

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2021

DÁŠA JELÍNKOVÁ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dáša Jelínková

Podíl školy a rodičů na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku

Olomouc 2021

vedoucí práce: Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Podíl školy a rodičů na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku, 5. ročník“ vypracovala samostatně pod vedením mé vedoucí práce a s použitím uvedené literatury.

V Olomouci, dne: 2. 6. 2021

.....

Dáša Jelínková

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce paní doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za ochotu, cenné rady a připomínky v rámci konzultací, které mi pomohly při psaní diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Teoretická východiska	9
1.1 Historie gramotnosti	9
1.2 Pojetí a definice gramotnosti	10
1.2.1 Čtenářská gramotnost	11
1.2.2 Funkční gramotnost	14
1.3 Roviny čtenářské gramotnosti.....	15
1.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	16
1.4.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti	18
1.5 Výzkumy PIRLS a PISA	20
2 Vývoj dítěte s ohledem na rozvoj čtenářství	23
2.1 Kognitivní vývoj	23
2.2 Emocionální a sociální vývoj.....	24
2.3 Komunikační dovednosti	26
3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci 1. stupně ZŠ	29
3.1 Podíl školy na rozvoj čtenářské gramotnosti	29
3.2 Čtenářská gramotnost v RVP ZV	30
3.3 Využívané metody na rozvoj čtenářské gramotnosti	32
3.4 Čtenářské dílny	33
3.5 Podíl rodiny na rozvoji čtenářské gramotnosti	34
3.6 Výchova čtenáře	35
EMPIRICKÁ ČÁST	37
4 Výzkumné, empirické šetření.....	37
4.1 Popis výzkumného šetření	37
4.2 Cíle výzkumného šetření	38

4.3	Výzkumný problém a hypotézy	38
4.4	Charakteristika respondentů	39
5	Výsledky výzkumného šetření.....	40
5.1	Vyhodnocení hypotéz	40
5.2	Test hypotézy o relativní četnosti	40
5.3	Test o shodně dvou relativních četností	41
5.4	χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce	41
	5.4.1 Hypotéza 1	42
	5.4.2 Hypotéza 2	44
	5.4.3 Hypotéza 3	45
5.5	Test hypotézy o relativní četnosti	46
5.6	Test o shodně dvou relativních četností	47
5.7	χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce	47
5.8	Potvrzení hypotéz	48
5.9	Vyhodnocení dotazníků	49
6	Závěr šetření	60
7	Diskuse.....	61
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
	Publikace	64
	Internetové zdroje:	65
	SEZNAM GRAFŮ	66
	SEZNAM TABULEK	67
	SEZNAM POUŽITÝCH PŘÍLOH	68
	ANOTACE	71

ÚVOD

Naučit se psát a číst je mnohem obtížnější než vystudovat vysokou školu. Naučit se číst, znamená jednu z nejzásadnějších změn v připravenosti, jak přijímat okolní svět. V současné době je aktuálně řešeno mnoho témat, spojených se čtením dětí. Velmi často se od okolí dozvídáme, že děti nečtou. Tato informace ale není až tak pravdivá. Děti čtou celkem bohatě, problém je v tom, co čtou. Co zajímá dnešní děti, jakou mají oblíbenou knihu, či jestli jim někdo pravidelně četl, či čte? Děti za den přečtou mnoho textu, ale ve většině případů se jedná pouze o konverzaci se svými kamarády, vrstevníky. Kdo vlastně odpovídá za to, zda je dítě k četbě motivováno, a zda skutečně čte? Rodič, škola? Na to všechno se zaměřím ve své diplomové práci. Zájem o problematiku čtenářské gramotnosti vyvolávají zejména mezinárodní srovnávací výzkumy, kterých se Česká republika účastní již od 90. let.

Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti je dlouhodobě předmětem různých výzkumů, debat a ovlivňuje celé české školství. Dnešní moderní doba, která je bohatá na nové informace, tak vytvořila potřebu informace dále získávat, zpracovávat je a umět je využít v každodenním životě. Je tedy úkolem pedagogů a rodičů, aby děti na tuto roli dobře připravili. Hledání nových a inovativnějších cest, jak zlepšit čtenářskou gramotnost, je důležitým a podstatným úkolem, kterým se i do budoucna bude zabývat mnoho a mnoho odborníků. Považujeme-li otázku čtenářské gramotnosti a její rozvoj za nezbytnou podmínku možnosti kvalitně participovat na dění ve společnosti, musí se tedy zaměřit na ono místo nebo období jejího utváření a formování.

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je popsat situaci čtenářské gramotnosti a porovnat, zda se z pohledu dětí podílí na vývoji čtenářské gramotnosti více škola nebo jestli má na čtenářství dětí větší vliv rodina.

Práci jsme přehledně rozdělili do čtyř kapitol, z nichž první tři tvoří teoretickou část a poslední, čtvrtá, kapitola je věnována samotnému výzkumu.

V první části práce se budeme zabývat teoretickým obsahem, vymezíme pojmy gramotnost, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost a dále se budeme zabývat rovinami čtenářské gramotnosti a uvedeme faktory, které ovlivňují její rozvoj.

Druhá kapitola se věnuje samotnému vývoji dítěte s ohledem na rozvoj čtenářství, dále pak kognitivnímu vývoji a nelze zapomenout ani na emocionální a sociální vývoj. V této kapitole dále uvedeme možné komunikační dovednosti.

Třetí kapitola je zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci prvního stupně základní školy. Zde čtenáře seznámíme s rámcovým vzdělávacím programem, popíšeme využívané metody na rozvoj čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě zmíníme i čtenářské dílny. Do této kapitoly patří i podíl rodiny na rozvoji čtenářské gramotnosti.

V poslední, tedy čtvrté části práce se zaměříme na kvantitativní výzkum, který provedeme pomocí dotazníkového šetření. Kvantitativní výzkum je založený na testování předem stanovených hypotéz. Jedná se buď o jejich potvrzení anebo vyvrácení. V kvantitativním výzkumu využijeme kvantifikační i statistické metody. Sběr dat pak bude strukturovaný a bude probíhat formou dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretická východiska

Zvládnutí dovednosti čtení je ovlivněno mnoha faktory. Jedná se například o vrozené předpoklady, schopnosti a také o vnější vlivy. Pro děti je čtení velmi složitý proces, ke kterému je zapotřebí potřebná souhra základních mozkových funkcí, jako je například analyticko-syntetická činnost zraková, sluchová, dále pak akustické rozlišování, prostorové pravolevé orientace, dále pak sluchové a zrakové paměti a v neposlední řadě také schopnost slučovat jednotlivé složky. Za další, velmi významný činitel, ovlivňující úroveň čtenářských dovedností, je vlastní motivace dítěte ke čtení (Havlíková, 2019).

Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti bývá častokrát předmětem mezinárodních i národních výzkumů, konkrétním jevem k mnoha diskusím, mnohdy také motivačním faktorem různých vzdělávacích projektů a v neposlední řadě tématem na různých konferencích a seminářích (Vykoukalová, Wildová, 2013).

Problematika gramotnosti, zvláště pak čtenářské gramotnosti, ovlivňuje průběh celého školství. První stupeň na základní škole má za úkol naučit žáky číst s porozuměním, ale současně jim poskytnout motivaci pro budoucí čtení. Pokud dostanou žáci pevné a stabilní základy v oblasti čtenářské gramotnosti, tím déle jsou schopni z těchto základů čerpat pro jejich následné vzdělávání (Fasnerová a kol., 2020).

1.1 Historie gramotnosti

Co se týká historického hlediska, tak je problematika gramotnosti relativně novým, neznámým jevem. Ve starověku a středověku, zhruba do 15. století, byla gramotnost považována za výsadu vyšších vrstev dané společnosti a schopnost číst a psát byla hlavním nástrojem k ovládnutí poddaných. Pro společnost nebylo tak žádoucí, aby si lidé z nižších vrstev gramotnost osvojili. Stěžejním mezníkem v šíření gramotnosti byl vynález knihtisku a jeho následné rozšíření okolo roku 1450. Významnější a výraznější rozvoj vzdělanosti nastal v Evropě až v 18. a 19. století a úzce souvisel s postupnou industrializací jednotlivých zemí. Oproti tomu v českých zemích panovaly v tomto období příznivější podmínky pro hlubší vzdělávání vrstev obyvatel, a především díky husitskému reformačnímu hnutí. Jan Hus prosazoval tzv. Ideál gramotnosti širokých vrstev lidu, který byl v pozdějších dobách rozvíjen především díky Janu Blahoslavovi, který dále prohluboval pozitivní přístup a vztah

ke vzdělávání, a to prostřednictvím bratrských škol. Důležitým mezníkem bylo zavedení školských reforem, zejména pak zavedení povinné školní docházky v roce 1774 Marií Terezií. Její reformy se staly důležitým podnětem pro další rozvoj a šíření gramotnosti. Začátkem 20. století byla gramotnost sledována ve vztahu k ngramotnosti. Zkoumalo se, jak velká část lidí neumí číst a psát. Tím, že se měnila společensko-ekonomická situace, rostla i intelektualizace obyvatel a došlo k tomu, že nastala změna v pojetí gramotnosti. V roce 1958 byl podle organizace UNESCO gramotný člověk ten, který *„umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života, pogramotný je ten, kdo umí sice číst, neumí však psát“* (Hejsek, 2015, s. 12-13).

1.2 Pojetí a definice gramotnosti

Pojem gramotnost se v Evropě vyskytuje již více, než 500 let a jeho chápání se výrazně změnilo. V dřívější době gramotný člověk představoval jedince, který umí číst a psát v nejzákladnějším smyslu. Dnes je pojem „gramotnost“ chápána jako vlastnost jedince, nosícího a přenášejícího jisté kulturní dědictví, které dětem otevírá svět, vyjádřený verbálními prostředky a umožňuje jim komunikaci s kulturními výtvary (Havel, Najvarová, 2011).

Pojem gramotnost má v moderním světě jednoznačně své místo. Jedná se hlavně o základní školní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání. Tyto dovednosti jsou tak zvaným odrazovým můstkem pro získávání dalšího vzdělávání a jsou využívány jako nástroj pro získávání informací. Tyto dovednosti také předurčují náš profesionální a sociální rozhled (Špačková, Kadrnožková, 2019).

Čtení a psaní je potřebné, také proto, abychom chápali svět kolem sebe a dokázali jsme se zapojit. Neexistuje jediný druh gramotnosti, proto poukazujeme na gramotnosti v množném čísle. Každý člověk používá a potřebuje jiný druh gramotnosti, podle toho, v jaké sociální či profesní skupině se nachází (například hasiči, učitele, děti), jakým aktivitám se věnuje (například nákupy, studium), a také podle různého sociálního kontextu, kde se nacházíme (škola, práce, domov). Mezi základní dovednosti jedince nepatří pouze čtení a psaní, ale také digitální a matematické dovednosti. Existují další druhy gramotností, například gramotnost kvantitativní, emoční, finanční, počítačová a mnoho dalších (Mallovs, 2017). Pokud bychom se dívali pouze na úroveň čtení a psaní, potom by byl gramotný člověk, který to zvládá a ten který to nezvládá, by byl považován za ngramotného. Dříve (období starověku, středověku) byla výsada umět číst a psát. Tyto

dovednosti byly nástrojem k ovládnutí poddaných, tudíž nebylo akceptováno, aby se je učili lidé z nižších vrstev. Výrazná změna nastala v roce 1450 vynálezem knihtisku a také v roce 1774 založením povinné školní docházky (Beneš, 2004).

Číst a psát se většinou chápe jako dovednost rozpoznání jednotlivých písmen či jiných značek a přiřadit hlásky k písmenům. Není však dokázané, že člověk, který tuto dovednost zvládnul, opravdu dokáže psát a číst. Také není podmínka, že dokáže tuto dovednost aktivně využívat. Základem gramotnosti je rozeznávání písmen, skládání písmen do slov, následně skládání slov do vět (Maříková, Vodák, Petrušek 1996).

J. Doležalová (2005, s. 14) definuje gramotnost následovně: *„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“*

Nejčastěji se výuka zaměřuje na základní dovednosti psaní a čtení v první a druhé třídě základní školy. Základním principem gramotnosti je potom tedy funkční gramotnost, kterou začínáme tedy přibližně od třetí třídy (Šebesta, 2005).

V září 2011 se poprvé uskutečnilo testování mezinárodního výzkumu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). V tomto mapování se věnovali hodnocení úrovně základních dovedností, které člověk potřebuje v běžném životě i v práci. Testování byli dospělí. Šlo o zjištění, jak jsou lidé schopni využívat své získané dovednosti v každodenním životě osobním i pracovním. Byla sledována IT gramotnost (práce s PC a různými aplikacemi), čtenářská gramotnost (využití textu v běžných situacích života), numerická gramotnost (užití matematických prvků v běžném životě) (PIAAC, 2021).

To, co bylo v dřívější době chápáno jako gramotnost, v současné době označujeme jako počáteční gramotnost.

1.2.1 Čtenářská gramotnost

Za základní rys vztahu mezi funkční a čtenářskou gramotností je fakt, že mají totožná teoretická východiska a pojetí. Podstata definic funkční a čtenářské gramotnosti je téměř shodná, a to protože, jsou formulovány na základě stejných východisek. Ale i přesto je

čtenářská gramotnost považována za jednu z oblastí funkční gramotnosti. Čtenářská gramotnost je vydefinovaná jako komplex vědomostí a dovedností dítěte, umožňující mu zacházet s písemnými texty obvykle se vyskytujícími v každodenním životě (Havel, Najvarová, 2011).

Pojem „čtenářská gramotnost“ se v moderním vzdělávání stává jednou z hodnotících kategorií ve srovnávacích mezinárodních výzkumech jak evropských, tak i neevropských zemích. V českém kurikulu je ale užíván jen velmi okrajově. S termínem „čtenářská gramotnost“ český kurikulární dokument příliš nepracuje. Význam čtenářské gramotnosti je ale nezastupitelný, protože se stává prostředkem dalšího a dalšího získávání znalostí a lidé jsou díky němu úspěšněji zapojeni do společnosti. Dále pak slouží k vlastnímu uspokojení ve volnočasových aktivitách jedince (Fasnerová, 2018). Pojem čtenářská gramotnost a její obsah se formovaly v souvislosti s definicí, která považuje gramotnost za „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích*“ (Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 13).

Čtenářská gramotnost jako taková vychází ze samotného čtení. Jedná se ale o daleko širší a obsáhlejší jev. Následné porozumění daných textů je subjektivní a mnohoznačné. Rozvíjením porozumění zvyšujeme zájem dětí o knihy a snažíme se u dětí vzbudit zájem o čtenářství, dále pomoci dětem vytvořit k četbě vztah, a to jak v rovině volní, postojové, tak i hodnotové. Děti, které si již v dětství osvojily ke čtení vztah, dosahují lepších školních výsledků, a tím tak zvyšuje jejich sebevědomí.

Každý český učitel se určitě setkal s pojmy čtenářská gramotnost a čtení. Existují různé mezinárodní výzkumy, které probíhají na školách a rozšiřují, tak českým pedagogům povědomí o této problematice. Pojem čtenářská gramotnost nemá zcela vymezenou definici, která by se běžně používala, jelikož se často mění podle změn ve společnosti, kultuře či ekonomice. Nemůžeme čtenářskou gramotnosti chápat pouze jako schopnost číst v technickém slova smyslu. Tím je myšlena schopnost, kterou jsme se naučili v dětství a používáme jí pouze pro porozumění textu. V dnešní době do čtenářské gramotnosti zahrnujeme schopnost rozumět různým druhům textu, které jsou zasazeny do různých typů situací. Je důležité, aby děti porozuměly textu a dokázaly jej popsát (Procházková, 2006).

Světové organizace, které se věnují výzkumem čtenářské gramotnosti, apelují na funkční povahu čtení. Čtenář díky různým postupům, strategiím a dovednostem dojde k porozumění.

Čtení děti potřebují také k tomu, aby dosáhly dalších cílů. Jedná se o úspěch v pracovním i osobním životě a také ve společnosti (Procházková, 2006).

„V souvislosti se čtením se často používá pojem čtenářská gramotnost. Tento pojem není objevem současné doby. Již od 19. století byl spojován s pojmem alfabetizace (analfabetismus = negramotnost). S dnešním pojetím čtenářské gramotnosti se poprvé setkáváme v 90. letech 20. století v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a s výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS, který v našich školách poprvé proběhl v roce 1994“ (Havlíková, 2019, s. 15). Tento výzkum se uskutečňuje každé čtyři roky u dětí čtvrtých tříd. První ročník proběhl v roce 1994. Ukázalo se, že výuka v českých školách se věnuje rozvoji techniky čtení, ale zapomíná na dovednosti čtení s porozuměním a získávání informací z textu. Učitelé si myslí, že nemohou zahrnout do výuky čtení s porozuměním, dokud děti nezvládají plynulé a rychlé čtení. Většinou se čeká na konec prvního nebo i druhého ročníku, což zbytečně zkrátí čas, kdy by děti mohly rozvíjet svou čtenářskou gramotnost. Avšak motivace ke čtení školáků prvních tříd je vyšší než u starších dětí (Havlíková, 2019).

Zkoumání PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Výzkum byl realizován poprvé v roce 2001 a od tohoto roku se výzkum realizuje každých pět let. Výzkum dále shromažďuje výsledky a data o vzdělávacích systémech zemí, které se ho zúčastnily (Fasnerová a kol., s. 19).

Podle výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost: *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, který vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam a široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu“* (Potužníková, E., 2010, s. 11).

Důležitým aspektem je, aby rodiče i učitelé motivovali děti v brzkém věku ke čtení, jelikož s pozdějším věkem se motivace zhoršuje. Pokud se podaří u dítěte podpořit chuť naučit se číst, máme vytvořený základ, který je důležitý pro čtenářství v pozdějším věku. V začátcích školní docházky získávají žáci základy čtenářské gramotnosti, se kterými se dále pracuje a rozvíjí se v průběhu celého života. Tyto dovednosti můžeme v průběhu života rozšiřovat nebo také ztrácet (Havlíková, 2019).

Česká republika se snaží dosáhnout vyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Začíná se u dětí ve školách. Je prokázáno, že děti, které mají nízkou úroveň čtenářské gramotnosti ve škole,

mají v dospělosti problémy. Mají problém uplatnit se na trhu práce nebo se celkově obtížněji zapojují do společnosti. (Procházková, 2006). *„Čtenářská gramotnost se proto jako předpoklad dosažení tzv. klíčových kompetencí dostává do centra kurikula ve všech vyspělých zemích.“* (Procházková, 2006, s. 56).

1.2.2 Funkční gramotnost

Gramotnost, respektive negramotnost, byla po dlouhou dobu považována za problém, který se týkal méně rozvinutých zemí v oblasti Asie a Afriky, popřípadě ještě Jižní Ameriky. Vzhledem k tomu, že má školství v evropských zemích velice silnou pozici, byla gramotnost drtivou většinou občanů považována za něco jasně daného, samozřejmého (Havel, Najvarová, 2011).

Funkční gramotnost je pojem, který poprvé použil W. A. Gray v roce 1956, ale začal se používat až v 80. letech 20. století (Gavora, 2008). Tato gramotnost se stala předpokladem pro sociální i ekonomický rozvoj zemí. (Rabušicová, 1998).

„Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalostí čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.“ (Průcha, 2000, s. 165).

Dle výzkumu PISA je čtenářská gramotnost součástí funkční gramotnosti. Patří sem také matematická a přírodovědná gramotnost. Funkční gramotnost je v dnešní době doplňována dalšími kompetencemi, například gramotnost informačních a komunikačních technologií gramotností jazykovou (mateřský i cizí jazyk). Odborníci dále hovoří o tak zvané informační gramotnosti, která má za úkol naučit rozeznat, kdy informace potřebujeme, kde a jak je můžeme vyhledat a v neposlední řadě, jak informace vyhodnotit a efektivně využít (Procházková, 2006).

Funkční gramotnost má tři složky: textovou, dokumentovou a numerickou. Textová neboli literární gramotnost obsahuje vědomosti a dovednosti, které pomáhají k porozumění textu a k využití získaných informací. Jedná se o souvislé texty, kterými jsou například noviny či zprávy. Dokumentovou složka zahrnuje dovednosti a vědomosti při vyhledávání informací a jejich použití. Jedná se o hledání v nesouvislých nebo krátkých textech, které jsou ale bohatě vedené, například mapy nebo jízdní řády. Numerická složka obsahuje dovednosti

a vědomosti, které umožňují operace s číselnými údaji v textu. Jde například o grafy či formuláře v bance (Kirsch, 1987).

Havel, Najvarová (2011) uvádí, že existuje pojem funkčně negramotný člověk. Ten má velice nepříznivou a ztíženou situaci ve všech oblastech svého života, a to ať už se jedná o stránku osobní veřejnou, či profesní. Negramotný člověk se všeobecně velmi špatně orientuje v nových situacích a jeho výkonnost bývá nižší.

Funkční gramotnost je tedy relativní pojem. Znamená to, že vědomosti a dovednosti, které dítě potřebuje pro fungování ve společnosti, jsou závislé jak na požadavcích, tak i na čase (Hejsek, 2015).

1.3 Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti existuje podle Altmanové a kol. (2011) spousta aspektů, které se proplétají, a není možné některou vynechat. Jako první aspekt uvádí doslovné porozumění. Čtenářská gramotnost souvisí se schopností jedince rozšifrovat psané texty a snažit se naučit doslovně jim porozumět a pochopit jejich význam s využitím již dosažených zkušeností a znalostí. Jako další aspekt Altmanová a kol. (2011) zmiňuje vztah ke čtení. Děti musí samotné mít potřebu číst. Aby se čtenářská gramotnost rozvíjela, musí mít žáci radost a potěšení ze čtení a musí v této dovednosti najít smysl. Je důležité, aby se ve vyučování střídaly texty a byly pro děti zajímavé. Třetí aspekt Altmanová a kol. (2011) nazývá metakognice. Čtenářsky gramotný člověk musí mít dovednost uvážít účel vlastního čtení a podle toho zvolit texty a způsob jejich čtení. Jedinec by měl být schopen vybrat správnou strategii pro lehčí porozumění a překonat tak obtížnosti textu (například těžší slova). Čtvrtým aspektem je vysuzování a hodnocení. Do čtenářské gramotnosti také zahrnujeme schopnost porozumět textu a vyhodnotit jeho závěr. Také je nezbytné naučit se kriticky vyhodnotit text podle různých pohledů např. najít autorův záměr, přínos textu a jiné. Jako pátý aspekt Altmanová a kol. (2011) uvádí aplikaci. Čtení se promítne do celého života jedince. Čtenářsky gramotný člověk použije čtení k osobnímu rozvoji nebo k rozšíření vědomostí. Posledním aspektem je sdílení. Čtenářsky gramotný člověk je schopen probírat své čtenářské zážitky s ostatními čtenáři. Rozumí předčtenému textu a zamýšlí se nad ním.

1.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Působením faktorů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost, je přisuzován kvantitativně-kvalitativní posun v jejím rozvoji. Tento proces je aktivní, dynamický, dlouhodobý a mnohvrstevný. Při tomto procesu tak zúčastněné faktory rozhodují o kvalitě a úrovni dosažené čtenářské gramotnosti (Fasnerová, 2020).

Podle Havla a Krátké (2004) existuje dělení faktorů čtenářské gramotnosti na vnější (exogenní) a faktory vnitřní (endogenní). Jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje čtenářskou gramotnost dítěte, je rodina. Prostředí rodiny, ve kterém dítě žije, vytváří základ čtenářských návyků v období předčtenářském. Kladný vztah ke čtení dítěte lze vytvářet například společným prohlížením obrázkových knih nebo čtením příběhů, a také tím, že vidí u vás, rodičů, že čtete. Předpokládá se, že situace v českých rodinách je velmi dobrá, jelikož existují různé kampaně jako je například „Celé Česko“ čte dětem nebo „Čtení pomáhá“. Není to však doložené žádným veřejným zkoumáním (Havlínová, 2019). Rodina by měla pro dítě představovat bezpečí a jistotu, protože právě v rodině dochází k mnoha příležitostem, jak formovat a rozvíjet osobnost. Podle Fasnerové a kol. (2019) by měla lidská rodina splňovat reprodukční funkci, hospodářskou funkci, emocionální funkci a socializační funkci.

Do dalších vnějších faktorů také můžeme zařadit sociálně-ekonomické zázemí rodiny, kde se musíme zaměřit na úroveň vzdělání rodičů, příjem rodiny a také na sociálně-profesní postavení rodičů. Při nahromadění vyššího příjmu, vzdělání a kulturního standardu v rodině mají děti větší možnost dostat se ke knize a čtení a tím zvyšovat svojí čtenářskou gramotnost (Doležalová, 2011).

Mezinárodní výzkum PIRLS však zjistil, že hlavním vzdělávacím prostředím zůstává nadále škola (Havlínová, 2019). Různé průzkumy, věnující se dětskému čtenářství, ale uvádějí, že pokud jde o výběr knih, tak škola je motivuje nejméně. Hodně dětí staršího věku přiznává, že musí číst knihy, které je nezajímají a nebaví a jen minimum říká, že se při volbě knihy obrací na učitele (Toman, 1999).

Avšak učitelovo pojetí výuky, vybrané metody a didaktické pomůcky mohou mít vliv na motivaci žáka ke čtení. Je důležité, aby byl pedagog schopen vybrat vhodné téma pro čtení ve škole i na doma. Žáky musí téma čtení zaujmout. Dětem se čte obtížně něco, co je nebaví a nezajímá. Nezbytné je mít ve škole možnost půjčení knih a správně je dětem prezentovat

a opět je zaujmout. Nesmíme opomenout také důležitost třídního klima, které ukazuje kvalitu celé školy a má tak vliv na chování a postoje všech dětí ve škole (Jonák, 2006).

Další faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti jsou mimoškolní a mimorodinné aktivity. Řadíme sem televizi, která je součástí mimoškolních aktivit snad všech dětí. Nahrazují tak knihu za sledování televize. Až dítě, které je schopno si samo naplánovat čas strávený u televize, se věnuje i čtení knih. Sledování televize působí na děti přímo a nepřímo negativně. Další součástí života dětí jsou počítače, se kterými většina dětí často pracuje. Znamená to, že je dítě schopné pracovat se zvláštním typem informací. Práce s počítačem a četba knih se vzájemně pozitivně ovlivňují. Ve školství se snažíme do vyučování počítače zapojit, jelikož počítačová gramotnost rychle roste. Další mimoškolní aktivitou jsou veřejné knihovny, které jsou prostředním výslovně zaměřeným na knihu. Knihovna však pouze umožní dětem četbu, ale aby měla nějaký vliv na děti, je potřeba spolupráce rodiny a především školy. Největší motivací pro děti, aby navštívily knihovnu, je, že zde najdou počítač s internetem (Jonák, 2006).

V roce 2013 se uskutečnil výzkum zaměřený na četbu knih, trávení volného času, čtenářské chování a na vliv rodiny a zjistilo se, že nemusí být přímá souvislost mezi četbou rodičů a čtenářstvím jejich dětí. Může se stát, že když mají rodiče kladný vztah k četbě, děti jej nemají. Velký vliv mají, ale rodiče na děti mladšího školního věku při výběru knih. Velká část dětí dá na doporučení rodičů. To znamená, že hlavně před vstupem do školy, můžou rodiče velice ovlivnit vztah dítěte ke čtení. V pozdějších letech, zhruba od dvanácti let, jsou ovlivňovány svými vrstevníky. Na druhém stupni potom hodně dětí ztratí o knihy zájem, jelikož přichází jiné zájmy (Havlínová, 2019).

Endogenní neboli vnitřní faktory se na rozdíl od exogenních faktorů upínají na centrální nervový systém čtenáře, na jeho osobnostní a genetické dispozice a dosavadní získané zkušenosti. Sem tedy můžeme zahrnout, jaký má dítě zájem o čtení, jeho sebehodnocení z hlediska čtenáře, jeho věk, intelekt a schopnosti a připravenost k následnému vzdělávání (Fasnerová a kol., 2020).

Do vnitřních faktorů řadíme genetické predispozice, které nemůžeme změnit. Můžeme je pouze usměrňovat. Dále potom vnitřní motivaci, která souvisí se zájmem o učení. Pokud má dítě o četbu zájem, je dosahování lepších, a hlavně trvalých výsledků. Užívání čtenářských strategií je dovednost, kterou žáci použijí, aby zvládli porozumět textu a také aby zvládli obtížnější texty. Dalším faktorem jsou charakterové zvláštnosti, které souvisí

s temperamentem jedince a podle toho potom reaguje, jedná a prožívá. Posledním faktorem jsou intelektové schopnosti, které mají vliv na celkovou a poměrnou školní úspěšnost a neúspěšnost dítěte.

Většinu těchto faktorů dítě přijímá od rodičů (temperament, charakter, intelekt) a nelze je změnit nebo ovlivnit. Jedinec není schopen je sám ovlivnit. Zbylé faktory (motivace, zájem o učení, používání čtenářských strategií) můžeme ovlivnit. Veškeré ovlivnitelné faktory jsou úzce spjaty s vrozenými faktory a lze s nimi pracovat (Havel, Krátká, 2004).

1.4.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Čtenářský rozvoj dítěte determinují zcela zásadní vývojové trendy a také proměny jeho psychiky. Úroveň dětských čtenářů se individuálně diferencuje a nemusí se tak shodovat s jejich skutečným věkem. Ve vývoji dětského čtenářství můžeme rozlišit vyhraněnější stádium mladšího a staršího školního věku, kterému odpovídá zhruba věkové období prepubescence a pubescence. Z hlediska budoucího celoživotního čtenáře je možné považovat počáteční fázi dětského čtenářství za zcela rozhodující. Dítě, které pouze poslouchalo čtení, se postupně stává gramotným a získává tak své první čtenářské zážitky a také první zkušenosti (Toman, 1999).

Šupšáková (1991) dělí tyto jednotlivé etapy rozvoje čtenářské gramotnosti na etapu spontánní gramotnosti (pregramotnosti), etapu počáteční gramotnosti, etapu základní gramotnosti a etapu rozvinuté základní gramotnosti.

Etapa čtenářské gramotnosti (pregramotnosti) zahrnujeme i období před nástupem do školy. Děti ještě nemají dovednost čtení, ale vytváří si předpoklady určené ke čtení. V období, kdy dítě nastoupí do mateřské školy, se začne rozvíjet jeho slovní zásoba, jelikož se setkává s více lidmi (spolužáci, učitelé), kteří přináší nové komunikační impulsy a návyky. S nástupem do mateřské školy začíná také pravidelná jazyková výchova dětí, která se věnuje rozvoji a aktivizaci slovní zásoby v rámci poznávání světa kolem sebe. Děti získávají dovednosti týkající se významů slov, například nadřazenost, podřazenost nebo protiklady slov. Mateřská škola se také zabývá rozvojem artikulace a artikulační obratnosti a snaží se dítě naučit používat řeč jako komunikační prostředek.

V mateřské škole se věnují také rozvíjením dalších kognitivních funkcí, které čtenář potřebuje pro získání dalších dovedností (paměť, myšlení). A také se soustředí na zrakové,

sluchové vnímání a motorické funkce (hrubá a jemná motorika, mluvidla, motorická koordinace).

V předškolním věku se děti začínají seznamovat s písmeny pomocí nejrůznějších her. Není cílem děti učit číst nebo písmena rozlišovat. Je důležité podporovat zájem dětí, o to poznávat písmena. Se zájmem se setkáváme hlavně u dětí vyzrálých, které si uvědomují, že umět číst a psát je důležité pro jejich osobní růst. Samostatně potom začínají napodobovat písmena, učí se je poznat a také jim rozumět. Pokud má dítě tento zájem, můžeme to využít k samostatnému podepisování.

Pokud chceme rozvíjet čtenářskou gramotnost již u dětí předškolního věku, je na našem trhu spousta materiálu, které lze využít. Je možné s dětmi prohlížet knihy, časopisy, povídat si, hledat obrázky nebo plnit jednoduché úkoly.

Pro dítě je velmi důležitá etapa nástupu do školy, kterou Šupšáková (1991) označuje jako etapu počáteční gramotnosti. Dítě se začíná systematicky vyučovat základní dovednosti, jakými jsou např. počítání, psaní a čtení. V prvním ročníku se opět věnujeme rozvoji kognitivních, motorických a percepčních funkcí. Dále potom záleží na zvolené metodě nácviku počátečního čtení. Spousta let se na našich školách vyučovala převážně analyticko-syntetická metoda. Nyní je nespočetné množství metod a každý pedagog inklinuje k jiné.

Čtení je opravdu náročný proces, a proto je nutný dlouhodobý a náročný výcvik, který dítěti zautomatizuje tuto dovednost. Po dokončení druhé etapy však získáváme čtenářsky gramotného jedince.

Třetí etapou je etapa základní gramotnosti. Dítě má naučenou základní technickou stránku čtení. Tuto naučenou dovednost používá pro získávání informací, tedy učení. Abychom rozvinuli čtenářskou gramotnost, musíme používat převážně metodu práce s textem. Chceme žáky naučit porozumět textu. Žák rozumí textu až tehdy, pokud dokáže rozluštit text, najít klíčové pojmy a také určit vzájemné vztahy ve svých poznatcích. Musí být schopni si vyhledat informace z různých typů textů (například umělecké či odborné texty) a z různých zdrojů (například z knih či internetu). Ve třetí etapě se také začíná rozvíjet základní informační gramotnost, kdy se žáci učí vyhledávat informace, ale také s nimi funkčně pracovat (Šupšáková, 1991).

Poslední etapou je etapa rozvinuté základní gramotnosti. V této etapě se žáci učí informace vyhledané v textu kriticky hodnotit, ale také si vytvořit vlastní názor na danou problematiku

a umět říci vlastní názor v diskuzi. Existují tak zvané čtenářské strategie, které potřebujeme, aby nám pomohly prohloubit práci s textem, vnímat, chápat a pracovat se získanými informacemi (Šupšáková, 1991) Pearson a Miller (2002) řadí čtenářské strategie podle potřeb žáků prvního stupně základních škol na sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntézu a hodnocení.

Pokud se učitelé drží těchto strategií ve výuce čtenářství, tak je úroveň žáků prvního stupně základních škol značně vyšší než u žáků, u kterých učitelé nedodržují tyto strategie. Úroveň čtenářské gramotnosti u dětí na prvním stupni základních škol zjišťují výzkumy PIRLS a PISA, kterými se budeme zabývat v následující podkapitole.

1.5 Výzkumy PIRLS a PISA

Aktuálně se zkoumáním dovedností, schopností nebo zájmů žáků základní školy věnuje několik organizací a institucí. Všechny výzkumy si kladou jasný cíl, a to komparaci různých kompetencí dětí nejen na úrovni národní, ale i na úrovni mezinárodní. Výsledky těchto šetření by měly sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a praxe ve smyslu zkvalitňování přípravy dětí pro život v současné situaci (Fasnerová a kol., 2020).

Souhrn znalostí z provedených výzkumů pak umožňuje eliminovat chyby a vylepšit tak celkovou kvalitu výzkumů do budoucnosti. Existují zde ale i omezení, týkající se především rozsahu výzkumného vzorku a také oblasti zkoumaného předmětu, Oproti tomu je velkou výhodou realizace mezinárodních výzkumů jejich pohled na dovednosti dětí a kvalitu školství dané země v širším pojetí. V dřívější době se výzkumy orientovaly na školské osnovy jednotlivých sledovaných zemí, což ale vedlo ke zkreslování jejich výsledků. První výzkumy byly realizovány již v roce 1995, jednalo se o Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání a Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Účast ve výzkumech byla pro Českou republiku velmi důležitá, protože umožnila srovnání dovedností a znalostí českých dětí se znalostmi dětí z cizích zemí. V současnosti se mezinárodní výzkumy zaměřují spíše na praktické dovednosti žáků a již se nedrží učebních osnov daných zemí (Fasnerová a kol., 2020).

Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřen na testování čtenářské gramotnosti žáků čtvrtých ročníků základních škol. Na mezinárodní úrovni je šetření PIRLS koordinováno nezávislou Mezinárodní asociací pro zjišťování

výsledků vzdělávání, v České republice je pak realizátorem Česká školní inspekce (ČŠI, 2019).

PIRLS proběhlo v roce 2001 v 35 zemích a v České republice jej financovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a sběr dat společně s analýzou provádělo Oddělení mezinárodních výzkumů Ústavu pro informace ve vzdělávání. Toto šetření pak bylo prvním ze zamýšlených, pravidelně se opakujících pětiletých cyklů. Velikost zkoumaného vzorku v České republice bylo zhruba 4000 žáků, a to žáků, kteří navštěvovali čtvrtý ročník základní školy, žákům tedy bylo 9–10 let (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

Stěžejním cílem šetření PIRLS však není pouhé sledování čtenářské gramotnosti jako takové, ale také zkoumání různých faktorů, ovlivňující čtenářskou gramotnost. V rámci šetření jsou sledována různá národní specifika, která se týkají tamního vzdělávacího systému, jako například struktura vzdělávací soustavy a institucí, které působí v oblasti vzdělávání, struktura kurikula ve výuce čtení, charakteristika profesní způsobilosti učitelů aj. V rámci šetření PIRLS jsou tedy shromažďována data o nejrůznějších vzdělávacích systémech, které mohou být pro Českou republiku jakýmsi zdrojem inspirace, během zavádění reforem v oblasti školství a vzdělávání. Na obecné úrovni můžeme tedy říci, že cílem šetření PIRLS je mimo samotné sledování čtenářské gramotnosti rovněž snaha zmapovat vliv rodinného, školního a také širšího prostředí žáků na rozvoj čtenářské gramotnosti, která je pro testování pochopena jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade velký důraz na funkční povahu čtení (ČŠI, 2019).

Hlavním cílem výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment, to jest Program mezinárodního hodnocení žáků), je monitorovat celkový přínos vzdělávacích systémů, všech zemí, které se výzkumu zúčastnily. Výzkum PISA je zaměřen na srovnávání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků, a to jak v oblasti čtenářské, matematické, tak i přírodovědné. Sběr dat se uskutečňuje jednou za tři roky, testují se znalosti a dovednosti ve všech výše uvedených oblastech, a dále se sledují postupy, obsah a aplikace v konkrétní situaci. Výzkumný vzorek je relativně obsáhlý, protože v každé ze zapojených zemí se testuje od 4500 do 10 000 žáků. Výzkum se provádí prostřednictvím písemných testů a dotazníků, kterými byla nejen mapována úroveň sledované gramotnosti, ale zároveň také jimi byly zjišťovány informace o zázemí dětí, o jejich prostředí, ve kterém žijí, o jejich názorech a postojích (Fasnerová a kol., 2020). Výzkum tedy neměl měřit konkrétní vědomosti žáků, ale měl se zaměřit především na to, jak je každý žák schopen širší pojmy a dovednosti užívat

v činnostech, které úzce souvisejí s praktickým životem. U čtenářské gramotnosti se jedná především o schopnost interpretovat písemný materiál, čerpat z něj potřebné a dostupné informace, dále pak posuzovat jeho obsah a hodnotit kvalitu předloženého textu. Na základě tohoto rysu výzkumného šetření PISA, to jest sledování dovedností považovaných za rozhodující pro budoucí život, ho shledáváme užitečným a přínosným.

V rámci testování čtenářské gramotnosti byly popsány níže uvedené dimenze: Obsah neboli struktura vědomostí, které si žáci musí osvojit, jedná se o čtení různých typů text (souvislá próza, dokumenty, které jsou rozdělené podle struktury). Rada postupů, které musí být provedeny, to vyžaduje odlišné kognitivní postupy (sběr nových informací, vytváření interpretací, dále pak přemýšlení o obsahu ve formě textu. Situace, kontext, ve kterém jsou vědomosti a dovednosti dále aplikovány – čtení textu, který je napsaný pro různé situace (ze zájmu, v rámci pracovních požadavků).

Výzkum PISA upozorňuje na konkrétní odlišnosti mezi jednotlivými zkoumanými gramotnostmi (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

2 Vývoj dítěte s ohledem na rozvoj čtenářství

Čtenářský vývoj dítěte určují zásadní vývojové tendence a změny v jeho psychice. Úroveň čtenářství u dětí se velmi obtížně stanovuje. Nemusí se shodovat s biologickým věkem. Lze jasně rozlišit vývoj čtenářství na mladší a starší školní věk. Můžeme rozdělovat na nižší a vyšší stupeň základní školy nebo na kratší vývojové fáze po roce. Přechody jsou však pozvolné a nemůžeme mezi nimi uvést ostrou hranici. Důležité postavení má zde první ročník školní docházky (Toman, 1999).

Školní dítě je schopno komunikovat na různé úrovni, a to podle toho, jak je mezi dospělými nebo mezi ostatními dětmi, nebo jestli je ve škole či doma. Dítě nutně potřebuje dosáhnout společenského uznání a potřebuje být oceňováno a uznáváno, aby se cítilo dobře a bezpečně. Pokud dítě svět pozitivně akceptuje, nejeví se dítěti jako ohrožující, či nebezpečný (Vágnerová, 2012).

Jak píše Thorová (2015) tak důsledkem negramotnosti není jen pouhá neschopnost číst a psát, protože v procesu učení se rozvíjí i další dovednosti. Ve výuce čtení a psaní se podporuje verbální a vizuální paměť, dále pak uvědomování hlásek ve slově, vizuoprostorové a vizuomotorické dovednosti. Díky čtení si rozšiřujeme i znalosti o světě. Negramotnost je tedy způsobena sociálními vlivy a dále také individuálními osobními vlivy.

2.1 Kognitivní vývoj

„Kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací. Za projev inteligence lze považovat i praktickou činnost a exekutivní funkce. Do oblasti inteligence patří též jazykové schopnosti. V širším slova smyslu inteligence znamená schopnost řešit nově vzniklé nebo obtížné situace, v užším slova smyslu inteligenční testy. Hlubší narušení kognitivních schopností člověka omezuje v samostatném životě“ (Thorová, 2015, s. 245).

S přechodem do středního dětství, se zvyšuje schopnost, udržet pozornost a nenechat se rozptýlit, a to je klíčové pro úspěch ve vzdělávání. V tomto období se u dětí také zlepšuje i pracovní paměť, a to především díky vyšší rychlosti zpracování informací (Blatný, 2016).

U dětí v předškolním věku se velice rychle jazyk rozvíjí. Již na začátku tohoto období jsou děti schopny vytvořit věty o více slovech a souvětí nebo snadné vyprávění. Jejich slova

však nejsou vždy organizovaná. Ve věku tří let si děti často utvářejí vlastní slovní tvary (například utírátko místo osušky) nebo osobitě ztvárňují již existující slova (popelář je člověk, který dělá popel). Také často neumí poskládat správný slovosled věty a tvary slov (například řeknou: „*Já budu papat polívka*“). Tato kreativita nám ukazuje, že se děti naučily některá pravidla českého jazyka a dokáží je použít v různých situacích, i když ne vždy zcela na správných místech. Dospělým to často přijde nemožné či nesprávné. Naopak je to znak toho, že dítě v předškolním věku má správný vývoj jazyka (Blatný, 2016).

V předškolním období se děti stále častěji dostávají do konfliktu s úlohami, které předznamenávají osvojování školních dovedností. Přitom jedna z nejdůležitějších dovedností je právě čtení. V tomto období je možné sledovat rozvoj schopností, které jsou pro začátky čtení nesmírně důležité. Jde především o takzvané fonologické povědomí, což znamená, že je dítě schopné vnímat hláskovou strukturu slov. Možnost číst velice závisí právě na schopnosti rozkládat slova na hlásky, jelikož většina systémů psaní je založena na zachycování zvukové podoby slov. Rozkládat slova a pracovat s nimi se objevuje už v předškolním věku. V první řadě začnou děti rozpoznávat slabiky a následně u jednotlivé hlásky. Důležitým faktorem je, jestli na dítě působí rodiče a okolí a vedou jej ke čtenářství a k práci s písmeny. Pro rozvoj čtenářství je důležité dítěti poskytovat podmínky k práci. (Blatný, 2016). „*Obecně lze říci, že rozklad slov na hlásky se objevuje na konci předškolního období, některé děti této dovednosti dosáhnou až ve škole, ale většina dokáže do určité míry manipulovat s hláskami dříve. V dnešní době už mnoho dětí před příchodem do školy čte jednotlivá slova, případně umí nebo napsat.*“ (Blatný, 2016, s. 79).

2.2 Emocionální a sociální vývoj

Slovo emoce je odvozeno od latinského slova *emovere*, vzrušovat. Tento etymologický kořen jasně poukazuje na to, že naše prožívání není vždy lhostejné, neurální, ale je více méně prostoupené kladným nebo záporným laděním. Častokrát je dokonce alarmující, strhující, vyvolávající radostné nadšení nebo jindy oproti tomu znepokojivé, či strach vyvolávající. Nejčastěji se uvádí pět základních znaků, které k emocím neodlučně patří, působí společně a společně také vytvářejí systém nebo komplex emočních stavů a procesů. Mezi tyto znaky zahrnujeme citové neboli emoční prožívání, fyziologické koreláty citového prožívání, výrazy (exprese emocí), šíření emocí a regulaci emocí (Helus, 2011).

„Na počátku školní docházky jsou projevy emocí (pozitivní – radost, sentimentalita, vzrušení, i negativní – strach, vztek, hněv) ještě bouřlivé, snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají. Postupně ztrácejí svůj afektivní ráz a stávají se relativně ovladatelnější zvyšující se zralostí centrální nervové soustavy, výchovnými mechanismy i vznikem a zařazením do stále integrovanějších útvarů sebeřízení. Relativní emoční regulaci prospívá např. i skutečnost, že se afektivní výbuchy setkávají stále více s negativním hodnocením okolí, to sekundárně vyvolává až nespokojenost dítěte se sebou samým. Nepřímo tomu napomáhá také vzrůstající „obecný důraz“ na seberegulaci, zručnost a účelnost pohybů“ (Čačka, 2000, s. 133).

Děti se postupně, s narůstajícím věkem, zlepšují v rozpoznávání a regulaci sobě vlastních emocí, což jim pomáhá lépe zvládnout náročné životní situace, jakými jsou např. frustrace, či konflikty s ostatními dětmi. Výše uvedené proměny jsou jasně patrné na zlepšující se schopnosti, jak zvládat hněv, díky které se snižuje agresivní chování a možné další problémy v chování. Podíl na efektivnější emoční regulaci mají právě kognitivní funkce, zejména vědomé ovládání vlastní pozornosti. S postupem času se tak ukázalo, že dostatečná míra ovládání pozornosti chrání děti, mající dispozičně vyšší sklon k hněvu, před vznikem emočních a výchovných problémů. Kognitivní funkce se na emoční regulaci podílí i zvládáním emocí s pomocí specifických myšlenkových strategií. Ty mohou být zaměřené na pozitiva, plánování, pozitivní přehodnocení, dále pak nad získáním nadhledu nebo přijetí (Blatný, 2016).

Odlišný pohled, který je diktovaný významem emocí pro vztahy mezi lidmi a jejich sociální začleňování, dále pak mezilidskou vzájemnost vede k výčtu tzv. Sociálních, respektive vyšších emocí. Mezi vyšší, sociální emoce patří: vzájemné spolehnutí, které skýtá pocit jistoty, že mne ten druhý žádným způsobem nezklame, stejně jako nezklamou já jeho. Žijeme tedy ve vzájemné důvěře a tato emoce souvisí se svým výchozím založením s tak zvaným raným připoutáním dítěte k matce. Dále pak vděčnost, což je silný citový doprovod uvědomění si, co je pro mě druhý člověk, co pro mě udělal, to mě zavazuje a povznáší. Pak také sdílená naděje, která souvisí s chápáním budoucnosti jako vyhlídky vyjít z trápení a dosáhnout vysněného cíle. A v poslední řadě nezištnost, obětavost, solidarita. Takovým pocitem člověk překonává zaujatost sebou samým (Helus, 2010).

„V začleňování dítěte do společnosti dochází ke změně v modelování způsobů chování. Významnými osobami v modelování se stávají i jiné dospělé autority než rodiče, zdrojem

modelování jsou i spolužáci. Skupina dětí dává možnosti k většímu počtu diferencovaných interakcí. Dítě se může učit pomocí slabším, spolupráci, ale i soutěživosti. Zkvalitňuje se schopnost seberegulace. Původní emoční reakce malého dítěte měly spíše automatický charakter. Dítě ve škole je již schopno vůli své city potlačit, nebo naopak zřetelně vyjádřit. Emoční kompetence je důležitá při zvládnání školních požadavků – rozvíjí se tak sociální obratnost a emoční vyrovnanost. Na začátku školní docházky ví dítě dobře, co může a nemůže dělat, jsou položeny základy hodnotové orientace. Obojí je však velice labilní a závislé na okamžité situaci, okamžitých potřebách dítěte a také postoji okolních dospělých autorit. Vývoj morálního vědomí závisí na celkovém vývoji dítěte" (Farková, 2017, s. 194).

2.3 Komunikační dovednosti

Komunikační dovednosti jsou důležité pro učení. Aby spolu lidé mohli komunikovat, musí mít bohatou slovní zásobu. Také je důležité, abychom věděli, zda nám ostatní správně rozumí.

U dětí a jejich rozvoji čtenářské gramotnosti musíme dbát na to, aby dokázaly porozumět čtenému a také, aby s tím dokázaly dále pracovat a vyvodit vlastní závěr.

Dítě musí, zvládnou ve škole komunikaci se spolužáky i s učitelem. Musí si dokázat říci o své potřeby a obhájit vlastní názor. Před vstupem do první třídy by dítě mělo správně vyslovovat a mít správné gramatické vyjadřování. Velikým problémem jsou vady řeči, které mají špatný vliv na výuku čtení a psaní, jelikož dítě čte tak, jak vyslovuje a slyší. Je důležité, aby dítě mělo bohatou aktivní a pasivní slovní zásobu, porozumělo řeči i jednotlivým slovům a umělo si vybavit a představit nějaké pojmy. Bez těchto dovedností není možné u dítěte správně rozvíjet čtenářskou gramotnost. Důležitým aspektem pro rozvoj komunikačních schopností je, aby se s dětmi komunikovalo, komentovali se různé situace a odpovídalo se na jejich otázky. Velmi důležité je také každodenní čtení pohádek, příběhů a říkadel. Hodně dětí přichází do mateřských škol s vadou řeči nebo s malou slovní zásobou. Vinou je například to, že rodiče s dětmi málo komunikují, nečtou jim pohádky a podobně. Děti nemají dostatečné řečové vzory (nevidí, jak se jednotlivé hlásky artikulují, nemá potřebu komunikovat).

K nápravě vady výslovnosti, nesprávné gramatické mluvě nebo úplnému „nemluvení“ je důležité navštívit klinického logopeda, který definuje příčinu, určí diagnózu a stanoví kroky k nápravě. Je nezbytná spolupráce rodičů a každodenní cvičení s dítětem (Tomášková, 2015).

„Komunikace se odehrává jako vzájemné sdělování obsahu (komuniké) mezi sdělujícím (komunikátorem, mluvčím, chovajícím se určitým způsobem) a příjemcem (komunikantem, recipientem, naslouchajícím, vnímajícím). Informace se přenáší pomocí komunikačního kanálu (médiu)“ (Schneiderová, Schneider, 2008, s. 10).

Velký důraz na rozvoj řeči klademe hlavně v předškolním období, jelikož náprava řeči v pozdějším věku je obtížnější a trvá mnohem více času. Rodiče u vyučující by měli mít správnou výslovnost a rozvinuté komunikační a řečové schopnosti (Tomášková, 2015).

Aby bylo jazykové vyučování úspěšné, musí mít děti dostatečnou úroveň řeči a také musí být schopné pocitově tvořit text. Pro rozvoj komunikačních schopností je pro učitele na prvním stupni základní školy nutný rozbor vývoje dětské řeči a precizní poznání řečového projevu dětí mladšího školního věku.

Osvojování mateřského jazyka je celistvým procesem, který má velké množství jednotlivých fází. Ve vývoji dětské řeči najdeme velkou řadu nejasností, ale jisté je, že verbální vývoj dítěte je nezaměnitelnou součástí jeho vývoje sociálního i kognitivního. Také je jisté, že důležitým faktorem je jak stimulace prostředí, tak i mentální předpoklady dítěte (Palenčátová, Šebesta, 2006).

Když se dítě narodí, tak se dorozumívá pláčem, křikem a různými zvuky (hraje si s mluvidly). Někdy kolem devátého měsíce již zkouší jednoduché slabiky a rozumí lehkým pokynům. Řeč se i v tomto věku učí nápodobou, tak je velice důležité na dítě mluvit gramaticky správně a nešišlat na něj. V období jednoho roku začíná používat jednoduchá dvojslabičná slova a nějaká citoslovce. Největší rozvoj řeči pak přichází v období do tří let. Kdy dítě začne mluvit je, ale zcela individuální. Některé děti začínají mluvit dříve, jiné později. Pokud je ale dítě správně vedeno, tak se do šesti let vývoj řeči vyrovná. Při nástupu do mateřské školy by dítě mělo umět jednoduché věty.

Existují různé vady řeči, se kterými se můžeme v mateřské škole setkat. Patří mezi ně například dyslalie (porucha výslovnosti), opožděný vývoj řeči, dysfázie (vývojová porucha řeči), koktavost (neplynulost řeči), mutismus (dítě nemluví v novém prostředí), huhňavost (mluvení jako při silné rýmě), dysfonie (porucha hlasu). Existují zásady, které jsou účinné pro zmírnění těchto vad řeči. Patří sem správný řečový vzor, naslouchání dítěte, dostatek pohybu, pozitivní přístup, neustála komunikace s dítětem, nezanedbání vady řeči, cvičení

doporučená od klinického logopeda, neupozorňuje dítě na vadu a dítě dostatečně chválíme (Tomášková,2008).

3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci 1. stupně ZŠ

Za úspěšným rozvojem čtenářské gramotnosti stojí základní předpoklad a to ten, mít vhodné materiální a organizační podmínky ve škole (ČŠI, 2021). V základních školách v České republice probíhá výuka čtenářské gramotnosti pouze v hodině českého jazyka, a právě to může značit jisté problémy. Čtenářská gramotnost by se měla u dětí rozvíjet ve více předmětech, např. ve vlastivědě, v prvouce a jiné. Děti se totiž v textech setkávají s mnoha různými typy odborných textů, které by bylo vhodné, využít pro rozvoj čtenářských dovedností.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je ovlivněn řadou faktorů, které na sebe vzájemně působí. Za stěžejní můžeme považovat školní klima a klima třídy. Čtenářská gramotnost je aktuálně jedním z hlavních vzdělávacích cílů, a to pro všechny děti. Čtenářská gramotnost se také stala předmět zájmu České školní inspekce (Fasnerová a kol., 2020).

3.1 Podíl školy na rozvoj čtenářské gramotnosti

Společně se společensko-ekonomickými změnami dochází ale i ke změnám ve školách a ve výuce. Škola se zaměřuje na přípravu dětí do života a následné uplatnění ve společnosti. A právě výše uvedené je jedním z hlavních cílů RVP ZV. Na základě těchto změn se ve školách postupně začínají uplatňovat různé inovativní vyučovací metody a výchovně vzdělávací formy. Moderní vyučovací metody patří mezi jeden z hlavních faktorů, které ovlivňuje klima ve třídě. Za další faktor považujeme působení učitele ve třídě na děti. Pedagog zde není jen zprostředkovatel vědomostí. Úkolem učitele je probouzet u dětí aktivitu, zájem se vzdělávat a vytvořit u dětí jakýsi potenciál (Fasnerová a kol., 2020). Školní prostředí a jeho podmínky zcela zásadně ovlivňují míru osvojení gramotných dovedností žáků v jejich funkční podobě, což je prioritním cílem povinného školního vzdělávání. Tyto podmínky lze shrnout do dvou oblastí, kterými jsou: sociálně-interaktivní dimenze v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou a přítomnost bohatého literárně podnětného prostředí (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Spoustu studií a výzkumů jasně prokázaly, že motivovanost učitele je stěžejním faktorem, ovlivňujícím nejen výkonnost nebo úspěšnost učitele, ale také faktorem, který působí na motivovanost dětí ve výuce, a tím tak přispívá k jejich úspěšnosti vzhledem k dosahovaným studijním výsledkům. Motivovanost a celkové duševní rozpoložení pedagoga

pak může být asociováno také se specifickým stylem výuky a využíváním konkrétních výukových metod, které vedou ke zkvalitňování výuky (Brusenbauch Meislová et. al, 2016). Aby byla didaktická činnost pedagoga účinná je zapotřebí jeho didaktická příprava na vyučovací předměty, ale také schopnost uplatňovat různé přístupy v praxi (Fasnerová a kol., 2020).

Vývoj rodiny a školy jde během historie ruku v ruce. Škola přebírá od rodiny „přípravu na život“ a umožňuje tak efektivnější socializaci všech dětí. Funkcí školy a školního prostředí však není jen připravit děti na profesi, ale obsáhleji kultivovat, disciplinovat a také připravit děti pro vstup do života. Škola je nejprve místem, které dítě chrání tím, že ho vědomě odděluje od světa nás dospělých. Přípravou v takto vymezené instituci dochází k uvědomění si zvláštnosti a ojedinečnosti dětství, k nutnosti o děti dobře pečovat. Školu lze tedy akceptovat jako místo učení a výkonu – ve škole se dítě naučí, dále je zde hodnoceno za výsledek a výkon, místo socializace – sociální adaptace na jiné úrovni, dále pak realizace jiných sociálních rolí, spojených s určitými sociálními statuty, místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, tu reprezentuje škola (například u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo u dětí jiného etnika).

Pokud navštěvuje dítě školu, nastává pro školu, ale i pro rodiče, velmi důležitý úkol, a to budovat vzájemné vztahy. Uvnitř tohoto schématu se pak nachází samotné dítě, které hraje zásadní roli (Havel, Najvarová a kol., 2011).

3.2 Čtenářská gramotnost v RVP ZV

„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je platným kurikulárním dokumentem pro základní vzdělávání v České republice. Státní úroveň v kurikulárních dokumentech představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy, a to pro předškolní, základní a střední vzdělávání.“ (Fasnerová a kol., 2019, s.

RVP ZV vymezuje: systém kurikulárních dokumentů, dále pak charakteristiku, principy, tendence, poté cíle základního vzdělávání, dále klíčové kompetence. Klíčové kompetence dále rozdělujeme na kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracoven. RVP ZV dále vymezuje

vzdělávací oblasti, jakými jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Doplňující vzdělávací obory (Fasnerová a kol., 2019).

Jak již bylo zmíněno výše, jednou ze vzdělávacích oblastí je jazyk a jazyková komunikace. Je to jedna z hlavních oblastí ve výchovně vzdělávacím procesu. Pokud dítě ukončí základní školu, mělo by mít dobrou úroveň jazykových schopností a dovedností. Cílem jazykové výuky je hlavně podpora rozvoje komunikačních kompetencí, což znamená naučit se dovednostem a schopnostem, které umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, porozumět jim, správně se vyjadřovat a umět plnohodnotně je uplatňovat. (RVP ZV, 2021).

„Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí.“ (RVP ZV, 2021, s. 16).

Oblast RVP ZV Jazyk a jazykové komunikace, je v našich školách již tradičně rozdělena na několik oblastí. První oblast je jazyková výchova, což je znalost všech písmen malé a velké abecedy, rozpoznávání samohlásek, odlišování jejich délek, rozpoznává souhlásky, tvoří slabiky, rozlišuje věty, slova, slabiky, hlásky a píše velká písmena na začátku věty a ve jménech. Druhou oblastí je komunikační výchova, kde se jedná se o edukační disciplínu, která se cíleně zaměřuje na posilování a rozvoj aktuálních klíčových znalostí, dovedností a postojů lidského dorozumívání (předávání a přijímání informací) prostřednictvím komunikačních modelů, strategií a tvůrčích metod v oblasti verbální (řeč, písmo) a v oblasti neverbální (řeč těla). Třetí je slohová výchova, ve které se zaměřujeme na to, aby dítě plynule četlo již s porozuměním textu jistého rozsahu a náročnosti, dále rozumí písemným nebo mluveným pokynům odpovídající složitosti, pečlivě vyslovuje, tvoří krátký mluvený projev a jiné. A poslední oblastí je literární výchova, kde probíhá primárně výuka, rozvíjející čtenářskou gramotnost. V současné době stále více a více škol upouští od klasického hlasitého čtení (NPI, 2020).

Je důležité uvést, že aktuální situace českého školství je provázána postupným přerodem způsobu výuky všech předmětů, tedy i výuky mateřského jazyka, a to v duchu RVP. Autoři RVP ZV zdůrazňují nenahraditelné postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to z důvodu, že získané dovednosti jsou důležité pro další osvojování poznatků v jiných vzdělávacích oblastech. Termín gramotnost

a jeho obsahové vymezení se v současnosti dává do souvislosti s kompetencemi (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

3.3 Využívané metody na rozvoj čtenářské gramotnosti

Škola má neustále nové a nové úkoly a příliš se nezabývá tím, jak se daří naplňovat ty tradiční metody, mezi které bezpochyby patří rozvoj čtenářských dovedností u všech dětí. I u těch dětí, kterým to jde, ale i u dětí, které mají se čtením problémy. Výsledky již zpracovaných výzkumů a šetření jasně ukazují, že škola děti nenaučí kvalitně a dostatečně číst tak, jak by bylo potřeba. Špatní čtenáři jsou pak v životě značně oslabeni a diskriminováni v přístupu ke vzdělávání. Vzhledem k nízké úrovni čtení se pak nemohou vzdělávat prostřednictvím učení. Čtení ale slouží i k obohacení a kultivaci každodenního života a špatný čtenář je poté připraven na jednu z velmi příjemných a obohacujících oblastí života (Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na I. stupni ZŠ, s. 3).

Otázkou tedy zůstává, zda je „čtenářská gramotnost“ to stejné, jako „umět číst“? Anebo je to něco navíc?, něco zcela nového (Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na I. stupni, ZŠ, s. 3).

Zahraniční výzkumy dokazují, že čtenářské strategie se musí učit ve všech ročnících základní školy, jelikož většina žáků potřebuje pomoc při porozumění, kladení otázek a také při hledání odpovědí na tyto otázky. Je tedy nutné věnovat pozornost metodám a postupům, které toto žáka naučí (https://www.ptac.cz/localImages/EB_CTENARSTVI.pdf).

Obecně lze říci, že vývoj metod výuky čtení a psaní v širším pohledu velmi úzce souvisí s vývojem komplexního institucionálního vzdělávání našeho školství. V 19. století až do poloviny 20. století vývoj metod počátečního čtení směřoval zejména podle hlediska psychologické analýzy procesů, probíhající při samotném procesu čtení. Ve složitém a komplikovaném procesu vývoji metod rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti se obvykle setkáváme s dělením na dvě hlavní skupiny, jedná se o metodu syntetickou a metodu analytickou (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010)

První metody jsou metody syntetické. Jedná se o metody, které jsou historicky nejstarší, protože jejich počátky sahají až do Antického Řecka a Říma. Dále se dělí na metody slabikovací a hláskovací. Výuka čtení v uvedených metodách probíhá od písmene (hlásky), postupně spojující se do slabik, poté slabiky do slov a slova do vět, jedná se tedy o postup

jednotky k celku. Pokud má tedy čtenář pochopit význam čteného textu, je nezbytné, aby si ho nejdříve převedl do zvukové podoby. U tohoto postupu se preferuje význam sluchové percepce, protože právě ta umožňuje převod grafémů do fonologické struktury (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

Druhé metody jsou metody analytické, které vznikly již v 18. století. Autoři se jimi pokoušeli odstranit nedostatky syntaktických metod, které byly způsobeny značnou náročností mechanismu samotného čtení. Uvedené metody nepostupují od hlásky ke slabice a slovu, ale obráceně, tedy od slova ke slabice a hlásce. Analytické metody vycházejí z předpokladu, že na procesu učení má největší podíl zraková percepce. To znamená, že čtenář je schopen pochopit význam slov pouhým pohledem na ně. Takovou psychologickou analýzou procesu čtení se poté zjistilo, že kromě zrakové percepce je pro čtení velmi podstatný také sluch. Prioritním principem analytických přístupů je představa, že dítě by mělo od počátku učení se čtením pracovat a pracovat i s významem slova (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

3.4 Čtenářské dílny

Jedná se o zcela nový přístup výuky, který je založený na sdílení. Čtenářské dílny patří mezi dobrou volbu, jak dosáhnout lepší úrovně porozumění textů a dále pak kritického myšlení u dětí, Čtenářské dílny již mají v zahraničí relativně dlouhou tradici a aktuálně se tento trend stále častěji objevuje i v České republice. Je to nový způsob, jak dětem zatraktivnit čtení, protože někteří žáci prostě čtení „nemusí“. Cílem tedy je, aby bylo čtení pro děti aktivitou, která je baví, a kterou si budou sami vyhledávat. Velkým úskalím při čtení bývá nevhodný výběr knihy, kdy si dítě neumí vybrat vhodnou knihu a poté se chvíli trápí nad něčím, co ho nebaví, tak ji raději odloží. Je také všeobecně známé, že málokteré dítě rádo píše o přečtené knize do čtenářského deníku. Důvodem většinou bývá to, že dítě neumí odpovědět na otázky, související s textem, a právě tímto si může samotné čtení naprosto znechutit. S výše uvedenými aspekty čtenářství ve většině případů bojují právě čtenářské dílny, protože využívají princip kritického myšlení. Usilují tak o porozumění textu, jeho zhodnocení obsahu a dále možnosti, vytvořit si na dílo vlastní názor (Gejgušová, 2011).

Čtenářské dílny jsou jednou z možností, jak u dětí rozvíjet tzv. prožitkové čtení, které je vlastně takovým stěžejním prvkem pro rozvoj čtenářství. Zájem o čtení můžeme u dětí

probudit právě čtenářskými dílnami a vytvořit tak návyk pravidelného čtení i u dětí, která neměli o čtení zájem (Šlapal, M., a kol. 2012).

K tomu, aby bylo možné zavést čtenářskou dílnu je zapotřebí splnění určitých podmínek. Pokud usilujeme o to, aby se děti staly dobrými čtenáři, je nutné, poskytnout jim dostatek času, který nemusí sloužit jen e čtení, ale mlže být stanovený i něčím jiným a musí být ničím nerušený. V takovém případě by si mohly děti vytvořit návyk ke čtení. Jako další podmínku lze uvést, že děti mají svobodnou volbu knihy, žánru. Dítě by poté mělo „sdílet odezvu“ ostatních dětí, a to vzájemnou debatou a jejich reakcemi na text. Dítě si tak může upřesňovat a vyhodnocovat porozumění, co přečetl, zda pochopil souvislosti a využíval nová dat. Dítě by mělo také vědět, co čtou ostatní děti a nějakým způsobem na to reagovat, dítě potřebuje zpětnou vazbu (Steelová, et. al 2000).

Podle M. Šlapala (2012) by měl mít pedagog zajištěné knihy, které budou z různých oblastí a úrovně požadavků náročnosti na techniku čtení, ale i na samotný obsah. Za stěžejní při vytváření čtenářské dílny je vytvoření správné čtenářské atmosféry.

Čtenářské dílny mívají svá pravidla, mezi která patří například: Knihu na čtení si dítě nachystá před začátkem dílny, Při čtení dítě sedí tam, kde je mu to pohodlné, Žádné přestávky na wc a pití, Dítě čte po celou dobu čtenářské dílny, Nikdo nikoho nevyrušuje, při povídání o knihách dítě naslouchá ostatním, Dítě respektuje názory ostatních (Šlapal, 2007).

Děti by měly být schopné vnímat, že pedagog se soustředí na čtení, ale i na čtenářství. Čtenářskou dílnu tak nenápadně moderuje.

3.5 Podíl rodiny na rozvoji čtenářské gramotnosti

Rodinné zázemí a prostředí patří za jeden z nejdůležitějších faktorů, ovlivňujících čtenářské aktivity dětí. Rodina je ta, která vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale pouze v takovém případě, že má vlastní předpoklady a je schopna využít všech možných a dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke knize a následně pak ke čtení, přivést. *„Mezi charakteristiky, které jsou důležité z hlediska čtenářských aktivit dětí, a byly empiricky ověřeny, řadíme čtenářské zázemí v rodině, rodinné prostředí a sociálně-ekonomické zázemí rodiny. Při kumulaci vyššího příjmového, vzdělanostního i kulturního standardu rodiny mají děti vyšší šance dospět ke knize a čtení, respektive čtenářské gramotnosti. Čtení je tímto*

jedním z mechanismů mezigeneračního přenášení nerovností a vzdělanostního a kulturního kapitálu rodičů." (Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 33-34).

Přístup rodičů ke knihám, jejich oceňování četby jako plnohodnotné aktivity, dále pak čtení dětem, skutečnost, že dítě vidí, jak rodiče čtou, dále pak význam knihy jako dárku, návštěva knihovny rodiče s dítětem, vybírání vhodné knihy pro dítě, tohle všechno jsou ukazatelé, které velmi významně a výrazně ovlivňují přístup dítěte ke knize a čtení v pozdějším věku. Jsou identifikovány dva mýty o rozvoji dětského čtenářství, které stále mezi rodiči přežívají. Prvním mýtem je domněnka, že rodič může dítěti přestat číst ve chvíli, kdy dítě samo zvládlo techniku čtení. A tím druhým mýtem je předpoklad, že dítě si samo začíná utvářet vztah ke knize až ve škole, kdy se učí číst. Oba výše uvedené mýty jsou však nesprávně pojaté a v určitém slova smyslu i svým způsobem pro čtenáře nebezpečné. Jasně se zde ukazuje nezastupitelná role a úloha pedagoga a školy jako instituce při spolupráci s rodinou a při její podpoře, ať už se jedná o odbornou podporu, pedagogickou podporu, či psychologickou. Jsou výzkumy, které dokazují, že pokud rodina selhává v některé (nebo ve více) ze svých funkcí, poté není škola tuto funkci schopna plně kompenzovat (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Rodinné prostředí spojujeme vždy s fungováním rodiny, ve které se od narození formuje osobnost dítěte, a ve kterém také prožíváme všechny fáze našeho života. Rodina se skládá z manželského páru a jejich přímých potomků a je základní společenskou jednotkou, která je známá ve všech lidských společenstvích. Základní funkce univerzální rodiny jsou patrně všude na světě stejné. Jedná se o funkci reprodukční, hospodářskou, emocionální a socializační. V reprodukční funkci je rodina stále považována za základní jednotku plození nové generace. Hospodářská funkce má za úkol v rodině vést domácnost. Emocionální funkce zajišťuje, aby rodina poskytovala dítěti a všem ostatním členům emoční uspokojení, a to rovnoměrně, bez toho, aniž by se to dělalo na úkor ostatních. A v socializační funkci rodina uvádí dítě svým způsobem do lidské společnosti a učí je základním a správným způsobem společenského chování (Havel, Najvarová a kol., 2011).

3.6 Výchova čtenáře

Havel, Najvarová (2011) ve své knize uvádí, že významný vliv na čtenářství žáka má jeho rodina a její socioekonomické zázemí. Škola zastává jen funkci podpůrnou a také doplňkovou. Výzkumy jasně ukazují, že žáci nejsou čtením knih zcela uspokojeni a preferují

činnosti s jinými médii, jako je televize, internet, počítačové hry. Pokud by pedagogové přehodnotili svůj postoj ke čtení a čtenářství, otevřeli by dětem netušené možnosti. Pedagogové by mohli své žáky vychovávat nejen ke čtení, ale více i čtením. Čtení jako prostředku mravní výchovy je velmi často využíváno. Texty, které jsou určené dětem, hovoří jasně o postavení dobra a zla, dále o správném/nesprávném chování, o vlastnostech, které jsou ve společnosti uznávány a oceňovány. Co se týká rozumové výchovy, tak ta také bývá podporována čtením. Obvykle ale pouze po technické stránce. Žáci čtou jen z učebnic nebo nějakých doplňkových textů, které se mají naučit. Žáci musí číst správně, dále pak přiměřeně rychle a nesmí chybět ani porozumění textů na základní úrovni. Aby byli žáci schopni říct svými slovy, co přečetli. Svou roli ve výchově čtenáře hraje i jazyková výchova, která je nezbytná pro rozvoj žáků. Aby mohl člověk fungovat ve společnosti, je pro něj řeč základní dovedností. Jazyk a řeč umožňuje formování a vyjadřování myšlenek žáka, jeho komunikaci s okolím, sebeuplatnění ve společnosti. Pokud žák čte, dochází u něj k prudkému rozvoji slovní zásoby, k zautomatizování si slovních obrátů a také si žák upevňuje cítění daných gramatických pravidel. Pro žáka je velmi důležité, mluvit o přečtených článcích a knihách a zjišťovat, co se dětem líbí a co ne. Pokud je učitel schopný vytvářet příležitosti k jazykovému projevu žáků, pak jim dává možnosti veřejně vyjádřit a také formulovat svoje názory a myšlenky. Rodina přesto má při rozvoji jazykové výchovy nezastupitelné místo, které škola usměrňuje, podporuje a doplňuje. Dobrého čtenáře můžeme vychovávat i díky estetické výchově. Žáci čtou o životech a dílech významných lidí, kteří bývají spojováni se vznikem něčeho výjimečného. Pro výchovu ke zdravému životnímu stylu se využití čtení a psaní zcela nabízí. Pokud pedagog volí vhodné texty a následně pak s žáky diskutuje, pěstuje a formuje v nich postoj ke zdraví ve všech jeho oblastech (v oblasti tělesné, duševní i sociální). Za poslední výchovnou složku, ve které je nutné využívat čtení psaní, řadíme složku pracovní, protože téměř neexistuje zaměstnání, ve kterém není potřeba umět číst a psát, a pokud taková práce existuje, je nejhůře placená. Pro žáky je nejlepší, učit je pracovat na základě psaných návodů a daných postupů, vytvářet plány, myšlenkové mapy a řídit se konkrétními pokyny.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkumné, empirické šetření

V další části diplomové práce se zabýváme čtenářstvím dětí v 5. třídě ZŠ. Podrobněji zjišťujeme, zda je podle nich na čtenářství připravuje více škola nebo jejich rodiče. Použili jsme formu dotazníku. Problematika čtenářské gramotnosti je dnes velmi rozšířené téma. Zkoumá úroveň čtenářské gramotnosti u dětí a jiné aspekty. Zajímalo nás, zda děti vidí přínos spíše od školy nebo od jejich rodičů. Pro výzkum jsme zvolili žáky pátých ročníků základních škol, kteří jsou posledním rokem na prvním stupni a měli by mít nejvíce osvojenou dovednost čtení, tudíž se minimalizují problémy s vyplňováním dotazníku.

K dílčím cílům výzkumu patří:

- získat data o tom, jestli je pro dítě, co se čtenářství týče, přínosnější škola nebo rodič,
- zjistit, jestli rodiče dětem doma čtou,
- zmapovat, jestli sami rodiče čtou,
- posoudit, jaké je místo, kde děti nejraději čtou,
- zjistit, jestli čtou nahlas,
- posoudit názory dětí na knihy a čtenářství,
- formulace hypotéz.

4.1 Popis výzkumného šetření

Kvantitativní výzkum byl uskutečněn pomocí analýzy dotazníku žáků pátých ročníků základních škol.

Ve svém výzkumu jsem použila metodu dotazníkového šetření. Otázky pro dotazníkové šetření jsem si předem připravila na formulář. Dotazník byl tvořen na základě hypotéz, které jsem si před tím stanovila. Snažila jsem se o jednoduchou formulaci otázek, aby byly napsány srozumitelně a žáci na ně mohli v krátkém časovém intervalu pružně reagovat. Do šetření jsem zapojila jak dívky, tak chlapce z pátých ročníků základních škol.

V kvantitativním výzkumu je zpravidla větší počet respondentů a důležitá je vysoká míra strukturovanosti. Zkoumání zvolené problematiky je jen krajové oproti kvalitativnímu výzkumu. Z mého pohledu je kvantitativní výzkum časově daleko méně náročný na samotný sběr dat a lze v něm zobecňovat. Na začátku si stanovíme obecná tvrzení – teorii a studium

literatury. Dále pak vytvoříme hypotézy pomocí dedukce. Neméně důležité je i zmínit výběr testovaného vzorku. Stěžejní pro výzkum je poté samotný sběr dat a následné ověření daných hypotéz. A stále se budeme snažit o to, abychom při výzkumu byli vně situace.

Sbírání dat probíhalo formou dotazníku, který měl celkem 16 otázek a do sledovaného souboru bylo zahrnuto celkem 105 dětí, a to jak dívek, tak chlapců. Dotazníkového šetření se jako respondenti účastnili žáci pátých ročníků základních škol, věková hranice tedy byla 9–10 let. Výzkumu se zúčastnili žáci pátých tříd v druhé polovině školního roku 2020/2021. Původně byl záměr, uskutečnit dotazníkové šetření v městských školách (cca 50 dětí) a zbytek ve vesnických školách. Vzhledem k nízké návratnosti toto nebylo bohužel možné.

Nehodnotili jsme jejich vědomosti, nýbrž jejich pocit z toho, kdo je na čtenářství připravuje více.

Dotazník byl rozeslán dětem v elektronické verzi prostřednictvím GoogleForms. Dotazník byl zcela anonymní.

4.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem předkládané diplomové práce bylo popsat situaci čtenářské gramotnosti a porovnat, zda se z pohledu dětí podílí na vývoji čtenářské gramotnosti více škola nebo jestli má na čtenářství dětí větší vliv rodina.

K dílčím cílům výzkumného šetření patřilo vytvoření dotazníku, jeho rozeslání, zpracování, zpracování hypotéz a odvození závěrů.

4.3 Výzkumný problém a hypotézy

Aby bylo možné ověřit hlavní cíl výzkumného šetření, byl stanoven výzkumný problém: **Myslí si žáci pátých ročníků základních škol, že je ke čtenářství vede více rodina nebo učitelé ve školách?** V závislosti na takto formulovaném problému byly stanoveny hypotézy.

H₁ Škola rozvíjí čtenářskou gramotnost u dětí více než jejich rodiče.

H₂ Pokud mají rodiče kladný vztah ke čtení, mají jej i děti.

H₃ Rodiče předčítají dětem v době, kdy ještě sami neumí číst.

Pro potvrzení první hypotézy jsme využili Test o shodě dvou relativních četností. Druhá hypotéza byla vyhodnocena pomocí X² testu nezávislosti v kontingenční tabulce a třetí hypotéza pomocí Testu o relativní četnosti. Všechny tyto testy jsou zmíněny přímo u vyhodnocení hypotéz v rámci textu. Výpočty testů relativní četnosti a shody svou relativních četností byli provedeny v rámci MS Excel, X² test nezávislosti a výpočet jeho p-hodnoty pomocí programu IBM SPSS Statistics 23. Zmíněné testy ve výpočtu testovaného kritéria nepočítají s procenty, počítají s relativními četnostmi v desetinném tvaru (10 %-0, 1).

4.4 Charakteristika respondentů

Respondenty výzkumného šetření pro předkládanou diplomovou práci tvoří žáci pátých ročníků základních škol v jihomoravském kraji. Dotazník vyplnilo celkem 105 žáků z náhodně vybraných škol. Původním plánem bylo rozdat dětem pátých ročníků dotazníky v tištěné podobě, avšak situace s COVID-19 nám tuto možnost odepřela. Zvolili jsme tedy dotazníky online formou.

5 Výsledky výzkumného šetření

Přistoupili jsme k potvrzení, nebo vyvrácení tří hypotéz. U první hypotézy jsme použili Test o shodně dvou relativních četností. Druhou hypotézu jsme vyhodnotili pomocí X^2 testu nezávislosti v kontingenční tabulce. U třetí hypotézy jsme použili Test o relativní četnosti.

5.1 Vyhodnocení hypotéz

5.2 Test hypotézy o relativní četnosti

Test hypotézy o relativní četnosti testuje hypotézu, že relativní četnost určité varianty znaku v základním souboru se rovná určitému předpokladu – hodnotě. Oproti tomu alternativní hypotéza předpokládá jiné hodnoty než předpokládanou.

Nulová hypotéze je tedy:

$$H_0: \pi = \pi_0$$

Alternativní hypotézou může být:

$$H_1: \pi > \pi_0,$$

$$H_1: \pi < \pi_0,$$

$$H_1: \pi \neq \pi_0.$$

Na základě výběrových údajů hodláme nulovou hypotézu ověřit. Jestliže provedeme výběr dostatečného rozsahu, můžeme v testu jako testovou statistiku použít:

$$U = \frac{p - \pi_0}{\sqrt{\pi_0 * (1 - \pi_0)/n}},$$

Kde:

π_0 představuje předpokládanou relativní četnost,

p představuje skutečně zjištěnou relativní četnost,

n představuje velikost výběrového souboru.

$$p = \frac{m}{n}$$

Kde m představuje počet příznivých výsledků hypotézy a n představuje velikost souboru

Tato statistika U má při platnosti testované hypotézy H_0 asymptoticky normované normální rozdělení. Při provádění testu zvolíme obvyklou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. Kritickými hodnotami jsou pak kvantily tohoto rozdělení, tj. testovanou hypotézu zamítáme když: $U > u_{1-\alpha}$; $U < u_{\alpha}$ a $U > |u_{1-\alpha}|$ viz. alternativní hypotézy.

5.3 Test o shodně dvou relativních četností

Tento test používáme v případě, že je třeba ověřit hypotézu o shodě dvou relativních četností ve dvou populacích. Za předpokladu dvou dostatečně velkých nezávislých výběrů o rozsahu n_1 a n_2 lze jako testové kritérium použít statistiku

$$U = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{p * (1 - p) * (\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}}$$

Kde:

$$p_1 = \frac{m_1}{n_1}, p_2 = \frac{m_2}{n_2} \text{ a } p = \frac{m_1 + m_2}{n_1 + n_2}$$

Statistika U má asymptoticky normální rozdělení. Kritickými hodnotami jsou pak kvantily tohoto rozdělení.

5.4 χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce

Kontingenční tabulka vzniká v případě, když jednotky souboru třídíme podle dvou kvalitativních znaků, např. znaku A, který může nabývat r variant a znak B, který lze rozdělit na s variant. Četnosti uvnitř tabulky můžeme označit n_{ij} . První index označuje i -tou variantu znaku A, druhý index j -tou variantu znaku B. Okrajové neboli marginální četnosti označujeme pouze jedním indexem, druhý je nahrazen tečkou.

Mezi znaky A a B můžeme sledovat vztahy. Ověření existence závislosti mezi dvojicemi kategoriemi proměnných v populaci je obvykle prvním krokem analýzy vztahů mezi nimi.

Test, který používáme k ověření nezávislosti v kontingenční tabulce, porovnává získané (empirické) četnosti a teoretické četnosti, které by měly nastat v případě nezávislosti sledovaných znaků. Tyto četnosti můžeme označit jako n'_{ij} . Jejich výpočet je:

$$n'_{ij} = \frac{n_i \cdot n_j}{n}$$

Odchylky od nezávislosti jednotlivých polí kontingenční tabulky sleduje Pearsonova statistika G :

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Tato statistika testuje hypotézu:

H_0 : Znaky v kontingenční tabulce jsou nezávislé

H_1 : non H_0 , neboli znaky jsou závislé.

Testovaná statistika G má při platnosti nulové hypotézy X^2 rozdělení se stupni volnosti $\nu = (r-1) \cdot (s-1)$. Pro test volíme opět obvyklou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro zajištění přijatelné aproximace rozdělení uvedených statistik při určitém počtu polí v kontingenční tabulce se zpravidla vyžaduje takový rozsah výběru n , aby očekávané četnosti dosahovaly hodnoty alespoň 5. Po častých praktických potížích, a častém ověřování, se doporučuje, aby počet polí, kde očekávané četnosti jsou nižší než 5, bylo maximálně 20 %.

5.4.1 Hypotéze 1

Hypotéza 1: Škola rozvíjí čtenářskou gramotnost u dětí více než jejich rodiče.

V případě, že chceme vyhodnotit tuto hypotézu, můžeme pro porovnání vlivu školy a rodičů porovnat proměnnou číslo 10 a číslo 11, to jest proměnné, které sledují, co žáci dělají s přečteným příběhem.

Pokud předpokládáme, že škola rozvíjí čtenářskou gramotnost u dětí více než jejich rodiče, měla by s přečteným příběhem více pracovat a rozvíjet jej. Z tabulky 10 víme, že u těchto otázek jsou 3 možnosti odpovědi, tj. „s ním dále nepracujeme“, „s ním pracujeme...“, „povídáme si, o čem byl“.

Pro vyhodnocení hypotézy sloučíme poslední dvě odpovědi do jedné, to jest „dále s ním pracujeme“. Celkově tedy ve škole s příběhem pracuje 87,7 % žáků (92 odpovědi), doma s příběhem pracuje 53,3 % žáků (56 odpovědi), viz graf 16.

Testovaná hypotéza bude ve tvaru:

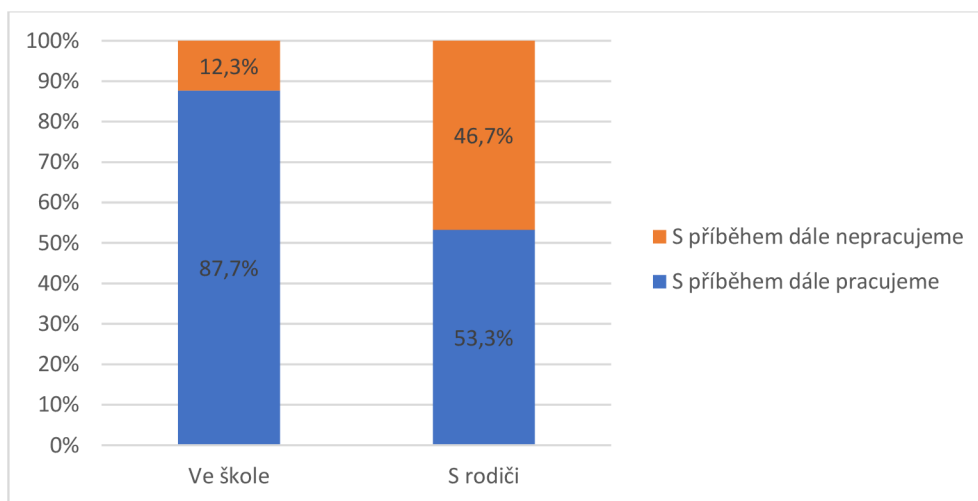
H0: Žáci se ve škole věnují přečtenému příběhu stejně jako doma s rodiči; $\pi_1 = \pi_2$

H1: Žáci se ve škole přečtenému příběhu věnují více než žáci doma s rodiči; $\pi_1 > \pi_2$

Pro vyhodnocení této hypotézy použijeme test o shodě dvou relativních četností. Výsledky vidíme v tabulce 16. Jelikož výsledná p-hodnota je menší než hladina významnosti $\alpha = 5 \%$, resp. testové kritérium U je vyšší než 95 % kvantil normovaného normálního rozdělení, testovanou hypotézu H0 na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ zamítáme. Žáci se ve škole přečtenému příběhu věnují více než žáci doma s rodiči a tím škola více rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků než jejich rodiče.

Tabulka 1 – Test o shodě dvou relativních četností – Hypotéza 1

m1	92,000
n1	105,000
p1	0,876
m2	56,000
n2	105,000
p2	0,533
p	0,705
U	5,446
u0,95	1,645
p-hodnota	0,000



Graf 1 – Práce s přečteným příběhem – ve škole a s rodiči – Hypotéza 1

Dílčí závěr: Na základě vyhodnocených výsledků můžeme říci, že dle dětí škola rozvíjí jejich čtenářskou gramotnost více než doma jejich rodiče. Bližší odůvodnění je částí Diskuse.

5.4.2 Hypotéza 2

Hypotéza 2: Pokud mají rodiče kladný vztah ke čtení, mají jej i děti.

Předpokládáme, že kladný vztah ke čtení předávají rodiče svým dětem svým příkladem, to znamená, že také doma čtou. Pro vyhodnocení tohoto předpokladu použijeme proměnné otázka 2 – „Čtou si rodiče?“ a proměnnou otázka 3 – „Čteš rád?“. Jelikož jsou obě proměnné kategoriální, pro vyhodnocení vztahu mezi nimi použijeme χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce.

Testovaná hypotéza bude ve tvaru:

H0: Mezi čtením rodičů a čtením dětí není statisticky významný vztah

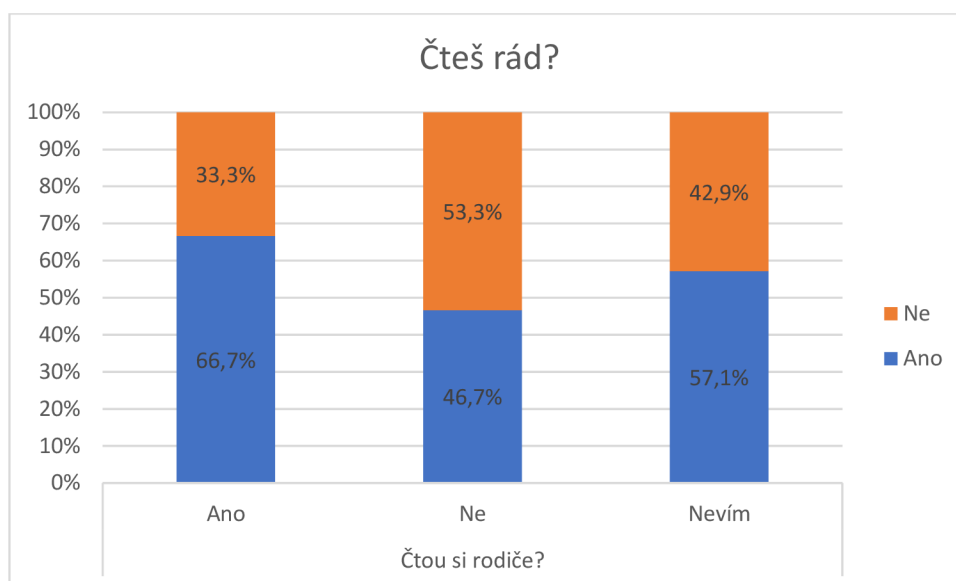
H1: Mezi čtením rodičů a čtením dětí existuje statisticky významný vztah.

Výslednou kontingenční tabulku a graf vidíme níže. Z tabulky je patrné, že pokud si rodiče čtou, je vyšší šance, že děti čtou také rádi (66,7 %) proti rodičům, kteří nečtou (46,7 %).

Na základě provedeného testu ($G = 2,342$; p -hodnota = 0,310), kdy p -hodnota je vyšší než hladina významnosti $\alpha = 5 \%$, testovanou hypotézu však nezamítáme, to znamená, že i když v datech jsou určité rozdíly mezi dětmi čtenářů a nečtenářů, rozdíly nejsou statisticky významné, a proto musíme konstatovat, že mezi čtením rodičů a čtením dětí není statisticky významný vztah.

Tabulka 2 – Vztah čtení rodičů a čtení dětí

		Čteš rád?		Celkem
		Ano	Ne	
Čtou si rodiče?	Ano	46 (66,7 %)	23 (33,3 %)	69 (100 %)
	Ne	7 (46,7 %)	8 (53,3 %)	15 (100 %)
	Nevím	12 (57,1 %)	9 (42,9 %)	21 (100 %)
Celkem		65 (61,9 %)	40 (38,1 %)	105 (100 %)



Graf 2 – Vztah čtení rodičů a čtení dětí

Dílčí závěr: Podle vypočítaných výsledků lze říci, že nemá velký vliv na čtenářství dětí to, zda se jejich rodiče věnují aktivně čtení knih. Podrobnější zdůvodnění je částí Diskuse.

5.4.3 Hypotéza 3

Předpoklad 3: Rodiče předčítají dětem v době, kdy ještě sami neumí číst.

Předpokládáme, že většině žáků čtou rodiče pohádky. Za většinu považujeme $\frac{3}{4}$ respondentů, to je 75 %. Pro ověření tohoto předpokladu použijeme proměnnou číslo 4 – „Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?“. Z tabulky 4 víme, že rodiče čtou dětem pohádky v 83,3 % případů (88 odpovědí). Jako test zvolíme Test o relativní četnosti.

Testované hypotézy budou ve tvaru:

H0: Rodiče četli dětem pohádky v 75% případů; $\pi_0 = 0,75$

H1: Více než 75% rodičů čte dětem pohádky; $\pi_0 > 0,75$

Výsledný test vidíme v tabulce 18. Jelikož je testové kritérium vyšší než 95 % kvantil normovaného normálního rozdělení a zároveň p-hodnota je menší než hladina významnosti $\alpha = 5 \%$, testovanou hypotézu H0 na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ zamítáme. Více než 75 % rodičům čte svým dětem pohádky před tím, než děti sami umějí číst.

Tabulka 3 – Test o relativní četnosti – Hypotéza 3

m	88
n	105
p	0,838
π_0	0,750
U	2,085
u _{0,95}	1,645
p-hodnota	0,019

Dílčí závěr: Dle vypočítaných výsledků lze říci, že většina rodičů čte svým dětem v době, kdy ještě sami neumí číst, a tak je vedou již od předškolního věku ke čtenářství a rozvíjí tak jejich zájem o četbu.

5.5 Test hypotézy o relativní četnosti

Test hypotézy o relativní četnosti testuje hypotézu, že relativní četnost určité varianty znaku v základním souboru se rovná určitému předpokladu – hodnotě. Oproti tomu alternativní hypotéza předpokládá jiné hodnoty než předpokládanou.

Nulová hypotéze je tedy:

$$H_0: \pi = \pi_0$$

Alternativní hypotézou může být:

$$H_1: \pi > \pi_0,$$

$$H_1: \pi < \pi_0,$$

$$H_1: \pi \neq \pi_0.$$

Na základě výběrových údajů hodláme nulovou hypotézu ověřit. Jestliže provedeme výběr dostatečného rozsahu, můžeme v testu jako testovou statistiku použít:

$$U = \frac{p - \pi_0}{\sqrt{\pi_0 * (1 - \pi_0) / n}},$$

Kde:

π_0 představuje předpokládanou relativní četnost,

p představuje skutečně zjištěnou relativní četnost,

n představuje velikost výběrového souboru.

$$p = \frac{m}{n}$$

Kde m představuje počet příznivých výsledků hypotézy a n představuje velikost souboru

Tato statistika U má při platnosti testované hypotézy H_0 asymptoticky normované normální rozdělení. Při provádění testu zvolíme obvyklou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. Kritickými hodnotami jsou pak kvantily tohoto rozdělení, tj. testovanou hypotézu zamítáme když: $U > u_{1-\alpha}$; $U < u_{\alpha}$ a $U > |u_{1-\alpha}|$ viz. alternativní hypotézy.

5.6 Test o shodně dvou relativních četností

Tento test používáme v případě, že je třeba ověřit hypotézu o shodě dvou relativních četností ve dvou populacích. Za předpokladu dvou dostatečně velkých nezávislých výběrů o rozsahu n_1 a n_2 lze jako testové kritérium použít statistiku

$$U = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{p * (1 - p) * (\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}}$$

Kde:

$$p_1 = \frac{m_1}{n_1}; p_2 = \frac{m_2}{n_2} \text{ a } p = \frac{m_1 + m_2}{n_1 + n_2}$$

Statistika U má asymptoticky normální rozdělení. Kritickými hodnotami jsou pak kvantily tohoto rozdělení.

5.7 χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce

Kontingenční tabulka vzniká v případě, když jednotky souboru třídíme podle dvou kvalitativních znaků, např. znaku A, který může nabývat r variant a znak B, který lze rozdělit na s variant. Četnosti uvnitř tabulky můžeme označit n_{ij} . První index označuje i -tou variantu znaku A, druhý index j -tou variantu znaku B. Okrajové neboli marginální četnosti označujeme pouze jedním indexem, druhý je nahrazen tečkou.

Mezi znaky A a B můžeme sledovat vztahy. Ověření existence závislosti mezi dvojicemi kategoriemi proměnných v populaci je obvykle prvním krokem analýzy vztahů mezi nimi.

Test, který používáme k ověření nezávislosti v kontingenční tabulce, porovnává získané (empirické) četnosti a teoretické četnosti, které by měly nastat v případě nezávislosti sledovaných znaků. Tyto četnosti můžeme označit jako n'_{ij} . Jejich výpočet je:

$$n'_{ij} = \frac{n_i \cdot n_j}{n}$$

Odchylky od nezávislosti jednotlivých polí kontingenční tabulky sleduje Pearsonova statistika G :

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Tato statistika testuje hypotézu:

H_0 : Znaky v kontingenční tabulce jsou nezávislé

H_1 : non H_0 , neboli znaky jsou závislé.

Testovaná statistika G má při platnosti nulové hypotézy X^2 rozdělení se stupni volnosti $v=(r-1)*(s-1)$. Pro test volíme opět obvyklou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro zajištění přijatelné aproximace rozdělení uvedených statistik při určitém počtu polí v kontingenční tabulce se zpravidla vyžaduje takový rozsah výběru n , aby očekávané četnosti dosahovaly hodnoty alespoň 5. Po častých praktických potížích, a častém ověřování, se doporučuje, aby počet polí, kde očekávané četnosti jsou nižší než 5, bylo maximálně 20 %.

5.8 Potvrzení hypotéz

H₁ Škola rozvíjí čtenářskou gramotnost u dětí více než jejich rodiče

Tato hypotéza byla verifikovaná, protože se potvrdil předpoklad, že škola je opravdu tou, která se na podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti a žáků. Žáci se ve škole přečtenému příběhu věnují více než žáci doma s rodiči a tím škola více rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků než jejich rodiče.

H₂ Pokud mají rodiče kladný vztah ke čtení, mají jej i děti.

Z výsledků šetření je patrné, že pokud si rodiče čtou, je vyšší šance, že děti čtou také rádi (66,7 %) proti rodičům, kteří nečtou (46,7 %). Hypotéza byla opět verifikovaná.

H₃ Rodiče předčítají dětem v době, kdy ještě sami neumí číst.

Z výsledků dotazníkového šetření víme, že rodiče čtou dětem pohádky v 83,3 % případů (88 odpovědí).

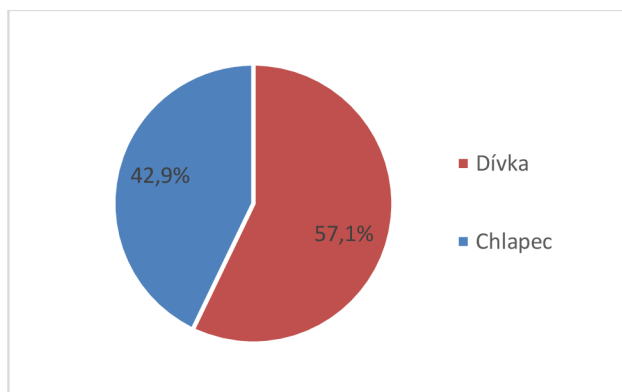
5.9 Vyhodnocení dotazníků

V této kapitole jsou popsány výsledky výzkumného šetření. Uvedli jsme zde všechny položky z online dotazníků žáků pátých ročníků základních škol. Každá otázka je vyhodnocena samostatně a také jsme vypracovali ke každé otázce graf s procenty odpovědí a tabulky četností a relevantní četnosti.

Šetření se zúčastnilo 105 žáků, z toho bylo 57,1 % dívek (60 žáků) a 42,9 % chlapců (45 odpovědí), viz tabulka 1 a graf 1.

Tabulka 49 - Pohlaví

Pohlaví	Četnost	Relat. četnost (%)
Dívka	60	57,1
Chlapec	45	42,9
Celkem	105	100,0

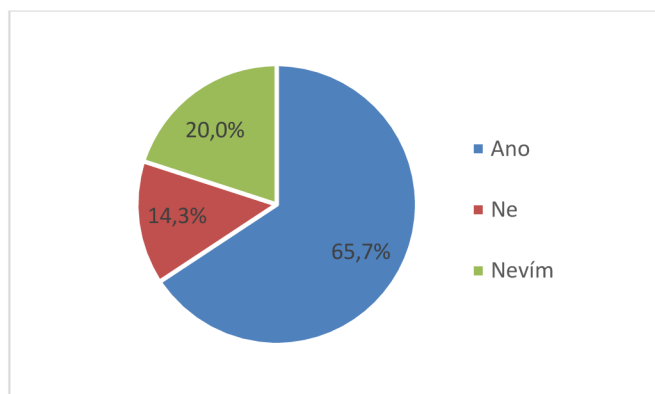


Graf 3 – Pohlaví

Komentář: Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 105 žáků pátých ročníků základní školy, avšak polovina byly dívky.

Tabulka 5 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Čtou si rodiče?“

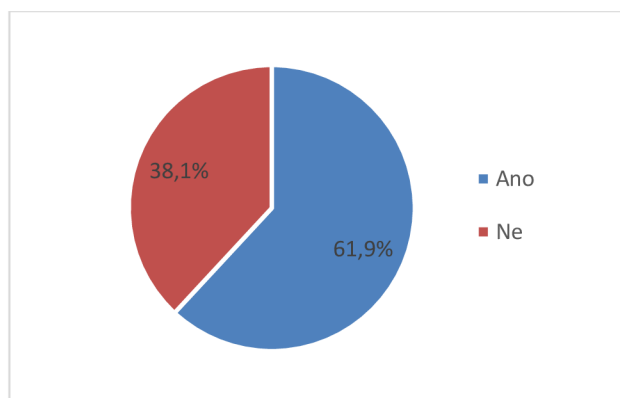
Čtou si rodiče?	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	69	65,7
Ne	15	14,3
Nevím	21	20,0
Celkem	105	100,0



Graf 4 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Čtou si rodiče?“

Komentář: V druhé otázce nás zajímalo, zda rodiče tázaných dětí sami knihy čtou. 65,7 % dotázaných žáků uvedlo, že jejich rodiče také čtou (69 odpovědí). Pětina dětí neví, zda si jejich rodiče čtou (21 odpovědí). U 14,3 % dětí si rodiče nečtou (15 odpovědí), viz tabulka 2 a graf 2. Je vidno, že většina dětí u rodičů knihu vidí a vnímají, že se rodiče čtenářství věnují. Pozastavujeme se však nad velkým číslem ve volbě „nevím“, kdy tuto možnost zvolilo 21 dětí. Řadili bychom tedy tyto respondenty spíše do kategorie „rodiče si nečtou“, jelikož kdyby se knize rodiče věnovali aktivně, tak by si toho dítě všimlo a mohlo jasně odpovědět.

Položka č. 3: Čteš rád/a?



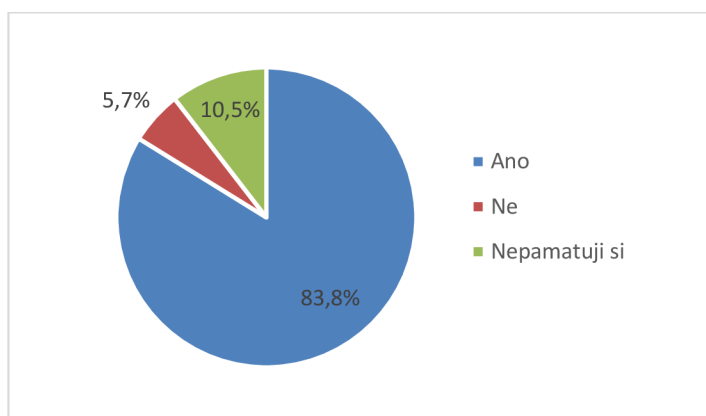
Graf 5 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš rád/a?“

Komentář: Většina žáků uvedlo, že čtou rádi, avšak velké množství uvedlo, že neradi čtou. V dnešní době se děti spíše zaměřují na technologické vymoženosti, než na knihu a její četbu.

Položka č. 4: Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?

Tabulka 6 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?“

Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	88	83,8
Ne	6	5,7
Nepamatuji si	11	10,5
Celkem	105	100,0



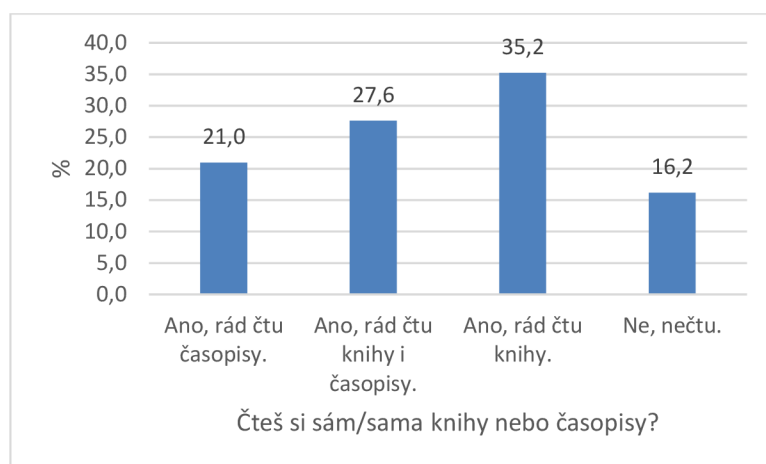
Graf 6 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?“

Komentář: Následující otázka zjišťovala, zda žákům rodiče, dokud žáci neuměli číst, četli pohádky. Výsledky vidíme v tabulce 4 a grafu 4. 83,8 % žáků (88 odpovědí) uvedlo, že jim rodiče pohádky četli. Tato otázka směřovala k tomu, zda rodiče vedli děti ke čtenářství i v předčtenářském období tím, že jim sami četli nějaké pohádky či příběhy. Nebylo překvapením, že převládala odpověď „ano“, avšak předpokládaný výsledek byl, že odpověď „ano“ bude stoprocentní. Šest žáků uvedlo, že jim rodiče vůbec nečetli. Čtení v předškolním období je nezbytné. Začínáme dítě uvádět do světa čtenářství a budujeme v něm zájem o knihu a čtení.

Položka č. 5.: Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?

Tabulka 7 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?“

Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano, rád čtu časopisy	22	21,0
Ano, rád čtu knihy i časopisy	29	27,6
Ano, rád čtu knihy	37	35,2
Ne, nečtu	17	16,2
Celkem	105	100,0



Graf 7 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?“

Komentář: Další z otázek sledovala, co žáci čtou, tj. zda dávají přednost knihám nebo časopisům. Pouze knihy čte 35,2 % dotázaných žáků (37 odpovědí), pouze časopisy čte 21,0 % dotázaných (22 odpovědí), oboje čte 27,6 % dotázaných (29 %). 17 žáků, tj. 16,2 % uvedlo, že nečtou, viz tabulka 5 a graf 5.

Položka č. 6: Nejčastěji čtu, protože...

Tabulka 8 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Nejčastěji čtu, protože...“

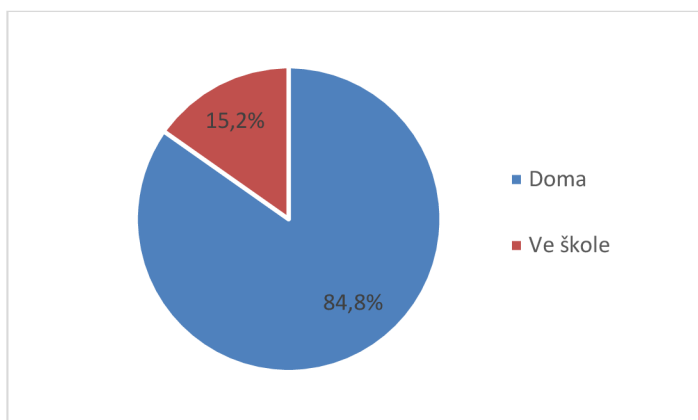
Nejčastěji čtu, protože...	Četnost	Relat. četnost (%)
..mám zadanou povinnou četbu do školy.	35	33,3
.. mě čtení baví.	52	49,5
.. mě nutí rodiče.	18	17,1
Celkem	105	100,0

Komentář: V šesté otázce jsme se zaměřili na otázku, proč děti vlastně čtou. Zajímalo nás, kdo je nejvíce nutí do čtení. Škola je jeden z vnějších faktorů, který má vliv na získávání dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti. V tabulce 6 a grafu 6 jsou uvedeny důvody, proč žáci nejčastěji čtou. Polovina dotázaných (49,5 %; 52 odpovědí) uvádí, že čtou, protože je to baví. Třetina dotázaných (33,3 %; 35 odpovědí) čte, protože se jedná o zadanou povinnou četbu ze školy. Zbytek nutí rodiče (17,1 %; 18 odpovědí), viz tabulka 6 a graf 6.

Položka č. 7: Kde častěji čteš knihy?

Tabulka 9 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Kde častěji čteš knihy?“

Kde častěji čteš knihy?	Četnost	Relat. četnost (%)
Doma	89	84,8
Ve škole	16	15,2
Celkem	105	100,0



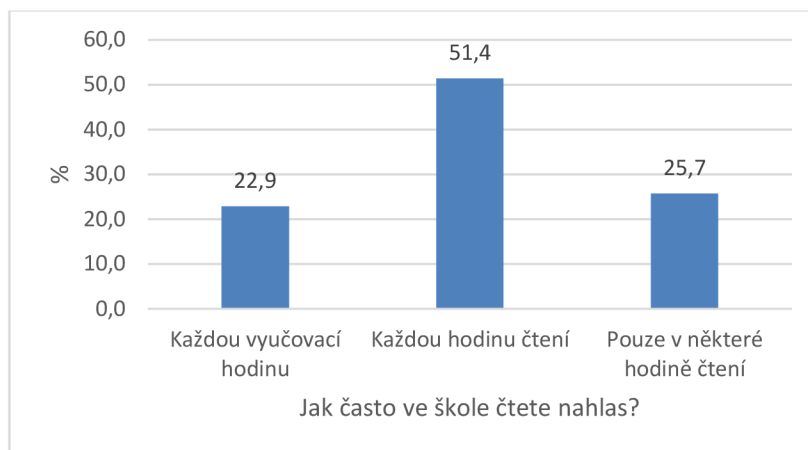
Graf 8 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Kde častěji čteš knihy?“

Komentář: Další otázka navazuje na předchozí otázku, kdy jsme zkoumali, kde se děti nejčastěji věnují četbě. Jelikož v minulé otázce byla častá odpověď, že čtou kvůli zadané povinné četbě, je jasné, že nejvíce čtou doma. Pokud žáci měli uvést, kde častěji čtou knihy, jednoznačně vede odpověď, že doma. Tuto možnost zvolilo 84,8 % dotázaných. Ve škole čte častěji než doma pouze 15,2 % žáků (16 odpovědí), viz tabulka 7 a graf 7.

Položka č. 8: Jak často ve škole čtete nahlas?

Tabulka 10 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často ve škole čtete nahlas?“

Jak často ve škole čtete nahlas?	Četnost	Relat. četnost (%)
Každou vyučovací hodinu	24	22,9
Každou hodinu čtení	54	51,4
Pouze v některé hodině čtení	27	25,7
Celkem	105	100,0

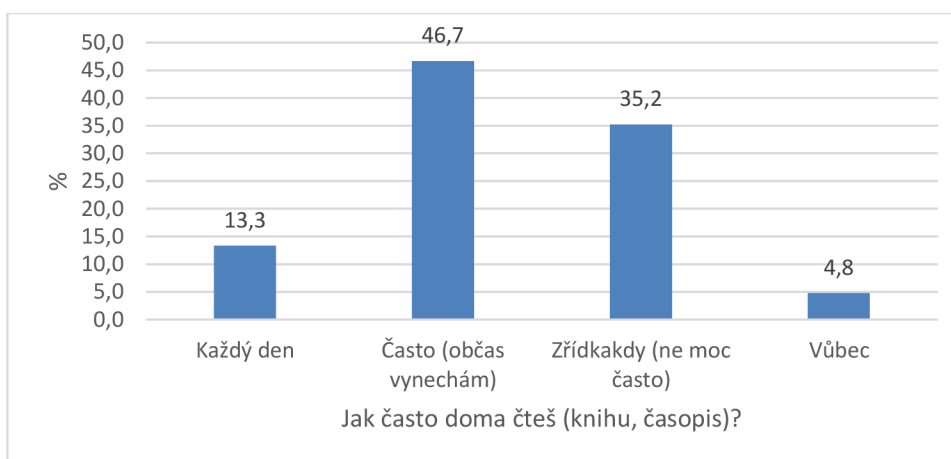


Graf 9 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často ve škole čtete nahlas?“

Komentář: Další z otázek zjišťovala, jak často žáci čtou ve škole nahlas. Polovina dotázaných žáků čte nahlas pouze při hodině čtení (51,4 %; 54 odpovědi), další čtvrtina dotázaných (25,7 %; 27 odpovědi) pak uvádí, že pouze v některé hodině čtení, viz tabulka 8 a graf 8.

Čtení by mělo být zahrnuto ve všech hodinách, i když děti čtou pouze zadání nějakého cvičení či slovní úlohy a hodina čtení by se měla pokaždé věnovat čtení či rozvoji čtenářské gramotnosti, proto je velkým překvapením, že 27 žáků odpovědělo, že čtou pouze v některé hodině čtení.

Položka č. 9: *Jak často doma čteš (knihu, časopis)?*



Graf 10 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často doma čteš (knihu, časopis)?“

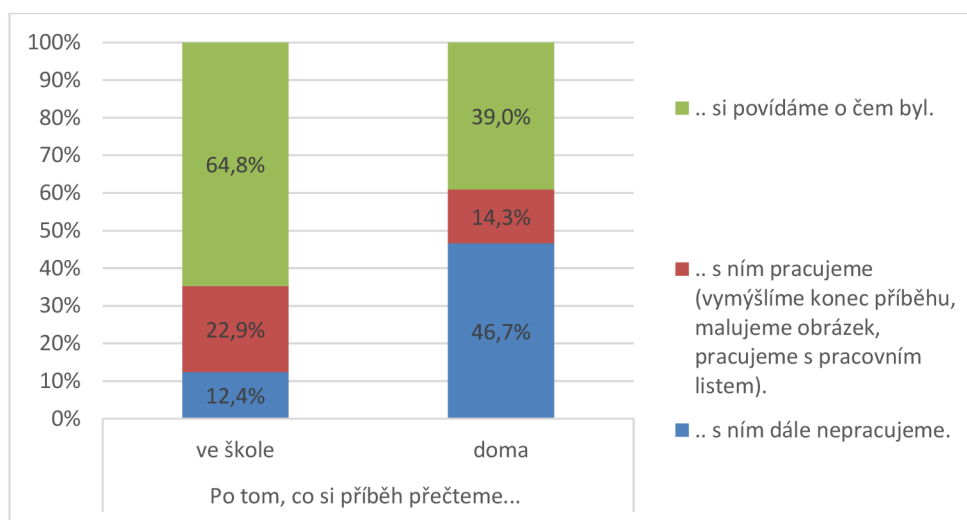
Komentář: Další z otázek sledovala, jak často čtou žáci doma knihu či časopis. Nejčastější odpověď dětí byla, že často, ale samozřejmě občas vynechávají (46,7 %; 49 odpovědi). 35,2 % dětí čte doma zřídka kdy (37 odpovědi). Každý den čte 13,3 % žáků (14 odpovědi), 4,8 % dětí nečte doma vůbec (5 odpovědi), viz tabulka 9 a graf 9. Rodiče dětí by měli více dohlížet

na každodenní četbu dětí alespoň na prvním stupni základní školy, když se dovednost čtenářství musí neustále procvičovat a upevňovat.

Položka č. 10 a 11: Po tom, co si příběh přečteme...

Tabulka 11 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Po tom, co si příběh přečteme...“ – hodnoty pro školu i domov

	Po tom, co si příběh přečteme...			
	ve škole		doma	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
s ním dále nepracujeme.	13	12,4	49	46,7
s ním pracujeme (vymýšlíme konec příběhu, malujeme obrázek, pracujeme s pracovním listem).	24	22,9	15	14,3
si povídáme, o čem byl.	68	64,8	41	39,0
Celkem	105	100,0	105	100,0



Graf 11 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Po tom, co si příběh přečteme...“ – hodnoty pro školu i domov

Komentář: Následující dvě otázky sledovali, co děti dělají s příběhem, který přečtou. Odpovědi jsou rozděleny na prostor školy a domova. Pro srovnání jsem obě otázky vyhodnotila pomocí společné tabulky a grafu (tabulka 10 a graf 10).

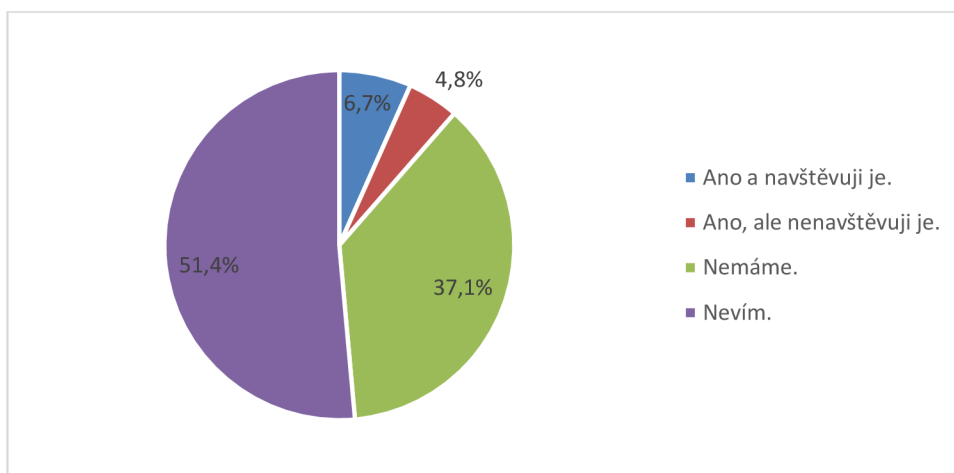
Z dat je patrné, že s příběhem více pracují žáci ve škole. Ve škole si o příběhu vypráví 64,8 % žáků (68 odpovědí), zatímco doma s rodiči si o přečteném příběhu vypráví pouze 39,0 % žáků (41 odpovědí). Rozdílné jsou i počty odpovědí na odpověď, že s příběhem dále žáci nepracují. Ve škole je to pouze 12,4 % žáků, zatímco doma s přečteným příběhem dále nepracuje téměř polovina žáků, tj. 46,7 % (49 odpovědí). Je jisté, že rodiče nemají čas vymýšlet dětem úkoly, které by se pojily s příběhem a s dítětem netráví u knihy tolik času.

Nebo je také možnost, že rodiče neví, jak dále pracovat s příběhem. Ve škole se učitelé však snaží tímto způsobem rozvíjet u dětí čtenářskou gramotnost a zařazují do výuky různé metody vedoucí k rozvoji čtenářství. Školy by mohly vést semináře pro rodiče o rozvoji čtenářství a o různých metodách, které by mohli používat i doma se svými dětmi.

Položka č. 12: Máte ve škole čtenářské dílničky?

Tabulka 12 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole čtenářské dílničky?“

Máte ve škole čtenářské dílničky?	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano a navštěvují je.	7	6,7
Ano, ale nenavštěvují je.	5	4,8
Nemáme.	39	37,1
Nevím.	54	51,4
Celkem	105	100,0



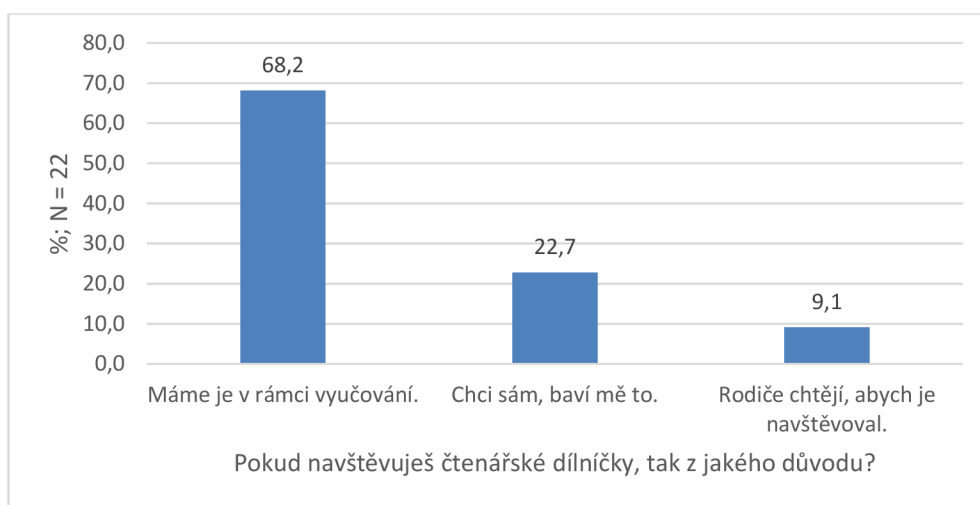
Graf 12 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole čtenářské dílničky?“

Komentář: Následující otázka zjišťovala, zda žáci mají ve škole čtenářské dílničky. Polovina žáků (51,4 %; 54 odpovědí) tuto skutečnost nezná, dalších 37,1 % žáků (39 odpovědí) uvedlo, že dílničky nemají. Pouze 6,7 % žáků uvedlo, že dílničky mají a zároveň je opravdu navštěvují (7 žáků). Z grafu je zřejmé, že děti často nemají pojem o tom, zda čtenářské dílny vůbec jejich škola nabízí. Někteří pedagogové zařazují čtenářské dílny do výuky, některé školy mají dobrovolný kroužek, v jiných tato možnost vůbec není. Čtenářské dílny by neměly v dnešních školách chybět.

Položka č. 13: Pokud navštěvuji čtenářské dílničky, tak z jakého důvodu?

Tabulka 13 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Pokud navštěvuješ čtenářské dílničky, tak z jakého důvodu?“

Pokud navštěvuješ čtenářské dílničky, tak z jakého důvodu?	Četnost	Relat. četnost (%)
Máme je v rámci vyučování.	15	68,2
Chci sám, baví mě to.	5	22,7
Rodiče chtějí, abych je navštěvoval.	2	9,1
Celkem	22	100,0



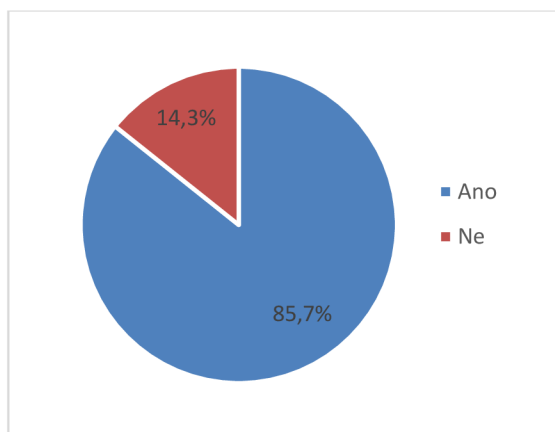
Graf 13 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Pokud navštěvuješ čtenářské dílničky, tak z jakého důvodu?“

Komentář: Následující otázka částečně navazuje na předchozí otázku. Žáci měli uvést, z jakého důvodu navštěvuji čtenářské dílničky. Nejčastěji uváděným důvodem byla skutečnost, že je žáci mají v rámci vyučování (15 odpovědí; 68,2 %), viz tabulka 12 a graf 12.

Položka č. 14: Kupují ti rodiče knihy?

Tabulka 14 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Kupují ti rodiče knihy?“

Kupují ti rodiče knihy?	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	90	85,7
Ne	15	14,3
Celkem	105	100,0



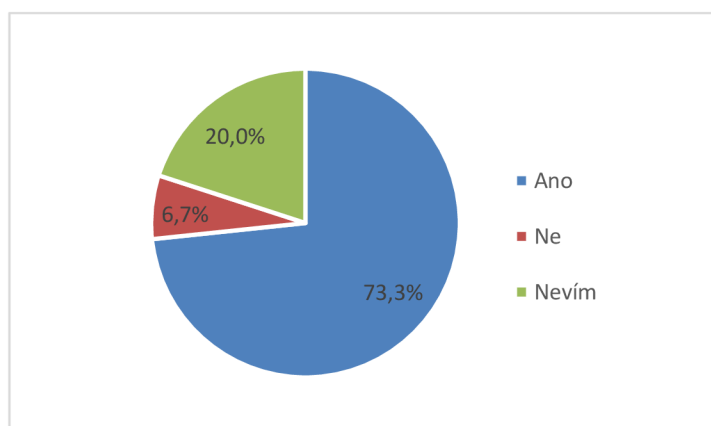
Graf 14 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Kupují ti rodiče knihy?“

Komentář: Jedna z posledních otázek zjišťovala, zda rodiče kupují žákům knihy. Výsledky vidíme v tabulce 13 a grafu 13. 85,7 % žáků (90 odpovědí) uvedlo, že jim rodiče knihy kupují. Jediné, co může udělat každý rodič, je koupě nějaké nové knihy. Dobré je, aby si dítě vybralo knihu samo podle svých zálib.

Položka č. 15: *Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?*

Tabulka 15 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?“

Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	77	73,3
Ne	7	6,7
Nevím	21	20,0
Celkem	105	100,0



Graf 15 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?“

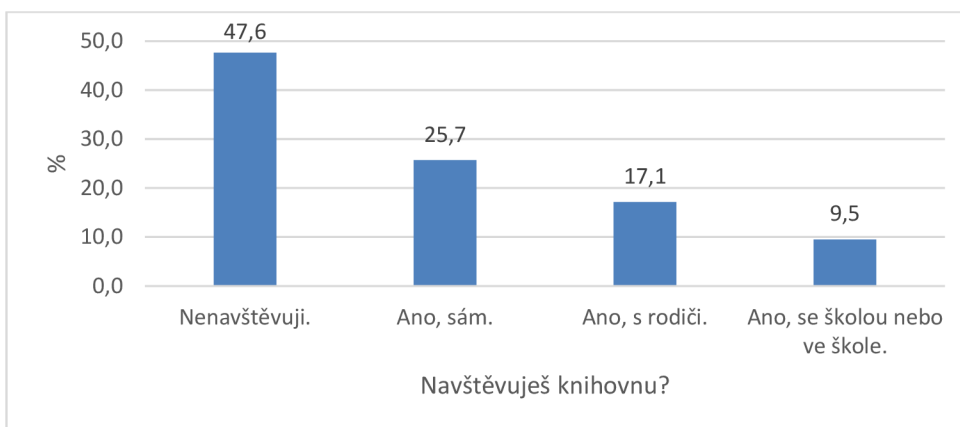
Komentář: Předposlední otázka sledovala, zda mají žáci ve škole knihovnu, resp. zda mají možnost vypůjčit si knihu. Výsledky vidíme v tabulce 14 a grafu 14. 73,3 % žáků (77 odpovědí) uvedlo, že knihovnu nebo možnost si knihu půjčit mají. Pětina dotázaných dětí

(20,0 %; 21 odpovědí), neví, zda mají tuto možnost, dalších 6,7 % žáků (7 odpovědí) uvedlo, že tuto možnost nemá. Knihovna či nějaká možnost vypůjčení knih by měla být součástí každé školy.

Položka č. 16: Navštěvuješ knihovnu?

Tabulka 16 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Navštěvuješ knihovnu?“

Navštěvuješ knihovnu?	Četnost	Relat. četnost (%)
Nenavštěvuji.	50	47,6
Ano, sám.	27	25,7
Ano, s rodiči.	18	17,1
Ano, se školou nebo ve škole.	10	9,5
Celkem	105	100,0



Graf 16 – Rozdělení odpovědí na otázku: „Navštěvuješ knihovnu?“

Komentář: Poslední otázka dotazníků zjišťovala, zda žáci navštěvují knihovnu. Výsledky vidíme v tabulce 15 a grafu 15. Žáci nejčastěji uváděli, že knihovnu nenavštěvují, ani sami ani s nikým jiným (47,6 %; 50 odpovědí). Když už knihovnu navštěvují, nejčastěji ji navštěvují sami (25,7 %; 27 odpovědí). Spousta dětí nemá možnost navštěvovat knihovnu, jelikož ji nemá v místě svého bydliště a rodiče sami knihovny nenavštěvují.

6 Závěr šetření

V druhé části diplomové práce jsme se věnovali podílu rodičů a školy na rozvoj čtenářství z pohledu dětí pátých ročníků základních škol. Využili jsme kvantitativní výzkumné šetření pomocí online dotazníků.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají děti přínos školy a rodičů do svého rozvoje v dovednosti čtenářství. Naše první hypotéza sledovala, zda škola rozvíjí čtenářství u dětí více než jejich rodiče. Po jejím vyhodnocení jsme dospěli k závěru, že právě škola je místem, kde žáci nejen čtou, ale také se přečtenému příběhu i věnují v rámci nejrůznějších aktivit s pedagogem. Tím samozřejmě dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti více než pouhou četbou bez další práce s textem. Tato hypotéza byla tedy v konečném výsledku potvrzena. Náš další předpoklad měl za úkol prozkoumat, zda spolu souvisí vztah ke čtení rodičů se vztahem k četbě u jejich dětí. Zde nutno podotknout, že jsme záměrně otázku na četnost čtení rodičů nepokládali jim samým, ale pracovali jsme s faktem, že pokud rodič čte aktivně a ve větší míře, tak to dítě přirozeně vnímá. Po vyhodnocení tohoto předpokladu se ukázalo, že rozdíly mezi dětmi čtenářů a nečtenářů nejsou statisticky významné, a tím pádem mezi nimi není statisticky významný vztah. K zamyšlení je odpověď 21 respondentů, kteří uvedli, že neví, zda jejich rodiče čtou. Čtou snad jejich rodiče tak, že je u toho děti nevidí? Proč potom respondenti nezvolili odpověď „ne“? Zde se projevilo úskalí online dotazníků, kdy pro nás nebylo technicky možné se na některé informace doptat. Naším třetím předpokladem bylo, že rodiče předčítají svým dětem v době, kdy ještě sami neumí číst. Potvrzení třetí hypotézy pro nás nebylo překvapením. Naopak nás udivilo, že 17 respondentů uvedlo, že jim rodiče pohádky nečetli, než se naučili sami číst. K dalšímu zkoumání by se potom nabízely otázky, zda respondenti uváděli, že jim rodiče nečetli, protože jim nebylo předčítáno vůbec, či protože jim rodiče četli jinou literaturu než pohádky, například z encyklopedie pro děti.

7 Diskuse

V diskusi se pokusíme o zasazení mých výsledků z výzkumného šetření do kontextu současného pozadí. Nejsem jediná, ani první, ani poslední, která řešila toto téma. Řešilo ho spoustu autorů přede mnou a řešit ho bude i spoustu autorů po mně. Každý autor ale pojme dané téma podle svých možností a kompetencí, a proto, i kdybych chtěla, dosáhnout zela shodných výsledků, tak je to takřka nemožné. Nemožné z důvodu, že vstupní data se budou vždy lišit, především v množství a kvalitě, a také proto, že nemáme jedince, se zcela stejným genofondem. Dále také z důvodu, že nemáme identické klimatické podmínky, a ne všichni mají stejné znalosti, dovednosti o konkrétní, zkoumané problematice. V podstatě jde o to, že nikdo neudělá práci identickou.

V rámci své diplomové práce jsme se pokusili o dosažení jedinečných výsledků, ale i tak stačí nepatrná drobnost a výsledky mohou být zcela odlišné. Lze tedy konstatovat, že na každý výsledek se dá nahlížet z různých úhlů pohledu. Na tomto místě bychom mohli uvést filozofickou hádanku se sklenicí vody – je zpola plná nebo je zpola prázdná? Na základě výše uvedeného bychom měli být schopni se na své výsledky podívat kriticky a nutnou dávkou sebereflexe.

Když se zamyslím nad vlastními výstupy a zjištěními a měla začít úplně znovu, postupovala bych pravděpodobně úplně stejně. Možná bych provedla nějaké detailní změny, ale těžko říct, zda by významně ovlivnily výsledky mého šetření. Vzhledem k tomu, že veškerý sběr dat probíhal on-line, z důvodu covidových opatření, jsem musela překonat několik překážek. Chyběl mi kontakt s dětmi, které se výzkumu zúčastnily, protože řešit veškeré věci on-line nebylo zrovna jednoduché. Na první pohled se tato informace může tvářit jako banalita, ale mně tato forma spolupráce příliš nevyhovovala.

Podle mého názoru lze na mou práci navázat např. v disertační práci, protože se jedná o téma, které je svým způsobem univerzální, ale také velmi důležité.

Výsledek mého snažení se pokusím konfrontovat s praxí i teorií.

Téma diplomové práce je „Podíl školy a rodičů na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku, 5. ročník“. Jde o téma velmi rozsáhlé a mnohými autory již zpracované. Každý však smýšlí jinak, a proto se Vám nyní pokusím nastítnit, s jakými radostmi i úskalími jsem se setkala. Vzhledem k tomu, že již dlouhou dobu panují v České republice proticovidová opatření, nemohl sběr dat probíhat tak, jak jsem si to představovala, ale veškerá spolupráce

s dětmi probíhala on-line. Na práci s dětmi jsem se velice těšila, ale bohužel to nešlo jinak než se přizpůsobit současné situaci. Děti jsem oslovila během on-line výuky a poprosila jsem je o vyplnění dotazníku. Byla jsem velmi překvapená, že většina z dětí byla ochotná spolupracovat. Popravdě jsem očekávala, že ne všechny děti budou nadšené, a že je další on-line spolupráce bude unavovat a bude jim jedno. I když se mně nepodařilo získat veškeré odpovědi v určeném termínu a opakovaně jsem musela upozorňovat děti, že již uplynul stanovený termín, nakonec se mi sešly všechny odpovědi. Z odpovědí některých dětí jsem byla opravdu mile překvapena, protože jsem se několikrát setkala s tím, že mi do dotazníku dopisovaly ještě věty, které mi chtěly sdělit, které pro ně byly evidentně důležité a děti si s jejich zpracováním daly práci, což velmi oceňuji.

Podíl školy na rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí je opravdu značný. Ne všechny rodiny disponují kompetencemi, které by dětem mohly předávat, a tak škola hraje důležitou roli. Možná, kdyby byla možnost pro pedagogy, aby navštěvovali a následně absolvovali doplňující kurzy, či studia na zkvalitňování čtenářské gramotnosti, byly by výsledky ještě lepší. Protože jen novinky ve vzdělávání nás posouvají dál a dál a dávají tak dětem možnosti dalšího rozvoje. A jak se říká, že škola je základ života, skutečně to tak je. Ne každý rodič se, co se týká čtení, orientuje ve všech možnostech, jak ho dítěti nejvíce usnadnit a jak mu pomoci při nesnázích. Jestliže dítě v rodině vnímá to, že rodiče navštěvují knihkupectví, či knihovny, určitě je větší předpoklad, že si oblíbí knihy a s nimi spojené čtení. Když dítě vidí, jak se zájmem čtou rodiče, či příbuzní, je větší pravděpodobnost, že po knize sáhnou také a čtení se stane jejich zájmem. Bohužel v dnešní složité a uspěchané době mnozí nemají čas na své zájmy a plně se věnují tomu, aby s dětmi po práci zvládli veškeré úkoly a mohly se jim věnovat. Na knihu už ve večerních hodinách nemusí zbývat čas, ale podle mě, pokud člověk chce, vždy si dokáže najít chvíli ke čtení.

Jestliže je dítě ve věku, kdy ještě neumí číst, předčítání rodičů či jiných osob, zanechává v dětech velmi významnou stopu. Pokud si dítě pamatuje, jak mu rodiče před spaním četli, na knihy a čtení pak mají krásné vzpomínky, protože není nic lepšího, než dítěti ukázat předčítáním, že kniha je něco nádherného a obohacujícího. Lépe se samozřejmě usíná s pohádkou přečtenou od rodičů, než puštěnou z jiných zdrojů. Děti si tento zájem a péči rozhodně zaslouží a je jen na nás, jak je budeme v jejich životech ovlivňovat.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se pokusila nastínit aktuální stav a rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pátého ročníku základní školy, dále jsem se také snažila najít možnosti, jak rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti, na kterých by čtenářská gramotnost mohla být pevně postavena. Prostřednictvím rovin čtenářství se rozvíjí celková osobnost dítěte, jeho řeč, koncentrace, pozornost, myšlení, paměť, představivost a fantazie. Dítě se učí hodnotit, sdílet, posuzovat a vytvářet závěry, dále pak komunikovat, mít vlastní názor, a ten si umět obhájit. Problematikou čtenářství se zabývá řada autorů, kteří jsou v této práci uvedeni.

Stěžejním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda děti vnímají přínos rozvoje svého čtenářství spíše od rodičů nebo od školy.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce je nejprve věnována pozornost vymezením veškerých pojmů, souvisejících se čtenářskou gramotností a dále představeny rozsáhlé mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti, a to výzkum PIRLS a PISA.

Charakterizovala jsem stěžejní oblasti, které s uvedenými pojmy souvisí a pracovala jsem s termíny, jako je čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, uvedla jsem faktory, ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě uvedla etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.

Následující kapitoly a podkapitoly jsou systematicky a přehledně zpracovány tak, aby čtenáři poskytly dostatek informací k psanému tématu, a čtenář si tak mohl vytvořit ucelený přehled.

Závěr teoretické části byl věnovaný rozvoji čtenářské gramotnosti v rámci prvního stupně základní školy. Soustředila jsem se nejen na čtenářskou gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu, ale i na využívané metody, jakými jsou například čtenářské dílny. Nezapomněla jsem ani zmínit důležitost školy a vliv rodiny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Publikace

BLATNÝ, M., Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Karolinum, 2016. s. 290. ISBN 978-80-246-3462-3.

BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika, Stanislav DANIEL, Roman FOLWARCZNY, et al. Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: sekundární analýza PIRLS 2016. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-21-2.

ČAČKA, O., Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: 2000. s. 378. ISBN 80-7239-060-0.

FARKOVÁ M., Vybrané kapitoly z psychologie. Praha: 2017. s. 400. ISBN 978-80-7452-130-0.

FASNEROVÁ, Martina a kol. Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvních hodnotícím období podle současného kurikula. 1. Vyd. Olomouc, 2020. s. 117. ISSN 978-80-244-5786-4.

FASNEROVÁ, Martina a kol. Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy. 1. Vyd. Olomouc, 2019. s. 137. ISBN 978-80-244-5610-2.

GAVORA, P. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

GEJGUŠOVÁ, IVANA. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole. Podíl doporučené četby na dětském čtenářství. 1. vyd., Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011.

HAVEL, JIŘÍ. NAJVAROVÁ, VERONIKA a kol. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 112 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

HEJSEK, Lukáš. Rozvoje čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání. 1. Vydání. Olomouc, 2015. s. 189. ISBN 978-80-244-4535-9.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D., Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. s. 368. ISBN 80-247-1284-9.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S. - Temple, Ch. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Praha, 2000.

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení, její možnosti a místo v rozvoji čtenářské gramotnosti. In: ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

THOROVÁ, K., Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2015. s. 576. ISBN 978-80-262-0714-6.

VYKOUKALOVÁ, Věra. WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. 1. Vyd. Praha, 2013. s. 199. ISBN 978-80-7290-642-0.

Internetové zdroje:

Česká školní inspekce ČR – Rozvoj čtenářské gramotnosti. Česká školní inspekce ČR – Home [online]. Copyright © 2020 Česká školní inspekce [cit.28.05.2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Rozvoj-ctenarske-gramotnosti>

Čtenářská gramotnost – Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ. Home – Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ [online]. Dostupné z: <http://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>

PTAC. *Metody pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti založené na praxi a výzkumu*. [online]. [cit.2021-04-17]. Dostupné z: https://www.ptac.cz/localImages/EB_CTENARSTVI.pdf

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – úvod – DIGIFOLIO. *Domů – DIGIFOLIO* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví

Graf č. 2: Rozdělení odpovědí na otázku: „Čtou si rodiče?“

Graf č. 3: Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš si rád?“

Graf č. 4: Rozdělení odpovědí na otázku: „Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?“

Graf č. 5: Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?“

Graf č. 6: Rozdělení odpovědí na otázku: „Nejčastěji čtu, protože...“

Graf č. 7: Rozdělení odpovědí na otázku: „Kde častěji čteš knihy?“

Graf č. 8: Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často ve škole čtete nahlas?“

Graf č. 9: Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často doma čteš (knihu, časopis)?“

Graf č. 10: Rozdělení odpovědí na otázku: „Po tom, co si příběh přečteme...“ – hodnoty pro školu i domov

Graf č. 11: Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole čtenářské dílničky?“

Graf č. 12: Rozdělení odpovědí na otázku: „Pokud navštěvuješ čtenářské dílničky, tak z jakého důvodu?“

Graf č. 13: Rozdělení odpovědí na otázku: „Kupují ti rodiče knihy?“

Graf č. 14: Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?“

Graf č. 15: Rozdělení odpovědí na otázku: „Navštěvuješ knihovnu?“

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohlaví

Tabulka č. 2: Rozdělení odpovědí na otázku: „Čtou si rodiče?“

Tabulka č. 3: Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš si rád?“

Tabulka č. 4: Rozdělení odpovědí na otázku: „Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?“

Tabulka č. 5: Rozdělení odpovědí na otázku: „Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?“

Tabulka č. 6: Rozdělení odpovědí na otázku: „Nejčastěji čtu, protože...“

Tabulka č. 7: Rozdělení odpovědí na otázku: „Kde častěji čteš knihy?“

Tabulka č. 8: Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často čtete ve škole nahlas?“

Tabulka č. 9: Rozdělení odpovědí na otázku: „Jak často doma čteš (knihu, časopis)?“

Tabulka č. 10: Rozdělení odpovědí na otázku „Po tom, co si příběh přečteme...“ – hodnoty pro školu i domov

Tabulka č. 11: Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole čtenářské dílničky?“

Tabulka č. 12: Rozdělení odpovědí na otázku: „Pokud navštěvuješ čtenářské dílničky, tak z jakého důvodu?“

Tabulka č. 13: Rozdělení odpovědí na otázku: „Kupují ti rodiče knihy?“

Tabulka č. 14: Rozdělení odpovědí na otázku: „Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?“

Tabulka č. 15: Rozdělení odpovědí na otázku? „Navštěvuješ knihovnu?“

SEZNAM POUŽITÝCH PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky pátých ročníků základních škol

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky pátých ročníků základních škol

1. Dívka X Chlapec
2. Čtou si rodiče?
Ano
Ne
Nevím
3. Čteš rád?
Ano
Ne
4. Než jsi uměl/a sám/sama číst, četli ti rodiče pohádky?
Ano
Ne
Nepamatuji si
5. Čteš si sám/sama knihy nebo časopisy?
Ano, rád čtu knihy.
Ano, rád čtu časopisy.
Ano, rád čtu knihy i časopisy.
Ne, nečtu.
6. Doplň. Nejčastěji čtu, protože...
.. mě čtení baví.
.. mě nutí rodiče.
.. mám zadanou povinnou četbu do školy.
7. Kde častěji čteš knihy?
Doma
Ve škole
8. Jak často ve škole čtete nahlas?
Každou vyučovací hodinu
Každou hodinu čtení
Pouze v některé hodině čtení
9. Jak často doma čteš (knihu, časopis)?
Každý den
Často (občas vynechám)
Zřídka (ne moc často)
Vůbec

10. Vyber správné tvrzení. Po tom co si přečteme ve škole příběh...
..si povídáme o čem byl.
..s ním pracujeme (vymýšlíme konec příběhu, malujeme obrázek, pracujeme s pracovním listem)
..s ním dále nepracujeme.
11. Vyber správné tvrzení. Po tom co si přečtu příběh doma,...
..vyprávím si s rodiči o čem byl.
..s ním pracuji (kreslím obrázek, vymýšlím konec příběhu,..)
..s ním dále nepracuji.
12. Máte ve škole čtenářské dílničky?
Ano a navštěvuji je.
Ano, ale nenavštěvuji je.
Nemáme.
Nevím
13. Pokud jsi odpověděl, že čtenářské dílničky navštěvuješ, tak z jakého důvodu?
Máme je v rámci vyučování.
Rodiče chtějí, abych je navštěvoval.
Chci sám, baví mě to.
14. Kupují ti rodiče knihy?
Ano
Ne
15. Máte ve škole knihovnu nebo možnost si vypůjčit knihy?
Ano
Ne
Nevím
16. Navštěvuješ knihovnu?
Ano, se školou nebo ve škole.
Ano, s rodiči.
Ano, sám.
Nenavštěvuji.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dáša Jelínková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Podíl školy a rodičů na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku
Název v angličtině:	The Participation of School and Parents in the Development of School-age Children's Reading Skills
Anotace práce:	<p>Diplomová práce na téma „Podíl školy a rodičů na rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku je v teoretické části zaměřena na vysvětlení pojmů.</p> <p>Teoretická část práce je přehledně rozdělena do třech kapitol. První kapitola se zabývá pojetím a definicí gramotnosti, dále pak popisuje pojmy čtenářská gramotnost, funkční gramotnost a zabývá se i rovinami čtenářské gramotnosti. Posledním bodem této kapitoly jsou pak faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Druhá kapitola se zaměřuje na samotný vývoj dítěte a dále pak na jeho kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Dále jsou uvedeny komunikační dovednosti. Třetí kapitola popisuje rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci prvního stupně a vyzdvihuje pojem jako jsou čtenářské dílny a dále se zabývá podílem rodiny a školy na čtení.</p> <p>Poslední, tedy čtvrtá kapitola, je zaměřena na samotný výzkum.</p>
Klíčová slova:	Gramotnost, čtenářská gramotnost, čtenářství, škola, rodina, metody pro rozvoj čtenářství, roviny čtenářské gramotnosti, rozvoj čtenářské gramotnosti.

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis on the topic "The role of school and parents in the development of reading of children of younger school age" is in the theoretical part focused on the explanation of concepts.</p> <p>The theoretical part of the work is clearly divided into three chapters. The first chapter deals with the concept and definition of literacy, then describes the concepts of reading literacy, functional literacy and also deals with the levels of reading literacy. The last point of this chapter are the factors that influence the development of reading literacy. The second chapter focuses on the child's own development and then on his cognitive, emotional and social development. Communication skills are listed below. The third chapter describes the development of reading literacy in the first stage and highlights concepts such as reading workshops and further deals with the role of family and school in reading.</p> <p>The last, is the fourth chapter, is focused on the research itself.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Literacy, reading literacy, reading skills, family, school, methods for the development of reading, levels of reading literacy, development of reading literacy
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Český