

Rozvoj pregramotnosti v rodině – praktiky domácího čtení dítěti

Klára Fojtíková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára Fojtíková**

Osobní číslo: **H130205**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozvoj pregramotnosti v rodině – praktiky domácího čtení dítěti**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti praktik domácího čtení dítěti.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí, doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHALOUPKA, Otakar. Rodina a počátky dětského čtenářství. 1.vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Knížka pro rodiče o dětech a čtení. Praha : Albatros, 1978. 84 s.

MARTIN-CHANG, Sandra a Odette Noella, GOULD. Reading to children versus listening to children read: Mother/child interactions as a function of principal reader. Early Education and Development, 2012. 23, 855-876. DOI:10.1080/10409289.2011.578911. ISSN 1040-9289.

DUURSMA, Elisabeth, AUGUSTYN a Barry, ZUCKERMAN. Reading aloud to children: the evidence. Archives of Disease in Childhood. 93, 7, 554-557, July 2008. ISSN 0003-9888.

MEYER, Louis A. a WARDROP. Effects of reading storybooks aloud to children. Journal of Educational Research. 88, 2, 69, Nov. 1994. ISSN 0022-0671.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Centrum výzkumu FHS

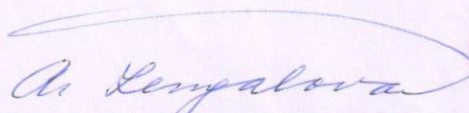
Datum zadání bakalářské práce:

24. listopadu 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

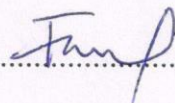
Beru na vědomí, že

- 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 Zlíně 4.4.2016

.....


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 nevydělčně 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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Záměrem bakalářské práce je nahlédnout do dětského světa ve vztahu ke knize. V této práci je důraz kladen na praktiky domácího čtení dětem. Tato práce je teoreticko – výzkumná. Teoretická část je zaměřena na proces čtení, dětské vývojové stupně čtení a v neposlední řadě na vývoj gramotnosti u dětí a vlivy domácího čtení.

Praktická část je realizována pomocí kvalitativního výzkumu, který je proveden formou rozhovorů s rodiči. Důraz je konkrétně kladen na průběh čtení, tedy reálné zkušenosti rodičů při čtení dětem.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, praktiky čtení, domácí čtení.

ABSTRACT

The aim of this work is to look into the child's world in relation to a book. In this work the accent is put on practices of home reading to children. This work is theoretical - explorational.

The practical part is focused on the process of reading, children's developmental stages of reading and ultimately on the development of literacy among children and influences of reading.

The practical part is realized by means of qualitative exploration which is realized by the interviews with parents. The accent is specifically put on the course of reading, thus real parents experience during reading to children.

Keywords: literacy, reading practice, home reading.

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu profesorovi PhDr. Peterovi Gavorovi, CSc. za cenné rady, připomínky, ochotu a trpělivost při vedení závěrečné části mé práce. A v neposlední řadě děkuji všem rodičům, kteří mi poskytli rozhovory.

Mé poděkování patří rovněž mé rodině za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROCES ČTENÍ	12
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	13
1.2 VÝVOJ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ	14
1.3 DĚTSKÝ ČTENÁŘ.....	15
2 DĚTSKÉ VÝVOJOVÉ STUPNĚ ČTENÍ.....	17
2.1 KOJENECKÉ OBDOBÍ (0 – 1 ROK).....	17
2.2 BATOLECÍ OBDOBÍ (1 – 3 ROKY)	18
2.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK (3 - 6 LET).....	18
3 DOMÁCÍ ČTENÍ DĚTEM.....	20
3.1 VLIVY DOMÁCIHO ČTENÍ	21
3.2 VLIV NA PREGRAMOTNOST	22
3.3 VLIV NA PROSPÍVÁNÍ NA PRIMÁRNÍM STUPNI.....	25
3.4 DÍTĚ A DVĚ OBDOBÍ ČTENÍ.....	29
3.5 DĚTSKÁ KNIHOVNA	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	32
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	32
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	33
4.3.1 Základní charakteristika participantů	33
4.4 ZPŮSOB ANALÝZY DAT	34
4.5 VYHODNOCENÍ.....	34
4.5.1 Průběh čtení.....	35
4.5.2 Obsah čtení.....	35
4.5.3 Literární žánr	36
4.5.4 Časové aspekty čtení	36
4.5.5 Zapojení dítěte.....	37
4.5.6 Knihovna	38
4.5.7 Hry pro rozvoj čtenářské gramotnosti	39
4.5.8 Nápisys na veřejném prostoru.....	39
4.5.9 Pozitivní vliv čtení	40
4.6 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	41
4.6.1 Doporučení plynoucí z výsledků výzkumu	42
ZÁVĚR	43

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	44
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	46
SEZNAM TABULEK.....	47
SEZNAM PŘÍLOH.....	48

ÚVOD

V současnosti, v naší uspěchané moderní době, světě plném stále nových technologií, člověk raději tráví svůj volný čas u televize, počítače, nebo s mobilem v ruce kdekoliv, kde se podíváte. A to je špatně. Svět by se měl alespoň na chvíli vrátit do doby, kdy lidé neměli wifi připojení kdekoliv, kdy lidé psali dopisy místo sms a kdy lidé potřebovali pár drobných, aby si zavolali z budky, když měli tu možnost. A samozřejmě do doby, kdy si lidé četli. Četli s radostí. Dítě totiž od narození vnímá vše, co se kolem něj děje, vnímá také to, že vedle něj sedí u postýlky rodiče, kteří mu s láskou čtou, třeba jejich nejoblíbenější pohádku z dětství. Před několika desítkami let bylo čtení dětem před spaním běžnou záležitostí. Teď tomu je ale bohužel naopak. Rodiče přijdou unavení z práce, pustí dítěti DVD nebo pohádku na počítači a jsou rádi, že mají chvíli klid. Chybí tady ten čas, který si nenajdou, aby dítěti přečetli pohádku. V knize toho přece tolik najdeme. Nejen, že si dítě rozvíjí fantazii a představivost, ale u knihy najde uklidnění, oblíbí si svého hrdinu, kterým by se chtělo stát. To je důvod, proč jsem si zvolila bakalářskou práci o praktikách domácího čtení. Chtěla bych ukázat, že čtení je nedílnou součástí v rozvoji dítěte. Nejen dítě naučit číst, ale především u něj vytvořit pozitivní vztah ke knize. To je velice důležité. Čím dříve u dítěte probudíme cit ke knize, tím dříve začne mít dítě radost z četby a samo začne knihy vyhledávat.

Cílem této práce je tedy shrnout dostupnou teorii o domácím čtení a popsat, jak vypadá autentické čtení rodičů v domácím prostředí. Dále pomocí rozhovorů s rodiči zjistit, jak v rodinách čtení probíhá.

Teoretická část je pomocí kapitol a podkapitol zaměřena na popis teorie čtenářské gramotnosti. První kapitola se zabývá procesem čtení, čtenářskou gramotností, vývojem gramotnosti u dětí, ale popisuje také dětského čtenáře. Další kapitola se zaměřuje na zájem o knihy ve vývojových obdobích dítěte od kojeneckého období po předškolní věk. Poslední kapitola je věnována domácímu čtení dětem a jeho vlivy.

V praktické části jsou shrnuty výsledky pomocí rozhovorů s rodiči, kteří popisují praktiky domácího čtení svým dětem. Rodiče se zamýšleli, jak a kdy probíhá čtení, jak se do něj dítě zapojuje a jak čtení na dítě působí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROCES ČTENÍ

Čtení je v naší společnosti jedna ze základních lidských dovedností. Čtení, společně s psaním a počítáním, je to první, co nás ve škole učí. Při čtení probíhá proces vnímání a uvědomování si psaného a čteného textu, který má určitou formu a obsah. Forma je v podobě psané nebo tištěné a obsah je jeho běžný (konvenční) význam. V průběhu čtení dešifrujeme grafické znaky, snažíme se správně chápat významy slov díky tomu, že spojujeme jejich obsah a formu. Prolínáme a spojujeme při tom obě dvě soustavy (Vášová, 1995, s. 34).

Čtení je sice prací duševní, ale neoddělitelně s ní souvisí i tělesná motorika. Důležité jsou svaly, které nám umožňují pohybovat očima, stejně tak svaly, které nám zajišťují vzdálenost pozorovaného předmětu. Tyto svaly pracují nepřetržitě. Proto musíme dbát na to, aby tyto svaly nebyly přetěžovány a dávat jim dostatek prostoru k odpočinku.

Pojem čtení má svůj základ v latinském *legere*, což znamená sbírat či vybírat. Čtení je vizuální vnímání (sbírání) písemných jazykových znaků a jejich následné porozumění (Nünning, 2006, s. 112). Čtení také můžeme chápat jako dešifrování grafických znaků našeho jazyka a chápání významu těchto znaků na základě spojování jejich obsahu a formy. Forma může být psaná či tištěná a obsahem se myslí význam slov.

Oko je přizpůsobeno k neustálému přijímání světelných podnětů. Světelné paprsky vstupují do oka rohovkou, míří přes zornici, čočku, sklivce a dostanou se až k sítnici, kde na ni dopadnou. Zde se promítá obraz pozorovaného a vnímaného předmětu. Odtud nervová vlákna vedou přes zrakový nerv až do zrakové oblasti mozku, která se nachází v týlním laloku. Okohybné svaly umožňují pohyb oční koule, ve které se nachází oční koule (Vokurka, Hugo a kol., 2015, s. 719 - 720).

Při čtení se oko nepohybuje po řádku plynule, ale provádí tzv. sakadický pohyb. Tento skávkový pohyb očí poprvé zaznamenal a popsal francouzský lékař E. Javal již v roce 1878. V každém řádku také oko provede několik fixací a veškeré čtení probíhá právě v této době. Během sakadického pohybu totiž vidíme jen minimálně, a to i přesto, že stále probíhá proces vnímání. Celkový počet fixací na řádku je vázán na schopnosti čtenáře a na obtížnost textu. Větší počet značí buď méně zdatného čtenáře, anebo dobrého čtenáře, který jen čte text důkladně a pozorně vnímá. S obtížností textu je tedy spojen počet fixací, zatímco doba trvání fixace je ryze individuální. Čím je text obtížnější, tím více fixací čtenář provede. (Vášová a Černá, 1989, s. 34).

1.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je široký a komplexní pojem. Zahrnuje všechny složky komunikace, jejího využití, schopnost pracovat s textem, ale také rozvoj pozitivního a aktivního vztahu k psané řeči a ke knize (Wildová, 2012, s. 10).

Existuje mnoho definic čtenářské gramotnosti ze současné domácí i zahraniční vědecké studie. Pojem čtenářská gramotnost přichází do české terminologie ze zahraničí v 90. letech minulého století. Jsou to výzkumy čtenářské gramotnosti PISA, PIRLS, atd. V těchto výzkumech je pojem čtenářská gramotnost definována následovně.

Pro výzkum PIRLS (2001) je definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu.“

Dle Strakové (2002, s. 10.) „Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PISA definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“

Dle Průchy a kol. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42) je to „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). 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.“

Pierreová (in Wildová, 2012, s. 11) vysvětluje čtenářskou gramotnost jako: „vztah čtenáře a psaných slov. Zároveň zdůrazňuje rozdíl mezi schopností číst a skutečností být čtenářem.“

Eurydice (2011, s. 7) uvádí čtenářskou gramotnost jako „souhrnnou schopnost porozumět formám psaného jazyka, tyto formy používat a přemýšlet o nich s cílem dosažení osobního a sociálního naplnění.“

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je většinou součástí výuky mateřského jazyka. Výuka mateřského jazyka zahrnuje rozvoj komunikace, což se prolíná s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti. Obsah rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a počátků gramatiky tvoří rozvoj počátečního čtení, psaní, poslechu a vyjadřování, rozvoj slovní zásoby a

psané řeči (Wildová, 2012. s. 13). Dítě se postupně seznamuje s knihou, s textem, později poznává techniku čtení a porozumí významů slov (Wildová, 2012. s. 15).

Příznačné pro etapu rozvoje čtenářské gramotnosti je úmyslný vliv učitele na gramotnostní schopnosti a představy žáků. Etapa začíná nástupem žáka do povinné školní docházky a končí základním vzděláváním (Najvarová, 2011, s. 31).

1.2 Vývoj gramotnosti u dětí

Dítě se nejrychleji rozvíjí v prvních pěti letech života a to ve všech oblastech. Je zde zahrnut kognitivní vývoj, rychlé osvojování jazyka, gramotnosti a matematických schopností. Samozřejmě vzrůstá i emocionální vývoj. Rodiče by měli rozvíjet oblast gramotnosti již od narození. Měli by dítěti vyprávět příběhy, zpívat písně, číst knihy hodící se k jejich věku. Je to jako s květinou. Když o ni pečujeme, zaléváme ji, květina roste. Když ji ale zanedbáváme, samozřejmě zvadne. To samé předpokládáme s rozvojem dětské čtenářské gramotnosti. Když se dítěti od malička věnujeme, prohlížíme si s ním obrázky, čteme mu, dítě se dříve naučí číst, chápat jevy kolem něj a ve škole bude mít snadnější podmínky. Již v mateřské škole poznáme, kteří rodiče dítěti čtou a kteří ne. Také potom na základní škole mohou číst s obtížemi (Baker, 2013).

Rozvoj dětské gramotnosti je důležitý nejen z hlediska naslouchání rodičům, porozumění textu, čtení, ale hlavně také slouží k rozvoji slovní zásoby. Dítě si rozšiřuje svůj slovník. Vnímá slova, všímá si nových slov a zapamatuje si je. Většinou se na rozvoji čtenářské gramotnosti podílí matka. Otec je hlava rodiny, stará se o rodinu, živí ji, ale také si s dítětem hraje. Příliš se nevidí, že by si doma četl s dítětem otec. Kdyby tomu ale v rodinách bývalo naopak, alespoň jednou za týden by si otec četl s dítětem, vedlo by to k určitému posunu. Myslíme si, že by to byl pokrok v mysli dítěte. Protože by otce nevidělo jen při činnostech, které se týkají hry. Samozřejmě by dítě v předškolním věku nemělo brát čtení jako povinnost, ale spíše jako takový denní, velice důležitý rituál. Dítě by otce vidělo v okamžiku, kdy se mu věnuje při čtení a mohlo by to mít vliv na jeho čtenářský rozvoj. Otec je přece jen ve většině rodin autorita, ten, z koho by mělo mít dítě větší respekt. Má to vliv na jeho vývoj v oblasti gramotnosti, ale také na sociálně - emocionální stránku dítěte (Baker, 2013).

Děti, které čtou, umí používat jazyk a mají také více vyvinutou slovní zásobu. Mohou se lépe projevat v každodenní komunikaci. Na dítě má vliv i sociální stav v rodině. Sociálně slabé rodiny se vždy nemusí starat o dítě tak, jako rodiny, které jsou na tom finančně lépe. Zajisté to tak nemusí fungovat pokaždé. Protože rodiče, kteří jsou velmi dobře finančně zajištěni, mohou být celé dny v práci, nemají čas si s dítětem sednout a číst mu knížku. Výzkumy ukazují, že se rodiče s nízkými příjmy spíše nezapojují do rozvoje dětské čtenářské gramotnosti. Dítě to ovlivňuje z hlediska emocionálního, ale také z hlediska sociálních dovedností. Děti, se kterými si matky doma pravidelně čtou, mají pozitivnější vztah k učitelům a hlavně se to odráží na psychické stránce dítěte (Baker, 2013).

Klíčovou složkou počáteční čtenářské gramotnosti je počáteční čtení. Dítě od samého začátku rozvíjí své jazykové dovednosti. Počáteční čtení tvoří samostatnou složku ve vývoji budoucí čtenářské gramotnosti (Havel, 2011). Velice důležité je číst dítěti od počátku jeho života. To může rozhodnout, jak se dítě dále rozvíjí ve vztahu ke čtení.

1.3 Dětský čtenář

Od narození dítěte na něj působí celá řada podnětů, které mohou i nemusí podněcovat čtenářství. Buď vznikne, nebo nevznikne. Jak už jsme zmiňovali, dítě v předškolním věku prochází řadou změn, tedy velmi rychlým vývojem. Roční dítě je vyvinutější než dítě právě narozené, dvouleté než roční a tak bychom mohli pokračovat dál. Dítě se rozvíjí citově, rozumově, rozšiřuje si svou slovní zásobu, stává se více samostatným, dítě mění zájmy a vlastní činnosti. Každý rodič zjistí, že se ale dítě při svém rozvoji může navrátit i zpět v čase. Vráti se k hračce, se kterou si hrávalo už dříve. To neznamená, že má dítě opožděný vývoj, ale stvrzuje tím sebe samo. Dítě může sáhnout po leporelu, které bylo jeho první knihou, vyžádá si vyprávění pohádky, kterou slýchávalo od narození, apod. Toto jsou podněty, které mohou vytvářet budoucí čtenářství (Chaloupka, 1995, s. 11, 12).

Na dítě působí celá řada podnětů. Jsou rodiče, kteří kupovali dítěti knížky, vypravovali mu pohádky, oni sami doma čtou a dítě ne a ne otevřít knihu. Když ji otevře, tak pouze z povinnosti. V opačném případě dítě, které doma knihy nemá, protože jej k tomu rodiče nevedli, jako zázrakem naopak čte. Projevuje o ně zájem, čte je v každé volné chvíli. Je to krásný příklad nevypočitatelnosti, která se děje v každodenních situacích, ale i u dětského

čtenářství. „Řeknu raději hned zde, co bych beztak řekl v této knížce dříve či později, totiž že dětské čtenářství (stejně jako čtenářství dospělého, samozřejmě) nelze nikdy spolehlivě změřit a zvážit, že nám při něm nejsou nic platné stopky jako při běhu na sto metrů, ani červená tužka jako při sčítání pravopisných chyb ve školním diktátu.“ (Chaloupka, 1995, s. 15) Zkrátka nemůžeme s jistotou říct, jaký podnět na jaké dítě působí, protože je jich až příliš mnoho. Každé dítě je jiné a působí na něj jiný podnět. Ale určitě můžeme vyjmenovat pár záměrných podnětů, které mohou působit pozitivně na rozvoj čtenářství u dítěte. Může to být vypravování a předčítání pohádek, televizní pohádky a večerníčky, obrázkové knihy, říkanky, básničky, písničky apod. Je to velice důležité pro rozvoj dítěte. Je to neoddělitelnou součástí rozvoje čtenářské gramotnosti.

Předpoklady pro čtenářství by měly mít svůj přirozený rozvoj (Chaloupka, 1995, s. 11-17). Zajisté by se dítě nemělo nutit. Rodiče by neměli křičet, aby dítě teď hned četlo. Dítě by měli usměrňovat a snažit se ho navést správným směrem. Když dítě nechce zrovna číst v momentální situaci, nenutit ho, ale připomínat mu to, až přijde ta správná chvíle. A hlavně dítě při čtení zaujmout tak, aby ho to bavilo a vyžadovalo to samo. Nestačí jen přečíst plynule text a nechat dítě tak. Rodiče by měli používat při čtení správnou intonaci, měnit hlas s každým hrdinou v knize. Hlavně by ale s dítětem měli rozebrat, co vlastně četli. Povídat si o příběhu, hlavním hrdinovi, zkrátka zapojit dítě tak, aby vědělo, že se ho to týká.

2 DĚTSKÉ VÝVOJOVÉ STUPNĚ ČTENÍ

Dítě a kniha, tento důležitý vztah, se formuje již od dětství. Jestliže chceme vychovat z dítěte čtenáře, který bude mít ke knihám pozitivní vztah, bude trávit s knížkou čas rád, je nutné na něj zapůsobit co nejdříve, i před počátkem jeho života. Určitě jsou různé rozdíly mezi dětmi. Musíme brát ohled na věk dítěte, jeho zájmy, individuální rozdíly, charakterové vlastnosti. Aby dítěti vydržel pozitivní vztah ke knize až do dospělosti si ale můžeme postupem času jenom přát. Nikde není napsáno, jestli dítě, které čte od malička, bude číst rádo i v dospělosti, či naopak. Pro lepší přehled použijeme členění podle vývoje.

2.1 Kojenecké období (0 – 1 rok)

Dítě do jednoho roku života prochází velmi podstatnými a náhlými přeměnami. Je to doba, ve které rychle přibývá na váze, je aktivní, učí se základním pohybům a činnostem. Velmi důležité je se dítěti věnovat. Je potřeba rozvíjet jeho intelekt a mluvit na něj. Nejvhodnější literaturou pro toto dítě jsou tzv. knížky – hračky, dnes již poměrně snadno dostupné.

První knížkou, kterou by dítě mělo dostat do ruky v tomto období je leporelo. „Leporelo říkáme lepenkové skládance, na které jsou jednoduché obrázky a krátké říkanky.“ (Havlíková, 1978, s. 23) Je to knížka, kterou dítě může držet v ruce, a přesto něco vydrží. „Pro tyto svoje vlastnosti zůstává zatím nepřekonané, protože díky němu si dítě může prohlížet zobrazení skutečných věcí co nejdříve. A to je okolnost mimořádně podstatná pro celý jeho kulturní vývoj.“ (Havlíková, 1978, s. 23) V leporelu je vše srozumitelné. Jsou zde jednoduché obrázky. Pes je pes. Obloha je modrá. Míč je kulatý. Dítě si může podle obrázků představit, jak to ve skutečnosti vypadá. Je to reálný pohled na okolní svět v barvách. Dítě se seznamuje se vším, co ho obklopuje. Dítě se seznámí s věcmi, zvířaty a vším, co je kolem něj dřív, než zjistí, jak to doopravdy ve skutečnosti vypadá. Například zvířata ze ZOO. Dítě si vzpomene v zoologické zahradě, např. až uvidí lva, bude vědět, že ho už vidělo v jeho obrázkové knížce, kterou má doma. Musíme se ovšem postarat, aby dítě vnímalo reálný svět svými smysly, nejen ten zobrazený (Havlíková, 1978, s. 24).

Zajisté už v tomto období začínáme s jednoduchými říkankami. První říkanky si vybavíme z našeho dětství. Když budeme dítěti opakovat říkanky od malička, dítě si je snáz zapamatuje a nebude mít problém se je v budoucnu naučit.

2.2 Batolecí období (1 – 3 roky)

V tomto období už nám dítě rozumí, ale v prvním roce se ještě nemusí samo správně vyjadřovat. Děti si v tomto období rády hrají, kreslí obrázky. Sice ještě zcela nechápou vztah mezi textem a obrázkem, ale začínají poznávat zobrazené věci, zvířátka. Zajisté by je měli rodiče poučit, že knížky nejsou na to, abychom je ničili, pokreslovali listy, nebo je dokonce trhali. Jejich nejoblíbenější knížky jsou leporela, obrázkové knížky s krátkými texty, říkan-ky. Vhodnou literaturou pro děti jsou také tzv. knížky – hračky, dnes již poměrně snadno dostupné. „Knižky – hračky a tyto tištěné pomůcky jsou většinou určeny ke spotřebování. K pomalování, k vyplňování, k rozstříhání, ke slepování. Nelitujte jich proto. Užitek, který pochází z aktivní činnosti dítěte, je mnohonásobně větší než z pouhého poučování slovy.“ (Havlíková, 1978, s. 48) Dítě ukazuje obrázky, povídá, co si zapamatovalo, nebo jen zaujatě poslouchá matku. „Zejména by nebylo vhodné, kdybyste dítě povzbuzovali k činnosti s knížkami takovými výzvami, kterými byste mu dávali najevo, že by mělo úkoly tzv. plnit, aby se tím připravovalo na život, nebo přinejmenším na školu.“ (Havlíková, 1978, s. 49) Vše, co s dětmi děláme při čtení, by mělo být jako hra ve volném čase. Nepřikazovat, nezakazovat, ale správně využívat volný čas.

2.3 Předškolní věk (3 - 6 let)

V tomto období dítě vnímá i delší děj, který je mu předčítán. Dítě se už snaží chápat souvislosti, ději rozumí a je schopno se nad ním zamýšlet. Dítě získává čtením základní informace o okolním světě. Vzniká zde otázka: „proč?“. Jakmile se ji naučí, používá ji pořád. To je důkazem toho, že děti nad textem a obsahem čteného přemýšlí. V tomto věku už dítě nepotřebuje knihu plnou obrázků, ale začínají ho bavit i pohádkové knížky, knížky o zvířatech, kde je více textu. Dítě zaujatě poslouchá, představuje si a rozvíjí svou fantazii. „Ještě v předškolním věku přijde u většiny dětí doba, kdy už vydrží klidně sedět u vašich nohou a vyposlechnout celý příběh, který mu předčítáte.“ (Havlíková, 1978, s. 53)

Zásadní roli zde hraje paměť. Dítě si již pamatuje, jakou knížku rodiče četli, takže se dožaduje těch příběhů, které zná, znovu a znovu. Dítě si již pamatuje, co je obsahem a jakmile rodič zkusí zaměnit některá slova, nebo si dokonce vymyslí větu, dítě okamžitě reaguje a opravuje rodiče. Tím, že je opravuje, dává najevo to, jak si skvěle příběh pamatuje. Příběhy o zvířatech nesmí chybět v dětské knihovně. Dítě si totiž představuje svého hrdinu, fandí

mu a čeká dobrý konec. V předškolním období se děti také setkávají se skutečností, že na světě není jenom dobro, ale i zlo (Havlínová, 1978).

3 DOMÁCÍ ČTENÍ DĚTEM

V současnosti jsou kladeny vysoké nároky, nejen na dítě, ale i na rodiče. Rodiče jsou nuceni orientovat se ve velkém množství informací, které přicházejí z různých zdrojů. Jsme pod tlakem společnosti, takže jak trávíme volný čas, je u každého člověka velmi odlišné. Když dítě přijde domů ze školy, nezbyvá mu moc času na hru, natož na chvilku strávenou s rodiči u knihy.

Jeden z nejdůležitějších činitelů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost dětí, je rodinné prostředí. Rodina je podstatným základem čtenářských dovedností dítěte. V tomto případě rodina musí mít předpoklady a umět je využít k tomu, aby dítě vedla ke čtení a knize (Najvarová, 2011, s. 27-28).

Podstatné také je, aby si rodiče četli s dětmi kdykoliv přes den. Čtení je pro dítě velkým přínosem. V dnešní době věnujeme velice málo pozornosti rozvoji řeči, rozvoji čtenářské gramotnosti. Mluvit se naučí každé dítě, které je v kontaktu s lidmi, kteří na něj mluví. Ale najít si čas a věnovat se dítěti četbou knihy nebo vyprávěním příběhů už denní záležitostí u každé rodiny nebývá. Někteří rodiče preferují pustit dítěti pohádku na počítači, nebo na přehrávači. Myslí si, že to stačí, dítě přece slyší mluvené slovo, tak k čemu je čtení. Ale opak je pravdou. Dítě potřebuje kontakt s rodičem, a kdy jindy, než při čtení. Dítě ví, že má rodiče v tu chvíli jen pro sebe. Navíc je důležitý kontakt s knihou. Dítě si buduje vztah ke knize, vidí ji, slyší, co se v ní odehrává, je tady a je reálná, může ji držet v ruce. Hlas matky nebo otce je pro dítě uklidňující, upevňuje pouto mezi nimi. Dítě může při poslechu čtené pohádky pokládat otázky, může si o tom, co slyší, s rodičem popovídat, zeptat se, když něčemu nerozumí. Při poslechu z přehrávače to ale tak dobře nejde.

Každý ví, že ústřední dovedností čtenářské gramotnosti, kterou dítě zvládá v první třídě, je čtení. V současnosti, bez osvojení čtenářské dovednosti, děti velice těžko dosahují vzdělání. V této době tedy představuje zvládnutí čtenářských dovedností „klíč, kterým se dítěti otevírají dveře ke vzdělání“. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 488-489)

3.1 Vlivy domácího čtení

Dle Doležalové (in Průcha, 2013, s. 226) má důležitý vliv na rozvoj gramotnosti bezprostředně faktor rodinného prostředí (Doležalová 2013, in Průcha 2013, s. 226).

Faktory vysoké úrovně funkční gramotnosti	Faktory nízké úrovně funkční gramotnosti
Rodina má vyšší sociální a ekonomický status. Rodiče získali kvalitnější vzdělání vyššího stupně. Mají zaměstnání, v němž využívají psanou kulturu (gramotnost).	Rodina má nižší sociální a ekonomický status. Rodiče získali jen nižší vzdělání nebo nedokončili školní docházku. Mají zaměstnání, v němž nevyžívají psanou kulturu (gramotnosti), příp. jsou nezaměstnaní.
Rodina patří etnicky do většinové společnosti, její členové ovládají výukový jazyk.	Rodina patří do etnické minority, jejíž členové neovládají výukový jazyk, nebo jde o marginální rodinu (kromě jiného s nízkou jazykovou úrovní).
Kulturní zájmy, potřeby a tradice rodiny se týkají literatury a vzdělávání, rodiče disponují vysokou jazykovou kulturou.	Rodina nemá výrazné kulturní potřeby, je bez kulturních zájmů. Rodiče disponují nízkou úrovní jazykové kultury.
Hodnotová a zájmová orientace rodiny je zaměřena na vzdělávání. Jednou z priorit rodiny je umožnit dětem co nejlepší vzdělání (proto dbají na kvalitní školní docházku v „dobré“ škole).	V hodnotové a zájmové orientaci rodiny chybí využívání psané kultury. Rodiče nedoceňují vzdělání, mnohdy si neuvědomují vlastní nedostatky ve funkční gramotnosti.
Rodiče umí dětem poradit s přípravou do školy.	Rodiče neumí poradit se školním vzděláváním, s přípravou do školy.

Tabulka 1. Vliv rodinných faktorů na úroveň gramotnosti (Doležalová in Průcha, 2013)

Na základě situace, jaká panuje v rodině, se dané prostředí značí jako zvýhodněné nebo znevýhodněné. Lidé ze sociálně slabých vrstev oplývají většinou nízkou úrovní gramotnosti. To se projevuje jejich nízkou uplatnitelností na trhu práce a dále jejich nízkým sociálním statutem (Doležalová, 2013, in Průcha, 2013, s. 226). U dětí z rodin lépe sociálně situovaných pozorujeme větší slovní zásobu, než u rodin sociálně slabších. Tito rodiče mluví na děti více, ale také používají více různých druhů slov – podstatná jména, přídavná jména, slovesa, apod. S dětmi tráví dostatek času při čtení. Diskutují s dětmi o tom, co přečetli. Rodiče tímto děti motivují, aby je to bavilo. Naopak rodiče ze sociálně slabší vrstvy moc času s dětmi u knihy netráví. Děti spíše poslouchají jejich příkazy a zákazy. Rodiče byli odmalička zvyklí poslouchat a být zdvořilí (Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008).

Hlavním činitelem, který působí na dítě v předškolním období, je jeho rodina. Stejně tak důležitým činitelem je ale i mateřská škola, ve které dítě tráví hodně času. Mateřská škola poskytuje dítěti efektivně strávený čas, ale také může kompenzovat jisté nedostatky rodinného zázemí (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 489). Zapojení rodičů do procesu čtenářské gramotnosti je pro dítě nesmírně důležité. Nemělo by chybět společné čtení pohádek, ale hlavně, aby mělo dítě doma dostatek knih k výběru (Silinskas, 2012).

3.2 Vliv na pregramotnost

Pojem pregramotnost je elementární předstupeň gramotnosti, je to úroveň gramotnosti u předškolních dětí. Představuje předškolní přípravu na pozdější rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Týká se to rozvoje vyjadřování, komunikace, poznávacích procesů a psychologických funkcí (Wildová, 2012). Je to první etapa v rozvoji čtenářské gramotnosti. Dítě se dostává do styku s gramotností v aktivní podobě. Rodiče si s dítětem povídají, předčítají mu, ukazují mu knihu s obrázky, apod. Dítě také registruje to, co rodiče dělají s knihou. Všimá si, že čtou knihy, letáky, časopisy. Píší pohledy, vzkazy, seznamy toho, co by se mělo koupit. Také si povídají o tom, co se jim toho dne podařilo nebo naopak v čem byli neúspěšní. „Z těchto činností si dítě utváří prekoncepty, tj. vlastní představu o gramotnosti a o fungování psané komunikace. Etapa je formálně ukončena nastoupením povinné školní docházky.“ (Najvarová, 2011, s. 31)

Dítě tedy rozvíjí gramotnostní dovednosti již v předškolním věku. Rozlišujeme pregramotnost, základní gramotnost, ve které si dítě osvojuje gramotnostní dovednosti v období školní docházky a funkční gramotnost, ve které se rozvíjí dospělí od věku 15 let. Počáteční gramotnost jedince vystihuje začínající období, ve kterém dítě rozvíjí jednotlivé dovednosti, které tvoří komplex gramotnosti. Týká se to dovedností, jako je číst, psát a počítat (Wildová, Křivánek in Průcha, 2013, s. 230). Úkolem předškolního vzdělávání je zajistit, aby dítě umělo rozvíjet potřebné předpoklady pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Aby bylo dostatečně připravené na osvojování si psané řeči (Zápotočná, Petrová, 2011, s. 6).

V poslední době je předškolnímu období přisuzován velký význam z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti. Je to ale také období celkového rozvoje gramotnosti. Hlavní je u dítěte utvářet kladný vztah k psané řeči. Ne ho záměrně učit číst a psát. Musíme u dítěte pomalu rozvíjet schopnosti a dovednosti, se kterými bude v budoucnu nakládat sám při rozvoji čtení a psaní. Velice důležitý je rozvoj motivace. Účelem je pomalu a nezáměrně napomáhat dítěti k rozvoji oblastí potřebných pro čtení a psaní. Nejjednodušší cestou jak rozvíjet tyto oblasti je forma hry (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 489-490).

Vztah ke knize. Zásadním bodem, který by rodič neměl přeskocit při rozvoji čtenářské gramotnosti u svého dítěte, je začít budovat vztah mezi dítětem a knihou. Zajisté to nerozhodne rodič, jestli dítě bude mít později pozitivní vztah ke knize nebo se v něm neprojeví žádný zájem. Ale určitě je rodič ten, který v dítěti vyvolává názor na knihu už jen tím, jak se k ní chová. Rodič hlavně musí vědět, že pomocí knihy se v dítěti rozvíjí všechny smysly (slovní zásobu, větší představivost a fantazii, rozšiřuje si myšlenkové obzory, trénuje soustředění a hlavně naslouchání druhým). Dítě přece při četbě prožívá vše s hlavním hrdinou příběhu a hlavně to nejdůležitější, je to čas společně strávený s rodiči.

První vzor, který dítě má, je rodič. Návyky získané od rodičů často určují, jak se děti budou v dospělosti chovat. Když dítě uvidí, jak rodič s knihou zachází, s jistou pravděpodobností to bude napodobovat. Jestliže děti vidí rodiče často s knihou nebo mu od malička předčítali, pravděpodobně se jim čtení zalíbí a vytvoří si pozitivní vztah ke knize. Rodič ale knihy mít rád nemusí, může k nim mít i negativní vztah, dokonce může s knihou hodit o zem nebo potřhat listy. Dítě se to bude snažit napodobit, aniž by vědělo, jestli to je správné nebo špatné. Vidí to přece u svého jediného vzoru, který zatím má.

Rodiče by měli dětem předat dobré základy správného vztahu ke knize a snažit se dětem rozšiřovat a upevňovat správné čtenářské návyky. Nejdřív dítě přichází do vztahu ke knize jako posluchač. Rodiče dítěti od narození předčítají. Postupně se ale učí číst samo, ve škole, ale i doma jako aktivní čtenář. Důležité je, aby si dítě četlo nahlas a aby četlo pravidelně. Díky tomu se může stále zlepšovat. To ale neznamená, že mu přestaneme číst úplně. Dítě by mělo slyšet čtený text a rodiče by mu tedy měli předčítat dál, aby dítě vnímalo význam slov. Když si čte dítě samo, ne vždy vnímá, co čte (Vášová, 1995, s. 43).

Osvojení si literárních žánrů. Rodiče vybírají dítěti knížky od narození. Vybírají ty, které jsou podle nich nejlepší. Které jsou známé a mají je děti rády, ať už z vyprávění nebo z televize. Dítě si osvojuje literární žánry až v období školního věku. Do tohoto období už vnímá, co mu rodič čte, ale je pro něj ještě obtížné vybrat si samo.

Vybrat si literární žánr pro dítě nemusí být zcela rutinní záležitostí. Může to být pro dítě složitým úkolem. Výběr literárního díla působí na psychickou stránku dítěte, zasahuje jeho duševním život. Dítě si první při výběru knihy všímá, jak kniha vypadá, jak ho kniha zaujme na první pohled. Všímá si celkového vzhledu knihy, nápisů a hlavně obrázků. Pomocí knihy zachycujeme psanou řeč, někdo nám chce předat informace. Dítě u čtení knihy prožívá každé slovo, mění se mu nálady podle toho, co zrovna čte. Ve vyspělých zemích, kde je kultura důležitá, kniha přejímá první příčky mezi komunikačními prostředky. Každé dítě si vybírá literární žánr podle sebe, podle svého zájmu, koníčků. Může si číst, kdy chce, vrátit se k jeho oblíbené knize nebo naopak nedočíst knihu, kterou v oblibě nemá a začít číst novou knihu.

3.3 Vliv na prospívání na primárním stupni

Gramotnost je výsledek vzdělávacího procesu a také je to postupně prostředek dalšího vzdělávání (učení). K porozumění procesu utváření a zefektivňování gramotnosti je důležité brát na vědomí „školní“ faktory. Faktory jsou všechny prvky systému výuky. Ve škole dítě rozvíjí nejen kognitivní oblast (základy gramotnosti), ale také oblast afektivní (emoční, sociální, atd.) (Wildová, Křivánek in Průcha, 2013, s. 230).

Čtenářskou gramotnost rozvíjíme situacemi v běžném životě, ve kterém řešíme problémy, vypracováváme úlohy, které jsou zaměřené na čtení, psaní, ústní komunikaci. Důležité je využívat textové informace z mnoha zdrojů (knihy, internet, časopisy), ale také se s nimi učit pracovat. Mělo by se začít od textů, které máme denně na očích, jako např. jízdní řády, letáky, dopisy, noviny, apod. Ve škole by se učitelé měli soustředit, aby u dítěte rozvíjeli čtení a psaní, ale hlavně, aby žáka dokázali dostatečně motivovat. V dětech se potom probudí zájem o danou dovednost. Určitě se lépe pracuje, pokud máme nějakou motivaci, nějaký důvod být lepší, než když něco děláme a ani sami nevíme proč. Čtení a psaní je jedním ze základních prostředků komunikace. Učitel by se měl snažit, aby žáci rozuměli tomu, co čtou a co píší. Aby v nich vyvolali zájem o čtení a mohla se u nich projevit tvořivost a vynalézavost (Wildová, Křivánek, 2013, s. 232).

Dle Wildové, Křivánka (2013, s. 233) „Období rozvoje pregramotnosti je vnímáno jako období, které podněcuje a motivuje žáka pro využití psané řeči a podporuje rozvoj jeho smyslů a psychických funkcí nezbytných pro čtení a psaní. V tomto období se děti neučí systematicky číst a psát, pokud však o čtení písmen a slov, stejně tak o jejich psaní, projeví zájem, měli bychom jim být nápomocni a jejich pregramotnost vhodně rozvíjet a posilovat.“

Dle Doležalové (in Průcha, 2013, s. 226, 227) jsou v tabulce uvedeny údaje o vývoji výzkumu gramotnosti a jeho proměnách (Doležalová 2013, in Průcha 2013, s. 226, 227).

Výzkumná období	Zaměření výzkumů a jejich metody	Modely gramotnosti
(19. - 20. století): výzkumy orientované na kvantitu	počet analfabetů (umí/neumí číst, podepsat se...) zachycení běžných životních situací (podpis při svatbě, při odvodu na vojnu atd.)	bázová gramotnost
(20. – 21. století): výzkumy orientované na kvalitu	koordinace očních pohybů, výkon při čtení, čtení s porozuměním, opis, psaní podle diktátu laboratorní experimenty, diagnostické nástroje	bázová gramotnost
	činnosti s textem vyžadující vyšší úroveň myšlenkových operací a osobní postoj hromadné mezinárodní testování, dotazníková šetření	funkční gramotnost (čtenářská, dokumentová a numerická gramotnost) – gramotnost jako práce s informacemi
	různé druhy gramotnosti pozorování osob při čtení a psaní v přirozených situacích, interview, analýza produktů činnosti lidí	gramotnost jako sociálně-kulturní jev

Tabulka 2. Modely gramotnosti a jejich výzkumu (Doležalová, in Průcha, 2013)

Tabulka zobrazuje, že požadavky na gramotnost se vyvíjejí od umí/neumí číst až po složitou gramotnostní strukturu. Výzkumy gramotnosti zaznamenávají zjišťování počtu analfabetů přes zjišťování kvality gramotnosti (čtení jako kompetence pro práci s textovým materiálem) (Doležalová in Průcha, 2013, s. 226, 227).

Aby dítě nemělo problémy na primárním stupni, rozvoj čtenářské gramotnosti by u něj měl začít od narození. Někteří rodiče však začali s rozvojem již v prenatálním období. Vzali si knihu a četli nahlas. Dítě vnímá. Vnímá zvuky, které se kolem něj linou, i když je v matčině břiše. Je to dobrý základ pro další rozvoj čtenářství dítěte bez obtíží. Pokud se rodiče podílejí na rozvoji čtení dítěte v podstatě každý den, najdou si volný čas a čtou si s dítětem, je to velmi dobrý začátek, aby dítě na základní škole nemělo problémy se čtením. Nikde není řečeno, jestli s dítětem, kterému se rodiče věnují při čtení, rozvíjí čtenářskou gramotnost, jestli takové dítě nebude mít ve čtení na základní škole žádné problémy. Nebo naopak, dítě, se kterým si rodiče nečtou, bude mít problémy. Nikdo nám nezaručí, jestli tomu nemůže být právě naopak. Protože může nastat i situace, kdy si rodiče s dítětem nečtou, nevěnují se mu a dítě si i tak najde pozitivní vztah ke knize a bude chtít změnit to, co mu rodiče neposkytli. Vývoj dítěte je ve všech oblastech zcela individuální proces.

Nejdůležitější je, aby se rodič vůbec podílel na rozvoji čtenářské gramotnosti u svého dítěte. Myslíme si, že by nebylo od věci zavést již na začátku větší spolupráci rodiče s mateřskou školou, později tedy se základní školou. Důležitá je hlavně komunikace. Zajisté by měly kolovat informace od učitele k rodiči a naopak. Učitel by měl informovat rodiče o úspěších, nebo naopak problémech, které má dítě při čtení. Při vzájemné spolupráci se totiž dá předejít dalším problémům. Dítě se chová jinak ve škole a jinak doma. Působí na něj tato dvě prostředí rozdílně. Doma by měly pokračovat aktivity započaté při výuce ve škole, např. společné čtení rodičů a dětí. Nestačí jen čtení ve škole, důležité je v něm pokračovat. Nejenom povinnou kapitolou z čítanky, jež má dítě za úkol doma přečíst, ale dát dítěti možnost výběru vlastní knihy, která ho baví. Také by rodiče měli spolupracovat s knihovnou. Ve škole by takováto forma spolupráce neměla být výjimkou. Dále by se měli na rozvoji čtenářské gramotnosti podílet také odborníci na rozvoj čtení, odborníci na nápravu vzdělávacích obtíží, apod., je-li to nutné.

Ve škole se rozvíjí technika čtení v souvislosti hláska-písmeno, dítě si osvojuje porozumění textu a základní mechanismus čtení. Ve škole se využívá metoda čtení nahlas před ostatními. Dítě si tak osvojuje hlasité čtení, najednou je středem pozornosti, což může mnohdy

vyvolat uzavření dítěte do sebe, protože se stydí. Tomu se ale dá předejít čtením doma. Rodiče by měli s dítětem číst nahlas, dítě si to lépe procvičí. Je důležité, aby dítě rozumělo tomu, co čte a nesoustředilo se na to, že čte nahlas a samo před celou třídou. Při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti by učitelé měli být ti, kteří vyberou metodu čtení do výuky takovou, aby žáky motivovala, aby podporovala jejich tvořivost, podněcovala aktivitu a vyhovovala stupni jejich rozvoje ve čtení. Určitě by učitelé neměli používat jen metodu čtení nahlas, ale také nechat žáka, aby se aktivně rozvíjel sám. Metoda „bez slabikáře“ dává do popředí žáka, jeho aktivitu, při které vytváří vlastní texty pro vlastní rozvoj čtení. Nemají učebnici, ze které žáci čtou, ale oni sami si ji ve vyučování vytvářejí s učitelem. Žák k ní má vztah, protože texty vytváří sám ze svého reálného života. Mělo by to žáka dostatečně motivovat, mělo by to způsobit přirozený rozvoj ve čtení (Wildová, 2002, s. 15, 16).

Žijeme ve světě techniky plném počítačů. Není už snad dítě, které by od malička nedrželo minimálně mobil v ruce. Je na rodičích, jestli nechají dítě hrát hry na počítači celé dny nebo si s ním raději něco přečtou. Ve škole mohou učitelé používat elektronická média, např. počítač, internet, CD-ROM, apod. Říkáme tomu E-gramotnost. Těmito prostředky můžeme zprostředkovávat dětem ve škole např. elektronické encyklopedie, učebnice, apod. Zajisté na základní škole dávají učitelé dětem za úkol prezentace v power pointu nebo si je samy pro děti připravují. Počítač umožňuje dětem používat text, obrázky, zvuky, animace. „Přechod od „papírové“ gramotnosti na elektronickou je asi tak revoluční, jak byl v minulosti přechod od psaní knih rukou ke knihtisku.“ (Gavora, 2002, s. 8) Je to vlastně nová gramotnostní kultura. Každý člověk si vytváří novou soustavu hodnot a hlavně nových dovedností. Ne každý člověk umí pracovat s počítačem. Někdo to zvládá bez problémů, někdo na to nemá dostatek kompetencí. Na primárním stupni ale už většina dětí umí ovládat klávesnici, základní manipulaci s počítačem. Většina dětí už ale také na základní škole umí pracovat s internetem, vyhledávat informace, apod. Základní škola by měla poskytnout žákům základy e-gramotnosti, pokud k ní někteří žáci nemají doma přístup. V dnešním světě je nezbytnou součástí člověka dovednost s počítačem a s technikou (Gavora, 2002, s. 8).

Jediné účinné doporučení pro žáky, kteří mají menší slovní zásobu, kteří se potýkají s obtížemi při čtení a trápí je negativní přístup ke čtení nebo dokonce nedostatek motivace pro rozvoj čtenářské gramotnosti je, aby si s rodičem četli (Meyer, 1994).

3.4 Dítě a dvě období čtení

Rodiče předčítají. Před a po narození dítěte, dítě pouze poslouchá hlas rodičů. Když dítěti rodiče čtou, je v tom jejich srdce, zkrátka kus z nich. Děti můžou pouze poslouchat a postupem času porozumět slyšenému příběhu. Dítě začne chápat smysl většiny textů. Postupně se učí písmena, slabiky, slova a konečně celé věty. Dítě si musí projít tímto procesem, až pak přijde ta chvíle, kdy si vybere knížku, která se mu líbí a začne si samo číst.

Do té doby ale potřebuje rodinu. Potřebuje rodiče, sourozence a všechny své blízké, aby v něm začali rozvíjet čtenářství. První knihy, které dítě vidí nebo na které postupem času sáhne a začne číst, jsou výběrem rodičů. Knížky, které se líbí rodičům, které jsou nejlepší pro ně (Havlíková, 1978, s. 7).

Dítě čte samo. Když už konečně přijde čas, kdy si dítě vybere knížku a je schopno si ji předčítat samo, změní se úloha rodičů. Rodiče už nejsou aktéři, kteří vybírají knížky a řídí celou činnost, ale už jsou jen pozorovatelé a rádci. Určitě by rodiče neměli nechat dítě bez dohledu od okamžiku, kdy se dítě naučí číst. Nezajímat se o nic a useknout zájem v tomto období. Rodiče by měli přihlížet, umět poradit a hlavně si s dítětem občas popovídat o tom, co vlastně čte a co v knížce bylo zajímavé, co ho bavilo a co naopak ne. Rodiče by určitě neměli vnucovat knížky, které by mělo dítě přečíst, ale současně by se měli postarat o to, aby dítě mělo doma knížky, které by podle jejich názoru přečíst mělo (Havlíková, 1978, s. 14).

3.5 Dětská knihovna

„Stačí na několik vteřin přivřít oči a představit si, jak na dítě komerční produkce útočí ze všech stran: z televize, z novinových stánků, z pultů knihkupectví, z počítačových bitev a her, a pak nechat oči ještě trochu přivřeně a představit si jednu nebo dvě, možná i tři poličky knížek, které jsou v dětském pokojíku či koutku jaksi „napořád“, abych tak řekl stále tělesně přítomny. A toto prosté srovnání nám samo řekne, proč by dítě svou knihovničku mělo mít.“ (Chaloupka, 1995, s. 67)

Věci, které mají lidé rádi a chtějí si je připomínat, si vystaví třeba na poličku v obýváku. Stejně tak by to mělo být i se čtenářstvím. Knihy, které si lidé oblíbili, by se měly stát jejich součástí. Dát knihy do knihovny, aby byly stále na očích, aby na ně nezapomněly. Sa-

mozřejmě by si to měl uvědomit každý rodič, protože učí dítě od malička všemu. Dítě ještě nemá rozum, aby ho něco takového napadlo. Od narození dítěte je rodič ten, který dítě vychovává podle sebe, jak on si myslí, že je to správně. Měl by ho tedy vést k tomu, aby dítě vědělo, co je kniha. Řešením určitě není pustit dítěti televizi nebo počítač, aby měli rodiče chvíli klid. Ale měli by si sednout, prohlížet si obrázky a číst si s dítětem. Tím dítě dosáhne většího rozvoje, než když sedí celý den u puštěné televize. Netvrdíme, že je to úplně špatně, proč nepustit dítěti hodinu denně nějakou pohádku, ať to vidí i z jiného pohledu. Myslíme si, že by se nad tímto měli někteří rodiče zamyslet, jestli nevzít raději knihu do ruky a věnovat se čtení, než zmáčknout tlačítko u televize.

Tím, že si dítě bude samo ukládat knihy do jeho vlastní knihovničky, vznikne vztah. Bude vědět, že si je tam dalo samo, že jsou jeho vlastní a nikdo mu je nemůže vzít. Stejně je to tak i s hračkami. Ví, že má svou krabici, kam si je schová, má je spočítané, vidí na ně, i když si s nimi někdy hraje a někdy ne. Ale ví, že jsou jeho, že patří k němu, že mají své vlastní místo v jeho vlastním světě (Chaloupka, 1995, s. 68).

Důležitou otázkou je, jestli rodiče kupují dítěti knihy sami, dají je dítěti do knihovny a tím to končí. Anebo jestli je vybírají s dětmi, kteří se podílejí na výběru jejich vlastní knihy. Určitě to má pak zcela jiný dopad. Samozřejmě věk, kdy už má dítě dostatek rozumu, aby si vybralo samo knihu, určit nejde. Ale mohlo by to být kolem 8 – 10 let. Když dítě dostane knihu, tolik si jí neváží, jako když si ji vybere samo. Ano, někdy může výběr knihy rodiče zarazit. Ale určitě by jim neměli zakazovat, které knížky si dítě může vybírat a které ne. Samo dítě potom zjistí, když ho četba nebaví, že si příště zvolí například jiný žánr. Hlavní je si ale s dítětem o četbě povídat. O tom, co čte, jestli ho to baví nebo naopak nebaví a proč. Rodiče by se měli s dítětem podělit o knihy, které znali v dětství (Chaloupka, 1995, s. 72).

„Dětská knihovnička není ozdoba dětského pokoje, ale má být kusem dítěte samotného, součástí jeho životní paměti, jeho citů, vzpomínek, lásek, přátelství.“ (Chaloupka, 1995, s. 73)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cíl výzkumu:

Hlavním cílem výzkumu je zjištění praktik domácího čtení dítěti.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou praktiky domácího čtení dítěti?

Dílejší výzkumné otázky:

- Jak probíhá čtení?
- Jaký je literární žánr čtení?
- Jak často a na jakém místě rodiče čtou s dítětem?
- Jak se dítě zapojuje do četby?
- Jaké hry rodiče mají doma pro rozvoj čtenářství dítěte?
- Jaký vliv má čtení na dítě?

4.2 Výzkumná metoda

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Pro získání dat posloužila metoda polostrukturovaného rozhovoru. Ukázky transkriptů předkládáme v příloze.

Před začátkem rozhovoru byly participantky srozuměny s výzkumem, jeho cílem a povahou. Byly ujištěny, že poskytnuté informace nebudou zneužity a získaná data budou použita pouze do této práce. Osobní údaje respondentů byly zcela anonymizovány. Matky souhlasily s nahráváním rozhovoru na diktafon.

Do rozhovoru byly předem vytyčeny tematické okruhy spolu s přichystanými otevřenými otázkami. Prvním okruhem byly otázky osobní povahy (vzdělání, zaměstnání, bydliště a počet dětí v rodině). Další okruhy se skládaly z průběhu čtení, obsahu čtení, časových aspektů čtení, knihovnou, hrami pro rozvoj čtenářské gramotnosti, nápisů na veřejných prostorech a v neposlední řadě z pozitivního vlivu čtení.

4.3 Výzkumný soubor a způsob výběru

Do výzkumné části byl stanoven soubor, který se skládal pouze z rodičů dětí ve věku 3 – 5 let. V rámci záměrného výběru bylo kontaktováno 10 rodičů, shodou okolností pouze matek. S matkami jsme vedli polostrukturovaný rozhovor v prostředí základní a mateřské školy.

4.3.1 Základní charakteristika participantů

Paní 1 má vysokoškolské vzdělání a momentálně učí na 1. stupni základní školy. Má jedno dítě - Markéta, která má 5 let.

Paní 2 vystudovala střední školu a nyní je asistentka dozoru na základní škole. Má 2 děti. Aneta – 4 roky.

Paní 3 má vysokoškolské vzdělání a je učitelkou na 1. stupni základní školy. Má jedno dítě Anetu – 3 roky.

Paní 4 má středoškolské vzdělání a momentálně pracuje jako účetní. Má čtyři děti a nejmladší je Anička - 4 roky.

Paní 5 vystudovala vysokou školu a je učitelkou na 2. stupni základní školy. Má 2 děti, Filip – 3 roky.

Paní 6 má středoškolské vzdělání a nyní je na mateřské dovolené. Má 3 děti, rozhovor byl o Honzovi – 4 roky.

Paní 7 má vysokoškolské vzdělání a učí na 1. stupni základní školy. Má 1 dítě Jirku – 4, 5 roku.

Paní 8 má základní vzdělání a nyní je nezaměstnaná. Má 3 děti, v rozhovoru zmiňuje Petru – 5 let.

Paní 9 vystudovala střední školu a nyní je bez práce. Má 2 děti, mladší je Lucka – 4 roky.

Paní 10 má výuční list a pracuje ve firmě. Má dceru Viktorii – 4 roky.

4.4 Způsob analýzy dat

Rozhovory byly nejprve přepsány z nahrávek do písemné podoby. Pro analýzu dat jsme nejprve zvolili techniku otevřeného kódování. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, 2007, s. 211) Poté jsme vytvořili seznam kódů, které jsme poté systematicky kategorizovali. Vzniklé kódy jsme seřazovali podle určité podobnosti (Švaříček, 2007, s. 221). Tím jsme tedy z rozhovorů vytvořili 9 kategorií, které jsme dále analyzovali. Pro lepší přehlednost jsme označili rodiče číslicí 1-10.

Kategorie vzniklé ve druhém stupni analýzy:

- Průběh čtení
- Obsah čtení
- Literární žánr
- Časové aspekty čtení
- Zapojení dítěte
- Knihovna
- Hry pro rozvoj čtenářské gramotnosti
- Nápis na veřejném prostoru
- Pozitivní vliv čtení

4.5 Vyhodnocení

V této kapitole je podána analýza jednotlivých kategorií, kterou předcházelo otevřené kódování. Jako techniku jsme zvolili techniku „vyložení karet“. Technika spočívá v tom, že výzkumník: „vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“ (Švaříček, 2007, s. 226)

4.5.1 Průběh čtení

První kategorií vznikl průběh čtení. Zde se pojednává o tom, jak probíhá čtení, kdo vybírá knihu (dítě nebo rodič) a kdo všechno se čtení účastní. Některé participantky se shodují s názory o průběhu čtení, že si vyberou knihu, sednou si s dítětem a dítě poslouchá. Paní 7 dokonce používá četbu pro uklidnění dítěte: *„Takže si sednu, vytáhnu knížku, začnu číst a on si ke mně přisedne a poslouchá. Hlavně to dělám v okamžiku, kdy nějak zlobí, takže tím on se vlastně úplně zklidní. Protože jak on už je naladěný, jakože sme si už četli, tak si vezme do postele knížku a vlastně pokračujeme v tom čtení, že si vybere, co chce přečíst.“* Paní 3 má podobné zkušenosti: *„To si vždycky vybere opravdu nějakou knížečku, co má svoji oblíbenou, ona mně prostě řekne, mami jako, ukáže mně sem, abych si sedla a donese si knížku sama jako.“* Všechny participantky zastávají názor, že si knihu vybírá dítě. Nechají tedy dítě vybrat knihu podle sebe a poté čtou. Krásně to shrnuje paní 1: *„Tak ona si většinou vybere, co chce, přinese knížku, kterou chce, ukáže mě pohádku, kterou chce a tu čteme.“* Většina participantek, které mají více dětí, se vyjádřily, že čtou všichni dohromady, tedy matka a děti. Například paní 4 někdy nechává číst staršího sourozence: *„Ale třeba teď už to probíhá poslední dobů, že čte už i ta starší, ta sedmiletá.“* Paní 2 je podobného názoru: *„Čteme si s tím starším synem, chodí do 3. třídy, takže čte syn. Čteme si všichni dohromady, je to náš večerní rituál.“* Zapojení více dětí je prospěšné, protože mladší vidí sourozence s knihou a může se ho snažit napodobit.

4.5.2 Obsah čtení

Druhou kategorií jsme nazvali obsahem čtení, ve které jsou smíšené, ale také pár stejných knih, které čtou rodiče dětem. Polovina participantek se shodla na Krtečkovi, následující shoda panovala u Kocoura Mikeše, dále zmiňují klasické české pohádky. Krásně to shrnuje paní 7: *„On má rád knížky o Krtečkovi, Krtek ve městě, Jak krtek ke kalhotkám přišel, Krtek a hodiny, ale potom také různé knížky pohádkové a s říkankami, ale i nějaká leporela, kde vlastně není moc toho psaného, spíše ty obrázky, ale i nějaké vyložené ty dětské encyklopedie, kde vlastně si určujeme zvířátka. Pohádky O perníkové chaloupce, O Budulínkovi, to už zná.“* Většina participantek zmiňuje klasické české pohádky, paní 2 to komentuje: *„Červená Karkulka, miluje teda O Koblížkovi, to je její oblíbená, tu umí nazpaměť, to, to je super. No, spíše pohádky, klasické, české. Má tam i nějakého Medvídka Pú, toho má*

hodně ráda. Ehm, třeba toho Mikeše, Krtečka taky, no, toho Mikeše má teďka oblíbeného, strašně se jí líbí, jak Náciček mluví škaredě.“ Zajímavé zjištění je, že se zahraniční literatura objevila pouze ve dvou případech. Paní 4 zmiňuje: „Ale takto třeba Pipi dlouhá punčocha, to miluju.“

4.5.3 Literární žánr

Třetí kategorií se stal literární žánr, pojednává o tom, jaké knihy v rodinách převládají. Participantky mají doma většinou pohádkové knížky, říkanky a leporela, také nějaké dětské encyklopedie o zvířatech. Z provedených interview vyplývá, že rodiče čtou dětem různé pohádkové knížky. Paní 6: „Čteme hodně takové ty knížčky, které mají takovou tu mašinku, jo... je tam nějaký hospodář a takové ty věci o tom... takové ty interaktivní knížky.“ Paní 8 také dodává: „To sů o zvířátkách, hlavně ji zajímají moc o zvířátkách, takové ju zajímajú, třeba ty princezničky, takové málo, to né. Ona spíš ty zvířátka má ráda.“ Paní 1: „...a potom zase ty princezny, ale jakože to sa jmenuje, to sů holčičky, jako ted' z doby z naší, ale prostě sů přirovnané k tym princeznám a to ju baví. A to ju baví, ale jinak pohádky jako furt frčija, to jako jo...“ Děti většinou vyžadují klasické pohádkové knihy, méně leporela a encyklopedie. Také ale hodně závisí na věku dětí. Dvou až tříleté dítě bude spíše zajímat leporelo, než kniha plná textu. Paní 7 komentuje: „Různé knížky pohádkové a s říkankami, ale i nějaká leporela, kde vlastně není moc toho psaného, spíše ty obrázky, ale i nějaké vyložené ty dětské encyklopedie, kde vlastně si určujeme zvířátka.“ Rozhodující slovo mají ale samozřejmě rodiče. Děti v předškolním věku jen stěží půjdou samy do knihovny a vyberou si knihu dle sebe. To až později. Děti jsou odrazem rodičů. Dětem se v předškolním období líbí to, jakou knihu mu vyberou rodiče.

4.5.4 Časové aspekty čtení

Ve třetí kategorii sumarizujeme, v jaké části dne si rodiče s dětmi čtou nejčastěji a jestli je čtení pravidlem. Pouze jedna participantka – paní 1 se vyjádřila, že čte s dcerou odpoledne, protože se večer nesoustředí: „Večer je to také kontraproduktivní, protože ona začne, jakože tam je to, tam je to a začne to rozebírat, takže spíš tak ... odpoledne, tak kolem páté... u nás jako zábava přes den.“ Zbytek participantek sdílí stejný názor, tedy že čtou s dětmi

večer, nejlépe před spaním. Krásně to popsala paní 2: „*Je to náš večerní rituál, kdy prostě, před tím, než jdou spinkat děti.*“ Přesně polovina participantek si čte s dětmi pravidelně. Je to každodenní zvyk i podle odpovědi paní 3: „*Takže čteme opravdu každý den jako, pravidelně. Jako kdykoliv, když je chvílka a když chce, tak si prostě vezme knížku.*“ Není to ale pravidlo pro všechny. Některé odpovědi se liší v počtu dní v týdnu. Například paní 5 nečte pravidelně: „*Pravidelně uplně ne nebo spíš třeba povykládáme pohádku, to ho víc baví, jo, že mu jako vymýšlíme pohádku a povykládáme. Takže dejme tomu 3x až 4x do týdne mu něco přečteme, ale spíš mu vykládáme.*“ Dvě participantky čtou 1 – 2 krát do týdne a jedna participantka se nevyjádřila kolikrát, ale čte s dcerou nepravidelně. Místem čtení je u většiny participantek ložnice, protože čtou dětem před spaním. Když si čtou s dítětem přes den, tak v obýváku. Paní 4 krásně shrnuje nepravidelnost a místo čtení: „*Ehm, čteme před spaním jako nejčastěji, pravidelně ne, jak kdy. Třeba to léto, to jdem z vany do postele. Ale tak jako ten podzim, zima, to jo...*“

4.5.5 Zapojení dítěte

Čtvrtá kategorie pojednává o aktivitě dítěte při čtení. Většina participantek odpověděla, že jim do čtení dítě vtrhává, komentuje, rozebírá, co slyší, opakuje, apod. Paní 5 odpověděla: „*No, on to spíš komentuje, jakože, jako když mu vykládám, to je červený traktůrek, tak to bud' opakuje anebo to jakoby spíš jako... Má kolo, jo, jakože to spíš opakuje... doplňuje.*“ Pouze dvě participantky nesledují zapojení dítěte. Probíhá zde čtení a poslech. Při čtení si ale většina participantek s dítětem ukazuje obrázky. Například paní 10: „*Jo, když je tam obrázek, tak chce jako vědět, na každé stránce nemá obrázek, takže chce vědět, třeba Ferdu Mravence, když jí ukazuju, jsou tam ti jeho kamarádi.*“ Některé participantky tvrdí, že si dítě ukazuje obrázky samo, paní 7: „*Ano, už si to pamatuje, co tam je za zvířátka, takže už sám říká vlastně co je na tom obrázku.*“ Kontrolu porozumění nezkouší akorát participantka 2, protože jí to ve čtyřech letech přijde brzy. Důvodem ale zřejmě bude, že participantka ani kontrolu porozumění nezkouší: „*Ne, ne, ne, přijde mě to, že ve čtyřech letech je to ještě brzo.*“ Zbytek participantek kontrolu provádět ani nemusí, protože dítě samo začne vždy rozebírat, co slyší. Například participantka 10: „*Já se ani neptám, spíš ona sama to poví potom, třeba druhý den poví, budeme si zase číst to a to, takže ona si sama...*“ Na dítě se

musí neustále mluvit a zjišťovat, jestli rozumí tomu, co čtete, jinak četba nemá žádný význam.

4.5.6 Knihovna

V páté kategorii interpretujeme data participantek ve dvou smyslech. První smysl slova knihovna skrývá využití služeb knihovny. Pod druhým smyslem se myslí knihovna jako prostor pro dětské knihy. Některé participantky využívají služeb knihovny pro zpestření, protože už mají doma přečtené knihy. Paní 4: „*Chodíme aj do knihovny, no, aj pŕijčujem, ale máme hodnĕ doma. Prostĕ už to majú doma prohlĕdlĕ, takže spíš ať je zmĕna...*“ Vĕtšina participantek ale do knihovny vŕbec nechodí. Dŕvodem je, že mají hodnĕ knih doma ještĕ z jejich dĕtských let nebo také knížky kupují. Paní 7 odpovědĕla: „*Zatím kupujeme a vlastnĕ, co mnĕ zbyly knížky od mala, tak využíváme.*“ Zjistili jsme, že participantky spíše nechodí do knihovny. Je to škoda, protože dítĕ nebude mít návyky chodit si pŕjčovat knihy. Je to jedno z míst, kde mŕže trávit svŕj volný čas. Ať už odpočinkem nad knihou nebo jen místem, kde si knihu zprostředkuje.

Na otázku, jestli mají dĕti svŕj prostor pro jejich knihy, vĕschny participantky odpovědĕly, že mají. Odpovědi se lišily pouze místem pro uložení knih. Některé participantky tvrdí, že dĕti mají svou knihovnu (paní 2): „*Jo, má svoji knihovnu, mají svoje pokoje dĕti, každý má svŕj, takže to má svoje.*“ Vĕtšina participantek se shodla na názoru, že dítĕ má svŕj prostor, buď ve společné knihovnĕ, nebo má svou poličku v bytĕ (paní 6): „*Má v obyvákú, no, má tam poličku, no.*“ Paní 8 má dokonce více míst, kam dceři ukládá knihy: „*Ano, ano, má aj svŕj prostor, ano, ano, ale máme jich moc, takže část je v obyvákú, část je na balkonĕ uloženĕ, to máme zase na léto třeba knížky, nebo to vymĕníme. Část má nad sebou takovŕ přihrádku, a část má na parapetĕ u okna, které už sme vlastnĕ přečetli. My jich přečteme, potom ona sa vlastnĕ rozmyslí, chce jich znova číst nebo ne... Takže potom starĕ posbíráme, dáme jich tam a ona zas dává a už...*“ Velice dŕležitĕ je, aby dítĕ mělo svŕj prostor pro jeho knihy. Aby si je mělo kam dát a vědĕlo, že je to jen jeho a že mu to patří. Že si mŕže knihu kdykoliv vzít nebo ji kdykoliv vrátit na svou poličku.

4.5.7 Hry pro rozvoj čtenářské gramotnosti

V šesté kategorii her pro rozvoj čtenářské gramotnosti se objevily smíšené názory. Kategorie pojednává o tom, jak rodiče doma rozvíjejí u dítěte čtenářskou gramotnost pomocí her. Některé participantky tvrdí, že je ještě čas, že to jejich dítě zatím nezvládá nebo vůbec nechce (paní 1): „*Ano, ale to ju nebaví, to nechce.*“ Některé participantky hry s písmeny ani nemají, v budoucnu ale plánují nějaké hry pořídit. A některé participantky do her zařadily např. magnetky na lednici, písmena, čísla, puzzle s písmeny, dětskou tabuli, molitanové hry, apod. Odpověď paní 7: „*Ano, máme doma puzzle, ted' sem mu nedávno pořídila puzzle s písmenky. Takže už se vlastně učí vložit písmenko na správné místo a taky si hrajeme vlastně s tou tabulí dětskou, kde já mu jako už třeba napíšu A, tak on už si to zapamatoval. Učíme se už i písmenka zkrátka.*“ Některé participantky už se dokonce s dětmi učí psát písmena. Matky jim napíší jednoduché slovo a dítě to přepisuje (paní 1): „*Ona chce spíš třeba jako, když sme u tych písmenek, ona chce vědět, co je tam napsané, a ona to pak opisuje.*“ Participantky také tvrdí, že dítě zvládne přepsat své jméno (paní 7): „*Jméno už přepíše... Podle vzoru. Dělalí jsme hlavně jeho jméno a třeba ty 3 písmenka už by i sám zvládl bez vzoru.*“

4.5.8 Nápisů na veřejném prostoru

Sedmá kategorie sice nepojednává o domácím čtení, ale ukazuje na rozvoj kultury gramotnosti v rodině. Kategorie vypovídá o tom, jak si děti všimají plakátů, značek, nápisů na obchodech, obalech od sladkostí nebo jestli nejeví žádný zájem. V této kategorii převládají smíšené odpovědi matek. Jedna matka se přiklání k odpovědi, že dítě si všimá nápisů na plakátech. Krásně to shrnuje paní 10: „*Ano, ano, když jedem v autě, tak to ji zajímá, když vidí nějaký ten plakát, tak se dycky ptá, mami, co to je? Co to tam je napsané?*“ Některé participantky zase zaznamenaly, že si jejich dítě všimá názvů obchodů. Dobře odpovídá paní 8: „*Ano, ano, třeba dám příklad, jeli sme nekde... nekde na výlet a ona říká, Kaufland. Téda ty si dobrá. Benzínka! Ted' viděla, šli sme kolem hospody - Gambrinus! A jako to není, jakože by uměla číst, to je to, že ona prostě třeba z reklamy si zapamatuje část...*“ Na otázku, jestli si všimá dítě nápisů na obalech od sladkostí, odpověděly negativně. Paní 7: „*No, to spíš ten obsah.*“ Polovina participantek sdílí názor, že dítě je ještě malé na to, aby si všimalo nápisů na veřejném prostoru. Rodiče by ale měli sami na různé nápisy

na veřejném prostoru upozorňovat, dítě to sice ještě zajímat nemusí, ale může si hodně zapamatovat.

4.5.9 Pozitivní vliv čtení

V osmé kategorii popisujeme odpovědi matek na kladný vliv čtení na dítě. Vyskytly se zde jednoznačné odpovědi. Všechny participantky se shodly na tom, že čtení má pozitivní vliv na rozvoj slovní zásoby. Domnívají se, že to dětem určitě pomůže i do budoucna. Dvě participantky tvrdí, že dcerám četly už od narození a že to má velký vliv na rozvoj slovní zásoby. Shodly se v názoru, že dcery začaly mluvit již od dvou let. Paní 3 to krásně shrnuje: *„A když byla miminko, takto, tak sem jí jako, že... nerozuměla tomu, ale tak, ale fakt ten hlas je tam asi důležitý strašně a ona tím, že se pořád ptá a furt jí všechno odpovídáme, vysvětlujeme, tak si myslím, že u ní pak ta slovní zásoba, jo, to mluvení, začalo strašně brzo. Jo, že se to rozvázalo ten jazyk hrozně brzy a ona prostě opakuje nádherně slova a snaží se sama. Jako neříkali sme jí, jako řekni tady toto, jo, řekni tady toto, prostě sama začala. Sama od sebe.“* Většina participantek sdílí pozitivní vliv čtení, i paní 7: *„Určitě, určitě mu to pomáhá, nemusí hledat slova, už se umí vyjádřit, také rozvoj řeči, hlásek, atd.“* Participantky také hodnotí vliv čtení na pozitivní vztah ke knihám. Některé participantky tvrdí, že již sledují u dítěte pozitivní vztah ke knize. Dítě si vezme knihu samo, dívá se na obrázky a vnímá, co tam je. Paní 3 to shrnuje v odpovědi: *„Jo, jako já sem jí ani nemusela říkat před spaním, běž si vybrat knížečku, jo, tak ona věděla, že jde spát a prostě na mě třeba zavolala, mami číst, jo a letěla si pro knížku sama. Sama si dycky vybere knížečku, kterou chce číst a bez toho bysme asi ani neusli.“* Participantka 7 odpověděla: *„Já si myslím, že má už, že má určitě, sám si aj vytáhne knížku, dívá se na obrázky, takže jo...“* Velmi trefnou odpověď jsem zaznamenala u paní 7: *„Myslím si, že jo, no, doufám. Jestli to potom nepřebyje televize a počítač.“* Dvě participantky vliv čtení na pozitivní vztah ke knihám ještě nedokážou posoudit. Je ale zřejmé, že rodiče sledují pozitivní vliv čtení na dítě ve všech oblastech.

4.6 Závěr praktické části

Hlavním cílem bylo zjištění praktik domácího čtení dítěti. Vyhodnocením polostrukturovaného rozhovoru se nám podařilo tento cíl naplnit. I v dnešní době, plné technologií se ukázalo, že se rodiče snaží číst s dětmi v každé zkoumané rodině. Rozdíl ukazuje jen na to, že někde čtou rodiče pravidelně, každý den, ale v některých rodinách čtení pravidlem každého dne není. Zjistili jsme, že zde nehraje žádnou roli vzdělání rodičů v pravidelnosti čtení dítěti. Je to zcela individuální. Nezávisí na tom, jestli má rodič vysokoškolské vzdělání nebo naopak výuční list. Rodiče, kteří četli dítěti již v matčině bříchu, vykazují větší zájem dítěte o knihu. Zajímavé zjištění také je, že více je rodin s jedním až dvěma dětmi a také tyto rodiny nejčastěji předčítají svým dětem. Rodiče čtou dětem nejvíce pohádkové knihy, většinou hrál velkou roli Krtek a jeho příběhy. Skoro všichni rodiče pozorují zapojení svého dítěte do čtení. Buď dítě komentuje, opakuje nebo popisuje obrázky. Dnešní rodiny spíše nevyužívají služeb knihovny, mají dostatek knih z mládí anebo knihy kupují. Hry pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve většině případů rodiče nevyužívají. Buď je nemají, protože je na to pro dítě příliš brzy nebo mají pár her, ale nepoužívají je často. Polovina rodičů zaznamenala to, že si dítě všímá nápisů na veřejných prostorech, polovina ale neregistruje žádný zájem. Všichni rodiče přisuzují čtení pozitivní vliv, hlavně na rozvoj slovní zásoby a také pozitivního vztahu ke knize.

4.6.1 Doporučení plynoucí z výsledků výzkumu

Rodiče by si měli uvědomit jednu důležitou věc a to, že když dítě položí správné základy čtenářské gramotnosti, dítě je nezapomene. I když ne hned, časem se to projeví. Rodiče by měli začít se čtením již v období, kdy je dítě v matčině bříchu. Dítě vnímá, co se kolem něj děje. Až se dítě narodí, měli by v tom pokračovat. Rodiče by si měli s dítětem číst často a hlavně pravidelně. Měli by si s dítětem číst i přes den, nejenom večer. Přes den je dítě přece jenom více soustředěné, kdežto večer už může být unavené. Jelikož čtou rodiče spíše večer, místem čtení je ložnice. Rodiče by měli s dětmi číst i na jiných místech, kde se dítě více soustředí. Přes den, v obýváku, na zahradě, prostě kdekoliv, kde se dítě cítí dobře. Co si rodiče s dětmi čtou, by měli současně rozvádět, povídat si o tom, aby dítě mělo nějakou zpětnou vazbu. Nejen vyposlechnout příběh a jít spát. Rodič by měl být ten, kdo dítěti nabízí knihy různých typů a žánrů. Pokud je dítě ještě malé, nerozumí tomu, jakou knihu by si mělo vzít, natož jít do knihovny a samo si vybrat svou knihu podle oblíbenosti. Důležité je se zabývat také formou knihy. Dítě vidí, jak kniha vypadá, musí ji začít vnímat, vážit si jí. Při práci s knihou by rodiče měli dětem ukazovat postupy čtení a nechávat mu prostor. Je důležité, aby dítě vědělo, že má dostatek času. Ne rychle, přečíst, žádné otázky. Dítě by mělo mít pocit, že se může na cokoliv zeptat a nebude pokáráno. Čtení by hlavně mělo dítěti přinášet příjemný zážitek (Minimetodika, 2015).

ZÁVĚR

Práce se zabývala rozvojem čtenářské gramotnosti v předškolním období. Cílem práce bylo přiblížit, jak rodiče čtou dětem. Je velice důležité, aby rodiče začali rozvíjet u dětí čtenářskou gramotnost od nejútlejšího věku. Bohužel si ale mnozí rodiče neuvědomují, že když s dítětem nečtou pravidelně a často, dítě přichází o nenahraditelný kulturní zážitek. Dítě si čtením nejen rozšiřuje obzor, ale hlavně tráví s rodiči drahocenný čas v jejich blízkosti s knihou v ruce.

V teoretické části ve třech kapitolách rozebíráme teorii čtenářské gramotnosti, která zahrnuje proces čtení, čtenářský zájem ve vývojových stupních dítěte a v neposlední řadě domácí čtení dětem a jeho vlivy. Dětské čtenářství je nutné podporovat a hlavně rozvíjet, jelikož děti v dnešní době snadněji tíhnou k počítači, mobilnímu telefonu nebo k televizi.

Druhou částí práce, která se snažila zjistit praktiky domácího čtení dětem, se stala část praktická. Z výzkumu vyplývá, že rodiče nečtou tak často a pravidelně, jak by měli. Měl by to být jejich každodenní rituál, který s dítětem dodržují. Rodiče dětem sice čtou před spaním, ale zcela vynechávají i další části dne, např. odpoledne. Proč čtou rodiče dětem v ložnici, je nám velkou záhadou. Možností, kde číst, je mnoho, hlavně, aby to pro dítě bylo přirozené prostředí. Rodiče častokrát nekomentují to, co čtou, což bývá chyba, protože rodič jen mechanicky přečte a už se tím dál nezabývá.

Už v této etapě života dítěte mohou rodiče sami ovlivnit jeho osobnost, schopnosti a pomoci mu při dalším životním uplatnění ve společnosti ve školní i dospělé etapě života. Naučit dítě pozitivnímu vztahu ke knize je velký dar, kterým rodič může dítě od malička obdarovávat. A není to nijak obtížný úkol, spíše velmi příjemný proces, při kterém se upevňuje a formuje vztah rodiče a dítěte při společných chvílích mimo dosah elektronických médií.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKER E. Claire. *Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs*. University of North Carolina at Chapel Hill. Applied developmental science. 2013. 17(4), 184-197. ISSN: 1088-8691 print/1532-480X [online]. DOI: 10.1080/10888691.2013.836034.
- [2] DUURSMA, Elisabeth, AUGUSTYN a Barry ZUCKERMAN. *Reading aloud to children: the evidence*. Archives of Disease in Childhood. 93, 7, 554-557, July 2008. ISSN 0003-9888.
- [3] GAVORA, Peter. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In Pedagogika, 2002. Roč. 52, č. 2, s. 171 – 181.
- [4] HAVEL Jiří, Veronika NAJVAROVÁ a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. Stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- [5] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978. 84 s.
- [6] CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- [7] KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., a KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. 2014. Pedagogická orientace, 24(4), 488–509. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>.
- [8] MARTIN-CHANG, Sandra a GOULD, Odette Noella. *Reading to children versus listening to children read: Mother/child interactions as a function of principal reader*. Early Education and Development, 2012. 23, 855-876. DOI:10.1080/10409289.2011.578911. ISSN 1040-9289.
- [9] MEYER, Louis A. a WARDROP. *Effects of reading storybooks aloud to children*. Journal of Educational Research. 88, 2, 69, Nov. 1994. ISSN 0022-0671.
- [10] MINIMETODIKA, *Čteme dětem odmalička*. NÚV, 2015.
- [11] NÜNNING, Ansgar. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Vyd. 1. Brno: Host, 2006. 912 s. ISBN 80-7294-170-4.

- [12] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [13] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [14] SILINSKAS, Gintautas a kol. *The frequency of parents' fading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1*. *Journal of Applied Developmental Psychology* 33. 2012. 302 – 310.
- [15] STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD [online]*. Praha, ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- [16] ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [17] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- [18] VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* Vyd. 2. Praha: SPN, 1989. 132 s. Učebnice pro vys. školy. ISBN 80-04-24503-X.
- [19] VOKURKA, Martin a Jan HUGO. *Velký lékařský slovník*. 10. aktualizované vydání. Praha: Maxdorf, 2015. ISBN 978-80-7345-456-2.
- [20] VÝKONNÁ AGENTURA PRO VZDĚLÁVÁNÍ, KULTURU A AUDIOVIZUÁLNÍ OBLAST (EACEA P9 Eurydice). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-92-9201-189-5. DOI 10.2797/63083.
- [21] WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. *Pedagogika*, 2012, LVII(1-2), s. 10-21. ISSN 0031-3815.
- [22] ZÁPOTOČNÁ Olga a Zuzana PETROVÁ. *Jazyková gramotnost' v předškolním věku*. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-8082-404-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti
PISA	Programme for International Student Assessment Program mezinárodního hodnocení žáků
EACEA P9 EURYDICE	Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1. Vliv rodinných faktorů na úroveň gramotnosti.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabulka 2. Modely gramotnosti a jejich výzkumu</i>	<i>26</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: ROZHOVOR S PANÍ 2

PŘÍLOHA PII: ROZHOVOR S PANÍ 8

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PANÍ 1

Popsala byste mi prosím, jak probíhá čtení?

Tak ona si většinu vybere, co chce, přinese knížku, kterou chce. Ukáže mě pohádku, kterou chce a tu čteme.

Takže sama si vybere knížku, už vám řekne, kterou chce. Má sama zájem o četbu, že?

Má, ano, ano, ano, má.

Čtete si spolu pravidelně?

No, ano, střídáme se s manželem skoro denně.

Skoro denně a večer nebo jindy?

Večer je to také kontraproduktivní, protože ona začne, jakože tam je to, tam je to a začne to rozebírat, takže spíš tak ... odpoledne, tak kolem páté. Ehm, dejme plus, minus.

A čtete si v ložnici nebo i jinde?

Jak kde, jak kde... Ale v ložnici vůbec, před spaním vůbec.

Před spaním teda nechce, jo?

Ne, ne, ona začne prostě to rozebírat a co by, kdyby a ...Ne, takže to je .. haha... u nás jako zábava přes den.

A co si čtete?

Většinu pohádky... většinu pohádky...

Takže spíš obrázkové knížky?

Ano, ano.. Nekdy si ideme do knihovny pučit jak sů ty obrázkové knížky od Walta Disneyho...

Výborně, to budu mít další otázku, jestli chodíte do knihovny, takže výborně, chodíte.

Ano, ano..

Takže čtete spíše obrázkové knížky, kde jsou obrázky, kde může ukazovat nebo...

Jako aj, aj, obojí. Jako takto třeba když má tu Zvonilku, nebo Včelku Máju, co sme měli, tak to jo, ale zase máme doma knížky třeba Velká pokladnice pohádek a tam je třeba raz za 3 stánky jako obrázek a to ona sedí a poslouchá a začne rozebírat, co slyší.

Takže sama, pokaždé, když čtete, sama to rozebírá. Třeba postavy...

Ano, ano, třeba když sme četli o Šípkové Růžence, tak jestli třeba může přijít k nám a do Návojně do obchodu...

A má Markétka svoje knížky?

Ano, ano, má.

A jaké třeba?

Vesměs pohádkové, ale má ráda aj Krtek od Zdeňka Milera, ale to je ta širší knížka.. Tu teda nejčastěje a potom zase ty princezny, ale jakože to sa jmenuje, to sů holčičky, jako ted' z doby z naší, ale prostě sů přirovnané k tym princeznám a to ju baví. A to ju baví, ale jinak pohádky jako furt frčíja, to jako jo.

A má svůj prostor pro ty knížky, třeba svou knihovničku?

Ano, má knihovničku.

A máte doma různé hry s písmeny pro rozvoj čtenářství?

Máme, ale toto ju nebaví, ona chce spíš třeba, jako když sme u tych písmenek, ona chce vědět, co je tam napsané, a ona to pak opisuje.

Takže ona to dokáže pak okopírovat, co jí napíšete, ano?

Ano, ano, ano.

A sama se už dokáže podepsat?

Ano, ano, a když jí řeknu, at' napíše Marta, tak napíše Marta, to su já, nebo když chcu, at' napíše Michal, to je manžel, taky napíše.

Takže známé jména ví a co jí napíšete, to opíše, jo?

Ano, ano, ano.

A máte doma ty molitanové kostky s písmenkama?

Ano, ale to ju nebaví, to nechce.

A když jdete třeba do obchodu, všímá si třeba nějakých nápisů na plakátech, na obchodech?

(Smích) kývá hlavou, že jo. Ano, ano, ano a musíme prostě stát u toho a které je to většinu v Návojně, kde je Kop Návojná, jakože jí řeknu, že je to Kop Návojná a teď tam je K a teď co, že... každé písmenko jedeme. Jako ne pokaždé, ale dost často, čím dál častěj.

A na obalech? Když jí koupíte kokino.

Ne, ne, kokina ne.

No a teď se zeptám, jak si myslíte, že jí čtení v tak brzkém věku přispívá k rozvoji slovní zásoby? Když jí čtete.

No, no, určitě, sice chodíme na mluvení, protože má tam jednu špatně výslovnost jedné hlásky teda, ale jako rozvíjí jí to určitě. Protože my sme začali číst vlastně, no, už jak byla miminko vlastně a mohla sem to porovnat s její sestřenků, která je o 2 roky starší a Markétka dokázala mluvit dávno, jako dřív a líp a jinak než ona, takže určitě.

A ještě poslední otázka, myslíte si, že to brzké čtení má pozitivní vliv na pozitivní vztah ke knihám?

Jo, jo, já v to doufám, já v to doufám! (smích) Ale jako ona to vidí aji u mňa, já tak tych 5-6 knížek za týden lusknou, takže. Ale před těma Vánocama, teď jedu třeba enom ty 4.

Moc vám děkuju, že jste si udělala čas. Mějte se krásně.

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S PANÍ 8

Popsala byste mi prosím, jak probíhá čtení?

No, tak my si čteme výhradně večer, přes den se třeba jako hrajeme, jo, ale prostě večer, jak jde do pyžama, tak čteme buď jednu pohádku, nebo jednu kapitolu. Když je prostě třeba jenom půl stránky, tak někdy čteme dvě kapitoly, potom už je to na čtyry stránky, že, takže jako, spíš čteme jenom večer.

Takže si čtete pravidelně, každý večer.

Každý večer, ano.

Kde si čtete?

V ložnici, v posteli.

A co si čtete? Spíš obrázkové nebo už i knížky s víc textem?

No, ona si vybírá jako, první přečteme knížku, kterou ona dostane a když máme rozečtenou, tak prostě kterou knížku ona dostane, ona má co dva měsíce novou knížku nebo si tady objednáme nebo dostane. Prostě si vybere knížku, tak tu první přečteme, ale většinu čte ty staré knížky, co máme po chlapcích, to sů o zvířátkách, hlavně ji zajímají moc o zvířátkách, Kocour Mikeš a takové, no, takové ju zajímajů, třeba ty princezničky, takové málo, to né. Ona spíš ty zvířátka má ráda.

A ukazujete Peti při čtení obrázky, sleduje je?

Jako takto, my ležíme dycky a ona to vidí, takže to pozoruje.

A zapojuje se Pet'a do toho čtení?

Ano, poví, když usnu nebo když špatně něco anebo mě řekne třeba, že první mě bude říkat pohádku, otevře si a jakože čte. To ona prostě, my jich máme kolikrát už přečtené ty knížky, jo. Většinu čteme pořád dokola, protože ona má ráda, my máme asi deset knížek, máme o tych zvířátkách, ona už to zná nazpaměť. Takže já když třeba dám příklad, jo, vynechám třeba... zajíček byl rychlý, měl velké dlouhé uši a já to tam neřeknu, já řeknu jen... měl dlouhé uši, a ona řekne: měl velké dlouhé uši, ona už to zná nazpaměť.

Aha, takže si pamatuje. Ale ptáte se jí někdy, jestli si zapamatovala nějaké postavy, apod.?

Neptám, neptám, ona už... ona si to zapamatuje sama, slovo od slova, tak je unavená, že mi dočteme a ona za chvíli spí... Jako málokdy u toho usne, ale my dočteme, ide sa napít, vyčurat, popřípadě sa ještě nají a spí. Takže my čteme zhruba, já nevím, někdy víc jak půl hodiny.

Jo, to je výborné, že ji to baví.

Jo, takže my už to máme, o $\frac{3}{4}$ na 8 sa kúpeme, v 8 hodin jdeme do postele, za pět půl 9 sedím v kuchyni, takže zhruba 20, 25 minut čteme.

A má svoje knížky?

Ano, má svoje.

A do knihovny chodíte půjčovat knihy nebo jí spíš kupujete?

No, my jí kupujeme, většinu tady, 4x do roka sů knížky, tak tady, co si vybere anebo jako já mám ještě po sobě knížky. Jako my prostě všechny sme přečetli raz, jo, my máme... Já jí čtu od malička, je to směšné, já jí čtu od narození. Fakt, ona byla, ležela, já sem jí četla a ona opravdu, jako je to paradox, ale prostě takovů říkankovů knížku, ona je 20 roků stará, sem jí to četla od malička, do roka a ona v tom roku! Ona to uměla všechno, slovo od slova. To vypadá jak kdyby, prostě, jako já nevím, jo... Na chlapce sem tolik času neměla, jo... je to tím, že sem ju měla až v 37 rokoč, jo, že už si to i tak užívám, ale ona tu knížku má najradši. Dokonca aj mám to jako zdokumentované, je na videu, jak ona si ju otvírá a čte.

A má svůj prostor pro její knížky? Kam jí je dáváte?

Ano, ano, má aj svůj prostor, ano, ano, ale máme jich moc, takže část je v obyvaku, část je na balkoně uložené, to máme zase na léto třeba knížky, nebo to vyměníme, část má nad sebou takovů přihrádku, a část má na parapetě u okna, které už sme vlastně přečetli, my jich přečteme, potom ona sa vlastně rozmyslí, chce jich znova číst nebo ne... Takže potom staré posbíráme, dáme jich tam a ona zas dává a už... Takže my to tak... prášime (haha).

A máte nějaké různé hry s písmenky na rozvoj čtenářské gramotnosti?

Ano, ano, ano... Máme takovů prostě, to je úplně pro nejmenší, že prostě je obrázek, třeba sluníčko je tam nakreslené a to je tam přímo vylisované to sluníčko a teď sa tam vkládajú ty písmenka.

Ano, myslíte molitanové, že?

Ano, ano, no, takové jak když... Takže, to už umí, to už skládá úplně v pohodě, V loni, rok a půl je to, má 5 roků, sem jí koupila normální, prvňáčkovské, tak jako už skládáme tak, jako písmenka a slova skládáme a jako už aj, předškolácků knížku máme, když je předškoláčka a tam je napsané třeba auto, tak napřed opisovala, prostě... ona říkala podle obrázků a já sem jí říkala, tak teď to opiš, tiskacím a teď už sa učíme, teď už nadepsala psacím, už sa učíme psacím psat a už to zvládá, jo... Svoje jméno bez problémů, ale problémy má třeba když je to b, malé b anebo když sa mosí napojit tady třeba s R. Tak jako už to zkusíme. No, já sem měla velké problémy s chlapcama, já sem sa s nima mosela učít 8 roků, takže já už to opakuju enom (haha). Ona sa učí vlastně pořád. Ona od roku už sa učí, už prostě raz, dva tři, nebo takové prostě, jako ale! Formou hry... formou hry, jo, třeba pondělí, úterý, teď hento je co, stromeček, zkusíme ho složit, tak nakreslíme stromeček, potom ho složíme, potom ho zkusíme napsat a teď jsem jí na vánoce koupila slabiky, z kterých se budou skládat slova a za 3 měsíce už dostane jenom písmenka na takovů tabulku, kde už bude přilepovat do takového... Tak my máme moc her, ještě po chlapcoch, jako všecko to tak nějak vytahuju.

Když jdete ven, na procházku, do obchodu, všímá si Pet' a nápisů na budovách, na značkách, apod.? Co říká?

Ano, ano, třeba dám příklad, jeli sme nekde... nekde na výlet a ona říká, Kaufland. Téda ty si dobrá, benzínka! Teď viděla, šli sme kolem hospody, Gambrinus! A jako to není, jako že by uměla číst, to je to, že ona prostě třeba z reklamy si zapamatuje část, to je jasné, ona eště nemože umět číst, jako ona si třeba domýšlá, spojuje, třeba je tam napsané autobus a nepodívá sa na obrázek a ona řekne auto, říkám, to není auto. A a U je AU a T a O je AUTO a B, U a S je AUTOBUS.

Jaký si myslíte, že má vliv to čtení na rozvoj slovní zásoby?

Já myslím, že jí to pomože... Ona chce sama, my už máme vyhrazené, včil přijdeme ze školky, ona sa pohraje, přesleče sa, že, umyje sa, a pak poví, mamko, ideme hrát. Tak ide-

me hrát. Prostě máme zhruba hodinu, hrajeme karty, hrajeme hry, hrajeme to. Potom třeba zas už ona ide si malovat, strašně ráda píše, maluje od malička, ona prostě strašně ráda a strašně ráda sa učí, jako jí to ide. Tak doufám, že ju to potom nepřestane bavit. Ale třeba byly dny, kdy sme chodili na logopedii a přestalo ju to bavit a nechtěla sa učit, jako prostě písmenka, tak sem šla tady za paní logopedickou, že co s ní mám dělat, ne, nechat tak a ona potom sama.

Ano, děti by se nemělo nutit, usměrňovat a pomáhat, ale nenutit.

Každé je jiné no, ale je to těžko říct, jestli jim to pomože. Já myslím, že když půjde do školy, že jí to pomože. No, tak druzí učili, já sem neposlechla, tedka učím, neposlouchám.

Myslíte si, že bude mít čtení pozitivní vliv ke knihám?

Nevim, těžko říct, zatím se to neprojevuje.

Moc Vám děkuju, mějte se krásně.

Ano, ať sa vám daří.