

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

Motivace ke čtení ve školách a rodinách

Pavla Matoušková

**Bakalářská práce
2010**

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavla MATOUŠKOVÁ**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **MOTIVACE KE ČTENÍ VE ŠKOLÁCH A RODINÁCH**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. TEORETICKÁ ČÁST 1.1 Motivace dětí ke čtení 1.1.1 Rodina 1.1.2 Škola 1.1.3 Čtenářské deníky 1.2 Postoj dětí ke čtení 1.2.1 Četba jako záliba 1.2.2 Četba jako nutnost 1.3 Čtenářská gramotnost 1.4 Oblíbenost titulů 1.5 Školní vzdělávací programy 1.6 PISA 1.7 Projekt: Rosteme s knihou 1.8 Dyslexie 2. PRAKTICKÁ ČÁST 2.1 Empirický výzkum 2.1.1 Vymezení zkoumaného problému, cíle výzkumu 2.1.2 Hypotéza 1: "Žáci prvních ročníků základních škol čtou knihy raději, nežli žáci třetích ročníků." 2.1.3 Hypotéza 2: "Rodina hraje v motivaci dítěte k četbě větší roli, nežli pedagogové." 2.1.4 Hypotéza 3: "Dívky tráví více volného času četbou, nežli chlapci." 2.1.5 Výzkumné otázky 2.1.6 Volba typu výzkumu, použitá výzkumná metoda 2.1.7 Charakteristika výzkumného vzorku 2.1.8 Průběh výzkumu 2.2 Vlastní výzkum 2.2.1 Vyhodnocení a interpretace dat 2.3 Vyhodnocení výzkumu 2.3.1 Hlavní výzkumné otázky 2.3.2 Dílčí výzkumné otázky 2.4 Doporučení pro praxi 3. ZÁVĚR 4. PŘÍLOHA - DOTAZNÍK

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

Co umí čeští žáci: výzkum PISA, Praha: Tauris 2007 Wágnerová, J.: Učíme se číst. Praha: SPN 2005 Kramplová, I.; Potužníková, E.: Jak (se) učí číst. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 2005

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Miloslav Průka, Ph.D.
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2010**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.

děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsou v práci využity, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 20. 2. 2010

Pavla Matoušková

Ráda bych poděkovala všem, kteří se na této práci podíleli, zejména mému vedoucímu práce, Mgr. Miloslavu Průkovi, Ph.D., za velmi přínosné rady a odbornou pomoc se vším, s čím jsem potřebovala. Poděkování patří i prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc., který téma této práce vymyslel.

Dále bych ráda poděkovala Michaele Matouškové, za veškerý překlad do anglického jazyka a Mgr. et. Bc. Františku Klapalovi za umožnění výzkumu na jeho škole.

ANOTACE

Práce se zabývá motivací ke čtení žáků první, třetí, páté a sedmé třídy. Popisuje, jaký vliv má na jejich motivaci působení rodiny a školy a tvorba čtenářských deníků. Věnuje se tématům jako je čtenářská gramotnost, rámcový vzdělávací program nebo dyslexie.

Cílem této práce je zjistit, zda jsou žáci dostatečně motivováni k četbě, ale také objasnit, kolik volného času tráví četbou.

ANNOTATION

This work deals with motivating pupils of a first, third, fifth, and seventh grade to read. It describes the influence of the family, school, and keeping readers' journals on the pupils' motivation. It is also devoted to such topics as reading literacy, the framework educational programme, or dyslexia. The aim of this work is to find out whether the pupils are sufficiently motivated to read as well as how much free time they spend on reading.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtenářská gramotnost, počáteční čtení, motivace ke čtení, dyslexie.

KEY WORDS

Reading literacy, elementary reading, motivation for reading, dyslexia.

OBSAH

Úvod.....	9
1.1 Počátky dětského čtenářství v rodině.....	10
1.1.1 Televize – nepřítel dětského čtenářství?	13
1.2 Počátky dětského čtenářství ve škole.....	15
1.2.1 Čtenářské deníky	17
1.2.2 Příprava učitele na hodinu čtení.....	17
1.3 Postoje žáků ke čtení.....	18
1.3.1 Obliba čtení a čtení ve volném čase.....	18
1.3.2 Oblíbenost titulů.....	19
1.4 Čtenářská gramotnost.....	20
1.5 Metody ve výuce čtení	23
1.5.1 Metody syntetické	23
1.5.2 Metody analytické.....	23
1.5.3 Ostatní metody	24
1.6 Rámcové vzdělávací programy	25
1.7 PISA	26
1.8 Projekty na podporu čtenářské gramotnosti.....	27
1.8.1 Rosteme s knihou	27
1.8.2 Celé Česko čte dětem.....	27
1.9 Dyslexie a její projevy	29
2.1 Empirický výzkum	31
2.1.1 Vymezení zkoumaného problému, cíle výzkumu.....	31
2.1.2 Hypotéza 1	31
2.1.3 Hypotéza 2	31
2.1.4 Hypotéza 3	31
2.1.5 Výzkumné otázky.....	32
2.1.6 Volba typu výzkumu, použitá výzkumná metoda.....	32
2.1.7 Charakteristika výzkumného vzorku.....	32
2.1.8 Průběh výzkumu	32
2.2 Vlastní výzkum	33

2.2.1 Vyhodnocení a interpretace dat.....	33
2.3 Vyhodnocení výzkumu	47
2.4 Doporučení pro praxi	47
ZÁVĚR	48
Použitá literatura	49
Seznam příloh.....	52

ÚVOD

Tato práce se zabývá tématem motivace ke čtení ve školách a rodinách. Cílem mé práce je zjistit, zda jsou děti dostatečně motivovány k četbě a která z dvou výše uvedených institucí působí na motivaci dítěte ve větší míře.

V první části se věnuji teorii motivace. V kapitole *Počátky dětského čtenářství v rodině* popisují, jak se rodina podílí na motivaci ke čtení. V kapitole *Počátky dětského čtenářství ve škole* je vylíčeno, jak se na této motivaci podílí škola. Dále popisují význam čtenářských deníků v kapitole *Čtenářské deníky*. Další důležité téma je zpracováno v části *Postoje žáků ke čtení*, kde uvádím, jakou oblibu má čtení mezi žáky v dnešní době, kolik času četbě věnují a jaké tituly jsou mezi nimi nejpopulárnější. Podrobně jsou také rozebrány metody ve výuce čtení a vysvětleny pojmy jako je čtenářská gramotnost a dyslexie. V kapitole *PISA* se podrobně věnuji výzkumu čtenářské gramotnosti, který se koná každoročně. Prostor je věnován i *Rámcovému vzdělávacímu programu* a projektům na podporu čtenářské gramotnosti – *Rosteme s knihou* a *Celé Česko čte dětem*.

V praktické části své bakalářské práce zkoumám motivaci ke čtení u žáků prvních, třetích, pátých a sedmých tříd a jejich postoje k četbě jako takové. Zjišťuji jejich vztah k četbě, jako způsobu trávení volného času. Snažím se určit, jaké jsou jejich oblíbené literární žánry a zdali knihy nenahradily jiné formy textů, jako například časopisy nebo internet.

1. 1 Počátky dětského čtenářství v rodině

Nepochybně první institucí, která nás v našem životě ovlivňuje je rodina. Je to místo, kde získáváme prvotní informace o světě. Učíme se, co vůbec život ve společnosti obnáší, co všechno musíme vědět, aby se z nás stal plnohodnotný jedinec. Právě rodina nás připravuje na náš samostatný život a jedinečně rodina určí, jak v této samostatnosti obstojíme. Zvláště proto, pokud mluvíme o významu čtení či čtenářství jako takového, si musíme uvědomit, že je to rodina, která určuje náš budoucí postoj ke čtení.

Jak uvádí například L. Václavíková-Helšusová: *„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.“*¹ Jinými slovy, to, že rodina je první instituce, se kterou se v našem životě setkáváme, značně ovlivňuje důležitost, kterou jí připisujeme. Oproti tomu školu, která na nás působí až v pozdějším věku, budeme vždy vnímat až jako druhý faktor, který naši motivaci ke čtení usměrňuje.

Totožný názor zastává i J. Toman: *„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.“*² Zde nastiňuje také to, že nestačí dítěti pouze bezhlavě předčítat, ale že je velmi důležité si s dítětem o přečtených knihách také povídat.

K tomuto tématu se také vyjadřuje L. Václavíková-Helšusová: *„Významným parametrem rodinného prostředí je komunikace s dětmi, povídání si, nejen o knize, ale i obecně.“*³ Zároveň je ovšem dokázáno, že dítě je více motivováno, pokud si o přečtených knížkách povídá se svými vrstevníky a spolužáky.⁴

Stěžejní je zde slovo „povídání“ tedy dialog – nikoliv bezduché předávání informací ze strany dospělého. Někteří rodiče se totiž ve snaze udržet si jistou

¹ Václavíková – Helšusová, L.: Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 19

² Toman, J.: Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 8

³ Václavíková – Helšusová, L.: Dětské čtenářství ... c.d., s. 20

⁴ tamtéž

mocenskou převahu nad dítětem uchylují k duchaprázdnému poučování. Podstatné je především vést rozhovor, ať už je o čemkoli.⁵

Každé dítě je ovšem jiné, učí se jinak rychle, zajímá se o jiné věci. Musíme brát ohled na jeho individualitu a nedopouštět se chyb ve snaze vyrovnat se dovednostem ostatních dětí. Pokud dítě něco ještě neumí a jiné dítě ano, nemusí to nutně znamenat, že je v něm nějaká chyba. Základem je neporovnávat dítě s těmi ostatními.⁶ Rodiče by měli začít se čtením až tehdy, když se dítě začne samo o čtení zajímat. Samozřejmě tomu můžeme pomoci tím, že my sami čteme a probouzíme tím v dítěti zvědavost. Díky nápodobě se pak dítě začne o četbu zajímat mnohem rychleji. Samozřejmě nemůžeme očekávat, že dítě číst bude, když vidí, že my to neděláme.

Vliv rodičů se prokazatelně objevuje ve čtenářských schopnostech dětí: „*Ve všech vzdělávacích systémech platí, že žáci s lepším rodinným zázemím dosahují lepších vzdělávacích výsledků.*”⁷ A je dokázáno, že lepších výsledků zpravidla dosahují děti, které bydlí ve městě a jejichž rodiče zastávají v zaměstnání některou z vyšších funkcí (jako např. manažeři), tedy jestliže mají vysokoškolské vzdělání.⁸

Měli bychom též pěstovat touhu dítěte číst, protože v dnešní době televizí, počítačů, mobilních telefonů a dalších vymožeností usnadňujících život se potřeba čtení a psaní pomalu vytrácí.⁵

Hlavní je také nepřestat s předčítáním, o čemž se zmiňuje L. Václavíková-Helšusová: „*Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky.*”⁹ , a jehož důležitost popisují podrobněji v kapitolách projektů Celé Česko čte dětem a Rosteme s knihou.

S tímto názorem souhlasí i Z. Matějček: „*Z posluchačů se může stát čtenář, věk 6-10 let. 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*

⁵ Chaloupka, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995, str. 23-38

⁶ Kutálková, D.: *První třídou bez problémů – jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. Praha: Makropulos, 2000, str. 72-81

⁷ *Co umí čeští žáci*. Praha: Tauris, 2008, str. 14

⁸ Kramplová, I.; Potužníková, E.: *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, str. 25

⁹ Václavíková – Helšusová, L.: *Dětské čtenářství ... c.d.*, s. 19

*společného. S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit. Když dokáže v přeslabikovaném najít smysl.*¹⁰“

Pokud jde o volbu knihy, kterou bude dítě číst, je velice důležité, aby dítě mělo možnost vybrat si samo. I přesto, že jsme přesvědčeni, že si dítě vybralo špatně. Pokud budeme dítě nutit, docílíme jen toho, že v dítěti vyvoláme nechuť k četbě jako celku. Samozřejmě výběr knihy nenecháváme zcela na něm, vybíráme cestou kompromisu – knihu na jednu stranu zábavnou pro dítě a na stranu druhou kvalitní a podnětnou. Více se přikláníme k názoru dítěte.¹¹ Nechceme přeci, aby dítě mělo četbu spojenou jen s nepříjemnými pocity, protože: „(...) *sama knížka jako věc, může podtrhovat jeho vlastní citový vztah k literatuře, zájem o ni.*“¹²“

Značně důležitá je spolupráce rodiny a školy, které by neměly být nikdy v rozporu. Musí navzájem spolupracovat, což zdůrazňuje J. Wagnerová: „*Pokud budeme děti vhodně motivovat k práci, tedy ke čtení, účelně a často využijeme možností pozitivní 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.*“¹³“

Znamená to tedy, že dítě bude dosahovat nejlepších výsledků právě když budou škola a rodina spolupracovat. Pokud toho docílíme, bude to mít i dobrý vliv na jeho psychiku, k čemuž se přiklání i O. Chaloupka: „(...) *součinnost rodiny a školy ze všeho nejvíce zbavuje dítě traumat, stresů a psychických krizí,*(...)“¹⁴“ Můžeme tím předejít tomu, že dítě bude zmatené, což se stává, pokud od něj škola i rodina očekávají něco jiného a mají jiné požadavky.

Vlivem školy na čtenářství dítěte se dále zabývám v samostatné kapitole.

¹⁰ Matějček, Z.: Vývoj dítěte a čtení. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 7

¹¹ Chaloupka, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995, str. 67-80

¹² Chaloupka, O.: *Rodina...* c.d., str. 69

¹³ Wagnerová, J.: *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2006, str. 37

¹⁴ Chaloupka, O.: *Rodina...*, c.d., str. 100

1.1.1 Televize – nepřítel dětského čtenářství?

Ať už se nám to líbí nebo ne, žijeme v době, kdy mají masmédiá výrazný vliv na náš každodenní život. Dříve byla rodina považována za bohatou, pokud vlastnila nějaký televizor. Dnes je televize běžnou součástí domácnosti jako například postel či skříň. Většina domácností dokonce dnes vlastní i televizorů více.

Nelze jednoznačně určit, zda má právě televize špatný vliv na dětské čtenářství, protože je to především záležitostí rodičů, zda se televize neblaze projeví na tom, kolik času budou děti četbě věnovat.

Především každý rodič stojí za tím, že dítě televizi sleduje nadměrně. Určitě to totiž nedělá bez jeho vědomí. To rodiče musí posoudit čas strávený jejich dítětem před obrazovkou, vhodnost sledovaného a v případě nevhodnosti by měli dítě zaměstnat nějakou jinou aktivitou – nejlépe svou pozorností a péčí.¹⁵

Realita bohužel bývá ale taková, že někteří rodiče právě nevědomky volí možnost televize jako rychlé zbavení se rodičovských povinností. Ve snaze ulehčit si výchovu zaměňují tradiční metody učení (jako je předčítání knih apod.) za nové metody jako je právě sledování televize, což vede v budoucnu k horším studijním výsledkům.¹⁶

Vyvstává zde ovšem otázka, zda budou rodiče ochotni trávit více svého času s dítětem. Například po náročném dni v práci bude jistě velmi těžké darovat svůj čas dítěti, které můžeme zabavit i jinak, a to právě například televizí. Jenže pro dítě je právě nejlepší, pokud jsme schopni vymyslet i jiné aktivity, kterými se může zabývat, než je sledování televizních programů.

L. Václavíková-Helšusová je toho názoru, že: „*V rodinách, kde je čas u televize regulován nebo je dítě motivováno k jiným aktivitám, tedy nemá na televizi tolik času, najdeme čtenáře častěji.*“¹⁷ Je to zejména proto, že dítě je ochotnější vyměnit čas, který může věnovat jiným aktivitám (například čtení), za čas strávený před televizní obrazovkou. Tím se televize stává hlavním zabijákem dětské fantazie. Když dítě čte knihu, vytváří si tím svůj vlastní svět, zapojuje svoji představivost. Při

¹⁵ Chaloupka, O.: *Rodina...*, c.d., str. 39-52

¹⁶ Zelinková, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008

¹⁷ Václavíková – Helšusová, L.: *Dětské čtenářství ...*, c.d., s. 23

sledování televize jeho představivost značně ochabuje, protože vše již někdo vymyslel za něj.¹⁸

Největším nebezpečím však zůstává to, že děti mají často sklony napodobovat to, co v televizi viděly. Vzhledem k tomu, že v televizi je často k vidění zejména násilí, měli by se rodiče více zajímat o to, na co se jejich potomek vlastně kouká. Alarmující je také to, co uvedl ve svém díle O. Chaloupka: „ (...) *dnes lze mít za prokázané, že značná část mladých diváků nebere „tvrdé“ akce na obrazovce jako symbolické, nýbrž jako vzorové.*“¹⁹ To znamená, že dítě má sklony chovat se tak, jak se choval někdo v televizi a neuvědomuje si, že situace v televizních programech nejsou skutečné a tudíž by je neměl brát jako vzorové. Dítěti bychom měli naopak vysvětlit, proč se právě takto chovat nemůže a co je špatné na chování lidí, které viděl na obrazovce. Musí si uvědomit, že chování, které napodobí bude mít pro něj zcela jiné následky, než mělo pro onoho herce.

Rovněž to, že většina domácností má zapnutou televizi jako pouhou kulisu, je velmi nevhodné a značně to demotivuje dítě k vlastní četbě. Děti mají sklony vymlouvat se, že na četbu nemají čas, ale pravdou je, že svůj volný čas raději vyplňují sledováním televizních programů, na což upozorňuje i L. Václavíková-Helšusová: „*Televize, která ovládne volný čas dětí, je v tomto směru hlavním nepřítelem knihy.*“²⁰

Na závěr můžeme říci, že to, jestli bude mít televize špatný či kladný vliv na dítě, záleží především na jeho rodičích. To oni musí vybrat to, na co se bude dítě koukat, popovídat si o tom s ním a poučit je, které pořady jsou pro něj nevhodné a proč. Nemůžeme dítě jednoduše odstavit k televizi a potom si stěžovat, jaký špatný vliv na dítě má, protože toto už není chyba televize, ani dítěte, ale chyba naše.¹⁸

Musíme brát především v úvahu to, že: „ (...) *televize může být nejen nepřítelem, ale i spojencem dětského čtenářství.*“²¹

¹⁸ Chaloupka, O.: *Rodina...*, c.d., str. 39-52

¹⁹ Chaloupka, O.: *Rodina...*, c.d., str.46

²⁰ Václavíková – Helšusová, L.: *Dětské čtenářství ...*, c.d., str. 23

²¹ Chaloupka, O.: *Rodina...*, c.d., str.50

1.2 Počátky dětského čtenářství ve škole

O nutnosti propojit vliv rodiny a školy jsem se již zmínila v kapitole: Počátky dětského čtenářství v rodině. V této kapitole se budu především zabývat školou a jejím vlivem na počátky dětské četby.

O propojení těchto dvou institucí hovoří O. Chaloupka: „ (...) škola zde má své nezastupitelné poslání a rodina také své nezastupitelné poslání, obě poslání jsou poněkud jiná, ale ani jedno nemůže být naplněno bez druhého (...)”²²“

Samotný příchod do školy představuje důležitý zlomový bod. Pro dítě, které dosud bylo pouze v rodině, je to velká změna. Pravidla, která platila doma, najednou neplatí, musí se učit pravidlům novým. Najednou musí zvednout ruku, pokud chce promluvit. Také se musí naučit, že ve třídě není samo a musí brát ohledy i na svoje ostatní spolužáky. Pěstujeme v něm také velmi důležitou důvěru v učitele.²³

O této důvěře hovoří O. Chaloupka: „*Stavět na této důvěře dítěte je v prvním ročníku vlastně jedinou šancí, jak vyučující může zvládnout, co se od něho očekává, ale také jedinou šancí, jak to může zvládnout žák.*”²⁴“

Metodami výuky čtení se budu podrobněji zabývat v kapitole: Metody výuky čtení, ale lze říci již teď, že: „*Vyučovací hodina však musí vést k základnímu cíli, to je upevňování a rozvoji čtenářských dovedností a čtení s porozuměním.*”²⁵“

Při výuce čtení je dále důležité nekontrolovat pouze rychlost čtení, ale zda dítě čtenému rozumí a dokáže je například převyprávět svými slovy. Důležitost schopnosti porozumět textu zdůrazňuje například i E. Opravilová: „*Poměrně nedávno psychologové zjistili, že čtení jakožto schopnost převádět vizuálně předváděný text do klasické řeči, je možno vypěstovat bez schopnosti textu porozumět, vnímat jeho význam a pochopit myšlenku. To znamená, že i dítě, které dokáže přiměřenou rychlostí číst, nemusí být schopno reprodukovat obsah čteného a vlastně neví, co čte.*”²⁶“

Stejného názoru je i autor příspěvku v učitelských novinách, V. Mertin: „*První čtyři roky školní docházky je třeba soustředit pozornost na to, aby na konci*

²² Chaloupka, O.: *Rodina...*, c.d., str. 101

²³ Chaloupka, O.: *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995, str.25-38

²⁴ Chaloupka, O.: *Škola...*, c.d., str.12

²⁵ Wagnerová, J.: *Metodická příručka...*, c.d., str. 37

²⁶ Opravilová, E.: *Předškolní vzdělávání a čtenářství*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, str. 34

*tohoto období dokázaly všechny děti bez výjimky číst dostatečně rychle s porozuměním, případně s kritickým porozuměním(...)*²⁷“

Základem příznivého vztahu učitel – žák je zejména schopnost učitele s dítětem spolupracovat. Nesmí mít pocit, že je něco víc než žák, že má jakousi mocenskou převahu. Měl by s žákem jednat jako rovný s rovným, samozřejmě v rámci určitých mezí. Zároveň by měl dítěti objasnit, proč je důležité učit se i to, co ho nebaví a každou jeho úspěšnou snahu vyzdvihnout, zatímco jeho neúspěchy příliš nezdůrazňovat.²⁸ Pokud se soustředí na pochvaly, dosáhne jistě lepších výsledků, jak tvrdí i D. Kutálková: „ (...) *zážitek i poznatek, který je svázán s příjemnými pocity, se snadno zapamatuje i vybavuje.*“²⁹

Také O. Chaloupka souhlasí, že by učitelé měli spíše hledat oblasti, ve kterých dítě dosahuje dobrých výsledků, než oblasti, ve kterých je dítě podprůměrné. Nejtěžší je však dítěti ukázat, že čtení je něco, co dělá především pro sebe. Přesvědčit ho, že je čtení důležité, a snažit se probudit v něm touhu číst z vlastní vůle.³⁰

Škola má jedinečnou možnost získat dítě k četbě právě díky práci s četnými materiály. Velmi důležitý je například seznam doporučené literatury, kterou žák musí přečíst za určité období. Vždy se však snažíme dítěti nějakým způsobem vyhovět a začleňujeme zde i literaturu, kterou si dítě zvolí samo.³¹

Nemůžeme totiž předpokládat, že když dítěti „naservírujeme“ povinnou literaturu, budou se mu všechny knihy líbit. Měl by mít možnost vybrat si z části knihy sám, tím docílíme toho, že si k literatuře snáze najde cestu a že ho bude samotného bavit. Čtení by mělo být především o zájmu, ne o donucování. Zároveň se tím snažíme, aby dítě pochopilo, že pokud se mu jedna kniha nelíbí, neznamená to, že nenajde knihu jinou, která se mu líbit bude. Právě proto usilujeme o to, aby dítě mělo větší volnost při výběru knih.³⁰

Závěrem bych ještě jednou ráda zdůraznila, že optimálních výsledků lze dosáhnout pouze tehdy, pokud budou mezi sebou rodina i škola řádně spolupracovat. Tam, kde rodina končí, by měla škola začínat a také naopak.

²⁷ Mertin, V.: *Čtení a vzdělanost*. [online]. 2004 [cit. 2009-10-22]

²⁸ Kutálková, D.: *První třídou bez problémů ...* c.d., str. 65-69

²⁹ Kutálková, D.: *První třídou ...*, c.d., str. 36

³⁰ Chaloupka, O.: *Škola...*, c.d., str. 39-64

³¹ Václavíková – Helšusová, L.: *Dětské čtenářství...*, c.d., str. 16-26

1.2.1 Čtenářské deníky

Asi bychom těžko našli školu, ve které žáci nemají povinnost vést si svůj čtenářský deník. Je bezpochyby velice prospěšné zapisovat si knihy, které žáci za svoje studium přečetli, ale jaká metoda je vlastně nejlepší?

Bohužel ve většině škol se používá klasická metoda zápisu, tedy pouze název knihy, autor a stručný obsah. Otázkou ovšem je, zda je tato metoda dostačující. Pokud se bude chtít žák za několik let k deníku vrátit, pravděpodobně mu stručný obsah nebude stačit k tomu, aby si vzpomněl, o čem daná kniha byla. Naštěstí se v poslední době začíná na školách rozšiřovat tzv. podvojný deník, o kterém mluví také B. Staňková, která ho popisuje jako deník: „ (...) *kde si žáci na jednu polovinu opisují vybranou pasáž z knihy a k ní připisují svůj komentář.*“³²

Žáci tak mají možnost prezentovat své vlastní myšlenky, narozdíl od klasických čtenářských deníků, kde je pouze stručný obsah. Rozšíření těchto podvojných čtenářských deníků by jistě znamenalo posun ve vztahu žáků k četbě.

1.2.2 Příprava učitele na hodinu čtení

Zamýšlíme-li se nad přípravou učitele na hodinu čtení, je jistě nezbytné, aby vyučovací prostředky vedly k dostatečné motivaci žáků. Učitel vychází z učebních osnov, které uvede do souladu se vzdělávacím programem ministerstva školství.³³

G. Petty³⁴ vypracoval následující zásady pro přípravu učitele na vyučování:

- hodinu plánujeme k dosažení cílů,
- musí být jasná a mít logickou strukturu,
- musíme dosáhnout aktivity žáků,
- používáme co nejvíce obrazových materiálů a vždy pracujeme s více vyučovacími metodami,
- hodinu logicky uspořádáme na začátek, střed a závěr,

³² Staňková, B.: Jak přivést děti ke čtenářství. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, str. 53

³³ Fabiánková, B.; Havel, J.; Novotná, M.: *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999, str. 53-54

³⁴ Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, str. 326

- žáky dostatečně motivujeme a vzbuzujeme jejich zájem.

Další důležitou částí hodiny je vhodný výběr vizuálních pomůcek. Zde platí, že každá vizuální pomůcka zlepšuje pozornost žáků a vzbuzuje jejich zájem. Navíc si žáci učivo lépe zapamatují, pokud ho podáváme touto formou.³⁵

Máme mnoho druhů vizuálních pomůcek, ale jejich význam je stejný. Mají přitáhnout a udržet pozornost žáků, šetřit čas učiteli, lépe vysvětlují význam dané látky, mohou pobavit a zaujmout a podporovat spolupráci s učitelem. Pokud ovšem použijeme přílišné množství pomůcek, může to vést k odvádění pozornosti.

K těmto pomůckám patří například různé rozmnožované materiály, užití zpětného projektoru, různorodých tabulí a vývěsek, modelů či videí. Velice prospěšné je také využití počítačových technologií. Před hodinou si musíme ale samozřejmě ověřit, zda vše plně funguje a zabránit tak případným komplikacím.³⁵

1.3 Postoje žáků ke čtení

1.3.1 Obliba čtení a čtení ve volném čase

Přestože je čtení v podstatě oblíbenou aktivitou dnešních dětí, je alarmující, že Česká republika patří mezi státy s nejnižší oblibou čtení, což uvádí výzkum PIRLS, který se prováděl v roce 2001 mezi 4. ročníky 50-ti základních škol, které byly vybrány náhodně. Stejně tak patří mezi státy, v nichž si děti se svými rodiči o tom, co přečetly, téměř nepovídají.³⁶

Stejně tak alarmující jsou výsledky šetření, že celých 40% chlapců a 20% děvčat, kteří se výzkumu účastnili, nečte ve svém volném čase vůbec. Alespoň jednou týdně si čte celých 71% a z toho 38% si čte denně.³⁷

Tato vysoká čísla jistě souvisí i s vlivem televize na čtenářství, které jsem již podrobně popsala v kapitole: Televize - nepřítel dětského čtenářství?

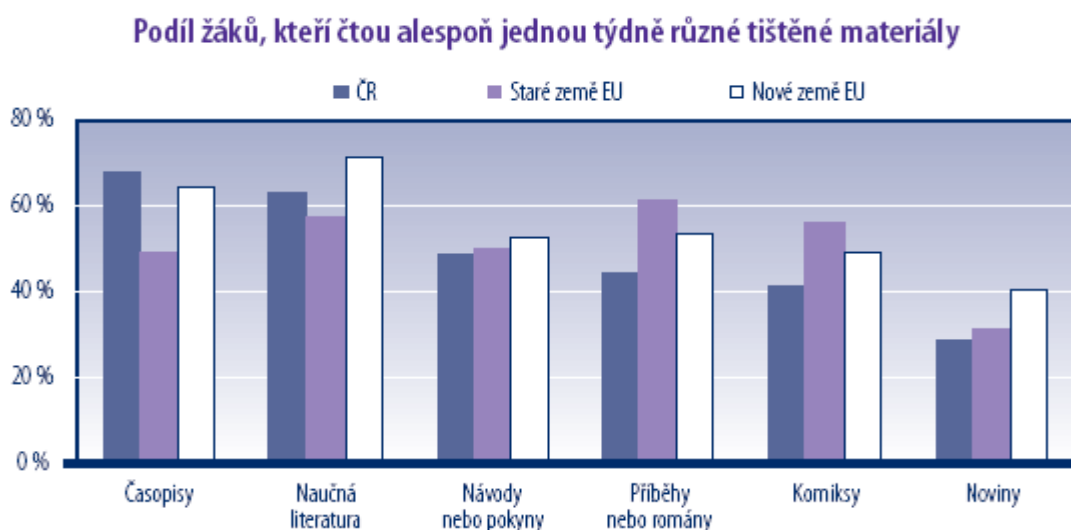
³⁵ Petty, G.: *Moderní...*, c.d.

³⁶ PIRLS 2001 International Report: *IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*

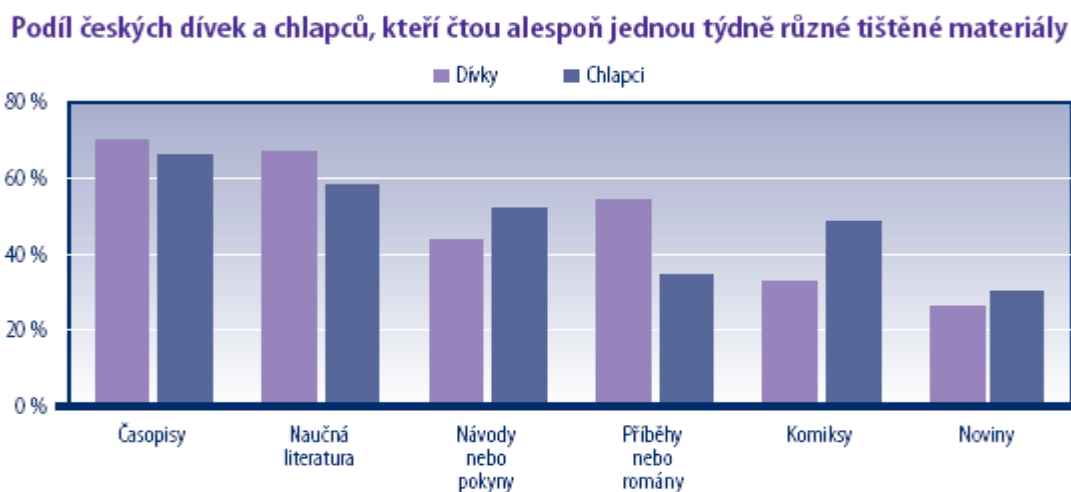
³⁷ Kramplová, I.; Potužníková, E.: *Jak (se) učí číst*. c.d., str. 31

1.3.2 Oblíbenost titulů

Z výsledků výzkumu PIRLS 2001 také dále vyplývá, že mezi nejoblíbenější tituly patří časopisy, naučná literatury a různé návody a pokyny (cca 68%, 63% a 50%). Naopak méně si žáci čtou příběhy, romány a komiksy. K nejméně oblíbeným zdrojům patří noviny (cca 30%) a to jak v ČR, tak i v zemích EU. Z výzkumu je patrné, že dívky čtou většinou delší příběhy, než-li chlapci, kteří čtou spíše pokyny, návody a komiksy.⁴¹



Obrázek 1



Obrázek 2

³⁸ Kramplová, I.; Potužníková, E.: *Jak (se) učí číst*. c.d., str. 32

1.4 Čtenářská gramotnost

Pokud se zeptáte dospělého, zda umí číst, bez pochyby vám odpoví, že ano. Je ale schopen říci, zdali je skutečně čtenářsky gramotný?

Termín čtenářská gramotnost se používá v posledních deseti letech v souvislosti s četnými mezinárodními výzkumy (např. PIRLS, PISA, RLS, IALS).

Co je vlastně pojem čtenářská gramotnost a jak se liší od pouhé schopnosti číst nám vysvětlí následující definice, kterou uvedla R. Wildová, která tvrdí, že čtenářská gramotnost: „(...) je pojem podstatně širší než pojem dovednost čtení. Předpokládá totiž nejen osvojení si schopnosti dekódovat při čtení jednotlivé znaky, ale především pracovat s obsahem čteného a využívat jej v různých reálných situacích..³⁹“

I. Kramplová a E. Potužníková vysvětlují pojem čtenářské gramotnosti jako: „ (...) schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.⁴⁰“

Dle mého názoru nejlepší definici čtenářské gramotnosti uvádí ve svém článku Ivana Procházková: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a dovedností a k aktivnímu začlenění do života společnosti.⁴¹“

U čtenářské gramotnosti rozlišujeme tři druhy aspektů, které jsou podrobněji popsány jako: „ (...) schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít,⁴²“ což určuje náš vztah k literatuře samotné, zda jsme schopni s textem jakkoli naložit, nebo zda naše čtení připomíná spíše bezduché kódování znaků bez bližšího porozumění.

Jsou známy čtyři úrovně čtenářské gramotnosti, které jsou určovány dle čtenářských dovedností jedinců. Jaké úrovně to jsou a jaké čtenářské dovednosti jsou potřeba na danou úroveň nám umožní lépe pochopit následující tabulka, která vychází z výzkumů PIRLS 2001.

³⁹ Wildová, R.: Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In: *Čtením ke vzdělání*, Praha: Svoboda Servis, 2004, str. 38-42

⁴⁰ Kramplová, I.; Potužníková, E.: *Jak (se) učí číst*. c.d., str. 11

⁴¹ Procházková, I.: *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. 2006 [cit. 2010-01-20]

⁴² *Co umí čeští žáci*. Praha: Tauris, 2008, str. 5

TABULKA 4 ÚROVNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ⁴³

ÚROVEŇ	BODY	ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI
Horních 10%	615 a více	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav. • Integrovat myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu. • Integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je aplikovat na situace z běžného života.
Horní ¼	570 a více	<ul style="list-style-type: none"> • Pochopit vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav. • Rozpoznat určité jazykové a literární prostředky (např. metafora, personifikace). • Provést interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti.
Horní ½	510 a více	<ul style="list-style-type: none"> • Provést jednoduchou interpretaci textu. • Pochopit hlavní myšlenku. • Najít určité prvky/části textu (např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s mapou, obrázkem atd.) a vyhledat specifickou informaci.
Horní ¾	435 a více	<ul style="list-style-type: none"> • Vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace. • Vyvodit závěry, které jsou v textu jasně naznačeny.

Tabulka nám například ukazuje, že „pouze“ horních deset procent dětí, které se výzkumu účastnily, mají takové čtenářské schopnosti, aby byly schopny plně porozumět textu a záměrům autora.

Jak také dále vyplývá z výzkumů PIRLS⁴⁴, dívky dosahují zpravidla vyšší úrovně čtenářské gramotnosti, nežli chlapci. Rozdíl je daný tím, že dívky mnohem raději tráví svůj volný čas četbou, než chlapci, kteří se ve svém volném čase raději věnují zcela jiným aktivitám, nežli právě četbě. Rozdíly ve výsledcích dívek a chlapců se budu dále zabývat v praktické části své bakalářské práce.

Abychom dosáhli lepších výsledků, je nutné, aby se ve školách začaly používat nové a moderní vyučovací metody, které například zahrnují více práce s textem. Velkým problémem ovšem je, že učitelé mají často metody vyučování již

⁴³ Kramplová, I.; Potužníková, E.: *Jak (se) učí číst*. c.d., str. 19

⁴⁴ PIRLS 2001 International Report: *IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*

zautomatizované a nejsou ochotni se učit metodám novým. Učí prostě tak, jak jsou zvyklí. Velkým pomocníkem učitelů by měly být nové RVP (rámcové vzdělávací programy), kterým se věnuji v kapitole: RVP.⁴⁵

Být čtenářsky gramotný je bezpochyby velice důležité, abychom mohli v současném světě obstát. Můžeme umět dokonale a rychle číst, ale pokud nechápeme, co vlastně čteme, je to jako bychom uměli všechny slovíčka z anglického jazyka, ale neuměli je používat. Čtenářskou gramotnost lze nepochybně zlepšovat, ale jediný způsob, jak toho dosáhnout, je právě čtení a následná práce s textem.

Je dokázáno, že lidé s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mají velké problémy v běžném životě a zejména při uplatňování na trhu práce. Naše vědomosti jsou nám k ničemu, pokud nejsme schopni je uplatnit v běžném životě.⁴⁹

Proto bychom se měli snažit motivovat dítě k četbě již od raného věku, aby bylo později schopno bez problémů textu porozumět a umět s ním dále pracovat.

⁴⁵ Procházková, I.: *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. 2006 [cit. 2010-01-20]

1.5 Metody ve výuce čtení

Existuje mnoho metod výuky čtení, velice populární je metoda analyticko-syntetická, méně rozšířenou metodou je tzv. genetická metoda (též Kožíškova – dle populární čítanky z roku 1913 od Josefa Kožíška).⁴⁶

Jak řekl L. N. Tolstý: „ (...) *není nejlepší metody, všechny jsou jednostranné a nejvýhodnější by byla ta, která by odpovídala všem obtížím, jež se při učení naskytnou.*“

Obecně lze říci, že metody výuky čtení lze rozdělit na metody syntetické a metody analytické.

1.5.1 Metody syntetické

U syntetických metod klademe důraz na prvek. Základem je tedy samostatné písmeno. K těmto metodám počítáme například metodu písmenkovou, která je založena na čtení samostatných písmen, která skládáme do slov. Další metodou je metoda hláskovací, založená na čtení celých slabik. Mezi tyto metody patří i metoda genetická, známá již od roku 1913, kdy čte žák slovo podle jednotlivých hlásek, které čte tak rychle, až je schopen slyšet celé slovo. Zajímavou metodou je také metoda mnemotechnicko-skriptologická, při které pomáhají žákovi obrázky znázorňující písmeno, které jsou tvořeny různými věcmi. Například písmeno „ž“ na obrázku vidíme poskládané z žaludů.⁴⁷

1.5.2 Metody analytické

Jestliže se při metodě syntetické soustředíme na samotné písmeno, při této metodě je důraz kladen na slovo jako celek. Důležité je, co je na začátku, uvnitř a na konci slova.

K těmto metodám řadíme například Vogelovu metodu, která spočívá v rozebrání slova a následném opětovném složení. Další metoda – globální – učí žáky přečíst slovo stálým opakováním, aniž by museli znát jednotlivá písmena.⁵¹

⁴⁶ Hruška, J.: *Jak lze také učit čtení* [online]. 2005 [cit. 2009-12-22]

⁴⁷ Fabiánková, B.; Havel, J.; Novotná, M.: *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. c.d., kap.3

1.5.3 Ostatní metody

Další metodou je metoda párového čtení. Tato metoda poukazuje na kladný vliv spojení čteného textu a zvukového projevu, kdy žák čte společně s dospělým, pokud tuto fázi zvládne, teprve potom začne číst sám.⁴⁸

Poslední metodou je metoda dobrého startu. S touto metodou se setkáváme spíše zřídka. Používá se u dětí, které mají problémy s motorikou. Tato metoda spojuje zrakovou, sluchovou a pohybovou složku.⁴⁹

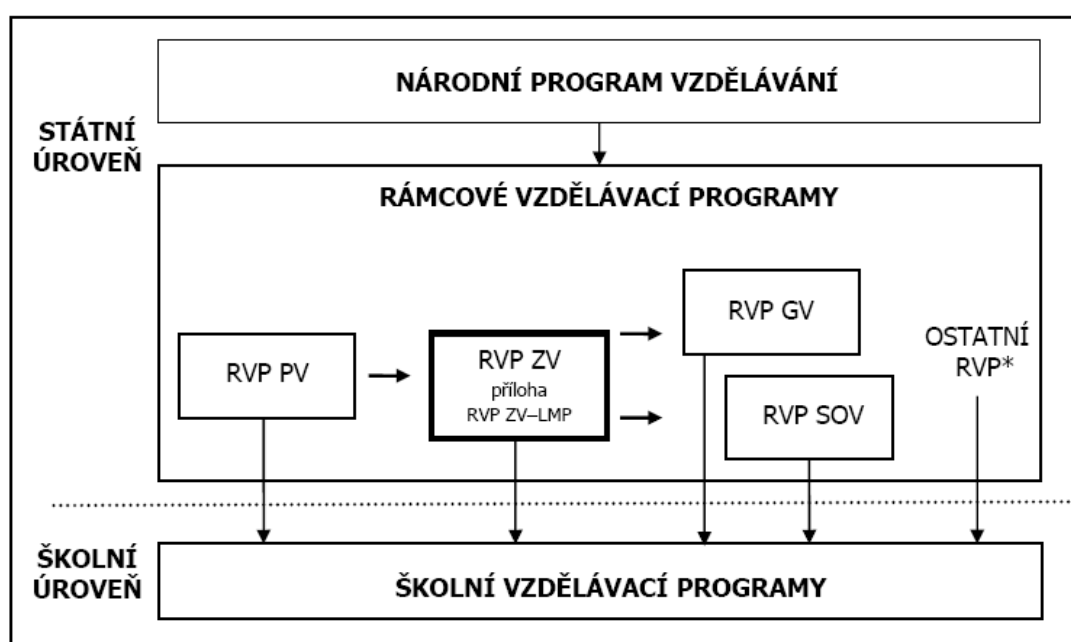
⁴⁸ *Dyslexie* . [online]. 2008 [cit. 2009-11-15]

⁴⁹ MINAŘÍKOVÁ, Lenka. Metodický portál, Články: „Malované písničky“ [online].05. 01. 2010. [cit.20.02.2010.]

1.6 Rámcové vzdělávací programy

Donedávna měli učitelé předem dáno, kterou látku musí ve svých hodinách probrat, bez ohledu na své vlastní uvážení či s přihlédnutím k žákům. Od roku 2007 mají ale učitelé jistou volnost při tvoření ŠVP (školní vzdělávací program).

RVP vymezuje nejvyšší úroveň vzdělávání spolu s Národním programem pro rozvoj vzdělávání, který formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Součástí programu je nový systém kurikulárních dokumentů, který objasňuje následující tabulka⁵⁰:



Obrázek 3

Tato tabulka nám vysvětluje, že při tvorbě ŠVP slouží RVP pouze jako podklad. Učitelé se již nemusí držet striktně osnov, protože je stanoveno, co mají žáci umět, ale ne jaké učivo k tomu mají probrat. Musí se ovšem brát ohledy na to, že sice učivo v RVP je pouze doporučené, ale musíme zachovat logický sled a snažit se o propojení i s jinými oblastmi života a předměty⁵¹.

⁵⁰ RVP ZV 2007/7

⁵¹ VÚP: *Odpovědi k RVP ZV*. [online]. 2009 [cit. 2010-01-09]

1.7 PISA

Mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) srovnává znalosti a dovednosti žáků ve věku 15 let ve třech oblastech: matematické, přírodovědné a v oblasti čtenářské gramotnosti. Tento projekt je realizován organizací OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).⁵²

Výzkum PISA můžeme rozdělit na 3 fáze, přičemž každá z nich se zabývá danou oblastí. Každé 3 roky se věnuje speciální pozornost vždy jedné z nich a v roce 2009 to byla právě čtenářská gramotnost. Testování v České republice proběhlo v období duben – květen 2009 a zúčastnilo se ho celkem 291 škol a cca 7.500 žáků. Výsledky z tohoto výzkumu budou známy až v prosinci 2010.⁵³

Toto šetření probíhá vždy v tříletých cyklech a Česká republika se doposud zúčastnila všech šetření, tedy v roce 2000, 2003, 2006 a 2009.

Pokud jde o čtenářskou gramotnost, čeští žáci si právě v této oblasti vedli nejhůře ze všech tří sledovaných okruhů. V roce 2000 dosáhli 18. místa, v roce 2003 to bylo 21. místo a v roce 2006 19. místo (z 30-ti vybraných zemí podle průměrného výsledku). Naopak v oblasti přírodovědné gramotnosti dosahovali skvělých výsledků. V roce 2000 to bylo 10. místo, v roce 2003 dokonce 6. místo a v roce 2006 – 9. místo.⁵⁴

Mezi vybranými zeměmi byly: Belgie, ČR, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Německo, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rusko, Řecko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, dále také Austrálie, Brazílie, Japonsko, Kanada, Korea, Mexiko, Nový Zéland a USA.⁵⁴

Nejlepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti dosáhla Korejská republika, Finsko, Hongkong, Kanada a Nový Zéland⁵⁵.

Je také zajímavé, že ve většině zemí si vedly lépe dívky než chlapci, co se týče právě čtenářské gramotnosti. V České republice patří tento rozdíl k největším ve srovnání s ostatními státy Evropy.⁵⁴

⁵² OECD: *What PISA is*. [online] 2004 [cit. 01.12.2010]

⁵³ PISA 2009 – *OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků*. [online] 2009 [cit. 01.10.2010]

⁵⁴ *Co umí čeští žáci*. Praha: Tauris, 2008, str. 4 -7

⁵⁵ Palečková J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: ÚIV, 2007

1.8 Projekty na podporu čtenářské gramotnosti

1.8.1 ROSTEME S KNIHOU

Projekt „Rosteme s knihou“ je propagační kampaň, která má za úkol podpořit čtení a oblibu knih v České republice. Hlavním cílem tohoto projektu je především zvýšení čtenářské gramotnosti dětí v předškolním věku a žáků základních škol.

Projekt vznikl jakožto aktivita Občanského sdružení Svazu českých knihkupců a nakladatelů a byl zahájen na veletrhu Svět knihy v Brně roku 2005.

Nejvýznamnějším důvodem vzniku je zejména alarmující pokles zájmu předškolní a školní mládeže o literaturu. Kampaň se snaží oslovit tuto mládež a zvýšit jejich zájem o čtenářství, o což usiluje zvláště prostřednictvím mediálních pořadů zaměřených na výchovu ke čtenářství, zábavných naučných pořadů, soutěží nebo interaktivního internetového portálu, který funguje od roku 2007.

Aby bylo dosaženo výsledku zvýšení zájmu o četbu jako takovou, spolupracuje kampaň s kluby mladých čtenářů, školkami a školami, školními družinami, dětskými psychology a v první řadě se samotnými rodiči. Nejlepších výsledků se dosahuje právě součinností všech těchto složek. Dále také tato propagace organizuje zajímavé semináře pro učitele, rodiče a odbornou veřejnost, kteří se zajímají o danou problematiku.

Významnými partnery, kteří se na celé kampani podílí, jsou například nakladatelství Albatros, BRIO, Fraus, Meander, Portál nebo SKIP (Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky).⁵⁶

1.8.2 CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM

Dalším zajímavým počinem je projekt Celé Česko čte dětem. Hlavními činnostmi projektu, který je pod záštitou Václava Havla, Ministerstva kultury, MŠMT a Unicefu, je informovat širokou veřejnost o důležitosti předčítání dětem, pořádání různých seminářů a konferencí na toto téma a především dosáhnouti toho, aby bylo dětem pravidelně předčítáno.

Projekt upozorňuje na to, že pokud dětem čteme pravidelně, zlepšujeme tím vztah mezi rodiči a dětmi, podporujeme jeho emocionalitu, rozvíjíme jeho jazyk,

⁵⁶ *Rosteme s knihou*. [online]. 2007 [cit. 2009-10-09]

zlepšujeme slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti, naučíme ho získávat vědomosti z knih i v dospělosti a zejména zvyšujeme jeho zájem o četbu samotnou. Zároveň projekt zaručuje, že stačí pouhých dvacet minut předčítání denně, abychom dítě motivovali k zájmu o literaturu.

Důležitým aspektem je přitom výběr knihy, která musí být zajímavá, poskytovat nějaké informace, podporovat racionální myšlení a nesmí obsahovat žádné stereotypy ani předsudky.

Do tohoto projektu se pravidelně zapojují městské, obecní, krajské a regionální knihovny, dále pak základní a mateřské školy, školní družiny, domy dětí a mládeže a knihkupectví.

Sponzory a mediálními partnery jsou například Nadace OKD, Web&Media, Česká televize, Český rozhlas nebo Rodinné knihkupectví.⁵⁷

⁵⁷ *Celé Česko čte dětem*. [online]. 2006 [cit. 2010-01-09]

1.9 Dyslexie a její projevy

Dyslexie patří mezi specifické vývojové poruchy učení (SVPU) společně s dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dyspinxií, dysmuzií a dyspraxií.⁵⁸

Z. Matějček definoval SVPU takto: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.*“⁵⁹

Dyslexie bývá označována jako porucha čtení. Lidé trpící dyslexií mají často obtíže se zaměřováním, vynecháváním nebo přidáváním písmen, zrcadlovým psaním, záměnou podobně znějících slov nebo s pravolevou orientací.⁶⁰

Autoři se shodují, že je výsledkem kombinace dědičnosti a okolního prostředí.

„*Dyslexie může být definována jako specifická porucha učení ve čtení, vyslovování nebo psaní, nebo v kombinaci těchto dvou nebo všech tří oblastí způsobené rozdílem v částech mozku, které zpracovávají řeč.*“⁶⁰

Jsou známy tři roviny příčiny dyslexie. První hledisko zahrnuje biologicko-medicínskou rovinu, která zohledňuje genetické dispozice a strukturu mozku. Dalším hlediskem je kognitivní rovina (rozbor poznávacích procesů) a poslední je rovina behaviorální zahrnující rozbor procesů čtení, psaní a chování při těchto procesech.⁶¹

O. Zelinková vymezuje čtyři druhy projevů dyslexie. Patří mezi ně rychlost, chybovost, technika čtení a porozumění. Dítě také může například číst rychle a správně, ale důležité je, zda rozumí obsahu čteného.⁶² Naproti tomu D. Kutálková uvádí, že hlavními příznaky jsou obrazové záměny, poruchy výslovnosti a směrové zvraty.⁶³

Nejdůležitější je však dyslexii včas rozpoznat a začít ji řešit. Již v předškolním věku můžeme dyslexii zjistit například testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky či Sheffieldským screeningovým testem dyslexie. Podstatné je

⁵⁸ Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 9-10

⁵⁹ Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995, str. 24

⁶⁰ *Dyslexia*. [online]. 2010 [cit. 2010-01-20]

⁶¹ Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 19-32

⁶² tamtéž, str. 41-42

⁶³ Kutálková, D.: *První třídou bez problémů...*, c.d., str. 115-116

také chování učitelů vůči dyslektikům, kteří mohou svým nepochopením způsobit, že se dítě cítí méněcenné.⁶⁴

Dítě se musí vyrovnat s tím, jak působí na své okolí, jak ho okolí přijímá a jak se s jeho poruchou vypořádává. Ve škole by také nemělo být klasifikováno klasickou metodou, ale například ústním ohodnocením, které je více objektivní.⁶⁵

Je bezpochyby těžké vyrovnat se s dyslexií, ale především pochopení okolí je v této věci klíčovým bodem k překonání problémů.

⁶⁴ Zelinková, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008

⁶⁵ Sindelarová, B.: *Předcházíme poruchám učení.* Praha: Portál, 2004

2.1 Empirický výzkum

2.1.1 Vymezení zkoumaného problému, cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jakou roli hraje rodina a škola v motivaci dítěte ke čtení, kolik volného času děti četbou tráví, jaké jsou jejich oblíbené knižní žánry a tituly, a porovnat, který ročník je na tom z hlediska trávení volného času četbou nejlépe.

2.1.2 Hypotéza 1: „Žáci prvních ročníků základních škol čtou knihy raději, nežli žáci třetích ročníků.“

Tato hypotéza má objasnit, který ze dvou uvedených ročníků má k četbě kladnější vztah. Zda čtou raději děti, které navštěvují první ročník, nebo ty, které navštěvují ročník třetí.

2.1.3 Hypotéza 2: „Rodina vytváří pro žáka příjemnější prostředí k četbě, nežli škola.“

Touto hypotézou ověřuji, zda žáci čtou raději v rodinném prostředí nebo ve škole. Zjišťuji, která z těchto dvou institucí poskytuje více motivující prostředí k četbě.

2.1.4 Hypotéza 3: „Dívky tráví více volného času četbou, nežli chlapci.“

Zde se snažím zjistit, které z obou pohlaví čte raději, kolik volného času četbě věnuje a jaký vztah má k literatuře.

2.1.5 Výzkumné otázky

V dotazníku jsem použila několik typů otázek: otázky uzavřené, otevřené i polouzavřené. Žáci měli možnost vyznačit libovolný počet odpovědí. Dotazník byl strukturován na dvě části, přičemž v první části děti uváděly osobní informace, druhá část – vlastní dotazník – byl rozdělen na 18 otázek.

2.1.6 Volba typu výzkumu, použitá výzkumná metoda

Pro výzkum byla vybrána metoda kvantitativní a použitou metodou byl ve všech ročnících dotazník.

2.1.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal u žáků prvního, třetího, pátého a sedmého ročníku na Základní škole Doudleby nad Orlicí. Respondenti byli ve věku od šesti do třinácti let.

2.1.8 Průběh výzkumu

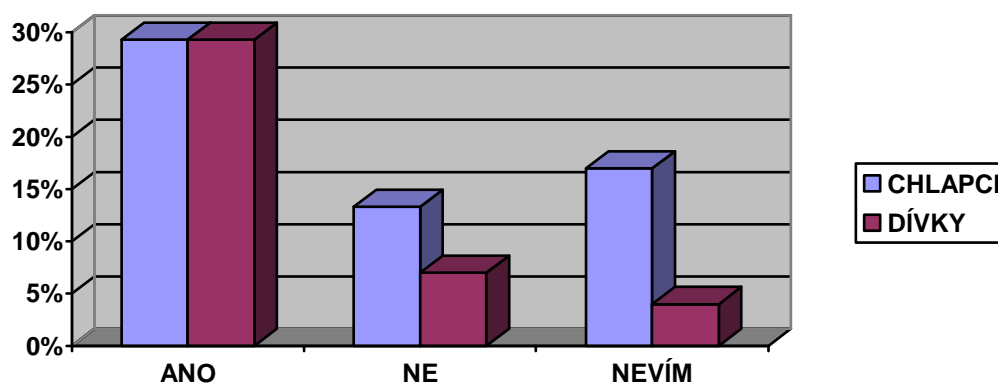
Výzkum probíhal během jedné vyučovací hodiny, kdy byly dětem rozdány dotazníky a ony měly na jejich vypracování neomezený čas. Své odpovědi zaznamenávaly samy. Jediná výjimka byla v prvním ročníku, kdy za děti zaznamenala odpovědi paní učitelka.

2.2 Vlastní výzkum

2.2.1 Vyhodnocení a interpretace dat

Otázka č. 1: Čteš rád?

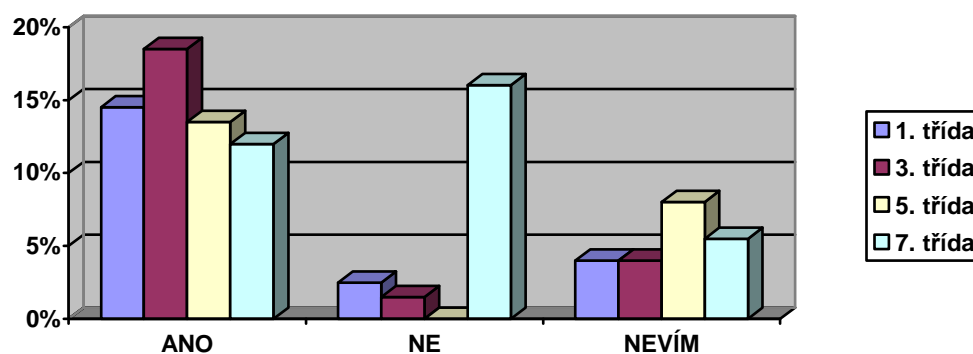
Graf 1



Téměř 60% všech dotázaných uvedlo, že čtou rádi. Tuto odpověď uvedl shodný počet chlapců i dívek. V ostatních odpovědích se složení pohlaví již mění. Více než 20% respondentů uvedlo, že čtou neradi – z toho převládají chlapci, kteří tuto odpověď uvedli dvakrát častěji nežli dívky. Nevyhraněný názor na četbu má celkem 21% dotázaných. Odpověď *nevím* přitom uvedli chlapci čtyřikrát častěji, nežli děvčata.

Lze tedy říci, že dívky čtou raději nežli chlapci, jelikož odpověď *ano* uvedlo celých 73% dívek a „pouze“ 49% chlapců. To, že čtou neradi uvedlo celkem 22% chlapců a 17% dívek.

Graf 2



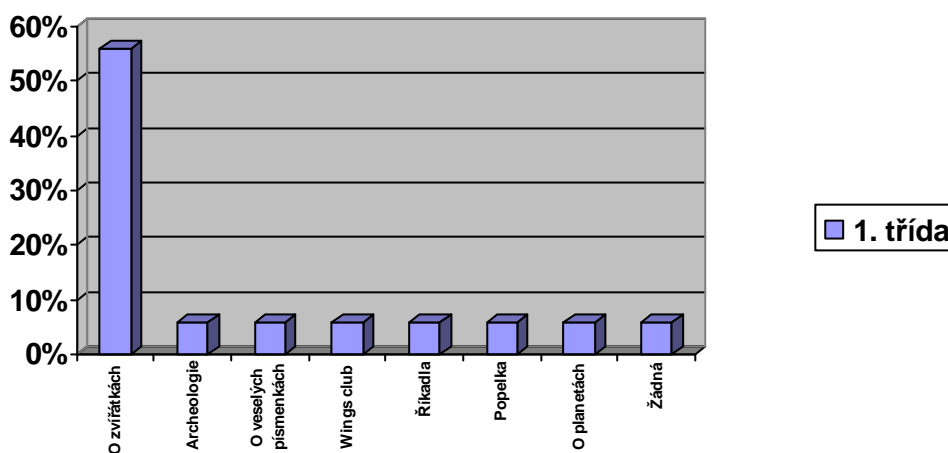
Pokud respondenty rozdělíme podle tříd, můžeme vidět, že nejradyji čtou žáci třetí třídy. Odpověď *ano* uvedlo celých 78% žáků třetí třídy. Oproti tomu nejmenší oblibu ve čtení mají žáci sedmé třídy, odpověď *ne* zaškrtnla téměř polovina z nich.

Hypotéza 1: „Žáci prvních ročníků základních škol čtou knihy raději, nežli žáci třetích ročníků.“

Průzkum prokázal, že 78% žáků třetí třídy čte rádo, zatímco žáci první třídy čtou rádi v necelých 69%, z toho vyplývá, že žáci třetí třídy čtou raději, nežli žáci první třídy. Hypotézu č. 1 tedy **neplatí**.

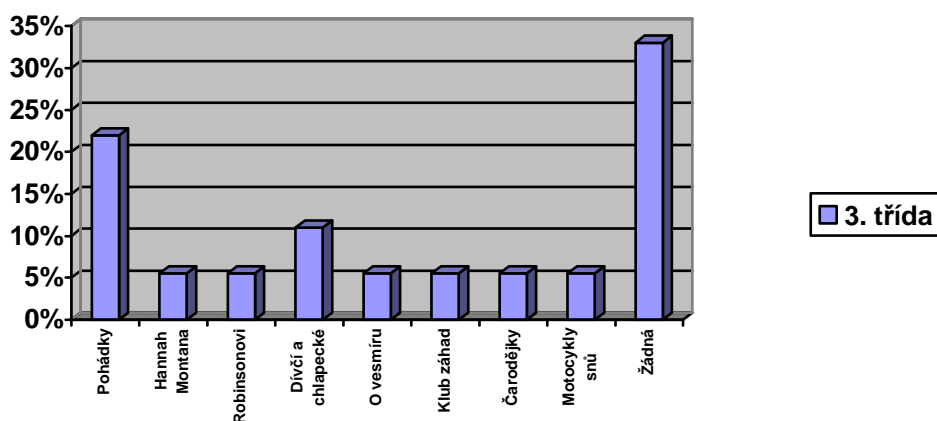
Otázka č. 2: Jaká je tvoje oblíbená kniha?

Graf 3



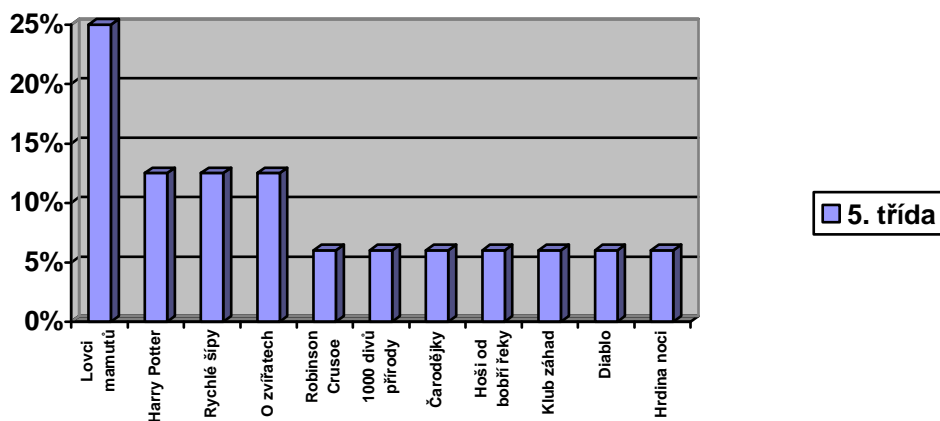
Nejpopulárnější knihy mezi žáky první třídy (6-8 let) jsou bezpochyby knihy se zvířecí tematikou. Nějakou knihu, ve které figurují zvířata, uvedlo celých 56% všech prvňáčků. Ostatní knihy jsou zastoupeny pouze v malém množství – a to shodně 6%. K těmto knihám patří například knihy o archeologii, o planetách, o Popelce nebo knihy s říkadly a písmeny. Také žádnou oblíbenou knihu nemá 6% dětí.

Graf 4



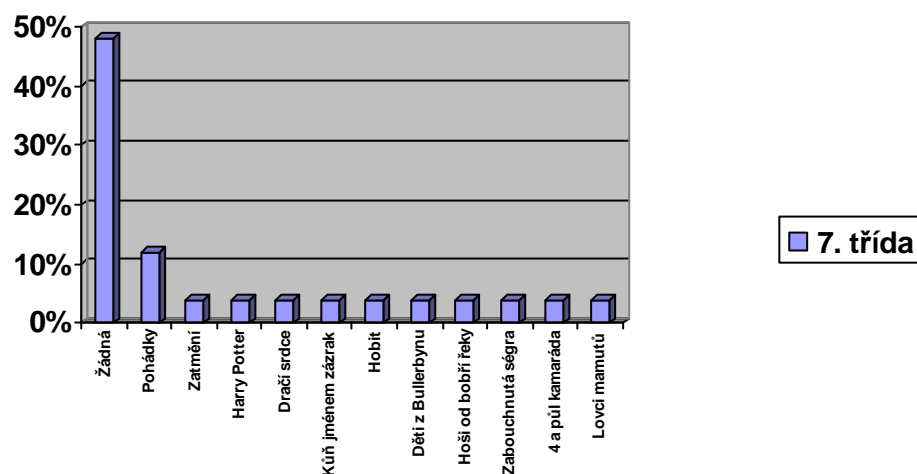
U žáků třetího ročníku stále převládají pohádkové příběhy. Knihy s touto tematikou uvedlo jako svoje oblíbené celkem 22% dětí. Největší procento je však zastoupeno u odpovědi *žádná* – 33%. Za zmínku pak stojí už jen chlapecká a dívčí literatura – 11%. Ostatní odpovědi získaly stejný počet procent – 5,5%.

Graf 5



V pátých třídách je nejpopulárnější kniha Lovci mamutů. Tuto odpověď uvedla celá čtvrtina dotazovaných. Otázkou ovšem je, zda je tato kniha opravdu oblíbená, nebo je jen součástí povinné školní četby. Osmina žáků uvedla velmi populární sérii o čarodějnickém učni Harry Potterovi. Stejný počet získala i kniha Rychlé šípy a knihy se zvířecí tematikou. Ostatní knihy získaly jen velmi malý počet procent.

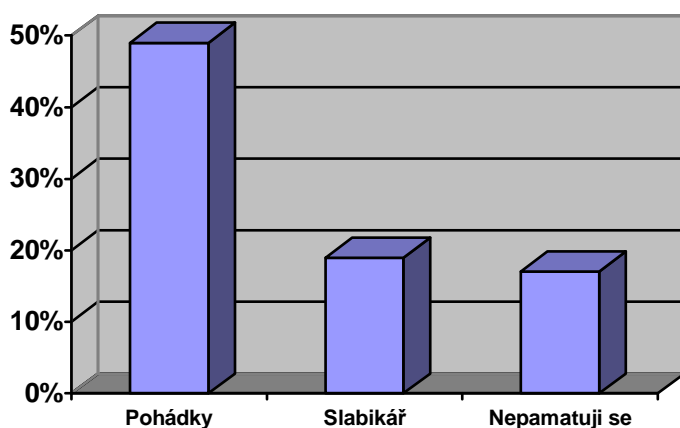
Graf 6



U žáků sedmé třídy převládá odpověď, že oblíbenou knihu nemají. Odpověď *žádná* uvedlo 48%, což je téměř polovina celé třídy. Druhou největší skupinou jsou pohádky, které má v oblíbě 12% respondentů. Ostatní odpovědi jsou zastoupeny čtyřmi procenty.

Otázka č. 3: Jaká byla první kniha, kterou jsi četl?

Graf 7

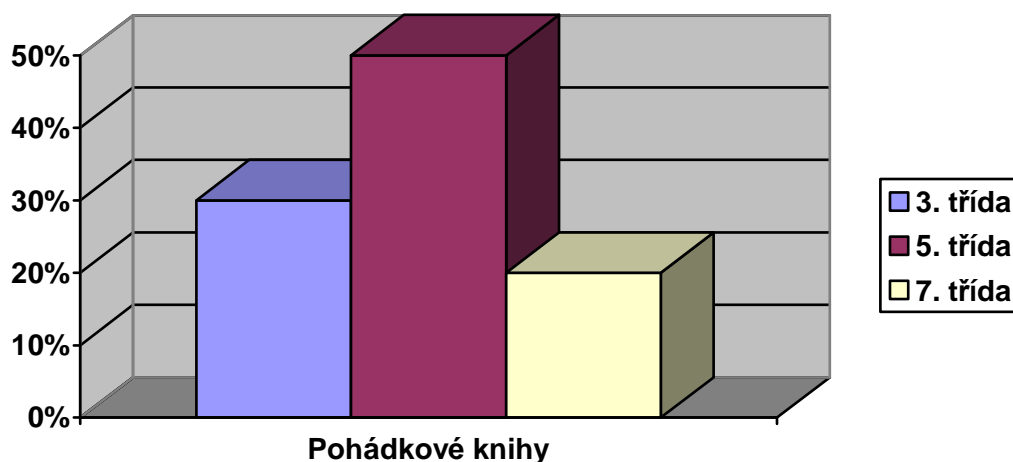


Drtivá většina knížek, které respondenti četli poprvé byly právě pohádky. Téměř každý druhý uvedl nějakou pohádkovou knížku (49%). Z těchto knížek byly nejpopulárnější knihy o Karkulce, o 3 prasátkách, Krteček, Harry Potter a Dlouhý, Široký a Bystrozraký.

Další odpověď – *slabikář* – uvedlo 19% a dalších 17% si to již nepamatuje. Ostatní odpovědi jsou jen minimálního rozsahu.

Otázka č. 4: Jakou knihu jsi četl naposledy?

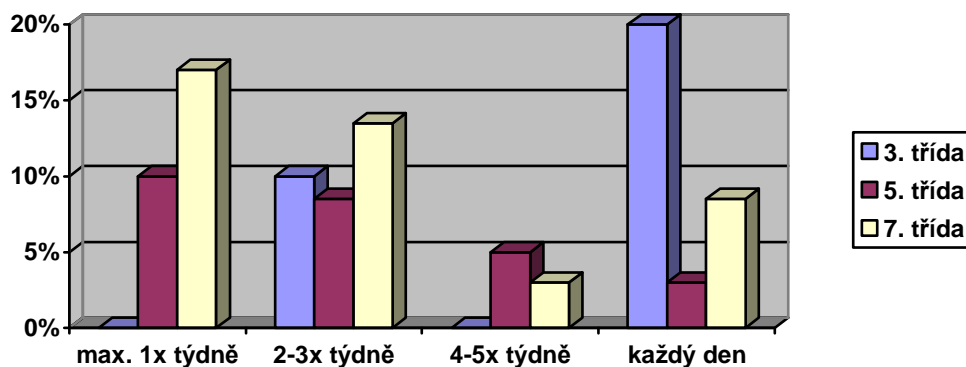
Graf 8



Více než třetina všech dotázaných uvedla jako poslední knihu, kterou četli, pohádkové příběhy. Nejvíce potom v 5. třídě, kdy tuto možnost zaškrtno celých 50% všech dětí z tohoto ročníku. 30% bylo ze třetího ročníku a 20% z ročníku sedmého.

Otázka č. 5: Jak často se věnuješ čtení?

Graf 9



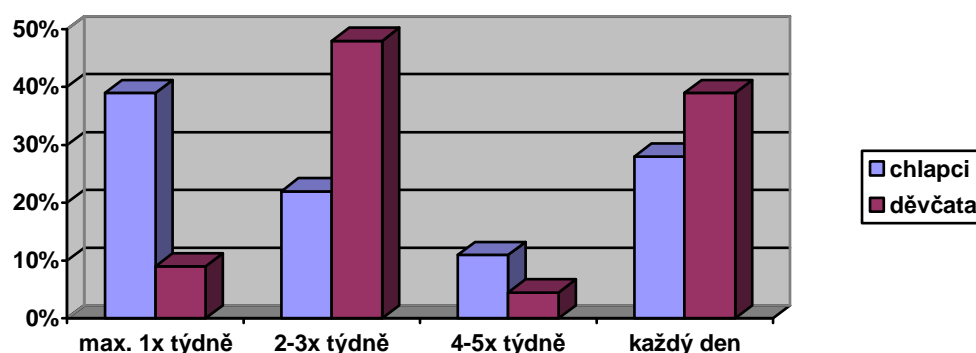
Z tohoto grafu je patrné, že nejčastěji čtou žáci třetího ročníku, kteří se v 66% procentech případů věnují četbě každý den. Zbytek se věnuje četbě alespoň 2x týdně.

Žádný z dotazovaných nevedl, že by se četbě nevěnoval, nebo věnoval pouze jednou týdně.

Co se týče pátého ročníku, zde převládala odpověď, že se četbě věnují nanejvýš jednou týdně (v 37,5% případů). Druhý největší počet odpovědí byl 2-3x týdně.

V sedmé třídě se nejčastěji vyskytovala odpověď *max. 1x týdně* a druhý největší počet odpovědí byl také u tohoto ročníku *2-3x týdně*.

Graf 10



Je patrné, že dívky věnují více času četbou, nežli chlapci. Celých 39% dívek uvedlo, že se čtení věnuje denně. Dalších 52,5% uvedlo, že alespoň dvakrát týdně a pouze 9% se četbě věnuje nanejvýše 1x týdně.

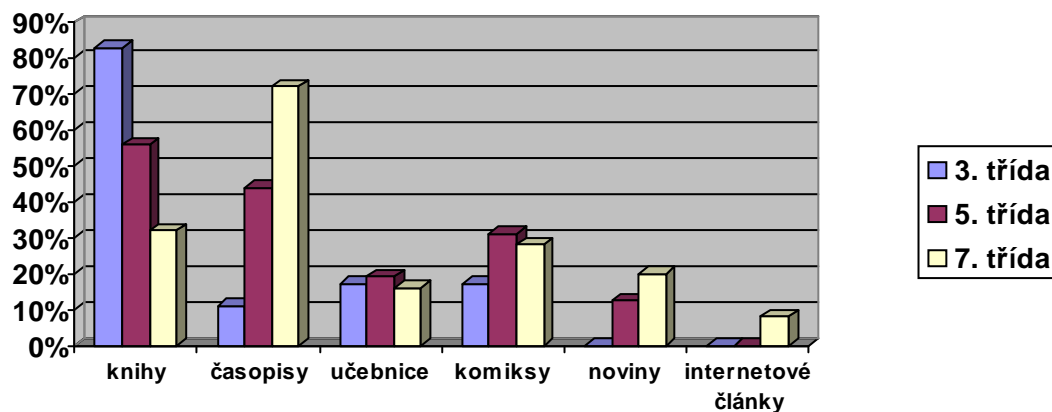
Zatím co jen 28% chlapců uvedlo, že čte každý den, dalších 33% alespoň dvakrát týdně, ale celých 39% chlapců nečte vůbec, nebo jen jednou týdně.

Hypotéza 3: „Dívky tráví více volného času četbou, nežli chlapci.“

Průzkum prokázal, že dívky čtou alespoň dvakrát týdně v 91,5% případů, zatímco chlapci čtou alespoň dvakrát týdně v pouhých 61% případů, z čehož vyplývá, že dívky tráví více volného času četbou, nežli chlapci. Hypotéza č. 3 tedy **platí**.

Otázka č. 6: Co čteš nejčastěji?

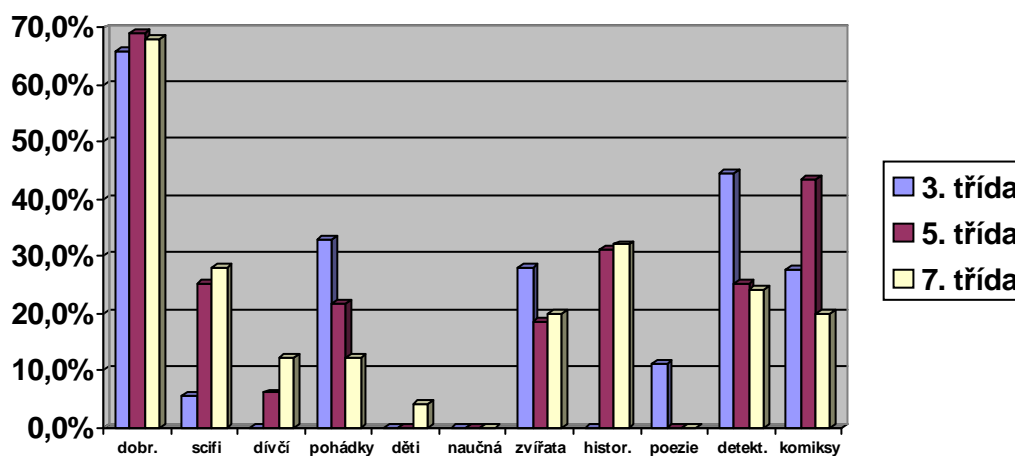
Graf 11



Žáci třetího ročníku čtou nejčastěji knihy (83%), stejně jako žáci pátého ročníku (56%). U žáků sedmé třídy převládají různé časopisy (72%). Velmi oblíbené jsou také komiksy, které čte 25% všech žáků. U žáků 7. třídy se také začínají v odpovědích objevovat internetové články (8% žáků 7. třídy) a noviny (20%).

Otázka č. 7: Jaký typ knih se ti líbí?

Graf 12



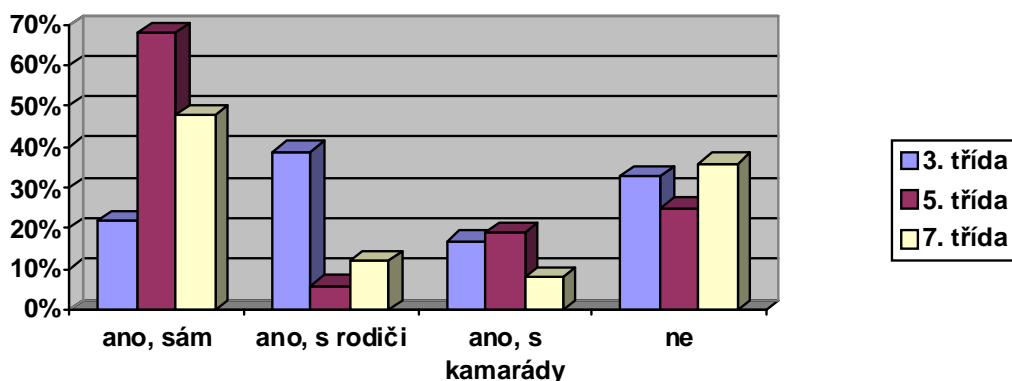
Nejoblíbenějším knižním žánrem je dobrodružná literatura, kterou čte celkem 68% všech dotázaných dětí. Ve třetí třídě je to 66%, v páté 69% a v sedmé 68%. Druhý nejoblíbenější žánr jsou detektivní příběhy, které uvedlo celkem 30,5% žáků. Na třetím místě jsou komiksy – 29%.

Naopak nejméně oblíbeným typem knih je naučná literatura, kterou neuvedl vůbec nikdo. Poslední místa také zaujímá literatura o dětech (1,5%), dívčí literatura (7%) a poezie (3,5%).

Kromě dobrodružné literatury, která zvítězila, patří mezi další oblíbený žánr detektivní příběhy u žáků třetího ročníku (44,5%). U žáků páté třídy jsou to převážně komiksy, které čte 43,5% žáků a u sedmáků jsou to historické knihy, které jsou zastoupeny 32%.

Otázka č. 8: Chodíš do knihovny?

Graf 13

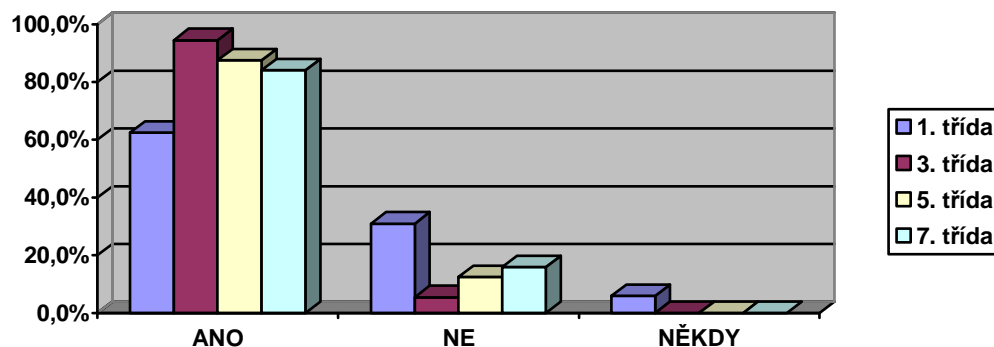


Na otázku, zda žáci chodí do knihovny, odpovídalo nejvíce žáků – 46% tak, že knihovnu navštěvují sami. Z toho se to týkalo především žáků 5. třídy, kteří knihovnu navštěvují sami v 68% případů.

Nejvíce žáků, kteří do knihoven chodí se svými rodiči, je ve 3. třídě (39%) a těch, kteří do knihovny nechodí vůbec, je největší počet v 7. třídě (36%). Celkově knihovnu nenavštěvuje vůbec 32% žáků a celkem 13,5% chodí nejčastěji se svými kamarády.

Otázka č. 9: Čtou/četli ti tví rodiče?

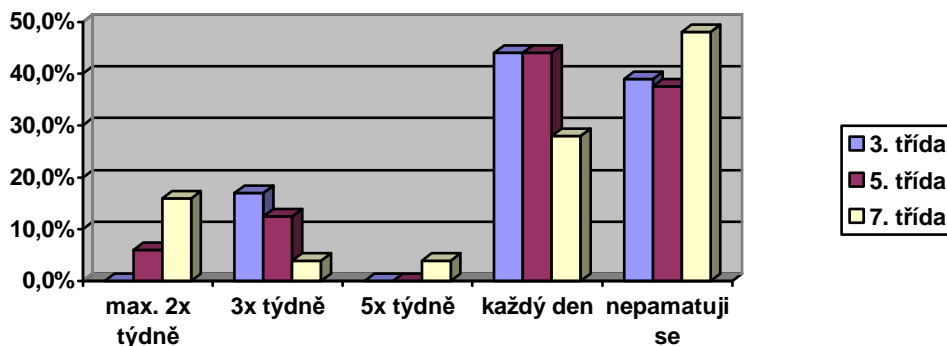
Graf 14



Není překvapením, že 83% rodičů dětem četlo, nebo stále ještě čte. Naopak překvapivé je, že téměř třetina rodičů dětí první třídy svým dětem nečte. Nejvíce dětem čtou rodiče dětí třetího ročníku (94,5%).

Otázka č. 10: Pokud ano, jak často?

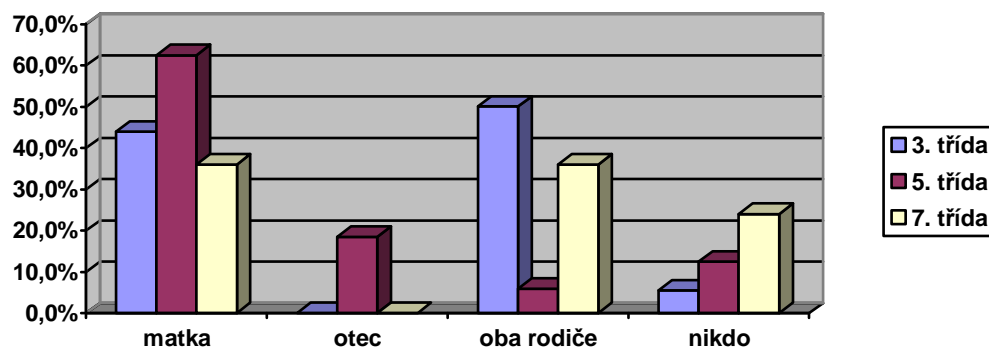
Graf 15



Většina respondentů si již nepamatuje, jak často jim rodiče jako malým četli (42%). Z těch, kteří si to pamatují uvádí v 37% případů, že jim rodiče četli každý den, většinou před spaním. Jen 8,5% žáků uvedlo, že jim rodiče nečtou vůbec, nebo maximálně dvakrát týdně.

Otázka č. 11: Kdo ti čte/četl?

Graf 16



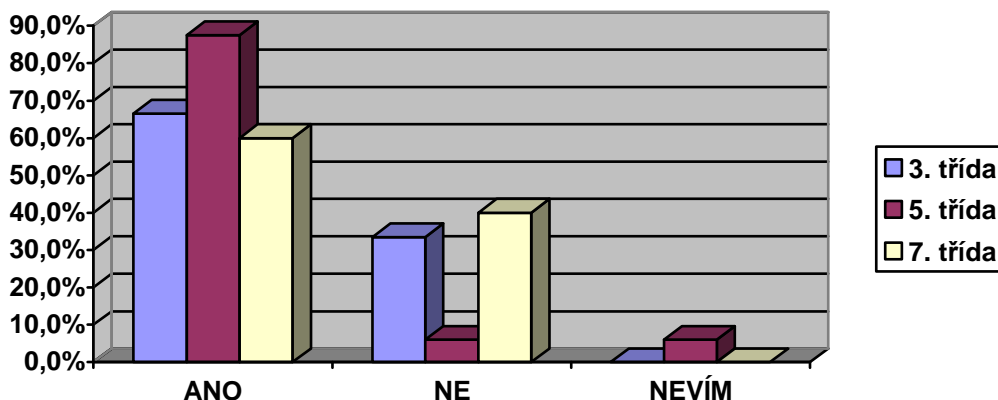
Ve většině případů čte doma dětem buď samotná maminka, nebo spolu s tatínkem. To znamená, že v 78% případů se matka ve čtení nějak angažuje.

V páté třídě čte/četla dětem nejčastěji samotná matka (62,5%) a v tomto ročníku se také jako jediní z respondentů objevují žáci, jimž čte/četl pouze otec (18,5%).

Ve třetím ročníku vítězí spojení obou rodičů (50%).

Otázka č. 12: Čtou tvoji rodiče rádi?

Graf 17



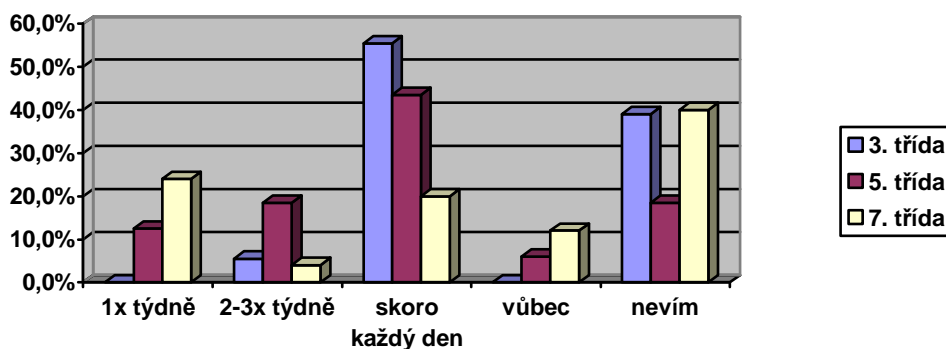
Plných 87,5% žáků pátých tříd se domnívá, že jejich rodiče čtou rádi, z ostatních ročníků je to 66,5% u žáků 3. tříd a 60% žáků 7. ročníku.

Téměř 30% žáků si myslí, že jejich rodiče nečtou rádi. Nejvíce je tomu u dětí v 7. ročníku – 40%. Druhý největší počet poté u žáků 3. třídy – zde je to 33,5%.

Pouze 6% dotázaných není schopných posoudit, zda jejich rodiče mají čtení rádi či nikoli.

Otázka č. 13: Jak často čtou?

Graf 18

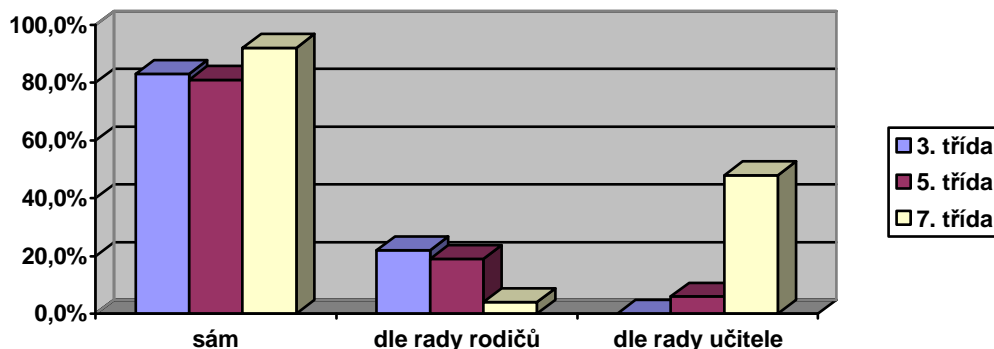


Celkem 13,5% žáků uvedlo, že jejich rodiče čtou nanejvýše 1x týdně. Z tohoto počtu je to většina rodičů žáků 7. třídy (24%). To, že rodiče čtou 2-3x týdně napsalo 8,5% žáků. Z toho nejvíce z 5. třídy (18,5%). Největších výsledků dosahuje odpověď *skoro každý den*, kterou uvedlo celkem 37% všech dotázaných, z tohoto počtu je to 55,5% žáků 3. třídy a 43,5% žáků 5. třídy.

To, že rodiče nečtou vůbec, napsalo 7% ze všech dotázaných. 34% žáků není schopna určit, jak často jejich rodiče čtou. Tuto odpověď zvolilo 39% všech žáků 3. ročníku, 18,5% žáků 5. třídy a celých 40% žáků 7. třídy.

Otázka č. 14: Jak si vybíráš knihy, které si přečteš?

Graf 19

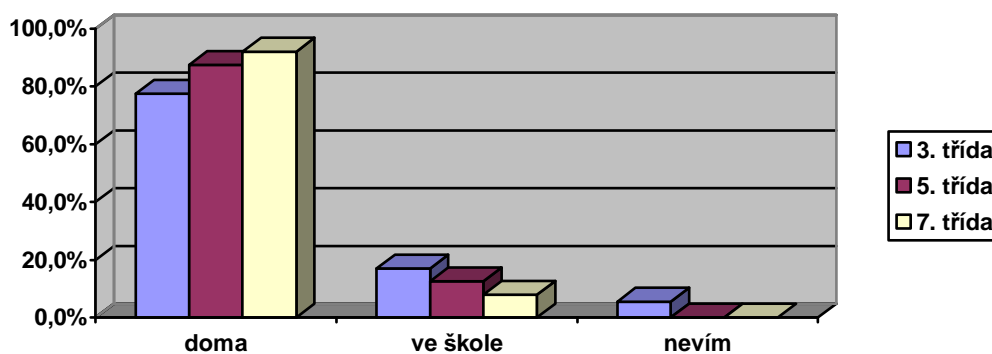


86,5% respondentů si nejčastěji vybírá knihy samo. Tuto odpověď uvedlo 83% žáků 3. třídy, 81% žáků 5. třídy a 92% 7. třídy.

Žáci 7. třídy mimoto dávají také dále na radu svých učitelů (48%). Žáci 3. a 5. tříd dávají častěji na radu svých rodičů (22% a 19%) a téměř vůbec na radu svého učitele (0% a 6%).

Otázka č. 15: Kde čteš nejraději?

Graf 20



Nejčastější místo, kde žáci čtou, je doma. Tuto možnost zvolilo celkem 86,5% ze všech respondentů. Nejvíce je to v 7. třídě – 92% žáků, dále v 5. třídě – 87,5% žáků a ve 3. třídě je to 77,5% žáků.

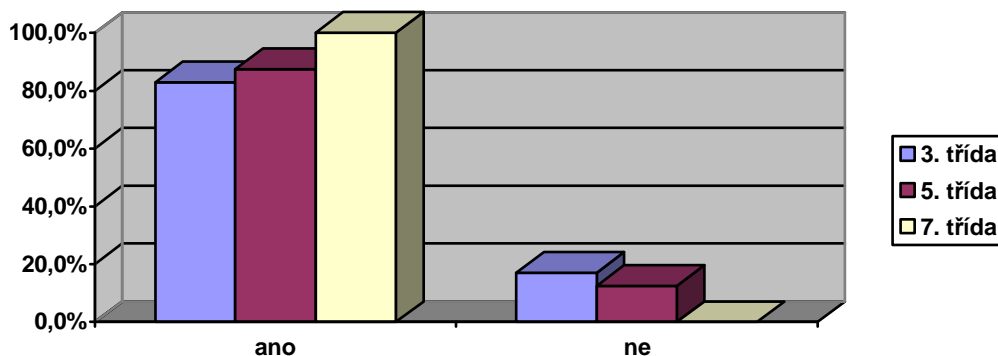
Možnost *ve škole* zvolilo pouze 12% dotázaných. Z toho 17% třetáků, 12,5% pátáků a 8% sedmáků.

Hypotéza 2: „Rodina vytváří pro žáka příjemnější prostředí k četbě, nežli škola.“

Z odpovědí vyplývá, že rodina poskytuje dětem příjemnější prostředí pro četbu, nežli škola, neboť celých 86,5% respondentů čte raději doma, nežli ve škole – hypotéza č. 2 tedy **platí**.

Otázka č. 16: Dostal jsi někdy knihu jako dárek?

Graf 21



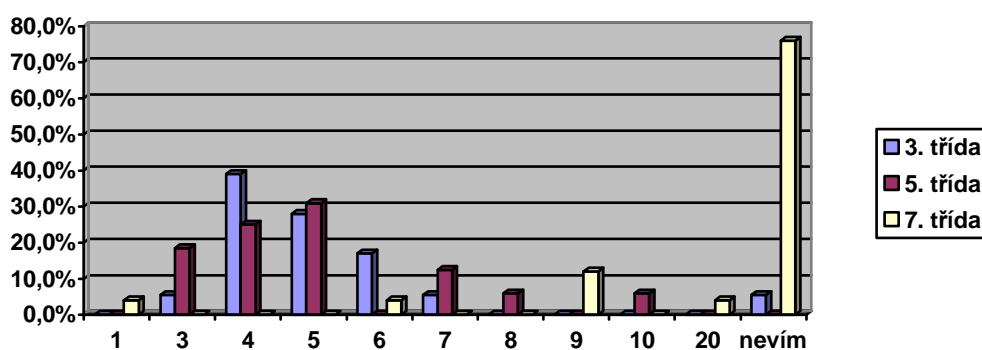
Celkem 91,5% dotázaných uvedlo, že někdy dostali knihu jako dárek. Největší počet je přitom u žáků 7. třídy, kdy *ano* uvedlo plných 100%. U žáků 5. třídy je to 87,5% a u žáků 3. třídy 83%.

Odpověď *ne* se vyskytla u celkem 8,5% respondentů.

Otázka č. 17: Vedete si ve škole čtenářský deník?

Otázka č. 18: Pokud ano, kolik v něm máš knížek?

Graf 22



Z výzkumu vyplynulo, že celých 100% dětí si ve škole vede nějaký čtenářský deník. Je také zajímavé, že 76% žáků 7. třídy nebylo schopno ani přibližně určit, kolik v něm mají knih.

Pokud se podíváme na graf, je patrné, že většina žáků má ve svém čtenářském deníku 3-6 knih.

Přesně 3 knihy uvedlo 6,5% dotázaných. Z 5. třídy je to 18,5% z celkového počtu pářáků a z 3. třídy je to 5,5% ze všech v tomto ročníku.

4 knihy zaznamenalo do svých dotazníků celkem 18,5% žáků. Ze 3. třídy je to 39% z celkového počtu v této třídě a čtvrtina žáků 5. třídy.

Odpovědí, ve kterých bylo uvedeno 5 knih, je celkem 17% z celkového počtu. Ostatní údaje jsou již méně významné.

2.3 Vyhodnocení výzkumu

Dalo by se říci, že výsledky výzkumu nejsou zdaleka tak tragické, jak by se mohlo v dnešní době počítačů a mnoha dalších náhražek knih předpokládat.

Drtivá většina žáků čte ráda a věnují se této činnosti alespoň 2x týdně, z čehož většina se četbě věnuje denně (převážně dívky).

Nejoblíbenějšími žánry jsou především dobrodružné knihy, detektivní příběhy, komiksy a historická literatura.

Většina respondentů se setkala s četbou již v době svého dětství, kdy oni sami ještě číst neuměli, což jim zprostředkovali jejich rodiče. Na jejich radu také žáci často dávají, co se týče výběru knih, které si poté přečtou. Také v rodinném prostředí čtou žáci raději, nežli ve škole.

Téměř každý z dotázaných žáků také někdy dostal knihu jako dárek.

2.4 Doporučení pro praxi

Ve školství by se měla hlavně zdůrazňovat možnost volby při výběru knihy, aby se žák mohl více podílet na tom, jakou knihu si přečte. Vedení čtenářských deníků se jistě osvědčilo, měl by být ale kladen větší důraz na jeho pravidelné doplňování nejen o doporučenou literaturu, ale i o knihy, které si žák vybere sám.

Dále by také měla škola více spolupracovat se školními knihovnami, jejichž návštěvnost není zcela optimální.

Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, zda jsou dnešní děti dostatečně motivovány k četbě, která z institucí působí na motivaci žáků ve větší míře (zda škola či rodina) a jaký vztah mají k samotné četbě.

Zjistila jsem, že u většiny dětí je to právě rodina, která vytváří dítěti vhodné a motivující prostředí pro četbu. Velice překvapivé je to, že i dnešní děti se věnují četbě celkem pravidelně a až překvapivě často. Pokud jde o typ, který žáci preferují, vítězí zde literatura dobrodružná, detektivní a historická. Velkou oblibu mají žáci také v komiksech.

Podle očekávání se četbě věnují více dívky, které se této činnosti věnují téměř denně, narozdíl od chlapců, kteří z jedné třetiny nečtou vůbec, nebo maximálně jednou týdně.

Dále se mi podařilo určit, že žáci mnohem více dávají při výběru knihy na radu svých rodičů, nežli na radu nebo doporučení svých pedagogů. Můžeme říci, že pedagogové nemají velký vliv na motivaci dětí ke čtení již z toho důvodu, že žáci nejsou schopni ve většině případů určit, kolik knih mají ve svých čtenářských denících, které si ve škole povinně vedou.

Na závěr bych ráda uvedla pár citátů zdůrazňujících význam knih pro život.

„Četba je nutná, živí totiž naše duševní síly a obnovuje je, jsou-li unavené přemýšlením a vynalézáním. Nesmíme ani jen psát ani jen číst, ale musíme tyto dvě činnosti střídat a nechat je na sebe působit, aby vše, co se četbou získá, bylo prospěšné k nasycení ducha nebo k psaní.“

Seneca

„Važme si knih, dobrých a užitečných nad zlato a drahé kamení, ježto jsou nejuvěrnějšími průvodci, kteří nám nejjistější cestu ke ctnosti a moudrosti ukazují.“

Kramerius

Použitá literatura:

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

Čtením ke vzdělání. Praha. Svoboda Servis, 2004, ISBN 80-86320-36-7

FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M.: *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy.* Brno: Paido, 1999, ISBN 80-85931-64-8

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

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

KELBLOVÁ, L. a kol.: *Čeští žáci v mezinárodním srovnání.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006, ISBN 80-211-0524-0

KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E.: *Jak (se) učí číst.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, ISBN 80-211-0486-4

KUTÁLKOVÁ, D.: *První třídou bez problémů – jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání.* Praha: Makropulos, 2000, ISBN 80-8603-36-1

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení.* Jinočany: H&H, 1995, ISBN 80-85787-27-X

PALEČKOVÁ J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: ÚIV, 2007, ISBN: 978-80-211-0541-6

PETTY, G.: *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1996, ISBN 80-7178-070-7

SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení.* Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-431-1

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

ZELINKOVÁ, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-800-7

Elektronické zdroje:

HRUŠKA, J.: *Jak lze také učit čtení* [online]. 2005 [cit. 2009-12-22]

Dostupný z WWW:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=07&rok=05&odkaz=jak.htm>

MERTIN, V.: Čtení a vzdělanost. *Učitel'ské noviny* 2004, č. 31

Dostupný z WWW:

<www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=31&rok=04&odkaz=cteni.htm>

PROCHÁZKOVÁ, I.: *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. 2006 [cit. 2010-01-22]

Dostupný z WWW:

<<http://old.rvp.cz/clanek/446>>

VÚP: *Odpovědi k RVP ZV*. [online]. 2009 [cit. 2010-01-11]

Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/7/6639/odpovedi-k-rvp-zv.html>>

RVP ZV 2007. [online]. 2007 [cit. 2009-12-11]

Dostupný z WWW:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>

MINAŘÍKOVÁ, Lenka. Metodický portál, Články: „Malované písničky“ [online].05. 01. 2010. [cit.2010-02-15]. ISSN 1802-4785.

Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6783/MALOVANE-PISNICKY.html>>

OECD, *What PISA is*. [online] 2004 [cit. 01.12.2010]

Dostupný z WWW:

<http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html>

PISA 2009–*OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků*. [online].2009 [cit. 2010-10-1]

Dostupný z WWW:

<<http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>>

Dyslexia. [online]. 2010 [cit. 2010-01-20]

Dostupný z WWW:

<<http://ruleworks.co.uk/dyslexia/index.htm>>

PIRLS 2001 International Report: *IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. [online]. 2008 [cit. 2009-11-20]

Dostupný z WWW:

<<http://isc.bc.edu/pirls2001.html>>

Rosteme s knihou. [online]. 2007 [cit. 2009-10-09]

Dostupný z WWW:

<<http://rostemesknihou.cz>>

Celé Česko čte dětem. [online]. 2006 [cit. 2010-01-09]

Dostupný z WWW:

<<http://celeceskoctedetem.cz>>

Dyslexie . [online]. 2008 [cit. 2009-11-15]

Dostupný z WWW:

<http://.zsbcupice.cz/info/poruchy_uceni/dyslexie.doc>

Seznam příloh

- Dotazník pro 3., 5. a 7. třídu
- Dotazník pro 1. třídu
- Rejstřík obrázků a grafů

Dotazník pro 3. , 5. a 7. třídu

Dobrý den, prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma: Motivace ke čtení ve školách a rodinách.

Osobní informace:

Chlapec Dívka

Věk:

Třída:

Vlastní dotazník:

1. Čteš rád?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

2. Jaká je tvoje oblíbená kniha?

.....

3. Jaká byla první kniha, kterou jsi četl?

.....

4. Jakou knihu jsi četl

naposledy?.....

5. Jak často se věnuješ čtení?

- a) maximálně 1x týdně
- b) 2x – 3x týdně
- c) 4x – 5x týdně
- d) každý den

6. Co čteš nejčastěji?

- a) knihy
- b) učebnice
- c) časopisy
- d) komiksy
- e) noviny
- f) jiné

7. Jaký typ knih se ti líbí?

- a) dobrodružné
- b) fantasy, sci-fi
- c) dívčí literatura
- d) pohádky, pověsti

- e) příběhy o dětech
 - f) naučná literatura
 - g) příběhy o zvířatech
 - h) historické
 - i) poezie
 - j) detektivní příběhy
 - k) komiksy
 - l) jiné
8. Chodíš do knihovny?
- a) ano, sám
 - b) ano, s rodiči
 - c) ano, s kamarády
 - d) ne
9. Čtou/četli ti tví rodiče?
- a) ano
 - b) ne
10. Pokud ano, jak často?
-
11. Kdo ti čte/četl?
- a) maminka
 - b) tatínek
12. Čtou tvoji rodiče rádi?
- a) ano
 - b) ne
13. Jak často čtou?
- a) 1x týdně
 - b) 2x – 3x týdně
 - c) skoro každý den
 - d) vůbec nečtou
 - e) nevím
14. Jak si vybíráš knihy, které si přečteš?
- a) sám
 - b) podle rady rodičů
 - c) podle rady učitele
15. Kde čteš nejraději?
- a) doma
 - b) ve škole
16. Dostal jsi někdy knihu jako dárek?
- a) ano
 - b) ne
17. Vedete si ve škole čtenářský deník?
- a) ano
 - b) ne
18. Pokud ano, kolik v něm máš knížek?
-

Děkuji za vyplnění.

Dotazník pro 1. třídu

Chlapec

Dívka

Věk:

Třída:

1. Máš rád knížky?

2. Jaká je tvoje oblíbená knížka?

3. Čte ti ve škole paní učitelka?

4. Čtou ti doma rodiče?

5. Jakou knížku ti teď rodiče čtou?

Rejstřík obrázků a grafů

Obrázky

Obrázek 1	19
Obrázek 2	19
Obrázek 3	25

Grafy

Graf 1	33
Graf 2	33
Graf 3	34
Graf 4	35
Graf 5	35
Graf 6	36
Graf 7	36
Graf 8	37
Graf 9	37
Graf 10	38
Graf 14	41
Graf 15	41
Graf 16	42
Graf 17	42
Graf 18	43
Graf 19	43
Graf 20	44
Graf 21	45
Graf 22	45