

Společné čtení rodičů a dětí předškolního věku z pohledu otců

Bc. Marie Sittová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Marie Sittová
Osobní číslo:	H240482
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Společné čtení rodičů a dětí předškolního věku z pohledu otců

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o čtenářských strategiích v rodinách s předškolními dětmi.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na společné čtení otců a dětí.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview s otci dětí předškolního věku.

Zpracování, interpretace a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2017). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 1–25. DOI: 10.1177/1468798417718236
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>
- Kucharská, A., Kropáčková, J., & Wildová, R. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele* (3. vyd.). Mercury Music & Entertainment.
- Swain, J., Cara, O., & Malloes, D. (2017). "We occasionally miss a bath but we never miss stories": Fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 176–202. DOI: 10.1177/1468798415626635

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

Datum zadání diplomové práce: **20. ledna 2025**

Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 20. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje problematice společného čtení v rodinách, která je zde zkoumána z pohledu samotných otců a přináší odpovědi na otázky týkající se motivací, které vedou otce ke společnému čtení; postupů a strategií, které otcové při společném čtení využívají a v neposlední řadě pak na to, zda otcové vnímají přínosy tohoto čtení pro jejich děti. Pro realizaci výzkumu je použit kvalitativní design, přičemž data jsou sbírána za pomoci polostrukturovaných interview s otci a následně vyhodnocována tematickou analýzou. Ta odhalila, že pro otce je především významná emocionální a fyzická blízkost, což se poté odráží i v samotné interakci s dětmi. Kromě jiného si otcové také uvědomují význam společného čtení pro kognitivní rozvoj dítěte a při čtení obohacují příběh doplňujícími informacemi. Toto zjištění následně nabízí prostor pro další zkoumání v oblasti rozvoje dítěte při společném čtení a jeho dopadů na budoucí studijní výsledky dítěte.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, čtenářství, čtenářské dovednosti, čtenářské strategie

ABSTRACT

This thesis focuses on the issue of shared reading in families, which is explored from the perspective of the fathers themselves and provides answers to questions regarding the motivations that lead fathers to read together; the practices and strategies that fathers use when reading together; and, finally, whether fathers perceive the benefits of such reading for their children. A qualitative design is used to conduct the research, with data being collected using semi-structured interviews with fathers and then evaluated through thematic analysis. This reveals that emotional and physical closeness is particularly important to fathers, which is then reflected in the interaction with children themselves. Among other things, fathers also recognise the importance of reading together for the child's cognitive development and they enrich the story with additional information when reading. This finding subsequently offers scope for further research around child development during shared reading and its implications for the child's future academic achievement.

Keywords: literacy, preliteracy, reading, reading strategies, reading skills

Ráda bych na tomto místě poděkovala především paní doc. PhDr. Zuzaně Jančík Petrové, Ph.D. za její ochotu vést mou práci a za její neocenitelné rady. Dále bych chtěla vyjádřit své srdečné díky mým rodičům a sourozencům, kteří mě po celý čas studia podporovali a poskytovali mi povzbuzení v náročných chvílích, zejména pak při psaní této práce. Jsem jim neskonale vděčná za to, že mi umožnili vybrat si studijní obor podle mého přání i za to, že jsem s jejich pomocí a ochotou plnit za mě mé domácí povinnosti dokázala tuto práci dokončit. Dík také patří všem mým přátelům a známým, kteří na mě po celý čas studia mysleli, modlili se za mě a neustále mě ve psaní povzbuzovali a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	15
1.1 GRAMOTNOST	15
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	16
1.2.1 Čtenářská gramotnost	17
1.2.2 Čtenářská pregramotnost	18
2 ČTENÁŘSTVÍ.....	21
2.1 DĚTSKÝ ČTENÁŘ	21
2.1.1 Čtenářství	21
2.1.2 Čtenářské strategie	23
2.2 LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ	24
2.2.1 Prvky dětské literatury	25
2.2.2 Literární žánry pro děti a mládež	26
3 SPOLEČNÉ ČTENÍ V RODINĚ	28
3.1 MOTIVACE KE ČTENÍ KNIH.....	28
3.2 ČTENÁŘSKÉ NÁVYKY A PRAKTIKY V RODINĚ	29
3.2.1 Frekvence čtení	29
3.2.2 Výběr knihy.....	30
3.2.3 Čtenářské chování a využívání interakčních a čtenářských strategií v rámci interakce při společném čtení	31
3.3 PŘÍNOSY SPOLEČNÉHO ČTENÍ	32
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	36
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	37
4.4 PARTICIPANTI VÝZKUMU	39
4.5 SBĚR DAT	41
4.6 ETIKA VÝZKUMU	42
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	43
5.1 KRITÉRIA VÝBĚRU DĚTSKÉ KNIHY	45
5.2 INTERAKCE MEZI OTCEM A DÍTĚTEM BĚHEM SPOLEČNÉHO ČTENÍ	48
5.3 OBLASTI ROZVOJE DÍTĚTE PODPOROVANÉ BĚHEM SPOLEČNÉHO ČTENÍ	55

5.4	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	57
6	DISKUSE.....	58
6.1	NÁVYKY OTCŮ PŘI SPOLEČNÉM ČTENÍ VERSUS NÁVYKY MATEK PŘI SPOLEČNÉM ČTENÍ	58
6.2	NÁVYKY OTCŮ PŘI SPOLEČNÉM ČTENÍ.....	60
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
8	LIMITY VÝZKUMU	63
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Společné čtení knih je jednou z mnoha možností, jak u dětí rozvíjet čtenářskou pregramotnost, která je základem pro čtenářskou gramotnost. Význam čtenářské gramotnosti je pak patrný v každodenním životě, protože bez schopnosti pracovat s textovými informacemi bychom nemohli plnohodnotně plnit nároky dnešní společnosti, začlenit se do ní a ani se v ní orientovat.

Společné čtení knih pak může probíhat jak v mateřských školách, kde je často realizováno formou čtení před usnutím, nebo také v rodinách, přičemž právě rodiny jako takové jsou jedním z nejdůležitějších činitelů pro učení dítěte. Rodina je totiž prvním místem, kde se dítě učí dovednostem. Tyto dovednosti dítě nabývá pozorováním druhých či cílenou aktivitou a edukací. Rodina je zároveň i místem, kde dítě pocítuje jistotu a bezpečí, díky čemuž je učení a poznávání okolního světa pro něj přirozené a v případě omylu či chyby nemusí čelit pocitu zklamání ze strany druhých.

Je tedy zřejmé, že rodina má přímý a nezastupitelný vliv na rozvoj dítěte. Právě podpora čtenářské pregramotnosti za pomoci společného čtení rodičů a dětí je jednou ze stěžejních aktivit, která dítěti pomůže získat povědomí o informacích zpracovávaných v textech a o tom, jak s nimi pracovat. Tato opakujícím se rituálem nabytá výbava dítěti následně pomůže lépe se začlenit a kriticky myslet.

Problematika společného čtení rodičů a dětí je pak v pedagogickém výzkumu zkoumána především z perspektivy matek či samotných dětí. Tyto výzkumy se zaměřují na kritéria výběru knih či na interakce mezi matkou a dítětem. Také přínosy společného čtení pro děti jsou častým tématem realizovaných výzkumů. Na druhou stranu však tyto výzkumy neposkytují pohled všech aktérů, kterých se společné čtení rodičů a dětí týká – pohled otců. Pro plné obsáhnutí problematiky společného čtení je však nezbytné, aby bylo všem aktérům umožněno vyjádřit svůj názor i popsat své praktiky – a to zejména v případě rodičů.

Z tohoto důvodu se téma předkládané práce zaměřuje na společné čtení rodičů a dětí předškolního věku z pohledu otců, přičemž cílem je odhalit a analyzovat zvyklosti otců při společném čtení knih s jejich dětmi, zejména pak jejich motivaci, využívání interakčních a čtenářských strategií během čtení a také přínosy, které dle otců přináší společné čtení jejich dětem.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Aby byl člověk schopen začlenit se do současné společnosti, je nutné, aby byl gramotný – orientoval se v matematice, rozuměl světu přírody či měl znalosti a dovednosti k práci s počítačem a technologiemi. Pokud však chce jedinec dosáhnout gramotnosti, musí nejprve rozumět textovým informacím, aktivně je zpracovávat a následně aplikovat. Všechny tyto činnosti jsou pak základem pro čtenářskou gramotnost, která je v průběhu života jedince rozvíjena mnoha způsoby, přičemž jedním z nich je společné čtení v rodinách.

Protože se problematice společného čtení naše práce věnuje, zaměříme se v první kapitole na obecné vymezení gramotnosti a faktory, které gramotnost jako takovou ovlivňují. Dále detailněji popíšeme čtenářskou gramotnost a její vývoj, přičemž v jeho rámci se zaměříme především na období čtenářské pregramotnosti.

1.1 Gramotnost

Ačkoli se může zdát, že pojem **gramotnost** je pojmem zřejmým a všem známým, jeho definování není zcela jednoznačné. Průcha (2009) uvádí, že gramotnost je komplexním a komplikovaným jevem. Dále upozorňuje na skutečnost, že vymezení tohoto pojmu je silně závislé na sociálně-kulturním kontextu a podmínkách dané společnosti. Tímto tvrzením se Průcha přidává k dalším autorům, kteří gramotnost označují za proměnlivý či složitý fenomén (Doležalová, 2018; Kucharská et al., 2014; Rabušicová, 2002).

Vzhledem k tomu, že chápání gramotnosti je ovlivňováno společností, ve které se jedinec nachází, shledáváme jako nejvhodnější definici tohoto pojmu tuto: „Jedná se o připravenost jedince k činnostem, pomocí kterých se stává členem společnosti, kdy na jedné straně využívá jejích výtvarných, a na druhé straně splňuje nároky společnosti kladené, jejichž rozvinutí je nutné do úspěšného zapojení do společnosti“ (Kucharská et al., 2014, s. 490).

Naše tvrzení o vhodnosti zvolené definice podporuje Doležalová (2005), která rozlišuje dva typy gramotnosti. První typ gramotnosti je typický pro rozvojové země, ve kterých je kvalita vzdělávání i hospodářství na nízké úrovni. Jedincům v těchto zemích proto pro naplnění definice gramotnosti zcela postačuje osvojení si dovednosti číst a psát. Naopak v zemích, kde je hospodářství, vzdělávání i technika na vysoké úrovni, jedinci potřebují ovládat kromě čtení a psaní také složitější dovednosti, které jim umožní plně se zapojit do fungování dané společnosti – tento typ je pak označován jako druhý.

To, co Doležalová označuje jako první a druhý typ gramotnosti, ostatní autoři (Gavora, 2002; Průcha, 2009; Průcha & Veteška, 2014) pojmenovávají jako bázovou/elementární a funkční gramotnost. **Bázová** či elementární **gramotnost** v sobě zahrnuje základní dovednosti číst, psát a počítat (Průcha, 2009). Gavora (2002) pak bázovou gramotností rozumí schopnost porozumět významu psaného textu a reprodukovat ho. **Funkční gramotnost** naopak zahrnuje složitější dovednosti, které mají jedinci pomoci k profesnímu uplatnění či k účasti na sociálních aktivitách (Průcha & Veteška, 2014). Doležalová (2018) a Gavora (2002) pak dodávají, že funkční gramotnost je založena na aktivním zpracovávání textových informací, to je vyhledávání, využívání či hodnocení informací v souvislých i nesouvislých textových materiálech.

Bázová a funkční gramotnost jsou dvěma hlavními typy gramotnosti. Dále ještě můžeme rozlišovat další druhy gramotností – čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, počítačovou, sociální (Kolář, 2012; Průcha, 2009; Wildová, 2005).

Jak jsme již upozorňovaly výše, pojetí gramotnosti je silně ovlivňováno sociálně-kulturním kontextem. Je to jeden z faktorů, který působí na míru rozvoje gramotnosti. Existuje však řada dalších faktorů, které mají vliv na její rozvoj. Jelikož neexistuje jednotné vymezení těchto faktorů, budeme v této práci vycházet z kategorizace Doležalové (2005). Ta totiž uvádí, že **faktory ovlivňující funkční gramotnost**, ovlivňují i gramotnost obecně. Tyto faktory rozděluje do dvou hlavních oblastí – na faktory objektivní a subjektivní. Mezi *objektivní faktory* řadí Doležalová faktory makroprostředí a faktory mikroprostředí. Do faktorů makroprostředí se následně řadí hospodářské, kulturní a politické faktory, které jsou zaměřeny především na pedagogické zázemí. Vliv rodiny poté řadí do faktorů mikroprostředí. *Subjektivní faktory* tvoří zvláštnosti nervového systému, získané zkušenosti nebo vrozené dispozice. Jsou zde také zmiňovány faktory jako věk, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi nebo volní vlastnosti.

1.2 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Jak již bylo zmíněno v úvodu celé kapitoly, čtenářská gramotnost je základem pro veškerou činnost člověka a pro další gramotnosti. Neznamená to ale, že by tato gramotnost byla v životě jedince samozřejmá – sama má několik vývojových fází, z nich je pro naši práci stěžejní ta první – fáze rané spontánní gramotnosti neboli čtenářská pregramotnost.

Protože je tedy čtenářská gramotnost jednou z nejdůležitějších, na následujících stránkách se ji pokusíme vymezit a popsat jak její roviny, tak i její vývoj. Následně se

detailně zaměříme na čtenářskou pregramotnost, její specifika a možnosti rozvoje i na její zakotvení v kurikulu českých mateřských škol.

1.2.1 Čtenářská gramotnost

Člověk je tvor, který potřebuje žít ve společnosti ostatních lidí. Aby však mohla být tato potřeba uspokojena, je nutné naplnit určité předpoklady a nároky, které daná společnost vyžaduje. Pokud se chce jedinec účastnit sociálních aktivit, musí být vybaven funkční gramotností. Ta v sobě mimo jiné zahrnuje zpracovávání textových informací. Z tohoto důvodu je **čtenářská gramotnost** jednou z hlavních gramotností – je zprostředkovatelem vzdělání; díky ní můžeme získávat nové vědomosti, učíme se dovednostem či jsou nám jejím prostřednictvím předávány zkušenosti a znalosti starších generací (Tomášková, 2015).

Čtenářská gramotnost je tedy „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková et al., 2002, s. 10). Jedná se o jednu z mnoha možných definic této gramotnosti, ale společně s ostatními poukazuje na hlavní aspekty potřebné pro čtenářskou gramotnost. Jedná se o rozvinutí čtenářských, jazykových, kognitivních a sociálně-kulturních dovedností, které jedinci umožní čtení využívat v běžném životě (Wildová, 2012). S tímto tvrzením se pak ztotožňují autoři Průcha et al. (2009), kteří poukazují na fakt, že v rámci čtenářské gramotnosti musí jedinec umět nejen číst, ale musí také umět pracovat s textem, získávat z něj informace či využívat psaný text ke komunikaci s okolím.

Tyto dovednosti se odrážejí v **rovinách čtenářské gramotnosti**, jsou její nedílnou součástí a není možné některou z nich vynechat. Jedná se o *vztah ke čtení*, doslovné porozumění, posuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a aplikaci. Pokud jedinec necítí potřebu číst a nemá z četby potěšení, nemůže se u něj čtenářská gramotnost plně rozvinout. Proto je důležité, aby jeho vztah k četbě byl spíše pozitivního charakteru. *Doslovné porozumění* pak pomáhá jedinci správně dekodovat psaný text a na základě tohoto porozumění pak může text posoudit a kriticky zhodnotit. Ke čtení textů jedinec přistupuje s určitým záměrem, který se odrážejí v jeho *posuzování a hodnocení*. Na základě záměru si jedinec volí druh textu a v případě, že jeho porozumění není dokonalé a nevyhovuje jeho potřebám, musí za pomoci seberegulace nalézt strategie pro dokonalejší porozumění – to je základem *metakognice*. *Sdílení a aplikace* je pak posledním krokem v němž se naplňuje definice čtenářské gramotnosti – jedinec využívá dekodované významy textu na základě

vlastního posouzení a srovnání s interpretacemi společnosti ke svému dalšímu prospěchu (Tomášková, 2015).

Aby jedinec dosáhl plného rozvinutí všech rovin čtenářské gramotnosti, musí projít určitými vývojovými fázemi – ty odpovídají ontogenetickému vývoji člověka a zároveň jsou podmíněny společenskými požadavky (Doležalová, 2018). **Vývoj čtenářské gramotnosti** můžeme rozdělit do pěti fází: *raná spontánní gramotnost* se projevuje již v předškolním období, kdy děti „čtou/píší“ v rámci her nebo i v reálných situacích. V této fázi si děti volí vlastní strategie a způsoby vyjádření, které ovšem vychází z nápodoby dospělých. V začátcích školní docházky dochází u dětí k osvojování *elementární čtenářské gramotnosti* – především při seznamování se s písmeny a na základě výuky prvopočátečního čtení. Samotné čtenářské dovednosti jsou v této fázi omezené. To se mění ve fázi *bázové čtenářské gramotnosti* – u dětí se zdokonalují jazykové dovednosti a díky tomu už jsou schopny číst a psát s porozuměním. Dochází k tomu kolem 9-10 roku dítěte. Jakmile jsou u jedince čtenářské dovednosti zautomatizované a čtenář dokáže tvořivě pracovat s různými druhy textů, můžeme hovořit o fázi *rozvinuté bázové čtenářské gramotnosti*. Kolem 15 roku věku jedince by pak měla čtenářská gramotnost dosáhnout takové úrovně, aby jedinec s její pomocí mohl plnit své každodenní úkoly. V tomto případě se pak čtenářská gramotnost stává *funkční čtenářskou gramotností* (Doležalová, 2005).

1.2.2 Čtenářská pregramotnost

Jak již bylo zmíněno výše, v předškolním období volí děti vlastní formy vyjadřování a napodobují čtení a psaní. Zároveň si v tomto období osvojují kompetence potřebné pro smysluplné čtení a nabytí čtenářské gramotnosti. Doležalová (2005) vymezuje tuto fázi jako ranou spontánní gramotnost, přičemž další autoři ji označují jako předčtenářskou gramotnost či počáteční čtenářskou gramotnost (Tomášková, 2015; Wildová, 2005). V naší práci se však přikláníme k pojmu čtenářská pregramotnost (Laufková & Goldmannová, 2020), který odkazuje k zařazení předškolního vzdělávání do Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, totiž ISCED 0, jako preprimární vzdělávání.

Z uvedených informací nám pak vyplývá definice čtenářské pregramotnosti, která je dle Laufkové a Goldmannové (2020, s. 12) souborem „postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době do šesti let věku, respektující veškerá vývojová specifika daného období.“ S touto definicí souzní také Kucharská (2014, s. 40), která dodává, že se jedná „o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení

a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“

Čtenářská pregramotnost je základem pro plné rozvinutí čtenářské gramotnosti. Jak jsme již uvedly výše, dosažení čtenářské gramotnosti umožňuje jedinci plnohodnotný život ve společnosti. Z tohoto důvodu je potřebné, aby byly předpoklady pro dosažení čtenářské gramotnosti rozvíjeny co nejdříve. Rozvoj musí být systematický a začíná již v předškolním období, zejména v rodině a v mateřské škole (Bytešníková et al., 2019). **Rozvoj čtenářské pregramotnosti** může být uskutečňován různými způsoby, metodami či strategiemi. Možností, jak rozvíjet u dětí čtenářskou pregramotnost je nepřeberné množství, proto na tomto místě uvedeme pouze některé, o kterých se domníváme, že jsou snadno realizovatelné v běžném životě a nevyžadují delší čas na přípravu.

Základy pro rozvoj pregramotnosti jsou pokládány zcela přirozeně v rodinném prostředí již v období, kdy se dítě seznamuje s prvními slovy a vnímá a pozoruje komunikaci lidí okolo sebe. Další přirozenou možností rozvoje je předkládání obrázkových knih dětem. Ty si v nich pak sami listují a prohlíží si je; později se tato aktivita vyvine do společného předčítání s rodičem (Bytešníková et al., 2019; Kucharská et al., 2014). Jak můžeme vidět, pro správný rozvoj je potřebné vytvoření podnětného prostředí. Vhodné je, aby dítě mělo kolem sebe literární zázemí – dostatek knih, psací potřeby či CD. Dobrou volbou může být v tomto případě vytvoření dětské knihovny či čtenářského koutku. Další možností je společné psaní deníků z rodinných výletů či vytváření vlastních časopisů, dramatizace předčítaných příběhů či společné rozhovory (Laufková & Goldmannová, 2020; Martišová, 2013). Jistý návod, jak vytvářet aktivity pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dítěte nám pak mohou poskytnout strategie rozvoje předčtenářské gramotnosti:

- podněcovat dětskou zvědavost,
- vést dítě k uvědomování si významu symbolů a jejich využitelnosti v běžném životě,
- vést dítě k uvědomování si významu psaní v rámci každodenního života,
- rozvíjet fonologické uvědomování prostřednictvím her,
- rozvíjet u dítěte řeč,
- podporovat koordinaci ruka-oko při činnostech a hrách,
- podněcovat pozitivní vztah k literatuře a knihám,

- vytvářet u dítěte potřebu poslouchat četbu a hrát si na čtení a psaní (Martišová, 2013).

Rozvoj předčtenářské gramotnosti neprobíhá pouze v rodině dítěte, ale zaměřuje se na něj také výchova a vzdělávání v mateřské škole. Ta se však musí řídit pokyny uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu. Proto se na tomto místě krátce zaměříme na čtenářskou pregramotnost v předškolním kurikulu. Nebudeme zde však uvádět veškeré informace, jelikož se v mnoha ohledech opakují a jsou podobné.

Rámcový vzdělávací program vymezuje klíčové kompetence, přičemž některé z nich se čtenářskou gramotností přímo souvisí či se na ni přímo zaměřují. Jedná se o tyto klíčové kompetence: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a komunikativní kompetence*. V rámci nich dítě dokáže používat a rozlišovat pojmy, symboly a znaky; umí vhodně komunikovat a rozšiřuje svou slovní zásobu či se aktivně zajímá o to, co se kolem něj děje a snaží se řešit situace za pomoci zkušeností nebo nápodoby. V neposlední řadě si také osvojuje dovednosti, které jsou potřebné ke čtení a psaní (Laufková & Goldmannová, 2020; MŠMT, 2021; Rybárová, 2017).

K tomu, aby mohly být klíčové kompetence dosaženy, je potřeba naplňovat dílčí vzdělávací cíle – ty jsou pak obsaženy v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Oblast *Dítě a jeho tělo* se především zaměřuje na zdokonalování jemné motoriky a smyslů či rozvoj praktických dovedností, které jsou přiměřené věku dítěte. V rámci vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika* pak dítě zdokonaluje svoje komunikační schopnosti a je u něj podporována zvědavost, estetické vnímání a sebeuvědomění. Také je zde rozvíjen zájem o psanou podobu jazyka. Se světem kultury a umění se pak dítě seznamuje v oblasti *Dítě a společnost*, které mimo jiné rozvíjí i jeho autenticitu (Kucharská et al., 2014; Laufková & Goldmannová, 2020; MŠMT, 2021; Rybárová, 2017).

2 ČTENÁŘSTVÍ

Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí je potřebné, aby si děti vytvořily vztah ke čtení i ke knihám. Jak jsme již uvedly v předchozí kapitole, základy tohoto vztahu jsou pokládány především v rodině. Je tedy nezbytné, aby bylo společné čtení a čtenářství v rodinách podporováno všemi jejími členy.

Na následujících stránkách se proto pokusíme objasnit podstatu čtenářství, a to za pomoci různých pojmů, které s danou problematikou souvisí – čtenář, čtení, četba. Uvedeme také periodizaci čtenářského věku a čtenářské strategie, které nám pomohou lépe pochopit různé podoby čtenářství.

Dále považujeme za nutné uvést na tomto místě také krátký vhled do problematiky literatury pro děti a mládež, jelikož knihy pro děti jsou předmětem společného čtení a jejich podoba a obsah mohou ovlivňovat interakci mezi rodičem a dítětem (viz Han & Neuhart-Pritchett, 2015).

2.1 Dětský čtenář

Čtenářem může být dospělý jedinec i dítě. Oba mají svá vlastní specifika i tematicky zaměřenou literaturu a literární žánry. Tato práce se zaměřuje na společné čtení otců a jejich předškolních dětí. Jak bude vysvětleno později v této kapitole, i dítě, které ještě samo neumí číst, je čtenářem – text knihy mu pouze zprostředkovává někdo jiný. Vzhledem k této skutečnosti proto budeme následující vymezení problematiky čtenářství předkládat v souvislosti k dítěti.

2.1.1 Čtenářství

Ačkoli se to nemusí na první pohled zdát, s pojmem čtenářství je spojeno i několik dalších pojmů – čtenář, čtení a četba. Na tomto místě si tedy nejprve vysvětlíme rozdíly mezi jednotlivými pojmy a následně se zaměříme na periodizaci čtenářského věku a faktory, které samotné čtenářství ovlivňují.

Stejně jako u vymezení pojmu gramotnost, není definování **čtenářství** jednoduché. Obecně lze říci, že jde o aktivitu člověka, která je projevem jeho osobnosti (Homolová, 2009). Jde o vztah ke čtení, který je budován na základě čtenářských zkušeností a je založeno na čtenářském návyku. Tyto zkušenosti a návyky získává jedinec již ve velmi raném věku

v podobě prohlížení leporel a obrázkových knih. Později je pak vztah ke čtení rozvíjen při poslechu četby v rodině či ve škole (Havlíková, 2019).

Základy čtenářství získává jedinec již v batolecím věku a postupně je dále rozvíjí. Lze tedy říci, že čtenářem může být i dítě, které si knihu ještě samo nepřečte? Trávníček (2019, s. 24) se k této problematice vyjadřuje ve své publikaci následovně: „čtenáři v širším slova smyslu se stáváme ještě předtím, než se naučíme číst“. Prakticky bychom tedy mohli dítě, které samo nečte, nazývat **čtenářem**, a to za předpokladu, že dovede porozumět příběhu, pochopit jeho smysl a dále s ním pracovat – klást si otázky, porovnávat ho s jinými příběhy či si z něj vzít ponaučení (Janotová et al., 2023). **Dětský čtenář** se pak od dospělého liší v několika bodech. Ty vymezuje Smetáček (1937, podle Sýkorová, 2016) který říká, že dětský čtenář se neustále vyvíjí, výběr knih ke čtení je u něj významně ovlivněn rodiči či školou, čtení prožívá vysoce emotivně a je pro něj formou zážitku, nikoli zdrojem informací.

Čtení je dle Švrčkové (2011) založeno na porozumění znakům psané řeči. Jde tedy o proces dekodování a uvědomění si významů těchto znaků.

Četba je pak procesem, při kterém je přikládán význam čtenému textu. Může se například jednat o emoční a estetické prožívání čteného, interpretaci textu či o identifikaci s hodnotami obsaženými v textu (Homolová, 2009).

Jestliže je dítě čtenářem ještě v době, kdy samo neumí číst a čtenářem je i v případě, že už knihy samo čte, je nezbytné na tomto místě vymezit jednotlivé etapy čtenářství. Vzhledem k námi výše uvedené definici čtenáře dle Trávníčka se jeví jako nejlepší periodizace čtenářského věku dle Havlíkové (1987, podle Homolová, 2009). Ta vymezuje celkem tři období vývoje četby:

1. Dítě neumí samo číst, proto je mu předčítáno.
2. Dítě umí číst a čte si samo.
3. Z dítěte se stává samostatný čtenář a hledá další čtenářskou cestu.

Pro lepší věkovou orientaci je však také vhodné zmínit periodizace dle Tomana (1992, 1999, podle Homolová, 2009). Ten uvádí *předčtenářskou etapu*, která je typická pro předškolní věk. Následuje *čtenářská etapa*, která je rozdělena na mladší školní věk a starší školní věk. Ty jsou následně děleny do dvou fází. První fáze mladšího školního věku

trvá od 6 do 8 let, druhá pak v rozmezí od 9 do 10 let. Fáze staršího školního věku jsou pak následovné: 1. fáze je v rozmezí od 11 do 12 let, 2. fáze od 13 do 15 let.

Jak je patrné, čtenářství je ovlivňováno věkem a čtenářskými zkušenostmi. Lze však nalézt i další faktory, které zasahují do rozvoje čtenářství. Šauerová (2014) je rozděluje na vnitřní a vnější faktory. Mezi **vnitřní faktory ovlivňující čtenářství** pak řadí vrozené předpoklady, schopnosti, osobnostní vlastnosti, zkušenosti, temperament či vůli. *Vnější faktory* jsou pak tvořeny především vlivem rodiny a společnosti. Také Tomášková (2015) uvádí faktory, které mohou ovlivnit čtenářství. Nedělí je sice na vnitřní a vnější, ale můžeme je takto také sami rozřadit. Vnitřní faktory by zde zastupovaly genetické předpoklady, které mohou mimo jiné ovlivnit i některé poruchy čtení a zralost nervového systému. Vnější faktorem by pak podle Tomáškové bylo prostředí – zde autorka uvádí důležitost vhodně podnětného prostředí, které snadněji napomohou lepšímu vztahu ke čtení i knihám obecně.

2.1.2 Čtenářské strategie

K tomu, aby byly procesy čtení a četby pro jedince přínosné, je důležité ovládat **čtenářské strategie**. Ty jsou v literatuře vymezovány jako záměrné postupy či metody, které pomáhají čtenáři porozumět textu a následně odhalit jeho souvislosti. Jestliže čtenář uplatňuje tyto strategie dlouhodobě a pravidelně, dojde k jejich postupnému zautomatizování. V takovém případě pak hovoříme o **čtenářských dovednostech** (Bytešníková et al., 2019; Janáčková, 2020; Koželuhová, 2020; Wildová et al., 2019). Rodiče či učitelé se velmi často domnívají, že dítě si osvojí čtenářské dovednosti přirozeně, bez vnějších zásahů. V případě zdatných dětí to tak opravdu může být, ale ostatní děti potřebují s osvojováním čtenářských postupů pomoci (Janáčková, 2020).

Jelikož čtenářské dovednosti jsou výsledkem pravidelného užívání čtenářských strategií, které z tohoto důvodu považujeme za základ pro aktivní čtenářství, zaměříme se na tomto místě na vymezení jednotlivých strategií a možnosti jejich rozvoje.

Kategorizace čtenářských strategií se v odborné literatuře různí. Vzhledem k tomu, že naše práce se zabývá čtením rodičů a dětí předškolního věku, uvedeme na tomto místě ty strategie, které jsou literaturou vymezeny jako tomuto věku přiměřené. Bytešníková et al. (2019) mezi tyto čtenářské strategie řadí předvídání, usuzování, hledání souvislostí či propojování, vizualizaci a shrnování. Koželuhová (2020) a Wildová et al., (2019) s tímto vymezením souhlasí a dále ke strategiím přidávají kladení otázek a hodnocení. *Předvídání* se u dětí uskutečňuje za pomoci ilustrací či opakování děje a jeho hlavní myšlenkou je

odhalování dalšího průběhu příběhu za pomoci skrytých významů či získaných informací. V případě, že se jedná o vyvození logického závěru či odhalení toho, co není přímo řečeno, hovoříme o *usuzování*. *Hledání souvislostí/propojování* slouží k aktivnímu propojení čtenáře s příběhem, přičemž on sám využívá již dříve nabyté zkušenosti. Pro děti předškolního věku je typická velmi rozvinutá fantazie a smyslové vnímání – ty jsou pak využívány při *vizualizaci*. Čtenářskou strategií *shrnování* pak rozumíme schopnost vyjádřit hlavní myšlenku textu a odhalit klíčové okamžiky příběhu (Bytešníková et al., 2019; Wildová et al., 2019). Za hlavní čtenářskou strategii, která podporuje základní porozumění textu a je základem pro ostatní strategie, považujeme *kladení otázek*. *Hodnocení* pak čtenáři umožňuje zaujmout vlastní stanovisko k textu (Wildová et al., 2019).

Pro správný rozvoj čtenářských strategií nestačí učitelé či rodiči pouze znát tyto strategie. Je také potřeba, aby věděl, jak je rozvíjet a pracovat s nimi. **Rozvoj čtenářských strategií** je především založený na individualizaci a přizpůsobení strategií každému dítěti na míru. Dalším důležitým aspektem je pak opora dospělého, který dítěti pokládá navádějící otázky a zároveň představuje pro dítě vzor k nápodobě (Wildová et al., 2019). Tato opora však nemůže být nahodilá; pro plnohodnotný rozvoj čtenářských strategií je nutné, aby se tak dělo promyšleně. Koželuhová (2022) proto uvádí několik kroků, jak se připravit na předčítání knihy dítěti tak, aby to bylo efektivní. Jako první je *výběr vhodného textu* a s tím související *výběr klíčových momentů*. Na jejich základě pak dospělý *vybere strategie*, které bude u dítěte rozvíjet. Zde je lepší volit spíše jejich menší počet, aby se předešlo ztrátě koncentrace dítěte z důvodu častého přerušování četby. Jakmile má dospělý vybranou knihu i strategie, které chce dítěti osvojit, je potřeba přejít k *přípravě na předčítání*. Ta spočívá ve formulaci vhodných otázek, jež jsou hlavním nástrojem pro rozvoj čtenářských strategií. Poté následuje samotné *předčítání textu dětem*, které je proloženo kladením předem připravených otázek.

2.2 Literatura pro děti a mládež

Pojem literatura pro děti a mládež se velmi často zaměňuje s pojmem „literatura pro děti“ či „dětská literatura“ (viz Čeňková, 2006; Segi Lukavská, 2018). Samozřejmě je možné tyto pojmy používat, ale musíme si uvědomit, že „dětská literatura“ není určena pouze dětem, ale mohou ji číst také dospělí (viz Segi Lukavská, 2018). **Literatura pro děti a mládež** je však předně určena a přímo psána pro děti, je jim uzpůsobena, stimuluje je a motivuje. Čtenáři této literatury jsou tak jedinci ve věku tří až šestnácti let (Besedová, 2014; Čeňková,

2006). Od literatury pro dospělé se odlišuje především svými specifickými literárními prvky a žánry, kterým se budeme v této kapitole věnovat později.

Velmi důležitou roli mají v literatuře pro děti a mládež její specifické **funkce**. Besedová (2014) rozlišuje čtyři funkce: *estetickou, didaktickou, kognitivní a imaginární*. Není ale jedinou autorkou, která se významem literatury pro děti a mládež zabývá. Vraštilová (2014) uvádí, že četba knih určených dětským čtenářům u nich rozvíjí fantazii, představivost a celkově podporuje jejich vnímavost. Kromě jiného má pak vliv i na paměť, myšlení či na osvojování jazyka a vyjadřování. V těchto bodech se autorky vzájemně shodují či prolínají, Vraštilová však navíc udává i rozvoj a podporu morálky a hodnot.

2.2.1 Prvky dětské literatury

Jak jsme již uváděly výše, literatura pro děti a mládež obsahuje své specifické prvky. Jedním z nejvýznamnějších je **ilustrace**. Je to z toho důvodu, že dítě získává první zkušenosti se čtenářstvím již v době, kdy si jako batole prohlíží obrázkové knihy. V pozdějším věku pak při společném čtení s rodiči ilustrace zkoumá a podle nich si dotváří obraz celého příběhu. Toto naše tvrzení podporuje Vraštilová (2014), která uvádí, že ilustrace nesou v obrázkových knihách stejné sdělení jako text samotný. V některých případech má ilustrace dokonce větší význam než text, díky čemuž se rozvíjí dětská fantazie a představivost. Pokud se nejedná o vyloženě obrázkovou knihu – leporelo, je důležité, aby byly ilustrace a text ve vyváženém poměru (Janáčková, 2020).

Stejně jako ilustrace, je i **knižní hrdina** důležitou součástí literatury pro děti a mládež. Nejčastěji se můžeme setkat se *zvířecím* či *dětským hrdinou*. Jestliže se jedná o zvířecího hrdinu, jde buď o mládě (kuře, štěně, brouček, ...) nebo o dospělého jedince (starý přívětivý medvěd, pes samotář, ...). Děti předškolního věku se nejčastěji ztotožňují s mláďaty, díky nimž mohou prožívat svá přání, touhy či problémy. Pro děti starší je více atraktivním hrdinou chlapec nebo dívka; tedy dětský hrdina. Tento dětský hrdina se pak pro dítě stává vzorem a mívá velmi často vlastnosti, které si samo dítě přeje mít. V obou případech má knižní hrdina velký vliv na výchovu dětského čtenáře, protože je nositelem dobrých i špatných vlastností, které v průběhu příběhu zdokonaluje či napravuje (Havlíková, 2019; Homolová, 2009).

Literatura pro děti a mládež by měla také obsahovat **komplexní znaky**, které uvádí Besedová (2014). *Organická jednota* ukazuje uzavřenost díla a jeho vnitřní soudržnost. Je důležité, aby se v případě dětské literatury dílo zaměřovalo především na hlavní motiv,

příčemž vedlejší motivy by měly být upozaděny či úplně vynechány. Typickým projevem dětského myšlení je vysoce rozvinutá fantazie. Knihy dětem určené sice tento projev rozvíjí, ale stále by měly zůstat co nejvíce reálné a skutečné. Je tedy důležité, aby literatura pro děti a mládež vykazovala známky *opravdovosti a ryzosti*. Posledním komplexním znakem, a také velmi nezbytným, je *napětí*. To u dítěte navozuje zájem o knihu a motivuje ho do čtení či poslouchání předčítání.

2.2.2 Literární žánry pro děti a mládež

Literárních žánrů pro děti a mládež existuje nepřehledné množství: od poezie, přes komiksovou tvorbu až po encyklopedie. Na tomto místě však uvedeme pouze ty, o kterých se domníváme, že jsou pro děti v předškolním věku nejvíce vhodné a využívané (viz Peterka, 2007).

Prvním literárním žánrem, se kterým se dítě vůbec setkává, je **obrázková kniha** či **leporelo**. Jak napovídá samotný název, jedná se o knihy, jejichž hlavním obsahem jsou obrazy. Ty mohou být jediným obsahem knihy či jsou doprovázeny malým množstvím textu. Může se také stát, že obraz a text jsou ve stejném poměru. V takovém případě však obě tyto složky slouží k plnému pochopení příběhu (Besedová, 2014). Podle Homolové (2009) pak leporela poskytují dítěti nejvíce zábavy a dávají mu prostor pro vlastní aktivitu.

V období od jednoho do tří let věku se dítě nejčastěji setkává s **básničkou** a **říkankou**. Pro tento literární žánr je velmi důležitá jazyková a rytmičná orientace, proto při práci s ním rodiče či učitelé dítě aktivně zapojují např. formou tleskání do rytmu (Besedová, 2014; Homolová, 2009).

Velmi specifickým žánrem literatury pro děti a mládež je **pohádka** (Vraštilová, 2014). Ačkoliv má každá kultura své vlastní pohádky, objevuje se v nich charakteristická schematičnost postav a opakující se situace. Tato skutečnost pak napomáhá čtenáři či posluchači předvídat děj. Většina autorů rozděluje pohádky do dvou kategorií: na pohádky klasické a autorské (Besedová, 2014; Lepilová, 2014; Vraštilová, 2014). *Klasická pohádka* je typická svou magičností a nadpřirozeností – objevují se v ní nadpřirozené bytosti a kouzelné světy. Původně však tento druh pohádek nebyl určen pro děti, ale pro dospělé (Besedová, 2014; Lepilová, 2014). *Autorská pohádka* se od klasické odlišuje především tím, že je v ní více patrná osobnost autora. Dále bývá odlišná námětem, obsahem či jazykem. Oproti klasickým pohádkám se v autorských objevují také problémy dětí (Lepilová, 2014). Pro oba typy pohádek však platí, že navozují pocit napětí a většinou končí šťastně.

Jako posledního reprezentanta literárních žánrů pro děti a mládež uvedeme na tomto místě **encyklopedie**. Jejich hlavním smyslem je přiblížení dosavadních lidských zkušeností a znalostí. V rámci dětské literatury můžeme rozlišovat *encyklopedie dětské* a *encyklopedie určené mládeži*. V prvním případě jsou jejím obsahem jednoduché obrázky a text, které jsou přizpůsobeny možnostem dětí předškolního věku. V *encyklopediích pro mládež* už bývá obsah více popisný a nabízí rozsáhlejší fakta, než je to u encyklopedií dětských (Besedová, 2014).

3 SPOLEČNÉ ČTENÍ V RODINĚ

Vztah ke čtenářství a knihám se vyvíjí již od raného věku, přičemž největší vliv na jeho vybudování má čtenářské zázemí v rodině. Na rozdíl od pedagogů v mateřské škole totiž mohou rodiče své dítě na cestě ke čtenářství podporovat v jeho přirozeném prostředí a snadněji ho tak zapojit do interakce s knihami (Han & Neuhart-Pritchett, 2015). Děti totiž díky pravidelnému čtenářství svých rodičů získávají představu o tom, že čtení je relaxační a přirozenou aktivitou, kterou mohou naplnit svůj volný čas a zároveň se mohou spontánně přidávat a zapojovat do čtení svých rodičů. Čtenářským příkladem však nejsou pouze rodiče, ale důležitý je i sourozenecký vzor. Nejlepší možností, jak dítě inspirovat ke čtenářství a jak u něj rozvíjet čtenářskou pregramotnost, je pak skrze předčítání (Friedlaenderová et al., 2022; Martišová, 2013; Prázová et al., 2014).

V následující kapitole se proto zaměříme na podobu předčítání v rodinách – na to, jaké motivy vedou rodiče k předčítání svým dětem, jak samotné společné čtení probíhá, i na benefity, které v sobě společná četba knih v rodinách skrývá.

3.1 Motivace ke čtení knih

Výzkumy ukazují, že většina rodičů vnímá čtení jako něco důležitého. Jsou si vědomi, že společné předčítání má vliv na dítě, případně na jeho budoucí úspěšnost ve škole. Někteří rodiče dokonce čtení knih vnímají jako plnohodnotné trávení volného času, a proto chtějí, aby i jejich děti takto volný čas trávily (Friedlaenderová et al., 2022).

Velmi často rodiče předčítají svým dětem před spaním, přičemž se jedná o jakýsi rituál, který slouží ke zklidnění dětí a vytvoření příjemné atmosféry před usnutím. Hovoříme zde tak o **pacifikačním** důvodu ke čtení. Rodiče vnímají, že dítě se potřebuje před usnutím zklidnit, a proto se ho snaží odpoutat od rušných aktivit (Friedlaenderová et al., 2022). Někdy rodiče sáhnou po knize i v případě, že vnímají potřebu uvolnit napětí dítěte, které se vytvořilo během dne. I tuto motivaci ke čtení označuje Gavora (2018) jako pacifikaci.

Během dne bývají rodiče dost často velmi pracovně vytíženi. Z tohoto důvodu pak chvíle, kdy mohou se svým dítětem strávit čas při společném čtení knihy, vnímají jako něco vzácného (Sedláčková, 2015). Jelikož v tomto případě čtou rodiče dítěti zejména pro vytvoření pozitivního prožitku, označujeme tento důvod jako **emocionální** (Gavora, 2018). Často se také rodiče, zejména matky, snaží vnést do společného čtení mateřskou, citlivost a celkově se s dítětem přirozeně propojit a navázat s ním úzký kontakt (Sedláčková,

2015). Mnozí rodiče pak vnímají, že bez emocionálního prožitku, by bylo čtení nezáživnou událostí. Z tohoto důvodu tak můžeme do této kategorie důvodů zařadit i předčítání humorných knih (viz Martišová, 2013).

Posledním, ale ve své podstatě nejvýznamnějším, důvodem ke společné četbě knih je **rozvoj** dítěte. V tomto případě rodiče přistupují k předčítání se záměrem propojit dosavadní poznání dítěte s obsahem knihy a jeho poznání mu prohloubit (Křivánková & Gavora, 2021). Rodiče také velmi často uvádí, že čtením příběhů u svých dětí rozšiřují především jejich slovní zásobu, a to zejména pomocí detailních popisů prostředí i děje. V této souvislosti rodič zpřesňuje dítěti význam určitých pojmů, a to buď v závislosti na svém pozorování, když vidí, že dítě něčemu nerozumí, nebo v případě, že se dítě samo doptává (Sedláčková, 2015). Také Gavora (2018) uvádí, že záměrem rodiče je předčítáním u svého dítěte rozvíjet slovní zásobu, ale není to podle něj jediný důvod. Velmi často rodiče také chtějí podporovat a rozvíjet kognitivní schopnosti dítěte, zejména představivost a paměť. Díky tomu můžeme předpokládat, že rodiče pomocí společného čtení připravují své děti na nástup do školy a dávají jim tak dobrý základ pro další vzdělávání.

3.2 Čtenářské návyky a praktiky v rodině

Jak jsme již popsaly výše, vztah ke čtenářství je založen především na čtenářských návycích, které se u dítěte rozvíjí již v raném věku vlivem rodinného prostředí. Tyto **čtenářské návyky** jsou specifickým projevem čtenářského chování a zahrnují vztah ke knize, rychlost čtení či vnitřní prožitek z četby (Homolová, 2009; Janáčková, 2020).

Všechny uvedené prvky čtenářského chování se pak odráží ve čtenářských praktikách, které jsou během společného čtení knih rodičů a dětí využívány. Proto se nyní zaměříme na to, jak se tyto praktiky projevují především v rámci frekvence čtení, výběru knih i samotné interakce, která během čtení mezi rodičem a dítětem probíhá.

3.2.1 Frekvence čtení

Rodiče by měli svým dětem předčítat každý den, a to bez ohledu na to, jak moc jsou pracovně vytížení (Bytešníková et al., 2019). Pokud totiž rodiče svým dětem čtou jen sporadicky či vůbec, nejsou děti dostatečně stimulovány a rozvoj čtenářství je u nich na velmi nízké úrovni (Křivánková & Gavora, 2021).

Výzkumy ukazují, že většina rodičů čte dětem alespoň jedenkrát do měsíce, asi polovina rodičů to zvládá i několikrát do týdne a do každodenního programu

pak společné čtení zařazuje přibližně 36 % rodičů (Gavora, 2018; Křivánková & Gavora, 2021; Prázová et al., 2014).

Je také zajímavé sledovat, který z rodičů je do čtení knih více angažovaný. Je prokázáno, že v průměru čtou s dětmi více matky než otcové (Prázová et al., 2014), přičemž autorka uvádí, že možným vysvětlením tohoto fenoménu je skutečnost, že otcové netráví se svými dětmi tolik času jako matky. Může to být také jeden z důvodů, proč jsou výzkumy o čtení v rodinách téměř vždy zaměřeny na interakci matky a dítěte. Skutečnost, že otcové se svými dětmi nečtou až v tak vysoké míře však neznamena, že jejich vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti u dítěte není důležitý (Gavora, 2018).

Mohlo by se zdát, že předčítání knih několikrát do týdne či denně zajistí dítěti potřebný rozvoj a podporu čtenářských návyků. Samotné časté předčítání ale nestačí – rozvoj je ovlivněn mimo jiné také délkou samotného předčítání a využíváním interakčních či čtenářských strategií během společného čtení knih. Těmi se však budeme zabývat později a nyní se podíváme na to, jak dlouho rodiče svým dětem podle výzkumů předčítají.

Téměř tři čtvrtiny rodičů zvládají předčítat svým dětem po dobu 30-40 minut. Vzhledem k jejich pracovní vytíženosti je tato doba celkem dlouhá, ale je třeba vzít v potaz, kolikrát do týdne tyto rodiče dětem předčítají. Tato skutečnost je však ve výzkumech uváděna odděleně od údajů vztahujících se k frekvenci čtení (Gavora, 2018; Křivánková & Gavora, 2021). Asi 14 % rodičů si pak společně s dětmi čte 20 minut a pouhých 5 minut věnuje společnému čtení knih jedno procento rodičů.

3.2.2 Výběr knihy

Jak jsme uvedly výše, samotný výběr knih je také jedním z důležitých faktorů, které rozhodují o tom, zda si dítě snadno osvojí čtenářské návyky a stane se z něj aktivní čtenář.

Knihy ke společnému čtení vybírají rodiče, děti nebo oba společně na základě vzájemné dohody.

Velmi často se stává, že knihy vybírají rodiče – případně vybírají knihy do rodinné knihovny, ze které pak může knížky k předčtení vybírat i samotné dítě. Kromě toho, že pořizují a vybírají literaturu na základě svých vlastních zkušeností z dob, kdy byli dětmi, mohou využít při výběru vhodné knihy pro své dítě také doporučení z odborné literatury. Jančík Petrová (2023) uvádí několik prvků, které by měla obsahovat literatura vhodná pro děti. Především klade důraz na *ilustraci*. O ní jsme však psaly v kapitole zaměřené

na literaturu pro děti a mládež, proto se přesuneme k dalším prvkům. Výskyt vhodných jazykových elementů, jako jsou např. *specifická slovní zásoba, rýmy či obrazná pojmenování*, je přínosný především pro rozvoj řečových schopností dítěte i celkovou podporu jeho gramotnosti. V neposlední řadě pak důležitou roli sehrávají také *postavy a hrdinové příběhu*. Samotní rodičové pak uvádí, že při výběru je pro ně stěžejní především *téma knihy, zajímavost obsahu a přítomnost humoru*. Je také dobré, když příběh nevyvolává v dětech pocit strachu či nepokoje (Martišová, 2013). V některých případech se dokonce rodiče nechávají inspirovat dětskými filmy či seriály (Friedlaenderová et al., 2022; Prázová et al., 2014).

Doporučení odborné literatury ohledně kritérií, na jejichž základě by rodiče měli vybírat knihy pro děti, potvrzují také samotné děti. Jančík Petrová (2023) provedla výzkum týkající se preferencí knih ze strany dětí. Zjistila, že děti nejčastěji oceňují, pokud je knížka *humorná*. Také *ilustrace* jsou pro děti v knize velmi důležité a to zejména ve chvíli, kdy jim přináší estetický zážitek. Nejen ilustrace ale i *vizuální stránka* knižního přebalu přináší dítěti povědomí o *tématu* knihy, které je také jedním z kritérií, podle kterých si dítě knihu vybírá. *Zajímavé postavy příběhu*, ať už s fantazijními prvky či postavy v podobě zvířat, pak u dětí zvyšují atraktivitu a posilují orientaci v příběhu.

3.2.3 Čtenářské chování a využívání interakčních a čtenářských strategií v rámci interakce při společném čtení

O významu čtenářských strategií a čtenářských návyků jsme se zmiňovaly výše. To byla však pouhá teoretická doporučení, ale lze je aplikovat také v praxi?

Nejčastějším pozorovaným **chováním ze strany rodiče** při společném čtení knih je *pokládání otázek* dítěti. Rodič díky otázkám zjišťuje, zda dítě porozumělo obsahu či slovním spojením. V případě, že dítě nedokáže odpovědět, rodič se uchyluje k jednoduchým nápovědám, a to v podobě počátečního písmena či slabiky (Koželuhová, 2020; Křivánková & Gavora, 2021; Wildová et al., 2019).

Druhou nejvíce využívanou čtenářskou strategií ze strany rodiče je *hledání souvislostí a propojování*. Rodič velmi často dítěti vysvětluje souvislosti příběhu a propojuje děj se zkušeností dítěte. Nejčastěji k tomu využívá zážitky, které má dítě z domova nebo i mimo něj (Koželuhová, 2020; Křivánková & Gavora, 2021). Této čtenářské strategii je pak velmi podobná interakční strategie *objasňování a komentování*, jak uvádí Gavora (2018). Jde zde především o vysvětlování jednání postav či slov, slovních spojení a také celého titulku knihy.

Rodiče velmi často dětem v průběhu čtení ukazují na obrázky, aby jim tak více přiblížili hrdiny a prostředí příběhu. Toto chování by se dalo označit za *vizualizaci*. Kromě jiného spadá do vizualizace také situace, kdy rodič požaduje po dítěti, aby si fiktivní situaci z příběhu představilo ve svém vlastním životě. Zde už je pak kladen velký důraz na jeho fantazii (Koželuhová, 2020; Krivánková & Gavora, 2021; Wildová et al, 2019).

Téměř ve většině případů se také můžeme setkat s tím, že se rodiče po skončení příběhu dětí ptají, o čem příběh byl. Chtějí po nich, aby obsah převyprávěly či identifikovaly jeho hlavní myšlenku. Pod tímto chováním pak chápeme čtenářskou strategii *shrnování* (Gavora, 2018; Wildová et al., 2019).

Následující čtenářské strategie jsou si velmi blízké a mohou být v průběhu předčítání využívány v podobných chvílích. Jedná se o *předvídaní* a *usuzování*, kdy obě tyto strategie vyžadují od dítěte plné pochopení dosavadního průběhu příběhu tak, aby bylo následně schopno určit, jak se obsah bude dále vyvíjet či jak skončí (Gavora, 2018; Koželuhová, 2020; Wildová et al., 2019). Krivánková a Gavora (2021) pak pracují s pojmem *anticipace událostí*, který právě vyjadřuje schopnost dítěte předpovědět následující děj. Autoři pak připouští, že tato interakční strategie je pro děti předškolního věku velmi náročná.

Kromě tohoto chování, které můžeme propojit s vymezením čtenářských strategií, se u rodičů objevují i další interakční strategie – jde o *doplňování obsahu* a *upozorňování dítěte na grafické a typografické vlastnosti knihy* (Gavora, 2018).

Není to však pouze rodič, který je během společného čtení aktivní. Velmi často se stává, že iniciativu během čtení přebírá samotné dítě. O této situaci pak hovoříme jako o **aktérství dítěte**. Projevuje se ve chvílích, kdy dítě samo přichází za rodičem, aby mu četl, případně vyžaduje předčtení dalšího příběhu. V průběhu čtení dítě často nerozumí určitým slovům či chování knižního hrdiny, proto v takových chvílích přebírá iniciativu a samo pokládá rodiči otázky. Může se také stát, že dítě předčasně obrací stránky, ukazuje prstem, kde má rodič číst nebo ho upozorňuje na skutečnost, že vynechal nějaké slovo či část příběhu (Gavora, 2018).

3.3 Přínosy společného čtení

Rodiče se ke společnému čtení knih s dětmi uchylují z různých důvodů (viz výše – motivace ke čtení knih) a mají různá očekávání, co jim i jejich dětem tato činnost přinese. Na tomto místě se proto zaměříme na benefity a přínosy společného čtení.

Jak víme z vývojové psychologie (viz Vágnerová & Lisá, 2022), dítě se vyvíjí v několika oblastech. Z hlediska zaměření této práce se však budeme soustředit na přínosy společného čtení především v oblasti kognitivního a psychosociálního vývoje. Zároveň popíšeme přínosy předčítání knih dítěti na utváření jeho čtenářských návyků.

Co se týče čtenářských návyků, utváří je již pouhá interakce mezi rodičem a dítětem během společného čtení. Mimo jiné se dítě díky tomu seznamuje s literaturou a vytváří si tak vztah ke knihám a čtenářství (Bytešníková et al., 2019; Janáčková, 2020).

V rámci kognitivního vývoje přináší dítěti společné čtení především novou slovní zásobu a rozvoj komunikačních schopností (Sedláčková, 2015). Kromě toho pak u něj dochází k rozvoji kreativity a fantazie. Můžeme zde nalézt také jistou spojitost s tím, že knihy dítěti zprostředkovávají různé styly psaní příběhů a díky tomu dítě poznává, že problémy lze řešit různými způsoby. To poté rozvíjí jeho myšlení, podporuje naslouchání a také paměť – především zrakovou a sluchovou. Aby se dítě dokázalo orientovat v příběhu, porozumět mu a v některých případech ho i ohodnotit, musí dokázat udržet pozornost a soustředit se. Všechny tyto dovednosti tedy předčítání knih u dítěte rozvíjí. V neposlední řadě pak dítě čtením knih získává představu o světě, jsou mu zprostředkovány životní zkušenosti a nové vědomosti. Díky tomu je pak dítě lépe připraveno na život a může tyto nabyté poznatky využívat v praxi (Bytešníková et al., 2019; Jančík Petrová, 2023).

Společné čtení knihy podporuje u dětí také duševní zrání a to především v rámci utváření hodnotového žebříčku a poznávání společensky přijatelných charakterových vlastností (Bytešníková et al., 2019; Sedláčková, 2015). Rodiče často uvádí jako jeden z důvodů, proč si chtějí s dítětem společně číst, navázání a posílení emocionálního pouta mezi nimi. Také literatura toto tvrzení podporuje a říká, že čtení knih upevňuje vztahy v rodině a má tak vliv na emocionální prožívání všech zúčastněných (Bytešníková et al., 2019; Janáčková, 2020; Sedláčková, 2015). Jančík Petrová (2023) pak zjistila, že při předčítání dochází k rozvoji a podpoře estetického vnímání, přičemž samy děti si tuto skutečnost uvědomují a jak jsme již uvedly dříve, vyžadují, aby kniha obsahovala estetické prvky.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části této práce jsme se zabývaly odbornými východisky pro společné čtení knih otců a jejich předškolních dětí.

Nejprve jsme vymezily pojem gramotnost, v rámci kterého jsme se konkrétněji zaměřily na čtenářskou pregramotnost. Ta je základem pro dosažení čtenářské gramotnosti a k jejímu rozvoji dochází v období předškolního věku. V mateřské škole je tato pregramotnost rozvíjena především v rámci vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, kdy se dítě zdokonaluje a procvičuje si své komunikační dovednosti.

Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je však především důležitý vztah ke knihám a ke čtení. Tento vztah se nazývá čtenářství a je založen na čtenářských zkušenostech, které postupně přechází do čtenářských návyků. Již v období, kdy si dítě pouze prohlíží obrázkové knihy a leporela, dochází k získávání prvotních čtenářských zkušeností. Dalším stupněm je pak situace, kdy dítěti někdo předčítá knihy – jedná se již o první z vývojových etap čtenářství a proto je možné dítě předškolního věku označit jako čtenáře. Předčítané knihy jsou pak velmi často vybírány na základě literárních žánrů, které jsou pro dětské čtenáře primárně určeny – pohádky, dětské encyklopedie či básničky a říkanky.

K předčítání knih dítěti pak nejčastěji dochází v rodině dítěte – ta je pro dítě nejdůležitějším aktérem v dosažení čtenářské pregramotnosti. Předčítáním knih a využíváním různých interakčních strategií ze strany rodičů během společného čtení dochází u dítěte k rozvoji v několika oblastech – kognitivní, emocionální a morální. Je však důležité, aby byl tento rozvoj podporován jak ze strany matky, tak i otce – oba totiž používají odlišné interakční strategie a jinak s nimi pracují. Dítěti to přináší nepřeborné množství možností a způsobů, jak se rozvíjet a jak postupně dosahovat čtenářské pregramotnosti.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této práci se věnujeme společnému čtení knih rodičů a dětí z pohledu otců. Zajímá nás především to, jak sami otcové vnímají průběh společného čtení a jaké postupy a strategie využívají k předání knižního obsahu svému dítěti.

Z tohoto důvodu je náš výzkum realizován formou kvalitativního designu. V metodologické části se proto zaměříme na veškeré charakteristiky, které jsou pro tento typ výzkumu stěžejní – stanovíme výzkumný problém a z něj vycházející cíle výzkumu a výzkumné otázky. Dále popíšeme výzkumný vzorek, který nám poskytl potřebná data pro analýzu a výzkumné metody, které byly ke sběru a interpretaci těchto dat využívány. V neposlední řadě také uvedeme etické zásady, kterými se náš výzkum řídil.

4.1 Výzkumný problém

Jak jsme již uvedly v teoretické části této práce, společné čtení knih přináší dětem řadu benefitů. Poznatky o pozitivním vlivu předčítání a čtení knih či o čtenářských praktikách v rodinách přináší mnoho pedagogických výzkumů, které se však v první řadě zaměřují na zkušenosti matek či samotných dětí (viz Bergman Deitcher et al., 2017). Pokud však chceme porozumět celé této problematice, nesmíme zapomínat na dalšího důležitého aktéra – otce.

Jestliže vycházíme z poznatků studií věnovaných výchovným stylům rodičů, podle nichž se výchovné strategie otců a matek liší (viz Gvozdenović & Bandalović, 2024; Rinaldi & Howe, 2012), musíme předpokládat, že i čtenářské praktiky a využívání čtenářských strategií bude v případě otců a matek různé. Tento předpoklad pak potvrzuje několik málo výzkumů, které se zabývaly čtenářskými praktikami při společném čtení v rámci obou pohledů – matek i otců (viz Swain et al., 2017; Vandermaas-Peeler et al., 2011).

Protože tedy neexistuje dostatečné množství výzkumů zabývajících se rolí otce při společném čtení, domníváme se, že je vhodné se této problematice aktivně věnovat. Z tohoto důvodu tedy bude praktická část práce zaměřena na otce a jejich pohled a zkušenosti v rámci společného čtení knih s dětmi.

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

S ohledem na námi popsaný výzkumný problém a dosavadní poznatky ohledně praktik otců při společném čtení jsme si zvolily hlavní výzkumný cíl, který se zaměřuje na návyky otců v rámci společného čtení. Vzhledem k tomu, že je obtížné tento výzkumný cíl splnit, stanovily jsme si také další dílčí výzkumné cíle, které se zaměřují na konkrétní podoby návyků – výběr knihy ke čtení a interakci mezi otcem a dítětem během čtení – a na vliv společného čtení na dítě tak, jak ho otcové sami vnímají. Díky těmto dílčím výzkumným cílům pak budeme schopni naplnit hlavní výzkumný cíl.

Hlavní výzkumný cíl: Zjistit, jaké jsou návyky otců při společném čtení knih s dětmi.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jaká kritéria jsou pro otce klíčová při výběru dětské knihy pro společné čtení.
- Analyzovat, jakou formou probíhá interakce mezi otcem a dítětem při společném čtení.
- Identifikovat oblasti rozvoje u dítěte, které jsou dle otců podporovány během společného čtení.

Z těchto cílů výzkumu poté vychází výzkumné otázky, které nám umožňují lépe uchopit podstatu jednotlivých výzkumných cílů.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké návyky mají otcové během společného čtení knih s dětmi?

Dílčí výzkumné otázky:

- Podle jakých kritérií vybírají otcové dětské knihy pro společné čtení?
- Jak probíhá interakce při společném čtení knih mezi otcem a dítětem?
- Jaké oblasti rozvoje dítěte jsou dle otců ovlivňovány společným čtením knih?

4.3 Metody sběru a analýzy dat

V závislosti na stanovených cílech výzkumu jsme se rozhodly, že budeme jako metodu sběru dat využívat **polostrukturované interview**. Interview je dle Chrásky (2016) založeno na přímé komunikaci mezi výzkumníkem a participantem. Tato metoda pak podle něj zajišťuje větší míru proniknutí do zkoumané reality, protože mezi aktéry interview probíhá osobní kontakt, díky čemuž jsou výroky participanta obohaceny o jeho fyzické reakce.

Výzkumníkovi je tak umožněno na ně bezprostředně reagovat a získávat další specifitější odpovědi. Výhodou polostrukturovaného interview je pak právě to, že ačkoli má výzkumník stanovené oblasti a otázky, může dle potřeby reagovat na participantovi projevy i výroky a otázky tak pokládat v jiném pořadí či je přizpůsobovat situaci.

Při námi realizovaných interview s otci jsme tedy vycházely z předem připravené osnovy otázek (viz Příloha I), přičemž jsme v závislosti na odpovědi participanta tyto otázky modifikovaly či upravovaly jejich pořadí. Úprava pořadí však byla potřebná jen v ojedinělých případech, kdy otec v předcházející odpovědi poskytl informace zasahující do několika dalších otázek a výzkumník tak musel zvážit, které téma bude v interview rozvíjet dále. Nejčastěji jsme proto volily cestu doptání se na započatou informaci, přičemž jsme použily otázky týkající se dané oblasti a následně jsme se vrátily zpět k předem připravené struktuře interview.

Již během realizace interview jsme se zabývaly zobrazením získaných dat, kdy jsme využívaly metody **doslovné a komentované transkripce** (Hendl, 2023). Doslovná transkripce je dle tohoto autora časově náročným procesem, a proto jsme si vypomohly internetovým nástrojem Transkriptor, který přepsal zvukový záznam do psané podoby. Následně jsme každý přepis upravovaly na základě opětovného poslechu nahrávky interview. V rámci těchto úprav jsme pak doslovné transkripty doplnily o informace, které nebyly vyjádřeny slovní formou – obvykle se jednalo o pokývání hlavou či smích. V tomto případě se tedy jednalo o komentovanou transkripci.

Následovala analýza a vyhodnocení přepsaných dat. Využily jsme **tematickou analýzu**, která slouží k odhalení a interpretaci významných témat pro danou problematiku. Při samotné analýze jsme se řídily jednotlivými kroky tak, jak je uvádí Braun a Clarke (2013) a které dále rozpracovávají Eger a Egerová (2022). Ti mimo jiné upozorňují na skutečnost, že jednotlivé kroky tematické analýzy se navzájem prolínají a doplňují. Nejprve jsme se seznámily s daty, která jsme následně začaly kódovat. Při kódování jsme vycházely z našich výzkumných otázek a kódy jsme na jejich základě upravovaly, slučovaly či odstraňovaly. Již během fáze kódování se nám začaly objevovat významově podobné celky, které se staly základem pro počáteční témata. Ta byla následně zpřesňována a upravována na základě opětovného analyzování kódů, až došlo ke konečnému definování a pojmenování témat a podtémat. Závěrečnou zprávu pak tvoří následující kapitola této práce.

Pro analýzu dat jsme nevyužívaly žádný specializovaný program, ale prováděly jsme tzv. ruční analýzu a analýzu pomocí textového editoru (viz Hendl, 2023). Veškeré kódy jsme

si označovaly nejprve tužkou a následně, když se začala vynořovat první témata, jsme tyto významové celky vyznačily barevnými zvýrazňovači a pastelkami. V programu MS Excel jsme si také vytvořily tabulku, která obsahovala všechny kódy a jejich umístění v prepisech, abychom se při analýze mohly v datech lépe orientovat a efektivněji vyhledávat kódy a jejich významy.

4.4 Participantí výzkumu

Výzkumný vzorek v našem výzkumu představuje 10 otců, kteří mají alespoň jedno dítě v předškolním věku. Všichni otcové nám sdělili informace týkající se jejich data narození, nejvyššího dosaženého vzdělání a současného vykonávaného povolání. U dětí jsme poté zjišťovaly pouze jejich věk. Všichni participantí měli nejméně dvě děti.

Abychom zachovaly anonymitu participantů, využily jsme k označení náhodně vygenerované iniciály. Pro lepší přehlednost uvádíme na konci kapitoly tabulku všech participantů a jejich údajů.

Participant ŠK je otec ve věku 37 let, jehož nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské inženýrské v oboru lesnictví. V současné době se živí jako arborista. Prováděné interview se týkalo jeho pětileté dcery.

Participant FK je otec ve věku 35 let. Má vysokoškolský titul v oboru učitelství hudební výchovy a matematiky. V současnosti pracuje jako učitel hudby na ZUŠ. Interview s tímto participantem bylo zaměřeno na společné čtení se synem ve věku 5 let.

Participant PN je otec ve věku 40 let. Jeho nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské v oboru lesní inženýrství, přičemž v tomto oboru vykonává i své současné povolání. Je lesníkem – revírníkem u firmy Lesy ČR, s.p. Informace zjišťované v interview se vztahují k jeho synovi ve věku 6 let.

Participant AŠ je otec ve věku 34 let, jehož nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské, obor stavební inženýrství. V současné době se živí jako technolog. Realizované interview se zaměřovalo na společné čtení s nejmladší dcerou, které je 5 let.

Participant TV je otec ve věku 37 let. Má vysokoškolské vzdělání v oboru produktový design, přičemž v současnosti pracuje jako designer. Dítě tohoto participanta, ke kterému byly vztahovány pokládané otázky v interview, je chlapec ve věku 5 let.

Participant AH je otec ve věku 49 let. Má středoškolské vzdělání s výučním listem v oboru zahradník. V současné době se živí jako strojník. Informace zjišťované v interview se vztahují k jeho synovi ve věku 6 let.

Participant DK je otec ve věku 36let a má vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství hudební výchovy a matematiky. V současné době vykonává pozici ředitele MŠ a ZŠ. Realizované interview obsahovalo otázky týkající se společného čtení tohoto participanta a jeho dcery, která má 5 let.

Participant OŽ je otec ve věku 36 let. Vystudoval magisterský obor elektrotechnika a v současné době pracuje jako konstruktér elektromotorů. Interview s tímto participantem bylo zaměřeno na společné čtení se synem ve věku 4 let.

Participant MP je otec ve věku 35 let, jehož nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské v oboru mikroelektronika a pracuje jako globální vedoucí funkční bezpečnosti v automobilovém průmyslu. Informace zjišťované v interview se vztahují k jeho synovi ve věku 5 let.

Participant PK je otec ve věku 38 let a má vysokoškolský titul v oboru žurnalistika. V současnosti pracuje jako novinář. Jeho dcera, na kterou bylo realizované interview zaměřeno, má 6 let.

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu

OZNAČENÍ OTCE	VĚK OTCE	NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	POHLAVÍ DÍTĚTE	VĚK DÍTĚTE
ŠK	37	vysokoškolské	dívka	5
FK	35	vysokoškolské	chlapec	5
PN	40	vysokoškolské	chlapec	6
AŠ	34	vysokoškolské	dívka	5
TV	37	vysokoškolské	chlapec	5
AH	49	středoškolské	chlapec	6
DK	36	vysokoškolské	dívka	5
OŽ	36	vysokoškolské	chlapec	4

MP	35	vysokoškolské	chlapec	5
PK	38	vysokoškolské	dívka	6

(zdroj: vlastní)

4.5 Sběr dat

Na základě stanovených výzkumných cílů jsme si určily kritéria pro výběr otců pro naši realizovaný výzkum. Mezi tato kritéria jsme zařadily věk dítěte, protože naše práce se týká především společného čtení tatínek s dětmi předškolního věku. Hlavní kritérium však spočívalo ve skutečnosti, zda otec s tímto dítětem čte knihy. Při hledání vhodných participantů jsme totiž mnoho z nich musely vyřadit právě z toho důvodu, že s dítětem nečetli či pro něj pohádky vymýšleli.

Jakmile jsme měly vybrané vhodné participanty, domluvily jsme se s nimi na osobním setkání u nich doma. Otcové byli předem seznámeni s tím, jak bude toto setkání probíhat a jakou bude mít přibližnou časovou dotaci.

Každé setkání probíhalo následovně:

Na začátku setkání jsme informovaly otce o záměrech výzkumu a o jejich právech a povinnostech v rámci výzkumu. Následně jim byl předán informovaný souhlas, kterým participant vyjádřili své svolení s účastí na výzkumu i s tím, že celé interview bude nahráváno na mobilní telefon.

Poté následovala ukázka společného čtení s dítětem. Tato ukázka nám sloužila jako podklad pro následné interview, ve kterém jsme otázkami vycházely z vypořizovaných skutečností – nejčastěji se jednalo o způsob předčítání, zda otec dětem např. pokládal otázky či jim dovysvětloval nesrozumitelné části textu. V následném interview jsme se poté otců ptaly, zda tyto činnosti při předčítání dělají vždy či jen v určitých případech. Společné čtení s dítětem také sloužilo pro navození poklidné atmosféry a odbourání stresu z přítomnosti výzkumníka. Před samotným čtením jsme otce upozornily, aby se chovali, jako obvykle a nenechali se naší přítomností ovlivňovat.

Po ukázce společného čtení již následovalo samotné interview s otcí. Interview vycházelo z předem připravených otázek a ze skutečností, které jsme měly možnost vypořizovat během ukázky. Otcové měli možnost odpovídat vlastními slovy a podle svého

uvážení; v případě, že nám nebylo něco jasné či jsme potřebovaly odpověď rozvést nebo objasnit, jsme se otců doptávaly.

Celé interview bylo zaznamenáno na mobilní telefon výzkumníka, přičemž tato nahrávka poté byla nahrána do jeho počítače a přepsána pro další zpracování a analýzu.

4.6 Etika výzkumu

Všichni participanté byli před zahájením interview seznámeni s informacemi týkajícími se obsahové náplně diplomové práce i se záměry realizovaného výzkumu. Zároveň jim byl představen průběh celého interview – otcové obdrželi informace týkající se posloupnosti jednotlivých úkonů spojených s interview (společné čtení otce a dítěte, interview s otcem) a o jejich časové náročnosti.

Aby byla dodržena etika výzkumu a bylo zajištěno, že otcové souhlasí se svojí účastí, poskytly jsme jim informovaný souhlas, který obsahuje informace o výzkumu, jeho účastnících i jejich právech (viz Příloha II). Informovaný souhlas pak participanté doplnili údaji o své osobě i o osobě jejich dítěte, k němuž se vztahovaly otázky i obsah realizovaného interview. Sami si pak ponechali stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Participanté byli informováni o tom, že účast na výzkumu je dobrovolná a mohou tak kdykoli svůj souhlas s účastí na výzkumu odvolat. Údaje, které participanté do informovaného souhlasu doplňovali, se týkaly informací potřebných k řádnému vyhodnocení a interpretaci dat. Participanté byli následně ujištěni o tom, že s těmito informacemi bude nakládáno dle zákona o ochraně osobních údajů a veškerá data budou anonymizována. Z tohoto důvodu jsou proto participanté v celé práci označováni jejich iniciálami.

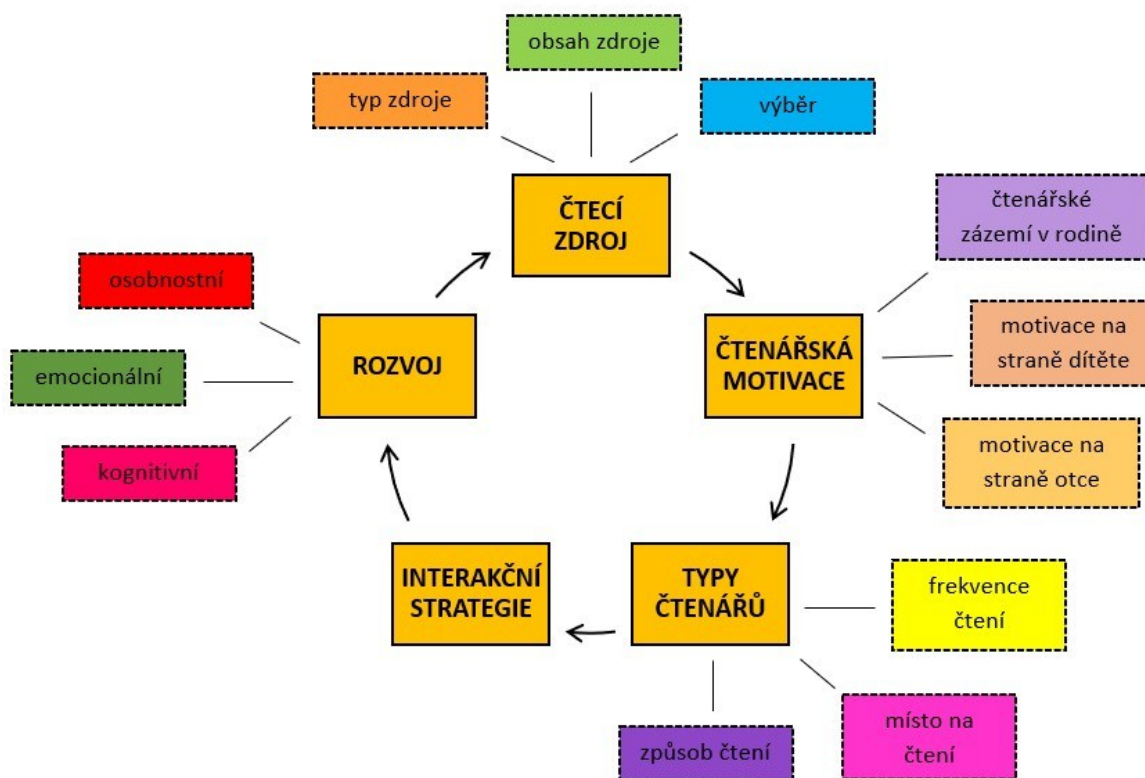
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Během analýzy získaných dat jsme postupně objevovaly významná témata, která souvisí s návyky otců během společného čtení knih s jejich dětmi. Tato témata se vztahovala k námi stanoveným cílům výzkumu, přičemž v průběhu celé analýzy jsme data pečlivě posuzovaly a rozhodovaly o jejich relevantnosti.

Nakonec se nám v rámci analyzovaných dat podařilo objevit pět témat, která jsme nazvaly dle jejich charakteristik – *čtecí zdroj*, *čtenářská motivace*, *typy čtenářů*, *interakční strategie* a *rozvoj*. Všechna tato témata, kromě tématu interakční strategie, jsou dále rozdělena do tří podtémat v závislosti na tom, o čem vypovídají a jak spolu navzájem souvisí kódy, které byly v rámci témat zařazeny.

Při závěrečném shrnování a definování témat a podtémat jsme vytvořily tabulku (viz Příloha III), která obsahuje také všechny kódy, které byly v rámci práce s daty nalezeny. Pro rychlou a snadnou orientaci ve vztazích mezi jednotlivými tématy a jejich podtématy jsme pak vytvořily také tematickou mapu (viz níže). V rámci tabulky i tematické mapy jsou pro označení témat a podtémat používány různé barvy, a to v závislosti na tom, jaké barvy jsme při analýze dat zvolily k označení kódů a pro jejich zařazení do celků.

Jednotlivá témata a jejich obsah budou interpretována na následujících stranách této kapitoly, přičemž všechny budeme vztahovat k jednotlivým námi stanoveným cílům výzkumu. Zaměříme se zde na jednotlivé kódy a jejich reprezentanty, které jsou pro témata a podtémata nejvíce vypovídající a zároveň se pokusíme popsat, jak spolu jednotlivé kódy souvisí či jak jsou navzájem ovlivňovány. Na konci každé interpretace pak bude následovat shrnutí informací a odpověď na stanovený cíl výzkumu.



Obrázek 1 Tematická mapa

(zdroj: vlastní)

Ještě před tím, než se pustíme do samotné interpretace jednotlivých témat a jejich obsahu, považujeme za nutné zmínit na tomto místě jeden z kódů, který nebylo možné zařadit do žádného z nalezených témat. Zároveň je však tento kód stěžejním pro interpretaci některých z podtémat a zásadně ovlivňuje návyky, které jsou pro otce při společném čtení typické. Jedná se o *hromadné čtení* – tento kód totiž vyjadřuje skutečnost, že celkem sedm z deseti otců čte všem svým dětem najednou. Otcové při realizovaných interview velmi často používali následující vyjádření:

Participant PN: „*My jsme spíš četli tak jako oběma dohromady.*“

Participant DK: „*Jako jednotlivci to měla ta (jméno nejstarší dcery) ze začátku, ale pak už to bylo takové hromadné čtení.*“

Na základě této skutečnosti pak také probíhá samotné společné čtení – to, že otcové čtou hromadně všem svým dětem ovlivňuje celkem tři podtémata, konkrétně frekvenci čtení, místo na čtení a také obsah čtecího zdroje. Detailněji se na tato podtémata zaměříme na následujících stranách při interpretaci témat a jejich obsahu.

5.1 Kritéria výběru dětské knihy

Ke zodpovězení prvního dílčího cíle výzkumu „Popsat, jaká kritéria jsou pro otce klíčová při výběru dětské knihy“ nám pomůže téma **čtecí zdroj**, které jsme si na základě analýzy rozdělily do dalších tří podtémat. Tato podtémata se věnují především tomu, jaké knihy si otcové se svými dětmi čtou, co je jejich obsahem a kdo knihy k předčítání vybírá.

Jak jsme již uvedly v teoretické části, existuje nepřeberné množství literárních žánrů pro děti a mládež. Jedním z podtémat, které jsme při analýze dat identifikovaly je proto typ zdroje. Toto podtéma nám odhaluje, jaké knihy či literární žánry jsou nejvíce využívány pro společné čtení knih otců a jejich dětí. Z výpovědí otců vyplývá, že nejčastěji se jedná o pohádkové knihy. Jako kontrast bychom potom mohly vnímat čtení encyklopedií, kdy se většinou jednalo o různé atlasy zvířat. Otcové také se svými dětmi čtou, podle jejich slov, typickou dětskou literaturu, která v sobě zahrnuje tituly jako „Heidi, děvčátko z hor“ či „Poklady pod sněhem“. Ve velké míře se pak objevují i obrázkové knihy pro děti, leporela či komiksová zpracování známých příběhů. Také říkadla nejsou ničím ojedinělým. Co však považujeme za zajímavé, je fakt, že jeden z otců čte svým dětem literaturu určenou pro dospělé čtenáře, přičemž tato literatura je duchovní povahy – jedná se o četbu Evangelia a lekcionáře.

Kromě typů knih a jejich různých žánrů jsou pro otce důležité také další charakteristické obsahy či prvky. Na základě výpovědí otců jsme pak tyto charakteristiky shromáždily do podtématu obsah.

Vzhledem ke skutečnosti, že naši participanté čtou několika svým dětem zároveň (viz výše – hromadné čtení), je potřeba, aby byl obsah přecítané knihy přijatelný pro všechny zúčastněné. Netýká se to však pouze dětí. Někteří otcové zmínili, že jsou rádi, pokud se obsah knihy vyhovuje také jejich vkusu.

Participant MP: „*A jsou to přece jenom 3 děcka, kterým čtu, a i tak je to takový, že jeden chce tohle, druhý ne... ale nakonec se většinou na něčem domluví*“

Participant ŠK: „*Pro toho, kdo to čte, tak si myslím, že je dobrý, když ho to taky baví.*“

Ve spojitosti s přijatelností obsahu pro všechny pak otcové také uváděli přítomnost humoru v knihách, protože se jedná právě o takový prvek, který vyhovuje jim i jejich dětem.

Participant TV: „... je to spojené s humorem, že to je vtipné, takže se tam hromadně spolu smějeme.“

Pro otce je také důležité, aby předčítané knihy měli obsah uzpůsobený konkrétnímu věku dítěte, přičemž s mladšími dětmi čtou jednodušší knihy a starším pak mohou předčítat složitější příběhy. Protože otcové mají více dětí, dochází také k situacím, kdy se předčítané knihy opakují. To je pak způsobeno tím, že jejich děti postupně dosahují věku vhodného pro určité typy knih.

Participant PN: „... pro ty děti je to asi přirozený, čím jsou starší, tak tím jdeme i po literatuře, která je určená pro jejich věkovou kategorii.“

Participant AH: „Nějaké knížky mám připravené, ale v téhle chvíli si myslím, že je ještě na to malej, takže to nechci nějak ještě řešit.“

Otcové také oceňují, pokud je kniha zpracovaná tak, že jim poskytuje oporu. Jedná se buď o pomoc při jiných aktivitách – např. při vyprávění vymyšlených pohádek, kdy participanti uváděli, že po knize sahal jako po záchraně v případě, když už nedokázali vymyslet nic nového nebo v případě, že chtějí dětem poskytnout doplňující informace a seznámit je s obecně platnými zákonitostmi.

Participant FK: „Máme knížku, kde jsou jednotlivá zvířátka... a je tam už pak dál vypracovaný, na co jsou kravičky užitečné, že nám dávají mléko a pak jsou z toho mléčné produkty.“

Další zmiňovanou součástí knih je ilustrace. Otcové velmi oceňují, když v knize není pouze text, ale obsahuje také pěkné kresby či kvalitně zpracované obrázky, které mohou dětem lépe přiblížit realitu a prostředí příběhu. Kromě toho pak participanti zmiňovali členění textu, přičemž nejvíce vyhovujícím je členění na kapitoly či krátké úseky. Protože se svými dětmi čtou převážně večer (viz níže – frekvence čtení), kdy není tolik času na rozsáhlé úseky textu, otcové jsou rádi, když mají ohraničení příběhu předem dané. V neposlední řadě pak otce zajímá celkové zpracování knihy i příběhu, kdy knihy s velmi jednoduchým či dětinským obsahem pro ně nejsou relevantní.

Posledním odhaleným podtématem, které souvisí se čtecím zdrojem, je jeho výběr. Podle výpovědí otců knihy nejčastěji vybírají pro společné čtení děti. Co je však zajímavé, je skutečnost, že knihu si mohou vždy vybrat sami děti jen podle tří otců. V ostatních případech pak výběr knihy ovlivňují i otcové. Znamená to, že ve výběru knihy se otcové

a jejich děti spíše nějakým způsobem střídají. Pouze výjimečně pak výběr knihy nechávají otcové vždy na dítěti. Jeden z otců pak přiznal, že knihu pro předčítání spíše vybírá on.

Participant TV: *„Když jsou v posteli do 8 hodin, tak si můžou vybrat sami pohádku. A když to je po 8. hodině, a já se zrovna nesmiluji, že bych jim přečetl, co oni chtěj, tak jim čtu Evangelium nebo lekcionář na další den.“*

Participant AŠ: *„Ale můžou si vybrat knížku, všechno.“*

To, jaké knihy děti i otcové vybírají, souvisí také s jejich zkušenostmi. Může se jednat buď o zkušenost samotných dětí, kdy starší děti navrhnou otci přečtení nějaké knihy, kterou jim on předčítal, když byli malé, či o podobnou zkušenost ze strany otce, kterou si vybavuje ze svého dětství. Nemusí se však vždy jednat o přímou zkušenost s danou knihou, ale například s filmem, který z knihy vychází.

Velmi často se pak stává, že kniha je vybírána pomocí tzv. přirozeného výběru. Jde o situace, kdy děti dostávají k různým příležitostem nové knihy a v případě, že už otcové nemají co číst, sahají po těchto nových dárkových knihách. Zároveň bývají v rodinách knižní zásoby, ze kterých se dá také čerpat a díky tomu se mohou děti seznamovat s novými příběhy či příběhy, které už sice znají, ale jsou pojaty jinou formou. V neposlední řadě pak přirozený výběr může symbolizovat situaci, kdy otcové sahají po určitých žánrech knih, protože vědí, že se jedná o oblíbenou tematiku jejich dětí.

Občas se také stane, že otec knihy prostřídává v závislosti na tom, zda čte všem svým dětem nebo pouze jednomu z nich (tato situace je v případě našich participantů velmi vzácná – viz níže – frekvence čtení). Otcové se k této variantě uchylují především z toho důvodu, aby některé z jejich dětí nepřišlo o část hromadně předčítaného příběhu.

Participant PK: *„Když je prostě jeden pryč, tak tomu druhému čtu něco jiného, aby se pak dalo společně zase navázat.“*

Lze tedy říci, že pro otce je při výběru knihy ke společnému čtení klíčové věkové zaměření knihy a následně její zpracování – ať už se jedná o přítomnost ilustrací či humorných prvků. Dále se otcové snaží vybírat takové knihy, které budou pro každé z jejich dětí něčím prospěšné či přitažlivé. Pokud pak čtou pouze s jedním ze svých dětí, sahají po takových knihách, o kterých vědí, že se budou dítěti líbit, protože spadají do jeho vkusu a záliby.

5.2 Interakce mezi otcem a dítětem během společného čtení

Při práci s daty jsme na základě cíle výzkumu „Analyzovat, jak probíhá interakce mezi otcem a dítětem při společném čtení“ odhalily celkem tři témata – *čtenářská motivace*, *typy čtenářů* a *interakční strategie*. Každé z těchto témat je rozsáhlé, přičemž témata čtenářská motivace a typy čtenářů jsou ještě dále rozdělena do tří podtémat.

V rámci tématu *čtenářská motivace* jsme identifikovaly několik skutečností, které mají vliv na společné čtení knih otců a jejich dětí. Především se jedná o *čtenářské zázemí v rodině*, poté o *motivaci na straně dítěte* a *motivaci* k předčítání *na straně otce*.

Z výpovědí otců vyplývá, že *čtenářské zázemí* je ve všech rodinách participantů velmi silné. Čtenářský vzor dětem poskytují jak jejich sourozenci tak také rodiče. Jejich vzor je pro vybudování čtenářských návyků u dítěte tím nejhlavnějším. Otcové v našem výzkumu se dělí do dvou skupin. Polovina z nich je pravidelnými čtenáři, přičemž někteří z nich čtou již od svých dětských let a ostatní se ke čtení knih dostali až v dospělosti. Druhá polovina našich participantů má ke knihám vztah, ale za pravidelné čtenáře by se neoznačili – zvládnou dle svých slov přečíst pouze několik málo knih do roka či knihy vstřebávají prostřednictvím audionahrávek.

Participant PN: „*Jako já jsem takovej celoživotní čtenář.*“

Participant AH: „*Já čtu minimálně, ale taky semtam. Ale málo. Knížky mám zajištěný, ale kolikrát dřív usnu, než tu knihu otevřu.*“

Jak jsme již uváděly výše, příležitosti, kdy se děti v rodinách participantů mohou setkat s knihami, jsou zcela běžné – v rodinách mají totiž bohaté knižní zásoby. Tyto knihy si pak mohou děti prohlížet či jsou využívány právě při společném čtení.

Z výpovědí je tedy zřejmé, že všechny děti zmiňované v našem výzkumu mají dostatek příležitostí setkávat se s knihami a pozorovat chování čtenářů ve svém blízkém okolí. Díky tomu jsou pak *děti motivované* a sami touží po tom, aby jim jejich otcové předčítali. Participantů tyto situace popisují tak, že děti sami za nimi chodí a dožadují se předčítání či požadují tzv. přídávky, přičemž nejčastěji tímto požadavkem chtějí otce donutit, aby jim předčítal déle.

Participant OŽ: „*U těch malých dětí je to opravdu o tom, že oni vlastně všichni po tom toužili tak brzo, že já jsem nemusel je do toho nějakým způsobem nutit.*“

Participant FK: „... když se občas stane, že se dostaneme mimo časový rámec... a je jakože: ne, jde se spát bez pohádky na dobrou noc, tak se to snaží ukecat, aby byla aspoň krátká anebo se dožadují třeba další kapitoly.“

Kromě samotného čtenářského zázemí a touhy dětí je pro společné čtení nezbytná také motivace na straně otců. Ti uvádějí, že ke čtení svým dětem se dostali na popud svých přátel, kteří jim osvětlili benefity předčítání pro děti či si sami uvědomovali potřebu a užitečnost společného předčítání. Někteří z participantů pak zmínili skutečnost, že jim samotným v dětství předčítali jejich otcové a oni chtěli tuto tradici zachovat a předat ji svým dětem.

Mimo to pak otcové vnímají společné čtení jako prostředek pro uspaní či uklidnění svých dětí. Jak vyjádřil jeden z participantů:

Participant AH: „U té knihy se prostě ty děti zklidnily, ztišily a věnovaly tomu většinou pozornost, takže to bylo takový i zklidnění, hlavně.“

Dost často je pak večerní čtení na dobrou noc jakousi povinností otců, protože matky dětem předčítají během dne, kdy otcové nejsou doma.

Participant PK: „To jim čte žena. Většinou v sobotu nebo po volných chvílích... Já mám jako ty večery.“

Jak jsme již informovaly, děti velmi často sami za otci chodí s prosbou, aby jim předčítali knihy. V této souvislosti pak otcové také uvedli, že občas nemají náladu či nejsou ochotní dětem předčítat, avšak na základě jejich neodbytnosti se pak přemohou a knihu s nimi jdou číst.

Participant PN: „Oni sami si prostě o to říkají a kolikrát prostě už jsem toho měl plný zuby... Takže někdy jsem se přemohl a někdy ne.“

Mohlo by se zdát, že otcové jsou do četby svým dětem motivováni pouze na základě vnějších okolností či popudů. Ze slov participantů však vyplývá, že i jim samotným toto předčítání přináší benefity. Když vidí, že společné čtení jejich děti baví a rozvíjí se v různých oblastech (viz níže – rozvoj), připadají si užiteční. Dále pak mají díky interakci s dětmi během čtení možnost nahlížet do jejich světa a poznávat jejich představy.

Druhé téma vztahující se k interakci mezi otcem a dítětem během společného čtení, které vzešlo z analýzy získaných dat, je zaměřeno na **typy čtenářů**. Ty pak můžeme rozdělit podle několika kritérií, která se zaměřují na to, jak často otcové se svými dětmi čtou,

na jakých místech toto čtení probíhá a jakým způsobem pak otec dítěti předčítá. Tato kritéria poté byla základem pro vytvoření tří podtémat – *frekvence čtení, místo na čtení a způsob čtení*.

Otcové v sedmi případech uváděli, že společné čtení probíhá většinou večer. Souvisí to s již zmiňovaným faktem, že nejčastějším motivátorem otců k společnému čtení bývá usnutí dětí. Participantů zároveň zmiňovali, že toto večerní čtení bývá spojeno s jistým rituálem – většinou se jedná o to, že děti musí být na čtení nachystané. To znamená, že musí mít splněny všechny své povinnosti, mít zvládnutou hygienu a ležet v posteli převlečené do pyžama. Díky tomu pak děti získávají povědomí o tom, že den končí a společné čtení je tak poslední aktivitou před spaním.

Participant AŠ: *„Tak je to takový završení toho dne, že jsme jako... Asi je to podle mě i nějaký určitý, byť nepravidelný, rituál – že prostě ví, že ten den jako tím končí.“*

U zbývajících tří otců je pak společné čtení záležitostí odvíjející se od konkrétní situace a možností. Otcové velmi často nemají dostatek prostoru a času na to, aby mohli svým dětem číst. Zároveň se také frekvence společného čtení odvíjí od momentální nálady všech zúčastněných, jak to vyjádřil jeden z participantů:

Participant MP: *„Neříkám, že čteme každý večer, spíš tak, jak máme náladu. Někdy je taky chaos, někdy to situace neumožní, ale snažíme se alespoň občas – aspoň 2x, 3x do týdne si najdu čas a něco jim přečtu.“*

S nedostatkem času a skutečností hromadného čtení (viz výše) se pak pojí fakt, že otcové si se svými dětmi čtou individuálně velmi málo. Obvykle mají otcové možnost číst si pouze s jedním ze svých dětí v případě, že je dítě nemocné a nemá tak jiné povinnosti nebo v situacích, kdy jsou ostatní děti zaneprázdněny různými činnostmi a otec tak má prostor věnovat se pouze jednotlivci.

Někteří z nich také uváděli, že v předčítání knih dětem se střídají s ostatními členy rodiny. V některých případech společně s dítětem čtou starší sourozenci nebo se rodiče pravidelně střídají.

Participant ŠK: *„A co se týče čtení dětem, tak čteme oba dva a máme to na střídačku.“*

Jeden z participantů pak svým dětem čte nárazově – v závislosti na tom, kdy si sami děti o čtení řeknou. Pravidelné čtení před spaním pak má na starost jeho manželka.

Participant OŽ: „*Já vlastně jakoby jsem ten čtenář výplňový. Manželka jim potom čte právě... večer na spaní, na pokračování. Já čtu ve chvíli, kdy děti chtějí a je na to prostor.*“

Frekvence a doba čtení společně s hromadným čtením pak ovlivňují také místo na čtení. Jak je patrné z odpovědí uvedených výše, otcové nejčastěji dětem čtou večer před spaním. Je tedy logické, že po většinu času se společné čtení odehrává v dětském pokoji, přičemž děti leží v posteli a otcové jsou poblíž. Dva participanté mající více dětí také uvedli, že čtou tzv. mezi dveřmi. Je to způsobeno tím, že jejich děti obývají více pokojů, a protože otcové potřebují, aby je všechny děti slyšely, musejí se tomu přizpůsobit. Pro čtení si proto vybírají takové místo, které je blízké všem – sednou si na chodbu mezi pokoje. Další participant pak uvedl, že s manželkou vytvořili u nich v bytě speciální místo, které je vyhrazené právě pro čtení knih – ať už si chtějí číst oni sami, jejich děti nebo si číst společně. Jedná se také o toho samého otce, který se označil jako výplňový (viz výše). Ke společnému čtení pak nejčastěji, v závislosti na dětech, dochází na zcela náhodných místech, přičemž otec čte dle svých slov tam, kde právě je. I další otcové společně se svými dětmi čtou na náhodných místech, přičemž tato situace stává ve chvílích, kdy mají možnost dětem číst během dne. Nejčastěji pak jako místo pro čtení slouží gauč či židle u kuchyňského stolu.

Posledním podtématem, které se vztahuje k typu čtenáře, je způsob čtení. Asi polovina otců se při společném čtení nesnaží o nějaké ozvláštnění v podobě změn tempa, vytvoření napětí či používáním různých výšek a hrubosti hlasů. Podle jejich slov text pouze přečtou a nic dalšího neřeší. Naproti tomu ostatní participanté při společném čtení využívají tzv. dramačtení – snaží se, aby příběh nebyl monotónní, ale byl pro děti přitažlivý a zajímavý. Velmi často se tito otcové snaží měnit hlasy jednotlivých postav – nejen k jejich prostému odlišení, ale také v závislosti na situaci, ve které se postavy v příběhu momentálně nacházejí.

Participant PN: „*Myslím si, že i ten styl, kterým se snažím číst, abych je do toho vtáhl. Tak, jak jsem říkal, že se snažím měnit ty hlasy a toho vypravěče a trošku drama jakoby do toho dát.*“

Kromě toho se pak otcové, kteří při společném čtení praktikují dramačtení, snaží také dobře artikulovat, aby byl pro děti předčítaný text co nejvíce srozumitelný.

Posledním podtématem, které se vztahuje k výše uvedenému cíli výzkumu, jsou interakční strategie. Otcové během společného čtení volí různé způsoby, jak dítě více zapojit, přičemž v několika případech se děti zapojují i sami od sebe.

Participant OŽ: „*Já vlastně jakoby jsem ten čtenář výplňový. Manželka jim potom čte právě... večer na spaní, na pokračování. Já čtu ve chvíli, kdy děti chtějí a je na to prostor.*“

Frekvence a doba čtení společně s hromadným čtením pak ovlivňují také místo na čtení. Jak je patrné z odpovědí uvedených výše, otcové nejčastěji dětem čtou večer před spaním. Je tedy logické, že po většinu času se společné čtení odehrává v dětském pokoji, přičemž děti leží v posteli a otcové jsou poblíž. Dva participanty mající více dětí také uvedli, že čtou tzv. mezi dveřmi. Je to způsobeno tím, že jejich děti obývají více pokojů, a protože otcové potřebují, aby je všechny děti slyšely, musejí se tomu přizpůsobit. Pro čtení si proto vybírají takové místo, které je blízké všem – sednou si na chodbu mezi pokoje. Další participant pak uvedl, že s manželkou vytvořili u nich v bytě speciální místo, které je vyhrazené právě pro čtení knih – ať už si chtějí číst oni sami, jejich děti nebo si číst společně. Jedná se také o toho samého otce, který se označil jako výplňový (viz výše). Ke společnému čtení pak nejčastěji, v závislosti na dětech, dochází na zcela náhodných místech, přičemž otec čte dle svých slov tam, kde právě je. I další otcové společně se svými dětmi čtou na náhodných místech, přičemž tato situace stává ve chvílích, kdy mají možnost dětem číst během dne. Nejčastěji pak jako místo pro čtení slouží gauč či židle u kuchyňského stolu.

Posledním podtématem, které se vztahuje k typu čtenáře, je způsob čtení. Asi polovina otců se při společném čtení nesnaží o nějaké ozvláštnění v podobě změn tempa, vytvoření napětí či používáním různých výšek a hrubosti hlasů. Podle jejich slov text pouze přečtou a nic dalšího neřeší. Naproti tomu ostatní participanty při společném čtení využívají tzv. dramačtení – snaží se, aby příběh nebyl monotónní, ale byl pro děti přitažlivý a zajímavý. Velmi často se tito otcové snaží měnit hlasy jednotlivých postav - nejen k jejich prostému odlišení, ale také v závislosti na situaci, ve které se postavy v příběhu momentálně nacházejí.

Participant PN: „*Myslím si, že i ten styl, kterým se snažím číst, abych je do toho vtáhl. Tak, jak jsem říkal, že se snažím měnit ty hlasy a toho vypravěče a trochu drama jakoby do toho dát.*“

Kromě toho se pak otcové, kteří při společném čtení praktikují dramačtení, snaží také dobře artikulovat, aby byl pro děti předčítaný text co nejvíce srozumitelný.

Posledním podtématem, které se vztahuje k výše uvedenému cíli výzkumu, jsou interakční strategie. Otcové během společného čtení volí různé způsoby, jak dítě více zapojit, přičemž v několika případech se děti zapojují i sami od sebe.

Participantů v šesti případech uvedli, že během společného čtení poskytují dětem doplnění příběhu, či se jim snaží pomoci praktickými příklady a konkretizací příběh více přiblížit. Otcové tak jednají na základě svého uvážení a znalosti dítěte, přičemž dítěti pokládají otázky v případě, že je obsah příběhu dle jejich mínění pro dítě příliš složitý a nesrozumitelný. Na druhou stranu, i děti sami se do interakce aktivně zapojují, a to zejména tehdy, pokud otcové neodhadnou jejich nevědomost či neznalost kontextu. Děti se pak otců sami doptávají na věci, které jim jsou nesrozumitelné.

Participant AH: „*Tak já většinou, když třeba máme nějakou technickou věc, ..., tak mu to třeba z toho ukážu a přečtu nebo vysvětlím třeba princip něčeho.*“

Participant OŽ: „*S (jméno dítěte) je to vyloženě o tom, že když se na něco zeptá, tak mu to jdu vysvětlit.*“

Kromě toho pak otcové i děti velmi často vztahují obsah příběhu ke svým vlastním zkušenostem. Pokud v knize narazí na situaci, která jim připomene vlastní zážitky, otcové přeruší čtení a se svými dětmi si o těchto zážitcích povídají

Participant MP: „*A v těch příbězích to často bývá, ta analogie k tomu, co člověk čte, tak se často odskakuje: jo, tam jsme byli, tohle jsme taky zažili...*“

Na druhou stranu pak jeden z participantů uvedl, že sice během společného čtení s dětmi nachází situace podobné tomu, co sami zažili, ale v takovém případě otec rychle vrací pozornost dítěti k samotnému textu knihy – nechce totiž vytvořit situaci, kdy by dítě i on ztratili nit s knihou.

Někdy se participantům také stává, že se v příběhu objevují situace, které nejsou pro děti příjemné nebo jsou nezajímavé či už je příběh tak dlouhý, že děti ztrácí pozornost. V těchto případech se pak otcové uchylují ke třem různým způsobům řešení. Někteří z otců zastávají názor, že děti to přechkají a dále se čtením pokračují. Ostatní otcové však nejsou příznivci, jak sami říkají, lámání přes koleno a radši pak knihu odkládají a děti k dalšímu poslouchání nenutí. Jako poslední řešení pak participantů uvádějí změnu knihy – pokud děti

nebo samotné otce kniha nebaví či ještě není vyhovující věku dítěte, otcové takovou knihu přestávají číst a hledají jinou.

V této souvislosti jsme také odhalily jeden z návyků, který otcové při společném čtení knih mívají – jedná se o zkracování příběhu, a to zejména z důvodu nezáživnosti pro otce. Otcové chtějí mít čtení rychle za sebou, a proto se snaží příběh co nejvíce zkrátit a zjednodušit.

Někdy však je kniha pro děti i otce tak zajímavá, že ji zvládnou číst i několik dní či týdnů. Obvykle to bývá v případech, kdy je kniha dlouhá a rozdělená do kapitol, přičemž všichni zúčastnění chtějí zjistit, jak příběh dopadne. Zároveň toto čtení na pokračování u dětí slouží jako prostředek k navození očekávání.

Participant FK: *„Typicky si vždycky řekneme: to je všechno a zítra nás čeká... Zítra bude další kapitola, která se třeba nějak jmenuje a oni se na to takhle můžou těšit.“*

V neposlední řadě pak otcové vnímají potřebu dětí navázat kontakt se svým rodičem (viz níže – emocionální rozvoj), a proto volí různé způsoby fyzického kontaktu během společného čtení. Obvykle otcové drží děti za ruce či si k nim přisednou na jejich postel. Jeden z participantů pak uvedl, že děti tento fyzický kontakt uskutečňují prostřednictvím hlazení ho po hlavě.

Nejen faktické čtení je prostředkem pro společné trávení času otců s jejich dětmi u knih. Může se také jednat pouze o společné prohlížení obrázkových knih, kdy tento způsob „nečtení“ uvedla celkem polovina participantů.

Na základě námi objevených témat a jejich interpretace jsme dospěly k závěru, že interakce mezi otcem a dítětem během společného čtení je zcela komplexním souborem mnoha navzájem se ovlivňujících situací a faktorů. Interakce je ovlivňována jak tím, jaký typ čtenáře otec je – jaký způsob čtení uplatňuje, v jakých situacích se ke společnému čtení s dětmi uchyluje či jaké místo pro čtení volí. Dále hraje velkou roli také otcova motivace i motivace dětí samotných, protože v mnoha případech je to právě dítě, díky kterému se otec odhodlá číst. V neposlední řadě pak otcové využívají různé interakční strategie – zde můžeme hovořit o jejich snaze doplňovat dětem informace vztahující se k obsahu knihy či propojování čteného s vlastní zkušeností. Kromě toho si pak otcové všimají reakcí svých dětí, na jejichž základě četbu uzpůsobují – buď sáhnou po jiné knize nebo přestanou číst.

5.3 Oblasti rozvoje dítěte podporované během společného čtení

V rámci dílčího cíle výzkumu „Identifikovat oblasti rozvoje u dítěte, které jsou dle otců podporovány během společného čtení knih“ nás zajímalo, zda otcové vnímají společné čtení knih jako přínosné pro jejich děti. V rámci interview jsme se otců ptaly, zda na svých dětech pozorují, že je předčítání knih v něčem rozvíjí či posunuje dál.

K tomuto cíli výzkumu se vztahuje téma **rozvoj**, které jsme ještě dále rozdělily do tří podtémat – *kognitivní, emocionální a osobnostní*.

V rámci *kognitivního rozvoje* otcové nejčastěji hovořili o vlivu knih na řeč a slovní zásobu jejich dětí. Mezi zmiňované projevy patří např. skutečnost, že děti používají ve své mluvě pojmy a slovní obraty, které dle otců nejsou přiměřené jejich věku.

Participant DK: „..., občas použije nějaký obrat, kterej bych třeba nečekal úplně u dítěte.“

Participant FK: „... spoustu těch pojmů se naučila říkat.“

Ostatní participanté pak obecně mluvili o tom, že předčítání je dobré pro slovní zásobu či pomáhá s rozmluvením dítěte. Zároveň otcové poukazovali na skutečnost, že díky společnému čtení děti rozvíjí plynulost své mluvy či získávají cit pro jazyk.

Další oblastí, o které otcové ve svých výpovědích mluvili, je rozvoj tvořivosti a fantazie. Nejvíce otcové pozorují tuto oblast v hrách svých dětí, kdy děti velmi často využívají motiv knihy jako námět hry. Dále pak děti promítají své zkušenosti s knihou v rámci tvořivých činností – zejména při vyrábění nebo vymýšlení si vlastních říkadel či písniček. V neposlední řadě pak děti vztahují příběh knihy na jejich život – představují si, jak by situace z knihy vypadala u nich doma.

Participant MP: „Častokrát, když se něco děje, někam jedeme, tak jak jich je hodně, tak si hrajou – třeba na školku, tak si hrajou na ten příběh. Hrajou divadlo ... nachystají si scénku, pozvou lidi, nachystají židličky, jako kdyby občerstvení a nacvičují si ten příběh – kolikrát to právě byl nějaký příběh z těch knížek.“

Participant PK: „Ale jo, tak třeba ted'ka Kuba má takový 3D pero, se kterým si vyrábí třeba ty brýle nebo něco z Harryho Pottera.“

Participant FK: „... často si už pak volně tvoří písničky na aktuální dění, co prožívá.“

Vzhledem k tomu, že děti velmi často využívají náměty knih ve svých hrách, je zřejmé, že dochází také k rozvoji jejich paměti. I této skutečnosti si otcové u svých dětí všímají – odkazují na to výpovědi o tom, jak děti dokáží převyprávět čtené příběhy slovo od slova či o nich později vypráví.

Dále pak otcové zmiňovali vliv společného čtení na rozšiřování obzorů díky novým informacím či možnostech procvičování. V jednom případě pak otec uvedl, že jeho syn se pomocí knižních námětů učí do situací hlouběji proniknout a kriticky je posuzovat.

Emocionální rozvoj v rámci společného čtení knih spočívá dle otců zejména v posilování vzájemných vztahů mezi nimi a jejich dětmi.

Participant AŠ: *„Spíš si myslím, že tam to bylo jako vztahově, jako že to zlepšovalo takový ten pocit soudržnosti.“*

Otcové dále uváděli, že hlavním přínosem jejich předčítání dětem je skutečnost, že děti získávají vědomí o přítomnosti jejich osoby. Velmi často se totiž stává, že otcové netráví tolik času doma, a proto jejich děti považují čas, který s nimi mohou trávit, jako vzácný. A v případě, že příběh je pro děti strašidelný či se při jeho poslechu necítí úplně bezpečně, je přítomnost otce o to důležitější.

Participant OŽ: *„..., že jakoby toužej chvíli být taky se svým tátou.“*

Participant DK: *„Tak občas, když je třeba něco strašidelného, tak je taková, jako že se bojí. Tak pak se třeba přijde přitulit, že jo...“*

Často se stává, že v literatuře pro děti se nachází příběhy, které jsou založeny na boji dobra a zla a čtenářům mají sloužit k zamyšlení a poučení. Toho, že knižní příběhy ovlivňují u dětí osobnostní charakteristiky a morálku, si všímají také sami otcové. Díky knihám se jejich děti učí rozlišovat hodnoty a morálně přijatelné chování či se je učí vzájemně porovnávat.

Participant TV: *„A rád bych, aby ty děti se naučili sami rozlišovat, co má jakou hodnotu nebo jak by se oni zachovali v daných situacích.“*

A není to jen obsah příběhu, který u dětí rozvíjí žebříček hodnot a formuje jejich charakter. Otcové také využívají společné čtení jako prostředek k rozvoji sebekázně u jejich dětí. Vypovídá o tom odpověď jednoho z otců:

Participant ŠK: *„Jak říkám, musí být připravení a zavčas, jinak se nechte. Takže je to vlastně takovej, v uvozovkách, bič na ně.“*

Dle uvedených výpovědí otců je tedy zřejmé, že společné čtení knih vnímají jako přínosné v několika oblastech. Nejvíce u svých dětí pozorují rozvoj v oblasti řeči a slovní zásoby, dále pak vyzdvihují přínosy knižních příběhů pro rozvoj fantazie a tvořivosti. Co se týče emocionálního rozvoje, tam otcové kladou důraz především na posilování vzájemných vztahů mezi nimi a jejich dětmi a v neposlední řadě pak zmiňují, že díky společnému čtení knih mohou u dětí podporovat jejich charakter a rozvíjet morálku.

5.4 Shrnutí výzkumných zjištění

Na předcházejících stranách jsme se zaměřily na interpretaci dílčích cílů výzkumu, které nám poskytují komplexní pohled na problematiku společného čtení otců a jejich dětí. Na základě této interpretace tedy můžeme říci, že interakce mezi otci a jejich dětmi při společném čtení knih probíhá na několika úrovních.

Jako klíčový shledáváme fakt, že otcové ve většině případů čtou všem svým dětem dohromady. Tato situace pak ovlivňuje jak výběr knihy, tak i následné využívání různých interakčních strategií ze strany otců.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje návyky při společném čtení, je motivace všech zúčastněných, a to zejména otců samotných. V závislosti na tom, z jakých důvodů otcové svým dětem čtou, se pak odvíjí i jejich aktivita a snaha o zapojení dětí do čtení. Také výběr knih pro společné čtení je rozhodující pro následnou interakci – v případě, že předčítaný příběh je pro děti neznámý či obsahuje jim neznámé situace, děti sami se zapojují a chtějí po svých otcích vysvětlení, případně doplnění. I sami otcové tuto potřebu svých dětí vnímají, a proto reagují na určité aspekty obsažené v knize i v případě, že si tuto reakci od nich děti sami nevyžadují.

Jedním z výrazných návyků otců při společném čtení knih s dětmi je pak denní doba, kdy toto čtení probíhá. Otcové jsou totiž silně ovlivňováni svou pracovní vytížeností a časovým deficitem, tudíž na společné čtení s dětmi mají čas až večer před spaním. K této skutečnosti pak také přispívá potřeba děti zklidnit či uspat.

V neposlední řadě otcové vnímají různé benefity, které jejich dětem společné čtení knih přináší. Na základě těchto benefitů následně využívají interakční strategie, které mají děti podpořit v jejich rozvoji – zde pak hovoříme např. o navazování fyzického kontaktu s dětmi, podpoře jejich charakteru či o rozšiřování jejich znalostí pomocí konkretizace.

6 DISKUSE

Otázka společného čtení rodičů a dětí je v pedagogickém výzkumu často diskutována. Jak jsme však uvedly již dříve, většina výzkumů se zaměřuje na tuto problematiku především z pohledu matek, případně dětí. V následující kapitole se proto pokusíme srovnat výsledky našeho výzkumu, který se věnoval společnému čtení z perspektivy otce s dalšími výzkumy, které naopak přinášejí vhled do návyků matek. Při práci s literárními zdroji se nám pak podařilo nalézt také jeden výzkum, který byl prováděn s otci – proto uvedeme také srovnání mezi naším a tímto výzkumem.

6.1 Návyky otců při společném čtení versus návyky matek při společném čtení

Jedním z návyků, které jsme u otců zjišťovaly, byl výběr knih pro společné čtení.

Z našeho výzkumu vyplývá, že otcové se ve výběru knih střídají společně se svými dětmi – asi polovina otců totiž uvedla, že výběr knihy nechávají na svých dětech, avšak v některých případech vybírají i oni sami. Ve výzkumu, který provedli Bergman Deitrich et al. (2017) však knihy pro společné čtení vybírají pouze matky. Domníváme se, že tato situace je způsobena tím, že matky v tomto výzkumu čtou společně se svými dětmi výhradně za účelem něco je naučit či jim přiblížit společensky přijatelné morální hodnoty. Naopak otcové v našem výzkumu téměř vůbec nevnímají společné čtení jako prvoplánový prostředek k učení dítěte.

Na druhou stranu však otcové dokáží identifikovat prvky či kritéria, která na knihách vybíraných pro společné čtení s jejich dětmi oceňují. V první řadě se jedná o přítomnost ilustrací, které jsou kvalitně zpracované a doplňují text příběhu. Velmi vítaným prvkem (a to jak ze strany otců, tak i dětí) je pak přítomnost humoru. Stejná kritéria následně uvádí i matky v již zmiňovaném výzkumu Bergman Deitrich et al. (2017). Oba rodiče, matky i otcové, totiž chtějí, aby čtená kniha nebavila pouze jejich děti, ale i je samotné. Dalším z oceňovaných kritérií na straně otců, je členění knih do kapitol či kratších úseků, přičemž matky v této souvislosti s otci souhlasí. Kde se však názory otců a matek rozcházejí, je skutečnost, že otcové nejčastěji preferují knihy přizpůsobené konkrétnímu věku dítěte. I matky takové knihy preferují, avšak některé z nich by ocenily ty, které mají vyšší jazykovou úroveň, než na jaké se jejich dítě momentálně nachází – zde se pak opět domníváme, že tento požadavek souvisí se zaměřeností matek na učení dětí.

Při realizaci našeho výzkumu nás pak dále zajímalo, jak samotné společné čtení otců a jejich dětí probíhá a jaké interakční strategie při něm otcové využívají. Pro srovnání návyku otců a matek pak budeme využívat výzkum realizovaný Belešovou (2022).

Otcové i matky přistupují ke společnému čtení s dětmi nejčastěji v případech, kdy je potřebují uklidnit či uspat. Zároveň se zde také vyskytuje iniciativa samotných dětí, které za rodiči chodí s prosbou o čtení, na kterou následně otcové i matky reagují.

Co se týče frekvence čtení, tak oba rodiče shodně uvádějí, že tato je ovlivňována především jejich nedostatkem času z důvodu pracovní vytíženosti. Právě proto pak společné čtení probíhá nejčastěji večer, až otcové i matky nemají jiné povinnosti a mohou se tak dětem naplno věnovat. V čem se však návyky otců a matek liší, je skutečnost, že otcové velmi málo čtou se svými dětmi individuálně – tato situace je pak způsobena vyšším počtem dětí v rodině. Naopak matky zvládají číst společně se svými dětmi i individuální formou. Dle našeho názoru je tato odlišnost způsobena především tím, že děti matek účastnících se výzkumu Belešové (2022) pochází z bilingválních rodin, tudíž se jim matky musí více věnovat. Pozitivním zjištěním v obou případech je však zkušenost, že při společném čtení nejsou aktivní sami rodiče, ale i děti. Otcové a stejně tak matky uvedli, že během čtení se jich děti aktivně doptávají a pokládají otázky.

V neposlední řadě nás pak zajímalo, zda otcové pozorují vliv společného čtení na jejich děti. Jak otcové v našem výzkumu uvedli, největší vliv na děti má společné čtení v oblasti kognitivního rozvoje. Děti mají dle jejich slov rozšířenější slovní zásobu a také jejich řeč se stává postupně plynulejší. Kromě toho pak děti velmi často využívají čtené příběhy jako podklad ke svým hrám či na jejich základě vytváří své vlastní příběhy či říkanky. Stejný efekt na děti pak také uvádějí matky. V čem se také otcové a matky shodují, je vliv společného čtení na formování charakteru dětí a jejich morálky. Kromě toho pak oba rodiče silně oceňují, že díky společnému čtení mohou upevňovat vzájemné vztahy se svými dětmi.

V rámci porovnání návyků otců a matek při společném čtení s dětmi jsme odhalily několik nesrovnalostí, přičemž však více návyků je pro obě skupiny totožných. Matky si oproti otcům mnohem více uvědomují význam čtení jako prostředku k učení. Na základě tohoto uvědomění pak knihy pro společné čtení vybírají ony, přičemž obsah knih je více rozvojově zaměřený než v případě otců. Co se týče stejných či podobných návyků, pro obě skupiny je důležité, aby byl příběh přijatelný jak pro ně jako rodiče, tak také pro děti. Proto otcové i matky oceňují přítomnost humorných prvků či kvalitně zpracovaných kreseb.

6.2 Návyky otců při společném čtení

Jak jsme již uvedly v kapitole věnované metodologii výzkumu, výzkumy týkající se otců a jejich návyků při společném čtení s dětmi nejsou zcela běžné. Jedním z těch, který se na tuto problematiku zaměřoval, je výzkum realizovaný Swain et al. (2017). S tímto výzkumem tedy budeme porovnávat naše výzkumná zjištění.

Co se týče výběru knihy, tak otcové z našeho výzkumu se v názorech, jak knihu pro společné čtení vybírat, oproti ostatním otcům rozcházejí. Otcové ve výzkumu Swain et al. (2017) vybírají převážně takové knihy či čtecí zdroje, které se zabývají oblastmi zájmu jejich dětí. A to i v případě, že tato literatura není primárně určená pro dětského čtenáře. Oproti tomu otcové v našem výzkumu preferují spíše knihy určené přímo dětem, přičemž velmi často dbají na věkovou přiměřenost obsahu. Zároveň se ukázalo, že otcové v porovnávaném výzkumu nechávají ve většině případů vybírat knihy děti, přičemž v našem výzkumu je výběr otců a dětí frekvenčně podobný. Domníváme se, že tyto odlišnosti jsou způsobeny malým vzorkem participantů, se kterými jsme měly možnost provádět náš výzkum. Swain et al. (2017) totiž svůj výzkum realizovali formou smíšeného designu – při realizaci hloubkových rozhovorů tedy mohli vycházet z již sesbíraných dat, která jim poskytly vyplněné dotazníky od 254 otců. Z tohoto důvodu tedy předpokládáme, že výsledky jsou proto více zobecnitelné a lze je vztahovat na větší část populace než v našem výzkumu.

V rámci průběhu interakce pak již mezi oběma výzkumy nalezneme více shod. Ať už se jedná o motivy, které vedou otce ke společnému čtení s dětmi, či o dobu a místo, kde čtení probíhá. Otcové se v obou výzkumech shodují, že společné čtení využívají jako prostředek k uklidnění a usnutí dětí – z tohoto důvodu pak tato aktivita probíhá nejčastěji večer v dětských pokojích. Otcové také vnímají společné čtení s dětmi jako jistou povinnost, která je v mnoha případech spojena také s touhou zachovat tradici společného čtení, kterou zažili sami v době svého dětství. Během čtení se pak otcové snaží o navázání blízkosti s dítětem, prostřednictvím fyzického kontaktu – např. formou sezení na posteli u dítěte. V obou skupinách také otcové poskytují dětem doplňující informace či jim předkládají konkrétní příklady, které pro děti znamenají obohacení příběhu či pomůcku a jeho pochopení.

V námi porovnávaném výzkumu pak otcové při čtení používali různé hlasy pro jednotlivé postavy příběhu, přičemž cílem tohoto způsobu čtení bylo ozvláštnění a zpříjemnění pro děti. Otcové, kteří se pak účastnili našeho výzkumu uváděli, že tento

způsob čtení využívají, avšak polovina z nich se o nic podobného nesnaží. Myslíme si, že to může být způsobeno občasnou neochotou otců číst či jejich únavou. Zároveň otcové ve výzkumu Swain et al. (2017) vyjadřují potěšení z toho, že mohou svým dětem číst, což by vysvětlovalo rozdíl ve využívání různých způsobů čtení, v jejich případě a v rámci našeho výzkumu.

Jako klíčový rozdíl vnímáme fakt, že si otcové v porovnávaném výzkumu uvědomují význam společného čtení na rozvoj jejich dětí a systematicky s nimi proto pracují. Dle jejich slov chtějí touto aktivitou připravit děti na vstup do školy. V našem výzkumu pak otcové nejčastěji čtou všem svým dětem dohromady a málokdy mají čas věnovat se každému dítěti individuálně. Domníváme se, že tento rozpor může mít na svědomí profese otců v porovnávaném výzkumu – stejně jako v našem má drtivá většina otců z druhé skupiny vysokoškolské vzdělání. Na rozdíl od našeho vzorku otců však pracují tito otcové na vysokých manažerských pozicích a díky tomu mají větší přehled o tom, jak výše vzdělání může ovlivňovat budoucí život jejich dítěte. Co je však oběma skupinám otců stejné, je fakt, že společné čtení vnímají jako možnost více se sblížit se svými dětmi a navázat s nimi důvěrnější vztah.

Můžeme tedy obecně říci, že otcové se mezi sebou v návycích během společného čtení s jejich dětmi nijak zásadně nerozcházejí. Většina otců volí jako nejvhodnější čas pro společné čtení večerní hodiny a čtení využívají jako formu uspávání dětí. Zároveň se však snaží příběh co nejvíce oživit, a proto zařazují dramatické prvky či různé intonace hlasu pro postavy příběhu. Co se pak týče rozvojového potenciálu společného čtení knih, otcové si tento potenciál uvědomují zejména v souvislosti s podporou emocionálního prožívání jejich dětí a s upevněním vzájemných vztahů mezi členy rodiny.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Je dokázáno, že společné čtení knih rodičů a jejich dětí přináší dětem mnoho benefitů (viz výše – kapitola 3.3 Přínosy společného čtení). Kromě jiného pak výzkumy uvádějí, že společné čtení a celkově také čtenářské zázemí v rodině napomáhají školní úspěšnosti dítěte (Gorčíková et al., 2024; Hamilton et al., 2016; Han & Neuhart-Pritchett, 2015; Prázová et al., 2014).

Vzhledem k této skutečnosti a k tomu, že otcové v našem výzkumu se téměř nezaměřují na soustavný a organizovaný rozvoj svých dětí, považujeme za příhodné, aby se tato situace změnila.

Myslíme si, že hlavním problémem, který tuto situaci zapříčiňuje, je nedostatek času a prostoru pro individuální společné čtení – otcové sami tuto skutečnost uvádějí a podotýkají, že ve chvílích, kdy se vrátí z práce domů, všechny děti se dožadují jejich pozornosti. Jelikož otcové v našem výzkumu nemají pouze jedno dítě, ale ve většině případů 4 a více, je pro ně téměř nemožné individuálně pracovat s každým dítětem zvlášť.

Z našich zjištění také vyplývá, že otcové při interakci s dětmi během společného čtení téměř nevyužívají interakčních čtenářských strategií shrnování, předvídání a usuzování. To znamená, že otcové po dětech nechtějí, aby jim příběh převyprávěly či se ho v průběhu čtení pokusily dokončit. Ačkoli jsou dle odborné literatury tyto strategie pro děti náročné, myslíme si, že mohou dětem poskytnout vhodné stimuly pro rozvoj jejich schopnosti pracovat s textem a informacemi.

Na základě výše uvedených poznatků proto navrhuje, aby otcové tyto interakční strategie více zahrnovali do vlastních návyků a interakčních strategií během společného čtení s dětmi a v průběhu čtení se děti individuálně (každého zvlášť) ptali na jejich poznatky či názory na příběh a jeho okolnosti. Zároveň mohou v závislosti na odpovědích dětí podnítit vzájemnou diskusi, která bude u dětí podporovat kritické myšlení.

Uvědomujeme si, že navrhovaná opatření mohou být pro otce náročně realizovatelná – zejména za předpokladu, že společné čtení probíhá většinou večer před spaním, ale zároveň se domníváme, že pro plnohodnotný rozvoj dítěte je zapotřebí individuální práce. Pokud tedy otcové nemají kapacitní důvody pro individuální práci se všemi svými dětmi, doporučujeme alespoň občasné (přibližně 2x do měsíce) společné čtení pouze s dítětem předškolního věku, pro které je podpora čtenářské pregramotnosti zcela zásadní.

8 LIMITY VÝZKUMU

Na tomto místě se zaměříme na limity výzkumu, které mohou mít vliv na kvalitu zpracování a vyhodnocení získaných dat, případně mohou zapříčinit nedostatečné pokrytí zkoumané oblasti.

V první řadě je důležité zmínit fakt, že všichni otcové účastníci se našeho výzkumu mají více než jedno dítě. Během realizování interview jsme se sice snažily zaměřovat obsah pouze na ty děti, které jsou v předškolním věku, ale z odpovědí otců vyplynulo, že většinou čtou všem svým dětem dohromady. Z tohoto důvodu tedy není možné výsledky našeho výzkumu zobecnit, protože neobsahují informace týkající se interakce mezi otcem a dítětem během individuálního společného čtení. Pokud by v našem výzkumu byla obsažena data i od otců jednoho dítěte předškolního věku či otců, jejichž prvorozené dítě je v předškolním věku, mohly bychom si vytvořit přesnější představu o tom, jak otcové se svými dětmi během společného čtení knih interagují. Při předčítání knih více dětem totiž otcové nemají tolik prostoru pro individuální práci s dětmi, a tudíž se jejich interakce s nimi liší.

Dalším limitem, který může přinést našemu výzkumu omezení, je fakt, že většina našich participantů je ve velmi podobném věku. Jedná se o otce, jejichž věk se pohybuje mezi 34 a 40 lety, přičemž pouze jeden participant má téměř 50 let. Domníváme se, že věk otců a jejich životní zkušenosti mohou ovlivnit způsoby interakce mezi nimi a dětmi a také jejich návyky během společného čtení. Pro vyšší míru zobecnitelnosti by tedy bylo dobré, aby se výzkumu účastnili otcové, kteří mají různý věk a tím pádem také různé názory, životní postoje a zkušenosti.

S předchozím limitem také souvisí fakt, že našeho výzkumu se účastnili otcové, kteří mají dosažené vysokoškolské vzdělání. Pouze jeden z participantů má středoškolské vzdělání s výučním listem. Rodiče s vyšším dosaženým vzděláním mají totiž při předčítání svým dětem tendence více se zaměřovat na rozvojový potenciál knih i samotného předčítání než rodiče s nižším vzděláním.

Pro plné pokrytí problematiky společného čtení mezi dětmi a otci by tedy bylo do budoucna vhodné zaměřit se na otce, kteří pravidelně předčítají svým dětem individuálně, otce v různých věkových kategoriích a v neposlední řadě otce s různým stupněm nejvyššího dosaženého vzdělání. Díky tomu by pak bylo zajištěno dostatečné pokrytí zkoumané oblasti.

ZÁVĚR

Společné čtení rodičů a dětí je v mnoha ohledech stále nedostatečně probádanou oblastí. Zásadním nedostatkem většiny pedagogických výzkumů je absence pohledu jednoho z důležitých aktérů společného čtení – otce. Pohled otců a informace o jejich praktikách totiž mohou přinést velmi obohacující poznatky o problematice společného čtení i jeho dopadů.

Vzhledem k uvedené skutečnosti jsme proto tuto práci věnovaly právě pohledu otců na problematiku společného čtení a na jejich zkušenosti. V teoretické části práce jsme nejprve vymezily základní východiska, která se problematice věnují – čtenářskou gramotnost a pregramotnost, čtenářství, literaturu pro děti a v neposlední řadě pak na samotný proces společného čtení tak, jak ho popisují odborníci. Praktická část pak měla za cíl odhalit a popsat zvyklosti otců během společného čtení s jejich dětmi předškolního věku. Ke splnění tohoto cíle jsme následně vymezily ještě další tři dílčí cíle, které se týkaly výběru knihy, využívání interakčních strategií a možností rozvoje dítěte za pomoci společného čtení.

Během práce se získanými daty jsme došly ke zjištění, že nejvýraznějším prvkem ve zvyklostech otců při společném čtení je skutečnost hromadného čtení – tedy, že otec čte všem svým dětem dohromady a pouze v ojedinělých případech s některým dítětem i individuálně. Díky tomu je pak ovlivněn i samotný výběr knihy – pokud vybírají knihu ke společnému čtení otcové, velmi často sahají po knihách s obsahem přijatelným pro všechny děti a zároveň takovým, který bude vyhovovat i jim samotným. Dále považujeme za nezbytné zmínit fakt, že otcové nepříliš zapojují děti do procesu společného čtení. Pro otce není obvyklé, že by svým dětem pokládali otázky týkající se shrnutí čteného příběhu nebo jim dávali možnost příběh dokončit dle dosavadních informací z příběhu či jejich fantazie.

Jako pozitivní pak spatřujeme skutečnost, že otcové při společném čtení upozorňují děti na nejružnější zajímavosti v textu a případně text obohacují svými vlastními poznatky či zkušenostmi. Dále také kladou důraz na rozšiřování slovní zásoby u dětí, kdy jim v průběhu čtení vysvětlují pro ně neznámá či těžko pochopitelná slova. Za největší pozitivum pak považujeme to, že otcové velmi kladou důraz na navázání osobní blízkosti s dětmi během čtení – ať už se jedná o přímou fyzickou blízkost či kontakt nebo o blízkost ve smyslu poskytnutí psychické opory při náročných nebo strašidelných úsecích příběhu.

Pro děti předškolního věku je pak stěžejním prvkem společného čtení jejich rozvoj. Otcové uvádí, že na svých dětech pozorují pozitivní dopady především v rámci slovní zásoby, plynulosti řeči a ve fantazii. Kromě toho má společné čtení vliv také na jejich emocionální a osobnostní rozvoj. Všechny tyto oblasti jsou pro děti předškolního věku stěžejní – zejména v případě, kdy se připravují na přechod z mateřské do základní školy. Je proto důležité, aby jak rodiče, tak i učitelé mateřských škol byli obeznámeni s dopady společného čtení knih na rozvoj dítěte a co nejvíce tuto aktivitu zařazovali do běžného dne. V rámci předškolního vzdělání je pak výhodou, pokud budou rodiče s učiteli sdílet své zkušenosti a poznatky o společném čtení, aby pak jedni či druzí měli přehled o tom, co dítě zvládne nebo nezvládne a jak je možné mu za pomoci různých interakčních strategií během společného čtení pomoci a dále ho rozvíjet.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Belešová, M. (2022). Rozvoj čitateľských návykov detí v predškolskom veku v bilingválnych rodinách. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(1), 7–28. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2017). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 1–25. DOI: 10.1177/1468798417718236
- Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Gaudeamus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE.
- Bytešníková, I., Cibáková, D., Fasnerová, M., Harazinová, R., Havel, J., Komorná, M., Kučerová, O., Laibrt, L., Laufková, V., Lietavcová, M., Linhartová, T., Najvarová, V., Náhlíková, A., Nevoralová, E., Polák, M., Ristić, P., Ronková, J., Rybářová, E., Šebesta, K., ... & Wildová, R. (2019). *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání: metodika k aktivitám*. Univerzita Karlova, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masarykova univerzita v Brně, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Palackého v Olomouci, společnost META o.p.s.
- Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Portál.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Univerzita Tomáše Bati.
- Eger, L., & Egerová, D. (2022). *Metodologie výzkumu (3. přepracované a rozšířené vydání)*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Friedlaenderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I., & Richter, V. (2022). *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Host.
- Gavora, P. (2002). Gramotnost: vyvíň modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, LII(2), 171–181. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048>

- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>
- Gorčíková, M., Patočková, V., Šafr, J., Vávra, M., & Čermák, D. (2024). *Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ: souhrnná výzkumná zpráva*. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
- Gvozdenović, A., & Bandalović, G. (2024). Differences in mothers' and fathers' parenting styles: a qualitative study. *ST-open*, 5, 1–15. <https://doi.org/10.48188/so.5.3>
- Hamilton, L., Hayiou-Thomas, M., Hulme, Ch., & Snowling, M. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401–419.
- Han, J., & Neuhart-Pritchett, S. (2015). Meaning-Related and Print-Related Interactions Between Preschoolers and Parents During Shared Book Reading and Their Associations With Emergent Literacy Skills. *Journal of Research In Childhood Education*, 29(4), 528–550. DOI:[10.1080/02568543.2015.1073819](https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073819)
- Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Grada.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada.
- Janáčková, B. (2020). *Rozvoj a podpora čtenářství žáků mladšího školního věku*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Jančíková Petrová, Z. (2023). Preferencie detí predškolského veku pri výbere knihy. *Gramotnost, pregramotnost a vzdelávání*, 7(2), 111–127. DOI: 10.14712/25337890.3994
- Janotová, Z., Fiedlerová, V., Šafránková, K., Poláková, I., & Mazáčová, P. (2023). *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS*. ČŠI.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Koželuhová, E. (2020). Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. *Gramotnost, pregramotnost a vzdelávání*, 4(2), 77–94. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/2-2020-2/>

- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Křivánková, N., & Gavora, P. (2021). Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič-dítě při čtení knih. *Pedagogická orientace*, 31(4), 32–54. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-4-32>
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., Kropáčková, J., & Wildová, R. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488
- Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://research.ebsco.com/c/ubdjpi/search/details/infzzquugf?db=asn%2Clxh%2Cnlebk%2Ctrh%2C8gh&limiters=None&q=Rozvoj+%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A9+pregramotnosti+v+praxi+mate%C5%99sk%C3%A9+%C5%A1koly>
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Edika.
- Martišová, E. (2013). *Rozvíjanie predčítateľskej gramotnosti prostredníctvom hlasného čítania*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele* (3. vyd.). Mercury Music & Entertainment.
- Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník (Nové, rozš. a aktualiz. vyd.)*. Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Masarykova univerzita.
- Rinaldi, Ch. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266–273. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.08.001

- Rybárová, E. (2017). *Čtenářská pregramotnost v RVP PV*. Univerzita Karlova.
- Sedláčková, J. (2015). Typologie rodinných vypravěčů. *Studia paedagogica*, 20(3), 145–159. DOI: 10.5817/SP2015-3-9
- Segi Lukavská, J. (2018). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Host.
- Straková, J., Kašpárková, L., Kramplová, I., Palečková, J., Procházková, I., Raabová, E., & Tomášek, V. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. TAURIS.
- Swain, J., Cara, O., & Malloes, D. (2017). „We occasionally miss a bath, but we never miss stories“: Fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 176–202. DOI: 10.1177/1468798415626635
- Sýkorová, P. (2016). *Faktory ovlivňující čtenářství českých a amerických žáků 4. ročníku primární školy: mezinárodní studie*. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací. <https://is.muni.cz/th/slwo5/>
- Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku – teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostravská univerzita.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Host.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brilhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442. DOI: 10.1177/1468798411417381
- Vraštilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Gaudeamus.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze.
- Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(1-2), 10–21. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656%20title=>

Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*.
<https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/158>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Tematická mapa.....	44
-------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu	40
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

3D pero	trojrozměrné pero
AV ČR, v.v.i.	Akademie věd České republiky, veřejná výzkumná instituce
CD	kompaktní disk
ČŠI	Česká školní inspekce
ISCED	International Standard Classification of Education
Lesy ČR, s.p.	Lesy České republiky, státní podnik
MS Excel	Microsoft Excel
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
o.p.s.	obecně prospěšná společnost
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
spol.s.r.o	společnost s ručením omezeným
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Okruhy a otázky k interview

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Souhrnná tabulka výzkumných zjištění

PŘÍLOHA P I: OKRUHY A OTÁZKY K INTERVIEW

- výběr knihy
 - Můžete mi zběžně představit vaše oblíbené knížky, které s dítětem čtete?
 - Máte nějaký trik, který používáte při výběru knihy?
 - V jakých situacích nejčastěji saháte po těchto knihách?
 - Kdo z vás nejčastěji vybírá knížku ke čtení?
 - Jak takový výběr probíhá? Můžete mi zkusit předvést?
- čtenářský záměr
 - Kdy si spolu s dítětem nejčastěji čtete?
 - Osvědčila se vám nějaká denní doba nebo situace, kdy je pro vás i dítě čtení nej příjemnější? Mohl byste mi takovou situaci popsat?
 - Stává se vám, že si chcete společně s dítětem přečíst knihu jen tak a najednou je z toho něco víc – např. začnete si povídat třeba o životě a jak to v něm chodí? Mohl byste mi uvést nějaký příklad?
 - Využíváte společné čtení k tomu, abyste vaše dítě něco naučil? Jaká kniha vám pro tento účel nejvíce vyhovuje? Mohl byste mi ji ukázat?
- interakce během čtení
 - Můžete mi předvést, jak nejčastěji probíhá vaše společné čtení s dítětem?
 - Máte nějaké své oblíbené místo, kde si s dítětem čtete?
 - Mohl byste mi prozradit, zda máte při čtení nějaké rituály? Případně mi je předvést?
- čtenářský požitek
 - Můžete mi popsat, co vás na společném čtení s vaším dítětem nejvíce baví?
 - Stalo se vám někdy, že jste si s dítětem šel číst a nebylo vám zrovna nejlépe a během společného čtení se vám nálada zlepšila? Jakou příčinu to podle vás mělo?
 - Nezažil jste někdy situaci, že vás nebo vaše dítě společné čtení vůbec nebavilo? Mohl byste mi o ní něco říct – např. kdy to bylo a jak taková situace vypadala?
 - Pozoroval jste někdy na svém dítěti, že by ho společné čtení v něčem ovlivňovalo? Mohl byste mi takovou situaci popsat?
 - Co je podle vás největším tahounem pro vaše dítě, když si jdete společně číst? Mohl byste mi říct o nějaké situaci, která vaše dítě při čtení baví?

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum *Společné čtení knih rodičů a dětí předškolního věku z pohledu otců* je realizován Bc. Marií Sittovou za účelem zpracování diplomové práce. Cílem výzkumu je zjistit, jaké návyky mají otcové při společném čtení knih s dětmi. Výzkum je realizován formou interview (rozhovoru) s otci a jejich dětmi.

Informace o účastnících výzkumu:

jméno a příjmení otce:

datum narození otce:

nejvyšší dosažené vzdělání otce:

vykonávané povolání:

jméno a příjmení dítěte:

datum narození dítěte:

Prohlášení:

Já níže podepsaný potvrzuji, že

- jsem se seznámil s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu;
- dobrovolně souhlasím s účastí svou i svého dítěte na tomto výzkumu;
- souhlasím s pořízením nahrávky a videonahrávky svého rozhoru i rozhovoru mého dítěte za účelem sběru výzkumných dat;
- rozumím tomu, že mohu kdykoli odvolat souhlas se svou účastí na výzkumu i souhlas s účastí na výzkumu mého dítěte.

Zároveň prohlašuji, že

- souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu;
- jsem seznámen se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání. Potvrzuji, že jsem převzal podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne v

.....

podpis

PŘÍLOHA P III: SOUHRNNÁ TABULKA VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

VÝZKUMNÉ CÍLE	TÉMA	PODTÉMA	kódy
průběh interakce	TYPY ČTENÁŘŮ	způsob čtení	dramačení, holočení, artikulace
		frekvence čtení	střídavé čtení, situační ne/čtení, výplňové čtení, nemocné čtení, nepravidelné čtení, večerní rituál, individuální čtení jako vzácný jev
		místo na čtení	stálé místo, náhodné místo, pokojíček, mezi dveřmi
		obsah	knih jako pomocník, úseky, humorný prvek, čtení pro všechny, čtení podle věku, méně známé, kvalitně zpracované, ilustrace
výběr knihy	ČTECÍ ZDROJ	typ zdroje	pohádková knížka, typická D literatura, říkadla, obrázkové knížky pro děti, lepoporelo, encyklopedie, Evangelium, lekcionář, komiks
		výběr	přirozený výběr, R výběr, D výběr, zkušenost, jasná volba, knižní zásoby, střídání knih
		kognitivní	nové informace, paměť, kritické myšlení, procvičování, tvořivost a fantazie, plynulá mluva, cit pro jazyk, řeč, slovní zásoba
oblasti rozvoje	ROZVOJ	emocionální	vědomí osoby rodiče, společný čas
		osobnostní	formování charakteru, orientace ve světě
		INTERAKČNÍ STRATEGIE	fyzický kontakt, konkretizace, doplnění, otázky dětí, „nečtení“, čtení na pokračování, situační ne/čtení, neztratit nit s knihou, prostě to přečkej, nenátlakové čtení
průběh interakce	ČTENÁŘSKÁ MOTIVACE	čtenářské zázemí v rodině	knižní zásoby, čtenářský vzor
		motivace na straně dítěte	toužení, záliba
		motivace na straně otce	pravidelná povinnost, společný čas, užitečnost, vnější popud, číst je důležité, uklidnění, usínací formát, náhled do D světa, zachování tradice, dětské toužení