

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA SOCIOLOGIE



Bakalářská práce

Klára Krejcarová

Pro-čtenářské klima v rodině a jeho vliv na čtení českých žáků prvních tříd

Home Literacy Environment and its Effects on reading amongst Czech pupils
in Grade 1

Praha 2024

Vedoucí práce: PhDr, Mgr, Petr Lupač, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/diplomovou/rigorózní/dizertační práci vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19. července 2024

Klára Krejcarová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce PhDr, Mgr, Petru Lupačovi, Ph.D. za veškeré rady a asistenci při psaní této práce.

Děkuji především PhDr. Jiřímu Šafrovi, Ph.D za konzultaci metody a výsledků, za cenné rady v oblasti analýzy a interpretace výsledků a podněty, bez kterých by se tato práce neobešla.

Děkuji svým přátelům a rodině za podporu, a hlavně Aničce za vzájemnou podporu a motivaci, bez které bych se neobešla.

Abstrakt (česky)

Tato bakalářská práce se věnuje vlivu rodinného čtenářského klimatu na čtení u dětí v první třídě základní školy. Cílem práce bylo na základě rešerše literatury identifikovat jednotlivé dimenze pro-čtenářského klimatu a následně pomocí statistického modelu prozkoumat jejich vliv na čtenářské aktivity prvňáčků. Nejdříve v teoretické části uvádím problematiku dětského čtenářství a čtenářské socializace. Hlavní část se poté zaměřuje na představením koncepte rodinného čtenářského prostředí a rozlišením jeho různých dimenzí a na to, jak působí na čtení u dětí. Především se jedná o rozlišení na pasivní rodinné čtenářské klima, které reprezentuje podmínky pro nápodobu čtení (počet knih v domácnosti a čtenářské návyky rodičů), a aktivní čtenářské prostředí, které reprezentuje čtenářské aktivity s dětmi. Aktivní dimenzi dále dělíme na formální aktivity, které se zaměřují na aktivity rodičů spojené s doučováním dětí čtení, a neformální čtenářské aktivity, které spočívají spíše ve společném trávení času s dětmi čtením knih nebo povídáním si o přečteném obsahu. V praktické části jsem pomocí lineárně regresního modelu zkoumala vliv dimenzí čtenářského rodinného klimatu na čtení u dětí. Hlavní výsledky ukazují, že pasivní rodinné čtenářské prostředí a neformální aktivity spolu věcně souvisejí, což naznačuje pokles vlivu neformálních aktivit na čtení u dětí poté, co je do statistického modelu přidána pasivní dimenze. I přesto jsou pravděpodobně jsou obě dimenze důležité v procesu osvojování si čtení jako volnočasové aktivity. Oproti tomu se zdá, že formální aktivity nemají na čtení u dětí žádný vliv. Tato práce prohloubila dosavadní poznatky tím, že se zaměřila na vliv domácího prostředí na čtení u dětí jako aktivitu, zatímco dřívější studie se převážně zabývaly vlivem rodinného čtenářského prostředí na čtenářské schopnosti dětí (na čtenářskou gramotnost). Výsledky podporují myšlenku, že rodinné čtenářské prostředí je důležitým aspektem ve vývoji čtenáře, a mohou být námětem pro budoucí výzkumy.

Klíčová slova:

Čtení, dětské čtenářství, čtenářská gramotnost, pro-čtenářské klima v rodině, rodinné zázemí, frekvence čtení, obliba čtení

Abstract (in English):

This bachelor's thesis focuses on the impact of home literacy environment on the reading of first grade children. The aim of this study was to identify, based on literacy research, separate dimensions of the home literacy environment and, with a statistical model, test its impact on the children's reading activities. In this thesis, reading is conceptualized as an activity of reading rather than reading abilities of children. The theoretical part starts with introducing the topic of children's reading and reading socialization. The main part, then, focuses on distinguishing different dimensions of home literacy environment and on how they impact children's reading. In the practical part of this thesis the linear regression model is used to analyse the impact of home literacy environment on children's reading. Chiefly, a distinction is made between passive home literacy environment, representing the conditions for imitation of reading (number of books at home and reading habits of the parents), and active home literacy environment representing reading activities with the children. The active dimension is further divided into formal activities that focus on how the parents tutor their child in reading and informal reading activities, which are more about spending joint time with the children reading or talking about the books. The main results show that passive home literacy environment and informal activities are more or less linked to each other, denoted by a weaker statistical impact of the informal activities when the passive dimension is considered. Nevertheless, both dimensions seem to be important in the process of acquisition of reading as a free time activity. The formal activities, on the other hand, seem to have no impact on the child's reading activities. This thesis furthered the present knowledge by focusing on the impact of home literacy environment on children's reading as an activity, whereas past studies mainly focused on reading abilities (literacy). The results support the idea that home literacy environment is an important aspect in the process of becoming a reader and could be considered as a base for future research.

Key words:

Reading, children's reading, reading literacy, home literacy environment, family background, reading frequency, love of reading

OBSAH

ÚVOD 1

1	TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1.1	ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ.....	2
1.1.1	<i>Čtenářská gramotnost.....</i>	<i>5</i>
1.1.2	<i>Čtení jako forma kulturního kapitálu</i>	<i>7</i>
1.1.3	<i>Rodinné čtenářské klima a české výzkumy dětského čtenářství.....</i>	<i>7</i>
1.2	RODINNÉ PRO-ČTENÁŘSKÉ KLIMA.....	9
1.2.1	<i>Dimenze pro-čtenářského klimatu.....</i>	<i>11</i>
1.2.2	<i>Nerovnoměrná distribuce pro-čtenářského klimatu ve společnosti.....</i>	<i>15</i>
2	METODOLOGIE.....	17
2.1	ANALÝZA.....	19
2.1.1	<i>Operacionalizace testovaných konceptů a transformace proměnných.....</i>	<i>19</i>
2.1.2	<i>Metoda.....</i>	<i>23</i>
3	VÝSLEDKY	24
4	DISKUZE.....	30
4.1	LIMITY	33
5	ZÁVĚR.....	34
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	36
6	SEZNAM TABULEK:	39
7	SEZNAM OBRÁZKŮ:	40
	PŘÍLOHA 1. DESKRIPTIVNÍ STATISTIKY	I
	PŘÍLOHA 2. BIVARIÁTNÍ VZTAHY	II
	PŘÍLOHA 2. REGRESNÍ MODELY	IV

Úvod

Problematika dětského čtenářství je zajímavým společenským tématem hned z několika důvodů: přispívá ke kognitivnímu rozvoji dítěte, podporuje dosažené vzdělání a také se jedná o formu mezigenerační reprodukce kulturního kapitálu. Zároveň jsou čtenářské návyky dětí velmi důležité pro tvorbu jejich vztahu ke čtení v průběhu celého života. Čtení se s internalizací také stává zdrojem poznání a studnicí hodnot, jestliže se vztah ke knize a ke čtení vytvoří již v pre-čtenářském období vývoje dítěte (Janotová et al., 2023; Šafr et al., 2012).

Čtení hraje mimo jiné i důležitou roli v kontextu vzdělávání a sociální mobility. Výzkumy se shodují, že čtení knih usnadňuje dětem nástup do první třídy. To může především pomoci dětem z rodin s nižším socioekonomickým statusem (Bus et al, 1995), jelikož čtení, jak popisují podrobněji v kapitole 1.1.2, lze také považovat za určitou formu kulturního kapitálu, který má vliv i na školní výsledky v pozdějších letech studia a pozitivně přispívá k sociální mobilitě jedince (DiMaggio, 1982, Šafr & Gorčíková, 2016).

Zároveň je ale učení se čtení velmi komplexní proces, který vyžaduje osvojení širokého spektra dovedností a schopností, jejichž akvizice ovlivňují různé faktory (Sénéchal & LeFevre, 2002). Výzkumy dětského (pre)čtenářství se proto často zaměřují na testování jednotlivých čtenářských dovedností a celkové čtenářské gramotnosti dítěte. Rozvoj čtení je u dítěte dle minulých výzkumů úzce spojen s fonologickou uvědomělostí, znalostí písmen a znalostí mateřského jazyka (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Wagner et al, 1997). Hodnocení čtenářské gramotnosti dítěte tak většinou ve výzkumech probíhá kombinací testování zmíněných čtenářských dovedností. Některé výzkumy se v současnosti začínají orientovat na rodinné prostředí jako na jeden ze zásadních aspektů ovlivňujících proces osvojování si čtenářských dovedností a čtenářských návyků a zjišťují, jak lze nejlépe zkoumat rodinné prostředí a jeho vlivy na čtení a různé aspekty čtenářské gramotnosti dítěte.

Na děti tedy působí v raných fázích vzniku jejich čtenářských návyků různé vlivy, které dohromady utváří prostředí pro rozvoj čtenářství. Nejsilnější vliv můžeme připsat rodině. Vliv rodinného zázemí lze zkoumat pomocí sociodemografických aspektů domácnosti, konkrétně pomocí výše příjmů rodiny, dosaženého vzdělání rodičů, nebo kombinací obou aspektů v podobě socioekonomického statusu rodiny. Rodinné zázemí má různé složky, které lze zkoumat odděleně, a které mohou na dítě působit odlišně. V první řadě se jedná o materiální zabezpečení, kam spadají v souvislosti s dítětem například dětské hračky, počet dětských knih, ale i navštěvování různých dětských akcí. V druhé řadě je to kvalita rodinného života, kam řadíme sociální interakci a komunikaci s dítětem a zapojení rodičů do aktivit s dětmi a rozmanitost těchto aktivit. Čtení s dítětem je důležité především proto, jelikož se jedná o aktivitu, která je stěžejní pro začátek výuky čtení v první třídě, ale řadíme sem také například aktivní účast rodiče na učení dítěte čtení (Bus et al., 1995).

Tato bakalářská práce si klade za cíl blíže prozkoumat tzv. rodinné čtenářské prostředí (Home Literacy Environment, dále HLE) českých žáků základních škol. Z výzkumů vlivu HLE na čtenářskou gramotnost dětí vyplývá, že má HLE různé dimenze, které na dítě působí odlišně a jsou pro rozvoj čtenářství různě důležité. Prostřednictvím analýzy dat odpovím na hlavní výzkumnou otázku: Má u žáků základních škol pro-čtenářské klima v rodině na začátku první třídy pozitivní efekt na čtení? Ke čtení v této práci přistupuji jako ke komplexní aktivitě. Zajímá mě intenzita čtení u dětí neboli kombinace oblíbenosti čtení, frekvence čtení a objem přečteného obsahu. Mezi dílčí cíle patří také stanovení teoretických východisek ke konceptualizaci dimenzí pro-čtenářského klimatu a jejich aplikaci v analýze. Vedlejší výzkumné otázky vycházející z teoretických východisek a analýzy vlivu HLE jsou následující: Existují rozdíly mezi různými dimenzemi pro-čtenářského klimatu a jejich působení na čtení u dětí? Která dimenze pro-čtenářského klimatu v rodině hraje nejdůležitější roli ve čtení u dětí? Záviseí čtenářské klima v rodině na dosaženém vzdělání rodičů?

1 Teoretická část

Čtení je nedílnou součástí našich životů. Ať už čteme fyzickou knihu, nebo knihu v elektronické podobě, internetové články a zpravodajství nebo jen etikety na produktech v obchodě, rozvíjíme jednu ze zásadních schopností jazyka, který nás odlišuje od zbytku živočišného světa. Česká republika (dále ČR) je výjimečná především svou sítí knihoven, která je nejhustší v Evropě, a Češi také skórují relativně dobře co se týče čtení v mezinárodních srovnáních ve srovnání s ostatními státy (Trávníček, 2015). Ale důležitější pro rozvoj společnosti jsou mladší generace. Jak tedy čtou české děti? Čtení u dětí je významným způsobem formováno rodinným čtenářským prostředím, které, jak bylo zmíněno v úvodu, představuje hlavní zájem této práce. Pro zodpovězení výzkumných otázek této práce a porozumění teoretickým východiskům, na kterých je postaven koncept pro-čtenářského prostředí, je nejdříve potřeba porozumět termínům z oblasti sociologie čtení. V následujících kapitolách nejdříve uvádím problematiku čtení a dětského čtenářství, čtenářské socializace a čtenářské gramotnosti. Následně se přesouvám ke koncepci rodinného pro-čtenářského prostředí a popisu jeho jednotlivých dimenzí v souvislosti se čtením a čtenářskou gramotností dětí. Z teoretické části vychází jednotlivé hypotézy, které jsou následně předmětem testování v části analytické.

1.1 Čtení a čtenářství u dětí

Čtení definuje Jiří Trávníček (2008) jako „mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivitu související s knihami“ (Trávníček, 2008, s. 35). Podobně jako Kucirkova a Cremin (2020) je v této práci čtení chápáno jako socio-kulturní aktivita a jako aktivita, která je sociálně a historicky podmíněná. Pouze samotný akt čtení může být považován za individuální, ale čtení je ze své podstaty sociální. V širším pojetí čtení mnohem více zasahuje do sociálních struktur, než by mohlo být na první pohled zřejmé. Podle

Petruska například hovoříme o instituci literatury jako souboru sociálních interakcí, které se váží na literární dílo. Jde o interakční řetězec mezi umělcem, dílem a odběratelem / čtenářem a o všechny přidružené vztahy kolem tohoto řetězce, jako jsou sociální interakce mezi jednotlivými čtenáři, nebo kontakt s distributory literárních děl a knihovnickými zařízeními (Petrušek, 1990). Čtenářství je podle Trávníčka pojem používaný především v souvislosti s dětmi ve významu: „plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí“ (Trávníček, 2008, s. 35). Dětské čtenářství charakterizuje Chaloupka (1982, str. 13) jako „adekvátní aktivitu dítěte v souladu s jeho aktivitami jinými“. V této práci přistupujeme ke čtení jako k aktivitě orientované na tištěné neelektronické nosiče textu.

Čtení je také formou mediální a volnočasové aktivity (Trávníček, 2018). Jestliže čtení chápeme jako volnočasovou aktivitu, mluvíme o něm optikou volného času, který Prázová et al. (2014) charakterizují na základě jeho dobrovolnosti a možnosti s ním nakládat dle vlastního přání. Jinou definici poskytli Friedlaenderová a její kolegové, kteří volný čas definují jako „soubor víceméně veškerých aktivit, které probíhají v první řadě mimo školu a nejsou spjaty s vyučováním ani dalšími každodenními povinnostmi“ (Friedlaenderová et al., 2022, s. 19). Tím se i čtení stává dobrovolnou a zájmovou aktivitou, která v našem volném čase existuje na stejné úrovni jako aktivity jiné. Při výzkumech čtenářství se proto často oblast trávení volného času zahrnuje do zájmu šetření, aby se zjistilo, jak dnešní děti tráví svůj volný čas a jakou v něm hraje roli čtení (popřípadě jakým aktivitám dávají děti před čtením přednost). Dnešní volný čas u dětí se vyznačuje především větší organizovaností, a to ve formě častého navštěvování mimoškolních kroužků (2-4x týdně). Dále dnešní děti častěji sledují ve svém volném čase televizi a mají větší zájem o internet, běžně se tedy věnují během týdne více jiným aktivitám, než je čtení. Trávení volného času se výrazně proměňuje především v souvislosti s věkem dítěte (Friedlaenderová et al. 2018; Prázová et al., 2014).

Mediální aktivitou je čtení proto, že při čtení pracujeme s různými médii. Čtení v tomto směru prošlo značným vývojem, jelikož v dnešní době rozsáhlé digitalizace můžeme čtenářská média rozdělit na tištěná – knihy, časopisy, noviny, a elektronická – elektronické knihy, články a podobně. Čtení se v dnešní době dokonce posouvá i do sféry poslouchání knih přes internet, jelikož internetové rozhraní je velice snadno dostupné a téměř všudypřítomné pro člověka žijícího v globalizované a moderní společnosti. Čtení je více vytlačováno z našich životů především vizuálními médii, avšak český výzkum z roku 2011 negativní vztah neprokázal (Trávníček, 2019). Čtení je však podobnými vnějšími faktory (ale i vnitřními¹), které na naše čtenářské návyky působí především v začátcích seznamování se s literaturou a tiskem obecně, výrazně ovlivňováno.

¹ Vnitřní faktory ovlivňující čtení u dětí jsou také velmi zajímavým a důležitým tématem ve výzkumu dětského čtenářství. Avšak tato práce se soustředí na vnější faktory, převážně pak rodinné zázemí, protože zde není dostatek prostoru tuto problematiku blíže rozebírat. Přehledně vnitřní faktory

Faktory, působící na čtení u dětí, utvářejí podobu jeho čtenářských návyků a vztahu ke čtení, které si dítě přenáší i do dospělého věku. Výzkumy především prokázaly, že čtenářské schopnosti dítěte vznikají už v pre-čtenářském období před nástupem do školy a výrazně ovlivňují čtenářské schopnosti v pozdějším věku (viz. Lonigan et al., 2000). Vztah ke čtení je utvářen prostřednictvím různých aktivit, kdy se dítě setkává poprvé s tištěnými materiály a knihami, což většinou nastává v rodině během primární socializace. Výsledky studie Bus et al. (1995) potvrdily, že čtenářství je mezigeneračně přenášeno, a to především pomocí společného čtení mezi rodičem a dítětem. Rodina hraje velkou roli v rozvoji čtenářství dítěte, jelikož ji můžeme považovat za nejvýznamnější socializační a edukační jednotku působící na dítě při jeho primární socializaci (Gorčíková, 2019; Gorčíková & Šafr, 2016, Trávníček, 2018). Výzkum „Rodina, Škola, Knihovna: Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)“ (Trávníček, 2019) potvrdil, že i když nelze škole upřít roli, kterou ve čtenářské socializaci dítěte hraje, nejdůležitější zůstává přece jen rodina. V rodině se totiž utvářejí pre-čtenářské dovednosti dítěte a je centrem čtenářské socializace.

První setkávání dítěte s literaturou a knihami je v pre-čtenářském období nepřímo zprostředkováváno rodičem nebo jiným blízkým člověkem, který je s dítětem v častém kontaktu. Čtenářskou socializaci charakterizuje Jiří Trávníček (2019) jako síť vazeb, která nás spojuje se čtením. Nejde pouze o vztahy k četbě, ale také o to, kým jsme ke čtení přiváděni a s kým nás čtení naopak propojuje. Jak bylo řečeno výše, čtení ze své podstaty není pouze individuální aktivita ale spíše socializační médium, jelikož individuální aspekt najdeme pouze v samotném aktu čtení, ale všechny jeho důsledky jsou sociální povahy. Čteme abychom se dozvěděli informace nejen *pro sebe*, ale také *od ostatních*, abychom je mohli následně s *někým* jiným zase sdílet.

Ke čtenářské socializaci dochází v mnoha prostředích, mimo jiné v rodině, ve škole a veřejné knihovně (Trávníček, 2019). Rodiče mají v počátcích čtenářství dítěte jasnou a v teorii zdůrazňovanou roli, jelikož rodina je primární socializační jednotkou a dítě tráví především v pre-čtenářském období v blízkosti rodiče nejvíce času. Také výzkum Bus et al. (1995) potvrdil, že čtení knih s dítětem je jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje rozvoj schopností dítěte a které je stěžejní pro osvojení si čtení. O rodinném prostředí, které dítě vede k osvojování čtení a rozvíjení čtenářských dovedností a návyků, hovoříme jako o „pro-čtenářském klimatu v rodině“ nebo „rodinném čtenářském prostředí“ (HLE, více v kapitole 1.2).

Další jednotkou podporující čtení u dětí jsou veřejné knihovny, které sice hrály důležitější roli spíše v minulosti, ale i dnes jsou místem, kam pro knihu může zajít každý. Česká republika má velmi propracovanou a bohatou síť knihoven, jejichž počet se sice v posledních desetiletích zmenšuje, ale stále se těší relativně vysoké návštěvnosti. Na dítě má však vedle veřejné knihovny spíše vliv knihovna v domácnosti a knihovna ve školní třídě. Knihovny jsou dnes v dospělé

shrnuje M. Švrčková (2011, s. 43), která sem řadí například zájem žáka o čtení, vnitřní motivaci, sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje.

populaci do jisté míry substituovány online diskuzními fóry jako jsou goodreads.cz nebo Databazeknih.cz, kam si dospělí čtenáři chodí pro tipy na knihy (Trávníček, 2019).

Mezi subjekty, které v pre-čtenářském období dítěti zprostředkovávají zkušenost s literaturou řadíme i mateřskou školu (kam děti v ČR zpravidla nastupují ve třech letech). Mateřské školy mají ve svých propedeutických osnovách i výchovu k literatuře, která by měla vést děti k textu nejen pomocí předčítání knih, ale zároveň zde poprvé na dítě působí kolektivní aspekt, který působí i na čtení (Chaloupka, 1982). Určitý nezanedbatelný vliv přisuzujeme ve čtenářské socializaci také škole. Škola na rozdíl od rodinného prostředí má možnost vést dítě ke čtení formálnější formou ve výuce. K tomu jsou potřeba výukové plány a doporučení, na kterých se dá dále stavět. Čtenářství dětí se proto nejčastěji testuje pomocí testů čtenářské gramotnosti. Ty největší v ČR organizuje Česká školní inspekce, která následně prostřednictvím primární a sekundární analýzy vydává doporučení pro školy týkající se čtenářské gramotnosti.

1.1.1 Čtenářská gramotnost

Pojetí gramotnosti prošlo rozsáhlým vývojem především v návaznosti na informační revoluci. Gramotnost velmi jednoduše a stručně definovali například Kirsch a Jungeblut jako: „...využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál“ (Kirsch & Jungeblut, 1986, s. 36, překlad: Rabušicová, 2002). Různí autoři však gramotnost definují jinak a na základě těchto rozdílů hovoříme o odlišných klasifikacích gramotnosti. Podle toho, co je řazeno do obsahu gramotnosti, hovoříme například o gramotnosti čtenářské, matematické, počítačové či přírodovědní a podobně. S ohledem na vývoj dítěte někteří autoři zmiňují také rozdělení na: pregramotnost (od prvního roku života do nástupu do školy), čtenářskou gramotnost (v období povinné školní docházky) a funkční gramotnost (po ukončení povinné školní docházky, v období dospělosti). Každé z těchto vývojových období gramotnosti se liší stanovenými cíli, obsahem, metodami výuky a metodami zjišťování dosažené úrovně gramotnosti (Wildová, 2005).

V souvislosti se čtením je samozřejmě nejzajímavější čtenářská gramotnost, která se od obecné gramotnosti liší především mnohem cílenějším zaměřením na psaný text. Pro účely této práce ji můžeme definovat jako *soubor znalostí a dovedností, které jedinci umožňují porozumět a dále pracovat s psaným textem za účelem dosažení vlastních cílů a účasti ve společnosti*. Stěžejním předpokladem čtenářské gramotnosti je osvojení čtení, které je chápáno nejen ve smyslu kvality a kvantity čtenářského výkonu, ale také schopnosti pracovat s textem a vyhledávat a vyhodnocovat informace. Tyto jednotlivé aspekty jsou důležité především má-li být čtenářská gramotnost měřena (Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

Za období rozvoje gramotnosti se považuje doba povinné školní docházky. Tomu však předchází období pregramotnosti, ve kterém na dítě působí různé vlivy, které do jisté míry ještě nejsou strukturované. Čtenářská pregramotnost je důležitým stavebním kamenem pro rozvoj

čtenářství dítěte, a proto se období pregramotnosti stále více stává předmětem zájmu výzkumu. Pre-čtenářské období je spojováno především s rozvojem řeči a spontánním rozvojem gramotnosti. Osvojování čtení a psaní probíhá v tomto období spontánně v tom smyslu, že dítě se aktivitám učí pomocí vlastní iniciace a experimentováním a není závislé na aktivním učení se nebo na zprostředkovateli. Zlomovým bodem je nástup do první třídy. Ten spojujeme s termínem tzv. počáteční čtenářské gramotnosti (kterou řadíme do období první a druhé třídy), kdy se dítě učí základům funkčního čtení a psaní. Počáteční čtenářská gramotnost udává základ pro rozvoj čtenářské a později funkční gramotnosti², kterou gramotný člověk disponuje v dospělosti, a proto se stala také středem zájmu v souvislosti s rolí, kterou při jejím utváření hraje škola (Wildová, 2005).

Úroveň čtenářské gramotnosti se u dětí liší také v závislosti na sociálně-ekonomickém a kulturním aspektu rodinného zázemí a vzdělání rodičů. Žáci s rodiči vysokoškoláky dosahují dle výzkumů v ČR vyšší úrovně čtenářské pregramotnosti. Naopak děti z rodin s nižším dosaženým vzděláním a z neúplných rodin dosahují úrovně nižší (například Šafr & Gorčíková, 2018). Jak bylo naznačeno v úvodu této práce, čtenářská gramotnost také výrazným způsobem ovlivňuje úspěch dítěte ve vzdělávacím procesu (Prázová et al., 2014). Děti, které nastupují do první třídy s rozvinutějšími čtenářskými schopnostmi, mají větší šanci stát se samostatnými čtenáři a číst častěji (Silinskas et al., 2020). Z výsledků výzkumu Gorčíkové (2019) vyplývá, že děti s vyšší úrovní pregramotnosti v průběhu první a druhé třídy dosahují i lepších známek v pozdějších letech studia.

Jednou z hlavních kontrolních proměnných při sledování vývoje čtenářství je pohlaví. Děvčata pravidelně skórují lépe v testech čtenářské gramotnosti než chlapci a také podle výzkumu Wildové (2005), který zkoumal čtenářství ve smyslu pozitivního vztahu ke čtení a zájmu o čtení, jsou děvčata většími čtenáři než chlapci. R. Wildová se ve svém výzkumu čtenářské gramotnosti českých dětí zaměřila také na připravenost pro výuku počátečního čtenářství. Výsledky výzkumu sice prokázaly lepší výsledky testů u děvčat, avšak rozdíl oproti chlapcům nebyl signifikantní, proto autorka usuzuje, že pohlaví dítěte nemá až tak výrazný vliv na počáteční čtenářství dětí, i když určité rozdíly mezi pohlavími jsou pozorovatelné. Dále výzkum Wildové zohledňuje v analýze faktor absolvování předškolní docházky v mateřské škole (dále MŠ), která spolu s proměnnou vypovídající o tom, zda má dítě sourozence, také pozitivně ovlivňovala připravenost dítěte na výuku počátečního čtení v první třídě ZŠ. (Wildová, 2005). Možné je také to, že dívkám je v rodině poskytována v souvislosti s knihami větší pozornost než chlapcům (Gorčíková & Šafr,

² Funkční gramotnost člověk nabývá ve chvíli, kdy je schopen se začleňovat do sociálních interakcí a aktivit, kde je gramotnost vyžadována a kdy je schopen čtení a psaní využívat pro svůj osobní rozvoj (Švrčková, 2011).

2016). Jelikož v této práci zkoumám především rodinné čtenářské klima, proměnné jako je pohlaví, docházka v MŠ a sourozenci v analýze pouze kontroluji.

1.1.2 Čtení jako forma kulturního kapitálu

Čtení lze také považovat za určitou formu kulturního kapitálu (Šafr et al., 2012). Podle klasického Bourdieuova rozlišení každý jedinec disponuje třemi druhy kapitálu, které se navzájem doplňují, ale nejsou navzájem zastupitelné (Bourdieu, 1998). Jsou to kapitál ekonomický, odkazující k vlastnění ekonomických zdrojů (peníze, statky), kapitál sociální, ten odkazuje k sociálním kontaktům, které člověk v rámci života nabývá a může je využívat pro svůj prospěch, a kapitál kulturní, který je podle Webb, Schirato a Danaher (2002) spojován s kulturním vkusem, kulturními atributy, dovednostmi a oceněními (podobně také Huang, 2019).

Bourdieu (1996) definuje tři různé stavy či formy kulturního kapitálu. Čtení lze zařadit do tzv. internalizovaného kulturního kapitálu, který se projevuje jako spojení nabytých schopností, stylů konverzace a postojů, kterým se člověk učí prostřednictvím rodiny a školy. Čtením také dochází k internalizaci tzv. objektivizovaného kapitálu. Ten má podobu různých materiálních produktů kultury, kam řadíme i knihy jako. Poslední formu kulturního kapitálu Bourdieu nazývá jako institucionalizovaný kapitál, který má podobu různých certifikátů, licencí a osvědčení, a který ve společnosti slouží k převádění kulturního kapitálu do jeho ekonomické formy (například s vysokoškolským diplomem lze získat lépe placenou práci). Tím kulturní kapitál přispívá k vyššímu socioekonomickému statusu jedince, avšak nelze ho simplifikovat výlučně jako dosažené vzdělání, to by bylo značně nedostačující a limitující (DiMaggio, 1982). Za složku kulturního kapitálu můžeme považovat i kulturní kompetence a participaci, kterou si dítě osvojuje v procesu socializace. Za vlastní inkorporovaný kapitál potomka lze čtení považovat poté, co se ve škole naučí samostatně číst a řádně porozumět textu. Čtení také řadíme mezi kulturní kompetence, proto o čtení mluvíme jako o velmi specifické formě kulturního kapitálu. Vzhledem k uvedeným procesům můžeme o kulturním kapitálu do jisté míry mluvit jako o nástroji třídní reprodukce a jako o kulturní dimenzi, která přispívá k udržování sociálních nerovností ve společnosti (Šafr et al., 2012).

1.1.3 Rodinné čtenářské klima a české výzkumy dětského čtenářství

České prostředí je poměrně bohaté na výzkumy dětského čtenářství. I když se ne všechny zaměřují právě na rodinné čtenářské klima, tak představují důležitá teoretická východiska a základ pro zkoumání vlivu HLE na čtení u dětí a jsou částečně podkladem i této práce, která si klade mimo jiné za cíl rozšířit znalosti o působení HLE na čtení dětí. Proto v této kapitole uvádím stručný přehled nejzásadnějších výzkumů, ze kterých i tato práce částečně vychází.

Česká republika se pravidelně zapojuje do mezinárodních výzkumů dětského čtenářství PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a PISA. Tyto výzkumy jsou zajímavé

především svou rozsáhlostí a srovnatelností s ostatními zeměmi světa, avšak zaměřují se na testování dětí až ve čtvrté třídě, a proto nevypovídají tolik o vlivu rodinného zázemí jako jiné výzkumy. Dále se dlouhodobě čtení v České republice věnuje Jiří Trávníček. Jeho publikace se zaměřují na sledování čtenářských trendů v české populaci, avšak některými výzkumy se zaměřuje také výhradně na dětské čtenáře. Například publikace *Rodina, Škola, Knihovna: Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)* (Trávníček, 2019) se zaměřuje na čtenářskou socializaci v souvislosti s institucemi zmíněnými v názvu a organizacemi, které mají na dítě v tomto období nejpodstatnější vliv.

Problematikou čtení u dětí se v ČR opakovaně zabývá také Národní knihovna ČR ve spolupráci s AV ČR (Akademií Věd České republiky). Jejich výzkumy reflektují čtení u dětí v době jejich publikace a vždy se zaměřují na určitý aspekt, který čtení ovlivňuje. Například publikace 'České děti a mládež jako čtenáři 2017' přináší vhled do vztahu dětí a mladistvých ke knihám a čtení s přihlédnutím ke čtenářské socializaci a navazuje na minulé celostátní průzkumy z let 2013/14 s obdobnou tematikou. Z tiskové zprávy Národní knihovny z roku 2021 vyplývá několik zajímavých závěrů o čtenářství v ČR, jelikož byla v rámci výzkumu reflektována i pandemie Covid-19, která dle závěrů přispěla ke zvýšené mediální konzumaci u dětí i mládeže a zvýšení času tráveného aktivitu na digitálních zařízeních. Dle výsledků se zvýšil počet nečtenářů v porovnání s rokem 2017, avšak ve všech věkových kategoriích děti v poměru více oceňují čtení. Podle rodičů měly děti v době pandemie více času na čtení (Národní knihovna České republiky, 2021).

V neposlední řadě se dětským čtenářstvím v souvislosti mezigeneračního přenosu kulturního kapitálu a souvislostí se školními výsledky zabývají Magdalena Gorčíková a Jiří Šafr s kolegy ze Sociologického ústavu Akademie věd (dále SOÚ AV). Pod jejich vedením probíhají již několik let dva větší výzkumy. První z nich, s názvem „Kulturní zdroje rodiny: vliv na gramotnost, akumulaci kulturního kapitálu dítěte a na výsledky ve vzdělávání“, se zaměřil především na kulturní zdroje rodiny a jejich vliv na rozvoj gramotnosti. Zároveň zkoumal mezigenerační reprodukci kulturního kapitálu a sledoval, jak mimoškolní aktivity přispívají k lepším školním výsledkům na konci prvního stupně. Šetření probíhalo na českých základních školách a vedlo k sesbírání panelových dat za prvňáčky (kteří v první vlně výzkumu začínali první rok ZŠ) a za děti z druhého stupně, které přibyly ve třetí vlně v roce 2023 (v tu dobu studující v sedmé a deváté třídě ZŠ). Druhý výzkum, „Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ“ (2020-2023), se zaměřil také primárně na žáky prvních tříd a jeho cílem bylo vytvořit rychlý screeningový nástroj pro predikci školní neúspěšnosti. Podrobněji výzkum popisují v kapitole 2, jelikož právě data z toho výzkumu analyzuji v praktické části této práce.

Následující kapitoly se zaměřují především na představení problematiky pro-čtenářského klimatu v rodině a jednotlivých aspektů HLE v návaznosti na čtenářské dovednosti žáků základní školy. Dále charakterizují jednotlivé dimenze rodinného pro-čtenářského klimatu pro účely

analýzy, ve které pomocí statistického modelu zjišťují, jaký vliv mají různé dimenze na intenzitu čtení u dětí na začátku první třídy.

1.2 Rodinné pro-čtenářské klima

Minulé výzkumy prokázaly, že děti do první třídy nastupují s rozdílnou vybaveností znalostmi plynoucí ze sociokulturního zázemí rodiny, ve kterém vyrůstaly. Rodinné prostředí ovlivňuje, co si dítě později odnese z formálního vzdělávání a tím zprostředkovaně i jeho čtenářské schopnosti³ (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Gorčíková, 2019; Šafr & Gorčíková, 2018; Wagner et al., 1997). Děti se například liší ve svých kognitivních a jazykových výsledcích (Gorčíková & Šafr, 2016, Sénéchal et al., 1998) nebo také rozdílnou úrovní pre-gramotnosti, což může být dle závěrů Magdaleny Gorčíkové (2018) ovlivněno nejen dosaženým vzděláním rodičů ale současně také vlivem kulturního kapitálu rodiny, který se promítá do jednotlivých složek HLE. Velmi silným prediktorem čtenářských výsledků dětí se prokázalo společné čtení knih s dítětem (Bus et al., 1995) a obdobně vyšší míra používání mluveného a psaného jazyka v předškolním věku přispívá k vyšší úrovni schopnosti čtení na konci první třídy (Sénéchal et al., 1998). Nejenže rozdíly mezi dětmi existují na začátku jejich formálního vzdělání, ale silný vztah mezi HLE a studijními výsledky žáků základní školy můžeme sledovat i v počátečních letech formálního studia. Pro-čtenářské klima v rodině má totiž také vliv na úroveň čtenářské gramotnosti v dospělosti. Dospělí jedinci s nižší čtenářskou gramotností častěji také pocházeli podle Parsonse a Bynnera (2007) z ekonomicky a vzdělanostně znevýhodněných rodin, jejich rodiče se méně zajímali o jejich studijní výsledky a méně často jim doma četli knihy, což potvrzuje, že rodina má velmi důležitou funkci v rozvoji čtenářství dítěte.

Z teorie vyplývá, že rodina je jedno z primárních prostředí socializace, ve kterých dochází k rozvoji jazyka a gramotnosti (Gorčíková & Šafr, 2016; Purcell-Gates, 1996) a rodiče hrají velmi významnou roli ve vzdělání dětí, jelikož jsou schopni v rodinném prostředí dítěti poskytnout častou a bohatou zkušenost se čtenářstvím. Dopad na dítě je ovlivněn nejen dosaženým vzděláním rodiče ale také různou úrovní přesvědčení rodičů o čtenářství a jejich vlastními čtenářskými návyky. Proto je třeba se ve výzkumech raného čtenářství zaměřovat také na koncept rodinného čtenářského klimatu, jehož pozitivní korelace se čtenářskými schopnostmi dětí potvrzuje řada minulých studií (např. Sénéchal et al., 1998; Sénéchal, 2017; Šafr & Gorčíková, 2018; Yeo, Ong & Ng, 2014). Například společné čtení příběhových knížek mezi rodičem a dítětem v předškolním období je jednou z nejdůležitějších aktivit, které pomáhají dítěti osvojit si znalosti nutné pro rozvoj čtenářské

³ Wagner et al. (1997) například potvrzují, že individuální rozdíly v jazykových dovednostech, které dítě v rámci studia rozvíjí, jsou stabilním prediktorem pro osvojení si čtenářských dovedností. Dále ve stejném výzkumu potvrdili, že rozdíly ve čtení slov jsou spojeny s rozdíly ve fonologickém uvědomování a slovní zásobě.

gramotnosti a jazykových dovedností. Některé prvky pro-čtenářského klimatu přispívají více k rozvoji čtení jako aktivity a jiné spíše ke čtení jako dekódování slov (druhý aspekt podporuje třeba doučování čtení). Efekt pro-čtenářského klimatu v rodině má dle Sénéchal et al. (1998) vliv na čtení u dětí prostřednictvím osvojených dovedností mluveného a psaného jazyka. Zároveň klima v rodině ve výzkumu Yeo, Ong a Ng (2014) silně korelovalo i s motivací dítěte ke čtení a jeho čtenářskými zájmy.

V začátcích výzkumů pro-čtenářského klimatu v rodině byl pro mapování vlivu rodiny velmi zjednodušeně používán socioekonomický status rodiny. Jako jedni z prvních vliv sociální třídy a její dopady na schopnosti potřebné pro rozvoj raného čtenářství zkoumali Dickinson a Snow (1987), kteří rozdíl v rodinném zázemí měřili pomocí rozdělení vzorku dětí na děti z nižší a vyšší sociální třídy, a to na základě zaměstnání rodičů. I když je tato koncepce také velmi limitovaná a na dnešní poměry zjednodušující, už Dickenson a Snow potvrzují, že existují signifikantní rozdíly v dovednostech dětí v závislosti na rodinném zázemí. V novějších výzkumech začaly být čím dál důležitější čtenářsky orientované aktivity, se kterými se dítě setkává v rodině, jako je například společné čtení knih s rodičem.

Současné výzkumy pro-čtenářské klima nazírají jako komplexní a mnohostranný koncept, který v analýze vlivu rodiny funguje lépe než proměnné popisující socioekonomický status rodiny (tj. dosažené vzdělání a příjem rodiny, dále SES), dokonce i lépe než pouze jednotlivé čtenářské aktivity rodičů (Yeo, Ong a Ng, 2014). Především proto, že SES spíše moderuje vliv jednotlivých čtenářských zkušeností v rodině a tím působí nepřímo, zatímco jednotlivé složky pro-čtenářského klimatu působí na čtenářské schopnosti dětí přímo (Sénéchal, 2006). Složky, které novější studie pro-čtenářského klimatu používají k jeho měření, jsou navzájem propojené aktivity, zdroje a postoje pozitivně působící na vytváření raného i pozdějšího čtenářství dítěte. Kompletnější definici poskytli Phillips a Lonigan (2009), kteří o pro-čtenářském klimatu hovoří jako o proměnné, která v sobě zahrnuje čtenářská přesvědčení rodičů a čtenářské postupy používané v domácnosti. Konkrétněji spojují jak zájem dítěte o knihy, tak literární artefakty (knihy), návštěvy veřejné knihovny, čtenářství rodičů a jejich podporu ve čtení poskytovanou dítěti, schopnost rodičů aktivně dítě učit (nejen) čtenářským dovednostem a poskytovat vzor pro osvojení čtenářství, v neposlední řadě nelze také opomenout dosažené vzdělání rodičů a jejich postoje ke vzdělávání.

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že pro-čtenářské klima je natolik komplexní proměnná, že ji nelze dostatečně dobře zobecnit pouze na jednotlivé proměnné jako *'dosažené vzdělání rodičů'* nebo *'příjem domácnosti'*, jelikož složky pro-čtenářského klimatu se navzájem doplňují, a proto nestačí k mapování čtenářského klimatu samostatně (Šafr a Gorčíková, 2018). Například závěry studie Weigela a jeho kolegů (2006) vyzdvihují, jak důležité je sledovat více komponentů pro-čtenářského klimatu v rodině, jelikož různé aspekty pro-čtenářského klimatu jsou propojeny s různými komponenty dětského čtenářství a jazykových dovedností. Vztah mezi komponenty rodinného čtenářského prostředí a jazykovými dovednostmi pravděpodobně funguje oběma směry

(Umek et al., 2005). Rozdílný vliv aspektů pro-čtenářského klimatu může být také v závislosti na vývoji dítěte, které v různých vývojových obdobích potřebuje rozdílné typy pro-čtenářských aktivit (Yeo et al., 2014).

Existuje pozitivní vztah mezi rodinným čtenářským prostředím a výsledky testů literární gramotnosti dětí a čtenářskými kompetencemi dítěte (Burgess et al., 2002; Peklaj & Umek, 2011; Wagner et al., 1994, Yeo et al., 2014). Literární gramotnost je ve většině studií měřena pomocí některých z těchto indikátorů: mluvený jazyk, fonologické schopnosti, znalost názvů písmen, rozlišování slov. Síla vztahu mezi HLE a čtenářskou gramotností se odvíjí od použité koncepce HLE, ale pozitivní vztah byl podle Wagnera a jeho kolegů (1994) a později ve studii Burgess et al. (2002) konzistentní napříč všemi koncepcemi HLE, které testovali. Obdobně Sénéchal a LeFevre (2002) potvrdili nepřímý vztah mezi čtenářskými zážitky v dětství se čtenářskými výsledky v pozdějších letech, přičemž důležitým aspektem je přítomnost knížek doma a interakce dítěte s nimi. Gorčíková (2019) přidává do této rovnice mimo pro-čtenářského klimatu a vzdělání rodičů ještě jeden silný prediktor, kterým jsou očekávání rodičů. V analytické části práce navážu na minulá zjištění a prozkoumám jaké dimenze nejvíce podporují čtení u dětí v první třídě. Nejdříve však v následujících kapitolách představuji, jak na pro-čtenářské klima a jeho dimenze nahlízejí autoři minulých studií, a tím pro analýzu vytvářím teoretický základ.

1.2.1 Dimenze pro-čtenářského klimatu

Z rešerše literatury a minulých výzkumů vyplývá, že i když může někdy být žádoucí zkoumat vliv pro-čtenářského klimatu na čtenářskou gramotnost dětí pomocí jeho konceptualizace jako celku, jednotlivé aspekty mají spíše tendenci se shlukovat do určitých tematických dimenzí. Tyto dimenze následně mají většinou vliv na rozdílné aspekty čtenářství dítěte (Yeo et al. 2014). Významnou studií v tomto směru představuje ta od autorů Umek, Podlesek a Fekonja (2005), kteří konstruovali a následně testovali nový instrument měření domácího čtenářského prostředí. Závěry Umek a kolegů rozlišují dva hlavní aspekty rodinného zázemí: „materiální zázemí“ a „aktivity v rodině podporující rozvoj dítěte“. Jejich instrument je tvořený ze 33 prvků, které autoři sdružují do čtyř různých faktorů (dimenzí) pro-čtenářského klimatu: „simulace používání jazyka a vysvětlování“, „předčítání knih dítěti a návštěva veřejné knihovny a divadla“, „společné aktivity a konverzace mezi rodičem a dítětem“ a „Interaktivní čtení (podporování dítěte v přemýšlení o přečteném obsahu a podporování v diskuzi)“. Závěr studie potvrdil, že nový instrument je efektivnější pro odhadování jazykového vývoje dítěte než pouze vzdělání rodiče, ale i tak jsou výsledky slabší, než autoři očekávali. Nicméně studie potvrzuje, že různé aspekty rodinného prostředí mají vliv na jazykové i čtenářské dovednosti dítěte a nelze vliv rodiny sledovat pouze pomocí dosaženého vzdělání rodiče.

Na výzkum Umek et al. (2005) navázal v České republice například Jiří Šafr s Magdalenou Gorčíkovou a jejich kolegové (2018; 2016; Šafr et al., 2012.). Stejně jako Umek et al. vycházejí

z předpokladu, že použití pouze proměnné obsahující velikost knihovny k mapování vlivu rodiny na rozvoj čtenářství u dětí nestačí. Nicméně místo využití všech čtyř faktorů odděleně se rozhodli v analýze zohlednit dvě dimenze pro-čtenářsky orientovaného klimatu v rodině (podobně jako například zahraniční studie Burgess et al., 2002). První dimenzi pro-čtenářského klimatu v rodině nazývají *aktivní* a tvoří ji společné předčítání knih a komunikace o přečteném obsahu, která je, jak už z názvu vyplývá, charakteristická interakcí mezi rodičem a dítětem. Druhá dimenze je tzv. *pasivní* a přispívá k utvoření zázemí pro nápodobu čtení, kam autoři řadí dostupnost knih v domácnosti (vyjádřenou pomocí velikosti domácí knihovny) a čtenářských návyků rodičů. Na přiblížení charakteristik těchto dimenzí se zaměřují následující části této kapitoly.

Aktivní HLE: čtenářské aktivity v domácnosti

Pro-čtenářsky orientované aktivity v rodině mezi rodičem a dítětem jsou pro děti v předškolním věku stěžejní k rozvoji čtenářských dovedností, jelikož mají pozitivní vztah ke čtenářským schopnostem dětí a k jejich motivaci a zájmu o čtení. Zároveň se jedná se o velmi silný prediktor čtenářských schopností dětí v pozdějším věku (Bus et al. 1995, Weigel et al., 2006; Yeo et al., 2014). Například Yeo a jeho kolegové ve své studii potvrzují poměrně vysokou korelaci mezi zapojováním dítěte do aktivit spojených se čtením a psaním a schopností číst a porozumět čtenému obsahu ($r=0.47$; $r=0,41$, $p < 0,01$; Yeo et al., 2014, s. 801). Mezi rodinné čtenářské aktivity se řadí společné čtení knih s dítětem, komunikace o přečteném obsahu, učení abecedy a učení dítěte číst jednotlivé hlásky a slova. Děti, kterým rodiče doma nahlas četli a které měly v domácnosti přístup k obrázkovým knihám, projevovali ve studii Weigela et al. (2006) větší zájem o čtení a o knihy celkově (podobně také Yeo et al., 2014). Dle Weigela a jeho kolegů jsou aktivity v rodině více napojeny na čtenářské dovednosti dítěte než na jazykové dovednosti, které více závisejí na demografických charakteristikách rodičů (jako je výše příjmu domácnosti, dosažené vzdělání rodičů a lokalita bydliště).

Sénéchal a kolegové ve studii z roku 1998 z výpovědí respondentů usuzují, že je na místě rozlišovat ještě dva různé druhy zkušeností s knihami (neboli aktivního HLE), které dítě v rodině zažívá, jelikož ovlivňují rozdílné aspekty dětského čtení a čtenářské gramotnosti. Na jedné straně stojí *neformální* pro-čtenářsky orientované zkušenosti dítěte s knihami a na druhé *formální*, obě zkušenosti jsou důležitou součástí rodičovského zapojování dítěte do čtení a psaní, které slouží jako prediktor čtenářských kompetencí dítěte a jeho zájmu o čtení (Yeo et al., 2014). Rozlišení formálního a neformálního přístupu je založeno na povaze práce s tištěným textem v domácnosti a v komunikaci rodičů s dítětem a na tom, jestli je důraz kladený spíše na text samotný nebo předání sdělení textu. *Neformální* aktivity zahrnují například společné čtení a předčítání knih s dítětem, které v dětech vytváří větší povědomí o tiskových materiálech celkově a podporuje rozvoj mluveného jazyka, rozvíjí jazykové dovednosti, slovní zásobu a porozumění příběhu a čtenému obsahu, ale má relativně minimální vliv na čtenářskou gramotnost. *Neformální* aktivity

mají spojitost převážně s ranými jazykovými schopnostmi a tím nepřímo přispívají k rozvoji čtenářských dovedností v pozdějších letech studia. Naopak ranou gramotnost a čtení jako schopnost podporují *formální* aktivity, kam řadíme, když rodič dítě aktivně učí abecedu, hláskovat a rozpoznávat vyřčená písmena a číst (Sénéchal, 2017). Aktivní učení a přímé zapojení dětí do těchto aktivit je podle autorů Yeo, Ong a Ng (2014) podmínkou pro osvojení čtení u dětí a lze najít přímý vztah mezi výukou rodičů a čtenářskou gramotností a čtením dětí v první třídě (Pucell-Gates, 1996; Sénéchal, 2006, 2017).

Z těchto východisek by se dalo předpokládat, že předčítání knih dětem (*neformální* HLE) a aktivní učení dětí (*formální* HLE) budou do jisté míry navzájem propojené prvky. Avšak výzkum Sénéchal et al. (1998) tuto hypotézu nepotvrdil. Naopak z výsledků vyplývá, že jsou *formální* a *neformální* aktivity na sobě navzájem nezávislé. Autoři předpokládají, že je to pravděpodobně výsledek toho, jak rodiče považují jednotlivé aktivity za důležité, jelikož téměř všichni rodiče ve studii Sénéchal et al (1998) uvedli, že čtení příběhových knížek pokládají v rozvoji čtenářství dítěte za důležité, ale ne všichni rodiče považují za důležité aktivní učení se s dítětem.

H1: Formální a neformální složky HLE působí na čtení u dětí odlišně.

Společné a pravidelné čtení knih s dítětem doprovázené povídáním si o přečteném obsahu je prokázaným indikátorem předškolních čtenářských aktivit dítěte (Šafr a Gorčíková, 2016). Předčítání příběhových knih dětem před nástupem do školy (*neformální* aktivita) výrazně podporuje schopnost používat mluvený jazyk u dětí (také podporuje slovní zásobu), což je důležitým předpokladem následného osvojení čtení (Bus et al., 1995; Gorčíková & Šafr, 2016, Sénéchal et al., 1998; Sénéchal, 2017). Podle Sénéchal (2006) je totiž společné čtení a předčítání aktivita, při které si může dítě užít nejen příběh a ilustrace, které ho doprovázejí, ale i jazyk samotný, čímž se učí nahlížet na čtení jako na zábavnou aktivitu. Podle některých autorů je společné čtení dokonce hlavní podmínkou pro rozvoj znalostí potřebných pro úspěšné osvojení aktivity čtení, ale efekt se s rostoucím věkem dítěte spíše snižuje společně s tím, že se dítě stává běžným čtenářem (Bus et al., 1995). Společné čtení a předčítání také zvyšuje do budoucna motivaci dětí ke čtení a je ideální příležitostí k zavedení rozhovoru o přečteném obsahu s dítětem, ale podle výzkumu Sénéchal (2006, 2017) k tomu v reálných situacích dochází velmi málo.

Pasivní HLE: Faktor nápodoby

Děti si osvojují čtenářské dovednosti také zprostředkovaně pomocí procesu nápodoby. (Šafr & Gorčíková, 2018; Weigel et al., 2006). Jak již bylo diskutováno výše, o nápodobě hovoříme jako o statické složce pro-čtenářského klimatu. Prostředí vhodné pro nápodobu čtenářství je tvořeno indikátory, jako je dostupností knih v domácnosti nebo čtenářské návyky a čtenářství rodičů, které dohromady vytvářejí strukturu příležitostí k získání čtenářských návyků (Gorčíková & Šafr, 2018). O této dimenzi se dá také uvažovat jako o pasivní a spolu s aktivní dimenzí představuje základní rozdělení pro-čtenářsky orientovaného prostředí rodiny. Například přítomnost

dětských knih v domácnosti má pozitivní vliv na slovní zásobu a tím podporuje i schopnost číst (Sénéchal, 2006). Dostupnost knih je pro dítě do značné míry závislá na rodičích, jelikož většinou vychází z iniciativy rodičů, a zároveň rodiče, kteří nemají čtení v oblibě, pravděpodobně nejsou stejně schopni ani dostatečně podpořit čtenářství dítěte (Bus et al., 1995).

Tato složka pro-čtenářského klimatu se dá také považovat za určitou formu kulturního kapitálu rodiny. Domácí knihovna reprezentuje objektivizovaný kulturní kapitál, ten je však dle Šafra a Gorčíkové (2018) třeba „aktivizovat“ pomocí aktivity čtení. Děti, které byly v období navštěvování mateřské školy vystaveny v domácnosti příběhovým knížkám, ve výzkumu Sénéchal (2006) dosahovali lepších výsledků co se týče slovní zásoby v MŠ a ty stejné častěji četly děti ve čtvrté třídě ZŠ pro zábavu a vykazovali pokročilé porozumění čtenému textu. Z toho lze soudit, že přítomnost knih v domácnosti má pozitivní vliv na čtení u dětí, který se může projevat až v pozdějších ročnících ZŠ (Sénéchal, 2002).

Pasivní složka HLE také obsahuje čtenářské návyky rodičů, které představují jejich vtělený kulturní kapitál. Přítomnost knih v domácnosti ani čtenářské aktivity rodičů však nijak nepodmiňují aktivní rodičovské učení dětí. Někteří rodiče, kteří sami čtou, také více učí číst své děti, jiní nikoliv (Sénéchal, 2002). Podle studie Šafra a Gorčíkové (2018) však má pasivní složka nápodoby podstatně slabší pozitivní dopad na čtenářské dovednosti dětí. K podobnému závěru docházejí také jiné studie, které například prokazují jen velmi malou korelaci mezi modelem rodičů (jako čtenářů) a čtenářských výsledků dítěte v porovnání s vlivem aktivit mezi rodičem a dítětem orientovaných na čtení a přesvědčení rodičů o čtení. V některých studiích pouze aktivní HLE signifikantně podporovalo gramotnost dítěte, jestliže byla v analýze zohledněna aktivní i pasivní složka HLE (Burgess et al, 2002; Šafra & Gorčíková, 2018; Yeo et al., 2014). Avšak výzkum I. Prázové a jejích kolegů na českých dětech potvrdil souvislost mezi množstvím přečtených knih u rodičů a oblibou čtení u dětí (Prázová et al., 2014). Dalo by se tedy soudit, že pasivní složka rodinného čtenářského klimatu sice nemá významný vliv na schopnost čtení, ale pozitivně podporuje oblibu čtení u dětí, čímž může přispívat k vyšší intenzitě čtení u dětí. Z těchto závěrů vycházejí tyto hypotézy:

H2: Pasivní HLE má pozitivní vliv na intenzitu čtení u dětí v první třídě.

H2a: Aktivní čtenářství rodičů pozitivně koreluje s oblibou čtení u dětí.

Další významnou složkou rodinného čtenářského prostředí jsou postoje rodičů ke čtení, které mají na dítě vliv v rámci výchovy a společného soužití (Weigel et al., 2006; Yeo et al., 2014). Studie z roku 2014 (Yeo et al., 2014) paralelně zkoumala právě vliv 'přesvědčení rodičů o čtenářství a jejich role v podpoře rozvoje čtenářství jejich dítěte' a 'konkrétní aktivity, kterými toto čtenářství podporují'. Postoje rodičů studie měřila pomocí instrumentu o 30 různých položkách týkajících se například: verbální zapojení dítěte a pokládání otázek; pocity, které má rodič k aktivitám s dítětem; aspekt rozšiřování znalostí dítěte; celková role rodiče; apod. Názory a přesvědčení rodičů jsou velmi důležité pro rozvoj čtenářských a jazykových dovedností dítěte a přímo ovlivňují u dětí schopnosti psaní, čtení slov a porozumění textu (Weigel et al., 2006).

Nejsilněji se čtením a porozuměním textu korelovaly názory rodičů ohledně jejich role a efektivity připravit dítě k nástupu do formálního vzdělání (0.39-0.41; Yeo et al., 2014, s. 801). Stále však měly v ohledu vlivu na čtení a čtenářský zájem u dětí výrazně významnější roli čtenářské aktivity v domácnosti (Yeo et al., 2014).

H4: Čtenářské aktivity v domácnosti (aktivní HLE) mají silnější vliv na intenzitu čtení u dětí než pasivní HLE.

1.2.2 Nerovnoměrná distribuce pro-čtenářského klimatu ve společnosti

Podpůrné rodinné čtenářské klima je ve společnosti nerovnoměrně rozloženo (Gorčíková & Šafr, 2018; Šafr a kol., 2012). Děti z rodin s vyšším dosaženým vzděláním, vyšším příjmem a vyššími čtenářskými schopnostmi rodičů jsou lépe schopny se slovně vyjadřovat a porozumět mluvenému slovu (Weigel et al., 1994). Nejvýznamněji se nerovnost v distribuci HLE projevuje v jeho pasivní dimenzi, která podporuje nápodobu, jelikož je nejvíce závislá na vnějších ekonomických vstupech rodiny. Nápodoba čtenářských návyků je, jak již bylo řečeno výše, ve výzkumech konstruována pomocí proměnných jako je velikost domácí knihovny, která je do značné míry závislá na ekonomickém kapitálu rodiny, a čtenářských návyků rodičů, jež se mohou značně lišit i v závislosti na jejich dosaženém vzdělání a sociální bublině, ve které se pohybují. Třídně je podmíněna také hodnota, kterou čtení přisuzují rodiče. Ta určuje, jak snadné bude pro dítě nabývat kulturní znalosti a jak přirozené pro něj bude vyhledávat informace. Čím silněji podporovaná je nápodoba, tím se čtení stává pro děti legitimnější aktivitou trávení volného času, a i dostupnost knih v domácnosti se stává normou. Ve výsledku se pak i pro-čtenářské klima stává zdrojem sociální mobility (Šafr a kol., 2012), jelikož děti, které jsou například vlivem nižšího příjmu méně vystaveny edukativním materiálům a příležitostem, při nástupu do školy mohou vykazovat nižší gramotnostní a matematické dovednosti, čímž se dostávají do znevýhodněné pozice mezi spolužáky (Mistry et al., 2004). Nejvíce se tyto rozdíly projevují v rané fázi čtenářské gramotnosti.

Socioekonomické faktory, které mohou mít výrazný vliv na vybavenost žáků před nástupem do první třídy nemusí být tak stěžejní na konci první třídy. Šafr a Gorčíková (2016) potvrzují tuto domněnku, jelikož z jejich výzkumu je patrné, že rozdíly v testech gramotnosti (vlastní konceptualizace a příprava měření) se v dalších letech ZŠ výrazně zmenšily a efekty socioekonomických faktorů jsou také slabší. Vysvětlení můžeme najít například v tom, že po absolvování prvního roku studia začne působit efekt sdíleného prostředí, kdy jsou všechny děti vystaveny například stejné komunikaci (Umek, 2005). Taktéž lze konstatovat, že rozdíly se v průběhu prvních dvou let povinné školní docházky prakticky srovnají (i když nevymizí úplně), jelikož znatelnější nárůst čtenářských dovedností v prvních letech byl zaznamenán u dětí s nižší počáteční čtenářskou gramotností (Gorčíková, 2019).

I když se směr zkoumání čtení u dětí momentálně obrací právě k pro-čtenářskému klimatu v rodině, nelze samozřejmě úplně opomenout ani výchozí proměnné, které HLE významným způsobem ovlivňují. Čtenářské klima v rodině a s ním spojené předškolní čtenářské dovednosti dítěte jsou z určité části závislé na socioekonomickém statusu rodiny, kterým rozumíme dosažené vzdělání rodičů a příjem domácnosti (Šafr & Gorčíková, 2018).

Nerovnoměrná distribuce pro-čtenářského klimatu v rodině je především závislá na dosaženém vzdělání rodičů (Šafr a kol., 2012; Gorčíková & Šafr, 2016; Umek et al., 2005⁴). Dle výzkumu na českých rodinách (Gorčíková a Šafr, 2016; Šafr & Gorčíková, 2018) obecně platí, že méně vzdělané rodiny poskytují svým dětem méně rozvinuté pro-čtenářské klima než rodiny s vyšším vzděláním. Rozdíly mezi rodinami s různou úrovní dosaženého vzdělání se nejvíce projevují v možnosti nápodoby čtenářských návyků, která je přímo závislá na proměnných jako je dostupnost knih doma, potkávání rodičů při čtení knih doma (čtenářství rodičů) a čtení knih rodičů dětem, které jsou spojené s vyšším vzděláním rodičů a ekonomickým kapitálem (Gorčíková & Šafr, 2016). Rodiče s vyšším vzděláním dětem častěji předčítají, jak ukazují výsledky z výzkumu Prázové et al. (2014). V závislosti na vzdělání existují také rozdíly ve čtenářství rodičů. Děti z rodin s vysokoškolským vzděláním mají až několikanásobně vyšší šanci potkat své rodiče při čtení.

H5: Pasivní pro-čtenářské klima koreluje s dosaženým vzděláním rodičů.

H6: Děti z rodin s vyšším dosaženým vzděláním jsou častěji vystaveni společnému čtení knih než děti z rodin s nižším dosaženým vzděláním.

Obdobně jsou i pro-čtenářsky orientované aktivity s dětmi před nástupem do první třídy ovlivněny dosaženým vzděláním rodičů. Podle Trávníčka (2019) je rodičů se základním vzděláním (bez maturity), kteří svým dětem nikdy nepředčítali knížku asi třikrát víc než těch s vysokoškolským vzděláním. To dokládají například poznatky, že u dětí z vysokoškolsky vzdělaných rodin je až 2.5x větší šance, že budou umět před nástupem do školy číst (Šafr & Gorčíková, 2018). Bus et al. (1995) naopak přicházejí s poznatkem, že efekt společného čtení s předškolákem nezávisí na socioekonomickém statusu rodiny, jelikož i v nízkopříjmových rodinách má čtení knih s dítětem vliv na čtenářské schopnosti dítěte. Na druhou stranu společné čtení může dítěti zjednodušit nástup do školy, což je především důležité pro děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem.

⁴ Umek et al. Potvrdili pouze souvislost faktorů HLE se vzděláním matky, jelikož vzdělání otců v jejich studii nebylo zkoumáno.

2 Metodologie

Tato část práce se nejdříve zabývá popisem analyzovaných dat, původního projektu, jehož jsou data součástí, a metodologií sběru dat. Dále popisují základní a výběrový soubor se statistikami základních proměnných popisující vzorek a kontrolní proměnné. Následně přecházím k operacionalizaci jednotlivých konceptů, které do analýzy vstupují. V rámci operacionalizace uvádím, jak vznikly závislá a nezávislé latentní proměnné a jak byly jednotlivé proměnné transformovány pro potřeby analýzy. Na závěr popisují zvolenou metodu pro analýzu dat.

Analyzovaný datový soubor je součástí projektu „Predikce školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ“⁵ (číslo projektu: TL03000553, projekt vznikl ve spolupráci s Technologickou agenturou ČR). Výzkum byl řešen Sociologickým ústavem Akademie věd pod vedením PhDr. Magdaleny Gorčíkové, Ph.D. ve spolupráci s dalšími členy týmu⁶. Hlavním cílem projektu bylo vytvořit nástroj pro predikci školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně ZŠ. Teoretické ukotvení projektu vychází z předchozího panelového výzkumu „Čtení a psaní školáků“ z regionu Středních Čech a Prahy z let 2013-2019.

Projekt byl koncipován jako longitudinální panelový výzkum o čtyřech vlnách. Sběr dat první vlny započal na konci září v roce 2021. Osloveni byli v první vlně pouze prvňáčci (v té době teprve zahajující formální vzdělání) a jejich rodiče a rodiče žáků druhého stupně (z šestých a devátých tříd). Kvůli opakovaným karanténním opatřením sběr odpovědí trval až do konce roku 2021. V průběhu roku 2022 proběhla druhá vlna šetření, která se zaměřila také na žáky šestých a devátých tříd a její součástí bylo také rozsáhlé dotazníkové šetření mezi rodiči všech participujících žáků (velký rodičovský dotazník). Ve druhé vlně dotazování prvňáčci dokončovali svůj první školní rok. Data jsou unikátní tím, že zachycují děti těsně po nástupu do školy a poté po absolvování prvního roku. Třetí vlna testování žáků prvního stupně pokračovala v roce 2023, kdy byli tehdejší prvňáčci již na konci druhé třídy.

Pro účast ve výzkumu bylo v rámci etických zásad výzkumu s dětmi potřeba získat písemný souhlas rodiče či zákonného zástupce. Při příležitosti vyplňování souhlasu byli zákonní zástupci požádáni o vyplnění velmi krátkého screeningového dotazníku o sociodemografických informacích o sobě, dítěti a jiných rodinných příslušnících (dosažené vzdělání rodičů, zda žádali rodiče pro dítě o odklad apod.) a rodinném zázemí (jak často si rodiče doma s dítětem čtou či vypráví příběhy, jestli dítě před nástupem do školy umělo číst a psát, jak často čtou sami rodiče apod.). Výzkum primárně testoval gramotnost dětí pomocí sady psychologických testů, které monitorovaly rozvoj čtenářských a písemných dovedností dítěte, ale součástí byl také dotazník s dětmi (vyplňovaný ve formě rozhovorů s dítětem). Tato bakalářská práce analyzuje data z první

⁵ Za poskytnutí dat tímto děkuji PhDr. Jiřímu Šafrovi, Ph.D. ze Sociologického ústavu AV ČR.

⁶ PhDr. Jiří Šafr, Ph.D., Mgr. Věra Patočková, M.A., Ph.D., PhDr. Martin Vávra, Ph.D., Mgr. Martin Spurný, PhDr. Daniel Čermák, Ph.D.

vlny výzkumu, která se zaměřila na děti těsně po nástupu do první třídy. V analýze vycházím z odpovědí na dotazník dětí a screeningový dotazník rodičů. Výhodou tohoto rodičovského „mini“ dotazníku je především to, že jeho údaje máme téměř pro všechny děti, které se výzkumu následně zúčastnily, oproti velkému rodičovskému dotazníku, jehož návratnost byla nižší. Následující odstavce popisují základní soubor a data se kterými pracuji v analýze. Při popisování vycházím ze souhrnné výzkumné zprávy projektu „Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ (Gorčíková et al., 2024)⁷.

Základním souborem byli žáci nastupující do první třídy ZŠ (ve věku 6-7 let.). Záměr testovat žáky na začátku formálního studia si kladl za cíl zjistit vliv předškolních vlivů (jako je rodinné prostředí) na čtenářské schopnosti a studijní výsledky žáků. Pro získání výběrového souboru byl zvolen vícestupňový stratifikovaný náhodný výběr (tedy polonáhodný výběr). To znamená, že školy byly vybírány podle strat, která reflektovala odlišná residenční území (venkov vs. města). V rámci jednotlivých strat, byly náhodným losováním zvoleny veřejné základní školy. Do výzkumu se zapojilo celkem 26 základních škol a jelikož měl výzkum do jisté míry obohatit zjištění z Prahy a Středočeského kraje (výzkum „České děti jako čtenáři“), byly vybrány školy z Jihočeského (1), Karlovarského (5), Ústeckého (14) a Jihomoravského kraje (6).

První vlny výzkumu se zúčastnilo 202 chlapců a 191 dívek nastupujících do první třídy ZŠ ve školním roce 2021/2022 a screeningový rodičovský dotazník vyplnilo 307 matek, 45 otců a 11 jiných zákonných zástupců. Pro analýzu v této práci jsou však důležitější dyády dítěte a jeho rodiče (který odpověděl na rodičovský screeningový dotazník) kterých je v datovém souboru 363. Převážná většina dětí mluvila před nástupem do školy česky (358) a pouze necelé 3 % dětí česky nemluvili (9). Některé děti před nástupem do školy ovládaly romštinu (5), ukrajinštinu (3), slovenštinu (7), ruštinu (4), vietnamštinu (3) a jiné neuvedené jazyky (11)

Abych se v analýze přiblížila co nejvíce čistému vlivu HLE na čtení u dětí, bylo třeba kontrolovat některé demografické aspekty. Jedním z nich je *maximální dosažené vzdělání rodičů*, což je latentní proměnná sestavená kombinací odpovědí na maximální dosažené vzdělání matky a otce (partnerky otce / partnera matky). Vzdělanostní rozložení rodičů zobrazuje Tabulka 1. Nová proměnná má čtyři kategorie a zohledňuje vždy vzdělání toho rodiče, který ho má vyšší. Skoro polovina rodin má alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče (170), ve třetině rodin má alespoň jeden rodič maturitu (117) a přibližně pětina rodin, které se zúčastnily výzkumu, je s nízkým vzděláním bez maturity (76).

⁷ Všechny uváděné statistiky jsou však vypracovány autorkou. Zprávu lze dohledat na webu Akademie Věd ČR: <https://www.soc.cas.cz/projekt/predikce-skolni-neuspesnosti-v-oblasti-ctenarske-gramotnosti-zaku-zs>

Tabulka 1. Vzdělání rodičů prvňáčků, v %

	Základní	Vyučen/a	Maturita	VŠ	Celkem %
Vzdělání otce/partnera matky	7 %	29 %	31 %	34 %	100 %
Vzdělání matky/partnerky otce	11 %	16 %	30 %	43 %	100 %
Vzdělání rodičů	6 %	15 %	32 %	47 %	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, t1, N = 393

Důležité informace o výběrovém vzorku představují také otázky ohledně žádosti o odklad nástupu do první třídy dítěte a zda byla dítěti diagnostikována nějaká porucha. O odklad žádalo asi 23 % rodičů dětí (83), z toho naprostá většina odklad dostala (78). Ze studovaného souboru u 32 dětí rodiče uvedli, že má diagnostikovanou nějakou poruchu (18 dětí s ADHD, 15 s odpovědí „jiné“ na otázku *Jaká porucha byla dítěti diagnostikována?*). Jak bylo naznačeno v teoretické části i absolvování mateřské školy mělo v minulých výzkumech vliv na čtení u dětí. Mateřskou školu většina dětí navštěvovala alespoň jeden rok (351). Další kontrolovanou proměnnou bylo, zda má dítě nějakého sourozence. Přibližně pětina dětí (85) jsou jedináčci, lehce přes polovinu dětí (203) má pouze jednoho sourozence a pouze 6 % dětí (24) má tři a více sourozenců.

2.1 Analýza

Na výběrovém souboru pomocí navzájem zahrnutých lineárně regresních modelů testují závislost čtení u dětí na rodinném pro-čtenářském klimatu. Efekty sledují pouze na individuální úrovni, tedy jak specifické *rodinné čtenářské klima* ovlivňuje individuální *intenzitu čtení* u dítěte. V analýze testují následující hypotézy vyplývající z rešerše literatury:

H1: Formální a neformální složky HLE působí na čtení u dětí odlišně.

H2: Pasivní HLE má pozitivní vliv na intenzitu čtení u dětí v první třídě.

H2a: Aktivní čtenářství rodičů pozitivně koreluje s oblibou čtení u dětí.

H4: Čtenářské aktivity v domácnosti (aktivní HLE) mají silnější vliv na intenzitu čtení u dětí než pasivní HLE.

H5: Pasivní pro-čtenářské klima koreluje s dosaženým vzděláním rodičů.

H6: Děti z rodin s vyšším dosaženým vzděláním jsou častěji vystaveni společnému čtení knih než děti z rodin s nižším dosaženým vzděláním.

2.1.1 Operacionalizace testovaných konceptů a transformace proměnných

V této kapitole popisují závislou proměnnou a proměnné vysvětlující, které využívám v analýze. Tyto proměnné vycházejí převážně ze screeningového rodičovského dotazníku, který

rodiče vyplňovali na začátku dotazování v první vlně. Poté popisují použitou metodu analýzy a její předpoklady.

Závislou proměnnou představuje proměnná *intenzita čtení*, která byla zkonstruována z pěti dílčích proměnných z dětského dotazníku. Před samotnou konstrukcí této latentní proměnné se nejdříve podívám na její jednotlivé komponenty samostatně. Děti v dotazníku odpovídaly na otázku (1) *zda si čtou rády*. Přibližně dvě třetiny dětí (282) odpovědělo, že si čtou rádi, asi 13 % dětí skoro vůbec nečte a pouze desetina (39) že čte, ale nerado. Na otázku (2) *čteš teď nějakou knížku?* Více než polovina dotazovaných dětí (202) odpověděla že ano a zbylý podíl dětí (168), že ne. Další položkou intenzity čtení byla informace o tom (3) *Jak často si dítě čte*. Největší podíl dětí (42 % čte každý den, když je škola, 1-2x týdně čte asi pětina dětí (26 %) a podobný poměr dětí čte 3-4x týdně (17 %) a méně často (než 1x týdně, 18 %). Dále vypovídaly o tom (4), *zda si čtou i o víkendy*. Dvě třetiny dětí odpověděly kladně (66 %), ostatní negativně (34 %). Nejobsáhlejší proměnnou, která přispívá k závislé proměnné *intenzita čtení* je odpověď na otázku (5): *Kolik stránek přečteš, když si čteš?* Největší podíl dětí (22 %) vypovědělo že přečte 3 i více stránek nebo celou kapitolu/pohádku, o něco méně dětí (15 %) přečte celou jednu celou stránku, o něco nižší podíly mají odpovědi „maximálně pár řádků“ (13 %), Dvě stránky (11 %), jen jednotlivá slova (10 %) a „asi půl stránky“ (10 %). Asi třetina dětí nečte nic, a to mimo školu a dělání úkolů (6 %) a „jen si prohlíží obrázky a listuje, protože mu zatím čtení nejde“ (9 %). Nejmenší podíl dětí (4 %) přečte i celou knihu. Latentní proměnná byla následně zkonstruována zprůměrováním dílčích proměnných. Ty však musely být nejdříve převedeny na z-skorové hodnoty, jelikož se nejedná o baterii otázek a každá byla měřena na odlišné stupnici.

Nezávislé proměnné, jejichž vliv na *intenzitu čtení* jsem pomocí modelu měřila, představují odlišné dimenze pro-čtenářského klimatu. Většinou jsou to latentní proměnné, které vycházejí z otázek screeningového rodičovského dotazníku. V této práci jsem se zaměřila nejdříve na aktivní pro-čtenářské klima a jeho dvě složky: formální a neformální (viz. Sénéchal, 2006). *Neformální HLE* reprezentuje latentní proměnná sestavená ze čtyř dílčích proměnných z baterie otázek, která se týkala frekvence různých aktivit souvisejících se čtením mezi rodičem a dítětem a to: předčítání knih, povídání si o přečteném obsahu, vyprávění příběhů a vysvětlování cizích slov. Nejčastěji si rodiče s dětmi vyprávějí příběhy, skoro 70 % rodičů (236) uvedlo, že tuto aktivitu dělají denně, a pouze 2 % rodičů že skoro nikdy (6). Jen asi pětina rodičů si s dítětem denně povídá o přečteném obsahu (78) a desetina (skoro) nikdy (33). Předčítání knih a vysvětlování cizích slov patří k častým aktivitám v rodinách v tomto vzorku. Obě aktivity přibližně polovina rodičů provozuje s dětmi denně (předčítání knih – 174, vysvětlování cizích slov – 174). Latentní proměnná vznikla zprůměrováním dílčích standardizovaných proměnných (Cronbachovo Alfa, dále CA = 0,66).

Druhá složka aktivního HLE je formální, která se zaměřuje na aktivity, kdy rodič aktivně učí dítě schopnostem čtení. Také se jedná o latentní proměnnou, která vznikla zprůměrováním dílčích standardizovaných proměnných z rodičovského screeningového dotazníku (*formální HLE*,

CA = 0,69). Jsou to proměnné ze stejné baterie jako neformální HLE, zastoupené aktivitami rodiče s dítětem týkající se rozpoznávání písmen, čtení slov nahlas, psaní písmen a slov, psaní čísel a rozpoznávání hlásek, zvuků ve slovech. Tyto aktivity jsou poměrně méně časté v rodinném prostředí. Přece jen skoro 30 % rodičů s dětmi čte denně slova nahlas (95), asi pětina s dětmi píše písmena (72) a rozpoznává hlásky, zvuky ve slovech (74) a skoro čtvrtina píše denně čísla (83). Nejméně často, (skoro) nikdy, necelých 30 % rodičů s dětmi rozpoznává písmena.

Tabulka 2 Neformální HLE: Frekvence aktivit mezi rodičem a dítětem, sloupcová %

	Předčítání knih	Povídání o přečteném	Vyprávění příběhů	Vysvětlování cizích slov
Denně	49 %	22 %	68 %	51 %
Méně často	47 %	68 %	30 %	43 %
(skoro) Nikdy	4 %	10 %	2 %	6 %
Celkem %	100 %	100 %	100 %	100 %
Celkem N	355	347	347	344

Zdroj: 1Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 393

Tabulka 3 Formální HLE: Frekvence aktivit mezi rodičem a dítětem, sloupcová %

	Rozpoznávání písmen	Čtení slov nahlas	Psaní písmen/slov	Psaní čísel	Rozpoznávání hlásek, zvuků ve slovech
Denně	14 %	28 %	20 %	24 %	21 %
Méně často	58 %	50 %	64 %	63 %	65 %
(skoro) Nikdy	28 %	23 %	16 %	13 %	14 %
Celkem %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Celkem N	341	345	352	346	349

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 393

Dále jsem do analýzy přidávám proměnnou vypovídající o *pasivním pro-čtenářském klimatu* (CA = 0,79). Latentní proměnná byla zkonstruována zprůměrováním dílčích proměnných, které byly nejdříve převedeny na z-skorové hodnoty. Prvním aspektem *pasivního HLE* je čtenářství rodičů, které představuje vzor nápodoby pro dítě. Z dat vyplývá, že většími čtenáři jsou matky než otcové. Více než třetina matek (129) čte každý den nebo obden, zatímco u otců je to méně než pětina (51). Mezi otci naopak 35 % nečte nikdy nebo téměř nikdy (104) a z matek nečte pouze 8 %

(27). Jak bylo již řečeno v teoretické části této práce, do pasivního HLE také řadíme počet knih v domácí knihovně – v dotazníku byla otázka jak na knihy pro děti, tak pro dospělé. Rozložení těchto proměnných znázorňují grafy na obrázku 1. U obou proměnných můžeme sledovat největší zastoupení ve středních kategoriích, i když překvapující je kategorie 0-10 knih pro dospělé kterou zvolilo překvapivě skoro 15 % rodičů, v porovnání se stejnou kategorií u knih pro děti, kterou zvolilo pouze 6 %. To by mohlo naznačovat zkresení výpovědí vlivem sociální desirability, jelikož rodiče mohly volit vyšší počty knih pro děti, aby se vyrovnaly určitým sociálním tlakům. Dále do této latentní proměnné zahrnujeme význam čtenářství v domácnosti, který vyjadřují otázky z rodičovského screeningového dotazníku ohledně důležitosti čtení v domácnosti a zda si doma povídají o tom co čtou. Procentuální rozložení obou proměnných ukazuje tabulka 7.

Tabulka 4 Frekvence čtení podle pohlaví rodiče, řádková %

Frekvence čtení knih	Každý den/obden	Alespoň 1x týdně	Méně často	Nikdy/téměř nikdy	Celkem %	Celkem N
Matka	36 %	31 %	26 %	8 %	100 %	360
Otec	17 %	20 %	28 %	35 %	100 %	301

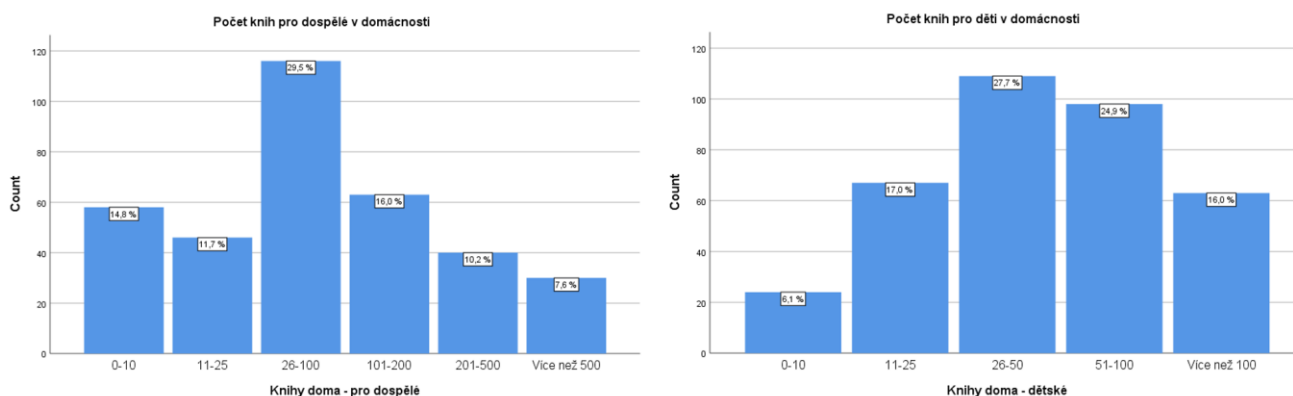
Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy

Tabulka 5 Význam čtenářství v domácnosti: Souhlas s tvrzením, že čtení patří k důležitým činnostem doma a že si doma rádi povídají o tom, co čtou

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Celkem N	Celkem %
Čtení - důležitá činnost doma	38 %	38 %	22 %	2 %	358	100 %
Rádi si povídají o tom, co čtou	27 %	42 %	28 %	3 %	359	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N=393

Obrázek 1: Počet knih pro děti a pro dospělé v domácnosti



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N=393

Jako kontrolní proměnné byly na základě teoretických východisek stanoveny proměnné vypovídající o genderu dítěte, o tom, zda má či nemá nějakého sourozence, zda navštěvovalo MŠ déle než dva roky a maximální dosažené vzdělání otce nebo matky. Pro účely lineárně regresního modelu byly tyto proměnné transformovány do binární podoby. Jinak řečeno do regrese vstupuje proměnná *dívka*, která vypovídá o tom, zda dítě je chlapec (0) či dívka (1), stejným způsobem byly transformovány i proměnné pro přítomnost sourozence v rodině a navštěvování MŠ déle než dva roky (určeno na základě počtu případů). Vzdělání rodičů do lineární regrese vstupuje jako binární proměnná vypovídající o tom, zda alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání (*vzdělání rodičů - VŠ*).

2.1.2 Metoda

Analýzu provádím pomocí navzájem zahnížděných lineárně regresních modelů. Mnohonásobná lineární regrese se používá k vysvětlení rozptylu závislé proměnné pomocí sady nezávisle proměnných, jejichž vliv se pomocí modelů odhaduje. Základem mnohonásobné regrese je deskriptivní nebo kauzální model. Deskriptivní model, který používám v této práci, se snaží o maximalizaci vysvětleného rozptylu závislé proměnné. Při modelování je třeba zvážit kolik proměnných do modelu pustíme, jelikož metoda enter předpokládá minimálně dvacet případů na každou přidanou nezávislou proměnnou do modelu a používá se k hledání maximální vysvětlené variance závislé proměnné a identifikaci vlivu jednotlivých proměnných, které do modelu vstupují, na závislou proměnnou. Lineární regrese zohledňuje pouze linearitu vztahu mezi proměnnými (Rabušič et al., 2019).

Aby bylo možné tuto metodu aplikovat, musí být splněny předpoklady regresní analýzy. Závislá proměnná musí být metrická – neboli měřená na intervalové úrovni. To v našem případě platí, jelikož proměnná *intenzita čtení* je latentní proměnná zkonstruovaná pomocí zprůměrování proměnných převedených na z-skory. Dalším předpokladem je podoba nezávisle proměnných, ty musí být také intervalové nebo popřípadě dichotomizované pomocí vytvoření tzv. *dummy proměnných*. Mezi nezávislými proměnnými by neměly být moc velké korelace, aby byla zachována multikolarita, čímž by mohlo dojít k vyřazení některých proměnných z modelu kvůli jejich malé signifikanci. Mezi proměnnými také musí panovat homoskedasticita, neboli shodnost rozptylů proměnných.

V následující části nejdříve popisuji základní vztahy mezi proměnnými pomocí bivariálních statistik. Následně k zodpovězení výzkumné otázky a dílčích hypotéz předkládám výsledky lineárně regresních modelů pro spojitou závislou proměnnou *intenzita čtení*. Předpokládám, že rodinné prostředí působící na čtení u dětí je také zprostředkováváno dosaženým vzděláním rodičů, které v modelu proto kontroluji. tak pomocí různých dimenzí čtenářského klimatu. Samotné rodinné pro-čtenářské klima v modelu zastupují proměnné jednotlivých dimenzí:

pasivní HLE a formální a neformální dimenze aktivního HLE. První model zohledňuje pouze kontrolní proměnné a dosažené vzdělání rodičů. V druhém modelu přidávám formální a neformální HLE a ve třetím pasivní HLE.

3 Výsledky

Než se přesunu k samotnému modelu lineární regrese, je na místě uvést bivariátní analýzy vztahů mezi proměnnými. Pro-čtenářské klima v rodině nelze zcela oddělit od socioekonomického kapitálu rodiny, který v této analýze zastupuje vzdělání rodičů. Jak bylo diskutováno výše v kapitole 1.2.2, HLE je ve společnosti nerovnoměrně rozloženo právě na základě vzdělání rodičů. Proto se nejdříve zabývám popisem vztahů různých proměnných, a dosaženým vzděláním rodičů.

Nejdříve jsem se zaměřila na závislou proměnnou, intenzitu čtení, v souvislosti s jednotlivými kontrolními proměnnými. Pro přehlednější prozkoumání těchto vztahů jsem intervalovou závislou proměnnou transformovala do podoby tercilů. Nová latentní proměnná je použita v tabulce 6, kde lze také přehledněji pozorovat jednotlivé vztahy. Mezi chlapci a děvčaty není žádná přímá tendence i když lze říci, že relativně méně dívek (26 %) dosahovalo horší úrovně intenzity čtení (I. tercil) než chlapců (39 %). Co se týká sourozenců, nelze hovořit o nějakých významných rozdílech mezi dětmi, které sourozence mají, a těmi, které nemají. Děti, které před nástupem do 1. třídy navštěvovali mateřskou školu kratší dobu, relativně více dosahují nižší úrovně intenzity čtení (I. tercil).

Nejzajímavější je však souvislost intenzity čtení a vzdělání rodičů, kde je už vztah viditelnější. Skoro polovina (35) dětí z rodin se vzděláním bez maturity (ZŠ/VY) se dosahuje nižší intenzity čtení oproti jen necelým dvěma pětinám (42) ze středoškolsky vzdělané rodiny a méně než čtvrtině (37) dětí od vysokoškoláků. Výrazný rozdíl je také v nejvyšší kategorii intenzity čtení (III. tercil), kam spadá téměř polovina (78) dětí vysokoškoláků a liší se stejně od obou kategorií méně vzdělaných rodin, ve kterých se stejně dobře umístila pouze pětina až čtvrtina dětí (ZŠ/VY - 15, SŠ - 29). Již z tohoto velmi jednoduše naznačeného vztahu můžeme usuzovat, že klima v rodině má vliv na intenzitu čtení u dětí, jestliže předpokládáme, že vzdělání rodičů zastupuje socioekonomický status rodiny.

Tabulka 6 Intenzita čtení u dětí podle dílčích kontrolních proměnných, sloupcová %

	Pohlaví		Sourozenci		Docházka v MŠ		Vzdělání rodičů (>ot/ma)		
	Chlapec	Dívka	Nemá	Má	2-4		ZŠ/VY	SŠ	VŠ
			Sourozence	sourozence	0-1 rok	roky			
I. tercil	39 %	26 %	36 %	32 %	40 %	32 %	50 %	37 %	23 %
II. tercil	29 %	35 %	36 %	31 %	29 %	32 %	29 %	38 %	29 %
III. tercil	32 %	38 %	28 %	37 %	31 %	36 %	21 %	25 %	48 %
Celkem N	(180)	(167)	(69)	(278)	(52)	(291)	(70)	(114)	(163)
Celkem %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Poznámka: závislá proměnná Intenzita čtení kategorizovaná do tercilů

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

Následně se již přesouvám k proměnným zastupujícím dimenze HLE a jejich rozložení. Pro ilustraci jsem se nejdříve podívala na vybrané proměnné, které následně konstruuji latentní proměnné HLE, a jejich rozložení podle vzdělání rodičů. Tyto analýzy zodpovídají dílčí hypotézy o vztazích mezi proměnnými. Nejdříve jsem se zaměřila na zodpovězení H6, že děti z rodin s vyšším dosaženým vzděláním jsou častěji vystaveni společnému čtení knih, což by podporovalo předpoklad, že je čtenářské klima ve společnosti nerovnoměrně rozloženo v závislosti na vzdělání rodičů. Za účelem potvrzení hypotézy byla provedena analýza korelace pro proměnnou *frekvence předčítání knih v domácnosti a vzdělání rodičů*. Jak ukazuje tabulka 7, korelace mezi frekvencí předčítání knih a vzděláním rodičů byla pomocí chi-kvadrát testu potvrzena (viz. tabulka 7), čímž potvrzujeme H6. Následně jsem testovala H2a, zda aktivní čtenářství rodičů pozitivně koreluje s oblibou čtení u dítěte. I když závislost proměnných není příliš vysoká ani statisticky významná, lze sledovat určitou tendenci vztahu mezi čtenářstvím matky a oblibou čtení u dítěte. Mezi dětma, co čtou rády je poměrně víc těch, jejichž matky čte každý den nebo obden. Naopak mezi dětma, co skoro vůbec nečtou, je těch s matkami, která čte takto často relativně méně než těch s matkami, které čtou méně často (viz tabulka 8). U čtení otců v souvislosti s oblibou čtení u dětí ani podobný trend nelze sledovat. Na základě výsledků testů zamítáme H2a.

Tabulka 7 Frekvence předčítání knih doma podle vzdělání rodičů, sloupcová %

	Vzdělání rodičů (>otec/matka)		
	ZŠ/VY	SŠ	VŠ
Nikdy/skoro	10 %	5 %	0 %
Méně často	70 %	59 %	29 %
Denně	20 %	36 %	71 %
Celkem N	69	112	170
Celkem %	100 %	100 %	100 %

Poznámka: Chi-kvadrát = 68,5 (p < 0,001); Gamma = 0,64 (p < 0,001)

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

Tabulka 8 Obliba čtení u dítěte podle Frekvence čtení matky a otce, řádková %

	Matka				Otec			
	Alespoň				Alespoň			
	Každý den/obden	1x týdně	Méně často	Nikdy/téměř nikdy	Každý den/obden	1x týdně	Méně často	Nikdy/téměř nikdy
Skoro vůbec nečtu	8 %	17 %	16 %	16 %	16 %	7 %	10 %	16 %
Ano - čtu rád/a	81 %	74 %	74 %	68 %	76 %	88 %	79 %	71 %
Čtu ale nerad/a	11 %	10 %	9 %	16 %	8 %	5 %	11 %	13 %
Celkem N	125	103	86	25	49	56	80	100
Celkem %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Poznámka: Čtení knih matka: Chi-kvadrát = 5,78 (p > 0,05), Kramerovo V = 0,09 (p > 0,05)

Poznámka: Čtení knih otec: Chi-kvadrát = 6,86 (p > 0,05), Kramerovo V = 0,11 (p > 0,05)

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

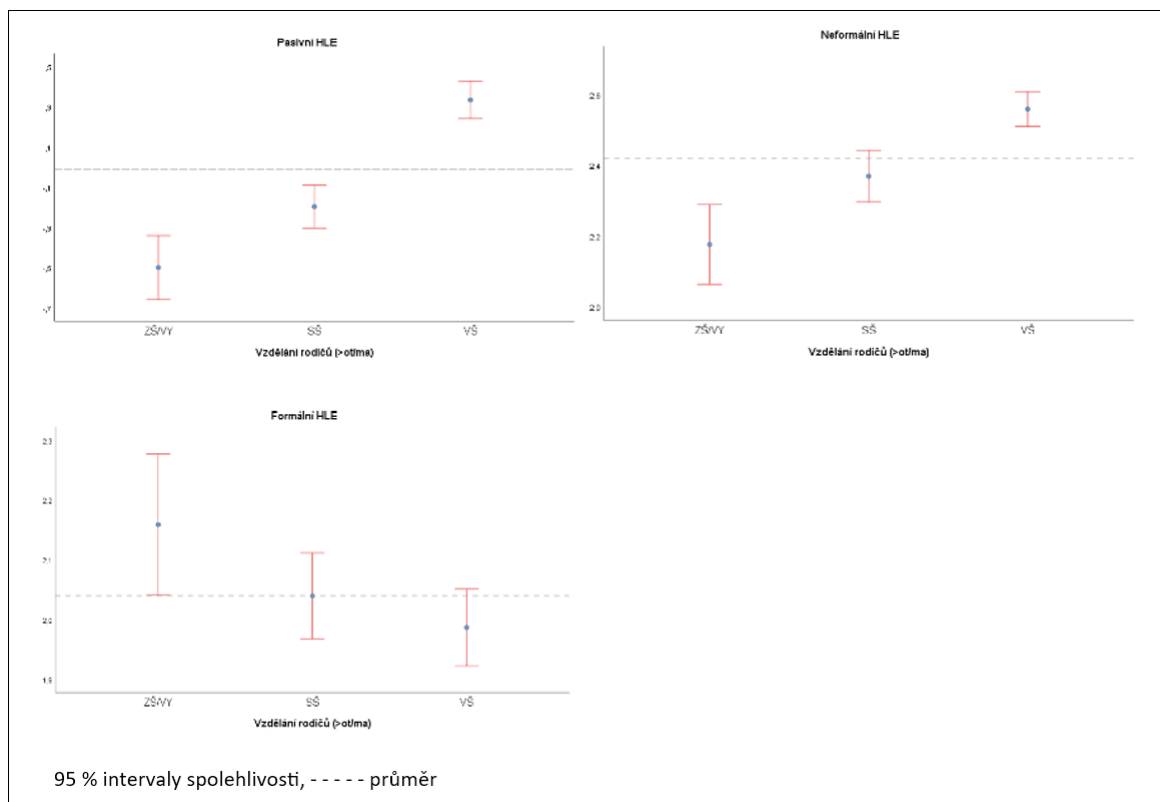
Následně už jsem zkoumala rozdíly mezi průměrnými hodnotami proměnných jednotlivých dimenzí pro-čtenářského klimatu podle kategorií vzdělání rodičů⁸, které zobrazují grafy na obrázku 2. Již z těchto vztahů lze pozorovat, že pro-čtenářské klima je (stejně jako předpokládala teorie) ovlivněno vzděláním rodičů, tedy jejich socioekonomickým statusem. Například vysokoškolsky vzdělaní poskytují svým dětem dle výsledků nadprůměrnou hodnotu pasivního HLE. Na rozdíl od rodičů s jakýmkoliv nižším vzděláním, jejichž výpovědi odpovídají nižšímu

⁸ Vyšší dosažené vzdělání buď matky nebo otce: ZŠ (základní vzdělání) / VY (vyučen/a), SŠ (středoškolské vzdělání s maturitou), VŠ (vysoká škola)

pasivnímu HLE, než je průměr celého vzorku (viz 1. graf na obrázku 2). Jestliže spojitou proměnnou *pasivní HLE* transformujeme pro snazší interpretaci na tercily, lze zjistit, že nej kvalitnější pasivní HLE (III. tercil) svým dětem poskytuje více jak polovina rodičů s VŠ vzděláním, zatímco mezi rodiči se SŠ je to necelá pětina. Naopak nejméně kvalitním pasivním HLE disponuje až 60 % rodičů bez maturity (ZŠ/VY a ZŠ) oproti 15 % mezi vysokoškoláky (viz příloha 2 tabulka A2). Díky tomuto znázornění a relativně silným výsledkům v testu korelace (viz. příloha XX tabulka AA) lze potvrdit H5 o tom, že pasivní HLE koreluje se vzděláním rodičů.

Podobný trend sledujeme i u neformálního HLE, vysokoškoláci dosahují nadprůměrného HLE, středoškoláci se pohybují kolem průměru a rodiče bez maturity pod průměrem. Při bližším pohledu (viz graf 2 na obrázku 2) na rozdíly mezi jednotlivými vzdělanostními kategoriemi je zřejmé, že i formální HLE je silně ovlivněno dosaženým vzděláním rodičů, i když větší rozdíly sledujeme mezi vysokoškoláky a dvěma zbývajících kategoriemi než mezi nimi navzájem. Polovina rodičů bez maturity (ZŠ/VY) se zařadila do I. tercilu hodnot proměnné *formální HLE*, tedy do kategorie nejméně aktivních rodičů (ve smyslu neformálních aktivit s dítětem jako je předčítání knížek nebo povídání si o přečteném obsahu). Oproti tomu pouze 10 % vysokoškoláků dosahuje takto slabého výsledku. Naopak nejlepších výsledků *neformálního HLE* dosahuje 44 % vysokoškoláků a pouze necelá pětina rodičů bez maturity (viz. příloha 2 tabulka A3). Dosud byly výsledky v souladu s teoretickými předpoklady, avšak předpoklad, že bude existovat pozitivní vztah mezi aktivním doučováním dětí čtenářským schopnostem a vzděláním rodičů, se nepotvrdil. Výsledky ukazují dokonce vztah opačný, i když není tak zřejmý jako u předchozích proměnných (jelikož se konfidenční intervaly jednotlivých kategorií překrývají, viz 3. graf na obrázku 2, podrobněji příloha 2 tabulka A4). Na druhou stranu tento výsledek podporuje předpoklad H1, že formální a neformální HLE působí na čtení u dětí odlišně.

Obrázek 2: Pasivní HLE, neformální hLE, formální HLE podle typologie vzdělání rodičů, průměry hodnot



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N =363

V následující části této kapitoly přistupuji již k analýze samotného modelu lineární regrese pro závislou proměnnou *intenzita čtení*. Model lineární regrese (dále OLS) vznikl postupným přidáváním jednotlivých kontrolních a nezávislých proměnných pomocí metody enter. Předmětem zájmu bylo zjištění, které dimenze pro-čtenářského klimatu v rodině mají největší vliv na intenzitu čtení dítěte, tedy který měřený koncept pro-čtenářského klimatu nejvýrazněji přispívá k vysvětlení variance závislé proměnné. Nezávislé proměnné vstupující do modelu mezi sebou nemají příliš velké korelace, můžeme tedy konstatovat, že je zachována multikorelarita. Také byla potvrzena homoskedasticita mezi proměnnými, proto lze považovat předpoklady OLS za splněné a můžeme přikročit k analýze výsledků modelů (viz příloha 3 tabulka A6 a A2).

Nejvíce variance vysvětluje model 3 a to 10,5 % (standardizované $R^2 = 0.105$). Při hodnocení efektivity modelu se však také můžeme obrátit na statistiku Schwarz Bayesian kritérium, podle něž se dá určit nejefektivnější model po přidání proměnných. V našem případě by to byl model 1, který zohledňuje pouze vzdělání rodičů. Avšak budeme dále postupovat v analýze i dalších modelů, abychom mohli odhalit jednotlivé vztahy v datech.

Tabulka 9 ukazuje statistické výsledky zahrnutých modelů pomocí nestandardizovaného a standardizovaného koeficientu beta. Jelikož závislá proměnná je latentního rázu a nabývá hodnot

od -1,56 do 0,95 je pro snadnější zhodnocení efektů jednotlivých proměnných vhodnější používat standardizovaný koeficient beta. Avšak nestandardizované beta uvádím v tabulce pro znázornění konkrétních hodnot, jimiž proměnné přispívají pro vysvětlení závislé proměnné. V modelu 1, který pouze kontroluje pohlaví dítěte, přítomnost sourozence v domácnosti, *délku docházky v mateřské škole*, a *vzdělání rodičů (VŠ)*, lze pozorovat velmi výrazný vliv vzdělání rodičů na *intenzitu čtení*. Vysokoškolské vzdělání alespoň jednoho z rodičů má vliv 0,26 na *intenzitu čtení u dětí*. Důležitá je také irelevance kontrolních proměnných *přítomnost sourozence v domácnosti* a *docházka v mateřské škole* (delší než dva roky) – obě proměnné nemají dle modelu žádný statisticky významný vliv na *intenzitu čtení*.

Abychom mohli přistoupit k testování H1 do modelu 2 přidáváme dimenze aktivního HLE. Obecné aktivní HLE se prokázalo jako nevhodný a statisticky nevýznamný prediktor, který má velmi malý a statisticky nevýznamný vliv (v modelu bez pasivního HLE; viz příloha 3 Tabulka A6). To může být vysvětleno právě tím, že ne všechny prvky Aktivního HLE působí na čtení stejně, jak prokazuje další model, čímž zamítáme H1. Aktivní HLE můžeme rozdělit na dvě odlišné dimenze, které proto přidáváme v dalším modelu (sloupec 2 v tabulce 9): *formální* a *neformální HLE*. Přidání těchto dimenzí oslabuje lehce vliv vzdělání rodičů na 0,23, avšak přidáním proměnných se téměř vůbec nezvedla vysvětlená variance závislé proměnné. Formální HLE má téměř nulový dokonce mírně záporný vliv na *intenzitu čtení*. Oproti tomu *neformální HLE* má sice slabý, ale pozitivní vliv na intenzitu čtení (0,17). Do třetího modelu jsem přidal latentní proměnnou *pasivní HLE*, abych mohla porovnat vliv dimenzí aktivního HLE a pasivního HLE. Tento třetí model zlepšuje vysvětlení variance závislé proměnné o 1/6 (vysvětlená variance stoupla z 8,4 % na 10,5 %, viz. tabulka 9). Přidáním této proměnné dále lehce klesl vliv vzdělání rodičů (z 0,23 na 0,17). Překvapivě i vliv *neformálního HLE* klesl dokonce do záporného čísla (avšak stává se také statisticky nevýznamným). Přidaná proměnná *pasivní HLE* má vliv 0,22 na intenzitu čtení u dětí, čímž se potvrzuje H2, ale zároveň můžeme přistoupit k zamítnutí H4, která předpokládala, že aktivní HLE má větší vliv než pasivní HLE. Zajímavý je lehký pokles vlivu proměnné *pohlaví* v tomto modelu z 0,14 na 0,12.

Tabulka 9 Intenzita čtení u dětí, odhady koeficientů z lineárně regresního modelu

	Model 1			Model 2			Model 3		
	Nestand.	Standard.	Sig.	Nestand.	Standard.	Sig.	Nestand.	Standard.	Sig.
	Koef.	Koef.		Koef.	Koef.		Koef.	Koef.	
(Konstanta)	-0,311		0,008	-0,583		0,026	-0,057		0,857
Pohlaví - divka	0,173	0,141	0,009	0,171	0,139	0,009	0,142	0,116	0,030
Má sourozence	0,084	0,053	0,332	0,084	0,053	0,334	0,081	0,051	0,346
Chodilo do školky víc než 2 roky	0,005	0,003	0,958	-0,009	-0,005	0,922	-0,017	-0,010	0,855
Vzdělání rodičů (VŠ)	0,321	0,261	0,000	0,280	0,228	0,000	0,214	0,174	0,004
Neformální HLE (aktivní)				0,165	0,102	0,080	-0,035	-0,022	0,762
Formální HLE (aktivní)				-0,047	-0,033	0,560	-0,041	-0,028	0,607
Pasivní HLE							0,194	0,215	0,004
R ²	0,092			0,101			0,124		
Adjustované R ²	0,081			0,084			0,105		

a. Závislá proměnná: Intenzita čtení

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

4 Diskuze

V této kapitole se prostřednictvím porovnání s teoretickými východisky zaměřuji na interpretaci výsledků prezentovaných výše v souvislosti s položenou výzkumnou otázkou, zda má u žáků českých základních škol pro-čtenářské klima v rodině na začátku první třídy pozitivní vliv na čtení.

Pro-čtenářské klima v rodině (HLE) je důležitým aspektem působícím na čtení u dětí na začátku první třídy. Stejně jako například studie Gorčíkové a Šafra (2016) výsledky této práce potvrzují, že pro-čtenářské klima je ve společnosti nerovnoměrně rozloženo. Některé aspekty HLE jsou silně ovlivněny dosaženým vzděláním rodičů. Například předčítání knih v domácnosti je aktivita, kterou častěji zažívají děti z rodin s vyšším vzděláním. Především je však vzděláním

ovlivněno pasivní HLE, a to zřejmě ze samotné podstaty této proměnné, jelikož některé její konstruuující proměnné (jako počet knih v domácnosti) se dají zařadit do internalizovaného kulturního kapitálu, který je do jisté míry závislý na socioekonomickém statusu rodiny (jak bylo diskutováno v kapitole 1.1.2).

Něž přistoupím k interpretaci vlivu jednotlivých dimenzí HLE, v krátkosti okomentuji kontrolní proměnné. Pohlaví dítěte má sice slabý, ale statisticky významný vliv na intenzitu čtení dítěte. Avšak proměnná pohlaví není zcela standardní – reprezentuje množství faktorů v životě dítěte, které jsou sociálně podmíněny, aniž by přímo tyto faktory měřila. Například výchova rodičů se liší ve směru k dcerám a synům vzhledem k normám a zvyklostem dané kultury. Tak bychom snad mohli i vysvětlit změnu mezi 2. a 3. modelem, kde dochází k lehkému poklesu vlivu pohlaví. Tato změna naznačuje, že pasivní HLE (které jsme přidaly nad rámec 2. modelu) v sobě zahrnuje nějaký fragment faktorů působících ve výchově dítěte na základě genderu. Když se přesunu k proměnným o přítomnosti sourozence v domácnosti a dobu navštěvování mateřské školy, žádný významný vliv model neprokázal. V otázce sourozenců jsem se zaměřila pouze na přítomnost sourozence v domácnosti, budoucí výzkumy by mohly nad rámec představeného modelu prozkoumat, zda existují rozdíly mezi vlivem mladších a starších sourozenců, což tato práce nezohledňovala. V neposlední řadě je třeba zmínit, že vzdělání rodičů jsem se rozhodla kontrolovat pouze s ohledem na vysokoškolské vzdělání, protože se tato kategorie i na základě bivariátních statistik projevuje nejvíce odlišně a můžeme zde sledovat největší rozdíly k dalším dvěma kategoriím. V následujících odstavcích již přistupuji k interpretaci vlivu jednotlivých dimenzí HLE na intenzitu čtení u dětí, které představovaly hlavní zájem této práce.

Rozdělení na formální a neformální HLE se prokázalo jako velmi přínosné, jelikož obecné aktivní HLE (které kombinovalo obě dimenze) nemělo v kontrolní analýze téměř žádný vliv (viz. příloha 3 tabulka A6 zobrazující model s jednotnou proměnnou pro aktivním HLE). Rozdělení na dvě dimenze umožnilo také prozkoumat, zda mají dimenze odlišný vliv na čtení u dětí. Minulé výzkumy, které formální a neformální HLE rozlišují (například Sénéchal, 2006, 2017), však předpokládají u obou dimenzí pozitivní vliv na čtení a čtenářskou gramotnost dětí. Z výsledků modelu lineární regrese však vyplývá, že na intenzitu čtení u dětí má vliv výlučně neformální HLE, a to ještě jen velmi slabý a za podmínky, že v modelu není zohledněno pasivní HLE.

Z analýzy výsledků lineárně regresního modelu vychází, že lze sledovat určitý mírně pozitivní vliv neformálního HLE na závislou proměnnou. Avšak vliv formálního HLE se po přidání pasivního HLE vytratil (dokonce se koeficient beta stane záporným), což bylo podnětem pro prozkoumání souvislosti mezi těmito koncepty. Při testování předpokladů pro lineární regresi byla kontrolována korelace mezi proměnnými, při bližším pohledu lze mezi neformálním a pasivním HLE pozorovat korelaci 0,65, která je vyšší (i když stále splňuje předpoklady lineární regrese). Už tento vztah spolu s překlenutím koeficientu beta do záporných čísel a zvětšení standardní chyby mezi 2. a 3. modelem (z 0,08 na 0.12) může naznačovat, že proměnné na sobě nejsou zcela

nezávislé. Abychom zjistili, jak moc jsou faktory navzájem provázané a zda to neovlivňuje negativně výsledky modelu, je možné se také podívat na tzv. *faktor zvětšení rozptylu* (variance inflation factor, VIF), který nám říká, o kolik je rozptyl odhadovaných regresních koeficientů větší, než kdyby byly proměnné nezávislé. Hodnoty VIF v představeném modelu mohou být pro proměnné neformální HLE (1,9) a pasivní HLE (2) považovány za hraniční, i když se v teorii v nejzazších případech mluví až o hodnotě 2,5. Všechny tyto skutečnosti naznačují, že neformální a pasivní HLE jsou pravděpodobně navzájem propojeny a nelze je věcně zcela odlišit. Zároveň je *formální HLE* koncept měřený jen čtyřmi otázkami ze stejné baterie jako *neformální HLE* ohledně aktivit s dítětem. Formulace těchto otázek však může představovat určitou bariéru a vést k nepochopení ze strany respondentů, jelikož se jedná například o otázku zjišťující frekvenci rozeznávání hlásek, která nemusí být pro všechny rodiče pochopitelná a jejich odpovědi tak mohou vést k zavádějícím výsledkům. Oproti tomu pasivní HLE je sestavováno z exaktnějších proměnných, kde může být chybovost menší a proměnná tak může být robustnější. To ovšem také naznačuje statistika Kronbachova alfa, která je podstatně vyšší pro proměnnou pasivního HLE ($CA = 0,79$) než pro neformální HLE ($CA = 0,66$), což odkazuje k větší homogenitě mezi dílčími proměnnými pasivního HLE. Pasivní HLE má také dle modelu relativně veliký a statisticky významný pozitivní vliv (0,19).

Formální HLE dle provedené analýzy nemá žádný vliv na čtení u dětí, což je ve vztahu k teoretickým východiskům (viz. str.12-13) relativně překvapující. Avšak koukneme-li se na studie zkoumající HLE v souvislosti se čtením u dětí, většina z nich se zabývá vlivem HLE na čtenářskou gramotnost (tedy spíše čtenářskými schopnostmi, než čtením jako aktivitou). Například Purcell-Gates (1996) nebo Sénéchal (2017) potvrzují vliv rodičovského doučování čtení se čtenářskou gramotností dětí v první třídě.

I když obě zjištění, o formální i neformální dimenzi HLE, představují velmi zajímavý podnět pro další výzkum, rozsah bakalářské práce neposkytl dostatek místa pro další řádnou analýzu, ale byl vytvořen ilustrační model, který by mohl sloužit jako vodítko pro budoucí výzkumy (viz. příloha 3 obrázek A3). Do původního modelu byl místo intenzity čtení jako závislá proměnná vložen výsledek testu gramotnosti *VOC*, který testoval slovní zásobu dítěte⁹. Předpoklad se do jisté míry podařilo pomocí tohoto modelu prokázat. Model se závislou proměnnou o slovní zásobě dítěte ukázal, že na čtenářskou gramotnost má pozitivní vliv *neformální HLE* (standardizované $\beta = 0,2$; $p < 0,001$). Tento vliv lehce oslabil po přidání *pasivního HLE* do modelu (z 0,2 na 0,14) avšak stále zůstane statisticky významný¹⁰. Oproti tomu *formální HLE*

⁹ Latentní proměnná *Test VOC* je zkonstruovaná sečtením odpovědí na 39 otázek testu.

¹⁰ Dokonce třetí model, který přidává proměnnou pasivní HLE, je dle Schwarz Bayesianova kritéria méně vhodný než model zohledňující pouze *formální* a *neformální HLE*.

i v tomto případě vykazuje dokonce negativní efekt, který však není statisticky významný (více viz příloha 3 tabulka A3).

Z výsledků analýzy vyplývá, že pro dítě je pravděpodobně důležitý jak vzor, jakého se mu v domácnosti dostává, tak čtenářské aktivity s rodičem, a zároveň tyto vlivy nelze věcně od sebe odlišit. Jestliže se dítě doma setkává s větším množstvím knížek a má možnost sledovat rodiče při čtení (především svou matku, u otců vliv není úplně zřejmý), bude intenzita jeho čtení vyšší. Čtenářské aktivity mezi rodičem a dítětem slabě podporují čtení u dítěte jen za předpokladu, že se jedná o neformální aktivity jako je společné čtení knih nebo povídání si o přečteném. Aktivity soustředěné na učení se čtení, nejsou ve směru k intenzitě čtení významné, dokonce prezentované výsledky naznačují jejich negativní vliv.

4.1 Limity

Co se týká limitů výzkumu, prvním je závislost na výpovědích rodičů, které jsou zatížené tzv. sociální desirabilitou (podobně Umek, 2005). Rodiče pravděpodobně vypovídají pozitivněji o vlastní angažovanosti v aktivitách spojených se čtením (složky aktivního HLE) a konceptech, které neznají (například. rozpoznávání hlásek), a uvádějí vyšší frekvenci těchto aktivit, než může být reálná situace u nich doma. V budoucím výzkumu by se měly dimenze pro-čtenářského klimatu prozkoumat pomocí více modelů, aby se dal usuzovat čistší vztah na čtení u dětí. Dalším limitem může být to, že je nástroj měření formální a neformální dimenze HLE relativně nový, což může ovlivňovat koncepty formálního a neformálního HLE.

5 Závěr

Tato bakalářská práce prozkoumává otázku vlivu rodinného čtenářského zázemí na čtení u žáků prvních tříd. Záměrem bylo zjistit, jaké dimenze rodinného čtenářského zázemí nejvíce ovlivňují čtení u dětí. Rešerše literatury poskytla teoretický základ nejdříve pro uvedení do problematiky dětského čtenářství a následně představení konceptu rodinného čtenářského klimatu. Hlavním předmětem bylo na základě dostupných výzkumů rozlišit různé dimenze rodinného čtenářského zázemí a zjistit, jak působí na čtení u dětí. Následovala analýza dat, které vznikly jako součást projektu (výzkumu) „Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ“ (SOÚ AV) provedeného na začátku školního roku 2021/2022 na českých školách. Cílem analýzy bylo pomocí lineárně regresního modelu (OLS) a popisu bivariátních vztahů prozkoumat, jaké dimenze HLE mají největší vliv na intenzitu čtení u dětí.

Ke čtení je v této práci přistupováno jako volnočasové sociální aktivitě. Přívlastek sociální čtení přiřazujeme proto, že ze své podstaty není téměř nikdy individuální, jelikož čtením se dostáváme do vztahu jak s autorem a jeho postavami, tak i s ostatními jedinci, když čtený obsah například reprodukuje nebo dokonce nad ním jen přemýšlíme v souvislosti s ostatními. Přístup ke čtení jako k volnočasové aktivitě nám zase umožňuje odbočit od konceptualizace čtení pomocí čtenářských aktivit. Čtení jako čtenářské aktivity spíše popisují čtenářskou gramotnost, která je ovšem neméně důležitá, jelikož umožňuje dítěti vstoupit do společnosti a interakci s jejími členy. Se čtením se dítě setkává již při primární socializaci, která z velké části probíhá v rodině a rodiče jsou tak prvními zprostředkovateli vztahu dítěte s knihou (například pomocí předčítání knih nebo vyprávění příběhů). Na dítě v ranných fázích čtenářské socializace samozřejmě působí i jiné vlivy, například mateřská škola, nebo veřejná knihovna. Avšak výzkumy se shodují, že nejdůležitějším faktorem zůstává rodina (např. Friedlaenderová et al., 2018; Trávníček, 2019). Proto se předmětem zájmu výzkumů dětského čtenářství v posledních letech stává rodinné čtenářské klima (dále HLE)

Rodinné čtenářské prostředí se dělí na několik dimenzí. Nejdříve lze HLE rozdělit z pohledu dítěte na podmínky, které slouží k nápodobě čtení, a aktivity, jimiž se dítě čtení učí. Interakční složka se nazývá pasivní, jelikož do ní řadíme počet knih v domácnosti, oblibu čtení v domácnosti a čtenářské návyky rodičů. Tyto aspekty pasivního HLE dítě pouze vnímá, ale samo se jich neúčastní. Druhou dimenzi nazýváme aktivní a řadíme sem aktivity rodiče s dítětem spojené se čtením. Mezi čtenářskými aktivitami lze následně rozlišit neformální a formální aktivity. Formální aktivity odkazují k situacím, kdy rodič aktivně doučuje dítě čtenářským schopnostem (například rozpoznávání slov a hlásek). Oproti tomu v rámci neformálních aktivit rodič s dítětem tráví čas spojený s knihami bez zatížení formalitami například společným čtením nebo vyprávěním příběhů. Různé dimenze na čtení a čtenářské schopnosti dětí působí odlišně, a právě velikost vlivu

jednotlivých dimenzí na intenzitu čtení byla zjišťována pomocí bivariátních statistik a lineárně regresního modelu v analytické části této práce.

Výsledky analýzy potvrdily, že bohaté pro-čtenářské klima v rodině má pozitivní vliv na intenzitu čtení u dětí. Do modelu lineární regrese vstupovaly nejdříve kontrolní proměnné, avšak ani delší docházka v mateřské škole ani přítomnost sourozence v domácnosti neměly na intenzitu čtení u prvňáčků vliv. Co se týče vzdělání rodičů, tam byly výsledky zajímavější. Vzdělání rodičů (které reprezentuje socioekonomický status rodiny) má vliv na čtení u dětí, avšak s postupným přidáváním proměnných reprezentujících jednotlivé dimenze HLE do regresního modelu jeho vliv lehce oslaboval. Nejvýraznější změna se projevila s přidáním pasivního HLE. To naznačuje, že právě dimenze pasivního HLE nejvíce zprostředkovává vliv dosaženého vzdělání a je proto na něm také nejvíce závislá. Proto můžeme v souladu s dalšími výzkumy (např. Gorčíková, 2018), že rodinné čtenářské zázemí je ve společnosti nerovnoměrně rozloženo.

Další výsledky se do jisté míry liší od zjištění z minulých výzkumů (např. Sénéchal, 2017). Tento odklon od předpokladů z minulých výzkumů může být způsoben povahou závislé proměnné. Tato práce se zaměřila na čtení u dětí jako komplexní volnočasovou aktivitu na rozdíl od minulých studií, které převážně zkoumaly vliv rodinného čtenářského klimatu na čtenářské schopnosti dětí, které reprezentují čtenářskou gramotnost (např. Gorčíková & Šafr, 2016). V rámci výsledků byl potvrzen velmi slabý vliv neformálních aktivit na čtení u dětí. Neformální aktivity však pravděpodobně značně souvisí s pasivním čtenářským prostředím, jelikož výsledky naznačují že tyto dva aspekty rodinného čtenářského prostředí od sebe nejde oddělit. Vliv formálních aktivit naopak v této práci nebyl prokázán. Pozitivní vliv na čtení tak budou mít jak materiální příležitosti a vzor rodičů, tak neformální aktivity, při nichž se dítě s knihami setkává. Tyto podmínky dohromady vytváří čtenářské rodinné prostředí, ve kterém se čtení i pro dítě stává běžnou aktivitou trávení volného času.

Výzkum čtenářství dětí představuje velmi zajímavé ale také důležité téma, jelikož rozvoj čtenářství v dětství má vliv nejen na čtení v dospělosti, ale také na studijní výsledky žáků. Proto i prezentované výsledky mohou přinést další zajímavý vhled na faktory ovlivňující čtení u dětí a mohou sloužit jako podnět pro budoucí výzkumy.

Seznam použité literatury:

- Bourdieu, P., & Dvořáková, V. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, CH. J. (2002). Relation of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.
- Dickinson, D. K. & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among Prereading and Oral Language Skills in Kindergarten from Two Social Classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The impact of status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Fekonja-Peklaj, U. & Marjanovič-Umek, L. (2011). Family Literacy Environment and Parental Education in Relation to different Measures of Child's Language. *Suvremena Psihologija*, 14(1), 57-73. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.271>
- Friedlaenderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I. & Richter, V. (2022). *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Host.
- Friedlaenderová, H., Landová, I., Prázová, P. & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.
- Gorčíková, M., & Šafr, J. (2012). Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In J. Šafr a kol. (Eds), *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovnosti* (68-89). Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Gorčíková, M. (2019). Raná socializace dětského čtenářství v rodině a její vliv na školní úspěch. Univerzita Karlova. (dizertační práce, Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy). [Repozitář závěrečných prací. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111498](https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111498)
- Gorčíková, M., Patočková, V., Šafr, J., Vávra, M. & Čermák, D. (2024). Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ. Souhrnná výzkumná zpráva. <https://www.soc.cas.cz/projekt/predikce-skolni-neuspesnosti-v-oblasti-ctenarske-gramotnosti-zaku-zs>.
- Kirsch, I. & Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report of the National Assessment of Educational Progress*. Educational Testing Service.

Kucirkova, N. & Cremin, T. (2020). *Children Reading for Pleasure in the Digital Age: Mapping Reader Engagement*. SAGE.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

Marjanovič Umek, L., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.271>

Mistry, R. S. Biesanz, J. C., Taylor, L. C., Burchinal, M. & Cox, M. J. (2004). Family Income and Its Relation to Preschool Children's Adjustment for Families in the NICHD Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 40(5), 727-745. DOI: 10.1037/0012-1649.40.5.727

Národní knihovna České republiky. (2021). *České děti a mládež jako čtenáři 2021*. Národní knihovna České republiky – Aktuality 2021. <https://text.nkp.cz/aktuality/aktuality-archiv/aktuality-2021/pruzkum2021>

Parsons, S. & Bynner, J. (2007). *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over lifecourse*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Petrusek, M. (1990). *Sociologie a Literatura*. Československý Spisovatel.

Phillips, B. M. & Lonigan Ch. J. (2009). Variations in the Home Literacy Environment of Preschool Children: A Cluster Analytic Approach. *Scientific Studies on Reading*, 13(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>

Prázová, I., Homolová, K., Landová H. & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the „TV Guide“: Relationships between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>

Rabušič, L., Soukup, P., Mareš, P. (2019). *Statistická Analýza Sociálněvědních Dat (prostřednictvím SPSS)*. Masarykova univerzita.

Sénéchal, M. & LeFevre, J-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*. 73(2). 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Sénéchal, M. & LeFevre, J-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>

Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Thomas, E. M. & Deley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>

Sénéchal, M. (2017). Shared book reading: An informal literacy activity par excellence. In Kucirkova, N., Snow, C. E., Grøver, V. & McBride, C. (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education* (p. 273-283). Routledge.

Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Šafr, J., & Gorčíková, M. (2018). Souvislosti dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti: sociálně-ekonomické a kulturní rozdíly v rodinném zázemí a efekty pro vzdělanostní a profesní mobilitu. *NÚJH*.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti“ Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Trávníček, J. (2015). *Reading Bohemia: Readership in the Czech Republic at the Beginning of the 21st Century*. Akropolis.

Trávníček, J. (2019). *Rodina, Škola, Knihovna: Náš vztah ke čtená a co ho ovlivňuje (2018)*. Host.

Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennet, K. K. (2006). Contributions of the Home Literacy Environment to Preschool-Aged Children's Emerging Literacy and Language Skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Yeo, L. S., Ong, W. W. & Ng, Ch. M. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*. 25. 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>

6 Seznam tabulek:

Tabulka 1. Vzdělání rodičů prvňáčků, v %	19
Tabulka 2 Neformální HLE: Frekvence aktivit mezi rodičem a dítětem, sloupcová %.....	21
Tabulka 3 Formální HLE: Frekvence aktivit mezi rodičem a dítětem, sloupcová %.....	21
Tabulka 4 Frekvence čtení podle pohlaví rodiče, řádková %.....	22
Tabulka 5 Význam čtenářství v domácnosti: Souhlas s tvrzením, že čtení patří k důležitým činnostem doma a že si doma rádi povídají o tom, co čtou.....	22
Tabulka 6 Intenzita čtení u dětí podle dílčích kontrolních proměnných, sloupcová %.....	25
Tabulka 7 Frekvence předčítání knih doma podle vzdělání rodičů, sloupcová %	26
Tabulka 8 Obliba čtení u dítěte podle Frekvence čtení matky a otce, řádková %.....	26
Tabulka 9 Intenzita čtení u dětí, odhady koeficientů z lineárně regresního modelu	30

7 Seznam obrázků:

Obrázek 1: Počet knih pro děti a pro dospělé v domácnosti	22
Obrázek 2: Pasivní HLE, neformální hLE, formální HLE podle typologie vzdělání rodičů, průměry hodnot	28

Příloha 1. Deskriptivní statistiky

Tabulka A 1: Popisné statistiky proměnných

	N	Mean	Std. Deviation	Min	Max
Demografické statistiky					
Dívka (pohlaví)	363	0,48	0,500	0	1
Má sourozence	363	0,80	0,397	0	1
Chodilo do školky víc než 2 roky	359	0,8384	0,36856	0	1
Vzdělání rodičů - ZŠ / vyučen (%)	363	0,2094	0,40742	0	1
Vzdělání rodičů - SŠ (%)	363	0,3223	0,46801	0	1
Vzdělání rodičů - VŠ (%)	363	0,4683	0,49968	0	1
Aktivní HLE					
Předčítání knih	351	1,54	0,569	1	3
Povídání o přečteném	343	1,87	0,554	1	3
Vyprávění příběhů	343	1,33	0,501	1	3
Vysvětlování cizích slov	342	1,55	0,605	1	3
Rozpoznávání písmen	340	2,14	0,632	1	3
Čtení slov nahlas	341	1,95	0,706	1	3
Psaní písmen/slov	348	1,95	0,603	1	3
Psaní čísel	343	1,90	0,598	1	3
Rozpoznávání hlásek,zvuků ve slovech	345	1,92	0,588	1	3
Pasivní HLE					
Kolik knih doma - pro dospělé	352	3,21	1,464	1	6
Kolik knih doma - dětských	357	3,33	1,135	1	5
Čtení patří k důležitým činnostem doma	355	1,86	0,806	1	4
Rádi doma povídají o tom, co čtou	355	2,07	0,826	1	4
Matka - čtení knih	356	2,04	0,959	1	4
Otec - čtení knih	301	2,80	1,092	1	4

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy

Příloha 2. Bivariátní vztahy

Tabulka A2: Pasivní HLE (tercily) podle vzdělání rodičů, sloupcová %

		Vzdělání rodičů (>otec/matka)		
		ZŠ/VY	SŠ	VŠ
I.tercil	Count	44	49	26
	%	58 %	42 %	15 %
II.tercil	Count	22	46	54
	%	29 %	39 %	32 %
III.tercil	Count	10	22	90
	%	13 %	19 %	53 %
Celkem N		76	117	170
Celkem %		100 %	100 %	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

Tabulka A3: Neformální HLE (tercily) podle vzdělání rodičů, sloupcová %

		Vzdělání rodičů (>otec/matka)		
		ZŠ/VY	SŠ	VŠ
I.tercil	Count	35	27	17
	%	50 %	24 %	10 %
II.tercil	Count	23	57	78
	%	33 %	50 %	46 %
III.tercil	Count	12	30	75
	%	17 %	26 %	44 %
Celkem N		70	114	170
Celkem %		100 %	100 %	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

Tabulka A4: Formální HLE (tercily) podle vzdělání rodičů, sloupcová %

		Vzdělání rodičů (>otec/matka)		
		ZŠ/VY	SŠ	VŠ
I.tercil	Count	19	32	66
	%	28 %	27 %	39 %
II.tercil	Count	21	58	66
	%	30 %	50 %	39 %
III.tercil	Count	29	27	37
	%	42 %	23 %	22 %
Celkem N		69	117	169
Celkem %		100 %	100 %	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

Tabulka A5: Korelace mezi Pasivním HLE a Vzděláním rodičů (průměr)

		Correlations	
		Pasivní HLE	Vzdělání rodičů (průměr matka/otec)
Pasivní HLE	Pearson Correlation	1	,544**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	363	363
Vzdělání rodičů (průměr matka/otec)	Pearson Correlation	,544**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	363	363

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

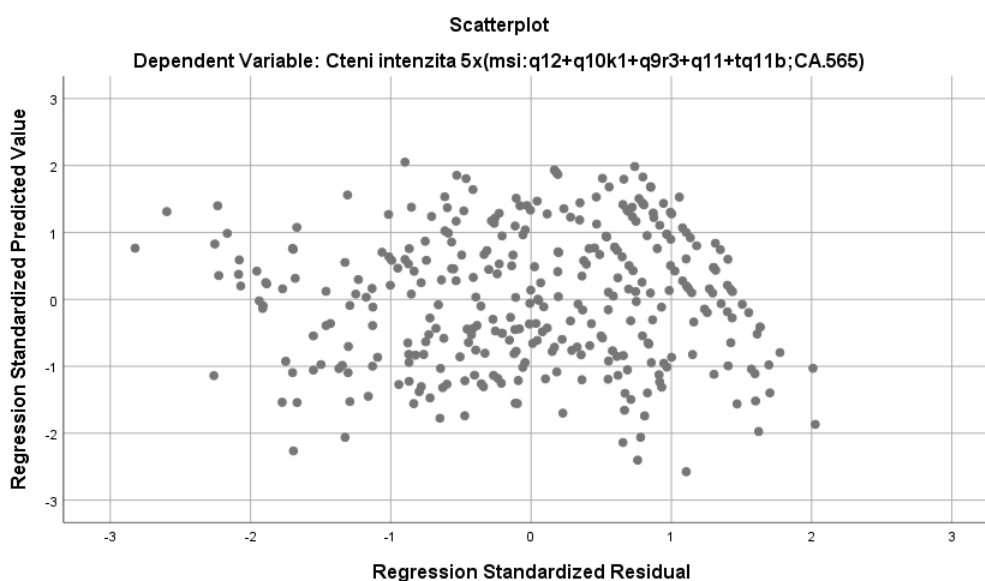
Příloha 2. Regresní modely

Tabulka A 6: Pearsonovy korelace mezi vysvětlujícími proměnnými OLS modelu

	Intenzita čtení	Pohlaví - dívka	Sourozenci ne/má	Chodilo do školky 2 roky	Vzdělání rodičů (VŠ)	Neformální HLE	Formální HLE	Pasivní HLE
Intenzita čtení	1,000							
Pohlaví - dívka	0,122*	1,000						
Sourozenci ne/má	0,099*	-0,109*	1,000					
Chodilo do školky 2 roky	0,051	0,014	-0,019	1,000				
Vzdělání rodičů (VŠ)	0,267***	-0,049	0,233***	0,182***	1,000			
Neformální HLE	0,162**	-0,014	0,033	0,148**	0,302***	1,000		
Formální HLE	-0,046	-0,054	-0,123*	0,031	-0,104*	0,246***	1,000	
Pasivní HLE	0,285***	0,087	0,077	0,153**	0,430***	0,650***	0,090	1,000

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363

Obrázek A 1: Scatterplot pro testování předpokladu OLS modelu



Tabulka A 7: Lineární regresní model s obecným aktivním HLE

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95 % Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1 (Constant)	-0,322	0,110		-2,921	0,004	-0,538	-0,105		
Pohlaví - dívka	0,183	0,064	0,150	2,863	0,004	0,057	0,309	0,981	1,020
Sourozenci ne/ma	0,084	0,083	0,054	1,008	0,314	-0,080	0,247	0,922	1,085
Chodilo do školky víc než 2 roky	0,018	0,090	0,011	0,203	0,839	-0,159	0,196	0,959	1,043
Vzdělání rodičů (VŠ)	0,311	0,067	0,254	4,648	0,000	0,179	0,443	0,899	1,112
2 (Constant)	-0,322	0,110		-2,921	0,004	-0,539	-0,105		
Pohlaví - dívka	0,184	0,064	0,151	2,866	0,004	0,058	0,310	0,979	1,022
Sourozenci ne/ma	0,086	0,084	0,056	1,026	0,306	-0,079	0,251	0,909	1,100
Chodilo do školky víc než 2 roky	0,016	0,091	0,010	0,182	0,856	-0,162	0,195	0,951	1,051
Vzdělání rodičů (VŠ)	0,310	0,067	0,254	4,627	0,000	0,178	0,442	0,897	1,114
Aktivní HLE	0,013	0,059	0,012	0,226	0,821	-0,102	0,129	0,975	1,025
3 (Constant)	-0,233	0,112		-2,078	0,038	-0,454	-0,012		
Pohlaví - dívka	0,156	0,064	0,128	2,446	0,015	0,031	0,282	0,961	1,041
Sourozenci ne/ma	0,068	0,083	0,044	0,823	0,411	-0,095	0,231	0,905	1,105
Chodilo do školky víc než 2 roky	0,002	0,090	0,001	0,021	0,983	-0,174	0,178	0,949	1,054
Vzdělání rodičů (VŠ)	0,213	0,073	0,174	2,921	0,004	0,069	0,356	0,741	1,349
Aktivní HLE	-0,055	0,062	-0,049	-0,892	0,373	-0,177	0,067	0,860	1,163
Pasivní HLE	0,175	0,054	0,197	3,222	0,001	0,068	0,281	0,703	1,423

a. Dependent Variable: Intenzita čtení

Zdroj: Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N =

Obrázek A 2 Lineárně regresní model s Testem VOC (slovní zásoba / gramotnost)

	Model 1					Model 2					Model 3				
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
	B	Std. Error	Beta			B	Std. Error	Beta			B	Std. Error	Beta		
(konstanta)	21,718	0,809			0,000	17,900	1,787			0,000	19,426	2,166			0,000
Pohlaví - dívka	-1,214	0,459	-0,139		0,009	-1,265	0,454	-0,145		0,006	-1,354	0,459	-0,155		0,003
Sourozenci ne / m a (celk.)	-0,498	0,609	-0,044		0,414	-0,477	0,605	-0,042		0,431	-0,482	0,604	-0,043		0,426
Chodilo do školky víc než 2 roky	1,655	0,646	0,136		0,011	1,501	0,638	0,123		0,019	1,490	0,638	0,123		0,020
Vzdělání rodičů VS	1,912	0,477	0,219		0,000	1,342	0,500	0,154		0,008	1,137	0,526	0,130		0,031
Neformální HLE						2,203	0,642	0,196		0,001	1,614	0,797	0,143		0,044
Formální HLE						-0,555	0,558	-0,054		0,321	-0,527	0,558	-0,052		0,345
Pasivní HLE											0,576	0,463	0,091		0,214

a. Dependent Variable: VOC1x39su VOC t1 39x (full;sum:voc1_1-39;CA.68)

Zdroj: Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, N = 363