

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Podpora dětského čtenářství na 1. stupni ZŠ s ohledem
na žáky se SPU**

Diplomová práce

Autor: Kristýna Kofránková

Studijní program: M7503 - Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Višková

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Kristýna Kofránková
Osobní číslo:	P111764
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Podpora dětského čtenářství na 1. stupni ZŠ s ohledem na žáky se SPU.
Název tématu v AJ:	The support of children's reading at the first grade of primary school with regard to specific disorder of education.

Cíl, metoda, literatura, předpoklady:

Diplomová práce chce seznámit s pojmem čtenářská gramotnost a popsat možnosti jejího rozvíjení u dětí. Věnuje se důležitosti rozvoje dětského čtenářství, jak u dětí zdravých, tak u žáků se specifickými poruchami učení, konkrétně s dyslexií. Zaměřuje se na rozvoj dětské čtenářské gramotnosti z pohledu učitele základní školy. Výzkumná část se snaží pomocí dotazníků zjistit, jaké jsou čtenářské zájmy dnešních dětí a jakými způsoby se současní pedagogové snaží čtenářskou gramotnost podporovat. Klíčová slova: čtenářská gramotnost, dětské čtenářství, kniha, specifické poruchy učení.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Kateřina Josefová Víšková
Oponent diplomové práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Datum zadání diplomové práce:	27.11.2014
Datum odevzdání diplomové práce:	24.3.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně (pod vedením vedoucí diplomové práce) a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Kateřině Josefové Víškové, která vedení mé diplomové práce uchopila se skvělým přístupem, věnovala mi spoustu cenných rad i svého času a byla mi velkou oporou.

Anotace

KOFRÁNKOVÁ, Kristýna. Podpora dětského čtenářství na 1. stupni ZŠ s ohledem na žáky se SPU. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 80 s.

Diplomová práce chce seznámit s pojmem čtenářská gramotnost a vysvětlit, proč je tak důležitou a nezbytnou složkou osobnosti každého člověka žijícího v dnešní společnosti. Zdůrazňuje potřebu rozvíjet čtenářskou gramotnost prostřednictvím vzdělávání ve všech typech škol, přičemž se zaměřuje na školu primární. V té souvislosti má práce za úkol popsat možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí. Věnuje se také důležitosti rozvoje dětského čtenářství, jak u dětí zdravých, tak u žáků se specifickými poruchami učení, konkrétně s dyslexií. Co se týče těchto žáků, práce by měla prostřednictvím empirického výzkumu mimo jiné zjistit, zda mají tyto poruchy nějaký vliv na jejich postoj ke čtení. V neposlední řadě se práce zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků z pohledu učitele prvního stupně základní školy. Výzkumná část se snaží pomocí dotazníků zjistit, jaké jsou čtenářské zájmy dnešních dětí a jakými způsoby se současní pedagogové snaží čtenářskou gramotnost podporovat.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, dětské čtenářství, kniha, specifické poruchy učení

Annotation

KOFRÁNKOVÁ, Kristýna. The support of children's reading at the first grade of primary school with regard to specific disorder of education. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 80 p.

The diploma thesis wants to get acquainted with the concept of reading literacy and explains why it is so important and necessary component of the personality of each person living in today's society. It stresses the need to develop reading literacy through education in all types of schools, focusing on primary school. In that context, the task of the work is, to describe the possibilities of development of reading literacy by children. It also focuses on the importance of development of children's reading, both for healthy children and students with specific learning disabilities, specifically dyslexia. Regarding these pupils, the work should determine through empirical research among other things, whether these disorders have some influence on their attitude to reading. Finally, the work focuses on the development of reading literacy among pupils from the perspective of teachers at primary school. The research part attempts to find out by using questionnaires what are reading interests of today's children and the ways in which the contemporary educators are trying to promote reading literacy.

Keywords: reading literacy, children's reading, book, specific learning disabilities

Obsah

Teoretická část

Úvod.....	9
<u>1</u> Čtenářská gramotnost.....	11
1. 1 Definice.....	11
1. 2 Informační gramotnost.....	13
1. 3 Vymezení pojmů.....	13
1. 4 Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	14
1. 5 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	16
1. 6 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	17
1. 7 Čtenářská gramotnost a škola.....	19
<u>2</u> Dětské čtení a čtenářství.....	21
2. 1. Etapizace dětského čtenářství.....	22
2. 2. Genderové rozdíly v dětském čtenářství.....	23
<u>3</u> Podpora dětského čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti.....	24
3. 1 Možnosti podpory dětského čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti.....	25
3. 2 Metody vycházející z programu RWCT.....	25
3. 3 Další možnosti efektivní podpory čtenářství.....	29
3. 4 Podpora čtenářské gramotnosti pomocí moderních technologií.....	31
<u>4</u> Specifické poruchy učení.....	34
4. 1. Definice SPU.....	35
4. 2. Etiologie SPU.....	36
4. 3. Dysgrafie.....	38
4. 4. Dysortografie.....	38
4. 5. Dyslexie.....	39
4. 5. 1 Definice dyslexie.....	39
4. 5. 2 Etiologie dyslexie.....	40
4. 5. 3 Projevy dyslexie.....	41
4. 5. 4 Dyslexie a čtení.....	42

Praktická část

<u>5</u> Základní charakteristika výzkumu.....	45
5. 1 Cíle výzkumu.....	45
5. 2 Charakteristika výzkumného nástroje.....	45

5. 3 Cílová skupina respondentů.....	46
5. 4 Hlavní hypotézy výzkumu.....	47
<u>6</u> Hodnocení dotazníku.....	48
6. 1 První část.....	48
6. 2 Druhá část.....	58
6. 3 Třetí část.....	65
Závěr.....	74
Zdroje.....	76
Seznam příloh.....	80

Teoretická část

Úvod

Rozhodla jsem se svou diplomovou práci pojmout z hlediska toho, co mě zajímá a co mi jako budoucí učitelce prvního stupně na základní škole připadá aktuální. Zamýšlela jsem se nad tím, co pro dnešní děti znamenají knihy a jejich četba a jak rozvoj technologie ovlivňuje současnou generaci nejmladších školáků v tom, kde hledají informace a zábavu.

Čtení a jeho úroveň je z hlediska vývoje dětí velice důležitá a jeho role je nenahraditelná. A to nemluvím jen o základní dovednosti umět číst, ale o tom, jak děti zvládají rozumět tomu, co čtou, jak dovedou recipovat. A zajímá mě to především z toho důvodu, že jako učitelka prvního stupně budu moci ovlivnit to, jak žáci budou knihy vnímat, jak se k nim budou stavět, jakou k nim budou mít důvěru a jak jim budou rozumět.

Mě samotnou kniha doprovází od raného dětství a vždy dám přednost psané podobě před filmovou. Dobrá kniha mě dokáže pohltit a pamatuji si ji ještě dlouho po tom, co dočtu její poslední stranu. Uvědomuji si, že četba hraje zásadní roli v tom, že se člověk nemusí stydět za svůj mluvní ani písemný projev. Že nemá problémy s vyjadřováním nebo nalezením správného výrazu, díky knihám má slušně rozvitou slovní zásobu. Přes příběhy, které námi procházejí, člověk porozumí světu okolo, dokáže se do něj vcítit, pozná spoustu nových věcí, dozví se hromady zajímavých informací. Nemluvě o mravní a estetické hodnotě knih a o tom, jak psané stránky dokážou rozsvěcovat naše nitro a potěšit naši duši. Kniha je zkrátka vynález, který by nikdy neměl lidstvo omrzet nebo ztrácet na své hodnotě, protože její role je v naší společnosti nezastupitelná.

Teoretická část mojí práce nejprve vymezí základní pojmy, jako je čtenářská gramotnost, dětské čtenářství a vše, co s nimi souvisí. Bude se zabývat tím, jaké faktory ovlivňují čtení dětí nebo kterými etapami ve svém vývoji z hlediska čtenářské oblasti dítě prochází. Dále uvedu přehled metod a prostředků, které pomáhají učitelům co nejefektivněji zvyšovat čtenářskou gramotnost žáků a podporovat jejich zájem o čtení. V závěru teoretické části se zmíním také o problému, který se zdá být v současné době velmi aktuální a nepříznivě ovlivňuje právě čtení dětí. Mluvím o specifických poruchách učení, konkrétně především o dyslexii. Nastíním, co tyto poruchy znamenají, jaké potíže dítěti přinášejí a čím negativně ovlivňují dětské čtení.

V praktické části diplomové práce jsem formou dotazníků zjišťovala, jakým způsobem a v jaké míře se z pohledu samotných žáků podporuje na našich školách jejich

čtenářství. Dále jsem mapovala míru jejich záliby ve čtení, oblíbené knihy a rozdíly mezi čtením dívek a chlapců. Dalším cílem praktické části práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem působí na čtenářské zájmy dětí specifická porucha čtení, tedy dyslexie.

Porozumění čtenému textu, orientace v něm, schopnost ho použít, to vše a ještě mnohem více je zahrnuto v jednom jediném pojmu, který je pro dnešní společnost zásadní – čtenářská gramotnost. A právě tou jsem se rozhodla začít.

1 Čtenářská gramotnost

Česká republika, stejně jako mnoho jiných zemí, čelí v současné době stále častěji výzvě zvýšit čtenářskou gramotnost své populace. Je dokázáno, že lidé s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti čelí ve svém životě vážným problémům spojeným s uplatněním na trhu práce i zapojením do společnosti.

Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti samozřejmě počíná jejím rozvojem ve školách. Proto se čtenářská gramotnost jako předpoklad dosažení tzv. klíčových kompetencí dostává do centra kurikula ve všech vyspělých zemích (Procházková, 2008).

Z reakcí veřejnosti na negativní výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti (ať už se jedná o názory široké veřejnosti, novinářů, pedagogů či politiků) vyplývá, že jde o okruh jevů s celospolečenskou platností, který přesahuje samotné školství. Problematický přístup je zaznamenán především ze strany politických reprezentací. I přes to, že se o této problematice v médiích často hovoří, zůstává školství na pokraji politických zájmů a jsme jednou z mála zemí s poklesem přímých výdajů na vzdělávání (Zachová, 2013).

Zachová (2013, s. 7) dále uvádí: *„Řada učitelů má dojem, že nízká čtenářská gramotnost v předmětu český jazyk a literatura je dána přílišným množstvím probíraného učiva, nadmírou pravopisu a dějin literatury, ale i nezájmem o čtení v rodinách žáků a ve společnosti vůbec.“*

Jak vyplývá z výzkumů, čtení patří k činnostem, které výrazně ovlivňují sociálně selektivní diferenciaci společnosti. Pokud jsou knihy pro děti snadno dostupné a jsou v rodině i v celé společnosti vnímány jako dostatečná hodnota, je mnohem větší naděje, že se z dětí stanou čtenáři. Škola má na čtenářství dětí přibližně třetinový vliv, disponuje ale možnostmi, kterými může čtenářské návyky žáků výrazně zlepšovat (Gabal, Václavíková Helšusová In Zachová, 2013).

Zkrátka, problematika čtenářské gramotnosti zdaleka není záležitostí úzké skupiny odborníků, knihovníků a učitelů, ale i rodičů, politiků a široké veřejnosti. Obecně odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa (Zachová, 2013).

1.1 Definice

Pro pojem čtenářská gramotnost neexistuje stabilní definice, která by byla používána vždy a všemi. Tato definice se totiž mění v závislosti na změnách ve společnosti, v ekonomice a v kultuře, její proměny se tudíž dějí dost rychle. Vzhledem k tomu je jasné, že tento pojem nemůžeme již dávno chápat jen jako prostou schopnost číst v technickém slova smyslu -

tuto dovednost jsme získali v dětství a slouží nám k jednoduchému dešifrování a porozumění textu. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě však zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textů, přemýšlet o jejich smyslu a umět tento smysl vyložit (Procházková, 2008).

Umět číst a především být čtenářem také neznamená jen umět si o přečteném promluvit, ale zejména učit se o přečteném vyprávět a později i psát. Při tom si čtenář text oživuje, obnovuje ho v čtenářské paměti, své prožitky zvnitřňuje. Postupně se tak ze slov vytvářejí pojmy s větší obsahovou přesností a dětskou řeč obohacují přívlastkové a příčinné věty. Čtenářské povědomí zkrátka netvoří jen čítanka nebo kniha, ale především to, že si děti mohou o přečteném s někým povyprávět, případně zhlédnout totožný příběh v televizi (Lepilová, 2014).

S různými definicemi čtenářské gramotnosti se můžeme seznámit skrze mezinárodní srovnávací výzkumy světových organizací, kterých se naše republika zúčastní. Jako první ze série mezinárodních srovnávacích výzkumů hodnotících výsledky vzdělávání byl v České republice proveden v roce 1995 výzkum RLS (Reading Literacy Study) organizace IEA. V něm byla čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost, a nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat*“ (Procházková, 2008).

Jak dále uvádí Procházková (2008), definice čtenářské gramotnosti podle dosud nejrozsáhlejšího a nejprestižnějšího světového výzkumu, který zaštiťuje organizace OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a který se nazývá PISA (Programme for International Student Assessment), zní: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost 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.*“ Tato definice již zdůrazňuje schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a své myšlenky uplatňovat. Zdá se mi jako velice trefná a výstižná.

Další z výzkumů, který se zabývá zkoumáním míry čtenářské gramotnosti, se nazývá PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Ten definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět a využívat ty formy psaného jazyka, které vyžaduje společnost, a nebo oceňuje jednotlivce. Čtenáři si mohou text vyložit mnoha způsoby. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do skupiny čtenářů, a pro zábavu.*“ Tato definice na čtenáře pohlíží jako na osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, efektivně ovládají čtenářské strategie a umí uvažovat o přečteném. Také mají ke čtení pozitivní vztah a čtou kvůli rekreaci i kvůli získávání informací (Mullis, Martin, Sainsbury, 2016).

Zachová a kol. (2012) podotýká, že čtenářská gramotnost ve škole se netýká pouze literární výchovy, potažmo českého jazyka, jak si lidé mnohdy ještě stále mylně myslí. Zahrnuje i všechny ostatní předměty a stává se hodnotícím měřítkem ve vzdělávání. Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci do značné míry nezávislost myšlení, menší ochotu nechat se zmanipulovat a obecně zvyšuje jeho sociální adaptabilitu. Bez čtenářské gramotnosti by člověk nebyl vybaven ani pro jiné typy gramotností a nebyl by schopen své gramotnosti sloučit do jednoho celku (Zachová, 2013).

1. 2 Informační gramotnost

Čtenářská gramotnost je spolu s matematickou a přírodovědnou gramotností podle výzkumu PISA součástí tzv. funkční gramotnosti. Ta se dále rozvíjí ještě o gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií a také o jazykové kompetence v mateřském i cizím jazyce. A vzniká další pojem – informační gramotnost, která vše uceluje a zdůrazňuje tak schopnost člověka rozeznat, kdy potřebuje informace, umět je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít (Procházková, 2008).

1. 3 Vymezení pojmů

Čtenářská gramotnost souvisí s několika důležitými pojmy, které s ní nelze zaměňovat. Prvním z nich je dozajista pojem čtenářství.

Čtenářství je plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí (je to pojem, který se využívá spíše v souvislosti s dětskou populací); obsahuje čtenářský zájem, návyky a postoje projevující se ve výběru četby (Lepilová, 2014). Můžeme jej také charakterizovat jako specifickou aktivitu realizovanou prostřednictvím literatury (Chaloupka, 1982).

Dle Lepilové (2014) je čtenářství poznávací a tvořivý proces vyžadující poklidnou atmosféru. Číst slova znamená představovat si, vést své vnitřní dialogy s textem a klást si otázky. Čtenář by měl být textem podněcován k tomu, aby se od logického pojetí světa přenesl k obraznému.

Dalším ze souvisejících termínů je četba. Podle Lepilové (2014) je to základní aktivita zaměřená na knihy, je to proces ovlivňování čtenáře výběrem textu v důsledku procesu čtení. Vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a je z ní patrný nějaký zájem, plánovitost a vztah ke knihám a jejich výběru. Chaloupka (1982) chápe četbu jako proces,

ve kterém je obsahu textu přikládán význam a který má svá specifika související s funkcemi, jež text plní (např. rozbor textu a jeho porozumění, estetické prožívání textu nebo jeho významové přijetí).

Samotné čtení je potom základní řečová dovednost zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování. A čtenář je čtoucí, který se aktivně sám zajímá o svět literatury a je duševním uživatelem knih (a jiných písemných zdrojů), vede si čtenářský deník, vybírá si četbu a diskutuje o přečteném (Lepilová, 2014). Někdy se čtenářem nazývá člověk, jenž umí číst a recipientem ten, který dokáže číst s porozuměním.

Čtení je záležitost prožitková, velice intimní a subjektivní, kdežto čtenářská gramotnost předpokládá dostatečnou reflexi textu, tedy schopnost orientovat se v textu racionálně (Zachová, 2013).

Navzdory tomu, že se o čtenářské gramotnosti v poslední době mluví stále častěji, Zachová (2013, s. 7) zdůrazňuje, že i v rámci všech probíhajících diskusí často dochází k chybnému vymezování pojmů, kdy je ztotožňováno čtení a čtenářství se čtenářskou gramotností: *„Tyto dvě oblasti je třeba odlišit a nesměšovat vztah dětí k četbě a jejich čtenářské záliby s výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti.“*

Samozřejmě, že výzkumy čtenářské gramotnosti nejsou od čtení a čtenářství zcela odtrženy, ale sledují jiné cíle. Čtenářská gramotnost je vnímána jako vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, která se rozvíjí po celý život a uplatňuje se při orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších kontextech. Prolíná se zde řada rovin jako je vztah ke čtení, schopnost porozumění textu, aplikace, atd. Čtenářská gramotnost úzce souvisí s organizací školního vzdělávání, zatímco čtenářství je do značné míry ovlivňováno také mimoškolními aktivitami (Zachová, 2013). Budeme-li jako učitelé rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků, zároveň podpoříme jejich čtenářství.

Již několikrát jsem výše zmínila souhrnný pojem výzkumy čtenářské gramotnosti a nyní bych ráda vysvětlila, co zahrnuje a jak souvisí s podporou dětského čtenářství.

1. 4 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Tyto výzkumy, jak už název napovídá, nás seznamují s výsledky dětí i dospělých právě v oblasti čtenářské gramotnosti a vycházejí vždy z toho, co daná společnost očekává od čtenářsky gramotného člověka. V průběhu let se tedy tyto výzkumy vyvíjely a měnily, v současné době jich existuje hned několik takových, které se čtenářskou gramotností zabývají.

První výzkumy čtenářské gramotnosti zaměřené na žáky základních a středních škol u nás proběhly v 90. letech 20. století. Různé výzkumy čtenářství však systematicky probíhaly již mnohem dříve (Bubeníčková a kol., 2011).

Na přelomu 60. a 70. let začal různé výzkumy čtenářství publikovat Otakar Chaloupka, který svými závěry výrazně přispěl k povědomí o čtenářských zájmech dětí. I v posledních desetiletích probíhala řada výzkumů zaměřených na české recipienty různého věku. Výzkumem čtenářství žáků školního věku se zabývala Ladislava Lederbuchová, čtenářství celé společnosti začal systematicky zkoumat Jiří Trávníček a preference čtenářů v knihovnách řešil Aleš Haman. Koncem 80. let publikovala své výzkumy čtenářství také Jana Marhounová (Zachová, 2013).

Jak popisuje Kelblová a kol. (2006), jedním z prvních výzkumů, který byl sestaven na mezinárodní úrovni, je výzkum RLS (Reading Literacy Study), který jsem již zmínila při definování čtenářské gramotnosti. Tento výzkum proběhl ve školním roce 1990/1991, byl organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA = International Association for Evaluation of the Educational Achievement) a zúčastnilo se ho 32 zemí z celého světa. Česká republika mezi nimi ale nebyla. Navázali jsme na něj až o čtyři roky později, tedy v roce 1995. Tehdy Výzkumný ústav pedagogický zorganizoval ve spolupráci s Českou školní inspekcí tzv. Studii čtenářské gramotnosti v České republice. V té době byly samozřejmě výsledky mezinárodního výzkumu již dávno uzavřeny, takže porovnání našich žáků se žáky ostatních zemí nemohlo být úplně aktuální. Přesto se však toto šetření uskutečnilo a využilo stejných nástrojů i metodiky jako RLS.

V současné době máme k dispozici tři typy mezinárodních testování čtenářské gramotnosti zaměřené na různé věkové kategorie. Prvním z nich je rozsáhlé mezinárodní šetření SIALS (Second International Adult Literacy Survey), které se orientovalo na funkční gramotnost dospělých a probíhalo v letech 1997 – 1998. V tomto výzkumu se čeští čtenáři umístili v oblasti literární gramotnosti v polovině žebříčku testovaných zemí (Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013). Tento poněkud chabý výsledek se v té době přikládal pochybení stylu školní výuky a kladení přílišného důrazu na memorování jmen a děl významných autorů na úkor porozumění psanému slovu (Simonová In Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013)

V letech 2011 – 2013 proběhlo navazující šetření, zaměřené opět na dospělé respondenty, pod názvem PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Zúčastnilo se jej 33 zemí. Ve srovnání s předešlým výzkumem SIALS

nevykazovaly výsledky České republiky výraznější změny (Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013).

Obecně známým mezinárodním výzkumem je ten s názvem PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který se orientuje na čtenářskou gramotnost žáků čtvrtých ročníků základních škol a probíhá vždy v pětiletých cyklech. Poprvé byl realizován v roce 2001 (Kelblová a kol., 2006), přičemž naše země se ho zúčastnila v letech 2001 a 2011 (Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013). Tento výzkum je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) (Kelblová a kol., 2006).

Testování v rámci PIRLS sleduje u žáků dva účely čtení. Prvním z nich je čtení pro získávání literární zkušenosti (použity jsou souvislé texty ve formě vyprávění) a druhým čtení pro získávání informací (použity jsou informativní texty, tabulky, mapy, apod.). Dále se posuzují také činnosti, které čtenáři při čtení provádějí, tj. vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textů (Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013).

Velmi významným výzkumem ve zjišťování čtenářské gramotnosti je mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který zjišťuje kompetence žáků nejen v gramotnosti čtenářské, ale také matematické a přírodovědné na konci školní docházky, tedy v patnácti letech (Kelblová a kol., 2006). Zajišťuje ho Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a celkový počet zemí zapojených do šetření se postupně zvyšuje (Martinec a kol., 2008). Probíhá ve třech cyklech, přičemž v každém z nich je zásadní vždy jen jedna z oblastí. Na čtenářskou gramotnost se zaměřovaly výzkumy v letech 2000 a 2009 a sledovaly se při nich tři hlavní dovednosti recipientů – získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu (Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013).

Aby ale výsledky výzkumů dopadaly co nejlépe, musíme také vědět a dopředu znát, jak vlastně rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá, kterými etapami dítě prochází a co ho při tomto rozvoji nejvíce ovlivňuje.

1. 5 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Je jasné, že rozvoj čtenářské gramotnosti člověka probíhá v několika etapách. Většina autorů, kteří se čtenářskou gramotností zabývají, vychází z kvantitativně kvalitativního posunu a gradace ve čtenářských dovednostech (Havel, Najvarová a kol., 2011).

První etapu můžeme označit jako pregramotnost, jinak také emergentní dětskou gramotnost nebo spontánní gramotnost (Doležalová In Havel, Najvarová a kol., 2011).

V této etapě dítě zažívá první kontakty s gramotností a jejími projevy v chování dospělých. Z jejich činnosti si dítě vytváří tzv. prekoncepty, tedy vlastní představu o gramotnosti a o komunikaci v naší společnosti. Tato etapa je ukončena nástupem do školy (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Období, kdy dítě plní povinnou školní docházku, můžeme nazvat etapou rozvoje čtenářské gramotnosti. Tady se jedná o záměrné působení učitele na gramotnostní představy a dovednosti žáka. V první části této etapy se nacvičuje technika čtení a psaní, mohli bychom ji proto nazvat etapou počáteční čtenářské gramotnosti (Wildová In Havel, Najvarová a kol., 2011) nebo etapou elementární gramotnosti (Doležalová In Havel, Najvarová a kol., 2011). Tato část může u některých žáků trvat až do třetího ročníku základní školy.

Druhou částí etapy rozvoje čtenářské gramotnosti je etapa funkčního využívání čtení pro různé účely. Žák tady zvládne technickou stránku čtení a následně si osvojuje metody, techniky a strategie práce s texty, které mu umožní celoživotní vzdělávání a začlenění do společnosti.

Závěrečná etapa rozvoje čtenářské gramotnosti je především spojena s dospělostí a nazýváme ji etapou funkční gramotnosti. Všechny předchozí etapy jsou podmínkou pro její naplnění (Havel, Najvarová a kol., 2011). Funkční gramotnost, jak už bylo řečeno výše, umožňuje člověku orientaci ve společnosti a celkový úspěch ve všech oblastech života.

To, jak tyto jednotlivé etapy u dítěte probíhají, ovlivňují z velké části určité faktory, při jejichž pozitivním spolupůsobení šance na vychování vysoce gramotného čtenáře značně stoupá.

1. 6 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Gramotnost žáka (a to nejen čtenářskou, ale i veškeré další gramotnosti) ovlivňuje mnoho faktorů. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je totiž aktivním, dynamickým a dlouhodobým procesem, na který v průběhu času působí faktory podmiňující její kvalitu a úroveň. Tyto faktory by se daly rozdělit na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní) (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Podle těchto autorů do vnitřních faktorů patří genetické predispozice, motivace, čtenářské strategie, charakter a intelektové schopnosti. Do vnějších faktorů zařazujeme rodinu, školu a mimoškolní nebo mimorodinné faktory.

Rodinné prostředí je jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují čtenářství dětí. Rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte. Jeho postoj ke knihám i k četbě samotné se odvíjí z toho, jaké je v rodině čtenářské, ale také sociálně-ekonomické zázemí (Havel, Najvarová a kol., 2011).

O rozvoji dětského čtenářství kolují v české společnosti dva mýty, které mezi rodiči bohužel někdy stále přežívají. Identifikoval je Zdeněk Matějček (2004, In Havel, Najvarová a kol., 2011) a prvním z nich je domněnka, že rodiče mohou přestat svému dítěti předčítat ve chvíli, kdy se samo naučí číst. Ve skutečnosti je to tak, že s prvním školním rokem nesmí rodiče svému dítěti přestat číst, jelikož dětské čtení je ještě velice namáhavé. Je to jen jakési luštění znaků, které zatím nedávají smysl. Teprve až čtení začne dítě bavit, až v přeslabikovaném začne nacházet smysl, pak je možné s předčítáním přestat (Matějček In Kramplová, Potužníková, 2005). Druhým mýtem zůstává předpoklad, že dítě si svůj vztah ke čtení a knize začne utvářet až ve škole, kde se učí číst. Tyto mýty považují Havel, Najvarová a kol. (2011) dokonce za nebezpečné, jelikož jak jsem již uvedla, rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte. Velice důležitý je samotný přístup rodičů ke knize, to, že četbu oceňují jako plnohodnotnou aktivitu. Když dítě vidí své rodiče si číst, když jemu samotnému je předčítáno, když je kniha v rodině považována za radostný a očekávaný dárek, když rodiče vodí své děti do knihovny a záleží jim na výběru knih do jejich četby - to vše jsou ukazatelé, které ve čtení výrazně ovlivňují dítě do budoucna.

V posledních desetiletích bývá dítě často „odloženo“ k televizoru nebo k počítači a vstup do světa čtenářství je v tom případě upozaděn (Lepilová, 2014). To souvisí s celou řadou negativních faktorů, které čtenářství dnešních dětí ovlivňují. Počítačové hry nebo sledování filmů je pro děti mnohem atraktivnější než četba. Knížky jsou přehlušeny něčím barevným, hmatatelným, takřikajíc živým. Dětem se z důvodu přemíry konzumace médií zhoršuje schopnost koncentrace, najednou jako by bylo více hyperaktivních dětí než kdy dříve (Košek Bartošová, 2008). Je ale nesmírně důležité, aby se v domácím prostředí dětí vždy našel na knihu čas, neboť četba jako estetická činnost by měla být součástí našeho života (Lepilová, 2014). Setkání s literaturou musí být normální (tedy zajímavé, aktivní a podnětné), děti by měly ochutnat pocit radosti z četby a prožívat velké city a myšlenky, které knihy nabízejí (Košek Bartošová, 2008).

Další zásadní podmínkou k rozvoji čtenářské gramotnosti je kvalitní předškolní a především školní prostředí. Škola zde má, stejně jako v mnoha dalších oblastech, své nezastupitelné místo. „*V dnešní informační společnosti, též označované jako společnosti vědění, se člověk neobejde bez čtení a psaní ve smyslu čtenářské gramotnosti. Čtenářskou*

gramotnost je vhodné rozvíjet ve všech předmětech napříč kurikulem po celou dobu školní docházky“ (Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 40). Autoři dále zdůrazňují, že tímto způsobem se čtenářská gramotnost stane základem pro rozvoj dalších oblastí funkční gramotnosti.

1. 7 Čtenářská gramotnost a škola

V souvislosti se zveřejňováním výsledků výzkumů čtenářské gramotnosti se stále častěji hovoří o tom, jakou úlohu hraje škola a samotní učitelé ve výsledcích žáků těchto testování. Bubeníčková a kol. (2011) uvádějí, že zatímco v devadesátých letech minulého století patřili naši žáci v těchto testech k nadprůměrným, v roce 2000 již byly jejich výsledky podprůměrné, nemluvě o výsledcích z roku 2009, které jsou podle autorů již téměř alarmující.

Zhoršující se výsledky čtenářské gramotnosti musíme ale vnímat nejen jako problém klesající kvality našeho školství, ale také komplexněji v kontextu všech změn, kterými prochází naše vzdělávací soustava a s ní i celá společnost (Bubeníčková a kol., 2011).

V české škole je tradičně věnována značná pozornost rozvoji čtenářských dovedností, často ale především na nejelementárnější úrovni. V prvních ročnících primární školy samozřejmě patří čtení a psaní mezi stěžejní předměty celého vyučování, mnohdy se však bazíruje pouze na technické stránce čtení. Ve vyšších ročnících už se však rozvoji čtenářských dovedností věnuje stále méně času. Učitelé si zřejmě myslí, že s dovedností číst se žáci automaticky naučí také přečtenému rozumět a na druhém stupni to po nich dokonce vyžadují. Někteří mylně předpokládají, že žáci jsou sami od sebe schopni s textem pracovat, vybírat z něj to podstatné a zároveň text kriticky hodnotit, přičemž ale sami tyto dovednosti u svých žáků nerozvíjejí (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Jak Havel, Najvarová a kol. (2011) vysvětlují, rozvoj čtenářské gramotnosti je proces dlouhodobý, postupný a složitý. Vyžaduje učitele profesionála, který bude s celou problematikou důkladně seznámen a bude si zkrátka vědět rady. Protože v našem prostředí by se někdy žákům škol i jejich rodičům mohlo zdát, že porozumění není potřeba, jelikož učitelé na něm netrvají.

Je tedy důležité, aby učitelé přehodnotili svůj postoj ke čtení a čtenářství a otevřeli si tím nekonečné možnosti. Učitel má možnost doporučovat rodičům, jak zvýšit motivaci žáků ke čtení. Má možnost je informovat o zajímavých knihách i programech, které

vznikají na podporu dětského čtenářství. Může velice snadno vytvořit ve třídě pročtenářsky orientované prostředí a své žáky vychovávat nejen ke čtení, ale více i čtením. Ve škole se dá výchova čtením využívat v mnoha oblastech (např. v oblasti mravní, jazykové, rozumové, ale i v estetické výchově nebo ve výchově ke zdravému životnímu stylu). Četbu by měl učitel žákům doporučovat individuálně, na základě jejich čtenářských dovedností a zájmů (Havel, Najvarová a kol., 2011).

První čtenářské dovednosti si žáci osvojují skrze prožitkové čtení beletristických textů a odborné čtení dětských populárně naučných textů. Bylo by ideální, kdyby se s těmito texty setkávali co nejčastěji a kdyby jimi byli doslova obklopeni. Učebny a školy by se měly stát místy plnými zajímavých textů. A to především textů současných, které odpovídají vkusu a potřebám současné dětské generace. Jen takové texty napsané jazykem atraktivním a blízkým dnešním dětem mohou žáky přivést na cestu čtenářství. Školy by se měly stát čtenářskými společenstvími, kde je častou činností čtení textů, přemýšlení o nich a společné sdílení těchto myšlenek. Činnosti spojené s četbou by měly být přirozené, smysluplné a měly by žákům přinášet radost a potěšení z četby (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011).

Co se týče Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV 2010), prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi a prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblastí a některé kompetence (Havel, Najvarová a kol., 2011). Dojde-li k analýze jednotlivých klíčových kompetencí z RVP ZV, pak dospějeme k závěru, že dovednosti čtenářské gramotnosti jsou součástí především kompetencí komunikativních, kompetencí k učení, ale také k řešení problémů. Tím pádem se utváření kvalitní čtenářské gramotnosti jeví jako jedna z podmínek kvalitní úrovně mnoha z klíčových kompetencí (Doležalová, 2005). S konceptem čtenářské gramotnosti jako takovým však RVP ZV už nepracuje (Havel, Najvarová a kol., 2011).

V RVP ZV se totiž pojem čtenářská gramotnost nepoužívá, ani se tu neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Proto může být pro učitele, kteří nesledují soustavně vývoj v této oblasti, jevem redukovaným na pouhé čtení s doslovným porozuměním, na vyhledávání informací nebo na reprodukci základního děje. Čtenářskou gramotnost nelze u žáků úspěšně rozvíjet, pokud se zaměřujeme jen na některé její složky a jiné opomíjíme. To, že čtenářská gramotnost ve smyslu širší definice není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, může být jedním z důvodů, proč bývá ve školách často těžké udělat si na ni dostatek času (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011).

Pro učitele základní školy je tedy nezbytně nutné, aby se v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti orientoval, aby znal všechny podmínky a zákonitosti, které ovlivňují rozvoj dětského čtenářství a aby znal všechny potřebné termíny. Podíváme se nyní na dětské čtení jako na samostatnou složku vývoje dítěte.

2 Dětské čtení a čtenářství

Čtení pokládáme za jeden z nezbytných nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti, patří mezi jednu z našich nejzákladnějších dovedností. Je výchozí činností pro práci s texty i pro další operace s informacemi. Čtení ve spojení s psaním je základem pro soubor dovedností s textovými informacemi, které čtenářská gramotnost zastřešuje (Straková In Havel, Najvarová a kol., 2011).

Nejčastěji bývá čtení interpretováno jako psychomotorická činnost, ale některé současné teorie ho také chápou jako proces dynamické interakce a komunikace mezi autorovou reprezentací textu a čtenářovou interpretací významů tohoto textu (Zápotočná In Havel, Najvarová a kol., 2011).

Ač se to možná dospělým čtenářům nezdá, čtení je činnost náročná jak kognitivně, tak fyzicky. Vyžaduje přemýšlení (Vellutino In Havel, Najvarová a kol., 2011). Na rozdíl třeba od mluvení, které je nám dáno vrozeně, pro čtení nemáme v mozku geneticky stanovenou strukturu. Žádné centrum čtení totiž v mozku neexistuje. Vyžaduje od nás proto maximální soustředění, je pomalé, neobejde se bez trpělivosti (Kolektiv autorů, 2011). Pokud nás ale čtení baví, námaha spojená s ním se zmenšuje. A co víc, když text čteme se zájmem, prohlubuje to naše porozumění čtenému, vydržíme u četby déle a máme prokazatelně vyšší úspěšnost v navazujících činnostech (Vellutino, 2003 In Havel, Najvarová a kol., 2011).

Zájem se ve vztahu ke čtení projevuje jako čtenářství žáka. Můžeme ho definovat jako aktivní pozitivní vztah k literatuře (Wildová In Havel, Najvarová a kol., 2011) nebo, podle Chaloupky (1982, In Havel, Najvarová a kol., 2011), jako soubor aktivit, u kterých se projevuje zájem o uplatňování čtenářských dovedností a které vedou k všestrannému rozvoji jedince. Podle slov Košek Bartošové (2008), čtenářství je zkrátka čtení pro radost, potěšení a uspokojení. Čtenářství žáka, logicky, prochází několika na sebe navazujícími etapami. Ráda bych podotkla, že tyto etapy samozřejmě ve vývoji dítěte korespondují s etapami rozvoje čtenářské gramotnosti, které již byly zmíněny výše.

2. 1 Etapizace dětského čtenářství

Jaroslav Toman (1999) vysvětluje, že čtenářský vývoj dítěte determinují vývojové trendy společnosti a proměny jeho psychiky. Úroveň dětských čtenářů se tak značně diferencuje a v žádném případě se nemusí shodovat s jejich věkem biologickým. Ve vývoji dětského čtenáře můžeme podle něj rozlišit dvě zásadní období. Týkají se mladšího a staršího školního věku, proto je můžeme nazvat období prepubescence (7 – 11 let) a období pubescence (12 – 15 let). V jejich rámci se vymezují ještě kratší vývojové fáze. Mezi těmito jednotlivými etapami neexistuje žádná ostrá hranice, přechod mezi nimi je pozvolný.

Zvláštní postavení má ve čtenářském vývoji žáka první ročník školní docházky. Tuto počáteční fázi lze považovat z hlediska utváření budoucího čtenáře za rozhodující. *„Dítě, pro které dosud byla komunikace s knihou záležitostí poslechovou, se postupně stává gramotným a získává své první čtenářské zážitky a zkušenosti. Jeho vztah k literatuře a knize je ještě vstřícný, snadno ovlivnitelný a nepřiliš komplikovaný; je de facto stejně otevřeno všem vnějším podnětům. Snad proto se období prepubescence nazývá v odborných kruzích „zlatým věkem“ dětského čtenářství“* (Toman, 1999, s. 7).

V období pubescence nastává prudký rozvoj poznávacích aktivit dítěte, zejména jeho logického a pojmového myšlení. Jak všichni víme, jelikož jsme si tímto obdobím sami prošli, pubescentní věk je obdobím značně rozporuplným. Dochází v něm ke sváru mezi dětstvím a dospělostí, děti chtějí být rovnocennými partnery dospělých a těžce nesou, když je tato skupina ještě nepřijímá. Toman (1999) popisuje, že ačkoli je tato etapa pro děti velice složitá a náročná, pro nás mohou být tyto podmínky vcelku příznivé pro formování a prohlubování pozitivního vztahu pubescentů k četbě.

Dospívající čtenáři mohou v knihách nalézt odpovědi na otázky, které je trápí nebo na které se svého okolí zdráhají zeptat. Zážitky, které sbírají ve svém vlastním životě, se mohou prolínat se zážitky jejich literárních hrdinů, čtenář může v knize objevit přítele, kamaráda, rádce. Dívky se uchylují k próze s dívčí hrdinkou a prožívají s ní strasti přátelství i lásky, nechávají se od ní inspirovat, závidí imaginární kamarádce její svět a snaží se ho mít podobný. Nacházejí odpovědi na spoustu otázek. Chlapci naproti tomu vyhledávají dobrodružnou literaturu se statečným hrdinou, který má mnohdy nadpřirozené schopnosti a zvládá nezvladatelné. Vidí se v něm, i oni by chtěli být odvážní, hrdí a čestní. Toman (1999) říká, že v tomto období se rozhoduje o perspektivách mladého čtenáře, o jeho celoživotní čtenářské kulturnosti a životních postojích.

Otakar Chaloupka (1982) a mnoho dalších odborníků se shodují v tom, že bychom mohli etapy rozvoje dětského čtenářství spíše rozdělit na etapu předčtenářskou (předškolní věk) a čtenářskou (mladší školní věk, starší školní věk). Přičemž předčtenářskou etapu dále rozdělujeme podle věku na mladší (děti do 3 let) a starší (děti od 3 do 6 let). Čtenářská etapa se člení velice podobně – na prepubescenci (1. stupeň ZŠ) a pubescenci (2. stupeň ZŠ). K této etapizaci se osobně přikláním, neboť vím, že i předčtenářské období je pro budoucího čtenáře nesmírně důležité.

2. 2 Genderové rozdíly v dětském čtenářství

Dětské čtenářství je jednou z oblastí našeho života, ve které se již v nejmladším věku lidé genderově odlišují ve svém přístupu. Mnohačetné výzkumy nám dokladují výrazné vstupní rozdíly mezi chlapci a dívkami ve čtenářství na prahu vzdělávacího systému, kdy právě chlapci často vstupují do škol s výraznými deficity v této oblasti (Václavíková Helšusová a kol., 2012).

Václavíková Helšusová (2012) na základě výsledků výzkumů dále uvádí, že z hlediska čtenářské aktivity jsou dívky jednoznačně častějšími, pilnějšími a také nadšenějšími čtenářkami, než chlapci čtenáři. V subjektivních pocitech dětí, zda je čtení baví nebo ne, jsou rozdíly ještě markantnější. A s tímto pocitem zábavnosti roste také počet knih, které děti přečtou za měsíc, v čemž jsou dívky opět značně napřed.

Dívky čtou častěji a více, než chlapci a také jim čtení přináší větší pocit uspokojení. Jejich pozitivní přístup ke čtení a s ním spojená lepší kvalita čtení ústí také k tomu, že mají celkově lepší přístup ke škole a častěji konstatují, že mají školu rády.

Tyto závěry nás jistě nutí zamýšlet se nad tím, co je příčinou těchto rozdílů. Jako vždy u všeho, i tady se musíme zaměřit na působení rodiny. Podle výzkumů si rodiče o četbě povídají více s dívkami, než s chlapci. Dívky také méně často ve svém volném čase provozují aktivity, které se se čtením téměř vylučují, jako jsou různé sportovní aktivity a především sledování televize nebo sezení u počítače. Tyto aktivity jsou naopak prosazované chlapci a jejich vztah ke čtení je tím poznamenán. Zároveň, když tráví čas u počítače, mnohem častěji než dívky na něm hrají hry, což je taková činnost na počítači, která se se čtenářstvím prakticky vylučuje, stejně tak jako intenzivní sledování televize.

Častější čtení u dívek lze tedy vysvětlit odlišnou strukturou trávení volného času a také větším objemem času, který věnují přípravě do školy. Jejich čtenářské návyky jsou hlubší než u chlapců, častěji považují čtení za zábavné a častěji se věnují volnočasovým

aktivitám, které čtení stimulují. Jejich postoj ke čtení jako k náplni volného času je vstřícnější a systematictější (Václavíková Helšusová a kol., 2012).

Právě tyto rozdíly bych, kromě jiného, chtěla sledovat v empirické části své diplomové práce.

Z pohledu budoucí učitelky na prvním stupni základní školy je pro mě velice důležité nejen znát teoretická východiska týkající se dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti, ale také si udělat přehled o tom, jak mohu čtenářství svých žáků aktivně podporovat a z hodin českého jazyka (a nejen z nich) udělat zábavné, čtenářsky motivující a čtenářskou gramotnost podporující chvíle.

3 Podpora dětského čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti

Stále se zhoršující výsledky českých žáků ve výzkumech čtenářské gramotnosti nás nutí zamýšlet se nad tím, kde se vlastně stala chyba a co je potřeba udělat pro to, aby se situace zlepšila. Jak by měla vypadat výuka ve školách, aby se podařilo zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti žáků a zároveň je to motivovalo k tomu, aby četli rádi?

Ivana Procházková (In Sborník příspěvků z metodických portálů, 2008) hovoří o tom, že vzdělávání na našich školách je dosud velmi teoretické a maximalistické. Klade se přílišný důraz na znalosti, stále se objevuje memorování učiva, učitelé do výuky zařazují veškeré učivo z učebnic, aniž by se ohlíželi za tím, zda žáci dosavadní tematiku pochopili a zvládli. Ač je tato publikace stará osm let, obávám se, že tyto stereotypy bohužel ve výuce některých učitelů stále přetrvávají.

Co se týče rozvoje čtenářské gramotnosti, ve škole se mnohdy objevuje málo možností k tomu, aby se dostatečně rozvíjely komunikační schopnosti a dovednosti žáků. I podle České školní inspekce se stále opakují případy přeceňování významu mluvnického učiva na úkor rozvoje čtení s porozuměním. Žáci se často učí z paměti jména a životopisy autorů, jejichž díla si nikdy nepřečetli (týká se až vzdělávání na druhém stupni základní školy). Kromě toho, učitelé často téměř opomíjejí přípravné aktivity před samotným čtením, které taktéž výrazně napomáhají pozdějšímu porozumění (Procházková, 2008). Sama si tyto skutečnosti pamatuji ze své školní docházky.

V následujícím textu shrnuji přehled možností, metod a postupů, které mohou pomoci učitelům především na prvním stupni základní školy efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků. Zároveň, ruku v ruce s tím, ty, které pomáhají pedagogům

podporovat kladné vztahy žáků ke knihám ideálně až do té podoby, kdy se pro ně četba stane potřebou a zvyklostí.

3. 1 Možnosti podpory dětského čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti

Domnívám se, že pro současné učitele by měly být samozřejmé základy podporující nejen čtenářskou gramotnost žáků, jako je individuální přístup, využívání mezipředmětových vztahů, projektová a kooperativní výuka, využívání metody brainstormingu nebo myšlenkové mapy. Samozřejmostí by měla být také kvalita používané literatury a zajištění čtenářsky podnětného a motivujícího prostředí (Wildová In Bartošová, 2008). Vytvoření příjemného, bezpečného a pohodového prostředí pro čtení, kde mají žáci možnost číst na místě a v poloze, která jim vyhovuje, je i podle Staňkové (2004) základem pro úspěšný rozvoj čtenářských zájmů dětí. Žáci v její třídě mají možnost číst knihy dle vlastního výběru, mohou číst svým tempem. Sdílejí své zážitky nejen s učitelkou, ale také se svými spolužáky a naslouchají názorům druhých. Důraz se klade také na zpětnou vazbu. Výsledkem této práce je podle Staňkové to, že její žáci čtou rádi, knihy sami vyhledávají a četbu vnímají jako odměnu.

Košek Bartošová (2008) dále uvádí, že četba musí být pro děti zážitková, realizovaná nejen čtením textů z čítanek. Učitel by měl využívat obrázky, zprávy, kulturní deníky, letáky, návody, instrukce, recepty, články z časopisů, atd. Čtení hned od samého počátku musí být pro děti něčím užitečné, tedy mít nějaký smysl. Jestliže tento smysl najdou a budou mít chuť číst, pak se prokazatelně zlepší i jejich technika čtení (Staňková, 2004).

3. 2 Metody vycházející z programu RWCT

Program RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking) byl vyvinut v roce 1997 v USA. Do České republiky se dostal již rok poté a od té doby je tu dále rozvíjen pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Díky tomuto programu se v českých školách může používat řada metod, které napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti dětí (Šlapal a kol., 2012).

Některé tyto metody popisují ve své publikaci Havel, Najvarová a kol. (2011). Tyto metody jsou převzaty z textů K. Meredith a kol. (1997) a H. Košťálové a kol. (2010) a jak už bylo řečeno, úzce souvisejí s rozvojem kritického myšlení žáků.

První z nich se nazývá **čtení s předvídáním**. Jedná se o to, že učitel ještě před čtením napíše na tabuli některá slova, která se v textu objeví. Žáci mají za úkol si na základě těchto slov představovat, o čem by příběh mohl být, jak by se mohl vyvíjet. Mladší čtenáři si mohou tato slova nakreslit. Následně děti sdělují své domněnky sousedovi, případně celé třídě. Po těchto představách následuje čtení textu, ne ovšem celého, ale po částech. V průběhu tohoto čtení si žáci mezi jednotlivými částmi opět vymýšlejí, jak by mohl příběh pokračovat. A po přečtení celého textu následuje rekapitulace – v čem se naše představy shodovaly se skutečným příběhem a v čem se naopak lišily. Pro lepší přehlednost a orientaci se může využít tabulka, kam si své postřehy žáci zapíší. Tato metoda je mezi dětmi údajně velmi oblíbená, obsahuje totiž určité napětí, podněcuje zájem o četbu a vzbuzuje ve čtenářích zvědavost.

Další metodou, kterou Havel, Najvarová a kol. (2011) zmiňují, je **volné psaní**. To se hodí spíše pro žáky z vyšších ročníků (mluvíme-li o prvním stupni ZŠ, pak tedy pro žáky čtvrtých a pátých tříd). Učitel zadá v návaznosti na přichystaný text téma a žáci mají za úkol v určitém časovém limitu psát na papír všechno, co je k tomuto tématu napadne. Sepisují názory, myšlenky, domněnky, pocity a ideální je, pokud vůbec nezvedají tužku z papíru. Nejde tady o formu písma, kontrolu pravopisu, ani opravování již napsaného. Cílem je vydat ze sebe co nejvíce myšlenek. Po skončení limitu se tyto sepsané myšlenky předčítají ve dvojicích, skupinách, případně dobrovolně před celou třídou. Volné psaní se může využít také až po přečtení textu, aby si žáci shrnuli své postřehy a vystihli hlavní myšlenky.

Metoda, kterou zadáváme s obdobným cílem jako volné psaní, se nazývá **pětilístek**. Na něj žáci potřebují pět řádků. Na první řádek se napíše slovo (téma čteného textu). Na druhém řádku toto slovo popíšeme pomocí dvou přídavných jmen (jaké je) a na třetí řádek píšeme tři slovesa (co dělá, co se s ním děje). Čtvrtý řádek už je delší, měl by obsahovat čtyři slova v souvislé větě, měl by podávat podstatnou informaci o tématu. Pátý řádek je variabilní – můžeme na něj napsat buď slovo, které shrnuje podstatu celého jevu, nebo slovo, které je synonymem slova na prvním řádku, apod. Pětilístek rozvíjí schopnost tvůrčího zachycení myšlenek a schopnost vyjadřování, které je stručné a jasné.

Při čtení je pro žáky důležité, aby dokázali nad textem přemýšlet a tím pádem lépe porozuměli jeho obsahu. Z tohoto důvodu je vhodná také metoda **čtení s otázkami**. Učitel čte společně se žáky text po odstavcích, na konci každého se zastaví a pokládají se otázky, které se vztahují k dané části. Žáci si tyto otázky s pomocí učitele vymýšlejí a následně si na ně i odpovídají. Jakmile toto zvládnou, můžeme přistoupit k obdobnému čtení ve

dvojcích, přičemž role tázajícího a odpovídajícího se střídají, stejně tak jako samotné čtení. Při tom se děti učí navzájem a jejich činnost vede k hlubšímu pochopení textu.

Metodou, kterou zmiňují nejen Havel, Najvarová a kol. (2011), ale také Blanka Staňková (2004) v publikaci z konference Čtením ke vzdělání, je **podvojný deník**. Jak už název napovídá, nejedná se o pouhé sepisování obsahu, což obzvláště v dnešní době vede spíše k opisu z internetových zdrojů, ale o daleko účinnější a zábavnější formu psaní deníku. První zmíněný kolektiv autorů popisuje podvojný deník tak, že se hodí spíše ke kratším textům, než k celé knize, je tudíž krásně využitelný v hodinách čtení nebo literární výchovy. Žáci si rozdělí sešit svislou čarou na dvě poloviny a potom, ať už během samotného čtení nebo až po něm, do levého sloupce vypisují doslova vše, co je zaujalo. A to jak kladně, tak i záporně. Počet vypisovaných informací je předem stanoven učitelem. Pravý sloupec je potom určen k vlastním komentářům žáka k tomu, co si z textu vypsál (emoce, souhlas, nesouhlas, důvody,...). Metoda učí žáky cílenému přemýšlení a zároveň díky ní žák velice brzy rozeznává citaci od komentáře. Staňková (2004) popisuje podvojný deník tak, jak je využitelný pro práci s celou knihou. Žáci si na jednu polovinu papíru opisují vybranou pasáž z knihy a k ní potom připisují svůj komentář. Učitel má možnost reagovat na to pak svým vlastním komentářem nebo doprovodnými otázkami. Děti se učí zamýšlet se nad textem, vybírat si, co je zaujalo a třeba se s něčím v textu i ztotožnit. Vlastní myšlenky žáka jsou učitelem hluboce ceněny.

Poslední metoda, kterou ve své publikaci popisují Havel, Najvarová a kol. (2011), se nazývá **Poslední slovo patří mně**. Každý žák čte samostatně text. Po jeho přečtení z něj opíše tu část, která ho nějakým způsobem zaujala a připojí k ní vlastní komentář. Poté jeden vybraný žák přečte tuto svou vybranou pasáž před celou třídou, zatím však bez svého komentáře. Ostatní spolužáci mají poté za úkol hádat, proč si asi vybral právě tuto část, mohou ji sami nahlas okomentovat, sdílejí své názory, porovnávají tuto část se svou vybranou částí. Tato diskuse může trvat tak dlouho, dokud je smysluplná a žáci se do ní hlásí. Poslední slovo však vždy patří žákovi, který myšlenku vybíral. Přečte k ní svůj komentář a tím se celá diskuse končí, nikdo už nemá poté nárok se k ní vyjadřovat. Může se ale vybrat další žák a přečíst spolužákům, co si vybral on. Díky této metodě se žáci učí fungovat v diskusi, učí se vyjadřovat svůj názor a vyslyšet a respektovat názory druhých.

Šlapal a kol. (2012) popisují další metody z programu RWCT. První z nich je **řízené čtení**. Žáci čtou samostatně po částech jeden společný text. Po přečtení každé části klade učitel žákům otázky, které žáky podněcují k vyhledávání v textu a k jeho hlubšímu pochopení. Při řízeném čtení by měly děti sedět např. v kruhu tak, aby na sebe všechny

viděly. Měla by se rozvinout diskuse, kdy jeden žák reaguje na druhého, odpovědi žáků nepřeformulovává učitel. Tak mohou žáci společně řešit problém, který z textu vyplývá.

Další takovou nápomocnou metodou může být **tabulka tvrzení**. Součástí této tabulky jsou výroky učitele, které souvisejí s přichystaným textem. Ještě než se pustí do čtení, žáci do sloupečku nazvaného „před čtením“ vyplní, zda je dle jejich soudu výrok pravdivý nebo nepravdivý. Poté všichni samostatně text čtou a hledají potvrzení pravdivosti uvedených výroků. Některé jsou v textu napsány doslova, jiné si žák musí domýšlet. Nalezené výroky si žáci v textu podtrhávají. Po přečtení vyplní v tabulce sloupec „po čtení“ a do posledního sloupečku s názvem „poznámka“ zapisují své argumenty k aktuálnímu posouzení výroku (např. čím se při svém posuzování řídili nebo napíší slovo, které je vedlo k jejich závěru). Následně mohou žáci společně s učitelem procházet své tabulky a zdůvodňovat pravdivost/nepravdivost výroků.

Složitější, avšak z mého pohledu velice zajímavá, je metoda **I.N.S.E.R.T.**, ve které žáci při práci s textem využívají různé značky a učí se sami posuzovat, zda jim daný text přináší něco nového a důvěryhodného. Přímě při čtení textu k němu žáci zapisují domluvené značky. „Fajfku“ (√) použijí tehdy, jedná-li se o informaci, která potvrzuje to, co už věděli. „Plusem“ (+) označí informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná. Naopak informaci, která je pro ně nová, ale z nějakého důvodu nedůvěryhodná, označí znaménkem „mínus“ (-). A „otazník“ (?) použijí v případě, že dané informaci nerozumějí nebo si její pravdivost ještě potřebují ověřit jinde. Těmito značkami se samozřejmě neoznačují všechny informace v textu, ale jejich počet je předem stanoven. Po této práci žáci porovnávají své značky ve dvojicích a může probíhat i diskuse celé třídy. Žáci posuzují, co čtením získali, co je překvapilo, v čem se shodovali, apod. Metoda je variabilní v tom, že značky a jejich funkce si může učitel upravit podle vlastních potřeb.

Metodou, která se může spojit s předešlými uvedenými metodami „čtení s otázkami“ nebo „I.N.S.E.R.T.“, je tzv. **V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)**. Výborně se hodí i do jiných předmětů než je český jazyk a skvělá je pro práci s naučnou literaturou. Po seznámení s tématem si žáci individuálně zapisují do sloupce „vím“ všechno, co je k tématu napadne, co už k němu znají. Následuje sdílení ve dvojici, v nichž si každý do tohoto sloupce může připsat ještě informace od spolužáka, kterým věří. Potom se v této dvojici diskutuje o tom, co jim k tématu není jasné a zapisuje se to do sloupečku „chci vědět“. Po této přípravě ve dvojicích následuje vytvoření společné třídní tabulky, kde se všechny informace spojí a zapíšou. Dále některou vhodnou metodou (viz

výše) žáci čtou text a po jeho důkladném přečtení se vyplní sloupec „dozvěděl jsem se“. Zapiší se tu i odpovědi ze sloupce „chci vědět“, pokud se tedy objevily. Odpovědi na otázky, které se nenašly v textu, se mohou dohledat pomocí jiných zdrojů a zároveň žáci zapisují také otázky, které je napadly až při čtení textu. Nesmíme opomenout také závěrečnou reflexi se sdílením nových zážitků a poznatků.

Naučná literatura je pro děti mnohdy hůře uchopitelná. Další metoda s názvem **skládankové čtení** ale také může učitelům pomoci tuto skutečnost změnit. Žáci jsou při ní rozděleni do pracovních, tzv. domovských skupin. Každý v této skupině dostane jiný text a má za úkol si ho co nejpozorněji přečíst. Všechny texty ovšem souvisejí s jedním tématem. Potom se žáci přemísťují do tzv. expertních skupin, kde se scházejí ti se stejnými texty. Tam o nich diskutují, vzájemně si vysvětlují a napomáhají si k co nejpřesnějšímu porozumění textu. Domluví se na podstatných informacích. Tyto informace mají za úkol po návratu do své domovské skupiny naučit ostatní spolupracovníky. Učitel předem určí logické pořadí jednotlivých textů tak, aby na sebe informace navazovaly. Všichni ze skupiny si zapisují nejdůležitější poznatky k tématu do sešitu. Na závěr žáci dokládají, do jaké míry si stanovenou látku osvojili (např. vypracováním pracovního listu, prezentací skupiny nebo zodpovězením otázek učitele).

Důležitou pomůckou učitele při čtení s porozuměním, kterou zmiňují Šlapal a kol. (2012), jsou různé grafické organizéry, pomocí nichž si žák uspořádává souvislosti a vztahy, o kterých čte. Rozpoznává kontrasty a podobnosti, hledá společné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, různé příčiny, důsledky, atd. Patří sem již zmíněné tabulky, ale také např. **Vennovy diagramy**, ve kterých se mohou porovnat různé skutečnosti (jevy, postavy) a hledají se společné nebo jedinečné rysy. Autoři zmiňují také **T-graf** sloužící k porovnávání dvou protikladných aspektů (klady a zápory nějakého stanoviska, argumenty pro a proti, apod.).

3. 3 Další možnosti efektivní podpory čtenářství

Velice snadný, přesto efektivní způsob rozvoje čtenářství dětí popisuje ve svém článku Staňková (2004). Jedná se o **čtenářské dílny**, v nichž je vyhrazen čas na samostatné čtení žáků. Každý si vybere beletrii, která se mu líbí nebo je pro něj zajímavá a přímo ve škole má vyhrazený čas pro to, aby si ji mohl číst. V těchto chvílích čtou všichni žáci najednou, každý potichu a sám, přesto zde panuje hmatatelná stmelující atmosféra. Ve čtenářské dílně se nezdůrazňují rozdíly v technice čtení, žáci pracují svým individuálním tempem.

Následně mají možnost o přečteném diskutovat, svěřovat se svým kamarádům. Pokud má čtenářská dílna jasně stanovená pravidla a všichni je dodržují, napomůže to i slabším čtenářům pocítit: „Já umím číst a mohu ostatním vyprávět o tom, co jsem dokázal přečíst.“. Čtenářská dílna pomáhá dětem nalézt odpověď na otázku „proč číst“.

Skvělým prostředkem, který ocení především žáci starších ročníků, jsou **dopisy**, jež zmiňuje ve svém článku Šlapal (2008). Dívky a chlapci si vzájemně mohou mezi sebou psát „psaníčka“ (která jsou jinak učitelem nerada viděna) a popisují, o čem právě četli a jak to na ně působilo. Kamarád má možnost reagovat a popsat vlastní zkušenost. Tato pro žáky zábavná forma je sice pro učitele zpočátku náročná, ale když se mu podaří u dětí vytvořit návyk nepodvádět (např. tím, že s jejich svolením si psaníčka potom vybere), může být velmi oblíbená.

Procházková (2006) zase popisuje tzv. **narativní metodu**, která se hojně používá např. v severských zemích a při níž se využívá příběhů, které vymyslely samy děti. Je založena právě na vyprávění příběhů a učí žáky, že chtějí-li sami něco sdělit, musí svou myšlenku vyjádřit prostřednictvím řeči, písma nebo obrázků. Autorka popisuje oblíbenou aktivitu ve finských školách, kdy žáci vypráví krátké příběhy, jejichž zápisy se poté vyvěšují ve škole a oni se k nim rádi vrací, což zvyšuje jejich zájem o čtení.

Pokud chce učitel jít svým žákům příkladem a čtenářskou gramotnost účelně rozvíjet ve všech směrech, neměla by v jeho třídě chybět také **třídní knihovnička**. V té by žáci měli nalézt literaturu, která jim bude pomáhat při výuce, ale také beletrii, která bude mít předpoklady pro to je zaujmout. Knihovna by tudíž měla obsahovat naučnou, ale také umělecko-naučnou literaturu (která je pro svou čtivost dětmi přijímána lépe než naučná) a širokou nabídku zábavné literatury, která by v ideálním případě měla korespondovat s věkem dětí (aby se u počátečních čtenářů neobjevila např. detektivka nebo naopak u vyspělých „pátáků“ nebyla v knihovně jen zásoba tradiční poezie a pohádek). Třídní knihovna poskytuje učiteli šanci dětem nabízet a představovat soudobou literaturu, která zrovna „letí“ a má tím pádem šanci na úspěch. Samozřejmě musíme brát v potaz nároky, které taková knihovna na učitele klade. Nejen nároky finanční, ale také časové – učitel musí všechny knihy, které dětem nabízí, sám přečíst, aby věděl, co jim předkládá a mohl si stát za kvalitou nabízené literatury. I v tomto ohledu může učiteli nesmírně pomoci dobrá spolupráce s rodinou – žáci sami by měli knížky do školy nosit, rodiče by mohli občas nějakou knížkou třídu podarovat. Já osobně bych chtěla mít po několika letech praxe slušně rozšířenou třídní knihovničku, kterou bych ráda neustále obnovovala a rozšiřovala.

Skvělým prostředkem pro to, aby se děti pro nějakou knihu nadchly, je jejich **vlastní doporučení**. Máme-li ve třídě dobrého a nadšeného čtenáře, měli bychom ho maximálně využít ve prospěch ostatních, aby takových čtenářů bylo ve třídě co nejvíce. Budou-li si děti knížky vzájemně doporučovat a nabízet, můžeme předpokládat mnohem větší úspěch, než když jim knihy bude neustále doporučovat jen sama učitelka. Pro tento účel nám opět mohou výborně posloužit čtenářské dílny nebo také referáty, které si žáci mohou připravovat pro ostatní. Po přečtení knihy žák ostatním poví, co jej na knize zaujalo, co se mu líbilo, proč by ostatním doporučil si ji přečíst, může také přečíst krátkou ukázkou. Úspěch alespoň u jednoho spolužáka je, myslím, zaručen.

Dalším ze skvěle využitelných prostředků na podporu dětského čtenářství nám nabízejí různé organizace, instituce a nadace, jak uvádí Košek Bartošová (2008). Pedagogové, rodiče i děti mohou navštívit **knížní veletrhy**, nejznámějším a velmi oblíbeným je Veletrh dětské knihy, který se koná v Liberci a doprovází ho pestrý program.

Známa je také tzv. **Noc s Andersenem**, která se pořádá od roku 2000 a každoročně se jí zúčastní stovky knihoven i dalších institucí. Děti naslouchají pohádkovým vyprávěním, vytvoří se pro ně kouzelné prostředí plné nadpřirozených bytostí. Magičnost celé akce dotváří to, že děti v zařízení přespávají.

Mezi akce podporující dětské čtenářství patří například také propagační kampaň na podporu čtení knih **Rosteme s knihou**, při níž se vyhlašují různé literární soutěže a ankety, probíhají besedy a další. Za zmínku stojí jistě také projekt **Celé Česko čte dětem**, který k podpoře čtení využívá známé osobnosti a vychází z nutnosti domácího předčítání dětem přibližně dvacet minut denně.

Pro učitele základní školy je také přínosné, aby měl povědomí o různých literárních soutěžích a oceňováních, které mu napomohou k orientaci v současné literatuře a k tomu, aby svým žákům mohl doporučovat kvalitní literaturu. Jmenovala bych například literární soutěž **Zlatá stuha**, **Cenu Hanse Christiana Andersena** nebo vyhlašování literárních cen **Magnesia Litera** (Bartošová, 2008).

3. 4 Podpora čtenářské gramotnosti pomocí moderních technologií

Ať už s pokroky moderní doby a rozvojem technologií souhlasíme nebo ne, je jasné, že děti tyto technologie ovládají velkou mírou. Jak popisuje Černý (2012) ve svém článku, dříve byla kniha něčím vysoce ceněným a váženým. S pokrokem doby ale ztratila svou obřadnost a pro mladé lidi i děti se stávají zdrojem četby webové stránky nebo v lepším

případě e-knihy. A protože učitel se snaží svým žákům co nejvíce přiblížit, měla by na tuto skutečnost reagovat také jeho výchova ke čtenářství.

Z mého pohledu není rozhodně cílem moderní technologické prostředky využívat ve vyučování co nejvíce. Myslím si, že děti dnes tráví na počítačích, mobilních telefonech a tabletech už tak spoustu času a nerada bych v nich tyto závislosti podporovala. S moderní dobou se dokonce hovoří o netolismu, který označuje závislost na tzv. virtuálních drogách, jako je hraní počítačových her, sledování televize, chatování, navštěvování sociálních sítí, a nebo sledování videí. Jedná se o závislost psychickou, která je často spojována s hraním online her, kdy v jednom virtuálním prostředí hrají tisíce hráčů. Tyto hry jsou velmi nebezpečné, obzvláště hrají-li je právě školou povinné děti. Ty mají s hraním počítačových her mnohem větší problémy než dospělí. Mezi hlavní příznaky závislosti na počítači patří stavy podobné transu, vzpírání se rodičovským zákazům hraní či neschopnost hrát přestat. Dále také nezáměr o skutečné sociální vztahy, lhaní, zanedbávání učení, atd. Výzkumy patologického hraní online her prokazují, že netolismus vykazuje cca 7-11% hráčů (Kopecký, 2011). To se nám může zdát jako poměrně nízké procento. Musíme ovšem brát v úvahu, že od citovaného textu nás dělí již pět let a využívanost moderních technologií stále stoupá.

Je ale zřejmé, že pokud chce být učitel ve svém snažení úspěšný, musí tzv. jít s dobou a využívat všeho pozitivního, co mohou technologie dětem nabídnout.

Pro dnešní čtenáře existují sociální sítě, elektronické čtečky knih nebo různé aplikace pro mobilní telefony. Využitelné jsou také audioknihy (nahrané mluvené slovo), které mohou být pro žáky občasným zpestřením. Dále zmíním ty nejzajímavější a nejužitečnější tipy. Je nutné brát v úvahu, že se jedná pouze o další možnosti zvýšení motivace a zájmu žáků a o to, aby byl učitel v obraze. Jsou to možnosti využitelné ve vyšších ročnících, až když si žák dokonale osvojí techniku čtení a má již zkušenosti s tištěnou formou. Dle mého názoru, čtení z tištěné knihy, kterou si žák koupí nebo zapůjčí a drží ji v ruce, je stále nutné a nenahraditelné. Na druhou stranu, jak píše Černý (2012), kdyby měly tyto prostředky alespoň donutit žáky číst si na svých zařízeních knihu místo hraní bláznivých her, bylo by to jistě přínosem.

Co se týče sociálních sítí určených pro čtenáře, nejznámější u nás jsou pravděpodobně Databazeknih.cz a Knihy.cz. Databáze knih je projekt, který byl spuštěn v roce 2008 a má za úkol shromažďovat co nejvíce informací o autorech a knihách vydaných oficiálně v České republice. Uživatelé se zde mohou zaregistrovat, prohlížet obrovskou nabídku knih a zapojit se do různých diskusí. Knihy.cz jsou zase webem, kde je

možno si založit svůj on-line čtenářský deník, vkládat do něj přečtené knihy, následně je hodnotit a sdílet své názory s ostatními uživateli. V roce 2010 byla založena také síť BookFan, která sdružovala české a slovenské čtenáře, dnes jsou však tyto stránky zanedbané a nevyužitelné. Pokud budou mít žáci zájem a budou zdatní v angličtině, pak existuje samozřejmě také celá řada sítí, které ještě nemají českou verzi (což je ovšem jistě jen otázkou času). Mezi nimi jmenuji např. síť Goodreads, která je zároveň sítí s největším počtem uživatelů nebo síť LibraryThing a Shelfari, kde je možno si vytvořit virtuální knihovničku. Stránky Google books zase umožňují prohlížení některých částí knih a jsou propojitelné s google účtem (PLN pro čtenářskou gramotnost, 2012).

Elektronické knihy (e-knihy) jsou dnešním fenoménem a to především z toho důvodu, že zcela mění způsob, jakým jsou tvořeny publikace a také způsoby, jakými jsou čteny. Jejich výhodou je to, že velká část klasické literatury je dostupná zdarma, zahraniční literatura je více přístupná a celkově se snižují náklady na pořizování knih. E-knihy, jak už název napovídá, je možné číst pomocí různých elektronických čteček. Ty můžeme rozdělit do dvou základních skupin. První z nich jsou hardwarové čtečky, zařízení, která jsou přímo určena pro četbu elektronických knih. Jsou ekologické, využívají z velké části elektronického inkoustu. Příkladem může být zařízení Kindle 4 nebo Wooky tablet reader. Druhou skupinu tvoří čtečky softwarové. To jsou vlastně programy pro počítače nebo mobilní telefony, díky nimž se dají elektronické knihy na těchto přístrojích číst. Nejsou tak dokonalé jako čtečky hardwarové, ale zase si člověk nemusí pořizovat speciální zařízení. Do této skupiny patří např. čtečka Aldiko Book Reader, iReader nebo Calibre (Černý, 2012).

Jistě jsem ani zdaleka nevyčerpala všechny možnosti, kterými může učitel na prvním stupni ZŠ podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a motivovat je k četbě. Dnešní doba je velice variabilní a umožňuje pedagogům využívat všech možných prostředků, dále se vzdělávat a všestranně se informovat.

Rozvoj správného čtení s porozuměním nám velice často ztěžují faktory, které učitel ani žák bohužel neovlivní, mohou s nimi ale efektivně bojovat a značně je redukovat. Mám na mysli problémy, které dnes trápí velkou část dětské populace, a to jsou specifické poruchy učení. A právě jimi se bude zabývat následující část teoretické práce.

4 Specifické poruchy učení

Podle našich současných poznatků existují skupiny dětí, které jsou více ohroženy v dosahování potřebné úrovně gramotnosti, než ostatní. Specifické poruchy učení (nebo též specifické vývojové poruchy učení) jsou heterogenní skupinou obtíží, které se vztahují k nabývání gramotnostních dovedností v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Jejich společným znakem je to, že se objevují u dětí, které netrpí mentálním, smyslovým ani tělesným postižením, tedy bychom u nich takové obtíže zprvu nečekali. Tyto poruchy nejsou ani důsledkem nepodnětného sociálního prostředí, nemá na ně tedy vliv nedostatečné učení ani nevhodné rodinné prostředí (Kucharská, 2014).

Jak vysvětlují Matějček, Vágnerová a kol. (2006), specifické poruchy učení (SPU) jsou vývojovou poruchou. Projevují se tedy narušením vývoje určitých schopností a dovedností a představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení problémů, které vznikají v důsledku dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení školních dovedností.

Podle Selikowitz (1998) mohou být specifické poruchy učení vysvětlovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou i nadprůměrnou inteligencí a který je charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Může se jednat o opoždění v oblasti čtení, psaní, pravopisu, matematiky, ale i schopností jako je vytrvalost, organizace, sebekontrola, sociální způsobilost a koordinace pohybů.

Jednoduše, specifické poruchy učení znesnadňují dětem získávání požadovaných vědomostí a dovedností, nejen ve škole základní, ale i v dalších stupních vzdělávání. Výkony těchto žáků neodpovídají jejich intelektovým schopnostem, které nezdědka bývají ještě na vyšší úrovni, než u jejich vrstevníků. SPU negativně ovlivňují školní úspěšnost a tím pádem ohrožují také psychiku dítěte. Dlouhodobý neúspěch ve škole může u dítěte vyvolat snížené sebehodnocení, strachy, úzkosti nebo dokonce školní fobii. Tyto děti se také často snaží upoutat na sebe pozornost jiným způsobem, hrozí proto zvýšené riziko vzniku poruch chování, není zde výjimkou ani ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). V dospělosti mohou přetrvávající poruchy učení bránit ve výběru zaměstnání a kvůli svým dopadům na psychiku ovlivňovat i osobní vztahy jedince (Jucovičová, Žáčková, 2008).

V českém prostředí se jednotlivé specifické obtíže odlišují vzhledem k oblastem, kterých se týkají. Specifické poruchy učení tak můžeme rozdělit na dyslexii (porucha

čtení), dysgrafii (porucha psaní), dysortografií (porucha pravopisu) a dyskalkulii (porucha v oblasti matematických schopností a dovedností). Potkat se můžeme také s dysmuzií (porucha osvojování hudebních dovedností), dyspraxií (porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů) nebo dyspinxií (porucha schopnosti graficky znázornit určité předměty a jevy, vyznačující se nízkou úrovní kreseb dítěte a neobratností při manipulaci s kreslicími nástroji). S těmito posledními třemi zmíněnými se ovšem nesetkáme v zahraniční literatuře. Nejběžnější ze specifických poruch učení je dyslexie, ve většině případů se ovšem jedná o sdružené případy různých typů specifických poruch učení (Kucharská, 2014).

4. 1 Definice SPU

Stejně jako u jiných odborných termínů, i u specifických poruch učení existují různé definice, některé velice přesné a konkrétní, jiné v obecnější rovině. Stejně jako se vyvíjela naše společnost, vyvíjely se i tyto definice.

Zdeněk Matějček (1995) vysvětluje, že pojem specifické poruchy učení se začal používat až v 60. letech 20. století. Dříve odborné definice znaly pouze pojem dyslexie, vývojová dyslexie nebo specifická vývojová dyslexie a často se pod tuto definici zahrnovaly i další problémy dítěte, které dnes u nás považujeme za součást jiného typu poruch učení. I v současnosti se ovšem můžeme setkat s tím, že pod pojmem dyslexie se skrývají i ostatní specifické poruchy učení. Děje se tak v některých zahraničních zemích, jelikož terminologie specifických obtíží se v jednotlivých zemích liší a dosud není ustálena (Kucharská, 2014).

Z definic, které Matějček (1995) uvádí, mi tato připadá nejpřesnější a nejvhodnější: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“* (Národní ústav zdraví ve Washingtonu, 1980 In Matějček, 1995 s. 24).

Přestože výše uvedená definice je velice obsáhlá a výstižná, je znatelné, že od jejího vyřknutí nás dělí již 35 let. Od té doby se mnohé změnilo, změnil se nejen pohled na specifické poruchy učení, ale především na přístup k žákům s těmito poruchami. Proto definice, jejímž autorem je Slowík (2007, s. 124) již více odpovídá přístupu dnešní doby: *„Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání, atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu“*.

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 9) potom říkají, že: *„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“*. Tato definice je z mého pohledu naprosto dostačující, vystihující vše podstatné a porozumí jí i naprostý laik.

4. 2 Etiologie SPU

Poruchy učení jsou specifické právě z hlediska své etiologie (tedy příčin vzniku). V historii se dlouho nevědělo, z jakých důvodů jsou vlastně děti se SPU neúspěšné a co stojí za jejich problémy. Ani dnes není jednoznačná příčina poruch učení stanovena a stále probíhají výzkumy, které se etiologií SPU zabývají. Co ale víme určitě je, že se nejedná o problémy získané zvnějšku (např. nepodnětným prostředím, použitím nesprávných výukových metod apod.), problémy způsobené sníženou inteligencí, ani problémy zapříčiněné přístupem dítěte (lajdáctvím, nedostatkem snahy).

Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají tedy určitým poškozením v období před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte. Určitou roli v jejich vzniku hraje i dědičnost, případně kombinace těchto dvou zmíněných faktorů. Do etiologie SPU se také uvádí souvislost s lateralizací nebo s poruchou spolupráce mozkových hemisfér (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Kocurová (2000) uvádí, že SPU mají souvislost s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému (CNS), jehož důvodem může být právě dědičný sklon. U dědičných faktorů ale není jasné, co je vlastně geneticky přenášeno, jestli samotné poruchy nebo spíše netypické funkce CNS. Z tohoto důvodu nelze dědičnost zařadit mezi přímé příčiny vzniku SPU.

Další příčinou narušení CNS může být syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce (LMD). V této souvislosti je třeba zmínit tzv. teorii deficitů dílčích funkcí, se

kteřou jsme se v našem prostředí seznámili především z díla Brigitte Sindelarové. Pojem deficitů dílčích funkcí vznikl v 60. letech a může se definovat jako „*zmenšení výkonů jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace*“ (Pokorná In Kocurová, 2000, s. 29).

Z našeho pohledu je podstatný předpoklad, že vztah deficitů dílčích funkcí k poruchám učení je zásadní. Deficit dílčí funkce, který negativně ovlivňuje psychický vývoj dítěte, totiž může být příčinou vzniku SPU (Kocurová, 2000). Vývojová úroveň tohoto dítěte není v dílčích funkcích (které bychom mohli zjednodušeně charakterizovat jako dílčí úkony při různých činnostech nebo, podle Slowíka (2007), je to např. zraková či sluchová diferenciacce, pravolevá či prostorová orientace nebo paměť) harmonicky rozvinuta a vykazuje nepravidelný a nerovnoměrný vývoj. Některé nejmenší stavební kameny vyšších procesů myšlení jsou u těchto dětí nezralé a mnohem méně rozvinuté než ostatní kameny. Sindelarová (2013) tedy zdůrazňuje, že deficitů dílčích funkcí mohou být příčinou specifických poruch učení.

Nejnovejší hypotézou ohledně etiologie samotné dyslexie je podle Zelinkové (2008) chronický zánět středního ucha. Autorka vysvětluje, že tato teorie byla vyslovena Angličankou L. Peer na základě dlouhodobých pozorování dětí s chronickými a neléčenými záněty středního ucha, u nichž se projevovaly stejné obtíže jako u dětí s dyslexií. Podložením této hypotézy je takové, že při opakovaných zánětech středního ucha se zhoršuje kvalita zpracování akustického signálu. To ovlivňuje osvojování řeči a brání jejímu porozumění. Dítě má zpomalený vývoj fonologických procesů a tím pádem není schopno přesně vnímat instrukce. Jeho reakce jsou potom nesprávné a výsledky nedostatečné. To jsou všechno argumenty, které se pro přijetí hypotézy o tom, že chronické záněty středního ucha mohou být příčinou dyslexie, zdají být logické. Každopádně pokud žák těmito problémy trpí (nebo v minulosti trpěl) a k tomu se u něj vyskytují obtíže korespondující s obtížemi provázejícími dyslexií, je namístě, aby se situace nepodceňovala a vyhledala se pomoc odborníka.

Z uvedeného nám vyplývá, že vždy nelze určit jen jedinou příčinu specifických poruch učení, ale jedná se spíše o kombinaci více faktorů, které tyto poruchy u dětí způsobují. Odborníci své hypotézy neustále ověřují a výsledky jejich výzkumů vytvářejí složitý a různorodý obraz všech příčin SPU (Zelinková, 2008).

Protože dyslexie jako porucha čtení má na rozvoji dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti největší podíl, budu se jí věnovat v několika samostatných kapitolách. Nyní

bych ráda stručně charakterizovala další specifické poruchy učení, které s touto problematikou ve vývoji dítěte také svým způsobem souvisejí, a to jsou dysgrafie a dysortografie.

4. 3 Dysgrafie

Dysgrafie se dá charakterizovat jako specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Děti s dysgrafií mají obtíže všude tam, kde jsou závislé právě na psaní, kde jsou kladeny nároky na rychlost jejich psaní a úpravu písemného projevu. Potřebují většinou nápadně více času na vypracování zadaného úkolu, písmo i jeho úprava jsou zhoršené. Mívají také často ochablé a nezpevněné svalstvo na ruce, svalové napětí je zvýšené. Z tohoto důvodu nejsou žáci při psaní uvolnění, pohyby jsou křečovitě, nepřesné a jejich rozsah je menší.

Děti s dysgrafií mívají také často problémy s osvojováním, zapamatováním a zpětným vybavováním tvarů písmen, převodem tiskacího písma na psací nebo se zachováním správného tvaru písmen. Objevují se i potíže s navazováním jednotlivých písmen na sebe, udržení písma na řádku, s dodržováním velikosti písmen a se zachováním správného sklonu. Zvýšené pozornosti se u těchto dětí musí dbát na správné sezení při psaní (z důvodu překotné snahy psát dobře a rychle děti často volí naprosto nevhodnou pozici).

Podkladem dysgrafie bývá porucha motoriky (zejména tedy jemné), porucha automatizace pohybů, porucha motorické a senzorio-motorické koordinace, nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci a nedostatky v pozornosti, představivosti a smyslu pro rytmus. Obtíže vznikají také při problémech s lateralizací.

Ze všech těchto důvodů je dítě s dysgrafií samozřejmě snáze a rychleji unavitelné a proces psaní je u něj spojen s nepříjemným psychickým napětím. Jeho obtíže jsou dlouhodobého charakteru a nesouvisejí s krátkodobými problémy při nacvičování něčeho nového (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4. 4 Dysortografie

Dysortografie je porucha pravopisu, která vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu. Je narušena sluchová percepce, především schopnost sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Obtíže se mohou

vyskytnout i v dalších percepčních oblastech. Děti s dysortografií mají zhoršený jazykový cit.

Velké problémy jsou znatelné při psaní formou diktátu. Z důvodu narušené sluchové percepce dítě není schopno sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a převést ho do písemné podoby. Projevuje se specifická chybovost při psaní diktátu. Žák slyší diktované slovo, ale nedokáže ho dostatečně rozlišit a napíše jej tak, jak ho slyší, to znamená většinou nesprávně. K typickým dysortografickým chybám patří vynechávání písmen (slabik, slov, vět), přidávání písmen (slabik, slov), vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny zvukově podobných hlásek nebo slabik, nedodržování hranic slov v písmu, gramatické chyby a další.

Často se také stává, že dysortografická nepřesnost je zaznamenávána nejen v diktátech, ale také v opisech a prepisech. Některé problémy u dětí s dysortografií plynou také z pomalého osobnostního pracovního tempa nebo naopak z tempa rychlého, zbrklého, bez zpětného nalezení chyb a jejich opravení. Samozřejmě, že pokud se dysortografie spojí s dysgrafií, žák píše ještě hůře a pomaleji, protože se musí více soustředit na výkon psaní jako takový.

Děti s dysortografií mívají potíže nejen v českém jazyce, ale velmi často i při osvojování cizího jazyka, v naukových předmětech nebo v matematice, pokud si musí zaznamenávat pouze ústně prezentované učivo.

Stejně jako u ostatních specifických poruch učení záleží na tom, která oblast je u dítěte narušena nebo nerozvinuta a v jaké míře a v jaké kombinaci. Na základě toho vzniká obraz specifické poruchy. U dětí nemusí být narušeny všechny důležité funkce, ale pouze některé z nich, a právě proto jsou projevy specifických poruch učení tak rozmanité a individuální (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4. 5 Dyslexie

4. 5. 1 Definice dyslexie

Dyslexie zůstává nejznámější a také nejčastější poruchou učení. Je to specifická porucha čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008). Jedná se o souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností a jejím základním znakem jsou obtíže při dekódování tištěného textu a potíže s porozuměním čtenému. Lze ji stručně

charakterizovat také jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má dostatečné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a vzdělávací péče (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Můžeme zmínit českou definici, kterou vytvořili Matějček a Langmeier v roce 1960, a která klade důraz na všechny dílčí nedostatky dítěte s dyslexií: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček In Matějček, Vágnerová, 2006, s. 7).

4. 5. 2 Etiologie dyslexie

Dyslexie jako porucha, která má biomedicínské příčiny, je předmětem zkoumání mnoha oborů (genetiky, neurobiologie, endokrinologie a dalších). Jak jsem již zmínila u specifických poruch učení obecně, i tady hraje velkou roli dědičnost. U nejbližších příbuzných je přibližně 40-50 % pravděpodobnost dědičného výskytu poruchy, přičemž u chlapců je dokonce pětikrát vyšší pravděpodobnost než u děvčat. To Zelinková (2008) vysvětluje tak, že jelikož pro rozvoj řeči je nesmírně důležitý vývoj levé mozkové hemisféry, mají to chlapci složitější než děvčata. V době před narozením totiž tento vývoj narušuje nadměrná hladina mužského hormonu testosteronu, který se významně podílí na vývoji pohlavních orgánů. Ačkoli tento hormon sám o sobě dyslexii nezpůsobuje, jsou plody mužského pohlaví jeho působení vystaveny mnohem více než plody pohlaví ženského. Z toho důvodu je mezi chlapci také větší počet leváků (Bragdon, Gamon In Zelinková, 2008).

Jako další možnou příčinu dyslexie uvádí Zelinková (2008) biochemické změny. Vychází při tom z výzkumů, které probíhaly v letech 1998-2002 a zjistily, že 32% jedinců s dyslexií má jistý deficit v obsahu nenasycených mastných kyselin. Tento nedostatek způsobuje nejen obtíže ve čtení, ale zhoršuje také soustředění. A vzhledem k tomu, že nenasycené mastné kyseliny se vyskytují především v mase ryb, není toto relativně vysoké procento nikterak překvapující (s ohledem na stravovací návyky populace).

Jucovičová a Žáčková (2008) se na etiologii dyslexie dívají poněkud konkrétněji. Za jednu z hlavních příčin považují fonologický deficit, tedy obtíže s dekodováním slov, s diskriminací jednotlivých hlásek, s narušenou schopností hláskové syntézy apod.. Jako

další příčinu uvádějí vizuální deficit, který zahrnuje obtíže se zrakovým rozlišováním tvarů, problémy v oblasti vnímání barev, problémy s rozlišováním figury a pozadí, atd. Zmiňují také poruchu pravolevé a prostorové orientace, nedostatečnou zrakovou paměť nebo deficity v motorické a v sensoricko-motorické oblasti. Tyto uvedené příčiny by se z mého pohledu mohly zaměňovat také s projevy dyslexie.

4. 5. 3 Projevy dyslexie

Čtení a porozumění čtenému jsou dvě dovednosti, které nemohou existovat odděleně a bez kterých se v dnešním světě těžko obejdeme. Mnohým z nás mohou připadat jako samozřejmost. Pro žáky s dyslexií ale rozhodně samozřejmostí nejsou a často představují obrovský problém. U těchto žáků přetrvávají záměny různých písmen, záměny měkkého i a tvrdého y, problémem bývá také délka samohlásek a objevuje se i přesmykování písmen. Žáci si neumí pomoci domýšlením textu, proto se u nich také objevuje pomalé dekódování, dvojí čtení a komolení slov. U dyslektika musíme brát v úvahu, že pokud už se mu povede relativně dobře text přečíst, je téměř jisté, že neporozumí jeho obsahu. Výkon dyslektického žáka při čtení bývá postižen ve všech složkách, tedy v rychlosti, správnosti, technice čtení i v porozumění (Krabsová, Wacková, 2014).

Podle Jucovičové, Žáčkové (2008) se dyslexie projevuje především obtížemi při čtení, které je porušeno jako vlastní akt. Objevuje se údajně tzv. pravoemisférové čtení, kdy žák čte pomalu, namáhavě, neplynule, ale s menším počtem chyb. Tyto děti využívají především pravou mozkovou hemisféru a levá není dostatečně aktivována. Naproti tomu stojí tzv. levoemisférové čtení, kdy je čtení rychlé a překotné se zvýšenou chybovostí. U těchto žáků jsou pravoemisférové funkce nedostatečné a percepční mechanismy nejsou na potřebné úrovni.

Dalšími dyslektickými projevy jsou dle těchto autorek problémy s intonací a melodií věty nebo nesprávné hospodaření při čtení s dechem. Děti mají potíže také s udržením pozornosti, přeskakují často řádky, hůře se orientují v textu. Z důvodu již zmíněného neporozumění mají žáci problémy také s reprodukcí čteného textu. Tím ovšem potíže dyslektiků nekončí. Výkon dítěte ve čtení mohou narušovat také časté poruchy řeči, mezi které patří specifické asimilace nebo artikulační neobratnost. Děti pak chybně čtou, protože špatně vyslovují.

Mnoho autorů uvádí specifické chyby, které se při čtení s dyslexií objevují. Jsou to záměny písmen tvarově podobných, přesmykování slabik, vynechávání písmen (slabik,

slov, vět), přidávání písmen, vynechávání diakritických znamének a domýšlení koncovek slov (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Krejčová, Bodnárová a kol. (2014) uvádějí i další chyby. Například to, že žáci nerozlišují délky ve slovech, při čtení si domýšlejí koncovky, špatně se orientují v textu a nepamatují si, co četli. Podle Zelinkové (2008) si žák s dyslexií plete písmena, neumí je skládat ve slabiky a slova. Čte pomalu, písmena pouze hádá a nedokáže číst plynule, stále se vrací na počátek slov. Nutnost čtení u takového dítěte často vyvolává negativní vztah k této činnosti a stává se příčinou pocitů méněcennosti. Starší žáci a dospělí dyslektici mohou pak číst poměrně rychle a správně, ale k opravdovému porozumění potřebují daný text pročitat opakovaně.

Ze všeho uvedeného je jasné, že žáci s dyslexií potřebují od svých učitelů jiný přístup, aby i oni mohli ve škole zažít úspěch a v ideálním případě, aby četli rádi. Je velice důležité, aby učitel hledal různé cesty k tomu, jak dítěti pomoci. Nestačí žáka pouze poslat do poradny a při potvrzení diagnózy poruchy učení jen pokývat hlavou. Tady teprve začíná učitelův a dotyčnému žákovi strastiplná cesta. Protože naučit dyslektického žáka číst správně a s porozuměním není nemožné.

4. 5. 4 Dyslexie a čtení

Každé dítě potřebuje individuální přístup, stejně tak žádné dítě s poruchou učení nebude stejné. Učitel by se měl v této oblasti sebevzdělávat, v dnešní době již existuje spousta zdrojů, ze kterých pro práci s dyslektickými žáky můžeme čerpat. Důležité je také zjistit, jak se k jeho problémům se čtením staví kolektiv třídy a jak on sám své čtení vnímá. Pokud se jedná o jedince, kterého hlasité čtení stresuje a obává se ho, neměli bychom ho nutit před třídou číst. Pro učitelku to znamená si s ním sednout ve volných chvílích a číst individuálně.

Nezastupitelnou roli zde sehrává také spolupráce učitelky s rodiči. Pozitivní působení rodiny je pro čtení nesmírně důležité i u dětí, které žádné takové problémy nemají. Je tedy jasné, že u dětí s dyslexií bude potřebné o to více. Již víme, že dítě by mělo vyrůstat v podnětném čtenářském prostředí a rodiče by měli utvářet jeho kladný vztah ke knížkám již od raného věku. Dítě si tak nezáměrně utvoří představu, že umět číst není jen něco nezbytně nutného, ale také velice příjemného a přínosného. Že i v dnešní době digitálních médií můžeme v knihách nalézt mnoho krásného, můžeme se mnohému přiučit nebo při knize relaxovat (Zelinková, 2008).

Mnohdy je také důležité vysvětlit rodičům fakt, co vlastně dyslexie (potažmo jiná porucha učení) znamená a co jejich dítěti přináší. Pro naši práci je podstatné, aby rodiče i žák tyto problémy přijímali a chápali. Rodiče totiž často diagnostickým zprávám neporozumí a potom se setkáváme s výroky typu: „Moje dítě není žádný blbec.“ nebo „Kdyby byl postižený, poznal bych to přece dřív.“ Tyto mylné názory je třeba okamžitě odstranit a rodičům vysvětlit skutečnou podstatu těchto problémů. Pokud se to učitelé podaří, má napůl vyhráno. A pokud jsou rodiče vstřícní domácí práci s dítětem a opravdu se mu věnují stejně intenzivně a s láskou, jako učitel, boj s dyslexií má jistou šanci na úspěch.

Učitelé by měli vymýšlet a používat rozmanité metody jak na usnadnění, tak i zkvalitnění čtení žáků. Stále tu ale zůstává podstatný fakt, že čtení se ničím jiným než čtením naučit nedá. Při čtení rozvíjíme techniku čtení a zároveň podporujeme zájem číst. Jsou to dvě spojené nádoby – bez potřeby a zájmu dítě nečte, když nečte, tak se nenaučí dobře číst, což opět podporuje skutečnost, že fakticky nečte. K tomu, aby se dítě naučilo dobře číst (velmi orientačně vyjadřuje techniku čtení rychlost 60 slov za minutu ve vývojově přiměřeném textu), potřebuje stovky hodin, dyslektik však tisíce (Mertin, 2011).

Žáci s dyslexií potřebují rozvíjet porozumění textu a kritické myšlení ještě mnohem intenzivněji, než ostatní. Neměli bychom jim také upírat interakci s žáky, kteří jsou ve čtení lepší, je to pro ně nesmírně důležité z toho důvodu, aby mohli dobré čtení napodobovat. Potřebují vědět a chápat, jak kvalitní čtení vypadá (Kratochvílová, 2010).

Ve své praxi se můžeme setkat s různými žáky a ke každému z nich budeme potřebovat přistupovat trochu jinak. V teoretické části práce jsem se snažila zdůraznit a vysvětlit, jak je rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí důležité a jak moc jim jako učitelé dáme do života, když je naučíme číst dobře a s radostí. Faktory, které nám mohou toto snažení komplikovat, jsou jistě nepříjemné, ale dá se s nimi efektivně bojovat, když učitel ví jak a má snahu dítěti pomoci. Z mého pohledu je to jeho povinnost.

Nastínila jsem také, jak nám mohou výuku čtení s porozuměním ztěžovat specifické poruchy učení. V průběhu příštích let se pravděpodobně stejně jako nyní bude zdát, že žáků se specifickými poruchami učení stále přibývá. Možná je to způsobeno tím, jak nekvalitně děti tráví svůj volný čas, možná je to tím, že se jim rodiče dostatečně nevěnují. Určitou roli v tom hraje jistě také fakt, že diagnostika je stále na vyšší úrovni a povědomí veřejnosti o těchto poruchách stoupá.

V empirické části své práce jsem si dala za úkol zjistit, jednak jaký vztah ke čtení respondenti zaujímají, jakým způsobem se tento vztah formuje ve škole a jak se jim učitelé

v tomto směru věnují. Dále jsem se zaměřila na to, zda se budou výpovědi běžných žáků lišit od výpovědí žáků se specifickou poruchou učení, konkrétně s dyslexií. Tímto sledováním jsem se snažila zjistit, zda dyslexie negativně ovlivní jejich pohled na četbu a vztah ke čtení jako takovému.

Praktická část

5 Základní charakteristika výzkumu

V souvislosti se čtenářskou gramotností a její podporou na prvním stupni základních škol byla empirická část mojí diplomové práce zaměřena na sběr dat právě z tohoto prostředí. Pro získání optimálních výsledků jsem zvolila formu kvantitativního výzkumu, přičemž výzkumným nástrojem se stal mnou vytvořený dotazník, předkládaný přímo žákům dané skupiny.

Základní výzkumné otázky, kterými jsem se zabývala, zněly: „Jakým způsobem a do jaké míry podporují učitelé na prvním stupni základních škol čtenářství žáků?“ a „Jaký vztah mají ke čtenářským aktivitám samotní žáci, ať už ti běžní nebo ti, kterým čtení znesnadňuje specifická porucha čtení (dyslexie)?“

5. 1 Cíle výzkumu

Za hlavní cíl výzkumu považuji úkol zjistit, jaký vztah mají ke čtení a knihám žáci současných čtvrtých a pátých ročníků základních škol. Důležitým výstupem výzkumu bude také zjištění, zda se učitelé snaží pozitivní vztah žáků ke čtení rozvíjet a efektivně tím zvyšují jejich čtenářskou gramotnost. Neméně podstatný bude také fakt, že zjistíme, jak vlastně žáci pohlížejí na čtení jako takové a jak hodnotí sami sebe jako čtenáře.

Z hlediska žáků se specifickou poruchou čtení jsem si vytyčila za hlavní cíl z jejich odpovědí vysledovat, zda mají v důsledku dyslexie ke čtení negativnější vztah, než jejich zdraví vrstevníci, a zda tato porucha negativně ovlivňuje také jejich sebehodnocení v této oblasti.

5. 2 Charakteristika výzkumného nástroje

Praktická část diplomové práce byla realizována formou dotazníkového šetření. Vytvořila jsem anonymní dotazník o třinácti otázkách, který si můžeme rozdělit do tří částí. V první z nich bylo pět otázek, které se zaměřovaly na charakteristiku záliby dětí ve čtení, druhá část a v ní dalších pět otázek byla zaměřena na míru podpory čtenářství v konkrétních školách a poslední část, jež obsahovala pouze tři otázky, se týkala názorů dětí na jejich vlastní čtení.

Prvních osm otázek dotazníku z celkového počtu třináct bylo uzavřených, žáci v nich vybírali z nabízených odpovědí. Zbylých pět otázek bylo otevřených, mohli si tedy formu a rozsah odpovědi stanovit sami. Zároveň, šest otázek z celkových třinácti, se nepřímo zaměřovalo na žáky s dyslexií a jejich postoj ke čtení. Byly to otázky č. 1, 4, 5, 11, 12 a 13. U těchto otázek se vždy při vyhodnocení zaobírám právě také odpověďmi žáků se specifickou poruchou čtení, tedy s dyslexií (celý dotazník viz Příloha A).

Při vyhodnocování dotazníku jsem se často zaměřovala nejprve na celkový počet respondentů, čili jsem konkrétní otázky vyhodnotila nejdříve bez rozdílu pohlaví. Abychom ale získali ucelenou představu o tom, jak ke čtení přistupují dívky a jak chlapci (tedy abychom potvrdili přítomnost genderových rozdílů), vytvořila jsem u některých otázek dále ještě dílčí tabulky, které jsem poté mezi sebou porovnávala.

5. 3 Cílová skupina respondentů

Oslovila jsem celkem 140 respondentů ze čtvrtých a pátých tříd základních škol. Věk cílové skupiny se tedy pohyboval mezi 9. a 11. rokem věku. Takto staré žáky jsem volila z toho důvodu, že se u nich již předpokládá plynulé a správné čtení a také to, že k četbě už mají vybudovaný nějaký svůj specifický vztah.

Potřebná data jsem sbírala na šesti různých základních školách v Královéhradeckém kraji. Vzhledem k tomu, že jsem potřebovala získat co nejširší vzorek, netrvala jsem na tom, aby dotazník vyplňovala vždy celá třída, ale aby byly výsledky získány z co nejvíce různých tříd. Šetření se tedy sice týkalo šesti různých základních škol, ale dotazníky byly získány celkem z devíti různých tříd. Někde jsem dotazník zadávala já sama osobně, jinde byly instruovány třídní učitelky žáků. Šetření probíhalo v průběhu února až května roku 2015.

Všichni žáci dotazník vyplňovali přímo v prostředí svojí školy, většinou v hodinách českého jazyka. U žáků se specifickou poruchou čtení jsem předem poprosila učitelky, aby jejich dotazníky označily takovým způsobem, abych je při vlastním vyhodnocování poznala. Žáci ale o tomto označení vědět neměli, aby se při vyplňování dotazníku necítili nějakým způsobem ohroženi tím, že dostali jakousi „nálepku“.

Z celkového počtu dotazovaných se z posbíraných dotazníků vygenerovalo 80 dívek a 60 chlapců. Jedinců s dyslexií se vyskytlo 15, z toho 7 dívek a 8 chlapců. Co se týče vztahu poruchy učení ke čtení, nemohu ze svého výzkumu tudíž vyvozovat obecně

platné závěry, ale uvést pouze orientační výsledky, vycházející z konkrétní skupiny respondentů.

5. 4 Hlavní hypotézy výzkumu

Hypotézy ke svému výzkumu jsem stanovovala na základě vlastních názorů a zkušeností posbíraných přímo z prostředí škol. Některé vyznívají pozitivně, jiné spíše naopak. Musím však zdůraznit, že jsou opravdu čistě subjektivního rázu. Možná o to více mě však zajímalo, kolik z nich se potvrdí nebo naopak vyvrátí.

První hypotéza odhaduje míru záliby ve čtení dotazovaných žáků. Druhá se týká oblíbených žánrů. Třetí a čtvrtá hypotéza jsou zaměřeny na stupeň podpory čtenářství dětí ze strany učitelek. Hypotéza s číslem pět se zabývá názory žáků na čtení a hypotézy šestá a sedmá se zaměřují na čtenářství žáků s dyslexií. V průběhu textu empirické části práce se budu k těmto jednotlivým hypotézám vracet.

H1: Žáci současných čtvrtých a pátých ročníků základních škol často nepovažují četbu za zajímavou zábavu, kterou by sami od sebe vyhledávali.

H2: Mezi nejoblíbenější žánry žáků čtvrtých a pátých tříd základních škol bude patřit dobrodružná literatura. Encyklopedie nebudou do oblíbeného žánru voleny téměř vůbec.

H3: Učitelky na prvním stupni základních škol dokážou své žáky nadchnout pro četbu a snaží se jim k četbě doporučovat i knihy současných autorů, aby je zaujaly.

H4: Učitelky prvního stupně základních škol chodí se svými žáky pravidelně do veřejných knihoven a vedou je tím ke zvyšování jejich návštěvnosti.

H5: Žáci si uvědomují, že čtení je důležité a dokážou také vymyslet, proč.

H6: Žáci s dyslexií mají ke čtení spíše negativní vztah a nepovažují ho za takovou zábavu jako jejich zdraví vrstevníci, kteří se čtením jako takovým nemají problém.

H7: Při posuzování svého vlastního čtení a jeho porozumění budou žáci s dyslexií sebekritičtější a skeptičtější než ostatní.

6 Hodnocení dotazníku

6. 1 První část

V následujícím textu, tedy ve vyhodnocení prvních pěti otázek dotazníku, budeme sledovat vztah respondentů ke čtení samotnému (otázky č. 1 a 5), jejich oblíbené žánry a konkrétní knihy (otázky č. 2 a 3), a to, zda jsou ke čtení motivováni vnitřně či zvnějšku (otázka č. 4 a 5).

Bylo by samozřejmě ideální zjistit, že žáci jsou ke čtení motivováni z vlastních potřeb a zájmů, tedy že u nich převládá pozitivní vnitřní motivace. Obávám se ale, že realita bude trochu jinde. Myslím, že naši respondenti čtou pouze přes školní rok, tedy že ke čtení je pravděpodobně vede nějaká motivace vnější (povinnost ze strany školy nebo rodiny). Také předpokládám, že pokud někteří z nich uvedou, že čtou rádi i ve svém volném čase o prázdninách, budou to převážně dívky.

Tabulka č. 1: Záliba ve čtení

	četnost	%
ANO	118	84,3
NE	20	14,3
nevyjádřeno	2	1,4

Z celkového počtu 140 respondentů jich celých 84,3% uvedlo, že čte rádo, což je pro mě velice pozitivní výsledek. Kvůli skeptickým názorům společnosti na čtení dětí a také kvůli stále více se rozšiřujícím moderním technologiím jsem byla připravena na poněkud negativnější reakce na tuto otázku. Vyvrátila se mi tím moje skeptická hypotéza H1.

14,3% žáků uvedlo, že čtení rádi nemají, a to z různých důvodů, kterými se budeme zabývat později. Dva žáci nechali tuto otázku nevyplněnou. Zbytek dotazníku ovšem vyplnili, tudíž jsem neměla důvod je z šetření vyřazovat.

U této otázky jsem se také cíleně zaměřila na postoj dyslektických žáků a jejich oblibu ve čtení. Že čtou neradi, to neuvedl ani jeden z nich, všichni se tedy vyjádřili, že mají ke čtení pozitivní vztah a že jej vyhledávají jako způsob zábavy. To mě docela překvapilo, vzhledem k problémům spojeným s dyslexií jsem předpokládala, že jejich postoj k četbě nebude příliš pozitivní. Výsledek mě tudíž příjemně překvapil a vyvrátil mou hypotézu H6. V souvislosti s tím jsem zapřemýšlela také nad tím, že nechuť ke čtení

žáků s dyslexií by mohlo snadno způsobovat to, že jim čtení nejde. V závislosti na zmíněných výsledcích ale tedy nemohu tento názor potvrdit, jelikož žádný žák se specifickou poruchou čtení, který by měl k četbě nechuť, se v mém výzkumu neobjevil.

Tabulka č. 1. 1 a): Záliba ve čtení: dívky

	Četnost	%
ANO	76	95
NE	4	5

Tabulka č. 1. 1 b): Záliba ve čtení: chlapci

	četnost	%
ANO	42	70
NE	16	26,7
nevyjádřeno	2	3,3

Při porovnávání odpovědí dívek a chlapců se potvrdilo, co jsem zmínila v teoretické části práce (kapitola 2.2 Genderové rozdíly v dětském čtenářství). Chlapci v porovnání s dívkami opravdu častěji vypovídali, že ke čtení nemají pozitivní vztah. Dva z nich se k této otázce dokonce nevyjádřili vůbec. Ale výsledek 70% kladného vztahu k četbě u chlapců považuji v dnešní době za úspěch a doufám, že se situace na našich školách bude v budoucnosti zlepšovat.

Z odpovědí dívek jsem naproti tomu měla velkou radost. Většina z nich uvedla, že čte ráda, a to 95% z jejich celkového počtu. Už v první otázce se nám tedy potvrdily rozdíly, o kterých se dočteme v každé odborné literatuře, zabývající se problematikou dětského čtenářství.

Tabulka č. 1 a): Důvody, proč ANO

	četnost	%
zábava, odpočinek	65	46,4
zdroj informací	31	22,1
dobrodružství, napětí	21	15
přenesení do říše fantazie	14	10
rozvoj slovní zásoby	6	4,3

zlepšení v ČJ	2	1,4
vybití vzteku a zlosti	1	0,8

Jak z výzkumu vyplynulo, většina malých čtenářů knihu vyhledává pro zábavu a potěšení a také za účelem odreagování a odpočinku. Tito čtenáři si také velice jasně uvědomují důležitost knih coby zdrojů informací (22,1%), také prostředků k rozšiřování slovní zásoby (4,3%) a 1,4% z nich si všímá také svého zlepšení v českém jazyce, které mu knihy přinášejí.

Překvapila mě odpověď jedné dívky, která se vyjádřila, že knihy jí přinášejí potřebné vybití vzteku a zlosti pokaždé, když přijde domů ze školy. Být učitelkou tohoto děvčete, tato jeho odpověď by mě zcela jistě nenechala chladnou a snažila bych se opatrně zjistit příčinu těchto pocitů. Na druhou stranu, je dobré, že se dívka odreagovává právě četbou, a ne nějakým agresivnějším způsobem.

Co se týče dalších důvodů, proč číst, 15% dotazovaných oceňuje na knihách jejich dobrodružnost, což přesně odpovídá věku cílených čtenářů, a 10% zmínilo možnost přenést se skrze čtení do světa fantazie.

Tabulka č. 1 b): Důvody, proč NE

	četnost	%
Raději jiná činnost (PC, sport,...).	8	40
Nuda.	7	35
Nejde mi to.	3	15
Motání a bolest hlavy.	1	5
Čtenářský deník.	1	5

Jak jsem očekávala, z velké části ovlivňují postoj dnešních dětí k četbě multimediální technologie. 40% dotazovaných, kteří uvedli, že čtou neradi, napsalo jako důvod jinou činnost, z toho nejčastěji se objevilo právě sezení u počítače nebo televize.

35% respondentů se k mé nelibosti vyjádřilo, že je čtení jednoduše nebaví nebo dokonce nudí. 15% z nich potom uvedlo, že jim čtení nejde a právě z toho důvodu k němu mají odmítavý postoj. Jak jsem již zmínila výše, překvapivě mezi takto odpovídajícími respondenty nebyl ani jediný žák se specifickou poruchou čtení.

Při vyhodnocování mě překvapily důvody ojedinělé, ale zajímavé. Jeden chlapec v dotazníku vyplnil, že nerad čte, jelikož mu to přináší problémy jako motání nebo bolest hlavy. Druhý chlapec zase vysvětlil svou nechuť ke čtení tím, že knihy potom musí zpracovávat do čtenářského deníku.

Ve druhé otázce dotazníku jsem se žáků ptala na název, případně i autora, jejich oblíbené knihy.

Tabulka č. 2: Oblíbená kniha

	četnost	%
Deník malého poseroutky	17	26,6
Harry Potter	6	9,4
Babička drsňačka	6	9,4
Klub tygrů	5	7,8
Robinson Crusoe	4	6,2
Dášeňka	4	6,2
Hraničářův učeň	4	6,2
Boříkovy lapálie	3	4,7
Kronika rodu Spiderwicků	3	4,7
Percy Jackson	3	4,7
Deník mimoňky	3	4,7
Malý miliardář	3	4,7
Doktor Proktor a prdící prášek	3	4,7
ostatní	86	

Odpovědi týkající se oblíbené knihy byly velmi pestré a rozmanité. Celkem se v dotaznících objevilo 150 různých titulů, jelikož někteří respondenti uvedli jako oblíbené dvě nebo dokonce více knih.

Zaměříme se nejprve na tituly, které se objevily vícekrát, než jednou nebo dvakrát. Těch bylo celkem 64.

Nejčastěji žáci volili jako oblíbenou knihu Deník malého poseroutky, který získal celých 26,6% hlasů, což mě vůbec nepřekvapilo. I z ohlasů kolem sebe totiž vím, že je v současnosti tato kniha dětmi často vyhledávaná a její autor Jeff Kinney již napsal celou řadu pokračování. Důvodem její atraktivity je jistě to, že hlavní hrdina je ve stejném věku, jako moje cílová skupina respondentů a také styl, jakým je tato kniha dětem předávána.

Jedná se z poloviny o komiksové vyprávění, proložené mnoha zábavnými historkami a komentáři. Hlavní hrdina Greg Heffley je zkrátka dětem velice blízký.

Na druhém místě se mezi oblíbenými tituly k mému velkému údivu a zároveň potěšení objevil Harry Potter autorky J. K. Rowlingové. To je sága, na které vyrostla moje generace a vůbec jsem neočekávala, že by se mohla mezi současnými jedenáctiletými čtenáři těšit takové oblibě. Ono na tom příběhu o kouzelnickém chlapci, který zůstal jako jediný z rodiny naživu, asi opravdu něco magického a přitažlivého bude.

Jako často čtený se v mém dotazníku prokázal také současný britský autor a komik v jedné osobě David Walliams. Jeho knihy jako Babička drsňačka (tento titul je mezi respondenty stejně oblíbený jako Harry Potter), Malý miliardář (tento titul získal 4,7% hlasů) nebo Pan Smrad'och jsou dětem po celém světě blízké právě komikou a také zajímavými ilustracemi.

Velké oblibě se těší také autor dobrodružné literatury pro děti Thomas Brezina. Jeho nekonečná sága Klub tygrů děti oslovuje nejen díky dobrodružství, které spolu se svým hrdinou prožívají, ale také promyšleným způsobem propagace titulu – ke knize je většinou přiložen nějaký předmět (mapa, kouzelný meč, lupa atd.), který čtenářům pomáhá luštit záhady společně s hrdiny příběhu.

Mezi další dobrodružné knihy, které se v odpovědích žáků objevily častěji, patří Hraničářův učeň, což je soubor fantasy knih autora Johna Flanagana. Velký zájem dětských čtenářů vzbuzuje také série knih Holly Blackové s názvem Kronika rodu Spiderwicků, která vypráví příběhy dětí, jež vstoupily do světa kouzelných tvorů a nadpřirozených bytostí.

Další sérií, která je pro děti tohoto věku přitažlivá možná i z důvodu filmových zpracování, je Percy Jackson autora Ricka Riordana. Tyto příběhy vypráví o chlapci, který o sobě zjistí, že je polobůh a zažívá nesčetná dobrodružství.

Pro dívky jsou zase velmi lákavé knihy Rachel Renée Russelové, které opět v početné sérii vystupují pod názvem Deník mimoňky. Tyto tituly bych připodobnila k Deníku malého poseroutky u chlapců. Hrdinka je ve stejném věku jako čtenářka, prožívá podobné radosti i trápení, vše je popsáno humornou formou.

Celkem mě překvapil relativně často volený titul Doktor Proktor a prdící prášek od autora věnujícího se jinak převážně dospělému publiku, a tím je „detektivkář“ Jo Nesbo. Ale na druhou stranu, vzhledem k názvu knihy, nedivím se, že děti tato nízko hodnocená literatura zaujala.

Velkým překvapením pro mě ovšem při hodnocení byly tituly jako proslulá Dášeňka čili Život štěněte Karla Čapka, Robinson Crusoe v českém přepracování Josefa Věromíra Plevy nebo Boříkovy lapálie Vojtěcha a Steklače. Je hezké, že i přes četbu aktuální literatury se k těmto knihám děti vrací a ještě je uvádějí jako své oblíbené.

To byly tedy tituly, které se v dotaznících objevily nejčastěji. Zbýlých 86 knih bylo jmenováno vždy pouze jednou nebo dvakrát. Pro příklad mohu uvést pohádkové příběhy o vílách z edice Duhová kouzla, Paní Láryfáry autorky Betty MacDonald, Tajemství proutěného košíku nebo Krysáci Jiřího Žáčka.

Z dívčí literatury se zde objevil Deník malé blondýnky od autorů Jiřího a Ann Urbanových nebo oblíbené strašidelné ságy jako Monster High (Lisi Harrison) či Upíří deníky (L. J. Smithová). Mezi dívkami tohoto věku jsou také velmi vyhledávané příběhy o koních – byla jmenována série knih Jezdecká akademie (L. Brooke), dále knihy Blázen do koní (K. Helidoniotis), Kůň jménem Zázrak české autorky Zuzany Holasové nebo dokonce Encyklopedie koní a poníků (T. Pickeralová).

Co se týče dobrodružných příběhů, respondenti si vzpomněli např. na hororovou edici Stopy hrůzy (různí autoři), fantasy sérii Temný pán (Jamie Thomson) nebo na starší tituly jako je Chata v Jezerní kotlině Jaroslava Foglara či nesmrtelný příběh o vlkovi, který byl napůl psem – Bílý tesák autora Jacka Londona.

Knižní trh je dnes opravdu velice pestrý a každý si v něm může najít to, co ho zajímá nebo baví. A právě z toho důvodu je důležité, aby učitelka na základní škole měla přehled o aktuální nabídce literatury a dokázala dětem doporučit knihy kvalitní a obsahově vhodné a zajímavé.

V další otázce jsem navázala na oblíbené knihy a ptala jsem se žáků na nejpreferovanější žánry.

Tabulka č. 3: Oblíbené žánry

	četnost	%
dobrodružné knihy	92	33,3
fantasy knihy	68	24,6
jiné	44	15,9
pohádky	32	11,6
dívčí romány	22	8
encyklopedie	18	6,6

Třetí otázka se tedy zaměřovala na to, které literární žánry jsou respondentům nejbližší a které se nejčastěji objevují v jejich četbě. Každý žák měl možnost zvolit více než jednu možnost, proto se nám četnost poněkud navýšila. Podle očekávání (vzhledem k věku respondentů), výrazně zvítězila literatura dobrodružná a fantasy žánr, což koresponduje s mou hypotézou H2.

Překvapilo mě, že relativně dost dětí řadilo mezi své oblíbené žánry i pohádku, z celkového počtu respondentů to bylo konkrétně 11,6%.

Odpovědi na třetí otázku jsem se opět rozhodla rozdělit do dvou tabulek, zvlášť na odpovědi dívek a odpovědi chlapců. Lépe nám to ukáže, jaké genderové rozdíly se v tomto věku u dětí objevují.

Tabulka č. 3 a): Oblíbené žánry: dívky

	četnost	%
dobrodružné knihy	54	34
fantasy knihy	39	24,5
pohádky	20	12,6
dívčí romány	22	13,8
jiné	15	9,4
encyklopedie	9	5,7

Tabulka č. 3 b): Oblíbené žánry: chlapci

	četnost	%
dobrodružné knihy	38	32,5
fantasy knihy	29	24,8
Jiné	29	24,8
pohádky	12	10,3
encyklopedie	9	7,6
dívčí romány	0	0

Jak už jsem zmínila, v obou skupinách se na prvních příčkách umístily knihy dobrodružné a fantasy. Co se týče pohádek, volilo je konkrétně 12,6% děvčat a 10,3% chlapců.

Chlapci potom mnohem častěji označovali za oblíbený žánr kategorii „jiné, než uvedené“. Do této skupiny jmenovali horory a detektivky (což jsou vlastně žánry spadající

pod dobrodružnou literaturu), humorné knihy (viz vítězný Deník malého poseroutky v otázce č. 2) a komiksy. Objevily se zde také noviny a časopisy (což ale, jak víme, nejsou literární žánry, nýbrž jejich nosiče).

Zajímalo mne také, kolik procent dívek označí za oblíbený žánr dívčí literaturu. Výsledek je 13,8%, což je vzhledem k věku děvčat opět pochopitelné. Jejich zájem o tuto četbu se bude s postupujícím věkem pravděpodobně teprve zvyšovat.

Potvrdilo se mi také to, že v tomto věku i dívky vyhledávají dobrodružnou literaturu, třeba i s chlapeckým hrdinou, chlapci však literaturu s dívčí hrdinkou nepovažují za atraktivní.

Encyklopedie skončily v obou skupinách sice až na posledních příčkách, ale potěšilo mne, že i přesto je žáci v dotazníku občas označovali. Proto se vyvrátila druhá část mé hypotézy H3, ve které jsem tvrdila, že žáci nebudou encyklopedie volit téměř vůbec. Jak vidíme v kolonce četnosti, devět respondentů si encyklopedii zvolilo jako žánr oblíbený.

Tabulka č. 4: Počet knih za školní rok

	četnost	%
0 až 1	9	6,4
2 až 3	28	20
3 až 5	24	17,2
5 a více	79	56,4

Čtvrtá otázka zjišťovala, kolik knih respondenti přečtou za jeden školní rok. Výsledky nejsou tak znepokojující, jak jsem se zprvu obávala. Většina, konkrétně 56,4% čtenářů, zvolila odpověď pět a více knih. Jak ale vysvětlím dále, tyto výsledky pro nás ještě nejsou úplně směrodatné z toho důvodu, že se jedná o čtenáře školního věku, kteří nečtou vždy jen z vlastní iniciativy, ale častěji je k tomu vede spíše impuls od někoho jiného.

Tabulka č. 4 a): Počet knih za školní rok: dívky

	četnost	%
0 až 1	4	5
2 až 3	12	15
3 až 5	12	15
5 a více	52	65

Tabulka č. 4 b): Počet knih za školní rok: chlapci

	četnost	%
0 až 1	5	8,3
2 až 3	16	26,7
3 až 5	12	20
5 a více	27	45

Podle očekávání, i v této otázce se projevilo, že dívky čtou více, než chlapci. U 65% děvčat se ukázalo, že jsou schopna přečíst více jak pět knih ročně. Tuto odpověď také dívky volily nejčastěji. Naopak žádnou až jednu knihu přečte za jeden školní rok pouze 5% dotazovaných dívek.

U chlapců byly výsledky trochu horší. Maximum, tedy pět a více knih, přečte za jeden rok pouze 45% chlapců. Potěšující ale je, že tato odpověď byla i mezi hochy nejfrekventovanější. U první možnosti odpovědi, tedy 0-1 přečtených knih za jeden školní rok, se procento oproti dívkám navýšilo. Žádnou nebo jednu knihu podle odpovědi chlapců přečte 8,3% z nich.

I u této otázky bylo možné se zaměřit na konkrétní odpovědi žáků s dyslexií. Výsledky byly ale podobné jako při posuzování celkového počtu respondentů (koneckonců, i žáky s dyslexií jsem do tabulky č. 4 zahrnula). Jeden žák se specifickou poruchou čtení uvedl, že přečte pouze 0-1 knihu za školní rok. 2-3 knihy přečtou podle vlastního posouzení čtyři žáci s dyslexií, 3-5 knih přečtou dva z nich a na 5 a více knih za jeden školní rok si troufá sedm dyslektiků.

Tato otázka byla zaměřena na počet knih přečtených za jeden školní rok (netýkala se tudíž období letních prázdnin). Někdo by si tedy mohl myslet, že ji nelze považovat za zcela směrodatnou. Počet knih přečtených za jeden školní rok přeci neovlivňuje jen samotný zájem dítěte o čtení, ale především nároky a požadavky školy. Většina učitelů zadává svým žákům povinný počet knih, které by měli za školní rok přečíst. A právě to do velké míry jistě ovlivňuje počet knih, které za daný školní rok děti přečtou.

A právě z toho důvodu na otázku č. 4 cíleně navazuje otázka č. 5, která nám více ukáže, do jaké míry mají děti zájem se čtení věnovat i ve svém volném čase.

Tabulka č. 5: Čtení ve volném čase

	četnost	%
Ano, rád/a.	84	60
Ano - rodiče.	24	17,1
Ne - jiná zábava.	32	22,9

Jak jsem již naznačila, pátá otázka volně navazovala na otázku čtvrtou. Zajímalo mě, kolik času děti četbě věnují dobrovolně a především, jaká je jejich motivace k tomuto volnočasovému čtení. Otázka byla zaměřena na čtení o prázdninách a respondenti volili z toho, zda se četbě věnují dobrovolně a rádi nebo zda to po nich vyžadují rodiče, anebo zda se četbě ve svém volném čase nevěnují vůbec a volí raději jinou aktivitu.

Podíváme-li se na souhrnnou tabulku k této otázce, která zahrnuje odpovědi dívek i chlapců dohromady, zjistíme, že 60% dotazovaných zvolilo odpověď za a, tedy že čtou i ve svém volném čase a dokonce rádi.

17,1% procento dětí potom ke čtení o prázdninách motivují jejich rodiče, což také považují za velmi příznivé, protože i když by děti samy po knížce nesáhly, vědí, že je to důležité, jelikož jim to ukazují rodiče, jejich nejbližší vzor. A i když se jedná o vnější motivaci, čtou, a to je nejdůležitější.

22,9% respondentů se dle svého vyjádření nevěnuje volnočasové četbě vůbec a o prázdninách volí raději jinou činnost. Tento údaj nám zároveň ukazuje, kolik dětí přes školní rok čte pouze z důvodu povinnosti, ne z vlastního zájmu. O to více mě zajímalo, jak se v této otázce lišily odpovědi dívek a chlapců. Podívejme se nyní na podrobnější, genderově rozdělené tabulky.

Tabulka č. 5 a): Čtení ve volném čase: dívky

	četnost	%
Ano, ráda.	60	75
Ano - rodiče.	12	15
Ne - jiná zábava.	8	10

Dívky mě svými odpověďmi velice potěšily. Celých 75% z nich uvedlo, že ve svém volném čase o prázdninách čte dobrovolně a rádo a 15% z nich čte z toho důvodu, že to po nich požadují rodiče. Pouze 10% dotazovaných dívek zvolilo variantu odpovědi za c, tedy že se čtení o prázdninách nevěnují vůbec.

Co se týče dívek s dyslexií, víme, že dotazníku se jich zúčastnilo sedm. U této otázky čtyři z nich odpověděly první variantou, tedy že čtou a čtou rády. Dvě z nich uvedly jako motivaci ke čtení rodiče a jedna se vyjádřila, že si ve volném čase raději zvolí jinou aktivitu, než je čtení.

Když porovnáme výsledky první tabulky, kde jsme sledovali čtení ve volném čase bez rozdílu v pohlaví, a výsledky tabulky druhé, kde se dozvídáme o volnočasovém čtení dívek, zjistíme, že chlapci na tom budou v tomto ohledu mnohem hůře. Pojďme se o tom přesvědčit.

Tabulka č. 5 b): Čtení ve volném čase: chlapci

	četnost	%
Ano, rád.	24	40
Ano - rodiče.	12	20
Ne - jiná zábava.	24	40

Co se týče dotazovaných respondentů mužského pohlaví, v tabulce vidíme, že pátá otázka dopadla z našeho pohledu mnohem hůře, než bychom si ideálně představovali. Chlapci se vlastně neshodli na tom, zda čtení považují za plnohodnotnou a kvalitní zábavu nebo zda ho berou jako povinnou zbytečnost. 40% z nich uvedlo, že se čtením o prázdninách nemá problém a čte rádo. Stejně množství z nich ale ve volném čase vůbec nečte a místo čtení se raději věnuje zcela jiné aktivitě. 20% z nich potom odpovědělo, že k volnočasovému čtení je vedou jejich rodiče.

I u chlapců jsem zároveň sledovala oblibu volnočasového čtení žáků s dyslexií. Výsledky byly srovnatelné s těmi u děvčat. Dotazníku se zúčastnilo osm chlapců se specifickou poruchou čtení, přičemž čtyři z nich ve volném čase čtou rádi, tři k tomu motivují jejich rodiče a jeden žák s dyslexií nečte o prázdninách vůbec.

Z těchto výsledků mohu usuzovat, že specifická porucha učení, konkrétně dyslexie, pravděpodobně nemá u dotazovaných respondentů vliv na jejich zálibu ve čtení.

6. 2 Druhá část

Ve druhé části dotazníku se budeme zabývat tím, v jaké míře probíhá na zainteresovaných školách podpora čtenářství dětí ze strany samotných učitelů. Otázka č. 6 se zaměřuje na to, jestli vůbec a jak často daná učitelka o knihách se žáky hovoří. Na ni navazuje otázka č. 7, která se respondentů ptá, zda jim paní učitelka někdy doporučila knihu, která je zaujala

natolik, aby si ji poté přečetli. Zároveň by měli také napsat název této knihy – pokud je skutečně zaujala, budou si ji pravděpodobně pamatovat.

Osmá otázka dotazníku se zajímá o to, jestli se ve třídě u dotazovaných žáků nachází zařízená knihovnička a také, zda je žáky přímo využívána. Otázka č. 9 je opět navazující a ptá se na velkou knihovnu – konkrétně jestli se v ní žáci byli s paní učitelkou někdy podívat. Desátá otázka se potom zabývá čtenářským deníkem a tím, zda jej po žácích paní učitelky vyžadují.

Tabulka č. 6: Motivace ke čtení ze strany učitelky

	četnost	%
Ano, pravidelně.	42	30
Ano, ale jen občas.	87	62,1
Skoro vůbec.	11	7,9
Ne, nikdy.	0	0

Jak se dozvídáme z tabulky, 62,1% žáků uvedlo, že paní učitelka s nimi o knihách ve škole mluví, ale jen občas. 30% žáků potom své učitelky pochválilo tím, že zvolilo první možnost odpovědi, tedy že o knihách se ve škole mluví a to pravidelně. Mrzí mě, že se 7,9% respondentů nehovoří učitelky o knihách téměř vůbec. Na druhou stranu je v pořádku, že z celkového počtu 140 dotazovaných ani jeden neuvedl, že by s ní učitelka nemluvila na téma knihy nikdy. To by bylo vskutku alarmující.

Na otázku číslo šest nám v dotazníku navazovala otázka sedmá, která se zaměřovala na konkrétní motivaci učitelů ke čtení žáků (tedy doporučování vhodné literatury).

Tabulka č. 7: Doporučení učitelky

	četnost	%
ANO	34	24,3
NE	104	74,3
nezodpovězeno	2	1,4

Již po prvním přehlédnutí tabulky k této otázce je nám jasné, že výsledky nejsou příliš pozitivní. Žáků jsem se ptala, zda jim paní učitelka někdy doporučila knížku, kterou si poté

také přečetli a celých 74,3% žáků vypovědělo, že ne. Pouze 24,3% dětí zvolily jako odpověď možnost „ano“ a dvě z nich nechaly otázku nevyplněnou.

Toto shledání je pro mne velice znepokojující, jelikož si myslím, že právě učitelka má velkou příležitost žáky ke čtení motivovat. A to velice dobře zrovna třeba tím, že jim konkrétní knihy představí a doporučí je k individuální četbě.

Na druhou stranu jsem se zamýšlela nad tím, zda byla moje otázka v dotazníku položena správně. Takhle to totiž vypadalo, že žákům učitelky knihy opravdu skoro vůbec nepředstavují. Ale možná, že kdybych tuto otázku rozdělila na dvě dílčí otázky, přičemž v té první bych se zeptala, zda paní učitelka nějaké knihy žákům doporučuje a teprve druhá otázka by se zaměřovala na konkrétní doporučenou knihu, kterou si žák přečetl, byly by výsledky trochu jiné.

Již tedy vím, že kdybych dotazník sestavovala znovu, na tento problém bych si jistě dala pozor a otázka by byla položena jiným způsobem.

Když se ale vrátíme zpět k výsledkům otázky šesté, kde žáci nejčastěji vypovídali, že učitelky s nimi o knihách sice mluví, ale jen občas, ujistíme se v tom, že situace na daných školách určitě není ideální. Z těchto výpovědí žáků je nám jasné, že učitelky by mohly motivaci k četbě věnovat mnohem více času a myslet na to, že doporučení knížky, případně i ukázka z ní, může výrazně zvyšovat zájem dětí o čtení. Tím spíše, využívá-li k tomu učitelka i referáty jednotlivých žáků. Jak už jsem naznačila v teoretické části práce, když si spolužáci doporučí vzájemně knížky, které již přečetli, bude to mít pravděpodobně mnohem větší a rozsáhlejší účinek, než pouhé doporučení samotnou učitelkou.

Pokud žáci zvolili u této otázky možnost, že si na základě doporučení učitelkou nějakou knihu přečetli, zajímalo mě samozřejmě také to, o jaké knihy se jednalo. To nám znázorní následující přehledná tabulka, kde najdeme jednotlivé tituly a také to, kolikrát se v dotaznících žáků objevily.

Tabulka č. 7 a): Knihy doporučené učitelkou

	četnost
Spočítej hvězdy	6
Boříkovy lapálie	4
Robinson Crusoe	3
Děti z Bullerbynu	2
Lovci mamutů	2
Harry Potter	2

Bob a Bobek	1
Liška Bystrouška	1
Malý princ	1
Modré jezírko	1
Můj milý deníčku	1
Dášeňka čili život štěněte	1
Zima křišťálových tanců	1
Město Kocourkov	1

Jak je vidět, nejčastěji děti na základě doporučení učitelky zaujala kniha Spočítej hvězdy autorky Lois Lowryové. Jedná se o relativně novou publikaci, která vyšla v roce 2015 a získala ocenění Nejlepší americká dětská kniha roku. Příběh se odehrává za druhé světové války na území Dánska a zakládá se na skutečné události, kdy stateční Dánové pomohli utéci pronásledovaným Židům do neutrálního Švédska. Vzhledem k obsahovému zaměření knihy a především k tomu, že hlavní hrdinkou je dívka, je jasné, že tento titul zaujal především „něžné pohlaví“ mez našimi respondenty.

Jinak je zřejmé, že učitelky žákům doporučují k četbě spíše literaturu, která je již staršího rázu a spadá do takové té čtenářské „klasiky“ (viz Děti z Bullerbynu, Dášeňka, Lovci mamutů nebo Robinson Crusoe). Na tom samozřejmě nevidím nic špatného, i tuto literaturu by měly děti jistě znát a i když se jedná o knihy starší, myslím, že i dnešním dětem mají stále co nabídnout. Ale zároveň stále trvám na tom, že využitím literatury současné a moderní, si může učitelka zajistit mnohem větší zájem žáků a zvýšit svou úspěšnost v nabízení titulů k četbě. Vždyť co může děti oslovit více, než příběhy, které jsou jim blízké nebo hrdinové, kteří se jim podobají a spadají takřikajíc do dnešní doby. To je dle mého názoru hlavní cesta, jak malé nečtenáře přivést na cestu spokojených čtenářů.

Shlédneme-li ještě jednou tabulky č. 7 a č. 7 a), zjistíme, že má hypotéza H3 byla na začátku výzkumu přespříliš pozitivní a že na tom, jak učitelky nabízejí svým žákům literaturu k četbě a jaké k tomuto účelu vybírají tituly, je na školách určitě co zlepšovat.

Další tabulka bude souviset s otázkou č. 8 a s tím, zda se v zúčastněných třídách využívá třídní knihovnička.

Tabulka č. 8: Třídní knihovnička

	četnost	%
Ano, půjčuji si knihy.	17	12,1
Ano, občas využívám.	27	19,3
Ano, spíše nevyžívám.	53	37,9
Ano, nikdy jsem nevyžil/a.	11	7,9
Ne, nemáme knihovničku.	32	22,8

V této otázce jsem zjišťovala, zda vůbec žáci ve třídě nějakou knihovničku zařízenou mají, a když ano, jakým způsobem a do jaké míry ji využívají.

Nejčastěji dotazovaní odpovídali, že knihovnu sice ve školní třídě mají, ale spíše ji nevyžívají. Tuto možnost zvolilo 37,9% žáků. Bohužel, hned druhá nejfrekventovanější byla odpověď, že se ve třídě knihovnička vůbec nenachází. Zaškrtno ji celkem 22,8% respondentů. Jen občas třídní knihovnu využívá 19,3% zúčastněných a pouze 12,1% žáků uvedlo, že si z ní půjčují knihy a využívají ji pravidelně.

Nabízí se tedy otázka k zamyšlení, kde je vlastně chyba. Z mého pohledu by třídní knihovnička měla ideálně obsahovat nejen zajímavou beletrii, věkově přizpůsobenou dané skupině žáků, ale také literaturu naučnou, která by měla korespondovat s výukou. Tak, aby žáci měli možnost si zde vybrat knížku ke čtení o přestávce, ale také zde dokázali vyhledat důležité informace např. k prvouce nebo vlastivědě.

Z vlastní zkušenosti ale bohužel vím, jak většinou v praxi vypadají takové knihovničky. Často se jedná o skříňku zastrčenou někde v rohu třídy, nenápadnou a nevýraznou, která skrývá takové poklady literatury, jež děti nezaujmou ani tím, jak vypadají, ani tím, co obsahují. Knihy zde bývají staré, v mnoha případech zaprášené, jak na ně léta nikdo nesáhl a je zkrátka vidno, že taková třídní knihovnička je zcela zbytečná.

Samozřejmě si uvědomuji, že to pro učitelku není snadné, ať už z hlediska časového nebo finančního, protože jak víme z praxe, pokud chtějí mít učitelky ve své třídě pro děti něco navíc, dost často si na to musí finanční prostředky sehnat samy. Netvrdím tedy, že hned v prvním roce praxe budu mít perfektně a moderně zařízenou třídní knihovničku tak, aby v ní každý žák našel to, co potřebuje. Ale myslím si, že vytvořit takovou třídní knihovničku není pro učitelku zas až tak náročné a že s každým rokem se dá taková knihovna rozšiřovat, doplňovat a obnovovat. A že často můžeme požádat o pomoc a podporu nejen vedení školy, ale také rodiče žáků. A při spolupráci s veřejnou knihovnou

bude naše snažení ještě efektivnější. Pojdme se nyní podívat na to, co o návštěvách knihoven vypověděli naši respondenti.

Tabulka č. 9: Návštěva knihovny

	četnost	%
Ano, pravidelně.	63	45
Ano, párkrát.	65	46,4
Ano, pouze jednou.	4	2,9
Ne, nikdy.	8	5,7

Devátá otázka dotazníku se tedy týkala toho, zda učitelky na prvním stupni dotyčných základních škol vodí své žáky do veřejné knihovny a tím je vedou k jejich navštěvování. V souvislosti s tímto tématem jsem stanovila hypotézu H4, ve které jsem vyjádřila naději, že učitelky tak činí pravidelně a návštěvnost knihoven u svých žáků podporují.

V dotazníku se ukázalo, že jsem se až tolik nemýlila. 45% žáků uvedlo, že se svou paní učitelkou navštěvují velkou knihovnu pravidelně. O něco málo více žáků se vyjádřilo, že v knihovně se s paní učitelkou byli podívat párkrát (konkrétně to bylo 46,4%). Skutečně jen pár respondentů odpovědělo, že v knihovně byli v rámci vyučování pouze jednou nebo dokonce nikdy. I když to by se rozhodně stát nemělo – žáci jsou již ve čtvrtém nebo dokonce pátém ročníku a do knihovny se měli již dávno podívat. Od dotazovaných žáků jsme tedy zjistili, že nikdy knihovnu se svou učitelkou nenavštívilo 5,7% z nich.

Z tohoto výsledku je zřetelné, že učitelky si pravděpodobně uvědomují důležitost vodění žáků do knihoven a činí tak většina z nich. Zcela jistě mají paní učitelky v knihovnách určitou oporu, která jim pomáhá v jejich snažení motivovat žáky ke čtení. Dobrá knihovna pořádá pro školy různé akce, programy nebo setkání a toho je přece škoda nevyužít.

Pokud je městská či obecní knihovna aktivní ve své činnosti, škola by se s ní měla spojit a působit tak na žáky dvojnásobně. Jestliže učitelé ve spolupráci s knihovníky ukážou dětem, že čas strávený v knihovně může být zajímavý, budou se sem určitě alespoň některé z nich rády vracet i ve svém volném čase.

I další otázka dotazníku se zaměřovala na podporu dětského čtenářství ze strany učitelů.

Tabulka č. 10: Čtenářský deník

	četnost	%
Ano, výběr knih volný.	120	85,7
Ano, povinný seznam.	7	5
Ano, seznam + volba.	4	2,9
Ne, žádný deník.	9	6,4

Poslední otázka druhé části dotazníku, tedy desátá, žáky vyzpovídala ohledně čtenářských deníků. Ptala jsem se jich, jestli po nich paní učitelka čtenářský deník požaduje a případně jaké jsou pro jeho tvorbu stanoveny podmínky. Pokud bylo ve třídách psaní čtenářského deníku zavedeno, žáci volili ze třech možností. Buď, že si knihy do deníku vybírají podle své volby sami, nebo že mají od paní učitelky stanovený povinný seznam k přečtení, anebo že se tyto dvě možnosti kombinují. Když žáci čtenářský deník v rámci svých školních povinností vypracovávat nemuseli, zvolili možnost čtvrtou – tedy že si žádný deník nepíší.

Po zhlédnutí možností je nám už jistě jasné, která z nich by byla pro efektivní rozvoj čtenářských dovedností dětí a především pro zvýšení jejich zájmu o četbu ta nejvhodnější. Varianta, že žákům předložíme nějaký doporučený seznam knih a zároveň jim ale necháme volnou ruku ve výběru toho, co by chtěli číst, je dle mého názoru ideální. Samozřejmě je nutné nastavit rozumná pravidla. Například že z doporučeného seznamu od učitelky si žáci musí určitý počet knih opravdu přečíst a do čtenářského deníku zpracovat, ale současně si některé knihy mohou vybrat na základě svého vkusu sami. Nebudou se tak cítit svázány nějakým ultimátem, což by nám jen uškodilo, a také se budou díky doporučením učitelky postupně učit rozlišovat literaturu kvalitní od té brakové.

Jak jsem ale zjistila, skutečnost na školách se od mého ideálu velice výrazně liší. Z dotazníků se dozvídáme, že celých 85,7% z nich zvolilo odpověď za a, tedy že čtenářský deník píšou a knihy si do něj vybírají sami. Zjistila jsem tedy, že žáci jsou učitelkami vedeni k psaní čtenářského deníku, ale náhle se mi tím připomnělo, jak to vypadalo, když jsem na základní školu chodila já. Také jsme psali čtenářské deníky, ovšem nikdo nám neřekl, jaké knížky by pro nás byly vhodné, nikdo nám žádnou neukázal ani nepředstavil. Deník se psal formou zestručněného obsahu, žádná zajímavá aktivita, žádné ilustrace, natož představování knihy spolužákům a vzájemné motivování k četbě. Ve finále to vypadalo tak, že spousta žáků „smolila“ deník na poslední chvíli, aniž by knihu přečetla.

Potřebný obsah se vypsal ze zadní strany dotyčné knihy, z vyprávění rodičů nebo, v pozdějších časech, z internetových stránek. K čemu potom takové deníky byly?

Odpovídám si sama, že samozřejmě úplně k ničemu. Proto, měla-li bych ve svém dotazníkovém šetření možnost, zeptala bych se žáků ještě na to, jakým způsobem se u nich čtenářské deníky vytvářejí a také na to, zda jim to samotným připadá přínosné a zábavné. Musela jsem ovšem při tvorbě dotazníku opatrně volit rozsah otázek, aby nebyl pro děti příliš dlouhý a nevedlo to ke ztrátě jejich soustředění a pozornosti. Podle zkušeností ze své vlastní praxe na mnoha školách mám ovšem neblahou předtuchu, že by ohlasy na čtenářský deník nebyly příliš pozitivní. Na spoustě škol bohužel stále přetrvává zmíněný starý, nikomu neprospívající model.

Co se týče ostatních možností odpovědí na tuto otázku, vidíme, že vskutku malé procento žáků zvolilo odpověď jinou, než tu první. 6,4% dotazovaných zakroužkovalo možnost d, tedy že čtenářský deník se v dané třídě nepíše vůbec. Může nás to možná udivit, čtenářský deník je přece taková klasická aktivita spojená s předmětem literatury. Určitě není pro rozvíjení čtenářské gramotnosti nutností, ale jestliže se organizuje správným způsobem, může být učiteli nápomocný.

6. 3 Třetí část

A dostáváme se k vyhodnocení poslední části dotazníku. Ta byla pro žáky poněkud volnější v jejich vyjadřování. Obsahovala tři otázky, dvě zcela otevřené a jednu uzavřenou.

Otázka č. 11 zkoušela žáky z toho, jestli si myslí, že čtení knih je důležité a vybízela je k tomu, aby napsali i důvod. Zároveň byl zde volný prostor i pro ty, kdo by si snad mysleli, že čtení v našem životě důležité není.

Dvanáctá otázka zjišťovala, jakým způsobem je pro respondenty přirozené číst knihu, když mají prostor číst samostatně. Jestli si čtou raději nahlas, šeptem nebo v duchu, či zda pokaždé zvolí jinou variantu, podle toho, jak jim to zrovna vyhovuje.

A v otázce poslední jsem dotazovaným dala největší prostor k vlastnímu vyjádření. Zeptala jsem se, zda rozumí knížkám, které čtou a pamatují si jejich obsah. Dále jsem se ptala, kdy a kde se jim většinou dobře čte a nechala jim dostatek místa pro všechno, co by mi chtěli o svém čtení ještě sdělit. Nedělala jsem si iluze, že by se všechny děti hodně rozepsaly, ale doufala jsem, že se snad dozvím pár zajímavých informací. Tak se pojďme podívat, jak to dopadlo.

Tabulka č. 11: Důležitost knih

	četnost	%
je důležité	124	88,6
není důležité	8	5,7
nevyjádřeno	8	5,7

V hypotéze H5 v úvodu praktické části práce jsem stanovila, že žáci čtvrtých a pátých ročníků základních škol si uvědomují důležitost čtení knih i s důvody, které vysvětlují, proč je to vlastně tak důležité. Tabulka č. 11 nám ukazuje, že jsem se nemýlila, u 88,6% žáků se potvrdilo povědomí o důležitosti čtení knih. Mezi tyto žáky patří i všichni zúčastnění se specifickou poruchou čtení.

Měla-li jsem před výzkumem představu, že i když třeba děti čtou nerady, přesto si všechny uvědomují důležitost čtení pro náš život, mýlila jsme se. Opravdu jsem si myslela, že tuto možnost nezvolí ani jeden respondent. Pro nás dospělé je přeci logické, že čtení je nezbytné pro mnoho úkonů v našem životě. Je to schopnost, která z nás dělá gramotné jedince a každý by si měl uvědomovat, že čím lépe se dokážeme orientovat v různých textech, tím lépe se orientujeme v životě samotném. S potřebou schopnosti číst s porozuměním se setkáváme dnes a denně. Přesto 5,7% dětských respondentů v dotazníku vyjádřilo názor, že čtení důležité není. Stejně procento dotazovaných se potom k této otázce nevyjádřilo vůbec.

Podíváme se nyní na důvody, kterými žáci podkládali svá tvrzení.

Tabulka č. 11 a): Důležitost čtení - důvody

	četnost	%
zlepšení čtení	33	24
nové informace	29	21
slovní zásoba	25	18,1
ponaučení	15	11
škola	14	10,1
rozvoj fantazie	10	7,2
trénink mozku	7	5
dobré využití času	5	3,6

Respondenti měli u této otázky samozřejmě možnost se o důvodech důležitosti čtení rozepsat. Vcelku hojně toho využívali a ve spoustě dotazníků se tak objevily důvody dva, někde i více.

Jak si můžeme všimnout, mezi nejčastější vyjádřené důvody patřilo zlepšení schopnosti čtení. Tito žáci si uvědomují, že čtení je schopnost velice důležitá pro jejich budoucí život a že jedině tréninkem se tato schopnost zdokonaluje.

Dalším frekventovaným důvodem se stalo získávání nových informací prostřednictvím četby, díky čemuž můžeme konstatovat, že děti oceňují knihy jako zdroje, které jim napomáhají poznávat svět.

Jako třetí nejčastější důvod pro potvrzení myšlenky, že čtení je důležité, žáci uváděli rozvíjení slovní zásoby. Tento důvod jsem v dotazníku předem očekávala a tak mě neudivilo, že jej napsalo tolik dětí.

Pro 11% respondentů jsou knihy důležité, protože nám přinášejí určité ponaučení do života. 10,1% žáků považuje čtení za důležité ne až tak kvůli sobě, ale z toho důvodu, že jej potřebuje ve škole. A mezi dalšími důvody se objevil rozvoj fantazie, trénování mozkových závitů nebo to, že čtení knih zajišťuje dobré využití volného času.

To by tedy bylo z té pozitivnější stránky. V následující tabulce se podíváme na názory osmi respondentů, kteří zvolili možnost, že čtení knih pro nás důležité není.

Tabulka č. 11 b): Nedůležitost čtení – důvody

	četnost	%
ztráta času	3	37,5
fiktivní život	2	25
nebude potřeba	2	25
nuda	1	12,5

Jak vidíme, žáci se záporným postojem ke knihám vymysleli čtyři důvody, proč knihy nejsou v lidském životě důležité. Podle nich čtením ztrácíme čas, který bychom jinak mohli trávit jinou, zábavnější činností (umíme si jistě představit, jakou činnost měli pravděpodobně na mysli). S tím souvisí důvod další, kterým vyjádřili, že knihy obsahují fiktivní příběhy, jimiž pak člověk žije, když knihu čte, a nežije tím svůj vlastní život. V tuto chvíli si neodpustím ironickou poznámku, že raději se tedy budou dívat na televizi

nebo hrát počítačové hry, kde „vůbec“ nesledují fiktivní příběhy a nevžívají se do rolí fiktivních postav.

Dva žáci si potom myslí, že čtení je zbytečné a nebudou ho do života k ničemu potřebovat a jeden jako důvod k nečtení uvedl nudu, tedy že čtení není důležité, protože ho to nebaví.

Když člověk pročítá tyto nesmyslné důvody, je mu z toho opravdu teskno u srdce. Mrzí mě, že některé děti mají ke čtení a ke knihám takový odpor. Ale na druhou stranu jsem moc ráda, že se jich takových v mém dotazníkovém šetření neobjevilo ještě více.

V každém dětském kolektivu se asi bohužel vždy najde někdo, kdo bude mít ke knihám negativní vztah. Musíme si ovšem uvědomit, že toto není ani tak věc samotného dítěte, ale spíše jeho okolí, které ho odmalička obklopuje. Malé dítě se samo od sebe nerozhodne, že čtení je k ničemu a že ho proto bude nenávidět. Opět se dostáváme ke vlivu rodiny. Především rodiče ovlivňují, jaký bude mít jejich potomek vztah ke knihám. Jsem totiž přesvědčena o tom, že i když má žák se čtením problémy, vhodnou motivací a péčí se dá zajistit, aby měl čtení rád. Což se mi dokonce v mém dotazníku potvrdilo. Každý z respondentů s dyslexií, která znemožňuje bezproblémové čtení, uvedl, že jeho vztah ke knihám je pozitivní. A tento skvělý výsledek je jistě zásluhou kvalitního, pročtenářsky zaměřeného prostředí jak v rodinách těchto žáků, tak v jejich škole.

V další otázce dotazníku jsem se ptala, jaký způsob čtení preferují žáci, když čtou samostatně nějakou knihu.

Tabulka č. 12: Samostatné čtení

	četnost	%
nahlas	11	8
potichu (šeptem)	12	9
v duchu	85	60,1
jak kdy	32	22,9

Z tabulky č. 12 nám vyplývá to, co jsem si myslela, už když jsem dotazník sestavovala. Převážná většina žáků čtvrtých a pátých tříd, kteří se zúčastnili mého výzkumu, si vybrala možnost za c, tedy že při samostatném čtení čtou nejraději v duchu (tiché čtení). Je to logické. Žáci se stávají čím dál vyspělejšími čtenáři a nedělá jim problém číst v duchu a přitom vnímat, co čtou. V duchu si tedy knihy čte 60,1% respondentů.

22,9% čtenářů potom zvolilo možnost neutrální, tzn., že samostatné čtení přizpůsobují aktuální situaci nebo vlastní náladě a čtou si „jak kdy“.

I u této otázky jsem se zajímala o to, jaké odpovědi budou volit žáci se specifickou poruchou čtení. Domnívala jsem se, že děti s dyslexií budou u otázky č. 12 volit spíše odpověď, že nejraději čtou nahlas nebo šeptem. Podívejme se nyní na tabulku, která vyjadřuje skutečný stav u dotazovaných dyslektiků.

Tabulka č. 12 a): Samostatné čtení – žáci s dyslexií

	četnost	%
nahlas	1	6,7
potichu (šeptem)	3	20
v duchu	6	40
jak kdy	5	33,3

Jak již víme, dotazníku se zúčastnilo 15 žáků s dyslexií. Z jejich odpovědí na otázku č. 12 jsem musela vyvodit závěr, že moje domněnka nebyla trefná. Odpovědi žáků se specifickou poruchou čtení by se daly porovnat s odpověďmi celé skupiny respondentů. V obou skupinách žáci nejčastěji odpovídali, že při samostatném čtení preferují způsob čtení v duchu.

Možná, že kdybych měla k dispozici početnější vzorek žáků s dyslexií, výsledky by se více přibližovaly mému očekávání. Snad získaná data vypovídají o tom, že všem dyslektikům zúčastněným mého šetření se učitelé dostatečně věnují a kladně tím rozvíjejí jejich schopnost dobře číst.

V souvislosti s touto otázkou mě také zajímalo, zda se budou nějak lišit odpovědi skupiny dívek a skupiny chlapců.

Tabulka č. 12 b): Samostatné čtení – dívky

	četnost	%
nahlas	5	6,25
potichu (šeptem)	5	6,25
v duchu	51	63,75
jak kdy	19	23,75

Tabulka č. 12 c): Samostatné čtení – chlapci

	četnost	%
nahlas	6	10
potichu (šeptem)	7	11,7
v duchu	34	56,7
jak kdy	13	21,6

Jak se můžeme přesvědčit v předcházejících dvou tabulkách, v otázce č. 12 se žádné genderové rozdíly neprokázaly. Obě pohlaví se shodla na tom, že knihu nejčastěji čtou v duchu (63,75% u dívek a 56,7% u chlapců) nebo, méně často, podle toho, jak se jim to zrovna hodí (23,75% dívek a 21,6% chlapců). Jejich odpovědi byly velice vyrovnané.

A dostáváme se k vyhodnocení poslední, tedy třinácté, otázky mého dotazníku. Tato otázka byla velmi specifická v tom, že nechávala respondentům velký prostor pro vlastní vyjádření. Navodila jsem zde sice nějaké otázky (jako např. Když si čteš sám/sama knihu, pamatuješ si, o čem byla?, Rozumíš tomu, co čteš?, Kdy nejčastěji saháš po pěkné knize?, apod.), ale již zůstalo na žácích samotných, které z nich mi zodpoví nebo co na volné místo z vlastní iniciativy napíšu a doplní. Samozřejmě, že někteří nezodpověděli žádnou z otázek a nevymysleli nic, nechali tuto otázku nevyplněnou, tudíž je nemohu do vyhodnocení počítat. Těchto „líných“ respondentů bylo celkem 13.

Při vyhodnocení otázky č. 13 musíme tedy vždy brát v úvahu, kolik respondentů na konkrétní část otázky odpovědělo. Uvedu zde nejprve to, kolik procent dotazovaných zodpovědělo moje dotazy na pamatování čteného a porozumění přečtenému.

Tabulka č. 13: Když si čteš knihu sám/sama, pamatuješ si, o čem byla? Rozumíš tomu, co čteš?

	četnost	%
Ano, pamatuji.	49	45,8
Ano, rozumím.	42	39,2
Někdy rozumím.	12	11,2
Ne, nerozumím.	3	2,8
Nevím.	1	1

V odpovědích na tuto otázku se mi objevilo celkem 107 názorů žáků. Z nich 45,8% se shodlo na tom, že si pamatují, o čem čtou a 39,2% z nich odpovědělo, že tomu, co čtou, také dle svého názoru rozumí. Tyto dvě otázky se mnohdy také prolínaly, tzn., že jeden žák mohl odpovědět na obě dvě zároveň. 11,2% respondentů se přiznalo, že tomu, co čtou, někdy rozumí a někdy zase ne.

Mohu tedy říct, že žáci tohoto věku jsou schopni sami posoudit své čtení a to, jak čtenému rozumí a jak ho chápou.

Tabulka č. 13 a): Kde se ti dobře čte?

	četnost	%
V posteli.	26	44,8
V obýváku na gauči.	10	17,3
V mém pokoji.	9	15,5
Venku.	7	12,1
Na dovolené.	4	6,9
Ve škole.	2	3,4

Další navádějící otázkou k souhrnné otázce č. 13 byl dotaz, na jakém místě se respondentům čte nejlépe. Odpověď na něj zmínilo 58 žáků z celkových 140.

Jak se můžeme přesvědčit z údajů v tabulce, 44,8% žáků napsalo, že čte nejraději v posteli. Dalším oblíbeným místem pro čtení knížky je podle nich gauč v obývacím pokoji (zvolilo 17,3% dotazovaných) nebo dětský pokoj (ten zvolilo 15,5% dotazovaných).

Dalšími místy vhodnými pro čtení, která se v odpovědích žáků objevila, je venkovní prostředí (ať už to byla zahrada, park, les apod.), dovolená (zmíněno bylo např. čtení na pláži nebo u bazénu) či prostředí školy (zábava o přestávkách).

Tabulka č. 13 b): Kdy sahaš po pěkné knize?

	četnost	%
Když je ticho a klid.	8	34,8
Ve volném čase.	6	26,1
Když se nudím.	5	21,8
Každý večer.	2	8,7
Při čtení ve škole.	1	4,3
Když jsem rozzlobený.	1	4,3

Co se týče otázky zaměřené na to, kdy nejčastěji respondenti sahají pro pěknou knihu ke čtení, odpovědělo na ni pouze 23 žáků z celkových 140.

34,8% těch, kteří se k ní vyjádřili, uvedlo, že ke čtení potřebují mít ticho a klid, tedy že po knize sahají např. když jsou sami doma nebo večer před spaním. 26,1% z nich potom napsalo, že kniha je často náplní jejich volného času a 21,8% se vyjádřilo, že po knize sahají, když se nudí. Příjemně mě překvapili žáci, kteří uvedli, že knihu si berou do ruky rádi každý večer, ti byli ale bohužel pouze dva.

Podíváme se nyní však ještě na to, jak na tuto poslední otázku dotazníku reagovali žáci s dyslexií, protože s tím souvisí má poslední hypotéza H7. V ní jsem vyjádřila domněnku, že tito žáci budou vlastní čtení posuzovat sebekritičtěji a skeptičtěji, než ostatní.

Když jsem si však prohlížela odpovědi všech 15 dotazovaných dyslektiků, zjistila jsem, že tady se nejvíce projevilo to, že se jich mého dotazníkového šetření zúčastnilo opravdu málo. Z jejich odpovědí nemohu vyvozovat nějaké závěry o tom, jak se dyslektici staví k sebehodnocení čtení, jelikož jejich odpovědi byly velice rozmanité. Jak jsem již řekla, v otázce č. 13 měli respondenti velkou volnost pro vlastní vyjádření, takže i žáci se specifickou poruchou čtení toho využili. Někteří se nevyjádřili vůbec, jiní pouze jedním slovem nebo reagovali třeba jen na druhou část otázky, která nevyplývala o tom, jak se k vlastnímu čtení staví. Zkrátka z důvodu nízkého počtu zúčastněných žáků s dyslexií nemohu svou hypotézu H7 v současné chvíli potvrdit ani vyvrátit.

Pomalu se dostáváme k závěru praktické části mé diplomové práce. Jelikož ale mnohdy bylo velice zajímavé číst si názory dětí, které se v dotaznících objevily, rozhodla jsem se tu uvést ještě pár z nich. Některé nás možná pobaví, jiné zahřejí na duši. Jsou to názory respondentů, kteří se nestyděli rozepsat právě v poslední, třinácté otázce dotazníku. Odpovídají tedy na moji výzvu, aby napsali vše, co mi ještě o svém čtení chtějí sdělit. Často tak tyto jejich výpovědi vyznívají i jako takové vzkazy pro mě:

- „Dobře se mi čte, když jsem doma na gauči a nikdo mě neruší. Čtení mě uklidňuje a čtu si moc rád.“
- „Dobře se mi čte večer v posteli. Právě jsem začal číst novou knihu. Jo a mám vojenský pokoj.“
- „Rád si knihy čtu hned, když si je půjčím nebo koupím. A rád si je potom čtu znova a znova.“

- „Když si čtu v autobuse nebo v autě, musím mít sluchátka a poslouchat nějaké písničky, protože nemám rád, když hraje rádio nebo někdo mluví. Díky těm písničkám se do knihy více vžiju.“
- „Mně se čte dobře hlavně na dece pod širým nebem. A raději čtu rychle, protože číst pomalu mě otravuje.“
- „Většinou si čtu s mamkou a mám to ráda. Dávám tomu čas a dávám do toho vše!“
- „Mně se čte nejlíp na čerstvém vzduchu a za zpívání ptáčků.“
- „Chodím každý čtvrtek do knihovny a půjčím si vždy knihy na celý týden. Někdy je ale přečtu dřív, takže pak jdu ještě v úterý znova.“
- „Nejlíp se mi čte v posteli a po pěkné knize sahám, když jsem v té nejlepší náladě.“
- „Já mamce vždy řeknu děj té knihy, kterou čtu. A ty nejlepší knížky mi kupují rodiče.“
- „Nejraději čtu sama encyklopedie. Víte, že mají některé opice na horních končetinách o jednu kost více (kost středová)?“
- „Čtení je pro mě ta nejlepší zábava. Někdy jsem schopná přečíst za den i víc než 300 stran.“
- „Čtení mi pomáhá ke zvědavosti.“
- „Občas si čtu tajně v noci v posteli při světle baterky, to se mi čte nejlépe.“
- „Pořád si půjčuji knížky z knihovny, ale někdy sáhnu doma po nějaké knížce, kterou jsem přečetla už třeba pětkrát.“
- „Po knize sahám skoro každý večer, protože se nemůžu dočkat, co se dočtu nového.“
- „Ráda čtu všude, kde je to možné. Když nemám nic na práci, vždycky беру knížku.“

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématem rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí na základní škole. Z mého pohledu se jedná o téma, které je velice aktuální a vzbuzuje řadu podnětů k zamyšlení. Je to také téma velice obsáhlé a svou prací jsem vlastně jen shrnula to nejdůležitější. Přitom jsem se zaměřila na podporu čtenářství dětí mladšího školního věku, jelikož právě tyto děti jsou mou cílovou skupinou v povolání učitelky, které jsem si zvolila jako své budoucí zaměstnání.

Při psaní diplomové práce jsem se setkala s velkým množstvím zajímavé literatury, získala spoustu nových vědomostí a především jsem v sobě maximálně posílila uvědomění, že rozvoj a podpora čtenářské gramotnosti žáků rozhodně má smysl a je potřeba tomu věnovat obecně mnohem větší úsilí, než jak tomu bylo doposud. Mým úmyslem bylo získat co nejvíce teoretických znalostí ohledně čtenářské gramotnosti a čtenářství dětí a všechny tyto znalosti si utříbit tak, aby mé kompetence v tomto ohledu byly do budoucí praxe co nejideálnější.

V průběhu sestavování diplomové praxe jsem absolvovala řadu pedagogických praxí a především sama žáky učila. Měla jsem tedy možnost sledovat, jakým způsobem se na školách se čtenářskou gramotností pracuje, jak její rozvíjení chápou učitelé a jak jejich snažení přijímají samotní žáci. Z těchto pozorování ve spojení s výsledky výzkumu v praktické části práce jsem došla k závěru, že situace na našich školách je většinou tristní ne z důvodu nezájmu žáků, ale chyba bývá bohužel ve většině případů na straně učitelů.

Měla jsem možnost vysledovat, že žáci mají zájem číst, čtení je baví, sami ho vyhledávají, čtou s porozuměním, nadšeně přijímají činnosti spojené s četbou - ale to vše pouze v případě, že učitel je k tomu motivuje a cíleně v nich tyto aspekty podporuje. Měla jsem štěstí, že i takové třídy jsem při své praxi učila, a byla to práce úžasná. Díky tomu, že jsem již měla představu o tom, jak by se čtenářství žáků mělo rozvíjet a podporovat, některé metody zmíněné v teoretické části práce jsem si sama vyzkoušela. Jednalo se např. o čtení s předvídáním, volné psaní nebo čtení s otázkami.

V jedné třídě, kde jsem si porozuměla s paní učitelkou, jsem dětem předvedla, jak mohou vypadat čtenářské dílny a na tento popud je v této třídě začali opravdu praktikovat. Působila jsem na paní učitelky také z hlediska třídních knihovniček nebo jsem jim představila, jak může vypadat pro děti záživný čtenářský deník. Samotným žákům jsem při svých praxích ukazovala a představovala různé knížky, četli jsme si úryvky z nich, sestavovali novinové články, kreslili ilustrace a komiksy, atd. Zkrátka jsem se v rámci

toho, o čem jsem psala závěrečnou práci, snažila zjistit, zda to může skutečně pomoci v praxi. A přesvědčila jsem se, že může!

Stejně jako z mých pozorování, i z empirické části práce vyšly závěry, že žáci celkově nemají ke čtení a knihám negativní vztahy, ale že míra podpory od učitelů je mnohdy nedostačující. To, že čtenářství dětí nejvíce ovlivňuje rodina a blízké prostředí dítěte, je vědeckou i laickou společností přijímaná skutečnost. A zrovna tak je tomu i u prostředí školního. A obzvláště učitelka prvního stupně základní školy má v tomto ohledu obrovskou, ba přímo kouzelnou moc. Není naším posláním jen děti naučit číst, ve smyslu luštění písmenek. Je v naší moci děti naučit číst s porozuměním, s láskou ke knihám, tak, aby jim tato schopnost čtení byla co nejvíce k užitku a vedla je ke spokojenému a naplněnému životu. To jsem si v rámci své diplomové práce potvrdila a tím se hodlám při výkonu svého povolání řídit.

Zdroje

- 1) BUBENÍČKOVÁ, Petra a ČUŘÍN, Michal a ZACHOVÁ, Alena a VÍŠKA, Václav (2011). *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-165-5.
- 2) ČERNÝ, Michal (2012). Podpora čtenářské gramotnosti pomocí moderních technologií. In: *Metodický portál RVP* [online]. 19.04.2012 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/14919/podpora-ctenarske-gramotnosti-pomoci-modernich-technologii.html/>
- 3) ČUŘÍN, Michal a BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. (2013). *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-327-6.
- 4) DOLEŽALOVÁ, Jana (2005). *Čtenářská gramotnost a klíčové kompetence v kontextu současných proměn ve vzdělávání* In Příprava učitelů primárního vzdělávání. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 111 – 113. ISBN 80-7041-199-6.
- 5) HAVEL, Jiří a NAJVAROVÁ, Veronika a kol. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.
- 6) CHALOUPKA, Otakar (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros. ISBN 13-824-82.
- 7) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- 8) KELBLOVÁ, Lucie a kol. (2006). *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání. ISBN 80-211-0524-0.
- 9) KOCUROVÁ, Marie (2000). *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-705-X.

- 10) KOLEKTIV AUTORŮ (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86859-98-8.
- 11) KOPECKÝ, Kamil. Úvod do netolismu. In: *E-Bezpečí* [online]. 17.10.2011 [cit. 2016-01-26]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dalirizika/331-uvod-do-problematiky-netolismu>
- 12) KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2008). *Rozvoj čtenářství na 1. stupni ZŠ pomocí tvořivých metod, prvků a dalších aktivit* In Tvořivost učitele v primárním vzdělávání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. S. 42 – 49. ISBN 978-80-7372-422-1.
- 13) KRABSOVÁ, Veronika a WACKOVÁ, Jana (2014). *Nácvik čtení – SPU*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-086-4.
- 14) KRAMPLOVÁ, Iveta a POTUŽNÍKOVÁ, Eva (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS. ISBN 80-211-0486-4.
- 15) KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie (2010). Čtenářská gramotnost a dyslektičtí žáci. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 02.09.2010 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-a-dyslekticti-zaci>
- 16) KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana a kol. (2014). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.
- 17) KUCHARSKÁ, Anna (2014). *Riziko dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-784-7.
- 18) LEPILOVÁ, Květuše (2014). *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- 19) MARTINEC, Lubomír (2008). *Co umí čeští žáci Výzkum PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS. ISBN 978-80-211-0555-3.
- 20) MATĚJČEK, Zdeněk (1995). *Dyslexie*. Jinočany: H+H. ISBN 80-85787-27-X.

- 21) MATĚJČEK, Zdeněk a VÁGNEROVÁ, Marie a kol. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
- 22) MERTIN, Václav (2011). Dyslektické žáky musíme učit číst. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 01.02.2011 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-tipy/dyslekticke-zaky-musime-ucit-cist>
- 23) MULLIS, Ina V.S. a MARTIN, Michael O. a SAINSBURY, Marian. PIRLS 2016 Reading Framework. In: *PIRLS 2016* [online]. 2016 [cit. 2016-11-01]. Dostupné z: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf
- 24) PLN PRO ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST (2012). Sociální síť pro čtenáře. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2012 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4891>
- 25) PROCHÁZKOVÁ, Ivana (2008). *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* In Sborník příspěvků z metodického portálu www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. S. 67-73. ISBN 978-80-87000-18-2.
- 26) PROCHÁZKOVÁ, Ivana (2006). Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách. In: *Metodický portál RVP* [online]. 18.01.2006 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/>
- 27) SELIKOWITZ, Mark (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-773-7.
- 28) SINDELAROVÁ, Brigitte (2013). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
- 29) SLOWÍK, Josef (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 30) STAŇKOVÁ, Blanka (2004). *Jak přivést děti ke čtenářství* In Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis. S. 51-53. ISBN 80-86320-36-7.
- 31) ŠLAPAL, Miloš a KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum. ISBN 978-80-905036-8-7.

- 32) ŠLAPAL, Miloš (2008). Dílna čtení v praxi. In: *Metodický portál RVP* [online]. 22.10.2008 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>
- 33) TOMAN, Jaroslav (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-111-8.
- 34) VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka a kol. (2012). *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-936-3.
- 35) VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE (2011). Čtenářská gramotnost –Úvod. In: *Metodický portál RVP* [online]. 05.05.2011 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12419/ctenarska-gramotnost-uvod.html/>
- 36) VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE (2011). Čtenářská gramotnost v RVP ZV. In: *Metodický portál RVP* [online]. 09.05.2011 [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12433/ctenarska-gramotnost-v-rvp-zv.html/>
- 37) ZACHOVÁ, Alena (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.
- 38) ZACHOVÁ, Alena a kol. (2012). *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-233-1.
- 39) ZELINKOVÁ, Olga (2008). *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro žáky

Příloha A

Dotazník

„Milý čtenáři / čtenářko. Ráda bych ti položila pár otázek a chtěla bych se z tvých odpovědí a z odpovědí tvých vrstevníků dozvědět, jaký mají dnes děti vztah ke knížkám a jejich četbě. Dotazník je anonymní a využiji ho ke svému malému výzkumu, nemusíš se tedy bát, že by tvé odpovědi byly někde zveřejněny. Odpovídej, prosím, pravdivě a nic si nevymýšlej.

Moc ti děkuji za čas, který vyplnění dotazníku věnuješ ☺.“

Jsem: dívka / chlapec

Věk:

1) Čteš rád / ráda? Napiš také, proč.

A. Ano, protože

B. Ne, protože

2) Kterou knížku máš nejraději? Napiš název a pokud si pamatuješ, tak i jméno autora.

3) Které žánry máš nejraději? Můžeš zakroužkovat více možností.

- a) pohádky
- b) dobrodružné knihy
- c) fantasy knihy
- d) dívčí romány
- e) encyklopedie
- f) jiné (dopíš, jaké: _____)

4) Kolik knížek přibližně přečteš za jeden školní rok?

- a) 0 – 1
- b) 2 – 3
- c) 3 – 5
- d) 5 a více

5) Věnuješ se čtení i ve svém volném čase o prázdninách?

- A. Ano, rád / ráda.
- B. Ano, rodiče to po mně chtějí.
- C. Ne, o prázdninách raději dělám něco jiného.

6) Mluvíte ve škole s paní učitelkou o knihách? Jak často?

- a) ano, pravidelně
- b) ano, ale jen občas
- c) skoro vůbec
- d) ne, nikdy

7) Doporučila ti někdy paní učitelka knížku, kterou sis pak přečetl / přečetla?

Jaká to byla?

- A. ano – napiš, jaká:

- B. ne

8) Máte ve třídě zařízenou knihovničku? Pokud ano, využíváš ji?

- a) Ano, pravidelně si z ní půjčuji knihy, které si čtu a prohlížím.
- b) Ano, občas se do ní podívám, když třeba potřebuji nápovědu k nějakému úkolu.
- c) Ano, máme, ale moc ji nevyužívám.
- d) Ano, máme, ale nikdy jsem se do ní nepodíval / nepodívala.
- e) Ne, nemáme knihovničku.

9) A co velká knihovna? Byli jste se tam s paní učitelkou někdy podívat?

- A. ano, chodíme do knihovny pravidelně
- B. ano, byli jsme se tam párkrát podívat

- C. ano, byli jsme se tam podívat jednou
- D. ne, v knihovně jsme s paní učitelkou nikdy nebyli

10) Požaduje po vás paní učitelka, abyste si psali svůj čtenářský deník (seznam a popis knížek, které přečtete)?

- A. Ano, píšeme čtenářský deník a knížky si do něj vybíráme sami.
- B. Ano, píšeme čtenářský deník a paní učitelka nám dává seznam knih, kterým se musíme řídit.
- C. Dostáváme od paní učitelky seznam, ale můžeme si knihy vybírat i sami.
- D. Ne, čtenářský deník si nepíšeme.

**11) Myslíš si, že čtení knih je důležité? Co nám může přinášet dobrého?
Nebo naopak, proč si myslíš, že čtení není důležité?**

12) Když si čteš knihu, je pro tebe lepší si číst nahlas nebo v duchu?

- a) nahlas
- b) potichu (šeptem)
- c) v duchu
- d) jak kdy

13) Pokud si čteš knihu sám / sama bez přítomnosti dospělé osoby, pamatuješ si, o čem byla? Rozumíš tomu, co čteš?

(Můžeš se rozepsat a popsat mi, kdy a kde se ti většinou dobře čte, ve kterých chvílích saháš po pěkné knize, a nebo cokoli, co bys mi chtěl / chtěla ještě o svém čtení sdělit).

„Děkuji ti za pravdivé vyplnění dotazníku a za čas, který jsi tomu věnoval / věnovala.

Přeji krásný den! ☺“