

Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič–dítě při čtení knihy

Peter Gavora¹, Nikola Křivánková²

¹ Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

² Mateřská škola Uherský Ostroh

Redakci zasláno 16. 4. 2021 / upravená verze obdržena 15. 7. 2021 /
/ k uveřejnění přijato 20. 7. 2021

Abstrakt: Výzkumná studie popisuje čtení rodiče s dítětem předškolního věku. Cílem bylo zjistit, jaké interakční strategie používají rodiče při čtení příběhu, jaké možnosti rozvoje dítěte tyto strategie nabízí a jaké role v této interakci hraje dítě. Participanty výzkumu bylo 20 rodičů a jejich děti. Data byla získána pomocí přímého pozorování interakce a její zvukové nahrávky. Bylo identifikováno sedm interakčních strategií rodiče, které pak byly kumulovány do tří okruhů. (1) Angažující strategie vzbuzovaly zájem dítěte o obsah příběhu a orientovaly ho na jeho naslouchání; (2) kontrolní strategie zjišťovaly, do jaké míry dítě sleduje obsah příběhu a chápe události, hrdiny a prostředí; (3) rozvíjecí strategie se zaměřily na rozšiřování a prohlubování lexikálních znalostí dítěte a propojení obsahu příběhu se zkušenostmi dítěte. I když rodiče dominovali v interakcích, děti mnohdy převzaly iniciativu a posunuly rodiče do role odpovídajícího na jejich otázky. Výzkum poskytl podporu tezi, že rodiče významně ovlivňují čtenářskou pregramotnost svého dítěte, když mu nejen čtou, ale také s ním vedou rozhovory o čtení.

Klíčová slova: pregramotnost, čtení s dítětem, interakce rodič–dítě, angažující strategie, kontrolní strategie, rozvíjecí strategie

Rané zkušenosti s knihou jsou nesmírně důležité pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte. Čtenářskou pregramotnost, tedy komplex schopností, dovedností a postojů potřebných pro pozdější osvojení čtení a psaní (Kucharská, 2014), dítě typicky nabývá v předškolním věku v rodině, když mu rodiče čtou. Čtou dítěti pohádky a příběhy, učí ho říkanky a básničky. Děje se to při různých příležitostech v průběhu dne nebo si vyhražují na čtení pravidelnou chvíli, například před spaním. Ke čtení dochází také mimo domov, při jízdě v dopravním prostředku či v čekárně u lékaře. Velký vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti má také docházka do mateřské školy, kde učitelé pravidelně s dětmi čtou a vyprávějí si s nimi o knize. Výzkumy naznačují, že toto čtení významně ovlivňuje jazykové charakteristiky dítěte, zejména aktivní slovní zásobu, porozumění slovům a souvětím a fonemické uvědomování (Niklas & Schneider, 2013; Sénéchal et al., 2008).

Rodiče ovšem nezůstávají jen u předčítání. Vstupují do interakce s dítětem – vysvětlují mu děj nebo jednání postav, zjišťují, jestli dítě porozumělo výrazům nebo epizodě. Upozorňují ho na grafické a typografické vlastnosti knihy. Dítě nebývá pasivním posluchačem čteného příběhu – interakce může nabýt komplexní charakter a připomínat spíše vzájemnou spolupráci než mechanickou výměnu replik obou aktérů. Její úspěch je tudíž výsledkem společné angažovanosti a úsilí rodiče a dítěte.

Zkoumání této interakce při čtení přináší bohatší pohled na aktivity směřující k rozvíjení čtenářské pregramotnosti než jen popis čtecí praxe rodiče. Odhalí postupy a strategie, které používají, a také to, na jaké dovednosti dítěte se zaměřují a jaké aspekty obsahu knihy a jazyka zdůrazňují. Takový výzkum ukáže též míru participace dítěte v této interakci a úroveň jeho dovedností. Předložená studie popisuje interakce rodiče a dítěte při domácím čtení ve 20 rodinách s důrazem na zachycení jejich potencialit pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti i širších znalostí a dovedností dítěte.

1 Frekvence čtení dětem v rodině

Důležitou roli v rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte hraje kvalita čtenářského prostředí v rodině (Leseman & De Jong, 1998; Roberts et al., 2005; van Steensel, 2006). Aby dítě rozvíjelo čtenářskou pregramotnost, potřebuje být v kontaktu s různými zdroji četby, jako jsou pohádky, básně, obrázkové knihy, encyklopedie atd. (Hood et al., 2008; Sénéchal et al., 1998). Významnou složkou čtenářského prostředí v rodině je frekvence čtení dítěti. Pokud rodiče čtou dětem jen sporadicky a čtení trvá krátce, nemůže dojít k zásadnímu rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Nízká expozice čtení neposkytuje dost rozvojových pobídek na budování jazyka ani na rozvíjení kognitivních schopností a rozšiřování znalostí o světě. Menší je i šance na poznávání tzv. konvencí psaného textu (Clay, 2013; Gavora, 2020), struktury příběhu (Breit-Smith et al., 2017), metaforického jazyka, získávání citlivosti pro rytmus básně apod. Deckner a kol. (2006) prokázali, že četnost čtení a aktivity související se čtením rodičů významně přispívají k jazykovému rozvoji dítěte, a to na recepční i produktivní úrovni, a že získané dovednosti přetrvávají po mnoho měsíců. Silinskas a kol. (2012) v rozsáhlém výzkumu finských dětí ukázali, že čtení dětem v rodině jakož i další podpůrné gramotnostní aktivity rodičů se příznivě projeví na zvládnutí techniky čtení, když dítě přešlo do prvního ročníku základní školy. Výzkum v Izraeli (Korat et al.,

2008) dokumentoval významný vliv čtení dětem také na rozvíjení kognitivní i emocionální stránky dítěte.

Výzkumy v České republice ukazují, že čtení dětem předškolního věku tvoří přirozenou součást čtenářského prostředí mnohých rodin. Ve výzkumu M. Fasnerové (2014) s 206 rodiči, jejichž děti navštěvovaly mateřskou školu, bylo zjištěno, že téměř všichni (98 %) dětem čtou. Denně čte dětem 37 % rodičů, 51 % rodičů čte několikrát týdně. Výzkum čtení dětem předškolního věku v dalších českých rodinách (n = 240; Gavora, 2018) také prokázal vysokou frekvenci čtení. Téměř 36 % matek čte dětem denně a 44 % čte několikrát za týden. Na druhou stranu, 7 % matek dítěti vůbec nečte nebo čte jen ojedinele. Také druhý dospělý v rodině – zpravidla otec – se angažuje do čtení dítěti. Více než 23 % otců čte dítěti jedenkrát a 29 % několikrát za týden.

Kromě frekvence čtení je také důležitým faktorem trvání čtení. Data ukazují, že více než 79 % rodin čte dítěti minimálně 30 minut, 14 % čte 20 minut a jenom něco nad jedno procento čte 5 minut denně. Pokud jde o data ze Slovenska, průzkum agentury TNS Slovakia (2015) se 182 rodiči vybranými z reprezentativního souboru dospělého obyvatelstva (N = 1 000) zjistil, že 49 % rodičů čte dětem vícekrát týdně, 24 % jedenkrát týdně a 27 % rodičů čte méně často, resp. vůbec nečte. Jde o data týkající se dětí ve věku 2–5 let (v ČR se dlouhodobě zkoumá čtenářství žáků základních škol a mládeže – Friedlaenderová et al., 2018; Gabal et al., 2003; Národní knihovna, 2013; Prázová et al., 2015).

2 Praktiky domácího čtení

I když frekvence čtení dítěti je důležitým činitelem rozvoje jeho čtenářské pregramotnosti, samotný počet ani trvání čtení nejsou dostatečnou zárukou, že tento rozvoj probíhá efektivně. Důležité je též, jaké aktivity čtení provázejí. Tyto aktivity se týkají obsahu příběhu, vlastností knihy, jazyka nebo řízení interakce s dítětem. Například Melissa-Halikiopoulou a Natsiopoulou (2008) v Řecku identifikovaly 13 praktik matek při čtení knihy s dítětem. K těmto činnostem patří zajišťování pozornosti dítěte, vysvětlení titulu knihy, opakování neznámých slov, kladení otázek dítěti nebo pozitivní zpětná vazba dítěti. Leechová a Rowe (2014) také zjistili, že rodič klade dítěti otázky, ale také vysvětluje souvislosti v příběhu nebo jeho vztah k realitě, kterou dítě zná. V prostředí českých rodin byla při čtení dětem zjištěna facilitace porozumění čtenému, tedy vysvětlování významu slov nebo slovních spojení, objasňování

děje, situací a jednání postav, spojování obsahu textu se zážitky dítěte. Rodiče kladli dítěti otázky k postavám příběhu nebo žádali, aby převeyprávělo obsah. Výzkumná data byla shromážděna pomocí dotazníků, které rodiče vyplňovali (Gavora, 2018).

Důležitým benefitem při čtení rodiče dítěti je možnost procvičovat a rozvíjet dovednosti i mimo aktuální úroveň dítěte. V průběhu čtení dítě vnímá větné struktury a učí se slova, která si obvykle neosvojuje prostřednictvím dialogu s rodiči mimo společnou četbu (Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal et al., 2008). Tento dialog přináší jiné obsahy a má jiné funkce, které běžná mluva v domácnosti nezahrnuje. Rodič s dítětem mluví o situacích, událostech, postavách a předmětech, které nejsou fyzicky přítomné a dítě je mnohdy nezná. Tím se výrazně rozšiřuje znalostní obzor dítěte a prohlubuje poznání kulturních hodnot společnosti (Anderson et al., 2010; Vandermaas-Peeler et al., 2009).

I když se někteří rodiče soustřeďují převážně na objasňování obsahu příběhu a jednání postav (Sonnenschein & Munsterman, 2002), mnozí také vysvětlují vlastnosti knihy a její poslání, ukazují, jak postupují při čtení, objasňují funkci obrázků, smysl obálky, titulků a kapitol (Gavora, 2020; Melissa-Halikiopoulou & Natsiopolou, 2008; Vandermaas-Peeler et al., 2011; Van Steensel, 2006). Opakovaným a dlouhodobým čtením rodiče budují u dítěte znalost tzv. konvencí tištěného textu a seznamují jej s vlastnostmi knihy (Clay, 2013).

3 Interakce při čtení s dítětem

Čtení s dítětem není výlučně záležitostí rodiče. V průběhu čtení probíhá interakce – rodič a dítě na sebe reagují, což se typicky projevuje výměnou replik. Rodič sice v situaci dominuje, protože je starší, zkušenější a umí číst, ale dítě nemusí být jenom pasivním posluchačem rodiče. Může reagovat na obsah textu, odpovídá na otázky nebo se samo ptá. Rodič usnadňuje dítěti pochopení čteného textu. Jeho vstupy do interakce nejsou arbitrární, naopak, intencionálně řídí celou situaci čtení. Používá *strategie*, tj. záměrné kroky, kterými dosahuje předpokládaných cílů. Také chování dítěte v interakci je strategické. Prosazuje své záměry, žádá vysvětlení, odpovídá, nebo se naopak vyhýbá odpovědi. Výzkum, který dále popisujeme, je zaměřen právě na tuto oblast. Zjišťovali jsme druhy interakčního chování rodiče, konkrétně jakými interakčními strategiemi rodiče angažují dítě do naslouchání příběhu, jak podporují jeho aktivní participaci a jak dítě na tuto podporu reaguje.

Naznačujeme také, jaký potenciál pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte tyto strategie mají.

4 Cíle výzkumu

Výzkum jsme založili na kvalitativním designu a soustředili se na popis interakce rodiče s dítětem při čtení z knihy a na identifikování potenciálních rozvojových vlivů této interakce na dítě. Zkoumali jsme také, jak se dítě pro-sazuje v interakci.

Výzkum hledal odpovědi na tři výzkumné otázky:

- 1) Jaké interakční strategie používají rodiče při čtení s dítětem?
- 2) Jaké možnosti rozvoje dítěte tyto strategie nabízí?
- 3) Jaké role v této interakci hraje dítě?

5 Participanti

Do výzkumu bylo zapojeno 20 dětí předškolního věku a jejich rodiče. Rodiny pocházely ze Zlínského a Moravskoslezského kraje, bydlely v malých i velkých obcích. Všechny děti navštěvovaly mateřskou školu. Průměrný věk dětí byl 52,9 měsíců (rozpětí od 37 do 72 měsíců). Mírně převládali chlapci (11). Pokud jde o rodiče, kteří četli v tomto výzkumu, byly to převážně matky, pouze jeden byl otec. Gramotnostní prostředí rodin bylo vesměs dobré. Většina dětí vlastnila více než 30 knih. Rodiče většinou četli dětem denně (11 rodin), čtyři rodiny četly několikrát za týden, pět rodin četlo jedenkrát za týden. Průměrná délka čtení byla do 15 minut. U matek převládalo střední vzdělání s maturitou (12 matek), sedm matek mělo vysokoškolské vzdělání, jedna měla jednom základní školu. U otců bylo nejfrekventovanější střední vzdělání bez maturity (osm otců), šest otců mělo střední vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské vzdělání. Šetření bylo realizováno na jaře roků 2020 a 2021.

Podmínkou participace ve výzkumu byla ochota rodiče umožnit vstup výzkumníka do rodinného prostředí. Souhlasili nejen s pozorováním, ale dovo-lili i nahrávání interakce při čtení a také poskytli demografické údaje a údaje o gramotnostním prostředí rodiny.

6 Metoda

Výzkumnou metodou bylo nestrukturované pozorování interakce rodiče a dítěte při čtení. Rodičům jsme vysvětlili cíl výzkumu a zdůraznili, že účelem není zjistit, jak rodič čte, ale co ve čtecí chvíle¹ s dítětem *dělá* – jak s ním komunikuje, jaké otázky mu klade a co mu vysvětluje. Čtení se uskutečnilo v domácím prostředí dítěte (v jednom případě ve venkovním prostředí). Rodičům jsme poskytli knihu ke čtení, přičemž nebylo určeno, který příběh mají přečíst. Záměrem bylo, aby všichni rodiče četli z jedné knihy, a tak se zajistila stylová jednotnost příběhů. Kniha byla poskytnuta také proto, aby se nečetlo z textu, který již dítě znalo. Dali jsme přednost příběhům, nikoli pohádkám, protože tyto zobrazovaly realistické postavy a přinášely humorné situace. Šlo o knížku *Nezbedníci* (M. Drijverová). U dvou rodin se náš záměr nepovedl realizovat – v jedné četli z knížky *Radovanovy radovánky* (Z. Svěrák) a v další z knížky *Na výsluní* (J. Kožíšek). Rodiče byli požádáni, aby přečetli jeden příběh, nicméně několik rodičů přečetlo dva, někteří dokonce tři příběhy.

Interakce byla nahrávána na záznamník, přičemž byl současně pořizován zápis neverbálního chování rodiče a dítěte, které doprovázelo čtení, např. ukazování prstem na stránce, listování, zaměření pohledu dítěte, smích. Nahrávka byla doslovně přepsána do transkriptu v MS Wordu, a to včetně textu, který rodič četl. Poté byl transkript analyzován. Analytický postup vycházel z charakteru datového materiálu, kterým byly sekvence replik rodiče a dítěte vázané na čtený úsek textu. Tyto sekvence nazýváme *epizody* (interakční epizody; Schegloff, 1987). Měly rozsah od dvou do 64 replik.

Prvotně jsme se soustředili na pochopení smyslu epizody. Poté jsme analyzovali každou repliku epizody, pak vzájemný vztah replik v epizodě a současně jejich vztah k přečtenému úseku textu. Identifikovali jsme interakční strategie, které se v epizodě vyskytly, a ty jsme pojmenovali. Tímto způsobem jsme postupovali při každé epizodě v transkriptu. Pohybovali jsme se tedy mezi textem, epizodou a replikami, a to rekurentně. Když jsme považovali prvotní analýzu transkriptu za uspokojivou, přešli jsme k dalšímu transkriptu a postupovali analogicky. Systematicky jsme se též vraceli k již analyzovaným transkriptům a podle situace udělali ve výstupu analýzy změny, které přispěly k harmonizaci výsledků. Popsaný postup byl aplikací techniky konstantní komparace (Strauss & Corbin, 1999). Jednotlivé strategie rodiče a dítěte jsme pojmenovali slovesným podstatným jménem (Charmaz, 2014, s. 124) a utřídili.

¹ Čtecí chvílku označujeme čtecí „sezení“ rodiče s dítětem.

Druhým výzkumným nástrojem byl dotazník, který vyplňovali rodiče. Zjišťoval věk a pohlaví dítěte a u rodiče pohlaví, nejvyšší vzdělání matky a otce, frekvence a trvání čtení dítěti. Rodiče a výzkumníci podepsali poučený souhlas, ve kterém byly vysvětleny záměry výzkumu, přístup k participantům a ochrana jejich soukromí.

7 Výsledky

V souladu s cílem výzkumu v této části popisujeme a interpretujeme strategie, které byly extrahovány z interakčních epizod při čtení rodiče s dítětem. Jako první uvedeme interakční strategie rodiče, posléze představíme interakční jednání dítěte.

7.1 Strategie rodičů

Vzbuzení zvědavosti

Začátek interakce má specifické poslání; nastartuje ji a otevírá téma. Stanoví též okolnosti – rámcuje sociální kontext, naznačuje, že půjde o vzájemnou komunikaci, že dítě nebude vyloženě pasivním posluchačem, ale že rodič počítá s jeho aktivní rolí ve čtecí chvíli. Rodič může použít při tomto startu různé strategie. I když mezi našimi participanty byli rodiče, kteří začali číst dítěti příběh in medias res, ostatní vstupovali do interakce se záměrem dítě zaujmout, avizovat obsah nebo propojit obsah příběhu s poznáním dítěte. Ideálním způsobem bylo propojení příběhu s něčím, co se týkalo samotného dítěte, například s jeho vlastnostmi nebo chováním. Příkladem je následující epizoda (v ukázkách epizod R označuje rodiče, D dítě):

R: Knížka Nezbedníci, dívej, Domi. (ukazuje titulní stranu s kresbami dětí – nezbedníky). Tady je uřvané děcko, že, jakési. Nejsi to ty někdy? ... Tak začnem?

Upoutání a udržení pozornosti dítěte v průběhu čtení je důležitým předpokladem toho, aby dítě bylo aktivním posluchačem příběhu a aby na příběh živě reagovalo (Vandermaas-Peeler et al., 2011). Rodiče používali různé strategie na udržení pozornosti dítěte. Především upozorňovali na zajímavé prvky příběhu, předměty, vlastnosti hrdinů nebo charakter prostředí. Důležité byly i neverbální strategie. Rodiče kontrolovali, jestli se dítě dívá na stránku knihy. Používali i klasické upozorňování „Posloucháš mě? Jo?“ nebo dokonce „Posloucháš mě? Tak co teďka sem četla?“ – poté následovala série kontrolních otázek zaměřených na vybavování z paměti. Nebo rodič nabádal dítě k pozornosti.

R: Mám ještě číst jako, Steli? Posloucháš mě? Stelinko! Ty nechceš vědět, jak to dopadne s tě želvičků? Co?

D: Cu. Já to cu vědět.

R: No tak trochu poslychej a nedělej blbosti, jo? Steli.

Dobrým nástrojem na udržení pozornosti dítěte bylo ukazování prstem na obrázky, které ilustrovaly hrdiny, děj a prostředí. Naproti tomu rodiče zřídka ukazovali na konkrétní slova a písmena a dávali je do vztahu s výslovností. Když je důraz kladen na sledování obsahu příběhu, rodič se zřídka soustředí na poučování o názvech písmen a jejich výslovnost. Na to si rodič obvykle vyhrazuje nácvikové a herní chvílky, nikoliv čtecí (Hindman et al., 2013).

Výběr příběhu

Na začátku čtecí chvílky proběhl důležitý akt – výběr textu. Ten ovlivnil téma a obsah příběhu a mohl mít vliv na stupeň a trvání pozornosti dítěte. Rodiče použili dvě strategie: o výběru buď rozhodl rodič, nebo o něm vyjednával s dítětem. Druhá strategie má větší rozvojový potenciál, protože rodič angažuje dítě do rozhodování. Ukazuje, že s ním počítá jako s partnerem dyády. Při vyjednávání rodič navrhl titul a zahájil k němu diskusi. V následující epizodě rodič nabídl dítěti volbu příběhu.

R: Chci, abys vybral nějakou kapitolu pro mě, já budu číst, prosím ... Vyber jednu kapitolu. Jednu. Vybereš obrázek? Víš, jak se ti kluci jmenují? Nezbedník, ne, jo, Nezbedníci dokonce. Myslíš, že budou nedobří? Podívej, můžu ti to ukázat, prosím? (ukazuje titulní stranu knihy, kde jsou zobrazeni chlapci – nezbedníci)

D: Můžeš.

R: A kterého vybereš? Ukážeš, na kterého, o kterém budem číst?

D: (ukazuje prstem na jednoho z nakreslených chlapců)

R: Ten, ten se ti líbí? Ten, co tam leží? Tak ho najdem, jo? Ten s tím nosákem dlouhým. Tak toho jsem kdesi viděla. A co tenhle? Ten se ti nelíbí? A co dělá? Myslíš si, že má ... chtěla jsem říct, že si čistí zuby a on něco jí, že? Co? Tak kde je? Hele, tenhle něco dělá. Chlapeček a maminka. Tam bude něco s mamkou řešit. Přečtem si to, co řeší s maminkou? Anebo mám číst dál? Hledat dál? Kolik maminek. Tak jdu dál, jo? Až se ti to bude nějaký obrázek líbit, tak mě zastav a přečtem to, zjistíme, co ten kluk dělá, jo? Tady krmí co?

D: Co?

R: Hele, čím dřív to přečteme, tím dřív už A (výzkumnice) bude moct jít dom a ty se budeš moct dívat (na TV).

Rodič využil inspiraci obrázkem na titulní straně. Bylo štěstí, že autorky knihy koncipovaly titulní stranu jako kresby hrdinů, což bylo dobrým odrazovým můstkem pro výběr příběhu a vhodným tématem pro interakci. Epizoda ukazuje, že rodič byl snad příliš netrpělivý a dítě méně aktivní, takže diskuse nevygenerovala zájem dítěte. Rodič ale prokazoval, že se zajímá o názor dítěte. Důležité také je, že poukázal na spjatost obálky s obsahem textu. Tím podpořil poznání funkce obálky knihy, což je důležitým prvkem čtenářské gramotnosti.

Epizoda dokumentuje používání prvků dialektu v komunikaci. Dialektizmy byly u participantů přirozeným prvkem jazyka a používali je spontánně jako součást kultury regionu. Děti si prvky dialektu osvojí v rodinné a vrstevnické komunikaci a pak je mimovolně používají. Po přechodu do základní školy bude ovšem dialekt kontrastován spisovným jazykem, který je školním kódem a žáci se mu musí přizpůsobit (Gavora, 1998).

Kontrola porozumění

Hlavním cílem čtení je porozumění příběhu. Čtení bez porozumění nemá význam, protože nepřináší obsahové obohacení dítěte ani estetický zážitek. Když dítě poslouchá, jak rodič čte, ale nerozumí mu (a zpracování auditivních informací je v pořádku), problém může být v neporozumění slovům. Když nepostřehne význam klíčových slov v odvíjejícím se příběhu, ztrácí nit událostí a jeho porozumění kolabuje. To může způsobit ztrátu pozornosti a zájmu o čtený obsah. Rodiče si byli vědomi tohoto nebezpečí a používali strategie na kontrolu porozumění. Když postřehli, že dítě nerozumí, nasadili kompenzační postupy, jako je vysvětlování a poučování. Rodič zná přibližně okruh znalostí svého dítěte, takže ví, která místa v textu může projít hladce a u kterých se musí zastavit. Protože základním elementem výstavby textu je slovo, rodiče kontrolovali, jestli dítě pozná význam slov, která hrála v konkrétní části textu významnou roli. V našich datech nebylo frekventovanou strategií rodiče dotazování na jeden jev otázkou „Co je to?“. Rodiče spíše kladli sérii otázek, ve kterých zjišťovali, jestli dítě poznalo okruh jevů, o kterých se četlo. Často kontrolovali nejen znalost jevu, ale i zapamatování prvků, které vystupovaly v příběhu. Následující epizoda ukazuje, jak rodič vedl své dotazování, aby zjistil, jestli dítě znalo zvířátka, o kterých četl.

R: Teď sem četla co?

D: Mmm.

R: Sa podívej na ten obrázek.

D: Že chlapeček zapadnul do trávy.

R: No a co tam viděl?

D: Hemýžd'.

R: No a co ještě?

D: Slimáka.

R: No, co ještě?

D: Mmm, nevím.

R: Mravenečka a broučky a vlastně ta travička mu přišla už jako les. Že ti broučci jsou tak maličtí, že ta travička je pro ně jak les. A co dostal ještě ten chlapeček?

D: Hlad.

R: Hlad, uhm.

Epizoda ukazuje, jak rodič pokrýl otázkami obsahové pole. Nebyly to náhodné, ale systematické a dobře orientované otázky. Epizoda také dokumentuje napojení otázek na obrázek. Ilustrace zachycují realitu jiným způsobem než slovo, přidávají ke slovu extralingvistický kontext, takže přispívají k pevnějšímu propojení slova a denotátu. Obrázek sice napověděl odpovědi, ale dítě muselo lexikální oblast znát, aby reagovalo správně. Zjišťování porozumění obsahu příběhu skrz ověřování znalostí lexikálních jednotek rodič zdařile zvládl.

Když se rodič ptá na jev, který není uveden ve čteném příběhu ani není zobrazen na ilustraci, dítě musí čerpat odpovědi ze své znalosti světa. Tyto znalosti získalo v různých situacích zkušenostním učením, obvykle za podpory dospělého a často v kruhu dětí. Tímto učením dítě naplňuje své poznávací potřeby a saturuje svou přirozenou zvědavost. Vše se odehrává v komunikačním prostředí, tudíž dítě si také rozvíjí jazyk, především slovní zásobu, fonemické uvědomování (Niklas & Schneider, 2013) a schopnost participovat v komunikaci.

V následující epizodě se dítě domnívalo, že předmětem čtení je obrázek. Je nositelem obsahu, a proto se „čte“. Dítě neznalo funkci textu jako předmětu čtení. K tomuto poznání dospěje až v dalším vývoji své pregramotnosti. Epizoda ukazuje, jak matka nabídl dítěti, aby demonstrovalo svou znalost aktivit realizovatelných na trávě, a jak dítě odpovědělo nečekaně originálně.

R: Ale tady nejsou písmenka, to je jenom obrázek. Tady jsou nakreslené stromečky, travička a všichni tak odpočívají, hrají si, běhají, že? Co se dělá ještě na travičce?

D: Eeeeeee...běhá.

R: Běhá.

D: Ne. Čůrá.

R: Čůrá. (smích)

Rodiče někdy efektivně využili napovídání, aby nasměrovali dítě k odpovědi. Neposkytli dítěti správnou odpověď, ale cílové slovo jen naznačili. Napovídání sloužilo jako pomůcka pro vybavování informace z paměti.

D: Jéé, a tady sou čičíčky. (ukazuje na kytičky na obrázku)

R: Ano, jsou tam kytičky. Jak se tady tato jmenuje? Ta kytička, jak je na ní motýlek.

Pa-. (napovídá)

D: Slunečnice?

R: Pam-. (napovídá)

D: Pampeliška.

R: Ano.

Epizoda ukazuje, že to bylo dítě, nikoli matka, které vstoupilo do interakce. Příběhy popisovaly prostředí a zajímavé postavy a jevy, které děti zaujaly, což dávaly najevo. Rodiče pak využívali tento zájem, aby zjistili, jak široké je poznání jevu dítětem. V epizodě dítě projevilo zájem o předmět, na který pak rodič navázal a ověřil znalost jednotlivých květin. Je to efektivní strategie na elaborování informací kolem původního jevu.

Anticipace událostí

Touto strategií rodič žádal o předpovědění další akce v příběhu. Dítě muselo extrapolovat ze sledu událostí, tedy posunout děj nebo situaci dál. Predikce vyžaduje nejen pochopení vazby mezi jednotlivými událostmi, ale také hypotetické uvažování. Pro dítě předškolního věku je to náročnější myšlenková operace než pouhé pojmenování předmětu nebo identifikace jeho vlastností.

Následující epizoda má ve svém centru želvu, se kterou si děti na zahradě hrály a hlídaly ji, aby neprolezla pod plotem a nevstoupila na silnici, kde jezdí auta. Rodič využil námět ke zjištění, jestli dítě umí předpokládat, co se stane, když želvu hlídat nebudou.

R: Kdyby šla ta želvička na silnici, co by se stalo?

D: Auto by ju přejelo.

R: Přejelo, že?

D: No.

R: Tak ju museli na zahradě hlídat, že? Aby neutekla.

D: Uhm.

Dítě správně hypotetizovalo o budoucím osudu zvířátka, kdyby hlídání selhalo. Rodič potvrdil odpověď a pro jistotu zmínil také motivaci hlídání. Tato predikce se týkala potenciálně možné události. Želvičky jsou v některých rodinách domácím zvířátkem a děti o ně pečují. V epizodách se ovšem vyskytly i situace, kdy rodič žádal dítě, aby hypotetizovalo o zcela fiktivní události. Tady již nešlo o projektování realistické situace, ale o neuskutečnitelnou událost. Očekávaly se odpovědi na hranicích fantazie. Dcera dostala otázku „Co by bylo, kdyby si se stala mouchou?“ V textu se píše o chlapečkovi, který měl extrémně rád sladkosti, ale rodiče tento jeho zájem omezovali. Když byl na pouti s babičkou, viděl, jak moucha olizuje různé sladkosti. Kouzelník ho proměnil v mouchu, takže pak mohl sladkosti olizovat neomezeně. K tomu rodič otevřel dialog:

R: Chtěla bys být moucha?

D: No to vůbec!

R: Že bys sedala na hovínka, že?

D: Mě stačí být taková, jaká jsem.

R: Co by sis ale třeba dala na té pouti, kdybys byla ta moucha?

D: Já bych si tam dala třeba nevím, asi zrovna tu cukrovou vatu, lízátko a na všechny kolotoče bych šla.

R: A to bys šla zadarmo, kdyby si byla ta moucha, že?

D: Nooo. (smích)

R: To by byla paráda.

Převtělování se běžně vyskytuje v pohádkách, kde vystupují nadpřirozené bytosti a síly, takže děti tento spisovatelský záměr znají. Tady šlo spíše o kva-zi-realistickou nadsázku s humorným podtextem, na který dítě spontánně reagovalo.

Rodiče také žádali od dětí prognózu ukončení příběhu. Otázka padla před vyvrcholením děje a dítě muselo odhadnout, kam příběh dospěje. Odpovědi vesměs nebyly kvalifikované a rodič musel příběh dočíst. Vyjádření pointy nebo závěru se ukázalo pro děti předškolního věku jako těžká úloha.

Identifikace základní myšlenky

Identifikace základní myšlenky příběhu je kognitivně náročnější operace než poznání pojmu. Jde o porozumění příběhu jako celku, jeho myšlenkovému jádru. Rodiče zajímalo, co si dítě odneslo z příběhu jako takového. K tomuto účelu používali široké otázky „O čem to bylo?“. Odpověď vyžadovala určitou formu nadhledu nad příběhem, což je pro dítě v předškolním věku kognitivně náročná operace. Vyžaduje jistou míru abstrakce, protože tady již nejde o jednotlivé jevy a události, ale o celkový pohled. Proto reakce dětí nenaplnily očekávání rodičů.

Následující epizoda ukazuje, že rodič nebyl spokojen jenom s vyslovením názvu povídky jako odpovědi na otázku, o čem to bylo. Proto položil dítěti sérii otázek, jejichž prostřednictvím spolu postupně „konstruovali“ příběh.

- R: O čem byla ta pohádka?
D: Chlapeček, moucha. (název povídky Chlapeček a moucha)
R: Chlapeček, moucha. No o čem to bylo?
D: Chlapeček, moucha.
R: Ty si nepamatuješ, o čem byla ta pohádka?
D: Nepamatuju.
R: Kam šel chlapeček s babičkú?
D: Na pút.
R: A co tam dělali na púti? Sedni si pěkně a řekni, co tam bylo, jinak ti nebudu číst ani večer.
D: Mouchy, kokina, kolotoče, kouzelník, všechno.
R: Všechno. A co zajímalo toho chlapečka?
D: Zajímalo ho, no ... Zajímalo ho ... být mouchou.
R: Být mouchou? Jenom ty kokina.
D: Jenom ty kokina ho zajímaly.
R: Čím se chtěl stát?
D: Mouchou.
R: Aby mohl co?
D: Aby mohl ochutnat rum a med.
R: Rum?? Ty jsi kecka! Co ty mouchy ještě přenášajú?
D: No přenášajú sladkosti.
R: A co ještě?
D: Hmm, nevím.
R: Ne? Přenášajú nemoci.
D: Nemoci.

Tázací strategie rodiče se řídila principem „Co bylo potom?“ Rodič postupně kladl otázky napříč příběhem, aby získal jistotu, že dítě pochopilo jednotlivé prvky vystupující v ději. I když nezískal od dítěte hlavní myšlenku, poznal, že dítě zaznamenalo zásadní momenty příběhu. Epizoda ovšem ukazuje, že na začátku rodič ztotožnil chápání základní myšlenky příběhu s jeho zapamatováním – vytkl dítěti, že si nepamatuje, o čem příběh byl. I když paměť hraje významnou úlohu při porozumění příběhu, generování základní myšlenky si vyžaduje skok od situačně vázaného porozumění k odhalení kauzální struktury příběhu a od explicitního chápání textu k jeho implicitnímu pochopení (Kapalková & Slováčková, 2013). Na toto děti z našeho výzkumného souboru ještě nebyly vývojově připraveny.

Propojení se zkušeností

Při této strategii rodič propojil situaci uvedenou v příběhu se zkušenostmi dítěte. Šlo o události nebo zážitky, které se týkaly prostředí domova nebo mimo něj. O situaci se v textu nemluvilo, ale rodič ji dal do vztahu s příběhem. Rodič četl o chlapci, který miloval výšky. Lezl na půdu, aby se podíval z okýnka dolů, lezl na stromy, na lampy. Následoval dialog:

R: To je jak vy s Májou, taky pořád někde lozíte.

D: Ale taťka nám to vždycky dovolí!

R: (smích) Tak jdeme dál číst.

V příběhu byla popsána humorná situace, kdy zlobivý chlapeček spadl z rozhledny a zapíchl se hluboko do hlíny. Maminka chlapečka našla a s tatínkem ho vykopali krumpáčem. Rodič ověřoval, jestli dítě tento nástroj zná.

R: Víš, co to je krumpáč?

D: Jo.

R: Znáš, že. S tatínkem pořád ... kopáte.

D: Jo!

Předně se rodič zeptal, jestli dítě pozná pracovní nástroj. Když se ujistil, že ano, poznání dítěte upevnil propojením s mimotextovou realitou, tedy s realitou mimo obsah čteného textu. Připomněl, že dítě používá nástroj při práci s rodičem. Toto propojení textu s mimotextovou realitou není jenom kontrolním nástrojem znalosti slova, ale také posílením jeho poznání. Kontext je vesměs silným determinantem chápání významu slova, protože k němu přidává důležité atributy, a tak posiluje jeho poznání. Epizoda dokumentuje

posílení osobní zkušenosti dítěte, tedy rozvíjení jeho sociálního poznání. Také ukazuje možnosti spojení kontrolní a poznávací funkce, a to i v relativně krátké sekvenci interakce mezi rodičem a dítětem.

Extenze pojmu

Extenze pojmu je strategie, při které rodič posouvá poznání dítěte od známého k neznámému. Rozšiřuje jeho znalost poskytnutím další informace, která navazuje na původní dotaz. Důležité je, že poznatek není uveden v textu, rodič poskytuje novou informaci, a tím posouvá poznání dítěte dál nebo ho rozšiřuje. Extenze významu pracuje s jistou mírou abstrakce. Poučení se netýká již obrázku nebo situace popsané v knize, ale míří z příběhu ven do mimotextové reality. Rodiče rozšiřovali poznání dítěte vysvětlováním, poučováním nebo příkladem. Následující epizoda demonstruje, jak rodič strategii extenze efektivně použil při poučování o charakteristikách jedovaté houby, která byla na obrázku.

R: Honzíčku, víš, co to je muchomůrka?

D: Hmm ... muchomůrka je ta, co je větší... (ukazuje na obrázku)

R: Hmm. Muchomůrka roste v lesíku, to je jedovatá houba a ta se nesmí papat.

Rodič zkontroloval znalost předmětu, o kterém bylo čteno, potvrdil odpověď dítěte a pak rozšířil jeho poznání o vlastnostech předmětu. Tato strategie rodiče je efektivní, když je výchozí poznatek dostatečně tematicky propojen s rozšiřujícím poznatkem. Nesmí být také příliš vzdálen aktuálním znalostem dítěte, musí patřit do zóny jeho nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1970).

Jednotlivé strategie použili rodiče v různé frekvenci a tato nezávisela jenom na preferenci rodičů, obsahu příběhu a vyspělosti dítěte, ale i na celkové situaci čtení. Například strategie výběr příběhu byla použita pouze jedenkrát, když rodič četl jenom jeden příběh, a vícekrát, když četl několik příběhů. Kontrola porozumění byla vesměs nejfrekventovanější strategií, což je přirozené, protože rodič potřeboval, aby dítě sledovalo příběh a bylo reagujícím členem dyády.

7.2 Strategie dítěte

Epizody ukázaly, že dítě živě reagovalo na otázky rodiče a poskytlo nejen očekávané odpovědi, ale někdy i celkem tvořivé nápady. Mnohdy vystoupilo z role odpovídajícího a zaujalo roli tazatele. Typickým prvkem bylo dotazování na neznámý výraz. V průběhu čtení dítě kontrolovalo své porozumění,

aby mělo z obsahu užitek. Když zachytilo, že porozumění selhává, obrátilo se na rodiče. V následující epizodě dítě žádá o vysvětlení předmětu na obrázku, protože předmět nebyl v souladu s jeho konceptem domu.

D: Tady to je dům? (ukazuje na rozhlednu)

R: Copak?

D: To je dům?

R: To je rozhledna, taková vysoká. A tady, tady je zem a tady je nebičko.

U jiné dvojice se dítě ptalo na výraz, který se sice vyskytl v příběhu, ale nebyl znázorněn. Matka četla, jak chlapec vylezl na rozhlednu a z výšky se díval na svoje mladší nebo menší kamarády. Text zněl: „Koukal na ně, jak se říká svrchu, což znamená, že jimi vlastně trochu pohrdal.“

D: Co je pohrdal?

R: No tak na ně nepřijemně pohlížel, víš.

Pohrdání je psychologický pojem, který dítě předškolního věku nemůže znát. Reprezentace abstraktních vlastností je u dítěte slabě rozvinutá a není realistické od něho očekávat, že bude tyto vlastnosti chápat. Autorka příběhu si pohrála s dvojitým významem fráze „dívat se svrchu“. Z rozhledny se člověk skutečně dívá na svět svrchu a případně může i někým pohrdat. Toto slovo bylo sice použito jako vysvětlení, ale dítě ho nespojilo s obrazným pojmenováním. Metaforický jazyk byl pro dítě předškolního věku těžký, protože muselo spojit fyzický obraz a psychickou vlastnost.

Tázač role dítěte při čtení přinesla do interakce dynamiku. Dítě vystoupilo ze stereotypního dialogického vzorce „otázka rodiče – odpověď dítěte“ a převzalo iniciativu. Stalo se tazatelem a rodič odpovídajícím. Příběh popisoval, jak krtek a ježek stavěli hrad, krtek ryl pod zemí. Dítě ovšem nemělo vybudovanou mentální reprezentaci činnosti pod zemí, proto se ptalo. Epizoda obsahuje 22 replik a ukazuje, jak se dítě systematicky ptalo na činnost dvou postav v příběhu a též jak doplňovalo odpovědi rodiče.

D: A jak ryl?

R: No, v té zemi. Hrabal.

D: Jako takhle kopal?

R: No, tak. Ručičkama ryl.

D: Já mám ručičky.

R: Nóó.

D: A on má tady.

R: Má tady takový, že. On má takový drápečky.

D: No. Takový žlutý. Ten ježek má jaký?

R: Ehm. Ten má takový malinký drápečky.

D: Jo.

R: No, a bodliny že má.

D: A proč bodliny?

R: No, protože on má takový bodliny, který píchají. A vždycky v pohádkách si na těch bodlinách nese jablíčko, že?

D: Jo.

R: No. Tak.

D: A hrušku. A semínka.

R: Ehm.

D: A banán.

R: Banán? Ehm. No.

D: Mandarinku, jahůdky.

R: Jo a ten krtek zatím ryl a ryl. (vrací se k příběhu)

Ježek je populární postavou příběhů pro děti a autoři dětských knížek ho zobrazují s ovocem, které spadlo ze stromu a napíchlo se na jeho ostny. Dítě předvádělo rodiči svou znalost ovoce a velice tvořivě zakomponovalo jižní plody a jahody.

Celkově o působení dítěte ve čtecích chvílkách můžeme konstatovat, že i když dítě nebylo dominantním členem dyády, bylo reagujícím partnerem u všech dvojic. Aktivita a rezpozivita jednotlivých dětí byla ovšem různá a také kolísala v průběhu čtecí chvílky. Rodič někdy dítě napomínal a objevily se i výhrušky.

8 Diskuse

Výzkumy čtení dítěti předškolního věku rodiči poskytly údaje o frekvenci a délce čtení nebo o počtu dětských knih (Fasnerová, 2014; Gavora, 2018). Tato zjištění jsou důležitá pro poznání gramotnostního prostředí rodiny, ale neodhalují, co se při čtení odehrává mezi rodičem a dítětem. V našem výzkumu jsme se soustředili právě na tento aspekt. Zkoumali jsme, jaké interakční strategie používá rodič a jaký vliv mohou mít tyto strategie na rozvoj dítěte. Komplementárně jsme zjišťovali fungování dítěte v interakci a zkoumali, jak dítě prosazuje své zájmy, především jak kontroluje a zajišťuje si porozumění příběhu. Na rozdíl od výzkumů, které získaly data o čtení dítěti na základě dotazníků vyplňovaných rodiči, bylo v našem šetření čtení rodiče s dítětem zkoumáno přímým pozorováním.

Výzkum ukázal čilou interakci rodičů a dětí (vyjádřenou počtem replik v epizodě) a také její bohatý obsah. Rodiče použili sedm různých interakčních strategií. Agregovali jsme je do tří širokých okruhů: angažující, kontrolní a rozvíjející.

Angažující okruh strategií mířil na vzbuzení zájmu dítěte o obsah příběhu a orientoval ho na jeho naslouchání. Rodiče vzbuzovali zvědavost dítěte a vybírali s ním příběh pro čtení. Nabízeli mu možnost volby a tuto volbu s ním diskutovali. Literatura potvrzuje, že dítě se neumí vždy rozhodnout, který příběh chce slyšet, obzvláště v raném věku (Cárdenas et al., 2020). V našem výzkumu ztížilo dítěti výběr to, že jsme mu poskytli neznámou knihu a muselo se rozhodovat jenom podle názvu příběhu a kresby. Kdyby dítěti byla dána možnost výběru z jeho vlastních knih, pravděpodobně by neváhalo a volilo by svou oblíbenou.

Druhý okruh pokrýval strategie na *kontrolu porozumění*. Rodič zjišťoval, do jaké míry dítě sleduje obsah příběhu, chápe události, hrdiny a prostředí. Bez porozumění těmto prvkům příběhu by byl přínos čtecí chvilky pro dítě malý. Jenom by se těšilo z přítomnosti rodiče a projevů jeho péče. Rodiče použili kontrolní strategie v souvislosti s významem pojmů, které vystupovaly v příběhu, anticipaci následující události v příběhu a pochopení základní myšlenky příběhu. Tyto strategie mají různou míru obtížnosti. Kontrola porozumění pojmu je kognitivně méně náročná než anticipace děje nebo porozumění základní myšlenky příběhu. Rodiče nicméně tyto strategie použili, i když s různým stupněm odezvy u dětí.

Třetí okruh jsme nazvali *rozvíjející strategie*, protože rozšiřoval a prohluboval znalosti dítěte. Rodič poskytl dítěti znalost, pokud k tomu místo v příběhu poskytlo příležitost. Propojil stávající znalosti dítěte s novými poznatky. Šlo o konceptuální obohacení nebo o propojování starých a nových poznatků, tedy přemostování poznaného s nepoznaným. Toto přemostování je strategií, která má velkou rozvíjející potencialitu (Horňáková et al., 2005). Na rozdíl od přímého deklarativního poučování nebo vysvětlování rodič propojil konkrétní prvek příběhu s událostí v životě dítěte (Morgan & Goldstein, 2004). Tím umožnil lepší pochopení daného prvku a hlubší osvojení.

Interakce se týkala různých stránek obsahu příběhu – děje, postav, prostředí – ale nikoli *jazykového kódu* – písmen a hlásek. Rodič neukazoval dítěti, které slovo právě čte, ani nepoučoval, co dané písmeno znamená nebo jak se

vyslovuje. To můžeme vysvětlit především tím, že instrukce výzkumníků nežádala tento prvek. Nicméně je známo, že rodiče učí děti rozlišovat písmena a jejich výslovnost, hrají si hry s písmeny nebo dokonce systematicky s dětmi písmena procvičují, a to zejména ke konci předškolního věku. Tato praxe rodičů je výzkumně více dokumentována na začátku školní docházky (Gorčíková & Šafir, 2016; Sedláčková, 2017), ale dítě se již v předškolním věku spontánně zajímá o písmena a často je napodobuje (Tamášová & Šulganová, 2016).

V průběhu interakce mělo dítě možnost poznat nebo si připomenout znalost atributů knihy, jako je funkce obálky, titulu, autorství a obrázků nebo znalost tzv. *konvencí textu* (směrovost čtení v řádku, na stránce a v knize; viz Clay, 2013). V průběhu interakce si děti utvrdily poznatek, že čtení nepředstavují jen hlásky v proudu řeči, ale že kniha přináší také obsah, který je nějakým způsobem organizován, a že tento obsah má jistý vztah k tomu, co již dítě znalo nebo k čemu se svým poznáním přiblížilo.

Dítě se prosazovalo nejen jako člen dyády reagující na stimuly rodiče, ale i jako aktivní participant. Projevovalo se především otázkami kontrolujícími jeho porozumění, ale i dokazováním jeho znalostí. Využilo příležitost interakčně se prosazovat a hlídat si své zájmy. Takto chápaná role dítěte je zakotvena v konceptu *aktérství (agency)*, tedy schopnosti rozhodovat o sobě, být iniciativní a volit činnosti, které mají smysl (Bjerke, 2011; Kuczynski, 2003; Kumpulainen et al., 2013). Koncept aktérství pojímá děti jako bytosti, které se umí samostatně rozhodovat mezi vícero volbami a jednat v souladu se svými cíli. Přirozeně míra aktérského chování závisí na stupni vývoje dítěte, především na jeho věku a stupni socializace. V našem výzkumném vzorku mladší děti ovšem nebyly méně aktérské než starší děti, ale jejich aktérství bylo někdy obrácené vůči rodiči – odmítaly občas spolupracovat, byly rezistentní.

9 Limity výzkumu

I když jsme vynaložili úsilí, abychom nenarušili domácí prostředí svou přítomností v rodině, nelze vyloučit, že rodiče naši přítomnost chápali jako „inspekci“. Možná se nechovali zcela autenticky. To je však cena za to, že výzkum byl založen na přímém pozorování, a nikoli na dotazníkovém šetření, jak tomu bylo v jiných výzkumech. Lepší alternativou by bylo, kdyby rodič nahrával interakci sám, bez přítomnosti výzkumníka, a to nejlépe na video.

10 Závěr

Výzkum ukázal, jak rodič v interakci otevírá dítěti možnost lépe chápat čtený text, rozvíjí a prohlubuje jeho chápání pojmů a jak rozšiřuje jeho poznání světa. Výzkum poskytl podporu myšlence, že rodiče významně ovlivňují čtenářskou pregramotnost svého dítěte, když mu nejen čtou, ale také s ním vedou rozhovory o čteném. Rodiče poskytovali dětem možnosti, aby se v interakci projevovaly, ale děti mnohdy převzaly iniciativu a vnutily rodiči roli odpovídajícího na jejich otázky.

Tato interakce je přidanou hodnotou k pouhému předčítání bez provázejícího rozhovoru o příběhu. Přináší více možností pro rozvoj dítěte v porovnání s poslechem audioknihy nebo sledováním příběhu v televizi, kdy je dítě jen recipientem, ale ne aktérem. Výzkum byl omezen na čtení dětem v předškolním věku. Rozvíjení gramotnosti dítěte pokračuje po vstupu do základní školy, kdy je čtení rodiče dítěti provázáno s podporou techniky čtení a psaní. Praxe ovšem ukazuje, že rodiče se pak věnují spíše nácviku čtení a dětem již čtou méně. Fasnerová (2014) to považuje za chybný krok, protože čtecí chvílky nejenže umožňují rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí, ale poskytují kontakt s rodiči, aktivní komunikaci a budování důvěry, což ovlivňuje sociální a personální růst osobnosti dítěte. Aplikační využití našich zjištění by mohlo směřovat do rodin, například v podobě příručky vysvětlující efektivní strategie při čtení s dětmi, která by motivovala rodiče k uvědomování si existence těchto strategií a nabízela možnosti jejich využití. O tento materiál by měly jistě zájem i učitelky mateřských škol. Pokud jde o další výzkum, bude užitečné longitudinally zkoumat, jak se obsah interakce rodiče s dítětem změnil, když dítě vstoupilo do prvního ročníku základní školy. Další směr výzkumu by mohl pak překročit deskripci a koncentrovat se na výsledky působení rodiče na jazykové a gramotnostní charakteristiky dítěte, tj. zkoumat, jak efektivní byly tyto strategie.

Literatura

- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33–53. <https://doi.org/10.1177/1468798409357387>
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of agency in child–adult relations at home and school. *Children and Society*, 25, 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>
- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J-A., & Pan, W. (2017.) Preschool children's exposure to story grammar elements during parent–child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12071>

- Cárdenas, K., Moreno-Núnes, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. Global Education Systems.
- Deckner, D. F., Adamson, L., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*(1), 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem. Výzkumná zpráva projektu*. Pedagogická fakulta UP.
- Friedlaenderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, I. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři*. Host.
- Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Gabal Analysis & Consulting.
- Gavora, P. (1998). Malí mezi velkými: žiaci rozprávajúci dialektom. In M. Kučera (Ed.), *Transmise kultury a škola* (s. 73–78). Cahiers du CEFRES.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace, 28*(1), 25–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>
- Gavora, P. (2020). Cesta ke čtenářské gramotnosti: znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku. *Pedagogika, 70*(2), 157–178. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.000>
- Gorčíková, M., & Šafr, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie, 60*(1), 86–95.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2013). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing, 27*(2), 287–313. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-013-9445-4>
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 252–271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Horňáková, K., Kapálková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Knihy o detskej reči*. Slniečko.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE.
- Kapálková, S., & Slováčková, A. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky, 4*(1), 37–50.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 7*(2), 223–247.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Pedagogická fakulta UK.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations* (s. 3–46). Sage.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care, 184*(2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>

- Leech, K. A., & Rowe, M., L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language, 34*(3), 205–226. <https://doi.org/10.1177/0142723714534220>
- Leseman, P., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*(3), 294–318.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 210–221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026758>
- Melissa-Halikiopoulou, C., & Natsiopolou, T. (2008). Mothers reading children's books to preschoolers. A Greek study. *International Journal of Caring Sciences, 1*(2), 74–78.
- Morgan, L., & Goldstein, H. (2004). Teaching mothers of low socio-economic status to use decontextualized language during storybook reading. *Journal of Early Intervention, 26*(4), 235–252. <http://dx.doi.org/10.1177/105381510402600401>
- Národní knihovna (2013). *České děti jako čtenáři v roce 2013*.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Psychology, 38*(1), 40–50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2015). *České děti jako čtenáři*. Host.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(2), 345–359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
- Sedláčková, J. (2017). Osvojování čtení očima matek žáků 1. třídy. *Studia paedagogica, 22*(3), 121–148. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-7>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 96–116. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Quelette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development, 19*(1), 27–44. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10409280701838710>
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly, 50*(2), 101–114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2786745>
- Silinskas, G., Lerkkanen, M., K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A., M., & Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(6), 302–310. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 318–337. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a metody techniky zakotvené teorie*. Albert.
- Tamášová, V., & Šulganová, Z. (2016). Promotion of family reading in the context of children's early reading literacy development. *Acta Technologica Dubnicae, 6*(2), 9–28. <http://dx.doi.org/10.1515/atd-2016-0009>

- TNS Slovakia. (2015). *Prieskum čítania v rodinách*. (Výskumná správa).
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C. & Sassine, B. (2009). Social contexts of development: parent–child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 295–317. <https://doi.org/10.1177%2F1468798409345112>
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. SPN.

Autoři

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 75 001 Zlín, e-mail: gavora.p@gmail.com

Mgr. Nikola Křivánková, Mateřská škola Uherský Ostroh, Sídliště 836, 687 24 Uherský Ostroh, e-mail: nikola-krivankova@seznam.cz

Promotion of early literacy. Parent-child interaction in joint book reading

Abstract: The research article describes parents' reading with preschool children. The aim of the study was to find out what interaction strategies parents use when reading a story, what possibilities for the child's development these strategies offer and what roles the child plays in this interaction. The research participants were 20 parents and their children. Data were gathered by observation and sound recording of interactions. Interaction strategies were aggregated into three areas with different functions. (1) Engaging strategies aimed to arouse children's interest in the content of the story and targeted them to listening; (2) control strategies monitored the understanding of the story vocabulary, plot sequence and the main idea; (3) development promotion strategies expanded the children's lexical knowledge and linked the story content to their life experiences. Though parents were dominating in interactions, children also took the initiative and assigned their parents a role of question answerers. The research supported the thesis that parents significantly influence their child's early literacy when they read to the child and conduct conversations about reading.

Keywords: early literacy, joint book reading, parent-child interactions, engaging strategies, control strategies, development promotion strategies