

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Pro-čtenářsky orientované volnočasové aktivity českých předškolních dětí

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Autor:

Lenka Vobrubová

Praha 2015

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. 6. 2015

.....

podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D. za všechny podnětné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Děkuji svým blízkým za podporu.

Abstrakt

Tato práce má za cíl zmapovat pro-čtenářsky orientované volnočasové aktivity v rodinách současných českých předškolních dětí a zjistit, jaký vliv má výše vzdělání rodičů na domácí gramotnostní prostředí. Aby bylo možno toto téma prozkoumat, bylo třeba nejprve uvést teoretický rámec vzniku čtenářství a možnosti jeho ovlivnění. Ve své empirické části poté práce analyzuje odpovědi z dotazníku, který byl uskutečněn pro jiný výzkum, avšak jeho data bylo možné využít i pro tuto bakalářskou práci. Výsledkem je, že volnočasové aktivity současných českých rodin se dají považovat za pro-čtenářsky orientované a že poskytují svým dětem v domácím prostředí gramotnostní prvky. Dále jsme zjistili, že lze nalézt i rozdíly v rodinách s nižším a vyšším vzdělanostním kapitálem, ze kterých by se dalo vyvodit, že rodiče s vyšším vzdělanostním kapitálem mohou mít pozitivnější vliv na vznik a rozvoj čtenářství jejich dětí.

Abstract

This paper aims to map pro-reading leisure family activities of contemporary Czech preschool children and assess how parents' educational attainment affects home literacy environment. To explore this topic, it was first necessary to introduce a theoretical framework of formation of reading and its possible influences. The empirical part then analyzes responses from a survey that was carried out for a different research, yet its data can also be utilized for this bachelor thesis. The result is that the leisure activities of contemporary Czech families can indeed be considered as pro-reading and that they provide literacy elements to children in home environment. It was also discovered that differences can be found between families of lower and higher educational capital, which leads to a conclusion that parents with higher educational capital can have a more positive influence on formation and development of their children's reading.

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Rodina.....	2
2.1	Proměna rodiny	2
2.2	Od ekonomického kapitálu ke kulturnímu (školnímu)	4
2.3	Proškolní mobilizace v rodině a její mechanismy	5
2.4	Význam druhých osob - zprostředkované učení.....	6
2.4.1	Co je to zkušenost zprostředkovaného učení	7
2.4.2	Klíčové prvky zprostředkovaného učení.....	8
2.4.3	Zprostředkované učení a čtenářství	9
3	Čtenářství v rodině	10
3.1	Co je to čtenářství	10
3.2	Vznik čtenářství.....	10
3.3	Pozitivní podněty v rodině	14
4	Home literacy environment.....	16
4.1	Definice „domácího gramotnostního prostředí“	16
4.2	Socioekonomické zázemí rodiny a HLE.....	20
4.3	Domácí prostředí a média.....	21
5	Shrnutí teoretické části.....	24
6	Empirická část.....	25
6.1	Cíl výzkumu, výzkumná otázka	25
6.2	Technika sběru dat.....	25
6.3	Procedury použité při zpracování dat.....	26
6.4	Popis výzkumného vzorku	27
6.5	Popis použitého dotazníku.....	29

6.6	Analýza dat.....	37
7	Diskuze.....	43
8	Závěr	46
9	Použitá literatura	47
10	Příloha - dotazník.....	53

1 Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat mapováním pro-čtenářsky orientovaných volnočasových aktivit českých předškolních dětí.

Čtení je jednou z nejdůležitějších součástí našeho života. Jedná se o dovednost, která prostupuje všemi aspekty jak vzdělávání, tak i běžného chodu života. V teoretické části své práce jsem se zaměřila na to, jak čtení vůbec vzniká a jak jej rodiče ve svých dětech mohou podpořit již v předškolním věku.

Jedním z nejdůležitějších činitelů v rozvoji čtenářství je beze sporu rodina a její prostředí. I tento aspekt bude v této práci akceptován.

Téma dětského čtenářství je v současné době velmi aktuální, a tak doufám, že alespoň trochu přispějí k jeho rozvoji.

Hlavním cílem teoretické části práce je pomocí poznatků z odborné literatury představit tematiku rodiny a čtenářství a pojmy s tímto tématem související.

Empirická část se poté zaměřuje na deskriptivní analýzu pro-čtenářsky orientovaných aktivit v českých rodinách, kdy se pokusíme zjistit, zda se v těchto aktivitách ukazují nějaké rozdíly s ohledem na vzdělanostní kapitál rodičů.

2 Rodina

Mým cílem v teoretické části této práce je ukázat, že rodina je nejdůležitějším činitelem v počátcích dětského čtenářství. Kvůli jejímu nezastupitelnému významu je rodině věnována úvodní kapitola.

2.1 Proměna rodiny

Rodina v posledních desetiletích dostala mnoha velkých změn.

Dle Šulové je prvním aspektem výrazné zaměření na zájmy jednotlivce. Často nyní dochází k upřednostňování vlastního zájmu a zájmy rodiny jako celku jdou stranou. (Šulová, 1998, str. 306-7) *„Oslabuje se rodinný „komunismus“ a na vzestupu je individualismus.“* (Singly, 1999, str. 14) Taktéž se Singly zmiňuje o tom, že v tomto století dochází v rámci rodiny k čím dál častější ochraně vlastní individuality, která je považována za zvláštní hodnotu. (Singly, 1999, str. 9)

Obecně také dochází k odsouvání rodičovství na pozdější dobu, ať už z důvodu studií, tak kvůli budování kariéry. Už jen průměrný vyšší věk rodičů může zapříčinit odlišný způsob výchovy dítěte.

Není již výjimkou, že dochází k nahrazování výchovného působení rodičů institucemi, neboť budování kariéry je v dnešní době důležité pro oba rodiče. Často pak dochází ke vzniku tzv. dvoukariérových rodin, ve kterých je dítě svěřeno do péče někoho jiného než rodičů. Singly popisuje dva rysy charakterizující proměnu rodiny a o prvním hovoří jako o „privatizaci“, kterou lze vysvětlit důrazem na kvalitu vnitřních vztahů mezi členy rodiny. To, že do rodiny stále více zasahuje stát, je druhým rysem proměny, tzv. „socializace“. Rodina se stává *„pomocným nástrojem státu, který kontroluje, podporuje a reguluje vztahy mezi členy rodiny“*. (Singly, 1999, str. 9)

Rodině klesá autonomie ve vztahu k širšímu příbuzenstvu a společnosti a stupňuje se závislost na státu. Ten čím dál více kontroluje soukromý život, ale zároveň tím zaručuje dobré fungování rodiny. Dle Durkheima (in Singly, 1999) se tak moderní rodina ocitá pod dohledem. Jako příklad uvádí právní nařízení z devatenáctého století, které omezovalo zákon

o otcovském trestání. Objevil se zde pojem „zájem dítěte“, který dodnes slouží státu jako důvod k zasahování do rodiny.

Talcott Parsons, americký funkcionalistický sociolog padesátých let, taktéž podotýká (in Singly, 1999), že moderní rodina ztratila mnohé ze svých dřívějších funkcí a ty za ní převzaly jiné instituce - role rodiny v socializaci dítěte se neustále zmenšuje. Hlavním úkolem rodiny je utváření osobnosti dětí. (Singly, 1999, str. 19) Totéž se dočteme i u Šulové, která tvrdí, že rodiče již svou výchovnou roli předávají institucím a sami se na přímé výchově tolik již nepodílejí. Výchovu a péči o děti na sebe přebírá společnost. (Šulová, 1998)

Chaloupka píše, že úloha rodiny postupně klesá a naopak stoupají nároky na rodiče. Pro rodiče je důležitější jejich život a vlastní zájmy, nechtějí obětovat svůj soukromý život pro dítě a nevidí v tom své naplnění. Pro městský způsob života je typický všeobecný shon. Díky tomu již nejsou rodinné vazby tak pevné, jako tomu bývalo dříve a je zde mnohem větší množství neúplných rodin. Nové rodiny pak mají na starosti děti z více manželství. (Chaloupka, 1995)

Stále setrvává trend snižování porodnosti, rodiny bývají méněčlenné. Výchova jedináčka jistě vykazuje jiné znaky než starání se o více potomků, jak to bylo dříve častější. (Šulová, 1998, str. 306-7) Singly toto zmiňuje v souvislosti s tím, že se objevuje zúžení rodiny se zaměřením na osobní vztahy. Rodiče se soustředí na péči o méně dětí, což vytváří potřebu učinit vztahy osobnějšími. *„Vždyť mladí lidé pocházející z více než čtyř dětí, jejichž otcem je kvalifikovaný dělník mají o polovinu menší šanci dostat se na střední školu než ti, kteří se narodili v rodině ze stejného sociálního prostředí, ale jen se dvěma dětmi.“* (Singly, 1999, str. 13) Omezením počtu dětí dává rodina najevo snahu, aby jejich děti mohly uspět ve vzdělávacím procesu. (Singly, 1999, str. 30)

Zřídka také vidíme, že by domácnost sdíleli též prarodiče, kteří se odjakživa podíleli značnou měrou na výchově svých vnoučat. (Šulová, 1998, str. 306-7)

Dalším aspektem je vysoká vzdělanost a s ní související zaměstnanost českých žen. Díky tomu netráví ženy celé dny v domácnosti, jako tomu bývalo dříve. V současnosti je oproti minulosti také dáván větší důraz na materiální hodnoty, oproti duchovním. Typickým prvkem je také vyšší věk obou manželů při jejich prvním vstupu do manželství. (Šulová, 1998, str. 306-7)

Pozitivní je poznatek, že význam citů v rodinných vztazích roste, i díky oddělování veřejného a soukromého prostoru. Émile Durkheim (in Singly, 1999) dokonce tvrdí, že pro manželský pár je důležitý pocit sdíleného společenství a je mezi nimi silné vzájemné pouto, které je téměř nerozlučné. (Singly, 1999, str. 17)

„Avšak přes všechny poznatky o oslabení úlohy rodiny zůstává pravdou, že rodinou je dítě ovlivňováno nejvíce“. (Chaloupka, 1995, str. 25)

2.2 Od ekonomického kapitálu ke kulturnímu (školnímu)

Již jsme se dozvěděli, že rodina prošla velkými proměnami, ovšem tou nejdůležitější proměnou pro naše téma je kapitál.

I když jsme popsali mnoho rozdílů mezi moderní a tradiční rodinou, je něco, co mají oba typy rodiny stejné – a to je cíl přispět k biologické i sociální reprodukci společnosti a zároveň udržet nebo i zlepšit postavení rodiny ve společnosti. Dříve se k udržení postavení rodiny využívalo zejména ekonomického dědictví, ale dnes převládá školní kapitál. (Singly, 1999, str. 25)

V moderní společnosti ale ekonomické dědictví nepozbývá význam zcela, jde o to, že prostředníkem pro jeho získání se stává školní kapitál. Ekonomický kapitál není devalvován, pouze je třeba k jeho získání jiných postupů, než pouhý převod na novou generaci. Školní kapitál zvyšuje hodnotu jedince ve společnosti.

Rodiny se tedy v dnešní době snaží svůj kapitál přeměnit na školní, což vlastně vztahy mezi rodiči a dětmi určitým způsobem vyčistilo, protože děti přestaly fungovat jako něco, kam se kapitál prostě převede. Kulturní kapitál je totiž osobním majetkem a zdrojem a nelze ho prostě předávat z generace na generaci, tento kapitál je ztělesněný a Singly mluví dokonce o tom, že na sebe vzdělání převzalo roli věna. Děti již nejsou vnímány jen pro dědictví kapitálu, ale jsou hodnoceny jako osobnosti. Díky škole se vrací do své rodiny a ta se na něj soustřeďuje. (Singly, 1999)

Reprodukční funkci si rodina zachovává i v těchto společenských proměnách, ale mění svůj přístup k tomu, jak tuto funkci udržet. Reprodukce v moderní společnosti závisí na školním kapitálu a dle něj je rodina hodnocena. Rodina se tedy snaží udržet si své postavení ve

společnosti, a proto musí volit takové strategie, aby dosáhla co nejvyššího školního kapitálu. (Singly, 1999)

Rodina si už nemůže sama vybírat dědice a přímo zasahovat do vlastnických práv, a proto nemůže přímo ovlivňovat transmisi dědictví z jedné generace na druhou. (Bourdieu in Singly, 1999) Rodiny tedy upravují „své strategie, aby zachovaly svým dětem možnost zaujmout alespoň takové postavení, kterého dosáhli sami rodiče...“ (Střelec, Hrtoňová, 2003)

V moderní společnosti se stává obecně ceněnou hodnotou školní kapitál, díky čemuž stoupá význam školního vzdělávání. Rodina mění svou reprodukční strategii a rodí se méně dětí hlavně kvůli náročným investicím do vzdělávání. *„Nejcennějším statkem, který dnes rodina dětem předává, už není majetek, ale vzdělání.“* (Matoušek, 1997, str. 29)

Rodina je tedy vlastně společností a systémem jaksí „tlačena“ k tomu, aby se vzdělávání stalo důležitou součástí života a aby mu byla věnována velká pozornost v průběhu výchovy dětí.

Většina rodičů se snaží upravovat své výchovné strategie, aby pomohla svým dětem ke školnímu úspěchu, a to bez ohledu na sociální postavení rodiny. Jedná se například o domácí práci pro školu, rodičovskou podporu dětí nebo vyhledávání volnočasových aktivit pro děti. Avšak i dítě z podnětného rodinného prostředí se musí i samo zasloužit o získání školního kapitálu. I nejbohatší rodiny se snaží využít mobilizace, aby pomohly svým dětem získat vzdělání, aby zachovaly nebo i zvýšily hodnotu rodiny. (Singly, 1999)

2.3 Proškolní mobilizace v rodině a její mechanismy

Pokud tedy rodiče usilují o to, aby udrželi svou hodnotu jako rodiny, musí věnovat čas určité mobilizaci, jelikož vzdělání je nutno podporovat. Proto rodiče uplatňují různé výchovné strategie, které můžeme označit jako mobilizační. (Singly, 1999; Hart a Risley, 1995). Pro rodinu jsou tyto strategie strategiemi reprodukce, jejich cílem je výchova sociálních aktérů, kteří by přijali dědictví rodiny, které je nehmotné. (Bourdieu in Singly, 1999)

Rodiče se tedy snaží své děti ovlivňovat pozitivně a tím je motivovat k budoucím lepším výsledkům při vzdělávání a tím také potažmo vylepšit vlastní postavení celé rodiny ve společnosti.

Tomuto tématu se v českém prostředí věnovali zejména autoři tzv. Pražské skupiny školní etnografie (např. Štech a Viktorová, Rendl), kteří rodinnou mobilizaci dělí na nepřímou (implicitní) a přímou (explicitní).

Implicitní mobilizací pak označují hlavně to, jak se rodiče v domácím prostředí projevují při diskuzích na téma vzdělání, jaké hodnoty vůči němu vyznávají nebo také jaký postoj zauímají vlastními aktivitami v tomto ohledu. Jedná se současně i o to, zda si vůbec rodiče s dítětem doma povídají. V neposlední řadě do kategorie nepřímé mobilizace spadá i komunikace o školní kariéře dítěte, očekávání rodičů a podobně.

Pokud se jedná o přímou intervenci vůči dítěti, jedná se o explicitní mobilizaci, má formu požadavků, příkazů a zákazů, které mají vztah ke školním aktivitám. Může se jednat i o takovou formu mobilizace, kdy se rodiče s dítětem učí společně.

Mezi těmito dvěma typy mobilizace lze nalézt ještě další typ. Jde o snahu rodičů, aby dítě samo mělo zájem o vzdělávací aktivity, aby u něj podporovali tento typ aktivit a aby dítě u těchto činností vydrželo. (Pražská skupina školní etnografie, 1995, 2001)

2.4 Význam druhých osob - zprostředkované učení

Podkapitolu věnující se zprostředkovanému učení jsem do své bakalářské práce zařadila zejména proto, že velmi jasně ukazuje, jak je dítě v předškolním věku závislé na svých rodičích a naopak kolik toho rodiče mohou ovlivnit na svých dětech. Jak lze vhodně zvolenými prostředky pomoci (nejen) vlastním dětem k lepším výsledkům. Jedná se tedy hlavně o význam druhých osob pro rozvoj osobnosti a poznávacích procesů v rodinném prostředí.

Zprostředkované učení je zde také popisováno proto, že úzce navazuje na mobilizační strategie, o kterých bylo psáno v předešlé podkapitole. A zároveň je zprostředkované učení něco, díky čemu také můžeme lépe pochopit kapitolu, která v této práci bude následovat později, a to kapitolu o domácím gramotnostním prostředí.

Člověk se rodí na svět zcela závislý na svém okolí, zejména na své pečující osobě, díky které pociťuje lásku a péči, a která uspokojuje jeho biologické potřeby. Lidský svět je také světem „akumulované zkušenosti“, což znamená, že si z generace na generaci předáváme pravidla a

nástroje, jak materiální tak duchovní, ovšem jejich významy si člověk není schopen sám osvojit bez toho, aby mu je zprostředkoval druhý člověk, zejména rodiče, pečovatelé a nejbližší příbuzní. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010)

Může se zdát, že jsme se tímto odstavcem přesunuli do úplně jiného oboru, ale opak je pravdou – výše popsaný text ukazuje, že zprostředkování dává našemu životu smysl a že díky němu můžeme na tomto světě pohodlně žít.

Díky druhým lidem teprve přicházíme na významy, které svět předmětů a interakce v něm mají. Bez ostatních by dítěti nedávalo nic smysl, socializace je pro člověka životně důležitá. (Štech, 1997; Brumovská, Seidlová Málková, 2010) *„Z toho vyplývá, že mezilidské vztahy ani vztahy člověka k předmětnému světu nejsou bezprostřední. Jsou vždy zprostředkované.“* (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, str. 54)

2.4.1 Co je to zkušenost zprostředkovaného učení

Pokud by dítě nemělo pevnou, funkční a láskyplnou vazbu k mateřské osobě, nebylo by schopno se zdárně vyvíjet. Díky tomu, že člověk je biologicky nucen k závislosti na svých blízkých, se stává bytostí sociální. (Málková, 2009)

Zkušenost zprostředkovaného učení – ZZU (Mediated Learning Experience - MLE) je dle Feuersteina: *„Kvalita interakce, při níž rodiče, učitelé, vychovatelé a také vrstevníci „vkládají“ sebe mezi podnět a jedince (dítě), aby zajistili, že dítě podnět vnímá, chápe a integruje smysluplným způsobem“* (Feuerstein in Lebeer, 2006). Hlavním aspektem tedy je, že dospělý nebo zkušenější vrstevník sám sebe vkládá mezi dítě a okolní prostředí, prostředí tedy na dítě nepůsobí přímo, ale zprostředkovaně (Málková, 2008). Dospělí lidé dítěti všechny podněty vybírají, mění, zdůrazňují, interpretují (Málková, 2009). Vývoj intelektu je primárně řízen sociálními vazbami, ne biologickým zráním (Málková, 2008). Rodiče tak pomáhají dítěti zprostředkovat kulturní nástroje, aby se postupně proměnily na nástroje psychologické.

Byrne považuje za důležité mít představu o tom, jak dítě samotnému osvojování čtení rozumí a čím k osvojování přispívá. Když rodiče nebo učitelé vědí, jak dítě ke čtení přistupuje a co potřebuje, snadněji ví, co a jak dítě učit (Byrne, 2005).

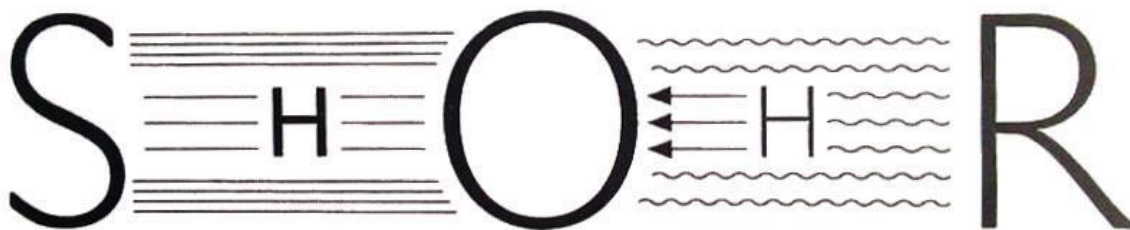
2.4.2 Klíčové prvky zprostředkovaného učení

Zprostředkované učení je tedy hlavně o zdůraznění vlivu druhé osoby, to ho odlišuje od učení přímého. Podle Feuersteina je druhá osoba pro vývoj dítěte nepostradatelná.

Zkušenost zprostředkovaného učení je zásadní pro normální vývoj jedince. (Málková, 2008)

Pro uskutečnění zkušenosti zprostředkovaného učení je zapotřebí tří věcí, tou první je zprostředkovatel, tedy ten, kdo zprostředkování zajišťuje. Druhou je osoba, které je zprostředkováno. A poslední nedílnou součástí je to, co má být zprostředkováno.

Feuersteinův předchůdce Jean Piaget změnil tradiční schéma učení behavioristů S-R (stimul – response = podnět – odpověď) na S-O-R (O = organismus). Ovšem i tento model dle Feuersteina není dostatečný, jelikož opomíjí roli lidského faktoru v procesu vývoje. Proto Feuerstein obohatil Piagetův model S-O-R na S-H-O-H-R, ve kterém H představuje human – lidský faktor.



Obr. 1: Rovnice zprostředkovaného učení. Písmeno „H“ (human – člověk) reprezentuje jakousi esenci lidství, nesenou osobami, které dítě obklopují (rodič, příbuzní, učitelé...); „S“ reprezentuje podněty okolního prostředí, „O“ organismus zpracovávající tyto podněty; „R“ reakce na tyto podněty. Převzato z knihy Umění zprostředkovaného učení, Málková (2008).

„H“ na obrázku tedy představuje zprostředkovatele, který se staví mezi podnět a jedince, kterému něco zprostředkuje, ale i mezi jedince a odpověď. Menší velikost písmena „H“ poukazuje na to, že zde zůstává prostor i pro přímé učení.

Zprostředkované učení ovšem nenabývá svého významu pouhým vztahem mezi zprostředkovatelem a tím, komu je zprostředkováno, abychom mohli hovořit o zprostředkovaném učení, musí nabýt některých kvalit, které Feuerstein označil za tzv. klíčové prvky zprostředkovaného učení. Tyto prvky pak dávají kontaktu mezi těmito jedinci určitý řád. Správný zprostředkovatel by měl dbát na všechny z nich.

Prvním prvkem je zaměřenost a vzájemnost. Zprostředkovatel (mediátor) musí vzbudit zájem o obsah zprostředkovaného. Mediátor musí vědět, co chce druhému zprostředkovat a svůj cíl svému dítěti jasně podat, aby tomu mohl porozumět a aby ho tím zaujal. K tomu může využít různých pomůcek. (Málková, 2009)

Druhým je záměr přesahující cíle aktuální učební situace – prvek přenosu. Tento prvek spočívá v tom, že původní proces zprostředkování přesahuje své původní cíle do jiné učební situace a jiných souvislostí. Například poukáže na situace z běžného života. (Málková, 2009)

Posledním pak hodnota a důležitost činnosti – prvek významu. Zprostředkovatel pomáhá rozpoznávat hodnoty a významy určité činnosti. Pokud by osobní význam chyběl, opadá zájem o učení. I neutrální postoj učitele zhoršuje schopnost porozumět zprostředkované činnosti. (Málková, 2009)

2.4.3 Zprostředkované učení a čtenářství

Abychom explicitně propojili téma zprostředkovaného učení s vlastní bakalářskou prací, je třeba se na něj podívat v kontextu čtenářství.

Výše máme zprostředkované učení popsáno třemi aspekty – 1. Zprostředkovatel, 2. Ten, komu má být něco zprostředkováno 3. To, co má být zprostředkováno. Pokud bychom si na tato místa dosadili pojmy, okolo kterých se tato práce točí nejvíce v pořadí 1. Rodiče 2. Dítě a 3. Čtenářství, je už jasnější, proč se téma zprostředkovaného učení týká i našeho tématu.

Rodiče tedy mohou na své děti působit již v předškolním věku – mohou jim zprostředkovat čtenářství již v průběhu jeho nepřímého osvojování a vhodnými prostředky dítěti pomoci k budoucímu lepšímu vztahu ke čtenářství a tím i obecně k lepším schopnostem a dovednostem, které čtenářství zahrnují.

3 Čtenářství v rodině

Stěžejní téma této práce je jistě čtenářství. V této kapitole jsem se snažila čtenářství samotné definovat, analyzovat jeho počátky a nastínit, jak lze jeho rozvoj vhodnou výchovou ovlivnit. Na čtenářství se budeme dívat zejména z psycholingvistického hlediska, jelikož to upozorňuje na jazykové a kognitivní předpoklady rozvoje gramotnosti.

3.1 Co je to čtenářství

Čtením běžně rozumíme dekódování textu složeného z písmen a extrakci významu. (Mertin, 2003) Dle Snow et al. je čtení integrální součástí gramotnosti a gramotnost se může vykládat užším a širším významem, kdy užším je chápána jako čtení a psaní a širším, kdy se do ní mohou zařazovat i kreativní či analytické dovednosti. (Snow et al., 1998).

V publikaci Seidlové Málkové a Smolíka se dozvídáme, že z psycholingvistického hlediska se čtení skládá ze dvou částí:

1. schopnost dítěte pohotově rozpoznávat jednotlivá slova (tedy dekódovat zápis slov)
2. schopnost rozumět dekódovanému textu

Důležité je, aby dítě porozumělo tomu, že systém zvuků jeho mateřského jazyka souvisí s písmeny a je jimi reprezentován. (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

Dle Mertina (2003) můžeme čtení považovat za klíčovou dovednost v životě, která nám dává možnost vzdělávat se a mít společenské uplatnění. Ač základem pro čtenářství jistě jsou biologické předpoklady, je pro nás čtení velmi složité, nelze ke čtenářství dospět pouhým vystavením, jako je tomu například u řeči. Nejdůležitější část ovšem zaujímají vlivy prostředí, bez odpovídajících podnětů by čtenářství nemohlo být nikdy rozvinuto. (Mertin, 2003, str. 305)

3.2 Vznik čtenářství

Dříve bylo v povědomí, že dítě se nemůže začít učit číst dříve, než dosáhne jeho nervový systém určité zralosti, a to až kolem šesti let, a že v předškolním věku nelze vyzorovat spolehlivé signály budoucích poruch čtení. Díky tomu byl opomíjen význam předškolního

období a toho, jak na čtení může působit rodina. (Mertin, 2003, str. 309) Avšak pravda je jiná, jak říká Chaloupka (1995): *„Čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.“*

Z dosavadních výzkumů jasně vyplynulo, že úroveň čtení je velmi ovlivňována rodinným prostředím a že v předškolním věku má největší vliv na pozdější kvalitu čtenářských dovedností právě rodinné prostředí a přístup rodičů v přípravě na budoucí čtení. (Mertin, 2003)

Ačkoli mnoho dětí navštěvuje mateřskou školu, ve které se také setká s knihami a psanými texty, nejbližším a zároveň v prvních letech nejvýznamnějším prostředím, které podněty dětem zprostředkovává, je rodinné prostředí.

Pokud bychom si tedy položili otázku, kdy začíná čtenářství, mohly bychom na ní najít rozličné odpovědi. Někdo by mohl říct, že začíná tehdy, jakmile na dítě působí zvuková stránka jazyka, tedy když se začíná učit říkadla a podobně. Jiný by mohl namítnout, že je tomu tak ještě dříve, když mu rodiče čtou pohádky před spaním. Jsou i tací, kteří se domnívají, že čtenářský vývoj dítěte ovlivní již kojenecký věk, kdy matka miminku zpívá nebo dokonce ještě dříve v těhotenství, když si matka čte. Jisté je jen jedno – rozhodně čtenářství začíná již v předškolním věku a ovlivňuje jej rodina kolem dítěte. (Chaloupka, 1995, str. 8)

Vztah ke knihám i čtenářství jako takovému je utvářen již v období, kdy dítě ještě není a ani nemůže být aktivním čtenářem, zejména v rodině a jejím prostředí, které mu poskytuje příznivé možnosti pro budoucí čtenářství. Zejména se jedná o množství knih v domácnosti a komunikaci o obsahu, který se v knihách nachází. Pro-čtenářské klima v rodině může velmi významně ovlivnit celý život dítěte. Čtenářství totiž samo o sobě napomáhá schopnosti učit se, a to později může mít vliv na celé vzdělání. (Gorčíková, Šafr, 2012)

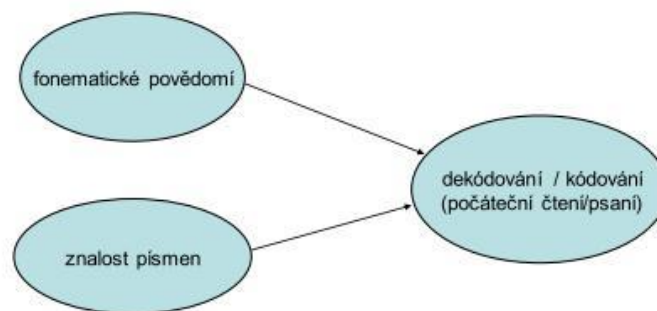
V tomto věku se u dítěte uplatňuje princip nápodoby, což znamená, že dítě napodobuje vše, co vidí kolem sebe a jelikož kolem sebe má hlavně rodiče, napodobuje je. (Chaloupka, 1995) Čtenářské návyky může dítě získat nejlépe od ostatních čtenářů, zejména rodičů jako vlastních vzorů (Sheldrick-Ross, McKechnie, Rothbauer, 2005, EACEA 2011). Pokud u rodičů vidí, že čtou, začne čtení chápat jako běžnou činnost, která může poskytovat pozitivní

zkušenost. (Chaloupka, 1995) I Mertin (2003) hovoří o tom, že rodiče jsou pro děti první a nejdůležitější učitelé za celý život.

Počátek čtení je u dětí provázen tím, že nahodile utvářejí spojení mezi tištěným textem a jeho výslovností. Až poté jsou schopny chápat vztah mezi pořadím jednotlivých písmen a zvuky, které tato písmena reprezentují. A nakonec čtení ovlivňuje i vztah tištěné slovo – zvuk – význam. (Hulme a Snowling, 2009)

Někteří autoři uvádějí, že mezi předpoklady rozvoje čtení patří tři komponenty:

1. fonemické povědomí (= dovednost členit a manipulovat segmenty mluvené řeči (tedy fonémy), které korespondují se způsoby jejich zápisu v daném jazyce)
2. znalost písmen
3. dovednost učít se vazby mezi fonémy a grafémy (tj. písmeny nebo řadami písmen, která v daném jazyce koresponduje s určitým fonémem; Caravolas, 2004)



Obr. 7.1 Model dvoji cesty předpokladů rozvoje čtení a psaní

Zdroj: Volně dle Caravolas, Volin, 2005.

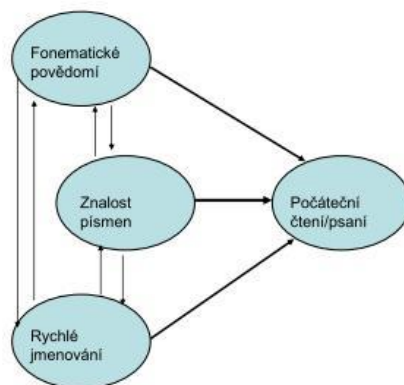
(Seidlová Málková, Smolík, 2014)

„Fonemické povědomí a znalost písmen by měly fungovat ve vzájemné součinnosti. To je také předpokladem, že si dítě uvědomí tzv. alfabetský princip, tedy fakt, že každý zvuk jeho jazyka je možné zapsat nějakým písmenem, resp. grafémem. Obě dovednosti se tak vývojově „propojí“ a postupně vybaví dítě jakýmsi „fonologickým lešením“, souborem znalostí o

korespondencích zvuků a grafémů jeho mateřského jazyka.“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

Můžeme shrnout, že vývoj čtení a psaní v češtině závisí zpočátku na:

1. dovednosti dítěte osvojit si spojení zvuků a symbolů, které je v jazyce reprezentují – tedy na znalosti písmen, znalosti názvů písmen i zvuků, které k těmto symbolům patří,
2. dovednosti členit a manipulovat segmenty mluvené řeči (tedy fonémy), které korespondují se způsoby jejich zápisu v daném jazyce (fonemické povědomí),
3. schopnosti dítěte pohotově si vybavovat názvy a výslovnost symbolů psaného jazyka (písmen a slov – rychlé jmenování známé jako RAN).



Obr. 7.2 Model předpokladů rozvoje počátečního čtení a psaní v alfabetických jazycích

Zdroj: Volně dle Caravolas et al., 2012.

(Seidlová Málková, Smolík, 2014)

Dalším z důležitých předpokladů pro čtení je fonemické uvědomování. Fonemické uvědomování je schopnost uvědomit si hláskovou strukturu slov a vědomě s ní manipulovat. Funguje jako prostředník mezi mluvenou a psanou řečí. Z toho důvodu je právě fonemické uvědomování jedním z důležitých prediktorů čtenářských výkonů (Mikulajová, 2008).

Dalším prediktorem je fonologické uvědomování. Fonologické uvědomování lze definovat jako vědomou dovednost rozeznat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami než

jsou jednotlivé fonémy (jako jsou slabiky a rýmy), zatímco fonemické uvědomování se týká pouze nejmenších jednotek, a to jsou fonémy (Sodoro, et al., 2002).

Caravolas, Volín a Hulme (2005) zjišťovali roli fonologického uvědomování v rozvoji čtení a psaní. Dle jejich výsledků platí, že fonologické povědomí je dalším významným prediktorem rozvoje čtení i porozumění čtenému. Pro porozumění čtenému textu i správnosti psaní má spolu s fonologickým povědomím prediktivní hodnotu i rychlost, s jakou dítě čte. (Caravolas, Volín a Hulme, 2005) V osmdesátých letech dvacátého století realizovali Bradley a Bryant významnou studii, ve které prokázali vztah úrovně raných fonologických schopností dítěte a pozdější úspěšnosti ve čtení. (Bradley a Bryant, 1983)

3.3 Pozitivní podněty v rodině

Předškolní věk pro dítě znamená velmi rychlý vývoj. Nelze označit přesný počátek čtenářství, na dítě působí mnoho tzv. „vstupních předpokladů“ – podnětů, které působí i samy na sebe navzájem. Některé z těchto podnětů, které se podílejí na vzniku čtenářství, nemůžeme nijak ovlivnit, protože o nich třeba vůbec nevíme, nebo protože si nejsme jisti, jak působí a zda působí na všechny děti stejně. (Chaloupka, 1995) Tyto podněty tedy nebudeme brát v potaz.

Pak jsou tu ovšem i podněty, které náhodné nejsou a působí pozitivně na budoucí čtenářství, do těch patří předčítání nebo vypravování pohádek, povídání o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky apod. V tomto věku dítě tyto podněty vnímá velmi celistvě a zástupně, může je nechat ožívat. Příkladem může být to, že malá děvčata považují své panenky za skutečné děti. (Chaloupka, 1995, str. 17) *„Kolem dítěte totiž všechno opravdu žije a slovesné podněty vstupují do tohoto života všeho jako přirozená, samozřejmá součást.“* (Chaloupka, 1995, str. 18)

Pokud se dítěti v předškolním věku nebudeme věnovat a nebudeme mu poskytovat slovesné podněty, bude ochuzena jeho citovost a fantazie, které jimi mohou být nasyceny. Dítěti ovšem tyto podněty nechybí konkrétně, protože o nich ani samo neví a místo nich si samo tvořivě doplní tuto prázdnotu jinými vjemy nebo například hraním či jinou tvořivostí, ovšem místo pro působení podnětů je tím obsazeno i do budoucnosti. Pokud je v tomto věku dítěti poskytnut dostatek takových podnětů, je to pro něj ideální, jelikož je bude vnímat jako přirozenou, integrální součást svého života. (Chaloupka, 1995)

O tomto pojednává i Mertin (2003) - má za to, že v předškolním období je vývoj dítěte nejdynamičtější a že v tomto věku „jsou okna poznání otevřena dokořán“. Dle něj je toto období ideální pro výuku některých dovedností, protože je dítě mnohem citlivější na tyto podněty, ač nelze hovořit vyloženě o období klasického vtištění, jelikož stále musíme mít na paměti zrání nervového systému, proto je třeba poskytovat dítěti vývojově přiměřené podněty.

To, jak se bude vyvíjet čtenářství u dítěte, může ovlivnit veškeré životní klima v rodině, to jak se s ním jedná i to, zda je mu poskytován i prostor pro zábavu vyvážený důsledností ohledně vlastních povinností dítěte. Jde o celkové prostředí jeho života, záleží i na tom, jaká panuje v domácnosti atmosféra apod. (Chaloupka, 1995)

Chaloupka (1995) také mluví o kulturním vzdělání, když popisuje výzkum mládeže, ve kterém se ukázalo, že vyšší úroveň kulturních zájmů (čtenářství, hudba, divadlo, filmy a televizní programy, výtvarné umění) v pozdějším věku je zřetelnější u těch, které k tomuto vedli rodiče již v dětství a účastnili se toho s nimi. Dle Chaloupky by se nemělo nahlížet na vzdělanost a kulturu jako na dva pojmy, které se vzájemně vylučují, naopak vyššího společenského postavení se dostává těm, kteří v sobě snoubí jak vzdělanost, tak kulturnost. I přesto rodiče, kteří se snaží povzbuzovat své dítě k lepším výkonům ve škole, považují kulturní sféru pouze za možnost oddechu a rozptýlení. (Chaloupka, 1995)

Dalším aspektem, na který se zaměřuje Chaloupka, je vlastní knihovna dítěte. I ta může ovlivnit vztah dítěte ke čtenářství, dítě bude považovat knihy za běžné věci patřící k jeho nejbližšímu okolí a díky ní může mít dítě hlubší zájem o četbu. Nejde ovšem jen o to, aby tam knihy fyzicky byly, důležitý je zájem rodiče o to, aby si s dítětem udělal čas o knihách povídat a třeba i vzpomínat na vlastní čtenářské začátky. (Chaloupka, 1995)

V této podkapitole jsme se dozvěděli o tom, že rodina je nejvýznamnějším činitelem, který ovlivňuje vznik a počátky dětského čtenářství. Pokud bude mít dítě pozitivní podněty v rodině, bude to mít vliv na jeho pozdější osvojování čtení. Na tento jev se podíváme blíže v následující kapitole, která se věnuje právě domácímu prostředí a jeho vlivu na budoucí čtenářské úspěchy dítěte.

4 Home literacy environment

Následující kapitola se zabývá tzv. home literacy environment, tuto část své práce považuji za stěžejní, jelikož se jedná o velmi aktuální téma, bohužel je ovšem v současnosti popsané zejména v zahraniční (anglicky psané) literatuře. Nyní se však dostává do popředí i u českých autorů.

Pokud se rodiče zapojují do gramotnostních aktivit, mohou zásadně ovlivnit vývoj čtenářských dovedností dítěte, zejména v předškolním věku. Rodiče mohou ovlivnit zejména motivaci dětí ke čtení a tím pak i jejich výsledky ve čtení - když jim budou doma v učení pomáhat. Výsledky dlouhodobých studií ukázaly (Harris, Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001), že existuje souvislost mezi pomáháním rodičů v domácím prostředí a lepším rozvojem dítěte. (EACEA, 2011)

Zowadová upozorňuje, že rodiče si často ani neuvědomují nebo nepřipouští, že právě rodina je rozhodujícím činitelem, který se na rozvoji čtenářství dětí podílí. „Skutečnost je taková, že právě rodina, především rodiče ovlivňují vztah dítěte ke knize, tvoří základ čtenářských návyků dětí, působí na čtenářský vkus dětí a mají vliv na jejich čtenářský vývoj.“ (Zowadová, 2012)

Pozitivní souvislost mezi výsledky v gramotnostních dovednostech na začátku školní docházky a tím, jaké mají rodiče postoje k tištěným textům a aktivitám jako je společné čtení knih a rodičovské učení písmen udávají ve své publikaci i Sénéchal a LeFevre (2002).

4.1 Definice „domácího gramotnostního prostředí“

Home literacy environment (dále jen „HLE“) je do českého jazyka překládáno různými způsoby – volně přeloženo jako „domácí gramotnostní prostředí“ - a nemá jasně danou, obecně uznávanou definici. Můžeme ale říci, že označuje takové prostředí, které se vyznačuje tím, že rodina se snaží, aby dítěti poskytla podklady pro budoucí čtení, hláskování a jazykové schopnosti (Niklas a Schneider, 2012). Tento termín je užíván v mnoha studiích o vývoji jazyka a gramotnosti nebo vlivu rodinného prostředí na utváření schopnosti číst a psát.

Lze je popsat jako podpůrné aktivity v rodině původu, které jsou směřovány na vytváření dětských čtenářských dovedností a návyků. Mezi tyto aktivity patří zejména povídání si s ním, zpívání a společná četba dětských pohádek. Dítě se poprvé setkává s knihou právě v tomto období, a proto je role rodiny nezastupitelná. Rodina probouzí v dítěti první čtenářské zájmy. (Gorčíková, Šafr, 2012) Nejedná se však pouze o konkrétní aktivity, ale také o hodnoty, které rodiče spojují se čtením, o jejich postoje a očekávání. (Snow, 1998)

Helena Franke (2014) označuje za ukazatele gramotnostního prostředí:

- a) počet knih v rodině,
- b) frekvence čtení u jednotlivých rodinných příslušníků,
- c) návštěvy v knihovně,
- d) vztah rodičů ke čtení,
- e) společné čtení rodičů s dětmi.

Dále jako gramotnostní přímé aktivity:

- a) výuka písmen a číslic,
- b) výuka čtení a psaní,
- c) rozhovory o přečteném a viděném v TV.

Gabal a Václavíková (2003) vyzdvihují téměř totožné aspekty:

- a) čtenářské zázemí (společné čtení, povídání si o knihách i jejich obsahu, přítomnost knih v domácnosti),
- b) celkové rodinné klima (zejména zázemí vhodné pro komunikaci),
- c) socioekonomická stránka rodiny (vzdělání rodičů, profese rodičů, jazykové vybavení rodičů).

Jedno z dalších dělení můžeme najít ve studii De Graafa a kol., kteří hovoří o tzv. kognitivním kulturním kapitálu, kterým označují především čtenářské návyky a jazykové dovednosti. Faktory, které ovlivňují rozvoj tohoto kapitálu tedy dle nich jsou:

- a) materiální podmínky (v rodinném prostředí se vyskytují knížky, rodiče si půjčují knihy z knihovny a dávají knihy jako dárek),

- b) rodičovské aktivity (doma se čte, rodiče podněcují děti ke čtení a oceňují doma klid a ticho),
- c) postoje rodičů (rodiče oceňují čtenářské dovednosti dítěte a jeho pokusy o čtení a psaní),
- d) interakce v rodině (rodiče dětem čtou, dávají najevo zájem o čtení dětí a vypráví jim příběhy).

(De Graaf a kol., 2010)

Domácí gramotnostní prostředí podporuje pozdější dovednost číst tím, že posiluje jeho prekurzory v pozitivním učebním prostředí. (de Jong a Leseman, 2001; Roberts et al., 2005; Whitehurst a Lonigan, 1998) Například kanadská studie Sénéchala a LeFevra (2002), která zkoumala děti z anglicky mluvících rodin, ukázala, že v předškolním věku jsou signifikantní rozdíly ve slovní zásobě u jednotlivých dětí.

Rodiče mohou podpořit rozvoj gramotnostních dovedností svého dítěte tím, že ho budou podporovat ve společném čtení a učení a půjdou mu příkladem v gramotnostních dovednostech, budou mu poskytovat knihy, vzdělávací hry a obecně poskytovat prostředí plné psaných textů (Bus et al., 1995; Scarborough a Dobrich, 1994). Pro dítě je přirozené si brát příklad z rodičů, takže má větší předpoklady, že se bude číst samo zejména v rodinách, kde mají velkou knihovnu a kde mu knížky rodiče sami nabízejí nebo mu zařizují půjčování knih ve veřejné knihovně.

Předchozí výzkumy ukázaly smíšené výsledky, co se týká výzkumu efektu frekvence společného čtení s rodiči na čtenářské dovednosti dítěte. Metaanalýza Busové (a kol.) a přehled literatury (Scarborough a Dobrich) doložily pozitivní vztah mezi společným čtením a čtenářskými dovednostmi dítěte. Nicméně autoři vykládají své výsledky odlišně - Busová a kol. (1995) došli k závěru, že společné čtení má střední přínos pro čtenářské dovednosti, zatímco Scarborough and Dobrich (1994) došli k závěru, že přínos je malý. (Bus, van IJzendoorn a Pellegrini, 1995; Scarborough a Dobrich, 1994; Silinskas a kol., 2012)

Knihy, tištěné materiály a vzdělávací hračky a hry poskytují možnosti smysluplné interakce rodič-dítě a podporují rané gramotnostní dovednosti dítěte, vnitřní motivaci a pozitivní přístup k učení - důležité indikátory pozdějšího úspěšného čtenářství a školního úspěchu (Gottfried, Fleming a Gottfried, 1998). Nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím jazykový vývoj a

počáteční gramotnost je dle Busové et al. účast rodičů na čtení jejich dětí. (Bus et al., 1995) Také má vliv na výkony ve čtení, porozumění jazyku a na expresivní jazykové dovednosti (Gest et al., 2004).

Pokud rodiče čtou dětem již v předškolním věku, připravují je tím dobře na dobu formálního osvojování čtení a psaní. Whitehurst tvrdí, že k pokroku dětského čtenářství pomáhá, pokud se jim předčítá, ale i „pouhé“ vystavení knihám, časopisům a novinám v rodině a obecně prostředí s tištěným slovem. (Whitehurst, 1998)

Dle Clarkové také mají děti, které si čtou s chutí, rodiče, kteří čtení považují za přínosnou aktivitu. (Clark, 2007)

Lze nalézt rozdílné názory na to, zda zájem dítěte o čtenářství je primární nebo naopak aktivita rodičů směřující ke čtenářství teprve vyvolává v dítěti zájem o tuto činnost. Zájem o čtení může vyplývat jak z vlastního nitra dítěte, tak může být podporováno prostředím rodiny. Celkově lze ale říci, že pokud se dítě do čtenářských aktivit zapojuje v domácím prostředí, bude to mít pozitivní vliv na jeho budoucí čtenářství. (Meyer et al., 1994, Beth a Lonigan, 2005, Scarborough et al., 1991)

V různých studiích bylo využito různých operacionalizací pro hodnocení domácího gramotnostního prostředí (Roberts, Jurgens a Burchinal, 2005). Někdy bylo HLE měřeno přímo v rodině sledováním učebního prostředí, které rodina poskytuje, nebo dotazníkem, ve kterém byli rodiče dotazováni na znalosti o dětských knihách a jejich autorech (např. Foy a Mann, 2003; Hood, Conlon a Andrews, 2008; Sénéchal, LeFevre, Hudson a Lawson, 1996)

Nicméně většina studií HLE se ptala rodičů na počet knih a obrázkových knih v domácnosti, jak často čtou svým dětem, jak často sledují TV, jak často si sami čtou nebo jestli mají průkazku do knihovny. (Griffin a Morrison, 1997; Rashid, Morris a Sevcik, 2005) Význam HLE pro jazykové schopnosti byl nezávislý na zvolených operacionalizacích. U těch dětí, které mají potíže se čtením, je zjištěno, že se v domácnosti nenachází dostatek čtenářských podnětů, jako psaných materiálů a že obecně méně navštěvují knihovny. (Vernon-Feagans et al., 2001)

Jedním z dalších aspektů, které podporují čtenářství dětí je také rozvíjení volnočasových aktivit dítěte. Pokud rodiče vybírají svým dětem aktivity, které jsou na čtení orientovány a tráví s nimi při tom čas, pak dítě častěji získává kladný vztah ke knize, což vede i k lepším

čtenářským výsledkům. „Významné jsou však i cílené aktivity povzbuzující vzdělání a rozvoj dítěte nad rámec poskytovaný školou, zejména pokud jde o kreativní činnosti a výuku a používání cizích jazyků.“ (Gabal a Václavíková, 2003)

4.2 Socioekonomické zázemí rodiny a HLE

Socioekonomické zázemí rodiny může být určováno různými ukazateli, nejdříve bylo využíváno zejména profesního statusu otce a později se přidal i profesní status a vzdělání matky. V současnosti socioekonomickým zázemím rodiny rozumíme zejména nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, příjmovou úroveň rodiny a profesní zařazení rodičů. (Duncan, Seymour, 2000)

Yarosz s Barnettem (2001) uskutečnili výzkum, ve kterém zjišťovali, které rodinné charakteristiky ovlivňují předčítání v rodině. Vycházeli z opakovaného zjištění, že předčítání v předškolním věku je významný prediktor kvality osvojování čtenářských dovedností. Nezávislé proměnné tvořily mateřská řeč rodiny, dosažené vzdělání rodičů, příjem rodiny, počet sourozenců, etnická příslušnost, úplnost rodiny a věk dítěte. Na vzorku 7566 dětí mladších šesti let dospěli k závěrům, že frekvence předčítání je nejvýznamněji ovlivněna vzděláním matky, sourozenci a věkem dítěte (Mertin, 2003, str. 313).

Téměř na všechny dílčí oblasti rozvoje dětského čtenářství má vzdělání rodičů pozitivní vliv. Největší rozdíl nacházíme v rodinách, kde ani jeden z rodičů nemá středoškolské vzdělání s maturitou oproti rodinám, kde ji má alespoň jeden z rodičů. V rodinách bez středoškolského vzdělání děti číst nebaví (baví to pouze 8 % dětí). (Prázová, 2014)

Čtenářství se zdá být ovlivňováno nejvíce právě vzděláním rodičů, vzdělání se ukazuje jako nejvlivnější prvek zejména ve smyslu tom, že vzdělaní rodiče rádi sami čtou a tím pádem motivují děti ke čtení a ukazují jim četbu jako zábavnou činnost, čímž vytvářejí motivující klima, a proto mají děti vzdělaných rodičů větší zájem o čtení. (Gabal a Václavíková, 2003)

Tématem vlivu výše vzdělání rodičů se také zabývá bakalářská práce Elišky Kulhánkové, jejíž výsledky naznačují, že rodiče s nižším vzděláním (základním a bez maturity) preferují činnosti zaměřené na formální aspekty psaného jazyka (učení písmen), zatímco rodiče s vyšším vzděláním (vysokoškolským) se ve větší míře zaměřují na neformální, tj. obsahové aspekty (frekvence společného čtení s dítětem). (Kulhánková, 2010)

Výzkum Gabala a Václavíkové ukázal, že čím vyšší je postavení rodičů v zaměstnání, tím častěji jsou rodiče schopni dítě přímo nebo nepřímo motivovat ke čtení. „A to jak vlastní čtenářskou aktivitou, tak komunikační otevřeností světu dětí.“ (Gabal a Václavíková, 2003)

Pokud vyšší příjem rodičů znamená pouze materiální zajištění, nemá pak výrazný vliv na dětské čtenářství. Avšak pokud rodiče využijí svého příjmu ke kulturním aktivitám, mohou zvýšit čtenářskou aktivitu dítěte.

Rodiče, kteří považují čtení za zábavu, častěji motivují děti ke čtenářským aktivitám a jejich děti pak mají samy pozitivnější náhled na čtení oproti těm dětem, jejichž rodiče se více zaměřují například na učení písmen. Pokud rodiče sami mají pocit, že děti mají samy zájem o čtení, pak také více tento zájem rozvíjejí oproti rodičům, kteří se domnívají, že pro jejich děti není čtení oblíbenou aktivitou. (Snow, 1998)

Kulhánková ve své bakalářské práci (2010) hovoří o výzkumech, které ukázaly rozdíly v přístupu ke čtenářským aktivitám, a to dle rozdílu ve výšce vzdělanostního kapitálu. Rodiče s vyšším vzděláním přistupují k těmto aktivitám více obecněji, snaží se rozvíjet porozumění obsahu textu a komunikační dovednosti svých dětí. Oproti tomu rodiče s nižším vzděláním preferují konkrétní dovednosti - například učení písmen a číslic.

Celkově lze říci, že nižší socioekonomický status je považován za něco, co snižuje budoucí úspěšnost dítěte jak ve čtenářských dovednostech, tak obecně ve vzdělávacím procesu.

4.3 Domácí prostředí a média

V současné době je život dětí obklopen z velké části médii a díky tomu čtenářství musí bojovat o své místo. Pro děti je televize i počítač dnes již běžnou součástí života.

Sledování televize je třeba brát jako jednu z velmi významných volnočasových aktivit dnešních předškolních dětí. Dítě před televizí tráví mnoho času a ten potom chybí dítěti v reálném mezilidském kontaktu. (Chaloupka, 1995)

Televize přináší dítěti více poznatků, ovšem tyto poznatky jsou dítěti předkládány jaksí nahodile, na rozdíl od systematickosti v knihách, kde se jasně postupuje od jednodušších částí ke složitějším. Děti ovšem disponují tzv. výběrovou pamětí a dokážou si samy spojit, co k sobě patří. Tematické rozdělování například výuky ve školách je tedy spíše pomocný

nástroj, dítě si poté složí všechny informace v celek a samo si vytváří významové spoje. (Chaloupka, 1995)

Negativním aspektem televizních programů je ovšem to, jak moc je televize názorná, pro dítě to znamená, že je ničena jeho představivost. Naopak, když je dítěti vyprávěna pohádka, samo si dotváří obrazy, které jsou mu předkládány pouze slovně. Díky televizi představivost dítěte chřadne, jak Chaloupka dokazuje výzkumem, ve kterém se ukázalo, že dnešní děti sice mají prudký rozvoj poznatkových schopností, jejich schopnost představivosti však klesá. Ale například televizní pohádka nebo večerníček může otevírat spojnice mezi obrazovkou a čtenářstvím. (Chaloupka, 1995)

Ač si mnoho rodičů stěžuje na vynález televize kvůli tomu, že před ní děti tráví mnoho času, nejsou sami ochotni naplnit tento čas aktivitou, kterou by sami s dítětem podnikali a kterou by ho zabavili. (Chaloupka, 1995, str. 48) Pokud je v domácnosti zapnutá televize i bez jejího sledování nebo je jednou z hlavních společných aktivit rodiče s dítětem společné sezení u televize, jsou pak všechny ostatní činnosti dítěte značně redukovány. „Rodiče se dětem méně věnují, dělají s nimi méně aktivit a méně s nimi komunikují.“ (Gabal a Václavíková, 2003)

Gabal a Václavíková míní, že pokud je volný čas dítěte vyplněn jinými smysluplnými aktivitami, dítě také častěji čte. Jde tedy o to, jak silně rodiče motivují děti k jiným aktivním variantám trávení volného času, než sezení u televize. „Čím více dítě sedí u televize, tím méně čte.“ Dokonce pokud děti sledují televizi více než tři hodiny denně, pak už téměř vůbec nečtou. (Gabal a Václavíková, 2003)

To, jaký bude mít televize vliv na čtení, může ovlivnit i druh programu, který dítě sleduje. Bylo prokázáno (Ennemoser a Schneider, 2007), že vzdělávací programy mohou mít pozitivní vliv na porozumění psanému textu, kdežto, zábavné pořady naopak negativní. Existují televizní programy, které se snaží rozvíjet gramotnost u předškolních dětí a ty mohou mít pozitivní účinky. (Moses, 2008, EACEA, 2011)

Někteří lidé se dokonce snažili o zakázání televizního vysílání. Jiní ovšem pochopili, že vina není v televizi jako takové, že jde spíš o to, na co se v ní člověk kouká a proč a jakou roli zaujme v životě dítěte. Nemusí se stát jen pohromou a „zabijákem času“, může být dokonce i

spojencem dětského čtenářství. Rodiče totiž přece rozhodují, kdy a jak často, jakou dobu bude dítě televizi sledovat, i co v ní bude sledovat. Televize může dítěti pomoci v celkovém a tedy i kulturním rozvoji. Jsou rodiče, kteří televizi používají jako svou pomůcku, aby děti zabavili, a poté si stěžují, že kvůli televizi děti málo čtou. Nelze na televizi nahlížet pouze černobíle, televize může být jak pohromou, tak i pomocníkem. Záleží na tom, zda rodiče vybírají programy, které bude dítě sledovat, zda s ním diskutují o tom, co v televizi viděli a vysvětlují mu, které pořady jsou vhodné a které méně. (Chaloupka, 1995, str. 52)

Je potřeba také brát v potaz nové možnosti četby, které jsou k dispozici díky moderním technologiím. Například díky počítači lze kombinovat text a obrázky, zvukové záznamy a to vše může pomoci rozvíjet čtenářské dovednosti dítěte. (EACEA, 2011) Z výzkumů se dozvídáme, že užívání počítače může v raném věku pozitivně ovlivnit psychický i kognitivní vývoj dítěte. Pokud se využije software adekvátní vývoji dítěte, může zlepšit verbální i neverbální dovednosti. Používání počítače také může mít pozitivní vliv i na psychomotorické dovednosti. (Haugland, 1992; EACEA, 2011)

Data z výzkumu Gabala a Václavíkové dokonce ukázala, že vztah čtení a práce s počítačem je u dětí pozitivní. V práci Gabala a Václavíkové se dozvídáme jasné závěry o tom, že děti, které pravidelně čtou, jsou děti, které také nadprůměrně pracují s počítačem a naopak. Takže u dětí, které často pracují s počítačem, je velmi pravděpodobné, že také často čtou, přečtou více knih a čtení je baví. (Gabal a Václavíková, 2003)

„Schopnost práce s počítačem, byť i ve formě zábavy, znamená schopnost dítěte pracovat se specifickým typem informací.“ (Gabal a Václavíková, 2003)

Z výše uvedeného je patrné, že způsob kontaktu dítěte s televizí a počítačem je velice zásadní pro jeho rozvoj. Důležité je si uvědomit, že pokud rodiče budou aktivně ovlivňovat, jak dítě tráví čas u počítače, nebo jaké programy sleduje v televizi, mohou dokonce média být spojencem rodičů v pozitivním ovlivňování budoucího čtenářství jejich dítěte.

5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část představila hlavní myšlenky, které souvisí s tématem pro-čtenářsky orientovaných aktivit v rodinách předškolních dětí.

Nejdříve jsme se dozvěděli, že rodina se snaží o udržení svého společenského postavení stále skrze své dědictví, ovšem toto dědictví již není pouze ekonomického charakteru, ale v současnosti se jedná zejména o vzdělanostní kapitál, díky kterému se rodiče snaží pozitivně působit na děti a jejich budoucí školní úspěchy.

Jako formu tohoto působení jsme si představili proškolní mobilizaci, prostřednictvím které tedy rodiče ovlivňují své potomky k lepším školním výsledkům. Jaký vliv mohou mít rodiče na rozvoj osobnosti svých dětí jsme si představili v kapitole věnované zprostředkovanému učení.

Poté jsme se podívali na téma vzniku a rozvoje čtenářství, ze které jsme si odnesli zejména to, že čtenářství vzniká již v předškolním věku a plynule jsme navázali kapitolou o domácím gramotnostním prostředí, která poskytla informace o tom, jak rodinné prostředí a různé aktivity mohou ovlivňovat vznik a rozvoj čtenářství u předškolních dětí.

Za ukazatele gramotnostního prostředí jsme označili aktivity jako společné čtení rodiče s dítětem, povídání si o obsahu knih nebo navštěvování knihoven, ale i počet knih v domácnosti, dalším aspektem je i to, zda rodiče považují čtení za hodnotu a zda se podle toho sami chovají - čtou si ve svém volném čase a podobně. V neposlední řadě ovšem je i aspekt socioekonomického zázemí, které má také vliv na dětské čtenářství. Vyšší vzdělanostní kapitál rodičů má pozitivní vliv na rozvoj dětského čtenářství. Naopak děti rodičů z nižším vzděláním obecně vykazují nižší zájem o čtení.

Dalším tématem se pro nás poté stala média, kdy jsem se snažila akcentovat myšlenku, že média nemusejí být pouze "zabijákem času" pro děti, ale naopak jim mohou dokonce i pomáhat v kognitivním rozvoji.

6 Empirická část

6.1 Cíl výzkumu, výzkumná otázka

V empirické části budu mapovat pro-čtenářsky orientované volnočasové aktivity českých předškolních dětí, a to na základě deskriptivní analýzy dotazníků pro jejich rodiče. Při zkoumání těchto aktivit budu zohledňovat i výši dosaženého vzdělání rodičů a pokusím se zjistit, zda se objevují nějaké rozdíly u rodin s nižším a vyšším vzdělanostním kapitálem.

Cílem mého výzkumu je tedy zjistit, jak ovlivňuje výše vzdělání rodičů domácí gramotnostní prostředí. Na základě literatury, kterou jsem zmapovala v teoretické části, se domnívám, že vyšší vzdělanostní kapitál bude předpokladem pro podnětější domácí gramotnostní prostředí.

6.2 Technika sběru dat

Data, která jsem využila pro svou práci, byla původně součástí rozsáhlého výzkumu jazykových schopností dětí předškolního věku. Tento výzkum s názvem *Fonologické a syntaktické uvědomování v předškolním věku* probíhal v letech 2010 a 2011 pod vedením PhDr. Gabriely Seidlové Málkové, Ph.D. Záměrem studie bylo prozkoumat strukturu jazykových dovedností předškolního dítěte. Data tedy byla sbírána pro jiný kontext, avšak doposud nebyla vytěžena, a proto jsem se rozhodla využít jejich potenciál.

Primární výzkum se skládal ze dvou částí, z nichž první část byla pro děti, kdy měly plnit soubor cca 10 jazykových úloh, tyto se zabývaly vztahem fonologických a syntaktických schopností a jsou dnes součástí publikace *Diagnostika jazykového vývoje* (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Druhou částí pak byl dotazník pro rodiče. Právě data získaná prostřednictvím rodičovského dotazníku jsem využila pro svou bakalářskou práci.

Dotazník se skládá z celkem 34 otevřených i uzavřených otázek a je strukturován do tří tematických okruhů. První z nich, skládající se z 8 otázek, se týká základních informací o rodině jako její celistvosti, počtu členů či vzdělání rodičů. Druhý okruh se zabývá zdravím a vývojem dítěte. V této části bylo položeno 15 otázek, které měly za úkol zjistit případné zdravotní indispozice, které by mohly souviset s rozvojem jazykových dovedností. Poslední a

pro nás nejdůležitější část dotazníku je rozložena do jedenácti otázek, které tematizují rodinné prostředí a činnosti, které rodiče s dětmi realizují. Celý dotazník je uveden v příloze.

Pro svou analýzu jsem zcela vypustila druhou část dotazníku týkající se zdraví a vývoje dítěte, jelikož nemá žádnou souvislost s mým tématem pro-čtenářsky orientovaných aktivit.

6.3 Procedury použité při zpracování dat

Při zpracování dat jsem nejvíce využila transformaci, a to zejména z toho důvodu, že data z primárního výzkumu byla sbírána pro jiný účel. Ve své sekundární analýze jsem potřebovala zejména snížit počet kategorií.

Například u dotazu na vzdělání bylo možné označit dosažené vzdělání sedmi kategoriemi - základní, středoškolské bez maturity, středoškolské s maturitou, vyšší odborné vzdělání/nástavba, vysokoškolské bakalářské, vysokoškolské magisterské, vysokoškolské doktorské. Zde jsem snížila počet kategorií na dvě, jelikož v naší skupině respondentů ani nebyly všechny tyto kategorie obsaženy, například základní vzdělání neměl nikdo. Dalším důvodem byla přehlednost další analýzy, kdy jsem porovnávala výši vzdělání s jinými proměnnými. Nakonec tedy vznikly dvě kategorie - nižší a vyšší vzdělání, kdy za vyšší je považován jakýkoli typ vysokoškolského vzdělání. Do kategorie rodin s vyšším vzdělanostním kapitálem spadají ty rodiny, kde alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání. V našem souboru je 47 rodin s vyšším a 54 rodin s nižším vzděláním.

Jedním z dalších kroků zpracování dat bylo kódování otevřených otázek do několika kategorií tak, aby bylo možné je mezi sebou porovnávat.

Příkladem je otázka "S čím si Vaše dítě doma nejraději hraje?", kdy se sešlo mnoho různých odpovědí. Nejprve jsem si určila, že budu počítat pouze první uvedenou hračku, pokud jich rodič uvedl více - předpokládala jsem, že jako první rodiče intuitivně uvedou hračku, kterou má dítě nejraději a je tedy nejlepším představitelem. Poté jsem již hračky rozdělila do tří kategorií podle toho, v jakém směru může tato hračka rozvíjet. Byly to kategorie stavebnice (rozdíví logické myšlení), tradiční hračky (rozdíví fantazii) a tvořivé hračky (rozdíví tvořivé schopnosti).

Další takto transformovanou proměnnou byly nejoblíbenější společné aktivity rodiče s dítětem. Zde jsem otevřené odpovědi kódovala do čtyř kategorií, kdy již jejich název napovídá, že byly vybrány dle obsahu těchto činností - zábava a relax, sport, cílená aktivita (upřesním, že se jednalo o činnosti, které se zdají být záměrně vybírané pro rozvoj dítěte) a četba.

Také jsem změnila typ proměnné. Bylo tomu tak u první otázky týkající se rodiny dítěte. Zde se dotazník ptal na počet sourozenců a jejich pohlaví. Pro svůj výzkum jsem použila pouze informaci, zda se v rodině vyskytuje jedináček nebo více sourozenců. Vycházela jsem z toho, že je pravděpodobné, že rodina s více dětmi má jiný charakter volnočasových aktivit.

6.4 Popis výzkumného vzorku

Respondenty našeho dotazníku se stali rodiče, a ač se v názvu práce mluví o aktivitách dětí, je jasné, že jelikož se jedná o předškolní děti, jejich aktivity se stávají aktivitami celé rodiny. Můj výzkum se tedy snaží zmapovat pro-čtenářsky orientované aktivity v rodinách předškolních dětí. Za rodinu považujeme i případy tzv. single-parents (tedy rodiny samoživitelů), kterých se v našem souboru objevilo celkem 16.

Soubor našich dat čítá celkem 101 rodin. V následujících tabulkách (1-3) můžeme vidět základní informace o dětech z těchto rodin. Z celkového počtu 101 dětí je 54 dívek a chlapců o něco méně – 47. Většina dětí chodila do školky v Praze (80 %) a zbylých 20 % v Šumperku. Průměrný věk se pohybuje kolem 52 měsíců, přičemž nejmladšímu bylo 43 měsíců a nejstaršímu 62 měsíců, všechny děti navštěvovaly stejný ročník ve školce.

Tabulka 1: Četnosti pohlaví.

Pohlaví	Četnost	Relativní četnost [%]
Žena	54	53,5
Muž	47	46,5
Celkem	101	100,0

Tabulka 2. Četnost dle školky.

	Četnost	Relativní četnost [%]
Šumperk	20	19,8
Praha	81	80,2
Celkem	101	100,0

Tabulka 3. Věk dítěte v měsících.

	Věk v měsících
Průměr	51,67
Medián	52,00
SD (směrodatná odchylka)	3,47
Minimum	43
Maximum	62

Dalším důležitým údajem bylo vzdělání rodičů. Informace v teoretické části říkají, že vzdělání rodičů je zásadním socioekonomickým ukazatelem, který má vliv na rozvoj čtenářských dovedností dítěte. Tuto proměnnou jsem následně využila při analýze dat jako komparativní prvek při posuzování naší výzkumné otázky. V dotazníku bylo možné označit dosažené vzdělání sedmi kategoriemi - základní, středoškolské bez maturity, středoškolské s maturitou, vyšší odborné vzdělání/návěsta, vysokoškolské bakalářské, vysokoškolské magisterské, vysokoškolské doktorské. Tyto možnosti jsem pro lepší přehlednost rozdělila do dvou kategorií - nižší a vyšší vzdělání, kdy za vyšší je považován jakýkoli typ vysokoškolského vzdělání. Do kategorie rodin s vyšším vzdělanostním kapitálem spadají ty rodiny, kde alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání. V našem souboru je tedy 47 rodin s vyšším a 54 rodin s nižším vzděláním. Viz tabulka č. 4.

Tabulka 4. Vzdělání rodičů.

	Četnost	Relativní četnost [%]
Nižší	54	53,5
Vyšší	47	46,5
Celkem	101	100,0

6.5 Popis použitého dotazníku

Pro přehlednost nejprve uvádím kompletní výčet otázek, které z dotazníku byly využity.

1. Kdo tvoří rodinu dítěte?
2. Bydliště Vaší rodiny.
3. Jakým jazykem se ve Vaší rodině běžně hovoří (i s dětmi)?
4. Datum narození rodičů.
5. Zaměstnání rodičů.
6. Dosažené vzdělání rodičů.
7. S čím si Vaše dítě nejraději doma hraje?
8. Kolik má Vaše dítě doma knih?
9. Kupujete/půjčujete v knihovně Vašemu dítěti nějaký časopis?
10. Uvedte dvě aktivity, které vy sami s Vaším dítětem nejraději děláte.
11. Dívá se Vaše dítě na televizi?
12. Má Vaše dítě nějakou oblíbenou pohádkovou knihu?
13. Co Vaše dítě dělá obvykle před spaním?
14. Tráví Vaše dítě čas u počítače? (Hraje hry na hrací konzoli?)
15. Poslouchá Vaše dítě s Vámi rádio, pouštíte mu nějaké poslechové pohádky či pohádky pro děti?
16. Prohlíží/čte si Vaše dítě s Vámi rádo knihy?

Tematicky si tyto otázky můžeme rozdělit na dvě části: otázky 1-6 se týkají informací o rodině a otázky 7-16 se poté již zaměřují na rodinné prostředí a konkrétní aktivity rodičů a dětí. Nejprve se tedy podíváme na první část otázek.

Kdo tvoří rodinu dítěte?

Co se týká nevlastních rodičů, z dotazníku vyplynulo, že ani jedno dítě nemá nevlastní matku, nevlastní otec byl uveden celkem pětkrát. Jelikož pro-čtenářsky orientované aktivity, máme za to, že to, zda je otec vlastní či nevlastní, nemá na tento problém vliv, jde spíš o to, zda se dítěti věnuje. Proto byli nevlastní rodiče sjednoceni s vlastními. Zajímavou částí může být ovšem to, pokud je v rodině rodič pouze jeden, protože pak můžeme soudit, že nebude mít na dítě a volnočasové aktivity tolik času. V našem vzorku toto nastalo dokonce šestnáctkrát,

vždy se jednalo o matku samoživitelku. Pokud jsou naopak ve společné domácnosti přítomni prarodiče, může to znamenat více společně tráveného času, spojili jsme proto oba prarodiče do jedné proměnné - tato situace nastala celkem desetkrát. Není bez zajímavosti, že z deseti prarodičů tři žili společně s matkou samoživitelkou, i to by mohlo ovlivnit jejich volnočasové aktivity.

Další využitelnou částí této otázky byli sourozenci. Vynechali jsme informaci o jejich počtu, protože ten není relevantní, zajímalo nás však, zda nějaké sourozence dítě má, protože volnočasové aktivity rodin s více dětmi se jistě velmi liší od rodin s jedináčkou, s tím souvisí i to, zda je dítě prvorozené - prvorozeným je zpravidla věnováno více pozornosti. V našem vzorku bylo 70 rodin s více sourozenci, 31 jedináček a 47 prvorozených.

Bydliště rodiny.

Tuto proměnnou jsme transformovali podle toho, zda dítě dochází do školy v Praze nebo v Šumperku, ve vzorku však byly i rodiny bydlicí v bezprostředním okolí Prahy, sloučili jsme je s pražskými z toho důvodu, že by zde mohlo být obdobné volnočasové vyžití oproti Šumperku. Pražskou školku navštěvovalo 81 dětí, šumperskou 20 dětí. Další částí této otázky byl typ bydlení - tu jsme zrušili úplně z toho důvodu, že se tato otázka týkala i velikosti bydliště a respondenti vyplňovali své odpovědi odlišně, takže nebylo možné je spolu porovnat.

Jakým jazykem se ve Vaší rodině běžně hovoří (i s dětmi)?

Čtvrtý dotaz směřoval k tomu, zda se v rodině běžně hovoří i jiným než českým jazykem. Bylo tomu tak pouze v pěti případech, i tak se ovšem jednalo pouze o slovenštinu, kterou můžeme z lingvistického hlediska považovat za velmi podobnou češtině, a proto není třeba tyto případy z analýzy vyřazovat.

Datum narození rodičů.

Další kolonkou k vyplnění byla data narození obou rodičů. Vzhledem k tomu, že všichni rodiče spadali do věkového průměru kolem 35 let, nebylo tuto proměnnou pro nás nijak zajímavé nadále sledovat.

Zaměstnání rodičů.

Následující otázky směřovaly k zaměstnání rodičů. V tomto bodě nás nezajímal konkrétní typ zaměstnání, ale zaměřili jsme se pouze na to, zda byl jeden z rodičů na mateřské či rodičovské dovolené (celkem šestnáct matek a žádný otec) nebo zda byl někdo z rodičů nezaměstnaný (šest matek a dva otcové). To by totiž znamenalo, že by s dětmi mohli trávit více času a opět by to mohlo ovlivnit jejich volnočasové aktivity. Ani v jednom případě nenastala situace, že by s dítětem byli doma oba rodiče.

Dosažené vzdělání rodičů.

O dosaženém vzdělání jsem již mluvila v popisu výzkumného vzorku na straně 28. V našem souboru je tedy 47 rodin s vyšším a 54 rodin s nižším vzděláním. Viz tabulka č. 4 výše.

Nyní se zaměříme na druhou část otázek, které se již týkají konkrétních aktivit rodičů a dětí a rodinného prostředí. Otázky budeme uvádět i s vysvětlením jejich spojení s naším tématem.

S čím si Vaše dítě nejraději doma hraje?

Hračka jako představitel volnočasového zájmu podporovaného rodiči.

Otázka číslo 24 zněla, s čím si Vaše dítě nejraději doma hraje. Jelikož rodiče na tuto otázku často odpovídali více možnostmi, pro naše účely jsme použili pouze první napsanou hračku. Možnosti poté bylo třeba kódovat do kategorií, aby je bylo možno porovnávat s jinými proměnnými. Zvolili jsme tři kategorie:

1. **Stavebnice**, sem jsme přiřadili odpovědi typu stavebnice, puzzle, lego a podobné.
2. **Tradiční hračky**, do této kategorie spadají panenky, autíčka, figurky, zvířátka, ale i knihy.
3. **Tvořivé hračky**, za ty považujeme hry „na něco“ (obchůdek, učitelky atd.), malování, pastelky, hudební nástroje a modelínu.

Stavebnici jako nejoblíbenější hračku uvedlo 23 rodičů, 15 rodičů potom tvořivé a největší část zabírají tradiční hračky, ty považuje za svou nejoblíbenější hračku 61 dětí. Od dvou rodičů jsme odpověď nedostali vůbec.

Kolik má Vaše dítě doma knih?

Počet knih v domácnosti jako ukazatel gramotnostního prostředí.

Další otázka se zaměřila na počet knih v domácnosti, které patří dítěti. Zde bylo na výběr z možností: žádnou, 1-5, 6-10, 10-20, nebo více. Jelikož 80 rodičů odpovědělo, že jejich dítě má doma více než dvacet knih, rozdělili jsme tuto proměnnou pouze na možnosti více nebo méně než dvacet knih. Méně než dvacet tedy odpovědělo 21 rodičů.

Kupujete/půjčujete v knihovně Vašemu dítěti nějaký časopis?

Časopisy jako typ podpory čtenářství u předškolních dětí.

Na otázku, zda rodiče dítěti kupují nebo půjčují v knihovně svému dítěti nějaký časopis, odpovědělo pouze dvacet rodičů, že tak neučiní nikdy. Ze zbylých 81 rodičů necelých 22 % půjčuje nebo kupuje časopis pravidelně (tedy každé číslo vybraného časopisu), 64 % tak učiní občas a 12 % jen mimořádně.

Uvedte dvě aktivity, které vy sami s Vaším dítětem nejraději děláte.

Jak využívají rodiče možnost ovlivňovat volnočasové aktivity svých dětí.

Uvedte dvě aktivity, které vy sami s Vaším dítětem nejraději děláte. Tato otázka je jednou z nejtěžejnějších z celého dotazníku. Objevovaly se zde velmi rozmanité odpovědi, pro jejich další zpracování je bylo třeba kódovat do několika kategorií:

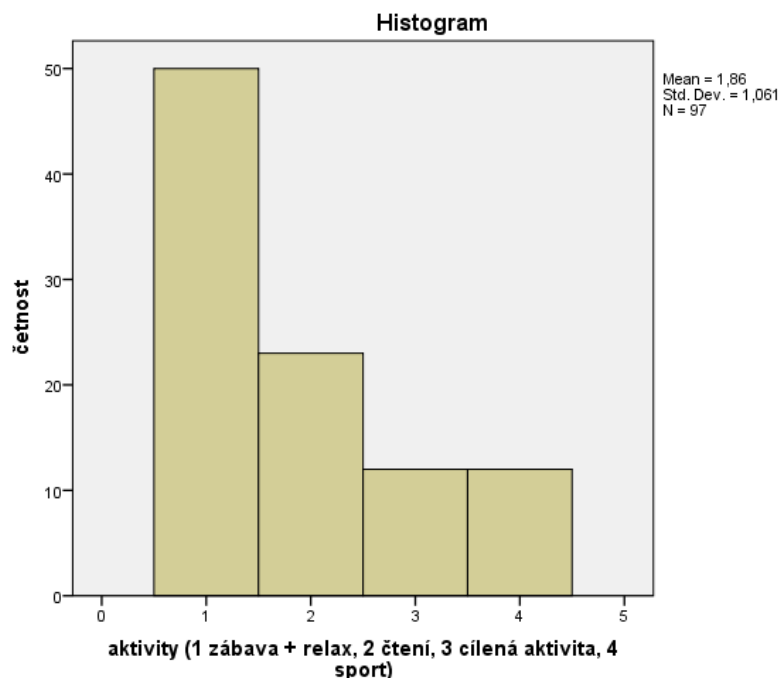
1. Zábava a relax
2. Sport
3. Cílená aktivita
4. Četba

První jsme nazvali **zábava a relax**, sem spadají odpovědi typu „procházky, hrajeme si, mazlíme se, povídáme si, výlety“ atp. Druhou kategorií je **sport**, třetí tzv. **cílená aktivita**, tam jsme zařadili ty činnosti, které se zdají být záměrně vybírané pro rozvoj dítěte jako například vzdělávací společenské hry. A jelikož se několikrát jako nejoblíbenější aktivita objevilo i čtení nebo prohlížení knížek, je poslední kategorií **četba**.

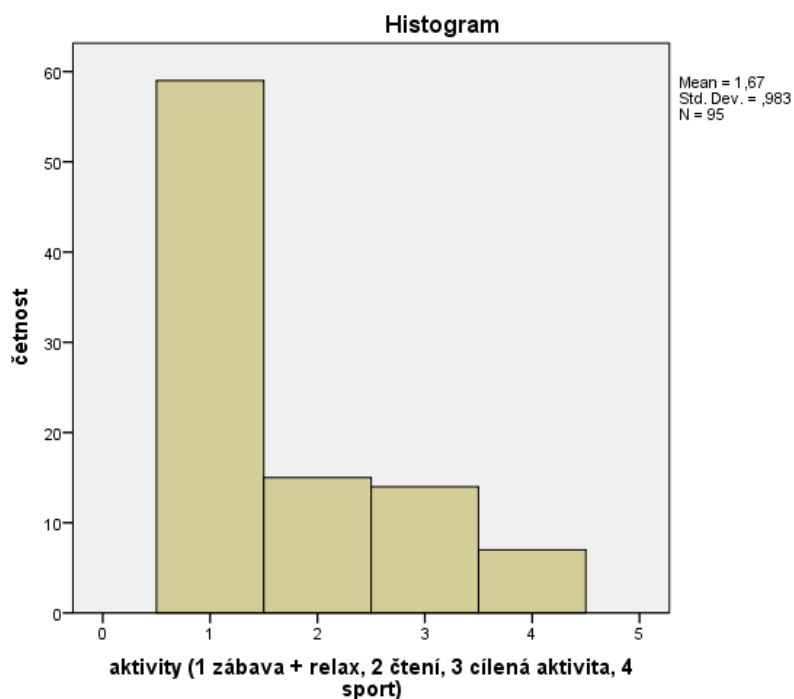
Rodiče měli napsat dvě aktivity, které dělají nejraději, tyto dvě aktivity jsme rozdělili do dvou proměnných, nejspíš by v budoucnu stačilo pracovat s první uvedenou aktivitou, ale pro naše potřeby deskriptivní analýzy jsme využili obou odpovědí, abychom si mohli udělat lepší představu.

Jako první aktivitu uvedlo nejvíce rodičů zábavu a relax, celkem padesát. 23 rodičů pak napsalo jako nejoblíbenější činnost čtení. Dvanáct rodičů uvedlo sport a stejný počet, tedy dvanáct, uvedlo cílenou aktivitu. Čtyři rodiče neodpověděli vůbec. Když se podíváme na druhou nejoblíbenější aktivitu, opět nejvíce rodičů uvedlo zábavu a relax, celkem 59. Na druhém místě je sice opět čtení, ale již s menším náskokem, jako nejoblíbenější činnost ho uvedlo 15 rodičů. 14 rodičů považuje za druhou neoblíbenější aktivitu tu cílenou a na posledním místě je sport se sedmi rodiči. Druhou aktivitu vůbec neuvedlo šest respondentů. Pro přehlednost níže přikládám grafy aktivit. Na prvním můžeme schematicky nalézt nejoblíbenější aktivity uvedené na prvním místě, druhý znázorňuje nejoblíbenější aktivity uvedené na druhém místě.

Graf 1: Nejoblíbenější aktivity uvedené na prvním místě



Graf 2: Nejoblíbenější aktivity uvedené na druhém místě



Obecně můžeme říci, že rodiče předškolních dětí upřednostňují ve volném čase aktivity relaxačního a zábavného charakteru. Tedy že rodiče dětí v takto nízkém věku nepovažují za tak důležité je připravovat na nějaké budoucí vzdělávání, ale snaží se s nimi spíše jejich společný volný čas užít.

Dívá se Vaše dítě na televizi?

Sledování televize jako volnočasová aktivita předškolních dětí.

Tato otázka byla rozdělena do více částí. Nejdříve jsme proto zjistili, že pouze dvě rodiny televizi vůbec nemají, ze zbylých 99 respondentů pak 14 % rodičů pouští televizi po většinu dne jako kulisu a 84 % rodičů program v televizi pro dítě vybírá.

Další sledovanou proměnnou byl čas strávený u televize, v dotazníku byla tato otázka rozdělená na všední dny a víkendy/svátky, pro naše účely jsme proto data převedli na počet hodin denně a také jsme je museli převést do jednotného formátu. Průměrně děti sledují televizi dvě hodiny denně, nejnižší strávený čas u televize je nula hodin - jak jsme již uvedli, některé rodiny televizi vůbec nemají. Nejvíce času u televize tráví děti deset hodin, tento počet uvedly dvě rodiny.

Tabulka 5. Sledování TV.

		Počet hodin
Data	Validní	92
	Chybějící	9
Průměr		1,937
Medián		1,286
Směrodatná odchylka		1,9419
Rozpětí		10,0
Minimum		0,0
Maximum		10,0

V rámci této otázky jsme se ještě ptali na konkrétní programy, které děti sledují. Na tuto otázku 28 dotázaných vůbec neodpovědělo, zbylé odpovědi jsme rozdělili do jednotlivých kategorií. Vzhledem k tomu, že se patnáctkrát objevila odpověď, že dítě sleduje pouze večerníček, udělali jsme z něj jednu kategorii.

Další skupinou jsou časově omezené pořady, například Animáček (data jsou z roku 2010, kdy Animáček trval jeden a půl hodiny) nebo Kouzelná školka. Do této kategorie spadá 32 odpovědí. Další kategorií jsou časově neomezené programy, jako například satelitní kanály Minimax, JIM-JAM nebo Baby TV, 19 rodičů odpovědělo, že dítěti pouští tyto programy. Poslední kategorií jsou tzv. nevyhraněné programy, do kterých jsme zařadili nepřesné odpovědi typu „pohádky“ nebo „ČT“, o kterých nemůžeme říci, zda a jak je rodiče vybírali, pod tuto kategorii spadá sedm odpovědí.

Má Vaše dítě nějakou oblíbenou pohádkovou knihu?

V některých výzkumech se touto otázkou sledovalo, zda rodiče opravdu znají pohádkové knihy svých dětí, vzhledem k tomu, že ze sta odpovědí na otázku, zda má dítě nějakou oblíbenou pohádkovou knihu, jich 82 bylo kladných (bez rozdílu ve vzdělání), můžeme usuzovat, že rodiče tyto knihy opravdu znají.

Co vaše dítě obvykle dělá před spaním?

Pro-čtenářsky orientované aktivity před spaním.

Na tuto otázku bylo možno odpovědět několika možnostmi:

1. Dívá se na pohádku z DVD,
2. poslouchá pohádku z rádia/CD přehrávače,
3. poslouchá pohádku, kterou mu čteme,
4. poslouchá pohádku, kterou mu vyprávíme,
5. něco jiného.

I tyto odpovědi bylo třeba nějak kategorizovat. Protože rodiče mohli zakroužkovat více odpovědí, sešly se i kombinované odpovědi, což znamená, že čas před spaním může být každý večer jiný. Rozdělili jsme proto data do následujících skupin:

1. Aktivní přístup rodičů – pohádky čtou nebo vypráví,
2. pasivní přístup rodičů – pohádku pustí z CD, DVD nebo rádia,
3. kombinace předchozích odpovědí,
4. jiné – odpovědi, které nespádají ani do jedné z předchozích kategorií, např. „hned usíná“ nebo „usíná s hračkou“.

Z výsledků zpracovaných v následující tabulce vidíme, že nejvíce rodičů odpovědělo, že má aktivní přístup ke čtení/vyprávění pohádek před spaním.

Tabulka 6. Činnosti před spaním.

	Četnost	Relativní četnost [%]
Aktivní	57	56,4
Pasivní	6	5,9
Kombinace	35	34,7
Jiné	3	3,0
Celkem	101	100,0

Tráví Vaše dítě čas u počítače?

Počítač jako volnočasová aktivita předškolních dětí.

Další otázka se zaměřila na čas, který dítě tráví u počítače. Tuto otázku jsme sloučili s otázkou ohledně her na hracích konzolích, protože v našem případě je hraní her na počítači záměnné

s hraním her na konzoli. 28 rodičů uvedlo, že dítě čas u počítače/s konzolí tráví a z nich všichni odpověděli, že pouze pod dozorem rodičů. Jejich činnosti jsme rozdělili na hraní her (sem patří jak hry pro zábavu, tak vzdělávací), což uvedlo 23 rodičů a sledování videí (např. pohádek), v našem případě u pěti dětí.

Poslouchá Vaše dítě s Vámi rádio, pouštíte mu nějaké poslechové pohádky či pohádky pro děti?

Na tuto otázku odpovědělo kladně 94 rodičů, pouze 7 pak záporně. Jen 2 % respondentů pouští rádio svému dítěti jako kulisu, zbytek rodičů dětem program vybírá.

Prohlíží/čte si Vaše dítě s Vámi rádo knihy?

Společné čtení jako ukazatel domácího gramotnostního prostředí.

Poslední otázka zněla, zda si Vaše dítě s Vámi rádo prohlíží knihy. Všichni rodiče odpověděli, že si jejich dítě prohlíží knihy rádo, proto jsme pro rozlišení této proměnné použili pouze její intenzitu. To, že si dítě knížky prohlíží „docela“ rádo, odpovědělo 38 rodičů. Zbytek, tedy 63 rodičů, odpovědělo, že si jejich dítě knížky prohlíží „moc“ rádo.

Z těchto odpovědí lze usuzovat, že všechny rodiny z našeho bez ohledu na vzdělání rády společně čtou, což můžeme považovat za pozitivní ukazatel domácího gramotnostního prostředí.

Tato otázka byla ještě rozvedena o prosbu o stručné popsání činností, které dítě při prohlížení dělá. Bohužel z výsledků vyplynulo, že zadání s největší pravděpodobností nebylo rodiči pochopeno, a tak pouze opisovali z možností, které byly uvedeny jako příklad.

6.6 Analýza dat

Výzkumná otázka, jejíž zodpovězení jsem si dala za cíl zní: Jak ovlivňuje výše vzdělání rodičů domácí gramotnostní prostředí? Hypotézu jsem si určila na základě literatury, kterou jsem zmapovala v teoretické části a soudím, že vyšší vzdělanostní kapitál bude předpokladem pro podnětější domácí gramotnostní prostředí.

Nyní se budu vracet k tématům z dotazníku, kterých se má výzkumná otázka přímo týká, a budu je analyzovat na základě vzdělání rodičů. Tam, kde uvádím relativní četnost, je tato

získána z počtu rodin se stejným vzdělanostním kapitálem (tedy u nižšího 54 = 100 % a vyššího 47 = 100 %).

Hračka jako představitel volnočasového zájmu podporovaného rodiči.

Když se na toto téma podíváme s ohledem na vzdělání rodičů, zjistíme, že co se týká stavebnic, jsou tyto obsaženy v obou skupinách rodin víceméně podobně (viz tabulka č. 7), větší rozdíl pak nalezneme u hraček tradičních, kdy děti z rodin s vyšším vzdělanostním kapitálem považují tyto hračky za nejoblíbenější až v 67,4 % oproti dětem z rodin s nižším vzdělanostním kapitálem, kde je tomu tak v 56,6 % případů. U tvořivých hraček je tomu naopak - u rodin s nižším vzdělanostním kapitálem převažuje preference těchto hraček.

Tabulka 7. Typy hraček s ohledem na vzdělání rodičů.

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Stavebnice	13	24,5	10	21,7
Tradiční	30	56,6	31	67,4
Tvořivé	10	18,9	5	10,9

Z výše uvedeného můžeme usuzovat, že většina rodin upřednostňuje tradiční hračky. Ze vzdělanostního hlediska podstatnější rozdíl můžeme nalézt u tradičních a tvořivých hraček, ale vzhledem k tomu, že se jedná o takto malý počet rodin, nelze z tohoto vyvodit nějaké závěry, například o tom, že by obecně rodiče s vyšším vzděláním tyto hračky preferovali.

Počet knih v domácnosti jako ukazatel gramotnostního prostředí.

V perspektivě vzdělanostního kapitálu se ukazuje, že tento aspekt může mít velký vliv na počet knih v domácnosti. Rodiče s vyšším vzdělanostním kapitálem mají doma více než 20 knih v 89,4 % případů, kdežto v rodinách s nižším pouze v 70,4 % případů (viz Tabulka 8).

Vzhledem k tomu, že v kapitole o domácím gramotnostním prostředí v teoretické části jsme se dozvěděli, že počet knih v domácnosti je ukazatelem HLE, můžeme usuzovat, že rodiče s vyšším vzděláním poskytují svým dětem lepší podmínky podporující jejich budoucí čtenářský rozvoj.

Tabulka 8. Počet knih v domácnosti s ohledem na vzdělání rodičů.

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Méně než 20 knih	16	29,6	5	10,6
Více než 20 knih	38	70,4	42	89,4

Časopisy jako typ podpory čtenářství u předškolních dětí.

Pro zjištění, zda lze najít nějaký rozdíl v půjčování časopisů na základě vzdělání, jsem si sloučila do jedné kategorie odpověď, že rodiče nepůjčují nikdy a jen mimořádně a jako druhou kategorii jsem zvolila, že rodiče časopis půjčují pravidelně a občas. Při pohledu na výsledky v tabulce můžeme vidět, že u této otázky byly odpovědi nezávislé na výši vzdělání rodičů. Viz tabulka č. 9.

Tabulka 9. Četba časopisů s ohledem na vzdělání rodičů.

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Nikdy a mimořádně	16	29,6	13	27,7
Pravidelně a občas	38	70,4	34	72,3

Jak využívají rodiče možnost ovlivňovat volnočasové aktivity svých dětí.

Co se týká vzdělání, nevyplýnuly u této otázky žádné zásadní rozdíly, podle kterých bychom mohli rozeznat preferenci jednotlivých aktivit na základě vzdělanostního kapitálu. Můžeme pouze zmínit, že se objevil rozdíl v preferenci četby, kdy na prvním místě byla uvedena častěji rodiči s vyšším vzdělanostním kapitálem (31,1 % oproti 17,3 %), ovšem četba byla na druhém místě uvedena častěji rodiči s nižším vzdělanostním kapitálem (22 % oproti 8,9 %). Nemůžeme tedy vyvodit žádné jasné závěry v preferencích aktivit na základě vzdělání. Viz tabulky 10 a 11.

Tabulka 10. Nejoblíbenější aktivity uvedené na prvním místě s ohledem na vzdělání

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Zábava a relax	28	53,8	22	48,9
Četba	9	17,3	14	31,1
Cílená aktivita	8	15,4	4	8,9
Sport	7	13,5	5	11,1

Tabulka 11. Nejoblíbenější aktivity uvedené na druhém místě s ohledem na vzdělání

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Zábava a relax	29	58,0	30	66,7
Četba	11	22,0	4	8,9
Cílená aktivita	8	16,0	6	13,3
Sport	2	4,0	5	11,1

Sledování televize jako volnočasová aktivita předškolních dětí.

Zajímavý je pohled na procentuální rozložení výběru programu sledovaného dětmi v televizi. Rodiče s vyšším vzdělanostním kapitálem vybírají svým dětem program až v 93,6 % případů. Naopak u rodin s nižším vzdělanostním kapitálem je tomu tak pouze v 75 % případů a jako kulisu nechávají televizi puštěnou v 21,2 % případů (oproti 6,4 % u vyššího vzdělání). Z toho by se dalo usuzovat, že rodiče s nižším vzděláním se tolik nesnaží pro své děti program v televizi vybírat.

Tabulka 12. Sledování TV s ohledem na vzdělání rodičů.

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Vybírá program	39	75,0	44	93,6
Kulisa	11	21,2	3	6,4
Nesleduje TV	2	3,8	0	0,0

Pozoruhodný je pak pohled na čas strávený dítětem u televize s ohledem na vzdělání rodičů. Děti z rodin s nižším vzdělanostním kapitálem tráví u televize téměř dvojnásobek času. Viz tabulka č. 13. Z toho můžeme vyvodit, že rodiče v těchto rodinách nechávají děti u televize delší čas, čímž ubírají čas pro jiné volnočasové aktivity.

Tabulka 13. Průměrná doba sledování TV s ohledem na vzdělání rodičů.

	Nižší vzdělanostní kapitál	Vyšší vzdělanostní kapitál
Hodin denně	2,42	1,38

Z pohledu vzdělanostního je potom zajímavé se podívat i na konkrétní programy vybírané rodiči s ohledem na vzdělání. Vyplynulo, že časově neomezené programy použít svým dětem rodiče s nižším vzděláním častěji než rodiče s vyšším vzděláním (35,1 % oproti 16,7 %).

Z tohoto by se dalo vyvodit, že rodiče s nižším vzděláním nechávají děti sedět u televize déle a to bez výběru programu.

Tabulka 14. Konkrétní programy s ohledem na vzdělání rodičů.

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Večerníček	5	13,5	10	27,8
Časově omezené programy	15	40,5	17	47,2
Časově neomezené programy	13	35,1	6	16,7
Nevyhraněné programy	4	10,8	3	8,3

Pro-čtenářsky orientované aktivity před spaním.

Z hlediska vzdělání můžeme říci, že se rozdíl objevil hlavně u činností, které jsme si označili jako aktivní. 66 % rodičů s vyšším vzděláním preferovalo aktivní činnosti, oproti rodičům s nižším vzděláním, u těch tomu tak bylo pouze v 48,1 % případů. Tomu by odpovídalo i to, že u pasivních aktivit byla jejich preference vyšší na straně rodičů s nižším vzděláním (9,3 % oproti 2,1 % u vyššího vzdělání). Viz tabulka č. 15.

Tabulka 15. Činnosti před spaním s ohledem na vzdělání.

	Nižší vzdělanostní kapitál		Vyšší vzdělanostní kapitál	
	Četnost	Relativní četnost [%]	Četnost	Relativní četnost [%]
Aktivní	26	48,1	31	66,0
Pasivní	5	9,3	1	2,1
Kombinace	20	37,0	15	31,9
Jiné	3	5,6	0	0,0

7 Diskuze

Na základě analýzy dat můžeme odpovědět na naši výzkumnou otázku, jak ovlivňuje výše vzdělání rodičů domácí gramotnostní prostředí. Při porovnání některých proměnných na základě vzdělanostního kapitálu jsme došli k závěru, že výše vzdělání má v našem výzkumném vzorku vliv na některé aspekty domácího gramotnostního prostředí. Domníváme se, že vyšší vzdělanostní kapitál má pozitivní vliv na domácí gramotnostní prostředí.

Jako další výsledek této bakalářské práce můžeme určit to, že se v rodinách z našeho vzorku českých předškolních dětí vyskytují pro-čtenářsky orientované aktivity a to ve velké míře.

Za ukazatele pro-čtenářsky orientovaných aktivit na základě HLE můžeme na základě literatury z teoretické části označit například společné čtení, počet knih v domácnosti, vyprávění pohádek a jiných příběhů, půjčování knih a časopisů, povídání si o přečteném nebo postoje rodičů vůči knihám a obecně čtenářství. (Franke 2014, Gabal a Václavíková, 2003, de Graaf, 2010)

Podíváme se tedy, jak tyto ukazatele dopadly v našem vzorku: 80 rodin uvedlo, že se v jejich domácnosti nachází více než 20 knih a 57 rodičů má aktivní přístup k aktivitám před spaním - dětem čtou nebo vypráví pohádky, 81 rodičů půjčuje svým dětem časopis. 82 dětí z našeho vzorku má svou oblíbenou knihu, z čehož lze vyvodit, že rodiče s nimi společně čtou. Na základě těchto výsledků můžeme soudit, že naše rodiny jsou v tomto směru pozitivně naladěny a poskytují tak prostředí pro dobrý budoucí rozvoj čtenářství jejich dětí.

Také je třeba zmínit, že když jsme analyzovali nejoblíbenější společné činnosti rodičů s dětmi, zjistili jsme, že rodiče předškolních dětí upřednostňují ve volném čase aktivity relaxačního a zábavného charakteru. Což by mohlo poukazovat na to, že rodiče dětí v takto nízkém věku ještě nepovažují za tak důležité je připravovat na nějaké budoucí vzdělávání, ale snaží se s nimi spíše jejich společný volný čas užít.

Nyní se podíváme na výsledky, které se týkají vlivu výše vzdělání. Můžeme sice najít určité rozdíly, které lze považovat za zajímavé, ovšem je třeba je brát s rezervou, jelikož v takto malém počtu respondentů nemají tyto rozdíly vypovídající hodnotu.

Vzdělání rodičů se projevilo rozdíly dokonce v několika sledovaných proměnných. První z nich byla tematizace počtu knih v domácnosti, kdy se ukázalo, že pokud má rodina v domácnosti méně než 20 knih, tak se v 76 % případů jednalo o rodiče s nižším vzdělanostním kapitálem. Rozdíl se ukázal i v těch domácnostech, kde je více než 20 knih - častěji tomu tak bylo v rodinách s vyšším vzdělanostním kapitálem.

Dalším tématem, kde se ukázal významnější rozdíl s ohledem na vzdělání, bylo sledování televize. Nejdříve jsme zjistili, že z rodin, které pouštějí TV jako kulisu, je 78,5 % rodičů, kteří mají nižší vzdělání. Poté se ukázalo, že děti z rodin s nižším vzdělanostním kapitálem tráví u televize téměř dvojnásobek svého volného času. Vyjádřeno přesnými čísly - děti z rodin s vyšším kapitálem sledovaly televizi v průměru 1,38 hodiny, kdežto děti z rodin s nižším vzdělanostním kapitálem 2,42.

Přestože všichni rodiče, kteří vypověděli, že jejich děti sledují televizi, tvrdili, že tak činí pouze pokud sledují právě jimi vybrané programy, dozvěděli jsme se, že někteří rodiče pouštějí svým dětem časově neomezené programy na satelitních kanálech pro děti. I v tomto případě se v 68 % případů jednalo o rodiny s nižším vzdělanostním kapitálem.

Na základě těchto výsledků můžeme říci, že naše výsledky odpovídají tomu, co vyzkoumali Gabal a Václavíková (2003) a tím pádem i námi předkládané hypotéze - tedy že vyšší vzdělání rodičů může mít pozitivní vliv na čtenářství jejich dětí.

Ovšem všechny tyto závěry nelze považovat za vypovídající, a to zejména vzhledem k počtu respondentů - 101 rodin jistě nejde generalizovat na celou českou populaci.

Dalším aspektem, který je třeba brát v úvahu, je to, že vzhledem k zaměření dotazníku mohli být rodiče ovlivněni a snažit se odpovídat "správně" - tedy dle toho, co očekávali, že je správná odpověď ve výzkumu, který se zabývá gramotností.

Pokud bychom chtěli provést výzkum, který by sledoval vyloženě vliv výše vzdělání rodičů na budoucí čtenářství jejich dětí, bylo by třeba celý tento výzkum utvořit na míru těmto požadavkům. Jelikož jsem využívala data, která byla původně koncipována pro jiný typ výzkumu, již nebylo možné některé informace dodatečně zjistit. Určitě by také bylo vhodné sledovat obecně socioekonomické zázemí a ne si vybrat pouze jeden z jeho ukazatelů jako je výše vzdělání rodičů. Toto vše můžeme považovat za tip do budoucna, jaké výzkumy by se na toto téma daly utvořit.

8 Závěr

Teoretická část představila rodinu jako hlavního aktéra při vzniku dětského čtenářství. Vysvětlila přechod od ekonomického ke vzdělanostnímu kapitálu a tím jsme pochopili, proč jsou rodiny dnes zaměřené na vzdělání svých dětí a snaží se je v tomto ohledu co nejvíce podpořit, aby tak vylepšili postavení celé rodiny. Jaký význam mohou mít rodiče ve vzdělávání vlastních dětí poté představilo téma zprostředkovaného učení.

Tento širší okruh myšlenek nás přivedl zpět k tématu čtenářství, kdy jsme se podívali na jeho vznik a vývoj a osvětlili si, jakými způsoby toto může rodina ovlivnit. Téma domácího gramotnostního prostředí pak již dokresluje konkrétně téma, které jsme si vytyčili a ukazuje činnosti, aktivity a hodnoty spojené s tím, jak rodina a její prostředí ovlivňuje budoucí čtenářství svých dětí.

V empirické části jsme mapovali volnočasové aktivity v současných českých rodinách. Na tyto aktivity jsme se podívali i z hlediska výše dosaženého vzdělání rodičů.

Vysledovali jsme, že většina z rodin v našem vzorku 101 respondentů, zapojuje své děti do pro-čtenářsky orientovaných aktivit ve vysoké míře a že jim v jejich domácnostech poskytují gramotnostní prostředí.

Ukázalo se také, že lze vyzorovat určité rozdíly v rodinách s nižším a vyšším vzdělanostním kapitálem, kdy výsledky ukázaly, že v rodinách s nižším vzdělanostním kapitálem je častějším jevem obecně menší zájem o čtenářské aktivity oproti rodinám s vyšším vzdělanostním kapitálem. Tyto výsledky však nemůžeme brát jako vypovídající vzhledem k počtu našich respondentů.

9 Použitá literatura

BETH, M. P., a LONIGAN, C. J. *Social Correlates of Emergent Literacy*. In Snowling, M. J., Hulme, C. (Eds.). *Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwells Publishers, 2005.

BRADLEY, L. a P. E. BRYANT. *Categorizing sounds and learning to read — a causal connection*. *Nature*, 1983, vol. 301, issue 5899, s. 419-421. DOI: 10.1038/301419a0.

BRUMOVSKÁ, Tereza a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring – výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.

BUS, A. G., van IJZENDOORN, M. H. a PELLIGRINI, A. *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*. *Review of Educational Research*, 1995.

BYRNE, Brian. *Theories of learning to read*. In HULME. *The science of reading: a handbook*. 2005. ISBN: 9780470757642.

CARAVOLAS, Markéta. *Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross-Linguistic Perspective*. 2004.

CARAVOLAS, M. VOLÍN, J. a HULME, C. *Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children*. 2005.

CLARK, Christina. *Why families matter to literacy*. 2007 [cit. 2015-02-24]. Dostupné z: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2038/Why_families_matter.pdf

DE GRAAF, N. D., DE GRAAF, P. M., a KRAAYKAMP, G. *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective*. *Sociology of Education*, 2010.

DUNCAN, L. G. a SEYMOUR, P. H. K. *Socio-economic differences in foundation-level literacy*. *British Journal of Psychology*, 2000.

ENNEMOSER, M. a SCHNEIDER, W. *Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 2007.

EVROPSKÁ KOMISE, EACEA — Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. *Výuka čtení v Evropě - Souvislosti, politiky a praxe*. 2011, 208 s. ISBN 978-92-9201-189-5. [cit. 2015-05-27] Dostupné z:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf

FOY, J. G. a MANN, V. *Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness*. 59–88. Applied Psycholinguistics, 2003.

FRANKE, Helena. *Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily*. 2014. Disertační práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. Vedoucí práce prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

GABAL, Ivan a VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2015-05-27]. Dostupný z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf

GORČÍKOVÁ, Magdaléna, ŠAFR, Jiří. „Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu.“ Pp. 68-89 in Šafr, Jiří a kolektiv. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2012. 166 s. ISBN 978-80-7330-188-0.

GOTTFRIED, A., FLEMING, J. S. a GOTTFRIED, A. *Role of cognitively stimulating home environments in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. Child Development, 1998.

GRIFFIN, E. A., a MORRISON, F. J. *The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills*. 233–243. Early Child Development and Care, 1997.

HARRIS, A. and GOODALL, J. *Engaging parents in rating achievement – do parents know they matter?* 2007.

HART, Betty a Todd R. RISLEY. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes Publishing, 1995. ISBN 978-1-55766-197-5.

HAUGLAND, S. W. *The effect of computer software on preschool children's developmental gains*. Journal of Computing in Childhood Education, 1992.

HOOD, M., CONLON, E. a ANDREWS, G. *Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis*. 252–271. *Journal of Educational Psychology*, 2008.

HULME, Charles a Margaret J. SNOWLING. *Developmental disorders of language learning and cognition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 06-312-0612-4.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995, 103 s. ISBN 80-858-6540-8.

de JONG, P. F. a LESEMAN, P. P. M. *Lasting effects of home literacy on reading achievement in school*. 389–414. *Journal of School Psychology*, 2001.

KULHÁNKOVÁ, Eliška. *Struktura činností rodičů předškolních dětí ve vztahu k předpokladům rozvoje gramotnosti*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Gabriela Seidlová Málková.

LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-808-7258-026.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-851.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, 2. vyd. Praha: Slon, 1997, 144 s. ISBN 80-85850-24-9.

MELHUISE, E. et al. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: London: The Institute of Education, 2001.

MERTIN, Václav. *Přínos k rozvoji čtenářských dovedností u dětí*. In ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUCHÉ-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

MEYER, L. A., STAHL, S. A., WARDROP, J. L., a LINN, R. *Effects of reading storybooks aloud to children*. Journal of Educational Research, 1994.

MIKULAJOVÁ, Marína. *Možnosti ranej predikcie vývinových poruch písanej reči*. Československá psychologie. 2008, Praha: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 0009-062X.

MOSES, A. M. *Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature*. Journal of Early Childhood Literacy, 2008.

NIKLAS, Frank a SCHNEIDER, Wolfgang. *Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling*, 2012.

PRÁZOVÁ, Irena. *České děti jako čtenáři v roce 2014 : 6-9let*. 2014. [cit. 2015-05-27] Dostupné z: http://celeceskoctedetem.cz/files/879/2014_Jak_ctou_ceske_deti_Irena_Prazova.ppt

Pražská skupina školní etnografie. *Co se v mládí naučíš*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. 229 s.

Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, 210 s. Školní etnografie. ISBN 80-901677-0-5.

RASHID, F. L., MORRIS, R. D. a SEVCIK, R. A. *Relationship between Home Literacy Environment and reading achievement in children with reading disabilities*. 2 – 11. Journal of Learning Disabilities, 2005.

ROBERTS, J., JURGENS, J. a BURCHINAL, M. *The role of Home Literacy Practices in preschool children's language and emergent literacy skills*. 345–359. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2005.

SCARBOROUGH, H. S. a DOBRICH W. *On the efficacy of reading to preschoolers*. Developmental Review, 1994.

SCARBOROUGH, H. S., DOBRICH, W. a HAGER, M. *Preschool literacy experience and later reading achievement*. Journal of Learning Disabilities, 1991.

SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J.-A., HUDSON, E. a LAWSON, E. P. *Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary*. 520–536. *Journal of Educational Psychology*, 1996.

SÉNÉCHAL, M. a LEFEVRE, J.-A. *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*. *Child Development*, 2002.

SHLEDRIK-ROSS, C., McCECHINIE, L. a ROTHBAUER, P. M. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited, 2005.

SILINSKAS, Gintautas; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Tolvanen, Asko; Niemi, Pekka; Poikkeus, Anna-Maija; Nurmi, Jari-Erik. *The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2012.

SINGLY, Françoise. *Sociologie současné rodiny*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Štech, Ludmila Šašková. Praha: Portál, 1999, 127 s. ISBN 80-717-8249-1.

SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 80 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.

SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SNOW, C. E., BURNS, S. M. and GRIFFIN, P., eds.: *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1998.

SODORO, J., ALLIINDER, R. M., a RANKIN-ERICSSON, J. K. *Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools*. 2002.

STŘELEČEK, Stanislav a Nina HRTOŇOVÁ. *Rodičovské otázky související se začátkem školní docházky jejich dětí*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUICHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

VERNON-FEAGANS, Lynne et. al. *Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children*. Handbook of early literacy research. New York: Guilford Press, 2001.

WHITEHURST, G. J. a LONIGAN, C. J. *Child development and emergent literacy*. Str. 848–872. Child Development, 1998.

YAROSZ D. J. a BARNETT W. S. *Who Read to young children? Identifying predictors of a family reading activities*, 2001.

ZOWADOVÁ, Iva. *Podpora rozvoje čtenářství v rodinách dětí mladšího školního věku*. Rigorózní práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Olomouc, Pedagogická fakulta, 2012.

10 Příloha - dotazník

Jméno dítěte:

Mateřská škola:.....

Dotazník pro rodiče

Dotazník se bude ptát na informace o vašem dítěti a o vaší rodině. Naše otázky se týkají 3 oblastí života. Prosíme vás o jeho pečlivé vyplnění. Informace, které nám touto cestou sdělíte, považujeme za citlivé údaje a podle toho s nimi i dále pracujeme. Vaše rodina není nikde identifikována jmény rodičů nebo vašeho dítěte. Dotazníky po přepisu údajů do elektronické podoby skartujeme a veškeré údaje z dotazníků převedené do elektronické podoby uchováváme v encryptovaných (heslovaných) kontejnerech. Výsledky nejsou nikde spojeny se jménem dítěte, pouze s kódem přiděleným dítěti na počátku studie. Tato data jsou přístupná jen oprávněným, školeným osobám s přímou vazbou na náš výzkumný projekt a budou použita jen pro potřeby uvedeného výzkumného projektu.

Informace o rodině dítěte

1) Kdo tvoří rodinu dítěte? Prosíme uvádějte jen ty členy, kteří žijí s dítětem ve společné domácnosti.

Křížkem označte políčka se členy vaší rodiny.

Biologičtí rodiče: matka otec

Nevlastní rodiče: matka otec

Prarodiče : babička děda

Sourozenci: bratr počet ... sestra počet ...

Další členové (prosíme vyjmenujte)

.....

2) Kolikátý/á v pořadí je dítě mezi jeho sourozenci (křížkem označte vaši odpověď)?

- a) Prvorozený/á
- b) Druhozený/á
- c) Třetí nebo čtvrtý.
- d) Více než čtvrtý

3) Bydliště vaší rodiny

a) Praha – prosíme uveďte číslo městské části

.....

b) Mimopražské – prosíme uveďte název obce/města, kde vaše rodina žije

.....

A. Samostatný rodinný dům

B. Řadový rodinný dům

- C. Byt v osobním nebo družstevním vlastnictví v cihlovém/panelovém domě o velikosti(doplňte)
- D. Pronájem bytu v cihlovém/panelovém domě o velikosti(doplňte)
- E. Byt ve vlastnictví města/obce o velikosti(doplňte)
- F. Jiná forma bydlení (prosíme uveďte)(doplňte)

4) Jakým jazykem se ve vaší rodině běžně hovoří (i s dětmi)?

- a) Jen čeština
- b) Čeština a další jazyk(prosíme uveďte o který jazyk se jedná)

5) Datum narození (jen měsíc a rok)

matky otce:.....

6) Zaměstnání matky (uveďte případně zaškrtněme jednu z uvedených variant)

- a) Mateřská nebo rodičovská dovolená
- b) Nezaměstnaná
- c) Pracuje jako (doplňte)
-

7) Zaměstnání otce (uveďte případně zaškrtněme jednu z uvedených variant)

- a) Rodičovská dovolená
- b) Nezaměstnaná
- c) Pracuje jako (doplňte)
-

8) Dosažené vzdělání

MATKY		OTCE
	základní	
	středoškolské bez maturity	
	středoškolské s maturitou	
	vyšší odborné vzdělání, nástavba	
	vysokoškolské bakalářské	

	vysokoškolské magisterské	
	vysokoškolské doktorské	

9) Má nebo měl někdo v rodině (Vaší nebo Vašeho partnera) potíže s mluvenou řečí (např. časté chyby ve slovním projevu, těžko srozumitelné vyjadřování, nesrozumitelná slova)?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Pokud ano, kdo?

.....

10) Vyskytly se u někoho v rodině (Vaší nebo Vašeho partnera) potíže se čtením nebo dyslexie?

- a) Ne
- b) Pokud ano, kdo?

.....

11) Vyskytují se u některého z dalších dětí v rodině nějaké potíže z oblasti chování a učení?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, o které dítě jde? (podtrhněte)

Starší sourozenec

Mladší sourozenec

Čeho se tyto potíže týkají? (podtrhněte nebo dopište čeho se obtíže týkají):

Mluvení a řeč, čtení, dyslexie, pozornost, chování, vztahy s vrstevníky, citové obtíže,

.....

Jak závažné jsou tyto obtíže?

- a) Jen lehkého charakteru, dítě není v péči odborníků
- b) Dítě je v péči odborníků, dochází na terapii, nápravy apod. týkající se jeho obtíží

Zdraví a vývoj dítěte

12) Narodilo se Vaše dítě v termínu?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, kolik týdnů před termínem? (doplňte počet týdnů)

13) Jaká byla její/jeho porodní váha?

14) Vyskytly se při porodu nebo v raném dětství nějaké neobvyklé komplikace?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jaké?

.....
.....

15) V kolika měsících řekl Vaše dítě své první slovo? (doplňte)

.....

16) Pokuste si vzpomenout, kdy vaše dítě poprvé řekl nějaké dvě slova v kombinaci (např. táta papá)?

.....

17) Je vaše dítě pravák nebo levák? P / L (nehodící se škrtněte)

18) Dělal jste si někdy starosti o vývoj řeči dítěte?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jaké?

.....
.....

19) Má Vaše dítě v současné době nějaké potíže s řečí?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jaké?

.....

Pokud ano, dostává se vašemu dítěti nějaké speciální logopedické péče?

- a) Ne
- b) Ano . upřesněte v jakém rozsahu, resp. kolik hodin týdně: a jakou formou.....(klinický logoped, logoped v mš apod.)

19) Užívá Vaše dítě pravidelně nějaké léky?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, uveďte prosím, které léky užívá a k léčbě čeho?

.....

20) Trpí Vaše dítě opakovaně na záněty uší (např. zánět středního ucha)?

- a) Ne
- b) Ano . Prosíme uveďte jak asi často v průběhu jednoho roku.....

21) Bylo Vaše dítě na vyšetření sluchu?

- a) Ne
 - b) Ano
- Pokud ano, byly výsledky vyšetření v normě? (nehodící se škrtněte) ano / ne

23) Chodilo Vaše dítě do jeslí?

- a) Ne
 - b) Ano
- Pokud ano, uveďte také na kolik hodin týdně to bylo:.....

Od kolika let do jeslí docházel/a..... a jak dlouho tato docházka trvala:.....

Prostředí rodiny a hry

24) S čím si Vaše dítě nejraději doma hraje? (prosíme uveďte)

.....

25) Kolik má Vaše dítě doma knih?

- a) Žádnou
- b) 1-5
- c) 6-10
- d) 10-20
- e) Více

26) Kupujete/ půjčujete v knihovně Vašemu dítěti nějaký časopis (Sluníčko, Méd'a Pusík, Kouzelná školka, apod.?)

- a) Ne
 - b) Ano
- Pokud ano, činíte tak:

- A. Pravidelně (tj. kupujete každé číslo vybraného časopisu)
- B. Občas (kupujete jen některá čísla některých časopisů)
- C. Jen mimořádně

27) Uveďte dvě aktivity, které vy sami s vaším dítětem nejraději děláte?

.....

28) Dívá se vaše dítě na televizi?

- a) Ne, televizi nemáme
- b) Ano, televize je u nás doma puštěná po většinu dne (kulisa pro vše, co děláme)
- c) Ano, ale program pro dítě vybíráme

Pokud ano, uveďte prosím kolik hodin denně to asi je v průběhu pracovního týdne..... a kolik hodin o svátcích a víkendech

Pokud ano, jedná se o (vyberte):

- A. Sledování televizního programu pro děti(uveďte o který se jedná)
- B. Sledování satelitního kanálu(uveďte o který se jedná)
- C. Pouštění DVD

29) Má vaše dítě nějakou oblíbenou pohádkovou knihu?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, prosíme uveďte kterou:

.....

30) Co vaše dítě obvykle dělá před spaním?

- a) Dívá se na pohádku z DVD
- b) Poslouchá pohádku z rádia/ z CD přehrávače
- c) Poslouchá pohádku, kterou mu čteme
- d) Poslouchá pohádku, kterou mu vyprávíme
- e) Něco jiného (prosíme uveďte)

.....

31) Tráví Vaše dítě čas u počítače?

- a) Ne
- b) Ano

Pokud ano, jedná se o (vyberte):

- A. Nekontrolujeme, co dítě u počítače dělá (kolik času asi tráví denně u počítače.....)
- B. Kontrolujeme činnost dítěte u počítače

.....
.....
.....

(prosím uveďte o jaké aktivity se jedná a kolik času denně jimi dítě tráví)

32) Hraje Vaše dítě hry na hrací konzole?

- a) Ne
- b) Ano, jaké hry,
kolik času týdně.....?

33) Poslouchá Vaše dítě s vámi rádio, pouštíte mu nějaké poslechové pohádky či pohádky pro děti?

- a) Vůbec ne
- b) Občas ano
- c) Docela často (uveďte jak asi často)
- d) Pravidelně
Prosím uveďte jaké pořady se jedná

34) Prohlíží / čte si Vaše dítě s Vámi rádo knihy?

- a) Ne to vůbec nemá rád/a
- b) Ano docela rád/a to dělá
- c) Ano, má to moc rád/a

Pokud jste odpověděli jednu z variant ano, popište prosím stručně co dítě při prohlížení knih s vámi dělá (např. ptá se co je na obrázku, chce vyprávět podle obrázků, ptá se jak se jmenují jednotlivá písmenka, zkouší poznávat písmenka, apod.)

.....
.....
.....

Datum vyplnění dotazníku

Dotazník vyplnil/a uveďte prosím vztah k dítěti