

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

DĚTSKÁ LITERATURA V KONTEXTU RODINY DÍTĚTE
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Magisterská diplomová práce



Autor: Bc. Adriana Macalíková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Olomouc

2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Dětská literatura v kontextu rodiny dítěte předškolního věku*“ vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 2. 9 . 2014

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé práce Doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D za odborné vedení magisterské diplomové práce, za ochotu a trpělivost při vedení práce, cenné podněty, poskytnuté rady a hodnocení.

Také děkuji rodičům, kteří byli ochotni zúčastnit se empirického šetření, za vstřícnost a cenné informace.

Mé poděkování patří rovněž mojí rodině za podporu a pomoc během celého studia.

OBSAH

ÚVOD	5
I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	7
1. DĚTSKÁ LITERATURA, DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ.....	8
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S DĚTSKÝM ČTENÁŘSTVÍM	9
1.2 ČTENÁŘSTVÍ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	14
2. SPECIFIKA ČTENÁŘE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	18
2.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	24
2.2.1 Biologické faktory	24
2.2.2 Sociální faktory	27
2.3 UTVÁŘENÍ POSTOJE K DĚTSKÉ LITERATUŘE	33
3. RODINA A JEJÍ VLIV NA UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSKÉHO ZÁJMU.....	39
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA RODINY	39
3.2 VÝCHOVA ČTENÁŘE V KONTEXTU RODINY.....	41
3.3 VOLNÝ ČAS A MÍSTO DĚTSKÉ LITERATURY V NĚM.....	46
II. EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE	50
5 CHARAKTERISTIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	51
5.1. Cíl výzkumu	51
5. 2 Výzkumný problém	52
5.3 Výzkumné otázky.....	53
5.4 Výzkumný vzorek	53
5.5 Forma a metoda výzkumu.....	55
6 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
6. 1 Vyhodnocení dat	59
6.2 Zakotvená teorie.....	73
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
PŘÍLOHY.....	80

ÚVOD

Čtenářství a čtenářská gramotnost patří k nezbytným předpokladům pro rozvoj klíčových kompetencí, na které je nahlíženo jako na nástroj dosažení cílů, zejména v pracovním i osobním životě. Kromě toho čtenářství člověka hodnotově obohacuje a slouží jako forma duševní hygieny.

Proto by čtenářské dovednosti a návyky žáků měly být budovány a upevňovány v raných fázích vzdělávání, přičemž jejich základy by měly být pokládány v rodinné výchově již v předškolním věku. Kladný vztah k literatuře je jedním z aspektů, které se podílejí na utváření čtenářské gramotnosti. A je to právě rodina, která pro tento vztah může nejvíce udělat. Dítě se učí nápodobou a právě většina osvojených dovedností, ale také postojů a hodnot, pramení z rané výchovy v rodinném prostředí. V závěru školní docházky, na něž je zaměřena řada tuzemských i mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, a jejichž výsledky v posledních šetřeních nebyly nijak příznivé, se jen těžko dohání to, co bylo v útlém věku a následně mladším školním věku opomíjeno.

A právě opomíjení budování vztahu k literatuře v předškolním věku, které může být jedním z faktorů jeho absence ve věku školní docházky, bylo motivací k vzniku této diplomové práce. Jednotlivé vývojové etapy osobnosti spolu souvisejí, navazují na sebe a žádnou z nich nelze vytrhnout z kontextu celistvého vývoje. Dítě se může seznámit s knihou daleko dříve, než se samo naučí číst. Toto seznamování probíhá zejména předčítáním, kdy je možné v dítěti podporovat naslouchání čtenému s porozuměním. Tento prázáklad se pak projevuje ve vlastním čtení, a na konci školní docházky by měly děti mít čtenářské dovednosti zvládnuté tak, aby je uplatnily k dalšímu rozvoji.

Diplomová práce sestává ze dvou částí: teoretické a empirické. Cílem teoretické části je vymežit pojmy související s dětskou literaturou, na niž je v této práci nahlíženo jako na jeden z prostředků rozvoje osobnosti dítěte. Pomocí odborných publikací definovat dětské čtenářství a co pro jeho utváření mohou udělat rodiče, a také uvést specifika předškolního věku, na něž musí být při utváření čtenářství brán zřetel.

Empirická část diplomové práce popisuje kvalitativní výzkum, který je zaměřen na způsob rodičovského vedení dětí předškolního věku k četbě. Cílem empirického šetření je zjistit způsob, jakým rodiče vedou své předškolní děti k četbě. V návaznosti zjistit, jaké rodiče zaujímají postoje vůči čtenářství a jaké postoje, dovednosti a návyky předcházející čtení u svých dětí rozvíjejí a podporují. K šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu,

konkrétně polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky byly zaměřeny na postoje rodičů ke čtenářství, k předčítání dětem a na činnosti, jejichž prostřednictvím rozvíjejí čtenářský zájem dětí. Výsledky šetření jsou interpretovány ve slovních kategoriích. Zakotvená teorie podává ucelenou představu o tom, jaké je postavení čtenářství v kontextu rodiny jejich volnočasových aktivit.

Přínos diplomové práce spočívá v poskytnutí ucelené představy o tom, jaké mají rodiče postoje vůči čtenářství a zda tyto postoje předávají svým dětem tak, aby je mohly uplatnit v dalším životě.

I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1. DĚTSKÁ LITERATURA, DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

Literatura pro děti neboli *dětská literatura* je část literatury, která je určena dětskému čtenáři, a svým obsahem zpravidla přispívá k mentální, etické a estetické výchově čtenáře a je mu uzpůsobena.

Obecně se literatura rozlišuje na *literaturu intencionální* a *neintencionální*. **Intencionální literatura** představuje tvorbu primárně určenou určité kategorii čtenářů, což je právě literatura pro děti, mládež, dospělé; dále literatura pro ženy apod.

Intencionální literatura pro děti je literatura psaná cíleně dětskému čtenáři. Významnými autory české dětské literatury jsou například *František Hrubín, Jiří Žáček, Ivan Diviš, František Kábele, Jiří Suchý, Zdeněk Svěrák, Pavel Šrut, Pavel Brycz, Arnošt Goldflam, Milena Lukešová, Bohumil Říha, Jan Karafiát, Ondřej Sekora, Jiří Kahoun, Jan Drda, Martina Drijverová, František Nepil, Iva Procházková, Václav Čtvrtek, Stanislav Havelka*, a další. K oceňovaným zahraničním autorům dětské literatury se řadí *Astrid Lindgrenová, Joanne Kathleen Rowlingová, Tove Janssonová, Arnold Lobel, Paul Stewart, Philip Pullman* a další. Nakladatelství vydávající knihy pro děti v českém prostředí jsou nakladatelství *Albatros, Junior, Baobab, Egmont, Svojtka & Co., Axióma* a další.

S vývojem čtenářské poptávky, se vyvíjí i literatura samotná a její vnímání čtenáři. Některá díla klasické literatury, která byla původně napsána pro dospělé, byla nyní transformována pro čtenáře kategorie dětí a mladistvých. **Literatura neintencionální** je literatura původně psaná pro jednu kategorii čtenářů, která se dostává do kategorie jiné, jíž vyhovuje svým obsahem i formou, neboť tento posun vyžadují kulturně společenské trendy doby. Neintencionální literatura pro děti byla původně napsaná pro dospělé, ale v dnešní době je uzpůsobena dětem. Proto například pohádka *Hanse Christiana Andersena*, původně ostře satirické dílo *Gulliverovy cesty* či příběh *Robinsona Crusoea* oslavující rodící se kolonialismus najdeme ve zkrácených verzích s poutavě barevnými obrázky v sekci pro malé děti. Pochopitelně to souvisí s komerčním úspěchem. V otázce hodnot transformované publikace (hodnot zaměřených na předškolní věk, ne původních filozofických myšlenek) je důležité zvážit, jestli je to které dílo schopno dítěti nabídnout víc než jen hezké obrázky. K neintencionální dětské literatuře patří dále například *Jules Verne, Walter Scott, Karel May*, z českého prostředí *Božena Němcová* či *Karel Jaromír Erben*.

Dětská literatura zohledňuje věkové kategorie dětských čtenářů a je jim uzpůsobena obsahem. Jiné knížky jsou určeny ročním až tříletým dětem – jsou to například leporela, omalovánky s velkými plochami k vybarvení, ilustrovaná říkadla a básničky, jednoduché rýmy, malé knížky s obrázky většinou s jednoslovným textem (tematicky rozdělené např. dle barev, domácí zvířata, cizokrajná zvířata, počasí atd.), bohatě ilustrované knížky s minimem textu. Pro tři až pětileté děti jsou to složitější omalovánky, různé aktivity jako bludiště, spojovačky nebo puzzle, básničky, písničky, říkanky a říkadla, krátké pohádky. Pro pěti, šesti a víceleté děti to mohou být delší pohádky, příběhy s ponaučením a bajky, delší básničky, dětské encyklopedie, dětské atlasy zvířat, rostlin či lidského těla, zpěvníčky, dětské kuchařky, knihy k cizojazyčné výuce hravou formou aj.

Čím dál častěji najdeme v knihkupectvích knih, jejichž předlohou jsou zahraniční pohádky *Walta Disneye*, *Barbie*, *Mašinka Tomáš*, různé animované seriály, ale i hollywoodské trháky jako *Transformers*, *Star Wars*, *Spider-man* apod., jejichž obsah by měl být sice uzpůsoben předškolnímu čtenáři, ale i tak by se dalo o jejich vhodnosti polemizovat.

Čtenářství obecně je spojováno s vnitřní motivací, čímž je chápáno jako souhrn aktivit vyznačující se schopností, chutí, zálibou a potřebou uplatnit dovednost čtení (Řeřichová, 1999). **Dětské čtenářství** je pak záliba, chuť dítěte číst, souvisí s jeho vůlí a vnitřní motivací, A tuto zálibu je třeba podporovat již v útlém věku. Předškolní období je klíčové pro položení základů dětského čtenářství. Rodina, v níž vyrůstá a jejíž postoje a hodnoty přejímá, je nejdůležitějším z činitelů, kteří mohou na dětské čtenářství působit. Postoj ke čtenářství je pak jedním z možných aspektů, které se podílejí na utváření čtenářské gramotnosti, která je nezbytným prostředkem vzdělávání. A dětská literatura je prostředkem rozvoje osobnosti dítěte.

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S DĚTSKÝM ČTENÁŘSTVÍM

S pojmem čtenářství souvisí i pojmy jako je **čtení**, **čtenář**, **četba**, **čtenářská gramotnost**, **čtenářský zájem a literární výchova**, které se budou prolínat následujícím textem, proto je třeba tyto pojmy blíže definovat:

Čtení je dovednost porozumění tištěné a psané řeči, která předpokládá znalost grafického vyjádření slov, tj. písmen pro jednotlivé hlásky a převést je v mluvenou řeč, vytvořit si adekvátní představu o obsahu čteného a zaujmout k němu osobní postoj. Jde o jazykovou, a zároveň poznávací činnost, jejímž východiskem je tištěný nebo psaný jazykový projev a jejímž výsledkem je porozumění jeho obsahu. Poznávání formy jazykového projevu označujeme jako **techniku čtení**, poznávání významů slov, slovních spojení a obsahu vět označujeme jako **porozumění**. Technika čtení a porozumění obsahu vytvářejí jednotu (Řeřichová, 1999). Čtení lze chápat i jako socio-kulturní dovednost, která se vyznačuje mediální aktivitou zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování (Trávníček, 2008).

Vášová (1995) rozlišuje následující způsoby techniky čtení:

Orientační – slouží k získání základních informací, tj. jméno autora a název, uspořádání obsahu a jeho členění do kapitol, ilustrace, grafy apod.; čtenář čte namátkově úryvky textu pro zjištění náročnosti a jazyka autora.

Kurzorické – jde o zběžné čtení, při kterém čtenář rychle pročítá text, snaží se zachytit klíčová slova, označit důležité pasáže, ke kterým se hodlá vracet při dalším studiu.

Statarické – důkladné, pečlivé pročítání, jehož rychlost je dána mírou chápavosti čtenáře, který postupuje dle toho, jak přečtenému textu porozuměl.

Selektivní – výběrové čtení, čtenář se řídí určitým programem, cíleně vyhledává určité údaje.

Ať už cíleně nebo nahodile, již u dítěte předškolního věku podporujeme osvojení jednotlivých technik čtení. Listujeme jednotlivými kapitolami, všímáme si zvláštností textu a ilustrací. Klademe otázky týkající se obsahu, prostředí, postav (...) v průběhu či po skončení předčítání. Orientujeme ho na důležité informace, které je možno v textu zachytit. Pokládáme tak základy čtení s porozuměním.

Čtenář je duševní uživatel knih a jiných písemných zdrojů (Trávníček, 2008). Z pedagogicko-psychologického hlediska jde o jedince, který vnímá soustavu písemných znaků, uvědomuje

si jejich význam, zaujímá k němu mnohvrstevný vnitřní vztah a vnímá je jako jednu z forem estetické komunikace a interakce (Řeřichová, 1999).

Už dítě coby posluchač vnímá předčítané informace, jejichž význam si uvědomuje, zaujímá k nim určitý postoj nebo přímo přejímá postoj z předčítaného. Velkou váhu klade i na postoj toho, kdo mu předčítá (nebo vypráví) a z toho všeho si utváří k budoucímu čtení vztah.

Četba znamená aktivitu, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná určitá intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru, který vzniká postupně, je-li po určitou dobu rozvíjen a udržován (Trávníček, 2008). Význam tohoto pojmu nelze redukovat jen na čtenářské aktivity poslechové, čtení (dekódování písma v lexikální významy slov) a četba; četba je proces komunikace mezi čtenářem a aktualizovanými významy uměleckého textu (v němž má čtení nebo poslech nezastupitelné místo), jehož výsledkem je čtenářská konkretizace obsahové nabídky (Lederbuchová in Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

Kromě realizace procesu čtení lze chápat četbu jako souhrn knižních titulů, skupinu literárních děl (Řeřichová, 1999).

Čtenářská gramotnost

Termín *gramotnost* původně znamenal zvládnutí elementárního čtení a psaní. S rostoucími nároky moderní civilizace tento termín začal být chápán v širších souvislostech, tedy jako schopnost práce s psaným textem v náročnějších myšlenkových operacích, na který už není nahlíženo jen ve spojitosti s dětmi (žáky), ale i s dospělou populací. Jde o jeden celistvý komplex činností, který sdružuje všechny oblasti lidské činnosti, jeho úroveň podmiňuje úspěšnost socializace, vzdělávání a přizpůsobení se potřebám pracovního trhu (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem socializace, pro uspokojivé konání jedince a bytí ve prospěch svůj i druhých, jedná se o schopnost řešit proměnlivé problémy denního života (Doležalová, 2005).

Gramotnost je oborově diferenciovaná, jednotlivé obory uchopují základní znalosti a dovednosti ve vlastním gramotnostním pojetí, proto dnes existuje gramotnost: čtenářská, matematická, přírodovědecká, ekonomická, počítačová, právní, technická apod., přičemž čtenářská gramotnost tvoří nezbytnou dovednost pro osvojení gramotností dalších.

Funkční gramotnost sleduje kompetenci člověka efektivně využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v různých životních situacích (osobních, finančních, občanských), a je

spojována s dospělou populací. Tento termín posunuje původní termín gramotnost výše, je širšího významu, vyjadřuje soubor vědomostí a dovedností vyžadovaných společností, umožňující zpracovávat náročnější písemné materiály, které vyžadují využití složitějších kognitivních funkcí (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). c

Čtenářská gramotnost, která je často nesprávně zaměňována s dovedností číst, znamená dovednost **číst s porozuměním**. Jak je formulováno v rámci výzkumu PISA (The Programme for International Student Assessment/ Program mezinárodního hodnocení studentů), jde o schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu vedoucího k aktivní účasti ve společnosti.

Je nezbytnou složkou funkční gramotnosti, neboť získávání poznatků a vědomostí z ostatních oblastí by bez čtení nebylo možné. „Čtení tedy není chápáno ve smyslu technické správnosti, případně rychlosti, ale důraz je kladen na funkčnost – tedy schopnost porozumění informací a její pozdější využití“ (Bubeníčková et al., 2011, s. 105).

Představuje komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty, které se běžně vyskytují v praktickém životě, dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, redukovat jeho obsah apod. (Průcha et al., 2008).

Jde o celoživotně rozvíjející se vybavenost jedince kompetencemi pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech; čtenářsky gramotný člověk tak využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání a četbu zúročuje v dalším životě (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

Základy čtení s porozuměním lze budovat již v předškolním věku, kdy v dítěti podněcujeme porozumění předčítanému. Je třeba volit aktivity i literární obsah uzpůsobený mentalitě, zájmům a potřebám dítěte tak, aby si dítě vytvářelo kladný vztah ke čtení, který též působí jako faktor na utváření čtenářské gramotnosti v pozdějším věku.

Čtenářský zájem lze obecně charakterizovat jako kulturní či intelektuální zájem, neboť se objevuje až od určitého vývojového stupně; je podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a hloubka jsou závislé na socio-kulturním prostředí daného jedince (Vášová, 1995). Z vývoje čtenářských zájmů pak můžeme vidět úzkou spojitost mezi čtenářským zájmem a psychickým založením čtenáře, neboť čtenář potřebuje a čte literaturu, která souvisí s jeho životní realitou (Nakonečný in Bubeníčková et al., 2011).

Literární výchova představuje působení na mladou osobnost čtenáře za účelem utváření a prohlubování klíčových kompetencí k celoživotnímu čtenářství; individuálního prožívání slovesného uměleckého díla, sdílení čtenářských prožitků, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře a k uměním založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání (Bubeníčková et al., 2011).

Jde o působení institucionální, její koncepce je ukotvená v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, přičemž navazuje na základy položené rodinnou výchovou a předškolním vzděláváním.

Jeden by si možná položil otázku, proč se zabývat čtenářstvím v kontextu vývojového období, kdy ještě dítě neumí číst. Ale čtenářství nezačíná mechanickým poznáváním písmen a jejich spojováním ve slabiky a slova. Předchází mu soubor činností, které budují celkový postoj dítěte k literatuře samotné. A právě z tohoto, *předčtenářského období*, si dítě nese své návyky po celý život. Jistě že v dospělosti nebude skládat leporelo či pročítat pohádky o princeznách. Ale ten hluboký vztah, ty pozitivní emoce a prožitky spjaté s tím kterým příběhem přetrvávají. Proto je důležité uvážit, co dítě čte, co je mu předčítáno a vyprávěno. Nesoustředit se jen na samotný proces, ale uvážit, co si z něj dítě odnese.

Postoj k literatuře a následný prohlubující se vztah, zájem a chuť číst, podporují dovednosti čtení s porozuměním. Osvojené dovednosti nelze od vztahu ke čtení striktně oddělit a naopak. Kladný vztah je vnitřní motivací pro čtení, jeho pravidelnost a rozmanitost četby, a tím i zdokonalováním čtenářských dovedností. Pojem čtenářská gramotnost tedy prolíná několik rovin - vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty celoživotně se rozvíjející, nezbytné pro doslovné porozumění všem druhům textů, kladný vztah ke čtení, sdílení prožitků a užití poznatků z četby v běžném životě.

A právě tuto schopnost, která je v současnosti klíčová ve vzdělávání, lze stimulovat již v předškolním věku. Dítě se se čtením seznamuje dávno před tím, než se samotnému procesu učí. Od narození je obklopeno písmeny, nápisy a texty různého formátu, které s postupem vývoje přirozeně vnímá a poukazuje na ně, aby zjistilo více informací. Aniž by si to uvědomovalo, díky jeho zvědavosti vzniká jeho vztah ke čtení.

Tento vztah je výsledkem souhry mnoha faktorů. Kromě vnitřních predispozic dítěte se na vývoji jeho vztahu k četbě podílí celkové prostředí, v němž dítě žije. Atmosféra, jíž je obklopeno, rodina a její příklad, na jak vysokou příčku hodnot četbu pokládá a jak ji začleňuje mezi množství dalších zájmů.

Čtení není jen mechanické rozpoznávání symbolů, zahrnuje i složku porozumění, díky níž čtenář uchopuje význam sdělení, třídí potřebnou informaci a odnáší si z četby individuální prožitky. Tyto kompetence jsou pokládány v rodině a pak na institucionální úrovni v mateřské a základní škole prostřednictvím koncepce literární výchovy.

1.2 ČTENÁŘSTVÍ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Důvodem, proč začít budovat kladný vztah k literatuře již v předškolním věku je, že tento vztah bude nadále prohlubován. Onen vztah funguje jako základní kámen, na který lze nadále stavět. Nezůstane jen na úrovni libých dojmů z pohádky, ale stane se i prostředkem ke vzdělávání. Kladný postoj ke čtení usnadňuje učení a pravidelnost čtení snazší orientaci v textu.

Okolo desátého roku věku by mělo dítě zvládnout techniku čtení natolik, aby bylo schopno využívat čtení k získávání informací a vzdělávání v dalších oblastech. Nejznámějšími mezinárodními výzkumy monitorující čtenářskou gramotnost jsou šetření **PIRLS** a **PISA**. V předchozích deseti letech vykazovali čeští žáci zhoršování v porovnání s ostatními státy i mezi ročníky výzkumů v rámci ČR. V posledních šetřeních, tj. PIRLS 2011 a PISA 2012, je zaznamenáno zlepšení, dosažení až mírný přesah úrovně před deseti lety. Přesto je nezbytné děti a žáky nadále podněcovat ke čtení, a to nejen pro podstatu a pozitiva čtení samotného, ale aby jeho přínos skýtal i dětem samotným.

Právě stagnující podprůměrné výsledky za uplynulých deset let byly důvodem, proč ke čtenářství začala být obracena pozornost odborníků, a to nejen z řad výzkumných pracovníků, ale i pedagogů a učitelů všech typů škol, a také rodičů. Šetření jsou zaměřena na úroveň čtenářské gramotnosti, která je nezbytná pro získávání znalostí ze všech oborů lidské činnosti, pro schopnost pracovat s nimi a využívat je v každodenním životě; je nezbytná pro celoživotní vzdělávání a s tím spojené zvyšování kvalifikace pro požadavky pracovního trhu, ale i pro aktivity rodinného a společenského života, či pro vlastní potřebu. Selhání v jejím osvojení tedy vede k selhávání v osvojení gramotností a dovedností na ní závislých. A selhávání v pozdějším věku může být následkem toho, že si dítě nevytvořilo vztah ke čtení právě v předškolním věku. Ve volnočasových aktivitách rodiny chyběla pravidelnost čtení,

čtenářství nestálo na předních příčkách hodnotového systému rodiny. Dítěti chyběl vhodný vzor, který by mu předával kladné postoje spjaté s literaturou.

Přestože se mezinárodních šetření PIRLS a PISA zabývají testováním klíčových dovedností žáků věku deseti a patnácti let, žádnou vývojovou etapu nelze striktně vytrhnout z kontextu vývoje osobnosti. Úroveň čtenářské gramotnosti respondentů následujících výzkumů bezprostředně souvisí s **kvalitou výchovy ke čtenářství** v rodinném prostředí, a to už v útlém věku. Samozřejmě nutno dodat, že zde hraje roli i škola a souhra dalších vnitřních i vnějších faktorů, které na žákovo čtenářství působí.

Mezinárodní výzkum **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) je koordinován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání - IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a v České republice je realizován Českou školní inspekcí za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Cílem šetření je opakované zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků deseti let, tedy žáků 4. ročníku ZŠ, přičemž se předpokládá, že žák tohoto věku má zvládnutou techniku čtení natolik, že čtení využívá ke svému dalšímu vzdělávání (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). Cyklus mezinárodního šetření je pětiletý. V ČR byl prováděn v letech 2001 a 2011.

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS chápána jako kreativní a interaktivní proces, při kterém je kladen důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by na základě tohoto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o obsahu přečteného, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky (ČSI, 2013).

Testovány byly děti devítileté a desetileté, tedy žáci 4. třídy, metodika testování je však rozšířena i o dotazníky pro žáky, jejich rodiče, učitele a ředitele škol, což umožňuje při testování zohledňovat další faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost (podmínky rodinného a školního prostředí). V roce 2001 se čeští žáci umístili na 12. místě z 35 testovaných zemí. O deset let později, v roce 2011, byl výsledek ČR na 10. místě z 45 testovaných zemí. Průměrný výsledek ČR byl statisticky významně lepší než průměr škály (průměr škály byl stanoven 500 bodů, ČR dosáhla 545 bodů/nejvyššího výsledku dosáhl Hongkong s 571 bodem). Do hlavního šetření se zapojilo 177 českých základních škol, více než 4 500 žáků a jejich rodičů, téměř 500 učitelů a ředitelů škol.

Vedle celkové škály se výsledky prezentují na dvou dílčích škálách podle **účelu čtení** (literární a informační) a na dvou dílčích škálách podle postupů **porozumění** (vyhledávání

informací a interpretace textu). V porovnání s celkovou škálou si čeští žáci vedli statisticky významně lépe pouze na dílčí škále vyhledávání informací. Na ostatních škálách jsou výsledky vyrovnané. Žáci ČR se na celkové škále od roku 2001 statisticky významně zlepšili, a to o 9 bodů. Z dílčích škál bylo největší zlepšení zaznamenáno na škále interpretace textu, a to o 12 bodů. Jedinou dílčí škálou, kde ke změně nedošlo, byla škála vyhledávání informací. V České republice se zvýšil podíl žáků na vysoké a na střední úrovni. V roce 2001 dosáhlo alespoň vysoké úrovně 45 % žáků a střední úrovně 83 % žáků, v roce 2011 činil tento podíl na vysoké úrovni 50 % a na střední úrovni 87 % žáků (Zeman, 2012).

Mezinárodní program pro hodnocení žáků realizován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) s názvem **PISA** (*International Programme for Student Assessment*) je koordinován mezinárodním konsorciem řízeným Australskou radou pro vzdělávací výzkum (ACER), a je považován za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření zabývající se měřením výsledků vzdělávání, které v současnosti ve světě probíhá. Cílem programu PISA je opakované zjišťování výsledků žáků patnácti let v oblasti **čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti** (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

V ČR bylo prováděno v letech 2000, 2003, 2006, 2009 a 2012. Probíhá v tříletých cyklech a jeho realizátorem na půdě ČR je rovněž Česká školní inspekce (ČSI). Šetření je koncipováno tak, aby poskytovalo tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité údaje o fungování jejich školských systémů, přičemž v každém cyklu je kladen důraz na jednu z testovaných oblastí tak, aby byly získány detailnější informace (ČSI, 2014).

Čtenářská gramotnost spolu s přírodovědnou byly v posledním cyklu PISA 2012 testovány jako vedlejší oblasti, tzn., byly zastoupeny menším počtem úloh než oblast matematická. Čtenářská gramotnost byla poprvé testovanou oblastí v roce 2000, proto lze sledovat změny ve výsledcích v průběhu času. Šetření se zaměřuje na schopnost žáků interpretovat písemný materiál (od roku 2009 i materiál elektronický), čerpat z něj potřebné údaje, posuzovat obsah textu a hodnotit jeho kvalitu. Skrze text s doprovodnými úkoly byly sledovány tři hlavní okruhy dovedností: **získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu**. První dva okruhy mapují dovednosti, které čtenáři uplatňují při práci se samotným textem, třetí pracuje se znalostmi, které si osvojili dříve nebo v jiném prostředí (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

V roce 2012 se šetření zúčastnilo 64 zemí světa. Průměr dosažených výsledků zemí OECD činil 496 bodů, výsledek českých žáků činil 493 bodů (1. místo obsadil Hongkong s 570

body). Do roku 2009 mají výsledky českých žáků klesající tendenci a v porovnání úrovně čtenářské gramotnosti žáků ČR s výsledky zúčastněných zemí se ČR umístila vždy pod mezinárodním průměrem. Výsledky šetření z roku 2012 ukazují výrazné zlepšení, a to o 15 bodů, dostaly se tak víceméně na úroveň výsledků roku 2000 (Palečková, Tomášek et al., 2013).

Metelková Svobodová (in Metelková Svobodová, Hyplová, 2011) konstatuje na základě zjištění výzkumů v letech 2000-2009, že žáci českých základních škol poměrně kvalitně zvládají v psaném textu vyhledat informace a bez problému text následně reprodukovat. V čem čeští žáci zaostávají, je přemýšlení o textu, usouvztažňování získaných informací s již nabytými vlastními zkušenostmi, a také posuzování prvků textu a jeho jazyka.

Faktory, které způsobily zlepšení výsledků posledních šetření, jsou též nadále předmětem zkoumání. Je možné, že mezi ně patří soustředění zájmu právě o výsledky minulé, vznik různých projektů a pedagogických koncepcí, které podporují dětské čtenářství na školní úrovni, ale podněcují i rodiče, aby se o četbu svého dítěte více zajímaly. Hloubka zájmu o dětské čtenářství se aktualizovala v diskuzích veřejnosti a podpora tohoto zájmu začíná již v předškolním věku.

2. SPECIFIKA ČTENÁŘE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na úvod kapitoly je třeba zdůraznit, že dítě předškolního věku nelze brát jako čtenáře v pravém slova smyslu, neboť (pokud se nejedná o mimořádně nadané dítě) samo číst neumí. Naslouchá čtenému textu, který mu reprodukuje blízký člověk, který číst umí, zpravidla je to rodič, prarodič, starší sourozenec nebo učitelka v mateřské škole. Ale i přes to si z předčítaného odnáší prožitek a zapamatuje si informace, které jsou pro něj důležité. A aby k tomu docházelo, aby vůbec zvolené knížka dítě zaujala, je třeba znát specifika jeho vývojového období, jeho potřeby, a naopak, co může jeho vývoji uškodit.

2.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Charakteristika předškolní období z hlediska psychomotorického, kognitivního, psychosexuálního a psychosociálního vývoje:

Na pohled nejnápadnější jsou změny **psychomotorického vývoje**. Jak dítě roste, mění se proporce jeho těla. Vzhledem k tělu se nápadně prodlužují dlouhé kosti rukou a nohou, upevňuje se jejich svalová hmota. V tomto období se zlepšuje celková kvalita pohybů a pohyblivosti, tj. **motoriky** (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zdokonaluje se a zpřesňuje celková obratnost a koordinace pohybů. Chůze tříletého dítěte se blíží způsobu, který je typický pro dospělé; při chůzi do schodů i ze schodů mizí přísuvný krok, střídá obě nohy a jde bez držení. Rozvíjí se i pohybová paměť, což neustále v dítěti podněcuje potřebu pohybu, proto typický zdravý předškolák překypuje energií a živostí. Naopak dítě, které tiše sedí na místě podezřele dlouhou dobu, nemá náladu a ztrácí zájem o okolí, je indikátorem, že není něco v pořádku.

Předškolák je zpravidla samostatný při oblékání, stravování a kulturně hygienických návycích. Kolem čtvrtého roku je dítě schopno se samo oblékat, zapnout zip či knoflíky, při jídle užívá příbor, což souvisí s osifikací zápěstí a se zpřesňováním **jemné motoriky**.

Jemná motorika znamená pohyb malých svalových skupin ruky (ale i nohy) a umožňuje uchopování a zacházení s různě malými předměty. Díky jejímu zpřesňování je dítě schopno manipulovat se stále menšími předměty. V tomto období jsou velmi oblíbené činnosti, jako je navlékání korálek, stříhání a lepení, modelování či skládání puzzle, kostek a stavebnice.

Každým pohybem je u dítěte navíc rozvíjena i **prostorová a plošná orientace**, která přispívá k rozvoji předmatematických představ (Kucharská, Švancarová, 2004).

Předškolní věk je rovněž období, kdy se vyhraňuje **lateralita**, neboli preference jednoho z párových orgánů, tj. asymetrie párových orgánů hybných (ruky, nohy) či smyslových (oka, ucha). Rozlišujeme lateralitu tvarovou (odlišnosti tvaru párových orgánů) a funkční, která se projevuje onou preferencí jednoho z párových orgánů, který pracuje rychleji a kvalitněji. Vyhraňování lateralit souvisí se stupněm specializace mozkových hemisfér na určité procesy a funkce (Mlčáková, 2009).

Podle toho, který orgán převažuje, *rozlišujeme praváctví, leváctví a ambidextrii* (obourukost). Pro budoucí rozvoj psaní je významná dominance ruky, dominance oka a jejich koordinace. Zpravidla má dítě *souhlasnou lateralitu*, což znamená, že preferuje orgány na stejné straně těla. Protikladem je *lateralita zkřížená*, kdy preferuje orgány na opačné straně těla, což může v budoucnu dělat problémy například v tempu čtení a psaní, úrovni písemného projevu apod. (Kucharská, Švancarová, 2004).

Kognitivní vývoj předškoláka dle Piageta dosahuje na úroveň **názorového (intuitivního) myšlení** (Langmeier, Krejčířová, 2006; Čáp, Mareš, 2001). Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je vázáno na aktuálně nebo dříve vnímané objekty. Pokrok dítěte spočívá ve schopnosti vyvozovat závěry, avšak v závislosti na vnímání, zejména zrakovém, proto se myšlení řídí názorným poznáním, ne však logickými operacemi.

Stadium předoperačního myšlení – jak jej Piaget nazývá – se dále dělí na dvě substadia: *předpojmové substadium*, které se vymezuje přibližně od dvou do čtyř let, a *intuitivní substadium*, které trvá přibližně od čtyř do sedmi let (Fontana, 2003).

Předpojmové stadium je charakterizováno schopností užívat symboly k označování činů, proto si je dítě může snáze představit, aniž by tyto činy opravdu konalo. Tuto skutečnost můžeme spatřit ve spontánní hře dítěte, kde lidé jsou zastupováni panenkami, auta zmenšenými modely aut apod.

V průběhu intuitivního stadia se jako hlavní kognitivní struktury uplatňují egocentrismus, centrace a ireverzibilita (Fontana, 2003, s. 68).

Egocentrismus se vyznačuje neschopností dítěte vnímat svět jinak než z vlastní perspektivy, subjektivně, sebestředně s absencí logického a kritického myšlení. Egocentrický způsob uvažování ulpívá na subjektivním názoru, jde o tendenci zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí za absence impulsu k hledání objektivní pravdy (Vágnerová, 2005).

Že se dítě rodí jako naprostý egocentrik, znamená, že se nestará o společenské konvence, o to, jak se má chovat před cizími, nezajímá ho, co si myslí ostatní, a čím mladší je, tím méně zábran mívá (Hanleyová, 2000). Až v interakci s druhými zjišťuje, že i ostatní mají své potřeby. Avšak preference cizích potřeb nad vlastní vyžaduje vysoký stupeň zralosti. Ta se vyvíjí v závislosti na tom, jak jsou uspokojovány vlastní potřeby dítěte. Uspokojení pak dítě osvobodí a umožní mu naplňovat i potřeby ostatních.

Centrace znamená soustředění pozornosti pouze na jeden, obvykle percepčně nápadný znak. Jde o subjektivně podmíněnou redukci informací, při níž předškolák není schopen uvažovat komplexně a vzít v úvahu více než jeden aspekt situace (Vágnerová, 2005).

Příklad: Sestavíme-li dvě řady korálků o stejném počtu, ale jednu z nich posléze roztáhneme, předškolák bude tvrdit, že v „roztažené“ řadě je korálků více, protože není ještě schopen konzervace neboli zachování. (Fontana, 2003).

Ireverzibilita zahrnuje neschopnost postupovat zpětně k výchozímu bodu. Předškolák dokáže pochopit, že tři a dvě je pět, ale už nedokáže zpětně vypočítat, že pět bez dvou se rovná třem.

Dalšími způsoby, jakými dítě nazírá na svět, jak a jaké informace z něj vybírá, jsou fenomenismus a prezentismus (Vágnerová, 2005).

Fenomenismus znamená důraz na určitou, očividnou podobu světa, jehož představu si dítě utváří na základě viditelných znaků. Svět je pro předškoláka takový, jak vypadá.

Prezentismus je vázanost dítěte na přítomnost, na aktuální obraz světa a s *fenomenismem* úzce souvisí. Věci jsou takové, jak je dítě právě vnímá, a to mu dodává subjektivní jistotu. Předškolák sice chápe pojem trvalosti existence, ale „dosud nechápe trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby“ (Vágnerová, 2005, s. 176). Každou zásadní viditelnou proměnu skutečnosti chápe jako ztrátu původní totožnosti.

Dalšími typickými znaky předškolákovy uvažování jsou způsoby, jakými zjištěné informace zpracovává a interpretuje – *magičnost, animismus (antropomorfismus), arteficialismus, absolutismus* (Vágnerová, 2005).

Magičnost znamená tendenci uchýlovat se k fantazii při interpretaci nepochopitelných jevů reálného světa. Dítě potřebuje jistotu v tom, že je svět kolem něj srozumitelný, uchopitelný a že se v něm dokáže orientovat. Realita může být pro dítě emočně nepřijatelná, proto se v předškolním věku objevují tzv. **konfabulace**, nepravé lži. Předškolák kombinuje vzpomínky s představami, které ovlivňuje jeho nezralost, aktuální potřeby a citové ladění, avšak dítě je o jejich pravdě přesvědčeno. Dítě se ve světě dospělých střetává s množstvím pro něj nepochopitelných věcí, z nichž může mít strach. Svět dospělých je velký nejen v prostých fyzikálních mírách, kdy musí dítě vynaložit spoustu energie k přelézání, podlézání a obcházení překážek, které ho obklopují. Je neustále zahlcováno všemi druhy podmětů, které závodí o jeho pozornost (například reklamy), ale na rozdíl od dospělého je nedokáže selektovat.

Animismus (antropomorfismus) je přiřítání lidských vlastností neživým objektům.

Arteficialismus je způsob výkladu vzniku okolního světa, jeho charakterizujících znaků. Předškolák si myslí, že za přírodními zákonitostmi spojí člověk, například že napustil vodu do moře, zavěsil hvězdy na oblohu apod.

Absolutismus znamená tendence chápat, že každé poznání musí mít jednoznačnou a konečnou platnost. Tento způsob zpracovávání informací je projevem dětské potřeby jistoty (Vágnerová, 2005).

Proto děti milují pohádky. Děj klasických pohádek má svůj řád, vše probíhá podle zákonitostí, dokonce i kouzla a nadpřirozené síly. Ty podněcují dětskou představivost a jevy, kterým nerozumí, se díky nim stávají uchopitelnými. Příběhy zpravidla stojí na boji dobra a zla, lásce a přátelství, kdy dobro vítězí a dodává dítěti pocit jistoty a bezpečí ve světě, kterému není s to porozumět.

Předškolní období je též důležité pro rozvoj a zdokonalování **řeči**. Během těchto tří let zpravidla vymizí fyziologická patlavost, zdokonaluje se složitost větné stavby, rozšiřuje se slovní zásoba aktivní i pasivní a naopak prodlužuje se schopnost naslouchat. Proto je v tomto období důležitý mluvní vzor a adekvátní dostatek podnětů, jako jsou básničky, říkanky, písničky, pohádky apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Kutálková, 2005).

Jazyk dítěte se rozvíjí především v komunikaci s dospělými, vrstevníky, ale mohou jej ovlivnit i média. Novým slovům se učí z kontextu hovoru a díky otázkám typu *proč* a *jak* obohacuje svůj slovník a správné vyjadřování. Předškolák se tímto způsobem učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň adekvátní používat slovní druhy a výrazy, například příslovce, spojky, předložky apod. (Vágnerová, 2005). Přesto má nápodoba mluveného selektivní charakter, což znamená, že dítě nereprodukuje bezpodmínečně vše, co slyšelo, ale jen určitou část sdělení. Jsou to povětšinou slova a slovní spojení, která jsou pro dítě nová a určitým, způsobem zajímavá.

V tomhle věku se zpřesňuje užívání gramatických pravidel, dozrává jazykový cit. Od čtyř let věku děti začínají mluvit v delších a složitějších větách a užívat budoucího času. Do šesti let si osvojí všechny způsoby užívání sloves a zvyšuje se četnost užívání minulého času. Vyprávění dětí je však vázané na určité standardní pořadí slov ve větě, označováno jako *syntaktická rigidita* (Vágnerová, 2005). Potíže se mohou dostavit při interpretaci sdělení někoho jiného. V dětském vyprávění se stále objevují nepřesnosti a agramatismy, obzvláště při vyjádření složitých, například časových, vztahů.

Významnou složkou kognitivního vývoje je i tzv. **řeč egocentrická** (Vágnerová, 2005). Ta je určena dítěti sama pro sebe, nepočítá s komunikačním partnerem (není sociálně zaměřena). Nesoustředí se na požadovaný obsah a pravidla jako při běžné komunikaci. Slouží jako prostředek vyjádření emocí, zjednodušení orientace v situaci, uvědomování a řešení problému, zapamatování, verbální řízení vlastního postupu. Zvolna přechází na úroveň vnitřní řeči, která není artikulována.

Psychosexuální vývoj předškolního dítěte se dle **Freudovy psychoanalýzy** nachází v období **falickém** (Čáp, Mareš, 2001). Je vymezováno od narození do šesti až sedmi let a považováno za rozhodující při formování osobnosti, neboť během tohoto období jsou vrozené pudy dětí socializovány lidmi v jejich okolí (Fontana, 2003). Pokud tato socializace probíhá s ohledem a porozuměním, pak vše probíhá zdravě a přirozeně. Jsou-li však děti vystaveny trestání a

frustraci, vyrůstají s pocitem viny a vnitřními konflikty, odkud pramení možné neurotické problémy v pozdějším věku.

Během *falického* období jsou děti zaujaty genitální oblastí a manipulace s pohlavními orgány jim přináší žádoucí slast (Vágnerová, 2005). Z hlediska psychosexuálního vývoje je toto období charakterizováno podvědomou sexuální touhou, která je směřována k rodiči opačného pohlaví. V případě chlapce se rozvíjí tzv. *Oidipovský komplex*, kdy chlapec podléhá kastracnímu komplexu ze strachu z otcova trestu - kastrace. Svě pudy je tak nucen potlačit a s otcem se identifikovat. Obdobně probíhá tzv. *Elektřin komplex* u dívek, které si vytvářejí pouto k otci. Svě pudy rovněž potlačí a identifikují se s matkou. V tomto období je nesmírně důležitá přítomnost obou rodičů, protože dítě identifikací s rodičem stejného pohlaví zároveň přijímá svoji mužskou (chlapci) a ženskou (dívky) roli.

Freud (in Fontana, 2003) rovněž zasáhl i do studia vzniku a vývoje **morálních a hodnotových soustav**. Podle něj se formují morální postoje vznikem *superega*, což je z největší části zvnitřnění morálních norem vštěpovaných rodiči. Dítě tyto postoje a soudy přijímá do takové míry, že se stávají samostatnou částí jeho duševního života, a který je vnímán jako hlas svědomí.

Erikson (in Fontana, 2003; Čáp, Mareš, 2001) charakterizuje předškolní období jako **období iniciativy, aktivity**. Aktivita zdravého předškoláka se rozvíjí ve hře, v komunikaci, při pohybu, myšlení apod. Dítě rozšiřuje své kontakty s lidmi mimo rodinu, zejména s vrstevníky, čímž získává různé zkušenosti, které ovlivňují a rozvíjejí jeho vstřícnost (Vágnerová, 2005). Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí, čímž se dítě stává iniciativnějším. Jeho aktivita je však regulována z venčí a je vedena k účelnosti, a usměrňována tak, aby nenarušovala obecně platné normy soužití. Dítě tyto normy chování přijímá za své, regulace jeho aktivit postupuje v autoregulaci. Pod vlivem výchovy se rozvíjí svědomí. V případě, že je dítě příliš direktivně řízeno a omezováno, vychovatelem chápáno jako nedostačující, hříšné, odmítané apod., rozvíjí se u něj pocity viny.

Během **vývoje sociálního porozumění** vzniká tzv. *teorie mysli*. Znamená to vývoj porozumění prožitkům druhého člověka (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pomáhá dítěti porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých, dobře s nimi vycházet, zapojovat se do kolektivních činností apod. Porozumění myšlenkám a prožitkům druhých v předškolním období rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her.

V předškolním období má silný význam **hra**. Od věku přibližně dvou a půl let se objevují počátky *společné-asociativní hry*, kdy si děti hrají společně na sdílených projektech. Hra čtyřletých a pětiletých dětí už je více organizovaná, charakteristická rozdělením rolí při společné hře – jde o *hru kooperativní* (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Klasifikace her se různí podle prací různých autorů. Hry můžeme dělit na funkční, činnostní, konstrukční, či realistické, ale nejčastější je v tomto období zpravidla *iluzivní (fiktivní) typ hry* (Fontana, 2003). Jde o způsob hry, kdy dítě užívá předmětů v přeneseném významu. Pro tento typ hry je charakteristická fantazie a předstírání, přičemž děti dávají sobě nebo předmětům, s nimiž si hrají, určitou roli.

2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývoj člověka, jakožto každého živého organismu, je proces, při kterém dochází ke kvantitativním i kvalitativním změnám v průběhu času.

Jak uvádějí Čáp a Mareš (2007), vývoj osobnosti spočívá ve dvou důležitých aspektech. Aspekt *biologický* znamená zrání biologických struktur. Aspekt *sociální* představuje interakci jedince s prostředím. Tyto aspekty se vzájemně podmiňují, ovlivňují a doplňují, jsou propojené a neoddělitelné.

Zrání je podmíněno genetickou a vrozenou výbavou jedince. Jde o proces formování anatomických struktur, jejich fyziologických funkcí a elementárních psychických předpokladů (např. vloh, temperament, apod.).

V interakci s druhými dítě přejímá postoje, hodnoty a normy chování dané společností a její kultury. Postupným začleňováním do společnosti je formována celková osobnost dítěte.

Nelze však opomíjet, že se na formování osobnosti podílí i řada **vnitřních a vnějších faktorů**, které jsou ve vzájemné interakci. Lze je rozdělit také na faktory biologické a sociální.

2.2.1 BIOLOGICKÉ FAKTORY

Biologickým (vnitřní) faktor, který zaujímá markantní podíl na vývoji osobnosti dítěte, je jeho dědičná výbava neboli **dědičnost**. Tuto výbavu dítě přejímá od svých rodičů a jejich předků při početí prostřednictvím genetické informace. Ta je zakódována ve formě genů, které jsou

umístěny na chromozomech, přičemž každý člověk disponuje dvěma sadami chromozomů, jež získal spojením matčiny a otcovy zárodečné buňky.

V genetickém aparátu jedince je zakódován program individuálního rozvoje. Ten se liší od ostatních **zráním**, určitými rozdíly dosažené úrovně psychických i somatických funkcí, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje. Jak dítě roste, dochází k postupné aktivaci jednotlivých složek genetického programu a i tempo zrání konkrétních oblastí mozku je podmíněno geneticky. Proto se určité schopnosti a dovednosti objevují právě tehdy, kdy podmiňující funkce obvykle dozrávají. Souhrn těchto genetických dispozic neboli předpokladů rozvoje určitých vlastností, se nazývá **genotyp** (Vágnerová, 2005).

Proces zrání vymezuje možnosti působení učení – nastavuje hranici, za níž nemůže vývoj pokročit. Reprezentuje časový program, který určuje posloupnost jednotlivých vývojových fází, zákonitou posloupnost určitých vývojových změn, jejichž individuální variabilita se projevuje rychlostí, rovnoměrností a mírou rozvoje. Nejvhodnější mezníky důležitých vývojových změn se nazývají **kritická období** (tamtéž). Kritická období jsou přechodem z jedné vývojové etapy do druhé, což je náročný proces, který vyžaduje přestavbu dosavadních struktur. Projevují se stavy rozkolísanosti, napětí a nejistoty a zároveň otevřenosti ke změně; tyto stavy se souhrnně nazývají **pozitivní desintegrace** (Smékal, Macek et al., 2002). Kritická období jsou nejvhodnější k rozvoji jednotlivých psychických vlastností, pro efektivitu učení.

Geneticky podmíněné zrání přináší pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů, které dále rozvíjí proces **učení**. To probíhá v interakci se sociálním prostředím, a to ve formě individuální zkušenosti jedince samého, anebo zprostředkovaně od ostatních jedinců, s nimiž je v interakci.

I Čáp (in Čáp, Mareš, 2007) uvádí, že dědičnost má významný podíl na formování **psychických vlastností**. Nejvíce pravděpodobně na obecnou inteligenci, průměrně okolo 70%, na temperamentové vlastnosti asi 20-50%. Psychické vlastnosti jsou však vždy výsledkem vzájemného působení dědičnosti a prostředí, proto jsou uváděné hodnoty relativní. Z vrozeného temperamentového základu se dále rozvíjejí **rysy osobnosti**, což lze chápat jako *psychický faktor*, který ovlivňuje vývoj jedince. Jednotlivé temperamentové vlastnosti představují dispozice pro rozvoj určitých osobnostních rysů, avšak jednotlivé temperamentové vlastnosti se v prvních letech života neprojevují stejným způsobem a ani ve stejné míře jako pozdější osobnostní rysy (Vágnerová, 2010). Osobnostní rysy procházejí

v dětství standardními proměnami, které ovlivňují míru jejich stability a konzistentnosti. Temperamentový základ předurčuje především úroveň těch osobnostních vlastností, které zahrnují sklon k určitým emočním prožitkům a způsobům reagování, tj. *neuroticismu* a *extraverze*. Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, její konkrétní varianta (úroveň) však závisí v různé míře na působení vnějšího prostředí (Vágnerová, 2005). Dítě disponuje určitými vlastnostmi, chová se a jedná určitým způsobem, což vyvolává specifické reakce okolí. Rodiče tyto vnější projevy hodnotí určitým způsobem a dítě tato hodnocení přijímá jako součást svého sebepojetí.

Vlastnosti osobnosti, které se postupně vyvíjejí z temperamentových dispozic, dosáhnou přibližně na přelomu předškolního a mladšího školního věku podoby odpovídající modelu tzv. **Velké pětky: *extraverze, vsřícnost, svědomitost, neuroticismus, imaginace (otevřenost zkušénostem)*** (Vágnerová, 2010). Avšak k hodnocení stability dětské osobnosti je třeba přistupovat velmi opatrně vzhledem ke specifickým zvláštňostem vývoje dětí a jejich omezené možnosti sebehodnocení.

Rozdíly v temperamentových dispozicích ovlivňují způsob reakce na podnět. Takto vzniklé prožitky se fixují jako zkušenost. Podnět může mít **rozdílný význam** u hraničních genotypů (soubor dědičných dispozic), tedy u nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců (nadprůměrně nadané dítě lépe využije všechny podněty, které mu prostředí nabízí, dovede je aktivně vyhledávat – podprůměrné dítě to nedokáže). V krajních případech může dědičná výbava dítěte nést různá somatická nemocnění a metabolické poruchy, které mohou způsobit až nejhlubší stupeň mentální retardace.

Genetické dispozice udávají míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, její intenzitu či kvalitu. Její konkrétní varianta se nazývá **fenotyp** (Vágnerová, 2005). Na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti se kromě genů podílí celá řada vnějších vlivů. Konkrétní psychická vlastnost je pak kompromisem dlouhodobého působení dědičných dispozic a faktorů vnějšího prostředí. Zatímco se genotyp během života nemění, komplex vnějších vlivů se mění z hlediska intenzity, kvality a času (tamtéž).

Kromě zděděných genů obsahuje genová výbava i změny, které vznikly v důsledku mutace, a změny, které nastaly během prenatálního vývoje plodu – tato výbava se označuje jako **výbava vrozená**. Těhotné ženy jsou vystaveny různým vlivům (stres, námaha, alkohol, kouření, drogy, léky, různé nemoci apod.), které mohou ohrožovat zdravý vývoj plodu, zejména

v prvním trimestru těhotenství je plod na tyto škodlivé vlivy zvláště citlivý. Čáp (in Čáp, Mareš, 2007) uvádí, že až 70% defektů, s nimiž se děti rodí, jsou vrozené.

V posledním trimestru je dítě schopno postupně vnímat všemi smysly – vnímá tlukot matčina srdce, její hlas, ale také stres. Už v tomto období si dítě vytváří nejzákladnější postoj k životu, obraz o vnějším světě, jakožto místu jistoty-nejistoty, pohody-úzkosti, vstřícnosti-obrany... (Kucharská, Švancarová, 2004).

Jiná poškození mohou nastat v **perinatálním období**, tedy během porodu. Porod je dramatický proces plný změn, při kterém je organismus dítěte (a matky) zvláště zranitelný, zejména jeho centrální nervová soustava, která je tak náchylná na drobná poškození.

Další biologické faktory ovlivňující vývoj dítěte vznikají působením prostředí během jedincova vývoje po narození, tato výbava je nazývána jako **konstituční** (J. Čáp in Čáp, Mareš, 2007, s. 188). Patří sem i různé úrazy a nemoci, popřípadě jejich následky, které mohou vývoj dítěte ovlivnit.

2.2.2 SOCIÁLNÍ FAKTORY

Společenské faktory, které mají vliv na vývoj dítěte, jsou podmíněny jeho interakcí s prostředím, s lidmi kolem něj, komunitou i celou společností a její kulturou.

Prvotním činitelem, který na dítě výchovně působí, je **rodina**. Definice rodiny se u mnohých autorů různí. Liší se podle toho, zda jde o rodinu malou (nukleární, jádrovou – otec, matka, děti) nebo rodinu velkou (rozšířenou; kromě rodiny jádrové se zohledňují i prarodiče a vzdálení příbuzní). V obou případech jsou jednotliví členové rodiny (více či méně) součástí života dítěte a zanechávají na jeho osobnosti určitou stopu.

Klíčovým vztahem v navazování vztahů dítěte se světem je jeho **vztah k matce** (či osobě o něj pečující). Kromě zajišťování jeho biologických potřeb vyžaduje i jistotu a bezpečí, které mu poskytuje matčin láskyplný vztah. Absence vřelého vztahu či osoby, se kterou by tento vztah mohlo dítě navázat, způsobuje dlouhodobé strádání, *psychickou deprivaci* (Čáp in Čáp, Mareš, 2007, s. 189), která stěžuje celkový vývoj dítěte. Záleží však na hloubce a trvání deprivacních podmínek, na odolnosti a schopnostech dítěte se těmito podmínkám přizpůsobit (Kucharská, Švancarová, 2004). Některé děti se dokážou přizpůsobit, jiné zůstávají pasivní nebo se zaměří na hledání patologických náhradních uspokojování svých potřeb, která se

mohou projevit uzavřením se do svého světa, absencí komunikace, či uzavřením se do světa televizních seriálů a prožívání života jejich hrdinů.

Dalším důležitým vztahem pro příznivý vývoj dítěte, je **vztah s otcem**. Prezence otce zpravidla eliminuje matčiny sklony k úzkostlivosti, ale také je důležitá pro identifikaci dítěte se svojí rolí, zejména u chlapců.

Matějček (in Matějček et al., 2004) navíc dodává a zdůrazňuje, že kromě vztahů dítě – matka a dítě – otec je důležitý **vztah mezi rodiči navzájem**. Ten vnímá již kojeneček na emocionální úrovni vztahu. Rodinné společenství by mělo být budováno na pevných, nosných a trvalých základech, tak, aby dítěti poskytovalo pocit jistoty a bezpečí. Tím, jak dítě poznává vzájemně rodinné vztahy, uvědomuje si své vlastní postavení v nich, své vlastní já. A svoji *uvědomovací* úlohu nesou i prarodiče, sourozenci, tety, strýcové a všichni, kdož k rodině patří.

Rodina má své specifické zázemí, neboli **domov či domácnost**. Tohle zázemí je charakteristické určitým **klimatem**. Již nenarozené dítě vnímá vyrovnanost a pohodu či naopak stres a obavy matky. Rodinné prostředí, které poskytuje dítěti oporu a povzbuzuje jeho sebedůvěru při požadavcích, které narůstají s jeho vývojem, je právě tím **klimatem**, které napomáhá klidnému vývoji a chápání světa ne jen vlídného, ale ani nepřátelského. Rodina tedy hraje významnou roli při utváření *adekvátní sebereflexe* dítěte (Pelikán, 2007). Pocit kompetence, vnitřního klidu, sebedůvěry a vyrovnanosti zpravidla pociťují jedinci, kteří pocházejí z rodin s velkým vzájemným porozuměním mezi rodiči a mezi rodiči a dětmi, rodin, které svým dětem poskytly velké množství pozitivních vzorů, útočiště v krizových situacích, rodiny s velkým pochopením pro děti a adekvátní náročností požadavků, zkrátka rodiny, kde děti prožily šťastné dětství. Naopak přehnaná sebekritičnost se objevuje zpravidla u dětí, jejichž rodina má přehnané nároky.

Přestože je rodina v neustálé interakci s okolním světem, je vůči němu izolovaná, uzavřená. Záleží pouze na rodičích, do jaké míry se okolnímu světu pootevře. Pro zdravý rozvoj rodiny je důležité, aby se pootevřela co nejvíc, avšak s uvážlivostí, neboť při otevření mohou do rodiny vniknout nežádoucí vlivy. Je-li prostředí nevhodné, je na rodičích, do jaké míry budou nežádoucí působení filtrovat, a tím mírnit jejich následky (Grecmanová et al., 2003). Obecně rodina funguje jako **filtr**, přes který procházejí všechny ostatní socializační vlivy (Šed'ová, 2007). Filtr, který kontroluje působení a vliv ostatních socializačních činitelů, jako je například škola, volnočasové aktivity, přátelé a vrstevníci, ale také média.

Rodina má to privilegium nabízet dítěti počáteční zkušenost s psaným slovem. Společné čtení knih, následná podpora samostatného čtení a společné návštěvy knihovny mohou přispět

k dosažení vyšší úrovně **čtenářské gramotnosti**, k čemuž dopomáhají i čtenářské aktivity rodičů; jejich postoje ke čtení významně formují chování a postoj k četbě dítěte samotného, protože v ní vidí smysluplnou činnost, kterou vykonávají také rodiče (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). Rodiče mají též hlavní slovo při výběru dětské literatury. Pokládají základy dětské knihovničky. Jak dítě roste, samo svoji knihovničku obměňuje a rozšiřuje. Měla by být živým organismem proměnlivým i v čase (Chaloupka, 1995a). Zařazuje do ní knihy, které mu připomínají jistou sounáležitost, zázemí. Knihy, se kterými je spjato, mají význam při utváření jeho osobnosti. A právě tyto knihy tvoří nejpevnější základy, na nichž stojí onen vztah člověka k četbě. Proto je důležité ponechat dítěti při výběru četby samostatnost a dopřát mu samostatnost čtenářského prožitku, a zároveň z povzdálí sledovat a zajímat se, co dítě čte.

Sociokulturní prostředí je dalším silným faktorem, který na dítě působí. Poskytuje podněty pro rozvoj specificky lidských projevů, stimulaci verbální komunikace, podmínky autoregulace vlastního chování dle obecně přijatelných norem apod. Rozvoj oněch společensky podmíněných zkušeností probíhá v sociálním kontextu, v rámci interakce s druhými lidmi, prostřednictvím sociálního učení čili nápodoby určitého jednání, identifikací. Tento nesmírně složitý společenský proces se nazývá **socializace** (Vágnerová, 2005).

Primární socializaci dítěte zajišťuje rodina. Socializace je proces postupného začleňování jedince do společnosti a jeho rozvoj jako společenské bytosti, který probíhá v důsledku vzájemného působení mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou (Čáp, Mareš, 2007). Zahrnuje osvojení lidských forem chování, mateřského jazyka, poznatků, kterých lidstvo dosáhlo v průběhu svého vývoje, a vytváření hodnot a kulturních návyků (Kucharská, Švancarová, 2004).

Společnost ovlivňuje všechny své členy, více či méně. Jejím prostřednictvím si osvojují též jazyk, morální a životní hodnoty a obecně vyžadované normy chování. Platí zde určitý řád, soubor postojů a pravidel, který udává rámeček vzájemnému soužití. A právě tento řád je předáván z generace na generaci sociálním učením. Významný vliv nemá jen společnost obecně, ale i konkrétní lokalita, v níž dítě žije.

Roli hraje i **sociální vrstva**, k níž jedinec patří. Minorita zprostředkovává obecná pravidla určitým způsobem. Postoje, hodnoty a životní styl se mohou v jednotlivých společenských vrstvách lišit.

Další důležité zkušenosti dítě získává ve **vrstevnické skupině**. Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem překračuje hranice rodinného kruhu a k vědomí vlastního *já* přidává další významný prvek, a to vztah k druhým dětem – vrstevníkům (Matějček, 2000). Protože je člověk obecně od pradávna tvor společenský, už tak malé dítě po společnosti druhých dětí doslova prahne. Se svými vrstevníky sdílí hru, humor a své zážitky, kterým mnohdy dospělí nerozumí.

Dítě potřebuje být vrstevnickou skupinou přijatelně hodnoceno a přijímáno, což závisí na tom, jak dokáže spolupracovat, přizpůsobit se a do jaké míry se dokáže ve skupině prosadit (Vágnerová, 2005). Schopnost spolupráce dítě rozvíjí jedinečně ve vztahu k druhým dětem a v předškolním věku onen rozvoj začíná (Matějček, 2000). Zprvu v krátkých hrách, později v delších činnostech a projektech. Další vlastnosti, jejichž rozvoji vztah s vrstevníky chystá půdu, jsou i družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast. A další vlastnosti, které, jedinci umožňují začlenění do různých společenských skupin a uplatnění v nich, tyto vlastnosti jsou souhrnně nazývány *pro-sociální* (tamtéž).

První kontakty se svými vrstevníky dítě získává na hřišti, v dětském koutku, v čekárně pediatra, v rodině, v jeslích a hlavně v **mateřské škole**. Škola obecně je velmi významný socializační činitel; působí ve směru eliminace individuálních rozdílů, čímž vytváří tlak na posílení vlastností a kompetencí, které odpovídají obecnému ideálu úspěšného žáka (Vágnerová, 2005). Kromě toho se mateřská škola může stát i *terapeutickým prostředím* (Matějček, 2000). Nejen, že se zde setkává s tím, co je běžné a typické pro intaktní společnost, tím, že je dítě vzdáleno od rodiny na tak dlouhou část dne, je oslabován vliv nežádoucího chování či postojů případných nevhodných vzorů, nebo mu poskytuje citově příznivé prostředí pro odpočinek od nadměrných zátěží, jako jsou například hádky, rozvod či úmrtí v rodině. Je otevřená aktuálním pedagogickým, speciálně pedagogickým a psychologickým odborným poznatkům, všestranně rozvíjí osobnost dítěte, a to v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Tím klade na dítě určité požadavky. Hodnocení jejich výkonu a chování představuje zkušenost, která může ovlivnit dětské sebepojetí (Vágnerová, 2005).

V **mateřské škole** je také podporována příprava k počátečnímu čtení (a psaní) jazykovou přípravou. Její pozornost se soustřeďuje na širší spektrum oblastí, základem však je péče o kulturu mluvené řeči (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

Jazyková příprava na nácvik čtení zpravidla zahrnuje dechová a artikulační cvičení, cílené didaktické hry, sluchové hry na diferenciaci zvuků, hry k rozvoji fonematického sluchu apod. Děti jsou rovněž vedeny k souvislému vyjadřování, učí se vést dialog a aktivně naslouchat,

vyprávět příběhy podle obrázků, vlastních zážitků, interpretovat přečtený text. Patří sem i rozvoj slovní zásoby a zdokonalování gramatické správnosti dětské mluvy. Dále je rozvíjena pravolevé orientace, která mimo jiné souvisí se čtením zleva doprava. Dětská literatura má v mateřské škole nezastupitelné místo jako jeden z prostředků pedagogického působení. Učitelky pravidelně čtou dětem a dialogy cíleně směřují k rozboru textu. A na něj mohou navazovat písničky, dramatizace přečteného či výtvarné ztvárnění. Kromě pohádek, písniček a říkadel dětem nabízejí různé encyklopedie a dětské atlasy. Dětská literatura má v mateřské škole i funkci relaxační, zpravidla během předčítání před spaním.

Z mateřské školy dítě dále postupuje procesem socializace, který pokračuje celý život. Na tomto procesu se nemálo podílí i **kultura společnosti**. Bohužel, v posledních letech je kvalita kultury měřena podle výnosnosti a návratnosti investovaných prostředků, namísto přínosnosti pro společnost. Jedinec pak musí obezřetně rozlišovat mezi komerčním brakem a skutečně hodnotným dílem.

Specifickým socializačním činitelem **média**, zejména televize a internet. Termín *masová média*, *masmédia*, označuje vše, co je určeno k šíření z jednoho místa k široké, anonymní a heterogenní množině jedinců, která je označována jako „masa“ (Mičienka, Jirák et al., 2007). Jejich základní funkcí je zprostředkovávání informačních obsahů, jejich uchování a šíření za překonávání prostorových vzdáleností (Buermann, 2009).

Na straně jedné jsou média rychlým zdrojem informací, který ve zlomku času překonává obrovské vzdálenosti, nabízejí nepřehledné množství informací, usnadňují vzdělávání i práci, komunikaci, spolupráci lidí z různých oborů z různých koutů světa, včetně možností ulehčení života handicapovaným. Navíc nabízejí různé formy zábavy a relaxace. Na straně druhé jejich nekritické a neomezené užívání může napomáhat sociální a komunikační izolovanosti člověka, k podpoře konzumního spotřebitelského chování, posunu hierarchie morálního a hodnotového systému, či k přebírání agresivních vzorců chování včetně lhostejnosti vůči násilí.

Média obecně představují společností uznávané hodnoty, normy a postoje, a tím spoluvytvářejí životní styl a názory široké masy lidí. Ale také jsou skvělým prostředkem k ovlivňování postojů a názorů (Pelikán, 2007). Malé děti, které nedokážou rozlišit mezi mediální fikcí a realitou, mohou přijímat médii vyzdvihované hodnoty za své. Jak uvádí Šedřová (2007), například televize, v případě malých dětí, vstupuje do procesu učení a funguje v pravém slova smyslu jako socializační činitel. Navíc násilné či nereálné sociální chování

postav z nekonečných seriálů se u malých dětí může fixovat jako norma chování (Kutálková, 2005).

Televize přináší divákovi řadu informací, které rozšiřují obzor o nové poznatky, obohacují život a přinášejí potřebnou zábavu a relaxaci, také může sloužit jako prostředek pro konverzaci či demonstraci modelů sociálního učení (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tato pozitiva ovšem spočívají ve volbě vhodných pořadů, které jsou prosociálně, obsahově a hodnotově bohaté, jejichž výběr je „výsledek specifického edukačního působení – tzv. mediální, resp. multimediální výchovy“ (Helus, 2004, s. 65). **Mediální výchova** vede děti k tomu, aby v budoucnu cílevědomě vyhledávaly z multimediální nabídky to, co odpovídá jejich rozvojovým životním cílům a hodnotám. Zahrnuje potřebu učit se kritickému využívání médií, být aktivní a zároveň odolný vůči manipulaci (Hofbauer, 2004). Stěžejním nosným pilířem mediální výchovy je společná mediální konzumace a komunikace o obsahu, neboť rozbor sledovaného obsahu pomáhá malým dětem snáze pochopit mediální sdělení. Vnímání televize, resp. vysílaného obsahu, dětmi se totiž markantně liší od vnímání dospělého. Děti mají málo zkušeností s okolním světem a také s médii a jsou silně disponovaní k učení (Strasburger, Wilsonová in Šedová, 2007). Jsou tak snáze ovlivnitelné negativními vlivy televizního vysílání. Proto velkým nebezpečím pro duševní vývoj dětí je **násilí** na obrazovce. Protože dětského diváka láká k napodobení, například šikanováním (a to už i v mateřské škole!) bezbranných spolužáků si prakticky zkouší, co viděl na videu. A i když děti agresí přímo nenapodobují, oslabuje se jejich schopnost soucitu a prohlubuje se v nich zalíbení v krutosti či ničení věcí nebo naopak bázlivost, přehnaný strach z násilí či zbabělost (Říčan, 2013). Když děti často vidí, že agrese je morálně ospravedlnitelná, povolená jako zpětné řešení problémů, dítě může tento vzorec chování přijmout, aniž by chápalo důvod agresora (Martínek, 2009). Pro malé děti je těžké rozlišovat mezi realitou a fikcí násilí v akčních filmech. Může u nich dojít k otupění vnímání utrpení jako negativního faktoru.

Skvělým médiem je **počítač**. Pokud mu ovšem děti nepropadnou příliš, prostřednictvím her bystří postřeh a trénují myšlení. Hofbauer (2004) uvádí, že doporučená délka užívání počítače dítětem do tří let je několik minut, od tří let 15-20 minut v podobě jednodušších úkolů, jako jsou například puzzle. Vyhledávání na internetu přenechává až dětem starším šesti let.

Avšak počítačové hry jsou často plné agrese, ale i ty, které nejsou, poškozují děti tím, že jsou „sólové“, hráč se s nimi uzavírá před osobními kontakty, necvičí důležitou schopnost komunikace (Říčan, 2013). Násilné počítačové hry jsou nebezpečnější než „pouhé“ sledování

obrazovky, neboť dítě se na agresivní jednání nejen dívá, ale je jeho přímým účastníkem, jeho tvůrcem.

Za zvláště citlivý věk je považováno právě **předškolní období** - malé děti jsou schopny agresivní chování zobecnit a užít je v běžném životě v různých podobách, protože žijí ve světě fantazie a ideálů, a nedokážou předvídat reálné následky (Šed'ová, 2007). Identifikace s agresorem z obrazovky začíná právě prostou nápodobou určitých aktivit, která se často promítá ve hře malých dětí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Navíc děti, které se dívají na televizi více, než je pro ně zdravé, a bez ohledu na to, jaký pořad sledují, jsou prokazatelně agresivnější (Šed'ová, 2007).

Dětem, které se teprve učí rozeznávat realitu od televizního obrazu, hrozí, že si vytvoří falešný obraz světa, kterého se pak neskoro zbaávají. Duševní potravou pro předškoláka je pevný řád světa, fungující na rovnováze dobra a zla i řádu přírodních zákonů, na jehož základě funguje i fantazijní svět starých pohádek plný zázraků, které se dějí podle určitých pravidel, které se v moderních animacích ztrácejí (Říčan, 2013).

Dále bylo zjištěno, že **nadměrné sledování televize vytlačuje knihu do pozadí**, a to již v předškolním věku, kdy většina rodičů namísto předčítání pustí dítěti pohádku v televizi. Což může mít negativní dopad na vývoj dětí. Přemíra sledování televize oproti knize potlačuje fantazii. Zatímco předčítání rozšiřuje slovní zásobu a gramatické schopnosti, sledování televize řeč redukuje na „odposlouchané, primitivní dialogové obraty, s potlačením způsobilosti hovořit rozvinutě, vyprávět, s úctou a zájmem naslouchat druhému, argumentovat a také argumenty druhých brát vážně“ (Helus, 2004, s. 66).

Dítě, které není vedeno k četbě, není ochuzeno jen o skvělou možnost stimulace řeči a podněcování fantazie. Není podporován jeho zájem o četbu jako takový. Absence aktivního vedení k četbě v rodinném prostředí může být jednou z příčin úpadku zájmu o četbu, což vede v některých případech k totální **ztrátě** zájmu dětí o četbu, a to se může odrážet i v jeho budoucích školních výsledcích.

2.3 UTVÁŘENÍ POSTOJE K DĚTSKÉ LITERATUŘE

Dětské čtenářství se utváří se postupně v určitých vývojových etapách. S ohledem na vývojové zvláštnosti čtenáře, jeho potřeby, zkušenosti a zájmy se rozvíjí jeho čtenářská

kompetence. Bubeníčková (Bubeníčková et al., 2011, s. 16) uvádí etapizaci dětského čtenářství:

Předčtenářská etapa

předškolní věk:

- mladší (do 3 let)
- starší (3-6 let)

Čtenářská etapa

mladší školní věk (prepubescence):

- 1. fáze (6-8 let)
- 2. fáze (9-10 let)

starší školní věk (pubescence):

- 1. fáze (11-12 let)
- 2. fáze (13-15 let)

Při hledání prvopočátku seznamování dítěte se čtením můžeme zajít až k prenatálnímu období, kdy mu nastávající matka (nebo i otec) předčítá či zpívá a promlouvá ke svému dítěti. Po narození naslouchá citově zabarveným větám a ukolébavkám, vnímá melodii hlasů rodičů. Dítě, které je od útlého věku vedeno ke kladnému vztahu ke čtení, vstupuje do tohoto vztahu nejprve jako **posluchač**. Starší kojeneček vnímá obrázky, ukazuje na ně a pomocí citoslovcí je zkouší pojmenovat (například ukáže na kočku a řekne: „Mňau.“). V batolecím věku zkouší obrázky pojmenovat prvními slovy, což ovšem souvisí s vývojem řeči. V tomto období jsou vhodné jednoduché obrázkové knížky či leporela s jedním slovem či slovním spojením, tematicky zaměřené například na domácí zvířata, barvy, hračky a předměty denní potřeby, členy rodiny či dopravní prostředky, na jejichž ilustrace dítě ukazuje a v interakci s dospělým si rozvíjí slovní zásobu. Také se od malička učí šetrně zacházet s knihou, do podvědomí se mu dostává její jedinečnost a existence písmen jakožto symbolů, které *něco* vyjadřují.

V souvislosti s poznáváním nastupuje tzv. **orientační reflex**, kdy dítě ukazuje na obrázky (ale i písmena) a ptá se „co to je“. Dítě je od útlého věku přirozeně zvědavé a touha poznávat je všudypřítomná po celý jeho život. A velmi záleží na tom, v jaké míře je tato zvědavost sycena

a podporována k další snaze poznávat. Rozvíjet orientační reflex pomáhá vybavovat dítě nedozírně daleko dopředu (Chaloupka, 1995a).

Prostřednictvím poslechu se dítě setkává nejdříve s textovou složkou, případně dochází i ke kombinaci auditivního příjmu textu s vizuální podobou; přestože dítě přijímá text skrz zprostředkovatele, vytváří si už v tomto věku vztah ke čtenářství (Bubeníčková et al., 2011).

Batole blížící se třem rokům může také rozpoznat některá písmena, je-li k tomu vedeno. Učí se naslouchat krátkým slohovým útvarům, zejména pohádkám, básničkám, říkankám, říkadlům, rozpočítadlům a hádankám, které se zpravidla pokouší reprodukovat. Na dítě tak působí **zvuková stránka jazyka** větších uspořádaných slovních celků a toto působení se ukládá v mysli dítěte a připravuje tak půdu vlastnímu čtenářství (Chaloupka, 1995a).

V předškolním věku se kromě naslouchání a reprodukce učí všimnout si vlastností textu; určuje nadpis, začátek a konec textu, ukazuje začátek a konec řádku, první a poslední slova, dovede odlišit, co je písmeno a co číslice, může rozpoznat i jednotlivá písmena. Je vedeno i k porozumění obsahu čteného; určuje hlavní postavy, místo, kde se děj odehrává, předvídá vývoj děje, po přečtení dovede jednoduše shrnout obsah apod.

Pro předškolní období jsou vhodné krátké pohádky a příběhy, jejichž náročnost mírně roste s vývojem dítěte. Klasické pohádky, které v sobě skrývají magické prvky, obohacují fantazii a boj dobra a zla, přičemž dobro vítězí a nastoluje tak ve fiktivním světě rovnováhu, naplňuje dětskou potřebu řádu a podporuje rozvoj jeho mravního usuzování. Skvělým prostředkem jsou bajky (Ezop, Jean de la Fontaine, Jiří Žáček apod.), v nichž hlavní roli hrají zvířata s lidskými vlastnostmi a lidským jednáním. Ze závěru vždy vyplývá obecně platné ponaučení, jehož cílem je kritika nežádoucích vlastností a společenských nešvarů.

Dítě buduje svůj postoj k literatuře i pozorováním. Vidí-li rodiče pravidelně číst (ať už literárně hodnotnou knihu, noviny či bulvární časopis), zjišťuje, že čtení obecně je činnost, jíž je možné se zabývat a z níž zřejmě rodičům něco skýtá. Tento poznatek si dítě osvojí a samo uplatňuje. Jaký postoj k literatuře rodiče projevují navenek, takový většinou zaujme i dítě.

Při utváření postoje k dětské literatuře a při jejím výběru je třeba zohlednit **potřeby dítěte**, které vyplývají ze specifík jeho vývojové etapy. Jak již definoval americký psycholog Abraham Maslow, každá lidská bytost má své potřeby. Ty rozčlenil do pěti kategorií, z nichž sestavil známou pyramidu potřeb; pyramidu proto, že jsou jednotlivé kategorie seřazeny od nejnižších, tj. základních potřeb až po ty nejvyšší, přičemž naplnění vyšších potřeb podmiňuje naplnění nižšími.

Tyto potřeby jsou jmenovitě: *fyziologické potřeby, potřeba bezpečí a jistoty, potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti, potřeba uznání a úcty, potřeba seberealizace.*

Obdobně je to i u dítěte. Začíná to potřebami *fyziologickými*, základními potřebami organismu (potřeba dýchání, potravy, vody, spánku, vyměšování apod.). A nad jejich uspokojení jsou stavěny další a další potřeby. Názvy jednotlivých kategorií se u autorů různí, ale vesměs vyjadřují synonyma a jejich podstata je obdobná.

Bezpečí a jistota

Dítě potřebuje cítit fyzické bezpečí, čili ochranu před násilím. Potřebuje mít místo, kde se cítí jisté a bezpečné. Jistotu rodiny a vztahů v ní, potřebuje cítit podporu.

Bezpečí před citovým ohrožením, tedy strachu ze zavržení; odmítnutí, kritiky, posměchu a zesměšňování (Henley, 2000).

A to potřebuje i v pohádkách, které jsou mu předčítány. Po malé dávce napětí aby vždy přišel dobrý konec, kladní hrdinové zvítězili nad zlem a ve světě pohádky nastala harmonie.

Klasické pohádky navíc obsahují opakující se formulky (za sedmero horami a sedmero řekami, král měl tři dcery, Honza musel splnit tři úkoly, apod.) a představují pro dítě jistý řád, který je pro dítě zdrojem jistoty.

Láska, přijetí a sounáležitost

Neboli sociální potřeby, které jsou založeny na citových vztazích. Je to v první řadě vztah s matkou a rodinou celkově, vztah s učitelkou v mateřské škole, potřeba vztahů s vrstevníky a přátelství.

Potřeba sounáležitosti se vztahuje k zaujímání pozice ve skupině - v rodině, vrstevnické skupině, ve třídě MŠ apod. Dítě potřebuje cítit, že k nim patří, že je zde vítané, že jej skupina zahrnuje do aktivit, poslouchá a hodnotí. Dává mu určitou roli ve skupině, tzn. nechává ho plnit určité úkoly a povinnosti. Jejich plněním se dítě cítí potřebné, což souvisí s potřebou vědomí vlastní důležitosti.

Základy přátelství jsou položeny právě v předškolním věku, jsou budovány ze vztahu k druhým dětem na podkladě vývojových zisků v intelektové a citové oblasti (Matějček, 2000).

Jedinec je od počátku sociální individuum, projevující se tendencemi jako je otevřenost, vztahovost, kontakt a vědomé soužití s ostatními lidmi, inklinující k tomu tyto tendence po celý život rozvíjet (Vážanský, Smékal, 1995).

Právě vztahy k druhým mají klíčový význam při formování osobnosti. Akceptace druhými vytváří předpoklad osobnostního rozvoje a mentálního zdraví, protože vede k pocitu bezpečí, uvědomění vlastní hodnoty a k sebedůvěře; stát se osobností znamená zaujímat určitý životní postoj a nést za něj odpovědnost a potvrzovat jej svým jednáním. Charakteristickými znaky osobnosti jsou organizovanost, svébytná uspořádanost, celek tvořící systém; její rozvoj je dán genetickými faktory, faktory prostředí a jejich vzájemnou interakcí (Hanuš, Chytilová, 2009). Nejedna lidová písnička či říkanka je založená na lásce. Všechny klasické pohádky o princeznách končí velkou láskou a svatbou. Zdravě fungující rodina dítěti lásku projevuje a dítě je svědkem projevu náklonnosti rodičů mezi sebou. A objevování lásky v příbězích je pro něj potvrzením, že patří na nejvyšší příčky utvářejících se hodnot.

Úcta a uznání

Všichni lidé různé věkové kategorie, i dítě disponuje potřebou být respektován, což podmiňuje potřebu sebeúcty. Vychází z potřeby být přijímán a oceňován ostatními. Jejich hodnocené pak má vliv na sebevědomí dítěte.

Dítě potřebuje vědět, že je pro někoho důležité, že s ním někdo stráví čas, naslouchá mu, mluví s ním, ocení jeho píli, požádá ho, aby se připojil k jeho činnosti či mu pomohl. Když se dítě cítí významné, jedná s vědomím, že i to, co dělá, je významné. To je motivuje k svědomitosti, odpovědnosti a pořádnosti.

Když ho budou rodiče vychovávat s láskou a s postojem, že je dobré a že má svoji hodnotu, své místo ve společnosti, bude na sebe nahlížet zrovna tak. Naopak když mu budou zrcadlit své rozpaky z toho, že je hloupé a ošklivé nebo mu neustále předhazovat zklamání, že nedostalo jejich přemrštěným nárokům, snadno může inklinovat ke komplexu méněcennosti. Dítě potřebuje optimismus. Strach ze selhání, z neúspěchu, ho paralyzuje, demotivuje. Optimismus mu pomáhá s tímto strachem bojovat, pomáhá mu chápat neúspěch jako součást cesty. Děti kolem sebe potřebují optimisty, kteří jim dodávají odvahu, dospělé s laskavým smyslem pro humor (Henley, 2000).

Pohádky děti učí, že i malý člověk může dokázat velké věci. Honza může porazit draka, Jeníček s Mařenkou přelstí babu Jagu, princův polibek probudí Růženku a její království ze

stoletého spánku. Síla vůle může člověka dostat k zdánlivě nedosažitelným věcem. A úspěch je právem odměněn uznáním.

Seberealizace

I malé dítě má potřebu naplnit své schopnosti a dovednosti. Úspěch v tom, co dělá, mu přináší radost a motivuje ho v dalším učení. Děti jsou spontánní a tvořivé.

A také od základu zvědavé. Potřebují zkoumat a objevovat okolí, potřebují chvíle volného, nestrukturovaného času, chvíli samo pro sebe. Potřebují prostor pro vlastní činnost, která není řízena dospělým, popřípadě jen sledovaná z dále z bezpečnostních důvodů.

K potřebě zkoumat patří i potřeba poznávání a nových dojmů – potřeby estetické.

Estetické potřeby mají význam v kultivaci osobnosti a jejich neuspokojováním může (tak jako u ostatních potřeb) docházet k frustraci. Už dítě může špatně nést nezájem či výsměch okolí pro jeho zálibu v umění, který může v budoucnu vést ke ztrátě zájmu o tyto činnosti (Vášová, 1995).

Například v starším školním věku nevole vrstevníků vůči literatuře může jedince, který čte rád, komunikačně izolovat od vrstevnické skupiny nebo jed od čtení demotivovat (Trávníček, 2008).

Potřeba poznávání a nových dojmů bývá prvotním vztahem dítěte ke knize – prohlížení obrázků, zobrazovaných předmětů a vůbec vlastní manipulace s knihou přináší dítěti radostný prožitek, který se násobí hlasem osoby, která mu předčítá či dává výklad k zobrazovaným jevům (Vášová, 1995).

3. RODINA A JEJÍ VLIV NA UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSKÉHO ZÁJMU

Rodinní příslušníci jsou prvními osobami, se kterými dítě přichází do styku, a to již před narozením. Jak postupem vývoje poznává prostředí, ve kterém žije, zdrojem informací mu jsou rodiče (popřípadě vychovávající osoby) a s těmito informacemi přebírá i postoje. Nápodobou si osvojuje různé dovednosti a očima svých vzorů hodnotí jevy, které se objevují v jeho životě. Zároveň mu poskytuje pocit sounáležitosti, jistoty a bezpečí. Vytváří specifický řád, v němž se opakují určité situace a síť vztahů, v níž dítě postupně nachází své místo, osvojuje si svoji roli a charakter rolí, které zaujme v budoucnosti.

A tak je to i se čtenářstvím. Rodiče seznamují dítě s prvními říkankami a básničkami, krátkými textovými útvary, nejprve na sluchové úrovni. Vybírají vhodnou dětskou literaturu a seznamují s ní své dítě. Předávají mu své postoje libosti či nelibosti, z nichž si dítě utváří vlastní názor na jednotlivé příběhy.

3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA RODINY

Rodina je prvním sociálním společenstvím, se kterým se dítě setkává. V užším slova smyslu bývá zpravidla zastoupena matkou, otcem a dítětem (dětmi), mezi nimiž jsou biologické (popřípadě adoptivní) vazby, mezi jednotlivými členy existují vzájemné citové vztahy, a plní specifické funkce jako je funkce ekonomická, výchovně vzdělávací, socializační apod. Rodina sdílí pro ni specifické, společné místo, kde tyto funkce plní, má k němu citový vztah a poskytuje jí zázemí nazývané domov.

Zvenčí propouští spoustu podnětů, mimo jiné i knižní publikace. Je jen na jejím uvážení, jaké knihy jsou vhodné jak pro rodiče, tak pro dítě. Dětskou literaturu je třeba chápat jako jeden z prostředků rodinné výchovy. A je jen na rodičích, co mohou pro výchovu dětí, co by čtenářů udělat.

Dítě, které má k rodičům citové vztahy, si velmi cení rodičovské role, jsou pro ně významnou autoritou. Předškoláci svým rodičům přisuzují všemocnost, tzv. **rodičovskou omnipotenci** (Vágnerová, 2005). Ta dítěti slouží jako potvrzení jistoty a bezpečí. Postupem vývoje bývá tato představa korigována zkušeností, například nadřazenou autoritou apod.

Rodiče představují vzor, kterému se chtějí ve všech ohledech podobat a s nímž se identifikují; nekriticky akceptují veškeré názory a postoje, neboť identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a posiluje sebehodnocení, tímto způsobem si dítě kompetence autority symbolicky přivlastňuje (Vágnerová, 2005).

A přivlastňuje si je zejména ve hře, kde si procvičuje jednotlivé role dospělých, které jsou tolik atraktivní a motivují je k pozitivní akceptaci norem a pravidel chování, která daná role zahrnuje. Touto variantou sociálního učení se dítě připravuje na budoucí život.

V předškolním věku dochází k posunu v chápání pozice jednotlivých členů rodiny a jejich vzájemných vztahů, které ovšem posuzuje v rámci svého egocentrismu. Odlišuje pozice dospělých, řekněme „nadřazených“, a výlučnost jejich vzájemného vztahu, tj. manželského páru. A sebe chápe jako dítě (v úrovni děti - sourozenci). Vztah rodičů je základním subsystémem systému rodiny, hraje ústřední roli ve všech vývojových fázích jeho životního cyklu. Způsob, jakým partneři činí společná rozhodnutí, konflikty, jak plánují budoucnost, jak si vzájemně uspokojují potřeby jistoty, sexuální potřeby aj., je určitým modelem interakce a intimity mezi mužem a ženou, který ovlivňuje i vývoj dětí (Sobotková, 2001).

Interpretace vztahu k rodičům se různí. Je velmi specifická v představě, že když se někdo někomu narodí, více k němu patří. **Matka** bývá ztělesněním jistoty a bezpečí, i v předškolním věku zůstává v roli pečující a ochraňující osoby, i když se dítě postupně odpoutává. Její působení se pohybuje okolo každodenních činností a plnění povinností. Společné hry bývají klidné, často v prostředí domova, popřípadě blízkého okolí (zahrada, park či dětské hřiště, kam pravidelně docházejí). Matka častěji podněcuje v dětech zpívání písniček, společnou recitaci říkanek a právě v prostředí domova tíhne ke klidnějším aktivitám, jakou je například předčítání. Bohužel, z narůstající časovou tísní se toto předčítání eliminuje na čtení před spaním, často bez rozboru textu, čili podněcování k naslouchání s porozuměním.

Otec bývá pracovně vytíženější, tudíž dětem vzácnější, a často výchovu doplňuje, zatím co na matce je převážná část tohoto úkolu. Otec s dětmi často sdílí aktivity mimo domov, hry a činnosti dynamičtějšího rázu než hry s matkou, většinou sportovní aktivity či hry bojového charakteru. Je dětmi chápán jako vyšší autorita, užívá direktivnějších příkazů, je důrazný a nediskutuje, když dítě zkouší smlouvat. Chování otce k dítěti však může ovlivňovat kvalita partnerského vztahu s matkou. Míra angažovanosti ve výchově závisí na kulturně sociálních faktorech, osobních potřebách, pozitivním klimatu domácnosti a požadavku matky, do jaké

míry by se otec měl/může dítěti věnovat. Někdy je matčina role příliš dominantní a otec se nedokáže prosadit.

Co se týče literatury, otcové spíše podněcují děti ke čtení dobrodružných příběhů, encyklopedií, zeměpisných, rostlinných atlasů a atlasů zvířat, časopisů s automobily, sportovní periodiky apod.

Vztahy se **sourozenci** jsou též zdrojem specifické sociální stimulace. Jsou zdrojem zkušenosti; veškeré sourozenecké interakce, přátelské i nepřátelské, podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům a potřebám druhých lidí. Vztahy se sourozenci jsou asymetrické z důvodu věkového rozdílu, jsou ambivalentní - sourozenci jsou spojenci ve hře ale i v případě ohrožení, a také jsou soupeři, musejí se dělit o rodičovskou pozornost a privilegia. V předškolním období jsou vztahy sourozenců lepší, čím bližší mají temperamentové rysy (Vágnerová, 2005).

Sourozenecké koalice jsou v dětském věku přirozenou obranou proti příliš velké psychologické převaze rodičů (Říčan, 2013). V nich je dobré využít příležitosti k spolupráci, k spoluvytváření a společné zábavě. Co udělají rodiče pro posílení jejich vzájemných vztahů, jejich kvalitu, povahu a citovost je důležité do budoucna, pro jejich vztahy v dospělosti, kdy se budou moci na sebe spolehnout.

Rivalita je silnější, čím blíže si jsou děti z hlediska věku a vývoje. Starší sourozenec často přejímá mocenskou roli, pomáhá mladšímu zvládat sociální dovednosti, poskytuje mu ochranu a bezpečí a zároveň se sám z této interakce učí zvládat nadřazenou roli.

A právě starší sourozenec může být dalším vzorem při volbě literatury, i on předává své postoje mladšímu. Čím blíže věkově si sourozenci jsou, tím podobnější mohou být čtenářské preference.

3.2 VÝCHOVA ČTENÁŘE V KONTEXTU RODINY

Výchova představuje v předškolním věku rozhodující formativní vliv na obsah osobnosti, tj. rysy a repertoáry chování, které realizují vztahy dítěte k sobě, k druhým, k světu a k hodnotám, a ty dále vědomosti a dovednosti, které vznikají na základě pozorování a učení nápodobou (Smékal, Macek et al., 2002). Rodičovské pojetí výchovy je pak jednota představ a názorů rodičů na cíle i na metody a prostředky výchovy jejich potomků.

Výchova je pozitivní pokus o ovlivnění, jejím účelem je dosáhnout zlepšení, zdokonalení a zhodnocení osobnosti vychovávaného. Je to prostředek, během jehož působení vychovatel sleduje **výchovné cíle**, čili vlastnost (nebo souhrn více vlastností) osobnosti, která je objektem výchovy; představa, ideál, norma určité relativně stálé vlastnosti osobnosti, předpokládaná ochota k jistému způsobu chování, prožívání, jednání, k jistým schopnostem, dovednostem, postojům, smýšlením, přesvědčením, zájmům, všem druhům znalostí, umění atd. (Brezinka, 1996). Samotná výchova není však jediným procesem působícím na formování a zušlechťování osobnosti dítěte. Musíme zohlednit i řadu vnitřních činitelů a působení vnějšího prostředí. Dále získané životní zkušenosti, životní a sociálně-kulturní prostředí, v pozdějším věku uvědomělá sebevýchova a seberealizační snahy.

Když výchova představuje pozitivní vliv na formování osobnosti, soustavné a cílevědomé působení za účelem splnění výchovných cílů, tj. přiblížení se ideálu (nejčastěji společnosti) předem stanovených norem, za kterých se uplatňují rysy a repertoáry chování, jednání a prožívání vychovávaného, jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti, postoje a hodnoty k sobě samému, k druhým, ke světu, které se utvářejí a prohlubují na základě pozorování a učení nápodobou i aktivního zapojení, pak **výchova ke čtenářství** bude soustavné a cílevědomé působení na osobnost dítěte za účelem osvojení a uplatňování repertoárů čtenářského chování, které se vyznačuje dovedností čtení, porozumění čtenému, schopností selektovat informace z textu a uplatnit je v běžném životě, mít individuální prožitek ze čtení, naplňovat estetické a čtenářské potřeby, budovat kladný vztah a zájem k literatuře, kriticky hodnotit a srovnávat kvalitu jednotlivých publikací, hodnotit postavení literatury vůči ostatním médiím.

Prvopočátky výchovy čtenáře sahají k **rodinné výchově**, kdy se již novorozeně (ale už i plod v děloze matky) učí být posluchačem, kdy mu pečující osoby zpívají a broukají. Okolo prvního roku projevuje zájem o obrázkové knížky, které mu dospělí předkládají, čímž stimulují rozvoj řeči, paměti, pozornosti, podněcují jeho zvědavost, ale také mu umožňují rozvoj vztahu jeho samotného ke knížkám a v neposlední řadě posilují citové rodinné vazby vzájemnou interakcí. Kromě naslouchání a aktivního zapojení do manipulace s knihou děti vnímají vztah samotných rodičů ke čtení, vnímají, jestli čtou, co čtou, prožitky a hodnocení projevené navenek buď z obsahu, nebo postoje vůči čtení obecně.

Hofbauer (2004, s. 18) rozlišuje výchovu **formální, informální a neformální**:

Výchova formální je uskutečňována ve školách a školských zařízeních. Je zajištěná nebo podporovaná státem, a zakončení formálního stupně vzdělávání je potvrzeno dokladem o absolvování. Školy a školská zařízení mohou dítěti nabídnout širokou škálu možností dětské literatury. Řada z nich disponuje i vlastní knihovnou. A pedagogové působí jako rádci, partneři, doporučitelé jednotlivých publikací, které jsou přínosem nejen pro vzdělávání, ale i pro nasycení zájmů dítěte. Již v mateřské škole má dětská literatura své nezastupitelné místo, knížky by měly být dětem dostupné tak, aby si je mohly kdykoli vytáhnout a prohlížet. Dále může být kniha didaktickým prostředkem při řízené činnosti učitelky, zdrojem motivace nebo relaxace před spaním.

Výchova informální vyplývá z každodenního kontaktu a zkušeností s rodinou, prací, přáteli, médií a vlivy dalších činitelů, které na dítě působí v blízkém životním prostředí. Může probíhat cíleně, ale většinou nezáměrně, neorganizovaně, nesymetricky a nekoordinovaně. Je dána postavením dítěte ve společnosti a neuskutečňuje se na základě jeho svobodného rozhodnutí. V první řadě rodina určuje, co dítěti číst, dokud není samo schopno si zvolit. I média působí na utváření čtenářských preferencí – například v poslední době oblíbené disneyovské pohádky přetransformované do knižní podoby. Různé tenké publikace přejeté ze zahraničí, jazykově i obsahově chudé, kde stěžejním bodem je poutavá obálka s obrázkem hrdiny seriálu, aby se prodávaly. Existují i různé pracovní sešity nebo časopisy s bludišti, doplňovačkami, omalovánkami, proložené příběhy. Pak už je opravdu jen na uvážení rodičů, ke které publikaci se v té široké škále možností přikloní.

Výchova neformální je cílená a strukturovaná aktivita mimo formální výchovný systém. Je poskytována různými uměleckými kroužky, sdruženími, sportovními družstvy apod. Na rozdíl od výchovy informální vychází z potřeb dítěte, realizuje se prostřednictvím jeho dobrovolné činnosti a má nejbližší k výchově ve volném čase. Nabízené aktivity poskytují věcné a odborné znalosti, dovednosti, sociální kompetence a hodnoty. Příkladem mohou být čtenářské kroužky či kluby provozované ve školách nebo knihovnách. Žáci si vedou čtenářské deníky a mohou si vzájemně sdělovat dojmy z přečteného, což působí na formování postoje k literatuře.

Ve výchově ke čtenářství je důležité položit základy nejen v technice čtení, ale i základy kladného vztahu ke knize a podporovat **správné čtenářské návyky** (Vášová, 1995). Správné čtenářské návyky můžeme chápat jako zájem o knihy a čtení, které jsou pro čtenáře zdrojem radostného prožitku a odpočinku, ale i zdrojem cenných informací. Pro podporu dovednosti čtení s porozuměním mohou rodiče podněcovat aktivity jako listovat jednotlivými kapitolami, všimnout si zvláštností textu a ilustrací, klást otázky týkající se obsahu, prostředí, postav (...) v průběhu či po skončení předčítání. Orientovat dítě na důležité informace, které je možno v textu zachytit. Posilovat tak u něj vědomí, že hodnotná četba je jednou z klíčových cest všeobecného rozvoje.

Když si dítě buduje (nebo nebuduje) kladný postoj ke čtení, působí na něj celá řada podnětů, které se vzájemně slučují či vylučují. Dítě se rozvíjí tělesně, rozumově a citově, a to plynule či ve vývojových skocích. Spěje k samostatnosti a krystalizují se jeho zájmy a zaměřenost na jednotlivé činnosti. Poznává okolí a své poznatky vyhodnocuje po svém, vyjadřuje svoji libost či nelibost.

A taková hodnocení často vycházejí z úsudků **rodičů**. Princip nápodoby má silný vliv, a síla je i v postojích rodičů vůči čtenářství. Avšak třeba zohlednit i krajnosti, kdy rodiče čtou velmi často, dětská knihovnička přetéká tituly, dítě je s knihou v kontaktu dnes a denně a přesto v pozdějším věku sotva přečte jídelní lístek. Naproti tomu stojí prostředí rodiny téměř bez zájmu o četbu a dítě je vášnivým čtenářem. V těchto dvou příkladech jde o projev samostatnosti dítěte z důvodu přesycenosti tím či oným podnětem, jen s opačnými výsledky.

Na vývoji dětského čtenářství se podílí celá řada **determinantů**, které na dítě působí. Mezi *vnitřní determinanty* ovlivňující čtenářství patří genetické dispozice dítěte (čtenáře), intelektové schopnosti, charakter, vývoj osobnosti, jeho individuální čtenářské zkušenosti, motivace k četbě, potřeby, zájmy, kompetence, čtenářské strategie, vývoj myšlení a rozvoj fantazie. K *vnějším determinantům* patří bezpodmínečně rodina, dále škola (mateřská škola) a socio-kulturní prostředí, v němž dítě žije včetně multimediálních prostředků, které jsou mu předkládány. Vliv čtenářsky orientované rodiny na rozvoj čtenářského návyku u dětí je zcela nesporný, ale roste i vliv učitele (Bubeníčková et al., 2011).

Pozitivními faktory pro tvorbu předpokladů čtenářství předškolního dítěte jsou záměrné, cílevědomé, přímo kulturně zaměřené podněty, jako je předčítání nebo vyprávění pohádek a povídaní si o nich, televizní večerníčky, prohlížení obrázkových knížek bez textu či s minimem textu s rodiči, písničky, říkanky a podobně. Svoji přítomností si vytvářejí své

pevné místo v životě dítěte, stávají se prožitkem. Rozvíjejí dětskou představivost a citovost a sytí touhu poznávat. Tyto podněty přicházejí pouze zvenčí a dítě je zpracovává, promítá do svého já.

V rodinách, kde se dětem pravidelně čte, jsou děti lépe připraveny na čtení ve škole, a to díky motivaci, bohatší slovní zásobě, pohotovějšímu vyjadřování apod. (Matějček, 1996).

Předčítání má beze sporu pozitivní vliv na rozvoj řeči dítěte, jeho vyjadřování i porozumění řeči. V šesti až sedmi letech se děti dostatečně řečově stimulované vypravováním pohádek a rozhovory s členy rodiny vyjadřují diferencovaně a jsou schopné komunikovat i o složitějších otázkách každodenního života (Smékal, Macek et al., 2002).

Vedle rodiny, školy a dalších determinantů, které se podílejí na výchově čtenáře – a která koneckonců může být pro rodinu (a školu) skvělým prostředkem k budování vztahu dítěte ke čtení – je tu **knihovna**. Veřejné knihovny zpravidla mívají kromě oddělení pro dospělé i zvlášť zřízené oddělení pro děti a mládež, navíc existují samostatné dětské knihovny. Knihovny jsou velmi důležitými institucemi, které mohou značně ovlivnit značnou část populace ve čtení; pomocí organizací a *Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR* (SKIP) pořádají celostátní akce, které usilují o oslovení širší veřejnosti, mezi akce zaměřené na děti (popř. rodiny s dětmi) patří: ***Den pro dětskou knihu, Noc s Andersenem, Kde končí svět, Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou*** atd. (SKIP, 2008).

Vlastnictví knih v domácnosti tedy nemusí být kamenem úrazu při výchově dítěte ke čtenářským návykům. A ani nelze vlastnit všechny knihy, které vyjdou, ať už z důvodů finančních či prostorové kapacity rodinné knihovničky. Pak není od věci občas do knihovny zajít a nejlépe tam chodit pravidelně. Seznamovat dítě s účelem tohoto zařízení a možnostmi, které čtenáři nabízí, a to již od předškolního věku. Jako rodič si vyhranit čas a nechat samo dítě vybrat si knížku, která se mu zalíbí a podporovat jeho výběr, pomoci mu rozhodnout se. Dítě tak dostane možnost volby vybrat si knížku, jejíž obsah reprodukován rodičem či knihovníkem ho zaujme (anebo jen pěkný obrázek vepředu) a za svoji volbu se učí nést zodpovědnost. Učí se, že knížku má jen zapůjčenou, a proto ji nesmí ničit a po přečtení ji musí zase vrátit - knihovny zkrátka pomáhají posilovat čtenářské návyky.

Ke čtenářským návykům se tedy hodí i návyk pravidelně navštěvovat knihovnu. Ve školou povinných letech i následujícím studiu, kdy bude vyžadováno sáhnout i po odborné literatuře, způsobilost v orientaci v knihovně jak když najde

2.3 VOLNÝ ČAS A MÍSTO DĚTSKÉ LITERATURY V NĚM

Dnešní doba, vyžadující rychlost a orientaci na výkony, způsobuje, že času na to skutečně podstatné rapidně ubývá. Volný čas předškolního dítěte (a více pak dětí mladšího školního věku) znamená zájmové kroužky jako řízené sportovní či umělecké aktivity a jazykové kurzy. Nebo sezení u televize či počítače. Rytmus pracovně vytížených rodičů je rychlý a plný povinností. Zbývá v něm minimum prostoru pro společné hry, čtení či pobyt v přírodě. Když si rodina chce udržet svůj životní standard popřípadě jej zlepšit, nezbývá než pracovní povinnosti splnit.

Ale co lze ovlivnit, tak způsob plánování volného času, aby byl využit efektivně, a aby rodina mohla volit z rozmanitosti výchovných prostředků, kde i literatura má své místo.

Volný čas je čas, během něhož člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků sociálních rolí a dělby práce. Člověk do něj vstupuje s pozitivním očekáváním, na základě svobodného rozhodnutí, přináší mu příjemné zážitky a uspokojení (Hofbauer, 2004). Někdy je charakterizován jako čas zbytkový po splnění pracovních i nepracovních povinností.

Volný čas člověk potřebuje, proto by pro něj mělo být v denním harmonogramu místo. Je to časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnost nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky (Žáková in Vážanský, Smékal, 1995).

Jako hlavní funkce volného času Hofbauer (2004, s.13) uvádí „odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševních sil), rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury)“.

Volný čas by měl fungovat jako ventil nahromaděných deficitů, jako jsou dlouhotrvající stres, shon, spěch, dlouhodobá koncentrace a napětí, málo prostorná a chudě vybavená hřiště, minimum možností zábavy, nedostatek příležitostí k vlastní tvořivosti, přesytenost masmédií, konzumně orientovaný životní styl, přeseexualizovanost společnosti aj., ale ji nepodnětnost prostředí z hlediska četby, nezáměr o ni, nedostatek času na čtení.

Osvojování kulturně společenských a morálních hodnot, včetně hodnoty volného času a schopnosti jeho smysluplného využití, začíná v **rodině**. Jako primární sociální skupina je zpravidla také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, které se zásadně podílejí na utváření jejich osobnosti; vytváří hmotné podmínky a sociální ochranu, pokládá základy

výchovy a vzdělávání, mezilidských vztahů a hodnotové orientace. Zralý rodič nepůsobí direktivně, ani neponechává aktivity dítěte náhodě, působí jako inspirátor, iniciátor či spoluorganizátor aktivit dítěte a celé rodiny.

Na volný čas dětí a celé rodiny mají vliv jednak *objektivní podmínky* života a výchovy dětí v rodině – její velikost, úplnost a pozdější zakládání rodiny, sociální status, způsob začlenění do společnosti, životní úroveň a vybavenost domácnosti včetně potřeb pro volný čas.

K *subjektivním podmínkám* patří organizace a realizace volného času uvnitř rodiny, způsob jejího života, postoje a výchovná praxe rodičů. K deficitům v zdravém a efektivním využívání volného času dochází častěji v sociálně slabších rodinách, u rodičů alkoholiků, narkomanů či rodičů trestně stíhaných, v rodinách pracovním vyčerpáním podnikatelů, dále pak v neúplných rodinách či u matek samoživitelek. Přesto „rodina zůstává východiskem, na němž v mnohém závisí bohatost současných zážitků dítěte a jeho připravenost na volnočasový život v dospělosti“ (Hofbauer, 2004, s. 57).

Aktivity volného času spoluvytvářejí **životní styl** rodiny a umožňují dětem spolurozhodování a aktivní podíl na životě rodiny.

Během dne i toho, který je nabitý povinnostmi, lze využít krátké prostory mezi jednotlivými činnostmi, které bychom jindy promrhali čekáním, například čekání ve frontě u pokladny, čekání u lékaře, během cesty do/z mateřské školy, k babičce, během oblékání, vaření, koupání, ukládání do postele apod. I tento krátký čas lze plně využít k procvičování rozumu, smyslů, tělesné zdatnosti či jednoduše k zábavě.

Příležitosti k učení jsou takřka všechny okamžiky, které rodiči umožňují pozitivně působit na dítě. Důležitá je motivace hrou, při níž si osvojí a procvičí nové dovednosti, rozumové schopnosti a setká se s novou hodnotou. A co je nejdůležitější, mezi rodiči a dítětem se utužují vzájemné vztahy. Přitom je nezbytné klást důraz na proces, ne výsledek (Warner, 2004).

I volný čas, který se dítěti naskytne, je třeba z venčí korigovat. Ne v tom smyslu, že na dítě uložíme nové povinnosti, ale spíše ve smyslu nabídnout mu ty činnosti, které skutečně uspokojí jeho potřebu zvědavosti, seberealizace a odpočinku nebo mu naopak pomohou vybit přebytečné množství energie účelným způsobem. Nenápadně vést dítě k tomu, aby se učilo využít svůj čas efektivně a kriticky hodnotit činnosti, které mu budou ku prospěchu a které nikoli. Kaplan (in Vážanský, Smékal, 1995) uvádí, že volný čas má přispívat k rozvoji vlastní individuality, být společností i jedinci prospěšný, neumožňovat negativní zážitky a podněcovat jeho kreativitu. Sak (tamtéž) dodává, že volný čas a jeho obsah výrazně ovlivňuje

tendence k sociálně patologickým jevům u mládeže či naopak rozvoj talentu a aktivní životní styl.

Kulturní volnočasové zaměření se sice utváří až během dospívání jako výraz subjektivní stránky jedince, jeho potřeb a zájmů, ale navazuje na hodnotovou orientaci, kulturu i způsob života rodiny, k nimž je dítě vnímavé právě v předškolním věku.

Hofbauer (2004, s. 61) uvádí, že rodina jako inspirace, podpora a organizátor volnočasových aktivit může své děti učit přistupovat k volnému času kreativně a vytvářet v nich postoje, které budou schopny a ochotny uplatňovat ve svých budoucích rodinách, přičemž toto působení realizuje:

Nápodobou a reprodukcí (sociálním učením) pozitivního volnočasového chování rodičů prostřednictvím účasti dětí na aktivitách rodiny: společenské hry, domácí zábavy a oslavy, setkání s příbuznými a přáteli, návštěvy společenských a kulturních zařízení, divadel koncertů, výlety do přírody, turistika, společné dovolené apod.; předčítání, společné čtení, rozbor textu a prohlížení obrázků, sdílení prožitků z četby, malování písmen.

Uskutečňování individuálních i společných pravidelných zájmových činností dětí v rodině: sportovní, turistické, umělecké, technické, přírodovědné, zábavní aj. aktivity.

Citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí, které se k takové činnosti dobrovolně přihlásí nebo ke které rodiče přímo vybídnou a podpoří její realizaci i mimo rodinu. Zde své zájmy a nadání rozvíjejí soustavně pod odborným vedením: sdružení dětí a mládeže, zájmové činnosti v souboru umělecké tvořivosti, družstvu kolektivního sportu, technického zájmového kroužku, sdružení na ochranu přírody apod.; čtenářské kroužky, čtenářské kluby, pravidelné návštěvy knihovny.

Aktivity, ke kterým dítě ve svém volném čase inklinuje, vycházejí z jeho zájmu. **Zájem** lze charakterizovat jako relativně stálé zaměření osobnosti na určitou činnost, které se projevuje v tendenci zabývat se jí jak teoreticky, tak prakticky, a tato činnost je podmíněna příjemným citovým prožitkem (Vášová, 1995). Jsou to zaměřené úmysly, koncentrace myšlenek osobnosti na určitý předmět nebo činnost, vypovídající o kognitivní i emocionální sféře osobnosti (Vážanský, Smékal, 1995).

Mezi zájmy jednotlivých lidí panují značné rozdíly. Ty se projevují v jejich *intenzitě, šířce, zaměřenosti a hloubce* (Vášová, 1995). Intenzita je dána silou citového prožitku, který nám daná činnost poskytuje. Šířka zájmu se promítá ve všestrannosti a bohatosti či přílišné jednostrannosti, souvisí s bohatostí vnitřního života. Zaměřenost znamená, do které oblasti kýžená činnost spadá (literatura, sport, věda apod.). Hloubka, kterou můžeme přirovnat ke stálosti zájmu, závisí na individuálních rysech jedince, jeho věku apod. Některé zájmy jsou pevné, trvalé, jiné dočasné, přechodné či momentální, krátkodobé – zde zájem úzce souvisí s pozorností a představuje aktuální zacílení vědomí (například přednáška zaujme jedince informacemi, které nikdy předtím neslyšel, tudíž nebyly jeho zájmem).

Neveselým faktem, stále rozšiřujícím se fenoménem, je, že spousta lidí sice volný čas má, ale **neumí ho efektivně využít**. Platí to spíše pro mladou generaci, ale i mladé rodiny s malými dětmi. Od devadesátých let minulého století vznikla spousta alternativních řešení, jak volný čas využít. Před každým dítětem a mládežníkem se rozestřela široká škála obsahově i metodicky rozrůzněných a relativně snadno přístupných možností, ze kterých si však někteří nedovedou vybrat. Proto roste význam přitažlivosti nabídek, zájmu a schopnosti jedince správně si zvolit, ale i podpory, která by se mu v této situaci měla dostat od dospělých. A tato podpora začíná již v předškolním věku, kdy rodiče sledují zájmy dítěte a v čem se začíná projevovat jeho talent. To je ten okamžik, kdy by ho měli nenásilně směřovat k rozvoji jeho schopností a dovedností, samozřejmě za předpokladu nepřetěžování a radosti dítěte z aktivity, která je vnitřní motivací k rozvoji.

Pokud se mu v dětství a dále v počátcích dospívání nedostává ani podpory, ani nedisponuje zájmem ani schopností kladně zvolit, zůstává u nicnedělání nebo v horším případě podléhá protispolečenskému jednání (Hofbauer, 2004). Absence příležitosti nebo neschopnost efektivně využít volný čas se čím dál častěji projevuje nežádoucím až brutálním jednáním dospělým vůči dětem a mladým lidem (zanedbávání, fyzické a psychické týrání), ale i mládeže vůči vrstevníkům, dospělým a dětem (brutalita, vandalismus, agresivita trestných činů a snižující se jejich věková hranice, drogové závislosti).

Řešením těchto nežádoucích vlivů nejsou však postihy, ale prevence. Dostatek přitažlivých nabídek vycházejících ze zájmů a vývojových potřeb dětí (a mládeže), pozitivní motivace individuálního výkonu a sociální úspěšnosti, aktivní účast na činnostech, schopnost kriticky hodnotit a vybírat si z široké škály nabídek, přičemž na prvním místě bude stát dospělý jako rádce, průvodce, podpora, vzor, a to již od předškolního věku.

II. EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

5 CHARAKTERISTIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola popisuje výzkumný problém diplomové práce a cíle výzkumu, které z něj vycházejí. Uvádí výzkumné otázky, které badatel formuloval na základě výzkumných cílů. Popisuje výzkumný vzorek a metodologický rámec výzkumu, jehož nastudování vychází z odborné literatury. V závěru kapitoly je popsán obecný popis techniky vyhodnocení získaných dat.

Empirické šetření je zaměřeno na zkoumání problematiky *způsobu rodičovského vedení dětí předškolního věku k četbě*. K šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, neboť umožňuje proniknout hluboko do podstaty problému, na rozdíl od metody kvantitativní. Volba kvalitativního typu výzkumu odpovídá charakteru stanovených cílů výzkumu.

Badatel redukoval související jevy a hloubkově zkoumal jen vybrané z nich, tedy ty, které souvisejí s cílem výzkumu. Výsledky jsou interpretovány ve slovních kategoriích.

5.1. CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je *zjistit způsob, jakým rodiče vedou své předškolní děti k četbě*.

Z hlavního cíle výzkumu vycházejí dva cíle dílčí:

- I. Zjistit, jaké rodiče zaujímají postoje vůči čtenářství a co je ke čtení motivuje.
- II. Zjistit, jaké dovednosti a návyky předcházející čtení rodiče u dětí rozvíjejí a podporují.

V návaznosti bylo cílem zjistit, jaké mají rodiče postoje vůči čtenářství a zda se tyto postoje odrážejí ve výchově dětí k četbě. Zjistit, zda rodiče vidí přínos ve vlastním čtení a co je ke čtení motivuje. Dále zjistit přínos předčítání dětem očima rodiče. Utvořit ucelenou představu o tom, jaké je postavení čtenářství v kontextu rodiny a volnočasových rodinných aktivit.

Výzkumný cíl vychází z výzkumného problému.

5. 2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem empirického šetření je *způsob rodičovského vedení dětí předškolního věku k četbě*.

Prozkoumání tohoto problému umožňuje popsat způsob, jakým rodiče vedou své děti k četbě, jestli jim pravidelně předčítají a podněcují v nich naslouchání obsahu s porozuměním. Zda rodiče preferují knižní nebo filmová zpracování obsahu a jaký mají sami ke čtení postoj.

Otevřené otázky rozhovoru byly směřovány na oblasti:

- předčítání dětem
- společný rozbor textu a porozumění
- preference literárního žánru rodiče i dítěte
- volba mezi knižním a televizním zpracováním
- postoj rodičů k předčítání (jak často dětem čtou, popřípadě učí-li se říkanky, písničky atd.)
- přínos knihy pro dítě očima rodiče (zda pomáhá v rozvoji slovní zásoby, myšlení apod.)
- využívání knihovnických služeb

5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Z dílčích výzkumných cílů vycházejí celkem **dvě hlavní výzkumné otázky** a **dílčí výzkumné otázky** ve znění:

1. Jaké postoje rodiče zauímají vůči čtenářství?

- 1.1 Vidí ve vlastním čtenářství přínos pro svůj osobnostní rozvoj, popř. relaxaci?
- 1.2 Vidí v předčítání dítěti (dětem) přínos ve prospěch jeho rozvoje?
- 1.3 Mají tendenci nahrazovat literaturu médii?

2. Jakým způsobem rodiče podporují utváření čtenářských dovedností a návyků u svých dětí?

- 2.1 Jakým způsobem u dětí podporují utváření čtenářského zájmu?
- 2.2 Podporují u dětí naslouchání čtenému s porozuměním?

Analýzou zjištěných dat, jejich kódováním a následným slučováním vznikly kategorie a ústřední kategorie. Jejich interpretace je vyhodnocením uvedených dílčích otázek, hlavních výzkumných otázek, a tím i naplněním dílčích výzkumných cílů a výzkumného cíle hlavního.

5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Podmínkou výběru výzkumného vzorku byl rodič alespoň jednoho dítěte předškolního věku, na nějž byl výzkum zaměřen, respektive na jeho literární výchovu v kontextu rodiny. Analýza odpovědí na otevřené otázky odhalila čtenářské zvyklosti a preference rodičů, a předávání těchto postojů dětem, čili způsob pokládání základů čtenářské gramotnosti v rodině.

Po krátké osobní rešerši blízkého i vzdáleného okolí badatele, byli osloveni rodiče, kteří vychovávají dítě nebo děti předškolního věku, tj. věku 3-6 (6,5) let. Výběr výzkumného vzorku je **záměrný**, neboť byli vybíráni rodiče dětí předškolního věku. Ochetno spolupracovat bylo celkem 10 rodičů, čili 10 informantů. Termínem *informant* se rozumí

osoba, se kterou se uskutečňuje interview a která o problematice informuje, odhaluje, svěřuje se (Gavora, 2010).

Jelikož byl tento výzkum z důvodů ochrany soukromí informantů anonymní, jsou tito informanti v dalším zpracování a interpretaci výsledků výzkumu označování následovně:

Rodič 1

Rodič 6

Rodič 2

Rodič 7

Rodič 3

Rodič 8

Rodič 4

Rodič 9

Rodič 5

Rodič 10.

Tato označení jsou v nadcházející kapitole použity v tabulkách Tab. 4, Tab. 5, Tab. 6 a Tab. 9, kde ke každému rodiči připadají výsledky analýzy konkrétního rozhovoru.

5.5 FORMA A METODA VÝZKUMU

Vzhledem k povaze výzkumných cílů byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. **Kvalitativní výzkum** podává o zkoumaném problému výstižný, plastický a podrobný popis. Kvalitativní výzkum uvádí výsledky ve slovní (nečíselné) podobě. Neporovnává tedy jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství.

Kvalitativní metoda využívá tři základní metody logického usuzování, a to *indukci*, pomocí níž badatel vyvodí obecný závěr z jednotlivých získaných informací, *dedukci*, která obsahuje menší informace, než je obecný závěr a *abdukci*, která spojuje jednotlivost s celkem (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Kvalitativní metoda výzkumu zachází při zjišťování kategorií do hloubky. Cílem výzkumu je zjistit podrobné údaje o způsobu života informantů, konkrétně o strategiích výchovy ke čtenářství a jejich osobní postoje ke čtenářství. Podívat se jejich očima na zkoumanou problematiku, a zda jsou v jejich vnímání problematiky rozdíly.

Sběr dat je zajištěn metodou **konstantní komparace**. Při této metodě výzkumník sbírá údaje, třídí je, hledá společné a rozdílné prvky mezi nimi. Třídy jeví se společnými prvky se nazývají **kategorie**. Ty výzkumník neustále srovnává, dokud nedospěje k teorii (Gavora, 2010).

Klíčovou metodou sběru dat je **polostrukurovaný rozhovor (interview)**. **Interview** obecně je metoda postavená na interpersonálním kontaktu, která umožňuje zachytit fakta a proniknout hlouběji do motivů a postojů informanta (Gavora, 2010). Cílem polostrukurovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček in Švaříček, Šed'ová, 2007). Obsahem rozhovoru jsou jednak *otevřené* otázky, které jsou užitečné v situacích, které vyžadují odůvodnění a hodí se k zjišťování stanoviska. A jednak otázky *uzavřené*, které nabízejí možnosti, které se vzájemně vylučují. Nástin otázek k interview je uveden v příloze práce. Audio záznam jednotlivých interview byl přepsán a analyzován k dalšímu zpracování.

Získaná data byla vyhodnocena technikou **kódování**. Tato analytická technika je jádrem zakotvené teorie. Představuje analytické operace, které rozdělují získaná data do fragmentů (indikátorů), které jsou pak přiřazovány k příslušným konceptům. Tyto koncepty jsou dále

slučovány do kategorií na základě určitého jednotícího znaku. Kategorie, které vzejdou z kódování, jsou potom dále ošetřovány jako proměnné a představují základní stavební kameny budoucí teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Zakotvená teorie (*grounded theory*) obecně je teorie induktivně odvozená ze zkoumaného jevu, který reprezentuje, což znamená, „že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“ (Strauss, Corbinová in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 84). Proto se jednotlivé fáze shromažďování údajů, analýza a samotná teorie vzájemně doplňují. Začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, aby se v průběhu výzkumu vynořilo to, co je pro tuto oblast významné (Miovský, 2006).

Při zjišťování způsobu, jakým rodiče vedou své děti k četbě, bylo šetření zaměřeno na postoje rodičů ke čtenářství, k předčítání dětem a na činnosti, jejichž prostřednictvím rozvíjejí čtenářský zájem dětí. V návaznosti na motivaci k vlastnímu čtení i předčítání dětem, a zda rodiče vidí ve svém působení přínos pro osobnostní rozvoj dětí. Konkrétní výpovědi rodičů byly hloubkově analyzovány, porovnávány a slučovány dle společných znaků do kategorií. Zakotvená teorie pak podává ucelenou představu o tom, jaké je postavení dětské literatury a čtenářství v kontextu rodiny a jejích volnočasových aktivit.

6 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou uvedeny souhrnné výsledky získaných dat během rozhovorů (interview) s jednotlivými rodiči. Podmínkou výběru informantů byl status rodiče alespoň jednoho dítěte předškolního věku. Dotazovaných rodičů bylo celkem deset.

Setkání s informanty začínalo příchodem badatele do jednotlivých rodin, představením badatelovy osoby a záměry jeho výzkumu. Každé interview tak probíhalo v přirozeném prostředí informanta a bylo zaznamenáváno na nahrávací zařízení, čemuž předcházelo upozornění na anonymitu a ochranu osobních údajů, a že získaná data budou zpracována pouze pro studijní účely badatele.

Obsahem polostrukturovaného rozhovoru byly otevřené a uzavřené otázky, jejichž nástin je uveden v příloze. Nástin proto, že během pronikání do hlubší podstaty jevu byl badatel podnícen improvizovat otázkami nově vyvstávajícími.

V průběhu kódování získaných dat byly analyzovány jednotlivé kódy, jejichž porovnáním a slučováním vznikaly **kategorie a ústřední kategorie**.

Ústřední kategorie jsou uvedeny ve vodorovném záhlaví tabulek, pod něž jednotlivé kategorie spadají:

Přínos čtenářství

Popisuje, proč je vlastní čtení pro rodiče významné, čím je přínosné pro jejich osobnostní rozvoj a jaké dovednosti jsou díky čtení podporovány.

Význam čtení

Tato kategorie uvádí, v čem dotazovaným rodičům spočívá přínos vlastního čtení. Na základě těchto kategorií je mapována postojová složka ke čtení.

Získané a podporované dovednosti

Jsou dovednosti rodiče, které jsou podporovány a rozvíjeny vlastním čtenářstvím. Zisk dovedností, které ze čtenářství skýtá, je pak vnitřní nebo vnější motivací k dalšímu čtení. Jeho

četnost je dále uvedena v pravidelnosti: *často – občas – sporadicky*, blíže vysvětleno níže v **6.1 Vyhodnocení dat**.

Žánr

Představuje druh literatury, který rodič preferuje k vlastnímu čtení. Další kategorií je druh dětské literatury, které dítě samo nejvíce vyžaduje k předčítání.

Postavení čtenářství v rodině

Uvádí, zda patří čtení k důležitým aktivitám v kontextu rodiny. Uvádí celkový počet knih, v domácnosti a z toho počet knih určený dětskému čtenáři.

Význam předčítání

Význam předčítání představuje přínos předčítání očima rodiče z hlediska získaných dovedností a utváření postoje dítěte k budoucímu čtenářství.

Čas

Představuje čas věnovaný vlastnímu čtení a čas věnovaný předčítání dítěti (dětem). Dále zahrnuje potřeby rodiče, zda má ke čtení dostatek času či nikoli.

Preference knižního nebo filmového zpracování

Uvádí rodičovské preference knižního a filmového zpracování, silné a slabé stránky obou médií.

Návštěvnost knihovny

Sleduje četnost návštěv veřejné knihovny. Dále uvádí tituly kterých žánrů si nejčastěji půjčují. Tato kategorie zahrnuje i návštěvnost knihovny s dítětem.

Společné činnosti

Uvádí výčet aktivit, během nichž rodiče podporují a rozvíjejí dovednosti předcházející čtenářské gramotnosti. A dále frekvenci těchto aktivit v kontextu volnočasových činností.

6. 1 VYHODNOCENÍ DAT

K dílčímu cíli I. **Zjistit, jaké rodiče zaujmají postoje vůči čtenářství a co je ke čtení motivuje**, byla směřována výzkumná otázka s dílčími výzkumnými otázkami:

1. Jaké postoje rodiče zaujmají vůči čtenářství?

1.1 Vidí ve vlastním čtenářství přínos pro svůj osobnostní rozvoj, popř. relaxaci?

1.2 Vidí v předčítání dítěti (dětem) přínos ve prospěch jeho rozvoje?

1.3 Mají tendenci nahrazovat literaturu médii?

Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky 1.1, zda rodiče vidí ve vlastním čtenářství přínos pro svůj osobnostní rozvoj, popřípadě relaxaci, vychází ze zkoumání následujících kategorií:

PŘÍNOS ČTENÁŘSTVÍ	
ZÍSKANÉ A PODPOROVANÉ DOVEDNOSTI	VÝZNAM ČTENÍ
Orientovat se lépe v komunikaci s druhými Pozitivně myslet Rozvíjet fantazii Užívat bohatší slovní zásobu Užívat přesněji pravidla českého pravopisu Vyhledávat a třídit informace, užívat je pro osobnostní rozvoj	Citová náplň Možnost ztotožnit se s hrdiny Radost Relaxace Utváření názoru na spisovatele Zdroj motivace

Tab. 1: Přínos čtenářství pro rodiče 1.

Kategorie přínos čtenářství objasňuje, proč je vlastní čtení pro rodiče důležité, čím je přínosné pro jejich osobnostní rozvoj a jaké dovednosti jsou díky čtení podporovány. Význam čtení je pak chápán jako zdroj utváření postoje vůči čtenářství a zároveň i zdrojem motivace ke čtení dalšímu.

Všichni dotazovaní rodiče vnímají vlastní čtenářství jako pozitivum; přínos vidí v zdokonalování komunikativních dovedností, osvojování pravidel českého pravopisu a rozšiřování slovní zásoby. Ze čteného obsahu jsou schopni vyhledávat a třídit informace, které využívají k obohacování zkušeností, které jsou přínosem pro běžný život, zejména pak v sociálních vztazích a komunikaci.

Dále uvádějí, že jim čtení pomáhá navozovat pozitivní myšlení, využívají je jako součást duševní hygieny, odpočinku. K odreagování patří stimulace fantazie a schopnost ztotožnit se s postavami, vytvářet si vlastní, fiktivní prostředí a přemýšlet nad efektivitou řešení problému spolu s hrdiny. Náměty čteného jsou zdrojem motivace; názory, profily jednotlivých postav a způsoby rozuzlení úloh pomáhají utvářet úsudek na autora samého.

MOTIVACE KE ČTENÍ	PRAVIDELNOST		
	ČASTO (denně/ob den)	OBČAS (2x-4x měs.)	SPORADICKY (≤1x měs.)
Relaxace	6	1	3
Osobnostní rozvoj (vnitřní motivace)	4	3	3
Profesní růst (vnější motivace)	2	5	3

Tab. 2: Přínos čtenářství pro rodiče 2.

Motivace ke čtení je důvodem, proč se rodiče ke čtení pravidelně vrací.

Z celkového počtu **deseti** dotazovaných rodičů nejvíce, čili **šest** rodičů, uvedlo, že čte pro odpočinek, a to *často* (denně nebo každý druhý den). **Jeden** rodič čte pro odpočinek jen *občas*, tedy dvakrát až čtyřikrát do měsíce. **Tři** rodiče čtou pro odpočinek pouze *sporadicky*, to je méně než jednou v měsíci.

Čtyři rodiče čtou *často* pro svůj osobnostní rozvoj, ke čtení je vede vnitřní motivace. **Tři** čtou pro vlastní obohacení jen *občas* a další **tři** jen *sporadicky*.

Za pohonu vnější motivace, tedy za požadavku zaměstnavatele, studia apod., čtou *často* **dva** rodiče. **Pět** rodičů čte pro svůj profesní růst jen *občas* a zbylí **tři** jen minimálně, *sporadicky*.

Lze tedy konstatovat, že nejvíce rodičů se opětovaně vrací ke čtení za účelem **relaxace**, za ní stojí ambice k osobnostnímu růstu v podobě hledání informací a zdokonalování v komunikaci. Nejméně se rodiče vrací ke čtení za účelem kariérního posunu.

ŽÁNŘ			
LITERATURA PRO DOSPĚLÉ	OBLÍBENOST	LITERATURA PRO DĚTI	OBLÍBENOST
Beletrie (romantika)	3	Pohádky klasické	6
Historický román	1	Pohádky moderní	3
Psychologický román	2	Encyklopedie	2
Detektivní	3	Pověsti	1
Naučná literatura	4		

Tab. 3: Preference literárního žánru.

Literární žánr míní druh literatury, který rodič preferuje k vlastnímu čtení. Žánrově byla nejčastěji zmiňována naučná literatura a beletrie – milostný, historický, psychologický román a detektivní próza. Kategorie oblíbenosti vyjadřuje počet rodičů (a počet dětí), který k danému žánru inklinuje. Další kategorií je druh dětské literatury, které dítě samo nejvíce vyžaduje k předčítání. V dotazování na literární žánr mohli rodiče uvést více možností.

Nejvíce rodičů, **čtyři** z deseti, preferuje naučnou literaturu. Beletrie a detektivky jsou oblíbené pro **tři** rodiče. Psychologický román preferují **dva** rodiče a **jeden** rodič román historický.

Co se týče titulů, které vyžadují k předčítání jejich děti, jasně vedou klasické pohádky, a to pro šest dětí. K tomu pohádky moderní preferují tři děti. Encyklopedie jsou poutavé pro dvě děti a jedno vyžaduje k předčítání i pověsti.

RODIČ	DŮLEŽITÁ POZICE ČTENÁŘSTVÍ MEZI ČINNOSTMI DOMÁCNOSTI	ČAS VĚNOVANÝ ČTENÍ	DOSTATEK ČASU POHLEDEM RODIČE	POČET KNIH V DOMÁCNOSTI	POČET DĚTSKÝCH KNIH Z CELKOVÉHO POČTU KNIH V DOMÁCNOSTI
1	Ano	1-2h/ den	Ano	51-100	11-25
2	Ano	15 min/ den	Ne, chce více.	51-100	11-25
3	Ne	15min/ den nepravidelně	Ne, chce více.	51-100	11-25
4	Ne	30 min 2x týdně	Ne, chce více.	51-100	26-50
5	Ano	1h 4x týdně	Ano	51-100	26-50
6	Ano	15min/ den	Ne, chce více.	151-200	76-100
7	Ano	1h 2x týdně	Ne, chce více.	151-200	76-100
8	Ne	15 min/ den nepravidelně	Ano	101-150	26-50
9	Ne	30 min/ den nepravidelně	Ne, chce více.	51-100	26-50
10	Ne	30 min/ den	Ano	101-150	51-75

Tab. 4: Postavení čtenářství v rodině.

Postavení čtenářství v rodině odhaluje, zda patří čtení ke stěžejním aktivitám v kontextu rodiny. Uvádí časové rozmezí, během něhož se rodič věnuje vlastnímu čtení, a zdali je tento čas z jeho pohledu dostačující. Dále uvádí průměrný počet knih v domácnosti a z toho počet knih určený dětskému čtenáři.

U **pěti** rodičů z celkového počtu **deseti** dotazovaných má čtenářství významné postavení v jejich domácnosti. To znamená, že je chápáno jakou součást pravidelných rodinných aktivit a má své místo ve volném čase jednotlivých členů.

Jeden rodič se věnuje čtení zpravidla 1 až 2 hodiny denně. **Dva** rodiče čtou 1 hodinu denně, ale nepravidelně. **Tři** rodiče čtou 30 minut denně, z toho dva nepravidelně. **Čtyři** rodiče čtou 15 minut denně, z toho dva nepravidelně.

Šest rodičů uvedlo, že nemá na čtení dostatek času z důvodů pracovních a rodinných povinností, a přáli by si ho mít více. Jsou to rodiče, kteří uvedli, že čtou nepravidelně a jeden, který čte 15 minut denně. **Čtyři** rodiče mají na čtení času dostatek.

Celkový počet knih v rozsahu 151 až 200 vlastní **dvě** domácnosti. Knihovna **šesti** rodičů obsahuje počet knih v rozsahu 51 až 100 titulů. **Dvě** domácnosti vlastní přibližně 101 až 150 knižních titulů.

Co se týče knižních titulů dětské literatury, knihovna **dvou** rodičů o kapacitě 151 až 200 knih obsahuje 76 až 100 dětských titulů. V kapacitě 101 až 150 knih v domácnosti **jednoho** rodiče patří dětem 26 až 50 titulů. Dalšímu **jednomu** s touto kapacitou pak 51 až 70. **Tři** rodiče uvedli, že z celkového počtu 51 až 100 knih zaujímají dětské knížky 11 až 25 titulů, další **tři** že 26 až 50. Souhrnně lze konstatovat, že u **devíti** z deseti dotazovaných rodičů zaujímá dětská literatura průměrně polovinu celkového počtu knih v domácnosti.

Obecně lze říci, že polovina dotazovaných rodičů pokládá čtenářství za nedílnou součást rodinných aktivit. U druhé poloviny, která uvádí, že čtenářství nezaujímá důležitou pozici mezi rodinnými činnostmi, je důvodem jeho vytlačování nedostatek času, přestože by si více času přáli.

RODIČ	NÁVŠTĚVNOST KNIHOVNY	ČETNOST NÁVŠTĚV	NEJČASTĚJI ZAPŮJČOVANÉ ŽÁNRY	NÁVŠTĚVNOST KNIHOVNY S DÍTĚTEM
1	Ano	Každé 2 měsíce	Naučná literatura (pedagogika, psychologie), beletrie – romantické	Ano

2	Ne	-	-	-
3	Ano	1x měsíčně	Beletrie - různé žánry	Ano
4	Ano	1x týdně	Naučná literatura	Ne
5	Ne	-	-	-
6	Ano	1x měsíčně	Beletrie - humorné	Ne
7	Ne	-	-	-
8	Ne	-	-	-
9	Ano	Každé 2 měsíce	Naučná literatura, beletrie - různé	Ne
10	Ano	1x měsíčně	Beletrie – detektivní, romantické	Ne

Tab. 5: Návštěvnost knihovny

V tabulce uvedené výše je sledována návštěvnost knihovny rodičem. **Šest** rodičů z deseti uvedlo, že navštěvuje veřejnou knihovnu, a to pravidelně. **Jeden** rodič navštěvuje knihovnu jednou týdně, což je z uvedených nejčastěji. **Tři** rodiče si zapůjčují knihy každý měsíc a **dva** rodiče navštíví knihovnu každé dva měsíce.

Co se týče zapůjčených titulů, **tři** rodiče z šesti preferují literaturu naučnou, pro beletrii si pravidelně přichází **pět** rodičů, z toho **dva** pro tituly s romantickým námětem, **jeden** pro detektivní, **jeden** pro humorné a **dva** pro beletrii různých žánrů. V tomto případě mohli rodiče uvést více možností.

Z šesti pravidelných návštěvníků knihovny pouze **dva** rodiče přicházejí i s dítětem. Žádný z rodičů neuvedl půjčování titulů z kategorie dětské literatury.

Shrnutí

Na základě výpovědí dotazovaných rodičů bylo zjištěno, že čtenářství je přínosem pro **zdokonalování jazykových a komunikativních dovedností**, a zjišťováním informací **obohacováním rodičovských znalostí**. Je velkým **zdrojem relaxace**, což je hlavní důvod, proč

se rodiče ke čtení pravidelně vrací. Dalším důvodem je **podpora vnitřní motivace** pro další životní zkušenosti.

U poloviny rodičů má čtenářství nezastupitelné místo v domácnosti, u druhé poloviny nepatří mezi přední rodinné aktivity, důvodem je **nedostatek času**. Přesto šest rodičů pravidelně navštěvuje veřejnou knihovnu, což též potvrzuje přínos čtenářství pro rodiče. Do návštěv knihoven však nezahrnují své děti ani zapůjčování dětských titulů.

Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky 1.2, zda rodiče vidí v předčítání dítěti (dětem) přínos ve prospěch jeho rozvoje, vychází ze zkoumání následujících kategorií:

RODIČ	ČAS VĚNOVANÝ PŘEDČÍTÁNÍ	ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ PŘEDŠTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI	DOVEDNOSTI PODPOROVANÉ PŘEDČÍTÁNÍM
1	10 min denně	Rozhovor, reprodukce děje, rozbor postav, vysvětlení neznámých pojmů, popis obrázků, vyprávění, zpěv, rytmické hry, pojmenování písmen a číslic	Komunikativní dovednosti, naslouchat, vést rozhovor, formulovat otázky a odpovídat, popsat situaci, pojmenovat písmena v abecedě, pojmenovat číslice do 20
2	15 min denně	Rozbor děje a postav, reprodukce děje, popis obrázků, sledování písmen, kreslení a psaní písmen	Komunikativní dovednosti, popsat děj a postavy, popsat obrázek, pojmenovat písmena a některé číslice, číst zleva doprava, udržet pozornost
3	20 min 2x týdně	Sledování, kreslení a psaní písmen, kladení otázek, rozbor děje	Rozšiřovat slovní zásobu, obohacovat představivost, napsat některá písmena, poznávat nové informace
4	15 min 3x týdně	Sdělování dojmů ze čteného, popis obrázků, kladení otázek	Rozšiřovat slovní zásobu, řečové schopnosti, popsat děj, popsat obrázek, formulovat

			otázky a odpovídat
5	1h denně	Rozbor děje a postav, prohlížení písmen a obrázků	Naslouchat, reprodukovat slyšené, posilovat paměť, pojmenovat některá písmena
6	15 min denně	Rozhovor, kladení otázek, vyhledávání informací	Vést rozhovor, naslouchat, popsat děj a dojmy, kultivovaně se projevovat
7	30 min denně	Naslouchání, rozbor vyprávěného, prohlížení písmen a obrázků	Naslouchat, formulovat otázky a odpovídat, popsat situaci, pojmenovat některá písmena v abecedě
8	20 min denně	Rozhovor, sledování vlastností textu a obrázků	Sledovat písmena zleva doprava, komunikativní dovednosti, popsat obrázek
9	30 min 3x týdně	Rozbor předčítaného, sledování písmen a číslic, sdělování dojmů z předčteného	Naslouchat, osvojovat základy budoucího čtení, vnímat děj, osvojovat obraz číslic a písmen, rozvíjet paměť a slovní zásobu
10	1h denně	Kladení otázek, sdílet radost z předčítání, rozbor děje, sledování obrázků, zpěv	Formulovat otázky a odpovědi, vyjadřovat prožitky, popsat děj, vyprávět kratší příběh, popsat obrázek

Tab. 6: Význam předčítání očima rodiče

V této tabulce je uveden čas, který rodiče věnují předčítání dětem. Z výpovědí rodičů byly analyzovány kategorie činností, kterými podporují dovednosti předcházející čtení a psaní. A výčet těchto dovedností je uveden v posledním sloupci, jakožto přínos, který rodiče v předčítání vidí.

Všech **deset** dotazovaných rodičů se jednoznačně shoduje, že předčítání je pro rozvoj jejich dítěte bez pochyby přínosem. **Šest** rodičů čte dítěti pravidelně každý den, a to v rozmezí 10 až 60 minut.

Předčítáním nepodporují pouhé naslouchání, všech **deset** rodičů přidává i činnosti podporující rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti. K těmto činnostem uvedli nejčastěji vedení rozhovoru, reprodukování předčítaného děje a rozbor postav, popisování obrázků, sledování a kreslení písmen a číslic, zpívání a vyhledávání informací (encyklopedie).

Pro všech **deset** rodičů je očividný vývoj dítěte díky výše uvedeným činnostem, které spolu s dítětem sdílejí. V posledním sloupci tabulky jsou uvedeny dovednosti, které jsou základem pro snazší osvojení dovednosti čtení a následné čtení s porozuměním. Dovednosti, které dotazovaní rodiče podporují u dětí předčítáním, jsou schopnosti řečové (receptivní i produktivní), komunikativní dovednosti, soustředit se a déle udržet pozornost, osvojit obraz písmen a číslic, rozvíjet paměť a představivost, mít z předčítaného prožitek, učit se sdělovat dojmy.

Shrnutí:

Rodiče se nezávisle na sobě shodují, že předčítání je pro děti přínosem, neboť mohou vidět **posun ve vývoji**. Konkrétně zaznamenávají rozvoj v **jazykových a komunikativních dovednostech**, v schopnosti déle se soustředit, zapamatovat si a reprodukovat předčítané, a dále je to viditelný zájem o nové informace.

Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky 1.3, zda mají rodiče tendenci nahrazovat literaturu médii, vychází ze zkoumání následujících kategorií:

PREFERENCE	
KNIŽNÍ ZPRACOVÁNÍ	FILMOVÉ ZPRACOVÁNÍ
7	3

Tab. 7: Preference zpracování námětu 1

Preference knižního nebo filmového zpracování námětu odhaluje, ke kterému druhu média rodiče inklinují.

Knižní verzi titulu obecně preferuje **sedm** z deseti dotazovaných rodičů, zbylí **tři** upřednostňují zpracování filmové.

	KNIŽNÍ ZPRACOVÁNÍ	FILMOVÉ ZPRACOVÁNÍ
POZITIVA	Uvádí detaily Rozvíjí slovní zásobu Zpřesňuje znalosti gramatiky Umožňuje imaginárně vytvořit si vlastní postavy a prostředí Rozvíjí fantazii Vtahuje do děje, umožňuje řešit problémy s postavami	Šetří čas Umožňuje vykonávání dalších činností během sledování (žehlení, vaření atd.) Umožňuje hodnotit herecký výkon Navozuje pocit plné relaxace Často nabízí poutavé efekty
NEGATIVA	Je časově náročnější	Vynechává detaily Často se nedrží původního knižního námětu

Tab. 8: Preference zpracování námětu 2

Tabulka výše odhaluje pozitiva a negativa knižního a filmového zpracování.

Dotazovaní rodiče mají tendenci upřednostňovat filmové zpracování pouze z důvodů časové tísně. Jako silnou stránku filmu jednomyslně uvádějí ušetření času, neboť je možné při sledování vykonávat další činnosti (často rutiny spojené s chodem domácnosti). V zápětí připouštějí, že filmové zpracování často zklame, neboť vynechává detaily, které jsou v knize uvedeny.

Obecně v knižním zpracování vidí větší přínos, protože rozvíjí řečové a jazykové dovednosti, fantazii, a umožňuje čtenáři vytvářet vlastní fiktivní svět a děj prožívat s postavami. Jako negativum uvádějí časovou náročnost při čtení.

Shrnutí:

Rodiče **nemají tendenci nahrazovat literaturu médii**, neboť ve čtení vidí daleko podstatnější přínos. Pozitivum ve sledování filmu vidí v jeho časové nenáročnosti a možnosti skloubit s diváctvím další aktivity, často domácí práce. Jako negativum filmového zpracování uvádějí absenci detailů, což je dalším důvodem, proč upřednostňují literaturu.

K dílčímu cíli **II. Zjistit, jaké dovednosti a návyky předcházející čtení rodiče u dětí rozvíjejí a podporují**, byla směřována výzkumná otázka s dílčími výzkumnými otázkami:

2. Jakým způsobem rodiče podporují utváření čtenářských dovedností a návyků u svých dětí?

2.1 Jakým způsobem u dětí podporují utváření čtenářského zájmu?

2.2 Podporují u dětí naslouchání čtenému s porozuměním?

Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky 2.1, jakým způsobem rodiče u dětí podporují utváření čtenářského zájmu, vychází ze zkoumání následujících kategorií:

RODIČ	ROZBOR VLASTNÍ ČETBY S DÍTĚTEM	INICIATIVA DÍTĚTE
1	Ano	Vyžaduje čtení mimo iniciativu rodiče, samo vybere knížku, kterou chce přečíst
2	Ne	Vyžaduje čtení; vzpomene si na pohádku a mluví o ní
3	Ne	Vyžaduje čtení mimo iniciativu rodiče
4	Ano	Vyžaduje čtení; prohlíží si obrázky, samo vypráví děj
5	Ano	Nevyžaduje čtení
6	Ano	Klade otázky na neznámé jevy v encyklopedii
7	Ne	Vyžaduje čtení, prohlíží obrázky

8	Ano	Nevyžaduje čtení
9	Ne	Prohlíží si obrázky v knížkách, ptá se na neznámé pojmy
10	Ne	Vyžaduje čtení, samo si prohlíží knížky

Tab. 9: Podpora utváření čtenářského zájmu

Utváření čtenářského zájmu dítěte spočívá též ve způsobu, jakým svůj čtenářský zájem prezentuje rodič sám. Patří sem i podpora iniciativy dítěte číst.

Pět z dotazovaných rodičů uvedlo, že mluví s dítětem o tom, co sami čtou. Rozebírají námět a dojmy z přečteného, sdělení je ovšem přizpůsobeno dětskému chápání.

Osm z deseti rodičů uvedlo, že jejich dítě projevuje iniciativu pro předčítání nezávisle na podnětu rodiče. Z toho **čtyři** děti samy knížky prohlížejí a sledují obrázky. **Dvě** děti samy prohlížejí encyklopedie a ptají se na neznámé pojmy. Další **dvě** vyžadují čtení, protože si samy vzpomenu na určitou pohádku a mluví o ní.

Shrnutí

Obecně lze říci, že rodiče v dětech vzbuzují čtenářský zájem **sdělováním vlastních dojmů z četby** a **podporují jejich volný výběr dětské literatury**. Mluví o četbě během volnočasových aktivit, i když zrovna nečtou.

Vyhodnocení dílčí výzkumné otázky 2.2, zdali rodiče podporují u dětí naslouchání čtenému s porozuměním, vychází ze zkoumání následujících kategorií:

ČINNOST PODPORUJÍCÍ PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	POČET RODIČŮ, KTERÍ PROVÁDÍ ČASTO (DENNĚ)	POČET RODIČŮ, KTERÍ PROVÁDÍ OBČAS (ALESPOŇ 2x TÝDNĚ)	POČET RODIČŮ, KTERÍ PROVÁDÍ SPORADICKY NEBO VŮBEC
Předčítání bez rozboru obsahu	2	2	6
Předčítání s rozborem obsahu	6	4	0
Vyprávění příběhů, pohádek	2	8	0

Vyprávění zážitků	7	3	0
Prohlížení knih, encyklopedií	2	6	2
Hraní se slovy	2	7	1
Sledování, malování, psaní písmen a číslic	5	5	0
Rytmizační a vokální činnost	3	6	1

Tab. 10: Podpora utváření čtenářské gramotnosti

Tabulka výše uvádí výčet činností, které podporují osvojení dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Tři následující sloupce popisují jejich frekvenci.

Dotazovaní rodiče podporují utváření předčtenářských dovedností nejčastěji činnostmi jako je předčítání s následným rozбором obsahu (**šest**), vyprávění společných zážitků (**sedm**), sledování, malování a psaní písmen a číslic (**pět** rodičů). **Tři** rodiče denně vyprávějí básničky, zpívají písničky aj. rytmizační činnosti. **Dva** rodiče uvedli, že denně předčítají bez rozboru obsahu, vyprávějí příběhy a pohádky, prohlízejí knihy a encyklopedie, a hrají hry se slovy.

Osm rodičů občas, tedy alespoň dvakrát do týdne, vypráví dítěti pohádky nebo příběhy. **Sedm** rodičů občas hraje slovní hry, **šest** rodičů prohlíží knihy a encyklopedie a vypráví básničky. **Pět** rodičů se občas zaměřuje na písmena a číslice, **čtyři** rodiče alespoň dvakrát týdně předčítají dětem s rozбором obsahu, **dva** rodiče pak bez rozboru. **Tři** rodiče si občas s dítětem vyprávějí zážitky.

Sporadicky nebo vůbec **šest** rodičů předčítá bez rozboru, dva prohlízejí knihy a encyklopedie. **Jeden** rodič minimálně využívá her se slovy a **jeden** rytmizačních činností.

VOLNOČASOVÉ AKTIVITY		
AKTIVITY VYCHÁZEJÍCÍ Z INICIATIVY RODIČE	AKTIVITY VYCHÁZEJÍCÍ Z INICIATIVY DÍTĚTE	AKTIVITY ŘÍZENÉ INSTITUCIONÁLNĚ
Předčítání	Vyprávění zážitků	Tanec
Skládání kostek, stavebnice	Skládání kostek, stavebnice	Hudební činnosti
Společenské hry	Prohlížení knih	Fotbal
Tvůrčí činnost	Tvůrčí činnost	Výtvarné činnosti
Procházky, pozorování okolí	Zpívání	Anglický jazyk
Hry na dětském hřišti	Malování písmen a číslic	
Sportovní aktivity	Sportovní aktivity	
Turistika		

Tab. 11: Volnočasové aktivity

Kategorie volnočasových aktivit zahrnuje činnosti, které vycházejí z iniciativy rodičů, dále aktivity, které jsou svobodným výběrem dětí dle jejich možností a potřeb, a aktivity řízené institucionálně jsou kroužky a kurzy, které dítě navštěvuje.

Činnosti, které rodiče nejčastěji podporují, jsou předčítání pohádek, skládání z kostek a stavebnic, hraní společenských her, tvůrčí činnosti jako je kreslení, malování, vystřihování, lepení atd. Organizují procházky v okolí bydliště a návštěvy dětských hřišť. Iniciují sportovní aktivity a turistiku.

Aktivity, které nejvíc děti baví, jsou vyprávění zážitků, skládání z kostek a stavebnic, prohlížení knih, výtvarné tvoření, zpívání, malování písmen a číslic, a sportovní aktivity.

Aktivity, které děti provozují v rámci školního kroužku, jsou tanec a hudební činnosti, výtvarné činnosti, sportovní a jazykové kurzy.

Shrnutí

Rodiče podporují u dětí naslouchání čtenému s porozuměním předčítáním s rozbořem obsahu, vyprávěním společných zážitků, sledování, malování a psaní písmen a číslic. Mezi volnočasové aktivity dále zařazují hraní společenských her, pozorování okolí a tvůrčí činnosti zaměřené na písmena a číslice.

Děti pak nejvíce baví vzájemné sdělování zážitků, prohlížení knížek, zpívání a výtvarné tvoření.

6.2 ZAKOTVENÁ TEORIE

Cílem empirického šetření bylo **zjistit způsob, jakým rodiče vedou své předškolní děti k četbě.**

Nejprve bylo nezbytné zjistit vlastní **postoj rodičů** k četbě. Zjistit, zda je četba pro rodiče přínosem a jakým způsobem tento přínos prezentují na venek. Tento jev je nedílnou součástí utváření vztahu dítěte k četbě, neboť předškolní dítě rodičova stanoviska zpravidla přejímá.

Na základě vyhodnocení výsledků výzkumu lze konstatovat, že rodiče vidí přínos čtenářství v **relaxaci, osobnostním růstu** v podobě hledání informací **a zdokonalování v komunikaci**. Polovina rodičů pokládá čtenářství za nedílnou součást rodinných aktivit. U druhé poloviny je důvodem vytlačování čtenářství do pozadí jiných aktivit nedostatek času, přestože by si více času přáli. Šest rodičů pravidelně navštěvuje veřejnou knihovnu, což též potvrzuje přínos čtenářství pro rodiče. Do návštěv knihoven však nezahrnují své děti ani zapůjčování dětské literatury, což může být při utváření čtenářského zájmu dítěte na škodu.

Rodiče **nemají tendenci nahrazovat literaturu médii**, neboť ve čtení vidí daleko podstatnější přínos. Pozitivum ve sledování filmu (v porovnání s knihou) vidí v časové nenáročnosti. Jako negativum filmového zpracování uvádějí absenci detailů, což je dalším důvodem, proč upřednostňují literaturu.

Druhým fenoménem, který byl předmětem zkoumání, bylo **předčítání** a význam, jaký mu rodiče přiřkládají v kontextu ostatních aktivit provozovaných s dítětem. Přítomnost předčítání je jedním ze základů utváření budoucího čtenářského zájmu a dovedností předcházejících čtení a psaní. Rodiče se nezávisle na sobě shodují, že předčítání je pro děti přínosem, neboť mohou vidět **rozvoj jazykových a komunikativních dovedností**, schopnosti déle se soustředit, zapamatovat si a reprodukovat předčítané, a dále zaznamenávají vyšší zájem o nové informace.

Dále rodiče vzbuzují v dětech zájem o četbu **sdělováním vlastních dojmů z četby** a **podporují jejich volný výběr dětské literatury**. Mluví o četbě během volnočasových aktivit, i když zrovna nečtou.

Rodiče podporují u dětí **naslouchání čtenému s porozuměním** častým předčítáním s rozbohem obsahu, vyprávěním společných zážitků a tvůrčí činností zaměřené na písmena. Mezi volnočasové aktivity dále zařazují hraní společenských her, pozorování okolí a tvůrčí činnosti zaměřené na písmena a číslice.

Nutno dodat, že při zkoumání jevu byl použit malý vzorek informantů, proto výsledky zkoumání nelze aplikovat na širokou veřejnost či zobecňovat. Vyvozené závěry platí pouze pro vybrané děti a jejich rodiny.

ZÁVĚR

Čtenářství a dovednost čtení s porozuměním jsou nezbytnými předpoklady k rozvoji klíčových kompetencí, které jsou základem pro celoživotní učení, které je v současnosti předpokladem pro uplatnění na trhu práce, ale i pro úspěch a spokojenost v soukromém životě. Čtenářské návyky a čtení s porozuměním by mělo být součástí rodinné výchovy, a to již v raném věku. To však nezávisí jen na výchovných metodách ale i na postojích, které rodiče dítěti zrcadlí.

Magisterská diplomová práce je klasicky strukturovaná na část **teoretickou** a část **empirickou**.

Cílem teoretické části bylo vymezit pojmy, které souvisejí s dětskou literaturou, na niž je v této práci nahlíženo jako na jeden z prostředků rozvoje osobnosti dítěte a pomocí odborných publikací definovat specifika čtenáře (respektive posluchače) předškolního věku.

Empirická část práce interpretuje výsledky empirického šetření. Jeho cílem bylo zjistit způsob, jakým rodiče vedou své předškolní děti k četbě. Rodiče rozvíjejí a podporují čtenářský zájem dětí předčítáním s důrazem na porozumění, sdělováním vlastních dojmů z četby, volným výběrem literatury dětmi, vyprávěním společných zážitků a činnostmi zaměřenými na písmena. Zkoumaný jev zahrnuje postoje rodičů k vlastnímu čtenářství, dále postoje k předčítání a dovednosti, které jim u dětí podporují. Výsledky šetření objasňují přínosnost čtení v relaxaci a rozvoji jazykových a komunikativních dovedností rodičů. Dále uvádějí, že rodiče díky předčítání vidí rozvoj dítěte, a to v komunikativních dovednostech, schopnosti se soustředit, udržet pozornost a v zájmu vyhledávat informace. Děti samy předčítání vyžadují i bez podnětu rodiče. A jelikož rodiče vidí ve vlastním čtení i předčítání velký přínos, je jim motivací pokračovat ve vedení dětí k literatuře.

V praxi mohou výsledky tohoto výzkumu posloužit jako pozitivní příklad pro rodiče, kteří chtějí do kontextu rodinné výchovy zahrnout výchovu k četbě, a dále těm rodičům, které literární výchovu již aplikují, že soustavným vedením k četbě jsou viditelné pozitivní výsledky ve prospěch vývoje dítěte. A pro doplnění, že je třeba zvážit i možnost využívání knihovního systému jakou součástí výchovy k četbě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] BREZINKA, Wolfgang, Konstanz. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- [2.] BUBENÍČKOVÁ, Petra et. al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
- [3.] BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-866600-58-1.
- [4.] ČÁP Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [5.] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *PIRLS*[online]. © 2013, last revision 16th of December 2013 [cit. 2014-05-13]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>>.
- [6.] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *PISA*[online]. © 2013, last revision 22nd of January 2014 [cit. 2014-05-14]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>>.
- [7.] DANEK, Ján. *Výchova ako súčasť života - teória a prax*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4.
- [8.] DOBSON, James. *Zdravá rodina*. Brno: Nová naděje, 1994. ISBN 80-901726-0-1.
- [9.] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- [10.] FABIÁNKOVÁ Bohumíra et. al. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni ZŠ*. Brno: Paido, 1999. ISBN
- [11.] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [12.] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [13.] GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
- [14.] HANUŠ, Radek a Lenka Chytilová. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [15.] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

- [16.] HENLEY, Karyn. *Citlivé vyučování*. Praha: Samuel, 2000. ISBN 80-2386-362-2.
- [17.] HES, Aleš et al. *Chování spotřebitele při nákupu potravin*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 987-80-87197-20-2.
- [18.] HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- [19.] CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- [20.] CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.
- [21.] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav Pupala et al. *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 80-7178-585-7.
- [22.] KUCHARSKÁ, Anna a Daniela Švancarová. *Bezstarostné roky: Kroky a krůčky předškolním věkem. Poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- [23.] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-667-5.
- [24.] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- [25.] LANGMEIER, Josef a Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [26.] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- [27.] MATĚJČEK, Zdeněk et al. *Rodičům na nejhezčí cestu*. Praha: H&H, 2004. ISBN 80-7319-023-0.
- [28.] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana Hyplová. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.
- [29.] MIČIENKA, Marek a Jan Jiráček et al. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.

- [30.] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-2471-362-5.
- [31.] MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- [32.] PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav Tomášek et al. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: ČSI, 2013 [online]. ©2013 [cit. 2014-05-14]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.csicr.cz/getattachment/283eb9f5-b30a-4467-927c-533ae347b621>> ISBN 978-80-905632-0-9.
- [33.] PAVLŮ, Dušan. *Dítě a reklama: odborná conference s mezinárodní účastí – Zlín 28. května 2003: 43. mezinárodní festival filmů pro děti a mládež*. Zlín: Mospra/Amasia, 2003. ISBN 80-239-0417-5 (brož.).
- [34.] PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [35.] PRŮCHA, Jan a Eliška Walterová, Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [36.] ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0044-8.
- [37.] ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
- [38.] SCHIFFMAN, Leon, G. a Leslie Lazar Kanuk. *Consumer Behavior*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007. ISBN 0-13-186960-4.
- [39.] SMÉKAL, Vladimír a Petr Macek, et al. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8.
- [40.] SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- [41.] ŠVARŘÍČEK, Roman, Klára Šedřová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [42.] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?* Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

- [43.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [44.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [45.] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV Nakladatelství, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- [46.] VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír Smékal. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- [47.] WARNER, Penny. *Jak lépe využít čas strávený s dětmi*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-878-3.
- [48.] ZACHOVÁ, Alena et al. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-233-1.
- [49.] ZEMAN, Roman. *Výsledky mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS 2011*[online]. © 2013 – 2014, last revision 11th of December 2012 [cit. 2014-05-13]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011?highlightWords=PIRLS+2011>>.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Nástin otázek polostrukturovaného rozhovoru

1. Je pro Vás vlastní čtení radost nebo povinnost? Proč?
2. Je pro Vás předčítání dítěti radost nebo povinnost? Proč?
3. Je pro Vás čtení nuda? Proč?
4. Kolik času denně věnujete vlastnímu čtení?
5. Patří čtení u vás doma k důležitým činnostem?
6. Chtěl/a byste mít na čtení více času? Proč?
7. Jaký žánr čtete nejraději? (např. naučná literatura, beletrie – romantika, sci-fi, detektivní atp.)
8. Jaká pozitiva a negativa Vám čtení přináší?
9. Mluvíte rád/a s ostatními o tom, co čtete? Mluvíte o tom i s dítětem?
10. Preferujete filmové či knižní zpracování?
11. Jaké výhody má podle Vás sledování filmu oproti čtení knihy?
12. Jaké výhody má podle Vás čtení oproti sledování filmu?
13. Kolik času denně věnujete předčítání dítěti?
14. Kolik času denně dítěti čtete mimo čtení před spaním?
15. Povídáte si o tom, co jste přečetli? Pokud ano, jakým způsobem?
16. Vyžaduje Vaše dítě samo, abyste mu předčítal/a? O jaký obsah většinou jde?
17. Co Vaše dítě na předčítání nejvíce baví?
18. Jak často čtete pro radost či odpočinek?

19. Jak často čtete, abyste se dozvěděl/a informace o oblasti, která mě zajímá?
20. Jak často čtete z nutnosti kariérního posunu?
21. Jste členem městské, popřípadě školní (univerzitní) knihovny?
22. Jak často si půjčujete knihy v knihovně? O jaký žánr jde nejčastěji?
23. Navštěvujete knihovnu i s Vaším dítětem?
24. Mluvíte s dítětem o tom, které knížky si rádo prohlíží a které chce, aby mu byly předčítány?
25. Jak často děláte s dítětem tyto činnosti:
- prohlížení knih, encyklopedií
 - předčítání bez rozboru obsahu (povídání, o čem to bylo)
 - předčítání s rozbořem obsahu
 - vyprávění příběhů
 - vyprávění básniček
 - zpívání písniček
 - povídání o tom, co jste dělali/zažili
 - sledování písmen (v knihách, na obalech, na cedulích atp.)
 - psaní nebo malování písmen, číslic či slov
 - hra s písmeny (např. určit první a poslední písmeno ve slově, vyjmenovat všechna písmena ve slově apod.)
 - počítání různých předmětů
 - hra s kostkami či stavebnicemi
 - kreslení, malování, tvoření, modelování
 - sportovní aktivity

26. Vyberte tři činnosti uvedené v seznamu výše, které Vaše dítě nejvíce baví a uveďte proč.
27. Kolik knih máte přibližně doma?
28. Přibližně kolik dětských knih máte doma?
29. Věnuje se Vaše dítě v tomto školním roce pravidelně sportovní a pohybové aktivitě (např. fotbal, tanec, judo atp.)?
30. Věnuje se Vaše dítě v tomto školním roce pravidelně jazykovému kurzu?
31. Věnuje se Vaše dítě v tomto školním roce pravidelně umělecké činnosti (např. hudební, výtvarné, dramatické)?

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Adriana Macalíková
Katedra nebo ústav	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby	2015

Název práce	Dětská literatura v kontextu rodiny dítěte předškolního věku
Název v angličtině	Children's literature in the context of family of preschool age
Anotace práce	Magisterská diplomová práce je zaměřena na postavení dětské literatury a čtenářství v kontextu rodiny dětí předškolního věku. Cílem teoretické části práce je vymezit pojmy, které souvisejí s dětskou literaturou, definovat dětské čtenářství a specifika předškolního věku, na něž musí být při výchově ke čtenářství brán zřetel. Cílem empirické části je zjistit způsob, jakým rodiče vedou své předškolní děti k četbě. Zjistit, jaké rodiče zauímají postoje vůči čtenářství a jaké postoje, dovednosti a návyky předcházející čtení u svých dětí rozvíjejí a podporují. K šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky byly zaměřeny na postoje rodičů ke čtenářství, k předčítání dětem a na činnosti, jejichž prostřednictvím rozvíjejí čtenářský zájem dětí. Výsledky šetření jsou interpretovány ve slovních kategoriích. Zakotvená teorie podává ucelenou představu o tom, jaké je postavení čtenářství v kontextu rodiny a volnočasových rodinných aktivit.
Klíčová slova	dětská literatura – čtenářství – čtenářské návyky - čtenářský zájem - dítě předškolního věku – postoje rodičů ke čtenářství
Anotace v angličtině	Master thesis is focused on position of children's literature and reading in the context of family of preschool age. The goal of the theoretical part of thesis is to define concepts of children's literature, children's reading and the specific issues of preschool age. The main goal of the empirical part is to find out how parents lead their children to reading. Find out parental attitudes to reading and which attitudes and pre-reading skills they support. Qualitative research is focused due to half-structured interviews on parental attitudes to reading, reading to children and activities developing reader's interests. Results of the research are interpreted in verbal categories. The grounded theory presents a comprehensive vision of the reading position in the family context and their free time activities.
Klíčová slova v angličtině	children's literature – reading – reading habits – readers' interest – child of preschool age – parental attitudes to reading

Přílohy vázané v práci	Nástin otázek polostrukturovaného rozhovoru
Rozsah práce	82 stran, 150 065 znaků
Jazyk práce	český