

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Zuzana Smékalová

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Martiny Fasnerové, Ph. D. a použila jsem literatury, pramenů a elektronických zdrojů uvedených v seznamu.

V Olomouci dne

Bc. Zuzana Smékalová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové Ph. D., za vedení a cenné rady při psaní diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu podporovala a pomáhala mi. V neposlední řadě patří poděkování ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily provést výzkum.

OBSAH

ÚVOD.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Terminologické vymezení	7
1.1 Gramotnost	7
1.2 Čtenářská gramotnost.....	9
1.3 Pregramotnost.....	11
1.4 Čtení, čtenář, čtenářství, čtenářské dovednosti a strategie	12
1.5 Rozvoj pregramotnosti	14
2 Dítě předškolního věku	16
2.1 Tělesný a pohybový vývoj	16
2.2 Hra a kresba.....	17
2.3 Fantazie, představivost, vnímání.....	18
2.5 Myšlení a řeč	19
2.6 Citový vývoj.....	21
2.7 Sociální vývoj.....	21
3 Faktory ovlivňující předčtenářskou gramotnost	23
3.1 Vnitřní faktory.....	23
3.2 Vnější faktory.....	27
4 Čtenářská pregramotnost v kontextu kurikulárního dokumentu.....	31
5 Dosavadní výzkumy v dané oblasti	33
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
6 Výzkumné řešení	39
7 Analýzy získaných dat a důkazy hypotéz	43
8 Vyhodnocování výzkumu	51
III DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	63
ZÁVĚR.....	68
Seznam použité literatury a pramenů:	70
Příloha.....	75
ANOTACE	78

ÚVOD

Svět čtenářské výchovy nás obklopuje po celý život, proto bychom měli začít s rozvojem čtenářských kompetencí už od útlého věku. Na čtenářství a výchovu čtenáře mají vliv nejen rodiče, ale i sourozenci, kamarádi, prarodiče. Rodina, škola, okolí hrají významnou úlohu v dalším vzdělávání dítěte i ve vztahu ke čtení. Mezinárodní výzkumy ukazují, že čtenářská gramotnost není nejsilnější stránkou českých žáků. Toto zjištění je překvapivé zejména proto, že výuce čtení je na školách věnována značná pozornost.

Diplomová práce se věnuje předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole. Jedná se o dobu, kdy dítě mezi 3. – 6. rokem nastoupí do mateřské školy. Jak již bylo zmíněno, část odpovědnosti za rozvoj dítěte a vedení dítěte ke knize a čtení, přebírá mateřská škola. Můžeme s jistotou říci, že dítě po všech stránkách rozvíjí jak mateřská škola, tak i rodina. Z výsledků dotazníkového šetření bude popsán postup, jak dítě efektivně podporovat v rozvoji předčtenářské gramotnosti.

Cílem práce je zhodnotit, jak nejlépe u dětí podporovat rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku.

Teoretická část popisuje jednotlivá fakta o dané problematice a je členěna do pěti kapitol. V první kapitole je terminologicky vymezena gramotnost, čtenářská gramotnost, pregramotnost, čtení a čtenářství a také rozvoj pregramotnosti. Protože se zaměřujeme v celé práci na dítě předškolního věku je nutností ho v další kapitole popsat. Kapitola charakterizuje dítě předškolního věku a jeho tělesný a pohybový vývoj, hru a kresbu, představivost a fantazii, vnímání, myšlení, řeč a také citový a sociální vývoj.

Jak již už bylo zmíněno v předchozím odstavci, objevuje se zde řada faktorů ovlivňující předčtenářskou gramotnost. Těmi se bude zabývat třetí kapitola. Je rozdělena na další dvě podkapitoly a popisuje vnitřní a vnější faktory ovlivňující předčtenářskou gramotnost.

Ve čtvrté kapitole se práce bude zabývat tím, jak si počíná Česká republika v porovnání s ostatními zeměmi ve čtenářské gramotnosti v Evropě. Budeme vycházet z výsledku PISA a PIRLS. Výsledky těchto šetření budeme propojovat s následující kapitolou, kde si připomeneme kurikulární dokument, který má k dispozici každý pedagog v mateřské škole. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Empirická část se danou problematikou zabývá prakticky. Výzkumný úkol je zaměřen na rodiče předškolních dětí, kteří jsou pro své dítě vzorem a zní: Ovlivňuje zkušenost rodičů s předčítáním z dětství rozvoj čtenářské pregramotnosti u vlastních dětí? Na základě zjištěných dat, bude popsáno, jak podporovat rozvoj předčtenářské gramotnosti v mateřské škole.

Empirická část obsahuje kvantitativní výzkum. Bude popisovat a analyzovat zvolené výzkumné metody při získávání dat a tyto výsledky budou prezentovány formou tabulek a grafů. Nebude opomenuta také charakteristika skupiny respondentů, čtyři zvolené hypotézy a doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologické vymezení

Z hlediska zaměření tématu diplomové práce vymezíme terminologii dané oblasti, která povede ke správnému pochopení probírané problematiky. Proto bude tato kapitola definovat jednotlivé pojmy jako je gramotnost, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, pregramotnost, čtení a čtenářství.

1.1 Gramotnost

O gramotnosti, respektive gramotnostech, se v současné době často diskutuje jak v médiích, tak mezi učiteli a rodiči. Souvisí to jednak s tím, že se definují nové, specifické gramotnosti (např. vizuální gramotnost, počítačová gramotnost, mediální gramotnost aj.) a jednak s testováním např. čtenářské gramotnosti a jiných dovedností českých žáků, jež často nepřináší uspokojivé výsledky.

Definice gramotnosti se v průběhu času samozřejmě vyvíjela a interpretuje se dnes také v mnoha jiných souvislostech, než je pouze schopnost číst a psát. Dříve byl za gramotného považován ten, kdo dokázal na základní úrovni číst, psát a počítat, proto je většinou význam slova gramotnost chápán právě jako schopnost číst, psát a také počítat. V současné době získal tento pojem ale i jiný význam. Původní význam gramotnosti, schopnost číst a psát, se rozšířil o porozumění obsahu textu, zpracování informací a jejich použití v běžném životě jako součást socializace jedince ve společnosti.

Definovat pojem gramotnost není jednoduché, neboť se jedná o komplikovaný, komplexní a proměnlivý jev s aspektem individuální variability (srov. Doležalová, 2005, Rabušicová, 2002). Na 10. zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1958 byla přijata definice gramotnosti, která zní takto: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký a jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO, 1958, s. 16, cit. podle Rabušicové, 2002, s. 16).

V pedagogickém slovníku je gramotnost vymezena jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, Mareš,

Walterová, 2009, s. 85). Podobně Hartl a Hartlová chápou gramotnost jako „*blíže nspecifikovanou schopnost číst a psát*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 182). V pedagogické encyklopedii nalezneme definici, podle které gramotnost „*znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkolů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích*“ (Doležalová, 2005, s. 223).

Rozeznáváme několik druhů gramotnosti, např. gramotnost čtenářskou, matematickou, zdravotní, finanční, přírodovědnou, mediální, jazykovou, počítačovou, uměleckou, sociální. Každá gramotnost je chápána jako určitá schopnost, dovednost. Dovednost je pak učením, cvičením a praxí získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. (Benešová, 1999). „*Dovednosti lze členit na: sensorické (smyslově pozorovací), senzomotorické (schopnost koordinovat činnost), motorické (pohybové) a intelektuální (rozumové). Základní dovednost je číst a psát, přidružená je dovednost počítat. Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1998, s. 35).

V roce 1978 UNESCO poprvé předkládá termín funkční gramotnost a definuje jej takto: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje*“ (UNESCO, 1978, s. 12). Funkční gramotnost můžeme chápat jako souhrn vědomostí, které člověk uplatňuje v běžném životě. Dá se tedy říci, že získáním a rozšiřováním gramotnosti se člověk aktivuje pro lepší uplatnění ve společnosti, užívá svých dovedností v běžném životě.

V současném pojetí je funkční gramotnost chápána jako souhrn dovedností a znalostí, které umožňují jedinci začlenit se do společnosti a tím dosáhnout osobních i společenských cílů. Jednotlivé oblasti funkční gramotnosti nejsou izolované, naopak – prolínají se. Předkládaná práce se bude zabývat čtenářskou gramotností. Člověk je považován za funkčně negramotného, pokud si osvojil dovednost čtení a psaní, tj. dokáže text dekodovat, ale nerozumí mu, nechápe význam a souvislosti.

1.2 Čtenářská gramotnost

V celku všech gramotností jedince, je čtenářská gramotnost považována za „*rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, které ovlivňují další gramotnosti*“ (Wildová, 2012, s. 10). Má podstatný vliv na celoživotní učení jedince, jeho sociální adaptabilitu a v neposlední řadě také na zodpovědnost k vlastnímu celoživotnímu vzdělávání. O definici čtenářské gramotnosti se zasloužily mezinárodní výzkumy (PISA, PIRLS) vztahující se k hodnocení výsledků vzdělávání. Česká republika se těchto výzkumů zúčastňuje od poloviny 90. let. V současné době se setkáváme s různými definicemi čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost není jen dovednost čtení, jedná se o schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti (ČŠI, 2011). Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě (ČŠI, 2011).

Průcha, Walterová, Mareš, (1998, s. 40) uvádějí, že „*čtenářská gramotnost zahrnuje osvojení si dovedností čtení, ale zejména kompetence znalostí a dovedností, které mu umožňují zacházet s texty běžně se vyskytujícími v životní praxi, vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu, aj*“.

„*V širším vymezení lze pojem čtenářské gramotnosti vyjádřit jako schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu.*“ (Švamberská, Šauerová, 2015 str. 8).

Poslední studie Eurydice (2011) k této problematice („Teaching Reading in Europe“) definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět písemným podnětům, reagovat na ně a využívat je k dosažení osobního a sociálního uspokojení. Upozorňuje, že čtenářská gramotnost vyžaduje více než facilitaci kognitivních složek čtení, např. dekodování slov a porozumění textu. Čtenářská gramotnost vyžaduje také motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti (Euridice, 2011).

Mezinárodní výzkumy o čtenářské gramotnosti uvádějí, že „*čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začleňování do života společnosti.*“ (Straková, Potužníková, Tomášek, 2006)

Odborníci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze charakterizují čtenářskou gramotnost jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. (VÚP, 2007).

Z uvedených definic vyplývá, že podstata čtenářské gramotnosti spočívá v rozvinutí celého širokého souboru čtenářských, jazykových, kognitivních, kulturních a sociálních dovedností, které jedinci umožňují v realitě běžného života číst a dovednost čtení využívat. Stejně jako existuje několik různých definic pro čtenářskou gramotnost, existuje i několik způsobů její strukturace.

Čtenářská gramotnost v obecné rovině odráží stupeň učení, kde můžeme určit dvě základní úrovně gramotnosti. Jedinec, který dosáhne první úrovně čtenářské gramotnosti, je pouhý konzument – pasivní čtenář. Ten si text poslechne, přečte, zapamatuje, ale nezapojuje vyšší kognitivní procesy. Tato úroveň se opírá o gramotnostní dovednosti a bývá označována jako bazová gramotnost. Ve druhé úrovni je jedinec aktivním čtenářem. Dokáže zpracovávat a dekódovat textové informace na vyšší kognitivní úrovni. Tato druhá úroveň se opírá o gramotnostní dovednosti a je označována jako gramotnostní kompetence. První úroveň je spojená s počátečním čtením, ke druhé úrovni dospívají žáci během rozvíjející se čtenářské gramotnosti.

Helus (2012) vymezuje čtyři klíčové události na cestě ke čtenářské gramotnosti: fáze vytváření bazových predispozic pro čtení – jejich předškolních rozvíjení, fáze soustavné školní výuky čtení a psaní, fáze uvádění do čtenářství, kdy se zvládnutá gramotnost stává funkční gramotností a fáze aktivního čtenářství.

V souvislosti s členěním čtenářské gramotnosti se v metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce (NÚP,2011), uvádí šest rovin čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování, metakognice, sdílení a aplikace. Toto rozřídění čtenářské gramotnosti je přínosné nejen pro výzkum, ale především didakticky, neboť vychází z klasifikace čtenářských strategií.

Z didaktického hlediska považujeme ontogenetickou strukturaci za velmi přínosnou. Tato strukturace rozlišuje tři období čtenářské gramotnosti. Období pregramotnosti, čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti. Období pregramotnosti bývá ukončeno přibližně šestým rokem jedince, respektive nástupem do školy. Období čtenářské gramotnosti je období

povinné školní docházky a období funkční gramotnosti je období dospělosti. V období čtenářské gramotnosti rozlišujeme další období tzv. období počáteční gramotnosti, což je první až druhý ročník základní školy. Období počáteční gramotnosti má své specifické didaktické cíle, metody a způsoby hodnocení.

1.3 Pregramotnost

Pojem počáteční (prvopočáteční) čtení bývá spojován s rozvojem základů dovednosti čtení, případně čtení s porozuměním. Počáteční čtenářská gramotnost, ale klade od počátku důraz na smysluplnost, využitelnost, aplikaci do běžných situací včetně rozvoje vnitřní motivace a zájmu. Zároveň didakticky navozuje na předcházející vývojové období, pregramotnost.

V souvislosti s čtenářskou gramotností poukazuje Průcha (2009) na genetické hledisko a hovoří o pregramotnosti, neboli rozvoji gramotnostních dovedností v předškolním věku. Období pregramotnosti je období, ve kterém se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce, poznávací procesy, které souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti. Jedná se o počáteční rozvoj jednotlivých dovedností tvořící základy gramotnosti. Dalším stupněm je čtenářská (tzv. základní) gramotnost, která označuje rozvoj gramotnostních dovedností v období povinné školní docházky.

Autorky studie Kropáčová, Wildová, Kucharská: Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období se domnívají, že je vhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost než předčtenářská gramotnost, nebo dokonce čtenářská gramotnost v předškolním věku. Uvádějí, že s ohledem na ontogenetický vývoj se jedná o významné období, kdy se kladou počáteční budoucí čtenářské gramotnosti, tedy pregramotnosti. Použití předpony pre- je terminologicky v souladu i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání.

Za čtenářskou pregramotnost považujeme „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, 2014, s. 40).

Období pregramotnosti začíná narozením jedince a pokračuje až do nástupu do školy. Je považováno za jedno z nejdůležitějších období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Obecně lze pregramotnost charakterizovat jako období, ve kterém dochází k celkovému vývoji osobnosti předškolního dítěte, rozvoji vyjadřování a komunikace, a jako období přípravy pro počáteční čtenářskou gramotnost. Tato etapa bývá v různých zdrojích označována také jako etapa spontánní gramotnosti (Zápotočná, 2001) nebo etapa emergentní dětské gramotnosti (Havlíková, 1978; Gavora, Krčmáriková, 1998).

Cílem tohoto období je u dítěte vytvářet pozitivní vztah k psané řeči a utvářet a prohlubovat u dítěte dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní zdokonalovat. Důraz je kladen na pozitivní motivaci pro čtení a psaní. Dítě se v tomto období ještě cíleně neučí číst a psát, ale jeho smyslem je dávat dětem podněty, které zájem o čtení vyvolají. *„Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího uchopení.“* (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 494).

K významu předčtenářské gramotnosti se vyslovuje i Tématická zpráva ČŠI, podle které období pregramotnosti vytváří prostor pro získání prožitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností (např. vizualizace, předvídání, hledání souvislostí). Promyšlený a vědomý přístup k utváření těchto dovedností v raném věku pak umožňuje jejich aplikaci do běžného života dítěte, čímž se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem (ČŠI, 2011).

Předčtenářské dovednosti jsou tedy rozvíjeny před nástupem do školy. Vstupem do první třídy je postupně realizována výuka čtení a psaní. Kucharská a Veverková (2012) uvádějí, že nácvik čtení a psaní v počátečním období ovlivňuje osobnostní charakteristiky a zkušenosti dítěte, učitel i výběr metodických a didaktických postupů.

1.4 Čtení, čtenář, čtenářství, čtenářské dovednosti a strategie

Čtení je způsob získávání informací z něčeho, co bylo napsáno. Čtení zahrnuje poznávání symbolů (písmen), které tvoří jazyk. Čtení a poslech jsou u lidí dva nejčastější způsoby získávání informací (Benešová, 1999).

Čtení je dešifrování určitých znaků a pochopení jejich významu na základě spojování jejich obsahu a formy. Čtení lze chápat jako určitý druh řečové činnosti, která je vedena psaným slovem, jako jazyková a zároveň kognitivní činnosti, kdy je východiskem tištěný nebo psaný projev. Vášová (1995) definuje čtení jako proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Mertin (2010) považuje čtení za dovednost, která se průběžně rozvíjí už od útlého věku dítěte. Číst lze pro sebe nebo předčítat nahlas pro publikum.

Čtenářem je každý, kdo zvládl dovednost čtení, každý, kdo rozumí tištěné a psané řeči. Schopnost číst předpokládá znalost grafického vyjádření slov, resp. znalost písmen pro jednotlivé hlásky, schopnost převést je pohotově na slova, vytvořit si odpovídající představu o obsahu čteného, přemýšlet o něm a zaujmout k němu osobní postoj (Řeřichová, 1999).

Čtenářem se stává každý člověk, který si osvojil dovednosti čtení a vykazuje zájem o četbu. Z psychologického hlediska se dítě stává čtenářem tehdy, když psaný text vnímá, rozumí mu a má ke čtení vztah. Z pedagogicko-psychologického hlediska je čtenářem ten, kdo vnímá soustavu písemných znaků, uvědomuje si jejich význam, zaujímá k němu mnohostranný vnitřní vztah a čtení se pro něj stalo nezbytnou cestou, jak poznávat svět, i způsobem existence v něm.

Pod pojem čtenářství se zahrnují aktivity, které se vyznačují schopností, zálibou, potřebou uplatnit dovednost čtení, která vede k mnohostrannému rozvoji člověka vůbec (Řeřichová, 1999). Helus chápe čtenářství jako naplnění smyslu výuky čtení a vymezuje čtyři klíčové události na cestě ke čtenářství: fáze vytváření bazových predispozic pro čtení (předškolní výchova), fáze soustavné školní výuky čtení a psaní, fáze uvádění do čtenářství a následuje fáze aktivního čtenářství (Helus, 2012). Čtenářství souvisí s dětskou populací a pojí se se stádiem vývoje dítěte, kdy umí číst a psát. Plánovité a cílené rozvíjení četby zejména s pomocí školy, knihoven, vzdělávacích institucí, aj. vede ke čtenářství (Trávníček, 2008).

Průcha (1987) zpracovává problematiku učení z textu a objasňuje pojem čtenářská strategie a čtenářská dovednost. Čtenářské dovednosti chápeme jako méně náročné automatické činnosti, které ústí v dekodování textu a porozumění. Jsou charakterizovány rychlostí čtení, plynulostí, účinností a čtenářem jsou používány bez vědomé kontroly. České školství klade velký důraz na rozvoj těchto čtenářských dovedností.

Čtenářské strategie jsou záměrné postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu (Bean 2000; Barry 2002). Pokud se čtenář setkává s textem vyšší obtížnosti a čtenářské dovednosti jsou pro porozumění nedostačující, pak hledá a využívá čtenářské strategie, které by mu pomohly dosáhnout daného cíle – porozumět textu. Čtenářská strategie se dlouhodobým uplatňováním a procvičováním může zautomatizovat a stát se čtenářskou dovedností.

1.5 Rozvoj pregramotnosti

Pregramotnost, na níž se bude výzkum zaměřovat, se začíná utvářet u nejmladších dětí v době, kdy se seznamují s knihou, prohlížejí si obrázky, listují v knihách, poslouchají čtení a vyprávění příběhů, kdy jim rodiče čtou a později si samy příběhy vyprávějí. Pozitivní vztah ke čtení a rozvoj vnitřní motivace pro čtení je významnou součástí předčtenářského vzdělávání.

V současných pohledech na způsoby rozvíjení tzv. pregramotnosti je zdůrazňována především vlastní aktivita dítěte a rozvoj funkcí komunikačních, expresivních, poznávacích, případně dalších funkcí (Zápotočná, 2001), které jsou pro dosažení její optimální úrovně důležité (Wildová, 2005).

Obecně má být pregramotnost (stejně jako počáteční čtenářská gramotnost) rozvíjena komplexně, se zaměřením na všechny její složky. Rozvoj jednotlivých složek (ve vztahu k rozvoji jednotlivých funkcí) by měl probíhat souběžně, ve vzájemné synergii a podpoře, v procesu jejich smysluplného a reálného používání expresivních, poznávacích, případně dalších funkcí, které jsou pro dosažení její optimální úrovně důležité (Wildová 2005). Tendence posouvat význam gramotnosti do období raného a předškolního věku se objevují v posledních desetiletích.

Vývoj osvojování základů čtení a psaní je dáván do analogie s vývojem mluvené řeči (Šebesta, 2005), přičemž důraz je kladen na využití specifického vývojového potenciálu, kterým dítě v raných stádiích ontogeneze disponuje (Zápotočná, 2001; Wildová, 2005). Zápotočná upozorňuje na nebezpečí nevyužití vývojového potenciálu pro další rozvoj gramotnostních dovedností. Helus (2004) hovoří o využívání tzv. bohatství potencialit růstu a rozvoje dítěte. Společným jmenovatelem uvedených přístupů je uvědomění si existence

vlastní aktivní úlohy dítěte ve zmocňování se, světa psané kultury, kdy významnou úlohu sehrává také literárně podnětné, bohaté, prostředí (Zápotočná, 2001) a vzájemná interakce mezi dospělým a dítětem (Doležalová, 2010).

Dítě nabývá gramotnostních dovedností „za chodu“, v přirozených situacích a prostřednictvím smysluplných činností (Zápotočná, 2001), přičemž se jedná o ryze individuální záležitost každého dítěte. Proto je důležité v předškolním věku učit dítě dobře ovládat řeč, rozšiřovat slovní zásobu, podporovat ho v komunikaci a zvědavosti, a hlavně budovat pozitivní vztah ke knihám.

Literárně podnětné prostředí podněcuje u dětí přirozený zájem o psanou kulturu. Podle Doležalové (2010) děti z podnětného rodinného prostředí disponují podstatnými znalostmi, když tyto dovednosti budují na pevných základech rodinného prostředí.

2 Dítě předškolního věku

Předškolní věk je označován pro dítě ve věku 3 – 6 let, někdy se udává i věková hranice 2 – 5 let. Období předškolního věku a především jeho ukončení však nelze určit pouze danou věkovou hranicí, ale především dosažením zralosti, připravenosti a způsobilosti dítěte pro nástup do školy. V tomto období se vývoj dítěte zpomaluje, harmonizuje a připravuje se tak na nové období svého života. S nástupem do školy souvisí i rozvolnění vazeb na rodiče. Dítě se stává členem vrstevnických skupin, a to posiluje rozvoj aktivity, která není samoúčelná, nýbrž posiluje prosazení dítěte ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 2000).

Erikson (2002) předškolní období označil za věk iniciativy, jehož hlavním projevem a potřebou je plánovanější aktivita, která sleduje konkrétní cíl, činorodost a spolupráci.

2.1 Tělesný a pohybový vývoj

Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu života v pohybovém vývoji, kdy se naučilo chodit a pohybovat po vzoru dospělých. Po třetím roce zasahuje více do řízené činnosti pohybů mozková kůra. Jde o velmi důležitou činnost, kdy dítěti umožňuje pohybovou obratnost, lepší soběstačnost, schopnost sebeobsluhy.

Po třetím roce dítěte také narůstá svalový tonus, baculatost se vytrácí a dítě se vytahuje do výšky. Dochází tak k růstu dlouhých kostí a nárůstu svalové hmoty. Proporce těla se postupně vyrovnávají, postoj je vzpřímenější. Kostí však nejsou zcela kalcifikovány. Období mezi 5. – 7. rokem se nazývá stádiem první vytáhlosti, kdy se rychle prodlužují nohy, páteř má zakřivení jako v dospělosti, není ovšem tak pevná. Je třeba dbát na správné držení těla. Dítě ročně v průměru vyroste o 7 cm, rovnoměrně přibývá na váze, postava je vytáhlá s minimem podkožního tuku (Thorová, 2015).

U dítěte rozvíjí také schopnost udržení rovnováhy. Je tedy potřeba poskytovat dítěti příležitosti pro rozvíjení a upevnění těchto dovedností, jako je jízda na tříkolce, koloběžce apod.

Dítě si osvojuje náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost. Rozvíjí se tak hlavně jemná motorika, a to okolo šestého roku, kdy se dítěti osifikují zápěstní kůstky. Ke

konci období má již dítě ustálené návyky – samostatné oblékání, návyky spánku, správného stravování, vyměšování (Kohoutek).

2.2 Hra a kresba

Velkou souvislost s vývojem pohybových dovedností a jemnou motorikou má právě dětská hra a kresba.

Období života dítěte před nástupem do školy je nazýváno zlatým věkem dětské hry. Zpočátku se jedná o osamostatnění se, uvědomění si sebe sama, funkci, schopnosti svého těla. Například hry formou broukání, paci-paci, přes manipulování, uchopování věcí, funkční a fikční hry až k symbolickým, skupinovým, kooperativním hrám (Mlčáková, 2009).

Hra slouží také jako významný prostředek k vyrovnání se s emočními konflikty, hovoříme o tzv. psychoterapii hrou, která napomáhá dítěti pochopit a překonat nepříjemné zážitky, události.

Hra by měla být spontánní, tvořivá. Měli bychom být dítěti společníkem, přenechat mu iniciativu, podporovat ho, rozvíjet. Hru nelze nařídit, naopak by výchova a učení mělo být podřízené hře. Tak dokážeme porozumět světu dítěte, jeho starostem i radostem.

Vyvíjí se i dětská kresba, která začíná spontánním čáráním, kdy dítěte namaluje čáru, kolečko apod., pokaždé jinak. Až ke schopnosti napodobit základní tvary, nakreslit lidskou postavu. Kromě kresby se děti věnují i jiným tvořivým činnostem, jako je střihání, lepení, modelování apod., které taktéž vyžadují manuální zručnost.

Dítě maluje především na základě subjektivního prožitku, emočního vztahu, který převažuje nad realitou. Kresba je ovlivněna celkovým motorickým, emocionálním, rozumovým vývojem dítěte. Okolo třetího roku dítě namaluje čáry, případně i podle nějakého vzoru. Nejprve však něco načárá, až potom pojmenuje. Ve čtvrtém roce je kresebný projev dítěte realističtější, dítě dokáže namalovat i hlavonožce. Kreslí, co ví, nikoli co vidí – nekreslí pouze dům, kreslí i lidi, kteří v domě žijí. V pátém roce je již kresba detailnější, projevuje se lepší motorická koordinace.

V předškolním věku se dítě připravuje na vrcholnou dovednost z oblasti grafomotoriky, tedy psaní. Potřebné dovednosti k této činnosti procvičuje kresbou, grafomotorickou nápodobou a vybarvováním. Tyto dovednosti souvisí s kognitivním

vývojem. Kresba je stále jedním z nejpřirozenějších komunikačních prostředků dětí, díky níž vyjadřují své pocity, prožitky, přání i problémy (Mlčáková, 2009).

2.3 Fantazie, představivost, vnímání

Fantastické myšlení je pro děti v tomto věku typické. Představy dítěte jsou velmi barvitě, živé. Projevují se především v hrách, pohádkách a obecně umožňují dětem lépe chápat realitu. Často se projevuje i formou konfabulací, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami (Kozáková, 2014).

Děti jsou velmi zvědavé, ale spousta věcí okolo nich je pro ně nesrozumitelná, rodiče jim nedokážou vysvětlit kolikrát vše tak, jak by potřebovaly. Fantazie má tak v tomto období harmonizující význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte.

Společně s vývojem paměti, myšlení, pozornosti, emocí se také vyvíjí fantazie dítěte, která je přesnější a bohatší. Projevuje se nejen v hrách, především námětových nebo pohádkách, ale také v mluveném projevu, kresbě.

Dětská fantazie se projevuje více způsoby, jako jsou již zmíněné konfabulace (nepravé lži), personifikace (přenášení vlastností živé bytosti na neživé věci), animismus (víra v nadpřirozené bytosti), magické myšlení (působení nadpřirozených bytostí), antropomorfismus (přenesení lidských vlastností na smyšlené bytosti).

Je v pořádku u dětí rozvíjet zdravou zvědavost, dát jim prostor k fantazijním představám. Na druhou stranu není dobré děti zbytečně mást, ale naopak jim poskytnou logicky přijatelnou, pravdivou a věku přiměřenou odpověď (Kohoutek).

Úroveň vnímání, které spadá do racionálně kognitivních procesů, závisí jak na zrání centrální nervové soustavy, tak na zkušenostech. Dítě vnímá globálně, orientuje se převážně na to, co ho subjektivně upoutá, je tedy vázáno na osobní prožitek.

Na základě výzkumu byla prokázána tři stadia vnímání u dětí:

Stadium předmětů – prostý výčet (na obrázku, či co dítě přímo vidí)

Stadium činností – popis dílčích vztahů

Stadium vztahů – pochopení celého výjevu, jeho pointy, logiky události

U předškolních dětí se však uplatňují pouze první dvě stadia. (Vágnerová, 2012)

Dítě vnímá celek, jde o souhrn jednotlivostí. Dokáže vnímat barvy, které se učí rozpoznávat a pojmenovávat. Stejně tak se rozvíjí diferenciací sluchového vnímání, které se projeví především v řeči – rozlišuje zvukově hlásky, což napomáhá správné výslovnosti. Stejně tak se mění rozsah a intenzita sluchového vnímání – dítě rozliší polohu a výšku tónu, které zase umožní dítěti správně intonovat.

Vnímání prostoru je pro dítě zatím obtížné. Dítě má tendenci prostor, ať do velikosti nebo hloubky přeceňovat, pokud je k němu předmět blíže, jeví se mu velký. Naopak podceňuje předměty vzdálené, které považuje za malé. Neumí tedy odhadovat prostorové vztahy, nevnímá ještě hloubku. Dokáže již rozpoznat nahoře, dole, ale ke schopnostem rozlišovat polohu vpravo, vlevo apod. dítě ještě nedozrálo.

Taktéž vnímání času dítěti působí potíže, nevnímá časové úseky reálně a opět je přeceňuje či podceňuje podle subjektivních pocitů. Pro dítě je nejdůležitější přítomnost. Minulost a zejména budoucnost nemá pro dítě v tomto věku přesnější obsah (Vágnerová, 2012).

Při vnímání počtu působí i sociokulturní vliv – dítě se neustále setkává s tím, že někdo něco počítá a snaží se ho napodobit. Děti si nejprve osvojují obecný pojem změny počtu, tedy když něco přidáme, počet se zvyšuje a naopak. Pochopení významu jednotlivých čísel trvá, schopnost tak řešit jednotlivé početní úkoly je pro dítě v předškolním věku značně omezená. Dítě sice zná jednotlivé názvy čísel, ale chybí jim podstata porozumění.

2.5 Myšlení a řeč

Počátek předškolního věku je charakteristický nekonečným vyprávěním a brebentěním. Dítě velmi rádo komunikuje, aktivně se snaží získávat informace, učí se básničky, písničky, rádo vypráví podle obrázků.

Forma vyjadřování u dítěte v předškolním věku předbíhá úroveň myšlení. Děti dokážou hovořit formálně, mluví velmi často, ale zatím bez porozumění určitých pojmů. Slovní zásoba je tvořena především konkrétními pojmy, se kterými se stýká během každodenních činností. Z původních 1000 slov aktivní slovní zásoba dítě v předškolním věku

obsahuje 2000 až 3000 slov. V předškolním věku je typická řeč egocentrická, která slouží k vnitřnímu formulování myšlenek (samomluva s hračkou, řeč pro sebe). Postupně se vyvíjí řeč expresivní (vyjadřování pocitů) a regulační (seberegulace) (Kozáková, 2014).

Vývoj řeči dítěte v předškolním věku je postaven především na rozšiřování slovní zásoby a často se odráží na prostředí, ve kterém dítě žije. S přibývajícimi zkušenostmi dítěte se také obohacují a zpřesňují pojmy, které užívá. Postupně se také zlepšuje stavba vět. Okolo 4. roku dítě hovoří v jednoduchých větách, v 5. roce dokáže používat čas minulý a budoucí, v 6 letech skládá kratší souvětí (Mlčáková, 2009).

Řeč se během předškolního období zdokonaluje, ale přesto se může stát, že některé hlásky dítě vyslovuje nepřesně. Hovoříme o dětské dyslalii, která je fyziologická a u většiny dětí se výslovnost před nástupem do školy upraví. Příčinou dětské dyslalie může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, nezralost sluchové diferenciaci, nedostatečná jazyková skutečnost a korekce chyb ze strany dospělých. Pokud tyto nedostatky ve výslovnosti přetrvávají, je nutné vyhledat logopeda, aby byla zajištěna včasná náprava.

S vývojem řeči úzce souvisí také vývoj myšlení. V předškolním věku dochází k pokroku ve formách myšlení, pojmech, úsudcích. Dítě zvládne mnohé úkoly, zajímá se o jejich původ, příčinu, účel. Přesto je stále charakteristickým znakem konkrétnost, názornost. Myšlení dítěte se kolem čtvrtého roku mění z předpojmového na názorné učení, které je podloženo určitým prožitkem (Mlčáková, 2009).

V myšlení dítěte se objevují znaky egocentrismu (všechny události se dějí kvůli němu), antropomorfismu (polidšťování) a magičnosti (mění fakta podle vlastního přání).

Součástí egocentrismu je Piagetem pojmenovaný infantilní realismus, kdy je dítě přesvědčeno, že pouze jeho perspektiva je správná. Taktéž můžeme hovořit o animismu (přiřazování neživým věcem živé vlastnosti), fenomenismu (posuzování věcí podle toho, jak vypadají), dynamismu (věcem se přisuzuje duševní život), artefaktismu (za vším co nás obklopuje, stojí člověk), finalismu (následek je považován za příčinu), centraci (dítě nepracuje s množinami, dokáže uvažovat pouze o jednom aspektu) (Piaget, Bärbel, 2014).

Podle Piageta se dítě v předškolním věku nachází v předoperačním stádiu, kdy není schopné deduktivní logiky.

2.6 Citový vývoj

Charakteristickým rysem emocí je citlivost a proměnlivost. Citové prožitky se odrážejí v subjektivním hodnocení dítěte. Emoce hrají velkou roli v sociálních vztazích, v psychickém vývoji, umožňují adaptaci na nejrůznější změny. Jsou také určitým prvkem komunikace. Ve vývojovém období předškolního věku se stává citový život dítěte bohatším. Narůstá tzv. sociální citění, rozvíjí se cit ke kamarádství, radosti druhých, soucitu, ale i naopak škodolibost, žárlivost apod.

Děti v předškolním věku bývají velmi emotivní, jejich citové procesy tak snadno přecházejí v afekty, především vztek a strach. Vztek je způsoben určitou frustrací, strach pak bohatou fantazií dítěte, nejistotou. Hovoříme i o magickém myšlení, kdy dítě považuje svět za místo s „bubáky“ a podobnými strašidly. Na druhou stranu se objevují pozitivní citové vztahy k hračkám. Děti se umějí radovat z pohádek, kreseb, říkanek, hudby. Ke konci období předškolního věku se objevují i první dětské lásky.

Pro dítě je však nejdůležitější pocit jistoty, bezpečí. Mít někoho, kdo ho ochrání, pochová, komu může sdělit své radosti i trápení. To je základem radosti a harmonie dítěte. V případě, že dochází k neuspokojování těchto potřeb, hovoříme o emoční deprivaci (Piaget, Bärbel, 2014).

2.7 Sociální vývoj

Socializace je vzájemné působení mezi jedinci, druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Socializace je také proces, kdy se člověk stává člověkem, tedy bytostí společenskou, součástí společnosti. Socializace nefunguje pouze jako činitel, který působí na jedince, ale také samotný jedinec se podílí na utváření společnosti.

Nástrojem primární socializace je rodinná výchova, kdy si dítě osvojuje základní pravidla, která se pak rozvíjí s nástupem do mateřské školy. Sociální vývoj má úzkou spojitost s emočním vývojem dítěte, kdy je pro dítě důležité uspokojení potřeb jistoty a bezpečí. Ale taktéž v něm rozvíjet kladné chování jako je přátelství, empatie, sebeovládání, spolupráce, respekt k druhým (Thorová, 2014).

V období předškolního věku se dítě po sociální stránce začíná postupně osamostatňovat, opouští kruh nejbližších, začleňuje se mezi kamarády, zvyká si na péči jiných osob. Jde o období typické pro afektivitu, emotivitu, upřímnost, kritičnost, až egoistické chování. Dochází tím tak ale k postupné adaptaci a sociální konformitě dítěte. Začíná se projevovat nápodoba a identifikace, tedy formy učení, které dítěti napomáhají pochopit a přizpůsobit se vnějšímu světu.

Významným mezníkem v sociálním vývoji je nástup dítěte do mateřské školy. Dítě si musí zvyknout na novou pečující osobu, ale i autoritu. Přizpůsobit se novému prostoru, ovládat svůj egocentrismus, uvědomovat si potřeby kamarádů a své potřeby a přání přizpůsobovat kolektivu. Dítě se učí sociálním normám, začíná chápat existenci tabu a konvencí. Postupně slábne přirozený strach a mění se na stud nebo odstup k neznámým lidem. Záleží však na temperamentu dítěte, na základě kterého, se projevuje sociální otevřenost, kdy dítě dokáže neznámého člověka dostat do rozpaků. Impulzivní reakce se však bezprostředně vytrácí a dítě si dokáže lépe uvědomovat společenská pravidla.

Následující kapitola se bude zabývat faktory ovlivňující předčtenářskou gramotnost.

3 Faktory ovlivňující předčtenářskou gramotnost

„Faktory, které ovlivňují čtenářství, dělíme na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější).“ (Metelková Svobodová, Svrčková, 2010, s. 21). Obě oblasti jsou vzájemně propojené a též navzájem ovlivnitelné. Vnitřními faktory rozumíme charakteristiky každého jednotlivce - vlastní zájem žáka o čtení, vnitřní motivaci, čtenářské postoje a chování. Faktory vnější jsou vlivy okolního prostředí, především výchova, stupně vzdělání rodičů, působení učitele, knihovna... Každá jednotlivá oblast má na dítě různě intenzivní vliv, který formuje schopnosti a postoje klíčové pro čtení. Tento vliv je pouze pravděpodobný, nikoli přesně daný.

Najvarová (2008) se zabývá čtenářskou gramotností žáků 1. stupně základní školy. Uvádí schéma faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti, které je dle našeho názoru platné i pro děti předškolního věku, s tím, že každý z faktorů může mít odlišnou intenzitu vlivu, než je tomu u dětí mladšího školního věku.

3.1 Vnitřní faktory

K základním předpokladům správného vývoje dítěte v předškolním věku patří vrozené dispozice zděděné po rodičích. Na tento genetický základ působí další vlivy-prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, klima rodiny, podmínky života, sourozenci, vrstevníci, instituce. Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990, s. 19) poukazují na propojenost složky psychické a tělesné, které se vzájemně stimulují, „*psychický vývoj je vázán na dobrý a správný vývoj tělesný.*“

Genetické předpoklady

Vágnerová, Langmajer, Krejčířová popisují vnitřní faktory jako neopomenutelné činitele psychického vývoje. Jedná se o komplex genetických předpokladů, který je u každého jedince individuální. Radíme sem dědičnost, temperament jedince a zvláštnosti jeho nervového systému. Tyto genetické vlastnosti a dispozice člověka jsou ovlivňovány a formovány v průběhu života.

Výuku čtení ovlivňuje mnoho genů, a proto se naučí číst téměř každý. Pokud je zvolena správná metoda, jsou používána podpurná opatření a zohledňuje se žákova individualita, je proces učení čtení završen úspěchem.

Genetické vybavení jedince, nezralá nervová soustava, nevhodné, nepodnětné prostředí mohou přispět ke vzniku poruch učení, například dyslexie.

S rozvojem předčtenářské gramotnosti souvisí také oblasti, které budou specifikovány v další části. Pedagogové mateřských škol často považují níže popsané oblasti za nejdůležitější při rozvíjení dovedností a schopností ve vztahu k předčtenářské gramotnosti.

Řeč

Řeč je dorozumivací prostředek, který používáme od raného dětství. Je to náš první způsob přijímání a předávání informací. Pro samotné učení je schopnost komunikace nesmírně důležitá.

Rozvinutá a bohatá slovní zásoba je předpokladem k úspěšné komunikaci. Je důležité, aby dítě rozumělo našemu sdělení. V rámci čtenářské gramotnosti, aby rozumělo tomu, co čte, aby čtené dokázalo zpracovat, o čteném dokázalo komunikovat, vyvozovat závěry (Tomášková, 2015).

Po narození se dítě domlouvá křikem, pláčem, vyluzuje zvuky, později začíná s jednoduchými slabikami a kolem jednoho roku se objevují první dvojslabičná slova a citoslovce. Po druhém roce života dítěte dochází k rychlému vývoji řeči. Dítě se snaží sdělovat své zážitky a vjemy, pojmenovávat pocity a zkušenosti. Rodiče jsou zahrnováni otázkami typu – Proč?, Jak?, Co to je?. Odpovědi a vysvětlování posouvají dítě dál na jeho cestě vývoje, myšlení, komunikace. Podle Vágnerové (2005) je užívání řeči ovlivněno stupněm rozvoje poznávacích procesů. V tomto období se v dětské řeči objevují nepřesnosti a agramatizmy. V rámci komunikace se upřesňují gramatická pravidla a cit pro jazyk.

V každém řečovém období je potřeba na dítě mluvit gramaticky správně, protože řeč se učí náslechem a nápodobou. Nástup řeči je individuální a závisí na dědičnosti. Rodiče by měli zajistit včasný a správný vývoj řeči. Řeč dítěte by se měla rozvíjet nejen v rodině, ale také ve společnosti, mezi vrstevníky. Aby se dítě dokázalo domluvit, musí mít dobrou slovní zásobu. Kvalita slovní zásoby souvisí s přísunem informací a s rozvojem intelektu. Chaloupka (1982) považuje rozvoj řečových dovedností dítěte za stěžejní v období, kdy se upevňují rysy sociálního chování dítěte ve vztahu k lidem a prostředí, kterým je obklopeno.

Paměť

Paměť je proces zapamatování, uchování a znovu vybavování psychických zážitků a motorických úkonů (Tomášková., s. 87). Člověk se díky paměti učí, získává poznatky a zkušenosti, mění své chování, přizpůsobuje se. Proces učení je závislý na paměti. Na ní také závisí rychlost a kvalita učení a celkové vykonávání všech činností. Z těchto důvodů, by se měl podporovat rozvoj paměti již v předškolním období.

Rychlost zapamatování, délka podržení v paměti, rozsah a přesnost paměti jsou základní vlastnosti paměti. Pokud hovoříme o tom, že předškolní děti přemýšlejí, znamená to, že vzpomínají. Vzpomínky a zážitky bývají uloženy v paměti až do dospělosti. Jedná se většinou o citové vzpomínky a zážitky.

Paměť ovlivňují smyslové vjemy (zrak, sluch, hmat, chuť, vůně), emoce, pocity (chlad, teplo, žízeň, vzduch) i činnosti. Dítě své prožitky, zapisuje a ukládá do paměti a v určitých situacích se mu zážitky zpětně vybavují.

Paměť má tři fáze: *zapamatování, podržení a vybavení*. (Tomášková, 2015)

Zapamatování souvisí s procesem vnímání a závisí na jeho kvalitě. Je ovlivňováno množstvím zapojených smyslů, intenzitou prožitku i emocemi. Pokud se zapamatované vjemy neopakují, dochází k zapomínání. Paměť si pevněji udržuje takové vjemy a pojmy, které mají silnější paměťovou stopu. To, co dítě častěji opakuje, co chápe v souvislostech, co je zajímavé, to si déle zapamatuje. Také kladné emoce se v paměti udržují déle. Vybavení závisí na opakování prožitých zážitků a činností. Vybavování zážitků závisí na mnoha faktorech. Lépe se vybavuje to, co je novější, zajímavější, méně složité, lépe upevněné.

Paměť je potřeba trénovat již od útlého věku, protože učení a čtení je na paměti závislé. Aby si dítě vybavilo, naučilo, přečíst písmenko, musí si zapamatovat tiskací i psací podobu písmene, zapamatovat si pohyb ruky při psaní a také zvukovou podobu hlásky. Paměť tedy přímo ovlivňuje počátky učení čtení. Než může začít samotný proces čtení, musíme u dítěte rozvíjet paměť (Tomášková, 2015). Je důležitá nejenom pro čtení, ale také pro vybavení čteného, hledání vztahů a souvislostí. Paměť u předškoláka se rychle rozvíjí. Děti si snadno zapamatují více podnětů, převládá u nich paměť mechanická. Děti jsou schopny zapamatovat si mnoho říkadél, básní, pohádek, ale jen v případě, že s nimi komunikujeme, čteme jim říkadla, básně.

Motorika

Duševní a tělesný vývoj se u dětí od narození posuzuje podle vývoje motoriky. Motorika zahrnuje dovednost a obratnost těla a končetin, motoriku mluvidel, očních pohybů, jemnou motoriku. Mezi všemi složkami motoriky musí dojít k vzájemnému propojení. Pro děti předškolního věku je přirozený pohyb. Stále musí překonávat překážky, pohybovat se skákat, přelézat, podlézat. Dostatek pohybu má vliv jak na rozvoj motoriky, tak na rozvoj myšlení a řeči.

V předškolním období je tělesná aktivita důležitá také pro socializaci dítěte. Čím je dítě přesnější ve svých pohybech, tím je rychlejší v pohybových aktivitách. A naopak čím je dítě méně zručné a méně pohyblivé, tím více je omezeno při výběru aktivit. Cítí se nejistě a určité činnosti nevyhledává, což omezuje jeho celkový vývoj.

Jemná motorika je vymezena přesnějšími pohyby, manipulací s drobnými předměty, úchopy předmětů. Předškolní dítě zvládá obslužné výkony, samostatně si hraje se stavebnicí, skládá mozaiky, kostky. Všechny tyto činnosti vyžadují určitou dávku přesnosti a obratnosti.

U dítěte předškolního věku se zaměřujeme na sledování a vývoj grafomotoriky. Kresba, malba, tvoření, stříhání, lepení – všechny tyto činnosti rozvíjejí jemnou motoriku. *Grafomotorika je část motoriky, kterou potřebujeme ke kreslení a psaní. Zahrnuje péči o správné špetkovité držení tužky, volné zápěstí, správný směr tužky směrem k rameni* (Kubálková, 2000, s. 140). Významnou roli při rozvoji grafomotoriky má také správné sezení, držení těla, tlak na podložku, postavení a uvolnění ruky. Šmardová a Kubálková upozorňují na důležitost laterality.

Smyslové vnímání

Člověk poznává své okolí pomocí smyslů. Pomáhají mu orientovat se v prostředí, přispívají k rozvoji fantazie a myšlení. Každý z pěti smyslů, má svůj význam v životě člověka. Ztráta některého z nich se stává pro člověka handicapem. Smysly mají nesmírný význam pro všechno poznávání, učení a celoživotní vzdělávání. Čím více smyslů je tedy zapojeno do poznávání, tím je poznávání trvalejší a kvalitnější.

Zrak je nejdůležitější smysl, kterým člověk získává 80-90 % informací z okolního světa. Orientovat se v prostředí, vnímat okolí, pozorovat děje a souvislosti, to vše můžeme pomocí zraku. Zrakové vnímání chápeme jako schopnost konstantního vnímání, uvědomování

si částí a celku, pohybu v prostoru. V rámci předčtenářské gramotnosti rozvíjíme zrakové vnímání.

Dítě musí být schopno rozlišit barvy, tvary, figury a pozadí. Mělo by najít společné znaky a rozdíly. Velmi důležitá je zraková paměť, pomocí které si dítě vybaví jednotlivé předměty, znaky-písmena, obrázky. Dítě je z hlediska zrakového vnímání v šesti letech připraveno na nácvik čtení a psaní.

Zrakové vjemy je potřeba u předškolního dítěte regulovat, protože hrozí nebezpečí nadbytku informací, které dítě nedokáže zpracovat. I nedostatek vjemů může působit na dítě negativně, následkem je oslabení zrakové paměti a poté špatné ukládání a vybavování. Oslabené nebo nevyzrálé zrakové vnímání přináší potíže při získávání informací z okolního světa, a to se promítá při nácviku čtení, psaní, počítání.

Sluch je další ze smyslů, pomocí kterého získáváme informace z okolního světa. Je předpokladem pro dobrou orientaci v prostoru, a hlavně je prostředkem k osvojení a rozvoji řeči a pochopení pojmů. Sluch se vyvíjí již v prenatálním období vývoje plodu, kdy plod vnímá a reaguje na různé zvuky a po narození na hlas matky. V předškolním období získává dítě dovednost rozlišovat zvuky a přiřazovat je k předmětům, koncentrovat pozornost, a to vše již bez zrakového podnětu.

Myšlení, řeč i slovní zásoba se rozvíjejí na základě sluchových podnětů a na základě vyspělého sluchového vnímání. Sluch je pro školní práci a pro počáteční výuku čtení a psaní velmi důležitý. Dítě sluchem vnímá výklad učitele, reaguje na různé pokyny. Pomocí sluchu rozlišuje hlásky, slabiky, věty, příběhy, chápe souvislosti a děje.

Bednářová, Šmardová (2007) poukazují na důležitost rytmizování od útlého věku dítěte. Pomocí říkadel, rozpočítadel, básní, písní se dítě učí rozkládat slova na slabiky, rozvíjí se sluchová analýza a syntéza. Stejně jako u zraku je potřeba u předškolního dítěte regulovat zvukové vjemy. Přílišná hlučnost dítěti škodí.

3.2 Vnější faktory

Prožitky a zážitky v předškolním období mají vliv na další rozvoj dítěte, na jeho školní úspěšnost, na zvládání čtení, psaní a počítání. Proto je nutné v tomto období formovat vztah

ke knize a ke čtení. Rodiče jako první seznamují dítě s knihou a vedou je ke čtení. Čtou dítěti pohádky, listují si knihami a časopisy, podporují dítě v prozkoumávání různé literatury, např. lepoprel, novin, encyklopedií, atlasů. Povídají si s dítětem nad knihou, o přečteném textu, o obrázku.

Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. Při každé činnosti s knihou se dítě učí vnímat důležitost čtení, moudrost knih, nové poznatky a informace. Rozvíjí se řeč, fantazie, rozumové schopnosti, akceleruje se duševní vývoj. Vyprávěná nebo přečtená pohádka má pro dítě a jeho vývoj velký význam. Vyprávění a čtení je možné přizpůsobit okamžitému stavu dítěte, jeho reakcím, jeho otázkám.

Velký význam mají i takové činnosti, které se na první pohled zdají být nedůležité v souvislosti se čtením. Například návštěva muzeí, historických památek, budov nebo ZOO. Dítě zjišťuje, že umění číst, ho dovede k získání dalších informací a zajímavostí o památkách, historických předmětech, strojích, rostlinách nebo zvířatech.

Také společné hraní stolních her patří mezi činnosti, které přinášejí dítěti nové poznatky, ale také radost, pohodu, pocit sounáležitosti. Při hře se dítě učí herní pravidla a jejich dodržování, být trpělivý, vytrvalý, vypořádat se s prohrou. Zdokonaluje svou řeč, výslovnost, myšlení, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, pravolevou orientaci – dovednosti potřebné pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a následné porozumění textu – čtenářskou gramotnost. Při hře musí dávat pozor, přemýšlet a orientovat se. Naučené poznatky aplikovat v jiných situacích, což je důležité nejenom pro úspěšné zvládnutí učení se číst, ale také pro pochopení čtených textů. Díky stolním hrám si dítě rozvíjí jemnou motoriku, která je důležitá pro nácvik psaní.

Zvídavost u dítěte by měla být vždy podpořena především rodiči, prarodiči a ve školském zařízení pedagogy. Hovořit s dítětem o tom, co zajímavého prožilo, co nového se dovědělo, co se mu povedlo, co ho čeká nebo co ho trápí, by mělo být každodenní samozřejmostí. K povídání může rodič přidat nácvik říkadel a dětských básní nebo společné zpívání. Těmito činnostmi trénujeme výslovnost, paměť, správné dýchání. Také upevňujeme pocit bezpečí, sounáležitosti, dobrou náladu.

Rodiče jsou svému dítěti vzorem. Je tedy motivující a žádoucí, když dítě vidí své rodiče, jak čtou knihy, noviny, časopisy nebo s dítětem navštíví knihovnu a půjčí si zajímavou knihu. Dítě rodiče vidí a snaží se je napodobovat. Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje

kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času.

Socioekonomická charakteristika rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem ovlivňuje vztah dítěte ke čtení. V rodinách, kde rodiče čtou a povídají si o čtenářských zážitcích, kde se odebírají různé časopisy, kupují knihy a čtení je pozitivně hodnoceno, se bude dítě chovat naprosto přirozeně stejným způsobem. Děti, jimž se hodně čte, se stávají dobrými čtenáři. Čas, který věnují v tomto období rodiče svému dítěti, se zúročí v úspěšnosti ve školním vzdělávání a dále v úspěšnosti v celém životě.

Shapiro uvádí činnosti, pomocí nichž rodiče zprostředkovávají dětem hodnotu vzdělání:

- *„Společné čtení večer. Dítě vidí, že rodiče čtou, přináší jim čtení radost, nové informace.*
- *Pravidelné hraní společenských her. Stolní hry rozvíjí paměť, logické myšlení, řeč, zrakovou a sluchovou syntézu a analýzu, dodržování nastavených pravidel.*
- *Rodiče povzbuzují zájem dětí o aktuální dění kolem nich (čtení novin).*
- *Rodiče se zajímají o probírané učivo ve škole a snaží se na něj doma navázat. Rodiče se zajímají o to, co dítě dělá ve škole, co se mu povedlo.*
- *Plánování návštěv muzeí, knihoven a historických pamětihodností.*
- *Věnovat větší pozornost domácím úkolům než koukání na televizi.*
- *Předplacení dětských časopisů.*
- *Během letních prázdnin pokračovat ve vzdělávání dětí prostřednictvím letních táborů, různých vzdělávacích programů knihoven.*
- *Návštěva různých pracovišť, o které se děti zajímají, např. pracoviště rodičů.“* (Shapiro, 2009. s. 173).

Mateřská škola je ve vývoji dítěte důležitým mezníkem „význam předškolního vzdělávání je v současné době [...] spatřován především v položení základů pro celoživotní učení a snížení nerovnosti ve výsledcích vzdělávání“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 489). PISA uvádí, že lepších výsledků při testování dosahovali žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu. V Pedagogickém slovníku je mezi cíle instituce mateřské školy řazen „rozumový, citový, tělesný rozvoj dětí, osvojování základních pravidel chování

a mezilidských vztahů, rozvoj řeči a komunikačních dovedností“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 148).

Mateřská škola je prvotní vzdělávací institucí, do které dítě přichází kolem třetího roku svého věku. Dochází k sekundární socializaci, nachází kamarády, vrstevníky, vstupuje do kontaktu s učitelkou i jinými lidmi. Osvojuje si pravidla života lidí ve skupině, adaptuje se na režim panující v mateřské škole a učí se novým návykům. Mateřská škola je první prostředím, kde se dítě ocitá samo bez rodičů a kde musí zvládnout nové situace – hovoříme o tzv. sociálním učení. Sociální učení je ovlivňováno zdravotním stavem dítěte, charakterovými vlastnostmi, rozumovým vývojem i schopností komunikovat.

V žádném případě mateřská škola nenahrazuje roli rodiny, pouze rodinnou výchovu doplňuje. Ukazuje rodičům, jak s dítětem dál pracovat, jaké metody a formy práce je možno používat, aby docházelo k rozvoji dítěte. V mateřské škole se dítě zdokonaluje ve svých dovednostech a připravuje se tak na vstup do základní školy.

Mateřská škola hraje významnou úlohu také v oblasti čtenářské gramotnosti, protože už zde lze vést děti ke čtení. Nehovoříme však ještě o čtenářské gramotnosti jako takové, protože děti ještě neumějí plynule číst, i když mnohé znají písmena a umějí se podepsat. Hovoříme pouze o předčtenářské gramotnosti. V tomto období by metody rozvoje gramotnosti neměly být pojaty jako učení, ale jako rozvíjení schopností, dovedností a vědomostí. Samotné učení čtení a psaní je úkolem primárního vzdělávání.

Před vstupem do základní školy záměrně rozvíjíme dovednosti a schopnosti potřebné ke čtení – zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, orientaci v prostoru, pravo-levou orientaci, hrubou a jemnou motoriku, řeč, komunikační schopnosti, myšlení, fantazii, představivost. Pokud je dítě na čtení dobře připraveno, zvládá samotné čtení velmi brzy.

4 Čtenářská pregramotnost v kontextu kurikulárního dokumentu

Obecným záměrem předškolního vzdělávání je rozvoj dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální a přispívá k tomu, aby na konci předškolního období bylo dítě jedinečnou a relativně samostatnou osobností. Dítě by mělo být schopno zvládat nároky života, které jsou na něj kladeny v dnešním světě, a mělo by se umět se s nimi vyrovnat (RVP PV 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV, 2004) je hodnocen jako závazné, kvalitně zpracované předškolní kurikulum, které vychází z osobnostně orientovaného pojetí výchovy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání není uspořádán do předmětů jako na základní škole, ani do tzv. výchovných složek, jak tomu bylo v předcházejícím „Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách“ (1984). Je uspořádán do pěti integrovaných vzdělávacích oblastí, které podporují rozvoj osobnosti dítěte, aby bylo dosahováno obecně stanovaných záměrů předškolního vzdělávání. Jedná se o tyto oblasti: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Na základě těchto okruhů byly v RVP PV formulovány následující vzdělávací oblasti: Dítě a jeho psychika, Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

V tomto kurikulárním dokumentu, podle kterého všechny mateřské školy od 1. září 2007 tvoří své školní vzdělávací programy, není přímo zpracována oblast rozvoje dovedností, které předcházejí čtení. V textu se neobjevuje termín předčtenářská gramotnost či čtenářská negramotnost, ale nalezneme zde objasnění termínu klíčové kompetence. Ty jsou zde chápány jako „*soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích*“ (RVP PV, 2004, s. 46).

Klíčové kompetence v rámci k předškolního vzdělávání se chápou jako „*soubor elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*“ (RVP PV, 2004, s. 46) a také výčet osmi komunikativní kompetencí, kterých by mělo dítě dosáhnout na konci předškolního vzdělávání. Patří k nim „*kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské.*“ (RVP PV, 2004, s. 13).

Podrobnou analýzou komunikativních kompetencí a jednotlivých vzdělávacích oblastí zjišťujeme, že RVP PV s rozvojem předčtenářských dovedností počítá. Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika v podoblasti Jazyk a řeč jsou stanoveny vzdělávací cíle, které podporují čtenářskou pregramotnost: rozvoj řečových schopností, jazykových dovedností, receptivních dovedností, (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních dovedností (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních), osvojení si poznatků i dovedností, které předcházejí čtení a psaní.

Některé dílčí vzdělávací cíle, které podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti, se objevují ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost (RVP PV, 2004). Dítě je seznamováno se světem lidí, kultury, umění a je vedeno k aktivním vyjadřovacím projevům. V RVP PV (2004) není sice přesně vymezena podpora rozvoje gramotností (čtenářské, matematické atd.), ale v oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost nalezneme cíle, které podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti i vzdělávací nabídku, kterou by měl pedagog nenásilně zařazovat do předškolního vzdělávání.

K rozvoji čtenářské pregramotnosti je potřeba přistupovat komplexně, neopomíjet ani další roviny pregramotnosti: *„Vztah ke čtenému a psanému textu, porozumění čteného i vyprávěného textu, hledání souvislostí a hodnocení čteného a vyprávěného textu, domýšlení nedokončeného čteného či vyprávěného textu a zaujmutí postoje k předčítanému textu a vyvození konkrétního poučení pro život.“* (Kropáčová, Wildová, Kucharská, 2014, s. 496).

Kurikulární dokumenty evropských zemí v rozvoji čtenářské gramotnosti preferují koncept tzv. období pregramotnosti. Dítě se neučí systematicky číst, ale toto období je využíváno k podpoře předčtenářských dovedností, k tzv. přípravě na čtení, korekci logopedických vad, rozvoj poznávacích a psychických procesů, které se čtením souvisí (zrakové, sluchové vnímání, motorika, pozornost, představivost, paměť) (Eurydice, 2012). Předškolní vzdělávání v ČR klade důraz na vlastní aktivitu dítěte a důležitost hry v jeho vývoji.

5 Dosavadní výzkumy v dané oblasti

Čtenářská gramotnost je základem dalšího vzdělávání a zařazení jedince do života společnosti. Je považována za jednu z nejdůležitějších dovedností, kterou žáci získávají během prvních let školní docházky. Přináší nejen získávání dalších vědomostí, ale také potěšení ve volném čase.

Proto Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) provádí v pravidelných intervalech výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zaměřený na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS zkoumá čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a zaměřuje se také na jejich zkušenosti se čtením v rodině a ve škole.

Cílovou skupinou výzkumu PIRLS jsou žáci čtvrtého ročníku školní docházky. V této době už žáci většiny zemí ovládají techniku čtení a začínají čtení používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání. Protože ale v některých zemích si žáci čtvrtých ročníků techniku čtení teprve osvojují, byla vytvořena jednodušší verze testu čtenářské gramotnosti, která představuje předstupeň testu PIRLS nazvaný prePIRLS. Tato jednodušší verze je vytvořena právě pro tyto žáky.

Test prePIRLS obsahuje kratší texty s jednodušší slovní zásobou i větnou stavbou. Výsledky žáků v tomto testu mohou naznačit jejich přednosti a nedostatky ve čtení s porozuměním a ukázat cestu zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Počínaje rokem 2011 se účastní výzkumu i žáci vyšších ročníků. Výzkum PIRLS odráží snahu IEA o uplatnění nejnovějších přístupů k měření čtenářské gramotnosti.

Pro potřeby výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako: *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“* (PIRLS 2011, s. 11).

Tato definice chápe čtení jako tvořivý a interaktivní proces a čtenáře jako jedince, který disponuje jistými čtenářskými zkušenostmi a ovládá efektivní čtenářské strategie, vytváří význam textu, umí uvažovat o tom, co si přečetl. Význam textu se vytváří působením

textu na čtenáře. Při čtení, před ním a po něm čtenář využívá soubor svých jazykových dovedností, kognitivních a metakognitivních strategií a dosud nabytých vědomostí.

Čtenář dokáže pracovat nejen s tradičními texty, jakými jsou knihy, časopisy, noviny nebo dokumenty, ale pracuje také s texty v elektronické podobě nebo s texty, které jsou součástí různých videí, filmů a televizních pořadů. Čtením celé škály textů získává mnoho informací nejen o světě, ale i o sobě samém. Má ke čtení pozitivní vztah a čte si pro zábavu (PIRLS, 2011).

Výměna názorů s dalšími čtenáři o přečteném textu může posílit porozumění významu textu. Diskuse poskytne čtenářům možnost pochopit text v různých souvislostech a vnímat text také z pohledu jiného čtenáře. V rámci definované čtenářské gramotnosti můžeme rozlišit tři aspekty, které se při čtení uplatňují:

- účely čtení,
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

První dva aspekty tvoří základ písemného testu čtení s porozuměním. Při testování je ke každému účelu používán jiný druh textu (literární nebo informativní) a ke každému textu je používán i jiný druh otázek, který prověřuje stupeň porozumění. Třetí z aspektů „čtenářské chování a postoje“ je ve výzkumu PIRLS zkoumán prostřednictvím dotazníků. Zjišťuje se, jaké jsou důvody, které vedou děti ke čtení, k celoživotnímu čtenářství.

Žáci přistupují k četbě s jistými záměry, což chápeme jako účely čtení. Konkrétním účelům odpovídá i konkrétní text, který může daný účel naplnit. Žáci mladšího školního věku čtou za účelem získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a za účelem získání a používání informací, čtení jako nástroj vzdělávání).

Aby čtenář porozuměl významu textu, provádí při čtení takové činnosti, které PIRLS zahrnuje pod pojem postupy porozumění. V rámci výzkumu PIRLS sleduje čtyři postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,

- posuzování textů.

Testování čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIRLS se zaměřuje na dva účely, které jsou u malých dětí nejběžnější:

- čtení pro získání literární zkušenosti,
- čtení pro získání a používání informací.

Oba zmiňované důvody čtení jsou pro žáky čtvrtého ročníku stejně důležité. Proto jsou při testování PIRLS texty reprezentující dané účely čtení zastoupeny stejnou měrou.

PIRLS zkoumá také vliv prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti. Cílem výzkumu PIRLS je získat co nejvíce informací o faktorech, které přispívají ke zlepšování čtenářských dovedností. Čtenářská gramotnost malých dětí se získává při různých činnostech a v různých situacích. Na rozvoji čtenářských dovedností, návyků a postojů ke čtení u žáků na prvním stupni se podílí především rodina a škola. Obě prostředí mají zásadní podíl na vytváření vztahu dítěte ke čtení. Kromě přímého vlivu rodiny a školy působí na děti i širší vnější prostředí, v němž děti žijí a učí se.

PIRLS provádí svůj výzkum vždy po pěti letech, aby bylo možné měřit vývoj čtenářských dovedností a také domácích a školních podmínek, ve kterých se děti učí číst. S každým dalším cyklem roste počet zemí, které se výzkumu PIRLS účastní.

Zkratka PISA pochází z anglického Programme for International Student Assessment. Jedná se o formu mezinárodního šetření, které je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotnosti žáků základních škol. Původcem tohoto šetření je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, ve zkratce OECD. Tento průzkum je prováděn ve třech rovinách gramotnosti. Jde zde o gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Do průzkumu jsou zahrnováni studenti základních škol, kteří jsou u konce školní docházky na těchto institucích, tedy v devátém a desátém ročníku - patnáctiletí.

Díky skutečnosti, že je výzkum prováděn mezinárodně, vzniká srovnání gramotnosti studentů napříč spektrem zúčastněných států, potažmo institucí. Šetření PISA je u nás zajišťováno Českou školní inspekcí a je součástí projektu Kompetence I, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a Českou republikou.

Metodika výzkumu je záměrně postavena tak, aby šetřením byla zjištěna nejen úroveň gramotnosti žáků jako taková, ale i některé další faktory ovlivňující výsledky žáků. V šetření PISA jsou pro tyto faktory zavedené indexy, které identifikují účinek některých ekonomických, demografických a sociálních faktorů např. index socioekonomického zázemí, který se formou dotazníkového šetření zabývá rodinným prostředím žáka, dále pak index vztahu žáka ke škole, index sounáležitosti se školou a index sebedůvěry žáka.

Mezinárodní šetření začalo v roce 2000 a je prováděno každé tři roky. Na základě tohoto objemu dat je možné vysledovat změny v trendech vzdělávání a změny v přístupu žáků ke vzdělávání v čase na světové úrovni.

Poté, co je šetření provedeno, vytvoří národní centrum daného státu školní zprávu, která obsahuje výsledky šetření pro zúčastněné školy, ale také porovnání výsledků žáků té dané školy v celosvětovém měřítku výsledků. V neposlední řadě zpráva obsahuje hodnocení, jak si škola jako taková stojí v žebříčku gramotnosti v porovnání s ostatními školami. Ředitelé těchto škol z toho pak mohou vyvodit velmi důležité závěry a provést případné kroky a opatření k tomu, aby se jejich hodnocení v dalších letech zlepšovalo.

Toto hodnocení však neříká zcela přímo, zda jsou žáci podprůměrní nebo nadprůměrní. Vzhledem k tomu, že je v tomto šetření zahrnuto velké množství faktorů týkajících se vzdělanosti jako takové, ale i sociálního zázemí a vůbec umístění školy, s ohledem na okolní kvalitu života. Proto by se k těmto výsledkům mělo přistupovat zodpovědně. Skutečné porovnání může shrnout jen osoba, která s těmito studenty pracuje, tedy třídní učitelé v daných třídách, případně ředitel školy. Pouze tyto osoby dokáží vidět všechny souvislosti týkající se vzdělanosti svých žáků, a správně je tak motivovat pro další postup ve vzdělávání.

Šetření PISA porovnává, jak již bylo uvedeno výše, žáky devátých tříd, ale také žáky, kteří dochází na víceletá gymnázia. To mohou být žáci, kteří jsou v tercii a kvartě na víceletém gymnáziu, nebo v prvním ročníku čtyřletého gymnázia. Díky tomuto širokému záběru je zřejmé, že na výsledky se musí hledět s rezervou. Žáci, kteří studují devět let na jedné škole, mají vypěstované lepší vztahy jak s učiteli, tak se spolužáky, a proto mohou získat lepší hodnocení v oblasti indexu vztahu žáka ke škole, indexu sounáležitosti se školou a indexu sebedůvěry žáka, než žáci, kteří přišli do nového prostředí gymnázia.

Mezinárodní šetření PISA 2015, Národní zpráva

Mezinárodní šetření bylo poprvé provedeno v roce 2000. Posledního šetření, v roce 2015 se účastnilo 72 států OECD, 345 škol v ČR a 7000 žáků českých škol a bylo zaměřeno na přírodovědnou gramotnost. V testu přírodovědné gramotnosti byl výsledek českých žáků srovnatelný s průměrem OECD. Česká republika se zařadila mezi země, jejichž nadprůměrný výsledek z roku 2006 se za devět let významně zhoršil. Zvětšil se podíl žáků s nedostatečnou úrovní přírodovědné gramotnosti.

V šetření 2015 byly matematická a čtenářská gramotnost vedlejšími testovanými oblastmi. To znamená, že se v testech objevovalo menší množství úloh. Použité úkoly byly již při předchozích šetřeních používány, což umožňuje metodika PISA. Tyto úlohy jsou zařazovány záměrně, aby bylo možné sledovat výsledky v průběhu času. Oblast matematické gramotnosti byla poprvé testována v roce 2003. Od roku 2003, kdy byly výsledky českých žáků nad průměrem zemí OECD, se v dalších letech výsledky zhoršovaly a tento stav byl potvrzen i v roce 2012, kdy byla matematická gramotnost hlavní testovanou oblastí.

V roce 2015 byl výsledek českých žáků na úrovni průměru zemí OECD (*Mezinárodní šetření PISA 2015, národní zpráva*). Oblast čtenářské gramotnosti sledujeme od roku 2000, kdy byla hlavní testovanou oblastí. Čeští žáci dosahovali vždy podprůměrné výsledky. V roce 2012, kdy došlo ke zlepšení, dosáhli žáci k průměrným výsledkům. V roce 2015 v oblasti čtenářské gramotnosti byli žáci v ČR mírně pod průměrem OECD. Dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci, avšak rozdíl se u českých žáků snižuje.

Z dalších výsledků uvedených ve zprávě vybírám následující: Výsledek českých žáků je v kontextu zemí OECD lepší, než by odpovídalo vynaloženým nákladům na jejich vzdělávání. Český vzdělávací systém nezabezpečuje všem žákům v rámci povinné školní docházky srovnatelné vzdělávací příležitosti a funguje spíše selektivně. Žáci, kterým učitelé častěji vysvětlují vědecké myšlenky, diskutují o jejich dotazech a často názorně demonstrují nějakou myšlenku, dosahují v přírodních vědách lepších výsledků. Tyto aktivity jsou v ovšem ve výuce v České republice využívány podprůměrně.

Výsledky českých žáků jsou ve sledovaných gramotnostech srovnatelné s ostatními zeměmi OECD a postupně se zhoršují. Ve čtenářské gramotnosti je zhoršování pozvolnější než v matematické a přírodovědné. V českých školách se zvyšuje podíl žáků s nedostatečnými výsledky. Na základě všech šetření je patrné, že se kvalita českého školství dlouhodobě

snižuje. Aby se situace v českém školství změnila a aby se výsledky českých žáků zlepšovaly, je potřeba změnit pohled na vzdělání, na práci učitelů i na potřeby žáků.

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumné řešení

Prioritou současného předškolního vzdělávání je položení základů pro celoživotní učení. Čtenářská gramotnost má podstatný vliv na celoživotním učení jedince. V předškolním vzdělávání hovoříme o čtenářské pregramotnosti, kterou chápeme jako nejdůležitější období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rodiče mají v tomto období nezastupitelnou roli. Mohou významně ovlivnit vztah dítěte ke čtení a vzdělávání. V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali vztahy a zkušenostmi rodičů se čtením, předčítáním, knihou ve vztahu k vlastnímu dítěti.

Cíl výzkumu

Ve výzkumu, jehož cílem bylo zjistit a zhodnotit, zda ovlivňuje zkušenost rodičů z dětství s předčítáním rozvoj čtenářské pregramotnosti u vlastních dětí, jsme vycházeli ze skutečnosti, že rodiče mají zásadní vliv na rozvoj předčtenářské gramotnosti u svých dětí a různými činnostmi zprostředkovávají vzdělávání vlastních dětí, jak uvádí Shapiro (2009).

Výzkumný problém a hypotézy

Pro ověření výzkumného cíle, jsme si stanovili výzkumný problém: Ovlivňuje zkušenost rodičů s předčítáním v jejich dětství čtení a předčítání vlastním dětem? Co ovlivňuje četnost předčítání u dětí? Pro objasnění výzkumného problému jsme stanovili věcné hypotézy:

- *VH1 Jestliže bylo rodičům předčítáno, čtou dnes svým dětem*
- *VH2 Pokud rodič čte často sám pro sebe, čte-předčítá častěji také svým dětem.*
- *VH3 Pokud mají děti předčítání v oblibě, zvyšuje se četnost předčítání.*
- *VH4 Jestliže dítě vlastní knihy, zvyšuje se četnost předčítání.*

Charakteristika výzkumného vzorku

Cílovou skupinu tvořili respondenti-rodiče, kteří mají děti předškolního věku. Základním předpokladem realizace výzkumného šetření byla ochota rodičů vyplnit dotazník,

který obdrželi v mateřské škole. Celkový počet respondentů při vyplňování dotazníku je 112. Respondenti nebyli rozděleni do skupin podle věku, dosaženého vzdělání či jiných kritérií.

Při vyplňování dotazníku nebyl přítomen tazatel, který by mohl klást doplňující otázky a tím zkvalitnit výpovědi uvedené v dotazníku. Rodiče měli možnost dotazník vyplnit přímo v mateřské škole nebo si ho odnést domů a poté zpět odevzdat v mateřské škole. Všichni respondenti využili možnost dotazník vyplnit doma. Soukromí a dostatek času pro zodpovězení otázek může zvýšit pravdivosti odpovědí a tím zvýšit kvalitu šetření. V dotazníku byly zastoupeny položky polouzavřené a uzavřené. Respondenti vybírali z navržených odpovědí nebo doplňovali odpověď vlastním názorem či zkušeností.

Dotazník byl uveden krátkým textem seznamujícím respondenta s účelem dotazníku a účelem zkoumání, se základními pokyny pro vyplnění dotazníku a ujištěním o jejich anonymitě. Dotazník byl promyšlen a pomyslně rozdělen do dvou částí, které však nebyly nijak od sebe odděleny. Jednotlivé položky na sebe logicky navazovaly. Byly uspořádány tak, aby při zpracovávání poskytovaly základní informace o respondentovi. První část dotazníku se zaměřuje na dítě a druhá část na samotné rodiče.

Ačkoliv se v celé práci zaměřujeme na předčtenářskou gramotnost, výzkum se nevěnuje čtenářství, ve smyslu porozumění textu, hledání v textu a práce s textem.

Metoda výzkumu

V šetření byl použit kvantitativní výzkum s využitím metody dotazníku. (Chráška, 2007) uvádí, že kvantitativně orientovaný výzkum se zabývá získáváním informací o četnosti výskytu určitého jevu z velkého počtu dat. Jeho hlavním cílem jsou měřitelné číselné údaje. *„Tento typ výzkumu se provádí metodou dotazování a to například formou osobních rozhovorů, dotazníkem, telefonicky nebo dotazováním přes internet. Celosvětově převládají metody kvantitativního výzkumu, a to asi z 80 %.“* (Kozel, 2006; Machková, 2009).

Dotazník je jedním z hlavních nástrojů při získávání dat z „terénu“. Rozlišujeme dva základní typy dotazníků – strukturovaný a nestrukturovaný. Pro praxi je nutné použít různých technik sestavování dotazníků. Dotazovatel se snaží rozličnými položkami zjistit tutéž informaci, čímž zvyšuje spolehlivost – reliabilitu dotazníku.

Zvláštní technikou kladení otázek je tzv. trychtýř, což je soubor otázek směřující k jednomu námětu. Začíná obecnějšími dotazy a postupuje zužováním, zpřesňováním ke

specifickému problému. Položek v dotazníku by nemělo být mnoho, protože velký počet položek vede velmi často k povrchnímu zodpovězení. Je také nutné uvažovat o specifických zvláštностech respondentů – věkových, psychických a sociálních.

Nezbytnou součástí přípravy dotazníku je předvýzkum, ve kterém se prověří obsah položek, jejich jasnost a jednoznačnost. Z hlediska objektivizace dat, získávání dotazníkem je vhodné a důležité spojovat jeho užití s dalšími metodami, které dotazník zpřesní, doplní a prohloubí výsledky.

Dotazníkové šetření je jedna z kvantitativních metod výzkumu, která se nejvíce využívá v sociologii. Tato metoda šetření je však také využívána i v jiných oborech např. v psychologii, managementu, marketingu, poradenství, pedagogice, demografii, prognostice, sociální a kulturní antropologii.

Při sestavování otázek dbáme na to, aby otázky byly pro všechny respondenty jasné, aby je všichni chápali ve stejném významu. Proto musíme používat slovník, termíny, stupeň obecnosti pojmů tak, aby byly přiměřené všem respondentům. Autorovi dotazníku jasná formulace ještě nezaručuje jasnost i pro respondenta. Otázka, položka má být jednoznačná, tím je zaručena i jednoznačná odpověď. Má být formulována tak, aby vyžadovala pouze jedinou informaci, proto nelze v dotazníku používat zdvojených otázek. Pokládání zdvojených otázek je nevhodné zejména pro experimentátora, protože nejednoznačné odpovědi neumožňují zpracovat získaná data.

Je nutné z dotazníku vyloučit otázky, které vyžadují vědomosti či informace, které dotazovaní nemají. Dále musejí být otázky stylisticky promyšlené a gramaticky správné. Způsob kladení otázek navozuje zároveň odpovědi respondentů. Z tohoto hlediska se rozlišují tři formy požadované odpovědi – položky otevřené (nestrukturované), položky uzavřené (strukturované) a položky polouzavřené.

Dotazování je vždy založeno na sociálním vztahu mezi tazatelem a respondentem. Je proto velmi důležité navodit na dotazování správnou atmosféru. Stručně informovat respondenta o cílech a úkolech dotazníku. Dotazovaný by měl mít pocit, že experimentátor k němu přichází pro informaci, kterou nemůže obdržet jinde.

Ohleduplnost k respondentům a přísné dodržování etických aspektů musí být považováno za samozřejmé. Narušení těchto požadavků negativně ovlivňuje úroveň

spolupráce. Interakce mezi dotazovatelem a dotazovaným je v dotazníkové metodě neosobní. Problémem neosobních kontaktů bývá návratnost dotazníků. Je proto nejvhodnější, aby si dotazovatel zajistil 100% návratnost. Ke zvýšení návratnosti přispívá postup, kdy se experimentátor snaží spojit osobní i neosobní vztahy.

Kategorie odpovědí (nabídky) by měly být vyčerpávající, ale neměly by být příliš početné. Jako další možnou nabídku odpovědí, můžeme použít „jiné odpovědi“. Tuto nabídku si volí respondenti v případě, že jim nevyhovuje žádná nabízená odpověď. Tento typ odpovědí označujeme jako položky polouzavřené.

Práce byla časově náročnější vzhledem k získání dostatečného počtu respondentů. Při vyhodnocování dotazníku bylo použito četnosti a procentuálního výpočtu, jehož výsledky jsou uvedeny v tabulkách a grafech. Pro přesnost výzkumného vzorku byl využit Pearsonův chí-kvadrát.

Čtyři hypotézy byly statisticky ověřeny na základě dat, získaných při dotazníkovém šetření. Cílem statistického ověřování hypotéz bylo jejich přijetí nebo zamítnutí. Obecně platí, že nulová hypotéza (H_0) udává možnost, že mezi sledovanými jevy není rozdíl. Naproti tomu alternativní hypotéza (H_A) udává, že mezi sledovanými jevy rozdíl je. O přijetí nebo zamítnutí se rozhoduje na základě testování nulové hypotézy (Chrástka, 2007).

Ve všech výpočtech bylo pracováno s hladinou významnosti 0,05, tabulkovou hodnotou funkce CHITEST. Pro testování hypotéz byly použity vzorce chí-kvadrát + dosažená hladina hodnoty.

7 Analýzy získaných dat a důkazy hypotéz

Pro analýzu výsledků šetření byly sestaveny kontingenční tabulky, které přehledně znázorňují získaná data. Pomocí testu významnosti jsme ověřovali, zda se naměřené četnosti odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze.

VH1 *Jestliže bylo rodičům předčítáno, čtou dnes svým dětem.*

Apriorně vycházíme z premisy, že lze považovat za určující, respektive že existuje kauzální vztah mezi předčítáním prarodičů nynějším rodičům a jak nyní rodiče aplikují tento vzorec předčítání na své děti. Zde vycházíme z první věcné hypotézy, ke které si dále určujeme hypotézu nulovou a alternativní.

H₀: *Rodiče čtou svým dětem nezávisle na tom, jestli jim bylo předčítáno.*

H_A: *Ti rodiče, kterým bylo v dětství předčítáno, čtou častěji svému dítěti.*

Tab. 1: Kontingenční tabulka zobrazující rozložení četností

			četnost				celkem
			každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	max. 1x týdně	
předčítání	ano	četnost	32	29	34	4	99
		předpokládaná četnost	31,8	26,5	34,5	6,2	99,0
		%	28,6%	25,9%	30,4%	3,6%	88,4%
Celkem	ne	četnost	4	1	5	3	13
		předpokládaná četnost	4,2	3,5	4,5	0,8	13,0
		%	3,6%	0,9%	4,5%	2,7%	11,6%
Celkem		četnost	36	30	39	7	112
		předpokládaná četnost	36,0	30,0	39,0	7,0	112,0
		%	32,1%	26,8%	34,8%	6,2%	100,0%

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Pozorované absolutní četnosti opíšeme z kontingenční tabulky.

Tab. 2: Tabulka zobrazující četnost čtení současným dětem

Předčítání rodičům v minulosti	Každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	Max. 1x týdně	Σ
ANO	32	29	34	4	99
NE	4	1	5	3	13
Celková četnost předčítání	36	30	39	7	112

Pro výpočet očekávané četnosti použijeme pravidlo: očekávaná četnost = součet v sloupci / celkový počet x součet v řádku.

Tab. 3: Výpočty očekávaných četností

$z=36/112 \times 99=31,821$	$z=30/112 \times 99=26,517$	$z=39/112 \times 99=34,473$	$z=7/112 \times 99=6,187$
$z=36/112 \times 13=4,178$	$z=30/112 \times 13=3,482$	$z=39/112 \times 13=4,526$	$z=7/112 \times 13=0,812$

K výpočtu dosažené hladiny statistické významnosti, neboli signifikance (tzv. p-hodnoty) jsme využili funkci CHITEST. Před vypočítanou hodnotou byl napsán test signifikance Chí-kvadrát test. Hodnotu signifikance jsme zaokrouhlili na 3 desetinná místa. Dosažená hladina statistické významnosti byla porovnána s hladinou 0,05.

Dílčí závěr: Z kontingenční tabulky č. 1 vyplývá, že v souboru je 99 rodičů, kterým bylo předčítáno, což činí 88,4 %. Rodičům, kterým předčítáno nebylo, je jen 13, což je 11,6 %. Tabulka dále vyhodnocuje četnost předčítání dětem. Nejčastěji předčítají rodiče svým dětem 2-3 x týdně. Z výpočtu Chí-kvadrát testu je naměřena kritická hodnota $p = 0,117$. Protože je tato hodnota větší než 0,05, přijímáme nulovou hypotézu: Rodiče čtou svým dětem nezávisle na tom, zda jim bylo v minulosti předčítáno a alternativní hypotézu popíráme.

Druhá hypotéza úzce navazuje na hypotézu první. Vycházíme z předpokladu, že rodiče mají největší vliv na dítě a přenášejí na něj vlastní vzorce chování a jednání. A proto pokud sami rodiče rádi čtou, předpokládáme, že budou také častěji číst, předčítat svým dětem.

VH2 Pokud rodič čte často sám pro sebe, čte/předčítá častěji také svým dětem.

H_0 : Rodiče předčítají svým dětem nezávisle na tom, jestli čtou sami pro sebe.

H_A : Ti rodiče, kteří čtou sami pro sebe, čtou/předčítají častěji svým dětem.

Tab. 4: Kontingenční tabulka zobrazující rozložení četností

			četnost				celkem
			každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	max. 1x týdně	
sami	ano, často	Četnost	19	13	12	4	48
		předpokládaná četnost	15,4	12,9	16,7	3,0	48,0
		%	17,0 %	11,6 %	10,7 %	3,6 %	42,9 %
	ano, někdy	četnost	16	17	25	3	61
		předpokládaná četnost	19,6	16,3	21,2	3,8	61,0
		%	14,3 %	15,2 %	22,3 %	2,7 %	54,5 %
	ne, nečtu	četnost	1	0	2	0	3
		předpokládaná četnost	1,0	0,8	1,0	0,2	3,0
		%	0,9 %	0,0 %	1,8 %	0,0 %	2,7 %
Celkem		četnost	36	30	39	7	112
		předpokládaná četnost	36,0	30,0	39,0	7,0	112,0
		%	32,1 %	26,8 %	34,8 %	6,2 %	100,0 %

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Pozorované absolutní četnosti opišeme z kontingenční tabulky.

Tab. 5: Tabulka zobrazující četnost čtení současným dětem

Předčítání dětem	Každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	Max. 1x týdně	Σ
Ano, často	19	13	12	4	48
Ano, někdy	16	17	25	3	61
Ne, nečtu	1	0	2	0	3
Celkem	36	30	39	7	112

Pro výpočet očekávané četnosti použijeme pravidlo: očekávaná četnost = součet v sloupci / celkový počet x součet v řádku.

Tab. 6: Výpočty očekávaných četností

$=36/112 \times 48 = 15,428$	$=30/112 \times 48 = 12,857$	$=39/112 \times 48 = 16,714$	$=7/112 \times 48 = 3$
$=36/112 \times 61 = 19,607$	$=30/112 \times 61 = 16,339$	$=39/112 \times 61 = 21,241$	$=7/112 \times 61 = 3,812$
$=36/112 \times 3 = 0,964$	$=30/112 \times 3 = 0,803$	$=39/112 \times 3 = 1,044$	$=7/112 \times 3 = 0,187$

Dílčí závěr: Z celkového počtu 112 respondentů, 48 rodičů čte pro sebe často, 61 rodičů uvádí, že sami čtou jen někdy a 3 rodiče nečtou. Každý den čte dětem 36 rodičů, 4-5x týdně čte dětem 30 rodičů, 2-3x týdně 39 rodičů a 1x týdně 7 rodičů. Z výsledku vyplývá, že nejčastěji čtou svým dětem rodiče, kteří pro sebe čtou občas 54,5 %. Přestože někteří rodiče uvedli, že pro sebe nečtou, čtou svým dětem. Jeden z rodičů čte svým dětem každý den, dva uvedli, četnost čtení 2-3x týdně. 39 rodičů z celkového počtu, čte svým dětem 2-3x týdně. 7 rodičů čte dětem 1x týdně a jedná se o tu skupinu rodičů, kteří si sami pro sebe čtou. Pokud se zabýváme závislostí rodiče čtenáře na četnosti čtení dítěti.

Naměřená kritická hodnota je $p = 0,436$. Protože je hodnota vyšší než hladina významnosti 0,05, popíráme alternativní hypotézu H_2 , že rodič, který sám pro sebe čte, čte častěji svým dětem a přijímáme nulovou hypotézu: Rodiče předčítají svým dětem nezávisle na tom, jestli čtou sami pro sebe.

Další dvě hypotézy, jsou zaměřené na dítě. Třetí hypotéza zkoumá závislost četnosti předčítání a oblíbenosti předčítání. Čtvrtá hypotéza zjišťuje vztah mezi četností předčítání a vlastnictvím knih.

VH3 Pokud mají děti předčítání v oblíbenosti, zvyšuje se četnost předčítání.

H_0 : Četnost předčítání nezávisí na tom, jestli má dítě předčítání v oblíbenosti.

H_A : U těch dětí, které mají předčítání v oblíbenosti, dochází k četnějšímu předčítání.

Tab. 7: Kontingenční tabulka zobrazující rozložení četností

			četnost				celkem
			každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	max. 1x týdně	
oblíba	ano	četnost	36	25	26	2	89
		předpokládaná četnost	28,6	23,8	31,0	5,6	89,0
		%	32,1%	22,3%	23,2%	1,8%	79,5%
	někdy	četnost	0	5	13	5	23
		předpokládaná četnost	7,4	6,2	8,0	1,4	23,0
		%	0,0%	4,5%	11,6%	4,5%	20,5%
celkem	četnost	36	30	39	7	112	
	předpokládaná četnost	36,0	30,0	39,0	7,0	112,0	
	%	32,1%	26,8%	34,8%	6,2%	100,0%	

Pozorované absolutní četnosti opíšeme z kontingenční tabulky.

Tab. 8: Tabulka zobrazující četnost oblíby předčítání

Četnost oblíby předčítání	Každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	Max. 1x týdně	Σ
Ano	36	25	26	2	89
Někdy	0	5	13	5	23
Ne	0	0	0	0	0
Nevím	0	0	0	0	0
Celkem	36	30	39	7	112

Pro výpočet očekávané četnosti použijeme pravidlo: očekávaná četnost = součet v sloupci / celkový počet x součet v řádku.

Očekávané četnosti:

Tab. 9: Výpočty očekávaných četností

$=36/112 \times 89 = 28,607$	$=30/112 \times 89 = 23,839$	$=39/112 \times 89 = 30,991$	$=7/112 \times 89 = 5,562$
$=36/112 \times 23 = 7,392$	$=30/112 \times 23 = 6,16$	$=39/112 \times 23 = 8,008$	$=7/112 \times 23 = 1,437$

Dílčí závěr: Všech 112 respondentů uvedlo, že jejich děti mají předčítání v oblibě. 89 rodičů z první skupiny uvádí, že děti předčítání baví často. 36 těchto rodičů, čte dětem každý den, 25 rodičů čte 4-5x týdně a 26 rodičů 2-3x týdně. Pouze 2 rodiče předčítají dětem maximálně 1x týdně. 23 rodičů z druhé skupiny uvádí, že děti mají zájem o čtení občas, proto nikdo z rodičů nepředčítá dětem každý den. 13 rodičů předčítají dětem 2-3x týdně a jen 5 rodičů 1x týdně.

Naměřenou kritickou hodnotu $p = 0$ jsme porovnali s dosaženou hladinou statistické významnosti 0,05. Popíráme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní: U těch dětí, které mají předčítání v oblibě, dochází k četnějšímu předčítání.

Poslední hypotézou zjišťujeme, zda vlastnictví knih ovlivňuje četnost předčítání.

VH4 *Jestliže dítě vlastní knihy, zvyšuje se četnost předčítání.*

H₀: *Četnost předčítání nezávisí na tom, jestli dítě vlastní knihy.*

H₄: *U těch dětí, které vlastní své knihy, dochází k četnějšímu předčítání.*

Tab. 10: Kontingenční tabulka zobrazující rozložení četností

			četnost				celkem
			každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	max. 1x týdně	
knihy	ano, několik	četnost	35	29	36	5	105
		předpokládaná četnost	33,8	28,1	36,6	6,6	105,0
		%	31,2%	25,9%	32,1%	4,5%	93,8%
	ano, málo	četnost	1	1	3	2	7
		předpokládaná četnost	2,3	1,9	2,4	0,4	7,0
		%	0,9%	0,9%	2,7%	1,8%	6,2%
celkem	četnost	36	30	39	7	112	
	předpokládaná četnost	36,0	30,0	39,0	7,0	112,0	
	%	32,1%	26,8%	34,8%	6,2%	100,0%	

Pozorované absolutní četnosti opíšeme z kontingenční tabulky.

Tab. 11: Tabulka zobrazující četnosti vlastnictví knih

Vlastnictví knih	Každý den	4-5x týdně	2-3x týdně	Max. 1x týdně	Σ
Ano, několik	35	29	36	5	105
Ano málo	1	1	3	2	7
Ne	0	0	0	0	0
Celkem	36	30	39	7	112

Pro výpočet očekávané četnosti použijeme pravidlo: očekávaná četnost = součet v sloupci / celkový počet x součet v řádku.

Očekávané četnosti:

Tab. 12: Výpočty očekávaných četností

$=36/112 \times 105 = 33,749$	$=30/112 \times 105 = 28,124$	$=39/112 \times 105 = 36,562$	$=7/112 \times 105 = 6,562$
$=36/112 \times 7 = 2,249$	$=30/112 \times 7 = 1,874$	$=39/112 \times 7 = 2,437$	$=7/112 \times 7 = 0,437$

Dílicí závěr: 112 respondentů uvedlo, že dítě vlastní alespoň jednu knihu. 105 rodičů uvádí, že dítě vlastní několik knih, 7 rodičů uvádí, že jejich dítě má knih málo. Všechny děti vlastní knihu a všem dětem je předčítáno minimálně 1x týdně. Nejčastěji je dětem předčítáno 2-3x týdně.

Kritickou hodnotu $p = 0,064$ jsme porovnali s hladinou významnosti 0,05. Protože je naměřená hodnota vyšší, popíráme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: Četnost předčítání nezávisí na tom, jestli dítě vlastní knihy.

Závěry analýz získaných dat: Došli jsme k několika závěrům ze čtyř položených věcných hypotéz. Z první věcné hypotézy nám vyplynulo, že rodiče, čtou svým dětem nezávisle na tom, zda jim bylo v minulosti předčítáno. Popřeli jsme hypotézu alternativní a přijali hypotézu nulovou. U druhé věcné hypotézy jsme přijali hypotézu nulovou a to, že

rodiče předčítají svým dětem nezávisle na tom, jestli čtou sami pro sebe. Třetí hypotéza se zabývala vztahem četnosti předčítání a vlastnictví knih. Zde jsme přijali hypotézu alternativní. U těch dětí, které mají předčítání v oblibě, dochází k četnějšímu předčítání. Poslední věcná hypotéza zjišťovala, zda vlastnictví knih ovlivňuje četnost předčítání. Zde jsme přijali hypotézu nulovou. Četnost předčítání nezávisí na tom, jestli dítě vlastní knihy.

Ze čtyř položených věcných hypotéz jsme přijali tři hypotézy nulové a jednu alternativní.

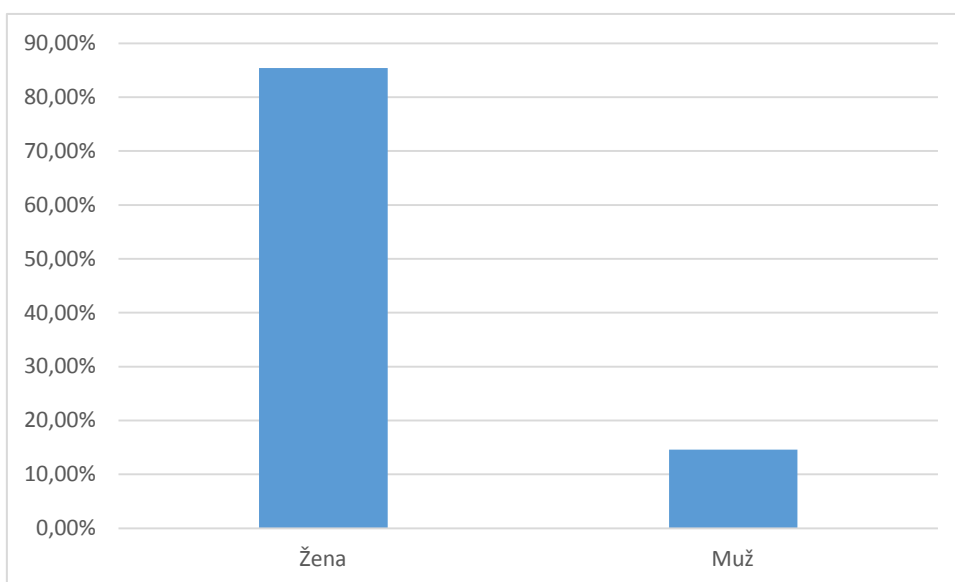
8 Vyhodnocování výzkumu

Položka č. 1: Jste muž nebo žena?

- a) Žena – 85,4 %
- b) Muž – 14,6 %

Věk dítěte/děti _____

Graf č. 1 Procentuální vyjádření v položce č. 1



Z první otázky vyplývá procentuální zastoupení účastníků. Zda je daná osoba muž nebo žena, má přidat na důvěře směrem k respondentovi a jeho důležitosti pro vyplňování dotazníku. Na dotazník odpovídalo více žen než mužů, z toho vyvozujeme, že ženy maminky častěji předčítají dětem než muži tatínkové. Věk dítěte byl uveden pro případ, kdyby dotazník vyplňoval někdo, kdo již dítě v předškolním věku nemá. V našem případě se jednalo o jednoho respondenta.

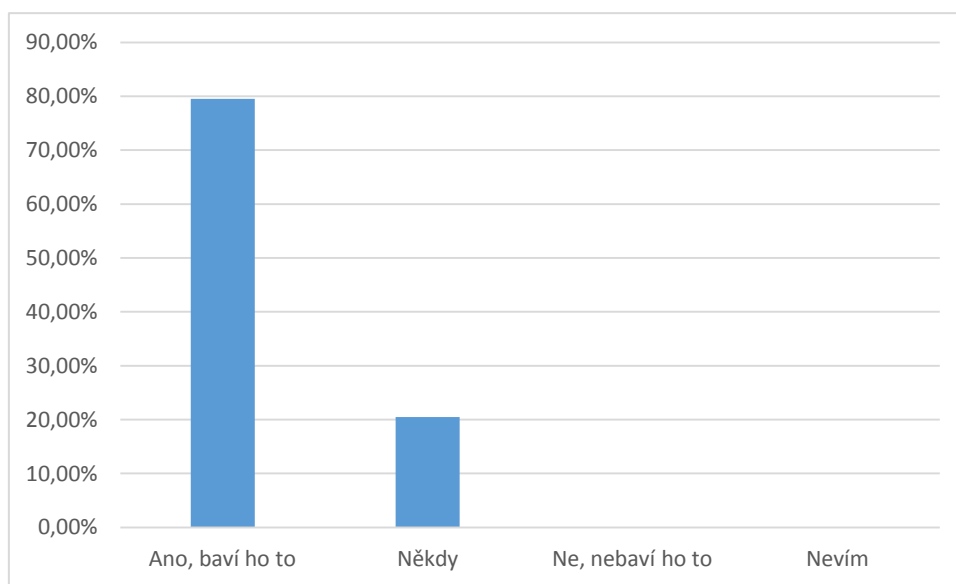
Položka č. 2: Má Vaše dítě rádo předčítání knih?

- a) Ano, baví ho to
- b) Někdy
- c) Ne, nebaví ho to
- d) Nevím

Tabulka č. 14 Četnost odpovědí v položce č. 2

	Četnost	%
Ano, baví ho to	89	79,5 %
Někdy	23	20,5 %
Ne, nebaví ho to	0	0 %
Nevím	0	0 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 2 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 2



Druhá otázka je pro nás důležitá, protože je spojena se třetí hypotézou. Předpokládáme, že pokud má dítě předčítání knih v oblibě, bude se zvyšovat četnost předčítání. Z odpovědí, které měli respondenti k dispozici, nikdo nevedl, že by dítě nebavilo předčítání knih nebo si vůbec neuvědomuje, neví o tom, že by dítě čtení nemělo rádo. S jistotou můžeme říct, že děti mají předčítání rády.

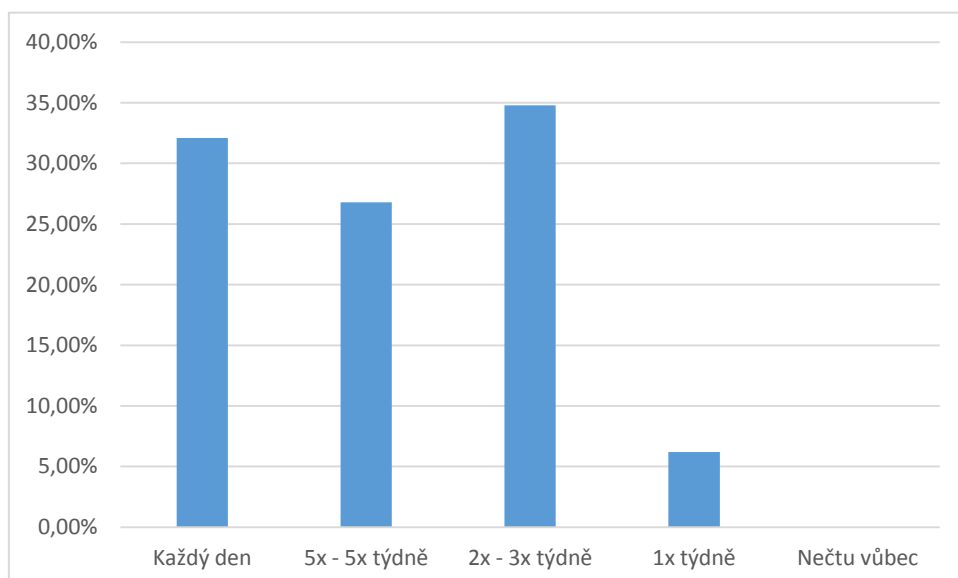
Položka č. 3: Jak často čtete Vašemu dítěti?

- a) Každý den
- b) 4x – 5x týdně
- c) 2x – 3x týdně
- d) Maximálně jednou týdně
- e) Nečtu vůbec

Tabulka č. 16 Četnosti odpovědí v položce č. 3

Předčítání dětem	četnost	%
Každý den	36	32,1 %
4x – 5x týdně	30	26,8 %
2x – 3x týdně	39	34,8 %
1x týdně	7	6,2 %
Nečtu vůbec	0	0 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 3 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 3



Tato položka spolu s položkou předchozí, jsou důležitou součástí pro třetí stanovenou hypotézu. Z výsledků šetření vyplývá, že mezi četnostmi čtení jsou jen malé rozdíly. 93,7 % dětem je čteno několikrát týdně.

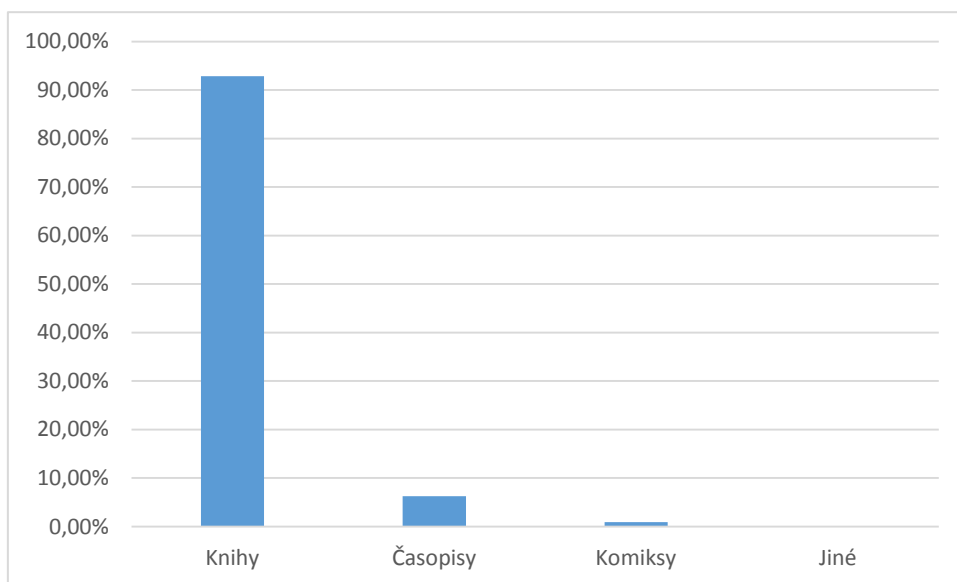
Položka č. 4: Co čtete Vašemu dítěti nejčastěji?

- a) Knihy
- b) Časopisy
- c) Komiksy
- d) Jiné _____

Tabulka č. 18 Četnosti odpovědí v položce č. 4

	Četnost	%
Knihy	104	92,85 %
Časopisy	7	6,25 %
Komiksy	1	0,9 %
Jiné	0	0 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 4 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 4



Touto otázkou jsme sledovali výběr oblíbené, nejžádanější literatury. Dětem v předškolního věku je předčítáno nejčastěji z dětských knih, časopisy a jiná literatura jsou zastoupeny v nepatrném množství. Nikdo z respondentů neuvědl jiný druh literatury, který by si dítě zvolilo nebo kterou by rodiče vybrali.

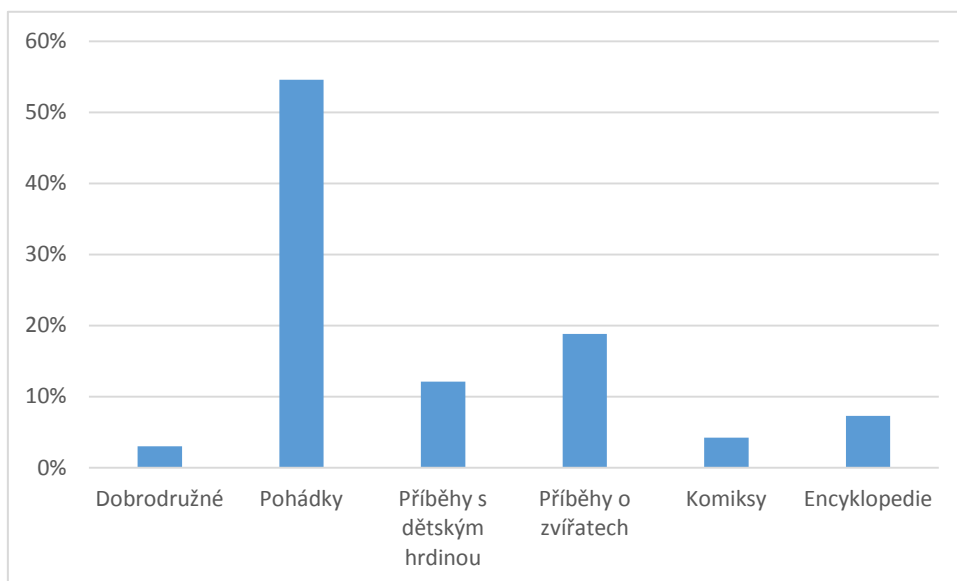
Položka č. 5: Jaký typ literatury se Vašemu dítěti líbí?

- a) Dobrodružné příběhy
- b) Pohádky
- c) Příběhy s dětským hrdinou
- d) Příběhy o zvířatech
- e) Komiksy
- f) Encyklopedie

Tabulka č. 19 Četnosti odpovědí v položce č. 5

	Četnost	%
Dobrodružné příběhy	5	3 %
Pohádky	90	54,6 %
Příběhy s dětským hrdinou	20	12,1 %
Příběhy o zvířatech	31	18,8 %
Komiksy	7	4,2 %
Encyklopedie	12	7,3 %
Celkem	165	100 %

Graf č. 5 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 5



Tato položka byla určena pro pedagogickou praxi. Podle této položky mohou pedagogové doplnit dětskou knihovnu v mateřské škole. Zároveň je možné vybírat právě ty nejoblíbenější typy knih, které si děti se zájmem prohlížejí a vyžadují jejich časté předčítání nebo různé činnosti s nimi. Předškolní děti mají v oblibě pohádky, a proto převládá předčítání z dětských knih, které nabízejí pohádky klasické, ale i moderní, o zvířátkách či hračkách. Respondenti vybírali více odpovědí než jen jednu, proto z tabulky vyčteme celkový počet odpovědí 165.

Položky číslo 6. a 7. spolu souvisí.

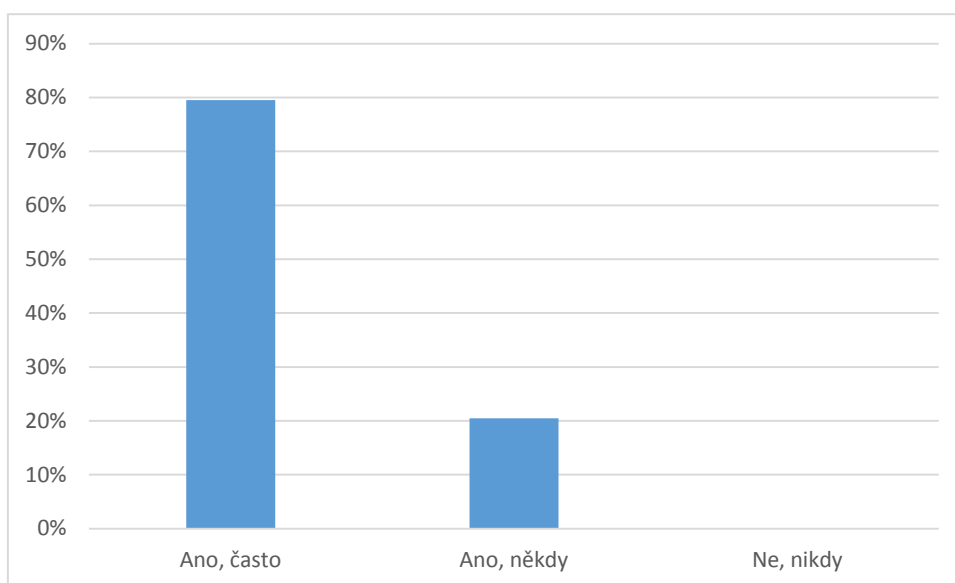
Položka č. 6: Prohlíží si Vaše dítě knihy?

- a) Ano často
- b) Ano, někdy
- c) Ne, nikdy

Tabulka č. 21 Četnosti odpovědí v položce č. 6

	Četnost	%
Ano, často	89	79,5 %
Ano, někdy	23	20,5 %
Ne, nikdy	0	0 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 6 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 6



V předškolním věku jsou činnosti s knihou omezeny. Dítě si knihu prohlíží, poslouchá předčítaný text, ptá se, dotváří příběh, rozvíjí fantazii, slovní zásobu. V dotazníku nebyla přesně definována četnost prohlížení, záleželo jen na rodičovském hodnocení, zda si dítě prohlíží knihy často nebo méně často. Proto není možné tyto výsledky zobecnit a vyvodit z nich konkrétnější závěry. Není však důležité, zda si dítě knihy prohlíží často nebo někdy, je důležité, že si dítě vymezí prostor pro sebe a knihu. Z šetření vyplývá, že všechny děti si knihy prohlízejí rády.

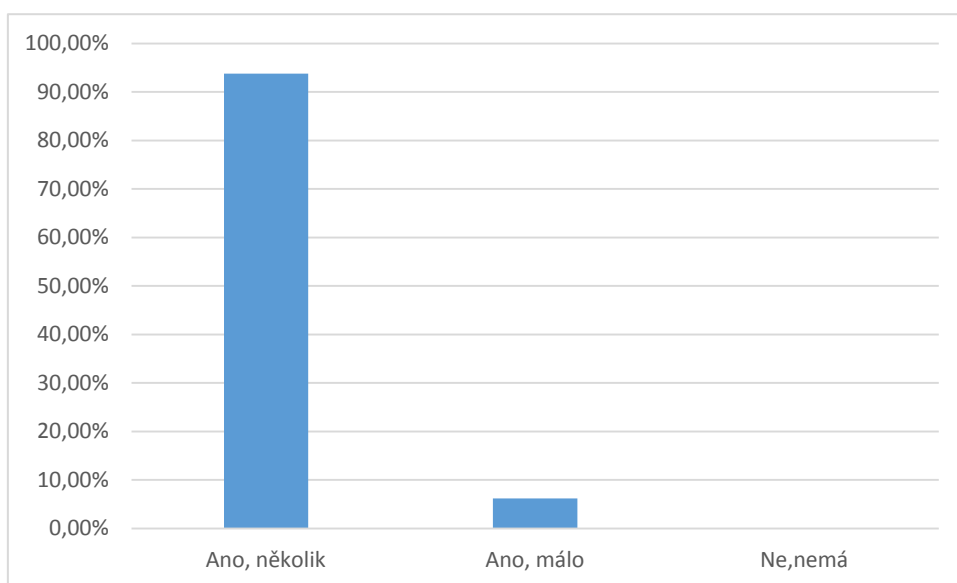
Položka č. 7: Má vaše dítě knihy?

- a) Ano, několik
- b) Ano, málo
- c) Ne, nemá

Tabulka č. 23 Četnosti odpovědí v položce č. 7

	Četnost	%
Ano, několik	105	93,8 %
Ano, málo	7	6,2 %
Ne, nemá	0	0 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 7 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 7



Všichni respondenti odpověděli, že děti knihy vlastní. Z dotázaných není ani jedno dítě, které by nevlastnilo knihu.

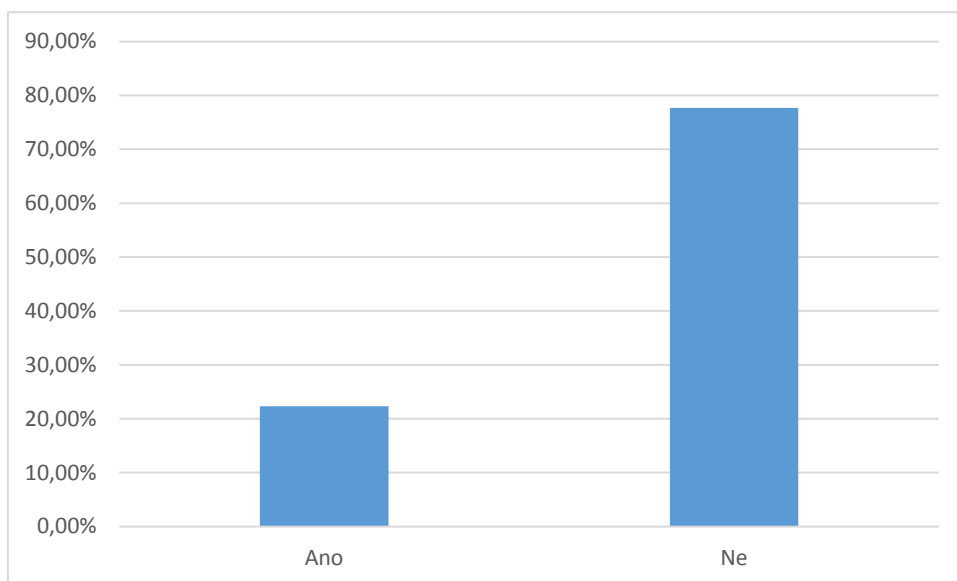
Položka č. 8: Chodíte do knihovny s dítětem?

- a) Ano
- b) Ne

Tabulka č. 25 Četnosti odpovědí v položce č. 8

	Četnost	%
Ano	25	22,3 %
Ne	87	77,7 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 8 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 8



Většina rodičů nenavštěvuje knihovnu spolu s dítětem, a tudíž nedává dítěti výchovný vzor budoucího čtenáře a člena knihovny.

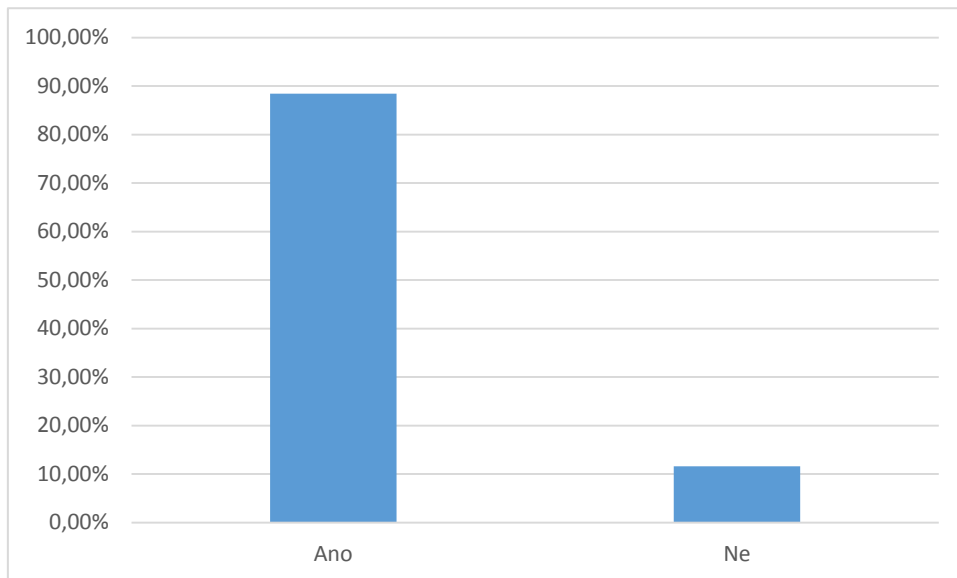
Položka č. 9: Předčítali Vám rodiče, když jste byl/a malý/á?

- a) Ano
- b) Ne

Tabulka č. 27 Četnosti odpovědí v položce č. 9

	Četnost	%
Ano	99	88,4 %
Ne	13	11,6 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 9 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 9



88,4 % rodičům bylo předčítáno. Když si dáme do souvislostí data z otázky číslo tři, zjišťujeme, že je více rodičů 93,7 %, kteří dnes svým dětem předčítají.

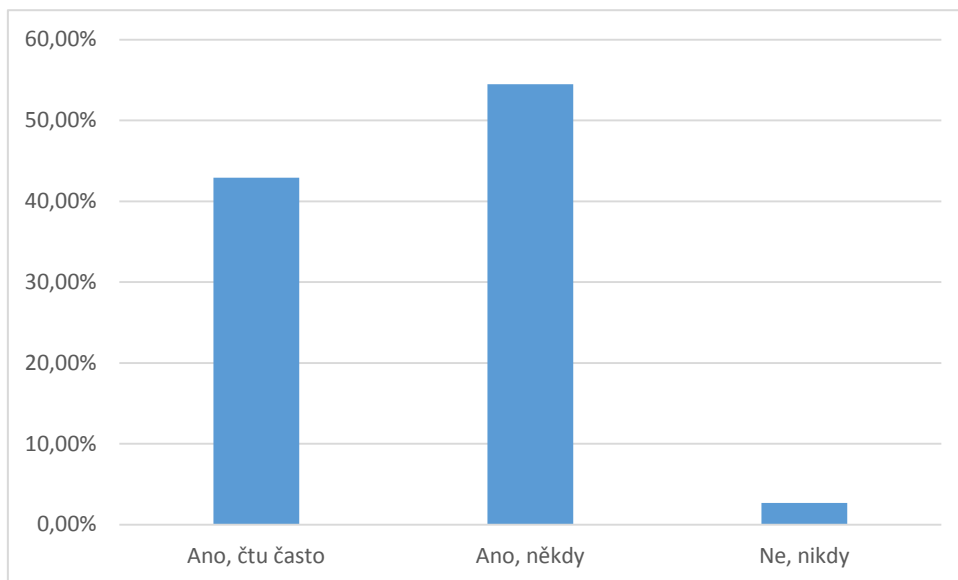
Položka č. 10: Vy jako rodiče, čtete?

- a) Ano, čtu často
- b) Ano, někdy
- c) Ne, nikdy

Tabulka č. 29 Četnosti odpovědí v položce č. 10

Četba rodičů	Četnost	%
Ano, čtu často	48	42,9 %
Ano, někdy	61	54,5 %
Ne, nikdy	3	2,7 %
Celkem	112	100 %

Graf č. 10 Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 10



Z celkového množství dotázaných respondentů se 109 považuje za čtenáře – čtou si pro zábavu, poučení. Protože zde nemáme definovanou četnost, nevyvozujeme konkrétnější závěry.

Otázka č. 11: Podle čeho vybíráte knihu ke čtení pro Vaše dítě/děti?

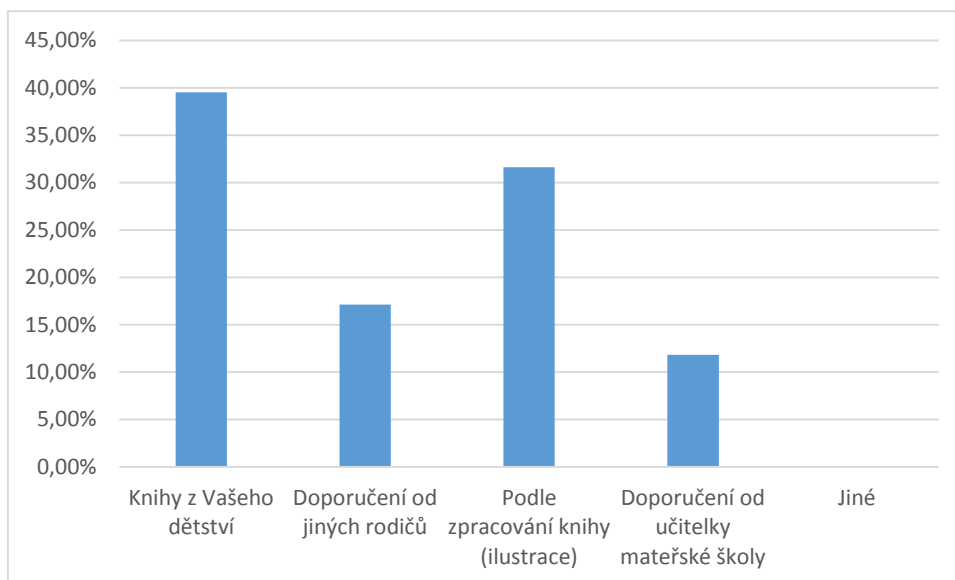
- a) Knihy z Vašeho dětství
- b) Doporučení od jiných rodičů
- c) Podle zpracování knihy (ilustrace)
- d) Doporučení od učitelky mateřské školy
- e) Jiné _____

Tabulka č. 30 Četnosti odpovědí v položce č. 11

	Četnost	%
Knihy z Vašeho dětství	60	39,5 %
Doporučení od jiných rodičů	26	17,1 %

Podle zpracování knihy (ilustrace)	48	31,6 %
Doporučení od učitelky mateřské školy	18	11,8 %
Celkem	152	100 %

Graf č. 11. Procentuální vyjádření odpovědí v položce č. 11



Protože rodiče vybrali více než jednu odpověď, je celková četnost odpovědí 152. Nejčastěji rodiče vybírají knihy podle vzoru ze svého dětství, celková četnost u této vybrané odpovědi je 60 respondentů. Dalším kritériem pro výběr knihy je zpracování ilustrací s četností 48 respondentů. Dále rodiče vybírají knihy dle doporučení od jiných rodičů 48 a pedagogů mateřských škol 18.

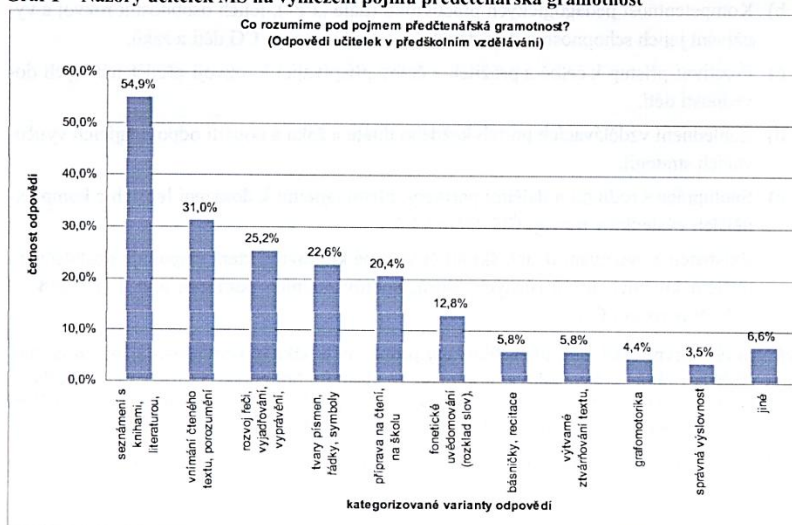
III DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Čtenářská gramotnost má podstatný vliv na celoživotním učení jedince. U dětí v předškolním věku hovoříme o pregramotnosti neboli předčtenářské gramotnosti. V rámci našeho výzkumu jsme zjišťovali, v jaké míře se podílejí rodiče na rozvoji předčtenářské gramotnosti u svých dětí.

Cílem výzkumného šetření bylo potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz. Z výzkumu vyvozujeme závěry a navrhuje doporučení pro další pedagogickou práci.

V kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání není samostatná část, která by se věnovala dovednostem předcházející čtení. Proto každá mateřská škola zpracovala danou problematiku ve školním vzdělávacím programu v různém rozsahu a na velmi různé úrovni. Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) se v roce 2009/2010 zaměřila na hodnocení některých aktivit z Rámcově vzdělávacího programu.

Graf 1 Názory učitelů MŠ na vymezení pojmu předčtenářská gramotnost



(ČŠI, 2011, s. 7/24)

V závěrečné zprávě z tohoto šetření ČŠI z roku 2011 se uvádí, že konkrétní strategii vedoucí k cílenému zvyšování úrovně předčtenářské gramotnosti si stanovilo 31,5 % navštívených mateřských škol. Pod pojem čtenářská gramotnost pedagogové mateřských škol zahrnují následující činnosti: seznámení se s knihou a literaturou, vnímání čteného textu, porozumění, rozvoj řeči, vyjadřování, vyprávění, tvary písmen, řádky, symboly, příprava na čtení, na školu, fonetické uvědomování, rozklad slova, básně a recitace, výtvarné ztvárnění textu, grafomotorika, správná výslovnost.

Nejčastějším opatřením, které mateřské školy za účelem rozvoje předčtenářských dovedností dětí přijaly, bylo průběžné doplňování školní knihovny a její pestré nabídky. V polovině hodnocených mateřských škol přistoupili pedagogičtí pracovníci ke sledování a hodnocení předčtenářských dovedností dětí. Bylo zjištěno, že v průběhu pedagogického procesu pedagogové využívají postupy, které před samotnou četbou pomohou dítěti vybavovat si a třídit dosavadní zkušenosti s obsahem textu.

Pedagogové využívají takové hodnoty, při kterých dítě aktivně vnímá text. Vhodnými činnostmi vedou dítě k reflexi obsahu předčteného textu. Na základě předčteného textu dítě vytváří výtvarné práce. Většina dětí, dokázala převyprávět čtený text a také zvládly zrakovou a sluchovou percepci. Ani rozlišení grafických znaků a symbolů pro ně nebyl problém. Děti však často nedokázaly k předčtenému textu zaujmout postoj a vyvodit poučení pro život. Proto ČŠI doporučila věnovat více pozornosti rozvíjení schopností dětí domýšlet na základě textu, jak by dál mohl pokračovat.

ČŠI dále zjistila, že spolupráce s rodinou při rozvoji dovedností předcházející čtení byla v 50 % navštívených škol na dobré úrovni. Nejčastěji byla tato spolupráce rozvíjena prostřednictvím individuálních konzultací s pedagogickými pracovníky, popřípadě domluvou na tom, že rodiče budou doma dítěti číst.

Pokud Shapiro (v Kalous, 2002) uvádí, že rodina má nejdůležitější a nezastupitelný podíl na rozvoji předčtenářských dovedností a výsledky ČŠI ukazují, že jen 50 % mateřských škol spolupracuje s rodiči (rodinou) na rozvoji předčtenářských dovedností, z toho vyplývá, že je nutné posílit vzájemnou spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou a najít způsoby, formy, metody, vzájemné spolupráce a tím rozvíjení předčtenářských dovedností dítěte.

Protože pedagogové v MŠ považují za nejdůležitější pro rozvíjení předčtenářských dovedností činnosti s knihou, podporují MŠ všechny takovéto činnosti. Zvětšují knihovničky, rozšiřují výběr knih, rozšiřují činnosti s knihou. Stejným směrem by se měly ubírat činnosti v rodině. Z šetření ČŠI vyplývá, že pedagogové jsou již dobře informováni o předčtenářských dovednostech. Domníváme se ale, že tyto informace chybí rodičům.

Předmětem dalšího výzkumu by mohlo být zjišťování, zda rodiče chápou pojem předčtenářské dovednosti, zda dokáží pracovat se svými dětmi, a tak rozvíjet předčtenářské dovednosti. Z tematické zprávy ČŠI vyplývá, že spolupráce pedagogů MŠ s rodiči v této oblasti se prozatím omezuje na doporučení k četbě knih.

Na začátku našeho výzkumu jsme se domnívali, že rodiče nejvíce ovlivňuje jejich dětská zkušenost s předčítáním knih, že je nejvíce ovlivňuje vzor jejich rodičů. Tato hypotéza se nepotvrdila. Rodiče předčítají svým dětem nezávisle na tom, jaký vzorec chování, práce s knihou si ze svého dětství přinášejí. Jestliže je tedy neovlivňuje jejich dětská zkušenost, pak jsou k činnosti předčítání motivováni jinými důvody. Pokud bychom zkoumali důvody, proč svým dětem čtou, což ale nebylo naším cílem, domníváme se, že by uváděli i doporučení pedagogů MŠ. Proto si myslíme, že by měli být rodiče podrobněji informováni o všech činnostech a aktivitách, které posilují předčtenářské dovednosti.

Při vyslovování hypotéz jsme dále předpokládali, že jedním z důvodů, který vede rodiče k předčítání dětem je skutečnost, zda se považují za čtenáře, zda pro sebe čtou nebo ne. Z výsledků vyplývá, že rodiče čtou svým dětem nezávisle na tom, zda se považují za čtenáře, zda si pro sebe čtou. I rodiče, kteří se za čtenáře nepovažují, čtou svým dětem. Nejčastěji předčítají svým dětem ti rodiče, kteří uvádějí, že pro sebe čtou jen občas.

Z další části výzkumu vyplývá, že pokud mají děti předčítání v oblíbenosti, předčítají rodiče dětem častěji. Velmi pozitivně lze proto hodnotit snahu rodičů posilovat zájem dětí o čtení, poslouchání, domýšlení děje, o všechny činnosti, které s předčítáním spojujeme. Většina dotazovaných rodičů tedy správně chápe význam předčítání pro rozvoj nejen předčtenářských dovedností, ale také pro celkový rozvoj dítěte.

Kladně lze hodnotit skutečnost, že všem dětem ze zkoumaného vzorku bylo alespoň jednou týdně předčítáno. Z toho vyplývá, že každé dítě se s knihou a předčítáním setkává nejen v MŠ, ale také v rodině, což je důležité nejen pro obsah čteného, ale také z důvodů posilování vzájemného sociálního a citového vztahu s rodiči.

Rozdílná četnost předčítání souvisí se zájmem dítěte o předčítání, jak vyplývá z dalšího šetření, ale může souviset i se vzděláním rodičů. Tuto položku jsme do dotazníku nevložili a nezajímali se o ni. Pokud bychom prováděli další šetření a hledali přesnější odpovědi na otázku týkající se četnosti předčítání, pak by informace o vzdělání rodičů mohla ovlivnit odpověď na tuto otázku.

Vztah ke knize se vytváří u dítěte nejen pasivním díváním se na knihy, ale především různými činnostmi. Pokud má dítě s knihou pracovat, je potřeba ji mít, držet v ruce, prohlížet si ji. Vlastnictví knihy jsme považovali za důležitou motivaci pro vztah ke knize. Proto jsme vyslovili hypotézu o vzájemné závislosti vlastnictví knihy na četnosti předčítání. Tato hypotéza

se nepotvrdila. Není pravda, že dítě vyžaduje častější předčítání, pokud knihu vlastní. Není tedy důležité, zda dítě knihu vlastní, ale zda se s knihou setkává. Vlastnictví knihy může být nahrazeno půjčováním knihy. Na základě tohoto zjištění se můžeme domnívat, že půjčování knih v knihovnách obecních, školních může pozitivně ovlivnit vztah ke knize a četnost čtení.

Jako přednost půjčování knih vidíme tu skutečnost, že v knihovnách má dítě větší výběr z nabízených titulů, které domácí knihovnička dítěti nemůže nabídnout. Tabulka 25 vypovídá, že jen velmi malé množství rodičů navštěvuje s dětmi knihovnu. Myslíme si, že význam půjčování knih by měl být posílen, a proto přinášíme doporučení pro pedagogy i rodiče, aby využívali nabídky knihoven a umožňovali dítěti, aby si knihy samo prohlíželo, listovalo knihami a následně je i vybíralo.

Pro pedagogickou praxi můžeme doporučit zřízení, respektive rozšíření školní knihovny a zajistit půjčování knih domů, protože právě školní knihovna může nabídnout větší spektrum nabízené literatury. V nabídce se mohou objevit nejen pohádky, které mají předškolní děti v oblibě, jak dokládá tabulka č. 19, ale také knihy s dětským hrdinou, příběhy o zvířatech a v neposlední řadě i dětské encyklopedie. Školní knihovna by kromě knižních titulů mohla nabízet k půjčování i dětské časopisy.

Rodiče převážně předčítají dětem z dětských knih, časopisy využívají jen velmi málo, jak ukazuje tabulka č. 18. Nabídka dětských časopisů ze školní knihovny by mohla pomoci rodičům vybrat vhodný titul, který později mohou s dětmi odebírat a využívat pro rozvoj předčtenářských dovedností. V dětských časopisech se nachází nabídka činností, úkolů, které s prohlubováním předčtenářských dovedností souvisí. Mnohé činnosti rodiče neznají, a proto je s dětmi neprocvičují.

Za přednost dětských časopisů považujeme také jejich finanční dostupnost. Další výhodou školního půjčování by mohla být skutečnost, že s většinou knih a časopisů pracují pedagogové v MŠ a tudíž jsou pro děti známé, oblíbené. Také doporučení pedagogů může být pro rodiče významné a důležité. Rodiče uvádějí, že nejčastěji vybírají knihu pro své dítě především na základě zkušenosti z vlastního dětství, nejméně na doporučení pedagoga, jak uvádí tabulka 30. Zde vidíme možnost posílení spolupráce mezi MŠ a rodiči.

Při zpracovávání výsledků jsme došli ke zjištění, že nelze zcela zobecňovat výsledky šetření v položce 6, 7, 10, protože jsme blíže nespécifikovali termín občas, často, několik,

málo. Každý rodič si může pod uvedeným pojmem představovat jiné množství, jinou četnost. Chybí zde přesnější vyjádření četnosti.

Zájem o rozvoj předčtenářských dovedností u předškolních dětí mají rodiče i pedagogové. Proto je potřeba, aby pedagogičtí pracovníci předali rodičům informace o celé problematice, o aktivitách a činnostech vedoucích k rozvoji předčtenářských dovedností.

ZÁVĚR

Diplomová práce seznamuje s pojmem gramotnost, čtenářská gramotnost a pro prostředí MŠ pracuje s termínem čtenářská pregramotnost. Objasňuje pojem čtenář, čtení, čtenářství a zdůrazňuje význam čtení jako jednoho z prostředků pro získávání informací o okolním světě. Poukazuje na výsledky mezinárodních výzkumů gramotností PISA, PIRLS a konstatuje, že výsledky českých žáků jsou sice srovnatelné s ostatními zeměmi, ale stále se zhoršují. Proto je potřeba provést změny, které by postupně vedly ke zvyšování úspěšnosti českých žáků.

Předškolní vzdělávání si klade za cíl položit základy pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a tím i základy pro celoživotní vzdělávání. V MŠ se předčtenářská gramotnost rozvíjí komplexním rozvojem schopností a dovedností v oblastech kompetencí. Podobně by měl probíhat rozvoj předčtenářských dovedností v rodině. Rodiče mají nejdůležitější a nezastupitelný podíl na rozvoji předčtenářských dovedností. Mohou nejvýrazněji motivovat dítě ke čtení a k celoživotnímu vzdělávání.

Základy čtenářské pregramotnosti je potřeba posilovat od raného dětství. Předškolní věk je základním obdobím intelektuálního vývoje dítěte. Dítě dozrává v mnoha oblastech a cílem rodičů i pedagogů je podporovat u dětí zájem o dění kolem sebe, o učení, o získávání poznatků o světě. Kniha je prostředkem k seznamování s písmeny, obrázky, s okolním světem a poskytuje dítěti širší rámec poznávání.

Práce s knihou je chápána jako jedna z nejdůležitějších činností pro rozvoj předčtenářských dovedností. Pedagogové považují všechny činnosti spojené se čtením knih za žádoucí a cenné. Z výzkumu je patrné, že i rodiče považují čtení knih a činnosti s knihou za důležité pro dítě. Čtením, prohlížením, knih, vypravováním příběhů, recitováním textů, půjčováním knih budují rodiče vztah ke knize, podporují rozvoj předčtenářských dovedností a kladou základy celoživotnímu vzdělávání.

Základem pro pedagogy je kurikulární koncepce předškolního vzdělávání. V tomto dokumentu není přímo zpracována oblast rozvoje dovedností předcházejících čtení, ale všechny mateřské školy mají danou problematiku v různém rozsahu a na různé úrovni ve svých školních vzdělávacích programech zpracovány. Na rozvoj předčtenářských dovedností

se podílí rodiče a pedagogové. Jejich vzájemná spolupráce pomůže dětem rozvíjet předčtenářské dovednosti.

Seznam použité literatury a pramenů:

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0
2. BENEŠOVÁ, Jitka. *Všeobecná encyklopedie - v osmi svazcích*. Diderot, 1999. ISBN: 8090255590, 9788090255593.
3. BARRY, Arlene. L. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132–141. ISSN 1081-3004.
4. BEAN, T. W. Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions. In KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds). *Handbook of Reading Research*. (Vol. 3). USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 629–644. ISBN 0-8058-2399-9.
5. *Celé Česko čte dětem*. [online]. [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <http://www.celeceskokotedetem.cz/>
6. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, 2011 [cit. 10.5.2014]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e5a7e29e-c7d7-42ce-b799-92b6db635930>
7. EURYDICE. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, 2011.
8. ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002. ISBN: 80-7203-380-8
9. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5
10. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Grafomotorika v projektech*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
11. GAVORA, Petr. KRČMÁRIKOVÁ, Mária. *Dětské představy o gramotnosti*. In MAREŠ, J.; SVATOŠ, T. (ed). *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Asociace školní psychologie ČR a SR, Lingua, 1998.
12. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80- 7178-303-X.
13. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978.
14. HELUS, Zdeněk. *Reflexe nad problémy gramotnosti, Počáteční gramotnost*. *Pedagogika*, 2012, 61 (1–2): 205–210.
15. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

16. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4
17. KOZÁKOVÁ, Radka. *Základy obecné a vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, ISBN 978-80-244-4259-4
18. KOHOUTEK, Rudolf. *Uvedení do vývojové psychologie*. [online]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/uvvedeni-do-vyvojove-psychologie>
19. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie vývoje a výchovy předškolního dítěte*. [online]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/psychologie-vyvoje-a-vychovy-predskolniho-ditete>
20. Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha 2011. Vyd. 1. ISBN: 978-80-87000-99-1
21. KOZEL, Roma. *Moderní marketingový výzkum*. Grada Publishing a. s., 2006. ISBN: 802470966x, 9788024709666
22. KUBÁLKOVÁ, Ludmila. *Pohyb v prevenci a péči o zdraví*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN: 80-863-1704-8
23. KUCHARSKÁ, Anna a VEVERKOVÁ, Jana. *Vývoj písařských dovedností v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody*. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2012. ISSN 0031-3815.
24. KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. In: KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, Anna. *Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha, 2014, 24(4): 493.
25. KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ Radka a KUCHARSKÁ, Anna. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha, 2014, 24(4): 488 - 508.
26. MAREŠ, Jiří, PRŮCHA Jan a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6
27. MAREŠ, Jiří, PRŮCHA Jan a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 1998, ISBN: 80-7178-252-1
28. MACHKOVÁ, Hana. *Mezinárodní marketig 3. aktualizované a přepracované vydání*, Grada, 2009. ISBN: 8024729865, 9788024729862

29. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: PedF OU, 2010. ISBN: 978-80-7368-878-3
30. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178 - 033-4. The UNESCO Institute for Statistics: Glossary. [online]. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>
31. MERTIN, Václav, CIPROVÁ, Jarmila, BUDINSKÁ, Martina. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*, Praha: Josef Raabe, ISSN 1801-8416
32. MERTIN, Václav a GILLNEROVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřských škol – druhé, rozšířené a přepracované vydání*. Portál: s. r. o., Praha, 2003, 2010, ISBN: 978-80-7367-627-8
- Mezinárodní výzkumy*. [online]. Dostupné z: <http://www.pisa.oecd.org>, <http://nces.e.gov/pubsearch>, <http://isc.bc.edu>, <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>, <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>
- Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení*. [online]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>
33. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2630-4
34. NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Masarikova univerzita, 2008.
35. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. ISBN: 978-80-262-0691-0
36. POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed. PIRL 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-211-0607-9
37. RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 199 s. ISBN 80-862-5114-4.
38. RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

39. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha, Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-648-3
40. STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
41. STRAKOVÁ, Jana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva; TOMÁŠEK, Václav. *Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání*. In MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
42. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Projekty formování pozitivního postoje dětí a dospívajících k četbě v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Palestra, 2015. ISBN: 978-80-87723-21-0
43. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál s.r.o., 2015. ISBN: 978-80-262-0790-0.
44. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0714-6
45. UNESCO, *Éducation des adultes* Paris: UNESCO, 1973. ISSN: 0376-4907
46. VÁŠOVÁ, Ludmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN: 80-85-866-07-2.
47. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Vyd. 2. Karolinum, 2012. ISBN: 9788024621531
48. VÚP Praha: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT, 2007
49. WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5
50. WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost v evropském kontextu*. 2012. ISSN 0031-3815.
51. WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. 2012. ISSN 0031-3815.
52. WILDOVÁ, Radka. *Počáteční čtenářská gramotnost*. In SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR: k transformaci obsahu primárního vzdělání*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8942-9.
53. WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. ISBN 80-729-0228-8.
54. ZÁPOTOČNÁ, Ol'ga. *Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. (ed). *Předškolní a primární*

pedagogika=Predškolská a elementárna pedagogika. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-585-7.

Příloha

DOTAZNÍKOVÁ STUDIE
Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku
Olomouc 2016



Dobrý den,

mé jméno je Bc. Zuzana Smékalová a jsem studentkou oboru předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku, který se zabývá rozvojem čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku.

Než začnete, přečtěte si, prosím, následující informace:

Dotazník je **dobrovolný a zcela anonymní**. Nebude obsahovat Vaše jméno, ani žádné jiné informace, které by Vás mohly individuálně identifikovat. Dotazník obsahuje 16 otázek a zabere Vám nejvýše **10 minut**. Budete-li mít jakékoliv dotazy, neváhejte se na mě kontaktovat na adrese smekalova.zuzka@gmail.com.

Má-li být studie úspěšná, je důležité, abyste odpovídal/a **uvážlivě a upřímně**. Nejedná se o žádný test. Neexistují zde **žádné správné a špatné odpovědi**.

Vybraná odpověď:



Pokud zaškrtnete více čtverečků, ten správný zakroužkujte:



Děkuji předem za Vaši účast

Dotazník:

Věk dítěte/děti _____

1. Jste muž nebo žena?
 - a) Žena
 - b) Muž
2. Má Vaše dítě rádo předčítání knih?
 - a) Ano, baví ho to
 - b) Někdy
 - c) Ne, nebaví ho to
 - d) Nevím
3. Jak často čtete Vašemu dítěti?
 - a) Každý den
 - b) 4x – 5x týdně
 - c) 2x – 3x týdně
 - d) Maximálně jednou týdně
 - e) Nečtu vůbec
4. Co čtete Vašemu dítěti nejčastěji?
 - a) Knihy
 - b) Časopisy
 - c) Komiksy
 - d) Jiné _____
5. Jaký typ literatury se Vašemu dítěti líbí?
 - a) Dobrodružné příběhy
 - b) Pohádky
 - c) Příběhy s dětským hrdinou
 - d) Příběhy o zvířatech
 - e) Komiksy
 - f) Encyklopedie
6. Prohlíží si Vaše dítě knihy?
 - a) Ano často
 - b) Ano, někdy
 - c) Ne, nikdy
7. Má vaše dítě knihy?

- a) Ano, několik
 - b) Ano, málo
 - c) Ne, nemá
8. Chodíte do knihovny s dítětem?
- a) Ano
 - b) Ne
9. Předčítali Vám rodiče, když jste byl/a malý/á?
- a) Ano
 - b) Ne
10. Vy jako rodiče, čtete?
- a) Ano, čtu často
 - b) Ano, někdy
 - c) Ne, nikdy
11. Podle čeho vybíráte knihu ke čtení pro Vaše dítě/děti?
- a) Knihy z Vašeho dětství
 - b) Doporučení od jiných rodičů
 - c) Podle zpracování knihy (ilustrace)
 - d) Doporučení od učitelky mateřské školy
 - e) Jiné _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Zuzana Smékalová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole
Název v angličtině:	The development of the reader's preliteracy in kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem předčtenářské gramotnosti v mateřské škole. Teoretická část objasňuje terminologii v dané oblasti jako je gramotnost, čtenářská gramotnost, pregramotnost, čtení, čtenář, čtenářství a rozvoj pregramotnosti. Popisuje faktory ovlivňující předčtenářskou gramotnost, které rozdělujeme na faktory vnitřní a vnější. Následně vymezuje předškolní věk dítěte. V souvislosti se čtenářskou gramotností nabízí pohled také do mezinárodních organizací a tím také návaznost na strategii a zakotvení rozvoje předčtenářské gramotnosti v kurikulárních dokumentech v České republice.
Klíčová slova:	Gramotnost, čtenářská gramotnost, pregramotnost, čtení, čtenář, čtenářství, rozvoj pregramotnosti, předškolní věk, faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost, kurikulární dokumenty, mezinárodní organizace.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the development of reader's literacy in kindergarten. The theoretical part clarifies the terminology in a particular area such as literacy, reading comprehension, pregramotnost, reading, reader, readership, and the development

	<p>of pregramotnosti. Describes the factors affecting the předčtenářskou literacy, which can be divided into factors internal and external. Subsequently, defines the preschool age of the child. In the context of reading literacy offers a view also to international organisations and thus also the continuity of the strategy and the embedding of development předčtenářské literacy in curricular documents in the Czech republic.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Literacy, reading literacy, pregramotnost, reading, reader, readership, the development of pregramotnosti, preschool age, factors affecting the readership of preliteracy, curriculum documents, international organization.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Dotazník</p>
Rozsah práce:	<p>79s.</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>