

Společné čtení textu z pohledu dítěte předškolního věku

Bc. Martina Boráková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Boráková**
Osobní číslo: **H22757**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Společné čtení textu z pohledu dítěte předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice předčtenářské gramotnosti.
Vymezení terminologie a teoretických východisek k problematice společného čtení a podpory porozumění čtenému textu u dětí v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Portál.
- Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259–268.
- Krüger, K., & Šafránková, K. (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme se kriticky myslet*. Šafrán.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic assessment of book reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 512–528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>
- Petrová, Z., & Moneva, L. (2023). The role of shared book reading practices in early literacy development. In K. Urban (Ed.), *Development of key literacy skills in early childhood education* (s. 19–38). Peter Lang.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zuzana Jančík Petrová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

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

.....

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

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

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má výzkumný charakter. Cílem této práce je seznámit čtenáře s problematikou čtenářské pregramotnosti, která je v předškolním věku nesmírně důležitou oblastí. Práce uvádí vymezení terminologie společného čtení, které je zvláště vhodnou metodou pro podporu porozumění čtenému textu, představí interakci dospělého a dítěte a jejich pohled na metodu společného čtení, a to jak z pohledu dospělého, tak z pohledu dítěte. Dále definuje atributy, které jsou důležitou součástí společného čtení a které dospělí využívají k zefektivnění společného čtení. Práce seznamuje čtenáře s teoretickými východisky porozumění dítěte předškolního věku a vhodné podpory porozumění čtenému textu u dětí v mateřské škole, a do jisté míry poukazuje na žádoucí využívání čtenářských strategií.

Empirická část je věnována kvalitativnímu výzkumu, do kterého byli zapojeni žáci 8. třídy a děti předškolního věku. Výzkumnou metodou bylo polostrukturované pozorování a rozhovor. Ve výzkumném šetření bylo pozorováno společné čtení ve dvojicích dítěte a žáka. Konkrétněji se výzkum zaměřil na pozorování atributů a jevů společného čtení, a také na závěrečné rozhovory s dítětem předškolního věku, pomocí kterých byl zjišťováno, jak dítě na společné čtení pohlíží. Výsledky šetření odhalily, jaké atributy se objevují u společného čtení dítěte a žáka, o jaké atributy společného čtení jeví děti předškolního věku zájem a jaký je pohled předškolního dítěte na společné čtení.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, společné čtení, atributy společného čtení, porozumění čtenému textu, předškolní věk, předškolní vzdělávání, čtenářské strategie

ABSTRACT

The diploma thesis has a research character. The aim of this thesis is to acquaint the reader with the issue of pre-reading literacy, which is an extremely important area in preschool age. The thesis presents the definition of the terminology of reading together, which is a particularly suitable method for reading comprehension, presents the interaction of an adult and a child and their view of the method of reading together, both from the perspective of an adult and from the point of view of a child. It also defines attributes that are an important part of reading together and that adults use to make reading together more effective. The thesis acquaints the reader with the theoretical basis of the understanding of a preschool child and the appropriate support of reading comprehension in kindergarten children, and to a certain extent points out the desirable use of reading strategies.

The empirical part is devoted to qualitative research, in which pupils were involved 8th grade primary schools and preschool children. The research method was semi-structured observation and interview. In the research survey, joint reading in pairs was observed child and pupil. More specifically, the research focused on the observation of the attributes and phenomena of reading together, And also the final interviews with a preschool child, which were used to find out how the child views reading together. The results of the investigation revealed what attributes are emerging. In the case of shared reading of a child and a pupil, what attributes of joint reading are of interest to preschool children and what is the view of a preschool child on reading together.

Keywords: Reading pre-literacy, Shared reading, Attributes of reading together, Reading comprehension, Pre-school age, Pre-school education, Reading Strategies

Především bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Zuzaně Jančík Petrové, PhD. za vstřícný a trpělivý přístup při vedení diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým, kteří mě podporovali v celém mém studiu. Poděkování patří také kolegyním a participantům výzkumného šetření.

„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání.“ (Trávníček, J.)

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	14
1.1 ETAPY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	15
1.2 CÍLE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	17
1.3 FUNKCE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI.....	18
1.4 ROVINY ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	21
1.5 OBLASTI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	23
2 SPOLEČNÉ ČTENÍ	25
2.1 TECHNIKY SPOLEČNÉHO ČTENÍ.....	27
2.2 INTERAKCE DOSPĚLÝCH A DĚTÍ PŘI SPOLEČNÉM ČTENÍ.....	29
2.2.1 Z pohledu dospělého	29
2.2.2 Z pohledu dítěte.....	31
2.3 ATRIBUTY SPOLEČNÉHO ČTENÍ.....	31
2.4 FÁZE SPOLEČNÉHO ČTENÍ	33
3 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU U DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	35
3.1 PODPORA POROZUMĚNÍ ČTENÉHO TEXTU U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	36
3.2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE PŘI PRÁCI S PŘEDŠKOLNÍMI DĚTMI	37
3.4 FÁZE VYUŽÍVÁNÍ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	41
II EMPIRICKÁ ČÁST	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
4.1 CÍL VÝZKUMU	45
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
4.3 DESIGN VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ METODY	46
4.3.1 Polostrukturované pozorování	46
4.3.2 Rozhovor	47
4.3.3 Etika výzkumu	48
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
4.4.1 Charakteristika participantů dětí předškolního věku.....	48
4.4.2 Charakteristika participantů žáků 8. třídy základní školy.....	50
4.5 POSTUP SBĚRU DAT	51
4.6 ANALÝZA DAT.....	52
5 VÝSLEDEK ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT Z POZOROVÁNÍ	54
5.1 PODPORA VYUŽÍVÁNÍ ÚSTNÍHO JAZYKA	54
5.2 ABSTRAKTNÍ MYŠLENÍ	56

5.3	SCHOPNOST TISKU	60
5.4	VYPRACOVÁNÍ	61
5.5	KLIMA RELACE	63
6	VÝSLEDEK ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT Z ROZHOVORŮ	65
6.1	ZKUŠENOST	65
6.2	POZITIVA	66
6.3	NEGATIVA	68
6.4	NOVÁ INFORMACE	68
6.5	VLASTNÍ ZÁJEM DĚTÍ	70
6.6	VHODNÁ PODPORA	71
6.7	PÁR NEBO SKUPINA?	74
6.8	PŘÍNOS	74
7	SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	76
8	LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	90
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	98
	SEZNAM OBRÁZKŮ	99
	SEZNAM TABULEK	100
	SEZNAM PŘÍLOH	101

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku čtenářské pregramotnosti, která je v posledních letech v kontextu s předškolním vzděláváním velmi diskutovaným tématem. Mnohé výzkumy naznačují, že schopnost porozumět čtenému textu se vyvíjí již v předškolním věku dítěte a zároveň poukazují na to, že pokud mají děti problémy s porozumění informací z textu, je pro ně obtížnější školní docházka. Proto je nezbytné, aby mateřské školy zařazovaly do plánování vzdělávání vhodnou podporu porozumění, která bude efektivně podněcovat porozumění čtenému textu. Vhodná metoda, která vede k podpoře čtenářské gramotnosti je metoda společného čtení, ta do procesu mezi účastníky zařazuje mnoho interakce, což efektivně ovlivňuje porozumění. Nicméně ji v našich podmínkách není věnováno tolik pozornosti, jako tomu je v zahraničí.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické části.

Teoretická část diplomové práce obsahuje tři kapitoly. Cílem teoretické části práce je v první kapitole charakterizovat pojetí čtenářské pregramotnosti, a také sumarizovat poznatky o jejích fázích. Dále jsou stručně představeny cíle, funkce a roviny čtenářské pregramotnosti, dále jsou odkrývány její oblasti.

Druhá kapitola vymezuje terminologii a teoretická východiska společného čtení. Jsou představeny techniky společného čtení, které jsou zcela stěžejní pro jeho realizaci. Druhá kapitola odhaluje také interakce chování při společném čtení, které jsou již známy, jak z pohledu dospělého, tak z pohledu dítěte předškolního věku. V kapitole jsou odkryty atributy, které do společného čtení zařazují dospělí pro podpoření porozumění čtenému textu. V závěru kapitoly jsou také představeny klíčové fáze společného čtení.

Třetí kapitola popisuje podporu porozumění čteného textu u předškolních dětí v prostředí mateřské školy. Kapitola poukazuje na důležitost čtenářských strategií, které jsou dle mnohých výzkumů vhodné pro začleňování do společného čtení s předškolními dětmi. V závěru kapitoly jsou úzce popsány fáze a jejich konkrétní využívání v kontextu společného čtení.

Empirická část diplomové práce se skládá z pěti kapitol. První kapitola empirické části diplomové práce je věnována metodologii výzkumu, kdy byl pro diplomovou práci využit výzkum s kvalitativním designem, který byl realizován v prostředí mateřské školy. Kapitola poukazuje na hlavní cíl výzkumného šetření, který odhalil, jaký má na společné čtení pohled dítě předškolního věku. Součástí jsou také dílčí výzkumné cíle,

které mají za úkol odhalit atributy společného čtení mezi starším žákem a dítětem předškolního věku, odkrýt interakci žáků 8. tříd a dětí předškolního věku při společném čtení a poukázat na atributy společného čtení, které vyžaduje dítě předškolního věku. Představen je také sběr dat, který probíhal pomocí polostrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Analýza získaných dat proběhla pomocí otevřeného kódování. V předposlední kapitole jsou odhaleny výsledky a odpovědi na zvolené výzkumné otázky. Poslední kapitola představuje limity výzkumu a doporučení pro praxi. Diplomová práce může být inspirací učitelkám mateřských škol a zároveň studentům předškolní pedagogiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

Velká část autorů považuje čtenářskou gramotnost za jednu z prvotních gramotností člověka, díky níž se mohou teprve rozvíjet další gramotnosti - jako jsou například gramotnosti přírodovědné, matematické atd. Kropáčková et al. (2014) se srovnání s ostatními autory uvádí, že „Čtenářská gramotnost je jedním z druhů obecné gramotnosti, který je považován za základní ukazatel vzdělanosti národa, ale i za faktor hospodářského rozvoje země“ (Kropáčková et al., 2014, s. 490). Pojetí definice je neustále inovováno a formováno, a to v souvislosti s měnícím se vývojem dnešní společnosti. Obecně můžeme hovořit tedy o tom, že se jedná o určitou připravenost jedince do společnosti, na kterého jsou kladeny určité nároky, tudíž rozvinutí potřebných dovedností je pro uplatnění ve společnosti více než nutné (Metelková & Svobodová, 2008).

Předpokládáme, že s termínem čtenářská gramotnost „literacy“ je blízce spjatý pojem pregramotnost „preliteracy“, a jelikož čtenářská gramotnost je až druhým stupněm, se kterým se setkáváme až v primárním vzdělávání, a který tak označuje rozvoj dovedností až v období povinné školní docházky. Odborníci tvrdí, že čtenářská gramotnost se rozvíjí již od předškolního věku v preprimárním vzdělávání, s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, a tu označujeme za čtenářskou pregramotnost (Kropáčková et al., 2014).

Konkrétněji můžeme říct, že rozvoj čtenářské pregramotnosti začíná již narozením jedince a pokračuje až do období, kdy dítě nastupuje do první třídy. Havlíková (2017) nahlíží na čtenářskou pregramotnost jako na zcela samostatnou etapu, kdy si dítě utváří základy čtenářských kompetencí, které mu v budoucnu umožňují dosažení všech kompetencí při práci se čteným textem.

Kucharská (2014) zmiňuje, že čtenářskou pregramotnost můžeme chápat jako „soubor postupně rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti“ (Kucharská, 2014, s. 35).

Podobně charakterizuje čtenářskou pregramotnost i Tomášková (2015), která ji vysvětluje „jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností“ (Tomášková, 2015, s. 9). Můžeme značně říct, že jde o celoživotně rozvíjející se gramotnost, která vybavuje člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které jsou obligátní pro využívání všech různých textů (Tomášková, 2015).

Také Laufková (2018) ve své studii uvádí, že v mezinárodních výzkumech PIRLS bylo zjištěno, že bychom měli podporovat v rozvoji čtenářské gramotnosti tři oblasti/aspekty:

- účely čtení (záměry, s nimiž čtenář přistupuje k četbě: čtení pro získávání literární zkušenosti, čtení pro získávání a používání informací),
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje (Laufková, 2018, s. 34).

Ficová (2023) ve své publikaci zmiňuje, že čtenářskou gramotnost utváří mnoho složek, tudíž je pochopitelné, že jde o složitý mnohokomponentový komplex dovedností. Z toho vyplývá, že čtenářsky gramotný jedinec:

- Umí dekodovat grafické znaky jazyka,
- Ví, co čte,
- Umí z četby samostatně získat potřebnou informaci,
- Umí vyčtenou informaci zužitkovat,
- Umí vyčtenou informaci zobecnit,
- Umí vyčtenou informaci opakovaně využít,
- Umí vyčtenou informaci slovem nebo písmem předat,
- Umí samostatně vyhledávat literaturu podle okruhu svých zájmů a potřeb (Ficová, 2023, s. 19).

Jak již bylo zmíněno, můžeme shrnout že „Čtenářská gramotnost je tedy schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením, a používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností“ (Tomášková, 2015, s. 10).

1.1 Etapy čtenářské gramotnosti

Tomášková (2015) ve své publikaci podotýká, že s pregramotností jsou spojovány termíny jako raná gramotnost nebo vznikající gramotnost. Nicméně podle Gavoru (2002), který ve své publikaci zmiňuje, že období nečtenáře, kdy je předškolní dítě pouze pouhým konzumentem a nezapojuje vyšší kognitivní procesy, bývá označováno za úroveň báзовé gramotnosti. Jelikož jako ostatní gramotnosti, tak i čtenářská gramotnost podléhá v průběhu lidského života vývoji a člení se do etap, které se navzájem překrývají a jsou v něm uplatňovány rysy, kdy vývojově nižší etapa již v sobě obsahuje vědomosti

a dovednosti etapy vyšší a připravuje jedince na její základy. Dalším rysem, který bývá utvářen již od prvních etap, je takzvaná funkční gramotnost, která je běžně využitelná ve standartních životních situacích (Doleželová, 2014). „Na základě výše zmíněných údajů lze usuzovat, že čtenářskou gramotnost odlišuje od funkční gramotnosti kvalita a rozsah požadovaných dovedností vymezené věkem“ (Doleželová, 2014, s. 27). V současné době je známo, že existuje několik modelů etap rozvoje čtenářské gramotnosti a mezi nejznámější patří model Doležalové (2014), který se rozlišuje do pěti etap:

1. Etapa spontánní gramotnosti

V etapě spontánní gramotnosti se již v předškolním věku objevují první pokusy o zápis nebo čtení. Děti využívají vlastní strategie, prostředky a způsoby pro své vyjádření a napodobují dospělé. Zde hovoříme o takzvané vynořující se gramotnosti (Doleželová, 2014). Předškolní dítě se učí vnímat jazyk jako systém a rozvíjí dílčí funkce čtenářské pregramotnosti, jako fonemické uvědomění, fonologické uvědomění, grafomotorické dovednosti a podobně.

2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Etapa elementární čtenářské gramotnosti začíná nástupem do školy, kdy se dítě učí dekodovat text, takzvaně učí se osvojovat písemné kódy a správně číst slova a věty. Čtenářské dovednosti jsou zatím stísněné, nicméně již od prvopočátku se výuka zaměřuje především na rozvíjení základního porozumění textu. Pokud je to možné, navazují učitelé na dovednosti, které děti získaly již v mateřské škole (Doleželová, 2014).

3. Etapa základní bazové čtenářské gramotnosti

V etapě základní bazové čtenářské gramotnosti se již pomalu vyskytuje funkční využívání čtenářských dovedností. Dítě učí plynule číst a porozumět textu na základní úrovni. Rozvíjí se slovní zásoba a gramatické dovednosti. Dítě se učí pracovat s informacemi v textu. S touto etapou se setkáváme druhý nebo třetí rok, kdy se dítě učí číst (Doleželová, 2014).

4. Etapy rozvinuté základní bazové gramotnosti

Základní bazová gramotnost pomalu přerůstá do etapy rozvinuté základní bazové gramotnosti, kdy se již předpokládá využívání vyšších úrovní myšlenkových operací. Dítě se učí kriticky číst a analyzovat přečtený text. Rozvíjí se schopnost interpretovat text a formulovat vlastní myšlenky. Dítě se učí pracovat s různými typy textů.

5. Etapa funkční gramotnosti

Etapa funkční gramotnosti by již měla umožňovat dítěti čtenářskou gramotnost aplikovat do denního života. Dítě se učí efektivně využívat informace z textu v praxi a v dalších oblastech života. Rozvíjí se schopnost učit se z textu a aplikovat získané poznatky. Dítě se učí komunikovat o přečteném textu a sdílet své myšlenky s ostatními.

Podobně chápe čtenářskou pregramotnost Helus (2012), ten její vývoj charakterizuje ve čtyřech klíčových fázích:

- **1. fáze:** rozvíjení bazových predispozic předškolního dítěte pro čtení.
Důležitá je socializační orientace spontaneity dítěte na oblasti podporující rozvoj čtecích předpokladů.
- **2. fáze:** je soustavná školní výuka čtení a psaní.
Přechod k systematickému cvičení, kontrole úspěšnosti. Projektování nápravných a facilitujících opatření, s cílem založit, upevnit a rozvinout zvládací kompetence dítěte.
- **3. fáze:** je již uvádění dítěte do čtenářství; aktualizace osvojených čtecích kompetencí ve vztahu k četbě jako informační a kulturní orientaci dítěte. Zvládaná gramotnost se stává gramotností funkční.
- **4. fáze:** je fází aktivního čtenářství. Na bázi funkční gramotnosti se rozvíjí gramotnost aktivní, vyjadřující potřebu číst a čtením se realizovat (Helus, 2012, s. 207).

1.2 Cíle čtenářské pregramotnosti

Kropáčová et al. (2014) uvádí, že cílem tohoto období není učit děti systematicky a cíleně číst a psát, ale vzbuzovat u dětí pozitivní vztah k psané řeči, stimulovat jejich schopnosti a dovednosti, které jim v budoucnu umožní vhodně rozvíjet čtení a psaní. Je již z mnoha výzkumů známo, že dobře rozvinuté předčtenářské dovednosti u předškolních dětí výrazně usnadňují následující čtení a psaní.

Tudíž klíčovým úkolem preprimárního vzdělávání je formovat u dítěte kladný vztah ke čtení a psané řeči, podněcovat a rozvíjet schopnosti a dovednosti, které dítěti umožní bezproblémové učení se budoucímu čtení a psaní (Kropáčová et al., 2014).

Z výše uvedeného můžeme předpokládat, že klíčovým cílem čtenářské pregramotnosti je především připravit děti na plynulý přechod ke čtení a psaní v první třídě. Švejdrová (2019) ve své publikaci poukazuje na hlavní cíle, které uvádí ve dvou rovinách.

- **Vztahově – postojové cíle**

Jsou to takové cíle, které „Směřují k vytváření pozitivních vztahů a postojů ke čtení, podporují snahu a přání dítěte naučit se číst a psát a ukazují mu svět knih a psaného písma jako krajinu dobrodružství a poznání“ (Švejdrová, 2019, s. 6).

- **Dovednostní cíle**

Dovednostní cíle můžeme chápat tak, že „Směřují k osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které dítě bude potřebovat při učení čtení a psaní...“ (Švejdrová, 2019, s. 6).

1.3 Funkce čtenářské pregramotnosti

Čtenářská pregramotnost hraje tedy klíčovou roli v raném vývoji dítěte a představuje soubor dovedností a znalostí, které jsou nezbytné pro pozdější úspěšné zvládnutí budoucího čtení a psaní. Ficová (2023) uvádí, že abychom mohli všestranně rozvíjet potřebné dovednosti čtenářské gramotnosti a porozumění, stanovovat adekvátní cíle, a zároveň je závazné brát v úvahu dílčí funkce, které jsou základními kameny lidské psychiky. Rozvoj funkcí čtenářské pregramotnosti je tedy klíčový pro úspěšný vstup do základní školy. Vhodným rozvíjením těchto funkcí můžeme dětem usnadnit cestu k učení a otevřít jim dveře do světa knih a literatury.

Čtenářská gramotnost disponuje pěti dílčími funkcemi, mezi které patří sluchové vnímání, zrakové vnímání, prostorové vnímání, serialita a intermodalita, ty se vzájemně prolínají, navazují na sebe a doplňují se (Ficová, 2023).

1. Sluchové vnímání

Jelikož je známo, že sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období, tudíž můžeme konstatovat, že sluchové vnímání je důležitým činitelem a hraje klíčovou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti a porozumění. Sluchové vnímání je tedy základem pro budoucí čtení, ale je jasné, že samotné naslouchání nestačí. Dítě musí zvládat schopnost fonologického uvědomění správně vnímat a rozlišovat zvuky, které jsou nezbytné pro rozpoznávání hlásek a slov.

Důležitými oblastmi sluchového vnímání jsou kromě naslouchání, také sluchová analýza a syntéza, kdy se děti učí rozeznávat a rozkládat jednotlivé hlásky a skládat je do slov, což je základem pro preparaci vět, sluchové diferenciaci neboli rozlišování zvuků figury na pozadí. Mimo to je u sluchového vnímání potřeba brát na vědomí sluchovou paměť, vnímání rytmu, porozumění textu. Děti se učí porozumět významu slov a vět na základě jejich zvuků (Ficová, 2023, Tomášková, 2015).

2. Zrakové vnímání

Také zrakové vnímání je neodpíratelnou součástí čtenářské pregramotnosti a porozumění čtenému. V souvislosti s ním se rozvíjí i řeč. Proto je vhodné, aby v předškolním věku bylo zrakové vnímání vhodně a kvalitně podněcováno pro budoucí schopnost identifikovat a rozlišit písmena, tvary, barvy a další různé objekty. Zrakové vnímání u předškolních dětí rozvíjíme v oblastech:

- pozorování různých situací, jevů, předmětů – kdy dítě učíme všimnout si podstatných znaků a smysluplně pozorovat okolí, předměty a jevy,
- zraková analýza a syntéza – učíme děti rozpoznávání a dekodování textu,
- zraková diferenciaci – dítě učíme hledat a rozlišovat rozdíly,
- oční pohyby – s nimi souvisí jemná a hrubá motorika, koordinace pohybů, souhra ruky a oka, grafomotorika,
- figura pozadí – děti motivujeme ke všimnutí si co nejvíce detailů na obrázku,
- zraková paměť – učíme děti pojmenovávat objekty a následně si je vybavovat (Ficová, 2023, Tomášková, 2015).

3. Prostorové vnímání

Z pohledu čtenářské pregramotnosti nahlédneme na prostorové vnímání tak, že umožňujeme dítěti porozumět prostorovým vztahům v textu a vnímat svět popsáný v příběhu. Vnímání prostoru u dítěte předškolního věku můžeme podle Vágnerové (2021) chápat z egocentrické perspektivy. Ta je pro něj totiž charakteristická a to i způsob, jakým dítě na prostor nahlíží. Prostorové vnímání je pro dítě důležité pro orientaci v knize, pro znalost písmen, pro spojování písmen do slov, a především také i pro to číst nahlas

nebo ústně předávat informace z přečteného textu. S prostorovým vnímáním úzce souvisí také vnímání času, které je závažné pro vnímání sledu událostí.

4. Serialita

Serialitu můžeme vnímat jako schopnost chápat a sledovat sled událostí. Serialita umožňuje dítěti porozumět textu a jeho struktuře, sledovat děj, vývoj postav a vnímat vztahy mezi jednotlivými částmi textu. Ficová (2023) chápe serialitu jako schopnost řadit objekty podle určitého parametru, v přesném pořadí. Význam seriality v čtenářské pregramotnosti je klíčový pro celkové porozumění textu, sledování dějové linie příběhu, vývoje postav a vnímání souvislostí mezi událostmi. Mezi klíčové významy seriality patří také vnímání struktury textu, kdy dítě rozlišuje jednotlivé části příběhu a chápe jejich vzájemné propojení. Především nesmíme opomenout poslední význam, a to je kritické myšlení, kdy dítě analyzuje sled událostí a vnímá kauzální vztahy, což mu umožňuje hlouběji reflektovat čtený text. Právě proto předpokládáme, že je podpora rozvoje seriality v předškolním věku velmi důležitá, protože je důležitou schopností pro dítě, které bude v budoucnu řadit a psát písmena (Ficová, 2023).

5. Intermodalita

Intermodalita je dovednost, která je důležitou složkou porozumění, rozvíjí se činnostmi, a pod jejími základními položkami rozumíme vjemy a počítky, které se v základní fázi intermodality dokáží spojovat. V další fázi intermodality dochází ke spojování a kombinování různých obsahů z různých smyslových oblastí. Intermodalita je tedy schopnost, díky které dokážeme předvídat, co v určitých situacích bude následovat, tudíž můžeme říct, že bez schopnosti intermodality bychom se nemohli stát kvalitním čtenářem.

Jsou známa fakta, že pokud dítě nemá dobře rozvinutou intermodalitu, učitel to může snadno rozpoznat, jde o případy, kdy má dítě velmi omezenou schopnost něco napodobit nebo popsat, dělá mu problém vyprávění podle obrázků, dítěti chybí při praktickém plnění pokynů nebo překreslování. Posledním velmi rozpoznatelným znakem špatné intermodality je nekázeň dítěte při čtení. Jelikož, právě tyhle děti mají problém si uvědomovat příčinné vztahy mezi událostmi (Ficová, 2023).

Závěrem můžeme shrnout, že všechny zmíněné funkce čtenářské pregramotnosti jsou velmi důležité pro rozvoj porozumění a dají se u dítěte předškolního věku přirozeně a efektivně rozvíjet pomocí metod čtení nebo vyprávění příběhů.

1.4 Roviny čtenářské pregramotnosti

Čtenářská gramotnost jak už je známo, je rozsáhlý komplexní celek, který se skládá z několika vzájemně se propojujících rovin. Roviny čtenářské pregramotnosti se liší v závislosti na cíli čtení, typu textu a požadované hloubce porozumění. Altmanová (2010), Laufková (2018), Kucharská (2014) a Tomášková (2015), ve svých publikacích zmiňují, že čtenářská gramotnost obsahuje několik rovin, které se mezi sebou vzájemně prolínají. Každá má svoji důležitou roli, a tak nejde nějakou z nich vynechat či zanedbat. Mezi roviny čtenářské pregramotnosti řadíme:

1. Vztah ke čtení

Právě předškolní věk je klíčovým obdobím pro utváření pozitivního vztahu ke čtení. V tomto období se u dětí rozvíjí jazykové dovednosti, fantazie a láska ke knihám. Rodina a pedagogové tedy hrají klíčovou roli v podpoře čtenářské gramotnosti a v budování pozitivního vztahu ke knihám u dětí. Můžeme předpokládat, že když bude čtení pro dítě zdrojem zábavy a radosti, tím větší bude pravděpodobnost, že se z něj stane zdatný a motivovaný čtenář (Tomášková, 2015). Tudiž není tak důležité výslovně učit děti dovednostem potřebným k tomu, aby se staly efektivními čtenáři, jako přimět je, aby vnímaly čtení jako příjemnou činnost (Petrová & Moneva, 2023). Nicméně můžeme říct, že kladný vztah ke čtení se vědomě nerozvíjí, láska ke knihám se rodí a postupně sílí (Ficová, 2023)

2. Doslovné porozumění

Jednou z rovin čtenářské gramotnosti je dovednost dekódovat psané texty a porozumět čtenému obsahu textu neboli mu doslovně porozumět. Doslovné porozumění je tedy základem pro hlubší porozumění, pomáhá konzumentovi sledovat děj a správně interpretovat informace z textu (Laufková, 2018, Tomášková, 2015).

3. Posuzování a hodnocení

V rovině posuzování a hodnocení se předpokládá, že na základě doslovného porozumění se může rozvíjet kritické myšlení, analýza čteného textu a interpretování záměru příběhu, kdy čtenář rozpozná a shrne hlavní myšlenku, rozumí posloupnostem a souvislostem událostí, sleduje vývoj děje příběhu, chápe příčiny a následky v textu. Čtenář z přečteného umí vyvozovat závěry a zvládne text posuzovat z různých hledisek (Laufková, 2018, Tomášková, 2015).

4. Metakognice

Je nejvyšší úrovní a součástí čtenářské gramotnosti a jde o proces, který zahrnuje uvědomění a seberegulaci vlastních poznávacích procesů. Můžeme říci, že jde o dovednost sledovat a vyhodnocovat porozumění čtenému, pokrok, identifikovat chyby a obtíže. Metakognice je klíčová pro další učení nových informací a identifikaci a řešení problémů v životních situacích. Díky seberegulaci dokáže jedinec řídit své učení (Tomášková, 2015, Havlínová, 2017).

5. Sdílení

Významnou součástí čtenářské gramotnosti je také rovina sdílení, která disponuje schopností sdělovat své prožitky a porozumění a pochopení čteného textu s jinými čtenáři. To napomáhá rozvíjet kritické myšlení a argumentační dovednosti, kdy s jiným čtenářem jedinec porovnává a sdílí své pochopení, přemýšlí o diferencích a shodách. Sdílení se dá realizovat různými formami, nicméně v rámci čtenářské pregramotnosti můžeme hovořit o diskuzi a prezentaci (Laufková, 2018, Tomášková, 2015).

6. Aplikace

Jako všechny výše zmíněné roviny čtenářské gramotnosti je stejně důležitou součástí také rovina aplikace. Jde o rovinu, kde přečtenou četbu dokáže čtenářsky gramotný člověk zúročit ve svém běžném životě, seberozvoji a dalšímu konání (Tomášková, 2015).

1.5 Oblasti čtenářské pregramotnosti

Jelikož je čtenářská pregramotnost komplexní složkou, zahrnuje několik oblastí, které jsou zcela zásadní pro rozvoj předpokladů budoucí čtenářské gramotnosti. Nádvoříková et al. (2019) a konkrétně Rybářová (2019) zmiňují ve své publikaci čtyři oblasti podpory čtenářské gramotnosti, na které by se v preprimárním vzdělávání nemělo zapomínat, mezi nimi jsou:

1. Rozvoj řeči a slovní zásoby

Rozvoj řeči a slovní zásoby hraje klíčovou roli v čtenářské gramotnosti. Schopnost porozumět textu a vyjadřovat se verbálně je úzce spjata s bohatou slovní zásobou a správným gramatickým vyjadřováním. „Porozumění řeči a dovednost sdělovat své myšlenky a pocity, komunikovat, je základním kamenem fungování lidské společnosti“ (Rybářová, 2019, s. 11). Proto je zcela zásadní nabízet dětem předškolního věku dostatek příležitostí pro rozvoj řeči ve dvou rovinách a přizpůsobovat tomu i prostředí. Jedna rovina je pasivní, což můžeme chápat jako naslouchání a poslech. V aktivní rovině řeči se zaměřujeme na vlastní řečový projev a dostatek příležitostí k němu.

2. Příprava na čtení a psaní

Stejně jako předchozí oblast řeči, je důležitá oblast i příprava na čtení a psaní, která hraje velkou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti. V tomto období se u dětí rozvíjejí základní dovednosti a návyky, které jsou nezbytné pro pozdější zvládnutí čtení a psaní. Proto považujeme za důležité podporovat rozvoj zrakového vnímání, které je potřebné k diferenciaci a rozpoznávání písmen. Klíčové je také sluchové vnímání, které dokáže identifikovat jednotlivé složky řeči a převádět je do grafických kódů. Spadá sem i schopnost kódovat a dekódovat význam textů v předškolním období pomocí obrázků, u starších dětí symbolů a u dětí v primárním vzdělávání již písma. Proto je na místě podporovat u předškolních dětí čtení obrázků, diagramů, symbolů a map. Nicméně stejnou váhu přikládáme i aktivitám, jako je zachytit sdělení a přenést jej do kódu nebo vlastního obrázku či diagramu. V téhle oblasti dbáme také na prostorovou orientaci, kde podporuje vnímání směru čtení a orientaci v textu, jako je začátek, konec, nadpis. Do téhle oblasti můžeme také zařadit různé typy textů, se kterými děti seznamujeme (encyklopedie, próza, poezie apod.). Na závěr téhle oblasti nesmíme zapomenout také na koordinaci ruky a očí, která je zásadní pro budoucí psaní, takže je zcela vhodné zařazovat do činností grafomotorické cvičení, které zajistí dostatečné uvolnění ruky (Rybářová, 2019).

3. Rozvoj porozumění

Porozumění můžeme rozumět jako jisté dovednosti, které jsou klíčové pro rozvoj čtenářské gramotnosti a rozvíjí se na základě socio-kulturního kontextu, ve kterém dítě vyrůstá. Pro efektivní porozumění odborníci doporučují využívat metod, jako jsou například čtenářské strategie. S rozvojem porozumění je důležité začít již od předškolního věku, tedy než se děti naučí číst a psát, protože aby dítě dokázalo čtenému textu porozumět, je nutné, aby mělo oporu ve sluchovém vnímání, paměti a myšlení. Na základě těchto procesů dokáže:

- **Dekódovat daný text:** Dítě porozumí jednotlivým slovům a slovním obrátům.
- **Rozumět doslovnému významu textu:** Dítě chápe základní informace a fakta v textu.
- **Interpretovat text:** Dítě dokáže vyvodit závěry z textu a chápat jeho skryté významy.
- **Analyzovat text:** Dítě dokáže rozlišovat mezi důležitými a nedůležitými informacemi, hodnotit text a kriticky o něm přemýšlet.
- **Syntetizovat informace z textu:** Dítě dokáže propojit informace z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi.

Díky výše zmíněným procesům tedy dítě dokáže propojovat získané informace, které jsou pro příběh podstatné, dokáže se vcítit do druhého a dosáhnout vhodného porozumění (Rybářová, 2019).

4. Rozvoj postupů ke čtení

Pro vhodný rozvoj postupů ke čtení je adekvátní, aby dítě bralo knihu jako zdroj potěšení. Je již známo, že předškolní dítě si umí knihu vybrat, umí napodobovat čtenářské chování a jeho soustředěnost při listování knihou se prodlužuje. Nejenže dítě potřebuje vhodný vzor, nicméně je i velmi důležité pro získání pozitivního rozvoje postupů ke čtení zajistit dětem vhodné prostředí, které bude disponovat příjemným a klidným místem proto, aby dítě mělo ke čtení prostor, ve kterém nebude nijak rušeno. V poslední řadě také nesmíme opomenout, že dítě by mělo obklopotvat dostatečné množství literatury všech žánrů (Rybářová, 2019).

2 SPOLEČNÉ ČTENÍ

V předchozí kapitole jsme se dostatečně seznámili s problematikou čtenářské pregramotnosti, z čehož můžeme usoudit, že má mateřská škola u dítěte vhodně podporovat čtenářské dovednosti pro komplexní rozvoj čtenářské pregramotnosti. „Velký vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti má také docházka do mateřské školy, kde učitelé pravidelně s dětmi čtou a vyprávějí si s nimi o knize“ (Gavora & Křivánková, 2021, s. 32). Můžeme říct, že právě mezi vhodnou podporu celkového rozvoje patří sdílené čtení. „Sdílené čtení lze využít k podpoře růstu gramotnosti u dětí ve věku 3–6 let tím, že učitelé poskytují příležitosti ke čtení, které podporují raná stádia rozvoje gramotnosti“ (Petrová & Moneva, 2023). Sdílené čtení, které je pro dítě interaktivním zážitkem v dyádě, myšleno dítě – učitel – kniha, pomáhá dětem rozvíjet strategie, které jsou pro efektivní čtení nezbytné. Pochopení faktorů, které podporují sdílené čtení v raném dětství, je důležité, protože předchozí mezinárodní výzkumy naznačují, že rané sdílené čtenářské zkušenosti podporují mnoho aspektů vývoje dítěte (Hoyne & Egan, 2019).

Sdílené čtení je tedy efektivním způsobem, jak demonstrovat čtenářské strategie a chování v souvislém textu. Sdílené neboli společné čtení můžeme definovat jako sociální aktivitu mezi dospělým a dítětem nebo také skupinou dětí, při kterém dospělý předčítá a očekává se účast dítěte, která se může lišit v závislosti na technice (Turan & Topcu, 2018). Sdílené čtení je tedy sociální aktivita, která je založena na vzájemném sdílení a disponuje množstvím efektivní komunikace, což je pro předškolní dítě velmi zajímavý a motivující způsob, jak propojovat čtený text se skutečným životem. Především jde o to, že společné čtení je důležitou aktivitou k získání čtenářské dovednosti. Tudíž můžeme konstatovat, že společné čtení je krok mezi čtením nahlas a tím, že děti čtou vlastní čtení (Honchell & Schulz, 2012).

Můžeme tedy zmínit, že sdílené čtení je účinnou metodou ve výuce předčtenářských dovedností dětí. Sdílené čtení v raném věku dítěte, které je realizováno v prostředí mateřské školy, můžeme definovat jako interakci a rozpravu nad předčteným textem mezi učitelem a dětmi nebo vzájemně mezi vrstevníky. Při vzájemné interakci učitele a dětí během společného čtení dochází ke specifickým jevům, které jsou důležitými složkami dětského jazyka a dovedností (Pentimonti et. al., 2012). Tudíž můžeme předpokládat, že právě mateřská škola může u předškolních dětí rozvíjet a zvyšovat kladný vztah ke čtení.

Společné čtení se obvykle provádí se skupinou dětí v klidném prostředí, kde se mohou děti pohodlně usadit a vidět text.

V rámci tohoto fyzického nastavení je cílem učitele vytvořit intimní a pohodlný prostor. Učitel při společném čtení používá text ve formě velké knihy, obrázkové knihy nebo plakáty (Honchell & Schulz, 2012).

Nejdůležitějším rysem sdíleného čtení je samotná kniha nebo vybraný text s cílem zapojení interakce a aktivního myšlení dětí. Při výběru textu pro sdílené čtení učitel musí vzít v úvahu:

- zájmy dětí,
- pestré druhy četby, které si děti užijí,
- fyzikální vlastnosti textu: velikost a rozestupy tisku, srozumitelnost ilustrací, rozvržení,
- dějová linka a obeznámenost se zážitkem,
- jazyk, který poskytuje vstupní body pro účast (Honchell & Schulz, 2012, s. 63).

Při společném čtení by se také měly v průběhu objevovat základní znaky, které může učitel během aktivity pozorovat nebo se na ně připravovat a plánovat je. Autorky Honchell a Schulz (2012) uvádějí pět základních znaků společného čtení pro děti v předškolním věku. V jisté míře jde také o jistou míru facilitace učitele, kdy učitel upouští od úplné pomoci dítěti.

1. Učitel učí dítě orientovat se v textu, pomáhá mu vytvořit schéma k tématu.
2. Učitel čte text pomocí ukazatele, který dítěti pomáhá sledovat tisk četby.
3. Během čtení učitel vyzývá děti k diskusi o textu pomocí výroků "Zajímalo by mě."
4. Pokud jde o krátký text nebo obrázkovou knihu, nabízí učitel během několika dní, dětem knihu, aby znovu četli text. Zde si již můžeme povšimnout, jak si dítě všimá nových rysů textu a aktivněji se zapojuje do čtení.
5. Postupem času se z dětí stávají samostatní čtenáři textu (Honchell & Schulz, 2012, s. 60).

Mnoho výzkumných šetření odhaluje fakt, že pokud mají děti dostatek zkušeností se sdíleným čtením, zlepšují se jejich jazykové a literární výsledky a následně i porozumění čteného. (Gonzalez, 2014, Pentimonti et. al., 2012, Dynia & Justice, 2015). Také Turan a Topcu (2018) ve své studii zmiňují fakt, že společné sdílení knihy rozvíjí receptivní a expresivní jazyk, což má obrovský význam nejen pro rozvoj předčtenářské

gramotnosti, ale také uvádějí, že fonologické povědomí a dovednosti uvědomování si tisku se rozvíjejí podle techniky čtení. Sdílené čtení tedy nefunguje ve vakuu, je součástí čtenářské a funkční gramotnosti.

Společné čtení je příjemnou příležitostí k budování čtenářské gramotnosti a k tomu, aby se děti předškolního věku naučily přemýšlet o tom, jak čtení funguje. Dospělý záměrně propojuje sdílené čtení s hlasitým čtením a řízeným čtením, čímž podporuje děti v přenosu procesů procvičovaných při společném čtení do jejich řízeného a samostatného čtení (Burkins & Yaris, 2016).

U nejmenších dětí tento rámec zahrnuje interaktivní čtení nahlas, interaktivní psaní a sdílené psaní kromě sdíleného čtení. To všechno tvoří složky, které pro rozvoj čtenářské pregramotnosti nabízejí největší podporu ze strany učitele (Honchell & Schulz, 2012).

Nicméně je klíčové, aby sdílené čtení bylo do výuky začleňováno pravidelně a aby splňovalo určité atributy, které vhodně podpoří právě celkový rozvoj čtenářské gramotnosti (Dyňa & Justice, 2015). Toto tvrzení zkoumali ve své studii také Turan a Topcu (2018), kteří se zabývali častou otázkou, zda je důležitější frekvence sdíleného čtení nebo technika, která je při společném čtení knih používána. Ve svém výzkumu došli k závěru, že kvalita je lepší než kvantita. Způsob sdíleného čtení je tudíž u dětí v raném věku důležitější než frekvence (Hoyne & Egan, 2019, Turan & Topcu, 2018).

2.1 Techniky společného čtení

Během sdíleného čtení knih existují určité techniky, které nejen podporují celkovou efektivitu čtení a porozumění, ale také ovlivňují získané sdělení. Zároveň se s určitými technikami během sdíleného čtení pojí faktory, které jej ovlivňují. Můžeme mezi ně zařadit postoje a chování čtenáře, nebo také počet dětí při účasti na čtení. Můžeme také zmínit, že jedním z klíčových faktorů jsou předchozí zkušenosti dětí, zájem dětí a jejich aktivní účast na čtení, ale také domácí a školní prostředí (Turan & Topcu, 2018).

Jde o to, že během sdíleného čtení textu přizpůsobuje dospělý své vlastní chování aktuálním znalostem dítěte tak, aby zvyšovali literární znalosti a dovednosti předškolního dítěte. Turan a Topcu, (2018), ve své studii zmiňují dvě techniky, které dospělí při sdíleném čtení využívají.

A. Dialogické čtení neboli interaktivní čtení knih

Společné čtení knih, založené na dialogu, je vhodnou metodou pro ranou intervenci dítěte, která poukazuje na zlepšení literárních dovedností dětí. Konverzační čtení knih není jiná činnost než společné čtení textu, stále mluvíme o technice sdíleného čtení, nicméně dialogické čtení je jeho dílčí technikou. U této techniky se očekává aktivní účast dítěte a vysoké vzájemné sdílení. Předpokládá se, že při téhle technice upouští dospělý od uzavřených otázek a nabízí dítěti otázky otevřené a doplňující, které dětem pomáhají ke komplexnímu myšlení. Během kladených otázek sleduje učitel odpovědi dítěte, opakuje a rozšiřuje je tak, aby vhodně podpořil posílení porozumění. Snaží se dítě více zapojit a sledovat jeho zájmy. Dospělý je v téhle technice jak v roli aktivního posluchače, tak i aktivním čtenářem, což můžeme také tvrdit i o roli dítěte, což je hlavním aspektem, který tuhle techniku odlišuje od jiných způsobů čtení (Turan & Topcu, 2018).

B. Tištěné odkazy

Za účelem získávání čtenářské gramotnosti a potřebných čtenářských dovedností zmiňuje Turan a Topcu (2018) také techniku odkazování na text, kterou je třeba zdůraznit. Tahle technika má za klíčový cíl přitáhnout pozornost dítěte k psanému i ústnímu jazyku. „Četné výzkumné zprávy ukázaly, že dospělí mohou implementovat interaktivní styl čtení, který se zaměřuje na konkrétní oblasti gramotnosti a jazykového rozvoje, jako je zvýšení pozornosti dětí k novým slovům nebo ke konkrétním konceptům tisku“ (Dyňa & Justice, 2015, s. 233). Je dokázáno, že odkazování na text při sdílení knihy zvyšuje u dítěte povědomí o tisku, slovních konceptech a také i abecedě.

Triviette a Dunst (2007) ve své publikaci uvádějí podobné metody, které je třeba poskytovat dětem v raném věku pro správný vývoj rané gramotnosti. Zmiňují tři metody, které předgramotným dětem nabízejí možnosti k získání rané gramotnosti.

a) Dialogické čtení knihy

Jak již bylo výše zmíněno, dialogické sdílené čtení knihy závisí na interakci mezi dospělým a dítětem. Během dialogického sdíleného čtení si učitel s dítětem může proměňovat role, kdy s pomocí dospělého může být dítě vypravěčem čteného příběhu, anebo posluchačem a aktivním tazatelem (Triviette & Dunst, 2007).

b) Interaktivní sdílené čtení

Interaktivní sdílené čtení textů můžeme považovat za fakt, že dospělý je aktivním čtenářem, předčítá knihu dítěti nebo malé skupině dětí a vyzývá děti, aby se zabývaly textem pomocí různých technik (Triviette & Dunst, 2007).

c) Sdílené čtení knihy/ společné čtení knihy

Při metodě sdíleného čtení můžeme zmínit, že dospělý je aktivním čtenářem a předčítá dítěti nebo skupině dětí, nicméně neočekává rozsáhlou interakci ze strany dětí (Triviette & Dunst, 2007).

Všechny tyto výše zmíněné techniky a metody sdíleného čtení se od sebe vzájemně liší, a to především aplikací a očekávanou mírou participace ze strany dítěte.

Nicméně mezi nejúčinnější metody, z nichž zmíněných metod můžeme považovat dialogické čtení textu a interaktivní sdílené čtení, protože právě ty nám zajišťují dostatek aktivní účasti dětí během sdíleného čtení, a to různými technikami, jako je kladení otázek, vysvětlování nebo rozšiřování, doplňování příběhu a podobně, což velmi zvyšuje porozumění textu dítěti (Turan & Topcu, 2018).

2.2 Interakce dospělých a dětí při společném čtení

Společné čtení knih je jeden ze způsobů, jak podpořit rozvoj čtenářské pregramotnosti, budovat pevné pouto k literatuře a zároveň podporovat rozvoj jazykových dovedností a komplexní rozvoj kognitivní. Během společného čtení dochází k interakci mezi dospělým a dítětem, která hraje klíčovou roli v efektivitě celého procesu.

2.2.1 Z pohledu dospělého

V současné době je známo, že interakce z pohledu dospělého je taková, že dospělí během čtení používají strategie, které dítěti usnadňují porozumění. Během sdíleného čtení textů z knih dochází k určitým systematickým a strategickým postupům a chování, které dospělí při aktivitě využívají. Nejenže navádějí děti k otázkám, poskytují jim potřebnou oporu a sdělují jim o textu verbální i neverbální vodítka, která zlepšují jejich porozumění. V rámci sdíleného čtení můžeme tedy poukázat na interakční chování dospělých, které je během sdíleného čtení nahlas využíváno.

Turan a Topcu (2018) zmiňují dané chování dospělých, kterým podporují porozumění u dětí:

- kladení otázek,
- dialog a odpovědi, které podporují učení,
- pochvala a zpětná vazba,
- poskytování informací – rozšiřování znalostí,
- zpřesňování informací,
- opakování informací,
- diskuze,
- sdílení osobní myšlenky,
- vztahování čteného k životu (Turan & Topcu, 2018, s. 19).

Můžeme předpokládat, že během sdíleného čtení využívá dospělý především rozhovor, který kladně formuje literární výkon dítěte. Samozřejmě záleží na stupni složitosti otázek, které dospělý nebo učitel musí vhodně identifikovat tak, aby byly vhodné pro danou skupinu nebo věk dítěte. V tomto smyslu můžeme rozdělit rozhovory na dvě skupiny, a to rozhovory v kontextu příběhu či rozhovory mimo kontext příběhu. Mluvení v kontextu čteného textu podporuje u dětí předškolního věku sdělení o myšlenkách a obrázcích z předčítané knihy. Kdežto mluvení mimo kontext je již složitější formou dělení, kde je třeba zapojit vyšší kognitivní schopnosti a umožňuje dítěti vytvářet si vlastní zkušenosti, předpovědi a asociace mimo knihu, ale na základě textu knihy. Velkou výhodou rozhovorů a mluvení mimo kontext je, že se zlepšuje schopnost chápání a získává se bohatá slovní zásoba, což kladně působí na rozvoj porozumění (Turan & Topcu, 2018). Můžeme tedy říct, že „Rozhovor s učitelem, který podněcuje k zamyšlení a povzbuzuje děti k používání vyšších kognitivních otázek a komentářů, může vést k hlubšímu, trvalému a komplexnějšímu přemýšlení o slovech a pojmech“ (Gonzalez, 2014).

2.2.2 Z pohledu dítěte

V mnohých výzkumných šetření bylo zjištěno, jak současné společné čtení dítě rozvíjí a které oblasti podporuje. Nicméně v naší zemi je to málo prozkoumaná oblast. Z pohledu dítěte je to pohled, který děti předškolního věku na proces společného čtení nějak nahlízejí. V zahraničních zdrojích, konkrétně Turan a Topcu (2018) ve své studii ukazují pohled, na co se děti při společném čtení zaměřují. Nejvíce rozšířeným bodem, ke kterému děti v raném věku směřují pozornost, není význam neboli smysl čteného textu, ale jeho celkový zájem o příběh. Jestliže pohádka nezbudí u dítěte pozornost, znamená to, že daný obsah textu pro něj momentálně nevyvolává smysluplnou odezvu, a je lepší daný text opustit a nabídnou tak dítěti text jiný. Nicméně pokud ho text zaujme, dá nám to okamžitě a rádo najevo, že je pro něj tahle pohádka důležitá. Bude se dožadovat opakovaného čtení, bude do něj vstupovat a bude klást otázky (Bettelheim, 2017). Postupem času v předškolním věku začínají děti pokládat složitější a pokročilejší otázky. Začínají získávat narativní, hodnotící a interpretační zájem. „Také chování dítěte v interakci je strategické“ (Gavora & Krivánková, 2021). Svou pozornost obracejí k detailnímu charakteru příběhu, přidávají komentáře o názvu příběhu, popisují prostředí, postavy a události v příběhu. Ve větší míře se věnují děti obrázkům a ilustracím, které jim mohou být nápomocné k lepšímu porozumění. Evans a Saint–Aubin (2005) ve své studii zaznamenali body, že při sdíleném čtení jen v málo případech zaměřovaly děti raného věku svou pozornost na psaný text, ve většině případů zaměřily své oči na obrázky a ilustrace v knize (Evans & Saint–Aubin, 2005 in Turan & Topcu, 2018). Nicméně můžeme předpokládat, že pokud kniha neobsahuje mnoho ilustrací a obsahuje více textu, zaměří děti svoji pozornost právě na psaný text. Turan a Topcu (2018) také dodávají, že pokud se děti setkávají s předčítanou knihou vícekrát, obrací se pozornost dětí více na psaný text a na psané znaky.

2.3 Atributy společného čtení

Jak jsme již zmínili, ve skutečnosti existuje celá řada dovedností, na které se lze při společném čtení knih explicitně zaměřit - mluvený jazyk, poslech s porozuměním, rozvoj slovní zásoby a tištěné koncepty (Dyňa & Justice, 2015). Z výzkumných šetření můžeme předpokládat, že pokud je dítě vystavováno aktivní účasti na společném čtení, tak se vhodně formuje a urychluje vývoj jeho gramotnosti a dovedností (Turan & Topcu, 2018).

Pentimonti et al. (2012) ve své studii uvádí pět oblastí neboli atributů, ve kterých dospělý během sdíleného čtení poskytuje dítěti vhodnou podporu k porozumění.

1. Slovní zásoba a ústní jazykové dovednosti

Během sdíleného čtení učitel poskytuje dítěti možnost označování a popisování předmětů a akcí v textu, čímž u dítěte vzbuzuje větší pochopení čteného textu. Výzkumné šetření odhalilo, že když učitel definuje význam důležitých slov do sdíleného čtení textu, zvyšuje tak předpoklad nárůstu slovní zásoby (Pentimonti et. al., 2012).

2. Schopnosti abstraktního myšlení

Do kontextu sdíleného čtení by měl učitel zařazovat také vhodné chování, které podporuje abstraktní myšlení dětí. Takzvané kognitivní procesy, které jsou vskutku náročné, vytváří základ pro porozumění čteného. Mezi takovéto chování můžeme zařadit povzbuzování dětí ke srovnávání, určení kontrastu, hodnocení, hypotézám a uvažování (Pentimonti et. al., 2012).

3. Dovednosti týkající se tisku a fonologického povědomí

Dalším atributem, který by se měl do sdíleného čtení promítnout a podpořit rozvoj dítěte, je seznamování dětí s tiskem a fonologickým povědomím. Konkrétně můžeme zmínit komentáře učitele na konvence knihy a tisku, zvuky a názvy písmen, jednotlivá slova nebo zvuky jazyka jako jsou vzbuzování zájmu o rýmy a slabiky (Pentimonti et. al., 2012).

4. Vypracování, které povzbuzují dětské reakce

Během společného čtení by měli učitelé podporovat interaktivní čtenářské zážitky dětí tak, aby u dětí vzbuzovali zájem o propojení čteného textu s vlastním zážitkem. Kromě toho mohou učitelé odkazovat na rozpracování pocitů a emocí postav z přečteného textu, a to proto, aby zvýšili dětskou emocionální kompetenci, která dětem pomáhá pracovat s jejich emocemi, a to s příjemnými, ale i averzními (Pentimonti et. al., 2012).

5. Klima sdíleného čtení

Je již dokázáno, že vstřícnost, citlivost a empatické chování učitele během sdíleného čtení má vliv na dlouhodobé studijní výsledky dětí, jelikož když při prvních zkušenostech dítěte se čtením převažuje pozitivní zkušenost, mají v budoucnu děti ke čtení kladný vztah. Proto je klíčové utvářet pozitivní klima při sdíleném čtení.

Existuje široká škála záměrného chování učitele, kterým může u dětí vhodně podporovat kladný vztah ke čtení. Nicméně by nemělo být při sdíleném čtení opomíjeno zahrnování a poskytování příležitostí dětem ovládat knihu během čtení, konkrétně třeba manipulovat a ukazovat ilustrace v knize. Učitel by měl dětem nabízet pozitivní zpětnou vazbu a modelovat respektující etiku, kdy při práci s knihou užívá termíny „prosím a děkuji“ (Pentimonti et. al., 2012). Během společného čtení by měly děti cítit pochvalu nebo odměnu jako jakési pozitivní hodnocení svých výkonů (Monteiro, 2013).

Podobně ve své studii uvažují i autorky Honchell a Schulz (2012), které ale mluví o strategiích společného čtení neboli prvcích Velké šestky čtení, které během společného čtení rozvíjejí: řeč, zkušenosti s tiskem, fonologické povědomí, phonics, slovní zásobu, plynulost a porozumění. Helus (2013) k nim přidává ještě fonologickou senzibilitu.

2.4 Fáze společného čtení

Mnozí autoři jako například Tompkins (2006) či Fountas a Pinnell (2017) ve svých publikacích zmiňují, že aby byl proces sdíleného čtení efektivní, je potřebné držet se stanovených fází, které jsou pro zachování efektivity klíčové.

Fountas a Pinnell (2017) zmiňují, že nejdůležitějšími fázemi jsou tři základní fáze společného čtení.

Před procesem čtení

Dospělý dětem představuje text či knihu, společně o ní hovoří, snaží se o aktivizaci dětí a zjišťuje si předchozí znalosti o dané tematice. Dospělý také objasňuje dítěti neznámá slova nebo slovní spojení, utváří u dítěte novou slovní zásobu, jelikož budou dále v textu využívány.

Během procesu čtení

Během procesu čtení, kdy dospělý dětem nahlas předčítá vybraný text, na který posluchači snadno vidí. Je důležité, aby během čtení docházelo k interakcím mezi zúčastněnými. Dospělý si tak může lehce ověřit, zda děti čtenému textu porozuměly.

Po procesu čtení

Na závěr procesu čtení vede dospělý děti k diskuzi nad textem, nabádá je, aby sdílely svoje názory. Usiluje o analýzu zlomových událostí v příběhu, popisu času i místa, charakteristiku postavy, aby se ujistil, že děti předčtený text chápou (Fountas & Pinnell, 2017).

Podobně nad fázemi společného čtení uvažuje Tompkins (2006), který představuje šest fází, které jsou součástí procesu sdíleného čtení. První neopomenutelnou fází je fáze, kdy se děti seznamují s knihou nebo textem, druhá fáze zahrnuje čtení knihy nahlas, třetí fáze je společná pro realizaci aktivit během a po procesu čtení, čtvrtá fáze je individuální opakované čtení a poslední pátou fází je nějaká navazující činnost (Tompkins, 2006).

3 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU U DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Rozvoj porozumění textu můžeme chápat jako jednu z klíčových složek čtenářské gramotnosti (Doleželová, 2014, Koželuhová & Koželuh, 2023). Což znamená, že „Cílem předškolního vzdělávání je rozvinutí předpokladů pro čtení a podpora dítěte v přijetí čtení jako okna k dalšímu vzdělávání“ (Doleželová, 2014, s. 26).

Porozumění textu je klíčovým faktorem pro budoucí čtenářství. Jestliže dítě dokáže čtenému textu porozumět, snáze poté překonává obtíže, které souvisí s osvojováním si čtení a psaní. „Poslední výzkumy ukazují, že z hlediska predikce budoucího čtenářství dítěte je důležité, jaká je jeho úroveň porozumění textu v době před započítáním školní docházky (Koželuhová, 2021, s. 78). Porozumění čteného textu můžeme chápat jako jednu ze čtenářských dovedností, kterou je důležité již od raného věku dětí správně rozvíjet.

Obligátními aspekty pro porozumění jsou úroveň řeči, pozornosti, krátkodobé paměti, myšlení, porozumění kauzálním vztahům, obsahovým znalostem, motivací k četbě a prodlužování soustředění (Koželuhová, 2021). Důležitým základem a zároveň nezbytností pro porozumění čtenému nebo vyprávěnému textu jsou kognitivní procesy, které neustále podléhají vývoji (Zápotočná, 2017). Rozvoj porozumění se u dítěte odehrává postupně, můžeme tedy předpokládat, že rozvoj porozumění dítěte předškolního věku probíhá v několika fázích:

Počáteční fáze: Dítě se učí dekodovat text a chápat základní informace.

Střední fáze: Dítě se učí interpretovat text a analyzovat jeho strukturu.

Pokročilá fáze: Dítě se učí kriticky přemýšlet o textu a syntetizovat informace z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi (Doleželová, 2014).

Dle Gavory a Zápotočné (2003) můžeme předpokládat, že porozumění se u dítěte v předškolním věku projevuje ve dvou rovinách. V první rovině jde o porozumění větě, avšak druhá je nadvětná rovina, která se projevuje porozuměním mezivětným souvislostem.

Broek et al. (2011) ve své studii uvádí, že aby děti i dospělí porozuměli tomu, co čtou nebo co slyší, musí vytvářet koherentní mentální reprezentaci. Jeho výzkum naznačuje, že schopnost tak konat se začíná vyvíjet již v brzkém věku dlouho před čtenářským věkem. Z výzkumu Broeka et al. (2011) o raném rozvoji dovedností porozumění vyplynulo, že je možné rozvíjet dovednosti související s porozuměním čtenému textu daleko dříve, než dítě umí číst. Jelikož v nynější době navštěvují mateřskou školu v České republice již děti mladší 3let, měla by tedy mateřská škola vhodně a promyšleně podporovat a rozvíjet porozumění čtenému textu. Poněvadž je podloženo, že špatné porozumění čtenému nebo slyšenému textu způsobuje v budoucnu dětem velké obtíže, a v pozdějším věku může vést až k neúspěchům a problémům jak ve škole, tak i v běžném životě, protože mnoho aspektů může být s přibývajícím věkem velmi vážně omezeno. Je tedy nezbytně nutné, aby porozumění u dětí bylo vhodně podporováno, ale také diagnostikováno pro případnou včasnou intervenci při obtížích při čtení (Broek et al., 2011, Koželuhová, 2021, Turan & Topcu, 2018).

3.1 Podpora porozumění čteného textu u dětí v předškolním věku

Vhodná podpora rozvoje jedné oblasti čtenářské pregramotnosti je obsáhlá a jako všechny procesy se řídí mnoha zákonitostmi, které učitel v mateřské škole musí brát v úvahu. Ve druhé kapitole jsem se již zmiňovala o tom, že sdílené čtení je vhodnou technikou pro podporu porozumění čtenému textu u dětí v předškolním věku.

Tudíž když učitel předškolního vzdělávání volí při plánování sdílené čtení, které má rozvíjet porozumění textu dítětem, musí brát v potaz mnoho proměnných, které se zakládají především na vlastnostech textu, což zahrnuje jeho délku, obtížnost, délku souvětí, množství cizích pojmů, složitost textových informací a podobně. Petrová a Moneva (2023) ve své studii předkládají čtyři faktory vhodného textu ke sdílenému čtení, které je třeba brát v úvahu. Mezi ně patří:

- ilustrace,
- různé jazykové prvky (slovní zásoba, rýmy, metafory),
- vztahy postav a duševní stavy,
- různé knižní žánry a podžánry.

V potaz je třeba brát také znalosti, které má dítě s vybraným tématem. Jelikož pro porozumění je důležité, aby se staré informace spojovaly s novými poznatky z textu (Doleželová, 2014). Je na místě také zmínit, že porozumění do jisté míry ovlivňují vnitřní a vnější faktory (Koželuhová, 2022).

Broek et al. (2011) ve své studii zdůrazňuje, že porozumění čtenému textu se velmi zlepšuje, když jsou děti vyučovány různými strategiemi, jako je aktivace předchozích znalostí, sebekontrola, sumarizace a identifikace textových struktur a dotazování. Právě dotazování je jeden z mocných a účinných způsobů, jak mohou učitelé vhodně podporovat porozumění čtenému textu a vytvářet koherentní reprezentaci tím, že nasměrují pozornost dětí k vyváření nezbytných spojení právě pro koherenci (Broek et al., 2011, Havlínová, 2017).

Nicméně je důležité myslet na vhodnost pokládaných otázek tak, aby koherence byla co nejužitečnější. Otázky pro dotazování by měly být pokládány tak, aby byly kauzální, protože právě ty mohou čtenáře nasměrovat k tomu, aby svou pozornost věnoval konkrétním kauzálním informacím ze čteného textu. Můžeme tedy předpokládat, že pokud jsou vhodně položeny kauzální otázky, budou se tak dětem více a snadněji vybavovat kauzálně propojené události z textu.

Jednou z málo zkoumaných oblastí v České republice je porozumění předčítanému textu u předškolních dětí, a stejně je tomu tak i u čtenářských strategií, které jsou jednou z možností vhodné podpory porozumění textu, který je dětem v mateřských školách předčítán (Koželuhová, 2021, s. 80).

3.2 Čtenářské strategie při práci s předškolními dětmi

V České republice je postrádána systematická práce se čtenářskými strategiemi, jejichž znalost zlepšuje čtenářské dovednosti, porozumění textu a práci s ním (OECD, 2013). Čtenářské strategie jsou klíčovým krokem pro rozvíjení čtenářských dovedností, porozumění a čtenářské gramotnosti. Můžeme je chápat jako soubor jasně promyšlených kroků, které pomáhají k dosažení určitého cíle. „Pro rozvoj porozumění u žáků i dětí v předškolním vzdělávání je doporučováno využívání čtenářských strategií“ (Koželuhová, 2021, s. 78). Rozvojem čtenářských strategií pomáhá učitelka mateřské školy dítěti se lépe a efektivně orientovat v textu a aktivně dítě zapojuje do čtení. Tudiž čtenářské strategie můžeme chápat jako vhodný nástroj pro získání rozvoje porozumění čtenému, obsahují soubory postupů a technik, které dítěti pomáhají při porozumění (Koželuhová, 2022).

Čtenářské strategie pomáhají dítěti prohloubit zážitek a porozumět obsahu z četby, což mu pomáhá lépe vnímat děj a postavy.

Ve výzkumné studii Koželuhové (2021) se v porovnání se zahraničními studii uvádějí čtenářské strategie, které jsou vhodné pro děti předškolního věku. A jsou cílené na rozvoj myšlení, které je klíčové pro porozumění čteného textu.

Konkrétně se jedná o sedm čtenářských strategií, které jsou vhodné pro podporu porozumění:

1. **Propojování** (making connection), neboli hledání souvislostí: důležitost propojování dosavadních znalostí a zkušeností dítěte. V předškolním věku můžeme zmínit dvě úrovně propojování. V první úrovni dítě propojuje vlastní zkušenosti nebo znalosti s textem. Zde můžeme hovořit o propojení úrovní „já text“. Ve druhé úrovni je dítě schopno propojit čtený text s jiným textem a porovnává děj pohádky nebo příběhu. Jde o propojení úrovní „text a text“. Tahle strategie je především o propojování zkušeností a textu. Jedná se ale o strategii, kterou je vhodné u dětí raného věku stimulovat (Koželuhová, 2022).
2. **Předvídání** (prediction), jde o strategii, ve které čtenář předpovídá děj knihy, odhaduje události, které budou následovat. Jde o dovednost, která si stejně jako předešlá zakládá na dosavadních zkušenostech a dostupných informacích. Tudiž tahle strategie právě napomáhá dítěti podporovat uvědomování si svých znalostí. Poté dítěti stačí zohlednit informaci z textu a dítě již může samostatně předvídat. Strategie předvídání patří mezi vhodné, a to už pro nejmladší děti, kdy mohou předvídat již z obálky knihy, ilustrací nebo podle jejího názvu. Nejsnadnější úroveň předvídání je podle obrázků, které dítěti poskytují vizuální podporu (Koželuhová, 2022).
3. **Usuzování** (reasoning), strategie poukazuje na činnost usuzování. Tahle činnost již obsahuje zapojení vyšších kognitivních procesů, proto učitel dítěti napomáhá vhodnými otázkami tak, aby myšlení dítěte nasměroval na již získané informace, na jejichž základě se dá předvídat, jak bude děj příběhu pokračovat nebo jak dopadne. Usuzování je u některých z autorů spojováno s předvídáním. Nicméně musíme zdůraznit, že právě v předškolním věku dítěte je důležité tyto dvě strategie rozdělovat, jelikož je mezi nimi znatelný rozdíl. Při předvídání dochází k různým odhadům, kdežto u strategie usuzování se vyvíjí představa logického úsudku,

a to díky specifickému dětskému myšlení, jelikož si dítě raného věku přetváří skutečnost k obrazu svému tak, aby vyhovovala jeho představám. Usuzování je vhodnou čtenářskou strategií pro děti okolo pěti let. Mladší děti ale chtějí také znát vzájemné vztahy a učí se chápat vztahy mezi příčinnou a následkem (Koželuhová, 2022).

4. **Vizualizace** (visualization), tato strategie je o vybavování si nějaké znalosti nebo zkušenosti. Je to především klíčové pro tvoření mentálních představ o přečteném. Velkou roli ve vizualizaci hraje představivost, která vychází právě z vlastních zkušeností. Můžeme zmínit, že když má dítě nějakou znalost či zkušenost, tím lépe se mu mentální představa vytváří. Nicméně k představě je třeba aktivace všech smyslů, využíváme tedy podněty sluchové, hmatové, čichové nebo chuťové (Koželuhová, 2022).
5. **Shrnování** (summarization), strategie má za úkol pomoci dítěti identifikovat hlavní myšlenku z příběhu. Můžeme předpokládat, že pro dítěte předškolního věku se jedná o velmi náročný proces, protože si děti všimají jen znaků, které jsou pro ně atraktivní. Ve strategii shrnování jde o to, aby dítě krátce a stručně dokázalo shrnout hlavní myšlenku příběhu. Nicméně děti předškolního věku potřebují pomoc učitele, nejlépe ve formě kombinující nedokončené věty a grafické záznamy (Koželuhová, 2022).
6. **Hodnocení** (evaluating), strategie hodnocení je o tom, aby učitel v dětech povzbudil uvažování o chování a jednání postav. To dítěti pomáhá na základě jeho zkušeností zaujmout postoj k jednání postav. Může jít o souhlasné nebo nesouhlasné stanovisko. Při strategii hodnocení vedeme děti s pomocí otázek ke hlubšímu přemýšlení nad chováním postav v příběhu, jejich příčinách a následkům (Koželuhová, 2022).
7. **Kladení otázek** (questioning) tahle strategie je o pomoci dítěti formulovat správné otázky, které se vztahují k textu. Protože předškolní děti jsou mnohdy při četbě potichu, proto je dobré, aby učitel děti povzbuzoval k otázkám, které souvisí s textem a kterým třeba nerozumí. Učitel by na položené otázky měl reagovat a zajistit tak dobrou stimulaci dětského myšlení a vycházení z textu (Koželuhová, 2022).

(Strasser & del Rio, 2014, Roberts, 2013 in Koželuhová, 2021, s. 80, Koželuhová, 2022).

3.3 Zásady pro podporu strategií

Jelikož se dítě v předškolním věku učí především nápodobou, přistupuje se i k čtenářským strategiím pro nečtenáře tak, že učitel na text nahlíží očima dítěte. Musí odhalit klíčové momenty, které jsou nezbytné pro porozumění. Poté se již učitel snaží o adekvátní pomoc, nikoliv vysvětlováním, ale tak, že dítě směřuje a nechává ho, aby k porozumění došlo samo (Koželuhová, 2022). Existují dva způsoby, kterými učitel u dítěte předškolního věku podporuje porozumění.

1. Modelování

Modelování je způsob, jak dospělí ukazují dětem své úvahy o textu, jak nad ním přemýšlí, čeho si všímají a jak pracují se získanými informacemi. Právě proto můžeme říct, že modelování vzniká tak, že dospělý nabízí dítěti zprostředkovanou zkušenost nebo názornou ukázkou. Již v období předškolního věku je dítě schopno modelovat. Charakteristickým gestem je když při každé odpovědi na otázku nebo vyprávění děje dodá „protože“, tudíž dítě textu porozumělo, zvládlo analýzu textu, srovnání s vlastní zkušeností a vyvození důsledku (Koželuhová, 2022).

2. Scaffolding

Druhým způsobem, který je vhodný pro rozvoj porozumění dětí je scaffolding. To můžeme chápat jako nějaké lešení, které dítěti poskytujeme. Závisí to na míře podpory, kterou dítěti při nácviu dovednosti nabízíme. Je zcela jasné, že při rozvíjení porozumění je tomu tak, že nejdříve dítěti poskytujeme dostatek opory, pomocí otázek, ilustrací a pomůcek, a když vidíme, že si dítě dovednost zvnitřňuje a osvojilo si ji, postupně od pomoci upouštíme a necháváme dítě pracovat samo. Můžeme tedy říct, že scaffolding jasně definuje postupy postupného učení a míru facilitace dospělého. K tomuto způsobu je třeba také dodat, že vyžaduje značnou citlivost ze strany dospělého, který musí odhadovat, jaká míra pomoci dítěti je vhodná pro zlepšení porozumění (Krüger & Šafránková, 2021).

Koželuhová (2022), Krüger a Šafránková, (2021) i Rybárová (2017) poukazují na to, že proces scaffoldingu se rozděluje do čtyř bodů:

- my používáme strategii a dítě naslouchá,
- my používáme strategii a dítě se připojuje,
- dítě používá strategii a učitel mu pomáhá,
- dítě používá strategii samostatně.

Je tedy klíčové, aby učitel pro proces scaffoldingu využíval ilustrace, rekvizity, kladení otázek a nesmíme opomenout prvky dramatické výchovy, které nám zajišťují navození konkrétního prožitku, který je důležitý pro pochopení příběhu (Koželuhová, 2022).

3.4 Fáze využívání čtenářských strategií u dětí předškolního věku

Čtenářské strategie jako vhodná metoda pro rozvíjení porozumění u dětí v předškolním věku, se dají využívat v různých situacích a fázích čtení. Koncepce vychází z konstruktivismu, což hraje významnou roli na vlastní aktivitu dítěte, které si samostatně konstruuje své poznání (Doleželová, 2014). Čtenářské strategie disponují určitými zákonitostmi a fázemi, které učitel musí znát a správně s nimi zacházet, aby zachoval jejich efektivní využití. V publikaci Ficové (2023) najdeme charakteristiku využívání čtenářských strategií při čtení textů. Autorka poukazuje na tři fáze: fázi před začátkem čtení, v průběhu čtení a po čtení. „Toto členění má své didaktické opodstatnění, neboť zajišťuje, jak již bylo uvedeno, aktivní a hlubší porozumění a zapamatování nových poznatků“ (Doláková, 2015, Doleželová, 2014).

A) Vhodné strategie ve fázi před čtením

Aktivita před čtením můžeme nazvat evokací, neboť můžeme říct, že ve fázi před čtením je klíčové, aby bylo dítě motivováno pro čtení. Zjednodušeně řečeno, když děti něco zaujme, začnou být zvědavé a chtějí se o tom dozvědět víc. Proto i fáze evokace funguje na bezprostředním principu, který má za úkol odhalit základní informace dětí o daném tématu a vtáhnout děti do příběhu (Krüger & Šafránková, 2021). Mezi žádané čtenářské strategie, které jsou zařazovány před začátkem čtení pro lepší porozumění dětí v předškolním věku, patří:

- Propojování
- Předvídání obsahu
- Usuzování
- Kladení otázek

Ve fázi před čtením je tedy vhodné, aby se učitel zaměřil na aktivaci předchozích znalostí, kde si s dětmi můžeme vybavit, co už o daném tématu víme, čímž aktivujeme mysl a usnadníme si pochopení textu. Pro podporu lepšího porozumění je na místě seznámit děti s cílem čtení (např. zjistit informace, pobavit se, prohloubit znalosti), to pomáhá dítěti

zaměřit pozornost a lépe se soustředit na text (Doláková, 2015, Doleželová, 2014, Koželuhová, 2022).

B) Vhodné strategie ve fázi průběhu čtení

Ve druhé fázi během čtení, které má podporovat porozumění, je relevantní, aby dítě bylo během čtení stále aktivní a udrželo svůj zájem (Doleželová, 2014). Je tedy na místě, aby učitel udržel dítě při čtení aktivní, aby docházelo k diskuzím a otázkám, které dítěti pomohou si uvědomovat, co pro něj daný příběh znamená a jak souvisí s jejich zkušeností. Krüger a Šafránková (2021) uvádí, že je vhodné se opírat o vrstevnické učení právě proto, že děti se učí nejvíce od sebe navzájem. Také můžeme předpokládat, že mladším a slabším dětem pomůže vrstevnické učení se vzorem, jak nad tématem uvažují ostatní. Čtenářské strategie, které je vhodné zařazovat do průběhu čtení dětem předškolního věku, jsou podle Koželuhové (2022) tyto strategie:

- propojování,
- předvídání,
- usuzování,
- kladení otázek.

C) Vhodné čtenářské strategie po čtení:

Na fázi po čtení můžeme pohlížet jako nad reflexí, nad nějakým uzavřením. Aby docházelo ve fázi na závěr čtení k hlubokému porozumění, a zapamatování textu je zásadní strategie shrnutí. To nám zaručí základ toho, co si bude dítě pamatovat (Doleželová, 2014). Krüger a Šafránková (2021) uvádí, že v této fázi nesmíme zapomínat na podporu vyjádření vlastního názoru dětí, zda se jim příběh líbil nebo ne a proč. Nicméně existuje více metod, jak příběh ukončit. Můžeme zvolit pětílístek, životabáseň, kresbu obrázku, ale jsou vhodné i správně položené otázky. Čtenářské strategie, které jsou vhodné zařazovat po čtení dětem předškolního věku, jsou podle Koželuhové (2022) tyto strategie:

- propojování,
- vizualizace,
- hodnocení,

- srovnávání.

Nicméně během všech třech fází čtení platí a je velmi důležité, aby mělo dítě dostatek prostoru se aktivně zapojit do čtení, a aby vědomě využívalo různé strategie, které mu pomohou lépe porozumět textu, zapamatovat si informace a prohloubit zážitek z četby.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum se zaměřuje na společné čtení příběhů v mateřské škole, kdy starší žák předčítá předškolnímu dítěti. V empirické části práce se představí hlavní cíl výzkumu a výzkumné otázky, které se pokusí odhalit atributy společného čtení. Dále bude definován výzkumný vzorek, který byl pro práci zvolen. V empirické části najdeme informace o zvolené metodě sběru dat a nástroji výzkumu. Bude detailně popsán průběh sběru dat, následná analýza zjištění a v závěru budou odhaleny výsledky výzkumného šetření.

4.1 Cíl výzkumu

V současnosti je již známé, jaké atributy sdíleného čtení se objevují při čtení s rodičem nebo učitelem, nicméně již není známé, jaké atributy sdíleného čtení vyhledává předškolní dítě a jaké atributy společného čtení uplatňují pro lepší porozumění žáci 8. tříd. Cílem výzkumu bylo objasnit, jaké atributy společného čtení se objevují při společném čtení dítěte a žáka 8. třídy základní školy.

Výzkumné šetření se také zajímalo o pohled dítěte předškolního věku na společné čtení. Zájmem bylo definovat, o jaké atributy jeví děti předškolního věku během společného čtení zájem, co se jim líbí či nikoliv a co jim nejvíce pomohlo k porozumění.

Předpokládáme, že výsledek výzkumného šetření může být užitečný pro učitelky mateřských škol.

4.2 Výzkumné otázky

Jelikož je téma čtenářské pregramotnosti a porozumění čtenému textu v dnešní době v popředí výzkumných šetření, hledala jsem inspiraci v různých evropských zemích. Pro tuhle diplomovou práci byly zvoleny následující výzkumné otázky:

Hlavním cílem výzkumu je odhalit, jaký má na společné čtení pohled dítě předškolního věku.

Dílčím cílem výzkumu je odhalit:

Atributy společného čtení mezi starším žákem a dítětem předškolního věku.

Interakci žáků 8. tříd a dětí předškolního věku při společném čtení.

Atributy společného čtení, které vyžaduje dítě předškolního věku.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je pohled dítěte předškolního věku na společné čtení?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké atributy společného čtení uplatňují žáci pro zlepšení porozumění dětí?

Jaká je interakce žáků 8. tříd při společném čtení knih s dětmi předškolního věku?

Jaké atributy společného čtení vyhledávají děti předškolního věku?

4.3 Design výzkumu a výzkumné metody

S ohledem na problematiku sdíleného čtení a na výzkumné otázky, kterými se chceme ve výzkumu zabývat, byl zvolen kvalitativní design výzkumu, díky kterému bylo možné hlouběji proniknout do dané tematiky. „Design výzkumu znamená rámcové uspořádání nebo plán výzkumu“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 83). Na základě úzké spolupráce mateřské školy se základní školou bylo možné do výzkumu zapojit i starší žáky 8. třídy druhého stupně základní školy. Pro získání potřebných dat byly použity dvě výzkumné metody.

4.3.1 Polostrukturované pozorování

Zásadní pro zjištění jevů společného čtení mezi dětmi a žáky, byla metoda polostrukturovaného pozorování dvojic, konkrétně dětí předškolního věku a žáků 8. třídy základní školy. Pozorování můžeme chápat jako „Dlouhodobé systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček & Šed'ová, 2010, s. 143). Na základě zvolených výzkumných otázek šlo o pozorování přímé, kdy jde o to, že se „badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu“ (Švaříček & Šed'ová, 2010, s. 145). Pro pozorování společného čtení byl vytvořen pozorovací arch, který byl inspirován výzkumným šetřením od Pentimonti et. al. (2012). Následně bylo také využito pozorování nepřímé, v návaznosti na pozorování vzniklých videozáznamů. Před začátkem každého pozorování byli žáci 8. třídy i děti předškolního věku požádáni o nahrávání video záznamu.

4.3.2 Rozhovor

Druhou použitou a doplňkovou metodou sběru dat, kterou jsem zvolila, byla metoda polostrukturovaného rozhovoru, která hrála ve sběru dat taktéž důležitou roli. Rozhovor je jednou z nejvyužívanějších metod sběru dat kvalitativního výzkumu. Můžeme jej definovat jako: „Nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2010, s. 159).

Před začátkem interview jsem vždy každého participanta informovala o důvodu výzkumu a požádala dítě o souhlas s nahráváním rozhovoru. Na úvod rozhovoru pro udržení příjemné atmosféry ze čtení jsem rozhovor začala otázkou, která byla směřovaná na děj přečtené pohádky. Poté následovaly hlavní otázky a na závěr byla dětem kladena ukončující otázka, která celý rozhovor ukončila.

Z rozhovoru s dítětem předškolního věku vyplynula důležitá data, která byla těžko pozorovatelná během sdíleného čtení. Jednalo se totiž o pohled a názory jednotlivých dětí na danou problematiku.

Pro rozhovor bylo zvolených devět otázek a dětem předškolního věku byly kladeny tyto otázky:

- Byla to tvá první zkušenost číst si ve dvojici?
- Jaký máš názor na společné čtení? Jak se ti to společné čtení líbilo?
- A bylo něco, co se ti na tom společném čtení nelíbilo, co ti vadilo?
- Dozvěděl ses ze čtení něco nového, co jsi ještě třeba nevěděl?
- Bylo něco, co ti během toho společného čtení chybělo a chtěl bys to tam zařadit?
- Co ti nejvíce pomohlo, abys věděl, o čem ten příběh byl?
- Vyhovuje ti čtení ve dvojici nebo čtení s celou třídou?
- Jaké je pro tebe společné čtení? Co ti přináší?

4.3.3 Etika výzkumu

Každý výzkum by měl dodržovat určité principy etického kodexu, aby byla dodržena etika kvalitativního výzkumu. Můžeme předpokládat, že jde o vymezení určité dohody mezi participanty a výzkumníkem, kdy dochází k objasnění etiky a morálky daného výzkumu. (Švaříčka & Šedřová, 2010).

Etika výzkumu byla zajištěna písemně informovaným souhlasem zákonných zástupců dětí předškolního věku i zákonných zástupců žáků. Byla zajištěna důvěryhodnost, kdy veškerá získaná data byla anonymizována, aby nemohlo dojít k identifikaci participantů. Účast participantů na výzkumu byla zcela dobrovolná.

4.4 Výzkumný soubor

Cílovým vzorkem téhle diplomové práce byly děti v předškolním věku z vybrané mateřské školy a žáci 8. třídy základní školy Olomouckého kraje. Pro výzkum byl zvolen dostupný výběr, z něhož bylo přesněji pro pozorování zvoleno 6 dětí, 3 dívky a 3 chlapci předškolního věku a 6 žáků 8. třídy, 3 dívky a 3 chlapci, kteří se do výzkumu dobrovolně zapojili. Pro výzkumné šetření byli vybráni ti žáci, kteří měli vhodný hlasový a plynulý přednes vybraných příběhů. Při prvním setkání dětí a žáků, si mohly děti předškolního věku vybrat svého žáka, se kterým budou při sdíleném čtení spolupracovat. Vzniklo tedy 6 párových dvojic.

4.4.1 Charakteristika participantů dětí předškolního věku

Níže najdeme stručnou charakteristiku pozorovaných dětí a žáků 8. třídy, které dále uvádíme, pod zkratkou DPV (dítě předškolního věku) a ŽZŠ (žák základní školy). Dále bylo každému dítěti přiřazené číslo, a to z důvodu zachování anonymity a dodržení etiky výzkumu. Pod těmito zkratkami budeme uvádět poznatky z pozorování doplněné o citace z poznámek zapsaných během pozorování.

DPV1

Je šestiletá dívka české národnosti, která mateřskou školu navštěvuje od tří let. Má bohatou slovní zásobu, nemá žádné řečové vady. Dívka nastupuje od září do základní školy. Je velmi komunikativní, ráda navazuje rozhovory jak s vrstevníky, tak s dospělými. Pochází z úplné rodiny. Dívka nemá žádné sourozence.

DPV2

Je pětiletá dívka české národnosti, která navštěvuje danou mateřskou školu od dvou let. Má bohatou slovní zásobu a nedisponuje žádnou vadou řeči. Dívka nastupuje v září do základní školy. Jedná se o dívku, u které proběhne předčasné zaškolení. Je komunikativní, bez ostychu navazuje rozhovory s dětmi i dospělými. Pochází z úplné rodiny a má staršího bratra.

DPV3

Je pětiletá dívka české národnosti, která navštěvuje mateřskou školu od dvou let. Má ke svému věku přiměřenou slovní zásobu a nemá žádné vady řeči. Jedná se o dívku, která je ráda středem pozornosti, ráda navazuje rozhovory s vrstevníky, nicméně při komunikaci s dospělými nebo cizími lidmi je stydlivá. Pochází z úplné rodiny a má staršího bratra.

DPV4

Jde o šestiletého chlapce české národnosti. Mateřskou školu navštěvuje od dvou a půl roku. Jedná se o chlapce, který má bohatou slovní zásobu a nemá žádné vady řeči. Chlapec od září nastupuje do základní školy. Chlapec je velmi komunikativní a nápaditý, bez ostychu navazuje rozhovory a dokáže i vyvolat diskuzi. Chlapec pochází z úplné rodiny a má mladší sestru.

DPV5

Jde o šestiletého chlapce české národnosti, který navštěvuje mateřskou školu od tří let. Jedná se o chlapce, který má přiměřenou slovní zásobu vzhledem k věku a objevují se u něj běžné vady výslovnosti. Navštěvuje logopeda s hláskami R, Ř. Chlapec je velmi dominantní, rád řídí ostatní, navazuje rozhovory a vyvolává diskuze. Chlapec pochází z úplné rodiny a má mladšího bratra.

DPV6

Chlapec má pět let, je české národnosti. Navštěvuje mateřskou školu od dvou a půl roku. Ke svému věku má bohatou slovní zásobu a netrpí žádnou vadou řeči. I tenhle chlapec rád komunikuje, rád navazuje rozhovory s vrstevníky, nicméně s dospělými lidmi je někdy velmi stydlivý. Chlapec je z úplné rodiny a má mladšího bratra.

4.4.2 Charakteristika participantů žáků 8. třídy základní školy

ŽŽŠ1

Jde o patnáctiletou dívku, která měla odklad školní docházky a nastoupila do základní školy o rok později. Dívka má plynulý čtecí projev a nemá žádné řečové vady. Dívka reprezentuje školu v českém jazyce a literatuře. Pochází z úplné rodiny a má starší sestru.

ŽŽŠ2

Jde o čtrnáctiletou dívku, která nastoupila do základní školy dle normy. Dívka je reprezentantkou školy v recitačních soutěžích, její čtecí projev je plynulý a během čtení intonačně pracuje s hlasem. Je premiantkou ročníku a má výborný prospěch. Dívka pochází z úplné rodiny a má staršího bratra.

ŽŽŠ3

Jedná se o čtrnáctiletou dívku, která do základní školy nastoupila dle normy. Dívka reprezentuje základní školu v anglickém jazyce. Její řečový i čtecí projev je plynulý. Dívka pochází z neuplné rodiny a má dva mladší sourozence.

ŽŽŠ4

Chlapec má třináct roků. Jedná se o premianta třídy. Do základní školy nastoupil dle normy. Chlapec se ve volném čase věnuje od malička latinsko americkým tancům. Pochází z neuplné rodiny, má výborný prospěch. Jeho řečový i čtecí projev je plynulý.

ŽŽŠ5

Chlapec má čtrnáct roků. Jde o chlapce, který se do České republiky přistěhoval ve 3 letech, má americké občanství. Jeho řečový i čtecí projev je plynulý. Základní školu reprezentuje v anglickém jazyce. Pochází z úplné rodiny, která je nábožensky založená. Chlapec má dvě dospělé sestry.

ŽŽŠ6

Jedná se o chlapce, který má třináct roků. Jde o premianta třídy. Základní školu reprezentuje v matematice a chemii. Jeho čtecí projev je plynulý, působí plaše a je velmi tichý. Chlapec pochází z úplné rodiny a má mladší sestru.

4.5 Postup sběru dat

K výzkumnému šetření byl pro sdílené čtení použit příběh s ilustracemi z knihy „Příběhy lesních skřítků“ od Ireny Kaftanové. Kniha byla zvolena z důvodů poutavých příběhů a vhodné jazykové složitosti přiměřené předškolnímu věku. Všechny příběhy v knize se odehrávají v prostředí lesa a přírody. Zvolený příběh se jmenoval „Jak divočák Bořivoj málem přehrhl pramínek.“ Délka zvoleného příběhu byla 6 stránek A5, včetně ilustrací.

Díky dobře nastavené spolupráci mateřské a základní školy byli starší žáci 8. třídy základní školy seznamováni se zvoleným textem příběhu dopředu během výuky českého jazyka. Před samotným výzkumem dostali žáci před sdíleným čtením instrukce, které měly určitý záměr, a to pracovat s textem při čtení tak, aby dětem předškolního věku usnadnily porozumění čtenému textu. Žáci měli dostatek času si naplánovat strategické kroky, které u společného čtení využijí a podpoří porozumění dětí.

Následně se děti a žáci 8. třídy seznamovali a samostatně, dle jejich preferencí se rozdělili do dvojic. Výraznější při výběru byly děti předškolního věku. Sdílené čtení probíhalo vždy dopoledne v klidné místnosti mateřské školy. Dvojice dítěte a žáka si mohla vybrat prostor, kde společné čtení budou realizovat. Dvojice měla dvě volby, první volba byla na koberci s polštáři a druhou volbou byla sedačka u okna. Po výběru místa se dvojice dítěte a žáka pohodlně usadila, byla jim předložena kniha. Dále byla dvojice vyzvána pro čtení a byl jim poskytnut dostatečný prostor pro předčítání. U každé dvojice probíhalo pozorování, které bylo celé zaznamenáváno na jednu kameru. Vznikly video nahrávky. V případě pozorování společného čtení dvojic šlo o účastněné pozorování, kdy spolupracovala pouze dvojice bez vstupů výzkumníka, nicméně výzkumník byl při společném čtení přítomen a zaznamenával si zpozorované jevy do pozorovacího archu. Společné čtení bylo nahráváno na kameru. Společné čtení předškolního dítěte a žáka trvalo přibližně 10-15 minut.

Na konci každého předčítání následoval rozhovor s dítětem předškolního věku, kdy byly dítěti kladeny otevřené otázky na zjištění jeho pohledu na zažité společné čtení. Díky rozhovorům jsem získala hlubší náhled na celou problematiku. Rozhovor probíhal v odlehle místnosti, kde jej nic nenarušovalo. Dítě si mohlo opět zvolit prostor k rozhovoru a bylo mu nabídnuto zapnutí a vypnutí záznamníku. Všem participantům byl poskytnut dostatek času pro vyjádření se k dané otázce. Otázky byly předem připravené. Na závěr dostaly děti možnost doplnit nějakou informaci. Z rozhovorů vznikly audio nahrávky, které

byly nahrávány na diktafon. Délka rozhovoru s dětmi předškolního věku trvala průběžně 10 minut. Během rozhovoru jsem předpokládala, že děti předškolního věku budou mít problém s rozvinutějšími odpověďmi. Předpoklad se naplnil a děti byly k odpovědi opět motivovány přepracovanou otázkou.

4.6 Analýza dat

Kapitola se zaměřuje na analýzu získaných dat, která byla zaznamenána pomocí polostrukturovaného pozorování společného čtení a rozhovoru s dítětem předškolního věku. S analýzou získaných dat podle Švaříčka a Šed'ové (2010) souvisí také přepis neboli transkripce dat. V případě nepřímého pozorování došlo mnohokrát ke zhlédnutí videonahrávky. Videonahrávky byly pravidelně během 15 sekund pozastavovány a zpozorované jevy byly zaznamenávány do pozorovacího archu. Z analýzy získaných dat z pozorování vyplynuly kategorie, které budou v téhle kapitole interpretovány a byly inspirovány Pentimonti et al. (2012) a standardizovaným nástrojem pro hodnocení kvality sdíleného čtení SABR. Nahrávky rozhovorů s dětmi předškolního věku byly dle audionahrávek přesně a doslovně přepsány v MS Word do transkriptu. Přepisy rozhovorů byly opakovatelně čteny a následně kódovány pomocí otevřeného kódování.

4.6.1. Kategorizace dat

Získaná data metodou pozorování byla zaznamenávána do záznamových archů. Videonahrávky byly opakovaně zhlédnuty a následně podrobeny otevřenému kódování. Při realizaci je daný přesný postup. Z příslušného textu se vyberou klíčové výroky, které zmiňují zásadní informace v jednání participantů výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Využívání jazyka	Abstraktní Myšlení	Schopnosti Tisku	Vypracování	Klima relace	Strategie
------------------	--------------------	------------------	-------------	--------------	-----------

Kategorie pozorování

Taktéž získaná data z rozhovorů byla přepsána do elektronické podoby a následně bylo provedeno otevřené kódování. Jelikož ze získaných dat vyplynuly další kategorie, které pomůžou objasnit pohled dítěte předškolního věku na společné čtení, vzniklo dalších osm nových kategorií.

Zkušenost	Pozitiva	Negativa	Nová informace	Zájem dětí
Vhodná podpora	Pár nebo skupina?	Přínos		

Kategorie rozhovorů 1

5 VÝSLEDEK ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT Z POZOROVÁNÍ

V této kapitole se zaměříme na analýzu získaných dat, která byla získána z pozorování společného čtení mezi dvojicemi, žákem 8. třídy a dítětem předškolního věku. Cílem a záměrem bylo odhalit, jaké atributy během procesu společného čtení nabízejí žáci 8. třídy dětem předškolního věku pro lepší porozumění. Z analýzy dat přítomných v podrobném případě byl zjištěn vznik kvalitativních ukazatelů, které upřednostňovaly zapojení dítěte do aktivity, kdy na jejich základě vzešlo pět kategorií, a z každé z kategorie vplynuly další subkategorie. Nyní si níže přiblížíme ukazatele, které byly během procesu společného čtení odhaleny.

5.1 Podpora využívání ústního jazyka

První kategorií, která z analýzy získaných dat vplynula, je kategorie podpora využívání ústního jazyka. Jak již z názvu kategorie vyplývá, jedná se o využívání jazykových dovedností v kontextu společného čtení. Ve všech videozáznamech společného čtení dvojic bylo zaznamenáno, že pro lepší porozumění zařazovali žáci 8. třídy do procesu zjevné chování, které směřovalo k podpoře slovní zásoby a ústního jazyka. Z analýzy pozorování vplynuly čtyři konkrétní subkategorie, které se vztahují k podpoře využívání ústního jazyka.

5.1.1 Popisuje akce příběhu

Bylo zpozorováno, že všichni participanté odkazovali na akci v příběhu, žádali dítě o popis událostí, nebo pokládali otázky k předchozím událostem příběhu, na což děti vždy aktivně reagovaly a zapojily se do rozhovoru. Bylo zaznamenáno, že díky otevřeným otázkám byly děti předškolního věku během společného čtení aktivizovány.

ŽZŠ1: „Viš, o čem to bylo?“

ŽZŠ2: „Co vidíš tady na tom obrázku? Co se tam děje?“

ŽZŠ3: „Co slíbil divočák?“

ŽZŠ4: „Co udělal ten divočák?“

ŽZŠ5: „Co se stalo té studánce?“

Z analýzy pozorování bylo také odhaleno, že v některých situacích děti neznaly odpověď na otázku žáka, která směřovala na akci příběhu, tudíž poskytli sami žáci dítěti popis události v příběhu a odkazovali děti na ilustraci.

ŽZŠ1: „Ano správně. Viš, jak se jmenoval a jak vypadal? Dívej, tady.“

ŽZŠ2: „Tak, vidíš, tady ten divočák zničil ten pramínek, a oni se ho snaží vyhnat pryč.“

5.1.2 Popisuje podstatná jména, slova

Bylo zpozorováno, že žáci 8. třídy společné čtení pozastavili a podpořili porozumění čtenému textu tak, že vyžadovali po dítěti předškolního věku popis podstatného jména, které bylo nejčastěji doplňováno odkazováním k ilustracím v knize.

ŽZŠ2: „Vidíš, bylo tam takové divoké prasátko, jaké je?“

ŽZŠ5: „Víš, jak vypadá skřítek Jíroveček?“

Bylo zaregistrováno také chování, že když se žák ptal dítěte na definici neznámého pojmu a dítě jej neznalo, bez váhání poskytoval žák stručné vysvětlení daného pojmu. Pokud byla k dispozici ilustrace, ukazoval pojem dítěti na ní.

ŽZŠ2: „Víš, co jsou to oblázky? To jsou takový kamínky, které tam museli dát, aby ta voda v pramínku neutekla a zůstala čistá.“

Nicméně v pozorování společného čtení dvojic bylo také vícekrát zaznamenáno, že žáci 8. třídy po předčtení složitějšího pojmu sami předpokládali, že dítě pojem nezná, proto čtení zastavili a dotazovali se na popsání podstatného jména.

ŽZŠ3: „Znáš kaštan? Tak to je ten strom, on má dvě jména, my mu říkáme kaštan a v knížkách je to jírovec maďal, znáš ho?“

Z analýzy společného čtení bylo zpozorováno také to, že samy děti předškolního věku projevovaly zájem o definici neznámého pojmu.

DVP5: „Co je to jírovec?“

Ukázka z pozorování 3: Poté se DVP3 zajímá „Co to jsou to oblázky?“ žák mu vysvětluje neznámý pojem a pokračuje ve čtení.

5.1.3 Definuje příklad

Z analýzy získaných dat byla odhalena další subkategorie. Subkategorie definice příkladu, kde šlo především o to, že žáci 8. třídy během společného čtení uváděli pro lepší porozumění dětem předškolního věku konkrétní příklady. Definované příklady byly vždy stručné a srozumitelné, kdy především odkazovaly děti k ilustracím.

ŽZŠ1: „Ten skřítek se jmenuje stejně jako strom, určitě ho znáš, jestli sbíráš na podzim kaštany, tak on se jmenuje jako ten strom, jmenuje se Jíroveček, to je název stromu a kaštan je to, co na něm roste, víš?“

ŽZŠ2: „Ano správně, je to voda, ale to je takový malý potůček, který se potom dál zvětšuje.“

V případě pozorování 1 a 2 bylo zjištěno, že si žáci ověřovali pochopení dítěte, zda dítě termín pochopilo, tak že chtěli po dítěti termín převyprávět.

5.1.4 Rozšíření rozmluvy – myšlenky

Další subkategorii, která z pozorování společného čtení vyplynula, byla subkategorie rozšíření rozmluvy, kdy žáci 8. třídy během společného čtení odkazovali děti předškolního věku k ilustracím a vysvětlovali jim děj samotného příběhu. Na základě ilustrací podporovali žáci u předškolních dětí rozhovor, ke kterému využívali otevřené otázky či samotný popis ilustrací. Tahle subkategorie se ve většině pozorování vyskytovala během společného čtení. Nicméně bylo také zpozorováno v případě společného čtení u dvojice 1, že k rozšiřování rozmluvy docházelo až na samém konci čtení.

ŽZŠ1: „Ano správně, víš, jak se jmenoval a jak vypadal? Dívej, tady.“

ŽZŠ2: „Tak, vidíš, tady ten divočák zničil ten pramínek, a oni se ho snaží vyhnat pryč.“

ŽZŠ6: „Víš, jak to vypadá v lese?“

5.2 Abstraktní myšlení

Druhou kategorií v kontextu společného čtení textů mezi žáky 8. třídy a dětmi předškolního věku byla kategorie abstraktního myšlení. Jelikož bylo během společného čtení mezi nimi zachyceno zjevné chování žáků, které vedlo k podpoře abstraktního myšlení a napomáhalo dětem k lepšímu porozumění čtenému textu. Bylo zjištěno, že žáci 8. třídy do společného čtení zařazovali čtyři kognitivní procesy, které mohou být pro předškolní dítě obtížné, nicméně i tak se děti do náročnějších rozhovorů v kontextu společného čtení rády zapojily.

5.2.1 Srovnává nebo uvádí kontrast

První subkategorii, která byla ze získaných dat zpozorovaná, ale přesto jen v minimální míře, byla kategorie srovnávání a uvedení kontrastu, kdy se v chování pouze jednoho žáka 8. třídy při společném čtení vyskytl tenhle složitý proces. Chování žáka 8. třídy právě k podpoře srovnávání a kontrastu bylo zjištěno při pozorování společného čtení dvojice pět.

ŽZŠ5: „On byl teda smutný ten skřítek, a jaký byl potom, když se to všechno vyřešilo?“

5.2.2 Objevují se závěry nebo hodnocení

Z analýzy získaných dat bylo zpozorováno, že žáci 8. třídy do společného čtení zařazovali otázky, díky kterým podpořili u dětí předškolního věku proces utváření závěrů nebo hodnocení, jelikož i ten je klíčový pro porozumění čtenému textu. Nicméně otázky žáků byly většinou uzavřené, i když šlo o otázky otevřené, podpora tohoto procesu nebyla nijak výrazná, jelikož žáci 8. třídy neposkytovali dětem dostatečně konstruktivní zpětnou vazbu a nenabádali předškolní děti k diskuzi. Bylo zjištěno, že žákům stačila odpověď na položenou otázku, nicméně již nebyla nijak podpořena diskuze o blízkých tématech.

ŽZŠ2: „Myslíš, že to bylo správné, co udělal?“

ŽZŠ4: „Co myslíš, vrátila se nebo se nevrátila ta studánka?“

ŽZŠ5: „Tak co museli udělat, aby ten pramínek opravili?“

5.2.3 Předpovídá nebo se vrací zpět

Další subkategorie, která byla ze získaných dat z pozorování odhalena, je subkategorie předpovědi. V kontextu společného čtení bylo zjištěno, že žáci záměrně zařazovali chování, které vedlo děti k předpovědím. Podpora tohoto procesu byla zaregistrována ve všech zrealizovaných pozorováních. Proces předvídání nebo vracení se zpět k již přečteném příběhu se ve dvojicích objevoval i vícekrát než jen jednou, nicméně více převažovalo vracení se k situacím, které byly již přečtené. Předvídání nebo vracení se zpět v přečtených událostech bylo silně spjaté s ilustracemi, na které žáci děti odkazovali.

Předpověď

ŽZŠ2 „O čem asi budeme číst?“

ŽZŠ3: „A co se stalo asi dál?“

ŽZŠ5: „Co se tam mohlo stát u toho pramínku?“

ŽZŠ6: „O čem si myslíš, že by ta knížka mohla být?“

Vracení se zpět

ŽZŠ1: „Viš, o čem to bylo?“

ŽZŠ4: „Co udělal ten divočák?“

ŽZŠ4: „A co potom teda udělala ta Trnka s tou Malinkou?“

5.2.4 Vysvětlení

Z analýzy získaných dat vyplynula také subkategorie, která zahrnuje záměrné chování žáků, kteří jako podporu pro lepší porozumění zahrnují do společného čtení proces vysvětlování. Bylo zjištěno, že žáci požadovali po dětech vysvětlení nebo popis hlavního hrdiny, postav, nicméně bylo také zaznamenáno, že žáci vyžadovali po dětech vysvětlení situací, které se v příběhu odehrály.

ŽZŠ2: „Vidíš, bylo tam takové divoké prasátko, jaké je?“

ŽZŠ3: „Co udělala Trnka s Malinkou a proč?“

ŽZŠ4: „Co udělal ten divočák?“

ŽZŠ5: „Kdo v té pohádce všechno byl?“

Taktéž ale bylo zaznamenáno, že také děti předškolního věku požadovali po žácích vysvětlení, a to především v neznámých situacích nebo neznámých pojmech.

DVP3: „Co je to jírovec?“ Žák hned reaguje a podává vysvětlení, vztahuje jej na zkušenosti dítěte. ŽZŠ3: „Znáš kaštan? Tak to je ten strom, on má dvě jména, my mu říkáme kaštan a v knížkách je to jírovec maďal, znáš ho?“

Z analýzy získaných dat pozorování společného čtení u dvojice 4 byla odhalena situace, kdy dítě neznalo odpověď na otázku, na což ŽZŠ4 pohotově reagoval a pojem bez dalšího vyžadování vysvětlení dítěti vysvětlil. Svoje vysvětlování žáci především opírali o ilustrace. ŽZŠ4: „Co tam museli skřítkové dát?“ DVP4 „Kameny.“ ŽZŠ4 nebyla s odpovědí spokojena a pokládá další otázku: „Jakými kameny?“ Dítě si nevědělo rady s odpovědí, na to zareagovala žákyně a začala dítěti vysvětlovat nový pojem „To jsou takové hladké a kulaté kamínky.“

5.2.5 Strategie

Z analýzy pozorování byly zjištěny čtenářské strategie, které během společného čtení využívali žáci 8. třídy, aby podpořili porozumění čtenému textu dětmi předškolního věku.

Propojování

Z analýzy společného čtení dvojic byla zpozorována strategie propojování, kterou žáci 8. tříd do procesu zařazovali. Strategie propojování byla zpozorována na úrovni propojování s vlastními zkušenostmi dětí, nebo se znalostí s textem.

ŽZŠ6: „Víš, jak to vypadá v lese?“ DVP6: „No, já to vím, protože já chodím do lesa s Helčou, nosíme jim tak jídlo do krmelce.“

Předvídání

Druhou strategií, která byla během společného čtení dvojic zpozorována, byla strategie předvídání, kterou žáci 8. třídy zařazovali do procesu společného čtení pro lepší porozumění čtenému textu. Byla zpozorována při předvídání děje již z obálky knihy, dalších ilustrací nebo názvu příběhu.

ŽZŠ2: „O čem asi budeme číst?“

ŽZŠ3: „O čem ta pohádka asi bude?“

Usuzování

Z pozorování společného čtení dvojic bylo zjištěno, že strategii usuzování do společného čtení žáci 8. třídy zařazovali jen zřídka, a to v otázkách „proč?“

ŽZŠ3: „Co udělala Trnka s Malinkou a proč?“

Vizualizace

Z analýzy společného čtení byla odhalena také strategie vizualizace, kdy žáci 8. třídy do společného čtení zařazovali strategii vizualizace a odkazovaly děti na vlastní zkušenost.

ŽZŠ1: „Ten skřítek se se jmenuje stejně jako strom, určitě ho znáš, jestli sbíráš na podzim kaštiny, tak on se jmenuje jako ten strom, jmenuje se Jíroveček, to je název stromu a kaštan je to co na něm roste, víš?“

Shrnování

Při procesu společného čtení žáka 8. třídy a dítěte předškolního věku bylo zjištěno, že strategie shrnování, byla zpozorována pouze u pozorování první dvojice, kdy se ŽZŠ1 na konci čtení dotazovala DPV1 na otázku, která po dítěti vyžadovala shrnutí hlavní myšlenky příběhu.

ŽZŠ1: „Víš, o čem to bylo?“

Kladení otázek

Bylo zpozorováno, že nejvíce využívanou strategií, kterou žáci 8. tříd využívali pro podporu porozumění čtenému textu, byla strategie kladení otázek, které dětem nejen pomáhali s porozuměním, ale díky otázkám se do společného čtení aktivně zapojovaly.

ŽZŠ2: „Takže co slíbil divočák?“

ŽZŠ3: „Takže, jak se jmenoval divočák?“

ŽZŠ5: „Tak co museli udělat, aby ten pramínek opravily?“

5.3 Schopnost tisku

Třetí kategorií, která z pozorování společného čtení vyplynula, byla kategorie schopnosti tisku. Tahle kategorie obsahuje další dvě subkategorie, které se týkají dovednosti psaného textu. Z chování žáků 8. třídy během společného čtení jasně vyplynulo, že do procesu zahrnovali komentáře a dotazy, které vedou ke zvýšení povědomí o tisku u dětí předškolního věku.

5.3.1 Mluví o knize

Z analýzy pozorování chování participantů při společném čtení vyplynula subkategorie, která se objevovala u všech pozorování s výjimkou první dvojice. Bylo zaznamenáno, že žáci 8. třídy před začátkem společného čtení seznamovali předškolní děti s autorem a názvem knihy, ze které předčítali. Ve dvou případech bylo také zjištěno, že žáci do seznámení s knihou zahrnuli také ilustrátora.

ŽZŠ2: „Tahle knížka se jmenuje Příběhy lesních skřítků a napsala ji Irena Kaftanová a ilustrátorem je Antonín Šplíchal.“

ŽZŠ6: „Tuhle knihu napsala Irena Kaftanová a ilustroval ji Antonín Šplíchal.“

Bylo zjištěno, že ve všech pozorování kromě pozorování první dvojice byla před samým začátkem společného čtení zpozorována strategie předvídání podle obrázků, kdy žák 8. třídy ukazoval předškolnímu dítěti knihu, poukazoval na ilustrace a pokládal otevřené otázky. Ptal se dítěte, o čem si myslí, že bude daný příběh v knize, čím aktivoval další zájem dítěte. Z analýzy společného čtení všech dvojic bylo také zjištěno, že žáci 8. třídy seznámili předškolní děti s názvem příběhu.

ŽZŠ2: „A ta pohádka se jmenuje, jak divočák Bořivoj málem přetrhl pramínek.“

ŽZŠ5: „A budeme číst o tom, jak divočák Bořivoj málem přetrhl pramínek.“

5.3.2 Zmiňuje písmena

Další subkategorii, která z pozorování společného čtení vzešla, je poukazování žáků 8. třídy na znalost písmen, kterou žáci 8. třídy zahrnovali do rozhovoru po dočtení příběhu. Bylo zjištěno, že se subkategorie objevovala úplně na závěr, až po všech otázkách, které žáci kladli ke zjištění porozumění.

ŽZŠ3: „A poznáš nějaká písmena?“

ŽZŠ4: „A už znáš nějaká písmenka?“

Bylo zjištěno, že žáci se s dětmi o písmenech bavili a přitom jim nenásilně pomáhali s jejich poznáváním. Ve většině dvojic bylo zjištěno, že vyhledávaly ta písmena, o kterých mělo dítě povědomí, zpravidla šlo o začáteční písmena jejich jména.

Je již známo, že zmiňování písmen u dětí předškolního věku je důležitým krokem k rozvoji jejich fonologického uvědomění, které je nezbytné pro pozdější učení se čtení a psaní.

Zajímavým a jedinečným zjištěním bylo, že se v pozorování dvojice 5 objevila spontánní iniciace dítěte, která směřovala k číslům stránek. DPV3: „Tady je čtyřka a tady je jednička,“ na což žák 8. třídy kladně zareagoval a začal listovat knihou a ukazovat dítěti další čísla. Také u pozorování dvojice 4 byl zpozorován pokus o počítání, kdy po dočtení počítá dítě předškolního věku postavy.

5.4 Vypracování

Tahle kategorie, která byla v chování žáka při společném čtení s dítětem předškolního věku zpozorována, byla kategorie vypracování, jelikož ze získaných dat vyplynulo, že žáci 8. třídy v procesu zahrnovali jisté chování, které dětem předškolního věku poskytovalo interaktivní zážitek, díky němuž mohly do společného čtení přidávat své vlastní myšlenky a komentáře. Bylo zpozorováno, že podporování porozumění čtenému textu v rámci nabízení prostoru k vyjádření vlastních zkušeností a byla zaregistrována podpora reakcí, která byla pro předškolní dítě pozitivním impulzem k zapojení se do rozhovoru.

5.4.1 Spojování textu se životem

První subkategorii vypracování, která byla u chování žáka během společného čtení zpozorována, byla subkategorie spojování textu se životem, kdy žáci 8. třídy povzbuzovali děti k propojení čteného textu s jejich vlastní zkušeností. Tahle subkategorie ze získaných dat se jevila pro děti předškolního věku jako nejvíce aktivizující způsob k navázání rozhovoru. Nicméně bylo, zjištěno, že žáci sice odpovědím dětí naslouchali, ale již je nějak nerozšiřovali, ani se ze žádné zkušenosti nerozvinula diskuze, která se u těchto situací nabízela.

ŽŽŠ2: „Takže už jsi byl někdy v lese jo?“ DPV2: „Jo, my tam chodíme, ale jenom na jaře nebo v létě.“

ŽŽŠ3: „Taky jsi někdy plakal a proč?“ DPV3: „Jo, třeba když mi Sebík rozbil tablet.“

ŽŽŠ6: „Víš, jak to vypadá v lese?“ DVP6: „No, já to vím, protože já chodím do lesa s Helčou, nosíme jim tak jídlo do krmelce.“

ŽZŠ4: „Byla jsi někdy smutná? DVP4: „On byl smutný jako já, když mi kluci rozbili tu centrálu pro tlapky.“

5.4.2 Spontánní iniciace dítěte

Z analýzy společného čtení bylo zpozorováno chování dítěte předškolního věku, které do společného čtení spontánně vstupovalo a verbálně reagovalo na děj v příběhu. Z pohledu žáků 8. třídy bylo zpozorované dvojí chování vůči spontánním výrokům dítěte, za prvé, že žák na výrok dítěte reagoval, což bylo zpozorované u společného čtení dvojice 3. Bylo zjištěno, že na spontánní iniciaci dítěte žák kladně zareagoval a poskytl dítěti zpětnou vazbu.

DPV3 opět spontánně reaguje a přidává svoji myšlenku DPV3 „On tam zůstal, aby to hlídal, kdyby zase přišel ten divočák.“ Na což, ŽZŠ3 na jeho odpověď reaguje a rozvádí ji. ŽZŠ3: „Přesně tak, on tam zůstal, aby ji pohlídal, a kdyby se ten divočák náhodou vrátil, tak by ji mohl pomoci.“

Druhá reakce žáka, která z pozorování vyplynula, byla taková, že žák na spontánní výroky dítěte k textu reaguje, ale jen prostou zpětnou vazbou.

DPV6: „No on to třeba udělal, protože měl hlad, divočáci to tak dělají, ryjou v zemi a hledají kořínky. To říkala Helča.“ ŽZŠ6: „To je pravda, to také vím.“

5.4.3 Emoce postavy

Poslední subkategorií, která byla v chování žáků při společném čtení zpozorovaná, byla kategorie emoce postavy. Bylo zjištěno, že žáci pro podpoření porozumění čtenému textu uplatňovali otázky, které směřovali k rozpracování emocí a pocitů hlavní postavy. Čímž, napomáhali podpoře dětskému chápání emocí druhých, a to jak pocitům příjemným, tak i averzních.

ŽZŠ3: „Jak se cítil ten skřítek?“

ŽZŠ4: „A jak se cítil ten Jíroveček?“

ŽZŠ5: „Jak se asi cítil ten Jíroveček, když mu divočák rozbil ten pramínek?“

ŽZŠ5: „On byl teda smutný ten skřítek, a jaký byl potom, když se to všechno vyřešilo?“

5.5 Klima relace

Poslední kategorií, která se v chování mezi žákem 8. třídy a dítětem předškolního věku během pozorování společného čtení objevila, byla kategorie klimatu procesu. Z chování participantů na začátku pozorování šlo zaznamenat, že je více dominantním žák, který se ale k dítěti choval ohleduplně a přátelsky. Bylo zcela viditelné, že jak žáci, tak i děti byli na začátku velmi nervózní, i když ostych v průběhu procesu společného čtení opadával. Bylo zjevné, že vládla pozitivní atmosféra. Během pozorování získaných videonahrávek byly zaznamenány další tři subkategorie.

5.5.1 Dotyky

První subkategorií, která byla u společného čtení zpozorována, byla subkategorie dotyku. Během procesu společného čtení, bylo u všech pozorovaných dvojic participantů spatřeno, že předškolní děti se knihy rády dotýkají, a to během celého čtení. Bylo zjištěno, že pokaždé na konci společného čtení nabídli žáci 8. třídy dětem k manipulaci knihu, děti pokaždé kladně reagovaly a začali si knihu prohlížet.

U pozorování šesté dvojice bylo zpozorováno, že participantů spolupracují. DPV6 pozorovalo prst ŽZŠ6, a když se blížil ke konci stránky, dítě jevílo zájem o její otočení. DPV6: „Já to chci otáčet.“ Na což, žák 8. třídy dítě po dočtení stránky vyzval k jejímu otočení.

5.5.2 Zpětná vazba

Druhou subkategorií, která byla ze všech pozorování chování žáka 8. třídy a dítěte předškolního věku znatelná, byla subkategorie zpětné vazby. Zpětná vazba byla zaznamenána ve frázích, ale i jednoslovných výrazech. Vesměš šlo o frázi, která ze strany žáků znamenala pozitivní a kladné ohodnocení. Jednou nejčastější zpětnou vazbou žáků 8. třídy byla fráze, kterou poskytovali dětem k jejich odpovědím.

ŽZŠ1: „Ano správně.“

ŽZŠ2: „Ano, to je správně, tak jdeme číst dál.“

ŽZŠ3: „Ano, přesně tak.“

ŽZŠ4 „Správně, přesně tak.“

Kromě verbální zpětné vazby žáků 8. třídy byla zpozorována také neverbální zpětná vazba, která byla ve všech ohledech pozitivní. Byly zjištěny projevy jako úsměvy, souhlasné

pokývání hlavou a výrazná gesta, která dětem předškolního věku ukazovala zájem ze strany žáka.

5.5.3 Modelový respekt

Poslední subkategorií, která se v pozorování chování žáků 8. třídy a dětí předškolního věku během společného čtení objevovala, byla subkategorie modelového respektu. Bylo zjevné, že žáci 8. třídy jsou laskaví a ohleduplní, se zájmem a pozorností naslouchali dětem předškolního věku. Bylo patrné, že k výpovědím dětí přistupují vážně a berou v potaz i jejich myšlenky. Během společného čtení bylo zjištěno, že žáci dávali dětem dostatečný prostor pro samostatné jednání a následovali jeho svobodnou volbu. Nesmíme opomenout také to, že během společného čtení byly mezi participanty zaregistrovány zdvořilostní fráze, jako jsou prosím a děkuji.

6 VÝSLEDEK ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT Z ROZHovorŮ

6.1 Zkušenosť

V rámci této kategorie se vyjádřila většina participantů výzkumu tak, že má se společným čtením vlastní zkušenost. Většina dětí se ve svých výpovědích o vlastních zkušenostech se společným čtením shoduje. Z kódování přepisů rozhovorů vyloučily tři klíčové subkategorie.

6.1.1 Hledisko času

Ve výpovědích participantů nejčastěji zmiňovali intervaly společného čtení. Nejčastějšími intervaly v odpovědích participantů byly: „pokaždé, vždycky, každý.“ Tudíž bylo ve většině případů zpozorováno, že se děti každý den a pravidelně setkávají s předčítáním a literaturou. Jedna z nejčastějších a nejpřednějších výpovědí, ale nejvíce poukazovala na hledisko času. Děti ve výpovědích pokaždé uvedly, že se čtením se setkávají vždy předtím, než jdou spát. DPV5: „Vždycky večer před spaním.“

DPV2: „Jo, my si čteme doma, a tam jenom večer. Čteme je večer před spinkáním.“

6.1.2 Part'ák

Další subkategorii, která vyloučila z kódování přepisů rozhovorů, je subkategorie part'ák. Můžeme říct, že jde o důležitou roli z pohledu dítěte předškolního věku. Můžeme předpokládat, že je jím někdo, kdo dítěti předčítá text, kdo s ním o knize hovoří. Tato subkategorie je pro dítě předškolního věku nezastupitelná, neboť samo ještě neumí text přečíst a je oddané dospělé osobě. Lze tedy říct, že spojence pro čtení vnímají děti předškolního věku jako mentora, čili průvodce. Nejčastěji se ve výpovědích participantů vyskytovaly tři klíčové elementy interakcí při čtení.

Rodiče

Na základě kódování přepisů rozhovorů s dětmi bylo zjištěno, že nejčastěji se do interakce při čtení dostávají děti s dospělým, především s rodičem.

DPV4: „Jo, já si nejvíc čtu s mamkou, teď čtu knížku Eleny, Elenku.“

DPV6: „no jo, já čtu, čtu doma s mamkou nebo tat'kou.“

Starší sourozenec

Nicméně z některých výpovědí bylo také zjištěno, že se v malé míře jako spojenec pro čtení objevuje, také starší sourozenec.

DPV1: „S mamkou nebo tat'kou taky čteme, nebo i Raďa mi čte, to je můj brácha.“

DVP4: „A taky mi čte někdy brácha.“

6.1.3 Mateřská škola

Výrazný element, který byl ve výpovědích participantů zaznamenán, byla mateřská škola. Mateřská škola, která se objevovala ve většině výpovědí, byla jakýmsi středobodem zkušeností dětí se společným čtením. Jsou toho důkazem následující tvrzení:

DVP6: „Takhle čteme přece ve školce, minule jsme přece četli toho krčka, jak si šil kalhoty, jsme mu pomáhali je šít.“

I v dalším rozhovoru bylo zjištěno, že v mateřské škole mají participanté čtení spojeno s akčností a zábavou, která se jim díky vytvořené zkušenosti vybavuje lépe i s odstupem času. DPV5: „Tak my se ségrou čteme takhle jenom ve školce, to mě baví, jak vždycky můžeme i tu pohádku zahrát. Jak máme ty čepičky.“

6.2 Pozitiva

Další kategorií, která vyplynula z kódování přepisů rozhovorů, byla kategorie pozitiva. Zde se ve výpovědích promítly kladné elementy společného čtení, které se dětem předškolního věku líbí. Obecně jde říct, že pozitiva společného čtení spatřují děti předškolního věku v celém procesu společného čtení. Nicméně se z výpovědí participantů dalo odhalit, jaká konkrétní pozitiva ve společném čtení vidí.

6.2.1 Rozhovor

Z výpovědí všech respondentů je zřejmé, že kladný postoj mají při společném čtení právě k rozhovorům, pro ně je rozhovor první subkategorií. Děti předškolního věku považují za příznivé, když s nimi při čtení spojenec o příběhu mluví, ptají se jich na otázky a navazují či rozšiřují s dítětem rozhovor.

DPV1: „Jo líbilo se mi to, jak mi ona četla a pak se mě ptala, co četla,..... a co si myslím.“

DPV2: „Líbilo se mi, jak se mě ptal na otázky.“

DPV3: „Líbilo se mi, jak jsme si pak s chlapečkem povídali.“

DPV4: „Taky se mi líbilo, že jsme si mohli povídat.“

6.2.2 Ilustrace

Další pozitivem, které bylo z výpovědí participantů odhaleno, byla subkategorie ilustrace. Participantů se ve svých odpovědích shodovali, že se jim na společném čtení líbí ilustrace, které jsou v knize. Ve výpovědích bylo patrné, že děti oceňují, když mohou obrázek popsat nebo jej okomentovat, ale také když jim ty ilustrace okomentuje ten, kdo jim předčítá.

DPV1 : „Líbilo se mi, jak mi ukazovala ty obrázky.“

DPV 4: „Líbilo se mi, že jsem viděla na knížku a mohla se dívat na ty obrázky, co tam byly.“

DPV5: „No... Ty obrázky, jak mi tam ukazoval ty obrázky.“

6.2.3 Dotyk

Třetí subkategorii, kterou jsme u pozitivního postoje dítěte ke společnému čtení zjistili, byl element dotyk samotné knihy. Ve výpovědích participantů se často objevovalo, že na knihu rádi sahají, rádi manipulují se stránkami a ukazují v nich na ilustrace.

DVP2: „Líbilo se mi, že mě nechal listovat a ukazoval ty obrázky.“

DPV3: „Jak mě tu knížku půjčil, a já se do ní mohl koukat.“

DPV4: „Ona mi tu knížku i půjčila a já jsem listovala, to bylo.“

DPV5: „A taky, jak jsem mohl otáčet ty stránky.“

DPV6: „Líbilo se mi, jak mi tu knížku půjčila, a mohla jsem jí otáčet.“

6.2.4 Čtení s ukazováním

Dalším zjištěným elementem, který ve výpovědích respondenti uváděli, je, když během předčítání dospělý dítěti ukazuje, odkud kam a kde právě čte. U předškolních dětí to zvyšovalo další zájem o psanou podobu čteného textu, sledovaly směr předčítaného, zajímaly se o velká písmena.

DPV2: „Jak ukazoval tou rukou, kde četl, to se mi líbilo.“

DPV4: „Líbilo se mi, jak mi ta holka četla a ukazovala ty písmena, kde čte.“

DPV5: „A dobrý bylo, jak četl a ukazoval, kde čte.“

6.2.5 Další zájem

Často zmiňovanou subkategorií ve výpovědích participantů z hlediska jejich pozitivního pohledu na společné čtení bylo zmiňování dalšího zájmu o společné čtení se starším žákem, což se dětem líbilo a také se to kladně promítalo v jejich odpovědích.

DPV3: „Chtěl bych číst s klukem ještě někdy. Mohl by nám školák číst častěji.“

DVP6: „Jo dobrý, to bylo. Chtěla bych s ní číst zas.“

6.3 Negativa

Z analýzy všech výpovědí participantů vyplývá, že participantů vzhledem ke společnému čtení nemají žádné negativní postoje. Neobjevil se žádný rušivý element, který by nepříznivě ovlivňoval pohled dítěte na čtení. Nicméně i u kategorie negativ byla odhalena jedna subkategorie, která se ve výpovědích participantů často objevovala, a tím bylo odkazování na předčtený text.

6.3.1 Odkaz ke čtenému textu

Z výpovědí participantů je po kódování přepisů rozhovorů patrné, že negativní postoj převládá především k ději předčteného příběhu. Participantů do svých výpovědí zahrnují odkazy na předčtený příběh, poukazují na záporného hrdinu, na akci příběhu, kde se záporný hrdina zachoval špatně.

DPV2: „No Bořivoj divočák slíbil, že už to neudělá a udělal to znova. On porušil dohodu, to se mi nelíbilo.“

DPV3: „No asi nic, jen ten divočák, co tam škodil, se mi nelíbil.“

DVP6: „Jo, nelíbil se mi ten zlobivý divočák.“

6.4 Nová informace

V rámci této kategorie bylo nejčastěji participantů zmiňováno, že se díky společnému čtení dozvěděli něco nového, co ještě nevěděli. Participantů tedy uváděli, že během čtení se dozvěděli novou informaci, která pro ně byla před čtením neznámá. Většina participantů se ve svých výpovědích shoduje. Tudíž z kódování přepisů rozhovorů vplynuly tři klíčové subkategorie.

6.4.1 Vysvětlení situací/ podstatného jména

Často zjištěnou subkategorií, která se objevovala ve všech výpovědích participantů, kteří měli zmínit, co se při společném čtení nového dozvěděli, byla subkategorie vysvětlení situací/ podstatného jména. Participantů se ve svých výpovědích shodovali, že se během procesu společného čtení naučili nová slova a porozuměli jejich významům a stejně tak tomu bylo při vysvětlování jistých situací, což můžeme následně vidět i v jejich výpovědích.

DPV1: „Jo nevěděla jsem co je ten Jírovec, proč se tak ten skřítek jmenuje, no to je ten strom, kde rostou kaštiny, to mi říkala ta holka.“

DVP2: „Takový ty hladký kameny, ten kámen, když je hladkej, tak se mu říká oblázek. To jsem nevěděl.“

DVP3: „A ještě mi říkal, co je jírovec a víš co, to je kaštan ten znám, ale jírovec jsem neznal, teď už to vím. Na něm rostou kaštiny.“

DPV4: „No my si vyprávěli o tom divočákovi, a on třeba měl hlad, proto rozryl ten pramínek, to tak prasata dělají, říkala to holka.“

6.4.2 Písmena

Opakovaně odhalenou subkategorií ze získaných dat, kterou participantů uváděli ve výpovědích, byl odkaz k tištěné a psané verzi jazyka. Participantů projevovali zájem o vyhledávání známých písmen. Z jejich pohledu je zřejmé, že u společného čtení pocítovali podporu pro nové znalosti písmen.

DPV1: „A ještě mi ukázala moje písmeno v knížce a spolu jsme ho ještě hledali.“

DPV2: „já jsem se na ně trochu i díval. Hledal jsem tam to svoje a taky Adámkovo. Pak jsem mu je ukazoval.“

DVP5: „A ještě jsem se dozvěděl, že jsou velký a malý písmena, viděl jsem tam to svoje.“

DPV6: „Jo, já jsem to svoje písmenko viděla, ale další jsem nemohla najít, protože tam byly velké a malé, bylo jich moc.“

6.4.3 Autor a ilustrátor

Další vyplynulou subkategorií, která byla opakovaně ve výpovědích participantů zmiňována, byla znalost o autorovi publikace. Byly také uváděny komentáře na obálku čtené publikace a její vzhled i obsah. S níž také souvisely výpovědi participantů, kdy uváděli ilustrátora obrázků. Můžeme předpokládat, že se u zvolených participantů díky společnému čtení a seznamování s literaturou pozitivně formuje kladný vztah ke čtení.

DPV2: „A ještě mi říkal tu paní, co to napsala, to byla Kaftanová, víš, ta spisovatelka.“

DPV4: „Taky mi řekla, o té paní co to napsala tu knížku, bylo to Kaftanová Irena.“

DPV5: „No počkej, ale já se vlastně dozvěděl o tom spisovateli, jak mi ten chlapeček ukazoval na začátku tu knížku.“

6.5 Vlastní zájem dětí

Další kategorii, která z kódování přepisů rozhovorů vyplynula, byla kategorie vlastní zájem dětí. Zde se ve výpovědích participantů promítaly jejich myšlenky a nápady, které jim během čtení chyběly a které by při společném čtení rádi prožívali.

Obecně jde říct, že vlastní zájem dětí předškolního věku obsahoval širokou škálu nápadů, které participanty během rozhovorů napadaly. Z kategorie vyplynuly další subkategorie, kterých bylo odhaleno pět.

6.5.1 Komunikace

Z analýzy dat bylo odhaleno, že předškolní děti mají větší potřebu o knížce komunikovat, chtějí do čtení zasahovat a přidávat do něj své vlastní zkušenosti nebo spontánní nápady. Dle tvrzení participantů můžeme usoudit, že potřebují, aby jim spojenec při společném čtení nejen předčítal, ale i jim naslouchal a jimi navrhnutá témata rozváděl v rozhovor či diskusi.

DPV4: „No více, více si povídat, abychom si povídaly dál o té knížce. Mě zajímá, jak to bylo s Jírovečkem dál.“

DPV6: „A chtěla jsem s ní mluvit o tom divočákovi, ona ale četla dál.“

6.5.2 Klima

Z opakovaného čtení přepisů rozhovorů můžeme poukázat na oblast, kterou participanti zmiňovali poměrně často, tou bylo klima neboli pohodlí při společném čtení. Z výpovědí vyplývá, že pro participanty je důležité, aby se jim při čtení pohodlně sedělo. Můžeme předpokládat, že za pohodlí považují participanti pohodlné sezení s dostatečnou vzdáleností u knihy a polštáře. Vnímáním elementem je také dostatek světla. Nicméně dle výpovědí participantů můžeme předpokládat, že dostatek světla přímo u okna má i své nevýhody, které dítěti brání v příjemném sledování ilustrací a textu v knize.

DPV1: „Mně chybělo, že jsem neměla žádný polštář u toho čtení.“

DPV5: „Nic mi nechybělo, akorát to pohodlí, jen to křeslo, tam bylo nějak moc světel, od sluníčka, příště bych si sedl do polštářů.“

6.5.3 Dramatizace

Poslední subkategorii, kterou výzkumné šetření odhalilo, byl zvýšený zájem participantů o dramatizaci textu. U jednotlivých výpovědí participantů můžeme vidět, že projevují zájem o konkrétní zážitek. Mají potřebu do příběhu vstupovat, vyzkoušet si nalézt a zvolit správné řešení vzniklých konfliktů. Můžeme předpokládat, že je pro participanty klíčový aktivní prožitek čteného příběhu.

DPV3: „Jo, chtěl bych si na tu pohádku hrát, rád bych těm skřítkům pomohl s tou opravou studánky.“

DPV5: „A taky jsme si na toho divočáka mohli zahrát, já bych mu taky něco rád řekl, že se to nedělá.“

DPV5: „Já bych chtěla si vyzkoušet říct, něco tomu divočákovi, víš, jak to děláme, hrát si na to s ostatníma dětma.“

6.6 Vhodná podpora

Další odhalenou kategorií v přepisech rozhovorů byla kategorie vhodná podpora při společném čtení z pohledu participantů. Z výpovědí jednotlivých participantů vyplynulo pět subkategorii. Každý participant ve výpovědi uváděl různé metody vhodné podpory, které se lišily v různých počtech, ale vesměs všechny výpovědi byly shodné v subkategorii rozhovor a ilustrace, což můžeme předpokládat, že podle participantů jsou pro vhodnou podporu klíčové. Dále se na jednotlivé subkategorie pojdme podívat blíže.

6.6.1 Rozhovor

Z opakovaného čtení přepisů rozhovorů můžeme odhalit subkategorii, kterou participanti ve výpovědích opakovaně zmiňovali. Z jejich pohledu se jeví jako nejvhodnější podpora při společném čtení metoda rozhovoru. Poukazovali na pokládané otázky od žáků, které je vtáhly více do tématu příběhu a vyvolávaly mezi dvojicemi rozhovor. Dle zmíněných výpovědí participantů se ale můžeme domnívat, že je pro participanty klíčové, aby je spojenec při společném čtení vybízel k rozhovoru, a nepostačily mu jen stručné a jednoslovné odpovědi.

DPV4: „Taky se mě ptala, jestli jsem byla někdy v lese, jsme si říkali, jak to tam vypadá.“

DPV3: „A on si se mnou ještě povídal o lese a o mých kamarádech. Já jsem mu říkal, jak to v lese vypadá.“

DPV5: „Taky, a on se mě ptal na to, co se tam stalo, jsme si povídali. O té pohádce. To mi moc, hodně pomohlo.“

6.6.2 Humor a práce s hlasem

Z analýzy získaných dat bylo odhaleno, že participanti ve svých výpovědích o vhodné podpoře zmiňovali vtip a humor, který považují za výrazný moment společného čtení. Za stejně klíčový můžeme považovat také barvu hlasu a práce s ním, který je dle výpovědí pro participanty během společného čtení přitažlivý a atraktivní.

DPV1: „Asi ty zvuky toho prasátka mi pomohly, když ta holka chrochtala, (smích), to byla sranda.“

DPV6: „Jo bylo srandovní, jak ta holka napodobovala ten hlas toho skřítka a divočáka.“

6.6.3 Ilustrace

Často zjištěnou subkategorii, která se objevovala ve všech výpovědích participantů, byla subkategorie ilustrace. Můžeme se domnívat, že pro participanty představují ilustrace v knize jistý záchytný bod, díky kterému mohou příběhu lépe porozumět, jelikož dle jejich výpovědí jim odkazování na vizuální znázornění napomáhá k pochopení abstraktních konceptů nebo složitých myšlenek. Předpokládáme tedy, že ilustrace v knize při společném čtení jsou klíčové pro pochopení a zapamatování si důležitých informací, a prospívají k rozvíjení jejich fantazie a představivosti.

DPV1: „Všechny obrázky mi pomohly, viděla jsem, jak to u té studánky vypadalo, já jsem studánku totiž nikdy neviděla.“

DPV2: „Jo pomohly mi asi nejvíc ty obrázky, to, že jsme o nich pak mluvili.“

DPV3: „A taky mi ukázal obrázky, to mi pomohlo, abych to líp pochopil a viděl, jak to tam bylo.“

DPV4: „Je to, jak ona mi ukázala obrázky a říkala, jak se jmenovali ti skřítkci a jak a jak co se tam stalo..... A vše mi to ukázala i na tom obrázku.“

DPV5: „Jak bylo to tam namalovaný, ta zničená studánka i ti skřítkci jak pracovali.“

6.6.4 Vysvětlování

V rámci další subkategorie, která vyplynula z analýzy získaných dat, kterou participanti ve svých výpovědích uváděli, bylo vysvětlování. Můžeme předpokládat, že vysvětlování hraje ve vhodné podpoře při společném čtení zásadní roli. Díky němu participanti zprostředkovaně dostávali mnoho nových informací, které participantům umožnily dát si dohromady informace a zkušenosti, které právě získávají. Domníváme se, že podporuje rozvoj slovní zásoby a kritické myšlení, jelikož participantům umožňuje kriticky uvažovat, analyzovat informace, klást otázky a hledat na ně odpovědi.

DPV2: „A mně pomohlo, když mi řekl, kdo je to jírovec, ukázal mi ten obrázek toho stromu a skřítkka a my ho máme normálně na zahradě.“

DPV3: „No tak jak nám vždycky ty povídáš, on říkal, jak se jmenuje ta pohádka a jak, jak se jmenovaly ty paní, ti skřítkci v té pohádce.“

6.6.5 Emoce

Poslední subkategorii, která z kódování přepisů rozhovorů vyplynula, je subkategorie emoce. Dle výpovědí participantů můžeme předpokládat, že pro vhodnou podporu a zlepšení porozumění obracejí pozornost také k prosociálnímu chování, což napomáhá do jisté míry empatii, kdy se respondenti dokáží vcítit do emocí hrdinů příběhu. Tudíž můžeme předpokládat, že zmiňované emoce při společném čtení jsou vhodnou zásluhou, která může vhodně posílit podporu porozumění.

DPV2: „... a on se mě taky ptal, jestli jsem byl někdy smutný. Já taky bývám smutný, když si něco postavím a někdo mi to rozbourá.“

DPV5: „... ještě si vzpomínám na to, jak ten kluk četl a dělal, že je smutný jako ten skřítek.“

6.7 Pár nebo skupina?

Předposlední kategorií, která z analýzy získaných dat vyplynula, byla kategorie pár nebo skupina. Z výpovědí všech participantů je zřejmé, že kladný postoj zachovávají ke každému příjemnému společnému čtení. Nicméně k výběru mezi variantami dvojicí a skupinou byly u participantů zaznamenávány potíže s rozhodováním. Děti byly nerozhodné, avšak ve výpovědích byly nakonec odhaleny ty, které jsou jim oblíbenější.

DVP1: „Líbí se mi čtení s kamarádem, protože si můžeme povídat spolu.“

DVP2: „Líbí se mi čtení s kamarádama, asi víc. Ale i tohle s tím klukem bylo dobré.“

DVP3: „Asi s kamarádama.“

DVP4: „Mně se líbilo to čtení s kamarádem, že jsme spolu mohli si povídat.“

DPV5: „Já nevím, mně se líbí oboje..... Asi, když čteme všichni.“

DPV6: „Já ráda čtu i s kamarádama, když jsme tam všichni. Ale i s tou holkou se mi to líbilo.“

6.8 Přínos

Další kategorií, která vyplynula z kódování přepisů rozhovorů, je kategorie přínos. Na základě výpovědí můžeme předpokládat, že z pohledu dítěte předškolního věku má pro něj společné čtení důležitou roli, a to rovnou ve čtyřech směrech, na které se nyní blíže podíváme.

6.8.1 Zprostředkovaná zkušenost

Jedním z přínosů společného čtení je podle výpovědí participantů zprostředkovaná zkušenost. Výpovědi participantů se vzájemně shodovaly, poukazují na to, že díky příběhům se mohou zprostředkovaně dozvědět, zda se hlavnímu hrdinovi podařilo v příběhu vzniklý konflikt vyřešit a jakým způsobem. Zprostředkovaná zkušenost přináší dítěti předškolního věku nový pohled na situace, dítě si díky nim přibližuje okolní svět a přetváří své prekoncepty.

DPV1: „Že vím, jak to v té pohádce dopadlo. Třeba jak v té o kůzlátkách, jak pustili toho vlka. Já už vím, že nesmím domů nikoho pouštět, protože je to nebezpečný.“

DPV2: „Asi se vždycky něco dozvím. Třeba proč to tak ten člověk nebo zvířátko udělal.“

DPV5: „No dozvím se, jak se ta pohádka dopadla, co třeba ta postava udělala špatně.“

6.8.2 Nová informace

Další důležitou subkategorii, která z analýzy dat výpovědí participantů vyplynula, je získaná nová informace. Pohled dítěte předškolního věku na přínos společného čtení poukázal, že díky procesu se děti dozvídají nové informace, které pro ně byly neznámé. Seznamují se s novými slovy a jejich významy. Můžeme tedy předpokládat, že díky společnému čtení se u dětí předškolního věku rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásoba.

DPV1: „Jo, vždycky se něco dozvím.“

DPV3: „Vždycky se něco dozvím o nějaké pohádce, co se tam stalo.“

DPV4: „Jo, vždycky se něco dozvím, co jsem ještě nevěděla.“

DPV5: „A ještě jsem se dozvěděl nový slova.“

6.8.3 Zážitek

Předposlední subkategorii, která z analýzy získaných dat vyplynula, byla subkategorie zážitek, kdy ve výpovědích participantů bylo odhaleno, že společné čtení je z jejich pohledu pozitivním prožitkem. Jelikož z výpovědí participantů vyplývá, že společné čtení je pro ně plně vzrušení a emocí, které jsou silné a atraktivní. Nicméně výpovědi participantů také poukazují na to, že jestliže jsou aktivně součástí daného společného čtení, je zážitek ze čtení více intenzivní.

DPV4: „To je vždycky zážitek..... Jak se tam něco děje. Já vždycky fandím tomu, co nějak bojuje.“

DPV6: „Jo třeba, když tu pohádku hrajeme, tak je to zážitek, to je dobrý.“

6.8.4 Více času k diskuzi

V závěrečné subkategorii poukazovali participanté na fakt, že přínosem společného čtení je pro ně více šancí pro komunikaci se spojencem, který je během celého procesu stejně aktivní jako dítě. Ze získaných výpovědí můžeme předpokládat, že participanté souhlasně oceňují nabídnuté příležitosti ke čtení, díky níž se jím od spojence dostává více pozornosti a prostoru pro nabízející se diskuzi.

DPV3: „Taky je dobrý, že, že si o tom můžu s někým povídat.“

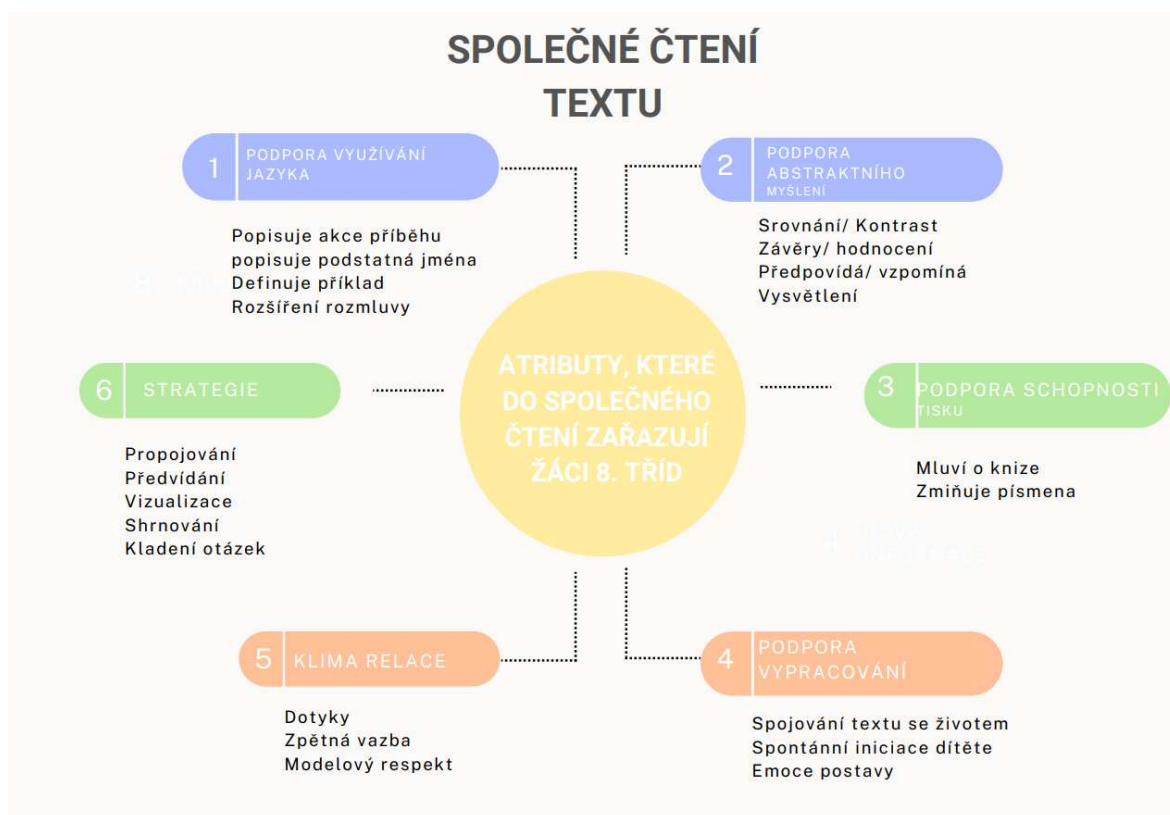
DPV6: „Ještě, že si můžeme o tom povídat.“

7 SOUHRN VÝLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Záměrem diplomové práce bylo odhalit jaký je pohled dítěte předškolního věku na proces společného čtení, zmapovat jaké atributy společného čtení zařazují žáci 8. tříd pro lepší porozumění, a také objasnit jaké atributy při společném čtení vyhledávají děti předškolního věku. Tahle kapitola představí odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které vyplynuly z výzkumného šetření.

Atributy společného čtení, které uplatňují žáci pro zlepšení porozumění dětí

Z analýzy získaných dat společného čtení lze interpretovat, že při společném čtení žáků a dětí předškolního věku byla mezi nimi zachycena velká míra integrace. Žáci aktivně zapojovali a povzbuzovali děti předškolního věku do čtenářských aktivit, na to poukazují také Petrová a Moneva (2023) nicméně z pohledu dospělého, avšak výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že i žák základní školy zařazuje do typů podpory poskytované dítěti při společném čtení dostatek prostoru pro jeho aktivní zapojení a podporuje aspekty vhodné pro lepší porozumění.



Atributy společného čtení žáků 8. třídy 1

Ze společného čtení žáků 8. tříd a dítě předškolního věku bylo odhaleno, že při společném čtení se vyskytovalo pět atributů, na které se žáci při podpoře porozumění nejčastěji zaměřovali. Podobně, jako u výzkumných šetření Dynia a Justice (2015), Pentimonti et al. (2012) nebo Honchell a Schulz (2012) byly při společném čtení dětí a žáků odhaleny atributy, jako ústní jazykové dovednosti, schopnosti abstraktního myšlení, dovednosti týkající se tisku, dále vypracování, které podporuje dětské reakce a v poslední řadě klima společného čtení.

Jako první vhodnou podporu pro lepší porozumění čtenému textu zařazovali žáci 8. třídy do společného čtení chování, které podněcovalo využívání ústního jazyka, kdy žáci u dětí předškolního věku vytvářeli příležitosti k využívání ústního jazyka, což se shoduje, s tvrzením Kindle (2011) a Pentimonti et al. (2012). V procesu společného čtení mezi žákem 8. třídy a dítětem předškolního věku byly zachyceny především interakce, které se od sebe lišily především v závislosti na míře účasti dítěte. Stejně tak to uvádí ve své studii Turan a Topcu (2018), kteří dodávají, že je efektivní, aby se spojenec při čtení stával tazatelem a aktivním posluchačem, jelikož je prokázáno, že předškolní dítě se nejlépe učí z knih, když se může na společném čtení aktivně podílet. Bylo zjištěno, že při společném čtení žáci 8. třídy zajišťovali aktivní účast dítě různými technikami, nejčastějšími technikami bylo kladení otázek, což se shoduje se zjištěním Turan a Topcu (2018). Bylo zpozorováno, a je v souladu s tvrzením Pentimonti et al. (2012), že mezi nejčastější techniky společného čtení v kategorii ústních jazykových dovedností, které žáci 8. tříd využívaly, bylo označování

a popisování akce příběhu či popisování podstatných jmen, a to jak z pohledu žáků 8. třídy, či motivování předškolních dětí k ústnímu vyjádření. Odhalenou technikou, kterou žáci ve společném čtení využívali, bylo definování příkladu, kdy žáci pro lepší porozumění podávali dítěti předškolního věku stručné a konkrétní příklady které odkazují na jednoduchou praxi. Z výzkumného šetření bylo také odhaleno, že žáci 8. třídy se během společného čtení pokoušeli o rozšiřování dětských odpovědí, i když tahle skutečnost, nebyla zpozorována u všech dvojic. Někteří žáci se snažili o rozšíření výpovědí dětí, čímž se vhodně podporuje slovní zásoba a ústní jazykové dovednosti, na tuhle skutečnost poukazují ve svém výzkumu také Pentimonti et al. (2012) a Sim (2012). Na základě zjištění z provedeného výzkumu a porovnání zjištění z jiných výzkumných šetření Petrová a Moneva (2023), Turan a Topcu (2018), můžeme předpokládat, že právě společné čtení má pro dítě

předškolního věku nejen značný vliv na rozvoj slovní zásoby a receptivního a vyjadřovacího jazyku, avšak celé čtenářské gramotnosti.

Jako druhý zpozorovaný atribut společného čtení žáka 8. třídy a dítěte předškolního věku, byl atribut, který směřoval k podpoře abstraktního myšlení. Patří mezi ně chování, které povzbuzuje děti ke kognitivně náročnějším procesům ze získaných dat, bylo zjištěno, že se v podpoře abstraktního myšlení zaměřovali žáci na procesy jako na srovnávání, tvoření závěrů pouze v malé míře, podobně jako u Petrová a Moneva (2023) bylo zjištěno, že ani žáci 8. tříd do společného čtení nezařazují kognitivně náročnější otázky a mají tendenci obracet pozornost k činnosti pojmenování. Mnohem více pozornosti soustředili žáci 8. třídy k vytváření prostoru pro tvoření předpovědí o budoucích událostech nebo zmiňování předchozího děje, nebo právě pomocí otevřených otázek požadovali po dětech vysvětlení, zjištění je v souladu s výzkumným šetřením Pentimonti et al. (2012), která uvádí, že pokud jsou děti předškolního věku vystavovány sdílenému čtení, jsou schopny se do kognitivně náročných konvencí schopny zapojit. Podobně na to nahlíží Turan a Topcu (2018), kteří tvrdí, že aby se děti předškolního věku mohly do náročných konvencí zapojit, je klíčové zvýšit efektivitu sdílení pro dítě, kterou je možné zajistit právě formou otázek, a právě tuhle formu volili i žáci 8. tříd. Dále bylo také odhaleno, že žáci 8. tříd pomáhali dětem vysvětlit složitější situace či témata, která byla prezentovaná v textu, což podle Petrová a Moneva (2023) tohle chování podporuje zcela vhodně porozumění, rozvoj abstraktního myšlení a raná stádia gramotnosti.

Třetím odhaleným atributem společného čtení žáků 8. tříd a dětí v předškolním věku, byl atribut schopnost tisku, který žáci zpravidla zařazovali do společného čtení pro lepší porozumění o čteném textu. Bylo odhaleno pozitivní zjištění, že žáci 8. třídy u dětí předškolního věku zvyšovali povědomí o tisku a to záměrným chováním, kdy děti odkazovali k obálce knihy, názvu knihy, autorovi textu a názvu příběhu. Bylo odkryto, že žáci s dětmi vedli při společném čtení rozhovory v kontextu s knihou, kdy mluvili především o ilustracích nebo situacích z příběhu. S tímto zjištěním souhlasí také výzkumné šetření Pentimonti et al. (2012), která uvádí, že pokud explicitní chování spojuje během společného čtení odkazuje k textu, podporuje u dítěte získávání znalostí o tisku a zvuku. Ze získaných dat bylo také odhaleno chování, kdy žáci odkazovali na psaný text, konkrétně identifikaci známých písmen. Na tuto skutečnost poukazuje Petrová a Moneva (2023), že pokud mají děti osvojeny dovednosti čtenářské gramotnosti a základní znalosti o písmenech, zajímají se při společném čtení o psaný text více, což může vést

k dlouhodobému zlepšení porozumění. Bylo také odhaleno, že žáci 8. tříd při společném čtení zvyšovali povědomí dětí o tisku, tak že ukazovali na čtený text prstem, čímž bylo zaznamenáno, že dítě svoji pozornost nesměrovalo pouze k ilustracím, ale sledovalo i pohyb prstu při čtení. S tím souhlasí také Dynia a Justice (2015) a Turan a Topcu (2018), kteří uvádí, že odkazování na text při společném čtení zvyšuje povědomí dětí předškolního věku o tisku, slovních konceptech a abecedě.

Čtvrtým zpozorovaným atributem chování žáka 8. třídy při společném čtení byla kategorie vypracování, která především povzbuzuje dětské reakce. Ze získaných dat bylo odhaleno, že žáci 8. třídy povzbuzovali předškolní děti pomocí rozhovorů v kontextu s textem o vlastní nebo každodenních zkušenosti, což souhlasí s tvrzením Pentimonti et al. (2012) a Weadman et al. (2022), kteří tohle chování zachytili u dospělých. Bylo také zaznamenáno, že žáci 8. třídy kladně reagovali na spontánní iniciaci dítěte, následovali zájem dítěte, nicméně byli ve větší míře posluchači a poslouchali to, co dítě mělo potřebu zmínit, a pouze výjimečně se objevovaly širší reakce na výpověď dítěte. Na tuhle skutečnost ve svém výzkumu poukázal také Germain (2022), že pro porozumění je klíčové naslouchat zájmu dítěte. Zajímavým zjištěním je také skutečnost, že žáci 8. třídy do společného čtení zařazovali také pocity a emoce postav příběhu, které jsou pro porozumění čtenému textu taktéž klíčovým atributem. Na to, že rozpracování emocí a pocitů z textu je pro porozumění zcela klíčové poukazuje také Pentimonti et al. (2012), která uvádí, že se tím zvýší dětská emocionální kompetence, která zahrnuje porozumění vlastní emocím a emocím druhých.

Posledním zpozorovaným atributem chování bylo klima procesu společného čtení mezi žákem 8. třídy a dítětem. Bylo zaznamenáno, že žáci nabízeli dětem příležitosti k manipulaci s knihou, konkrétně při ukazování na ilustrace nebo psaný text. Na závěr po dočtení příběhu, nabídli žáci dětem knihu k listování, což je v souladu s tvrzením Pentimonti et al. (2012), která uvádí, že podporování dotyku je jedno z vhodných a doporučovaných výukových postupů pro zlepšení porozumění. V kategorii klima byl zpozorován také atribut chování zpětné vazby, který žáci 8. tříd poskytovali dětem po jejich výpovědích, což ve své studii zmiňují i Turan a Topcu (2018), že zpětná vazba ve formě chvály a posilování je kvalitním výukovým postupem, který vhodně podpoří rozvoj porozumění. Také nesmíme opomenout modelový respekt, jelikož žáci při společném čtení dodržovali etiketu. Na tuto skutečnost poukazuje Pentimonti et al. (2012), která zmiňuje, že vřelý a vstřícný přístup mají zcela obligátní vliv na studijní výsledky a chování dětí.

Interakce žáků 8. tříd při společném čtení knih s dětmi předškolního věku

Ze získaných dat společného čtení žáků 8. třídy a dětí předškolního věku bylo odhaleno určité chování, které rozvinulo integraci mezi žákem a dítětem. Bylo zjištěno, že zpozorované interakční chování žáků, které podporovalo porozumění v kontextu sdíleného čtení je podobné, jako tomu je u dospělých (Honchell & Schulz, 2012, Monteiro, 2013, Petrová & Moneva, 2023, Turan & Topcu, 2018). Bylo odhaleno, že v rámci interakce se žáci zaměřovali na obsah nebo význam příběhu. Jelikož jako hlavní záměr byla zaregistrována pomoc dětem porozumět čtenému textu, což ve své studii zmiňuje i Petrová a Moneva (2023). Chování žáků se shoduje s chováním dospělých, na které poukazují ve svých výzkumech Honchell a Schulz, (2012) a Turan a Topcu, (2018). U žáků 8. třídy bylo zachyceno především chování: kladení otázek, dialog a odpovědi, které učení více podpořily. Dále byla odhalena zpětná vazba a pochvala, také vysvětlování a zpřesňování nebo upřesňování informací. Nesmíme opomenout také sdílení vlastních zážitků a myšlenek. Můžeme předpokládat, že zmíněné chování je základem společného čtení, bylo zpozorováno, že zaprvé žák orientuje děti na text a pomáhá jim vytvořit schéma pro dané téma. Za druhé, žák čte text pomocí ukazování, čímž přitahuje pozornost dítěte k textu, a v poslední řadě, žák během společného čtení vyzívá děti k diskuzi.

Mezi nejvíce registrované interakční chování žáka v pozorování dvojic bylo kladení otázek, to se shoduje i s tvrzením Turan a Topcu (2018), kteří na tohle chování poukazují u dospělých. S ohledem na kladení otázek bylo odhaleno, že souviselo s různým načasováním, bylo do procesu společného čtení zařazováno jak před začátkem čtení, během něj a docházelo k nim i na závěr procesu čtení.

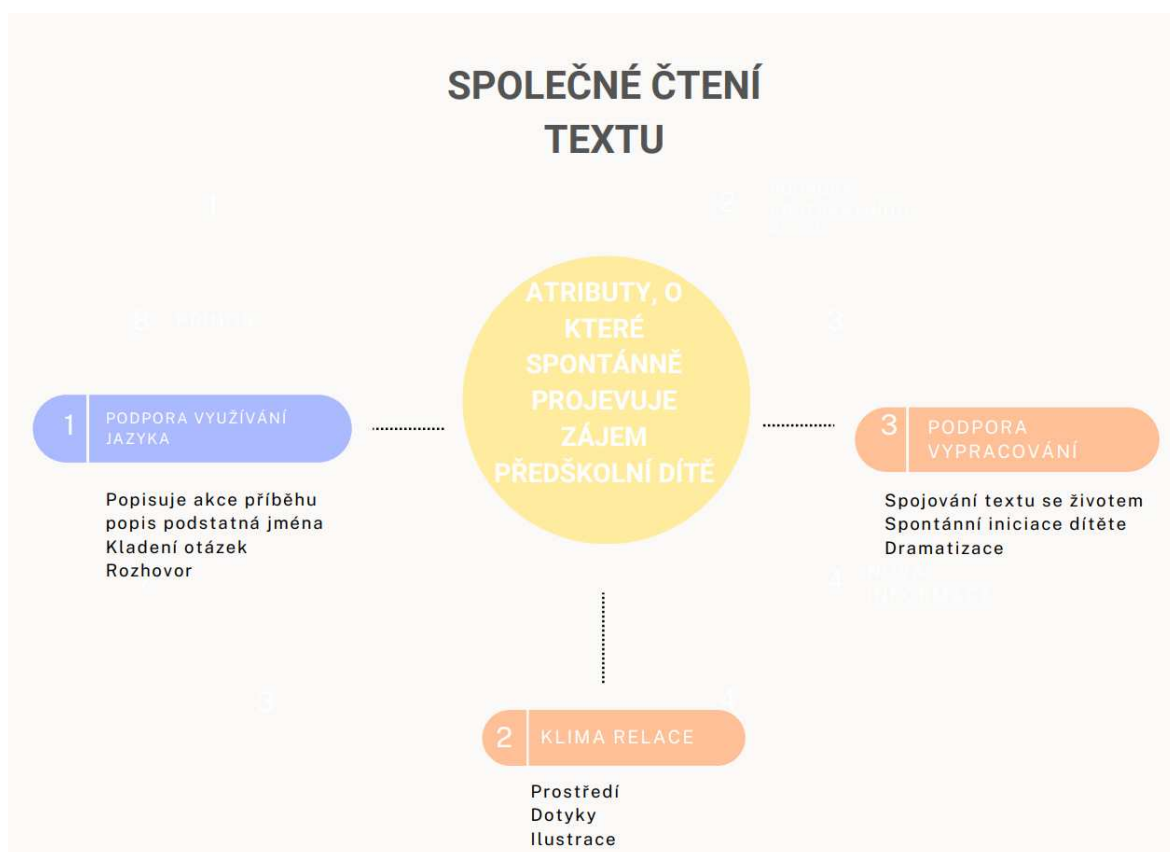
Dalším zaregistrovaným chováním, které můžeme považovat za interakční, byl rozhovor, který žáci do sdíleného čtení zařazovali. Rozhovory byly zpozorovány ve dvou smyslech. Za prvé to byl rozhovor, který směřoval ke kontextu příběhu, kdy si dvojice prohlížela ilustrace nebo popisovala událost. A za druhé byl odhalen rozhovor mimo kontext knihy, kdy byl ze strany žáků poskytnut dětem předškolního věku prostor pro sdělení vlastních zkušeností nebo myšlenek, u kterého je třeba složitějších kognitivních procesů. S tím souvisí tvrzení Turan a Topcu (2018), kteří tvrdí, že vedení rozhovorů mimo kontext má dítěti zlepšit schopnost chápat složité vztahy a zlepšit slovní zásobu dítěte. Podobně na to nahlíží i Broek et al. (2011), který doplňuje, že pro děti předškolního věku jsou rozhovory klíčem k porozumění. Monteiro (2013) uvádí, že taková spolupráce

podporuje zapojení žáků do úkolů a rozvíjí pocity odpovědnosti, které zvyšují úsilí a vytrvalost vloženou do této činnosti.

Z analýzy získaných dat bylo odhaleno, že žáci pro podporu porozumění při společném čtení vystavovaly děti předškolnímu věku různým strategiím jako propojování, předvídání, vizualizace, shrnování, což děti předškolního věku aktivně zapojilo do procesu čtení, to se shoduje s tvrzením Broeka et al. (2011), který zmiňuje, že porozumění čtenému textu se zlepšuje, pokud jsou děti explicitně vyučovány různými strategiemi, tudíž můžeme předpokládat, že nejenže žáci 8. třídy podpořili aktivizaci dítěte, ale bylo podpořeno i porozumění. Jelikož na strategie poukazuje také Petrová a Moneva (2023), které zmiňují, že využívání široké škály kognitivních strategií při společném čtení může mít pozitivní dopad na porozumění čtenému textu, využívání strategií může směřovat pozornost ke konkrétním událostem, dopomáhat vzpomínat na předchozí události a analyzovat je, také téma příběhu rozpracovávat a požadovat po dítěti vysvětlení. Velmi důležitým a zpozorovaným chování žáka při společném čtení byla také zpětná vazba, která je důležitá a předpovídá budoucí motivaci ke čtení, to se shoduje s tvrzením Pentimonti et al. (2012), která uvádí, že děti, které zažily pozitivní interakci během sdíleného čtení v mateřské škole, mají v budoucnu pozitivnější motivaci ke čtení. Z pozorování společného čtení bylo také odhaleno, že byly rozvíjeny základní roviny čtenářství, mezi které zahrnujeme: vztah ke čtení, porozumění, hodnocení, metakognice-dovednost reflektovat záměr vlastního učení, sdílení a aplikace, na což poukazuje mnoho autorů (Altmanová, 2010, Laufková, 2018, Kucharská, 2014, Švamberk Šauerová, 2017, Tomášková, 2015). Dle Švejdové (2019) a získaných dat můžeme předpokládat, že žáci 8. třídy podpořili čtenářskou gramotnost ve dvou rovinách cílů čtenářské pregramotnosti. A to konkrétně, vztahové – postojoyé cíle, které směřovaly k utváření pozitivního vztahu ke čtení, ale i cíle dovednostní, díky kterým podporovali u dětí získání nových vědomostí a dovedností, které budou potřebovat pro budoucí psaní a čtení.

Atributy společného čtení, které vyhledávají děti předškolního věku

Z analýzy získaných dat společného čtení lze interpretovat, že při společném čtení žáků a dětí předškolního věku byla mezi nimi zachycena velká míra integrace. Předškolní děti do společného čtení spontánně vstupovaly a nezůstávaly pouze v roli posluchače. Ze získaných dat bylo zjištěno, že předškolní děti spontánně projevují zájem o tři atributy společného čtení. Turan a Topcu (2018) definují zájem neboli bod jako smysl, na co děti svoji pozornost záměrně soustředí.



Atributy společného čtení z pohledu dítěte 1

Bylo zjištěno, že největším zájem ze strany dítěte na společném čtení je atribut ústního jazyka, to se shoduje s tvrzením Turan a Topcu (2018), který uvádí, že pro děti předškolního věku je právě podporování k verbálnímu projevu účinnou a vhodnou formou jak rozvíjet slovní zásobu a dovednosti k porozumění. Podobnost uvádí, také Kindle (2011), který zmiňuje, že společné čtení, které nabízí interakce a podporuje vývoj ústního jazyka, má pozitivní vliv na dítě a také na rozvoj různých dovedností, což se ukázalo i v tohle výzkumném šetření. Bylo taktéž zjištěno, že děti předškolního věku vidí smysl a zájem v popisování předmětů a akcí, dozvídaní se definic nových slov, tohle zjištění je v souladu

se zjištěním Pentimonti et al. (2012), která na tyto techniky chování poukazuje v kontextu rozvoje ústního jazyka v kontextu společného čtení.

Bylo zaznamenáno, že často zmiňovaným zájmem dítěte předškolního věku byl atribut vypracování, který je důležitý pro interaktivní zážitek, což ve své studii potvrzuje i Pentimonti et al. (2012). Z výzkumného šetření bylo odhaleno, že děti předškolního věku během společného čtení nejvíce projevují zájem o zážitky a konkrétní aktivní prožitky. Nicméně bylo také potvrzeno, že když předškolní děti dostávaly prostor k aktivní účasti, byly děti soustředěnější a dokázaly hbitěji reagovat na otázky žáka, což se shoduje s tvrzením Turan a Topcu (2018), kteří uvádějí, že dítě které se aktivně účastí společného čtení se naučí víc než dítě, které je jen pouhým pasivním posluchačem. Bylo odhaleno, že předškolní děti během společného čtení projevují zájem o vlastní komentáře a iniciaci, to je ve shodě s Petrová a Moneva (2023) a Turan a Topcu (2018), kteří zmiňují důležitost, aby spojenci při společném čtení následovali zájem dítěte, aktivně jej zapojovali a poskytovali zpětnou vazbu, jelikož tahle interakce podpoří zájem dítě o text, ale i porozumění textu a další osvojování gramotnosti.

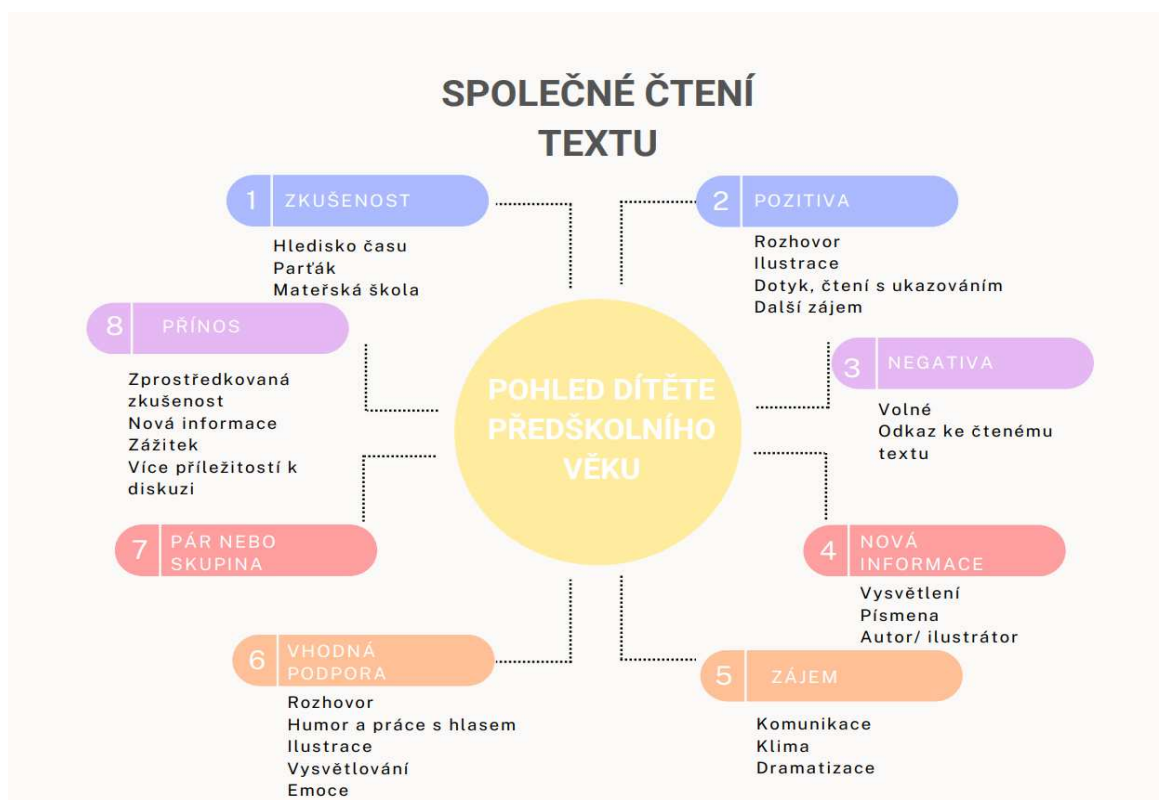
Bylo zpozorováno, že dalším atributem, o který jeví děti předškolního věku zájem, bylo klima společného čtení, kde děti poukazovaly na ilustrace v knize, otáčely stánky, nahlíželi na ukazování přečítaného a zájem o písmena, což se shoduje s výrokem Turan a Topcu (2018), kteří poukazují na to, že právě zmíněné neverbální chování je klíčovým pro sdílené čtení a podporu porozumění. Podobně nahlíží na atribut klimatu také Pentimonti et al. (2012), která uvádí, že je třeba následovat potřeby dítěte a vytvářet podpůrné klima pro společné čtení, aby bylo porozumění co nejefektivněji podporováno.

Nejméně jeví zájem děti o atributy jako abstraktní myšlení a schopnost tisku, tudíž můžeme předpokládat, že předškolní děti pro podporu využívání vyšších kognitivních funkcí potřebují určitou pomoc od spojenců, která bude u každého z jedinců rozlišná a každá potřebovat jinou míru intenzity, jelikož je důležité dbát na vědomí dosavadní poznatky a zkušenosti o tématu. Na což ve svých výzkumech poukazují také Pentimonti et al. (2012) a Turan a Topcu (2018), kteří uvádí, že pokud jsou děti předškolního věku vystavovány sdílenému čtení, jsou schopny se do kognitivně náročných konvencí schopny zapojit. Tudíž pro to, aby se děti předškolního věku mohly při společném čtení zapojit do náročných konvencí, je důležité podpořit efektivitu sdílení pro dítě, kterou je možné zajistit právě formou otázek a strategií.

Podobné je to i s atributem podpory schopnosti tisku, kterou je u předškolních dětí potřeba zdůrazňovat a přitahovat k ní pozornost dítěte, jelikož dítě předškolního věku o něj samostatně projevuje zájem zcela minimálně. Na což poukazují i Pentimonti et al. (2012) a Turan a Topcu (2018), a uvádí, že odkazováním na čtený text můžeme pozitivně ovlivňovat povědomí dítěte o tisku.

Pohled dítě předškolního věku na společné čtení

Nyní se již dostáváme, k podstatě poslední části diskuze výzkumu, která odhalí odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Z mnoha výzkumů je známo, že se během společného čtení dítě předškolního věku zaměřuje především na ilustrace a význam textu, nicméně identifikace společného čtení z pohledu dítěte předškolního věku je náročné a v našich podmínkách málo zkoumaným tématem. Z výsledků rozhovorů s dětmi předškolního věku vyplynulo, že společné čtení je pro ně zajímavým a příjemným zážitkem, což se shoduje i s výsledky Burkins a Yaris, (2016), Petrová a Moneva (2023), Turan a Topcu (2018). S podobným tvrzením se setkáme u Monterio (2013), který zdůrazňuje, že když jsou tato přesvědčení pozitivní, je pravděpodobnější, že se děti i dospělí zapojí do komplexních a smysluplných čtenářských aktivit. Ze získaných dat společného čtení vyplynuly oblasti, které odkryly, jaký má pohled dítě předškolního věku na společné čtení.



Pohled dítěte na společné čtení 1

Jestliže, dokážeme vzít v úvahu zájem a pohled dítěte předškolního věku na společné čtení, dokážeme dětem více porozumět a je snadnější děti zaujmout a oslovit. Z hlediska zkušeností dětí předškolního věku v kontextu společného čtení bylo odhaleno, že z časového hlediska se děti setkávají se čtením knih nejčastěji v rodinách, a to večer před spaním, to souvisí s tvrzením Petrová a Moneva (2023) a Turan a Topcu (2018).

Ve svém výzkumu Petrová a Moneva (2023) poukazují na to, že jelikož děti předškolního věku neumí ještě číst, jsou odkázány na to, že jim text nebo knihu přečte někdo jiný. Což se z pohledu dítěte předškolního věku při společném čtení potvrdilo i v tomhle výzkumném šetření, děti poukazují na to, že ke společnému čtení potřebují parťáka, kterým nejčastěji bývají rodiče, starší sourozenec nebo učitel v mateřské škole. Bylo zjištěno, že společné čtení v mateřské škole nabízí dětem více příležitostí k intervencím, s čímž souhlasí také tvrzením Petrová a Moneva (2023), které poukazují na to, že společné čtení v mateřské škole je založeno na mluvený jazyk, porozumění a ranou gramotnost. Podobně na to pohlíží také Turan a Topcu (2018) a Gonzalez (2014), kteří tvrdí, že při společném čtení v mateřské škole dochází k bohatší podpoře slovní zásoby a dovednostem k porozumění, s tím souhlasí i Kindle (2011), který uvádí, že v mateřské škole i doma směřují ústní jazyk k funkčnosti, nicméně jazyk knižní, který je bohatý na neobvyklá slovesa, popisy a obratný jazyk jsou spíše záležitosti ve vzdělávání v mateřské škole, což by mohlo výpovědi dětí předškolního věku vysvětlovat.

Bylo zjištěno, že jako pozitivní aspekty společného čtení vnímají děti předškolního věku příležitosti k rozhovoru, který v nich vzbuzuje kladné pocity a povzbuzuje je ke komunikaci. S čímž se shoduje také, Petrová a Moneva (2023), které uvádějí, že předškolní děti projevují zájem především o konverzace během společného čtení. Můžeme říct, že předškolní děti mají zájem diskutovat o hlavních myšlenkách, a to i během a po společném čtení. Což je také v souladu s tvrzením Turan a Topcu (2018), kteří konstatovali, že pokud je dítě předškolnímu věku zapojováno slovně do společného čtení, zvyšuje se perceptivní složka jazyka a zvyšuje to pozornost dítěte, čímž se zvyšuje také spolupráce mezi oběma stranami při sdílení. Dalším pozitivním aspektem společného čtení z pohledu dítěte předškolního jsou ilustrace, na které upínaly oči dětí předškolního věku, což se shoduje s tvrzením Turan a Topcu (2018), kteří ve svém výzkumném šetření tvrdí, že pokud je v knize více ilustrací obrací se oči dítěte právě na ilustrace, které mu pomáhají s porozuměním textu. Bylo potvrzeno také tvrzení Petrová a Moneva (2023), které poukazuje na to, že u dětí předškolního věku zvyšuje zájem na společném čtení, interaktivní prvek, který je spojován

s hmatovou interakcí. Zájem dětí o prozkoumávání prvků knihy dotykem je velký a můžeme říct, že když spojenec umožňuje dítěti manipulovat s knihou, jak si dítě přeje, zvyšuje se s pohledu dítěte pocit spoluúčasti a zvyšují se pozitivní emoce při společném čtení. Navzdory tomu se potvrdilo, tvrzení Turan a Topcu (2018) i Pentimonti et al. (2012), kteří poukazují na skutečnost, že pokud jsou děti předškolního věku odkazovány na psaný text, zvyšuje je jejich zájem o tisk, což se potvrdilo i u tohoto výzkumu, kdy bylo odhaleno, že děti při společném čtení vnímají jako pozitivní aspekt ukazování spojence na čtený text a jeho směr. Stejně tak se potvrdilo, že pokud děti mají pozitivní zážitek ze čtení, jsou motivováni pro další čtení, jelikož bylo reflektováno, že předškolní děti projevily další zájem o společné čtení (Pentimonti et al. 2012).

Zároveň byl odhalen pohled dítěte předškolního věku na negativa společného čtení, nicméně to bylo pozitivním zjištěním, neboť negativa byla nulové. Nicméně děti předškolního věku spatřovaly negativa společného čtení v tom, že odkazovaly na události z přečteného textu.

Byly také odhaleny pohledy předškolních dětí na získání nových informací v kontextu společného čtení, které nejčastěji poukazovaly na definici podstatného jména, ať popis známého či neznámého pojmu, které byly především vztahovány k ilustracím. Bylo odhaleno a souhlasí s tvrzením Turan a Topcu (2018), Pentimonti et al. (2012) a Petrová a Moneva (2023), že děti předškolního věku upínají svůj zrak více na ilustrace než na psaný text, nicméně bylo zjištěno, že projevují jistý zájem o písmena a sledují čtení s poukazováním na text. Na základně toho můžeme, ale předpokládat, že jakmile mají předškolní děti rozvinuté dovednosti v oblasti čtenářské pregramotnosti jako je fonetické uvědomování a znalost písmen, začnou se vnímat o interpretaci tištěného textu (Petrová & Moneva, 2023). Bylo upozorováno a je v souladu s tvrzením Turan a Topcu (2018), že děti předškolního věku považují za získání nových informací ze společného čtení informace o autorovi textu, ilustrátorovi a názvu daného příběhu.

Za velkou podporou pro porozumění textu považují děti předškolního věku rozhovor se spojencem, kdy bylo odhaleno, že děti předškolního věku oceňují kladení otázek k struktuře příběhu, což se shoduje s tvrzením Turan a Topcu (2018), kteří zmiňují, že vhodnou podporou je při společném čtení knihy zařazovat do čtení analýzu postav a událostí, předpovídání budoucích událostí, diskuzi o slovech. S čímž se shoduje s tvrzením Monteiro (2013), který uvádí, že kromě výše uvedených úkolů, také podporují zájem a potěšení ze společného čtení. Shoda se objevuje i s Kindle (2011), který ve své studii uvádí, že aktivním zapojením dítěte do společného čtení je právě rozhovor a kladení otázek.

Rozhovory dětí byly odhaleny ve dvou formách a to v kontextu s textem nebo mimo kontext, což se shoduje s výzkumným šetřením Turan a Topcu (2018). Z pohledu dítěte na společné čtení bylo odhaleno, že pro dítě je jako vhodná podpora při procesu čtení práce s hlasem, který vzbuzuje jeho pozornost a zájem o událostech v knize. Jako další odhalenou vhodnou podporou při sdíleném čtení je pro dítě předškolního věku vysvětlování, které má dle Turan a Topcu (2018), pozitivní na vývoj jazyka. Na což podle Petrové a Moneva (2023) můžeme pohlížet jako na přístup ke složitějšímu jazyku, kdy je prostor pro to představit dětem známou nebo neznámou zásobu, která je specifická pro určitý typ literárního projevu.

Pohled dítěte předškolního věku na vhodnou podporu společného čtení odhalil emoce, kterým věnují děti předškolnímu věku značnou váhu, což souhlasí s tvrzením Pentimoniti et al. (2012) a Turan a Topcu (2018), kteří tvrdí, že rozpracovávat emoce druhých a emoce vlastní z čteného textu, pomáhají vzbuzovat zájem a podporují porozumění dítěte předškolního věku.

Bylo zjištěno, že společné čtení mají děti předškolního věku raději v interakci s ostatními vrstevníky než v páru. To souhlasí s tvrzením Turan a Topcu (2018), který uvádí, že díky ostatním vrstevníkům během společného čtení se dítě dozví, jak na situaci reaguje někdo jiný a různé pohledy řešení situací, na čemž byla odhalena i vyšší míra porozumění.

Jako přínos společného čtení vnímají děti předškolního věku zprostředkovanou zkušenost, která je v souladu s tvrzením Turan a Topcu (2018), kteří v ní spatřují také velké pozitivum.

Výzkum odhalil, že předškolní děti se díky zprostředkované zkušenosti obohatí o témata a souvislosti, které ještě musí samy prozkoumat nebo které pro ně byly dříve nepřístupné, což se shoduje s tvrzením Petrové a Moneva (2023). Můžeme předpokládat, že tyto druhy interakcí se vztahují k osobním zkušenostem žáků nebo dětí. Jedná se o takové zkušenosti, které děti stimulují a zapojují do společného čtení, neboť děti si rády povídají a diskutují o tom, co vidí nebo zažily. Aktivita, které jsou smysluplné a funkční, protože využívají autentické materiály a prostředí, vnitřně motivují děti a podporují aktivní učení a osvojování si relevantních znalostí (Monteiro, 2013).

Bylo zjištěno, že děti předškolního věku vnímají přínos společného čtení jako příležitost k dozvědění se nějaké nové informace. O tom se zmiňují také autoři Burkins a Yaris (2016), kteří uvádějí, že děti se během čtení musí dozvědět nové poznatky, aby se naučily přemýšlet o tom, jak čtení funguje. Ve výzkumném šetření Petrová a Moneva (2023), uvádějí, že proto, aby si děti gramotnost prospěšně osvojovaly, je důležité vystavovat

dítě písemné kultury a podporovat u dětí slovní zásobu. Z pohledu nečtenáře bylo zjištěno, že díky spojenci, který během společného čtení dítě upozorňuje na důležité momenty, neznámá slova nebo situace si dítě vysvětlení nebo definici snáze vybavují.

Bylo zjištěno, že společné čtení přináší dítěti předškolního věku interaktivní a příjemný zážitek, díky kterému se může podílet na čtení. Jelikož bylo reflektováno, že na společné čtení pohlížejí děti jako na příjemnou příležitost, můžeme tedy předpokládat, že jejich vztah ke čtení je kladný a je efektní k budování čtenářské gramotnosti Petrová a Moneva (2023). Honchell a Schulz (2012) ve svém výzkumu poukazují na skutečnost, že děti si ze společného čtení odnáší zážitky, které je motivují se ke knihám vracet.

Bylo zjištěno, že dítě spatřuje přínos čtení v příležitosti k navázání rozhovoru nebo diskuze se spojencem. Děti předškolního věku oceňují interakci mezi ním a dospělým. Dítěti předškolního věku především ocení, když spojenec klade otázky, aktivně naslouchá, doplňuje informace a chválí jej, to potvrzuje také Petrová a Moneva (2023). Z výzkumného šetření vyplynulo, že diskuze o společném čtení přináší dětem pomoc přenést čtenářské strategie do jejich řízených a nezávislých čtenářských zkušeností, což se shoduje s Burkins a Yaris (2016). Na to poukazují ve výzkumu také Turan a Topcu (2018), kteří uvádějí, že byl zjištěn pozitivní vztah mezi spojencem a dítětem. Pozitivní vztah mezi účastníky společného čtení je tedy, když se během čtení mluví o textu. Také Pentimonti et al. (2012) se zmiňuje o tom, že bohatá diskuze během společného čtení může podporovat porozumění dítěte.

Můžeme předpokládat, že společné čtení je vhodnou formou pro podporu ústního jazyka, porozumění, která není určena jen učitelům a dospělým, ale i vrstevníkům nebo starším žákům. Společné čtení totiž umožňuje žákům i dětem předškolního věku příjemný přístup a porozumění čtenému textu, a to v rámci bez stresové opravy chyb. Aby žáci a děti předškolního věku lépe porozuměli čtenému textu, diskutují během nebo v závěru společného čtení o textu. Žáci i děti se ptají a odpovídají si na otázky k textu, který čtou nebo právě přečetli, což se potvrdilo také ve výzkumném šetření Monteiro (2013). Na závěr můžeme říct, že společné čtení je velkým přínosem nejen dětem předškolního věku, ale i žákům a ostatním spojencům. Z pohledu dítěte předškolního věku v kontextu společného čtení můžeme shrnout, že za klíčové považují především možnost interakce. Jelikož dodatečnou interakcí a aktivizací je zaručeno, že děti bude společné čtení zajímat a rozvíjet jejich dovednosti, které jsou pro čtenářskou gramotnost důležité. Považují

za vhodné, aby spojenci během společného čtení dítěti předškolnímu věku aktivně naslouchali a nechali si vést pohledem dětí, který se v průběhu společného čtení spontánně objevuje.

8 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Kvalitativní design výzkumu se vyznačuje menším počtem participantů, což můžeme považovat za adekvátní a doporučujeme pro další výzkumné šetření v kontextu téhle problematiky 6 rozhovorů. Výzkumné šetření probíhalo v jedné mateřské škole tudíž, jako hlavní limit výzkumu můžeme požadovat také značnou homogenitu participantů daného výzkumného šetření.

Také předpokládám, že limitem výzkumu, může být do jisté míry také skutečnost, že všichni zvolení žáci 8. třídy byli s textem před samým šetřením dostatečně seznámeni, nicméně, žákům nebyl poskytnut žádný osobní výcvik v oblasti metod sdíleného čtení. Tudíž, můžeme konstatovat, že v navazujícím výzkumném šetření by mělo dojít k zaškolení žáků v oblasti metod sdíleného čtení a strategií, které by podpořilo porozumění předškolních dětí. Mohlo by se tak uskutečnit při osobním setkání výzkumníka, vybraných žáků a jejich učitelů, kdy by žáci byli názorně seznámeni se strategiemi a metodami společného čtení a to pomocí audio nahrávky nebo společnou konkrétní ukázkou.

Z časového hlediska se výzkum odehrál při jednom setkání, kdy se žáci a děti předškolního věku viděli poprvé, a měli na seznámení pouze jedno dopoledne, proto doporučujeme, aby pro další výzkumné šetření bylo dětem a žákům dopřáno více prostoru a příležitostí k seznámení se, jelikož i tenhle fakt může ovlivnit výsledky výzkumu.

Vzhledem k výsledkům výzkumu, můžeme tedy předpokládat, že společné čtení má pro dítě předškolního věku velký význam a přínos. Předškolní děti oceňují zájem spojence ve čtení, a to ať je spojencem kdokoliv. Jejich pohled na společné čtení ukazuje, že by samy ocenily, kdyby společné čtení bylo pravidelnější a mohly se s ním v kontextu mateřské školy setkávat častěji.

Z tohoto důvodu bych doporučila všem mateřských školám do svého plánování společné čtení zařazovat častěji a frekventovaně, jelikož společné čtení děti nejen všestranně rozvíjí, ale i samotné děti o něj spontánně projevují zájem.

Také bych doporučila mateřských školám, které jsou sloučeným subjektem základní školy, aby oslovily ke spolupráci žáky z druhého stupně, kteří by chodili dětem do mateřské školy předčítat naučené texty. Jelikož společné čtení neobohacuje jen děti předškolního věku, ale také žáky základních škol. Můžeme také předpokládat, že díky pravidelnému společnému čtení dětí z mateřské školy a žáků základní školy, by se mohl nejen prohloubit pozitivní vztah ke knihám a celkové čtenářské gramotnosti, ale také by se mohl prohloubit vztah mezi

základní a mateřskou školou, což by mohlo mít pozitivní vliv na plynulý přechod dítěte z mateřské do základní školy.

Pro realizaci dalšího výzkumu zabývající se touto tematikou bych si dovolila navrhnout další opatření, které by mohlo odhalit přínosy spolupráce žáků a předškolních dětí. Jednalo by se o dlouhodobé a pravidelné společné čtení žáků z druhého stupně základní školy a předškolních dětí v mateřské škole. Vybraný žák by předčítal menším skupinám dětí a pomocí s využitím čtenářských strategií by během společného čtení aktivně zapojoval předškolní děti do čteného textu a podporoval tak vhodně jeho porozumění. Díky této zkušenosti, by mohly být odhaleny přínosy společného čtení, a to jak z pohledu předškolní dítě, ale také i z pohledu žáka základní školy.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala společných čtením mezi dítětem předškolního věku a žákem 8. tříd. Diplomová práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické.

Teoretická část diplomové práce byla systematicky rozdělena do tří kapitol. V teoretické části bylo cílem definovat problematiku čtenářské pregramotnosti, zmínit její klíčové funkce, představit cíle a etapy. Kapitola také poukázala na roviny a oblasti čtenářské pregramotnosti, které jsou pro její rozvoj klíčové. Druhá kapitola teoretické části definovala proces společného čtení a představila jeho techniky. Kapitola také odhalila interakci dospělých a dětí při společném čtení. A navíc vytvořila čtenáři povědomí o záměrném chování a uplatňovaných attributech při společném čtení. V samotném závěru poukázala práce na důležitost fází společného čtení. Třetí kapitola pojednávala o podpoře porozumění čteného textu u předškolních dětí v prostředí mateřské školy. Dále kapitola poukázala na důležitost čtenářských strategií, které jsou dle mnohých výzkumů vhodné pro začleňování do společného čtení s předškolními dětmi. V závěru kapitoly i teoretické části byly úzce popsány fáze využívání čtenářských strategií a jejich konkrétní využití v kontextu společného čtení.

Empirická část práce byla rozdělena do pěti kapitol. Hlavním cílem empirické části bylo odhalit pohled dítěte předškolního věku na společné čtení a objasnit o jaké atributy jeví spontánně zájem. Dále bylo dílčím cílem zjistit atributy, které žáci během společného čtení uplatňují pro lepší porozumění dětí a objasnit interakci během společného čtení mezi žákem 8. třídě a dítěte předškolního věku.

Empirická část diplomové práce byla rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole empirické části diplomové práce byla popsána metodologie výzkumu, kdy pro práci byl využit výzkum s kvalitativním designem, který byl realizován v prostředí mateřské školy. Byl představen hlavní cíl výzkumného šetření, který se zaměřoval na odhalení pohledu dítěte předškolního věku. Součástí výzkumu byly také dílčí výzkumné otázky, které odhalily atributy společného čtení mezi starším žákem a dítětem předškolního věku, odkryly interakci žáků 8. třídy a dětí předškolního věku při společném čtení, a také objasnily atributy společného čtení, které vyžaduje dítě předškolního věku. Byl představen sběr dat, který probíhal pomocí polostrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru.

Další kapitola empirické části představila analýzu získaných dat, která proběhla pomocí otevřeného kódování. V jednotlivých kapitolách byly představeny výsledky analýzy

získaných dat z pozorování i z rozhovorů s dětmi předškolního věku, které byly doplněny konkrétními příklady. Další kapitola odhalila výsledky výzkumu a zodpověděla na zvolené výzkumné otázky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Altmanová, J. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: [Gramotnosti ve vzdělávání - PDF Free Download \(docplayer.cz\)](#)
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Portál.
- Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). *Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259–268.
- Burkins, J. & Yaris, K. (2016). *Shared Reading: Bridging the Gap Between Read-Aloud and Guided Reading*. In J. Burkins & K. Yaris, *Who's doing the work?* Routledge.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). *Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378. Dostupné z: [Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. \(apa.org\)](#)
- Dynia, J., M., & Justice, L., M. (2015). *Shared – reading volume in early childhood special education classrooms*. *Reading psychology*, 36 (3), 232 – 269. Dostupné z: [\(PDF\) Shared-Reading Volume in Early Childhood Special Education Classrooms \(researchgate.net\)](#)
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2017). *The Fountas & Pinnell literacy continuum: A tool for assessment, planning, and teaching*. Heinemann.
- Gavora, P. (2002). *Gramotnosť: Vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. *Pedagogika*, 52 (2), 171–181.
- Gavora, P. & Křivánková, N. (2021). *Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič – dítě při čtení knihy*. *Pedagogická orientace*, 31 (4), 32-54. Dostupné z: [\(PDF\) Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič–dítě při čtení knihy \(researchgate.net\)](#)
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Vydavateľstvo UK.
- Germain, A. E. (2022). *Common Techniques Used by Speech Therapists*. [online]. Dostupné z: <https://speechblubs.com/blog/speech-therapist-techniques/>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A B., Davis, M. J., Fogarty, M, Simmons L. (2014). *Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk*

before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 214-226. Dostupné z: [Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading | Semantic Scholar](#)

Havlíková, H. (2017). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základní školy*. Dostupné z: [rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf \(rvp.cz\)](#)

Helus, Z. (2012). *Reflexe nad problémy gramotnosti. Počáteční gramotnost*. *Pedagogika*, 61 (1–2), 205–210.

Honchell, B., & Schulz, M. (2012). *Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences*. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 59-67. Dostupné z: [Engaging the Youngest Readers with Shared Reading Experiences](#)

Hoyne, C. & Egan, S., M. (2019). *Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits*. *An Leanbh Og*, 12 (1), 77-92. Dostupné z: [\(PDF\) Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits \(researchgate.net\)](#)

Kindle, K. J. (2011). *Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms*. *Journal of Language and Literacy Education*, 7, (1), 13-34.

Koželuhová, E. (2021). *Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol*. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 77–94. Dostupné z: [Gramotnost_02_2020_2.indd \(cuni.cz\)](#)

Koželuhová, E. & Koželuh, O. (2023). *Vliv čtenářských strategií na rozvoj porozumění v předškolním věku*. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 7 (2), 7-22. Dostupné z: [Gramotnost_02_2023.indd \(cuni.cz\)](#)

Kropáčková, J., Wildová, R. & Kucharská, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. *Pedagogická orientace*. 24 (4), 488-509. Dostupné z: [Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období | Pedagogická orientace \(muni.cz\)](#)

Krüger, K., & Šafránková, K. (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme se kriticky myslet*. Šafrán.

Kucharská, A. (2016). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Charles University, Faculty of Education Press.

Laufková, V. (2018). *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2 (1), 29 – 61. Dostupné z: [Gramotnost_01_2018.indd \(cuni.cz\)](#)

Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Monteiro, V. (2013). *Promoting reading motivation by reading together*. Reading Psychology, 34(4), 301–335. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>

Nádvorníková, H., Svobodová, E., Švejsová, H., Vítečková, M & Eds. (2019). *Čtete si, hrajeme si, poznáváme...Metodika čtenářské pregramotnosti*. OP VVV Podpora vzájemného učení pedagogů. Dostupné z: [Metodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf \(jcu.cz\)](#)

OECD. (2013). *Education at the glance*. Centre for educational reaserch and innovation. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2012). *A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic assessment of book reading (SABR)*. Early Childhood Research Quarterly, 27(3), 512–528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>

Petrová, Z., & Moneva, L. (2023). *The role of shared book reading practices in early literacy development*. In K. Urban (Ed.), *Development of key literacy skills in early childhood education*(s. 19–38). Peter Lang.

Sim, S. H. (2012). *Supporting children's language and literacy skills: The effectiveness of shared book reading with parents* (PhD thesis). Available from Queensland University of Technology Digital Theses database (ID No. 60975).

Švamberská Šauerová, M. (2017). *Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2(1), 79–97.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.

Tomášková, I. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21-st century: a balanced approach (4th ed.)*. Pearson Education.

Turan, F. & Topcu, Güzin, Z. (2018). *Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımli Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri*. Hacettepe Üniversitesi. Dostupné z: [Özet \(dergipark.org.tr\)](http://dergipark.org.tr)

Weadman, T., Serry, T. & Snow, P. (2022). *Oral Language and Emergent Literacy Strategies Used by Australian Early Childhood Teachers During Shared Book Reading*. Early Childhood Educ J.

Zápotočná, O., & Petrová, Z (Eds.). (2017). *Raná jazyková gramotnost dětí zo sociálno ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DPV Dítě předškolního věku

ŽZŠ Žák základní školy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Atributy společného čtení žáků 8. třídy 1	76
Atributy společného čtení z pohledu dítěte 1.....	82
Pohled dítěte na společné čtení 1	84

SEZNAM TABULEK

Kategorie pozorování 1	52
Kategorie rozhovorů 2	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha P2: Pozorovací arch

Příloha P3: Ukázka přepisu společného čtení žáka 8. třídy a dítěte předškolního věku

Příloha P4: Ukázka přepisu rozhovoru s dítětem předškolního věku

PŘÍLOHA P1: INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

Vážení rodiče,

Obrací se na Vás s prosbou o pomoc při získávání dat v oblasti porozumění čtenému textu při společném čtení. V rámci diplomové práce sbíráme data z pozorování dětí při společném čtení, které budou zaznamenávána na kameru, a následně je budeme analyzovat.

Vše bude vyhodnocováno anonymně. Každému dítěti bude při vyhodnocování přiděleno identifikační číslo, pod kterým bude evidováno pouze pořadové číslo dítěte, pohlaví a věk. Tyto údaje budou použity i při zpracování výzkumu v méj diplomové práci.

Tímto se já, studentka fakulty humanitních studií ve Zlíně, Bc. Boráková Martina zavazuji, že nepoužiji žádné osobní údaje Vašeho dítěte.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci.

Bc. Boráková Martina

Studentka 2. ročníku magisterského studia oboru Předškolní pedagogika, Univerzita Tomáše Bati, Zlín.

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Jančík Petrová Zuzana, PhD.

Souhlasím / Nesouhlasím s uskutečnění video nahrávky mého dítěte:

.....

Narozeného dne: za účelem diplomové práce

Souhlasím / Nesouhlasím, aby se části nahrávky použily při prezentaci výsledků výzkumu.

Nehodící se škrtněte

..... Místo, datum a podpis zákonného
zástupce

PŘÍLOHA P2: POZOROVACÍ ARCH

ÚSTNÍ JAZYK	
ABSTRAKTNÍ MYŠLENÍ	
SCHOPNOST TISKU	
VYPRACOVÁNÍ	
KLIMA RELACE	
STRATEGIE	

PŘÍLOHA P3: UKÁZKA PŘEPISU SPOLEČNÉHO ČTENÍ ŽÁKA 8. TŘÍDY A DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dvojice 2

Chlapci se usadili do polštářů na zemi, blízko sebe. Žák držel knihu tak, že do ní dítě mohlo nahlížet, knihu naklání, ukazuje prstem na ilustrace, chvílemi i na text. Žák navazuje s dítětem oční kontakt, podává zpětnou vazbu, chválí jej. Společné čtení ve druhé dvojici mezi dvěma chlapci bylo založené především na rozhovoru a během procesu bylo odhaleno mnoho strategií, které žák používal, aby podpořil lepší porozumění dítěti. Před samým začátkem společného čtení byla upozorována strategie předvídání podle obrázků, žák ukazoval předškolnímu dítěti knihu, poukazoval na ilustrace a pokládal otevřené otázky, ptal se dítěte, o čem si myslí, že bude daný příběh v knize, čím aktivoval další zájem dítěte. ŽZŠ2: „O čem asi budeme číst?“ Nechal dítěti dostatek prostoru pro sdělení jeho myšlenek, poskytoval dítěti zpětnou vazbu a rozšiřoval jeho odpovědi. Následně seznámil dítě s názvem pohádky a autorem knihy. ŽZŠ2: „Tahle knížka se jmenuje příběhy lesních skřítků a napsala ji Irena Kaftanová a ilustrátorem je Antonín Šplíchal.“ Usmívá se na dítě.

ŽZŠ2: A ta pohádka se jmenuje, jak divočák Bořivoj málem přetřhl pramínek.“

Ověřoval si předchozí znalosti dítěte, když se dotazoval na vysvětlení pojmu, odpověď dítěte rozvedl a pojem mu vysvětlil. ŽZŠ2: „Ano správně, je to voda, ale to je takový malý potůček, který se potom dál zvětšuje.“ A začal předčítat, během čtení navazoval oční kontakt a nabízel dítěti příležitosti k náhledu do knihy. Během čtení se pozastavoval, a ukazoval dítěti ilustrace k dané situaci příběhu ŽZŠ2: „Vidíš, bylo tam takové divoké prasátko, jaké je?“ Vyžadoval po dítěti popis podstatného jména. Pokračoval ve čtení, poté čtení opět pozastavil a ptal se dítěte ŽZŠ2: „Tak já se tě teď zeptám, jak se jmenoval ten divočák?“ DPV2: „No, on se jmenoval Bořivoj.“ Po získání odpovědi, poskytuje zpětnou vazbu ŽZŠ2: „Ano, to je správně, tak jdeme číst dál.“ Dále se žák od dítěte dožadoval vysvětlení vzniklé situace, ŽZŠ2: „Takže co slíbil divočák?“ DPV2: „No, on slíbil, že už to neudělá, ale zas to udělal.“ Žák poskytl dítěti opět zpětnou vazbu ve frázi ŽZŠ2: „Ano, přesně, to je správně a jak byl ten divočák potrestán?“ DPV2: „No oni ho vyhnali pryč z lesa.“ ŽZŠ2: „Ano, přesně.“ Žák pokračuje ve čtení, po chvíli čtení opět zastavuje a vrací se s dítětem v příběhu zpět a poukazuje na ilustrace. ŽZŠ2: „Tak, vidíš, tady ten divočák zničil ten pramínek, a oni se ho snaží vyhnat pryč.“ Následně ukazuje dítěti další ilustraci a ptá se jej ŽZŠ2: „Co vidíš tady na tom obrázku? Co se tam děje?“ Dává dítěti prostor pro popsání toho, co vidí na obrázku a poté čte dál. Dále žák dítěti ukazuje ilustrace a podává vysvětlení neboli strategii

hodnocení, co hrdinové v příběhu udělali, aby zachránili pramínek. Následně se žák dotazuje dítěte na charakteristiku pojmu, ptá se dítěte ŽZŠ2: „Víš, co jsou to oblázky? To jsou takový kamínky, které tam museli dát, aby ta voda v pramínku neutekla a zůstala čistá.“ Pokračují se čtení, když žák po dítěti vyžaduje popis hlavního hrdiny ŽZŠ2: „Víš, jak vypadá skřítek Jíroveček? Dítě nahlíží do knihy, hledá obrázek a prstem na něj ukazuje. DPV2: „No, on je takovej.“ Žák požaduje rozšíření rozmluvy a dotazuje se o popis hlavního hrdiny. DPV2: „Má čepičku s bodlákama, je malej, má zelený tričko a tady bydlí v tom stromě. Následně jej žák chválí a poskytuje mu zpětnou vazbu, ŽZŠ2: „To jsi řekl správně.“ A pokračoval ve čtení. Po dočtení ukazuje ilustrace, dále bylo zpozorováno, že žák požaduje po dítěti ohlédnout se v příběhu zpět a chce od dítěte slyšet popis situace. ŽZŠ2: „Vidíš, tady se můžeš podívat, jak je smutný. A já se tě teď zeptám na pár otázek, jestli něco víš. Co udělal ten divočák?“ DPV2: „No on chtěl přece rozrýt tu studánku.“ Žák odpověď dítěte doplňuje a rozvádí myšlenku, a dál požaduje po dítěti vysvětlení příčiny a následku. Vzhledem k výrokům žáka, můžeme předpokládat, že šlo strategii shrnování. Dále žák nabízí dítěti knihu, to si prohlíží ilustrace a vzájemně je spolu popisují. Na závěr se žák dítěte ptá na prostředí čteného příběhu ŽZŠ2: „Víš, kde se ten příběh odehrával? Byl jsi někdy v lese?“ Vzájemně poté diskutují, o tom jak to na místě vypadá. ŽZŠ2: „Takže už jsi byl někdy v lese jo?“ Dítě následně vypráví své zážitky. DPV2: „Jo, my tam chodíme, ale jenom na jaře nebo v létě.“ Na úplný závěr žák dítěti poděkoval za čtení a zavřel knihu. Během společného čtení druhé dvojice, byla odhalena dobrá interakce mezi žákem a dítětem, také byly zpozorovány skoro všechny čtenářské strategie, konkrétně propojování, předvídání, vizualizace, shrnování, hodnocení a kladení otázek.

PŘÍLOHA P4: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Rozhovor s DPV5

Byla to tvá první zkušenost číst si ve dvojici?

Jo, to bylo poprvé, co mi četl školák. Doma mi čte mamka někdy, když není večer na telefonu. Mohl by sem školák chodit nám číst. **A čtete si doma každý den pohádky?**

No naše mamka kouká vždycky večer na telefon před spaním, ale s knížkou si nečteme, no ne s knížkou nečteme, jenom na tom telefonu mám aplikaci, jenom na telefonu máme se ségrou pohádky. Tak čtem jenom ve školce, to mě baví, jak vždycky můžeme i tu pohádku zahrát. Jak máme ty čepičky. A někdy vyprávím ségre pohádky já, podle obrázků.

Jaký máš názor na společné čtení? Jak se ti to společné čtení líbilo?

Jo, líbilo se mi to moc, líbilo se mi, jak tam ten pramínek opravili a on zase bublal.. **A dokázal bys mi říct, co se ti na tom líbilo, na tom společném čtení s kamarádem?** Jo, to se mi líbilo jo. Jsem se, hrozně těšil. No Ty obrázky, jak mi tam ukazoval ty obrázky. A líbilo se mi, jak našel ty moje 3 písmena, ty co mám na začátku svého jména a našel jsem tam i písmenko D jako divočák. A dobrý bylo, jak četl a ukazoval, kde čte. A taky jak jsem mohl otáčet ty stránky.

A bylo něco, co se ti na tom společném čtení nelíbilo, co ti vadilo?

Všechno se mi tam líbilo, nebylo nic, co se mi nelíbilo. Jo akorát se mi nelíbilo to bahno, jak tam ten divočák špinavej, ničil tu studánku.

Dozvěděl ses z čtení něco nového, co si ještě třeba nevěděl?

Víš já tak asi teda nic nového nedozvěděl. Všechno jsem znal. No počkej, ale já se vlastně dozvěděl o tom spisovateli, jak mi ten chlapeček ukazoval na začátku tu knížku. A (ticho) no, jsem se dozvěděl, že dozvěděl jsem se nového, toho co to namaloval, ty obrázky. **Ano, myslíš ilustrátora?** Jo ilustrátora a spisovatelku, to byla Irena Kaftanová. A ještě jsem se dozvěděl, že jsou velký a malý písmena, viděl jsem tam to svoje.

Bylo něco, co ti během toho společného čtení chybělo a chtěl bys to tam zařadit?

Nic mi nechybělo, akorát to pohodlí, je ten křeslo, tam bylo nějak moc světla, od sluníčka. **A jinak se ti tam pohodlně sedělo, ne?** Ne právě, to slunko svítilo, takže příště bych sis vybral ty polštáře. Blbě se mi dívalo do té knížky, musel jsem se nahýbat na ty obrázky. A taky jsme si na toho divočáka mohly zahrát, já bych mu taky něco rád řekl, že se to nedělá.

Co ti nejvíce pomohlo, aby si věděl, o čem ten příběh byl?

Ticho. S čím ti ten kamarád nejvíce pomohl během toho čtení? Pochopil si, o čem ta pohádka byla?

Hej jo, já to pochopil a pomohl mi kamarád s tím, že mi ukazoval ty obrázky, tak ty obrázky asi. **Ty ti lépe dokázali pomoci, aby si příběh pochopil?**

No tak. (ticho) Jak bylo to tam namalovaný, ta zničená studánka i ti skřítki jak pracovali. A ještě si vzpomínám, že mi ten kamarád to vysvětloval, když jsem nevěděl. Taky, a on se mě ptal na to, co se tam stalo, jsme si povídaly. O té pohádce. To mi moc, hodně pomohlo, ale víc ty obrázky. A ještě něco? No asi ne. Ale ještě si vzpomínám na to, jak ten kluk četl a děla, že je smutnej jako ten skřítek.

Vyhovuje ti čtení ve dvojici nebo je lepší čtení s celou třídou?

Já nevím, mně se líbí oboje. **Dobře, a nedokážeš vybrat, které se ti líbí víc?** Asi, když čteme všichni.

Jaké je pro tebe společné čtení? Co ti přináší?

Jo je dobré (ticho). **A co ti přináší?** No dozvím se, že je hodně spisovatelů, každý napsal jinou knížku. **A ještě něco?** No dozvím se, jak se ta pohádka dopadla, co třeba ta postava udělala špatně. A ještě jsem se dozvěděl nový slova. Vzpomínáš, jak si nám u té čarodějnice, říkala co je to nůše? Tak já už si to pamatuju.