

Sedláčková, Jana

Osvojování dovednosti čtení očima matek žáků 1. tříd

Studia paedagogica. 2017, vol. 22, iss. 3, pp. [121]-148

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/137157>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

OSVOJOVÁNÍ DOVEDNOSTI ČTENÍ OČIMA MATEK ŽÁKŮ 1. TŘÍDY

HOW MOTHERS OF FIRST GRADERS PERCEIVE READING ACQUISITION

JANA SEDLÁČKOVÁ

Abstrakt

Cílem této studie je přispět k porozumění toho, jaký význam připisují matky žáků 1. tříd jejich právě osvojované dovednosti čtení, včetně toho, co v tomto kontextu považují jako čtenářský problém. Studie čerpá z dat získaných hloubkovými polostrukturovanými rozhovory s 10 matkami. Rozhovory byly pořizeny koncem 2. pololetí školního roku 2015/2016. Prostřednictvím kvalitativní analýzy dat byly identifikovány tři různé čtenářské aspirace, které matky vzhledem ke svým dětem mají: praktická (aby si dítě osvojilo techniku čtení dostatečně dobře na to, aby ji mohlo využívat ve svém každodenním životě), prožitková (aby dítě mělo rádo knihy a našlo si ke čtení pozitivní vztah) a rozvojová (aby si dítě osvojilo čtení jako hodnotu pro svůj další osobní rozvoj). Ukazuje se, že s ohledem na své čtenářské aspirace matky různým způsobem nabližují také na to, co považují při čtení svých dětí za problém a co nikoli, respektive které jejich čtenářské obtíže vnímají velmi citelně a na kterých jim naopak zase tolik nezáleží.

Klíčová slova

čtenářská gramotnost, čtenářské aspirace, čtenářské problémy, 1. třída, rodičovské zapojení

Abstract

This study intends to increase the current understanding of how mothers of first graders perceive reading acquisition of their children and associated reading challenges. The study relies on data gathered from in-depth semi-structured interviews of ten mothers which took place during the second half of the 2015/2016 school year. Qualitative analysis of the data revealed three reading aspirations that the mothers had for their children. The first one was related to the practical level of reading acquisition: the mothers hoped that their children would master reading sufficiently well so that they could use it in their everyday lives. The second aspiration concerned the experiential level of reading acquisition: the mothers hoped that children would like both books and the activity of reading. Finally, the third one was tied to the developmental level of reading acquisition: the mothers hoped that their children would consider reading to be a valuable skill for their further personal development. It transpired that these aspirations influenced also which challenging aspects of reading acquisition the mothers perceived as worthy of their attention and which not.

Keywords

reading literacy, maternal reading aspirations, challenges associated with reading, first grade, parental involvement

Úvod

V počátečních fázích čtení dítěte hraje významnou roli rodina (Najvarová, 2008; Sotáková in Kucharská et al., 2015; Šauerová, 2012, srov. Katrňák, 2004; Průcha et al., 2013), která se tak velkou měrou podílí na jeho školní úspěšnosti. České výzkumy zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti v rodině se často zaměřují buď na děti předškolní, u nichž je zkoumán rozvoj předčtenářské gramotnosti, nebo pak na děti od 3. tříd ZŠ výše. Výzkumy 1. a 2. tříd, kdy je dětem v rámci hodin českého jazyka poskytována největší podpora pro rozvoj jejich čtenářských dovedností ze strany učitelů (Wildová, 2012) a kdy je zároveň nejvyšší podpora těchto učebních procesů ze strany rodičů (Rabušicová et al., 2004), však u nás zatím chybějí. Smyslem tohoto článku je tedy zaměřit se na některé jevy, které mohou stát v pozadí toho, jakým způsobem rodiče poskytují podporu svým dětem v rozvoji čtenářské gramotnosti v období 1. třídy. Čtenářskou gramotnost zde pojímám jako kontinuální proces, kladoucí důraz na funkční povahu čtení, který se odvíjí na proměnlivém základě nejen souboru vědomostí, dovedností a schopností, ale také přístupů, postojů a hodnot, umožňujících jedinci zacházet se všemi druhy písemných textů (srov. Mareš et al., 2003; Najvarová, 2008; Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011a, b; Rabušicová, 2002).

Zapojení rodičů do vzdělávání dětí

Domácí podpora dětí při učení je u nás tématem, na něž je v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti dětí neustále obracena pozornost již od doby prvních analýz výsledků českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti v rámci mezinárodních šetření PISA a PIRLS (Wildová, 2012; Wildová et al., 2014). Analýze rodičovského vlivu na konkrétní charakteristiky rozvoje čtenářské gramotnosti se dále blíže věnuje Sotáková (in Kucharská et al., 2015), která tvrdí, že rodiče si velmi dobře uvědomují důležitost čtení v rámci celého vzdělávacího procesu – ne vždy však mají dostatečné informace k tomu, aby se mu věnovali cílevědomě, s ohledem na individuální úroveň vývoje dítěte. Rozvíjení čtenářské gramotnosti podle ní probíhá v rodinách víceméně intuitivně, zároveň je však do značné míry usměrňováno požadavky školy (srov. též Gorčíková & Šafr, 2016).

V zahraniční literatuře můžeme identifikovat dvě různé koncepce zapojení rodičů do vzdělávání dětí, které se od sebe liší mírou dobrovolnosti tohoto zapojení: zatímco *parental engagement* staví na tom, že míra a způsob zapojení jsou víceméně svobodnou volbou rodičů, *parental involvement* staví do popředí školu či jiné aktéry, jimiž jsou rodiče do vzdělávání svého dítěte zapojováni; nereflktuje tedy tolik jejich vnitřní jako spíše vnější motivaci

k zapojení. Desforges a Abouchaar (2003) ve své publikaci používají termíny *spontánní zapojení* (srov. parental engagement) a *intervenční zapojení* (srov. parental involvement), jež by v překladu mohly být vhodnými českými ekvivalenty anglických termínů.

Podle některých autorů míra či způsob rodičovského zapojení přímo souvisí s úrovní jejich dosaženého socioekonomického statusu (dále jen SES), zejména s nejvyšší dosaženou úrovní vzdělání (Sylva et al., 1999 in Desforges & Abouchaar, 2003; Trávníček, 2007; Van Steensel, 2006)¹. Podle jiných (Domenech & Krah, 2014; Dumont et al., 2014; Stuart et al., 1998) je potřeba zvážit jemnější charakteristiky, neboť např. Zellman a Waterman (1998 in Desforges & Abouchaar, 2003) dokládají, že zapojení rodičů je sice silně ovlivněno SES, nicméně tento efekt je rovněž silně ovlivněn rodičovským entuziasmem (srov. též Baker & Scher, 2002), Garmo a kolegové (1999 in Desforges & Abouchaar, 2003) dokládají, že vzdělání matek ovlivňuje jejich zapojení skrze způsoby, jimiž dětem poskytují příležitosti pro budování intelektuálních dovedností (vyzdvihuje přitom úlohu kognitivní kvality jejich vzájemných učebních interakcí), a Melhuish a kolegové (2001 in Desforges & Abouchaar, 2003) dokládají, že silnější než dopady SES či vzdělání jsou dopady domácího učebního prostředí (tzv. HLE – *home learning environment*). Do domácího učebního prostředí řadí následující aktivity: čtení, návštěvy knihoven, hraní s písmeny, čísly a tvary, malování a kreslení, hravé učení písmen a říkadla a zpěv. S ohledem na Lesemana a de Jonga (1998) bychom jej však nemuseli pojímat jen ve smyslu formalizovaných činností, které se mezi rodiči a dětmi odehrávají – můžeme jej obohatit o jemnější a pružnější rovinu způsobů rodičovského jednání, které tyto činnosti nastavuje a reguluje, jako jsou již zmíněné příležitosti k učení, kvalita instrukcí, kvalita vzájemné spolupráce a určitá sociálně-emocionální kvalita společných interakcí. Niklas a Schneider (2013) uvádějí, že HLE je mediátorem mezi SES a čtenářskými předpoklady dětí. Přesto však způsoby, jimiž tato mediace probíhá (tedy co konkrétně a jak si děti v rámci výše zmíněných praktik čtenářské gramotnosti se svými rodiči osvojují a rozvíjejí), zůstávají z velké části neprobádané.

¹ Sotáková (in Kucharská et al., 2015) však zjistila, že konkrétně u 1. tříd vzdělání matek s výsledky dětí ve čtení nekorelovalo, což by mohlo znamenat, že se jeho dopady projeví až později. Podobně Gorčíková a Šafr (2016) tvrdí, že prvních osm měsíců ve škole představuje příliš krátký časový úsek na to, aby se během něj efekty komunikace matek a dětí při čtení projevíly. Znatelnější jsou od 3. třídy, kdy se děti stávají svébytnými čtenáři a mimoškolní čtenářské aktivity si již začínají volit samy.

Oproti Sotákové (in Kucharská et al., 2015) staví Hoover-Dempseyová a Sandler (1995; 1997; in Walker et al., 2005) rodiče do aktivní role a zabývají se tím, proč se vlastně do vzdělávání dětí zapojují. V centru jejich modelu rodičovského zapojení stojí očekávání rodičů ohledně toho, co by měli ve jménu vzdělávání svého dítěte dělat (viz též Bennet et al., 2002 in Gorčíková & Šafr, 2016). Tato očekávání jsou podle nich ovlivněná osobní historií rodičů a jejich vlastními pocity spjatými se školou, a v důsledku pomáhají rodičům stanovovat, které aktivity je nasnadě vnímat jako důležité a které naopak jako ne nezbytně nutné. Na základě těchto (byť třeba neuvědomovaných) rozhodnutí pak rodiče regulují svoje působení.²

Desforges a Abouchar (2003) uvádějí, že zejména v prvních letech školní docházky mají rozdíly v zapojení rodičů dokonce větší vliv na školní výsledky dítěte než rozdíly spojené s efekty školy. Tvrdí, že vztah mezi zapojením rodičů a výsledky dětí pravděpodobně není lineární (dvojnásobné zapojení nezlepší výsledky dětí dvojnásobně) a je stejně tak proaktivní jako reaktivní. Rodiče totiž o svém zapojení rozhodují podle situace, která se před nimi odehrává.

Rodičovské aspirace

Jak jsem již zmínila, nedílnou součástí rodičovského zapojení jsou očekávání, která rodiče mají vzhledem k dosahovaným dovednostem dětí. Já je v rámci tohoto článku budu nadále souhrnně nazývat aspiracemi, neboť tento termín lépe reflektuje, že v 1. třídě jde zatím o dlouhodobější cíle, na jejichž naplňování mohou být však rodiče o to více zainteresováni (srov. Rabušicová et al., 2004).

Podle Lynche a kolegů (2006) jsou aspirace a způsoby, jimiž rodiče pomáhají svým dětem naučit se číst, vzájemně propojené. Výzkumy autorů Yeo, Ong a Ng (2014) a autorů Stephenson, Parrila, Georgiou a Kirby (2008) přímo dokládají, že aspirace rodičů spojené se čtením jejich dětí významně ovlivňují jejich budoucí čtenářské dovednosti i zájem o čtení.

² Kromě očekávání podle obou autorů ovlivňuje rodiče v jejich zapojení také jimi pocítovaná sebedůvěra a sebeúspěšnost spojená s tím, jak se jim daří dětem s učením pomáhat, a také jejich vlastní vnímání požadavků, pozvánek či příležitostí k zapojení ze strany školy, učitelů i dětí, které si samy mohou říkat o pomoc či podporu (viz též Fan, 2012; Green et al., 2007 in Yotyigying & Wild, 2014). Podle autorů Takemury a Kobayashi (2010) rodiče ovlivňuje také vnímání jejich vlastní sociální situace (mající dopad na jejich čas a energii). S ohledem na všechny tyto charakteristiky se rodiče zapojují více či méně, čímž mohou i různě přispívat k výsledkům svých dětí v oblasti čtenářské gramotnosti (Silinskas et al., 2013).

Catsambis (2001 in Desforges & Abouchaar, 2003) rozlišuje rodiče s vyššími a nižšími aspiracemi a tvrdí, že rodiče s vyššími aspiracemi mají tendenci vést své děti k setrvání na stejně dobrých výsledcích, kterých byli ve škole zvyklí dosahovat oni sami (*staying on rates*) – vytvářejí jim tak náročné příležitosti pro učení, kterými povzbuzují jejich vlastní vyšší aspirace (viz též Gonida & Cortina, 2014; Yubero Jimenez & Larrañaga Rubio, 2010). Audet a kolegové (2008) doplňují, že rodiče, pro něž je cíl podpořit čtení dětí velmi významný, zároveň podle svých slov dětem častěji čtou a častěji je odkazují na literaturu. Podle Gorčíkové a Šafra (2016) jsou čtenářské aspirace vlastní spíše rodičům s vyšším vzděláním (viz též Wu & Honig, 2010), kteří svým dětem poskytují bohatší podněty a příležitosti k rozvoji čtení, a vytvářejí jim tak gramotnostně bohaté rodinné prostředí. Mezi tyto podněty řadí zejména dialog, prostřednictvím něhož tito rodiče pomáhají svým dětem rozvíjet slovní zásobu.

Výzkumy se však již nevěnují tomu, jak se projevuje zapojení rodičů s nižšími aspiracemi – zda vůbec mají vzhledem ke svým dětem nějaká očekávání, a pokud ano, tak jaká a jak se projevují v rámci jejich společných aktivit s dětmi? Při hledání odpovědí na tyto otázky mohou být nápomocné závěry Sackera a kolegů (2002 in Desforges & Abouchaar, 2003), z nichž lze vyvodit, že pokud děti rodičů s nižšími aspiracemi dělají v osvojované dovednosti pokroky, zvyšují se nově také očekávání těchto rodičů vzhledem k nim – srov. též Sénéchal a LeFevre (2014), podle jejichž výzkumu 76 % rodičů nastavuje a přizpůsobuje své učební praktiky dle aktuálních školních výsledků dětí.

Podle autorů Gonida a Cortina (2014), Yotyodying a Wild (2014) a Renshaw a Gardner (1990) (srov. též Lynch et al., 2006) lze obecně s ohledem na aspirace rozlišit rodiče orientované na proces učení (*mastery goal*), jejichž aspirace jsou spíše holistické a kteří v rámci domácích učebních aktivit povzbuzují děti v jejich autonomii, jsou méně direktivní a v případě chyby dítě opravují nepřímou, a rodiče orientované na výsledky učení (*performance goal*), jejichž aspirace jsou založeny spíše na dílčích osvojovaných dovednostech a kteří projevují více direktivity, kontroly a přímých zásahů, a to s ohledem na míru pocítované efektivity dětí při učení. Yotyodying a Wild (2014), Dumont a kolegové (2014) a Froiland (2011) dále dospívají k závěru, že rodičovské chování podporující samostatnost může zpětně zlepšit percepci rodičů o samostatném zvládnutí učení jejich dětmi a podpořit jejich pozitivní emoce spojené s učením.

Problémy dětí se čtením

Zatímco v předškolním období mají rodiče tendenci podporovat čtení u těch dětí, které o tuto aktivitu jeví zájem, v 1. třídě se situace mění a rodiče začínají věnovat zvýšenou pozornost dětem, které mají se čtením potíže (Trávníček, 2007; Silinskas et al., 2015; Silinskas, Leppanen, Auola, Parrila, & Nurmi, 2010; Silinskas et al., 2012; Silinskas, Parrila, Lerkkanen, Poikkeus, Niemi, & Nurmi, 2010), čímž touží předejít jejich školnímu neúspěchu. Jak uvádí Gough (1996), pro některé děti je čtení zkrátka přirozenější činností než pro jiné – způsoby zapojení rodičů do čtenářských aktivit zaměřených na podporu jejich čtenářské gramotnosti se tedy mohou lišit také podle toho, zda u svého dítěte vnímají nějaké obtíže se čtením či nikoli.^{3, 4} Tyto obtíže lze vnímat v mnoha rovinách. Dítě může mít problémy v oblasti dekódování (převodu grafémů do fonémů a v následném spojování do slov – velkou část těchto problémů tvoří problémy v oblasti fonemického povědomí) či jazykového porozumění (nedostatečné porozumění principům fungování jazyka, malá jazyková paměť, malá slovní zásoba), což může ovlivňovat kvalitu porozumění textu. Obtíže ve čtení se dále mohou projevit v přesnosti, rychlosti a plynulosti čtení a celkových pokrocích, které dítě při čtení dělá (Kucharská et al., 2015; Law et al., 2017; Siegel, 2006; Speece & Ritchey, 2005; Speece et al., 2010; Speece et al., 2011). V českém prostředí je v současné době věnována zvýšená pozornost zejména problémům dětí s porozuměním čtenému, které je vnímáno jako předpoklad pro rozvoj dovedností práce s textem, v níž starší čeští žáci dlouhodobě dosahují nižších výsledků v mezinárodním srovnávání PISA a PIRLS (Wildová, 2012; Wildová et al., 2014).

Děti, které mají se čtením větší či menší problémy, jsou často nazývány slabými čtenáři. Presslerová a Rusnáková (2015) slabého čtenáře definují jako takového čtenáře, který má potíže s technikou čtení (dekódováním) a/nebo s porozuměním textu. Autorky přitom slabé čtenáře podrobněji rozdělily do následujících skupin: a) dyslektici (slabé dekódování, ale dobré jazykové porozumění), b) slabí čtenáři s deficitem v porozumění (dobré dekódování,

³ Viz ostatní faktory ovlivňující míru a kvalitu rodičovského zapojení dle Hoover-Dempseyové a Sandlera (1995; 1997; in Walker et al., 2005), které s tím mohou souviset: rodiči pocíťovaná sebedůvěra a sebeúspěšnost v pomáhání při učení; požadavky či pozvánky na zapojení ze strany dítěte či učitele.

⁴ Silinskas a kolegyně (2015) uvádějí, že nízká školní úspěšnost dětí v jejich výzkumu predikovala negativní emoce matek a jejich následnou pomoc a monitorování v rámci domácích úkolů, naproti tomu vysoká školní úspěšnost predikovala pozitivní emoce matek a jejich vnímání dětí jako samostatnějších.

slabé jazykové porozumění) a c) nečtenáři (slabé dovednosti dekodování i jazykového porozumění). Dobrého čtenáře naproti tomu charakterizují dobré dovednosti dekodování i jazykového porozumění.

Existují četné empirické studie, které se čtenářskými problémy dětí zabývají – tomu, jak na ně nahlízejí sami rodiče, se však věnují jen nemnohé. Ze závěrů výzkumu Case a kolegů (2010) vyplývá, že rodiče jsou schopni stav čtenářských dovedností svého dítěte zhodnotit poměrně přesně, neboť tato hodnocení se ukazují jako faktor, který moderuje efekty krátkodobých intervenčních programů zaměřených na podporu čtenářských dovedností u dětí 1. tříd. Klicpera a kolegové (2001) zjistili, že děti, které byly svými rodiči vnímány jako slabí čtenáři, měly podle rodičů problémy jak s motivací k plnění domácích úkolů, tak s motivací ke čtení. I přes zvýšené domácí procvičování a častější odbornou pomoc byly jejich pokroky v oblasti čtení nižší než u ostatních dětí (srov. též Moroni et al., 2015; Pospíšilová, 2011). V diskusi výzkum upozornil na to, že někteří rodiče v situacích, kdy se dozvědí o tom, že má jejich dítě se čtením nějaký problém, mohou na své děti vyvíjet přílišný tlak, který může proces jejich učení dále komplikovat. Autoři zmiňují riziko určité internalizace problému dítěte rodiči, které se může následně negativním způsobem projevit v jejich chování směrem k dítěti, kdy se v rámci domácích učebních situací mohou stát přímými zprostředkovateli pygmalion efektu. Závěry Klicpery a kolegů (2001) podporují rovněž Bonifacci a kolegové (2014) a Hughes a kolegové (1999), kteří uvádějí, že tito rodiče sami často zažívají pocity frustrace při své snaze dětem pomoci, a to přesto, že s dětmi absolvují řadu různých aktivit k podpoře jejich čtenářské gramotnosti. Tyto aktivity přitom hodnotí jako žádoucí, avšak často nerealizovatelné. Terras a kolegové (2009), kteří se zaměřili konkrétně na rodiče dětí s již diagnostikovanou dyslexií, zjistili, že tito rodiče vnímají své děti jako méně školsky kompetentní (*scholastic competence*) a zmiňují u nich zvýšenou míru emočních obtíží a problémů v chování (viz též Hornbach & Günther, 2017). Domnívají se přitom, že lepší porozumění dyslexii ze strany rodičů může pomoci jim samotným se s těmito problémy svých dětí vyrovnat a jejich dětem v konečném důsledku obtíže překonat.

Všechny zmíněné výzkumy otevírají prostor pro tezi, že konkrétní charakteristiky rodičů a jejich dětí spojené s jejich společnými aktivitami na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti mohou být vzájemně značně provázané: to, jak rodiče osvojovanou dovednost čtení u svého dítěte vnímají a jak na ni reagují, může do značné míry ovlivňovat kvalitu této dovednosti u dětí. Zajímavé je, že například podle dat získaných od rodičů ve výzkumu Johnsonové a kolegů (2010) se čtenářská prostředí dětí s a bez čtenářských obtíží během 1. třídy nijak výrazně neliší (srov. též Stainthorp & Hughes, 2000), a to ani v přístupu rodičů k předčítání knih s příběhy. Podle jimi zkoumaných rodičů se však liší děti samotné ve svých reakcích jak na předčítání, tak na

samostatné čtení – děti bez čtenářských obtíží se více angažují v obou typech aktivit. Vellutino a kolegové (2004) však naproti tomu nalézají oporu pro závěr, že důvodem obtíží se čtením mnoha slabých čtenářů jsou neadekvátní instrukce, které jsou k nim ze strany dospělých směřovány, neboť právě ony roztáčejí kolotoč negativních zkušeností se čtením. Dočasné či dílčí problémy se čtením však prožívají a řeší i rodiče, jejichž děti nevykazují riziko dyslexie nebo dyslexii. Které z nich identifikují jako významné, však zůstává dosud výzkumně nepopsáno.

Kontext výzkumu

Předkládaná výzkumná studie je součástí širšího výzkumného projektu, jehož cílem je porozumět tomu, *jak matky dětí 1. tříd pomáhají svým dětem rozvíjet čtenářskou gramotnost, a to prostřednictvím různorodých aktivit spojených se čtením*. Tyto aktivity pojmám v širším slova smyslu jako takové aktivity, jichž se účastní jak matka, tak její dítě, odehrávají se většinou (nikoli však nutně) v domácnosti dané rodiny a nějakým způsobem souvisejí s rozvojem čtenářské gramotnosti dítěte. Velkou část těchto aktivit tvoří povinné či doporučené domácí úkoly do čtení, dále sem lze zařadit například čtení zadání domácího úkolu z jiného předmětu, předčítání matky dítěti před spaním, chvíle střídaného čtení, společné prohlížení a povídání nad knihami či časopisy, hry zahrnující rozvoj fonemického povědomí či slovní zásoby (slovní fotbal, hry se samostatnými písmeny abecedy, říkanky), společné návštěvy knihoven, společný výběr knih v knihkupectvích či čtení nápisů nebo delších textů v prostředích, kde se matka s dítětem pohybují.

Výzkum byl realizován ve dvou liniích – horizontální a vertikální. Cílem horizontální linie výzkumu bylo podrobně a do hloubky zachytit vývoj rodičovské podpory čtenářské gramotnosti u dvou dvojic matka⁵ – její dítě navštěvující 1. třídu, přičemž obě matky se lišily ve svém dosaženém vzdělání. Sběr dat probíhal longitudinálně v průběhu celého školního roku 2015–2016, kdy jsem s matkami a jejich dětmi opakovaně pořizovala hloubkové polostrukturované rozhovory. Zároveň matky v průběhu celého školního roku samostatně a pravidelně (2–3x do týdne) pořizovaly audionahrávky společných aktivit spojených se čtením. Ve stejných obdobích jako s matkami a dětmi jsem pořizovala rozhovory také s třídními učitelkami těchto dětí.

⁵ Zaměření na matky nebylo v žádné části výzkumu zcela záměrné – ve všech zkoumaných rodinách to však byly ony, kdo se dětem v rozvoji jejich čtenářské gramotnosti podle jejich slov nejvíce věnuje.

Cílem vertikální linie výzkumu bylo doplnit a rozšířit již získaná data o další případy. Jejich počet byl omezen těmi, které se nám spolu s učitelkami a již zapojenými matkami nakonec podařilo různými cestami do konce školního roku pro spolupráci na projektu získat. Během 2. pololetí jsem tak navázala spolupráci s dalšími 8 páry matka – dítě ze stejných tříd, kam chodily děti, jež se spolu se svými matkami již výzkumu účastnily. Konkrétně šlo o 4 dvojice matek a dětí z každé třídy. Od každé dvojice jsem získala jak hloubkové polostrukturované rozhovory, tak nejméně 3 audionahrávky společných aktivit spojených se čtením. Sběr dat byl završen rozhovory s knihovnicemi, které pracovaly v knihovnách, které děti samy nebo společně s rodiči navštěvovaly.

Cíle výzkumu

Mým cílem v rámci tohoto článku je porozumět tomu, jaký význam připisují matky dětí 1. tříd jejich právě osvojované dovednosti čtení a proč – a jak v kontextu toho nahlíží na to, co u svých dětí prožívají nebo naopak neprožívají jako čtenářský problém. Potřebná data budu čerpat z celkem 10 rozhovorů s matkami získaných ve 2. pololetí školního roku. Tyto rozhovory využívám z toho důvodu, že mi díky rozšiřující vertikální linii výzkumu umožnily získat odpovědi od všech matek, které byly součástí vzorku.

Vzorek

Jak jsem již zmínila, výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 10 matek. V souladu s metodologií kvalitativního výzkumného šetření jsem vzorek tvořila graduálně (Švaříček & Šedřová et al., 2007). První dvě matky, které se výzkumu účastnily již od srpna 2015, jsem volila s ohledem na následující kritéria: 1) *matčino dítě nastupovalo v září do 1. třídy*, 2) *šlo o matky s různým stupněm nejvyššího dosaženého vzdělání*,⁶ 3) *matky souhlasily s dlouhodobou spoluprací ve formě opakovaných rozhovorů a pořizování pravidelných audionahrávek společných aktivit spojených se čtením*. Šlo o dostupný výběr – matky jsem volila z okruhu známých mých známých – jednu z nich jsem znala od vidění, s druhou jsem se seznámila až díky výzkumu. Poté co se na ně mé známé obrátily s prosbou

⁶ Viz zmíněná diskuse o přímém či nepřímém vlivu vzdělání rodičů na způsob jejich zapojení do vzdělávání dětí.

o zapojení do výzkumu a ony předběžně souhlasily, obě matky jsem kontaktovala telefonicky, seznámila je blíže s cíli výzkumu a nastínila body potřebné spolupráce. Ke všemu jsme se ještě vracely a průběžně jednotlivé body diskutovaly i v rámci následných osobních setkání.

Dalších 8 matek se díky třídním učitelkám a zástupkyni rodičů podařilo do výzkumu zapojit postupně během 2. pololetí školního roku 2015–2016. Tyto matky jsem oslovovala buď osobním dopisem zasílaným přes e-mail, který vysvětloval cíle a průběh výzkumu a končil prosbou o zapojení, anebo telefonicky na kontakty získané na základě předběžné domluvy třídní učitelky nebo zástupkyně rodičů s matkou, anebo metodou sněhové koule. Pro výběr všech těchto matek jsem si stanovila (kromě výše zmíněných kritérií 1) a 2)) další kritéria, která byla následující: 4) *matky měly děti ve stejných třídách jako již zapojené matky,*⁷ 5) *matky souhlasily s pořizováním nejméně 3 audionahrávek společných aktivit spojených se čtením se svými dětmi.* Konstrukci vzorku jsem ukončila ve chvíli, kdy výsledky z posledního pořizovaného rozhovoru nepřinášely vzhledem k výzkumným cílům již další zásadně nové informace, tedy ve chvíli, která začala vypovídat o teoretické saturaci dat (viz Švaříček & Šedřová et al., 2007), a současně tehdy, když se blížil konec 2. pololetí a mně se již nedařilo získat další matky z týchž tříd ke spolupráci.

⁷ Důvodem tohoto kritéria bylo ošetřit působení třídních učitelek na děti v rámci výuky čtení v českém jazyce i v jiných předmětech. Při volbě dětí z jiných tříd by mohly být výsledky dat ovlivněny odlišným přístupem několika dalších různých učitelů, jehož sledování nebylo primárním cílem výzkumu.

⁸ Informace byly získány z pořizovaných rozhovorů.

Tabulka 1

Informace o sledovaných případech

Matka (pseudonym)	Vztah matky ke čtení ⁸	Dítě (pseudonym)	Dovednost čtení dítěte dle matky	Ne/zájem dítěte o čtení dle matky
Danka	Čtení je každodenní součástí jejího života, čte ráda, baví ji to.	Domík	Zdatný čtenář	Zájem
Zuzana	Čtení je každodenní součástí jejího života, ráda čte. Čtením v cizích jazycích si z vlastního zájmu udržuje nabyté znalosti těchto jazyků.	Zorinka	Zdatná čtenářka	Zájem
Šimona	V 1. třídě pro ni bylo čtení obtížné, nyní s ním nemá problémy, ke čtení má velmi pozitivní vztah, miluje knihy.	Samík	Slabší čtenář	Nezájem
Marika	Se čtením nemá žádný problém, dříve četla častěji, po narození dítěte už na čtení nenachází čas.	Monča	Zdatná čtenářka	Zájem
Martina	Se čtením nemá žádný problém, v období mladé dospělosti četla dívčí romány, nyní už na čtení nenachází čas.	Milánek	Zdatný čtenář	Zájem
Táňa	Podezření na dyslexii, čtení jí podle vlastních slov dodnes nejde, stydí se číst nahlas před lidmi. Nerada čte.	Tonička	Slabší čtenářka	Nezájem
Štěpánka	V dětství se u ní projevovale dyslexie, kterou se jí podle jejího přesvědčení nejprve dařilo skrývat a později díky tvrdému domácímu drilu překonat. Ráda čte. V domácnosti mají vlastní rozsáhlou knihovnu.	Šimonek	Zdatný čtenář (díky drilu)	Zájem
Tamara	V dětství nerada četla, neboť se styděla za špatnou úroveň svého čtení před spolužáky ve třídě. Situace se změnila s nástupem nového učitele a díky tomu, že její matka začala pracovat jako knihovnice. Nyní už si bez knih nedovede život představit.	Tomášek	Průměrný čtenář	Zájem
Sofie	Čtení je každodenní součástí jejího života, ráda čte, svou rodinu považuje za čtenářskou.	Stelinka	Zdatná čtenářka	Zájem
Kristýna	V dětství jí byla diagnostikována dyslexie, nerada čte.	Karolínka	Zdatná čtenářka	Nezájem

Výše uvedená tabulka představuje základní informace o vztahu zkoumaných matek ke čtení, který se jeví jako významný s ohledem na jimi přisuzované významy čtení, kterým se budu podrobněji věnovat dále. Přináší také přehled o tom, jak matky vnímají dovednost čtení a ne/zájem svých dětí o čtení, což je důležité zejména pro uvedení do kontextu k otázce, co pocít'ují či naopak nepocít'ují jako problém ve čtení.

Výzkumný design a sběr dat

Výzkumný design překládané studie by se dal nejlépe popsat jako exploračně-explanační (srov. Bhattacharjee, 2012; Maxwell & Mittapalli, 2008; Stebbins, 2001), neboť 1) ústředním tématem studie jsou významy, které matky připisují čtení svých dětí, což je jev, který není dosavadními výzkumy zcela prozkoumán, 2) cílem je spíše vysvětlit a porozumět danému jevu v kontextu jeho příčin a následků, nejen jej popsat, 3) zároveň provedené šetření usiluje o odhalení a objasnění případných skrytých souvislostí tohoto jevu.

Výzkumné cíle této studie lze nejlépe naplnit prostřednictvím kvalitativních hloubkových rozhovorů (viz např. Švaříček & Šed'ová et al., 2007), neboť jen tak lze porozumět subjektivnímu významu, který matky čtení svých dětí připisují. Rozhovory jsem provedla se všemi 10 matkami. Schéma rozhovoru obsahovalo 9 tematických okruhů, které mapovaly mimo jiné zkušenosti, postoje, názory a prožitky matek spojené jak se čtením s jejich dětmi, tak s jejich vlastním čtením – např. průběh domácích úkolů do čtení, další domácí aktivity spojené se čtením, pokroky a problémy dítěte ve čtení, reflexi role rodiče-pomocníka, vlastní vztah ke čtení apod.

Rozhovory s respondentkami probíhaly až na jeden případ v jejich domácím prostředí – v jednom případě proběhl rozhovor na neutrální půdě kavárny. Všem rozhovorům bylo vždy alespoň na chvíli přítomno i dítě.⁹ S cíli výzkumu byly respondentky částečně seznámeny již při předchozí komunikaci, v případě zájmu jsem je však (zejména později zapojeným) respondentkám vysvětlovala blíže. Všem respondentkám jsem slíbila, že s poskytnutými

⁹ Je otázka, nakolik mohla přítomnost dítěte, byť chvilková, ovlivnit výpovědi matek, např. tím způsobem, že by se matka bála v daný okamžik otevřeně hovořit o problémech svého dítěte ve čtení, pokud vnímala, že by pro ně dané téma či vyjádření mohlo být citlivé. Nesporným přínosem přítomnosti dítěte naopak byly spontánní chvíle objasňování prožitků nebo názorů jednoho či druhého, které mi vždy pomohly vytvořit si o jednostranných datech komplexnější obraz, neboť stimulovaly vzájemnou komunikaci matky a dítěte k tématu.

informacemi budu nakládat jako s anonymními, tedy i křestní jména matek a dětí, využívaná v tomto článku, jsou pseudonymy. Pořízené rozhovory se v závislosti na zájmu respondentek o probíraná témata lišily délkou – trvaly přibližně od 60 do 180 minut. Hned poté, co jsem se ujistila, že respondentkám nahrávání nevadí, jsem rozhovory zaznamenávala na diktafon a následně doslovně přepisovala. Jednotlivé rozhovory čítaly v závislosti na své délce přibližně 30–60 stran.

Zaměření výzkumu na společné aktivity spojené se čtením a čtenářství vlastních dětí mohlo matky implicitně vést k formulování sociálně přijatelných výpovědí (viz Švaříček & Šeďová et al., 2007), neboť by mohly mít tendenci ke zdůrazňování pokroků svých dětí, zatímco případné problémy by mohly zůstat v pozadí. Mohly by mít také obavy ze zmiňování negativních zážitků spojených se společnými aktivitami, které by mohly jejich rodičovské kompetence stavět do špatného světla. Tato rizika jsem si uvědomovala a snažila se je snížit již v průvodním dopise a poté jak na začátku rozhovoru, tak v jeho průběhu, kdykoli jsem měla pocit, že zkušenosti, které dosud respondentka zmiňovala, jsou vesměs jen pozitivní, přestože určité nenápadné zmínky napovídaly i o opaku. Opakovaně jsem matkám sdělovala, že mi velmi záleží na upřímnosti jejich výpovědí a na tom, aby mi popsaly své zcela běžné a reálné každodenní zážitky ze společných aktivit, přestože budou třeba občas plné dohadování a emocí.

Analýza dat

Nejprve jsem data prvních dvou rozhovorů (od matek z horizontální linie výzkumu), které jsem získala nejdříve, analyzovala prostřednictvím induktivního otevřeného kódování (Švaříček & Šeďová et al., 2007), z něhož mi mimo jiné vzešly následující kategorie: „aspirace matky“ a „(ne)vnímaný problém“, mezi nimiž jsem pozorovala jisté souvislosti. Proto jsem se rozhodla podrobit iniciální analýze také příslušné datové úryvky z ostatních rozhovorů (od matek z vertikální linie výzkumu). To mi umožnilo podrobněji rozkrýt, o čem všem a v jakých souvislostech se respondentky v daných úryvcích zmiňují.

Kategorii „aspirace matky“ jsem posléze při analýze rozdělila do tří subkategorií, v nichž jsem rozlišila tři typy aspirací: praktickou (reprezentující matčino přání, aby si dítě osvojilo techniku čtení dost dobře na to, by ji mohlo používat v každodenním životě), prožitkovou (vedenou touhou matky po tom, aby dítě mělo rádo knihy a našlo si ke čtení pozitivní vztah) a rozvojovou (reprezentující matčinu snahu, aby si dítě osvojilo čtení jako hodnotu pro vlastní seberozvoj). Podkladem pro rozlišení rozdílů mezi jednotlivými případy v rámci kategorie „aspirace matky“ byly odpovědi matek

vztahující se k tomu, jaký význam čtení svého dítěte přisuzují – proč je podle nich důležité, aby se jejich dítě naučilo číst, k čemu by mu tato dovednost v životě měla být. Tyto odpovědi jsem konstantně komparovala (Švaříček & Šedřová et al., 2007), a to v několika kolech za sebou za tím účelem, aby v konečném důsledku fungovaly v procesu indukce. Přestože jsem každou respondentku nakonec přiřadila k některé z aspirací, nelze říci, že se jednotlivé typy aspirací vzájemně vylučují. Některé matky s rozvojovou aspirací vykazovaly i dílčí známky prožitkové aspirace. Mnohdy se také zdálo, že rozvojová aspirace svým způsobem zahrnuje praktickou aspiraci.

Podrobnější analýza kategorie „(ne)vnímaný problém“ odhalila, že to, co vnímají určité matky jako problém, se jeví být spojeno s jejich čtenářskou aspirací, tedy s tím, jaký význam v životě svého dítěte čtení přisuzují. V následující části příspěvku se budu věnovat podrobnější interpretaci zjištěných nálezů.

Čtenářské aspirace matek

Podívejme se nejprve na čtenářské aspirace, které matky vztahují ke svým dětem. První z nich je možné charakterizovat jako aspiraci praktickou. Matkám s praktickou čtenářskou aspirací jde při společných aktivitách spojených se čtením o to, aby si dítě osvojilo techniku čtení na úrovni, která mu umožní číst bezchybně a plynule. Vnímají čtení jako prostředek, díky němuž se dítě začlení do společnosti a který mu umožní se orientovat v každodenním světě a životě. Jak uvádí například Kristýna: *„Bez tobo čtení by člověk nemohl fungovat. (...) Určitě jako je důležitý umět to přečíst, pochopit to, co tam je, znát ten obsah,“* přičemž ale dodává: *„Do těch knížek ju nenutím.“* Vnímá čtení jako samozřejmou dovednost, bez které člověk v naší společnosti takřka nemůže existovat, nemůže se do ní zapojit. Čtení knih přitom chápe jako něco částečně odlišného od samotné dovednosti čtení, jako něco nad rámec. Vyjadřuje tak, že prioritou je pro ni to, aby se dcera naučila dovednost čtení technicky ovládat a aby čtenému textu porozuměla. Není vyložene potřeba, aby získala ke knihám pozitivní vztah. Podobně vnímá čtení Martina: *„Tak teďka v dnešní době bych řekla, že každéj má ten počítač, takže nevím, jak je důležitý to čtení (knih)... Ale myslím si, že hlavně děti by se měly naučit číst, do té školy.“* Čtení podle ní navíc dítě využije zejména ve školním prostředí – v jiných oblastech života jako by bylo vedlejší, ne tolik důležité.

Jiným typem čtenářské aspirace je aspirace prožitková. Matky s tímto typem aspirace kladou kromě samotného osvojení si techniky čtení důraz na to, aby si dítě vytvořilo ke čtení a k literatuře kladný vztah. Důležité pro ně je, že dítě čtení baví a že jeví zájem o knihy. Jak líčí například Simona:

„*Knižky, to je zábava, my to nerozlišujeme na hodnotný a nehodnotný... Tady jsou knížky, to není žádná umělecká literatura, spíš tak jako pro radost. Pokud to není vulgární, tak když ho to baví, tak ať čte...*“ Z jejích slov je patrný téměř nekritický přístup ke knihám v tom ohledu, že pokud jsou schopné dítě zaujmout, tak pro něj možná nějakou, byť pro rodiče neviditelnou nebo dočasnou, řízenou pouhou chvilkou radosti a odpočinku, hodnotu mají. Předpokladem pro to, aby si dítě vytvořilo ke čtení kladný vztah, je přitom porozumění čtenému textu, pro které je nutné ovládat techniku čtení alespoň do jisté míry – Simona to výstižně definuje: „...*cítit smysl toho slova*“, přičemž ono „cítit smysl“ může být kvalitativně odlišné od výše uvedeného „pochopit obsah“: je zde dán větší prostor prožitku z textu oproti čistě rozumovému porozumění a je naznačeno, že onen obsah čteného by měl mít pro člověka také někdy nějaký smysl, tímto prožitkem dosahovaný. „Být čtenářem“, jak ideální stav věcí vzhledem ke své aspiraci Simona nazývá, pro ni přitom znamená více než se díky čtení vzdělávat či učit: „*Že vím, že ona (mluví o starší dceři) má ve třídě prostě děti, které se učí daleko hůř než ona, ale jsou to čtenáři! (lítostivě) ... jo ... a ona prostě čtenář není (zklamaně)*.“ To, že obě její děti, alespoň zatím, nepatří mezi čtenáře, ji mrzí o to více, že oba s manželem knihy milují.

Třetím typem čtenářské aspirace je aspirace rozvojová. Matky s rozvojovou aspirací shledávají hlavní smysl čtení v nabytí dovednosti, díky které se jejich dítě bude moci stále vzdělávat, a tím duševně obohacovat. Sofie uvádí: „*Čtení určitě zformuje toho člověka, že jo. Získává různé informace, a myslím si, že to svým způsobem zvyšuje i inteligenci. Lepší to paměť, všechno jako*.“ Pro Sofii čtení není čtením pro čtení, nemá hodnotu ani tak samo o sobě, ale stává se v jejích očích prostředkem a synonymem pro jinou hodnotu – učení, které vnímá jako něco, co člověku přináší víceméně samé benefity. Spojitost mezi čtenářstvím a vysoce ceněnými charakteristikami, jako například inteligencí, je v jejím pojetí přímočaře jasná a těsná, oba jevy vnímá jako téměř neoddelitelné – jako by byl ve čtení ukryt transformační potenciál pro rozvoj všech kognitivních aspektů lidské psychiky. V následující tabulce lze přehledně vidět čtenářské aspirace všech zkoumaných matek:

Tabulka 2

Čtenářské aspirace zkoumaných matek dětí 1. tříd

Matka	Danka	Kristýna	Marika	Martina	Simona	Sofie	Štěpánka	Tamara	Táňa	Zuzana
Aspirace matky	Rozvoj	Praxe	Praxe	Praxe	Prožitek	Rozvoj	Rozvoj	Prožitek	Praxe	Rozvoj

Při srovnání čtenářských aspirací matek z tabulky 2 s jejich vlastním vztahem ke čtení z tabulky 1 si lze povšimnout, jak úzce souvisí čtenářské aspirace, o kterých matky mluví s ohledem na své děti, s jejich vlastním vztahem ke čtení. Aspirace jednotlivých matek se zdají být do jisté míry determinovány problémy, které některé z nich zažívaly, když se samy učily číst. Pokud se jim problém podařilo překonat (Simona, Štěpánka, Tamara), je dost možné, že se to propsalo i do jejich čtenářské aspirace (prožitková, rozvojová), zatímco pokud se jim ho překonat nepodařilo (Táňa, Kristýna), bylo by to jedno z možných vysvětlení jejich praktické aspirace. Rostoucí čtenářské dovednosti matek mohou být totiž úzce propojeny s jejich proměnou zájmu o čtení: jakmile matky překonaly něco, co pro ně bylo zpočátku velmi těžké, otevřelo jim to možnost nalézt si ke čtení pozitivní vztah. Tento vztah se poté mohl projevit i v jejich aspiraci.¹⁰ Na závěr této kapitoly bych chtěla dodat, že problematika čtenářských aspirací matek je důležitá, neboť tyto aspirace mohou ovlivňovat, jak jednotlivé matky pojmají svou vlastní podporu rozvoje čtenářské gramotnosti, kterou svým dětem poskytují.

Co matky s různými aspiracemi pocítují jako čtenářský problém?

Problém č. 1: Chybování v technice čtení

Optikou čtenářských aspirací matek lze lépe porozumět nejen tomu, co matky považují při společných čtenářských aktivitách za důležité, na co kladou důraz a na jaké typy pokroků jsou u svých dětí pyšné, ale také tomu, co vnímají jako problém, pokud toho dítě nedosahuje. Matky s různými aspiracemi totiž zmiňují, že na své děti kladou v různých oblastech různé nároky.

Matky s praktickou aspirací ve svých výpovědích řeší především četnost chybování svého dítěte v technice čtení, ať už se jedná o záměnu písmen, vynechání písmene, rozlišování diakritiky, hláskování – nespojování do slabik, domýšlení posledních slabik, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, předřívání či nesprávnou intonaci. Táňa uvádí: „*To je furt dokola. Když je tam ,ti,*

¹⁰ K podobnému závěru dospěli Łockiewicz a Matuszkiewicz (2016), kteří zkoumali rodinné riziko dyslexie u dětí 1. třídy, jejichž rodiče měli rovněž diagnostikovanou dyslexii či se u nich projevovaly shodné obtíže ve čtení a psaní. Zjistili, že čtenářské problémy rodičů a jejich čtenářské preference predikovaly riziko dyslexie u jejich dětí v 1. třídě. Děti vykazovaly také slabší výsledky v jazykovém vnímání, rozpoznávání zvuků, vizuálních funkcích a pozornosti. Taktéž Bonifacci a kolegové (2014) zjistili, že jimi zkoumaní rodiče dětí se čtenářskými problémy často zmiňovali vlastní historii slabých čtenářů (srov. též Sénéchal et al., 2008; Taylor et al., 2004 in Yotodying & Wild, 2014; Walker et al., 2005).

tak ona neví, jestli ,ty‘, nebo ,ti‘. Ale dřív to takhle nebylo, když se to učili – to hned ví, jo, řekne, uvědomí si to – ale v tom slovíčku je schopná přečíst ,ty‘ místo ,ti‘. Tápe, no... A samozřejmě za větou, nějakou tečku, to moc neřeší. Prostě čte, co je, neřeší nějakou intonací.“ Z výpovědi je na jednu stranu patrné, že si Táňa chyby své dcery v rozlišování měkkých a tvrdých slabik dobře uvědomuje. Všechnu zodpovědnost za ně však klade na dceru – Tonička je ta, která by měla řešit, že má na konci oznamovací věty klesnout hlasem. Zároveň nad ní „láme hůl“, když říká, že tuto chybu dělá „samozřejmě“. Na vině je podle ní krátkodobá paměť dcery a její laxní přístup k učení. Rovněž pro Kristýnu je chybování její dcery Karolínky v technice čtení známkou, že se učení nevyvíjí směrem, kterým by podle ní mělo: „*Když dělá častěji chyby, že si domyslí konce slov, tak to si říkám, že to je blbý, no... Že už se na to nesusoudí.*“ Kristýna však vnímá Karolínku jako zdatnou čtenářku, proto nevidí důvod chybování v dceřině neschopnosti si dané učivo osvojit nebo v tom, že by se nesnažila, ale pouze v její nedostatečné pozornosti. Zatímco podle Táni si Tonička není schopná rozdíly mezi slabikami a intonací z předchozího učiva zapamatovat, což vede k jejímu selhávání ve čtení (a utvrzuje to Táňa v tom, že ji vnímá jako slabou čtenářku bez zájmu o čtení), Karolínka se podle Kristýny zrovna jen momentálně nesusoudila – tato nesusouředitelnost není v jejím pojetí natolik determinující.

Chybování v technice čtení bylo předmětem zájmu také u matek s rozvojovou aspirací. Neoddělitelnou součástí jejich promluv však byly zároveň reflexe vlastního zapojení do prevence či řešení tohoto chybování, což vypovídá o tom, že samy sebe vnímají více jako spoluaktéry procesu učení dítěte. Z jejich výpovědí je znát také větší pocíťovaná zodpovědnost za to, co se dítě skutečně naučí. Toho si lze všimnout na příkladu Štěpánky, která tvrdí, že její syn Šimoněk je zdatným čtenářem zejména díky jejich společnému drilu, kterým se jí daří překonat Šimonkovy rodinné predispozice k dyslexii: „*Začínáme spojovat ty slova... je vidět, že tím cvikem už jako vnímá. Opravuju tečky, opravuju, že musí skloňovat správně, nesmí si vymýšlet, protože to samozřejmě předjímá... Takže já chci, aby četl to, co je tam napsané, aby to četl správně. Aby četl to, co tam je, a ne to, co si on jako myslí, že by tam mohlo být,*“ a dodává: „*...a on mi to všechno vysype. (...) Až teprve to byl schopen přečíst úplně perfektně, tak jsem mu řekla: jo, super, teď je to bezvadný, můžeš jít zítra bez problémů do školy. Takže my to prostě děláme tak dlouho, až já získám ten pocit, že opravdu není potřeba dál.*“ Štěpánka ve své výpovědi zachycuje řadu problémů svého syna s technikou čtení. Stejně jako již zmíněné matky si je dobře uvědomuje. Z její promluvy je však znatelná tendence k důsledné kontrole procesu Šimonkova učení, z výrazu „(my) začínáme“ pak to, že samu sebe vnímá jako nezbytného aktéra, který se na tomto učení velkou měrou podílí, a to tím, že Šimonkovi stanovuje přesné mantinely, co a jak musí a nesmí při čtení dělat. Z věty začínající „*Takže já chci...*“ je znatelné vědomí jejího vlastního cíle při společném

učení a důraz, který na něj klade. To, že její syn příslušný úkol do čtení bezchybně zvládne („perfektně všechno vysype“), naplňuje její silnou potřebu prevence jeho neúspěchu. Obava z případného neúspěchu kvůli nezvládnutí techniky, která se tak stává minimálním požadavkem na syna, je nejzřetelněji patrná z výroku: „Super, teď je to bezvadný, zítra můžeš jít bez problémů do školy...“ – aneb „Když to bezvadné (bezchybné) nebude, máš se čeho obávat.“ Tento prvek zastrašování, který je však jejím synem přijímaný, se tak stává hnacím motorem drilu. Stejně tak pro Zuzanu je prevence neúspěchu její dcery ve čtení důležitá, a to přesto, že ji vnímá jako zdatnou čtenářku: „*U těch slabik, tam to člověk nesmí prošvihnout, si myslím, jo, protože jakmile to prošvihne, tak už se pak nedávají ty slova. Tam se to nejvíce blídalo vlastně, když si to tak uvědomuju zpětně.*“ Zuzana vyjadřuje svůj přehled o vývojových fázích, kterými by dítě v 1. třídě mělo ve čtení projít, a dohled nad nimi. Tento dohled a v určitém slova smyslu také nadhled je potřebný pro její zhodnocení situace a finální rozhodnutí, zda je něco natolik důležité, aby se nespolehla na to, že se případnou problematickou látku s dítětem doučí později při dalších cvičeních nebo že se ji dítě doučí ve škole s pomocí učitelky či nějak samo.

Snaha o kontrolu obou matek s rozvojovou aspirací nad procesem čtení jejich dětí je z obou uvedených ukázek zjevná. Naproti tomu ve výpovědích matek s praktickou aspirací v této podobě absentuje. Tyto matky rovněž vnímaly chybování v technice jako problém, nezmiňovaly se však samy od sebe o tom, že by s ním nějak pracovaly, kromě holého opravování, jak uvádí např. Martina: „*Vždycky vezmu slabikář, sedneme si k tomu a čte, a když tam udělá nějakou chybu, tak ho opravím.*“ V její výpovědi není patrná žádná snaha o prevenci chybování ani důraz na bezchybné přečtení. Kontrolování chyb plní v jejím případě spíše funkci operativního dohledu nad dílčím čteným textem než nad celkovým procesem rozvoje čtenářských dovedností dítěte.

Matkám s prožitkovou aspirací na chybování v technice záleželo různě, podle toho, nakolik se domnívaly, že může dobře zvládnutá technika dítěti pomoci k porozumění textu, a tím i k rozvoji vztahu ke čtení. Simona vnímá zvládnutí techniky jako nutný předpoklad k tomu, aby její syn Samík čtení porozuměl: „*Když si to původně přečte špatně, tak to pak dá správně, protože už v tom cítí smysl toho slova.*“ Naproti tomu Tamara otevřeně přiznává, že jí občasné chyby Tomáška nevdají, důležitější pro ni je, když i přesto rozumí tomu, co čte: „*On ju hádá, tu koncovku a většinou nevjde, jo? (...) A von mně jako říká, že to je i tím, že von jak už vidí začátek toho slova, tak už si jak kdyby ten zbytek domyslí. Jo? (...) To čtení je rychlejší, ale někdy mu to prostě takhle... Já nevím, jestli takhle čtu i já nebo jestli takhle dospěláci, já jsem nad tím nikdy nepřemýšlela, ale asi ano. Já chci začít, už vidím první dvě písmenka a už si to domyslím. Už nepředpokládám, že tam bude něco jináčího, už to mám takhle jako těma očima naučený. (...) Většinou úplně u konce slova, že už to tak jako předběhne,*“ a dodává: „*Ale mně to takhle stačí.*“

Tamaře nejenže chyby jejího syna (kterého vnímá jako průměrného čtenáře) až tak nevadí, ale některé z nich, konkrétně domýšlení závěrečných slabik, si vysvětluje dokonce jako pokročilou úroveň čtení, která je charakteristická pro dospělé. Tomášek čte podle ní rychle, plynule, a i přes chyby v technice je schopný vnímat smysl textu, o což jí jde. Dalo by se říci, že vnímá cestu, kterou dítě dospívá k porozumění textu, podle jiné intuitivní teorie než Simona. Zvládnutí techniky pro ni není nezbytným předpokladem porozumění, ale naopak porozumění textu se v jejím pojetí stává prostředkem k lepšímu zvládnutí techniky, která je pro ni až sekundární – srov. tzv. konceptuálně řízené procesy (in Zápotočná, 2015, s. 18).

Problém č. 2: Nezájem dítěte o čtení

Pro matky s prožitkovou aspirací byl nejalčivějším problémem nezájem jejich dětí o čtení. Simona ztrápeně popisuje: „*Prostě ho to nebaví, no... Druhá babička říká, že to je tím, že v tom nevidí ty příběhy, že proto ho to nebaví, že neví, že to má smysl... Předčítání se mu líbí... Vůbec nemá zájem o nějaký jako sám si číst. On to má jako kdyby, on se musí namáhat a má k tomu pak jako takový odpor, nebo jak bych to řekla. Jeho nenapadne si sám něco přečíst, vůbec nikde, nadpis v novinách, v časopisu, nikde nic.*“ Z ukázky je zřejmé, že Simonu by potěšilo, kdyby její syn projevil jakýkoli zájem o vlastní samostatné čtení. Ten však v jeho případě nepřišel sám od sebe. Samík přitom jeví zájem o předčítání – není to tedy tak, že by ho knihy vůbec nezajímaly. Přemostění od jednoho typu recepce textu (předčítání) ke druhému (vlastnímu čtení) je však pro něj zatím příliš náročné. Tamara, která se zmiňuje o své starší dceři, jež měla v 1. třídě a dosud stále má ke čtení odpor, tvrdí: „*Nepovažuju za hodnotné to, co sem (Rozárka) donesla, ale jestli se nad tím naučí číst, tak to budu líbat a budu považovat...*“ Z její výpovědi je patrná určitá benevolence ke knihám, které se dětem opravdu líbí a zajímají je, byť je rodič jiného názoru. Naznačuje tak, že v jejím případě „úcel světí prostředky“ – je ochotná dát stranou své sny o tom, jak její dcera bude číst kritiky oceňovaná díla klasiků krásné literatury. Kniha, která přiměje její dceru ke čtení, ať už to bude jakákoli, má pro ni cenu zlata.

Matky s rozvojovou aspirací nezájem svých dětí o čtení také řešily, avšak nezdálo se, že by pro ně byl natolik klíčový. Snad proto, že podle svých slov dělají vše pro to, aby tento zájem o čtení a knihy rozvíjely a ve všech mnou zkoumaných případech se jim to i daří. Nelze tedy říci, jak by reagovaly, kdyby bylo jejich dítě opravdu ohroženo nezájmem. Přesto k němu některé z nich přistupují poměrně benevolentně, jako například Sofie: „*Ještě se Stelou jsme čítávaly můj starej slabikář, aby měla něco jinýho než to, co vidí v tý učebnici. Ale prostě buď to dítě to bude bavit, nebo ne, myslím si, že to jako nejde přinutit, že si bude pročítat knížky. (...) Se jim snažíme věnovat, až se jim to někdy nelíbí, že jo, Stelo.*“ Zdá se, že ani Sofie nevnímá případný nezájem dítěte o čtení sám o sobě tragicky. Respektive je zřejmé, že se nezájmu dcery o čtení snaží preventivně

zabránit tím, že jí poskytuje bohatou škálu čtenářských podnětů ve formě dalších materiálů k výuce čtení, aby Stelinka neztratila motivaci při drilování techniky na stále stejných textech ze slabikáře, a také knihy pro každověčerní předčítání, získané mimo jiné z vesnické knihovny, kam s dětmi často chodí.

Oproti matkám s prožitkovou aspirací se u matek s rozvojovou aspirací někdy dokonce zdá, jako by zájem dítěte o čtení potlačovaly. Stanovují mu totiž poměrně direktivně řadu překážek a limitů, do nichž se přání dítěte musí vejít. Jak stručně zmiňuje například Danka: „*Chtěl Simpsonovy, to jsem mu zakázala. To se mně zdálo, že jako komiksy... protože já to číst nechci a oni to nezvládají ještě.*“ Nemyslí tím, že by syn nezvládl komiks technicky přečíst, ale obává se, že by dostatečně neporozuměl obsahu. Navíc mu vlastním nezájmem o daný titul dává najevo, že dle ní nejde o text, jenž by byl hodný přečtení. Řešením byl rezolutní zákaz. Podobně Sofie odmítla prosbu starší dcery o čtení knih na tabletu, „*protože mám ráda papírové knížky a v tom asi popříváme dál.*“ Knihy tedy dětem pořizuje výhradně v tištěné podobě, a jak sama přiznává, je tomu tak spíše z vlastní obliby této formy a ze zvyku. Štěpánka při našem rozhovoru využila spontánní okamžik debaty se Šimonkem k tomu, aby nastavila kritéria omezující počet pořízených knih. Šimoněk (*nad katalogem knih, prosebně*): „*Mě to strašně zajímá, jako jestli si vyberu nějakou, vyberu si tam moc Minecraftu.*“ Štěpánka: „*Ne, miláčku, moc Minecraftu, přečteš jenom jeden, a jestli ti to bude trvat dlouho přečíst – víš jak, Šimi, nebudeme kupovat pět knížek jenom proto, abychom koupili pět knížek. Koupíme jednu, a až ji přečteš, tak můžeme začít kupovat další, ano?*“ Může se to zdát paradoxní, avšak Štěpánka v této situaci skrze zpřísnění podmínek svého syna Šimonka ke čtení promyšleně motivuje. Je nutné vzít v úvahu opět fakt, že všechny děti mnou zkoumaných matek s rozvojovou aspirací jeví o čtení zájem, matky si tedy svým způsobem „mohou dovolit“ tento zájem nějakým způsobem směřovat, kultivovat, podle toho, jak samy uznají za vhodné.

Matky s praktickou aspirací přijímají zájem i nezájem svého dítěte o čtení jako daný fakt, jako charakteristiku dítěte, na níž mohou jen stěží něco změnit. Pokud dítě jeví o čtení zájem, jsou rády, pokud ne, co naplat. Na rozdíl od matek s rozvojovou aspirací jako by se v tomto ohledu ještě více řídily krédem „netlačit na pilu“. Kristýna přistupuje k nezájmu své dcery o čtení se zkoumavou zvědavostí: „*Ona má teda dobrý známky ze všeho, že jí jde jako úplně všechno, takže teď je otázka, proč zrovna to čtení je úplně to nejmíň záživný. Většinou člověk nemá rád to, co mu nejde... Ona ne že by k tomu měla odpor, takový ty rozkládací, Popelku, text že je tam plasticky vystouplý z té knížky, tak to se jí líbilo. Všechno se musí líbit, jo, jí se to líbí, když jsou v knížce pěkný obrázky (smích).*“ Kristýna oceňuje, že si její dcera knihy alespoň prohlíží. Na rozdíl od Simony s prožitkovou aspirací ji nemrzí, že si Karolínka zpravidla jen prohlíží obrázky, neboť na dceru v tomto směru neklade takové nároky jako Simona na syna. Její aspirace má těžiště jinde, zájem dcery o čtení či knihy pro ni není prioritou.

Problém č. 3: Neporozumění čtenému textu

Dosud jsem uvedla, že pro matky s praktickou aspirací představovalo největší problém chybování v technice čtení, matky s prožitkovou aspirací nejhůře prožívaly nezájem dítěte o čtení, avšak jakého problému se nejvíce obávaly matky s rozvojovou aspirací? Zjistila jsem, že specificky tyto matky trápilo zejména to, kdyby jejich dítě čtenému textu neporozumělo. Štěpánka ve své výpovědi vyjadřuje důraz, který klade na to, aby Šimonek porozuměl nuancím mezi jednotlivými slovy, byť některé jejich tvary třeba ještě nezná: „*Třeba ‚knih‘, než on pochopí, že ‚knih‘ je množné číslo od slova ‚knihá‘ – to on ještě vůbec nechápe. To se musí prostě odčíst, aby to věděl...“* nebo „*On jako nechápe, co to je, když mu řeknu: už předtím jsi tam přečetl krátké, a‘ a tam je dlouhé, a‘, a když to změníš, tak ti to dá úplně jiný význam. Tak on potom řekne: ‚Aha!‘“* V jejím pojetí působí jejich společná práce na tom, aby syn jednotlivým slovům porozuměl, jako úmorná dřina, která je však většinou hned vzápětí vykoupená tím, že Šimonek dospěje k pochopení – naučí se tedy v ten moment něco, co předtím nevěděl – dochází u něj k rozvoji. Proto Štěpánce tento proces přináší v konečném důsledku pocit naplnění.

Obava z toho, že by Šimonek něčemu v textu neporozuměl, se projevuje i ve Štěpánčině důslednosti, s níž se snaží tomu zabránit: „*Takže my jsme opravdu prošli každé slovo, vytýčili jsme si význam toho slova. (...) Vysvětlujeme všdycky, co to znamená, aby rozuměl tomu, co čte, protože je hrozně důležité rozumět tomu, co čte. Jinak ho to nebude bavit, bude to pro něho nějaké memorování nebo opakování toho, co vidí napsané, ale my potřebujeme, aby on znal smysl, co mu to říká (rázně, naléhavě).“* Z výroku je patrné, že Štěpánka vnímá porozumění jako předpoklad zájmu dítěte o text – zde se její aspirace částečně prolíná s aspirací prožitkovou – konečným cílem snažení však není prožitek sám o sobě, ale to, co přinese: nějaké poznání. Do protikladu vůči čtení s porozuměním staví mechanické čtení bez porozumění, které přirovnává k procesu bezduchého a smyslu postrádajícího memorování. Pečlivé vysvětlování každého neznámého slova pro ni tedy plní také funkci prevence povrchního stylu čtení, které ve své podstatě implicitně přímo ztotožňuje s učním.

Vyjadřuje přitom nejen ochotu Šimonkovi vše podrobně vysvětlit, ale také si sama případně zopakovat to, co už zapoměla, nebo se to s ním dokonce doučit: „*Já to všechno reguluju a učím se to s nima, případně. (...) To říkám úplně jako bez jakýchkoli her. My se to musíme nejdřív naučit, abychom byli schopni, ale jsme pořád schopni se to naučit a perfektně mu to v krátkém čase vysvětlit.“* Z výpovědi je patrná nejen Štěpánčina implicitní obava ze synova školního neúspěchu, ale i strach z toho, že by mu sama nedokázala zabránit, manifestující se v její neochvějně jistotě ve vlastní schopnost doučit se látku tak, aby ji byla schopná Šimonkovi vysvětlit z jejího pohledu zcela efektivně (perfektně a v krátkém čase). Výpověď však zároveň působí jako doznání k něčemu, co je možná podle ní mezi rodiči dětí školního věku tabu: že si mnohdy sami nevědí s úkoly svých

děti rady. Štěpánka prozrazuje, že tomu tak v jejím případě někdy skutečně je, na druhou stranu se však brání nařčení proti tomu, že by její chvilková neznalost měla příčinu v jejich schopnostech – neboť ji lze okamžitou snahou snadno napravit. Nejenže se tedy snaží vést k porozumění Šimonka, ale je zřejmě zvyklá k němu vést i sebe samu. V podstatě by se dalo říci, že ji čtenářské obtíže syna trápí stejně tak u sebe jako u něj samotného – neboť sebe samotnou vnímá jako tu, která má k vysvětlování všechno potřebné. Neustále tak monitoruje, zda se jí daří Šimonkovi s jeho obtížemi úspěšně pomáhat.

Podobně Zuzana dokládá, jak je pro ni porozumění textu u čtení její dcery důležité: „*Když neznáme nějaký slovíčko, tak ho hledáme ve slovníku, společně hledáme.*“ I ona zdůrazňuje svou vlastní angažovanost a vnímání neporozumění jako problému, který není jen Zorinky, ale je oběma společný. Zároveň přitom svou dceru seznamuje se vzdělávacím potenciálem knih – Zorinka tak od ní získává podporu ve formě návodů na práci s textem, o níž se jiné matky nezmiňují. Problematika vedení k porozumění jako předpokladu pro další rozvoj se tak pro matky s rozvojovou aspirací stává středobodem jejich snah.

Zuzana se v tomto smyslu zmiňuje i o své pečlivé všímavosti vůči tomu, čemu Zorinka neporozumí: „*Když čte, tak ona se vždycky zatlaví, když tomu jako nerozumí, ona se tak jako zatlaví, tak to pak vysvětlíme, anebo se zeptám: ‚Rozumíš tomu?‘, když mně přijde ten text třeba těžkej na její věk, jo. Ale to jsme asi nezažily ve slabikáři, (...) možná nějaký ty hádanky, když tam byl nějaký takovej ten chyták, že už jsme něco četly, tak to musela dobře pochopit, tak to ještě dovysvětlujeme.*“ Zmiňuje, jak je pro ni během čtení její dcery důležité pozorně vnímat její neverbální signály, které jí umožňují dopředu odtušit, že Zorinka možná v textu něčemu neporozuměla. Vysvětlování přitom využívá nejen při plnění domácích úkolů do čtení ze školního slabikáře, ale i (a možná zejména) v jiných textech při volnočasovém čtení. O své všímavosti vzhledem k neporozuměním dcery se zmiňovala i Kristýna (praktická aspirace), avšak pouze ve spojení s domácími úkoly do čtení. To by podporovalo tvrzení, že se matky s různými aspiracemi mohou u svých dětí koncentrovat na jinou širší aktivit spojených s rozvojem jejich čtenářské gramotnosti.

Závěry a diskuse

Cílem článku bylo v první řadě porozumět tomu, co matky dětí 1. tříd považují u čtení svých dětí za důležité a proč. Zjistila jsem, že zkoumané matky připisují čtení svých dětí celkem tři různé významy, které jsem popsala prostřednictvím konceptu čtenářských aspirací. Matky s praktickou aspirací si přejí, aby si jejich děti osvojily především techniku čtení, a to dostatečně dobře na to, aby ji mohly využívat ve svém každodenním životě; matkám s prožitkovou aspirací naproti tomu záleží zejména na tom, aby měly jejich

děti čtení rády a aby si ke knihám a k četbě našly pozitivní vztah; matky s rozvojovou aspirací pak mají zájem na tom, aby si jejich děti osvojily čtení jako hodnotu pro svůj vlastní rozvoj.

Ve světle identifikovaných čtenářských aspirací lze nahlížet také na to, co matky vnímají u svých dětí při čtení jako problém: pro matky s praktickou aspirací je hlavním problémem chybování jejich dětí v technice čtení, matky s prožitkovou aspirací nejvíce tíží nezájem jejich dětí o čtení a matky s rozvojovou aspirací se nejvíce obávají toho, že jejich děti čtenému textu neporozumí, což by mohlo ohrozit a zbrzdit jejich právě osvojevanou dovednost čtení pro rozvoj. To, že matky s různými aspiracemi nahlížely konkrétní čtenářské problémy dětí jako různě důležité, by se v konečném důsledku mohlo projevat také v tom, jak přistupují k jejich řešení – této otázce budu věnovat pozornost při další analýze datového materiálu, a to jak ve formě prepisů rozhovorů, tak ve formě pořizovaných audionahrávek, které by mohly přinést informace o tom, jestli a jak se čtenářské aspirace matek projevují také v žité praxi společných aktivit spojených se čtením s jejich dětmi. Tyto poznatky, stejně jako již rozlišené aspirace matek, by mohly být dále využity v poradenské praxi či při komunikaci učitelů 1. stupně s rodiči.

Ve srovnání s jinými výzkumy, které se věnují různým aspektům rodičovského zapojení do rozvoje ať již vzdělávání dětí obecně či konkrétně jejich čtenářské gramotnosti, přináší tato studie několik nových poznatků, které těží z toho, že se tématem zabývá z jiného úhlu pohledu, který dovoluje ostatní studie propojit a doplnit. Skupinu matek s rozvojovou aspirací bychom mohli s ohledem na jejich výše uvedenou charakteristiku přirovnat k rodičům orientovaným na *proces učení* (např. Gonida & Cortina, 2014; Yotyodying & Wild, 2014) a skupinu matek s praktickou aspirací k rodičům orientovaným na *výsledky učení*. Prožitkovou aspirací toto členění konkrétně s ohledem na problematiku čtenářské gramotnosti nereflktuje.

Podobně jako závěry Neumana (1980) ani ty mé příliš nepodporují tezi, že vždy existuje tranzice od učení se čtení (*learning to read*) ke čtení pro učení (*reading to learn*) – týkalo by se to pouze matek s rozvojovou aspirací – ledaže bychom například pojímali každodenní orientaci ve světě prostřednictvím čtení, o kterou usilují matky s praktickou aspirací, také jako určitou formu učení, a čtenářský prožitek, po kterém u svých dětí touží matky s prožitkovou aspirací, jako způsob vnitřního obohacování se specifickým transformačním přínosem. Co se týče osobních významů čtení, v pojetí mých závěrů se dva Akitou a Mutem (1996) rozlišené významy čtení rozčleňují celkem na tři: význam čtení pro radost (*enjoyment*) (srov. též Kusolpalin et al., 2013) by odpovídal prožitkové aspirací matek, zatímco význam čtení ve smyslu jeho užitečnosti (*utility* – naučit se písmena a získávat z knih poznání) (srov. též Yubero Jimenez & Larrañaga Rubio, 2010) by v různé podobě sdílely matky s aspirací praktickou a rozvojovou.

Co se týče výzkumů zaměřujících se na problémy dětí ve čtení, přináší můj výzkum oporu pro závěry Klicpery a kolegů (2001) a dalších, kteří hovoří o možné internalizaci těchto problémů rodiči. Lze dodat, že se v mém výzkumu neprojevovala u všech matek. Štěpánka (rozvojová aspirace) ne že by si problémy svého syna ve čtení nepřipouštěla, ale na rozdíl od Simony (prožitková aspirace) nebo Táni (praktická aspirace) se jimi nenechávala pohltit. To může naznačovat dobrou zprávu, že problémovost problémů nahlížených matkami může být částečně relativní a je možné (byť ne vždy snadné) s nimi nějak zacházet.

Literatura

- Akita, K., & Muto, T. (1996). Why do mothers read picture-books to their children? Mothers' conceptions and their setting environment on reading. *Japanese Journal of Educational Psychology, 44*(1), 109–120.
- Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K., & Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development, 19*(1), 112–137.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239–269.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Tampa: University of South Florida.
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia, 20*(2), 175–190.
- Case, L. P., Speece, D. L., Silverman, R., Ritchey, K. D., Schatschneider, C., Cooper, D. H., Montanaro, E., & Jacobs, D. (2010). Validation of a supplemental reading intervention for first-grade children. *Journal of Learning Disabilities, 43*(5), 402–417.
- Desforges, Ch., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment*. Department for Education and Skills: Queen's Printer.
- Domenech, M., & Krah, A. (2014). Which familial aspects matter? Investigating argumentative competencies by learners at the beginning of secondary schooling in the light of family-based resources. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*(2), 77–87.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144–161.
- Fan, Q. (2012). *Parents' perceptions and practices in homework: Implications for school-teacher-parent partnerships* (Dizertační práce). Dostupné z indigo.uic.edu/handle/10027/9727
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum, 40*(2), 135–149.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental homework involvement: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376–396.

- Gorčíková, M., & Šafr, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie*, 60(1), 86–95.
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 1–20.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hornbach, J., & Günther, T. (2017). Development of parent's judgement of behavioral problems from kindergarten to second grade in children dependent on their reading performance: First results of a longitudinal study. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 45(1), 23–33.
- Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1999). Home literacy activities: Perceptions and practices of hispanic parents of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(3), 224–235.
- Johnson, E., Bomman, J., & Alant, E. (2010). Parents' perceptions of home reading activities: Comparing children with and without learning disability. *Perspectives in Education*, 28(1), 34–43.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Klicpera, B. G., Klicpera, C., & Schabmann, A. (2001). Perceptions of the problems of poor readers and spellers by the parents – Pygmalion in the living room? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 50(8), 622–639.
- Kucharská, A., et al. (2015). *Porozumění čtenému III*. Praha: PdF UK.
- Kusolpalin, P., Luyt, B., Munro, Y. L., & Lim, S. P. (2013). Why do children in Singapore read? An exploratory study. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 18(3), 1–12.
- Law, J. M., Vandermosten, M., Ghesquière, P., & Wouters, J. (2017). Predicting future reading problems based on pre-reading auditory measures: A longitudinal study of children with a familial risk of dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 8 (Issue FEB).
- Leseman, P. P. M., 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.
- Łockiewicz, M., & Matuszkiewicz, M. (2016). Parents' literacy skills, reading preferences, and the risk of dyslexia in year 1 students. *Polish Psychological Bulletin*, 47(3), 281–288.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1–20.
- Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2008). Explanatory research. In L. M. Given, *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (s. 324–325). Thousand Oaks: SAGE Publications, Ltd.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431.
- Najjarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Dizertační práce). Dostupné z <http://is.muni.cz/th/14647/?lang=en>
- Neuman, S. B. (1980). Why children read: A functional approach. *Journal of Literacy Research*, 12(4), 333–336.

- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40–50.
- Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica, 16*(2), 171–182.
- Presslerová, P., & Rusnáková, K. (2015). Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie. *E-psychologie, 9*(1), 29–41.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita.
- Renshaw, P. D., & Gardner, R. (1990). Process versus product task interpretation and parental teaching practice. *International Journal of Behavioral Development, 13*(4), 489–505.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85*(4), 1552–1568.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, 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.
- Siegel, L. S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics and Child Health, 11*(9), 581–587.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology, 51*(4), 419–433.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences, 27*, 54–66.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., & Nurmi, J.-E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade 1. *Learning and Instruction, 20*(1), 61–71.
- 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.
- Silinskas, G., Parrila, R. K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 243–264.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 387–399.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Silverman, R., Schatschneider, C., Walker, C. Y., & Andrusik, K. N. (2010). Identifying children in middle childhood who are at risk for reading problems. *School Psychology Review, 39*(2), 258–276.
- Speece, D. L., Schatschneider, C., Silverman, R., Case, L. P., Cooper, D. H., & Jacobs, D. M. (2011). Identification of reading problems in first grade within a response-to-intervention Framework. *Elementary School Journal, 111*(4), 585–607.
- Stainthorp, R., & Hughes, C. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading, 23*(1), 41–45.

- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 24–50.
- Stuart, M., Dixon, M., Masterson, J., & Quinlan, P. (1998). Learning to read at home and at school. *British Journal of Educational Psychology, 68*(1), 3–14.
- Šauerová, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika, (1–2)*, 126–136.
- Švarčíček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Takemura, A., & Kobayashi, M. (2010). Parents' involvement in their elementary school children's homework. *Japanese Journal of Educational Psychology, 58*(4), 426–437.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia, 15*(4), 304–327.
- Trávníček, J. (2007). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- 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.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 45*(1), 2–40.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2011a). *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2011b). *Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental engagement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85–104.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika, 57*(1–2), 45–52.
- Wildová, R., Kropáčková, J., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace, 24*(4), 488–509.
- Wu, Ch.-Ch., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care, 180*(5), 647–669.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, Ch. M. (2014). The home literacy and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development, 25*(6), 791–814.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*(2), 98–110.
- Yubero Jimenez, S., & Larrañaga Rubio, E. (2010). The value of reading in relation to reading behavior. A study on reading habits and lifestyles in children. *OCNOS, (10)*, 7–20.
- Zápotočná, O. (2015). Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis Scholae, 9*(3), 13–26.

Kontakt na autorku

Jana Sedláčková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: j.sedlackova@mail.muni.cz

Corresponding author

Jana Sedláčková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: j.sedlackova@mail.muni.cz