

# Úroveň elementární gramotnosti dítěte ve vztahu k prostředí domova

Bc. Martina Slováková

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav školní pedagogiky**

**akademický rok: 2018/2019**

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Bc. Martina Slováková**

**Osobní číslo: H170410**

**Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Pedagogika předškolního věku**

**Forma studia: kombinovaná**

**Téma práce: Úroveň elementární gramotnosti dítěte ve vztahu k prostředí domova**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice elementární gramotnosti dítěte ve vztahu k prostředí domova.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rané gramotnosti dítěte.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku a testu.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat pomocí statistických metod, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- Brand, S. T., Marchand, J., Lilly, E. & Child, M. (2014). Home-School Literacy Bags for Twenty-first Century Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 163–170.
- Clay, M. M. (2013). An observation survey of early literacy achievement. Auckland: The Marie Clay Literacy Trust.
- Crawford, P. A. & Zygouris-Coe, V. (2006). All in the Family: Connecting Home and School with Family Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 261–267.
- Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- Tomášková, I. (2015). Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengátová, r.n.D.  
*děkanka*



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
*ředitelka ústavu*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 15. 4. 2019

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li níholi za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň elementární gramotnosti dítěte a popsat tuto úroveň vzhledem k prostředí domova. Teoretická část vymezuje základní pojmy spojené s rozvojem elementární gramotnosti u dětí, objasňuje problematiku rozkolísaných pojmů rozvoje gramotnosti u dětí v předškolním věku a zdůrazňuje význam gramotného prostředí v rodině. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. Výsledky výzkumu popisují úroveň gramotného prostředí v rodině dítěte a zobrazují čtenářské praktiky a frekvenční parametry rodičů a dětí při čtení.

Klíčová slova: gramotnost, elementární gramotnost, znalost knižních konvencí, rodinné prostředí

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to ascertain the level of emergent literacy of children and describe its level with regard to domestic environment. The theoretical part renders basic concepts in relation to the development of a child's emergent literacy, clarifies ambivalent terms concerning the development of preschool children's literacy and accentuates the significance of family literate environment. The practical part presents the results of a quantitative research. The results as such describe the level of literate environment in children's families and illustrate reading practices and frequency parameters of children and their parents when reading.

Keywords: literacy, emergent literacy, concepts of print, family environment

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce, kterým byl pan prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., za odborné vedení a cenné rady, kterými mi byl nápomocen při vypracovávání diplomové práce. Dále děkuji paní ředitelce, která mi umožnila realizovat výzkum v mateřské škole a rodičům, kteří mi vyplněním dotazníku poskytli informace z rodinného prostředí, díky kterým mohu předkládat svoji práci. Chtěla bych poděkovat své rodině za podporu, kterou mi při studiu poskytli.

*„Kniha je základem poznání, učitelem věků, vládcem království ducha.“*

Lucius Annaeus Seneca

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>12</b>
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	13
1.2 ELEMENTÁRNÍ GRAMOTNOST.....	14
<b>2 ROZVOJ ELEMENTÁRNÍ GRAMOTNOSTI</b> .....	<b>17</b>
2.1 VÝZNAM INTERAKCÍ V ROZVOJI ELEMENTÁRNÍ GRAMOTNOSTI.....	18
<b>3 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ RODINY</b> .....	<b>20</b>
3.1 VÝZNAM ČTENÍ V RODINĚ.....	21
3.2 NEPODNEHTNÉ GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ.....	22
<b>4 CHÁPÁNÍ CHARAKTERISTIK PSANÉ ŘEČI</b> .....	<b>24</b>
4.1 ZNALOST KNIŽNÍCH KONVENCÍ.....	25
4.2 KONCEPT TIŠTĚNÉHO TEXTU.....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>5 CÍL VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	29
5.1.1 Hlavní výzkumná otázka.....	29
5.1.2 Dílčí výzkumné otázky.....	29
5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	30
5.3 VÝZKUMNÉ METODY.....	32
<b>6 VÝSLEDKY</b> .....	<b>38</b>
6.1 VÝSLEDKY SUBTESTU CLAYOVÉ.....	38
6.2 VÝSLEDKY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ VZHLEDEM KE ČTENÁŘSKÉMU PROSTŘEDÍ DOMOVA.....	43
6.3 VÝSLEDKY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ K FREKVENCI INTERAKCE RODIČE S DÍTĚTEM PŘI ČTENÍ.....	46
6.4 KORELACE SUBTESTU CLAYOVÉ S VYBRANÝMI CHARAKTERISTIKAMI GRAMOTNÉHO PROSTŘEDÍ RODINY.....	51
6.5 KORELACE SUBTESTU CLAYOVÉ S FREKVENCÍ INTERAKCE RODIČE S DÍTĚTEM PŘI ČTENÍ.....	53
<b>7 ZÁVĚRY VÝZKUMU</b> .....	<b>56</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>68</b>



## ÚVOD

Obecně je rozvoj gramotnosti v rodině pojmem, který zahrnuje praktiky, se kterými se seznamují a které používají lidé v jejich domovském a komunitním životě. Jsou to způsoby, kterými rodiče ovlivňují a pomáhají svým dětem v přípravě na vzdělávání. Koncept rodinné gramotnosti má své kořeny, které sahají do minulosti, kdy bylo mnoha dětem zakázáno navštěvovat školu a základní vzdělání bylo poskytováno v rodině. Rodiče jsou prvními činiteli, kteří se podílejí na výchově svého dítěte. Návyky, které jsou dítěti vštěpovány od narození, se později stávají pro dítě běžnými a mají podobu zažitých rituálů. Vztah ke knihám a k příběhům dítě získává v rodině. Prostřednictvím konverzací, sdíleného čtení a aktivit, které nabízejí rodiče svým dětem, dochází k podpoře porozumění textu u dětí a v budování vztahu ke knihám.

Gramotné prostředí vytváří svým dětem rodiče a bohatost tohoto prostředí má přímý dopad na získávání povědomí o tištěném textu, rozvoj slovní zásoby a porozumění čtení a psaní před vstupem do základní školy. Za kvalitní gramotné prostředí se považuje takové, které poskytuje dítěti zkušenost s knihou a příležitosti k interakci rodiče s dítětem při čtení. Rodiče se liší nejen v kvalitě zážitků, které poskytují svým dětem v domácím prostředí, ale i zázemím, ve kterém dítě vyrůstá, a které nemusí být ve všech rodinách stejně bohaté pro rozvoj gramotnosti.

Děti jsou obklopeny nápisy a postupně získávají povědomí o tom, co tyto nápisy představují a k čemu slouží. Období předškolního věku je charakterizováno jako období, ve kterém dochází k rychlému posunu a nárůstu kognitivního myšlení. Dítě je zvědavé a napodobuje své vzory, kterými jsou většinou rodiče. Pozorují činnosti, které rodiče běžně dělají a snaží se jim podobat. Pokud vidí dítě rodiče, jak čte noviny nebo píše, snaží se i dítě tyto aktivity napodobit.

Teoretická část diplomové práce popisuje vliv rodiny v rozvoji elementární gramotnosti, význam četby pro dítě v návaznosti na podnětné prostředí, kterým se má namysli především počet knih, které má dítě pro svou potřebu v domácím prostředí. Získání vztahu ke knihám v raném věku a v rodinném prostředí je zvláště důležité v dnešní době, kdy jsou děti obklopeny moderními prostředky, kterými jsou například mobilní telefony nebo tablety. Doba, kterou stráví rodič s dítětem četbou knih, přinese oběma potěšení a obohatí dítě o nové poznatky a rozšíří slovní zásobu dítěte.

Praktická část práce zobrazuje výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit úroveň elementární gramotnosti u dětí a vyhodnotit ji vzhledem k věku a pohlaví dětí. Dílčí výzkumné otázky se vztahují k prostředí domova, ve kterém dítě vyrůstá. Údaje z rodinného prostředí zobrazují počet knih v rodině, důvody čtení a frekvenci praktik rodičů a dětí při četbě. Potřebná data k výzkumu byla získána na základě diagnostického testu, který vytvořila M. M. Clayová a prostřednictvím dotazníků, které vyplnili respondenti-rodiče dětí.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 GRAMOTNOST

Gramotnost je historicky a sociálně významným fenoménem, který stojí v pozadí naší civilizace a je základem kultury a klíčovým prvkem sociální soudržnosti. Literární gramotnost je civilizačním faktorem, který spojuje lidi a umožňuje jim být aktivní součástí kultury. Zápotočná a Petrová (2010) vnímají gramotnost jako pojem, který má více dimenzí. Prostřednictvím toho, jak je gramotnost vymežována a všeobecně společensky chápána, je ve spojitosti se vzděláváním ovlivňováno to, jaké schopnosti, zkušenosti a vědomosti by měl gramotný jedinec mít (Zápotočná & Petrová, 2010).

V obecném slova smyslu můžeme gramotnost definovat jako aktivní a funkční uplatnění jednotlivce ve společnosti a kultuře. Vymezení pojmu gramotnost se vlivem společnosti v průběhu lidského vývoje měnilo. Od základních a jednoduchých dovedností, až po současné požadavky, kdy člověk textu nejen rozumí, ale informace z textu dále vyhodnocuje a využívá je při dalším řešení. Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl číst a psát, ale spolu s rozvojem a šířením vzdělávání získalo slovo gramotnost s různými přídatnými jmény řadu nových významů.

Průcha, Mareš a Walterová (2013) vymezují gramotnost vzhledem k současné pedagogické terminologii, kde se: „výraz *gramotnost* používá s významem *schopnost aplikace některých specifických znalostí a dovedností, jako je např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, počítačová gramotnost aj*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2013, s. 85–86).

Dítě má přirozenou potřebu začlenit se do života společnosti, která mu poskytuje dostatek podnětů a příležitostí k používání řeči a uplatňování jazyka. Objevuje různé způsoby sdělování obsahů, až dospívá do stadia osvojení si gramotnostních dovedností podle formálních zásad psané řeči a jejich konvencí. Doležalová (2016) uvádí, že gramotnost neznamená pouhé osvojení si formální stránky řeči. Je potřeba se už v předškolním věku prostřednictvím poznávacích aktivit zaměřit na rozvoj vyjadřovacích schopností, rozvoj slovní zásoby a pěstování aktivního naslouchání (Doležalová, 2016).

Mezinárodní studie gramotnosti, které byly realizovány v průběhu několika let, uvádějí, že úspěšný vývoj gramotnosti u dětí není jen záležitostí školního vzdělávání, ale že se rozvíjí už v předškolním období, v závislosti na podnětném prostředí rodiny. Sénéchal a LeFerve (2002) označili dva modely gramotnosti, která je rozvíjena v domácím prostředí. Dělí ji na formální a neformální. Neformální zkušenosti s gramotností jsou ty, kde je při-

tomen i tisk, ale nedochází zde k interakci mezi rodičem a dítětem. Formální gramotnost je taková, kde je pozornost věnována samotnému tisku. Studie ukázala, že při neformálním čtení se rodiče zaměřují na děj, na obrázky v knize, ale jen zřídka se věnují samotnému konceptu tisku. Pokud rodič nevěnuje pozornost tisku a neodkazuje na něj, dítě mu samo bez vyzvání rodiče nevěnuje pozornost.

## 1.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotnost můžeme charakterizovat jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože díky ní získáváme nové vědomosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti. Je to celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka. Tomášková (2009) uvádí, že čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na dostatečné úrovni, se zapojením dosavadních znalostí. Pokud čtení nerozumíme, nechápeme jeho obsah, nedokážeme o něm hovořit a informace v textu dále použít, tak nechápeme, proč se tomu máme učit.

Čtenářská gramotnost je považována za základ gramotnosti. Bez čtenářské gramotnosti by se nemohly formovat jiné gramotnosti (přírodovědná, matematická, počítačová a jiné). Pedagogický slovník (2013), definuje čtenářskou gramotnost jako komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty, se kterými se běžně v životě setkává. „*Jde o dovednost nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu aj*“ (Průcha et al., 2013, s. 42).

V mezinárodním kontextu v rámci výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost chápána jako „*tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.*“ (PIRLS, 2016, s. 4)

Čtenářská gramotnost odráží stupeň učení, ve kterém můžeme rozlišit dvě úrovně gramotnosti. První úroveň čtenářské gramotnosti dosáhne jedinec, který je pouhým konzumentem neboli pasivním čtenářem. Jedinec si text poslechne, přečte, zapamatuje si ho, ale nezapojuje kognitivní procesy vyšší úrovně. Druhá úroveň dělá z jedince již aktivního čtenáře, který dokáže zpracovat a dekódovat textové informace vyšších kognitivních operací.

Čtenářskou gramotnost lze vnímat jako komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci a vzdělávání a její podstatou není psaný text jen přečíst, ale také mu porozumět a dále s ním pracovat. V praktických výchovně-vzdělávacích činnostech, jde především o využívání širokého spektra žánrově různorodé literatury k rozvíjení gramotnosti, která bude pokrývat potřeby a zájmy dětí. Psané texty jsou významným nástrojem integrace a jejich cílevědomé využívání v předškolním věku je důležitým předpokladem v rozvoji gramotnosti. *„Právě tyto čtenářské strategie podporující aktivní a autonomní práci s texty usnadňují porozumění textu a jsou základem čtenářské gramotnosti“* (Kropáčková et al., 2014, s.492).

Doležalová (2014) představila model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti, který je zaměřený na členění gramotnosti do pěti etap v průběhu celého života. Model, který uvádí, odpovídá ontogenetickému vývoji člověka s ohledem na jeho věkové zvláštnosti a způsoby osvojování si písma a konceptu celoživotního učení. Podle Doležalové je etapa čtenářské gramotnosti spjata s počáteční výukou čtenářských dovedností ve škole, které *„jsou zatím omezené a primárně se orientují na osvojení písemného kódu a porozumění“* (Doležalová in Zezulková, 2015, s. 21).

Mezinárodní studie (PISA, PIRLS) poukazují na zhoršující se stav čtenářské gramotnosti u žáků na základních školách. Z těchto důvodů je důležité věnovat pozornost rozvoji elementární gramotnosti u dětí od raného věku. První fáze položení předpokladů pro rozvoj gramotnosti začíná v rodině.

Psaná řeč má v předškolním vývoji nenahraditelný rozvojový potenciál, a to nejen k rozvoji řeči, ale i v rozvoji poznání a myšlení, a jako taková je rozhodujícím předpokladem úspěšného rozvoje čtenářské gramotnosti a následně celého kulturního vývoje dítěte (Zápotočná & Petrová, 2014, s. 6).

## 1.2 Elementární gramotnost

Terminologické vymezení pojmu gramotnost, kterou rozvíjíme u dětí v předškolním věku, je rozkolísané. V odborné literatuře ji každý z autorů uvádí jinak. Jen v malé míře se můžeme v literatuře setkat s pojmem elementární gramotnost (emergent literacy). Mezi nejčastější pojmy, které autoři uvádějí patří pregramotnost, raná gramotnost, předčtenářská

gramotnost nebo vznikající gramotnost. S pojmem elementární gramotnost se setkáváme spíše v zahraniční literatuře a v odborných člancích zahraničních autorů.

Vymezení pojmů související s rozvojem gramotnosti v raném věku vysvětlují autorky Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014), které se domnívají, že s ohledem na ontogenetický vývoj dítěte je vhodné používat termín čtenářská pregramotnost. Za čtenářskou pregramotnost považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro psaní a čtení u dětí před nástupem do školy. Kucharská uvádí, že se jedná: „o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 40).

Pregramotnost je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku. Je to významné období, kdy se rozvíjí počáteční zárodky budoucí pregramotnosti a osvojování si dovednosti číst a psát (Kropáčková et al., 2014). Rozvoj pregramotnosti začíná narozením dítěte a pokračuje až do vstupu do základní školy.

Podle zprávy ČŠI (2011) je pregramotnost obdobím, které vytváří prostor pro získání prožitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností. Promyšlený přístup k utváření těchto dovedností v raném věku, umožňuje jejich aplikaci do běžného života dítěte. Tím se rozvoj čtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem (ČŠI, 2011, s. 5). Podle Kropáčkové et al. (2014), je osvojování si pregramotnosti z pohledu celoživotního učení významnou oblastí. V období předškolního věku se kladou základy čtenářské gramotnosti a rozvíjí se osobnost dítěte, jeho motivace a vlastní poznávání. Cílem období pregramotnosti je formovat pozitivní vztah k psané řeči a klást důraz na pozitivní motivaci pro čtení a psaní. „Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího uchopení“ (Kropáčková et al., 2014, s. 494).

Doležalová (2016) uvádí, že se jedná o počáteční rozvoj jednotlivých dovedností, prostřednictvím kterých se rozvíjí a zdokonaluje zkušenost dětí s textem, rozvíjí se řeč, paměť, prostorová orientace a zraková orientace. Doležalová (2016) uvádí, že je třeba respektovat přirozený vývoj gramotnosti, který začíná „obdobím tzv. pregramotnosti, v jejímž začátku stojí osvojení jazykového (řečového) kódu, dále postupné dosažení fonologického uvědomění, rozvoj jemné motoriky a další dovednosti“ (Doležalová, 2016, s. 9).

Se základy elementární gramotnosti jsou děti seznamovány již před nástupem do mateřské školy v prostředí rodiny. Děti, které získaly základy elementární gramotnosti v rodině, mají snadnější průběh s osvojováním si činností čtení a psaní a dosahují lepších výsledků v učení než děti, které si základy této gramotnosti osvojují až v pozdějším věku. Toto jsou jedny z hlavních důvodů, proč by měla být rozvoji elementární gramotnosti věnována pozornost už v době před nástupem do základní školy. Jak uvádí Doležalová (2005), pregramotnost je předstupeň elementární čtenářské gramotnosti, k jejíž kultivaci dochází ve školním prostředí.



## 2 ROZVOJ ELEMENTÁRNÍ GRAMOTNOSTI

Pojem elementární gramotnost můžeme vymezit pojmem počáteční. Vnímáme ji jako důležitý základ pro výuku čtení a psaní a tvoří základ pro další vzdělávací činnosti. Osvojování elementárních základů gramotnosti je dlouhodobý proces, který ovlivňuje mnoho faktorů. Mezi základní faktory řadíme individuální vývoj dítěte, možnosti sociální komunikace, a především sociální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá. Švrčková (2011) dělí tyto faktory na endogenní a exogenní. Endogenní faktory představují předpoklady a rysy, které má dítě vrozené, postoje, chování a samotný zájem dítěte o knihu. Mezi exogenní neboli vnější faktory řadíme činitele sociokulturního prostředí, kterými se myslí především rodinné prostředí. Mezi faktory rodinného prostředí patří ekonomické, sociální a vzdělanostní zájmy rodiny a celkové klima rodiny. Tyto faktory se podílejí na rozvoji dítěte v osvojování elementárních základů gramotnosti.

Elementární gramotnost získává dítě už v předškolním věku a vymezujeme ji jako dekodování významu psaného textu, jeho reprodukci, ale i tvorbu. K jejímu úplnému rozvoji dochází v období povinné školní docházky. Děti se v předškolním věku pokoušejí o čtení a psaní, ale tyto dovednosti jsou zatím omezené a nezautomatizované. Děti proto v tomto období experimentují s písmeny a jsou závislé na podnětnosti rodinného prostředí. Mertin (2003) uvádí, že kromě předškolního vzdělávání a jeho úlohy v etapě elementární gramotnosti, je zmiňován trend posílení a zapojení rodičů v budování podnětného prostředí.

V současné době se koncentrace pozornosti upíná na rodinné prostředí dítěte, které je důležité nejen pro rozvoji pregramotnosti, ale i v rozvoji osobnosti dítěte. Děti jsou odrazem osobnosti svých rodičů. Rodinné prostředí sehrává v rozvoji dítěte největší a nezastupitelnou roli. Úroveň elementární gramotnosti v předškolním období určuje rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Předpokladem jsou zkušenosti s tištěnými texty, které představují základ podnětného prostředí.

Děti často v předškolním věku projevují zájem o čtení a psaní, proto je důležité realizovat takové aktivity, které vytvoří prostor k tomu, aby si děti všímaly rozdíl mezi obsahem a formou a snažily se o používání psané řeči. Čtení a psaní považujeme za náročnou činnost, proto by se s ní mělo začít již před vstupem do základní školy. Mateřská škola a rodiče jsou prvními činiteli, kteří se podílejí na rozvoji elementární gramotnosti u dětí. Literární text nebo kniha jako celek, znamená pro dítě vstup do kulturního světa. Gebhartová (2011) uvádí, že pokud vznikne u dítěte během předškolního věku návyk po-

třebovat knihu pro radu i pohodu, udělali jsme maximum pro jeho počínající gramotnost (Gebhartová, 2011, s. 12).

Pedagogická veřejnost diskutuje o potřebě rozvíjení a stimulování komunikačně předčtenářské gramotnosti, která respektuje názor Kleeckové (1998), že vývoj předčtenářské gramotnosti dítěte, je získávání kompetencí a zkušeností s významovými komponenty a formálními aspekty psané řeči, jako základ pro funkční zacházení s psanou řečí a psanou kulturou.

## 2.1 Význam interakcí v rozvoji elementární gramotnosti

Pro rozvoj základů elementární gramotnosti by měli rodiče zvolit vhodné čtenářské strategie, což jsou specifické myšlenkové postupy, které vedou k lepšímu porozumění slyšenému textu. Dítě v dostatečně gramotném, respektive literárně podnětném prostředí spontánně objevuje a jistým způsobem se aktivně zmocňuje psané kultury od nejranějšího věku.

V dětství jsou interakce směrem ke gramotnosti iniciovány rodiči v souladu s porozuměním a dovednostmi dětí. Rodiče mohou vstoupit do interakce s dítětem tím, že nastaví konkrétní aktivity a budou věnovat pozornost dítěti v době, kdy ji přímo či nepřímo vyžaduje. Vzdělávání a rozvoj dítěte v domácích podmínkách směrem k podpoře časné gramotnosti u dětí, se děje za předpokladu, že rodiče a dítě jsou zapojeni do činností, které probíhají za procesu četby.

Sulzby (1985) uvádí, že knihy slouží jako kognitivně stimulující materiál, ve kterém je obsažena širší slovní zásoba, se kterou se dítě nesetkává při běžné konverzaci. Děti potřebují, aby je rodiče oslovili knihami, které jsou v budování slovní zásoby klíčové. Dialogické čtení dítěte a rodiče má pozitivní vliv na poznávání koncepcí tištěného textu. Zahraniční výzkumy se zaměřují na aplikování principů dialogického čtení, které si kladou za cíl zvýšit efektivitu čtení příběhů v domácím prostředí, s cílem podporovat rozvoj elementární gramotnosti u dětí před zahájením školní docházky. Lonigan, Jason, Brenlee, Sarah a Corine (1999), uvádějí ve své studii podmínky práce s knihou, které podporují domácí interakce rodiče a dítěte při čtení. Mezi hlavní principy dialogického čtení řadí povzbuzování dítěte k tomu, aby doplnilo děj příběhu, vyvodilo závěry, co se stane, co bude následovat a jak se hlavní hrdina zachová. Rodič se při komunikaci ptá dítěte na knihu, aby si připomnělo příběh z knihy a v průběhu čtení klade dítěti otevřené otázky, kterými podporuje dialog obou aktérů četby. Rodiče volí otázky, které rozvíjejí kognitivní procesy

dítěte (Lonigan et al., 1999). Všechny tyto činnosti mají význam pro rozvoj elementární gramotnosti u dětí a mohou být rozvíjeny v domácím prostředí, v přirozených podmínkách dítěte.

Podobné strategie uvádějí Padak a Rasinski (2006). Podle autorů, je nejefektivnější čtení, když rodič a dítě sedí spolu. Rodič čte a upozorňuje dítě na text, ukazuje mu příslušné řádky a slova, jak jsou čtena v textu a mohou spolu diskutovat o obsahu textu. Texty pro tyto činnosti by měly být autentické. Někdy se stává, že čtení je neúspěšné, protože rodiče postrádají přiměřené texty, čas nebo prostředky k získání vhodných knih (Padak & Rasinski, 2006).

Rodinné praktiky jsou zdrojem vystavování dětí příležitostem k učení a rozvíjení dispozic, dovedností a chápání gramotnosti. Každodenní zážitek dítěte ze hry doma s rodičem, je nedílnou součástí duševního rozvoje každého dítěte. Tím nejlepším, co může rodič pro své dítě v každém věku udělat je, že mu bude číst dostatečně dlouhou dobu. Když rodiče čtou svým dětem a upozorňují je na prvky v textu, podporují tak pregramotnostní vývoj svého dítěte a pokládají základy rozvoje elementární gramotnosti. Rodina určuje, zda bude četba dětmi vnímána a osvojována jako cílená a oblíbená aktivita. Vzbuzení zájmu o četbu by mělo být podporováno formou hry a nenásilných činností v rodině.

### 3 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ RODINY

V předškolním období působí na dítě společně s mateřskou školou především jeho rodina. Dítě dosahuje řady cílů předškolního vzdělávání právě díky spolupráci mezi nimi, ale největších pokroků, získává dítě v závislosti na podnětnosti rodinného prostředí. Marie Clayová (1966) je přesvědčena, že děti můžeme dělit na dvě skupiny čtenářů a předčtenářů. Děti jsou na vzestupném kontinuu vzdělávání v oblasti gramotnosti. Clayová věřila, že děti se naučily hodně o gramotnosti ve svém domácím prostředí a do školy přišly připraveny použít znalosti čtení a psaní, které si osvojily v rodině.

Podle Zezulkové (2015), je působení rodiny z hlediska osvojování si verbálních a předčtenářských zkušeností pro dítě klíčové od narození, až po vstup do základní školy. Rodiče jsou prvními činiteli, kteří zprostředkovávají dítěti první kontakt s knihou a se čtením (Zezulková, 2015).

Rodinné prostředí vytváří základ v budování čtenářských návyků dítěte. Děti získávají zkušenosti s tištěnou kulturou v literárně bohatém a gramotně podnětném prostředí. Podle Petrové (2014) se gramotným stává jedinec jen v případě, pokud je obklopen gramotným prostředím. Gramotné prostředí je rozhodujícím faktorem, které nejvíce ovlivňuje poznávání psané řeči a kultury v počátečních fázích.

Rodiče jsou prvními a nejvlivnějšími pedagogy v životě dítěte. Dospělí se mohou rozhodnout, zda budou podporovat učení dítěte a vytvářet konkrétní aktivity, nebo se budou držet zpátky a své děti budou jen pozorovat. Počáteční rozvoj gramotnosti, to jak se rodiče zapojují do každodenních rodinných postupů, ovlivňuje dětské cesty ke gramotnosti. Každodenní hraní si doma, je nedílnou součástí dětského duševního rozvoje a vztahů, které si děti vytvářejí s jinými lidmi, objekty a artefakty v jejich prostředí (Niklas, Cohnsen & Tayler, 2016). Existuje mnoho aktivit a her, pomocí nichž můžeme děti seznamovat s psanou podobou jazyka.

Děti z podnětného prostředí jsou vybaveny pozitivními zkušenostmi s písmem, mají poznatky o účelu psaného písma a formálních náležitostí textů, jsou motivované a po stránce komunikativní způsobilé, což představuje dobré předpoklady pro učení. Taylor (1983) vytvořil termín rodinná gramotnost a řada vědeckých prací naznačila, že vliv rodiny na vzdělávání v oblasti gramotnosti je značný a řada studií tyto poznatky jen podpořila. Mnoho učitelů považuje tento termín za přímý. Crawford a Zygouris-Coe (2006), se odkazují ve své studii na myšlenky Taylora a uvádějí, že ve své podobě tento

termín vyznamenává rodiče jako první učitele svých dětí a odkazuje na mnoho způsobů, kterými mohou rodiče spolu se sourozenci a dalšími členy rodiny ovlivnit učení v oblasti gramotnosti dětí (Crawford & Zygouris-Coe, 2006).

Gavora (2016) popisuje rodinnou gramotnost jako strategie a postupy rodičů, které jsou spojeny se čtením a psaním dětí. Gramotnostní aktivity jsou řízeny a organizovány rodiči a zahrnují interakci rodičů a dítěte. Rodičovská motivace a typy praktik k rozvoji v domácím prostředí se mohou lišit. Mezi takové praktiky můžeme zařadit čtení dětem, rozvoj slovní zásoby prostřednictvím vyprávění nebo prohlížení obrázkových knížek. Tyto praktiky mají hluboký dopad na rozvoj gramotnosti dítěte (Gavora, 2016, s. 4).

Davidson a Snow (1995) uvádí praktiky domácí gramotnosti, které se týkají tisku a usnadňují rozvoj gramotnosti v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Řadí zde příležitosti k interakci s tiskovým materiálem, modely používané při čtení a psaní doma a zkušenost s pravidelným čtením v prostředí, které podporuje otázky týkající se gramotnosti (Davidson & Snow, 1995).

### 3.1 Význam čtení v rodině

V posledních 20 letech je věnována zvýšená pozornost významu vznikající a časné gramotnosti, ke znalostem a dovednostem, které děti nabývají v procesu čtení a psaní, před formálním zahájením školní docházky (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Čtení je proces vnímání a uvědomování si významu čtených slov, které mají určitý obsah a formu. Formou se rozumí psaná nebo tištěná podoba slova a obsah chápeme jako konvenční význam. Čtení lze pokládat za dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování obsahu a formy.

V předškolním věku jsou rozvíjeny poznávací procesy a psychické funkce, které jsou pro rozvoj čtení neodmyslitelné. Výrazně se v tomto věku rozvíjí vyjadřování, aktivní poslech a děti stále více přicházejí do kontaktu s tištěným textem, který u nich vzbuzuje zájem. Vztah ke čtení se u dětí vytváří již od raného věku. Rozhodujícím je věk do šesti let dítěte. V tomto období vzniká vztah ke knihám a formují se předpoklady k tomu, jaký bude mít dítě pozdější vztah ke čtení. Jedná se o důležitou součást rozvoje a zrání, kdy by neměla dítěti chybět kniha, která se postupně stává důležitou součástí jedince.

Podle Lingvistona a Wirta (2003) vykazují děti, se kterými rodiče čtou knihy, vyšší úroveň čtenářských dovedností a znalostí než děti, jejichž domovy jsou méně bohaté na rozvoj

gramotnosti. Dalším argumentem je skutečnost, že při časném čtení se začínají u dětí rozvíjet dovednosti, které jsou potřebné pro úspěšné čtení a psaní (Livingston & Wirt, 2003). Vztah ke knihám děti přirozeně získávají prostřednictvím podnětů gramotného prostředí ve svém nejbližším okolí, prostřednictvím pozorování svých rodičů při čtení a psaní. Tím přirozeně získávají zkušenost s tím, jak dospělí tyto činnosti ve svém životě uplatňují.

Spolu s tím, jak se intenzivně diskutuje o možnostech rozvoje gramotnosti u dětí předškolního věku, přibývají i empirické důkazy o tom, že přístup dítěte ke knize, sehrává klíčový význam v kognitivním vývoji a ve vývoji řeči. Petrová (2017) uvádí, že děti, které mají bohaté zkušenosti s knihami a se čtením, lépe porozumí tomu, proč čteme. Z těchto důvodů, je počet knih v domácím prostředí dobrým indikátorem podnětnosti prostředí v oblasti rozvoje gramotnosti, protože svědčí o tom, že rodiče jsou schopni a ochotni investovat do knih, jako prostředku podpory vývoje dítěte a jeho poznávání (Petrová, 2017, s. 55).

Vágnerová (2008) uvádí, že děti předškolního věku jsou zvědavé, schopny nápodoby a rády experimentují. Mají zájem číst a psát a rozmanitým způsobem se snaží prostřednictvím zaznamenávání vyjádřit své myšlenky a mluvit o svých činnostech. Potřebu zkušeností se psanou řečí zdůrazňuje konstruktivismus. Podle Lipnické (2009) děti ještě předtím, než začnou číst a psát, se pokoušejí tyto činnosti napodobit a nabývají přitom zkušenosti a dovednosti s tím spojené. Takové chování je obvyklé u dětí, které vyrůstají v podnětném rodinném prostředí, kdy rodiče tyto činnosti provozují a spolu s dětmi o nich mluví. Rodiče jsou pro děti vzorem a snaží se je napodobit.

Dítě v období před nástupem do školy většinou zvládne rozložit slova na slabiky, určit počet slabik ve slově, chápe princip rýmování, sleduje text očima zleva doprava, pozná některá písmena a číslice, zajímá se o to, jak se které písmeno píše a rozpozná napsané své jméno. V předškolním věku hraje významnou roli v rozvoji čtení a psaní individuální připravenost, integrita a kontinua jazykového rozvoje. Korat, Klein a Segal-Drori (2007) uvádí, že předškolní věk je z hlediska rozvoje gramotnosti důležitou fází, kdy dochází k rozvoji kognitivních funkcí. Podmínky, ve kterých dítě vyrůstá, se odrážejí v pozdější úspěšnosti ve škole (Korat et al., 2007).

### 3.2 Nepodnětné gramotné prostředí

Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, tak snadněji získává k četbě dovednosti s ní spjaté a ty mu otevírají cestu k tomu, aby se naučilo číst správně a aby rádo četlo. „*Pozi-*

*tivní vztah dítěte k četbě je jednou ze společenských potřeb. Dítě by mělo co nejdříve pochopit důležitost četby v životě“ (Homolová, 2009, s. 6).*

Ne všechny děti mají možnost listovat si v knihách, které jsou čtené dospělými, kterými si rozšiřují jazyk, objasňují koncepty a vyměňují nápady. Knihy jsou považovány za základní prostředek rozvoje elementární gramotnosti, ale záleží na způsobu a práci s nimi. Četnost kontaktů s literaturou vede ke kvalitní čtenářské gramotnosti, především častým využíváním autentických textů a knih, které prohlubují znalosti a porozumění textu.

Rodina se může stát pro dítě zdrojem rizikových faktorů, pokud není rodinné prostředí z materiálních či socioekonomických důvodů stimulační. To může mít za následek, že bude brzdit dítě v rozvoji gramotnosti. Za podnětné prostředí se považuje takové, kdy je dítě obklopeno dostatečným počtem knih, které má pro svoji potřebu. Především je využívá pro hru, která je pro dítě v předškolním věku stěžejní. Podle Noble, Farah a McCandlisse (2006), je podnětné prostředí takové, které poskytuje dítěti bohatou jazykovou zkušenost a lepší přístup ke knihám. Takové prostředí dokáže odstranit nedostatky v oblasti gramotnosti. Mimo to by děti měly mít dostatek papírů a psacích pomůcek, jejichž prostřednictvím mohou vyjádřit své myšlenky. Získávají tak dovednosti, předcházející čtení a psaní vlastní iniciativou a experimentováním, ke kterému by měly mít prostor (Noble et al., 2006).

Kvalita dětského neformálního vzdělávání, které probíhá v rodině, je velmi variabilní. Děti vstupují do školního vzdělávání se širokou škálou kognitivních schopností. Tato variabilita může mít za následek, že se u dětí projeví problémy s osvojováním čtení a psaní. Tyto problémy mohou u dětí přetrvávat dlouhou dobu (Niklas & Schneider, 2014).

Prostředí domácí gramotnosti a praxe v oblasti rodinné gramotnosti, četnost rodičovského čtení, návštěvy knihoven a počet knih v domácnosti, předpovídají schopnost dítěte později číst. Jak uvádí Vygotskij (1978), cesty dětí ke gramotnosti se utvářejí prostřednictvím sociálních interakcí, činností a postupů, při řešení problémů v kulturním kontextu rodiny.

## 4 CHÁPÁNÍ CHARAKTERISTIK PSANÉ ŘEČI

Při poznávání formálních charakteristik psané řeči je důležité rozvíjet poznání toho, jakou podobu má psaná řeč, obzvláště knižní kultura a k čemu se používá. Pokud rozvíjíme tuto oblast u dítěte předškolního věku, je důležité vytvořit podmínky, které mají potenciál přispět k rozvoji narativních konvencí, konceptu tištěného textu a ke znalosti knižních konvencí. Bourdeau (2015) uvádí, že tyto včasné se rozvíjející schopnosti v oblastech, jako jsou fonologické povědomí, pochopení konceptů tisku, abecední princip, časné psaní a vývoj narativní struktury jsou stěžejní pro pozdější rozvoj schopností čtení a psaní.

Petrová (2008) ve své knize uvádí diagnostiku L. Dixon-Krausové (1996), která rozpracovala tzv. Model mediace v rozvíjení gramotnosti (*A mediation model for literacy instruction*). Uvádí zde strategie, které pomohou čitateli s porozuměním textu. První strategií je porozumění textu – schopnost tvořit predikce, třídit informace a propojit obsah se svými znalostmi a zkušenostmi. Druhou strategií je strategie identifikace slova, kde patří analýza kontextu a fonetická analýza. Poslední je strategie struktury textu, kde spadá osnova textu v závislosti od žánru textu a klíčové prvky příběhu (Petrová, 2011, s.103).

Při zprostředkování kontaktu dítěte se psanou řečí, dochází k přirozenému objevování formálních charakteristik, čímž se rozumí rozlišování a poznávání žánrů, jazykových prostředků a symbolických významů. Tyto procesy se dějí v případě, když dospělý klade dětem otázky, které se týkají poznávání obsahů a funkcí psané řeči.

Na vývoji gramotnosti se podílí kvalita a intervence vzdělávání, která má vliv na pozdější úspěšnost v psaní a čtení. „*Úlohou predškolského vzdelávania v tradičnom modeli je zabezpečiť, aby sa u dieťaťa potrebné predpoklady a dispozície rozvíjali, aby bolo na osvojenie si písanej reči vývinovo zrelé a pripravené*“ (Zápotočná & Petrová, 2010, s. 6).

Jak uvádí *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016), zkušenost s dětskou knihou zprostředkovává učitelka s využitím širokého spektra textů různých žánrů dětské literatury, která má tyto významné funkce:

1. Je zdrojem bohaté jazykové zkušenosti – slouží jako jazykový vzor, zdroj jazykové různorodosti ve spisovné, kultivované a vysoko rozvinuté podobě mateřského jazyka. Přispívá k rozvoji mluvené podoby jazyka a komunikace, stimulaci vývinu řeči na úrovni všech jejích složek – slovní zásoby, souvislého, gramaticky správného, spisovného a sociálně přiměřeného vyjadřování se.



2. Je bohatým zdrojem poznatků a vědomostí o řeči, přispívá k rozvoji všech významných předpokladů jak vývoje gramotnosti (rozvíjí poslech a porozumění čteného textu, chápání významu a funkcí psané řeči, uvědomění si vztahu mezi mluvenou a psanou podobou jazyka), tak na úrovni obsahových i formálních aspektů.
3. Je zdrojem pozitivních zážitků a zkušeností podporujících motivaci, zájem a vztah k psané kultuře, vzdělávání a učení.

Jazyková gramotnost se chápe jako proces, který se začíná přirozeně vyvíjet už v prvních letech života dítěte, v závislosti na podmínkách prostředí, a rozhodující význam v jeho vývoji sehrává přítomnost a působení psané kultury (Zápotočná & Petrová, 2014, s. 6).

V předškolním věku již dochází k systematickému poznávání formálních charakteristik psané řeči, s důrazem na utváření konceptu tištěného textu, kde spadá osvojování si čtení a rozvíjení grafomotorických předpokladů psaní. Mikulajová (2012) uvádí, že cílem předškolního jazykového vzdělávání není osvojování si psané řeči nebo psanou řeč cíleně poznávat, ale v podmínkách stimulačního prostředí k tomu zpravidla dochází (Mikulajová, 2012).

#### 4.1 Znalost knižních konvencí

*„Znalosť knižných konvencií súvisí s poznaním povahy knihy ako kultúrneho artefaktu, tj. procesu ako knihy vznikajú a akú povahu majú príbehy v nich obsiahnuté“* (Zápotočná & Petrová, 2014, s. 29). Přesněji řečeno jde o to, aby děti poznaly, že kniha slouží nejen k manipulaci, ale především ke čtení, ve kterém je děj doplněný o ilustrace, které příběh reprezentují.

Nezanedbatelný význam má to, v jaké podobě se texty dětem prezentují a do jaké míry jsou děti ke čtení motivované. Texty by měly mít podobu dětských knížek s ilustracemi. *„Používanie neznámych textov s ilustráciami, ktoré samé o sebe podporujú zrozumiteľnosť a navodzujú snahu porozumieť by preto malo byť samozrejmom súčasťou učenia sa čítať najmä v čase osvojovania si techniky čítania“* (Zápotočná, 2006).

Dítě se může domnívat, že obsah textu je obsažený v ilustraci a nespojí si čtení s textem. Pokud však dítě bude mít možnost experimentovat s knihou, změní se i dětská představa. Jak uvádějí Zápotočná a Petrová (2014), poznávání dětí je založené na různých oblastech poznání, zkušenostech a schopnostech, které nevyžadují znalost písmen ani schopnost psát.

V tomto období by měla být zaměřena pozornost na oblast rozvoje znalosti knižních konvencí a konceptu tištěného textu (Zápotočná & Petrová, 2014, s. 28).

Rozvoj této oblasti probíhá tak, že podněcujeme děti k tomu, aby o knize mluvily a porozuměly tomu, jak knihy vznikají a v jaké podobě jsou příběhy v knize uspořádány. Dítě tak dosáhne výkonového standardu, kdy by mělo být schopné použít výrazy jako kniha, autor, obálka, strana, text, ilustrace a ilustrátor (ŠVP, 2016). Toto se děje za předpokladu, že dítě dochází do mateřské školy. Činnosti, které realizují učitelé v mateřské škole, mohou využívat i rodiče dětí. Seznamovat děti s návyky, kterými děti poznávají, jak zacházet s knihou, jak obracet stránky a postupně vnímat, že kniha je nositelem příběhu, který poskytuje rodičům a dětem prostor pro další využití. Pokud dítě samo jeví zájem a je zvědavé, může kniha sloužit jako prostředek pro poznávání písmen.

## 4.2 Koncept tištěného textu

Jedná se o termín, který česká literatura v souvislosti s elementární gramotností nepoužívá a tento termín se neobjevuje ani v kurikulárních dokumentech, což je škoda. Z teoretického i diagnostického hlediska se jedná o užitečný termín. V České republice jsou cíle, pojetí a vzdělávací obsah předškolního vzdělávání ukotveny v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Jak uvádí ČŠI ve své zprávě (2011), mateřská škola si může zpracovat rozvoj počáteční gramotnosti ve svém Školním vzdělávacím programu, který může obsahovat oblasti rozvoje gramotnosti u dětí, a to různým způsobem. Přesto, že RVP PV nepracuje s pojmem elementární gramotnost se její rozvoj, jako jedné z významných oblastí rozvoje dětí předškolního věku, postupně začíná promítat i do projektů mateřských škol..

Na Slovensku je tomu jinak. Zde se otevřel nový prostor pro uchopení rozvoje gramotnosti už v raném věku, kde má gramotnost své kurikulární ukotvení v koncepci předškolního vzdělávání v programu: *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (dále ŠVP), který je platný od roku 2016. Rozvoj gramotnosti dětí v předškolním věku je zpracovaný v oblasti **Jazyk a komunikácia**.

*„Z dlhodobej perspektívy je cieľavedomé využívanie textov v kontexte širokého spektra vzdelávacích obsahov už v predškolskom veku dôležitým predpokladom rozvíjania kultúrnej gramotnosti, chápania vzdelávacej funkcie písanej reči, utvárania čitateľských návykov a predstav o podstate a povahe vzdelávania“* (ŠVP, 2016, s. 12).

Nový program přináší odlišný přístup k předškolnímu vzdělávání. Nejvýraznějším rozdílem oproti dosavadním předškolním vzdělávacím programům je v posílení významu psané řeči, s důrazem na neustálou přítomnost a její uplatňování v rámci vzdělávacích činností. *„Okrem rozvoja hovorenej reči, ktorá zostáva aj naďalej prioritou, sa kladie dôraz na poznávanie jazyka nadobúdanie tzv. pregramotných dovedností, skúseností a kompetencií, ktoré majú bezprostredný vzťah, resp. sú priamou súčasťou ranej gramotnosti a prekursori jej ďalšieho úspešného rozvoja v primárnom a celom ďalšom školskom vzdelávaní.“* (Zápotočná & Petrová, 2017, s. 24)

Koncept tištěného textu znamená poznávání formálních prvků knihy a textu, myslí se tím to, jak s knihou zacházíme. Jde o znalosti a schopnosti, které by mělo dítě při manipulaci s knihou získat. *„Konceptom tlače označujeme oblasť konvencií štruktúrovania textu, ktorý je nezávislý od konkrétneho obsahu textu (smerová orientácia), štruktúracie textu na vizuálnom základe (členenie textu, čiarky, veľké začiatkové písmeno, bodka), odlišenie obrázka od textu v knihe“* (Reháková, 2015, s. 18).

Jak uvádí Zápotočná (2002) *„podľa autorky (Clay, 1989), je koncept tlače citlivým indikátorom tých prejavov správania, ktoré sú v úzkom vzťahu s úspešným osvojovaním si čítania a podporujú jeho zvládanie. Signalizuje teda prognózu, upozorňuje na potrebu osobitnej starostlivosti v prípade nedostatku príležitostí zo strany rodiny“* (Zápotočná, 2002).

Clayová (2002) uvádí že, jde o znalost, jak knihu držíme, schopnost identifikovat titulní stranu a vyhledávat v ní informace, které obsahuje název knihy a její autor. Dále konceptem tištěného textu rozumíme schopnost manipulovat s knihou a textem ve správné směrové orientaci, čímž myslíme směr otáčení listů v knize – vlevo, čtení textu nejprve na levé straně, potom na pravé straně, směr čtení textu zleva doprava a potom shora dolů.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň elementární gramotnosti u dětí a dát ji do vztahu k tomu, jak rodiče podporují tuto gramotnost především frekventovaným čtením knih a rozhovorem o obsahu čteného.

Výzkum byl založený na kvantitativním zkoumání dětí a rodičů (respondentů), v souvislosti s gramotným prostředím rodiny, s cílem získat údaje z rodinného prostředí.

Zjištěné údaje v diagnostice dětí, kterou jsme prováděli na základě testu M.M. Clayové, se porovnaly s odpověďmi rodičů v dotazníku. Na základě výsledků výzkumu popisujeme, jaké praktiky uplatňují rodiče při četbě dětem, zda vůbec dochází k četbě, a jaké podmínky mají děti pro rozvoj gramotnosti v rodinném prostředí. Zkušenosti, které děti získávají s četbou v domácím prostředí a podnětnost rodinného prostředí mohou pozitivně ovlivnit úroveň elementární gramotnosti dítěte.

### 5.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsme rozdělili na hlavní a dílčí. Hlavní výzkumná otázka byla zaměřena na zjištění úrovně elementární gramotnosti u dětí a vycházela z výsledků výzkumu prováděným testem Clayové. Cílem hlavní výzkumné otázky bylo zjistit a popsat aktuální úroveň elementární gramotnosti u dětí. Výsledky jsme vyhodnotili a porovnali vzhledem k věku a pohlaví dětí.

Dílčí otázky se vztahovaly k prostředí domova. Údaje o čtení v rodině byly zjišťovány prostřednictvím dotazníkového šetření, na které odpovídali respondenti.

#### 5.1.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaká je úroveň elementární gramotnosti dětí?

- Vzhledem k věku?
- Vzhledem k pohlaví?

#### 5.1.2 Dílčí výzkumné otázky

Jaká je úroveň elementární gramotnosti dětí vzhledem ke čtenářskému prostředí domova?

- Počet knih, které dítě má?
- Frekvence čtení dítěti rodičem?

- Frekvence čtení dítěti druhým dospělým?
- Délka čtení dítěti rodičem?
- Začátek čtení dítěti v měsících?

Jaká je úroveň elementární gramotnosti dětí vzhledem k frekvenci interakce rodiče s dítětem při čtení?

- Frekvence vysvětlování slov nebo slovních spojení při čtení, když mu dítě nerozumělo?
- Frekvence objasňování situací v knize?
- Frekvence kladení otázek dítěti k postavám v příběhu?
- Frekvence projevení žádosti vyprávění o přečteném dítětem?
- Frekvence dávání do spojitosti přečtený obsah se zážitky dítěte?
- Frekvence vysvětlování rodičem dítěti důvod čtení (proč čte)?

## 5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily děti, které navštěvovaly pětiletou mateřskou školu ve Zlínském kraji. Tento výzkumný vzorek označujeme jako dostupný a tvořilo ho 45 dětí ve věku 4–6 let, z nichž bylo 27 chlapců a 18 děvčat. Sběr dat probíhal v prostředí mateřské školy.

Respondenty, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření, byli rodiče dětí. Výzkumný vzorek tvořilo 45 respondentů, kteří odpovídali na otázky, kterými jsme zjišťovali, jak probíhá čtení s dítětem v rodině.

Výzkum jsme realizovali po domluvě s ředitelkou mateřské školy, která byla seznámena s cílem výzkumu, stejně jako respondenti, kteří byli osobně osloveni, s žádostí o pomoc při realizaci výzkumu.

Respondenti odpovídali v dotazníku, kolik dětí v předškolním věku žije v jejich domácnosti. Počet dětí v rodině v předškolním věku zobrazuje (Tab. 1).

Respondenti v 75,6 % uvedli, že v rodině mají jedno dítě v předškolním věku. Dvě děti předškolního věku, které žijí ve společné domácnosti má 24,4 % respondentů. Více než dvě děti v předškolním věku respondenti v domácnosti neměli.

*Tab. 1. Počet dětí v rodině*

	N	%
1 dítě	34	75,6
2 děti	11	24,4
Celkem	45	100

Pozn.: N = počet

Respondenti si vybrali jedno dítě v předškolním věku, které s nimi žije v domácnosti, a odpovědi v dotazníku se vztahovaly k tomuto dítěti. Pohlaví dítěte, které respondenti zvolili, nám zobrazuje (Tab. 2). Z větší části, a to v 60 %, se jednalo o chlapce a v 24,4 % to byla děvčata, která tvořila součást výzkumného vzorku.

*Tab. 2. Pohlaví dítěte*

	N	%
Děvčata	18	40,0
Chlapci	27	60,0
Celkem	45	100,0

Věkové rozpětí dětí, které respondenti vybrali pro dotazníkové šetření, bylo od 4–6 let. Věk dětí v měsících zobrazuje (Tab. 3). Nejvíce respondentů, 55,6 %, mělo dítě ve věku pěti let. O něco méně respondentů, 40 %, mělo dítě ve věku šesti let a jen 4,4 % tvořily děti ve věku čtyř let. Největší část výzkumného vzorku tvořily děti, které měly v době realizace výzkumu pět let.

*Tab. 3. Věk dítěte v měsících*

	N	%
48,00	2	4,4
60,00	25	55,6
72,00	18	40,0
Celkem	45	100,0

Pohlaví respondentů-rodíčů, kteří se na výzkumu podíleli, zobrazuje (Tab. 4). Ženy-matky tvořily 91,1 % respondentů a jen 8,9 % respondentů tvořili muži-otcové. Z velké části se na vyplnění dotazníku podílely matky dětí.

Tab. 4. Pohlaví respondenta

	N	%
Matka	41	91,1
Otec	4	8,9
Celkem	45	100,0

### 5.3 Výzkumné metody

#### Test Clayové

Pro realizaci výzkumu jsme zvolili metodu testu, který vyvinula M. M. Clayová (1993). Její metodika pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti u dětí (dále jen MPHG), je tvořena šesti subtesty. Ve výzkumu jsme použili subtest: *Koncept tištěného textu*.

Subtest **koncept tištěného textu** je zaměřený na hodnocení poznatků dětí o dosavadních zkušenostech s tištěným textem, které dítě získává postupně, v závislosti na podnětnosti rodinného prostředí. Subtest Koncept tištěného textu je osvědčený nástroj, kterým můžeme hodnotit úroveň elementární gramotnosti dětí před vstupem do základní školy. Pomocí této metodiky může učitel dále sledovat a vyhodnocovat výkony dětí a porovnávat je vzhledem k věkovým a pohlavním rozdílům. Prostřednictvím subtestu, který jsme zvolili pro realizaci výzkumu, bylo možné porovnat, jaká je úroveň elementární gramotnosti dětí vzhledem ke dvěma faktorům – věk a pohlaví.

Koncept tištěného textu nebo také znalost knižních konvencí podle M. M. Clay, poukazuje na míru a bohatost literárně gramotného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a odráží rozsah zkušeností s psanou řečí. Znalost konvencí tištěného textu je do jisté míry ukazatelem stimulace gramotnosti u dítěte v předškolním věku.

Otázky v subtestu koncept tištěného textu, byly zaměřené na orientaci v knize, znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek, směrovou orientaci v textu, vymezení začátku a konce textu, určit spodek obrázku, znalost, že se čte nejdříve levá a potom pravá strana knihy, význam interpunkčních znamének, určit malé a velké písmeno, identifikace slov a písmen, určit první a poslední písmeno ve slově a poznat velké písmeno.



Potřebná data byla získána prostřednictvím kladení otázek, na které děti odpovídaly při manipulaci s knihou a při společném čtení. Děti byly motivovány tím, že si společně přečteme knihu, ve které budou plnit úkoly.

Pro výzkum jsme měli k dispozici dvě knihy od autorky M. M. Clay, které korespondují se subtestem. První kniha se jmenovala „*Kámen*“ a druhá se jmenovala „*Pláž*.“ Obě knihy jsou zpracovány tak, aby zaujaly dětského čtenáře jak ilustracemi, které napomáhají v pochopení obsahu příběhu, tak i textem, který je dětem blízký a mohou se s příběhem ztotožnit prostřednictvím vlastních zážitků a zkušeností.

Odpovědi dětí se zaznamenávaly do záznamového archu (Příloha 2). Za každou správně zodpovězenou otázku získalo dítě jeden bod. Konečný počet bodů se posléze sečetl.

### **Přesné znění instrukcí a způsob hodnocení jednotlivých úloh k subtestu koncept tištěného textu, podle M. M. Clayové (2000).**

Subtest obsahuje 24 položek a ke každé z nich se vztahuje jedna, nebo více úloh. Pro realizaci výzkumu jsme zvolili 19 položek, které jsou vhodné pro diagnostiku dětí v období předškolního věku. Jsou v něm uvedeny jednotlivé strany, s přesným zněním otázky a s instrukcemi, které umožňují snadnější komunikaci s dítětem. U každé položky je uveden cíl, který vymezuje to, co jím sledujeme u dětí a způsob hodnocení.

Ukážeme knihu dítěti a řekneme: „*Ted' ti budu číst tento příběh, ale potřebuji tvou pomoc. Pomůžeš mi?*“

#### **Úkol č. 1** Obálka knihy.

Test: Orientace v knize. Knížku podám dítěti svisle a vazbou knihy směrem k dítěti.

Instrukce: „*Ukaž mi nejprve přední stranu knihy.*“

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď, tj. přední strana není vzhůru nohama.

#### **Úkol č. 2.**

Test: Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek.

Instrukce: „*Ted' budeme číst příběh. Ty mi pomůžeš a ukážeš, kde budeme číst.*“ Přečtu text.

Hodnocení: 1 bod – ukáže tištěný text.

#### **Úkol č. 3**

Test: Směrová orientace v textu.

Instrukce: „*Řekni, odkud mám teď začít.*“

Hodnocení: 1 bod – ukáže levý horní roh.

#### Úkol č. 4

Instrukce: „*Kterým směrem mám teď pokračovat?*“

Hodnocení: 1 bod – ukáže zleva doprava.

#### Úkol č. 5

Instrukce: „*Jak budu dál pokračovat?*“ Hodnocení: 1 bod, když se vrátí vlevo na začátek dalšího řádku.

Úkoly 3–5 se hodnotí po uskutečnění všech pohybů!

#### Úkol č. 6

Test: Sledování čtení slovo za slovem.

Instrukce: „*Ted' zkus ukazovat, kde čtu.*“

Hodnocení: 1 bod za správné sledování slov.

*Pozn.* Čteme pomalu, ale plynule. Mělo by být zřejmé, jestli dítě rozlišuje v textu jednotlivá slova, která jsou oddělena mezerami. U dětí, které už umí částečně číst, může vzniknout problém, když se snaží sledovat text a nestačí. Učitele to může svádět k přizpůsobení tempa čtení – tempu ukazování. Je třeba pamatovat na to, že sledujeme především to, jestli má dítě představu o slovech v tištěném textu. Když např. první dvě tři slova ukáže správně a potom už vypadne, to nestačí, není to signál úspěšnosti.

#### Úkol č. 7

Test: Pojem začátek a konec textu. Nejdřív přečtu text.

Instrukce: „*Ukaž mi teď začátek příběhu. A teď konec.*“

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné. Správná odpověď se uznává bez ohledu na to, jestli ukazuje začátek a konec celého textu nebo některého řádku.

#### Úkol č. 8

Test: Inverze obrázku.

Instrukce: „*Ukaž mi teď spodek obrázku.*“ (Ukazujeme pomalu, neprozrazujeme, že je „vzhůru nohama“)

Hodnocení: 1 bod za verbální odpověď – vysvětlení, nebo ukáže horní okraj obrázku, nebo

knihu otočí a správně ukáže.

### Úkol č. 11

Test: Znalost, že se čte nejdřív levá strana a potom pravá strana knihy.

Instrukce: „*Kde mám teď začít?*“

Hodnocení: 1 bod, když označí levou stranu knihy.

### Úkol č. 15

Test: Znalost otazníku.

Instrukce: „*Na co je toto?*“ Ukázat na otazník prstem nebo tužkou.

Hodnocení: 1 bod za vysvětlení funkce otazníku, nebo ho pojmenuje (řekne *Otazník*).

**Úkol č. 16** Ukázat na tečku.

**Úkol č. 17** Ukázat na čárku.

**Úkol č. 18** Ukázat na uvozovky.

Hodnocení: Po jednom bodě za každou správně vysvětlenou položku nebo pojmenování.

### Úkol č. 19

Test: Párování malých a velkých tvarů písmen.

**Nácvik:** „*Najdi stejné písmeno jako je toto, ale malé.*“

V knize „*Pláž*“ ukážeme na písmeno „J.“ Když dítě neuspěje, ukážeme mu malé „j.“

V knize „*Kámen*“ ukážeme na písmeno „K.“

Když dítě neuspěje, ukážeme mu malé „k.“

Instrukce: „*Najdi toto písmeno, ale malé.*“

V knize „*Pláž*“ ukážeme nejprve na písmeno „D“ a pak na „M.“

V knize „*Kámen*“ ukážeme nejprve na písmeno „S“ a pak na „V.“

Hodnocení: Hodnotíme 1 bod, když určí správně obě písmena.

### Úkol č. 20

Test: Reverzibilní slova. Přečtu text.

Instrukce: Kniha „*Pláž*.“ „*Ukaž, kde je napsané ,do‘.*“

„*Ukaž, kde je napsané ,vidí.*“

Kniha „*Kámen*.“ „*Ukaž, kde je napsané ,do‘.*“

„*Ukaž, kde je napsané ,dívá‘.*“

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné.

Připravíme si dvě kartičky (13 x 5 cm), které může dítě posouvat podél řádku tak, aby s nimi mohlo ohraničit slova a písmena.

### Úkol č. 21

Test: Pojem písmeno.

Přečtete text na příslušné straně.

Instrukce 1: „*Ted' chci, abys posunul tyto kartičky k sobě tak, aby bylo vidět jenom jedno písmeno.*“ Pohyb s kartičkami je potřeba dítěti předvést, ale neukazovat prstem.

Instrukce 2: „*Ted' mi ukaž dvě písmena.*“

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné.

### Úkol č. 22

Test: Pojetí slova.

Instrukce: „*Ukaž mi jenom jedno slovo.*“

„*Ted' mi ukaž dvě slova.*“

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné.

### Úkol č. 23

Test: Pojetí prvního a posledního písmene.

Instrukce: „*Ukaž mi první písmeno ve slově.*“

„*Ukaž mi poslední písmeno ve slově.*“

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné

### Úkol č. 24

Test: Pojem velké písmeno.

Instrukce: „*Ukaž mi velké tiskací písmeno.*“

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď

### Dotazník

Další metodu, kterou jsme pro výzkum zvolili, byl dotazník o čtení v rodině, který vytvořil Gavora (2018). Prostřednictvím dotazníků, které respondenti vyplnili, jsme zjišťovali, jak probíhá čtení v rodině, údaje o literárně gramotném prostředí rodiny, ve kterém dítě vyrůstá a údaje o frekvenci interakce dítěte a rodiče při četbě.

Oslovili jsem rodiče dětí s tím, že realizujeme výzkum o čtení v rodině pro účely Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Požádali jsme rodiče, zda by vyplněním dotazníku pomohli k realizaci výzkumu. Respondenti byli seznámeni s cílem výzkumu, ve kterém jsme zjišťovali úroveň gramotného prostředí v rodinách dětí, praktiky a četnost praktik, které rodiče uplatňují při četbě svým dětem.

### **Struktura dotazníku:**

V první části dotazníku byly otázky, kterými jsme zjišťovali faktografické údaje - počet dětí předškolního věku v rodině, věk dítěte a věk, kdy začali rodiče číst svému dítěti. Uzávěřenými otázkami respondenti odpovídali, zda dotazník vyplňuje matka nebo otec, pohlaví dítěte, údaje o frekvenci čtení, délce čtení a určili přibližný počet knih, které má dítě k dispozici pro četbu.

V druhé části dotazníku respondenti odpovídali na otázky, které se vztahovaly k frekvenci interakce rodiče a dítěte při čtení. Respondenti vyplněním jednotlivých položek, poskytli údaje o tom, jak často se svým dítětem komunikují o příběhu, jaká je frekvence vysvětlování slov dítěti pokud jim nerozumí, jak často vysvětlují důvod čtení a zda vyžadují po dítěti, aby vyprávělo o přečteném příběhu.

Odpovědi o frekvenci zaznamenávali respondenti prostřednictvím pětistupňové škály od (1–5), kdy (1) znamenalo „**nikdy**“ a (5) „**velice často**.“ (Plné znění dotazníku je v Příloze 1.)

Obě metody, které jsme pro výzkum zvolili, mají na sebe návaznost. Pro realizaci výzkumu bylo důležité dát zjištěné údaje do souvislostí a analyzovat výsledky dítěte v subtestu, v návaznosti na dotazník.

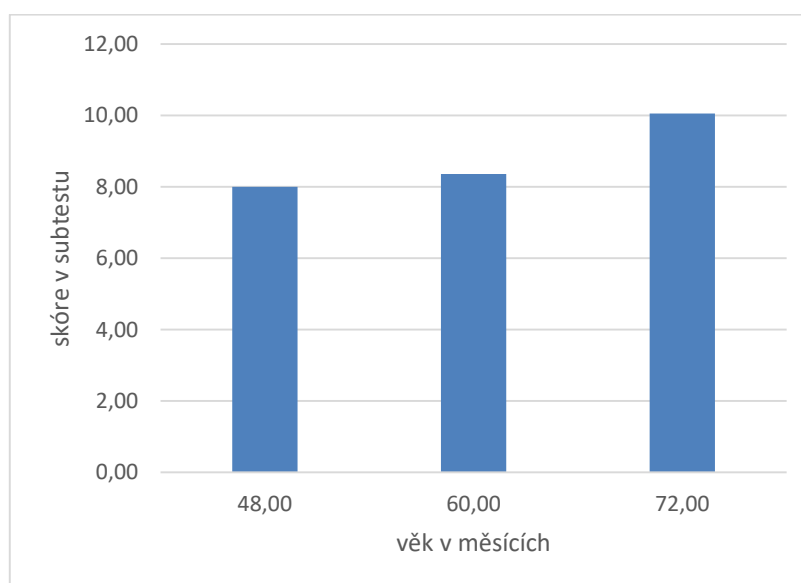
## 6 VÝSLEDKY

Zjištěná data byla zpracována kvantitativní metodou. Údaje z testového šetření jsme uspořádali a výsledky porovnali vzhledem k věku a pohlaví dětí. Data, které jsme získali prostřednictvím dotazníků, jsem uspořádali a vypočítali průměry k jednotlivým položkám dotazníku.

Test dítěte a vybrané charakteristiky z dotazníkového šetření jsme porovnali a vypočítali, jaká je korelace mezi vybranými proměnnými rodinného prostředí a výsledkem testu Clayové.

### 6.1 Výsledky subtestu Clayové

Subtest M. M. Clayové, prostřednictvím kterého jsme zjišťovali úroveň elementární gramotnosti u dětí a ve kterém mohly děti získat největší možný počet 19 bodů, zobrazoval dosavadní zkušenosti dítěte s tištěným textem. Největší počet bodů, který děti při realizaci subtestu na základě odpovědí získaly, byl 14 bodů. Nejmenší počet, který děti získaly, byl 3 body. V průměru děti dosáhly na výsledek 9,02 bodů. Tyto výsledky, kterých bylo dosaženo, považujeme za přiměřené. Děti se nacházely na různých úrovních v oblasti znalostí konceptu tištěného textu. Úroveň elementární gramotnosti u dětí jsme vyhodnotili vzhledem k věku a vzhledem k pohlaví dětí.



*Graf 1. Dosažené výsledky v subtestu Clayové vzhledem k věku dětí*

Graf znázorňuje, jakých výsledků dosahovaly děti vzhledem k věku. Děti ve věku čtyř let dosáhly v průměru na maximální výši 8 bodů, zatímco děti ve věku pěti let se dostaly už za hranici 8 bodů. Při porovnání výsledků mezi dětmi ve věku čtyř a pěti let se neukázaly velké rozdíly. Největší počet bodů získaly děti, které měly v době realizace subtestu šest let. Děti v tomto věku dosáhly na výsledek v průměru 10 bodů. Na základě výsledků, které děti získaly v subtestu koncept tištěného textu jsme zjistili, že čím je dítě starší, tím má více poznatků a zkušeností s knihou. Děti ve věku šesti let se umí podepsat, znají některá písmena, orientují se v knize a zajímají se o význam interpunkčních znamének.

Vývojová psychologie uvádí, že kolem šestého roku mají děti již rozvinuté předpoklady pro čtení a psaní. Kolem čtvrtého roku dítěte se vývoj inteligence dostává z úrovně předpojmového myšlení na vyšší úroveň názorného myšlení. Podle J. Piageta je dítě ve svých úsudcích vázáno na to, co vidělo. Myšlení dítěte nepostupuje podle logických operací, jako je tomu u dítěte v šesti letech. Dítě dovede lépe diferencovat vizuální a zvukovou skladbu slov, což je předpoklad úspěšného čtení a psaní. Důležitá je i zásoba vědomostí a zkušeností. Děti, které vyrůstají v podnětném prostředí a mají dostatek příležitostí k práci s tužkou a manipulaci s knihou, mají větší způsobilosti, které jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí školní docházky, než děti z prostředí zanedbávajícího nebo intelektuálně málo podnětného (Langmeier a kol., 2002).

Výsledky, které děti získaly vzhledem k pohlaví, zobrazuje (Tab. 5). Chlapci dosáhli v průměru stejného výsledku jako děvčata. Rozdíl mezi pohlavími byl jen tři desetiny.

Vyrovnané výsledky mezi oběma pohlavími jsou způsobené tím, že děti v předškolním věku, bez rozdílu pohlaví, mají touhu po poznání. Činnosti, které jsou dětem nabízeny jak v domácím, tak školním prostředí, vzbuzují v dětech zájem. Děti v předškolním věku jsou soutěživé a snaží se vyrovnat jeden druhému.

*Tab. 5. Výsledky subtestu Clayové podle pohlaví*

	N	AP	SD
Děvčata	18	9,00	2,86
Chlapci	27	9,03	3,11
Celkem	45	9,02	2,98

Pozn.: N = počet dětí

AP = aritmetický průměr

SD = směrodatná odchylka

Věkové složení dětí podle pohlaví zobrazuje (Tab. 6). Věk dítěte uváděli respondenti v dotazníku. V době realizace výzkumu byli věkově starší chlapci než děvčata. Jak vyplývá z výsledků subtestu, chlapci a děvčata dosáhli v průměru stejného výsledku. Při porovnání věku obou pohlaví a výsledků, kterých bylo dosaženo, jsme zjistili, že děvčata, která byla věkově mladší, dosáhla stejných výsledků jako chlapci. Na základě tohoto zjištění můžeme potvrdit, že vzhledem k pohlaví, jsou děvčata na lepší úrovni v oblasti elementární gramotnosti, než chlapci.

*Tab. 6. Věkové složení dětí podle pohlaví*

	4 roky	5 let	6 let
Děvčata	1	11	6
Chlapci	1	14	12
Celkem	2	25	18

Podle výsledků mezinárodní studie PIRLS 2001 dochází k nárůstu rozdílů ve výkonech mezi chlapci a děvčaty nejčastěji v průběhu školní docházky. Na začátku školní docházky dosahují lepších výkonů děvčata. Výsledky mezinárodní studie uvádějí, že za poklesem výkonů u chlapců není nedostatečná stimulace v předškolním věku, ale způsob vyučování, kterému lépe přivykají děvčata oproti chlapcům. Kolem 6. až 7. roku se děti učí číst a psát. Předpokládá se, že by dítě mělo na konci první třídy zvládnout techniku čtení natolik, že četba bude u dítěte vycházet z vlastní potřeby. V době nástupu do primárního vzdělávání se rychle vyvíjí slovní zásoba i složitost slovně-pojmového vyjadřování. Děti si osvojují nové způsoby učení. Na rozdíl od předškolního období, které je mnohem více ovlivněno nevázanou fantazií dítěte. Děti si prohlížejí obrázky v knihách a chtějí se podobat hrdinům a postavám. S přibývajícím věkem dítěte se vedle pohádek, které má v oblibě, začínají pro-sazovat knihy poučující, které poskytují nové věcné informace. Mezi takové knihy řadíme dobrodružné příběhy a zeměpisné povídky. Chlapci volí žánrově jinou literaturu než děvčata.

Výsledky, na které děti dosáhly v jednotlivých položkách subtestu Clayové, zobrazuje (Tab. 7). Děti dosahovaly v jednotlivých položkách různých výsledků, v závislosti



na rozsahu zkušeností, které má s knihou, s tištěným textem, ale také v závislosti na podnětnosti rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Přítomnost knih, tištěných textů a způsoby, kterými dítě poznává psanou podobu jazyka a která je nositelem informací, ovlivňují míru vědomostí, které dítě postupně získává.

Tab. 7. Výsledky položek v subtestu podle Clayové

Pol.	Test	%
1	Obálka knihy	62,22
2	Text přináší informace	97,78
3	Kde se začíná číst?	60,00
4	Kterým směrem se čte?	60,00
5	Návrat doleva	60,00
6	Ukazuje slovo za slovem	15,56
7	Začátek a konec textu	55,56
8	Spodek obrázku	62,22
11	Nejprve levá, pak pravá	84,44
15	Význam otazníku	17,78
16	Význam tečky	15,56
17	Význam čárky	0
18	Význam uvozovek	0
19	Urči velké a malé písmeno	15,56
20	Identifikace slov	15,56
21	Identifikace 1 písmeno, 2 písmena	84,44
22	Identifikace 1 slovo, 2 slova	20,00
23	První a poslední písmeno ve slově	86,67
24	Velké písmeno	86,67
Celkem		9,02

Nejlepšího výsledku dosáhly děti u druhé položky v subtestu koncept tištěného textu. Po přečtení textu dokázaly správně určit, že nositelem příběhu je text a ne obrázek. Tuto položku dovedlo správně určit 97 % dětí. To, že děti dosáhly takového výsledku, je ukazatelem toho, že dovedou správně rozlišit mezi obrázkem a textem.

Vědomosti o tom, že se začíná číst nejdříve na levé straně a potom se pokračuje na pravé straně, má 84 % dětí. Tento výsledek, na který děti dosáhly, je jedním z nejlepších. Děti rády manipulují s knihami a pozorují obrázky, které jsou v nich obsažené. Při časté manipulaci s knihou a otáčením stránek, si dítě osvojuje způsob četby.

Velké písmeno dokázalo správně určit 86 % dětí. První a poslední písmeno ve slově správně určilo také 86 % dětí.

Identifikovat jedno a dvě písmena ve slově dokázalo 84 % dětí, které pracovaly s dvěma papírovými kartami. Tato pomůcka dopomohla k tomu, že děti ohraničily jednotlivá písmena.

Obálku knihy poznalo 62 % dětí. Více než polovina dětí správně určila a ukázala na přední část knihy. Otázka, která se jeví poměrně lehká, některé děti znejistila a ty posléze nedokázaly odpovědět. Stejný počet dětí, 62 %, dovedlo rozpoznat spodek obrázku v knize.

Směrovou orientaci v textu dokázalo správně určit 60 % dětí, které ukázaly na levý horní roh, kde se začíná číst a pokračovaly při čtení zleva doprava. Stejným způsobem děti pokračovaly i v dalších řádcích. To, že víc jak polovina dětí dovede správně určit směrovou orientaci v textu, může být ukazatelem toho, že rodič dítěti při čtení ukazuje na jednotlivá slova a dítě si tak osvojuje směr, kterým se postupuje při čtení.

Začátek a konec textu dovedlo správně určit 55 % dětí.

Položka v subtestu, se kterou měly děti malou zkušenost, a kterou zvládlo jen 15 % dětí, byla ta, ve které měly ukazovat při četbě slovo za slovem. Děti i při pomalém tempu čtení nedovedly rozlišit jednotlivá slova. Nízký výsledek dokazuje, že děti ještě nejsou na takové úrovni, kdy jsou schopny rozlišovat jednotlivá slova, která tvoří větu.

Význam otazníku dokázalo správně vysvětlit 18 % dětí. Otazník připomínal dětem „háček“ a jeho význam spojovaly s otázkou. Nejčastější odpovědí dětí bylo: „*Používáme ho, když se na něco ptáme.*“ Význam tečky dokázalo popsat 15 % dětí. Tečku popisovaly děti jako „*puntík*“ nebo „*čtvereček.*“

Velké a malé písmeno dokázalo určit 15 % dětí. V knize *Pláž* děti nejčastěji zaměňovaly malé písmeno „*d*“ s písmenem „*a*.“ Tuto záměnu, které se děti dopouštěly, přisuzujeme tomu, že obě malá písmena jsou si podobná a tím jsou pro děti snadno zaměnitelná.

Položku koncept slova, ve které děti určovaly jedno slovo a dvě slova, dokázalo správně 20 % dětí a reverzibilní slova: „*do, vidí a dívá,*“ dokázalo určit 15 % dětí. Z identifikací slov a písmen bylo pro děti jednodušší identifikovat jedno nebo dvě písmena ve slově. Děti si často zaměňovaly významy písmen a slov, které nedokázaly od sebe správně rozlišit.

Nulového počtu bodů bylo dosaženo při objasňování a poznávání významu čárky a uvozovky. Děti nedokázaly tyto dvě interpunkční známky správně pojmenovat, ani vysvětlit jejich význam.

Položky v subtestu koncept tištěného textu vypovídají o dosavadních zkušenostech dítěte s tištěným textem. Jak zobrazují výsledky jednotlivých položek, děti mají malé povědomí o významu interpunkčních znamének. Nejlepšího výkonu dosáhly děti v položce, kdy dokázaly správně určit, že nositelem příběhu je text a ne obrázek. Většina dětí disponuje znalostmi o směrové orientaci v textu. Výsledky, kterých děti dosáhly v jednotlivých položkách, jsou vesměs příznivé. K upevňování a posilování návyků souvisejících s rozvojem tištěného textu, dochází na základě zkušeností, které dítě získává v rodině a v přímém kontaktu s knihou. Míra podnětného prostředí ovlivňuje vývoj dítěte v návaznosti na praktiky, které rodiče uplatňují spolu s dětmi při čtení.

## **6.2 Výsledky z dotazníkového šetření vzhledem ke čtenářskému prostředí domova**

V dotazníkovém šetření bylo zkoumáno pět proměnných, které vypovídají o čtenářských praktikách v rodině. Předmětem zkoumání rodinného prostředí byl počet knih, jenž má dítě pro četbu, frekvence čtení, frekvence čtení druhým dospělým, délka čtení a začátek čtení dítěti.

Rodina ovlivňuje dítě od narození a působí na dítě vlivem podnětného prostředí, které je v rodinách na různé úrovni. Podnětné prostředí je takové, které poskytuje dítěti dostatečný počet knih, jenž má pro svoji potřebu.

Počet knih, které má dítě k dispozici pro četbu, může vypovídat o tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá. Počet knih v rodinném prostředí může signalizovat zájem rodičů o četbu. Množství knih, které dítě má, zobrazuje (Tab. 8). Značná část respondentů – 68,9 % uvedlo, že dítě má pro svoji potřebu více než 30 knih. Do 20 knih má v domácnosti 15,6 % respondentů. Jen jeden respondent, což je 2,2 % uvedl, že mají v domácím prostředí do 5 knih, které jsou určeny dětem. Z výsledků, které respondenti v dotazníku uvedli, je zřejmé, že převážná část rodin disponuje větším množstvím knih, které má dítě pro svoji potřebu. V polovině rodin vlastní dítě více jak 30 knih, což vytváří předpoklad, že rodiče pozitivně působí na své děti a vytváří návyky ke čtení. Podobný výsledek uvedl ve výzkumu Gavora (2018). U většiny rodin vlastnilo dítě 30 nebo více knih.

Děti by měly mít možnost sáhnout po knize i v době, kdy si hrají samy bez přítomnosti rodiče. Pro dětský věk je typické učení nápodobou, které pozorují ve svém okolí, nejčastěji v rodině. Pokud dítě vidí, že čte rodič, snaží se ho napodobit. Je proto vhodné, aby rodiče

vymezili svým dětem místo, kde si mohou ukládat knihy a s těmito knihami manipulovat podle své potřeby.

*Tab. 8. Počet knih, které dítě má*

	N	%
Do 5	1	2,2
Do 10	2	4,4
Do 20	7	15,6
Do 30	4	8,9
Nad 30	31	68,9
Celkem	45	100,0

Frekvence čtení, jak ji popsali respondenti v dotaznících, zobrazuje (Tab. 9). Převážná část respondentů, a to 44,4 % uvedlo, že svému dítěti čtou několikrát za týden. Každý den čte svým dětem 33,3 % respondentů a jednou za týden čte 13,3 % respondentů. Jen malá část respondentů, a to 6,7 %, čte jednou za měsíc a 2,2 % respondentů uvedlo, že svému dítěti nečtou vůbec. Z výsledků vyplývá, že frekvence čtení rodičem dítěti, je ve většině rodin vysoká, ale jsou i rodiny, které svým dětem nečtou nikdy nebo jen jednou za měsíc. V rodině, kde nedochází k častému kontaktu s knihou, nevytváří rodiče předpoklady k tomu, aby se kniha stala důležitou součástí života dítěte. Z frekvence čtení můžeme získat údaje o tom, jaké množství čtení je dítěti poskytováno, zda v takové míře, aby působilo na rozvoj gramotnosti u dětí. Výzkum realizovaný Duursmovou (2014) svědčí o tom, že frekvence čtení v Nizozemsku je na lepší úrovni. Četba každý den probíhá u 60 % rodin.

*Tab. 9. Frekvence čtení dítěti rodičem*

	N	%
Nikdy/ ojediněle	1	2,2
Jednou za měsíc	3	6,7
Jednou za týden	6	13,3
Několikrát za týden	20	44,4
Denně	15	33,3
Celkem	45	100,0

Jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý, zobrazuje (Tab. 10). Shodná část respondentů, a to 26,7 % uvádí, že dítěti nečte druhý dospělý vůbec, nebo jednou za týden. Jen jeden

respondent, což je 2,2 % uvedl, že čte dítěti denně. Nejvíce respondentů uvedlo, a to 31,1 %, že druhý dospělý čte dítěti z knihy několikrát za týden. Z výsledků vyplývá, že druhý dospělý, čte svému dítěti jen výjimečně. Uvedla to téměř polovina respondentů. V rodinách mnohdy chybí prostor nebo čas pro četbu dítěti. Důvodem, proč se na četbě dítěti podílí jen jeden rodič může být to, že dítě vyrůstá jen s jedním rodičem.

*Tab. 10. Frekvence čtení dítěti druhým dospělým*

	N	%
Nikdy/ojediněle	12	26,7
Jednou za měsíc	6	13,3
Jednou za týden	12	26,7
Několikrát za týden	14	31,1
Denně	1	2,2
Celkem	45	100,0

Kromě frekvence čtení je důležitým ukazatelem i trvání čtení rodičem dítěti. Kolik času v průměru trvá jedno čtení dítěti v rodině, zobrazuje (Tab. 11). Nejvíce respondentů uvedlo, že průměrná délka čtení je 10–15 minut. Shodlo se na tom 55,6 % respondentů. Do 20–30 minut trvá průměrně jedno čtení u 37 % dotazovaných respondentů. Jen jeden respondent, což je 2,2 % uvedl, že průměrná délka čtení v rodině, přesahuje více než 40 minut. Žádný z respondentů neuvedl, že by délka čtení byla do 5 minut. Z výsledků vyplývá, že rodiče čtou dítěti více než 5 minut, což můžeme považovat za příjemné zjištění. Průměrná délka čtení je u většiny rodin 10 až 15 minut. K četbě 40 minut a více, dochází jen v několika málo rodinách. Podle výzkumu Gavory (2018), je průměrná délka čtení u většiny rodin 30 až 40 minut. Jak uvádí sám autor výzkumu, tato doba je pozoruhodně dlouhá.

To, jak dlouho má trvat jedno čtení dítěti, nelze přesně vymezit. Doba, kterou věnuje rodič svému dítěti četbou knih, vychází především ze zájmu dítěte o četbu a na době, po kterou udrží dítě pozornost. Tato doba je individuální. Záleží na přístupu, který rodič uplatňuje vůči svému dítěti.

Tab. 11. Délka čtení dítěti rodičem

	N	%
10–15 minut	25	55,6
20–30 minut	17	37,8
40 minut	2	4,4
Déle než 40 minut	1	2,2
Celkem	45	100,0

To, kdy rodič začne svému dítěti číst knihy, se může projevit na pozdější úspěšnosti ve školní docházce. Boudreau (2005) uvádí, že časné čtení je důležitým faktorem v rozvoji dítěte. Rané čtení přináší lepší výsledky v rozvoji gramotnosti než čtení opožděné. Kolik bylo dětí, když mu začali rodiče pravidelně číst, zobrazuje (Tab. 12). Největší počet respondentů, 33,3 % uvedlo, že svému dítěti začali číst v jednom roce. Ve dvou letech začalo s četbou dítěti 24,4 % dotázaných respondentů. Ve třech letech začalo s četbou 17,8 % respondentů a ve třech a půl letech 2,2 % respondentů. Ve čtyřech letech začalo číst dítěti 8,9 % respondentů. Dva respondenti na tuto otázku neodpověděli vůbec. Rodiče začali s četbou svému dítěti v průměru od jednoho, případně od dvou let věku dítěte. Toto zjištění můžeme považovat za velmi dobré, protože rodiče začínají s četbou dítěti už od raného věku a tím posilují pozitivní vztah dítěte ke knihám.

Tab. 12. Začátek čtení dítěti v měsících

	N	%
12,00	15	33,3
18,00	4	8,9
24,00	11	24,4
36,00	8	17,8
42,00	1	2,2
48,00	4	8,9
Chybějící data	2	4,4
Celkem	45	100,0

### 6.3 Výsledky z dotazníkového šetření k frekvenci interakce rodiče s dítětem při čtení

Předmětem dotazníkového šetření byly údaje o interakci rodiče s dítětem při čtení, jenž vypovídají o frekvenčních parametrech, které rodiče uplatňují při četbě knih. U frekvence interakce rodiče a dítě při čtení bylo zkoumáno šest proměnných - frekvence vysvětlování slov nebo slovních spojení, frekvence objasňování situací v knize, frekvence kladení otázek k postavám v příběhu, frekvence projevení žádosti vyprávět o přečteném, frekvence spjitosti se zážitky dítěte a frekvence vysvětlování dítěti důvod četby. Údaje o frekvenci zaznamenávali respondenti prostřednictvím pětistupňové škály.

Jaká je frekvence vysvětlování slov nebo slovních spojení při čtení, když mu dítě nerozumělo, zobrazuje (Tab. 13). Nejvíce respondentů, 35,6 % uvedlo, že svému dítěti objasňují slova v textu, které nezná jen občas a 26,7 % respondentů uvedlo, že dochází velmi často k vysvětlování slov při četbě, kterým dítě nerozumí. Celkem často objasňuje slova dítěti při čtení 15,6 % respondentů. Výsledky, uvedené respondenty, jsou příznivé vzhledem k tomu, že jen 4,4 % respondentů uvedlo, že svému dítěti nevysvětlují nikdy slova, kterým dítě nerozumí, a 17,8 % respondentů nevysvětluje téměř nikdy slova ani slovní spojení při četbě. Z výsledků vyplývá, že značná část rodičů vysvětluje slova, kterým děti nerozumí v průběhu četby. Rodič může být ve většině rodin ten, kdo řídí čtení, ale je třeba si uvědomit, že dítě není jen pasivním posluchačem. Dítě je v procesu čtení aktivním posluchačem. Záleží na způsobu čtení, které rodiče upřednostňují a míře komunikace mezi rodičem a dítětem. Čtení nahlas vyvolává v dětech přirozený zájem o poznání. Dítě je účastníkem, který má vlastní úmysly při čtení a očekává vysvětlení ze strany rodiče.

*Tab. 13. Frekvence vysvětlování slov nebo slovních spojení při čtení, když mu dítě nerozumělo*

Škála	N	%
1	2	4,4
2	8	17,8
3	16	35,6
4	7	15,6
5	12	26,7
Celkem	45	100,0

1= nikdy

5= velice často

Největší variabilita odpovědí byla zaznamenána u otázky, kterou jsme zjišťovali, jaká je frekvence objasňování situací v knize. Výsledky zobrazuje (Tab. 14). Shodný počet respondentů, 24,4 % uvedlo, že k objasňování situací v knize dochází velmi často a celkem často. Občas dochází k rozboru situací v knize u 24,4 % respondentů. Jen jeden respondent, což je 2,2 % uvedl, že k objasňování situací v knize nedochází nikdy. Intenzita objasňování situací v knize je různá, přesto výsledky ukazují, že v rodině k vysvětlování slov dítěti při čtení dochází. Bandura (2001), vyjadřuje tuto angažovanost dítěte při čtení konceptem aktérství (agency), kdy člověk není produktem prostředí, ale aktivně na prostředí působí. Aktérství můžeme definovat jako lidskou schopnost, kdy můžeme ovlivňovat průběh událostí vlastní činností. Výzkumem dětského aktérství se zabýval Gavora (2016). Výzkum byl založený na kvalitativním zkoumání konceptu dětského aktérství při čtení s rodičem a ukázal se jako efektivní.

*Tab. 14. Frekvence objasňování situací v knize*

Škála	N	%
1	1	2,2
2	11	24,4
3	11	24,4
4	11	24,4
5	11	24,4
Celkem	45	100,0

Frekvence kladení otázek dítěti k postavám příběhu zobrazuje (Tab. 15). Nejvíce respondentů, 44,4 % uvedlo, že svému dítěti pokládá otázky k postavám v příběhu občas. Devět respondentů, což je 20,0 % uvedlo, že dětem otázky směřující k postavám příběhu nepokládají téměř nikdy. K velmi časté frekvenci kladení otázek k postavám příběhu dochází jen u 8,9 % respondentů a 11,1 % respondentů uvedlo, že svému dítěti nepokládá otázky vztahující se k postavám v příběhu nikdy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že rodiče dětem



kladou otázky směrem k postavám v příběhu jen v malém množství. Toto zjištění je překvapivé. Každá kniha, příběh má svého hrdinu, který je stěžejní při čtení. Postava v knize má své charakteristické vlastnosti, o kterých může rodič s dítětem komunikovat. Tím, že budou rodiče pokládat otázky k postavám v příběhu, mohou rozvíjet myšlení dětí a jejich komunikační schopnosti.

*Tab. 15. Frekvence kladení otázek dítěti k postavám v příběhu*

Škála	N	%
1	5	11,1
2	9	20,0
3	20	44,4
4	7	15,6
5	4	8,9
Celkem	45	100,0

Jaká je frekvence projevení žádosti vyprávění o přečteném dítětem, zobrazuje (Tab. 16). Výsledky, tak jak je respondenti uvedli, jsou překvapivé. Nejvíce respondentů, 42,2 % uvedlo, že téměř nikdy neprojeví zájem, aby dítě vyprávělo o přečteném příběhu a 24,4 % respondentů uvedlo, že nikdy nevyžadují po dítěti, aby vyprávělo o tom, co si právě společně přečetli. Celkem často vyžaduje po dítěti, aby vyprávělo o přečteném jen 6,7 % respondentů. Jeden respondent, což jsou 2,2 %, uvedl, že vyžaduje velmi často od dítěte, aby vyprávělo o přečteném. Z výsledků vyplývá, že jen malá část respondentů vyžaduje po dítěti, aby samo popsalo, jak příběhu porozumělo a o čem příběh byl. Děti jsou aktivními posluchači, proto je důležité, aby se aktivně zapojovaly. Pokud při čtení dochází k vzájemné interakci mezi rodičem a dítětem, stoupá zájem dítěte o četbu. Pokud budou rodiče projevovat zájem o to, aby dítě vyprávělo samo svými slovy přečtený příběh, ověří si rodič, jak mu dítě porozumělo a prohloubí se vzájemná interakce mezi rodičem a dítětem.

*Tab. 16. Frekvence projevení žádosti  
vyprávění o přečteném dítětem*

Škála	N	%
1	11	24,4
2	19	42,2
3	11	24,4
4	3	6,7
5	1	2,2
Celkem	45	100,0

Jak často dochází k dávání do spojitosti přečteného obsahu se zážitky dítěte, zobrazuje (Tab. 17). Nejvíce respondentů, 37,8 % uvedlo, že jen občas dávají do spojitosti přečtený obsah, se zážitky dítěte. Celkem často dává přečtený obsah se zážitky dítěte 13,3 % respondentů. Téměř nikdy nespojuje obsah příběhu se zážitky dítěte 35,6 % respondentů a 8,9 % respondentů uvedlo, že nikdy nedochází ke spojení zážitků dítěte s obsahem. Z výsledků výzkumu vyplývá, že rodiče nespojují přečtený obsah se zážitky dítěte. Jen dva respondenti, což je 4,4 %, uvedli, že velmi často dochází ke spojení obsahu příběhu se zážitky dítěte. Děti předškolního věku mají silně vyvinutou představivost a fantazii. Pro děti je přínosem, pokud rodič spojí obsah příběhu se zážitky a zkušenostmi dítěte. Předškolní období je bohaté na utváření prekonceptů, které děti postupně získávají a které vznikají na základě dětských zkušeností. Rodiče mohou dětské prekoncepty dále rozvíjet tím, že budou svým dětem přibližovat čtený obsah do běžného života.

*Tab. 17. Frekvence dávání do spojitosti  
přečtený obsah se zážitky dítěte*

Škála	N	%
1	4	8,9
2	16	35,6
3	17	37,8
4	6	13,3
5	2	4,4
Celkem	45	100,0

Frekvenci vysvětlování důvodu čtení zobrazuje (Tab. 18). Nejvíce respondentů, 40 % uvedlo, že svému dítěti nevysvětlují nikdy důvod četní. Téměř nikdy nedochází k vysvětlování důvodu čtení dítěti u 33,3 % respondentů. U 17,8 % respondentů, je frekvence vysvětlování důvodu čtení dítěti na hranici průměru. Jen tři respondenti, což je 6,7 % uvedli, že velmi často vysvětluje svému dítěti důvod čtení. Jeden respondent se k otázce nevyjádřil. Z výsledků výzkumu vyplývá, že frekvence vysvětlování důvodu čtení dítěti je velmi nízká. U mnoha rodin může mít čtení pevně stanovenou rutinu. Nejčastějším důvodem čtení dítěti bývá doba před usnutím, četba pohádek na dobrou noc. Důvody četby se zabýval ve svém výzkumu Gavora (2016). Rodiče přisuzovali četbě pozitivní účinky na kognitivní a afektivní vývoj dítěte. Rodiče považovali čtení za prevenci proti sledování televizi a hraní her na tabletu.

*Tab. 18. Frekvence vysvětlování rodičem dítěti  
důvod čtení (proč čte)*

Škála	N	%
1	18	40,0
2	15	33,3
3	8	17,8
4	3	6,7
Chybějící data	1	2,2
Celkem	45	100,0

#### **6.4 Korelace subtestu Clayové s vybranými charakteristikami gramotného prostředí rodiny**

Výsledky výzkumného šetření byly vyhodnoceny pomocí výpočtu korelací ve vztahu ke dvěma proměnným– výsledek subtestu Clayové s vybranými charakteristikami gramotného prostředí rodiny.

Tab. 19. Korelace subtestu Clayové s vybranými charakteristikami gramotného prostředí rodiny

Subtest Clayová	věk dítěte v měsících	věk začátku čtení dítěti v měsících	frekvence čtení	délka čtení	počet knih, které dítě má	frekvence čtení druhým dospělým
1	* 0,308	0,051	0,013	* 0,316	0,146	0,131

Pozn.: \* = signifikance na hladině 5 %

Přehled korelací, s vybranými charakteristikami gramotného prostředí rodiny, zobrazuje (Tab. 19). Všechny korelace, přestože nejsou vysoké, umožňují porovnat vztah jednotlivých charakteristik gramotného prostředí rodiny a výsledků v subtestu Clayové.

Nejvyšší korelace byly vyhodnoceny u délky čtení. Výsledná korelace je 0,316 a je statisticky významná na úrovni 5 %. To, jakou dobu rodič stráví s dítětem při četbě, ho ovlivňuje do budoucna. Při porovnání korelací délky čtení, která je 0,316, a frekvence čtení 0,013, vychází korelace trvání čtení mnohem lépe. S délkou čtení souvisí participace dítěte při čtení, kdy při čtení s matkou nebo otcem reaguje dítě neverbálně, ale i verbálně a zapojuje se do interakcí s rodičem. Dítě je v roli aktivního posluchače a pozoruje aktivitu rodiče při čtení, kdy rodič ukazuje prstem na řádky. Dítě může četbu přerušit komentováním obrázků.

Korelace věku dítěte v měsících je 0,308 a je statisticky významná, na úrovni 5 %. Je spíše pravděpodobné, že vzhledem k věku dítěte, hladina korelace stoupá. S věkem dítěte rostla i křivka výkonu, kterých děti dosahovaly. Vycházíme z předpokladu, že dítě v předškolním věku prochází vývojem a je na určité pregramotnostní úrovni, která se věkem mění. Tak jak se mění s věkem úroveň, které dítě dosahuje, mění se i korelace směrem k vyšším hodnotám.

Porovnání korelace počtu knih, které dítě má, a která je 0,146, se subtestem Clayové, se korelace pohybuje celkem příznivě. Počet knih, jenž dítě má k dispozici, může signalizovat zájem dítěte o četbu, ale i samotný zájem rodiče, který považuje knihu za důležitý prostředek dětského vývoje. Kniha slouží dítěti ke hře, ve které listuje a pozoruje obrázky. Z výsledků korelace usuzují, že počet knih, které dítě má, pozitivně ovlivňuje dítě ve vzta-

hu k pregramotnostnímu rozvoji. Z počtu knih, které dítě má, můžeme usuzovat, že dítě vyrůstá v gramotně podnětném prostředí.

Při porovnání výsledků korelací frekvence čtení dítěti, která je 0,013, s korelací frekvence čtení druhým dospělým, která je 0,131, docházíme k překvapivému zjištění. Je zajímavé, že frekvence čtení druhým dospělým vychází lépe, než samotná frekvence čtení. Frekvenci čtení, to jak často rodič dítěti čte, bychom mohli pokládat za přínosnou pro dítě, ale jen za předpokladu, že dítě není pouhým posluchačem, ale že zde dochází k interakci mezi rodičem, dítětem a knihou. Dítě by mělo příběh skutečně prožívat, pozorovat rodiče, jak otáčejí stránky, všimnout si obrázků v knize a komunikovat s rodičem o příběhu. Gavora (2018), považuje údaje o frekvenci čtení, za základní ukazatel péče rodiny o rozvoj pregramotnosti dítěte. Dítě potřebuje určité množství čtení, aby působilo rozvojově na jednotlivé komponenty pregramotnosti.

Nízké korelace bylo dosaženo při výpočtu věku začátku čtení dítěti v měsících. Výsledná korelace je pouhých 0,051. Při porovnání korelace věku začátku čtení dítěti v měsících, 0,051, s korelací počtu knih, které dítě má, 0,146, vychází významněji počet knih. Časné čtení rodičem je přínosem pro rozvoj jazyka dítěte, proto bychom předpokládali, že výsledná korelace bude větší, než jaká byla naměřena. Tento předpoklad vychází z toho, že některé matky začínají s četbou svým dětem velmi brzy. Je mnoha výzkumy prokázáno, například (Boudreau, 2005), že rané čtení přináší lepší výsledky v rozvoji pregramotnosti.

Těchto výsledků jsem dosáhla při výpočtu 45 respondentů. Výsledky by se mohly lišit, pokud bychom měli respondentů více.

## **6.5 Korelace subtestu Clayové s frekvencí interakce rodiče s dítětem při čtení**

Výsledky výzkumného šetření byly vyhodnoceny pomocí výpočtu korelací ve vztahu ke dvěma proměnným – výsledek subtestu Clayové s frekvencí interakce rodiče s dítětem při čtení.

Tab. 20. Korelace subtestu Clayové s frekvencí interakce rodiče s dítětem při čtení

Subtest Clayová	vysvětlování	objasňování	postavy	vyprávění	spojitost	důvod
1	0,206	0,112	0,216	0,162	*	0,165

Výsledné korelace zobrazují, jaká je frekvence interakce mezi rodičem a dítětem při čtení, a jak tyto interakce působí na rozvoj elementární gramotnosti u dětí. Korelace subtestu Clayové s frekvencí interakce rodiče s dítětem při čtení, zobrazuje (Tab. 20). Rodičovské praktiky přispívají k rozvoji slovní zásoby dětí, formuje se fonologická citlivost a narativní dovednosti. Praktiky, které rodiče zvolí, jsou závislé na kvalitě a množství příběhů, které předkládají svým dětem.

Nejvyšší korelace byly vyhodnoceny u frekvence dávání do spojitosti přečtený obsah se zážitky dítěte. Výsledná korelace je 0,350 a je statisticky významná na úrovni 5 %. Pokud chtějí rodiče přiblížit dítěti obsah textu, aby mu dítě co nejlépe porozumělo, je vhodné spojit jej se zážitky dítěte. Dítě si tak utvoří na základě vlastních prožitých zkušeností lepší a trvalejší představu.

Při porovnání korelace vysvětlování slov nebo slovních spojení při čtení, když mu dítě nerozumělo, která je 0,206, s korelací objasňování situací v knize 0,112, vychází významněji frekvence vysvětlování slov nebo slovních spojení. Korelace objasňování slov nebo slovních spojení vychází jako jedna z nejmenších korelací, které byly vyhodnocovány. Předškolní období je obdobím rychlého rozvoje řeči. Dítě předškolního věku zná celou řadu říkanek a pohádek, což umožňuje i růst nových poznatků, symbolů a významů jednotlivých slov, se kterými se děti doposud nesetkaly. Dítě dovede diferencovat zvukovou a vizuální skladbu slov, což je předpoklad úspěšného čtení a psaní. Četba knih umožňuje rodičům a dětem na základě vzájemné interakce společně poznávat nová slova a slovní spojení.

Korelace kladení otázek k postavám v příběhu je 0,216 a korelace projevení žádosti vyprávění o přečteném dítětem je 0,162. Obě korelace vycházejí celkem příznivě. Vyšší korelace

bylo dosaženo při kladení otázek k postavám v příběhu. Každý příběh je založený na hlavním hrdinovi, ale důležité jsou i ostatní postavy, které se v příběhu vyskytují. Prostřednictvím postav lze poskládat celý děj příběhu. Rodiče mohou s dětmi využít postavy z příběhu a zahrát si divadlo nebo poskládat celý děj příběhu, jak se odvíjel od začátku až do konce. Využití postav z příběhu nabízí pestrou škálu možností a záleží na fantazii dítěte a rodiče, jak toho dále využijí.

Porovnáním korelace vysvětlování důvodu čtení dítěti, která je 0,165, s korelací vysvětlování slov nebo slovních spojení, která je 0,206, vychází lépe korelace vysvětlování slov nebo slovních spojení, kterým dítě nerozumí.

Přibližně stejné korelace byly naměřeny u vysvětlování důvodu čtení 0,165 a korelace projevení žádosti vyprávění o přečteném dítěti 0,162. Tyto dvě korelace mají téměř stejnou hodnotu. O něco lépe vychází vysvětlování důvodu čtení dítěti. Z výsledných korelací vyplývá, že frekvence obou praktik je pro dítě přínosná.

Korelace byly vyhodnoceny na základě porovnávání subtestu Clayové s korelacemi frekvence interakcí rodiče a dítěte při čtení a zobrazují, jaký mají význam pro dítě, a jak na sebe působí jednotlivé interakce, které rodiče s dětmi uplatňují.

## 7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Výzkum přináší ucelený pohled do rodinného prostředí dítěte. Zaměřuje se na podnětnost rodinného prostředí a na praktiky a frekvenci praktik, které rodiče uplatňují při čtení dítěti. Zobrazuje, jaké zázemí vytvářejí rodiče pro své děti, aby se rozvíjely v oblasti elementární gramotnosti, kterou vnímáme jako předstupeň pro kultivaci dalších gramotností, které se rozvíjejí ve školním prostředí. Cílem výzkumu bylo zjistit, na jaké úrovni se nacházejí děti v oblasti elementární gramotnosti. Některé děti mají již rozvinuté znalosti o knize, vnímají význam textu, rozlišují písmena a vnímají směřovost čtení.

Výzkum popisuje, jaké množství čtení je dítěti poskytováno v domácím prostředí, zda v takové míře, aby působilo na rozvoj elementární gramotnosti u dětí. Rodiče se liší v přístupech, kterými děti získávají zkušenosti s knihou. Výzkum poukazuje na značnou variabilitu nejen v typech činností, ale i v míře frekvence interakcí, které rodiče poskytují svým dětem při společném čtení.

Podobný výzkum s větším množstvím respondentů a dětí, které byly do výzkumu zapojeny, vytvořil Gavora (2018). Ze základních údajů, které výzkum přinesl, vyplývá, že 79 % respondentů čte dětem po dobu 30 až 40 minut. Jak sám autor výzkumu uvádí, tato doba je pozoruhodně dlouhá. Výzkum realizovaný v Nizozemsku, který uvedla Duursmová (2014), zobrazuje, že četnost čtení je vyšší, než jak je tomu v našich rodinách. Výzkum dále zobrazil údaje o tom, že na čtení se podílejí otcové jen u 8 % a v 65 % to byly matky, které čtou svým dětem. Průměrná délka čtení dítěti rodičem je shodná s tou, kterou zobrazuje námi realizovaný výzkum. Většina rodičů čte dětem po dobu 10-15 minut.

Rasinski a Padak (2004) se ve svém výzkumu zaměřili na praktiky a způsoby aktivit, které je vhodné zvolit pro čtení s dítětem a na základě výzkumů uvádí délku, která je pro četbu s dítětem optimální. Uvádí, že domácí aktivity pro malé děti by měly být poměrně krátké, nejlépe v rozmezí 10 až 15 minut každý den. Rodiče by měli zvolit jednoduché rutinní aktivity, hravé a neformální činnosti, které jsou dětem blízké. Jedině tak mohou rodiče vzbuzovat zájem u dětí a udržet pozornost dítěte po delší dobu. Autoři zvolili stejnou metodu testu od autorky Clay (2002). Porovnávali výsledky získané v době, kdy dítě navštěvovalo mateřskou školu, s výsledky, které získali s odstupem času, v době, kdy dítě navštěvovalo základní školu. Do výzkumu byli zapojeni i rodiče dětí, kteří se podíleli na rozvoji dítěte v oblasti gramotnosti formou společných praktik při čtení. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že u dětí, které byly do výzkumu zapojeny, zaznamenali významný nárůst slovní zásoby



a děti se naučily identifikovat rychleji velká a malá písmena. Pozitivní na výzkumu je, že sami rodiče uvedli, že měli dobrý pocit ze společně stráveného času se svým dítětem.

V subtestu Clayové, měly námi diagnostikované děti nízké znalosti v identifikaci slov, interpunkčních znamének a v rozpoznání velkých a malých písmen. Bylo by zajímavé zapojit rodiče do podobného výzkumu, jaký provedli právě autoři Rasinski a Padak a porovnat výsledky s odstupem času, právě na základě společných praktik rodiče a dítěte při čtení.

Je mnoho rodičů, kteří nevnímají knihu a znalosti, které mohou děti získat v domácím prostředí za přínosné pro dítě. Svědčí o tom i výsledky výzkumu, ve kterých rodiče uvedli, že mají doma menší počet knih a frekvence čtení je v některých rodinách taktéž nízká.

Věříme, že při vyplnění dotazníků si mnozí rodiče uvědomili, že jsou různé možnosti, jak strávit s dítětem čas s využitím knihy a zamysleli se nad praktikami, kterými si mohou čas společně strávený s dítětem zpříjemnit.

## ZÁVĚR

Diplomová práce zjišťovala úroveň elementární gramotnosti u dětí vzhledem k prostředí domova.

V teoretické části jsme vymezili pojem elementární gramotnost jako jeden z klíčových pojmů, které si dítě osvojuje ještě v době před nástupem do základní školy. Vymezili jsme základní význam slova gramotnost v kontextu vývoje změn společnosti a zdůvodnili význam rodiny v oblasti rozvoje gramotnosti u dětí v raném věku. Poslední kapitola teoretické části byla zaměřena na rozvoj konceptu tištěného textu u dětí. V této části jsme vycházeli ze Slovenského programu *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, který je na Slovensku platný od roku 2016 a definuje strategie práce s tištěným textem u dětí.

V praktické části, která byla založena na kvantitativním zkoumání dětí a rodičů, zobrazujeme výsledky výzkumu, který byl založený na diagnostickém nástroji M. M. Clayové. Výhodou výzkumu bylo, že tento nástroj je vhodný pro diagnostiku dětí v mateřské škole. Oceňujeme, že jsem měli k dispozici knihy, které se subtestem Koncept tištěného textu korespondují. Diagnostický nástroj M. M. Clayové, se osvědčil jako vhodný nástroj pro hodnocení poznatků dětí o tištěném textu a slouží jako ukazatel toho, jak často dítě přichází do kontaktu s knihou.

Další metodou, kterou jsme ve výzkumu uplatnili, byl dotazník, který nám poskytl data z prostředí rodiny. Zobrazil skutečnosti o tom, jak probíhá čtení v rodině s dítětem a na základě výsledků jsme popsali frekvenční parametry četby a praktiky rodičů s dítětem při čtení.

Ve výsledcích výzkumu interpretujeme zjištěná data. Popisujeme zjištěnou úroveň elementární gramotnosti vzhledem k věku a pohlaví dětí, výpočty průměrů k jednotlivým položkám dotazníku a korelace výsledků subtestu Clayové s vybranými proměnnými gramotného prostředí rodiny a frekvencí praktik při čtení.

Význam gramotného prostředí pro rozvoj dítěte je bezesporu stěžejní a důležitý pro poznávání kultury, rozvoj komunikace a všestranný rozvoj dítěte. Výzkum přináší pohled do rodinného prostředí dětí. Zobrazuje, jaké strategie rodiče volí při četbě a poukazuje na skutečnost, že ne všichni rodiče považují četbu za důležitou činnost, a že ne všechny děti jsou obklopeny dostatečným počtem knih.

Doporučili bychom využívat v mateřských školách diagnostický nástroj, který může odhalit nízkou úroveň gramotného prostředí v rodinách a pomoci učitelkám mateřských škol včasné diagnostice dětí, kterou mohou eliminovat nedostatky z nedostatečně podnětného prostředí.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of psychology*, 52(1), 1–26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Boudreau, D. (2005). Use of parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 33–47. doi: 10.1044/0161-1461(2005/004)
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*. University of Auckland Unpublished doctoral dissertation.s10643-013-0603-8
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann: Auckland.
- Clay, M. M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crawford, P. A., & Zygouris-Coe, V. (2006). All in the Family: Connecting Home and School with Family Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 261-267. doi: 10.1007/s10643-005-0047-x
- Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva.* (2011). Praha: ČŠI.
- Publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti.* (2016). Praha: ČŠI.
- Davidson, R. G., & Snow, C. E. (1995). The linguistic environment of early readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 5–21.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435–458. doi: 10.1177/1468798414523025
- Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents. The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica*, 21(4), 99–116. doi: 10.5817/SP2016-4-5
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45. doi: 10.5817/PedOr2018-1-25
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361–398.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. doi: 10.5817/PedOr2014-4-488
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., & Saidlová-Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika*. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=659&lang=cs>
- Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (2002). *Vývojová psychologie*. Praha: H&H.
- Lipnická, M. (2009). Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti detí. *Predškolská výchova*, 71(6), 18–25.
- Livingston, A., & Wirt, J. (2003). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *The Condition of Education*, 2003–067. Washington, DC.
- Lonigan, Ch. J., Jason L. A., Brenlee G. B., Sarah M. D., & Corine S. S. (1999). Effects of Two Shared-Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306–322.

- Mertin, V. (2003). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: a non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Year's Education*, 24(2), 121–142. doi:10.1080/09669760.2016.1155147
- Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reaging. *Cognitive Development*, 21(3), 349–368.
- Padak, N., & Rasinski T. (2004). Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult (3rd ed.). *Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall*.
- Padak, N., & Rasinski T. (2006). Home – School partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *International Reading Association*, 292–296. doi: 10.1598/RT.60.3.11
- Petrová, Z. (2008). *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: VÚP.
- Reháková, Z. (2015). *Diagnostika predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní*. Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum.
- Sénéchal, M., & LeFerve, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458–481.
- Štátny vzdelávací program pro predprimárni vzdelávanie*. (2016). Bratislava: Štátny peda-

gogický ústav.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: významná analýza a popis soudobého vztahu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Van Kleeck, A. (1998). Proliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20(1), 33-51.

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872. doi: 10.2307/1132208

Zajitzová E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnost' dětí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Zápotočná, O. (2005). Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania čítania v 1. ročníku ZŠ. *Pedagogická revue*, 57(5), 510-525.

Zápotočná, O. (2005/a). Diagnostika počiatocného čítania podľa M.M. Clayovej: Kvantitatívne spracovanie. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 65–75.

Zápotočná, O. (2005/b). Diagnostika počiatocného čítania podľa M.M. Clayovej II: Kvalitatívna analýza. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 65-75.

Zápotočná, O. (2002). Diagnostika počiatocného čítania a gramotnosti. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 49(1), 2–16.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretická východiska a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta.

Zeulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy study</i> – mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti
PISA	<i>Programme for International Students Assessment</i> – mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, zjišťování úrovně gramotností
ČŠI	Česká školní inspekce
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	<i>Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách</i>
MPGH	Metodika pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti u dětí
N	Celková četnost
%	Procenta
AP	Aritmetický průměr
SD	Směrodatná odchylka
Pol.	Položka v subtestu Koncept tištěného textu

## SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Dosažené výsledky v subtestu Clayové vzhledem k věku dětí.....</i>	<i>38</i>
---	-----------

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1. Počet dětí v rodině .....</i>	31
<i>Tab. 2. Pohlaví dítěte .....</i>	31
<i>Tab. 3. Věk dítěte v měsících.....</i>	31
<i>Tab. 4. Pohlaví respondenta .....</i>	32
<i>Tab. 5. Výsledky subtestu Clayové.....</i>	39
<i>Tab. 6. Věkové složení dětí podle.....</i>	40
<i>Tab. 7. Výsledky položek v subtestu podle Clayové .....</i>	41
<i>Tab. 8. Počet knih, které dítě má .....</i>	44
<i>Tab. 9. Frekvence čtení dítěti rodičem .....</i>	44
<i>Tab. 10. Frekvence čtení dítěti druhým dospělým .....</i>	45
<i>Tab. 11. Délka čtení dítěti rodičem.....</i>	46
<i>Tab. 12. Začátek čtení dítěti v měsících .....</i>	46
<i>Tab. 13. Frekvence vysvětlování slov nebo slovních spojení při čtení .....</i>	47
<i>Tab. 14. Frekvence objasňování situací v knize .....</i>	48
<i>Tab. 15. Frekvence kladení otázek k postavám v příběhu .....</i>	49
<i>Tab. 16. Frekvence projevení žádosti o přečteném dítětem.....</i>	50
<i>Tab. 17. Frekvence dávání do spojitosti příběh se zážitky dítěte .....</i>	50
<i>Tab. 18. Frekvence vysvětlování rodičem dítěti důvod čtení .....</i>	51
<i>Tab. 19. Korelace subtestu Clayové s vybranými charakteristikami gramotného prostředí rodiny.....</i>	52
<i>Tab. 20. Korelace subtestu Clayové s frekvencí interakce rodiče s dítětem při čtení .....</i>	54

## SEZNAM PŘÍLOH

P I: Záznamový arch

P II: Dotazník o čtení v rodině

## PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH

### ZÁZNAMOVÝ ARCH – KONCEPT TIŠTĚNÉHO TEXTU

Studentka:

Datum:

Pseudonym/příjmení dítěte:

Věk dítěte:

Název knížky:

Lokalita:

Navštěvuje dítě MŠ? Ano - Ne. Když ano, od kolika let?.....

Pol.	Test	Body	Poznámky
1	Obálka knihy		
2	Text přináší informace		
3	Kde se začíná číst?		
4	Kterým směrem se čte?		
5	Návrat doleva		
6	Ukazuje slovo za slovem		
7	Začátek a konec textu		
8	Spodek obrázku		
11	Nejprve levá, pak pravá		
15	Význam otazníku		
16	Význam tečky		
17	Význam čárky		
18	Význam uvozovek		
19	Urči velké a malé písmeno		
20	Identifikace slov		
21	Identifikace 1 písmeno, 2 písmena		
22	Identifikace 1 slovo, 2 slova		
23	První a poslední písmeno ve slově		
24	Velké písmeno		
Součet			

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

### Dotazník o čtení v rodině

(Peter Gavora, 2018)

V tomto dotazníku se ptáme, jak u Vás v rodině probíhá čtení s dítětem. Jde o čtení **knih různého charakteru (např. příběhy, říkadla, leporela nebo i interaktivní knihy)**. Dotazník je součástí výzkumu Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jsme rádi, že jste ochoten(a) se ho zúčastnit. Dotazník je anonymní. Prosím neuvádějte své jméno ani adresu.

- Dotazník vyplňuje: (a) matka; (b) otec
- Kolik dětí v předškolním věku žije ve Vaší domácnosti? \_\_\_\_\_

Když je dětí více, prosím zvolte **jedno** dítě, vzhledem ke kterému budete v dotazníku odpovídat.

- Kolik let má toto dítě? \_\_\_\_\_
- Je to (a) děvče; (b) chlapec
- Přibližně kolik dětských knížek máte doma? (a) do 5; (b) do 10; (c) do 20; (d) do 30; (e) nad 30
- Jak často čtete dítěti z knihy?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý v rodině?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Kolik v průměru trvá jedno čtení: (a) 5 minut; (b) 10–15 min.; (c) 20–30 min. ; (d) 40 min.; (e) déle než 40 min.
- Kolik bylo dítěti, když jste mu začali pravidelně číst? \_\_\_\_\_

Prosím, odpovídejte na škále: **nikdy 1 2 3 4 5 velice často**

10	Jak často vysvětľujete dítěti při čtení slovo nebo slovní spojení, když mu nerozumělo?	1	2	3	4	5
11	Jak často objasňujete dítěti situaci v knize, když máte dojem, že jí nerozumělo?	1	2	3	4	5
12	Jak často kladete dítěti otázky k postavám příběhu (např. jak se mu líbily)?	1	2	3	4	5

13	Jak často žádáte od dítěte, aby vyprávělo o přečteném?	1	2	3	4	5
14	Jak často dáváte do spojitosti přečtený obsah se zážitky dítěte?	1	2	3	4	5
15	Jak často vysvětlujete dítěti důvod čtení (proč čtete)?	1	2	3	4	5
<b>Obliba čtení</b>						
16	Jak často dítě chce, abyste mu četl(a)?	1	2	3	4	5
17	Jak často dítě samo vybírá knihu (nebo příběh) pro čtení?	1	2	3	4	5
18	Jak často dítě naléhá, abyste ještě četl(a), když už příběh skončil?	1	2	3	4	5
<b>Aktivita dítěte</b>						
19	Jak často se vás dítě ptá na to, co je na obrázku knihy?	1	2	3	4	5
20	Jak často se vás dítě ptá na neznáma slova v knize?	1	2	3	4	5
21	Jak často dítě komentuje děj nebo postavy knihy?	1	2	3	4	5
22	Jak často dítě klade otázky „proč“ při čtení?	1	2	3	4	5
23	Jak často dítě obrací stránky namísto vás, když čtete?	1	2	3	4	5
24	Jak často dítě sleduje prstem, kde čtete?	1	2	3	4	5
25	Jak často vás dítě opravuje nebo upozorňuje při čtení (např. když jste vynechal(a) část textu)?	1	2	3	4	5

Prosím, odpovídejte na škále: **nikdy 1 2 3 4 5 velice často**

26	Jak často dítě vypráví příběh podle obrázků v knize? (rodič je přítomen)	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

27	Jak často si dítě vymýšlí vlastní příběhy (jiné než v knize)? (rodič je přítomen)	1	2	3	4	5
28	Jak často dítě napodobuje čtení (samo obrací stránky a mluví)? (rodič je přítomen)	1	2	3	4	5
<b>Jiné aktivity</b>						
29	Jak často si dítě hraje na počítači, tabletu nebo s telefonem?	1	2	3	4	5
30	Jak často si s dítětem hrajete hry s písmeny nebo číslicemi?	1	2	3	4	5
31	Jak často s dítětem nacvičujete psaní písmen/slov?	1	2	3	4	5
32	Jak často si s dítětem zpíváte písničky?	1	2	3	4	5

Prosím použijte škálu:

**(1) nesouhlasím; (2) spíše nesouhlasím; (3) tak napůl; (4) spíše souhlasím; (5) souhlasím**

33	Dítěti čtu, protože ho chci uklidnit po rušném dnu.	1	2	3	4	5
34	Dítěti čtu, aby rychleji zaspalo.	1	2	3	4	5
35	Dítěti čtu, i když jsem dost unaven(á).	1	2	3	4	5
36	Dítěti čtu, protože mi to přináší možnost být s dítětem.	1	2	3	4	5
37	Dítěti čtu, protože je to pro mě radostná chvílka.	1	2	3	4	5
38	Dítěti čtu, protože to rozšiřuje jeho slovní zásobu.	1	2	3	4	5
39	Dítěti čtu, protože to rozvíjí jeho představivost.	1	2	3	4	5
40	Dítěti čtu, protože to rozvíjí jeho paměť.	1	2	3	4	5
41	Dítěti čtu, protože to rozvíjí jeho logické uvažování.	1	2	3	4	5



42	Dítěti čtu, protože to vede k oblibě knih.	1	2	3	4	5
43	Dítěti čtu, protože to poskytuje dítěti ponaučení (např. dobro zvítězí).	1	2	3	4	5
44	Dítěti čtu, protože to rozšiřuje jeho poznání světa.	1	2	3	4	5
45	Dítěti čtu, abych ho připravil(a) na základní školu.	1	2	3	4	5

### Demografické údaje

- Ve vaší domácnosti žijí: (a) oba rodiče; (b) jeden rodič
- Jak často vidí Vaše dítě, jak Vy nebo jiní členové Vaší domácnosti čtou knihy? (a) nikdy/ojedinele; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Nejvyšší vzdělání matky: (a) základní; (b) střední bez maturity; (c) střední s maturitou; (d) vysokoškolské; (e) postgraduální (Ph.D.)
- Nejvyšší vzdělání otce: (a) základní; (b) střední bez maturity; (c) střední s maturitou; (d) vysokoškolské; (e) postgraduální (Ph.D.)
- Povolání matky: \_\_\_\_\_ (uveďte, i když jste na mateř. dovol.)
- Povolání otce: \_\_\_\_\_ (uveďte povolání, ne OSVČ)

**Děkujeme za Vaše odpovědi.**

Místo pro Vaše poznámky