

Interakce rodiče s dítětem předškolního věku při domácím čtení

Bc. Nikola Křivánková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Nikola Křivánková
Osobní číslo: H19080
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Interakce rodiče s dítětem předškolního věku při domácím čtení

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše týkající se domácího čtení dětem předškolního věku.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzájemného působení rodičů a dětí předškolního věku při domácím čtení.

Příprava metodologie empirické části a zpracování projektu výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování v prostředí rodiny.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement* (3rd edition). Auckland: The Marie Clay Literacy Trust.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Praha: Národní knihovna České republiky.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2015). Mother's and father's guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442.
- Žáčková, L. (2015). *Čtení dětem: závěrečná zpráva*. Praha: Agentura STEMMARK. Dostupné z: <http://docplayer.cz/16567545-Cteni-detem-zaverecna-zprava-brezen-2015.html>.

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

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4.3.2021

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

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

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

(3) 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou sdíleného čtení rodiče s dítětem předškolního věku. Teoretická část sumarizuje koncept čtenářské pregramotnosti, která je úzce spjata se společným čtením rodiče a dítěte předškolního věku. Dále se také teoretická část věnuje problematice samotného čtení v rodině a gramotně podnětnému rodinnému prostředí, které je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti předškolních dětí stěžejní. V praktické části diplomové práce jsou pak prezentovány výsledky výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím nestrukturovaného pozorování četby rodiče dítěti, které se zaměřovalo na kladení otázek během četby. Z výsledků vyplývá, že rodiče často kladou během četby otázky, které svou obsahovou náplní nenaplňují kritéria stanovená pro otázky. Tyto otázky měly spíše funkci napominání či upozornění dítěte. Naopak dětské otázky ve většině případů naplňovaly kritéria stanovená pro otázku jako takovou a na tyto otázky byla vyžadována odpověď ze strany rodičů. Ne vždy se tak ovšem stalo.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, čtení dítěti, gramotně podnětné rodinné prostředí, interakce rodič – dítě při čtení

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of shared reading of a parent with a preschool child. The theoretical part summarizes the concept of reading preliteracy which is closely related to the joint reading of a parent and a child of preschool age. The theoretical part also deals with the issue of reading in the family itself and a literacy-stimulating family environment, which is central to the development of reading preliteracy of preschool children. The practical part of the thesis presents the results of a research survey carried out through unstructured observation of a parent's reading to a child, which focused on asking questions during reading. The results show that parents often ask questions during reading that do not meet the criteria set, being orientated towards warning or admonishing a child. On the contrary, children's questions in the majority of cases met the criteria set and were answered by the parents.

Keywords: reading preliteracy, shared book reading, literacy stimulating family environment, parent – child interaction during reading

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za jeho odborný dohled, cenné rady a připomínky, které mně poskytnul během tvorby mé diplomové práce. Mé poděkování patří také rodičům dětí, se kterými byl výzkum realizován, za jejich ochotu a spolupráci, díky které jsem výzkumné šetření mohla zrealizovat. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala celé mé rodině, která mě podporovala nejen při tvorbě diplomové práce, ale taky během celého mého studia na univerzitě.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 GRAMOTNOST JAKO ZASTŘEŠUJÍCÍ POJEM	13
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.1.1 Čtenářství	15
1.2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	18
2 KONCEPT ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	20
2.1 VÝZVY V OBLASTI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI.....	21
3 ČTENÍ V RODINĚ	24
3.1 SDÍLENÉ ČTENÍ KNIH	24
3.2 POČÁTKY SPOLEČNÉHO ČTENÍ	26
3.3 ELEMENTY SPOLEČNÉHO ČTENÍ RODIČŮ S DÍTĚTEM	27
3.3.1 Vedení rodičů při společné četbě	27
3.3.2 Faktory ovlivňující interakci během společné četby.....	28
3.4 ZPŮSOB ČETBY	29
3.4.1 Druhy rozhovorů rodičů s dětmi během společného čtení knih.....	30
4 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	32
4.1 VYMEZENÍ POJMU RODINA	32
4.1.1 Rodinné prostředí	32
4.2 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ Z HLEDISKA ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
5.2 VÝZKUMNÉ METODY	37
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	38
5.4 ETIKA VÝZKUMU	43
5.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	43
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	45
6.1 RODIČOVSKÉ OTÁZKY	46
6.1.1 Nabídka čtení	46
6.1.2 Informace o autorovi	47
6.1.3 Nabídka tématu	47
6.1.4 Udržení pozornosti	48

6.1.5	Přínosnost příběhu.....	49
6.1.6	Vzpomínky na minulost.....	50
6.2	DĚTSKÉ OTÁZKY.....	50
6.2.1	Místo četby.....	50
6.2.2	Nevyslyšená otázka.....	51
6.3	SPOLEČNÉ OTÁZKY.....	51
6.3.1	Otázky k postavě příběhu.....	51
6.3.2	Otázky na děj.....	53
6.3.3	Otázky na předmět v příběhu.....	54
7	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	57
7.1	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	57
8	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU.....	59
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	70
	SEZNAM GRAFŮ.....	71
	SEZNAM SCHÉMAT.....	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním vzájemné interakce mezi rodičem a dítětem předškolního věku při společné četbě v domácím prostředí. Zkoumání problematiky společného čtení rodiče s dítětem předškolního věku není pro naše prostředí typické a ani tak časté. S výzkumy z této oblasti se setkáváme především v zahraničí, kde jsou výzkumná šetření zabývající se touto problematikou poměrně hojná.

To souvisí také s volbou tématu diplomové práce. Zkoumání společné četby rodiče s dítětem se na první pohled jeví jako velmi zajímavé s tím, že by mohlo výzkumné šetření v této oblasti přinést zajímavá zjištění. Také nedostatek výzkumů v rámci České republiky v této oblasti byl podnětem k volbě tohoto tématu. Z toho plynula také obávaná práce se zahraniční literaturou, která mě i přesto od tohoto tématu neodradila.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části diplomové práce byly stanoveny dva cíle. Prvním cílem bylo představit koncept čtenářské pregramotnosti dítěte, druhý cíl si kladl za úkol sumarizovat poznatky o faktorech, které ovlivňují úroveň čtenářské pregramotnosti dítěte. Celkově je teoretická část diplomové práce rozdělena do čtyř kapitol, jejichž obsahem je gramotnost obecně jako zastřešující pojem pro veškeré druhy gramotností, pro nás stěžejní čtenářskou gramotnost, ke které směřuje čtenářská pregramotnost dítěte. Dále je rozebírána čtenářská pregramotnost, která je u dětí předškolního věku rozvíjena nejvíce sice v prostředí mateřské školy, ale také samotní rodiče mají možnosti a různé příležitosti podílet se na jejím rozvoji, což je pro dítě předškolního věku žádoucí pro zvládnutí budoucí čtenářské gramotnosti. Pozornost je také věnována samotnému čtení v rodinách s dítětem předškolního věku, které bylo zároveň hlavním výzkumným problémem. V neposlední řadě je věnována pozornost gramotně podnětnému rodinnému prostředí, které se společných domácím čtením úzce souvisí. Praktická část této diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol, které se zabývají celým výzkumným šetřením v rámci této diplomové práce. Jednotlivé kapitoly objasňují metodologii výzkumu, interpretaci získaných dat a nakonec shrnutí výzkumných zjištění, které odpovídá na stanovené výzkumné otázky. V rámci metodologie nalezneme charakteristiku výzkumného šetření, stanovené výzkumné cíle a otázky, následně jsou objasněny zvolené výzkumné metody a postup zpracování dat. V neposlední řadě je charakterizován výzkumný soubor, který se podílel na realizaci výzkumného šetření. Výzkum se zabývá otázkami, které byly kladeny jak ze strany rodičů, tak ze strany dítěte během společné četby, což odpovídá také výzkumným cílům praktické části diplomové

práce. Otázky jsou následně prezentovány v 11 kategoriích, v rámci kterých jsou nastíněny stěžejní zjištění z analýzy jednotlivých pozorování.

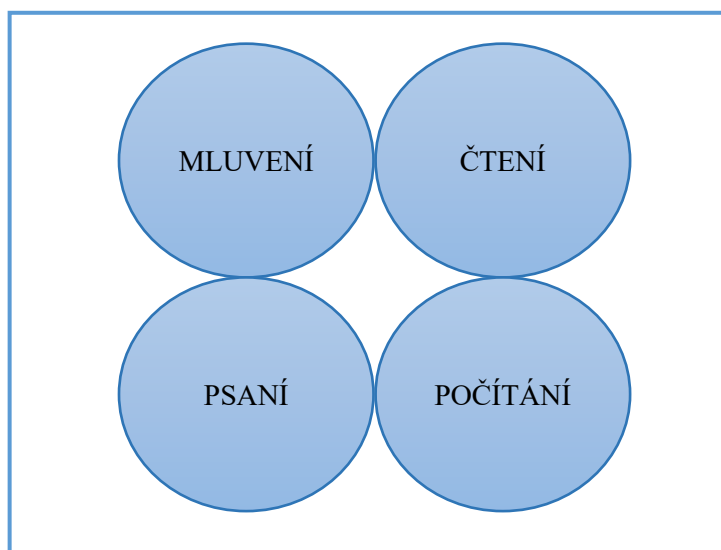
Tématikou společného čtení rodiče s dítětem předškolního věku se zabývá řada věhlasných zahraničních odborníků. Zmíněni budou ti, jejichž práce byly při tvorbě této diplomové práce stěžejní. V souvislosti s problematikou společného domácího čtení dítěte s rodičem bylo čerpáno z prací Joy O. Enemu, Ngozi D. Obidike, Annemarie H. Hindman, Lori E. Skibbe, Barbara L. Rodríguez, Rachel Hines nebo Miguel Montiel.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST JAKO ZASTŘEŠUJÍCÍ POJEM

Před uvedením do problematiky čtenářské pregramotnosti u dětí považujeme za důležité objasnění samotných základních pojmů jako je gramotnost, čtenářská gramotnost a funkční gramotnost, kdy pojem funkční gramotnost je pro ostatní pojmy pojmem nadřazeným, zastřešujícím. Průcha, Walterová & Mareš (2001 in Doležalová 2005, s. 10) definují gramotnost jako „*dovednost číst a psát, která je získaná v počátečních ročnících školní docházky*“. Z různých analýz zabývajících se definicemi pojmu „gramotnost“ je zřejmé, že vymezení tohoto pojmu není zcela jasné. K tomu dochází z různých důvodů. Mohou to být například společensko-ekonomické, kulturní či politické podmínky, ale může to také ovlivňovat i úroveň země, ve které se o definici tohoto pojmu snažíme (Doležalová, 2005). Jinak bude vypadat definice pojmu ve vyspělých zemích z hlediska vzdělávání jako je naše republika oproti definici gramotnosti v zemích třetího světa, ve kterých není úroveň vzdělání příliš vysoká. V některých oblastech světa dokonce žádná. V těchto případech nemůžeme o člověku mluvit jako o gramotném, ale využíváme k tomu výraz ngramotný jedinec. Ngramotný jedinec je takový jedinec, který nedisponuje žádnou ze schopností, které v sobě pojem gramotnost jako taková obnáší.

Jak již z výše uvedeného vyplývá, průběhem času docházelo ke změnám definic tohoto pojmu, neboť s rozvojem společnosti jako takové, nebyla definice typu „gramotnost je schopnost číst a psát“ dostačující a samotný pojem gramotnost začal nabývat na důležitosti. Doležalová (2005) proto uvádí také některá vymezení pojmu gramotnost, která základní definici gramotnosti rozšiřují a přikládají jí tak větší váhu. V těchto případech je ve vymezení gramotnosti zahrnuto například osvojení elementárních komunikačních dovedností, ale také dekódování významů při práci s textem. V těchto případech není tedy pojem gramotnost dáván pouze do souvislosti se základním vzděláváním, během kterého dochází k osvojování dovedností čtení a psaní. Je však beze sporu, že všechny definice zahrnují základní gramotnostní činnosti, které můžeme spatřovat na obrázku č. 1 (Doležalová, 2005).



Obrázek 1: Základní gramotnostní činnosti

1.1 Čtenářská gramotnost

Jedná se o rozšířený pojem, se kterým se v posledním desetiletí setkali všichni čeští pedagogové. O to, že se tento pojem nachází i v našem prostředí, se zasloužily mezinárodní výzkumy (Procházková, 2006). Jsou to výzkumy PISA, PIRLS apod. Čtenářská gramotnost tvoří základní požadavky, které jsou v současnosti na vzdělávání kladeny (Zachová, 2013). Čtenářskou gramotnost společně se čtením považujeme za nezbytnou podmínku k tomu, aby docházelo k rozvoji klíčových kompetencí, konkrétně k rozvíjení kompetence k učení. Právě tyto kompetence v dnešní době čím dál častěji nalézají své místo jako nástroj během dosahování cílů – jejich rozvoj směřuje jak k pracovnímu, tak i osobnímu úspěchu (Altmanová & kol., 2011).

Můžeme se setkávat s různými vymezeními pojmu čtenářská gramotnost (Metelková Svobodová, 2008). Čtenářská gramotnost může být definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat*“ (Metelková Svobodová, 2008, s. 10). Další možnou definicí pro tento pojem je, že „*čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti*“ (Metelková Svobodová, 2008, s. 10).

Existuje několik složek, které se ve čtenářské gramotnosti promítají a není možné, aby některá z nich byla opomenuta. Košťálová (2010, s. 14) uvádí, že se jedná o tyto roviny:

1. **vztah ke čtení**, ve kterém můžeme spatřovat prožitky, které nám četba jako taková přináší, ale také například duševní touhu po četbě, to vše je nutné k rozvoji čtenářské gramotnosti;
2. **doslovné porozumění** jako rovina čtenářské gramotnosti je chápána jako schopnost dekódovat psané texty v tom smyslu, že těmto textům bude porozuměno na doslovné úrovni;
3. **vysuzování** je chápáno ve smyslu vyvozování závěrů či určitých informací a na tyto nahlížet z různých pohledů;
4. **metakognice** v sobě nese schopnost zamýšlet se nad vlastními čtenářskými strategiemi, které využíváme;
5. **sdílení**, jak již samotný název napovídá v sobě zahrnuje schopnost sdílet jak své prožitky z četby, tak ale i porozumění čtenému textu;
6. **aplikace** představuje schopnost přečtený obsah zúročit ve svém dalším jednání či konání pro účely vlastního seberozvoje.

Do jednoho ze stěžejních cílů celého vzdělávacího procesu by měl spadat právě rozvoj čtenářské gramotnosti proto, aby žáci ukončující základní vzdělávání měli čtenářské dovednosti a zvyklosti dobře upevněné (Altmanová & kol., 2011). Proto je velmi důležité i v předškolním vzdělávání čtenářskou gramotnost, tedy v prostředí mateřské školy spíše čtenářskou pregramotnost, rozvíjet různými způsoby. Jedině tak budou tyto děti připraveny na bezproblémové rozvíjení čtenářské gramotnosti na vyšších stupních vzdělávání.

S pojmem čtenářská gramotnost jde ruku v ruce i pojem čtenářství. U některých autorů se setkáváme s tím, že pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost jsou chápány jako synonyma. I když jsou si pojmy vzájemně podobné a v některých ohledech se hodně shodují, přesto zde nalézáme určité difference.

1.1.1 Čtenářství

Čtenářstvím a s ním spojenou čtenářskou gramotností se nezabývají pouze skupiny různých odborníků, učitelů či knihovníků, ale jedná se o záležitost, která se taktéž týká rodičů.

Můžeme říct, že ve čtenářství spatřujeme odraz kulturní a vzdělanostní úrovně národa (Zachová, 2013).

Aktivity a zvyklosti pojící se se čtením lze u nás považovat již za tradiční. Jedná se o aktivity a zvyklosti jak v soukromém, tak ale i veřejném prostoru. Neméně důležitý je také obsah knihoven nacházejících se v domácnostech (Zachová, 2013). A pro nás v rámci této problematiky je nejdůležitější aktivitou čtení v rodinách, které taktéž spadá do čtenářských zvyklostí a aktivit.

Další možné vymezení pojmu čtenářství uvádí Homolová (2008), která ho chápe jako přiměřenou aktivitu dítěte, která je však v souladu s jeho dalšími aktivitami. Chaloupka (1982 in Homolová, 2008, s. 7) jedinečnost této aktivity spatřuje „v tom, že literatura, coby její nástroj, dovoluje komunikovat prvky z množiny lidských skutečností právě tím, že nepojmenovává pokusy o logické systémy, ale „pojmenovává nazíráním“, vytváří bezprostřední vztahy mezi nimi a čtenářem.“ Je však potřeba brát zřetel na rozlišení obecného pojmu čtenářství a konkrétního pojmu dětské čtenářství (Homolová, 2008), protože je zřejmé, že u dospělého jedince bude docházet k využívání jiných čtenářských praktik a zvyků, než tomu bude u dítěte předškolního věku, které se do této oblasti teprve postupně dostává, a to právě tím, jakým způsobem ho rodič k těmto praktikám vede, jaký vzor mu udává a celkově zkrátka jak k literatuře a četbě samotné obecně přistupuje.

Je patrné, že čtenářství spolu se čtenářskou gramotností je nejvíce spojováno se vzděláváním ve škole. Už méně jasné je to, že tyto pojmy se pojí i se všemi ostatními sférami života, nejenom se školní docházkou. Pravděpodobným důvodem, proč je tomu tak, je zřejmě fakt, že během základního vzdělávání probíhá v této oblasti mnohem více výzkumů než v oblasti předškolního vzdělávání (Zachová, 2013). Z tohoto faktu usuzujeme, odkud pochází mylné představy, kdy se čtenářství a čtenářská gramotnost pojí pouze se základním školstvím. Proto Lepilová (2014, s. 9) pokládá stěžejní otázku: „*Lze zkoumat vztah dítě – literatura v etapě tzv. předčtenářství v mateřské škole, kdy ještě dítě nečte?*“, na kterou je potřeba ještě najít odpověď. Tuto otázku doplňují další související faktory, mezi které řadíme: chybějící studie z dané problematiky; v mateřské škole neprobíhá výuka mateřského jazyka jako je tomu na škole základní; o čtení v předškolním věku hovoříme jako o poslechu předčítání či jako o čtení obrázků, během kterého si dítě prohlíží ilustrace (Lepilová, 2014). To vše jsou fakta, která můžeme brát v úvahu v rámci této problematiky a mohou značně ovlivnit její zkoumání. Možná se s pojmem čtenářství nesetkáváme tak často jako je tomu například u

pojmu čtenářská gramotnost nebo vymezení tohoto pojmu nemusí být zcela jasné. Ale pokládáme zařazení pojmu čtenářství za podstatné do oblasti čtenářské gramotnosti.

Dětské čtenářství a jeho počátky

Postupně se pojem čtenářství jako takové se začalo diverzifikovat podle věku jedinců. Když mluvíme o diverzifikaci čtenářství na základě věku, máme na mysli čtenářství u dětí ve věku batolat, u dětí předškolního věku, mladšího školního věku, středního školního věku a nakonec u dětí staršího školního věku (Homolová, 2008). Je patrné, že toto dělení odpovídá také psychologické periodizaci lidského věku, stejně tak i jednotlivým fázím školní docházky.

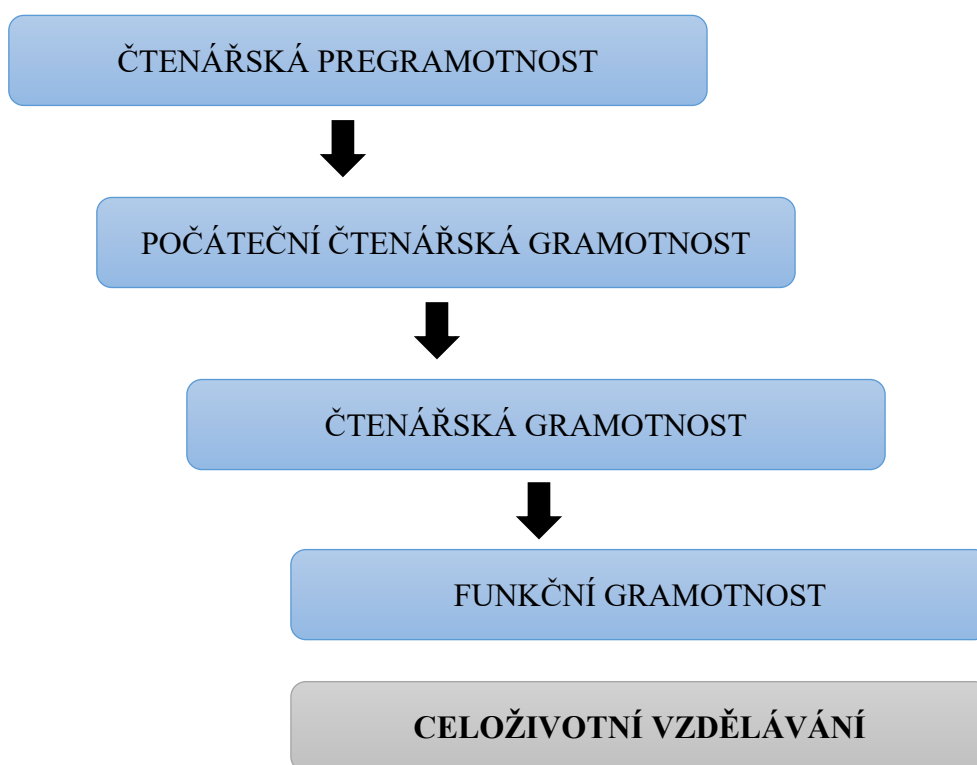
Je také zřejmé, že k rozvoji samotného čtenářství u dítěte dochází již dávno před tím, než samo začíná číst. Chaloupka (1982 in Homolová 2008) uvádí některá specifika raného čtenářství, která jsou pro nás při jeho rozvoji, ale také při rozvoji čtenářské pregramotnosti, stěžejní. Jedná se o čtenářství v raném dětství, v předškolním věku, prepubescentní čtenářství a nakonec pubescentní čtenářství. Níže se budeme věnovat pouze čtenářství v raném dětství a v předškolním věku, protože tato vývojová stádia jsou pro nás z hlediska našeho zaměření stěžejní.

- **Čtenářství v raném dětství** – dítě nacházející se v batolecím období se zároveň také nachází v období, které nazýváme senzitivním (Chaloupka 1982 in Homolová, 2008). Právě toto období je ideální pro jakýkoliv rozvoj, neboť během senzitivního období je dítě mnohem více přístupné naučení se jakékoliv nové činnosti, dovednosti a návyku, než je tomu jindy. Chaloupka (1982 in Homolová, 2008) uvádí, že právě toto období můžeme považovat za počátek toho, kdy začíná docházet k rozvoji aktivního postoje k budoucí četbě.
- **Čtenářství v předškolním období** – v tomto věkovém období dochází k prvním kontaktům „s estetickou zvláštností uměleckých slovesných podnětů“ (Homolová, 2008, s. 15). V předškolním období, kdy se dítě setkává s literaturou, nemá k ní profilovaný prozatím žádný vztah, objevuje se pouze požadavek literaturu přijímat. Díky prvním kontaktům dochází k uspokojování rozličných sfér – poznávací, emocionální a fantazijní oblasti (Homolová, 2008). Je více než zřejmé, že literatura sehrává v životě dítěte

velmi důležitou roli, co se nejen jeho rozvoje týká. S literaturou se dítě setkává takřka již od svého narození. Proto je vhodné jeho vztah ke slovesnosti formovat již od samého počátku.

1.2 Funkční gramotnost

Výše zmíněná čtenářská gramotnost je spjata s funkční gramotností. Obě tyto gramotnosti se zaměřují na chápání informací uvedených ve čteném textu a předpokládají dovednost orientovat se v těchto informacích a dále s nimi podle požadavků pracovat. Můžeme tedy říct, že funkční gramotnost je nadřazeným pojmem čtenářské gramotnosti. Jak uvádí Wildová (2012 in Laufková, 2016) linie k dosažení funkční gramotnosti je započata jak v mateřské škole, tak v rodině, která dítěti čte a interaguje s ním o čteném. Tehdy je u dětí rozvíjena čtenářská pregramotnost, která se dále přeměňuje v počáteční čtenářskou gramotnost vedoucí k samotné čtenářské gramotnosti. Nesmíme také ale opomenout rodinu, která dítěti čte, interaguje s ním o čteném, a tak sehrává důležitou roli v tomto rozvoji. Následně se člověk dostává do konečné fáze, kterou je funkční gramotnost, jenž je smyslem celoživotního učení (Wildová, 2012 in Laufková, 2016).



Obrázek 2: Postup rozvoje gramotnosti

Pokud se zaměříme na funkční gramotnosti, je definována následovně: „*Jde o soubor dovedností ke zpracování informací uvedených v textu a k jejich použití na řešení určité situace*“ (Doležalová, 2005, s. 38). V procesech, které funkčně gramotný člověk využívá, jsou včleněny zkušenosti sloužící k účasti na společenském a také pracovním životě (Doležalová, 2005).

Rabušicová (2002 in Fasnerová, 2018) vymezuje tři rozměry funkční gramotnosti:

- **literární gramotnost** (vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné k porozumění a využívání informací z textů),
- **dokumentová gramotnost** (vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné k vyhledávání a využívání informací, které jsou obsaženy v různých typech textů – ať už se jedná například o jízdní řády, žádosti o zaměstnání nebo také výplatní listiny),
- **numerická gramotnost** (vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k tomu, aby mohl člověk aplikovat matematické dovednosti nebo pracovat s číselnými údaji, které čtený text obsahuje – jedná se o tabulky, grafy apod.).

2 KONCEPT ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

Pokud se zaměříme na předškolní věk, v tomto období nedochází k rozvoji čtenářské gramotnosti. Snahou je u dětí předškolního věku rozvíjet právě čtenářskou pregramotnost, která postupem času směřuje k dosažení čtenářské gramotnosti a následně gramotnosti funkční. Čtenářská pregramotnost je rozvíjena především v prostředí předškolních institucí, neboť by měla být náplní jedné ze vzdělávacích oblastí. Ale k jejímu rozvoji může docházet také v prostředí rodinném, které se na celkovém rozvoji dítěte podílí. Jak uvádí Rybářová (2019), čtenářská gramotnost byla součástí předškolního vzdělávání od samotného počátku institucionálního vzdělávání. To je usuzováno však pouze na základě vzdělávacího obsahu a využívaných metod, ale pojem samotný v té době znám nebyl.

Pokud se v rámci gramotnosti zaměříme na porozumění textu, které je v rámci konceptu čtenářské pregramotnosti stěžejní, nemluvíme o pregramotnosti jako takové, ale o čtenářské pregramotnosti, kterou popisujeme u dětí předškolního věku. V tomto věku tedy nedochází k rozvoji čtenářské gramotnosti, nýbrž čtenářské pregramotnosti. Kucharská (2014, s. 40 in Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014, s. 493) definuje čtenářskou pregramotnost následovně. Jedná se o „*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*“. Z této definice nám jasně vyplývá důležitost rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti nebo také čtenářské pregramotnosti, který nelze opomíjet, a to obzvláště u dětí předškolního věku, u kterých je její rozvoj stěžejní, aby docházelo k bezproblémovému osvojení dovedností čtení a psaní během školní docházky.

Jak je z názvu patrné, jedná se o pregramotnost, nikoli o samotnou gramotnost. Proto není účelem čtenářské pregramotnosti učení četby a psaní, ale spíše rozvíjení jednotlivých složek, které k těmto dovednostem postupně směřují. Wildová (2012 in Laufková, 2016) sumarizuje jednotlivé složky, které je potřebné u čtenářské pregramotnosti rozvíjet:

- **receptivní jazykové dovednosti** (porozumění slyšenému textu, aktivní naslouchání),
- **produktivní jazykové dovednosti** (korektní výslovnost, stejně tak i mluvený projev),

- **poznávací a psychické procesy** (tyto procesy jsou úzce spjaty se samotným čtením, jedná se o sluchové i zrakové vnímání, jemnou a hrubou motoriku, představivost, paměť a pozornost),
- **pozitivní vztah** (jedná se o pozitivní vztah jak ke čtení, tak ale i k psané a mluvené řeči).

2.1 Výzvy v oblasti čtenářské pregramotnosti

Níže je uvedeno několik výzev v oblasti čtenářské pregramotnosti, díky kterým je možné posunout čtenářskou pregramotnost dítěte na vyšší úroveň.

1. **Besedy se spisovateli a ilustrátory** (Mertin & Gillernová, 2015) – které u dětí podporují zájem o četbu jako takovou. Díky besedám se spisovateli může u dětí taktéž docházet k podpoře pozitivního vztahu k četbě a knihám.
2. **Čtení pro děti a mámy** – tuto akci je možné také pořádat v rámci mateřských škol, kdy bude pro ni vytyčeno jedno odpoledne nebo organizace takové akce může být také v kompetenci knihoven. Cílem těchto setkání pak není učit děti, ale především upozornit na důležitost času stráveného nad knihou, kdy jsou vybírány k četbě i takové knihy, které nejsou tolik přitažlivé (Černá, 2014).
3. **Čtení pro školku** – tuto akci je možné považovat za obměnu Čtení pro děti a mámy (Černá, 2014). Díky zapojování se knihoven do rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku, je možné tuto pregramotnost rozvíjet všemožnými způsoby a dle našeho názoru je knihovna jednou z institucí, která má v této oblasti nenahraditelné místo.
4. **Dostupnost knihoven** – kdy je vhodné členství v knihovnám podporovat již v raném věku (Laufková, 2016). Vhodné jsou také exkurze do knihoven a zároveň podpora členství v těchto institucích (Mertin & Gillernová, 2015).
5. **Kampaně na podporu dětského čtenářství** – podstatná je podpora různých kampaní a programů, díky kterým dochází k šíření knih do různých institucí (dětské domovy nebo rodiny s nízkým socioekonomickým statusem). Vhodné jsou také různé akce v mateřských školách podporující dětské čtenářství (Laufková, 2016). V menší míře se mluví o knihách jako o darech. V těchto případech je totiž dítě skrytě vedeno k rozvoji čtenářství.

6. **Kvalitní profesní příprava učitelů mateřských škol v oblasti čtenářské pregramotnosti** – je neméně důležitou oblastí podporující u dětí rozvoj čtenářské pregramotnosti. Vhodné je poskytovat kvalitní programy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Laufková, 2016).
7. **Podpora čtenářské pregramotnosti od narození** – vzhledem k tomu je vhodné, aby děti byly k rozvoji čtenářské pregramotnosti motivovány již od narození (Laufková, 2016). To, by mělo být především úkolem rodičů, kteří s dětmi před nástupem do mateřské školy tráví nejvíce času. Poté tuto funkci částečně přebírají mateřské školy, které musí děti připravit na vstup do základní školy, kdy právě rozvoj čtenářské pregramotnosti usnadňuje dětem snazší osvojování si dovedností čtení a psaní.
8. **Podpora rodin v rozvoji čtenářské pregramotnosti** – kdy jsou rodiče podporováni v rozvoji čtenářské pregramotnosti u svých dětí, kdy v rámci tohoto rozvoje mohou navštěvovat různá mateřská centra, samotné mateřské školy či knihovny (Laufková, 2016).
9. **Podpora rodičům a učitelům ve výběru kvalitních dětských knih** – výběr kvalitní knihy je stěžejní. Proto je nutné, aby jak rodiče, tak učitelé byli v této oblasti podporováni. V mateřské školy prostřednictvím různých finančních podpor – pro vybavenost školních knihoven či čtenářských koutků (Laufková, 2016) a pro rodiče by bylo vhodné zařazovat např. různé semináře, na kterých by se o volbě vhodné literatury dozvěděli více.
10. **Předčítání jako rituál** – je další výzvou v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Protože společné čtení knih, ze kterého je vhodné si vybudovat určitý rituál, přispívá také k budování určité citové vazby rodič – dítě. Také se ukazuje, že vhodnější je příběhy dětem vyprávět vlastními slovy. Právě toto čtení, během kterého rodič s dítětem interaguje má později pozitivní vliv na výsledky žáků během školní docházky – čím častěji, tím lépe (Laufková, 2016).
11. **Rozvoj jazykových a dalších dovedností** – kdy by v raném věku k tomuto rozvoji měli směřovat právě rodiče a po nástupu do mateřské škole tento rozvoj podporují učitelé. Právě tyto dovednosti mají stěžejní vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti a následně čtenářské gramotnosti (Laufková, 2016).
12. **Slavnost rodinného čtení** – je zvyk pocházející z USA, jehož cílem je podpořit dětský zájem o četbu, ale u strašících dětí také rozvíjet tvořivé psaní a představitost.

Tato událost nejenže přináší pocity radosti a zážitků pro samotné děti, ale především učí jejich rodiče, jakým způsobem přistupovat k rozvoji čtenářské gramotnosti jejich dětí (Gavora, 2012).

- 13. Skládankové čtení** – v rámci kterého je čtený text rozdělen do tří částí ve formě obrázků. Děti jsou rozděleny do tří skupiny, kdy každá skupina pracuje jen s jednou částí textu. Díky tomuto způsobu četby dochází k rozvoji vnímání a chápání obsahu (Košek Bartošová, 2014).
- 14. Spolupráce rodiny a mateřské školy** – v rámci spolupráce je vhodné zařadit také mezigenerační spolupráci v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti. Rodič, prarodič či učitel poté působí jako vzor, pokud vyjadřují radost ze samotné četby.
- 15. Vlastní knihovna** (Gavora, 2012) – která je důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, ale z našeho pohledu především zájmu o čtení, který je žádoucí a snažíme se ho u dětí rozvíjet. Mertin & Gillernová (2015) také uvádí, že obsah knihovny (ať už se jedná o knihy, časopisy nebo jiné tiskoviny) by měl být dětem neustále k dispozici. Z toho usuzujeme, že se u dětí vytváří pozitivní vztah k četbě jako takové, pokud mají obsah knihovny k dispozici, a tak ji považují za běžnou součást života.

3 ČTENÍ V RODINĚ

Když se zaměříme na čtení v rodině, mluvíme ve většině případů o čtení dítěti, které praktikuje sám rodič. Gavora (2018, s. 25) definuje čtení dítěti jako „*koncept, jenž popisuje praktiky a strategie rodičů při hlasitém čtení dítěti.*“ Takto široce definované čtení knih nás směřuje k zážitkům, během kterých děti předškolního věku velmi pozorně naslouchají zkušenějšímu čtenáři (většinou se jedná o rodiče nebo staršího sourozence), který knihu čte (What Works Clearinghouse, 2006 in Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Navíc jedinci, kterým je pravidelně předčítáno, mají tendenci projevovat větší zájem o knihy (Rodríguez, Hines & Montiel, 2009).

Prostřednictvím výzkumů je dokázáno, že rodiče podporují čtení a vytvářejí takové situace, během kterých se mohou děti do společné četby zapojit. Tyto situace mají také své charakteristiky: (1) čas, (2) místo, (3) sled akcí a (4) vybrané písemné materiály (Gavora, 2016).

Přístup rodičů během domácího působení silně ovlivňuje fyzický, sociálně-emoční a intelektuální vývoj dětí. Během tohoto působení rodičů dochází ze strany dětí k vlastnímu porozumění čtení, ale i psaní, mluvení a poslechu týkajícího se každodenních činností, se kterými děti přicházejí do styku (Enemuo & Obidike, 2013). Je tedy zřejmé, že tento způsob čtení má pozitivní vliv jak na rozrůstající se slovní zásobu a zlepšení jazykových dovedností dětí, ale také na budování pozitivního postoje ke knihám a v širší rovině je budován pozitivní vztah k psané kultuře jako takové.

3.1 Sdílené čtení knih

Termínem sdílené čtení knih (SČK) označujeme takovou aktivitu, na které se podílí rodič společně s dítětem. Považujeme ji za jednu z nejčastěji zkoumaných strategií, během které dochází k budování raných čtenářských dovedností dítěte (Hindman, Skibbe & Foster, 2014). S výzkumy zabývajícími se problematikou společného čtení knih se však spíše setkáváme v zahraničí. Na domácím poli se s výzkumy tohoto typu příliš často neseťkáváme, což je škoda, neboť výzkumy přináší velmi zajímavé informace, které by u nás mohly být velmi prospěšné pro pochopení významu domácí četby a postupů pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte. Rodríguez, Hines & Montiel (2009) uvádí, že význam společného čtení uznávají jak výzkumníci, tak praktici z dané oblasti.

Hindman, Skibbe & Foster (2014) uvádí, že čtení knih dětem může přispět k rozšíření jejich slovní zásoby. Čtení knih přináší také rodičům možnost ukázat dětem písmena a jejich výslovnost. Společné čtení knih je spojováno s řadou kognitivních, emocionálních a sociálních přínosů, které jsou prospěšné pro rozvoj pregramotnosti u malých dětí. Výzkumy prokazují, že prostřednictvím společného čtení knih dochází u malých dětí ke zlepšení vyjadřování, všeobecných znalostí, ale také porozumění (Fletcher & kol, 2008 in Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart, 2012) především tehdy, pokud je po dětech ze strany rodičů požadováno v průběhu čtení vyvozování závěrů či předpovědí (Walsh & Blewitt, 2006 in Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart, 2012).

Během společné četby je vhodné, když rodiče dítě zapojují do diskusí týkajících se čteného a poukazují na ilustrace, které kniha obsahuje nebo také na slova a celkový význam čteného příběhu. Díky těmto interakcím, které během společného čtení probíhají, mají děti možnost seznámit se s novými, neznámými slovy, ale také se jim naskytuje možnost seznámit se s takovými situacemi, které překračují jejich každodenní život. Tyto interakce pak slouží jako odrazový můstek pro další komunikaci dítěte o světě, se kterou se v běžné řeči malých dětí nesetkáváme (Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Z tohoto důvodu je zřejmé, proč považujeme za velmi důležité, aby při společné četbě rodiče s dítětem docházelo právě k těmto interakcím, které napomáhají k rozvoji jejich dětí po všech stránkách a může tak docházet k všestrannému rozvoji dítěte.

Praktiky, které rodiče během společného čtení využívají, zatímco dítě četbu poslouchá, jsou dítětem neustále sledovány. Těmito praktikami je myšleno např. sledování řádků čteného textu prstem nebo poukazování na ilustraci. Vzhledem k povaze čtení, kdy může dítě do četby rodiče libovolně vstupovat, označujeme tento druh aktivity za již zmíněné sdílené čtení knihy (Gavora, 2016).

Dobu, během které dochází k osvojování strategií využívaných během četby, můžeme považovat za nepřetržitý proces. Mertin & Gillernová (2015) dokonce tvrdí, že tento proces začíná bezprostředně po narození dítěte. Významným faktorem je také uznání role rodiče, který se před nástupem dítěte do mateřské školy v největší míře podílí na čtení dítěti. Z tohoto pohledu můžeme rodiče považovat také za jednoho z učitelů. Povaha způsobu vedení rodiče během společného čtení knih má totiž podstatný vliv na to, jakým směrem se bude ubírat vývoj dítěte v oblasti gramotnosti. Je prokázáno, že se děti učí především prostřednictvím pozorování. Nedílnou součástí je pak společná účast dětí s ostatními členy rodiny na společné četbě, neboť díky tomu dochází k rozvíjení dovedností, které jsou nad

úrovni současného rozvoje. Jedině tak je možné dítě posouvat do dalších úrovní rozvoje (Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart, 2012). V této souvislosti autoři pravděpodobně poukazují na zónu nejbližšího vývoje, bez které by dítě nebylo možné se samo bez pomoci zkušenějšího čtenáře posouvat do dalších stádií vývoje. Z toho důvodu jsou vznikající interakce prospěšné pro rozvoj dítěte ve všech ohledech. Tyto interakce, které zprostředkovávají v největší míře rodiče, ale mohou být zprostředkovány také dalšími členy rodiny (ať už se jedná o starší sourozence nebo třeba prarodiče), není možné během rozvoje pregramotnosti dítěte opomíjet a nedovedeme si bez nich představit plynulý vývoj dítěte.

3.2 Počátky společného čtení

Je prokázáno, že pokud dochází ke společnému čtení, během kterého by se dětem mělo číst nahlas, od nejučtějšího věku, je u dětí postupně budován pozitivní vztah k samotnému čtení (Gavora, 2012) a v závislosti na tom je tato aktivita vnímána jako přirozená součást života, nikoli jako povinnost, s čímž se bohužel mnohdy setkáváme. Gavora (2012) uvádí, že právě batolecí období je obdobím stěžejním, kdy je důležité se čtením začít. Právě v tomto období dochází k rozvoji sociálního citění, kterému by měl rodič jít vstříc, a to právě prostřednictvím společného čtení. Především díky této společné aktivitě je dítěti poskytován dostatek podnětů pro jeho citový a rozumový vývoj. V těchto případech pak můžeme čtení chápat jako prostředek dosažení cíle, kterým je vybudování podnětného prostředí pro dítě a jeho celkový rozvoj, který je prostřednictvím společné četby možný.

NÚV (2014) vydalo minimetodiku, jejímž motem je: „*Nikdy není dost brzy na to začít dětem číst a nikdy není pozdě na to začít dětem číst*“. Naprosto s tímto výrokem souhlasíme, neboť je velmi výstižný. Směřuje nás k tomu, co považujeme za správné. Pokud dětem začneme číst již v raném věku, postupně v nich budujeme návyky a hodnoty, které jsou pro společnost žádoucí a pro rozvoj dítěte prospěšné.

Tato metodika uvádí několik pravidel pro četbu s dětmi, kterými bychom se měli při společné četbě řídit:

1. zážitek z četby
2. pozornost pro dítě a jeho potřeby,
3. zahájení četby od nejučtějšího věku,
4. rozhovory o čteném,
5. pravidelnost četby a délka četby v závislosti na zájmu dítěte,

6. knihy různých žánrů,
7. forma knihy,
8. ukázka postupů čtení,
9. podpora dítěte v jeho aktivitách a hrách,
10. poskytnutí jiných písemných či tištěných produktů (NÚV, 2014).

3.3 Elementy společného čtení rodičů s dítětem

Pokud mluvíme o společném čtení v rodině, tak Gavora (2012) poukazuje na slovenské literární vědce, kteří tvrdí, že pokud máme diskutovat o literatuře pro děti a mládež na solidní úrovni, mluvíme právě o společné četbě. Právě interakce, která při společné četbě vzniká, představuje velmi důležitou roli během rozvíjení čtenářské pregramotnosti, rozvíjení poznávání světa, ale i obrazotvornosti dítěte. Během interakce při společném domácím čtení je však také velmi důležité zdůraznit rozdíly mezi skutečností a zdáním, které kniha může předkládat.

Ideálním prostředím pro tuto vzájemnou interakci, kterou společné čtení knihy poskytuje, je již zmíněná rodina (Gavora, 2012). Čtení v rodině jako takové existuje již velkou řadu let. Docházelo pouze k jeho proměnám, kdy se do popředí dostává právě vzájemná interakce, která během společného čtení probíhá a z hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti je pro nás stěžejní.

Předpokládá se, že během společné četby rodiče s dítětem, vznikají sociální interakce, které jsou přínosné pro rozvoj pregramotnostních dovedností, ale především jsou prospěšné pro zvýšení motivace, která dítě vede k tomu, aby se samo na čtení podílelo. K tomu dochází právě díky zmíněným sociálním interakcím (Sonnenschein & Munsterman, 2002 in Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart, 2012). Proto by naším cílem mělo být především zvýšení povědomí v širší společnosti o tom, jaké benefity společné čtení rodiče s dítětem těmto dětem přináší a tuto aktivitu různými způsoby podporovat.

3.3.1 Vedení rodičů při společné četbě

Během společné četby, kterou zprostředkovávají rodiče dětem, často dochází k překročení rámce samotného příběhu. Popisují ilustrace, události, ale také fakta související se čteným příběhem a v neposlední řadě kladou otázky (Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart, 2012). Je tedy zřejmé, že povaha rodičovského vedení během společné četby, ale také

samotná struktura a kvalita rozhovorů s četbou spojená, jsou velmi významnými činiteli, které ovlivňují vývoj spojený s pregramotnostními dovednostmi a jazykem samotným (Haden & kol., 1996 in Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart, 2012). Podstatným faktorem, který v největší míře ovlivňuje povahu rodičovského vedení během společného čtení, je znalost příběhu. Jak uvádí Vandermaas-Peeler, Sassine, Price & Brillhart (2012), znalost příběhu totiž ovlivňuje kvalitu interakcí vznikajících při společné četbě. Pokud dochází k četbě neznámých příběhů, nastávají situace, které čtený příběh narušují (pauzy v četbě či přerušování čteného). Naopak při četbě známých příběhů často rodiče poskytují dětem kontextualizaci, během které dochází ke spojení událostí v textu s událostmi v životě dítěte.

3.3.2 Faktory ovlivňující interakci během společné četby

Je zřejmé, že můžeme naleznout řadu faktorů, které komunikaci rodiče s dítětem během četby ovlivňují, ať už pozitivním či negativním směrem. S těmito faktory se během četby musíme vypořádávat, ale mnohé z nich není možné zásadním způsobem ovlivnit. Hindman, Skibbe & Foster (2014) uvádí, že z výzkumů vyplývají následující faktory, které komunikaci při četbě ovlivňují. Jedná se o tyto faktory:

1. socioekonomické vlivy,
2. vzdělání rodičů,
3. etnická příslušnost,
4. rodný jazyk,
5. věk dítěte,
6. pohlaví dítěte,
7. zkušenost s knihami.

Výše zmíněné faktory nepopíratelně ovlivňují interakce během společné četby rodiče s dítětem a mají různé důsledky. Postupy během čtení knih se liší v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny. Rodríguez, Hines & Montiel (2009) uvádí, že rozdíly v postupech byly pozorovány především u rodin se středním a nízkým SES. Když tento poznatek převedeme do praxe, probíhá to následovně – matky se středním SES při společné četbě vedou s dětmi složitější diskuse, zdůrazňují obsah a význam čteného příběhu, ale také používají rozmanitější jazyk oproti matkám s nízkým SES. Crosnoe & kol. (2010 in

Hindman, Skibbe & Foster, 2014) uvádí, že pro rodiny s nižším stupněm vzdělání jsou typické nižší příjmy. Tento fakt má za následek omezenější přístup ke kvalitní literatuře a to především v domácím prostředí. U rodičů s nižším stupněm vzdělání také spatřujeme nižší frekvenci rozhovorů o čteném, než je tomu u rodičů s vyšším stupněm vzdělání, kteří mají rozšířenější slovní zásobou (Hoff, 2003 in Hindman, Skibbe & Foster, 2014), která jim umožňuje vést kvalitnější diskuse o čteném. Neopomenutelnými faktory, které ovlivňují společnou četbu jsou také věk a pohlaví dítěte a jeho zkušenosti s knihami. Hammer a kol. (2010 in Hindman, Skibbe & Foster, 2014) uvádí, že starší děti jsou v průměru více zapojovány do složitějších diskusí během četby. Huttenlocker, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons (1991 in Hindman, Skibbe & Foster, 2014) potvrzují, že tento fakt platí také pro děvčata. Navíc bylo prokázáno, že rodiče, kteří čtou svým dětem častěji, využívají efektivnější postupy, které poskytují bohatší konverzace (Dolezal-Sams, Nordquist & Twardost, 2009 in Hindman, Skibbe & Foster, 2014).

3.4 Způsob četby

Gavora (2012, s. 175) uvádí základní metodická pravidla pro společnou četbu dítěte s rodičem:

- četba by neměla být příliš dlouhá a její tempo by mělo být dítěti přiměřené,
- poskytnout dostatek prostoru pro procítění čteného textu,
- poskytnout dostatek prostoru pro rozvoj představivosti,
- pokud čtení probíhá na etapy a má své pokračování, je velmi důležité před každým dalším čtením sumarizovat již přečtené.

Před samotnou četbou je velmi důležitý výběr četby tak, aby kniha byla věku dítěte přiměřená, a ne příliš náročná. Proto, jak Gavora (2012) uvádí, by se mělo jednat zprvu o knihy obsahující ilustrace, které jsou dětem blízké a teprve poté postupně navazovat na romány či delší příběhy. Také je velmi důležité určit pravidelnou čtenářskou dobu, během které ke čtení bude docházet. Nejčastěji je to právě doba před spaním.

Velmi důležitým aspektem společné četby je navození rozhovoru, který se týká přečteného. Právě v rámci tohoto rozhovoru by mělo být dáno dítěti najevo, že četba je žádoucí činnost nikoli činnost, která je prováděna např. za trest (Gavora, 2012). Přístup rodičů k četbě jako takové nebo ke společné četbě s dětmi, buduje u dětí jejich vztah ke knihám a ke čtenému,

což je z našeho pohledu žádoucí. Z toho důvodu by tato aktivita měla být podporována, neboť je prospěšná nejen pro rozvoj dítěte.

3.4.1 Druhy rozhovorů rodičů s dětmi během společného čtení knih

Hindman, Skibbe & Foster (2014) uvádí, že během společného čtení knih se můžeme setkat se dvěma základními typy rozhovorů, které rodiče s dětmi při četbě vedou. Jedná se o rozhovor, který se soustřeďuje na význam čteného a druhým typem je rozhovor zaměřený na jazyk.

ROZHOVOR ZAMĚŘENÝ NA VÝZNAM

Během společné četby nastávají situace, kdy rodiče s dětmi komunikují o slovech nebo pojmech, na které během četby narazili a jsou pro děti neznámé. Právě díky tomuto typu komunikace jsou děti schopné lépe pochopit čtený příběh (Hindman, Skibbe & Foster, 2014).

1. **Popisný rozhovor** – tento typ rozhovoru můžeme také nazývat okamžitý, konkrétní nebo dokonce kontextualizovaný. Je typický tím, že se zaměřuje na obsah knihy, který je zjevný na první pohled. V rámci tohoto typu rozhovoru budou probíhat např. diskuse o ilustracích, popis postav nebo také situace, která je v knize popsána (Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Je zřejmé, že tento typ rozhovoru bude převládat, neboť k tomu, aby probíhal, není potřeba zvláštních znalostí či dovedností. Jedná se o nejjednodušší typ rozhovoru, který je možné během společného čtení knih společně s dítětem vést.
2. **Abstraktní rozhovor** – tento typ rozhovoru můžeme také nazývat jako rozhovor dekontextualizovaný. Během tohoto typu rozhovoru rodič požaduje po dítěti vytváření předpovědí o tom, jak by se čtený příběh mohl dále vyvíjet nebo může docházet k porovnávání souvislostí ve čteném příběhu s reálným životem dítěte. K porozumění příběhu v rámci tohoto typu rozhovoru mohou rodiče také přispět tím, že např. objasní neznámá slova nebo poskytnou dětem další informace, které jim pomohou k lepšímu pochopení příběhu (Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Je zřejmé, že tento typ rozhovoru vyžaduje jistý typ zkušeností ze strany rodičů. Usuzujeme, že kvalita tohoto typu rozhovoru se odvíjí od gramotnosti úrovně rodičů, která je dána právě jejich dosaženým vzděláním.

ROZHOVOR ZAMĚŘENÝ NA JAZYKOVÝ KÓD

Další typ rozhovoru během společné četby je zaměřený na samotný text, který kniha přináší. Tyto rozhovory se tedy týkají textu nebo také (jazykového) kódu. Hindman, Skibbe & Foster (2014) uvádí, že v rámci tohoto typu rozhovoru mohou rodiče požádat děti o pojmenování jednotlivých písmen, zdůraznění rýmů nebo vyslovení konkrétní hlásky, která se ve slovech objevuje. Rodiče také mohou požádat děti, aby si své produktivní jazykové dovednosti procvičily např. četbou určité části textu (u dětí předškolního věku, které ještě nejsou schopny text dekodovat, tedy číst, se jedná spíše o interpretaci ilustrací než o skutečné dekodování textu). I když je tento typ diskuse během společné četby knihy vzácný, můžeme jej považovat jako odrazový můstek pro rozvoj čtenářských dovedností.

Na základě Vygotského sociokulturní teorie učení a rozvoje je zřejmé, že většinu znalostí o světě děti získávají právě prostřednictvím znalostí, které jsou jim zprostředkovány dospělými jedinci (rodiče, prarodiče, starší sourozenci). Ty pak mohou dávat do souvislostí s vlastními zkušenostmi. Jinými slovy řečeno – dospělí interpretují svět dětem a sdílí s nimi své zkušenosti a znalosti, případně pouze doplňují to, co je pro děti již známé (Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Z této sociokulturní teorie učení od Vygotského vycházíme při zkoumání problematiky společného čtení, neboť právě tato teorie je v oblasti výzkumu společného čtení podstatná, neboť právě rodiče v procesu rozvíjení pregramotnostních dovedností hrají stěžejní roli. Bez rodičovského vedení během četby by k tomuto rozvoji nedocházelo.

4 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ RODINNÉ PROSTŘEDÍ

4.1 Vymezení pojmu rodina

Rodinu považujeme za prvního činitele v životě dítěte, díky kterému dochází k zařazování jedince do společnosti. Právě díky rodině a prostředí, které tato rodina vytváří dochází k rozvoji osobnosti jako takové, ale také k rozvoji mravního uvědomování (Durkheim in Tománek, 2013). Díky rodinnému prostředí, ve kterém se dítě nachází, dochází k jeho celkovému rozvoji a vývoji. To, v jakém prostředí dítě vyrůstá, je determinantem k tomu, jaký jedinec se z dítěte stane v budoucnu. Nemluvíme však jen o vývoji fyzickém, ale také o rozvoji z hlediska psychického a hodnotového (Průcha in Tománek, 2013). Z výše uvedeného jasně vyplývá, že rodina a prostředí, které tato sociální skupina vytváří je stěžejní pro fyzický i psychický vývoj dítěte, jeho osobnost, chování, hodnotový systém apod. Zkrátka rodina a její prostředí ovlivňuje dítě po všech jeho stránkách a záleží pouze na jejím přístupu, jaký člověk z dítěte vyroste. Pokud dítě nemá v rodině dobrý vzor, nevyrůstá v láskyplném prostředí, které by ho učilo správným hodnotám, nemůžeme očekávat, že takové dítě bude v dospělosti vytvářet vhodné rodinné prostředí pro další generace. Fischer & Škoda (2009, s. 140) uvádí, že *„rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije. V rodině dochází k uspokojování jeho fyzických, psychických a sociálních potřeb. Rodina poskytuje zázemí potřebné ke společenské seberealizaci, je zdrojem zkušeností a vzorců chování, které nemůže získat v jiném prostředí. Každá rodina je zdrojem specifického systému hodnot a jejich preference a ty ovlivňují chování členů rodiny v interakci se společenským okolím. Rodina formuje jedince v průběhu jeho vývoje, je významným nositelem jeho budoucích společenských rolí a identity obecně.“*

4.1.1 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí můžeme považovat za nejvýznamnější faktor, který působí na vývoj dítěte. Ovlivňuje to, jaký jedinec se z dítěte stane v dospělosti. Existují různé faktory, které rodinné prostředí ovlivňují. Právě tyto faktory se mohou podílet na podnětnosti rodinného prostředí. Průcha & Koťátková (2013) uvádějí hned několik faktorů ovlivňujících rodinné prostředí. Některé faktory ovlivňují podnětnost rodinného prostředí méně, jiné zase více. Jedná se o tyto faktory:

- zvyšující se věk matek,
- rostoucí počet dětí narozených mimo manželství,

- vysoká rozvodovost,
- zaměstnanost matek,
- vzdělanostní úroveň rodičů (Průcha & Kořátková, 2013, s. 32, 33).

Usuzujeme, že výše zmíněné faktory podílející se na kvalitě podnětného rodinného prostředí ve větší či menší míře ovlivňují tuto podnětnost. V jisté, ale dle našeho názoru v ne příliš podstatné míře i **zvýšující se věk matek** ovlivňuje prostředí, v němž dítě vyrůstá. Soudíme, že se tomu tak děje, pokud se ovšem děje, především z důvodu vysokého věku matky, která už „nemá síly“ na poskytování dostatečně podnětných aktivit. Také faktor **vzrůstajícího počtu dětí rodičích se mimo manželský vztah** by mohl nějakým způsobem podnětnost prostředí omezovat, ale v tomto případě soudíme, že nedochází k ochuzování dítěte z hlediska podnětnosti prostředí, ale spíše je dítě ochuzeno absencí mužského vzoru. Také **zaměstnanost matek** se podílí na podnětnosti prostředí. Především v případě, kdy se v posledních letech rozmohl fenomén, kdy si matky tvrdě šly za svou kariérou a na dítě už tolik času nebylo, což se na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá samozřejmě odráží. Jako poslední zde máme **vzdělanostní úroveň rodičů**. Dle našeho názoru se jedná o nejdůležitější faktor, který se v největší míře podílí na vzniku podnětného rodinného prostředí. Průcha & Kořátková (2013) tvrdí, že je výzkumy prokázáno, že rodiče s nižším stupněm vzdělání (kterým chápeme rodiče se základním vzděláním nebo s výučním listem) nejsou schopni vytvořit pro své děti dostatečně podnětné prostředí jako je tomu u rodičů se středním vzděláním s maturitou nebo dokonce u vysokoškolsky vzdělaných rodičů.

Je tedy zřejmé, že děti mají nesporné právo na to, aby jim byly poskytnuty podmínky pro jejich náležitý vývoj, jak ze strany rodičů, tak ze strany společnosti. Během tohoto vývoje byl pak mělo docházet také k rozvoji jejich plného potenciálu a měl by jim být také poskytnut prostor pro jejich plnou realizaci (Enemuo & Obidike, 2013).

4.2 Gramotně podnětné prostředí z hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti

Gramotně podnětné rodinné prostředí je prediktorem pro vývoj jazyka, schopnosti čtení (Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme & Snowling, 2017) a samotné gramotnosti dětí (Puglisis, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017). Je to logické, neboť právě rodinné prostředí, které je dostatečně podnětné, tím pádem poskytuje dítěti dostatek podnětů k tomu, aby se mohlo dále rozvíjet.

Právě rodinné podnětné prostředí je ve většině případů vztahováno na činnosti, které realizují členové rodiny v domácím prostředí a souvisejí s rozvojem gramotnosti (Bracken & Fischel, 2008 in Puglisis, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017). Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme & Snowling (2017) popisují podnětné rodinné prostředí jako zastřešující pojem pro interakce, zdroje a postoje, které souvisí s rozvojem gramotnosti dětí v domácím prostředí.

Scénéchal & Lefevre (2002 in Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme & Snowling, 2017) rozlišují dva přístupy, které jsou uplatňovány během rozvoje gramotnosti v domácím prostředí – **formální** a **neformální**. V rámci **formálních interakcí** při rozvoji gramotnosti sehrávají hlavní roli dospělí, respektive rodiče, kteří chtějí např. po dítěti napsat jejich vlastní jméno, učí je názvy písmen apod. Do **neformálních interakcí** řadíme právě např. společné čtení knih, během kterého se primárně nezaměřujeme na tištěné slovo, ale je upírána pozornost na tištěný text v různých kontextech a prostředích, např. reklamy, názvy ulic apod. (Puglisis, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017). Je otázkou, který z těchto dvou přístupů v rodinách převládá. Určitě bychom našli faktory, které tyto přístupy a jejich využívání během rozvoje gramotnosti ovlivňují, a které ovlivňují výběr jednotlivých přístupů. Podstatná je také četnost využívání jednotlivých přístupů v rámci rozvoje dětské gramotnosti.

V životě dětí můžeme identifikovat dva hlavní pedagogy – v první řadě jsou to rodiče, v druhé řadě učitelé. Ale právě již zmíněné rodiče považujeme za první učitele, kteří fungují jako vzor a mají také velmi významný vliv na vývoj dětí. Jsou to právě rodiče, kteří silně ovlivňují nejen fyzický, ale také intelektuální a sociálně-emoční vývoj dětí (Enemuo & Obidike, 2013). Je to pochopitelné, neboť právě s rodiči tráví děti od svého narození veškerý svůj čas. Je také velmi pravděpodobné, že nejprve se dítě se svou první knihou setká právě v prostředí rodiny. Další okolnosti týkající se samotné četby se odvíjejí už od samotného rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Proto by měla rodina dítěti zajistit takové prostředí, které nazýváme podnětné, aby se mohlo vyvíjet po všech stránkách.

Gavora (2012) uvádí, že právě rodina je nejdůležitějším faktorem, který vnímání knihy dítětem ovlivňuje. Právě hodnoty, které rodina uznává a preferuje, postupem času dítě začne vnímat obdobným způsobem. Jinými slovy – pokud žije dítě v rodinném prostředí, kde je četba považována za její běžnou součást, nastane čas, kdy dítě začne tuto činnost rodičů opakovat. Dítě se učí nápodobou, jinými slovy zkrátka opakuje to, co vidí, ať už se jedná o dobré či špatné návyky. Proto je velmi důležité, aby v tomto případě byli rodiče pro dítě velmi dobrým vzorem. Z toho důvodu je klíčovým faktorem chování a přístup rodičů ke

společné četbě a dětem. Enemuo & Obidike (2013) na základě výzkumů potvrzují, že aktivní role rodičů je stěžejním faktorem při rozvoji čtenářských dovedností dětí. V těchto případech dochází ze strany dětí k aktivnímu budování vlastního porozumění k budoucímu čtení, psaní a poslechu. Prostřednictvím výzkumů bylo také prokázáno, že děti, které jsou od nejtělejšího věku vedeny k tomu, aby četba byla zařazována do jejich každodenních činností, jsou posléze sebevědomější během učení se nových čtenářských strategií (Annie, 2010 in Enemuo & Obidike, 2013). Také zapojení rodičů do podpory rozvoje čtenářských dovedností jejich dětí má pozitivní vliv na jejich budoucí schopnosti v této oblasti (Fan & Chen, 2001 in Enemuo & Obidike, 2013). Čím dříve došlo k zapojení rodičů do rozvoje čtenářských dovedností dětí, tím byly výsledky hlubší a trvalejší (Mullis, Mullis, Cornille, Ritchson & Sullender, 2004 in Enemuo & Obidike, 2013). Rodiče si však často neuvědomují fakt, že jejich zapojení sehrává klíčovou roli v rozvoji čtenářských dovedností jejich dětí, protože právě v prvních letech má toto zapojení největší účinek. Význam tohoto zapojení se později odráží ve vzdělávacích výsledcích dětí a přetrvává dokonce až do dospělosti (Desforges & Abouchar, 2003 in Enemuo & Obidike, 2013). Proto je velmi důležité, aby se rodiče podíleli na aktivitách rozvíjejících čtenářské dovednosti dětí a uvědomovali si jejich odpovědnost za tento rozvoj (Enemuo & Obidike, 2013).

Dalším činitelem, který se významně podílí na rozvoji pregramotnosti dětí, jsou genetické faktory. Tudiž spatřujeme vzájemné vztahy mezi gramotně podnětným rodinným prostředím, genetickými, ale i environmentálními vlivy. Je to dáno z toho důvodu, že biologicky příbuzní členové rodiny sdílí nejenom domácnost, ale především geny, které taktéž sehrávají důležitou roli (Hart & kol., 2009 in Puglisis, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017). Z toho vyplývá, že rodiče, kteří mají genetickou predispozici k četbě, z genetického hlediska předávají tuto predispozici i svým dětem. Také existuje pravděpodobnost, že tak vytváří vhodnější prostředí pro děti k učení se čtení (Puglisis, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017).

Z výše uvedeného nám jasně vyplývá, co je důležité pro rozvoj čtenářské pregramotnosti a čtenářských dovedností u dětí předškolního věku a jakým směrem by se tento rozvoj měl ubírat. Existují také faktory, které tento rozvoj mohou ztížit, ale není nemožné je odbourat tak, aby tento rozvoj probíhal hladce. Také velmi záleží na samotném přístupu rodičů, který k tomuto rozvoji mají, neboť dítě se učí pozorováním. Z toho důvodu je chování rodičů zásadní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci empirické části této diplomové práce je snahou zjistit, jaké otázky jsou kladeny během vzájemné interakce mezi rodičem a dítětem předškolního věku v průběhu společného domácího čtení.

Výzkumné šetření je založeno na kvalitativním výzkumném designu, během kterého bylo prostřednictvím nestrukturovaného pozorování společné četby rodiče s dítětem předškolního věku zjišťováno, jaké jsou kladeny otázky během vzájemné interakci v průběhu společného čtení ze stran obou aktérů četby. Tento způsob výzkumného šetření nám umožňuje hlouběji poznat a zanalyzovat zkoumané prostředí (Gavora, 2010). Údaje o participantech byly zjišťování prostřednictvím dotazníku o čtení v rodině, který byl určený pro rodiče dětí.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Před zahájením výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné cíle. Z těchto výzkumných cílů nám také vyplynuly následující výzkumné otázky.

Výzkumné cíle

1. Zjistit, jaké otázky ze strany rodiče jsou předmětem interakce.
2. Zjistit, jaké otázky ze strany dítěte jsou předmětem interakce.

Výzkumné otázky

1. Jaké otázky klade rodič dítěti při společné četbě?
2. Jaké otázky klade dítě rodiči při společné četbě?

5.2 Výzkumné metody

Pro výzkumné šetření, které probíhalo v kvalitativním výzkumném designu byla zvolena metoda **nestrukturovaného pozorování** četby rodiče dítěti předškolního věku, která je typická pro kvalitativní výzkum. Gavora (2010) uvádí, že pro nestrukturované pozorování není typické předem si stanovovat pozorovací kritéria. Předem jsou pouze určeny osoby a jevy, které mají být pozorovány. U pozorování v kvalitativním výzkumu se však můžeme setkat s několika variantami. V případě našeho nestrukturovaného pozorování v rodině můžeme mluvit o **terénních zápiscích**, pro které je typické, že v průběhu pozorování není zaznamenáváno všechno, ale pouze situace/skutečnosti, které pozorovatel považuje za

důležité. Záznam je posléze doplněn o vlastní komentář týkající se pozorovaného (Gavora, 2010).

Metoda **dotazníku** o čtení v rodině (Gavora, 2018), který byl určen pro rodiče předškolních dětí, s nimiž byl výzkum realizován, byla zvolena z důvodu zjištění základních údajů o rodinách, které se výzkumného šetření účastnily. Dotazník jako výzkumná metoda je typický pro kvantitativní výzkumná šetření. Gavora a kol. (2010) uvádí, že dotazník je možné využít třemi způsoby: (1) jako hlavní výzkumnou metodu, (2) jako doplňující výzkumnou metodu a (3) jako explorační výzkumnou metodu, která nám umožňuje seznámení s novým výzkumným terénem. V našem případě mluvíme o dotazníku jako o explorační výzkumné metodě, díky které získáváme základní demografické informace jak o dítěti předškolního věku, tak o jeho rodičích, ale také o gramotnostním prostředí rodiny, ve kterém dítě vyrůstá. Údaje získané o dítěti jsou věk a jeho pohlaví a mezi údaje získané o rodičích řadíme pohlaví rodiče, který dítěti předčítal, vzdělání obou rodičů, ale také úplnost rodiny, ze které dítě pochází. Zároveň nám data získaná z dotazníku poskytují informace o gramotnostním prostředí rodiny, ve které dítě vyrůstá. Za základní údaje hovořící o rodinném prostředí z hlediska gramotnosti řadíme: (1) počet dětských knih nacházejících se v domácnosti, (2) věk dítěte, kdy se mu začalo předčítat, (3) frekvence čtení a (4) délka čtení.

5.3 Výzkumný soubor

Vzhledem k zaměření diplomové práce, která se soustřeďuje na vzájemnou interakci rodiče s dítětem předškolního věku při společné četbě, **výběrový soubor** tvořilo 10 rodičů s dítětem předškolního věku ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Tento výzkumný soubor byl vytvořen dostupným výběrem. Všechny rodiny byly kladně nakloněny tomuto výzkumnému šetření.

5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Rodina č. 1

V rodině č. 1 byl při společné četbě pozorován chlapec ve věku 72 měsíců žijící v rozšířené rodině. Chlapci předčítala matka, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou, otec disponuje vysokoškolským vzděláním. Rodina uvádí, že v domácnosti mají více než 30 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 12 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno pravidelně jedenkrát za týden a četba trvá přibližně 5 minut.

Rodina č. 2

V rodině č. 2 byl při společné četbě pozorován chlapec ve věku 64 měsíců žijící v základní rodině. Chlapci předčítala matka, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou stejně jako otec dítěte. Rodina uvádí, že v domácnosti se nachází do 30 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 12 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno denně a četba trvá přibližně 10–15 minut.

Rodina č. 3

V rodině č. 3 bylo při společné četbě pozorováno děvče ve věku 56 měsíců žijící v základní rodině. Dívce předčítala matka, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou, otec disponuje středoškolským vzděláním bez maturity. Rodina uvádí, že v domácnosti mají více než 30 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 24 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno denně a četba trvá přibližně 20–30 minut.

Rodina č. 4

V rodině č. 4 bylo při společné četbě pozorováno děvče ve věku 48 měsíců žijící v základní rodině. Dívce předčítala matka, která dosáhla základního vzdělání, otec disponuje středoškolským vzděláním bez maturity. Rodina uvádí, že v domácnosti se nachází zhruba do 20 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 12 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno pravidelně jedenkrát za týden a četba trvá přibližně 10–15 minut.

Rodina č. 5

V rodině č. 5 bylo při společné četbě pozorováno děvče ve věku 56 měsíců žijící v rozšířené rodině. Dívce předčítala matka, která dosáhla vysokoškolského vzdělání stejně jako otec dívky. Rodina uvádí, že v domácnosti mají více než 30 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 6 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno denně a četba trvá přibližně 10–15 minut.

Rodina č. 6

V rodině č. 6 byl při společné četbě pozorován chlapec ve věku 46 měsíců žijící v základní rodině. Chlapci předčítala matka, která dosáhla vysokoškolského vzdělání stejně jako

chlapcův otec. Rodina uvádí, že v domácnosti zhruba do 30 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 24 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno denně a četba trvá přibližně 10–15 minut.

Rodina č. 7

V rodině č. 7 bylo při společné četbě pozorováno děvče ve věku 38 měsíců žijící v základní rodině. Dívce předčítala matka, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou, otec disponuje vyšším odborným vzděláním. Rodina uvádí, že v domácnosti se nachází zhruba do 20 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 6 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno denně a četba trvá přibližně 10–15 minut.

Rodina č. 8

V rodině č. 8 bylo při společné četbě pozorováno děvče ve věku 37 měsíců žijící v základní rodině. Dívce předčítala matka, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou, otec disponuje středoškolským vzděláním bez maturity. Rodina uvádí, že v domácnosti mají více než 30 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 12 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno denně a četba trvá přibližně 10–15 minut.

Rodina č. 9

V rodině č. 9 byl při společné četbě pozorován chlapec ve věku 41 měsíců žijící v základní rodině. Chlapci předčítal otec, který dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou stejně jako chlapcova matka. Rodina uvádí, že v jejich domácnosti se nachází zhruba do 20 dětských knih a s četbou dítěti začala v jeho 25 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno pravidelně jedenkrát za týden a četba trvá přibližně 10–15 minut.

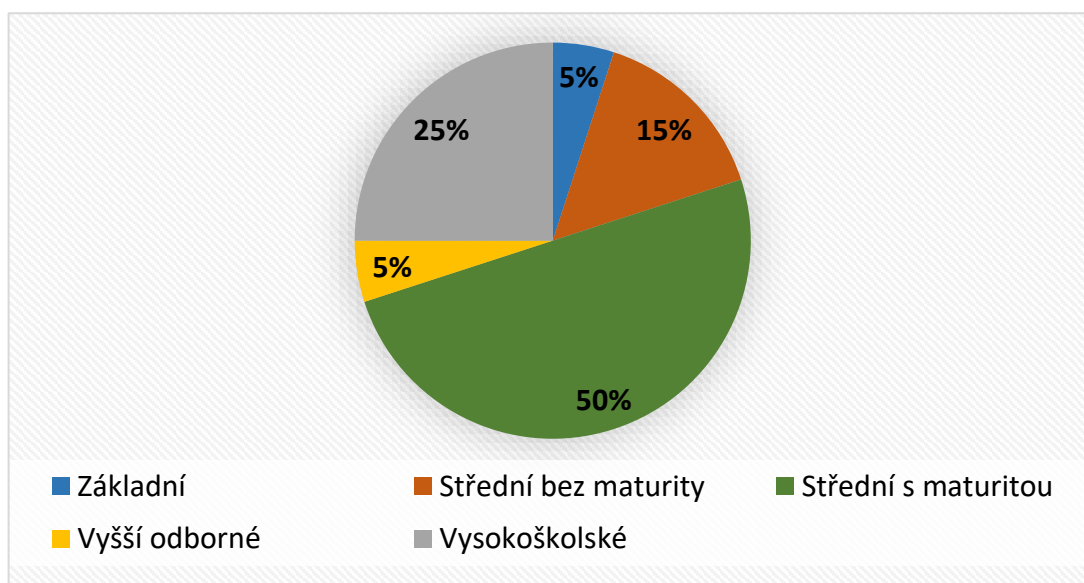
Rodina č. 10

V rodině č. 10 byl při společné četbě pozorován chlapec ve věku 65 měsíců žijící v základní rodině. Chlapci předčítala matka, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou stejně jako chlapcův otec. Rodina uvádí, že v domácnosti se nachází zhruba do 30 dětských knih a

s četbou dítěti začala v jeho 12 měsících. Dítěti v této rodině je předčítáno pravidelně jedenkrát za týden a četba trvá přibližně 10–15 minut.

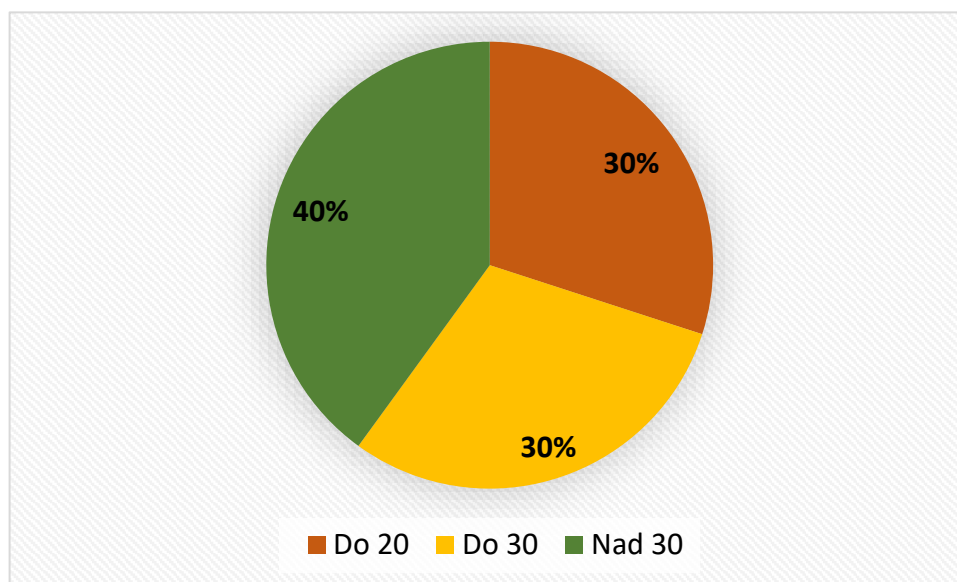
Průměrný věk předškolních dětí účastnících se výzkumu je 52,3 měsíců (v rozmezí od 37 do 72 měsíců). Zastoupení předškolních dětí z hlediska pohlaví je rovnoměrné – výzkumu se zúčastnilo 5 dívek a 5 chlapců. Zatímco zastoupení rodičů bylo celkem jednoznačné – výzkumu se zúčastnilo 9 matek a 1 otec.

Dosažené maximální vzdělání rodičů bylo také nerovnoměrné. V největší míře převažovalo středoškolské vzdělání s maturitou, poté vysokoškolské vzdělání, střední vzdělání bez maturity a v nejmenší míře bylo zastoupeno základní a vyšší odborné vzdělání.



Graf 1: Zastoupení rodičů z hlediska dosaženého vzdělání

Dotazník také zjišťoval počet dětských knih, kterými rodina disponuje. Na výběr bylo z pěti možností, kdy první dvě možnosti – a) do 5, b) do 10, nebyly vybrány ani jedním rodičem. Je tedy zřejmé, že v rodinách s dítětem předškolního věku se vyskytuje 20 a více dětských knih.

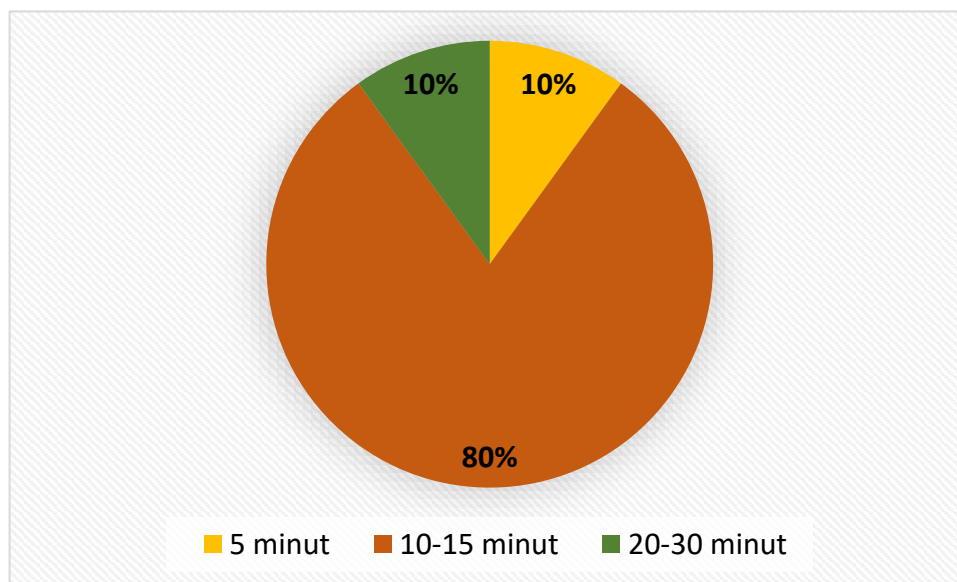


Graf 2: Počet dětských knih v rodině

Dotazník dále zjišťoval, v jakém věku začali rodiče svému dítěti s předčítáním knih. Průměrný věk dítěte byl 14,5 měsíců v době, kdy rodiče s předčítáním začali (v rozmezí od 6 do 25 měsíců).

Dalším faktorem určujícím gramotnostní prostředí rodiny je frekvence čtení. Objevily se pouze dvě odpovědi – dětem je buď předčítáno denně nebo jedenkrát za týden. Více než polovina rodičů (60 %) z výzkumného vzorku předčítá svým dětem denně, zbylých 40 % rodičů svým dětem předčítá pravidelně jedenkrát za týden. Zbylé odpovědi v dotazníku nebyly zvoleny.

Posledním ukazatelem gramotnostního prostředí v rodině je délka společné četby, na kterou se dotazník taktéž zaměřoval. V největší míře společná četba probíhá v rozmezí od 10 do 15 minut.



Graf 3: Frekvence četby

5.4 Etika výzkumu

Před realizací výzkumného šetření byl vytvořen dokument – informovaný souhlas, který obeznamoval účastníky výzkumu s jeho účely a podmínkami a účastníci výzkumu podpisem tohoto souhlasu souhlasili s nahráváním jejich komunikace s dítětem během společné četby. V návaznosti na to výzkumník svým podpisem na informovaném souhlasu přislíbil účastníkům výzkumu plnou anonymitu a že získaná data budou využita pouze pro výzkumné účely. Z toho plyne, že výzkumné šetření proběhlo v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu.

5.5 Průběh výzkumu

Výzkum byl realizován v průběhu měsíce prosince roku 2020 až do počátku měsíce února roku 2021 v 10 rodinách s dítětem předškolního věku. Samotné pozorování četby rodiče bylo realizováno vždy v domácím prostředí dítěte.

Po podepsání informovaného souhlasu rodičem a výzkumníkem, byla rodičům předána kniha, ze které bylo následně předčítáno. Poté se rodič s dítětem přesunuli na místo, kde četba měla probíhat. Výzkumník se posadil opodál a zapnul nahrávání. Během pozorování

si výzkumník pořizoval poznámky, které zapisoval do deníku. Následně byla nahrávka společně s poznámkami přepsána do podoby transkriptu. Transkript byl rozdělen do dvou sloupců – v prvním sloupci byl přepis všeho mluveného, tedy nahrávky pořízené v rámci pozorování, v druhém sloupci byly vepsány poznámky pořízené během pozorování.

Z důvodu covidové situace, která nebyla příliš příznivá pro uskutečnění výzkumu přímo v rodinném prostředí, nebylo možné všechna pozorování uskutečnit osobně. Celkem 2 pozorování byla uskutečněna prostřednictvím sociální sítě Facebook přes videohovor. Informovaný souhlas spolu s dotazníkem a určenou knihou byl rodičům předán před zahájením videohovoru, aby měli rodiče možnost seznámit se s účely výzkumu a jeho průběhem. Zbylých 8 rodičů nemělo s osobní přítomností výzkumníka problém, takže zbylá pozorování byla uskutečněna za výzkumníkovy osobní přítomnosti v rodině.

Po uskutečnění všech pozorování byly vytvořeny transkripty v elektronické podobě pro lepší orientaci při vyhodnocování získaných dat (ukázka transkriptu je v příloze č. III). Transkripty byly podrobeny otevřenému kódování. Švaříček & Šedřová (2010) uvádí, že se jedná o techniku zpracování dat, během které dochází k operacím, během nichž jsou data rozebrána, konceptualizována a opět složena zcela novým způsobem. Analyzovaný text, v případě této diplomové práce se jedná o transkripty pozorování, byl rozdělen na jednotky, kdy každé vzniklé jednotce byl přidělen kód. Následně byl vytvořen seznam vzniklých kódů a následovala jejich systematická kategorizace, kdy byly kódy seskupeny na základě jejich podobnosti (Švaříček & Šedřová, 2010).

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na základě analýzy 10 pozorování četby rodiče dítěti předškolního věku bylo prostřednictvím otevřeného kódování a následného seskupení kódů do kategorií vytvořeno celkem 11 kategorií. Pak bylo těchto 11 kategorií rozděleno do 3 zastřešujících kategorií. Interpretace kategorií je uvedena níže v jednotlivých podkapitolách.

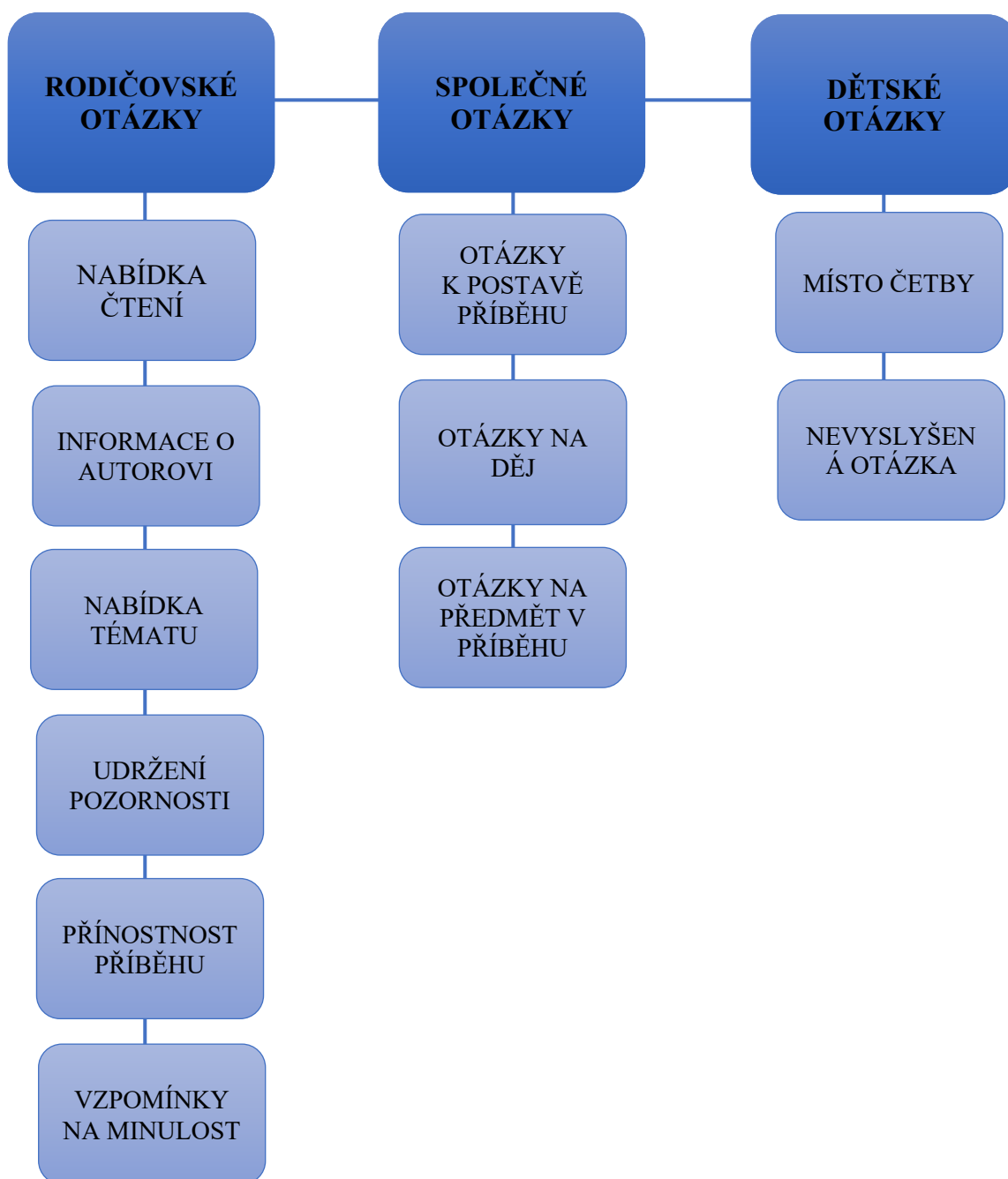


Schéma 1: Výsledné kategorie rodičovských a dětských otázek

6.1 Rodičovské otázky

Ve všech případech měly otázky rodičů tázací formu, tudíž z gramatického hlediska se jednalo o věty tázací. Ovšem pokud jsme se zaměřili na obsahovou náplň těchto tázacích vět, nejednalo se vždy o otázku, na kterou mělo dítě odpovědět. Jejich častým obsahem bylo spíše upozornění, žádost nebo dokonce napomenutí dítěte. Analýze byly podrobeny tedy všechny věty, které měly gramatickou formu otázky i přesto, že jejich náplň nebyla čistě tázací, ale mohla být i jiná.

6.1.1 Nabídka čtení

První kategorie zobrazuje to, jakým způsobem se rodiče snaží dítě do společné četby vtáhnout. V největší míře měla tato snaha rodičů vtáhnout dítě do společné četby prostřednictvím pokládaných otázek. Ve všech případech se jednalo o otázky uzavřené, které nenabízely dítěti velký prostor pro jeho vyjádření.

Na začátku pozorování vesměs všichni rodiče nabízeli dítěti společnou četbu formou uzavřené otázky.

„*Tak, možu?*“ – začít s četbou (R2)

„*Mám číst?*“ (R2)

„*Mám to tam přečíst?*“ (R7)

V jednotlivých ukázkách písmeno R označuje rodiče a písmeno D označuje dítě.

Ve větší míře se však objevovaly otázky rodičů s jistou mírou naléhání. Prostřednictvím otázek s naléháním se rodiče snažili dítě přesvědčit ke společné četbě knihy.

„*Tak, já ti budu číst, jo?*“ (R1)

„*Budu teda číst, jo?*“ (R4)

„*Tak já ti to přečtu, jo?*“ (R9)

„*Tak, přečtem si tu pohádku, jo?*“ (R10)

V největší míře pak byly pokládány otázky nabízející společnou četbu se spoluúčastí dítěte. Právě spoluúčast dítěte je pro nás v rámci tohoto výzkumného šetření podstatná. Otázky zaměřující se na spoluúčast dítěte byly pokládány v množném čísle, což nám naznačuje účast obou aktérů společné četby.

„*Tak, můžem teda?*“ (R2)

„*Zkusíme si z ní něco přečíst?*“ (R3)

„*Tak, vybereme nějakou pohádku?*“ (R6)

„*Přečtem nějakou tu pohádku z toho?*“ (R7)

Dále rodiče dětem prostřednictvím otázek nabízeli pokračování ve společné četbě knihy poté, co byl některý z příběhů v knize dočten. Nabídka dalšího čtení často obsahovala název další kapitoly knihy, ale někteří rodiče dítěti také poskytovali volnost ve výběru dalšího příběhu.

„*Ještě dáme *Chlapeček a maminka*?*“ (R8)

„*Ještě *Chlapeček a želva*?*“ (R8)

„*A ještě jednu chceš si přečíst?*“ (R9)

„*A ještě si něco chceš přečíst?*“ (R10)

6.1.2 Informace o autorovi

Snahou některých rodičů také bylo seznámit dítě se jménem autora, který čtenou knihu napsal. Otázky sice měly tázací formu, ale ve většině případů nebyla vyžadována ze strany dítěte odpověď na otázku, která oznamovala jméno autora knihy. Tyto otázky byly pouze informativního charakteru a díky nim se u dítěte formuje představa o tom, že každá kniha má svého autora.

„*Takže si přečteme knížечku *Nezbedníci*, kterou napsala *Martin Drijverová*, jo?*“ (R1)

„*Viš, kdo to napsal? Nějaká *Martina*.*“ (R2)

„*Jmenuje se *Nezbedníci* a napsala ji *Martina Drijverová*, jo?*“ (R5)

6.1.3 Nabídka tématu

Další kategorie se zabývá tématem společné četby rodiče s dítětem. V největší míře rodiče často dětem nabízeli témata četby prostřednictvím názvů jednotlivých kapitol v knize. V některých případech se jednalo o uzavřené otázky, kdy rodič po dítěti pouze požadoval potvrzení vybraného tématu rodičem.

„*Chlapeček a nožičky?*“ (R3)

„*Třeba o tom, co okusoval ty tužky?*“ (R7)

„Včera jsme si malovali fixama, tak přečtete si o fixkách?“ (R9)

„Tak si přečtete tu pohádku o té žvýkačce?“ (R9)

Prostřednictvím otázek někteří rodiče také žádali své dítě, aby samo určilo téma společné četby. V těchto případech se jednalo již o otevřené otázky, na které dítě muselo odpovědět, a tak mu poskytovali větší prostor pro sebevyjádření a mohly se tak projevit preference dětí k jednotlivým příběhům v knize.

„Která se ti líbí?“ (R6)

„A o kterém tom nezbedníkovi si přečtem?“ (R7)

„A o čem si budeme číst?“ (R9)

Další otázky, které byly v rámci této kategorie ze strany rodičů pokládány, směřovaly spíše k určení obecného tématu – o čem je samotná kniha. Určení obecného tématu knihy rodiče často prokládaly prohlídkou knihy, aby si děti mohly prostřednictvím jednotlivých ilustrací představit, o čem kniha je.

„Jsi zvědavá, co to bude za knížečku? Dívej.“ (R4)

„Tak se budeme jenom dívat? Dívej, co myslíš, že se mu stalo tomu chlapečkovi?“ (R6)

„A chceš si to první prohlédnout sama? Ano? Víš, o čem to je ta knížečka?“ (R7)

6.1.4 Udržení pozornosti

V rámci této kategorie byla stěžejní snaha rodičů prostřednictvím otázek udržet pozornost dítěte u čtenému příběhu v případech, kdy rodič zaznamenal, že dítě nevěnuje pozornost jeho četbě. Jednalo se jak o otázky uzavřené, které vyžadovaly jednoslovnou odpověď, tak o otázky otevřené, u kterých se dítě nad odpovědí muselo zamyslet, obzvláště, pokud nevěnovalo četbě rodiče pozornost.

Rodiče se prostřednictvím otevřených otázek snažili obrátit pozornost dítěte zpět na čtený příběh. Odpovědi na otázky tohoto typu bylo zopakování čteného.

„Co sem teďka řekla?“ (R4)

„Co jsem teď četla?“ (R4)

„Co sem teďka četla? Co? Co tam bylo?“ (R10)

„No a teďka sem četla co teda?“ (R10)

Dále se vyskytovaly otázky ze strany rodičů, prostřednictvím kterým se snažili dítě přemluvit k poslechu jejich četby.

„*A budeš mě poslouchat?*“ (R4)

„*Budeš mě poslouchat aspoň?*“ (R4)

„*Ještě chvíličku poslouchej, ano?*“ (R4)

„*Posloucháš mě?*“ (R10)

Dále byly v rámci této kategorie pokládány otázky, které měly formu výtky. Rodiče se snažili dítě napomenout, aby se uvědomilo, že věnuje pozornost něčemu jinému, nikoli četbě, na které se dítě mělo podílet společně s rodičem.

„*Ty posloucháš jako?*“ (R4)

„*Stelinko, ty určitě posloucháš, že?*“ (R8)

„*Steli, nepředváděj sa, jo?*“ (R8)

Nejméně se vyskytovaly v rámci této kategorie otázky, prostřednictvím kterých se rodiče snažili dítěti domluvit, aby věnovalo četbě pozornost s odkázáním na obsah příběhu.

„*Ty nechceš vědět, jak to dopadne s tů želvičků?*“ (R8)

6.1.5 Přínosnost příběhu

Tato kategorie se zabývá otázkami rodičů, které směřovaly k tomu, jaké ponaučení si dítě ze čteného příběhu odnáší do budoucnosti. Dále jsou zde také otázky, které směřují k hodnocení příběhu dítětem. V rámci této kategorie převládají spíše otevřené otázky nad otázkami uzavřenými.

Otázky rodičů týkající se ponaučení dítěte z příběhu měly spíše formu uzavřených otázek, kdy rodič vyžadoval její potvrzení. Objevily se také ale otázky otevřené, kdy dítě mělo jasně formulovat odpověď, ovšem tyto otázky se objevovaly v menší míře než otázky uzavřené.

„*To je zloduch, že? To se nedělá zvířátkům, že ne?*“ (R3)

„*On tu tužku kouše, že? To se vůbec nedělá.*“ (R7)

„*Ale to se nedělá, že?*“ (R9)

„*Ani na zem, jak to tam házel ten chlapeček, že?*“ (R9)

„*Proč se to nedělá?*“ (R6)

„A vezmeš si z toho příběhu něco?“ (R10)

Nakonec rodiče požadují po dítěti prostřednictvím otázek, aby příběh nebo alespoň některou jeho část zhodnotily.

„To se ti líbilo?“ (R3)

„Která se ti líbí?“ (R6)

„Co se ti tam nejvíc líbí za zvířátka?“ (R6)

6.1.6 Vzpomínky na minulost

V rámci této kategorie se rodiče prostřednictvím otázek odkazují na minulou událost dítěte. Ve většině případů se jedná o událost dítěte v minulosti, na kterou si rodič díky čtenému příběhu vzpomněl a snažil prostřednictvím otázky oživit vzpomínky dítěte na danou událost, aby došlo k propojení příběhu se zkušenostmi dítěte.

„Byli jsme my, Vojti, na nějaké rozhledně?“ (R1)

„My jsme s dědou chodili taky po lese a sbírali hříbky, že?“ (R3)

„Víš, jak jsi byla včera u té... pro Kačenu? Tam byl veliký domeček...“ (R7)

„No a když prší, tak venku nosíme co?“ (R9)

6.2 Dětské otázky

Ve všech případech měly otázky ze strany dětí taktéž tázací formu, jako tomu bylo u otázek ze strany rodičů, takže z gramatického hlediska na tyto otázky můžeme také nahlížet jako na otázky tázací. Při zaměření se na obsahovou náplň otázek ze strany dětí ve většině případů dítě vyžadovalo od rodiče odpověď na položenou otázku. Ne vždy se tak ovšem stalo.

6.2.1 Místo četby

V rámci této kategorie bylo zajímavým zjištěním, že se dítě zajímá o místo četby. Tomu také odpovídaly některé otázky dětí, kterými se snažily zjistit, kde v textu se rodič právě nachází. Často rodiče také tento zájem dítěte podpořili prostřednictvím ukazování prstem na místo, kde právě čtou.

„Ted' jsme tady?“ (D2)

„Tady?“ (D2)

„A to si přečteme tady?“ (D9)

Také se objevilo, že se dítě dotazovalo na místo, kde kniha začíná. To nám evokuje povědomí dítěte o struktuře knihy a nejen knihy, ale jakéhokoliv dokumentu (časopis, noviny apod.), se kterým se dítě může dostat do kontaktu. Dítě ví, že kniha někde začíná a někde také končí.

„*Mami, de to začíná?*“ (D4)

6.2.2 Nevyslyšená otázka

Ze strany dětí se také objevovaly často otázky, kterými rodiče během četby pouze oslovovaly. Oslovení bylo však vždy podáno formou otázky, i když pravděpodobně dítě odpověď na tuto otázku neočekávalo. Spíš se prostřednictvím této tázací věty snažilo upoutat pozornost čtoucího rodiče.

„*Mami, mami?*“ (D1)

„*Mami?*“ (D2, D3, D7)

6.3 Společné otázky

Některé kategorie lze považovat za společné jak pro otázky ze strany rodičů, tak pro otázky ze strany dětí, neboť jejich zaměření odkazovalo vždy na totožný obsah otázky. V těchto případech měly všechny otázky tázací formy, tudíž se z gramatického hlediska jednalo o věty tázací. Při zaměření se na obsahovou náplň těchto otázek můžeme zkonstatovat, že vždy byla na danou otázku vyžadována odpověď, kterou bylo možné získat ze čteného příběhu.

Ze získaných dat je patrné, že otázky ze strany rodičů byly pokládány mnohem častěji a byly delší a bohatší, než tomu bylo u otázek, které byly pokládány ze strany dětí.

6.3.1 Otázky k postavě příběhu

V rámci této kategorie byly pokládány otázky týkající se hlavní postavy, která v příběhu figurovala. Oba aktéři společné četby se zajímali o jméno postavy vyskytující se v příbězích.

„*Jak se jmenoval?*“ (R2)

„*Jak se jmenují?*“ (R7)

„*A jak se jmenuje?*“ (D9)

Otázky byly směřovány také k tomu, jak hlavní hrdina příběhu v daných situacích jednal. Rodičovské otázky měly spíše charakter ověřování toho, co si dítě z přečteného příběhu zapamatovalo. Často byly tyto otázky odkázány na ilustraci v knize. Právě ilustrace měla

dítěti pomoci na danou otázku naleznout odpověď. Dětské otázky spíše po rodičích vyžadovaly objasnění daného jednání hlavního hrdiny.

„*No, jezdí na bruslích, že?*“ (R2)

„*Jak chlapeček spadl?*“ (R4)

„*A co ten chlapeček dělal teda?*“ (R5)

„*Co si přál, aby byl?*“ (R6)

„*A co tady ten chlapeček dělá?*“ (R7)

„*Ten chlapeček sa rozhodl... co sa rozhodl?*“ (R10)

„*A obdivoval koho?*“ (R10)

„*A ploč?*“ (D6)

„*Ploč?*“ (D9)

Ze strany rodičů pak byly pokládány otázky, prostřednictvím kterých chtěli rodiče po dítěti objasnění důvodu daného jednání hlavního hrdiny. Pravděpodobně tyto otázky sloužily také jako opakování již přečteného, aby si rodič ověřil, zda dítě jeho četbě věnovalo pozornost.

„*A proč si koupil ty brusle?*“ (R5)

„*A proč chtěl být mouchou?*“ (R6)

„*A proč zničil ozdůbky?*“ (R10)

Další oblastí otázek v rámci této kategorie pak byly otázky související s přirovnáváním dítěte k hlavnímu hrdinovi příběhu. Nejčastěji tyto otázky pokládali rodiče. Rodiče otázky přirovnávající dítě k hlavnímu hrdinovi pokládali v průběhu četby v případě, že je v příběhu zaujala nějaká pasáž, která jim připomínala jejich dítě, ať už z hlediska vzhledu či jeho chování. Při analýze rodičovských otázek bylo zjištěno, že po dítěti nebyla touto otázkou vyžadována odpověď, spíše se jednalo o informativní sdělení, které mělo dítě potvrdit. Ze strany dětí tyto otázky nebyly pokládány v tak velké míře jako tomu bylo ze strany rodičů.

„*Ty taky jíš rajčata, že?*“ (R2)

„*Taky chodíš do ZOO ráda, že?*“ (R3)

„*To je o tobě, víš?*“ (R4)

„*Taky se ti někdy nechce chodit, že?*“ (R5)

„Ty se taky ještě někdy nechceš oblékat sám, že?“ (R6)

„Aj ty máš ráda jídelko, že?“ (R7)

„Ty máš taky ráda bonbonky, že?“ (R8)

„Aj ty máš rád řízek, že?“ (R9)

„Trošku jako jak já břicho nebo?“ (D1)

6.3.2 Otázky na děj

V rámci této kategorie byly pokládány otázky ze strany obou aktérů četby, které se zaměřovaly na odehrané události ve čteném příběhu. Otázky rodičů na tuto oblast sloužily opět spíše k ověření toho, co bylo již přečteno a dítě mělo danou událost reprodukovat. Otázky byly jak uzavřené, tak otevřené. Pokud kladlo otázky dítě v rámci této oblasti, snažilo se otázkami spíše ujišťovat o tom, zda pochopilo správně to, co mu bylo přečteno. Setkali jsme se také s otázkou, kterou dítě vyžadovalo stručné zopakování, o čem příběh byl.

„Jedl ten chlapeček ještě sladké potom? Jedl bonbonky?“ (R3)

„Čím se naplnil, když tam hodil tužku?“ (R5)

„Co mu začaly dělat v břiše ty pastelky?“ (R7)

„Kam ho vymrštila ta žvýkačka?“ (R9)

„A na tom stromu bylo co?“ (R9)

„No a co se stalo?“ (R10)

„Osm? Cože?“ (D3)

„A chlapeček se ztratil?“ (D5)

„O čem jsme četly?“ (D5)

V rámci této kategorie byly také pokládány otázky, které se dotazovaly na to, jakým způsobem by příběh mohl pokračovat. Otázky rodičů směřovaly spíše k vyjádření vlastního názoru dítěte na to, jak příběh pokračuje. Naopak děti se spíše dotazovaly rodičů na to, co je v příběhu dál, pokud rodič s předčítáním z nějakého důvodu přestal. Děti také nabízely další alternativy ukončení příběhu.

„A co myslíš, uměl už ten chlapeček potom chodit?“ (R3)

„Co myslíš, proměnil se ten chlapeček v tu želvu?“ (R6)

„Co myslíš, že se stalo?“ (R6)

„Anebo víš, co je ještě chytré? Kdyby měl málo cukru a chtěl by třeba něco moc ocukrovat.“ (D1)

„A co je dál?“ (D6)

6.3.3 Otázky na předmět v příběhu

Mezi velmi časté otázky kladené z obou stran aktérů společné četby byly otázky pojící se k popisu určitých předmětů, které se ve čteném příběhu objevovaly. Často se jednalo o žádosti rodičů, aby dítě daný předmět identifikovalo nebo pojmenovalo. Často byly tyto otázky rodičů spojovány opět s ilustrací, která daný předmět například zobrazovala. Dětské otázky směřovaly spíše k ujištění se, zda se jedná o daný předmět.

„Tento hrníček, vidíš?“ (R2)

„Co tam měl?“ (R3)

„No, co tam je? Noo... a co to je?“ (R4)

„Noo, dívej... co má tady ten chlapeček na těch nožičkách?“ (R5)

„Co tam je?“ (R6)

„A tento chlapeček má v ruce co?“ (R6)

„Co tam je, jsou tam nohy?“ (R7)

„Co to je?“ (R9)

„Aminka?“ (D2)

„Jaké choboty?“ (D9)

Další otázky, které byly kladeny v rámci této kategorie se zabývaly popisem předmětu. Většinou se jednalo o otázku, jejíž odpovědí bylo určení nějaké vlastnosti předmětu či postavy ve čteném příběhu. V případě vlastností předmětu objevujícího se ve čteném příběhu se objevovaly pouze otázky ze strany rodičů.

„Jaké má vlasy?“ (R2)

„Co byl teda? Jaký byl? Thustý, ne?“ (R3)

„Kolik mají stonožky noh? Kolik si myslíš?“ (R5)

„Jaký má ten praporek barvu? Jaká je to barvička?“ (R6)

„Co tam je? Jsou tam nohy? Kolik jich je?“ (R7)

„Jakou má barvu? A tady toto je jaká barva?“ (R9)

„On byl tak počmáraný, že?“ (R9)

Bylo zjištěno, že se také vyskytovaly otázky, jejichž obsahem byl nezobrazený předmět. Pokud se jedná o otázky na nezobrazený předmět ze strany rodičů, často tyto otázky vycházejí ze zkušeností a znalostí dětí. V případě dětských otázek šlo např. o doplnění příběhu nebo dotazování se na daný předmět.

„A ty si taky sběratel, že? Co sbíráš rád?“ (R1)

„A co bereme na muchy?“ (R3)

„Kdo pije mléko?“ (R4)

„A kdo ještě tam je?“ (R6)

„Vidíš to? Jaké zvířátko má takový nos? Kdo má takový chobot?“ (R9)

„Jaké krabičky?“ (D1)

„Anebo ještě víš co? Starý hrníček.“ (D1)

„Šla Lálinka ven?“ (D3)

V případech, kdy docházelo ke vzájemné komunikaci mezi rodičem a dítětem o čteném příběhu nebo doprovázejících ilustracích, docházelo k pojmenovávání určitých předmětů dítětem. V případě nesprávného pojmenování předmětu se pak rodiče prostřednictvím otázek snažili dítě navést na správné pojmenování předmětu.

„Kde je pravá ruka?“ Kuk... ne, druhá.“ (R3)

„Myslíš, že je to špageta? Není to třeba jahoda?“ (R7)

„Kohout? A není to spíš slepička?“ (R7)

„To není ukazovák. Tento se jmenuje jak?“ (R9)

Nejčastěji objevovanými otázkami v rámci této kategorie pak byly otázky, které obracely pozornost na ilustraci v knize. Otázky obracející pozornost na ilustraci byly pokládány průběžně během četby. Tyto otázky byly hojně pokládány jak ze strany rodičů, tak ze strany dětí. Právě díky zobrazeným ilustracím bylo dítě např. schopné si domyslet určitou část příběhu. Při zaměření se na obsahovou stránku těchto otázek bylo zjištěno, že ne vždy každá otázka vyžadovala odpověď.

„Tady, jak je to namalované, že?“ (R1)

„Uhm, tady. To je ten chlapeček, víš?“ (R2)

„Tady je kdo? To je tatínek a maminka, že?“ (R4)

„A co udělal tady na tom obrázku?“ (R5)

„A dívej se, co ten chlapeček dělá... posmívá se jí, že?“ (R6)

„Podívej, podívej... co tam dělají ty maminky?“ (R7)

„Nechceš se podívat tady? Na ty obrázky?“ (R8)

„Dívej... co tady má ten chlapeček?“ (R9)

„Tady papal ty hrušky, vidíš?“ (R9)

„A toto e ta mucha?“ (D2)

„Co to je?“ (D4)

„A tady jsou všechny ty mámy?“ (D5)

„A tento co dělá?“ (D6)

„Možem si to tady spočítat?“ (D7)

„Ale tady to je ještě, vidíš?“ (D9)

7 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola praktické části diplomové práce poskytuje závěry zrealizovaného výzkumného šetření a shrnutí výzkumných zjištění. Výzkum spočíval ve zjišťování otázek, které byly pokládány během společné četby rodiče s dítětem předškolního věku. Před zahájením výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné cíle a následně výzkumné otázky plynoucí z výzkumných cílů. Pomocí zrealizovaných pozorování četby rodiče s dítětem předškolního věku, které byly podrobeny otevřenému kódování a následně tvorbě kategorií, bylo možné na stanovené výzkumné otázky odpovědět.

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaké otázky klade rodič dítěti při společné četbě?

Na základě výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím nestrukturovaného pozorování, které bylo následně podrobno otevřenému kódování a tvorbě kategorií, bylo zjištěno, jaké otázky rodiče kladli svým dětem předškolního věku při společném domácím čtení.

Bylo zjištěno, že během společné četby v rodinném prostředí rodiče pokládali mnohem více otázek a také byly tyto rodičovské otázky pokládány mnohem častěji než otázky dětské. Při analýze jednotlivých rodičovských otázek bylo potvrzeno, že ve všech případech měly tyto otázky tázací formu. Z gramatického hlediska se tedy jednalo o tázací věty. Při zaměření se na jejich obsahovou stránku bylo však zjištěno, že ne v každém případě se jednalo o otázku jako takovou. Tudiž nebylo cílem rodiče, aby dítě na jeho otázku odpovídalo. Častou náplní takových otázek, které byly pokládány ze strany rodičů bylo tedy spíše upozornění, žádost či napomenutí dítěte nebo dokonce získání jeho pozornosti.

Rodičovské otázky se zaměřovaly na různé aspekty, které se v knize objevovaly. Mohli jsme se setkat s otázkami, prostřednictvím kterých rodiče děti lákali ke společné četbě knihy. Nejčastější otázky, které rodiče pokládali se pojily přímo ke čtenému příběhu – pokládané otázky se soustředily na děj příběhu, různé předměty, které se v příběhu vyskytovaly a v neposlední řadě také otázky pojící se k postavě vystupující ve čteném příběhu. Prostřednictvím otázek se rodiče také často snažili směřovat pozornost dítěte k ilustracím objevujícím se v knize. V menší míře se pak vyskytovaly otázky, prostřednictvím kterých se rodiče snažili upozornit dítě na autora knihy, a tak u nich postupně vytvářet povědomí o vzniku knihy – někdo knihu musí napsat.

Jaké otázky klade dítě rodiči při společné četbě?

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, jaké otázky děti kladly svým předčítajícím rodičům v průběhu jejich společné domácí četby.

Bylo zjištěno, že ve všech případech dětských otázek, měly tyto otázky taktéž tázací formu, jako tomu bylo u rodičovských otázek, tudíž z gramatického hlediska můžeme na tyto otázky také nahlížet jako na věty tázací. Během zaměření se na obsahovou náplň těchto otázek můžeme zkonstatovat, že ve většině případů otázek se jednalo o otázku v pravém slova smyslu. Tudíž dítě na položenou otázku vyžadovalo od rodiče odpověď. Ne vždy se však odpovědi dítěti dostalo.

I dětské otázky se zaměřovaly na různé aspekty knihy, které se v knize objevovaly. Nejčastěji kladené dětské otázky se zaměřovaly na popis různých předmětů, které se ve čteném příběhu objevovaly. Otázky tohoto typu hodně děti spojovaly se zobrazenými ilustracemi v knize, které poskytovaly dítěti oporu, a tak se dokázaly v příběhu lépe orientovat nebo dokonce si na základě ilustrací odvodit obsah příběhu, aniž by ho rodič přečetl. Dále byly kladeny otázky pojící se k ději čteného příběhu, ale také k postavě, která se ve čteném příběhu objevovala. V menší míře se také dětské otázky pojily k žádosti o vysvětlení neznámých slov v knize oproti rodičům, kteří považovali znalost všech slov v příběhu za samozřejmost. Zajímavým zjištěním také bylo, že se děti prostřednictvím otázek snažily orientovat v psaném textu. Tento fakt rodiče často podpořili ukazováním na místo četby.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Předložená diplomová práce si kladla za cíl zjistit, jaké otázky jsou pokládány ze strany rodičů během společné domácí četby, ale také zjistit, jaké otázky jsou během této aktivity kladeny ze strany dětí. Výsledky výzkumného šetření byly shrnuty do 11 kategorií, prostřednictvím kterých bylo možné na výzkumné otázky odpovědět. Výsledky ukázaly, že otázky, které kladou rodiče během společné četby v rodinném prostředí je možné z gramatického hlediska pokládat za otázky, neboť se jednalo o věty tázací, avšak z hlediska obsahového tyto věty nemohly být vždy pokládány za otázky, a to i přesto, že se jednalo o věty tázací. U dětských otázek se z gramatického hlediska také vždy jednalo o tázací věty a ve většině případů také naplnily požadavky otázek z hlediska obsahového.

Výzkum se také zaměřoval na zjišťování podnětnosti rodinného prostředí prostřednictvím dotazníku o čtení v rodině, který byl určený pro rodiče dětí předškolního věku. Z dat získaných dotazníkem byly zjištěny základní údaje o čtení v rodině – frekvence četby dítěti, věk začátku čtení, délka čtení a počet dětských knih, kterými rodina disponuje.

Zjištěná fakta o gramotnostním prostředí rodiny byla dána do porovnání s výzkumem Gavory (2018), který zjišťoval stejná fakta, avšak jeho výzkumu se účastnilo celkem 240 respondentů ze Zlínského a Moravskoslezského kraje. Prostřednictvím dotazníku byly zjišťovány základní údaje o čtení v rodině. Tato kategorie obsahovala čtyři základní údaje: (1) frekvence čtení dítěti, (2) věk začátku čtení, (3) délku čtení a (4) počet dětských knih, které se v rodině nacházejí.

Tabulka 1: Porovnání výsledků výzkumů

		Gavora (2018)	Křivánková (2021)
Frekvence četby	<i>denně</i>	35,5 % rodičů	60 % rodičů
	<i>několikrát během týdne</i>	43,7 % rodičů	—
	<i>jedenkrát za měsíc</i>	5,6 % rodičů	—
	<i>jedenkrát za týden</i>	13,9 % rodičů	40 % rodičů
	<i>ojediněle či vůbec</i>	1,3 % rodičů	—

Věk začátku čtení	—	v průměru 22,3 měsíců	v průměru 14,5 měsíců
Délka čtení	<i>5 minut</i>	1,3 % rodičů	10 % rodičů
	<i>10–15 minut</i>	5,6 % rodičů	80 % rodičů
	<i>20–30 minut</i>	57,6 % rodičů	10 % rodičů
	<i>40 minut</i>	35,5 % rodičů	—
Počet dětských knih v domácnosti	<i>do 5</i>	1,7 % rodin	—
	<i>do 10</i>	8,5 % rodin	—
	<i>do 20</i>	21,6 % rodin	30 % rodin
	<i>do 30</i>	22,5 % rodin	30 % rodin
	<i>nad 30</i>	45,8 % rodin	40 % rodin

Z tabulky 1 jsou patrné rozdíly ve frekvenci četby v rodinách. Z výsledků plyne, že více než polovina rodičů z výzkumného souboru čte svým dětem denně. Oproti Gavorovi (2018), který zjistil, že necelá polovina rodičů čte svým dětem několikrát během týdne.

Věk, kdy rodiče svým dětem začali předčítat se pohyboval v rozmezí od 6 do 25 měsíců, kdy průměrný věk začátku četby činí 14,5 měsíců. Oproti tomu Gavora (2018) zjistil, že průměrný věk začátku četby je 22,3 měsíců. Rozdíl v počátku čtení činí tedy 7,8 měsíce.

Při zaměření se na délku četby bylo v rámci výzkumného souboru této diplomové práce zjištěno, že nejčastěji rodiče svým dětem předčítají v rozmezí od 10 do 15 minut. Ve výzkumu Gavory (2018) bylo zjištěno, že více než polovina rodičů svých dětem čte v rozmezí od 20 do 30 minut.

Kde se však výsledky obou výzkumů shodují, je v počtu dětských knih, které se v rodině nacházejí. U obou výzkumů zhruba ve 40 % rodin se nachází více než 30 dětských knih, což je velmi kladné zjištění.

V rámci tohoto výzkumného šetření bylo detekováno několik jeho limitů. První limit spatřujeme v samotném pozorování, kterého je výzkumník součástí, i když se nějakým způsobem do pozorované činnosti nezapojuje. Bylo zřejmé, že u pozorování, které byly realizovány za osobní účasti výzkumníka, měly děti problém s rodiči komunikovat, neboť výzkumníkova přítomnost způsobovala to, že děti se styděly nějakým způsobem projevit. Tento fakt bylo možné porovnat s pozorováním, která byla realizována online prostřednictvím sociální sítě Facebook. Děti během online pozorování byly mnohem

otevřenější a neměly problém s vyjadřováním se ke kladeným otázkám ze strany rodičů. Naopak ale nevýhodou online pozorování bylo, že děti byly rozptylovány zařízením, prostřednictvím kterého videohovor probíhal. Druhým limitem výzkumného šetření sledujeme malý počet participantů výzkumu.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Otázkou, kterou si pokládáme v rámci této kapitoly je, do jaké míry jsme schopni poskytnout adekvátní rady a doporučení pro praxi, které by mohly být užitečné pro rodiče dětí předškolního věku, u kterých je žádoucí podporovat rozvoj pregramotnosti nejenom v domácím prostředí a nenechávat tak zodpovědnost pouze na učitelích mateřských škol, kteří o rozvoj pregramotnosti u dětí předškolního věku usilují.

Je zřejmé, že každý rodič zná své dítě velmi dobře a tudíž ví, co od svého dítěte může očekávat a jaké jsou jeho limity. Tato fakta jsou také otázkou věku. Čím je dítě předškolního věku starší, tím si rodič může dovolit pokládat náročnější a náročnější otázky, na které je dítě schopné odpovědět. Z toho vyplývá, že by měl každý rodič vědět, že pokud v průběhu společné četby klade dítěti příliš náročné otázky, projeví se to na jeho odpovědích. Špaňhelová (2009) uvádí některé zásady komunikace mezi rodičem a dítětem. Můžeme zkonstatovat, že tytéž zásady mohou být aplikovány i při společné četbě, neboť během ní probíhá interakce, při které rodič s dítětem vzájemně komunikují. Máme na mysli tyto zásady (Špaňhelová, 2009):

- První zásadou je společně strávený **čas**, který rodiče s dítětem tráví. Rodiče by si měli vždy udělat čas pro své dítě, aby mohli společně vzájemně komunikovat. Během společně stráveného času je také možné realizovat různé aktivity, kterých se budou účastnit oba aktéři interakce, tedy jak rodiče, tak jejich děti. Vhodné je například věnovat se ve volném a společně stráveném čase četbě knihy, která byla v rámci tohoto výzkumného šetření zkoumána. Navíc díky času, který rodiče společné četbě věnují, si dítě postupně buduje vztah ke čtenému, což je z hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti a budoucí čtenářské gramotnosti žádoucí.
- Další zásadou je **klid**, který je pro plynulost a účelnost vzájemné interakce taktéž velmi podstatný. Proto je vhodné, aby si rodiče vyhradili čas, který mají v plánu s dítětem trávit. Tak předejdou rušivým elementům, které by vzájemnou komunikaci např. při společné četbě, mohly negativním způsobem ovlivňovat.
- Další zásadou vzájemné komunikace je zmiňována **konkrétnost**. Z toho plyne jediné – otázky kladené během společné četby by měly být konkrétní, aby dítě bylo schopné na položenou otázku bezproblémově a adekvátně odpovědět. V případě, že je položena otázka pro dítě příliš abstraktní, nemůžeme očekávat od dítěte odpovídající odpověď.

V případě otázek, které byly ze strany rodičů kladeny, by bylo vhodné také poskytnout pro praxi několik doporučení, díky kterým by společná četba mohla probíhat efektivněji, a tím pádem by mohla být více přínosná nejen pro dítě, ale také samotného rodiče, který dítěti předčítá. Je pochopitelné, že rodiče byli také, stejně jako děti, během pozorování mírně nervózní. Možná právě z tohoto důvodu byly často kladeny otázky, které z gramatického hlediska bylo sice možné považovat za věty tázací, ale z hlediska jejich obsahu se vždy nejednalo o otázku jako takovou. Proto zde uvádíme doporučení pro rodiče při kladení otázek dítěti při společné četbě v domácím prostředí:

- Rodiče by měli dětem mnohem častěji klást **otevřené otázky**. Jak uvádí Konečná (2009), otevřené otázky poskytují dotazovanému, v našem případě dítěti, větší volnost a prostor pro vyjádření své odpovědi. Prostřednictvím otevřených otázek dává rodič dítěti prostor nad otázkou více přemýšlet, což je pro nás z hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti žádoucí.

Celkově by jinak bylo vhodné, kdyby rodiče své děti do společné četby více zapojovali tak, aby samotné dítě bylo aktivní a aby aktivita nespočívala pouze na předčítajícím rodiči. Aktivity dítěte by měl rodič docílit právě např. kladením vhodných otázek, které by dítě podněcovaly k jakékoliv aktivitě pojící se ke společné četbě.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou společného čtení rodiče s dítětem předškolního věku a interakcemi, které během tohoto společného čtení vznikaly. Cíle stanovené pro teoretickou část diplomové práce si kladly za úkol představit koncept čtenářské pregramotnosti dítěte a sumarizovat poznatky o faktorech, které ovlivňují úroveň čtenářské pregramotnosti. Cílem stanoveným pro praktickou část diplomové práce pak bylo zjistit, jaké otázky během společné četby kladou rodiče a jaké otázky kladou jejich děti. Oba stanovené cíle tak byly naplněny.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou neboli výzkumnou. V teoretické části byla charakterizována gramotnost jako zastřešující pojem pro čtenářskou pregramotnost, jejímž konceptem se zabývala další kapitola teoretické části. V neposlední řadě bylo popisováno čtení v rodině, se kterým je právě úzce spjato společné čtení knih. Aby mohl rozvoj čtenářské pregramotnosti probíhat, je k tomu potřebné podnětné rodinné prostředí, které tento rozvoj podporuje. V praktické části diplomové práce byly prezentovány výsledky výzkumného šetření, kdy data pro tento výzkum byla získána prostřednictvím nestrukturovaného pozorování četby rodiče s dítětem předškolního věku v rodinném prostředí. Demografické údaje a základní údaje o podnětnosti rodinného prostředí byly získány prostřednictvím dotazníku o čtení v rodině, který vyplňovali rodiče dětí. Prostřednictvím nestrukturovaného pozorování četby rodiče s dítětem bylo zjišťováno, jaké otázky jsou během společného čtení kladeny jak ze strany rodičů, tak ze strany dětí. Výzkumného šetření se celkem účastnilo deset participantů ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Na základě analýzy jednotlivých pozorování bylo vytvořeno celkem jedenáct kategorií, které zahrnovaly všechny otázky, které byly během četby kladeny.

Díky výsledkům výzkumného šetření pak bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Prostřednictvím výzkumného šetření bylo možné zjistit, jaké otázky během společné četby pokládají nejenom rodiče předškolních dětí, ale také samotné děti.

Bylo tedy prokázáno, že otázky, které rodiče dětem během společné četby knihy kladli, měly sice z gramatického hlediska formu otázky, neboť se jednalo o věty tázací, avšak jejich obsahová náplň ve většině případů těchto otázek mohla být i jiná. Například se jednalo o napomenutí nebo upozornění dítěte či získání jeho pozornosti. Prostřednictvím kladených otázek rodiče děti často také odkazovali na ilustrace, které se v knize objevovaly, dotazovali se na děj čteného příběhu nebo kladli otázky týkající se postav či předmětů v příběhu. Dětské

otázky byly kladeny oproti otázkám rodičovským v mnohem menší míře. Ale za to se ve většině případů jednalo o otázku jak z gramatické, tak obsahové stránky.

Věříme, že zjištění získaná prostřednictvím tohoto výzkumného šetření mohou být přínosná nejen pro rodiče dětí předškolního věku. Zajisté zde existuje ještě prostor, který by mohl být využit pro rozšíření výzkumného šetření. Vhodnou variantou by bylo podrobit jednotlivá pozorování hlubší analýze, díky které by bylo možné získat mnohem více informací a faktů pro pochopení důležitosti společné četby rodiče s dítětem předškolního věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: NÚV.
- 2) Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál.
- 3) Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 4) Enemu, J. O., & Obidike, N. D. (2013). Assessment of parental involvement in children's literacy development. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* (4)5, 807–814.
- 5) Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- 6) Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.
- 7) Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- 8) Gavora, P., & kol. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- 9) Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- 10) Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: the perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica* (21)4, 99–116.
- 11) Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace* (28)1, 25–45.
- 12) Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, Ch., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading* (20)5, 401–419.
- 13) Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing* (27)2, 287–313.

- 14) Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- 15) Konečná, Z. (2009). *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- 16) Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 17) Košťálová, H., Šafránková K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*. Praha: ČSI.
- 18) Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* 24(4), 488–509.
- 19) Laufková, V. (2016, 8. říjen). *Čtenářská pregramotnost – možnosti a výzvy*. Současné výzvy předškolního vzdělávání: dvouleté děti – inkluze – povinné předškolní vzdělávání. Praha, Česká republika.
- 20) Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte s námi!*. Brno: Edika.
- 21) Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvistického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- 22) Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (3. vydání). Praha: Portál.
- 23) NÚV (2014). *Minimetodika Čteme s dětmi od malička*. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=66966&view=9641>.
- 24) Procházková, I. (2006). *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*. Praha: Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.
- 25) Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- 26) Puglisis, M. L., Hulme, Ch., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading* 21(6), 498–514.
- 27) Rodríguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexican american mothers of low and middle socioeconomic status: communication behaviours and interactive

- strategies during shared book reading. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 40(3), 271–282.
- 28) Rybárová, E. (2019). Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice: minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* 3(2), 125–141.
- 29) Špaňhělová, I. (2009). *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada.
- 30) Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. Dostupné z <https://www.bookport.cz/Search/?q=kvalitativn%C3%AD+v%C3%BDzkum>.
- 31) Tománek, P. (2013). *Základy andragogiky a rodinnej výchovy pre sociálnych pracovníkov*. Brno: Tribun EU.
- 32) Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy* 12(4), 415–442.
- 33) Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Např.	Například
PIRLS	Mezinárodní šetření v oblasti čtenářské gramotnosti
PISA	Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání
SES	Socioekonomický status
USA	Spojené státy americké

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Základní gramotnostní činnosti.....	14
Obrázek 2: Postup rozvoje gramotnosti.....	18

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Zastoupení rodičů z hlediska dosaženého vzdělání.....	41
Graf 2: Počet dětských knih v rodině.....	42
Graf 3: Frekvence četby.....	43

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1: Výsledné kategorie rodičovských a dětských otázek.....	45
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Porovnání výsledků výzkumů.....	59
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník o čtení v rodině

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK O ČTENÍ V RODINĚ

Dotazník o čtení v rodině

(Gavora, 2018)

V tomto dotazníku se ptáme, jak u Vás v rodině probíhá čtení s dítětem. Jde o čtení **knih různého charakteru (např. příběhy, říkadla, leporela nebo i interaktivní knihy)**. Dotazník je součástí výzkumu Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jsme rádi, že jste ochoten(a) se ho zúčastnit. Prosím neuvádějte své jméno ani adresu.

- Dotazník vyplňuje: (a) matka; (b) otec
- Kolik měsíců má dítě, kterému jste četla? _____ měsíců
- Je to (a) děvče; (b) chlapec
- Přibližně kolik dětských knížek máte doma? (a) do 5; (b) do 10; (c) do 20; (d) do 30; (e) nad 30
- Jak často čtete dítěti z knihy?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý v rodině?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Kolik v průměru trvá jedno čtení: (a) 5 minut; (b) 10-15 min.; (c) 20-30 min.; (d) 40 min.; (e) déle než 40 min.
- Kolik bylo dítěti, když jste mu začali pravidelně číst? _____ měsíců

Prosím, odpovídejte na škále: **nikdy 1 2 3 4 5 velice často**

10	Jak často vysvětlujete dítěti při čtení slovo nebo slovní spojení, když mu nerozumělo?	1	2	3	4	5
11	Jak často objasňujete dítěti situaci v knize, když máte dojem, že ji nerozumělo?	1	2	3	4	5
12	Jak často kladete dítěti otázky k postavám příběhu (např. jak se mu líbily)?	1	2	3	4	5
13	Jak často žádáte od dítěte, aby vyprávělo o přečteném?	1	2	3	4	5
14	Jak často dáváte do spojitosti přečtený obsah se zážitky dítěte?	1	2	3	4	5
15	Jak často vysvětlujete dítěti důvod čtení (proč čtete)?	1	2	3	4	5
	Obliba čtení					
16	Jak často dítě chce, abyste mu četl(a)?	1	2	3	4	5
17	Jak často dítě samo vybírá knihu (nebo příběh) pro čtení?	1	2	3	4	5
18	Jak často dítě naléhá, abyste ještě četl(a), když už příběh skončil?	1	2	3	4	5
	Aktivita dítěte					
19	Jak často se vás dítě ptá na to, co je na obrázku knihy?	1	2	3	4	5
20	Jak často se vás dítě ptá na neznáma slova v knize?	1	2	3	4	5
21	Jak často dítě komentuje děj nebo postavy knihy?	1	2	3	4	5
22	Jak často dítě klade otázky „proč“ při čtení?	1	2	3	4	5
23	Jak často dítě obrací stránky namísto vás, když čtete?	1	2	3	4	5
24	Jak často dítě sleduje prstem, kde čtete?	1	2	3	4	5
25	Jak často vás dítě opravuje nebo upozorňuje při čtení (např. když jste vynechal(a) část textu)?	1	2	3	4	5

Prosím, odpovídejte na škále: **nikdy 1 2 3 4 5 velice často**

26	Jak často dítě vypráví příběh podle obrázků v knize? (rodič je přítomen)	1	2	3	4	5
27	Jak často si dítě vymýšlí vlastní příběhy (jiné než v knize)? (rodič je přítomen)	1	2	3	4	5
28	Jak často dítě napodobuje čtení (samo obrací stránky a mluví)? (rodič je přítomen)	1	2	3	4	5
Jiné aktivity						
29	Jak často si dítě hraje na počítači, tabletu nebo s telefonem?	1	2	3	4	5
30	Jak často si s dítětem hrajete hry s písmeny nebo číslicemi?	1	2	3	4	5
31	Jak často s dítětem nacvičujete psaní písmen/slov?	1	2	3	4	5
32	Jak často si s dítětem zpíváte písničky?	1	2	3	4	5

Demografické údaje

- Nejvyšší vzdělání matky: (a) základní; (b) střední bez maturity; (c) střední s maturitou; (d) vysokoškolské; (e) postgraduální (PhD)
- Nejvyšší vzdělání otce: (a) základní; (b) střední bez maturity; (c) střední s maturitou; (d) vysokoškolské; (e) postgraduální (PhD)

Děkujeme za Vaše odpovědi.

Místo pro Vaše poznámky

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Poučený souhlas s účastí ve výzkumu čtení dítěti v rodině

Jméno a příjmení zkoumané osoby: _____

Svým podpisem potvrzuji, že jsem byl(a) seznámen(a) s účely a podmínkami výzkumného šetření. Jsem si vědom(a), že v rámci tohoto výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím pozorování budou pozorovány mé postupy při čtení dítěti z knihy. Také souhlasím s tím, že výzkumník bude moji interakci s dítětem při čtení nahrávat a dělat si poznámky.

Podpis: _____

Datum: _____

Jméno a příjmení výzkumníka: _____

Prohlašuji, že informace, které Vy jako zkoumaná osoba poskytnete, budou využity pouze k výzkumným účelům. Zároveň Vám svým podpisem zaručuji anonymitu – Vaše osobní údaje nebudou nikde uvedeny.

Podpis: _____

Datum: _____

PŘÍLOHA III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Věk dítěte: 41 měsíců
 Poznámky: O = otec
 D = dítě
 Čtený příběh je zvýrazněný tučně

Transkript 7. 2. 2021

1 O: „Fili, tak pojď. Idem si přečíst něco?“	Chlapec si hrál s bagrem a chtěl si s ním hrát i nadále.	Okomentoval(a): [NK1]: Nabídka čtení s vyjádřením spoluúčasti dítěte
2 D: „Já si tady musím něco dodělat.“		
3 O: „Dobře, tak si to dodělej.“		
4 D: „Oujee.“		
5 O: „Tak pojď, jdeme se na tu knížku podívat?“		Okomentoval(a): [NK2]: Nabídka čtení s vyjádřením spoluúčasti dítěte
6 D: „Noo.“		
7 O: „Tak pojď.“		
8 D: „Ale já si to tady musím ponakádat.“		
9 O: „Dobře, pak to naložíme spolu. Teď si přečtem tu knížku, jo? Vyskoč a pak já ti pomůžu. Dívej, taková knížečka pěkná. Líbí se ti?“	Chlapec si sedl na postel v pokoji vedle otce.	Okomentoval(a): [NK3]: Nabídka čtení s naléháním
10 D: „Jo.“		
11 O: „Tady je takový chlapeček.“		
12 D: „A jak se jmenuje?“		Okomentoval(a): [NK4]: Jméno postavy
13 O: „Mmm, to já nevím. A tento co tady má?“	Chlapec otočil stranu knihy.	Okomentoval(a): [NK5]: Obracení pozornosti na obrázek
14 D: „Býle.“		
15 O: „Brýlky? Dobře. A o čem si budem, Filipku, číst? Dívej, on tady sedí na knížce, to se nesmí, že?“		Okomentoval(a): [NK6]: Žádost o určení tématu dítětem
16 D: „Ne. A tady to je...“		Okomentoval(a): [NK7]: Obracení pozornosti na obrázek
17 O: „Co to je?“		Okomentoval(a): [NK8]: Co je to?
18 D: „Mmm, sedí taky.“		
19 O: „Jo? A tento leží tady, že? Tak dívej, o čem si budem číst?“		Okomentoval(a): [NK9]: Žádost o určení tématu dítětem
20 D: „Nene. A tady jeden sedí na knížce.“		
21 O: „A tento se tou knížkou přikrývá, že?“		
22 D: „Hahaha.“		
23 O: „To je popleta.“		
24 D: „Já to vidím popvé.“		
25 O: „Dobře, dívej. Tak buď si budeme číst třeba Chlapeček a maminka nebo Chlapeček a nožičky nebo Chlapeček a netopýři. Fixy. Včera jsme si malovali fixama, tak přečteme si o fixkách?“	Otec nalistoval jeden z příběhů.	Okomentoval(a): [NK10]: Nabídka tématu
26 D: „O fixkách.“		
27 O: „Dívej, co tady má ten chlapeček?“	Otec ukázal prstem na ilustraci	Okomentoval(a): [NK11]: Obracení pozornosti na obrázek
28 D: „On tady ničí fixky.“		
29 O: „Ale to se nedělá, že? To je popleta.“		
30 D: „Ale minule tu byla Kája a taky tiskla na ruku a to se taky nedělá.“		
31 O: „Ne, taky je to popleta. Tak si přečteme tu knížku o těch fixkách, jo?“		Okomentoval(a): [NK12]: Nabídka tématu
32 D: „Jo.“		
33 O: „Dobře. Počky, tatka to najde.“	Dítě s otcem postupně ukazovali na ilustrace, o kterých mluvili.	
34 D: „On má zuby.“		
35 O: „A tady má chlapeček brýle.“		
36 D: „A tady šlapou na netopýla.“		

37 O: „No ale to se nedělá, že?“		Okomentoval(a): [NK13]: Ponaučení
38 D: „Oni nemajou ládi netopýly.“		
39 O: „Tak já ti to přečtu, jo?“		Okomentoval(a): [NK14]: Nabídka čtení s naléháním
40 O: Byl jeden chlapec a ten nadevšechno miloval barevné fixy. Měl jich spoustu! A ve všech barvách, červené, modré, žluté, ale i fialové, růžové a světle a tmavě zelené.	Chlapec se vrtěl vedle otce, ale přitom se díval do knihy.	
41 D: „A já mám taky doma takové fixky.“		
42 O: „Jo. A jaká je to barvička. Jakou má barvu?“	Otec podal dřevěnou kostku a ukázal ji chlapci.	Okomentoval(a): [NK15]: Určení vlastnosti předmětu
43 D: „Hmmm.“		
44 O: „Ty si popleta. A tady toto je jaká barva?“		Okomentoval(a): [NK16]: Určení vlastnosti předmětu
45 D: „Čejvená.“		
46 O: „Máš štěstí.“		
47 O: Těmi fixkami chlapec maloval nejdřív jen na papír, potom na kartony starých krabic a pak... no, pak už maloval, kam ho napadlo. Maloval v kuchyni nad dřezem, v koupelně na kachličky. Maloval na stěny pokojů, počmáral omítku domu a nakonec, když už nebylo jinde místo, pomaloval fixkami svůj obličej.		
48 D: „Poč?“		Okomentoval(a): [NK17]: Konání postavy
49 O: „No to já nevím. To se nedělá, že ne?“		
50 D: „Ne.“		
51 O: „Kam se maluje?“		
52 D: „Na papír.“		
53 O: „Šikulka.“		
54 O: A to neměl dělat! Fixy drží na kůži převelice dobře, a chlapec vypadal dost podivně.	Chlapec ukázal, jak se drží fixy.	
55 D: „A takle se držíou fixky.“		
56 O: „Jo? Takhle se drží?“		
57 D: „Takle.“		
58 O: Kolem očí měl černé kroužky...		
59 O: „Tady tyhle, vidíš? To vypadá jak brýle.“	Chlapec se díval do knihy, když mu otec ukazoval ilustraci.	
60 D: „Joo.“		
61 O: „To je popleta, že?“		
62 O: ...na čele červenou vlnovku...		
63 O: „Vidíš tu červenou?“		Okomentoval(a): [NK18]: Obracení pozornosti na obrázek
64 D: „Jo.“		
65 O: ...a na tvářích zelené hady.		
66 D: „Ukaž.“		
67 O: „Tady tyto.“	Otec ukázal na ilustraci.	
68 O: Když s ním šla maminka na procházku, lidé ji zastavovali a ptali se, zda je někde maškarní ples nebo besídka.		
69 O: „On byl tak počmáraný, že?“		Okomentoval(a): [NK19]: Určení vlastnosti předmětu
70 D: „Jo.“		
71 O: A mamince bylo velice trapné, přímo se za chlapečka styděla. Tak ho radši nechávala doma. Ale jednou se na náměstí, u něhož chlapec s maminkou bydlel, objevila spousta lidí ve všelijakých krojích a zvláštních oděvech. Ti lidé zpívali a tancovali. Byl to svátek písní a tanců, kde lidé z dalekých zemí předváděli své umění. Chlapečka to zaujalo. A když se maminka zrovna nedívala, přelezl plot a vmísil se do davu.	Chlapec si začal cucat palec.	
72 O: „Asi nějaký takový maškara tam byl, že?“	Otec ukázal na ilustraci v knize.	

<p>105 O: Teď chlapeček pochopil, proč ho sem přivezli. Považují ho za kouzelníka! „Ale to je přece omyl,“ řekl, „já neumím čarovat!“ „Ty nelhat,“ pravil náčelník přísně.</p> <p>106 D: „On je taky tlustý.“</p> <p>107 O: „Jo, a ty kdybys jedl samé kokinka, tak bys byl taky tlustý, že?“</p> <p>108 D: „Jo, ale teď nejsou.“</p> <p>109 O: „Ne, nejsi.“</p> <p>110 D: „Kája je tlustá.“</p> <p>111 O: „Není tlustí Kája.“</p> <p>112 D: „A Dominika je tlustá.“</p> <p>113 O: „Není.“</p> <p>114 D: „A Bea je tlustá.“</p> <p>115 O: „Ale prosím tě.“</p> <p>116 O: Ty jít. Ty ukončit řezání. Jinak tě nechat v pralese a jaguár sníst.“ Chlapeček neměl na vybranou. Když mu ukázali cestu, vydal se k těžařům, že s nimi zkusí promluvit. Byla to dlouhá cesta – a v deštném pralese nejsou jen zvířata, je tam taky hmyz. Zejména komáři. Takoví velcí.</p> <p>117 D: „A jak dělajou? Bzzzz.“</p> <p>118 O: „Správně.“</p> <p>119 O: A ti se na svou kořist s nadšením vrhli. Chlapeček se dal do běhu, ale hejno krvežíznivého hmyzu ho snadno dostihlo. Za chvíli byl chlapeček oteklý jako velký polštář a červený, protože se stále škrábal. Teď už se mu dobrodružství pranic nezamlouvalo! Cože – a to je konec? Kdepak, není. Chlapeček po všech útrapách dorazil až k těm těžařům. Nebylo mu dobře, proto zoufale kvílel. A ti dřevorubci, když spatřili, jak se k nim blíží rudý míč...</p> <p>120 O: „Oni si ho spletli s míčem asi. Když on to byl ten chlapeček, že?“</p> <p>121 D: „No.“</p> <p>122 O: „A ti komáři ho poštípali, tak byl celý červený.“</p> <p>123 D: „Jo.“</p> <p>124 O: ...jak se k nim blíží rudý míč pomalovaný barvami a vydávající prapodivné zvuky, dostali strach. „Duch pralesa nás jde potrestat!“ vykřikl jeden a ostatní hned zahodili pily a prchali pryč. Tak ten chlapeček zabránil kácení nádherných stromů, a to bylo dobře! A chlapeček v pralese zůstal? Ne, požádal náčelníka, který mu byl velice vděčný, aby ho zase dopravil domů. To se taky stalo. Doma chlapeček získal původní podobu, splaskl. A pralesní déšť mu kresby z tváře smyl. Tak vzal ten chlapeček fixy a...</p> <p>125 O: „...zase se pomaloval.“</p> <p>126 D: „Jo.“</p> <p>127 O: „Nee, to se nesmí přece.“</p> <p>128 O: Už si obličej nepomaloval. Nečmáral ani po zdech, ani po kachlících. Vytvořil ohromný plakát s nápisem Chraňte deštný prales! A ukazoval ho lidem. Aby věděli, že kus tak krásné přírody by se neměl zničit.</p> <p>129 D: „Co to je?“</p> <p>130 O: „No to je ten plakát, co namaloval.“</p>	<p>Chlapec si vyhrnul tričko a ukázal sína břicho.</p> <p>Chlapec chytil ozce za ruku.</p> <p>Přitom chlapec ukazoval, jak komáři píchají, pak chytil knihu a držel ji společně s otcem.</p> <p>Chlapec se podíval na mobil, který je natáčel.</p> <p>Chlapec přikývl hlavou na to, že chlapeček z příběhu v pralese zůstal.</p> <p>Chlapec zakroutil hlavou, že ne.</p> <p>Chlapec začal otáčet strany.</p>
--	--

Okomentoval(a): [NK22]: Co je to?