

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Mgr. Iva ZOWADOVÁ

**PODPORA ROZVOJE ČTENÁŘSTVÍ V RODINÁCH DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Rigorózní práce

Olomouc

2012

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

V Olomouci 30. srpna 2012

.....

Děkuji doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D., za věnovaný čas, poskytnuté rady a podnětné připomínky při zpracování rigorózní práce. Děkuji také doc. PhDr. Marii Zouharové, Ph.D., Mgr. Evě Stránské, Ph.D., PhDr. René Szotkowskému, Ph.D., a Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné konzultace, které mi poskytli v průběhu zpracování práce. Současně děkuji studentkám oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci za pomoc při realizaci výzkumného šetření na základních školách v České republice v rámci souvislých pedagogických praxí. V neposlední řadě děkuji vedení všech základních škol, na kterých výzkumné šetření probíhalo, rodičům, kteří se podíleli na vyplňování dotazníků, a Ing. Radku Matyášovi za pomoc se statistickým zpracováním dat.

Vznik rigorózní práce byl podpořen projektem s názvem „*Kniha jako jeden z prostředků rozvoje sociálních dovedností*“ s reg. číslem *PdF_2011_002*, jehož poskytovatelem byla Studentská grantová soutěž na Univerzitě Palackého v Olomouci.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Vymezení základních pojmů.....	11
1.1 Pojem gramotnost	11
1.2 Pojem funkční gramotnost	14
1.3 Pojem čtenářská gramotnost a vymezení pojmů souvisejících.....	20
2 Čtenářská gramotnost.....	24
2.1 Význam čtenářské gramotnosti v životě jedince a v jeho vzdělávání.....	24
2.2 Čtenářská gramotnost a kurikulum z pohledu rozvoje klíčových kompetencí	25
2.3 Dimenze čtenářské gramotnosti	29
2.4 Úrovně čtenářské gramotnosti.....	30
2.5 Aspekty čtenářské gramotnosti	30
3 Výzkumy čtenářské gramotnosti a projekty podporující dětské čtenářství	32
3.1 Výzkumy a jejich realizace v ČR.....	32
3.2 Projekty a akce na podporu dětského čtenářství	40
4 Vývojové stupně dětského čtenářství	46
4.1 Období mladšího školního věku	49
4.1.1 Prepubescentní čtenářství	50
5 Faktory působící na dětské čtenářství	52
5.1 Vnější faktory.....	53
5.2 Vnitřní faktory.....	56
6 Rodina jako jeden z klíčových subjektů působících na rozvoj dětského čtenářství.....	57
6.1 Rodina	57
6.1.1 Funkce rodiny	58
6.1.2 Proměny rodin	59
6.1.3 Podíl rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dítěte.....	60

EMPIRICKÁ ČÁST	63
7 Charakteristika výzkumného šetření.....	63
7.1 Východiska k výzkumnému šetření a výzkumný záměr.....	64
7.2 Vlastní koncept výzkumného šetření	65
7.2.1 Cíle rigorózní práce	65
7.2.2 Stanovení výzkumného problému	66
7.2.3 Proměnné.....	66
7.2.4 Výzkumné otázky a hypotézy	67
8 Design výzkumného šetření.....	71
8.1 Pilotní studie, předvýzkum.....	71
8.2 Výzkumný soubor.....	72
8.3 Metody sběru dat a výzkumný nástroj	76
9 Výsledky výzkumného šetření	78
9.1 Testování hypotéz, ověřování statistické významnosti.....	78
9.2 Analýza výsledků a interpretace získaných dat	80
9.2.1 Četnosti získaných dat - 1. fáze výzkumného šetření	80
9.2.2 Shrnutí výsledků první fáze výzkumného šetření	105
9.2.3 Analýza rozdílů a závislostí mezi proměnnými - 2. fáze výzkumného šetření ...	108
9.2.4 Shrnutí výsledků druhé fáze výzkumného šetření.....	127
10 Diskuse a přínos práce.....	131
Závěr práce.....	133
Seznam použité literatury a pramenů.....	137
Internetové zdroje.....	142
Seznam grafů, schémat, obrázků a tabulek.....	145
Seznam příloh.....	147
Resumé	
Summary	
Profesní kurikulum	

Úvod

Soudobá lidská společnost se proměňuje stále rostoucím tempem. Vzrůstá potřeba vzdělanosti a vzdělání se stává určujícím společenským faktorem člověka. Zvyšují se nároky kladené jak na společnost jako celek, tak i na jednotlivce. Aby jedinec byl schopen obstát v dnešním rychle se měnícím světě, měl by disponovat velkým množstvím znalostí, dovedností a schopností, které by si měl neustále rozšiřovat a doplňovat. Dříve platilo, že vše potřebné se člověk naučí ve škole. Avšak základní vzdělání, které jedinec ve škole dosáhne, mu nevystačí po zbytek života. Člověk se neustále učí a s potřebou vzdělanosti člověka se posouvá vzdělávání ze školních lavic do roviny konceptu celoživotního vzdělávání. Nicméně neustále platí, že základní znalosti, dovednosti a schopnosti, které souhrnně můžeme označit jako gramotnost, jedinec získává hlavně ve školním prostředí.

Vzdělávání jedince se neobejde bez dostatečně rozvinutých čtenářských dovedností, na které působí celá řada faktorů, mezi nimiž má významnou úlohu především rodina a škola. Naučit se číst je v současné době předpokladem i podmínkou nutnou pro každodenní fungování jedince ve společnosti. Stále více převládá názor, že funkční negramotnost se v dnešním světě téměř nevyskytuje, a pokud ano, tak zcela výjimečně. Jenže chápání funkční negramotnosti se stále mění a v současnosti tento pojem zahrnuje i ty jedince, kteří po technické stránce sice číst umí, ale v běžných reálných situacích nejsou schopni přečtené informace efektivně využívat. Smysl čtení totiž není pouze v tom, že se naučíme abecedu, že jsme schopni skládat písmena do slabik, slabiky do slov a slova do vět, ale že dokážeme pochopit význam textu, vybrat důležité informace z textu a také s nimi pracovat a reprodukovat je jak v psané, tak v mluvené podobě.

Ať už zmiňovanou dovednost nazýváme jakkoli, tedy i čtenářskou gramotností, vždy máme na mysli schopnost jedince zpracovávat informace tak, aby je využil v každodenním životě.

V rigorózní práci jsme se zaměřili na otázku předčítání a společného čtení v rodině jako jednoho z faktorů, který přispívá k rozvoji čtenářství, čtenářské gramotnosti a zároveň k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

Motivačním aspektem k sepsání předkládané práce byla samotná čtenářská gramotnost – její šíře a komplexnost, její vliv na rozvoj vzdělanosti a sociálního začlenění člověka do společnosti.

Další motivační aspekt vyplynul z řešení projektu ve Studentské grantové soutěži na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pod názvem „*Kniha jako jeden z prostředků rozvoje sociálních dovedností*“.¹ Projekt byl reakcí na žádost obecně prospěšné společnosti Celé Česko čte dětem, která požádala Katedru primární a preprimární pedagogiky o spolupráci při zjišťování informací o situaci v oblasti předčítání a čtení si s dětmi v české rodině. Projekt probíhal od března 2011 do února 2012 a monitoroval rozvoj čtenářství dětí předškolního a mladšího školního věku.

Hlavním cílem rigorózní práce je **zjistit, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy)**² prostřednictvím dotazníkového šetření.

V rámci rodinného prostředí jsme stanovili indikátory podpory čtenářství:

- společná četba rodičů s dětmi;
- inspirace rodičů pro výběr četby;
- existence domácí knihovny;
- návštěva knihoven, jejich frekvence a spoluúčast rodičů při jejich návštěvě;
- týdenní frekvence, denní kvóta a časová preference společného čtení rodičů s dětmi;
- preference předčítajícího;
- preference literárního žánru a konkrétního knižního titulu;
- preference četby v rámci volnočasových aktivit.

Naplnění hlavního cíle rigorózní práce je podmíněno splněním dílčích cílů. Hlavní cíl je operacionalizován do realizovatelných dílčích cílů:

v rovině teoretické

- na základě odborné literatury vymezit terminologii vztahující se k řešené problematice;
- prokázat přesah problematiky čtenářské gramotnosti do jiných vědních oborů a disciplín a z toho plynoucí vyjádření aktuálnosti dané problematiky;

¹ Řešiteli projektu PdF_2011_002 byli: Mgr. Iva Zowadová (hlavní řešitelka projektu), doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Mgr. Eva Stránská, Ph.D., Mgr. Ondřej Dvořák, Mgr. Pavlína Nakládalová, Mgr. Veronika Švrčinová a Mgr. Kateřina Kadlčíková, všichni řešitelé z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

² Tato oblast zájmu je pro naše výzkumné šetření určena nejen dosahem našeho působení, ale rovněž poznatky z psychologie při charakteristice mladších žáků primární školy.

- zaměřit se na výzkumy reflektující situaci dětského čtenářství na mezinárodní, celostátní a lokální úrovni;
- na základě odborné literatury, informací z tisku, internetu i vlastních poznatků specifikovat vývojové stupně dětského čtenářství (žáků primární školy) a vymezit faktory působící na rozvoj dětského čtenářství.

v rovině empirické

- vytvořit a ověřit výzkumný nástroj, který bude zjišťovat, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy);
- prostřednictvím vytvořeného výzkumného nástroje (dotazníku určeného rodičům) analyzovat a vyhodnotit podíl rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy);
- analyzovat a vyhodnotit statistické rozdíly a závislosti mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství a pohlavím dítěte, příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR, a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy;
- shrnout výsledky výzkumného šetření, a to i s ohledem na vymezená teoretická východiska pro rigorózní práci a statistické zpracování dat;
- specifikovat problémy, které se vyskytují v dané oblasti řešené problematiky;
- na základě zjištění daných problémů navrhnout doporučení, která by vedla k jejich případné eliminaci;
- aplikovat výsledky výzkumného šetření jako východiska či podněty pro pedagogickou teorii a školní praxi.

V předkládané práci vycházíme z polymorfního výběru knižních titulů se snahou o vyjádření odborného a aktuálního obsahu řešené problematiky. Na základě studia české i zahraniční odborné literatury, zaměřené na teoretické poznatky čtenářské gramotnosti i na výzkumy zabývající se problematikou dětského čtenářství, jsme se pokusili shrnout teoretická východiska.

Bibliografická opora byla zkonstruována z monografických publikací, ale i z odborných článků v periodikách a sbornících, které by měly reflektovat nejaktuálnější stav řešené problematiky. V práci rovněž vycházíme z odborných slovníků a encyklopedií, z literatury týkající se legislativy, z literatury jak obecně pedagogické, tak z literatury

specificky pedagogické, tzn. z literatury zaměřené konkrétně na jednotlivé okruhy zkoumané problematiky, z literatury psychologické a metodologické, kterou považujeme za nezbytně nutnou k sepsání práce a v neposlední řadě využíváme i prameny výzkumné, které poukazují na výsledky a zjištění z jiných již publikovaných empirických šetření mající vztah k našemu výzkumnému šetření.

Rigorózní práci jsme rozdělili do tří částí, a to do části teoretické, empirické a přílohové. Teoretická východiska popisujeme v prvních šesti kapitolách (1–6): *Vymezení základních pojmů, Čtenářská gramotnost, Výzkumy čtenářské gramotnosti a projekty podporující dětské čtenářství, Vývojové stupně dětského čtenářství, Faktory působící na dětské čtenářství a Rodina jako jeden z klíčových subjektů působících na rozvoj dětského čtenářství.*

První kapitolu zaměřujeme na vymezení a následné objasnění základních pojmů, jako jsou pojmy: *gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost* a pojmy s tímto typem gramotnosti související, tzn. pojmy *čtení, čtenář, dětský čtenář, četba a čtenářství.* Opíráme se o interpretaci pojmů dle různých autorů a zabýváme se i tím, jak změna společenských podmínek ovlivňuje požadavky kladené na vzdělávání jedince, jeho rozvoj a jak se mění z historického hlediska pohled na pojem gramotnosti jedince.

V druhé kapitole plynule navazujeme na vymezené pojmy a vysvětlujeme, jaký význam má právě čtenářská gramotnost v životě jedince a v jeho vzdělávání. Pro lepší pochopení problémů vzdělávání spojených s čtenářskou gramotností zmiňujeme v této kapitole dokumenty, jež jsou pro školy, respektive pro vzdělávání, závazné. Popisujeme také dimenze čtenářské gramotnosti, její úrovně a aspekty.

Ve třetí kapitole teoretické části práce popisujeme výzkumy v rámci mezinárodního srovnávání čtenářské gramotnosti z posledních let a věnujeme se i ryze českým výzkumům dětského čtenářství. V neposlední řadě se zde zaměřujeme na nejvýznamnější projekty a akce na podporu dětského čtenářství, a to jak celostátní, tak i regionální, organizované knihovnami či jinými institucemi.

Ve čtvrté kapitole v obecné rovině hovoříme o vývojových stupních, kterými dítě – čtenář prochází. Pozornost zaměřujeme na období mladšího školního věku a prepubescentní čtenářství.

Faktorům působícím na dětské čtenářství se věnujeme v páté kapitole. Objasňujeme, jak tyto faktory přímo či nepřímo působí na dětského čtenáře a jakým způsobem ovlivňují čtenářství dětí a čtenářskou gramotnost.

V poslední kapitole teoretické části práce, tj. šesté kapitole, popisujeme rodinu jako jeden z klíčových subjektů působících na rozvoj dětského čtenářství.

Empirickou část rigorózní práce rozdělujeme do čtyř kapitol (7–10).

Zabýváme se realizací pedagogického výzkumu, který vychází z poznatků definovaných v teoretické části.

V empirické části předkládané práce začínáme sedmou kapitolou. Nejprve uvádíme východiska k samotnému výzkumnému šetření a výzkumný záměr, dále představujeme vlastní koncept výzkumného šetření. Seznamujeme s cíli výzkumného šetření, výzkumným problémem, proměnnými, výzkumnými otázkami a hypotézami.

Osmou kapitolu zaměřujeme na design výzkumného šetření. V našem případě se jedná o kvantitativně orientovaný model zkoumání. Tato kapitola obsahuje pilotní studii zjišťující, zda je vůbec možné uskutečnit zamýšlené výzkumné šetření. Současně je tato kapitola věnována předvýzkumu, který je zmenšeným modelem vlastního výzkumného šetření, eliminující riziko použití nevhodné metody užívané v rámci samotného zkoumání. Dále charakterizujeme výzkumný soubor a popisujeme metody sběru dat a výzkumný nástroj.

Na základě popisu užitých metodologických postupů prezentujeme v deváté kapitole výsledky výzkumného šetření vyplývající z analýzy četností, které graficky znázorňujeme, komentujeme, stanovujeme dílčí závěry vzhledem k teoretickým poznatkům, uvádíme testování hypotéz a ověřování statistických významností, které interpretujeme. Posléze přinášíme závěrečné shrnutí výsledků výzkumného šetření.

Diskuse a konkretizace přínosů rigorózní práce pro pedagogickou teorii a školní praxi jsou obsahem desáté kapitoly.

Z výsledků vyplývajících z výzkumného šetření následně formulujeme závěr práce, který představuje shrnutí získaných poznatků.

Přílohu k empirické části rigorózní práce přikládáme v třetí, tj. přílohové části předkládané práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

V této kapitole věnujeme pozornost vybraným teoretickým vstupům, které s ohledem na zaměření rigorózní práce považujeme za podstatné. Nejprve konceptualizujeme základní terminologii, objasňujeme klíčové pojmy z širšího úhlu pohledu a následně se tematicky zaměřujeme na představení pojmu čtenářská gramotnost a na pojmy související. Jedná se o pojmy, které bývají s čtenářskou gramotností velmi úzce spojovány, svou charakteristikou se mohou zdát dosti podobné, ale přesto si ponechávají svá specifika a nelze je zaměňovat.

1.1 Pojem gramotnost

Objevení písma je možné považovat za převrat ve vývoji lidské kultury a civilizace. Objevením písma byl umožněn přenos poznání mezi jednotlivými generacemi. Schopnost rychle a především správně dekodovat informace je ve většině aspektů lidského života prostředkem a podmínkou úspěchu. Právě gramotnost se stala jednou z podmínek svobodného života. Umožňuje sociální včleňování jedince do dění ve společnosti. Mnohdy se setkáváme i s názorem, že triviálním předpokladem vzdělanosti je právě gramotnost (Rabušicová, 2002).

Vzhledem k tomu, že se jedná o komplexní a složitý jev, není snadné gramotnost jako takovou jednoznačně definovat. Nikdy se totiž nevyhneme určitému zjednodušení. Obecně lze říci, že nejvýznamnější roli v definování samotného pojmu gramotnost sehrálo UNESCO, které vypracovalo a na desátém zasedání Valného shromáždění přijalo definici gramotnosti ve znění: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO, 1958, s. 16). Spolu s tím, jak se měnil svět druhé poloviny 20. století, se také samotný obsah pojmu gramotnost stále více a více komplikoval. Základní problém spočíval v tom, jak určit, co přesně obnáší „*jednoduchý výrok z každodenního života*“, jestliže „*každodenní život*“ má v různých kulturách a prostředích různé formy a obsahy. Bylo zřejmé, že řešení nespočívá v dalších zjednodušených definicích, ale v možnostech přijmout myšlenku, že gramotnost je jev úzce spjatý s konkrétním sociálním kontextem (Rabušicová, 2002).

Z historického pohledu lze na pojem gramotnost pohlížet jako na dovednost číst a psát. „*Původní význam pojmu gramotnost spočívá v rovině základního systému dorozumívání na základě psaných znaků*“ (Maříková, Petrušek a Vodáková, 1996, s. 352). Švec (2002, s. 225) popisuje gramotnost jako „*schopnost číst a psát s porozumením jednoduchý text o každodennom živote; obsahuje zvyčajne aj schopnosť vykonávať jednoduché aritmetické kalkulácie*“. Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 223) dokonce odkazuje na elementární výuku čtení a psaní, když říká, že gramotnost je „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročníkách školní docházky*“. Sociologický slovník (Maříková, Petrušek a Vodáková, 1996) doplňuje, že se jedná o schopnosti v mateřském jazyce. Lze říci, že uvedený souhrn znaků chápe gramotnost jako ovládnutí trivia. Zřejmě se zde projevuje vliv tradice české školy, která klade silný důraz na kvalitní technické osvojení čtenářských dovedností.

S vývojem společnosti již nemůžeme zúžený pohled na gramotnost považovat za adekvátní. V důsledku proměn společnosti, tj. na základě změn společensko-ekonomických, politických, historických, teritoriálních a kulturních podmínek, je třeba na gramotnost pohlížet v širším kontextu. Cílem školního vzdělávání tak již nemůže být pouhé osvojení dovednosti číst a psát. Samotné čtení je pouze předpokladem pro získávání znalostí a rozvíjení celé řady dovedností z různých oborů lidské činnosti. Čtení je tak prostředkem dalšího vzdělávání. Rostou nároky na kvalitu čtenářského výkonu, gramotnost se chápe jako schopnost operovat s informacemi, je kladen důraz na funkční využití čtení. Současně se opouští pojetí gramotnosti jako souboru dovedností dosažených během elementární výuky čtení a psaní a začíná se na ni pohlížet jako na nezbytný předpoklad celoživotního učení (Reading framework, 1997). Výstižně shrnuje dosavadní poznatky o gramotnosti Doležalová (2005, s. 14), která uvádí, že „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. ... V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti*“. Postupem času se objevuje názor, že gramotnost jako lidská dovednost je formována společností a kulturou, v níž se jedinec pohybuje. Její kvalita se může projevit pouze prostřednictvím interakcí s jedincovým okolím. Na tento proces lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Klíčovou roli zde sehrává kultura jako produkt vývoje společnosti, jejímuž působení je jedinec neustále vystavován. Gramotnost v tomto pojetí je pak „*povyšována na klíčovou kulturní kompetenciu člověka viažucu sa na istý časovo-historický úsek a kultúru*“ (Kožuchová, 2006, s. 246).

Významnou úlohu v tomto konceptu sehrává jazyk jako ústřední prostředek formování osobnosti, přenosu informací a prostředku interakce jedince se společností, tj. „*sociálne relevantného chápania pojmov, adekvátneho komunikovania významov, tj. spoločensky a kultúrne kompetentného (gramotného) používania jazyka*“ (Zápotočná, 2004, s. 20). V širším pojetí se gramotností rozumí aktivní sdílení kulturních hodnot. Pupala a Zápotočná (2003, s. 64) hovoří o kulturní gramotnosti jako o cíli vzdělávání: „*Zmysel vzdelávania smeruje k formovaniu kultúrnej gramotnosti ako k svojmu základnému cieľu a vzdelanie znamená získanie kultúrnej gramotnosti*“.

Analýzou potřeb společnosti jsou stanovovány znalosti a dovednosti, které si musí jedinec pro úspěšné začlenění do společnosti osvojit. Naznačuje se zde vztah gramotnosti ke vzdělávání a vzdělání, s čímž úzce souvisí problém výběru vzdělávacích obsahů pro jednotlivé typy a stupně škol. Pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu souvisí s otázkou rozvoje profesních kompetencí v závislosti na kontextu proměn doby. Gramotnost je v centru zájmu pedagogiky ze tří důvodů:

- je v úzkém sepětí s výchovou a vzděláváním dalších generací (tedy zajišťuje pokračování lidské civilizace);
- je obsahem a cílem vzdělávacího procesu;
- je prostředkem vzdělávacího procesu (Najvarová, 2008).

V rozvojových zemích je osvojení primární gramotnosti, tj. dovednosti naučit se číst a psát, hlavním cílem vzdělávání. Školské systémy vyspělých zemí považují primární gramotnost za předstupeň dalšího vzdělávání, za prostředek dalšího učení a osvojování obsahů dalších oblastí gramotnosti.

Vzhledem k významu, kterou sehrává vzdělanost v rozvoji společnosti, je nezbytné popsat jednotlivé modely gramotnosti (tj. projevy gramotnostních dovedností na jednotlivých úrovních), jež se dnes užívají, a to v kontextu komplexu gramotností člověka. Gavora (2002) popsal čtyři modely gramotnosti, přičemž vzestupně u jednotlivých modelů rostou požadavky na kvalitu gramotnostních dovedností.

Gramotnost bázová neboli základní představuje první model, v rámci něhož je kladen důraz na techniku čtení – rychlost, správnost, dekodování, zapamatování, vybavení si přečtených informací a na jejich následnou reprodukci.

Nácvik bázové gramotnosti je jedním z hlavních pilířů počátečního učení.

U druhého modelu gramotnosti je podstatou zpracování textových informací. Jedná se o kvalitativně vyšší stupeň práce s textem. Je zde zdůrazněna aktivní práce s textem, tj. vyhledávání zásadních informací, hledání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami v textu

apod. Gavora a Zápotočná (2003) nazývá tento model **modelem gramotnostní kompetence**. Gramotnostní kompetence označují schopnosti tyto dovednosti používat a efektivně s nimi pracovat.

Třetím modelem je **model gramotnosti jako sociokulturního jevu**, v němž se odráží vztah gramotnosti k danému sociálnímu stupni vývoje společnosti. Tento model má velký význam pro projektování obsahu procesu rozvoje gramotnosti ve škole, neboť klade důraz na praktické aspekty vyučování čtení a psaní, které by se měly co nejvíce přiblížit skutečným životním situacím. Toho lze dosáhnout vhodnou volbou textů, literárních žánrů a především smysluplnou prací s nimi.

Čtvrtým modelem gramotnosti je **tzv. informační gramotnost**. Ta umožňuje jedinci rozeznávat, vyhledávat, vyhodnocovat a efektivně využívat informace. Součástí informační gramotnosti je tzv. **e-gramotnost**, která souvisí s rozvojem informačních technologií (dále jen ICT), které jsou spojeny s používáním elektronických médií. Současná společnost klade vysoké požadavky na schopnost orientovat se ve stále rostoucím množství informací. Je tudíž nezbytné, aby si jedinec osvojil e-gramotnost, která mu bude nápomocná jednak při získávání informací, ale i při jejich třídění a vyhodnocování.

Je zřejmé, že samotný jev gramotnosti je natolik komplikovaný, že vymezení gramotnosti nelze jednoznačně ohraničit. Gramotnost je jev spíše kontinuální než dichotomický, což bylo pocíťováno především v souvislosti s měřením tohoto jevu. Zjednodušeně můžeme říci, že v širším pojetí je obsah gramotnosti závisle proměnnou veličinou na změnách společensko-ekonomických, politických a kulturních podmínek, ale i na místě a času (Švrčková, 2011).

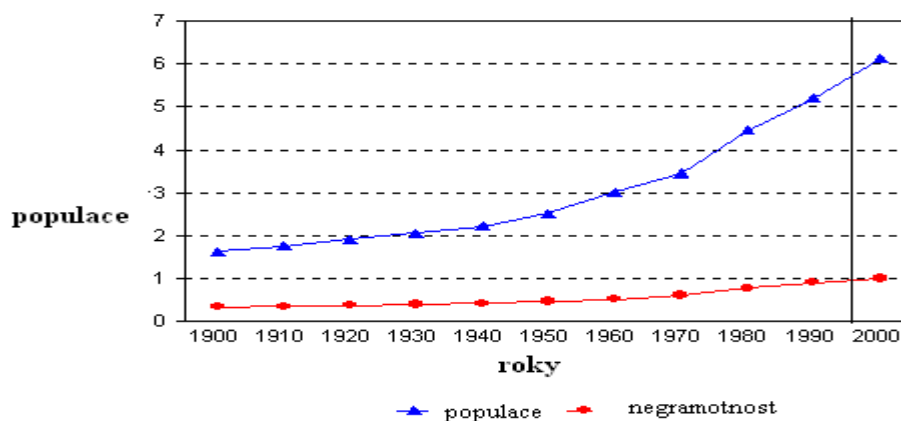
Spojením vlastností relativity a kontinuity tohoto jevu se ve snahách o vymezení pojmu gramotnost přidal další atribut, a to přívlastek „*funkční*“ a začalo se hovořit o tzv. *funkční gramotnosti*.

1.2 Pojem funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost vychází z pojetí gramotnosti jako souboru dovedností potřebných k uplatnění jedince ve společnosti.

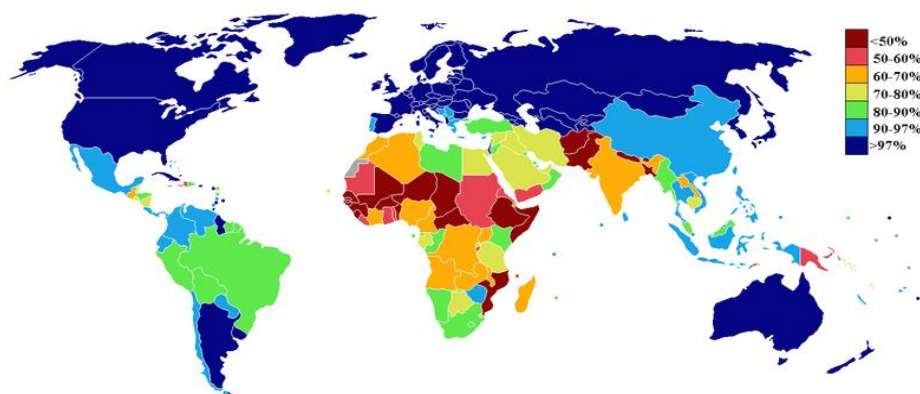
Opakem je funkční nigramotnost neboli funkční analfabetismus. Tomuto pojmu věnoval pozornost jako jeden z prvních W. A. Gray v roce 1956. Lidé trpící nigramotností v původním slova smyslu, tj. lidé, kteří neumí základy elementárního čtení a psaní,

pocházejí i v současné době převážně z Afriky a Asie, nicméně zejména v Evropě a Spojených státech amerických se od 60. let 20. století začali objevovat jedinci, kteří sice ovládají techniku čtení a psaní, ale u složitějších textů nedokáží požadované informace vyhledávat v textu, zpracovávat je a orientovat se v nich (Gavora a Zápotočná, 2003).



Graf 1: Populace a negramotnost v miliardách³

Výše uvedený graf poukazuje na míru negramotnosti u světové populace. Modře je vyznačen nárůst světové populace v průběhu 20. století. Červeně potom míra negramotnosti. Přestože UNESCO a mnohé vlády zahájily kampaně na vymizení negramotnosti, ukazuje se, že počty negramotných ustavičně rostou vlivem růstu populace především v zemích s již tak výrazným rozsahem negramotných obyvatel. Není pravděpodobné, že by negramotnost byla v blízké budoucnosti odstraněna. Prostřednictvím zvyšování vzdělání u populace by mohl být maximálně zastaven její růst.



Obrázek 1: Ohniska světové negramotnosti⁴

³ Population growth and illiteracy [online]. 2011 [cit. 2011-06-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/prepareforaliteracyprogram/PopulationGrowthAndIlliteracy.htm/>>.

Na obrázku 1 je možné vidět, že mezi největší ohniska světové negramotnosti patří převážně země Afriky a v těsném závěsu následují země jižní Asie.

Pro ujasnění představy o podstatě funkční gramotnosti uvedeme jednu z prvních definic, která byla přijata na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978. Ta vymezuje, že *„funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“* (UNESCO, 1978, s. 15).

Ve smyslu požadavků kladených na jedince uvádí další definici Pedagogický slovník. Funkční gramotnost je chápána jako *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.“* (Průcha, Walterová a Mareš 2001, s. 67). Švec (2002, s. 212) uvádí, že funkční gramotnost je *„postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobnostných charakteristik, ktorá sa požaduje na plné zapojenie sa dospelého do hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho života danej spoločnosti, na plnenie pracovných funkcií i funkcií mimopracovných sociálnych rolí a životných aktivit“*. Je zřejmé, že je třeba začít s formováním schopnosti pracovat s textem již v období povinné školní docházky a je zcela logické, že základní škola by měla práci s textem zdokonalovat a vytvářet základy pro funkční gramotnost (Metelková Svobodová a Švrčková, 2010).

Z uvedeného výčtu definic je možné vyvodit určitá vymezení funkční gramotnosti oproti gramotnosti základní. Funkční gramotnost:

- je kulturně a společensky podmíněna;
- usnadňuje a mnohdy umožňuje jedinci dosahovat osobních a společenských cílů;
- je schopností řešit problémy každodenního života;
- je souborem vědomostí a dovedností, které umožňují práci s náročnými tištěnými a psanými materiály – nestačí jen zvládnutí základní techniky čtení a psaní;
- v nejširším smyslu je to schopnost komunikovat;

⁴ Encyclopedia Nation Master [online]. 2011. [cit. 2011-06-22]. Literacy. Dostupné z WWW: <<http://www.statemaster.com/encyclopedia/Image:Literacy-rate-world.PNG/>>.

- funkčně gramotný člověk pracuje s náročnými texty, které myšlenku nevyjadřují explicitně, proto je nutné při práci s nimi zapojovat myšlenkové operace na kvalitativně vyšší úrovni (Najvarová, 2008).

K úspěšné orientaci v textech slouží složky funkční gramotnosti, mnohdy označované jako domény či dimenze. Hlavním cílem těchto složek je konkretizace obsahové náplně funkční gramotnosti prostřednictvím jednotlivých dovedností, jež jsou nezbytné pro správné fungování v životě a společnosti. Podle Rabušicové (2002, s. 85) patří k těmto složkám:

- **literární gramotnost** (zahrnuje znalosti a dovednosti, které jsou pro jedince potřebné k porozumění a využívání informací z textů, např. beletrie, básně či úvodníky);
- **dokumentová gramotnost** (vymezuje znalosti a dovednosti, které jsou pro jedince potřebné k vyhledávání a využívání informací obsažených v různých typech dokumentů a tiskopisů včetně jízdních řádů, žádostí o zaměstnání či výplatních listin);
- **numerická gramotnost** (stanovuje znalosti a dovednosti potřebné k aplikaci matematických dovedností či k práci s číselnými údaji, jež jsou včleněny do textů, např. vyplnění objednávky na zboží, určení úroku z půjčky atd.).

Výše uvedené složky funkční gramotnosti odpovídají historickému vývoji pojmu, nicméně rozvoj vědy a techniky přináší řadu nových poznatků, které si člověk ve společnosti musí relativně rychle osvojit. To znamená, bude potřebné složky funkční gramotnosti rozšiřovat. V současné době lze složky funkční gramotnosti vymezit např. na základě oborů – viz schéma 1.⁵

⁵ Schéma 1 je zobrazeno na s. 18 této práce.

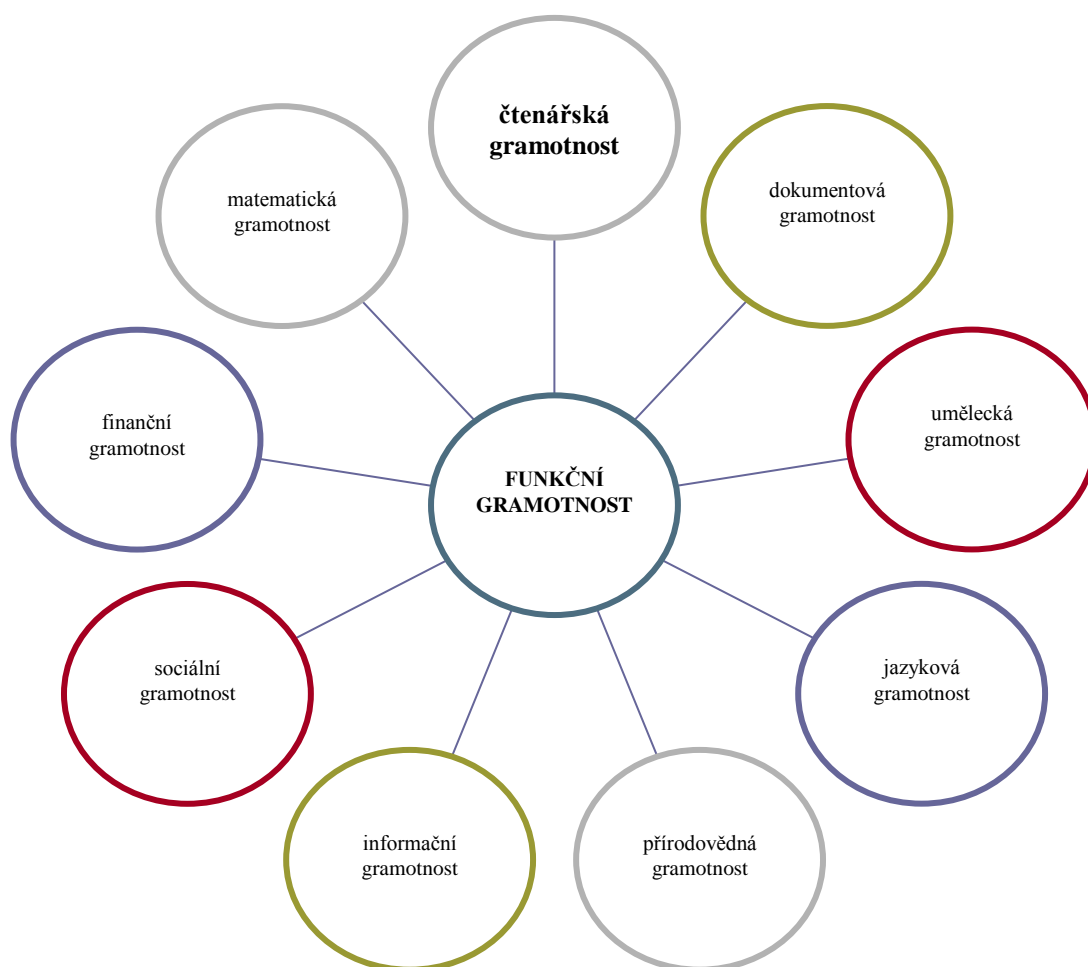


Schéma 1: Složky funkční gramotnosti⁶

Oblast gramotnosti stojící v popředí se nazývá **čtenářská gramotnost**. V mezinárodním výzkumu (PISA,⁷ 2000) je čtenářská gramotnost vyjádřena jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková a Švec, 2002, s. 10). Touto oblastí gramotnosti a souvisejícími pojmy se budeme podrobněji zabývat v dalších kapitolách této práce. Zde pouze uvádíme, že čtenářská gramotnost se prolíná do všech ostatních oblastí funkční gramotnosti, z čehož plyne její mimořádná důležitost a v podstatě nezbytnost k získávání informací a poznatků v rámci ostatních forem funkční gramotnosti a v návaznosti na různé oblasti lidské činnosti.

⁶ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ*. Pedagogická orientace. 2008, roč. 18, č. 1, s. 10. ISSN 1211-4669.

⁷ Mezinárodním výzkumem PISA se zabýváme ve třetí kapitole teoretické části práce.

Pro názornost a ucelenost této práce vymezíme jednotlivé složky funkční gramotnosti, dle výše uvedeného schématu.⁸

Umělecká gramotnost představuje přehled jedince v oblasti kulturní tvorby, tj. hudební, výtvarné, literární a dramatické.

Přírodovědnou gramotnost lze vyjádřit jako „*schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností*“ (Palečková a Tomášek, 2005, s. 45).

Gramotnost dokumentová velmi úzce souvisí s gramotností čtenářskou a navíc vyžaduje velmi specifické dovednosti nutné k orientaci v nesouvislých textech či v textech strukturovaných, jako jsou např. formuláře, vývěsky, dotazníky apod.

Jazyková gramotnost zahrnuje především mluvenou komunikaci, a to buď v jazyce mateřském, nebo v cizím jazyce.

Při definování **matematické gramotnosti** opět vycházíme z podkladů pro mezinárodní výzkum PISA. Matematickou gramotností rozumíme „*schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho (jedince) životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého člověka*“ (Palečková a Tomášek, 2005, s. 13).

Nejrychleji se rozvíjející oblastí je **informační gramotnost**, jejíž součástí je **počítačová gramotnost**, někdy označována jako **e-gramotnost**. Zahrnuje převážně základní znalosti o výpočetní technice, základní dovednosti spojené s jejím ovládnutím a také využíváním informačních technologií, jako je např. internet, který jedinci pomáhá při vyhledávání informací, umožňuje práci s hypertexty, obrázky, zvuky a animacemi.

V neposlední řadě zmiňujeme **sociální gramotnost**. Ta souvisí s interakcí jedinců a její nedílnou součástí je znalost etického chování ve společnosti. V dnešní době dochází k nárůstu sociální komunikace v rámci internetových komunikačních sítí, při nichž jedinec využívá jak sociální, tak informační gramotnost. I na tomto příkladu je zřejmé, jak se jednotlivé složky funkční gramotnosti prolínají.

Pro úplnost uvádíme **tzv. finanční gramotnost**, což je schopnost analyzovat a spravovat vlastní finanční prostředky a vytvářet podmínky k optimálnímu materiálnímu zajištění jedince.

⁸ Schéma složek funkční gramotnosti je zobrazeno na s. 18 této práce.

Je třeba uvést, že jedinec zpravidla nedosahuje srovnatelné úrovně ve všech složkách funkční gramotnosti.

Vzhledem k tomu, že se ve výzkumném šetření rigorózní práce zabýváme podílem rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí, budeme se dále podrobněji věnovat výhradně čtenářské gramotnosti, která se čtenářstvím souvisí a bez níž by nebylo možné dosáhnout úspěchu v jakékoliv jiné oblasti funkční gramotnosti.

1.3 Pojem čtenářská gramotnost a vymezení pojmů souvisejících

Čtenářská gramotnost tvoří jednu z výše zmíněných složek funkční gramotnosti.

V souvislosti s pojmem **čtenářská gramotnost** se užívá řada spojení (např. jako je čtenářství), která bývají mnohdy zaměňována nebo užívána jako synonyma jednoho pojmu k druhému. Za základní pojmosloví pojící se k termínu čtenářská gramotnost považujeme pojmy **čtenář**, **čtení**, **četba**, **čtenářství**, které definujeme v následující části textu. V neposlední řadě vymezíme pojem **dětský čtenář**.

Pojem **čtenář** nevyjadřuje jen osobu aktuálně čtoucí, nýbrž souborně toho, kdo čte a četl (Nakonečný, 1965). Jinými slovy čtenářem rozumíme osobu, která je duševním uživatelem knih a využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace (Trávníček, 2008).

Čtení je vnímání soustavy tiskových znaků, kdy si čtenář uvědomuje jejich význam. Je to jedna z technik verbální komunikace prostřednictvím psaného textu (Homolová, 2008).

Dobry čtenář by měl ovládat různé formy čtení. Na formy čtení lze nahlížet z mnoha aspektů, podle nichž lze pak čtení rozdělit do několika skupin. Základní členění forem čtení nastínila Švrčková (2011, s. 56), která čtení dělí:

1. podle techniky čtení a záměru

- kurzorické čtení (rychlé čtení, kterým se získává přehled);
- selektivní čtení (orientační čtení, dává čtenáři základní povědomí o textu);
- informační čtení (získávání informací z denního tisku);
- vštěpující čtení (čtení za účelem zapamatování (např. básně – její následná recitace);
- kritické čtení (zkoumající a hodnotící čtení);
- státní čtení (pomalé a přesné čtení, např. čtení před sjednáním smlouvy);

- evasorické čtení (uvolnění prostřednictvím četby, relaxace na základě čteného);
- zvuková forma čtení (předčítání);

2. podle čtenářských zájmů

- informační čtení (čtení za účelem získávání informací);
- evasorické čtení (čtení umožňující uvolnění, relaxaci);
- kognitivní čtení (čtenář prostřednictvím četby usiluje o získání znalostí);
- literární čtení (čtení pro získávání literárních zkušeností, znalost jazykové umělecké hodnoty literární tvorby);
- tvořivé čtení (četba vede k vlastní tvorbě čtenáře);
- korekturní čtení (četba za účelem úpravy textu);

3. z didaktického aspektu

- hlasité čtení (čtení nahlas, zapojení mluvních orgánů, práce s dechem, hlasem a intonací);
- polohlasé čtení (čtení nahlas, ale s menší zvukovou intenzitou);
- tiché čtení (čtení v co nejtišší intenzitě);
- čtení v duchu (čtení pouze očima, bez zapojení mluvních orgánů);
- předčítání (čtení jiné osoby nebo předčítání čtenářem druhé osobě).⁹

Do čtení se rovněž prolínají čtenářské zájmy a potřeby. Kvalita čtení je závislá na emocích, temperamentu, úrovni intelektu čtenáře, dále na vzdělanosti, životních zkušenostech, sociálním postavení čtenáře či na estetickém vkusu a literární vzdělanosti (Lederbuchová, 2004). Kvantitu čtení je možné ovlivňovat zvyšováním zájmu o četbu již od nejtělejšího věku.

Četba je podle Trávníčka (2008) činností, která je více než základní aktivitou, vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a je z ní patrná plánovitost. Homolová (2009, s. 6) označuje četbu jako „*proces vnímání textu, jemuž je přiřkládán určitý specifický význam. Patří sem např. estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu apod. Do této problematiky patří ovšem i otázky emoční prožitkovosti, vžití se do čteného textu, perseverace čteného a také složitější následné psychické procesy a projevy sociálního chování, k němuž vnímatele čtený text vede, např. projevy čtenářské nápodoby, kontemplace a identifikace s hodnotami čteného apod.*“. Podle Homolové (2008) má četba také psychické účinky, které spočívají ve vybavování si představ na základě podobnosti

⁹ Uvědomujeme si, že uvedený výčet forem čtení nelze považovat za konečný. Liší se podle přístupu jednotlivých odborníků. Pokusili jsme se pouze nastínit základní členění.

nebo kontrastu. Účinky četby mohou být velice rozmanité, a to podle povahy čtenáře nebo povahy literárního textu. Vášová (1995) vymezila pět kategorií účinku četby:

- instrumentální účinky četby – jsou to momenty při čtení, kdy četba přináší informace, které mohou pomoci při řešení problémů z každodenního života;
- prestižní účinky četby – jsou to účinky, kdy čtenář vyhledává k četbě takovou literaturu, která jej chválí, posiluje sebevědomí a navozuje pocit prestiže;
- potvrzovací účinky četby – jedná se o četbu, která potvrzuje názory a postoje čtenáře;
- estetické účinky četby – těmito účinky si čtenář utváří estetické hodnoty;
- rekreační účinky četby – čtenář během četby touží po odpočinku a relaxaci;
- psychoterapeutické účinky četby – jedná se o účinky, které mají pozitivní vliv na duševní zdraví jedince, na tomto působení je založena léčba knihou neboli biblioterapie.

Čtenářství je chápáno jako projev osobnosti čtenáře, odpovídající aktivita čtenáře, která jde v souladu s jinými aktivitami. Má za úkol plánovitě rozvíjet četbu (Homolová, 2009). Pojem čtenářství v souvislosti s dětskou populací bývá podle Trávníčka (2008) používán ve smyslu cíleného rozvíjení četby za pomoci institucí – školy, rodiny,¹⁰ knihovny či jiných vzdělávacích zařízení.

Dětský čtenář je každé dítě, které je schopno číst samo bez účasti prostředníka (rodiče, učitele nebo učitelky či jiné druhé osoby). Dítě se tak v uvedeném smyslu stává zcela nezávislou bytostí. Samotná četba pak dává dítěti více prostoru pro fantazii (Toman, 1999). Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, k četbě snadněji získává dovednosti s ní spojené a ty mu pak otvírají cestu k tomu, aby se naučilo číst správně a aby četlo rádo. Pozitivní vztah dítěte k četbě je jednou ze společenských potřeb. Dítě by mělo co nejdříve pochopit důležitost četby v životě (Homolová, 2009).

Tyto výše vymezené pojmy úzce souvisejí s pojmem čtenářská gramotnost. Čtenářskou gramotnost je možné podle jedné z mnoha definic chápat 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.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat*

¹⁰ Čtenářství ve smyslu cíleného rozvíjení četby za pomoci rodinného prostředí se věnujeme v empirické části práce, respektive ve výzkumném šetření této práce.

informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 42). Vrátime-li se k pojmu čtení a návaznosti pojmu čtení na čtenářskou gramotnost, pak v tomto kontextu je čtení *„prostředek budování znalostních struktur, jež je procesem, při němž se na základě čteného naše stávající představy rozšiřují, revidují nebo potvrzují. Čtení má charakter myšlení nebo přemýšlení o idejích nebo obsazích zprostředkovaných v textu“* (Baumert, 2001, s. 61). Čtenářská gramotnost se jeví jako vyvážená souhra *„kognitivních komponentů, hodnotových postojů, strategií, rutinních postupů a znalostí směřujících ke schopnosti pracovat s texty, vnímat texty a zpracovávat informace z textu“* (Baumert, 2001, s. 76).

Pedagogická encyklopedie pohlíží na problematiku čtenářské gramotnosti jako na *„schopnost osvojit si nejen dovednosti čtení, ale i schopnosti pracovat s textem, komunikovat pomocí psané řeči či také jako na schopnost získávat a zpracovávat informace z textu“* (Průcha, 2009, s. 254).

Významnými materiály, které se podílejí na zpracovávání této problematiky, jsou studie shrnující výsledky mezinárodních výzkumů. Pro výzkum PISA je čtenářská gramotnost (patnáctiletých žáků) charakterizována 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“* (Palečková a Tomášek, 2005, s. 37). Výzkum PIRLS¹¹ čtenářskou gramotnost (pro devítileté žáky) definuje jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost, anebo oceňují jednotlivci a tyto formy používat“* (Mullis, 2004, s. 3). Z uvedeného textu je zřejmé, že čtenářská gramotnost má pojmově širší rozsah než čtenářská dovednost. Pouhá dovednost dekodovat jednotlivé znaky je zcela nedostačující. Po každém jednotlivci je vyžadována především práce s obsahem textu. Vztahy mezi čtenářskou gramotností a čtenářskou dovedností vymežila Doležalová (2005), která považuje čtenářskou gramotnost za souhrnný proces vyžadující hlubší myšlenkové zpracování informací z textu včetně gramotnostní kompetence a čtení chápe jako dovednost mechanického dekodování písmen, vybavování si textu a přenos informací na základě textu. Aktivní úlohu jedince v procesu porozumění čtenému zdůrazňuje Gavora, který uvádí, že *„nejde pouze o získávání informací, ale o jejich vlastní transformaci čtenářem – každý čtenář si v duchu vytváří vlastní verzi (interpretaci textu)“* (Gavora a Zápotočná, 2003, s. 114).

¹¹ Mezinárodním výzkumem PIRLS se zabýváme ve třetí kapitole teoretické části práce.

2 Čtenářská gramotnost

Významnost této kapitoly shledáváme v představení problematiky čtenářské gramotnosti, která sehraává důležitou roli v životě jedince a v jeho vzdělávání. Pro lepší pochopení problémů vzdělávání spojených s čtenářskou gramotností zmiňujeme v této kapitole dokumenty, jež jsou pro školy, respektive pro vzdělávání, závazné. Popisujeme také dimenze čtenářské gramotnosti, její úrovně, aspekty a nastiňujeme vztahy mezi těmito pojmy.

2.1 Význam čtenářské gramotnosti v životě jedince a v jeho vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, aby jedinec byl schopen vyhovět všem požadavkům, které na něj společnost klade, měl by mít celou řadu schopností, vědomostí a dovedností. V návaznosti na rostoucí požadavky kladené na každého jedince se začala prodlužovat doba potřebná ke vzdělávání. Růst vzdělanosti populace není možný bez rozvinutých čtenářských dovedností.

Čtenářská gramotnost je tedy nepostradatelnou součástí úspěšného začlenění do soudobé společnosti. Jedinec je schopen ve společnosti fungovat především díky „komunikaci s textem“, s nímž pravidelně přichází do kontaktu. Soustředěním pozornosti na komunikativní a čtenářské dovednosti sledujeme současný trend rozvoje vzdělávání, který je předpokladem pro kvalitu života v dnešním rychle se rozvíjejícím světě (Švrčková, 2011). Souhrnně lze považovat čtenářskou gramotnost za důležitý činitel ovlivňující kvalitu života jedince, i celé společnosti. Čím vyšší úrovně čtenářské gramotnosti jedinec dosahuje, tím lépe se ve světě orientuje a dokáže získat i kvalitativně lepší pozici na trhu práce.

Na čtenářskou gramotnost by měl být kladen důraz v současných vzdělávacích programech, měla by stát v centru vzdělávacího kurikula a měla by být jednou z klíčových kompetencí.¹²

¹² Analýzou dokumentů ve vztahu k čtenářské gramotnosti se věnujeme v následující podkapitole práce, tj. podkapitole 2.2.

2.2 Čtenářská gramotnost a kurikulum z pohledu rozvoje klíčových kompetencí

Předpokladem efektivního školního vzdělávání je čtenářská gramotnost. K nejdůležitějším dokumentům v rámci vzdělávacího procesu na školách patří: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, Standard základního vzdělávání a především Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Analýzu dokumentů ve vztahu k čtenářské gramotnosti pro naši cílovou skupinu, tj. pro děti mladšího školního věku (žáci primární školy) provedla Najvarová (2008).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha)¹³ je státním dokumentem školské politiky. Jedná se o „*systemový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Bílá kniha, 2001, s. 7). Jsou zde uvedeny hlavní obecné cíle jednotlivých vzdělávacích stupňů. V části dokumentu, jež se zabývá základním vzděláváním na prvním stupni, je hlavní cíl týkající se gramotnosti definován takto: „*osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět...*“ (Bílá kniha, 2001, s. 47). Obsahuje koncept postupného rozvoje funkční gramotnosti v rámci jednotlivých etap vzdělávání. Druhý stupeň povinné školní docházky se snaží o to, aby žáci získali základ všeobecného vzdělávání, který je nezbytně nutným předpokladem celoživotního vzdělávání. Ve formulaci hlavního cíle vzdělávání na 2. stupni ZŠ již není uveden pojem gramotnost. Cíl je zde definován takto: „*zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, ale naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit*“ (Bílá kniha, 2001, s. 38).

Z rozboru Najvarové (2008) vyplývá, že Bílá kniha hovoří pouze o gramotnosti, a to ještě dosti okrajově, nicméně o čtenářské gramotnosti v obsahu tohoto dokumentu není ani zmínka.

¹³ MŠMT [online]. 2011 [cit. 2011-07-05]. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha. Dostupná z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

Konkrétnější je již **Standard základního vzdělávání**,¹⁴ který vyjadřuje „*představu o společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělávání – o cílech, které jsou v tomto vzdělávání sledovány, a o vzdělávacím obsahu, který je poskytován všem žákům v průběhu absolvování povinné školní docházky*“ (Standard, 1995, s. 4). Čtení je zde chápáno jako zvládnutí dovednosti dekodovat informace z textu správně po technické stránce. Čtení ve významu čtenářské gramotnosti se dotýká pouze jeden cíl, který požaduje, aby žáci „*uměli využívat běžné informační zdroje a vést přehledné zápisky*“ (Standard, 1995, s. 11). Důležitost problematiky čtení ve vzdělávacím systému právě prvního stupně základního vzdělávání je vyjádřena samostatnou kapitolou ve Standardu základního vzdělávání, ale ani tam se neseťkáváme se čtením v pravém smyslu čtenářské gramotnosti. Zde se čtení má zaměřovat na dovednosti, které žák má ovládat na konci prvního stupně základního vzdělávání. Těmito dovednostmi jsou: „*Počáteční čtení, výcvik techniky čtení. Hlasité čtení. Správná, spisovná a kultivovaná výslovnost, správná intonace, slovní a větný přízvuk. Přiměřené tempo čtení. Základy výrazného čtení a výrazného přednesu. Tiché čtení. Ústní reprodukce textu*“ (Standard, 1995, s. 42). V okruhu komunikační výchovy se pracuje už s pojmem čtení s porozuměním a v okruhu literární výchovy je čtení vystihnuto jako „*vnímání a porozumění čtenému textu, vystižení jádra sdělení, vnímání podrobností a jejich významu v celku, rozvíjení schopností třídít poznatky a vytvářet si podklady k jejich reprodukci*“ (Standard, 1995, s. 43). Avšak i přesto v tomto dokumentu nejsou pojmy jako gramotnost a čtenářská gramotnost zmíněny ani jednou.

Kurikulem současné školské politiky na státní úrovni je **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**,¹⁵ který navazuje na již uvedené dokumenty. Zde se rovněž neseťkáváme s pojmem čtenářská gramotnost, ale je užíván pojem čtení praktické, věcné a kritické. Šebesta (2005) rozlišuje ještě čtení zážitkové, které ale není náplní tohoto kurikulárního dokumentu.

Obsah RVP ZV je členěn do devíti vzdělávacích oblastí. Jednou z klíčových oblastí, v níž se setkáme s pojmy spojenými s čtenářskou gramotností, je oblast nazvaná *Jazyk a jazyková komunikace*. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní místo v tomto kurikulu, protože jazyková vybavenost každého jedince patří

¹⁴ MŠMT [online]. 2011[cit. 2011-07-06]. Standard základního vzdělávání. Dostupný z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm/>.

¹⁵ RVP ZV – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. Z rámcových vzdělávacích dokumentů byl vybrán právě RVP ZV, protože rigorózní práce je zaměřena na žáky primární školy, respektive na dětské čtenářství v rámci základního vzdělávání.

k všeobecnému základu vzdělání, které by měla základní škola jedinci poskytnout. Jednotlivé vzdělávací oblasti tvoří vzdělávací obsah a ten je reprezentován ve formě očekávaných výstupů a v podobě učiva. Na prvním stupni je vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Očekávané výstupy vymezují způsobilost využívat osvojené učivo v běžném životě. RVP ZV na prvním stupni stanovuje očekávané výstupy na konci třetího ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci pátého ročníku (2. období) jako závazné. Učivo je v RVP ZV strukturováno do tematických okruhů, jež jsou doporučeny školám k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků v rámci Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). ŠVP dále rozpracovává vzdělávací obsah tak, aby mohlo dojít k rozvoji klíčových kompetencí. Ty tvoří základ pro celoživotní učení a při jejich naplnění v podobě očekávaných výstupů dochází k úspěšnému začlenění jedince do společnosti (RVP ZV, 2007).

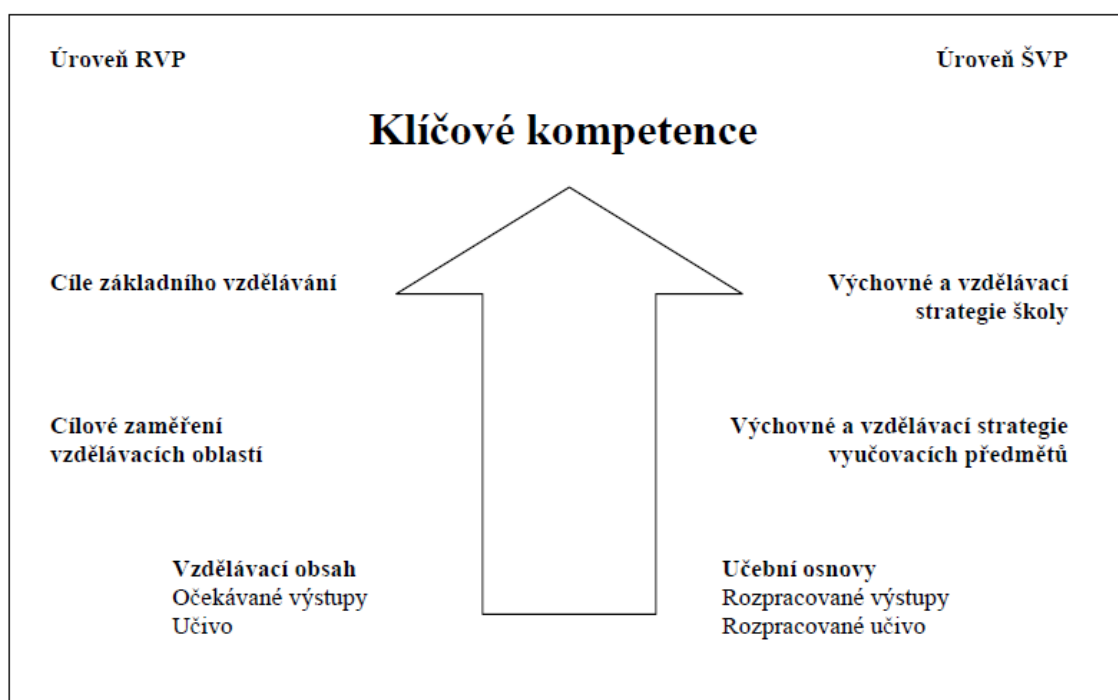


Schéma 2: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka¹⁶

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. s. 17.

- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské a kompetence pracovní (RVP ZV, 2007, s. 12).

Je zřejmé, že bez osvojení si dovednosti čtení nelze dosáhnout dovedností vymezených jednotlivými klíčovými kompetencemi. **Kompetence k učení** vyžaduje, aby žák na konci základního vzdělávání vybíral a využíval vhodné strategie pro efektivní učení, vyhledával a třídil informace a dokázal je využít v procesu učení a vyvozoval z nich závěry pro využití v budoucnosti. **Kompetence k řešení problémů** požaduje, aby žák samostatně řešil problémy, volil vhodné způsoby řešení a byl schopen obhájit svá rozhodnutí. **Kompetence komunikativní** předpokládá, že žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu a využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k soužití s ostatními lidmi. **Kompetence sociální a personální** očekává, že se žák podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu či skupině, chápe potřebu spolupracovat s druhými při řešení úkolů a podporuje jeho sebedůvěru. **Kompetence občanské** kladou požadavek na žáka, aby chápal základní principy a společenské normy, chránil a oceňoval tradice a kulturní i historické dědictví, chápal základní ekologické souvislosti a vážil si vnitřních hodnot druhých lidí. **Kompetence pracovní** požaduje, aby žák využíval znalosti a zkušenosti v zájmu vlastního rozvoje, dodržoval vymezená pravidla, plnil povinnosti a závazky (RVP ZV, 2007).

Dosažení klíčových kompetencí předpokládá značnou úroveň čtenářské gramotnosti. Žák primární školy by měl na konci jednotlivých období v rámci práce s textem zvládnout:

1. období (1.–3. ročník)

- plynule číst s porozuměním texty v rozsahu a náročnosti, která odpovídá věkovým zvláštěnostem dětí příslušného věku;
- porozumět jak písemným, tak i mluveným pokynům přiměřené složitosti;
- respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru.

2. období (4.–5. ročník)

- plynule číst s porozuměním texty (nahlas i potichu), které odpovídají věkovým zvláštěnostem dětí příslušného věku;
- rozlišovat podstatné a méně podstatné informace v textu vhodném pro daný věk dětí a podstatné informace umět zaznamenávat;
- posuzovat úplnost a neúplnost jednoduchého sdělení;

- reprodukovat obsah textu a zapamatovat si podstatné informace z textu (RVP ZV, 2007, s. 20).

Je třeba zdůraznit, že rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí a zajištění dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti je nezbytným předpokladem kvalitního vzdělávacího systému. Předpokladem ke kvalitnímu vzdělávacímu systému jsou kurikula, podle kterých vzdělávání probíhá.

Avšak z analýzy současných dokumentů je patrné, že se neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život jedince. Čtenářská gramotnost nefiguruje jako významný cíl v žádném z dokumentů. Není v nich ani požadován její systematický rozvoj a čtenářská gramotnost jako taková pak není integrována na úrovni obecných závazných cílů a není také postavena vedle klíčových kompetencí (Švrčková, 2011).

Právě proto by se mělo začít intenzivně pracovat na rozvoji čtenářské gramotnosti v dokumentech pro základní vzdělávání, což by vedlo ke zvyšování její úrovně u žáků primární školy.

2.3 Dimenze čtenářské gramotnosti

Základem čtenářské gramotnosti je čtení. Čtení je rychlý a flexibilní proces, jehož podstatou je schopnost pochopit to, co čtenář čte. V procesu získávání čtenářské gramotnosti na základě čtení se setkáváme s řadou dimenzí, kterými jsou např. čtenářské dovednosti, čtenářské vědomosti potřebné pro úspěšné řešení úloh atd.

Kelblova (2006, s. 84) vytyčila tři dimenze čtenářské gramotnosti, jimiž jsou:

- **Dovednosti – čtenářské úkoly** – tím rozumíme činnosti, respektive dovednosti, které mají žáci vykonávat, nebo jejichž zvládnutí mají prokázat v testových úlohách. Do úloh by měly být voleny takové situace, se kterými se žáci setkávají v reálném životě a které jsou důležité pro praktický život.
- **Obsah – typ textu** – tím rozumíme prvky tradiční školní osnovy, respektive vědomosti, které žáci potřebují pro úspěšné vyřešení testových úloh.
- **Situace – účel textu** – ta charakterizuje situaci, v níž se čtení odehrává (např. pro soukromé nebo jiné účely).

2.4 Úrovně čtenářské gramotnosti

Každý žák musí při práci s informacemi z textu prokázat čtenářské dovednosti. Úroveň čtenářských dovedností přímo úměrně podmiňuje čtenářskou gramotnost. V rámci metodiky výzkumu PIRLS 2001, jehož se zúčastnili žáci ve věku devíti až desíti let, jsou vymezeny stupně čtenářské dovednosti ve čtyřech úrovních. První úroveň odpovídá výsledkům horních 10 % všech testovaných žáků, druhá úroveň odpovídá výsledkům horní čtvrtiny všech testovaných žáků, třetí úroveň odpovídá výsledkům horní poloviny všech testovaných žáků a čtvrtá úroveň odpovídá výsledkům horních třech čtvrtin všech testovaných žáků (Kramplová a Potužníková, 2005).

Je nutné věnovat pozornost především těm žákům, kteří nedosahují ani čtvrté úrovně. Těmto žákům dělají problémy i jednoduché čtenářské úkoly a v každodenním životě by se jen těžko dokázali plnohodnotně uplatnit. Zařazování žáků do jednotlivých úrovní nám pomáhá vyhledávat žáky, s kterými je nutné pracovat ve větší míře, aby dosáhli požadovaného stupně vzdělanosti (Straková a Švec, 2002).

2.5 Aspekty čtenářské gramotnosti

Zkoumat čtenářskou gramotnost není snadné. Čtenářská gramotnost je jev komplexní. Rozdělení tohoto komplexu na dílčí oblasti neboli aspekty čtenářské gramotnosti umožnilo jejich přímé zkoumání. Členění čtenářské gramotnosti na dílčí aspekty má bezpochybně příznivý přínos pro pedagogickou praxi a pro tvorbu kurikulárních dokumentů v rámci rozvoje vzdělávání.

Výzkumné šetření rigorózní práce je zaměřeno na žáky primární školy, tj. děti ve věku přibližně od šesti do desíti let. Proto ve vymezení aspektů čtenářské gramotnosti vycházíme z výzkumů PIRLS, který byl zaměřen na zkoumání čtenářské gramotnosti u dětí ve věku devíti až desíti let a čtenářskou gramotnost zkoumal ve třech aspektech.

Ve výše zmíněném výzkumu byly níže uvedené aspekty zkoumány jednotlivě, ačkoliv v každodenních čtenářských situacích se tyto aspekty prolínají. Dle uvedeného výzkumu je za první aspekt čtenářské gramotnosti považován *proces porozumění*. Ten se zaměřuje na vyhledávání informací z textů, na vyvozování závěrů z přečtených textů, na vysvětlení myšlenek z textů a na zkoumání a vyhodnocování obsahu a jazyka textů.

Dalším aspektem je *čtenářský záměr*, který vede jedince ke čtení. U naší cílové skupiny, tj. u dětí mladšího školního věku (žáků primární školy), se setkáváme se čtením za účelem získání literárních zkušeností a získávání informací v rámci procesu učení.

Posledním aspektem čtenářské gramotnosti je aspekt nazvaný *čtenářské chování a čtenářský postoj*. Tento aspekt odráží jedincův vztah ke čtení a v návaznosti na to i k vzdělávání (PIRLS, 2003).

3 Výzkumy čtenářské gramotnosti a projekty podporující dětské čtenářství

Podporovat četbu dětí mladšího školního věku je důležitým a nevyhnutelným úkolem všech subjektů, jež mají možnost působit na rozvoj osobnosti dítěte. Jak učitelé, vychovatelé, rodinní příslušníci, spolužáci, kamarádi či knihovníci, tak i autoři a nakladatelé působí na čtenářství dětí, ovlivňují a rozvíjejí jejich zájem o četbu. Je důležité, aby se všechny uvedené subjekty zapojily do propagace četby a přispívaly k podpoře dětského čtenářství, a tím ke zvyšování čtenářské gramotnosti.

Na základě studia odborné literatury se s ohledem na téma rigorózní práce zaměříme na výzkumy, které v současné době existují a věnují se problematice čtenářské gramotnosti. Jedná se o výzkumy mezinárodní, do nichž se zapojuje ČR, dále výzkumy celostátní a lokální. Každý výzkum přináší důležité poznatky a informace, které jsou podkladem pro zefektivnění školního vzdělávání, ale i pro organizování dalších projektů a akcí na podporu dětského čtenářství. Cílem těchto akcí a projektů je motivovat děti k zájmu o čtení, zvýšit atraktivitu čtení, ukázat učitelům a rodičům, jak je možné děti ke čtení vést.

3.1 Výzkumy a jejich realizace v ČR

V této podkapitole se pokusíme poskytnout základní přehled o mezinárodních výzkumech se zapojením ČR a zmíníme se o ryze českých výzkumech, jež patří v ČR k nejrozsáhlejším.

Reading Literacy Study (RLS)

RLS výzkum byl prvním výzkumem stojícím na mezinárodní úrovni. Byl realizovaný ve 32 zemích světa a organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (International Association for Evaluation of the Educational achievement – IEA).¹⁷ V naší zemi probíhal pod názvem Studie čtenářské gramotnosti (dále jen studie). Testování prováděli pracovníci České školní inspekce a studie byla uskutečněna v roce 1995, v ostatních zemích již o pět let dříve. Již od roku 1988 se na

¹⁷ IEA [online]. 2011 [cit. 2011-08-18]. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Informace o organizaci jsou dostupné z WWW: <<http://www.iea.nl/>>.

mezinárodních schůzkách zástupců všech zúčastněných zemí jednalo o metodologii výzkumu, projednával se předmět výzkumu, věkové kategorie testovaných atd.

Studie se u nás zúčastnilo 2719 žáků třetího ročníku a 2801 žáků osmého ročníku ze 130 základních škol z celé České republiky. Třetí ročník (žáci ve věku 9 let), byl vybrán národními koordinátory z toho důvodu, že je považován za nejnižší hranici, kdy jsou žáci schopni pracovat s plnými texty, výběr osmého ročníku (žáci ve věku 14 let) byl ovlivněn tím, že v tomto věku ve většině zemí žáci končí povinnou školní docházku. Termín testování byl stanoven na osmý měsíc školního roku, tj. na duben. Dále bylo rozhodnuto, že do výběru budou zařazeny školy, které lze považovat za typické pro daný vzdělávací systém (speciální školy byly z výběru vyloučeny).

Žáci vyplňovali test a dotazník. Schopnosti žáků se testovaly ve třech následujících oblastech neboli doménách:

- vyprávění (souvislý text, v němž autor vypráví příběh);
- výklad (souvislý text sloužící prezentaci faktické informace);
- dokument (informace prezentovaná v jiné formě než pomocí souvislého textu, např. grafy, mapy, seznamy apod.)

Test obsahoval několik textů různé délky a obtížnosti, které byly rozděleny do tří kategorií podle testových domén. Za každým textem následovalo několik otázek, které zjišťovaly míru porozumění danému textu nebo schopnost s textem dále pracovat. Žáci třetího ročníku (tj. cílová část vzorku žáků pro výzkumné šetření v rámci předkládané práce) mohli pracovat na testu 75 minut. Nejprve přiřazovali jednoduchá slova k obrázkům, dále odpovídali na otázky k textům či vybírali odpovědi na otázky ze škály nabízených možností. Rozdělení testových položek podle testových domén pro žáky třetího ročníku je uvedeno v tabulce 1.

doména	reprodukce	parafráze	dedukce	vyhledávání informací	vyhledávání a zpracovávání informací	celkem
vyprávění	1	11	10	0	0	22
výklad	7	9	5	0	0	21
dokument	0	0	0	11	12	23
celkem	8	20	15	11	12	66

Tabulka 1: Rozložení testových položek¹⁸

¹⁸ IEA [online]. 2011 [cit. 2011-08-18]. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Dostupné z WWW: <<http://www.iea.nl/>>.

Žákovský dotazník obsahoval 43 otázek pro žáky třetího ročníku. Otázky se v něm týkaly:

- zázemí žáků;
- vztahu žáků ke škole;
- výuky čtení a mateřského jazyka;
- čtenářským zájmům žáků a způsobu, jak tráví volný čas.

Do studie se rovněž zapojili učitelé českého jazyka vyučující v příslušných třídách a ředitelé škol. Tyto dvě skupiny vyplňovaly učitelské a ředitelské dotazníky.

Data získaná při testování byla zpracována ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze (dále jen VÚP Praha).¹⁹ Výsledky ukázaly, že v tomto výzkumu se při mezinárodním srovnání čeští žáci zařadili do průměru. Lehce nad průměrem byli žáci v oblasti vyhledávání informací. V oblasti analýzy dokumentů byli na tom poněkud lépe než v oblasti vyprávění, nejobtížnější oblastí pro žáky byla oblast tzv. výkladu. Obecně lze konstatovat, že z genderového pohledu si v tomto výzkumu lépe vedla děvčata (Straková a Tomášek, 1995).

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Dalším významným mezinárodním výzkumem, který se koncepčně odvíjí od výzkumu RLS, je výzkum uváděný pod zkratkou PIRLS. Stejně jako výzkum RLS je organizovaný mezinárodní asociací IEA a zaměřuje se na čtenářskou gramotnost žáků čtvrtého ročníku základních škol.

Cílem výzkumu PIRLS je opakované zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti. Testování probíhá ve fázích po pěti letech. První sběr dat pro hlavní šetření proběhl v roce 2001, druhá fáze proběhla v roce 2006, ale naše země se jí neúčastnila. Další fáze se uskutečnila v roce 2011.

Žáci vyplňovali test a dotazník. Do studie se rovněž zapojili učitelé a také rodiče žáků. Obě skupiny se zapojily do výzkumu vyplňováním dotazníků.

Výzkumu PIRLS 2001²⁰ se účastnilo 35 států. Výzkumné šetření bylo provedeno na 150 náhodně vybraných základních školách a v každé z nich byla vybrána jedna třída žáků čtvrtého ročníku.

¹⁹ VÚP Praha [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Veškeré informace jsou dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/>>.

²⁰ PIRLS 2001 [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Informace o výzkumu PIRLS 2011 je dostupné na WWW: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html/>.

Testy zahrnovaly cca 20 otázek, které obsahovaly úlohy buď s výběrem odpovědí, anebo úlohy s tvorbou odpovědí. Na zpracování testu byla stanovena doba 80 minut. Základem byly tři aspekty čtenářské gramotnosti, a to:

- čtenářské záměry;
- procesy porozumění;
- čtenářské chování a postoje.

Sledováno bylo, zda jsou žáci schopni vyhledávat informace z textu, jak z nich umí vyvozovat závěry, jak interpretují texty a hodnotí jejich obsahovou a jazykovou stránku. Test byl zaměřen na literární zkušenost, tzn. čtení pro potěšení, které vychází ze zájmu dítěte a na čtení pro získání a využití informací, tzn. čtení pro vzdělávání.

Při vyplňování dotazníků se žáci vyjadřovali ke vztahu ke čtení, k čtenářským aktivitám v rodině a ke vztahu samotného čtenáře či rodiny ke knihovnám. Rodiče zase uvedli názor na předčítání knih dětem a učitelé na využívání knih při výuce.

Výsledky výzkumu jsou prezentovány na celkové škále čtenářské gramotnosti a dále pomocí dílčích škál. Z výzkumu PIRLS 2001 vyplývá, že čeští žáci dosáhli výsledků lepších, než byl mezinárodní průměr. S ohledem na umístění dosáhli čeští žáci dvanáctého místa z 35 zemí. Ve srovnání se zeměmi Evropské Unie (dále jen EU) se však posunuli na průměr, protože výsledky členských zemí EU jsou vysoko nad mezinárodním průměrem (Kraplová a Potužníková, 2005; Metelková Svobodová, 2008).

Koncepci mezinárodního výzkumu PIRLS 2011²¹ publikovala Potužníková (2011). Lze souhrnně říci, že tato koncepce je obdobná jako verze PIRLS 2001, avšak byla rozšířena o následující prvky:

- IEA umožňuje účast ve výzkumu i žákům pátých a šestých ročníků;
- byl vytvořen test nazvaný prePIRLS zaměřující se na začínající čtenáře, kteří se zatím stále učí číst;
- výzkum PIRLS 2011 využívá písemný test a soubor dotazníků, testy jsou členěny do deseti čtyřicetiminutových bloků;
- IEA v dalších cyklech výzkumu zvažuje možnost obohacení testů o texty, které budou prezentovány prostřednictvím internetu.

V oblasti mezinárodních výzkumů sloužících k podpoře čtenářství a posuzujících čtenářskou gramotnost je v posledních letech realizována celá řada dalších výzkumů. Mezi

²¹ Celkové výsledky výzkumu PIRLS 2011 nejsou dosud publikovány a globálně zveřejněny.

ně řadíme např. výzkum SIALS,²² tj. mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých, jenž je podporovaný organizacemi, jako jsou OECD,²³ UNESCO a EUROSTAT,²⁴ a k němuž se ČR připojila v roce 1997.

Dále sem řadíme výzkumy PISA,²⁵ které spolu s výzkumy PIRLS patří mezi nejširší a nejvýznamnější výzkumy mapující i oblast spojenou s čtenářstvím. Výzkumy PISA probíhaly v letech 2000, 2003, 2006 a 2009 pod hlavičkou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a zaměřovaly se na zjišťování úrovně čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností a znalostí u patnáctiletých žáků. V roce 2012 následovalo pokračování výzkumu. Pilotní část proběhla v měsících dubnu a květnu 2011 a byla zahájena příprava hlavního sběru dat pro rok 2012. V průběhu roku 2012 probíhá finalizace testových materiálů, oslovují se školy zapojené do výzkumu, školí se zadavatelé, probíhá samotné testování, dále školení kodérů, kódování odpovědí, zpracování dat a v neposlední řadě budou nachystaná data k předání mezinárodnímu centru. Poté v roce 2013 dojde ke zpracování dat a zveřejnění výsledků.

V roce 2009 byl zahájen další mezinárodní výzkum OECD, kterým je výzkum PIAAC,²⁶ který má být ukončen v roce 2013. Je zaměřen na hodnocení úrovně numerické a čtenářské gramotnosti dospělých ve věku 16–65 let a jejich dovednosti řešit problémy pomocí moderních informačních technologií.

O těchto výzkumných projektech jsme se zmínili pouze z důvodu jejich významnosti, ačkoliv se netýkají ve všech případech speciálně čtenářské gramotnosti, eventuálně se nedotýkají dětí mladšího školního věku (žáků primární školy), které jsou cílovou skupinou výzkumného šetření této práce.

Metodologie mezinárodních výzkumů umožňuje srovnávání vzdělávacích systémů v rámci jednotlivých zemí. Na základě důkladných analýz výsledků výzkumů je možné systematicky vytvářet nástroje a zlepšovat podmínky ke zvyšování kvality vzdělávání.

²² SIALS [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Výzkum Second International Adult Literacy Survey (mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých). Informace o tomto typu výzkumu jsou dostupné z WWW: <<http://www.piaac.cz/sials#projekt/>>.

²³ OECD [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj). Informace o této organizaci jsou dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd/>>.

²⁴ EUROSTAT [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Statistický úřad Evropské unie. Informace o této organizaci jsou dostupné z WWW: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/about_eurostat/corporate/introduction/>.

²⁵ PISA 2000 [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Programme for international student assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků). Informace o těchto výzkumech jsou dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/>>.

²⁶ PIAAC [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Programme for International Assessment of Adult Competencies (Předpoklady úspěchu v práci a v životě). Informace o tomto výzkumu jsou dostupné z WWW: <<http://www.piaac.cz/>>.

V rámci mezinárodních výzkumů je v poslední době kladen důraz nejen na zjišťování čtenářské či jiné gramotnosti, ale i na její posuzování z hlediska vývoje v čase.

Kromě výše uvedených mezinárodních výzkumů, kterých se zúčastnila ČR, byla za posledních dvacet let provedena řada ryze českých výzkumů čtenářské gramotnosti a čtenářství. Jednalo se o výzkumy celostátní a lokální. Mezi nejvýznamnější můžeme zařadit výzkum Radky Wildové, Veroniky Najvarové, Otakara Chaloupky, Ladislavy Lederbuchové, Jiřího Trávnička, Ivana Gabala a Lenky Helšusové a dalších.

V další části podkapitoly se budeme věnovat rozsahem nejrozšířenějším českým výzkumům, k nimž patří výzkumy, s názvem **Jak čtou české děti a Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize**, a současným, vybraným výzkumům (lokálního charakteru), které si zasluhují určitou pozornost.

Jak čtou české děti²⁷

Tento výzkum byl proveden v roce 2002 a zpracovatelem byla agentura Gabal Analytic & Consulting. Cílem výzkumu nebylo měřit dětskou gramotnost, ale zjistit oblasti a jevy související s dětským čtenářstvím, které jsou podstatné pro formování čtenářství. Výzkum se přednostně zaměřil na to, zda dnešní děti, které vyrůstají v multimediálním světě, stále knihu potřebují, proč vlastně čtou a co je k četbě vede. Další důležitou oblastí bylo řešení otázky, jaký podíl na podpoře dětského čtenářství má rodina a jaký škola. Nebylo zde použito testování pomocí dotazníků, ale bylo užito standardizovaného rozhovoru. Rozhovory byly realizovány v rodinách. Dětský respondent byl osloven doma, nikoli ve škole. Rozhovor byl veden tazatelem metodou face-to-face.²⁸ Ve výzkumu byly dotazovány nejen děti, ale vždy také jeden z rodičů. Dotazovaných bylo 1092 dětí ve věku deset až čtrnáct let a stejný počet rodičů. Rozhovory trvaly v průměru 45 minut.

Tento výzkum nemůže vyslovit závěry z hlediska vývoje dětského čtenářství a zároveň nemůže říci, zda české děti čtou více nebo méně než děti v jiných zemích, protože výzkum nemá přímé mezinárodní srovnání. Nicméně z výzkumu vyplývá, že na čtenářství dítěte má největší vliv rodina, značný význam má i škola a negativní dopad na čtenářství dítěte má neregulované sledování televize. Naproti tomu práce s počítačem a čtení knih se nevylučují, ale vzájemně se pozitivně ovlivňují.

²⁷ Jak čtou české děti [online]. 2012 [cit. 2012-06-10]. Informace o tomto výzkumu jsou dostupné z WWW: <<http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf/>>.

²⁸ Metoda rozhovoru face-to-face spočívá v tom, že tazatel klade postupně dítěti jednotlivé otázky a odpovědi dítěte zaznamenává do předem připraveného archu.

V návaznosti na uvedený výzkum lze konstatovat, že mezi dětmi jsou z hlediska čtení velké rozdíly, které nelze přehlížet. Je třeba s dětmi pracovat diferencovaně podle jejich potřeb, schopností a zájmů. Děti, které čtou, lépe komunikují s učiteli a mají lepší vztah ke škole a vzdělávání obecně. Lze usuzovat, že čtení je možné využít k dynamizaci vzdělání u nás. Jeho prostřednictvím může dítě postupně dospět k obecnějším vzdělanostním schopnostem (Gabal a Václavíková Helšusová, 2003).

Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize²⁹

Tento výzkum proběhl v roce 2007. Jde o reprezentativní šetření zaměřené na čtení v ČR. Šetření vzniklo ve spolupráci mezi Ústavem pro českou literaturu Akademie věd ČR a Národní knihovnou ČR. Zkoumání bylo realizováno ve dvou větvích, a to kvantitativní (statistická šetření) a kvalitativní (čtenářské biografie). Výzkumného šetření se účastnilo 1551 osob ve věku nad patnáct let. V rámci kvantitativního výzkumu šlo o dotazníkové šetření s 38 položkami vedené technikou face-to-face, kvalitativní část výzkumného šetření probíhala prostřednictvím interview. Z výsledků provedeného výzkumného šetření, které uvádí Trávníček (2008) vyplynulo, že česká populace se ukázala jako knihomilná, vztah ke knize se u mladé generace v podstatě výrazně neliší od generace starší, nejsilnější diferenační roli ve vztahu ke knize mělo vzdělání, na čtení se u nás zatím výrazněji nepodílel internet, základním místem získávání návyků a vztahů ke knize byla rodina.

Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy³⁰

Cílem výzkumného šetření, které bylo součástí tohoto projektu, bylo zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti žáků podle současných odborných poznatků, rozšířit kvalifikaci pedagogických pracovníků, zpracovat a inovovat metodické a výukové materiály včetně webových aplikací. V průběhu projektu byly inovovány ŠVP, a to v intencích vzdělávacích oblastí a průřezových témat RVP ZV. Projekt byl realizovaný Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze. Hlavní řešitelkou projektu byla děkanka příslušné fakulty doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Projekt probíhal od 1. 12. 2009 do 31. 5. 2012 a byl zaměřen na tyto cílové skupiny:

- žáci z dvaceti pilotních škol (cca 3000 žáků);
- pedagogové pilotních škol (cca 100).

²⁹ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7297-270-1.

³⁰ Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. 2012 [cit. 2012-06-10]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z WWW: <<http://www.cteme.eu/>>.

Do výzkumného šetření projektu bylo zapojeno pět krajů ČR (Středočeský kraj, Plzeňský kraj, Královéhradecký kraj, Pardubický kraj a Jihomoravský kraj).

Projekt se zaměřoval na devět klíčových aktivit, z nichž každá měla svůj výstup.³¹

KLÍČOVÁ AKTIVITA	OBSAH KLÍČOVÉ AKTIVITY	VÝSTUP KLÍČOVÉ AKTIVITY
1.	analýza vybraných ŠVP z hlediska čtenářských kompetencí	stanovení doporučení pro inovaci ŠVP z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti
2.	vzdělávání učitelů	prostředí Moodle pro elektronickou podporu výuky a individuální konzultace
3.	evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí	evaluační nástroje pro žáky, pedagogy
4.	projekt „Čti a tvoř“	aktivity pro rozvoj čtení, celostátní setkání žáků
5.	publikace „Čtu a vím“	vytvoření tří pracovních sešitů obsahujících deset oblastí průřezových témat z RVP ZV (1. stupeň ZŠ)
6.	setkání pedagogů a žáků zapojených do projektu	realizace setkání
7.	mezinárodní konference na podporu rozvoje čtenářských kompetencí	realizace konference a zpracování odborné monografie
8.	webový portál pro podporu rozvoje čtenářských kompetencí	vznik www portálu
9.	spolupráce žáků 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářských kompetencí	manuál námětů, prezentace zajímavých příkladů na webových stránkách projektu apod.

Tabulka 2: Klíčové aktivity projektu a jejich výstupy³²

Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ³³

Výzkumné šetření, které bylo součástí disertační práce autorky Veroniky Najvarové mělo za cíl zkoumat čtenářskou gramotnost a čtenářské strategie žáků 1. stupně ZŠ. Autorka chtěla posoudit možnosti využití výzkumných metod pro zkoumání čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ a jejich čtenářských technik a strategií.

Cílovou skupinou pro výzkumné šetření byli žáci pátého ročníku ZŠ na území města Brna (cca 300 žáků). Bylo využito dotazníku pro žáky, který byl rozdělen na tři části. Do něj byly zařazeny oblasti, které výrazně ovlivňují kvalitu čtenářských dovedností a které mají pro jejich rozvoj zásadní význam (vlastní zájem o čtení, rodinné zázemí, práce s textovými materiály ve škole). Dále autorka využila testu čtenářských dovedností, který byl převzat z výzkumu PIRLS 2001 a zjišťoval úroveň procesů porozumění, tedy typů činností, které žáci vykonávají při řešení úloh. Využit byl i test čtenářských dovedností, který obsahoval čtenářské úkoly a zjišťoval jiný aspekt čtenářských dovedností. Pracováno

³¹ Pro názornost jsme se pokusili stručně nastítnit koncepci tohoto projektu. Souhrnné výsledky projektu doposud nebyly uveřejněny.

³² Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. 2012 [cit. 2012-06-10]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z WWW: <<http://www.cteme.eu/>>.

³³ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova Univerzita, Fakulta Pedagogická, Katedra Pedagogiky.

bylo rovněž i s vybranými žáky individuálně na základě pozorování žáků při práci s textem a na základě rozhovorů se žáky. Poslední výzkumnou metodou byl dotazník pro pedagogy.

Ve stručnosti lze konstatovat, že výzkumné šetření autorky potvrdilo výsledky již dříve provedených výzkumů, tj. lepších výsledků ve čtení dosahují žáci, kteří jsou ke čtení motivováni, tuto činnost vyhledávají a sami sebe hodnotí jako dobré čtenáře. Také se potvrdilo, že čím více materiálů žáci čtou, tím lepších výsledků dosahují v testech čtenářské gramotnosti.³⁴

3.2 Projekty a akce na podporu dětského čtenářství

Zmíníme zde pouze významné projekty a akce, které úzce souvisejí s tematickým zaměřením předkládané práce.

Projekty

Prvním projektem s celostátním dosahem je projekt **Celé Česko čte dětem**,³⁵ který je založen na myšlence, že pravidelné čtení dětem je nejlepší investicí pro jejich úspěšnou budoucnost, a to ve smyslu osvojení a formování čtecích návyků a usnadnění učení. Čtení napomáhá rozšiřovat poznání dětí a prohlubovat jejich znalosti. Vylepšuje i jejich schopnost soustředění, která je v procesu učení nezastupitelná. Dalším posláním projektu je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vztahy v rodině.

Autorka projektu Eva Katrušáková uvedla projekt poprvé v roce 2006 sloganem „*Čtěme dětem 20 minut denně. Každý den!*“ V průběhu let podpořily uvedený projekt známé osobnosti i z oblasti kultury, umění i sportu. V rámci projektu je každoročně vyhlášováno množství soutěží pro děti. Významnost projektu potvrzují rovněž státní a mezinárodní organizace jako je Ministerstvo kultury, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo Dětský fond OSN UNICEF, jež projekt zaštiťují. Je zřejmé, že uvedený projekt se již osvědčil jako projekt přispívající k podpoře emocionálního, psychického, myšlenkového a morálního zdraví dětí a mládeže.

Podobně je zaměřen i charitativní projekt **Čtení pomáhá**,³⁶ jehož cílem je nejen vychovat z dítěte čtenáře, ale také procvičit počítačovou gramotnost dětí a podpořit

³⁴ Podrobněji se můžeme seznámit s výsledky výzkumného šetření v disertační práci autorky Veroniky Najvarové s názvem Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ.

³⁵ Celé Česko čte dětem [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z WWW: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/>>.

³⁶ Čtení pomáhá [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z WWW: <<http://www.ctenipomaha.cz/cs/porota/>>.

dobročinné akce na území České republiky. Projekt nabízí ročně 10 milionů korun, které jsou rozdělovány dle zásluh čtenářů (čtenáři jsou děti z 1. i 2. stupně základních škol, ale i studenti ze středních škol) mezi charitativní a jiné organizace zajišťující potřebnou pomoc pro děti, dospělé či opuštěná zvířata, jež potřebují z různých důvodů pomoc. Každé dítě, které se do projektu zapojí, získá po přečtení některé ze seznamu vybraných knih kredit 50 korun, který může věnovat na jeden z nominovaných dobročinných projektů. Charity či jiné organizace, kterým budou moci čtenáři věnovat své kredity, jsou vybírány ve spolupráci s Fórem dárců, renomovanými neziskovými organizacemi a dalšími partnery. K partnerům projektu se řadí Česká televize, MF DNES, Lidové noviny, iDnes.cz, Lidovky.cz, Frekvence 1 a Evropa 2.

Důležitost četby knih i charitativní stránku tohoto projektu objasnil Zdeněk Svěrák, který je jedním z členů odborné poroty. Uvádí: *„Číst knížky je jako odemknout klíčem abecedy komnatu s pokladem. Tam se slova mění v obrazy a v pocity, které se rodí v čtenářově hlavě a srdci a jsou jedinečné a hluboké. Nepodaří-li se nám předat dětem tento klíč, přetrháme i řetěz porozumění mezi generacemi. Proč podporuji projekt Čtení pomáhá? Projekt Čtení pomáhá je důmyslný. Spojuje pobídku ke čtení s pobídkou k dobrým skutkům, a to formou hravé soutěže. A využívá při tom jejich počítačové gramotnosti. Myslím si, že i dnešní internetové děti mají v duši místo pro pomoc postiženým nebo starým. Ta hra míří na toto místo a chce ho zvětšit. Vyvrací vlastně staré rčení o tom, že nelze honit dva zajíce najednou. Tady je chycení zajíce solidarity podmíněno chycením zajíce knížek. A všechny knížky, které jsme vybrali, za tu honičku stojí“* (Čtení pomáhá, [online]).

K dalším celostátním projektům se řadí i kampaň na podporu četby knih s názvem **Rosteme s knihou**.³⁷ Tato kampaň je realizována ve spolupráci s organizacemi a subjekty, které působí v oblasti propagace četby. Jedná se např. o městské a regionální knihovny, organizace sdružující knihovníky a informační pracovníky SKIP, Obec spisovatelů, Česká sekce IBBY,³⁸ společnost Svazu českých knihkupců a nakladatelů Svět knihy, Klub ilustrátorů, veletrh dětské knihy v Liberci, nakladatelé knih pro děti a mládež a další, kteří se snaží přivést děti zpět k četbě knih. Díky zaštitění jednotlivých akcí pod značkou

³⁷ Rosteme s knihou [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z WWW: <<http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>>.

³⁸ IBBY [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. International Board on Books for Young People (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu). Informace jsou dostupné z WWW: <<http://www.ibby.cz/>>.

„*Rosteme s knihou*“ získávají všechny výše zmíněné organizace a subjekty větší publicitu a tím se dostávají do širšího povědomí lidí.

Kampaň *Rosteme s knihou* je zaměřená na zvyšování čtenářské gramotnosti. Je určena jak dětem samotným (pro ně byl vytvořen web „ROSTÍK“),³⁹ tak jejich rodičům, učitelům a knihovníkům, kteří zde najdou něco z teorie čtenářství, dále něco o projektech na podporu čtenářství a o knihách, které odborníci na literaturu pro děti a mládež doporučují. Souhrnně lze říci, že kampaň je směřována na získávání kladného vztahu k literatuře a knihám s cílem rozvíjet a prohlubovat literární vzdělání a čtenářskou vyspělost dětí. Filozofie projektu je postavena na tom, že čtenář s každou přečtenou knihou povyroste na pomyslném žebříčku úrovně čtenářské gramotnosti.

Kromě celostátních projektů existuje také mnoho knihovnických projektů, které slouží k podpoře dětského čtenářství.

Mezi ty nejnámější patří například projekt realizovaný pod záštitou organizace Klubko (sdružení dětských knihoven) pod názvem **Knihy plné dobrodružství**.⁴⁰ Spolupráci na tomto projektu přislíbilo rovněž nakladatelství B4U Publishing, které vydá na vlastní náklady zcela novou knihu vytvořenou samotnými dětmi.

Cílem projektu je propagace čtení, podpora čtenářské gramotnosti dětí a propagace práce dětských oddělení knihoven. Do projektu se v roce 2011 přihlásilo 18 knihoven, jejichž čtenáři tvořili knihy, pro které si sami zvolili nějaké populárně-naučné téma. V roce 2012 se uskutečnilo v Hradci nad Moravicí společné setkání vybraných dětí všech zúčastněných knihoven spolu se zástupci nakladatelství. Vítězná kniha bude v průběhu letních měsíců vytištěna a posléze ji dostanou do fondu všechny zapojené knihovny a vítěz soutěže.

Můžeme zmínit i další knihovnický projekt na podporu dětského čtenářství, který počátkem školního roku 2011 rozběhl svůj devátý ročník. Jedná se o projekt s názvem **Poprvé do školy – Poprvé do knihovny**⁴¹ a je určen dětem, které nastupují povinnou školní docházkou. Do projektu se nejprve zapojila knihovna Jiřího Mahena v Brně, později i další knihovny. Projekt oslovuje počátkem nového školního roku všechny prvňáčky a jejich rodiče. Formou zajímavých pořadů a aktivit pro děti v prostorách knihoven nabízí seznámení dětí s knihovním prostředím a snaží se o vytváření vazeb začínajících čtenářů

³⁹ Web Rostík [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace jsou dostupné z WWW: <<http://www.rostik.cz/>>.

⁴⁰ **Knihy plné dobrodružství** [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z WWW: <<http://klubko.knih-trinec.cz/b4u2011.php/>>.

⁴¹ **Poprvé do školy – Poprvé do knihovny** [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z WWW: <<http://www.kjm.cz/poprvce-do-skoly-poprvce-do-knihovny-2010/>>.

ke knihám a čtení. V tzv. Týdnu knihoven získávají prvňáčci bezplatnou registraci a jsou pasováni na čtenáře knihovny.

Na projektu **Už jsem čtenář – kniha pro prvňáčka**⁴² spolupracuje Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání od roku 2006. Cílem projektu je podpora zájmu o četbu u dětí v prvním roce povinné školní docházky a vytvoření základů pro návyk pravidelného čtení. Do projektu přihlašují žáky prvních ročníků učitelky základních škol nebo knihovnice dětských oddělení veřejných knihoven. Žáci, kteří úspěšně zvládli čtení a na konci prvního ročníku školní docházky vstupují mezi čtenáře, získají jako odměnu knihu, která je novinkou na knižním trhu a není v běžném prodeji nejméně po dobu tří let. Podporou projektu se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy významnou měrou podílí na vzniku novinek v české literární produkci pro děti a na vzniku ucelené edice tzv. knížek pro prvňáčky.

Dalším projektem, na kterém se podílí Národní pedagogická knihovna Komenského a Slovenská pedagogická knižnica v Bratislavě, je projekt nesoucí název **Záložka do knihy spojuje školy**.⁴³ Cílem projektu je navázání kontaktů mezi českými a slovenskými školami a podpora čtenářství prostřednictvím výměny záložek do knih. Do projektů se přihlašují žáci ze základních škol i studenti středních škol z České a Slovenské republiky. Instrukce, která projekt pořádá, následně vytvoří dvojice podle typu škol a oběma školám zašle kontaktní adresy přidělené partnerské školy ve druhém státě. Děti v těchto školách pak vytváří záložky do knih a vyměňují si je se školou partnerskou. Výměnu záložek mohou školy využít k navazování spolupráce a kontaktů nejen na poli čtenářství.

Akce

K nejvýznamnějším akcím na podporu dětského čtenářství se řadí akce **Noc s Andersenem**,⁴⁴ která se koná pravidelně od roku 2000 a je spojena s Mezinárodním dnem dětské knihy. Poprvé proběhla tato pohádková noc v roce 2000 v uherskohradištské knihovně, postupem času se rozšířila i do mnoha jiných knihoven. A v současnosti se koná každoročně. Malí čtenáři tak mohou zažít kouzlo společného nocování a nočního dobrodružství v podobě čtení pohádek přímo v knihovnách, na což navazuje celá řada

⁴² Už jsem čtenář – kniha pro prvňáčka [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z WWW: <<http://www.npkk.cz/knizka-pro-prvnacka/o-projektu/>>.

⁴³ Záložka do knihy spojuje školy [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z WWW: <<http://www.npkk.cz/zalozka-do-knihy/>>.

⁴⁴ Noc s Andersenem [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z WWW: <<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html/>>.

doplňkových aktivit a programů jako např. divadelní představení dětí, soutěže, hry atd. Tato akce se pro svou atraktivitu rozšířila i k našim sousedům, tj. do Polska a na Slovensko.

Akce **Škola naruby**⁴⁵ je pořádána v rámci celostátní kampaně Celé Česko čte dětem. Pořadatelé akce chtějí oslovit nejen děti, ale především jejich rodiče, prarodiče či jiné dospělé, kteří jsou ochotni věnovat dětem pár minut svého volného času. Na prvopočátku byla myšlenka, že děti si velmi rády hrají na školu. Na tomto základě byly vytvořeny čtenářské deníčky pro děti a rodiče, do kterých zapisují, co si děti přečetly nebo co jim přečetli rodiče, jak dlouho si děti četly nebo jak dlouho jim bylo čteno. Akce byla zahájena v roce 2008 a stále pokračuje.

Akce **Březen, měsíc čtenářů**⁴⁶ se koná každoročně v měsíci březnu na území celé České republiky. Cílem akce je nabídnout čtenářům a návštěvníkům veřejných knihoven co největší kontakt s autory literárních děl, posilovat význam četby, propagovat činnost knihoven a nabídnout čtenářům možnost dozvědět se něco více o organizacích a institucích, které se četbou a čtenářstvím zabývají.

Akce **Týden knihoven**⁴⁷ se koná každoročně v prvním týdnu měsíce října a je pořádána v knihovnách po celé České republice od roku 1997. Týden knihoven je realizován pod záštitou Sekce veřejných knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků České republiky. Během týdne knihoven se v knihovnách odehrávají besedy se známými spisovateli, různá diskusní setkání a pro děti je pak připraven program v podobě nejrůznějších soutěží a her. Součástí této akce mnohdy bývá i bezplatné přihlašování nových čtenářů do knihoven nebo amnestie dlužníků. Stručně řečeno, knihovny se snaží na sebe upozornit a přilákat čtenáře.

Poslední akcí, kterou zmíníme, je celostátní akce **Den pro dětskou knihu**.⁴⁸ Vyhláší ji rovněž Svaz knihovníků a informačních pracovníků a v roce 2011 proběhl již její šestý ročník. Termín akce je stanoven vždy na sobotu před první adventní nedělí. Je zaměřena na propagaci dětské knihy, četby a knihoven, a to formou předvánočního prodeje

⁴⁵ Škola naruby [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z WWW: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/69/objednavam-si/denicek-skola-naruby/>>.

⁴⁶ Březen, měsíc čtenářů [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z WWW: <<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru-2011-1/>>.

⁴⁷ Týden knihoven [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z WWW: <<http://skip.nkp.cz/akcTyden10.htm#TK/>>.

⁴⁸ Den pro dětskou knihu [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z WWW: <<http://www.dendetskeknihy.cz/index.php?n=1/>>.

knih v knihovnách. Nabízí i různé doprovodné akce, které přilákají děti a jejich rodiče do knihoven.

Domníváme se, že všechny uvedené projekty a akce spojené s výchovou dětí ke čtenářství mají v současné době své nezastupitelné místo v oblasti budoucího sociokulturního rozvoje dítěte. Boj knihy s médii nebo počítačovými hrami není příliš vyrovnaný, proto mají všechny projekty a akce na podporu dětského čtenářství velký význam. Psycholog Mertin (2011) tvrdí, že je jednoduchá cesta k tomu, aby u dítěte zvítězila kniha, a to dát dětem osobní příklad a ukázat jim, že číst je veliké dobrodružství.

4 Vývojové stupně dětského čtenářství

Četba by měla být nedílnou součástí života člověka ve všech jeho vývojových obdobích. Vztah dítěte ke knize, role knihy v jeho životě i jeho čtenářské zájmy se však postupně proměňují v souladu s věkovými specifiky jednotlivých etap. V každém vývojovém stupni jedince jsou do jisté míry jeho čtenářské zájmy, návyky a potřeby odlišné. Avšak ve vývoji dětského čtenářství lze vysledovat určitá specifika, která jsou příznačná určitými typickými vlastnostmi. Je tedy nutné je zohledňovat při působení na děti v příslušném vývojovém období.

V této kapitole se zabýváme obecně vývojovými stupni, kterými dítě – čtenář prochází. Pozornost zaměříme na základní charakteristiku období mladšího školního věku, a to detailněji z hlediska prepubescentního čtenářství.

Vývojové fáze či stupně dětského čtenářství navazují na obecné vývojové fáze dětí z hlediska ontogeneze.

Vášová (1995, s. 118) člení na základě ontogeneze vývoj jedince na jednotlivé etapy podle psychického a fyzického rozvoje dítěte:

- I. období prenatalního vývoje
- II. období nemluvněte (0–1)⁴⁹
- III. období batolete (1–3)
- IV. období předškolní (3–6)
- V. mladší školní věk – prepuberta (6–11)
- VI. střední školní věk – puberta (11–14)
- VII. dozrávání – adolescence (16–20)

Podobně Hyhlík (1958, s. 55) dělí vývoj jedince do několika etap:

- I. období nemluvněte – kojenecký věk (0–1)
- II. období batolete – rané dětství (1–3)
- III. mladší předškolní věk (3–5)
- IV. starší předškolní věk (5–6)
- V. mladší školní věk (6–9)
- VI. střední školní věk (9–12)
- VII. starší školní věk – dospívání (12–15)

⁴⁹ V závorkách vždy uvádíme věkové rozmezí (např. 0–1, od narození dítěte do jednoho roku věku dítěte).

VIII. dozrávání – adolescence (15–18)

IX. dospělost (od 18)

Hyhlíkova periodizace dětství a dospívání se opírá o tělesný a duševní vývoj jedince a o mezníky, které jsou pro určitý věk charakteristické (např. vstup do školy – 6 let, volba povolání – konec povinné školní docházky, tj. cca 15 let, zletilost – 18 let atd.).

Dětské čtenářství je pojem, který zahrnuje četbu dětí nejrůznějšího věku. Ve vývoji dětského čtenářství se rozlišuje především etapa četby jedince mladšího a staršího školního věku. Toman (1999, s. 7) uvádí, že „*mezi jednotlivými vývojovými etapami dětského čtenářství nelze vést ostrou hranici, jejich přechod je pozvolný a projevuje se spíše jako stále výraznější tendence s nescetnými přesahy do vyššího a nižšího stadia čtenářského vývoje*“. V těchto ontogenetických obdobích vznikají základy čtenářské kultury, utváří se vztah ke knize a literatuře jako takové. Období dětského čtenářství končí věkem ukončení povinné školní docházky (Toman, 1999).

Pravděpodobně nejužívanější periodizací etap dětského čtenářství je periodizace Tomana (1992, s. 51), který čtenářství dělí na dvě základní etapy:

- **Předčtenářská etapa** – etapa četby v předškolním věku dítěte, dle věku je dělena na jednotlivé fáze:
 - I. mladší předškolní věk (0–3)
 - II. starší předškolní věk (3–6)
- **Čtenářská etapa** – etapa četby v školním věku dítěte, dle věku je dělena na fáze:
 - I. mladší školní věk (6–10)– prepubescentní čtenářství
 - II. starší školní věk (11–15) – pubescentní čtenářství

Členění Tomana se příliš neliší od členění Urbanové a Kovalčíka (1996, s. 65–66). Uvedení autoři rozlišují tři etapy dětského čtenářství a ty dále dělí:

- **Předčtenářská etapa naslouchání** – etapa četby v předškolním věku dítěte, dle věku je dělena na jednotlivé fáze:
 - I. mladší předškolní věk (0–3)
 - II. starší předškolní věk (3–6)
- **Čtenářská etapa** – etapa četby v školním věku dítěte, dle věku je dělena na fáze:

- I. malí čtenáři (6–8)
- II. mladší školní věk (8–10)
- III. starší školní věk (11–12 a 13–14)

– **Čtenářský dorost** (od 14)

K dalšímu členění etap dětského čtenářství patří klasifikace podle dětského psychologa Matějčka, který rozděluje vývoj dětského čtenářství na jednotlivá „*dějství*“.

- **1. dějství** – *období do 3 let věku dítěte*. V tomto dějství má být dítěti předložena kniha. Dítě se pomocí hmatu a vizuálního prohlížení obrázků seznamuje s knihou.
- **2. dějství** – *období předškolního a raného věku – období do nástupu do školy*. Toto období je formováno především předčítáním. Matějček (2004, s. 27) uvádí konkrétní rysy, které by mělo předčítání mít: „*Odehrává se ve chvílích zklidnění provozu rodiny, v pohodlné pozici, obvykle v těsném kontaktu s některým rodinným příslušníkem. V pohádkách se dítě setkává se zlem a svízelnými situacemi, učí se bát, avšak v chráněném prostředí, v rodičovské náruči. Dítě se učí vnímat různé typy jazyka. Vytváří se čtenářský návyk*“.
- **3. dějství** – *období dítěte po nástupu do školy*. Vlastní četba v tomto období je náročná a nepřináší dítěti mnoho radosti z čtení, a proto je nutné četbě věnovat zvýšenou pozornost a nepřestávat s předčítáním.
- **4. dějství** – *střední školní věk (od 3. do 6. třídy)*. Toto čtenářské období přináší dítěti zvládnutí techniky čtení. Čtenář již vnímá děj, oceňuje slovní vtíp.
- **5. dějství** – poslední dějství, k vnímání děje se připojuje citová složka a schopnost prožívání, otevírá se chápání v časových a jiných souvislostech (Matějček, 2004).

Z pohledu autorů – odborníků se členění čtenářství nepatrně liší. Rozdíly jsou znatelné převážně ve věkovém rozpětí jednotlivých etap či fází. Všichni autoři se však shodují, že periodizace musí vycházet z individuálních zvláštností dítěte určitého vývojového stupně a že mezi jednotlivými etapami není možné určit zcela přesné hranice.

4.1 Období mladšího školního věku

„Mladší školní věk trvá od nástupu do školy, tj. od 6. až 7. roku do 9 až 10 let. Toto období je charakteristické změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole“ (Vágnerová, 2000, s. 148). Období mladšího školního věku dítěte je spojeno s významným mezníkem v jeho životě – nástupem do školy. Čáp a Mareš (2007, s. 228) uvádí: „Dítě to prožívá již v tom smyslu, že nyní odchází pravidelně z domova do školy, tak jako odcházejí dospělí do práce“. Vstup dítěte do školy znamená podstatnou změnu v životě dítěte. Škola přináší dítěti nové činnosti, rozvíjí jeho schopnosti, vědomosti, dovednosti a postoje. Klade na něj požadavky, které se postupem času neustále zvyšují. Právě v období mladšího školního věku lze snadno vzbudit zájem o něco nového. U dítěte dochází k postupnému uspokojování potřeb poznávání. Dítě získává radost z úspěchu a uznání. Kromě toho nastávají změny ve způsobu života i v sociálních vztazích dítěte. Dítě přijímá novou sociální roli a staví se do role žáka. Navazuje nové vztahy s ostatními dětmi a učiteli. Učitel představuje významnou autoritu zejména na počátku povinné školní docházky. Důležitou roli sehrávají rovněž spolužáci, se kterými vytváří kamarádské vztahy, ale také vztahy charakterizované soupeřením i agresivitou. Dítě se učí různým formám interakce a komunikace s lidmi (Čáp a Mareš, 2007).

Myšlení dětí v mladším školním věku je rozvinutější než na předchozím vývojovém stupni. Podle Piageta a Inhelderové (2001) jde o etapu konkrétních myšlenkových operací. Děti dokáží třídít, řadit, klasifikovat, ale stále se upínají na názorné poznání, na konkrétní předměty, které jsou schopné vnímat a představit si je.

Vývoj pohybových schopností je plynulý a závislý na tělesném růstu. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, psaní i kreslení. Smyslové vnímání se soustavně rozvíjí. Dítě se stává pozornějším, vytrvalejším, soustředěnějším, pečlivějším a vše důkladně zkoumá. Nesoustředí se pouze na celek, ale také na jednotlivé části, které prozkoumává do nejmenších detailů. Svět školáka se rozšiřuje i v prostoru a čase. Schopnost představivosti i fantazie dosahuje u dětí mladšího školního věku vrcholu. Výrazně se také rozvíjí řeč, jež napomáhá pamatování. S růstem slovní zásoby a pokroku v artikulaci vzniká potřeba hlubší komunikace jak s rodiči, učiteli, tak i se spolužáky (Langmeier a Krejčířová, 2008).

Širší společenské prostředí vstupuje do života dětí mladšího školního věku prostřednictvím televize, filmů, časopisů a knih. Sledování televize a filmů je méně náročné na psychické procesy dítěte, zatímco čtení časopisů a knih je možné považovat za aktivnější formu využití času. Četba vyžaduje zpracování textu a převod do názorných představ, podněcuje myšlení, fantazii a příznivě působí na celkový rozvoj osobnosti dítěte (Čáp a Mareš, 2007).

4.1.1 Prepubescentní čtenářství

Prepubescence je vývojové období mladšího školního věku, v němž osobnost dítěte prochází prvními výraznými změnami. Podstupuje somatickou i psychickou zátěž, s jakou se dosud nesetkalo, jeho životní situace je relativně nová. Opouští období plné her a postupně dochází k hledání identity svého já. Vzrůstá intelekt dítěte a tyto proměny osobnosti prepubescenta s sebou přináší i proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám. Mění se i čtenářská potřeba a spolu s ní se dotváří čtenářský postoj dítěte (Chaloupka, 1982).

Malý čtenář začíná být svým pánem – sám si vybírá, kdy, kde a co bude číst, což má pozitivní vliv na jeho vztah ke knihám. Kniha se pro dítě stává pramenem příběhů, a zdrojem poznání. Aby dítě bylo schopno zvládnout správnou techniku čtení, je důležitá i vizuální podoba knihy (velká písmena, obrázky, jednoduché texty apod.). Nicméně to, že dítě zvládne techniku čtení, neznamená, že bychom mu měli přestat předčítat a vyprávět (Chaloupka, 1995). Vágnerová (2000) upozorňuje, že malý školák i nadále vnímá prarodiče, rodiče či sourozence jako autoritu. Pokud v něm vzbudí pocit, že je pro ně jeho četba a jeho názor na ni zajímavým tématem, pak snáze přijme četbu do svého života.

Z hlediska utváření budoucího celoživotního čtenáře je možné považovat prepubescentní fázi dětského čtenářství za rozhodující. Pro dítě byla doposud komunikace s knihou pouze záležitostí poslechovou, ale postupně se dítě stává gramotným a získává své první čtenářské zážitky a zkušenosti. Jeho vztah k literatuře a knize je ještě vstřícný, snadno ovlivnitelný a otevřený všem vnějším podnětům (Toman, 1999). Na straně druhé je však čtenářství dítěte právě v tomto období vystaveno různým zkouškám. Prepubescentní čtenář se může ocitnout v krizi, která bývá mnohdy způsobena stále se zvyšující konkurencí audiovizuálních médií. Pak nastává situace, kdy děti nečtou pro potěšení, ale převážně jen z povinnosti. Jejich čtenářská potřeba se často zcela utlumí (Lederbuchová, 2004).

Pro vytváření pozitivního vztahu dítěte ke knize je v tomto období nutná spolupráce rodiny a školy. Škola je zprostředkovatelem správné techniky čtení a vštěpuje čtenáři základní literární přehled. Rodina by pak měla tyto nabyté dovednosti podporovat a posilovat u dítěte pozitivní vztah ke knize (Chaloupka, 1995).

5 Faktory působící na dětské čtenářství

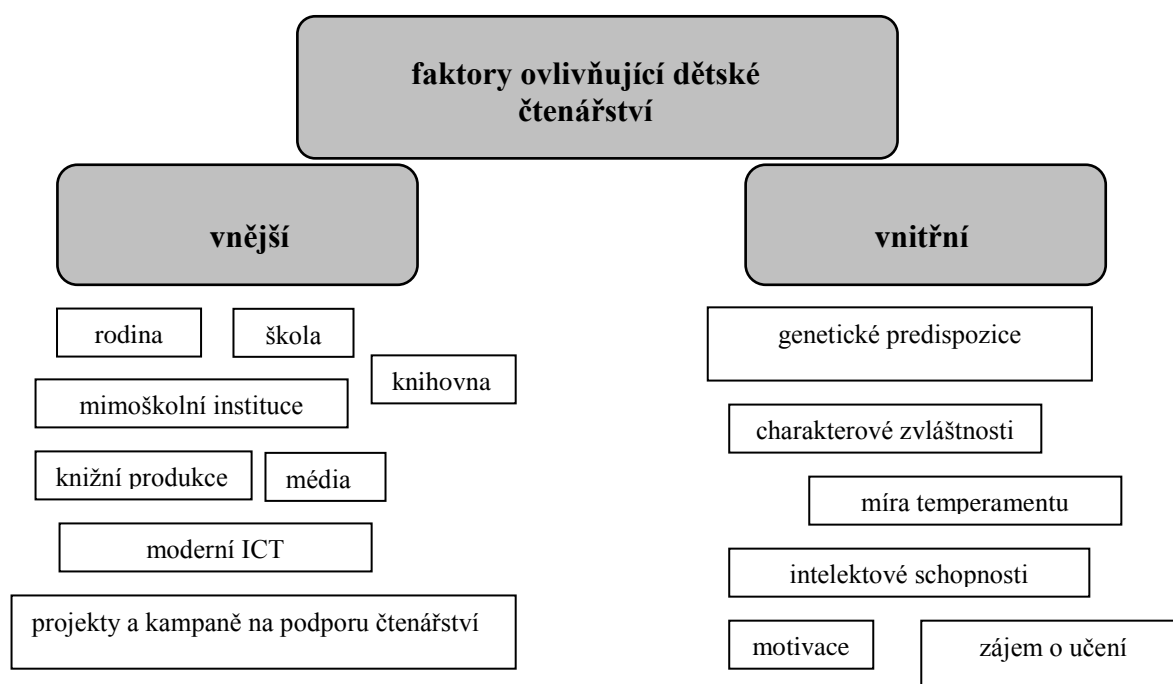
Dnešní společnost je charakteristická svou uspěchaností, inklinuje ke konzumnímu způsobu života. Je přesycena stimuly všeho druhu. Na děti se nejrůznější podněty, informace a požadavky doslova „valí“ a zápolí o jejich pozornost.

Četba knih nabízí „*možnost bohatšího, širšího rozvíjení dětských potencialit v celé řadě směrů, úrovní a přispívá k výchově a vzdělávání dítěte*“ (Chaloupka, 1982, s. 10). Dětská čtenářství mají možnost z četby knih čerpat potřebné vědomosti a najít v nich případně i návod k prožití plnohodnotného života. Dítě má díky četbě možnost poznat svět, porozumět mu a vytvořit si vlastní představu o realitě a společnosti, v níž žije. Četbou se formují estetické i morální hodnoty jedince. Je nutné podotknout, že všestranný rozvoj dítěte však nezajišťuje výhradně četba. Četba je jedním z podnětů, které na dítě v průběhu jeho vývoje působí a formuje ho. Je ale žádoucí, aby se na rozvoji dítěte rovnoměrně podílely podněty všeho druhu (Chaloupka, 1982).

V této kapitole se konkrétně zaměříme na faktory působící na dětské čtenářství. Objasníme, jak tyto faktory přímo či nepřímo působí na dětského čtenáře a jakým způsobem ovlivňují čtenářství dětí v kontextu ovlivňování čtenářské gramotnosti.

Od útlého věku působí na čtenářskou gramotnost dětí a její utváření široké spektrum faktorů. Ty podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Chaloupka (1995) ve své publikaci uvádí, že vztah k četbě je výslednicí mnoha faktorů, kdy se na vztahu dítěte k četbě podílí prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, atmosféra prostředí, pohoda či napětí, které se kolem něho utváří. Dítě ovlivňují také příklady, se kterými se v životě setkává. Faktory působící na dětské čtenářství můžeme rozdělit do dvou skupin: na faktory vnitřní a vnější neboli faktory exogenní a endogenní (Havel a Krátká, 2005) – viz schéma 3.⁵⁰

⁵⁰ Schéma 3 je zobrazeno na s. 53 této práce.

Schéma 3: Vybrané faktory rozvoje dětského čtenářství⁵¹

5.1 Vnější faktory

Vnější neboli exogenní faktory, které ovlivňují čtenářství dítěte, jsou dle Havla a Krátké (2005, s. 40–42) znázorněny v následujícím přehledu:

Vnější faktory	
rodina	
škola	
mimoškolní instituce	muzea, galerie, divadla, knihovny
knihovny	školní veřejné
knížní produkce	
masová média	televize, film, rozhlas, ...
moderní ICT	internet, PC, multimediální prostředky, ...
projekty a akce na podporu čtenářství	Celé Česko čte dětem, Noc s Andersonem, ...

Tabulka 3: Přehled vnějších faktorů působících na dětské čtenářství⁵²

⁵¹ HAVEL, Jiří a Veronika KRÁTKÁ. Příprava učitelů v rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi: sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 25. 5. 2004 na PdF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 68. ISBN 80-704-1211-9.

Prvním, kdo dítě usměrňuje ve výběru jeho četby, je **rodina**, která volbou knih působí na čtenářský vkus dítěte a ovlivňuje jeho další čtenářský vývoj (Hutařová, 2007).⁵³

Avšak se začátkem školní docházky začíná vztah ke čtení a výběr knih ovlivňovat **škola**. Osvojování si čtenářských dovedností u žáků je jedním z hlavních cílů povinného školního vzdělávání (RVP ZV, 2007). Velký vliv na formování čtenářských zájmů dítěte mají spolužáci. Vzájemně si knihy půjčují, o obsahu knih diskutují, čímž rovněž rozvíjejí čtenářské a komunikační dovednosti.

To, že se dítě naučí číst, považuje Chaloupka (1995) za základ budování kladného vztahu ke vzdělávání a za významnou součást celkové kulturní vybavenosti jedince. Proto právě ZŠ má pro čtenářství zásadní význam. „*Provází malé čtenáře na obtížné cestě od pouhého čtení k plodnému, radostnému a pro ně samotné k smysluplnému čtenářství*“ (Chaloupka, 1995, s. 10).

Škola by měla čtenáři ukázat, že četba přináší celou řadu užitečných informací, možností a zábavy. Učitel má nelehký úkol, nejenže na počátku povinné školní docházky musí naučit žáky správné technice čtení, ale měl by z žáka vychovat čtenáře. Proto velmi záleží na osobě učitele a jeho schopnosti nadchnout žáka pro čtenářství a probudit v něm zájem o knihy. V hodinách literární výchovy by měl učitel využívat nejrůznější zábavné formy práce a takové prostředky, které podpoří ochotu dětí přijmout knihu do svého života. Při výběru literatury by měl přistupovat k dětem nejen s hodnotnou klasickou literaturou, ale i s literaturou populární. Tím dosáhne toho, že žáka budou vyučovací hodiny bavit a zároveň bude docházet k formování jeho čtenářských zájmů (Věříšová, Krügel a Bělinková, 2007). Při působení na žáky učitel nesmí nikdy zapomínat, že „*prostor pro literaturu má být ze všeho nejvíce prostorem pro radost, pro potěšení dětí ze čtenářství*“ (Chaloupka, 1995, s. 71).

Práce s četbou a knihami mají na ZŠ zvýšit dětskou vzdělanost, a tím přispět k zlepšení klimatu ve vztazích dětí ke škole a vzdělání obecně (Věříšová, Krügel a Bělinková, 2007). Dalším faktorem ovlivňující čtenářství dětí jsou **mimoškolní instituce**. Děti po zvládnutí techniky čtení upřednostňují méně formální činnosti týkající se četby, převážně ve společnosti vrstevníků, kde rozvíjejí své čtenářské dovednosti.

⁵² HAVEL, Jiří a Veronika KRÁTKÁ. Příprava učitelů v rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi: sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 25. 5. 2004 na PdF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 40–42. ISBN 80-704-1211-9.

⁵³ Podrobněji se rodině jako jednomu z podnětujících faktorů, který přispívá k rozvoji čtenářství dětí, věnujeme v podkapitole 6.1.3 této práce.

Mimoškolní instituce mají tu výhodu, že lépe zohledňují individuální zájmy a potřeby dětí. Vycházejí hlavně z toho, že děti v nich tráví volný čas dobrovolně. Nejdůležitější mimoškolní institucí je nepochybně knihovna. Jiné subjekty, jako jsou např. divadla, muzea či galerie, sice nepůsobí na rozvoj čtenářství přímo, ale jsou součástí kulturní vybavenosti jedince, a tudíž se dá předpokládat, že jakákoliv umělecká činnost, která s literaturou souvisí, i když třeba jen okrajově, rovněž pozitivně ovlivní jedincovo čtenářství (Obert, 1998).

Podle slov I. Hutařové je v současnosti pro dítě nejlepším zprostředkovatelem knihy právě dětské oddělení **knihovny**. Vášová (1995, s. 112) uvádí, že „*výchova dětského čtenáře v knihovně spočívá v tom, naučit ho samostatně a tvořivě pracovat s knihou, usměrňovat jeho čtenářské zájmy a postupně ho směřovat k samostatnému uvědomělému výběru kvalitní četby*“. Knihovny můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na *knihovny školní a veřejné*. Školní knihovny jsou zřizovány v prostorách škol a jejich služby mohou využívat všichni žáci, kteří danou školu navštěvují. Veřejné knihovny bývají většinou v každém městě či vesnici. Tento typ knihoven je po zakoupení knihovního průkazu přístupný jak dospělým, tak dětem v rámci dětských oddělení. Knihovny nabízejí různé výchovně-vzdělávacích programů jak pro školy, tak pro širokou veřejnost. Děti školního věku se zpravidla začínají důvěrně se službami knihovny seznamovat. Obert (1998) připomíná, že knihovna dokáže dětem nabídnout celou škálu titulů z tzv. populární literatury, pro kterou při školní výuce není dostatek prostoru.

K vnějším faktorům ovlivňujícím čtenářství dítěte řadíme také **knižní produkci**. Současná produkce dětských knih je poměrně bohatá. Na pultech knihkupectví se setkáváme s opakovaně vydávanými klasickými knihami i s rozlišnými tituly nejnovější literatury. Široká nabídka knižní produkce tak vytváří podmínky pro individuální výběr knih každému dětskému čtenáři a umožňuje mu seznámení se s nejrůznějšími žánry literatury pro děti a mládež (Toman, 1992).

Více než aktuální nabídka knih pro dětské čtenáře vstupují do popředí **masová média** (televize, film, rozhlas) a **moderní ICT** (internet, PC, multimediální prostředky). Mohlo by se zdát, že klasickou četbu postupně vytlačují. Jak podotýká Vágnerová (2000), jejich relativní výhodou oproti knihám je skutečnost, že nenutí jedince příliš přemýšlet. Ve většině případů se baví pouze pasivně. Podmínkou nutnou pro zdravý vývoj dítěte je skutečnost, aby podíl mezi klasickou četbou a využíváním masmédií či moderních informačních a komunikačních technologií byl rovnoměrný a ani jedno z médií nezatlačilo

jiné do pozadí. Moderní média jsou u dětí velmi oblíbená a hojně využívána. Proto je vhodné kombinovat klasickou četbu s užitím moderních nástrojů, jako jsou např. e-knihy.

Posledním vnějším faktorem, který působí na rozvoj dětského čtenářství, je rozsáhlá paleta **projektů a akcí**. Jsou uplatňovány v různých formách od lokálních činností pořádaných veřejnými knihovnami až po akce s celostátním dosahem. Všechny mají za cíl podpořit zájem veřejnosti a hlavně dětí o knihy a přesvědčit je, že pravidelné čtení přispívá k rozvoji jejich osobnosti. Některé projekty působí na čtenáře jednorázově, jiné působí dlouhodobě, a to především tehdy, když se v pravidelných intervalech opakují. Snahou těchto projektů a akcí je co nejefektivněji oslovit co možná největší množství lidí, aby jejich vliv na rozvoj čtenářství byl co nejvýznamnější.

5.2 Vnitřní faktory

Havel a Krátká (2005, s. 40–42) uvedli i druhou skupinu faktorů, jež působí na rozvoj dětského čtenářství, a to faktory vnitřní neboli endogenní – viz tabulka 4. Mezi ně řadíme faktory obtížně ovlivnitelné a snadno ovlivnitelné. Obě skupiny faktorů spolu úzce souvisejí. První skupina faktorů u každého jedince předurčuje stupeň ovlivnitelnosti faktorů skupiny druhé.

Vnitřní faktory	
obtížně ovlivnitelné faktory	genetické predispozice
	charakterové vlastnosti
	míra temperamentu
	intelektové schopnosti
snadno ovlivnitelné faktory	motivace
	zájem o učení

Tabulka 4: Přehled vnitřních faktorů působících na dětské čtenářství⁵⁴

Vzhledem k rozsahu této práce se uvedenými faktory nebudeme podrobněji zabývat, protože se jedná z velké části o faktory, při jejichž objasňování bychom museli hlouběji vycházet z oblasti psychologie osobnosti dítěte, a to není předmětem této práce.

⁵⁴ HAVEL, Jiří a Veronika KRÁTKÁ. Příprava učitelů v rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi: sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 25. 5. 2004 na PdF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 40-42. ISBN 80-704-1211-9.

6 Rodina jako jeden z klíčových subjektů působících na rozvoj dětského čtenářství

V této kapitole přiblížíme jeden z klíčových subjektů, který má tendenci působit na čtenářství dítěte, a tím přímo ovlivňovat vztah dítěte ke knize a četbě. Tímto subjektem rozumíme rodinu, která je, jak bylo uvedeno v přecházející části, nejvýznamnějším vnějším faktorem působícím na dětské čtenářství.

Mnohdy si ani neuvědomujeme nebo nepřipouštíme, že právě rodina je rozhodujícím činitelem, který se na rozvoji čtenářství dětí podílí. Skutečnost je taková, že právě rodina, především rodiče ovlivňují vztah dítěte ke knize, tvoří základ čtenářských návyků dětí, působí na čtenářský vkus dětí a mají vliv na jejich čtenářský vývoj (což potvrdil i dosavadní výzkum na poli dětského čtenářství s názvem **Jak čtou české děti**).⁵⁵

6.1 Rodina

Rodinu lze chápat jako nejstarší lidskou společenskou jednotku jako první model společnosti, s níž se v životě jedinec setkává. Dítě vstupuje do přirozeného prostředí rodiny již na počátku lidské existence (Matějček, 1989).

Vymežit pojem rodiny jako takové není snadné. Existuje mnoho definic rodiny. Někteří odborníci na rodinu nahlíží z hlediska sociologického, někteří z hlediska pedagogického, jiní zase z hlediska psychologického. Sociologové pojem rodina pojí s pojmem sociální instituce nebo malé sociální skupiny, pedagogové zdůrazňují výchovně-socializační funkci rodiny a psychologové preferují pojem primární skupina (Stašová, 2001).

Velký sociologický slovník (1996, s. 725) definuje rodinu jako „*nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje*“.

Matějček (1989) chápe rodinu jako malou sociální jednotku, která se vyznačuje vzájemnou součinností všech jejích jednotlivých členů.

⁵⁵ Detailnější informace o výzkumu s názvem *Jak čtou české děti*, jsou uvedeny na s. 37–38 této práce.

Naproti tomu Havlík a Kořa (2007) považují rodinu za základní činitel demografického vývoje, sociální, ekonomické i kulturní struktury. Tvrdí, že rodina je nejen skupinou, ale i institucí. Zajišťuje společenské procesy a zabezpečuje pro jedince nejzákladnější funkce, které zprostředkuje mezi individui a společností.

Na dítě vyrůstající v rodině působí nejrůznější podněty, díky kterým rozvíjí své poznání, osvojuje si návyky a povinnosti, získává základní povahové vlastnosti a utváří vztahy. V rámci rodiny a rodinných vztahů se formují první sociální zkušenosti dítěte. Rodina dítěti vštěpuje vzory chování, spolupráce i pomoci. Je tedy obrazem mezilidských vztahů. „*Rodina začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy*“ (Čáp, 1993, s. 85). Proto je vliv rodiny na psychiku dítěte velmi silný a může dítě výrazně ovlivnit, a to buď příznivě, nebo jeho vývoj schopností zcela utlumit, a tím narušit charakter či přímo celou osobnost dítěte. Velký vliv má také celková atmosféra rodiny a citový postoj rodičů k dítěti. Matějček (1989), který mluví o principech rodinné výchovy tvrdí, že rodinu rodinou dělá především určitá vzájemnost potřeb a jejich uspokojování mezi dětmi a rodiči. Ta přináší uvolnění, spokojenost, radost, ale také starosti, zklamání a napětí. V rámci rodiny dochází k utváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a rodiči. Každé dítě potřebuje vnímat pocit jistoty, který mu dává právě rodina. Podstatné pro dobře fungující rodinu je i naplnění a uspokojení psychické potřeby otevřené budoucnosti. Pro rodinu je rovněž typické sdílení životního prostoru a snaha o soulad s ostatními členy rodiny.

Lze shrnout, že rodina je prostorem, v němž dítě může být samo sebou. Může být také útočištěm, v němž díky vzájemné citové náklonnosti je mu umožněno odkrýt svou pravou identitu, kterou mnohdy skrývá pod maskami různých sociálních rolí (Singly, 1999).

6.1.1 Funkce rodiny

Již v historickém kontextu se setkáváme s popisem funkcí rodiny, které známe v současnosti. Ačkoliv v různých kulturách a společnostech mohou mít rodiny různou strukturu, odlišný význam v rozdělení rodinných rolí, přesto základní funkce rodiny zůstaly identické, a to i za předpokladu, že v posledních desetiletích mnohé z nich ztratily svůj původní význam a úkoly k jejich plnění převzaly jiné instituce (Střelec, 1998).

I přes nejednotnou klasifikaci funkcí rodiny, je možné konstatovat, že rodina plní takové základní funkce, které při jejich naplňování spolu úzce souvisejí, přitom povaha

těchto souvislostí může být složitá a v průběhu života rodiny se může neustále měnit. Dle Havlíka (2007) jde o funkci:

- biologicko-reprodukční (sexuální funkce);
- materiálně-zabezpečovací (ekonomická funkce);
- emocionální (tvorba domova);
- výchovnou (socializační funkce).

Další autoři tyto základní funkce rodiny ještě rozšiřují, např. Cibulec (1980) o funkci duševně hygienickou, Šulová (1998) o funkci ochrannou nebo Švec (2002) o funkci zdravotní, kulturizační apod. Avšak Matějček (2007) zúžil pohled na funkci rodiny a konstatuje, že současná rodina plní pouze funkce dvě – zajišťuje citové zázemí všem svým členům a připravuje děti pro život ve společnosti.

6.1.2 Proměny rodin

Rodina v průběhu svého vývoje prošla mnoha proměnami týkajícími se velikosti, významu či začlenění do společnosti (Matoušek, 1997).

Z rodin tradičních, kde bylo běžné soužití několika generací, majoritní postavou v rodině byl otec a zdrojem výchovy a vzdělání byly pracovní návyky, se postupem času tvořily rodiny, kde nejcennějším statkem už nebyl majetek, ale vzdělání. Rodina byla chápána jako místo, kde dochází k vyvlastnění tradičních funkcí rodiny a jejich předávání z rodiny na jiné instituce. To už lze zmínit tzv. moderní neboli současnou rodinu, která bývá často označována jako rodina nukleární. Takovou rodinu tvoří jen několik lidí a je postavena na vzájemných vztazích, citové blízkosti a starosti jednoho člena rodiny o druhého. Vyznačuje se také prodlužováním dětství a odkládáním sňatků a rodičovství. Často se v nich zvyšují počty nesezdaných soužití, dochází k nárůstu rozvodovosti, k poklesu ochoty lidí po rozvodu vstupovat do dalšího svazku a mít další děti. Rovněž se omezuje počet dětí v rodinách. Dochází k nárůstu počtu dětí narozených mimo manželství a k prodlužování doby, po kterou rodiče se svými dětmi žijí společně (Možný, 2002).

Všechny výše uvedené skutečnosti nás mohou vést k myšlence, že současná rodina upadá do krize. Lze říci, že moderní rodina prochází velkými změnami. Destabilizace rodin, jak ji dnes vnímáme a posuzujeme, ale není jen záležitostí posledních desetiletí. Labilitu vykazovaly rodiny i v minulosti, jen se tomu příliš nevěnovala odborná pozornost. Proměny současné rodiny mohou být pouze projevy dynamicky se rozvíjejících společenských a kulturních změn, než krizí v pravém slova smyslu (Potočárová, 2008).

I Langmaier a Krejčířová (2008) se domnívají, že se nemusí hned mluvit o krizi rodiny a o jejím oslabování, ale spíše o přizpůsobování se novým podmínkám. Singly (1999, s. 7) tvrdí, že *„i přes mnohé katastrofické vize a předpovědi o klesající soudružnosti dnešní rodiny, o hrozby plynoucí z rozvolněnosti manželských vztahů a nárůstu rozvodů, zůstává rodina stále nejvýznamnějším opěrným bodem a institucí socializace člověka“*.

6.1.3 Podíl rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dítěte

Rodinné prostředí je primárním prostředím, v němž se dítě seznamuje s četbou knih. Zázemí v rodině posiluje zájem dítěte o čtení.

Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho útlém věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. Předčítáním dítě získává zkušenosti mnohem dříve, než se u něj rozvinou poznávací a jazykové dovednosti, které jsou nezbytné ke čtení. Dítě mladšího školního věku⁵⁶ se ve vztahu k četbě nechává výrazně ovlivňovat svým blízkým okolím. Přejímá modely chování, s kterými se setkává v rodině. V tomto období by právě rodiče měli projevat zájem o to, zda dítě čte, a vést rozhovory s dítětem o tom, co přečetlo. Měli by povzbuzovat dítě k samostatné četbě. Dítě si pak pojí četbu se zábavou, tím se u něj vytváří pozitivní vztah ke čtení a ten ho motivuje k trávení volného času právě četbou. Rodiče, kteří sami věnují četbě značnou část svého volného času, podporují kladný vztah dítěte ke čtení. V případě, že rodiče či blízké okolí dítěte staví do popředí jinou formu zábavy (např. televizi, PC, sport apod.) a četba má jen okrajový charakter, pak tentýž postoj zaujmou zpravidla i jejich děti (Havlinová, 1978). Havlinová (1978, s. 67) uvádí *„aby byl vývoj dítěte harmonický, měli by si rodiče od raného věku potomka vyčlenit určitý čas, který společně stráví nad knihou“*.

Lze zobecnit, že významnou úlohu rodiny při budování vztahu dítěte ke knihám má předčítání dětem, společné čtení, rozhovory rodičů s dětmi o knihách, společná návštěva knihoven, knihkupectví či společné vytváření vlastní domácí knihovny dítěte. Gabal a Helšusová (2003) konstatují, že pro rozvoj dětské četby v rodině je důležité:

- **čtenářské zázemí** (společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství, nápodoba rodičů při čtení, povídání si s dítětem o knihách – rodiče by mělo zajímat, co jejich dítě přečetlo, diskutovat o konkrétní knížce a o jeho zážitcích a prožitcích z četby, v neposlední řadě při budování vztahu k četbě je důležitá přítomnost knih v domácnosti);

⁵⁶ Cílová skupina našeho výzkumného šetření je podrobněji popsána v empirické části předkládané práce.

- **celkové rodinné klima** (k rozvíjení zájmu o četbu je podstatné poskytnout dítěti vhodné zázemí pro komunikaci);
- **sociální a ekonomická stránka rodiny** (významnou roli hraje i vzdělání rodičů, jazyková vybavenost rodičů či profesní zařazení rodičů, ekonomické možnosti rodičů k nákupu knih).

To potvrzuje i výzkum PIRLS, podle něhož můžeme stanovit základní charakteristiky rodiny, které mají vliv na dětské čtenářství. Tyto základní charakteristiky jsou řazeny podle výzkumu PIRLS (Mullis, 2004) následovně:

- čtenářské zázemí v rodině;
- rodinné prostředí;
- socio-ekonomické zázemí rodiny.

Čtenářské zázemí v rodině vytváří základ čtenářských návyků dítěte a rodiče jsou dítěti vzorem pro napodobování. Princip nápodoby zmiňuje Wildová (2004, s. 8), která říká, že: *„při četných výzkumech dětského čtenářství bylo zjištěno, 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“*.

Pro rozvoj čtenářství není rozhodující jen čtení rodičů, ale společné čtení si s dětmi, předčítání dětem a komunikace s dětmi o knihách. Rodinné prostředí umožňuje realizovat tyto činnosti. Wildová (2004) zdůrazňuje v rámci rodinného prostředí význam komunikace. Právě komunikace s dětmi, povídání si, nejen o knize, ale i obecně je významným parametrem rodinného prostředí. Interaktivní komunikační prostředí rodiny podporuje formování vztahu dítěte k četbě. Autoři Gabal a Helšusová (2003, s. 31) konstatují, že: *„možnost i schopnost dítěte uplatnit a diskutovat svůj vlastní čtenářský zážitek a zkušenost v rodině má pro rozvoj čtenářství dětí strategický význam“*.

Pokud jde o socio-ekonomické zázemí rodiny, máme na mysli zejména vliv vzdělání rodičů, příjmovou úroveň rodiny a profesní zařazení rodičů. Vliv a působení socio-ekonomických faktorů bylo i předmětem výzkumu PISA 2000. Straková a Švec (2002, s. 70–71) k výsledkům tohoto výzkumu v ČR říkají, že: *„ČR je jednou ze zemí, kde je závislost na socio-ekonomickém statusu nejsilnější. Žáci se špatnými výsledky pocházejí téměř výlučně z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým socio-ekonomickým statusem“*. V současnosti obecně platí, že žáci

s lepším rodinným zázemím dosahují ve vzdělávacích systémech lepších vzdělávacích výsledků.

Je zřejmé, že rodina patří k nejsilnějším faktorům ovlivňujícím čtenářství dítěte. Důležitost rodiny pro rozvoj dětského čtenářství potvrzuje i Wildová (2004, s. 19). Ta uvádí, že: „*nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina*“. Ukazuje na možnosti symbolického vyčíslení podílu rodiny jako dvojnásobně významnějšího prostředí na rozvoji čtenářství než podílu školy. Nicméně i podíl školy má zde své nezastupitelné poslání, které se na to poslání rodiny nepochybně váže.

Chaloupka (1995, s. 103) uvádí, že „*čtenářství, vztah k četbě, je pouze jedním ze znaků člověka, jeho úrovně, osobnosti, zaměření. Člověk může být dobrým člověkem, i když knihu v životě neotevře, a může tomu být i opačně. Jestliže ji otvírá alespoň občas nebo dokonce víc než občas, dovede-li si vybrat takovou, která se mu líbí, je kniha zmnožením jeho života, znásobením jeho bytí, rozšířením jeho světa*“. Tak je tomu i u dítěte. Právě rodina je tím hlavním prostorem utváření zájmu dítěte o knihu. A tak je potřebné v dnešní multimediální době věnovat podílu rodiny na rozvoji čtenářství zvýšenou pozornost. Především rodiče jsou ti, kteří mohou svým příkladem pomoci dětem najít rovnováhu mezi časem tráveným četbou a časem tráveným jinou volnočasovou aktivitou. Rozvoj čtenářské gramotnosti je klíčový při vzdělávání dětí (Věříšová, Krügel a Bělinková, 2007).

V této kapitole jsme se zaměřili na důležité poznatky a názory o podílu rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí. Některé z nich jsme využili jako teoretický rámec pro hlavní teze předkládané práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Charakteristika výzkumného šetření

V kapitole vycházíme především z odborných publikací Chrásky (2007), Průchy (2002), Gavory (1996; 2010) a Skutila et al. (2011), jež chápeme jako teoretický základ empirické části vlastního výzkumného šetření. Empirická část rigorózní práce je založena na kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumném šetření, které vychází z paradigmatu pozitivistického, a jemuž bude odpovídat i náš základní metodologický přístup. Cílem tohoto typu paradigmatu je snaha o zevšeobecnění, vysvětlení jevu a získání objektivního důkazu. Tento kvantitativně orientovaný přístup lze charakterizovat snahou o objektivnost, která je určována rozsáhlým reprezentativním vzorkem (Skutil et al., 2011).

Každé výzkumné šetření by mělo být precizně a dopředu naplánováno. Obecně lze totiž říci, že výzkumné šetření je nikdy nekončícím procesem, jehož průběh se symbolizuje právě tzv. výzkumným cyklem (Hendl, 2009, s. 30). Struktura výzkumného cyklu (viz schéma 4) obsahuje ustálené složky, kterých je zapotřebí se držet ve vlastním výzkumném šetření.

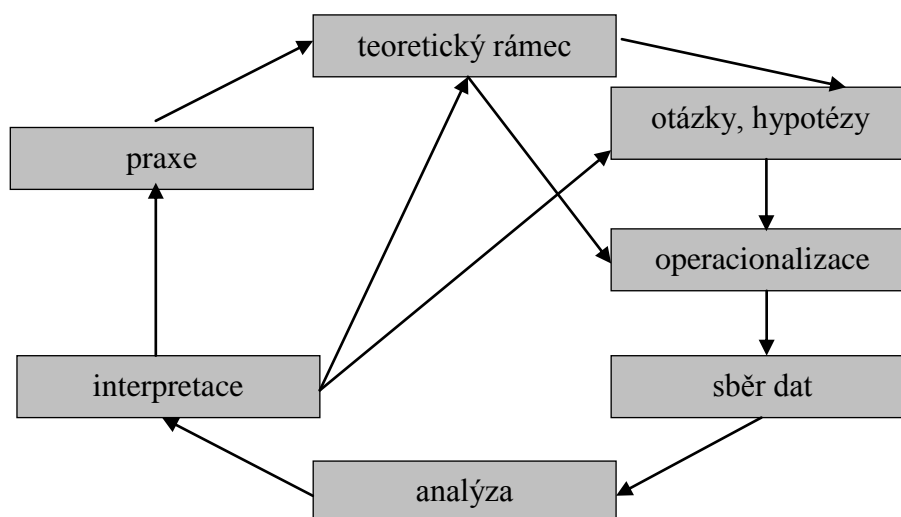


Schéma 4: Výzkumný cyklus⁵⁷

V rámci vlastního výzkumného šetření jsme nejdříve stanovili východiska a záměr výzkumného šetření, cíle rigorózní práce, výzkumný problém v podobě obecné výzkumné

⁵⁷ HENDL, Jan. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

otázky, proměnné. Následně jsme stanovili jednotlivé výzkumné problémy v podobě specifických výzkumných otázek a v neposlední řadě jsme vymezili hypotézy.

7.1 Východiska k výzkumnému šetření a výzkumný záměr

Vlastní výzkumné šetření předkládané práce navazuje na teoretická východiska popsaná v teoretické části rigorózní práce. Vycházíme z konceptu funkční gramotnosti jakožto souboru znalostí a dovedností, který vytváří podmínky pro aktivní participaci jedince na dění ve společnosti a přispívá k dosahování jeho osobních a společenských cílů.

Nejvýznamnější složkou funkční gramotnosti je čtenářská gramotnost. Tvoří její nedílnou součást a umožňuje tak získávání poznatků a informací ze všech oborů lidského vědění. Čtenářská gramotnost s čtenářskými dovednostmi a čtenářstvím vytváří kompaktní celek – viz schéma 5. Jedná se o pojmy vzájemně se podmiňující. S rozvojem čtenářství, zájmu o čtení dochází k rozvoji čtenářských dovedností, hlavně k porozumění textu, čímž se zvyšuje čtenářská gramotnost.

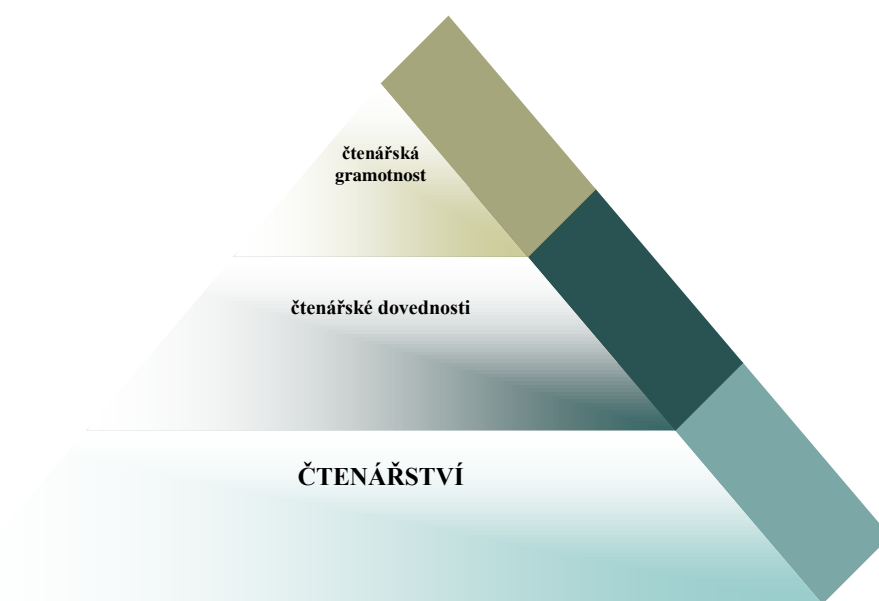


Schéma 5: Hierarchie pojmů vztahujících se ke čtenářství⁵⁸

Problematika čtenářské gramotnosti, čtenářských dovedností a čtenářství je v současné době v centru pozornosti pedagogické i nepedagogické veřejnosti, zejména

⁵⁸ Schéma znázorňující hierarchii pojmů vztahujících se ke čtenářství vytvořila autorka předkládané práce, a to z důvodu názornosti.

z toho důvodu, že čtenářství má pozitivní vliv na celkový všestranný rozvoj dítěte jak po stránce intelektuální, smyslové, sociální, tak i emocionální. Společnost proto klade zvýšené požadavky na rodiče, kteří sehrávají nezastupitelnou roli ve zprostředkování kontaktu dítěte s knihou. Zvláště rodiče vzbuzují touhu dítěte po četbě, umožňují dítěti první čtenářské zážitky, zkušenosti a předurčují, zda se z dítěte stane čtenář či nikoliv. Naším záměrem bylo přispět ke zjištění, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).

7.2 Vlastní koncept výzkumného šetření

V této podkapitole se zabýváme hlavním cílem i dílčími cíli výzkumného šetření, hlavním výzkumným problémem, proměnnými, dalšími výzkumnými problémy v podobě specifických výzkumných otázek (dále jen specifické výzkumné otázky) a hypotézami.

7.2.1 Cíle rigorózní práce

Hlavním cílem rigorózní práce⁵⁹ je zjistit, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).

Naplnění hlavního cíle rigorózní práce je podmíněno splněním dílčích cílů. Hlavní cíl je operacionalizován do realizovatelných dílčích cílů.

Dílčí cíle rigorózní práce v rovině empirické⁶⁰ jsou:

- vytvořit a ověřit výzkumný nástroj, který bude zjišťovat, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy);
- prostřednictvím vytvořeného výzkumného nástroje (dotazníku určeného rodičům) analyzovat a vyhodnotit podíl rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy);
- analyzovat a vyhodnotit statistické rozdíly a závislosti mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství a pohlavím dítěte, příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR, a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy;

⁵⁹ Uveden již v úvodu rigorózní práce.

⁶⁰ Dílčí cíle jsme formulovali i v úvodní pasáži předkládané práce. Zde je opět uvádíme, a to z důvodu snazší orientace (avšak uvádíme zde pouze dílčí cíle předkládané práce v rovině empirické, které se váží na vlastní výzkumné šetření).

- shrnout výsledky výzkumného šetření, a to i s ohledem na vymezená teoretická východiska pro rigorózní práci a statistické zpracování dat;
- specifikovat problémy, které se vyskytují v dané oblasti řešené problematiky;
- na základě zjištění daných problémů navrhnout doporučení, která by vedla k jejich případné eliminaci;
- aplikovat výsledky výzkumného šetření jako východiska či podněty pro pedagogickou teorii a praxi.

7.2.2 Stanovení hlavního výzkumného problému

Studiem a zhodnocením dosavadních znalostí o zkoumané problematice vyvstal hlavní výzkumný problém, na nějž jsme reagovali následným výzkumným šetřením.

Hlavní výzkumný problém lze vyjádřit ve formě obecné výzkumné otázky – viz tabulka 5.

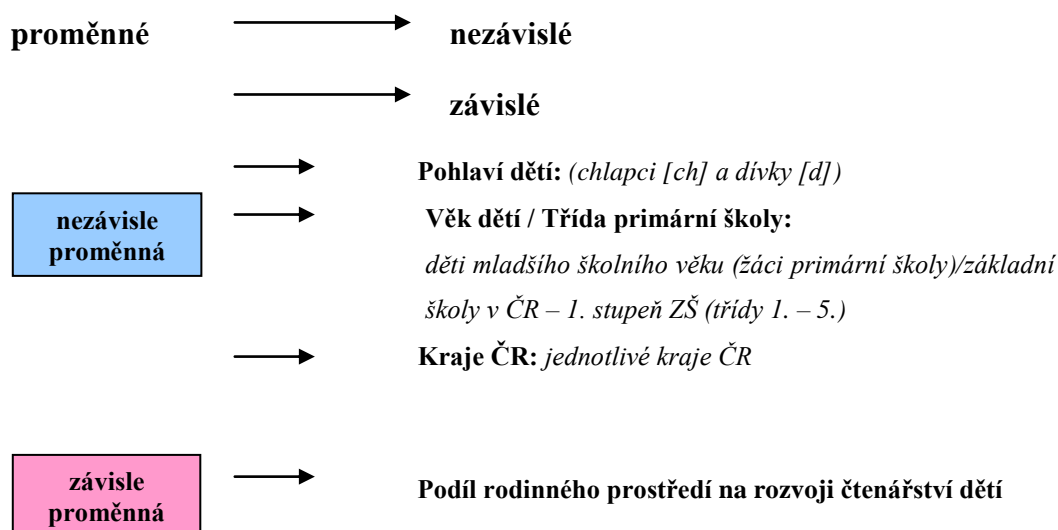
VÝZKUMNÝ PROBLÉM V PODOBĚ OBECNÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY
Jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy)?

Tabulka 5: Hlavní výzkumný problém v podobě obecné výzkumné otázky

Výzkumný problém v podobě obecné výzkumné otázky (dále jen obecná výzkumná otázka) jsme dále rozpracovali do podoby specifických výzkumných otázek.

7.2.3 Proměnné

Před formulací specifických výzkumných otázek a hypotéz jsme určili následující proměnné výzkumného šetření:



Nezávisle proměnné jsme stanovili s ohledem na předpokládané regionální odlišnosti, genderové odlišnosti a odlišnosti vyplývající z věku dětí.

7.2.4 Výzkumné otázky a hypotézy

Při formulaci výzkumných otázek a hypotéz je podle Hendla (2009) úlohou výzkumníka vyjasnit si vztah mezi tvrzením, teorií a dosavadními znalostmi v širším kontextu. Je nutné respektovat to, že hypotéza jako tvrzení o vztazích ve zkoumané oblasti existuje zpravidla v rámci nějaké teorie nebo systému poznatků. Schéma 6 znázorňuje model kvantitativně orientovaného výzkumu.

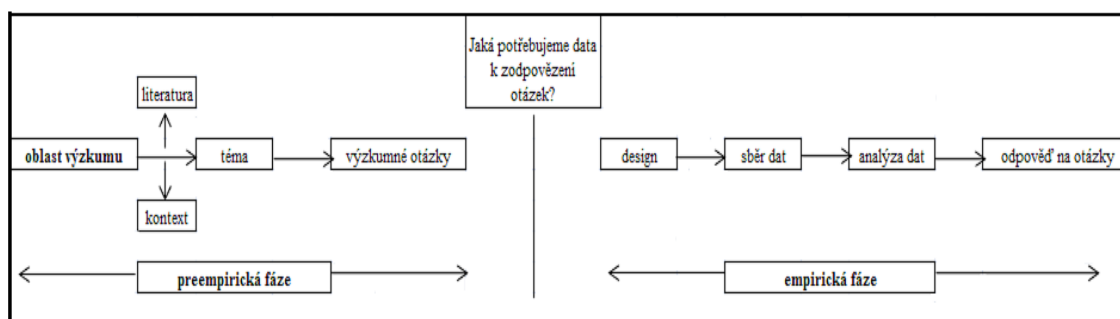


Schéma 6: Zjednodušený model výzkumu⁶¹

Výše znázorněný model lze následně modifikovat pro výzkum, jenž má za základ testování hypotéz – viz schéma 7.

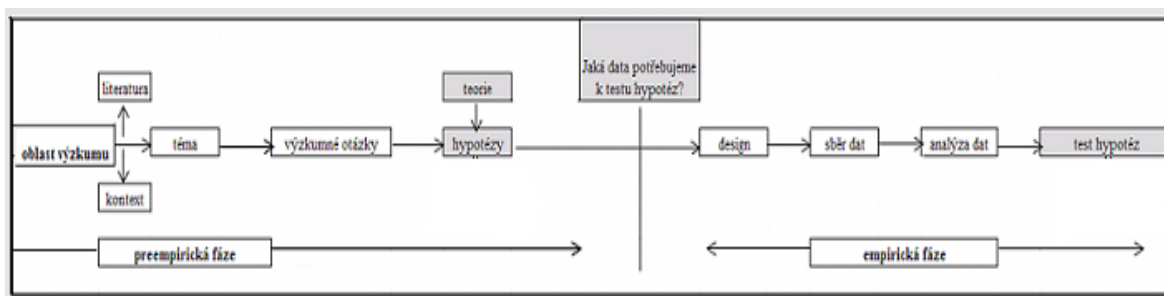


Schéma 7: Zjednodušený model výzkumu s hypotézami⁶²

Výhodou plánování výzkumného šetření na základě výzkumných otázek je, že explicitně vyjadřuje myšlenku úrovní abstrakce ve výzkumném šetření.

Lze stanovit pět úrovní konceptů, které se liší v úrovni abstrakce a jsou formulovány do induktivně-deduktivní hierarchie:

⁶¹ PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008, s. 21. ISBN 978-807-3673-819.

⁶² PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008, s. 49. ISBN 978-807-3674-687.

- výzkumná oblast;
- výzkumné téma;
- obecná výzkumná otázka (hlavní výzkumný problém);
- specifické výzkumné otázky (jednotlivé výzkumné problémy);
- hypotézy.

Tento koncepční rámec vyjadřuje a vysvětluje propojení různých úrovní abstrakce. Jestliže mezi těmito úrovněmi je pevné logické spojení, pak se výzkumné šetření vyznačuje vnitřní konzistencí, koherencí a validitou.

V hierarchii se směrem dolů pohybujeme pomocí dedukce a nahoru pomocí indukce (Punch, 2008).

Výzkumné šetření předkládané práce jsme plánovali a organizovali výše zmíněným způsobem.

VÝZKUMNÁ OBLAST
dětské čtenářství
VÝZKUMNÉ TÉMA
podpora rozvoje čtenářství v rodinách dětí mladšího školního věku (žáků primární školy)

Tabulka 6: Oddíl hierarchie výzkumného konceptu

V první fázi empirického šetření jsme nejprve definovali obecnou výzkumnou otázku. Poté jsme stanovili v rámci rodinného prostředí indikátory podpory čtenářství, a ty jsme prostřednictvím zjištěných četností k jednotlivým položkám výzkumného šetření hodnotili. Zjišťování četností je deskriptivního (popisného) charakteru, proto zde nebyla stanovena hypotéza.

ČETNOSTI
OBECNÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA
Jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy)?
INDIKÁTORY PODPORY ČTENÁŘSTVÍ
<ul style="list-style-type: none"> - I1: společná četba rodičů s dětmi - I2: inspirace rodičů pro výběr četby - I3: existence domácí knihovny - I4: návštěva knihoven - I5: spoluúčast rodičů při návštěvě knihoven - I6: frekvence návštěv knihoven - I7: týdenní frekvence společného čtení či předčítání - I8: denní kvóta společného čtení či předčítání - I9: časová preference společného čtení či předčítání - I10: preference předčítajícího

- I11: preference literárního žánru
- I12: preference konkrétního knižního titulu⁶³
- I13: preference četby v rámci volnočasových aktivit

Tabulka 7: Četnosti

V druhé fázi výzkumného šetření, v níž se věnujeme **analýze rozdílů a závislostí mezi proměnnými**, jsme nejprve vymezili specifické výzkumné otázky, poté věcné hypotézy a z nich jednotlivé statistické hypotézy. Specifické výzkumné otázky jsme určili pro porovnání podílu rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) se zřetelem na **pohlaví dětí, kraje ČR, v nichž výzkumné šetření probíhalo, a na třídy primární školy, které děti navštěvují**. Na základě věcných hypotéz, vycházejících ze specifických výzkumných otázek, jsme stanovili statistické hypotézy prostřednictvím vymezených indikátorů podpory čtenářství.

ANALÝZA ROZDÍLŮ A ZÁVISLOSTÍ	
SPECIFICKÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
VĚCNÉ HYPOTÉZY	
STATISTICKÉ HYPOTÉZY	
A) POHLAVÍ	
SVO₁	Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a pohlavím dítěte?
VH₁	Mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a pohlavím dítěte je rozdíl a závislost.
SHI1₁	Existuje rozdíl a závislost mezi společnou četbou rodičů s dětmi a pohlavím dítěte?
SHI2₁	Existuje rozdíl a závislost mezi inspirací rodičů pro výběr četby a pohlavím dítěte?
SHI3₁	Existuje rozdíl a závislost mezi existencí domácí knihovny a pohlavím dítěte?
SHI4₁	Existuje rozdíl a závislost mezi návštěvou knihoven a pohlavím dítěte?
SHI5₁	Existuje rozdíl a závislost mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a pohlavím dítěte?
SHI6₁	Existuje rozdíl a závislost mezi frekvencí návštěv knihoven a pohlavím dítěte?
SHI7₁	Existuje rozdíl a závislost mezi týdenní frekvencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte?
SHI8₁	Existuje rozdíl a závislost mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte?
SHI9₁	Existuje rozdíl a závislost mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte?
SHI10₁	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí předčítajícího a pohlavím dítěte?
SHI11₁	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí literárního žánru a pohlavím dítěte?
SHI13₁	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a pohlavím dítěte?
B) KRAJE	
SVO₂	Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
VH₂	Mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR je rozdíl a závislost.
SHI1₂	Existuje rozdíl a závislost mezi společnou četbou rodičů s dětmi a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?

⁶³ Indikátor podpory čtenářství vymezený dle dotazníkové položky č. 12, která měla pouze informativní charakter, nepodléhá matematicko-statistickým procedurám, a proto k němu není naformulována statistická hypotéza.

SHI2₂	Existuje rozdíl a závislost mezi inspirací rodičů pro výběr četby a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI3₂	Existuje rozdíl a závislost mezi existencí domácí knihovny a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI4₂	Existuje rozdíl a závislost mezi návštěvou knihoven a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI5₂	Existuje rozdíl a závislost mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI6₂	Existuje rozdíl a závislost mezi frekvencí návštěv knihoven a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI7₂	Existuje rozdíl a závislost mezi týdenní frekvencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI8₂	Existuje rozdíl a závislost mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI9₂	Existuje rozdíl a závislost mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI10₂	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí předčítajícího a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI11₂	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí literárního žánru a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
SHI13₂	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR?
C) TŘÍDY PRIMÁRNÍ ŠKOLY	
SVO₃	Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
VH₃	Mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy je rozdíl a závislost.
SHI1₃	Existuje rozdíl a závislost mezi společnou četbou rodičů s dětmi a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI2₃	Existuje rozdíl a závislost mezi inspirací rodičů pro výběr četby a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI3₃	Existuje rozdíl a závislost mezi existencí domácí knihovny a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI4₃	Existuje rozdíl a závislost mezi návštěvou knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI5₃	Existuje rozdíl a závislost mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI6₃	Existuje rozdíl a závislost mezi frekvencí návštěv knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI7₃	Existuje rozdíl a závislost mezi týdenní frekvencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI8₃	Existuje rozdíl a závislost mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI9₃	Existuje rozdíl a závislost mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI10₃	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí předčítajícího a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI11₃	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí literárního žánru a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI13₃	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?

Tabulka 8: Analýza rozdílů a závislostí

(Legenda: SVO: specifické výzkumné otázky; VH: věcné hypotézy; SH: statistické hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství)

8 Design výzkumného šetření

Tato kapitola obsahuje pilotní studii zjišťující, zda je možné uskutečnit zamýšlené výzkumné šetření. Současně je tato kapitola věnována předvýzkumu, který je zmenšeným modelem vlastního výzkumného šetření eliminující riziko použití nevhodné metody užívané v rámci samotného zkoumání. Dále v této kapitole charakterizujeme výzkumný soubor a popisujeme metody sběru dat a výzkumný nástroj.

Pro účely řešení empirické části rigorózní práce jsme zvolili kvantitativní přístup zkoumání, abychom provedli deskripci a analýzu zkoumaného jevu na početném vzorku respondentů s využitím metod kvantitativní metodologie. Uplatněný výzkumný design kvantitativní práce můžeme znázornit na níže uvedeném schématu 8.

Kvantitativní fáze	časový interval			
	1	2	3	4
výběr souboru				
vyjednávání se školami, rodiči				
příprava metod sběru dat a výzkumného nástroje				
pilotní studie, předvýzkum				
sběr dat				
zpracování a interpretace dat				
závěry výzkumu				

Schéma 8: Výzkumný design

(Legenda: 1 – březen 2011, 2 – duben 2011, 3 – květen 2011 až únor 2012, 4 – červen 2012)

8.1 Pilotní studie, předvýzkum

Před provedením předvýzkumu jsme prostřednictvím pilotní studie zjišťovali, zda je možné ve zvoleném výběrovém souboru uskutečnit vlastní výzkumné šetření.

Na základě vícenásobného výběru jsme vytvořili soubor základních škol v ČR, jejíž vedení jsme prostřednictvím e-mailu zkontaktovali a seznámili s připravovaným výzkumným šetřením. Zároveň jsme jim sdělili podmínku účasti na výzkumném šetření, kterou byla skutečnost, že se nesmí jednat o školu speciální a výuka na škole musí probíhat v českém jazyce.

Z výběrového souboru byly vyloučeny ty školy, jejíž vedení nesouhlasilo se záměrem, aby na jejich škole výzkumné šetření probíhalo či neměli zájem se do výzkumného šetření zapojit nebo škola nesplňovala námi zvolené podmínky účasti na výzkumném šetření.

Předvýzkumu bylo podrobeno osm základních škol vybraných prostřednictvím vícenásobného výběru a na každé z nich byla náhodně zvolená jedna třída primární školy

(celkem osm tříd primární školy). V každé třídě jsme náhodně pomocí losování vybrali pět žáků a následně jsme oslovili jejich rodiče (celkem 40 rodičů). Ti v případě ochoty spolupracovat a zapojit se do předvýzkumu podali písemný souhlas, který nám umožňoval se získanými daty z předvýzkumu pracovat a následně je interpretovat.

Všem rodičům zapojeným do předvýzkumu byl posléze předložen výzkumný nástroj v podobě nestandardizovaného dotazníku.

Po vyplnění dotazníku byli rodiče požádáni o zpětnou vazbu k jeho konstrukci. Měli se vyjádřit, zda jednotlivým položkám porozuměli a zda se v průběhu vyplňování nasetkali s pasáží, se kterou by si nevěděli rady.

Realizace předvýzkumu nám poskytla podstatné informace pro vlastní výzkumné šetření. Získali jsme tak cenné informace, které přispěly k vytvoření definitivní podoby výzkumného nástroje. Rodiče se ke zvolenému a připravenému výzkumnému nástroji vyjadřovali kladně a považovali jej za vhodně zvolený a naformulovaný. Zároveň však poskytli připomínky, které jsme následně zapracovali do konečné podoby výzkumného nástroje.

Veškerá získaná data byla podrobena metodám zpracování dat včetně metod matematicko-statistických procedur, jež jsme stanovili pro vyhodnocení vlastního výzkumného šetření.

8.2 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru

Při výběru výzkumného vzorku respondentů jsme vycházeli z vlastností základního souboru. Vymezení tzv. základního souboru pro nás bylo prvním krokem. Pelikán (1998) značí základním souborem množinu všech prvků, které spadají do oblastí jevů či osob, jež budeme zkoumat.

Vzhledem ke skutečnosti, že výzkumné šetření u všech cílových jednotek (v našem případě jde o množinu rodičů dětí mladšího školního věku – žáků primární školy by bylo časově velmi náročné, rozhodli jsme se provést výběrové šetření.

Ze základního souboru (3 683 základních škol v ČR se 760 396 žáky, s 38 007 třídami primární školy a s 452 044 žáky primární školy)⁶⁴ jsme vybrali vícenásobným

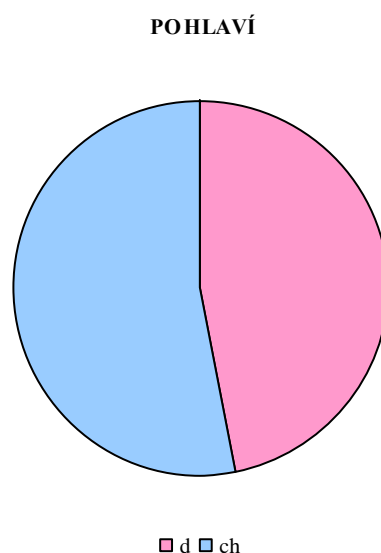
⁶⁴ Údaje získány z Ústavu pro informace ve vzdělávání. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/soubor/4554> [cit. 2012-7-10].

výběrem reprezentativní soubor 910 dětí a oslovili jsme jejich rodiče,⁶⁵ prostřednictvím kterých jsme zjišťovali potřebné údaje.

Rozsah výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 910 respondentů – rodičů dětí mladšího školního věku (žáků primární školy). Stanovili jsme kritéria, na jejichž základě jsme statisticky vyhodnocovali, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí ve vztahu k pohlaví dítěte, krajům ČR, v nichž výzkumné šetření probíhalo, a jednotlivým třídám primární školy, které děti navštěvují.

Graf 2: Rozložení počtů dětí dle pohlaví



	d	ch	total
count	430	480	910

(Legenda - d: dívky, ch: chlapci)

Komentář:

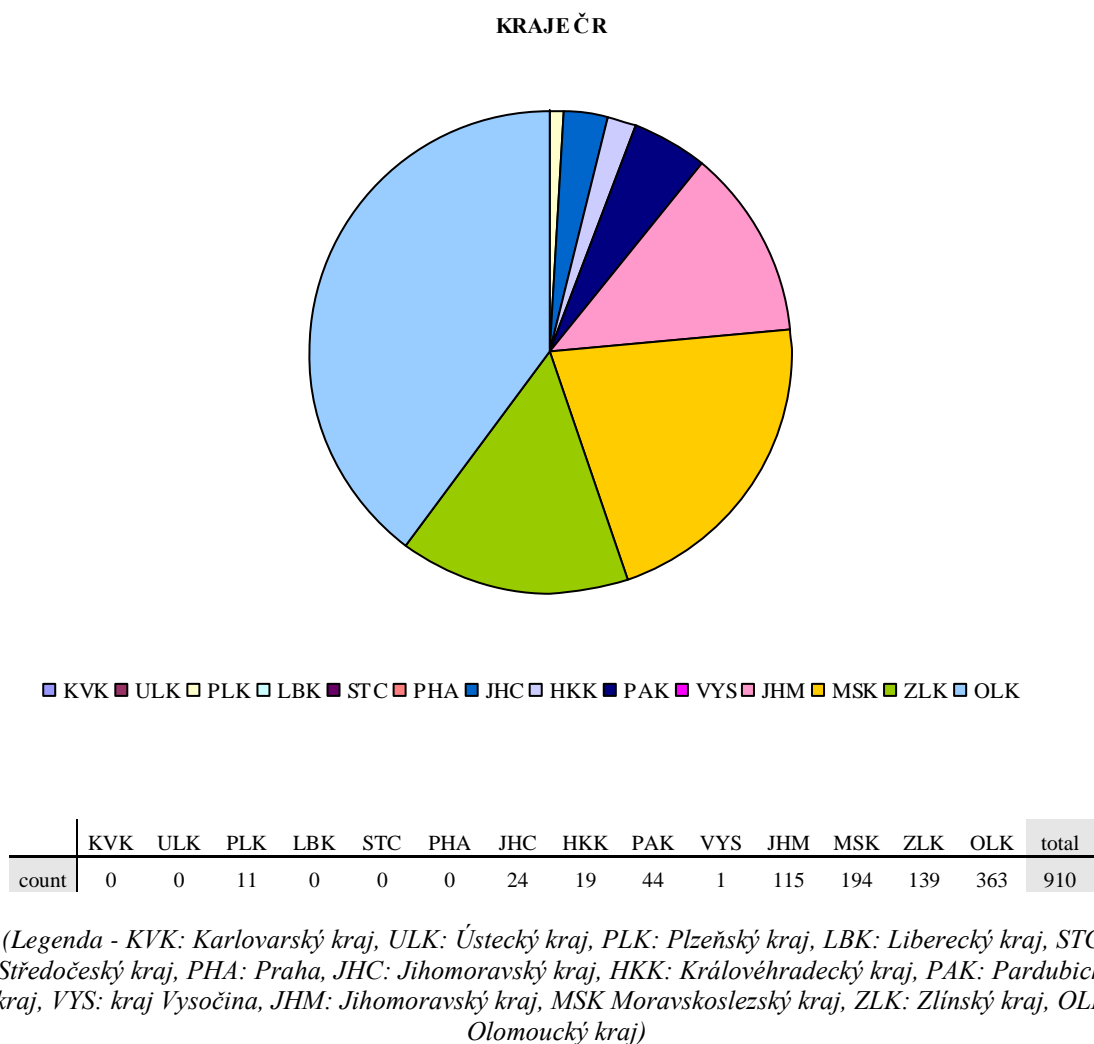
Vyhodnotili jsme počty dětí dle pohlaví. Z celkového počtu 910 dětí bylo 430 dívek a 480 chlapců – viz graf 2.

⁶⁵ Rodiče jsme považovali za přímé zástupce rodiny, kteří nám mohou podat nejvíce informací o situaci z oblasti předčítání a společného čtení si v rodině. Oslovili jsme vždy jen jednoho z rodičů každého vybraného dítěte.

Dílčí závěr:

Četnosti rozložení dětí dle pohlaví značí korektní demografické rozložení, které zvyšuje reprezentativnost výzkumného souboru.

Graf 3: Zastoupení krajů ČR ve výzkumném šetření

*Komentář:*

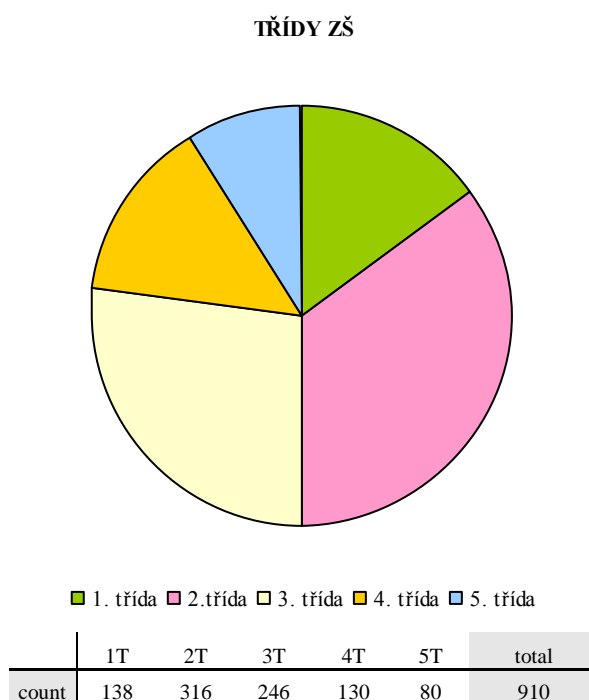
Zastoupení rodičů dětí dle krajů ČR bylo následující: Olomoucký kraj – 363 rodičů/dětí, Zlínský kraj – 139 rodičů/dětí, Moravskoslezský kraj – 194 rodičů/dětí, Jihomoravský kraj – 115 rodičů/dětí, kraj Vysočina – 1 rodič/dítě, Pardubický kraj – 44 rodičů/dětí, Královéhradecký kraj – 19 rodičů/dětí, Jihočeský kraj – 24 rodičů/dětí, Plzeňský kraj – 11 rodičů/dětí, ostatní kraje (Karlovarský kraj, Ústecký kraj, Liberecký kraj, Středočeský kraj, Praha) – nebyly zastoupeny. Názorný přehled nabízí graf 3.

Dílčí závěr:

Z grafu 3 je patrné, že zastoupení rodičů a dětí dle krajů ČR je nerovnoměrné, a proto zjištěné četnosti nemají vhodnou vypovídající hodnotu, což značí nízkou reprezentativnost výzkumného šetření v této oblasti.

V rámci zjišťování základních demografických charakteristik souboru jsme rovněž sledovali zastoupení dětí dle jednotlivých tříd primární školy.

Graf 4: Zastoupení dětí dle tříd primární školy ve výzkumném šetření



(Legenda - 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ)

Komentář:

138 dětí navštěvovalo v období sběru dat 1. třídu ZŠ, 316 dětí navštěvovalo 2. třídu ZŠ, 246 dětí navštěvovalo 3. třídu ZŠ, 130 dětí navštěvovalo 4. třídu ZŠ a 80 dětí navštěvovalo 5. třídu ZŠ – viz graf 4.

Dílčí závěr:

Jedná se o jednovrcholové nesymetrické rozdělení četností, tzv. kladné zešikmení. Avšak i přesto by se nemělo dospět při statistickém ověřování ke zkresleným závěrům.

Období sběru dat

Sběr dat byl proveden v březnu a dubnu roku 2011.

Podmínky výzkumného šetření

Výzkumné šetření pro empirickou část předkládané práce bylo součástí rozsáhlého výzkumu v rámci projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci. Proto se na sběru dat podílely během souvislých praxí i studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ z Katedry primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tzn., výzkumné šetření proběhlo na základních školách ve většině krajů ČR a na školách, jejichž ředitelé a rodiče dětí souhlasili se spoluprací⁶⁶ v rámci našeho výzkumného šetření.

Kontaktovali jsme základní školy určené vícenásobným výběrem, nejdříve žáky primární školy v příslušných školách a následně jejich rodiče, kteří nám prostřednictvím dotazníkového šetření podali informace týkající se řešené problematiky.

8.3 Metody sběru dat a výzkumný nástroj

Vycházeli jsme z metody dotazníkového šetření. Na základě stanovených indikátorů podpory čtenářství jsme, prostřednictvím výzkumného nástroje – nestandardizovaného dotazníku určeného rodičům (viz příloha 1), zjišťovali, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).

Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Maňák a Švec (2005) uvádí, že se jedná o metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o postojích k aktuální skutečnosti. Dle Pelikána (1998) má dotazník stejně jako každá další výzkumná metoda své výhody (snadná a rychlá administrativa, větší počet respondentů, údaje lze většinou plně kvantifikovat, anonymita respondentů) a nevýhody (subjektivita výpovědí, vyhýbavé odpovědi, nemožnost dovysvětlení otázky, přesnost vymezených otázek a variant odpovědí striktně omezuje prostor pro odpovědi respondenta, možnost zkreslení odpovědi žádoucím směrem).

U vlastního výzkumného šetření si uvědomujeme tyto výhody a nevýhody. Hlavní nevýhodu našeho nestandardizovaného dotazníku, tj. dotazníku vlastní konstrukce, spatřujeme v tom, že rodiče mohou, ve snaze vylepšit pozici své rodiny, nadhodnocovat odpovědi na dotazníkové položky monitorující skutečný stav ukazatelů ovlivňující dětské čtenářství. Tuto nevýhodu však nelze v rámci dotazníkového šetření zcela eliminovat.

⁶⁶ V úvahu je vždy nutné také vzít ochotu ZŠ spolupracovat, z čehož vyplývá, že částečně je možné výběr považovat také za „anketní“.

Nestandardizovaný dotazník pro rodiče se skládal ze tří částí. Vstupní (první) část dotazníku obsahovala položky zjišťující fakta. Do této části jsme zařadili položky demografické a faktografické (v našem případě položky zjišťující pohlaví dětí, kraje ČR, v nichž výzkumné šetření probíhalo, a třídy primární školy, které děti navštěvují). Hlavní (druhá) část dotazníku obsahovala celkem 13 položek. Jejich cílem bylo zjistit informace o tom, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí. Tyto položky jsme řadili mezi položky sledující formu požadované odpovědi. Děly se dle míry otevřenosti. Byly využity tyto následující typy:

- uzavřené (dichotomické) položky (v našem případě položky 1, 4 a 7);
- polouzavřené položky (v našem případě položky 2, 3, 5, 9, 10, 11 a 13);
- otevřené položky (v našem případě položky 8 a 12);
- škálovací položky (v našem případě položka 6).

Závěrečnou část dotazníku tvořilo poděkování.

9 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole se zabýváme analýzou výsledků a následnou interpretací dat výzkumného šetření. Analýza výsledků je doprovázena grafy a tabulkami s komentáři. Pro ucelený přehled jsme doplnili analýzu výsledků o metody vedoucí k testování a ověřování hypotéz, které vycházely z vymezení jednotlivých specifických výzkumných otázek.

9.1 Testování hypotéz, ověřování statistické významnosti

Výzkumné šetření probíhalo metodou dotazníkového šetření (podkapitola 8.3). Vhodné metody zpracování dat a statistické metody používané pro testování hypotéz jsme zvolili ve vztahu k zaměření kvantitativně orientovaného výzkumného šetření, stanoveným cílům, výzkumným otázkám a hypotézám. Výsledky výzkumného šetření jsme zpracovali, uspořádali, analyzovali a následně interpretovali.

Jako metody zpracování dat kvantitativně orientovaného výzkumného šetření jsme využili metody:⁶⁷

- uspořádání dat a sestavení tabulek četností;
- grafické metody zobrazování dat (kruhové diagramy).⁶⁸

Jako statistické metody používané při testování hypotéz jsme využili metody pro analýzu nominálních dat:

- *testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.*

K posouzení stupně závislosti mezi jevy v kontingenční tabulce jsme využili:

- *pearsonova normalizovaného koeficientu kontingence C norm.*

K interpretaci dílčích závěrů jsme využili:

- *znaménkové schéma kontingenční tabulky.*

Při analýze a interpretacích výsledných dat jsme v jednotlivých fázích výzkumného šetření zvolili následující postup.

Postup první fáze výzkumného šetření uvádíme v podkapitole 9.2.1 Četnosti získaných dat.⁶⁹ Zaměřili jsme ji na prezentaci četností získaných dat. Uvedli jsme zde grafy vytvořené na základě sestavených tabulek četností podle výsledků jednotlivých

⁶⁷ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

⁶⁸ Kruhové diagramy byly zvoleny z důvodu maximální názornosti zobrazení širokého spektra ukazatelů.

⁶⁹ Podkapitola 9.2.1 Četnosti získaných dat je na s. 80–105.

položek dotazníkového šetření. Data z tabulek četností jsme využili v textových komentářích ke grafům a stanovili jsme dílčí závěry v návaznosti na teoretické poznatky.

Na základě zjištěných výsledků jsme formulovali odpověď na obecnou výzkumnou otázku týkající se toho, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) v návaznosti na stanovené indikátory.⁷⁰

Postup druhé fáze výzkumného šetření uvádíme v podkapitole 9.2.3 Analýza rozdílů a závislostí mezi proměnnými.⁷¹ Nejprve jsme testovali hypotézy.

Pro analýzu statisticky významných rozdílů jsme využili statistické metody pro analýzu nominálních dat. Zjišťovali jsme, zda existují statisticky významné rozdíly v tom, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) a pohlavím dítěte (specifická výzkumná otázka 1., 1. věcná hypotéza), příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR (specifická výzkumná otázka 2., 2. věcná hypotéza), a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy (specifická výzkumná otázka 3., 3. věcná hypotéza), a to prostřednictvím *testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku*.

Na základě výsledků jsme rozhodli o přijetí nebo odmítnutí stanovených hypotéz. Ve vzorci, který uvádíme níže, označuje χ^2 testové kritérium chí-kvadrát, P pozorovanou četnost a O očekávanou četnost, která odpovídá nulové hypotéze H_0 .

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria chí-kvadrát jsme srovnávali s tzv. kritickou hodnotou (uvedenou ve statistických tabulkách), kterou jsme hledali pro zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. Hladinu významnosti α jsme stanovili pro $\alpha=0,05$ (5 %). Počet stupňů volnosti f závis na počtu řádků (tj. r) a počtu sloupců (tj. s) v kontingenční tabulce, tj. $f=(r-1) * (s-1)$.⁷²

Jestliže tabulková kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}$ je menší než vypočítané testové kritérium χ^2 , existuje rozdíl mezi zkoumanými znaky. V tomto případě *odmítáme tzv. nulovou hypotézu „H0“ a přijímáme tzv. alternativní hypotézu „HA“*, což značí předpoklad, že mezi testovanými jevy je statisticky významný vztah. V opačném případě, kdy tabulková hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}$ je větší než vypočítané testové kritérium χ^2 ,

⁷⁰ Indikátory podpory čtenářství jsou uvedeny na s. 68–69.

⁷¹ Podkapitola 9.2.3 Analýza rozdílů a závislostí mezi proměnnými je na s. 108–126.

⁷² Shodné vzorce byly využity u ověřování jednotlivých statistických hypotéz, proto je již dále neuvádíme, ale prezentujeme pouze konkrétní výsledek.

neexistuje rozdíl mezi znaky. V tomto případě *přijímáme tzv. nulovou hypotézu „H₀“ a odmítáme tzv. alternativní hypotézu „H_A“*, což znamená, že mezi testovanými jevy *není* statisticky významný vztah.

Analýzu závislostí mezi proměnnými jsme provedli mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) a pohlavím dítěte (specifická výzkumná otázka 1., 1. věcná hypotéza), příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR (specifická výzkumná otázka 2., 2. věcná hypotéza), a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy (specifická výzkumná otázka 3., 3. věcná hypotéza), prostřednictvím *pearsonova normalizovaného koeficientu kontingence*. Ten umožňoval rozhodnout, jak těsně spolu souvisejí dva jevy, jež byly zachyceny pomocí nominálního měření. *Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence C norm* nabývá hodnot v intervalu $<0, 1>$ a určuje sílu závislosti mezi znaky, přičemž platí, že čím vyšší je jeho hodnota, tím vyšší je stupeň závislosti mezi sledovanými jevy:

- do 0,15 (nízká, slabá závislost);
- 0,15–0,25 (střední závislost);
- 0,26–0,50 (vysoká, silná závislost);
- 0,51 a více (velmi vysoká, velmi silná závislost).

9.2 Analýza výsledků a interpretace získaných dat

Podkapitola se věnuje četnostem získaných dat, analýze rozdílů a závislostí mezi proměnnými.

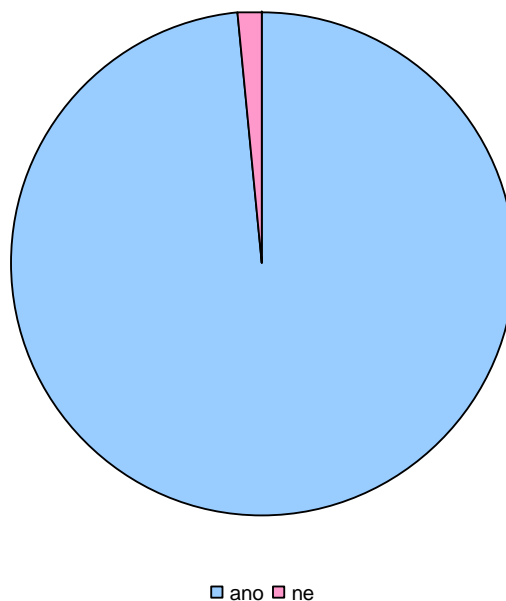
Na statistickém zpracování dat se podílela společnost CASH s.r.o. v Olomouci. Zpracování dat bylo provedeno programem KontiStat 4.06.

9.2.1 Četnosti získaných dat – 1. fáze výzkumného šetření

Odpověď na obecnou výzkumnou otázku vyplynula ze získaných dat jednotlivých položek dotazníkového šetření.

OBECNÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA
Jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy)?
INDIKÁTORY PODPORY ČTENÁŘSTVÍ
společná četba rodičů s dětmi; inspirace rodičů pro výběr četby; existence domácí knihovny; návštěva knihoven, jejich frekvence a spoluúčast rodičů při jejich návštěvě; týdenní frekvence, denní kvóta a časová preference společného čtení rodičů s dětmi; preference předčítacího; preference literárního žánru a konkrétního knižního titulu; preference četby v rámci volnočasových aktivit

V **první položce** nás zajímalo, *zda si rodiče s dětmi mladšího školního věku čtou a předčítají jim.*



	ano	ne	total
count	898	12	910

Graf 5: Čtení si s dětmi a předčítání rodičů dětem⁷³

Komentář:

Téměř všichni dotazovaní rodiče (898 z celkového počtu 910) si s dětmi čtou nebo jim předčítají.

Dílčí závěr:

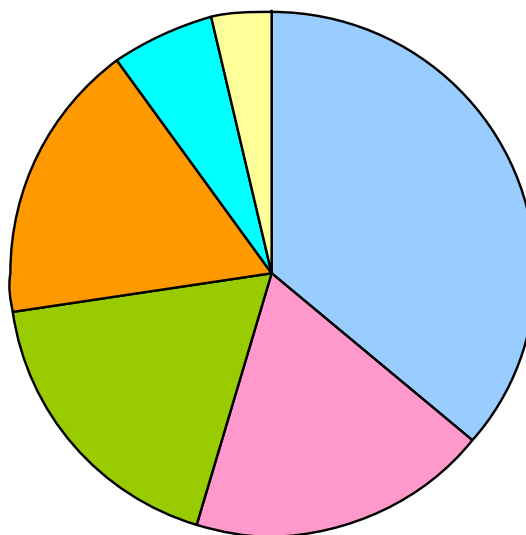
Četba rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších čtenářských zájmů. Společné čtení v rodině podporuje i řada projektů, např. projekt Celé Česko čte dětem, které vychází z toho, že pravidelné čtení dítěti vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem, podílí se na emočním rozvoji dítěte, učí morálním hodnotám, napomáhá při výchově, rozvíjí jazyk, paměť a představivost, učí myšlení, formuluje čtecí návyky a podporuje získávání vědomostí po celý život, rozšiřuje znalosti, zlepšuje soustředění, usnadňuje učení a je nejlepší investicí do úspěšné budoucnosti dítěte.

⁷³ Položka v dotazníku č. 1.

Předčítání a společné čtení si s dětmi je významným faktorem působení rodiny na rozvoj dětského čtenářství. Dle Hutařové (2007) společně trávený čas vytváří silný citový vztah mezi rodiči a dětmi, má vliv na budování emocionálního vztahu dítěte ke knize, čímž dochází i k rozvoji čtenářských a komunikačních dovedností dítěte.

To, že z výsledků našeho výzkumného šetření vyplynulo, že většina dotazovaných rodičů si s dětmi čte nebo jim předčítá, lze v tomto kontextu hodnotit jako pozitivní zjištění ve vztahu k rozvoji dětského čtenářství.

Druhá dotazníková položka měla přinést informace o tom, *kde rodiče dětí nalézají inspiraci pro výběr četby*. Jednalo se o položku polouzavřenou s pěti jasně naformulovanými variantami odpovědí a s šestou možností vyjádřit se k inspiraci k četbě vlastními slovy.⁷⁴



■ jiné ■ knihkupectví ■ přátelé / rodina ■ knihovna ■ internet ■ doporučené seznamy literatury

		count	total
jiné	média	774	864
	katalogy vydavatelství	28	
	z domácí knihovny	22	
	inspirace z vlastní dětské četby	15	
	čítanka	13	
	přání dítěte	12	
			2390
	knihkupectví	438	
	přátelé / rodina	431	
	knihovna	421	
	internet	151	
	doporučené seznamy literatury	85	

Graf 6: Inspirace rodičů k výběru četby⁷⁵

⁷⁴ U polouzavřených položek č. 2, 5, 9, 11, 13 mohli respondenti uvést zároveň několik odpovědí z nabízených možností.

⁷⁵ Položka v dotazníku č. 2.

Komentář:

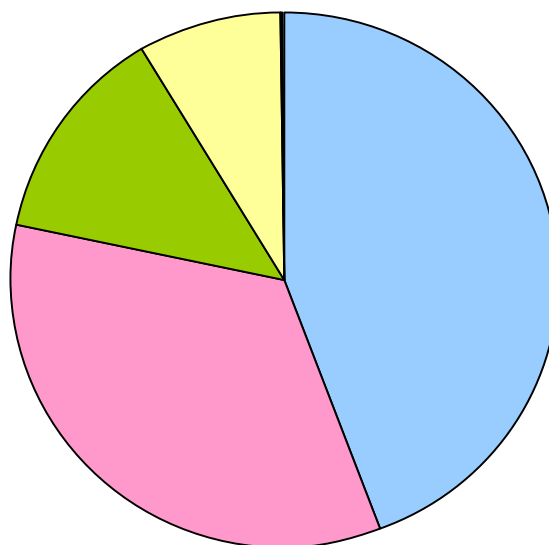
Jak je z grafu 6 patrné, největší počet získaných odpovědí byl zahrnut v kódu *jiná odpověď*. Z většiny odpovědí v kódu *jiná odpověď* vyplynulo, že rodiče jsou při výběru četby pro děti inspirováni médii (774 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 2390 odpovědí). Nezanedbatelný vliv na inspiraci k četbě mají knihkupectví (438 odpovědí), přátelé a rodina (431 odpovědí) a knihovny (421 odpovědí).

Dílčí závěr:

Vliv médií na výběr četby může mít jak pozitivní, tak negativní charakter. Za pozitivní lze považovat, že rodiče i děti se snadno (přímo z prostředí domova) mohou dovídat o širokém spektru knižních titulů, a to prostřednictvím propagace knih či na základě jiných informací, které média poskytují. Negativní může být z hlediska obsahu a poskytování informací propagace titulů tzv. brakové literatury, nicméně i tato četba vede k růstu zájmu dítěte o knihu, a tím také přispívá k rozvoji dětského čtenářství. Vzhledem k širokému rozsahu působení mají média (televize a rozhlas) značnou možnost ovlivňovat chování jedince.

To, že rodiče nalézají inspiraci pro výběr četby především z médií, potvrdilo uvedenou skutečnost. Propagaci knižních titulů a četby knih prostřednictvím médií lze v tomto kontextu zařadit k nejvýznamnějším aspektům, které působí na inspiraci k četbě.

Cílem **třetí dotazníkové položky** bylo zjistit, *zda dítě má domácí knihovnu*.



■ ano, má svou vlastní
 ■ ano, má společnou se sourozencem
 ■ ano, máme společnou celá rodina
■ ne, má pouze několik knížek
 ■ ne, nemá žádné vlastní knížky

	ano, má svou vlastní	ano, má společnou se sourozencem	ano, máme společnou celá rodina	ne, má pouze několik knížek	ne, nemá žádné vlastní knížky	total
count	403	311	118	76	2	910
		832				

Graf 7: Eventualita vlastní domácí knihovny⁷⁶

Komentář:

Z rozboru odpovědí rodičů vyplynulo, že téměř všechny děti (832 z celkového počtu 910) mají domácí knihovnu a téměř polovina dětí (403) má vlastní knihovnu.

Dílčí závěr:

Předpokladem čtenářské aktivity dítěte je bezprostřední dostupnost knih. Dostatečná dostupnost knih může však být ovlivněna i ekonomickou situací v rodině v souvislosti s ekonomickou krizí. Tzn., že ekonomické aspekty mohou mít negativní dopad na množství knih, kterými jsou děti v rodině obklopeny.

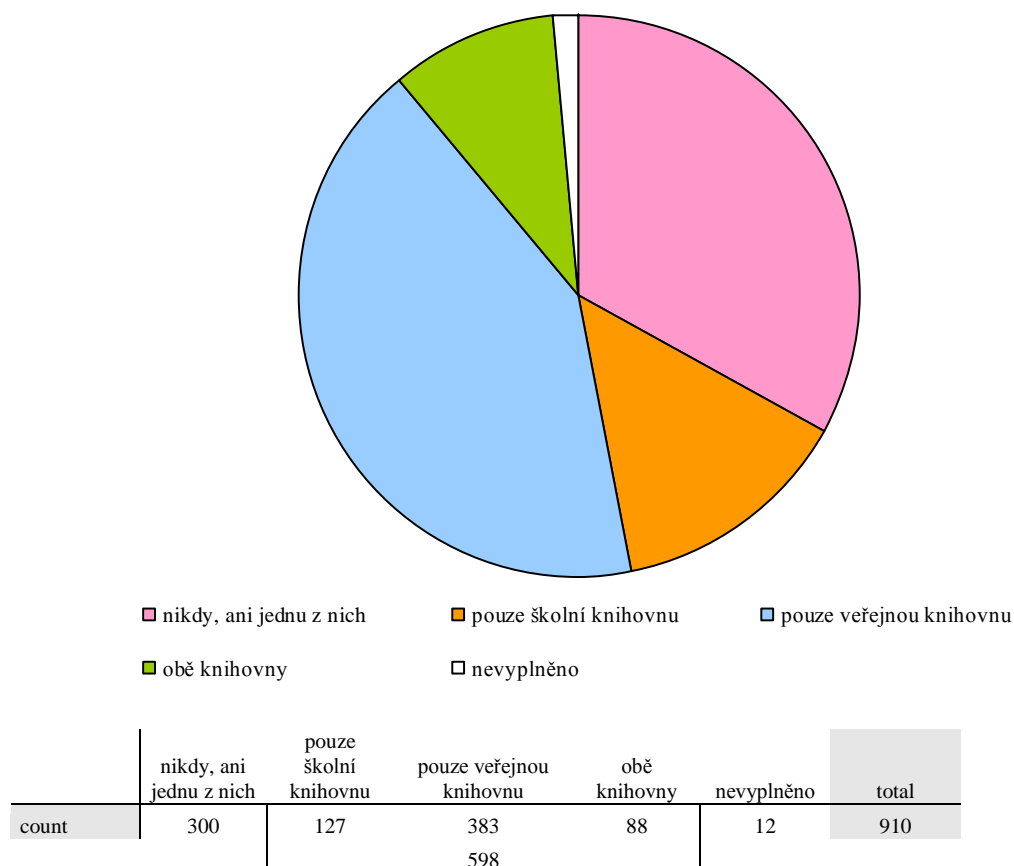
Gabal a Helšusová (2003) uvádějí, že v rodinách, kde mají děti snadnější přístup ke knihám, protože je v jejich domácnosti nadprůměrně více knih, častěji nacházíme malé čtenáře. Tuto skutečnost potvrzuje průzkum čtenářů a čtení v ČR z roku 2007, který

⁷⁶ Položka v dotazníku č. 3.

pořádal Ústav pro českou literaturu AV ČR ve spolupráci s Národní knihovnou ČR, v němž lidé starší 15 let uvedli, že k největším vlivům na jejich četbu patřilo to, že měli doma hodně knih (Trávníček, 2008). Přestože se výzkum vztahoval na respondenty starší patnácti let, lze tento vliv předpokládat i u dětí mladšího školního věku. Z toho je zřejmé, že přítomnost knih v domácnostech je důležitým aspektem pro rozvoj četby.

Výsledky našeho výzkumného šetření dokládají, že dle výpovědi rodičů téměř všechny děti mají domácí knihovnu, a tím rodiče vytvářejí vhodné podmínky k tomu, aby se z dítěte stal čtenář.

Ve čtvrté dotazníkové položce nás zajímalo, zda děti navštěvují školní či veřejnou knihovnu.



Graf 8: Návštěvnost knihoven⁷⁷

Komentář:

Lze konstatovat, že dvě třetiny rodičů odpovědělo, že jejich děti navštěvují alespoň jednu z uvedených knihoven (598 dotazovaných rodičů z celkového počtu 910). Jedna třetina rodičů uvedla (300), že jejich děti doposud nikdy ani jednu z knihoven nenavštívily.

Dílčí závěr:

Mezi vnějšími faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářství, mají významnou úlohu knihovny.⁷⁸ Úloha knihoven může v důsledku případného nárůstu nízké ekonomické úrovně rodin výrazně vzrůst.

Vášová (1995) uvádí, že děti, které chodí do knihovny, čtení většinou baví, čtou pro zábavu i poučení. Prostředí knihoven umožňuje setkávání dětí, které rády čtou knihy, baví

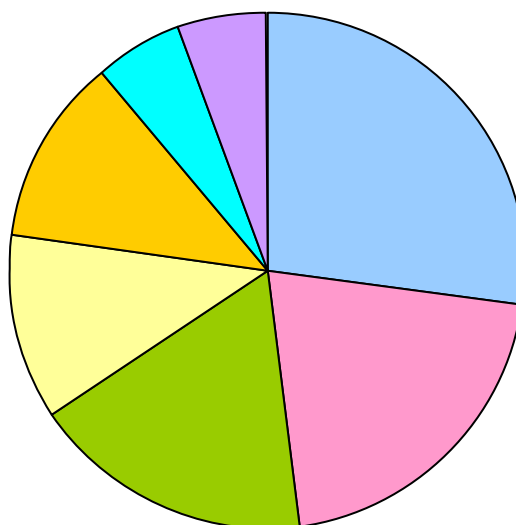
⁷⁷ Položka v dotazníku č. 4.

⁷⁸ Vnější faktory, které ovlivňují čtenářství, jsme uvedli v podkapitole 5.1 teoretické části práce.

se o nich, čímž se vzájemně inspirují k četbě různých knižních titulů. Děti mají v knihovnách možnost výběru knih nejrůznějších žánrů. Široká nabídka tak zvyšuje atraktivitu knih ve vztahu ke čtenáři a vzbuzuje zájem dětí o četbu. Proto děti navštěvující knihovny zpravidla přečtou více knih.

Zjištěná data z našeho výzkumného šetření ukazují, že z pohledu rodičovské veřejnosti nemá třetina dětí kontakt s prostředím knihoven, který by jim umožnil kladný vztah ke knize.

V páté dotazníkové položce nás zajímalo, zda rodiče doprovázejí své děti do knihoven.



- chodím s mým dítětem pravidelně
- chodím, když mám čas
- chodím, když mé dítě o to stojí
- jiné
- nechodím, nemám na to čas
- nechodím, nikdy mě to nenapadlo jít
- nechodím, mé dítě o to nestojí

		count	total
	chodím s mým dítětem pravidelně	170	410
	chodím, když mám čas	131	
	chodím, když mé dítě o to stojí	109	
jiné	nechodím, chodí se školou	39	216
	nechodím, chodí s jinými rodinnými příslušníky	21	
	nechodím, chodí s družinou	9	
	nechodím, máme doma dost knih	5	
	nechodím, nemám na to čas	72	626
	nechodím, nikdy mě to nenapadlo jít	36	
	nechodím, mé dítě o to nestojí	34	

Graf 9: Spoluúčast rodičů při návštěvě knihovny⁷⁹

Komentář:

410 odpovědí z celkového počtu 626 odpovědí potvrzuje informaci, že dotazovaní rodiče do knihoven své děti (navštěvující knihovny) doprovázejí, a to buď pravidelně (170 odpovědí), pokud mají čas (131 odpovědí) či pokud jejich dítě o to stojí (109 odpovědí).

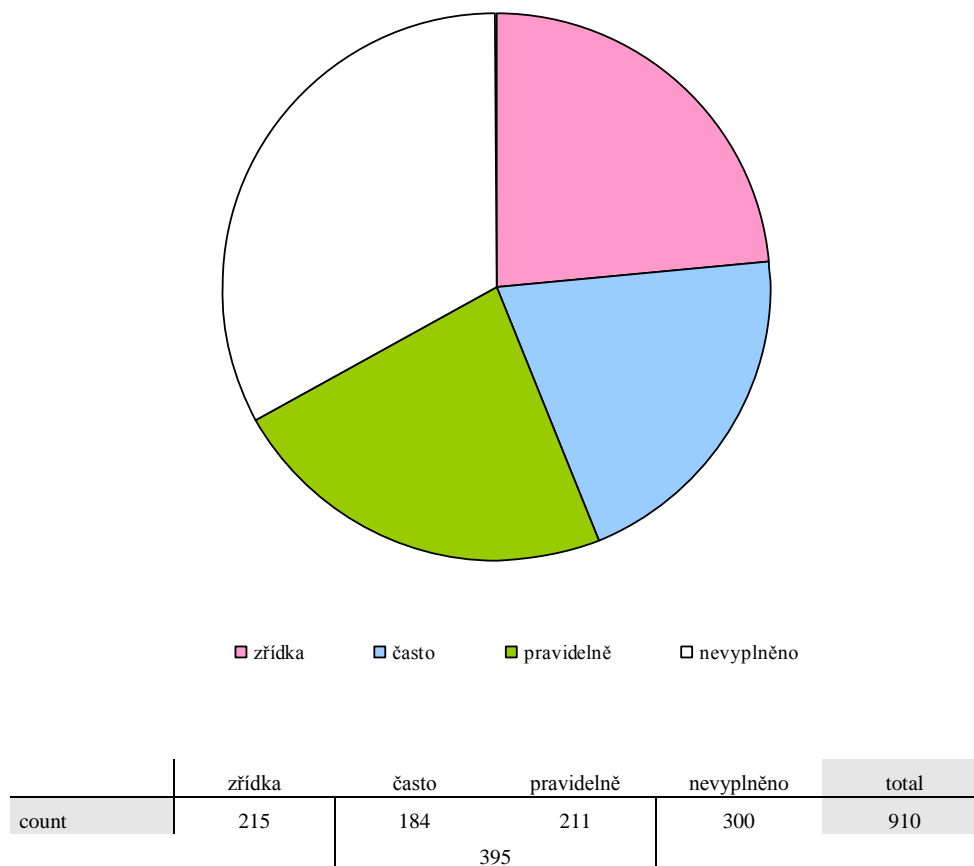
⁷⁹ Položka v dotazníku č. 5.

Dílčí závěr:

Obert (1998) podotýká, že z hlediska návštěvy knihoven a využívání aktivit knihoven, je důležité, aby dítě bylo často doprovázeno do knihovny rodiči. Blízký vztah rodičů a dětí umožňuje, aby si děti s rodiči o knihách povídaly a na základě citových prožitků se vytvářel pozitivní vztah dětí ke knihám. Rodiče tím, že navštěvují knihovny společně s dětmi, usnadňují jim lepší orientaci v knihovnách, pomáhají jim s výběrem knih, a to i na základě zkušeností z vlastní četby, učí děti vyhledávat a zpracovávat informace z knih, a tím motivují děti k četbě a k zájmu o knihy.

Výsledky našeho šetření ukazují, že většina rodičů děti do knihoven doprovází, čímž vytváří vhodné podmínky pro kontakt dítěte s knihou. Rodiče zároveň přispívají k tomu, že dítě získává představu o rozsahu knižních žánrů a titulů od emocionálně blízké osoby, což může výrazně přispět k růstu zájmu dětí o četbu.

V **šesté dotazníkové položce** jsme se chtěli dozvědět informaci, *zda a jak často doprovází rodič své dítě do knihovny*.



Graf 10: Frekvence návštěvnosti knihovny⁸⁰

Komentář:

Z odpovědí rodičů vyplynulo, že knihovnu navštěvuje často a pravidelně více než polovina dětí (395 z celkového počtu 610). Výsledky odpovědí na tuto položku korespondují s odpověďmi na položku čtvrtou, v nichž 300 rodičů uvedlo, že jejich dítě knihovny nenavštěvuje.

Dílčí závěr:

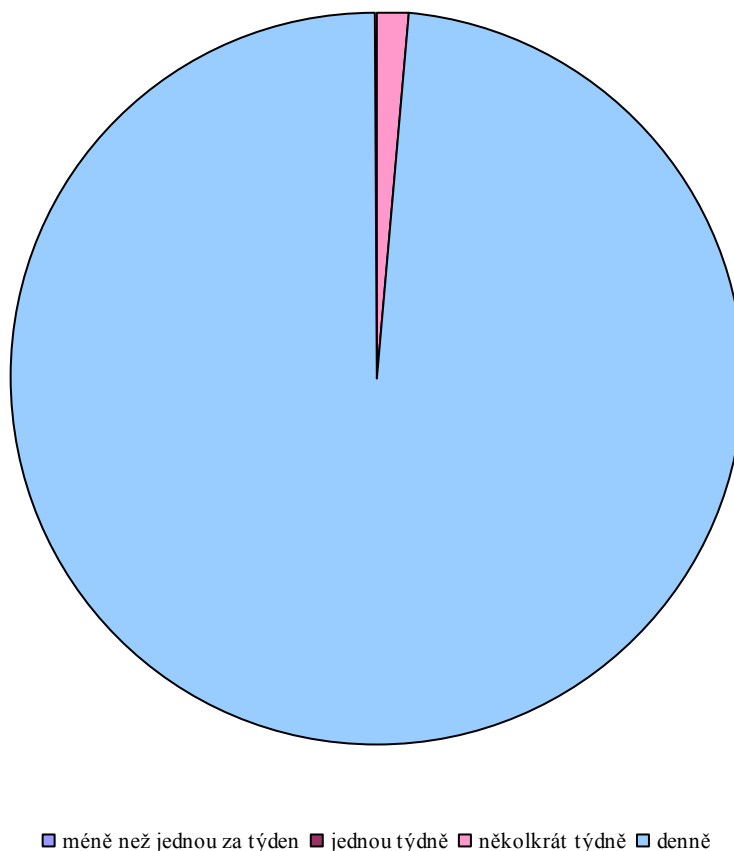
Jak již bylo výše uvedeno, knihovna má důležitou roli v rozvoji čtenářství.

Pokud dítě objeví atraktivitu knihoven, zpravidla se stane jejich pravidelným návštěvníkem. Partnerství knihovny a dětí je z hlediska vztahu ke knize velmi efektivní, protože knihovna je prostorem pro komunikaci dětí o knihách a místem pro vrstevnické zhodnocení četby (Věříšová, Krüger a Bělinová, 2007).

⁸⁰ Položka v dotazníku č. 6.

Výzkumné šetření potvrdilo, že z pohledu rodičů více než polovina dětí navštěvujících knihovny jejich atraktivitu objevila, protože je navštěvuje často a pravidelně. Ostatní děti se s knihovnami dosud neseznámily nebo je navštěvují zřídka.

Ze **sedmé dotazníkové položky** jsme chtěli zjistit, *jak často si rodiče obvykle čtou se svými dětmi či jim předčítají.*



	méně než jednou za týden	jednou týdně	několikrát týdně	denně	total
count	0	0	12	898	910

Graf 11: Týdenní frekvence četby knih rodičů s dítětem⁸¹

Komentář:

Je patrné, že téměř všichni rodiče si denně s dětmi čtou nebo jim předčítají (898 dotazovaných rodičů z celkového počtu 910).

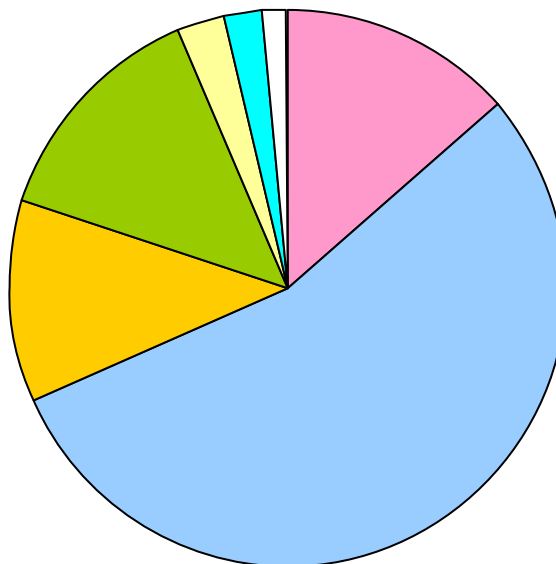
Dílčí závěr:

Havlíková (1978) uvádí, že čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky, neboť čím častěji rodič tráví s dítětem volný čas u knihy, tím častěji dítě knihu ve svém životě vyhledává, a tím více obohacuje vlastní slovní zásobu a zlepšuje své vyjadřovací schopnosti.

⁸¹ Položka v dotazníku č. 7.

Výzkumné šetření potvrzuje, že téměř všichni rodiče si denně s dětmi čtou nebo jim předčítají, čímž napomáhají vytváření čtenářských návyků u dětí.

Z osmé dotazníkové položky jsme zjišťovali, kolik času stráví rodiče společným čtením či předčítáním svým dětem v průběhu jednoho dne.



do 15 minut do 30 minut do 45 minut do 60 minut do 90 minut do 120 minut nevyplněno

	do 15 minut	do 30 minut	do 45 minut	do 60 minut	do 90 minut	do 120 minut	nevyplněno	total
count	123	500	105	125	23	22	12	910
					45			

Graf 12: Denní časový úsek společného čtení⁸²

Komentář:

Víc než polovina dotazovaných rodičů si se svými dětmi čte nebo jim předčítá denně v časovém úseku od 15 do 30 minut (500 rodičů z celkového počtu 910). Najdou se i rodiče, kteří si s dětmi čtou nebo jim předčítají déle než jednu hodinu denně (45 rodičů). Výsledky odpovědí na tuto položku korespondují s odpověďmi na položku sedmou, v níž rovněž 898 rodičů uvedlo, že si s dětmi čtou či jim předčítají denně.

Dílčí závěr:

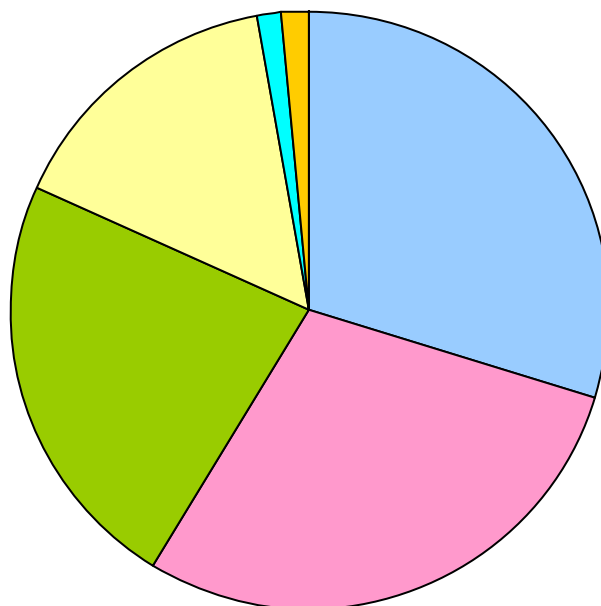
Pokud rodiče věnují alespoň nějaký čas společnému čtení, napomáhají tak vytváření čtenářských návyků, které se u dětí projeví v jejich častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku (Gabal a Helšusová, 2003). Ze stejného pohledu

⁸² Položka v dotazníku č. 8.

vychází i projekt na podporu dětského čtenářství s názvem Celé Česko čte dětem, jejíž ústředním heslem je „*Čtěme dětem 20 minut denně každý den!*“.

Z výzkumného šetření lze konstatovat, že víc než polovina dotazovaných rodičů dodržuje právě uvedenou dobu (15 až 30 minut denně) ke společnému čtení a předčítání.

V deváté dotazníkové položce nás zajímalo, v kterou denní dobu si rodiče obvykle čtou se svými dětmi či jim předčítají.



■ večer ■ před spaním ■ odpoledne ■ kdykoliv mě dítě požádá, kdykoliv chce ■ dopoledne ■ jiné

	count	total
večer	391	1319
před spaním	381	
odpoledne	307	
kdykoliv mě dítě požádá, kdykoliv chce	203	
dopoledne	20	
jiné	17	

Graf 13: Zastoupení denní doby k četbě⁸³

Komentář:

Rodiče si čtou s dětmi nebo jim předčítají nejčastěji večer (391 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 1319 odpovědí), následuje preference čtení před spaním (381 odpovědí) a odpolední čtení (307 odpovědí).

Dílčí závěr:

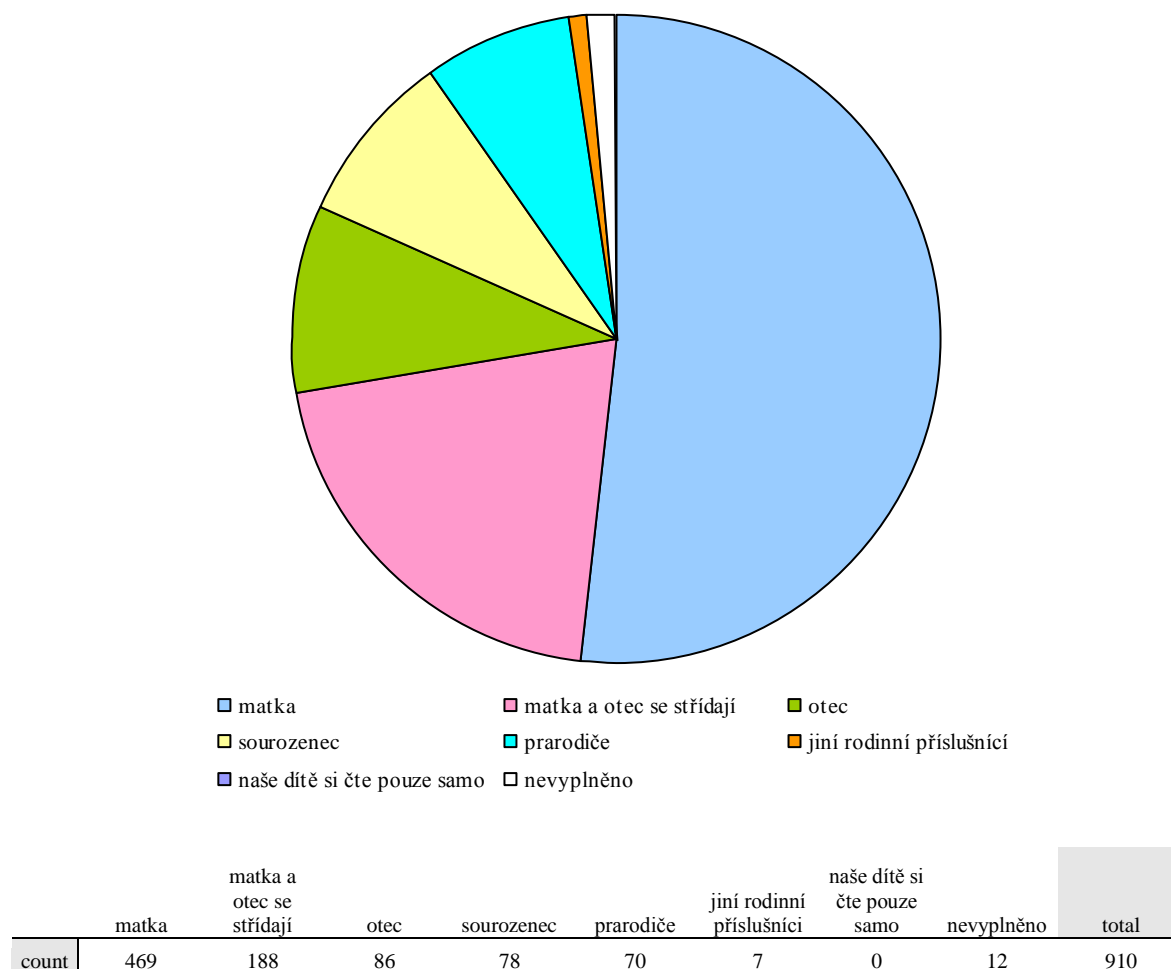
Z obecně psychologického hlediska je pro čtení si s dětmi, kdy dítě čte samo za přítomnosti rodičů, vhodnější doba odpolední. Dítě není tolik unaveno a je schopno se koncentrovat na samotný obsah četby. Doba večerní a před spaním je ideální především k předčítání dětem. Děti nejsou ničím vyrušovány, mohou jen poslouchat a nerušeně

⁸³ Položka v dotazníku č. 9.

vnímat čtený příběh. Při četbě před spaním dochází k uklidnění a postupnému usínání dítěte (Matějček, 2005).

Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že rodiče preferují výše uvedené doby ke společnému čtení a předčítání.

V desáté dotazníkové položce jsme zjišťovali, kdo se v rodině častěji ujímá role předčítajícího.



Graf 14: Preference předčítajícího⁸⁴

Komentář:

Nejčastěji čte dětem matka, což potvrzuje 469 dotazovaných rodičů z celkového počtu 910. Při četbě se střídá 188 rodičů. Otce jako hlavního předčítajícího člena rodiny označilo 86 rodičů.

Dílčí závěr:

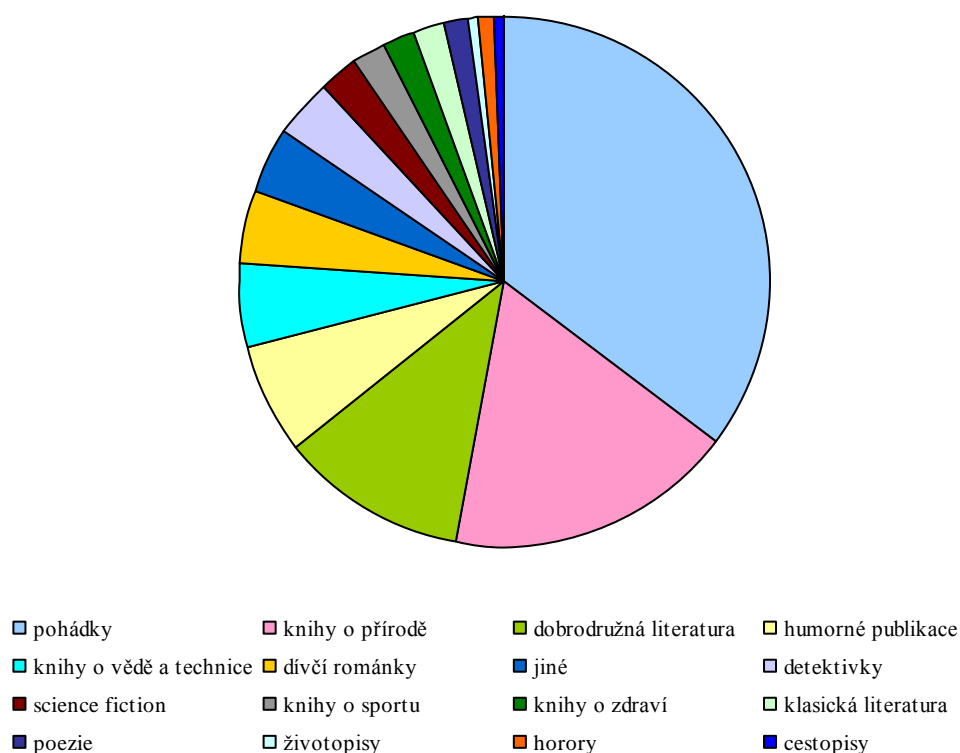
V raném věku má hlavní úlohu ve vztahu k dítěti matka, protože obvykle s dítětem tráví nejvíce času. Vágnerová (2000) potvrzuje, že z vývojového hlediska je i ve vztahu k dítěti mladšího školního věku role matky nezastupitelná.

⁸⁴ Položka v dotazníku č. 10.

Z hlediska společného čtení si s dětmi či předčítání však nelze považovat roli matky za rozhodující. Společné čtení a předčítání není výlučně ženskou aktivitou, protože v současné době je matka dítěte mladšího školního věku zpravidla zaměstnána stejně jako otec. Není tolik důležité, kdo dítěti čte, ale je podstatné, zda si s dítětem v rodině někdo čte nebo mu předčítá.

Výsledky výzkumného šetření i přes uvedené skutečnosti potvrdily preferenci matky v roli předčítajícího člena rodiny.

V **jedenácté dotazníkové položce** nás zajímalo, *který literární žánr rodiče upřednostňují při společném čtení a předčítání.*



	count	total	
pohádky	728	2064	
knihy o přírodě	359		
dobrodružná literatura	239		
humorné publikace	137		
knihy o vědě a technice	109		
divčí romány	90		
jiné	komiksy		38
	encyklopedie		31
	knihy s dětským hrdinou		8
	výbory s čítanky		2
detektivky	77	2064	
science fiction	49		
knihy o sportu	45		
knihy o zdraví	39		
klasická literatura	37		
poezie	28		
životopisy	18		
horory	16		
cestopisy	14		

Graf 15: Nejoblíbenější literární žánr⁸⁵

⁸⁵ Položka v dotazníku č. 11.

Komentář:

Nejoblíbenějším literárním žánrem při společném čtení a předčítání je pohádka (728 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 2064 odpovědí), následují knihy o přírodě (359 odpovědí) a na třetí příčce se umístila dobrodružná literatura (239 odpovědí). Nejméně oblíbeným literárním žánrem jsou z tohoto pohledu cestopisy (14 odpovědí).

Dílčí závěr:

Oblíbenost literárních žánrových forem je těsně spjata s vývojovými zvláštnostmi dítěte v jednotlivých stádiích ontogeneze (Toman, 1992).

Současný systém žánrů v literatuře pro děti a mládež je výsledkem historického vývoje a z obecného hlediska lze žánry určené dětem chápat jako „*soubory specifických strukturních znaků, uměleckých postupů a prostředků korespondujících s určitým typem dětského čtenářského pojmání a osvojování skutečnosti, a tudíž v sobě obsahujících možnost na dítě působit a ovlivňovat je*“ (Toman, 1992, s. 53).

Jednotliví autoři literaturu pro děti a mládež člení do druhově žánrových okruhů různě. My jsme využili, k účelům našeho výzkumného šetření a pro výčet literárních žánrových forem uvedených v dotazníkové položce č. 11, členění Miroslavy Genčiové z knihy *Literatura pro děti a mládež – ve srovnávacím žánrovém pohledu*.

Výše uvedená preferenční struktura je výslednicí odpovědí celého výzkumného souboru a potvrzuje spjatost oblíbenosti literárních žánrů s vývojovými zvláštnostmi dětí mladšího školního věku.

Ve **dvanácté dotazníkové položce** jsme chtěli najít odpověď na otázku, *jaká je dle rodičů nejoblíbenější kniha jejich dítěte*.

Jednalo se o položku otevřenou s možností vlastní odpovědi. Bylo vytvořeno pětistupňové pořadí knižních titulů, které se nejčastěji v odpovědích rodičů opakovaly.

pořadí	autor	knižní titul	count	total
1.	J. K. Rowlingová	Harry Potter	413	910
2.	Amálie Kutinová	Gabra a Málinka	76	910
3.	Jan Karafiát	Broučci	38	910
4.	Miloš Macourek	Mach a Šebestová	32	910
5.	Bohumil Říha	Honzíkova cesta	23	910
6.		jiné	328	910

Graf 16: Nejoblíbenější kniha⁸⁶

Komentář:

Za nejoblíbenější knihy svých dětí považují rodiče Harryho Pottera J. K. Rowlingové, následuje Gabra a Málinka Amálie Kutinové, Broučci Jana Karafiáta, Mach a Šebestová Miloše Macourka a Honzíkova cesta Bohumila Říhy.

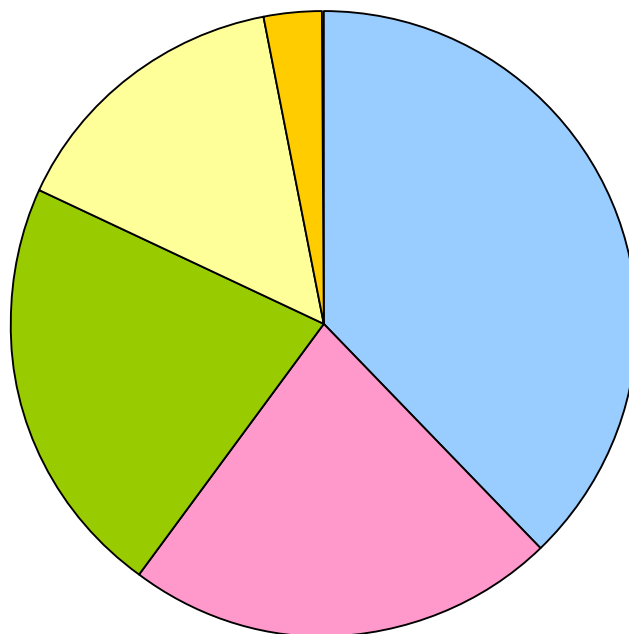
Dílčí závěr:

Preference Harryho Pottera je dána současnou situací na knižním trhu, kdy uvedený titul patří k nejpopulárnějším knihám současnosti nejen v ČR, ale i ve světě. Oblíbenost této knihy ovlivnilo i filmové zpracování příběhů a naopak filmové zpracování přivedlo ke čtení knih další čtenáře.

Na přední příčky v oblíbenosti knih se zařadila díla klasické literatury českých autorů. Druhé místo obsadila kniha Amálie Kutinové Gabra a Málinka, jejíž děj se odehrává na počátku 20. století. Tehdejší způsob života a trávení volného času se od toho současného velmi lišil, což může být důvodem, že obsah knihy je pro dítě méně pochopitelný. Totéž se dá říci o obsahu knihy Honzíkova cesta. Vzhledem k tomu, že se přesto tyto knihy objevily v první pětici oblíbenosti knižních titulů, může se jednat o ozvuky četby rodičů.

⁸⁶ Položka v dotazníku č. 12.

Ve **třinácté dotazníkové položce** jsme se rodičů tázali, *co nejraději jejich děti doma ve svém volném čase dělají.*



■ jiné ■ dívá se na televizi ■ je u počítače ■ čte si ■ hraje play-station

		count	total	
jiné	hraje si	336	631	}
	kreativní činnost	169		
	sport	126		
	dívá se na televizi	371	734	}
	je u počítače	363		
	společné čtení	254		
	hraje play-station	49		
				1668

Graf 17: Volnočasové aktivity dětí⁸⁷

Komentář:

Z pohledů rodičů je zřejmé, že děti tráví nejraději čas u médií, a to sledováním televize, pobytem u počítače (734 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 1668 odpovědí). Pouze z 254 odpovědí vyplynulo, že děti ve svém volném čase preferují společné čtení s rodiči.

⁸⁷ Položka v dotazníku č. 13.

Dílčí závěr:

Pokud je volný čas dětí vyplněn jinými smysluplnými aktivitami než sledováním televize či pobytem u počítače, pak se děti častěji věnují četbě. Silně zde působí schopnost rodičů motivovat děti k jiným aktivním variantám trávení volného času. Pravidelné sledování televize či pobyt u počítače je razantním konkurentem čtenářských aktivit. Rodiny, jež zvládnou korekci času, kterou děti tráví u médií, dávají dětem větší šanci v rozvíjení jiných aktivit, mezi které jednoznačně patří čtenářství (Gabal a Helšusová, 2003). Šmelová (2004) upozorňuje, že děti mohou prostřednictvím nových médií, tj. počítačů ztrácet představu o stabilitě věcí a myšlenek, neboť zejména v elektronických médiích není nic dlouho stabilní. Elektronická média nenahradí kvalitní literaturu, která je zdrojem stabilnějších zážitků, rozvíjí a kultivuje osobnost dítěte.

Výzkumné šetření potvrdilo, že média jsou fenoménem dnešní doby a prioritou ve způsobu trávení volného času dětí je sledování televize a pobyt u počítače.

9.2.2 Shrnutí výsledků první fáze výzkumného šetření

V první fázi výzkumného šetření jsme se zabývali tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) a posuzovali jsme z hlediska četností získaných dat, zda si rodiče s dětmi čtou a předčítají jim, jak často, jak dlouho, v kterou denní dobu, kdo z rodičů se ujímá role předčítajícího, zda mají děti domácí knihovnu, zda rodiče doprovází děti do knihoven, jaký literární žánr a knižní titul jejich děti upřednostňují a jaké činnosti v rámci volnočasových aktivit děti preferují.

Vzhledem k tomu, že komentáře včetně dílčích závěrů k jednotlivým dotazníkovým položkám jsme vyjádřili v podkapitole 9.2.1, uvedeme zde pouze stručný přehled jednotlivých zjištění ve vztahu k stanoveným indikátorům rozvoje čtenářství.

Společná četba rodičů s dětmi

Společné čtení si s dětmi a předčítání je významným faktorem působení rodiny na rozvoj dětského čtenářství (téměř všichni dotazovaní rodiče si s dětmi čtou nebo jim předčítají – 898 z celkového počtu 910).

Inspirace rodičů pro výběr četby

Rodiče nalézají inspiraci pro výběr četby především z médií. Ta mají pro svůj široký rozsah působení značnou možnost ovlivňovat chování jedince (774 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 2390 odpovědí).

Existence domácí knihovny

Bezprostřední dostupnost knih v rodině je jedním ze základních předpokladů čtenářské aktivity dítěte. Rodiče vytvářejí vhodné podmínky k tomu, aby se z dítěte stal čtenář (téměř všechny děti dotazovaných rodičů mají domácí knihovnu – 832 z celkového počtu 910).

Návštěva knihoven, jejich frekvence a spoluúčast rodičů při jejich návštěvě

Třetina dětí nemá kontakt s prostředím knihoven, který jim umožňuje získat pozitivní vztah ke knize (300 dětí dotazovaných rodičů z celkového počtu 910 nenavštívilo knihovnu nikdy).

Společné navštěvování knihoven rodičů s dětmi umocňuje u dětí pozitivní vztah ke knihám (doprovod dětí do knihovny potvrdilo 410 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 626 odpovědí).

Více než polovina dětí navštěvujících knihovny objevila její atraktivitu (knihovny navštěvuje často a pravidelně 598 dětí dotazovaných rodičů z celkového počtu 910).

Týdenní frekvence, denní kvóta a časová preference společného čtení rodičů s dětmi

Častou četbu s dětmi lze považovat za silný stimul pozdějších čtenářských zájmů dětí (téměř všichni dotazovaní rodiče si denně s dětmi čtou nebo jim předčítají – 898 z celkového počtu 910).

Větší polovina rodičů dodržuje dobu 15 až 30 minut denně ke společnému čtení si s dětmi a předčítání (500 dotazovaných rodičů z celkového počtu 910).

Rodiče preferují ke společnému čtení si s dětmi a předčítání dobu večerní a před spaním (772 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 1319 odpovědí).

Preference předčítacího

Potvrdila se preference matky v roli předčítacího člena rodiny (469 dotazovaných rodičů z celkového počtu 910).

Preference literárního žánru a konkrétního knižního titulu

Nejoblíbenějším žánrem při společném čtení si s dětmi a předčítání je pohádka (728 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 2064 odpovědí) a nejoblíbenějším knižním titulem je Harry Potter od J. K. Rowlingové, což souvisí s popularitou této knihy nejen v České republice, ale i ve světě.

Preference četby v rámci volnočasových aktivit

Prioritou ve způsobu trávení volného času dětí je sledování televize a pobyt u počítače, což znamená, že média jsou razantním konkurentem čtenářských aktivit. Četbu uvedlo pouze 254 odpovědí dotazovaných rodičů z celkového počtu 1668 odpovědí.

9.2.3 Analýza rozdílů a závislostí mezi proměnnými – 2. fáze výzkumného šetření

Na základě informací z první fáze výzkumného šetření jsme přistoupili k analýze, zda existují statisticky významné rozdíly a závislosti mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí (žáků primární školy) a:

- pohlavím dítěte;
- příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR, v nichž výzkumné šetření probíhalo (Karlovarský, Ústecký, Plzeňský, Liberecký, Středočeský, Praha, Jihomoravský, Královéhradecký, Pardubický, Vysočina, Jihomoravský, Moravskoslezský, Zlínský a Olomoucký);
- příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy, kterou děti navštěvují.

Data z první fáze výzkumného šetření nás inspirovala ke stanovení specifických výzkumných otázek, věcných a statistických hypotéz.⁸⁸

Specifické výzkumné otázky, věcné a statistické hypotézy uvádíme v jednotlivých oddílech této podkapitoly, které jsou označeny písmeny a), b), c). Zároveň v těchto oddílech interpretujeme zjištěné statisticky významné rozdíly a závislosti mezi proměnnými, jimiž se dále zabýváme v shrnutí výsledků druhé fáze výzkumného šetření.

Vzhledem ke skutečnosti, že jsme na základě provedených výpočtů neshledali významné statistické rozdíly a závislosti mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) a příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR (specifická výzkumná otázka 2., 2. věcná hypotéza), vycházíme ze společné analýzy získaných dat pouze ve vztahu k pohlaví dětí (a) a ke třídě primární školy, kterou děti navštěvují (c).

Z důvodu velkého množství zpracovaných dat v obou oblastech (a, c) uvádíme v předkládané práci pouze výsledky, u nichž byl zjištěn statisticky významný rozdíl a statisticky významná závislost. Proto některé statistické hypotézy z obou oblastí (a, c) nebyly přijaty a dále je již neuvádíme – viz tabulka 9.

A) POHLAVÍ		
SHI1 ₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi společnou četbou rodičů s dětmi a pohlavím dítěte?
SHI3 ₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi existencí domácí knihovny a pohlavím dítěte?
SHI4 ₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi návštěvou knihoven a pohlavím dítěte?

⁸⁸ Specifické výzkumné otázky, věcné a statistické hypotézy jsou uvedeny v tabulce 8 na s. 69–70.

SHI6₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi frekvencí návštěv knihoven a pohlavím dítěte?
SHI7₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi týdenní frekvencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte?
SHI8₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte?
SHI10₁	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí předčítajícího a pohlavím dítěte?
C) TŘÍDY PRIMÁRNÍ ŠKOLY		
SHI1₃	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi společnou četbou rodičů s dětmi a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI4₃	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi návštěvou knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI6₃	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi frekvencí návštěv knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI7₃	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi týdenní frekvencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
SHI10₃	ODMÍTNUTA	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí předčítajícího a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?

Tabulka 9: Přehled odmítnutých statistických hypotéz

(Legenda: SH: statistické hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství)

Ad a) POHLAVÍ DĚTÍ

Pro zjišťování statisticky významných rozdílů a závislostí (dále jen rozdílů a závislostí) mezi pohlavím dětí a jednotlivými dotazníkovými položkami (1–13, vyjma položky 12, která měla pouze informativní charakter) jsme stanovili specifickou výzkumnou otázku 1., 1. věcnou hypotézu, 2., 5., 9. a 13. statistickou hypotézu a k nim jsme vytvořili hypotézy nulové a alternativní.

ANALÝZA ROZDÍLŮ A ZÁVISLOSTÍ	
SPECIFICKÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA VĚCNÁ HYPOTÉZA STATISTICKÉ HYPOTÉZY NULOVÉ A ALTERNATIVNÍ HYPOTÉZY	
A) POHLAVÍ	
SVO₁	Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a pohlavím dítěte?
VH₁	Mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a pohlavím dítěte je rozdíl a závislost.
SHI2₁	Existuje rozdíl a závislost mezi inspirací rodičů pro výběr četby a pohlavím dítěte?
H0I2₁	Mezi inspirací rodičů pro výběr četby a pohlavím dítěte neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI2₁	Mezi inspirací rodičů pro výběr četby a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI5₁	Existuje rozdíl a závislost mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a pohlavím dítěte?
H0I5₁	Mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a pohlavím dítěte neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI5₁	Mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI9₁	Existuje rozdíl a závislost mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte?
H0I9₁	Mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI9₁	Mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI11₁	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí literárního žánru a pohlavím dítěte?
H0I11₁	Mezi preferencí literárního žánru a pohlavím dítěte neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI11₁	Mezi preferencí literárního žánru a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI13₁	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a pohlavím dítěte?
H0I13₁	Mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a pohlavím dítěte neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI13₁	Mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.

Tabulka 10: Analýza rozdílů a závislostí vzhledem k pohlaví dětí

(Legenda: SVO: specifická výzkumná otázka; VH: věcná hypotéza; SH: statistické hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství; H0: nulové hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství, HA: alternativní hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství)

První rozdíl⁸⁹ a závislost⁹⁰ jsou zjevné mezi pohlavím dětí, a druhou dotazníkovou položkou, která zjišťovala, odkud rodiče čerpají inspiraci k výběru četby pro jejich děti.

Tabulka 11: Pohlaví/položka 2

	n (ano)		N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	chlapec	dívka					
knihovna	201	220	421	8,0440	3,8415	0,1331	N
knihkupectví	228	210	438	0,1509	3,8415	0,0183	X
internet	77	74	151	0,2168	3,8415	0,0219	X
doporučené seznamy literatury	44	41	85	0,0387	3,8415	0,0093	X
přátelé/rodina	247	184	431	6,8124	3,8515	0,1226	N
katalogy vydavatelství	8	20	28				
z domácí knihovny	10	12	22				
z vlastní dětské četby	9	6	15				
čítanka	4	9	13				
přání dítěte	4	8	12				
média	485	289	774	5,3993	12,5920	0,1129	X

	znaménkové schéma	
	knihovna	přátelé/rodina
chlapec	-	+
dívka	+	-

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy – N: nízká (slabá) závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Z uvedené tabulky je patrné, že rozdíl se projevil mezi pohlavím dětí, a inspirací rodičů k výběru četby pro děti, kterou hledají v knihovnách a od přátel či rodiny. Mezi uvedenými proměnnými je pouze nízká závislost.

Dílčí závěr:

Dle znaménkového schématu lze konstatovat, že rodiče dívek čerpají inspiraci pro výběr četby z knihoven a rodiče chlapců převážně od přátel a rodiny.

⁸⁹ Pro zjištění statisticky významného rozdílu mezi jevy využíváme metodu *Test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku*. Bližší specifikace této metody je uvedena na straně 79–80 této práce.

⁹⁰ Pro zjištění statisticky významné závislosti mezi jevy využíváme *Pearsonova normalizovaného koeficientu kontingence „C norm“*. Bližší specifikace tohoto koeficientu je uvedena na straně 80 této práce.

Druhý rozdíl a závislost jsou zřejmé mezi pohlavím dětí, a pátou dotazníkovou položkou, ve které jsme se rodičů tázali, zda doprovází své děti do knihovny.

Tabulka 12: Pohlaví/položka 5

	n (ano)		N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	chlapec	dívka					
nechodím, nemám na to čas	39	33	72	0,2822	3,8415	0,0304	X
nechodím, mé dítě o to nestojí	19	15	34	0,3122	3,8415	0,0320	X
nechodím, nikdy mě to nenapadlo jít	24	12	36	3,6496	3,8415	0,1090	X
chodím, když mám čas	65	66	131	0,1914	3,8415	0,0250	X
chodím, když mé dítě o to stojí	65	44	109	3,7507	3,8415	0,1106	X
chodím s mým dítětem pravidelně	76	94	170	4,0195	3,8415	0,1145	N
nechodím, chodí se školou	18	21	39	0,4158	3,8415	0,0369	X
nechodím, chodí s jinými rodinnými příslušníky	12	9	21	0,3129	3,8415	0,0320	X
nechodím, chodí s družinou	3	6	9	1,1602	3,8415	0,0616	X
nechodím, máme doma dost knih	3	2	5	0,1581	3,8415	0,0228	X

znaménkové schéma	
chodím s mým dítětem pravidelně	
chlapec	-
dívka	+

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - N: nízká (slabá) závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Výsledky ukazují, že i v tomto případě se projevil rozdíl mezi pohlavím dětí, a jejich pravidelným navštěvováním knihovny v doprovodu rodičů. Závislost mezi uvedenými jevy je nízká.

Dílčí závěr:

Ze znaménkového schématu můžeme usuzovat, že do knihoven doprovází své děti především rodiče dívek.

Třetí rozdíl a závislost se vyskytují mezi pohlavím dětí, a devátou dotazníkovou položkou, která vyžadovala odpovědi rodičů dětí na otázku, kterou denní dobu obvykle volí ke společnému čtení či předčítání.

Tabulka 13: Pohlaví/položka 9

	n (ano)		N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	chlapec	dívka					
dopoledne	12	8	20	0,444	3,8415	0,0313	X
odpoledne	162	145	307	0,0029	3,8415	0,0025	X
večer	197	194	391	1,4063	3,8415	0,0556	X
kdykoliv mě dítě požádá či kdykoliv chce	107	96	203	0,0005	3,8415	0,001	X
před spaním	185	196	381	4,3977	3,8415	0,0982	N
při vhodné příležitosti	10	7	17	0,2654	3,8415	0,0242	X

znaménkové schéma	
před spaním	
chlapec	-
dívka	+

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - N: nízká (slabá) závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Tabulka 13 shrnuje, že mezi pohlavím dětí, a volbou doby před spaním ke společnému čtení, kterou rodiče upřednostňují, je rozdíl a nízká závislost.

Dílčí závěr:

Znaménkové schéma ukazuje, že především dívky preferují ke společnému čtení a předčítání dobu před spaním.

Čtvrtý rozdíl a závislost jsou mezi pohlavím dětí, a jedenáctou dotazníkovou položkou, která měla poskytnout odpověď, jaký literární žánr z pohledu rodičů děti ke společnému čtení a předčítání preferují.

Tabulka 14: Pohlaví/položka 11

	n (ano)		N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	chlapec	dívka					
pohádky	356	372	728	21,1142	3,8415	0,2131	S
životopisy	9	9	18	0,0535	3,8415	0,0109	X
cestopisy	10	4	14	2,0018	3,8415	0,0663	X
klasická literatura	18	19	37	0,2534	3,8415	0,0236	X
poezie	9	19	28	4,8955	3,8415	0,1035	N
detektivky	45	32	77	1,1144	3,8415	0,0495	X
science fiction	38	11	49	12,8363	3,8415	0,1669	S
horory	9	7	16	0,0826	3,8415	0,0135	X
dívčí romány	5	85	90	89,0472	3,8415	0,4224	V
knihy o vědě a technice	93	16	109	52,8868	3,8415	0,3316	V
knihy o přírodě	196	163	359	0,8600	3,8415	0,0435	X
knihy o zdraví	20	19	39	0,0326	3,8415	0,0085	X
knihy o sportu	41	4	45	28,0290	3,8415	0,2446	S
humorné publikace	77	60	137	0,7969	3,8415	0,0419	X
dobrodružná literatura	160	79	239	26,4156	3,8415	0,2377	S
encyklopedie	21	10	31	2,9150	3,8415	0,0800	X
výbory z čítanky	1	1	2	0,0058	3,8415	0,0036	X
komiksy	22	16	38	0,4301	3,8415	0,0308	X
knihy s dětským hrdinou	5	3	8	0,3113	3,8415	0,0262	X

	znaménkové schéma						
	pohádky	poezie	science fiction	dívčí romány	knihy o vědě a technice	knihy o sportu	dobrodružná literatura
chlapec	--	-	++	---	+++	++	++
dívka	++	+	--	+++	---	--	--

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - N: nízká (slabá) závislost, S: střední závislost, V: vysoká (silná) závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Projevil se rozdíl mezi pohlavím dětí, a preferovanými literárními žánry – pohádkami, poezií, science fiction, dívčími romány, knihami o vědě a technice, knihami o sportu a dobrodružnou literaturou. Nízká závislost je mezi pohlavím dětí a preferencí poezie, střední závislost je mezi pohlavím a pohádkami, science fiction, knihami o sportu, dobrodružnou literaturou, vysoká závislost je mezi pohlavím a dívčími romány a knihami o vědě a technice.

Dílčí závěr:

Ze znaménkového schématu vyplynulo, že chlapci preferují před dívkami knihy o vědě a technice, knihy o sportu, ale i dobrodružnou literaturu a science fiction, naopak dívky volí pohádky, poezii a dívčí romány.

Pátý, tj. poslední **rozdíl a závislost** se zřetelem na pohlaví dětí, se projevuje v souvztažnosti s třináctou položkou dotazníkového šetření, která z pohledu rodičů zjišťovala, jakým činnostem se ve volném čase nejraději věnují.

Tabulka 15: Pohlaví/položka 13

	n (ano)		N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	chlapec	dívka					
čte si či mu je předčítáno	118	136	254	5,4138	3,8415	0,1089	N
dívá se na TV	172	199	371	9,9301	3,8415	0,1471	N
je u PC	253	110	363	70,5527	3,8415	0,3797	V
hraje play - station	39	10	49	15,0888	3,8415	0,1808	S
kreativní činnosti	56	113	169	31,6948	3,8415	0,2597	V
hraje si	157	179	336	7,4904	3,8415	0,1279	N
sport	78	48	126	5,0338	3,8415	0,1050	N

	znaménkové schéma						
	čte si či je mu předčítáno	dívá se na TV	je u PC	hraje play - station	kreativní činnosti	hraje si	sport
chlapec	-	-	+++	++	---	-	+
dívka	+	+	---	--	+++	+	-

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - N: nízká (slabá) závislost, S: střední závislost, V: vysoká (silná) závislost)

Komentář:

Shrneme-li poznatky vyplývající z tabulky 15, můžeme konstatovat, že se projevila závislost mezi pohlavím dětí, a preferencí činností v rámci trávení volného času. Nízká závislost je mezi pohlavím dětí a čtením, hraním, sledováním televize, střední závislost je mezi pohlavím dětí a hraním play-station, vysoká závislost je mezi pohlavím dětí a kreativními činnostmi, pobyty u počítače.

Dílčí závěr:

Znaménkové schéma zobrazuje, že chlapci volí jako svou volnočasovou aktivitu pobyt u PC, hry na play-station a sport, naopak dívky preferují kreativní činnosti a hru.

Ad c) TŘÍDY PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Pro zjišťování rozdílů a závislostí mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují a jednotlivými dotazníkovými položkami (1–13, vyjma položky 12, která měla pouze informativní charakter), jsme stanovili specifickou výzkumnou otázku 3., 3. věcnou hypotézu, 2., 3., 5., 8., 9., 11. a 13. statistickou hypotézu a k nim jsme vytvořili hypotézy nulové a alternativní.

ANALÝZA ROZDÍLŮ A ZÁVISLOSTÍ	
SPECIFICKÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA VĚCNÁ HYPOTÉZA STATISTICKÉ HYPOTÉZY NULOVÉ A ALTERNATIVNÍ HYPOTÉZY	
C) TŘÍDY PRIMÁRNÍ ŠKOLY	
SVO ₃	Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
VH ₃	Mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy je rozdíl a závislost.
SHI _{2,3}	Existuje rozdíl a závislost mezi inspirací rodičů pro výběr četby a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I _{2,3}	Mezi inspirací rodičů pro výběr četby a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI _{2,3}	Mezi inspirací rodičů pro výběr četby a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI _{3,3}	Existuje rozdíl a závislost mezi existencí domácí knihovny a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I _{3,3}	Mezi existencí domácí knihovny a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI _{3,3}	Mezi existencí domácí knihovny a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI _{5,3}	Existuje rozdíl a závislost mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I _{5,3}	Mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI _{5,3}	Mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI _{8,3}	Existuje rozdíl a závislost mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I _{8,3}	Mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI _{8,3}	Mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI _{9,3}	Existuje rozdíl a závislost mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I _{9,3}	Mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI _{9,3}	Mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.

SHI11₃	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí literárního žánru a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I11₃	Mezi preferencí literárního žánru a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI11₃	Mezi preferencí literárního žánru a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
SHI13₃	Existuje rozdíl a závislost mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?
H0I13₃	Mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy neexistuje statisticky významný rozdíl a závislost.
HAI13₃	Mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.

Tabulka 16: Analýza rozdílů a závislostí vzhledem ke třídě primární školy

(Legenda: SVO: specifická výzkumná otázka; VH: věcná hypotéza; SH: statistické hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství; H0: nulové hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství, HA: alternativní hypotézy dle jednotlivých indikátorů podpory čtenářství)

První rozdíl a závislost jsou zjevné mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a druhou dotazníkovou položkou, která zjišťovala, odkud rodiče čerpají inspiraci k výběru četby pro děti.

Tabulka 17: Třídy primární školy/položka 2

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
knihovna	65	133	110	59	54	421	16,0419	9,4877	0,1871	S
knihkupectví	74	163	117	52	32	438	8,9755	9,4877	0,1405	X
internet	30	55	39	12	15	151	8,0630	9,4877	0,1332	X
doporučené seznamy literatury	12	25	25	10	13	85	5,7958	9,4877	0,1131	X
přátelé/rodina	78	163	109	52	29	431	14,7683	9,4877	0,1797	S
katalogy vydavatelství	1	13	10	3	1	28				
z domácí knihovny	4	8	6	4	0	22				
z vlastní dětské četby	1	5	3	4	2	15				
čítanka	0	0	1	7	5	13				
přání dítěte	1	5	4	2	0	12				
média	55	89	120	325	185	774	19,5489	36,4150	0,1484	X

	znaménkové schéma	
	knihovna	přátelé/rodina
1T	--	--
2T	++	++
3T	++	++
4T	--	--
5T	--	--

(Legenda: n(ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - S: střední závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Rozdíl se projevil mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a inspirací rodičů k výběru knih, kterou hledali v knihovnách či od přátel a rodiny. Je zde rovněž zřejmá závislost mezi uvedenými jevy, kterou jsme vyhodnotili jako střední.

Dílčí závěr:

Na základě znaménkového schématu uvádíme následující výrok. Rodiče dětí z druhých a třetích tříd primární školy oproti dětem z ostatních tříd primární školy upřednostňují jako zdroj inspirace pro společnou četbu knihovny, přátele a rodinu.

Druhý rozdíl a závislost jsou patrné mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a třetí dotazníkovou položkou, která zjišťovala, zda děti mají domácí knihovnu.

Tabulka 18: Třídy primární školy/položka 3

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0.05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
ano, má svou vlastní	45	146	103	59	50	403				
ano, má společnou se sourozencem	51	113	96	35	16	311				
ano, máme společnou celá rodina	25	33	28	20	11	117				
ne, má pouze několik knížek	16	24	19	16	2	77				
ne, nemá žádné vlastní knížky	1	0	0	0	1	2	38,7587	31,4100	0,2262	S

	znaménkové schéma				
	ano, má svou vlastní	ano, má společnou se sourozencem	ano, máme společnou celá rodina	ne, má pouze několik knížek	ne, nemá žádné vlastní knížky
1T	--	--	++	++	++
2T	++	++	++	++	--
3T	++	++	++	++	--
4T	--	--	--	++	--
5T	++	++	++	--	--

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0.05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - S: střední závislost)

Komentář:

Rozdíl se projevil mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují a tím, zda děti mají domácí knihovnu. Lze hovořit o střední závislosti mezi jevy.

Dílčí závěr:

Dle znaménkového schématu vyplývá následující interpretace. Děti navštěvující první třídy primární školy nemají dosud oproti ostatním dětem z jiných tříd primární školy vlastní domácí knihovnu, naopak děti navštěvující páté třídy primární školy již vlastní domácí knihovnu mají.

Třetí rozdíl a závislost jsou zaznamenány mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a pátou dotazníkovou položkou, která měla poskytnout informace, zda děti do knihoven doprovázejí rodiče.

Tabulka 19: Třídy primární školy/položka 5

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
nechodím, nemám na to čas	5	28	17	10	12	72	4,7378	9,4877	0,1241	X
nechodím, mé dítě o to nestojí	3	7	14	4	6	34	6,1090	9,4877	0,1407	X
nechodím, nikdy mě to nenapadlo jít	4	17	6	4	5	36	3,9544	9,4877	0,1134	X
chodím, když mám čas	15	34	43	26	13	131	9,0369	9,4877	0,1409	X
chodím, když mé dítě o to stojí	8	25	39	19	18	109	14,8000	9,4877	0,2178	S
chodím s mým dítětem pravidelně	28	73	42	16	11	170	18,2624	9,4877	0,2413	S
nechodím, chodí se školou	3	12	14	10	0	39	10,3310	9,4877	0,1825	S
nechodím, chodí s jinými rodinnými příslušníky	2	9	5	0	5	21	6,7437	9,4877	0,1479	X
nechodím, chodí s školní družinou	5	3	0	1	0	9	18,1356	9,4877	0,2403	S
nechodím, máme doma dost knih	1	3	1	0	0	5	2,5936	9,4877	0,0920	X

znaménkové schéma				
	chodím, když mé dítě o to stojí	chodím s mým dítětem pravidelně	nechodím, chodí se školou	nechodím, chodí se školní družinou
1T	--	--	--	--
2T	++	++	--	--
3T	++	++	++	++
4T	--	--	++	++
5T	--	--	++	++

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - S: střední závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Výsledky ukazují, že rozdíl je patrný mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a skutečností, zda děti do knihoven doprovázejí rodiče. Z tabulky 19 vyplývá střední závislost mezi jevy.

Dílčí závěr:

Ze znaménkového schématu vyvozujeme konstatování, že rodiče doprovázejí děti z druhých a třetích tříd pravidelně, a pokud o to jejich děti stojí. Děti z třetích, čtvrtých a pátých tříd již knihovny zpravidla navštěvují se školou či školní družinou.

Čtvrtý rozdíl a závislost spatřujeme mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a osmou dotazníkovou položkou, která měla podat odpověď, jakou dobu v průběhu dne tráví rodiče s dětmi společným čtením či předčítáním.

Tabulka 20: Třídy primární školy/položka 8

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
do 15 minut	24	35	39	20	5	123				
do 30 minut	87	182	120	75	36	500				
do 45 minut	13	48	32	6	6	105				
do 60 minut	10	40	43	20	24	137				
do 90 minut	2	7	7	2	5	23				
do 120 minut	2	4	5	7	4	22	58,5754	31,4100	0,2767	V

	znaménkové schéma					
	do 15 minut	do 30 minut	do 45 minut	do 60 minut	do 90 minut	do 120 minut
1T	+++	+++	---	---	---	---
2T	+++	+++	---	---	---	---
3T	+++	+++	---	---	---	---
4T	---	---	---	+++	+++	---
5T	---	---	---	+++	+++	---

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy - V: vysoká (silná) závislost)

Komentář:

Tabulka 20 shrnuje, že je rozdíl mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a denním časovým úsekem společného čtení. Mezi jevy je vysoká závislost.

Dílčí závěr:

Ze znaménkového schématu je patrné, že děti navštěvující první, druhou a třetí třídu preferují ke společnému čtení či předčítání dobu v rozsahu 15–30 minut denně. Děti z čtvrtých a pátých tříd upřednostňují dobu v rozsahu 60 – 90 minut denně.

Pátý rozdíl a závislost se nacházejí mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a devátou dotazníkovou položkou, která měla poskytnout informaci o preferenci denní doby ke společné četbě rodičů a dětí.

Tabulka 21: Třídy primární školy/položka 9

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
dopoledne	5	8	2	4	1	20	4,4163	9,4877	0,0984	X
odpoledne	45	116	78	43	25	307	1,9113	9,4877	0,0648	X
večer	52	114	120	61	44	391	17,0854	9,4877	0,1922	S
kdykoliv mě dítě požádá či kdykoliv chce	48	75	52	18	10	203	22,6758	9,4877	0,2207	S
před spaním	78	138	85	55	25	381	21,2544	9,4877	0,21399	S
při vhodné příležitosti	1	8	1	6	1	17	10,0707	9,4877	0,1481	S

	znaménkové schéma			
	kdykoliv mě dítě požádá či			
	večer	kdykoliv chce	před spaním	při vhodné příležitosti
1T	--	++	--	--
2T	++	++	++	++
3T	++	++	++	--
4T	--	--	--	++
5T	--	--	--	--

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy – S: střední závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Rozdíl je mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a denní dobou, kterou rodiče ke společné četbě a předčítání dětem volí (večer, kdykoliv mě dítě požádá či kdykoliv chce, před spaním, při vhodné příležitosti). Závislost mezi jevy byla vyhodnocena jako střední.

Dílčí závěr:

Dle znaménkového schématu interpretujeme následující výrok. Děti navštěvující první třídu primární školy nemají oproti dětem z ostatních tříd vyhrazenou dobu ke čtení, ale rodiče jim čtou kdykoliv, když je o to jejich dítě požádají.

Šestý rozdíl a závislost jsou zřejmé mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a jedenáctou dotazníkovou položkou, která měla z pohledů rodičů poskytnout odpověď, jaký literární žánr ke společnému čtení a předčítání děti preferují.

Tabulka 22: Třídy primární školy/položka 11

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
pohádky	130	286	192	85	35	728	123,0686	9,4877	0,4884	V
životopisy	0	4	7	3	4	18	8,4198	9,4877	0,1355	X
cestopisy	4	3	4	3	0	14	4,1768	9,4877	0,0956	X
klasická literatura	6	10	8	7	6	37	4,0828	9,4877	0,0946	X
poezie	4	11	7	6	0	28	3,7948	9,4877	0,0912	X
detektivky	3	10	15	27	22	77	82,9993	9,4877	0,4091	V
science fiction	1	9	11	13	15	49	43,6982	9,4877	0,3029	V
horory	0	2	3	4	7	16	29,1085	9,4877	0,2491	S
dívčí romány	4	14	26	27	19	90	52,7390	9,4877	0,3312	V
knihy o vědě a technice	11	39	29	17	13	109	3,6759	9,4877	0,0898	X
knihy o přírodě	52	134	99	40	34	359	5,8398	9,4877	0,1130	X
knihy o zdraví	4	11	14	4	6	39	4,8379	9,4877	0,1029	X
knihy o sportu	4	14	12	9	6	45	3,5981	9,4877	0,0888	X
humorné publikace	15	25	38	32	27	137	45,6533	9,4877	0,3093	V
dobrodružná literatura	20	69	68	54	28	239	32,1465	9,4877	0,2614	V
encyklopedie	4	16	4	1	6	31	11,8961	9,4877	0,1607	S
výbory z čítanky	0	1	0	1	0	2	2,9409	9,4877	0,0803	X
komiksy	1	16	15	4	2	38	7,9951	9,4877	0,1321	X
knihy s dětským hrdinou	2	5	0	0	1	8	5,7537	9,4877	0,1122	X

znaménkové schéma								
	pohádky	detektivky	science fiction	horory	dívčí romány	humorné publikace	dobrodružná literatura	encyklopedie
1T	+++	---	---	--	---	---	---	--
2T	+++	---	---	--	---	---	---	--
3T	+++	---	+++	--	+++	+++	+++	--
4T	---	+++	+++	++	+++	+++	+++	++
5T	---	+++	+++	++	+++	+++	+++	++

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy – S: střední závislost, V: vysoká (silná) závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Projevil se rozdíl mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a preferencí literárních žánrů, kterými jsou: pohádky, detektivky, science fiction, horory, dívčí romány, humorné publikace, encyklopedie a dobrodružná literatura.

Mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a preferencí hororů, encyklopedií je střední závislost. Vysoká závislost je u preference pohádek, detektivek, science fiction, dívčích románků, humorných publikací a dobrodružné literatury.

Dílčí závěr:

Na základě znaménkového schématu konstatujeme, že děti navštěvující první a druhé třídy primární školy dávají oproti dětem z ostatních tříd primární školy přednost při společném čtení a předčítání pohádkám. Děti navštěvující třetí třídy preferují pohádky, science fiction, dívčí romány, humorné publikace a dobrodružnou literaturu. Děti navštěvující čtvrté a páté třídy mají v oblibě všechny uvedené žánry vyjma pohádek.

Sedmý, tj. poslední **rozdíl a závislost** jsou *mezi tím, kterou třídu primární školy děti navštěvují, a třináctou dotazníkovou položkou, ve které nás zajímalo, jakým činností se děti ve volném čase nejraději věnují.*

Tabulka 23: Třídy ZŠ/položka 13

	n (ano)					N	χ^2	$\chi^2_{0,05}$	C norm	síla závislosti
	1T	2T	3T	4T	5T					
čte si či mu je předčítáno	31	74	71	36	42	254	29,232	9,4877	0,2498	S
dívá se na TV	65	123	97	56	30	371	3,4541	9,4877	0,0871	X
je u PC	45	113	97	63	45	363	18,0772	9,4877	0,1976	S
hraje play - station	4	17	17	7	4	49	2,8528	9,4877	0,0791	X
kreativní činnosti	31	62	43	19	14	169	3,208	9,4877	0,0839	X
hraje si	59	137	78	41	21	336	16,0862	9,4877	0,1866	S
sport	13	42	37	22	12	126	3,7728	9,4877	0,091	X

	znaménkové schéma		
	čte si či mu je předčítáno	je u PC	hraje si
1T	--	--	++
2T	--	--	--
3T	++	--	--
4T	--	++	--
5T	--	++	--

(Legenda: n (ano): absolutní četnost kladných odpovědí, N: celková četnost kladných odpovědí, 1T: 1. třída ZŠ, 2T: 2. třída ZŠ, 3T: 3. třída ZŠ, 4T: 4. třída ZŠ, 5T: 5. třída ZŠ, χ^2 : vypočítaná hodnota testového kritéria, $\chi^2_{0,05}$: tabulková kritická hodnota testového kritéria, C norm: Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence, síla závislosti mezi jevy – S: střední závislost, X: bez závislosti)

Komentář:

Rozdíl je mezi tím, kterou třídu děti primární školy navštěvují, a preferencí trávení volného času (čte si, je u PC, hraje si). Mezi uvedenými položkami se projevuje rovněž střední závislost.

Dílčí závěr:

Znaménkové schéma umožňuje vyslovit následující výrok. Děti navštěvující druhé třídy primární školy si nejraději hrají ve srovnání s dětmi z ostatních tříd primární školy, děti navštěvující třetí třídy si nejraději ve svém volném čase čtou a děti navštěvující čtvrté a páté třídy primární školy preferují v rámci volnočasové aktivity pobyt u PC.

9.2.4 Shrnutí výsledků druhé fáze výzkumného šetření

V druhé fázi výzkumného šetření jsme se zaměřili na odhalení statisticky významných rozdílů a závislostí mezi proměnnými, tj. mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) a pohlavím dítěte, příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR, a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy.

Podkladem pro empirické zjišťování statisticky významných rozdílů a závislostí bylo identické dotazníkové šetření, z něhož jsme vycházeli již v první fázi výzkumného šetření.

K obecné výzkumné otázce jsme přiřadili několik specifických výzkumných otázek, věcných hypotéz a statistických hypotéz (*podkapitola 7.2.4 Výzkumné otázky a hypotézy*), které upřesňují zaměření empirického šetření.

Zjištěné statisticky významné rozdíly a závislosti uvádíme v podkapitole 9.2.3 (*Analýza rozdílů a závislostí mezi proměnnými*) včetně komentářů k jednotlivým zjištěním a dílčích závěrů, které vyplývají ze znaménkových schémat kontingenčních tabulek.

Zde shrnujeme odpovědi na specifické výzkumné otázky a uvádíme přehled statistických hypotéz, které byly na základě výzkumného šetření přijaty.

Specifická výzkumná otázka č. 1: *Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a pohlavím dítěte?*

První specifická výzkumná otázka vycházela z analýzy dat vzhledem k pohlaví dětí. Cíl vycházel ze snahy zjistit, zda se projevila diference v tom, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí – chlapců a dívek.

Ověřováním statistických hypotéz za použití *testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku* jsme v dotazníkových položkách uvedených v podkapitole 9.2.3 (tj. v položkách 2, 5, 9, 11, 13) potvrdili, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než hodnota kritická (tabulková – $\chi^2_{0,05}$), proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Na základě výše uvedeného jsme přijaly tyto statistické hypotézy:

- **HAI₂₁:** **Mezi inspirací rodičů pro výběr četby a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.**

- **HAI5₁:** Mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI9₁:** Mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI11₁:** Mezi preferencí literárního žánru a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI13₁:** Mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a pohlavím dítěte existuje statisticky významný rozdíl a závislost.

Specifická výzkumná otázka č. 3: *Existuje rozdíl a závislost mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy?*

Ověřováním statistických hypotéz jsme v dotazníkových položkách uvedených v podkapitole 9.2.3 (tj. v položkách 2, 3, 5, 8, 9, 11, 13) zjistili statisticky významné rozdíly a závislosti, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Na základě výše uvedeného jsme přijaly tyto statistické hypotézy:

- **HAI2₃:** Mezi inspirací rodičů pro výběr četby a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI3₃:** Mezi existencí domácí knihovny a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI5₃:** Mezi spoluúčastí rodičů při návštěvě knihoven a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI8₃:** Mezi denní kvótou společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI9₃:** Mezi časovou preferencí společného čtení či předčítání a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.
- **HAI11₃:** Mezi preferencí literárního žánru a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.

- **HAI13: Mezi preferencí četby v rámci volnočasových aktivit a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy existuje statisticky významný rozdíl a závislost.**

Souhrnně lze konstatovat, že statisticky významné rozdíly a závislosti se projevíly mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství a:

1) pohlavím dítěte:

- hledání inspirace k četbě knih pro děti (z knihoven, od přátel, rodiny);
- pravidelné společné navštěvování knihoven;
- volba doby (před spaním), kterou děti upřednostňují ke společnému čtení a předčítání;
- preference literárního žánru ke společnému čtení a předčítání (pohádek, poezie, science-fiction, dívčích románek, knih o vědě a technice, knih o sportu a dobrodružné literatury);
- preference činností v rámci volnočasových aktivit dětí.

2) příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy:

- hledání inspirace k četbě knih pro děti (z knihoven, od přátel, rodiny);
- zda dítě má k dispozici domácí knihovnu;
- doprovod dítěte do knihoven;
- denní časový rozsah společného čtení a předčítání;
- volba doby, kterou upřednostňují ke společnému čtení a předčítání (večer, kdykoliv dítě požádá či kdykoliv chce, před spaním a při vhodné příležitosti);
- preference literárního žánru ke společnému čtení a předčítání (pohádek, detektivek, science-fiction, hororů, dívčích románek, humorných publikací, dobrodružné literatury a encyklopedií);
- preference činností v rámci volnočasových aktivit dětí (čtení, pobytu u PC a hraní).

Díličí závěry 2. fáze výzkumného šetření lze shrnout následovně:

- Rodiče dívek čerpají inspiraci pro výběr četby z knihoven, naopak rodiče chlapců čerpají inspiraci pro výběr četby od přátel a rodiny.
- Do knihovny společně s dítětem chodí především rodiče dívek.
- Dívky preferují dobu před spaním ke společnému čtení a předčítání.

- Chlapci upřednostňují knihy o vědě a technice, knihy o sportu, ale i dobrodružnou literaturu a science fiction, naopak dívky preferují pohádky, poezii a dívčí romány.
- Chlapci volí jako svou volnočasovou aktivitu pobyt u PC, hry na playstation a sport, naopak dívky preferují kreativní činnosti a hru.
- Rodiče dětí z druhých a třetích tříd primární školy upřednostňují jako zdroj inspirace pro společnou četbu knihovny, přátele a rodinu.
- Děti navštěvující první třídy primární školy nemají dosud vlastní domácí knihovnu, naopak děti navštěvující páté třídy primární školy již vlastní domácí knihovnu mají.
- Rodiče doprovází děti z druhých a třetích tříd do knihovny pravidelně, a pokud o to jejich děti stojí. Děti z třetích, čtvrtých a pátých tříd již knihovny zpravidla navštěvují se školou či školní družinou.
- Rodiče dětí z prvních tříd preferují ke společnému čtení či předčítání dobu v rozsahu 15–30 minut denně. Rodiče dětí z čtvrtých a pátých tříd preferují dobu v rozsahu 60 – 90 minut denně.
- Rodiče uvádějí, že dětem z prvních tříd čtou kdykoliv, když je o to jejich děti požádají.
- Děti navštěvující první a druhé třídy primární školy dávají přednost při společném čtení a předčítání pohádkám. Děti navštěvující třetí třídy preferují pohádky, science fiction, dívčí romány, humorné publikace a dobrodružnou literaturu. Děti navštěvující čtvrté a páté třídy mají v oblíbě všechny uvedené žánry vyjma pohádek.
- Děti z druhých tříd si ve svém volném čase nejraději hrají. Děti z třetích tříd si raději čtou a děti z čtvrtých a pátých tříd primární školy preferují v rámci volnočasové aktivity pobyt u PC.

10 Diskuse a přínos práce

Na počátku výzkumného šetření jsme předpokládali, že základním problémem čtenářství je to, že rodinné prostředí není dostatečně „pročtenářské“, že dítě nemá v rodinném prostředí kolem sebe dostatek knih. Současný uspěchaný způsob života, značná zaneprázdněnost rodičů, rozmach médií (televize, internetu) nás vedl k domněnce, že rodiče nevěnují četbě dětí a společné četbě s dětmi pozornost, jakou si zaslouží.

Výsledky výzkumného šetření nám naopak ukázaly, že rodiče si s dětmi pravidelně čtou či jim předčítají, navštěvují s dětmi knihovny, vytvářejí podmínky pro přítomnost knih v domácnostech, čímž podporují zájem dětí o činnosti spojené s četbou. Z toho lze vyvodit skutečnost, že rodiče neopomíjejí čtenářství jako velmi důležitý a podstatný faktor, který ovlivňuje čtenářskou gramotnost a celkový rozvoj osobnosti dítěte. Usuzujeme, že rodiče si svým odpovědným přístupem ke čtenářství dětí uvědomují klíčovou roli rodiny v rozvoji čtenářské gramotnosti. Zároveň nás však výsledná zjištění vedou k vyslovení diskusní otázky – zda se rodiče ve vztahu ke čtenářství dětí nepřeceňují. Zajímavé by bylo, pokud bychom identické otázky dotazníkového šetření položili přímo dětem a následně provedli komparaci odpovědí rodičů a dětí. Realizace takového šetření však není předmětem této práce, avšak považujeme za přínosné takové výzkumné šetření v budoucnu uskutečnit.

Přínos rigorózní práce pro pedagogickou teorii spatřujeme ve zhodnocení současného stavu podílu rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí a v analýze základních charakteristik dětského čtenářství z pohledu rodičovské veřejnosti. Přínosem je zároveň specifikace problémů spojených s dětským čtenářstvím, které vplynuly z výzkumného šetření a navržené možnosti jejich eliminace.

Výzkumným šetřením jsme odhalili dva základní problémy v oblasti čtenářství dětí. A to, že i přes veškeré úsilí knihoven zvýšit atraktivitu knih prostřednictvím široké nabídky nejrůznějších knižních titulů stále existuje velké množství dětí, které se doposud neseznámily s prostředím knihoven. Tím, že děti nepřicházejí do kontaktu s knihovnou, je jim odepřena jedna z motivací pro rozvoj jejich čtenářských zájmů. Rovněž jsme zjistili, že společné čtení či předčítání v rodině zaostává za jinými volnočasovými aktivitami dětí v žebříčku priorit trávení volného času dětí. Za největšího konkurenta společného čtení v rodině považujeme expanzi médií, která nejvýraznějším způsobem zasahují do způsobu trávení volného času dětí. Jedná se především o sledování televize, které je pouze pasivní činností. V televizních příbězích jsou osoby a prostředí, ve kterém se příběhy odehrávají,

vykresleny do nejmenších podrobností. Naproti tomu kniha zapojuje dětskou fantazii a rozvíjí čtenářské dovednosti. Proto bychom měli regulovat dobu, kterou děti tráví sledováním televize, ve prospěch čtenářských aktivit. Na druhé straně bychom měli využít zájmu dětí o moderní informační technologie a vyvolávat zájem dětí o četbu vhodnou kombinací moderních nástrojů informačních technologií s klasickou četbou.

Hlavním podnětem pro pedagogickou praxi by mělo být rozšíření spolupráce knihoven, škol a rodiny, dále rozšíření komunikace pedagogů s rodiči o aktivitách knihoven, o současné knižní produkci a o projektech a akcích na podporu dětského čtenářství.

Z výše uvedeného vyplývá úzká provázanost mezi jednotlivými vnějšími faktory (rodinou, školou, knihovnami), které podstatným způsobem působí na dětské čtenářství. Domníváme se, že intervenční kroky by měly být patrné zejména v těchto oblastech:

Knihovna

Knihovny by se měly i nadále prezentovat vhodnými aktivitami, které umožní dětem nabídnout zajímavé možnosti ve způsobu trávení volného času. Tím se bude rozvíjet vztah dětí k samotné četbě, ale mohou se i zároveň snižovat rizika vyplývající z nevhodně využívaného volného času. Knihovna dětem dokáže nabídnout mnoho titulů z tzv. populární literatury, pro kterou při školní výuce není dostatek prostoru.

Škola

Pro úspěšný rozvoj čtenářství dětí mladšího školního věku je nezbytné, aby pedagogové primární školy uměli své poznatky z oblasti čtenářství předávat rodičům prostřednictvím třídních schůzek či konzultací. Měli by se také zaměřit na komunikaci o knihách přímo s dětmi a prostřednictvím dětí zapojit do této komunikace i rodičovskou veřejnost. Pedagogové by měli ve škole vytvářet možnosti zapojení rodičů i do aktivit školy, např. vytvářením čtenářských koutků, kdy jednotliví rodiče na pozvání pedagoga budou moci vstoupit do výuky a podílet se na diskusích o knihách. Dále by pedagogové měli rodiče informovat o současné knižní produkci, a to prostřednictvím využívání nabídek různých nakladatelství, kterých je v současnosti velké množství. Nabízené knižní novinky umožňují dítěti seznámit se s rozmanitými žánry, čímž zvyšují jejich atraktivitu.

Rovněž usuzujeme, že nejen knihovny, ale rovněž škola by se měla zapojovat do různých projektů a akcí na podporu dětského čtenářství, které velmi nenásilnou formou podporují zájem dětí o knihy.

Média a moderní informační technologie

Jak jsme již výše zmínili, mohlo by se zdát, že masová média (televize) a moderní informační technologie (PC, internet, multimediální prostředky) klasickou četbu postupně vytlačují. Na jedné straně je tudíž nezbytné regulovat využívání masmédií a moderních informačních technologií, na straně druhé je však třeba využívat multimediálních prostředků k podpoře dětského čtenářství a zájmu dětí o informační technologie využít k rozšiřování takových forem četby, která je kombinací klasické četby s užitím moderních nástrojů, což je četba tzv. e-knih. Domníváme se, že nelze opomíjet ani audioknihy, které jsou doplňkem četby a určitým způsobem rovněž přispívají k rozvoji vzdělanosti.

Vzhledem k tomu, že každá činnost směřující k rozvoji dětského čtenářství je ve svém důsledku důležitá, protože ovlivňuje kvalitu vzdělanosti a možnosti dalšího vzdělávání, je nutné, aby se rodiče i pedagogové touto problematikou i nadále zabývali. Domníváme se, že v současné době si málo rodičů i pedagogů uvědomuje, že se jim otvírá možnost podílet se na rozvoji čtenářství. Vhodnou příležitostí pro implementaci prvků rozvoje čtenářství je právě probíhající kurikulární reforma.

Závěr práce

Rigorózní práce se v souladu s aktuální tematikou zvyšování vzdělanosti ve vztahu ke čtenářské gramotnosti zaměřuje na to, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).

Předkládaná práce pohlíží na danou problematiku z pohledu teoretického i empirického.

Hlavním cílem předkládané práce bylo vymezit teoretická východiska zkoumané problematiky a na jejich základě zjistit, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).

V teoretické části rigorózní práce jsme se věnovali definicím základních pojmů souvisejících se zkoumanou problematikou. Dále jsme se zaměřili na čtenářskou gramotnost, která se čtenářstvím úzce souvisí. Zabývali jsme se také výzkumy čtenářské gramotnosti, projekty a akcemi na podporu dětského čtenářství. Charakterizovali jsme období mladšího školního věku a prepubescentní čtenářství. Vymezili jsme faktory působící na dětské čtenářství a v neposlední řadě jsme pozornost zaměřili na rodinu, která je jedním z klíčových subjektů působících na rozvoj dětského čtenářství.

Stěžejní částí rigorózní práce byla část empirická, která byla zaměřena na samotné výzkumné šetření realizované ve dvou fázích.

V první fázi výzkumného šetření jsme posuzovali z hlediska četností získaných dat, zda si rodiče s dětmi čtou a předčítají jim, jak často, jak dlouho, v kterou denní dobu, kdo z rodičů se ujímá role předčítajícího, zda mají děti domácí knihovnu, zda rodiče doprovází děti do knihoven, jaký literární žánr a knižní titul jejich děti upřednostňují a jaké činnosti v rámci volnočasových aktivit děti preferují.

V druhé fázi výzkumného šetření jsme se zaměřili na odhalení statisticky významných rozdílů a závislostí mezi proměnnými, tj. mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) a pohlavím dítěte, příslušností dětí k jednotlivým krajům České republiky, a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy.

Na základě zhodnocení všech výsledků můžeme konstatovat, že dílčí cíle teoretické i empirické části rigorózní práce byly splněny.

Úkolem v rovině teoretické bylo:

- na základě odborné literatury vymezit terminologii vztahující se k řešené problematice – kapitola 1;
- prokázat přesah problematiky čtenářské gramotnosti do jiných vědních oborů a disciplín a z toho plynoucí vyjádření aktuálnosti dané problematiky – kapitola 2;
- zaměřit se na výzkumy reflektující situaci dětského čtenářství na mezinárodní, celostátní a lokální úrovni – kapitola 3;
- na základě odborné literatury, informací z tisku, internetu i vlastních poznatků specifikovat vývojové stupně dětského čtenářství (žáků primární školy) a vymezit faktory působící na rozvoj dětského čtenářství – kapitola 4, 5, 6.

V rovině empirické jsme měli za úkol:

- vytvořit a ověřit výzkumný nástroj, který zjišťoval, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) – podkapitola 8.3;
- prostřednictvím vytvořeného výzkumného nástroje (dotazníku určeného rodičům) analyzovat a vyhodnotit podíl rodinného prostředí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy) – podkapitola 9.2.1;
- analyzovat a vyhodnotit statistické rozdíly a závislosti mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství a pohlavím dítěte, příslušností dětí k jednotlivým krajům ČR, a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy – podkapitola 9.2.3;;
- shrnout výsledky výzkumného šetření, a to i s ohledem na vymezená teoretická východiska pro rigorózní práci a statistické zpracování dat – podkapitoly 9.2.2 a 9.2.4;
- specifikovat problémy, které se vyskytují v dané oblasti řešené problematiky – diskuse a přínos práce;
- na základě zjištění daných problémů navrhnout doporučení, která by vedla k jejich případné eliminaci – diskuse a přínos práce;
- aplikovat výsledky výzkumného šetření jako východiska či podněty pro pedagogickou teorii a školní praxi – diskuse a přínos práce.

Splněním dílčích cílů byl splněn i hlavní cíl rigorózní práce, tj. zjistit, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).

Lze shrnout, že rodinné prostředí, především rodina a rodiče se významným způsobem podílí na čtenářství dětí, čímž prokazují svou nezastupitelnou roli v rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Prostřednictvím ověřování statistických hypotéz jsme dospěli k určitým odlišnostem mezi tím, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí a pohlavím dítěte, a příslušností dětí k jednotlivým třídám primární školy. Specifikace odlišností je uvedena v shrnutí výsledků 2. fáze výzkumného šetření.⁹¹

Rigorózní práce, byla pouze jedním z konkrétních výstupů projektu s názvem „*Kniha jako jeden z prostředků rozvoje sociálních dovedností*“. Další výstupy uvedeného projektu byly zaměřeny i na získání informací o čtenářství z pohledu samotných dětí i pedagogů. Nabízí se tak zde možnost následně provést komparaci získaných výsledků jednotlivých výstupů, což by uvedenou problematiku zdokumentovalo v širokém kontextu, z různých hledisek a takovéto výzkumné šetření by bylo velmi přínosné a mohlo by se stát skutečně zajímavým obohacením edukační praxe.

⁹¹ Shrnutí výsledků 2. fáze výzkumného šetření, podkapitola 9.2.4, s. 127–130.

Seznam použité literatury a pramenů

- BAUMERT, Jürgen. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske Budrich, 2001. ISBN 38-100-3344-8.
- CIBULEC, Jindřich. *Soužití tří generací*. Praha: ROH, 1980.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-737.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1115-5.
- GABAL, Ivan a Iva VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 1996. ISBN 808-5931-15-X.
- GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Ámose Komenského, AV ČR, 2002, 52 (č. 2), s. 171–181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, Peter a Olga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807-3151-850.
- GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež – ve srovnávacím žánrovém pohledu*. Praha: SPN, 1984.
- HAVEL, Jiří a Veronika KRÁTKÁ. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In: DOLEŽALOVÁ, Jana (Ed.). *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi: sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 25. 5. 2004 na PdF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1211-9.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-717-8635-7.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knižka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978.

- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-8073-674-823.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-807-3686-413.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-807-3686-574.
- HUTAŘOVÁ, Ivana. *Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež*. Praha: Tauris, 2007. ISBN 978-802-1105-454.
- HYHLÍK, František. *Četba a její vliv na utváření osobnosti : (psychologie čtenáře)*. Praha: SPN, 1958.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-858-6540-8.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-802-4713-694.
- KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Tauris, 2006. ISBN 978-802-1105-249.
- KOŽUCHOVÁ, Michaela. Vedecko-technická gramotnost' ako kurikulárny problém. In: MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-802-4712-840.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-868-9801-6.
- MAŇÁK, Josef a Štefan ŠVEC. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2005. ISBN 80-731-5102-2.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80718416411.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Portál, 1989.

- MATĚJČEK, Zdeněk. Vývoj dítěte a čtení. Teze z přednášky. In: WILDOVÁ, Radka *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PdF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-863-2036-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3678-579.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-6.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-807-3688-783.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-05-9.
- MULLIS, Ina V. *PIRLS 2006 assessment framework and specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, Ma: TIMSS, 2004. ISBN 18-899-3837-8.
- NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.
- NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. Pedagogická orientace*. 2008, 18 (č. 1). s. 10. ISSN 1211-4669.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Praha: SPN, 1965.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

- OBERT, Viliam. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera, 1998. ISBN: 80-80 88894-07-7.
- PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0500-3.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4569-8.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8608-X.
- Pirls 2001 international report: Ieas study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, 2003. ISBN 18-899-3828-9.
- POTOČÁROVÁ, Mária. *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2458-8.
- POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8579-2.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-462.
- PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-687.
- PUPALA, Branislav a Olga ZÁPOTOČNÁ. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1806-X.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-862-5114-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992- 1998. NAEP Reading Consensus Project. U. S. Government Printing Office: 1997. [cit. 13. 6. 2011]. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED406651&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED406651.
- SINGLY, de Francois. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

- SKUTIL, Martin et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3677-787.
- Standard základního vzdělávání*. Praha: MŠMT, 1995.
- STAŠOVÁ, Leona. Rodina jako výchovný a socializační činitel. In: KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, et al. Eds.). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 78–85. ISBN 80-7315-004-2.
- STRAKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP, 1995.
- STRAKOVÁ, Jana a Štefan ŠVEC. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠULOVÁ, Lenka. Člověk v rodině. In: VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. Bratislava: Iris, 2002. ISBN 80-890-1831-9.
- TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1992. ISBN 80-704-0055-2.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 1999. ISBN 80-720-4111-8.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7297-270-1.
- UNESCO: Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris, 1958.
- UNESCO: Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris, 1978.
- URBANOVÁ, Svatava a Zdeněk KOVALČÍK. *Minimum z literatury pro děti a mládež*. Ostrava: SCHOLAFORUM, 1996. ISBN 978-80-8605-815-3.
- STŘELEČEK, Stanislav. Rodina a výchova dětí školního věku. In: STŘELEČEK, Stanislav et al. (Eds.). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 1998. s. 157–164. ISBN 80-210-3687-7.

- ŠMELOVÁ, Eva. *Kniha v rodině předškoláka*. Informatorium 3–8, 2004, 11 (č. 3), s. 8–9. ISSN 1210-7506.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-807-4640-209.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁŠOVÁ, Ludmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-858-6607-2.
- VĚŘÍŠOVÁ, Irena, KRÜGER Květuše a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-802-5406-694.
- WILDOVÁ, Radka. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.
- ZÁPOTOČNÁ, Olga. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: ALBUM, 2004. ISBN 80-968-6673-7.

Internetové zdroje

- Population growth and illiteracy [online]. 2011 [cit. 2011-06-20]. Dostupné z: <<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/prepareforaliteracyprogram/PopulationGrowthAndIlliteracy.htm/>>. (graf 1)
- Encyclopedia Nation Master [online]. 2011. [cit. 2011-06-22]. Literacy. Dostupné z: <<http://www.statemaster.com/encyclopedia/Image:Literacy-rate-world.PNG/>>. (obrázek 1)
- MŠMT [online]. 2011 [cit. 2011-07-05]. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha. Dostupná z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf/>>. (Bílá kniha)
- MŠMT [online]. 2011 [cit. 2011-07-06]. Standard základního vzdělávání. Dostupný z: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm/>. (Standard základního vzdělávání)
- IEA [online]. 2011 [cit. 2011-08-18]. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Informace o organizaci jsou dostupné z: <<http://www.iea.nl/>>. (IEA - Mezinárodní Asociace)

- VÚP Praha [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Veškeré informace jsou dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/>>. (VÚP Praha – Výzkumný ústav pedagogický)
- PIRLS 2001 [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Informace o výzkumu PIRLS 2011 je dostupné na: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html/>. (PIRLS 2001)
- SIALS [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Výzkum Second International Adult Literacy Survey (mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých). Informace o tomto typu výzkumu jsou dostupné z: <<http://www.piaac.cz/sials#projekt/>>. (výzkum SIALS)
- OECD [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj). Informace o této organizaci jsou dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd/>>. (OECD - organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
- EUROSTAT [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Statistický úřad Evropské unie. Informace o této organizaci jsou dostupné z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/about_eurostat/corporate/introduction/>. (EUROSTAT - statistický úřad Evropské unie)
- PISA 2000 [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Programme for international student assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků). Informace o těchto výzkumech jsou dostupné z: <<http://www.uiv.cz/>>. (výzkum PISA)
- PIAAC [online]. 2011 [cit. 2011-08-19]. Programme for International Assessment of Adult Competencies (Předpoklady úspěchu v práci a v životě). Informace o tomto výzkumu jsou dostupné z: <<http://www.piaac.cz/>>. (výzkum PIAAC)
- Jak čtou české děti [online]. 2012 [cit. 2012-06-10]. Informace o tomto výzkumu jsou dostupné z: <<http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf/>>. (výzkum Jak čtou české děti)
- Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. 2012 [cit. 2012-06-10]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z: <<http://www.cteme.eu/>>. (výzkum Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy)
- Celé Česko čte dětem [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/>>. (projekt Celé Česko čte dětem)
- Čtení pomáhá [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z: <<http://www.ctenipomaha.cz/cs/porota/>>. (projekt Čtení pomáhá)

- Rosteme s knihou [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o tomto projektu jsou dostupné z: <<http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>>. (projekt Rosteme s knihou)
- IBBY [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. International Board on Books for Young People (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu). Informace jsou dostupné z: <<http://www.ibby.cz/>>. (IBBY – Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu)
- Web Rostík [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace jsou dostupné z: <<http://www.rostik.cz/>>. (web Rostík)
- Knihy plné dobrodružství [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z: <<http://klubko.knih-trinec.cz/b4u2011.php/>>. (projekt Knihy plné dobrodružství)
- Poprvé do školy – Poprvé do knihovny [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z: <<http://www.kjm.cz/poprvé-do-skoly-poprvé-do-knihovny-2010/>>. (projekt Poprvé do školy – Poprvé do knihovny)
- Už jsem čtenář – kniha pro prvňáčka [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z: <<http://www.npkk.cz/knizka-pro-prvnacka/o-projektu/>>. (projekt Už jsem čtenář)
- Záložka do knihy spojuje školy [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o projektu dostupné z: <<http://www.npkk.cz/zalozka-do-knihy/>>. (projekt Záložka do knihy spojuje školy)
- Noc s Andersenem [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z: <<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html/>>. (akce Noc s Andersenem)
- Škola naruby [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/69/objednavam-si/denicek-skola-naruby/>>. (akce Škola naruby)
- Březen, měsíc čtenářů [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z: <<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru-2011-1/>>. (akce Březen, měsíc čtenářů)
- Týden knihoven [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z: <<http://skip.nkp.cz/akcTyden10.htm#TK/>>. (akce Týden knihoven)
- Den pro dětskou knihu [online]. 2011 [cit. 2011-08-21]. Informace o akci dostupné z: <<http://www.dendetskeknihy.cz/index.php?n=1/>>. (akce Den pro dětskou knihu)
- Údaje získány z Ústavu pro informace ve vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-07-10]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/soubor/4554>. (údaje získané z Ústavu pro informace ve vzdělávání)

Seznam grafů, obrázků, schémat a tabulek

- Graf 1:** Populace a negramotnost v miliardách
- Graf 2:** Rozložení počtu dětí dle pohlaví
- Graf 3:** Zastoupení krajů ČR ve výzkumném šetření
- Graf 4:** Zastoupení dětí dle tříd primární školy ve výzkumném šetření
- Graf 5:** Čtení si s dětmi a předčítání rodičů dětem
- Graf 6:** Inspirace rodičů k výběru četby
- Graf 7:** Eventualita vlastní domácí knihovny
- Graf 8:** Návštěvnost knihoven
- Graf 9:** Spoluúčast rodičů při návštěvě knihovny
- Graf 10:** Frekvence návštěvnosti knihovny
- Graf 11:** Týdenní frekvence četby knih rodičů s dítětem
- Graf 12:** Denní časový úsek společného čtení
- Graf 13:** Zastoupení denní doby k četbě
- Graf 14:** Preference předčítajícího
- Graf 15:** Nejoblíbenější literární žánr
- Graf 16:** Nejoblíbenější kniha
- Graf 17:** Volnočasové aktivity dětí
- Obrázek 1:** Ohniska světové negramotnosti
- Schéma 1:** Složky funkční gramotnosti
- Schéma 2:** Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka
- Schéma 3:** Vybrané faktory rozvoje dětského čtenářství
- Schéma 4:** Výzkumný cyklus
- Schéma 5:** Hierarchie pojmů vztahujících se ke čtenářství
- Schéma 6:** Zjednodušený model výzkumu
- Schéma 7:** Zjednodušený model výzkumu s hypotézami
- Schéma 8:** Výzkumný design
- Tabulka 1:** Rozložení testových položek
- Tabulka 2:** Klíčové aktivity projektu a jejich výstupy
- Tabulka 3:** Přehled vnějších faktorů působících na dětské čtenářství

- Tabulka 4:** Přehled vnitřních faktorů působících na dětské čtenářství
- Tabulka 5:** Hlavní výzkumný problém v podobě obecné výzkumné otázky
- Tabulka 6:** Oddíl hierarchie výzkumného konceptu
- Tabulka 7:** Četnosti
- Tabulka 8:** Analýza rozdílů a závislostí
- Tabulka 9:** Přehled odmítnutých statistických hypotéz
- Tabulka 10:** Analýza rozdílů a závislostí vzhledem k pohlaví dětí
- Tabulka 11:** Pohlaví / položka 2
- Tabulka 12:** Pohlaví / položka 5
- Tabulka 13:** Pohlaví / položka 9
- Tabulka 14:** Pohlaví / položka 11
- Tabulka 15:** Pohlaví / položka 13
- Tabulka 16:** Analýza rozdílů a závislostí vzhledem ke třídě primární školy
- Tabulka 17:** Třídy primární školy / položka 2
- Tabulka 18:** Třídy primární školy / položka 3
- Tabulka 19:** Třídy primární školy / položka 5
- Tabulka 20:** Třídy primární školy / položka 8
- Tabulka 21:** Třídy primární školy / položka 9
- Tabulka 22:** Třídy primární školy / položka 11
- Tabulka 23:** Třídy primární školy / položka 13

Seznam příloh

Příloha 1: Nestandardizovaný dotazník pro rodiče dětí

7. Jak často si s dítětem společně čtete či mu předčítáte?

Méně než jednou za týden.
Jednou týdně.
Několikrát týdně.
Denně.

8. Jakou dobu v rámci běžného dne trávíte s Vaším dítětem společným čtením či předčítáním? (uvedte v minutách)

.....

9. Jakou denní dobu obvykle ke společnému čtení či předčítání využíváte?

Dopoledne
Odpoledne
Večer
Kdykoliv mě dítě požádá či kdykoliv chce
Před spaním
Jindy (uved'te):.....

10. Kdo se obvykle ve Vaší rodině ujímá role předčítajícího?

Naše dítě si čte samo, nepředčítáme mu.
Maminka
Tatínek
Maminka a tatínek se střídají
Prarodiče
Sourozenec
Jiné (uved'te, kdo):.....

11. Jaký žánr knihy si s Vaším dítětem nejraději čtete či mu předčítáte?

Pohádky
Životopisy
Cestopisy
Klasickou literaturu
Poezii
Detektivky
Science fiction
Horory
Dívčí romány
Knihy o vědě a technice
Knihy o přírodě
Knihy o zdraví
Knihy o sportu a zdraví
Humorné publikace
Dobrodružnou literaturu
Jiné (uved'te):.....

12. Uved'te nejoblíbenější knihu Vašeho dítěte?

.....

13. Jakou činnost se domníváte, že Vaše dítě nejraději ve svém volném čase dělá doma?

Čte si.
Dívá se na televizi.
Je u počítače.
Hraje play-station.
Jiné (uved'te):.....

Děkujeme za spolupráci.

Za řešitelský tým

Mgr. Iva Zowadová

hlavní řešitelka projektu

Resumé

Jméno a příjmení	Iva ZOWADOVÁ
Katedra	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Univerzita	Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta
Rok obhajoby	2012
Název práce	Podpora rozvoje čtenářství v rodinách dětí mladšího školního věku
Resumé práce	<p>Rigorózní práce na téma „<i>Podpora rozvoje čtenářství v rodinách dětí mladšího školního věku</i>“ se zaměřuje na otázku předčítání a společného čtení v rodině jako jednoho z faktorů, který přispívá k rozvoji čtenářství, čtenářské gramotnosti a zároveň k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.</p> <p>Hlavním cílem předkládané práce je zjistit, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy).</p> <p>Rigorózní práce je členěna na část teoretickou, empirickou a přílohovou.</p> <p>Teoretická část vymezuje teoretická východiska zkoumané problematiky. Definiuje základní pojmy, vysvětluje, jaký význam má právě čtenářská gramotnost v životě jedince a v jeho vzdělávání. Věnuje se mezinárodním i ryze českým výzkumům čtenářské gramotnosti z posledních let a seznamuje i s nejvýznamnějšími projekty a akcemi na podporu dětského čtenářství. Zaměřuje se na prepubescentní čtenářství, dedikuje faktory působící na dětské čtenářství a v neposlední řadě se zabývá rodinou jako jedním z klíčových subjektů působícím na rozvoj dětského čtenářství. Empirická část vychází z kvantitativně orientovaného přístupu zkoumání. Předkládá výsledky realizovaného výzkumného šetření zaměřeného na to, jak se rodinné prostředí podílí na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku (žáků primární školy). K zjištění informací důležitých pro realizaci vlastního výzkumného šetření bylo využito metody dotazníkového šetření. Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou fází. První fáze byla zaměřena na prezentaci četností získaných dat. Druhá fáze byla zaměřena na testování hypotéz a ověřování statistické významnosti mezi jevy. Z výsledků získaných prostřednictvím výzkumného šetření byl stanoven závěr a přínos práce pro pedagogickou teorii a školní praxi. Část přílohová obsahuje přílohu k empirické části rigorózní práce, kterou je nestandardizovaný dotazník.</p>
Klíčová slova	Čtenářská gramotnost, čtenářství, četba, děti mladšího školního věku, kniha, rodiče, rodina, žáci primární školy.
Přílohy vázané v práci	1 příloha (v rozsahu 2 stran)
Rozsah práce	147 stran
Jazyk práce	čeština

Summary

Title of rigorous thesis	Support for the development of reading in families with children of primary school age
Summary	<p>The thesis with the main topic referring to its name „Support for the development of reading in families with children of primary school age“ focuses on the question and read-in the family as one of the factors that contributes to the development of reading, literacy and also to the overall development of the child.</p> <p>The main objective is to determine whether and how the family participates in the development of reading of children of primary school age (pupils of the 1st stage of elementary school). The thesis is divided into a theoretical part, an empirical part, and the attachments. The theoretical part specifies the theoretical foundations of the issue. It defines the basic terms and concepts, explains the importance of literacy for the life of an individual within his/her education. It deals with both international and purely Czech researches of reading literacy in recent years and acquaints with major projects to support young readers. It focuses on prepubescent readership, emphasizes factors affecting children’s reading. And finally, this part of the thesis deals with the family as one of the key actors in the development of children’s reading. The empirical part is based on quantitatively oriented research.</p> <p>Presents the results of the implemented research focused on how the family environment contributes to the development of reading children of primary school age (pupils of the 1st stage of elementary school).</p> <p>It presents the results the research realized among parents with the aim to learn more about the parental attitudes to reading of children of primary school age. The method of questionnaire survey was used to find the cardinal information. The survey was divided into two phases. The first phase of the research was focused on the presentation of the data frequency. The second phase of the research dealt with hypotheses testing and verification of the statistical significance between phenomena. The results obtained through the survey were important for the determination of thesis benefits for pedagogical theory and pedagogical practice. Part of the supplement contains an attachment to the empirical part of the thesis, which is non-standardized questionnaire.</p>
Key words	Literacy, readership, reading, children of primary school age (1st stage of elementary school), book, parents, family, primary school pupils.

Profesní kurikulum

OSOBNÍ ÚDAJE

Mgr. Iva Zowadová	
Pavla Strádala 1410/12	Datum narození: 6. 12. 1985
748 01 HLUČÍN	Místo narození: Opava
Tel.: 608466137	Občanství: ČR
E-mail: Iva.Zowadova@seznam.cz	Pohlaví: žena

SOUČASNÁ POZICE

Koordinátorka podpůrných vzdělávacích aktivit – projekt POMEZI

Oddělení dalšího vzdělávání, Rektorát UP, Univerzita Palackého v Olomouci, Biskupské náměstí 1, 771 40 Olomouc

VZDĚLÁNÍ

Škola	Zaměření	Období
Univerzita Palackého v Olomouci	Doktorský studijní program v oboru Pedagogika	2009 – 2012 (přerušeno)
Univerzita Palackého v Olomouci	Magisterské studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	2005 - 2009
Gymnázium, Hlučín	všeobecné	2001 - 2005
Základní škola	S rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů	1992 – 2001

AKTIVNÍ ÚČAST NA VĚDECKO-ODBORNÝCH KONFERENCÍCH

2009

- Doktorská konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII.“ v Olomouci.

2010

- Konference „Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání“ v Ostravě.

- Konference „*Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*“ v Olomouci.
- Konference „*Integrácia teorie a praxe didaktiky jako determinant kvality modernej školy*“ v Košicích.
- Doktorandská konference „*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.*“ v Olomouci.

2011

- Konference „*Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy*“ v Olomouci.
- Konference ČPdS „*Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmatata – ideje – realizace*“ v Praze.
- Konference „*Inovace ve výuce*“ v Praze.
- Konference „*Ph.D. existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*“ v Olomouci.
- Konference „*Komunikační výchova a školská praxe*“ v Olomouci.
- Konference ČAPV „*Smišený design v pedagogickém výzkumu*“ v Brně.
- Konference „*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP IX.*“ v Olomouci.
- Konference „*Evropské pedagogické fórum 2011*“ v Hradci Králové.

2012

- Konference „*Gramotnost ve škole*“ v Hradci Králové.
- Konference „*Komunikační výchova v teorii a praxi*“ v Olomouci.

PUBLIKAČNÍ ČINNOST**2010**

- ZOWADOVÁ, Iva. Adaptace žáků na školní prostředí. In: *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII.* Olomouc: UP, 2010, s. 432–440. ISBN 978-80-244-2593-1.
- ZOWADOVÁ, Iva. *Adaptierung der schüler an der schulumgebung aus des sicht der lehrer.* In: *Edukacja Elementarna – wyzwania, konteksty, dylematy.* Czenstochowa : Akademia im. Jana Długosza w Czenstochowie, 2010, s. 146–156. ISBN 978-83-7455-136-6.
- ZOWADOVÁ, Iva. Úroveň sociální kompetence u žáků na počátku školní docházky. In: *Sborník z konference Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání.* Ostrava: Universita Ostraviensis, 2010, s. 42. ISBN 978-80-7368-771-7.
- ZOWADOVÁ, Iva a Lenka ÚTLÁ. Role předškolního pedagoga k socializaci dítěte – teoretická východiska. In: *Sborník z konference Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu.* Olomouc: A L T Y N, 2010, s. 232–238. ISBN 978-80-87224-08-3.
- ZOWADOVÁ, Iva a Lenka ÚTLÁ. Přehled vybraných pedagogicko-psychologických předpokladů sledovaných ve výzkumu školní zralosti. In: *Sborník z konference Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu.* Olomouc: A L T Y N, 2010, s. 274–279. ISBN 978-80-87224-08-3.
- ZOWADOVÁ, Iva. Komparace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v České republice s předškolním kurikulem na Slovensku. In: *Sborník z konference Integrácia teorie a praxe didaktiky jako determinant kvality modernej školy.* Košice: UPJŠ, 2010, s. 179–182. ISBN 978-80-7097-843-6.
- ZOWADOVÁ, Iva. Analýza vybraných sociálních dovedností u předškoláků v kontextu současného předškolního kurikula. In: *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.* Olomouc: UP, 2010, s. 738–749. ISBN 978-80-244-2815-4.

2011

- ZOWADOVÁ, Iva. Hodnocení úrovně vybraných sociálních dovedností u dětí předškolního věku. In: *Odborná publikace z konference Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: UP, 2011, s. 113–122. ISBN 978-80-244-2775-1.
- ZOWADOVÁ, Iva a Ondřej DVOŘÁK. Využití počítače a počítačových programů v předškolním vzdělávání. In: *Sborník z konference Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: UP, 2011, s. 128–134. ISBN 978-80-244-2774-4.
- NAKLÁDALOVÁ, Pavlína a Iva ZOWADOVÁ. *Den Země pro děti z mateřských škol*. Žurnál. 2011, 20, 24, s. 2–3. Dostupný také z: <<http://www.upol.cz/fileadmin/zuparchiv/XX/zurnal2024.pdf>>. ISSN 1804-6754.
- ZOWADOVÁ, Iva a Eva STRÁNSKÁ. Teoretický vhled do problematiky projektu zaměřeného na čtenářství dětí předškolního a mladšího školního věku. In: *Monografie z konference Komunikační výchova a školská praxe*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2011, s. 222–236. ISBN 978-80-244-3016-4.
- ZOWADOVÁ, Iva. Tvorba a ověření nástrojů pro zjišťování vybraných sociálních dovedností u dětí předškolního věku. In: *Sborník z konference ČPdS Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmat – ideje – realizace*. Praha: UK, 2011, s. 1–6. ISBN 978-80-263-0046-5.
- ZOWADOVÁ, Iva. Participace rodiny na rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku v kontextu s rozvojem sociálních kompetencí. In: *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP IX*. Olomouc: UP, 2011, s. 577–589. ISBN 978-80-87533-03-1.
- ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ, Jitka a Iva ZOWADOVÁ. Čtenářská gramotnost v teorii a praxi. In: *Sborník z konference konané akademickým sdružením MAGNANIMITAS – Evropské pedagogické fórum 2011 – Současná společnost a profese učitele*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011, s. 250–258. ISBN 978-80-904877-6-5.

2012

- ZOWADOVÁ, Iva a Eva STRÁNSKÁ. Vliv pedagogů předškolního a primárního vzdělávání na rozvoj čtenářství dětí v kontextu sociálních dovedností. In: *Sborník z konference Gramotnost ve škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2012. (In print).
- ZOWADOVÁ, Iva a Ondřej DVOŘÁK. Projekty a metody přispívající k rozvoji dětského čtenářství. In: *Sborník z konference Gramotnost ve škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2012. (In print).
- ZOWADOVÁ, Iva, STRÁNSKÁ, Eva a Martina FASNEROVÁ – Čtenářství dětí mladšího školního věku očima rodičů. In *Sborník z konference Komunikační výchova v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2012. (In print).

RECENZE ODBORNÝCH PRACÍ

- ZOWADOVÁ, Iva. Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. Učitelské listy [online]. 2010, [cit. 2010–IV-16]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskelisty.cz/2010/03/iva-zowadova-ucitel-materske-skoly-v.html>>. ISSN 1210-6313.
- ZOWADOVÁ, Iva. Ohlédnutí do historie předškolní výchovy. Učitelské listy [online]. 2011, [cit. 201–IV-08]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskelisty.cz/2011/04/iva-zowadova-ohljednuti-do-historie.html>>. ISSN 1210-6313.

POSTER

- ZOWADOVÁ, Iva a Pavlína NAKLÁDALOVÁ. Tvorba a ověření nástrojů pro zjišťování úrovně vybraných sociálních dovedností pro děti předškolního věku. In: *Konference Ph.D. existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filosofická fakulta, 2011.
- ZOWADOVÁ, Iva a Pavlína NAKLÁDALOVÁ. Kniha jako jeden z prostředků rozvoje sociálních dovedností. In: *Konference ČAPV: Smíšený design v pedagogickém výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.

PROJEKTY

- **ESF:** POMEZI – Podpora mezioborových studií a inovací studijních programů na Univerzitě Palackého v Olomouci – CZ.1.07/2.2.00/28.0091 – Koordinátorka podpůrných vzdělávacích aktivit.
- **ESF:** Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích – CZ.1.07/1.1.00/08.0018 – lektorka.
- **IGA:** Tvorba a ověření nástrojů pro zjišťování úrovně vybraných sociálních dovedností u dětí předškolního věku (2010–2011) – hlavní řešitelka projektu s reg. č. 2010–007.
- **IGA:** Kniha jako jeden z prostředků rozvoje sociálních dovedností (2011–2012) – hlavní řešitelka projektu s reg. č. 2011–002.
- **IGA:** Analýza implementace sexuální výchovy do výuky na ZŠ. (2011–2012) – spoluřešitelka projektu s reg. č. 2011–030.
- **IGA:** Zjišťování přístupu různých aktérů k předmětu Základy společenských věd na gymnáziích v České republice a odpovídajících předmětů na lyceích ve Francii. (2011–2012) – spoluřešitelka projektu s reg. č. 2011–024.

LETNÍ DOKTORANDSKÁ ŠKOLA

- CVNS – Centrum pro výzkum neziskového sektoru. Masarykova univerzita. Brno. Současná témata ve studiu neziskového sektoru a občanské společnosti. (Telč 29. 8.–3. 9. 2010)

OSTATNÍ VĚDECKO – PEDAGOGICKÉ AKTIVITY

Výuka předmětů:

- Předškolní pedagogika (2010/2011, 2011/2012)

Hospitace:

- Úvodní pedagogická praxe v MŠ (2009/2010, 2010/2011, 2011/2012)
- Průběžná pedagogická praxe 1, 2, 3 v MŠ (2009/2010, 2010/2011, 2011/2012)

Členství:

- Místopředsedkyně AS PdF UP v Olomouci
- Členka kolegia děkanky na PdF UP v Olomouci

Absolvovaný vzdělávací program:

- Hardware a software interaktivního setu ActivBoard (akreditovaný MŠMT) interaktivní tabule ve výuce.

Organizační tým:

- Podílení se na organizaci konference konané na Katedře primární pedagogiky (15. 4. 2010, 27. 1. 2011), podílení se na organizaci doktorské konference konané na Ústavu pedagogiky a sociálních studií (1. 12. 2010), podílení se na organizaci dne Země (2009/2010, 2010/2011)