

# Formování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku

Bc. Lenka Žáčková

---

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. Lenka ŽÁČKOVÁ**  
Osobní číslo: **H09498**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Formování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti motivačních a postojevých východisek četby.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na význam prostředí při formování motivace, postoje a vztahu jedince k psanému textu.**

**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:

**DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.**

**KRAMPLOVÁ, I., et al. Jak (se) učí číst. Praha: TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4.**

**PAPÍK, R. Naučte se číst!. Praha: Grada a.s., 1992. ISBN 80-85424-93-2.**

**SVOBODOVÁ-METELKOVÁ, R. Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.**

**KAHN, B.; KAŠPAROVSKÁ, H. Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784435.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**21. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

**29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 21. 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 7.3.2011

..... Zlíně Linda

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti. Cílem teoretické části je seznámit čtenáře s pojmem čtenářská gramotnost, jeho vývojem a vztahem k pojmům s ním souvisejícím. Při formování čtenářské gramotnosti působí na jedince velmi silně především prostředí rodiny a školy. Jaký je význam prostředí při formování motivace, postoje a vztahu žáků mladšího školního věku k psanému textu, je předmětem praktické části.

Klíčová slova: gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, motivace

## **ABSTRACT**

This thesis is focused on reading literacy problem. To make the reader acquainted with concept of reading literacy, its development and relation to other terms is the purpose of the theoretical part. By reading literacy formation effect on subject firstly family and school very strong. How is the relevance of environment by motivation, attitude and relation of schoolchildren to written text, is the main topic of the practical part.

Keywords: literacy, functional literacy, reading literacy, motivation

*„Mnoho lidí je přesvědčeno, že elektronický svět, který je čeká s přechodem do informační společnosti, nebude už vyžadovat všechny dovednosti čtení, dokonce ani psaní. To je ale omyl. Neboť právě ve světě přetíženém informacemi budou vynikat a mít osobní výhody ti jednotlivci, kteří budou umět oddělit důležitou informaci od bezvýznamné.“*

(Papík, 1992, s. 27)

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za vedení mé práce, její čas a podnětné připomínky. Velké díky patří také respondentům, kteří byli ochotní se výzkumu zúčastnit, a v neposlední řadě také mým blízkým, kteří mě psychicky podpořili.

Čestné prohlášení

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

Ve Zlíně dne 27. dubna 2011

Bc. Lenka Žáčková

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>12</b>
1.1 GRAMOTNOST .....	12
1.1.1 Vymezení pojmu .....	12
1.1.2 Hlediska a činitelé gramotnosti .....	13
1.2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	14
1.2.1 Vymezení pojmu .....	15
1.2.2 Složky funkční gramotnosti .....	15
1.3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	16
1.3.1 Vymezení pojmu .....	16
1.3.2 Vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností .....	18
1.3.3 Čtenářská gramotnost žáků v ČR.....	19
<b>2 FORMOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI</b> .....	<b>21</b>
2.1 RODINA A JEJÍ VLIV NA ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ DÍTĚTE.....	21
2.2 ŠKOLA A JEJÍ VLIV NA ČTENÁŘSTVÍ DÍTĚTE .....	28
2.3 MOTIVACE JAKO FAKTOR ROZVOJE ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	30
<b>3 PODPORA ČTENÁŘSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ</b> .....	<b>33</b>
3.1 CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM .....	33
3.2 ČTENÁŘŮV SYMPATICKÝ RÁDCE .....	34
3.3 MAGNESIA LITERA .....	34
3.4 DALŠÍ PROJEKTY .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>38</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU .....	38
4.2 METODY VÝZKUMU.....	39
4.2.1 Tématické okruhy a příklady otázek .....	39
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
4.3.1 Charakteristika respondentů.....	41
4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU .....	42
<b>5 ANALÝZA ÚDAJŮ</b> .....	<b>43</b>
5.1 KATEGORIE .....	43
5.2 INTERPRETACE JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ .....	44
<b>6 VALIDIZACE DAT</b> .....	<b>52</b>
<b>7 HODNOCENÍ POMOCÍ FAKTORŮ</b> .....	<b>55</b>
<b>8 SUMARIZACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>57</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>65</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>66</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Díky internetu, mobilním telefonům, vysokorychlostním digitálním systémům, které spojují světy, se právem může také Česká republika řadit mezi informační společnosti. Můžeme komunikovat kdekoli, kdykoli, s kýmkoli. Každým rokem se na nás valí ohromné množství informací a staré ztrácí rychle platnost. A stejně jako našemu zdraví neprospívá přejídání, tak mu také škodí zahlcování množstvím chaotických či zbytečných informací. Nelze si ale nevšimnout, že se již započal boj proti „infoobezitě“.

Již Papík ve své publikaci z roku 1992 hovoří o informační krizi. Ta spočívá právě v přehlcení informacemi a neschopnosti tyto informace přijímat, třídít, zpracovávat a dále využívat. Apeluje proto na nutnost boje proti tzv. funkčnímu analfabetismu, který se vyskytuje také ve vyspělých zemích. Od 80. let, kdy byl tento pojem použit poprvé, se často diskutovaným tématem stává funkční a potažmo čtenářská gramotnost, která by měla být cílem současných snah především ministerstva kultury.

Také Česká republika se účastní několika mezinárodních srovnávacích výzkumů, které se po pravidelných intervalech opakují. Nicméně jak MŠMT informuje, jsou výsledky výzkumů „alarmující, Česká republika klesá nejrychleji ze všech zemí OECD, čtenářské dovednosti českých žáků jsou podprůměrné“ (Holíková, 2010). Na základě těchto ne příliš lichotivých výsledků se rozeběhla řada projektů, které by měly čtenářskou gramotnost podpořit.

Teoretická část mé práce uvádí čtenáře do problematiky vymezení pojmu čtenářské gramotnosti, poté se zabývá zkoumáním vlivu prostředí (rodinného a školního) a motivace na formování dětského čtenářství, aby ve své poslední části mohla představit několik konkrétních projektů, jejichž cílem je čtenářskou gramotnost podpořit. Výsledky empirické části pak prostřednictvím kvalitativního výzkumu odhalují význam prostředí při formování motivace, postoje a vztahu žáků mladšího školního věku k psanému textu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 GRAMOTNOST

Abychom mohli lépe porozumět pojmu čtenářská gramotnost, považuji za vhodné, zmínit jeho širší kontext. Následující kapitoly se proto budou věnovat pojmu gramotnosti v nejobecnějším smyslu, dále pak pojmu funkční gramotnosti jakožto vyššímu stupni tradičního pojetí gramotnosti a v neposlední řadě také gramotnosti čtenářské.

### 1.1 Gramotnost

Pohledem do minulosti zjistíme, že rozvoj lidstva je velmi úzce spojen s rozvojem vzdělanosti a ta zase se vznikem a rozvojem gramotnosti. Doležalová (2005) se ve své knize Funkční gramotnost pokouší tento pojem postihnout. Shledává ale, že jde o úkol nelehký, neboť pátráním po jednoznačné definici v domácí i zahraniční literatuře dochází k závěru, že jde o pojem nejednoznačný, měnící se v závislosti na proměnách společensko-ekonomických, politických a kulturních podmínek. Další významnou proměnnou představuje čas a místo.

#### 1.1.1 Vymezení pojmu

V nejpůvodnějším smyslu byla gramotnost spojována se schopností osvojit si základy čtení a psaní. Někteří autoři jako např. Penc (in Doležalová, 2005) dává do souvislosti gramotnost se základním vzděláváním a kromě čtení a psaní rozšiřuje tento pojem ještě o počítání.

Vývoj v hospodářsky vyspělých zemích nicméně toto pojetí gramotnosti již nemůže považovat za adekvátní, neboť v důsledku proměn podmínek společensko-ekonomických, politických, historických, teritoriálních a kulturních, muselo nutně dojít také k proměnám v gramotnostním profilu jedince ve smyslu vyšší náročnosti a bohatší strukturovanosti, jak uvádí Doležalová (2005), která následně apeluje na potřebu přizpůsobit pojetí gramotnosti nárokům a podmínkám hospodářsky vyspělých zemí v kontextu globalizace.

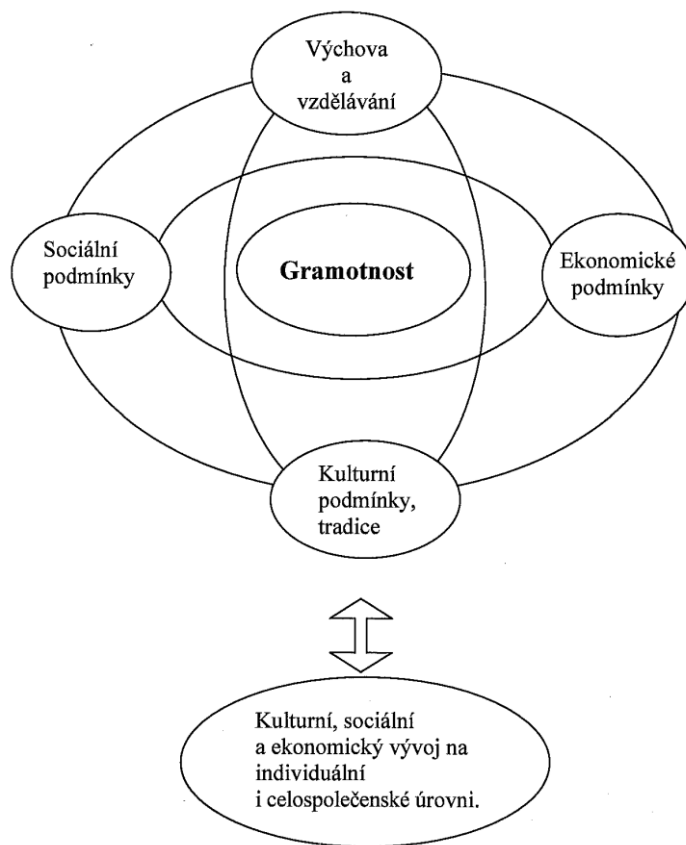
Nejaktuálnější definice gramotnosti (angl. literacy) je v Pedagogickém slovníku (2009, s. 85-86) definována jako: „Schopnost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde „o základní gramotnost“, která je předpokladem, jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. /../ V současné pedagogické terminologii se výraz „gramotnost využívá s významem schopnost aplikace některých specifických dovedností.“

Je zde patrný nový aspekt tohoto pojmu, který tradiční definice postrádala. Jde o **pojetí gramotnosti jako zpracování informací a jejich použití v běžném životě pro efektivní začlenění jedince do společnosti, pro zvládnutí každodenních činností a situací a na transformování informací pro své vlastní účely a cíle** (in Doležalová, 2005). Tímto se autoři přesouvají od původního významu gramotnosti ve smyslu čtení a psaní ke kvalitativně poněkud jinému pojmu, přesto ale lépe vyhovujícímu podmínkám společnosti, ve které žijeme. Zde tedy můžeme sledovat různé stupně gramotnosti.

### 1.1.2 Hlediska a činitelé gramotnosti

Na gramotnost se můžeme dívat z několika různých hledisek. Z hlediska **kulturního** vidíme gramotnost jako historicky podmíněnou kulturní duchovní hodnotu lidstva, která charakterizuje dosažený stupeň vývoje společnosti. **Sociální** hledisko považuje Doležalová (2005) za jedno z nejzávažnějších pro jeho vázanost na lidskou společnost a jeho velký význam pro život ve společnosti. **Ekonomické** hledisko se dívá na gramotnost v souvislosti ekonomické situace státu, ale i rodiny. Jak uvádí Vélis (1990), existuje vzájemný vztah mezi chudobou a negramotností. Bohužel se ale nepodařilo jasně stanovit, co je příčinou a co následkem. **Pedagogické** hledisko vidí gramotnost spjatou s výchovou a vzděláváním. Gramotnost je tak utvářena ve vzdělávacím procesu a je jeho prostředkem, nejen jeho výsledkem. (Ryan, 1990)

Z výše uvedeného je patrné, že gramotnost je multidimenzionální a multifaktoriální jev. Jak píše Doležalová (2005), je gramotnost utvářena vlivem společenské reality a zároveň na ni působí. Stojí v oboustranně působících vztazích, především s výchovou a vzděláváním, sociálním a kulturním prostředím či s ekonomikou, jak znázorňuje obrázek 1. V jejich úrovni působení pak lze spatřit zdroje gramotnosti, ale také příčiny negramotnosti.



Obr. 1. Vzájemné působení gramotnosti a jejích hlavních činitelů (Doležalová, 2003)

## 1.2 Funkční gramotnost

Jak již bylo zmíněno výše, byla gramotnost v původním smyslu definována jako schopnost číst a psát (někteří autoři přidávají ještě schopnost počítat). Proto se zdálo, že se zavedením povinné školní docházky negramotnost zcela vymytí. Nicméně časem se ukázalo, že část dospělé populace nedovede informace plynoucí z textu dále zpracovávat. Jinými slovy, čtení a psaní považuje tato část populace za cíl nikoli za prostředek, kterým mohou získávat nové poznatky. Na základě tohoto zjištění došlo k zavedení pojmu **funkční negramotnosti** (funkční analfabetismus). Jak uvádí Doležalová (2005), stalo se tak přibližně v 70. letech 20. století.

Naproti tomu můžeme **funkční gramotnost** označit za předpoklad ekonomického a sociálního rozvoje národů, důležitějším než je bohatství jejich přírodních zdrojů (Rabušicová, 1998).

### 1.2.1 Vymezení pojmu

Pojem funkční gramotnost byl poprvé použit W. A. Grayem v roce 1956, využíván byl ale až v 80. letech 20. století (in Doležalová, 2005).

Pedagogický slovník (2009, s. 80) vymezuje funkční gramotnost (angl. Funktional literacy) jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci*“ a v porovnání s gramotností obecně označuje funkční gramotnost jako „*vyšší formu gramotnosti*“ (s. 85). Jde tedy nejen o dovednost číst, psát a počítat, ale také přečtený text chápat, rozumět mu a uplatnit takto získané informace při řešení určitého úkolu či problému v běžném životě, tj. rozumět grafům, tabulkám, jízdním řádům, schopnost vyplnit formulář apod. Důležitým je tedy zájem o celoživotní vzdělání, který nekončí povinnou školní docházkou.

### 1.2.2 Složky funkční gramotnosti

Doležalová (2005) rozlišuje pro konkretizaci obsahového rámce funkční gramotnosti následující tři složky (domény, dimenze):

- a) **Textová (literární) gramotnost** – charakterizuje vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech
- b) **Dokumentová gramotnost** – zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v nesouvislých či krátkých a bohatě strukturovaných textech (řády, seznamy, mapy, schémata, prospekty...)
- c) **Numerická gramotnost** – představuje vědomosti a dovednosti potřebné na uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu (grafy, tabulky, účty, katalogy...)

### 1.3 Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotnost můžeme chápat jako jednu z mnoha složek funkční gramotnosti. Pohled na důležitost čtenářské gramotnosti se postupně vyvíjel, a to v souvislosti s vnímáním důležitosti následné aplikace již získaných dovedností. Schopnost mladých lidí uplatnit získané dovednosti při dalším rozvoji svého profesního života anebo studia, byla předmětem zkoumání v rámci projektu PISA (The Programme for International Student Assessment – výzkumný program zemí OECD).

V rámci uvedeného projektu došlo v letech 2000, 2003 a 2006 k popsání gramotnosti jako „*schopnosti porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková et al. 2002, s. 10).

Při současném množství (nejenom psaných) informací má efektivní získávání a zpracování informace klíčový význam pro její praktickou aplikaci. Uplatnění jednotlivce v rámci současné společnosti je tedy čtenářskou gramotností podmíněno a z tohoto pohledu má čtenářská gramotnost nezastupitelný význam.

#### 1.3.1 Vymezení pojmu

Jak již bylo zmíněno výše, prodělalo vnímání pojmu čtenářské gramotnosti vývoj, který byl výrazně ovlivněn realizovanými výzkumy PISA. Čtení bylo do poloviny 20. století vnímáno řadou autorů jen jako schopnost identifikace jednotlivých znaků. Toto vnímání vycházelo ze základního vnímání gramotnosti v původním smyslu jako schopnosti číst a psát. Např. autoři Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 70) uvádějí, že je gramotnost „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*.“

Základním předpokladem pro vnímání čtení jako schopnosti správné identifikace textových znaků byla idea, že si každý čtenář ze stejného textu převezme i tentýž shodný význam. V období 70. až 80. let dvacátého století dochází ke korekci vnímání čtení. Proces čtení je dávám do širších souvislostí předchozích zkušeností, znalostí a vzorců reagování čtenáře, tedy čtenář význam textu konstruuje. Nedochozí tak pouze k pasivnímu převzetí shodného významu, nýbrž k subjektivnímu vytváření významu a individuální interpretaci textu (Manguel, 2007).



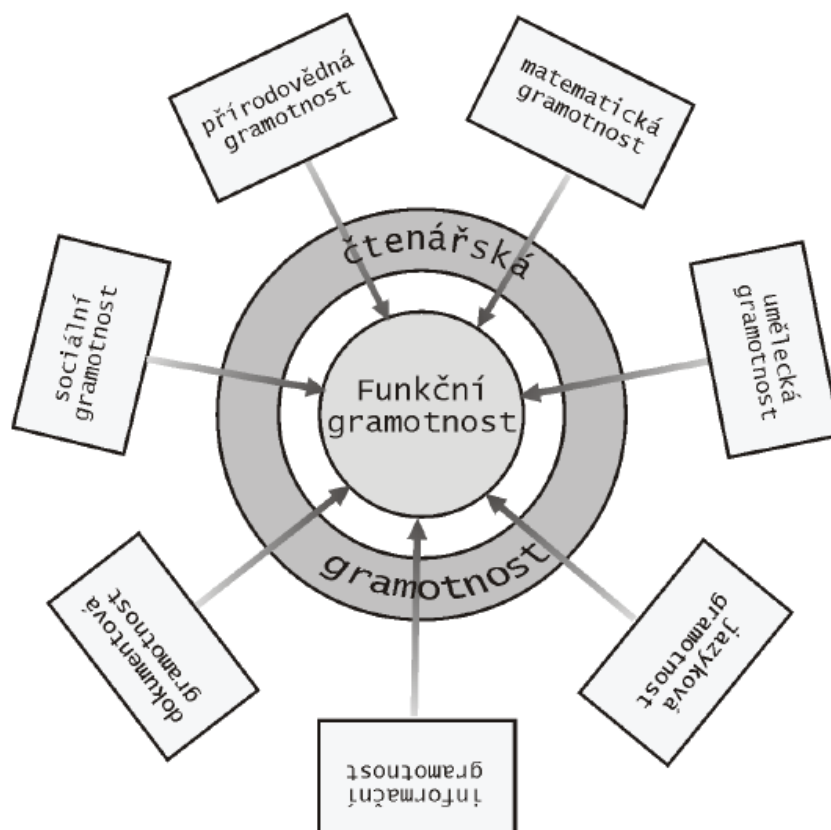
Tento pohled lze také nalézt v Pedagogickém slovníku, kde autoři (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 34) definují čtenářskou gramotnost jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.)*.“ Definice ale pokračuje částí, která pojem dále rozšiřuje a můžeme zde zaznamenat posun od identifikace k interpretaci až k aktivní aplikaci textové informace. „*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.*“

V rámci výzkumů čtenářské gramotnosti PISA bylo chápání čtenářské gramotnosti opět rozšířeno, a sice o dimenzi využití získaných informací pro osobní rozvoj čtenáře a pro jeho uplatnění ve společnosti. Čtenářská gramotnost je zde definována jako „*schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*“ (OECD 2004b; in Najvarová 2008).

Pojem čtenářské gramotnosti byl taktéž vymezen v rámci výzkumů PIRLS a to jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat*“ (Mullis et al., 2004, s. 3). Další definice autorů zdůrazňuje čtení jako „*soubor procesů, přístupů a dovedností, které se u různých čtenářů, čtenářských záměrů, typů textu nebo v různých čtenářských situacích liší*“ (Mullis et al., 2004, s. 6). Čtení tedy není autory považováno jen jako jednotná dovednost. Čtenáři (v rámci výzkumů PIRLS jsou čtenáři žáci) nejsou pasivní, ale je na čtenáře nahlíženo jako na aktivní účastníky, kteří se podílejí na konstruování významu textu. Tento pohled znamená tedy, že čtenářská gramotnost není jen schopnost identifikace textových znaků, ale čtenář s psanou informací aktivně pracuje.

Nyní se přirozeně nabízí otázka, zda existuje vazba mezi čtením a čtenářskou gramotností a jak je tato vazba vymezena? Doležalová (2006) formulovala závěr, ve kterém nahlíží na čtení jako na schopnost automatického dekódování a reprodukce textové informace. Oproti tomu vnímá čtenářskou gramotnost jako komplexní proces zpracování textové informace vyžadující širší dovednosti. Další autoři např. Arteltová (2001) nahlíží na čtení jako na konstrukční proces „*V nejspodnější rovině čtení sestává z rozpoznání písmen a slov. Na následující, vyšší rovině stojí vytváření sémantických a syntaktických relací mezi větami a – na úrovni textu – integrace vět do významových jednotek a budování koherentní mentální reprezentace významu textu*“ (Artelt et al. in Najvarová 2008, s. 43).

V současnosti je význam čtenářské gramotnosti dán zejména tím, že čtenářská gramotnost zasahuje do řady jiných oblastí gramotnosti. Toto je dáno charakterem zpracovávaných informací a zejména nemožnost práce s textovými informacemi by získávání informací v řadě oblastí velmi ztížilo. Na následujícím schématu je patrné, v jakém vztahu se nachází různé druhy gramotnosti.



Obr. 2. Postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším oblastem funkční gramotnosti (Najvarová, 2008)

### 1.3.2 Vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností

Pokud bychom chtěli porovnat pojmy čtenářské a funkční gramotnosti, narazili bychom na velkou podobnost. To není náhodou, neboť mají stejná teoretická východiska a pojetí. Těmi jsou teorie informací a koncept celoživotního učení (Doležalová, 2005). Jsou chápány jako potřebná výbava moderního člověka.

Z hlediska porovnání definic je rovněž patrná silná shoda. Čtenářská gramotnost jen více zdůrazňuje funkci myšlení a aspekt „rozvoje vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková, 2002, s. 10).

Zajímavým se jeví také hledisko věkové a ontogenetické, kterým se zabývá Dočkalová (2005b) ve své publikaci. Z analýzy různých údajů vyvodila, že zatímco se funkční gramotnost týká věku mezi 15. a 65. rokem, čtenářská gramotnost přibližně 15. rokem končí. Čtenářskou gramotnost si děti osvojují především na 1. stupni ZŠ. Na základě shromážděných údajů usuzuje Doležalová (2005), že čtenářskou gramotnost odlišuje od funkční gramotnosti kvalita, rozsah a náročnost požadovaných jednotí podmíněné především věkem. V průběhu školní docházky se tak postupně rodí celková funkční gramotnost.

### 1.3.3 Čtenářská gramotnost žáků v ČR

Česká republika se výzkumů čtenářské gramotnosti účastní přibližně od poloviny 90. let. Zpočátku se jednalo o studie organizace IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání), později přibyly výzkumy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V roce 1995 se taktéž Česká republika zapojila do výzkumu PIRLS organizace IEA, který byl v roce 1995 proveden jako první ze série mezinárodních srovnávacích výzkumů. V roce 1997 byl realizován výzkum čtenářské gramotnosti dospělých IALS (MŠMT, 2008). Zmiňované výzkumy nahlížely na čtení jako na nástroj k dosahování cílů. Následovaly pozdější výzkumy OECD PISA a IEA PIRLS. Tyto výzkumy přinesly oproti již realizovaným výzkumům rozšířený náhled na čtenářskou gramotnost a zdůrazňovaly aktivní a iniciativní úlohu čtenáře při porozumění a využití získaných informací (vymezení pojmu čtenářské gramotnosti v rámci výzkumů PISA a PIRLS je uvedeno v předcházející kapitole). Výzkumy PIRLS jsou realizovány v pětiletém cyklu a Česká republika se poprvé účastnila v roce 2001. Další účast ČR byla plánována na rok 2011. V roce 2006 se Česká republika výzkumu neúčastnila a tato neúčast znemožnila sledovat vývoj čtenářské gramotnosti na základě vzájemného porovnání dat z let 2001 a 2006.

Nahlížíme-li na čtenářskou gramotnost jako na komplexní proces, pak zkoumání takového komplexního procesu není jednoduché. Zejména pro potřeby výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS byly charakterizovány následující oblasti čtenářské gramotnosti (Mullis et al, 2004a).:

***a) Procesy porozumění***

Vzhledem k tomu, že výzkumy PIRLS zdůrazňují aktivní úlohu čtenáře, jedná se zde o soubor postupů čtenáře při konstruování významu textu. Čtenář může informace v textu vyhledávat, formulovat závěry na základě textové informace, interpretovat textovou informaci a posuzovat obsah textu.

***b) Čtenářské motivy***

Langer (1990) uvádí ve své publikaci *The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes* jako motivy ke čtení u dospělých jedinců čtení ze zájmu, čtení z důvodů integrace jedince do společnosti a čtení za účelem vzdělávání. V rámci výzkumu PIRLS je posuzována kategorie žáků a motivy pro čtení žáků jsou jednak čtení pro získání fantazijní literární zkušenosti a čtení pro získání a aplikací získaných informací.

***c) Čtenářské chování a postoje***

Tato oblast zahrnuje postoj čtenáře ke čtení. Předpokládá se, že pozitivní přístup ke čtení a vysoká úroveň čtenářských dovedností jsou předpokladem úplné realizace potenciálu jedince v rámci gramotné společnosti.

## 2 FORMOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Lze předpokládat, že čtenářská gramotnost jako komplexní proces vyžadující širší dovednosti, je při svém formování ovlivněna řadou faktorů. Tedy že na jedince působí okolnosti, které mohou ovlivnit jeho úroveň čtenářské gramotnosti. Tyto faktory jsou dány jednak působením vnějšího prostředí, a jednak interními faktory každého jednotlivce. V rámci vnějšího prostředí se jedná zejména o působení a vliv školy a rodiny, případně i kulturně sociálního stavu společnosti. Jako vnitřní faktory mající vliv na úroveň čtenářské gramotnosti mohou být genetické predispozice jednotlivce, jeho charakter a motivace. Tyto vnější a vnitřní faktory na jednotlivce nepůsobí separátně, ale naopak mohou být i ve vzájemné interakci.

V podstatě nás knihy hodnotově a sociálně orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Souhrnně vyjádřeno: kontextualizují nás, socializují nás a zároveň jsou prostředkem reflexe nás samých (Trávníček, 2007, s. 18).

### 2.1 Rodina a její vliv na rozvoj čtenářství dítěte

Chaloupka (1995a) popisuje ve své knize situaci, která nastala v roce 1980 na kongresu sdružení International Board on Books for Young People (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu). Tehdy americká delegátka údajně vyvedla přítomné z míry tvrzením, že rozhodující význam pro vztah dítěte ke knize je doba před jeho narozením. I přesto, že je v současnosti více poznatků o průběhu prenatální fáze a vlivu na tuto fázi, je předmětem podkapitoly dílčím způsobem uvést vliv rodiny na formování a rozvoj čtenářství dítěte.

Rodina jako prostředí, které může ovlivnit čtenářství dítěte má svůj nezastupitelný význam zejména tím, že se jedná o první prostředí dítěte, které poskytuje intenzivní podněty a postoj dítěte mnohdy představuje výsledek zápasu podnětů.

Pro formování dětského čtenářství mezi nimi zaujímají podstatnou roli zcela záměrné, cílevědomé, přímo kulturně zaměřené podněty připravující půdu dětskému čtenářství programově (cíleně) (Chaloupka, 1995a). Rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale pouze v případě, že má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke čtení a knize přivést (Adams, 1990).

Vliv rodiny na počátky dětského čtenářství zmiňuje i Václavíková – Helušová (2004) ve své publikaci a tvrzení autorky podporuje důležitost rodiny při vytváření základů pro dětské čtenářství:

*„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“* (Václavíková – Helušová, 2004, s. 19). Rodina pro dítě zajišťuje i zdroj nových podnětů.

Dítě vnímá podněty jinak, než je bude vnímat později, daleko celistvěji a zástupně, pozoruhodnou schopností nechat je ožívat. To hlavní se děje uvnitř dítěte, ve způsobu, jakým podněty zvenčí zpracovává, promítá do svého já, jak s nimi zachází svou fantazií, citovostí a chutí poznávat. **Může však zacházet jen s podněty, kterých se mu opravdu dostává** (Chaloupka, 1995a).

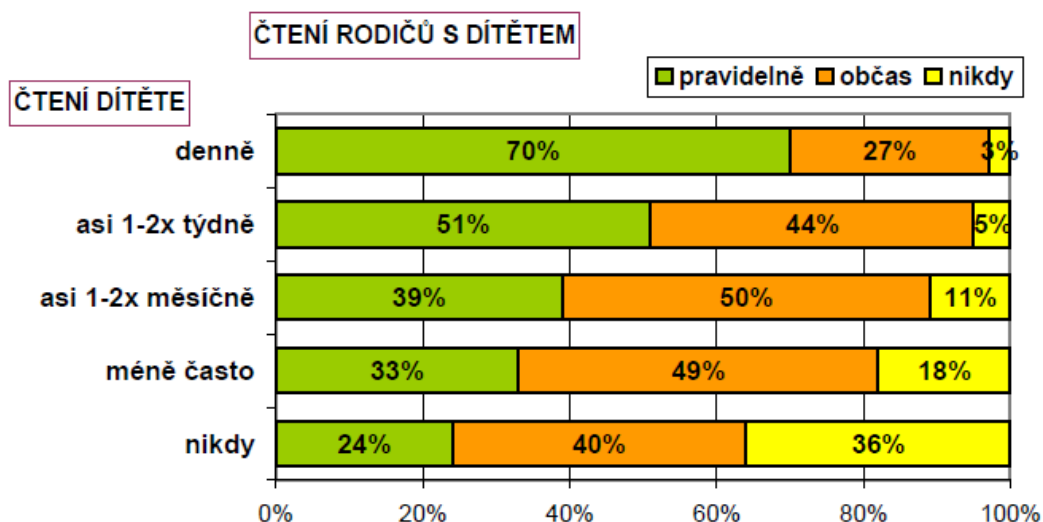
Charakteristiky v rodině, které mají významný vliv na dětské čtenářství jsou řazeny podle výzkumu PIRLS (OECD 2005; Mullis et al., 2004) následovně:

- a) Čtenářské zázemí v rodině
- b) Rodinné prostředí
- c) Socioekonomické zázemí rodiny

Čtenářské zázemí v rodině obsahuje klíčový a iniciační prvek, jakým je společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. Četba rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších dětských čtenářských zájmů. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku (Gabal, Václavíková – Helušová, 2004). Lze předpokládat, že společné čtení dítěte s rodiči bude ovlivněno i věkem dítěte.

Teorie sociálního učení poukazuje na tendenci dítěte napodobovat chování, které zaznamenává ve svém okolí. Dle amerického psychologa Bandury (1977) se lidé učí pozorováním chování a jednání druhých lidí a důsledků, které toto chování vyvolalo. Toto učení se pozorováním vede k osvojení si vzorců chování a mezi tyto vzorce patří i trávení volného času. Je zřejmé, že teorie sociálního učení je platná v širším rámci nežli jen v rámci formování čtenářské gramotnosti a čtenářských návyků.

V rámci rodiny jsou děti vzorem pro nápodobu rodiče a čtenářské návyky rodičů mohou působit na dítě. Gabal a Václavíková-Helšusová (2004) ve svém článku *Jak čtou české děti?* publikovali výsledky výzkumu zaměřeného na oblast dětského čtenářství. Výsledek na otázku „Zda a jak často vidí děti své rodiče číst?“ zobrazuje obr. níže.



Obr. 3. Jak často vidí děti své rodiče číst podle frekvence aktuální četby dítěte (Gabal, Václavíková – Helšusová, 2004)

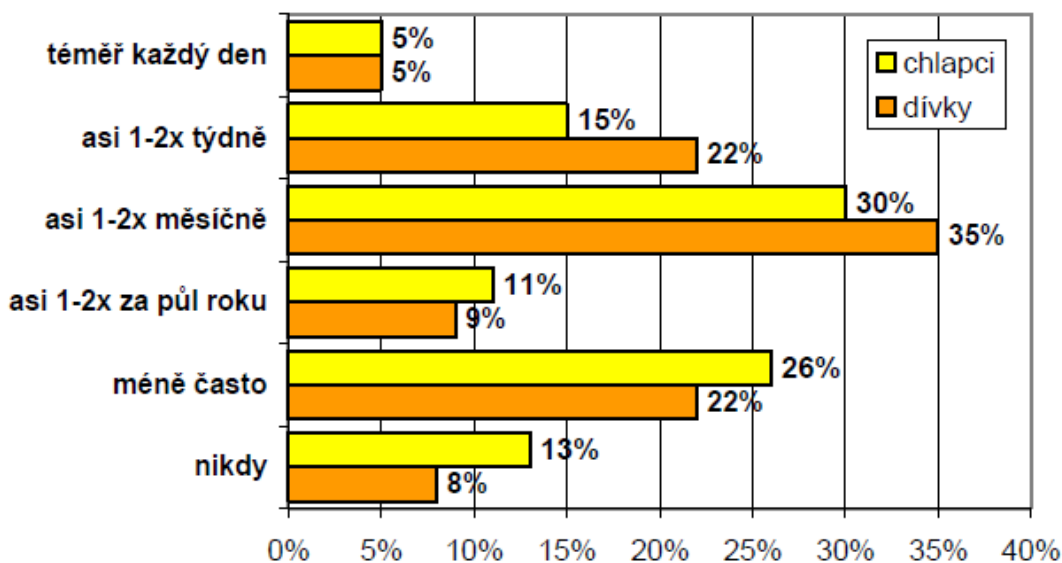
Tento tzv. princip nápodoby uvádí i Chaloupka (1995a, s. 8): „*Dítě napodobuje, co vidí kolem sebe. Protože kolem sebe vidí ze všeho nejdříve rodiče, napodobuje ovšem rodiče*“. Toto tvrzení je v souladu a podporuje jej i Toman (2004, s.8): „*Při četných výzkumech dětského čtenářství jsme zjistili, že 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*“

Rodina je taktéž prostředím, kde dochází k (primární) komunikaci a podstatnou část této komunikace je tvořena její verbální složkou, tedy mluvením. Jaký vliv má komunikace – vedení rozhovoru, na formování vztahu dítěte ke čtení, ke čtenářským návykům?

Podstatné, co vytváří skutečný vztah mezi rodiči a dětmi, se bude odehrávat v rovině „*vedení rozhovoru*“ (Chaloupka 1995a, s. 29). Chaloupka (1995a) taktéž ve své publikaci zmiňuje průzkum realizovaný v roce 1993 AVČR (Akademie věd České republiky). Průzkum byl tematicky zaměřený na kulturnost mládeže, tedy studentů středního vzdělávacího stupně. Část průzkumu byla zaměřena i na oblast paměti z období předškolního věku a

počátku školní docházky respondentů. Výsledek průzkumu poukázal na fakt, že vyšší úroveň **vlastních** kulturních prožitků včetně čtenářství ukazovali ti respondenti, kteří si pamatují na spoluúčast rodičů v dětství. Z uvedeného autor publikace usuzuje, že tato spoluúčast rodičů zanechala paměťovou stopu **a jedná se o velmi silný, působivý a trvale platný impuls**.

Autoři Gabal, Václavíková - Helšusová (2004) ve svém článku *Jak čtou české děti?* uvádějí, že povídání rodičů a dětí o knihách, které děti čtou, má výrazný vliv na formování vztahu dítěte ke čtení a osvojování si čtenářských návyků. Autoři uvádějí že, „*Možnost i schopnost dítěte uplatnit a diskutovat svůj vlastní čtenářský zážitek a zkušenost v rodině má pro rozvoj čtenářství dětí strategický význam*“ (Gabal, Václavíková a Helšusová, 2004 s. 31). V článku taktéž autoři uvádějí výsledky výzkumu na otázku kladenou rodičům a zaměřenou na to, jak často si rodiče s dětmi povídají o tom, co čtou- viz obr. níže.



Obr. 4. *Jak často si povídáte s dětmi o tom, co čtou?* (Gabal, Václavíková a Helšusová, 2004).

Znamená to tedy, že významným faktorem není jen čtení rodičů, ale i možnost komunikace o knize, kterou dítě čte. Tato komunikace může i být podmětem pro vytváření komunikačního schématu mezi dítětem a ostatními členy rodiny a lze předpokládat, že může být i možností k překonávání mezigeneračních bariér. Význam komunikace o čteném tématu



pro dítě uvádí i Václavíková-Helšusová (2004, s. 20): „*Významným parametrem rodinného prostředí je komunikace s dětmi, povídání si, nejen o knize, ale i obecně.*“ Toto vyjádření je ve shodě a podporuje i již zde uvedená tvrzení ostatních autorů.

Forma dialogu je i v běžném životě značně rozmanitá a různorodá. Chaloupka (1995a) jako stěžejní považuje slovo „*povídání*“. Zejména by se dle autora nemělo jednat jen o předávání informací od dospělého k dítěti. K tomuto stylu mohou mít dospělí tendenci inklinovat a to i např. snahou o udržení nadřazené pozice vůči dítěti a využít pro toto poziční postavení tzv. informační převahu. Výsledkem pak je, že je rozhovor nakonec místo dialogu veden formou poučení.

Lidé se od sebe vzájemně liší svými schopnostmi, předpoklady a přístupy a tato rozdílnost resp. tato individuální charakteristika se projevuje i v přístupu dítěte ke čtení. Rodiče mohou mít mnohdy přirozenou tendenci porovnávat dítě s ostatními. Kutálková (2000) poukazuje na respektování individuality a odlišnosti dítěte a uvádí jako důležitý prvek neporovnávat dítě s ostatními. Je možné, že toto srovnávání by více než motivační faktor mohlo působit na dítě jako faktor stresující. Výchovný a výsledný efekt by mohl být zcela kontraproduktivní a dítě spíše od čtení demotivovat.

Faktorem, který ovlivňuje taktéž čtení dětem je čas a to nejenom čas věnovaný samotnému čtení. V okamžiku zahájení školní docházky dítěte může dojít k tendenci přenést odpovědnost za formování vztahu dítěte ke čtení na školu. K tomuto uvádí Z. Matějček: „*S prvním školním rokem nesmí rodiče s předčítáním přestat. Je chybou přestat s čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k uzoufání. Se skutečným čtením to zatím nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit. Když dokáže v přeslabikovaném najít smysl.*“ (Matějček, 2004, s. 7). Vliv školy na formování čtenářské gramotnosti bude uveden v samostatné části, ale o vlivu školní docházky respektive o nutnosti synergie a kooperace mezi rodinou a školou píše i Chaloupka (1995a, s. 100) který upozorňuje, že „*... součinnost rodiny a školy ze všeho nejvíce zbavuje dítě traumat, stresů a psychických krizí ...*“. Dítě nemá ještě zcela vyvinuté rozhodovací schopnosti a má tendenci se přizpůsobit prostředí, ve kterém se pohybuje – tedy v prostředí rodiny a školy. V případě, že tyto prostředí školy a rodiny nejsou vzájemně kompatibilní, může tento nesoulad vést u dítěte ke stresu, pocitu viny a zmatečnosti a podpořit i vytvoření negativního vztahu dítěte ke čtení. O nutnosti existence vzájemné kooperace mezi rodinou a školou píše i J. Wagnerová (2006, s. 37): „*Pokud budeme děti vhodně motivovat k práci, tedy ke čtení, účelně a často využijeme možností pozitiv-*

*ni stimulace výkonu pochvalou i odměnou, podaří-li se nám dosáhnout optimální spolupráce s rodiči dětí, lze očekávat, že děti samy spontánně budou o čtení projevovat zájem. A to je počátek jejich čtenářství, vztahu k literatuře a nezbytnou podmínkou dalšího sebezdokonalování.“*

Lze uvést, že v současnosti obecně platí, že žáci s lepším rodinným zázemím dosahují ve vzdělávacích systémech lepších vzdělávacích výsledků (Tauris, 2008). Jak již bylo uvedeno, je rodina zdrojem podnětů, ale současně je rodina také prostředím, ve kterém se uskutečňuje komunikace. V rodině se dítěti poskytují podněty pro vzorce chování a rodinné prostředí má zásadní vliv na vývoj a život dítěte. Na dítě interaktivně působí charakteristiky rodinného prostředí a výchovné přístupy rodičů. Kaňkovská (2007, s. 14) uvádí ve své výchovné studii, že „v primární rodině dítě získává nejen první dovednosti, vědomosti, zkušenosti, ale osvojuje si zde i společenské normy a pravidla, získává vzory pro své budoucí chování. Prosociální chování dítěte je pak především ovlivňováno strukturou rodiny, vztahy uvnitř rodiny, jejím psychosociálním klimatem, hodnotami, jež jsou pro danou rodinu podstatné a výchovnými postupy, které rodiče volí a užívají“.

Z hlediska komunikace v rodině lze formulovat předpoklad, že zvýšený výskyt konfliktních situací v rodině bude vytvářet negativní komunikační prostředí a bude rušícím faktorem pro rodinnou soudržnost a míru společně tráveného času při tzv. volnočasových aktivitách. Tento společně strávený čas je faktorem podporujícím rozvoj a osobnostní růst jednotlivých členů rodiny a posiluje komunikaci v rodině (Kaňkovská, 2007). Společně strávený čas může taktéž posilovat kooperační funkci rodiny a vést k participaci činností jednotlivých členů na dosažení společných cílů. Gabal a Václavíková-Helšusová (2004) poukazují ve své analýze sociologického výzkumu na důležitost vedení dítěte k povědomí o vzájemné kooperaci rodiny na úkolech, které rodina vykonává. Vzájemná kooperace jednotlivých členů rodiny posiluje interaktivní komunikaci mezi jejími členy a vytváří přirozené komunikační prostředí. Dle Gabala a Václavíkové-Helšusové (2004) toto zázemí pro komunikaci společně s bohatšími rodinnými vztahy podporuje formování vztahu dítěte ke čtení a dětský čtenář se častěji rekrutuje z rodiny, kde se rodiče nejenom věnují rozvíjení volnočasových aktivit, ale kde rodiče i tráví čas při aktivitách na dítě orientovaných.

Na čtenářskou gramotnost se může projevit taktéž vliv socioekonomických faktorů rodiny. Jedná se zejména o vliv vzdělání rodičů, příjmová úroveň rodiny a profesní zařazení rodičů. Vliv a působení socioekonomických faktorů bylo i předmětem výzkumu PISA 2000, ve kterém jsou uvedeny výsledky německých žáků v testech čtenářské gramotnosti, na

jejichž základě se ukázaly **významné** rozdíly mezi žáky z různých typů škol. Nejlepších výsledků dosáhli studenti gymnázií. Současně provedené analýzy poukázaly na fakt, že vliv na výsledky mají i faktory související se sociálním původem žáků a případně etnickými odlišnostmi. (Baumert, 2001)

Výsledky výzkumu také zmapovaly situaci v České republice. Straková (2002, s. 70-71) k této problematice uvádí: „*Česká republika je jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. Žáci se špatnými výsledky pocházejí téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem.*“ Na základě realizovaných výzkumů lze poznamenat, že socioekonomické faktory rodiny výrazně ovlivňují nejen čtenářskou gramotnost žáků.

Průcha (1971) stručný přehled výsledků PISA, ale také popsal tzv. sociolingvistický faktor, jehož vliv vysvětluje na základě tzv. **Bernsteinovy teorie**. Tato teorie byla formulována prof. Bernsteinem v 60. – 70. letech minulého století a zaměřovala se na existenci dvou jazykových kódů v britské angličtině. Bernstein uvádí existenci tzv. rozvinutého kódu, který je komplikovaný, propracovaný a kódu, který je možné označit jako jednoduchý, běžně užívaný. Pro každý jazykový kód jsou charakteristické gramatické a lexikální vlastnosti a to z pohledu rozdílu výskytu složitých větných konstrukcí a rozsahu slovníku. Bernsteinovy výzkumy ukázaly, že děti z nižší společenské třídy si osvojují omezený kód, ale děti tzv. střední třídy umějí používat oba jazykové kódy a existence uvedených kódů následně ovlivňuje vzdělávací úspěšnost dětí. Bernsteinova teorie v podstatě popisuje možný vznik jazykového deficitu mezi dětmi, který je vyvolán rozdílnou sociální situací rodin.

Průcha J. ve svém článku taktéž zmiňuje ověření Bernsteinovy teorie pro vzdělávání dětí v České republice, které publikovala Knausová (2006), která vycházela z koncepce tzv. jazykové socializace a cílem výzkumu bylo ověření platnosti koncepce jazykové socializace a to zejména zda a jak úroveň vzdělání matky determinuje užití příslušného jazykového kódu.

Na základě výsledků bylo formulováno následující konstatování, které poukazuje na vazbu mezi vzděláním matky a užíváním jazykového kódu dítětem: „Děti vyrůstající s matkami s nižší úrovní vzdělání většinou získávají nižší jazykovou vybavenost (ve smyslu Bernsteinova omezeného kódu), na rozdíl od dětí vyrůstajících s matkami s vyšším vzděláním, které si osvojují rozvinutý kód jazyka.“

Na čtenářskou gramotnost dětí může působit i vliv existence případných dialektů a demografický faktor, tedy porovnání tzv. městských škol versus venkovské školy. Oba zmiňované faktory nejsou předmětem této diplomové práce a nejsou zde diskutovány.

## 2.2 Škola a její vliv na čtenářství dítěte

Nástup do školy znamená, že se do života dítěte začíná vedle vlivu rodiny zapojovat i vliv školy. Pro dítě se jedná o nový sociální mezník a současně dítě získává novu roli – roli školáka, kterou takto získává automaticky. Vliv rodiny a školy může být ve vzájemném souladu, ale i případné disharmonii. Pro dítě je školní prostředí zdrojem dalších impulzů a „...dítě hledá ve škole a u své učitelky rozšíření svého životního prostředí...“ (Chaloupka, 1995a, s.99). Dítě si při nástupu do školního prostředí přináší určité kompetence a získané zkušenosti. Vágnerová (2000) uvádí, že osvojení hodnot a strategie chování dítěte je dáno sociokulturní úrovní rodiny. V některých okamžicích, a to zejména tam, kde je rodinná úroveň nejenom v oblasti čtenářského zázemí neúplná, je škola rozhodujícím činitelem následného formování gramotnosti dítěte.

Počátky dětského čtenářství ve škole začínají zejména rozvíjením schopnosti psaný text identifikovat. Vágnerová uvádí, že: „*Zejména při počáteční výuce čtení a psaní, když se dítě začíná učit číst, vnímá tištěná písmena a slova jako obrazce, které nemají jiný význam.*“ (Vágnerová, 2000, s.138). Toto vnímání souvisí s koordinací funkcí obou hemisfér a předchozí tvrzení podporuje i Chaloupka (1995b, s. 28): „*Pro dítě je sama „znakovost“ písma něčím nepředstavitelně novým.*“

Mezi čtenářskou gramotností a čtením je významný rozdíl, na který poukázala Opravilová (2004). Autorka uvádí poznatek psychologů, kteří zjistili, že je možné čtení bez schopnosti porozumění obsahu. Znamená to, že dítě schopno číst dostatečně rychle bez schopnosti porozumění a reprodukce přečteného textu. Pro výuku čtení tento poznatek znamená nutnost se zaměřit nejenom na schopnost reprodukce textu do řeči, ale věnovat pozornost i schopnosti porozumění textu.

Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti je škola zdrojem podnětů a poskytovatelem čtenářských příležitostí. Zápotočná (2001) uvádí dvě oblasti podmínek nutných pro efektivní implementaci procesu rozvoje čtenářské gramotnosti a to sociálně-interaktivní dimenzi v

počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou a přítomnost bohatého literárně podnětného, resp. gramotného prostředí.

Jedná se tedy o to, aby byla škola dostatečným zdrojem interaktivních podnětů a vytvářela podmínky pro dostatek čtenářských příležitostí dětí, vytváření dostatečného prostoru pro čtení, psaní a kritického se zamýšlení nad textem. Toto je nejspíše podmíněno dostupností času a **vhodných textů** pro čtení. Ke čtení dítěte dochází v rámci školní docházky zejména při výuce mateřského jazyka a literatury. Chaloupka uvádí k prostoru vytvořenému pro literaturu ve výuce následující: „*Prostor pro literaturu zde neznamena prostor pro literární vědění, nýbrž pro vztah k ní, ... aby děti poznaly, že různé knihy jsou různé, přináší každá něco jiného a od každé něco jiného také čtenář může žádat. Vytváření prostoru pro literaturu je záležitostí určitého procesu ...prostor pro literaturu má být ze všeho nejvíce prostorem pro potěšení dětí ze čtenářství.*“ (Chaloupka, 1995b, s. 68-71). Jedná se zřejmě o vytváření kladného vztahu k literatuře a ke čtení a nestavět literaturu do roviny informačních znalostí. O vlivu kladného vztahu ke čtení na vztah ke škole, výuce a následně i hodnocení se vyjadřují i autoři analýzy sociologického výzkumu Gabal a Václavíková-Helšusová (2004). Autoři uvádějí, že kladný vztah dítěte ke čtení může mít pozitivní vliv na jeho vztah k výuce a ke vzdělání. Lze předpokládat, že tato pozitivní motivace může působit jako faktor podporující dynamiku vzdělávacího procesu.

Současně autoři výzkumu poukázali na existenci synergického efektu působení rodiny a školy a jeho vliv na čtenářské kvality u dítěte. Autoři uvádějí existenci dvou faktorů, které tuto synergii mohou narušovat. Jako první je nedostatečná schopnost školy zhodnotit ty pozitivní návyky, které dítě získalo v rodině a druhým faktorem je nedostatečná schopnost školy reagovat a vyrovnat se s rozdíly ve „výbavě“, kterou mají jednotlivé děti z domova. Přístup školy je většinou takový, že místo aktivního se zapojení do optimalizace některých slabých oblastí u dětí tyto děti tzv.odsouvá na druhou kolej. Nutnost synergie a kooperace rodiny a školy potvrzuje i Chaloupka (1995b, s.96-97): „*Svět doma a svět školy by měl být pro dítě propojen ...ani škola, ani rodina nemohou samy rozvoj dítěte dobře ovlivnit bez vzájemné spolupráce*“.

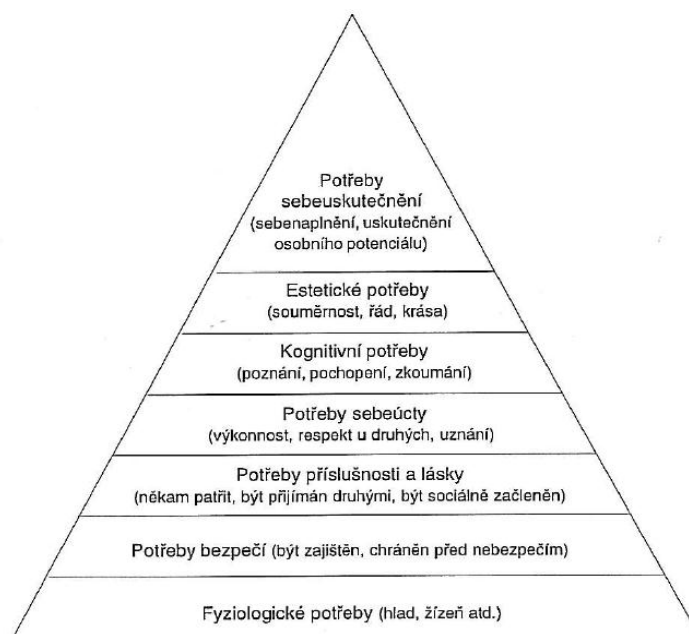
Důležitou roli bude zastávat nejenom komunikace mezi rodinou a školou, ale nejspíše i forma komunikace mezi školou a dítětem.

### 2.3 Motivace jako faktor rozvoje čtenářských dovedností

Motivace a zájem rozhodně patří mezi faktory působící na případný rozvoj čtenářské gramotnosti. V podstatě motivace většinou není jen jeden faktor, ale zpravidla se jedná o soubor faktorů, které jsou ve vzájemné interakci a vytvářejí motivační strukturu. Výsledkem této interakce může být impuls podněcující k aktivitě anebo naopak impuls působící tlumivě. Vágnerová (2004, s. 319) definuje motivaci jako: „*Souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“ Motivace je důležitou součástí osobnosti.

Průcha, Mareš, Walterová (2001, s. 127) definují 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*“. Uvedené definice se vzájemně shodují v tom, že motivace je aktivizujícím prvkem lidského jednání.

Maslow (in Fontana 2003) navrhl popisný hierarchický model motivace uvedený níže. Nejníže v hierarchii jsou potřeby fyziologické (vrozené) a společenské a rozumové potřeby jsou výše a obsahují vzájemnou vazbu mezi vrozenými činiteli a naučenými odezvami.



Obr. 5. Maslowův model hierarchie potřeb (in Fontana, 2003)

Maslow (in Fontana 2003) se také domníval, že pozornost vyšším úrovním pomyslné pyramidy potřeb je věnována až po uspokojení nižších úrovní fyziologických a sociálních potřeb. Po uspokojení fyziologických potřeb a potřeby bezpečí následuje sociální potřeba, tedy potřeba být přijímán rodinou a společenskou skupinou.

Předpokládá se, že každý jedinec postupuje hierarchií popsané Maslowem, ale úroveň výstupu v životě je individuální. Werner (in Fontana 2003) ve své atribuční teorii poukazuje na úroveň motivace žáků s tím, že mezi nejvíce motivované žáky patří ti, kteří vyhledávají situace, ve kterých lze výsledek činnosti přičíst jim samým, kteří se naučili dát do souvislosti vynaložené úsilí s výsledkem a reagují vnímavě na signály poukazující na nutnosti, vyvinou úsilí v určitých oblastech, tedy chápou existenci vztahu mezi příčinou a účinkem. Z hlediska působení učitele na dítě je žádoucí vést děti k tomuto pochopení, což umožní dětem následně realisticky zhodnotit skutečnost.

V procesu vzdělávání dítěte se přirozeně vyskytují různé úspěchy anebo neúspěchy. Dle Fontany (2003) není chybovost dítěte důkazem neúspěchu, ale tato chybovost je podstatnou částí didaktického procesu a to z toho důvodu, že se dítě ze své chyby učí a vytváří strategie, jak se daných chyb do budoucna vyvarovat. Autor dále uvádí, že selhání je více nežli objektivní skutečností spíše vnitřním postojem dětské mysli. Vytvoření a upevnění tohoto postoje může ovlivnit motivovanost dítěte v negativním smyslu. Dítě může projevat malou motivovanost při zvládání úkolů, které by i zvládnout dokázalo. Negativní vztah ke čtení se tak může u dítěte projevat např. ve škole, kde v důsledku stresu udělá ve čtení chyby, za což je klasifikováno horší známkou, či pokud zažije posměch publika, kterému předčítá.

Zkušenosti dítěte s neúspěchem mohou determinovat jeho motivaci k učení. Dalším faktorem, který je důležitý v procesu vzdělávání dítěte a utváření jeho vztahu ke čtení je zájem dítěte. Pro vznik a rozvoj zájmu dítěte uvádí Fontana (2003) několik nutných bodů. Nutné je při formování zájmu dítěte poukázat na užitečnost příslušného zájmu, poskytnout dítěti dostatek příležitostí, projevat zaujetí a předčasně nehodnotit kompetence dítěte v dovednostech se zájmem souvisejících před tím, než byla dítěti dána příležitost si příslušné kompetence vytvořit. Zájem dítěte se může přirozeně v čase vyvíjet a je také ovlivňován rodinou, školou a společností.

Uvedené bodu jsou důležité pro vytvoření vztahu dítěte ke čtení a jeho zájmu o čtení a jedná se v podstatě o proces vytváření vnitřní motivace dítěte. Václavíková- Helšusová (2004) toto potvrzuje výrokem, že lepšímu porozumění textu dosáhli žáci motivovaní ke čtení.

Je nutné si uvědomit, že primárně rodina a následně sekundárně učitelé utvářejí sociální okolí dítěte, které z tohoto okolí vnímá vnější podněty pro svoji motivaci.



### 3 PODPORA ČTENÁŘSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ

Dětské čtenářství zaujímá specifické postavení v didaktickém procesu dítěte a na rozvoj čtenářství působí řada podnětů z vnějšího prostředí. Primárně mezi tyto zdroje podnětů patří rodina a následně sekundárně škola.

Utváření vztahu dítěte ke čtení mohou podpořit další subjekty z vnějšího prostředí. Tyto subjekty mohou přispět také ke zvýšení popularity čtení, a to zejména v současnosti, kdy je poměrně široká paleta jiných aktivit, které mohou čtení konkurovat. V České republice je poměrně široká síť knihoven, které mohou zaujímat podpůrnou, ale významnou, roli při utváření vztahu dítěte ke čtení a ke knize. Při realizaci některých projektů dochází ke spolupráci napříč spektrem subjektů, zejména knihoven, škol a zájmových (volnočasových) organizací.

#### 3.1 Celé Česko čte dětem

Projektem s celostátní působností na podporu čtenářství je např. projekt nazvaný „**Celé Česko čte dětem**“. Uvedený projekt podporují i známé osobnosti z kulturního života a do projektu se zapojila již řada institucí, zejména škol a knihoven. Projekt je taktéž podporován Ministerstvem kultury České republiky.

Základní ideou projektu je poukázat na význam pravidelného čtení dítěti pro jeho emoční vývoj. Projekt na svých webových stránkách [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz) publikuje taktéž výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti PISA 2009.

V rámci projektu jsou vytvářeny aktivity jako např. „**Moje první kniha**“ anebo čtení v nemocnicích. V rámci aktivity „**Moje první kniha**“ dochází ke spolupráci s vedením měst a rodiče obdrží první knihu pro dítě s informacemi o významu pravidelného předčítání pro rozvoj osobnosti dítěte. Pro čtení v nemocnicích jsou rekrutováni dobrovolníci z řad studentů a pracujících, kteří na dětských odděleních realizují pravidelná setkání a čtení.

Projekt „**Celé Česko čte dětem**“ navázal i spolupráci s obdobně orientovaným projektem v Polsku *Cala Polska Czyta Dzieciom* a společně organizují Mezinárodní týden čtení dětem.

### 3.2 Čtenářův sympatický rádce

Dalším způsobem, jak podpořit a popularizovat dětské čtenářství je využití internetu. Jedná se zejména jednak o vznik sociálních skupin a také o internetové stránky poskytujících čtenářům podporu ve vztahu na čtení knih. Jako příklad je možné uvést [www.ctesyrad.cz](http://www.ctesyrad.cz) - celý název je „Čtenářův sympatický rádce.“

Jedná se o elektronickou databázi knih, která umožní čtenáři vyhledávání knihy nejenom dle žánru, ale i dle např. literárních ocenění a novinek na knižním trhu. Současně mohou čtenáři uvést své reference na přečtenou knihu a takto prezentovat svůj názor a sdílet jej s ostatními. Důležitost komunikace o přečtené knize s ostatními čtenáři byla již v teoretické části dříve zmíněna. Vzájemné sdílení názorů současně vytváří nové sociální vazby mezi čtenáři. Základní myšlenkou této databáze je usnadnit čtenáři orientaci v knižních titulech a umožnit vhodný výběr.

Databáze vznikla na základě projektu studentek KISK FF MU Brno (Kabinet informačních studií a knihovnictví) a Ústřední knihovny Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. Projekt je financován z grantu VISK (Veřejné informační služby knihoven) Ministerstva kultury České republiky.

Cílem projektu VISK je integrace informačních technologií do knihoven a takto zajistit poskytování informací prostřednictvím informační sítě přístupné veřejnosti a podpořit transformaci knihoven využívajících tištěné dokumenty na knihovny multimediálního charakteru. Knihovna má při formování vztahu dítěte ke čtení výlučnou pozici. Zvýšení atraktivity prostředí knihoven, jejich modernizace a estetizace může podpořit motivaci dětského čtenáře k návštěvě knihovny.

### 3.3 Magnesia Litera

Atraktivitu knihoven podporují i realizace autorská čtení a besedy s autory. Jako příklad lze uvést tzv. Maratón čtení, který proběhl v průběhu března 2011. V rámci této akce nabídly knihovny možnost setkání čtenářů s autory a překladateli literárních děl. Současně v rámci této akce vyzvali organizátoři Magnesie Litery autory k propagaci děl. **Magnesia Litera** je cena udělována jednou za rok a umožňuje s přispěním masmédií propagovat literaturu a knihy. Ocenění je udělované v několika kategoriích a je zaměřeno na domácí knižní produkci. Dle informací uvedených na [www.magnesia-litera.cz](http://www.magnesia-litera.cz) vyhlašuje ceny občanské sdružení Litera. V rámci tohoto občanského sdružení je realizována spolupráce mezi českými

svazy a institucemi, které vykonávají aktivity v oblasti literatury a knih: Akademie věd ČR, České centrum PEN klubu, Obec překladatelů, Obec spisovatelů, Svaz českých nakladatelů a knihkupců, česká sekce IBBY a také Nadace Český literární fond.

Další možností popularizace čtení knih je aktivní zapojení čtenáře do projektu na podporu čtení knih např. formou soutěže.

### 3.4 Další projekty

Projekt „**Čtení pomáhá dětem**“ rozdělí určitou částku finančních prostředků na dobročinné účely. Do spolurozhodování o způsobu distribuce finančních prostředků se mohou dětské čtenáři zapojit formou soutěže. Každý dětský čtenář, který se aktivně zapojí do projektu, získá po přečtení knihy z určeného seznamu finanční kredit, který má možnost následně věnovat na nominovaný dobročinný projekt. Knihy jsou v seznamu rozděleny do kategorií dle věku čtenáře a to 3. - 5. třída, 6. - 9. třída a střední škola. Partnerskou formou jsou do medializace projektu zapojena i masmédiá. Další českou databází knih je Čítarny.cz, Čte(Sy)Rád, Knihovnice - pokladnice plná knih", informační server iLiteratura.

Řada akcí, které mají za cíl popularizaci dětského čtenářství je organizována Svazem knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP).

Jako příklad jedné z mnoha akcí lze uvést tzv. **Noc s Andersenem**. Poprvé byla tato akce realizována v roce 2000 v uherskohradištské knihovně. Jedná se o noční předčítání dětem. Nádech dobrodružství výrazně přispívá k prezentování čtení knih jako prostředku pro prožití dobrodružství. Zážitek ze čtení je pro děti umocněný i hraním her a soutěžemi. K myšlence na noční čtení se v roce 2001 připojila řada knihoven v České republice a v roce 2002 se k akci připojili i některé knihovny ze Slovenské republiky. Mezinárodní rozsah akce proběhl v roce 2003, kdy se této aktivitě účastnilo již 153 institucí a to knihoven, škol, ústavů sociální péče a dětských domovů. Informační podporu poskytl SKIP ([www.nocsandersenem.cz](http://www.nocsandersenem.cz)).

Dalším projektem na podporu čtení knih v České republice je projekt s celostátní působností nazvaný „**Rosteme s knihou**.“ Informace o tomto projektu jsou čerpány z [www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz). Uvedený projekt byl zahájený na veletrhu Svět knihy Brno 2005 Občanským sdružením Svaz českých knihkupců a nakladatelů. Cílovou skupinou projektu je zejména předškolní a školní mládež a projekt je zaměřený na rozvoj čtenářské vyspělosti a komunikačních schopností.

Výčet projektů zde uvedených není konečný a veškeré zde uvedené projekty jsou zaměřeny zejména na Českou republiku. Společným prvkem projektů je zvýšit popularizaci čtení a knih a takto přispět k rozvoji a tvorbě intelektuálního zázemí.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V České republice byla čtenářská gramotnost žáků podrobně testována několika mezinárodními výzkumy. Jde především o rozsáhlé výzkumy **PISA** (r. 2000, účast cca 9300 15letých žáků a rok 2009, 7500 15letých žáků a cca 600 ředitelů škol a učitelů českého jazyka) a výzkum **PIRLS** (r. 2001 účast cca 4000 žáků 4. tříd ZŠ). Tyto výzkumy srovnávají žáky na mezinárodní úrovni. Alarmující je výsledek výzkumu PISA zveřejněný na internetových stránkách MŠMT (Holíková, 2010), který úroveň čtenářské gramotnosti u českých žáků označuje za podprůměrnou a klesá nejrychleji ze všech zemí OECD. Podobné jsou i výsledky jiných výzkumů.

Protože jde o výzkumy kvantitativní testující velký počet respondentů pomocí testů a dotazníků, rozhodla jsem se zaměřit se spíše na menší vzorek žáků mladšího školního věku (10 – 12 let). Konkrétně mě zajímala jejich motivace číst, jejich postoj a vztah k psanému textu, stejně jako prostředí, které v procesu formování čtenářské gramotnosti hraje nezapustitelnou roli.

### 4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo **postihnout význam prostředí při formování motivace, postoje a vztahu jedince k psanému textu.**

Pro naplnění tohoto cíle mi napomohlo stanovení dílčích cílů, které z výše uvedeného výzkumného problému vyplývají. Jsou jimi:

- Rozkrýt význam psaného textu v životě respondentů
- Odhalit zdroje motivace žáků mladšího školního věku ke čtení
- Zachytit postoje ke čtení a psanému textu
- Postihnout, jak se na motivaci a postojích podílelo/podílí prostředí respondentů

Z těchto dílčích cílů vplynuly pak otázky, které byly respondentům kladeny.

## 4.2 Metody výzkumu

K získání odpovědí na dílčí cíle jsem se rozhodla využít metod kvalitativního výzkumu. Pro **kvalitativní přístup** jsem se rozhodla z toho důvodu, že jsem chtěla postihnout hlubší struktury dané problematiky. Zajímaly mě motivy a postoje žáků, které by bylo nevhodné generalizovat či kvantifikovat. Vhodnost kvalitativního výzkumu spatřuji ve „*využívání principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky.*“ (Miovský, 2006, s. 18)

Teprve v přímém kontaktu se zkoumaným subjektem je možné lépe odhalit významné údaje, které by ve statistických zpracováních mohly zůstat opomenuty.

Pro získání těchto údajů jsem zvolila **polostrukurovaný smíšený rozhovor**, který je „*zřejmě vůbec nejrozšířenější podobou metody interview, neboť dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukurovaného, tak plně strukturovaného interview.*“ (Miovský, 2006, s. 159)

Výhodou polostrukurovaného rozhovoru je jeho přizpůsobivost konkrétnímu respondentovi v konkrétní situaci. Ve svém výzkumu jsem si s ohledem na stanovené výzkumné cíle vymezila pět základních okruhů. Pro každý okruh jsem si připravila několik otázek, jejichž přesnou formulaci a pořadí jsem modifikovala s ohledem na situaci a míru porozumění respondenta. Otázky jsou převážně **otevřené** a dávají tak prostor respondentovi vyjádřit se svobodně, neredukují jeho odpověď do pouhého výběru možností.

### 4.2.1 Tématické okruhy a příklady otázek

#### 1. Informace o respondentovi

Kolik ti je a do které chodíš třídy?

Co nejraději a nejčastěji čteš: knížky, časopisy, noviny, články na internetu...?

Kde si nejraději čteš?

Jak často čteš?

Kdy čteš?

Jaká je tvoje neoblíbenější knížka? Jaký druh knížek čteš? Co tě na nich baví?

#### 2. Postoje ke čtení

Co si myslíš o lidech (spolužáci, dospělí), kteří čtou? Myslíš si, že kdo čte, je chytřejší?

Myslíš, že je čtení důležité? Proč?

Proč myslíš, že někteří žáci nebo dospělí nečtou, nechodí do knihovny?

Myslíš, že kdo čte, má i lepší známky ve škole?

### 3. Motivace ke čtení

Baví tě čtení? Proč?

Vzpomeneš si, proč ses chtěl naučit číst? Kdo tě ke knize dovedl?

Podle čeho si vybíráš knihu? Podle čeho poznáš, že tě bude bavit?

Jak se nejčastěji dostaneš ke knížce, kterou čteš? Doporučí ti ji rodiče, kamarádi, ve škole, v knihovně, zaujme tě název, obrázky...?

Když tě něco zajímá a nemáš dostatek informací, jak je získáš? (zeptáš se někoho, hledáš knížku s potřebnými informacemi, hledám na internetu...)

Rozumíš tomu, co čteš? Co děláš, když něčemu, co čteš, nerozumíš?

S kým si povídáš si s někým o tom, co čteš?

Přál sis někdy knihu jako dárek? Dostal jsi knihu jako dárek? Udělal ti takový dárek radost?

### 4. Vliv školy

Jaké máš známky ve škole? Máte ve škole samostatný předmět čtení?

Jak čtete v hodinách: každý sám potichu, společně nebo paní učitelka vyvolává? Povídáte si o tom, co čtete, kreslíte na přečtené téma, ptá se vás učitelka? Co čtete ve škole?

Chodíš do knihovny? Líbí se ti tam? Mají tam knížky, které tě zajímají?

### 5. Vliv rodiny

Máš ty nebo rodiče doma knihovnu s knížkami?

Když jsi byl mladší, předčítávali ti rodiče? Čtou ti ještě teď? Nebo čteš ty jim?

Máš sourozence? Půjčujete si navzájem knížky?

Čtou tví rodiče?



### 4.3 Výzkumný soubor

Kritériem výběru respondentů byla věková hranice. Tu jsem stanovila v rozmezí 10 – 12 let. Důvodem je skutečnost, že děti v tomto věku mají již osvojenou technickou stránku čtení a čtení tak již začínají používat nikoli jako účel ale jako prostředek – prostředek svého dalšího vzdělávání. Dítě se tak v tomto vývojovém období stává čtenářem a právě v tomto období se formuje jeho vztah k psanému textu.

#### 4.3.1 Charakteristika respondentů

Výzkumný vzorek tvořilo pět respondentů: 3 dívky a 2 chlapci. Pro zajištění ochrany jejich osobních údajů či pro ně citlivých dat jsem pro potřeby výzkumu změnila jejich jména. Se všemi respondenty jsem byla před provedením výzkumu více či méně v kontaktu, čím jsem chtěla docílit bezpečnější a uvolněnější atmosféru rozhovoru.

##### 1. Katka, 10 let, 4. třída

- Pochází z úplné rodiny, má o 8 let starší sestru
- Při rozhovoru je poněkud strnulejší, napjatá
- Oční kontakt se dal navázat jen občas
- Na otázky odpovídá velmi stroze, obecně lze říci, že více mluvil tazatel

##### 2. Věra, 11 let, 4. třída

- Pochází z úplné rodiny, má o 2 roky starší sestru
- Před rozhovorem ve veselé náladě, která doznívá ještě v úvodních otázkách rozhovoru. Během výzkumu je klidná, uvolněná, spolupracuje
- Oční kontakt velmi intenzivní, odpovědi jsou doprovázené silnou neverbální komunikací
- Na otázky odpovídá pohotově, nebojí se odpovědi rozvést

##### 3. David, 12 let, 6. třída

- Pochází z úplné rodiny, má o 5 let starší sestru a o 13 let staršího bratra
- Při rozhovoru mírně nervózní, poté již uvolněnější
- Oční kontakt přiměřený
- Na odpovědi reaguje bez bariér, patrnost zodpovědného přístupu

#### 4. Tereza, 12 let, 7. třída

- Pochází z úplné rodiny, má o 2 roky mladší sestru
- Na začátku rozhovoru jsem zaznamenala postoj vyjadřující „trapnost rozhovoru“, některé odpovědi doprovázeny uchichtáváním
- Oční kontakt ne příliš častý, intenzivní především v otázkách, u kterých si nebyla jistá, že jim správně rozumí; komunikace doprovázena gesty a mimikou
- Odpovědi na otázky pojala i přes své rozpoložení zodpovědně

#### 5. Pavel, 12 let, 7. třída

- Pochází z úplné rodiny, má dva mladší bratry (o 2 a 4 roky) a o 9 let mladší sestru
- Projevil snad největší ochotu zúčastnit se výzkumu
- Oční kontakt nebyl po celou dobu rozhovoru prakticky navázán. Pavel seděl se svěšenými rameny a pohledem upřeným do země (patrně kvůli lepší koncentraci).
- V odpovědích byl ale velmi komunikativní, odpovědi sám bez většího podněcování rozvíjel. Odpovědi promýšlel a výzkum bral velmi zodpovědně.

### 4.4 Průběh výzkumu

Nejprve jsem kontaktovala rodiče respondentů, kteří mi dali svolení k provedení výzkumu s jejich dítětem. Poté jsem si domluvila termín rozhovoru. Abych zajistila co možná nejuvolněnější atmosféru, nechala jsem samy respondenty vybrat si místo pro rozhovor. Všichni zvolili domácí prostředí. Čtyři respondenti si vybrali svůj pokojíček, jeden obývací pokoj.

Respondenty jsem poté seznámila s tématem výzkumu, jeho cílem a ochranou jejich osobních údajů. Také jsem je upozornila na skutečnost, že se rozhovor bude nahrávat na diktafon. Respondenti byli také seznámeni s přibližnou délkou rozhovoru.

Každý rozhovor trval v průměru 10 minut.

Po skončení rozhovoru jsem respondentům předala zadání psaného projevu, který měli vypracovat do deseti dnů. Při předávání jsem se ujistila, zda danému úkolu správně rozumí.

## 5 ANALÝZA ÚDAJŮ

Po doslovné transkripci zaznamenaných rozhovorů (příklad transkripce rozhovoru s Věrou je k nahlédnutí v příloze PI) jsem získaná data zpracovávala pomocí **otevřeného kódování**.

Při otevřeném kódování dochází podle Hendla (2005) k lokalizování témat v textu, kterým se pak dále přiřazuje označení. Tato témata jsou nejprve na nízké úrovni abstrakce. Na konci této první fáze kódování stojí seznam témat, který vznikl jejich postupným tříděním, organizováním a kombinováním. Témata se pak dále sdružují pod obecnější kategorie, které se nadále charakterizují, jde o proces tzv. dimenzionalizace neboli přiřazování vlastností těchto kategorií. Hendl (2005, s. 247) považuje za důležité „*postupně navrhovat stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní teorie pomáhají při návrhu teorie*“.

Při zpracování dat získaných z rozhovorů jsem přiřazovala kódy každému místu v odpovědi respondenta, které jsem považovala za významné. V některých případech se jednalo o slovo, v jiných o slovní spojení či celou větu. Tyto kódy jsem pak dále uspořádávala do tematických celků a ty pak ještě dále do podkategorií a kategorií. V závěru jsem k příslušným kategoriím přiřazovala jejich vlastnosti. Během kódování jsem si také u některých významných kódů psala poznámky, které jsem zohlednila v sumarizaci výsledků výzkumu.

### 5.1 Kategorie

Výsledkem kódování vznikly následující kategorie s přiřazenými kódy. Kategorie dělí rozhovor do několika základních témat, nicméně i nadále jsou tato témata navzájem propojená.

#### 1. Motivace ke čtení

zábava, důležitost čtení, informace, využití čtení, důvod ke čtení, hry, samostatnost, obliba čtení, pohled na jiné čtenáře, překonávání překážek, vyrovnání se s překážkou, nechut', vliv čtení, pomoc při učení, indispozice, obsáhlost knihy, být chytřejší, nedostupnost

## 2. Preference

kritérium výběru, specifikace literatury, soukromí, prostor, frekvence, denní doba, klid, žánr, současná četba, priorita, fantazie, dobrá zkušenost, nevyhraněnost, garant

## 3. Rodina

vzorec chování, půjčování, doporučení, angažmá matek, doporučení sourozence, doporučení sourozenci, doporučení rodičů, fiktivní čtení, zákaz, zdroj knih, financování, spolupráce se školou, kniha jako dárek, skrytá povinnost, četba před spaním, četba rodičům, zdroj knih, co čtou rodiče, kniha jako dárek

## 4. Škola a okolí

čtení jako předmět ve škole, způsob čtení, mí spolužáci, vliv čtení na známky, známky na vysvědčení, doporučení, vyvolávání, stres, zkoušení, doporučení spolužáků, reakce na přečtené, zdroj knih, spolupráce s knihovnou, povinnost, kontrola, knihovna, čtení před publikem, málo volného času

## 5. Čas

první začátky čtení, vzpomínky na školu, dříve a teď, četba před spaním, literatura pro předškoláky, změna výběru žánru, frekvence, pohled na četbu mladších sourozenců, Čtení na známky

## 5.2 Interpretace jednotlivých kategorií

Pod pojmem čtení rozumím ve své práci a následující interpretaci čtení ve volném čase. Nejedná se tedy o čtení např. učebnic ve škole.

### 1. Motivace ke čtení

V testovaném vzorku žáků všichni až na Terezu uvedli, že je čtení baví. Ve čtení hledají ponejvíce zábavu, dobrodružství a informace. „*Tak já fotbal aj hraju, tak sa tam priučím pravidla a takové*“ (David), Pavel čte encyklopedie, „*protože je tam strašně moc nových věcí, informací,..*“ a díky návodu v knížce pro kluky si také dokázal opravit kolo. Dotazo-

vané dívky ve čtení hledají převážně dobrodružství s příděchem kouzel. Stejně tak Tereza, pro kterou je jinak čtení spíše povinností či z nouze ctnost: „*Ted' jsme moseli číst Pět neděl v balónu, tak to mňa vůbec nebaví. To je úplně nudné. /.../ No tak když se třeba nudím, tak si něco přečtu*“.

V tom, jakou vidí motivaci číst u sebe, se odráží jejich pohled na motivaci číst u ostatních lidí. Čtení je tak buď zdrojem zábavy, nebo potřebou získat nové informace: „*no třeba je to baví*“ (Tereza, Věra, Katka), „*chtějí se něco nového dozvědět, chtějí být chytřejší...*“ (Pavel), „*...aby se dozvěděli víc nebo měli fantazii*“ (David).

Největší motivací naučit se číst byla samostatnost a tím také nezávislost na jiné osobě: „*Toš já jsem chtěla číst, protože jsem si chtěla něco přečíst. Protože když jsem třeba viděla nějaký nápis, tak jsem se furt ptala mamky, co to tam je. A ona mi to musela říct. Tak já jsem chtěla, abych si to mohla přečíst sama.*“ (Věra)

Zajímavým zjištěním byla Pavlova vlastní iniciativa vyhledat další knižní zdroj k upevnění a rozvíjení učiva: „*Třeba stačí se naučit jenom něco málo, půjčím si pak nějakou knížku, třeba zeměpisnou, a hned se to naučím dobře.*“ (Pavel)

Důležitost čtení si uvědomují všichni dotazovaní. Prakticky jediný důvod je dle nich cenost informací, kterou čtením získají. Pavel dokonce uvádí, že by si život bez čtení a knížek nedokázal dost dobře představit.

Lidi, kteří čtou, nebo které vidí s knihou, hodnotí respondenti veskrze pozitivně, nicméně to, že jsou chytřejší, než ti, co nečtou, si myslí pouze Katka. Pro Terezu jsou to „*samotáři, kteří nemají jít kam ven...*“ Pak ale dodává, že zda je člověk chytrý, záleží to na tom, co čte.

Motivaci či touhu si něco přečíst mohou narušit určité překážky. Ty nejčastější spatřují respondenti v tom, že je knížka „*nebaví*“ (Katka, Věra, Tereza, David), nechce se jim, „*radši se podívou na film*“ (David), „*nemají čas*“ (Věra, Tereza, Pavel), tlak povinnosti knihu přečíst – např. povinná četba ve škole (Tereza, David) nebo je kniha odradí, protože je „*tlustá*“ (David). Obecným důvodem „*proč lidé nečtou, je ten, že „nemůžou, protože jsou slepí nebo tak... Nechcou nebo nemůžou.*“ (Věra). Za překvapivou překážku přečíst si oblíbenou knihu spatřuji u Pavla, kterému jeho nejoblíbenější knihu „*mamka vzala a někde ji schovala*“. Na otázku po důvodu odpověděl s povzdechem: „*Nevím, ....abych to nečetl... To nechápu...*“ Pro Pavla je také zklamáním, pokud si chce knihu vypůjčit z knihovny a ona je zrovna půjčená. U článků na internetu jej zase limituje jejich rozsah: „*...tam toho moc není na to čtení. Tam jsou malé články*“.

V případě, že při čtení neporozumí respondenti významu některé části textu či cizímu slovu, ani u jednoho z nich nejde o důvod knihu odložit. David, Tereza a Pavel pasáž či slovo přeskočí a čekají, že se význam dozví později: „*No tak když něco nechápu, o co tam ide, tak se to za chvílu dozvím...*“ a dále „*a když něco nechápu, tak to čtu několikrát*“ (Tereza). Pokud narazí na nějaké cizí slovo, jehož významu ani z dalšího kontextu nerozumí, zeptají se stejně jako Věra a Katka (které tuto možnost uvedli na prvním místě) někoho v jejich blízkém okolí, jako např. „*mamky*“ (Věra), „*taťky*“ (Pavel, Katka, David) „*anebo si to najdu třeba někde na internetu nebo se zeptám nějaké učitelky*“ (Pavel).

## 2. Preference

Kategorie Preference se soustředí především na kritéria pro výběr knih, výběr prostředí, času či frekvence čtení. Respondenti z nabízených možností psaných textů preferují četbu knih a časopisů. Raritou byl Pavel, jehož nejčastější četbou jsou kromě knih nejrůznější návody – jde o touhu vědět, jak věci kolem něj fungují. Nejčastějším kritériem výběru knihy je žánr, který respondenty baví a zajímá: „*Záhady mě baví, protože to je ještě neznámé, je to takové napínavé hrozně...*“ (Pavel). Sází na dobrou zkušenost s přečtenou knihou a další knihy volí podobné přečtené knize či přímo její další pokračování. Nejčastěji v knihách hledají dobrodružství, kniha musí mít zajímavý a napínavý děj. Terezu, Davida, Věru a především Pavla láká především tajemství a záhady. Tereza s Věrou si oblíbily svět fantasy, svět čar a kouzel. Pavel kromě záhad čte také encyklopedie a „*knížky pro kluky*“. Katku na knize zajímají spíše vztahy, ačkoli si tím nebyla moc jista.

Co se týče konkrétní četby, uvedli respondenti následující tituly oblíbených či právě čtených knih: Čas něhy (Katka), Naše totálně ujetá rodinka. Jen pro čarodějnice a Harry Potter (Tereza), Čarodějka šestého měsíce, 2. díl (Věra), Záhada hlavolamu (David), Pavel si nemohl vzpomenout na konkrétní název, „*...ale záhady to byly*“. V otázce po nejoblíbenější knize či autorovi byli Katka, Věra, David, Tereza nevyhranění. Vodítkem pro výběr knihy byl především žánr, který je baví.

David s Terezou uvedli, že více než knihy čtou časopisy. Mezi ty nejčtenější patří časopisy sportovní „*o fotbalu a hokeji*“ (David) a dívčí: Bravo, Dívky (Tereza).

Co respondenty nejvíce přesvědčí sáhnout po té které knížce je název knihy, její obsah a doporučení (rodičů či sourozenců, paní učitelky nebo spolužáků).

Všichni respondenti vnímají čtení jako soukromou aktivitu, u které chtějí být sami a nerušení, ve svém prostoru – v pokojíčku. Všichni také uvedli, že si nejčastěji a nejraději čtou „v posteli večer“.

Frekvence čtení je u respondentů různá. Pavel čte každý den, jelikož jej čtení velmi baví. Naproti tomu jeho vrstevníci David a Tereza „čtou, jen když se jim chce, když mají nějakou zábavnou knížku“. A to moc často není. David ale hned dodává, že „když má nějakou zábavnou knížku, tak u ní vydrží klidně celý den“. Důvodem, proč svůj čas věnují především čtení časopisů než knihám, vysvětlují časovou vytížeností přípravy do školy a také vyšším počtem krátkých informací. Katka s Věrou čtou přibližně stejně, což odpovídá asi čtyřem dnům v týdnu.

Když si respondenti mohou vybrat z možností přečíst si knihu nebo shlédnout její filmové zpracování, pak by si Věra s Ondrou vybrali knihu, „protože si to můžou představit“ (Věra). Zbytek respondentů by dal přednost filmu, aby „ušetřili čas“ (Katka).

### 3. Rodina

Rodina sehrává při formování vztahu k textu prvotní a důležitou roli. Respondenti ve všech případech odpověděli, že si vzpomínají na rodiče, kteří jim četli před spaním. Katka uvádí, že ještě než se naučila číst, vidávala rodiče a svou sestru, jak si večer v posteli čtou. „Toš jsem si taky vzala knížku a četla jsem. Ale všechno to bylo vymyšlené.“ I navzdory tomu se zde promítá vzorec, který přejala od rodičů a sestry. Další spojitost se čtením na dobrou noc můžeme vidět, když si uvědomíme, kde a v kterou denní hodinu si respondenti nejraději čtou: v posteli a večer – stejně jako když jim četli rodiče, když byli malí. Všichni respondenti také uvedli, že když byli mladší, četli „na oplátku“ svým rodičům: „když mi bylo sedm, tak sem četla mamce, protože mamce se vždycky chtělo spát“ (Věra).

Všichni respondenti uvedli, že své rodiče vidávají číst. V některé rodině čte více matka, v jiné otec, většinou jde o časopisy, noviny a knihy (v tomto pořadí).

Rodiče a blízká rodina jsou prvními dárci knih. Knihy také financují. Ani v jednom případě jsem nezaznamenala, že by respondent knihu chtěl, ale rodiče mu ji nekoupili. Většinou se kniha dostala k respondentovi formou daru: „mamka s tatškou mně kúpili na narozeniny další díl“ (Tereza), Věra zase dostává knihu „vždycky na Vánoce“ a pak ještě, když si nějakou objedná ve škole. Pavel dostal svou oblíbenou knihu od tety. Katka knížky moc často nedostává, ale ani o ně moc nestojí. Pro Věru a Ondru je kniha vždy dobrým dárkem. U

Terezy „záleží, co to je za knížku. Tak třeba bábina mi teď koupila knihu citátů (smích)...tak to měna moc nepotěšilo“. David dostával knihy od babičky. Všechny se mu ale nelíbily. Nicméně, jak uvádí, je „musel“ vždy přečíst, protože babička se jej pokaždé ptala, jak se mu knížka líbila a o čem byla. Také u jiných respondentů se rodina silně podílela na tom, jaké knihy respondenti čtou. Věře a Katce doporučuje knihy matka a starší sestra. David začne číst knihu, „když třeba taťka řekne, že ju přečetl a je dobrá.“ Pavel si již našel své oblíbené téma, které jej zajímá, a knihy si tudíž obstarává sám v knihovně. Tereza už sice moc nečte, ale dříve jí knihy vybírali rodiče a prarodiče. Pokud se jedná o respondenty, kteří mají mladší sourozence, lze vypožorovat, že stejně jako jim byly knihy doporučovány, tak také oni knihy doporučují svým mladším sourozencům. To se potvrdilo u Pavla, Terezy i Davida.

Rodinná knihovna či knihovnička v pokoji respondentů je u všech, kromě Pavla, dostačující. Respondenti si tak nemají potřebu půjčovat často knihy z knihovny, čtou „co je doma“ (Katka), protože mají „ještě dost svojích knížek, které nemají přečtené“ (Tereza). Do knihovny chodí povětšinou starší respondenti, kteří potřebují sehnat knihu jako povinnou literaturu do školy.

Z rozhovoru s Věrou, Katkou a Terezou lze sledovat, jak rodina spolupracuje se školou a v případě Věry je také patrné angažmá matek, přes které si dvě kamarádky půjčují knihy. „No, my máme vždycky ve škole takové..... vždycky takové letáčky a tam sú knížky a oni nám je objednávají, tak já jsem je tam viděla. A já jsem říkala mamce, jestli by mně ju nekúpila a ona jo.“ A dále: „Mamku poprosila jedna mamka mojí kamarádky, jestli by jí nepůjčila jednu knížku a jakože takovou jakú mám já, ale nemá první díl. To nebyl právě první díl. A ona - tak já jsem jí řekla, jakože jí ju půjčím.“

V rozhovorech se potvrdilo, že rodina je důležitým motivačním faktorem pro čtení a výběr knih. Ojedinelý je snad jen případ Pavla, kterému jeho matka schovala jeho nejoblíbenější knížku, aniž by věděl proč.

#### 4. Škola a okolí

Na nižším stupni absolvovali všichni respondenti čtení jako samostatný předmět. Tereza, Pavel a David čtou již jen v rámci jiných předmětů. Čtení probíhá u všech respondentů podobně – buď paní učitelka vyvolává, nebo si text čte každý pro sebe: „no čteme třeba po větách nebo po odstavcích anebo jen když paní učitelka řekne: Ty čteš a potom ty.“ (David)



„Jakože vždycky čteme dohromady a jakože vždycky jeden to čte nahlas“ (Tereza). „Někdy čteme, jakože nás vyvolá, a někdy si čteme jenom pro sebe“ (Věra).

Po přečtení – ať už hlasitým či tichým, dochází ke kontrole ze strany vyučujícího. U Věry a Katky ve třídě čtou žáci z čítanek a na konci každého úryvku následují otázky k textu. Žáci pak na tyto otázky odpovídají: „*když třeba papoušek jedl, tak: Co dělal papoušek? Jedl*“ (Věra). Věra tyto otázky a dotazy kladené vyučujícím však nepovažuje za kontrolu, zda text správně pochopili, ale „*jestli jsme to doopravdy přečetli*“. O přečteném si potom povídají. Starší respondenti, kteří čtou spíše v rámci ostatních předmětů, se mohou vyučujícího zeptat, zda něčemu neporozuměli. Ke kontrole, zda text četli a zda byl správně pochopen, dochází prostřednictvím vypracování dalších úkolů, které s tím souvisí, např. když správně vypočítají slovní úlohu v matematice.

Škola je místem, ve kterém se respondenti často setkávají nejen s tradičními knihami, ale také s novinkami na knižním trhu. Děje se tak na základě textů v čítankách, formou letáčku: „*no, my máme vždycky ve škole takové... vždycky takové letáčky a tam sú knížky a oni nám je objednávají*“ (Věra) anebo prezentací knih před třídou: „*...my vždycky děláme sloh a jakože o té knížce a oni (myšleno spolužáci) si to všechno poslechnú, /.../ a jakože když je to začne bavit, tak že jim to půjčím. Anebo oni to půjčija ostatním*“ (Věra).

Škola prostřednictvím četby podporuje spolupráci s rodinou, která respondentům financuje knihy, a s knihovnou, do které si chodí půjčovat především povinnou literaturu. Zábavné knihy, se kterými se respondenti seznámí v rámci prezentace před třídou, si půjčují navzájem. Mimo tyto prezentace ale k doporučování knih mezi kamarády či spolužáky neprobíhá.

Škola je místem, kde se respondenti setkali s větším publikem, před kterým měli číst. Respondenti tuto skutečnost vnímali spíše negativně, alespoň z počátku. Z vyvolávání a zkoušení často pociťovali strach a byli nervózní. U Katky a Davida tento strach ještě přetrvává. Obávají se, že se jim spolužáci budou smát, „*že se ztrapní*“ (Katka). Pavel si na čtení publiku sice zvykl, ale občas má také trému. Pavel totiž ministruje, a téměř každou neděli čte při mši přímlyvy.

Díky hlasitému čtení a prezentování přečtených knih mají tak respondenti možnost porovnat se s ostatními spolužáky. Pavel sdělil, že čte „*rozhodně víc než oni*“ a myslí si, že je zde souvislost mezi čtením a dobrými známkami. Katka s Věrou, které čtou „*tak stejně*“ jako ostatní spolužáci, souvislost vidí také. Tereza a David si také myslí, že čtou tak prů-

měrně, stejně jako ostatní. Souvislost se čtením a lepšími známkami ale nejdříve popírají. Oba ale po chvíli přemýšlení dodávají, „*podle toho, co čtou...*“.

## 5. Čas

Při vzpomínání na začátky čtení a porovnáváním se svými mladšími sourozenci byl u respondentů zaznamenán posun v motivaci a výběru literatury či žánru. Respondenti si také více uvědomovali vliv rodiny a školy na tento posun.

Ani jeden z respondentů při zahájení povinné školní docházky neuměl číst. Všichni respondenti si ale vzpomněli, že několik písmenek znali, uměli např. napsat své jméno. Katka si ještě vzpomíná, že si písmenka, která znala, barevně obtahovala v jedné knížce. Při učení se písmenek pomáhali rodiče, a to především u Terezy a Pavla, kteří jsou prvorozenými. Zbývajícím respondentům pomáhali také jejich starší sourozenci. Katka si vzpomíná, že si se starší sestrou hrály „*na školu*“, kde ji sestra učila písmenka a poté z nich zkoušela.

Prvními knihami, se kterými se respondenti setkali, byly především obrázkové pohádky, ze kterých jim rodiče nebo prarodiče předčítali před spaním a „*takové ty knížky s obrázkama a básničkama*“ (Věra). Než začali chodit do školy, listovali si v časopisech pro předškoláky. Bavilo je plnit nejrůznější úkoly. Neoblíbenějším časopisem se stal Méd'a Pusík, Mateřídouška a Sluníčko. Ve škole četli různé příběhy a básničky. Všichni respondenti v současné době hledají v knihách dobrodružství, Pavel, David a Tereza mají rádi, když je toto dobrodružství doprovázeno tajemstvím a záhadami. Knihy jim dříve doporučovali spíše rodiče, pak škola a čím jsou starší, tím více si je chtějí vybírat sami.

Tereza, Katka, Věra a David hrávali a ještě hrají nejrůznější společenské hry, např. Aktivitu nebo Česko. Tyto hry hrají při nejrůznějších příležitostech: „*když sú třeba Vánoce, tak to vezmem k dědovi a hrajem to tam /.../ s bratrancema a sestřenicama*“ (Tereza). Hry obsahují kartičky se slovy či otázkami. Mladší sourozenci se pak předhánějí, kdo kartičky bude číst.

Dvanáctiletý Pavel má mladší sourozence. Pro svou tříletou sestru a osmiletého bratra se považuje jako vzor ve čtení, ale moc s četbou bratra spokojený není: „*jako sestra ta se snaží taky číst, jakože ne že by to četla, ale brácha on čte jenom časopisy. Ještě jsem ho neviděl číst nějakou pořádnou knížku /.../ on moc nečte*“. Na poznámku, že je bratr ještě malý a

se čtením v podstatě začíná, si Pavel uvědomil, že on sám četl nejprve také časopisy. Stejně ale dodává, že když mu bylo tolik, kolik je jeho bratrovi, tak „*už četl knihy a ne časopisy*“.

Na první roky školy, kdy se respondenti učili číst, vzpomínají s dobrými pocity, „*paní učitelka byla hodná*“ (Pavel) a čtení je bavilo. Později pak přibyla nervozita a obava z posměchu spolužáků. David s Terezou vzpomínají, že museli číst na rychlost a počet chyb, což je velmi znervózňovalo a pak dělali více chyb než obvykle. Tereza si dokonce vzpomíná, že paní učitelka řekla na třídních schůzkách jejím rodičům, že špatně čte. To Tereza vnímala jako velkou nespravedlnost, protože sama věděla, jaký strach má ve škole ze čtení na známky: „*ty chyby jsem dělala, protože jsem byla hrozně vystresovaná, až jsem to přečetla blbě*“. Pak se to sice zlepšilo, ale doteď je nervózní, když má číst něco nahlas před jinými.

## 6 VALIDIZACE DAT

Pro ověření platnosti dat získaných v rozhovorech s respondenty jsem zadala respondentům úkol, ve kterém se měli písemně vyjádřit. Téma písemného projevu bylo zadáno následovně:

*„Představ si, že by lidé neuměli číst, že by neexistovala písmenka. Popiš mi svůj život od malička nebo jeden den s touto představou. Jak by to vypadalo u tebe doma, ve škole, ve světě? Líbilo by se ti to? Co ano a co ne? Proč myslíš, že je či není důležité umět číst?“*

Psaný dokument jsem poté podrobila **obsahové analýze**.

Podle Hrbáčka (2005) znamená analýza textu rozklad struktury textu, který směřuje k objektivnosti či o objektivnost alespoň usiluje, tzn. jde o segmentaci textu na jeho komponenty a popis vztahů mezi těmito komponenty po stránce obsahové, jazykové a funkční.

Práce respondentů jsem vyhodnotila se zřetelem ke struktuře vzniklých kategorií.

### 1. Motivace ke čtení / Význam čtení

Motivace ke čtení se v psaných textech respondentů objevila spíše ve smyslu významu čtení. Motivace respondentů ke čtení lze v psaných textech spatřovat v uvědomování si významu čtení nejen pro respondenty samotné, ale i pro společnost obecně.

Za překvapivé považuji zjištění, že tři respondenti vnímají velmi úzkou spojitost čtení, psaní a počítání. Další se k nim přidávají a upozorňují na provázanost také s mlouvou a dále s masmédií, což by bez čtení a znalosti písmen ve světě způsobilo *„úplný zmatek (Pavel), nic by nefungovalo (Tereza,) lidé by se mezi sebou nedokázali domluvit, nedokázali by nic spočítat, přečíst (Pavel) a lidé by nepracovali. Neměli bychom ani televizi, rádio, ani časopisy, vlastně ani žádná jména ani příjmení“* (Tereza). *„V obchodě bychom si neuměli přečíst, ani co kupujeme, museli bychom se orientovat podle toho, jak by to vypadalo, ale to by neplatilo jen v obchodě, museli bychom si pamatovat i např. recepty.“* (David). Důležitost a význam písma a čtení je tak spatřován především v získávání a předávání informací – písmem i slovem, stejně jako v označování věcí a osob ve světě. Velká výhoda psaného textu je spatřována také v tom, že si nemusíme vše pamatovat.

## 2. Preference

Vzhledem ke skutečnosti, že se kategorie preference týkala v rozhovorech především kritérií výběru knih, nelze ji v psaných projevech respondentů postihnout.

Dalo by se nicméně očekávat, že ve světě bez knih budou do popředí vystupovat jiné činnosti než-li čtení. Dalo by se předpokládat, že se respondenti rozepíší o tom, jak naplní svůj volný čas, který již nebude patřit knize. Překvapivé je proto zjištění, že respondenti toto nezmínili a vyjadřovali se o době bez knih jako o nudné, chaotické, nefungující a zpátečnické.

## 3. Rodina

Do rodiny by se neschopnost číst a psát podle Terezy a Věry projevila tak, že by se „*museli dorozumívat nějakou jinou řečí*“ (Věra). Pavel by se ani nenaučil číst, „*protože by mu rodiče nepředčítávali před spaním. /.../ U sebe doma by neměl žádné knihy, takže by si nemohl večer před spaním číst.*“. Katka by byla naopak ráda, protože by aspoň nemusela psát úkoly. Respondenti také uvedli, že by si ani jejich rodiče nemohli nic přečíst. Večery by tak všichni trávili jenom povídáním, „*protože by se nic jiného nedalo dělat*“ (Katka). „*Nemohli bychom ani hrát různé hry, protože bychom si nemohli přečíst pravidla. /.../ Byla by velká nuda*“ (Věra). „*Tatka by nevěděl, co je nového, protože by si to nemohl přečíst v novinách*“ (David).

Obecně lze shrnout, že absence literatury a tisku by v rodině vytvořila velké časové vákuum. Rodina by sice na sebe čas najednou měla, ale tento čas by se jen těžko naplňoval, neboť by se „*stejně nedalo nic moc dělat*“ (Katka).

## 4. Škola a okolí

Všichni respondenti se shodli v tom, že škola by ve stavu bez písmen byla naprosto zbytečná. „*Učebnice bychom neměli, sešity, různé knihy bychom neměli také*“ (Věra). Pavel by si nemohl přečíst např. encyklopedii a nebyl by „*chytřejší než jeho spolužáci a než ostatní holky*“. Pavel by se bez četby knih nemohl ani připravit lépe do školy. Kdyby školy ale přece jen existovaly, „*dalo by to paní učitelkám zabrat, např. v dějepisu by si musely pamatovat všechny dějiny. /.../ Jediné jejich pomůcky by byly obrázky*“ (David). Podle Terezy by také odpadla povinná četba a knihovny by tak vůbec neexistovaly. Katka vidí negati-

vum v tom, že v případě, že by byla nemocná a do školy nemohla, tak by se učivo neměla jak doučit.

Škola a knihovny by podle všech respondentů ztratily své opodstatnění. Pavel pak ve své práci postihl ještě podstatnou skutečnost, a sice že škola mu dává možnost srovnání s ostatními spolužáky. A proto by se cítil o toto srovnání ochuzen. Pak by byli opravdu všichni stejní, „stejně hloupi“.

## 5. Čas

Časové hledisko lze vystihnout stručně a jasně citací z práce Davida: „*Asi by se to vrátilo do těch dob, že by měl každý svůj statek a majetek a pracoval by na poli a pak všechnu tu zeleninu vyměňoval za něco jiného. Protože bez čtení, psaní a počítání by se nemohlo ani nic prodávat.*“ S tvrzením, že bez schopnosti číst, psát a počítat by lidstvo udělalo obrovský skok nazpět, souhlasí všichni respondenti. Podle Terezy bychom se „*domlouvali jako neandrtálci*“ a podle Věry bychom se ocitli zpátky v „*pravěku*“. Katka tento stav ani nedokáže pojmenovat, ale vůbec se jí nelíbí.

## Jazyková úroveň

Předpoklad, že bude jazyková úroveň přímo souviset s oblibou a frekvencí čtení, se nepotvrdila. Z psaného projevu nelze tuto skutečnost jednoznačně rozpoznat. Výjimkou je snad jen David, který má na svůj věk a ve srovnání s ostatními v textu hodně gramatických chyb. V rozhovoru uvedl, že jej čtení moc nebaví a známky ve škole má průměrné. Na druhé straně byl ale jeho text nejdelší a obsahoval nejvíce informací.

Jazyková úroveň odpovídala víceméně věku respondentů. Texty byly zaměřeny spíše na popis a podání informací; metafory či květnaté výrazy nebyly zaznamenány.

## 7 HODNOCENÍ POMOCÍ FAKTORŮ

Následující faktory jsou konkrétní kódy v rozhovorech a písemných projevech respondentů. Představují osoby, věci či okolnosti, které působí v kontaktu respondenta-čtenáře s psaným textem jako překážka či zábrana. Tyto faktory tak mohou ovlivnit či přímo ovlivňují vztah, postoj a motivaci respondenta k psanému textu. To buď pozitivně, nebo negativně.

<u>POZITIVNÍ FAKTORY</u>	<u>NEGATIVNÍ FAKTORY</u>
Vzorec chování	Nedostatek času
Doporučení (rodiny, školy, kamarádů)	(Skrytá) povinnost
Dobrá zkušenost	Nedostupnost knihy
Důležitost pro život	Kontrola
Nemuset si vše pamatovat	Neznalost použitých slov
Informace	Stres
Dobrodružství	Vyvolávání
Fantazie	Obsáhlost knihy
Lepší známky	Čtení před publikem
Být chytřejší	Čtení na známky

Z pozitivních faktorů mají velký vliv na motivaci a vztah k textu *vzorce chování*, které respondenti převzali z prostředí rodiny: ať už je to četba před spaním či skutečnost, že své rodiče či sourozence vidávají v běžném životě číst. Velkou roli při výběru knih sehrává osoba, která knihu doporučuje. Respondenti dávají na *doporučení* rodičů, sourozenců či spolužáků, kteří knihu doporučí nejčastěji v rámci vyučování. Pokud respondenti přečetli knihu, která je bavila, a tato kniha má pokračování, je tato *dobrá zkušenost* s první knihou silným motivem, proč sáhnou i po díle následujícím. V knihách hledají především *dobrodružství* a *informace*. Kniha také nabízí kouzelný svět, ve kterém mohou popustit uzdu své *fantazii*. Pokud se jim tedy zdá, že by kniha tyto potřeby mohla naplňovat, sáhnout právě po ní. Většina respondentů si myslí, že ten, kdo více čte, má také *lepší známky* ve škole a je *chytřejší*. Toto se též stává motivem, proč číst. Psanými projevy jako leitmotiv prosvítá uvědomování si *důležitosti čtení* a knih v životě lidí. Bez nich „*by ve světě nastal velký*

*zmatek*“ (Pavel), „*nic bychom neuměli a nevěděli a nic by nefungovalo*“ (Tereza). Díky knihám a umění číst se tak *nemusíme vše pamatovat*.

*Nedostatek času* vidí respondenti jako jednu z překážek, která jim nebo dospělým ve čtení brání. Čtení tak ustupuje jiným činnostem. Větší požadavky ve škole jsou také příčinou, proč žákům již nezbyvá dostatek času pro svou osobní četbu. *Povinnost číst knihy*, které je potřeba do školy přečíst, respondenty odrazuje a je začátkem nedůvěry k doporučení dalších knih ze strany vyučujícího. *Skrytá povinnost* se může objevit tam, kde je kniha dávana jako dárek, ale při dalším setkání vyžaduje její dárce vědět, o čem kniha byla. Jde tedy o jakousi *kontrolu*, i když je tato spojena především se školním prostředím. Škola je obecně místem, ve kterém spatřují respondenti ponejvíce bariér a překážek v motivaci ke čtení. Je to především *čtení před publikem*, *vyvolávání* a *čtení na známky*, které způsobuje *stres* a *nervozitu*. Někteří respondenti tak v důsledku stresu či obavy z posměchu spolužáků dělají více chyb a považují tak známkování za nespravedlivé. Překážky jako *neznalost použitých slov*, *obsáhlost knihy* či její *nedostupnost* (např. v knihovně je momentálně půjčená) jsou bariéry, které mohou odradit, ale pokud je respondent dobře motivovaný, lze je překonat.



## 8 SUMARIZACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Za hlavní cíl svého výzkumu jsem si stanovila postihnout význam prostředí při formování motivace, postoje a vztahu jedince k psanému textu. Data získaná z rozhovorů a psaných textů se navzájem potvrzují a doplňují. Na základě rozhovorů a následného narativního psaní respondentů lze shrnout výsledky následovně:

Psaný text hraje v životě respondentů nezastupitelnou roli. Při představě absence schopnosti číst a neexistenci psaného textu si respondenti představují neúměrné navýšení volného času (zrušení škol, knihoven, některých zaměstnání), které ale není vnímáno pozitivně. Respondenti označují takto vzniklý stav za nudný, nefungující a chaotický. Respondenti si také uvědomují velmi úzkou spojitost čtení s psaním, počítáním a jazykem a v psaném textu spatřují především zdroj informací, ale také zábavy.

Prvotní motivace ke čtení se u respondentů vyvinula z touhy „být jako dospělí“, ale také ze zvědavosti, co který nápis znamená. Na počátku byli respondenti motivováni potřebou získat samostatnost a uznání okolí. Po vstupu do školy zůstává motivace ke čtení stále ještě spíše otázkou prostředí (tentokrát primárně školního), nicméně už na tomto 1. stupni ZŠ lze sledovat, že si respondenti začínají knihy také vybírat podle vlastního úsudku. Doporučení druhou osobou (spolužáci, vyučující, rodiče) je ale stále patrné. Stejně tak motivující je dobrá zkušenost s podobnou knihou či stejným žánrem. U starších respondentů výzkumu lze zaznamenat posun v motivaci – motivace se více zvnitřňuje. Tito žáci v knihách hledají především informace, které mohou využít v praktickém životě, čtení začínají používat jako prostředek k jejich získání.

V rozhovorech a psaných textech respondentů lze zpozorovat velmi pozitivní postoj ke čtení a psanému textu. Lze tak usoudit z uvědomování si důležitosti a významu čtení, stejně jako z motivace, která respondentům dává důvod po psaném textu sáhnout. Respondenti považují čtenáře za chytřejší, inteligentnější a podle většiny z nich dosahují čtenáři-žáci lepších známek. Pozitivní až intimní vztah výzkumného vzorku k psanému textu lze zpozorovat především v pojetí čtení jako soukromé záležitosti.

Stejně jako dochází k posunu motivace od vnější k vnitřní v závislosti na věku respondentů, lze ve výzkumu vysledovat stále se oslabující vliv prostředí na motivaci číst. Velmi důležitým se stává prostředí rodinné, neboť v něm se respondenti poprvé setkávají s psaným textem a nápodobou získávají vzorce chování, které pak uplatňují ve svém vztahu k psanému textu a čtení. Psaný text také sblížuje a udržuje členy rodiny, jak vysvítá

v pracích respondentů. Při vstupu respondentů do školy se vliv rodinného prostředí oslabuje. Škola se stává hlavním místem seznamování se s nejrůznějšími žánry a druhy literatury, navazuje také spolupráci s knihovnami. Je místem, kde se respondenti učí číst, komunikovat o knize a kde si mohou svou čtenářskou zdatnost srovnat se svými vrstevníky. Zatímco rodinné prostředí vnímají respondenti pozitivně, ve školním prostředí se začínají vyskytovat také negativní zážitky (čtení na známky, před publikem, stres...), které u některých respondentů nepříznivě ovlivnily jejich motivovanost ke čtení.

## ZÁVĚR

Realizovaný výzkum byl zaměřený na působení vlivu prostředí na formování a rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku. Centrální idea výzkumného záměru byla zaměřena na motivaci respondentů ke čtení a jejich postoj k psanému textu.

Výsledky výzkumu potvrdily předpoklad formulovaný v teoretické části diplomové práce, a sice že vnější prostředí rodiny a školy má zásadní vliv na formování čtenářské gramotnosti. Nezastupitelnost rodiny ve formování vztahu respondentů ke čtení je zejména z důvodu uplatňování tzv. principu nápodoby, tedy že dochází k předávání vzorců chování. Rodinné zázemí bylo hodnoceno respondenty pozitivně.

Oproti tomu hodnotí respondenti školní prostředí jako negativní zejména z důvodu zkoušení ze čtení a čtení před publikem a povinné četby. Na základě informace o čtení nahlas před publikem lze usuzovat, že v hodinách dochází k frontální práci s texty. Upevnění negativního postoje respondentů vlivem čtení nahlas před publikem může mít negativní dopady na motivaci respondentů.

Respondenti kromě jednoho nevyužívají služeb knihoven. Respondent, který služeb knihoven využívá je nadprůměrně motivovaný ve srovnání s ostatními. Na základě tohoto zjištění lze formulovat předpoklad, že respondenti (kromě jednoho) mají velmi málo informací o projektech knihoven na podporu čtenářství a v knihovnách netráví svůj volný čas. Současné trendy knihoven ve městech jsou zaměřeny na podporu návštěvnosti knihoven estetizací prostředí či zábavnými akcemi pro všechny věkové kategorie dětí. Respondenti mají možnost navštěvovat venkovské a maloměstské knihovny. Vliv tohoto demografického faktoru nebyl v rámci realizovaného výzkumu posuzován.

Výsledky výzkumu jsou ve shodě s teoretickými předpoklady z hlediska vlivu rodiny na formování vztahu dětských čtenářů ke čtení.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ADAMS, M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990. ISBN 0-2620-1112-3.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall, 1977.

BAUMERT, J. et al. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

*Celé Česko čte dětem* [online]. 2011 [cit. 2011-04-20]. Celé Česko čte dětem. Dostupné z WWW: <[www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz)>.

Co umí čeští žáci. Praha: Tauris, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.

*Čte sy rád* [online]. 2009-2011 [cit. 2011-04-20]. Čtenářův sympatický rádce. Dostupné z WWW: <[www.ctesyrad.cz](http://www.ctesyrad.cz)>.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 90 s. ISBN 80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost: funkční gramotnost se zaměřením na čtenářskou gramotnost*. Disertační práce. Praha: PFUK, 2003.

DOLEŽALOVÁ, J. Jak spolu souvisí čtenářská gramotnost a čtení. In KASÁČOVÁ, B; ĎUROŠOVÁ, E.; CABANOVÁ, M. (eds). *Škola – edukácia – príprava učiteľa III*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-234-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. Jak čtou české děti? : analýza výsledků sociologického výzkumu. *RVP* [online]. 2003, [cit. 2011-04-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>>.

HENDL, J. *Kvalitativní přístup*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOLÍKOVÁ, J. *MŠMT: Tiskové zprávy* [online]. 2010 [cit. 2011-04-20]. Čtenářská gramotnost českých dětí je alarmující. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/ctenarska-gramotnost-ceskych-deti-je-alarmujici-1?highlightWords=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1+gramotnost+v%C3%BDsledky>>.

HRBÁČEK, J. Recepce textu, jeho analýza a interpretace. *Naše řeč* [online]. 2005, 88, [cit. 2011-04-8]. Dostupný z WWW: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7813>>.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995a. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995b. ISBN 80-85865-41-6.

KAŇKOVSKÁ, P. Vliv rodinného prostředí na utváření prosociální orientace dítěte staršího školního věku. *Psychologie: elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, 1, 1, [cit. 2011-04-29]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/kankovska.pdf>>.

KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů: Jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítačnické*. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-36-1.

*Magnesia Litera* [online]. 2010 [cit. 2011-04-20]. Magnesia Litera. Dostupné z WWW: <[www.magnesia-litera.cz](http://www.magnesia-litera.cz)>.

LANGER, J. A. The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 1990, 24.

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

MATĚJČEK, Z.: Vývoj dítěte a čtení. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MULLIS, I. V. S. et al. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2004. ISBN 1-889938-37-8.

*MŠMT* [online]. Praha: 2006 [cit. 2011-04-19]. Čtenářská gramotnost a výuka cizích jazyků. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ctenarska-gramotnost-a-vyuka-cizich-jazyku>>.

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno, 2008. 179 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita.

*Noc s Andersenem* [online]. 2010 [cit. 2011-04-15]. O projektu. Dostupné z WWW: <<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>>.

OPRAVILOVÁ, E. Předškolní vzdělávání a čtenářství. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004.

PAPÍK, R. *Naučte se číst!*. Praha: Grada, 1992. 184 s. ISBN 80-85424-93-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika.sk* [online]. 2010, 1, 2, [cit. 2011-04-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/Sociolingvisticky%20faktor%20v%20explanaci%20ctenarske%20gramotnosti.pdf>>.

RABUŠICOVÁ, M. Negramotnost jako celosvětový problém. *Pedagogika*, roč. 40, r. 1990, s. 257-267.

*Rosteme s knihou* [online]. 2007 [cit. 2011-04-21]. Rosteme s knihou. Dostupné z WWW: <[www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz)>.

RYAN, J. Od rétoriky k činům. *UNESCO Kurýr*, r. 1990, říjen, s. 2-3.

STRAKOVÁ, J et al. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

TOMAN, J. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej (sic) ovlivňují. In WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÉLIS, J. P. Poplach! *UNESCO Kurýr*, r. 1990, říjen s. 7-8.

WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2006. ISBN 80-7235-001-3.

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

AVČR	Akademie věd České republiky
IEA	Association for the Evaluation of Educational Achievement Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání
KISK	Kabinet informačních studií a knihovnictví
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIRLS	The Progress in International Reading Literacy Study
PISA	The Programme for International Student Assessment
SKIP	Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky
VISK	Veřejné informační služby knihoven
ZŠ	Základní škola



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obr. 1. Vzájemné působení gramotnosti a jejích hlavních činitelů (Doležalová, 2003) .....</i>	14
<i>Obr. 2. Postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším oblastem funkční gramotnosti (Najvarová, 2008).....</i>	18
<i>Obr. 3. Jak často vidí děti své rodiče číst podle frekvence aktuální četby dítěte (Gabal, Václavíková – Helšusová, 2004).....</i>	23
<i>Obr. 4. Jak často si povídáte s dětmi o tom, co čtou? (Gabal, Václavíková a Helšusová, 2004). .....</i>	24
<i>Obr. 5. Maslowův model hierarchie potřeb (in Fontana, 2003) .....</i>	30

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Transkripce rozhovoru

## **PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPCE ROZHOVORU**

**Věra, 10 let, 4. třída**

**Můžeme začít? (*kývnutí hlavy*)**

**Tak Věrko, kolik máš roků?**

Deset.

**A do které chodíš třídy?**

Do čtvrté.

**A baví tě škola?**

Ani ne. (*úšklebek*)

**A jaký máš nejoblíbenější předmět?**

Asi výtvarku.

**A jaké máš známky ve škole? Jakés měla vysvědčení?**

Samé jedničky. (*uchichtávání*)

**A baví tě čtení?**

Jo.

**A když se srovnáš s ostatními spolužačkama, kamarádkami, tak myslíš, že čteš víc než ony?**

Tak asi stejně.

**A jak často tedy čteš?**

Jak se mi chce.

**A když si vezmeš celý týden, tak kolik dnů v týdnu si čteš?**

Tak třikrát. Nebo čtyřikrát..

**A kde nejradši čteš?**

Jako kde? (*necháपavě*)

**No, třeba v obýváku, kde jsou všichni, nebo....(*skočí mi do řeči*)**

Tady.

**Aha, takže v tvém pokojíku, aby tě nikdo nerušil.**

Ehm.

**A máš nějakou oblíbenou knížku? Nebo autora?**

(*chvilku přemýšlení*) Ani ne... Já nevím...

**A co teď čteš? Máš nějakou rozečtenou knížku?**

Jo. Já čtu Čarodějku šestého měsíce.

**O ní jsem ještě neslyšela... A proč tě ta knížka baví?**

(*krčení rameny, ticho*)

**A jak jsi k ní přišla?**

No, my máme vždycky ve škole takové.... vždycky takové letáčky a tam sú knížky a oni nám je objednávají, tak já jsem je tam viděla. A já jsem říkala mamce, jestli by mně ju nekúpila a ona jo. (*za tím uchichtnutí*)

**A baví tě ta knížka?**

Jo.

**Aha, takže sis jí vybrala jenom takhle podle názvu nebo žes ji viděla a chtěla ji?**

Já čtu už 2. díl.

**Podle čeho si vybíráš knížky?**

Tak podle toho, jak se mi líbí ta knížka, jakože na obalu.

**Takže podle toho, jak vypadá? Jestli je tlustá, tenká, jestli má hezké obrázky (*vstoupí do věty*)**

No jakože co tam má napsané.

**A chodíš do nějaké knihovny nebo ti stačí knížky, které máš doma?**

Já si někdy půjčuju aj v knihovně, ale teďka nemám žádné. Já jsem jednu dočetla z knihovny.

**A čteš si i něco jiného než knížky? Třeba časopisy, na internetu nějaké články, nebo i něco jiného...**

Jo.

**A častěj čteš asi co?**

Knížky

**A co si myslíš o lidech, kteří čtou? Třeba když uvidíš nějakou svoji kamarádku nebo holku ve stejném věku v parku s knížkou, co si o ní myslíš?**

Že ji to baví.

**A myslíš, že lidé, kteří víc čtou, jsou chytřejší? Nebo jsou to šprti nebo jak je vnímáš?**

Normálně. *(smích)*

**A víc negativně nebo víc pozitivně, víš jako *(skočí mi to věty)***

Pozitivně.

**A myslíš, že žáci, kteří víc čtou, mají lepší známky?**

No, asi jo...

**A proč myslíš, že někteří lidé čtou víc nebo míň?**

Hm. Některé to baví víc a některé míň. *(uchichtnutí)*

**A vaši taky čtou? Vidíš je číst?**

Jenom mamka.

**Jo, a taťka třeba časopisy nebo noviny?**

No, jo.. *(pokyvování hlavou ze strany na stranu)*

**Takže sem tam, ale mamka víc mamka, jo?**

Jo.

**A myslíš, že lidi, kteří nečtou, že je to jen nebaví, nebo že je tam ještě něco jiného.**

Hmmm. Že třeba nemůžou, protože jsou slepí nebo tak... Nechcou nebo nemůžou. Nebo nemají čas.

**A co myslíš, že je důležitější než čtení, jakože proč ten čas nemají pro to čtení?**

Třeba chodí do práce nebo něco dělají jiného...

**A ve škole máte nějaký předmět čtení? Jako samostatně?**

Ehm.

**A baví tě to?**

Jo. *(chvilka pauza)* My máme čítanku a tam si to přečtem a tam sú vždycky otázky z toho článku. Jakože třeba, když třeba papoušek jedl, tak Co dělal papoušek? Jedl. Jakože to

**Jo, jakože se vás ptají, jestli jste to správně pochopili.**

Jo a jako jestli jsme to přečetli doopravdy.

**A když čtete ve škole, třeba i v jiných předmětech nebo i v tom čtení, tak čtete všichni zároveň, jakože paní učitelka dá povel a všichni zároveň čtete nebo všichni potichu nebo *(přeruší mě)***

Někdy čteme, jakože nás vyvolá a někdy si čteme jenom pro sebe.

**No a vzpomeneš si, co bylo tvým takovým hnacím motorem, proč sis tu knížku vybrala nebo proč ses chtěla naučit číst ...**

No protože ono byla taková... taková prostě... no zdála se mi, že bude dobrá. No a jak tam je ten letáček, tak tam je vždycky shrnutí o čem to je, tak jsem si to přečetla.

**Ehm. A proč ses chtěla někdy naučit číst? Třeba v první třídě. Proč jsi chtěla umět číst? Nebo jsi nechtěla umět a oni tě donutili?**

Toš já jsem chtěla číst, protože jsem si chtěla něco přečíst. Protože když jsem třeba viděla nějaký nápis, tak jsem se furt ptala mamky, co to tam je. A ona mi to musela říct. Tak já jsem chtěla, abych si to mohla přečíst sama.

**A vaši ti četli, když jsi byla malá? Třeba před spaním?**

Jo.

**A teď ti ještě čtou?**

Ne. Já jsem spíš, když mi bylo sedum, jsem četla mamce, protože mamce se vždycky chtělo spát.

**A vzpomeneš si na svoji první knížku, kterou jsi četla?**

*(přemýšlení, uchichntutí)*... no já už nevím,... no takové ty knížky s obrázkama a básničkama... A pak ještě časopisy... Méd'a Pusík a ještě Mateřídouška a Sluníčko..

**Já vím, že když jsme hráli nějaké společné hry, třeba Aktivitu nebo Česko, že tě bavilo číst ty kartičky.**

Ehm. *(souhlasné)*

**Ty máš ještě starší setru a ta si taky čte?**

Jo.

**Jo? A půjčujete si třeba nějaké knížky? Jakože ona si něco přečte nějakou knížku a řekne ti: ta je dobrá.**

No ale ona spíš... já si od ní půjčuju, protože ona moje nechce. A totiž si vyberu takové a jí se nelíbí, třeba

**Tak ona už je starší, že jo? *(souhlasné přikývnutí)* Takže to spíš ty od ní se inspiruješ...**

No. *(souhlasné)*

**A vaši ti kupují knížky?**

Jo, vždycky na Vánoce.

**A je to pro tebe příjemný dárek nebo bys chtěla něco jiného?**

Jo dobré. Jo dobrý dárek.

**A třeba máš ve škole nějaké kamarádky, které ti doporučí nějaké knížky?**

Jo. Mamku poprosila jedna mamka mojí kamarádky, jestli by jí nepůjčila jednu knížku a jakože takovou jakú mám já, ale nemá první díl. To nebyl právěže první díl. A ona tak já jsem jí řekla, jakože jí ju půjčím. Takže *(utichnutí)*

**Ehm. A třeba kamarádky, půjčujete si? Třeba přijdeš do školy a řekneš: Já jsem teď přečetla skvělou knížku, nechceš si ji přečíst?**

Někdy... my vždycky děláme sloh a jakože o té knížce a oni si to všechno poslechnú, jakože my to čteme a oni si to všeci poslouchají a jakože potom je to třeba to... tak... jakože když je to začne bavit, takže jim to půjčím. Anebo oni to půjčija ostatním.

**A když vidíš, že je knížka a je k ní natočený film, přečteš si radši knížku nebo se radši podíváš na film?**

Radši knížku, protože si to můžu představit.

**A jaký druh knížek čteš?**

Ticho.

**Víš, jestli tě baví třeba detektivky nebo pohádky... *(přerušit mě)***

Ne, takové... ani ne pohádky, to je takové... já nevím... toto je zrovna fantasytetragogie

Ehm. Takže taková jakože vymyšlená pohádka pro dospěléjší

**A co tě na tom baví?**

Ticho.

**Jakože jestli je tam láska nebo dobrodružství *(skočí mi do slova dobrodružství)***

No dobrodružství! (chvíli pauza) Ale předtím jsem měla aj román. To mi mamka koupila. To se jmenovalo Moje sestra Judie...

**A které knížky tě vůbec nebaví?**

Detektivky. *(smích)*

**A co děláš, když čteš nějakou knížku a něčemu nerozumíš? Třeba nějakému slovu?**

Zeptám se mamky.

**Dobře, tak to je všechno. Děkuji za rozhovor.**