

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



**Pro-čtenářsky orientované volnočasové aktivity
českých předškolních dětí**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Autor:

Lenka Vobrubová

Praha 2014

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. 6. 2014

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D za všechny podnětné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Děkuji svým blízkým za podporu.

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Teoretická část.....	2
2.1	Rodina	2
2.1.1	Definice rodiny.....	2
2.1.2	Historické proměny rodiny	3
2.1.3	Školní kapitál.....	6
2.2	Čtenářství	7
2.2.1	Co je to čtenářství.....	7
2.2.2	Počátky čtenářství.....	7
2.2.3	Ovlivnění vzniku a rozvoje čtenářství	9
2.3	Televize a počítač.....	10
2.4	Home literacy environment	12
2.4.1	Definice „domácího gramotnostního prostředí“	12
2.4.2	Mobilizační výchovné strategie	14
2.5	Zprostředkované učení	16
2.5.1	Co je to zkušenost zprostředkovaného učení.....	16
2.5.2	Život Reuvena Feuersteina	17
2.5.3	Předchůdci Reuvena Feuersteina	18
2.5.4	Klíčové prvky zprostředkovaného učení.....	19
2.6	Shrnutí poznatků z literatury	21
3	Empirická část.....	22
3.1	Využitá data.....	22
3.2	Soubor	22
3.3	Nástroje pro sběr dat, popis analytických postupů a deskriptivní analýza	24

3.4	Zhodnocení analýzy dat	30
4	Závěr	31
5	LITERATURA	32
6	PŘÍLOHY	37
6.1	Příloha č. 1: Dotazník	37

1 Úvod

Cílem této práce je zpracování dat z výzkumu s názvem *Fonologické a syntaktické uvědomování v předškolním věku* a jejich transformace pro budoucí využití k detailní analýze pro-čtenářsky orientovaných volnočasových aktivit českých předškolních dětí. Aby se dalo zjistit, zda se tyto mezi těmito činnostmi objevují i nějaké, které by se daly označit jako školně, zejména čtenářsky, mobilizační.

V první části jsem se věnovala mapování stávající odborné literatury týkající se vlivu rodiny na počátky čtenářských dovedností. Snažila jsem se vytvořit teoretický podklad, který by mi mohl pomoci při transformaci již získaných dat do podoby využitelné pro budoucí analýzu.

V druhé části se poté zaměřuji již na konkrétní selekci otázek, které mají vypovídající hodnotu pro výzkum v oblasti počátků čtenářských dovedností. Tyto otázky jsem dále zpracovala do takové formy, která umožňuje statistickými metodami zjistit potřebné údaje. Dále jsem provedla deskriptivní analýzu těchto dat.

V příloze je uveden celý dotazník z výzkumu v plném znění.

2 Teoretická část

2.1 Rodina

Jelikož se tato práce zabývá předškolními dětmi, je jasné, že se jejich volnočasové aktivity stávají aktivitami celé rodiny, proto je téma rodiny ústřední a je třeba se na tento pojem podívat blíže. Nastudováním širokého spektra dostupné literatury jsem se snažila shromáždit dostatečný teoretický základ, který by mi umožnil veškerou následnou práci s daty podložit.

2.1.1 Definice rodiny

Pro další práci je nutné pokusit se definovat pojem rodina, jelikož i tento pojem souvisí s empirickou částí bakalářské práce. Z následující literatury je patrné, že je definice rodiny velmi různorodá a autoři citovaných pramenů mnohdy zastávají různé názory. Exaktní definice by se asi hledala těžko.

Šulová toto velmi trefně poznamenala - definice rodiny podle ní není jednoduchá a lze na ni nazírat z více úhlů pohledu. Například z hledisek různých vědních oborů (sociologie, demografie, právo, psychologie), ale i v rámci různých oblastí jednoho oboru (klinická psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie). (Šulová, 1998, str. 304)

Dle definice J. Langmeiera a M. Kňourkové (1984, str. 62): *Rodina je „institucionalizovaná asociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů opačného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí.“*

Giddens definuje rodinu jednoduše: *"Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí."* (GIDDENS, A., 1999, str. 156)

Další definici nám nabízí Jůva: *„Rodina je místo, kde se jedinci dostává přirozenou formou četných podnětů a zkušeností, kde se na každém kroku učí přístupu ke skutečnosti a kde si osvojuje základy svého sociálního chování.“*(Jůva sen., Jůva jun., 1999, str.100)

Definice J. Odehnala (1984, s. 115, in J. Janoušek a kol.): *„Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory,*

seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoje k personálnímu okolí, sobě samému, i společnosti obecně.“

Dle Bourdieu je slovo rodina jen konstrukcí. Ale protože jsme vnímání tohoto slova během socializace přijali jako základ sociálního světa, jako „normu“, jeví se nám jako něco přirozeného. Tím, že ji sami přijímáme a například uskutečňujeme sňatky, ji udržujeme a stává se objektivní. (str. 97) Díky tomu, že se v rodině udržují vztahy (setkání při oslavách, společné fotografie, výměna gratulací), se podporuje rodinné cítění, láska a soudržnost, pak může fiktivní pojem rodiny dát pocit objektivnosti a utvrzuje sám sebe. Rodina je také místo, kde se shromažďují všechny druhy kapitálu a předávají se dalším generacím.

„Rodina je tedy skutečně fikce, umělý sociální výtvar, iluze v tom nejběžnějším smyslu slova, ale iluze dobře podložená, protože za její vznik a pokračování ručí stát a stát jí v každém okamžiku poskytuje prostředky k tomu, aby existovala a trvala.“ (Bourdieu, 1998, str. 103)

Ač jsou výše uvedené definice z různých oborů, jistě nám dostatečně přiblížily, co si pod pojmem rodina představit, abychom s ním mohli pracovat dále.

2.1.2 Historické proměny rodiny

Je dobré se zamyslet, jakým způsobem se vyvíjí rodina v průběhu let, neboť to velmi úzce souvisí s vlastním vývojem samotného dítěte. Toto je zvláště markantní v poslední době, kdy dochází k velmi rychlému rozvoji techniky. Rozdíly mezi generacemi jsou v tomto směru obrovské.

Dle Šulové je prvním aspektem výrazné zaměření na zájmy jednotlivce. Často nyní dochází k upřednostňování vlastního zájmu a zájmy rodiny jako celku jdou stranou. (Šulová, 1998, str. 306-7) *„Oslabuje se rodinný „komunismus“ a na vzestupu je individualismus.“* (Singly, 1999, Str. 14) Taktéž se Singly zmiňuje o tom, že v tomto století

dochází v rámci rodiny k čím dál častější ochraně vlastní individuality, která je považována za zvláštní hodnotu. (Singly, 1999, str. 9)

Obecně také dochází k odsouvání rodičovství na pozdější dobu, ať už z důvodu studií, tak kvůli budování kariéry. Už jen průměrný vyšší věk rodičů může zapříčinit odlišný způsob výchovy dítěte.

V mnoha párech také chybí očekávání trvalejšího partnerského vztahu a často tak vznikají tzv. manželství na zkoušku.

V souvislosti s všeobecnou snahou o rovnoprávnost obou pohlaví je stále více stírána specifická mužská a ženská role, což se samozřejmě projevuje také v rodině.

Není již výjimkou, že dochází k nahrazování výchovného působení rodičů institucemi, neboť budování kariéry je v dnešní době důležité pro oba rodiče. Často pak dochází ke vzniku tzv. dvoukariérových rodin, ve kterých je dítě svěřeno do péče někoho jiného než rodičů. Singly popisuje dva rysy charakterizující proměnu rodiny a o prvním hovoří jako o „privatizaci“, kterou lze vysvětlit důrazem na kvalitu vnitřních vztahů mezi členy rodiny. To, že do rodiny stále více zasahuje stát, je druhým rysem proměny, tzv. „socializace“. Rodina se stává „pomocným nástrojem státu, který kontroluje, podporuje a reguluje vztahy mezi členy rodiny“. (Singly, 1999, str. 9)

Rodině klesá autonomie ve vztahu k širšímu příbuzenstvu a společnosti a stupňuje se závislost na státu. Ten čím dál více kontroluje soukromý život, ale zároveň tím zaručuje dobré fungování rodiny. Dle Durkheima (in Singly, 1999) se tak moderní rodina ocitá pod dohledem. Jako příklad uvádí právní nařízení z devatenáctého století, které omezovalo zákon o otcovském trestání. Objevil se zde pojem „zájem dítěte“, který dodnes slouží státu jako důvod k zasahování do rodiny.

Talcott Parsons, americký funkcionalistický sociolog padesátých let, taktéž podotýká (in Singly, 1999), že moderní rodina ztratila mnohé ze svých dřívějších funkcí a ty za ní převzaly jiné instituce - role rodiny v socializaci dítěte se neustále zmenšuje. Hlavním úkolem rodiny je utváření osobnosti dětí. (Singly, 1999, str. 19) Totéž se dočteme i u Šulové, která tvrdí, že rodiče již svou výchovnou roli předávají institucím a sami se na

přímé výchově tolik již nepodílejí. Výchovu a péči o děti na sebe přebírá společnost. (Šulová, 1998)

Chaloupka píše, že úloha rodiny postupně klesá a naopak stoupají nároky na rodiče. Pro rodiče je důležitější jejich život a vlastní zájmy, nechtějí obětovat svůj soukromý život pro dítě a nevidí v tom své naplnění. Pro městský způsob života je typický všeobecný shon. Díky tomu již nejsou rodinné vazby tak pevné, jako tomu bývalo dříve a je zde mnohem větší množství neúplných rodin. Nové rodiny pak mají na starosti děti z více manželství. (Chaloupka, 1995)

Může se zdát, že je to dáno modernizací a moderním způsobem života. Důkazem opaku jsou ale rodiny v Japonsku, Africe či Latinské Americe, kde se i v bohatém a modernizovaném světě stále udržuje tradiční ráz rodiny. (Chaloupka, 1995)

Stále setrvává trend snižování porodnosti, rodiny bývají méněčlenné. Výchova jedináčka jistě vykazuje jiné znaky než starání se o více potomků, jak to bylo dříve častější. (Šulová, 1998, str. 306-7) Singly toto zmiňuje v souvislosti s tím, že se objevuje zúžení rodiny se zaměřením na osobní vztahy. Rodiče se soustředí na péči o méně dětí, což vytváří potřebu učinit vztahy osobnějšími. „*Vždyť mladí lidé pocházející z více než čtyř dětí, jejichž otcem je kvalifikovaný dělník mají o polovinu menší šanci dostat se na střední školu než ti, kteří se narodili v rodině ze stejného sociálního prostředí, ale jen se dvěma dětmi.*“ (Singly, 1999, str. 13) Omezením počtu dětí dává rodina najevo snahu, aby jejich děti mohly uspět ve vzdělávacím procesu. (Singly, 1999, str. 30)

Zřídka také vidíme, že by domácnost sdíleli též prarodiče, kteří se odjakživa podíleli značnou měrou na výchově svých vnoučat. (Šulová, 1998, str. 306-7)

Dalším aspektem je vysoká vzdělanost a s ní související zaměstnanost českých žen. Díky tomu netráví ženy celé dny v domácnosti, jako tomu bývalo dříve. V současnosti je oproti minulosti také dáván větší důraz na materiální hodnoty, oproti duchovním. Typickým prvkem je také vyšší věk obou manželů při jejich prvním vstupu do manželství. (Šulová, 1998, str. 306-7)

Pozitivní je poznatek, že význam citů v rodinných vztazích roste, i díky oddělování veřejného a soukromého prostoru. Émile Durkheim (in Singly, 1999) dokonce tvrdí, že pro

manželský pár je důležitý pocit sdíleného společenství a je mezi nimi silné vzájemné pouto, které je téměř nerozlučné. (Singly, 1999, str. 17)

„Avšak přes všechny poznatky o oslabení úlohy rodiny zůstává pravdou, že rodinou je dítě ovlivňováno nejvíce“. (Chaloupka, 1995, str. 25)

2.1.3 Školní kapitál

Přechod od tradičního rázu rodiny k tomu modernímu sice provází tyto velké změny, ale vztah rodičů a dětí ani v moderní rodině neustupuje do pozadí. Ač děti často se svými rodiči nesdílí domácnost i po dosažení plnoletosti, není tím jejich vztah k rodičům nijak poškozen. Dříve byly rodiny závislé zejména na ekonomickém dědictví, které rodinu spojovalo, současná rodina je více ovlivňována školním kapitálem než tím ekonomickým. Pro moderní rodinu již není cílem předávání ekonomického dědictví, není pro ni tím nejdůležitějším majetkem, její síla spočívá ve vztazích mezi mužem a ženou a rodiči a dětmi. Příbuzenské vazby již nejsou udávány majetkem, ale „duchem“ rodiny. Dřívější rodina lze označit jako rodina „plodivá“ či „rozmnožující se“, jde jí hlavně o majetek. Kdežto druhý typ rodiny si zakládá hlavně na dětech a jejich budoucnosti. Tomuto typu se říká malthuziánský, ten je nakloněný kontrole porodnosti. (Singly, 1999)

Dle historika Philippe Ariese (in Singly, 1999) se nový vztah k dítěti objevil díky rozšíření školní docházky a celá rodina díky tomu získala nové pojetí. Díky školní instituci má v moderní rodině dítě významnější pozici. Dříve bylo dítě vychováváno tzv. přímým učením, kdy bylo vysláno do cizí rodiny a tam se učilo způsobům a řemeslu. Pojmy jako „škola“ či „šťastné dětství“ v této době vůbec neexistovaly, ty nastupují až s příchodem školního systému, který ovlivňuje výchovu dítěte v dnešní době nejvíce. (Singly, 1999, str. 22)

I když jsme popsali mnoho rozdílů mezi moderní a tradiční rodinou, je něco, co mají oba typy rodiny stejné – a to je cíl přispět k biologické i sociální reprodukci společnosti a zároveň udržet nebo i zlepšit postavení rodiny ve společnosti. Dříve se však k udržení postavení rodiny využívalo zejména ekonomického dědictví, pro dnešní rodinu hraje majetek jinou roli a důležitější je vzdělání. *„Kapitál, který dnes převládá, je kapitál školní.“* (Singly, 1999, str. 25)

Rodiny se tedy v dnešní době snaží svůj kapitál přeměnit na školní, což vlastně vztahy mezi rodiči a dětmi určitým způsobem vyčistilo, protože děti přestaly fungovat jako něco, kam se kapitál prostě převede. Kulturní kapitál je totiž osobním majetkem a zdrojem a nelze ho prostě předávat z generace na generaci, tento kapitál je ztělesněný a Singly mluví dokonce o tom, že na sebe vzdělání převzalo roli věna. Děti již nejsou vnímány jen pro dědictví kapitálu, ale jsou hodnoceny jako osobnosti. Díky škole se vrací do své rodiny a ta se na něj soustřeďuje. (Singly, 1999)

Z výše uvedených citací je patrné, že přeorientování rodin na školní kapitál by se mělo pozitivně podepsat na dítěti v oblasti čtenářství a uspíšit jeho rozvoj v tomto směru.

2.2 Čtenářství

Stěžejní téma této práce je jistě čtenářství. V této podkapitole jsem se snažila čtenářství samotné definovat, analyzovat jeho počátky a nastínit, jak lze jeho rozvoj vhodnou výchovou ovlivnit. Tyto podklady mi dále pomohou při správné transformaci otázek zpracovávaného dotazníku.

2.2.1 Co je to čtenářství

Čtením běžně rozumíme dekódování textu složeného z písmen a extrakci významu. (Mertin, 2003) Dle Snow et al. je čtení integrální součástí gramotnosti a gramotnost může se vykládat užším a širším významem, když užším je chápána jako čtení a psaní a širším, kdy se do ní mohou zařazovat i kreativní či analytické dovednosti. (Snow et al., 1998).

Dle Mertina (2003) můžeme čtení považovat za klíčovou dovednost v životě, která nám dává možnost vzdělávat se a mít společenské uplatnění. Ač základem pro čtenářství jistě jsou biologické předpoklady, je pro nás čtení velmi složité, nelze ke čtenářství dospět pouhým vystavením, jako je tomu například u řeči. Nejdůležitější část ovšem zaujímají vlivy prostředí, bez odpovídajících podnětů by čtenářství nemohlo být nikdy rozvinuto. (Mertin, 2003, str. 305)

2.2.2 Počátky čtenářství

Dříve bylo v povědomí, že dítě se nemůže začít učit číst dříve, než dosáhne jeho nervový systém určité zralosti, a to až kolem šesti let, a že v předškolním věku nelze vyzorovat

spolehlivé signály budoucích poruch čtení. Díky tomu byl opomíjen význam předškolního období a toho, jak na čtení může působit rodina. (Mertin, 2003, str. 309) Avšak pravda je jiná, jak říká Chaloupka (1995): „*Čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.*“

Z dosavadních výzkumů jasně vyplynulo, že úroveň čtení je velmi ovlivňována rodinným prostředím a že v předškolním věku má největší vliv na pozdější kvalitu čtenářských dovedností právě rodinné prostředí a přístup rodičů v přípravě na budoucí čtení. (Mertin, 2003)

Pokud bychom si tedy položili otázku, kdy začíná čtenářství, mohly bychom na ní najít rozličné odpovědi. Někdo by mohl říct, že začíná tehdy, jakmile na dítě působí zvuková stránka jazyka, tedy když se začíná učit říkadla a podobně. Jiný by mohl namítnout, že je tomu tak ještě dříve, když mu rodiče čtou pohádky před spaním. Jsou i tací, kteří se domnívají, že čtenářský vývoj dítěte ovlivní již kojenecký věk, kdy matka miminku zpívá nebo dokonce ještě dříve v těhotenství, když si matka čte. Jisté je jen jedno – rozhodně čtenářství začíná již v předškolním věku a ovlivňuje jej rodina kolem dítěte. (Chaloupka, 1995, str. 8)

Vztah ke knihám i čtenářství jako takovému je utvářen již v období, kdy dítě ještě není a ani nemůže být aktivním čtenářem, zejména v rodině a jejím prostředí, které mu poskytuje příznivé možnosti pro budoucí čtenářství. Zejména se jedná o množství knih v domácnosti a komunikaci o obsahu, který se v knihách nachází. Pro-čtenářské klima v rodině může velmi významně ovlivnit celý život dítěte. Čtenářství totiž samo o sobě napomáhá schopnosti učit se, a to později může mít vliv na celé vzdělání. (Gorčíková, Šafr, 2012)

V tomto věku se u dítěte uplatňuje princip nápodoby, což znamená, že dítě napodobuje vše, co vidí kolem sebe a jelikož kolem sebe má hlavně rodiče, napodobuje je. (Chaloupka, 1995) Čtenářské návyky může dítě získat nejlépe od ostatních čtenářů, zejména rodičů jako vlastních vzorů (Sheldrick-Ross, McKechnie, Rothbauer, 2005, EACEA 2011). Pokud u rodičů vidí, že čtou, začne čtení chápat jako běžnou činnost, která může poskytovat pozitivní zkušenost. (Chaloupka, 1995) I Mertin (2003) hovoří o tom, že rodiče jsou pro děti první a nejdůležitější učitelé za celý život.

2.2.3 Ovlivnění vzniku a rozvoje čtenářství

Předškolní věk pro dítě znamená velmi rychlý vývoj. Nelze označit přesný počátek čtenářství, na dítě působí mnoho tzv. „vstupních předpokladů“ – podnětů, které působí i samy na sebe navzájem. Některé z těchto podnětů, které se podílejí na vzniku čtenářství, nemůžeme nijak ovlivnit, protože o nich třeba vůbec nevíme, nebo protože si nejsme jisti, jak působí a zda působí na všechny děti stejně. (Chaloupka, 1995) Tyto podněty tedy nebudeme brát v potaz.

Pak jsou tu ovšem i podněty, které náhodné nejsou a působí pozitivně na budoucí čtenářství, do těch patří předčítání nebo vypravování pohádek, povídaní o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky apod. V tomto věku dítě tyto podněty vnímá velmi celistvě a zástupně, může je nechat ožít. Příkladem může být to, že malá děvčata považují své panenky za skutečné děti. (Chaloupka, 1995, str. 17) *„Kolem dítěte totiž všechno opravdu žije a slovesné podněty vstupují do tohoto života všeho jako přirozená, samozřejmá součást.“* (Chaloupka, 1995, str. 18)

Pokud se dítěti v předškolním věku nebudeme věnovat a nebudeme mu poskytovat slovesné podněty, bude ochuzena jeho citovost a fantazie, které jimi mohou být nasyceny. Dítěti ovšem tyto podněty nechybí konkrétně, protože o nich ani samo neví a místo nich si samo tvořivě doplní tuto prázdnotu jinými vjemy nebo například hraním či jinou tvořivostí, ovšem místo pro působení podnětů je tím obsazeno i do budoucna. Pokud je v tomto věku dítěti poskytnut dostatek takových podnětů, je to pro něj ideální, jelikož je bude vnímat jako přirozenou, integrální součást svého života. (Chaloupka, 1995)

O tomto pojednává i Mertin (2003), má za to, že v předškolním období je vývoj dítěte nejdynamičtější a že v tomto věku „jsou okna poznání otevřena dokořán“. Dle něj je toto období ideální pro výuku některých dovedností, protože je dítě mnohem citlivější na tyto podněty, ač nelze hovořit vyloženě o období klasického vtištění, jelikož stále musíme mít na paměti zrání nervového systému, proto je třeba poskytovat dítěti vývojově přiměřené podněty.

To, jak se bude vyvíjet čtenářství u dítěte, může ovlivnit veškeré životní klima v rodině, to jak se s ním jedná i to, zda je mu poskytován i prostor pro zábavu vyvážený důsledností

ohledně vlastních povinností dítěte. Jde o celkové prostředí jeho života, záleží i na tom, jaká panuje v domácnosti atmosféra apod. (Chaloupka, 1995)

Chaloupka (1995) také mluví o kulturním vzdělání, když popisuje výzkum mládeže, ve kterém se ukázalo, že vyšší úroveň kulturních zájmů (čtenářství, hudba, divadlo, filmy a televizní programy, výtvarné umění) v pozdějším věku je zřetelnější u těch, které k tomuto vedli rodiče již v dětství a účastnili se toho s nimi. Dle Chaloupky by se nemělo nahlížet na vzdělanost a kulturu jako na dva pojmy, které se vzájemně vylučují, naopak vyššího společenského postavení se dostává těm, kteří v sobě snoubí jak vzdělanost, tak kulturnost. I přesto rodiče, kteří se snaží povzbuzovat své dítě k lepším výkonům ve škole, považují kulturní sféru pouze za možnost oddychu a rozptýlení. (Chaloupka, 1995)

Dalším aspektem, na který se zaměřuje Chaloupka, je vlastní knihovna dítěte. I ta může ovlivnit vztah dítěte ke čtenářství, dítě bude považovat knihy za běžné věci patřící k jeho nejbližšímu okolí a díky ní může mít dítě hlubší zájem o četbu. Nejde ovšem jen o to, aby tam knihy fyzicky byly, důležitý je zájem rodiče o to, aby si s dítětem udělal čas o knihách povídat a třeba i vzpomínat na vlastní čtenářské začátky. (Chaloupka, 1995)

2.3 Televize a počítač

Ač jsme se doteď zabývali pouze čtenářstvím, je třeba televizi brát jako jednu z velmi významných volnočasových aktivit dnešních předškolních dětí. Dítě před televizí tráví mnoho času a ten potom chybí dítěti v reálném mezilidském kontaktu. (Chaloupka, 1995)

Televize přináší dítěti více poznatků, ovšem tyto poznatky jsou dítěti předkládány jaksí nahodile, na rozdíl od systematickosti v knihách, kde se jasně postupuje od jednodušších částí ke složitějším. Děti ovšem disponují tzv. výběrovou pamětí a dokážou si samy spojit, co k sobě patří. Tematické rozdělování například výuky ve školách je tedy spíše pomocný nástroj, dítě si poté složí všechny informace v celek a samo si vytváří významové spoje. (Chaloupka, 1995)

Negativním aspektem televizních programů je ovšem to, jak moc je televize názorná, pro dítě to znamená, že je ničena jeho představivost. Naopak, když je dítěti vyprávěna pohádka, samo si dotváří obrazy, které jsou mu předkládány pouze slovně. Díky televizi představivost dítěte chřadne, jak Chaloupka dokazuje výzkumem, ve kterém se ukázalo,

že dnešní děti sice mají prudký rozvoj poznatkových schopností, jejich schopnost představivosti však klesá. Ale například televizní pohádka nebo večerníček může otevírat spojnice mezi obrazovkou a čtenářstvím. (Chaloupka, 1995)

Ač si mnoho rodičů stěžuje na vynález televize kvůli tomu, že před ní děti tráví mnoho času, nejsou sami ochotni naplnit tento čas aktivitou, kterou by sami s dítětem podnikali a kterou by ho zabavili. (Chaloupka, 1995, str. 48)

To, jaký bude mít televize vliv na čtení, může ovlivnit i druh programu, který dítě sleduje. Bylo prokázáno (Ennemoser a Schneider, 2007), že vzdělávací programy mohou mít pozitivní vliv na porozumění psanému textu, kdežto, zábavné pořady naopak negativní. Existují televizní programy, které se snaží rozvíjet gramotnost u předškolních dětí a ty mohou mít pozitivní účinky. (Moses, 2008, EACEA, 2011)

Někteří lidé se dokonce snažili o zakázání televizního vysílání. Jiní ovšem pochopili, že vina není v televizi jako takové, že jde spíš o to, na co se v ní člověk kouká a proč a jakou roli zaujme v životě dítěte. Nemusí se stát jen pohromou a „zabijákem času“, může být dokonce i spojencem dětského čtenářství. Rodiče totiž přece rozhodují, kdy a jak často, jakou dobu bude dítě televizi sledovat, co v ní bude sledovat. Televize může dítěti pomoci v celkovém a tedy i kulturním rozvoji. Jsou rodiče, kteří televizi používají jako svou pomůcku, aby děti zabavili, a poté si stěžují, že kvůli televizi děti málo čtou. Nelze televizi nahlížet pouze jako „buď a nebo“, televize může být jak pohromou, tak pomocníkem. Záleží na tom, zda rodiče vybírají programy, které bude dítě sledovat, zda s ním diskutují o tom, co v televizi viděli a vysvětlují mu, které pořady jsou vhodné a které méně. (Chaloupka, 1995, str. 52)

Je potřeba také brát v potaz nové možnosti četby, které jsou k dispozici díky moderním technologiím. Například díky počítači lze kombinovat text a obrázky, zvukové záznamy a to vše může pomoci rozvíjet čtenářské dovednosti dítěte. (EACEA, 2011) Z výzkumů se dozvídáme, že užívání počítače může v raném věku pozitivně ovlivnit psychický i kognitivní vývoj dítěte. Pokud se využije software adekvátní vývoji dítěte, může zlepšit verbální i neverbální dovednosti. Používání počítače dokonce může mít pozitivní vliv i na psychomotorické dovednosti. (Haugland, 1992; EACEA, 2011)

Z výše uvedeného je patrné, že způsob kontaktu dítěte s televizí a počítačem je velice zásadní pro jeho rozvoj. Proto jsem se této otázce snažila věnovat do hloubky, abych mohla tuto významnou otázku v dotazníku výzkumu správně transformovat.

2.4 Home literacy environment

Pokud se rodiče zapojují do gramotnostních aktivit, mohou zásadně ovlivnit vývoj čtenářských dovedností dítěte, zejména v předškolním věku. Rodiče mohou ovlivnit zejména motivaci dětí ke čtení a tím pak i jejich výsledky ve čtení - stačí, když jim budou doma v učení pomáhat. Výsledky dlouhodobých studií ukázaly (Harris, Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001), že existuje souvislost mezi pomáháním rodičů v domácím prostředí a lepším rozvojem dítěte. (EACEA, 2011)

2.4.1 Definice „domácího gramotnostního prostředí“

Home literacy environment (dále jen „HLE“) je do českého jazyka překládáno různými způsoby – volně přeloženo jako „domácí gramotnostní prostředí“ a nemá jasně danou, obecně uznávanou definici, můžeme ale říci, že označuje takové prostředí, které se vyznačuje tím, že rodina se snaží, aby dítěti poskytla podklady pro budoucí čtení, hláskování a jazykových schopností (Niklas a Schneider, 2012). Není pochyb, že je toto prostředí velmi důležité pro rozvoj raných kompetencí čtení a hláskování (např. Burgess, Hecht a Lonigan, 2002; Davidse, de Jong, Bus, Huijbregts a Swaab, 2011). V různých studiích bylo využito různých operacionalizací pro hodnocení domácího gramotnostního prostředí (Roberts, Jurgens a Burchinal, 2005). Někdy bylo HLE měřeno přímo v rodině sledováním učebního prostředí, které rodina poskytuje nebo dotazníkem, ve kterém byli rodiče dotazováni na znalosti o dětských knihách a jejich autorech (např. Foy a Mann, 2003; Hood, Conlon a Andrews, 2008; Sénéchal, LeFevre, Hudson a Lawson, 1996).

Nicméně většina studií HLE se ptala rodičů na počet knih a obrázkových knih v domácnosti, jak často čtou svým dětem, jak často sledují TV, jak často si sami čtou nebo jestli mají průkazku do knihovny. (Griffin a Morrison, 1997; Rashid, Morris a Sevcik, 2005) Zdá se důležité podotknout, že význam HLE pro jazykové schopnosti byl nezávislý na zvolených operacionalizacích. U těch dětí, které mají potíže se čtením, je zjištěno,

že se v domácnosti nenachází dostatek čtenářských podnětů, jako psaných materiálů a že obecně méně navštěvují knihovny (Vernon-Feagans et al., 2001).

Domácí gramotnostní prostředí podporuje pozdější dovednost číst tím, že posiluje jeho prekurzory v pozitivním učebním prostředí. (de Jong a Leseman, 2001; Roberts et al., 2005; Whitehurst a Lonigan, 1998) Například kanadská studie Sénéchala a LeFevra (2002), která zkoumala děti z anglicky mluvících rodin, ukázala, že v předškolním věku jsou signifikantní rozdíly ve slovní zásobě u jednotlivých dětí.

Pro-čtenářské klima lze popsat jako podpůrné aktivity v rodině původu, které jsou směřovány na vytváření dětských čtenářských dovedností a návyků. Mezi tyto aktivity patří zejména povídání si s ním, zpívání a společná četba dětských pohádek. Dítě se poprvé setkává s knihou právě v tomto období, a proto je role rodiny nezastupitelná. Rodina probouzí v dítěti první čtenářské zájmy. (Gorčíková, Šafr, 2012)

Rodiče mohou podpořit rozvoj gramotnostních dovedností svého dítěte tím, že ho budou podporovat ve společném čtení a učení a půjdou mu příkladem v gramotnostních dovednostech, budou mu poskytovat knihy, vzdělávací hry a obecně prostředím plným psaných textů ve svém domově (Bus et al., 1995; Scarborough a Dobrich, 1994). Pro dítě je přirozené si brát příklad z rodičů, takže má větší předpoklady si sám číst v rodinách, kde mají velkou knihovnu a kde mu knížky rodiče sami nabízejí nebo mu zařizují půjčování knih ve veřejné knihovně. Pokud bychom toto chtěli zkoumat, je to těžké, jelikož nelze rozeznat, zda je takové chování vyvolané záměrně nebo rodiče dítě stimulují jaksi nevědomky. Pokud bychom se rodičů vyloženě zeptali, vyvstane další problém a to ten, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče nedávají tolik najevo, jak moc je pro ně školní úspěch jejich dětí vlastním cílem. (Singly, 1999)

Předchozí výzkumy ukázaly smíšené výsledky, co se týká výzkumu efektu frekvence společného čtení s rodiči na čtenářské dovednosti dítěte. Metaanalýza Busové (a kol.) a přehled literatury (Scarborough a Dobrich) doložily pozitivní vztah mezi společným čtením a čtenářskými dovednostmi dítěte. Nicméně autoři vykládají své výsledky odlišně. Busová a kol. (1995) došli k závěru, že společné čtení má střední přínos pro čtenářské dovednosti, zatímco Scarborough and Dobrich (1994) došli k závěru, že přínos je malý.

(Bus, van IJzendoorn a Pellegrini, 1995; Scarborough a Dobrich, 1994; Silinskas a kol., 2012)

Yarosz s Barnettem (2001) uskutečnili výzkum, ve kterém zjišťovali, které rodinné charakteristiky ovlivňují předčítání v rodině. Vycházeli z opakovaného zjištění, že předčítání v předškolním věku je významný prediktor kvality osvojování čtenářských dovedností. Nezávislé proměnné tvořily mateřská řeč rodiny, dosažené vzdělání rodičů, příjem rodiny, počet sourozenců, etnická příslušnost, úplnost rodiny a věk dítěte. Na vzorku 7566 dětí mladších šesti let dospěli k závěrům, že frekvence předčítání je nejvýznamněji ovlivněna vzděláním matky, počtem sourozenců (negativní vztah, tzv. rozptýlení zdrojů) a věkem dítěte (Mertin, 2003, str. 313).

Knihy, tištěné materiály a vzdělávací hračky a hry poskytují možnosti smysluplné interakce rodič - dítě a podporují rané gramotnostní dovednosti dítěte, vnitřní motivaci a pozitivní přístup k učení - důležité indikátory pozdějšího úspěšného čtenářství a školního úspěchu (Gottfried, Fleming a Gottfried, 1998).

Singly píše o tom, že francouzské rodiny, které se soustředí na školní prospěch, vyžadují serióznost volnočasových aktivit svých dětí – knihovna, kurzy malby, tance, hudby, nutí číst knihy, kontrolují sledování televize, aby se to nestalo jejich nejoblíbenější zábavou. „*Dítě se tak učí vztahu k času.*“ (Singly, 1999, str. 32)

2.4.2 Mobilizační výchovné strategie

Pokud tedy rodiče usilují o to, aby udrželi svou hodnotu jako rodiny, musí věnovat čas určité mobilizaci, jelikož vzdělání je nutno podporovat. Proto rodiče uplatňují různé výchovné strategie, které můžeme označit jako mobilizační. (Singly, 1999; Hart a Risley, 1995). Pro rodinu jsou tyto strategie strategiemi reprodukce, jejich cílem je výchova sociálních aktérů, kteří by přijali dědictví rodiny, které je nehmotné. (Bourdieu in Singly, 1999)

Mertin připomíná známou Zajoncovu teorii sbíhání (confluence theory, Zajonc, 1976), která mimo jiné hovoří o souvislosti počtu dětí v rodině a úrovni jejich schopností. „*Rodiny s větším počtem dětí mívají současně i nižší socioekonomickou úroveň – nicméně stále se jedná o vlivy rodinného prostředí.*“ (Mertin, 2003, str. 306) Pokud se výzkumníci

zajímají o rodinné prostředí a to, jak by mohlo ovlivňovat pozdější čtení, zjišťují zejména, zda se v rodině vyskytují nějaké poruchy čtení, zajímají se o sociokulturní status včetně vzdělání rodičů a jejich chování a zda podporují čtenářské dovednosti dítěte již v předškolním věku. (Mertin, 2003) Jelikož demografické údaje ukazují, že se problémy se čtením často projevují u dětí z chudšího prostředí s méně vzdělanými rodiči (Snow et al., 1998). I z jiného výzkumu vyplývá, že děti z rodin s nižšími příjmy mají větší problémy se čtením, stejně tak rozvoj slovní zásoby je závislý na vzdělání a zaměstnání rodičů dítěte (Chall, Jacobs, Baldwin, 1990).

Nižší vzdělání (tj. základní vzdělání nebo odborné vyučením bez maturity) také způsobuje to, že si rodiče ani neuvědomí, že by domácí prostředí mohlo ovlivňovat pozdější čtenářský vývoj dítěte, ovšem pokud o tomto vztahu vědí, často nemají možnosti dítěti poskytnout prostředí, které by pro něj bylo lepší. (Mertin, 2003) Oproti tomu děti v rodinách s vyšším akademickým kapitálem (vzdělání rodičů), těm rodiče poskytují větší podněty a motivaci k četbě nejen díky rozsáhlejší domácí knihovně, ale také kvůli nápodobě rodičů se čtenářskými návyky a bohatší komunikaci s rodiči o obsahu knih. I pokud se u dítěte nevyskytuje přirozená touha po čtení, může mu pomoci domácí prostředí svou přítomností knih nebo příkladem rodiče, který rád čte. Toto může napomoci i v rodinách, kde rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, pro dítě se totiž stane přirozené vyhledávat informace v knihách. (Gorčíková, Šafr, 2012)

Rozdíl se ukazuje i v postoji rodičů vůči čtení – pokud rodič přistupuje ke čtenářství a čtení obecně jako k zábavné činnosti, i jejich děti pak mají ke čtení pozitivní vztah. Na rozdíl od rodin, kde je dávám důraz na dovednost číst jako takovou (Snow et al., 1998).

Ukazuje se, že ti, kdo čtou častěji, budou číst i lépe, a to potom motivuje k dalšímu čtení (Cunningham a Stanovich, 1998). Dokonce nezáleží pouze na frekvenci čtení, ale i na tom, jak informace ze čtení rodič dítěti obohatí – lepší čtenáři měli od rodičů během čtení citlivou podporu a nápovědu, snažili se s nimi hovořit o obsahu čteného a ptát se jich na to, o čem čtou. (Wasik et al., 2001).

2.5 Zprostředkované učení

Člověk se rodí na svět zcela závislý na svém okolí, zejména na své pečující osobě, díky které pociťuje lásku a péči a která uspokojuje jeho biologické potřeby. Lidský svět je také světem „akumulované zkušenosti“, což znamená, že si z generace na generaci předáváme pravidla a nástroje, jak materiální tak duchovní, ovšem jejich významy si člověk není schopen sám osvojit bez toho, aby mu je zprostředkoval druhý člověk, zejména rodiče, pečovatelé a nejbližší příbuzní. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010)

Může se zdát, že jsme se úvodním odstavcem přesunuli do úplně jiného oboru, ale opak je pravdou – výše popsany text nám ukazuje, že zprostředkování dává našemu životu smysl a že díky němu můžeme na tomto světě pohodlně žít.

Díky druhým lidem teprve přicházíme na významy, které svět předmětů a interakce v něm mají. Bez ostatních by dítěti nedávalo nic smysl, socializace je pro člověka životně důležitá. (Štech, 1997; Brumovská, Seidlová Málková, 2010) *„Z toho vyplývá, že mezilidské vztahy ani vztahy člověka k předmětnému světu nejsou bezprostřední. Jsou vždy zprostředkované.“* (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, str. 54)

2.5.1 Co je to zkušenost zprostředkovaného učení

Pokud by dítě nemělo pevnou, funkční a láskyplnou vazbu k mateřské osobě, nebylo by schopno se zdárně vyvíjet. Díky tomu, že člověk je biologicky nucen k závislosti na svých blízkých, se stává bytostí sociální. (Málková, 2009)

Zkušenost zprostředkovaného učení – ZZU (Mediated Learning Experience - MLE) je dle Feuersteina: *„Kvalita interakce, při níž rodiče, učitelé, vychovatelé a také vrstevníci „vkládají“ sebe mezi podnět a jedince (dítě), aby zajistili, že dítě podnět vnímá, chápe a integruje smysluplným způsobem“* (Feuerstein in Lebeer, 2006). Hlavním aspektem tedy je, že dospělý nebo zkušenější vrstevník sám sebe vkládá mezi dítě a okolní prostředí, prostředí tedy na dítě nepůsobí přímo, ale zprostředkovaně (Málková, 2008). Dospělí lidé dítěti všechny podněty vybírají, mění, zdůrazňují, interpretují (Málková, 2009). Vývoj intelektu je primárně řízen sociálními vazbami, ne biologickým zráním (Málková, 2008). Rodiče tak pomáhají dítěti zprostředkovat kulturní nástroje, aby se postupně proměnily na nástroje psychologické.

2.5.2 Život Reuvena Feuersteina

Reuven Feuerstein (*1921) je autorem teorie zprostředkovaného učení. Vystudoval psychologii a pedagogiku. Narodil se v Rumunsku a kvůli svému původu byl během druhé světové války pronásledován gestapem, až nakonec roku 1944 emigroval do Izraele. Tam v následujících letech začal pracovat pro agenturu Youth Aliyah, která se zaměřovala na práci s dětmi ohroženými holocaustem. Jejím hlavním cílem bylo vzdělávání a integrace takových dětí do společnosti a hledání optimálních cest pro jejich vzdělávání a vytváření školního systému nového státu Izrael. Během druhé světové války organizovala Youth Aliyah kroky pro záchranu židovských dětí. (Málková, 2009) Tyto děti ovšem měly podprůměrné výsledky v testech inteligence a jejich vývojová opoždění byla brána jako nevratná.

„Feuerstein však odmítl přijmout toto zjednodušující pojetí mentální retardace. Postupem času zjistil, že jeho svěřenci mají mnohem silnější učební potenciál, než vykazovaly tradiční testy inteligence. Deficity v kognitivním vývoji těchto dětí připisoval nedostatku adekvátní zkušenosti zprostředkovaného učení. Základním problémem podle něj byl nedostatek kulturní zakořeněnosti, k níž došlo v důsledku válečných rozvrátů. Proto Feuerstein vyslovil hypotézu o kulturní deprivaci coby příčině nevyhovujícího vývoje kognitivních funkcí“ (Leeber, 2006, s. 50). Všiml si totiž toho, že v rozvoji kognitivních funkcí a strategií učení hraje rozhodující roli přístup učitele. Díky tomu, že sledoval interakci matek s dětmi, začal odhalovat mechanismy, které ovlivňují rozvoj intelektu, myšlení i školního neúspěchu a deficity v rozvoji intelektu a poznávacích funkcí. Zaměřoval se tedy zejména na oblast školy a vzdělávání. Později se stal studentem Jeana Piageta. Díky svým studiím získal poznatky o rozvoji poznávacích funkcí a o schopnostech člověka adaptovat se v radikálních životních podmínkách. Dokonce vypracoval soubor diagnostických testů, které zjišťovaly předpoklady k učení. (Málková, 2009)

Feuerstein tedy začal kritizovat testy inteligence a zastával názor, že inteligenční kvocient neurčuje druh vzdělání dítěte. V roce 1993 založil v Izraeli Mezinárodní středisko pro zvyšování učební kapacity (International Centre for Enhancement of Learning Potential – ICELP) (Leeber, 2006).

Teorie zprostředkovaného učení je položena na základě Feuersteinova pozorování a práce s kulturně odlišnými skupinami, kulturně deprivovanými jedinci, dětmi a adolescenty s mentálním postižením a jedinci s poruchami učení.

2.5.3 Předchůdci Reuvena Feuersteina

V pracích Reuvena Feuersteina můžeme nalézt inspiraci od mnoha různých psychologů. Zejména byl ovlivněn díly J. Piageta a L. S. Vygotského. Právě na tyto dva autory se nyní zaměříme trochu blíže.

2.5.3.1 Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934)

Vygotskij ovlivnil Feuersteina zejména tím, že zdůrazňoval důležitost sociální interakce pro rozvoj potenciálu jedince. Zabýval se sociokulturním zprostředkováním učebních procesů. Také byl jedním z prvních kritiků Jeana Piageta. (Falik, 2000; Konzulin a Presseisen, 1995)

Dle Vygotského je jakýkoli vztah, který subjekt má se světem, vždy zprostředkovaný třetí osobou – rodičem, učitelem a s ním teprve spoluutváří své znalosti (Šulová, 2003). Tvrdil, že důležité je učení, kdežto procesy zrání mají menší váhu. *„Činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností.“* (Vygotskij, 2004, str. 71)

Konzulin a Presseisenová (1995) upozorňují na propojení teorií Vygotského a Feuersteina, když poukazují na souvislost mezi Vygotského teorií zprostředkované činnosti a Feuersteinovo zkušenosti zprostředkovaného učení. U Vygotského se jedná o tři hlavní skupiny zprostředkovatelů, kterými jsou materiální nástroje, psychologické nástroje a ostatní bytosti. Právě o zprostředkování ostatními lidmi Vygotskij tvrdí: *„každá funkce se v kulturním vývoji dítěte objeví dvakrát: poprvé na sociální úrovni a podruhé na individuální úrovni; nejprve mezi lidmi a později uvnitř dítěte.“* (Vygotskij in Konzulin a Presseisen, 1995, str. 69)

Vygotskij zavedl termín zóna nejbližšího vývoje, který můžeme chápat jako rozdíl mezi aktuální úrovní výkonu dítěte a jeho potenciální vývojovou úrovní, kdy zdůrazňuje význam sociálního zprostředkování. Potenciální vývojové úrovně tedy lze dosáhnout díky pomoci zkušenějšího dospělého (např. učitele), který dítěti napomáhá k vyšší úrovni např.

návodnými otázkami nebo příklady, a to mnohem dříve, než by se tak stalo díky spontánnímu vývoji dítěte. Tím prokázal, že učení je hybnou silou vývoje (Vygotskij, 2004).

2.5.3.2 Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget je jednou z nejvýznamnějších osobností vývojové psychologie. Nyní se podíváme na některé poznatky, kterými ovlivnil Reuvena Feuersteina.

Piaget zastává názor, že ve vývoji dítěte hraje podstatnou roli biologické zrání. Tuto myšlenku s ním nesdílí ani Vygotskij ani Feuerstein. Feuerstein dokonce odmítá Piagetovu koncepci kritických období – dle Piageta se dítě může dostat na vyšší vývojový stupeň pouze v určitých biologicky daných kritických obdobích. Dle Feuersteina je však člověk schopen dosáhnout vyšší vývojové fáze dokonce, i pokud se nachází v obtížných podmínkách. (Feuerstein in Pokorná, 2006)

Naopak velkým přínosem Jeana Piageta pro Feuersteinovu teorii zprostředkovaného učení je to, že změnil tradiční schéma učení behavioristu S-R (stimul – response = podnět – odpověď) na S-O-R (O = organismus).

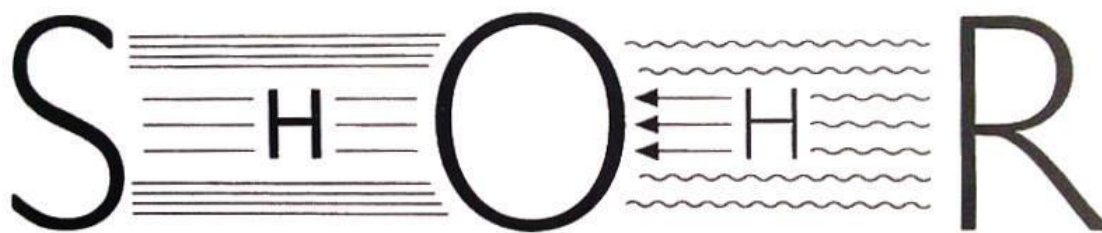
2.5.4 Klíčové prvky zprostředkovaného učení

Zprostředkované učení je tedy hlavně o zdůraznění vlivu druhé osoby, to ho odlišuje od učení přímého, které je naopak blízké Piagetovu přístupu. Podle Feuersteina je druhá osoba pro vývoj dítěte nepostradatelná.

Zkušenost zprostředkovaného učení je zásadní pro normální vývoj jedince. (Málková, 2008)

Pro uskutečnění zkušenosti zprostředkovaného učení je zapotřebí tří věcí, tou první je zprostředkovatel, tedy ten, kdo zprostředkování zajišťuje. Druhou je osoba, které je zprostředkováno. A poslední nedílnou součástí je to, co má být zprostředkováno.

Již jsme si řekli, že Piaget obohatil model S-R o „O“ – organismus, ovšem i tento model dle Feuersteina není dostatečný, jelikož opomíjí roli lidského faktoru v procesu vývoje. Proto Feuerstein obohatil Piagetův model S-O-R na S-H-O-H-R, ve kterém H představuje human – lidský faktor.



Obr. 1: Rovnice zprostředkovaného učení. Písmeno „H“ (human – člověk) reprezentuje jakousi esenci lidství, nesenou osobami, které dítě obklopují (rodič, příbuzní, učitelé...); „S“ reprezentuje podněty okolního prostředí, „O“ organismus zpracovávající tyto podněty; „R“ reakce na tyto podněty. Převzato z knihy Umění zprostředkovaného učení, Málková (2008).

„H“ na obrázku tedy představuje zprostředkovatele, který se staví mezi podnět a jedince, kterému něco zprostředkuje, ale i mezi jedince a odpověď. Menší velikost písmena „H“ poukazuje na to, že zde zůstává prostor i pro přímé učení.

Zprostředkované učení ovšem nenabývá svého významu pouhým vztahem mezi zprostředkovatelem a tím, komu je zprostředkováno, abychom mohli hovořit o zprostředkovaném učení, musí nabýt některých kvalit, které Feuerstein označil za tzv. klíčové prvky zprostředkovaného učení. Tyto prvky pak dávají kontaktu mezi těmito jedinci určitý řád. Správný zprostředkovatel by měl dbát na všechny z nich.

Prvním prvkem je zaměřenost a vzájemnost. Zprostředkovatel (mediátor) musí vzbudit zájem o obsah zprostředkovaného. Mediátor musí vědět, co chce druhému zprostředkovat a svůj cíl svému dítěti jasně podat, aby tomu mohl porozumět a aby ho tím zaujal. K tomu může využít různých pomůcek. (Málková, 2009)

Druhým je záměr přesahující cíle aktuální učební situace – prvek přenosu. Tento prvek spočívá v tom, že původní proces zprostředkování přesahuje své původní cíle do jiné učební situace a jiných souvislostí. Například poukáže na situace z běžného života. (Málková, 2009)

Posledním pak hodnota a důležitost činnosti – prvek významu. Zprostředkovatel pomáhá rozpoznávat hodnoty a významy určité činnosti. Pokud by osobní význam chyběl, opadá zájem o učení. I neutrální postoj učitele zhoršuje schopnost porozumět zprostředkované činnosti. (Málková, 2009)

2.6 Shrnutí poznatků z literatury

Na tomto místě bych ráda shrnula, co jsme se dozvěděli v teoretické části.

Nejprve jsme si obecně definovali rodinu a obecně se blíže podívali na její proměny. Díky tomu víme, že dnešní rodina se snaží udržet svůj společenský status na základě vzdělání a ne díky ekonomickému kapitálu.

Dále jsme se podívali na čtenářství a jeho vznik. Dozvěděli jsme se, že naučit se číst není pro dítě nic jednoduchého a že velkým pomocníkem pro něj může být jeho rodina, jelikož čtenářství se utváří již v předškolním věku.

A nejdůležitějším, co bychom si měli z této části odnést je, že existují činnosti, které mohou dítěti významně ovlivnit budoucí dovednost čtenářství. Mezi tyto aktivity patří například návštěva knihoven nebo společné předčítání s rodiči. Vliv může mít i počet knih v domácnosti, četnost jejich prohlížení nebo vyprávění si s rodiči o jejich obsahu. Dítě také může být ovlivňováno časem tráveným před televizí, ale pokud je tento čas správně využit a vybrán dobrý pořad, i televize může mít pozitivní účinky na kognitivní vývoj dítěte.

Na závěr jsme se v kapitole věnované zprostředkovanému učení dozvěděli, že rodič může dítěti ovlivnit opravdu celý vývoj, jelikož v prvopočátku je na něm závislé i fyzicky a později si buduje svůj pohled na svět právě díky zprostředkování zkušeností, které se okolo něj dějí, tím, jak mu je zprostředkuje rodič.

Pokud se rodiče budou držet klíčových prvků zprostředkovaného učení tak, jak je definoval Reuven Feuerstein, mohou dítěti pomoci zvládat lépe jeho kognitivní vývoj a dopomoci mu tak k lepším čtenářským dovednostem.

Všechny tyto poznatky jsou využity při práci s dotazníkem, kterému se budeme věnovat v následující empirické části.

3 Empirická část

3.1 Využitá data

Původní data byla získána při longitudinálním výzkumu s názvem *Fonologické a syntaktické uvědomování v předškolním věku*, který probíhal v letech 2010 a 2011. Tento projekt vedený Mgr. Gabrielou Seidlovou Málkovou, Ph.D. finančně podpořila Grantová agentura České republiky. Záměrem studie bylo prozkoumat strukturu jazykových dovedností předškolního dítěte, a ačkoli se stejnému tématu tato práce nevěnuje, bylo možné některá data využít. Původní výzkum se skládá ze dvou částí, z nichž první je test pro děti, který se zabývá vztahem fonologických a syntaktických schopností. Druhou částí je dotazník pro rodiče. Právě data získaná prostřednictvím rodičovského dotazníku byla využita pro tuto bakalářskou práci.

Dotazník se skládá z celkem 34 otevřených i uzavřených otázek a je strukturován do tří tematických okruhů. První z nich, skládající se z 8 otázek, se týká základních informací o rodině jako její celistvosti, počtu členů či vzdělání rodičů. Druhý se zabývá zdravím a vývojem dítěte. V této části bylo položeno 15 otázek, které měly za úkol zjistit případné zdravotní indispozice, které by mohly souviset s rozvojem jazykových dovedností. Tento okruh dat pro naše téma nebyl využitelný, a proto jsme jej zcela vypustili. Poslední a pro nás nejdůležitější část dotazníku je rozložena do jedenácti otázek, které tematizují rodinné prostředí a činnosti, které rodiče s dětmi realizují. Celý dotazník viz Příloha č. 1.

Jelikož původní data nejsou koncipována pro naše téma, bylo třeba některé proměnné transformovat do pro nás použitelné podoby. Velmi často bylo třeba snížit počet kategorií jednotlivých proměnných, o čemž budu více pojednávat v kapitole Nástroje pro sběr dat a popis analytických postupů.

3.2 Soubor

Soubor našich dat čítá celkem 101 dětí. Dotazníky byly vyplněny na přelomu let 2010 a 2011. V následujících tabulkách (1-4) můžeme vidět základní informace o našem vzorku. Z celkového počtu 101 dětí je 54 dívek a chlapců o něco méně – 47. Většina dětí chodila do školky v Praze (80%) a zbylých 20% v Šumperku. Průměrný věk se pohybuje kolem 52

měsíců, přičemž nejmladšímu bylo 43 měsíců a nejstaršímu 62 měsíců, všechny děti navštěvovaly stejný ročník ve školce. V dotazníku původně otázka ohledně vzdělání mířila na oba rodiče, pro naše účely jsme ovšem použili pouze vzdělání matky, jelikož tento ukazatel považujeme za důležitější s ohledem na to, že matky tráví s dítětem více času (můžeme tak usuzovat i z toho, že z dotazníku vyplynulo, že ani jeden otec nebyl doma s dítětem na rodičovské dovolené), a tak právě její chování může vývoj dítěte ovlivňovat více.

Tabulka 1: Četnosti pohlaví.

Pohlaví	Četnost	Relativní četnost [%]
Žena	54	53,5
Muž	47	46,5
Celkem	101	100,0

Tabulka 2. Četnost dle školky.

	Četnost	Relativní četnost [%]
Šumperk	20	19,8
Praha	81	80,2
Celkem	101	100,0

Tabulka 3. Věk v měsících.

Průměr	51,67
Medián	52,00
SD (směrodatná odchylka)	3,47
Minimum	43
Maximum	62

Tabulka 4. Vzdělání matek.

	Četnost	Relativní četnost [%]
SŠ	67	66,3
VŠ	34	33,7
Celkem	101	100,0

3.3 Nástroje pro sběr dat, popis analytických postupů a deskriptivní analýza

Jedná se o sekundární analýzu dat. Jelikož data byla sbírána pro jiné účely, museli jsme z nich nejprve vybrat ty části, které se k našemu tématu hodí a tyto poté převést do takové formy, abychom je mohli využít. Pro práci s daty bylo využito programu SPSS.

První otázka zněla, kdo tvoří rodinu dítěte. Co se týká nevlastních rodičů, z dotazníku vyplynulo, že ani jedno dítě nemá nevlastní matku, nevlastní otec byl uveden celkem pětkrát. Jelikož nám jde o mobilizační techniky, máme za to, že to, zda je otec vlastní či nevlastní, nemá na tento problém vliv, jde spíš o to, zda se dítěti věnuje. Proto byli nevlastní rodiče sjednoceni s vlastními. Zajímavou částí může být ovšem to, pokud je v rodině rodič pouze jeden, protože pak můžeme soudit, že nebude mít na dítě tolik času. V našem vzorku toto nastalo dokonce šestnáctkrát, vždy se jednalo o matku samoživitelku. Pokud jsou naopak ve společné domácnosti přítomni prarodiče, může to znamenat více společně tráveného času, spojili jsme proto oba prarodiče do jedné proměnné - tato situace nastala celkem desetkrát. Není bez zajímavosti, že z deseti prarodičů tři žili společně s matkou samoživitelkou, i to by mohlo ovlivnit jejich volnočasové aktivity.

Další využitelnou částí této otázky byli sourozenci. Vynechali jsme informaci o jejich počtu, protože ten není relevantní, zajímalo nás však, zda nějaké sourozence dítě má, protože poté se může měnit řád rodiny. Ten záleží i na tom, zda bylo dítě prvorozené, s dalšími dětmi se pozornost rodičů ohledně mobilizačních činností může rozptylovat. V našem vzorku bylo 70 rodin s více sourozenci, 31 jedináčků a 47 prvorozených.

Následující otázka se týkala bydliště rodiny. Tuto proměnnou jsme trošku transformovali podle toho, zda dítě dochází do školy v Praze nebo v Šumperku, ve vzorku však byly i rodiny bydlící v bezprostředním okolí Prahy, sloučili jsme je s pražskými z toho důvodu, že by zde mohlo být obdobné volnočasové vyžití oproti Šumperku. Pražskou školku navštěvovalo 81 dětí, šumperskou 20 dětí. Další částí této otázky byl typ bydlení - tu jsme

zrušili úplně z toho důvodu, že se tato otázka týkala i velikosti bydliště a respondenti vyplňovali své odpovědi odlišně, takže nebylo možné je spolu porovnat.

Čtvrtý dotaz směřoval k tomu, zda se v rodině běžně hovoří i jiným než českým jazykem. Bylo tomu tak pouze v pěti případech, i tak se ovšem jednalo pouze o slovenštinu, kterou můžeme z lingvistického hlediska považovat za velmi podobnou češtině, a proto není třeba tyto případy z analýzy vyřazovat.

Další kolonkou k vyplnění byla data narození obou rodičů. Tento faktor by bylo zajímavé sledovat možná v případě ročníků, kterých se týkala represe v oblasti vysokoškolského vzdělání v závislosti na politickém režimu. Díky tomu by vzdělanější rodiče spadli do kategorie s nižším vzděláním.

Následující otázky směřovaly k zaměstnání rodičů. V tomto bodě nás nezajímal konkrétní typ zaměstnání, ale zaměřili jsme se pouze na to, zda byl jeden z rodičů na mateřské či rodičovské dovolené (celkem šestnáct matek a žádný otec) nebo zda byl někdo z rodičů nezaměstnaný (šest matek a dva otcové). To by totiž znamenalo, že by s dětmi mohli trávit více času a opět by to mohlo ovlivnit jejich volnočasové aktivity. Ani v jednom případě nenastala situace, že by s dítětem byli doma oba rodiče.

Další otázka se týkala vzdělání rodičů. Zde bylo na výběr ze sedmi kategorií – základní, středoškolské bez maturity, středoškolské s maturitou, vyšší odborné vzdělání a nástavba, vysokoškolské bakalářské, vysokoškolské magisterské, vysokoškolské doktorské. Pro naše potřeby jsme tyto kategorie sloučili pouze do dvou, a to i z důvodu nízkého zastoupení v nižším vzdělání (základní vzdělání neměl dokonce nikdo). Máme za to, že matka na dítě působí více a častěji, proto jsme využili zejména vzdělání matek. První kategorie středoškolsky vzdělaných pak čítá 67 respondentů a vysokoškolsky vzdělaných 34.

Následují otázky ohledně zdraví a vývoje dítěte, z této části by mohl být pro naše téma zajímavý pouze jeden dotaz a to, zda dítě chodilo do jeslí, i toto může vypovídat o chodu rodiny. V našem vzorku jesle navštěvovalo jedenáct dětí.

Otázka číslo 24 zněla, s čím si Vaše dítě nejraději doma hraje. Jelikož rodiče na tuto otázku často odpovídali více možnostmi, pro naše účely jsme použili pouze první

napsanou hračku. Možnosti poté bylo třeba nakódovat do kategorií, aby je bylo možno porovnávat s jinými proměnnými. Zvolili jsme tři kategorie: 1. Stavebnice, sem jsme přiřadili odpovědi typu stavebnice, puzzle, lego a podobné. 2. Tradiční hračky, do této kategorie spadají panenky, autíčka, figurky, zvířátka, ale i knihy. 3. Tvořivé hračky, za ty považujeme hry „na něco“ (obchůdek, učitelky atd.), malování, pastelky, hudební nástroje a modelínu. Stavebnici jako nejoblíbenější hračku uvedlo 23 rodičů, 15 rodičů potom tvořivé a největší část zabírají tradiční hračky, ty považuje za svou nejoblíbenější hračku 61 dětí. Od dvou rodičů jsme odpověď nedostali vůbec.

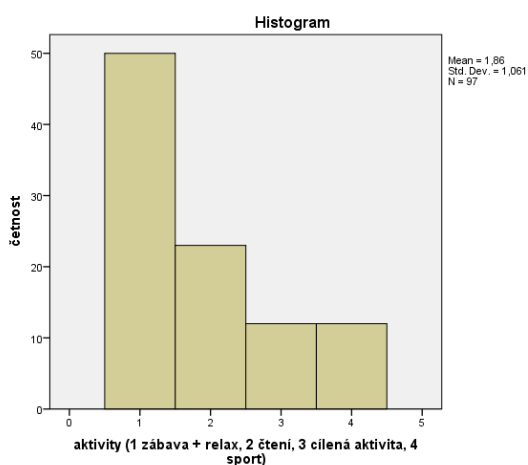
Další otázka se zaměřila na počet knih v domácnosti, které patří dítěti. Zde bylo na výběr z možností: žádnou, 1-5, 6-10, 10-20, nebo více. Jelikož 80 rodičů odpovědělo, že jejich dítě má doma více než dvacet knih, rozdělili jsme tuto proměnnou pouze na možnosti více nebo méně než dvacet knih. Méně než dvacet tedy odpovědělo 21 rodičů.

Na otázku, zda rodiče dítěti kupují nebo půjčují v knihovně svému dítěti nějaký časopis, odpovědělo pouze dvacet rodičů, že tak neučiní nikdy. Ze zbylých 81 rodičů necelých 22% půjčuje nebo kupuje časopis pravidelně (tedy každé číslo vybraného časopisu), 64% tak učiní občas a 12% jen mimořádně.

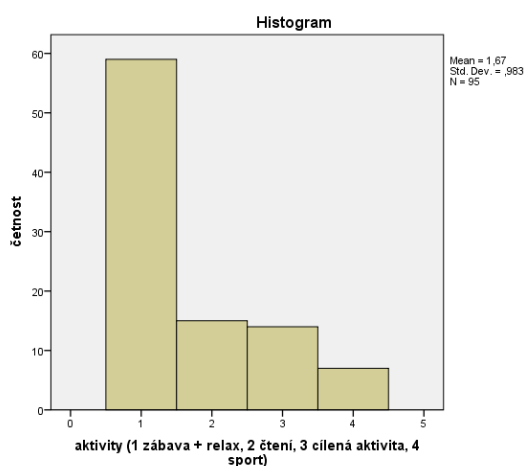
Uvedte dvě aktivity, které vy sami s Vaším dítětem nejraději děláte. Tato otázka je jednou z nejtěžejnějších z celého dotazníku. Objevovaly se zde velmi rozmanité odpovědi, pro jejich další zpracování je bylo třeba nakódovat do několika kategorií. První jsme nazvali Zábava a relax, sem spadají odpovědi typu „procházky, hrajeme si, mazlíme se, povídáme si, výlety“ atp. Druhou kategorií je sport, třetí tzv. cílená aktivita, tam jsme zařadili ty činnosti, které se zdají být záměrně vybírané pro rozvoj dítěte jako například vzdělávací společenské hry. A jelikož se několikrát jako nejoblíbenější aktivita objevilo i čtení nebo prohlížení knížek, je poslední kategorií četba. Rodiče měli napsat dvě aktivity, které dělají nejraději, tyto dvě aktivity jsme rozdělili do dvou proměnných, nejspíš by v budoucnu stačilo pracovat s první uvedenou aktivitou, ale pro naše potřeby deskriptivní analýzy jsme využili obou odpovědí, abychom si mohli udělat lepší představu. Jako první aktivitu uvedlo nejvíce rodičů zábavu a relax, celkem padesát. 23 rodičů pak napsalo jako nejoblíbenější činnost čtení. Dvanáct rodičů uvedlo sport a stejný počet, tedy dvanáct, uvedlo cílenou aktivitu. Čtyři rodiče neodpověděli vůbec. Když se podíváme na druhou

nejoblíbenější aktivitu, opět nejvíce rodičů uvedlo zábavu a relax, celkem 59. Na druhém místě je sice opět čtení, ale již s menším nárůstem, jako nejoblíbenější činnost ho uvedlo 15 rodičů. 14 rodičů považuje za druhou neoblíbenější aktivitu tu cílenou a na posledním místě je sport se sedmi rodiči. Druhou aktivitu vůbec neuvedlo šest respondentů. Pro přehlednost níže přikládám grafy aktivit. Na prvním můžeme schematicky nalézt nejoblíbenější aktivity uvedené na prvním místě. Druhý znázorňuje nejoblíbenější aktivity uvedené na druhém místě.

Graf 1: Nejoblíbenější aktivity uvedené na prvním místě



Graf 2: Nejoblíbenější aktivity uvedené na druhém místě



Dívá se Vaše dítě na televizi? Tato otázka byla rozdělena do více částí, nejdříve jsme proto zjistili, že pouze dvě rodiny televizi vůbec nemají, ze zbylých 99 respondentů pak 14% rodičů pouští televizi po většinu dne jako kulisu, 84% rodičů program v televizi pro dítě vybírá. Další sledovanou proměnnou byl čas strávený u televize, v dotazníku byla

tato otázka rozdělená na všední dny a víkendy/svátky, pro naše účely jsme proto data převedli na počet hodin denně a také jsme je museli převést do jednotného formátu. Průměrně děti sledují televizi dvě hodiny denně, nejnižší strávený čas u televize je nula hodin - jak jsme již uvedli, některé rodiny televizi vůbec nemají. Nejvíce času u televize tráví děti deset hodin, tento počet uvedly dvě rodiny.

Tabulka 5. Sledování TV.

		Počet hodin
Data	Validní	92
	Chybějící	9
Průměr		1,937
Medián		1,286
Směrodatná odchylka		1,9419
Rozpětí		10,0
Minimum		0,0
Maximum		10,0

V rámci této otázky jsme se ještě ptali na konkrétní programy, které děti sledují. Na tuto otázku 28 dotázaných vůbec neodpovědělo, zbylé odpovědi jsme rozdělili do jednotlivých kategorií. Vzhledem k tomu, že se patnáctkrát objevila odpověď, že dítě sleduje pouze večerníček, udělali jsme z něj jednu kategorii. Další skupinou jsou časově omezené pořady, například Animáček (data jsou z roku 2010, kdy Animáček trval jeden a půl hodiny) nebo Kouzelná školka. Do této kategorie spadá 32 odpovědí. Další kategorií jsou časově neomezené programy, jako například satelitní kanály Minimax, JIM-JAM nebo Baby TV, 19 rodičů odpovědělo, že dítěti pouští tyto programy. Poslední kategorií jsou tzv. nevyhraněné programy, do kterých jsme zařadili nepřesné odpovědi typu „pohádky“ nebo „ČT“, o kterých nemůžeme říci, zda a jak je rodiče vybírali, pod tuto kategorii spadá sedm odpovědí. Ze sta odpovědí na otázku, zda má dítě nějakou oblíbenou pohádkovou knihu, jich 82 bylo kladných.

Co vaše dítě obvykle dělá před spaním? Na tuto otázku bylo možno odpovědět několika možnostmi:

1. Dívá se na pohádku z DVD
2. Poslouchá pohádku z rádia/CD přehrávače.
3. Poslouchá pohádku, kterou mu čteme
4. Poslouchá pohádku, kterou mu vyprávíme
5. Něco jiného.

I tyto odpovědi bylo třeba nějak kategorizovat. Protože rodiče mohli zakroužkovat více odpovědí, sešly se nám i kombinované odpovědi, což znamená, že čas před spaním může být každý večer jiný. Rozdělili jsme proto data do následujících skupin:

1. Aktivní přístup rodičů – pohádky čtou nebo vypráví.
2. Pasivní přístup rodičů – pohádku pustí z CD, DVD nebo rádia.
3. Kombinace předchozích odpovědí.
4. Jiné – odpovědi, které nespádají ani do jedné z předchozích kategorií, např. „hned usíná“ nebo „usíná s hračkou“.

Z výsledků zpracovaných v následující tabulce vidíme, že nejvíce rodičů odpovědělo, že má aktivní přístup ke čtení/vyprávění pohádek před spaním.

Tabulka 6. Činnosti před spaním.

	Četnost	Relativní četnost [%]
AKTIVNÍ	57	56,4
PASIVNÍ	6	5,9
KOMBINACE	35	34,7
JINÉ	3	3,0
Celkem	101	100,0

Další otázka se zaměřila na čas, který dítě tráví u počítače. Tuto otázku jsme sloučili s otázkou ohledně her na hracích konzolích, protože v našem případě je hraní her na počítači záměnné s hraním her na konzoli. 28 rodičů uvedlo, že dítě čas u počítače/s konzolí tráví a z nich všichni odpověděli, že pouze pod dozorem rodičů. Jejich činnosti jsme rozdělili na hraní her (sem patří jak hry pro zábavu, tak vzdělávací), což uvedlo 23 rodičů a sledování videí (např. pohádek), v našem případě u pěti dětí.

Poslouchá Vaše dítě s Vámi rádio, pouštíte mu nějaké poslechové pohádky či pohádky pro děti? Na tuto otázku odpovědělo kladně 94 rodičů, pouze 7 pak záporně. Jen 2% respondentů pouští rádio svému dítěti jako kulisu, zbytek rodičů dětem program vybírá.

Poslední otázka zněla, zda si Vaše dítě s Vámi rádo prohlíží knihy. Všichni rodiče odpověděli, že si jejich dítě prohlíží knihy rádo, proto jsme pro rozlišení této proměnné použili pouze její intenzitu. To, že si dítě knížky prohlíží „docela“ rádo, odpovědělo 38 rodičů. Zbytek, tedy 63 rodičů, odpovědělo, že si jejich dítě knížky prohlíží „moc“ rádo. Tato otázka byla ještě rozvedena o prosbu o stručné popsání činností, které dítě při prohlížení dělá. Bohužel z výsledků vyplynulo, že rodiče nejspíš nepochopili zadání a pouze opisovali z možností, které byly uvedeny jako příklad.

3.4 Zhodnocení analýzy dat

V této kapitole jsem se snažila využít data z již existujícího výzkumu a zpracovat je tak, aby se mohly dále využít k testování různých hypotéz v oblasti čtenářských dovedností předškolních dětí. Tato část je již nad rámec rozsahu mé práce, ale myslím, že by do budoucna bylo vhodné využít potenciál těchto dat.

Také by mohlo být zajímavé udělat kontrolní výzkum, jak na tom jsou děti s jejich čtenářskými a gramotnostními dovednostmi dnes. Při analýze jsem se často potýkala s problémem nevhodné formulace několika otázek a jejich nepochopení od respondentů, což by mohlo výsledky výzkumu negativně ovlivnit, proto bych doporučila jistou revizi dotazníku a jeho přesnější zpracování v budoucnosti.

4 Závěr

V této práci jsem se snažila v první řadě o to, abych čtenáři poskytla teoretický rámec vzniku čtenářských dovedností a vlivu, který na něj má rodina. Díky tomuto teoretickému rámci jsem potom v empirické části byla schopna transformovat data z dotazníku do takové podoby, aby s nimi šlo dále pracovat. V mém případě šlo o deskriptivní analýzu.

Při mapování teoretických podkladů jsem narazila na to, že některé ohledy počátků dětského čtenářství ještě nejsou dostatečně popsány, ale je vidět, že i toto téma se již dostává do popředí zájmu současných badatelů.

Empirickou část této práce jsem mohla provést díky datům z dotazníků z výzkumu *Fonologického a syntaktického uvědomování v předškolním věku*, která mi byla poskytnuta díky vedoucí mé práce Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D.

Tato data byla původně sbírána pro jiné účely, avšak jejich potenciál šlo využít i pro zjišťování prostředí, které rodina poskytuje malým dětem.

Z dotazníků jsme se dozvěděli, že současná česká rodina může být považována za pozitivní v přístupu k budoucímu čtenářství svých dětí – většina rodin má v domácnosti velký počet knih, snaží se dětem půjčovat knihy a časopisy, ve svém volném čase je podněcují ke čtení a prohlížení knih nebo s nimi alespoň hrají vzdělávací hry. Ač většina dětí tráví před televizí až dvě hodiny denně, vždy je tento čas pod dozorem rodičů, kteří se jim snaží program vybírat. Pozitivním aspektem je také to, že rodiče často svým dětem před spaním čtou nebo vypráví pohádky, protože díky teoretické části víme, že i tato činnost má vliv na pozdější čtenářské dovednosti.

Přínos této práce spočívá také v transformaci dat na základě odborné literatury. Díky poznatkům při zpracování dotazníku by tedy mohlo být v budoucnu užitečné formulovat dotazník přesně na míru výzkumu, který by se zajímal o toto téma.

5 LITERATURA

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 179 s.

BRUMOVSKÁ, Tereza a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring – výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha, vyd. Portál, 2010, 152s., ISBN 978-80-7367-772-5

BURGESS, S. R., HECHT, S. A., a LONIGAN, C. J. *Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study*. Reading Research Quarterly, 2002, 408–426.

BUS, A. G., van IJZENDOORN, M. H. a PELLIGRINI, A. *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*. Review of Educational Research, 1995, 1–21.

CUNNINGHAM, A.E. a STANOVICH, K. E. *What reading does for the mind*. American Educator, 1998

DAVIDSE, N. J., de JONG, M. T., BUS, A. G., HUIJBREGTS, S. C. J., a SWAAB, H. *Cognitive and environmental predictors of early literacy skills*. Reading and Writing, 2011, 395–412.

ENNEMOSER, M. a SCHNEIDER, W. *Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study*. Journal of Educational Psychology. 2007

EVROPSKÁ KOMISE, EACEA — Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. *Výuka čtení v Evropě - Souvislosti, politiky a praxe*. 2011, 208 s. ISBN 978-92-9201-189-5. Dostupné z:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf

FALIK, L. H. 2000. *Mediated learning experience and the counseling process*. In Kozulin, A.; Rand, Y. (eds). *Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology*. 1. ed. Amsterdam: Pergamon, 2000

FEUERSTEIN, R. *Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách*. In Pokorná, V. (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006.

FOY, J. G. a MANN, V. *Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness*. *Applied Psycholinguistics*, 2003, 59–88.

GORČÍKOVÁ, Magdaléna, ŠAFR, Jiří. „Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu.“ Pp. 68-89 in Šafr, Jiří a kolektiv. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 166 s. ISBN 978-80-7330-188-0. 2012

GOTTFRIED, A., FLEMING, J. S. a GOTTFRIED, A. *Role of cognitively stimulating home environments in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. *Child Development*, 1998

GIDDENS, A. *Sociologie*. Nakladatelství Argo, 1999

GRIFFIN, E. A. a MORRISON, F. J. *The Unixe contribution o fHome Literacy Environment to differences in early literacy skills*. *Early Child Development and Care*, 1997, 233–243.

HARRIS, A. a GOODALL, J. *Engaging parents in rating achievement – do parents know They matter?* 2007

HART, Betty a Todd R. RISLEY. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes Publishing, 1995

HAUGLAND, S. W. *The effect of computer software on preschoo lchildren's developmental gains*. *Journal of Computing in Childhood Education*. 1992

HOOD, M., CONLON, E. a ANDREWS, G. *Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 2008, 252–271.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995, 103 s. ISBN 80-858-6540-8.

CHALL, J.S., JACOBS, V.A. a BALDWIN, L.E. *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1990

de JONG, P. F. a LESEMAN, P. P. M. *Lasting effects of home literacy on reading achievement in school*. *Journal of School Psychology*, 2001, 389–414.

JŮVA. V. sen., JŮVA, V. jun. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

KOZULIN, A. a PREISSEISEN, B., Z. *Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning*. *Educational psychologist*. 1995

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-851.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, 121 s. ISBN 978-808-7258-026.

MELHUISE, E. et al. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: London: The Institute of Education. 2001

MERTIN, Václav. *Přínos k rozvoji čtenářských dovedností u dětí*. In ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

MOSES, A. M. *Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature*. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2008

LANGMEIER, J. a KŇOURKOVÁ, M. *Psychologie: určeno pro posl. fak. dětského lék. Úvod do obecné a sociální psychologie*. Část 1. 1984

LEEBER, J. *Umění kognitivního vedení: Feuersteinova strukturálně kognitivní modifikovatelnost a zkušenost zprostředkovaného učení*. In LEEBER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006.

NIKLAS, Frank a SCHNEIDER, Wolfgang. *Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling*. 2012

ODEHNAL, J. in Janoušek, J. a kol. 1984. *Sociální psychologie 2*. Praha: SPN.

ROBERTS, J., JURGENS, J. a BURCHINAL, M. *The role of Home Literacy Practices in preschool children's language and emergent literacy skills*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2005, 345–359

RASHID, F. L., MORRIS, R. D. a SEVCIK, R. A. (2005). *Relationship between Home Literacy Environment and reading achievement in children with reading disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 2005, 2–11.

SCARBOROUGH, H. S. a DOBRICH W. *On the efficacy of reading to preschoolers*. *Developmental Review*, 1994

SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J.-A., HUDSON, E. a LAWSON, E. P. *Knowledge of story books as a predictor of young children's vocabulary*. *Journal of Educational Psychology*, 1996, 520–536.

SÉNÉCHAL, M. a LEFEVRE, J.-A. *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*. *Child Development*, 2002, 445–460.

SHLEDRICK-ROSS, C., MCCECHINIE, L. a ROTHBAUER, P. M. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited. 2005

SILINSKAS, Gintautas; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Tolvanen, Asko; Niemi, Pekka; Poikkeus, Anna-Maija; Nurmi, Jari-Erik. *The Frequency of Parents' Reading-Related Activities at Home and Children's Reading Skills during Kindergarten and Grade 1*. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2012

SINGLY, Françoise. *Sociologie současné rodiny*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Štech, Ludmila Šašková. Praha: Portál, 1999, 127 s. ISBN 80-717-8249-1.

SNOW, C.E. *What Counts as Literacy in Early Childhood*. In McCartney, K. a Phillips, D. (Eds.). *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, s. 274-294. Oxford: Blackwell Publishing. 2006

SNOW, C.E., BURNS, S.M. and GRIFFIN, P., eds.: *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D. C.: National Academy Press. 1998

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Člověk v rodině* in VÝROST a SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: [člověk a sociální instituce]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-717-8269-6.

VERNON-FEAGANS, Lynne et. al. *Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children*. Handbook of early literacy research. New York: Guilford Press. 2001

VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Myšlení a řeč*. Praha: Portál, 2004.

VÝROST a SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: [člověk a sociální instituce]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-717-8269-6.

WASIK, B. A. a BOND, M. A. *Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms*. Journal of Educational Psychology, 2001

WHITEHURST, G. J. a LONIGAN, C. J. *Child development and emergent literacy*. Child Development, 1998, 848–872.

YAROSZ D. J. a BARNETT W. S. *Who Read to young children? Identifying predictors of a family reading activities*. 2001

6 PŘÍLOHY

6.1 Příloha č. 1: Dotazník

Jméno dítěte:
Mateřská škola:.....

Dotazník pro rodiče

Dotazník se bude ptát na informace o vašem dítěti a o vaší rodině. Naše otázky se týkají 3 oblastí života. Prosíme vás o jeho pečlivé vyplnění. Informace, které nám touto cestou sdělíte, považujeme za citlivé údaje a podle toho s nimi i dále pracujeme. Vaše rodina není nikde identifikována jmény rodičů nebo vašeho dítěte. Dotazníky po přepisu údajů do elektronické podoby skartujeme a veškeré údaje z dotazníků převedené do elektronické podoby uchovááme v encryptovaných (heslovaných) kontejnerech. Výsledky nejsou nikde spojeny se jménem dítěte, pouze s kódem přiděleným dítěti na počátku studie. Tato data jsou přístupná jen oprávněným, školeným osobám s přímou vazbou na náš výzkumný projekt a budou použita jen pro potřeby uvedeného výzkumného projektu.

Informace o rodině dítěte

1) Kdo tvoří rodinu dítěte? Prosíme uvádějte jen ty členy, kteří žijí s dítětem ve společné domácnosti.

Křížkem označte políčka se členy vaší rodiny.

Biologičtí rodiče: matka otec

Nevlastní rodiče: matka otec

Prarodiče : babička děda

Sourozenci: bratr počet ... sestra počet ...

Další členové (prosíme vyjmenujte)

.....

2) Kolikátý/á v pořadí je dítě mezi jeho sourozenci (křížkem označte vaši odpověď)?

- a) Prvorozený/á
- b) Druhozený/á
- c) Třetí nebo čtvrtý.
- d) Více než čtvrtý

3) Bydliště vaší rodiny

a) Praha – prosíme uveďte číslo městské části

.....

b) Mimopražské – prosíme uveďte název obce/města, kde vaše rodina žije

.....

- A. Samostatný rodinný dům
- B. Řadový rodinný dům
- C. Byt v osobním nebo družstevním vlastnictví v cihlovém/panelovém domě o velikosti(doplňte)
- D. Pronájem bytu v cihlovém/panelovém domě o velikosti(doplňte)
- E. Byt ve vlastnictví města/obce o velikosti(doplňte)
- F. Jiná forma bydlení (prosíme uveďte)(doplňte)

4) Jakým jazykem se ve vaší rodině běžně hovoří (i s dětmi)?

- a) Jen čeština
- b) Čeština a další jazyk(prosíme uveďte o který jazyk se jedná)

5) Datum narození (jen měsíc a rok)

matky **otce:**.....

6) Zaměstnání matky (uveďte případně zaškrtněme jednu z uvedených variant)

- a) Mateřská nebo rodičovská dovolená
- b) Nezaměstnaná
- c) Pracuje jako (doplňte)

7) Zaměstnání otce (uveďte případně zaškrtněme jednu z uvedených variant)

- a) Rodičovská dovolená
- b) Nezaměstnaná
- c) Pracuje jako (doplňte)

8) Dosažené vzdělání

MATKY

OTCE

	základní	
	středoškolské bez maturity	
	středoškolské s maturitou	
	vyšší odborné vzdělání, nástavba	
	vysokoškolské bakalářské	
	vysokoškolské magisterské	
	vysokoškolské doktorské	

9) Má nebo měl někdo v rodině (Vaší nebo Vašeho partnera) potíže s mluvenou řečí (např. časté chyby ve slovním projevu, těžko srozumitelné vyjadřování, nesrozumitelná slova)?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Pokud ano, kdo?

.....

10) Vyskytly se u někoho v rodině (Vaší nebo Vašeho partnera) potíže se čtením nebo dyslexie?

- a) Ne
- b) Pokud ano, kdo?

.....

11) Vyskytují se u některého z dalších dětí v rodině nějaké potíže z oblasti chování a učení?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, o které dítě jde? (podtrhněte)

Starší sourozenec

Mladší sourozenec

Čeho se tyto potíže týkají? (podtrhněte nebo dopište čeho se obtíže týkají):

Mluvení a řeč, čtení, dyslexie, pozornost, chování, vztahy s vrstevníky, citové obtíže,

.....

Jak závažné jsou tyto obtíže?

- a) Jen lehkého charakteru, dítě není v péči odborníků
- b) Dítě je v péči odborníků, dochází na terapii, nápravy apod. týkající se jeho obtíží

Zdraví a vývoj dítěte

12) Narodilo se Vaše dítě v termínu?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, kolik týdnů před termínem? (doplňte počet týdnů)

13) Jaká byla její/jeho porodní váha?

14) Vyskytly se při porodu nebo v raném dětství nějaké neobvyklé komplikace?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jaké?

.....
.....

15) V kolika měsících řeklo Vaše dítě své první slovo? (doplňte)

.....

16) Pokuste si vzpomenout, kdy vaše dítě poprvé řeklo nějaké dvě slova v kombinaci (např. táta papá)?

.....

17) Je vaše dítě pravák nebo levák? P / L (nehodící se škrtněte)

18) Dělal jste si někdy starosti o vývoj řeči dítěte?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jaké?

.....

.....

19) Má Vaše dítě v současné době nějaké potíže s řečí?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jaké?

.....

.....

Pokud ano, dostává se vašemu dítěti nějaké speciální logopedické péče?

- a) Ne
- b) Ano . upřesněte v jakém rozsahu, resp. kolik hodin týdně: a jakou formou.....(klinický logoped, logoped v mš apod.)

19) Užívá Vaše dítě pravidelně nějaké léky?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, uveďte prosím, které léky užívá a k léčbě čeho?

.....

20) Trpí Vaše dítě opakovaně na záněty uší (např. zánět středního ucha)?

- a) Ne
- b) Ano . Prosíme uveďte jak asi často v průběhu jednoho roku.....

21) Bylo Vaše dítě na vyšetření sluchu?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, byly výsledky vyšetření v normě? (nehodící se škrtněte) ano / ne

23) Chodilo Vaše dítě do jeslí?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, uveďte také na kolik hodin týdně to bylo:.....

Od kolika let do jeslí docházel/a..... a jak dlouho tato docházka trvala:.....

Prostředí rodiny a hry

24) S čím si Vaše dítě nejraději doma hraje? (prosíme uveďte)

.....

25) Kolik má Vaše dítě doma knih?

- a) Žádnou
- b) 1-5
- c) 6-10
- d) 10-20
- e) Více

26) Kupujete/ půjčujete v knihovně Vašemu dítěti nějaký časopis (Sluníčko, Méd'a Pusík, Kouzelná školka, apod.?)

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, činíte tak:

- A. Pravidelně (tj, kupujete každé číslo vybraného časopisu)
- B. Občas (kupujete jen některá čísla některých časopisů)
- C. Jen mimořádně

27) Uveďte dvě aktivity, které vy sami s vaším dítětem nejraději děláte?

.....

28) Dívá se vaše dítě na televizi?

- a) Ne, televizi nemáme

- b) Ano, televize je u nás doma puštěná po většinu dne (kulisa pro vše, co děláme)
c) Ano, ale program pro dítě vybíráme
Pokud ano, uveďte prosím kolik hodin denně to asi je v průběhu pracovního týdne..... a kolik hodin o svátcích a víkendech

Pokud ano, jedná se o (vyberte):

- A. Sledování televizního programu pro děti(uveďte o který se jedná)
B. Sledování satelitního kanálu(uveďte o který se jedná)
C. Pouštění DVD

29) Má vaše dítě nějakou oblíbenou pohádkovou knihu?

- a) Ne
b) Ano

Pokud ano, prosíme uveďte kterou:

.....

30) Co vaše dítě obvykle dělá před spaním?

- a) Dívá se na pohádku z DVD
b) Poslouchá pohádku z rádia/ z CD přehrávače
c) Poslouchá pohádku, kterou mu čteme
d) Poslouchá pohádku, kterou mu vyprávíme
e) Něco jiného (prosíme uveďte)

.....

31) Tráví Vaše dítě čas u počítače?

- a) Ne
b) Ano

Pokud ano, jedná se o (vyberte):

- A. Nekonrolujeme, co dítě u počítače dělá (kolik času asi tráví denně u počítače.....)
B. Kontrolujeme činnost dítěte u počítače

.....

.....

.....

(prosím uveďte o jaké aktivity se jedná a kolik času denně jimi dítě tráví)

32) Hraje Vaše dítě hry na hrací konzole?

- a) Ne
b) Ano, jaké hry

.....,

kolik času týdně.....?

33) Poslouchá Vaše dítě s vámi rádio, pouštíte mu nějaké poslechové pohádky či pohádky pro děti?

- a) Vůbec ne
- b) Občas ano
- c) Docela často (uved'te jak asi často)
- d) Pravidelně
Prosím uveďte jaké pořady se jedná

.....

34) Prohlíží / čte si Vaše dítě s Vámi rádo knihy?

- a) Ne to vůbec nemá rád/a
- b) Ano docela rád/a to dělá
- c) Ano, má to moc rád/a

Pokud jste odpověděli jednu z variant ano, popište prosím stručně co dítě při prohlížení knih s vámi dělá

(např. ptá se co je na obrázku, chce vyprávět podle obrázků, ptá se jak se jmenují jednotlivá písmenka, zkouší poznávat písmenka, apod.)

.....
.....
.....

Datum vyplnění dotazníku

Dotazník vyplnil/a uveďte prosím vztah k dítěti