

Čtenářská gramotnost žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí

Bc. Monika Polášková

Diplomová práce
2011

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika POLÁŠKOVÁ**
Osobní číslo: **H09452**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Čtenářská gramotnost žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace smíšeného výzkumu zaměřeného na zjištění úrovně čtenářské gramotnosti žáků pátých tříd, jejich čtenářských zvyklostí a dovedností.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HOMOLOVÁ, K. Čtenářská propedeutika. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-807368-657-4

MANGUEL, A. Dějiny čtení. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2

RABUŠICOVÁ, M. Gramotnost: Staré téma v novém pohledu. Brno: George Town MU, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

ŠUP, R. Učíme se číst. Praha: R.Šup, 2000-09. ISBN 80-238-6078-X

TRÁVNÍČEK, J. Čteme?. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

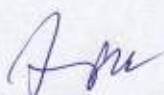
Datum zadání diplomové práce:

20. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 4. 2011


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí. V teoretické obecné části vyjmenovává pojmy spojené se čtenářskou gramotností, soustředí se na možnosti podpory čtenářství a čtenářských návyků ve školním a rodinném prostředí a motivaci dítěte ke čtení. Velká část je věnována charakteristice pubescentního čtenáře a jeho specifickým čtenářským potřebám, dále pak zmiňuje některé čtenářské výzkumy a projekty na podporu dětského čtenářství. Praktická část je věnována výzkumu čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí formou testu čtenářských dovedností a formou dotazníku. Práci doplňují rozhovory s učitelkami českého jazyka v obou třídách a zpráva o činnosti místní knihovny.

Klíčová slova: čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost, literární výchova, pubescentní čtenář.

ABSTRACT

The present Master's thesis explores reading literacy of 5th grade students of Dolni Nemci elementary school. In the theoretical part the author defines meaning of terms affiliated with reading literacy, concentrates on possibilities of reading and reading habits support in school and family environment and motivation of children to read. Major part deals with characteristics of teenage readers and their specific reading needs, also it mentions some reading research and projects to support children's reading. The practical part is devoted to research in literacy of 5th grade students of Dolni Němčí elementary school in the form of reading skills test and a questionnaire. The Thesis is supplemented by interviews with the Czech language teachers in two classes and report on the activities of the local library.

Keywords: reading, reading habits, reading literacy, literary education, teenage reader.

Motto:

Kdyby knih nebylo, suroví bychom byli všichni a neučení.

Jan Ámos Komenský

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové PhD za její pomoc, cenné připomínky a odborné rady. Zároveň mé poděkování patří pedagožkám a žákům 5. tříd ZŠ dolní Němčí za jejich čas a spolupráci při získávání podkladů pro zpracování mého výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ	12
1.1 GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	12
1.2 ČTENÍ.....	13
1.2.1 Čtení – četba – čtenářství.....	13
1.2.2 Čtenář.....	13
1.3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.3.1 Složky čtenářské gramotnosti.....	15
2 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	17
2.1 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA ČTENÁŘSTVÍ DĚTÍ.....	17
2.2 VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ.....	19
2.3 MOTIVACE KE ČTENÍ.....	21
2.3.1 Čtení pro školu.....	22
2.3.2 Čtení pro sebe.....	23
3 PERIODIZACE ČTENÁŘSKÉHO VĚKU DÍTĚTE	25
3.1 ČTENÁŘSKÉ KRIZE.....	26
3.2 JEDENÁCTILETÝ ČTENÁŘ.....	27
3.2.1 Charakteristika období pubescence.....	27
3.2.2 Charakteristika čtenářství v období pubescence.....	28
3.2.3 Čtenářské potřeby pubescenta.....	28
3.2.4 Výběr literárních žánrů v období pubescence.....	29
4 VYBRANÉ VÝZKUMY A PROJEKTY DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ	30
4.1 TYPY ČTENÁŘSKÝCH VÝZKUMŮ.....	30
4.2 VÝZKUMY V ČR.....	30
4.2.1 L. Lederbuchová: Dítě a kniha.....	30
4.2.2 Čtenář - Testování čtenářských dovedností.....	31
4.3 MEZINÁRODNÍ ČTENÁŘSKÉ VÝZKUMY.....	32
4.3.1 Výzkum PISA.....	32
4.3.2 Výzkum PIRLS.....	33
4.4 VYBRANÉ PROJEKTY NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	33
4.4.1 Rosteme s knihou.....	34
4.4.2 Celé česko čte dětem.....	35
4.4.3 Čtení pomáhá.....	35
PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	37

5.1	PŘEDMĚT A VÝCHODISKA VÝZKUMU	37
5.2	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
5.4	HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	38
5.5	VÝZKUMNÝ DESIGN	38
5.5.1	Výzkumný vzorek	39
5.5.2	Doplňkové rozhovory.....	39
5.6	SBĚR DAT	39
5.6.1	Žákovský dotazník	40
5.6.2	Test čtenářských dovedností	40
5.6.3	Doplňkové rozhovory.....	42
6	POPIS VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI VÝZKUMU	43
6.1	VÝSLEDKY ŽÁKOVSKÉHO DOTAZNÍKU	43
6.2	VÝSLEDKY TESTU ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ	61
6.2.1	Popis výsledků testu podle typu úloh.....	61
6.2.2	Úspěšnost v didaktickém testu podle typu otázek.....	63
6.3	DOPLŇKOVÉ ROZHOVORY	65
6.3.1	Rozhovor č.1 – třídní učitelka 5.B. (přepis).....	65
6.3.2	Rozhovor č.2 – třídní učitelka 5.A (přepis).....	68
6.3.3	Činnost místní knihovny Dolní Němčí	70
6.4	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	72
6.5	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A SHRNUÍ VÝZKUMU	81
6.6	SHRNUÍ VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	82
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	90
	SEZNAM GRAFŮ	91
	SEZNAM TABULEK.....	92
	SEZNAM OBRÁZKŮ	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je čtenářská gramotnost žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí. Motivací a hlavním důvodem pro zpracování tohoto tématu mi byla má jedenáctiletá dcera a někteří její spolužáci, kteří mě udivili svým malým zájmem o čtení a literaturu a slabou orientací v literárních textech i výkladových textech v učebnicích. Pátý ročník ZŠ je specifický v tom, že je posledním ročníkem nižšího stupně, vyšší stupeň je odlišný minimálně tím, že žáci již nebudou mít jednoho pedagoga na všechny vyučovací předměty, každý předmět bude nově vyučovat jiný pedagog s individuálními nároky. Celý přechod na vyšší stupeň ZŠ bude pro děti jistě náročný, znalost úrovně čtenářské gramotnosti by mohla přispět k lepšímu zvládnutí tohoto přechodového období a přispět k včasnému odstranění případných zjištěných nedostatků, proto jsem se rozhodla otestovat a porovnat čtenářské schopnosti a dovednosti všech žáků 5.tříd místní školy a věnovat čtenářské gramotnosti a čtenářství svou diplomovou práci.

V době poznamenané prudkým rozvojem informačních technologií jsou děti zaplaveny stále narůstajícím množstvím informací, těžko se v nich orientují, neumí je patřičně třídit. Tady nastává potřeba, kdy děti musíme doma a ve školách naučit číst texty s porozuměním, naučit rozlišovat podstatné od nepodstatného, orientovat se v různých textových materiálech a ukázat, jak získané informace správně zpracovat.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se dále dělí na čtyři hlavní kapitoly. Obsahem první kapitoly je vymezení pojmů souvisejících s čtenářskou gramotností, druhá kapitola analyzuje vliv rodinného a školního prostředí na čtenářství a motivaci dětského čtenáře ke čtení literárních textů. Třetí kapitola se zabývá periodizací čtenářského věku dítěte a vzhledem k tématu diplomové práce podrobněji zkoumá specifika čtenářství jedenáctiletých dětí. Čtvrtá kapitola je věnována vybraným čtenářským výzkumům a aktuálním projektům na podporu čtenářství.

Praktickou část práce tvoří vlastní výzkum čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí, prováděný formou testu čtenářských dovedností a formou žakovského dotazníku. Součástí výzkumu jsou rozhovory s učitelkami JČ ve zkoumaných třídách a zpráva o činnosti místní knihovny.

Přestože je výzkumný vzorek poměrně malý, věřím, že přinese cenné informace a získané výsledky poslouží především pedagogům, rodičům a samotným žákům 5.tříd ke zkvalitnění práce v hodinách literární výchovy a poukáže na nezbytnost nastolení pročtenářsky zaměřeného rodinného prostředí.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Gramotnost a funkční gramotnost

Na význam slova **gramotnost** lze pohlížet ze dvou hledisek. Zjednodušeně se jedná o schopnost číst a psát a také danému textu porozumět. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.70) definuje gramotnost jako „*dovednost číst a psát, získávanou obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“ Sociologický slovník (Maříková, Petrusek, Vodáková 1996, s. 351) tento výklad upřesňuje o informaci, že se jedná o schopnosti v mateřském jazyce. V širším pojetí je gramotnost chápána jako schopnost člověka aktivně a úspěšně participovat na životě ve společnosti. Různé oblasti lidské činnosti kladou na člověka a jeho kompetence či schopnosti různě vysoké nároky, jde tedy o schopnost „uspět“ nebo „vyznat se“. Doležalová (2005, s. 14), uvádí, že „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.*“ V současné době se můžeme často setkat s pojmem **funkční gramotnost**. Podle pedagogického slovníku se jedná o „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 67). Doležalová (2005, s.41) popisuje tři složky funkční gramotnosti jako předpoklad pro kvalitní orientaci v textu:

- **Literární gramotnost** je schopnost nalézt a porozumět informacím ze souvislých textů (texty v novinách – úvodníky, texty v časopisech, beletrie, poezie apod.). Umět si vybrat z textu podstatné, porozumět těmto informacím a umět s nimi správným způsobem nakládat.
- **Dokumentová gramotnost** je schopnost nalézt a porozumět informacím obsaženým v konkrétním dokumentu (jízdní řád, návod k obsluze, formuláře) a schopnost na tyto informace adekvátně reagovat (doplnit chybějící údaje, vyplnit formulář, postupovat podle návodu, nalézt dopravní spojení...).
- **Numerická gramotnost** je schopnost pracovat s číselnými údaji, schopnost aplikovat ve správném pořadí matematické operace a schopnost tyto údaje a výsledky provedených operací správně interpretovat (např. tabulky, grafy, účty).

1.2 Čtení

Manguel (2007) uvádí, že zjednodušené vysvětlení pojmu čtení, tedy schopnost dekodovat určité sdělení autora textu, bylo z praktických důvodů v 80. letech 20. století předefinováno. Čtení bylo do té doby chápáno pouze jako proces, kdy každý čtenář konkrétního textu rozumí jeho sdělení stejně. Nová definice čtení již zohledňuje, že každý jednotlivý čtenář si význam textu vytváří sám na základě svých zkušeností, znalostí a dosavadních zážitků. Manguel (2007, s. 52) ve svých Dějinách čtení k procesu čtení, který „*zahrnuje nejen zrak a vnímání, ale také vyvozování závěrů, usuzování, paměť, poznávání, vědění, zkušenost a praxi*“, připočítává také „*čas, místo, tabulku, svitek, stránku nebo obrazovku, na nichž akt probíhá*.“ Z hlediska bibliopedagogiky lze do procesu čtení jako verbální komunikace prostřednictvím psaného textu také započítat výuku čtení (správného, rychlého, hlasitého, tichého atd), fyziologickou únavu, prostředí, hlučnost (Vášová 1995).

1.2.1 Čtení – četba – čtenářství

Tři zdánlivě totožné a v praxi zaměnitelné pojmy, týkající se procesu čtení, od sebe přesně odděluje Trávníček (2008, s. 35).

Čtení chápe jako „*mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivitu související s knihami; sociokulturní dovednost*.“

Četba je definována jako „*více než základní (mediální aktivita) zaměřená na knihy; aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován*.“

Čtenářství je „*pojmem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi*.“

1.2.2 Čtenář

Význam slova čtenář je možno vysvětlovat a chápat z různých pohledů. Z hlediska času je čtenářem osoba aktuálně čtoucí nebo osoba, která již v minulosti někdy četla. Z hlediska knihovníka je čtenářem osoba, která zaplatila pravidelný čtenářský poplatek a obdržela čtenářskou legitimaci, je tedy statisticky započítána mezi aktivní čtenáře. Pro účely mého výzkumu je vhodná definice, která říká, že *čtenář je ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten,*

jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih a jiných písemných zdrojů“ (Trávníček 2008, s. 35).

1.3 Čtenářská gramotnost

S výrazem čtenářská gramotnost se setkáváme poměrně často, zásluhou jsou probíhající mezinárodní výzkumy a projekty a jejich medializace, přesto neexistuje žádná jednotná všeobecně uznávaná a používaná definice. Definic čtenářské gramotnosti je několik, liší se především podle složek, které tyto definice zahrnují. První skupina definic, používaná pro výzkumy realizované v 90. letech 20. století, zohledňuje pouze testovatelné složky čtenářské gramotnosti, toto pojetí vysvětluje čtenářskou gramotnost jako nástroj k dosažení určitých cílů, čtenářská gramotnost je chápána pouze jako schopnost chápat tištěné informace a používat je pro fungování ve společnosti a tak dosahovat určitých cílů, rozvíjet se. Pro rozsáhlé a vysoce ceněné mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS byly vytvořeny nové definice, které zohledňovaly také aktivitu a iniciativu čtenáře při chápání a interpretaci přečteného. Čtenářská gramotnost je tedy pro účely výzkumů PISA (Programme for International Student Assessment), které se zaměřily na patnáctileté žáky a od roku 2000 realizovány v tříletém intervalu, popsána jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a dovedností a aktivnímu začlenění do života společnosti“* (dostupné z <http://uiv.cz/clanek/607/1871>). Mezinárodní výzkum PIRLS z roku 2001 se zaměřil na devítileté čtenáře, tj. žáky čtvrtých tříd ZŠ a jeho autoři definovali čtenářskou gramotnost jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat“* (dostupné z <http://uiv.cz/clanek/239/1863>). V domácím prostředí můžeme definici čtenářské gramotnosti nalézt v Pedagogickém slovníku, podle autorů jde o „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, Mareš, Walterová 2001, s. 34).

Odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického uvádí definici, zahrnující také vztah či postoj jedince ke čtení: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro*

užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost)

1.3.1 Složky čtenářské gramotnosti

Mezinárodní výzkum PIRLS (dostupné z <http://uiv.cz/clanek/239/1863>), který byl mou hlavní inspirací pro zpracování vlastního výzkumu, především kvůli věku respondentů a použitým testovým metodám, charakterizuje tři hlavní hlediska pro zkoumání čtenářské gramotnosti:

- **procesy porozumění**, kdy se čtenář zaměří na porozumění významu textu- v praxi jde o vyhledávání explicitně uvedených informací, vyvozování přímých závěrů, interpretaci a integraci myšlenek a informací, vyhodnocování obsahu a formy textu
- **čtenářské záměry** představují důvod, proč jednotlivci čtou. Autoři výzkumu PIRLS, kteří se zaměřili na devítileté děti, vytyčili dva základní důvody, prvním je čtení pro literární zkušenost, kdy prostřednictvím čtení děti prožívají emocionální zkušenosti a stavy, je zapotřebí použití fantazie, která se čteným textem sama dále rozvíjí, druhým důvodem je čtení pro získávání a používání informací . kdy čtený text vede k praktickému využití informací a rozvoji chápání o fungování světa a společnosti
- **čtenářské chování a postoje**, jde o postoj člověka ke čtení samotnému, k literatuře či písemnictví vůbec. Odrazem takového vztahu bývá postoj jedince k vlastnímu vzdělávání.

Košťálová (2010, s.14-15) uvádí, že *„ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:*

- **vztah ke čtení** -*předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst*
- **doslovné porozumění** -*čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni*
- **vysuzování** -*nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů*

- **metakognice** -součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření
- **sdílení** -čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech
- **aplikace** -čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

2 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost, její úroveň a rozvoj ovlivňují v průběhu vývoje člověka různé faktory, vnější i vnitřní. Mezi vnější faktory počítám především rodinu, školu, vrstevníky, lokální vlivy, média, do vnitřních faktorů se řadí genetické vrozené dispozice, intelektové schopnosti, motivace, charakter. „*Všechny normální vyvinuté děti pro čtenářství dispozice mají, a jestliže se tyto dispozice nerozvinuly, bývá to začasť více vinou okolí dítěte než jeho vlastní*“ (Chaloupka, 1989, s. 82). V této kapitole se zaměřím na nejdůležitější faktory, které můžeme svým přičiněním ovlivnit a které mají v rozvoji čtenářské gramotnosti nezastupitelný vliv, jsou to rodina, škola a motivace čtenáře, protože „*škola má své nezastupitelné poslání a rodina má své nezastupitelné poslání, ale ani jedno nemůže být naplněno bez druhého*“ (Chaloupka 1995, s.99).

2.1 Vliv rodinného prostředí na čtenářství dětí

Prvním a nejdůležitějším prostředím, které podstatně přispívá k určování čtenářských návyků dítěte, je rodina. Rodinné prostředí, pokud má k tomu dané předpoklady a schopnosti, využít dostupné prostředky k tomu, jak dítě ke čtení vést, vytváří ten nejpevnější základ čtenářských návyků dítěte. Je třeba si uvědomit, že právě v rodině se rozhoduje, zda se dítě vyvine v čtenáře nebo nečtenáře. L. Václavíková – Helšusová (2004, s.19) uvádí, že „*nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina. Analýza ukazuje možnost symbolického vyčíslení vlivu rodiny jako dvojnásobně významnějšího prostředí pro rozvoj čtenářství než vlivu školy.*“ Zralost rodičů a jejich schopnost cílevědomě s dětmi číst, komunikovat o přečteném, snažit se o vytvoření kvalitního čtenářského zázemí, jsou základními prostředky pro stimulaci čtenářských zájmů dítěte. Také Toman (2004, s.8) potvrzuje nejvyšší význam rodiny v rozvoji dětského čtenářství: „*Při četných výzkumech dětského čtenářství jsme zjistili, že v jeho počáteční etapě jsou děti významně ovlivňovány především svými rodiči. Jejich pozitivní příklad vedoucí k nápodobě, vytváření materiálních a duchovních podmínek pro čtenářskou kultivaci dítěte, zaujatý rozhovor o jeho četbě nebo předčítání textů z dětských knížek jsou nezastupitelné*“. Všeobecně rozšířené poučky např. číst se má, protože děti si tak rozšiřují slovní zásobu, zdokonalují představivost, trénují si schopnost soustředit se, tříbí si myšlení, učí se naslouchat, opravdu platí. „*Psychologické průzkumy prokázaly, že v rodinách, kde se čte, jsou děti lépe připraveny na čtení ve škole. Jde o motivaci, bohatší slovní zásobu,*

pohotovější vyjadřování myšlenek apod. A číst můžeme dětem i jindy, nejen před usnutím. A volit můžeme to, co děti zajímá, a přidávat k tomu i to, co by je zajímat mohlo i mělo. A pak si o tom povídat!“ (Matějček 1996, s.57). První setkání s knihou a textem by mělo probíhat pravidelným a častým předčítáním rodičů dětem v co nejranějším období jejich vývoje. Nejde jen o prostou interpretaci daného textu, samozřejmě přizpůsobenou věku, vývoji a schopnostem dítěte. Předčítání posiluje i emocionálně – dítě ocení, že se mu rodič věnuje, má rodiče chvíli jen pro sebe, získává tak i zdravé sebevědomí. Zrovna tak se předčítáním posiluje vazba rodič – dítě. Platí totiž, že ti rodiče, kteří tráví se svými dětmi více času, s nimi také více komunikují. „Primární vstup do světa knih nastává zpravidla v raném dětství, tj. před zahájením školní docházky, a sice v podobě vyprávění nebo předčítání příběhů matkou, otcem nebo jinou dospělou osobou, ke které má dítě vztah, a umožňuje dítěti, aby zažilo ponoření se do verbálně zprostředkovaných fiktivních světů jako něco uspokojujícího. Předčítání nebo společné čtení obrázkových knih, které dítě vnímá jako potěšení, je vázáno na intimní komunikační situaci, např. na rituál na dobrou noc před usnutím v měkké teplé postýlce, takže se zde mísí zkušenost čtení s tělesnými prožitky. Důležitá je také skutečnost, že v této rozhodující rané fázi vývoje čtení probíhá získávání čtenářské kompetence (jako budování stabilní čtenářské motivace) především na fikčních textech, protože věcná literatura pro děti v tomto věku ještě nebývá zajímavá“ (Houšková, Richter 2008, s.11-12).

Rodiny, které mají vyšší předpoklad přenosu kulturního a vzdělanostního kapitálu na z generace rodičů na generaci dětí, obvykle vykazují některé z následujících rysů:

- **Kvalitní čtenářské zázemí** - rodiče sami čtou knihy, rodiče čtou s dětmi, rodiče předčítají dětem, komunikují spolu o knihách.
- **Vyšší vzdělání rodičů** – je předpoklad, že sami rodiče si během svého studia prošli nebo byli nuceni projít čtenářským obdobím různé intenzity, které pochopitelně souvisí s vyšším vzděláním (ať už jde o čtení pro školu nebo pro sebe). Takoví rodiče se snaží vlastní zkušenosti se čtením předat i svým dětem.
- **Rodiny s vyššími příjmy** – mohou si dovolit pořizovat množství knih, časopisů, podporovat kvalitnější vzdělání svých dětí, využívat možnosti studijních pobytů apod.
- **Rodiny s otevřeným přístupem k dětem** – rodiče se zajímají o školní i volnočasové aktivity svých dětí, věnují se dětem, vedou je ke čtení, usměrňují

jejich denní režim, motivují je k vlastnímu rozvoji, podporují přirozenou zvědavost, tráví spolu více času, otevřeně komunikují.

- **Rodiny s vyšším socioekonomickým statutem** – pohybují se v určitých společenských kruzích, kde vzdělání a sečtělost jsou jedním z předpokladů pro příslušnost k takové společnosti.

Oproti rodinám, které vytvářejí slušné čtenářské zázemí a čtení svých dětí podporují, musím zmínit i ty, rodiny, ve kterých je situace opačná. Jsou to rodiny, jejichž čas vyplňuje především televize. „*V rodinách, kde je čas u televize regulován nebo je dítě motivováno k jiným aktivitám, tedy nemá na televizi tolik času, najdeme čtenáře častěji*“ (Václavíková – Helšusová, 2004, s.23). Je známo, že styl televizních diváků je stylem pasivním, blokujícím rozvoj čtenářství dětí. Rodiče, kteří svým dětem nenabídnou vlastním příkladem, že volný čas lze trávit i jinak než u televize budou dříve či později čelit tomu, že se jejich děti často nudí. Dítě, které si oblíbí pravidelné a časté čtení, se už nikdy nudit nemusí. Rodina, která si uvědomuje nebezpečí pohodlného života u televizní obrazovky, se snaží regulovat televizní diváctví u sebe i svých dětí a to především ve prospěch čtení, sportu, her, komunikace a vzdělávání. Pokud má dítě strukturovaný a organizovaný volný čas, vyplněný kreativními činnostmi včetně školní přípravy a vzdělávání, je zde vyšší předpoklad, že sáhne po knize. Rodina by měla respektovat vlastní čtenářské zájmy dítěte, aktivně jej podporovat ve výběru knih a dopřát tak smysluplný způsob trávení volného času.

Čtení není pro děti přirozená aktivita jako třeba řeč. Rodiče, kteří sami čtou, často předpokládají, že jejich děti také sami touží po čtení, psaném příběhu. Dítě rádo poslouchá příběhy, sleduje obrázky, ale knihu ke svému životu vlastně nepotřebuje. Úkolem zodpovědných rodičů je proto vzbudit zájem o knížky, vytvořit u dítěte potřebu čtení, propojit čtení s jeho ostatními aktivitami.

2.2 Vliv školního prostředí na čtenářství žáků

Nástup na základní školu probíhá v obvyklých případech v šesti a sedmi let dítěte, v tomto období by již dítě mělo být obeznámeno s knihou a čtením z rodinného prostředí. Úkolem školy je rozšířit a doplnit to, co dítěti rodina svým přístupem ke čtení vstúpila, v případě rodiny neorientované na rozvoj čtenářství je úkolem školy převzít tuto funkci a substituovat dítěti chybějící čtenářské rodinné zázemí. Základní škola doplňuje dětské čtenářství, není jeho hlavním aktérem. Obzvláště v prvních letech školní docházky, které

jsou pro dítě nejnáročnější je nutné vyzvednout význam spolupráce rodiny a školy. „*Nikde však nenajdeme recept, jak této spolupráce dosáhnout, a zdá se, že takový recept ve své obecné platnosti neexistuje. Možná, že recept lze vyjádřit slovem zájem (...) veřejnost se trvale zajímá o práci školy, stejně lze ovšem připojit, že škola se o žáka zajímá i tehdy, když je za jejími branami. Možná také, že recept lze vyjádřit slovem porozumění: rodiče mají někdy věru málo porozumění pro namáhavou práci učitelky, protože ji sami nezkusili, ale škola naproti tomu má někdy málo porozumění pro to, že život dítěte v rodině probíhá jinak, řídí se jinými regulemi a zvyklostmi, že mezi rodiči a jejich přístupem k dítěti jsou značné rozdíly*“ (Chaloupka 1995, s.97).

Úkolem pedagoga je ukázat četbu jako zdroj zábavy, poučení, zatraktivnit čtení v očích dětského čtenáře a zároveň podpořit rozvoj klíčových kompetencí jak je formuluje Rámcový vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program je pro organizaci výuky reformní v tom, že poskytuje pedagogům podstatně volnější prostor pro způsob vedení vyučovacích hodin. Učitelé tak mohou metody, pomůcky a tempo výuky přizpůsobit aktuální potřebě svých žáků, nejsou již svazováni předepsaným harmonogramem výuky (dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>). Škola má žákům poskytnout dostatek čtenářských příležitostí a naučit je, tyto příležitosti využívat i mimo školní prostředí. Aktivní a nápaditý učitel se snaží klasické metody využívané v hodinách čtení (čtení nahlas, čtení ve skupinách, individuálně, tvorba čtenářského deníku) oživit o interaktivní metody, zábavné jazykové hříčky, ilustrace přečteného, besedy, zapojení žáků do výběru knih a textů, apod. Děti se totiž dobře naučí to, co je spojeno s jejich aktivní činností. Dobrá výuka je náročná, ale míří na celoživotní učení a trvalé postoje, nejen ve vztahu ke čtenářství. „*Vyučovací hodina však musí vést k základnímu cíli, to je upevňování a rozvoji čtenářských dovedností a čtení s porozuměním*“ (Wagnerová, 2006, s.37) Od žáka jsou protihodnotou vyžadovány vysoké pracovní nasazení, zapojení všech dosavadních dovedností a znalostí, otevřenost vůči novým metodám a postupům, snaha odvést co nejkvalitnější práci. Nedílnou součástí každého typu čtení by měla být následná diskuse o přečteném, kontrola porozumění textu. Žák by měl od učitele a spolužáků dostat zpětnou vazbu, aby mohl případné nedostatky a neznalosti okamžitě korigovat. Dítě totiž objevuje pravý čtenářský zážitek ve chvíli, kdy o přečteném může s někým komunikovat. „*Žádoucí je, aby děti měly možnost poznat větší množství knih a především, aby je vyučující s knihami aktivně seznamoval, vytvářel podmínky pro rozhovory o knihách a respektoval individuální čtenářská přání. Děti získávají ke knihám zcela jiný vztah, pokud*

je jim umožněno, aby si knihy na hodinách prohlížely, za podpory vyučujícího například obdivovaly ilustrace, vyjadřovaly se o svých čtenářských zážitcích, hrály s pomocí knih hry rozšiřující slovní zásobu a podobně“ (Šetková 2009, s.16). Metod, jak učinit hodiny čtení atraktivními je spousta. Učitel se nemusí vázat pouze na učebnice nebo čítanku, mnohem více prostoru pro trénink a demonstraci čtenářské gramotnosti skýtá možnost využití textů z různých zdrojů – publikací zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti, internetu, časopisů, populárních knih. Obsah čítanek a učebnic nemusí vždy kopírovat aktuální čtenářské zájmy dětské populace, to může vést k nezájmu žáků o průběh hodin čtení a poškozovat rozvoj čtenářství. Proto je žádoucí, aby učitel sledoval aktuální dění ve světě literárních novinek pro děti a mládež. Jako účinnou se ukazuje metoda propojování školního a mimoškolního čtenářství. Podstatou je, že žák může prezentovat (třeba prostřednictvím referátu, třídní besedy) to, co čte ve svém volném čase, tím zprostředkovat svým spolužákům informaci o atraktivitě titulu a získat tak další možné čtenáře. Není pochyb o tom, že nápodoba a snaha o ztotožnění se se spolužáky je v dětském věku markantní, proto se přímo nabízí k vhodnému využití. „Získat pro čtenářství znamená nejprve předvést čtenářství“ (Chaloupka 1995, s. 91). Výuka čtenářství nebo výuka ke čtenářství je totiž více než metodicky upravena intuicí a zkušeností pedagoga.

2.3 Motivace ke čtení

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová 2001, s. 127) lze chápat motivaci „jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů ,které:

1. *vzbuzují,aktivují,dodávají energii lidskému jednání a prožívání*
2. *zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem*
3. *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků*
4. *ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu.“*

Chaloupka, Nezkusil (1979, s.127) užívají termín motivace dětského čtenářství v množném čísle: „*Motivace dětského čtenářství jsou určeny obecnými psychickými potřebami dítěte, stupněm rozvoje jeho psychiky i způsobem, jakým je dítě k četbě stimulováno svým okolím, rodinou, výchovným působením ve škole, příkladem dospělých aj., ovšem i literaturou samou a dosavadními čtenářskými zkušenostmi dítěte. Vedle výchozích motivací emocionálních, fantazijních a poznávacích se projevují postupně i další mimoestetické motivace dané tím, jak se dítě uvědomuje své včleňování do sociálních skutečností a*

potřebu uspokojivě se vyrovnat s okolním světem, postupně se však při harmonickém kulturním rozvoji dítěte precizují i motivace estetické, které jsou zejména na sklonku puberty a později podstatné pro trvalý kulturní vztah člověka k literatuře“.

Motivace ke čtení může být různá. Otázkou je, zda dítě (žáka) chceme motivovat ke čtení pro školu a školní potřebu, což představuje motivaci vnější nebo pro čtení ve volném čase, tedy pro sebe, kdy jde především o motivaci vnitřní - dítě sleduje vlastní čtenářské zájmy.

2.3.1 Čtení pro školu

Oblíbenost hodin čtení a aktivní zapojení žáků v hodinách literární výchovy, při domácí přípravě, při vyhledávání informací do výuky (nejen češtiny a čtení) lze zvýšit především pomocí použitých metod a individuálního přístupu k dětem. Nejrozšířenějším prostředkem motivace žáků ve vyučovacím procesu je klasifikace v jakékoliv formě, ale pedagog disponuje i jinými prostředky, kterými dokáže ovlivnit práci žáka, jeho výkonnost a nadšení. Učitel motivuje žáky vlastním příkladem, zápallem pro svůj obor, hlubokými znalostmi, zajímavě vytvářenými hodinami a paletou použitých kreativních metod a také pochvalou za každý dosažený úspěch. *„Přirozená autorita učitele, žákova představa o naší paní učitelce, vyžaduje především, aby učitel nedával dítěti najevo svou převahu, aby je nedepřal neustálým dokazováním jeho nedostatků, neznalostí, slabin, aby v něm nezbuzoval strach. Druhou stránkou téže mince je, aby neukolébával v klidu a přílišném uspokojení, že je všechno v pořádku“* (Chaloupka, 1995, s.61-62). Vztah ke knize a čtení nelze vynutit, pedagog ale může poskytnout prostor pro nalezení cesty k literatuře a psanému slovu. Jedna z aktivizujících forem výuky je metoda ke kritickému myšlení, která se mimo jiné také zabývá problematikou jak naučit děti číst s porozuměním, aby mohly a chtěly číst a kriticky myslet, pracovat s textem. Ve škole je dobré vybrat nejdřív radši kratší a hlavně zajímavé texty, vymýšlet zajímavé činnosti při práci s textem. Rozdělovat také práci podle vyspělosti čtenářů, nečíst v kuse celý článek (text) najednou, dát si čas na otázky, na vysuzování a předvídání (...co bude dál?). Velmi důležité je vybrat zajímavý text, mít dostatek času na diskusi, respektovat názory dětí, motivovat pochvalou (dostupné na www.kritickemysleni.cz). Lederbuchová (2004, s.18-19) prosazuje metodu komunikačního pojetí literární výchovy, která *„bude stavět četbu žáka do centra pozornosti výchovného snažení, bude respektovat žákovu stávající čtenářskou kompetenci, aby mohla efektivně rozvíjet jeho recepční aktivity a dát mu uspokojení z komunikace, z porozumění textu“* (...), přičemž *„nerezignuje na přímé poznávání literatury, především metodou četby a didaktické interpretace textu a nerezignuje ani na poznávání zprostředkované.(...) Učitel*

literární výchovy v tomto pojetí vystupuje ze své role autoritativního znalce dat o literatuře a smyslech textů a stává se ve vztahu k dítěti zkušenějším čtenářem, který dovede poradit, co zajímavého číst (a který si sám od žáka poradit nechá, tzn. že bude respektovat čtenářský zájem žáka a originalitu jeho čtenářské konkretizace), který rád o své četbě vypráví (a motivuje tak zájem dětí o určité tituly), a rád poslouchá, co četli jiní, který nad náročnějším textem spolu s dítětem hledá cesty významů textu a respektuje smysl, který textu žák přisoudí (aniž ho musí bezvýhradně přijmout)“. Učitel by měl být schopen rozpoznat individuální čtenářské zájmy a schopnosti žáka a podněcovat ho k jejich aktivnímu rozvoji, umožňovat dětem mluvit o přečteném a podporovat vzájemnou komunikaci učitel –žák, žák – třída a nastolit tak podmínky pro vzájemnou komunikaci čtenářů různých zkušeností a tím obohacovat jejich čtenářské obzory.

2.3.2 Čtení pro sebe

Vztah dítěte ke čtení knihám se formuje mnohem dříve než samo dítě začíná aktivně číst a než začne docházet do školy. V předchozí kapitole jsem se zabývala čtením za účelem vyhledávání informací a literární výchovou na školách, většina lidí ale preferuje čtení jako volnočasovou aktivitu, čtení příběhů pro potěšení. *„Dítě chce číst, protože chce vědět, ale chce vědět, protože chce i citově prožívat a literatura mu to vše plně nabízí“* (Chaloupka, 1989, s. 90). Čtení totiž není jen poznáním, potěšení vychází ze zapojení fantazie, emoce, vzpomínek, které čtení vyvolává. Právě toto propojení fantazie a emocí dělá čtení zábavnou a atraktivní činností pro dospělé i děti. I malé dítě je schopno se na určitou dobu soustředit, s oblibou poslouchá a interpretuje krátké říkanky a básničky. Pozornost nelze dítěti vnutit, je ale možné, ji záměrně trénovat a rozvíjet předkládáním delších a složitějších celků (pohádky, příběhy). Nejmenší děti nejdříve preferují vyprávění některého z rodičů bez využití knihy. Takový slovní projev je totiž dítěti šitý přímo na míru a proto nejsnáze pochopitelný. Předškoláci potom ocení čtení z obrázkových knih, které jsou pro děti pestré a lákavé. Často děti vyžadují, aby jim rodiče četli tentýž příběh nebo tutéž pohádku pořád dokola. Je to způsobeno tím, že dítě se nemusí tolik koncentrovat na samotný děj a více si může vychutnat důvěrnost chvílky, kdy je mu rodičem předčítáno. Nejde o nic neobvyklého, jedná se o běžný projev vývoje dítěte. Jakmile dítě pochopí složitější příběhy, můžou rodiče přejít z předčítání příběhů na pokračování, které jsou samy o sobě motivující pro přirozenou touhu po dalším samostatném čtení.

Potřeba čtení se u dítěte zvyšuje také tím, když vidí, že nám dělá radost, že poslouchá, když mu čteme nebo když se samo zabaví s knížkou v ruce. Někdy stačí i jen to, že se o

jeho čtení zajímáme, že si sami některou jeho dětskou knížku přečteme a pozitivně ji zhodnotíme. Problém nastává, když malé dítě nevidí, že rodiče čtou a že jsou pro ně knížky samozřejmou součástí života, přitažlivou náplní volného času, zdrojem zábavy a potěšení, že je využívají ke vzdělání a k práci. Mnohem účinnější je tedy zažít čtení na vlastní kůži nebo alespoň vidět důležité dospělé při čtení, než jen poslouchat, jak je čtení důležité.

Rodiče se často dopouští několika zásadních chyb při motivování vlastních dětí ke čtení. Nabízejí svým dětem knihy, které sami v dětství četli, což nemusí být vždycky správná volba, jestliže si uvědomíme, že představují příběhy z jiné doby, které dnešní děti neocení. Další chybou je přesvědčovat dítě o důležitosti čtení titulů umělecky hodnotných, protože hodnota knížky je pro každého jednotlivého čtenáře zcela individuální. Mnohem důležitější než obsah knihy je pocit, který dítě při jejím čtením prožívá. Jen tak lze předpokládat, že dítě si čtení neznechutí. Také Chaloupka (1995, s. 43) potvrzuje, že *„dítěti bude správnou knížkou ve správné chvíli taková, v níž se vcítění a zvnitřnění v nejvyšší míře propojují. Přát si, aby to byla vždy knížka umělecky hodnotná, je přáním sice ušlechtilým, ale přehnaným“*.

Rodiče by si měli dát mnohem větší práci, aby porozuměli současným možnostem, vývojové úrovni a aktuálním potřebám dítěte, otázkám, které si právě klade, problémům, které řeší a pak by možná mnohem lépe využili svou erudici a zkušenost k tomu, aby vybrali knížky, které budou přesněji reagovat na konkrétní dítě a zvýší tak přitažlivost čtení a knížek. Stejně důležitou roli hraje i možnost volby knihy samotným dítětem. Je potřeba s dítětem diskutovat o jeho zájmech a na základě toho pomoci vybrat vhodnou knihu, možnost vlastní volby zvyšuje ochotu k samostatnému a dlouhodobému čtení dítěte. Při učení čtení je totiž důležitá radost, pozitivní prožitek, důvěra ve zvládnutí činnosti. To jsou motory, které motivují dětské čtenáře ke knize.

3 PERIODIZACE ČTENÁŘSKÉHO VĚKU DÍTĚTE

Spolu s vývojovými proměnami dítěte můžeme pozorovat současně i proměny jeho čtenářských schopností, zájmů a preferencí (Lederbuchová 2004, Chaloupka-Nezkusil 1979), z psychologického hlediska se periodizace dětského čtenářství „v hlavních úsecích z velké části kryje s psychologickou periodizací ontogeneze“ (Homolová, 2009, s.11). V této kapitole se zaměřím na základní periodizaci čtenářského vývoje dětí podle autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Vzhledem k tématu mé diplomové práce, která je zaměřena na jedenáctileté čtenáře, podrobněji rozeberu část věnovanou čtenářství této věkové skupiny.

Homolová (2009, s.13) se přiklání k dělení čtenářského věku na dvě základní úrovně: „Úroveň předčtenářská zahrnuje ta vývojová stadia, kdy dítě ještě samo nečte, ale s knihami se postupně seznamuje a komunikuje s nimi. Úroveň čtenářská se týká následujících vývojových etap, kdy dítě již samo čte, stává se aktivním čtenářem a jeho čtenářství se (i cílenou výchovou) prohlubuje“.

Toman (1999) předčtenářské a čtenářské období blíže specifikuje se zohledněním školního věku dětí na:

- **Předčtenářská etapa** – předškolní věk
 - mladší (do 3 let)
 - starší (3-6 let)
- **Čtenářská etapa** – školní věk
 - mladší školní věk – prepubescence
 1. fáze (6-8 let)
 2. fáze (9-10 let)
 - starší školní věk - pubescence
 1. fáze (11-12 let)
 2. fáze (13-15 let)

Předčtenářská etapa je vyplněna hlavně poslechem literárních textů od nejjednodušších útvarů po složitější, podle adekvátní vývojové etapy dítěte. Malé děti poslouchají příběhy předčítané nebo vyprávěné, seznamují se s obrázkovými publikacemi, napodobují a opakují říkánky, rozvíjí fantazii. Dítě pozoruje vztah rodičů ke čtení, rodiče tak mohou toto období využít k záměrnému působení na výchovu dítěte prostřednictvím vlastních

čtenářských postojů a výběrem vhodné literatury. Čtenářská etapa souvisí se vstupem dítěte do školy, ve vstupní fázi aktivního čtenářství v období mladšího školního věku se dítě seznamuje s psaným textem, učí se písmu, nachází si oblíbené žánry. Chaloupka - Nezkusil (1979) také rozlišují předčtenářské a čtenářské období vývoje dítěte a navíc zdůrazňuje důležitost prvního setkání dítěte s knihou, které může mít výrazný vliv na formování čtenářských zájmů dítěte, *„jinými slovy, ani první knížky v životě dítěte nejsou jenom prvními v řadě dalších, ale vytyčují určitý směr vztahu k četbě, do značné míry ovlivňují následné subjektivní motivace a zájmy, a to pozitivně či negativně“* (Chaloupka, 1979, s.104). Po této vstupní fázi nastává několikaleté období, kdy děti prohlubují a formují svoje čtenářské zájmy. Tentýž autor nazývá období pubescence (starší školní věk) z hlediska čtenářství dětí, fází čtenářské erupce, kdy dítě se již stalo čtenářem a samo formuje vlastní cestu literární apetence. *„Silná motivovanost dítěte k četbě v tomto období vytváří předpoklady k tomu, aby se čtenářské zájmy dítěte kultivovaly a obohacovaly, aby dítě obohacovalo své mimoestetické čtenářské postoje a estetický vztah k literatuře. Nestane –li se tak, čtenářská erupce na sklonku puberty snadno retarduje ve výběr četby umělecky málo náročné a posléze, jak má dospívající možnost saturovat své mimoestetické motivace jinde, ztrácí v souhrnu aktivit člověka svůj smysl“* (Chaloupka - Nezkusil 1979, s.124).

Pro srovnání uvádím periodizaci čtenářského věku dítěte podle Vášové (1995), které bere v potaz také období prenatální a adolescenci:

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

3.1 Čtenářské krize

Chaloupka (1989) výstižně shrnuje nejdůležitější momenty ve vývoji dětského čtenáře a zdůrazňuje nutnost kooperace rodičů s dětmi především v předčtenářském období v podobě vzájemné komunikace, předčítání, dostatku hodnotných textů, toto období nazývá prvním kritickým bodem dětského čtenářství, který může ovlivnit následný vývoj.

Druhý kritický bod připisuje momentu, kdy dítě vstupuje do školy, poznává grafickou stránku jazyka a začíná samo číst. Důraz je kladen na propojení dospělých (rodičů, pedagogů) a jejich aktivní zájem o četbu dětí, o výběr literatury, o pomoc při orientaci v četbě. Třetí kritický bod nastává v období puberty, kdy dochází k značnému sociálnímu a psychickému rozvoji dítěte. S rozšířením zájmů a sociálních vazeb nastává tzv. čtenářská exploze, úloha dospělých je v tomto období korigovat čtenářské zájmy dítěte, formovat estetické čtenářské citění, napomáhat literární vzdělanosti, naučit dítě rozlišovat kvalitní literární díla a vyhledávat je. Oproti tomu Obert (2003) periodizuje tři čtenářské krize ve vývoji dětského čtenářství – první nastává v 8-9 letech dítěte, vyplývá z možné nespokojenosti s nezvládnutou četbou v rovině primárního čtenářství. Ignorace poruch čtení může vést k trvalému budoucímu nečtenářství. Druhá krize nastává v období puberty (13-15 let) a je spojena s averzí k literární výchově ve školním prostředí, což dále může vést ke všeobecné nechuti ke čtení. Třetí krize nastupuje v období adolescence, který s akcelerujícím sociálním vývojem upřednostňuje jiná audiovizuální média a kulturní zájmy před vlastním čtením.

3.2 Jedenáctiletý čtenář

Tato práce se zabývá čtenářstvím a čtenářskou gramotností žáků pátých tříd, jde tedy o děti jedenáctileté. Z hlediska ontogeneze jde o období počínající pubescence (Chaloupka - Nezkusil 1979, Vášová 1995), také Kuric (2001) vymezuje 10. až 11. rok jako dolní hranici stadia puberty.

3.2.1 Charakteristika období pubescence

Opomenou fyzické změny spojené s vývojem dítěte v pubertě a zaměřím se na osobnostní změny, které souvisí s čtenářstvím. V duševní oblasti pubescenta dochází podle Kurice (2001) k rozkolísanosti, nevyrovnanosti, přecitlivělosti. Jde o období bouře, vzdoru a výbojnosti. Dospívající přeceňuje svoje síly, přehodnocuje své postoje a názory, často má potřebu vymezovat se vůči okolnímu sociálnímu prostředí, je prchlivý, vzdorovitý, zvýšeně emotivní. V pubertě dochází k zásadním kvalitativním změnám v oblasti poznávacích procesů, rozvíjí se oblast vnímání, schopnost analýzy skutečných nebo znázorněných situací. Dochází ke změnám v citové oblasti, silně se vyvíjí smysl pro morálku a spravedlnost. To vše spolu se změnami volných vlastností a změnami v socializačních procesech má vliv mimo jiné i na čtenářský výběr a rozvoj čtenářství

pubescenta vůbec. Lederbuchová (2004) k těmto změnám ještě přidává výskyt krajností v chování, růst sebevědomí, zvýšenou kritičnost ve vztahu k okolí, rozvoj abstraktního myšlení a intelektových schopností, nástup sebereflexe, důraz na akceleraci rozvoje citových a morálních vlastností.

3.2.2 Charakteristika čtenářství v období pubescence

„Kvalitativní proměny osobnosti pubescenta s sebou přinášejí i proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám. Proměnami prochází i pubescentův zájem čtenářský, mění se i čtenářská potřeba a spolu s nimi se dotváří i čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého – mění se čtenářská kompetence“ (Lederbuchová, 2004, s.21).

Podle Chaloupky - Nezkusila (1979) dochází v období pubescence ke „čtenářské explozi“, prudce vzrůstá spotřeba knih, mladý čtenář, u něhož dochází k rozvoji fantazie, se snadno identifikuje se svým knižním hrdinou. Literatura pro pubescenta představuje obraz světa, se kterým se ztotožňuje, četba plní tzv. saturační roli. V postavách knižních hrdinů prožívá dospívající člověk vše, čeho se mu v realitě zatím nedostalo – daleké cestování, dobrodružství, láska, sex, bohatství, finanční nezávislost, společenský úspěch. Podle Chaloupky (1989) trvá toto období až do období adolescence, kdy dospívající čtenář začíná ve vlastním životě prožívat podobné uspokojující situace a tak přirozeně pomine potřeba promítat své sny do literárního světa. Na riziko upozorňuje Lederbuchová (2004, s.22), která říká, že *„pokud se čtenářství pubescenta včas nekultivuje, je vážně ohrožen ze dvou stran –jednak absolutizací saturační četby a nečtenářsky pojaté školní literární výchovy, jednak je vytlačováno receptivně agresivnějším filmem a hlavně televizí“*. Podle Chaloupky (1989) vede nedostatečně upevněný vztah ke čtení jako kulturní aktivitě v pubertálním věku ke snadnému nahrazení četby atraktivnějšími a snadno dostupnými činnostmi.

3.2.3 Čtenářské potřeby pubescenta

Jak jsem již naznačila v předchozí kapitole, je hlavním motivem pubescentního čtenáře snaha ztotožnit se s literárním hrdinou, je zde patrná touha po výjimečném (např. romantickém nebo dobrodružném) prožitku, který v životě dospívajícího čtenáře prozatím chybí, jeho tělesný a duševní vývoj ho ovšem vede k saturaci svých představ alespoň v literatuře. *„Pubescenti čtou hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek...četba jim přináší psychické uvolnění, je náhradní komunikací osamělých, emoční a fantazijní*

kompenzací neuspokojivého života v pragmatické rodině a racionální škole“ (Toman, 1999, s.8). Podobně Lederbuchová (2004, s.25) poznamenává, že „dítě introvertní, samotářské projektuje do literární postavy svou touhu po příteli a představu o něm. Identifikace i čtenářská sympatie mohou mít na osobnosti traumatizované chorobnou nedůvěrou ve vlastní schopnosti terapeutický účín“.

3.2.4 Výběr literárních žánrů v období pubescence

Ve shodě s odlišným psychickým a fyzickým vývojem chlapců a děvčat v období pubescence můžeme také pozorovat odlišnosti v čtenářských preferencích obou pohlaví (Lederbuchová, 2004). Toman (1999, s. 10) uvádí, že *„čtenářské zájmy děvčat a chlapců přibližně ve věku deseti jedenácti roků se již zřetelně diferencují podle pohlaví a individuálně rozrůžňují. Čtenářky směřují k psychologizující próze s dívčí hrdinkou, i když zachovávají přízeň i klasické pohádky, chlapci jsou fascinováni dobrodružnými příběhy“*. Lederbuchová (2004, s.25-26) k tomu poznamenává, že *„řada výzkumů potvrdila, že chlapci preferují mužského (chlapeckého) hrdinu, dívky dívčí hrdinku, ale rády čtou i tematiku chlapeckou, zatímco chlapci dívčí literaturu odmítají“*. Podle Lederbuchové (2004) roste v období pubescence zájem o dobrodružné, kriminální a detektivní příběhy a také zdůrazňuje, že bez ohledu na pohlaví děti jasně preferují šťastné zakončení příběhu. Zrovna tak je oběma pohlavím blízká literatura humoristická, i když pojetí humoru dospívajícími dětmi se od pojetí dospělých značně liší: *„Jako komickou chápou děti postavu, kterou intelektově převyšují, oblibují nonsens a absurditu a dále situace vybočující z mravních norem a společenských konvencí“* (Lederbuchová, 2004, s.26). Toman (1999) potvrzuje, že ranní pubescenti lépe rozumí komice situační, hůře jazykové. Toman (1999) také upozorňuje, že v preferenci žánrů obou pohlaví prakticky chybí poezie, důvodem je podle něj racionálně a studijně orientovaná výuka, která vede k automatickému oslabení vnímání básnického textu. Chaloupka - Nezkusil (1976) proto nazývají období pubescence tzv. „nepoetickým věkem“.

4 VYBRANÉ VÝZKUMY A PROJEKTY DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ

4.1 Typy čtenářských výzkumů

Lederbuchová (2004) rozlišuje tři základní typy výzkumu čtenářství :

1. Typ opírající se o psychologii osobnosti a sociologii, klade důraz na výzkum recepčních dispozic čtenáře. (Zkoumá kulturně společenské souvislosti a determinanty související se čtenářstvím).
2. Typ zaměřený na dispozice textu, souvisí s teorií literatury a sémantikou. (Zkoumá problematiku čtivosti textu, obtížnost textu v souvislosti s oblibou knihy).
3. Typ zaměřený na komunikační situaci. (Zkoumá čtenářské kompetence, zájmy, potřeby, rozsah a frekvenci čtení, čtenářské postoje a aktivitu).

4.2 Výzkumy v ČR

Mezi nejvýznamnější výzkumníky dětského čtenářství a čtenářství vůbec patří v podmínkách ČR O.Chaloupka (Taková jsme my – čeští čtenáři, 2002), L. Lederbuchová (Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých, 2004), čtenářské strategie a gramotnost dlouhodobě zkoumají V.Najvarová, P.Najvar, vztahem obyvatel České republiky ke knize se zabýval J.Trávníček (Čteme?, 2008).

4.2.1 L. Lederbuchová: Dítě a kniha

Z posledních výzkumů věnovaných dětskému čtenářství podrobněji zmíním především výzkum L.Lederbuchové z roku 2004 nazvaný Dítě a kniha, který je věnován přímo jedenáctiletým dětem, tedy stejné věkové skupině, na kterou jsem se v praktické části své práce zaměřila i já.

Výzkum L. Lederbuchové probíhal ve dvou etapách, v roce 1994 a v roce 2004, celkem se akce zúčastnilo 222 žáků čtvrtých tříd ZŠ. Cílem bylo popsat čtenářské kompetence pubescentních čtenářů na přelomu 20. a 21. století a ověřit souvislost čtenářského chování pubescenta a s jeho čtenářskými kompetencemi. Hlavní použitou metodou výzkumu byl dotazník, zaměřený na subjektivní zhodnocení vlastních čtenářských kompetencí dítěte a dotazník kombinovaný s testovými úkoly, vztahujícími se k četbě textů. Výzkum prováděný ve dvou etapách v rozmezí deseti let vydal cenné výsledky, které ukázaly postupující trendy v čtenářství pubescentů, z nichž vyjímám:

- Naprostá většina respondentů (200) uvedla, že čte ráda.

- Vzrostl počet těch, kteří dávají přednost čtení časopisů, tedy kratších textových útvarů, před knihami.
- Žánrově respondenti preferují povídky s přírodní tematikou, dětským hrdinou a dobrodružnou prózu (prázdninová dobrodružství ze současnosti spojená s odhalováním krimi záhad a zápletek).
- Ze čtenářského zájmu ustupují pohádka (tu nahrazuje v poslední době fantasy žánr), příběhy s dospělým hrdinou a poezie.
- Pro poučení čte beletrii stále méně žáků, v tomto smyslu konkuruje knihám internet a televize, respondenti čtou krásnou literaturu pro zábavu a relaxaci. Většina respondentů se domnívá, že čtenému textu dobře rozumí.
- O četbě rozmlouvá pouze třetina čtenářů, zvyšuje se množství těch, kteří o četbě nemluví nikdy, o přečteném se respondenti svěřují kamarádům, potom rodičům a prarodičům, nakonec sourozencům.
- Na otázku, zda respondenti preferují knihu nebo film, podle knihy zpracovaný, uvedla skupina čtenářů odpověď knihu, skupina nečtenářů odpověď film. Důvodem pro knihu byla především možnost vrátit se k nepochopené části textu nebo opakovaná možnost vracet se k oblíbené části textu a možnost využití fantazie. Důvodem pro film byl větší smyslový zážitek (příběh vidí i slyší).
- Vlastní perspektivní vize sebe sama jako čtenáře ukázala, že všichni čtenáři chtějí zůstat čtenáři o do budoucna, z ostatních volí třetina respondentů nečtenářství .

Výzkum se dále zabýval vztahem mezi náklonností k četbě a čtenářskou kompetencí, vztahem školního prospěchu v českém jazyce a čtenářskou kompetencí (potvrzeno, že respondenti se známkou 1 a 2 čtou raději než respondenti s jinými známkami z ČJ), vztahem pohlaví a čtenářskou kompetencí (v obou etapách výzkumu převažovaly dívky ve skupině s nejlepším prospěchem z ČJ), zjistilo se, že děvčata čtou raději než chlapci, chlapci preferují časopisy, děvčata knihu.

4.2.2 Čtenář -Testování čtenářských dovedností

V roce 2011 zorganizovala společnost SCIO celostátní testování čtenářských dovedností pro žáky 4.a 5. tříd a 8. a 9. tříd ZŠ a odpovídajících tříd víceletých gymnázií. Projekt byl zaměřený na ověření nejdůležitějších čtenářských dovedností. Úkoly testu zahrnovaly vyhledávání informací z textu, porozumění textu a jeho interpretaci, hodnotící posouzení textu. Součástí testování byl také dotazník. Projekt je dobrovolný, zahrnuje mimo jiné také

výstupy pro školu a žáky, obsahuje tipy pro rozvoj čtenářských dovedností. Výhodou projektu je možnost porovnání výsledků testu mezi zúčastněnými školami, poskytují zpětnou vazbu především pro pedagogy. Cennou zkušeností jsou tyto testy také pro žáky, kteří tímto získávají možnost postupně se seznamovat se specifickými otázkami a úkoly SCIO testů, se kterými se s největší pravděpodobností setkají už při přijímacích zkouškách na střední školy. Ve školním roce 2009/2010 se projektu Čtenář společnosti SCIO zúčastnilo 155 českých základních škol s 5092 žáky. Vyhodnocení ročníku 2010/2011 právě probíhá.

(Čtenář – testování čtenářských dovedností, dostupné z www.scio.cz)

4.3 Mezinárodní čtenářské výzkumy

4.3.1 Výzkum PISA

Rozsáhlý výzkum čtenářské gramotnosti PISA (Programme For International Student Assessment) organizuje v tříletých intervalech Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), v České republice je výzkum organizován Ústavem pro informace ve vzdělávání, příspěvkovou organizací ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkum PISA je zaměřen na zjišťování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků ukončujících školní docházku. Hlavním cílem výzkumu je poskytnout zpětnou vazbu tvůrcům školského systému jednotlivých zemí na praktikovaný způsob výuky. Výzkumu čtenářské gramotnosti se česká republika zúčastnila v roce 2000 a 2009. V roce 2003 se testovala především matematická gramotnost, v roce 2006 gramotnost přírodovědná. Cílem výzkumu je ověřit jakými znalostmi a dovednostmi žáci disponují a jakým způsobem dokáží tyto znalosti využívat v praxi. Čtenářská gramotnost se testuje na základě testových úloh, které jsou zaměřeny na práci s textem .získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu, přičemž se pracuje se souvislým i nesouvislým typem textu. V roce 2009 se tohoto testování čtenářské gramotnosti v ČR zúčastnilo cca 7500 žáků z 290 škol. Výsledky ukázaly úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků ČR ve srovnání s ostatními zeměmi OECD jako podprůměrnou.

(PISA 2009 –OECD program pro mezinárodní hodnocení žáků, dostupné z <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>.)

4.3.2 Výzkum PIRLS

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ PIRLS (Progress in international reading literacy study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA. Žáci 4. ročníků jsou již schopni ovládat techniku čtení a začínají čtení využívat nejen pro zábavu, ale také kvůli vyhledávání a získávání informací, což je důležitý krok pro další vzdělávání. Výzkum PIRLS se zaměřuje na dva druhy čtení – čtení pro zábavu a vlastní zájem (literární zkušenost) a čtení jako nástroj učení (získávání a používání informací), využívá proto k testování dva druhy textu – literární a informační. Každý z textů následuje soubor otázek, souvisejících s textem. Výzkum PIRLS se zaměřuje na vyhledávání informací z textu, vyvozování závěrů, interpretaci myšlenek textu, posouzení textu. Součástí testování jsou dotazníky zaměřené na čtenářské návyky a postoje žáků; výzkum doprovází také dotazník pro rodiče žáků, pedagogy a ředitele příslušných škol. Testování probíhá od roku 2001, vždy po pěti letech. V roce 2006 se Česká republika testování PIRLS neúčastnila. Testování v roce 2011 právě probíhá.

(PIRLS 2011 – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti, dostupné z <http://www.uiv.cz/clanek/239/1863>)

V prvním kole testování v roce 2001 se zúčastnilo 35 zemí, Čeští žáci skončili v celkovém hodnocení na 12. místě. Z dalších výsledků testování uvádím:

- Dívky si vedly statisticky významně lépe ve všech zemích (v ČR patří rozdíly mezi dívkami a chlapci přesto k nejmenším)
- Česká republika je zemí s pátým nejmenším rozdílem mezi výsledky nejlepších a nejhorších žáků
- V České republice vlastní dle výpovědi rodičů zhruba polovina domácností více než 100 knih. Přitom 16 % dětí žije v rodinách, které vlastní dokonce více než 100 knih pro děti
- Více než 70 % žáků v ČR si čte pro radost alespoň jednou týdně, 38 % dětí si čte denně, avšak 17 % dětí nečte pro radost nikdy nebo téměř nikdy

(Abstrakt z mezinárodní tiskové konference,

dostupné z <http://www.uiv.cz/clanek/241/345?showPreview=true>.)

4.4 Vybrané projekty na podporu čtenářství dětí a mládeže

Projektů a akcí na podporu čtenářství existuje spousta, o jejich vznik se postarali především jedinci a skupiny, kterým není dětský čtenář a jeho vztah ke knižní kultuře

lhostejný. Mým záměrem není vyjmenovat a charakterizovat všechny projekty, zaměřím se na ty z nich, které jsou stejnou měrou dostupné všem dětským čtenářům v celé ČR, tedy na celonárodní projekty. Lokální podporu čtenářství v obci (ve vztahu k tématu diplomové práce) popisuju v její empirické části, oddíl

4.4.1 Rosteme s knihou

Projekt Rosteme s knihou je dílem svazu českých knihkupců a nakladatelů za podpory profesních a mezinárodních organizací a subjektů, poprvé byl veřejnosti představen na brněnském veletrhu Svět knihy v roce 2005. Projekt je zaměřený na získávání kladného vztahu k literatuře a knihám osloví novým a zajímavým způsobem zejména předškolní a školní mládež s cílem rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti mladých lidí. Náplní projektu je široké spektrum činností jako :

- mediální pořady a spoty zaměřené na literaturu pro děti a mládež a výchovu ke čtenářství
- zábavně naučné pořady
- soutěže a akce – tradiční i nové
- pořady představující známé osobnosti a jejich vztah k literatuře a knihám
- zajímavě řešený a interaktivní internetový portál oznamující jednotlivé akce s linkami na weby s literaturou a knihami pro děti
- součinnost se školkami, školami, školními družinami a rodinami, dětskými psychology
- metodické semináře pro učitele, rodiče a odbornou veřejnost
- spolupráce s kluby mladých čtenářů vedených jednotlivými nakladateli
- zapojení dětských oddělení regionálních a městských knihoven, knihkupectví v jednotlivých městech a webových serverů určených dětem a jejich rodičům
- aktivní zapojení sponzorů a partnerů
- mezinárodní spolupráce v rámci zemí Visegradu a EU s možností získání dalších finančních zdrojů

(dostupné z www.rostemesknihou.cz)

4.4.2 Celé Česko čte dětem

Tento projekt si vytyčil úkol, ukázat veřejnosti jak důležité je předčítání dětem, snaží se poukázat na význam pravidelného čtení dětem pro jeho optimální psychický a emocionální rozvoj a pro formování vlastních čtenářských návyků. Mottem tohoto projektu se stala slova Jima Trelease, zasloužilého amerického propagátora pravidelného předčítání dětem, „**dvacet minut denně**“, tolik totiž stačí pro nastartování vlastní čtenářské zvědavosti dítěte a probuzení potřeby si samostatně číst. Do projektu se postupně zapojilo několik internetových portálů, knihoven, knihkupectví, periodik. Hlavním posláním projektu a jeho doprovodných akcí je podpořit společné pravidelné čtení rodičů a dětí, pořádá veřejná předčítání, besedy, soutěže, speciální programy pro školky a školy. Poskytuje rady a materiály týkající se předčítání a čtenářství dětem i rodičům. Nespornou výhodou projektu je mediální podpora známých osobností ze světa kultury, umění a sportu.

(dostupné z www.celeceskoctedetem.cz)

4.4.3 Čtení pomáhá

Nejmladší projekt se zatím vymyká svým pojetím, myšlenkou i účelem, podpora čtenářství je totiž u tohoto projektu až jakoby na druhém místě. Smyslem a cílem projektu je dobročinnost: Projekt Čtení pomáhá má ročně k dispozici 10 000 000Kč, které rozděljuje na vybrané charitativní projekty právě podle volby zúčastněných čtenářů. Principem je, že registrovaný čtenář si vybere z nabídky doporučených knih k přečtení tu, která ho zajímá. Výběr knih je rozdělen do kategorií podle věku čtenářů. Po přečtení titulu se čtenář podrobí on-line testu, který se vztahuje k příslušné knize a zkoumá, zda čtenář knihu skutečně četl. Zhodnocení znalostí spočívá v tom, že za úspěšně vyplněný test dostane úspěšný čtenář k dispozici kredit v hodnotě 50Kč, který může elektronicky věnovat některé z nabízených charitativních akcí. Transparentním je prezentace jednotlivých charitativních projektů – především jde o konkrétní osoby, které může čtenář svým přispěním podpořit, každý projekt představuje svůj profil, účel sbírky, cílovou částku a doposud získanou částku.

Partnery projektu jsou Česká televize, MF Dnes, Lidové noviny, iDnes.cz, lidovky.cz, Frekvence 1, Evropa 2..

(dostupné z www.ctenipomaha.cz)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktický výzkum je zaměřen na čtenářské dovednosti žáků 5.třídy ZŠ, na práci s daným textem, jeho porozumění a interpretaci dále na vztah žáka ke čtení, zhodnocení vlastních čtenářských aktivit a zvyklostí, na vztah rodinného a školního prostředí a postoje žáků ke čtenářským aktivitám. Součástí výzkumu je zmapování čtenářských podmínek v obci a využitelnost místní knihovny dětskými čtenáři.

5.1 Předmět a východiska výzkumu

Přechod z prvního na druhý stupeň znamená pro žáky nespornou zátěž v podobě zvětšeného objemu učiva a učebních textů, vyžaduje adaptaci žáka na způsob vyučování a rozdílné požadavky více pedagogů jednotlivých vyučovacích předmětů a celkově vyšší nároky kladené na žáky. Úspěšnost takového přechodu je dána také schopností dětí orientovat se v požadavcích učitele, efektivitou třídění podávaných informací, využíváním více dostupných informačních zdrojů a dobrou orientací v nich. Výsledek výzkumu tudíž může být využit pro případné úpravy a doplnění metodiky práce ve vyučovacím procesu a pro cílené působení na rodiny žáků za účelem zlepšení čtenářské gramotnosti dětí.

Významným faktorem ovlivňujícím čtenářské dovednosti žáků je kromě školy především rodina a efektivní působení rodičů nebo vychovatelů, zaměřené na pozitivní vztah dítěte ke knize a čtenářství. V optimálním případě by měla být literatura využívána nejen jako zdroj informací k výuce, ale i jedna z hlavních volnočasových aktivit a prostředek sebevzdělávání žáka.

5.2 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Cílem výzkumu bude popsat a analyzovat úroveň čtenářských dovedností a zvyklostí žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí, zhodnotit organizaci hodin čtení ve vyučování, vyhodnotit podmínky pro rozvoj čtenářství v obci a zodpovědět výzkumné otázky. Žáky 5.tříd ZŠ Dolní Němčí jsem vybrala záměrně, jelikož sama mám v jedné z těchto tříd dceru, která , ač výborná žákyně, si čtení ve volném čase nijak neoblíbila. Zajímalo mě srovnání čtenářské gramotnosti, čtenářských návyků a postojů také jejich vrstevníků

5.3 Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanoveným cílům jsem výzkumné otázky formulovala takto:

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí?

Jakými čtenářskými postoji a návyky disponují žáci 5. tříd ZŠ Dolní Němčí?

Jak jsou organizovány hodiny čtení v 5. třídách ZŠ Dolní Němčí?

5.4 Hypotézy výzkumu

Hypotéza 1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle jejich prospěchu v JČ.

Hypotéza 2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí podle jejich pohlaví.

Hypotéza 3: Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle rozdělení do příslušné třídy (5.A, 5.B).

Hypotéza 4: Existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle množství knih, které přečtou za měsíc..

Hypotéza 5: Existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle toho, zda jim rodiče odmalička četli.

Hypotéza 6: Existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle docházky a aktivního členství v místní knihovně.

Hypotéza 7: Existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle oblíbenosti hodin čtení ve vyučování.

Hypotéza 8: Existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle toho, zda se žák sám považuje za dobrého čtenáře.

5.5 Výzkumný design

Pro svou práci jsem zvolila formu kvantitativního výzkumu doplněnou o zápisy z rozhovorů s pedagogy, vyučujícími český jazyk v obou třídách a zprávu o činnosti místní knihovny. Kvantitativní postupy jsou vhodné pro analýzu výsledků testu čtenářské gramotnosti i čtenářského dotazníku, přičemž informace získané z příslušných rozhovorů s učitelkami a knihovnicí slouží k upřesnění a doplnění získaných poznatků. V závěrečné fázi praktické části jsem vyhodnotila výsledky kvantitativního výzkumu – použila jsem

statistickou analýzu dat, pro testování hypotéz jsem využila test ANOVA. Ověření předpokladů pro použití testu ANOVA, tj. test normality dat a rozložení homogenity rozptylu, jsem provedla pomocí Levenových testů. Výsledná data jsem porovnávala s hypotézami a jednotlivé oddíly doplnila nejzajímavějšími postřehy z dotazníků a testů. Práci jsem doplnila o data získaná prostřednictvím rozhovorů a následně zodpověděla výzkumné otázky a vyvodila závěry.

5.5.1 Výzkumný vzorek

Již název mé práce napovídá, že mými respondenty byli žáci ZŠ Dolní Němčí, kteří ve školním roce 2010/2011 navštěvovali 5. ročník. Jednalo se o dvě třídy - 5.A s patnácti žáky a 5.B s šestnácti žáky. Celkem bylo tedy testování podrobeno 31 žáků.

Tabulka 1 Rozdělení respondentů podle tříd a pohlaví

třída	počet děvčat	počet chlapců	celkem žáků
5.A	9	6	15
5.B	9	7	16
celkem	18	13	31

5.5.2 Doplnkové rozhovory

Pro získání informací o průběhu a organizaci hodin čtení jsem oslovila 2 pedagožky, které v příslušných třídách vyučují čtení a český jazyk a vedla s každou zvlášť hodinový polostrukturovaný rozhovor na téma čtení jejich žáků. Jelikož svoje žáky dlouhodobě sledují, mohli tak svými postřehy významně přispět k důkladnější interpretaci výsledků výzkumu. V poslední fázi výzkumu jsem navštívila místní knihovnu a z informací, získaných prostřednictvím rozhovoru s knihovnicí jsem vypracovala zprávu o činnosti této instituce.

5.6 Sběr dat

Výzkum čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí je rozdělen do několika celků; první část mého výzkumu jsem realizovala prostřednictvím žakovského dotazníku, druhou částí byl žakovský test čtenářských dovedností. Poslední část tvoří rozhovory s učitelkami a knihovnicí místní knihovny. V následujícím textu podrobněji představím všechny způsoby sběru použitých dat.

5.6.1 Žákovský dotazník

Pro zjišťování čtenářských návyků a postojů jsem si vytvořila vlastní dotazník (příloha 1), který obsahuje otázky týkající se vlastního vztahu žáků ke čtení (otázky 1-7, 14), rodinným zvyklostem v oblasti čtenářské problematiky (otázky 8-12) a oblíbenosti hodin čtení (otázka 13) ve školním vyučování. Otázky 15 a 16 zjišťují faktické údaje o dosaženém hodnocení žáků z jazyka českého a pohlaví žáků, oba údaje jsou relevantní pro zodpovězení výzkumných otázek. V případě otázek zkoumajících vztah žáka ke čtení se respondenti vyjadřovali, zda je baví čtení knížek a zda se sami mají za dobré čtenáře (otázka 1 a 2; polouzavřené polytomické položky s výběrem odpovědi), označovali co všechno čtou (otázka 3; polouzavřená výčtová položka), jaké žánry literatury mají rádi (otázka 4; výčtová položka), kdo jim radí s výběrem knih (otázka 5; polouzavřená výčtová položka), zda mají knihovnu (otázka 6; dichotomická položka), kolik knih měsíčně přečtou (otázka 7; polytomická položka) a jestli chodí do veřejné knihovny (otázka 14, polytomická položka s výběrem odpovědi). Rodinnému čtenářskému klimatu se věnují otázky 8,9 –zda respondenti dostávají knihy darem a mají z nich radost (polytomické položky s výběrem odpovědi), postoj rodičů respondentů zkoumají otázky 10-12 (polytomické položky s výběrem odpovědi, dichotomická položka). Oblíbenosti hodin čtení ve škole je věnována otázka 13 (polytomická položka s výběrem odpovědi). Položky 15 a 16 zjišťují pohlaví žáka a jeho známku z ČJ na konci 4. třídy na vysvědčení.

Dotazník jsem osobně zadávala v prvním lednovém týdnu roku 2011 ve zkoumaných třídách. Tomuto předcházelo ústní svolení ředitele školy a domluva s oběma třídními učitelkami. V každé z obou tříd jsem strávila dvě vyučovací hodiny, v 5.A. to byly první dvě hodiny, v 5.B následující dvě hodiny, vždy bez přestávky. Testování byla přítomna příslušná třídní učitelka, pouze jako tichý pozorovatel. Jelikož mými respondenty byly děti, rozhodla jsem se, že každou z položek dotazníku přečtu nahlas před třídou s tím, že případná nepochopení otázce nebo nabízeným odpovědím budou ihned vyjasněna. Po vyplnění dotazníku následovala druhá část testu a to test čtenářských dovedností.

5.6.2 Test čtenářských dovedností

Pro testování čtenářských dovedností jsem využila textu Lucka u dědečka, podle knihy Oty Hofmana Lucie, postrach ulice (příloha 2), kterému následovalo několik otázek, jejichž úkolem bylo zjistit úroveň porozumění danému textu. Tento text je publikován v učebnici Rudolfa Šupa nazvané Učíme se číst s porozuměním (Šup, 2000-09).

Kratochvílová na webových stránkách věnovaných čtenářské gramotnosti uvádí, že „cvičebnice je doporučována na mnoha webových stránkách pedagogicko-psychologických poraden. Na první pohled se tedy může zdát, že jde o pomůcku pro děti s poruchami čtení. Při prolistování ovšem zjistíte, že autor vytvořil učební materiály vhodné pro všechny žáky. Obecně platí, že co je dobré pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je dobré i pro žáky ostatní. Platí tedy, že vyučující může knihu využít na všech typech škol a se všemi typy žáků. Důkazem budiž i to, že kniha je využívána jak na dvojjazyčné česko-anglické škole Nový PORG, tak i na ZŠ Integrál, která naopak pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (dostupné na <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/knihy-cg-2>).

Didaktický test jsem rozdělila podle dvou kritérií a to podle procesů porozumění, které testové otázky zjišťují (tabulka 1) a podle typu výběru a tvorby odpovědi (tabulka 2).

Tabulka 2 Rozdělení procesů porozumění v didaktickém testu

Cvičení č.	Charakteristika
1	Zaměření na slovní zásobu, vyhledávání slov, která do textu nepatří
2.1-2.11	interpretace a integrace myšlenek a informací
3.1-3.13	získávání explicitně uvedených informací

Tabulka 3 Typy úloh a tvorby odpovědi v didaktickém testu

Typ úlohy	Označení úlohy
uzavřená s nabídkou odpovědi, (výběr jedné správné odpovědi)	2.1, 3.3, 3.5, 3.11
dichotomická (úloha s dvoučlennou volbou)	2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 3.1, 3.8, 3.9, 3.13
otevřená úloha se stručnou odpovědí	2.11, 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 3.10, 3.12

Způsob vyhodnocování jednotlivých úloh a jejich zastoupení v testu je uveden v tabulce 3.

Tabulka 4 Bodové a procentuální rozložení úloh v testu

	počet možných správných odpovědí	%	body za cvičení celkem	%
cvičení 1	11	31,43	5,5	18,03
cvičení 2	11	31,43	11	36,07
cvičení 3	13	37,14	14	45,9
celkem	35	100,00	30,5	100,00

5.6.3 Doplnkové rozhovory

Pro doplnění informací získaných z dotazníku a testu jsem se rozhodla oslovit třídní učitelky obou tříd, které ve svých třídách vyučují nejen český jazyk a čtení, ale i předměty, ve kterých jsou čtenářské dovednosti a porozumění textu neméně podstatné, jako vlastivědu a přírodovědu. Rozhovory s oběma učitelkami jsem vedla až po vyhodnocení obou částí kvantitativního výzkumu, to pro případ, kdybych přišla na skutečnosti, které se budou zdát zajímavé a stálo by za to, poslechnout si komentář ze strany učitelek. S učitelkou 5.B. třídy jsem vedla polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými okruhy otázek, rozhovor trval 60 minut a paní učitelka zodpověděla všechny mé otázky, v průběhu rozhovoru jsem operativně některé z otázek přidala, především ty, týkající se způsobu používání učebnic a jiných materiálů ve výuce. Odpovědi paní učitelky jsem písemně zaznamenávala a následně přepsala do finální podoby. Autorizace textu nebyla vyžádána. Učitelka třídy 5.A. odešla v průběhu zpracovávání mého výzkumu na mateřskou dovolenou, nechtěla jsem svou práci o její odpovědi ochudit, proto jsem se rozhodla, že jí otázky položím alespoň prostřednictvím e-mailu.

V závěrečné fázi sběru dat jsem dvakrát navštívila místní knihovnu a vedla neformální rozhovor s její vedoucí. Mým cílem bylo vytvořit zprávu o činnosti knihovny a získat statistické údaje o počtu čtenářů, výpůjček, návštěvníků apod. Výsledek setkání je zaznamenán v oddílu nazvaném Činnost místní knihovny Dolní Němčí.

6 POPIS VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI VÝZKUMU

6.1 Výsledky žakovského dotazníku

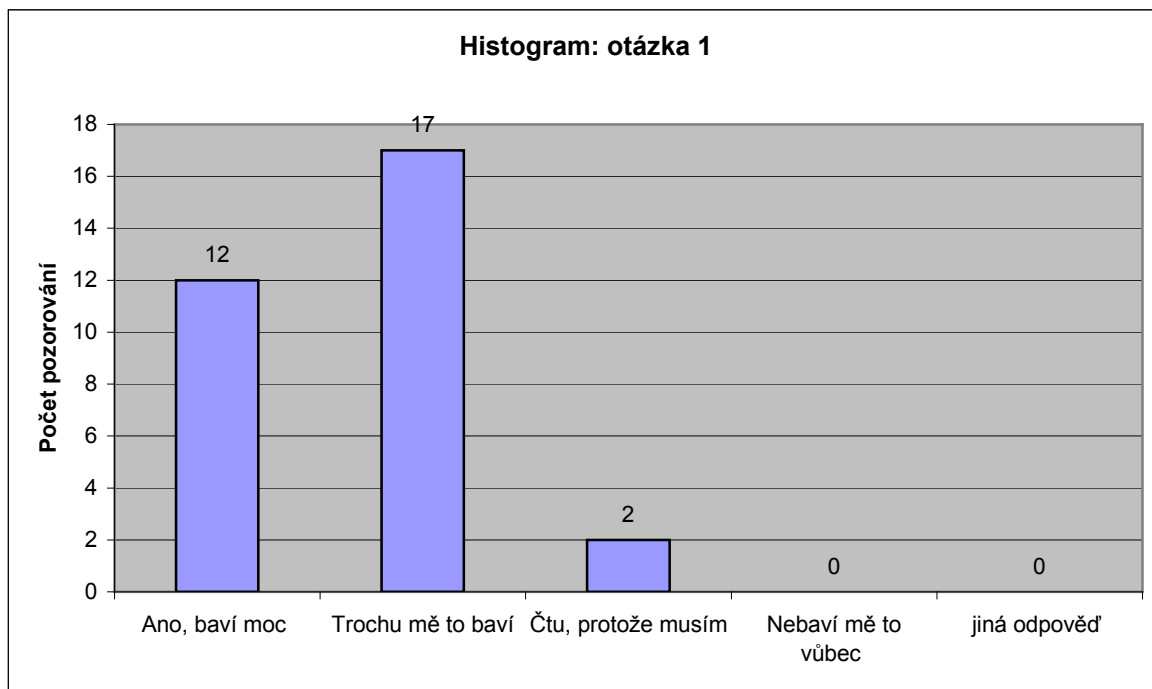
Tabulka 5 Obliba čtení knížek

Otázka č.1 - Baví Tě čtení knížek? (*jedna možnost*)

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, baví moc	12	12	38,71	38,71
2	Trochu mě to baví	17	29	54,84	93,55
3	Čtu, protože musím	2	31	6,45	100,00
4	Nebaví mě to vůbec	0	31	0	100,00
5	jiná odpověď	0	31	0	100,00

Nejvíce žáků respondentů uvedlo, že je čtení baví trochu (54,84%), velkou oblibu ve čtení má 38,71% žáků. Dva žáci (6,48%) přiznali, že čtou jenom proto, že jsou k tomu někým nebo něčím donuceni – čtou, protože musí. Za pozitivní považuju, že ani jeden z respondentů neuvedl, že ho čtení nebaví vůbec.

Graf 1 Obliba čtení knížek



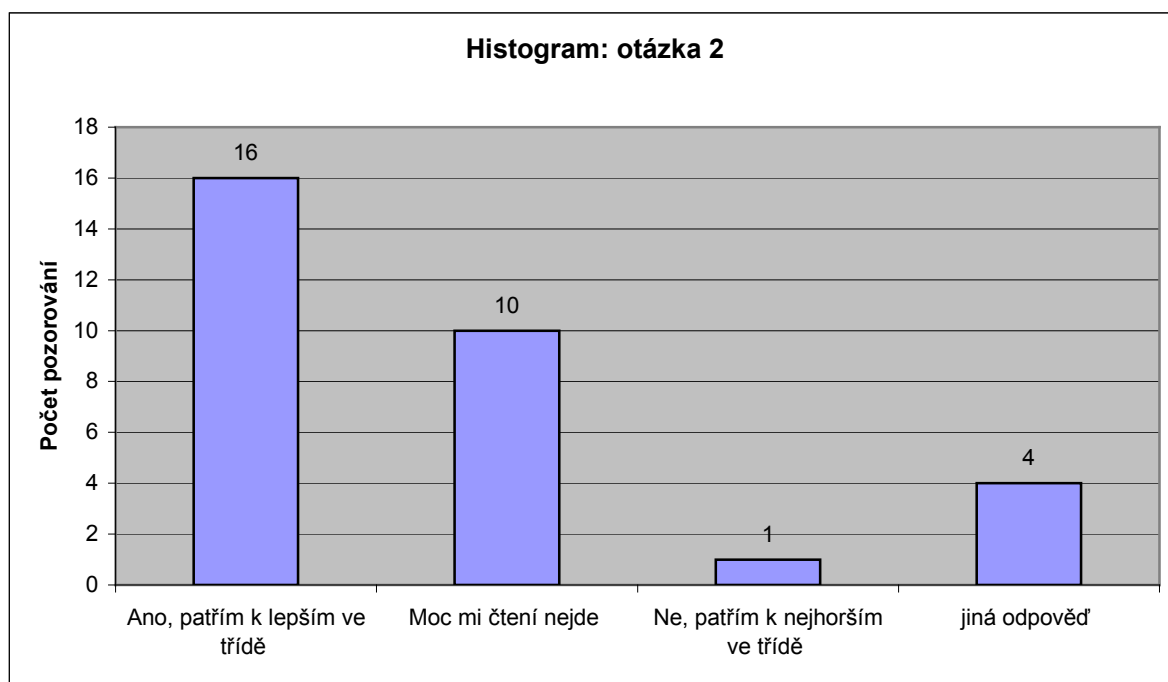
Tabulka 6 Subjektivní čtenářské hodnocení respondentů

Otázka č.2 - Myslíš, že jsi dobrý čtenář? (jedna možnost)

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, patřím k lepším ve třídě	16	16	51,61	51,61
2	Moc mi čtení nejde	10	26	32,26	83,87
3	Ne, patřím k nejhorším ve třídě	1	27	3,23	87,10
4	jiná odpověď	4	31	12,90	100,00

Druhou otázkou jsem zjišťovala, zda se sami žáci považují za dobrého čtenáře. Mým cílem bylo získat jejich vlastní hodnocení na sebe sama. Více než polovina (51,61%) si myslí, že jsou dobrými čtenáři a patří k lepším ve třídě. Těch, kterým čtení moc nejde je 32,26%, pouze jeden žák (3,23%) se sám zařadil k nejhorším ve třídě. Čtyři žáci (12,90%) využili možnosti jiné odpovědi. Ty znějí: „jsem dobrý, ale nejsem nejlepší“ (1), „trochu mi to de“ (2), „docela dobře“ (3), „trochu ano a trochu ne“ (4).

Graf 2 Subjektivní čtenářské hodnocení respondentů



Otázka 3 – Co všechno čteš? (více možností)

Tabulka 7 Preferovaný druh četby

1. Knihy (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	2	2	6,45	6,45
1	29	31	93,55	100,00

2. Časopisy (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	12	12	38,71	38,71
1	19	31	61,29	100,00

3. Noviny (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	29	29	93,55	93,55
1	2	31	6,45	100,00

4. Internetové články (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	29	29	93,55	93,55
1	2	31	6,45	100,00

5. Komiksy (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	19	19	61,29	61,29
1	12	31	38,71	100,00

6. Nic nečtu (ne-0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	31	31	100	100,00
1	0	31	0	100,00

7. Jiná odpověď (ne-0, ano- 1) Jaká?

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	31	31	100	100,00
1	0	31	0	100,00

Třetí otázka zjišťovala, co všechno žáci čtou. Nabízenými možnostmi byly knihy, časopisy, noviny, internetové články a komiksy. Pro úplnost jsem také zařadila možnost „nic nečtu“ a „jiná odpověď“. Žáci uváděli libovolné množství odpovědí podle skutečnosti. Nejčastěji čtenými médii jsou knihy, čte je 93,55% žáků. Dále jsou to časopisy (61,29%), komiksy (38,71%). Pouze dva žáci čtou noviny a internetové články (shodně 6,45%). Odpověď „nic nečtu“ ani jiná odpověď nebyla zaznamenána.

Otázka 4 – Jaké knihy máš rád (a)? (více možností)

Tabulka 8 Žánrové preference

1. Dobrodružné (ne -0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	12	12	38,71	38,71
1	19	31	61,29	100,00

2. Dívčí romány (ne- 0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	26	26	83,87	83,87
1	5	31	16,13	100,00

3. O dětech (ne-0, ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	21	21	67,74	67,74
1	10	31	32,26	100,00

4. O zvířatech (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	14	14	45,16	45,16
1	17	31	54,84	100,00

5. Cestopisy (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	29	29	93,55	93,55
1	2	31	6,45	100,00

6. Humoristické, zábavné knihy (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	22	22	70,97	70,97
1	9	31	29,03	100,00

7. Fantasy, sci-fi (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	28	28	90,32	90,32
1	3	31	9,68	100,00

8. Detektivky (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	18	18	58,06	58,06
1	13	31	41,94	100,00

9. Historické romány (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	29	29	93,55	93,55
1	2	31	6,45	100,00

10. Básničky (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	28	28	90,32	90,32
1	3	31	9,68	100,00

11. Strašidelné příběhy, horory (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	19	19	61,29	61,29
1	12	31	38,71	100,00

12. Pohádky (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	20	20	64,52	64,52
1	11	31	35,48	100,00

13. Životopisy (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	30	30	96,77	96,77
1	1	31	3,23	100,00

14. Encyklopedie, slovníky (ne-0; ano-1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	25	25	80,65	80,65
1	6	31	19,35	100,00

15. Žádné

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	31	31	100	100,00
1	0	31	0	100,00

V páté otázce měli respondenti označit literární žánry, které mají rádi. Opět mohli zvolit libovolný počet nabízených odpovědí. Z nabízených možností jsou nejčtenějšími knihy dobrodružné (61,29%), o zvířatech (54,84%), detektivky (41,94%), strašidelné příběhy a horory (38,71%), pohádky (35,48%), o dětech (32,26%), humoristické a zábavné knihy (29,03%), encyklopedie a slovníky (19,35%), dívčí romány (16,13%). Méně než 10% žáků označilo cestopisy, fantasy a sci-fi, historické romány, básničky a životopisy. Odpověď „žádné“ označena nebyla.

Otázka 5 - Podle čeho nebo koho si vybíráš knihy ke čtení? (více možností)

Tabulka 9 Vliv na výběr knihy

1. Poradí mi kamarádi (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	23	23	74,19	74,19
1	8	31	25,81	100,00

2. Poradí mi rodiče, sourozenci (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	22	22	70,97	70,97
1	9	31	29,03	100,00

3. Poradí mi učitel, učitelka (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	31	31	100	100,00
1	0	31	0	100,00

4. Vybírám si sám/sama (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	2	2	6,45	6,45
1	29	31	93,55	100,00

5. Nečtu žádné knihy (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	31	31	100	100,00
1	0	31	0	100,00

6. Jiná odpověď (ne- 0; ano- 1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	31	31	100	100,00
1	0	31	0	100,00

Také na otázku, kdo radí žákům s výběrem knihy ke čtení, mohli dotazovaní uvést více nabízených možností resp. Uvést vlastní, jinou odpověď. Naprostá většina uvedla, že si knihy vybírá sama (93,55%), 29,03% žáků dá na radu rodičů a sourozenců, kamarádi poradí asi čtvrtině respondentů (25,81%). Žádný z dotázaných neuvedl jako doporučující osobu učitele ani žádnou jinou odpověď.

Otázka 6 - Máš doma vlastní knihovnu? Kolik je v ní asi knih? (ne- 0; ano-1)

Tabulka 10 Vlastníci domácí knihovny

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	ano, mám	30	30	96,77	96,77
0	ne, nemám	1	31	3,23	100,00

Naprostá většina žáků doma vlastní knihovnu (96,77%), pouze jeden žák (3,23%) knihovnu nevlastní. Součástí otázky byl i dotaz na počet knih v knihovně, žáci měli toto množství odhadnout. Průměrný počet knih na žáka je 27,5ks. Nejvyšší uvedený počet knih v knihovně byl 105ks, nejnižší 8ks.

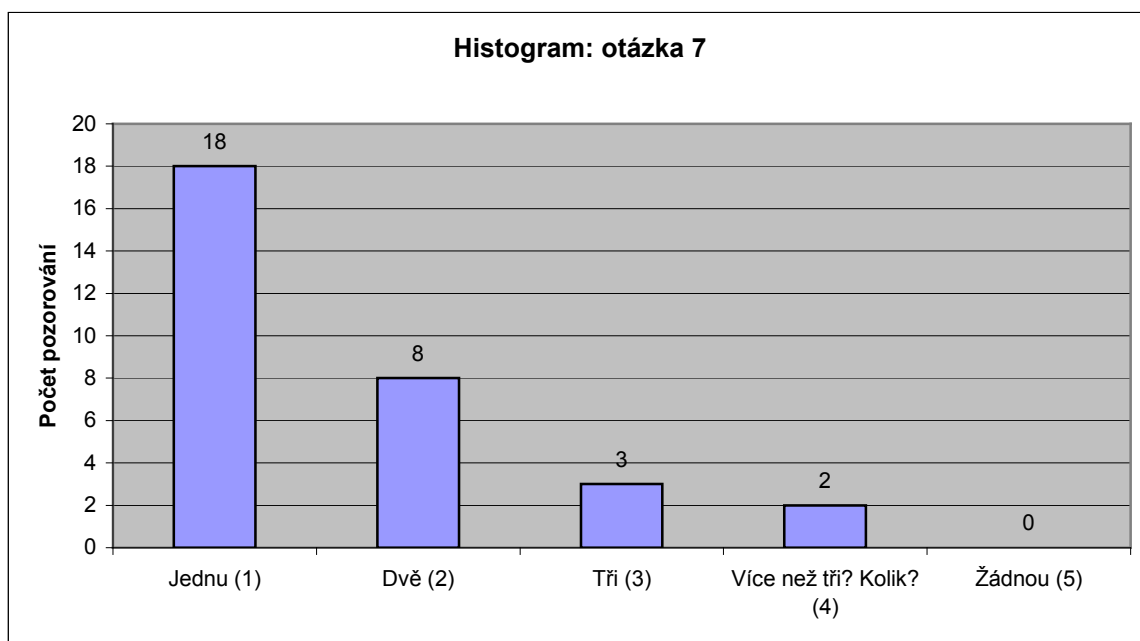
Otázka 7 – Kolik knih přečteš za měsíc? (jedna možnost)

Tabulka 11 Počet knih přečtených za měsíc

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Jednu	18	18	58,06	58,06
2	Dvě	8	26	25,81	83,87
3	Tři	3	29	9,68	93,55
4	Více než tři	2	31	6,45	100,00
5	Žádnou	0	31	0,00	100,00

Více než polovina žáků (58,06%) uvedla, že přečte měsíčně jednu knihu, dvě knihy měsíčně přečte 25,81% žáků, tři knihy měsíčně 9,68% žáků a více než tři knihy přečtou dva žáci (6,45%).

Graf 3 Počet knih přečtených za měsíc



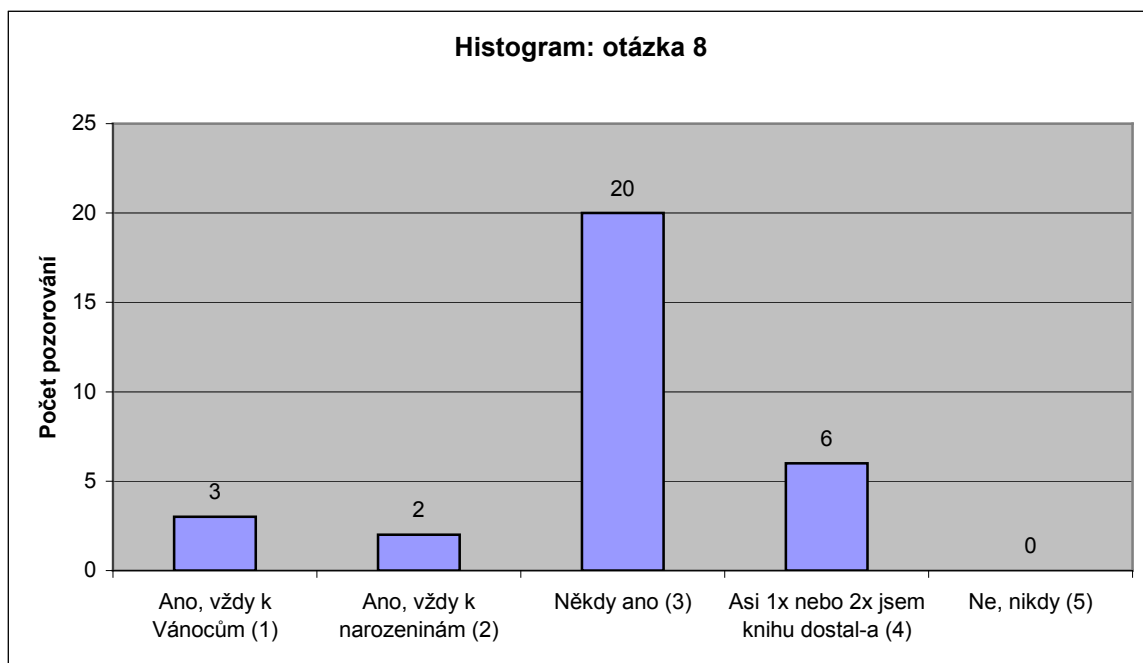
Otázka 8 – Dostáváš knihy jako dárek -narozeniny, svátek, Vánoce apod.? (jedna možnost)

Tabulka 12 Kniha jako dárek

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, vždy k Vánocům	3	3	9,68	9,68
2	Ano, vždy k narozeninám	2	5	6,45	16,13
3	Někdy ano	20	25	64,52	80,65
4	Asi 1x nebo 2x jsem knihu dostal-a	6	31	19,35	100,00
5	Ne, nikdy	0	0	0,00	100,00

Pravidelným dárkem je kniha pouze pro pět respondentů. Vždy k Vánocům dostanou knihu tři žáci (9,68%) a k narozeninám dva žáci (6,45%). Více než polovina žáků (64,52%) dostávají knihu jako dárek pouze někdy a 19,35% žáků uvedlo, že knihu asi jednou nebo dvakrát dostali. Nikdo z dotázaných nevedl, že knihu nikdy nedostali.

Graf 4 Kniha jako dárek



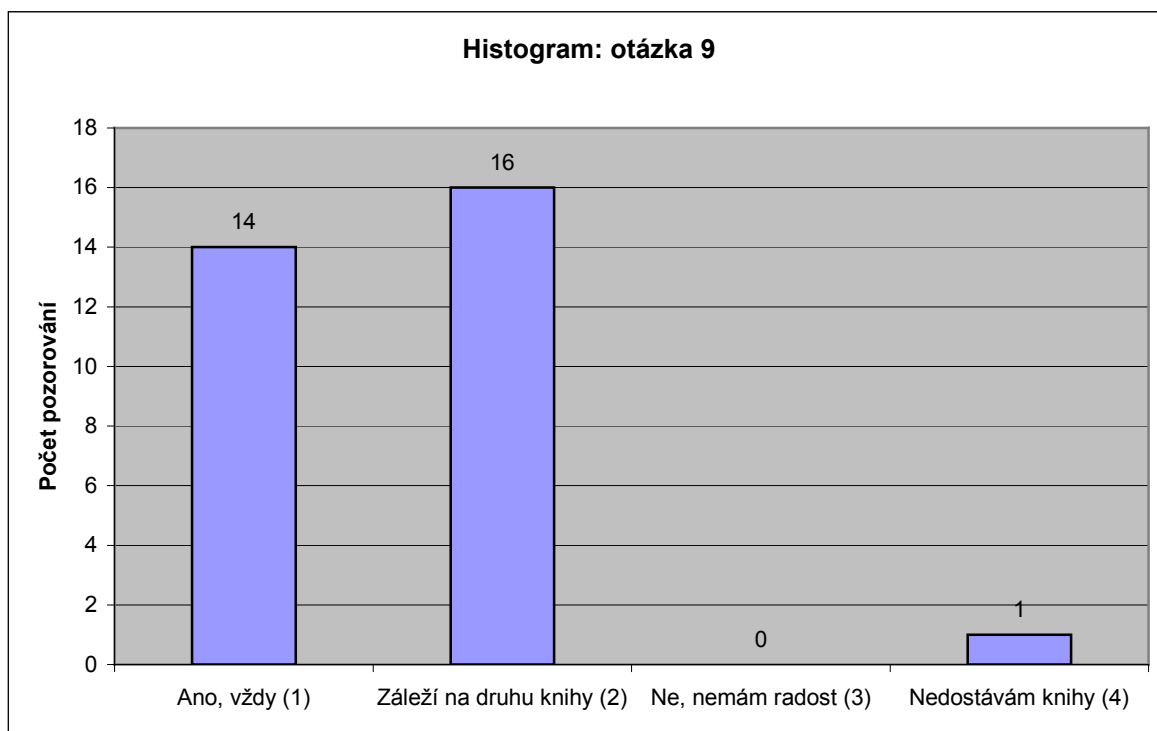
Otázka 9 – Máš z takového dárku (knihy) radost? (jedna možnost)

Tabulka 13 Obliba knižního dárku

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, vždy	14	14	45,16	45,16
2	Záleží na druhu knihy	16	30	51,61	96,77
3	Ne, nemám radost	0	30	0,00	96,77
4	Nedostávám knihy	1	31	3,23	100,00

Pokud žáci dostanou knihu jako dárek (pouze 1 žák uvedl, že knihy nedostává), tak 45,16% z nich má z takového dárku radost vždy, ostatní (51,61%) svoje potěšení podmiňují druhem nebo typem knihy.

Graf 5 Obliba knižního dárku



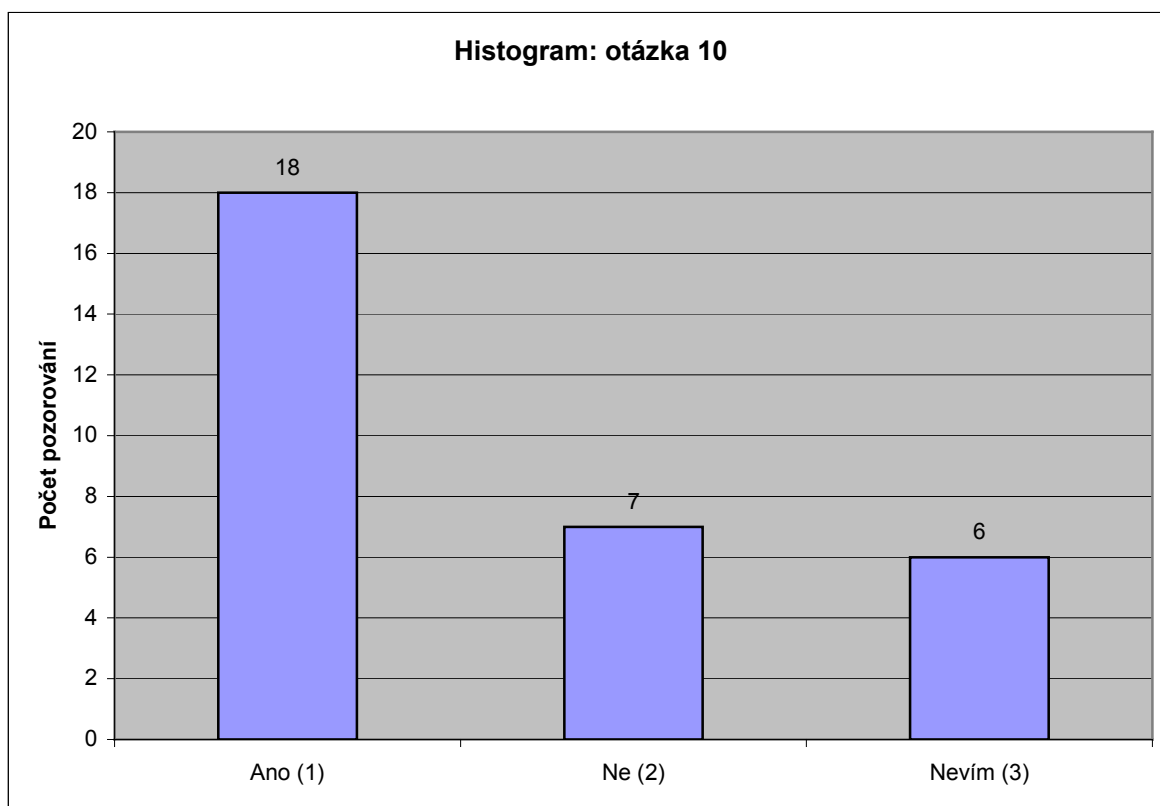
Otázka 10 – Čtou Tvoji rodiče knihy? (jedna možnost)

Tabulka 14 Čtenářství rodičů

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano	18	18	58,06	58,06
2	Ne	7	25	22,58	80,64
3	Nevím	6	31	19,35	100,00

Desátá otázka zkoumá čtenářské prostředí v rodině žáka, předmětem dotazu je fakt, zda rodiče respondenta sami doma čtou knihy. Více než polovina dotázaných (58,06%) odpověděla, že jejich rodiče (nebo alespoň jeden z rodičů) čtou doma knihy, 22, 58% žáků odpovědělo negativně – jejich rodiče knihy doma nečtou. 19,35% žáků neví, zda jejich rodiče doma čtou.

Graf 6 Čtenářství rodičů



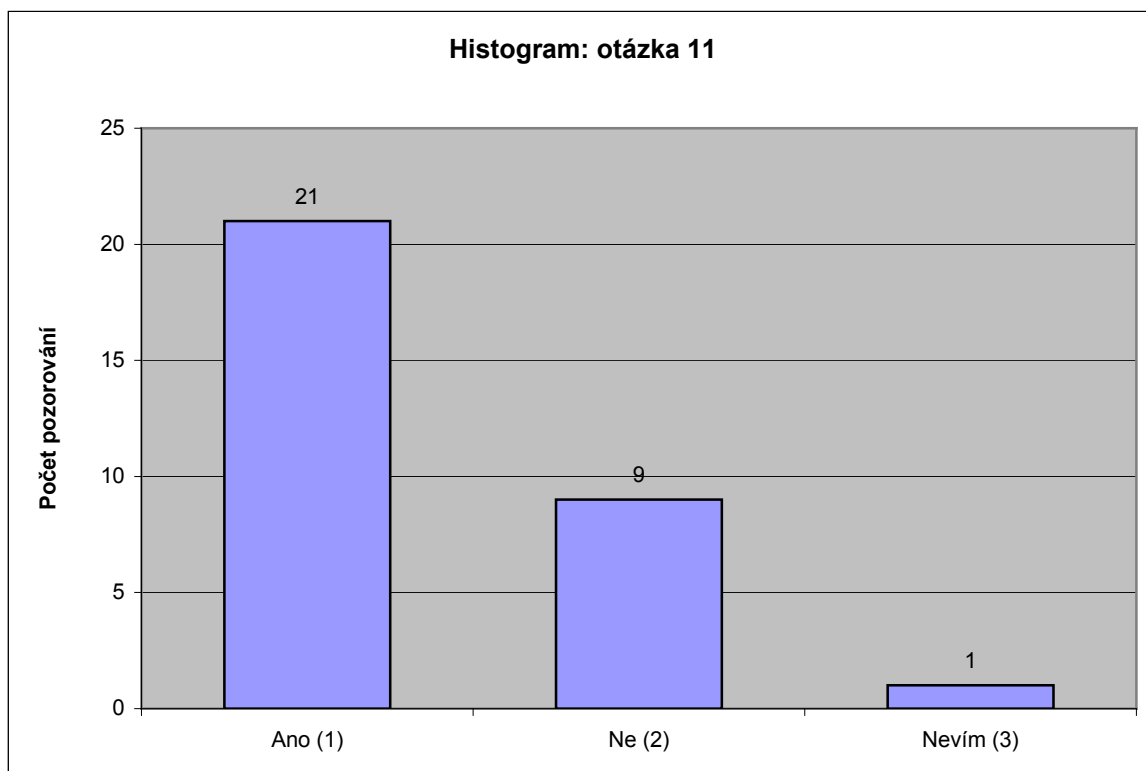
Otázka 11 – Zajímají se rodiče o to, co čteš? (jedna možnost)

Tabulka 15 Zájem rodičů o četbu dětí

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano	21	21	67,74	67,74
2	Ne	9	30	29,03	96,77
3	Nevím	1	31	3,23	100,00

Cílem jedenácté otázky bylo zjistit, zda rodiče s dětmi komunikují o tom, co jejich děti čtou, zda se ptají a zajímají o jejich literární záliby. Z pohledu dotázaných dětí se většina rodičů (67,74%) zajímá o to, co jejich děti čtou. 29,03% rodičů se o četbu dětí nezajímá, 1 žák (3,23%) neví.

Graf 7 Zájem rodičů o četbu dětí



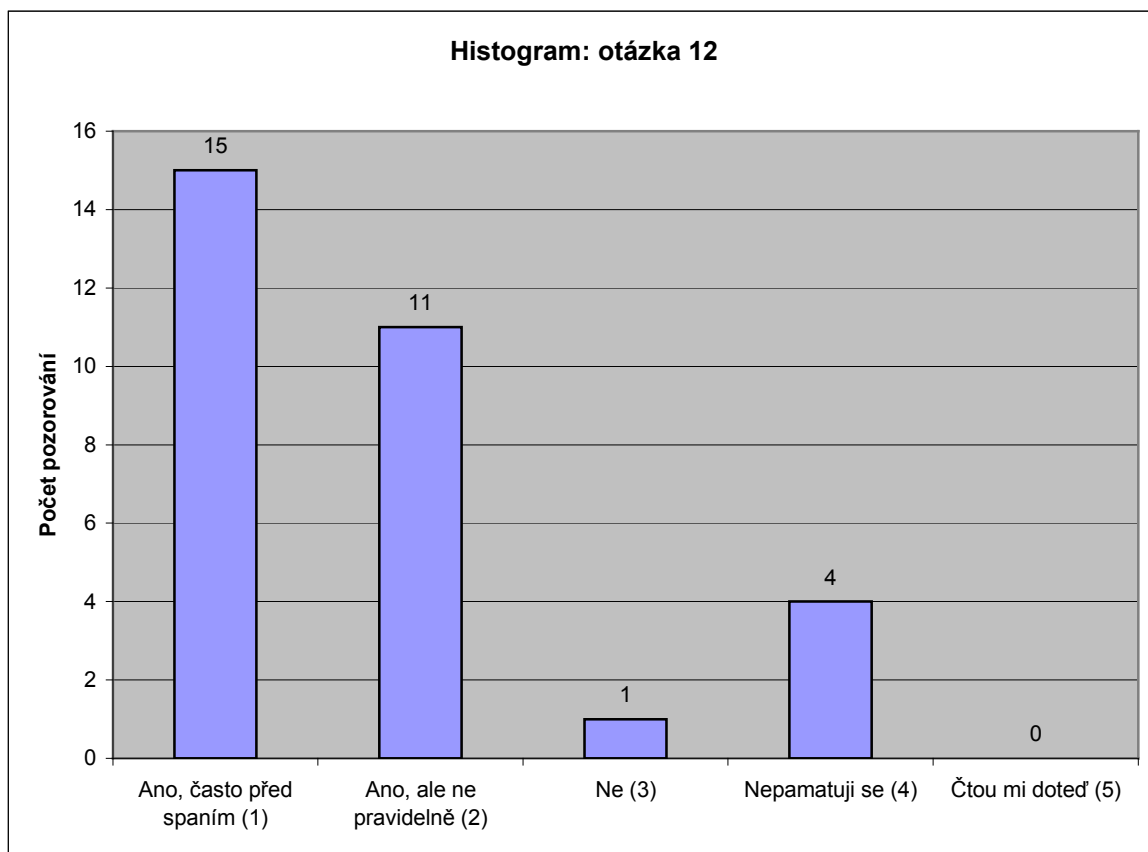
Otázka 12 – Četli Ti rodiče, když jsi byl(a) malý(á)? (jedna možnost)

Tabulka 16 Předčítání v dětství

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, často před spaním	15	15	48,39	48,39
2	Ano, ale ne pravidelně	11	26	35,48	83,87
3	Ne	1	27	3,23	87,10
4	Nepamatuji se	4	31	12,90	100,00
5	Čtou mi doted'	0	31	0,00	100,00

Naprosté většině žáků, i když s různou frekvencí, jejich rodiče od malička četli knihy. Pravidelně četlo dětem 48,39% rodičů, nepravidelně 35,48% rodičů. 12,9% dětí si nepamatuje, zda jim rodiče četli, když byli malí. Jeden žák (3,23%) uvádí, že rodiče mu nečetli a nikdo nevedl, že by mu rodiče četli knihy doted'.

Graf 8 Předčítání v dětství



Otázka 13 – Líbí se Ti hodiny čtení ve škole? Zkus napsat stručně, proč.

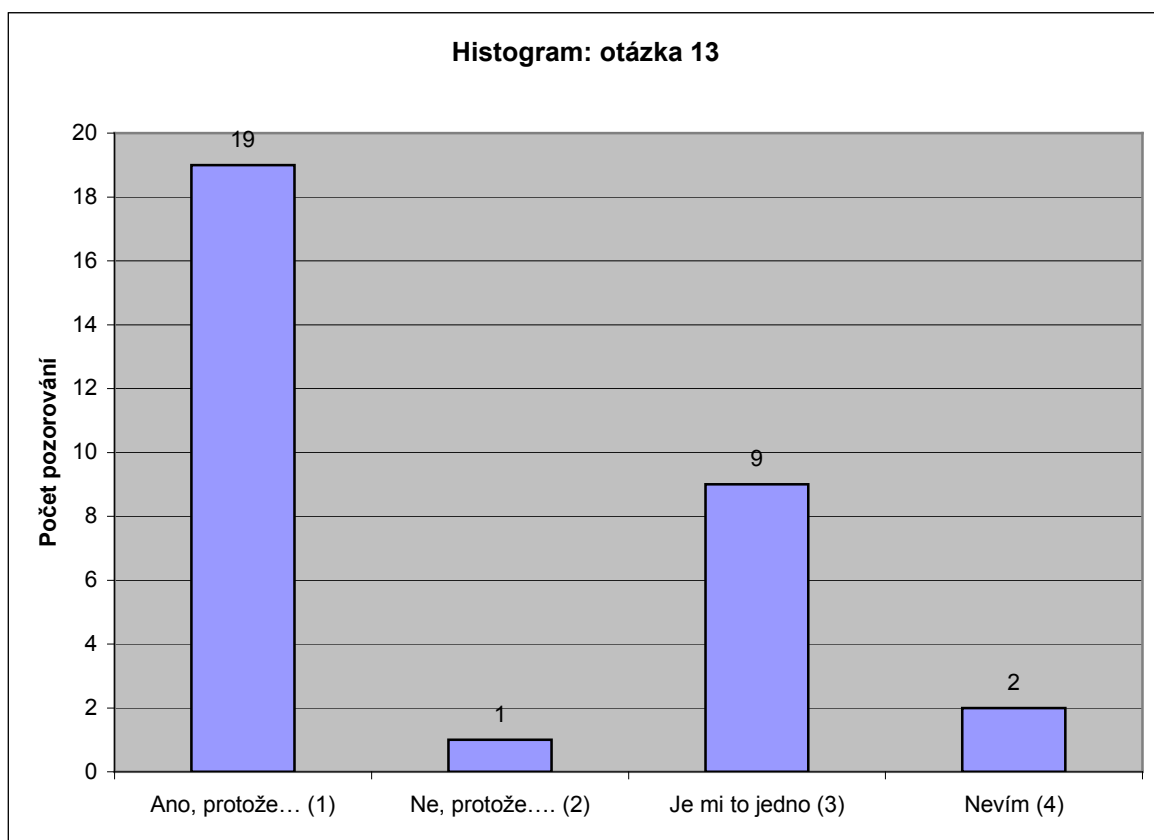
(jedna odpověď)

Tabulka 17 Obliba hodin čtení

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, protože...	19	19	61,29	61,29
2	Ne, protože....	1	20	3,23	64,52
3	Je mi to jedno	9	29	29,03	93,55
4	Nevím	2	31	6,45	100,00

Třináctá otázka zkoumá míru oblíbenosti hodin čtení v rámci vyučování. Více než polovině respondentů (61,29%) se hodiny čtení líbí. Uvedené důvody jsou: „čteme si pěkné knížky“ (1), „si tam kreslíme, povídáme jen jednou za týden“ (2), „si o tom povídáme“ (3), „dobrodružná“ (4), „si můžeme vyzkoušet nějakou hru ze čtení“ (5), „mám krátké věty, ale jenom někdy“ (6), „mě baví číst“ (7), „protože tam čteme a tak dále“ (8), „mě zajímá, o čem budeme číst“ (9), „je to někdy srandovní a rád čtu“ (10), „čteme zábavné příběhy“ (11), „ráda čtu“ (12), „se dozvím další dobrodružství“ (13), „čteme hezké knížky“ (14), „je to zábavné“ (15), „M-počítáme a hrajeme různé hry s počítáním“ (16), „děláme referáty“ (17), „hrajeme hry a vyprávíme si“ (18), „mě to baví“ (19). Pouze jeden žák (3,23%) vypověděl, že se mu hodiny čtení nelíbí, jako důvod uvedl, že „čteme po jedné větě“. Asi třetina žáků na danou otázku týkající se oblíbenosti hodin čtení odpověděla, že je jim to jedno (29,03%), dva žáci (6,45%) neví.

Graf 9 Obliba hodin čtení



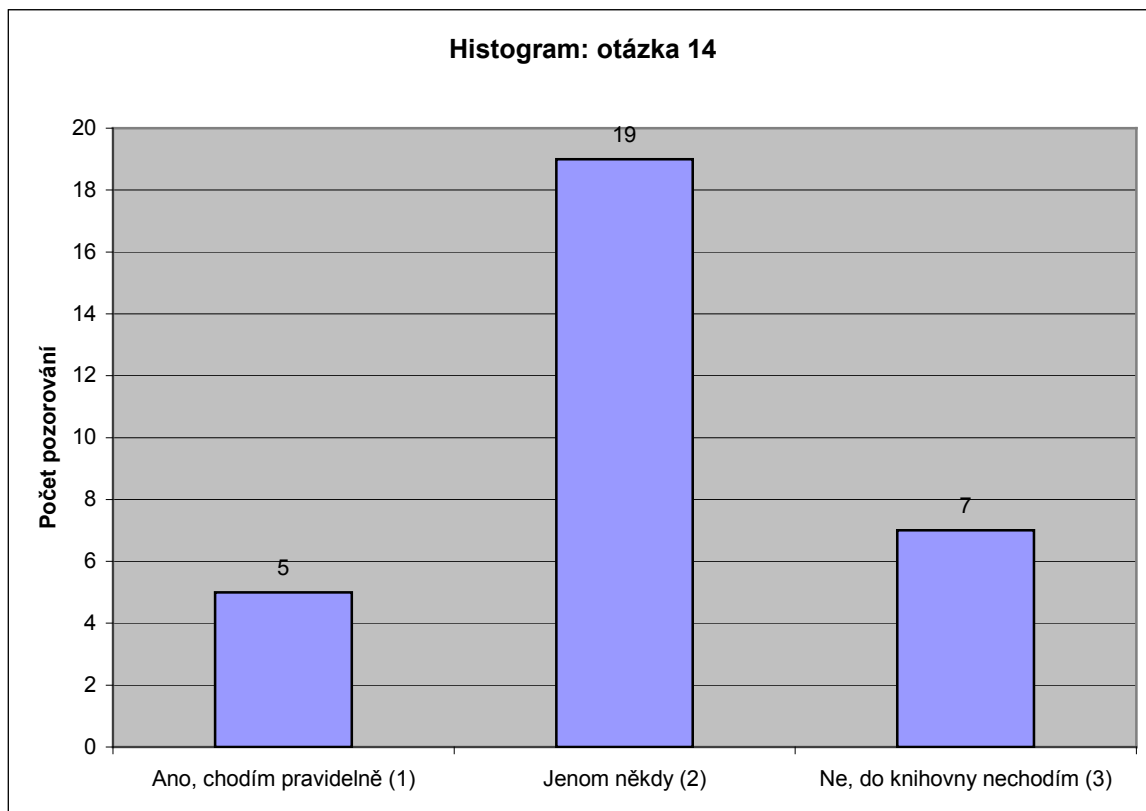
Otázka 14 – Půjčuješ si knížky ve veřejné knihovně? (jedna možnost)

Tabulka 18 Výpůjčky ve veřejné knihovně

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	Ano, chodím pravidelně	5	5	16,13	16,13
2	Jenom někdy	19	24	61,29	77,42
3	Ne, do knihovny nechodím	7	31	22,58	100,00

Většina žáků je čtenářem místní nebo jiné veřejné knihovny. 61,29% žáků do knihovny chodí někdy, 16,13% dotázaných uvádí, že knihovnu navštěvují pravidelně. 7 žáků (22,58%) do žádné knihovny nedochází vůbec.

Graf 10 Výpůjčky ve veřejné knihovně



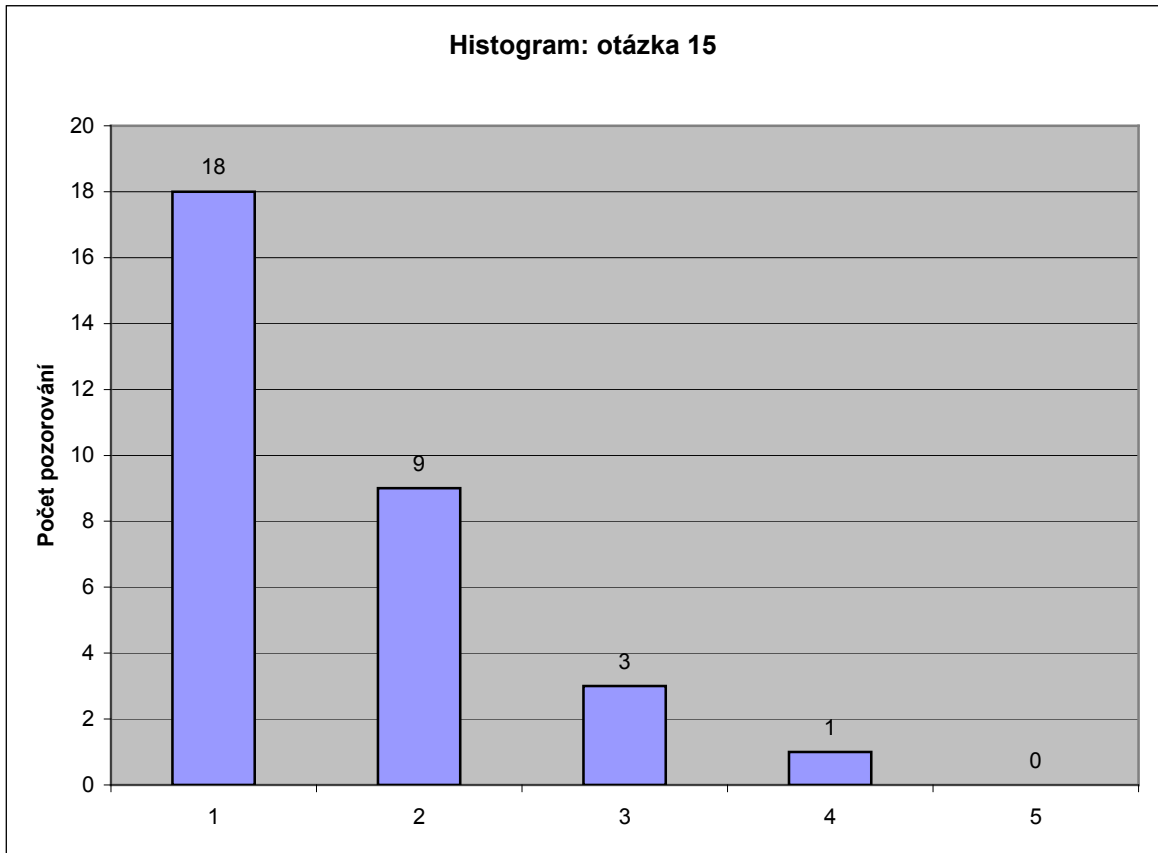
Otázka 15 – Jakou známku jsi měl(a) z JČ na vysvědčení na konci 41. třídy?

(jedna možnost)

Tabulka 19 Prospěch z JČ

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
1	18	18	58,06	58,06
2	9	27	29,03	87,10
3	3	30	9,68	96,77
4	1	31	3,23	100,00
5	0	31	0,00	100,00

Graf 11 Prospěch z JČ

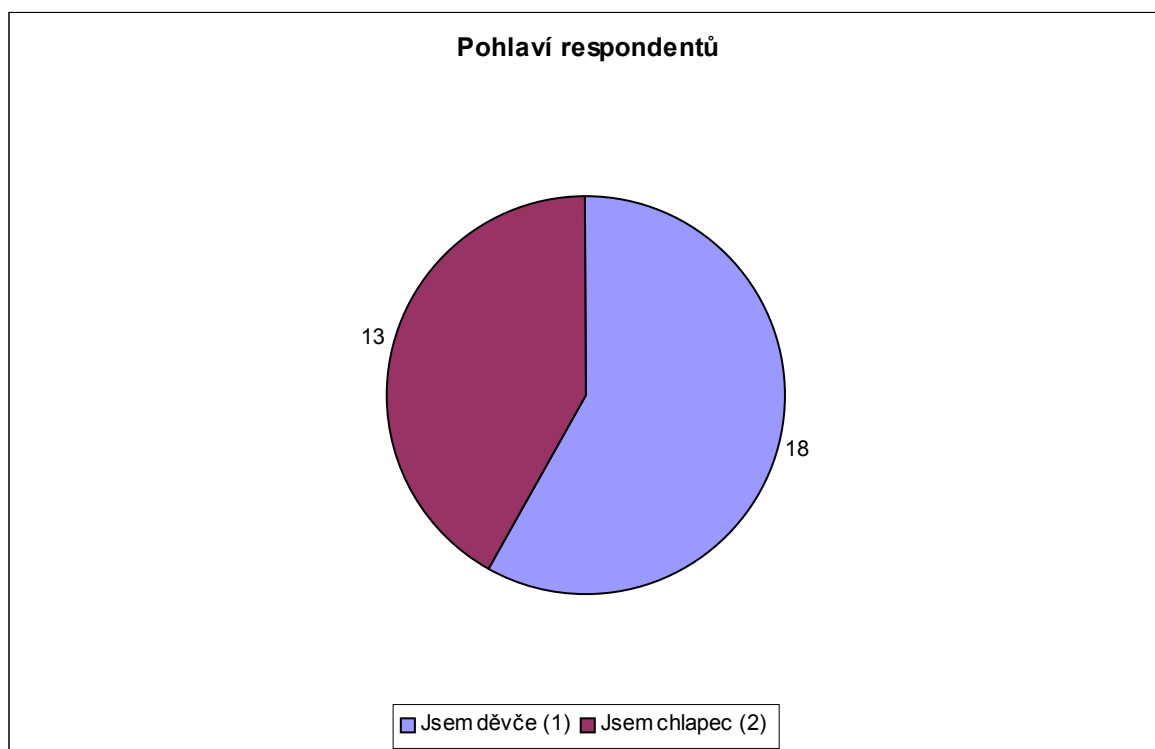


Otázka 16 – Zaškrtni, zda jsi děvče nebo chlapec.

Tabulka 20 Pohlaví respondentů

		četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
F	Jsem děvče	18	18	58,06	58,06
M	Jsem chlapec	13	31	41,94	100,00

Graf 12 Pohlaví respondentů



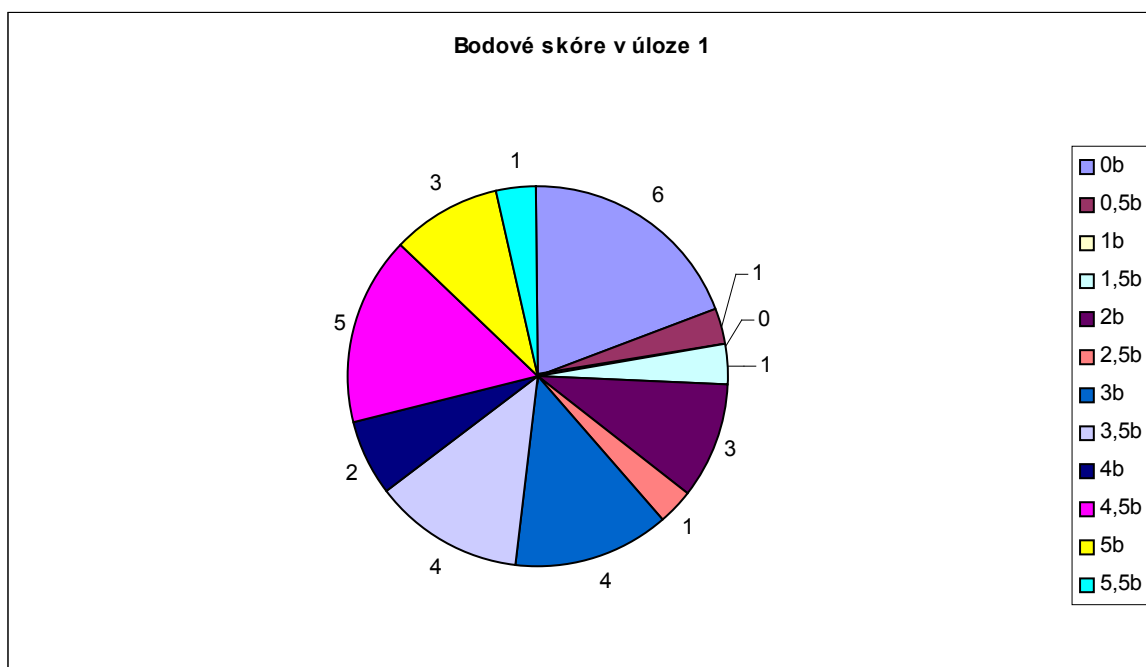
6.2 Výsledky testu čtenářských dovedností

Pro přehlednější prezentaci výsledků testu žakovského testu čtenářských dovedností jsem do této části zařadila pouze komentáře dosažených dat, podrobně statisticky zpracované výsledky jednotlivých otázek jsem zařadila do příloh svojí práce (PI).

6.2.1 Popis výsledků testu podle typu úloh

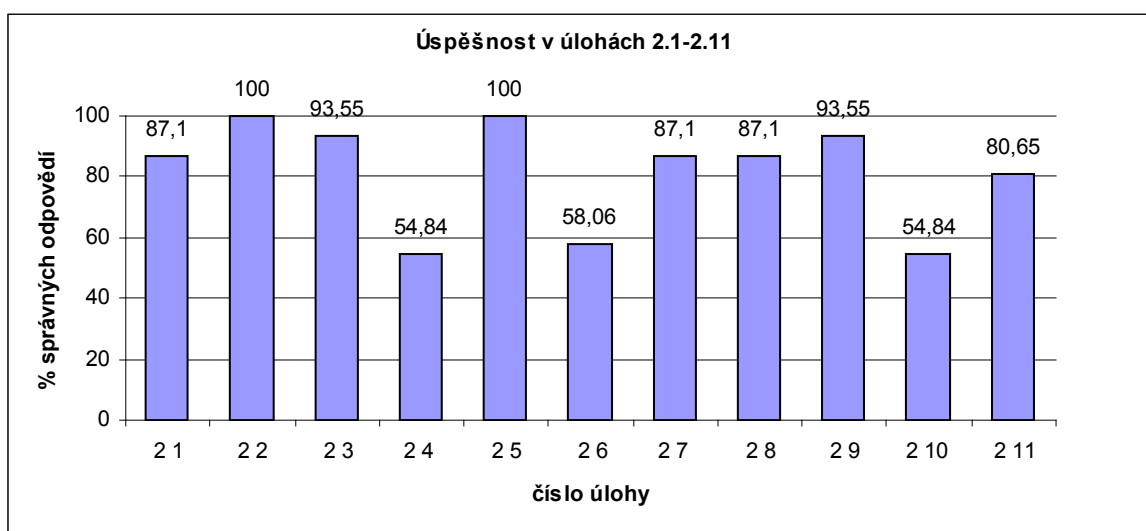
První úloha byla zaměřena na slovní zásobu, konkrétně šlo o vyhledávání slov, která do textu nepatří. Každé skryté a úspěšně vyhledané slovo bylo ohodnoceno 0,5 bodu. V textu bylo skryto 11 slov, žáci tedy mohli dosáhnout maximálního počtu bodů 5,5. Méně než poloviny bodů (0-2,5) dosáhlo 38,7% žáků, poloviny a více než poloviny (3-5,5) dosáhlo 61,3% žáků. Ani jeden z možných bodů (0 bodů) získalo 6 žáků (19,35%), plný počet bodů získal pouze jeden žák (3,23%). Graf znázorňuje počet žáků a jejich bodového skóre, přičemž legenda vpravo představuje počet dosažených bodů a popisky u grafu zaznamenávají počet žáků z celkového počtu 31 testovaných, kteří dosáhli příslušného bodového skóre.

Graf 13 Bodové skóre úloha 1



Druhá úloha se týkala interpretace a integrace myšlenek a informací a byla rozčleněna na 11 podotázek, graf ukazuje kolik procent žáků zodpovědělo správně jednotlivé podotázky. 100% respondentů odpovědělo na otázky 2.2 a 2.5, nejméně respondentů odpovědělo na otázku 2.4 a 2.6.

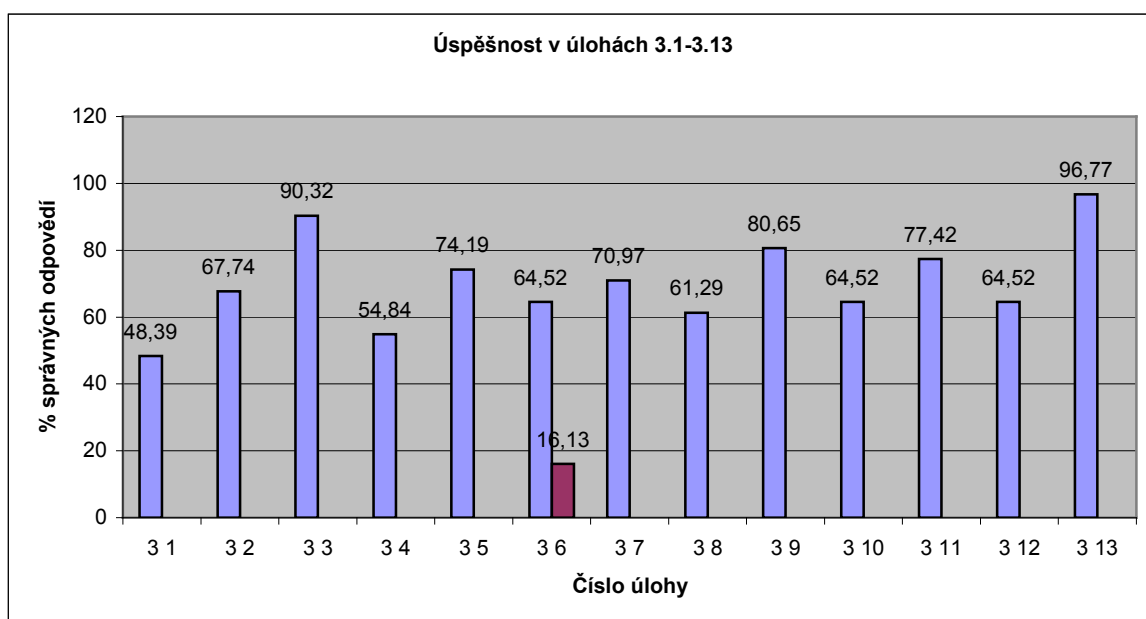
Graf 14 Úspěšnost v úlohách 2.1 –2.11



Ve třetím cvičení bylo úkolem žáků vyhledání a získání explicitně uvedených informací, úloha byla rozdělena na 13 podotázek, nejvíce správných odpovědí jsem zaznamenala na otázku 3.13 (96,77%)a naopak nejméně na otázku 3.1 (48,39%). Procento správných

odpovědi na jednotlivé otázky opět znázorňuje příslušný graf. Otázka 3.6 je specifická v tom, že vyžaduje dvě odpovědi, tudíž žák mohl dosáhnout dvou bodů. Proto je procento správných odpovědí na tuto otázku znázorněna ve dvou sloupcích (dvou bodů dosáhlo 64,52% žáků, alespoň jednoho bodu 16,13% žáků).

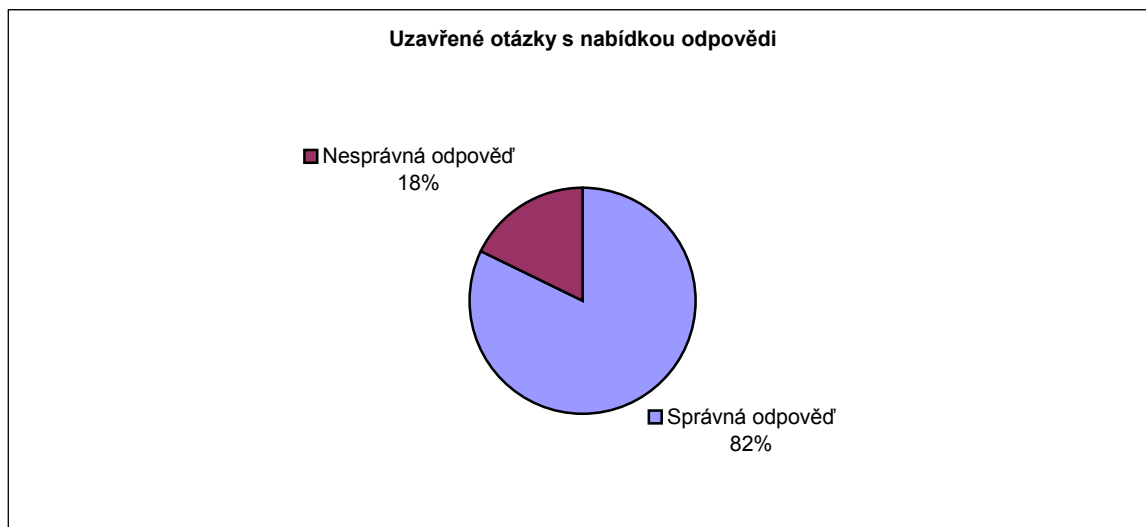
Graf 15 Úspěšnost v úlohách 3.1-3.13



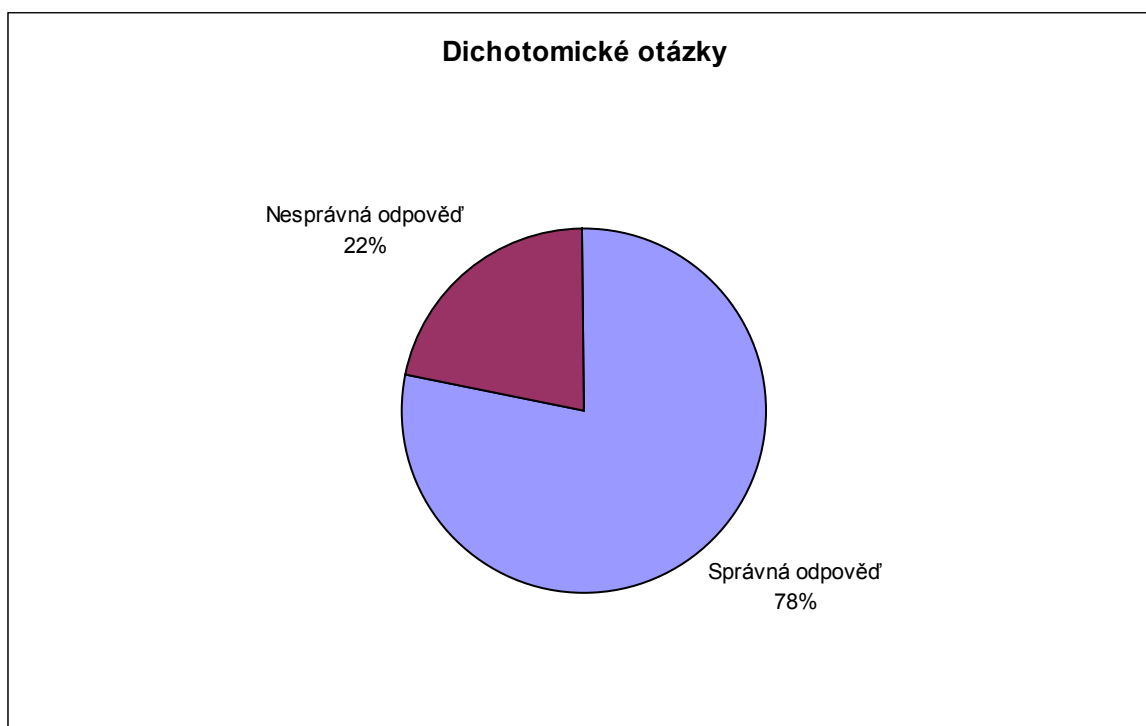
6.2.2 Úspěšnost v didaktickém testu podle typu otázek

Zaznamenala jsem, že nejlépe si žáci vedli při zodpovídání uzavřených otázek s nabídkou odpovědi, 82% tvořily správné odpovědi, 18 % nesprávné odpovědi (obrázek. Dichotomické otázky byly 78% zodpovězeny správně, 22% odpovědí bylo nesprávných (obrázek. Nejméně správných odpovědí jsem zaznamenala na otevřené otázky se stručnou odpovědí (67% správně, 2% částečně správně, 31% nesprávně)(obrázek . U všech typů otázek byla za nesprávnou odpověď považována nejen chybná ale i žádná odpověď.

Graf 16 Uzavřené otázky s nabídkou odpovědi



Graf 17 Dichotomické otázky



Graf 18 Otevřené otázky se stručnou odpovědí



6.3 Doplnkové rozhovory

Empirickou část výzkumu jsem nejdříve doplnila o informace získané prostřednictvím rozhovorů s učitelkami, které v obou třídách vyučují český jazyk. Druhá část je věnována činnosti místní knihovny a její úloze v podpoře čtenářství žáků základní školy.

6.3.1 Rozhovor č.1 – třídní učitelka 5.B. (přepis)

Otázka: Kolik hodin čtení týdně máte?

„Oficiálně je to jedna hodina čtení a jedna hodina slohu týdně, ale ve skutečnosti to střídáme podle potřeby. Když třeba ve čtení nebo slohu v jedné hodině něco nedokončíme, pokračujeme v další možné hodině. Ale i tak, snažím se střídat čtení a sloh půl na půl.“

Otázka: Jak probíhá taková typická hodina čtení?

„Tak první čteme nějaký text nebo článek. V průběhu toho čtení nebo bezprostředně potom dávám dětem kontrolní otázky, jestli rozumí tomu, co čtou. Oni sami se třeba ptají, když narazí na nějaký výraz nebo spojení, které neznají, ptají se, co to znamená. To je docela často.“

Otázka: Jak se žáci zapojují? Jsou aktivní?

„Tak mám ve třídě asi 5-6 vyloženě dobrých žáků, tam je vidět, že čtou dobře, rychle, srozumitelně, ví o tom, co čtou. Ostatní jsou pomalejší, asi tak 4-5 je pak hodně špatných.“

To se ti dobří možná nudí. Třeba když čteme po větách, ti lepší už jsou dávno napřed, ti horší se trápí s textem větu po větě a oni se pak nudí.“

Otázka: A jak je zabavíte?

„Střídám metody práce, kromě čtení po větách čteme i větší oddíly, odstavce, děti plní různé úkoly z textu, diskutujeme. Nejvíce je baví, když děláme různé soutěže, jazykové hříčky, hádanky, křížovky. To ožijí a zapojí se všichni.“

Otázka: Jaké materiály využíváte ve výuce čtení?

„Používám naši čítanku, často kopíruju pracovní texty z knihy Učíme se číst s porozuměním, občas něco najdu na internetu. Pěkných textů je hodně. Tady ve škole je pak nakopíruju a rozdám v hodinách dětem. Někdy dávám dětem možnost, aby si vybraly, co by chtěly číst. Dám jim víc možností na výběr a oni pak volí podle sebe. Také je tu ve škole možnost využití školní knihovny a oživit výuku společným čtením nějaké dětské knihy. Tam je k dispozici pár titulů v několika výtiscích pro celou třídu, ale toto jsme letos ještě nevyužili.“

Otázka: Učebnice – čítanka Vám vyhovuje?

„No, popravdě, ne moc. Proto právě nosím vlastní materiál V čítance si texty vybírám, něco málo, básničky třeba vůbec, nejsou mi ty texty a články nijak extra blízké.“

Otázka: Myslela jsem, že probrat postupně celou čítanku je povinnost.

„Ne, organizace hodin a pracovní pomůcky jsou jenom na nás. Nikde není předepsané, že musíme probrat všechno, co čítanka předkládá, ani to nikdo po nás nepožaduje a nekontroluje.“

Otázka: Dalo by se tedy říct, že Vaším úkolem je dosáhnout určitého vzdělávacího a výchovného cíle ve znalostech nebo dovednostech dětí, ale prostředky si volíte sami?

„V podstatě ano.“

Otázka: Vybíráte četbu tak, aby ji zvládli i ti slabší, takže jednodušší texty nebo využíváte náročnější texty, aby mohli žáci růst, zlepšovat se?

„Určitě mi jde o to, aby se zlepšovali. Děti ve třídě vlastně i sedí tak, aby si mohli vzájemně pomáhat, vždycky v lavici slabší se silnějším.“

Otázka: Už jste se třeba setkala s tím, že by ti lepší nějak vyčítali ostatním, že se kvůli nim nudí? Nebo že by se těm horším dokonce vysmívali?

„Ne, to opravdu ne. Alespoň pokud je mám možnost sledovat, tak tehdy určitě ne. Oni totiž jsou spolu od první třídy, takže jsou na sebe zvyklí. Myslím, že to berou tak, jako že jsou prostě jedni lepší a druzí horší. To je celé.“

Otázka: Všimla jsem si, že ani jeden žák v dotazníku neoznačil, že by si vybíral četbu na základě doporučení učitele v hodinách. Vy se o knihách nebavíte? Doporučujete třeba knihy, ze kterých čtete úryvky?

„Ne, vlastně ne. Musím říct, že taková doporučení nedávám. A oni taky nikdy zájem neprojeví. V učebnici často čteme články z knih, které já neznám. Nemůžu doporučit něco, co sama neznám. Asi je to chyba, ale takto se s dětmi opravdu nebavím.“

Otázka: Vedou si děti čtenářský deník?

„Nevedou. Já jsem to po nich ani nechtěla, jen jsem to na začátku roku nadnesla, ať se sami rozhodnou a oni odmítli. Pokud vím, jeden žák si vede něco jako čtenářský deník sám, on je tady nový, na jeho předchozí škole si čtenářský deník vedli, tak on v tom zatím pokračuje.“

Otázka: Dělají děti referáty?

„Vzájemně jsme se na začátku roku dohodli, že referáty nechám na jejich vlastní aktivitě, to znamená, že je nebudu jmenovitě zadávat, ale jakmile někdo z nich přečte něco zajímavého o co se chce podělit, udělá referát. Motivováni byli jedničkou za referát. Párkrát teda něco proběhlo, ale velmi málo. Ve většině případů taky bylo poznat, že děti pouze opsaly obsah knihy z přebalu, tak jsem to nakonec zastavila. Od tohoto pololetí mají děti povinnost, jedenkrát za měsíc referát vytvořit a přednést. A odvykládat z paměti vlastními slovy. Teprve to rozjždíme, tak uvidím, jak jim to půjde.“

Otázka: Čtou žáci i v jiných hodinách? Z učebnic třeba?

„To je stejně jako s čítankama, učebnice používám spíš jako podpůrný materiál výuky. Z učebnic, třeba vlastivědy a přírodovědy, hromadně nečteme. Spíš udělám výklad, zeptám se čemu nerozumí, dovysvětlím a pak většinou rozdám papírky s výtahem učiva. Tyto papírky já sama vytvořím a nakopíruju. Děti si je lepší do sešitů a z toho se učí.“

Otázka: Neděláte zápisy? Nediktujete?

„Ne, na tabuli zápis nedělám, diktování by zabralo zbytečně moc času, zdržovalo by ty rychlejší. Takže to řeším tak, že jim zápis vytvořím a rozdám sama. Tak aspoň všichni ví, co po nich budu vyžadovat při zkoušení nebo testu. A je to jednotné pro všechny. V jiných

předmětech hodně využíváme pracovní sešity, ty přímo na učebnice navazují. Prostě vybírám podle sebe a žáků, aby to bylo srozumitelné a schůdné pro všechny. Materiály ve výuce zase střídám.“

Otázka: Jak tedy krátce ohodnotíte úroveň čtenářských dovedností Vašich žáků?

„Krátce- dva extrémy. Je tu skupina hodně dobrých a skupina špatných. Vlastně tu není ve třídě žádný průměr, dá se říct. Zohledňovat musím obě skupiny, naprosto odlišné. O to je práce ve třídě náročnější.“

6.3.2 Rozhovor č.2 – třídní učitelka 5.A (přepis)

Otázka: Kolik hodin čtení týdně máte?

„Dvě hodiny týdně“

Otázka: Jak probíhá taková typická hodina čtení?

„Každá trochu jinak. Nejedná se pouze o tiché nebo hlasité čtení. Zařazuji křížovky, osmisměrky, hádanky, rébusy, doplňovačky, přesmyčky, jazykolamy, pořekadla, pranostiky, přísloví, různé jazykové hry, hry s písmeny, hry na rozvoj slovní zásoby, sluchového vnímání aj., zábavné testíky týkající se např. znalostí pohádek, literární referáty, „literární recepty“, doplňování vynechaných slov do textu, vlastní ilustrace k přečtenému, výstavu knih na určitá témata např. pohádky, encyklopedie, návštěvu knihovny, besedu např. o Vánocích, kdy každý žák zpracuje určité téma – tradice, koledy, Štědrý den, ..., recitace a rozbor básní, třídní kolo recitační soutěže, celoroční třídní soutěž „pilní čtenáři“, mimočítankovou četbu, návštěvu divadelního představení, besedu o kulturním životě v našem regionu, účast v soutěži nakladatelství Albatros atd.

Otázka: Jak se žáci zapojují? Jsou aktivní?

„V aktivitě žáků jsou poměrně velké rozdíly. Někteří žáci jsou pasivní, jiné hodiny čtení baví a těší se na ně. Důkazem může být třeba i to, že v den, kdy mělo být čtení jsme jeli do kina a někteří se přišli zeptat, jestli nemůžeme raději zůstat ve škole, aby nepřišli o hodinu čtení.“

Otázka: Jaké materiály využíváte ve výuce čtení?

„Čítanky, knihy přinesené žáky (referáty, výstavky), knihy vlastní anebo z knihovny, časopisy pro děti, různé metodické materiály, soubor Ilustrátoři dětské knihy, ...“

Otázka: Učebnice – čítanka Vám vyhovuje?

„Učebnice pro 5. ročník se mi líbí. Mě osobně ale obsahově nevyhovovala čítanka pro třetí ročník.“

Otázka: Čtete postupně celou čítanku nebo si vybíráte jen některé texty?

„Nečteme naprosto všechny texty, některé vynecháváme.“

Otázka: Vybíráte četbu tak, aby ji zvládli i ti slabší, takže jednodušší texty nebo využíváte náročnější texty, aby mohli žáci růst, zlepšovat se?

„Vybírám četbu přiměřenou věku, zájmu a schopnostem dětí.“

Otázka: Všimla jsem si, že ani jeden žák v dotazníku neoznačil, že by si vybíral četbu na základě doporučení učitele v hodinách. Vy se o knihách nebavíte? Doporučujete třeba knihy, ze kterých čtete úryvky?

„Nevím, proč nikdo neoznačil možnost výběru četby na základě doporučení učitele, protože jsem se mnohokrát setkala s tím, že si žáci připravili referát o knize nebo uvedli, že o prázdninách četli právě knihu, kterou jsem jim doporučovala, nebo jsme z ní četli úryvek. Např. Pipi dlouhá punčocha, Luisa a Lotka, Bylo nás pět, Heidi děvčátko z hor, Obrázky z českých dějin a pověstí.“

Otázka: Vedou si děti čtenářský deník?

„Ne, nevyžadují to. Mám pocit, že by to mnohdy byla stejně práce rodičů, nebo by si žáci zápisy opisovali odjinud. Setkala jsem se s tím, že si žák dobrovolně z vlastní iniciativy čtenářský deník vedl.“

Otázka: Dělalí děti referáty? Pokud ano, jak je zadáváte?

„Děti si připravují referáty od třetího ročníku. Vyberou si knihu, kterou mají celou přečtenou a stručně seznámí spolužáky s jejím obsahem. Vlastními slovy vypráví děj určité části knihy, přečtou úryvek a následuje ukázka ilustrací či fotografií. Zodpoví případné dotazy ke knize. Někteří si jako součást referátu připravují křížovku nebo osmisměrku.“

Otázka: Čtou žáci i v jiných hodinách? Z učebnic třeba?

„Ano. Z učebnic vlastivědy, přírodovědy aj.“

Otázka: Děláte zápisy (v přírodovědě, vlastivědě)? Jakou formou? (např. diktujete?, na tabuli?, děti doma individuálně?)

„Zápisy do sešitu si děti obvykle opisují z tabule, výjimečně si dělají výpis z učebnice nebo si do sešitu lepší nakopírované texty.“

Otázka: Jak tedy krátce ohodnotíte úroveň čtenářských dovedností Vašich žáků?

„Čtenářská úroveň je rozdílná. Někteří žáci jsou dobří čtenáři, u některých vážně čtení s porozuměním, případně si občas domýšlí nebo komolí slova.“

6.3.3 Činnost místní knihovny Dolní Němčí

Počátky knihovnické činnosti na území Dolního Němčí jsou zaznamenány již v roce 1919, kdy byl (na základě prvního knihovnického zákona) obci přidělen peněžní příspěvek na knihovnu. Jak bylo s obnosem naloženo se bohužel nedochovalo. Další doložené zápisy o knihovně v místní kronice jsou datovány do poválečného období, konkrétně od roku 1946. Do současné podoby se knihovna přetransformovala v roce 2003, kdy knihovna přešla pod správu obce.

Zřizovatelem knihovny je obec Dolní Němčí, sídlí v budově Obecního úřadu Dolní Němčí a její činnost je financována z rozpočtu obce a podpořena (alespoň v posledních letech) grantem Nadace Děti- kultura-sport. Vstup do knihovny je bezbariérový.

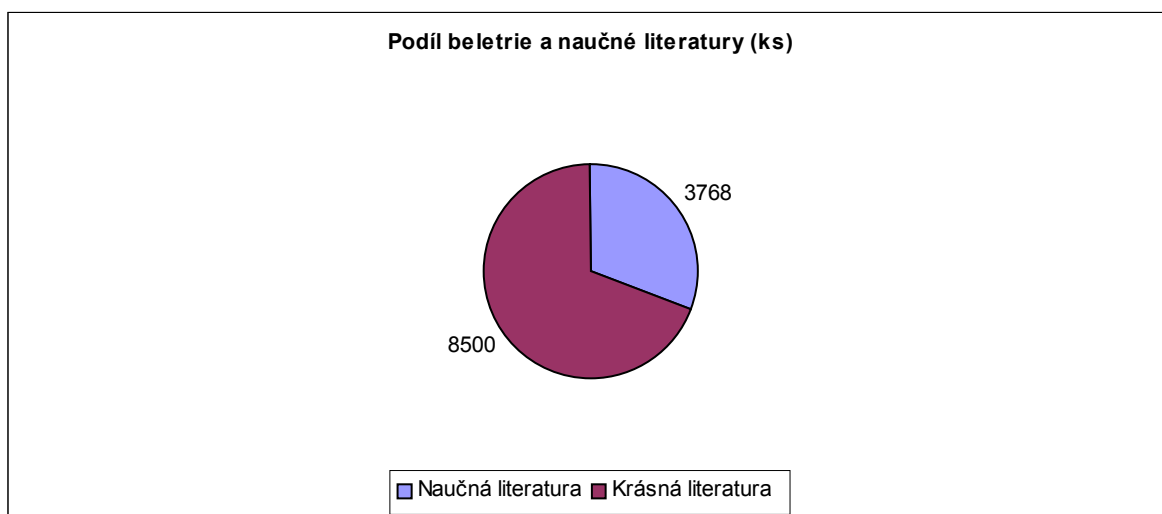
Knihovna nabízí mimo absenční a prezenční půjčování knih a časopisů i připojení na internet, kopírovací služby a laminování dokumentů a možnost zapůjčení zvukových knih. Počet čtenářů a návštěvníků knihovny a také výtisků ve volném výběru ukazuje následující tabulka:

Tabulka 21 Statistické údaje Knihovny Dolní Němčí

Rok	Čtenáři celkem	Z toho děti do 15 let	Návštěvníci- fyzické návštěvy	Knihy ve volném výběru	Vypůjčky	Počet obyvatel
2004	417	106	4749	11024	11435	2965
2005	350	133	4656	11361	12591	2960
2006	355	132	5219	11648	13329	2950
2007	336	106	4631	11861	12863	2983
2008	308	94	4121	12251	13718	3020
2009	336	114	4593	12524	14736	3033
2010	343	112	3999	12268	15191	3024

V roce 2010 do fondu knihovny přibylo 181ks, zlikvidováno bylo 437 ks knih.

Graf 19 Podíl beletrie a naučné literatury



Čtenáři – děti do knihovny chodí jak pro konkrétní tituly , tak i naslepo, kdy si často s výběrem titulu nechávají poradit od knihovnice. Sama vedoucí knihovny konstatuje, že nedokáže říct, jakých výpůjček je víc – zda těch, které mají sloužit pro povinnou četbu příp. úkol do školy nebo knih pro volný čas. Říká, že oba požadavky jsou asi vyrovnané. Studenti hodně využívají možnosti meziknihovní výpůjční služby, ale nejen oni, také čtenáři, kteří požadují např. beletrii, která v místním fondu zrovna není. Průměrně je tato služba vyžadována v deseti případech měsíčně, využitelnost se zvyšuje v obdobích studentských zkoušek. Mimo běžné vypůjčování knih využívají místní knihovnu i přespolní žáci vyššího stupně, kteří dobu, kdy čekají na autobus domů, tráví v knihovně . Zajímají se spíše o časopisy a knihy, internet v poslední době není předmětem jejich zájmu, zřejmě proto, že je již běžnou součástí dnešních domácností.

Mimo běžnou činnost se knihovna zapojuje do mnoha akcí. Pravidelně pořádá besedy s předškoláky a školáky, seznamuje nové čtenáře se způsobem uspořádání knih v knihovně, učí vyhledávat v on-line katalogu , sledovat vlastní on-line čtenářské konto, seznamuje s novými tituly apod. Ve spolupráci s místní ZŠ organizuje slavnostní pasování nových čtenářů. Veřejnosti jsou určeny četné besedy se spisovateli a kurzy počítačové gramotnosti, často využívané seniory a maminkami na mateřské dovolené. Knihovna se každoročně zapojuje do celostátní akce Týden knihoven, v rámci tohoto týdne se pořádají různé akce pro čtenáře a veřejnost – amnestie dlužníků, přihlašování nových čtenářů zdarma, besedy, společné čtení pro rodiče a děti. Velkému ohlasu mezi dětskými členy knihovny se těší tzv. „Noc s Andersenem“ , letos se pořádá již šestý ročník tohoto populárního setkání v knihovně, kterého se účastní až 30 dětí od osmi do dvanácti let, více

nocležníků kapacita knihovny nedovoluje. V průběhu akce se čtou vybrané knihy, soutěží, hrají hry, pořádá se noční stezka odvahy. Vrcholem akce je přenocování dětí přímo v knihovně a ráno společná snídaně.

V roce 2009 se knihovna zúčastnila hlasování v anketě *Knih mého srdce*. Ankety se zúčastnilo 161 čtenářů, výsledky ankety na prvních třech místech jsou: 1. *Babička* od Boženy Němcové (31 hlasů), 2. *Děti z Bullerbynu* spisovatelky Astrid Lindgrenové (30 hlasů), 3. místo obsadily tituly *Malý princ* autora Saint- Exupéry a *Stmívání* Stephanie Mayerové (shodně po 17 hlasech).

Závěrem uvedu pár zajímavostí z fungování knihovny. Nejstarší žijící aktivní čtenářkou je paní s letopočtem narození 1921, nejmladšími registrovanými čtenáři jsou děti ročníku 2003. Pět nejčastěji půjčovaných titulů roku 2010 oddělení beletrie pro mládež jsou 1. *4 tajemství čtyřlístku* (H.a J. Lamkovi a spol.), 2. *Zuzanka a malý host* (J. Machač), 3. *Ostrov zamilovaných* (S. Flegelová), 4. *Z Pohádky do pohádky* (I. Lukášová), 5. *Medvídek Pú* (A.A.Milne). V průměrný výpůjční den navštíví knihovnu třicet návštěvníků a proběhne asi sto výpůjček.

6.4 Testování hypotéz

Pro testování hypotéz jsem zvolila jednofaktorovou analýzu rozptylu ANOVA (ANalysis Of VAriance) a proces provedla pomocí statistického softwaru Trilobyte. Jednoduchá analýza rozptylu je vhodná pro parametrická data a zjišťuje, zda mezi zkoumanými naměřenými daty existují resp. neexistují statisticky významné rozdíly. ANOVA je vhodná pro zjišťování výběrového průměru z každého náhodného výběru nebo skupiny, porovnává varianci výběrových průměrů (vliv sledovaného faktoru) a varianci uvnitř výběrů (residuální vlivy). „*Analýza rozptylu je moderní a slibnou statistickou metodou, jež zatím v našich pedagogických výzkumech příliš nezdolala. Aplikace analýzy rozptylu může přitom v pedagogickém výzkumu přinášet pozoruhodně přesné a spolehlivé výsledky* (Chráska, 2007, s.132).“

Všechny testy byly provedeny na hladině významnosti $p < 0,05$.

Ověření předpokladů pro použití testu ANOVA, tedy normalitu rozložení dat a homogenitu rozptylu jsem testovala pomocí Levenových testů.

Hypotéza 1: **Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků podle jejich prospěchu z JČ na konci 4. třídy.**

Obrázek 1 Hypotéza 1

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	Hypotéza 1		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Známka z JČ		
Sloupec Data :	Počet bodů		
Celkový průměr :	19,94444444		
Celkový rozptyl :	30,29054917		
Počet úrovní faktoru :	3		
Sloupec	Počet hodnot	Průměr úrovně	
1	18	25,0555555555556	
2	9	18,4444444444444	
3	3	16,3333333333333	
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Významný	3,354130829	20,49546106	3,848781387E-006
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
1 - 2	6,611111111	Významný	0,0005165062895
1 - 3	8,722222222	Významný	0,00245357066
2 - 3	2,111111111	Nevýznamný	0,682081604

Hypotéza 1 **byla potvrzena**. Zjistila jsem, že existují statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti a jejich prospěchu z JČ na konci 4. třídy. Kromě toho byly zjištěny také statisticky významné rozdíly uvnitř zkoumané skupiny, a to tak, že v párovém porovnání srovnávaných dvojic můžeme za statisticky významné považovat rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti a dětmi, které byly na konci 4. třídy ohodnoceny 1-2 a 1-3 z jazyka českého (obr.1). Průměr úrovně ukazuje, že žáci, ohodnoceni na konci 4. třídy známkou 1 dosáhli v testu gramotnosti průměrně 25,06 bodů, žáci se známkou 2 dosáhli skóre 18,44 bodu a žáci se známkou 3 průměrně 16,33 bodu.

Hypotéza 2: **Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti podle jejich pohlaví.**

Obrázek 2 Hypotéza 2

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H2 -Pohlaví vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Pohlaví respondentů		
Sloupec Data :	Výsledek v testu		
Celkový průměr :	21,60470085		
Celkový rozptyl :	30,27215389		
Počet úrovní faktoru :	2		
Sloupec	Počet hodnot	Průměr úrovně	
1	18	22,5555555555556	
2	13	20,6538461538462	
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Nevýznamný	4,182964289	0,9235020232	0,3445018076
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
1 - 2	1,901709402	Nevýznamný	0,3507587585

Hypotéza 2 **nebyla potvrzena**. Zjistila jsem, že rozdíly v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti a jejich pohlaví nejsou statisticky významné, $p > 0,05$. (obr.2). Ani párové porovnání dvojic úrovní odpovědí neprokázalo statisticky významné rozdíly. Průměr úrovně vypovídá, že děvčata (označena jako 1) dosáhla v testu čtenářských dovedností průměrně počtu 22,56 bodů, chlapci (označeni číslem 2) průměrně 20,65 bodů.

Hypotéza 3: Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle rozdělení do příslušné třídy (5.A, 5.B).

Obrázek 3 Hypotéza 3

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H6: Třídy vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Rozdělení do tříd		
Sloupec Data :	Výsledek v testu		
Celkový průměr :	21,834375		
Celkový rozptyl :	30,25386686		
Počet úrovní faktoru :	2		
Sloupec	Počet hodnot		Průměr úrovně
1 - 5.A	15		24,2
2 - 5.B	16		19,46875
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Významný	4,182964289	6,852924296	0,0139182154
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
1 - 2	4,73125	Významný	0,01396301187

Hypotéza 3 **byla potvrzena**. Zjistila jsem, že existují statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti a rozdělením do příslušných tříd. Také párové porovnání srovnávaných dvojic úrovní odpovědí prokázalo statisticky významnou souvislost (obr.3). Žáci 5.A třídy dosáhli v testu průměrně 24,2 body, zatímco žáci 5.B pouze 19,47 bodů.

Hypotéza 4: **Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle množství knih, které přečtou za měsíc.**

Obrázek 4 Hypotéza 4

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H1 - Počet přečtených knih vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Počet přečtených knih za měsíc		
Sloupec Data :	Výsledek v testu		
Celkový průměr :	22,89409722		
Celkový rozptyl :	31,58143878		
Počet úrovní faktoru :	4		
Sloupec	Počet hodnot		Průměr úrovně
4 a více	2		28,25
3	3		19,33333333333333
2	8		23,1875
1	18		20,80555555555556
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Nevýznamný	2,960351318	2,033461439	0,1328529493
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
4 - 3	8,916666667	Nevýznamný	0,3618408482
4 - 2	5,0625	Nevýznamný	0,7005613879
4 - 1	7,444444444	Nevýznamný	0,3425244496
3 - 2	-3,854166667	Nevýznamný	0,7699928331
3 - 1	-1,472222222	Nevýznamný	0,9779833065
2 - 1	2,381944444	Nevýznamný	0,7781241077

Hypotéza 4 **nebyla potvrzena**. Zjistila jsem, že rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti a množství knih, které žáci přečtou za měsíc nejsou statisticky významné ($p > 0,05$). Zrovna tak párové porovnávání srovnávaných dvojic neprokázalo statisticky významné rozdíly (obr.4). Z analýzy lze vyčíst, že žáci, kteří přečtou 1 knihu dosáhli v testu průměrně 20,81 bodů, čtenáři dvou knih dosáhli průměrně 23,19 bodů, čtenáři tří knih průměrně 19,33 bodů a ti, kteří přečtou 4 a více knih dosáhli průměrného skóre 28,25 bodů.

Hypotéza 5: **Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle toho, zda jim rodiče odmalička četli.**

Obrázek 5 Hypotéza 5

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H2 - Rodiče od malička četli vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Rodiče dětem četli		
Sloupec Data :	Výsledek v testu		
Celkový průměr :	21,14722222		
Celkový rozptyl :	31,49885856		
Počet úrovní faktoru :	3		
Sloupec	Počet hodnot	Průměr úrovně	
1- Ano, často před spaním	15	23,0666666666667	
2 -Ano, ale ne pravidelně	11	20,5	
4- Nepamatuji se	4	19,875	
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Nevýznamný	3,354130829	1,057313006	0,3613344774
Párové porovnávání dvojic úrovní	Scheffého metoda		
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
1 - 2	2,566666667	Nevýznamný	0,5218722963
1 - 4	3,191666667	Nevýznamný	0,6046194223
2 - 4	0,625	Nevýznamný	0,981917444

Hypotéza 5 **nebyla potvrzena**. Zjistila jsem, že rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti a skutečností, zda jim rodiče odmalička četli nejsou statisticky významné ($p > 0,05$). Také párové porovnání srovnávaných dvojic odpovědí neprokázalo statisticky významné rozdíly (obr.5). Žáci, kteří uvedli, že jim rodiče často před spaním četli dosáhli v testu průměrně 23,07 bodu, žáci, kteří uvedli, že jim rodiče četli nepravidelně dosáhli průměrně 20,5 bodů a žáci, kteří se nepamatují, zda jim rodiče odmalička četli dosáhli průměrného skóre 19,88 bodů.

Hypotéza 6: **Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle docházky a aktivního členství v místní knihovně.**

Obrázek 6 Hypotéza 6

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H3 - Docházka do knihovny vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Členství v knihovně		
Sloupec Data :	Výsledek v testu		
Celkový průměr :	21,68646617		
Celkový rozptyl :	30,25314666		
Počet úrovní faktoru :	3		
Sloupec	Počet hodnot		Průměr úrovně
2- Chodím jenom někdy	19		21,9736842105263
3 -Ne, nechodím	7		20,7857142857143
1- Ano, chodím pravidelně	5		22,3
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Nevýznamný	3,340385558	0,1422490029	0,868028101
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
2 - 3	1,187969925	Nevýznamný	0,8940076236
2 - 1	-0,3263157895	Nevýznamný	0,9934553215
3 - 1	-1,514285714	Nevýznamný	0,9013796321

Hypotéza 6 **nebyla potvrzena**. Zjistila jsem, že rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti a aktivním členství v místní knihovně nejsou statisticky významné ($p > 0,05$). Ani párové porovnání příslušných srovnávaných dvojic odpovědí neprokázalo statisticky významné rozdíly (obr.6). Žáci, kteří v dotazníku uvedli, že chodí pravidelně do knihovny dosáhli v testu průměrně 22,3 bodů, ti, kteří nechodí do knihovny dosáhli průměrně 20,79 bodů a žáci, kteří chodí do knihovny někdy dosáhli průměru 21,97 bodů.

Hypotéza 7: Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle oblíbenosti hodin čtení ve vyučování.

Obrázek 7 Hypotéza 7

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H4: Obliba hodin čtení vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Obliba hodin čtení		
Sloupec Data :	Výsledek v testu		
Celkový průměr :	21,8		
Celkový rozptyl :	28,48428571		
Počet úrovní faktoru :	2		
Sloupec	Počet hodnot		Průměr úrovně
1- Ano, líbí	19		22
3- Je mi to jedno	10		21,6
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Nevýznamný	4,210008468	0,03932697137	0,8442879329
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
1 - 3	0,4	Nevýznamný	0,8518800062

Hypotéza 7 **nebyla potvrzena**. Zjistila jsem, že rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti a oblíbeností hodin čtení ve vyučovacím procesu nejsou statisticky významné ($p > 0,05$). Zrovna tak párové porovnání srovnávaných dvojic úrovní odpovědí neprokázalo statisticky významné rozdíly (obr.7). Žáci, kteří mají v oblíbenosti hodin čtení ve škole dosáhli v testu průměrně 22 bodů, žáci, kterým jsou hodiny čtení lhostejné dosáhli průměrně 21,6 bodů.

Hypotéza 8: **Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí podle toho, zda se žák sám považuje za dobrého čtenáře.**

Obrázek 8 Hypotéza 8

Analýza rozptylu - ANOVA			
Název úlohy :	H5: Sebehodnocení vs. test skóre		
Data:	Všechna		
Sloupec Faktor :	Sebehodnocení		
Sloupec Data :	Výsledek testu		
Celkový průměr :	21,26458333		
Celkový rozptyl :	31,54878323		
Počet úrovní faktoru :	3		
Sloupec	Počet hodnot	Průměr úrovně	
1-Ano, patřím k lepším ve třídě	16	23,96875	
2 - Moc mi čtení nejde	10	18,45	
4- jiná odpověď'	4	21,375	
Test významnosti celkového vlivu faktoru :			
Závěr	Teoretický	Vypočítaný	Pravděpodobnost
Významný	3,354130829	3,686951008	0,03839914444
Párové porovnávání dvojic úrovní			
Scheffého metoda			
Srovnávaná dvojice	Rozdíl	Významnost	Pravděpodobnost
1 - 2	5,51875	Významný	0,04377866163
1 - 4	2,59375	Nevýznamný	0,6713442014
2 - 4	-2,925	Nevýznamný	0,6366323526

Hypotéza 8 **byla potvrzena**. Zjistila jsem, že existují statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti a skutečností, zda se sami žáci považují za dobré čtenáře. Párové porovnání dvojic úrovní prokázalo významný statistický rozdíl ve dvojici odpovědí označené 1 (Ano, patřím k lepším ve třídě) a 2 (Moc mi čtení nejde). Ostatní párové porovnání dvojic úrovní neprokázalo statisticky významné údaje (obr.8). Žáci, která sami sebe počítají mezi lepší skupinu čtenářů ve třídě dosáhli v testu průměrně 23,97 bodů, žáci, kteří výslovně uvedli, že jim čtení moc nejde dosáhli průměrně 18,45 bodů. Žáci, kteří vypsali vlastními slovy jinou odpověď, které jsou zaznamenány v analýze jednotlivých testových otázek v kapitole 5.1, dosáhli v testu průměrně 21,38 bodů.

6.5 Vyhodnocení výzkumných otázek a shrnutí výzkumu

Na začátku výzkumu jsem si stanovila výzkumný cíl, tedy popsat a analyzovat úroveň čtenářských dovedností a zvyklostí žáků 5. tříd Dolní Němčí, zhodnotit organizaci hodin čtení ve vyučování, vyhodnotit podmínky pro rozvoj čtenářství v obci a nalézt tak odpovědi na výzkumné otázky.

Výzkumná otázka: Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí?

Čtenářskou gramotnost respondentů jsem hodnotila podle úspěšnosti v testu čtenářských dovedností. Test se skládal z literárního textu a tří typů úloh, které z daného textu vychází. Úlohy byly zaměřeny na slovní zásobu, interpretaci a integraci myšlenek a informací a získávání explicitně uvedených informací. Podle výsledků testu čtenářské gramotnosti a z dat získaných z rozhovorů s třídními učitelkami jsem zjistila, že úroveň čtenářské gramotnosti obou tříd se podstatně liší. Žáci 5.A dosáhli ve všech testových úlohách testu čtenářské gramotnosti významně vyššího skóre než žáci 5.B třídy. Žáci mohli v testu dosáhnout maximálního počtu 30,5 bodů. Skóre dosažená v 5.A se pohybovala v rozmezí 21-30 dosažených bodů, zatímco skóre žáků 5.B se pohybovalo v rozmezí 8,5 – 27,5 bodů. Také rozhovor s učitelkami potvrdil, že čtenářství a čtenářská gramotnost jsou ve třídě 5.A nadprůměrné, ve třídě 5.B je jedna skupina žáků, která vykazuje nadprůměrné příp. průměrné výsledky a druhá skupina žáků, jejichž výsledky jsou podprůměrné.

Výzkumná otázka: Jakými čtenářskými postoji a návyky disponují žáci 5.tříd ZŠ Dolní Němčí?

Většinu respondentů čtení baví, z toho 38,71 baví moc a 54,84% baví trochu. Nejoblíbenějším psaným textem mezi žáky jsou knihy (uvedlo 93,55% respondentů), dále časopisy, komiksy, noviny a internet. Žánrově je nejoblíbenější literatura dobrodružná (61,24%), dále sestupně žáci uvedli knihy o zvířatech, detektivky, strašidelné příběhy, pohádky, příběhy o dětech a humoristické knihy. S výběrem četby pomáhají dětem kamarádi (25,81%) a rodiče (29,03%), téměř všichni se shodli na tom, že si knihy vybírají sami (93,55%). Ani jeden z dotázaných nevěděl, že inspiraci pro četbu nachází ve škole. Vlastní domácí knihovnu má 30 z 31 dotázaných dětí. Většina oslovených (58,06%) přečte alespoň jednu knihu měsíčně, 2 žáci (6,45%) uvedli, že přečtou více než tři knihy měsíčně. Knihu darem dostává pravidelně 16,13% žáků, nejpočetnější skupina žáků (64,52%) dostává knihu darem někdy. Takovýto dárek ocení vždy 45,16% obdarovaných žáků, spokojenost většiny (51,61%) závisí na druhu darované knihy. Rodiče více než poloviny

žáků (58,06%) sami čtou, naprostá většina rodičů (67,77%) se zajímá o to, co čtou jejich děti. Téměř polovina rodičů dětských respondentů (48,39%) svým dětem odmalička předčítala pravidelně, 35,48% nepravidelně. Většině žáků se líbí hodiny českého jazyka a čtení (61,29%), pouze jeden žák označil tyto hodiny za výslovně neoblíbené. Do místní knihovny dochází pravidelně 16,13% žáků, 61,29% nepravidelně.

Výzkumná otázka: Jak jsou organizovány hodiny čtení v 5. třídách ZŠ Dolní Němčí?

Hodina čtení, resp. literární výchovy probíhá 1-2 hodiny týdně, o tento čas se dělí s hodinou slohu. V praxi to znamená, že přesná organizace těchto hodin je v kompetenci vyučující učitelky. V hodinách čtení se praktikují všechny druhy čtení (nahlas, v duchu, jednotlivě, ve skupinách, po větě, po odstavcích). Čítankové texty učitelkám často nevyhovují, v takových případech čítanka ustupuje alternativním literárním textům, které vybírá učitelka, někdy spolu s třídou. Mimo klasické čtení, po kterém vždy následuje rozprava o přečteném textu a vysvětlení neporozuměnému, jsou velmi oblíbené zábavné aktivizující činnosti jako hádanky, soutěže, slovní hříčky, tematicky zaměřené hodiny, besedy apod. Součástí každé hodiny jsou referáty žáků, kterými mohou žáci prezentovat vlastní četbu.

6.6 Shrnutí výsledků kvantitativního výzkumu

Za účelem získání dat pro zpracování mého výzkumu jsem mezi respondenty – žáky 5. tříd ZŠ Dolní Němčí rozdělila žákovský dotazník a test čtenářských dovedností, vyhodnotila výsledky a následně je zapracovala do přehledných grafů a tabulek. Získané informace jsem v další fázi výzkumu použila pro testování mnou formulovaných hypotéz. Předmětem hypotéz bylo na jedné straně bodové skóre žáků v testu čtenářských dovedností a na straně druhé faktory: známka z jazyka českého na konci 4 třídy, pohlaví, rozdělení do tříd, počet přečtených knih za měsíc, skutečnost, že dětem bylo odmalička předčítáno, aktivní docházka do knihovny, obliba hodin čtení, vlastní čtenářské zhodnocení. Výzkum potvrdil statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků podle jejich prospěchu z JČ na konci 4. třídy (hypotéza 1). Dá se předpokládat, že výsledná klasifikace na vysvědčení odráží průběžnou klasifikaci ve školním roce, resp. pololetí. Výsledná interpretace může potom vypadat tak, že žáci, kteří jsou v českém jazyce úspěšnější prokázali, že tyto znalosti umí zhodnotit třeba v kontrolním testu čtenářských dovedností. Jako statisticky významné se ukázaly také rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti mezi jednotlivými třídami (hypotéza 3). Rozdělení žáků do

jednotlivých tříd bylo provedeno již v první třídě a v podstatě se od té doby nijak nezměnilo (kromě běžných demografických změn v obou třídách –stěhování, přírůstek přespolních), rozhodně tedy nebylo záměrem rozdělit 5. ročník na třídu lepších a třídu horších žáků. Jde v tomto případě pouze o náhodu, výsledek nemůžeme zobecňovat. Informaci o podstatném rozdílu ve výsledcích čtenářského testu lze ovšem použít jako upozornění pro důležitost průběžného testování takovýchto rozdílů mezi třídami, získaná data mohou napomoci ke snaze o nápravu rovnoměrného rozložení žactva v jednotlivých třídách. Také se nabízí otázka, zda rozdíly nejsou výsledkem metod výuky jednotlivých učitelů, v obou třídách vyučují český jazyk jiní pedagogové. Využitelnost podobného průběžného zkoumání je nepochybně široká především pro samotné pedagogy. Výzkum dále potvrdil, statisticky významné rozdíly v úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti žáků podle toho, zda se žák samotný považuje za dobrého čtenáře (hypotéza 8). Čtenářské sebevědomí žáků se tedy projevuje i prokazatelně vyšší úspěšností v testování čtenářských dovedností. Výzkum neprokázal statisticky významné rozdíly v dosaženém skóre v testu čtenářských dovedností podle pohlaví žáků (hypotéza 2), podle množství přečtených knih měsíčně (hypotéza 4), podle oblíbenosti hodin čtení (hypotéza 7), podle aktivního členství v knihovně (hypotéza 6), ani podle toho, zda rodiče dětem odmalička četli (hypotéza 5). Informace získané prostřednictvím rozhovorů s třídními učitelkami zkoumaných žáků a zpráva o činnosti místní knihovny měly posloužit k doplnění a objasnění informací z žakovského dotazníku a didaktického testu. Třídní učitelky obou skupin žáků se vyjádřily k vlastní strategii výuky čtení a celkové čtenářské atmosféře ve třídách a mezi žáky. Z rozhovorů vyplynulo, že děti ve výuce čtení upřednostňují různé alternativní aktivity (slovní hry, hádanky, rébusy...atd) před samotným čtením, obě učitelky tento trend mezi žáky rozpoznaly, a proto ochotně takové činnosti do vyučování zařazují. V obou třídách jsou velké rozdíly v aktivitě jednotlivých žáků, což lze vyčíst jak z dotazníku žáků z otázky týkající se oblíbenosti hodin čtení, tak z odpovědí samotných učitelek. Jednou z metod používaných pro zvýšení pozornosti v hodinách čtení je právě prokládání „suchého“ čtení textu alternativními aktivitami. Pro výuku využívají obě třídy různé materiály, mimo klasickou čítanku jsou to vlastní knihy, dětské časopisy, články, texty rozvíjející čtenářské porozumění. Žáci si nevedou čtenářské deníky, místo toho žáci jedné třídy se zapojují do vlastní celoroční čtenářské soutěže a vypracovávají dobrovolné referáty, žáci druhé třídy zavedli referáty povinné. Kromě hodin čtení čtou žáci především v hodinách přírodovědy a vlastivědy, zápisy ve třídě 5.A si děti opisují z tabule nebo dělají vlastní výtah z textu

z učebnice, v 5.B si děti zápisy z probírané látky nedělají, namísto toho si vlepují do sešitu osnovu, kterou dostanou od učitelky. Z žakovského dotazníku vyplynulo, že žáci ve výběru knih ke čtení nevyužívají doporučení učitelů, jedna paní učitelka potvrdila, že ve své výuce čtení s výběrem knih žákům neradí, druhá knihy žákům doporučuje, přesto si děti s výběrem knih raději nechají poradit od jiných osob (jak ukázal žakovský dotazník). Výsledky rozhovorů s učitelkami potvrdily velké rozdíly ve čtenářských dovednostech žáků 5. tříd, což samy učitelky potvrdily odpovědí na poslední otázku rozhovoru, úkoly přizpůsobují schopnostem a věku dětí. Obě učitelky operativně monitorují celkovou atmosféru ve třídě a tomu přizpůsobují výběr metod a činností pro rozvoj čtenářských dovedností svých žáků.

Rozvoj čtenářství v obci (nejen žáků 5. tříd) je podpořen také aktivní činností místní knihovny. Škola s knihovnou často spolupracuje, pro žáky prvních ročníků pořádá každoroční pasování nových čtenářů, ostatní žáci dochází na nepravidelné tematické besedy. Čtenáři knihovny se zapojují do různých plošných aktivit a anket. Prostory knihovny často slouží jak k samotnému půjčování knih, tak ke společenskému setkávání nejen žáků, ale také všech jejích návštěvníků.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala čtenářskou gramotností a čtenářstvím žáků 5.tříd ZŠ Dolní Němčí. V teoretické části práce jsem popsala pojmy související s čtenářstvím a čtenářskou gramotností, podrobněji jsem rozpracovala tematiku rodinného a školního prostředí, které má vliv na formování čtenářství dítěte. Prozkoumané odborné literární prameny potvrdily, že nejvýznamnějším faktorem, ovlivňujícím dětské čtenářství a čtenářství vůbec je pročtenářsky orientované primární rodinné prostředí, škola má na čtenářství dětí až sekundární vliv. Důležitým poznatkem je fakt, že v případě, kdy rodina nepodporuje děti ve čtení a čtenářství, může (a měla by) škola tuto funkci nahradit. Dále jsem (vzhledem k ústřednímu tématu diplomové práce) v teoretické části popisovala specifika čtenářství jedenáctiletých (pubescentních) čtenářů. Změny, probíhající v období dospívání, značně ovlivňují nejen fyzické, ale i psychické procesy dětí, tudíž také čtení samotné. V tomto období se mění samotný vztah ke čtení, množství četby, žánrové preference a především nastává období potřeby ztotožnění se s literárním hrdinou – vzorem. Pubescence je období citlivé, rodina a škola jsou nejdůležitějšími institucemi pro další zdárný rozvoj mladého čtenáře. V části diplomové práce, věnované aktuálním výzkumům čtenářské gramotnosti a projektům zaměřeným na rozvoj čtenářství, jsem popsala především výzkum L. Lederbuchové, který se také zabývá čtenářstvím jedenáctiletých dětí. Srovnání mého výzkumu a výzkumu L. Lederbuchové ukázalo shody v tom, že většina respondentů má čtení v oblibě, nejoblíbenějšími žánry jsou tematika přírodovědná, dobrodružná, dětské příběhy, kriminální příběhy, na ústupu je především poezie. Zajímavé je, že oba výzkumy potvrdily, že jedenáctiletí respondenti nekomunikují o knihách (volba knihy, rozmluva o přečteném) ve školním prostředí a nenechávají se inspirovat ani v hodinách čtení, což pokládám za alarmující. V rámci praktické části práce jsem mezi své respondenty –žáky pátých tříd ZŠ Dolní Němčí- rozdělila čtenářský dotazník a test čtenářských dovedností. Shrnutí a analýzu získaných dat jsem uvedla v kapitolách 6.5 a 6.6. Svůj výzkum jsem realizovala na konkrétní skupině respondentů, šlo o záměrný výběr malého rozsahu, výsledky výzkumu tedy nelze zobecňovat, ale i přesto mohou mít pro žáky, pedagogy a rodiče příslušné školy značnou výpovědní hodnotu. Důkazem může být, že původně bylo mým záměrem zjistit a porovnat úroveň čtenářských dovedností ve skupině vrstevníků mé dcery, ale v průběhu realizace výzkumu projevil zájem o výsledky zkoumání i samotní pedagogové a někteří z rodičů zkoumaných

žáků. Získaná data mohou posloužit ke zkvalitnění literární výchovy na škole a ke snaze o zlepšení čtenářského zázemí v rodinách mladých čtenářů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- [2] HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava : PF Ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- [3] HOUŠKOVÁ, Z.; RICHTER, V. Podpora četby a čtenářství. In MATUŠÍK, Z. (red.). *Čtenářství, jeho význam a podpora : Přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR*. Praha : SKIP ČR, 2008. ISBN 80-85851-18-0.
- [4] CHALOUPKA, O.; NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha : Albatros, 1979.
- [5] CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. Praha : Československý spisovatel, 1989.
- [6] CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha : Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.
- [7] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] KOŠŤÁLOVÁ, H. Čtenářská gramotnost a její složky. In KOŠŤÁLOVÁ, Hana, et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha : ČŠI, 2010 [cit. 2011-04-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/>>.
- [9] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno : CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- [10] LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha*. Plzeň : Aleš Čeněk s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6
- [11] MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno : Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.
- [12] MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. 1.díl. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- [13] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

- [14] OBERT, V. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Pol'ana, 2003. ISBN 80 -89002-81-1.
- [15] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- [16] ŠETKOVÁ, A. *Vliv metod výuky čtení na prvním stupni základních škol v České republice na rozvoj čtenářství a budování vztahu ke knihovnám* [online]. Brno : Masarykova univerzita, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/216657/ff_b/Text_prace.pdf>.
- [17] ŠUP, R. *Učíme se číst s porozuměním*. Praha: Rudolf Šup, 2000-09. ISBN 80-238-6078-X.
- [18] TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno : CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8.
- [19] TOMAN, J. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha : Svoboda Servis, 2004.
- [20] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize*. Brno : Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- [21] VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L.: Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha : Svoboda Servis, 2004.
- [22] VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha : ISV nakladatelství, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- [23] WAGNEROVÁ, J.: *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha : SPN, 2006.
- [24] *Čtenářská gramotnost* [online]. 2011 [cit. 2011-0315]. Dostupné z WWW: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/knihy-cg-2>).
- [25] *Čtení pomáhá* [online]. 2011 [cit. 2011-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.ctenipomaha.cz/>>.
- [26] *Kritické myšlení* [online]. 2001 [cit. 2011-04-09]. Dostupné z WWW:<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty10_odpoved>.
- [27] *Rosteme s knihou* [online]. 2007 [cit. 2011-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.rostemesknihou.cz/index.php>>.

- [28] *Rvp* [online]. 2010 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW:<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost>.
- [29] *RVP* [online]. 2010 [cit. 2011-04-17]. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.
- [30] *SCIO* [online]. 2008 [cit. 2011-04-17]. Čtenář - testování čtenářských dovedností. Dostupné z WWW: <<http://www.scio.cz/skoly/ctenar/>>.
- [31] *ÚIV* [online]. 2001 [cit. 2011-04-17]. Abstrakt z mezinárodní tiskové konference. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/241/345?showPreview=true>>.
- [32] *ÚIV* [online]. 2011 [cit. 2011-04-17]. PIRLS 2011 - Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/239/1863>>.
- [33] *ÚIV* [online]. 2009 [cit. 2011-04-17]. PISA 2009 - OECD program pro mezinárodní hodnocení žáků. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PISA Programme for international student assessment

PIRLS Progress in international reading literacy study

RVP Rámcový vzdělávací program

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1</i> Obliba čtení knížek	43
<i>Graf 2</i> Subjektivní čtenářské hodnocení respondentů	44
<i>Graf 3</i> Počet knih přečtených za měsíc	51
<i>Graf 4</i> Kniha jako dárek	52
<i>Graf 5</i> Obliba knižního dárku	53
<i>Graf 6</i> Čtenářství rodičů	54
<i>Graf 7</i> Zájem rodičů o četbu dětí	55
<i>Graf 8</i> Předčítání dětí	56
<i>Graf 9</i> Obliba hodin čtení	58
<i>Graf 10</i> Výpůjčky ve veřejné knihovně	59
<i>Graf 11</i> Prospěch z JČ	60
<i>Graf 12</i> Pohlaví respondentů	61
<i>Graf 13</i> Bodové skóre úloha 1	62
<i>Graf 14</i> Úspěšnost v úlohách 2.1–2.11	62
<i>Graf 15</i> Úspěšnost v úlohách 3.1-3.13	63
<i>Graf 16</i> Uzavřené otázky s nabídkou odpovědi	64
<i>Graf 17</i> Dichotomické otázky	64
<i>Graf 18</i> Otevřené otázky se stručnou odpovědí	65
<i>Graf 19</i> Podíl beletrie a naučné literatury	71

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Rozdělení respondentů podle tříd a pohlaví</i>	39
<i>Tabulka 2 Rozdělení procesů porozumění v didaktickém testu</i>	41
<i>Tabulka 3 Typy úloh a tvorby odpovědí v didaktickém testu</i>	41
<i>Tabulka 4 Bodové a procentuální rozložení úloh v testu</i>	42
<i>Tabulka 5 Obliba čtení knížek</i>	43
<i>Tabulka 6 Subjektivní čtenářské hodnocení respondentů</i>	43
<i>Tabulka 7 Preferovaný druh četby.....</i>	45
<i>Tabulka 8 Žánrové preference</i>	46
<i>Tabulka 9 Vliv na výběr knihy</i>	49
<i>Tabulka 10 Vlastníci domácí knihovny</i>	50
<i>Tabulka 11 Počet knih přečtených za měsíc</i>	51
<i>Tabulka 12 Kniha jako dárek.....</i>	52
<i>Tabulka 13 Obliba knižního dárku</i>	53
<i>Tabulka 14 Čtenářství rodičů</i>	54
<i>Tabulka 15 Zájem rodičů o četbu dětí</i>	55
<i>Tabulka 16 Předčítání v dětství</i>	56
<i>Tabulka 17 Obliba hodin čtení</i>	57
<i>Tabulka 18 Výpůjčky ve veřejné knihovně.....</i>	58
<i>Tabulka 19 Prospěch z JČ</i>	59
<i>Tabulka 20 Pohlaví respondentů</i>	60
<i>Tabulka 21 Statistické údaje Knihovny Dolní Němčí</i>	70

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Hypotéza 1</i>	74
<i>Obrázek 2 Hypotéza 2</i>	75
<i>Obrázek 3 Hypotéza 3</i>	76
<i>Obrázek 4 Hypotéza 4</i>	77
<i>Obrázek 5 Hypotéza 5</i>	78
<i>Obrázek 6 Hypotéza 6</i>	79
<i>Obrázek 7 Hypotéza 7</i>	80
<i>Obrázek 8 Hypotéza 8</i>	81

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Čtenářský dotazník
- PII Test čtenářských dovedností
- PIII Popis výsledků testu čtenářských dovedností

PŘÍLOHA PI : ČTENÁŘSKÝ DOTAZNÍK

1) Baví Tě čtení knížek? Označ jednu možnost.

- ano, baví moc
- trochu mě to baví
- čtu, protože musím
- nebaví mě to vůbec, nečtu

jiná odpověď _____

2) Myslíš, že jsi dobrý čtenář? Označ jednu možnost.

- ano, patřím k lepším ve třídě
- moc mi čtení nejde
- ne, patřím k nejhorším ve třídě

jiná odpověď _____

3) Co všechno čteš? Můžeš označit více možností.

- knihy
- časopisy
- noviny
- internetové články
- komiksy
- nic nečtu

jiná odpověď _____

4) Jaké knihy máš rád(a)? Můžeš označit více možností

- dobrodružné
- dívčí romány
- o dětech
- o zvířatech
- cestopisy
- humoristické, zábavné knihy
- fantasy, sci-fi
- detektivky
- historické romány
- básničky
- strašidelné příběhy, horory
- pohádky
- životopisy
- encyklopedie, slovníky
- žádné

5) Podle čeho nebo koho si vybíráš knihy ke čtení? Můžeš označit více možností:

- poradí mi kamarádi
- poradí mi rodiče, sourozenci
- poradí mi učitel, učitelka
- vybírám si sám/sama
- nečtu žádné knihy

jiná odpověď _____

6) Máš doma vlastní knihovnu? Kolik je v ní asi knih? Označ jednu možnost.

- Ano, mám. Je v ní asi _____ knih.
- Ne, nemám.

7) Kolik knih přečteš za měsíc? Označ jednu možnost.

- jednu
- dvě
- tři
- více než tři – kolik? _____
- žádnou

8) Dostáváš knihy jako dárek (narozeniny, svátek, Vánoce, apod.)? Označ jednu možnost.

- ano, vždy k _____
- někdy ano
- asi jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal(a)
- ne, nikdy

9) Máš z takového dárku (knihy) radost? Označ jednu možnost.

- ano, vždy
- záleží na druhu knihy
- ne, nemám radost
- nedostávám knihy

10) Čtou Tvoji rodiče knihy? Označ jednu možnost.

- ano
- ne
- nevím

11) Zajímají se rodiče o to, co čteš? Označ jednu možnost.

- ano
- ne

12) Četli Ti rodiče, když jsi byl(a) malý(á)? Označ jednu možnost.

- ano, často před spaním, někdy i ve dne
- ano, ale ne pravidelně
- ne
- nepamatuji se
- čtou mi doteď

13) Líbí se Ti hodiny čtení ve škole? Zkus napsat stručně, proč? Označ jednu možnost.

- ano, protože _____
- ne, protože _____
- je mi to jedno
- nevím

14) Půjčuješ si knížky ve veřejné knihovně? Označ jednu možnost.

- ano, chodím pravidelně
- jenom někdy
- ne, do knihovny nechodím

15) Jakou známku z JČ jsi měl(a) na vysvědčení na konci 4.třídy?

- měl(a) jsem _____

16) Zaškrtni:

- jsem děvče
- jsem chlapec

1. Slova vetřelci

(práce s literárními texty)

Lekce 1.1 Lucka u dědečka

(Podle knihy Oty Hofmana Lucie, postrach ulice)

Cvičení 1. V některých větách jsou slova navíc, která tam nepatří. Označte je a pak je vypište na volné řádky. Slova-vetřelce můžete slabě přeškrtnout, aby vám nevadila v další práci s textem.

Po třešních a jahodách uzrál v dědečkově zahradě rybíz a angrešty. Hlávkového salátu narostlo tolik, že ho Lucka s dědečkem rozdávali všem, kdo šli okolo. Byly to skvělé prázdniny. Mouratá kočka přivedla kořata. Nad bazénkem kroužily ve větvích vážky. Na růžích se usadily mšice. Posekaná tráva voněla dlouho do noci. Večer se slétli k bazénku koupat ptáci. Ze škvír v terase jsou vylézali křídlatí mravenci a škvoři.

Dva dny přšlo slova. V lesích se začaly dít tajemné věci. Stoupala z nich pára. V ta jitra vstávala Lucka s dědečkem ještě za šera, když na nebi bledly hvězdy. Vraceli se poškrábaní od malin a lopuch chytře, s plnými košíky podhříbků, babek a máselňáků. Opékali si je skrytá. Dělal si z nich smaženici a praženici tak dlouho, než začala pozorný horka a houby přestaly růst.

Po deštích mšice z růží zmizely. Přesunuly se na kopretiny, ale tam je snědly berušky. Lucka si oddechla, berušku si mohla posadit na prst a čekat, kam žák poleť, mšici ne. Po mouraté kočce přivedla na svět kořata bílá kočka s černým ocasem. Asta a Nero na dva dny zmizeli, ale zas se objevili, pokousaní, s urosanými chlupy a umolousanými oháňkami, ale šťastně štěkající. Zmizel i ježek, aby jednoho všechna večera přivedl Lucce ukázat malá ježčata.

Lucka nevěděla co dřív. Kropila zahradu. Starala se o kořata. O ježčata. Dvakrát se jí sloupal nos, i když si ho mazala olejem. Pusu měla černou od borůvek. Když snadno přšlo, přicházel pan Kraus a pan Miller a radili se s dědečkem a Luckou, jak zahnat křídlaté mravence, opravit dům a hrát správně Červená přebíjí všechno. V pondělí, ve středu, v pátek, v sobotu a neděli chodili Lucka s dědou na koupálko a Lucka dokázala schytá udělat i deset temp, než se potopila. Ale vůbec nejlepší byly úterky a čtvrtky, protože to jezdil děda do okolních vesnic zastupovat lékaře, co měli zrovna dovolenou, a Lucka směla jezdit s ním.

(Pokud jste našli opravdu všechna slova-vetřelce, vyšla vám rýmovaná říkanka.)

Cvičení 2. Čtli jste dost pozorně? Odpovídejte na otázky, správné odpovědi zakroužkujte.

- | | | | | |
|--|---------|---------|------------|----------|
| 1. Kdy byla Lucka u dědečka? | V zimě. | V létě. | Na podzim. | Na jaře. |
| 2. Měl Lucčin dědeček u domu zahradu? | | ANO | NE | |
| 3. Po celou dobu, o které se v článku vypráví, bylo jen slunečné počasí. | | ANO | NE | |
| 4. Dědeček měl dvě kočky, ale jen jedné se narodila kořata. | | ANO | NE | |

- | | | |
|---|-----|----|
| 5. Lucka se u dědečka nudila a neměla co dělat. | ANO | NE |
| 6. Lucka s dědečkem to neměli do lesa daleko. | ANO | NE |
| 7. Vadilo Lucce, že na růžích byly mšice? | ANO | NE |
| 8. Lucka chodila s dědečkem do lesa na houby a na borůvky. | ANO | NE |
| 9. Lucka jedla borůvky. | ANO | NE |
| 10. Píše spisovatel přímo, že Lucka jedla borůvky? | ANO | NE |
| 11. Napište, podle čeho jste v textu poznali, že Lucka jedla borůvky. | | |

Cvičení 3. Hleďte v článku. Odpovídejte na otázky, správné odpovědi zakroužkujte.

- | | | |
|---|-----|----|
| 1. Na houby chodila Lucka s dědečkem odpoledne a večer. | ANO | NE |
| 2. Napište, proč přestaly houby růst. | | |
| <hr/> | | |
| 3. Kolik dní pršelo? A) Žádný. B) Jeden. C) Dva. D) Tyden. E) Mnoho. | | |
| 4. Najděte část věty, kterou spisovatel vyjádřil, že se časné ráno rozednívalo. Napište ji. | | |
| <hr/> | | |
| <hr/> | | |
| 5. Kdy přišel ježek s ježčaty na zahradu? A) V noci. B) Ráno. C) Odpoledne. D) Večer. | | |
| 6. Napište, jaké květiny určitě rostly na dědečkově zahradě. | | |
| <hr/> | | |
| 7. Jedna dědečkova kočka byla mouratá. Jaká byla druhá kočka? | | |
| <hr/> | | |
| <hr/> | | |
| 8. Dá se z článku zjistit, kolik kofat se kočkám narodilo? | ANO | NE |
| 9. Dá se z článku poznat, jestli bydlel Lucčin dědeček ve městě nebo na vesnici? .. | ANO | NE |

10. Dá se z článku poznat, kdo byli Asta a Nero? Pokud ano, napište odpověď.

11. Kdy chodila Lucka s dědou na koupaliště?

A) Každý den. B) Jen v neděli. C) Pět dní v týdnu.

D) V úterý a ve čtvrtek. E) Tři dny v týdnu.

12. Dá se z článku poznat, jaké zaměstnání měl dědeček Lucky? Pokud ano, napište čím byl.

13. Z článku se dá poznat, že měla Lucka ráda zvířata. ANO NE

PŘÍLOHA P III: POPIS VÝSLEDKŮ TESTU ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Podle typu úlohy:

Cvičení 1 - Zaměření na slovní zásobu, vyhledávání slov, která do textu nepatří (max. 5,5 bodu)

počet bodů	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	6	6	19,35	19,35
0,5	1	7	3,23	22,58
1	0	7	0,00	22,58
1,5	1	8	3,23	25,80
2	3	11	9,68	35,48
2,5	1	12	3,23	38,70
3	4	16	12,90	51,61
3,5	4	20	12,90	64,51
4	2	22	6,45	70,96
4,5	5	27	16,13	87,09
5	3	30	9,68	96,77
5,5	1	31	3,23	100,00

Cvičení 2.1-2.11 - Interpretace a integrace myšlenek a informací (max. 11 bodů)

Cvičení 2.1 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	4	4	12,90	12,9
1	27	31	87,10	100,00

Cvičení 2.2 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	0	0	0,00	0,00
1	31	31	100,00	100,00

Cvičení 2.3 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	2	2	6,45	6,45
1	29	31	93,55	100,00

Cvičení 2.4 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	14	14	45,16	45,16
1	17	31	54,84	100,00

Cvičení 2.5 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	0	0	0,00	0,00
1	31	31	100,00	100,00

Cvičení 2.6 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	13	13	41,94	41,94
1	18	31	58,06	100,00

Cvičení 2.7 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	4	4	12,90	12,90
1	27	31	87,10	100,00

Cvičení 2.8 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	4	4	12,90	12,90
1	27	31	87,10	100,00

Cvičení 2.9 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	2	2	6,45	6,45
1	29	31	93,55	100,00

Cvičení 2.10 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	14	14	45,16	45,16
1	17	31	54,84	100,00

Cvičení 2.11 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	6	6	19,35	19,35
1	25	31	80,65	100,00

6.6.1 Cvičení 3.1 –3.13- získávání explicitně uvedených informací (max. 14 bodů)

Cvičení 3.1 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	16	16	51,61	51,61
1	15	31	48,39	100,00

Cvičení 3.2 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	10	10	32,26	32,26
1	21	31	67,74	100,00

Cvičení 3.3 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	3	3	9,68	9,68
1	28	31	90,32	100,00

Cvičení 3.4 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	14	14	45,16	45,16
1	17	31	54,84	100,00

Cvičení 3.5 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	8	8	25,81	25,81
1	23	31	74,19	100,00

Cvičení 3.6 (chybně –0, 1 odpověď správně –1, 2 odpovědi správně –2)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	6	6	19,35	19,35
1	5	11	16,13	35,48
2	20	31	64,52	100,00

Cvičení 3.7 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	9	9	29,03	29,03
1	22	31	70,97	100,00

Cvičení 3.8 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	12	12	38,71	38,71
1	19	31	61,29	100,00

Cvičení 3.9 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	6	6	19,35	19,35
1	25	31	80,65	100,00

Cvičení 3.10 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	11	11	35,48	35,48
1	20	31	64,52	100,00

Cvičení 3.11 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	7	7	22,58	22,58
1	24	31	77,42	100,00

Cvičení 3.12 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	11	11	35,48	35,48
1	20	31	64,52	100,00

Cvičení 3.13 (chybně –0, správně –1)

	četnost	kumulativní četnost	%	kumulativní %
0	1	1	3,23	3,23
1	30	31	96,77	100,00