

Zájem dětí předškolního věku o čtenářské aktivity

Věra Kolínková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Věra Kolínková**
Osobní číslo: **H17747**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Zájem dětí předškolního věku o čtenářské aktivity**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice zájmu dětí o čtenářské aktivity.

Vymezení teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti.

Příprava metodiky empirické části a zpracování projektu výzkumu.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro rodiče.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a aplikační doporučení.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45.

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.

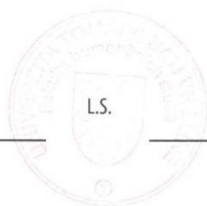
Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open*, 1–11. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244016672715>

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

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost' v předškolním věku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

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

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně9.4.2020

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 nevydělečně 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 nahlázení 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) *Plati, 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 nikoli 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 užit 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 jim 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

Bakalářská práce je výzkumného charakteru. Cílem bylo zjistit, jaký zájem projevují děti předškolního věku o čtenářské aktivity. Teoretická část se zabývá teoretickými východisky týkající se pojmů gramotnost, čtenářská gramotnost a pregramotnost. Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumu. Data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo určeno pro rodiče dětí předškolního věku. Výsledky výzkumu popisují jaký je zájem dětí o čtenářské aktivity a také co tento zájem ovlivňuje.

Klíčová slova: pregramotnost, čtenářská gramotnost, aktérství dítěte

ABSTRACT

The bachelor thesis is of a research character. The aim was to find out the interest of preschool children in reading activities. The theoretical part deals with theoretical bases concerning the terms literacy, reading literacy and preliteracy. The practical part is devoted to quantitative research. The data were obtained through a questionnaire survey, which was designed for parents of preschool children. The research results describe the interest of children in reading activities and what influences this interest.

Keywords: preliteracy, reading literacy, child's participation

Ráda bych poděkovala prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za pomoc při výpočtech, odbornou pomoc a cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizovat výzkumnou část mé bakalářské práce a také rodičům, kteří byli ochotni vyplnit dotazníky. Poděkování patří také mé rodině, za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

„Každá kniha má duši – duši toho, kdo ji psal, a duši těch, kdo ji četli a snili s ní.“

Carlos Ruiz Zafón

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

OBSAH

OBSAH	8
ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GRAMOTNOST	12
1.1 MODEL Y GRAMOTNOSTI	13
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	15
2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ BUDO VÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	16
2.2 VÝVOJOVÉ ETAPY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	18
3 PREGRAMOTNOST	20
3.1 ROZVOJ PREGRAMOTNOSTI	21
3.1.1 STÁDIA ROZVOJE PREGRAMOTNOSTI	22
3.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ ROZVÍJEJÍCÍ PREGRAMOTNOST	26
4 ČTENÍ RODIČŮ DĚTEM	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 CÍL VÝZKUMU	31
6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
7 VÝZKUMNÝ VZOREK	33
8 VÝZKUMNÁ METODA	36
9 ORGANIZACE VÝZKUMU	37
10 VÝSLEDKY	38
10.1 ZPRACOVÁNÍ DAT	38
10.2 VÝSLEDKY A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT – CELÝ SOUBOR	38
10.2.1 ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY DÍTĚTE SPOJENÉ S ROZVOJEM JEHO PREGRAMOTNOSTI	39
10.2.2 ČTENÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ RODINY.....	42
10.2.3 AKTIVITY RODIČE PODPORUJÍCÍ PREGRAMOTNOST DÍTĚTE	47
10.3 VÝSLEDKY A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT – SLABĚ A VYSOCE AKTIVNÍ DĚTI	52
10.3.1 ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY DÍTĚTE SPOJENÉ S ROZVOJEM JEHO PREGRAMOTNOSTI	54
11 DISKUSE	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM GRAFŮ	68
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je „Zájem dětí předškolního věku o čtenářské aktivity“. Podnětem k výběru tohoto tématu byly mé osobní zkušenosti, které se týkají mého postoje k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí. Svým dětem jsem četla již v období těhotenství a předčítala jsem jim z knih i v době, kdy už sami uměly číst. To se odrazilo na jejich slovní zásobě a schopnosti zapamatovat si krátký text. Určitým způsobem k tomu přispělo i časté hraní her s abecední tematikou. Mladší dcera je příkladem toho, že rozvíjení čtenářské pregramotnosti pomocí čtenářských aktivit má smysl. Když nastupovala do první třídy základní školy, uměla číst a psát všechna písmena abecedy. Neučila jsem ji je záměrně, jen jsem ji podporovala a povzbuzovala v aktivitách, které přispívaly k tomu, že se je naučila sama od sebe.

Dále jsem byla inspirována svým povoláním učitelky v mateřské škole. U některých dětí jsem pozorovala, že nejeví žádný zájem o knihy a spíše se věnují jiným činnostem. Zarážející byla pro mě skutečnost, že jim jejich rodiče nečtou a právě to způsobuje jejich nezájem o knihy a s nimi spojené aktivity. Právě toto zjištění bylo pro mě impulzem k tomu, abych více tyto aktivity zařazovala do vzdělávání v mateřské škole. Uvědomuji si, že právě rozvoj pregramotnosti je jednou z klíčových oblastí, která má v mateřské škole své opodstatněné místo. Děti, u kterých je čtenářská pregramotnost rozvinuta více, mají lepší předpoklady k tomu, aby lépe vyjadřovaly své myšlenky, mají dobré základy k prvopočátečnímu čtení a také lepší schopnost zapojovat paměť.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část bakalářské práce vymezuje pojmy vztahující se k dané problematice a je členěna do čtyř kapitol. V první kapitole je terminologicky vymezen pojem gramotnost a modely gramotnosti. Druhá kapitola se věnuje čtenářské gramotnosti, faktory, které ovlivňují budování čtenářské gramotnosti a vývojovými etapami čtenářské gramotnosti. Jelikož se práce týká dítěte předškolního věku, ve třetí kapitole vymezujeme pojem pregramotnost, dále popisujeme rozvoj pregramotnosti a jeho stádia. Kapitulu zakončíme popisem rodinného prostředí, které rozvíjí pregramotnost dítěte. Čtvrtá kapitola se zabývá čtením rodičů dětem a poukazuje na jeho pozitivní vliv.

Praktická část zobrazuje výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit jaký je zájem dětí předškolního věku o čtenářské aktivity a dát ho do vztahu s čtenářskými charakteristikami rodiny. Vedlejší výzkumné otázky se vztahují k aktivitám dítěte, kterými si rozvíjí

předčtenářskou gramotnost. Získaná data zobrazují frekvenci těchto aktivit a jejich vztah ke vzdělání rodičů. Data potřebná k výzkumu byla získána prostřednictvím dotazníků, které byly rozdány do vybraných mateřských škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Dotazník vyplňovali rodiče dětí předškolního věku a byl zcela anonymní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

V minulosti byl pojem gramotnost spojován se znalostí trivia. Během lidského vývoje se obsah gramotnosti různě proměňoval. Jednoduché základní dovednosti byly postupně nahrazovány náročnějšími požadavky, které si kladly za cíl nejen textu porozumět, ale umět o něm i přemýšlet, dokázat ho zhodnotit a především využívat z textu informací k řešení různých problémů. A proto by už od počátku svého utváření měly mít všechny složky gramotnosti funkční charakter.

Nejznámější a nejrozšířenější je pravděpodobně definice vypracovaná v UNESCO: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO, 1958, s. 16, In Rabušicová, 2002, s. 16). Časem se ukázalo, že tato definice není pro přesné změření gramotnosti vhodná.

I přes obtížné definování gramotnosti nalezneme v odborných textech mnoho definic pro pojem gramotnost. Doležalová (2016) uvádí, že: „*Gramotnost je nejčastěji chápána jako osvojená soustava vědomostí, dovedností a návyků pro čtení a psaní a postojů k nim. I když jsou uvedeny jen čtení a psaní, gramotnost je tvořena čtyřmi složkami komunikace: čtením, psaním, mluvením a nasloucháním*“ (Doležalová, 2016, s. 12).

Zápotočná a Petrová (2010) chápou gramotnost, jako pojem, který má více dimenzí. Různé vědecké disciplíny (pedagogika, psychologie, sociologie) si na gramotnosti všímají a vy- zdvihnají jiné věci. Zkoumají a popisují gramotnost z jiného úhlu pohledu a to vede k výraznému posunu v chápání gramotnosti jako pojmu – konceptu s vícerozměrnou strukturou (Zápotočná a Petrová, 2010).

Pupala et al. (2003) vnímají gramotnost takto: Rozvíjením kognitivních procesů a získávání zkušeností si dítě jazyk postupně osvojuje a zdokonaluje ve všech jeho funkcích a formách. Nejprve v podobě mluvené a následně i psané řeči. Gramotnost se neváže jen na schopnost číst a psát. Pod pojmem gramotnost je myšlen komplex neoddělitelných, sou- běžně a ve vzájemné součinnosti se rozvíjejících jazykových kompetencí (čtení, psaní, mluvení a naslouchání) bezprostředně spjatých s myšlením, chápáním a porozuměním (Pupala et al., 2003).

Gramotnost tedy můžeme chápat jako aktivní, celoživotní a všestranné používání jazyku. A to jak ve verbální, tak i v neverbální podobě ve všech oblastech života. Pro dosažení kulturní gramotnosti v dospělosti je rozhodující jakým způsobem jsou ovlivňovány pod-

mínky jejího rozvoje v raném dětství. Mezi nejvýznamnější prostředky podmiňující socializaci člověka patří postupný rozvoj řeči. Porozumění řeči a její praktické využití má pro vývoj jedince nezměrný vliv. Je důležité, aby dítě zvládlo komunikaci v takové míře, která mu umožní získávat, třídit, kriticky posuzovat, zpracovávat a hlavně používat informace pro své potřeby. Tyto kompetence se stávají nezbytné, vzhledem k nárůstu informací v současné době. Pokud je člověk v průběhu života získá, můžeme o něm říct, že je kulturně gramotný (Reháková, 2015).

1.1 Modely gramotnosti

Jakým způsobem byla gramotnost posuzována, její cíle, obsah, význam a teoretické základy souhrnně popisují tzv. modely gramotnosti.

Gavora (2003) vymezuje čtyři modely gramotnosti:

Bázová gramotnost – vyznačuje se plynulým čtením textu po řádcích a základním porozuměním textu. Čtení je v tomto pojetí psycholingvistická zručnost, která se realizuje jako dekodování významů. Takto získané informace se ukládají do paměti, spojí se s již osvojenými informacemi a posléze dle potřeby se více či méně modifikovaně reprodukuje. Při nácviku čtení a psaní na bázové úrovni se klade důraz na automatizaci dekodování, na vybavení si zapamatovaných informací a jejich reprodukci. Malý důraz se klade na analýzu obsahu textu a jeho hlubší interpretaci. Nácvik bázové gramotnosti je jedním ze základních cílů elementárního vzdělávání.

Gramotnost jako zpracování textových informací – v tomto modelu gramotnosti se klade menší důraz na dekodování textů a jejich reprodukci. Mnohem více se zaměřuje na aktivní zpracování informací v textu, vyhledávání důležitých informací, hledání vztahu mezi myšlenkami a také na kritické hodnocení informací. Toto pojetí uvádí čtenáře jako aktivního zpracovatele textu. Všechny myšlenkové operace se opírají o porozumění textu, bez něhož by nebylo možné tyto operace s textem uskutečnit. Parametry dobrého čtení, jakými jsou rychlost a plynulost, nemusí vždy odrážet úroveň práce s textovými informacemi. Komplex schopností, dovedností a vědomostí rozhoduje o úspěšnosti textových operací. Proto je v tomto případě vhodnější mluvit spíše o gramotnostní kompetenci, než jen o dovednosti číst a psát. V souvislosti s gramotností jako zpracování textových informací se začalo hovořit o funkčním pojetí gramotnosti.

Gramotnost jako sociálně-kulturní jev – popisuje gramotnost jako sociálně-kulturní jev, který je spjatý s konkrétní kulturou. Gramotnost zde není chápána pouze jako jazyková a kognitivní kompetence, ale i jako kompetence sociální a kulturní. Gramotnostní činnosti jsou prováděny podle potřeb dané sociální skupiny. Národy, skupiny a jednotlivci mohou mít různé potřeby a ty jsou v souladu s různými druhy gramotností, které ovládají.

E-gramotnost – je dovednost, která se váže na užívání elektronických médií. Aby jedinec mohl tyto média užívat, musí ovládat specifické dovednosti, které mu to umožní. Asi za nejdůležitější lze považovat kritické hodnocení obsahu elektronických informací a zdrojů.

V obecné gramotnosti jsou běžně vymezovány čtenářská gramotnost a matematická gramotnost. Nedávno k těmto gramotnostem přibyla přírodovědná, finanční a počítačová gramotnost. Postupem času jsou vymezovány další. My se v této práci budeme dále zabývat čtenářskou gramotností.

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je celoživotní a rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a hodnotami potřebnými pro užívání všech textů.

Průcha, Mareš a Walterová (2013) uvádějí, že čtenářská gramotnost je komplex dovedností a vědomostí jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty, se kterými se setkává v běžném životě. „*Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj*“ (Průcha, Mareš & Walterová 2013, s. 42).

Wildová (2012) poukazuje na to, že čtenářská gramotnost je široký a komplexnější pojem. Ten zahrnuje všechny složky komunikace, jejich efektivní využití, schopnost pracovat s textem na všech úrovních a v neposlední řadě také aktivní vztah ke knihám a psané řeči (Wildová, 2012).

Tomášková (2015) charakterizuje čtenářskou gramotnost jako jednu z nejdůležitějších gramotností. Odůvodňuje to tím, že nám tato gramotnost zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získání nových zkušeností, znalostí, vědomostí a také dovedností. Autorka také dále uvádí, že čtenářskou gramotnosti se prolíná několik rovin, které nelze opomenout:

- 1) Vztah ke čtení – potěšení z četby, vnitřní potřeba číst
- 2) Doslovné porozumění – dekodování psaného textu a jeho doslovné porozumění s využitím dosavadních zkušeností a znalostí
- 3) Posuzování a hodnocení – vyvozování závěrů z přečteného textu a kritické hodnocení textu z různých hledisek
- 4) Metakognice – reflektování záměru vlastního čtení, sledování a vyhodnocování vlastního porozumění textu a záměrné zvolení strategie pro lepší porozumění textu
- 5) Sdílení – sdílení svých prožitků, pochopení a porozumění s dalšími čtenáři
- 6) Aplikace – využívání čtení k seberozvoji a četbu zúročit v dalším životě

Čtenářskou gramotností se zabývají i mezinárodní výzkumy např. PISA, PIRLS. Zde je čtenářská gramotnost definována následovně.

Dle Strakové (2002) „*Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PISA definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat je k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálů a k aktivní účasti ve společnosti.*“ Jak je vidět,

zde je kladen důraz na myšlení při práci s textem. Předpokladem tohoto pojetí je kompetence pro práci s různými texty, se kterými čtenář přichází do kontaktu v běžném životě.

V šetření PIRLS 2016 je čtenářská gramotnost popisována jako: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různých forem textu. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společnosti čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (PIRLS, 2016, s. 4). V této novější definici čtenářské gramotnosti je více kladen důraz na dovednosti a schopnosti pracovat s rozmanitými textovými žánry.

V obou těchto definicích je zahrnuta konstruktivní povaha čtení. Což znamená, že jedinec by měl porozumět psané řeči, tak jak vyžaduje společnost a používat ji. A také funkčnost čtení, která slouží jedinci k jeho rozvoji.

Čtenářská gramotnost požaduje také motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti (Eurydice, 2011, In Wildová, 2012, s. 11).

Čtenářskou gramotnost lze tedy chápat jako schopnosti a dovednosti využívat psanou řeč pro komunikaci a vzdělávání. Její podstatou není psaný text jen přečíst, ale také mu rozumět, kriticky zhodnotit a dále s ním pracovat.

2.1 Faktory ovlivňující budování čtenářské gramotnosti

Doležalová (2014) uvádí, že čtenářskou gramotnost ovlivňuje celá řada faktorů. Tyto faktory můžeme členit na exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní).

Exogenní faktory čtenářské gramotnosti

Rodina: Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje člověka již od narození, je rodina. Na dítě působí především citovými vazbami a komunikativním projevem. Do čtenářské gramotnosti se však také odrážejí sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny. Vzdělání rodičů má velmi silnou vazbu na čtenářskou gramotnost dítěte.

Škola: Škola působí na žáka systematickou výukou, pedagogickými cíli, obsahem, metodami a organizačními formami práce. Těmito procesy se zkvalitňuje čtenářská gramotnost u dětí.

Osobnost učitele: Zvláštní roli má osobnost učitele. Každý pedagog zaujímá k textům určitý postoj a právě tím ovlivňuje čtenářskou gramotnost svých žáků. Učitel na děti půso-

bí po celou dobu jejich školní docházky a utváří gramotnostní dovednosti především formou komunikace (mluvení, naslouchání, čtení, psaní i myšlení).

Společnost: Dalším faktorem, který působí na čtenářskou gramotnost dětí je společnost. Důležitá je její kultura a literární tradice. Každý region je reprezentován kulturními institucemi, dostupností tištěných i digitálních médií, ale především úctou a postoji k literatuře. Na základě těchto podmínek je pak čtenářská gramotnost na velmi dobré úrovni a četba je v takové společnosti nejen samozřejmostí, ale i radostí.

Text: Čtenářskou gramotnost ovlivňují také její produkty, například text. Text je tištěný nebo psaný zápis určitých symbolů, znaků, slov, písmen nebo číslic. Může mít zvukovou, hranou či animovanou verzi. Každý text má svého autora i adresáta, svůj obsah, účel a formu. Pro text jsou typické vlastnosti jako komunikační záměr neboli cíl, koherence a koheze textu a v neposlední řadě i jeho žánry, které se rozlišují obsahem, jazykovými prostředky a také formou.

Ke zlepšení čtenářských dovedností nejvíce napomáhá četba knih. Záleží však na tom jak s nimi děti pracují, kolik času četbě věnují ve volném čase, ale i ve výuce a také jakým způsobem jsou děti k samotné četbě motivované.

Učebnice: Kromě beletristických textů se v literatuře objevují také pedagogické texty neboli učebnice. Tyto specifické texty mají za cíl především vzdělávat a vychovávat. Napomáhají žákům osvojovat si učivo, rozvíjet jejich znalosti a dovednosti, ale také je mají motivovat k dalšímu vzdělávání. Pedagogické texty jsou většinou přehledné, logicky uspořádané, popřípadě doplněné obrazovým materiálem.

Informační technologie: V dnešní době je pro děti a mládež přitažlivější práce s informačními technologiemi, než se samotnými knihami či učebnicemi. Tato média jsou často doprovázené obrazem i zvukem a proto jsou pro děti působivější. Umožňují získat neomezené množství informací snadno a rychle. Názory na tyto technologie nejsou však vždy pozitivní. Problémem bývá věrohodnost informačních zdrojů, ale také návykovost na snadné a rychlé získání informací. Práce s počítačem přispívá k nesoustředěnosti a mnohdy ubírá čas na samotnou četbu knih. Důsledkem toho je pak zhoršující se kvalita čtenářské gramotnosti. Je tedy nutné zahrnovat informační technologie do výuky a naučit žáky pracovat s nimi vhodným způsobem. Správné užívání může totiž úspěšně rozvíjet jak čtenářskou gramotnost, tak i poznání žáků v různých vzdělávacích oblastech.

Endogenní faktory čtenářské gramotnosti

Tyto faktory představují vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou vrozené nebo získané. Patří sem genetické dispozice, intelektové schopnosti, charakter, zájem o čtení, motivace ke čtení a čtenářské strategie (Doležalová, 2014).

2.2 Vývojové etapy čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se vyvíjí v průběhu celého lidského života. Doležalová (2014) ji rozděluje do pěti etap.

Etapa vynořující se gramotnosti

Pokusy o čtení a psaní se objevují spontánně už v předškolním věku. Dítě si samo volí způsoby vyjádření, tak aby mohlo napodobit dospělého. V odborné literatuře se tento typ gramotnostních projevů označuje jako vynořující se gramotnost.

Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Ve škole při vyučování získávají děti základy gramotnosti. V prvních ročnících mluvíme o elementární gramotnosti. Dovednosti spojené se čtenářskou gramotností jsou omezené a nejsou zautomatizované. Dítě si v této etapě má především osvojit písemný kód. Je velmi důležité jakou metodu výuky prvopočátečního čtení a psaní pedagog zvolí a také na tom jak rychle si dítě osvojí gramotnostní dovednosti, které bude funkčně používat.

Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

V této etapě zaznamenáváme počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností. Z tohoto důvodu je označována jako etapa základní (bázové) gramotnosti. V průběhu školní docházky přerůstá do funkční gramotnosti. Dítě si osvojuje dovednosti číst a psát s porozuměním.

Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Tato etapa vyžaduje vyšší úroveň myšlení pro těžší operace s textovými operacemi a také bohatou osobní zkušenost s texty. Buduje se v průběhu povinné školní docházky. Jsou automatizovány a utvářeny dovednosti analýzy obsahu textu, hlubší interpretace a v neposlední řadě dovednosti čtení a psaní. V okamžiku kdy je žák schopen čtenářské dovednosti funkčně využívat k řešení různých situací, nabývá kvalit plnohodnotné čtenářské gramotnosti. Doba, kdy přechází k rozvinuté čtenářské gramotnosti, bývá velmi individuální.

Etapa funkční gramotnosti

Čtenářská gramotnost by po ukončení základní školy, měla umožňovat plnit úkoly každodenního života. Stává se tak součástí celkové funkční gramotnosti.

Mezinárodní studie PISA, PIRLS prokazují, že se úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na základních školách zhoršuje. Tento úkaz by měl poukázat na to, že je důležité více se věnovat rozvoji pregramotnosti u dětí již od raného věku.

3 PREGRAMOTNOST

Vymezení pojmu gramotnost, která se rozvíjí v předškolním věku dítěte, je v odborné terminologii nejednotné. Mezi nejčastější pojmy, které jsou autory uváděny, patří vynořující se gramotnost, raná gramotnost, předčtenářská gramotnost anebo pregramotnost. V zahraniční odborné literatuře se setkáváme s pojmem elementární gramotnost (early literacy).

Autorky Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) se domnívají, že s ohledem na ontogenetický vývoj dítěte je vhodnější používat termín čtenářská pregramotnost. Za čtenářskou pregramotnost považují soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době před nástupem do základní školy.

Kucharská (2014) definuje čtenářskou pregramotnost, jako „*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).

Období pregramotnosti je považováno za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Narozením jedince rozvoj pregramotnosti začíná a pokračuje, až do doby kdy dítě nastupuje do základní školy. Cílem období pregramotnosti je vytvářet u dítěte kladný vztah k psané řeči. Dále pak rozvinout a stimulovat u dítěte dovednosti a schopnosti, které mu dají možnost se ve čtení a psaní v budoucnu co nejlépe rozvíjet. Velký důraz je kladen především na komunikaci a rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Účelem je dávat dítěti takové podněty, které u něj vzbudí zájem o čtení a ukáží mu jak těchto dovedností využívat. Velmi významným rysem období pregramotnosti je nenucené objevování dítěte psanou řeč a hledání způsobů jak ji uchopit.

Podle Tematické zprávy ČŠI (2011) vytváří období pregramotnosti prostor pro získání prožitku ze čtení a základy čtenářských dovedností (např. hledání souvislostí, vizualizace, předvídání). Vědomý a promyšlený postoj k utváření těchto dovedností již v raném věku pak umožňuje jejich použití do běžného života dítěte. Tímto způsobem se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem (ČŠI, 2011, s. 5).

Doležalová (2016) poukazuje na to, že v předškolním věku je potřeba se zaměřit nejen na zdokonalování senzomotorických schopností, ale především na rozvíjení slovní zásoby, rozvoj vyjadřovacích schopností, na pěstování aktivního naslouchání a na porozumění řeči.

Pregramotnost se totiž utváří již u nejmladších dětí a to ve chvíli, kdy se seznamují se slovy, listují v prvních dětských knihách, jako je například leporelo a prohlíží si v nich obrázky. Velký vliv na utváření pregramotnosti mají hlavně rodiče, kteří svým dětem čtou z knih anebo si navzájem vyprávějí příběhy, které vyplývají z každodenního života. Důležitý je i rozvoj vnitřní motivace ke čtení v kontextu s pozitivním vztahem k četbě.

Dítě by mělo být vychovááno v podnětně gramotném prostředí t.j. v prostředí plném knih, pohádek, časopisů a příběhů, které se stávají součástí komunikace mezi rodičem a dítětem a může být také zajímavým podnětem ke společnému rozhovoru. Dítě se při této situaci neučí jen mluvit, ale poznává tak i svět kolem sebe.

3.1 Rozvoj pregramotnosti

Rozvoj pregramotnosti probíhá spontánně a to již v nejranějších stádiích vývoje společně s osvojováním mluvené řeči. Bývá častokrát spojován s prvním prohlížením obrázků. Postupně si dítě začíná uvědomovat rozdíl mezi obrázkem a písmenem, později i psaným slovem.

V období rozvoje pregramotnosti je vyzdvihována aktivita dítěte a rozvoj poznávacích, emočních a komunikačních funkcí, které jsou důležité pro dosažení její optimální úrovně. Aktivním experimentováním je dítě schopno osvojit si mluvenou řeč v zásadě samo. Dítě si osvojí řeč tak, že zkouší prostřednictvím řečových konstrukcí vyjadřovat své potřeby, záměry a přání (Wildová, 2005).

Pregramotnost by měla být rozvíjena komplexně a zaměřovat se na všechny její složky. V zájmu dosažení co nejvyšší úrovně gramotnosti se o jejím podněcování a rozvíjení spekuluje ve stále nižším věku. Jestli se včas nerozvine vývojový potenciál raného stádia ontogeneze, nemusí být později v plné míře využit Zápotočná (in Kolláriková, & Pupala et al., 2001).

V evropských zemích se analyzované státní dokumenty shodují v zaměření předškolní edukace na tzv. předškolní přípravu pro pozdější „systematický“ rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Ve Velké Británii patří mezi konkrétní cíle pochopení smyslu uspořádání, význam ilustrací a proces čtení zleva doprava. Z hlediska fonemického uvědomování pak například rozlišování hlásek v rýmech, čtení vlastního jména a předpokládá se znalost písmen celé abecedy (Wildová, 2012).

Wildová (2012) poukazuje na to, že by tento trend evropských zemí mohl být inspirativní pro české prostředí. Dále dodává, že by v tomto období měl být proces uchopení psané řeči ponechán na spontánním vývoji dítěte. Jestliže dítě v tomto období již projeví zájem o poznávání písmen nebo slov, měl by být podporován formou přirozených a herních aktivit.

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) uvádějí, že v kurikulárních dokumentech evropských zemí je současné době společenským trendem v rozvoji čtenářské gramotnosti koncept preferující období pregramotnosti. V tomto období se dítě neučí systematicky číst, ale naopak by mělo být toto období maximálně využito k podpoře předčtenářských dovedností, ke korekci logopedických vad, k rozvoji jazykových dovedností a schopností a v neposlední řadě také k rozvoji poznávacích a psychických procesů, které souvisejí se čtením.

Pegramotnost se nerozvíjí tréninkem ve čtení písmen a slov v předškolním věku, ale jak jsme již uváděli, rozvíjí se prostřednictvím spontánního kontaktu dítěte s psanou řečí. Aby dítě psané řeči porozumělo, vytváří si vlastní hypotézy (tzv. konceptualizace), které si ověřuje pomocí svých jazykových experimentů. Vytváření těchto hypotéz je základem pro uvědomování si významu a funkce psané řeči.

Zahraniční výzkumy provedené v minulém století, poukazují na to, že významným prostředkem konceptualizace psané řeči jsou hlavně dětské grafické projevy. Zeiler (in Wildová, 2005) uvádí, že psaní vždy předchází rozvoji čtení. Sandbank (in Wildová, 2005) popisuje, že dítě v 18 měsících začíná se svými prvními grafickými projevy. Rozdíl mezi psaním a kreslením je dítě schopno rozeznat ve věku mezi třetím a čtvrtým rokem.

3.1.1 Stádia rozvoje pregramotnosti

Pegramotnost dítěte se rozvíjí velmi individuálně. Lopušná (2008) uvádí pro lepší orientaci 4 stádia rozvoje pregramotnosti:

1. stádium dítě kreslí obrázek a čte ho

Objevuje se mezi druhým a čtvrtým rokem života dítěte. Dítě začíná s kreslením. Zpočátku kreslí bezobsažné čmáranice, které přecházejí do obsažných čmáranic a ty následně popisuje. Některé děti vedle kresby znázorňují znaky, které používají a označují jako písmena. Následně se toto písmo snaží přečíst. Samotné čtení se projevuje prohlížením knih a aktivitami s ním spojené. V tomto stádiu si dítě psaný text zapamatuje a dokáže ho interpretovat pomocí ilustrací.

2. stádium první písmena

Toto stádium je charakteristické tím, že dítě začíná psát první písmena. Zpočátku napodobňuje znaky velkých tištěných písmen, později začíná psát písmena ze svého jména, ale i jiné známé tvary. Dítě dokáže rozlišovat první a poslední písmeno ve slově, rozezná, kde text začíná a končí a učí se pravolevé orientaci v textu. Když si dítě čte, ukazuje si text prstem a pomocí paměti ho přeřikává.

3. stádium slabiky z více písmen

Třetí stádium se charakterizuje tím, že se dítě v rámci psaní pokouší dát slabice charakteristickou podobu. Dítě se domnívá, že slova, které se dá přečíst, musí obsahovat více jak tři písmena. Dětská slabika je jiná, než jaká je ve skutečnosti. V rámci čtení sleduje text a přitom si prstem ukazuje směr čtení zleva doprava a shora dolů. Dítě přesně rozpozná řádkování textu, zvládá rozklad slova na slabiky a dokáže je vytleskat a chápe, že text je nositelem nějaké informace.

4. stádium psaní slova ve správném pořadí písmen

Ve čtvrtém stádiu je nejdůležitějším znakem vytváření abecední hypotézy, to znamená, že dítě dokáže napsat slovo podle ustáleného pořadí. Nejčastěji píše své jméno anebo jména blízkých osob. Také se začíná zajímat o psané slovo. To ještě nedokáže napsat, ale často o to žádá rodiče nebo učitelku v mateřské škole. V rámci čtení dokáže rozlišit dané slovo v textu a přečíst ho. Dítě, ale dokáže přečíst jen slova, která jsou mu známá. Pamatuje si ho z dřívějšíka. Nejde totiž o čtení, tak jak ho známe z prvních ročníků základní školy.

V jednotlivých stádiích rozvoje pregramotnosti můžeme zjišťovat konkrétní projevy dítěte, které jsou součástí přirozeného rozvoje osobnosti dítěte. Dítě vnímáme jako aktivního jedince.

Van Kleecková (1998) se pokusila vytvořit ucelenější koncepční rámec pro tvorbu předškolních rozvojových programů. Tento model uvažuje o čtyřech oblastech rozvoje pregramotnosti v předškolním a mladším školním věku, které autorka nazývá jako procesory (Zápotočná, 2001).

- 1) Kontextový procesor
- 2) Významový procesor
- 3) Fonologický procesor

4) Ortografický procesor

První dva procesory zpracovávají obsahy a významy, třetí a čtvrtý procesor zpracovávají formální charakteristiky kódu psané řeči. Podle Van Kleeckové do působnosti každého z procesorů spadá příslušná oblast pregramotných vědomostí, schopností a kompetencí (Reháková, 2015). Podle tohoto modelu rozvoj pregramotnosti postupuje od obsahu k formě, od rozvoje porozumění v co nejširších souvislostech, přes postupné zpřesňování významu a pochopení pojmů až k osvojení kódu psané řeči (Zápotočná, 2001).

Kontextový procesor (poznávání a chápání kontextu čtení)

- Poznávání světa
- Vývoj souvislého vyjadřování
- Syntax psané řeči (gramatika příběhů, struktury textů)
- Schopnosti a vědomosti, které poskytují dítěti kontextový rámec pro porozumění čtených textů a jejich interpretace (porozumění souvislosti obsahů textu s reálným světem, pochopení příčin, následků a souvislostí, smysl pro fikci a symboliku)
- Knižní konvence – knihy se čtou, mají svého autora, ilustrátora, bývají někomu věnované, aj.)

Způsoby rozvíjení příslušných schopností:

Při čtení jsou důležité dialogy mezi dospělým a dítětem o přečteném textu. To znamená kladení otázek a hledání odpovědí, rekapitulace obsahu, hodnocení, vysuzování, usuzování, určování toho co bude následovat. Z tohoto hlediska je důležitá četba různorodých textů a literatury.

Významový procesor (rozvoj slovní zásoby)

- Rozvoj slovní zásoby
- Poznávání slovních druhů (vlastností, dějů, činností, objektů)
- Poznávání a porozumění slovům, které souvisejí s psanou kulturou (např. slova, kniha, příběh, strana, číst, abeceda, velká písmena, kapitola, obsah, nadpis)
- Uvědomování se slova v textu a jeho grafické podoby

Způsoby rozvíjení příslušných schopností:

Rozhovory - vysvětlování významu slov, definování, synonyma; čtení – popisy objektů; komentování – co děláme, kde jdeme, „Jaký příběh si přečteme? Podíváme se do obsahu?“

Fonologický procesor

- Cit pro zvukovou stavbu jazyka (intonace, přízvuk, rytmus mluvené a psané řeči)
- Rozlišování slov ve větách
- Analýza slov (identifikace rýmu, analýza slabik, fonemická analýza)

Způsoby rozvíjení příslušných schopností:

Hry se slovy – zaměňování, počítání slov, básničky, rýmováčky, veršovánky

Písňe – vytleskávání rytmu, slabikování

Ohýbání slov – přesmyčky, jazykolamy

Poslouchání a poznávání hlásek – počátečních, koncových, počítání hlásek

Ortografický procesor

- Objevování a znalost konvencí tisku (směr, orientace, začátek a konec, grafická úprava textů, kapitoly)
- Znalost písmen a jejich tvarů (malá a velká písmena)
- Interpunkční znaménka
- Důležitost pořadí znaků
- Pravidla pravopisu

Způsoby rozvíjení příslušných schopností:

Účast na čtení – blízká přítomnost, možnost sledovat čtenáře i čtený text

Přítomnost při psaní – za hlasitého diktování

Ukazování prstem při čtení, obkreslování písmen, opisování slov

Model pregramotnosti Van Kleeckové poskytuje dobré východisko pro organizaci vzdělávacích aktivit. Nutno podotknout, že tento model vznikl na základě empirického výzkumu s dětmi, které vyrůstaly v literárně podnětném prostředí. Z tohoto hlediska je model důkazem vývojových možností předškolního věku za předpokladu, že vyrůstá v bohatě stimulovaném prostředí a má dostatek pregramotných zkušeností.

3.2 Rodinné prostředí rozvíjející pregramotnost

Každé dítě by mělo vyrůstat v podnětném čtenářském prostředí. Toto prostředí se vyznačuje tím, že jeho součástí jsou knihy, noviny, časopisy a jiné písemnosti, které členové rodiny pravidelně využívají. Rodiče by měli utvářet vztah ke knihám již u dětí předškolního věku. Dítě si tím utváří představu, že knihy a s nimi spojené aktivity, jsou nezbytně nutné pro život, přinášejí nám mnoho krásných prožitků a jsou nositelkami nových poznatků a zajímavostí. Pokud dítě vyrůstá v podnětném a příjemném čtenářském prostředí, které mu vytváří rodina, je motivováno k učení se číst (Zelinková, 2012).

Tomášková (2015) poukazuje na to, že největší podíl na rozvoji dítěte mají rodiče. Ti jsou velmi důležitými činiteli při nabývání prvních zkušeností dítěte se čtením a knihami. Je tedy velmi žádoucí, aby se dítěti věnovali již od narození, měli by na něho mluvit a rozvíjet jeho schopnosti. Pouze vyrovnaný rozvoj vede k úspěšnému zvládnutí čtení.

Rodiče by měli jít svým dětem příkladem. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde nejsou knihy, společné rozhovory o knihách a předčítání dítěti z knihy každodenní součástí jejich života, tak nemůžeme očekávat, že z dítěte vyroste zaujatý čtenář.

Zeulková (2015) uvádí, že z hlediska osvojování si verbálních a předčtenářských zkušeností je pro dítě působení rodiny zásadní a to od narození do šesti let věku dítěte. Rodiče jsou prvními zprostředkovateli, kteří dítěti umožní kontakt se čtením a knihou.

Chaloupka (in Homolová, 2013) upozorňuje na neměnný fakt, že právě v rodině dochází k prvnímu seznámení s knihou. Dítě se snaží napodobovat, to co vidí kolem sebe a proto by měli rodiče dítěti ukázat, že oni sami čtou knihy. Nepostradatelnou součástí budování vztahu dítěte ke knihám jsou i rozhovory o knihách, které by měli rodiče vést se svými dětmi.

Dítě má přirozenou potřebu sdělovat a vytvářet něco společně s ostatními členy rodiny, proto na něho působí pozitivně, když vidí rodiče s otevřenou knihou, jak si čtou. Rodiče by měli zmírňovat nepříjemné dojmy z některých knih, které dítě může získat a posilovat příjemné pocity ze čtení. Velmi vhodné je zřízení dětské knihovny v rodině a to již u dětí předškolního věku. Knihovna by měla být na přístupném místě, tak aby si dítě mohlo knihu vzít samo od sebe, dotýkat se jí, prohlížet obrázky a číst si v ní svým způsobem.

Najvarová (2011) poukazuje na to, že rodinné prostředí je nejdůležitější faktor, který ovlivňuje čtenářské aktivity dětí. Základ čtenářských návyků vytváří rodina, ale jen v tom

případě, že má vlastní podmínky a je schopna dostupné prostředky využít k tomu, aby dítě přivedla ke knize a čtení.

4 ČTENÍ RODIČŮ DĚTEM

Mertin (2010) čtení pokládá za dovednost, která se kontinuálně rozvíjí od nejtútlejšího věku dítěte. Zároveň poukazuje na to, že dobré čtenářské dovednosti představují v dnešní době hlavní předpoklad pro přístup člověka ke vzdělání.

Homolová (2013) uvádí, že čtení začíná již v raném dětství a to obracením stránek v knize a prohlížením obrázků. Obrázky jsou pro děti symboly a ty pro ně představují obrázkové písmo. Počet obrázkových symbolů se postupně navyšuje a také se zlepšuje podrobnost čtení těchto symbolů. Časem toto čtení přechází k poznávání jednotlivých písmen abecedy.

„Čtení je předpokladem k rozvíjení dalších gramotností. Pomáhá nám uplatnit se v životě jako takovém. Denně potřebujeme získávat informace, třídít je, porovnávat, srovnávat a vyvozovat různé závěry, abychom je mohli dále využívat“ (Tomášková, 2015, s. 9). Skoro každému se to může zdát jasné, ale stále se v naší společnosti najdou rodiče, kteří si neuvědomují důležitost čtení dítěti již od raného věku.

Důležité je, aby rodiče svým dětem četli kdykoliv je to možné. Dnešní uspěchaná doba klade malý důraz na rozvoj řeči a rozvoj čtenářské pregramotnosti. Jak už jsme poukazovali, mluvit se naučí každé dítě, které je v kontaktu s dospělými. Samozřejmě nestačí jen kontakt s dospělými, ti na dítě musí mluvit. Často se ale stává, že pracovním vytížením rodiče si těžko hledají chvíli, kdy by si se svými dětmi povídali, předčítali jim z knihy anebo si zahráli nějakou hru, která by dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti rozvíjela. Raději jim pustí pohádku na CD přehrávači a myslí si, že to stačí a není třeba dětem číst. Dítě, ale potřebuje kontakt s rodiči, chce se svými rodiči strávit chvíle, kdy je bude mít jen samo pro sebe. K tomu je četba z knihy naprosto ideální.

Četbou si dítě také buduje vztah ke knize, může si ji osahat, obracet stránky, prohlížet obrázky a hlavně při četbě zjišťuje, co je v knize napsáno. Při četbě s rodiči se dítě může ptát na různé otázky, na význam slov, kterým nerozumí, přemýšlet a vyprávět si o tom jak by pohádka dopadla, kdybychom v ní něco změnily. Rodiče mají k dispozici nepřeberné množství aktivit, kterými si mohou četbu s dítětem zpříjemnit a zpestřit. Pokud se dítě snaží klast otázky, rodiče by je v tom měli podporovat a nebrat je na lehkou váhu. I když je to někdy únavné, neustále odpovídat na otázku: „a proč?“.

V neposlední řadě je nutno podotknout, že hlas otce a matky má pro dítě uklidňující efekt. Jejich hlasy slyšelo, už když bylo u matky v děloze. Možná i to je důvodem, že někteří z rodičů využívají četbu, právě k tomu, aby své děti uklidnili před spaním.

Předčítání je považováno za důležitou aktivitu, která motivuje dítě ke čtení. Dítě při něm poznává princip čtení, který spočívá v uspořádání písmen, slov, vět, řádků a stránek. Předčítání vede k utváření norem chování a návyku. Nejlépe se děti naučí to, co se pravidelně opakuje. Při předčítání se rodiče a děti navzájem lépe poznávají. Mohou spontánně komentovat děj, který předčítají a po četbě si spolu povídat o tom, co je v příběhu zaujalo. Z toho vyplývá, že předčítající rodiče se mohou cítit spokojeni, protože pomáhají svému dítěti rozvíjet celoživotní zvyk čtení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu, bylo zjistit, jaký zájem projevují děti předškolního věku o čtenářské aktivity, dát tento zájem do vztahu s čtenářskými charakteristikami rodiny a vzděláním rodičů.

Vedlejší cíle:

- Zjistit, jaký je vztah mezi zájmem dětí o čtenářské aktivity a čtenářskými charakteristikami rodiny.
- Zjistit, jak často listuje dítě v knize.
- Zjistit, jaká je frekvence her dítěte s abecedními hrami.
- Zjistit, jaká je frekvence dotazů dítěte na význam tištěných slov.
- Zjistit, jaká je frekvence pokusů dítěte psát písmena nebo slova.
- Zjistit, jaký je vztah uvedených aktivit ke vzdělání a zaměstnání rodiče.

6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký je zájem dětí o čtenářské aktivity?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jaký je vztah mezi zájmem dětí o čtenářské aktivity a vybranými charakteristikami rodiny?
- Jak často si dítě listuje v knize?
- Jaká je frekvence her dítěte s abecedními hrami?
- Jaká je frekvence dotazů dítěte na význam tištěných slov?
- Jaká je frekvence pokusů dítěte psát písmena nebo slova?
- Jaký je vztah uvedených aktivit ke vzdělání a zaměstnání rodiče?

7 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný soubor byl tvořen rodiči dětí předškolního věku, které navštěvovaly mateřské školy ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Celkem bylo osloveno osm mateřských škol. Pět ze Zlínského kraje a tři z Jihomoravského kraje.

Respondenti byli osloveni ředitelkami, anebo pověřenými učitelkami mateřských škol, kterým byl objasněn cíl našeho výzkumu a anonymita dotazníku.

Výzkumný vzorek jsme získali pomocí dostupného výběru a tvoří ho 156 respondentů. Většinu respondentů tvořily ženy 91,3%, mužů bylo 8,7%. Sedm respondentů z celkového počtu neurčili pohlaví.

Respondenti uváděli v dotazníku, kolik dětí předškolního věku žije v jejich rodině. Počet těchto dětí popisuje následující tabulka č. 1. Respondenti v 61,9% odpověděli, že s nimi ve společné domácnosti žije jedno dítě v předškolním věku. Dvě děti předškolního věku má v rodině 31% respondentů. Tři děti 6,5% a čtyři děti 0,6%. Jeden respondent neuvedl počet dětí předškolního věku žijící ve společné domácnosti.

	N	%
1 dítě	96	61,9
2 děti	48	31
3 děti	10	6,5
4 děti	1	0,6

Tabulka č. 1: Počet dětí

Pozn.: N = počet

Respondenti měli možnost si vybrat jedno ze svých dětí předškolního věku, na které budou směřovat odpovědi v dotazníku. Věkové rozpětí těchto dětí bylo od 2 do 7 let. Věk zobrazuje tabulka č. 2. Respondenti nejčastěji uvedli, 35,3%, že mají dítě ve věku 5 let. O něco méně, 26,9%, uvedlo, že s nimi ve společné domácnosti žije dítě, které má 4 roky. Tříleté děti byly zastoupeny ve 21,2%, dvou leté v 1,9%, šesti leté ve 14,1%. Nejméně zastoupeny byly sedmileté děti 0,6%. Sedmileté dítě bylo do výzkumu zahrnuto, protože má odklad školní docházky a navštěvuje mateřskou školu.

	N	%
2 roky	3	1,9
3 roky	33	21,2
4 roky	42	26,9
5 let	55	35,3
6 let	22	14,1
7 let	1	0,6

Tabulka č. 2: Věk dítěte

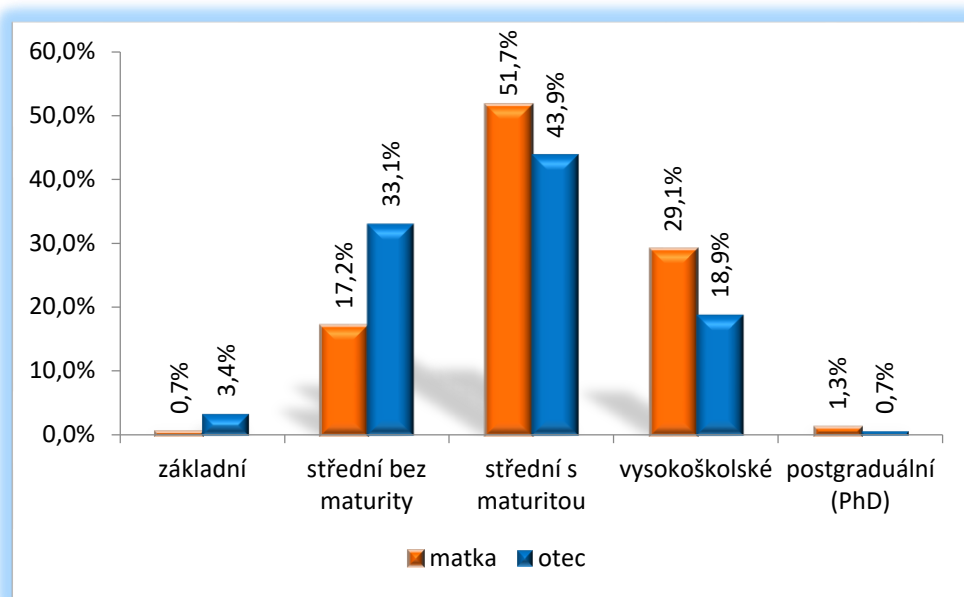
Následující tabulka č. 3 zobrazuje pohlaví dítěte, ke kterému byly směřovány odpovědi v dotazníku. Jak je v tabulce vidět, četnost pohlaví dětí je téměř vyrovnaná, s mírnou převahou děvčat. Šest respondentů v dotazníku nevedlo pohlaví dítěte. Děvčata tvořila 50,7% výzkumného vzorku, chlapci 49,3%.

	N	%
Děvče	76	50,7
Chlapec	74	49,3
Celkem	150	100

Tabulka č. 3: Pohlaví dítěte

V následujícím grafu č. 1 je zobrazeno nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Výzkumný vzorek nejčastěji tvořili respondenti se středoškolským vzděláním zakončeným maturitou. A to jak u mužů, tak i u žen. Výzkumný vzorek měl zastoupení ve všech úrovních vzdělání. Jen minimálně se ve výzkumném vzorku objevili respondenti se základním vzděláním a postgraduálním vzděláním.

Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání vzhledem k pohlaví respondentů



Respondenti měli dále uvádět, zda v jejich domácnosti žijí oba rodiče, nebo jen jeden rodič. Zjištěné údaje zobrazuje tabulka č. 4. Jak nám ukazuje tabulka 90,1% respondentů odpovědělo, že v jejich domácnosti žijí oba rodiče. 9,9% respondentů uvedlo, že v jejich rodině žije jen jeden rodič. Čtyři respondenti na tuto otázku neodpověděli. Tyto zjištěné údaje jsou pozitivní, vzhledem k tomu, že v České republice je velká rozvodovost. Pro dítě a jeho další rozvoj je velmi důležité, když vyrůstá v úplné rodině.

	N	%
Oba rodiče	137	90,1
Jeden rodič	15	9,9
Celkem	152	100

Tabulka č. 4: Složení rodiny

8 VÝZKUMNÁ METODA

Výzkumnou metodou, kterou jsme pro náš výzkum zvolili, byl dotazník. Tato metoda je pro výzkumný charakter práce nejvhodnější. Pomocí dotazníků jsme získali větší počet respondentů, v relativně krátkém čase, a tím i větší počet dat potřebných pro náš výzkum. Další výhodou dotazníkového šetření je zachování anonymity respondentů. Pro získání dat v našem výzkumu, byly v dotazníku, se svolením, použity otázky vypracované P. Gavorou (2018) a otázky vypracované Hume, Lonigan & McQueen (2015).

Dotazník se skládal z úvodní části, kde byli respondenti seznámeni s naším výzkumným šetřením, s jeho cílem a také zde byla zmíněna anonymita dotazníku. V dotazníku jsme dále zjišťovali, zda dotazník vyplňuje matky nebo otec, počet dětí předškolního věku v rodině, věk tohoto dítěte, v době kdy mu rodiče začali pravidelně číst, jeho aktuální věk, nejvyšší dosažené vzdělání otce a matky, velikost bydliště, frekvenci návštěv knihovny a frekvenci četby rodičů sami pro sebe. V závěru dotazníku bylo místo, kde mohli respondenti vypisovat případné poznámky.

Jádro dotazníku tvořily uzavřené otázky, které se týkaly čtenářských aktivit dětí rozvíjející jejich pregramotnost. Tyto údaje se týkaly frekvence listování v knize dítětem, frekvence dotazů dítěte na význam slov, frekvence pokusů dítěte o psaní písmen a slov, frekvence her dítěte s abecedními hrami. Dále respondenti uváděli počet dětských knih v rodině, údaje o frekvenci a délce čtení dítěti, zda vysvětlují význam slov, kterým dítě nerozumí, jestli své děti učí psát písmena abecedy a měli uvést, jak často se svými dětmi hrají hru rýmovaná.

Dotazník vyplňovali rodiče dětí předškolního věku, protože tato metoda získávání dat není vhodná pro tento věk dětí. Kdybychom chtěli získat data přímo od dětí, museli bychom zvolit jinou metodu sběru dat, např. rozhovor s dětmi.

9 ORGANIZACE VÝZKUMU

Výzkumné šetření probíhalo od 8. listopadu 2019 do 10. ledna 2020. Dotazníky byly osobně předány do 5 mateřských škol ve Zlínském kraji a do 3 mateřských škol v Jihomoravském kraji.

Dotazníky byly osobně předány ředitelkám mateřských škol, zároveň jim byly podány informace ohledně realizace výzkumu a také informace týkající se zachování anonymity respondentů. Ředitelky poté předaly dotazníky rodičům osobně, nebo je vložili dětem do skříňek. Rodiče měli možnost vyplnit dotazník buď přímo v mateřské škole, anebo si jej mohli vzít domů a v klidu vyplnit.

Vyplněné dotazníky vraceli rodiče na předem určené místo, tak aby byla zachována jejich anonymita. Dotazníky z mateřských škol z Jihomoravského kraje byly navraceny v předem připravených obálkách, které ředitelky škol i s vyplněnými dotazníky zaslaly poštou. Ze Zlínského kraje byly vyplněné dotazníky vyzvednuty osobně po předešlé domluvě s ředitelkami škol.

Celkem bylo do 8 mateřských škol rozdáno 270 dotazníků. Zpět jsme obdrželi 156 dotazníků. Návratnost vyplněných dotazníků tedy činila 58%.

10 VÝSLEDKY

10.1 Zpracování dat

Data zjištěná prostřednictvím dotazníku byla zpracována v programu Microsoft Excel. Jednotlivé odpovědi respondentů jsme vložili do předem připravené tabulky. Následně jsme u všech položek vypočítali průměr. Hodnoty jednotlivých položek jsme vložili do kontingenčních tabulek a vypočítali procentuální hodnoty získaných dat. Tyto tabulky byly poté zpracovány a upraveny v programu Microsoft Word. Pro větší přehlednost jsme u frekvenčních údajů (nikdy/ojediněle, 1x za měsíc, 1x za týden, několikrát za týden, denně) vytvořili grafy.

Po výpočtech jsme zjistili, že data za celý soubor nedostatečně diferencují výzkumný soubor. Rozdělili jsme proto respondenty na dvě skupiny - skupinu vysoce aktivních dětí a skupinu slabě aktivních dětí. Kritériem pro toto rozdělení byla položka v dotazníku č. 13: Ptá se Vaše dítě samo od sebe na význam tištěných slov? Tato otázka byla nejcitlivější na rozdíly. Pokud měly děti v položce č. 13 hodnotu jedenkrát za měsíc, byly zařazeny do skupiny slabě aktivních dětí. Když měly děti v položce č. 13 hodnotu denně, tak se dostaly do skupiny vysoce aktivních dětí. Ve skupině slabě aktivních dětí je zastoupeno 17 dětí, ve skupině vysoce aktivních dětí je jich 38. Data těchto dvou skupin byly zpracovány v programu SPSS, který pro náš výzkum vytvořil tabulky. Tyto tabulky byly následně zpracovány a upraveny v programu Microsoft Excel. Pro lepší přehlednost jsme v tomto programu vytvořili grafy, které zobrazují procentuální hodnotu zjištěných údajů.

Výzkumná část se tedy bude skládat ze dvou částí. První část se bude týkat všech respondentů (N = 156) a druhá část se bude týkat porovnání již výše zmiňované skupiny dětí.

10.2 Výsledky a interpretace získaných dat – celý soubor

V následujících grafech jsou poskytnuty výsledky získaných dat, které se týkají všech respondentů (N = 156). Výsledky budou rozděleny do dvou podkapitol. První podkapitola se bude zabývat aktivitami dítěte, které rozvíjejí jeho pregramotnost a druhá podkapitola se bude týkat údajů o čtení v rodině.

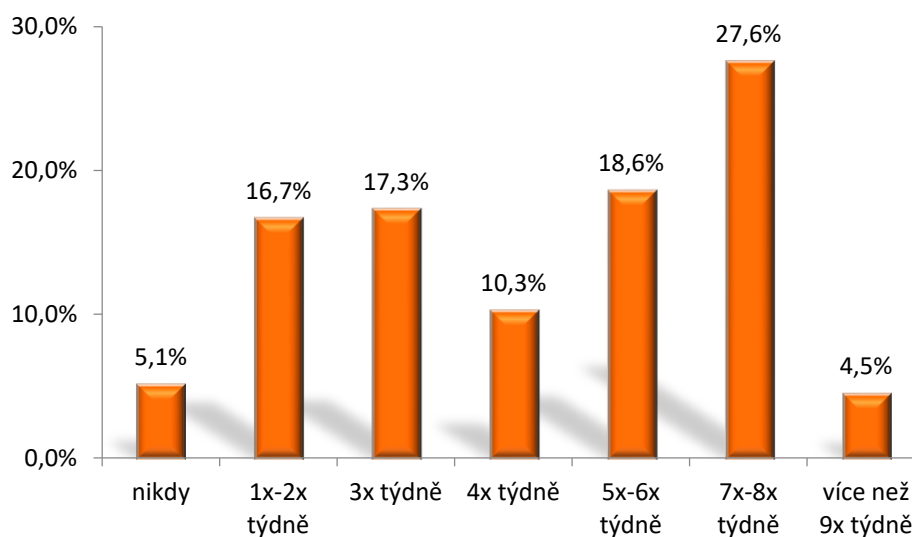
10.2.1 Čtenářské aktivity dítěte spojené s rozvojem jeho pregramotnosti

Frekvence listování v knize dítětem

Graf č. 2 zobrazuje, kolikrát za týden si dítě listuje v knize samo od sebe. Podle vyjádření rodičů 4,5% dětí z našeho výzkumného vzorku si listuje v knize více než devětkrát za týden. Nejvyšší zastoupení, podle vyjádření rodičů, tvoří děti, které si listují v knize 7x – 8x týdně. Což považujeme za přiměřenou frekvenci pro rozvoj jeho pregramotnosti. Listováním v knize dítě získává ponětí o tom, jak je kniha členěna, jak vypadají tvary písmen, a v neposlední řadě také to, že text obsažený v knize se čte a píše zleva doprava a shora dolů. Gavora s Krčmárikovou (1999) to ověřovali v podobném výzkumu, kterého se účastnilo 40 dětí ve věku od 5 do 7 let. Pomocí rozhovoru s dětmi zjišťovali, jaké jsou představy dětí o jednotlivých elementech psaného textu (písmeno, slovo, věta, souvislý text) a o procesu čtení (směr čtení, postup při čtení). Souvislost mezi tímto a našim výzkumem je taková, že právě listováním v knize dítě získává představu o jednotlivých prvcích psaného textu a o procesu čtení.

Při pohledu na graf nás upoutá zjištění, že podle vyjádření rodičů 5,1% dětí z našeho výzkumného vzorku si nikdy nelistuje v knize. Důvodem tohoto zjištění, může být zapříčiněno nezájmem dítěte o knihy. Je možné, že prostředí, ve kterém vyrůstá, není dostatečně čtenářsky bohaté.

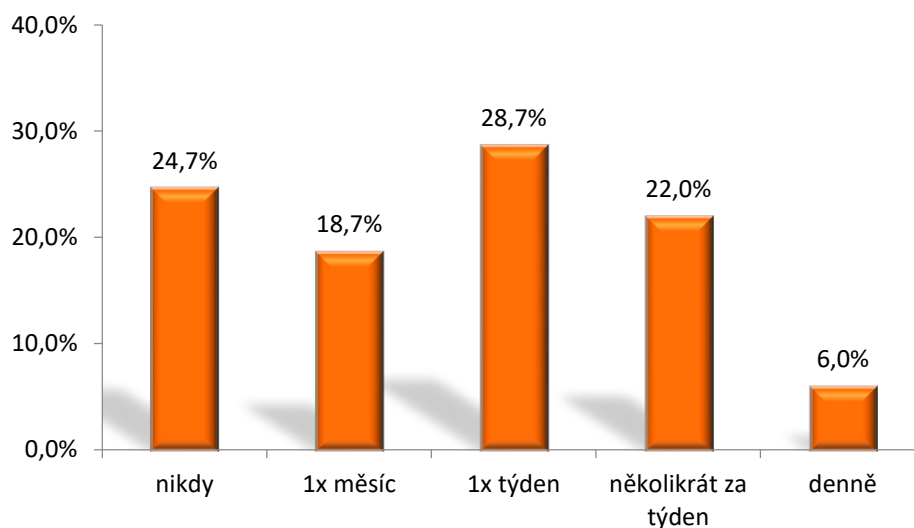
Graf č. 2: Frekvence listování v knize dítětem



Frekvence hraní abecedních her

Data zobrazena v grafu č. 3 popisují, jak často si děti hrají s abecedními hrami. Podle vyjádření rodičů až 50,7% dětí z našeho výzkumného vzorku si hraje s abecedními hrami jedenkrát až několikrát za týden. Myslíme si, že tyto děti budou dobře připraveny na vstup do základní školy. Nebudou mít problém s rozpoznáním jednotlivých písmen a s jejich grafickým zobrazením. Naproti tomu podle vyjádření rodičů téměř 44% dětí z našeho vzorku si s abecedními hrami nehrají vůbec, anebo jen jednou za měsíc. Je možné, že rodiče tyto hry vůbec neznají, nebo je s dětmi hrát nemůžou kvůli své pracovní vytíženosti. Důvodem může být i předsevzetí rodičů, kteří si myslí, že poznávání písmen patří až na základní školu.

Graf č. 3: Frekvence hraní abecedních her

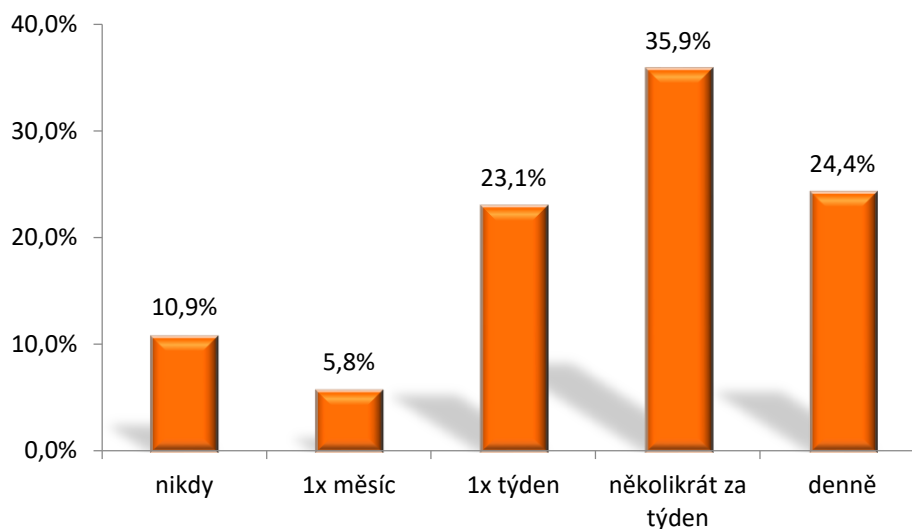


Frekvence dotazů dítěte na význam slov

Následujícím grafu č. 4 je zobrazena frekvence dotazů dítěte na význam slov, kterým nerozumí. Data, která jsme v našem výzkumu zjistili, jsou velmi příznivá. Podle vyjádření rodičů 59% dětí z našeho výzkumného vzorku se ptá na význam slov jednou až několikrát za týden. Zde se ukazuje, že dítě má zájem poznávat nová slova a očekává od rodičů vysvětlení významu slov, kterým nerozumí. Za velmi pozitivní výsledek pokládáme i to, že 24,4% dětí se ptá na význam slov denně. Na druhou stranu 10,9% respondentů uvádí, že svým dětem význam slov nevysvětlují nikdy. Což považujeme za velmi špatné. Rodiče tak brání svému dítěti v dalším rozvoji v oblasti pregramotnosti. Jak je známo, děti jsou velmi

zvědavé a touží po novém poznání. Myslíme si, že když rodiče svým dětem nevysvětlují slova, kterým nerozumí, ochuzují své děti o radost z poznání něčeho nového. I když se jedná jen o slova.

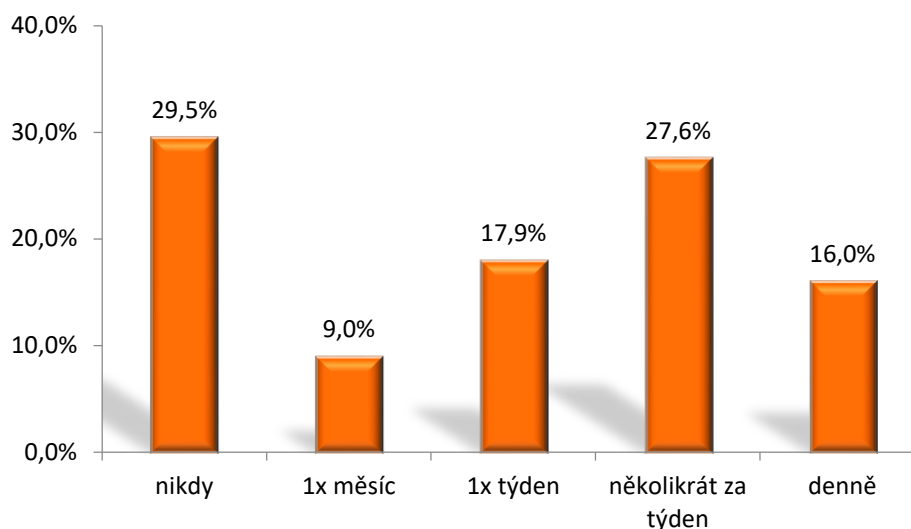
Graf č. 4: Frekvence dotazů dítěte na význam slov



Frekvence pokusů dítěte o psaní písmen, slov

Jak často se pokouší dítě samo od sebe psát písmena nebo slova nám zobrazuje graf č. 5. Podle vyjádření rodičů téměř 48% dětí z našeho výzkumného vzorku se pokouší psát písmena několikrát za týden nebo dokonce denně. Což pokládáme za velmi pozitivní výsledek. Oproti tomu podle vyjádření rodičů 29,5% dětí z našeho výzkumného vzorku se nikdy nepokouší psát písmena nebo slova. Tyto výsledky jsou pochopitelné vzhledem k tomu, že náš výzkumný vzorek tvořily z 48% děti tří až čtyřleté. Dalším důvodem tohoto zjištění může být i to, že rodiče nepovažují tzv. čmáranice za pokusy o psaní písmen. Děti těmito čmáranicemi napodobují tvary písmen a připravují se tak na psaní samotné. Pupala et al. (2003) hovoří o pojmu pseudopísmena, což jsou nečitelné znaky, které dítě napíše.

Graf č. 5: Frekvence pokusů dítěte o psaní písmen, slov



10.2.2 Čtenářské prostředí rodiny

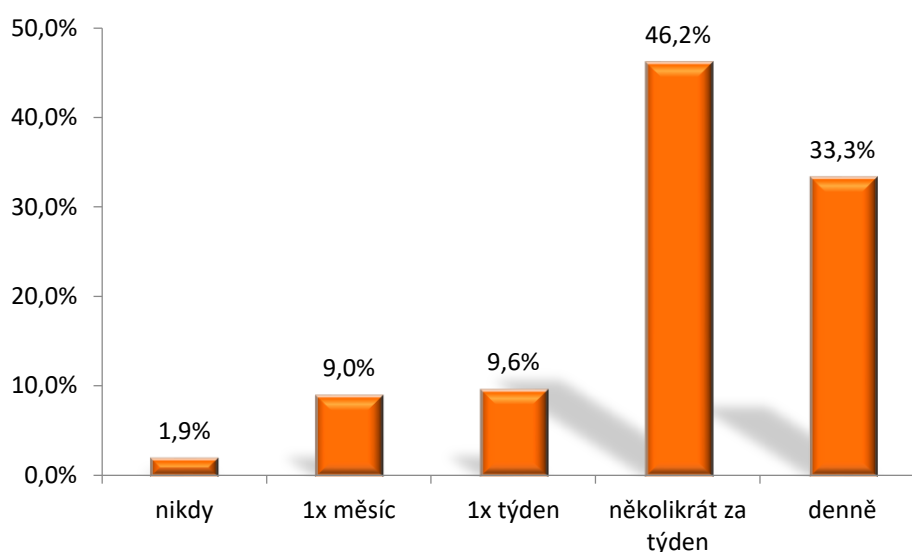
Čtenářské prostředí rodiny je takové, kde se dítě setkává s knihami, časopisy, kalendáři, pohlednicemi. Nejdůležitější jsou knihy. Rodiče učí děti poznávat knihy tím, že jim sami předčítají z knih. Dítě je ovlivňováno základními rodinnými podmínkami a konkrétními vzory chování, které rodina utváří a ukazuje je dítěti.

Frekvence čtení dítěti rodičem

Následující graf č. 6 zobrazuje, jaká je frekvence čtení dětem předškolního věku rodiči. Z grafu je zřejmé, že skoro polovina rodičů (46,2%), čte svým dětem několikrát za týden. 33,3% rodičů čte dětem dokonce denně. Tímto zjištěním můžeme říct, že frekvence čtení je na dobré úrovni. V našem výzkumném vzorku uvedlo 10,9% rodičů, že svým dětem buď nečtou nikdy, anebo jen jednou za měsíc. Což je u dětí předškolního věku nepřijatelná frekvence čtení. Rodiče si neuvědomují, že svým jednáním omezují všestranný rozvoj dítěte pomocí četby knih. Tudíž jsou pro ně špatným vzorem. Pokud rodiče nejeví zájem o čtení, tak je velká pravděpodobnost, že jejich děti nebudou, též tíhnou ke knihám. Jestliže, ale dítě vidí u rodičů, že kniha je přirozenou součástí jejich života, budou ji tak vnímat také. V porovnání s výzkumem Gavory (2018), který se zabýval čtením dětem v rodině, jsou naše výsledky téměř totožné. Gavora zjistil, že skoro 44% rodičů čte svým dětem několikrát za týden a 35,5% rodičů čte dětem dokonce denně. Obdobné výsledky vplynuly i z výzkumu agentury STEM/MARK (2015), které poukazují na to, že přibližně 86% re-

spondentů čte dětem pravidelně. Oproti tomu naše výsledky v občasném čtení (20,5%) jsou lepší než u agentury STEM/MARK (2015), ta ve svém výzkumu uvádí, že 36% respondentů čte svým dětem jen občas. V porovnání jsou naše výsledky o 15,5% nižší, což poukazuje na to, že rodiče projevují větší zájem o čtení dítěti.

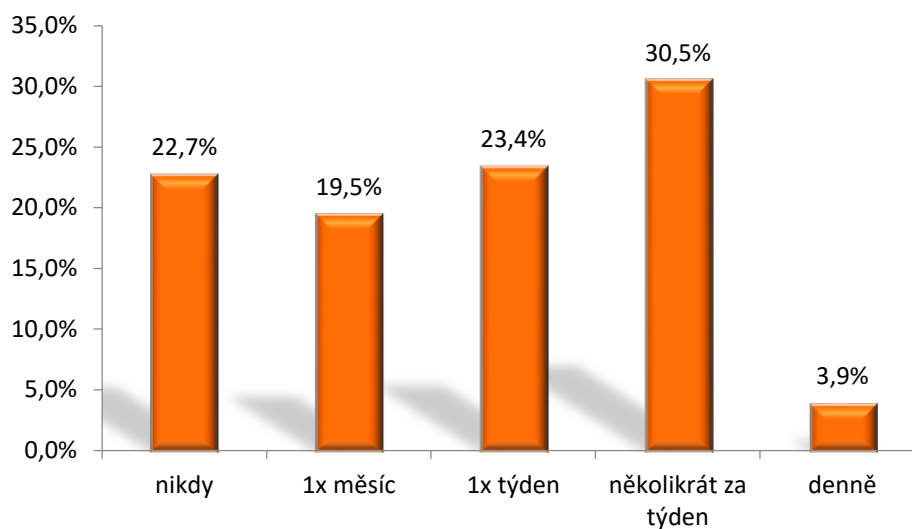
Graf č. 6: Frekvence čtení dítěti rodičem



Frekvence čtení dítěti druhým dospělým

V grafu č. 7 je popsáno, jaká je frekvence čtení dítěti druhým dospělým v rodině. Zarážející je, že téměř v 23% rodin druhý dospělý nečte svému dítěti. Tady vyvstává otázka, čím to může být zapříčiněno? Z našeho pohledu, to mohou být otcové, kteří jsou zaneprázdnění svou prací, a už jim nezbývá čas na to, aby svým dětem četli knihy. Anebo i tím, že matky více inklinují k literatuře.

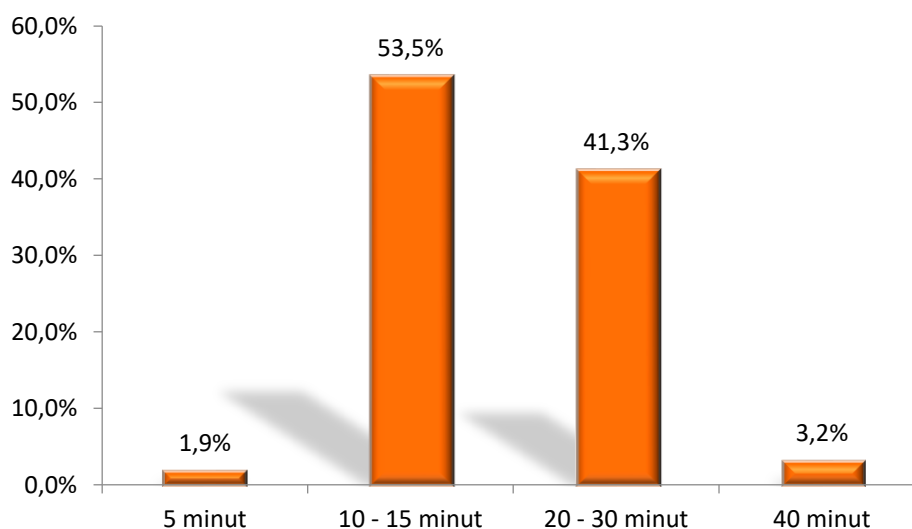
Graf č. 7: Frekvence čtení dítěti druhým dospělým



Délka čtení dítěti

V následujícím grafu č. 8 jsou zobrazeny údaje o tom, kolik času věnují rodiče svým dětem při četbě knih.

Graf č. 8: Délka čtení dítěti



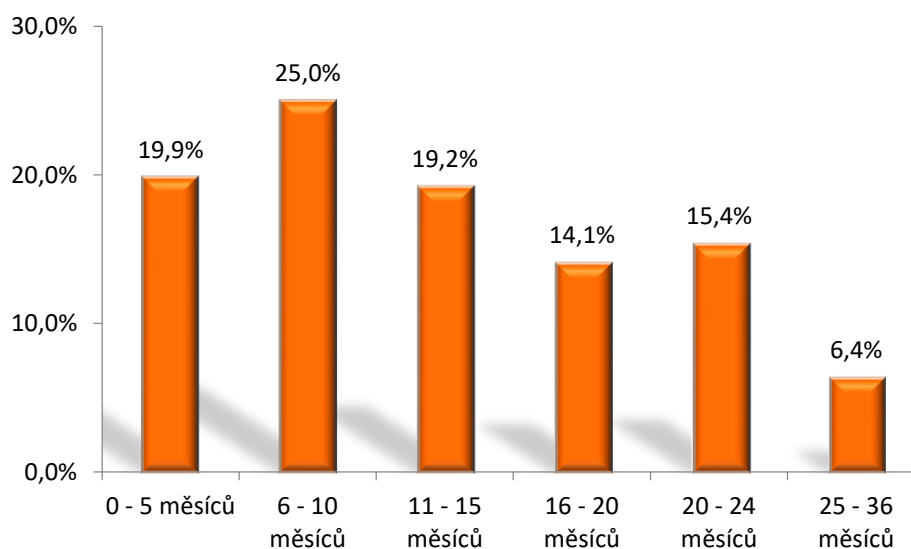
Více než polovina respondentů uvedla, že svým dětem čtou 10 – 15 minut. V odborné literatuře je popsána doporučena délka čtení dítěti předškolního věku v rozmezí od 15 do 20 minut. Ale je to jen doporučení. Rodič by měl přizpůsobit délku čtení potřebám svého dítěte a jeho pozornosti při čtení. 41,3% zúčastněných respondentů čte dětem 20 – 30 minut.

To je o mnoho méně, než uvádí Gavora (2018) ve svém výzkumu, kde 79% respondentů, rodičů dětí předškolního věku z Moravy, čte svým dětem 30 až 40 minut. Gavora poukazuje na to, že vzhledem k celodenním povinnostem rodičů, je tato doba čtení až pozoruhodně dlouhá. V našem výzkumu 1,9% čte svým dětem jen 5 minut, což podkládáme za velmi malou frekvenci. Může to být zapříčiněno i tím, že rodiče tráví čas raději na sociálních sítích, než aby ho věnovali svým dětem. V tak krátké době čtení není možné dítě předškolního věku dostatečně všestranně rozvíjet. Oproti tomu 3,2% respondentů čte svým dětem 40 minut. Předpokládáme, že v této délce čtení, jsou zahrnuty i aktivity, které dopomáhají k tomu, aby se u dítěte rozvíjel zájem o knihy a četbu s nimi spjatou.

Začátek pravidelného čtení dítěti rodičem

Věk dítěte (v měsících), kdy mu rodiče začali pravidelně číst, zobrazuje graf č. 9. Téměř 45% respondentů, začalo svým dětem pravidelně číst v období od narození do 10 měsíců. Tyto údaje jsou celkem překvapující, myslíme si, že to může být zapříčiněno přítomností staršího sourozence, kterému rodiče pravidelně čtou. I když v dnešní době je trendem číst svým dětem už v těhotenství. Ale to z našich údajů není zcela zřejmé.

Graf č. 9: Začátek pravidelného čtení dítěti rodičem



V našem výzkumném vzorku začalo v tomto období pravidelně číst svým dětem 48,7% respondentů. Naproti tomu 6,4% respondentů uvedlo, že pravidelně začalo svým dětem číst až ve věku mezi 25 – 36 měsícem. Což pokládáme za nevhodné, jelikož věk zahájení pra-

videlného čtení dítěti má velký význam pro rozvoj pregramotnosti, rozvíjí jeho slovní zásobu a má neodmyslitelný význam pro rozvoj jeho kognitivních procesů.

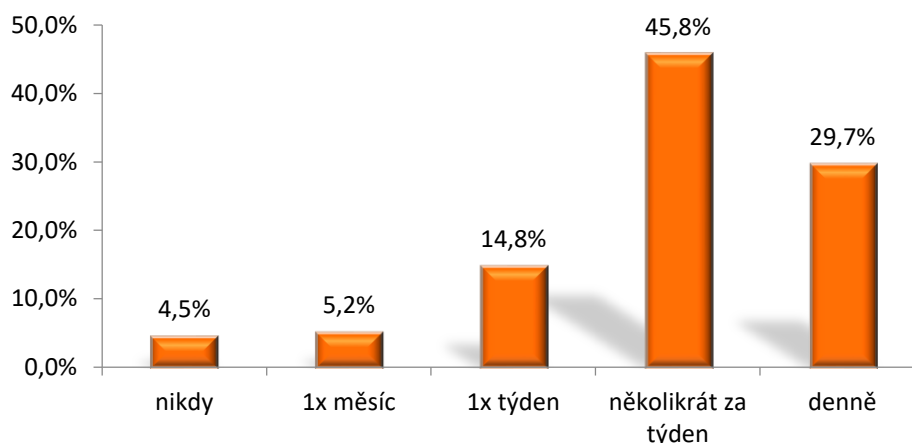
10.2.3 Aktivity rodiče podporující pregramotnost dítěte

Tyto aktivity se vyznačují tím, že nenásilnou formou a pomocí hry podporují pregramotnost dítěte a zároveň ji rozvíjejí. Těmito aktivitami rodiče podporují chuť ke čtení a připravují děti na prvopočáteční čtení a psaní.

Frekvence vysvětlování významu slov rodičem

V následujícím grafu č. 10 je popsána frekvence vysvětlování významu slov dítěti rodičem. 75,5% respondentů uvedlo, že svým dětem vysvětluje význam slov několikrát za týden, anebo denně. Zde je viditelné, že rodiče mají zájem o komunikaci s dítětem a snaží se jim vysvětlit slova, kterým nerozumí. Což je pro rozvoj jeho slovní zásoby velmi přínosné. Oproti tomu 4,5% respondentů uvedlo, že svým dětem význam slov nevysvětlují nikdy. Což pokládáme za nepředstavitelné. Opět si zde můžeme klást otázku, co je příčinou? Mohlo by to být způsobeno nezájmem rodiče, pro kterého jsou časté otázky dítěte obtěžující, ale také to může být zapříčiněno nezájmem dítěte.

Graf č. 10: Frekvence vysvětlování významu slov rodičem

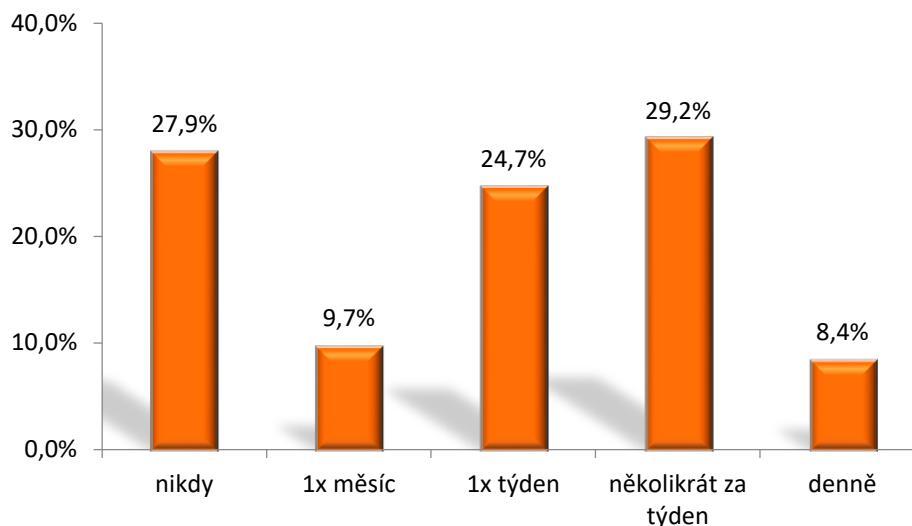


Frekvence učení písmen abecedy rodičem

Z údajů grafu č. 11 je zřejmé, že 29,2% respondentů své děti učí písmena abecedy několikrát za týden a 8,4% dokonce denně. Oproti tomu téměř stejný počet respondentů (27,9%) neučí své děti písmena abecedy nikdy. To poukazuje na to, že spousta rodičů přenechává

učení písmen učitelům jak v mateřské škole, tak později učitelům prvních tříd. To je pro rozvoj slovní zásoby dítěte zcela nevyhovující.

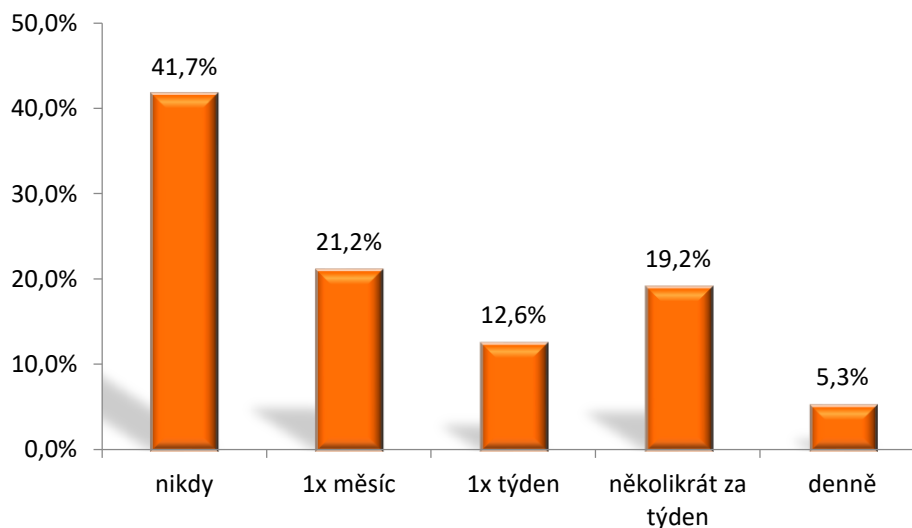
Graf č. 11: Frekvence učení písmen abecedy rodičem



Frekvence hry rýmovaná

Následující graf č. 12 popisuje, jak často rodiče hrají se svým dítětem hru rýmovaná. Téměř 25% respondentů uvedlo, že se svými dětmi hru rýmovaná hrají několikrát za týden nebo dokonce denně.

Graf č. 12: Frekvence hry rýmovaná

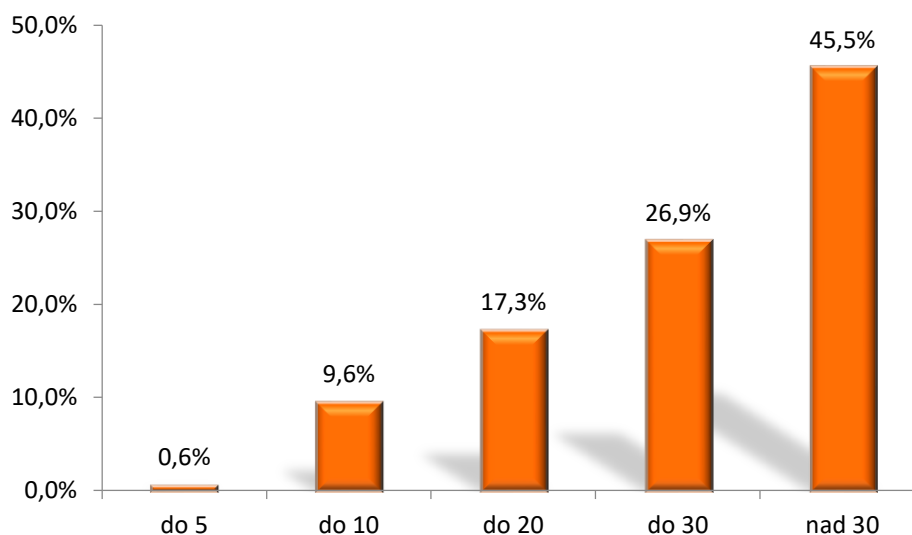


Oproti tomu 41,7% respondentů uvedlo, že se svými dětmi tuto hru nehrají nikdy. Data, která jsme zjistili, mohou být ovlivněna tím, že rodiče tuto hru neznají, anebo nerozuměli otázce v dotazníku.

Počet dětských knih v rodině

Údaje zobrazeny v grafu č. 13 popisují přibližný počet dětských knih, které mají respondenti ve své domácnosti. 45,5% respondentů uvedlo, že mají ve své domácnosti více jak 30 knih. Což je pozitivní zjištění. Jen jeden respondent uvedl, že vlastní přibližně 5 dětských knih. Vzhledem k celkovému počtu respondentů jsou tato data velmi příznivá. Gavora (2018) ve svém výzkumu zjistil téměř totožné výsledky jako my. Lze tedy říct, že rodiče dbají na to, aby jejich děti vlastnily literaturu, která je určena jejich věku a potřebám. Musíme podotknout, že velkou roli hraje také to, jestli jsou tyto knihy dětmi využívány, anebo jsou jen zařazeny v knihovně a děti si jich nevšímají. Rodiče by měli dbát na to, aby dětské knihy byly pro děti na přístupném místě. A to proto, aby si kdykoli během dne měly možnost do nich nahlížet a pracovat s nimi. A také proto, aby si mohly vybrat knihu, ze které jim rodič bude číst.

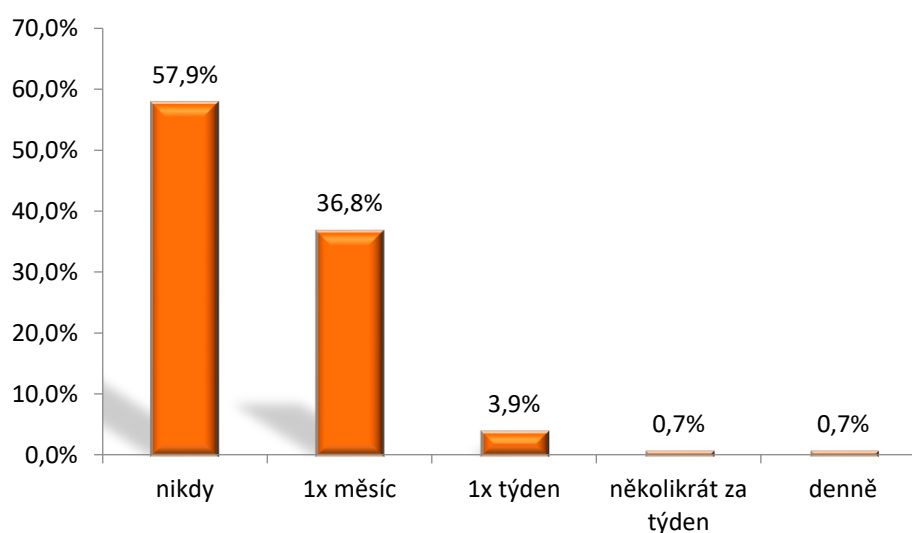
Graf č. 13: Počet dětských knih v rodině



Frekvence návštěv knihovny

V grafu č. 14 je popsána frekvence návštěv knihovny rodičů s dětmi. Čtyři respondenti z našeho výzkumného vzorku nevedli, jestli chodí se svými dětmi do knihovny. 36,8% respondentů uvedlo, že se svými dětmi chodí do knihovny jednou za měsíc. Což považujeme za přiměřenou frekvenci návštěv knihovny. Pokládáme za nutné, podotknout, že vzhledem k tomu kolik dětských knih respondenti vlastní se nemůžeme divit tomu, že 57,9% respondentů do knihovny nechodí vůbec, anebo ojediněle.

Graf č. 14: Frekvence návštěv knihovny

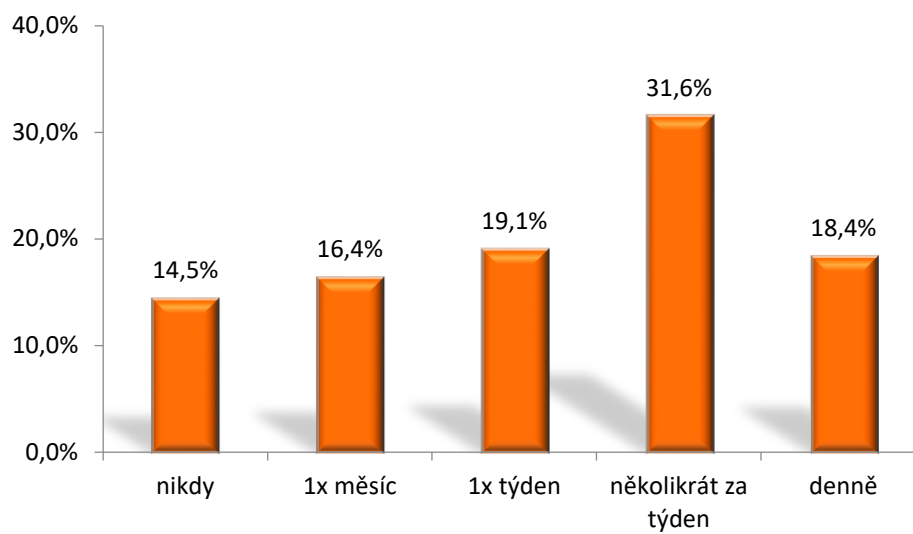


Podle našeho názoru je to, ale velká škoda. Návštěvou knihovny by děti zjistili, že knihy se nemusí jen kupovat v knihkupectví, ale dají se půjčit právě v knihovně. Rodiče by tímto způsobem u dětí podněcovali smysl pro zodpovědnost. Ke knihám vypůjčeným v knihovně se děti musejí chovat tak, aby si je mohly půjčit i jiné děti.

Frekvence čtení dospělého pro sebe

V následujícím grafu č. 15 jsou zobrazena data týkající se frekvence čtení dospělého pro sebe. Přesně polovina respondentů uvedla, že si čtou sami pro sebe několikrát za týden, anebo denně. Z toho vyplývá pravděpodobnost, že jejich děti budou v dospělosti o knihy projevovat stejný zájem. Zarážející jsou pro nás data, která ukazují, že téměř 15% respondentů si nečte nikdy. Což může vést k negativnímu postoji jejich dětí ke knihám. Jak už jsme se výše zmínili, rodiče jsou pro své děti vzorem.

Graf č. 15: Frekvence čtení dospělého pro sebe



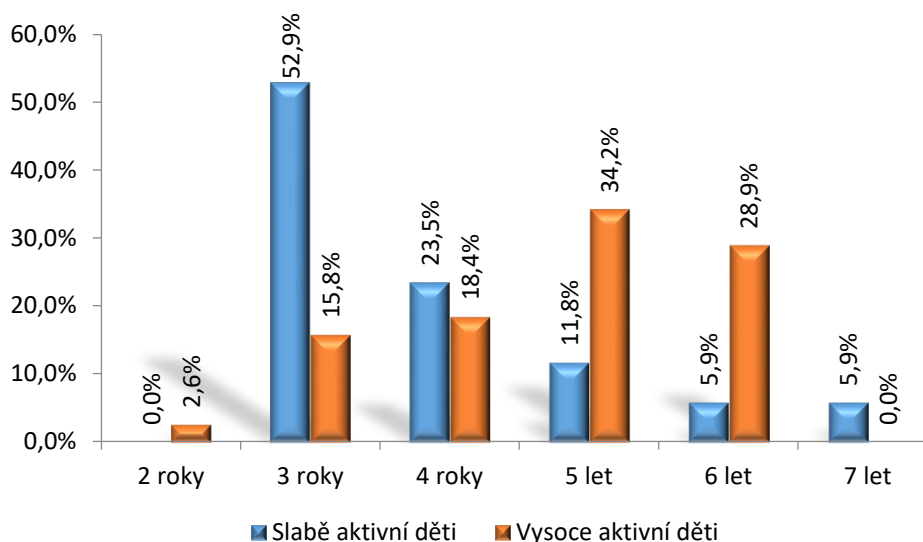
10.3 Výsledky a interpretace získaných dat – slabě a vysoce aktivní děti

Jak už jsme výše zmiňovali, v této části našeho výzkumu budeme interpretovat výsledky dvou skupin. Jedná se o skupiny slabě aktivních dětí a vysoce aktivních dětí. Kritériem pro toto rozdělení byla otázka v dotazníku č. 13. Pokud měly děti v položce č. 13 hodnotu jedenkrát za měsíc, byly zařazeny do skupiny slabě aktivních dětí. Když měly děti v položce č. 13 hodnotu denně, tak se dostaly do skupiny vysoce aktivních dětí.

Věk dítěte

V následujícím grafu č. 16 je zobrazen věk dítěte, ke kterému byly vztaženy otázky v dotazníku. Z grafu je zřetelné, že ve skupině slabě aktivních dětí jsou z 52,9% zastoupeny tříleté děti. Ve skupině vysoce aktivních dětí jsou tříleté děti zastoupeny jen v 15,8% výzkumného vzorku. Čtyřleté děti jsou u obou skupin zastoupeny téměř totožně. Pětileté a šestileté děti jsou u skupiny vysoce aktivních dětí zastoupeny v 63,1%, u slabě aktivní skupiny dětí jsou zastoupeny jen v 17,7%. Sedmileté děti jsou zastoupeny jen u skupiny slabě aktivních dětí a to v 5,9%. Dvouleté děti jsou zastoupeny jen ve skupině vysoce aktivních dětí (2,6%).

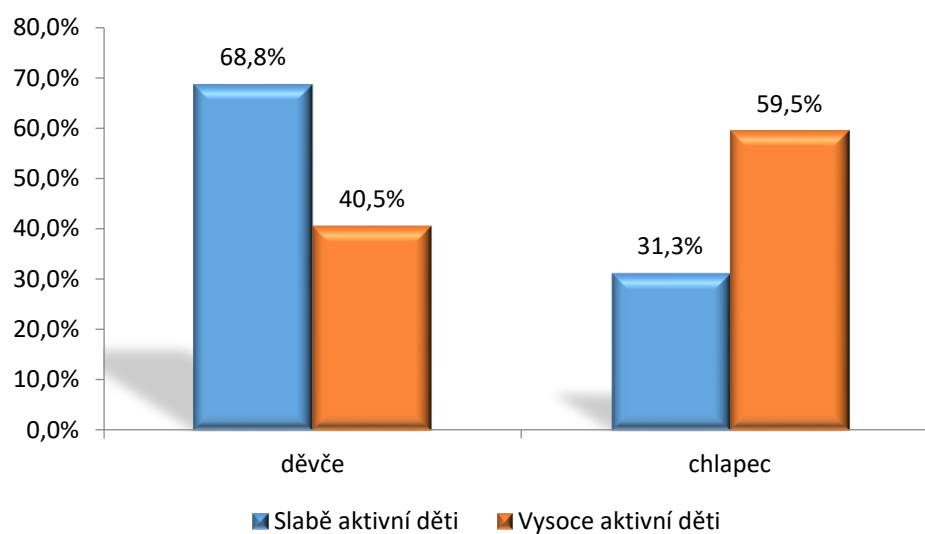
Graf č. 16: Věk dítěte



Pohlaví dítěte

Z grafu č. 17 je zřejmé, že u skupiny slabě aktivních dětí jsou děvčata zastoupena v 68,8% výzkumného vzorku a chlapci v 31,3%. U skupiny vysoce aktivních dětí jsou více zastoupeni chlapci a to v 59,5%, děvčata pak ve 40,5% výzkumného vzorku.

Graf č. 17: Pohlaví dítěte

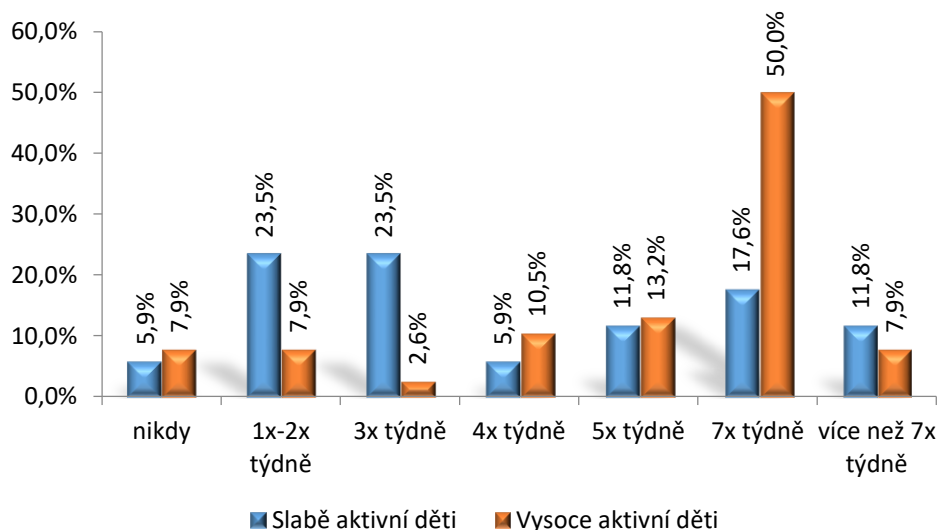


10.3.1 Čtenářské aktivity dítěte spojené s rozvojem jeho pregramotnosti

Frekvence listování v knize dítětem

V následujícím grafu č. 18 je popsáno, jak často si dítě listuje v knize samo od sebe. Podle vyjádření rodičů 57,9% dětí ze skupiny vysoce aktivních dětí si listuje v knize sedm a vícekrát týdně. Oproti tomu skupina slabě aktivních dětí takto činí jen v 29,4%.

Graf č. 18: Frekvence listování v knize dítětem



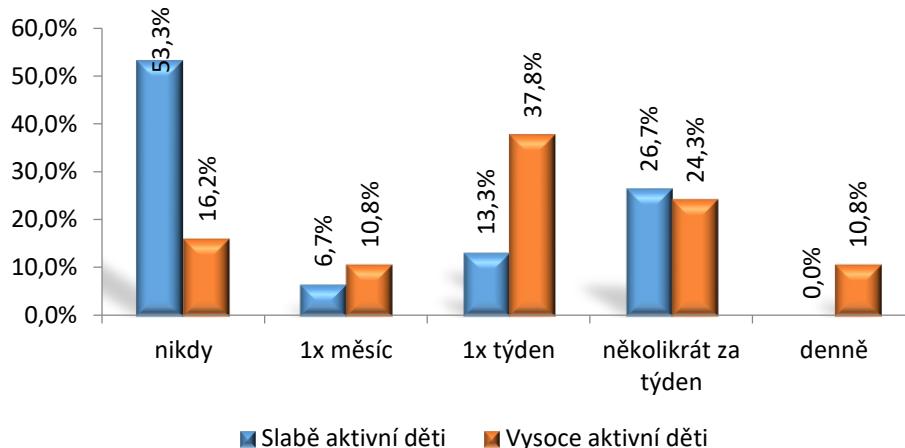
Za zajímavé zjištění pokládáme to, že ve skupině vysoce aktivních dětí si v knize 7,9% respondentů nelistuje nikdy. Tyto výsledky bychom předpokládali spíše u skupiny slabě aktivních dětí.

Frekvence her dítěte s abecedními hrami

Graf č. 19 popisuje data o frekvenci her dítěte s abecedními hrami. Podle vyjádření rodičů 62,1% dětí ze skupiny vysoce aktivních dětí si s abecedními hrami hrají jednou až několikrát za týden. 10,8% dokonce denně. Data, která ukázal náš výzkum, považujeme za velmi pozitivní. Pro děti a jejich další vývoj je velmi důležité aby se seznamovaly s písmeny a s prvky psané řeči. Dalo by se říct, že těmito hrami se může předcházet i pozdějším logopedickým vadám řeči. Oproti tomu podle vyjádření rodičů 53,3% dětí ze skupiny slabě aktivních dětí si s abecedními hrami nehraje nikdy. Gavora (2019) v podobném výzkumu zjišťoval, jak často si děti, kterým jejich rodiče čtou jen sporadicky, hrají s písmenky. Re-

spondenti měli odpovídat na 5 stupňové škále od 1 (nikdy) po 5 (velice často). Tyto děti dosahovali mediánu 3, tedy nejčastěji respondenti odpovídali položkou ve středu škály.

Graf č. 19: Frekvence her dítěte s abecedními hrami



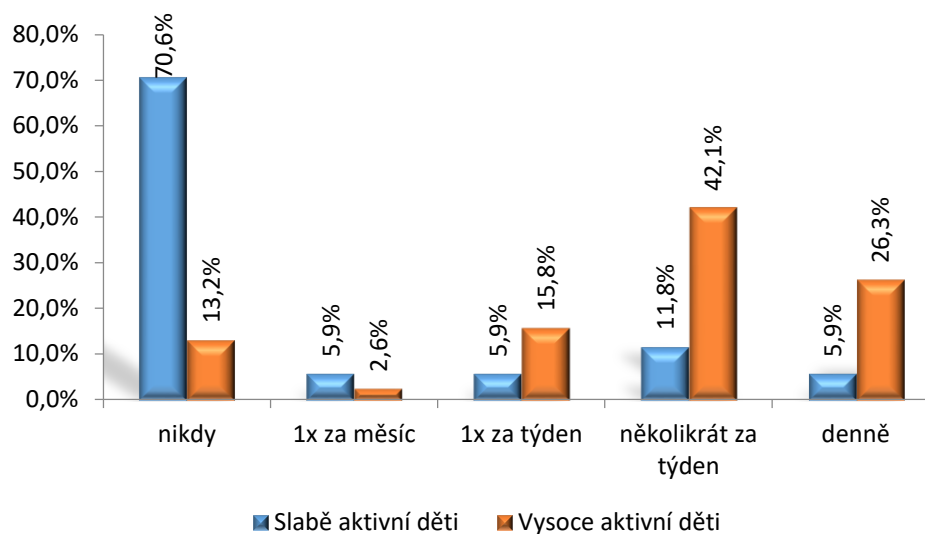
Tyto výsledky jsou zcela pochopitelné, jelikož tato skupina, jak se ukazuje, o abecední hry projevuje jen malý zájem.

Frekvence pokusů dítěte o psaní písmen, slov

Překvapivá data nám ukazuje graf č. 20, který popisuje, jak často se dítě pokouší samo od sebe psát písmena nebo slova. Podle vyjádření rodičů 68,4% dětí ze skupiny vysoce aktivních dětí se pokouší psát písmena nebo slova několikrát za týden nebo denně.

U frekvence jedenkrát za týden jsou viditelné lepší výsledky u skupiny vysoce aktivních dětí. Oproti tomu podle vyjádření rodičů až 70,6% dětí ze skupiny slabě aktivních dětí se nikdy nesnaží psát písmena nebo slova. Toto zjištění nás utvrzuje v tom, že skupina slabě aktivních dětí projevuje jen velmi malý zájem o čtenářské aktivity. Důvodem může být i to, že děti nevyrostají v čtenářsky podnětném prostředí, které by jejich zájem určitě zvýšil.

Graf č. 20: Frekvence pokusů dítěte o psaní písmen, slov



Doposud jsme se v této části výzkumu zabývali dítětem a jeho aktivitami. Dále se budeme věnovat rodičům, vybranými charakteristikami rodiny a v neposlední řadě také aktivitami rodičů podporující pregramotnost dítěte.

Nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce

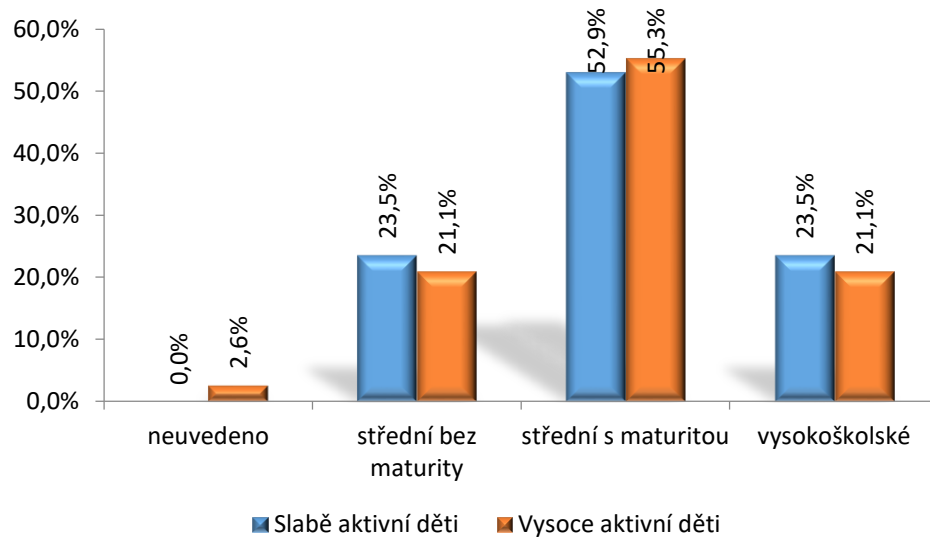
V následujících grafech č. 21 a č. 22 jsou uvedena data o nejvyšším dosaženém vzdělání matky a otce.

Jak je vidět v grafu č. 21 jsou u obou skupin respondentů výsledky téměř totožné. Tyto data poukazují na to, že v rozvoji pregramotnosti u dítěte vzdělání matky nehraje až tak velkou roli. Většina respondentů (matek u obou skupin) dosáhlo nejvyššího vzdělání střední s maturitou. 2,6% respondentů u skupiny vysoce aktivních dětí nevedlo nejvyšší dosažené vzdělání.

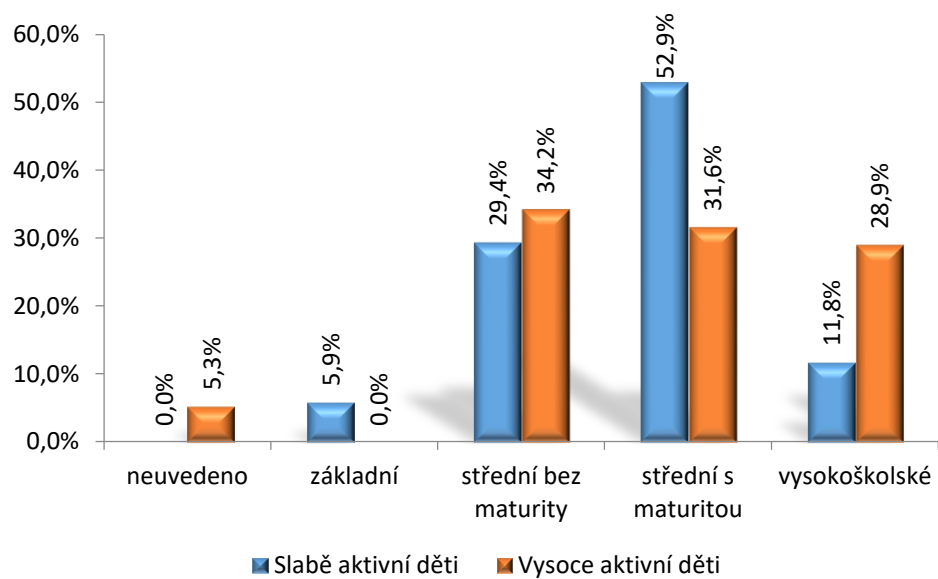
Zajímavější jsou data získaná v grafu č. 22 kde je uvedeno nejvyšší dosažené vzdělání otce. Nejvíce nás zaujala položka vysokoškolsky vzdělaný otec u vysoce aktivních dětí. Ta poukazuje na to, že otec má nezaměnitelnou funkci při rozvoji pregramotnosti u dětí. Dalo by se říct, že vysokoškolsky vzdělaný otec má větší přehled v oblasti čtenářské gramotnosti a snaží se její základy přenášet i na své děti. Nemůžeme opomenout ani fakt, že většina těchto otců nemusí dalece cestovat za prací a má tím pádem více času na své děti. Tuto skutečnost uvádíme i vzhledem k tomu, že většina respondentů pochází z regionu Valaš-

sko, kde větší část otců s menším vzděláním, než je vysokoškolské, musí dojíždět za prací i několik desítek kilometrů.

Graf č. 21: Nejvyšší dosažené vzdělání matky



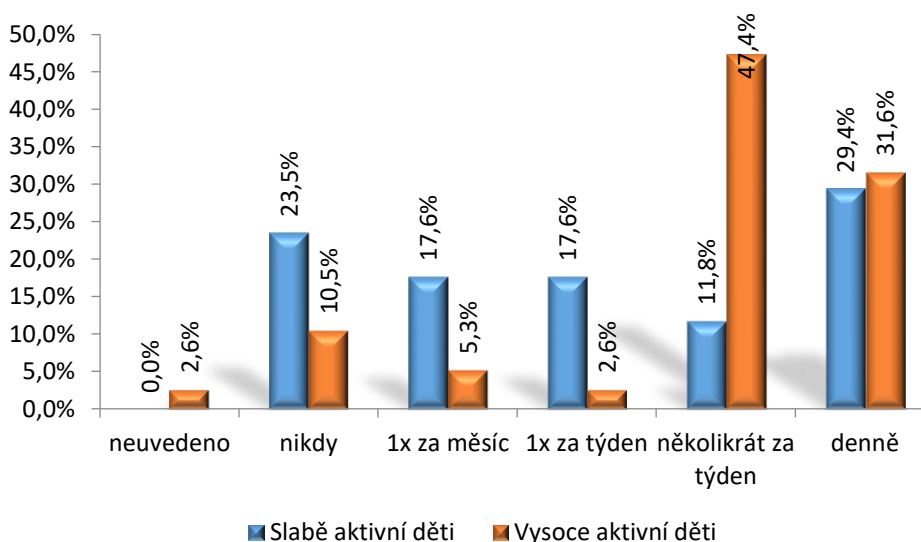
Graf č. 22: Nejvyšší dosažené vzdělání otce



Frekvence čtení dospělého sám pro sebe

Graf č. 23 zobrazuje, jak často si rodiče čtou knihy sami pro sebe. 79% respondentů u skupiny vysoce aktivních dětí, uvedlo, že si sami pro sebe čtou několikrát za týden, anebo denně. Oproti tomu ve skupině slabě aktivních dětí takto uvedlo jen 41,2% respondentů. Rozdíl mezi těmito skupinami nám přijde dosti velký. To poukazuje na to, že děti jsou aktivnější ve čtenářských aktivitách, pokud i rodič je aktivní v četbě knih. Proto chceme také poukázat na skupinu slabě aktivních dětí, kde 23,5% respondentů uvedlo, že si z knihy nečtou nikdy. U skupiny vysoce aktivních dětí to je jen 10,5% respondentů.

Graf č. 23: Frekvence čtení dospělého sám pro sebe



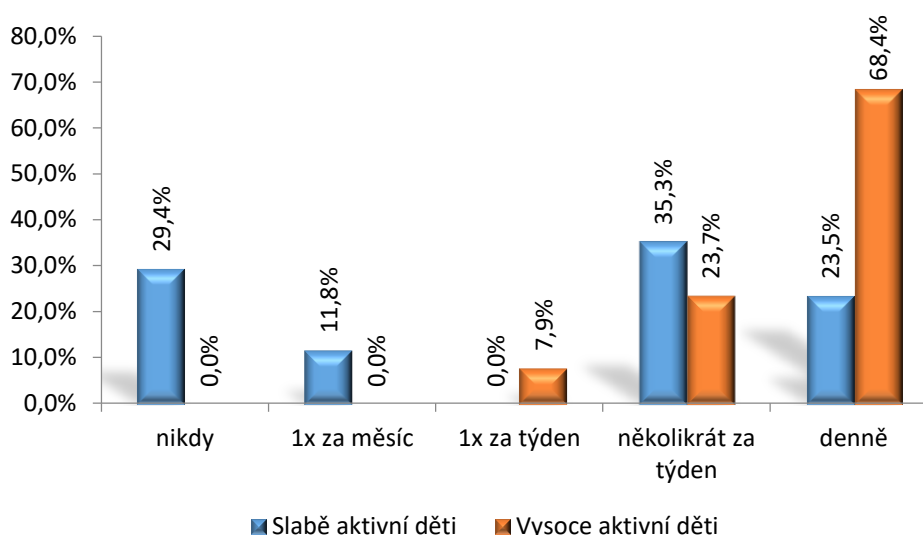
Myslíme si, že pokud dítě vidí u svých rodičů nezáměr o knihy a s nimi spojenou četbu, s největší pravděpodobností v dospělosti také nebude jevit zájem o knihy. Rodiče by měli být pro své děti vzorem. Nemohou po svém dítěti požadovat, aby četlo knihy, když tak sami nekonají.

Frekvence vysvětlování významu slov rodičem

V grafu č. 24 jsou rozdíly mezi dvěma skupinami viditelné hned na první pohled. Ve skupině vysoce aktivních dětí v 68,4% respondenti uvedli, že vysvětlují tato slova svým dětem denně. Z toho vyplývá, že skupina vysoce aktivních dětí se více zajímá o nová slova a jejich význam. Mají potřebu se dále rozvíjet a poznávat svět, který je obklopuje. Oproti

tomu 29,4% respondentů ze skupiny slabě aktivních dětí uvedlo, že svým dětem nevysvětlují význam slov, kterým nerozumí nikdy.

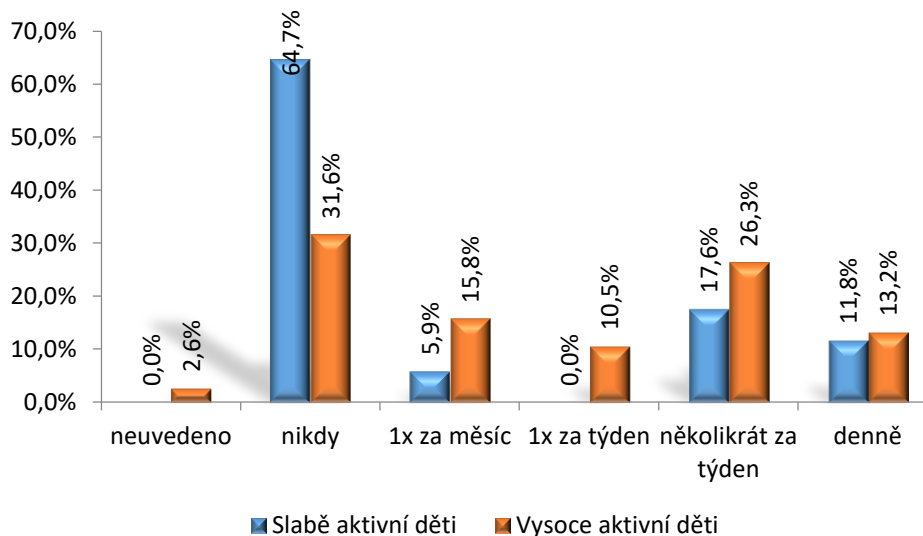
Graf č. 24: Frekvence vysvětlování významu slov rodičem



Frekvence hry rýmovaná

Hru rýmovanou můžeme zařadit mezi oblíbenou hru dětí předškolního věku. Zábavnou formou si dítě rozvíjí slovní zásobu a snaží se najít slova, která jsou si zvučně podobná.

Graf č. 25: Frekvence hry rýmovaná

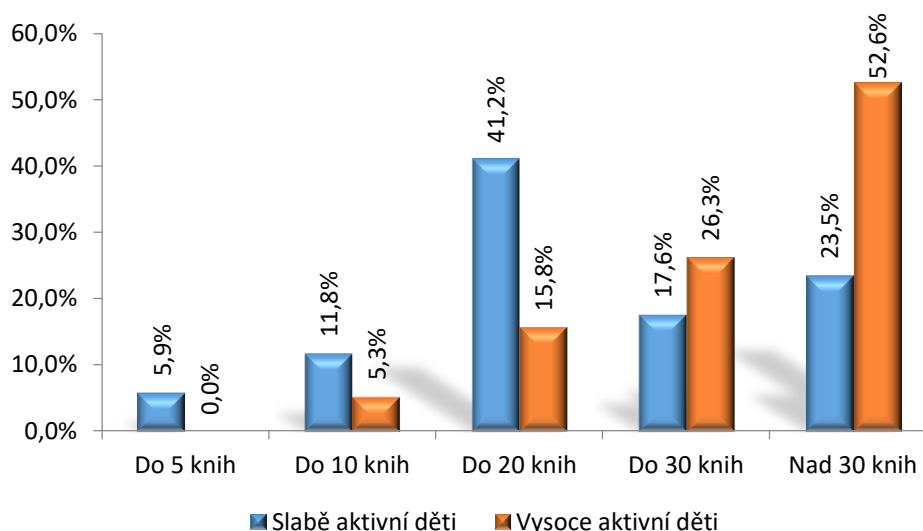


Jak je vidět z grafu č. 25 ve skupině vysoce aktivních dětí 39,5% respondentů uvedlo, že ji s dětmi hrají několikrát za týden nebo dokonce denně. Což pokládáme za pozitivní zjištění, vzhledem k tomu, že se dítě touto hrou rozvíjí v řečových schopnostech. Oproti tomu je velká škoda, že skupina slabě aktivních dětí ji většinou nikdy nehraje. Důvodem nezájmu dětí, hrát tuto hru, může být i fakt, že hru rýmovanou vůbec neznají a proto nemají potřebu ji hrát.

Počet dětských knih v rodině

Z následujícího grafu č. 26 je zřejmé, že ve skupině vysoce aktivních dětí vlastní přes polovinu respondentů více jak 30 dětských knih, oproti tomu respondenti ze skupiny slabě aktivních uvádějí v 41,2%, že vlastní téměř 20 dětských knih. Zarážející je zjištění u skupiny slabě aktivních dětí, kde 5,9% respondentů uvedlo, že vlastní asi je 5 dětských knih. Což je u dětí předškolního věku nepřijatelné a pro jeho další rozvoj zcela nevhodné. Za důležité pokládáme to, že nezáleží na tom, kolik dětských knih vlastníme, ale jakým způsobem je aktivně využíváme. Dítě by mělo mít knihy na místě, které mu bude kdykoli přístupné, aby si je mohlo prohlížet, listovat v nich a pracovat s nimi. Knihy by neměly bez povšimnutí ležet v knihovně.

Graf č. 26: Počet dětských knih v rodině



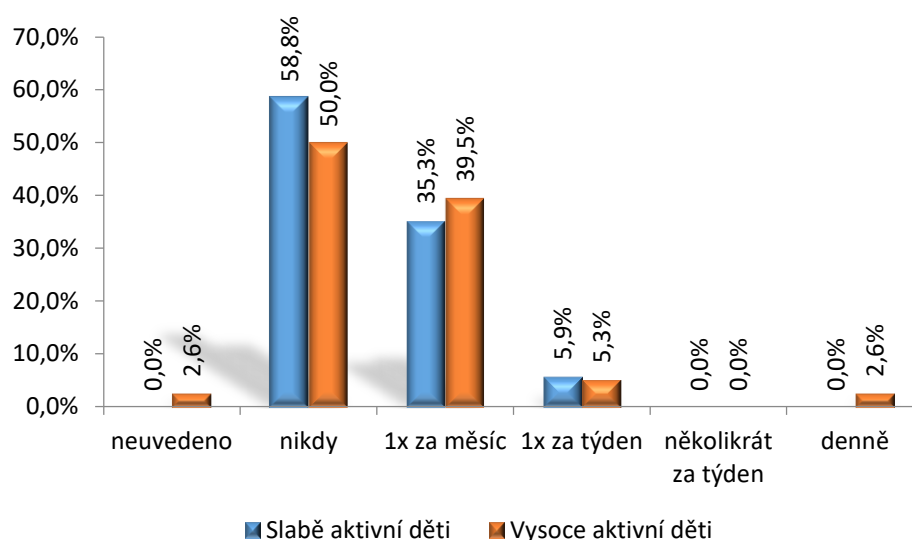
Frekvence návštěv knihovny

Z grafu č. 27 je zřejmé, že více jak polovina respondentů z obou skupin nikdy nechodí do knihovny. Což je pochopitelné, vzhledem k tomu, kolik dětských knih respondenti vlastní (graf č. 26). Myslíme si, ale že je to velká škoda. Děti by návštěvou knihovny získaly po-

něti o tom, že se knihy nekupují jen v knihkupectví, ale dají se půjčit i v knihovně. A také by se naučily zodpovědnosti. O knihy z knihovny se děti musejí starat tak, aby je neponičily a dál tak mohly sloužit jiným dětem.

Za průměrnou frekvenci návštěv knihovny považujeme frekvenci jedenkrát za měsíc. U skupiny slabě aktivních dětí tak činí 35,3% respondentů, u skupiny vysoce aktivních dětí 39,5% respondentů.

Graf č. 27: Frekvence návštěv knihovny



11 DISKUSE

Náš výzkum přinesl pohled do rodinného prostředí dítěte a zaměřil se na frekvenci aktivit, které rozvíjejí jeho pregramotnost. Zobrazuje do jaké míry je pro dítě podnětné zázemí v rodině důležité pro další rozvoj v oblasti čtenářské pregramotnosti, která je považována za předstupeň čtenářské gramotnosti. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký zájem projevují děti předškolního věku o čtenářské aktivity. Za tyto aktivity můžeme považovat listování v knize, hry s abecední tematikou, dotazy dítěte na význam slov, kterým nerozumí, aj.

Výzkum popisuje, jak často rodiče čtou svým dětem a zda je tato frekvence dostačující pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Můžeme soudit, že většinou svým dětem čtou matky, jelikož v našem výzkumném vzorku převažovaly ženy, které dotazník vyplňovaly. Kdybychom chtěli získat přesnější informace, museli bychom jinak položit otázku v dotazníku. Duursmová (2014), která realizovala svůj výzkum v Nizozemsku, poukazuje na to, že na čtení dítěti se z 65% podílejí matky, otcové jsou zastoupeni jen v 8 %.

Z našeho výzkumu vyplývá, že průměrná délka čtení dítěti rodičem je 20 minut denně. Není ale zřejmé, jestli jsou do této délky čtení zahrnuty i aktivity s ním spojené. Podobný výzkum vytvořil Gavora (2018) kde ze základních údajů vyplývá, že 79% respondentů čte svým dětem 30 – 40 minut denně. Autor sám poukazuje na to, že tato doba je pozoruhodně dlouhá.

Z výroční zprávy ČŠI (2013) vyplývá, že většina předškolních dětí projevovala nejenom zájem o písmena, ale některé z nich je již uměla rozlišovat 94,1%. 89% těchto dětí dokáže poznat své napsané jméno a také ho dokáže i napsat. Což se v našem výzkumu nepotvrdilo. Zde vyplynulo, že 43,6% dětí respondentů se pokouší psát písmena nebo slova několikrát za týden anebo denně. Myslíme si, že tento nezájem o písmena, může být podmíněn nepodnětným prostředím v rodině. K lepším výsledkům by mohla přispět osvěta rodičů v oblasti přínosů abecedních her pro děti a také praktické možnosti aplikace. Vhodnou možností by také mohly být otevřené herny pro rodiče, kde by si takové hry mohly přímo vyzkoušet a seznámit se s jejich pozitivy.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký zájem projevují děti předškolního věku o čtenářské aktivity. Na základě výzkumného šetření jsme prostřednictvím dotazníku zjistili, že se děti nejvíce zajímají o aktivity, které se týkají písmen a slov v textu. Často se ptají na slova, kterým nerozumí a požadují rodiče o jejich vysvětlení. Gavora (2018) zjistil v podobném výzkumu, že zájem o tyto aktivity je o něco nižší než zájem, který děti projevují o čtení. Zároveň jsme zjistili, že podle vyjádření rodičů téměř 50% dětí z našeho výzkumného vzorku se pokouší psát písmena abecedy, nebo dokonce slova. Jak uvádí Lopušná (2008) je tato aktivita typická pro druhé stádium rozvoje pregramotnosti. Na základě našeho výzkumného šetření bylo dále zjištěno, že podle vyjádření rodičů 1/3 dětí z našeho výzkumného vzorku si listuje v knize více jak 7 krát za týden. Což pokládáme za dobré zjištění. Pokud si dítě listuje v knize, dokazuje to, že má základní povědomí o organizaci knihy. To znamená, že si dítě uvědomuje, že se děj v knize odehrává po stranách. Homolová (2013) poukazuje na to, že čtení u dětí předškolního věku začíná obracením stránek v knize a prohlížením obrázků. Toto čtení časem přechází na poznávání jednotlivých písmen abecedy.

Výsledky našeho šetření by nebyly tak pozitivní, pokud by rodiče neutvářeli čtenářsky podnětné prostředí pro své děti. Za jednu z nejdůležitějších aktivit rodiče podporující pregramotnost dítěte, považujeme samotné čtení dítěti. U většiny respondentů našeho výzkumného vzorku probíhá čtení dítěti z knihy častěji než jedenkrát za týden. Na základě našeho výzkumného šetření bylo dále zjištěno, že u více než poloviny respondentů trvá jedno čtení dítěti z knihy 10 – 15 minut. O něco méně respondentů čte dítěti 20 – 30 minut. Toto zjištění je velmi pozitivní a poukazuje na to, že se rodiče snaží, své děti přivést ke knihám a ukázat jim jejich kouzlo.

Doporučili bychom rodičům, aby vyhledávali takové aktivity, které by hravou formou rozvíjeli pregramotnost jejich dětí. Mohli by navštěvovat nějaké čtenářské dílny, které uspořádávají některé knihovny, anebo se s dětmi zúčastnit akce, která se nazývá „Noc s Andersenem“. Myslíme si, že by to bylo přínosné jak pro děti, tak i pro jejich rodiče. Ti by si měli uvědomit, že jsou to právě oni, kdo pokládá základy k tomu, aby se z dítěte stal dobrý čtenář. Neměli by nechávat rozvoj pregramotnosti na mateřských školách. To je vysoce neefektivní. Škola nikdy nemůže zastoupit rodiče.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ke čtení*. Praha: Portál.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435–458. doi: 10.1177/1468798414523025
- Gavora, P., & Krčmáriková, M. (1999). Detské predstavy o gramotnosti. *Čeština doma a ve světě*, roč. 7, č. 1, s. 24-29.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. et al. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-45.
- Gavora, P. (2019). Sťažená cesta ku gramotnosti: výzkum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávaní*, 3(1), 7-19.
- Havel, J. & Najvarová, V. a kol. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Homolová, K. (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. et al. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- Křivánek, Z., & Wildová, R. a kol. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

- Lopušná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Aprint.
- Mertin, V. (2010). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.
- Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva*. (2011). Praha: ČŠI.
- Podpora rozvoje předčtenářských a elementárních předmatematických dovedností. Výroční zpráva*. (2013). Praha: ČŠI.
- Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pupala, B. & kol. (2003). *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Reháková, Z. (2015). *Diagnostika predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní*. Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum.
- STEMMARK. (2015). *Čtení dětem*. Závěrečná zpráva. Praha: STEMMARK. Dostupné z <http://docplayer.cz/16567545-Cteni-detem-zaverecna-zprava-brezen-2015.html>
- Straková, J. & kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- 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.

Zelinková, O. (2012). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PIRLS	Progress in International Reading Literacy study – mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti
PISA	Programme for International Students Assessment – mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, zjišťování úrovně gramotností
ČŠI	Česká školní inspekce
N	Celková četnost
%	Procenta

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání vzhledem k pohlaví respondentů	35
Graf č. 2: Frekvence listování v knize dítětem	39
Graf č. 3: Frekvence hraní abecedních her	40
Graf č. 4: Frekvence dotazů dítěte na význam slov	41
Graf č. 5: Frekvence pokusů dítěte o psaní písmen, slov	42
Graf č. 6: Frekvence čtení dítěti rodičem	43
Graf č. 7: Frekvence čtení dítěti druhým dospělým.....	44
Graf č. 8: Délka čtení dítěti.....	44
Graf č. 9: Začátek pravidelného čtení dítěti rodičem.....	45
Graf č. 10: Frekvence vysvětlování významu slov rodičem.....	47
Graf č. 11: Frekvence učení písmen abecedy rodičem	48
Graf č. 12: Frekvence hry rýmovaná	48
Graf č. 13: Počet dětských knih v rodině.....	49
Graf č. 14: Frekvence návštěv knihovny	50
Graf č. 15: Frekvence čtení dospělého pro sebe	51
Graf č. 16: Věk dítěte.....	52
Graf č. 17: Pohlaví dítěte	53
Graf č. 18: Frekvence listování v knize dítětem	54
Graf č. 19: Frekvence her dítěte s abecedními hrami	55
Graf č. 20: Frekvence pokusů dítěte o psaní písmen, slov	56
Graf č. 21: Nejvyšší dosažené vzdělání matky	57
Graf č. 22: Nejvyšší dosažené vzdělání otce	57
Graf č. 23: Frekvence čtení dospělého sám pro sebe.....	58
Graf č. 24: Frekvence vysvětlování významu slov rodičem.....	59
Graf č. 25: Frekvence hry rýmovaná	59
Graf č. 26: Počet dětských knih v rodině.....	60
Graf č. 27: Frekvence návštěv knihovny	61

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Počet dětí.....	33
Tabulka č. 2: Věk dítěte.....	34
Tabulka č. 3: Pohlaví dítěte	34
Tabulka č. 4: Složení rodiny.....	35

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro rodiče



Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane,

dovoluji si Vás oslovit s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku, který se týká problematiky čtení a zájmu o knihy u dětí předškolního věku. Tento dotazník je součástí výzkumu Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a bude použit výhradně pro tyto účely.

Jak jsem již uvedla, jedná se o anonymní dotazník, tudíž není třeba uvádět jméno a adresu. Předem děkuji za Vaš čas, který strávíte vyplněním.

Kolínková Věra

-
- 1) Dotazník vyplňuje: (a) matka; (b) otec
 - 2) Kolik dětí v předškolním věku žije ve Vaší domácnosti? _____
Když je dětí více, prosím zvolte **jedno** dítě, vzhledem ke kterému budete v dotazníku odpovídat.
 - 3) Kolik let má toto dítě? _____
 - 4) Je to (a) děvče; (b) chlapec
 - 5) Přibližně kolik dětských knížek máte doma? (a) do 5; (b) do 10; (c) do 20; (d) do 30; (e) nad 30
 - 6) Jak často čtete dítěti z knihy?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
 - 7) 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
 - 8) Kolik v průměru trvá jedno čtení: (a) 5 minut; (b) 10-15 minut; (c) 20-30 minut; (d) 40 minut; (e) déle než 40 minut
 - 9) Kolik měsíců bylo Vašemu dítěti, když jste mu začali pravidelně číst? _____
 - 10) Kolikrát týdně si Vaše dítě listuje v knihách samo od sebe? _____
 - 11) Jak často si Vaše dítě hraje s abecedními hrami? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně

- 12) Vysvětlujete svému dítěti význam slov (např. v knihách, na značkách...)? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- 13) Ptá se Vaše dítě samo od sebe na význam tištěných slov (např. v knihách, na značkách...)? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- 14) Snažíte se své dítě učit písmena abecedy? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- 15) Pokouší se Vaše dítě samo od sebe psát písmena nebo slova? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- 16) Hrajete se svými dětmi rýmovanou (rýmování slov)? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně

Demografické údaje

- 17) Ve Vaší domácnosti žijí: (a) oba rodiče; (b) jeden rodič
- 18) Jak často vidí Vaše dítě, jak Vy nebo jiní členové Vaší domácnosti čtou knihy? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- 19) Chodíte se svým dítětem do knihovny? (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- 20) Nejvyšší vzdělání matky: (a) základní; (b) střední bez maturity; (c) střední s maturitou; (d) vysokoškolské; (e) postgraduální (PhD)
- 21) Nejvyšší vzdělání otce: (a) základní; (b) střední bez maturity; (c) střední s maturitou; (d) vysokoškolské; (e) postgraduální (PhD)
- 22) Povolání matky _____ (uvedte, i když jste na mateř. dovol.)
- 23) Povolání otce _____ (uvedte povolání, ne OSVČ)
- 24) Velikost Vašeho bydliště: (a) do 1000 obyvatel; (b) do 5000 obyvatel; (c) do 10 000 obyvatel; (d) do 30 000 obyvatel; (e) Do 50 000 obyvatel

Místo pro Vaše poznámky

