

# Implicitní teorie rodičů o rané gramotnosti dětí

Pavλίna Uherková

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Pavlna Uherková**  
Osobní číslo: **H17765**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Implicitní teorie rodičů o rané gramotnosti dětí**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice rané gramotnosti dětí.  
Vymezení teoretických východisek z oblasti rané gramotnosti, čtenářské gramotnosti a přesvědčení rodičů o rané gramotnosti.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro rodiče.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro rodiče.

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

### Seznam doporučené literatury:

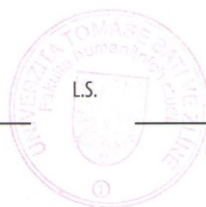
Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45.  
Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.  
Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345–359.  
Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.  
Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost' v předškolním věku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

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

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

---

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



---

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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

---

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....30.4.2020.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Závěrečná práce „Implicitní teorie rodičů o rané gramotnosti dětí“ se zaměřuje na implicitní teorie související se čtením rodiče svým dětem z knih. V práci budou nejdříve vymezena teoretická východiska z oblasti rané gramotnosti a čtenářské gramotnosti. Dále pak popíšeme koncept „implicitní teorie“ člověka a jejich vliv na jeho plánování, organizování a realizace činností.

Klíčová slova: raná gramotnost, čtenářská gramotnost, implicitní teorie

## **ABSTRACT**

Thesis "Implicit Theory of Parents about Early Literacy of Children" with a focus on implicit theory related to parents reading to their children from books. In the theoretical part of the thesis there is an explanation of early literacy and reading literacy. Next, I will describe the concept of the "implicit theory" of people and their influence on the planning, organization and implementation of events.

Keywords: early literacy, reading grammar, implicit theory

Zde bych chtěla poděkovat vedoucímu své práce prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a za jeho podnětné připomínky.

Také bych ráda poděkovala své rodině za jejich podporu při studiu a nezměrnou trpělivost při psaní bakalářské práce.

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

## OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>8</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 RANÁ GRAMOTNOST</b> .....	<b>11</b>
1.1 VÝZNAM OBDOBÍ RANÉ GRAMOTNOSTI .....	12
1.2 ÚLOHA RODIČE PŘI PODPOŘE RANÉ GRAMOTNOSTI SVÝCH DĚTÍ.....	13
1.3 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ČESKÉM PŘEDŠKOLNÍM KURIKULU.....	14
<b>2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST</b> .....	<b>16</b>
2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO SOUČÁST FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI.....	18
2.2 POSTUPY ZÍSKÁVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	19
2.3 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ DOMOVA (KNIHY, ČASOPISY A JINÉ TIŠTĚNÉ MATERIÁLY, JEŽ JSOU V RODINĚ K DISPOZICI A KE KTERÝM MÁ DÍTĚ PŘÍSTUP).....	21
<b>3 IMPLICITNÍ TEORIE</b> .....	<b>23</b>
3.1 CHARAKTERISTIKY SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍ .....	23
3.2 ŠIRŠÍ VYMEZENÍ POJMU SUBJEKTIVNÍ TEORIE.....	24
3.3 UŽŠÍ VYMEZENÍ POJMU SUBJEKTIVNÍ TEORIE .....	25
3.4 IMPLICITNÍ TEORIE A JEJICH VLIV NA JEDNÁNÍ .....	26
<b>II.PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>4 CÍLE VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
<b>5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>30</b>
<b>6 VÝZKUMNÝ VZOREK</b> .....	<b>31</b>
<b>7 VÝZKUMNÁ METODA</b> .....	<b>32</b>
<b>8 ORGANIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>33</b>
<b>9 VÝSLEDKY</b> .....	<b>34</b>
9.1 NEJDŘÍVE SE VYJÁDRÍME K ČÁSTI DOTAZNÍKU, KDE RODIČE ODPOVÍDALI NA OTEVŘENÉ NEBO UZAVŘENÉ OTÁZKY. ....	34
9.2 DALŠÍ ČÁST DOTAZNÍKU SE TÝKALA PŘÍMO ČTENÍ DĚTEM.....	37
9.3 VÝSLEDKY PODLE VZDĚLÁNÍ RODIČŮ .....	43
<b>10 DISKUZE</b> .....	<b>47</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>59</b>
<b>PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK</b> .....	<b>60</b>



## ÚVOD

*„Chcete zmoudřet? Můj ty světe – otevřete knížku – čtěte!“*

Jiří Žáček

Ve své bakalářské práci se budu zabývat čtením dětem předškolního věku v rodině. Pokusím se vystihnout, co je to raná gramotnost, čtenářská gramotnost a koncept implicitní teorie člověka, a jejich vliv na jeho plánování, organizování a realizace činností.

V praktické části se pokusíme analyzovat, jaké jsou implicitní teorie rodičů o rané gramotnosti dětí před začátkem čtení, v průběhu čtení a po skončení čtení příběhu z knihy, ale také zjistit, jaký je vztah mezi gramotnostními charakteristikami rodičů a jejich přesvědčením o postupech při čtení. Cílem našeho výzkumu je také zjistit, jak často a dlouho rodiče dětem doma čtou, kdy začali svému dítěti pravidelně číst a kolik dětských knížek doma vlastní. Výsledky výzkumu porovnáme s podobně zaměřenými výzkumy, abychom zjistili míru souhlasu či nesouhlasu s námi zjištěnými daty. Výzkumná část bude rozdělena na tři části, kde v první budeme analyzovat informace ohledně frekvence čtení dětem v rodině, počátku pravidelného čtení rodiči dětem a to jak matkou, tak otcem, zjistíme, kolik dětských knih doma rodiče vlastní, i jaké je nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce. Ve druhé části se zaměříme na implicitní teorie rodičů o postupech před začátkem, v průběhu a po přečtení příběhu z knihy. Ve třetí části budeme porovnávat vztahy mezi gramotnostními charakteristikami rodičů a stupněm dosaženého vzdělání.

V části Diskuze pak shrneme získaná data a porovnáme je s výsledky dalších studií.

Na závěr nastíníme doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 RANÁ GRAMOTNOST

Raná gramotnost (taky pregramotnost) – spontánní osvojování prvků čtení a psaní před školní docházkou dítěte

Pregramotnost je definována jako „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).

S ohledem na ontogenetický vývoj jedince se autorky (Kucharská, Wildová) domnívají, že je vhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost než předčtenářská gramotnost, nebo dokonce čtenářská gramotnost v předškolním věku. My v naší práci budeme používat pojem raná gramotnost, neboť jsou si tyto pojmy rovnocenné. Jedná se o významné období, kdy se kladou a rozvíjí počáteční zárodky 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. (Kropáčková, Kucharská, Wildová, s. 493).

Pregramotnost může mít různou úroveň. Jak uvádí (Doležalová, 2005; Wildová & Křivánek, 2009) některé děti již mají elementární znalosti o knize, např. poznají funkci obrázků, směrovost čtení, význam první strany, titulku, slova. Jiné děti rozlišují písmena, umí napsat své jméno, zajímají se o nápisy na budovách a obchodech apod. Pregramotnost považujeme za předstupeň počáteční nebo elementární čtenářské gramotnosti, jež se kultivuje ve školním prostředí.

(Kropáčková, Wildová, Kucharská, s. 17) si také uvědomují, že při rozvoji rané gramotnosti je podstatná úzká a smysluplná spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) dítěte. Vhodné je určitě dodat, že i s prarodiči, protože mnohdy s dětmi tráví více času než rodiče a mají více trpělivosti na zodpovídání otázek dětí typu „co?“, „jak?“, „proč?“. Oni jsou tedy těmi prvními, kteří počátky rané gramotnosti u dětí kladou. Po narození na dítě hovoří, učí ho první slova, ukazují mu předměty, obrázky, popisují činnosti, které nejen společně provádí, čtou mu z prvních knih, učí ho básničky, sledují s ním pohádky, vyprávějí si s ním při různých situacích atd. Jejich role v rozvoji rané gramotnosti je naprosto nezastupitelná a předškolní vzdělávání by tento potenciál mělo umět maximálně využít, podporovat a rozvíjet (např. společnými návštěvami knihoven, předčítáním knih

rodiči nebo prarodiči v MŠ, společným řešením „čtenářských“ úkolů, nebo projekty pro rodiče a děti – jako je výroba první knihy atd.).

Z výše uvedeného tak vyplývá, jak velký vliv na rozvoj rané gramotnosti mají rodiče a předškolní pedagogové. Předškolní vzdělávání má rodinnou výchovu doplňovat a dítěti usnadňovat jeho další životní i vzdělávací cestu.

Učitelky mateřských škol se zaměřují převážně na rozvoj řečových schopností, jazykových dovedností receptivních a dovedností předcházejících čtení a psaní, jako jsou prohlížení knih, vyhledávání v encyklopediích atd. K rozvoji rané gramotnosti je však potřeba přistupovat komplexněji a neopomíjet i další roviny: vztah ke čtenému a psanému textu, porozumění čteného či vyprávěného textu, hledání souvislostí a hodnocení čteného a vyprávěného textu, domýšlení nedokončeného čteného či vyprávěného textu, zaujmutí postoje k předčítanému textu a vyvození konkrétního poučení pro život (Kropáčková, 2013).

Výroční zpráva České školní inspekce 2013 uvádí, že mezi problematické oblasti v předškolním vzdělávání, kterým by předškolní pedagogové měli věnovat více pozornosti, patří: rozvoj receptivních jazykových dovedností, konkrétně vnímání a porozumění vyslechnutého textu a rozvoj jazykových dovedností produktivních, konkrétně správná výslovnost, celkový mluvený projev a souvislé vyjadřování ve větách.

## 1.1 Význam období rané gramotnosti

Období rané gramotnosti je považováno i v zahraniční odborné literatuře za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj rané gramotnosti začíná narozením jedince a pokračuje až do vstupu jedince do základní školy. Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu v budoucnu umožní se ve čtení a psaní optimálně rozvíjet. Předpokladem pro to je vybudovat u dítěte kladný vztah ke knihám, rozvíjet dítě pomocí her s písmeny, neodrazovat dítě od otázek, které se týkají textu, i když můžete mít pocit, že tím četbu narušíte, nechat dítě vyprávět zážitky z prožitého dne v mateřské škole, navštěvovat s dětmi knihovny, muzea, pamětihodnosti a dělat s nimi další činnosti, které se mohou jevit, jako že s rozvojem rané gramotnosti nesouvisí. Důraz je kladen především na komunikaci a rozvoj pozitivní motivace ke čtení a psaní. Smyslem je, dávat mu podněty, které vzbudí jeho zájem o čtení a ukážou mu využitelnost těchto dovedností.

Charakteristickým a velmi významným rysem období rané gramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího uchopení. Dítě se přirozeně zajímá o nápisy, které vidí na obalech knih, časopisů, ale i potravinách, budovách, a které je všude obklopují. Mateřská škola by proto měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce a kognitivní funkce) a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit.

Počátky rané gramotnosti se utvářejí již u nejmladších dětí tak, že se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v leporelech jakožto v prvních dětských knihách, a později, kdy jim rodiče předčítají z knih nebo si navzájem vyprávějí své vlastní příběhy. V předškolním období je proto důležitý rozvoj vnitřní motivace pro čtení a s tím souvisejícího pozitivního vztahu ke čtení. Specifickou a velmi významnou oblastí vzdělávání v předškolním věku je tak rozvoj řeči a jazykových schopností a dovedností, s nimiž rozvoj čtenářské rané gramotnosti úzce souvisí.

Podle Tematické zprávy ČŠI vytváří období rané gramotnosti prostor pro získání prožitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností, jako jsou vizualizace, předvídaní nebo 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. (*Podpora rozvoje...*, 2011, s. 5)

Předčtenářské dovednosti by tedy měly být rozvíjeny a podporovány především před zahájením povinné školní docházky.

## 1.2 Úloha rodiče při podpoře rané gramotnosti svých dětí

Je důležité posuzovat, jaké aktivity rodič při čtení uplatňuje, i jaké podpůrné verbální prostředky používá. Dítě podněty potřebuje, jelikož ještě nemá plně rozvinutou pozornost. Navíc má slabou autoregulaci i další schopnosti, jež by jeho participaci na čtení posilovaly (Landry & Smith, 2006). (Vandermaas-Peeler at al., 2011) uvádí, že pozitivní vliv na dítě má kladení otázek rodičem, objasňování, komentování, doplňování obsahu, zaměření pozornosti na vlastnosti knihy apod.

Dalšími aktivitami podporující rozvoj rané gramotnosti jsou také zaměření pozornosti dítěte na čtení, vysvětlování významu slov, kladení otázek, pozitivní zpětná vazba dítěti, opakování slov nebo pomoc při vybavování z paměti, vysvětlování významu slov, používání již osvojených slov nebo poukazování na typografické elementy knihy.

Výzkumy Deckner a kol. (2006) ukázaly, že časté čtení dítěti a podpůrné aktivity rodičů související se čtením významně přispívají k rozvoji jazyka dítěte, a to jak na receptivní, tak na produktivní úrovni, a že získané dovednosti přetrvávají i po mnoha měsících. Mengová (2016) prokázala, že frekvence čtení rodičem dítěti má vliv na rozvinutost slovní zásoby dítěte. Když se slovní zásoba čtením rozšíří, vede to rodiče k vyšší frekvenci čtení, a to zpětně k dalšímu rozvoji slovní zásoby. (Gavora, 2018)

Kromě frekvence čtení je důležitým faktorem, v jakém věku dítěte mu rodiče začali číst (Boudreau, 2015). Rané čtení, spolu s jinými aspekty, přináší lepší výsledky v rozvoji rané gramotnosti než čtení opožděné. Když rodič čte s dítětem od útlého věku, jazykový i obsahový input trvá déle, tudíž je větší i jeho vliv. (Gavora, 2018, s. 3)

Šauerová, 2012 ve svém výzkumu empiricky ověřila možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci, v níž dospěla k závěrům, že rodiče mohou velmi významně rozvíjet ranou gramotnost formou společných návštěv v knihovně, vedením deníčku společných aktivit, společnou komunikací, utvářením vztahu ke knize od neútlejšího věku dítěte a zapojením rodičů společně s dětmi do některých projektů.

### 1.3 Předčtenářská gramotnost v českém předškolním kurikulu

Při vymezování pojmu pregramotnost bychom neměli opomenout, že požadavky na její rozvoj jsou specifikovány také v úrovni vzdělávání ISCED 0 a stává se tedy jedním z obsahů či témat kurikula. V RVP PV (2004), podle kterého musí všechny mateřské školy od 1. září 2007 tvořit své školní vzdělávací programy, však není explicitně zpracována oblast rozvoje dovedností, které předcházejí čtení. Objasnění termínu předčtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, ani raná gramotnost nenalezneme v textu ani ve slovníčku použitých výrazů. Nalezneme zde však objasnění pojmu klíčové kompetence v předškolním vzdělávání a také výčet osmi komunikativních kompetencí, kterých by dítě mělo dosáhnout na konci předškolního vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 13).

Ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika* v podoblasti *Jazyk a řeč* jsou formulovány dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou

podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické). (RVP PV, 2004, s. 18)

Některé dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti lze dohledat také ve vzdělávací oblasti *Dítě a společnost* (RVP PV, 2004, s. 26). Jedná se o: společné diskuze, rozhovory, individuální konverzace; komentování zážitků a aktivit, vyřizování výdajů a zpráv; vyprávění toho, co dítě slyšelo; prohlížení a „čtení“ knížek; vysvětlování, objasňování, práce s knihou; aktivní naslouchání druhému; receptivní slovesné, literární či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů); tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické podněcující tvořivost a vyjadřování atd.

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Termín čtenářská gramotnost se do české odborné terminologie dostává ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS atd.) Definování čtenářské gramotnosti vychází z anglosaského pojetí koncepce gramotnosti a je chápáno jako základní kulturní nástroj člověka nezbytný pro jeho život ve společnosti.

Definování pojmu gramotnost (literacy) však není jednoduché, neboť se jedná o komplikovaný, komplexní a zároveň proměnlivý jev s aspektem individuální variability (srov. Doležalová, 2009; Rabušicová, 2002).

Čtenářská gramotnost je jedním z druhů obecné gramotnosti, který je považován za základní ukazatel vzdělanosti národa, ale i za faktor hospodářského rozvoje země (srov. Doležalová, 2009; Rabušicová, 2002; Straková et al., 2002; UNESCO, 1958; Wildová, 2012, atd.).

Čtenářská gramotnost je také významnou součástí rozvoje dalších gramotností, např. přírodovědné, matematické atd. Z tohoto pojetí bychom mohli také vycházet u pojmu pregramotnost a přiřadit k ní příslušná adjektiva, jako čtenářská, matematická, přírodovědná atd.

Jak uvádí (Straková et al, 2002; s. 111) v mezinárodním kontextu jsou respektovány definice prezentované v rámci výzkumů TIMSS, PISA a PIRLS jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. Obecně se jedná o připravenost jedince k činnostem, pomocí kterých se stává členem společnosti, kdy na jedné straně využívá jejich výdobytků, a na druhé straně splňuje nároky společnosti kladené, jejichž rozvinutí je nutné do úspěšného zapojení do společnosti.“

Čtenářská gramotnost je také obecně vnímána jako komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání atd. Její podstatou není pouze schopnost psanou řeč „technicky“ správně přečíst, ale také jí porozumět, dále s ní pracovat, kriticky hodnotit a využít potřebné informace (tzv. funkční využitelnost čtení a psaní) a zároveň rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči (srov. Wildová, 2012).

Podle Wildové (2012, str. 10) zahrnuje čtenářská gramotnost rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, které ovlivňují gramotnosti další. V obecné rovině odráží stupeň učení, ve



kterém lze rozlišit dvě základní úrovně gramotnosti, které se liší mírou aktivity jedince a mohou mít i svou vývojovou dimenzi. První úroveň čtenářské gramotnosti dosáhne jedinec, který je pouhým tzv. konzumentem. Tento pasivní čtenář si text poslechne, přečte, zapamatuje si ho, ale nezapojuje kognitivní procesy vyšší úrovně. Tato úroveň bývá označována jako bázová gramotnost, jež se opírá o gramotnostní dovednosti. První úroveň je běžná v rámci etapy počátečního čtení. Ve druhé úrovni je již jedinec aktivním čtenářem, který dokáže zpracovat a dekodovat textové informace na úrovni vyšších kognitivních operací jako jsou hodnocení, vyvozování atd. Tato úroveň je označována jako gramotnostní kompetence a zahrnuje komplexnější předpoklady. Ke druhé úrovni dospívají žáci během etapy rozvíjející se čtenářské gramotnosti (Gavora et al., 2002).

Čtenářská gramotnost je rozvíjena v průběhu celého života člověka. V předškolním věku dítěte mluvíme o tzv. čtenářské pregramotnosti nebo také rané gramotnosti. Již v tomto vývojovém období by měly být rozvíjeny dovednosti, které předchází samotnému čtení a psaní. Jedná se o rozvoj psychických funkcí souvisejících se čtením např. pozornost, představivost, rozvoj řeči, zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace. Raná gramotnost zahrnuje postupně se rozvíjející předpoklady pro čtení a psaní v období před zahájením povinné školní docházky. Hovoříme o komplexu schopností, dovedností, postojů a hodnot nezbytných pro následující rozvíjení čtenářské gramotnosti. Velmi úzce s touto problematikou souvisí pojem čtení, které je v dnešní době nutné pro kvalitní vzdělání a uplatnění jedince v životě.

S pojmem čtenářská gramotnost je také propojen pojem čtenářství. To můžeme charakterizovat jako záměrně plánovitou činnost k rozvíjení četby. Aby se nám u dětí podařilo vybudovat čtenářské návyky, měli bychom u nich pěstovat a rozvíjet kladný vztah ke knihám již od předškolního věku.

Z hlediska vědeckých teorií lze na čtenářskou gramotnost nahlížet z různých hledisek, např. z hlediska lingvistického, sociolingvistického, sociokulturního, ontogenetického atd.

Zde si uvedeme příklad ontogeneticky pojatého hlediska, který rozlišuje gramotnost na následující stupně:

1. Gramotnost v preprimárním vzdělávání (tzv. pregramotnost), která je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku.
2. Čtenářská (tzv. základní) gramotnost, jež označuje rozvoj gramotnostních dovedností v období povinné školní docházky.

3. Funkční gramotnost, která zahrnuje rozvoj gramotnostních dovedností dospělých jedinců.

## 2.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti

Funkční gramotnost = literární gramotnost + dokumentová gramotnost + numerická gramotnost + jazyková gramotnost

- **textová gramotnost** (prose literacy) - zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech, například zprávy, úvodníky novin, komentáře a další podobné texty;
- **dokumentová gramotnost** (document literacy) - představuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v různých typech nesouvislých nebo krátkých, ale bohatě strukturovaných textů, jako jsou jízdni řady, formuláře, pokyny, návody, oznámení, mapy, diagramy, schémata, reklamní prospekty, nálepky na výrobcích;
- **numerická gramotnost** (numeracy) - reprezentují ji vědomosti a dovednosti potřebné na uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu a v dokumentech typu grafů, tabulek, bankovních formulářů, účtů, objednávek zboží z katalogu a podobně;
- **jazyková gramotnost** - schopnost dorozumět se v cizím jazyce

### Etapy rozvoje funkční gramotnosti

- etapa spontánní gramotnosti
- etapa elementární gramotnosti
- etapa základní (bázové) gramotnosti
- etapa rozvinuté základní (bázové) gramotnosti
- etapa funkční gramotnosti

V metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce (2011)* uvádí český tým odborníků šest rovin čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace, které si stručně charakterizujeme:

- Vztah ke čtení – mezi potěšením z četby a čtenářskou gramotností je přímá úměra;

- Doslovné porozumění – schopnost dekodovat psaný text a na základě vlastních zkušeností zvládat doslovné pochopení psaného textu;
- Vysuzování – čtenářsky gramotný člověk musí být schopen kriticky hodnotit čtený text z různých hledisek, plynule sledovat záměr autora, být schopen vyvodit závěry;
- Metakognice – dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení. Na základě druhu a obtížnosti textu zvolit strategie čtení vedoucí ke zlepšení pochopení čteného textu;
- Sdílení – čtenářsky gramotný člověk je schopen sdílet vlastní zážitky s dalšími čtenáři, všímá si shod a nesrovnalostí a přemýšlí o nich;
- Aplikace – člověk využívá četbu k vlastnímu rozvoji a zúročuje ji v běžném životě.

## 2.2 Postupy získávání čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost z hlediska postupů se získává pomocí:

- Obecného porozumění – čtenář o textu uvažuje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit jeho účel.
- Získávání informací – čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci.
- Vytvoření interpretace – čtenář zobecňuje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým způsobem.
- Posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů a umí obhájit vlastní názor.
- Posouzení formy textu – čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje stavbu textu, žánr či jazyk autora.
- Metakognice – dovednost a návyk seberegulace, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění textu.

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

### Předpoklady pro rozvoj gramotnosti

K předpokladům pro rozvoj gramotnosti řadíme model percepčně-motorických předpokladů pro rozvoj gramotnostních dovedností a model jazykových předpokladů, ve kterém hraje hlavní úlohu oblast fonologie (srov. Kucharská, 2014).

V českém prostředí přetrvává zdůrazňování významů prvního modelu, tj. percepčně-motorických funkcí. K nim řadíme zrakové funkce (zrková diferenciacce, syntéza, zrková paměť, oční pohyby), lateralitu a motorické dovednosti (hrubá i jemná motorika, grafomotorika). V oblasti jazykových předpokladů se hovoří o výslovnosti, slovní zásobě, schopnosti formulovat, u sluchového vnímání zejména schopnost sluchové analýzy a syntézy. Fonologické schopnosti jsou však více diferencovány, neboť v sobě zahrnují více konkrétních dovedností, které si děti v předškolním věku osvojují spontánně, na základě rozvoje řeči a jazykových dovedností, ale také díky systematické podpoře v rámci předškolního vzdělávání či rodinné výchově.

### Gramotnost jako dovednost a znalost číst a psát

Čtení nezahrnuje pouze znalost písmen a jejich spojování do slabik, slov a vět, obsahuje také porozumění textu a schopnost získávat informace z textu. Čtení je založeno na dovednosti dekódovat psaný text a porozumění jeho obsahu. Proto je nutné znát grafické znaky slova a význam jednotlivých slov. V některých publikacích bývá pojem čtení zaměňován se samotnou čtenářskou gramotností.

Dovednost číst obsahuje následující činnosti:

- zrkové rozlišení tvarů (vizuální obraz písmen)
- sluchové rozlišení hlásek (spojení tvaru písmene s odpovídajícím zvukem)
- spojení hlásek i písmen do slov (sluchová a zrková syntéza)
- rozpoznání významu slov (dítě by mělo mít dostatečnou slovní zásobu)
- správná artikulace slov (je nutné dbát na správnou výslovnost)
- rozumové schopnosti (mají značný vliv na rychlost nácvičku čtení)

### **2.3 Gramotné prostředí domova (knihy, časopisy a jiné tištěné materiály, jež jsou v rodině k dispozici a ke kterým má dítě přístup)**

Prvními zprostředkovateli mezi dítětem v předškolním věku a psaným textem jsou, jak již bylo řečeno výše, jeho rodiče a prarodiče. Právě oni mají rozhodující vliv na to, zda se dítě stane čtenářem nebo si vztah ke čtení nevybuduje. Je nezbytné se dítěti již od útlého věku plně věnovat, hovořit s ním a rozvíjet jeho schopnosti, protože společné chvíle strávené při předčítání knih posiluje vztahové pouto nejen mezi dítětem a rodičem, ale také mezi dítětem a knihou. Když bude rodič dítěti předčítat z knih, společně si budou prohlížet obrázky v knize, když dítě uvidí rodiče ve volných chvílích číst, samo později zjistí, jak je čtení důležité a že nepřináší jen potěšení, zábavu, ale i užitek. Jestliže bude čtení spojováno se zábavou, bude motivace pro čtení ještě silnější. Nemělo by se však ze společného předčítání stát nudné pravidlo, ale měly by to být chvíle, na které se bude dítě i rodič těšit. K upevnování čtenářského návyku přispívají rovněž rozhovory s dětmi o knihách a o přečteném textu, kde je rozhodující schopnost rodiče komunikovat s dětmi o zážitcích ze čtení a jejich porozumění konkrétní knize, příběhu či slovům. Na utváření kladného vztahu ke knihám má také vliv dostupnost knih v domácnosti. Knihy by měly být uloženy na dosah dítěte, nejlépe v dětské knihovničce, kde by k nim měly děti kdykoliv přístup a možnost si v nich „číst“ a manipulovat s nimi. Rozvoj čtenářského návyku je podporován i prostřednictvím různých stolních her, pomocí nichž je u dětí rozvíjena řeč, paměť, myšlení, zraková a sluchová percepce. Tyto dovednosti jsou důležité pro následující zvládnutí čtení. Neméně důležitý vliv na rozvoj osobnosti dítěte mají také karetní a stolní hry. Dítě se učí nejen vyhrávat, ale i přijímat prohru a dodržovat daná pravidla. Je však nesmírně důležité, aby rodiče spolupracovali s učitelkami v mateřské škole. Mělo by docházet k předávání vzájemných informací ohledně zvládnutí různých činností a dovedností prováděných jak v mateřské škole, tak doma. Rodiče by měli s dětmi hovořit o tom, co dělaly v mateřské škole, co se dozvěděly nového, jak prožily den, co se jim líbilo, nelíbilo, na co se těší atd.

Výčet činností, jak u dětí rozvíjet zájem o vzdělávání:

- společné chvíle celé rodiny u čtení, návštěva pracoviště rodičů;
- pravidelné hraní stolních her, jež rozvíjí slovní a rozumové dovednosti;
- čtení novin a časopisů a diskuze nad aktuálními událostmi;
- navázání na poznatky ze školy; pokračování ve vzdělávání dítěte i během prázdnin;

- pravidelné návštěvy muzeí, knihoven, historických památek;
- předplacení dětských časopisů.

### 3 IMPLICITNÍ TEORIE

Pojem implicitní je odvozen z latinského *implico* (vplétat) a znamená: zahrnutý, obsažený, ale také nevyjádřený přímo či rozumějící se samo sebou. Implicitní teorie jsou soubory našich osobních (subjektivních) přesvědčení a názorů, které si vytváříme bezděčně a nevědomky o životě a světě kolem sebe (Groeben & Sheeleová, 2001). Bylo opakovaně prokázáno, že tyto bezděčné, nevědomované či samo sebou se rozumějící představy, myšlenky a názory, tyto implicitní teorie, vytvářejí rámec pro řadu dalších psychických procesů (Sedláková, 2000).

#### 3.1 Charakteristiky subjektivních teorií

Subjektivní teorie jsou konstruktem, který řídí naše jednání. Do tohoto jednání vstupují různě intenzivně dvě perspektivy: interní (subjektivní) perspektiva, která je určena subjektivními teoriemi, což jsou jakoby vědecké teorie „selektované“ subjektem na základě jeho vlastních zkušeností a externí (objektivní) perspektiva, která je určována „oficiálními“ vědeckými teoriemi a sestává z faktů korespondujících se skutečností. Subjektivní teorie pomáhají lidem obstat v různých situacích, provázejí jejich myšlení, cítění i jednání a jsou jakýmsi modelem pro jejich rozhodování v akci. Implicitní teorie jsou tedy subjektem nevědomované a obtížně verbalizovatelné. Ačkoliv možnost explikace subjektivních teorií existuje. Člověk má potenciál k reflexivnosti a racionalitě, což je spolu s jeho schopností komunikace předpokladem pro vytvoření verbálních reprezentací (explikaci) subjektivních teorií. Uplatňují se zde především různé metody a techniky reflexe.

V termínech výzkumného programu Subjektivní teorie se hovoří o tom, že k aktualizaci a rekonstrukci subjektivních teorií dochází na základě „dialogického konsensu“. V dialogickém konsensu dochází k tzv. „komunikativní validizaci“ subjektivních teorií. Jinými slovy lze říci, že na základě subjektivních teorií jsou generovány subjektivní hypotézy, které transformují obsah subjektivních teorií do relací typu „když-tak“.

(Janík, 2005) o implicitních teoriích hovoří jako o kognici, která vede nebo řídí jednání. Pokud jsou si lidé svých implicitních teorií vědomi, mohou na jejich základě zdůvodnit své rozhodování a jednání.

Dann (2000, s. 87) uvádí, že, „subjektivní teorie obsahují elementy znalostí (obsahové koncepty), které vůči sobě stojí v určitých vztazích (formální relace) tak, že je možné z nich vyvozovat důsledky (např. výpovědi typu, když - tak‘)“.

Subjektivní teorie se skládají ze:

- subjektivních dat (tj. událostí, jež lze přímo pozorovat),
- subjektivních konstruktů (tj. abstraktních pojmů),
- subjektivních definicí (pro objasnění pojmů) a
- subjektivních hypotéz (kombinací subjektivních konstruktů nebo dat pro generalizující výpovědi typu když – tak).

Implicitní teorii můžeme také chápat jako zvláštní formu organizace lidského vědění. V této souvislosti můžeme využít myšlenky Tondla (2002), který konstrukt subjektivní teorie vymezil jako pojem znalost. Tento autor vychází z rozlišení tří aspektů znalosti: „Znalost je znalostí něčeho, tedy že má svůj objekt, znalost je znalostí někoho, má svůj subjekt, který je vlastníkem nebo tlumočnickem znalosti a který je s to svou znalost projevít, přičemž komunikace objektu znalosti nemusí být jediným možným projevem znalosti, znalost má, nebo může mít jistou kvalitu, kterou lze vyjádřit například hodnotícími atributy, které vyjadřují stupeň jistoty či pravděpodobnosti, pochybnost či spolehlivost zdroje, původ znalosti apod.“ (Tondl, 2002, s. 23)

Implicitní teorie jsou soubory představ, pocitů a přesvědčení, které se sdružují kolem určité centrální kategorie. Vznikají v reakci na první expozici určitého podnětu/jevu, opakovanému vystavení určitému jevu či v souvislosti se silným emočním prožitkem. Jsou bytostně obsaženy v psychice, avšak jen částečně přístupné vědomí. Odhalovat implicitní teorie je proto obtížné. Jednou z nejužívanějších metod jsou analýzy jazykových promluv, které mají souvislost s centrální kategorií (pojmem či představou).

Jsou-li subjektivní teorie implicitní, pak jsou jakoby imunní vůči kritice a tedy i rezistentní vůči změně. Znamená to tedy, že subjektivní teorie jsou značně stabilní. Zda se jedná o rys pozitivní či negativní, záleží na kontextu, v němž je toto posuzováno.

### 3.2 Širší vymezení pojmu subjektivní teorie

Termín subjektivní teorie označuje „poznání sebe sama a světa, komplexní agregát se značně implicitní argumentační strukturou, která plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím – vysvětlení, prognóza, technologie“ (Groeben a kol., 1988, s. 19).

Ve vymezení konceptu subjektivní teorie jako „poznání sebe sama a světa“ je vlastně v obecném smyslu vyjádřen objekt (předmět) subjektivní teorie. Uvádí totiž, čeho se subjektivní teorie týkají. Lze tak hovořit o subjektivních teoriích o něčem nebo o někom atp. Subjektem subjektivní teorie je její „majitel nebo tlumočnick“. Může to být rodič,



učitel, žák atd. Klíčovou kvalitu subjektivních teorií vyjadřuje hodnotící atribut *subjektivní*, který odkazuje na skutečnost, že jde o individuální teorii určitého subjektu (např. rodiče). V konceptu subjektivní teorie je klíčové, že naše poznání je jistým způsobem organizováno (komplexní agregát s implicitní argumentační strukturou). To znamená, že subjektivní teorie je strukturou vědění, která obsahuje určité argumenty, jež ji „drží pohromadě“.

O „teoriích“ se v těchto souvislostech hovoří proto, že člověk si své subjektivní poznání o sobě a o světě organizuje do struktur podobných vědeckým teoriím. Subjektivní a vědecké teorie nejsou totožné, ale jejich konstrukce je analogická. Subjektivní teorie sice plní v principu stejnou funkci jako teorie vědecké, nicméně s nimi rodiče zpravidla neobstojí při odborné kritice a často si nejsou vědomi toho, že se vůbec o teorie jedná.

### 3.3 Užší vymezení pojmu subjektivní teorie

Implicitní teorie se utvářejí v individuálním psychickém procesu a organizují naše poznání do struktur, které se podobají vědeckým teoriím.

Výzkumný program Subjektivní teorie si bere za základ pojetí člověka jako vědce (man as scientist) či jako výzkumníka (man as researcher). Člověk je chápán jako expert na svoji subjektivní (vnitřní) perspektivu, jenž je reflexivní a racionální, což mu umožňuje aktualizovat a rekonstruovat své subjektivní teorie. Přitom má jednat podobně jako výzkumník, tj., logicky, metodicky, intencionálně atd. Jeho úkolem je ověřovat reálnou platnost subjektivních teorií, a pokud se empiricky potvrdí, má je přijmout za objektivní.

Právě tento aspekt se nově objevuje v užším vymezení pojmu subjektivní teorie, které jsou zde definovány jako: „kognice pohledu na sebe a na svět, které lze aktualizovat a rekonstruovat v dialogickém konsensu, jako komplexní agregát se (značně implicitní) argumentační strukturou, která plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím (vysvětlení, prognóza, technologie), jejichž akceptovatelnost lze ověřit jako „objektivní“ poznání“ (Schlee & Greoben 1987, s. 14).

Vztah mezi širším a užším vymezením pojmu subjektivní teorie je následující: Širší vymezení je střešovým pojmem termínů jako např. implicitní teorie osobnosti, každodenní teorie, naivní teorie chování atd. (srov. Schlee & Greoben, 1987, s. 14). Naproti tomu užší vymezení pojmu subjektivní teorie se striktně orientuje na epistemologický model subjektu. Jak je patrné, implicitní teorie jsou bytostnou součástí lidské psychiky. Jsou výrazně vázány na představy a řeč a plní v lidské psychice celou řadu nezastupitelných funkcí. Implicitní teorie se týkají širokého spektra jevů.

### 3.4 Implicitní teorie a jejich vliv na jednání

Implicitní teorie nám umožňuje postihnout fakt, že myšlení rodičů zahrnuje také argumenty, jimiž zdůvodňují své rozhodování a jednání v určitých situacích.

V životě je řada situací, v nichž se jedinec snaží jednat s rozvahou, rozmyslem, pokud možno objektivně a bez předsudků. V takovém *plánovaném jednání* (*reasoned action* či *planned behavior*) se uplatňují především racionální, explicitní znalosti, informace související s vědeckými teoretickými poznatky, ale též s různými nařízeními, normami, normativy a standardy (Ajzen, 2005). Oproti tomu před lidmi v běžném životě stojí řada situací, které jsou komplexní, složité, nečekané, anebo se odehrávají ve vysokém interakčním tempu. V takové chvíli nastupuje *aktuálně podmíněné jednání* (Janík, 2003). V něm se jedinec rozhoduje a jedná bezděčně, proto je toto chování nazývané též jako iracionální (*irrational behavior*) (např. Clarke, & Felson, 1993). Takové jednání vzniká mj. na základě implicitních teorií, které jsou hluboko zakořeněny a fungují jako stlačené pružiny, které taková nečekaná, složitá, emočně vypjatá situace uvolní a jedinec se v té chvíli stává v podstatě jen pasivním pozorovatelem svého vlastního jednání.

Jak již bylo uvedeno, subjektivní teorie jsou vysoce stabilním konstruktem či strukturou, která řídí naše jednání. Při jistém zjednodušení si je můžeme představit jako „malé scénáře“ (*scripts*) tohoto jednání (srov. Wahl, 2001; Blömeke, Eichler, Müller, 2003). Rodičům nejsou tyto scénáře známy explicitně, lze na ně však usuzovat z jejich jednání – lze je tedy v jistém smyslu „vyčíst“ z jednání. Při určitém jednání rodič klasifikuje (vytváří „třídy situací“) a typizuje (vytváří „typy situací“). Pro své příští jednání má díky tomu k dispozici určitou vybavenost, která mu umožní rychle a úspěšně reagovat v situacích, které jsou strukturálně podobné situacím, v nichž již v minulosti jednal. Jak vysvětluje Wahl (2001, s. 159), třídě situací analogicky odpovídá třída jednání, která umožňuje cílené a účinné jednání v opakujících se situacích. Rodič tedy nemusí pro každou situaci vytvářet zcela nový plán svého jednání, může se vracet k již řešeným situacím a hledat v nich inspiraci. Rozpozná-li rodič řešenou situaci jako „známou“, je schopen jednat v několika málo vteřinách. Ve své podstatě zde jde o interakční jednání. Je-li pro rodiče naopak situace neznámá, musí své jednání teprve vymýšlet a plánovat, což je časově náročnější než volba osvědčené alternativy (srov. Wahl, 2001, s. 159). Předpokladem pro jednání v nové situaci je tedy čas.

I když celková konceptuální změna implicitních teorií „je obtížná, trvá („zraje“) dlouho a vyžaduje značné kognitivní a metakognitivní úsilí“ (Stuchlíková, 2006, s. 33), většina

výzkumů se shoduje, že implicitní teorie je možné ovlivňovat (i když konceptuální změna implicitní teorie je obtížná a vyžaduje dlouhodobou intervenci) a na základě realizované změny v implicitních pojetích lze očekávat také konsekvenci změn v chování (např. DaFonseca, Cury, Bailly, & Rufo, 2004, Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007, Hoyt, Burnette, & Innella, 2012, Yeager, Trzesniewski, & Dweck, 2013). Tyto a jim podobné studie tak vkládají do rukou dospělých nosný argument, že odkrývání implicitních teorií a jejich centrálních prototypů a na ně napojených vnitřních postojů, názorů, představ a obrazů druhých lidí i sebe sama o určitých jevech, které nás obklopují, a rovněž jejich cílené ovlivňování, má hluboký smysl a stojí za to se jím zabývat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CÍLE VÝZKUMU

Hlavní cíl: Zjistit, jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech při čtení dítěti z knihy.

Vedlejší cíle:

1. Zjistit jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech před začátkem čtení dítěti z knihy.
2. Zjistit, jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech v průběhu čtení dítěti z knihy.
3. Zjistit, jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech po skončení čtení dítěti z knihy.
4. Zjistit, jaký je vztah mezi gramotnostními charakteristikami rodiny a implicitními teoriemi rodiče o postupech při čtení dítěti.

## 5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech při čtení dítěti z knihy?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech před začátkem čtení dítěti z knihy?
2. Jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech v průběhu čtení dítěti z knihy?
3. Jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech po skončení čtení dítěti z knihy?
4. Jaký je vztah mezi gramotnostními charakteristikami rodiny a implicitními teoriemi rodiče o postupech při čtení dítěti?

## 6 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvořilo 400 rodičů dětí předškolního věku (3-7 let), z toho bylo 370 žen a 30 mužů. Oslovení byli rodiče ve dvou vybraných mateřských školách v jihomoravském kraji a současně rodiče z různých míst České republiky prostřednictvím internetu. Ve vybraných mateřských školách oslovily rodiče paní učitelky, které požádaly rodiče o vyplnění tištěného dotazníku. Elektronické vyplnění dotazníku bylo uskutečněno prostřednictvím oslovení respondentů na sociální síti a přímých odkazů na e-mailové adresy.

## 7 VÝZKUMNÁ METODA

Výzkumnou metodu tvoří dotazník, určený pro rodiče dětí předškolního věku, který obsahuje uzavřené, otevřené a škálové otázky. První část dotazníku tvoří otázky zaměřené na pohlaví rodiče, věk a pohlaví dítěte, kolik dětí v předškolním věku žije v jejich domácnosti, kolik dětských knih mají doma, jak často čte rodič dítěti z knihy, jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý v rodině, jak dlouho trvá jedno čtení, kolik bylo dítěti, když mu začali pravidelně číst, a jaké je nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce. Zde rodič volil z uzavřených otázek nebo dopsal odpověď k otevřené otázce. Druhou část dotazníku tvořily škálové otázky, kde rodič volil odpověď na pětistupňové škále, kde číslo 1 znamenalo, vůbec nesouhlasím, číslo 5 úplně souhlasím. Zde se rodiče vyjadřovali k tomu, co považují za důležité, aby dělali před začátkem čtení dítěti z knihy, při čtení dítěti, při jejich interakci s dítětem v průběhu čtení a po přečtení příběhu. Také zda považují za důležité, aby navštěvovali s dětmi muzea, knihovny, historické pamětihodnosti, seznamovali dítě s knihkupectvím a knihovnou, vlastnostmi knihy nebo aby dítěti zřídili čtecí a psací koutek. Poslední položku tvořily otázky týkající se aktivit dítěte. Zda rodiče považují za důležité, aby dítě dramatizovalo pohádky, vidělo rodiče číst, řešilo a vymýšlelo hádanky apod.

Celý dotazník je k nahlédnutí v příloze číslo 1.



## 8 ORGANIZACE VÝZKUMU

Rodiče ve vybraných mateřských školách měli možnost vyplnit dotazník přímo v mateřské škole, nebo si jej vzít domů a poté vyplněný vhodovat do připravené krabice na chodbě mateřské školy. Elektronickou verzi dotazníku bylo možné vyplnit, ale také sdílet s dalšími možnými potenciálními respondenty. Dotazník tvořilo 17 položek, na jejichž vyplnění stačilo přibližně pět až deset minut a byl zcela anonymní.

## 9 VÝSLEDKY

### 9.1 Zodpovězené otázky:

Nejdříve se vyjádříme k části dotazníku, kde rodiče odpovídali na otevřené nebo uzavřené otázky. Z celkového počtu 400 respondentů, odpovědělo na dotazník 370 žen (93 %) a 30 mužů (7 %), v jednom z dotazníků byli uvedeni oba dva rodiče.

Tabulka 1 Respondenti

Respondenti	Počet	Procenta
Matka	370	93%
Otec	30	7%

K položce „Kolik dětí předškolního věku žije ve vaší domácnosti?“ se respondenti vyjádřili následovně: 277 (69,25 %) má jedno dítě předškolního věku, 107 (26,75 %) dvě děti, 14 (3,5 %) tři děti a po jednom bylo u čtyř a pěti dětí předškolního věku (0,25 %).

Tabulka 2 Počet dětí předškolního věku v domácnosti

Kolik dětí	Jedno	Dvě	Tři	Čtyři	Pět
Počet dětí	277	107	14	1	1
Procenta	69%	27%	4%	0%	0%

Věk dětí, kterých se dotazník týkal, činilo 54 dětí tříletých (13,5 %), 8 dětí (2 %) tři a půl letých, 75 dětí (18,75 %) čtyřletých, 6 dětí (1,5 %) čtyř a půl letých, 119 dětí (29,75 %) pětiletých, 5 dětí (1,25 %) pět a půl letých, 95 dětí (23,75 %) šestiletých, 4 děti (1 %) šest a půl letých a 34 dětí (8,5 %) ve věku sedm let. Jednalo se o 212 (53 %) dívek a 188 (47 %) chlapců.

Tabulka 3 Věk dětí

Věk dětí	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7
Počet dětí	54	8	75	6	119	5	95	4	9
Procenta	14%	2%	19%	2%	30%	1%	24%	1%	9%

Tabulka 4 Pohlaví dětí

Pohlaví dítěte	Počet	Procenta
Děvče	212	53%
Chlapec	188	47%

U další položky se respondenti vyjadřovali k počtu dětských knížek, které mají přibližně doma. Potěšujícím zjištěním bylo, že 270 respondentů (67,5 %) uvedlo počet knížek nad 30 kusů, 67 respondentů (16,8 %) do 30 knih, 54 respondentů (13,5 %) do 20 knih, 8 respondentů (2 %) do 10 knih a pouze 1 respondent (0,3 %) uvedl, že má doma do 5 kusů dětských knížek.

Tabulka 5 Počet dětských knížek v domácnosti

Počet knížek	do 5	do 10	do 20	do 30	nad 30
Počet respondentů	1	8	54	67	270
Procenta	0,30%	2%	13,50%	16,80%	67,50%

Pozitivně také dopadly výsledky týkající se četnosti čtení dětem z knihy. Jak ukazuje tabulka 6, denně čte dětem z knihy 213 (53,3 %) rodičů, několikrát za týden uvedlo četnost čtení 156 (39 %) rodičů, jedenkrát za týden 19 (4,8 %) rodičů, jedenkrát za měsíc 9 (2,3 %) rodičů a nakonec nikdy nebo ojedinele pouze 3 (0,8 %) respondentů.

Tabulka 6 Četnost čtení dětem z knihy

Četnost	nikdy/ojedinele	jedenkrát za měsíc	jedenkrát za týden	několikrát za týden	denně
Počet	3	9	19	156	213
Procenta	0,80%	2,30%	4,80%	39%	53,30%

U položky „Jak často čte dítěti druhý dospělý v rodině?“ vypovídali respondenti následovně: nikdy/ojediněle 65 (16,3 %) respondentů, jedenkrát za měsíc 45 (11,3 %) respondentů, jedenkrát za týden 89 (22,3 %) respondentů, několikrát za týden 160 (40 %) respondentů a denně pouze 41 (10,3 %) respondentů.

Tabulka 7 Četnost čtení dítěti druhým dospělým v rodině

Četnost	nikdy/ojediněle	jedenkrát za měsíc	jedenkrát za týden	několikrát za týden	denně
Počet	65	45	89	160	41
Procenta	16,30%	11,30%	22,30%	40%	10,30%

Kolik v průměru trvá jedno čtení? 5 minut uvedlo 12 (3 %) respondentů, 10-15 minut 193 (48,3 %) respondentů, 20-30 minut 171 (42,8 %) respondentů, 40 minut 19 (4,8 %) respondentů a déle než 40 minut 5 (1,3 %) respondentů.

Tabulka 8 Délka čtení

Délka čtení	5 minut	10-15 minut	20-30 minut	40 minut	déle než 40 minut
Počet	12	193	171	19	5
Procenta	3%	48,30%	42,80%	4,80%	1,30%

Další položku dotazníku tvořila otázka „Kolik bylo Vašemu dítěti, když jste mu začali pravidelně číst?“

Pouze 5 (1,25 %) respondentů odpovědělo, že již v prenatálním období, 55 (13,75 %) respondentů od narození, 16 (4 %) respondentů v půl roce věku dítěte, 20 (5 %) respondentů 0,75 roku dítěte, 115 (28,75 %) respondentů v 1 roce, 17 (4,25 %) respondentů v roce a půl, 96 (24 %) respondentů ve dvou letech, 9 (2,25 %) respondentů ve dvou a půl letech, 57 (14,25 %) respondentů ve třech letech dítěte, 7 (1,75 %) respondentů uvedlo věk 4 roky a 3 (0,75 %) z respondentů pět let.

Tabulka 9 Věk dítěte při pravidelném čtení

Věk dítěte	Prenatální období	od narození	0,5	0,75	1	1,5	2	2,5	3	4	5
Počet dětí	5	55	16	20	115	17	96	9	57	7	3
%	1%	14%	4%	5%	29 %	4 %	24 %	2 %	14 %	1,75 %	0,75 %

Dále jsme zjišťovali nejvyšší vzdělání matky a nejvyšší vzdělání otce. U matek tvořilo základní vzdělání pouze 0,3%, což odpovídá jednomu respondentovi, střední bez maturity 7 % (28 respondentů), střední s maturitou 40,3 % (161 respondentů), vysokoškolské 51,3 % (205 respondentů) a postgraduální 1,3 % (5 respondentů).

Tabulka 10 Nejvyšší vzdělání matky

Vzdělání matky	základní	střední bez maturity	střední s maturitou	vysokoškolské	postgraduální
Počet	1	28	161	205	5
%	0,30%	7%	40,30%	51,30%	1,30%

Nejvyšší vzdělání otce tvořila 2% (8 respondentů) se základním vzděláním, 24,25 % (97 respondentů) se středním vzděláním bez maturity, 43,5 % (174 respondentů) se vzděláním středním s maturitou, 29,25 % (117 respondentů) s vysokoškolským vzděláním a 1 % (4 respondentů) s postgraduálním vzděláním.

Tabulka 11 Nejvyšší vzdělání otce

Vzdělání otce	základní	střední bez maturity	střední s maturitou	vysokoškolské	postgraduální
Počet	8	97	174	117	4
%	2,00%	24,25%	43,50%	29,25%	1,00%

## 9.2 Další otázky se týkaly přímo čtení dětem.

Rodiče zde volili své odpovědi na pětistupňové škále podle důležitosti, zda s výrokem zcela souhlasí (5) nebo vůbec nesouhlasí (1).

Zde popíšeme nejdříve vždy krajní hodnoty zmiňované škály, poté převládající procenta u daných položek, ostatní data budou znázorněna v tabulkách.

Nejprve se rodiče vyjadřovali k otázce, co je důležité před začátkem čtení dítěti z knihy. Z nabídnuté odpovědi, aby nechal(a) dítě vybrat vhodné prostředí pro čtení, vůbec nesouhlasilo 5,8 % respondentů, úplně souhlasilo 18,5 % respondentů, převládaly však odpovědi, že nejsou rozhodnuti (39,3 %).

Na odpověď, aby dal(a) dítěti možnost vybrat knihu/příběh se 2,5 % respondentů vyjádřilo, že vůbec nesouhlasí, naopak 58 % respondentů, že úplně souhlasí, což byla převážná část respondentů.

Aby mluvil(a) s dítětem o tom, o čem asi kniha může být, přijde úplně důležité 33 % respondentů, tedy převažujícímu procentu respondentů, zcela nedůležité 3,5 % respondentů.

Jak je důležité, aby nechal(a) dítě přemýšlet o názvu knihy (např. jak se mu líbí) vyjádřilo úplný souhlas 16,8 % respondentů, nesouhlas 5,8 % respondentů, ale nejvíce odpovědí (37,8 %) se týkalo vyjádření, že není rozhodnut(a).

K výroku, jak je důležité, aby zjišťoval(a), co si dítě myslí, kde se bude děj odehrávat, se vyjádřilo 6,8 % respondentů zcela zamítavě, 17,5 % respondentů zcela souhlasně a 39 % opět že není rozhodnut(a).

Tabulka 12 Důležité činnosti před začátkem čtení

Před začátkem čtení dítěti z knihy je důležité, abyste:	Vůbec nesouhlasím	souhlasím	Nejsem rozhodnut (a)	souhlasím	Zcela souhlasím
nechal(a) dítě vybrat vhodné prostředí pro čtení	23 (5,8%)	40 (10%)	157 (39,3%)	106 (26,5%)	74 (18,5%)
dal(a) dítěti možnost vybrat knihu/příběh	10 (2,5%)	12 (3%)	39 (9,8%)	107 (26,8%)	232 (58%)
mluvil(a) s dítětem o tom, o čem asi kniha může být	14 (3,5%)	31 (7,8%)	112 (28%)	111 (27,8%)	132 (33%)
nechal(a) dítě přemýšlet o názvu knihy (např. jak se mu líbí)	23 (5,8%)	70 (17,5%)	151 (37,8%)	89 (22,3%)	67 (16,8%)
zjišťoval(a), co si dítě myslí, kde se bude děj odehrávat	27 (6,8%)	55 (13,8%)	156 (39%)	92 (23%)	70 (17,5%)

Na otázku, co považují rodiče za důležité při čtení dítěti, odpovídali následovně:

- aby četl(a) pomalu a s důrazem 1,5 % respondentů zcela nesouhlasilo, převážná část (56,3 %) respondentů úplně souhlasilo;
- aby nechal(a) dítě vyprávět, jak bude příběh dále pokračovat 2,8 % respondentů zcela nesouhlasilo, 14,3 % respondentů úplně souhlasilo a 42 % respondentů nebylo rozhodnuto;

- aby četl(a) v kratších úsecích a ptal(a) se dítěte, zda všemu rozumělo, zcela nesouhlasila 4 % respondentů, úplně souhlasila 23,8 % respondentů, opět však převažovalo vyjádření (34,3 %), že není rozhodnut(a);
- aby ukazoval(a) na stránce/řádku, kde čtou, zcela nesouhlasilo 12 % respondentů, úplně souhlasilo 14 % respondentů, a nebylo zcela rozhodnuto 35,8 % respondentů;
- aby doplňoval(a) četbu zvuky/citoslovci 4,5 % respondentů zcela nesouhlasilo, úplně souhlasilo 32,5 % respondentů, tedy většina respondentů.

Tabulka 13 Důležité činnosti při čtení dítěti

Při čtení dítěti je důležité, abyste:	Vůbec nesouhlasím	souhlasím	Nejsm rozhodnut (a)	souhlasím	Zcela souhlasím
četl(a) pomalu a s důrazem	6 (1,5%)	11 (2,8%)	51 (12,8%)	107 (26,8%)	225 (56,3%)
nechal(a) dítě vyprávět, jak bude příběh dále pokračovat	11 (2,8%)	57 (14,3%)	168 (42%)	107 (26,8%)	57 (14,3%)
četl(a) v kratších úsecích a ptal(a) se dítěte, zda všemu rozumělo	16 (4%)	41 (10,3%)	137 (34,3%)	111 (27,8%)	95 (23,8%)
ukazoval(a) dítěti na stránce/řádku, kde čtete	48 (12%)	82 (20,5%)	143 (35,8%)	71 (17,8%)	56 (14%)
doplňovala četbu zvuky/citoslovci	18 (4,5%)	36 (9%)	99 (24,8%)	117 (29,3%)	130 (32,5%)

K položce, co rodiče považují za důležité při jejich interakci s dítětem v průběhu čtení, se vyjádřilo zcela nesouhlasně u odpovědi, aby komentovali v průběhu čtení to, co čtou 4 % respondentů, úplně souhlasně 23,8 % respondentů, ale 35 % nebylo rozhodnuto. U odpovědi, aby vedl(a) rozhovory o přečteném zcela nesouhlasilo 2,8 % respondentů, úplně souhlasilo 32,3 % respondentů a 32,5 % souhlasilo. Aby kladl(a) otázky ohledně hlavních hrdinů, zcela nesouhlasilo 2 % respondentů, úplně souhlasilo 20,8 % respondentů a převažovaly odpovědi (34,5 %), že nejsou rozhodnuti. Na odpověď, jak považují za důležité, aby vysvětloval(a) slova, kterým dítě nerozumí se vyjádřilo 3,3 % respondentů, že jim to přijde zcela nedůležité, 72,8 % respondentů jako úplně důležité, k čemuž se přiklonilo nejvíce respondentů. Podobnou důležitost přisuzovali rodiče ukazování dítěti obrázků k příběhu, zde nesouhlasilo jen 2 % respondentů a úplně souhlasilo 67 % respondentů, tedy převážná většina.

Tabulka 14 Činnosti při interakci rodiče s dítětem v průběhu čtení

Při Vaší interakci s dítětem v průběhu čtení je důležité, abyste:	Vůbec nesouhlasím	souhlasím	Nejsem rozhodnut(a)	souhlasím	Zcela souhlasím
v průběhu čtení s dítětem komentoval(a), o tom, co čtete	16 (4%)	44 (11%)	140 (35%)	105 (26,3%)	95 (23,8%)
vedl(a) rozhovory o přečteném	11 (2,8%)	30 (7,5%)	100 (25%)	130 (32,5%)	129 (32,3%)
kladl(a) otázky ohledně hlavních hrdinů	8 (2%)	44 (11%)	138 (34,5%)	127 (31,8%)	83 (20,8%)
vysvětloval(a) slova, kterým dítě nerozumí	13 (3,3%)	12 (3%)	41 (10,3%)	43 (10,8%)	291 (72,8%)
ukazoval(a) dítěti obrázky k příběhu	8 (2%)	8 (2%)	43 (10,8%)	73 (18,3%)	268 (67%)

Co považují rodiče za důležité po přečtení příběhu? 5,3 % respondentům přišlo zcela nedůležité, aby nechal(a) dítě převyprávět příběh podle obrázků, 13,8 % respondentům se jevílo jako úplně důležité, 38,8 % však nebylo rozhodnuto. Za zcela nedůležité považovalo 1 % rodičů, aby zjišťovali, co a proč dítě zaujalo, 28,3 % rodičů to naopak považovalo za zcela důležité a 36,3 % s důležitostí souhlasilo. Na otázku, zda rodičům přijde důležité, aby chtěli po dítěti, aby jim popsalo, jak si představuje hlavního hrdinu, co vidí, slyší, cítí, odpovědělo nesouhlasně 5,3 % rodičů, souhlasně 13,3 % rodičů a 44,8 % nebylo rozhodnuto. Za nedůležité připadalo 12 % rodičů, aby požádali dítě, aby své představy namalovalo, 8,5 % rodičů to považuje za důležité, ale opět převládaly odpovědi, že nejsou rozhodnuti (43 %). Jak považují rodiče za důležité, aby vedli své dítě ke srovnání přečteného s vlastní zkušeností? 8,3% rodičů to považuje za zcela nedůležité, 10,3 % rodičů za velmi důležité a není rozhodnuto 46 %.

Tabulka 15 Důležité činnosti po přečtení příběhu

Po přečtení příběhu je důležité, abyste:	Vůbec nesouhlasím	souhlasím	Nejsem rozhodnut(a)	souhlasím	Zcela souhlasím
nechal(a) dítě převyprávět příběh podle obrázků	21 (5,3%)	68 (17%)	155 (38,8%)	101 (25,3%)	55 (13,8%)
zjišťoval(a), co a proč dítě zaujalo	4 (1%)	25 (6,3%)	113 (28,3%)	145 (36,3%)	113 (28,3%)
chtěl(a) po dítěti, aby Vám popsalo, jak si představuje hlavního hrdinu, co vidí, slyší, cítí.	21 (5,3%)	70 (17,5%)	179 (44,8%)	77 (19,3%)	53 (13,3%)



požádal(a) dítě, aby své představy namalovalo	48 (12%)	85 (21,3%)	172 (43%)	61 (15,3%)	34 (8,5%)
vedl(a) dítě ke srovnání přečteného s vlastní zkušeností	33 (8,3%)	60 (15%)	184 (46%)	82 (20,5%)	41 (10,3%)

Poslední položka týkající se rodičů zjišťovala, jak považují za důležité, aby s dítětem navštěvovali muzea, knihovny, historické pamětihodnosti, k čemuž se vyjádřilo 1,8 % respondentů jako nedůležité, 42 % respondentů, tedy převážná část, jako velmi důležité. Dále za jak důležité považují, aby seznamovali dítě s knihkupectvím/knihovnou, což přišlo nedůležité 2,5 % respondentů, jako důležité 49 % respondentů, tedy opět převážné části rodičů. Zda si myslí, že je důležité, aby dítěti zařídili čtecí a psací koutek (prostor pro „čtení“ a hru s knihou) považuje za nedůležité 3,5 % rodičů, naopak jako důležité 41 % rodičů, takže opět většině respondentů. Jak považují za důležité seznamovat dítě s vlastnostmi knihy (titul, autor, obálka, první stránka)? 4 % respondentů považuje tuto činnost za nedůležitou, 20,3 % respondentů za důležitou a 39,8 % není rozhodnuto.

Tabulka 16 Důležitost činností konaných rodiči s dětmi

Jak je důležité, abyste:	Vůbec nesouhlasím	souhlasím	Nejsem rozhodnut (a)	souhlasím	Zcela souhlasím
navštěvoval(a) s dítětem muzea, knihovny, historické pamětihodnosti	7 (1,8%)	19 (4,8%)	106 (26,5%)	100 (25%)	168 (42%)
seznamoval(a) dítě s knihkupectvím/knihovnou	10 (2,5%)	17 (4,3%)	76 (19%)	101 (25,3%)	196 (49%)
zařídil(a) dítěti čtecí a psací koutek (klid a prostor pro "čtení" a hru s knihou)	14 (3,5%)	26 (6,5%)	97 (24,3%)	99 (24,8%)	164 (41%)
seznamoval(a) dítě s vlastnostmi knihy (titul, obálka, autor, první stránka)	16 (4%)	49 (12,3%)	159 (39,8%)	95 (23,8%)	81 (20,3%)

Úplně poslední položka dotazníku se týkala aktivit dítěte. Zjišťovali jsme, za jak důležité považují rodiče, aby dítě vytvářelo vlastní příběhy nebo obměňovalo známé pohádky, kde 1 % rodičů odpovědělo, že jim to přijde nedůležité, 32,8 % rodičů (převážná část) že důležité. Jak je důležité, aby dítě dramatizovalo pohádky, přišlo nedůležité 2 % rodičů,

důležité 16,3 % rodičů a 43,5 % nebylo rozhodnuto. Zda považují za důležité, aby dítě navštěvovalo divadla a divadelní představení, k tomu se vyjádřilo nesouhlasně 2 % rodičů, souhlasně 36,5 % rodičů (nejvíce odpovědí). Aby dítě tvořilo rýmy, doplňovalo slova do básní, považuje za nedůležité 3,3 % rodičů, za důležité 25,5 % rodičů a 35 % nebylo rozhodnuto. Aby dítě řešilo a vymýšlelo hádanky, považuje za nedůležité 2 % rodičů, za důležité pak 29 % rodičů, ale 31,5 % nebylo rozhodnuto. Jak je důležité, aby dítě pohybově ztvárňovalo hudební pohádky/pohádky se zpěvy, považuje za nedůležité 3,5 % respondentů, za důležité 21,5 % respondentů a 43,8 % opět nebylo rozhodnuto. K důležitosti řazení obrázků podle časové posloupnosti se přiklání 33,5 % respondentů, naopak nedůležité to přijde pouze 1,8 % respondentů. Převládaly však znovu odpovědi, že nejsou rozhodnuti (36,8 %). Za velmi důležité považuje 64,5 % respondentů (převážná většina), aby dítě vidělo rodiče číst, důležité to nepřijde 2 % respondentů. Jak důležité přijde rodičům, aby dítě vyjadřovalo své představy o hlavních hrdinech slovně i graficky? 2,5 % respondentů považuje tuto činnost za nedůležitou, 21,3 % respondentů za důležitou a 42,3 % rodičů není rozhodnuto. 2 % respondentů považuje za nedůležité, aby dítě navštěvovalo knihkupectví/knihovny, 48,8 % respondentů (převažující část) naopak za důležité. Stejně nedůležité přijde 2 % respondentů, aby dítě sdílelo své prožitky, porozumění a pochopení textu s dalšími dětmi, naopak 32,3 % respondentů to za důležité považuje, ale převládaly odpovědi (43 %), že nejsou rodiče rozhodnuti.

Tabulka 17 Důležitost činností prováděných dítětem

Jak je důležité, aby dítě:	Vůbec nesouhlasím	souhlasím	Nejsem rozhodnut (a)	souhlasím	Zcela souhlasím
vytvářelo vlastní příběhy nebo obměňovalo známé pohádky	4 (1%)	17 (4,3%)	119 (29,8%)	129 (32,3%)	131 (32,8%)
dramatizovalo pohádky	8 (2%)	35 (8,8%)	174 (43,5%)	118 (29,5%)	65 (16,3%)
navštěvovalo divadla a divadelní představení	8 (2%)	17 (4,3%)	105 (26,3%)	124 (31%)	146 (36,5%)
tvořilo rýmy/doplňovalo slova do básní	13 (3,3%)	36 (9%)	140 (35%)	109 (27,3%)	102 (25,5%)
řešilo a vymýšlelo hádanky	8 (2%)	31 (7,8%)	126 (31,5%)	119 (29,8%)	116 (29%)
pohybově ztvárňovalo hudební pohádky/pohádky se zpěvy	14 (3,5%)	31 (7,8%)	175 (43,8%)	94 (23,5%)	86 (21,5%)
řadilo obrázky podle časové posloupnosti	7 (1,8%)	22 (5,5%)	147 (36,8%)	90 (22,5%)	134 (33,5%)
vidělo rodiče číst	8 (2%)	7 (1,8%)	65 (16,3%)	62 (15,5%)	258 (64,5%)

vyjadřovalo své představy o hlavních hrdinech slovně i graficky	10 (2,5%)	23 (5,8%)	169 (42,3%)	113 (28,3%)	85 (21,3%)
navštěvovalo knihovny/knihkupectví	8 (2%)	17 (4,3%)	91 (22,8%)	89 (22,3%)	195 (48,8%)
sdílelo své prožitky, porozumění a pochopení textu s jinými dětmi	8 (2%)	17 (4,3%)	136 (34%)	110 (27,5%)	129 (32,3%)

### 9.3 Výsledky podle vzdělání rodičů

Vztahy mezi gramotnostními charakteristikami rodiny a implicitními teoriemi rodičů o postupech při čtení dítěti jsou následující: Nejpočetnější skupinu rodičů, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, tvořili rodiče oba středoškolsky vzdělání s maturitou. Celkově jich bylo 81 (20,25 %). Z toho v 23,46 % čte svým dětem matka denně, otec několikrát za týden a to v průměru 10-15 minut. Svým dětem začali číst přibližně v jednom roce života a vlastní doma v 48,15 % nad 30 dětských knih. Našlo se však i 2,47 %, kdy matka čte pouze jedenkrát za měsíc a otec nikdy nebo ojedinele. Denně čte jen 3,7 %. Tito rodiče nejčastěji volili u škálových otázek středové a zcela souhlasné hodnoty, tedy že o důležitosti činností souvisejících se čtením nejsou rozhodnuti nebo s nimi úplně souhlasí.

Druhou početnou skupinu 77 rodičů (19,25 %) tvořila matka s vysokoškolským vzděláním a otec se středním vzděláním s maturitou. 25,97 % matek čte denně a otec několikrát za týden a to po dobu 20-30 minut (45,45 % respondentů). Svým dětem začali číst přibližně v jednom roce (28,57 % respondentů) a mají doma nad 30 dětských knih (77,43 % respondentů). Našlo se však i 1,3 % respondentů, kde rodiče uvedli, že nečtou nikdy nebo jen ojedinele. Pouze v 6,49 % čtou oba rodiče denně. Rodiče v této kategorii přikládali velkou důležitost nabízeným položkám a volili na škále převážně číslo 4, tedy souhlas s námi zvolenými aktivitami.

Třetí početnou skupinu 75 respondentů (18,25 %) tvořili rodiče oba vysokoškolsky vzdělání. Zde 37,3 % matek uvedlo, že čtou denně a otec několikrát za týden. Potěšující také bylo, že 16 % rodičů čte dětem denně a to jak matka, tak otec. Překvapující bylo zjištění, že 1,33 % matek čte několikrát za týden, za to otec čte denně. Podobně jako v předchozích kategoriích i zde rodiče začali svému dítěti pravidelně číst v jednom roce života (33,33 % respondentů) 20-30 minut (49,33 % respondentů) a vlastní doma nad 30 dětských knih (78,67 % respondentů). Tito rodiče u škálových položek volili nejčastěji číslo 5, což ukazuje na velkou míru souhlasu s nabízenými odpověďmi.

Další skupinu tvoří vysokoškolsky vzdělané matky a středoškolsky vzdělaní otcové bez maturity (27 respondentů – 6,75 %). Pouze v 3,7 % čtou oba rodiče svým dětem denně. Převažují rodiny, kde čtou oba rodiče několikrát za týden (22,22 % respondentů), ale je zde i 14,81 % matek, které čtou jen několikrát za týden a otcové nikdy nebo ojedinele. V těchto rodinách začali svému dítěti pravidelně číst také kolem 1 roku věku dítěte (29,63 % respondentů), a to po dobu 10-15 minut (62,96 % respondentů) a vlastní doma nad 30 dětských knih (74,07 % respondentů). U škálových položek volili tyto rodiče převážně středové hodnoty, spolu se zcela souhlasnými hodnotami, tedy že nejsou zcela rozhodnutí o důležitosti aktivit nebo že úplně souhlasí s důležitostí.

Další skupinu tvoří matky středoškolsky vzdělané s maturitou a otcové vysokoškolsky vzdělaní (19 respondentů – 4,75 %). Denně čtou oba rodiče v 10,53 %, převažují rodiny, kde čte matka denně a otec několikrát za týden (21,05 % respondentů). Je zde však i 5,26 %, kde čtou oba rodiče jen jednou za měsíc. Pravidelně začali svým dětem číst mezi prvním a druhým rokem (31,58 %) 10-15 minut (42,11 % respondentů). 5,26 % čte dětem 40 minut, 5,26 % dokonce nad 40 minut, ale je zde i 10,53 % rodičů, kde čtou jen 5 minut. Dětských knih vlastní doma 68,42 % rodin nad 30. Míru souhlasu o důležitosti jmenovaných položek týkajících se aktivit souvisejících se čtením vyjadřovali tyto rodiče převážně středovými hodnotami, tedy že nejsou rozhodnutí o důležitosti, společně s úplně souhlasnými.

Pouze čtyřčlennou skupinu (1 %) tvoří kategorie postgraduálně vzdělané matky a otců s vysokoškolským vzděláním. Tito rodiče začali svým dětem číst v 50 % od narození, v 25 % v půl roce a v 25 % ve dvou letech dítěte. Ve všech těchto rodinách čtou matky denně, otcové několikrát za týden 10-15 minut (75 % respondentů), 20-30 minut (25 % respondentů), a mají doma nad 30 dětských knih. U škálových položek dotazníku převažovaly středové a vyšší hodnoty, což ukazuje, že tyto rodiče nejsou rozhodnutí o důležitosti zmiňovaných aktivit nebo převážně souhlasí s důležitostí aktivit nabízených ve výzkumu.

Kategorii vysokoškolsky vzdělané matky a postgraduálně vzdělaných otců tvoří pouze 3 respondenti (0,75 %). V 33,33 % čtou oba rodiče denně, v 33,33 % čte matka denně, otec nikdy nebo ojedinele, a ve zbylých 33,33 % čtou oba rodiče několikrát za týden. V 66,67 % rodin čtou 10-15 minut, svému dítěti začali pravidelně číst ve dvou letech a mají doma nad 30 dětských knih. 33,33 % začalo dítěti pravidelně číst v jednom roce po dobu 20-30

minut a vlastní doma do 20 dětských knih. Tito rodiče považovali aktivity týkající se čtení za velmi důležité a na škále volili převážně variantu úplně souhlasím.

Jeden dotazník (0,25 %) vyplňovala postgraduálně vzdělaná matka, která žije s otcem středoškolsky vzdělaným s maturitou. Ti čtou svému dítěti oba denně 10-15 minut. Pravidelně mu začali číst ve dvou letech a vlastní doma nad 30 dětských knih. Aktivity týkající se čtení považují velmi důležité.

Nyní se zaměříme na otce, kteří vyplňovali dotazník. Nejpočetnější skupinu tvořili vysokoškolsky vzdělaní otcové s vysokoškolsky vzdělanými matkami (17 respondentů – 4,25 %). 29,41 % těchto otců uvedlo, že čtou svému dítěti několikrát za týden, stejně jako matky. Dále 29,53 % otců uvedlo, že čtou denně a matky několikrát za týden, stejně jako že otcové čtou několikrát za týden a matky denně (taktéž 29,53 % respondentů). Pouze v 5,88 % čtou oba rodiče denně. V 5,88% čte otec denně, matka jednou za týden, v 5,88 % otec několikrát za týden, matka jednou za týden a v 5,88 % čte otec jedenkrát za týden a matka denně. Svým dětem začali pravidelně číst přibližně ve dvou letech (29,41 % respondentů) po dobu 10-15 minut (58,82 % respondentů) a vlastní doma nad 30 dětských knih. Je zde však i 11,76 % otců, kteří čtou 40 minut a 5,88 % nad 40 minut.

Vysokoškolsky vzdělaní otcové volili u škálových položek vyšší hodnoty, nejčastěji číslo čtyři, což značí, že souhlasí s důležitostí námi nabízených aktivit, následovalo číslo tři, tedy že nejsou o důležitosti rozhodnutí a poté pět, což značí úplnou míru souhlasu s nabízenými aktivitami týkajícími se čtení.

Dále se k výzkumu vyjádřilo 5 respondentů (1,25 %) - otců s vysokoškolským vzděláním a matkami se vzděláním středoškolským s maturitou. 60 % z nich uvedlo, že čtou svému dítěti denně, matky několikrát za týden. 40 % čte několikrát za týden, stejně jako matky. Všichni čtou svému dítěti 10-15 minut, vlastní doma převážně nad 30 dětských knih (60 % respondentů) a pravidelně začali svému dítěti číst ve třech letech (40 % respondentů). U této kategorie volili otcové u škálových položek číslo tři, tedy že nejsou o důležitosti aktivit rozhodnutí, následovala čtyřka, že souhlasí s důležitostí, a poté pětka, což značí úplnou míru souhlasu s nabízenými aktivitami.

Nyní zhodnotíme kategorii středoškolsky vzdělaných otců s maturitou s vysokoškolsky vzdělanými matkami (3 respondenti – 0,75 %). Z této skupiny čte 33,33 % otců i matek denně, 33,33 % otců i matek několikrát za týden, a 33,33 % otců jedenkrát za týden, matky několikrát za týden. 40 % respondentů čte po dobu 20-30 minut, 0,33 % respondentů 10-15

minut. Svému dítěti začali pravidelně číst ve dvou letech (66,67 % respondentů), 33,33 % respondentů ve třech letech dítěte. Doma má 66,67 % respondentů nad 30 dětských knih, 33,33 % respondentů do 30 dětských knih. U škálových položek volili tito respondenti převážně středové hodnoty, tedy že nejsou rozhodnutí o důležitosti aktivit uvedených v našem dotazníku a následně souhlasné hodnoty.

Stejně početná (3 respondenti – 0,75 %) byla i kategorie, kde jsou otec i matka vzdělání středoškolsky s maturitou. Celých 100 % otců uvedlo, že čtou několikrát za týden, v 66,67 % však čte matka také několikrát za týden, v 33,33 % pouze jedenkrát za týden. Průměrnou dobu čtení uvedli shodně 20-30 minut. 66,67 % začalo svému dítěti pravidelně číst od narození, 33,33 % respondentů až ve čtyřech letech dítěte. 66,67 % má doma nad 30 dětských knih, 33,33 % respondentů do 20 dětských knih. Škálové položky dotazníku hodnotili tito rodiče stejně číselně číslem čtyři a pět, což znamená, že buď souhlasí, nebo zcela úplně souhlasí s aktivitami, které se pojí ke čtení.

Předposlední kategorii tvoří vysokoškolsky vzdělaný otec s postgraduálně vzdělanou matkou, kterou však tvoří pouze jeden respondent (0,25 %). Ten uvedl, že čtou oba svému dítěti několikrát za týden po dobu 10-15 minut, začali pravidelně číst ve čtyřech letech věku dítěte a vlastní doma nad 30 dětských knih. U škálových položek dotazníku volili v největší míře středové hodnoty, což poukazuje na to, že nejsou rozhodnutí o důležitosti s námi nabízenými aktivitami týkajícími se čtení.

Poslední kategorii tvoří také jeden respondent (0,25 %) a to otec se středním vzděláním bez maturity a matka se základním vzděláním. Zde otec uvedl, že čte několikrát za týden, matka jedenkrát za týden, po dobu 5 minut, vlastní doma do 10 dětských knih a svému dítěti začali pravidelně číst ve čtyřech letech jeho života. Tito rodiče volili u škálových položek velmi nízké hodnoty, což znamená, že jim nepřijdou důležité téměř žádné aktivity, které souvisí se čtením a psaním nebo že s důležitostí souhlasí málo.

## 10 DISKUZE

Jaké jsou tedy implicitní teorie rodičů o postupech při čtení dítěti z knihy? Před začátkem čtení dítěti z knihy považují rodiče za důležité především, aby dali dítěti možnost vybrat knihu nebo příběh (58 %). Za méně důležité považují, aby s dítětem mluvili o tom, o čem asi kniha může být (33 %). U položek aby nechali dítě vybrat vhodné prostředí pro čtení, nebylo o důležitosti rozhodnuto 39,3 %, aby zjišťovali, co si dítě myslí o tom, kde se bude děj odehrávat 39 % rodičů a aby nechali dítě přemýšlet o názvu knihy, například jak se mu líbí 37,8 % respondentů.

Za důležité postupy v průběhu čtení považují rodiče zejména, aby četli pomalu a s důrazem (56,3 %). Za důležité považuje také 32,5 % rodičů, aby doplňovali četbu o zvuky a citoslovce. U položek, aby nechali dítě vyprávět, jak bude dále příběh pokračovat, nebylo rozhodnuto o důležitosti 42% respondentů, aby ukazovali dítěti na stránce/řádku, kde čtou 35,8 % respondentů a také aby četli v kratších úsecích a ptali se dítěte, zda všemu rozumělo 34,3 % respondentů.

Po skončení čtení příběhu z knihy se rodiče zaměřují hlavně na to, aby zjistili, co a proč dítě zaujalo (36,3 %). Převážně se však shodli, že nejsou o důležitosti rozhodnutí u položek vést dítě ke srovnání přečteného s vlastní zkušeností (46%), chtít po dítěti, aby jim popsalo, jak si představuje hlavního hrdinu (44,8 %), požádat dítě, aby své představy namalovalo (43 %) nebo nechat dítě převyprávět příběh podle obrázků (38,8 %).

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že matky čtou převážně svému dítěti denně, otcové několikrát za týden. Méně vzdělaní rodiče považují za méně důležité doprovodné aktivity podporující rozvoj čtení a psaní u svého dítěte. Oproti tomu rodiče s vyšším vzděláním považují doprovodné aktivity za velmi důležité. Překvapivým zjištěním bylo, že pouze 1% respondentů začalo svému dítěti pravidelně číst v prenatálním věku a jen 14 % od narození. Bohužel se však našlo i 0,75 % respondentů, kteří začali svému dítěti číst až ve věku pěti let, což považujeme za dost pozdě, neboť *výzkumy ukázaly, že frekvence čtení a podpůrné aktivity rodičů související se čtením významně přispívají k rozvoji jazyka dítěte, a to jak na receptivní, tak na produktivní úrovni, a že získané dovednosti přetrvávají i po mnoha měsících* (Gavora, 2018, s. 3).

*Kromě frekvence čtení je důležitým faktorem, v jakém věku dítěte mu rodiče začali číst (Boudreau, 2015). Rané čtení přináší lepší výsledky v rozvoji rané gramotnosti než čtení opožděné, i když zde samozřejmě hrají roli i jiné aspekty. Když rodič čte s dítětem od*

*útlého věku, jazykový i obsahový input trvá déle, tudíž je větší i jeho vliv.* (Gavora, 2018, s. 3)

Data z našeho výzkumu porovnáme nejprve s výzkumem Gavora (2018), který se ve své studii zaměřil také na četnost a délku čtení oběma dospělými v rodině, počet dětských knížek v domácnosti, dobu, kdy rodiče začali svému dítěti pravidelně číst a porovnával výsledky studií podobně orientovaných. Zabýval se i dalšími faktory, které ale v naší práci srovnávat nebudeme, protože jsme se jim v této práci nevěnovali. Gavora (2018) zjistil, že většina dotazovaných rodičů čte dětem frekventovaně, dostatečně dlouho a číst začali v průměru před druhým rokem věku dítěte, 5,5 % uvedlo, že čte od narození. 44 % dotazovaných rodičů čte svému dítěti několikrát za týden, 35,5 % rodičů čte denně, 7 % však nečte buď vůbec, nebo jen jedenkrát za měsíc. 79% dotazovaných čte po dobu 30-40 minut. Pouze jedno procento čte jen 5 minut. Děti ve velké většině zkoumaných rodin vlastnily 30 nebo více knih. Naším šetřením jsme zjistili podobné výsledky. Frekvence čtení v rodinách je dostatečně četná, neboť 53,3% matek čte převážně denně, 40 % otců čte několikrát za týden, a to po dobu 10-15 minut (48,3 % rodičů), 20-30 minut 42,8 % rodičů. 3% rodičů ovšem čtou jen 5 minut, což je pro rozvoj dítěte zcela nedostačující. Byly zde však i rodiny, kde čtou rodiče 40 minut (4,8 %), a dokonce 1,3 % rodičů, kteří čtou déle než 40 minut. V 0,8 % však nečtou matky vůbec nebo ojediněle a 11,3 % matek čte pouze jednou za měsíc. Poměrně vyšší procento otců (16,3 %) nečte svému dítěti vůbec nebo jen ojediněle a 2,3 % jedenkrát za měsíc. Většina rodin začala svému dítěti pravidelně číst kolem jednoho roku věku dítěte (29 %). Nemalá část rodičů (14 %) sice hlásila četbu již od narození, ale stejné procento respondentů začalo svému dítěti číst až ve třech letech dítěte. I v našem výzkumu vlastnila většina dětí 30 nebo více knih.

Svá zjištění uvádíme také do vztahu s výzkumem Jacqueline Lynch z Kanady. Její výzkum zkoumal názory rodičů na vývoj gramotnosti malých dětí a také jejich chování, jak pomáhají svým dětem naučit se číst a psát. Účelem této studie bylo popsat názory rodičů na gramotnost a jejich přístup k ní a zkoumat, zda mezi nimi existuje vztah. Mezi názory rodičů na gramotnost a jejich hodnocení sebe samých ve vztahu ke gramotnosti panovaly významné vztahy. Rodiče s více holistickým přístupem se zapojují do podnětějších aktivit než rodiče s názory zaměřenými spíše na dovednosti.

Je všeobecně známo, že domácí zkušenosti dětí s gramotností jsou důležité pro jejich úspěch v prvních ročnících školy. Část zkušeností z domova dětí zahrnuje aktivity, do kterých se s nimi rodiče zapojují. Velmi málo výzkumů bylo provedeno v oblasti vztahu



rodičů ke čtení a v otázce, zda tento přístup ovlivňuje typ činností, do kterých rodiče děti zapojují v mimoškolním kontextu. Znalost přesvědčení rodičů o gramotnosti může být důležitým klíčem k pochopení rozmanitosti činností, do nichž rodiče zapojují své malé děti. Takovéto porozumění interakce mezi rodiči a dětmi je klíčové, protože výzkum ukázal vazby mezi rodičovskými aktivitami zaměřenými na gramotnost a úspěchem dětí ve škole. Pokud existuje vztah mezi přesvědčením a chováním rodičů, pak pedagogové, kteří chtějí ovlivňovat typy činností, do kterých se rodiče zapojují se svými dětmi, mohou třeba zvážit názor rodičů na to, jak se děti učí číst a psát.

Velmi málo se ví o názoru rodičů na to, jak se děti učí číst a psát ještě před formální školní docházkou. Názor rodičů může osvětlit typy aktivit zaměřených na gramotnost, do kterých rodiče zapojují své děti v předškolním věku, a tudíž naše znalosti o gramotnosti, se kterou děti do školy nastupují. Povědomí o úrovni gramotnosti dětí při nástupu do školy je důležité pro jejich úspěch v prvních letech vzdělávání a výuky gramotnosti.

Existují dva demografické faktory, které mohou hrát roli v přesvědčení rodičů o gramotnosti: 1) úroveň vzdělání rodičů a 2) jejich socioekonomický status (SES).

Na zkoumání úrovně gramotnosti rodičů a významu událostí / zkušeností v předškolním vývoji gramotnosti použil Fitzgerald et al. standardizovaný test, který zkoumal úroveň gramotnosti rodičů a vztah výsledků této zkoušky se vzděláním rodičů. Vědci zjistili, že rodiče s vysokou úrovní gramotnosti zastávali přesvědčení v souladu s novými pohledy na gramotnost, ale méně gramotní rodiče zastávali spíše tradiční vnímání učení se gramotnosti. Méně gramotní rodiče vyžadovali strukturovanější přístup k výuce gramotnosti, zatímco rodiče s vysokou úrovní gramotnosti vyžadovali menší úroveň gramotnosti. Rozsáhlá studie autorů Stipek, Milburn, Clements, & Daniels (1992) s rodiči dětí v posledním roce předškolního věku a ve školce zjistila, že méně vzdělané matky prosazovaly dřívější výuku zaměřenou na výkon než lépe vzdělaní rodiče. DeBaryshe (1992) zjistila, že z hlediska SES vysoce vzdělané matky mají tendenci klást více otázek a při interakci spojené s použitím textu se zapojují s dětmi do hlubšího rozhovoru. Pokud existuje vztah mezi přesvědčením a chováním, pak toto zjištění může naznačovat, že matky s vysokým SES přikládají výuce gramotnosti větší váhu než matky s nízkým SES, protože interakce s použitím textu se považují za podporu výuky gramotnosti dětí a méně se zaměřují na konkrétní dovednosti. Studie Sonnenschein a kol. (1997) zkoumala, zda rodiče mají potřebné dovednosti a vidí zábavu ve výuce čtení u dětí, a zda jsou schopni najít ten nejúčinnější způsob, jak toho dosáhnout. Pohled na výuku gramotnosti jako na zábavu

souvisí spíše s vyváženým pohledem na gramotnost. Zjistili, že rodiče s nízkými příjmy mají tendenci vnímat gramotnost jako dovednost, kterou je třeba pěstovat, což může naznačovat spíše zaměření na přímou výuku gramotnosti. Zdá se, že poznatky z výzkumu naznačují, že rodiče s menším vzděláním a z prostředí s nízkým SES spíše věří, že gramotnost je dovedností.

V jedné z mála studií, které zkoumaly názory rodičů malých dětí na gramotnost a jejich chování, Stipek a kol. (1992) zjistila, že aktivity v oblasti gramotnosti rodičů se kryjí s jejich přesvědčením v to, jak nejlépe naučit základní dovednosti předškolní děti. Rodiče, kteří souhlasili s metodami zaměřenými na výuku, hlásili četbu svým dětem méně často a používali kartičky a sešity častěji než rodiče, kteří s těmito metodami nesouhlasili. Studie Stipek a kol. (1992) prokázala shodu mezi názory rodičů na gramotnost a jejich interakcí s dětmi. Tato studie poskytuje mnoho potřebných informací o vztahu mezi přesvědčením o gramotnosti rodičů a jejich chováním k předškolním dětem.

V našem výzkumu jsme sice nezjišťovali socioekonomický status rodičů, ale porovnávali jsme přesvědčení rodičů o gramotnosti ve vztahu s úrovní jejich vzdělání. Podobně jako v předchozích studiích jsme dospěli k závěru, že více vzdělaní rodiče přikládají větší důležitost aktivitám rozvíjejícím gramotnost než méně vzdělaní rodiče.

## ZÁVĚR

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaké jsou implicitní teorie rodičů o postupech při čtení dítěti z knihy, před začátkem čtení, v průběhu čtení a po skončení čtení. Zároveň jsme zjišťovali, jaký je vztah mezi gramotnostními charakteristikami rodiny a implicitními teoriemi rodiče o postupech při čtení dítěti.

Získaná data ukázala, že rodiče před začátkem čtení dítěti z knihy považují za nejdůležitější, aby dali dítěti možnost vybrat knihu nebo příběh a mluvit s dítětem o tom, o čem asi kniha může být. Rozhodnutí o důležitosti nejsou rodiče o tom, aby nechali dítě vybrat vhodné prostředí pro čtení, ani aby zjišťovali, co si dítě myslí o tom, kde se děj bude odehrávat, ani aby nechali dítě přemýšlet o názvu knihy, například jak se mu líbí.

Za důležité postupy v průběhu čtení považují rodiče zejména, aby četli pomalu a s důrazem a také aby doplňovali četbu o zvuky a citoslovce. O důležitosti nebyli rozhodnutí u činností, jako jsou nechat dítě vyprávět, jak bude dále příběh pokračovat, ukazovat dítěti na stránce a řádku, kde čtou, a také číst v kratších úsecích a ptát se dítěte, zda všemu rozumělo.

Po skončení čtení příběhu z knihy považují rodiče za důležité, aby zjistili, co a proč dítě zaujalo. U činností jako jsou vést dítě ke srovnání přečteného s vlastní zkušeností, chtít po dítěti, aby jim popsalo, jak si představuje hlavního hrdinu, požádat dítě, aby své představy namalovalo nebo nechat dítě převyprávět příběh podle obrázků, nebyli rodiče o důležitosti rozhodnutí.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že v rodinách, kde jsou postgraduálně vzdělané matky a vysokoškolsky vzdělaní otcové, čtou matky svému dítěti převážně denně, otcové několikrát za týden a to po dobu 10-15 minut. Polovina z nich začala svému dítěti pravidelně číst od narození, druhá polovina až ve dvou letech dítěte, ale byla zde i rodina, kde začali číst až ve čtyřech letech dítěte. Aktivitám podporujícím čtení přisuzují z poloviny velkou důležitost, u poloviny nejsou o důležitosti rozhodnutí.

Rodiny, kde jsou oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní, čtou také matky převážně denně, otcové několikrát za týden nebo denně a to po dobu 20-30 minut. Svému dítěti začali pravidelně číst přibližně v jednom roce. Aktivity, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti, považovali za velmi důležité.

V rodinách, kde se nachází vysokoškolsky vzdělaná matka a otec středoškolsky vzdělaný s maturitou, čtou matky také převážně denně a otcové několikrát za týden nebo denně po dobu 20-30 minut. Pravidelně svému dítěti začali číst rovněž v jednom roce života dítěte a aktivity podporující rozvoj gramotnosti považují za důležité.

Středoškolsky vzdělané ženy, které žijí s vysokoškolsky vzdělanými muži, čtou svému dítěti denně nebo několikrát za týden, podobně jako jejich muži a to po dobu 10-15 minut. Svému dítěti začali pravidelně číst v jednom až dvou letech dítěte. U aktivit, které podporují čtenářskou gramotnost, nebyli o jejich důležitosti rozhodnutí.

V rodinách, kde jsou ženy vysokoškolsky vzdělané a muži se středním vzděláním bez maturity čtou oba rodiče několikrát za týden 10-15 minut. Pravidelně začali svému dítěti číst v jednom roce jeho života a taktéž nejsou o důležitosti aktivit rozvíjejících čtenářskou gramotnost rozhodnutí.

Rodiče oba středoškolsky vzdělaní s maturitou čtou svému dítěti- matky denně nebo několikrát za týden, otcové několikrát za týden, po dobu 10-15 minut. Pravidelně začali svému dítěti číst v jednom roce života. O důležitosti činností podporujících gramotnost nejsou rozhodnutí.

Vztah mezi gramotnostními charakteristikami rodiny a implicitními teoriemi rodiče o postupech při čtení dítěti z knihy se příliš neshoduje s výsledky Kanadského výzkumu, kde se potvrdilo, že více vzdělaní rodiče čtou svým dětem častěji a déle a přisuzují větší důležitost aktivitám podporující gramotnost, než méně vzdělaní rodiče, neboť v našem výzkumu čtou více i méně vzdělaní rodiče přibližně stejně dlouhou dobu a začali svému dítěti číst již kolem prvního roku, ale potvrdilo se, že vzdělanější rodiče přisuzují větší důležitost aktivitám pro rozvoj gramotnosti než méně vzdělaní rodiče.

Jaké z toho plyne doporučení pro praxi?

Věnujme svůj čas, jako pedagogové předškolních dětí i jako rodiče, vzájemné komunikaci o tom, co přispívá k rozvoji gramotností dětí, abychom jim ulehčili nejen přechod do základní školy, ale i složitou cestu životem, ve kterém se bez čtení a psaní neobejdou.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behavior*. 2nd ed. Milton-Keynes, GB: Open University Press / McGraw Hill.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
- Blomeke, S., Eichler, D.; Muller, Ch. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 2, 103-121.
- Boudreau, D. (2015). Use of parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 33-47.
- Clark, R. V. G., & Felson, M. (1993). *Routine Activity and Rational Choice*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers
- DaFonseca, D., Cury, F., Bailly, D. & Rufo, M. (2004). Role of the implicit theories of intelligence in learning situations. *Encephale*, 30(5), 456–463.
- Dann, H. D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In Schweer, M.K.W.(ed.)*Lehrer-Schüler-Interaktion*. Opladen: Leske + Bundrich. s. 79–108.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31–41.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2009). Produkty a efekty edukace. Gramotnost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 223–229). Praha: Portál.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. Brno: Paido. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-45.
- Gavora, P., & Zápotočná, O., et al. (2003). *Gramotnosť vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Groeben, N., Schlee, B., Schlee, J., & Wahl, D. (1988) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2001). Dialogue-hermeneutic method and the "research program subjective theories". *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Retrieved from <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Havigerová, J. M. (2016). *Intelektově nadané děti*. (Habilitationní práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. Počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 61 (1–2), 205–210.
- Hoyt, C. L., Burnette, J. L., & Innella, A. N. (2012). I can do that: The impact of implicit theories on leadership role model effectiveness. *Psychology Bulletin*, 38(2), 257–268.

Janík, T a kol. (2007). Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu? Brno: *Paido-edice pedagogické literatury*.

Janík, T. (2003). Subjektivní teorie učitelů a možnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Paido.

Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. Brno: Paido. *Pedagogická orientace* č. 1, s. 12–33.

Kropáčková, J. (2013). *(Ne)zodpovězené otázky v koncepci předškolního vzdělávání*.

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

Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti* (Monotematické číslo). *Pedagogika*, 61(1–2), 126–136.

Landry, S. H., & Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 135–148). New York: The Guilford Press.

Lynch, J. et al. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1–20.

Meng, C. (2016). Joint book reading and receptive vocabulary: A parallel process model. *Infant and Child Development*, 25(1), 84–94.

*Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva.* (2011). Praha: ČŠI.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* (2004). Praha: VÚP.

Sedláková, M. (2000). Folková psychologie: její předmět, funkce a vztah k vědecké psychologii. *Československá psychologie*, 44(5), 451–470.

Straková, J., et al., (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.

Stuchlíková, I. (2006). Výzkumná sdělení role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika* 56.

Stuchlíková, I. (2005). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In Švec, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, s. 9–16.

Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1, 31–44.

Šauerová, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí předškolního a mladšího školního věku na možnost podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. Počáteční gramotnost (Monotematické číslo). *Pedagogika*, 61(1–2), 126–136.

Tondl, L. (2002). *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia.

Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brilhart, C. (2011). Mother's and father's guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442.

VÚP, Praha. *Metodický portál RVP*[online]. 2005 [cit. 2011-04-10]. Klíčové kompetence. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/klicove-kompetence.html>>.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013*. (2013). Praha: ČSI.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 61(1–2), 10–21.

Wildová, R., & Křivánek, Z. (2009). Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 230–234). Praha: Portál.

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970–988.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

PIRLS..... Progress in International Reading Literacy Study

PISA.....Programme for International Student Assessment

RVP PV.....Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SES.....Socioekonomický status

TIMMS..... Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO.....United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## SEZNAM OBRÁZKŮ

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Respondenti.....	34
Tabulka 2 Počet dětí předškolního věku v domácnosti.....	34
Tabulka 3 Věk dětí.....	35
Tabulka 4 Pohlaví dětí.....	35
Tabulka 5 Počet dětských knížek v domácnosti.....	35
Tabulka 6 Četnost čtení dětem z knihy.....	35
Tabulka 7 Četnost čtení dítěti druhým dospělým v rodině.....	36
Tabulka 8 Délka čtení.....	36
Tabulka 9 Věk dítěte při pravidelném čtení.....	36
Tabulka 10 Nejvyšší vzdělání matky.....	37
Tabulka 11 Nejvyšší vzdělání otce.....	37
Tabulka 12 Důležité činnosti před začátkem čtení.....	38
Tabulka 13 Důležité činnosti při čtení dítěti.....	39
Tabulka 14 Činnosti při interakci rodiče s dítětem v průběhu čtení.....	40
Tabulka 15 Důležité činnosti po přečtení příběhu.....	40
Tabulka 16 Důležitost činností konaných rodiči s dětmi.....	41
Tabulka 17 Důležitost činností prováděných dítětem.....	42

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení rodiče,

v tomto dotazníku se ptáme, jak u Vás probíhá čtení dětem předškolního věku v rodině. Dotazník je zcela anonymní a informace budou použity pouze ke zpracování této práce. Předem děkuji za Váš čas.

S pozdravem Pavlína Uherková

Prosím vyplňte:

- 1) Dotazník vyplňuje: a) matka  
b) otec
- 2) Kolik dětí v předškolním věku žije ve Vaší domácnosti? \_\_\_\_\_  
(Když je dětí více, zvolte, prosím, **jedno** dítě, vzhledem ke kterému budete v dotazníku odpovídat.)
- 3) Kolik let má toto dítě? \_\_\_\_\_
- 4) Je to: a) děvče  
b) chlapec
- 5) Kolik dětských knížek máte přibližně doma?: a) do 5  
b) do 10  
c) do 20  
d) do 30  
e) nad 30
- 6) Jak často čtete dítěti z knihy?: a) nikdy/ ojedinele  
b) jedenkrát za měsíc  
c) jedenkrát za týden  
d) několikrát za týden  
e) denně
- 7) Jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý v rodině?: a) nikdy/ ojedinele  
b) jedenkrát za měsíc  
c) jedenkrát za týden  
d) několikrát za týden  
e) denně
- 8) Kolik v průměru trvá jedno čtení?: a) 5 minut  
b) 10-15 minut  
c) 20-30 minut  
d) 40 minut  
e) déle než 40 minut
- 9) Kolik bylo dítěti, když jste mu začal(a) pravidelně číst? \_\_\_\_\_
- 10) Nejvyšší vzdělání matky: a) základní  
b) střední bez maturity  
c) střední s maturitou  
d) vysokoškolské  
e) postgraduální

- 11) Nejvyšší vzdělání otce: a) základní  
 b) střední bez maturity  
 c) střední s maturitou  
 d) vysokoškolské  
 e) postgraduální

Škály dotazníku: vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

<b>12) Před začátkem čtení dítěti z knihy je důležité, abyste:</b>						
1.	nechal(a) dítě vybrat vhodné prostředí pro čtení	1	2	3	4	5
2.	dal(a) dítěti možnost vybrat knihu/příběh	1	2	3	4	5
3.	mluvil(a) s dítětem o tom, o čem asi kniha může být	1	2	3	4	5
4.	nechal(a) dítě přemýšlet o názvu knihy (např. Jak se mu líbí)	1	2	3	4	5
5.	zjišťoval(a), co si dítě myslí, kde se bude děj odehrávat	1	2	3	4	5

<b>13) Při čtení dítěti je důležité, abyste:</b>						
1.	četl(a) pomalu a s důrazem	1	2	3	4	5
2.	nechal(a) dítě vyprávět, jak bude příběh dále pokračovat	1	2	3	4	5
3.	četl(a) v kratších úsecích a ptal(a) se dítěte, zda všemu rozumělo	1	2	3	4	5
4.	ukazoval(a) dítěti na stránce/řádku, kde čtete	1	2	3	4	5
5.	doplňoval(a) četbu zvuky/citoslovci	1	2	3	4	5

<b>14) Při Vaší interakci s dítětem v průběhu čtení je důležité, abyste:</b>						
1.	v průběhu čtení s dítětem komentovala(a), o tom, co čtete	1	2	3	4	5
2.	vedl(a) rozhovory o přečteném	1	2	3	4	5
3.	kladl(a) otázky ohledně hlavních hrdinů	1	2	3	4	5
4.	vysvětloval(a) slova, kterým dítě nerozumí	1	2	3	4	5
5.	ukazoval(a) dítěti obrázky k příběhu	1	2	3	4	5

<b>15) Po přečtení příběhu je důležité, abyste:</b>						
1.	nechal(a) dítě převyprávět příběh podle obrázků	1	2	3	4	5
2.	zjišťoval(a), co a proč dítě zaujalo	1	2	3	4	5
3.	chtěl(a) po dítěti, aby Vám popsalo, jak si představuje hlavního hrdinu, co vidí, slyší, cítí.	1	2	3	4	5
4.	požádal(a) dítě, aby své představy namalovalo	1	2	3	4	5
5.	vedl(a) dítě ke srovnání přečteného s vlastní zkušeností	1	2	3	4	5

<b>16) Jak je důležité, abyste:</b>						
1.	navštěvovali s dítětem muzea, knihovny, historické pamětihodnosti	1	2	3	4	5
2.	seznamoval(a) dítě s knihkupectvím/knihovnou	1	2	3	4	5
3.	zařídil(a) dítěti čtecí a psací koutek (klid a prostor pro „čtení“ a a hru s knihou	1	2	3	4	5
4.	seznamoval(a) dítě s vlastnostmi knihy (titul, obálka, autor, první stránka)	1	2	3	4	5

<b>17) Jak je důležité, aby dítě:</b>						
1.	vytvářelo vlastní příběhy nebo obměňovalo známé pohádky	1	2	3	4	5
2.	dramatizovalo pohádky	1	2	3	4	5
3.	navštěvovalo divadla a divadelní představení	1	2	3	4	5
4.	tvořilo rýmy/doplňovalo slova do básní	1	2	3	4	5
5.	řešilo a vymýšlelo hádanky	1	2	3	4	5
6.	pohybově ztvárňovalo hudební pohádky/pohádky se zpěvy	1	2	3	4	5
7.	řadilo obrázky podle časové posloupnosti	1	2	3	4	5
8.	vidělo rodiče číst	1	2	3	4	5
9.	vyjadřovalo své představy o hlavních hrdinech slovně i graficky	1	2	3	4	5
10.	navštěvovalo knihovny/knihkupectví	1	2	3	4	5
11.	sdílelo své prožitky, porozumění a pochopení textu s dalšími dětmi	1	2	3	4	5