

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jak četba knihy ovlivňuje představivost, slovní zásobu a komunikaci u dětí
na 1. stupni ZŠ

Markéta Bitalová

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem na bakalářské práci pracovala samostatně, pouze za použití literatury a ostatních zdrojů, které jsem řádně uvedla v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne:

Podpis.....

Markéta Bitalová

PODĚKOVÁNÍ:

Ráda bych zde poděkovala paní Mgr. Tereze Buchtové Ph. D. za odborné vedení, věcné připomínky, cenné rady, ale také trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu mé práce věnovala. Dále bych zde také chtěla poděkovat celé své rodině za její podporu po celou dobu mého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Bitalová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023/ 2024

Název práce:	Jak četba knihy ovlivňuje představivost, slovní zásobu a komunikaci u dětí na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Book reading affects imagination, vocabulary and communication of children at primary school
Zvolený typ práce:	Vlastní
Anotace práce:	Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti je v současnosti značně aktuálním tématem, kterému je na různých úrovních věnována podstatná pozornost. Hlavním cílem této práce je zjistit, zdali má čtení knih vliv na představivost, rozvoj slovní zásoby a komunikace u dětí na 1. stupni základní školy. Dílčím cílem je popsat pojmy, které se vztahují k tématu.
Klíčová slova:	gramotnost, kniha, komunikace, představivost, slovní zásoba, základní škola, žák
Anotace v angličtině:	The development of reading literacy is currently very actual topic which is receiving significant attention on various levels. The main goal of this thesis is to find out whether the reading affects imagination, increases vocabulary and improves communication of children at primary school. Patrial goal is to describe concepts related to this topic.
Klíčová slova angličtině:	literacy, book, communication, imagination, vocabulary, primary school, pupil
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	Čeština

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Markéta BITALOVÁ**
Osobní číslo: **D20512**
Adresa: **Dolní Krčmy 74/21, Mohelnice, 78985 Mohelnice, Česká republika**

Téma práce: **Jak četba knihy ovlivňuje představivost, slovní zásobu a komunikaci u dětí na 1. stupni ZŠ**
Téma práce anglicky: **Book reading affects imagination, vocabulary and communication of children at primary school**
Jazyk práce: **Čeština**

Vedoucí práce: **Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.**
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Zásady pro vypracování:

- prostudování odborné literatury
- vypracování teoretické části
- vypracování empirické části
- závěr

Seznam doporučené literatury:

Homolová K.-Dětský a dospívající čtenář
Homolová K.-Čtenářská propedeutika
Lepilová K.-Cesty ke čtenářství
Toman J.-Dětské čtenářství a literární výchova
Fasnerová M.-Prvopočáteční čtení a psaní
Věříšková I. Kudy vede cesta ke čtenáři
Chaloupka O.-Škola a počátky dětského čtenářství

Langmeier J., Krejčířová D. – Vývojová psychologie

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Obsah

Úvod.....	10
1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	11
1.1 Vymezení mladšího školního věku.....	12
1.2 Specifika dítěte mladšího školního věku	12
1.2.1 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku	13
1.2.2 Motorický vývoj dítěte mladšího školního věku.....	13
1.2.3 Emoční vývoj dítěte mladšího školního věku	14
2 Čtenářská gramotnost u dítěte mladšího školního věku	15
2.1 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti	15
2.1.1 Předčtenářské období	16
2.1.2 Čtenářské období.....	17
2.1.3 Význam čtenářské gramotnosti	17
2.2 Role četby pro rozvoj dítěte mladšího školního věku	18
2.2.1 Četba a její vliv na představivost	19
2.2.2 Četba a její vliv na slovní zásobu.....	19
2.2.3 Četba a její vliv na komunikační schopnosti.....	20
3 Metody pro rozvíjení čtenářství	21
3.1 Rozvíjení čtenářství v rodině.....	22
3.2 Rozvíjení čtenářství ve škole.....	23
3.3 Vhodné knihy pro rozvíjení čtenářství pro mladší školní věk.....	24
Empirická část	25
4 Ověření vlivu četby knih na rozvoj daných parametrů	25
4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	25
4.2 Výzkumný vzorek.....	26

4.3	Výzkumná metoda	26
4.4	Organizace výzkumu	27
4.5	Výsledky výzkumu	27
4.6	Interpretace a diskuze výsledků.....	43
4.7	Závěry z výzkumu	45
	Závěr.....	48
	Použité zdroje:	50
	Internetové zdroje:.....	51
	Seznam grafů:.....	52
	Seznam příloh:.....	53

Úvod

Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti je v současnosti značně aktuálním tématem, kterému je na různých úrovních věnována podstatná pozornost. Čtenářská gramotnost je v celku gramotností člověka pokládána za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, které mají vliv na další gramotnosti. Současně se považuje za důležitý faktor ovlivňující celoživotní učení jedince, jeho kulturnost, sociální adaptabilitu a sekundárně rovněž zodpovědnost k procesu vlastního vzdělávání (Wildová, 2012, s. 10-21).

Do rozporu s výše uvedeným se pak dostává skutečnost, která je zřejmá snad v celém spektru dětí a dospívajících, a to snížení oblíbenosti čtení knih. Současné děti podle všeho už tolik nečtou. Čtení knih jim nahrazují digitální technologie, hraní počítačových her apod. Na druhou stranu je ale zřejmé, že láska ke knihám a čtení se buduje právě v dětském věku a velký vliv na to mají rodiče, kteří již malým dětem mohou knihy představit ve formě pohádek před spaním (ale nejen tehdy). Pakliže však rodiče už v batolecím věku dítěte dávají přednost tomu, že dítě posadí k televizi nebo tabletu, rozvoj čtenářské gramotnosti tím v budoucnu může být podstatně omezen. A nejen to, že čtení knih má mnohem větší význam než jen v učení se čtení, na což se bude snažit upozornit právě tato práce.

Cílem předkládané práce je zjistit, zdali má čtení knih vliv na představivost, rozvoj slovní zásoby a komunikace u dětí na 1. stupni základní školy. Dílčím cílem je popsat pojmy, které se vztahují k tématu bakalářské práce.

Pro naplnění cíle práce je její text rozdělen na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je nejprve zaměřena pozornost na vymezení mladšího školního věku, ke kterému se dále vztahuje praktická část práce. Ve druhé kapitole se již text zaměřuje na definici a vymezení čtenářské gramotnosti. Součástí této kapitoly je také představení významu četby na konkrétní, dále v praktické části sledované, oblasti vývoje dítěte. Dále jsou v textu třetí kapitoly prezentovány metody a možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti, a to jak v rodinách, tak ve školách. Poté již navazuje praktická část práce, ve které je provedeno dotazníkové šetření s učiteli 1. stupně z celé České republiky. Na základě provedeného výzkumného šetření budou vysloveny závěry práce.

Teoretická část

1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Vstupem dítěte do školy nastává obrovská změna – začíná etapa mladšího školního věku. Jedná se o období relativně osobnostně a emocionálně stabilní. Je možné to konstatovat ve světle událostí, které předcházely (dětský vzdor, adaptace na mateřskou školu, hledání identity), a které budou následovat (dospívání, emocionální labilita a jiné). Někdy se o tomto období také hovoří jako o zlatém věku dětství právě pro relativní vyrovnanost a harmonii (Pugnerová, 2019, s. 47).

Při normálním vývoji je pro dítě mladšího školního věku charakteristické, že se snaží být co nejvíce aktivní, s chutí spolupracuje s ostatními a chce poznávat okolní svět. V tomto období je subjektivně hodně důležité, jak dítě zvládne plnění svých povinností a činností vůbec. Na podaném výkonu je závislé jeho sebehodnocení. Platí přitom, že dítě posuzuje vlastní snahu jako úspěšnou či neúspěšnou v závislosti na tom, jestli je toto snažení někým subjektivně významným oceněno či znehodnoceno; výsledek samotný není pro dítě tolik důležitý. Úspěšnost, s jakou dítě zvládne začátek školní docházky, závisí rovněž na jeho předcházející představě o významu školy a dobrých studijních výsledcích. Takovou představu si dítě utváří skoro výlučně na podkladě informací, které o škole získalo a získává od rodičů (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37).

Období mladšího školního věku bývá také charakterizováno jako věk střízlivého realismu, v rámci něhož se dítě zaměřuje na svět, jaký chce. Chce jej pochopit a hlavním činitelem tohoto pochopení má být škola. Na začátku bývá realismus školáka realismem naivním. Dítě je odkázáno na to, co se dozví doma, ve škole nebo z knih. Naivní realismus přechází v kritický realismus. Psychoanalýza toto období popisuje jako období latence, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je poměrně v klidu až do začátku dospívání. Jindy je toto období zase označováno jako období snaživosti a iniciativy. Dítě si dokazuje vlastní hodnotu zejména výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti (Pugnerová a kol., 2019, s. 48).

1.1 Vymezení mladšího školního věku

Do mladšího školního věku se zařazují obvykle děti ve věku od 6–7 let, kdy začíná školní docházka, až do období pohlavního dospívání 11–12 let (Doleží, 2014, s. 10). Období mladšího školního věku končí s objevováním prvních projevů pohlavního dospívání (prepubescence). Ve vztahu k tomu, že existují podstatné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách prvního stupně základní školy, někteří autoři v tomto ohledu rozlišují mladší školní věk v užším pojetí nebo raný školní věk (6 až 8 let) a střední školní věk (od 8 až 9 let do 11 až 12 let) nebo časnou adolescenci (od 10 do 11 až 13 let), anebo dítě v mladším školním věku jako takzvaně „školák“ (Pugnerová, 2019, s. 47).

1.2 Specifika dítěte mladšího školního věku

Dítě mladšího školního věku pozvolna opouští svůj egocentrismus a uvědomuje si, že ostatní mívají na tu samou věc jiný názor. Zhruba v devátém roce věku je schopné empatie – zvládne se vcítit do situace někoho jiného a na základě toho se chovat. Lidé, které vnímají děti jako autoritu (zvláště rodiče a učitelé), bývají na počátku mladšího školního věku uznávání nekriticky a maximálně chtějí naplnit jejich očekávání (období „hodného dítěte“). Své chování posuzují jako dobré či špatné v závislosti na odezvě autorit. Tito lidé jsou pro dítě pořád ještě nejdůležitější, co se týče uspokojení potřeby jistoty. Postupně se ale dítě osamostatňuje a vliv autorit na myšlení dítěte slábne a zhruba v deseti letech už dítě bývá v názorech kritičtější, před učitelem mají přednost spolužáci. Od asi 10 let roste potřeba patřit do skupiny vrstevníků. Z hlediska sociálního vývoje dítěte je ztotožnění se skupinou podstatné, neboť plní funkci přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy. Přednost mívají vrstevníci, kteří se dítěti podobají, či se alespoň podstatně neliší (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37).

Na počátku mladšího školního věku také dozrává sluchové a zrakové vnímání. Zdvojnásobuje se sluchová ostrost. Sluch má významný vliv na rozvoj řeči a abstraktního myšlení. Děti také už rozlišují zvukovou a vizuální podobu slov, což hraje roli pro zdárně zvládnuté čtení a psaní. O polovinu se v mladším školním věku zlepšuje zraková ostrost a rozvíjí se vidění nablízko. Dítě se zvládá soustředit na potřebný zrakový podnět. Pro

zrakové vnímání v tomto věku je charakteristické konstantní vnímání, tedy schopnost uvědomovat si polohu předmětu v prostoru. V šesti letech dítě dokáže pojmenovat různé odstíny barev, najít tvar, rozlišit obrázek odlišující se vertikální polohou, najde v řadě dva stejné obrázky, doplní chybějící části v obrázku, identifikuje již viděné obrázky. Ve školním období se zvětšuje slovní zásoba a chápání významů slov, což souvisí s nástupem do školy a s počátkem psaní a čtení. Správná by měla být gramatická skladba řeči, měla by mizet dyslalie což je fyziologická patlavost (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37).

1.2.1 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku

Dítě zvládá řadit položky podle variabilních kritérií. Postupně začíná chápat pojem času. Pojmy vzdálenosti, směru, délky už dítěti nečiní potíže. V tomto vývojovém období by již měla být stoprocentně dokončena pravolevá orientace. Dítě by mělo zvládnout ukázat levou a pravou stranu nejen na sobě, ale i na druhém člověku. Mělo by také rozlišit mezi realitou a fantazií. Stále je však poměrně špatná práce s abstrakcí. Krátkodobá i dlouhodobá paměť se v tomto období výrazně zlepšuje (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37).

Kognitivní vývoj dítěte vždy do jisté míry ovlivňují kulturní a sociální procesy, kontexty, interakce a komunikace, tedy i výchovně-vzdělávací proces. Nejedná se jen o proces biologický, geneticky determinovaný, o pouhé zrání poznávacích procesů, ale o proces psycho-socio-bio-genetický. Biologické faktory a faktory sociálního, kulturního a přírodního prostředí na sebe navzájem interakčně působí. Období mladšího školního věku je z hlediska kognitivního vývoje vymežováno jako stádium konkrétních operací (od 7 do 12 let), které představuje provázanost myšlení na konkrétní obsah. V tomto věkovém období většina dětí dospívá k principu konzervace – když se mění tvar, nemění se množství, lépe si uvědomují příčinnost, dokážou lépe charakterizovat vnější příčiny jevů, lépe přemýšlí i o tom, jak prožívají a přemýšlejí jiní lidé. Nejsou ovšem dosud schopny abstrakce (Kohoutek, 2008, s. 3–22).

1.2.2 Motorický vývoj dítěte mladšího školního věku

Dítě na začátku období mladšího školního věku by mělo zvládnout chůzi mezi překážkami i po schodech a nerovném terénu. Dítě by rovněž mělo udržet rovnováhu na jedné noze, dokázat skákat po jedné noze, sounož, do dálky, do výšky i přes švihadlo. Mělo by umět házet a chytat míč, trefit se na cíl, kopat do míče, lézt po „třech“, plazit se. Mělo by také prokázat určitou samostatnost, zvládat sebeobsluhu na toaletě, při mytí a čištění zubů, obouvání, oblékání a vysvlékání, při jídle používat příbor. V období osmi až deseti let dochází k většímu

rozvoji určitých motorických funkcí, jako je např. zrychlení pohybu. Dítě je charakteristické značnou spontánní pohybovou aktivitou (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37). Po fyzické stránce je možné vnímat růst dítěte více do délky, děti bývají mnohdy značně hubené, přicházejí o svoji „baculatost“, je to ovšem přirozené. Ve spojitosti s tím, přichází také přechodné oslabení nervové soustavy související s únavou a neklidem. Děti potřebují více pohybového uvolnění (Doleží, 2014, s. 10).

Správně rozvinutá jemná motorika je na začátku mladšího školního věku nezbytná pro správný nácvik psaní. Při vyhodnocení školní zralosti hraje podstatnou roli úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky. Grafomotorika závisí na rozvoji zrakového a prostorového vnímání, paměti, laterality, pozornosti a rovněž hrubé a jemné motoriky. Ve školním věku má grafomotorika významný vliv na psaní. Neobratnost v grafomotorice může činit problémy s psaním písmen, písmo bývá hůře zřetelné. Promítá se rovněž do rychlosti psaní, která je pomalá. Kresba bývá v mladším školním věku přirozenou součástí dítěte a jeho vývoj se v ní odráží. Kresba přináší navíc informace o spolupráci zrakového vnímání a pohybu ruky. Dítě má z kreslení radost, neboť prostřednictvím kresby může vyjádřit to, co prožívá (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37).

1.2.3 Emoční vývoj dítěte mladšího školního věku

Dítě v mladším školním věku by mělo být schopno adekvátní sebekontroly a regulace emocí: mělo by umět adaptivně a flexibilně svoje emoce zvládat a kontrolovat. Regulace emocí je důležitým vývojovým úkolem mladšího školáka. Regulace emocí je významným ukazatelem školní zralosti. Mladší školní věk je také etapou dominantně se rozvíjejícího sebehodnocení a sebepojetí. Emoce, které se sebehodnocením souvisí, jsou pro děti mladšího školního věku důležité, podobně jako sociální vztahy a interakce podporující toto sebehodnocení. Do regulačních praktik dítěte vstupuje mnohem intenzivněji než dříve zřetel k sociálnímu okolí (Poláčková Šolcová, 2018, s. 154). Základními znaky emočního vývoje tohoto období je schopnost sociálního poznávání (děti bývají již objektivnější v hodnocení sebe sama), objevují se rysové aspekty sebepojetí (postoje a očekávání vůči sebe sama), zvyšuje se schopnost vnímat a chápat ostatní, jejich pocity a myšlenky. Děti také začínají vnímat vlastní sebehodnotící pocity jako je vina, hrdost nebo zahanbení, a to na mnohem vyšší úrovni než předtím (Doleží, 2014, s. 14).

2 Čtenářská gramotnost u dítěte mladšího školního věku

Čtenářská gramotnost představuje jeden z druhů obecné gramotnosti, který je pokládán za hlavní ukazatel vzdělanosti národa, ale i za faktor hospodářského rozvoje země (Kropáčková a kol., 2014, s. 488–508). Výraz čtenářská gramotnost není objevem současnosti. Již v 19. století byl tento výraz dáván do spojitosti s termínem alfabetizace (analfabetismus = negramotnost). S aktuálním pojetím čtenářské gramotnosti je možné se poprvé setkat v 90. letech 20. století ve spojitosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a s výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS, který byl v českých školách poprvé proveden v roce 1994 (Havlínová, 2019, s. 15-16).

Jak uvádí Wildová (2012, s. 10-21), čtenářská gramotnost prezentuje širší a komplexnější termín než pouze dovednost čtení. Obsahuje v sobě veškeré složky komunikace a schopnost jejich účinného využití, schopnost pracovat s napsanými texty na základní, ale i metakognitivní úrovni, pracovat s informací, včetně rozvoje pozitivního a aktivního vztahu k psané řeči.

Čtenářská gramotnost si žádá více než facilitaci kognitivních složek čtení, např. dekódování slov a porozumění textu. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je také nezbytná motivace, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti. Pro různé definice čtenářské gramotnosti je společná hlavní podmínka a současně i podstata čtenářské gramotnosti, která tkví v rozvinutí širší skupiny čtenářských, jazykových, kognitivních, ale i kulturních a sociálních dovedností, které umožňují čtení v realitě normálního života funkčně využít. Součástí čtenářské gramotnosti je tak nejen osvojení si dovednosti čtení, ale i schopnost pracovat s textem, komunikovat za pomoci psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu a tak dále (Wildová, 2012, s. 10-21).

2.1 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti

Podobně jako je možné se setkat s různě formulovanými definicemi čtenářské gramotnosti, existuje i několik možností její strukturace. Z didaktického pohledu se považuje za značně přínosnou strukturace ontogenetická, která rozděluje období pregramotnosti nebo předčtenářské gramotnosti (do 6 let věku jedince), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (období dospělosti). V této dlouhé etapě se znovu z didaktických účelů odlišuje v období čtenářské gramotnosti tzv. období počáteční

čtenářské gramotnosti (1., respektive 2. ročník základní školy), které je charakteristické didaktickým systémem (cíle, metody, způsob hodnocení a tak dále). Počáteční čtenářská gramotnost prezentuje širší pojetí než pojem počáteční (prvopočáteční) čtení, které dáváno do souvislosti s rozvojem základů dovednosti čtení, eventuálně s rozvojem čtení s porozuměním. Současně didakticky využívá kontinuální návaznost na předešlé vývojové období – období předčtenářské gramotnosti (Wildová, 2012, s. 10-21).

Schopnost dítěte naučit se číst je ovšem obecně závislá na mnoha různých okolnostech. Souvisí nejen s vyspělostí řeči dětí, ale rovněž s úrovní motorických schopností, motorikou mluvních orgánů, jemnou motorikou, s úrovní percepce (zrakovou, sluchovou), s rozvojem myšlení, paměti, představivosti. Musí být přitom respektovány vývojové a individuální specifika dětí, předkládat dětem správný jazykový vzor, vhodně organizovat aktivity v základní škole, vybírat zajímavé metody, formy a prostředky pro práci s dětmi apod. (Zajitzová, 2010, s. 2-4).

2.1.1 Předčtenářské období

Předčtenářské období lze charakterizovat rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku (Kropáčková a kol., 2014, s. 488–508). Předčtenářské období prezentuje etapu, v níž se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, které s rozvojem čtenářské gramotnosti těsně souvisejí. V tomto období dochází k podstatnému podněcování rozvoje vnitřní motivace dítěte pro psanou řeč. V odborných pramenech je uvedené období považováno za období upřednostňující zejména spontánní vývoj dítěte (takzvaně teorie emergentního rozvoje). V předškolním období se věnuje pozornost rozvoji těch schopností a dovedností, které jsou pro vstup do školní výuky čtení důležité. Současně se podporuje vlastní snaha dětí uchopit psanou řeč na podkladě vnitřní motivace dítěte. Upřednostňuje se hra a individualizace výchovných a vzdělávacích postupů (Wildová, 2012, s. 10-21).

Jak bylo již zmíněno, dítě se neseťká s knihami až se vstupem do základní školy. Dalo by se vzletně říct, že rozvoj předčtenářské gramotnosti začíná narozením dítěte a pokračuje až do vstupu do první třídy. V tomto období je důležité, abychom napomáhali utváření kladného vztahu dítěte k psané i mluvené řeči a podporovali jeho schopnosti a dovednosti, které mu později umožní optimální rozvoj v oblasti čtení a psaní. Vzbuzení zájmu o čtení bychom měli u dítěte v předškolním věku podporovat formou hry a nenásilných činností jak v rodině, tak v mateřské škole. Počátky předčtenářské gramotnosti se utvářejí u nejmladších dětí ve chvílích, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky a listují v prvních dětských knihách. Získávají zkušenosti s knihou při předčítání příběhů rodiči, prarodiči nebo

učitelkami ve školce a při společném vyprávění. Děti vnímají čtení jako způsob komunikace, způsob sdělování myšlenek, jako příjemnou možnost trávení volného času. Čtení je podněcuje k otázkám, které pokládají zcela přirozeně a spontánně. Děti vidí písmo v obrázkových knížkách, na obchodech, v dopravních prostředcích, nachází je na různém zboží a podobně. Začínají se samy zajímat o to, jak se tyto znaky čtou a často je zkouší kresbou napodobit. Mají potřebu vyrovnat se dospělým a chtějí porozumět tomuto zvláštnímu světu. Proto se přirozeně chtějí naučit číst (Havlinová, 2019, s. 16-17).

2.1.2 Čtenářské období

Čtenářské období začíná nástupem dítěte do školy a je pro něj typické aktivní rozvíjení dovednosti čtení. Osvojení techniky čtení v první třídě se považuje za velmi důležitý zvrat v duševním vývoji dítěte (Lepilová, 2014, s. 44). Čtenářské období prezentuje období rozvoje gramotnostních dovedností v období povinné školní docházky. V tomto časově rozsáhlém úseku čtenářské gramotnosti je důležité z didaktického hlediska rozlišit počáteční čtenářskou gramotnost, která má své specifické cíle, metody a tak dále (Kropáčková a kol., 2014, s. 488–508).

Na počátku čtenářského období se osvojuje technika čtení a až potom navazuje etapa porozumění čtenému. Děti si nejdříve samy nechtou pro pobavení, ale vyžadují pořad předčítání od dospělých, jelikož jsou zatím zaneprázdněny technickou stránkou četby a mívají potíže s porozuměním textu. Společné čtení s rodiči ovlivňuje děti pozitivně, jelikož se upevňuje vztah mezi dítětem a rodičem a dochází rovněž k rozvoji citové stránky osobnosti dítěte. Vstup dítěte do školy je velkou změnou. Dítě se učí mnoho nových dovedností a rozvíjí se jeho osobnost (Vášová, 1995, s. 124).

2.1.3 Význam čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost a motivace dětí ke čtení se zhoršuje se vzrůstajícím věkem. Pakliže se povede rodičům nebo učitelům počáteční nadšení dítěte a jeho chuť naučit se číst správně podchytit, dochází k položení „základního kamene“, který je důležitý pro čtenářství v pozdějším věku. V počátečním období školní docházky dítě získává základy čtenářské gramotnosti, ty se poté dále rozvíjejí a následně jej provází po celý život. Veškeré nabyté dovednosti jsou individuálně proměnlivé, což znamená, že je lze v průběhu života rozšiřovat, ale i ztrácet. Vliv na to má zejména to, do jaké míry získané dovednosti člověk dále využívá. K proměnlivosti v čase dochází rovněž v důsledku vlivu kultury a společnosti, ve které se jedinec nachází, i tím, jaké jsou na nás v dospělém věku kladeny nároky např. v zaměstnání.

Aktivní zacházení se čtenářskou gramotností zabezpečuje její funkčnost a trvalost (Havlíková, 2019, s. 16).

Ve vzdělávacím procesu má čtenářská gramotnost nepostradatelný význam, jelikož umožňuje žákovi (jedinci) získávání, osvojování, zapamatování a vybavování znalostí a informací i z jiných vzdělávacích oborů. Z aspektu její důležitosti je možné ji pokládat za bránu k osvojení si mnoha navazujících kompetencí (Švrčková a Šimík, 2012, s. 53-63).

Žádoucí úroveň čtenářské gramotnosti tedy kromě získávání, zapamatování a vybavování informací a poznatků prezentuje také nutný předpoklad osvojení jednotlivých klíčových kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti je výchozí podmínkou rozvoje kompetence k učení. Na konci základního vzdělávání by měl žák být schopen využívat náležité metody a strategie učení, měl by zvládat vyhledávat a třídit informace, propojovat je do širších souvislostí a účinně je využívat v procesu učení i v praktickém životě. Kompetence k řešení problémů kromě jiného také počítá s tím, že žák zvládne vyhledávat a hodnotit informace potřebné k řešení problémů. Adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti je žádoucí také pro rozvoj komunikativní kompetence vedoucí k tomu, aby žák rozuměl různým typům textů a záznamů a zvládal je využít k vlastnímu rozvoji i k aktivní účasti na společenském dění. Čtenářská gramotnost hraje roli i při naplňování jednoho z dílčích cílů rozvoje kompetence občanské (utváření respektu ke kulturním tradicím národa a jejich pozitivního vztahu ke kultuře a umění). Odpovídající kvalitu čtenářské gramotnosti vyžaduje i kompetence pracovní, hlavně dovednost využívat vědomosti nabyté v jednotlivých vzdělávacích oblastech pro přípravu na další vzdělávání a profesní rozvoj (Vicherková a Řeřichová, 2016, s. 15-24).

2.2 Role četby pro rozvoj dítěte mladšího školního věku

Dovednost čtení bývá pro děti jistou prestiží, neboť ten, kdo to umí, tak trochu náleží již do světa dospělých – každý dospělý, který se kolem dítěte pohybuje, tu a tam tuto činnost uskutečňuje. Rovněž starší sourozenec bývá nedostižným vzorem pro předškoláka právě proto, že umí něco, co on ještě nezvládne. Čtení prezentuje velmi významnou školní dovednost, kterou si žák postupně osvojuje. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je navíc v centru pozornosti kurikul počátečního vzdělávání. Setkání s knihou dítěti umožňuje rozvoj v různých

oblastech. Dítě objevuje svět prostřednictvím knih, formuje si své představy o světě, nejprve v rovině názorové, později v rovině symbolizované (Kucharská, 2012, s. 9-19).

2.2.1 Četba a její vliv na představivost

Představivost (někdy také pojmenována jako obrazotvornost nebo fantazie) se definuje tak, že si dítě vytváří nové představy podle toho, co už předtím vidělo nebo slyšelo. Mnohdy si tyto představy obměňuje, přetváří, dotváří. Představivost má tedy reálný základ – dítě vidělo (i kdyby na obrázku v knize) něco, co si pak představuje. Ví, jak věc vypadá, má o ní i několik základních informací. Představivostí si dotváří příběh o nějakém předmětu, člověku apod., jeho barvě, tvaru, velikosti a nebezpečnosti. Představivost je do jisté míry geneticky vrozená. Pokud má dítě kreativní rodiče, je možné předpokládat, že bude mít rovněž kreativní myšlení. Představivost je ale možné také rozvíjet, i kdyby neměla genetický předpoklad a tvůrčí rodinné zázemí, a to právě i čtením různých příběhů, pohádek apod. Růst, vytváření a dotváření představivosti dítěte může podporovat i učitel ve škole (Špaňhelová, 2023).

Představivost dítěte se v období mladšího školního věku mění. Dítě už dokáže rozlišit reálnou situaci od fantazie. Do světa fantazie se vrací při hře nebo právě při čtení. Fantazie a představivost by u dětí měla být rozvíjena, je možné ji rozvíjet především vytvářením vlastních příběhů na podkladě přečtených knih, děti mohou vyprávět vlastní příběhy při dotváření příběhu z knihy a podobně (Havlinová, 2019, s. 57).

2.2.2 Četba a její vliv na slovní zásobu

Při čtení se žák učí nová slova a jejich významy a současně platí, že význam slov a výrazů není v lidském vědomí pevně ohraničený jednou pro vždy. Bývá otevřený a prezentuje souhrn jednotlivých kontextových užití konkrétního výrazu (Starý Kořánová, 2019, s. 138-181). Rozvoj slovní zásoby, ale i jazykových schopností úzce souvisí se čtením. Pro porozumění řeči slouží pasivní slovník a k vyjadřování zase slovník aktivní. Čeština má rozsáhlou a výstižnou slovní zásobu, která umožňuje vyjádřit jemné významové rozdíly. Pro rozvoj aktivní slovní zásoby u dítěte je důležité pojmenovávat s dítětem, co se v knize odehrává, jaké jsou postavy apod. (Havlinová, 2019, s. 26).

Další důležitou otázkou je, jaký je efekt uvedených podpůrných aktivit na rozvoj dítěte. Na rozvoji slovní zásoby se čtení pochopitelně podílí už tehdy, když dítě ještě číst neumí, ale jen čtení (obvykle rodiče) naslouchá. Případně i v případě, když rodiče čtou s dětmi v mladším školním věku, také dochází k rozšiřování slovní zásoby. Dítě se v knihách setkává se slovy, která z běžného života nemusí znát. Zde hraje podstatnou roli to, aby dítě mělo

příležitost se rodičů (nebo učitele) ptát na význam slov, která nezná a aby mu tento význam byl objasněn. Takto nabytá slovní zásoba má větší šanci utkvět dítěti v paměti a zůstat tam i po mnoha měsících. Podpořit rozvoj slovní zásoby může i pokládání otázek a používání již osvojených slov. Tyto aktivity měly zásadní vliv na rozvoj jazyka dítěte. Navíc platí, že rozvinutost slovní zásoby dítěte má vliv na frekvenci čtení rodiče s dítětem. Pakliže se slovní zásoba čtením rozšíří, vede to rodiče k větší frekvenci čtení, a to zpětně k dalšímu rozvoji slovní zásoby (Gavora, 2018, s. 25).

2.2.3 Četba a její vliv na komunikační schopnosti

Na vytvoření a posílení komunikační schopnosti se podílí také předčítání dětem, při kterém musí děti naslouchat sdělovanému. Je však vhodné pokračovat v předčítání ještě i v době, kdy dítě samo už číst umí a také si čte, což znamená ve 2. a 3. ročníku základní školy. Osvědčuje se především čtení před spaním jako „uklidňující a usínací rituál“. Mnozí rodiče od předčítání upouštějí ve chvíli, kdy se dítě naučí číst, ale má význam i v tomto období (Svobodová, 2016, s. 44-48).

Význam četby na komunikační schopnosti lze vnímat například v tom, když rodiče se svým dítětem při čtení knihy komunikují nebo následně vedou dialog o tom, co se v dané knize událo, jak by mohla kniha dále pokračovat, jak si dítě třeba i představuje jednotlivé postavy z knihy, pokud v knize nejsou obrázky apod. Ať už rodič nebo učitel, který s dítětem hovoří o tom, co bylo obsahem knihy, se významně podílí na rozvoj komunikačních dovedností dítěte (Gorčíková a Šafr, 2016, s. 86-95).

Uvedené potvrzuje také Havlíková (2019, s. 26), když uvádí, že pro dítě je velmi důležité kladení otázek: „Kdo?“, „Co?“, „Jak?“, „Proč?“. Pro rozvoj komunikačních dovedností je velmi důležité, aby učitelé nebo i rodiče dítěti na tyto otázky trpělivě odpovídali a navazovali přitom oční kontakt. Navíc tím, jak se rodič k dítěti při komunikaci chová, dává mu do budoucna vzor, jak má taková komunikace probíhat, jaké jsou její zákonitosti. Dítě se učí také pozornému a aktivnímu naslouchání (které se rovněž řadí mezi důležité součásti schopnosti komunikace), střídání rolí mluvčího a naslouchajícího. Naučí se respektovat, že když někdo hovoří, druhý mu neskáče do řeči, učí se udržovat rozhovor. Dítě se také učí chápat neverbální prvky komunikaci jako je mimika, gestikulace aj. Rozvíjí se rovněž jazykový cit, který se projevuje jako schopnost pohotově a adekvátně používat gramatická pravidla, aniž by dítě o jejich užití přemýšlelo.

3 Metody pro rozvíjení čtenářství

Na rozvoj dovednosti čtení má vliv mnoho různých faktorů. Jde jak o vrozené předpoklady a schopnosti, tak o vnější vlivy. K vrozeným předpokladům se řadí jistá úroveň vnímání, pozornosti, paměti, představivosti a myšlení. Význam mají také pocity a vůle dítěte i sociální a rodinné vztahy, kterých je dítě součástí. Pro začínajícího čtenáře bývá čtení velmi složité. Ke zvládnutí čtenářské gramotnosti je nutná souhra základních mozkových funkcí: analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové, vizuálního a akustického rozlišování, prostorové pravolevé orientace, časové orientace, sluchové a zrakové paměti, smyslu pro rytmus, schopnosti sdružovat konkrétní složky, myšlení a pohybové koordinace. Dítě musí disponovat jistou úrovní zralosti nervové soustavy, rozumovou vyspělostí a řečových dovedností, aby zvládlo přečíst text a současně mu porozumělo. Je také nutné, aby dítě disponovalo jistou mírou představivosti a bylo schopné zacházet se symboly. Jelikož se písemná řeč vyvíjí na podkladě řeči mluvené, je nezbytná jistá pasivní a aktivní slovní zásoba. Zjednodušeně řečeno – čtené slovo se nejdříve analyzuje zrakem, současně se prostřednictvím spojů v mozkové kůře převede ve zvukovou podobu, aby se nakonec zformovala nejdůležitější významová stránka přečteného. Aby dítě zvládlo nějaký text přečíst a porozumět mu, musí disponovat výše uvedenými schopnostmi rozvinutými na žádoucí úrovni (Havlíková, 2019, s. 13).

Dalším důležitým aspektem majícím vliv na úroveň čtenářských dovedností, je samotná motivace dítěte ke čtení. Je možné předpokládat, že dítě, které má zájem číst, bude častěji příležitosti ke čtení vyhledávat a bude se snažit čtenému porozumět. Podobně tak dítě, které čte častěji, čte pochopitelně lépe, a mívá rozvinutější slovní zásobu, která mu pomáhá s lepším porozuměním textu. Jde o „začarovaný kruh“. Když dítě čte častěji, čte lépe, čtení ho víc baví, což jej povzbuzuje k dalšímu čtení. Umění číst si žádá zvládnutí celé řady dovedností a strategií a osvojení si čtenářských návyků a postojů. Vše uvedené prezentuje dlouhou cestu, na jejímž konci čeká na dítě samostatný čtenářský prožitek. Je možné identifikovat různé způsoby, jak motivovat děti, aby lépe zvládly techniku čtení. Pro některé z dětí má význam vlastní pocit (dokážu to!) a jeho uspokojení, jiné děti potřebují pochvalu a povzbuzení dospělých – nejčastěji rodičů či učitele. Motivací ke zvládnutí čtení může být, když si dítě uvědomí užitek, který mu čtení nabízí. Pro některé děti může být podstatným motivačním aspektem možnost samostatně si zvolit knihu, kterou budou číst (Havlíková, 2019, s. 13-14).

Specifických metod výuky prvopočátečního čtení je i v současné době několik. Odlišují se svým metodickým postupem, tedy vesměs tím, jestli vychází z celku a vedou k poznávání jednotlivých prvků, pak se jedná o metody analytické, eventuálně vycházejí z prvků, které se spojují do celků, pak se jedná o metody syntetické. Používané metody k výuce čtení se postupem času vyvíjejí, v současné době se využívá zejména metod analyticko-syntetická, globální nebo genetická. K alternativním metodám čtení se dnes řadí například Metoda dobrého startu nebo metoda párového čtení, či Montessori metoda, včetně waldorfské metody čtení. Ačkoliv tyto metody nabírají na atraktivitě, v klasickém českém základním školství se nesetkáváme s čistou alternativou, ale jen s prvky alternace využívané v běžné výuce (Fasnerová, 2018, s. 88-89).

3.1 Rozvíjení čtenářství v rodině

Snahou rodičů by mělo být dítěti ukázat, že čtení pro něj má smysl. Jeho „užitečnost“ je ovšem u různých dětí značně rozmanitá. Může spočívat v radosti nad novou představou, v pocitu harmonie se čteným textem, v uspokojení z příjemně stráveného času společně s rodiči, v poznání čehosi nového. Zásoba knížek v dětské knihovničce by neměla chybět v žádném dětském pokoji, i když si dítě v počátečním období samo knížku nepřečte. Přítomnost knížek zvyšuje vyhlídky, že si dítě čtení oblíbí a vybere si knížku jako svého společníka při trávení volného času (Havlinová, 2019, s. 15).

Rozvoj čtenářských dovedností bývá spojován s aktivním nasloucháním. I když to na první pohled nemusí být zřejmé, zvládnout tuto dovednost bývá pro děti celkem těžké. Dítě musí při naslouchání udržet pozornost, soustředění a aktivně se zapojovat (například aktivizovat svou představivost). Od nejtělejšího věku by rodiče měli učit děti soustředěně přijímat informace při běžných denních činnostech a aktivitách. Rodiče mohou začít např. tím, že konkrétní informaci nebudou dítěti opakovat donekonečna. Současně je vhodné s dětmi postupně trénovat soustředěnost po určitou dobu, aby neodbíhaly od činnosti a snažily se dokončit to, co začaly. Nutnou dobu soustředění lze prodlužovat, čímž rodiče dětem usnadní vstup do školy nejen z pohledu výuky čtení a psaní. Snadněji a lépe se jim budou zvládat i další nároky a výzvy, které před ně škola postaví (Havlinová, 2019, s. 19).

Havlinová (2019, s. 20) ještě upozorňuje, že rozvoj čtenářské gramotnosti a vztahu ke knihám je sdílení prožitků a pocitů z přečtených i vlastních příběhů. Děti si rády povídají. Rodiče by si měli najít čas poslouchat své děti a věnovat jim čas, kdy si s rodiči mohou

vyprávět. Děti se pak postupně stávají vnímavějšími čtenáři, ale současně si i rozvíjejí vlastní komunikační dovednosti a jazykový cit při budování vět a jejich skládání do smysluplných celků. Děti si mnohdy rády tvoří své vlastní příběhy a v období, kdy je ještě neumějí zapisovat, lze tuto zálibu podpořit tak, že jim bude rodič pozorně naslouchat. Naslouchání příběhům založených na prožitcích dítěte či na jeho fantazijních představách umožní rodičům nahlédnout do vnitřního světa dítěte a prožít s ním příjemné společné chvíle.

3.2 Rozvíjení čtenářství ve škole

Každá základní škola má zpracován školní vzdělávací program, ve kterém jsou prezentovány očekávané výstupy ve všech oblastech. Jde o cíle, kterých má každé dítě a každý žák dosáhnout. Důležité na základní škole je, že by nemělo jít jen o znalosti z konkrétních vyučovacích předmětů, ale hlavně o dovednosti, které dokáže vaše dítě dále uplatnit nejen ve škole, ale i v běžném životě, kde se s nimi setkává a bude setkávat. Ve vztahu ke čtenářským dovednostem by součástí ŠVP (Školní vzdělávací program) měla být uvedena podpora zájmu žáků o knihy a čtení, zážitkové čtení a naslouchání, vyjádření pocitů z přečteného či slyšeného textu, plynulé čtení s porozuměním, tvořivá práce s textem, dramatizace, vypravování podle obrázků, seřazování obrázků a událostí podle děje, objasnění podstaty čteného textu, převyprávění textu, předvídaní a vysuzování na základě svých zkušeností, vytváření otázek, vytváření vlastních textů a jejich sdílení (Havlinová, 2019, s. 17-18).

Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole není závislý na vyučovací metodě, prostřednictvím které se žáci naučí ve škole číst. Metod pro výuku čtení je k dispozici značné množství (analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, metoda Sfumato, globální metoda) a je jen na rozhodnutí ředitele školy či na vyučujícím, kterou z nich zvolí. Některé dítě se naučí číst samo na základě vlastního zájmu svým vlastním postupem ještě před vstupem do školy. Všechny metody mají společné jedno – na začátku po započetí školní docházky rozvíjí u dětí základní úroveň čtení s porozuměním, která závisí na doslovném porozumění významu čtených slov a krátkých vět. Děti jsou ve škole učeny k tomu, aby dokázaly vyhledávat konkrétní informace, které jsou přímo zmíněné v textu. Děti se učí vymezovat časovou posloupnost čteného děje, uvědomit si, co bylo nejdřív, co pak, jak příběh skončil. Ve škole se děti učí propojovat logické souvislosti mezi konkrétními částmi textu a rozlišovat důležité informace od nedůležitých. Aby děti významu textu lépe porozuměly, mívají čtenářské učebnice četné ilustrace, které text doprovázejí (Havlinová, 2019, s. 17-18).

Havlinová (2017, s. 12) upozorňuje na roli učitele. Ten by měl zejména v 1. ročníku navazovat na předčtenářské období, na zkušenosti dětí z mateřské školy a z rodiny, brát ohledy na odlišnost výchozí pozice u konkrétních žáků. Pokud žák zvládá techniku čtení na určité úrovni, nemusí se současně stát hned čtenářem. Tím se stává až ve chvíli, kdy se aktivně zajímá o svět literatury, volí si četbu a o přečteném diskutuje. Učitel na 1. stupni může vhodně vybranými metodami a rozmanitostí textů, které žákům nabízí, podporou sdílení prožitků o přečtených knihách se spolužáky a vlastním příkladem utváří vztah žáků ke čtení. Takto žáky připravuje nejen na studium na dalších vzdělávacích stupních, ale formuje i jejich vztah ke čtení v dospělosti.

Wildová (2012, s. 10-21) však upozorňuje, že v českých školách zatím zaostává širší a přirozené využití výpočetní techniky při rozvoji sledovaných oblastí a bohužel i důležitější neformální spolupráce s rodiči. Za nejproblematictější oblast lze považovat oblast vzdělávání jazykových (multikulturních) minorit. V tomto směru se, podobně jako na dalších stupních rozvoje čtenářské gramotnosti, skutečně vše ponechává na samotném učiteli bez výraznější metodické (materiálové, personální) pomoci.

3.3 Vhodné knihy pro rozvíjení čtenářství pro mladší školní věk

Výběr vhodného čtenářského materiálu pro mladší školní věk by měl korespondovat s vývojovou úrovní dítěte. V závislosti na vývojové úrovni lze specifikovat výběr publikace z hlediska obsahu, ilustrací, formy, úrovně zpracování textu. Charakter obsahů vhodných pro vyprávění a čtení v mladším školním věku koresponduje s příklonem malého žáka k fantazijnímu myšlení (Kucharská, 2012, s. 9-19). Nepostradatelné jsou pro období mladšího školního věku stále pohádky. Nenahraditelné jsou v tomto věku také říkanky a básničky (Havlinová, 2019, s. 26).

Empirická část

4 Ověření vlivu četby knih na rozvoj daných parametrů

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, čtení knih má u žáků prvního stupně poměrně velký význam. Nejedná se zdaleka a pouze o to, že se knihy používají k učení čtení, naopak čtení knih má podle všeho vliv také na rozvoj představivosti, komunikace a slovní zásoby u dětí. Nejčastěji to mohou pozorovat rodiče a učitelé dětí, kteří s dětmi tráví nejvíce času a znají je i jejich dovednosti. Učitelé navíc mají vzdělání k tomu, aby mohli využívat různé prostředky a metody k tomu, aby dané parametry (představivost, slovní zásobu a komunikaci) u dětí dokázali rozvíjet. Činí tomu tak? Na tuto otázku se bude snažit odpovědět empirická část této práce, včetně toho, zda učitelé souhlasí s tím, že na rozvoj daných parametrů má vliv čtení knih.

Výzkumný problém byl tedy stanoven následovně: Je rozvoj představivosti slovní zásoby a komunikace u dětí prvního stupně možný právě prostřednictvím četby knih?

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumným cílem je zjistit, zdali má čtení knih vliv na představivost, rozvoj slovní zásoby a komunikace u dětí 1. stupně základní školy.

Pro naplnění výzkumného cíle jsou stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Má podle učitelů čtení knih pozitivní vliv na představivost žáků?

Výzkumná otázka 2: Jakými způsoby se učitelé snaží podněcovat rozvoj představivosti prostřednictvím čtení?

Výzkumná otázka 3: Má podle učitelů čtení knih pozitivní vliv na rozšíření slovní zásoby žáků?

Výzkumná otázka 4: Jakými způsoby se učitelé snaží podněcovat rozvoj slovní zásoby prostřednictvím čtení?

Výzkumná otázka 5: Má podle učitelů čtení knih pozitivní vliv na komunikaci žáků?

Výzkumná otázka 6: Jakými způsoby se učitelé snaží podněcovat rozvoj komunikace prostřednictvím čtení?

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v této práci tvořili učitelé prvních stupňů základních škol s přístupem k internetu, kteří se byli ochotni zúčastnit ve stanoveném termínu tohoto výzkumného šetření. Jediným kritériem bylo, aby se jednalo o učitele žáků prvního stupně, neboť zejména tam se odehrávají základy výuky čtení. Jelikož bylo prováděno dotazníkového šetření v online podobě a bylo přístupné volně na internetu, mohli se jej účastnit respondenti z různých koutů republiky. Dotazníkového výzkumu se zúčastnilo 106 respondentů.

4.3 Výzkumná metoda

Výzkum v této práci byl pojat v rámci kvantitativního výzkumného přístupu. Ten lze vymezit jako „...*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráska, 2016, s. 11). Pro provedení výzkumného šetření bylo využito výzkumné metody dotazníkového šetření, a to za pomoci online dotazníku. Online dotazování bylo zvoleno s cílem získat co největší počet respondentů, což by se nemuselo povést v případě využití papírové podoby dotazníku a vyhledávání respondentů na veřejných místech, eventuálně přímo při školách. Záměrem bylo totiž získat alespoň 100 respondentů, k čemuž by jistě nestačilo oslovení jen jedné školy, pravděpodobně ani dvou a už by se realizace výzkumného šetření významně časově i finančně prodražovala.

Využito tedy bylo online dotazníku. Dotazník je metodou vhodnou z několika důvodů. Jak již bylo uvedeno, umožňuje oslovení značného množství respondentů, kteří mohou být i z různých koutů republiky. Navíc respondentům zajišťuje možnost zachování anonymity, což může být pro mnohé respondenty motivační. Vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření bývá poměrně snadné a výsledky bývají přenositelné na určitou populaci.

Dotazník měl v tomto výzkumu podobu strukturovaného dotazníku s předem danými otázkami a pořadím vyplňování. Otázky byly voleny tak, že většina byla uzavřených (přesně daný počet odpovědí) a některé byly ponechány jako polouzavřené, aby si respondenti eventuálně mohli doplnit vlastní odpověď. V úvodu dotazníku bylo respondentům představeno, jak mají dotazník vyplňovat a k čemu bude sloužit. Součástí dotazníkového šetření bylo i poděkování respondentům za jejich účast. Oslovování byli respondenti z řad učitelů prvních stupňů základních škol, kteří odpověděli na online dotazník na internetu.

4.4 Organizace výzkumu

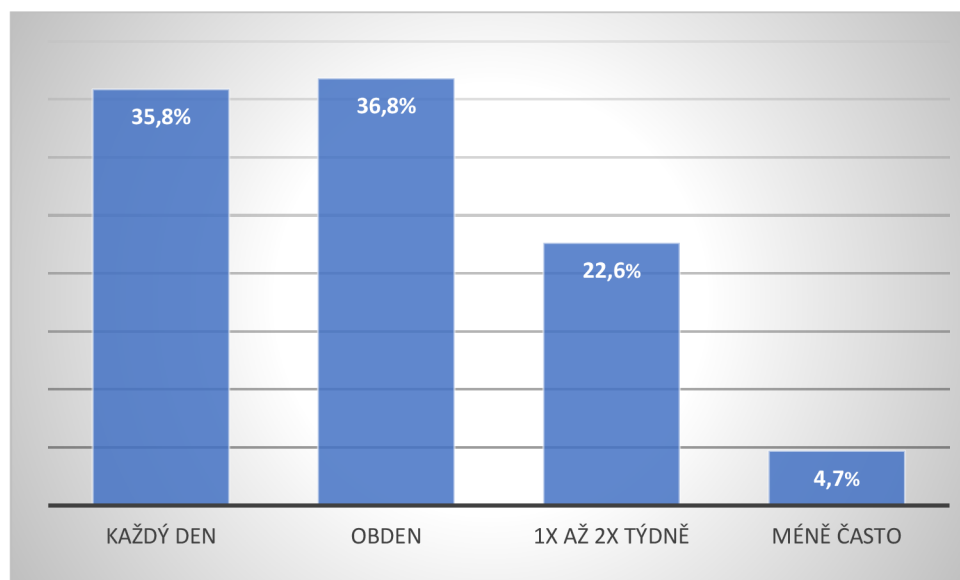
Dotazování probíhalo v několika fázích, kdy na začátku bylo nejprve specifikováno, jaký je cíl výzkumu a v návaznosti na něj byl navržen dotazník s otázkami. Jelikož probíhal výzkum v online podobě, nebylo třeba oslovovat vybrané školy s povolením o účast na výzkumu. Dále byl připravený dotazník zaslán několika respondentům, aby jej zkusili vyplnit a eventuálně poskytli zpětnou vazbu o tom, zda jsou otázky srozumitelné a komplexní.

Poté již bylo možné pokračovat v realizační fázi výzkumu, kdy byl dotazník zveřejněn na webu a odkaz na něj byl zasílán do vybraných tematických skupin na sociálních sítích a na osobních profilech výzkumníka s žádostí o jeho vyplnění. Dotazník byl na webu určitou dobu ponechán, následně stažen a data z něj vyhodnocena a vynesena do sloupcových grafů pro lepší znázornění a možné vyhodnocení.

4.5 Výsledky výzkumu

Dotazníkového výzkumu se zúčastnilo celkem 106 učitelů základních škol. Jejich odpovědi jsou zobrazeny níže v grafech v relativních hodnotách.

Jak často zařazujete čtení knih do vzdělávání (ať už pasivní čtení, kdy Vy předčítáte, nebo čtou děti samy)?

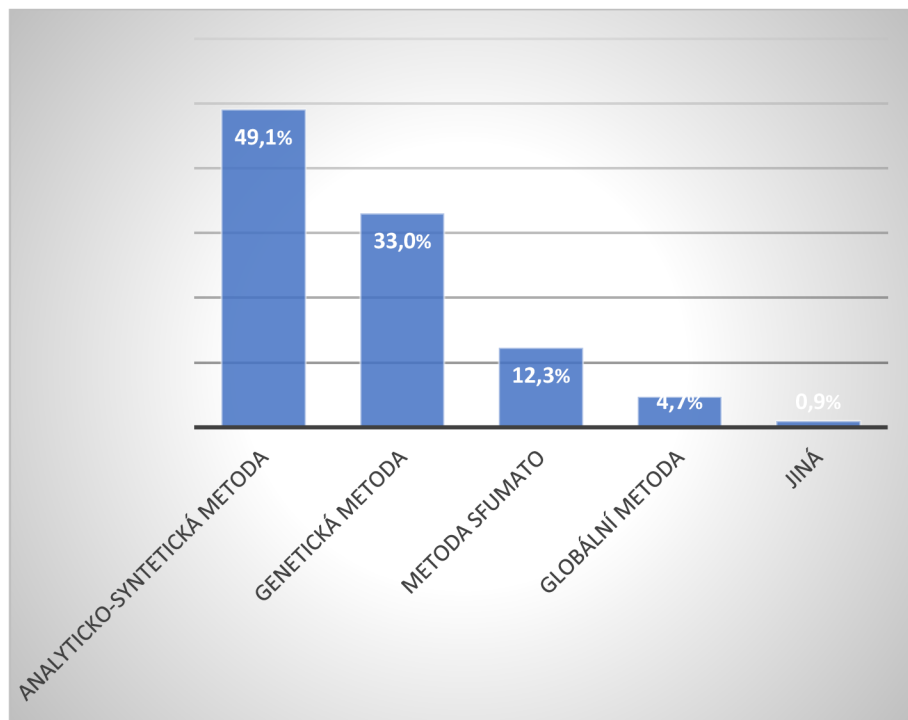


Graf 1: Četnost zařazování čtení knih do výuky (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

V této otázce byla respondentům položena otázka týkající se četby knih. Respondenti měli uvést, jak často zařazují čtení knih do vzdělávání. Nejvíce respondentů (36,8 %) měli uvést, jak často zařazují čtení knih do vzdělávání.

odpovědělo, že jej zařazují obden. Dále pak 35,8 % dotázaných odpovědělo, že čtení zařazují každý den, podle 22,6 % dotázaných je čtení zařazováno do výuky jednou až dvakrát týdně a nejméně respondentů (4,7 %) odpovědělo, že čtení do výuky zařazují méně často.

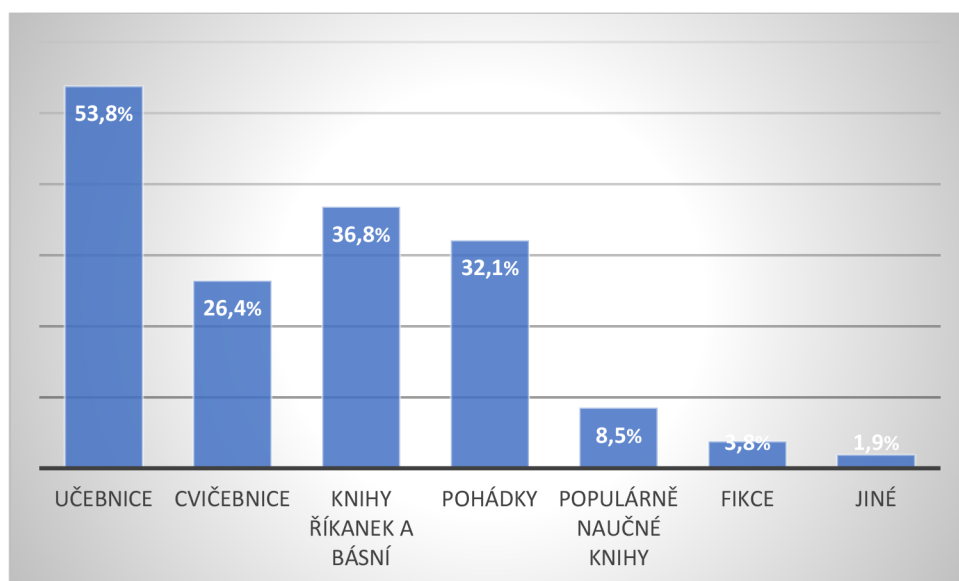
Jakou metodu u Vás ve škole používáte k rozvoji čtení?



Graf 2: Nejpoužívanější metoda výuky čtení preferovaná na škole, kde respondenti učí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Další otázka zjišťovala preferenci vyučovací metody čtení. Nejvíce respondentů, téměř polovina (49,1 %), odpověděla, že se u nich ve škole používá analyticko-syntetická metoda čtení. Dále pak 33,0 % dotázaných odpovědělo, že k rozvoji čtení u nich používají metodu genetickou. Jen 12,3 % dotázaných respondentů pak uvedlo metodu Sfumato, 4,7 % dotázaných uvedlo používání globální metody a 0,9 % dotázaných uvedlo jinou metodu (kombinaci několika metod).

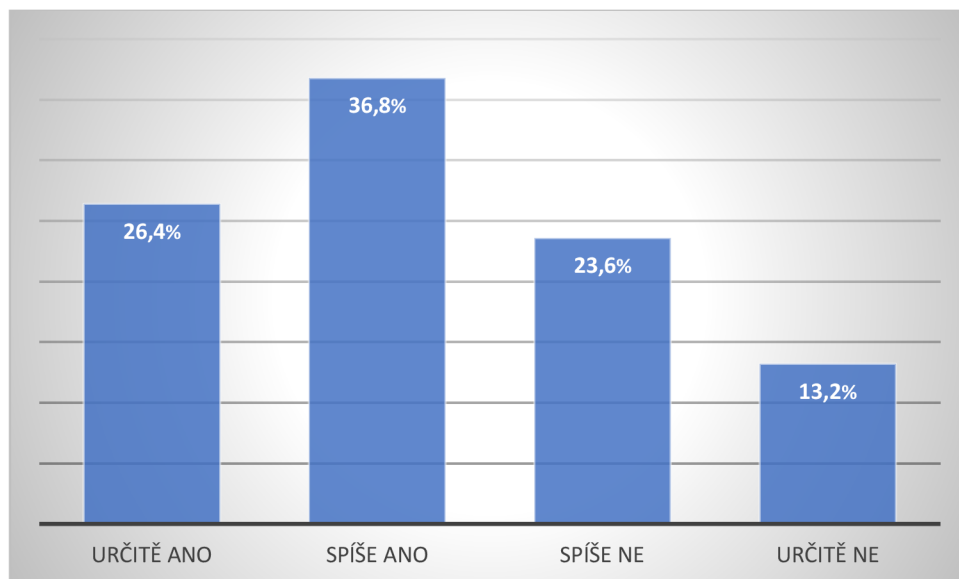
Jaké knihy pro rozvoj čtenářské gramotnosti využíváte (můžete vybrat více možností)?



Graf 3: Druhy používaných knih pro rozvoj čtení (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Zde měli respondenti rovněž možnost volit více než jednu variantu odpovědi. Více než polovina dotázaných respondentů odpověděla, že používají k rozvoji čtení učebnice (53,8 %). Dále pak 36,8 % dotázaných odpovědělo, že používají k rozvoji čtení knihy říkánek a básní. Dále také 32,1 % dotázaných uvedlo používání pohádek. Jen 26,4 % dotázaných respondentů uvedlo, že používají k rozvoji čtení cvičebnice. Pouze 8,5 % dotázaných využívá k rozvoji čtení populárně naučné knihy, 3,8 % dotázaných užívá také fikce a 1,9 % dotázaných uvedlo jiné (leporela).

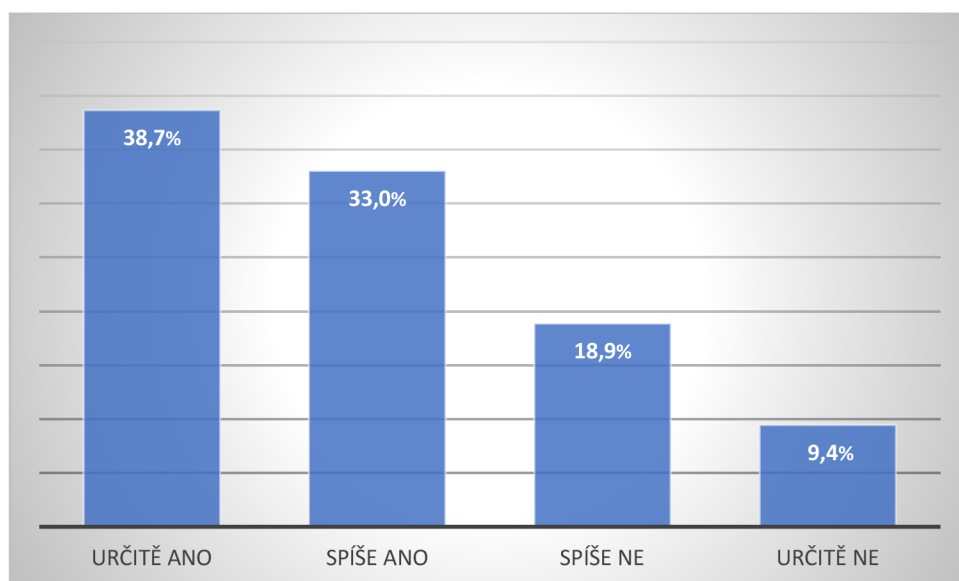
Máte ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí?



Graf 4: Názor respondentů na kvalitu a skladbu knih pro rozvoj čtenářské dovednosti u dětí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

V další otázce byli respondenti dotázáni na kvalitu knih používaných pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Je možné si všimnout, že více než polovina respondentů potvrdila (63,2 %), že mají ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Konkrétně odpovědělo 26,4 % dotázaných, že určitě mají ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Dalších 36,8 % dotázaných respondentů odpovědělo, že spíše mají ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Poté pak 23,6 % dotázaných respondentů zase odpovědělo, že spíše nemají ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Zbylých 13,2 % dotázaných respondentů uvedlo, že určitě nemají ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí.

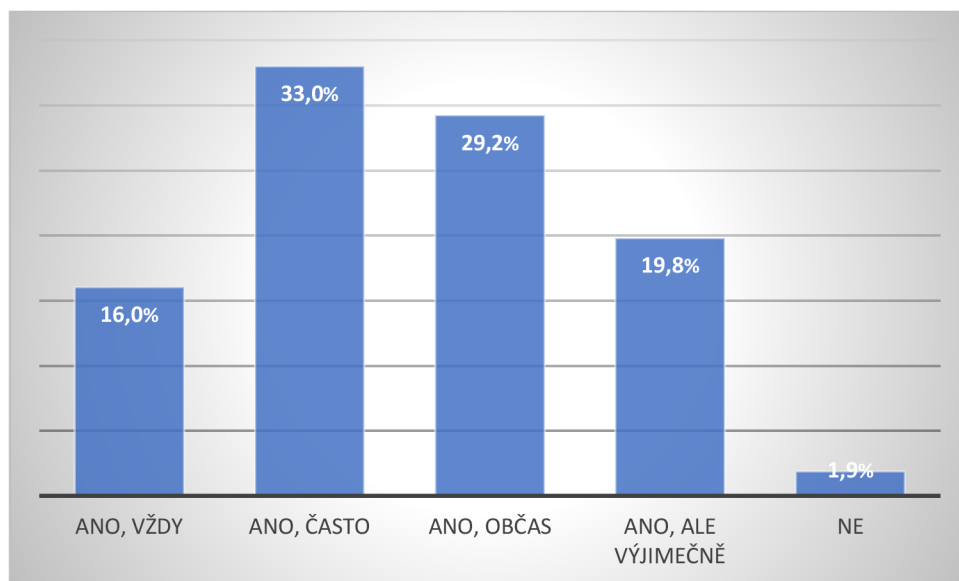
Zaznamenáváte, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí?



Graf 5: Názory respondentů na to, zda může mít čtení knih vliv na rozvoj představivosti (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

V této otázce již byli respondenti přímo dotázáni na svůj názor či zkušenost o tom, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí. Celkem 71,7 % dotázaných respondentů kladně odpovědělo, že zaznamenávají, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí. Konkrétně 38,7 % dotázaných respondentů odpovědělo, že zaznamenávají, že čtení knih určitě může pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí. Dalších 33,0 % respondentů odpovědělo, že zaznamenávají, že čtení knih může spíše pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí. Podle 18,9 % dotázaných respondentů spíše čtení knih nemůže pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí a podle 9,4 % dotázaných respondentů určitě nemůže čtení knih pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti.

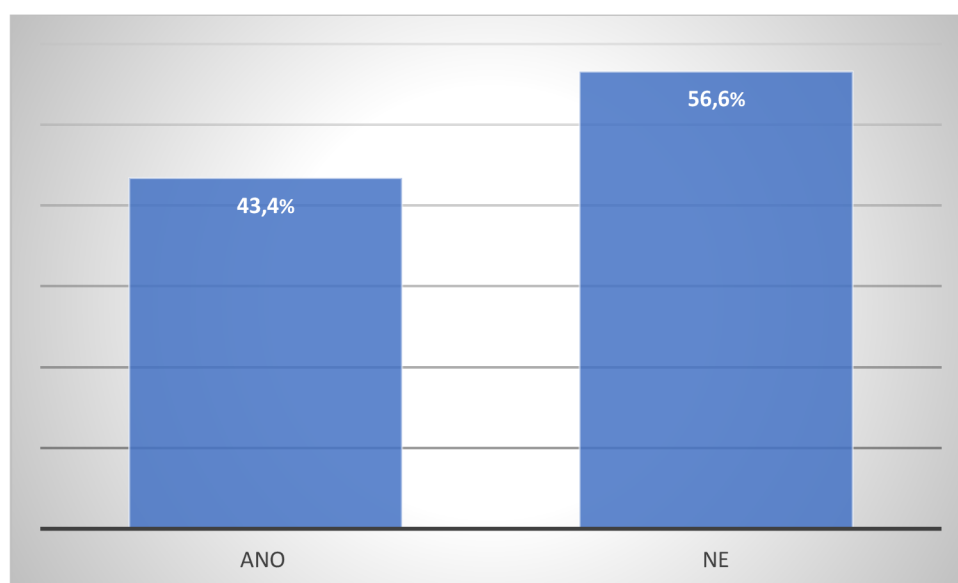
Snažíte se rozvíjet představivost dětí tím, že po přečtení knih (nebo přímo během čtení) s dětmi hovoříte o tom, co by se ještě mohlo stát, rozvíjíte příběh knihy či charaktery postav?



Graf 6: Snaha respondentů o rozvoj představivosti dětí rozvojem hovorů o dalším dění v knize (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Skoro všichni dotázaní respondenti potvrdili, že se snaží rozvíjet představivost dětí tím, že po přečtení knih (nebo přímo během čtení) s dětmi hovoří o tom, co by se ještě mohlo stát, rozvíjí příběh knihy či charaktery postav. Jen 1,9 % dotázaných odpovědělo záporně. Konkrétně pak ale jen 16,0 % dotázaných respondentů odpovědělo, že se vždy snaží rozvíjet představivost dětí tím, že po přečtení knih (nebo přímo během čtení) s dětmi hovoří o tom, co by se ještě mohlo stát, rozvíjí příběh knihy či charaktery postav. Dále pak 33,0 % dotázaných respondentů odpovědělo, že se snaží často rozvíjet představivost dětí tím, že po přečtení knih (nebo přímo během čtení) s dětmi hovoří o tom, co by se ještě mohlo stát, rozvíjí příběh knihy či charaktery postav. Dalších 29,2 % dotázaných to dělá občas, poté ještě zbylých 19,8 % dotázaných odpovědělo, že to dělá výjimečně.

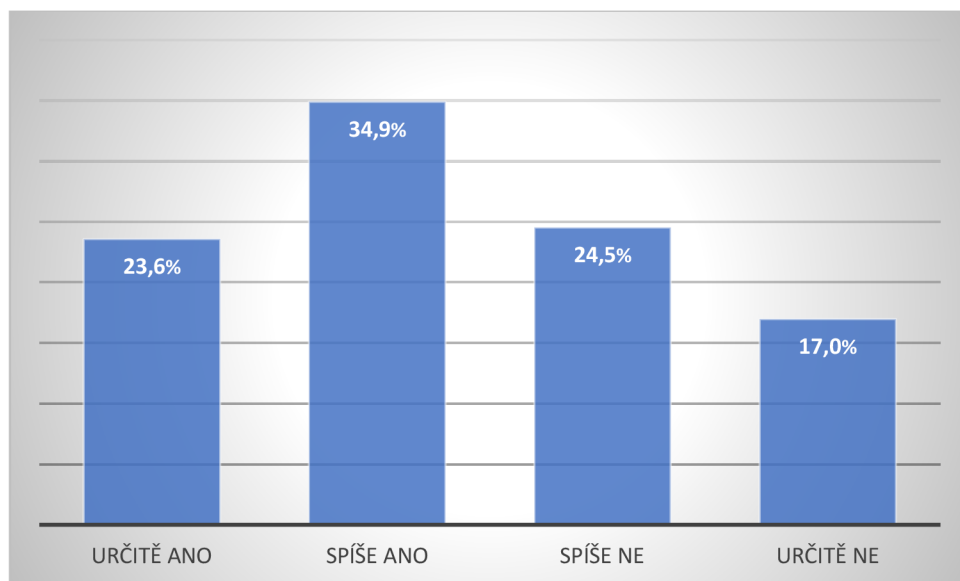
Snažíte se ještě nějak jinak rozvíjet představivost dětí ve vztahu ke čtení knih?



Graf 7: Jiné formy rozvoje představivosti u dětí ze strany učitelů (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

U této doplňující otázky potvrdilo celkem 43,4 % dotázaných respondentů, že se snaží ještě i jinak rozvíjet představivost u dětí ve spojitosti s četbou. Pokud respondenti odpověděli na tuto otázku pozitivně, měli možnost doplnit způsob či formy, jakými se snaží rozvoj představivosti. Ne všichni respondenti však tuto možnost využili. Z těch, kteří doplnili odpověď, zaznívalo, že například využívají obrázky z knihy, jiní propojují příběh z knihy do hodiny výtvarné výchovy a nechávají děti na základě nějaké knihy kreslit obrázky, jindy zaznělo, že učitelé dělají i různé soutěže. Zbývajících 56,6 % dotázaných uvedlo, že už jinými způsoby představivost u dětí nerozvíjí.

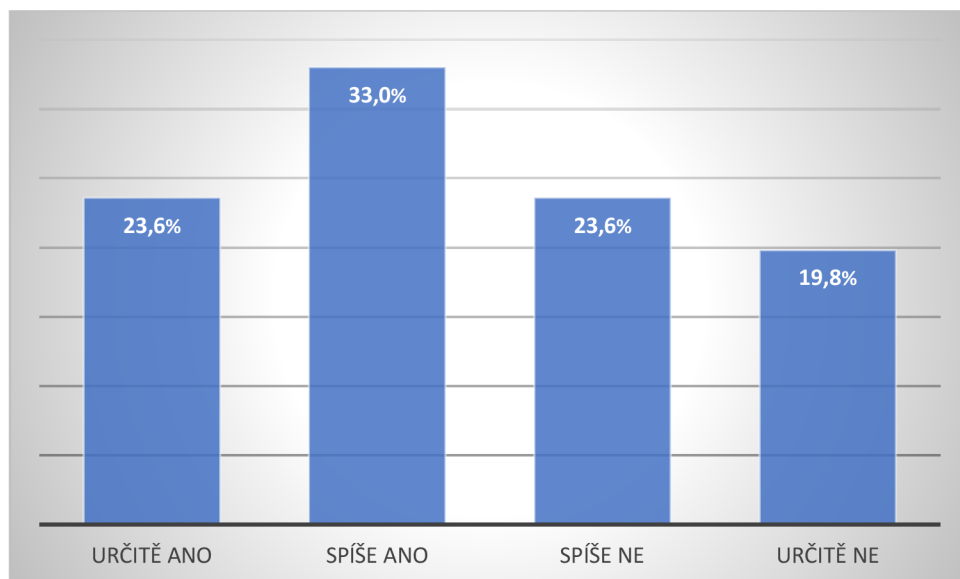
Zaznamenáváte, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj slovní zásoby u dětí?



Graf 8: Názory respondentů na vliv čtení knih na rozvoj slovní zásoby u dětí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

V další otázce byli respondenti osloveni se zhodnocením toho, jestli má čtení vliv na rozvoj slovní zásoby u dětí. I zde více než polovina dotázaných odpověděla souhlasně (58,5 %). Konkrétně odpovědělo 23,6 % dotázaných, že podle nich může čtení rozvíjet slovní zásobu určitě, dalších 34,9 % dotázaných odpovědělo, že podle nich čtení knih spíše může rozvíjet slovní zásobu. Podle 24,5 % dotázaných čtení spíše nemůže rozvíjet slovní zásobu a 17,0 % dotázaných uvedlo, že čtení podle nich určitě nemůže rozvíjet slovní zásobu.

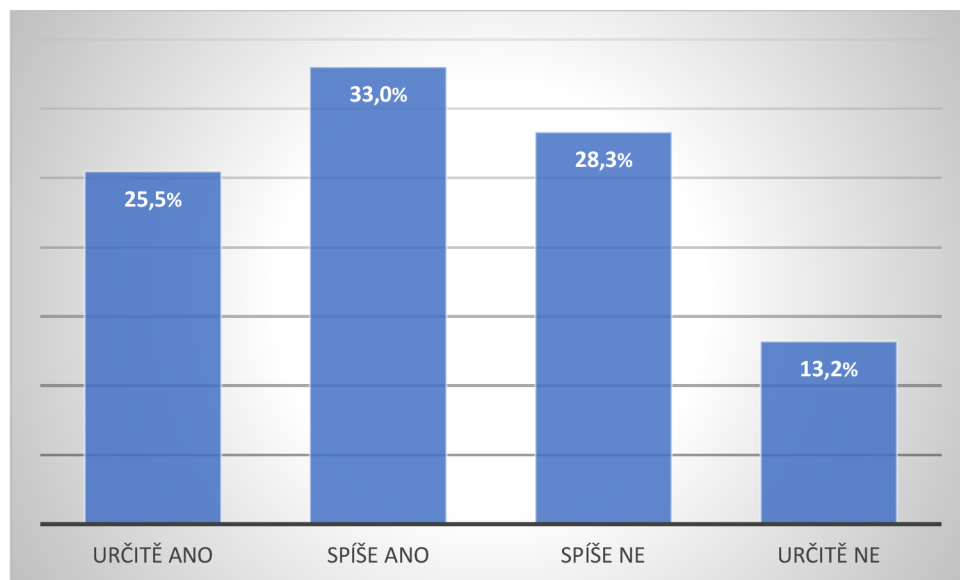
Dáváte dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlujete jim je?



Graf 9: Zkušenost respondentů s poskytnutím dětem možnosti doptávat se na slova, která neznají (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Větší polovina dotázaných respondentů (56,6 %) odpověděla, že dávají dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlují jim je. Konkrétně 23,6 % dotázaných respondentů odpovědělo, že určitě dávají dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlují jim je. Dalších 33,3 % dotázaných respondentů odpovědělo, že spíše dávají dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlují jim je. Ovšem 23,6 % dotázaných respondentů pak odpovědělo, že spíše nedávají dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlují jim je a zbylých 19,8 % dotázaných odpovědělo, že určitě nedávají dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlují jim je.

Snažíte se Vy sám/sama vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách?

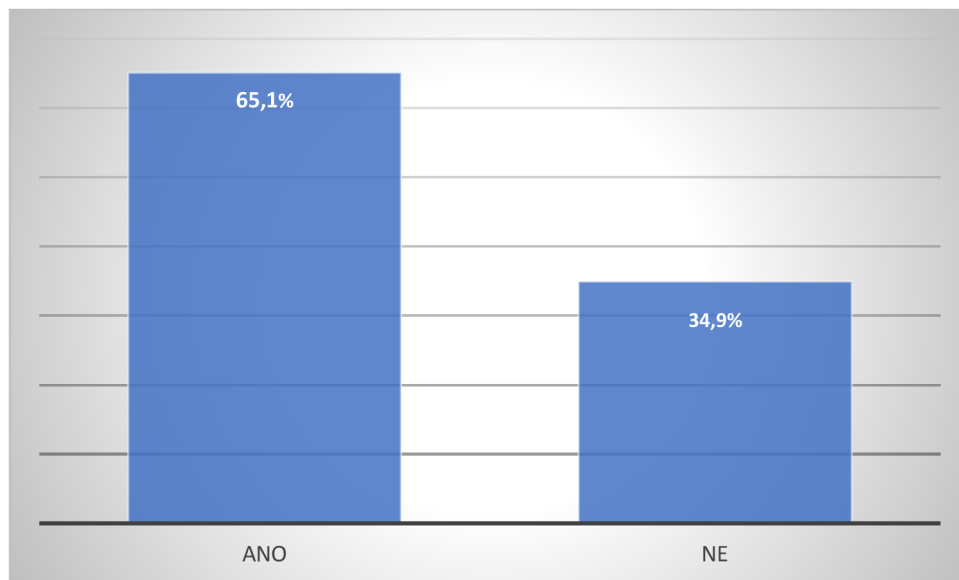


Graf 10: Vlastní snaha respondentů o vysvětlování neznámých slov dětem (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

I zde více než 50 % dotázaných respondentů potvrdilo, že se oni sami snaží vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách (58,5 %). Konkrétně 25,5 % dotázaných odpovědělo, že se určitě snaží vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách. Dalších 33,0 %

dotázaných odpovědělo, že se spíše snaží vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách. Dále pak 28,3 % dotázaných odpovědělo, že se spíše nesnaží vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách a zbývajících 13,2 % dotázaných se o to nesnaží určitě.

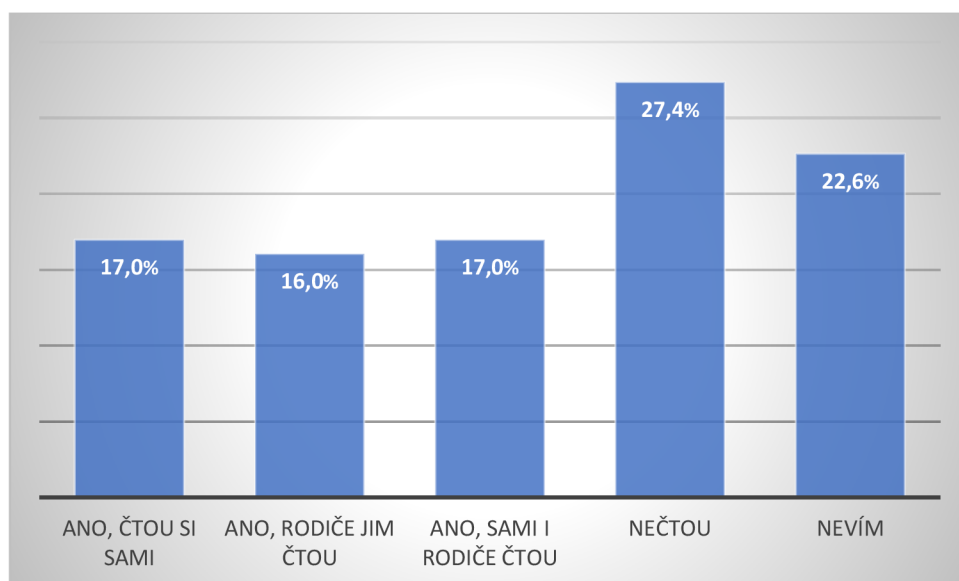
Snažíte se ještě nějak jinak rozvíjet slovní zásobu dětí ve vztahu ke čtení knih?



Graf 11: Snaha respondentů o jiné formy rozvoje slovní zásoby dětí ve vztahu ke čtení knih (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

I u této další doplňující otázky měli respondenti možnost doplnit vlastní odpověď, pakliže se v rámci výuky dětí snaží ve spojitosti se čtením knih rozvíjet slovní zásobu i jiným způsobem, než bylo uvedeno v předešlých otázkách. Je možné si všimnout, že více než polovina dotázaných respondentů potvrdila (65,1 %), že se snaží rozvíjet slovní zásobu dětí i jinak, konkrétně respondenti uváděli například, že považují obecně i samotné čtení knih za rozvoj slovní zásoby, že si povídají i obecně o knihách a příbězích, jindy si někteří učitelé připravují i sami pracovní listy, v rámci kterých o daných knihách hovoří a děti vyplňují úkoly. Někteří respondenti zopakovali i malování obrázků z knih a příběhů, nad kterými hovoří apod. Zaznělo také učení se básniček z říkankových knih apod.

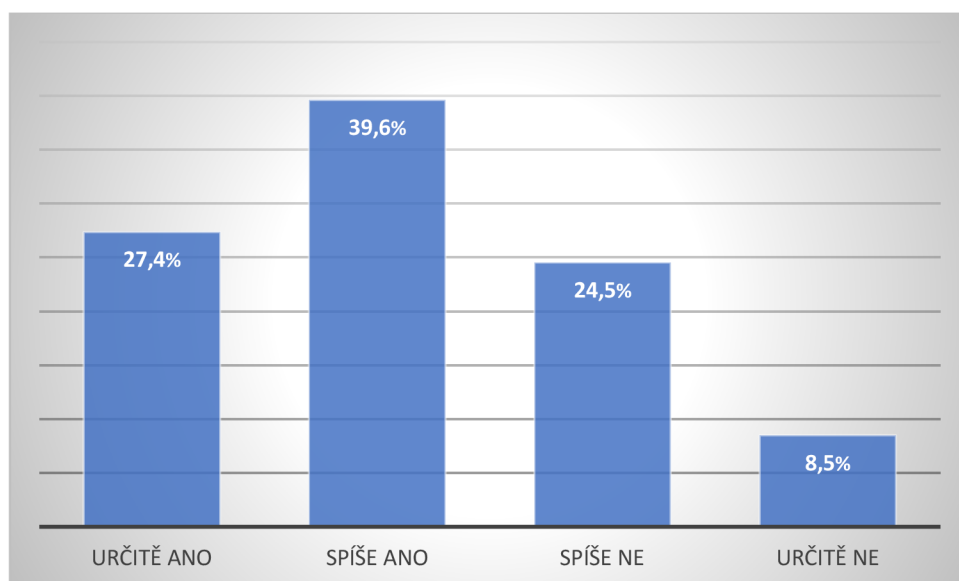
Máte od žáků informace o tom, jestli čtou knihy i doma?



Graf 12: Zkušenost respondentů s tím, jestli jim žáci sdělují, zda čtou doma (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

U této otázky měli respondenti sdělit, jestli ví o tom, že by si děti četly knihy i doma. Nejvíce dotázaných respondentů odpovědělo, že z toho, co oni vědí, děti doma nečtou (27,4 %). Dále pak 22,6 % dotázaných respondentů odpovědělo, že neví, jestli děti doma čtou nebo ne. Jen podle 17,0 % dotázaných si děti čtou doma samy, dále pak 16,0 % dotázaných odpovědělo, že ví o tom, že dětem čtou jejich rodiče a zbylých 17,0 % dotázaných respondentů odpovědělo, že si děti čtou sami i jim čtou jejich rodiče.

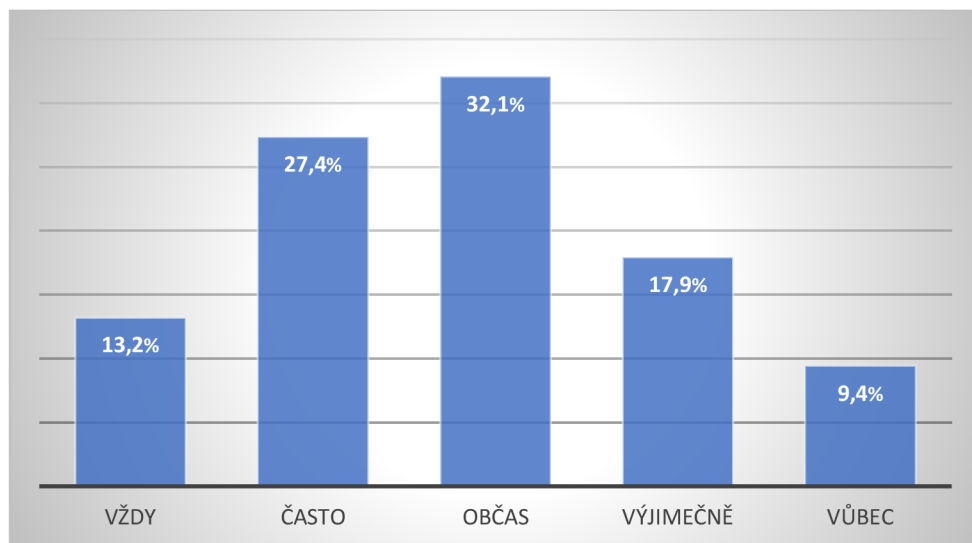
Zaznamenáváte, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj komunikace u dětí?



Graf 13: *Názor respondentů na to, zda čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj komunikace u dětí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).*

Podle větší poloviny dotázaných respondentů může čtení knih dále pozitivně ovlivňovat i rozvoj komunikace u dětí (67,0 %). Konkrétně 27,4 % dotázaných respondentů odpovědělo, že čtení knih podle nich určitě může rozvíjet komunikaci dětí, podle 39,6 % dotázaných respondentů může mít čtení knih spíše pozitivní vliv na rozvoj komunikace u dětí. Dále pak 24,5 % dotázaných respondentů odpovědělo, že podle nich čtení knih spíše nemůže pozitivně ovlivnit rozvoj komunikace u dětí. Zbývajících 8,5 % dotázaných respondentů odpovědělo, že čtení knih určitě podle nich nemůže rozvíjet komunikaci.

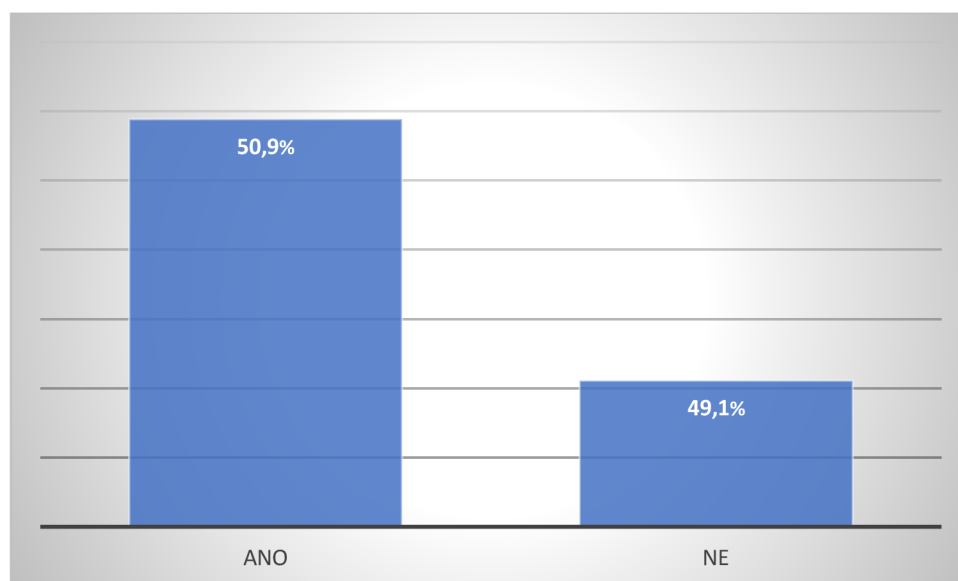
Jak často s dětmi nad nějakou knihou vedete diskuze či dialogy o tom, o čem kniha byla apod.?



Graf 14: Četnost vedení s dětmi diskuzí a dialogů o tom, o čem kniha byla apod. (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Respondenti potvrdili, že nad knihami vedou s dětmi diskuze a dialogy o tom, o čem ta kniha byla. Ovšem jen 13,2 % dotázaných odpovědělo, že pokaždé s dětmi nad nějakou knihou vedou diskuze nebo dialogy o tom, o čem kniha byla. Dále pak 27,4 % dotázaných odpovědělo, že s dětmi vedou dialogy a diskuze nad knihami často. Nejvíce dotázaných respondentů (32,1 %) odpovědělo, že s dětmi vedou dialogy o knihách občas. Dalších 17,9 % dotázaných odpovědělo, že s dětmi vedou nad nějakou knihou diskuze a dialogy spíše výjimečně. Zbýlých 9,4 % dotázaných odpovědělo, že takové diskuze a dialogy nevedou nikdy.

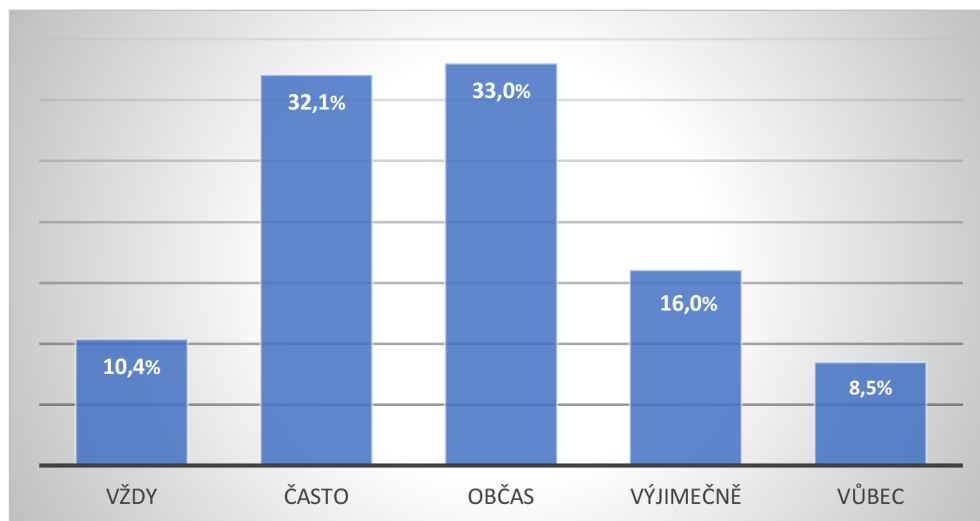
Snažíte se ještě nějak jinak rozvíjet komunikaci dětí ve vztahu ke čtení knih?



Graf 15: Snaha respondentů o rozvoj komunikace dětí ve vztahu ke čtení knih (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Také zde měli možnost v rámci jedné z doplňujících otázek respondenti doplnit vlastní odpověď ohledně toho, jestli se snaží o rozvoj komunikace ve vztahu ke čtení knihy i jinými než uvedenými způsoby. Je možné si všimnout, že v podstatě polovina (50,9 %) dotázaných respondentů zde uvedla, že se snaží o rozvoj komunikace i jinak. Z respondentů, kteří zvolili možnost doplnit vlastní odpověď, někteří uváděli, že se o rozvoj komunikace snaží zejména tím, že podněcují děti, aby i spolu navzájem komunikovaly a diskutovaly nad nějakou knihou. I zde se zopakovalo, že děti mohou na téma knihy malovat obrázky, nad čímž také velmi často hovoří a diskutují. Někteří respondenti dávají dětem i domácí úkoly, aby si četli doma s rodiči, a pak ve škole dětem učitel pokládá otázky, aby zjistil, jestli si knihu doma s rodiči četli. Několikrát také zaznělo, že se učitelé snaží i rozvoj neverbální komunikace s dětmi hrát hru na pantomimu, aby zobrazili pantomimicky nějaké pohádkové postavy. Zaznělo také, že jsou knihy využívány i pro rozvoj komunikace v cizím jazyce, zejména angličtině, kdy učitel děti učí nová slovíčka podle toho, co zrovna čtou a o co se děti zajímají (jak se řekne anglicky vlk a podobně). Zbývajících 49,1 % dotázaných zvolilo na tuto otázku negativní odpověď.

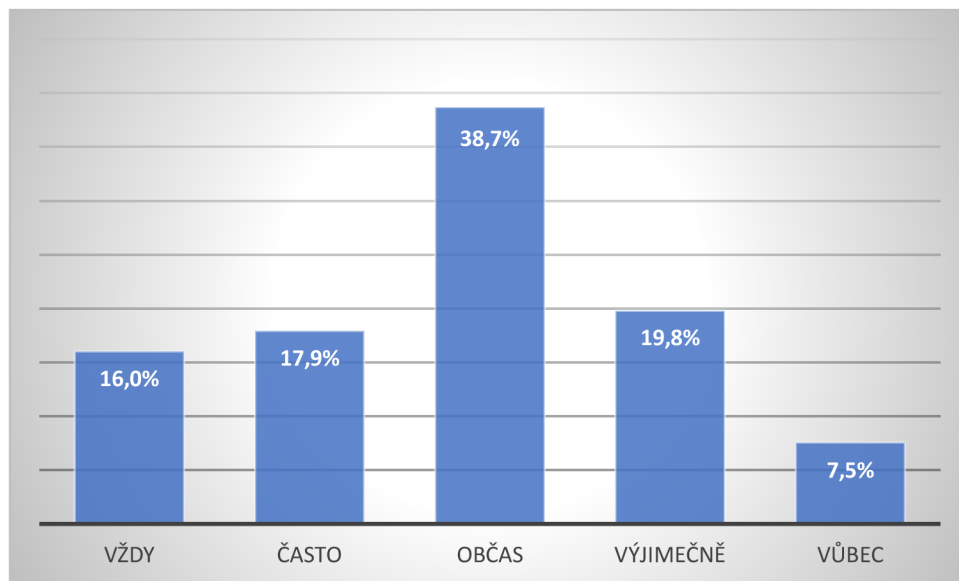
Mohou se žáci podílet na výběru knihy, kterou budou číst/která se bude číst?



Graf 16: Zkušenost respondentů s tím, zda dávají žákům možnost podílet se na výběru vhodných knih ke čtení (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Většina dotázaných respondentů potvrdila, že se děti mohou podílet na výběru knihy, kterou budou číst. U 10,4 % dotázaných respondentů tak mohou činit vždy, u 32,1 % dotázaných tak mohou činit často a i zde nejvíce dotázaných zvolilo odpověď „občas“ (33,0 %). Dále pak 16,0 % dotázaných odpovědělo, že dětem dávají možnost podílet se na výběru vhodných knih ke čtení výjimečně a 8,5 % respondentů nedává dětem možnost výběru vůbec.

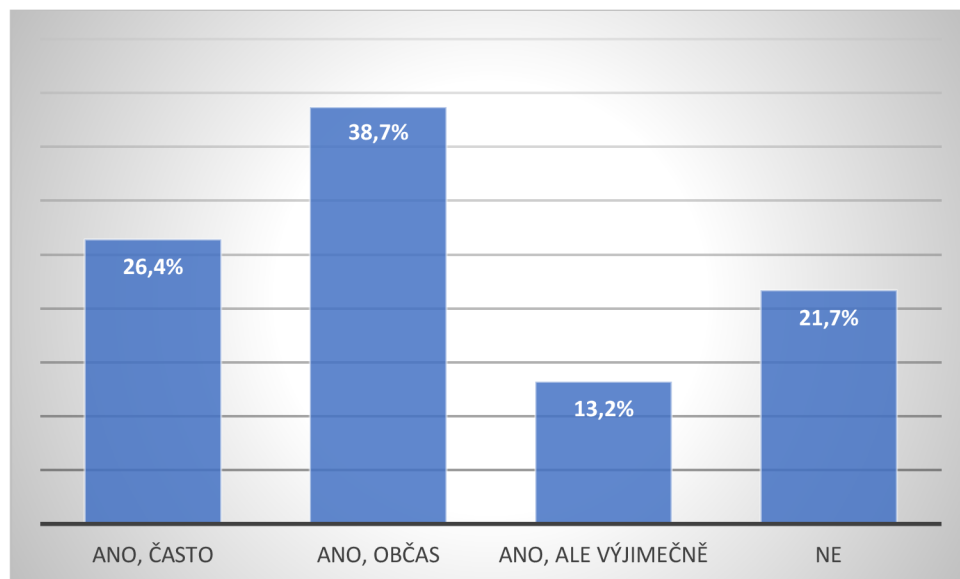
Umožňujete žákům, aby pokládali k různým příběhům, knihám, jejím obsahům otázky a dostali na ně od Vás odpověď?



Graf 17: Umožnění žákům možnosti pokládat k různým příběhům otázky, na které respondenti odpovídají (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

I zde učitelé mohli potvrzovat, zda žákům umožňují, aby pokládali k různým příběhům, knihám, jejím obsahům otázky a dostávali na ně odpovědi. Konkrétně 38,7 % dotázaných respondentů odpovědělo, že uvedené umožňují žákům občas. Dále pak 19,8 % dotázaných odpovědělo, že žákům umožňují pokládat otázky k příběhům z knih jen výjimečně. Dále pak 17,9 % dotázaných odpovědělo, že toto umožňují žákům často, 16,0 % dotázaných uvedlo, že uvedené umožňují vždy. Jen 7,5 % dotázaných respondentů odpovědělo, že vůbec žákům neumožňují pokládat k různým příběhům otázky.

Navštěvujete s žáky besedy v knihovnách či knihovny obecně v rámci vyučování?



Graf 18: Zkušenost respondentů s návštěvami knihoven (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

V poslední otázce dotazníkového šetření byli respondenti dotázáni na to, zda navštěvují s žáky besedy v knihovnách nebo obecně knihovny v rámci vyučování. Na tuto otázku odpovědělo 21,7 % dotázaných záporně, tedy, že knihovny v rámci výuky nenavštěvují. Často navštěvuje knihovny celých 26,4 % dotázaných respondentů, dále pak 38,7 % dotázaných odpovědělo, že knihovny s dětmi navštěvují občas a zbylých 13,2 % dotázaných respondentů odpovědělo, že výjimečně navštěvují s žáky besedy v knihovnách nebo knihovny obecně.

4.6 Interpretace a diskuze výsledků

Pro naplnění výzkumného cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Má podle učitelů čtení knih pozitivní vliv na představivost žáků?

Více než polovina dotázaných respondentů odpověděla, že podle nich může čtení knih mít pozitivní vliv na rozvoj představivosti. Celkem to bylo přesně 71,7 % dotázaných respondentů, kteří kladně odpověděli, že zaznamenávají, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí.

Výzkumná otázka 2: Jakými způsoby se učitelé snaží podněcovat rozvoj představivosti prostřednictvím čtení?

Skoro všichni dotázaní respondenti potvrdili, že se snaží rozvíjet představivost dětí tím, že po přečtení knih (nebo přímo během čtení) s dětmi hovoří o tom, co by se ještě mohlo stát, rozvíjí příběh knihy či charaktery postav. Dále pak ještě 43,4 % dotázaných respondentů, uvedlo ještě i jiné způsoby rozvoj představivosti, např. využití obrázků z knihy, jiní propojují příběh z knihy do hodiny výtvarné výchovy a nechávají děti na základě nějaké knihy kreslit obrázky, jindy zaznělo, že učitelé dělají i různé soutěže.

Výzkumná otázka 3: Má podle učitelů čtení knih pozitivní vliv na rozšíření slovní zásoby žáků?

I na tuto výzkumnou otázku odpovídali respondenti převážně kladně. I zde více než polovina dotázaných odpověděla souhlasně a konkrétně podle 58,5 % má čtení knih pozitivní vliv na rozšíření slovní zásoby žáků.

Výzkumná otázka 4: Jakými způsoby se učitelé snaží podněcovat rozvoj slovní zásoby prostřednictvím čtení?

Více než polovina dotázaných respondentů (56,6 %) odpověděla, že v rámci rozvoje slovní zásoby dávají dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlují jim je. Dále pak 58,5 % respondentů uvedlo, že se oni sami snaží vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách (58,5 %). Dále také více než polovina dotázaných respondentů potvrdila (65,1 %), že se snaží rozvíjet slovní zásobu dětí i jinak, konkrétně respondenti uváděli například, že považují obecně i samotné čtení knih za rozvoj slovní zásoby, že si povídají i obecně o knihách a příbězích, jindy si někteří učitelé připravují i sami pracovní listy, v rámci kterých o daných knihách hovoří a děti vyplňují úkoly. Někteří respondenti zopakovali i malování obrázků z knih a příběhů, nad kterými hovoří apod. Zaznělo také učení se básniček z říkankových knih apod.

Výzkumná otázka 5: Má podle učitelů čtení knih pozitivní vliv na komunikaci žáků?

I na pátou otázku bylo možné na základě odpovědí respondentů odpovědět kladně. Podle větší poloviny dotázaných respondentů může čtení knih dále pozitivně ovlivňovat i rozvoj komunikace u dětí (67,0 %)

Výzkumná otázka 6: Jakými způsoby se učitelé snaží podněcovat rozvoj komunikace prostřednictvím čtení?

Respondenti potvrdili, že nad knihami vedou s dětmi diskuze a dialogy o tom, o čem ta kniha byla, ačkoliv nejčastěji uváděli, že tak činí občas, úplně běžné to při každém čtení podle učitelů není. Větší polovina dotázaných respondentů (50,9 %) dále uvedla, že se snaží o rozvoj komunikace i jinak. Například podněcováním dětí, aby i spolu navzájem komunikovaly a diskutovaly nad nějakou knihou. Jiní dávají dětem i domácí úkoly, aby si četli doma s rodiči, a pak ve škole dětem učitelem pokládá otázky, aby zjistil, jestli si knihu doma s rodiči četli. Několikrát také zaznělo, že se učitelé snaží i rozvoj neverbální komunikace s dětmi hrát hru na pantomimu, aby zobrazili pantomimicky nějaké pohádkové postavy. Zaznělo také, že jsou knihy využívány i pro rozvoj komunikace v cizím jazyce, zejména angličtině apod.

Ačkoliv se tedy vesměs potvrzovalo, že většina učitelů vnímá vliv čtení knih na rozvoj představivosti, slovní zásoby a komunikaci, na druhou stranu se ve výzkumu objevili i učitelé, kteří měli na danou problematiku negativní názor, což lze považovat za eventuální bariéru v tom, aby se tito učitelé o tento rozvoj intenzivně a aktivně snažili a pokoušeli. Důvody mohou být různé, například nedostatek kvalitních knih ke čtení, nezájem samotného učitele, nelibost v používání knih, možná i učitelův vnímaný nezájem ze strany žáků, jejich nespolečnost, která ale zase může pramenit třeba i z neschopnosti učitelů dostatečně motivovat žáky ke čtení. To zase může být poměrně těžké, pokud žáci nemají vzor z domova a rodiče s nimi knihy nečtou.

Učitelé tak v tomto ohledu mohou stát před náročným úkolem, ovšem zřejmě nelze pochybovat o tom, že by jej dopředu neměli vzdávat. Možností je vícero, například získat větší přehled o tom, jaké se nabízí knihy k rozvoji čtení, případně rovnou k rozvoji představivosti, slovní zásoby apod. Knih je v současné době velká spousta. Jednou ze zajímavých možností, která současně může podněcovat motivaci žáků je nechat žáky samotné, aby vybírali vhodné knihy, které je zajímají. Učitel může také žáky vybídnout k tomu, aby si přinesli nějakou oblíbenou knihu z domu, kterou pak představí svým spolužákům.

4.7 Závěry z výzkumu

Z provedeného dotazníkového šetření vyplynulo, že dotázaní učitelé prvního stupně vybraných základních škol potvrzují, že dle jejich zkušeností a názorů má čtení knih vliv na představivost, slovní zásobu, ale i rozvoj komunikace. Podle procentuálního zastoupení

odpovědí u jednotlivých otázek má čtení knih podle všeho největší vliv na rozvoj představivosti, následně pak na rozvoj komunikace a pak i na rozvoj slovní zásoby.

Učitelé potvrzovali, že se o rozvoj uvedených parametrů snaží nejen předkládáním vybraných knih a čtením, ale i různými dalšími způsoby, nejčastěji povídáním si nad danou knihou, rozebíráním toho, co se v knize odehrávalo, co by se eventuálně mohlo dále odehrát apod., zkrátka vedením diskuzí nad tématem knihy. Učitelé se rovněž snaží žáky seznamovat v rámci čtení s novými slovy, objasňovat jim je, nechávat se ptát na jejich význam. Někteří se snaží knihy zapojovat i do dalších aktivit, například do výtvarné výchovy, učí děti říkanky a básničky, jiní učitelé si vytváří nebo využívají různé pracovní listy, ze kterých pak s dětmi dělají úkoly apod. Čtení knih rovněž učitelé používají pro zadávání domácích úkolů.

V dotazníku byli respondenti dotázáni i na některé další otázky související s rozvojem čtenářské gramotnosti, ze kterých je nyní možné sdělit výsledky. Například respondenti uváděli, že čtení knih na prvním stupni zařazují do výuky nejčastěji obden, eventuálně dokonce každý den. Respondenti dále byli dotázáni na to, jakou metodu rozvoje čtení používají. Nejvíce respondentů, téměř polovina (49,1 %), odpověděla, že se u nich ve škole používá analyticko-syntetická metoda čtení. Dále pak 33,0 % dotázaných odpovědělo, že k rozvoji čtení u nich používají metodu genetickou. Respondenti rovněž byli dotázáni na to, jaké knihy k rozvoji čtenářské gramotnosti používají, kdy nejvíce používají klasické učebnice (53,8 %), dále pak knihy říkánek a básní a poté i pohádky, méně pak cvičebnice. Jen zhruba 60 % dotázaných, ačkoliv jde o více než polovinu, uvedlo, že podle svého názoru mají dostatek vhodných knih a učebnic k rozvoji čtenářské gramotnosti, což může být podkladem k možnostem zlepšení.

Za zajímavé zjištění lze dále považovat to, že jen dle 17 % respondentů si čtou děti doma samy, podle největšího počtu dotázaných dětí vůbec doma nečtou. Jde o poměrně zásadní zjištění, které by mělo být podnětem k dalším krokům v oblasti motivace dětí ke čtení, například častějším zadáváním domácích úkolů. Na druhou stranu domácí úkoly nejsou vždy oblíbené a nemusí se jednat o vhodný způsob motivace. Efektivnější by například mohlo být ukazovat dětem knihy a tituly, které jsou u dětí oblíbené, které by je mohly zajímat (ať už podle aktuálních trendů, které vždy v dané době panují či na základě toho, co samy děti učitelé sdělí, že je baví).

Za pozitivní zjištění lze považovat skutečnost, že velká část učitelů nechává alespoň občas možnost výběru knih ke čtení a výuce na dětech. To může působit velmi motivačně,

neboť lze předpokládat, že každé dítě má nějakou svou oblíbenou knihu a rádo ji představí svým spolužákům. V poslední otázce pak byli respondenti ještě dotázáni na to, zda s dětmi navštěvují besedy v knihovně či obecně knihovny, neboť i to může být skvělý způsob, jak dětem přiblížit knihy a lásku ke čtení. Nejvíce respondentů potvrdilo, že občas knihovny navštěvují. Ovšem 21,7 % dotázaných vůbec knihovny nenavštěvují, což by rovněž mohlo být námětem k dalšímu způsobu podpory a motivace žáků prvního stupně ke čtení.

Závěr

Tématem předkládané práce byla četba u dětí mladšího školního věku, tedy dětí na prvních stupních základních škol. Jedná se o období, kdy se děti číst teprve učí, může to pro ně být náročné, ačkoliv by se v tomto věku už s knihami měli setkávat v rámci čtení pohádek z rodin. Ne vždy je tomu pravidlem. Proto je toto období také naprosto zásadní v tom, aby si dítě získalo ke čtení pozitivní vztah a návyk. Jak se totiž snažila představit tato práce, čtení neslouží jen k tomu, aby si dítě mohlo získat do budoucna různé důležité informace, ale podílí se například i kromě jiného na rozvoji představivosti, slovní zásoby nebo komunikace.

Cílem předkládané práce bylo zjistit, zdali má čtení knih vliv na představivost, rozvoj slovní zásoby a komunikace u dětí 1. stupně základní školy. Dílčím cílem bylo popsat pojmy, které se vztahují k tématu bakalářské práce. Cíl práce byl splněn.

Pro naplnění cíle práce byl její text rozdělen na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. V teoretické části byla nejprve věnována pozornost na vymezení mladšího školního věku, ke kterému se dále vztahovala praktická část práce. Ve druhé kapitole se již text zaměřoval na definici a vymezení čtenářské gramotnosti. Součástí této kapitoly bylo také představení významu četby na konkrétní, dále v praktické části sledované, oblasti vývoje dítěte. Poté byly v textu třetí kapitoly prezentovány metody a možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti, a to jak v rodinách, tak ve školách. Dále již navázala praktická část práce, ve které bylo provedeno dotazníkové šetření s učiteli 1. stupně z celé České republiky. Na základě provedeného výzkumného šetření byly vysloveny závěry práce.

Ty je možné interpretovat tak, že větší polovina dotázaných učitelů potvrdila vliv čtení knih na rozvoj představivosti, slovní zásoby i komunikace. Podle procentuálního zastoupení odpovědí u jednotlivých otázek má čtení knih podle všeho největší vliv na rozvoj představivosti, následně pak na rozvoj komunikace a pak i na rozvoj slovní zásoby. Větší část učitelů se o rozvoj těchto parametrů snaží i různými podpůrnými aktivitami a činnostmi souvisejícími s prací s knihou. Nejčastěji si učitelé s dětmi nad danou knihou povídají, rozebírají, co se v knize odehrávalo, co by se eventuálně mohlo dále odehrát apod., zkrátka vedením diskuzí nad tématem knihy. Učitelé se rovněž snaží žáky seznamovat v rámci čtení s novými slovy, objasňovat jim je, nechávat se ptát na jejich význam. Někteří se snaží knihy zapojovat i do dalších aktivit, například do výtvarné výchovy, učí děti říkanky a básničky, jiní učitelé si vytváří nebo využívají různé pracovní listy, ze kterých pak s dětmi dělají úkoly apod. Čtení knih rovněž učitelé používají pro zadávání domácích úkolů.

Z provedeného dotazníkového šetření tedy je možné potvrdit vliv čtení na představivost, slovní zásobu i komunikaci u dětí. O to více lze tedy apelovat nejen na školy, ale i na rodiče malých, už i předškolních dětí, aby čtení knih ve zprostředkované podobě (rodiče čtou dětem) intenzivně zařazovali do denních či předvečerních činností s malými dětmi. Zejména čtení pohádek děti velmi intenzivně seznamuje nejen s novými slovy, ale i různými příběhy, na základě kterých se mohou děti dále zamýšlet, představovat si a povídat si. Je nanejvýš vhodné, aby tato činnost pokračovala i v době, kdy děti začnou navštěvovat základní školu a naučí se číst samy. I tehdy s nimi mohou rodiče a učitelé o čtení, knihách a různých příbězích dále hovořit a podporovat je v tom, aby se u nich láska ke čtení dále rozvíjela a zůstala i v době, kdy se setkají v počítači a chytrými mobilními telefony. Knihy vždy byly a stále budou nejen nositeli nových vědomostí, ale i možností, jak odpočívat, nacházet témata k hovoru, ale i kultivovat vlastní duši.

Použité zdroje:

- DOLEŽÍ, Linda, 2014. *Začínáme učit češtinu pro děti- cizince. Příručka pro lektorky a lektorky*. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. ISBN 978-80-260-5587-7.
- FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0977-7.
- GAVORA, Petr. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace* 2018, 28(1): 25. ISSN 1211-4669.
- GORČÍKOVÁ, Magdaléna.; ŠAFR, Jiří. Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie*. 2016, LX(1): 86-95. ISSN 0009-062X.
- HAVLÍNOVÁ, Hana, 2019. *Chci číst jako táta s mámou. Jak se stát čtenářem*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0743-8.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978- 80- 247- 5326- 3
- KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2008,18 (3): 3–22. ISSN 1211-4669.
- KROPÁČKOVÁ, Jana.; WILDOVÁ, Radka.; KUCHARSKÁ, Anna. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, 24(4): 488–508. ISSN 1211-4669.
- KUCHARSKÁ, Anna. Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. *Didaktické studie*. 2012, 4(2): 9-19. ISSN 1804-1221.
- LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika. ISBN978-80-266-0112-8.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-271-0975-3.
- PTÁČEK, Radek.; KUŽELOVÁ, Hana, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. ISBN 978-80-7421-060-0.
- PUGNEROVÁ, Michaela a kol., 2009. *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-271-0532-8.
- STARÝ KOŘANOVÁ, Ilona. Čtení jako dovednost a metody rozvoje slovní zásoby při výuce ČCJ. *BohemicaOlomucensia*. 2019, 11(2): 138-181. ISSN 1803-876X.

SVOBODOVÁ, Jana. Co říkají děti o čtení? *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. 2016, 6(1): 44-48. ISSN 1805-1464.

ŠVRČKOVÁ, Marie.; ŠIMÍK, Ondřej. Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy. *Pedagogika*. 2012, (1-2): 53-63. ISSN 0031-3815.

VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních věcí. ISBN 80-85-866-07-2.

VICHERKOVÁ, Dana.; ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *e -Pedagogium*. 2016, (3): 15-24. ISSN 1213-7758.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnost v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 2012, 62(1-2): 10-21. ISSN 0031-3815.

ZAJITZOVÁ, Eliška. Přípravenost dětí předškolního věku na čtení a psaní. *Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2010, 8 s.

Internetové zdroje:

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základní školy*. In *Rvp.cz* [online]. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání. 2017. 46 s. [cit. 19-10-2023]. Dostupný z chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Nevyzpytatelná dětská fantazie*. [online]. 2023. [cit. 19-10-2023]. Dostupný z <https://sancedetem.cz/nevyzpytatelna-detska-fantazie>.

Seznam grafů:

Graf 1: Četnost zařazování čtení knih do výuky (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 2: Nejpoužívanější metoda výuky čtení preferovaná na škole, kde respondenti učí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 3: Druhy používaných knih pro rozvoj čtení (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 4: Názor respondentů na kvalitu a skladbu knih pro rozvoj čtenářské dovednosti u dětí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 5: Názory respondentů na to, zda může mít čtení vliv na rozvoj představivosti (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 6: Snaha respondentů o rozvoj představivosti dětí rozvojem hovorů o další dění v knize (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 7: Jiné formy rozvoje představivosti u dětí ze strany učitelů (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 8: Názory respondentů na vliv čtení knih na rozvoj slovní zásoby u dětí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 9: Zkušenost respondentů s poskytnutím dětem možnosti doptávat se na slova, která neznají (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 10: Vlastní snaha respondentů o vysvětlování neznámých slov dětem (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 11: Snaha respondentů o jiné formy rozvoje slovní zásoby dětí ve vztahu ke čtení knih (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 12: Zkušenost respondentů s tím, jestli jim žáci sdělují, zda čtou doma (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 13: Názor respondentů na to, zda čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj komunikace u dětí (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 14: Četnost vedení s dětmi diskuzí a dialogů o tom, o čem ta kniha byla apod. (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 15: Snaha respondentů o rozvoj komunikace dětí ve vztahu ke čtení knih (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 16: Zkušenost respondentů s tím, zda dávají žákům možnost podílet se na výběru vhodných knih ke čtení (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 17: Umožnění žákům možnosti pokládat k různým příběhům otázky, na které respondenti odpovídají (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Graf 18: Zkušenost respondentů s návštěvami knihoven (Zdroj: Vlastní výzkumné šetření).

Seznam příloh:

Příloha: Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia obor Vychovatelství na Pedagogické fakultě a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku věnovaného problematice čtení knih u dětí. Dotazník je anonymní a je určen výlučně pro učitele vyučující na prvním stupni základní školy. Dotazník bude sloužit pro zhodnocení Vašich názorů a zkušeností na to, jestli četba knih podporuje rozvoj představivosti, slovní zásoby a komunikace u žáků pro účel mé bakalářské práce. Pokud není u otázky uvedeno jinak, zvolte jen jednu odpověď. Děkuji za Váš čas.

Jak často zařazujete čtení knih do vzdělávání (ať už pasivní čtení, kdy Vy předčítáte, nebo čtou děti samy)?

- a) každý den
- b) obden
- c) 1x až 2x týdně
- d) méně často

Jakou metodu u Vás ve škole používáte k rozvoji čtení?

- a) analyticko-syntetická metoda
- b) genetická metoda
- c) metoda Sfumato
- d) globální metoda
- e) jiná.....

Jaké knihy pro rozvoj čtenářské gramotnosti využíváte (můžete vybrat více možností)?

- a) učebnice
- b) cvičebnice
- c) knihy říkanek a básní
- d) pohádky
- e) populárně naučené knihy
- f) fikce
- g) jiné.....

Máte ve škole k dispozici dostatek zajímavých a hodnotných knih pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí?

- a) určitě ano

- b)
- c) spíše ano
- d) spíše ne
- e) určitě ne

Zaznamenáváte, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj představivosti u dětí?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Snazíte se rozvíjet představivost dětí tím, že po přečtení knih (nebo přímo během čtení) s dětmi hovoříte o tom, co by se ještě mohlo stát, rozvíjíte příběh knihy či charaktery postav?

- a) ano, vždy
- b) ano, často
- c) ano, občas
- d) ano, ale výjimečně
- e) ne

Snazíte se ještě nějak jinak rozvíjet představivost dětí ve vztahu ke čtení knih?

- a) ano

(jak.....
.....)

- b) ne

Zaznamenáváte, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj slovní zásoby u dětí?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Dáváte dětem při čtení možnost se doptávat na slova, která neznají a vysvětlujete jim je?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Snazíte se Vy sám/sama vysvětlovat dětem neznámá slova v knihách?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Snážíte se ještě nějak jinak rozvíjet slovní zásobu dětí ve vztahu ke čtení knih?

a) ano

(jak.....
.....)

b) ne

Máte od žáků informace o tom, jestli čtou knihy i doma?

a) ano, čtou si sami

b) ano, rodiče jim čtou

c) ano, sami i rodiče čtou

d) nečtou

e) nevím

Zaznamenáváte, že čtení knih může pozitivně ovlivňovat rozvoj komunikace u dětí?

a) určitě ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) určitě ne

Jak často s dětmi nad nějakou knihou vedete diskuze či dialogy o tom, o čem kniha byla apod.?

a) vždy

b) často

c) občas

d) výjimečně

e) vůbec

Snážíte se ještě nějak jinak rozvíjet komunikaci dětí ve vztahu ke čtení knih?

a) ano

(jak.....
.....)

b) ne

Mohou se žáci podílet na výběru knihy, kterou budou číst/která se bude číst?

a) vždy

b) často

c) občas

d) výjimečně

e) vůbec

Umožňujete žákům, aby pokládali k různým příběhům, knihám, jejím obsahům otázky a dostali na ně od Vás odpověď?

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) výjimečně
- e) vůbec

Navštěvujete s žáky besedy v knihovnách či knihovny obecně v rámci vyučování?

- a) ano, často
- b) ano, občas
- c) ano, ale výjimečně
- d) ne