

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Marie Linnerová

Kniha v životě předškoláka

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Kniha v životě předškoláka*“ vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 20. 4. 2017

.....

Bc. Marie Linnerová

Poděkování

Srdečně děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Evě Šmelové, PhD. za odborné vedení magisterské diplomové práce, cenné rady, připomínky a hodnocení, které mi poskytla.

Také děkuji rodičům, kteří byli ochotní se zúčastnit mého empirického šetření, za jejich vstřícnost a cenné informace.

Mé díky rovněž patří mojí rodině za podporu po dobu mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	7
1. DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ, DĚTSKÁ LITERATURA	8
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S DĚTSKÝM ČTENÁŘSTVÍM	9
1.2 DĚTSKÁ LITERATURA	11
1.2.1 Žánry dětské literatury.....	12
2. SPECIFIKA ČTENÁŘE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	16
2.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z HLEDISKA PSYCHOMOTORICKÉHO, KOGNITIVNÍHO, PSYCHOSEXUÁLNÍHO A PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE.....	16
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
3. ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	22
3.2 AKTIVITY ROZVÍJEJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST.....	23
3.2.1 Rodinné aktivity	23
3.2.2 Školní aktivity	25
3.3 VÝZNAM SPOLUPRÁCE RODINY A MŠ PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	25
3.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE VÝZKUMECH	26
4. VLIV RODINY NA UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSTVÍ	29
4.1 VÝCHOVA ČTENÁŘE V KONTEXTU RODINY	29
4.2 MÍSTO DĚTSKÉ LITERATURY VE VOLNÉM ČASE	31
4.3 VÝZNAM VLASTNÍ DĚTSKÉ KNIHOVNY PRO DÍTĚ	32
II. EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE.....	34
5. CHARAKTERISTIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	35
5.1 CÍL VÝZKUMU	35
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
5.3 HYPOTÉZY.....	36
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
5.5 METODA VÝZKUMU.....	37
6. ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT VÝZKUMU	38
6.1 VYHODNOCENÍ DAT.....	38
6.2 VYHODNOCENÍ VERIFIKACE HYPOTÉZ	67
7. DISKUZE	73
ZÁVĚR	75

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Čtenářská gramotnost a čtenářství jsou nezbytnými předpoklady pro rozvoj klíčových kompetencí. Čtenářství zároveň člověka obohacuje a můžeme jej považovat za jednu z forem duševní hygieny.

Z tohoto důvodu je třeba, aby byly čtenářské dovednosti rozvíjeny již v raném dětství. Primárně je místem pro rozvoj rodina dítěte, sekundárně mateřská škola. Jestliže rodiče zaujmají pozitivní vztah ke čtenářství, pak v pozitivním slova smyslu ovlivní i vztah dítěte ke čtenářství. Dítě se učí nápodobou, tudíž většina dovedností, postojů a hodnot, které si dítě osvojí, má původ v rodinném prostředí. V dnešní době je dle nepříznivých výsledků výzkumů prováděných v závěru školní docházky bohužel rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním věku opomíjeno a výsledky dětí jsou tudíž slabší.

Budování pozitivního vztahu k literatuře je možné dříve než na základní škole. Dítě do styku s knihou přichází už v batolecím období, kdy rodiče pořizují dítěti různé obrázkové knížky a leporela. Dále seznamování a budování vztahu s knihou probíhá předčítáním, kdy můžeme u dítěte podporovat naslouchání s porozuměním. Následně se to u dětí projevuje při vlastním čtení.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí: teoretické a empirické. Cílem práce je zjistit, jaké knihy má dítě předškolního věku v rodinném prostředí. Cílem teoretické části práce je vymezit pojmy související s dětským čtenářstvím, čtenářskou a předčtenářskou gramotností a dětskou literaturou. Pomocí odborné literatury definovat faktory podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku a také popsat vliv rodiny na dětské čtenářství.

Empirická část diplomové práce popisuje kvantitativní výzkum. Cílem empirické části je zjistit, jaké knihy má dítě v rodinném prostředí, dílčími cíli je zjistit, jaký literární žánr převažuje v dětské knihovně, zda děti mají vlastní knihovnu, frekvenci předčítání knih. K šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně dotazník, jehož otázky byly zaměřeny na knihovnu dítěte, žánry knih v knihovně, délku a frekvenci četby, kritéria výběru dětských knih, podporu čtenářské gramotnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1. DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ, DĚTSKÁ LITERATURA

Dětská literatura neboli *literatura pro děti* je literární tvorba, která je určena pro děti a mládež ve věku od tří do patnácti let. Dětská literatura přispívá k mentální, estetické i etické výchově dětského čtenáře a jeho obsah je přizpůsoben dětskému čtenáři.

Literaturu obecně můžeme rozdělit na literaturu *intencionální* a *neintencionální*, přičemž **intencionální** literaturou chápeme takovou literární tvorbu, která je záměrně určena pro danou skupinu lidí. Hovoříme-li o dětské literatuře, pak dětskou literaturu chápeme jako intencionální, jelikož je záměrně určena dětem a děti ji následně přijímají za svou. Do konce 19. století převažovala v oblasti dětské literatury literatura neintencionální, tzn., že nebyla cíleně věnovaná dětem. Tudíž **neintencionální** literaturu chápeme jako druh literatury, který byl původně určen dané skupině lidí a následně pak transformována pro skupinu další. Mezi díla, která původně byla určena dospělým a následně byla upravena pro dětského čtenáře, patří například pohádky *Hanse Christiana Andersena*, příběhy *Julese Verna*, *Gulliverovy cesty* či příběh trosečníka *Robinsona Crusoe* (Alchazidu, 2007). Z českých potom pohádky *Boženy Němcové* a *Karla Jaromíra Erbena* (Chaloupka, 1987).

Autorů dětské literatury je u nás i v zahraničí spousta, z českých autorů to jsou například *Jan Karafiát*, *Bohumil Říha*, *Milena Lukešová*, *Karel* a *Josef Čapkovi*, *Zdeněk Svěrák*, *František Hrubín*, *Václav Čtvrtek*, *Ondřej Sekora* a další (Chaloupka, 1987). K významným autorům zahraniční dětské literatury patří například *Joanne Kathleen Rowlingová*, *Tove Jansonová*, *Astrid Lindgrenová* a další (Mandys, 2013).

Dětská literatura se dělí do dalších kategorií podle toho, pro jakou skupinu dětí je určena, její obsah se uzpůsobuje dětem a dané věkové kategorii. Pro děti do tří let jsou vhodné knihy jako leporela, ilustrovaná říkadla a básničky, malé knížky s obrázky a jednoslovným textem – ty se většinou dále dělí podle tématu na počasí, zvířata, auta, barvy atd. Pro tříleté až pětileté děti jsou vhodné básničky, písničky říkanky, krátké pohádky nebo knížky obsahující omalovánky, spojovačky či bludiště. Pro děti od pěti let jsou to delší pohádky, dětské encyklopedie, delší básničky, bajky, cizojazyčné knihy (jednoslovné pojmenování známých věcí, např. barvy, hračky, rodinní příslušníci atd.).

V současnosti se v knihkupectvích dají nalézt i knihy, které obsahově dítěti nic nepřináší a jsou pouze komerčním zbožím, jsou to např. různá volná pokračování

původních pohádek *Walta Disneye, Barbie, Auta, Star Wars* či *komiksoví hrdinové* od *Marvel comics* nebo *DC comics* jako jsou *Batman, Spider-man, Hulk, Capitain America, Superman* atd. (Řeřichová, Dobrovský, 2007).

Čtenářství se obecně pojí s vnitřní motivací, je to soubor aktivit, které se vyznačují schopností, chutí, zálibou a potřebou uplatnit dovednost čtení (Řeřichová, 1999). Čtenářství u dětí je chápáno jako záliba a tuto zálibu bychom měli u dětí rozvíjet již v brzkém věku. Předškolní období je pro položení základů dětského čtenářství klíčové a rodina hraje nezastupitelnou roli právě ve vztahu ke knihám a čtenářství.

1.1 Vymezení pojmů souvisejících s dětským čtenářstvím

Pojmy, které souvisí s pojmem dětská literatura, jsou pojmy jako *čtení, čtenář, četba, čtenářství, čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost, čtenářský zájem*. Tyto pojmy se budou prolínat následujícím textem, proto je nezbytné tyto pojmy definovat:

Čtení chápeme jako dovednost porozumět tištěné a psané formě řeči, jíž předchází znalost grafického znázornění slov. Čtení můžeme definovat jako jazykovou a poznávací činnost, jejímž východiskem je tištěný či psaný jazykový projev a výsledkem je porozumění obsahu. Rozpoznání formy jazykového projevu nazýváme **technikou čtení**, poznávání významů slov, slovních spojení a obsahu vět nazýváme **porozumění** (Řeřichová, 1999). Trávníček (2008) čtení popisuje jako sociokulturní dovednost, jež se vyznačuje mediální aktivitou, která je zaměřena na knihy a duševní přisvojování knih.

Způsoby techniky čtení dle Vášové (1995):

Orientační – slouží především k získání základních informací jako je jméno autora a název díla, uspořádání obsahu, členění do kapitol, ilustrace, grafy atd. Čtenář si namátkově čte úryvky textu, aby si udělal obraz o náročnosti a jazyku autora.

Kurzoické – jedná se o zběžné čtení. Čtenář si rychle pročítá daný text a snaží se zachytit klíčová slova, poznačit si důležité pasáže, ke kterým se chce následně vrátit při dalším studiu.

Statarické – jedná se důkladné pročitání, rychlost pročitání je dána mírou chápavosti čtenáře, tzn., že čtenář postupuje podle toho, v jaké míře danému přečtenému textu porozuměl.

Selektivní – je to výběrové čtení, kdy se čtenář řídí daným programem, cíleně vyhledává dané údaje.

Čtenář je jedinec, který vnímá soustavu písemných znaků, uvědomuje si jejich význam, zaujímá k nim vnitřní vztah, postoj a vnímá je jako jednu z forem estetické komunikace a interakce (Řeřichová, 1999). Už dítě v předškolním věku si na čtený text dokáže utvářet svůj vlastní názor, postoj k obsahu či postavám čteného příběhu. Postoj dítěte ovlivňuje i postoj, který zaujímá osoba, která dítěti text předčítá a na základě vztahu / postoje předčítáče si dítě vytváří i budoucí vztah /postoj k četbě.

Četba je aktivita zaměřená na knihy, vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti, je z ní patrná plánovitost, intence, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. Četba je vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být rozvíjen a udržován (Trávníček, 2008). Řeřichová (1999) popisuje četbu i z jiného úhlu pohledu a to, že četbou můžeme rozumět i souhrn knižních titulů čili skupinu literárních děl.

Čtenářství je pojem používaný především v souvislosti s dětmi. Jde o plánovité a cílené rozvíjení četby, zejména za pomoci školy, knihoven a dalších vzdělávacích institucí. Velmi často je rozvíjení čtenářství doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi jako např. *Celé Česko čte dětem*.

Čtenářská gramotnost je soubor vědomostí a dovedností, jež umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jsou to dovednosti zahrnující nejen umět texty přečíst a porozumět jim, ale i dovednosti vyhledávat, zpracovávat a porovnávat informace obsažené textu, reprodukovat obsah atd. Čtenářská gramotnost je součástí tzv. funkční gramotnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2008). Funkční gramotnost popisuje kompetenci člověka využívat efektivně jakýkoliv písemný materiál pro svoji potřebu v různých životních situacích – osobních, finančních, občanských. Je to soubor dovedností, které vyžaduje společnost a pomocí kterých je člověk schopen zpracovávat náročnější písemné materiály (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). Podle PISA (The Programme for International Student Assessment) je čtenářská gramotnost schopnost

porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu, který povede k aktivnímu začlenění do života společnosti. Položit základy čtení s porozuměním při předčítání lze již v předškolním věku, samozřejmě je potřeba volit takové aktivity a takový literární obsah, aby byly upraveny pro dítě, jeho mentalitě, zájmům a potřebám. Na základě toho si pak dítě vytváří pozitivní vztah ke čtení, což má v pozdějším věku za následek utváření čtenářské gramotnosti.

Předčtenářská gramotnost je soubor předpokladů pro čtení a psaní, jež se postupně vyvíjí v době před nástupem do školy. Je to komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu následnému užívání v různých individuálních a sociálních kontextech (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014).

Čtenářský zájem lze charakterizovat jako kulturní či intelektuální zájem. Objevuje se u jedince od určitého vývojového stupně a je podmíněn schopností číst. Charakter a intenzita čtenářského zájmu jsou závislé na sociokulturním prostředí jedince (Vášová, 1995). V prvé řadě má tudíž vliv na čtenářský zájem rodina, jelikož je to první a nejdůležitější sociokulturní prostředí dítěte předškolního věku.

1.2 Dětská literatura

Dětská literatura je část literatury, která je určena přímo dětem. Od literatury pro dospělé se liší. Přizpůsobuje se estetickým nárokům a psychickým možnostem dítěte, reaguje na potřeby dětského čtenáře. Specifičnost dětské literatury se týká nejen obsah, ale i formy literárního díla (Chaloupka, Nezkusil, 1973).

Funkce dětské literatury:

Formativní – dílo se podílí na formování identity dítěte, včleňování do společnosti, pomáhá při orientaci v lidských vztazích a při pochopení lidského chování.

Informativní – dílo poskytuje čtenáři získat informace, poučení a poznání.

Estetická – v dětské literatuře je tato funkce stěžejní. Zahrnuje estetické hodnocení skutečnosti, zasahuje emocionální složku dětské psychiky, jeho citění, představivost a fantazii. Dokáže v dítěti vzbudit estetický zážitek.

Existují i další funkce dětské literatury a to v závislosti na specifickém zaměření díla. Jde např. o funkci *magickou*, kdy se v díle objevuje rytmus, magické formule a vyskytují se nadpřirozené bytosti a kouzelné věci. Dále pak funkce *fyziologická*, jež je zaměřena na zvládání výslovnosti obtížných hlásek nebo hláskových skupin, na jazykovou kultivaci. Funkce *etická* poučuje o základních normách vztahů mezi lidmi a povinnostech dítěte vůči sobě, svým vrstevníkům a dospělým. Funkce *společenská* ovlivňuje společenské vědomí dítěte, jeho postoj k zobrazené realitě, její poznání, chápání a hodnocení (Chaloupka, Nezkusil, 1973).

1.2.1 Žánry dětské literatury

Literární žánr je termín, jenž označuje soubor literárních děl, jež mají určité společné znaky, konkrétněji znaky dominující ve struktuře díle.

Žánry dětské literatury můžeme rozčlenit podle vývojového stupně dítěte na:

Předčtenářská fáze

Mladší předškolní věk – zahrnuje děti ve věku 1 až 3 roky. Pro tyto děti jsou určeny leoprela, knižní hračky, popěvky, říkadla, ukolébavky.

Starší předškolní věk – děti ve věku 3 až 6 let. Pro tuto věkovou kategorii spadají do literárních žánrů poezie (popěvky, říkadla, hádanky), pohádky autorské i lidové (s jednoduchou strukturou), bajky, knihy se zvukovými nosiči, dětské encyklopedie, drobné dramatické útvary, loutkové hry.

Čtenářská fáze

Mladší školní věk – děti ve věku 6 až 10 let. Pro tyto děti jsou z literárních žánrů určeny poezie (s důrazem na rytmičnou pravidelnost), pohádky lidové i autorské, pověsti, povídky ze současného života dětí, povídky s historickou či přírodní tematikou, loutkové hry, umělecko-naučná literatura, dětské encyklopedie.

Starší školní věk – děti ve věku 11 až 15 let. Dochází k odklonu od poezie a pohádky a naopak k příklonu k pověstem, historické a životopisné próze, prozaickým textům s chlapeckým hrdinou či dívčí hrdinkou, sci-fi atd. (Bubeníčková, 2011).

Čeňková (2006) člení dětskou literaturu na: *poezii; pověsti, báje a legendy; bajky; prózu; dobrodružnou literaturu; komiks a pohádku.*

Poezie hraje významnou roli u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Vyznačuje se zvukomalebností, pravidelným a zvučným rýmem. Mezi autory dětské poezie patří např. *Josef Václav Sládek, František Hrubín, Zdeněk Kriebel, Jiří Žáček* a další (Gebhartová, 2011).

Pověsti, báje, legendy jsou příběhy, kdy se děj váže na konkrétní místo, čas a postavy. Některé pověsti obsahují historická fakta a staly se tak východiskem pro vznik historické prózy. Legendy vypráví o životě a skutcích světců. Mezi autory pověstí, bájí a legend patří např. *Alois Jirásek, Ivan Olbracht, Eduard Petiška* a další (Toman, 1992).

Bajky jsou krátká veršovaná nebo prozaická vyprávění jednoduchého příběhu, v němž vystupují zvířata, rostliny a věci počínající si jako lidé. Zpravidla směřují k obecně platnému mravnímu ponaučení. Autory bajek jsou např. *Jean de la Fontaine, Ezop* (Lerer, 2009).

Próza se dále rozděluje podle zaměření na *historickou* (určená dětem, vychází z výkladu dějin), *s dívčí hrdinkou* (zaměřena na životní situace objevující se v životě dospívající dívky, jde především o dívčí romány), *s chlapeckým hrdinou* a *prózu s přírodní tematikou* (zobrazuje přírodní realitu, pozornost věnována vztahu člověka k přírodě) (Toman, 1992).

Dobrodružná literatura má dynamický děj plný zvrátů, svůj díl hraje náhoda, pomoc přítele apod. na neohraničeném prostoru. Děj se odehrává většinou v cizokrajinném prostředí, které je plné postav s reálnými vlastnostmi i postav s vlastnostmi odlišnými od reality. Autory dobrodružné literatury jsou *Jules Verne, Karel May, Eduard Štorch* atd. (Čeňková, 2006).

Komiks je obrázkový kreslený seriál, vyniká výraznou dějovostí. Cílem je bezprostřední vyvolání účinku, podává poučení z příběhu, vyniká po emocionální stránce, snaží se vzbudit napětí. Zahuštěný text je v obláčcích vycházejících z úst hrdinů. Autory komiksů jsou např. *Adolf Born, Ondřej Sekora, Jaroslav Foglar, Stan Lee, René Gosccini* a další (Čeňková, 2006).

Pohádka se dále rozlišuje na *lidovou* pohádku a pohádku *autorskou*. **Lidová pohádka** je epický nebo prozaický útvar, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství. Byla předávána ústní lidovou slovesností. Často začíná slovy „Byl jednou jeden...“, „Žil byl kdysi jeden...“, hlavní hrdina je představen na začátku příběhu, v lidové pohádce se často rozlišuje dobro a zlo. Hlavní hrdina prochází mnoha zkouškami, nevzdává se a vždy na konci vyhraje dobro nad zlem. Lidové pohádky se dále člení podle převažujících znaků v příběhu na pohádku kouzelnou, zvířecí, dětskou, novelistickou a legendární. Mezi sběratele lidových pohádek patří např. *Božena Němcová*, *Beneš Metod Kulda* či *Karel Jaromír Erben*. **Autorská pohádka** reaguje na aktuální témata současné doby (problémy, vědecké objevy...), využívá prvků nonsensu, typická je konkretizace místa a času, ožívování předmětů rostlin, zvířat, ruší pohádkovou iluzi, převádí civilní prostředí do pohádkového příběhu. Autorská pohádka se dále rozlišuje na pohádku parodizující, animovanou, symbolickou a nonsensovou. Autory autorských pohádek jsou např. *Jan Karafiát*, *Karel* a *Josef Čapkoví*, *Karel Poláček* či *Vladislav Vančura* (Toman, 1992).

Vliv pohádky na dítě předškolního věku

Pohádky mají na dítě předškolního věku bezesporu velký vliv. Pohádka je nejčastěji zastoupeným literárním žánrem v dětských knihovnách ať už v domácnosti dítěte či v mateřské škole. Pohádky ovlivňují dítě předškolního věku po stránce:

Mravních hodnot – Jelikož pohádky obsahují mravní hodnoty kultury, jasně charakterizují dobro a zlo, dítě při čtení může tyto morální hodnoty pochopit. V pohádkách se dítě seznámí s univerzálním mravním kodexem, který říká, že po přestupku následuje pocit viny a následně za skutek trest. Dává dítěti naději, že dobro vždy vítězí nad zlem. Dítě se tak často ztotožňuje s kladnými hrdiny.

Sebevědomí dítěte – Svou roli hraje v pohádkách důležitost šťastného konce, boj proti krutým nesnázím patří k životu i v reálném životě. Důležité pro dítě je, že po útrapách následuje odměna. Pokud dítě nevidí budoucnost pozitivně, nemůže se zdravě rozvíjet. Dochází k snadné identifikaci s hlavním hrdinou – pokud hrdina dosáhne pravé identity za pomoci nadstandardních prostředků, po dosažení cíle tato privilegia ztrácí, ale je šťastný

takový, jaký je (obyčejný). Což dává dítěti naději, že i ten nejslabší může v reálném životě uspět.

Objevování vlastní identity – Pohádka pomáhá dítěti analyzovat skutečnost – pojmenovat problém. Pomáhá vnášet řád do chaotického světa, což má terapeutický vliv na dítě.

Sociálních dovedností – Dochází k nim na základě vztahů hlavního hrdiny k dalším postavám, jde například o úctu ke starým lidem, k práci, soucit s trpícími, pomoc bezbranným, víra v úspěch, trpělivost, lásku, uvědomění si důležitosti a významu vlastní rodiny a domova, schopnost rozdělit se atd.

Fantazie dítěte – Pohádka nabízí fantazii dítěte směr. Pohádka nabádá k pozitivnímu řešení konfliktů. Rozvíjí u dítěte kladnou strukturu denního snění (Toman, 1992).

2. SPECIFIKA ČTENÁŘE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na začátku je třeba zdůraznit, že dítě předškolního věku nemůže být chápáno jako čtenář v pravém slova smyslu, jelikož dítě předškolního věku (pokud se nejedná o dítě mimořádně nadané) samo číst zpravidla neumí. Čtenář předškolního věku naslouchá čtenému textu, který mu předčítá osoba blízká, nejčastěji rodič, starší sourozenec, případně učitelka mateřské školy. Dítě si z přečteného odnáší prožitek a pamatuje si informace, které považuje za důležité. Aby k tomuto procesu docházelo, je třeba, aby kniha dítě zaujala, a je třeba respektovat vývojové období dítěte, jeho potřeby a zájmy, aby nedošlo k negativním vlivům na jeho vývoj.

2.1 Dítě předškolního věku z hlediska psychomotorického, kognitivního, psychosexuálního a psychosociálního vývoje

Psychomotorický vývoj dítěte chápeme jako proces, jak dítě roste, mění se proporce jeho těla, prodlužují se ruce a nohy, upevňuje se svalová hmota. Zlepšuje se celkově kvalita motoriky, dochází ke zdokonalování obratnosti a koordinaci pohybů. Dochází také k rozvoji pohybové paměti, to podněcuje v dítěti potřebu pohybu, proto je pro typického předškoláka příznačné, že překypuje energií a má potřebu neustále něco dělat. Co se týče sebeobsluhy, je předškolák samostatný, zvládá se sám obléknout, obout, zvládá úkony spojené s hygienou, dokáže se sám v čistotě najíst. Úroveň jemné motoriky je velmi dobrá, dítě předškolního věku dokáže manipulovat i s malými předměty jako jsou korálky, LEGO kostky apod. (Vágnerová, 2005). V předškolním období je většinou patrná **lateralita** dítěte, přičemž lateralitou rozumíme upřednostňování jednoho z párových orgánů. Rozlišujeme lateralitu na *praváctví*, *leváctví* a *ambidextrii* (obourukost). Pro budoucí rozvoj čtení a psaní je důležitá *souhlasná lateralita* (preference orgánů na stejné straně těla). Pokud by u dítěte byla *lateralita zkřížená* (preference orgánů na opačné straně těla), mohlo by to v budoucnu dítěti činit problémy v oblasti tempa čtení (Mlčáková, 2009).

Kognitivní vývoj je dle Piageta (in Vágnerová, 2005) podmíněn vrozenými předpoklady a vnějšími vlivy ve vzájemné interakci. Základem kognitivního vývoje je proces adaptace a organizace. Jedinec má schopnost přizpůsobit se požadavkům, které na něj klade okolí a potom své poznatky integrovat do komplexního systému. U dítěte

předškolního věku se objevuje období názorného myšlení, tzn., že dítě uvažuje v celostních pojmech. Jeho myšlení zatím nerespektuje zákony logiky a proto je myšlení nepřesné. V předškolním věku dokáže dítě přejímat pravidla a je schopno je dodržovat. Dítě ještě nerozumí pojmu trvalost množiny předmětů a ani některým dějům. Realitu si interpretuje pomocí fantazie. Typickými kognitivními strukturami, které se u dětí předškolního věku objevují, jsou *egocentrismus*, *centrace*, *ireverzibilita*, *fenomenismus*, *prezentismus*, *magičnost*, *animismus (antropomorfismus)*, *arteficialismus* a *absolutismus*.

Egocentrismus znamená, že dítě nedokáže vnímat svět jinak než z vlastní perspektivy. Dítě zkresluje úsudky na základě vlastního postoje a preferencí, chybí u něj tendence hledání objektivní pravdy. Tudíž je toto uvažování velice subjektivní. Avšak neznamená to, že by dítě ignorovalo společenské konvence a názory druhých, jen zatím nedospělo do takového stupně zralosti, aby bylo schopno se na problém podívat z pohledu druhého člověka (Vágnerová, 2005).

Centrace je pojem, který znamená, že dítě svoji pozornost zaměřuje pouze na jeden percepčně nápadný znak. Jedná se o subjektivní redukci informací, kdy dítě není schopno komplexně uvažovat a tak vezme v úvahu jen jeden aspekt dané situace, většinou ten nejnápadnější nebo ten, který je pro dítě nějakým způsobem atraktivní (Vágnerová, 2005).

Ireverzibilita je neschopnost zpětně postupovat k výchozímu bodu. Takže například dítě dokáže určit, že tři a jedna jsou čtyři, ale už nedokáže zpětně určit, že čtyři bez jedné jsou tři (Vágnerová, 2005).

Fenomenismus chápeme jako důraz na určitou a očividnou podobu světa, kterou si dítě vytváří na základě viditelných znaků. Pro dítě předškolního věku je svět takový, jak vypadá (Vágnerová, 2005).

Prezentismus můžeme popsat jako vázanost dítěte na přítomnost. Věci jsou pro dítě předškolního věku takové, jaké je dítě v aktuální chvíli vnímá, což mu dodává subjektivní jistotu. Dítě už sice chápe trvalost existence, nikoliv však trvalost podstaty a její nezávislost na změně vnější podoby. Každá zásadní a viditelná změna skutečnosti je dítětem chápána jako ztráta původní totožnosti (Vágnerová, 2005).

Magičnost chápeme jako tendenci uchýlovat se k fantazii při interpretování nepochopitelných jevů reálného světa. Pro dítě musí být svět srozumitelný a musí se v něm

dokázat orientovat. Někdy je pro dítě realita emočně nepřijatelná a proto se objevují u dětí tzv. **konfabulace** (nepravdivé lži). Dítě často kombinuje vzpomínky s představami, dítě je však přesvědčeno o pravdě (Vágnerová, 2005).

Animismus (antropomorfismus) je přičítání lidských vlastností neživým objektům a zvířatům (Vágnerová, 2005).

Arteficialismus můžeme popsat jako způsob výkladu vzniku okolního světa a jeho charakterizujících znaků. Dítě předškolního věku si myslí, že přírodní zákonitosti jsou vytvořeny člověkem, že člověk napustil vodu do rybníku, pověsil hvězdy na oblohu apod. (Vágnerová, 2005).

Absolutismus můžeme charakterizovat jako tendenci chápat, že každé poznání má konečnou a jednoznačnou platnost. Takovéto zpracování informací je projevem dětské potřeby jistoty (Vágnerová, 2005).

Právě díky těmto kognitivním strukturám děti předškolního věku mají velmi v oblíbě pohádky, jelikož jejich struktura odpovídá jejich stupni vývoje. V pohádkách vše probíhá na základě nějaké zákonitosti, a to včetně kouzel a nadpřirozených sil. To pomáhá dítěti předškolního věku lépe uchopit jevy, kterým dítě prozatím nerozumí.

Psychosexuální vývoj se u dítěte předškolního věku nachází v období falickém. Toto období je charakterizováno podvědomou sexuální touhou po rodiči opačného pohlaví. V případě chlapce se jedná o tzv. *Oidipovský komplex* (chlapec má strach, že jej otec potrestá kvůli jeho lásce k matce a tak se ze strachu z otcova trestu s otcem identifikuje), u děvčat se jedná o tzv. *Elektrín komplex* (děvče si vytváří pouto k otci, své pudy potlačí a identifikuje se s matkou). V tomto období je nezbytná přítomnost obou rodičů nebo alespoň zástupců obou pohlaví, protože dítě přejímá od rodiče stejného pohlaví svoji mužskou (chlapci) a ženskou (děvčata) roli. Jestliže není jeden z elementů daného pohlaví přítomen, může docházet k identifikaci s opačným pohlavím a tudíž i k přejímání rolí opačných (chlapci přejímají ženskou roli, děvčata mužskou), což nemusí být společností považováno za žádoucí.

Freud (in Fontana, 2003) uvádí i vznik vývoje morálních a hodnotových soustav. Morální postoje se formují vznikem superega, jež je z velké části zvnitřnění morálních

norem vštěpovaných rodiči. Dítě tyto postoje přejímá v takové míře, že se postupně stanou součástí jejich duševního života, stanou se hlasem svědomí.

Psychosociální vývoj můžeme spojit se jménem Erik Erikson, který se touto problematikou podrobněji zabýval. **Erikson** (in Fontana, 2003) předškolní období vymezuje jako období *iniciativy, aktivity*. Aktivita dětí předškolního věku se rozvíjí ve hře, v komunikaci, při pohybu, myšlení atd. Dítě rozšiřuje své kontakty i mimo rodinu, především na vrstevníky. Za příznivých podmínek se aktivita dítěte rozvíjí. Je však regulována, aby nenarušovala obecně platné normy společnosti. Vlivem výchovy se u dítěte rozvíjí svědomí.

2.2 Faktory ovlivňující vývoj dítěte předškolního věku

Vývoj člověka je proces, při kterém dochází ke změnám v průběhu času. Na vývoj člověka mají vliv faktory biologické a sociální. Oba tyto aspekty se vzájemně ovlivňují a doplňují. Jsou navzájem propojené, a tudíž je od sebe nemůžeme oddělit.

Biologické faktory

Biologické faktory mají na vývoj osobnosti dítěte velmi výrazný vliv. Neměnnou roli zaujímá **dědičnost**. Tato výbava je geneticky přejímána od rodičů a jejich předků. Genetická informace je zakódována ve formě genů, jež jsou umístěny na chromozomech. Každý jedinec disponuje dvěma sadami chromozomů, které získal spojením zárodečných buněk matky a otce. Tyto genetické informace předávané z generace na generaci mají vliv na vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností, které mají později vliv na chování a prožívání jedince. Soubor takovýchto informací nazýváme **genotyp**. Rozvoj každého jedince je individuální a projevuje se tzv. variabilitou zrání, kterou můžeme pozorovat jako rozdíly v úrovni a koordinaci tělesných i psychických funkcí. Předpoklady, které má jedinec dány geneticky, ale nejsou později rozvíjeny, se postupně vytrácí. **Fenotyp** je výsledkem interakce genotypu a prostředí jedince. Vrozené předpoklady jedince se v některých vývojových fázích dítěte projevují nápadněji (Vágnerová, 2005).

Dědičnost má podíl i na formování psychických vlastností jedince, čili na obecnou inteligenci a temperamentové vlastnosti. Z vrozeného základu temperamentových

vlastností se dále rozvíjejí rysy osobnosti. Avšak na rozvíjení rysů osobnosti má kromě dědičnosti podíl i prostředí jedince. Stability v rozvoji osobnostních rysů dochází u dětí předškolního věku, avšak stabilitu není možné hodnotit, aniž bychom zároveň respektovali specifické zvláštnosti vývoje dítěte (Vágnerová, 2005).

Sociální faktory

Sociálními faktory nazýváme faktory společenské – interakce dítěte s prostředím, lidmi v jeho okolí, komunitou a její kulturou, které mají vliv na vývoj dítěte. Prvním činitelem, který na dítě působí, je rodina. A to jak rodina nukleární (tím máme na mysli otce, matku a sourozence dítěte), tak rodinu rozšířenou (kromě rodičů a sourozenců sem patří i další rodinní příslušníci jako prarodiče, sourozenci rodičů s dětmi a vzdálení příbuzní). Každý z příbuzných dítěte na něm zanechává jakousi stopu, která dítě svým způsobem ovlivňuje v dalším životě.

Klíčovým faktorem jsou i vztahy dítěte k matce, otci i vztah rodičů navzájem. Matka zabezpečuje nejen biologické potřeby dítěte, ale i psychické potřeby dítěte. Dítě potřebuje mít plnohodnotný vztah s matkou, jelikož právě na tomto vztahu později buduje vztahy s dalšími lidmi. Pokud v dětství dojde k dlouhodobému odloučení od matky, dítě může trpět separační úzkostí, být plačtivé, nervózní, v horším případě začne být apatické nejen vůči matce, ale i vůči dalším lidem. Vztah s otcem je rovněž důležitý, jelikož otec eliminuje sklony matky k úzkostlivosti a u chlapců je nezbytný pro identifikaci s mužskou rolí. Vztah rodičů navzájem má na dítě rovněž velký vliv. Dítě dokáže od útlého dětství rozeznat emoční naladění rodičů a vnímá i rozdíly v jejich chování. Jestliže je vztah rodičů harmonický, dítě dostává dobrý příklad do života a bude se snažit takového vztahu v dospělosti dosáhnout (Vágnerová, 2005).

Kromě rodiny je silným sociálním faktorem i sociokulturní prostředí dítěte. Jedná se o interakci dítěte s prostředím, ve kterém žije, čili dochází k socializaci. Socializaci můžeme rozlišit na socializaci *primární*, *sekundární* a *terciární*. *Primární socializaci* zajišťuje rodina, interakce s rodiči, sourozenci, prarodiči a dalšími rodinnými příslušníky. *Sekundární socializace* začíná u dětí předškolního věku cca ve třech letech nástupem do mateřské školy, kde dochází k sociálním interakcím s dalšími osobami – vrstevníky, rodiči

vrstevníků, učitelkami mateřské školy a s dalšími zaměstnanci mateřské školy. *Terciární socializace* probíhá v dospělosti, dochází k ní např. v zaměstnání.

Vrstevníci mají na socializaci dítěte nesporný vliv. Přichází s nimi do kontaktu v mateřské škole i mimo ni. Pojí je společné zájmy, hra. Zprvu dítě preferuje hru spíše samostatnou – dítě si hraje samo, partnery ke hře zatím nevyhledává, později dítě prahne po hře společenské – chce se zapojit do hry s herními partnery, touží po sociálním kontaktu. Při hrách s vrstevníky dítě předškolního věku získává spoustu vlastností nezbytných pro život jako je solidarita, obětavost, soucit, ochota spolupráce, hledání řešení apod. (Matějček, 2000).

Kromě rodiny, mateřské školy a vrstevníků jsou jedním z činitelů socializace i *masmédia*. Masmédia poskytují velké množství informací, dostatek nejrůznějších podnětů, bohužel ne všechny informace a podněty jsou vhodné pro dítě předškolního věku. Masmédia předávají společností uznávané hodnoty, normy a postoje, dokáží tak ovlivnit široké spektrum lidí. Malé děti nejsou schopny informace filtrovat a tak je berou jako platné a neměnné. Pořady, informace, podněty mohou dítě ovlivnit jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu. Například v médiích je prezentováno násilí téměř bez cenzury, jsou pořady, které pro děti jsou nevhodné, avšak je v hlavním vysílacím čase můžeme běžně pozorovat. Proto je nezbytné, aby rodiče dohlédli na to, co děti v televizi nebo na internetu sledují a nedocházelo tak k osvojování společensky nežádoucího chování (Matějček, 2000, Pelikán, 20007).

3. ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předškolním věku je třeba začít pěstovat kladný vztah k literatuře z důvodu, že tento vztah bude v budoucnosti dále prohlubován nejen v rodinném, ale především ve školním prostředí. Vztah k literatuře, který je zakotven v předškolním věku, je základním kamenem pro budování pozitivního vztahu k četbě a knihám. Dítě se začne posouvat dále, nebude mít jen příjemné dojmy z pohádky, ale začne svůj vztah k literatuře využívat jako prostředek ke vzdělávání. Jestliže dítě zaujme pozitivní vztah ke čtení již v předškolním věku, usnadní mu to učení a navíc pravidelnost čtení dítěti usnadní orientaci v textu.

3.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářskou gramotnost u dětí a její utváření ovlivňuje široká škála faktorů. Obecně tyto faktory můžeme rozčlenit na faktory vnější a vnitřní.

Vnější faktory

Rodina - V rodině dítěte je jedním z faktorů *čtenářství v rodině*, tzn., že je důležité uvědomit si, že postoje dětí ke čtenářství formují rodiče četbou, záleží i na frekvenci četby, následnými rozhovory o přečteném příběhu či pomoc rodiči s výběrem knihy, kterou si budou číst. Dalším faktorem je *rodinné prostředí*, kdy svoji roli na utváření postojů ke čtenářství a četbě hrají rodinné vztahy, zázemí pro komunikaci a spolupráci v rodině, podílení se rodičů, sourozenců, prarodičů na volnočasových aktivitách dětí. Posledním faktorem v rodině je *sociálně-ekonomické zázemí rodiny*, kdy je nutné brát v současné době ohled i na úroveň vzdělání rodičů, sociálně-profesní statut rodičů či výši finančních příjmů rodiny (Havel, Krátká, 2004).

Škola – Ve škole je nejvýznamnějším faktorem ovlivňující čtenářskou gramotnost *učitel*, jeho pojetí výuky, používané metody a didaktické prostředky, které budou dítě motivovat ke čtenářství a k pozitivnímu vztahu ke knihám. Dalším významným faktorem v prostředí školy je *práce s knihou* ve škole, tady je důležité dítě zaujmout, navolit téma tak, aby děti samy měly motivaci s knihou pracovat, prohlížet si ji. Na základní škole je dalším faktorem *úkolování četbou na doma*, kdy učitel vhodně zvolí téma a děti si budou rády číst něco, co je bude bavit. Mezi další faktory ve škole patří *reflexe domácí četby ve škole, školní a třídní knihovny* a v neposlední řadě *školní klima* (Havel, Krátká, 2004).

Mimoškolní a mimorodinné faktory – Televize je jedním z faktorů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost. Televizi sleduje v současnosti každé dítě, a pokud dítě sáhne po knize, tak proto, že je schopno samo regulovat čas strávený u televize. Jestliže nedochází k regulaci času stráveného u televize, pak brzy následuje potlačení čtenářství a dochází k absenci knihy v životě dítěte. Počítače jsou taktéž součástí života dítěte, děti přichází do styku s počítači již v útlém věku. Práce s počítačem může být pro dítě přínosná a může mít pozitivní vliv na čtenářskou gramotnost, to ale pouze v případě, že se dítě nebude věnovat jen počítačovým hrám. *Veřejné knihovny* vytvářejí prostředí, které je zaměřeno na knihu. Knihovna dětem četbu zpřístupňuje. Aby byl vliv knihovny uplatněn, je třeba, aby knihovna spolupracovala s rodinou a školou dítěte. Za velmi dobrou spolupráci můžeme považovat návštěvy prostorů knihoven ať už se školou nebo s rodiči, prohlížení knih, četba v knihovně, seznámení se s prací knihovníka, všechny tyto aktivity mají pozitivní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí (Jonák, 2006).

Vnitřní faktory

Vnitřními faktory rozumíme takové faktory, které není schopen jedinec sám ovlivnit. Jedná se o faktory, které dítě přejímá od rodičů a není tak možné je výrazně ovlivnit nebo změnit. Mezi vnitřní faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost řadíme *genetické predispozice, vnitřní motivaci, zájem o učení, používání čtenářských strategií, charakterové vlastnosti, temperament a intelektové schopnosti jedince* (Havel, Krátká, 2004).

3.2 Aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost

Pomocí různých aktivit můžeme u dětí rozvíjet čtenářskou gramotnost. Tyto aktivity se dají rozdělit do dvou skupin, přičemž obě skupiny jsou důležité pro utváření čtenářské gramotnosti. Aktivity tedy můžeme rozdělit podle toho, kde se odehrávají, a to na aktivity rodinné a aktivity školní.

3.2.1 Rodinné aktivity

V rodinném prostředí nejvíce ovlivňují dítě takové aktivity, do kterých se zapojují děti i rodiče. Důležité je, aby rodiče své děti při těchto činnostech podporovali. Když

rodiče u dětí rozvíjejí řečové schopnosti, naučí je zároveň pravidla používání jazyka, které mohou děti využít při práci s tištěným textem.

Nejrozšířenější rodinnou aktivitou je hlasité *předčítání knih* ze strany rodičů, případně prarodičů nebo starších sourozenců. Při předčítání se děti soustředí na text, prohlížejí si obrázky a uvědomují si, že tištěný text nese nějaké poselství, zprávu a že umět číst je výhoda. Hlasité předčítání pomáhá dětem navazovat blízký vztah ke knize a četbě a i k osobě, která dítěti předčítá.

Dále dítě ovlivňuje i *jazyk v domácím prostředí* dítěte, kdy pokud je jazyk v rodině odlišný od mateřského jazyka nebo je jako jazyk v rodině dítěte používán dialekt. To může mít za následek problém s porozuměním jazyka. Domácí zdroje mají taktéž vliv na podporu čtenářské gramotnosti. Jedná se především o dostupnost materiálů ke čtení. **Rodiče**, kteří se doma *věnují čtenářským aktivitám*, svým chováním podporují pozitivní vztah ke čtení u svých dětí (dítě vidí číst rodiče, což ovlivní jeho vztah k četbě, bude brát četbu a knihy jako součást života).

Další aktivity, které ovlivňují čtenářskou gramotnost, jsou např. aktivity, kdy se *rodiče zapojují do školních aktivit* a vzdělávání jejich dětí. Zajímají se o to, co se ve škole děje, mluví o tom s dítětem, podporují je v tom, že čtení je žádoucí. Dítě má na základě těchto aktivit pocit, že se rodič o něj zajímá a prostřednictvím pochval jej hodnotí.

Poslední možností aktivit jsou *mimoškolní čtenářské aktivity*, jimiž rozumíme čas, který dítě věnuje čtení ve svém volném čase. Jedná se nejen o četbu knih, ale i časopisů, vyhledávání informací v encyklopediích, na internetu, návštěvu knihovny, půjčování knih od kamarádů nebo povídání o knihách s kamarády (Černá, 2014). Knihovna má rovněž velký vliv na utváření dětského čtenářství. Veřejné knihovny mají zřízeno nejen oddělení pro dospělé, ale i oddělení literatury pro děti a mládež, přičemž knihy pro děti bývají označeny červeným štítkem na hřbetu knihy a knihy pro mládež jsou označeny štítkem zeleným. Což umožní i dítěti předškolního věku, které neumí číst, rozeznat, které knihy jsou pro něj určeny a může se mezi nimi samo zorientovat a vyhledat to, co jej zajímá. Ve větších městech existují i knihovny, které jsou určeny přímo dětem a mládeži. Knihovny

pořádají různé celostátní akce za podpory SKIP¹, které usilují o oslovení širší veřejnosti (dětí, popřípadě rodin s dětmi) jako např. Noc s Andersenem, Kde končí svět, Den pro dětskou knihu, Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou atd., čímž mohou ovlivnit značnou část dětské populace ve čtení (SKIPČR, 2010 – 2017).

3.2.2 Školní aktivity

Školní aktivity mají v kontextu čtenářské gramotnosti podle veřejnosti a rodičů největší podíl na jejím rozvoji. Podle studie Jak čtou české děti? (Gabal, Václavíková Helušová, 2003) školní aktivity pouze zhodnocují a doplňují to, co vytvořila rodina. Pokud rodina v této oblasti pokulhávala, musí škola převzít tuto úlohu ve větší míře. Ve školách mezi aktivity patří návštěvy školní knihovny, využívání multimediálního centra nebo nadstandardní výuka čtení. Dalšími školními aktivitami jsou ty, které souvisejí s rozpoznáváním slov, vytvářením příběhů atd. (Průcha, 2009).

3.3 Význam spolupráce rodiny a MŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti

Rodina a mateřská škola mají beze sporu velký vliv na utváření čtenářské gramotnosti. Rodina má zodpovědnost za dítě ve všech oblastech, tedy i v oblasti čtenářské gramotnosti. Současná rodina by tedy měla být schopna naplňovat cíle v oblasti čtenářských dovedností, jelikož sama mateřská škola není schopna zajistit kvalitní osvojení čtenářských dovedností. Rodina by měla podporovat čtenářskou gramotnost jinými aktivitami než mateřská škola.

V mateřské škole jsou děti rozvíjeny po stránkách zrakového a sluchového vnímání, orientace v prostoru, vnímání času, rozvoje fantazie a představivosti, paměti, myšlení, komunikačních dovedností, motoriky a grafomotoriky. Ač se to nezdá, všechny tyto aktivity vedou k dobrému základu pro budoucí nácvik čtení a psaní. S blížící se školní docházkou se tyto aktivity přibližují více čtenářským dovednostem. V mateřské škole sice

¹ SKIP = Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR

dítě přijde do styku s knihou, prohlížením knih, přečítáním, ale ne v takové míře, v jaké může v rodinném prostředí. Navzdory tomu však učitelka mateřské školy svým přednesem, emočním nábojem i jazykovou vybaveností může u dětí prostřednictvím literárního textu přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí (Gebhartová, 2011).

Rodiče tedy svými aktivitami dítě předškolního věku zásadně ovlivňují a od toho se pak odvíjí, jak jejich dítě bude číst, jaký vztah a postoj ke knihám a čtenářství zaujme. Proto je nezbytné, aby rodiče a učitelky mateřských škol spolupracovali. Učitelky by měly rodiče informovat, na jaké úrovni se jejich dítě nachází, jaký pokrok dítě udělalo, zároveň by mateřské školy měly rodiče zapojovat do různých projektů jako např. společné čtení, návštěva místní knihovny či pomoci s pracovními listy atd. Jde o to, aby rodiče pochopili, že dítě si v mateřské škole jen nehraje, ale že se i rozvíjí (Tomášková, 2015).

3.4 Čtenářská gramotnost ve výzkumech

Úrovní čtenářské gramotnosti se zabývají šetření **PIRLS** a **PISA**. Tato šetření se provádí až v základním vzdělávání, v předškolním vzdělávání se neprovádí. V předškolním vzdělávání se provádí pouze testy školní zralosti, které ukazují, na jaké úrovni se nachází předpoklady pro čtení. Jak už bylo popsáno výše, podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním věku ovlivňuje budoucí nácvik čtení a psaní v první třídě a zároveň i úroveň a kvalitu čtení. Popíšeme tedy, jak z výzkumů **PIRLS** a **PISA** vychází české děti v oblasti čtenářské gramotnosti.

České děti v průběhu minulého desetiletí vykazovaly zhoršení v porovnání mezi ročníky výzkumů v rámci ČR i v porovnání s ostatními státy. Poslední šetření **PIRLS 2011** a **PISA 2012** zaznamenalo zlepšení oproti výsledkům šetření z minulých deseti let. I tak je nutné děti dále vést ke čtení, aby pochopily, jaký přínos pro ně čtení v dalším vzdělávání i v životě má.

Právě podprůměrné výsledky, které se objevily v posledních šetřeních, byly důvodem k obracení pozornosti odborníků ke čtenářství, ať už z řad výzkumníků, pedagogů nebo rodičů. Šetření **PIRLS** a **PISA** se zaměřují na úroveň čtenářské gramotnosti, která je potřebná k získávání informací a znalostí z různých oborů, rozvíjí schopnost pracovat s informacemi dále a využívat je v každodenním životě. Čtenářská

gramotnost je důležitá pro celoživotní vzdělávání, zvyšování kvalifikace kvůli požadavkům na pracovním trhu, zároveň je potřebná i pro aktivity, které člověk vykonává jak v rodinném, tak ve společenském životě. Jestliže jedinec selže v osvojení čtenářské gramotnosti, je pravděpodobné, že dojde k selhání i v osvojení gramotností a dovedností, které jsou na čtenářské gramotnosti přímo závislé. Proto je nezbytné, aby si dítě budovalo pozitivní vztah ke čtení už v předškolním věku, jelikož to může mít za následek selhávání v různých oblastech v pozdějším věku. Rodina tedy tvoří základ pro budování tohoto vztahu a je nezbytné, aby se četba dostala do popředí hodnotového žebříčku rodiny a dítěti tak nechyběl vhodný vzor.

PIRLS² je mezinárodní výzkum, který je koordinován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA³ a v ČR je realizován Českou školní inspekcí a finančně podporován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Cíle šetření je opakovaně zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ve věku deseti let (žáků 4. ročníku ZŠ). Žáci 4. ročníku jsou zvoleni záměrně, jelikož by již měli mít zvládnutou techniku čtení natolik, aby byli schopni čtení využívat ke svému dalšímu vzdělávání (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). Mezinárodní šetření se cyklicky opakuje každých pět let. Poslední šetření bylo provedeno na jaře 2016, výsledky tohoto šetření budou zveřejněny až v prosinci roku 2017.

Testování není zaměřeno jen na žáky 4. ročníku ZŠ, ale i na rodiče, učitele a ředitele škol a to formou dotazníku, což rozšiřuje šetření čtenářské gramotnosti i na faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují, konkrétně rodinné a školní prostředí. V roce 2011 se čeští žáci umístili na 10. místě z celkem 45 testovaných zemí (průměr škály byl stanoven na 500 bodů, žáci ČR dosáhli 545 bodů). Výsledky se vedle celkové škály prezentují ještě na dvou dílčích škálách dle **účelu čtení** (literární a informační) a na dalších dvou škálách dle **porozumění** (vyhledávání informací a interpretace textu) (Zeman, 2012; ČŠI, 2016).

² PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study

³ IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement

PISA⁴ je mezinárodní program pro hodnocení žáků realizovaný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Je koordinován mezinárodním konsorciem řízeným Australskou radou pro vzdělávací výzkum (ACER). Cílem tohoto programu je opakované zjišťování výsledků vzdělávání v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti u žáků ve věku patnácti let (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

Šetření PISA se cyklicky opakuje každé tři roky. V ČR je realizátorem tohoto výzkumu ČŠI⁵. Šetření je sestaveno tak, aby poskytlo tvůrcům školské politiky všechny důležité informace o fungování školského systému, v každém cyklu se důkladněji zaměřují na jednu z testovaných oblastí, aby získané informace byly podrobnější (Palečková, Tomášek, 2013).

V šetření PISA z roku 2012 byla čtenářská gramotnost testována jako vedlejší oblast. Šetření se zaměřuje na schopnost žáků interpretovat písemný materiál, získávat z něj potřebné informace, posuzovat obsah textu a hodnotit jeho kvalitu. Skrze text doprovázený dalšími úkoly jsou sledovány tři hlavní okruhy dovedností a to: **získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu**. První dva okruhy se zaměřují na dovednosti, které čtenáři uplatňují při práci s textem, třetí okruh se zaměřuje na znalosti, které si žáci osvojili dříve či v jiném prostředí (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

Šetření PISA se v roce 2012 zúčastnilo 64 zemí světa. Průměr dosažených výsledků byl stanoven na 496 bodů, čeští žáci dosáhli výsledku 493 bodů. Oproti výsledkům z dřívějších let je prokazatelné zlepšení u českých žáků, dříve byly výsledky šetření podprůměrné. Faktory, které zapříčinily zlepšení výsledků šetření, jsou nyní předmětem zkoumání. Je možné, že jedním z faktorů je vznik projektů a pedagogických koncepcí na podporu dětského čtenářství, podněcování rodičů v podpoře četby jejich dítěte (Palečková, Tomášek et al., 2013).

⁴ PISA = International Programme for Student Assessment

⁵ ČŠI = Česká školní inspekce

4. VLIV RODINY NA UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSTVÍ

Vztah ke čtení a knize se utváří již v útlém věku, dá se říct, že se utváří již od narození. Největší podíl na rozvoji nesou rodiče, právě oni jsou nejvýznamnějšími činiteli při získávání prvních zkušeností dítěte s knihou a čtení. Je proto tedy nutné od narození se dítěti věnovat, mluvit na něj, rozvíjet jeho schopnosti, protože jen takovýto harmonický rozvoj vede k úspěšnému zvládnutí čtení. Právě věk okolo šesti let je klíčový a rozhoduje se o budoucích návycích a vztahu ke čtení. Kniha by se měla stát důležitou součástí života jedince.

4.1 Výchova čtenáře v kontextu rodiny

Výchova v předškolním věku hraje velmi významnou roli na osobnost dítěte, na jeho rysy a repertoár chování, které dítě realizuje ve vztahu k sobě, k dalším dětem, rodičům, ke světu a hodnotám. Tyto vědomosti, dovednosti vznikají na základě pozorování a učení nápodobou (Smékal, Macek et al., 2002). Výchova se snaží dosáhnout zlepšení, zdokonalení a zhodnocení osobnosti vychovávaného jedince. Vychovatel působí na vychovávaného a svým působením sleduje výchovné cíle (Brezinka, 1996). Kromě výchovy působí na formování osobnosti dítěte i různé vnější a vnitřní faktory, získané zkušenosti, prostředí, ve kterém jedinec žije atd.

Výchovu ke čtenářství můžeme popsat jako soustavné a cílevědomé působení na osobnost dítěte, jejímž účelem je osvojení a později i uplatňování repertoárů čtenářského chování, jež se vyznačují dovednostmi číst, porozumět čtenému, třídít informace z textu a uplatnit je v běžném životě. Zároveň mít prožitek ze čtení a naplňovat tak estetické a čtenářské potřeby, pěstovat pozitivní vztah ke knihám, literatuře, být schopen srovnávat kvalitu jednotlivých publikací.

Výchova čtenáře úzce souvisí s rodinnou výchovou dítěte počínající již v děloze matky, kdy matky svému dítěti broukají, zpívají, povídají si s ním. Dítě se učí být posluchačem. Po narození tyto aktivity pokračují. Změna nastává kolem jednoho roku věku dítěte, kdy se dítě dostává do kontaktu s obrázkovými knihami, které mu dávají k dispozici dospělí. Čím jsou děti starší, tím více získávají zkušenost s knihou a to nejen předčítáním

či vlastním prohlížením knih, ale vnímají i vztah rodičů ke čtení – jestli si rodiče čtou, co čtou či jaký postoj k přečtenému zaujímají.

Dle Hofbauera (2004) se výchova jako taková dá rozčlenit na výchovu **formální**, **informální** a **neformální**. Přičemž *formální výchova* probíhá ve vzdělávacích institucích a je zajištěna nebo podporována státem. Její ukončení je dokládáno absolventským listem. Tyto vzdělávací instituce mohou dítěti nabídnout širokou škálu knih dětské literatury. V mateřské škole najdeme v knihovně spoustu pohádkových knih, dětských encyklopedií, dětské poezie, knihy s nejrůznějšími říkadly apod. Učitelé jsou pro dítě rádci, mohou doporučit publikaci dítěti nebo i rodičům. V mateřské škole jsou knihovny dostupné pro děti, takže si kdykoliv během dne mohou knihu vybrat a prohlížet si ji. Dále může kniha v mateřské škole fungovat jako didaktický prostředek, který učitelka využívá při řízených činnostech, může ji použít jako prostředek k motivaci či využít ji k relaxaci před odpoledním odpočinkem.

Informální výchova vychází z činitelů v okolí dítěte jako je rodina, přátelé, média, škola atd. Informální výchova může probíhat cíleně, ale také nezáměrně, bez organizace či koordinace. Co dítěti číst určuje především rodina, dalším významným faktorem ovlivňujícím čtenářské preference jsou média, která často podléhají trendům a reklama tak dítěti nabízí většinou knihy jazykově chudé, obsahově ne příliš zajímavé, ale na obálce je obrázek oblíbeného hrdiny kvůli vyšší šanci na prodej. Existují však i různé knihy plné doplňovaček, omalováněk, bludišť doprovázené příběhy či básničkami. Na rodičích už ale je, kterou alternativu zvolí.

Neformální výchova je cílená aktivita s danou strukturou, která probíhá mimo vzdělávací instituci. Jedná se o kroužky, sdružení, sportovní družstva atd. Neformální výchova je zaměřena na potřeby dítěte. Aktivita, které tato sdružení, družstva nebo kroužky dítěti poskytnou, podávají dítěti odborné znalosti, dovednosti, hodnoty a kompetence. Příkladem může být čtenářská dílna (kroužek) při ZŠ, besedy s autory knih pro děti, vedení čtenářských deníků apod.

Vychovávat ke čtení neznamená jen položit základy techniky čtení, ale zároveň i základy pozitivního vztahu ke knize jako takové a podporovat u dítěte správné čtenářské návyky. Přičemž správné čtenářské návyky můžeme chápat jako zájem o knihy a četbu,

kteřé přinášejí čtenáři radostný prožitěk a možnost odpočinku. Aby toho rodiče docílili, měli by zařadit v průběhu předčítání nebo těsně po něm aktivity jako např. prohlížení textu, vnímání zvláštností, kladení otázek týkajících se obsahu textu (obsah, prostředí, postavy atd.).

Dětské čtenářství ovlivňuje řada determinantů – vnitřní a vnější. Vnitřními determinanty chápeme genetické dispozice, intelekt dítěte, jeho charakterové vlastnosti, vývojový stupeň, jeho vlastní zkušenosti se čtením, motivace k četbě, zájmy, potřeby atd. Vnějšími determinanty chápeme především rodinu a vliv učitele mateřské a později i základní školy (Bubeníčková, 2011).

Pozitivní vliv na dětské čtenářství má předčítání nebo vypravování pohádek, sledování večerníčků a pohádek v televizi, prohlížení obrázkových knih, písničky, říkanky atd. V rodinách, kde se čte dětem pravidelně, jsou děti připraveny lépe na čtení ve škole, jelikož mají přirozeně danou motivaci ke čtení, získanou bohatší slovní zásobu, pohotovější vyjadřování (Matějček, 2000).

4.2 Místo dětské literatury ve volném čase

V současnosti děti mnoho volného času nemají, rodiče povětšinou volný čas, který dítě má po návratu z mateřské školy, zaplní různými kroužky, kdy dítě vlastně nemá čas si ani odpočinout. Druhou možností je, že rodič dítě po návratu z mateřské školy odloží u televize, popřípadě jiného elektronického zařízení jako je tablet, počítač či chytrý telefon jen proto, aby měl rodič chvíli volného času pro sebe.

Volný čas můžeme charakterizovat jako činnosti, které slouží jedinci k odpočinku, nabytí energie, k zábavě, ale také k lenošení. Volný čas a jeho efektivní využití má v lidském životě nezanedbatelnou úlohu. Proto je nezbytné, aby rodina mohla volit aktivity, které se orientují nejenom na sport, hudbu, tanec, sledování televize, ale i aktivity čtenářské, jež mohou v rodině posílit sociální vztahy mezi jednotlivými členy rodiny (Hofbauer, 2004).

Důležité je, aby čtení ve volném čase bylo skutečně dobrovolné a zájmové. Jestliže budeme dítě nutit číst nebo naopak dítě předškolního věku vytrhneme z jiné relaxační činnosti, anebo hry, může to mít negativní dopad na pozdější vztah ke knize a četbě. Rodič

by měl být pro dítě příkladem, jestliže je rodič sám ve svém volném čase schopen sáhnout po knize a číst si, dítě bude brát tuto skutečnost jako samozřejmost a samo bude chtít rodiče napodobit – bude si prohlížet knihy, vyprávět si příběhy, které důvěrně zná, bude předstírat, že čte. Je možné, že vnitřní motivace bude natolik silná, že se dítě naučí číst již v předškolním věku a bude tuto zálibu dále pěstovat i ve školním období.

4.3 Význam vlastní dětské knihovny pro dítě

Vlastnictví knihovny může být pro dítě velkým přínosem. Člověk si přirozeně zhmotňuje to, k čemu má citový či duchovní vztah. Rodiče si nosí v peněžence fotografie svých dětí, zamilovaní fotografie svého partnera a vlastní knihovna může být něčím velmi podobným. Když dítě projde kolem své vlastní knihovny, nemusí se mu vybavovat jen to, že tuto knihu už mu dlouho rodiče nečetli, ale i to, že toto je kniha, kterou dostalo k narozeninám nebo Vánocům, že tamtu mu koupila babička, tuhle si vybralo samo apod. To dá dítěti pocit, že knihy patří k jeho nejbližšímu okolí, tvoří to, čím je obklopeno a mají tak místo v jeho vlastním světě.

Důležité je uvědomit si, že dětská knihovna nemá být ozdobou dětského pokoje, ale měla by být součástí dítěte, jeho životní paměti, citů, vzpomínek, lásek a přátelství. Jestliže dítě ke knihovně nemá citový vztah, je zbytečné, aby byla naplněna desítkami knih, jelikož dítě po nich nikdy nesáhne. Dobré je, když má dítě možnost podílet se na rozšiřování své knihovny. V tomto případě by se rodiče neměli uchýlovat ke strachu, že si jejich dítě vybere knihu špatně. Je důležité nechat mu možnost volby, popovídat si s ním, proč si dítě danou knihu vybralo, nechat ho vyjádřit jeho názor a sdělit mu názor svůj.

Dětská knihovna prochází změnami spolu s vývojem dítěte. S postupem času dítě z knihovny odkládá leporela, říkanky, básničky, pohádky, ovšem některé z těchto knih tam zůstanou. Tyto knihy přesáhly obvyklé rozměry, dítě k nim má citový a důvěrný vztah, proto si v jeho „nové“ knihovně našly místo, i když už je dítě na jiné úrovni a má zájem o jiný žánr literární tvorby. Díky těmto knihám má dítě možnost návratu, zavzpomínání si.

Rodiče při volbě knih chtějí často dopřát dětem kvalitní literaturu, ovšem není to zcela dobrý postoj. Dětská knihovna by měla být obrazem dítěte nikoliv rodiče, měla by tak odrážet záliby dítěte, měla by z ní vyzařovat upřímnost a pravdivost, tudíž je jasné, že není

možné z dětské knihovny vyloučit knihy podléhající současným trendům, jestliže dítě se v tomto trendu zhlédlo a po těchto knihách touží.

Dětská knihovna je předstupněm ke knihovně dospělého, proto je její význam vskutku nesporný. Dítě, které v dětství mělo vlastní knihovnu a ke knihám v ní obsažených pozitivní emoční či duchovní vztah, má pak i v dospělosti potřebu se knihami obklopovat a zřídit si vlastní knihovnu (Chaloupka, 1995).

Z výše popsaného je jasné, že vlastnictví knih a dětské knihovny v dětství má pozitivní vliv na dítě nejen v předškolním věku, ale i v dalších vývojových stádiích – ve školním věku, pubertě i v dospělosti. Jestliže budujeme pozitivní vztah ke knihám a četbě od útlého věku, dítě bere tento vztah za svůj, dojde ke zvnitřnění a bude četbu knih a knihy samotné ve svém životě dále vyžadovat a tyto hodnoty pak v dospělosti předávat dále svým dětem.

V rámci dětské knihovny bychom neměli zapomínat na významnost obsahu knihovny. Není důležité mít co nejobsáhlejší knihovnu plnou nejrůznějších knižních titulů a literárních žánrů, ale mít v knihovně knihy, ke kterým máme vybudovaný vztah, čili knihy, které jsme si sami vybrali nebo jsme je dostali od našich bližních. Další velmi důležitý poznatek je, že dětská knihovna by měla být uzpůsobena dítěti – jeho věku, potřebám, být bezpečná apod. Jsou-li knihy v dětské knihovně umístěny odshora dolů, mohou být pro dítě knihy nedosažitelné, a tudíž dítě s největší pravděpodobností ztratí zájem o prohlížení.

II. EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

5. CHARAKTERISTIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole je popsán výzkumný problém diplomové práce a cíle výzkumu, jež z něj vycházejí. Jsou zde uvedeny výzkumné otázky, které badatel formuloval na základě výzkumných cílů. Badatel popisuje výzkumný vzorek a metodologický rámec výzkumu, jehož nastudování vychází z odborné literatury. Obecný popis techniky vyhodnocení získaných dat je popsán závěru kapitoly.

Empirické šetření se zaměřuje na zkoumání problematiky *knihy obklopující dítě předškolního věku v rodinném prostředí*. K šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně dotazník. Charakteru stanovených cílů výzkumu odpovídá volba kvantitativního typu výzkumu.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je *zjistit, jaké knihy má dítě předškolního věku v rodinném prostředí*.

Z hlavního cíle výzkumu vycházejí tři cíle dílčí:

- I. Zjistit, jaký žánr rodiče preferují, autora.
- II. Zjistit, jak často dětem čtou.
- III. Zjistit, jestli rodiče rozvíjí u dětí čtenářskou gramotnost.

Pro doplnění jsme zjišťovali, zda mají děti vlastní knihovnu, kritéria výběru knih. Zjistit, jaký vztah mají děti předškolního věku ke knize. Zjistit, zda existují rozdíly mezi rodiči vzhledem k dosaženému vzdělání.

5.2 Výzkumný problém

Výzkumným problémem empirického šetření jsou *knihy, které má dítě předškolního věku v rodinném prostředí*.

Prozkoumání tohoto problému umožňuje popsat knihy, které obklopují dítě předškolního věku v rodinném prostředí, jaký žánr převažuje v dětské knihovně, jaký vztah mají děti ke knize, jestli rodiče svým dětem čtou a jak často.

Dílčí výzkumný problém:

- Údaje o knihách dítěte (vlastní knihovna, počet knih, žánr, délka četby).
- Četba rodičů dítěti (délka četby, frekvence, rozvoj čtenářské gramotnosti).
- Vztah dítěte ke knihám (oblíbená kniha, postava, prohlížení a poničení knihy).

5.3 Hypotézy

Badatel stanovil následující hypotézy, které bude ve svém dotazníkovém šetření verifikovat:

- H0: Rodiče s vysokoškolským vzděláním čtou dětem stejně často jako rodiče s nižším stupněm vzdělání.

H1: Rodiče s vysokoškolským vzděláním čtou dětem častěji než rodiče s nižším stupněm vzdělání.

- H0: Rodiče, kteří čtou dětem vícekrát týdně, věnují četbě stejný čas jako rodiče, kteří dětem čtou jednou týdně a méně.

H2: Rodiče, kteří dětem čtou vícekrát týdně, čtou déle než rodiče, kteří dětem čtou jednou týdně a méně.

- H0: Děti, které vyžadují četbu knih, poničí knihy stejně často jako děti, které četbu nevyžadují.

H3: Děti, které vyžadují četbu knih, poničí knihy méně často než děti, které četbu knih nevyžadují.

5.4 Výzkumný vzorek

Podmínkou výběru výzkumného vzorku byli rodiče, kteří mají alespoň jedno dítě předškolního věku, jelikož na nějž je výzkum zaměřen. Analýza odpovědí odhalila počty knih v dětských domácích knihovnách, délku a frekvenci četby i vztah dětí ke knize.

Na základě zmapování blízkého i vzdáleného okolí badatele byli osloveni rodiče, kteří vychovávají dítě nebo děti předškolního věku, tedy ve věku 3 až 7 let. Výběr výzkumného vzorku je záměrný kriteriální, jelikož podmínkou pro účast bylo být rodičem dítěte nebo dětí předškolního věku. Ochetno spolupracovat na výzkumu bylo celkem 100 rodičů, čili 100 respondentů. Termínem respondent se rozumí osoba, která dotazník vyplňuje (Gavora, 2000).

5.5 Metoda výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Kvantitativní výzkum v pedagogice lze vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (testují, ověřují, verifikují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Fáze pedagogického výzkumu jsou: stanovení problému, formulace hypotézy, testování hypotézy a vyvození závěru a jejich prezentace (Chráška, 2007). Kvantitativní typ výzkumu vyžaduje oproti kvalitativnímu typu výzkumu větší počet dat i respondentů, výsledky získané z kvantitativního výzkumu jsou reprezentativní, jelikož jsou méně závislé na subjektivních názorech a schopnostem respondentů, což vede k lépe ověřitelným výsledkům.

Z výzkumných nástrojů empirického výzkumu (pozorování, dotazník, škály, rozhovor, testy, sociometrie, Q-metodologie, sémantický diferenciál atd.) byl pro zkoumání v kvantitativně orientovaném výzkumu zvolen výzkumným nástrojem nestandardizovaný dotazník. Počet položek v dotazníku je 23, položky v dotazníku jsou uzavřené, otevřené i polootevřené.

Dotazníkové šetření je podle Gavory (2000) způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je to soubor předem připravených otázek, které jsou pečlivě seřazeny, a respondent na ně odpovídá písemně. Dotazníkové šetření získává od respondentů velké množství dat za relativně krátký čas.

Pro vyhodnocení některých dat byl použit výpočet aritmetického průměru za pomoci vztahu:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4}{n}$$

6. ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT VÝZKUMU

V této kapitole jsou uvedeny souhrnné výsledky získaných dat během dotazníkového šetření. Podmínkou výběru respondentů bylo alespoň jedno dítě předškolního věku. Dotazovaných rodičů bylo celkem sto.

Setkání s některými respondenty proběhlo na půdě mateřské školy, kde byli rodiče badatelem osloveni k zapojení se do dotazníkového šetření. Badatel jim představil sebe i záměry výzkumu. Ostatní respondenti byli získáni na základě sdílení dotazníku na různých internetových stránkách. Všichni respondenti byli upozorněni, že dotazníkové šetření je anonymní a že údaje získané z dotazníkového šetření nebudou nijak zneužity a jsou zpracovány pouze pro studijní účely badatele.

Obsahem dotazníkového šetření bylo celkem 23 položek. Většinou byly položky v dotazníku uzavřené, některé položky byly otevřené, některé polootevřené. Dotazník je uveden v příloze. Všichni respondenti odpověděli na všechny otázky v dotazníku.

6.1 Vyhodnocení dat

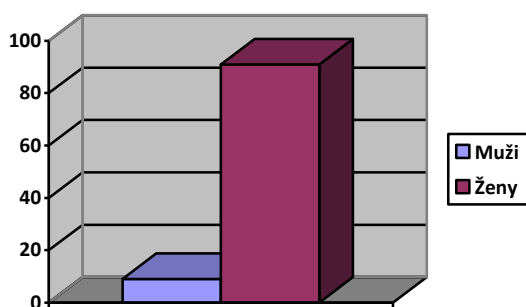
První část dotazníku se týkala demografických údajů o respondentech, čili pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a bydliště respondenta.

Vyhodnocení demografických údajů respondentů:

Položka č. 1: **Pohlaví respondentů**. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti.

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	n	%
Muži	9	9
Ženy	91	91
Celkem	100	100



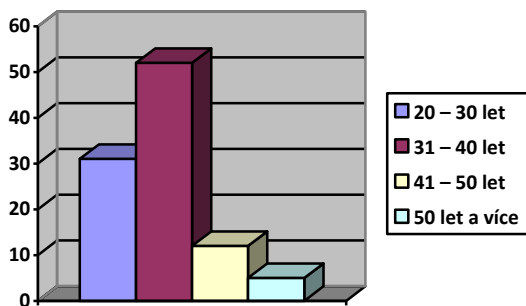
Graf 1: Pohlaví respondentů

Ve většině případů se dotazníkového šetření zúčastnily ženy. Důvodem je zřejmě to, že častěji děti vodí do mateřské školy matky než otcové. Proto se do šetření zapojilo jen několik málo mužů. Tato položka nebyla dále v empirickém šetření sledována.

Položka č. 2: **Věk respondentů.** Na otázku odpověděli všichni respondenti.

Tabulka 2: Věk respondentů

Věk	n	%
20 – 30 let	31	31
31 – 40 let	52	52
41 – 50 let	12	12
50 let a více	5	5
Celkem	100	100



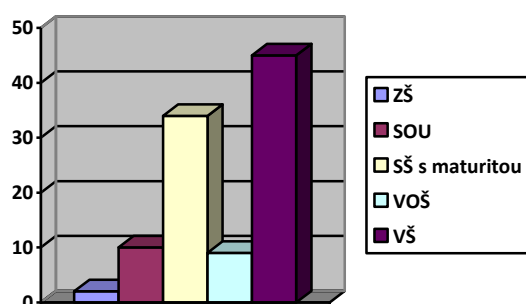
Graf 2: Věk respondentů

Z hlediska věku si můžeme povšimnout, že více než 50 % respondentů byla ve věku mezi 31 a 40 lety a v 31 % případů ve věku mezi 20 a 30 lety. Tento fakt je dán současnou dobou, mateřství je odsunuto na vedlejší kolej, důležitější je pro ženy i muže kariéra. Proto je věk rodičů o něco vyšší, než by byl třeba před 20 lety. Věk respondentů nebyl dále v empirickém šetření zkoumán.

Položka č. 3 **Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů**. I na tuto otázku odpověděli všichni respondenti.

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	n	%
ZŠ	2	2
SOU	10	10
SŠ s maturitou	34	34
VOŠ	9	9
VŠ	45	45
Celkem	100	100



Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Z tabulky 3 a grafu 3 je zřejmé, že 45 % respondentů tvoří vysokoškolsky vzdělaní rodiče. Ve 34 % případů jsou rodiče středoškolsky vzdělaní s maturitou. Tento jev opět souvisí s dnešní dobou, kdy člověk bez maturity je pro některé zaměstnavatele méně atraktivní volbou. Tudíž jsou lidé společností tlačeni k dosažení alespoň středoškolského vzdělání s maturitou.

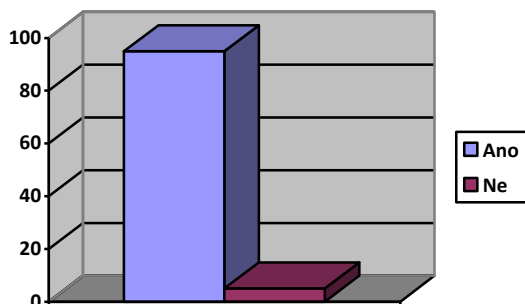
Vyhodnocení dat týkajících se údajů o knihách:

Položka č. 5: Má Vaše dítě vlastní knihovničku?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Odpovědi respondentů jsou zaznamenány v tabulce 4 a grafu 4.

Tabulka 4: Vlastní knihovna dítěte

Vlastnictví knihovny	n	%
Ano	95	95
Ne	5	5
Celkem	100	100



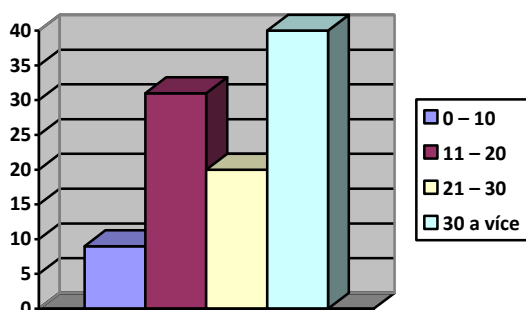
Graf 4: Vlastní knihovna dítěte

Z tabulky 4 a grafu 4 je patrné, že drtivá většina dětí – 95 % má svoji vlastní knihovnu a jen málo dětí – 5 % svoji vlastní knihovnu nemá. Tento fakt může být způsoben nedostatkem prostoru v domě nebo bytě a tak jsou dětské knihy součástí jedné společné knihovny nebo jsou umístěny jinak než v knihovně. Mohou být například v jedné polici na stěně nebo uloženy ve skříňce.

Položka č. 6: Kolik knih zhruba obsahuje?

Tabulka 5: Počet knih v knihovně

Počet knih	n	%
0 – 10	9	9
11 – 20	31	31
21 – 30	20	20
30 a více	40	40
Celkem	100	100



Graf 5: Počet knih v knihovně

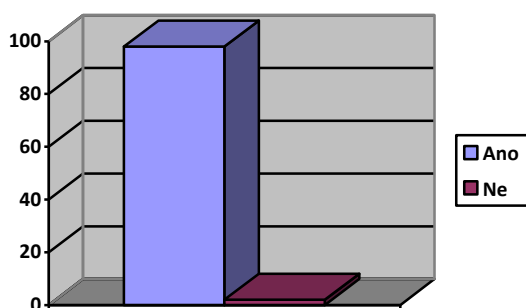
Z tabulky 5 a grafu 5 vyplývá, že dětské knihovny obsahují častěji více než 10 knih. Z výpočtu aritmetického průměru vyplývá, že dětské knihovny obsahují v průměru 25 knih. Tento fakt může být rovněž ovlivněn dispozicemi domu či bytu. Jestliže není dostatek prostoru pro knihovnu, není ani soubor knih příliš obsáhlý, protože jej není kam umístit. Dalším důvodem může být i nákladnost – cena knih se pohybuje v různém cenovém rozpětí a tak je možné, že rodiče knihy pečlivě vybírají dle vlastních finančních možností.

Položka č. 7: **Má Vaše dítě ke knihám přístup?**

Na tuto otázku také odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6 a grafu 6.

Tabulka 6: Přístupnost knih

Přístupnost knih	N	%
Ano	98	98
Ne	2	2
Celkem	100	100



Graf 6: Přístupnost knih

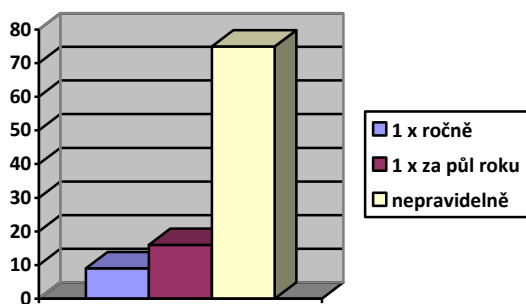
Tabulka 6 a graf 6 jasně ukazují, že v 98 % případů jsou knihy pro děti umístěny tak, že jsou pro děti dostupné a dítě si může knihu kdykoliv vzít. Tento fakt může být způsoben tím, že knihy jsou v knihovně umístěny v nižších policích, aby na ně dítě bez problémů dosáhlo, nebo jsou v polici nízko nad zemí, případně ve skříňce, která je pro dítě dostupná. Dalším důvodem tohoto výsledku může být i zájem rodičů o to, aby dítě projevovalo vlastní iniciativu k prohlížení knih a získalo si ke svým knihám citový vztah.

Položka č. 8: Jak často kupujete svému dítěti knihy?

Na tuto otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 7 a grafu 7.

Tabulka 7: Frekvence nákupu knih

Frekvence nákupu knih	n	%
1 x ročně	9	9
1 x za půl roku	16	16
nepravidelně	75	75
Celkem	100	100



Graf 7: Frekvence nákupu knih

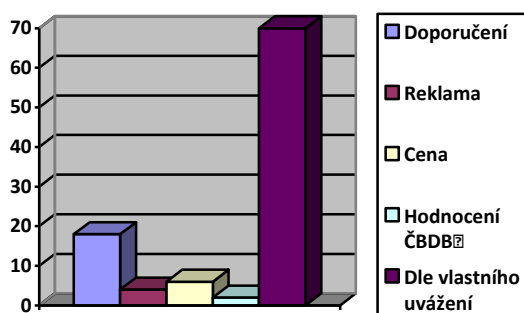
Z tabulky 7 a grafu 7 vyplývá, že rodiče dětem knihy kupují spíše nepravidelně než v nějakých pravidelných časových intervalech. Zřejmě je to způsobeno příležitostmi, které se v průběhu roku naskytují jako např. Vánoce, narozeniny, svátek, Den dětí, finanční situace rodiny, časové možnosti rodiče, aktuální nabídka v knihkupectvích apod. Tuto skutečnost ovlivňuje řada různých faktorů a nelze z výsledků jasně identifikovat, jaké jsou přesně důvody nepravidelného nákupu knih.

Položka č. 9: Podle jakého kritéria knihy vybíráte?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 8 a grafu 8.

Tabulka 8: Kritéria výběru knih

Kritéria výběru	n	%
Doporučení	18	18
Reklama	4	4
Cena	6	6
Hodnocení ČBDB	2	2
Dle vlastního uvážení	70	70
Celkem	100	100



Graf 8: Kritéria výběru knih

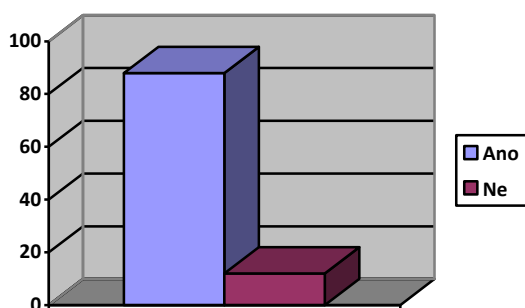
Tabulka 8 a graf 8 nám jasně ukazují, že nejčastěji rodiče knihy pro dítě nakupují dle vlastního uvážení a to v 70 % případů. Druhým nejčastějším faktorem ovlivňující výběr knihy, i když podstatně menším, je doporučení, to využívá rodič v 18 % případů. Další faktory jsou méně často využívány. Důvodem, proč rodiče nevybírají knihu dle hodnocení ČBDB, zřejmě je, že tuto instituci neznají. Proto by nebyla špatná lepší prezentace této instituce a její webové stránky. Na hodnocení knih se podílejí i rodiče a další lidé, kteří danou knihu četli, nejen tým odborníků a tak si člověk přečte nejen stručný obsah na přebalu knihy, ale i názory čtenářů a udělá si o dané publikaci vlastní obrázek a na základě svého úsudku se může rozhodnout.

Položka č. 10: Má **Vaše dítě možnost podílet se na výběru knih?**

Na tuto otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 9 a grafu 9.

Tabulka 9: Možnost podílet se na výběru knih

Možnost výběru	n	%
Ano	88	88
Ne	12	12
Celkem	100	100



Graf 9: Možnost podílet se na výběru knih

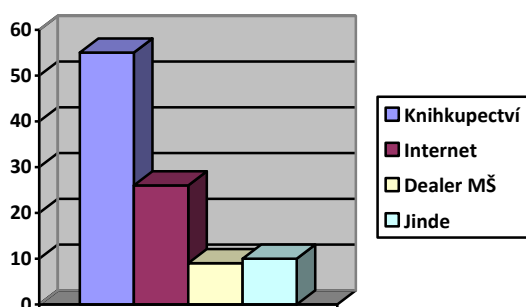
Z tabulky 9 a grafu 9 nám vyplývá, že v 88 % případů mají děti možnost podílet se na výběru knih a jen ve 12 % případů tuto možnost nemají. Jednou z možností, proč rodiče tuto možnost dětem nedávají, může být věk jejich dítěte. Jestliže je dítě mladší (3 až 4 roky nebo méně) rodič považuje za rozumné, že dítěti vybírá knihy sám, jelikož dítě není na rozhodnutí dostatečně zralé. Jak už bylo popsáno v kapitole v teoretické části práce výše, je pozitivní, pokud dítě možnost podílet se na výběru knihy má, i když rodič má strach, že si dítě vybere špatně. Dítě má nárok si samo knihu vybrat a rodiči svůj výběr zdůvodnit. Rodič nemusí vždy mít zcela přehled o trendech v oblasti dětských knih či čtenářských potřebách dítěte. Potřeby dítěte jsou individuální a rodič může mít jiný vkus než dítě, což by mohlo mít za následek, že dítě o knihu, kterou mu vybere rodič, nebude jevit zájem.

Položka č. 11: Kde knihy nakupujete?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 10 a grafu 10.

Tabulka 10: Místo nákupu knih

Místo nákupu	n	%
Knihkupectví	55	55
Internet	26	26
Dealer MŠ	9	9
Jinde	10	10
Celkem	100	100



Graf 10: Místo nákupu knih

Z tabulky 10 a grafu 10 je patrné, že 55 % rodičů knihy nakupuje v knihkupectvích, 26 % rodičů nakupuje přes internet, 9 % rodičů nakupuje knihy u dealerů v MŠ a 10 % rodičů nakupuje knihy jinde. Přestože nákup v knihkupectvích je z responzí nejčastější, volí jej jen lehce přes polovinu rodičů. Nevýhodou u knihkupectví je, že se nachází jen ve městě, takže lidé z vesnice musí do knihkupectví jet i desítky kilometrů. Nákup přes internet a od dealerů v MŠ je pro rodiče pohodlnější. Na internetu rodič najde spoustu knižních titulů z pohodlí domova a jsou mu doručeny až domů. Nevýhodou může být nedostatečný popis obsahu knihy a nemožnost si knihy prohlédnout, prolistovat. Při nákupu od dealerů v MŠ je výhodou, že rodič se ke knihám dostane při běžné cestě do anebo z mateřské školy, knihu si může prohlédnout a objektivně posoudit, zda tuto knihu koupí

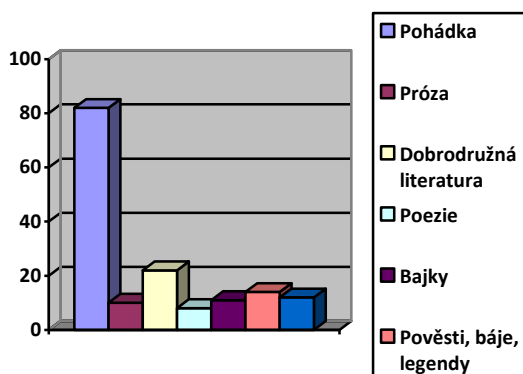
nebo ne. Nevýhodou může být omezený počet nabídnutých knih, kdy dealeři do mateřské školy přivezou cca dvě desítky knih a nemusí se svým výběrem trefit do zájmu rodičů.

Položka č. 12: Jaký literární žánr převažuje mezi knihami dítěte?

Na tuto otázku také odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 11 a grafu 11.

Tabulka 11: Literární žánry v knihovně

Literární žánr	n	%
Pohádka	82	82
Próza	10	10
Dobrodružná literatura	22	22
Poezie	8	8
Bajky	11	11
Pověsti, báje, legendy	14	14
Komiks	12	12
Celkem	100	100



Graf 11: Literární žánry v knihovně

Tabulka 11 a graf 11 ukazuje, že drtivou většinu literárních žánrů knih v dětských knihovnách tvoří pohádka. Nejmenší zastoupení má poezie. To je zřejmě dáno tím, že většina lidí (nejen rodičů) si pod pojmem poezie představí básnickou sbírku, ale už ne nejrůznější jednoduchá říkadla, krátké básničky atd., které běžně využívají. Próza, komiks, bajky a pověsti, báje, legendy mají celkem vyrovnané zastoupení lehce přes 10 %.

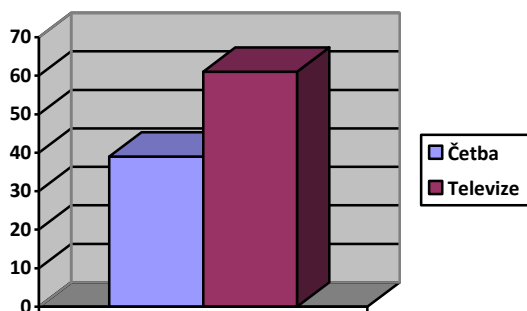
místo obsadila dobrodružná literatura s 22 %. Pohádka je pro děti v předškolním období typická a oblíbená, má na děti pozitivní vliv, to již bylo popsáno podrobněji v kapitole v teoretické části práce. Další literární žánry jsou u dětí oblíbené v pozdějším, spíše mladším školním věku. Poezie může být v dětských knihovnách zastoupena z menšiny i proto, že děti dotazovaných rodičů již nejsou ve věkové kategorii (do 3 let) pro niž je poezie typická a je jim určena a mají jiný objekt čtenářského zájmu, tedy pohádku.

Položka č. 13: Preferuje Vaše dítě četbu pohádek nebo sledování pohádek v televizi?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 12 a grafu 12.

Tabulka 12: Preference výběru zpracování pohádky

Preference zpracování	n	%
Četba	39	39
Televize	61	61
Celkem	100	100



Graf 12: Preference výběru zpracování pohádky

Z tabulky 12 a grafu 12 můžeme vyčíst, že v 61 % případů děti volí televizní zpracování pohádky a jen v 39 % případů volí knihu. Tyto výsledky jsou závislé na současném stavu čtenářství v ČR. Výzkumy PIRLS a PISA jasně ukázaly, že čtenářská gramotnost u dětí byla na průměrné až podprůměrné úrovni. Navíc jsou děti ovlivněny masmédií, tedy i televizí. Dnešní doba umožňuje nejrozličnější zpracování klasických i

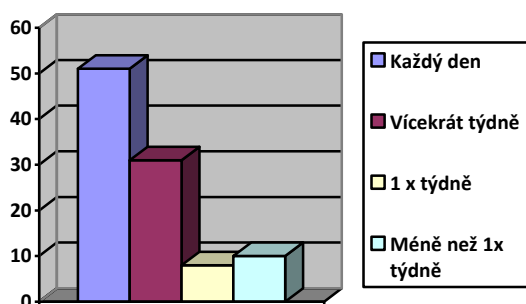
moderních pohádek, nabízí spoustu pohádek, které ani v knižní podobě nejsou. Pohádky v televizi mohou na dítě mít rovněž pozitivní vliv, stejně jako pohádky čtené. Ovšem televize nemůže dítěti nahradit sociální i emocionální vztah, který pocítí při předčítání knihy rodičem. Dalším důvodem, proč děti upřednostňují sledování pohádek v televizi, může být i to, že pro rodiče je to jednodušší. Rodič tak nemusí sáhnout po knize a vyčlenit si čas ve svém volném čase na četbu knihy svému dítěti. Ovšem kvalita filmového zpracování pohádky nemusí být vždy na dobré úrovni, což na dítě nemusí mít pozitivní vliv.

Položka č. 14: Jak často svému dítěti čtete?

Na tuto otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 13 a grafu 13.

Tabulka 13: Frekvence četby

Frekvence četby	n	%
Každý den	51	51
Vícekrát týdně	31	31
1 x týdně	8	8
Méně než 1x týdně	10	10
Celkem	100	100



Graf 13: Frekvence četby

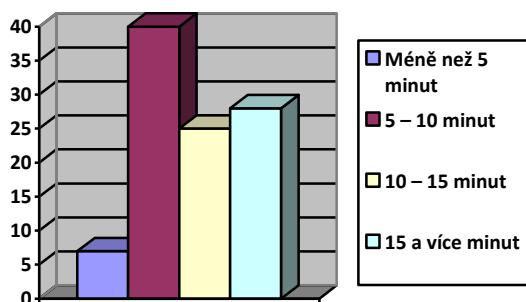
Tabulka 13 a graf 13 jasně ukazují, že v 51 % případů čtou rodiče svým dětem každý den. Vícekrát týdně čtou rodiče dětem v 31 % případů. 1 x týdně a méně čtou rodiče dětem jen v 18 % případů. Z výsledků tedy vyplývá, že rodiče se snaží si najít vícekrát do týdne čas, aby svému dítěti četli. To může souviset i s výsledky otázky č. 23, kdy rodiče uváděli, že u svých dětí rozvíjejí pozitivní vztah ke knihám a četbě i svým vzorem, čili tím, že rodiče sami jsou čtenáři a tak je vyšší pravděpodobnost, že si najdou čas nejen na svoji četbu, ale i četbu pro dítě.

Položka č. 15: Jaká je zhruba délka čtení? (za den)

Na tuto otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 14 a graf 14.

Tabulka 14: Délka četby (za den)

Délka četby	n	%
Méně než 5 minut	7	7
5 – 10 minut	40	40
10 – 15 minut	25	25
15 a více minut	28	28
Celkem	100	100



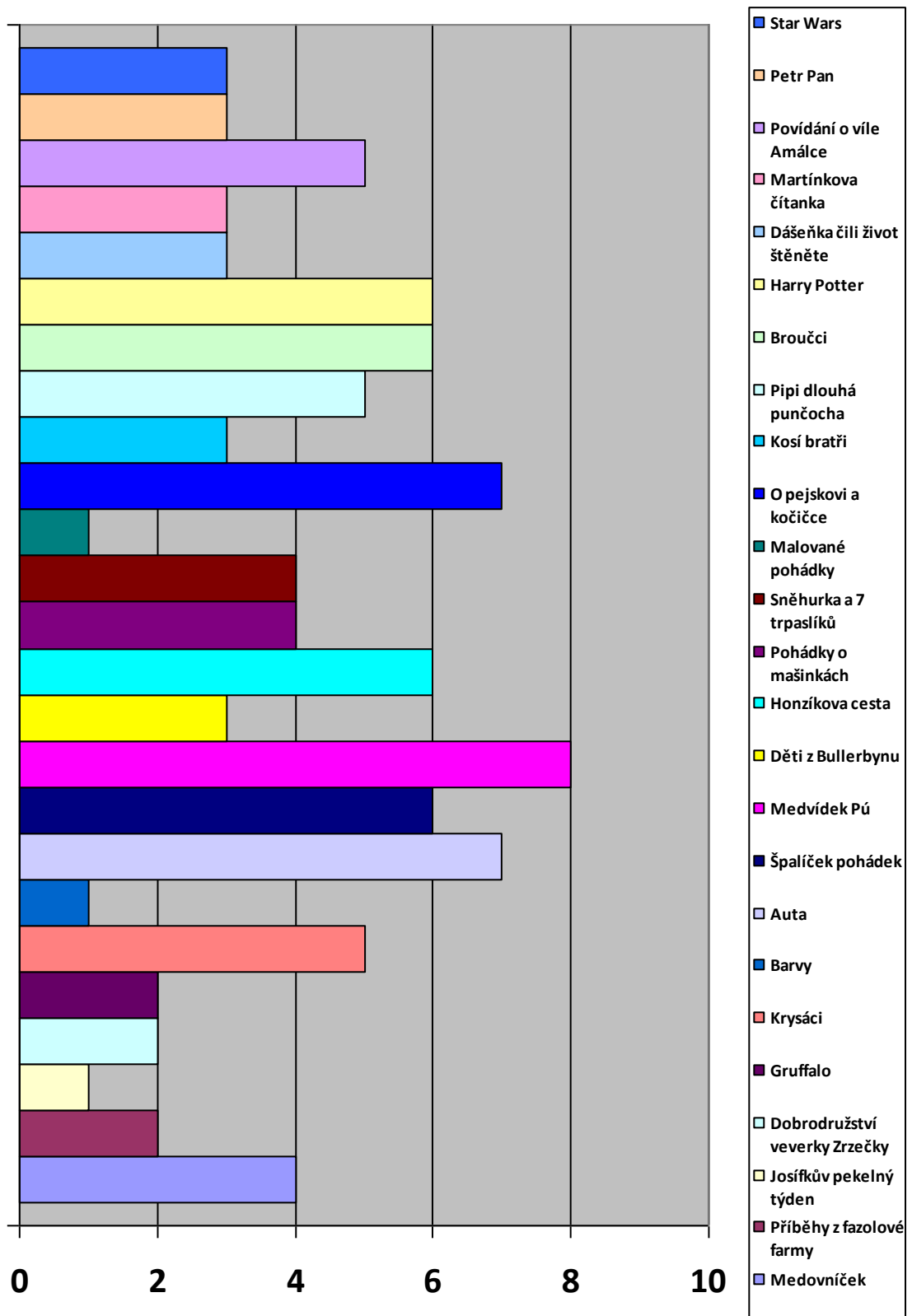
Graf 14: Délka četby

Z tabulky 14 a grafu 14 je patrné, že rodiče ve 40 % případů čtou dětem 5 – 10 minut, ve 28 % případů čtou dětem 10 – 15 minut, v 25 % případů čtou dětem déle než 15 minut a jen v 7 % případů čtou dětem méně než 5 minut. Z výsledků můžeme vyvodit závěr, že rodiče se snaží svému dítěti číst ve většině případů zhruba 10 minut. Délka četby může být ovlivněna různými faktory, které působí na rodiče jako např. únava, pracovní doba, stres, doba, kdy rodič dítěti čte (ráno, odpoledne, večer). Můžeme tedy předpokládat, že rodič se snaží najít si alespoň chvíli na to, aby svému dítěti v průběhu dne četl.

Položka č. 16: **Jaká je oblíbená kniha a pohádková postavička Vašeho dítěte?**

Tabulka 15: Oblíbená kniha

Kniha	n	%
Medovíček	4	4
Příběhy z fazolové farmy	2	2
Josífkův pekelný týden	1	1
Dobrodružství veverky Zrzečky	2	2
Gruffalo	2	2
Krysáci	5	5
Barvy	1	1
Auta	7	7
Špalíček pohádek	6	6
Medvídek Pú	8	8
Děti z Bullerbynu	3	3
Honzíkova cesta	6	6
Pohádky o mašinkách	4	4
Sněhurka a 7 trpaslíků	4	4
Malované pohádky	1	1
O pejskovi a kočičce	7	7
Kosí bratři	3	3
Pipi dlouhá punčocha	5	5
Broučci	6	6
Harry Potter	6	6
Dášeňka čili život štěněte	3	3
Martínkova čítanka	3	3
Povídání o víle Amálce	5	5
Petr Pan	3	3
Star Wars	3	3
Celkem	100	100

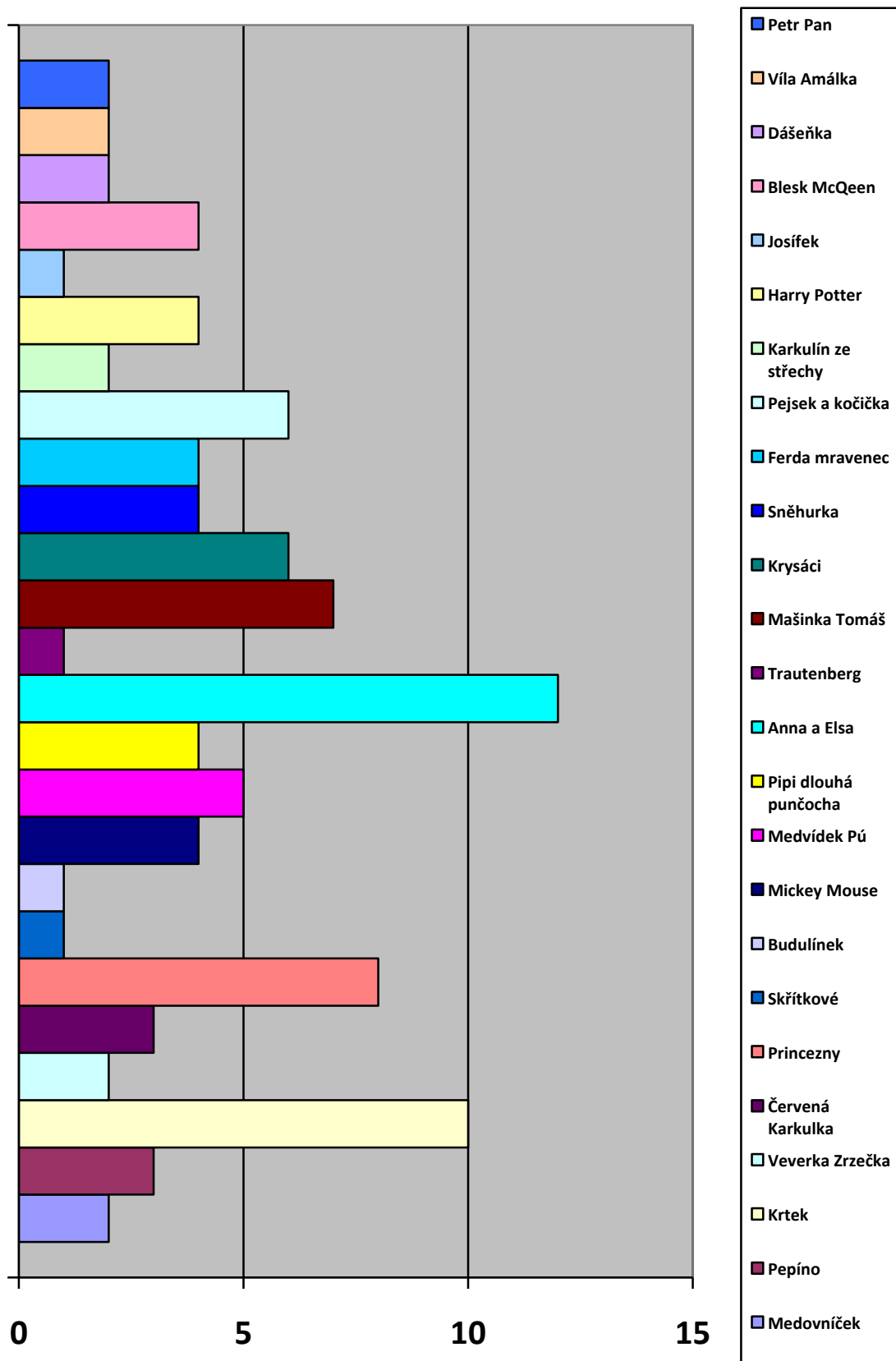


Graf 15: Oblíbená kniha

Z tabulky 15 a grafu 15 vyplývá, že dětské preference v oblasti dětských knih jsou různorodé, avšak z odpovědí nevyplývá žádný závěr, který by jednoznačně určil knihu, která by v oblíbenosti dominovala. Knihy uvedené rodiči jsou téměř na stejné úrovni. Z dat získaných v této otázce se dá usoudit, že nejoblíbenější knihou jsou příběhy o Medvídku Pú. Tyto knihy jsou genderově neutrální, tudíž nelze říci, jestli je tato kniha oblíbenější u chlapců nebo děvčat. Vesměs se dá říci, že dle získaných dat z této části otázky, nejsou u dětí jednoznačně preferovány knihy, které jsou zaměřeny jen na určitou skupinu dětí, např. podle pohlaví. Knihy, které rodiče uvedli, jsou víceméně neutrální a je možné je číst jak děvčatům, tak chlapcům. Z výsledků se dá tedy usoudit, že děti většinou nepreferují knihy, které by byly zaměřeny dle pohlaví dítěte, ale mají v oblibě spíše knihy, které jsou univerzální.

Tabulka 16: Oblíbená postava

Postavička	n	%
Medovníček	2	2
Pepíno	3	3
Krtek	10	10
Veverka Zrzečka	2	2
Červená Karkulka	3	3
Princezny	8	8
Skřítkové	1	1
Budulínek	1	1
Mickey Mouse	4	4
Medvídek Pú	5	5
Pipi dlouhá punčocha	4	4
Anna a Elsa	12	12
Trautenberg	1	1
Mašinka Tomáš	7	7
Krysáci	6	6
Sněhurka	4	4
Ferda mravenec	4	4
Pejsek a kočička	6	6
Karkulín ze střechy	2	2
Harry Potter	4	4
Josífek	1	1
Blesk McQueen	4	4
Dášeňka	2	2
Víla Amálka	2	2
Petr Pan	2	2
Celkem	100	100



Graf 16: Oblíbená postava

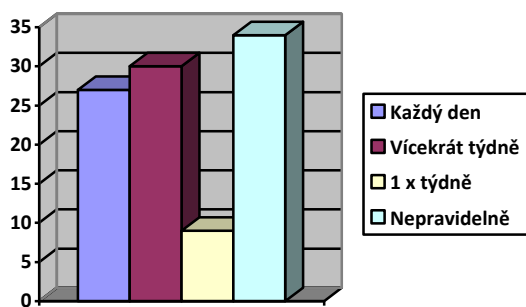
Z tabulky 16 a grafu 16 můžeme usoudit, že výsledky byly opět celkem vyrovnané. Výraznější odskok měli z oblíbených postav Krtek s 10 % a Anna a Elsa s 12 %. Krtek je postava genderově neutrální, je velmi oblíbený i v dnešní době. Je to postava, kterou děti mají rády především v mladším věku (cca do 4 let) a mají ji rádi jak chlapci, tak dívky. Postavy Anna a Elsa už jsou jednou z trendových postav, knihy jsou spíše komerční, obsah je chudý, jazykově ne příliš náročný. Můžeme předpokládat, že tyto postavy jsou oblíbené spíše u děvčat než u chlapců. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, trendy v dětské literatuře i v pohádkách ovlivňují média a většina obchodníků se snaží na aktuální oblíbené postavě vydělat tak, že ji dá na přebal knih, různých výrobků a dá reklamu do televize a předpokládá vysoké tržby, protože děti jsou snadno ovlivnitelné. Dále se dá z výsledků usoudit, že dětmi oblíbené postavy nepodléhají trendům, což může být ovlivněno věkem dítěte.

Položka č. 17: Jak často chce Vaše dítě oblíbenou knihu číst?

Na tuto otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 17 a grafu 17.

Tabulka 17: Frekvence žádosti četby

Frekvence žádosti četby	n	%
Každý den	27	27
Vícekrát týdně	30	30
1 x týdně	9	9
Nepravidelně	34	34
Celkem	100	100



Graf 17: Frekvence žádosti četby

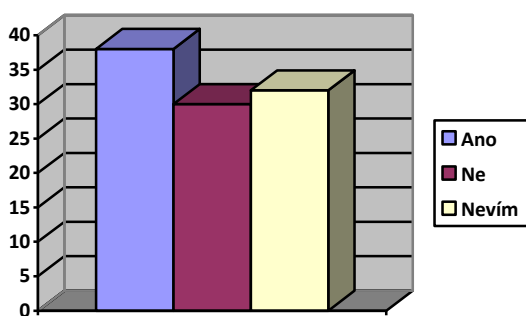
Tabulka 17 a graf 17 ukazují, že děti vyžadují od rodičů čtení knih vícekrát týdně (když zahrneme hodnoty odpovědi každý den) ve více než 50 % případů. Odpověď nepravidelně, která zahrnuje 34 % případů, můžeme chápat jako situaci, kdy dítě chce číst knihu vícekrát týdně, pak ji delší dobu číst nechce apod. To je zřejmě ovlivněno aktuálními potřebami dítěte. Dále tyto výsledky mohou být ovlivněny tím, že děti mají ve svém okolí tolik podnětů, sledují pohádky v televizi, tudíž mají nižší potřebu četby pohádky nebo jiné knihy vyžadovat.

Položka č. 18: Ztotožňuje se Vaše dítě s oblíbenou postavičkou?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 18 a grafu 18.

Tabulka 18: Ztotožnění dítěte s oblíbenou postavou

Ztotožnění s postavou	n	%
Ano	38	38
Ne	30	30
Nevím	32	32
Celkem	100	100



Graf 18: Ztotožnění dítěte s oblíbenou postavou

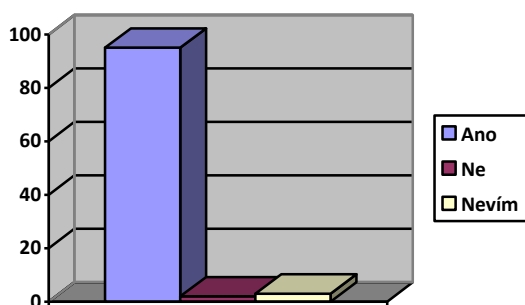
Z tabulky 18 a grafu 18 můžeme vyčíst, že data získaná na základě odpovědí této otázky jsou poměrně vyrovnaná. Zhruba třetina rodičů ví, že jejich dítě se s oblíbenou postavou ztotožňuje, další zhruba třetina rodičů neví, jestli ke ztotožnění dochází a další třetina ví, že k identifikaci nedochází. Výsledek může být lehce zkreslený, jelikož dle mého názoru někteří rodiče nemuseli pochopit pojem ztotožnění. Ztotožnit se neznamena jen, že se dítě plně s postavou sladí a bude vše dělat jako ona, ale může přejmout jen některé vlastnosti, třeba statečnost. Dítě se chce k postavě připodobnit, nemusí se danou postavou stát. Dalším možným odůvodněním může být i to, že postava, která je u dítěte oblíbená nevykazuje žádné výrazně viditelné vlastnosti, takže dítě má postavu sice rádo, ale netouží po ztotožnění nebo není ztotožnění na první pohled patrné. Příklad takovéto postavy by mohla být postava Krtka, kdy pohádky s Krtkem jsou velmi příjemné, ale Krtek ve svých příbězích nemluví, tudíž dítě se s ním plně neidentifikuje, chce být starostlivé a kamarádké jako Krtek ke svým přátelům, ale se svými bližními mluví (nekomunikuje jen skřeky). Jedná se tedy o ztotožnění nebo spíše zdokonalení v určité oblasti, kterou rodič nemusí významně zaznamenat.

Položka č. 19: **Prohlíží si Vaše dítě knihy?**

Na tuto otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 19 a grafu 19.

Tabulka 19: Prohlížení knih

Prohlížení knih	n	%
Ano	95	95
Ne	2	2
Nevím	3	3
Celkem	100	100



Graf 19: Prohlížení knih

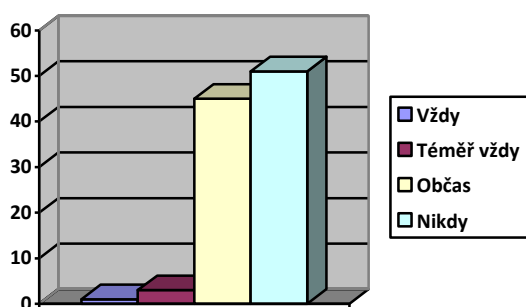
Tabulka 19 a graf 19 jasně ukazují, že v 95 % případů si děti knihy prohlížejí. Důvodem takového výsledku může být to, že rodiče svým dětem knihy kupují, mají je při ruce, tzn., že dítě na knihy dosáhne a může si je kdykoliv vzít. Další možností je i to, že děti přijdou do kontaktu s knihami v mateřské škole, tudíž jejich zájem o knihy a listování může být podmíněn nejen rodinným, ale i školním prostředím. Dalším možným odůvodněním tohoto výsledku mohou být i data, získaná z otázky č. 23, která mohou s těmito výsledky souviset a to, že rodiče si se svými dětmi v rámci rozvoje pozitivního vztahu ke knihám a četbě společně knihy prohlížejí. Jestliže si dítě od raného věku zvyká na prohlížení knih a četbu s rodičem, dá se předpokládat, že ve starším věku bude brát tuto situaci jako běžnou součást svého života a bude ji samo vyhledávat.

Položka č. 20: Poničí Vaše dítě listováním knihu?

Na tuto otázku také odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 20 a grafu 20.

Tabulka 20: Četnost poškození knihy při prohlížení

Četnost poškození	n	%
Vždy	1	1
Téměř vždy	3	3
Občas	45	45
Nikdy	51	51
Celkem	100	100



Graf 20: Četnost poničení knihy při prohlížení

Jak vyplývá z tabulky 20 a grafu 20 děti knihy při prohlížení nikdy neponičí v 51 % případů a v 45 % případů jen občas. Tento výsledek může souviset s výsledky otázky č. 23 týkající se rozvíjení vztahu k četbě a knihám, kdy rodiče velmi často uvádějí, že si s dětmi knihy prohlízejí. Jestliže si rodič prohlíží knihu s dítětem, je pravděpodobné, že dítě, pokud si bude později knihu prohlížet samo, bude mít nižší předpoklady pro její poničení. Rodič totiž naučí dítě, jak s knihou zacházet, aniž by došlo k nějaké přímé edukační činnosti. Další možným odůvodněním může být i věk dítěte. Jestliže je dítě mladší (3 až 4 roky, případně méně), je více pravděpodobné, že dítě knihu při svém prohlížení poničí, jelikož jeho úroveň jemné motoriky ještě není rozvinuta na takové úrovni. Kdežto pokud je dítě starší (5 až 7 let), dá se předpokládat, že jeho jemná motorika je natolik rozvinuta, že je

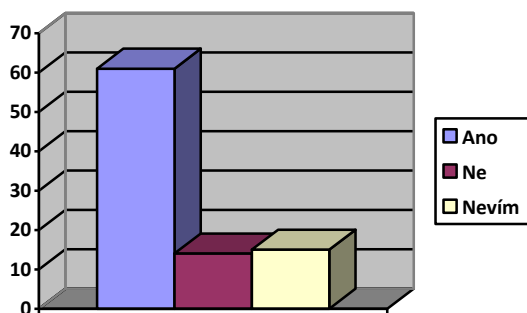
schopno při zacházení s knihou ji neponičit. Důležitým předpokladem je ale také stupeň vývoje dítěte a mentální schopnosti.

Položka č. 21: Převypravuje si Vaše dítě příběh během listování knihou?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 21 a grafu 21.

Tabulka 21: Převypravování příběhu při listování

Převypravování příběhu	n	%
Ano	61	61
Ne	14	14
Nevím	15	25
Celkem	100	100



Graf 21: Převypravování příběhu při prohlížení

Tabulka 21 a graf 21 nám ukazují, že ve více než polovině případů si děti příběh během listování knihou převypravují. Jestliže dítě příběh zná, rodič mu jej předčítá pravidelně, zvyšuje se u dítěte emoční vztah k příběhu, dané knize a dítě si příběh zapamatuje. Tudíž dochází k převypravování známého příběhu během prohlížení. Důvodem, proč rodič neví o převypravování příběhu při prohlížení knihy, může být to, že rodič není u prohlížení a převypravování přítomen a není tak schopen tento fakt posoudit. Odůvodněním, proč si dítě při listování knihou příběh nepřevypravuje, může být to, že pro dítě je to kniha nová, příběh zatím nezná a nemůže si jej tak převyprávět. Nebo je dítě ještě

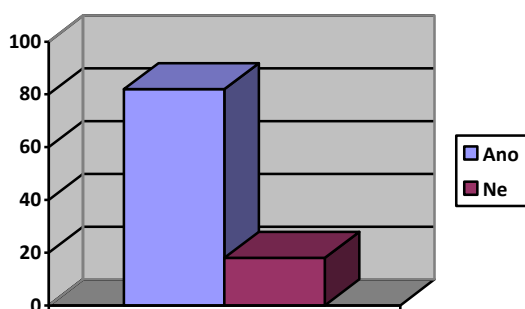
malé a i když knihu, pohádku zná, není kvůli svému věku a stupni vývoje schopno si příběh převyprávět.

Položka č. 22: Vyžaduje Vaše dítě čtení knih?

Na otázku odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 22 a grafu 22.

Tabulka 22: Vyžadování četby knih

Vyžadování četby knih	n	%
Ano	82	82
Ne	18	18
Celkem	100	100



Graf 22: Vyžadování četby knih

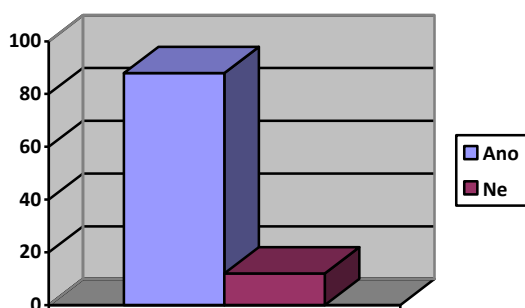
Dle údajů z tabulky 22 a grafu 22 můžeme říci, že v 82 % případů vyžadují děti po rodičích čtení knih. Tento fakt opět můžeme dát do souvislosti s odpověďmi z otázky č. 23, kdy rodiče často uváděli, že si s dětmi společně čtou, čtou dětem před spaním, rodiče sami jsou čtenáři a dítě tak má v rodičích čtenářský vzor. Jestliže je pro dítě přirozené pohybovat se v prostředí zahrnujícím knihy, rodiče sami jsou čtenáři, dítě si vytváří kladný vztah ke knihám a četbě. Je tedy možné, že je pro něj četba přirozenou činností a bude ji vyžadovat.

Položka č. 23: Podporujete ve Vašem dítěti pozitivní vztah ke knihám, k četbě? Jak?

Na otázku rovněž odpověděli všichni respondenti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 23 a grafu 23, výsledky z druhé části odpovědí jsou uvedeny v tabulce 24 a grafu 24.

Tabulka 23: Podpora vztahu ke knihám, četbě

Podpora vztahu ke knihám	n	%
Ano	88	88
Ne	12	12
Celkem	100	100

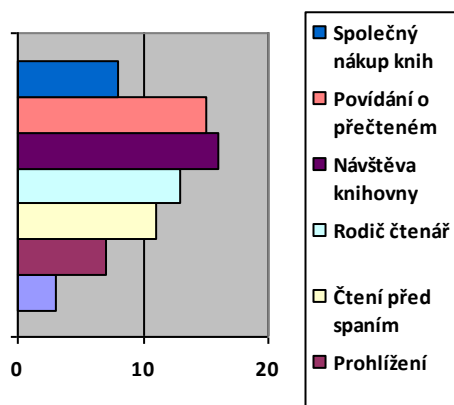


Graf 23: Podpora vztahu ke knihám, četbě

Z tabulky 23 a grafu 23 je patrné, že v 88 % případů rodiče u svých dětí vztah ke knihám podporují. Souvisí to s druhou částí otázky, kdy rodiče uváděli, jak u dětí pozitivní vztah ke knihám a četbě rozvíjejí. Mezi odpověďmi často byla odpověď, že rodiče sami jsou čtenáři, společně si čtou, pravidelně dětem předčítají apod. Převaha podpory vztahu k četbě a knihám tedy pramení z rodinného prostředí a vzoru rodičů.

Tabulka 24: Způsob podpory vztahu ke knihám, četbě

Způsob podpory vztahu ke knihám, četbě	n	%
Otázky po přečtení	3	3
Prohlížení	7	7
Čtení před spaním	11	11
Rodič čtenář	13	13
Návštěva knihovny	16	16
Povídání o přečteném	15	15
Společný nákup knih	8	8
Společné čtení	15	15
Celkem	100	100



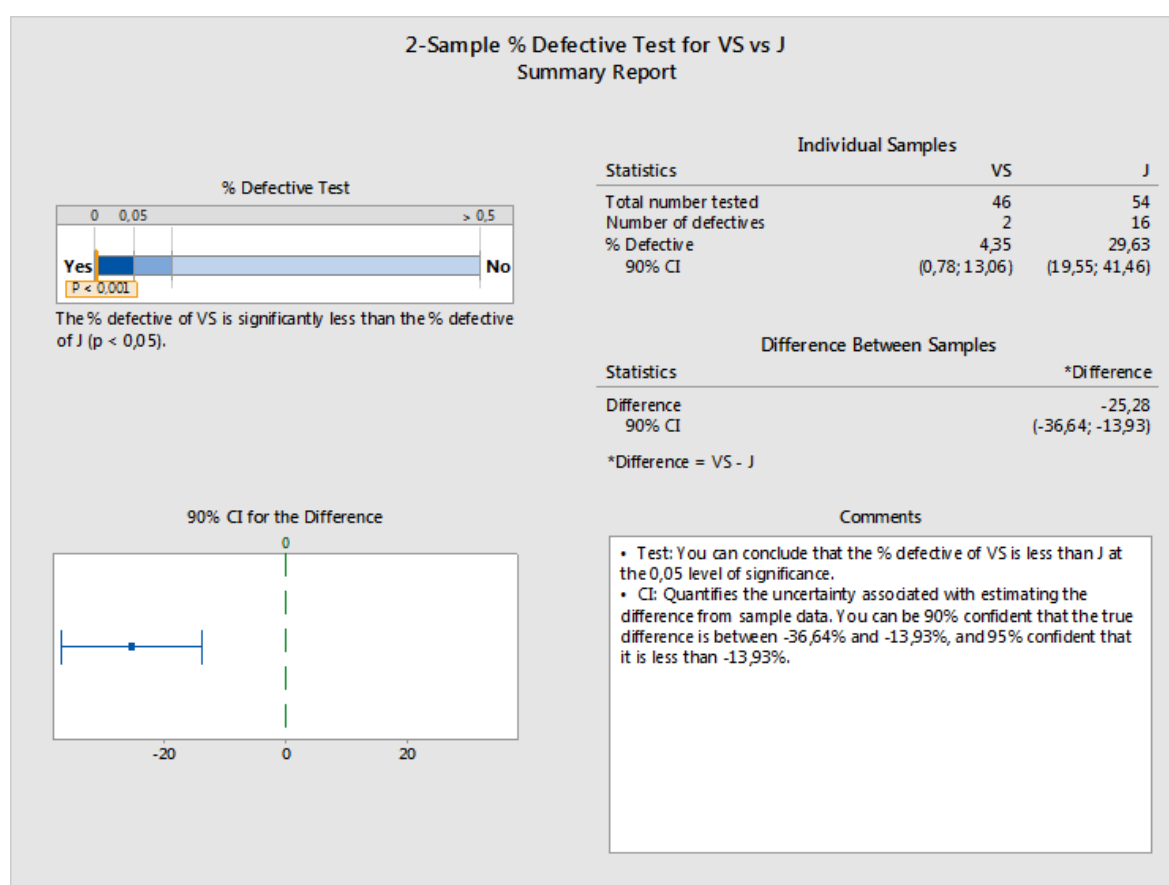
Graf 24: Způsob podpory vztahu ke knihám, četbě

V druhé části otázky rodiče odpovídali, jakým způsobem u svých dětí rozvíjejí pozitivní vztah k četbě a ke knihám. Jak je vidět v tabulce 24 a grafu 24, rodiče nejčastěji se svými dětmi navštěvují knihovnu, jsou sami dětmi vzorem, jelikož jsou sami čtenáři, s dětmi si o přečteném příběhu povídají a často si společně čtou. Tento výsledek je potěšující, jelikož téměř v 90 % případů rodiče pozitivní vztah k četbě rozvíjejí a zároveň jej v téměř v 90 % případů rozvíjejí i podnětnými činnostmi, které děti zajisté ovlivní. Díky tomu tak zřejmě dochází i ke zlepšování výsledků v testech PISA a PIRLS.

6.2 Vyhodnocení verifikace hypotéz

K verifikaci hypotéz byl využit statistický program Minitab. Je to softwarový balík statistických metod, které jsou určeny pro analýzy dat. Tento program byl vyvinut na Pensylvánské státní univerzitě týmem vědců a je určen pro uživatele z oblasti praxe a také pro výuku statistiky na VŠ. Často je program využíván v automobilovém průmyslu. Verifikaci v tomto programu pro potřeby tohoto výzkumu provedl Ing. Tomáš Linner.

Hypotéza H1



Obrázek 1: Verifikace hypotézy H1

Hypotéza H0 předpokládala, že mezi proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl, čili že není rozdíl mezi frekvencí četby rodičů s vysokoškolským vzděláním a frekvencí četby rodičů s nižším vzděláním. Hypotéza H0 se ukázala jako nepravdivá,

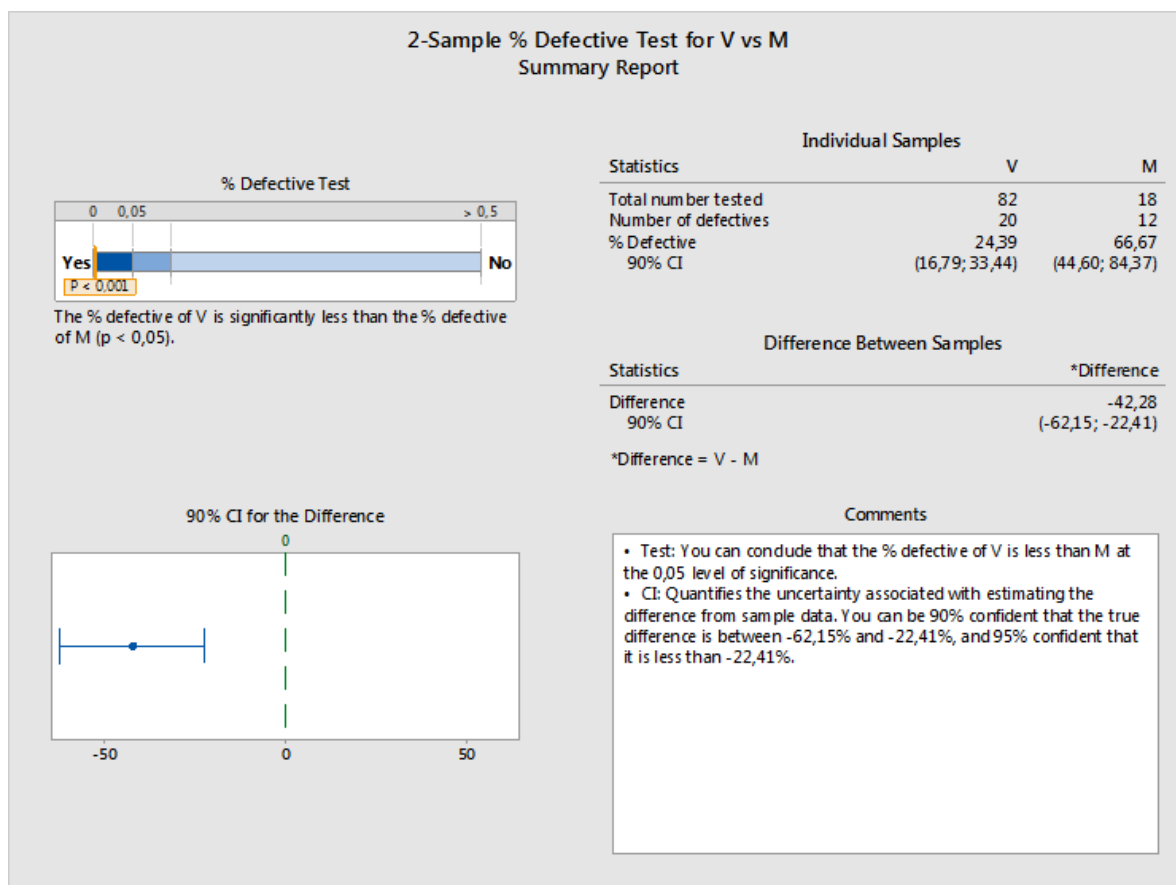
tudíž nebyla přijata, jelikož z výsledků je patrné, že mezi proměnnými existuje statisticky významný rozdíl.

H1 předpokládala, že rodiče s vysokoškolským vzděláním čtou dětem častěji než rodiče s nižším stupněm vzdělání. Do verifikace byly postaveny položky č. 3 a č. 14. Odpovědi respondentů z položky č. 3 byly pro verifikaci hypotézy roztrženy **do dvou kategorií** – na *vysokoškolské vzdělání* a na *jiné vzdělání* (jiné vzdělání zahrnovalo všechny ostatní odpovědi, čili vzdělání na úrovni ZŠ, SOU, SŠ s maturitou, VOŠ). Odpovědi respondentů z položky č. 14 byly pro verifikaci hypotézy roztrženy rovněž na **dvě kategorie** a to *více* (tato kategorie zahrnovala odpovědi *každý den* a *vícekrát týdně*) a *méně* (tato kategorie zahrnovala odpovědi *1 x týdně* a *méně než 1x týdně*).

Tato hypotéza se potvrdila. Rodiče s vysokoškolským vzděláním čtou svým dětem v 95, 65 % případů vícekrát týdně, zatímco rodiče s nižším stupněm vzdělání čtou svým dětem v 70, 37 % případů vícekrát týdně. Rozdíl mezi údaji činí 25, 28 %. Hladina rizika je 5 %. Statisticky je tedy tato hypotéza prokázána.

Důvodem, proč se tato hypotéza ukázala jako pravdivá, by mohlo být právě nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Rodič s vysokoškolským vzděláním klade větší důraz na získání dovedností, které dítě bude v životě potřebovat. Lépe chápe nezbytnost předčítání jako faktu, že díky němu dítě získává pozitivní vztah ke knihám, rozšiřuje svoji pasivní i aktivní slovní zásobu, rozvíjí svoji fantazii, zlepšuje tak předpoklady pro čtení a psaní a cit pro gramatiku.

Hypotéza H2



Obrázek 2: Verifikace hypotézy H2

H0 Předpokládala, že není statisticky významný rozdíl mezi proměnnými, čili že délka četby rodičů, kteří čtou dětem vícekrát týdně je stejná jako délka čtení rodičů, kteří čtou dětem jednou a méněkrát týdně. Tato hypotéza nebyla přijata, jelikož při verifikaci se ukázalo, že mezi proměnnými je statisticky významný rozdíl.

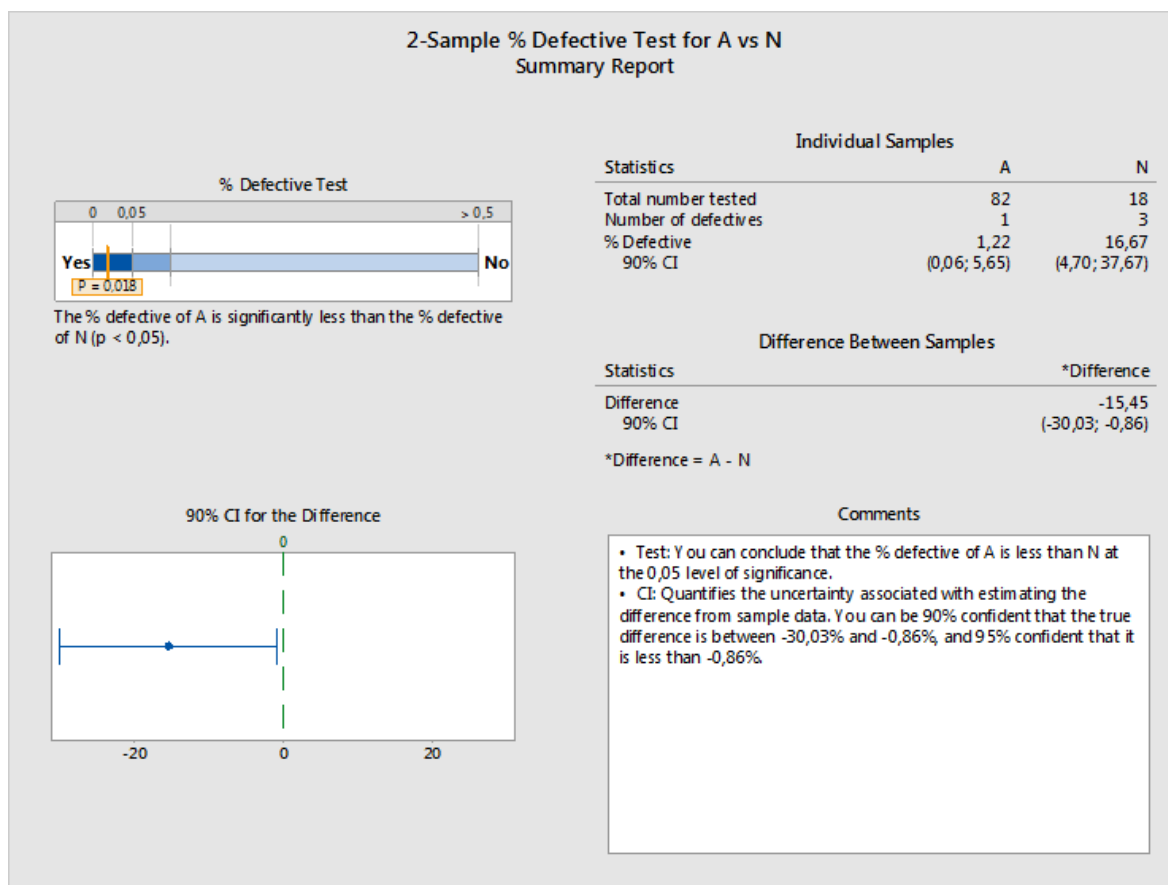
H2 předpokládala, že rodiče, kteří čtou dětem vícekrát týdně, čtou déle než rodiče, kteří čtou dětem jednou týdně a méně. Do verifikace byly postaveny položky č. 14 a č. 15. Odpovědi respondentů z položky č. 14 byly pro verifikaci hypotézy roztrženy do **dvou kategorií** – na **vícekrát týdně** (tato kategorie vícekrát týdně zahrnovala odpovědi *každý den* a *vícekrát týdně*) a **méněkrát týdně** (tato kategorie zahrnovala odpovědi *1 x týdně* a *méně než 1 x týdně*). Odpovědi respondentů z položky č. 15 byly pro verifikaci hypotézy roztrženy rovněž na **dvě kategorie** a to **déle** (tato kategorie zahrnovala odpovědi *10 – 15*

minut a 15 a více minut) a **krátce** (tato kategorie zahrnovala odpovědi *0 – 5 minut* a *5 – 10 minut*).

Tato hypotéza se rovněž potvrdila. Rodiče, kteří svým dětem čtou vícekrát týdně, čtou i déle v 75, 61 % případů, zatímco rodiče, kteří čtou svým dětem méněkrát týdně, čtou déle jen v 33, 33 % případů. Rozdíl mezi údaji činí 42, 28 %. Hladina rizika je 5 %. Statisticky je tedy tato hypotéza prokázána.

Jednou z možností, proč došlo k potvrzení této hypotézy, může být fakt, že rodiče, kteří čtou častěji, čtou zároveň i déle proto, že jsou sami čtenáři. Rodič, který sám má pozitivní vztah k četbě a je aktivním čtenářem snáze vydrží číst svému dítěti delší dobu. Vliv samozřejmě na délku čtení může mít i řada dalších faktorů jako např. únava, doba čtení (ráno, odpoledne, večer) apod. Tyto faktory jsou však méně vlivné, jelikož nemají dlouhodobý charakter.

Hypotéza H3



Obrázek 3: Verifikace hypotézy H3

Hypotéza H0 předpokládala, že frekvence poničení knihy při prohlížení je stejná u dětí, které četbu knih vyžadují jako u dětí, které četbu knih nevyžadují. Tato hypotéza nebyla přijata, jelikož při verifikaci hypotézy se ukázalo, že mezi proměnnými existuje statisticky významný rozdíl.

H3 předpokládala, že děti, které vyžadují četbu knih, poškodí při prohlížení knihu méně často než děti, které čtení knih nevyžadují. Do verifikace byly postaveny položky č. 22 a č. 20. Odpovědi respondentů z položky č. 22 byly pro verifikaci hypotézy roztrženy do **dvou kategorií** – na **ano** (tato kategorie zahrnovala pouze *kladné odpovědi*) a **ne** (tato kategorie zahrnovala *záporné odpovědi*). Odpovědi respondentů z položky č. 20 byly pro verifikaci hypotézy roztrženy rovněž na **dvě kategorie** a to **častěji** (tato kategorie

zahrnovala odpovědi *vždy* a *téměř vždy*) a *méně často* (tato kategorie zahrnovala odpovědi *občas* a *nikdy*).

Rovněž hypotéza H3 byla statisticky verifikována a také potvrzena. Děti, které vyžadují četbu, poničí knihu v 1, 22 % případů, zatímco děti, které čtení knih nevyžadují, poničí knihu v 16, 67 % případů. Rozdíl mezi údaji činí 15, 45 %. Hladina rizika je 5 %. Na základě těchto dat je statisticky tato hypotéza prokázána.

Důvodem, proč se tato hypotéza ukázala jako pravdivá, může být fakt, který vychází z odpovědí na položku č. 23. Rodiče, kteří u svých dětí budují pozitivní vztah ke knihám a četbě, ať už svým čtenářským příkladem, společným čtením, prohlížením knih apod. zároveň pěstují u svých dětí zájem o četbu knih. A jestliže si rodič se svým dítětem knihu prohlíží, nejprve rodič listuje knihou, později nechá dítě listovat knihou samotné, dítě se naučí s knihou zacházet šetrně a nedochází tak často k poničení knihy ani tehdy, když si dítě vezme knihu do rukou samo a prohlíží si ji bez rodiče. Určitý vliv na poškození knihy při prohlížení může mít samozřejmě i věk dítěte. Je v celku logické, že mladší děti (ve věku 3 až 4 roky) jsou méně obratné po stránce jemné i hrubé motoriky, tudíž jsou náchylnější k poničení knihy oproti dětem starším (ve věku 5 až 7 let). Je to ovšem individuální a nelze to 100 % potvrdit, protože záleží na individuálních schopnostech a současném stupni vývoje dítěte.

7. DISKUZE

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku a následně rozvoj čtenářské gramotnosti v mladším školním věku má velký potenciál. Právě nyní je to jedna z důležitých možností rozvoje dětí. Díky výzkumům PIRLS a PISA, které byly v minulých desetiletích po stránce čtenářské gramotnosti u žáků základních škol na průměrné až podprůměrné úrovni, docházelo postupně k uvědomování orgánů vzdělávací politiky k potřebě zdokonalit tyto čtenářské dovednosti a to nejen z důvodu ne příliš lichotivých výsledků, ale i z důvodu, že žáci s nižšími čtenářskými dovednostmi mají potíže v dalším vzdělávání a může to v negativním slova smyslu ovlivnit i jejich budoucnost. Na základě toho se pak začaly lépe propagovat v masmédiích akce, projekty, které rozvoj čtenářské gramotnosti podporují a to nejen ve vzdělávacích institucích, ale i v rodině a sociokulturním prostředí dítěte jako např. Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, návštěva knihovny se školou, soutěž Čtenář roku apod.

Na jaře v roce 2016 proběhlo další šetření PIRLS a PISA a v prosinci 2017 budou známy výsledky tohoto šetření. Jak už bylo uvedeno v teoretické části práce, výsledky z šetření v roce 2012 ukázaly, že oproti výsledkům šetření z minulého desetiletí bylo zaznamenáno zlepšení po stránce jak čtenářské, tak matematické a přírodovědné gramotnosti, což můžeme považovat za znamení toho, že propagace v masmédiích, tvorba podpůrných programů a projektů byla úspěšná.

Pozitivem je, že v současnosti se díky šablonám MŠMT, které se zaměřují na zkvalitnění vzdělání, kreativní pracovní sílu a produkci kvalitních výsledků výzkumů a jejich využití pro zvýšení konkurenceschopnosti ČR vůči ostatním státům Evropy i celého světa se základní i mateřské školy mohou zapojit do výzev a díky šablonám získat finanční podporu pro rozvoj. Jednou ze šablon je možnost dalšího vzdělávání pracovníků v určitém hodinovém rozsahu a jedním z odvětví, ve kterém se mohou pedagogové z mateřských škol vzdělávat, je právě oblast čtenářské pregramotnosti.

Možným úskalím, které může nastat při zapojení mateřských škol do výzev a využití šablon MŠMT, může být současný stav dětí v mateřských školách, čili tento stav ovlivňují podmínky v obci nebo městě sociokulturní, demografické i ekonomické. Současný stav dětí v mateřských školách je rovněž ovlivněn trendy mít méně dětí,

nejčastěji jedno až dvě a mít děti v pozdějším věku. Proto nyní dochází ke snížení počtu dětí v mateřských školách a mateřské školy se tak uchylují k řešení, které je rovněž podporováno v šablonách, a to vzdělávání dětí dvouletých. Toto by mohlo být úskalím pro vzdělávání pedagogů v oblasti čtenářské pregramotnosti a jejího rozvíjení, jelikož kvůli tomu, aby se udržely, budou volit možnost zvýšit počet dětí ve třídách právě tím, že zřídí třídu a zaškolí pedagogy pro vzdělávání dvouletých dětí.

Dále můžeme konstatovat, že čtenářskou gramotnost i pregramotnost ovlivňují trendy v literatuře. V roce 2000, kdy byla nakladatelstvím Albatros vydána kniha Harry Potter a kámen mudrců od spisovatelky Joanne Kathleen Rowlingové, se spustila obrovská lavina čtenářského zájmu, která přiměla celou jednu generaci ke čtení. Kniha o kouzelníku Harry Potterovi děti a mládež natolik uhranuly, že netrpělivě očekávaly další díl ze série knih o Harry Potterovi a dokonce navštěvovaly v kinech i filmové zpracování svého oblíbeného příběhu. Tyto knihy jsou populární u čtenářů dodnes a naštěstí patří k velmi kladně hodnoceným knihám i na stránce ČBDB, a to díky velmi kvalitně a nápaditě provedenému překladu, dějovosti obsahu i jazyku knihy. Bohužel můžeme narazit i na knihy, které jsou inspirovány oblíbenými hrdiny z filmových či animovaných pohádek pro děti, avšak s nekvalitním obsahem – obsah knih je podprůměrný, bez nápadu, jazyk je ochuzený, textu je minimálně a je velmi strohý. Knihy takového typu se snaží pouze na oblíbených postavách vydělat co nejvíce peněz, protože láká děti i rodiče oblíbeným hrdinou na přebalu knihy. Což nevede k rozvoji čtenářské gramotnosti a pregramotnosti, nýbrž je to jen dobře promyšleným marketingovým tahem. I toto můžeme považovat za úskalí při snaze o rozvoj čtenářské gramotnosti a pregramotnosti i dětí předškolního a mladšího školního věku.

Data získaná z dotazníkového šetření mohou být sdílena s respondenty, kteří by o výsledky výzkumu měli zájem. Závěry mohou získat na základě kontaktování badatele prostřednictvím e-mailové adresy, která byla uvedena v závěru dotazníku. Badatel je ochoten zaslat případným zájemcům závěry z dotazníkového šetření (tabulky, grafy s komentáři) či v případě zájmu i celou práci k nahlédnutí.

ZÁVĚR

Čtenářská gramotnost je nezbytná pro rozvoj klíčových kompetencí, které jsou základem pro celoživotní učení. Snížená kvalita čtenářské gramotnosti může mít v dospělosti negativní vliv na celoživotní učení i na uplatnění na trhu práce. Rozvíjení čtenářské gramotnosti, budování pozitivního vztahu ke knihám a četbě by mělo být součástí života rodiny dítěte od raného věku. Vliv rodičů je nepopiratelný, jelikož rodiče jsou prvními aktéry podílejícími se na socializaci dítěte a dítě zrcadlí jejich postoje, hodnoty i chování.

Magisterská diplomová práce je strukturovaná klasicky, čili na část teoretickou a část empirickou. Cílem teoretické práce bylo za pomoci odborné literatury vymezit pojmy, které souvisejí s dětskou literaturou, dětským čtenářstvím, čtenářskou gramotností a dítětem předškolního věku, jelikož na charakteristice těchto pojmů je postavena část empirická.

Cílem empirické části bylo zjistit, jaké knihy obklopují předškoláka v rodinném prostředí. V empirické části jsou interpretovány výsledky empirického šetření. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že děti předškolního věku mají svoji vlastní knihovnu, knihy v knihovně jsou pro ně dostupné a že mají možnost podílet se na výběru knih. Dále bylo zjištěno, že dětské knihovny v průměru obsahují 25 knih a děti, i když mají raději sledování pohádek v televizi, čtení knih vyžadují. Oblíbená kniha u dětí není zcela jednoznačně určitelná, podobný výsledek zaznamenala i oblíbená postava, která se rovněž nedá zcela specifikovat, jelikož data byla vcelku vyrovnaná. Dále z šetření vyplynulo, že rodiče svým dětem čtou většinou vícekrát týdně a každý rodič si snaží najít alespoň pár minut na čtení. Co se týče vztahu ke knihám, děti se snaží knihu při prohlížení neponičit, mají svou oblíbenou knihu i postavu. Rozvoj pozitivního vztahu ke knihám se rodiče snaží rozvíjet společným čtením, předčítáním, otázkami po přečtení, prohlížením knih, společným nákupem knih, návštěvou knihovny a vlastním čtenářským vzorem.

V praxi mohou výsledky tohoto výzkumu posloužit dalším rodičům jako příklad toho, že rodinné prostředí a výchova ke čtenářství přináší dítěti mnoho výhod, které zužitkuje během dalšího vzdělávání. Dále, že zařazení četby do rodinného života není

časově příliš náročné a může jej aplikovat každý rodič bez ohledu na věk, vzdělání či socioekonomický status rodiče.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALCHAZIDU, Athena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež. I., Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:a21ae3c0-e921-11e2-9923-005056827e52>
- BREZINKA, Wolfgang, Konstanz. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BUBENÍČKOVÁ, Petra et. al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
- ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.
- ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 118 s. ISBN 978-80-262-0720-7.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. PIRLS [online]. © 2016. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ HELUŠOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? : Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: 2003. Dostupné z: <http://www.gac.cz/documents/CTENARIKomplet.pdf>
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
- HAVEL, Jiří, KRÁTKÁ, Veronika. *Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti*. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. Učitelská příprava – učitelská praxe. ISBN 80-7041-211-9.

- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- CHALOUPKA, Otakar. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1985. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:e925d4b0-7e9e-11e3-86b3-005056827e52>
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- CHALOUPKA, Otakar, NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. Praha: Albatros, 1973.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JONÁK, Zdeněk. Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu? *Metodický portál* [online]. 2006 [cit. 2017-03-03]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek,/219/1040>. ISSN 1802-4785.
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj negramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace, 2014. Vol. 24, isme 4. DOI: 10.5817/cz.muni.m210-6397-2013.
- LERER, Seth. *Children's literature: a reader's history, from Aesop to Harry Potter*. Chicago: University of Chicago Press, 2009, ix, 385 s. ISBN 978-0-226-47301-7.
- MANDYS, Pavel. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2013, 430 s. ISBN 978-80-00-03336-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, HYPLOVÁ Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

- PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav et al. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: ČŠI, 2013 [online]. © 2013 [cit. 2017-03-03]. ISBN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisteni_PISA2012.pdf
- PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (177-1948)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0044-8.
- ŘEŘICHOVÁ, Vlasta, DOROVSKÝ, Ivan. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, c2007. ISBN 978-80-7182-228-8.
- SKIP ČR. Akce a projekty. Celostátní akce SKIP. *Skipcr.cz* [online]. © 2010 – 2017 [cit. 2017-03-03]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip>
- SMÉKAL, Vladimír, MACEK, Petr, et al. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8.
- TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?* Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV Nakladatelství, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- ZEMAN, Roman. Výsledky mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS 2011 [online]. ©2013 – 2014, last vision 11th of December 2012 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011?highlightWords=PIRLS+2011>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČBDB Československá bibliografická databáze.

MŠ Mateřská škola.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

ZŠ Základní škola.

VŠ Vysoká škola.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pohlaví respondentů	38
Tabulka 2: Věk respondentů	39
Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání	40
Tabulka 4: Vlastní knihovna dítěte	41
Tabulka 5: Počet knih v knihovně	42
Tabulka 6: Přístupnost knih	43
Tabulka 7: Frekvence nákupu knih	44
Tabulka 8: Kritéria výběru knih	45
Tabulka 9: Možnost podílet se na výběru knih	46
Tabulka 10: Místo nákupu knih	47
Tabulka 11: Literární žánry v knihovně	48
Tabulka 12: Preference výběru zpracování pohádky	49
Tabulka 13: Frekvence četby	50
Tabulka 14: Délka četby (za den)	51
Tabulka 15: Oblíbená kniha	53
Tabulka 16: Oblíbená postava	56
Tabulka 17: Frekvence žádosti četby	58
Tabulka 18: Ztotožnění dítěte s oblíbenou postavou	59
Tabulka 19: Prohlížení knih	61
Tabulka 20: Četnost poškození knihy při prohlížení	62
Tabulka 21: Převypravování příběhu při listování	63
Tabulka 22: Vyžadování četby knih	64
Tabulka 23: Podpora vztahu ke knihám, četbě	65
Tabulka 24: Způsob podpory vztahu ke knihám, četbě	66

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Verifikace hypotézy H1	67
Obrázek 2: Verifikace hypotézy H2	69
Obrázek 3: Verifikace hypotézy H3	71

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů	39
Graf 2: Věk respondentů	39
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání	40
Graf 4: Vlastní knihovna dítěte	41
Graf 5: Počet knih v knihovně	42
Graf 6: Přístupnost knih	43
Graf 7: Frekvence nákupu knih	44
Graf 8: Kritéria výběru knih	45
Graf 9: Možnost podílet se na výběru knih	46
Graf 10: Místo nákupu knih	47
Graf 11: Literární žánry v knihovně	48
Graf 12: Preference výběru zpracování pohádky	49
Graf 13: Frekvence četby	51
Graf 14: Délka četby	52
Graf 15: Oblíbená kniha	54
Graf 16: Oblíbená postava	57
Graf 17: Frekvence žádosti četby	59
Graf 18: Ztotožnění dítěte s oblíbenou postavou	60
Graf 19: Prohlížení knih	61
Graf 20: Četnost poničení knihy při prohlížení	62
Graf 21: Převypravování příběhu při prohlížení	63
Graf 22: Vyžadování četby knih	64
Graf 23: Podpora vztahu ke knihám, četbě	65
Graf 24: Způsob podpory vztahu ke knihám, četbě	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážení rodiče / učitelky MŠ,

jmenuji se Marie Linnerová, jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Žádám Vás tímto o spolupráci. Prosím o vyplnění dotazníku. Informace z něj získané využiji pro zpracování své diplomové práce, v níž se zaměřuji na čtenářskou pregramotnost. Dotazník je anonymní.

Dotazník obsahuje pouze 23 položek, tudíž Vám jeho vyplnění nezabere mnoho času.

Vhodné odpovědi prosím zaškrtněte, u otevřených otázek prosím vypište.

Děkuji za spolupráci

Bc. Marie Linnerová

Demografické údaje

1) Jste

žena muž

2) Kolik je Vám let

20 – 30 31 – 40 41 – 50 50 a více

3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

ZŠ SOU SŠ s maturitou VOŠ VŠ

4) Kde žijete

ve městě na vesnici

Údaje o knihách dítěte

5) Má Vaše dítě vlastní knihovničku

ano ne

6) Kolik knih zhruba obsahuje

0 – 10 11 – 20 21 – 30 30 a více

- 7) Má dítě ke knihám přístup
 ano ne
- 8) Jak často kupujete svému dítěti knihy
 1x ročně 1x za půl roku nepravidelně
- 9) Podle jakého kritéria knihy vybíráte
 doporučení reklama cena hodnocení ČBDB
- 10) Má dítě možnost podílet se na výběru knih
 ano ne
- 11) Kde knihy nakupujete
 v knihkupectví přes internet od dealerů v MŠ jinde
- 12) Jaký žánr převažuje mezi knihami dítěte
 pohádka dobrodružná lit. komiks poezie
 bajky próza pověsti, báje, legendy
- 13) Preferuje Vaše dítě četbu nebo sledování pohádky v televizi
 televize četba

Údaje o frekvenci a délce četby

- 14) Jak často dětem čtete
 každý den víckrát týdně 1x týdně méně než 1x týdně
- 15) Jaká je zhruba délka čtení
 méně než 5 min. 5 – 10 min. 10 – 15 min. 15 a více min.

Vztah dítěte ke knihám

16) Jaká je oblíbená kniha a pohádková postavička Vašeho dítěte

17) Jak často chce dítě oblíbenou knihu číst

každý den vícekrát týdně 1x týdně nepravidelně

18) Ztotožňuje se dítě s oblíbenou postavičkou

ano ne nevím

19) Prohlíží si dítě knihy

ano ne nevím

20) Poničí dítě listováním knihu

vždy téměř vždy občas nikdy

21) Převypravuje si dítě příběh při listování knihou

ano ne nevím

22) Vyžaduje dítě čtení knih

ano ne

23) Podporujete v dítěti pozitivní vztah ke knihám, četbě?

ano ne

Děkuji Vám za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem. Máte-li zájem o výsledky získané z tohoto dotazníku, můžete mne kontaktovat na e-mailu maja.varmuzova@gmail.com. Ráda se s Vámi o své závěry podělím. Ještě jednou děkuji za Vaše odpovědi.
Marie Linnerová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Linnerová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Kniha v životě předškoláka
Název v angličtině:	A book in the life of preschooler
Anotace práce:	Magisterská diplomová práce je zaměřena na knihy, které má předškolák doma, čtenářskou gramotnost a její rozvoj. Práce je rozdělena na dvě části. Zatímco teoretická část charakterizuje klíčové pojmy pomocí odborné literatury. Empirická část představuje výsledky dotazníkového šetření, které je zaměřeno na knihy v dětských domácích knihovnách, vztah dětí ke knihám, rozvíjení čtenářské gramotnosti rodiči. V závěru práce je shrnutí výsledků a využití výsledků v praxi.
Klíčová slova:	Dětská literatura, čtenář, čtenářská gramotnost, předškolák
Anotace v angličtině:	The Master thesis is focused on books, which has got preschooler at home, reading literacy and reading literacy development. While the theoretical part focuses on defining key terms using scientific literature. The empirical part presents the results of a survey on commonly owned children's books in home libraries, children's relationship with books and parent involvement in the development of children's reading skills. In the conclusion is a summary of

	the results and their use in practice.
Klíčová slova v angličtině:	Children literature, reader, reading literacy, preschooler
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	86 stran, 111 290 znaků
Jazyk práce:	český