

THE DEVELOPMENT OF PRELITERACY IN THE FAMILY OF PRESCHOOL CHILDREN

[ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V RODINĚ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ]

Aneta Hravova - Zora Syslova

doi: 10.18355/PG.2023.12.2.3

Abstrakt

The current study is part of a dissertation that deals with the development of reading literacy in a family of preschool children in kindergarten. This study aimed to determine the parental practices that influence preliteracy development in preschool children. For these purposes, a combination of research methods was used - a questionnaire, a diary of parents and an interview with parents. In this post, I present the interviews' results in comparison with the pre-test, which was aimed at determining language and speech skills. The results showed that the differences between parents' practices are noticeable, which to some extent corresponds to the results of individual children in a standardized language and speech skills test. At the end of the thesis, I consider the possible connections of these research findings.

Key words

reading preliteracy, reading literacy, pre-reading skills, family, preschool age

95

Abstrakt

Současná studie je součástí disertační práce, která se zabývá podporou rozvoje čtenářské pregramotnosti v rodině předškolních dětí a v mateřské škole. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké jsou rodičovské praktiky, které ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti u jejich dětí v předškolním věku. Pro tyto účely byla využita kombinace výzkumných metod – dotazník, vedení deníku rodiči a rozhovor s rodiči. V tomto příspěvku seznamuji s výsledky rozhovorů v komparaci s výsledky pre-testu, který byl zaměřen na zjišťování jazykových a řečových dovedností. Z výsledků vyplynulo, že rozdíly mezi praktikami rodičů jsou patrné, což do jisté míry odpovídá výsledkům jednotlivých dětí ve standardizovaném testu jazykových a řečových dovedností. V závěru práce uvažuji nad možnými souvislostmi těchto výzkumných zjištění.

KLíčové slová

čtenářská pregramotnost, čtenářská gramotnost, předčtenářské dovednosti, rodina, předškolní věk

Úvod

Čtenářská pregramotnost je problematika, která prošla svým vývojem. Počátky této problematiky lze nalézt v zahraničí (Whitehurst & Lonigan,

1998), odkud se rozvinula i do českého prostředí. Původní přesvědčení, že dítě v určitém věku samo tzv. vyzraje a bude na zahájení výuky čtení a psaní automaticky připraveno, bylo postupem času nahrazeno myšlenkami, že samotný vývoj nestačí. Tento koncept je označován emergentní gramotnost (Whitehurst & Lonigan, 1998). Za první, kdo s tímto pojmem začal pracovat, lze považovat M. Clayovou v roce 1966 (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Čtenářská pregramotnost je jakýmsi předstupněm čtenářské gramotnosti a je chápána jako soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní před nástupem do základní školy (Kropackova et al., 2014). Shoda panuje v definování čtenářské pregramotnosti jako souboru schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou pro úspěšné zahájení školní docházky nezbytné (Kropackova et al., 2014; Nadvornikova et al., 2019). Nadvornikova a kol. (2019) podrobně vymezuje čtenářskou pregramotnost do dvou dimenzí: 1) vytváření vztahů a postojů k psané řeči (zájem o knihy, časopisy a jiné texty včetně digitálních, zájem o poslech pohádek, šetrné zacházení s knížkou) a 2) získávání vědomostí a dovedností (povědomí o četbě jakožto prostředku získávání informací, rýmy, analýza a syntéza slov, chápání jednoduchých příběhů a pohádek). Jedná se tedy o dimenzi vztahovou a znalostní, což implicitně uvádí i Kropackova et al. (2014).

Důležitou součástí rozvoje gramotnosti je rodina a předškolní vzdělávání, tedy mateřská škola. V této studii se zaměřuji na rodinné prostředí. Mertin (2010) říká, že čtenářství má rodina rozvíjet od nejtútlejšího věku dítěte, zdůrazňuje motivaci ke čtení, radost a zájem dítěte o čtení. Podobně uvažuje i Sauerova (2012), která doporučuje poskytovat dětem různé žánry literatury. Poukazuje i na realizované projekty v České republice, např. Celé Česko čte dětem. Wildova a Kropackova (2015) upozorňují i na významnou roli staršího sourozence.

Ze zahraničních studií jmenuji několik autorů, kteří se zabývali rodinným prostředím při zkoumání gramotnosti a pregramotnosti. Højen et al. (2011) přináší důkazy o tom, že domácí prostředí významně souvisí s jazykovými a pregramotnými dovednostmi dětí v předškolním věku. Saban a kol. (2018) zjistil, že vyšší skóre testovaných dětí koreluje s vyšším vzděláním matky. Vzdělanější matky jsou více ochotné vytvářet podnětně bohaté prostředí pro čtení. Zajímavé je, že skóre nebylo ovlivněno ani věkem ani pohlavím testovaných dětí. Podobné výsledky přináší i Curenton a Justice (2008), kteří zjistili, že děti vzdělanějších matek měly výrazně lepší výsledky než děti méně vzdělaných matek. Vzdělanější matky měly vyšší hodnocení na škále přesvědčení rodičů o společném čtení. Frekvence čtení byla ale u obou skupin stejná. Můžeme tedy usuzovat, že přesvědčení může mít silnější vliv na rozvoj dovedností související s gramotností než frekvence činností související s podporou rozvoje gramotnosti. Pokud jde o osobní praktiky rodičů a pečovateli, čas, který respondenti věnují čtení, ať už pro zábavu nebo z pracovních důvodů, je téměř nulový. Pokud tedy rodiče nejsou častými čtenáři, je pro jejich děti velmi obtížné se jimi stát již od útlého věku z důvodu učení se nápodobou (Munoz & Frez-Arostica, 2021).

1. Metodologie

Výše jsou shrnuta teoretická východiska pro chápání čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti a současný stav této problematiky v České republice. Vystává tedy otázka, jak rodiče v rámci rodinného prostředí podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u svých dětí, což je primární cíl tohoto výzkumu.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily čtyři děti ze stejné jednotřídní mateřské školy v Brně-venkov, tři dívky a jeden chlapec. Věk dětí shrnuji pro větší přehlednost do tabulky společně se smyšlenými jmény pro potřeby anonymizace výzkumného vzorku. Do výzkumu byly vybrány všechny děti z jedné mateřské školy, které v příslušném školním roce plnily povinnou předškolní docházku. Respondenti byli vybráni cíleně – záměrně s cílem získání co nejvíce informací o jednotlivých případech, což odpovídá charakteru případové studie.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek: Jméno dítěte a jeho věk v době realizace diagnostiky a pre-testu

Jméno dítěte	Věk dítěte
Nataša	7 let, 1 měsíc
Sofie	5 let, 11 měsíců
Šimon	6 let, 1 měsíc
Barbora	5 let, 10 měsíců

Všechny děti mají ve školním roce 2022/2023 povinnou předškolní docházku, z toho Nataša má odklad školní docházky. Všechny děti nastoupí do primárního vzdělávání ve školním roce 2023/2024.

Součástí výzkumu jsou i rodiče těchto dětí. Pro lepší orientaci uvádím smyšlená jména rodičů jednotlivých dětí:

Tabulka 2: Výzkumný vzorek: Jméno dítěte a jméno jeho rodiče, se kterým byl proveden rozhovor

Jméno dítěte	Jméno rodiče
Nataša	Sára
Sofie	Pavčina
Šimon	Petr
Barbora	Hana

Výzkumný design

Současný výzkum je koncipován jako deskriptivní. Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní přístup s využitím designu vícepřípadové studie, ve které byly sledovány čtyři případy dětí a jejich rodičů.

Metody

V rámci tohoto výzkumného šetření byla provedena pedagogická diagnostika se zaměřením na oblast řeči, která oborově nejvíce odpovídá problematice čtenářské pregramotnosti. Pedagogická diagnostika byla zpracovávána průběžně během několika týdnů a bylo zde zahrnuto přímé pozorování a testy v podobě pracovních listů. Výsledky pedagogické diagnostiky byly zaznamenávány do záznamových archů a diskutovány s rodiči dětí během individuálních rozhovorů.

Test jazykových schopností byl realizován po zpracování pedagogické diagnostiky. Kvůli jeho velkému rozsahu byl rozdělen na několik částí, které děti plnily postupně. Test byl následně vyhodnocen dle instrukcí, které byly součástí této testové baterie.

Rozhovor byl koncipován jako polostrukturovaný, s předem připravenými okruhy otázek, kterými jsem sledovala zodpovězení specifických výzkumných otázek (dále jen SVO):

SVO1: Jaké je povědomí rodičů a jaký význam připisují čtenářské pregramotnosti?

SVO2: Jak probíhá domácí předčítání dětem?

Rozhovor byl koncipován jako hloubkový a měl několik částí, přičemž první část byla soustředěna na zjištění povědomí o čtenářské pregramotnosti a jejího významu pro rodiče, klíčovou částí bylo zjištění rodičovských praktik, kterými podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti a na závěr byly pokládány dotazy k doprovodným aktivitám a vlastnímu čtení.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, přepsány a následně analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování.

Kvalita výzkumu

V souvislosti s kvalitativním výzkumem bylo nutné stanovit kritéria kvality kvalitativního výzkumu. Prvním kritériem byla konzistence otázek, kódování a přepis nahrávek rozhovorů. Dalším kritériem přenositelnost (spojení závěrů výzkumu s odbornou literaturou) a nestrannost výzkumníka, což bylo v tomto výzkumu významně důležité, protože výzkumník je zároveň účastníkem výzkumu, proto bylo nutné zachovávat nestrannost, nezaujatost a kritický přístup výzkumníka. Tuto roli jsem si zvolila záměrně vzhledem k mému lepšímu a rozsáhlejšímu přístupu k informacím, ke zkoumaným případům, což lze po dodržení výzkumníkovy morálky považovat za přínosné (Švaříček, 2007).

2. Výsledky

Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika v oblasti řeči obsahuje podkategorie, kterými jsou lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina. Škálování podle Bednářové na stupnici Nezvládá jsem ohodnotila 0 body, stupeň Zvládá s dopomocí jsem ohodnotila 0,5 body a Zvládá jsem ohodnotila 1 bodem. Výsledky pedagogické diagnostiky uvádím v tabulce níže:

Tabulka č. 3: Výsledky pedagogické diagnostiky v oblasti řeči

Kategorie (roviny)	Počet bodů max	Dosažené body Nataša	Dosažené body Sofie	Dosažené body Šimon	Dosažené body Barbora
Lexikálně-sémantická	33	30,5	32	29	32
Morfologicko-syntaktická	10	7	10	9,5	10
Pragmatická	10	6	10	10	10

Výsledky pedagogické diagnostiky byly téměř u všech dětí podobné, pouze Nataša měla téměř u všech kategorií slabší výsledek ve srovnání s ostatními dětmi. Lexikálně-sémantická rovina se pohybovala kolem 93 % úspěšnosti, úspěšnost v morfolgicko-sémantické rovině se pohybovala okolo 91 % a pragmatická rovina s 90 % průměrnou úspěšností. Tyto hodnoty jsou však průměrné. Z tabulky je patrné, že nejlepších výsledků dosáhla Sofie a Barbora, dále Šimon a nejnižší počet bodů získala Nataša, celkem ve dvou rovinách, morfolgicko-syntaktické a pragmatické. Šimon měl nejhorší výsledek v lexikálně-sémantické rovině.

Test jazykových schopností

Test jazykových schopností obsahoval několik subtestů. Pro přehled dávám jednotlivé subtesty a výsledky dětí do tabulky:

Tabulka 4: Výsledky Testu jazykových schopností (Seidlova, Malkova, Smolik, 2014).

Subtest	Body max	Dosažené body Nataša	Dosažené body Sofie	Dosažené body Šimon	Dosažené body Barbora
Rozpoznávání slabik	16	7	11	11	8
Skládání slabik	24	11	23	24	22
Hlásky v pseudoslovech	25	13	18	14	16
Rychlé pojmenování	rychlost, počet chyb:	65 s, 2 chyby 72 s, 4 chyby	50 s, 0 chyb 49 s, 0 chyb	82 s, 0 chyb 83 s, 4 chyby	53, 0 chyb 55 s, 0 chyb
Opakování pseudoslov	22	20	22	22	22
Posuzování gramatičnosti	16	6	12	14	14
Opravování vět	8	4	5	8	7
Morfologie	30	23	29	29	26
Porozumění gramatice	22	19	18	21	15
Slovník 1	40	38	37	36	39
Slovník 2	40	36	32	36	34

Výsledek standardizovaného testu dopadl podle očekávání podobně jako výsledek pedagogické diagnostiky. Nejzdařilejší byly subtesty skládání slabik, opakování pseudoslov, opravování vět, morfologie a slovník 1 a 2. Oproti tomu nejobtížnější subtesty byly rozpoznávání slabik a hlásky v pseudoslovech. Z hlediska hodnocení jednotlivých dětí je patrné, že Nataša stejně jako u pedagogické diagnostiky, dosáhla nejmenšího počtu bodů celkem v sedmi subtestech a v subtestu rychlé pojmenování měla nejvíce chyb, přesto ale nejpomalejší v tomto subtestu byla Barbora, která měla celkem čtyři chyby. Ta měla nejhorší výsledek v subtestu porozumění gramatice, Šimon v subtestu Slovník 1 a Sofie v subtestu Slovník 2. Nejlepších výsledků celkově dosáhl Šimon, dále Sofie, Barbora a Nataša.

Rozhovory

V rámci rozhovorů jsem nejprve zjišťovala povědomí rodičů o problematice čtenářská pregramotnost, jaký význam této problematice připisují a k čemu podle nich slouží. Touto otázkou jsem zjišťovala především odpověď na výzkumnou otázku SVO1: *Jaké je povědomí rodičů a jaký význam připisují čtenářské pregramotnosti?* Tyto odpovědi mi sloužily jako informace o tom, jak rodiče instruovat k zapisování do deníku. Z rozhovoru vyplynulo, že rodiče mají alespoň základní povědomí o pojmu čtenářská pregramotnost: Petr: „...přiblížit tak a číst mu tak, aby až bude umět číst, aby do nich sám potom měl chuť.“, Pavlína: „...kdo čte, tak má samozřejmě úplně jinou slovní zásobu.“ Hana: „...myslím si, že je to něco spojené se začátkem čtení nebo s něčím, co vlastně tomu čtení předchází.“ Pouze Sára si pod tímto pojmem nic nepředstavuje, ovšem všichni rodiče uvádí, že osvojení si čtenářské pregramotnosti je v životě velmi důležité a mají představu o využití čtenářské pregramotnosti a gramotnosti v běžném životě: Petr: „...já si myslím rozvoj představitelosti jednoznačně v tom bude hrát roli.“, Pavlína: „...I v životě vlastně jiný přístup ke všemu.“, Hana: „...aby ty děti získaly nějaký povědomí o knížkách nebo o písmenkách, aby se prostě nějak připravily na to čtení ve škole.“, Sára: „...aby uměla číst...“

Dotazy k SVO2 byly směřovány k domácímu předčítání, jeho délce a frekvenci, dále k doprovodným aktivitám souvisejícím s předčítaným textem (rozvoj příběhu, oblíbené žánry), množství knih v domácí dětské knihovně, návštěvě knihovny a knihkupectví, k motivování dítěte rodičem ke knihám a naposledy k rodičům jako čtenářským vzorům pro své děti.

Z hlediska domácího předčítání jsou rodičovské praktiky poměrně vyvážené. Téměř všichni rodiče se snaží číst svým dětem pravidelně, denně: Pavlína: „...Čte spíš teda manžel. A v podstatě každý den. Tak čtvrt hodiny určitě, i dýl, záleží samozřejmě, kolik je času.“, Hana: „...čteme vlastně každý den pravidelně, před spaním, ale i mimo tuhle dobu...“, i když výpověď Sáry je jeví značně problematicky uchopitelná: „...No, někdy každé den.“ Oproti tomu Petr uvádí, že domácí předčítání je podřízeno dalším aktivitám rodiče a rodiny „...Záleží na ročním období. V létě řekneme čtyřikrát do měsíce a co se týká zimy tak to každý den. A v tady v těch obdobích jaro, podzim řekneme třikrát týdně určitě.“ Přesto Petr považuje rozvoj čtenářské pregramotnosti za důležité.

Doprovodné aktivity rodiče s dětmi většinou plánovaně a systematicky neorganizují. Pouze někteří rozvíjí příběh podle aktuálního zájmu dítěte, odpovídají na otázky k příběhu, dotazují se, jestli dítě rozumí slyšenému a co si zapamatovalo: Hana: „...většinou ser právě ptá, tak jí to vysvětlím.“, Pavlína: „...Většinou moc ne... když čtu já, tak vždycky říkám, pamatuješ si co se stalo v té knížce?“, Petr: „On se zeptá co ho zajímá. Říkám poslouchals, co jsem četl?“, Sára: „Jo, ptá... Ne, tak teďka ne.“ U dětí jsou nejvíce oblíbené klasické pohádky a příběhy. O jiné žánry zatím nejevily děti zájem: Hana: „pohádky určitě, ty vedou, a pak třeba i ty příběhy nebo teď má ráda ty interaktivní nebo ty albi knížky.“, Pavlína: „Pohádky.“, Petr: „...klasický pohádky...“, Sára: „všelijaký pohádky.“ Množství knih v domácí dětské knihovně se zdá být u všech rodin více než dostačující: Petr: „Pro děti, nám to přibývá tak řekněme k deseti ročně, takových 50-60 knížek.“, Pavlína: „...Tak dvacet, třicet určitě.“, Hana: „já myslím, že fakt přes padesát určitě.“, Hana: „já myslím, že fakt přes padesát určitě.“, Sára: „nad padesát? Víc možná.“ Návštěva knihovny není častá, rodiče preferují nákup knih online, v knihkupectví, v mateřské škole, což oceňuje Petr: „...tady je to teda perfektní, že ty knížky tady jsou.“ Posledním aspektem je motivace dítěte ze strany rodičů v rámci posilování čtenářské pregramotnosti. Petr: „To ne, podle zájmu. Nechávám to na něm.“. Stejně tak odpovídala i Hana: „Ne, já to neřeším. Já ani manžel nejsme nějaký velký čtenáři, takže to pro mě asi není úplně to hlavní.“ A Pavlína: „Spíš ne, ony fakt holky když chtějí, tak si samy vezmou, ale když ne, tak ne.“.

3. Diskuse a závěr

Povědomí rodičů o pojmu čtenářská pregramotnost, jejím účelu a důležitosti se téměř u všech rodičů shoduje v jednotlivých konkrétních příkladech. Někdo si tuto oblast spojuje spíše se vztahovou dimenzí, tzn. rozvoj vztahu ke knihám, někdo i se znalostní dimenzí, tzn. znalost písmen, slovní zásoba, fantazie s přesahem do následujícího života nejen v rámci základní školy. Všichni rodiče vnímají důležitost tohoto pojmu, avšak rodičovské praktiky jsou poměrně odlišné (frekvence čtení, motivace rodičem, nákup knih). Objevila se zde ale podobnost při zjišťování situace, kdy je rodič-čtenář jako vzor. Frekvence čtení společně s množstvím knih v domácí dětské knihovně se jeví jako dostačující, rodiče podporují porozumění a uvažování u svých dětí. Bohužel stejné výsledky nenacházíme u rodiče Nataši, která dosáhla v pedagogické diagnostice a testu jazykových schopností nejmenšího počtu bodů, ač podpora ze strany rodiče se dle výpovědi jeví jako dostačující (vysoký počet knih, pravidelné domácí předčítání), jsou tyto praktiky omezeny pouze na nákup a předčítání knih, což koresponduje s dobrým výsledkem v lexikálně-sémantické rovině pedagogické diagnostiky i v subtestu Slovník 1 a 2. Další diskuse, práce s textem, pokládání otázek apod. pro podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti systematicky neprobíhá, čemuž odpovídají i výsledky pedagogické diagnostiky v morfológico-syntaktické a pragmatické rovině a testu jazykových schopností. Vzhledem k výsledkům pedagogické diagnostiky bylo rodiči doporučeno zařazování jednotlivých činností pro posílení oblasti řeči a jazykových dovedností. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že Nataša dosáhla nejhoršího počtu bodů,

přestože je věkově nejstarší (ve srovnání s některými dětmi o více než rok). Překvapivé je pojetí motivace rodičem, kteří děti explicitně k prohlížení knih nijak nemotivují a iniciativu ponechávají na dětech, přestože považují rozvoj čtenářské pregramotnosti za klíčové v jejich současném životě s přesahem do života budoucího. Na aspekt motivace by mohl být v budoucnu vyhrazen prostor pro další bádání.

Bibliographic references

Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. In *Early Education and Development*. 19(2), 261-283 Available at: <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>

Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*. 28(1), Available at: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9161>.

Højen, A. et. al. (2011). The relation of home literacy environments to language and preliteracy skills in single-and dual-language children in Danish childcare. *Science Direct*, 55(2), 312-325 Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.007>

Kropackova, J. et. al. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 24(4) Available at: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

Mertin, V., & Gillernova, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Prague: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

Munoz, C., & Frez-Arostica, N. (2021). Rodičovská přesvědčení a praktiky týkající se rozvoje vznikající gramotnosti. *Electronic Journal of Educational Research*, 23(11), 1-13. Available at: <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>

Nadvornikova, H. et. al. (2019). Čteme si, hrajeme si, poznáváme. *Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-763-7.

Saban, A. I. et. al. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of Turkey through the parent reading belief inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7 (4), 985-997. Available at: https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_7_4_985_Saban_et al.pdf

Seidlová Malkova, G., & Smolik, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje - Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Prague: Grada. ISBN 978-80-247-4239-7.

Sauerova, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*, 126-136. Available at: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=628&lang=cs>

Svaricek, R. & Sedova, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Wildova, R., & Kropackova, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 878-883.

Available from:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815026786>
Whitehurst, G. J., & Lonigan, CH. J. (1998). Child development and emergent literacy. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Mgr. Aneta Hřavová
doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D
Masarik University
Facukty of Education
Department of Primary Education
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
Czech Republic
hravovaaneta@email.cz