

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Bc. Kateřina Bysterská

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti

Parent Involvement in Early Literacy

Bc. Kateřina Bysterská

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Veroniky Laufkové Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Příbram 7. 4. 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce, PhDr. Veronice Laufkové Ph.D., za její cenné a odborné rady, připomínky, podporu a čas, který mi vždy s ochotou věnovala.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je poukázat, jak důležitá je role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti. V teoretické části práce jsem se zaměřila na vymezení pojmu čtenářská gramotnost a pregramotnost a objasnění rozdílů mezi nimi. Dále jsem popsala složky a fáze čtenářské pregramotnosti a možnosti jejího rozvoje. Pokusila jsem se zdůraznit, jakou roli v rozvoji hrají nejen učitelé, ale i rodiče, a popsat metody, kterými lze posílit čtenářství. Nadále uvádím typy čtenářských strategií. V závěru teoretické části uvádím, vliv, který má předčítání na rozvoj dětské osobnosti a co o roli rodičů říkají výzkumy.

V empirické části jsem vyhodnotila dotazníky, které mi vyplnili rodiče mateřské školy se snahou vytvořit typologii rodičů, kteří dětem čtou a kteří jim nečtou. Doplnující rozhovory mi pomohly ujasnit si, co má vliv na předčítání rodičů – ukázalo se, že se jedná o vlastní vztah k četbě, rodiče, kterým bylo v dětství předčítáno, čtou svým dětem. Vzdělanější rodiče mnohem častěji doprovází četbu dalšími aktivitami a rituály.

V závěru práce jsem se zamyslela nad tím, jakými způsoby je možné dovést nečtenáře ke čtení.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská pregramotnost, předčítání, čtení v rodině, práce s knihou, metody rozvoje čtenářské pregramotnosti

ABSTRACT

The aim of the thesis is to show how important is the role of parents in the development of pre-literacy reading. In the theoretical part, I focused on the definition of reading literacy and pre-literacy reading and explanation the difference between them. I also described components and phases of the pre-literacy reading and possibilities of its development. I tried to emphasize the role played in the development by not only teachers, but also by parents, and to describe the methods which can enhance readership. Furthermore, I mentioned the types of reading strategies. In conclusion of the theoretical part I pointed out the influence which the reading has on the development of children's personality and what the research says about the role of parents.

In the empirical part I analysed questionnaires filled out by parents from kindergarten with an effort to develop a typology of parents who do read to their children and who do not. Additional conversations helped me clarify what affects the reading of the parents has – it turned out that it is all about relationship to reading; parents who were in childhood read aloud, now they read to their children. Educated parents are more likely to accompany reading by other activities and rituals.

In conclusion, I tried to figure out how can one lead non-readers to reading.

KEYWORDS

early literacy, elcution, reading in the family, working with a book, methods development
early literacy

Obsah

I.	ÚVOD.....	8
II.	TEORETICKÁ ČÁST	9
1	Čtenářská gramotnost	10
1.1	Čtenářská pregramotnost	12
1.1.1	Čtenářská pregramotnost v RVP PV.....	13
1.2	Složky a fáze čtenářské gramotnosti.....	14
2	Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	17
2.1	Role učitelů v rozvoji čtenářské pregramotnosti	18
2.2	Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti	21
2.2.1	Čím lze posílit čtenářství	24
2.3	Role předčítání.....	24
3	Čtenářské strategie.....	26
3.1	Typy čtenářských strategií	26
4	Význam hlasitého čtení (předčítání) na rozvoj dětské osobnosti	29
4.1	Co je a není vhodné dětem předčítat?	29
4.2	Jak předčítat	31
4.3	Výsledky výzkumů o roli rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí.....	33
III.	EMPIRICKÁ ČÁST	40
5	Cíl empirické části	41
6	Výzkumné otázky	42
6.1	Dotazník.....	42
6.1.1	Vyhodnocení dotazníku	43
6.2	Doplňující rozhovory s rodiči	60
6.2.1	Rozhovor č. 1.....	60

6.2.2	Rozhovor č. 2.....	62
6.2.3	Rozhovor č. 3.....	63
6.2.4	Rozhovor č. 4.....	64
7	Typologie rodičů, kteří dětem čtou/nečtou.....	65
7.1	Typy rodičů podle vztahu ke čtení.....	66
8	Jak dovést nečtenáře ke čtení?.....	67
IV.	ZÁVĚR.....	69
9	Seznam použitých informačních zdrojů	70
	Internetové zdroje	72
	Články.....	73
10	Seznam použitých zkratk a symbolů	75
11	Seznam příloh.....	76

I. ÚVOD

Jako učitelka (v současné době ředitelka) mateřské školy se stále častěji setkávám s dětmi, které mají problém rozumět nejen čtenému, ale i mluvenému textu, nedokážou zachytit informaci, natož s ní nadále pracovat. Jazykové i logopedické schopnosti jsou u stejně starých dětí na nižší úrovni než v předchozích letech.

Každým školním rokem jako by bylo méně dětí, které mají vztah ke knihám, mají svoji oblíbenou knihu a literární předvědomí, které je závislé zejména na rodinném zázemí. Přitom období 3 až 6 let je velmi významné a citlivé v životě dítěte z hlediska počátků dětského čtenářství (Wildová, 2012).

Tento postupný trend má tendenci zvyšovat počet sekundárně negramotných dětí, které sice dokážou číst, ale většinou s nízkou úrovní porozumění, která jim znemožňuje z textu získat informace a dále je zpracovat.

Ve své práci se budu zabývat rolí rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti právě z toho důvodu, že ji považuji za velmi významnou. Nejprve se pokusím vysvětlit, co se skrývá pod pojmem čtenářská pregramotnost, jaké jsou její složky a jakým způsobem ji můžeme rozvíjet. Na základě své praxe jsem přesvědčena, že v mateřské škole lze velmi významně rozvíjet čtenářskou pregramotnost, kterou považuji za nezbytnou pro navazující vzdělávání dítěte. Nadále bych chtěla poukázat na důležitost role rodičů v této oblasti, a jaký význam má předčítání na vývoj osobnosti dítěte.

Cílem empirické části je zjistit, jakou roli hrají rodiče v rozvoji čtenářské pregramotnosti v konkrétní mateřské škole a vytvořit na základě analýzy dat typologii rodičů, které dětem čtou, ale i těch, které jim nečtou, a zda jsou si vědomi hlubokého významu této činnosti. Za pozitivní přínos této práce považuji skutečnost, že řada rodičů bude seznámena a optimálně podpořena ve snaze rozvíjet své děti.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotnost, jejíž hlavní dovedností je čtení, si dítě osvojuje v prvním roce školní docházky. Tento pojem se u nás objevuje poprvé v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy. Zájmem odborníků i veřejnosti je podporovat její rozvoj již v předškolním období. Mertin (2003) uvádí, že pokud si dítě neosvojí základní čtenářské dovednosti na začátku první třídy, velmi negativně to ovlivňuje jeho výsledky ve škole, v následujících letech má ztížený přístup ke vzdělání, často dosahuje nižšího stupně vzdělání a potýká se s problémy v pracovním uplatnění. „Zatímco nedostatečné pokroky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci dílčí škody, nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit“ (Mertin, 2003, s. 121).

Předškolní věk je velmi důležitým obdobím, kdy na dítě silně působí nejen rodina, ale i mateřská škola. Mnoha cílů dítě dosahuje právě prostřednictvím jejich vzájemné spolupráce. Mateřská škola totiž umožňuje rozvoj celé osobnosti dítěte s ohledem na jeho individuální potřeby a schopnosti, a tím vytváří optimální podmínky pro další vzdělávání. „Předškolnímu období je v posledních letech přikládán velký význam i z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti. V tomto kontextu je právě předškolní období vnímáno jako jeden ze základních pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti, obecněji i celého komplexu gramotností“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 489).

Úkolem mateřské školy pochopitelně není učit dítě číst a psát, ale utvářet u něj pozitivní vztah ke čtení a psaní, motivovat ho a hravou formou rozvíjet oblasti, které jsou důležité pro budoucí výuku a které usnadní dítěti osvojování těchto dovedností v budoucnu.

Čtenářská gramotnost je jednou ze složek obecné gramotnosti, která se považuje za základní ukazatel vzdělanosti národa. Jde zejména o připravenost jedince vykonávat aktivity, které na něj společnost klade. Rozvinutí těchto činností se úspěšně zapojuje do společnosti a stává se její aktivní součástí. Definice z Pedagogické encyklopedie říká, že gramotnost „znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za

účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“ (Doležalová, 2009, s. 223).

Pojetí čtenářské gramotnosti se mění v souvislosti se změnou vývoje společnosti, což se projevuje jak ve stanovených cílech, použitých metodách, tak i dosažených kompetencích. Chápeme ji nejenom jako dovednost kritického myšlení a estetického vnímání, ale i schopnost kultivovaného řečového projevu (Gebhartová, 2011). Její podstatou není jen psanou řeč dobře, hlasitě a plynule přečíst, ale rozumět jí, zhodnotit a umět nové informace dále použít.

Pojetí čtenářské gramotnosti se stále vyvíjí. Jedna z nejnovějších definic podle mezinárodního výzkumu OECD PISA říká, že „čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Košťálová, 2007, s. 4–6).

Tyto definice nám vlastně shodně říkají, že čtenářská gramotnost není jen schopnost číst, textu rozumět a vyjadřovat se kultivovaným jazykem. Nová definice z mezinárodního výzkumu jde ještě o krok dál, ukazuje nám, že gramotnost je velmi důležitá pro rozvíjení schopností a osobnosti dítěte a je nepostradatelná pro kvalitní život ve společnosti.

Je nutné, aby se děti učily rozvíjet a používat vhodné čtenářské strategie¹, jejichž osvojením se učí čtenářským dovednostem², které umožňují dítěti porozumět textu. Úspěch všech programů závisí především na osobnosti a gramotnosti nejen pedagoga, ale i rodiče (Gebhartová, 2011). Je velmi důležité, aby učitel uměl příjemně komunikovat, měl dobrý hlasový fond, jeho řeč byla sdělná, rytmická a byl mluvním vzorem nejenom pro své žáky.

¹ Čtenářské strategie – záměrný pokus kontrolovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jak částem, tak i celému textu (Whitcroft, 2013). Více se jimi budu zabývat v jedné z následujících kapitol.

² Čtenářské dovednosti – automatické, nevědomé činnosti, které vedou k pochopení a dekodování textu rychle, snadno, většinou bez uvědomování si jednotlivých složek této činnosti (Afflerbach, 2008).

1.1 Čtenářská pregramotnost

V této oblasti se setkáváme s nejednotností v odborné terminologii. Používají se zde termín jako čtenářská pregramotnost a předčtenářská gramotnost. V této práci jsem se rozhodla uvádět a používat pojem čtenářská pregramotnost v souladu s Kropáčkovou, Wildovou a Kucharskou (2014), který se mi zdá přesnější. Autorky se domnívají, že je tento termín vhodnější s ohledem na ontogenetický vývoj dítěte, pregramotnost označuje období do 6 let dítěte. Předpona pre- je v souladu se vzdělávacím stupněm ISCED 0, který označuje preprimární stupeň vzdělávání. Za období počáteční čtenářské gramotnosti je považována 1. a 2. třída, období čtenářské gramotnosti připadá na školní věk a funkční gramotnost na období dospělosti (Wildová, 2012).

Pregramotnost neboli gramotnost v preprimárním vzdělávání označuje rozvoj pregramotnostních dovedností v předškolním věku. Jedná se o velmi důležité období, ve kterém se rozvíjí počátky čtenářské gramotnosti. Toto období trvá od narození po vstup do základní školy. Důraz je kladen na rozvoj jazykových schopností, motorických, kognitivních funkcí a řeči spontánním způsobem. „Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493).

Počátky pregramotnosti se vytváří v době, kdy se malé dítě seznamuje se slovy, prohlíží si obrázky nebo leporela, vypráví vlastní příběhy a zážitky druhým, nebo později, kdy mu rodiče začínají předčítat pohádky. Velmi důležitou oblastí vzdělávání v tomto věku je rozvoj komunikace, řeči a jazykových schopností, které velmi úzce souvisí s čtenářskou pregramotností. Důležitým úkolem je dávat dítěti dostatek podnětů, které u něj vzbudí zájem o čtení a umožní mu rozvíjet a využít tyto nabyté dovednosti. Rodina ve spolupráci s mateřskou školou by měla usilovat také o rozvoj percepčně motorických a kognitivních funkcí, které úzce souvisí s výukou čtení a psaní a jež mohou dítěti v budoucnu usnadnit osvojování si těchto dovedností.

1.1.1 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Přestože v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV) pojem jako je čtenářská pregramotnost neobjevíme, při podrobném zkoumání dílčích cílů a vzdělávací nabídky dojdeme k závěru, že se s rozvojem těchto dovedností počítá. Cílem vzdělávacího obsahu je, aby u dítěte před vstupem do základního vzdělávání byly vytvořeny základy klíčových kompetencí a aby dítě dosáhlo optimální úrovně vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro jeho uplatnění v dalším vzdělávání, osobním životě a také pro jeho osobní rozvoj. Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

Například ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč – jsou v RVP PV jasně vyjádřeny dílčí vzdělávací cíle, které mají vést k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Jedná se zejména o rozvoj řečových schopností, sebevyjádření, komunikativních dovedností (vést rozhovor, popsat situaci, ptát se, vyprávět příběh), receptivních jazykových dovedností (naslouchat, porozumět slyšenému, sledovat příběh), kultivovaného projevu, podpora zájmu o knihy aj. (RVP PV, 2016).

Najdeme zde kromě vzdělávacích cílů, které mají vést k rozvoji pregramotnosti, i vzdělávací nabídku, kterou by měl pedagog dítěti nabízet a zařazovat do každodenní práce s dětmi. Ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost by měl učitel umožnit dítěti seznámit se s kulturou a uměním druhých lidí, učit ho vyjednávat, porozumět druhým, aktivně se vyjadřovat a projevovat. Jakými činnostmi můžeme tyto schopnosti u dětí rozvíjet? Například pomocí různých společenských a skupinových aktivit, projektů, které učí děti spolupracovat a v rámci kterých se mohou realizovat. Je vhodné také s dětmi navštěvovat různá divadelní představení, výstavy, knihovny, kde mají příležitost setkat se s uměním. Mezi pravidelné aktivity s dětmi by mělo být zahrnováno čtení knih a básní, poslech vážné hudby, dramatizace příběhů a hraní námětových her, ve kterých mohou poznávat různé role.

V oblasti komunikativní kompetence je mimo jiné uveden i požadavek ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní³. Proto by se učitelky měly zaměřovat na prohlížení a čtení knih, rozvoj řeči, vyprávění podle fantazie i obrázků. Je ovšem nesmírně důležité rozvíjet všechny složky pregramotnosti, tzn. i literární činnosti, vztah ke čtenému i psanému slovu, dokončování příběhu, porozumět předčítanému textu, zaujmout postoj k příběhu, vyvodit poučení aj. K tomu je nezbytná informovanost učitelek o rozvoji čtenářských dovedností a zaměření se na rozvoj celé osobnosti dítěte.

Předškolní období má být „maximálně využito k podpoře předčtenářských dovedností, k tzv. přípravě na čtení, k rozvoji jazykových schopností a dovedností, korekci logopedických vad a také k rozvoji poznávacích a psychických procesů, které se čtením velmi úzce souvisejí (zrakové, sluchové vnímání, motorika, pozornost, představivost, paměť atd.)“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 497).

1.2 Složky a fáze čtenářské gramotnosti

Čtenářskou, neboli základní, gramotnost charakterizuje zejména rozvoj gramotnostních dovedností v době školní docházky. Zahrnuje dvě základní úrovně, které se liší především množstvím aktivity.

Dítě v první úrovni můžeme nazvat pasivním čtenářem, který si text poslechne, zapamatuje, ale nezapojí vyšší kognitivní procesy. Bývá označována jako bázová gramotnost, opírá se o gramotnostní dovednosti a je běžná v etapě počátečního čtení.

V druhé úrovni je však již aktivním čtenářem, který si text nejenom přečte, ale dokáže ho i zpracovat, zhodnotit, vyvodit různé závěry. Do této úrovně dospívá během období rozvíjející se čtenářské gramotnosti.

Helus (2012) uvádí, že čtenářskou gramotnost můžeme rozdělit na 4 fáze:

- 1) předškolní rozvíjení predispozic;

³ Dovednosti předcházející čtení a psaní – patří sem optická a sluchová diferenciacce, grafické napodobování tvarů a znaků, dělení slov na slabiky, rozlišení počátečních a konečných hlásek ve slovech.

- 2) výuka čtení a psaní ve škole;
- 3) úvod do čtenářství;
- 4) aktivní čtenářství.

Šlapal (2012), ale i např. čeští odborníci, v metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce* člení čtenářskou gramotnost do šesti rovin:

- ✓ **Vztah ke čtení:** je nezbytný pro rozvoj všech ostatních rovin. Cílem je, aby mělo dítě potěšení z četby a v době, kdy samo číst neumí, se dožadovalo četby od dospělých, vyjadřovalo, jaký text se mu líbí a který ne. Vnímám jako rozhodující úlohu rodičů a učitelů umožňovat dítěti pravidelně se setkávat s knihou, společně prožívat dobrou atmosféru a pozitivní zážitky. Nemohu opomenout důležitost vzoru přístupu ke knize.
- ✓ **Doslovné porozumění:** jedná se o dovednost s použitím současných znalostí a zkušeností rozvíjet porozumění na doslovné úrovni, dítě zvládne oddělit v textu podstatné od nepodstatného, snaží se porozumět neznámému slovu na základě kontextu. V praxi to znamená, že dítě dokáže reprodukovat hlavní poselství slyšeného textu, zvládne odpovědět i na otázky týkající se příběhu.
- ✓ **Vysuzování:** je schopnost vyvodit závěr z přečteného textu a sledovat záměr autora, jedná se o pokročilejší úroveň porozumění, dítě dokáže formulovat hlavní myšlenku, skládá informace do souvislostí.
- ✓ **Metakognice⁴:** jedná se o schopnost vyhodnocovat porozumění textu, kdy dítě volí strategie pro lepší porozumění, překonává obtížnost obsahu. Šlapal (2012) uvádí, že v předškolním věku jde hlavně o používání otázek, které mu umožní pochopit, čemu nerozumí.

⁴ Metakognice – je to schopnost člověka zhodnotit zadané úkoly a své možnosti, přemýšlí o tom, nakolik jeho usuzování odpovídá zadanému úkolu (Průcha, 2009).

- ✓ **Sdílení:** je umění sdílet své prožitky s druhými, dítě formuluje své prožitky, pocity, dojmy z četby, diskutuje s ostatními, vyslechne si, jak porozuměli textu druhí.

- ✓ **Aplikace:** využití četby k seberozvoji, kdy propojuje původní znalosti s novými informacemi, kriticky se nad textem zamýšlí (Šlapal, 2012). Také se učí využívat četbu jako možný zdroj potřebných informací.

Klasifikace výše uvedených rovin je možné využít nejen didakticky, protože vychází z rozdělení čtenářských strategií, ale i výzkumně.

Výše uvedené roviny by měly být velmi podstatnou součástí vzdělávací nabídky předškolního vzdělávání. Košťálová (2010) mluví o tzv. vstřícném a zvládacím přístupu ve vzdělávací nabídce. Vstřícný přístup je učení především nápodobou, jejímž prostřednictvím si děti vytváří postoj a vztah ke čtení. Oproti tomu stojí zvládací přístup, který zahrnuje zejména vědomosti o čtení a čtenářství, schopnosti plánovat. Z toho je patrné, že vztah ke čtení a doslovné porozumění, které spolu úzce souvisí, lze dětem předávat předčítáním, vytvářením čtenářsky podnětného prostředí a soustavnou prací s knihou takovým způsobem, že se pro dítě tato pravidelná činnost stává zálibou a potěšením. Ostatní roviny vyžadují především znalost pedagoga a jeho dovednost umět použít vhodné strategie, které budou dítě rozvíjet směrem ke zralému čtenářství.

Pokud obsáhneme výše uvedené roviny čtenářské gramotnosti ve vzdělávací nabídce předškolního vzdělávání, budeme systematicky postupovat k cíli, jímž je rozvoj čtenářské pregramotnosti.

2 Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti

Čtení a psaní patří mezi klíčové dovednosti, které si dítě potřebuje osvojit na začátku školní docházky, aby mohlo úspěšně využívat vzdělávací nabídku. Souhlasím s nejnovějšími výzkumy, které došly k závěru, že „je to právě předškolní období, ve kterém si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností“ (Mertin, 2003, s. 121). Zatímco jiné nerozvinuté oblasti vzdělávání způsobují jen dílčí škody, nedostatečně rozvinuté čtenářské dovednosti nelze v praktickém životě ničím jiným nahradit. Pokud se dítě nenaučí dobře číst, zajisté bude mít špatné výsledky ve škole, zaručeně ztížený přístup ke vzdělání i pracovnímu uplatnění. Považuji za alarmující, že dokonce mnohem častěji patří mezi drogově závislé, trestně odsouzené nebo nezaměstnané.

Tradiční pohled na rozvoj čtenářských dovedností rozděluje výuku čtení na dvě části. Na předškolní, tzv. přípravné, období, kdy se mají vytvářet základy čtení, na které navazuje druhé období od první třídy, kdy teprve začíná skutečná výuka čtení. Podle tohoto názoru je úkolem mateřské školy vytvořit stavební kameny, na které může základní škola vystavět počáteční čtenářské dovednosti.

Proto se děti v přípravném, předškolním období učí pravolevou orientaci, posloupnost, orientaci v čase, rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, pasivní i aktivní slovní zásobu, analyticko-syntetické dovednosti, učí se tvořit rýmy, poznávat počáteční a koncovou hlásku ve slovech, měly by umět napsat své jméno.

Ve shodě s dílčím cílem, že dítě má rozvíjet zájem o psanou podobu jazyka (RVP PV, 2016), Gebhartová (2011) říká, že je ve vzdělávacím procesu nutné položit důraz na význam knihy, která je pro dítě vstupem do kulturního světa. Na první pohled upoutá dítě výtvarná stránka knihy, její ilustrace, obal, formát, celkový design knihy. V mateřské škole by mělo být naprosto běžné, že děti mají ke knihám přístup, mohou si je vybírat, prohlížet a je jim každý den předčítáno. Obecně můžeme říct, že „vznikne-li v dětství během předškolního věku návyk potřebovat knížku pro radu i pohodu, udělali jsme maximum pro jeho budoucí gramotnost“ (Gebhartová, 2011, s. 12).

V dřívějších dobách uměla číst jen menší část lidstva, v současnosti je však bezpodmínečně nutné, aby si tuto dovednost osvojily všechny děti. Se zvyšováním požadavků na čtenářské dovednosti se přímou úměrou mění i přístup k výuce čtení. V posledních letech došlo k radikálnímu posunu v pojetí získávání těchto dovedností, a to velmi výrazně posílilo vzdělávací význam předškolního období, prostředí mateřské školy i rodiny. „Nejpodstatnější změna je v tom, že čtení je pokládáno za dovednost, která se kontinuálně rozvíjí od nejtějššího věku dítěte. Spolu s tím je logicky výrazně zvýšena role rodičů i předškolních vzdělávacích institucí při výuce čtení“ (Mertin, 2003, s. 122).

I podle Chaloupky (1982) začátek dětského čtenářství začíná v počátečním období života, kdy je dítě teprve budoucím čtenářem, který se s lidovou a uměleckou slovesností setkává prostřednictvím prohlížení knihy, sledování televize nebo vyprávěním pohádek.

Při rozvoji čtenářství považují za velmi důležitý také význam tisku. Kolem nás se objevuje nesmírné množství značek, symbolů, piktogramů, o které se dítě zajímá. Učí se porozumět dopravním značkám, pochopit symboly na obchodě nebo v televizi. Je tak na nejlepší cestě, aby pomocí obrázků chápaly principy čtení.

2.1 Role učitelů v rozvoji čtenářské pregramotnosti

V České republice je výchova dětí zaměřena na osobnostně orientované vzdělávání, jehož hlavním cílem je porozumění potřebám dětí a základním principem je individualizace (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Jedním z hlavních úkolů mateřské školy je rozvinout a vybavit dítě klíčovými kompetencemi, které mu umožní zvládnout požadavky dalšího vzdělávání. Vzhledem k tomu, že rozvoj čtení je spojený s předškolním obdobím, musí se mateřská škola zaměřit na dovednosti, které se čtením souvisí a ty rozvíjet. Mertin (2003) poukazuje na to, že se to týká všech dětí, speciálně těch, které by mohly být v této oblasti ohroženy selháním. Jedná se zejména o děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

Pro úspěšný rozvoj čtenářské pregramotnosti je nezbytné zaměření učitelů na dvě klíčové oblasti, kterými jsou pochopení principu čtení a fonologické uvědomění.

- Princip čtení – předškolní dítě potřebuje pochopit, že každý předmět je zastoupen jiným objektem. Například že slovo stůl je totožné s obrázkem stolu. Zároveň by měly chápat, že se čte zleva doprava, od shora dolů. K tomuto pochopení dochází zejména pozorováním dospělých při čtení a psaní a prostřednictvím vlastních pokusů o psaní a čtení.
- Fonologické uvědomění – začíná již během prvních let života, kdy dítě začíná chápat rýmy, experimentovat se slovy, uvědomovat si, že slovo se skládá z hlásek (fonémů). V předškolním věku zvládne rozložit jednoduchá slova, pozná první a poslední hlásku ve slově, vnímá rozdíly mezi slabikami. Úroveň, které dítě dosáhne, posiluje rozvoj čtení a naopak (Mertin, 2003).

Mateřská škola, prostřednictvím běžných každodenních činností s dětmi, ovlivňuje rozvoj obou těchto oblastí. Děti se učí přiřazovat, co k sobě patří v pracovních listech, psát své jméno, napodobovat psané znaky, překreslovat symboly do sítě nebo dokreslovat obrázky podle osy souměrnosti. Chvilky, které pedagog využívá například k vymýšlení rýmů, k rytimizaci, při které děti vytleskávají jednotlivé slabiky, ke hře stolní fotbal nebo přiřazování obrázku ke správné počáteční hlásce, jsou z hlediska rozvoje dítěte velmi cenné.

Významným faktorem v rozvoji pregramotnosti u dětí je osobnost učitele, který významně ovlivňuje jejich vývoj. Právě **učitel/ka mateřské školy** může a má být pro dítě efektivním vzorem k napodobě. Jaký by tedy měl být ideální učitel? V každém případě by měl být trpělivý, dodržovat rituály, být vzorem svým vztahem ke knize. Četba by měla být běžnou součástí jeho každodenního života.

Předškolní vzdělávání se snaží usnadnit dítěti další cestu životem a doplnit rodinnou výchovu. Oblast rozvoje pregramotnosti u předškolního dítěte je velmi významná zejména z pohledu následujícího sociálního začlenění a vzdělávání. Důležitost této oblasti lze podpořit i skutečností, že při studiu Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogiky Univerzity Karlovy je zařazeno více předmětů, které souvisí s rozvojem čtenářské pregramotnosti (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014). Vyučuje se například

Rozvoj čtenářské gramotnosti, Současné pojetí rozvoje jazykové gramotnosti, Vybraná témata z knihovnictví aj.

Pedagogové by se v rámci rozvoje předškolních dětí měli zaměřit především na předčítání, které je považováno za nejúčinnější metodu podpory čtenářství. Prostřednictvím čtenářství je udržován a kladen hlavní důraz na zážitek z četby, a cesta tak vede k rozvoji pregramotnosti a následně k čtenářské gramotnosti (Šlapal, 2012).

Vzhledem k tomu, že předčítání má, dle mého názoru, nezastupitelnou roli, budu se tomuto tématu více věnovat v podkapitole Role předčítání. Dále považuji za nutné zaměření učitelů na rozvoj jazykových schopností, zejména porozumění předčítanému textu, který děti slyší a rozvoj jazykových dovedností, mezi které lze zahrnout například správnou výslovnost, mluvený projev a vyjadřování ve větách.

Mezi aktivity, kterými může mateřská škola podpořit zájem dětí o čtenářství a knihy, patří:

- předčítání prostřednictvím rodičů a prarodičů v MŠ;
- knihy a časopisy volně k dispozici pro děti;
- vyprávění o oblíbené knize, kterou si přinesou děti i učitelka;
- čtení a předčítání dětem;
- návštěva knihoven, setkání se spisovatelem;
- tvorba společné knihy;
- vyprávění zážitků z četby;
- na nástěnce – knihy doporučované rodičům, informace o tom, jaké knihy dětem čteme atd.

Z hlediska předčtenářství nemůžeme předškolní výchovu v rodině podcenit, avšak bez spolupráce mateřské školy se jeví jako neúplná. Obecně můžeme říct, že „bez podpory rodinného prostředí a samozřejmě bez kvalitního předškolního vzdělávání a kvalitních předškolních pedagogů se rozvoj čtenářské pregramotnosti, ale i počáteční čtenářské gramotnosti, může jen obtížně optimálně rozvíjet“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 506). Rodičovská role je zcela nezastupitelná, a proto se jí budu zabývat v následující kapitole.

2.2 Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti

První zkušenosti s mluveným a psaným slovem děti získají ještě dřív, než se u nich rozvinou dovednosti potřebné pro čtení. Rodina má příležitost vytvořit takové podmínky, které umožňují dítěti zkoumat jazyk a experimentovat s ním. „Rodiče a další členové rodiny předávají dětem své názory na čtení a mají vliv na to, s jakými texty se děti setkávají a jak s nimi pracují“ (PIRLS, 2011, s. 31).

Rodiče jsou prvními učiteli dítěte, to oni ho od narození ovlivňují, předčítají mu, popisují mu předměty denní potřeby, se kterými se setkává, vyprávějí si s ním a učí ho první slova a básničky. Synek (1997) říká, že důležitým úkolem rodičů je podněcovat zájem dětí o řeč s fonemickou rozdílností, z počátku není důležité, jestli dítě písničky nebo říkance rozumí, teprve postupně začíná chápat jednotlivá slova a verše. Podstatným úkolem je zaměřit se na kvalitu řeči, a rozvíjet tak fonemický sluch.

Bohužel se zdá, že v posledních desetiletích z rodinného prostředí ustupují tradiční oblasti lidové slovesnosti, např. ukolébavku většina dětí dnešní generace z rodiny nezná, stejně tak s říkadly, rozpočítadly, příslovími a hádankami se mnoho dětí setkává až v mateřské škole. Oproti tomu se objevují v posledních desetiletích nové typy médií pro malé děti, vedle leporel dětské televizní pořady, nepřeborné množství kreslených pohádek a počítačových her, které mnohdy ovládají již tříleté děti (Chaloupka, 1982), dnes ale také počítače, tablety a chytré telefony. Na základě toho si troufám tvrdit, že v rozvoji pregramotnosti nám vývoj techniky není zcela přínosem.

Každé dítě pro svůj optimální vývoj potřebuje dostatečně podnětné prostředí (součástí čtenářsky podnětného prostředí je domácí knihovna). Co víme o dětských knihovnách? Trávníček (2013) uvádí, že v průměru má každá rodina doma kolem 250 knih. Pouze 2 % domácností uvádí, že doma nemá žádné knihy. Se zvyšujícím se věkem roste počet knih, u obyvatel nad 65 let je to přibližně 325 výtisků. Velikost knihoven roste nejenom s věkem, ale i se vzděláním a ekonomickým standardem. Vliv hraje i velikost města, ve kterém lidé žijí. Knihovny čtenářů jsou až šestkrát objemnější než knihovny nečtenářů. Alarmující je, že většina problémů starších dětí se zvládáním požadavků vzdělávacího systému nesouvisí s nedostatkem intelektu, ale s nedostatečnou stimulací

v předškolním věku. Mertin (2013) se domnívá, že z hlediska vzdělávání dítěte je čtenářská pregramotnost zcela klíčová. S rozvojem čtení bychom měli začít s ohledem na individuální úroveň dítěte. Pokud začne projevovat zájem o písmena již jako tříleté, neměli bychom jej brzdit. Dříve se čtení spojovalo pouze se základní školou, nyní však vnímáme tato období neoddělitelně. Dítě se začíná učit číst a psát v předškolním věku, ale každé dojde jinak daleko, některé však až k plnému čtení.

Na cestě ke čtenářství je nezbytná blízká osoba, která dětem a s dětmi čte. Je velmi důležité, aby rodiče četli dětem co nejdéle. I v době, kdy už chodí do školy a měly by zvládnout číst samy. Dítě musí ujít dlouhou a náročnou cestu, než zvládne techniku čtení tak, aby se pro ně stalo zábavou a zážitkem (Těthalová, 2016, č. 3). Je-li dítěti prezentováno čtení jako povinnost či užitečnost bez podpory dospělých, může se tato cesta stát pro dítě natolik náročnou, že mu čtení znechutí. Whitcroft (2013) říká, že vztah ke čtení je v dětském věku ovlivňován tím, jaký postoj ke knize má rodina dítěte. Ta například určuje, jestli je četba oblíbenou aktivitou či nikoli, zprostředkovává mu první kontakty s knihou, a zlepšuje tak jeho další emoční a intelektuální vývoj. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde nejsou knihy běžnou součástí života a nemluví se o nich, nemůžeme očekávat, že dítě bude chtít, aby mu bylo předčítáno a že z něj vyroste úspěšný čtenář. Nestací, když rodiče uznávají význam knih, ale sami nečtou (Černá, 2014).

Důležitým úkolem rodičů je ukazovat dětem, jak je čtení zábavné. Protože pokud dítě vnímá čtení jako zábavu, je jeho cesta ke čtenářství o mnoho jednodušší. Rodič, který je chodící reklamou čtenářství, prostřednictvím pozitivních zážitků a pocitů ukazuje dítěti, jak atraktivní činností četba je. Podle mého názoru je klíčové najít správnou knihu, která čtenáře úplně pohltí a oslní.

Z toho jednoznačně vyplývá nutnost individualizovaného přístupu nejen učitelů, ale i rodičů. Je nezbytné dítě znát, vždyť každé je jiné, má rozdílné nejen potřeby a zájmy, ale i možnosti (RVP PV, 2016). S tím samozřejmě souvisí velké nároky kladené na rodiče, nutnost orientovat se na současném přeplněném knižním trhu, dokázat vybrat vhodnou knihu, která by dítě skutečně zaujala a rozvíjela. Společné čtení navíc posiluje rodinnou sounáležitost a přináší radost, kterou sdílí rodiče se svými dětmi.

Považuji za nezbytné zdůrazňovat důležitost čtení dětem. Čtení pohádek na dobrou noc představuje významný způsob, jak může rodič dát textu smysl a zároveň upevňovat pouto mezi sebou a dítětem, rozvíjet a podporovat jeho morální vývoj. Na podporu pravidelného předčítání probíhá například kampaň „Celé Česko čte dětem“⁵.

Pokud dítě dobře zná nějakou pohádku nebo příběh, pomáhá mu to předvídat děj při jeho čtení⁶. „Čtení je ze značné části předvídaní. Děti musejí rozumět syntaxi, sémantice a grafofonické stránce textu, aby mohly rozumět příběhu. Jejich znalost jazyka, způsob, jakým „rozluštily jazykový kód“, jim umožňuje zvládnout stavbu textu“ (Bruceová, 1996, s. 91).

Význam má i poslech předčítaného textu na kazetách, cd přehrávači, médiích z youtube či internetu. Nezastupitelnou roli má však doplňování souvislostí čtených slov, a zpřesňování tak jejich významu. Rodič či učitel tím pomáhá dítěti pochopit významy slov, dokud se to nenaučí dělat samo. Učí se tak nejen porozumět jazyku knihy, ze které mu bylo předčítáno, ale i hledat smysl a řád textu. Bruceová (1996) uvádí, že bereme-li tuto přípravu vážně, můžeme si být jisti tím, že i když dítě ještě není opravdovým čtenářem, ušlo velký kus cesty směrem ke gramotnosti.

Čtou však dnešní rodiče, v této uspěchané době, svým dětem? Jsou svým dětem příkladem, jak hodnotně lze trávit čas? Chápu důležitost a podstatu této činnosti? Uvědomují si, jak velký dopad má čtení na budoucí úspěch jejich dětí? Vnímají, jak důležitou roli sehrávají v této oblasti? Těmito a dalšími otázkami se budu zabývat v praktické části.

⁵ Kampaň „Celé Česko čte dětem“ - se snahou ukázat, že v dnešní uspěchané době a s konkurencí televize a internetu, se děti dostanou ke knihám stále méně. Přitom rozvíjí nejen jeho představivost, slovní zásobu, smysl pro humor, ale i pomáhá i rozlišovat mezi dobrem a zlem. Čtení je tou nejlepší investicí do úspěšného života dítěte. <http://celeceskoctedetem.cz/pro-rodice/proc-cist-detem>

⁶ Jedná se o tzv. čtenářskou strategii hledání souvislostí, kdy dítě propojuje dosavadní zkušenosti s novými informacemi. Existuje ve třech rovinách, dítě – text, souvislosti mezi dvěma texty, nebo text a informace ze světa.

2.2.1 Čím lze posílit čtenářství

Rodiče a prarodiče mohou posílit čtenářství u dětí mnoha přirozenými způsoby, jako je např.:

- darování vhodných knih;
- společný nákup knih;
- návštěvy veřejných knihoven pro děti i dospělé;
- dětská domácí knihovnička doplňovaná novými knihami;
- pravidelné společné čtení a předčítání knih;
- rozhovory o knihách;
- být dítěti čtenářským vzorem aj.

2.3 Role předčítání

Základním kamenem budoucího čtenářství je pravidelné předčítání. „Rituál, s nímž je spjata společná, sdílená radost z předčítaného, z prohlížení ilustrací, vnímání celé knížky. Důležité – a čtenářství formující – je nejen číst, ale o přečteném si povídat. Dítě se tak učí pojmenovávat i sdílet své pocity a názory, reflektovat a konfrontovat přečtené se svými zkušenostmi, zážitky“ (Těthalová, 2016, s. 16).

Nejenom že čtení podporuje rozvoj řeči, myšlení, paměti, představivosti, ale podílí se i na rozvoji emoční inteligence. Dítě se čtením dostává do situací, které zpracovává, prožívá a konfrontuje se s nimi. Má také pozitivní vliv na vnímání světa kolem sebe. „Předčítání dítěti je mimořádně důležité. Poslech různých příběhů pomáhá dětem poznávat slova a větné struktury v knižním jazyce“ (Bruceová, 1996, s. 91).

Co všechno rozvíjí předčítání?

- Díky pravidelnému předčítání dochází k rozvoji slovní zásoby dítěte (a to aktivní i pasivní). Příhoda (1977) popisuje vývoj slovní zásoby, jejíž velikost je u dvouletého dítěte v průměru 272 slov, ale ve třech letech dosahuje již k počtu 896.

K největšímu nárůstu osvojených slov dochází ve věku od tří do šesti let, z cca 1000 na 2500, u některých dětí je slovní zásoba dokonce ještě o dost vyšší. Četbou také dochází k rozvoji estetického vnímání a fantazie.

- Trávníček (2007) říká, že příběhy zprostředkované dítěti blízkými a důvěryhodnými lidmi mu umožňuje přivlastňovat si vnější svět, po bezpečných cestách opouštět ten vnitřní a být ve stále větším kontaktu se světem mimo jeho představu. Hranice mezi oběma světy je pro předškolní děti velmi nejasná.
- Prostřednictvím předčítání a povídání si o předčteném dítě začíná chápat synonyma, antonyma, slova souřadná, nadřazená a podřadná, která jsou nezbytná pro správnost pochopení textu.
- Je-li dítěti zprostředkováno emocionální vyprávění, prožívá při čtení radost a emoce. Z radosti může vzniknout touha po opakovaném prožitku, a tak lze už v raném dětství vytvořit chuť setkávat se s krásnou literaturou. Je důležité si uvědomit, že čtenářem se dítě nestává až v době, kdy začíná číst (Lepilová, 1994).

3 Čtenářské strategie

S pojmem čtenářské strategie se v literatuře více setkáváme až v posledních letech, zejména na anglickém trhu. Pedagogický slovník nám osvětluje, že strategie je „posloupnost činností promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 287).

Čtenářské strategie tvoří důležitou součást čtenářské gramotnosti. S tímto termínem se poprvé setkáváme v USA, kde se v sedmdesátých letech minulého století výzkumné aktivity zaměřovaly na otázky typu, *co dělá dobrého čtenáře dobrým čtenářem*. Pojem čtenářské strategie souvisí se záměrným kontrolováním svého porozumění a je definován jako „záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu“ (Whitcroft, 2013, s. 142). Laicky řečeno, jedná se o postupy, které pomáhají čtenáři lépe porozumět čtenému textu.

3.1 Typy čtenářských strategií

Výzkumy, prováděné na začátku devadesátých let kolektivem autorů v čele s Davidem Pearsonem, zjistily, že zdatní čtenáři používají při čtení různé čtenářské strategie, které jim pomáhají porozumět obsahu. Vzhledem k tomu, že dítě v předškolním věku samo nečte, jsou nejvhodnější strategie dělené podle fáze využití při procesu čtení, tzn. před čtením, v průběhu čtení a po skončení čtení.

Whitcroft (2010) uvádí toto dělení čtenářských strategií:

- **Hledání souvislostí** – mezi tím, co už zná, co vidí kolem sebe nebo v jiném textu.
- **Kladení otázek** – před čtením, v jeho průběhu i po něm, a hledání odpovědí.

- **Vytváření smyslových představ** – představy o tom, o čem se píše v textu (jak vypadá, voní, chutná...).
- **Usuzování** – hledání skrytého významu, co se snaží autor sdělit.
- **Vyhledávání nejdůležitějších myšlenek v textu** – umění odlišit, co je důležité a co nepodstatné.
- **Syntéza** – shrnutí nových informací a jejich spojení s předchozími znalostmi.
- **Sledování porozumění** – sledování, jak rozumí, v případě potíží hledá vhodnou strategii, která povede ke zlepšení.
- **Předvídání** – jak bude text pokračovat, jaký bude závěr na základě dosavadních informací.
- **Shrnování** – shrnutí dosavadních informací.
- **Hodnocení** – zaujetí hodnotícího stanoviska.

Osvojení některých z těchto strategií je poměrně náročné pro děti mladšího věku. Záleží na učiteli, které z nich vybere, vždy je však nutné vycházet ze znalosti a věku dětí, se kterými pracuje. Whitcroft (2010) zařazuje mezi strategie vhodné pro mladší žáky, zejména: **sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat k textu a syntézu.**

Vzhledem k tomu, že předškolní děti ještě neumí číst a psát, jejich myšlenkové procesy jsou méně vyspělé než u dětí školního věku, je nutné pracovat s jednoduchými strategiemi, které odpovídají potřebám a možnostem dětí v předškolním věku a jsou především názorné.

Některé strategie, které považují za možné a žádoucí rozvíjet již v předškolním věku, uvádí např. Tompkinsonová (2006), a to předvídání, kladení otázek, propojování informací, shrnování aj. Při učení se těmto strategiím může dítě pracovat všemi smysly, názorně, formou manipulace, pohybu, jsou tedy v souladu s pedagogickými zásadami pro práci s předškolními dětmi. Základním předpokladem pro rozvoj výše uvedených strategií je nezávislost na dovednosti čtení a psaní u dětí (Lepilová, 2014).

Dítě si osvojuje předčtenářské strategie prostřednictvím dospělého, který s dítětem hovoří o přečteném textu, pokládá vhodné otázky, zadává úkoly a vede děti k další práci vycházející ze slyšeného textu. Burton (2013) říká, že hlavním důvodem, proč čteme, je touha rozumět přečtenému. Proto by dospělý měl po každé četbě pokládat dítěti otázky, zjistit, jak textu rozumí, předat mu vlastní zkušenost o daném tématu v rámci příběhu. Tím se stává významným pomocníkem, který svojí vhodnou podporou umožňuje dítěti zvládnout úkoly, které by bez pomoci vyřešit nedokázalo. Postupně se učí osvojit danou strategii a pracovat samostatněji.

Kaslová (2010) naopak říká, že usuzování není potřeba dítě záměrně učit. „Dítě si je osvojuje mimo jiné nápodobou – posloucháním a pozorováním. Na dítě působí bohatost komunikace, podnětnost prostředí“ (Kaslová, 2010, s. 103).

Pomáhají však rodiče svým dětem rozvíjet čtenářské strategie, a osvojovat si tak čtenářské dovednosti? Nebo jen přečtou pohádku? Vědí vůbec, jak důležitá je jejich role v rozvoji čtenářské pregramotnosti? Nejen to nám ukáže výsledek dotazníku v praktické části.

4 Význam hlasitého čtení (předčítání) na rozvoj dětské osobnosti

Od narození se dítě učí nasloucháním, napodobováním, v průběhu vývoje ale tento způsob předávání informací přestává stačit. Nejpozději se vstupem do základní školy je nutné rozšířit způsob získávání informací a naučit se číst a psát (Whitcroft, 2013).

Matějček (1986) ale například i Gavora (2003) říkají, že z pedagogického pohledu je dovednost trivia (čtení, psaní, počítání) nejpodstatnějším úkolem dítěte na začátku školní docházky. Má obrovský vliv nejen na průběh dalšího vzdělávání, ale ovlivňuje i mnoho dalších oblastí dítěte. Čtenářská pregramotnost úzce souvisí s rozvojem mluvy v předškolním věku, dítě si osvojuje pokročilejší úroveň komunikace se svým okolím.

Vědci se shodují, že pravidelné hlasité čtení dětem je učí myslet, rozvíjí jejich paměť, představivost, obohacuje jejich sebevědomí a v neposlední řadě pomáhá utvářet vzorce morálního chování. Právě na podporu hlasitého předčítání vznikl projekt „Celé Česko čte dětem“ se snahou, aby si společnost uvědomila, jak hluboký význam má čtení dětem pro jejich emocionální vývoj a pro vytváření návyku číst si v pozdějším věku. Ředitelka projektu říká, že společné čtení je nezbytné pro kontakt s dítětem a zároveň je výbornou výchovnou metodou⁷.

4.1 Co je a není vhodné dětem předčítat?

Výběr knihy je velmi důležitý. Nudnou knihou můžeme dítě otrávit, nepřiměřenou jeho věku naopak znechutit. Je dobré dětem knihy nabízet, ale nevnučovat je. Předškolním dětem bychom neměli číst knihy obsahující převyprávěné verze např. disneyovek podle klasických pohádek. Je dobré vyvarovat se čtení knih napsané primitivním jazykem, kde je vše dopodrobna vysvětleno. „Určitá míra nezvyklých výrazů nebo slovních spojení je podle mě důležitá k tomu, aby si děti nad nimi mohly lámat hlavu, zkoušely uhodnout, co znamenají, ptaly se. Aby pochopily, že se příběh odehrává v dávných nebo neskutečných

⁷ Více na www.celeceskoctedetem.cz

dobách, které mají svůj vlastní jazyk. A taky aby poznaly magickou moc, jakou může mít slovo – všechny ty opakované věty a zaklínadla v pohádkách“ (Černá, 2014, s. 11).

Přestože uvádím mnoho „pravidel“ a kladu velký důraz na výběr knihy, je dobré si připomenout, že máme svobodu při čtení s dětmi. Považuji za vhodné poukázat i na to, na co všechno máme při čtení právo, což nám shrnuje Desatero podle Penacca⁸ (Černá, 2014):

- **právo nečíst** (Je potřeba děti nenutit, spíše jim pomoci najít si cestu ke knihám.);
- **právo přeskakovat stránky** (Odstavce, kapitoly, příběhy, které se nám zdají složité, nezajímavé nebo nepřiměřené dítěti.);
- **právo knihu nedočíst** (V průběhu čtení může dojít ke zjištění, že kniha dítě nebaví, prostě si vzájemně nesedli. Je lepší ji odložit a vybrat jinou, než dítě nudit pro něj nezáživnou nebo věkově nepřiměřenou knihou.);
- **právo číst stejnou knihu stále znovu** (Dítě má z četby mnohem hlubší prožitek a dlouho si ji pamatuje. Nejde o počet přečtených knih.);
- **právo číst cokoli** (Jde o knihy, které si dítě najde samo. Výběrem dítě dává najevo vlastní vkus a je na nás, abychom jeho zájem o knihy nezničili tím, že mu budeme určitý typ knih zakazovat. Můžeme je využít jako schůdky, po kterých může vystoupat k zajímavější četbě.);
- **právo na bovarysmus** (Jde o knihy, které zrovna letí a všechny děti je chtějí. Dopřejme dětem knihu, která je v jejich světě zrovna v módě.);
- **právo číst nahlas** (Pokud chceme četbou dítě zaujmout, musíme číst soustředěně to, co nás zajímá a zároveň sledovat, jestli dítě vnímá a jde s textem. Pokud čteme jen pro splnění povinnosti, bez vlastní účasti myšlenek, je to poznat a nezískáme jeho pozornost.);
- **právo mlčet** (Je úžasné v průběhu čtení a po něm si povídat, dítě má mít příležitost se ptát, povídat o tom, ale nesmí se to stát povinností.);
- **právo jen tak listovat;**
- **právo číst kdekoli.**

⁸ Desatero **Daniela Penacca** z knihy **Jako román** spisovatelka **Černá** upravila a rozvedla jednotlivá pravidla dle vlastní zkušenosti a pokusila se na ně podívat pohledem knihovnice.

Gebhartová (2011) nás upozorňuje, že při čtení malým dětem není důležitý jen literární text, ale i kniha samotná. Dítě má upoutat i výtvarná stránka knihy, jednotlivé ilustrace, obrázky, celkový design knihy. Proto bychom měli dětem číst z knihy a ne jen příběhy z různých okopírovaných listů. Mělo by mít možnost se ke knize během dne vracet, prohlížet si ji.

4.2 Jak předčítat

Předpokladem úspěšného čtení je správná výslovnost a základní povědomí o tvorbě hlasu. Aby dítě mělo možnost pochopit obsah textu, je potřebné tempo a modulaci hlasu přizpůsobit svým posluchačům. Gebhartová (2011) říká, že ke své dovednosti čtení je nutné připojit vlastní schopnosti a lidské zkušenosti. Tato pravidelná činnost má pozitivní vliv nejen na děti, ale zlepšuje i náš řečový projev a rozvíjí naši řeč ve sdělnou, příjemnou, rytmickou, postupně se stáváme dobrým mluvním vzorem ve svém okolí.

Je skvělé, pokud rodiče čtou svým dětem každý večer před spaním. Stačí však text přečíst, zavřít knihu a popřát dětem dobrou noc? Nebo lze z této činnosti získat mnohem více prospěchu? Víím, že samotné předčítání lze považovat za velký úspěch. Ale při spojení se čtenářskými strategiemi lze pokročit na mnohem vyšší úroveň porozumění.

Co konkrétně může rodič dělat?

- povídat si s dítětem o přečteném textu;
- ptát se na neobvyklá slova v průběhu čtení (ujistit se, že dítě rozumí významu);
- vymýšlet jiný konec příběhu, hádanky, rýmy na slova;
- ptát se, co si o tom myslí;
- nechat dítě shrnout, o čem byl příběh;
- prodlužovat dobu věnovanou knize;
- jaký jiný příběh mu to připomíná...

Těmito aktivitami, možná aniž by si to sám uvědomoval, velmi významně rozvíjí čtenářské dovednosti, popisované v předchozí kapitole. Velmi důležitá je však již samotná přítomnost rodiče při aktu čtení a příležitost si s ním o přečteném povídat. Proč tříleté dítě vyžaduje vyprávění stále stejné pohádky pořád dokola? Malé dítě touží po rituálu, pravidelném opakování, nejde mu primárně o zvědavost, ale má především touhu být součástí vyprávění, které si tak může skutečně užít. Pro dítě do pěti let je nejdůležitější prožitek z příběhu, netouží vědět, jak příběh nakonec dopadne.

Proč chce dítě opakovaně vyprávět pro něj již známou televizní pohádku či večerníček? Trávníček (2007) uvádí, že dítě některé věci lépe pochopí prostřednictvím vypravěče, který je posluchači blízký, dává věcem řád a pomáhá je uspořádat do logického sledu událostí. Zprostředkovaným vyprávěním se rozvíjí a posiluje vztah mezi posluchačem a mluvčím, upevňuje se jejich vzájemné spojení, což patří mezi hlavní **funkce vyprávění**. Na druhé straně stojí televizní příběh, který jen prostřednictvím pohyblivých obrázků vytváří rychlou představu, je pouhým objektem k pozorování, u nějž však pozorovatel nemůže rozvíjet představivost a fantazii.⁹

Korněj Čukovskij (in Trávníček, 2007) uvádí stadia vývoje jazyka a příběhu u dětí:

- stadium předmětů – u dětí do dvou let převládají podstatná jména.
- stadium příběhů – postupně jsou vytlačována přídavnými jmény.
- stadium reflexe.

Kolem 4 až 5 let je patrný rozdíl mezi jazykem dívek a chlapců. Dívky se zaměřují především na okolnosti, na vzhled hlavních postav, převažuje používání přídavných jmen. Naopak pro chlapce je podstatná zejména dějová přímočarost a jak děj dopadne, používají hlavně slovesa.

Vášová (1995, in Homolová, s. 59) popisuje, jaké jsou účinky četby:

- a) **Instrumentální** (účelové, informativní) – četba přináší informace, které jedinec využívá při řešení praktických životních problémů, konkrétních úkolů a situací. Kromě naučné literatury sem patří i beletrie.

⁹ Vilém Flusser – byl český filozof, který se zabýval jazykem a komunikací, nepovažuje film za právoplatné vyprávění, ale za pouhou manipulaci příběhu

- b) **Prestižní** – čtenář, který patří k nějaké sociální skupině, vyhledává literaturu, která chválí danou skupinu, posiluje sebeúctu čtenáře, navozuje pocit prestiže, posiluje pozitivní vztah jedince ke skupině.
- c) **Potvrzující** – čtenář vyhledává literaturu, která potvrzuje jeho vlastní názory, stanoviska, postoje; čtenář tím posiluje své pozice, upevňuje si své názory na život, společnost i potvrzuje správnost vlastního jednání (např. v procesu identifikace s literární postavou).
- d) **Estetické** – jedinec si četbou obohacuje uměleckou zkušenost.
- e) **Rekreační** – čtenář se baví, odreaguje, zapomene na problémy, při četbě relaxuje, nalézá v ní únik z těžké životní situace, v níž se nachází – evokace imaginárního světa, identifikace s hlavním hrdinou.
- f) **Konstitutivní** – hluboké působení na čtenáře, na jeho hledání sebe sama a vlastního místa ve světě; určováno vnitřními podmínkami psychiky dítěte, jeho myšlení, city, vůle, schopnosti, zájmy, přání, představy, plány atp.

Z výše uvedeného je zřejmé, že četba má obrovský vliv na rozvoj dítěte. Jak to však mají dnešní rodiče? Vědí, že touto poměrně jednoduchou cestou mohou nejen rozvíjet vztah se svými dětmi, ale i významně usnadnit jejich cestu k základnímu vzdělávání? Provází jejich četbu nějaké rituály? Nejen na tyto otázky se zaměřím v empirické části práce.

4.3 Výsledky výzkumů o roli rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí

Výzkumy dokázaly, že v rodinách, kde se pravidelně dětem čte, jsou děti lépe připraveny na čtení ve škole; jde především o motivaci, bohatší slovní zásobu, pohotovější vyjadřování myšlenek, myšlení (Matějček, 1996).

Prázová (2014) poukazuje na to, jaký je kvalitativní pohled na vliv rodinného zázemí na čtenářství starších dětí: „Čtenářské zázemí v rodině je klíčové pro rozvoj kladného postoje ke knihám a čtení u dětí od útlého věku“ (Prázová, 2014, s. 49).

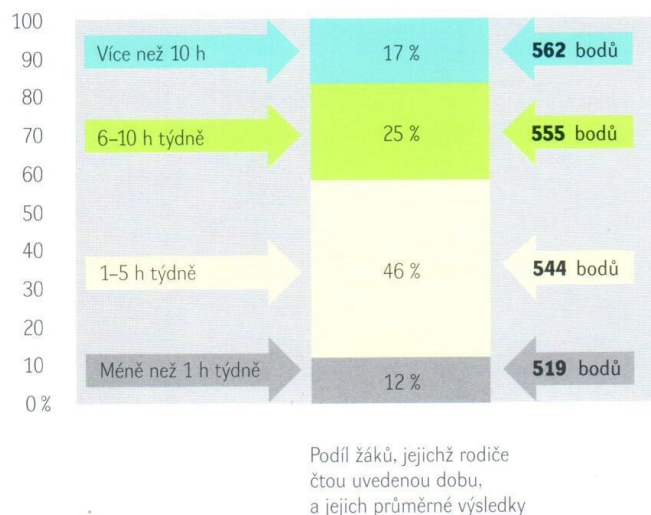
Výzkumy ukazují, že mnohem častěji čtou dětem matky než otcové. Čtenářství je navíc ovlivněno příkladem rodičů. Dvakrát více dětí, které vnímají maminku jako čtenářku, mají zálibu a vztah ke čtení. Alarmující je, že 12 % rodičů dětem nikdy nečte.

PIRLS (2011) (*Progress in International Reading Literacy Study*) je mezinárodní šetření¹⁰, které se zabývá výzkumem, jehož cílem je zjistit úroveň čtenářské gramotnosti uvádí, že:

- Předčítání knih je oblíbená aktivita zejména v anglicky mluvících zemích, v Nizozemsku, Finsku, Rusku a Německu (minimálně 70 % rodičů dětem předčítá).
- Předčítání knih před zahájením povinné školní docházky má ve všech sledovaných zemích pozitivní vliv na výsledky žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků v testech žáci dosáhli.
- S narůstajícím počtem hodin čtení rodičů (knihy, časopisy, noviny, pracovní materiály – v tištěné i elektronické podobě) roste i výsledek žáků (viz Obr. 1).

¹⁰ Výzkum PIRLS – provádí Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), aby zjistila úroveň čtenářské gramotnosti v různých zemích světa. Výzkum byl zahájen v roce 2001 a opakuje se vždy po 5 letech. V roce 2011 se do výzkumu zapojilo cca 55 zemí světa. <http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>

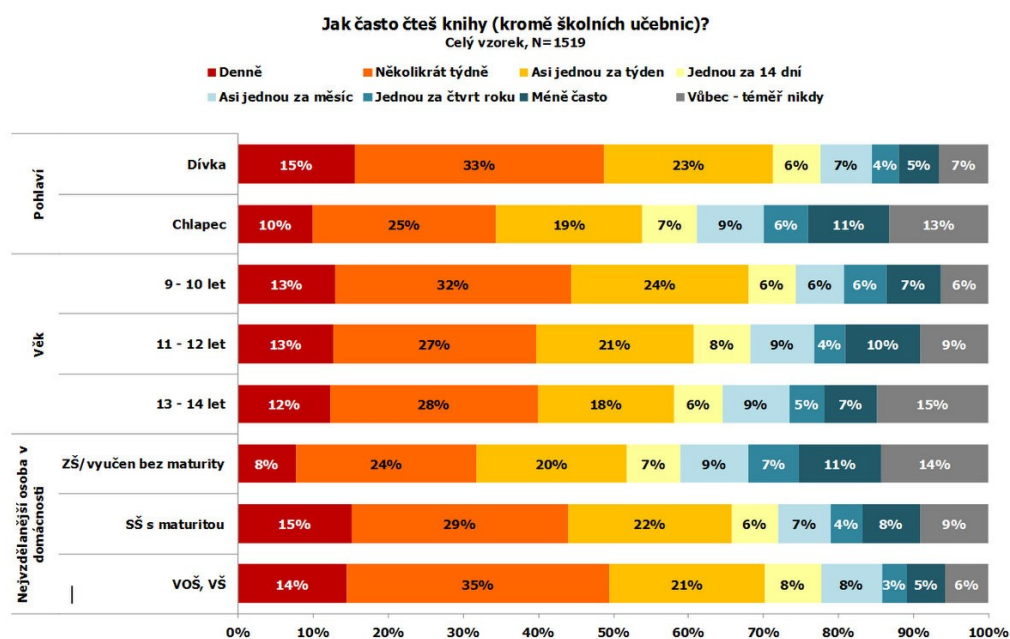
OBR. 30 POČET HODIN, KTERÉ RODIČE V ČR TÝDNĚ VĚNUJÍ ČTENÍ



Obr. 1 – Počet hodin, které rodiče v ČR týdně věnují čtení (Národní zpráva PIRLS 2011, s. 32)

Výsledky výzkumu českého čtenářství (Prázová, 2014) uvádí, že:

- V posledních třech letech tráví děti mnohem více času u televize než u knih.
- Čas strávený u televize má negativní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti.
- Vzdělanost rodičů významně ovlivňuje čtenářství dětí.



Obr. 2 – Jak často čteš knihy (kromě školních učebnic)? (Výzkum dětského čtenářství NK ČR v roce 2013)

Je zajímavé, že při podrobném zkoumání zahraničních výzkumů dětského čtenářství vyšlo najevo, že neexistuje výzkum, který by byl srovnatelný (co se metodiky týče) s výzkumem České děti jako čtenáři.

Prázová (2014) uvádí, že ve výzkumu Parents v roce 2013, který byl prováděn ve Spojených státech amerických formou telefonických hovorů, vyšlo najevo, že:

- Rodiče českých i amerických dětí považují čtení za velmi důležitou činnost potřebnou pro rozvoj a vzdělávání dětí.
- 55 % amerických maminek a 45 % tatínků předčítá svým dětem každý den, avšak v České republice je to pouze 20 % maminek a 3 % tatínků, což je obrovský rozdíl.

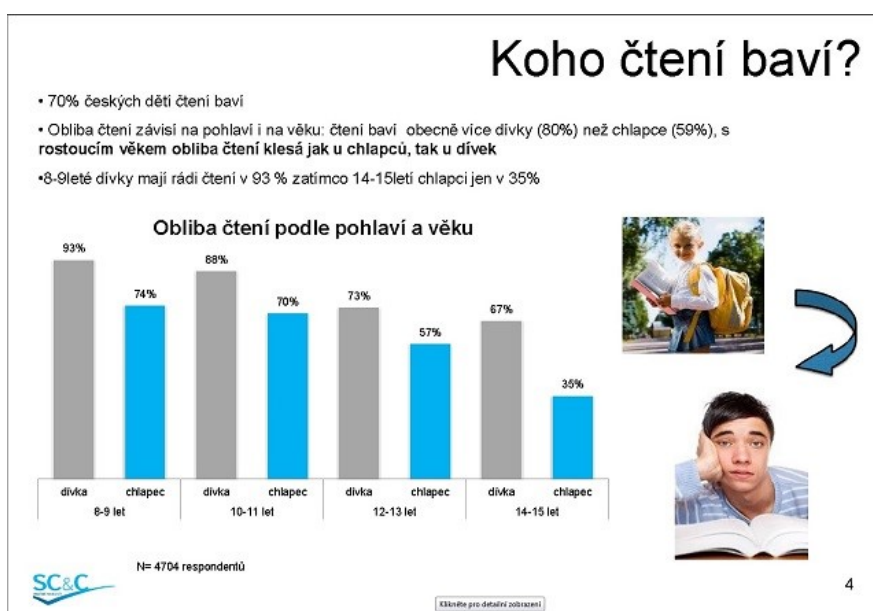
Prázová (2014) také popisuje výsledky výzkumu britské neziskové organizace National Literacy Trust¹¹, který byl prováděn ve Velké Británii formou online dotazníků

¹¹ Stránky organizace jsou dostupné z <http://www.literacytrust.org.uk/>

přinesl výsledky, na základě kterých můžeme konstatovat, že trendy, které jsou patrné v britském prostředí, se objevují také v České republice. V obou zemích zájem o četbu s narůstajícím věkem postupně klesá a více se o četbu zajímají dívky než chlapci (viz Obr. 2). Výzkumy ukazují, že právě rodina je jedním z největších aspektů, který ovlivňuje, zda se z dítěte stane aktivní čtenář či nikoli.

Na základě výsledků mezinárodních výzkumů se odborníci snaží zastavit upadající gramotnost českých dětí. Čtení a čtenářská gramotnost spolu úzce souvisí. Ronková (2012) uvádí, že výzkum, který prováděla s dětmi v roce 2012 pomocí online dotazníků, přináší zajímavé, ale i varující výsledky.

Alarmující je přímá úměra – čím starší dítě, tím více klesá obliba čtení, u chlapců ještě výrazněji než u dívek (viz Obr. 3).



Obr. 3 – Koho čtení baví? (Čtení k úspěchu ve vzdělávání – výzkum 2012)

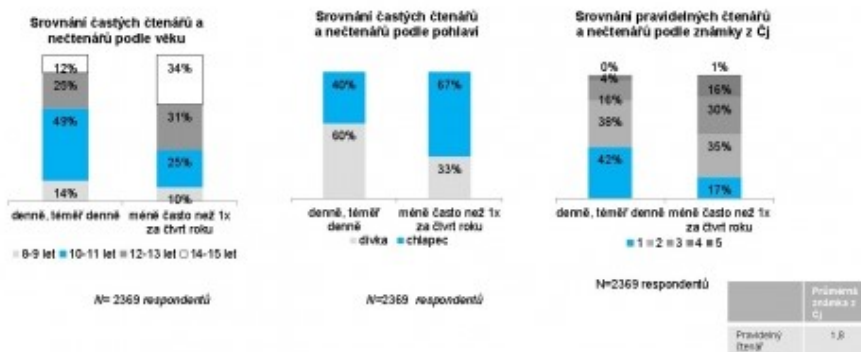
Z těchto výsledků je patrné, že dívky jsou mnohem větší čtenáři než chlapci stejného věku. Z porovnání obou skupin je patrné, že vliv na čtenářství má i známka z českého jazyka. Děti s horší známkou čtou výrazně méně (viz Obr. 4).

Srovnání častých čtenářů a nečtenářů...

• Za pravidelné čtenáře považujeme ty děti, které čtou „denně, téměř denně“, za nečtenáře ty, které čtou „méně často než 1x za čtvrt roku“

• Ze srovnání obou skupin vyplývá, že pravidelní čtenáři jsou typicky 10-11leté dívky s jedničkou z češtiny na vysvědčení, nečtenáři jsou pak 14-15 letí chlapci s dvojkou z češtiny

• Na frekvenci čtení nemá vliv počet dětí v domácnosti, ani z kterého regionu dítě pochází.



Obr. 4 – Srovnání častých čtenářů a nečtenářů (Čtení k úspěchu ke vzdělávání – výzkum 2012)

Ronková (2015) rovněž upozorňuje na důležitost čtenářsky podnětného prostředí. Čtenářské návyky dětí ovlivňuje nejen výchova, rodinná knihovna, ale i bezesporu čtenářský vzor rodičů. V mateřské škole je velmi žádoucí spolupráce s rodiči, a proto se věnuje hodně úsilí na její budování. Jde například o spolupráci ohledně chování dítěte, jeho úspěchů, neúspěchů, rozvíjení dítěte v určité oblasti aj. Upřímně se však obávám, že velmi potřebná spolupráce s rodiči na čtenářských aktivitách, je zcela opomíjena. Přitom na rozvíjení čtenářské gramotnosti mají významný podíl právě rodiče, jak uvádí Ronková (2015).

Trávníček (2013) ve svém výzkumu získal 1584 odpovědí lidí žijících v České republice. Na základě výsledků došel k závěru, že ženy jsou větší čtenářky než muži, a také mnohem častěji navštěvují knihkupectví. 39 % žen navštívilo minimálně jednou za rok městskou knihovnu, kdežto mužů pouze 25 %. V průměru Češi přečtou 13,2 knihy za rok, avšak obyvatelé nad 60 let dokonce 20,6 knihy. Za velmi podstatné považuji zjištění, že největší vliv na vztah dospělých ke knize mělo čtení v dětství a mnoho knih v domácnostech. Zajímavým výsledkem je však zjištění, že si ke knize sami našli cestu spíše muži než ženy.

Výzkum Korat – Klein – Segal Drori (2006, in Šormová, s. 31–32) potvrdil, jak významná je gramotnost rodinného prostředí. Ukázalo se, že v rodinách, které mají vyšší socioekonomický status, mají děti vysokou úroveň pregramotnosti.

Vidíme tedy, že výsledky výzkumů o podpoře čtenářství dětí v předškolním věku ukázaly, že čtení pozitivně ovlivňuje dobré čtenářské zázemí rodiny, vzor, výchova, vzdělanost a zázemí rodičů. Právě rodina je nejvýznamnějším aspektem, který má vliv na to, zda se z dítěte stane aktivní čtenář či nikoli. Vidíme také, že si čtou více dívky než chlupci, a čím je dítě starší, tím méně si samo čte. Čím více se však dítěti předčítá, tím lepší má studijní výsledky ve škole.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíl empirické části

Cílem empirické části je zjistit, jakými způsoby rozvíjí rodiče u svých dětí čtenářskou pregramotnost. Snahou **je vytvořit na základě analýzy dat typologii rodičů, které dětem čtou, ale i těch, které jim nečtou.**

Výzkumnou část této práce jsem realizovala v jednotřídní mateřské škole, v níž pracuji, a která se nachází v malé obci vzdálené několik kilometrů od okresního města. Do třídy dochází 28 dětí ve věku od 2 do 7 let. Jedná se o heterogenní třídu, do které v současné době dochází i čtyři dvouleté děti. Vzhledem k tomu, že se jedná o vesnickou mateřskou školu, je v Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) věnováno dostatek prostoru a témat, které podporují místní tradice a zvyky, například Mikuláš, masopust, Morana, žně, pálení čarodějnic atd. ŠVP vychází také z prostředí, kde se mateřská škola nachází. Je zaměřen výrazně environmentálně, je kladen důraz na poznávání okolní přírody, vytváření vztahu dětí ke svému okolí, rozvoj všech smyslů, prioritní jsou časté výlety a exkurze do okolí.

Jednalo se tudíž o dostupný vzorek, ze kterého plynou některé limity, o kterých píšu v další kapitole, avšak vzhledem k tomu, že dotazník byl doplněn polostrukturovanými rozhovory, poukazují výsledky na zajímavé trendy, které porovnávám s rozsáhlými výzkumy realizovanými v České republice.

V závěru se pokusím zamyslet nad způsoby, kterými by bylo možné zkvalitnit aktivity, které doprovázejí čtení nebo kterými by bylo možné dovést rodiče ke čtení.

6 Výzkumné otázky

Ve svém výzkumu se v souladu s cílem výzkumu zaměřím na následující výzkumné otázky:

- Čtou rodiče svým dětem? Proč? Kdy? Jak často?
- Doprovází předčítání nějaký rituál? Jaký?
- Jakými aktivitami rodiče čtení doprovázejí?
- Jaké knihy předčítají? Kdo je vybírá?
- Podle čeho rodiče knihy vybírají? Jakým způsobem čtou knihu?
- Kdo dětem předčítá?

Následně se na základě odpovědí pokusím sestavit typologii rodičů, kteří svým dětem čtou, resp. nečtou.

6.1 Dotazník

Potřebné informace od rodičů zjistím pomocí jednoduchého dotazníku, který obsahuje celkem 17 otázek, z toho 7 uzavřených, kdy dotazující rodič pouze zaškrtně jednu z možných odpovědí. Deset otevřených otázek umožňuje rodičům, aby vyjádřili svoje názory, postoje a zkušenosti.

Otázky jsou zaměřeny na podstatné prvky dané problematiky a jejich zodpovědním získám potřebné informace k vytvoření případové studie. Na základě analýzy dat z dotazníku a následných rozhovorů vytvářím typologii rodičů, které dětem čtou a které jim nečtou. Při sestavování dotazníku jsem se snažila zaměřit na otázky, které mi pomohou ujasnit si, jací jsou rodiče, kteří čtou/nečtou svým dětem a co má vliv na jejich postoj k četbě. Otázkou, jestli provází jejich četbu nějaké pravidelné aktivity nebo rituály a proč, jsem se snažila zjistit, jestli rodiče dětem „pouze“ čtou. Přestože je čtení samo o sobě velmi důležité, lze z této aktivity získat pro rozvoj dětí mnohem víc. A

protože předpokládám, že se tímto tématem minimálně většina rodičů nikdy nezabývala do hloubky, zajímá mě, jestli jsou nějaké rituály součástí jejich čtenářských chviliek.

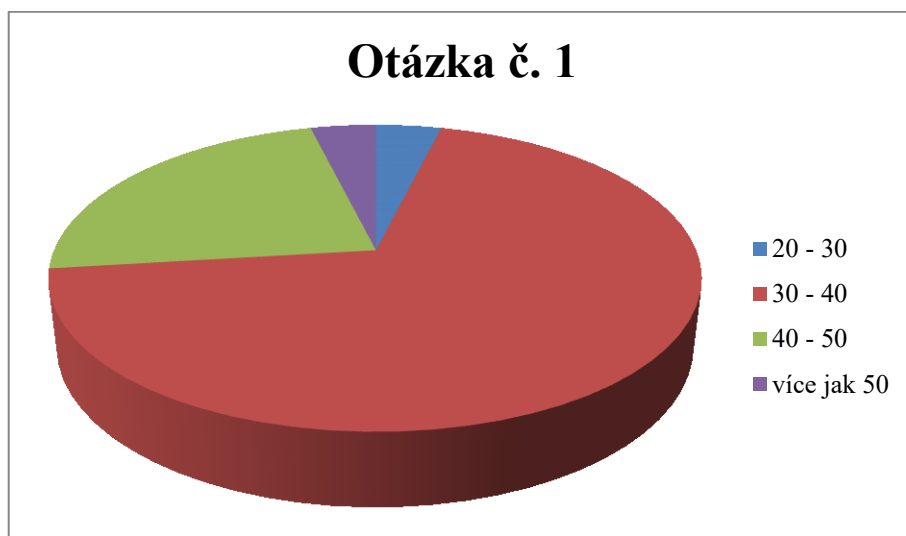
6.1.1 Vyhodnocení dotazníku

V mateřské škole, ve které pracuji, je přihlášeno 28 dětí. Jedna dívka zatím nenastoupila a jeden chlapec je dlouhodobě nemocný. Ve čtyřech případech do mateřské školy dochází sourozenci a jedna maminka si odmítla dotazník převzít. Mohla jsem tedy rozdat jen 21 dotazníků, všechny mi byly vráceny vyplněné. Výsledky jsou pro větší názornost zpracovány do grafu včetně komentáře.

Z důvodu osobního kontaktu a možnosti bližšího vysvětlení jsem volila možnost papírového dotazníku, který jsem každému z rodičů předala osobně a jednotlivě. Požádala jsem je, zda by si našli chvíli a mohli mi ho vyplnit. Zdůraznila jsem, že informace z dotazníku budou použity pouze pro studijní účely a rodiče zůstanou v anonymitě. Seznámila jsem je s tématem své diplomové práce.

Níže popsané identifikační otázky, které mají prozradit věk rodičů, jejich vzdělání, povolání, počet dětí v rodině, jsem volila s cílem dopátrat se, co má vliv na to, zda rodiče věnují svůj čas pravidelnému čtení knih dětem.

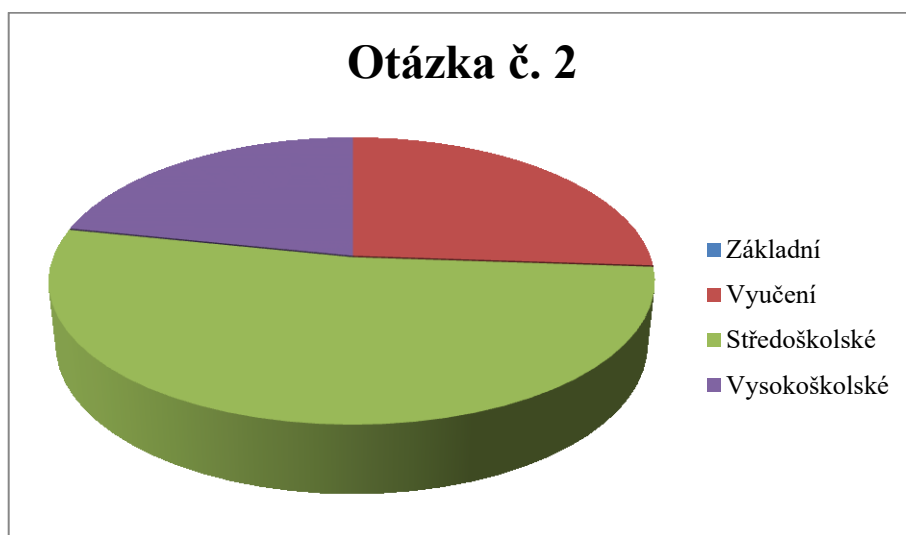
1. Jaký je Váš věk?



Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1

V této otázce někteří dotazovaní odpověděli věk obou rodičů. Z výše uvedených výsledků vyplývá, že naprostá většina, 69 % rodičů je ve věku 30 – 40 let. Pouze 4 % jsou ve věku mezi 20 – 30 let a přes 50. Šest respondentů (23 %) uvedlo věk přes 40 let.

2. *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

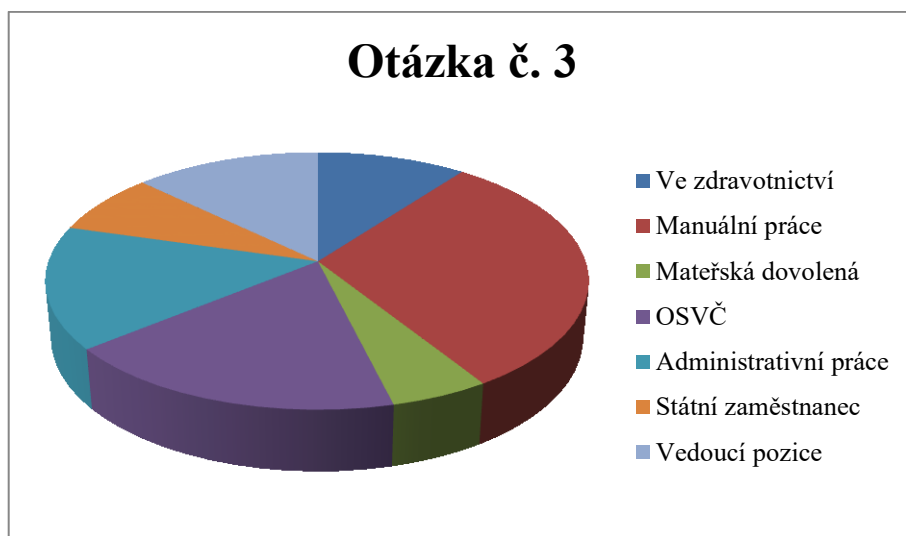


Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2

I v této otázce mi ve dvou případech bylo odpovězeno vzdělání obou partnerů. Základní vzdělání nemá žádný z rodičů, významně, ve 12 případech, převládá středoškolské vzdělání, což tvoří 52 % všech dotazovaných. Vyučeno je 6 rodičů (26 %) a pouze 5 (22 %) z dotazovaných má vysokoškolské vzdělání.

Lze z výsledků těchto dotazníků zjistit, jaký vliv má vzdělání na předčítání dětem? Z otázky č. 6 se dozvíme, že 9 z rodičů preferuje pouze četbu knih před poslechem pohádek nebo sledováním televize. Vzdělání těchto rodičů je středoškolské (4x), vysokoškolské (3x) a vyučení 2x. Dá se říci, že ze všech rodičů s vysokoškolským vzděláním (zúčastněných v tomto dotazníkovém šetření) dává přednost 60 % rodičů, se středoškolským vzděláním je to 33 % a s výučním listem se jedná také o 33 %. Troufám si říci, že s vyšším vzděláním stoupá povědomí o důležitosti čtení a vystudovaní rodiče více preferují předčítání vlastním dětem.

3. Jaké je Vaše povolání?



Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 3

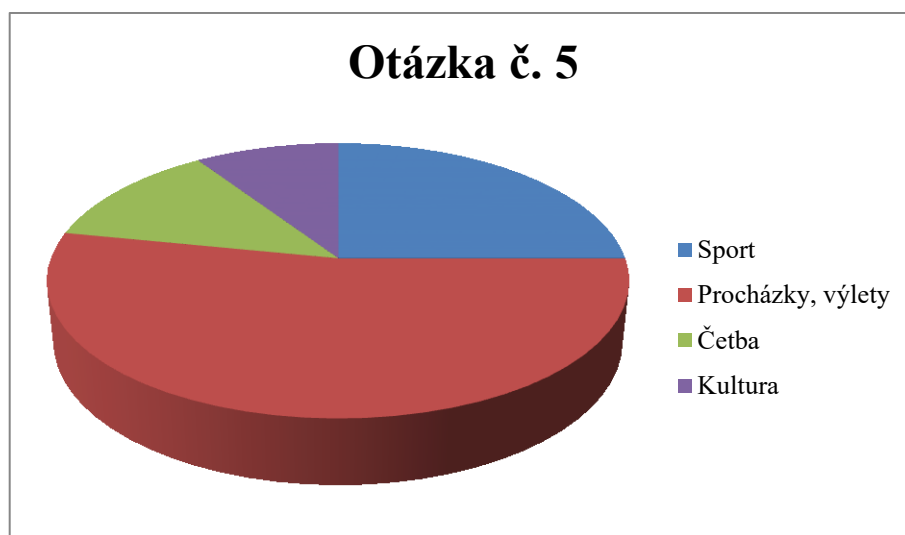
Z výsledků vyplývá, že 31 % rodičů se žíví manuální prací, 18 % rodičů podniká, 15 % z dotazovaných má kancelářskou, administrativní práci. Nižší, téměř srovnatelné zastoupení mají státní zaměstnanci, maminky na mateřské dovolené, pracovníci ve zdravotnictví a zaměstnaní ve vedoucí pozici.

4. Kolik máte dětí?

Z údajů, které rodiče uvedli v dotaznících, je patrné, že naprostá většina rodin má dvě děti (62 %), 24 % rodičů má pouze jedno dítě a 14 % rodičů má tři děti. Žádná rodina nemá více než tři děti.

Na základě zkoumání těchto výsledků nelze říci, že počet dětí v rodině je ovlivněn vzděláním rodičů. Vzhledem k tomu, že rodiny preferující předčítání dětem jsou rovnoměrně početné, nelze ani polemizovat nad tím, že rodiny s více dětmi se více věnují čtení (nebo naopak).

5. Jak trávíte volný čas?



Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 5

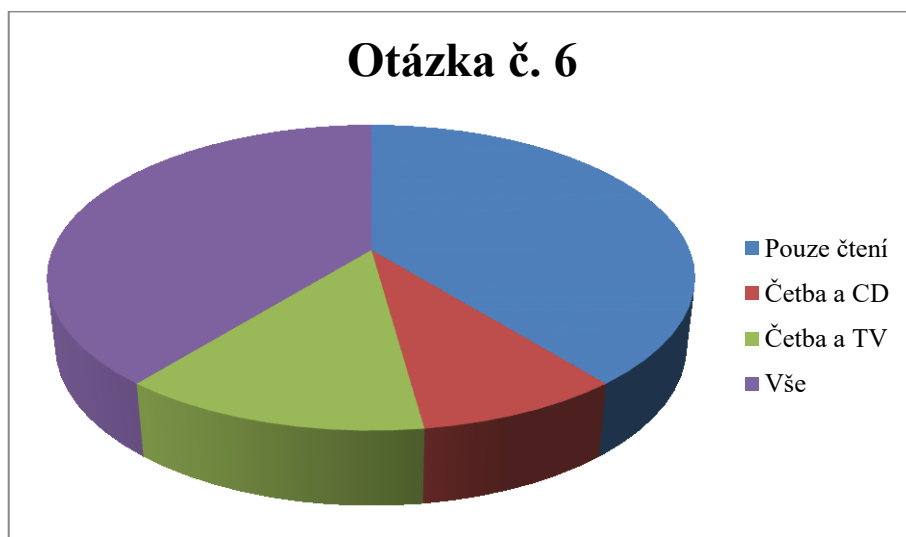
U této otevřené otázky většina respondentů uvedla více možností. V 53 % převládají procházky a výlety s rodinou, s čímž pravděpodobně souvisí umístění mateřské školy a bydliště dotazovaných. Obec Láz je vstupní branou do Brdských lesů a krásná příroda je v její těsné blízkosti. Výzkum Zachové (2006) potvrzuje domněnku, že rodiny z menších měst, mající lepší dostupnost do přírody, tráví více volného času na procházkách a výletech.

Velmi oblíbený je sport, ve 25 %, kulturou tráví čas 9 % dotazovaných, 13 % rodin tráví volný čas také četbou, což je velmi pozitivním zjištěním.

Zachová (2006) ve své diplomové práci uvádí, že volný čas zahrnuje činnosti a aktivity, které si člověk vybírá dobrovolně a svobodně, protože mu přináší uspokojení. Pokud si 13 % rodin vybírá četbu ve svém volném čase, je to právě proto, že je pro ně příjemným zážitkem a odpočinkem.

Čtení je v životě dětí spojené s některými aktivitami ve volném čase. Malé čtenáře najdeme především v rodinách, které jsou zvyklé trávit čas společně se svými rodiči, ať už se jedná o výlety, procházky, povídání nebo společné hraní. Na intenzitu čtení dítěte má vliv nejen kvalitní čtenářské zázemí rodiny, ale i rodinné klima z pohledu vzájemné komunikace a společně stráveného času.

6. Preferujete u svých dětí četbu knih, poslech pohádek na CD nebo sledování televize? Proč?



Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 6

Pro mne velmi příjemným a překvapujícím výsledkem je skutečnost, že 39 % rodičů preferuje pouze četbu knih. Toto číslo je natolik vysoké, že jsem se pokusila prostřednictvím osobních rozhovorů zjistit, co je příčinou. Dospěla jsem k závěru, že mám to štěstí, že do naší mateřské školy chodí vícero rodičů, kteří opravdu milují knihy. Vyrůstali s knihou a tuto zkušenost se snaží předat vlastním dětem. Někteří z nich se účastnili i projektu knihovny z blízkého městečka s tématem „Tátové čtou dětem“.

Stejné množství rodičů preferuje všechny uvedené činnosti, nespatřuje mezi nimi výrazný rozdíl, někteří s poznámkou, že „nic se nemá přehánět“. 9 % rodičů dává přednost četbě v kombinaci s poslechem CD a 13 % čtení a televizním pořadům. Na otázku „proč“ odpovídali především ti, co uvedli pouze četbu. Objevují se důvody jako:

- zvyk z dětství;
- rozvoj fantazie, představivosti a tvůrčích schopností;
- obohacení slovní zásoby a rozvoj dovednosti naslouchat;
- prožitek radosti.

Jsou důvody ke čtení, které uvádí rodiče, v souladu s tím, co popisuje odborná literatura? Rozvoj dovednosti naslouchat a obohacování slovní zásoby jsou přesně ty důvody, které uvádí Synek ve své knize Hlasy a hlásky, že jsou důležitým úkolem rodičů.¹²

Zvyk z dětství je pozitivní zkušenost, která má významný vliv na čtenářství dospělých. Rodič, kterému bylo jako dítěti předčítáno a strávil dětství s knihou, stejným způsobem přistupuje ke svým dětem. Prožití radosti při četbě považují za nezbytné. Jedině tak má dítě chuť se ke knize opakovaně vracet. Ve Studii mediální gramotnosti populace České republiky (2016), která se zaměřila na děti předškolního věku do 15 let, se uvádí, že především děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí doma neměly téměř žádné knihy a nikdo jim nečetl, mohly se pouze dívat na televizní pohádky. Naopak některé děti vypověděly, že s nimi četli pravidelně všichni členové rodiny.

Bruceová (1996) potvrzuje, že čtení podporuje rozvoj paměti, představivosti, fantazie, myšlení aj. Všechny důvody uváděné rodiči jsou významné a potvrzují, že tito rodiče vědí, proč je dobré dětem číst. Gabal¹³ uvádí, že čas, který věnují rodiče v předškolním věku dítěte společnému čtení, velmi výrazně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70 % dětí, jimž rodiče v dětství pravidelně četli, čtou v současnosti samostatně.

V ostatních případech se objevují i další důvody, např. zábava, únik od nudy, příprava do školy, zabavení dítěte s poznámkou, že vše má „něco do sebe“.

¹² Viz kapitola Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti

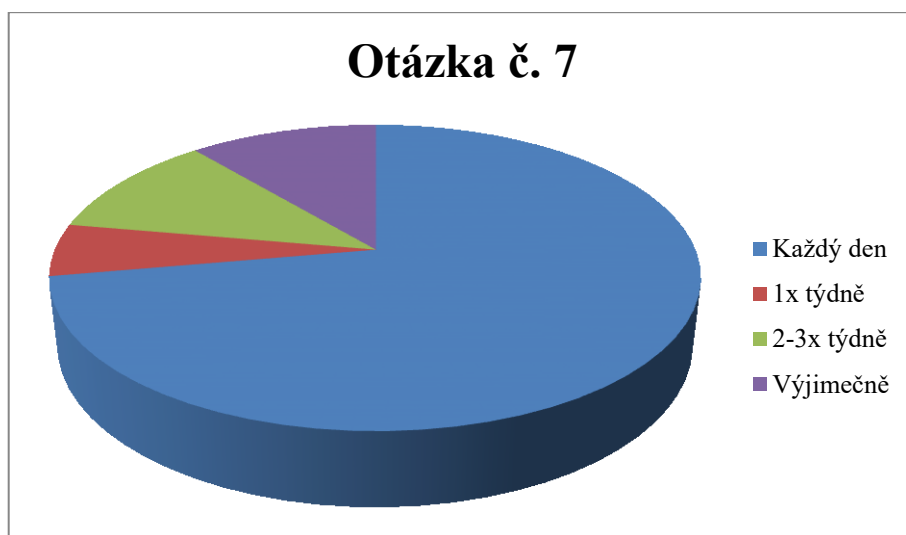
¹³ www.gac.cz/documents/nase.../GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf.

Wood (2002, in Šormová, 2016, 30–31) na základě svého výzkumu rozděluje rodiny na tři základní typy:

- 1) typické rodiny – dětem je předčítáno, prohlíží si obrázky, povídají si o přečteném;
- 2) zpívající rodiny – s dětmi si nečtou, ni neprovádí žádné jiné gramotnostní aktivity, ale každý den si společně zpívají;
- 3) rodiny bez jakýchkoliv gramotnostních aktivit.

Zcela souhlasím se závěrem Woodova výzkumu, že děti pocházející z typických rodin mají nesrovnatelně lepší výsledky v oblasti slovní zásoby a lépe čtou, což je znatelné při každodenní práci s dětmi v mateřské škole.

7. Předčítáte svým dětem knihy? Pokud ano, jak často?



Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 7

Všichni dotazovaní odpověděli, že svým dětem předčítají knihy. Z výsledků je patrné, že 72 % čte svým dětem každý den, 11 % 2-3x týdně a stejné množství dětem předčítá zcela výjimečně. 6 % rodičů si najde čas na knihu se svými dětmi pouze jednou týdně.

Vzhledem k tomu, že všichni uvedli, že svým dětem knihy čtou, předpokládala jsem, že na otázku č. 8. (Pokud svým dětem nečtete vůbec, z jakého důvodu?) nikdo odpovídat nebude. Přesto v jednom z dotazníků byla uvedena odpověď, že svým dětem

nečtou v případě, že zlobí. Tato odpověď mne překvapila a musím říct, že i znepokojila. Je vhodné neposlušnost a zlobení dětí trestat tím, že jim nebudeme číst? Jsem přesvědčena, že je to velmi nešťastné výchovné řešení. Je tolik jiných a myslím, že i účinnějších, možností, jak dítě výchovně vést. A čtení za odměnu? Tento extrémní opak taktéž nepovažuji za smysluplný a motivující. Jde nám přece o to, aby dítě milovalo knihu, vytvořilo si k ní vztah a četbu považovalo za něco běžného, pravidelného, automatického, jako je např. večerní hygiena. Za velký úspěch považuji vytvořenou vnitřní motivaci dítěte k četbě. To je v souladu s Metelkovou Svobodovou a Švrčkovou (2010, s. 21), které uvádí vnitřní motivaci spolu s vlastním zájmem dítěte o četbu, chování a čtenářské postoje jako vnitřní faktory, které ovlivňují čtenářství. Oproti tomu působí vnější faktory jako například výchova, vzdělání rodičů, vliv učitele.

Zjištěné údaje jsem porovnála s výzkumem, který proběhl v roce 2011–2012 v Olomouci v programu „Celé Česko čte dětem“, prováděný doc. Šmelovou. Výsledky ukazují, že pouhých 37 % rodičů čte dětem každý den, což je téměř o polovinu méně než v mém dotazníkovém šetření. Předčítání ve frekvenci jedenkrát týdně a méně je na podobné úrovni. Šmelová (2012) upozorňuje, že největší počet tvoří rodiče, kteří svým dětem předčítají několikrát za týden, a to ve výši 51 %. Mnou předložené výsledky však vykazují čtyřnásobně nižší číslo.

Jak je možné, že jsou dané výsledky natolik rozdílné? Předpokládám, že zde hraje roli časový posun 5 let. Čtenářství, význam rozvoje čtenářské gramotnosti a projekty na podporu čtení jistě v posledních několika letech ovlivnily širokou veřejnost. Také se domnívám, že zde hraje roli místo, kde byl výzkum prováděn. Na jedné straně vesnice v blízkosti okresního města a na straně druhé šesté nejlidnatější město České republiky, kde žije přes 100 tisíc obyvatel.

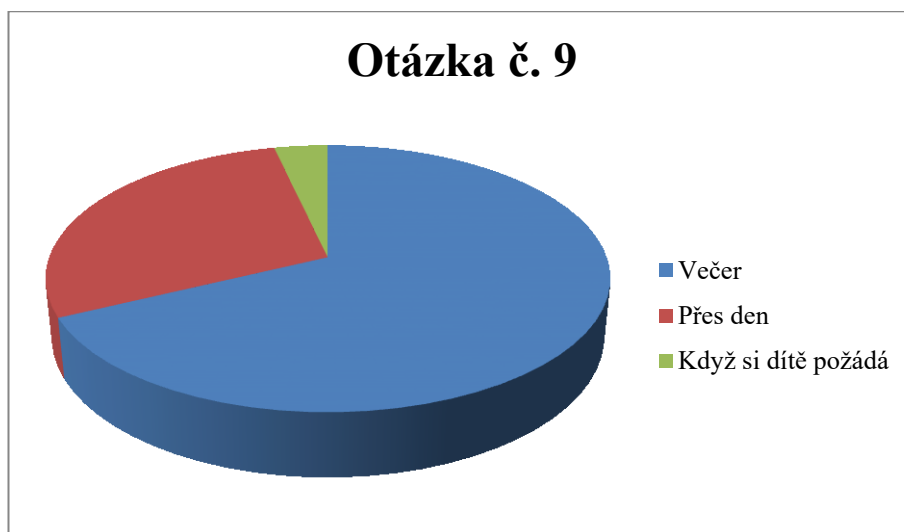
Věřím, že pozitivní vliv má i přístup mateřské školy, kde působím. Na nástěnce v šatně mají každý týden rodiče obrázek knihy, kterou právě čteme, s krátkým textem a otázkami, jehož cílem je motivovat rodiče mluvit s dítětem o četbě. Každé tři měsíce k nám přijíždí firma s nabídkou zajímavých knih na různá témata, pohádkové i naučné knihy pro děti, encyklopedie, romány pro rodiče, kuchařky s recepty a mnoho dalších. Nabídka není určena prioritně mateřské škole, ale rodičům, kteří mají po dobu dvou týdnů

rozložené knihy k prohlédnutí ve vestibulu školy a své objednávky zapisují na přiložený papír. Většinou rodiče objednají a nakoupí tolik knih, že to vychází v průměru na 2–3 knihy na rodinu.

S dětmi jezdíme dvakrát do roka do blízké příbramské knihovny a na exkurzi do knihařství, aby měly možnost seznámit se s ruční výrobou knih. Snažíme se v rámci předškolního vzdělávání rozvíjet všechny roviny čtenářské gramotnosti, které popisují v první podkapitole zabývající se jejími složkami.

V neposlední řadě, dle mého názoru, hraje roli i osvěta, která je v posledních letech stále intenzivnější. Programy, které uvádím v teoretické části, jako např. „*Tátové čtou dětem*“, „*Celé Česko čte dětem*“, „*České děti jako čtenáři*“, podporují a motivují rodiny ke čtenářství. Knihovna v blízké Příbrami pořádá mnoho veřejných akcí na podporu čtení jak pro veřejnost, tak pro základní a mateřské školy. V knihovnách SKIP probíhala soutěž o čtenáře Tátu. Nevím, jestli se těchto akcí rodiny účastní, ale je jisté, že o jejich akcích prostřednictvím mateřské školy minimálně vědí.

9. Kdy čtete svým dětem?

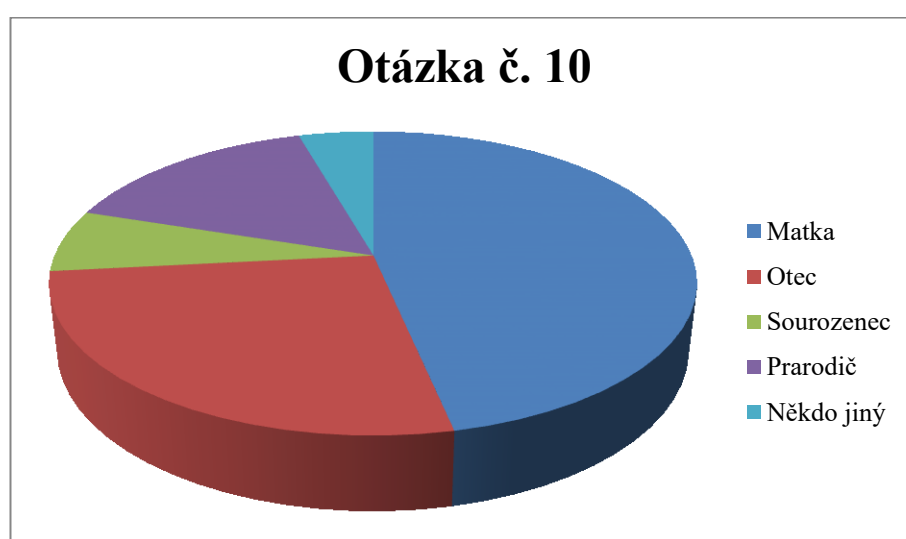


Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 9

Někteří v odpovědi uvedli více možností. 68 % čte svým dětem večer, 29 % přes den a jeden z dotázaných uvedl, že čte v případě, že ho dítě požádá.

Dle zjištění ve svém dotazníkovém šetření jsem dospěla k závěru, že na dobu, kdy rodiče dětem čtou, nemá vliv ani věk rodičů, ani vzdělání nebo počet dětí. Z výsledků je však patrné, že mnohem častěji čtou přes den dětem matky, které jsou na mateřské dovolené, nebo rodiče, jejichž povolání má pevně stanovenou pracovní dobu. Pouze večer čtou dětem převážně rodiče, kteří se živí podnikáním nebo pracují ve zdravotnictví.

10. Kdo dětem předčítá?



Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 10

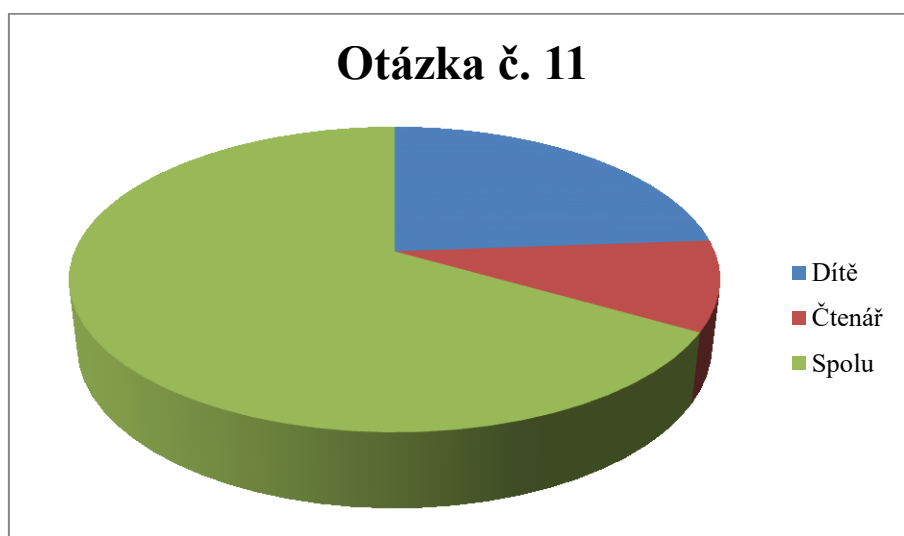
Téměř všichni respondenti uvedli několik možností. Z výsledku vyplývá, že ve 47 % dětem předčítá maminka, ve 27 % tatínek, v 16 % prarodič, ve třech případech je čtenářem sourozenec, a ve dvou případech někdo úplně jiný.

Množství otců, kteří se aktivně podílí na čtení dětem, je velmi příznivý a odlišuje se od výsledků mezinárodních výzkumů PISA i PIRLS. Prázová (2013) ve svém výzkumu o dětském čtenářství uvádí zajímavé genderové aspekty, a to, že chlapci čtou výrazně méně než dívky. Mnohem více považují čtení za nmoderní a nudné. Stejný trend se potvrzuje i u rodičů, výzkumy ukazují, že dětem 2x více předčítají a sami čtou maminky než otcové. Tyto výsledky i ukazují možný vztah mezi nečtenářstvím otců a nečtenářstvím chlapců,

tatínkové tak nejsou svým dětem vzorným příkladem. Právě proto je velmi žádoucí otce v četbě podporovat.¹⁴

Zaměřila jsem se na zjištění, v jakých rodinách se zapojují tatínkové do čtení. Nedá se s určitostí říct, že zde hraje roli vzdělání, druh povolání nebo počet dětí v rodině. Z výsledků doplňujících rozhovorů se domnívám, že předčítají spíše tatínkové, kteří rádi čtou a mají pozitivní vztah ke knihám.

11. Jaké typy knih dětem předčítáte? Vybírá je dítě nebo čtenář? Podle čeho vyberete danou knihu?



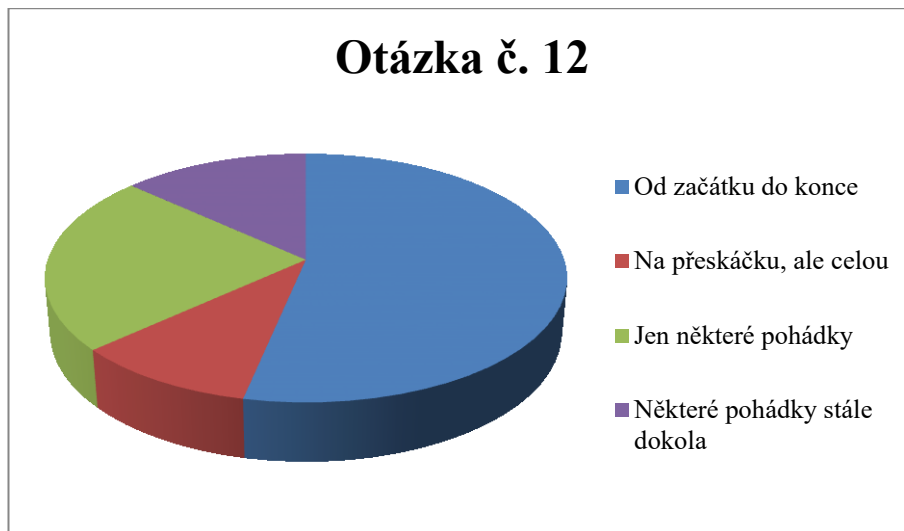
Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 11

Je patrné, že většinou (v 67 %) vybírají knihu rodiče společně s dětmi, nebo se střídají. Ve 24 % vždy vybírají knihu děti samy. Ve dvou případech vybírá knihu vždy rodič. Většinou vybírají knihu podle zájmu dítěte, především pohádky, říkadla, obrázkové a naučné knihy. Preferují knihy o zvířátkách, ale v jedné odpovědi se objevily i pověsti.

Rodiče se shodují ve výběru knihy, přednost má kniha čtivá s jednoduchým textem, tak, aby odpovídala věku dítěte a měla hodně ilustrací. V jedné odpovědi je uvedeno, že vybírají typ knihy tak, aby korespondovala s tím, o co se v současné době dítě zajímá.

¹⁴ V České republice funguje také podpora mužů – čtenářů: Liga otevřených mužů a SKIP (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR) zahájili poprvé v roce 2014 kampaň „**Tátové čtou dětem**“, jejímž cílem je podpořit otce v tom, aby svým dětem četli. V knihovnách SKIP byla vyhlášena soutěž o čtenáře Tátu.

12. Jakým způsobem čtete knihu?



Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 12

Jeden z rodičů na výše uvedenou otázku napsal, že způsob četby střídá v závislosti na povaze knihy. Většina uvedla více možností. Jednoznačně převažuje předčítání celé knihy od začátku až do konce, a to v 53 %. Zatímco ve 24 % si vybírají příběhy, které budou číst, v 10 % čtou sice na přeskáčku, ale celou knihu. Ve zbylých 13 % opakovaně předčítají stále stejné příběhy dle zájmu dětí. Je pozitivní zprávou, že rodiče vychází dětem vstříc a umožňují jim tak čtením stále stejného příběhu opakování rituálu, který jim přináší radost a uspokojení.

Způsobem, jakým se čtou knihy, se také zabývá např. Jiří Trávníček ve své studii „Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize“.

Trávníček (2013) ve svém výzkumu použil smíšený model, a to nejen kvalitativní, ale i kvantitativní. Kvantitativního výzkumu se v České republice účastnilo 1584 lidí starších patnácti let, tj. reprezentativní vzorek. Zahrnoval otázky otevřené i uzavřené, identifikační otázky zjišťovaly například věk, pohlaví, vzdělání, kraj aj. Kvalitativní výzkum obsahoval výběrový vzorek.

Při porovnávání výsledků docházím k závěru, že v některých oblastech se výsledky shodují, v jiných se však velmi výrazně rozcházejí. Trávníček (2013) například ukazuje, jak

se v průběhu let zvýšil počet čtenářů s nízkým vzděláním a postupně se snižuje závislost čtení na zaměstnání. I já jsem na základě zjištěných informací došla k závěru, že nevidím přímou úměru mezi čtením a druhem zaměstnání.

Ačkoli v mém výzkumu vyšlo najevo, že vzdělanost nemá vliv na čtení dospělých, v rozsáhlém výzkumu Trávníčka (2013) se ukázalo, že vzdělanost zde hraje velkou roli. 45 % všech českých čtenářů tvoří lidé s vysokoškolským vzděláním, lidé se základním vzděláním nebo výučním listem čtou pouze ve 25 %. Z mnou zjištěných údajů je patrné, že je poměr čtenářů s vysokoškolským vzděláním nebo výučním listem úplně stejný, tj. 31 %. Co může mít vliv na tak markantní rozdíl? Patrně velikost výzkumného vzorku, lokalita, kde byl prováděn, vliv dalších faktorů, kteří ovlivňují čtenářství, např. zkušenost s předčítáním z dětství a výchova.

V mém výzkumu se ukázalo, že rodiče, kterým nebylo v dětství předčítáno, a nevytvořili si kladný vztah k četbě, mají problém pravidelně číst sobě i svým dětem. Ve výzkumu Trávníčka (2013) vychází najevo, že cestu ke čtení ovlivnilo nejvíce to, jestli se doma na čtení dbalo. Pro mne je tato informace velmi příjemným zjištěním.

Na základě výzkumného vzorku jsem došla k závěru, že 72 % rodičů čte svým dětem každý den. Naproti tomu Trávníček (2013) udává pouze 12 % obyvatel, kteří čtou denně. Může to být způsobené zodpovědností rodičů, disciplínou či uvědomováním si hlubokého významu čtení dětem? Jak jinak si vysvětlit, že snáze najdou čas číst dětem než sami sobě, knihu, která je zajímavá?

Souhlasím s dalšími výsledky uváděnými Trávníčkem (2013), že více čtou ženy než muži, je velmi málo vášnivých čtenářů a při formování socio-kulturního čtenářského vzorce hraje nejdůležitější roli rodina. Výsledky mého výzkumu korespondují s jeho zjištěními z rozsáhlého celorepublikového šetření.

13. Doprovází čtení nějaké pravidelné aktivity nebo rituály? Proč?

52 % dotázaných odpovědělo, že jejich četbu provází pravidelné rituály. U 48 % pouze knihu přečtou bez jakýchkoliv doprovodných aktivit. U odpovědí na otázku „proč“ je patrné, že někteří pochopily rituály v jiném smyslu. Mysleli si, že chci znát jejich

každodenně se opakující činnosti, aniž by měli souvislost se čtením. Jedna maminka v dotazníku uvedla, že se každý večer děti převléknou do pyžama, vyčistí si zuby a pak se uloží do postýlky, kde je jim předčítáno. To je sice velmi dobrý rituál, bohužel s rozvojem ve smyslu, jakým se zde zabývám, nemá příliš společného. Otázku jsem tedy měla přesněji naformulovat.

Má dosažené vzdělání vliv na to, jestli četbu provází i nějaké pravidelné aktivity? Z výsledků dotazníků je patrné, že převážná většina rodičů, kteří odpověděli ANO, mají středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Pouze jedna maminka uvádějící pozitivní odpověď, má výuční list. S ní byl také proveden jeden z níže popsaných rozhovorů. Na základě daných zjištění se domnívám, že vzdělání má vliv na kvalitu předčítání a vnímání důležitosti doprovodných rozvíjejících aktivit, avšak i zde platí, že výjimka potvrzuje pravidlo.

Je také zajímavé zjištění, že v podstatě všichni rodiče, kteří provází čtením další doprovodné aktivity, jsou zároveň rodiči, které děti mohou vidět s knihou.

14. Pokud jste odpověděli ANO, jaké aktivity či rituály to jsou?

Rodiče uváděli např. tyto aktivity a rituály:

- čtení vždy před spaním alespoň 30 minut;
- když už jsou děti v pyžamu a v postýlce;
- dítě je přitulené u maminky a ta ho při čtení hladí;
- kvůli kontaktu a zklidnění, příprava na spánek;
- rozbor daného textu kvůli porozumění;
- převyprávění čteného textu;
- povídání o příběhu;
- všichni leží v jedné posteli, aby děti viděly na obrázky a mohli být všichni spolu.

Považuji za pozitivní, že rodiče popisují aktivity, které jsou velmi přínosné a mají vliv na čtenářskou pregramotnost. Rodiče výše uvedenými činnostmi rozvíjí čtenářské

strategie jako je porozumění, kladení otázek nebo např. shrnutí. Tím, že rodiče pravidelně tráví se svými dětmi čas nad knihou, pomáhají, aby si děti vytvořily opravdový vztah k četbě jako takové. Společným povídáním o příběhu posilují sdílení, které také patří mezi důležitou součást čtenářské gramotnosti.

15. Myslíte si, že je důležité dětem předčítat knihy? Pokud ano, co podle Vás ovlivňuje a rozvíjí čtení knih?

Všichni rodiče shodně uvedli, že je důležité dětem předčítat knihy. Jsou přesvědčeni, že čtení knih rozvíjí:

- řeč a výslovnost;
- sluch, vyjadřování, logiku;
- slovní zásobu, soustředění;
- vztah s dětmi – viz otázka č. 14 – bod 3, 4 a 8;
- myšlení, paměť, znalosti a vědomosti;
- tvořivost, představivost a fantazii;
- vnímání, schopnost duševního rozvoje;
- inteligenci;
- poznání, že kniha je důležitou součástí života;
- zvýšení pravděpodobnosti, že jednou budou rádi sami číst.

Jsou tyto uvedené důvody shodné s tím, co říká odborná literatura? Při analýze Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání vidíme, že některé z výše uvedených dovedností jsou dokonce součástí klíčových kompetencí, jejichž základy si má dítě osvojit již před vstupem do základního vzdělávání.¹⁵

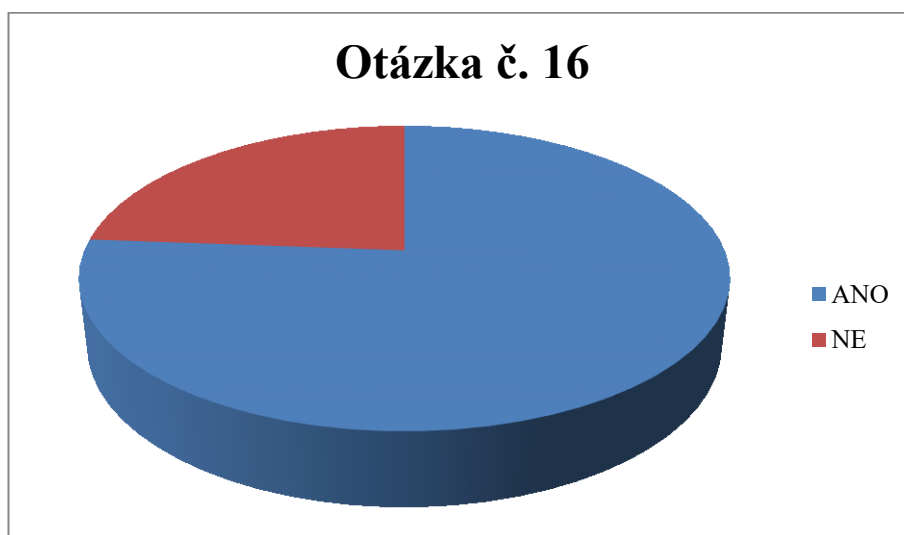
Rodiči uváděný důvod, že dítě pozná knihu jako důležitou součást života, uvádí Šlapal (2012) jako jednu z rovin čtenářské gramotnosti s pojmenováním „vztah ke čtení“, který je bezesporu velmi důležitý. Rodiče jsou přesvědčeni o tom, že četba ovlivňuje vztah s dětmi. Považuji za velmi pozitivní, že si jsou toho rodiče vědomi. I v odborné literatuře

¹⁵ Viz kapitola Čtenářská pregramotnost v RVP PV

se dočteme, že při čtení je velmi důležitá samotná přítomnost rodiče, protože se při tomto aktu posiluje vztah mezi oběma (Trávníček, 2007).¹⁶

Má četba vliv i na rozvoj inteligence, duševních schopností a logiky? Rodiče jsou přesvědčeni, že ano. V teoretické části práce vidíme, že výzkumy PIRLS ukazují, že četba pozitivně ovlivňuje výsledky dětí ve škole. Bruceová (1996) uvádí, že se čtení podílí na rozvoji inteligence.¹⁷ A přestože jsem nezaregistrovala v literatuře vliv na rozvoj logiky, zcela intuitivně to tak na mně, při vnímání všech souvislostí, působí.

16. Má dítě možnost vidět, že si Vy sami čtete nějakou knihu?



Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 16

76 % procent rodičů uvádí, že si čtou, zbylých 24 % rodičů nemají děti možnost vidět při čtení.

Z rodičů, kteří si pravidelně čtou, tvoří 31 % lidí s vysokoškolským vzděláním, 31 % s výučním listem a 38 % lidí se středoškolským vzděláním. Je vhodné podívat se na tyto údaje i z pohledu procentuelního zastoupení jednotlivých druhů vzdělání.

Z rodičů, kteří tráví volný čas s knihou, tvoří ze všech 100 % mnou oslovených lidí se středoškolským vzděláním 60 %, 83 % lidí ze 100 % lidí s vysokoškolským vzděláním

¹⁶ Viz kapitola Jak předčítat

¹⁷ Viz kapitola Role předčítání

a úplně všichni oslovení, u kterých se ukázalo, že mají výuční list, si pravidelně čtou. Přestože se jedná o miniaturní vzorek, nezdá se mi, že by měla vzdělanost výrazný vliv na čtení dospělých.

Tento výsledek však považuji za velmi pozitivní, tři čtvrtiny rodičů jsou svým dětem viditelným příkladem a dělají čtenářství velmi prospěšnou reklamu. Při porovnání výsledků s výzkumem Trávníčka (2013), který uvádí, že největší množství čtenářů je s vysokoškolským vzděláním (45 %), zatímco lidí s výučním listem čte pouze 25 %, je patrný rozdíl. V mém dotazníkovém šetření není v závislosti na vzdělání takový rozdíl, což lze vnímat velmi pozitivně, neboť by to znamenalo, že děti mají podobné podmínky ve všech rodinách, bez závislosti na vzdělání rodičů.

17. Pokud chcete k tomuto tématu cokoli dodat, budu Vám vděčná.

Na tuto poslední doplňující otázku odpověděli pouze čtyři rodiče. Jedna maminka uvádí, že je přesvědčena, že její dvouletý syn mluví tak dobře právě díky častému předčítání. Její názor je v souladu s tím, co uvádí Bruceová (1996), že čtení podporuje rozvoj řeči, myšlení, paměti, představitivosti a emoční inteligence. Další z rodičů píše, že považuje čtení za mnohem více přínosné než sledování televize.¹⁸ Následující maminka popisuje příhodu, kdy se jí líbilo, jak její dcera převyprávěla pohádku (kterou jí ten večer četla) své mladší sestřičce. Zdůrazňuje, že i když má dcera tablet, vždy se těší na večerní čtení. Je to zajímavé zjištění v souladu s rozsáhlým výzkumem Studie mediální gramotnosti populace v ČR (2016), kde se mimo jiné píše, že předškolní děti odpovídaly, že mají rády knížky, avšak na otázku porovnávající média a knihy si vybraly média (tablet, počítač). Bylo to dané především tím, že tablet mohou ovládat samy, zatímco s knihou jsou závislí na dospělém nebo starším sourozenci.¹⁹

Je vidět, že v této rodině se předčítání stalo pravidelným rituálem, činností, kterou dítě přijalo za své a těší se na ni. Má již v předškolním věku vytvořen velmi dobrý vztah ke

¹⁸ Viz Lepilová (2014), Trávníček (2007).

¹⁹ Dostupné z www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf

knize, a pokud nenastane v rodině v této oblasti nežádoucí změna, má dívka velmi dobře nakročeno do budoucna. Je pravděpodobné, že bude ve školním věku aktivní čtenářkou a tím si vytváří dobrý základ pro čtenářství v dospělosti.

Poslední uvádí, že ji mrzí, že kvůli zaměstnání nemají na děti dost času.

6.2 Doplnující rozhovory s rodiči

Při zpracování dotazníků vyvstalo několik dalších otázek, na které jsem potřebovala znát odpovědi. Proto jsem oslovila některé rodiče – autory velmi zajímavých či překvapujících dotazníků, kterým jsem pokládala další doplňující otázky tak, abych získala ucelenější představu a mohla vytvořit typologii rodičů, kteří čtou/nečtou svým dětem.

Vybrala jsem si 2 dotazníky, kde preferují četbu, čtou pravidelně a četbu provází rituály. Naproti tomu jsem vzala i 2 dotazníky, kde je patrné, že četbě není věnováno dostatek času a mou snahou bylo zjistit, proč to tak je.

Rozhovory jsem analyzovala metodou tužka-papír, bez použití programu pro kvalitativní analýzu dat, a upřesňovala jsem si tak zjištění z dotazníků. Na tomto základě se mi potom skládala typologie rodičů, kteří dětem čtou.

6.2.1 Rozhovor č. 1

Charakter dotazníku: věk 40–50, vysokoškolské vzdělání, 3 děti, preferování pouze četby, předčítání každý den oběma rodiči i sourozencem.

Učitelka: „*Ve svém dotazníku uvádíte, že čtete dětem každý den. Jak dlouho v průměru četba trvá?*“

Matka: „*Většinou čtu jednu pohádku. Obvykle do 30 minut.*“

Učitelka: „*Není příliš obvyklé, že čte dětem i otec. U Vás to tak je. Čte pravidelně?*“

Matka: „Víte, **my nemáme televizi, takže většinou trávíme večery četbou.** Táta čte dětem asi ještě víc než já. Čteme dětem a pak buď pracujeme, nebo si čteme my sami. Někdy čte malému starší syn, ale to bývá tak max. párkrát za měsíc.“

Učitelka: „Píšete, že si vybíráte jen některé příběhy, a že čtete celou knihu, ale na přeskáčku. Proč?“

Matka: „Syn si sám vybírá, co chce přečíst. Nakonec přečteme knížku celou, ale necháváme ho, aby si vybral, jaký příběh ho zajímá. Snažíme se vybírat knihu, která se hodí k jeho věku, ale někdy zahlédne (např. v knihovně) knihu, kterou si prosadí, ale nám se moc vhodná nezdá.“

Učitelka: „Zajímalo by mě, jak postupujete, když si vybere knihu, kterou vy nepovažujete za vhodnou ke čtení.“

Matka: „Většinou se mu snažím nabídnout a motivovat na jinou knihu. Často si trvá na svém. V tom případě mu ji čtu, ale pouze některé příběhy. V průběhu čtení často měním věty, některé odstavce vynechávám a občas měním i závěr příběhu. Takové „čtení“ je však pro mě hrozně namáhavé. Někdy syn v průběhu usoudí, že se mu příběhy nelíbí, jsou např. strašidelné, nebo plné cizích, zastaralých slov, kterým vůbec nerozumí.“

Učitelka: „Uvedla jste, že Vaše čtení provází rituály (povídání o příběhu). Můžete mi více přiblížit, jak si o příběhu povídáte?“

Matka: „Povídáme si o tom, co jsme četli. Někdy syn u pohádky usne, ale povídáme si o příběhu druhý den, několikrát se k němu vracíme. Pokud si nepamatuje konec (usnul), chce ho přečíst nebo dovyprávět. Většinou si o tom chce vyprávět syn, ptá se, proč to bylo takhle, vždyť to mohlo dopadnout takhle...atd. O Vánocích jsme četli biblické příběhy a to spoustě věcí nerozuměl, hodně se ptal v průběhu čtení a to jsme si víc povídali, než skutečně přečetli.“

Učitelka: „Jak často si čtete Vy?“

Matka: „Víte, já jakmile rozečtu knihu, vše jde stranou. To jí mám pak přečtenou za 2-3 dny. **Miluji knihy. Takže se musím ovládat a zakazuji si číst tolik, protože pak bych nic neudělala.** Nebo si v knihovně půjčuji naučné a odborné knihy, které mě zas tak moc nebaví.“

Učitelka: „Moc Vám děkuji za čas, Vámi sdělené informace jsou pro mě velmi cenné.“

6.2.2 Rozhovor č. 2

Charakter dotazníku: věk 40-50 let, vyučení, 2 děti, preferování čtení knih, předčítání každý den oběma rodiči a prarodičem.

Učitelka: „*Není úplně běžné, že by dětem předčítal otec. U Vás to tak je. Čím myslíte, že to je?*“

Matka: „*U nás čte táta automaticky, už od mala, často četl, už když jsme se seznámili. Přijde z práce a jde uložit děti a přečíst jim, já mám chvíli prostor douklidit nebo si odpočinout. Často jim nečte z knihy, ale vypráví vymyšlené příběhy. To mají strašně rádi a já to moc neumím.*“

Učitelka: „*Uvádíte, že vybíráte jen některé příběhy a některé čtete pořád dokola. Proč?*“

Matka: „*Příběh vybírám podle toho, kolik máme času na čtení, podle zájmu dětí a také podle toho, které si mi zdají vhodné. Některé pohádky děti vyžadují stále dokola, např. při týdenním pobytu s dcerou v nemocnici jsme četly jeden příběh pořád dokola.*“

Učitelka: „*Znáte některé programy nebo projekty na podporu čtení?*“

Matka: „*Účastnili jsme se akce sedlčanské knihovny, kde tatínkové předčítali dětem. Jeden tatínek pak vyhrál, byl vyhlášen vítězem v pravidelném předčítání dětem.*“

Učitelka: „*Kolik času denně strávíte četbou dětem?*“

Matka: „*Průměrně 20-30 minut denně. Ale někdy i hodinu, je to různé.*“

Učitelka: „*Píšete, že Vaše čtení provází rituály. Jaké to jsou?*“

Matka: „*Vždy se vedle sebe posadíme, aby děti viděly na obrázky. Děti se mě během čtení ptají na to, čemu nerozumí. Tak přerušuji a vysvětluji, co to znamená. Při neobvyklém výrazu se ujišťuji, že chápou význam. Manžel si text vymýšlí, vypráví dětem podle fantazie, legrační příběhy. Střídáme se.*“

V teoretické části, v kapitole, která se zabývá rolí předčítání, popisují, jak významně čtenářství formuje povídání si o přečteném. Mám velkou radost, že tyto tak důležité rituály provází četbu rodičů. Právě díky nim rozvíjí u dítěte slovní zásobu, chápání synonym, homonym, antonym, slov nadřazených, souřadných aj. Rodiče velmi významně, možná aniž by si to uvědomovali, pracují na rozvoji čtenářských strategií svých dětí.

Učitelka: „*Píšete, že Vás děti mohou vidět při četbě. Jak často si čtete?*“

Matka: „*Během školního roku moc často ne, maximálně několikrát za měsíc. O prázdninách a v době dovolené si čtu každý den.*“

Učitelka: „*Moc Vám děkuji za čas a ochotu odpovědět na doplňující otázky.*“

6.2.3 Rozhovor č. 3

Charakter dotazníku: věk 30–40 let, středoškolské vzdělání, 2 děti, předčítá pouze matka 2–3x týdně, četbu žádné rituály nedoprovází.

Učitelka: „*V dotazníku uvádíte, že dětem čtete pouze Vy. Můžu se zeptat, proč nečte i Váš manžel nebo někdo jiný z rodiny?*“

Matka: „*Manžel vůbec nečte, ani sám si nečte. Nebaví ho to, a říká, že to ani pořádně neumí. Navíc je voják z povolání, takže často není doma. Ještě před pár lety si kupoval noviny, ale teď už si sport přečte většinou na internetu.*“

Učitelka: „*Jaký jste měli vztah ke knize v dětství? Četli jste si rádi, navštěvovali knihovnu, četli Vám rodiče?*“

Matka: „*Jako holka jsem spíš pořád běhala někde venku a věnovala se atletice, kterou jsem tenkrát dělala. Do knihovny jsem nechodila. Myslím, že manžel také ne. Nepamatuji si, že by mi rodiče četli knížky, možná když jsem byla úplně malá, v době školy už určitě ne.*“

Učitelka: „*Píšete, že čtete dětem několikrát týdně většinou večer před spaním. Co má vliv na to, jestli čtete?*“

Matka: „*Malé je necelý rok, špatně spí. Některé večery trávím uspáváním nebo už jsem strašně unavená.*“

Učitelka: „*Samozřejmě, tomu rozumím. Uvádíte, že čtete knihu vždy od začátku do konce nebo předčítáte některé pohádky pořád dokola. Proč?*“

Matka: „*Vyberu knížku ke čtení buď já, nebo syn. A tu pak čteme, dokud ji nedočteme celou. Někdy chce několik dní po sobě číst stejný příběh a tak mu vždy vyhovím.*“

Učitelka: „*Čtete si Vy sama?*“

Matka: „*Občas si čtu časopisy, knihy ne. Když už si najdu čas, raději se věnuji ruční práci nebo odpočívám u televize.*“

Učitelka: „*Moc Vám děkuji za cenné informace.*“

6.2.4 Rozhovor č. 4

Charakter dotazníku: věk 30–40 let, vyučení, 2 děti, předčítá matka nebo starší sourozenec, četbu žádné rituály nedoprovází.

Učitelka: „*V dotazníku píšete, že dětem čtete Vy nebo starší sourozenec. Můžu se zeptat, otec dětem nepředčítá?*“

Matka: „*On ne, nemá čas. Většinou se po práci věnuje opravám domu nebo pracuje na zahradě.*“

Učitelka: „*Uvádíte, že Vy sama si čtete. Mohou děti vidět číst i tatínka?*“

Matka: „*Knihu určitě ne, tu myslím nikdy nečetl, výjimečně noviny nebo případně časopis.*“

Učitelka: „*Jaký jste měli vztah ke knize v dětství? Pamatujete si, že by Vám rodiče četli?*“

Matka: „*Mě četla maminka, když jsem byla malá. Někdy k nám chodila moje babička a ta mi také četla, to už mi bylo asi dvanáct. Manželovi jako dítěti nečetli, protože když jsem kdysi chtěla, aby také četl dětem, říkal, že na to nemá čas a že jemu taky nečetli.*“

Učitelka: „*V dotazníku jste uvedla, že knihu čtete vždy od začátku do konce. Proč?*“

Matka: „*Aby se děti dozvěděly závěr a konec.*“

Učitelka: „*Jaké knihy vybíráte?*“

Matka: „*Často čteme povinnou školní četbu staršího syna co má do školy. Někdy si vybere mladší syn knihu, jakou chce.*“

Učitelka: „*Moc Vám děkuji za čas a ochotu odpovědět.*“

7 Typologie rodičů, kteří dětem čtou/nečtou

Vytipovala jsem několik rodičů, jejichž dotazníky se mi zdály velmi zajímavé nebo překvapivé, a požádala je o doplňující rozhovor. Na základě analýzy výsledků dotazníků a následných rozhovorů jsem došla k velmi zajímavým poznatkům.

Nemohu říct, že bych zjistila, jaký je přesný typ rodičů, kteří dětem čtou a kteří jim nečtou. Na základě výsledků nelze dojít k závěru, že například vzdělání rodičů má jednoznačný vliv na čtenářství. Vidím zde však, že **více vzdělaní rodiče nejen častěji provází předčítání dalšími aktivitami a rituály**, které jsou velmi důležité pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, ale zároveň si jsou vědomi, proč je dobré to dělat. Z výsledků je patrné, že **někteří rodiče vůbec nevědí, jak významná je jejich role v tomto rozvoji a v této souvislosti je třeba více osvěty** – od mateřské školy, odborné veřejnosti i společnosti.

Velmi zajímavé je však zjištění, že největší vliv na to, zda rodiče čtou svým dětem, je jejich vlastní vztah k četbě. **Rodiče, kterým nebylo v dětství předčítáno, a od útlého věku si nevytvořili kladný vztah k četbě, mají problém pravidelně číst svým dětem.** Tito rodiče si sami nečtou skoro vůbec nebo jen zcela výjimečně, nejsou svým dětem vzorem, děti je nemohou vidět trávit čas nad knihou a obecně je známé, že děti nejvíce naučíme vlastním příkladem. Pokud chceme dosáhnout úspěchu, ať se týká jakékoli oblasti, musí být ve shodě to, co říkáme, s tím, co děláme.

Zde se v podstatě potvrzují slova Černé (2014), která říká, že nestačí, když rodiče uznávají význam knih, ale sami nečtou. Nemůžeme čekat, že se z dítěte stane vášnivý čtenář, pokud knihy nejsou součástí běžného života rodiny, ze které pochází.²⁰

S tím souvisí i podíl otců, kteří v této mateřské škole dětem čtou. Procento je podstatně vyšší než ve výsledcích obecně známých výzkumů. Prázová (2013) ve svém výzkumu o dětském čtenářství uvádí, že čtou dětem dvakrát častěji matky než otcové. Tyto údaje potvrzují i výsledky výzkumu Parents (2013), kde vyšlo najevo, že českým dětem čte pouze 20 % maminek a 3 % otců.

²⁰ Viz kapitola Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti

Proč jsou mnou uváděná čísla o tolik vyšší? Nezdá se, že by to bylo způsobeno vyšší vzdělaností nebo počtem dětí v rodině. Určitým způsobem zde může hrát roli prostředí, v němž rodiny žijí. Na vesnici je méně sportovního a kulturního vyžití, čas plyne nějak „pomaleji“ než v uspěchaném velkoměstě. Vliv má dle mého názoru i výborná osvěta a mnoho akcí zdejších knihoven na podporu čtení otců, kterých se někteří z rodičů účastnili. Jako zásadní však, dle zjištěných výsledků, považuji fakt, že velká část otců, která čte svým dětem, jsou sami aktivními čtenáři.

Aktivními čtenáři jsou zejména lidé, kterým bylo často předčítáno v dětství, a byli vedeni k četbě. Domnívám se, že je zde přímá úměra, - čím více byly jako děti vedeny v dětství ke čtenářství, tím více jejich vztah k četbě přetrvává a tím více čtou svým vlastním potomkům.

7.1 Typy rodičů podle vztahu ke čtení

Typický rodič čtenář	<p>Preferuje čtení knih každý den</p> <p>V předčítání se střídá více členů domácnosti</p> <p>Četbu provází pravidelné rituály</p> <p>Čte nejen dětem, ale i sám sobě</p> <p>Má pozitivní zkušenost s knihou již z dětství</p> <p>Ví, co vše čtení rozvíjí</p>	<p>Má libovolný počet dětí</p> <p>Nezáleží na vzdělání</p> <p>Věk nehraje roli</p>
Typický rodič nečtenář	<p>Zpravidla čte 2–3 x týdně a méně</p> <p>Četbu neprovází rituály</p> <p>Většinou nečte ani sám sobě</p>	<p>Nezáleží na vzdělání</p> <p>Je starší 30 let</p>

8 Jak dovést nečtenáře ke čtení?

Věřím, že v žádném věku není nic ztraceno. Tak jako se lidé mohou rozhodnout až v dospělosti ke sportování, ke zdravému životnímu stylu, cestování, šití či vyšívání, mohou až ve středním či pokročilejším věku najít zálibu ve čtení. Záleží zejména na vnitřní motivaci a potřebě číst.

Myslím si, že mám tu výsadu, že do mateřské školy chodí velmi otevření a vnímaví rodiče, kteří jsou ochotni zúčastnit se nejen společného tvoření a přednášek, ale i se zapojit do jakéhokoli projektu. Rolí mateřské školy v rozvoji čtenářské pregramotnosti je přece vybavit dítě klíčovými kompetencemi, které jsou potřebné pro vstup do dalšího vzdělávání, a rozvíjet dovednosti související se čtením. Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu, rozvíjí pregramotnost dítěte, zaměřuje se především na předčítání jako nejúčinnější metodu podpory čtenářství. Spolupráce školy a rodiny je více než žádoucí.

Určitě by bylo přínosné pozvat rodiče na společné setkání při kávě a koláči (pořádáme s rodiči taková setkání vždy na nějaké téma), poděkovat ještě jednou za vyplněné dotazníky a využít čas k „**reklamě čtenářství**“. Vysvětlit proč se tímto tématem zabývám, proč je důležité dětem číst, jak velký význam mají rituály doprovázející čtení a jaké oblasti se tím rozvíjí. Prakticky jim ukázat, jakými aktivitami lze čtení provázet a jednoduše vysvětlit, co to jsou čtenářské strategie. Porovnat a nechat rodičům prohlédnout několik vhodných a zcela nevhodných knih, s vysvětlením na co se při výběru knihy zaměřit. Dostatek času věnovat prostoru pro otázky a společnou diskuzi.

Součástí setkání by bylo vyhlášení projektu „Tatínkové čtenáři“, kde bychom motivovali všechny tatínky, aby se zapojili do čtení dětem v mateřské škole, každé úterý v době odpočinku. Rodičům by byl dán k dispozici seznam se všemi úterními termíny až do konce školního roku, kam by se mohli zapsat.

Daný tatínek (případně maminka, dědeček, babička) by v konkrétní den četl dětem po obědě dvě pohádky. Samozřejmě, že některým rodičům pracovní doba neumožňuje přijít v poledne do školky, ale poměrně velká část otců vyzvedává děti po obědě, takže pro většinu z nich by to problém nebyl. V každém případě by měli možnost novým způsobem

vnímat naléhavost a důležitost, která by byla tímto způsobem čtení přiřazována a to i v případě, že by se do projektu nezapojili.

V případě zájmu a pozitivního ohlasu je možné z tohoto projektu udělat tradici a opakovat ho každý rok, třeba v obměně „Měsíc knihy“ – čtení každý den, pokaždé jiný rodič. Také je možné zapojení do projektu „Noc s Andersenem“, který se snaží bojovat s populárnějšími médii o zájem dětí o čtenářství. Tento projekt je zaměřen na metodu osobní vzoru a vztahu ke čtení. Pozvali bychom všechny děti na noc do mateřské školy a společně prožili noční dobrodružství v podobě čtení, soutěží, překvapení a her.

IV. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Na základě zjištěných údajů jsem se pokusila prostřednictvím analýzy dat, vytvořit typologii rodičů, kteří dětem čtou a těm, kteří jim nečtou.

V souladu s cílem výzkumu jsem se zaměřila na výzkumné otázky, např. jestli rodiče čtou svým dětem, zda čtení doprovází nějaké rituály, kdo jim předčítá, podle čeho vybírají knihu, jaké knihy předčítají a kdo knihy vybírá.

Potřebné informace jsem získala prostřednictvím dotazníku o 17 otázkách, otevřených i uzavřených. Pro získání ucelenější představy jsem doplnila potřebné informace prostřednictvím následných rozhovorů. Doplnující rozhovory jsem vedla metodou tužka – papír s rodiči, jejichž dotazníky se mi zdály zajímavé nebo překvapivé. Zpřesňovala jsem si tak zjištění z dotazníků a na tomto základě se mi skládala typologie rodičů, kteří dětem čtou.

Zásadní pro mne bylo zjištění, že čtení rodičů dětem nejvíce ovlivňuje jejich vlastní vztah k četbě. Rodiče, kteří si sami nevytvořili vztah ke čtení, mají problém číst svým dětem. Vzdělanější rodiče více provází předčítání různými aktivitami a rituály a jsou si vědomi důležitosti těchto aktivit. Ukázalo se, že je velmi důležité být dítěti v této oblasti dobrým vzorem.

Z výsledků je patrné, že typický rodič čtenář preferuje čtení každý den, čtení provází rituály, ve čtení se střídá více členů domácnosti, čte nejen dětem, ale i sám sobě. Tento rodič má z dětství pozitivní zkušenost s knihou a ví, co čtení rozvíjí. Nehraje zde roli počet dětí v rodině, vzdělání rodiče ani jeho věk. Naopak rodič nečtenář čte maximálně několikrát do týdne, četbu rituály nedoprovází a nemá čas číst sám sobě.

V závěru jsem se pokusila uvést možnosti, jak lze motivovat nečtenáře ke čtení. Vzhledem k tomu, že někteří rodiče ani netuší, jaká je jejich role v tomto rozvoji, považují za nezbytné více osvěty – od mateřské školy, odborné veřejnosti i společnosti.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

Monografie

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portal, 1996, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

DOLEŽALOVÁ, J. Produkty a efekty edukace. Gramotnost. In. P RŮCHA, Jan (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, s. 223–229. ISBN 978-80-7367-546-2.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ*. 2011. Praha: Portál, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7367-854-8.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. ISBN 978-80-86307-96-1.

KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, 24(4), 488-509.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.

MATEJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, 335 s. ISBN 08-011-86.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2003, 230 s. Praha: Portal, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vyd. Ostrava: Oftis, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7368-878-3.
- PRÁZOVÁ, Irena, Kate HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014, 136 s. ISBN 978-80-7491-492-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 414 s.
- SYNEK, František. *Hlasy a hlásky*. 2. vydání. Praha: Archart, 1997, 92 s. ISBN 80-902281-0-0.
- ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-595-7.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-256-6.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco...: (Jak si děti osvojují příběhy)*. 1. Příbram: Pistorious & Olšanská, 2007, 72 s. ISBN 978-80-87053-07-2.
- WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. 2012. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

Internetové zdroje

AFFLERBACH, Peter, David PEARSON a Scott D. PARIS. *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies: The reading teacher* [online]. 6. 2008, 364–373 [cit. 2017-02-04]. ISSN 0034–0561 . Dostupné z: <http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>.

BURTON, Erika. *Parent Involvement in Early Literacy* [online]. 2013 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/parent-involvement-in-early-literacy-erika-burton>.

HUŠKOVÁ, Vilma. Studie mediální gramotnosti v České republice. *Řízení školy* [online]. 2016, 2016(12) [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/studie-medialni-gramotnosti-v-ceske-republice.m-3119.html>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. 2010, s. 14-17 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

PIRLS: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, [200-] [cit. 2017-02-18]. ISBN 978-80-211-0607-9. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>.

PRÁZOVÁ, Irena. Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství. *Ikaros* [online]. 2014, ročník 18, číslo 3 [cit. 2017-02-18]. urn:nbn:cz:ik-14207. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/14207>.

PRÁZOVÁ, Irena. České děti jako čtenáři v roce 2013. *Čtenář* [online]. 2014, 66(4) [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2014-roc-66/4-2014/tema-ceske-deti-jako-ctenari-v-roce-2013-%E2%80%93-1-cast-125-1675.html>.

Rámcový vzdělávací program [online]. 2016. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-pv>).

RONKOVÁ, Jolana. *Čtení k úspěchu ke vzdělávání - výzkum* [online]. [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18763/CTENIM-K-USPECHU-VE-VZDELAVANI---VYZKUM.html/>.

RONKOVÁ, Jolana. *Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140043313>. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PaedDr. Radka Wildová.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. In: Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, s. 146 [cit. 2016-09-10]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti.

ZACHOVÁ, Radka. *Volnočasové aktivity rodin s předškolním dítětem* [online]. Praha, 2006 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120150507>. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Doc. PhDr. Eva Opravilová.

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářská gramotnost- Čtenářské strategie* [online]. [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>.

Články

HELUS, Zdeněk. Reflexe nad problémy gramotnosti. Počáteční gramotnost. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2012, 62(1-2), 205-210.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy*. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007, (27), s. 4-6. ISSN 1214-5823.

LEPILOVÁ, Květuše. Čtenářem se dítě stává..? (K výzkumu tzv. předčtenářství). *Čtenář*. 1994, 46(4), s. 114-117.

MERTIN, Václav. Gramotnost. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3-8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portal, 2013, **20**(5), str. 15. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, Marie. Dětem nesmíme knížky nutit. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3-8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portal, 2016, 23(3), str. 16-17. ISSN 1210-7506.

TOMPKINS, Gail E. *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. 4th ed. Upper Saddle River: Pearson Education, c2006. ISBN 0131190768.

WHITCROFT, Ladislava. Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií. In: *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. str. 141-145. ISBN 978-80-7290-707-6.

10 Seznam použitých značek a symbolů

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání
ISCED	International Standard Classification of Education
MŠ	mateřská škola
např.	například
NK	Národní knihovna
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
Obr.	obrázek
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
resp.	respektive
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
s.	strana
SKIP	Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvané
USA	Spojené státy americké

11 Seznam příloh

Příloha I: Dotazník

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážený rodiče,

studuji Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, obor Pedagogika předškolního věku, specializace Speciální pedagogika. V rámci své diplomové práce na téma „Role rodičů v rozvoji čtenářské pregramotnosti“ Vás prosím o vyplnění krátkého anonymního dotazníku, který bude sloužit pouze pro studijní účely UK.

Děkuji

Bc. Kateřina Bysterská

1. Jaký je Váš věk?

20-30	30-40
40-50	Více jak 50

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Základní	Vyučení
Středoškolské s- maturitou	Vysokoškolské

3. Jaké je Vaše povolání?

Matka –
Otec –

4. Kolik máte dětí?

1	2	3	4
---	---	---	---

5. Jak trávíte volný čas?

--

6. Preferujete u svých dětí četbu knih, poslech pohádek na CD nebo sledování televize? Proč?

--

7. Předčítáte svým dětem knihy? Pokud ano, jak často?

NE	ANO	Každý den	2-3 x týdně	1 x týdně	Výjimečně
----	-----	-----------	-------------	-----------	-----------

8. Pokud svým dětem nečtete vůbec, z jakého důvodu?

--

9. Kdy čtete svým dětem?

--

10. Kdo dětem předčítá?

Matka	Otec	Starší sourozenec	Prarodič	Někdo jiný
-------	------	-------------------	----------	------------

11. Jaké typy knih dětem předčítáte? Vybírá je dítě nebo čtenář? Podle čeho vyberete danou knihu?

<ul style="list-style-type: none">•••

12. Jak způsobem čtete knihu?

Vždy od začátku do konce	Na přeskáčku, ale celou
Vybírám jen některé příběhy/pohádky	Některé příběhy/pohádky čteme pořád dokola

13. Doprovází čtení nějaké pravidelné aktivity nebo rituály? Proč?

ANO	NE
Proč –	

14. Pokud jste odpověděli ANO, jaké aktivity či rituály to jsou?

--

15. Myslíte si, že je důležité dětem předčítat knihy? Pokud ano, co podle Vás ovlivňuje a rozvíjí čtení knih?

--

16. Má dítě možnost vidět, že si Vy sami čtete nějakou knihu?

Ano	Ne
-----	----

17. Pokud chcete k tomuto tématu cokoli dodat, budu Vám vděčná.

--