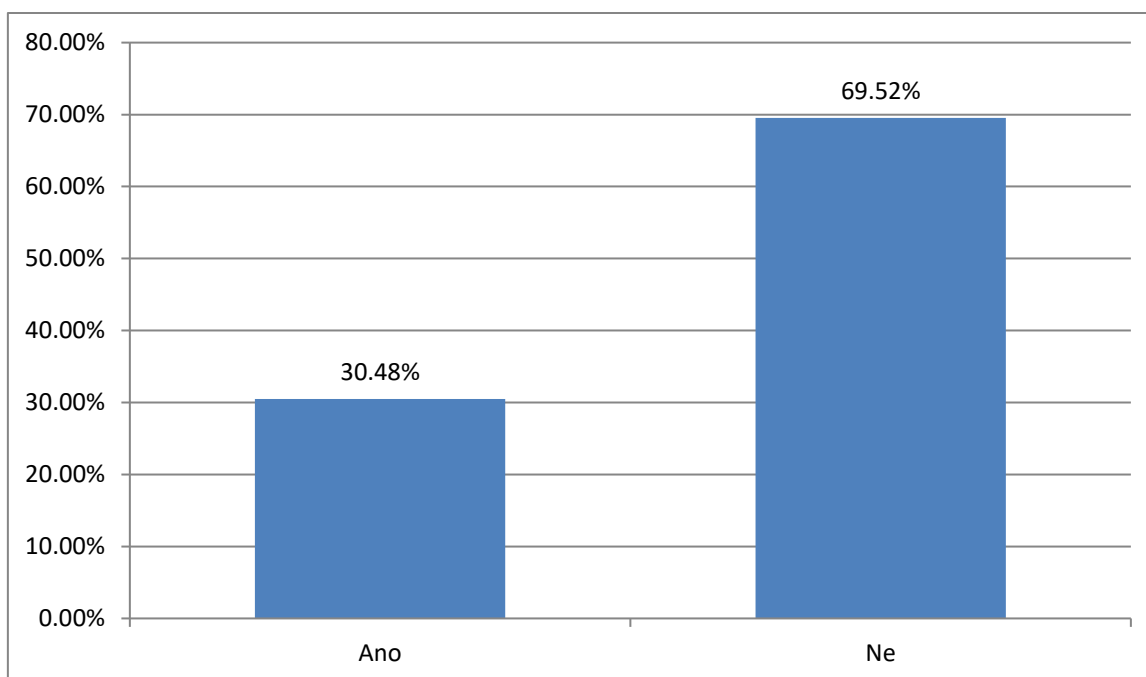
### Otázka č. 7 Koupil jsi, si někdy sám knihu?

Tato otázka byla v dotazníku položena důvodu, zda respondenti mají potřebu si kupovat knihy. Pokud se podíváme na výsledky průzkumného šetření, tak většina z dotazovaných neměla potřebu si knihy kupovat, ale našla se tu i skupina respondentů, která si již knihu koupila. Z tabulky zjistíme, že respondenti z 2. tříd si knihy moc nekupují oproti jejich starším spolužákům, kteří už projevili o koupi knih větší zájem. U respondentů této věkové kategorie se dala předpokládat odpověď ne. Jelikož ještě nejeví tu potřebu si knihu koupit, oproti starším spolužákům, kteří už jeví potřebu si knihu zakoupit.

Tabulka č. 7. Koupil jsi, si někdy sám knihu?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	0	4	8	6	9	5
Ne	10	15	13	15	14	6
<b>Celkem</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 7. Koupil jsi, si někdy sám knihu? Znárodnění v procentech.



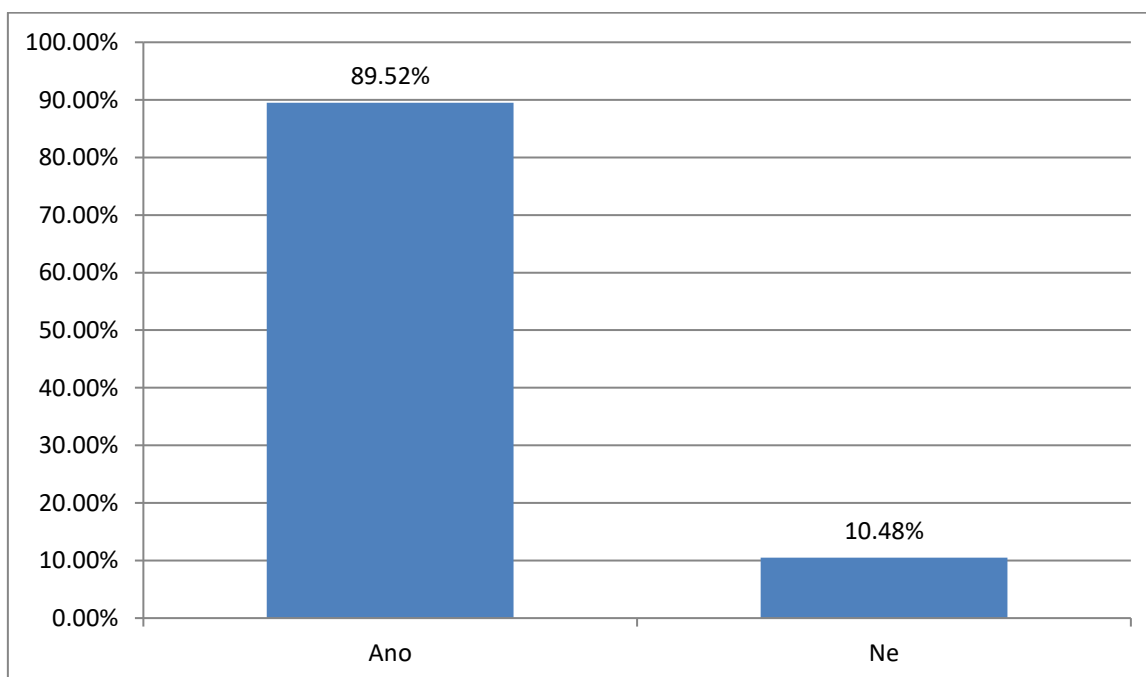
*Otázka č. 8. Koupil Ti někdo z rodiny nebo kamarádů někdy knihu?*

Tato otázka nám měla zjistit, zda někdy respondenti dostali za dar knihu. Zda jim jejich okolí knihy kupuje. Z výsledků zjistíme, že skoro všichni respondenti dostávají od svého okolí knihy. Tato odpověď je pro nás velmi potěšující, neboť víme, že by děti již od raného věku měli přijít do styku s knihami. Pro jejich čtenářský vývoj je to podstatné, aby je jejich okolí zásobovalo knihami. V dotazníku se jedenáct respondentů označilo, že nikdy žádnou knihu od svého okolí nedotalo.

Tabulka č. 8. Koupil Ti někdy z rodiny nebo kamarádů někdy knihu?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	9	19	5	19	21	10
Ne	1	0	16	2	2	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 8. Koupil Ti někdo z rodiny nebo kamarádů někdy knihu? Zobrazení v procentech.



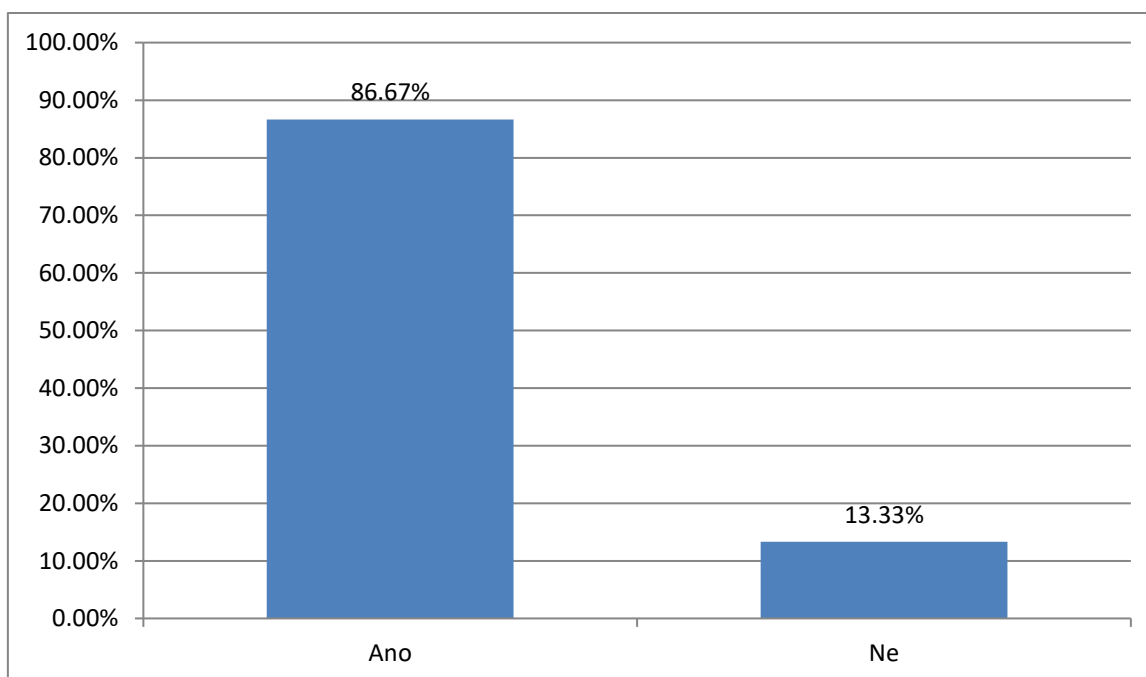
### Otázka č. 9. Máš doma svou knihovničku?

Otázka nám slouží ke zjištění, zda dotazovaní respondenti mají doma svou vlastní knihovničku. Z výsledků dotazníkové šetření vidíme, že většina z dotazovaných respondentů má doma svou knihovničku. V dotaznících dokonce někteří respondenti dopsali, že mají velmi velkou knihovničku. Tato častá odpověď byla pro nás také potěšující, neboť víme, že z hlediska rozvoje čtení by děti měly mít svou vlastní knihovničku. Díky své knihovničce mají kdykoliv možnost nahlédnout do knih. Odpověď ano byla nejčastější odpovědí chlapců i děvčat.

Tabulka č. 9. Máš doma svou knihovničku?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	7	17	17	21	20	9
Ne	3	2	4	0	3	2
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 9. Máš doma svou knihovničku? Zobrazení v procentech.



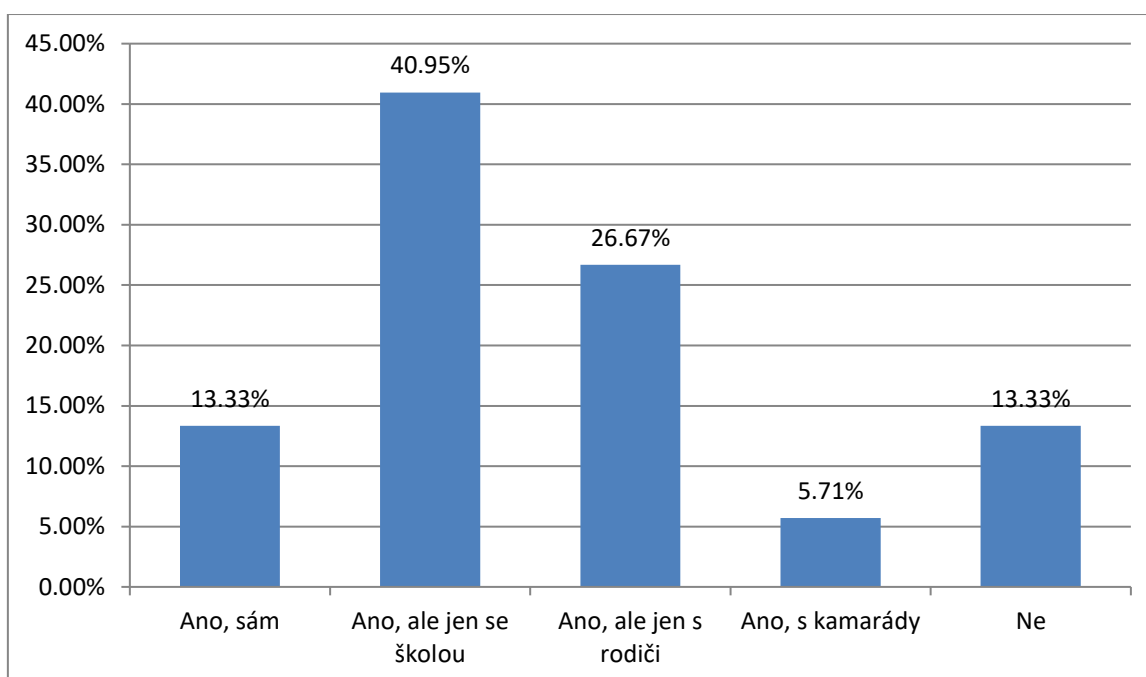
#### Otázka č. 10. Navštívuješ knihovnu?

Tato otázka se zaměřila na návštěvu knihovny. Respondenti by měli vědět, že v knihovně si mohou půjčit ke čtení různé knihy, časopisy a komiksy. Podle sdělení od pedagogů víme, že minimálně 2x ročně navštíví se svou třídou děti knihovnu, kde jim knihovníci pořádají různé besedy a děti mají možnost si prohlédnout knihovnu a zároveň si mohou i knihy vypůjčit. Také mají možnost si projít celou knihovnu. Z dotazníků vyplývá, že respondenti chodí do knihovny nejčastěji právě se školou. Druhá nejčastější odpověď byla, že knihovnu navštívují se svými rodiči. Tuto variantu můžeme pokládat za samozřejmou kvůli věku respondentů. V dotaznících se také vyskytovaly odpovědi, že respondenti nenavštívují knihovnu. Z toho můžeme vyvodit jen to, že buď to nepochopili správně podanou otázku, anebo byli vždy nemocní, když šli se svými pedagogy do knihovny. Je to pro nás potěšující zjištění, že respondenti navštívují knihovnu.

Tabulka č. 10. Navštívuješ knihovnu?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano, sám	0	1	2	4	4	3
Ano, ale jen se školou	7	9	10	3	11	3
Ano, ale jen s rodiči	3	6	3	11	5	0
Ano, s kamarády	0	0	2	1	0	3
Ne	0	3	4	2	3	23
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 10. Navštěvuješ knihovnu? Zobrazení v procentech.



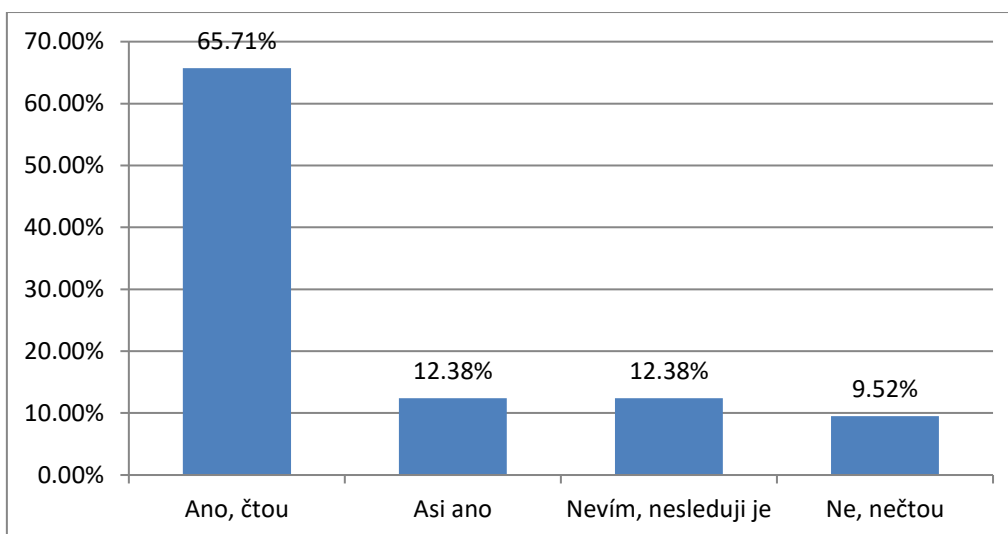
*Otázka č. 11. Čtou tví rodiče?*

Tato otázka nám má sdělit, zda se rodiče našich respondentů věnují čtení. Děti ve svých mají vzory také i po stránce týkající se čtení. Ze zjištěných výsledků se dozvídáme, že převážná většina rodičů se čtení věnuje. Někteří respondenti zakroužkovali, že neví, zda jejich rodiče čtou. Také se objevily odpovědi, že rodiče respondentů se nevěnuje čtení. I to je možné, že se najdou rodiny, kde je častější jiná aktivita, než je čtení. Dokonce někteří respondenti do dotazníků dopsali, že jejich rodiče čtou velmi moc a že je to dost baví.

Tabulka č. 11. Čtou tví rodiče?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	6	11	15	14	19	4
Asi ano	2	3	3	3	1	1
Nevím, nesleduji je	0	1	2	3	2	4
Ne, nečtou	2	4	1	1	1	2
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 11. Čtou tví rodiče? Zobrazení v procentech.



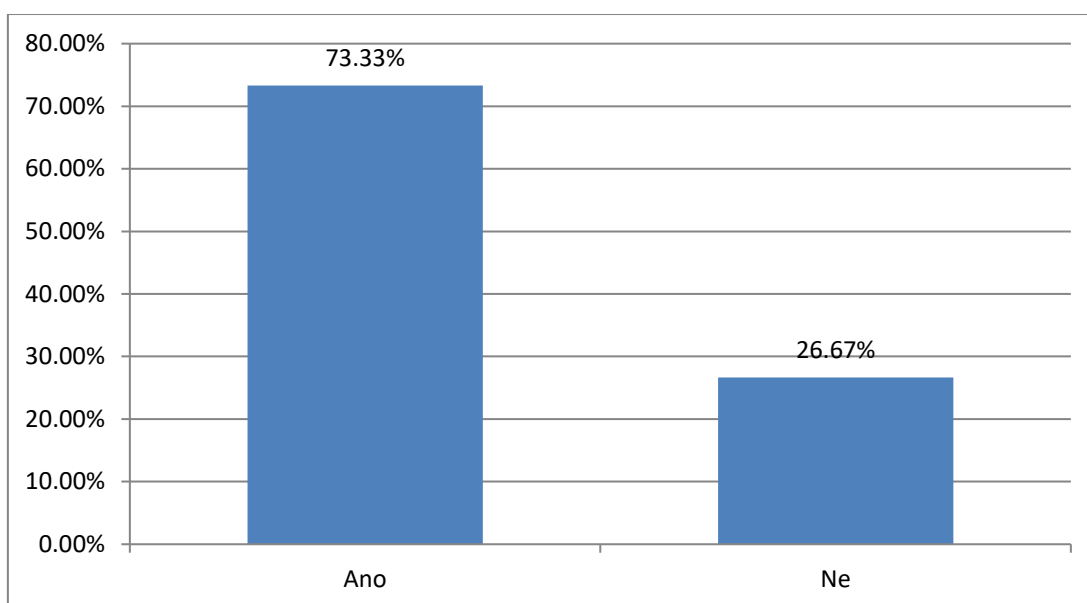
Otázka č. 12. Zajímají se Tví rodiče o to, co čteš?

Výsledkem této otázky je, že se rodiče našich respondentů se zajímají o to, co jejich děti čtou. Je to velmi podstatné, aby se rodiče zajímali o to, co jejich děti čtou i také z výchovného hlediska. Je důležité, aby se svými dětmi trénovali techniku čtení. Pokud se podíváme na výsledky šetření této otázky, tak zjistíme, že rodiče se dle respondentů zajímají o to, co čtou. Také se nám objevily odpovědi, že rodiče dětí se nezajímají o to, co jejich děti čtou.

Tabulka č. 12. Zajímají se Tví rodiče o to, co čteš?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	7	12	15	15	20	8
Ne	3	7	6	6	3	3
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 12. Zajímají se Tví rodiče o to, co čteš? Zobrazení v procentech.



*Otázka č. 13. Máš ve škole od učitele nějaký seznam doporučených knih ke čtení?*

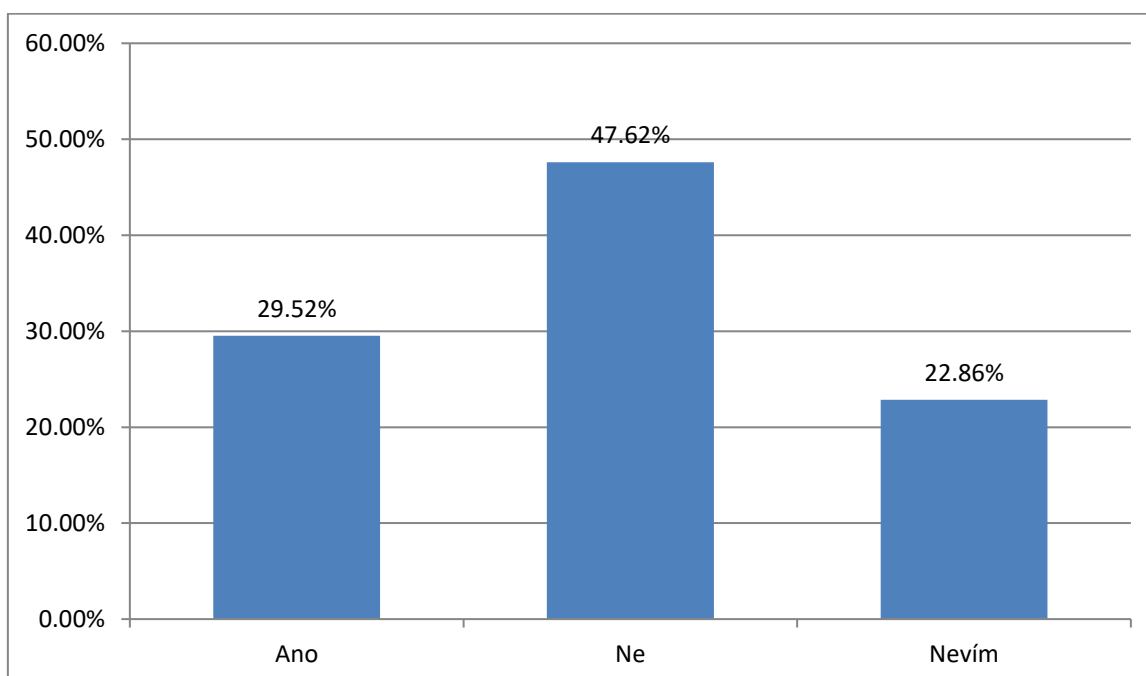
V tomto věkovém období je důležitá správná volba čtené literatury. Neměla by být příliš složitá a náročná. Od pedagogů by bylo dobré, kdyby dětem sestavili seznam doporučené literatury. Děti by se na něj mohly obrátit při výběru vhodného materiálu ke čtení. Proto jsme zkoumali, zda pedagogové dávají svým žákům seznam doporučené literatury. Mohou jim seznamem dát inspiraci při výběru knih ke čtení. Samozřejmě, že děti 2. třídy by neměly mít stejný seznam doporučených knih jako děti 4. třídy, kde je stupeň čtení jiný. Pokud se podíváme na výsledky, tak můžeme porovnat, že žáci 3. – 4. tříd, nějaký seznam doporučené literatury mají oproti dětem 2. třídy, kde žádný seznam nemají. Také docela velký počet dětí neví, zda nějaký seznam mají. Bylo by vhodné, aby seznam doporučené literatury byl volně přístupný, např. na nástěnce.



Tabulka č. 13. Máš ve škole od učitele nějaký seznam doporučených knih ke čtení?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano	0	0	7	4	13	7
Ne	0	16	7	8	9	3
Nevím	10	3	7	9	1	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 13. Máš ve škole od učitele nějaký seznam doporučených knih ke čtení? Zobrazení v procentech.



Otázka č. 14. Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knih?

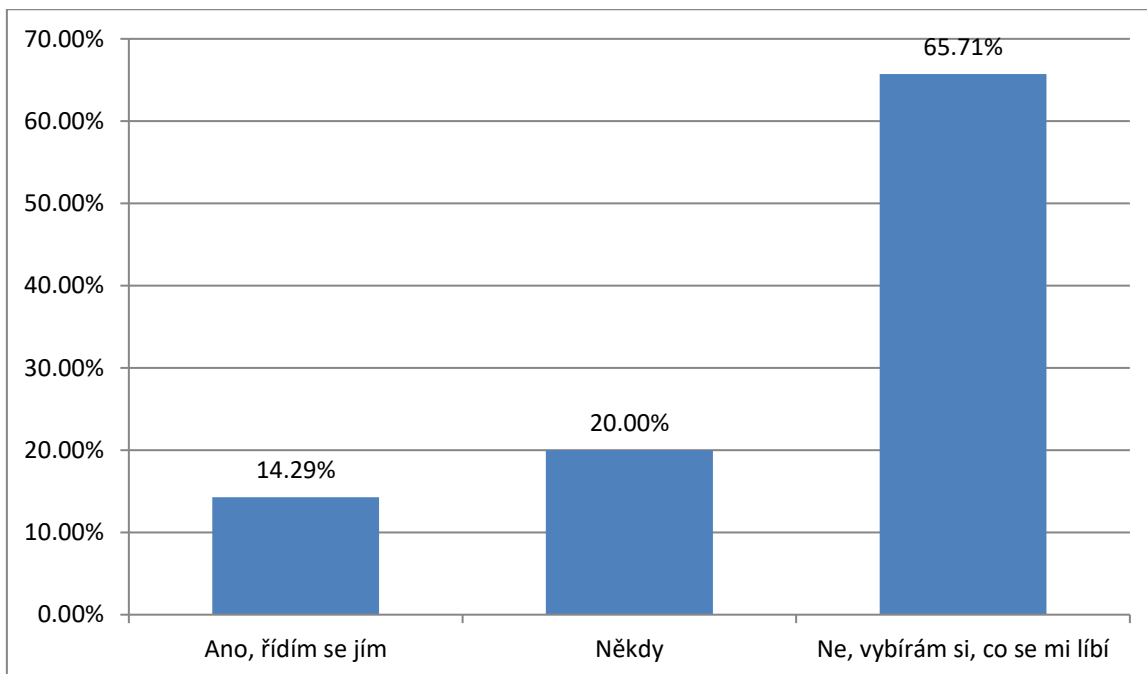
Pokud se podíváme na výsledek předchozí otázky, mohli jsme si domyslet i výsledek této otázky. Pokud respondenti nemají od pedagoga seznam doporučené literatury, je samozřejmé, že se řídí při výběru literatury svým názorem. Ale pozor, výběr může být někdy špatný a respondenti zvolí nevhodnou literaturu ke čtení, která může být pro ně složitá a tím se jejich prožitek ze čtení snižuje. Seznam doporučených knih od učitele je pro ně spíše vodítkem, nápovědou anebo inspirací, ke kterým knihám by se měli respondenti zaměřit. Není

striktně dané, že musí se vždy seznamem řídit, ale spíše jim slouží jako nápověda. Z výsledků nám vyplývá, že více jak polovina respondentů si vybírá knihu dle svého zájmu. Někteří respondenti si literaturu volí dle seznamu, který jim dal pedagog, anebo aspoň někdy k němu přihlédne.

Tabulka č. 14. Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knih?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano, řídím se jím	0	1	2	2	8	2
Někdy	0	1	5	6	4	5
Ne, vybírám si, co se mi líbí	10	17	14	13	11	4
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 14. Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knih? Zobrazení v procentech.



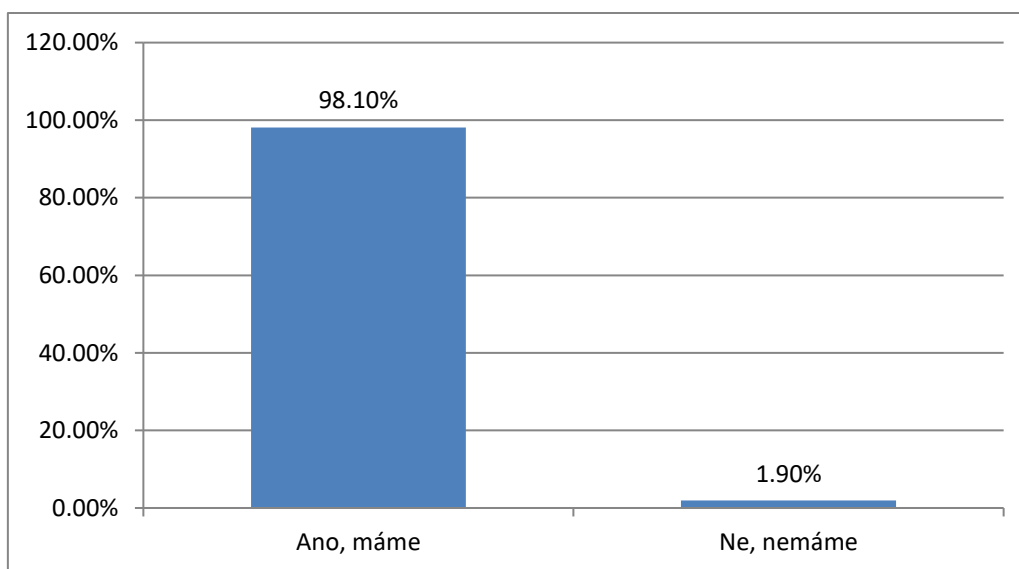
### Otázka č. 15. Máte ve škole hodinu čtení?

Tato otázka byla položena z důvodu zjištění, zda na dané základní škole jsou hodiny čtení. Hodiny čtení jsou na prvním stupni povinné a velmi důležité. V průběhu prvního stupně se děti učí číst a postupem do vyšších ročníků se technika čtení zlepšuje. Také pedagogové by měli dětem pomoci k rozvoji plynulého čtení. Když se podíváme na výsledky z průzkumného šetření, tak vidíme, že skoro celý výzkumný vzorek zakroužkoval odpověď Ano. Našli se dva respondenti, kteří zakroužkovali, že čtení ve škole nemají. Pro nás je tato odpověď velmi překvapivá, protože víme, od pedagogů, že hodiny čtení na dané základní škole mají.

Tabulka č. 15. Máte ve škole hodinu čtení?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano, máme	10	19	19	21	23	11
Ne, nemáme	0	0	2	0	0	0
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 15. Máte ve škole hodinu čtení? Zobrazení v procentech.



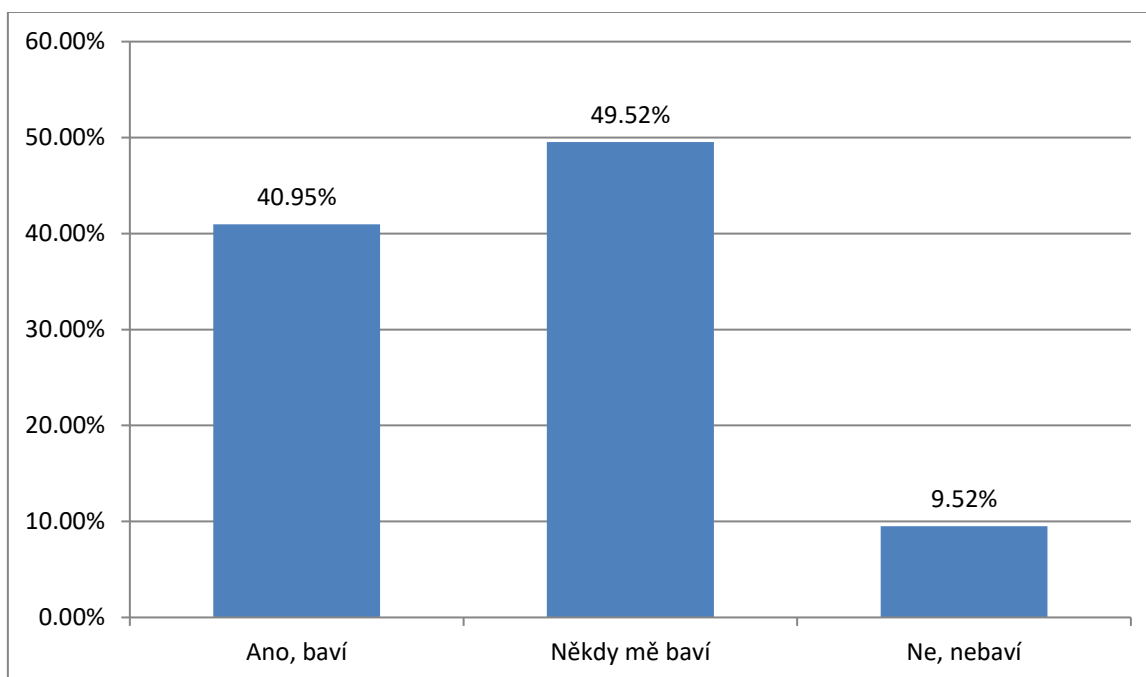
### Otázka č. 16. Baví Tě hodiny čtení?

Tato otázka nám měla zjistit, zda respondenty baví hodiny čtení. Měla by být pro pedagogy poukazující na to, zda vedou své hodiny čtení správnou formou. Pokud se podíváme na výsledky, tak většinu respondentů hodiny čtení baví. Objevují se zde o odpovědi, že respondenty hodiny čtení nebaví. Samozřejmě lepší čtenáře hodiny čtení budou bavit oproti těm horším čtenářům, které hodiny čtení nemusí bavit.

Tabulka č. 16. Baví Tě hodiny čtení?

	2. třída		3. třída		4. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Ano, baví	3	6	10	14	4	6
Někdy mě baví	5	11	8	7	17	4
Ne nebaví	2	2	3	0	2	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Graf č. 16. Baví Tě hodiny čtení? Zobrazení v procentech.



## 5.8 Vyhodnocení hypotéz

K ověření hypotéz byl zvolen test dobré shody chí-kvadrát. Hypotézy jsme ověřovali při hladině významnosti 0,05 (tabulková hodnota Pearsonova rozdělení) a dvou stupních volnosti činí  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

**H1: Dívky mladšího školního věku budou mít větší tendenci k častějšímu čtení než chlapci mladšího školního věku.**

K vyhodnocení této hypotézy jsem použila data z dotazníku u otázky č. 1.

*H<sub>0</sub>: Dívky mladšího školního věku vykazují větší tendence k častějšímu čtení.*

*H<sub>A</sub>: Chlapci mladšího školního věku vykazují větší tendence k častějšímu čtení.*

Tabulka č. 17. Zadávací tabulka hypotézy H1.

	2. třída	3. třída	4. třída	Celkem
H <sub>0</sub>	14	19	17	43
H <sub>A</sub>	7	17	10	41
Celkem	21	36	27	84

Tabulka č. 18. Teoretické hodnoty hypotézy H1.

H <sub>0</sub>	10,75	18,428571	13,821429
H <sub>A</sub>	10,25	17,571429	13,178571

Tabulka č. 19. Testovací kritérium hypotézy H1.

H <sub>0</sub>	0,98255814	0,0177187	1,0565707
H <sub>A</sub>	1,0304878	0,018583	1,1081107

Vyhodnocení:  $\chi^2 = 4,21402912 < \chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát odpovídá  $\chi^2 = 4,21402912$ . Pokud srovnáme vypočítanou hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou, která je při zvolené hladině významnosti 0,05 a dvou stupních volnosti  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$  zjistíme,

že je vypočítaná hodnota testového kritéria nižší než kritická hodnota. Zamítáme z tohoto důvodu alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. A můžeme tvrdit, že dívky mladšího školního věku mají tendenci k častějšímu čtení než chlapci mladšího školního věku.

**H2: Dívky mladšího školního věku se budou více zajímat o četbu knih než chlapci mladšího školního věku**

Pro vyhodnocení této hypotézy byla použita data z dotazníku u otázky č. 2.

$H_0$ : *Dívky mladšího školního věku se zajímají více o četbu knih než chlapci mladšího školního věku.*

$H_A$ : *Chlapci mladšího školního věku se zajímají více o četbu knih než dívky mladšího školního věku.*

Tabulka č. 20. Zadávací tabulka hypotézy H2.

	2. třída	3. třída	4. třída	Celkem
$H_0$	16	20	9	45
$H_A$	7	15	19	41
Celkem	23	35	28	86

Tabulka č. 21. Teoretické hodnoty hypotézy H2.

$H_0$	12,03488	18,313953	14,651163
$H_A$	10,96512	16,686047	13,348837

Tabulka č. 22. Testovací kritérium hypotézy H2.

$H_0$	1,306381	0,1552233	2,1797342
$H_A$	1,433833	0,1703671	2,3923912

Vyhodnocení:  $x^2 = 7,63793 > x^2_{0,05}(2) = 5,991$

Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát odpovídá  $\chi^2 = 7,63793$ . Se srovnáním s vypočítanou hodnotou testového kritéria s kritickou hodnotou, která je při zvolené hladině významnosti 0,05 a dvou stupních volnosti  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$  zjistíme, že je vypočítaná hodnota testového kritéria vyšší než kritická hodnota. Zamítáme z tohoto důvodu nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. A můžeme tvrdit, že chlapci mladšího školního věku se budou více zajímat o četbu knih než dívky mladšího školního věku.

**H3: Dívky mladšího školního věku budou projevovat větší zájem o návštěvu knihovny než chlapci mladšího školního věku.**

Pro stanovení této hypotézy byla použita data z dotazníku u otázky č. 10.

$H_0$ : *Dívky budou častěji navštěvovat knihovnu než chlapci.*

$H_A$ : *Chlapci budou častěji navštěvovat knihovnu než dívky.*

Tabulka č. 23. Zadávací tabulka hypotézy H3.

	2. třída	3. třída	4. třída	Celkem
$H_0$	16	19	9	44
$H_A$	10	17	20	47
Celkem	26	36	29	91

Tabulka č. 24. Teoretické hodnoty hypotézy H3.

$H_0$	12,57143	17,406593	14,021978
$H_A$	13,42857	18,593407	14,978022

Tabulka č. 25. Testovací kritérium hypotézy H3.

$H_0$	0,935065	0,1458611	1,7986238
$H_A$	0,87538	0,1365508	1,683818

Vyhodnocení: Testovací kritérium  $5,575298565 <$  kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát odpovídá  $\chi^2 = 5,575298565$ . Se srovnáním s vypočítanou hodnotou testového kritéria s kritickou hodnotou, která je při zvolené hladině významnosti 0,05 a dvou stupních volnosti  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$  zjistíme, že je vypočítaná hodnota testového kritéria nižší než kritická hodnota. Zamítáme z tohoto důvodu alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. A můžeme tvrdit, že dívky mladšího školního věku mají větší zájem o návštěvu knihovny než chlapci mladšího školního věku.

**H4: Dívky mladšího školního věku budou považovat hodiny čtení za více zábavné než chlapci mladšího školního věku.**

Pro stanovení této hypotézy byla použita data z dotazníku u otázky č. 16.

*H<sub>0</sub>: Hodiny čtení považují více za zábavné dívky než chlapci.*

*H<sub>A</sub>: Hodiny čtení považují více za zábavnými chlapci než dívky.*

Tabulka č. 26. Zadávací tabulka hypotézy H4.

	Děti 2. třída	Děti 3. třída	Děti 4. třída	Celkem
H <sub>0</sub>	17	21	10	48
H <sub>A</sub>	8	18	21	47
Celkem	25	39	31	95

Tabulka č. 27. Teoretické hodnoty hypotézy H4.

H <sub>0</sub>	12,63158	19,705263	15,663158
H <sub>A</sub>	12,36842	19,294737	15,336842

Tabulka č. 28. Testovací kritérium hypotézy H4.

H <sub>0</sub>	1,510746	0,0850709	2,0475665
H <sub>A</sub>	1,542889	0,0868809	2,0911317

Vyhodnocení: Testovací kritérium 7,364285 > kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$



Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát odpovídá  $\chi^2=7,364285$ . Ve srovnání s vypočítanou hodnotou testového kritéria s kritickou hodnotou, která je při zvolené hladině významnosti 0,05 a dvou stupních volnosti  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$  zjistíme, že je vypočítaná hodnota testového kritéria vyšší než kritická hodnota. Zamítáme z tohoto důvodu nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tvrdit, že hodiny čtení baví více chlapce mladšího školního věku, než dívky mladšího školního věku.

## 5.9 Shrnutí výzkumu

Výše uvedeným výzkumem jsme se snažili zjistit postoje dětí mladšího školního věku ke čtení. Otázky byly zaměřeny na čtení, knihy, oblíbený žánr knih, doporučený seznam knih a na hodiny čtení. Právě postoj dětí mladšího školního věku je velmi důležitým mezníkem, neboť jaký postoj zaujmou teď ke čtení, tak v pozdějším věku jej velmi těžko změní. Je velmi důležité pokud má dítě v tomto období problémy se čtením na ně poukázat, aby se s ním mohlo pracovat a snažit se to změnit a pomoci napravit. Dotazníky byly zadány žákům druhých, třetích a čtvrtých tříd. Ne všechny dotazníky byly vyplněny správně, a proto se nemohly do průzkumného šetření započítat. Některé děti dokonce do otázek dopisovaly své poznámky. Když se podíváme na výsledky, tak děti mají kladný postoj ke čtení. Věnují se mu několikrát týdně, baví je to a nejčastěji si ke čtení vybírají knihy nebo komiksy. Také většina z dotazovaných dětí má svou oblíbenou knihu a celkový počet oblíbených knih se dostal až k číslu 69. Jako nejčastěji volené žánry knih dětí jsou dobrodružné, zvířecí příběhy a pohádkové knihy. Také jsme se dozvěděli, že děti si moc knihy nekupují, ale spíše je dostávají a mají své knihovničky. Také jejich rodiče se věnují čtení a zajímají se o to, co jejich děti čtou. V průzkumu se ukázalo, že děti nedostávají od pedagogů seznam doporučené literatury nebo neví, zda ten seznam mají. Seznam literatury by měl být dětem pedagogem dán, alespoň pro jejich inspiraci při volbě knih. Nemusí se děti striktně jím řídit, ale měly by si jej aspoň přečíst. Také nám vyšlo, že se jim děti neřídí. Také se nemohou jím řídit, pokud jej nemají k dispozici. Hodiny čtení respondenti mají a velká část jich odpověděla, že je někdy baví. Pedagog by měl dbát na to, aby děti nějak motivoval k tomu, aby je čtení bavilo. Samostatný průzkum nám může sloužit jako informace, zda děti v dané škole čtení baví a může dopomoci k zlepšení hodin čtení.

## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla pomocí výzkumného šetření zjistit, jaký postoj zaujímají žáci mladšího školního věku ke čtení. Za cílovou skupinu jsem si zvolila žáky druhých, třetích a čtvrtých tříd prvního stupně. Výzkum jsem provedla na 105 respondentech. Počet chlapců a děvčat byl přibližně stejný. Z dotazníku, který vyplňovali žáci základní školy ve Zlíně, vyplývá, že většina dětí mladšího školního věku čte pravidelně několikrát do týdne. Vícekrát nebo alespoň jednou za týden čte 97% z dotazovaných dětí, a to můžeme považovat za velmi dobrý výsledek. Čtení knih považuje za jednu ze svých oblíbených činností celkem 83% dětí. 81,90% žáků si za svůj čtecí text vybírá nejčastěji knihy. V tomto věkovém období se tato volba předpokládá, protože noviny jako čtecí text je ještě nezajímají, objevují se zde slova, se kterými se ještě nesetkali, a proto pro ně nejsou takovým přínosem a zábavou jako knihy. Děti mladšího školního věku nejčastěji volí knihy s dobrodružným žánrem, ale také se zvířecími příběhy. V tomto období patří mezi jejich oblíbenou literaturou ještě i pohádky. Knihy nejčastěji dostávají darem. Druhou nejčastější volbou respondentů jsou komiksy a třetí volbou časopisy.

Mladší školáci navštěvují knihovnu nejčastěji se školou nebo s rodiči. V knihovně mohou děti přijít do styku s různými typy čtecích textů a velkým výběrem knih, komiksů, časopisů i novin, což jim značně rozšiřuje obzory o vydávané literatuře.

Rodiče, stejně jako v jiných oblastech, jsou i ve čtení pro děti vzorem. Proto nás může těšit, že téměř 66% dětí napsalo, že jejich rodiče čtou. Některé děti do dotazníků připsaly poznámku, že jejich rodiče čtou velmi často. Také je potěšující, že rodiče zajímá, co jejich děti čtou. Toto je pro vývoj čtení zásadní, neboť nesprávně zvolená literatura může dítě odradit od čtení a nedá mu ten správný prožitek, jaký by z četby mělo mít. Toto bývá nejčastější chyba začínajících čtenářů, zvolí si špatný čtecí text. Pokud si při volbě knih nevědí rady, mohou požádat o pomoc rodiče, knihovníka a také svého učitele. Na toto téma jsem se v dotazníkovém šetření zaměřila, neboť i pedagog by měl navozovat správné podmínky pro rozvoj kladného vztahu dětí ke čtení v rámci hodin českého jazyka a literatury. Kromě čítankové četby může zvolit i četbu mimočítankovou, která je mnohdy pro děti záživnější a doporučit seznam literatury, který je pro jejich věkové období vhodný. Téměř 71% dětí uvádí, že žádný seznam vhodné literatury od učitele nemá nebo neví, že by nějaký seznam měly. Posledním otázkou, která mě velmi zajímala, byl postoj k hodinám čtení. Děti nejčastěji odpovídaly, že je hodiny čtení baví jen někdy. To není příliš uspokojivý výsledek

a nutí mě se zamyslet, čím hodiny zpestřit, aby je bavily vždy. Může to být impulsem pro učitele, aby nacházeli stále nové a kreativnější možnosti práce s texty, které by děti bavily a vylepšovali tak jejich postoj ke čtení. Pro rozvoj lepší čtenářské gramotnosti je velmi nutné, aby se s novými přístupy ke čtení a čtenářské gramotnosti seznámili především učitelé a mohli je potom aplikovat ve velké míře také na své žáky.

## Seznam použité literatury

ČAČKA, O.: *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

*Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 9788086856988.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 9788073151850.

HOMOLKOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 387s. ISBN 9788072489527.

HOMOLOVÁ, K.: *Pedagogicko – didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 2008. 126 s. ISBN 9788073686413.

KELBLOVÁ, L. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. 148 s. ISBN 8021105240.

KRAMPLOVÁ, I. a POTUŽNÍKOVÁ, M. *Jak (se) učí číst*. 1. Praha: Ústav pro informace pro informace ve vzdělávání, 2005. 95 s. ISBN 8021104864.

LIEVEGOED, B. C. J.: *Vývojové fáze dítěte*. Baltazar, 1992. 166 s. ISBN 80-900307-7-7.

MATĚJČEK, Z. a POKORNÁ, M.: *Radosti a strasti*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H, 1992. 205 s. ISBN 80- 86022-21-8.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 257 s. ISBN 9788074644511.

PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník: 6., aktualizované vydání*. Praha: Portál 2009. 395 s. ISBN 9788073676476.

ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 242 s. ISBN 9788074640209.

TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 9788072942701.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522s. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 8024609568.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogiky – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 127 s. ISBN 9788073723064.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. B.v.Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 189 s. ISBN 8085866072.

WILDOVÁ, R. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 213 s. ISBN 8072902288

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1. Zastoupení respondentů podle třídy.

Tabulka č. 2. Jak často čteš?

Tabulka č. 3. Co nejčastěji čteš?

Tabulka č. 4. Baví Tě číst knihy?

Tabulka č. 5. Máš nějakou svou oblíbenou knihu?

Tabulka č. 6. Jaké knihy máš rád?

Tabulka č. 7. Koupil jsi, si někdy sám knihu?

Tabulka č. 8. Koupil Ti někdy z rodiny nebo kamarádů někdy knihu?

Tabulka č. 9. Máš doma svou knihovničku?

Tabulka č. 10. Navštěvuješ knihovnu?

Tabulka č. 11. Čtou tví rodiče?

Tabulka č. 12. Zajímají se Tví rodiče o to, co čteš?

Tabulka č. 13. Máš ve škole od učitele nějaký seznam doporučených knih ke čtení?

Tabulka č. 14. Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knih?

Tabulka č. 15. Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knih?

Tabulka č. 16. Baví Tě hodiny čtení?

Tabulka č. 17. Zadávací tabulka hypotézy H1.

Tabulka č. 18. Teoretické hodnoty hypotézy H1.

Tabulka č. 19. Testovací kritérium hypotézy H1.

Tabulka č. 20. Zadávací tabulka hypotézy H2.

Tabulka č. 21. Teoretické hodnoty hypotézy H2.

Tabulka č. 22. Testovací kritérium hypotézy H2.

Tabulka č. 23. Zadávací tabulka hypotézy H3.

Tabulka č. 24. Teoretické hodnoty hypotézy H3.

Tabulka č. 25. Testovací hodnoty hypotézy H3.

Tabulka č. 26. Zadávací tabulka hypotézy H4.

Tabulka č. 27. Teoretické hodnoty hypotézy H4.

Tabulka č. 28. Testovací hodnoty hypotézy H4.

## Seznam grafů

Graf č. 1. Zastoupení respondentů podle tříd v procentech.

Graf č. 2. Jak často čteš? Zastoupení respondentů v procentech.

Graf č. 3. Co nejčastěji čteš? Zastoupení respondentů v procentech.

Graf č. 4. Baví Tě číst knihy? Zastoupení respondentů v procentech.

Graf č. 5. Máš nějakou oblíbenou knihu? Zastoupení respondentů v procentech.

Graf č. 6. Jaké knihy máš rád? Můžeš vybrat i více variant.

Graf č. 7. Koupil jsi, si někdy sám knihu? Znázornění v procentech.

Graf č. 8. Koupil Ti někdo z rodiny nebo kamarádků někdy knihu? Zobrazení v procentech.

Graf č. 9. Máš doma svou knihovničku? Zobrazení v procentech.

Graf č. 10. Navštěvuješ knihovnu? Zobrazení v procentech.

Graf č. 11. Čtou tví rodiče? Zobrazení v procentech.

Graf č. 12. Zajímají se Tví rodiče o to, co čteš? Zobrazení v procentech.

Graf č. 13. Máš ve škole od učitele nějaký seznam doporučených knih ke čtení? Zobrazení v procentech.

Graf č. 14. Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knih? Zobrazení v procentech.

Graf č. 15. Máte ve škole hodinu čtení? Zobrazení v procentech.

Graf č. 16. Baví Tě hodiny čtení? Zobrazení v procentech.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1. Dotazník

## DOTAZNÍK

Osobní údaje: CHLAPEC

Věk: .....

DĚVČE

Třída: .....

- 1) Jak často čteš?
  - a) každý den
  - b) 2 – 3x do týdne
  - c) 1x týdně
  - d) nečtu vůbec
  
- 2) Co nejčastěji čteš?
  - a) knihy
  - b) časopisy
  - c) noviny
  - d) komiksy
  
- 3) Baví Tě číst knihy?
  - a) Ano, baví
  - b) Ano, čtu, pokud mám volný čas
  - c) Ne, musím
  - d) Ne, nebaví
  
- 4) Máš nějakou svou oblíbenou knihu?
  - a) Ano
  - b) Ne
  
- 5) Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl Ano. Napiš mi, jakou knihu máš nejraději.  

---
  
- 6) Jaké knihy máš rád? Můžeš vybrat i více variant.
  - a) Pohádkové
  - b) Dobrodružné
  - c) Dívčí příběhy
  - d) Chlapecké příběhy
  - e) Encyklopedie
  - f) Naučné knihy
  - g) Detektivky
  - h) Zvířecí příběhy
  
- 7) Koupil jsi, si někdy sám knihu?
  - a) Ano
  - b) Ne

- 8) Koupil Ti někdo z rodiny nebo kamarádů někdy knihu?
- a) Ano
  - b) Ne
- 9) Máš doma svou knihovničku?
- a) Ano
  - b) Ne
- 10) Navštěvuješ knihovnu?
- a) Ano, sám
  - b) Ano, ale jen se školou
  - c) Ano, ale jen s rodiči
  - d) Ano, s kamarády
  - e) Ne
- 11) Čtou tví rodiče?
- a) Ano, čtou
  - b) Asi ano
  - c) Nevím, nesleduji je
  - d) Ne, nečtou
- 12) Zajímají se Tví rodiče o to, co čteš?
- a) Ano
  - b) Ne
- 13) Máš ve škole od učitele nějaký seznam doporučených knih ke čtení?
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nevím
- 14) Pokud, máš od učitele seznam doporučených knih, řídíš se jím při výběru knihy?
- a) Ano, řídím se jím
  - b) Někdy
  - c) Ne, vybírám si, co se mi líbí
- 15) Máte ve škole hodinu čtení?
- a) Ano, máme
  - b) Ne, nemáme
- 16) Baví Tě hodiny čtení?
- a) Ano, baví
  - b) Někdy mě baví
  - c) Ne, nebaví

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Dana Fojtíková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Postoj dětí mladšího školního věku ke čtení
<b>Název v angličtině:</b>	The attitude of young school age children to reading
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá postojem dětí mladšího školního věku ke čtení. V teoretické části práce je popsáno vývojové období dětí mladšího školního věku, čtení (druhy a způsoby, čtenářské návyky, poruchy čtení), dětského čtenáře, čtenářskou gramotnost a mezinárodní výzkumy RLS, PIRLS a PISA. Empirická část interpretuje výsledky z dotazníkového šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	Mladší školní věk, čtení, čtenářské návyky, čtenář, dětský čtenář, čtenářská gramotnost, mezinárodní výzkumy RLS, PIRLS a PISA.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis deals with the attitude of younger school age children to reading. In the theoretical part of the thesis is described the development period of younger school age children, reading (varieties and manners, reading habits, reading disorders), child's reader, reading literacy and the international researches of RLS, PIRLS and PISA. The empirical part interprets the results of the survey.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Younger school age child, reading, reading habits, reader, child's reader, reading literacy, the international research of RLS, PIRLS and PISA.

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1: Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	73 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český