

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Zuzana Vohralíková

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářský koutek a jeho role v rozvoji čtenářské pregramotnosti

The Reading corner and his role in reading preliteracy

Bc. Zuzana Vohralíková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková  
Studijní program: Pedagogika (N7501)  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (7501T010)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Čtenářský koutek a jeho role v rozvoji čtenářské pregramotnosti vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. dubna 2016.

.....

podpis

Tímto děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové za odborné vedení, pomocnou ruku, pohotovost a obětavost při psaní této práce. Její ochota, připomínky a rychlá zpětná vazba mi byla velkou oporou, povzbuzením a inspirací.

Poděkování patří také mateřským školám, ve kterých probíhalo výzkumné šetření.

Děkuji celé své rodině za cenné rady a podporu.

## **ABSTRAKT**

Práce je založena na kvalitativní výzkumné činnosti, ve které byla využita metoda vícečetné případové studie na záměrně vybraných mateřských školách. Hlavní náplní práce je zorientování se v základních teoretických východiskách týkajících se čtenářské gramotnosti, čtenářské pregramotnosti a čtenářských koutců fungujících v mateřské škole. V empirické části práce bylo mým cílem zjistit, jakým způsobem a za jakým účelem je čtenářský koutek v mateřských školách využíván. Základní výzkumná otázka, inspirovaná dosavadními poznatky o zkoumaném fenoménu, si pokládá za cíl popsat, jakým způsobem pomáhají čtenářské koutky v rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřských školách. Tato výzkumná otázka se dále větví na specifické výzkumné otázky, které se zaměřují nato, jak může být vybaven čtenářské koutek v mateřské škole, jak mateřská škola získává knihy a časopisy, jak se orientuje v dnešních nabídkách trhu, jaké činnosti jsou ve čtenářském koutku v mateřské škole realizovány, co vedlo učitele / ředitele k vytvoření čtenářského koutku a jak na koutek pohlíží samy děti. Pro získání odpovědí na tyto otázky případové studie byly použity výzkumné metody pozorování, rozhovoru a obsahové analýzy. Z výsledků je patrné, že možnosti, informovanost a názory pedagogů jsou sice různorodé, přesto se ve většině stěžejních případů jejich výpovědi shodují. Například v pohledu na důležitost předčtenářských aktivit v mateřských školách, v pohnutkách, které je vedli k vytvoření či zvelebování čtenářského koutku a v neposlední řadě se shodli na tom, že je důležité kompenzovat vlivy působící na rozvoj čtenářské gramotnosti, které dítě ovlivňují mimo mateřskou školu (sociální zázemí, média, konzumní společnost a hlavně rodina).

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

čtenářský koutek, mateřská škola, čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, práce s knihou, metody rozvoje čtenářské pregramotnosti, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

## **ABSTRACT**

This thesis is in its theoretical part focusing on reading literacy, reading pre-literacy, projects to promote literacy in the Czech Republic and reading corner in kindergarten. The research is based on qualitative research using a strategy of multiple case studies of purposely chosen kindergartens and methods of observation, interviews and content analysis. The aim of this research was to determine how and for what purpose the reading corner in kindergartens is used. The basic research questions are: How the reading corners help in the development of reading literacy in kindergartens, specific research questions elaborate it as follows: How can reading corner be equipped in kindergarten; how kindergarten schools receive books and magazines; how well do they know today's market offerings; what activities are implemented in reading corner in kindergarten; what led the teacher / director to create a reading corner; how does children feel about the reading corner themselves. The results showed a diverse approach to the phenomenon of kindergarten reading corner. Kindergartens agreed on the positive impact of reading corners on the development of reading pre-literacy of girls and boys, especially in the case of free children's games, as well as in controlled activities. We can indicate a weak spot in a lack of awareness of teachers and a poor quality of current production of books for children.

## **KEYWORDS**

the reading corner, kindergarten, reading literacy, reading preliteracy, work with book, methods of reading preliteracy development, program Reading and Writing for Critical Thinking

## Obsah

1	Úvod.....	10
	Teoretická část	
2	Mateřská škola.....	12
2.1	Dítě předškolního věku.....	13
3	Vymezení pojmů .....	15
3.1	Čtenářská gramotnost, informační a ICT gramotnost (Information and Communication Technologies).....	16
3.2	Čtenářská gramotnost .....	17
3.2.1	Mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností .....	19
3.3	Čtenářská pregramotnost .....	20
3.3.1	Zakotvení čtenářské gramotnosti v RVP PV.....	21
4	Projekty na podporu čtenářské gramotnosti v České republice.....	24
4.1	Noc s Andersenem.....	24
4.2	Celé Česko čte dětem.....	25
4.3	Kritické myšlení.....	26
4.3.1	Konstruktivistický model učení v programu RWCT: E-U-R.....	28
5	Čtenářský koutek.....	30
5.1	Práce s knihou.....	31
5.1.1	Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti .....	32
5.2	Specifika literatury pro děti .....	34
	Empirická část	
6	Metodologická východiska.....	37
6.1	Specifické výzkumné otázky a zvolené metody sběru dat .....	37
6.1.1	Jak může být vybaven čtenářský koutek v mateřské škole? .....	37

6.1.2	Jak MŠ získává knihy a časopisy (a jiné vybavení)? .....	38
6.1.3	Jaké činnosti, sloužící rozvoji čtenářské pregramotnosti, jsou ve čtenářském koutku realizovány? .....	38
6.1.4	Co vedlo učitele / ředitele k vytvoření čtenářského koutku? .....	38
6.1.5	Jak nahlízejí na čtenářský koutek samy děti?.....	38
6.2	Kvalitativní výzkum .....	39
6.2.1	Pedagogický výzkum .....	40
6.2.2	Vícečetná případová studie .....	40
6.2.2.1	Fáze případové studie.....	41
6.2.2.2	Analýza dat v případové studii.....	42
6.2.3	Přímé pozorování .....	42
6.2.4	Hlubkový polostrukturovaný rozhovor .....	42
6.2.4.1	Záznam a přepis dat .....	43
6.2.5	Obsahová analýza dat.....	43
6.3	Výzkumný vzorek.....	43
7	Výsledky výzkumného šetření .....	45
7.1	Vybavení čtenářského koutku v MŠ.....	45
7.1.1	Čtenářský koutek = knihovnička .....	45
7.1.2	Čtenářský koutek jako součást širšího prostoru .....	45
7.1.3	Čtenářský koutek jako prostor pro logopedii .....	46
7.1.4	Charakteristika knih ve čtenářském koutku .....	47
7.1.4.1	Věková kategorie 2, 5 až 4 roky.....	48
7.1.4.2	Věková kategorie 4 až 5, 5 let.....	50
7.1.4.3	Věková kategorie 5, 5 až 7 let.....	50
7.1.5	Shrnutí .....	51

7.2	Způsob získávání vybavení pro čtenářské koutky v MŠ .....	52
7.2.1	Nákup knih .....	52
7.2.1.1	Nabídky nakladatelství.....	52
7.2.1.2	Knihkupectví .....	53
7.2.2	Nákup časopisů.....	54
7.2.3	Kritéria pro výběr knih a časopisů .....	55
7.2.4	Nákup nábytku a dalšího vybavení .....	56
7.2.5	Zdroje knih čtenářských koutků pro děti.....	57
7.2.5.1	Knihovna MŠ .....	57
7.2.5.2	„Ze třídy do třídy“ .....	58
7.2.5.3	Městská knihovna.....	58
7.2.5.4	Zásoby dětských knih z domova, od rodičů.....	59
7.3	Činnosti ve čtenářském koutku vedoucí k rozvoji čtenářské pregramotnosti .....	60
7.3.1	Spontánní činnosti dětí s knihou .....	61
7.3.2	Využití knihy v mateřské škole .....	62
7.3.3	Kontrola dodržování pravidel při zacházení s knihou.....	64
7.3.4	Ukázka konkrétních činností rozvíjející čtenářskou gramotnost v předškolním věku.....	65
7.3.4.1	Léčení knih.....	66
7.3.4.2	Námětová hra na knihkupectví.....	68
7.3.4.3	Kouzelná noc.....	69
7.4	Důvody vytvoření čtenářského koutku ve třídách mateřské školy .....	71
7.4.1	Připravit děti do školy i do života .....	71
7.4.2	Budovat kladný vztah ke knihám .....	71
7.4.3	Kompenzovat vliv elektronických zařízení a elektronických knih .....	73

7.5	Pohled dětí na čtenářský koutek .....	75
8	Závěr.....	78
9	Seznam použitých informačních zdrojů .....	81
10	Seznam příloh.....	86

## 1 Úvod

Při rozhodování, jaké téma diplomové práce si vyberu, jsem se řídila svými zájmy, zkušenostmi i nedostatky. Věděla jsem, že bych chtěla hlouběji nahlédnout do problematiky, která se stále častěji objevuje na půdě mateřské školy – rozvoj čtenářské pregramotnosti. V časopise *Informatorium 3-8* se stále častěji v posledních dvou letech začaly objevovat články o čtenářství, četbě, čtenářské gramotnosti. Pátrala jsem, na co by bylo dobré se zaměřit, o čem toho, jako předškolní pedagogové, víme poměrně málo. V tu chvíli přišel na řadu čtenářský koutek, který je v zahraniční považován za ohniskové centrum třídy, a který by jistě mohl být takto zařízen a být využíván i u nás v mateřských školách. Předmětem výzkumné činnosti se tedy stal čtenářský koutek. Jako malá jsem byla vedena ke čtenářství a dostávala jsem knihy k různým příležitostem. Postupně jsem si začala budovat svou knihovničku, která je stále rozšiřována a vybavována podle mých představ a přání. Tento zájem o knihy ve mně jistě vzbudil vzor všech lidí, kteří mě obklopovali. Četli babičky, rodiče, sestra, rodinní známí. Často jsem je vídala s knihou v ruce, nejen když mi chodili číst před spaním. Později jsem si uvědomovala, že si četli pro potěšení, se zájmem a dychtivostí se něco dozvědět, či si prostě prožít čtený příběh. Přála bych si, aby každý měl možnost toto zažít od mala, od předškolního věku.

Když jsem nastoupila do mateřské školy jako učitelka, začala jsem si přirozeně mapovat současný přístup k předškolnímu dítěti (jak ze stran instituce, tak ze stran blízkých příbuzných). Bohužel jsem postupně přišla na to, co je dnešním dětem nabízeno, ať úmyslně, či nezištně. Na dítě působí ze všech stran různé vlivy a informace, kterých, jak jistě mohu nejen ze svého hlediska říct, je přebytek. Elektronika vládne světem. Tento fakt je vidět právě i ve třídách mateřských škol, u jednotlivých dětí. Děti znají pohádky zprostředkované televizí / DVD / tabletem apod. Tato zařízení jsou součástí jejich života (například tablet – tak ten vlastní, nebo ho alespoň má dispozici téměř většina dětí). Už méně jim jsou známé pohádky klasické, čtené či vyprávěné. Mateřská škola má doplňovat rodinnou výchovu. Z toho plyne, že jejím důležitým úkolem je vyrovnat i deficit týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti. Tento úkol byl mou další inspirací pro výběr tématu práce, kdy jsem chtěla zjistit současnou nabídku, možnosti a informovanost mateřských škol.

Cílem této práce je popsat vybavení a podobu čtenářských koutků, které vyučující a děti na vybraných mateřských školách využívají, zaměřit se na činnosti, které se ve čtenářském koutku odehrávají (spontánní činnosti, činnosti nabízené pedagogy) a objasnit, jakým způsobem čtenářský koutek pomáhá v rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole. Čtenářskému koutku a jeho roli v rozvoji čtenářské pregramotnosti bychom měli věnovat pozornost nejen proto, že je nám to doporučováno odborníky, ale proto, aby byl považován i v předškolních třídách za hlavní centrum, ze kterého vycházejí veškeré činnosti zde probíhající.

## Teoretická část

### 2 Mateřská škola

„Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) vymezil předškolní výchovu MŠ jako součást vzdělávacího systému, čímž se její postavení upevnilo. V souladu s mezinárodní klasifikací (ISCED, 1997) představuje nultý stupeň vzdělávání významnou hodnototvornou konstantu v procesu celoživotního vzdělávání.“ (Průcha, 2009, str. 74). Mateřskou školu navštěvují zpravidla děti od tří do šesti let, v ojedinělých a zdůvodněných případech i děti mladší než tři roky. Výchovně-vzdělávací činnost předškolních institucí řídí *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2004), a to od roku 2005 v souladu s novými principy kurikulární politiky. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Mateřská škola je základní předškolní vzdělávací institucí (školské zařízení), které rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení orientované na osvojování klíčových kompetencí (k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské, RVP PV, str. 10) a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání na základě připraveného vzdělávacího programu RVP PV (Průcha, 2009). Tyto instituce společnou výchovou dětí doplňují výchovnou funkci rodiny. „Zajišťují uspokojování potřeb a naplnění možností individualizovaného rozvoje všech stránek osobnosti dítěte.“ (Průcha, 2009, str. 71).

Hlavními úkoly předškolního institucionálního vzdělávání je pracovat s dítětem individuálně (podpořit jeho individuální rozvojové možnosti), respektovat jeho přirozená a jedinečná specifika, doplňovat rodinnou výchovu, poskytovat přiměřené podněty k jeho aktivnímu rozvoji, obohacovat denní program dítěte a usnadňovat jeho další životní i vzdělávací cestu. Opravilová (2016, str. 14) ve své nové knize uvádí: „V mateřské škole na dítě působí souběžně výchovné i vzdělávací vlivy. Proto zpravidla mluvíme o výchovně vzdělávacím působení, které vnímáme jako jednotný proces založený na poznatcích z teorie předškolní výchovy i teorie předškolního vzdělávání. (...) Současná mateřská škola neusiluje o vyrovnání výkonů jednotlivých dětí, ale o vyrovnání jejich vzdělávacích šancí.“

## 2.1 Dítě předškolního věku

O charakteristikách dětí předškolního věku i faktorech působících na rozvoj a vzdělávání dětí by bylo možné věnovat rozsáhlé kapitoly. Pro účely této práce jsem tuto podkapitolu omezila jen na charakteristiky vážící se k tématu této diplomové práce.

Raný věk je zvláště citlivým obdobím v životě dítěte, obdobím počátků dětského čtenářství. Předškolní věk je většinou chápán jako období od tří do šesti let. Dítě je považováno za utvářející se osobnost, u které se vyvíjí svědomí, dochází k přijímání pravidel chování ve společnosti a k přípravě na život. V předškolním věku se stabilizuje vlastní pozice ve světě a rozrůžňuje se vztah ke světu. Dítě začíná vnímat osoby ve svém blízkém prostředí a současně získává do určité míry kontrolu nad svým chováním. Potřebuje stále jistotu, že za nimi stojí dospělý člověk, ale zároveň se snaží i osamostatnit (Allen, Marotz, 2008).

Při poznávání světa hraje velkou roli dětská představivost. Dochází k fantazijnímu a kreativnímu zpracování informací, intuitivnímu uvažování. Děti své představy přizpůsobují svým potřebám a možnostem svého poznání. „U dítěte se projevuje potřeba fantazijní užitekosti, kterou dítě saturuje jednak ve hře a zejména pak v literárních obrazech (příbězích). V dětském vnímání umělecké literatury dominuje představivost.“ (Wildová, 2012, str. 19). Charakteristickými a určujícími kvalitami tohoto období je tedy dětský synkretismus, což je schopnost vztahovat vnější svět ke své osobě, dále imitace spočívající v oblibě napodobovat činnost lidí a okolního světa, dále personifikace, kdy se okolní svět stává součástí vlastního světa. V neposlední řadě je určující fantazijní konkrétnost, kdy fantazie malých dětí má svůj zdroj v každodennosti, ve smyslových zážitcích a prožitcích z aktuálních událostí a se známými osobami (Homolová, 2009).

Důležitou roli hraje egocentrismus, a to hlavně v komunikaci. Ulpívání na svém pohledu a názoru v dítěti probouzí pocit jistoty. Dítě se začíná přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Rozvíjí se vztahy mimo rodinu, s vrstevníky, kde se musí prosadit a zároveň spolupracovat (Vágnerová, 2005). Rozvíjí se i motorické činnosti, zvědavost a nadšení. Dítě je objevitelem. Objevuje prostor a jeho uspořádání, materiály a tvary, pohybové možnosti, řeč a svoji schopnost se vyjádřit, sebe a druhé lidi, a to vše skrze své smysly. Z dítěte se stává osobnost (Koťátková, 2008).

Na závěr této kapitoly je vhodné uvést pár shrnujících slov o specifikách učení předškolního dítěte: „Vnímat, sledovat a pozorovat vše, co se kolem děje, je pro dítě odmalička přirozenou nutností. Záhy zjistí, že je to zábavná, přitažlivá a užitečná činnost, která mu pomáhá se lépe vyznat ve svém okolí. V průběhu dětství se vyvíjí a mění způsob, jakým dítě vnímá, sleduje, nazírá a poznává okolní svět. Mění se i vztah dítěte k novým informacím, které mu okolí poskytuje. Většinou si vybírá především to, co považuje v daný okamžik pro sebe za důležité, a pozvolna se zaměřuje na to, co je důležité všeobecně.“ (Oprailová, 2016, str. 105).

### 3 Vymezení pojmů

Již definice samotného pojmu **čtenář** není jednoznačná – může se jednat o člověka, který umí číst / někdy čte a četl / čte rád / cíleně a plnohodnotně vnímá čtený text. Trávníček (2011) pojímá čtenáře jako toho, kdo přečte alespoň jednu knihu ročně. Peterka (2007) hovoří a přibližuje současný obrat ke čtenáři, kvalita je upřednostňována před kvantitou – tj. nejde o to, kolik toho člověk přečte, ale co vyčte a vtiskne do svého nitra. Peterka (2007, s. 103) označuje čtenáře za „pána textu, který může akt kontinuálního čtení kdykoliv zpřerhat (...), tím se však případně i ochudit. Pojetí čtenáře, který vtiskuje smysl textu, prohloubení kontextu čtení, má přímou souvislost se zvýšeným zájmem o kultivaci jedince s důrazem na gramotnosti. Osobně se přikláním k pojetí, které chápe čtenáře jako člověka, který využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace, je duševním uživatelem knih. **Čtenářství** je chápáno jako projev osobnosti a aktivita čtenáře, která je v souladu s jeho aktivitami jinými (Wildová, 2012). Podle Chaloupky (1982) tato aktivita spočívá v tom, že literatura dovoluje komunikovat prvky skutečností tím, že nepojmenovává pokusy o logické systémy, ale že vytváří bezprostřední vztahy mezi nimi a čtenářem.

Podle Nakonečného (1965) je **proces četby** „komplexní jev založený na aktivní spolupráci lidského prožívání se čteným textem, nabývá v životě jedince různých významů. Může hrát i roli určující. Konstitutivní role četby je dána jejím hlubokým působením na čtenáře, na jeho hledání sebe sama a vlastního místa ve světě. Je určována i vnitřními podmínkami psychiky dítěte, jeho myšlením, city, vůlí, souhrnem jeho schopností a zájmů, přání, představ o sobě, snů a plánů.“ (in Homolová, 2009, str. 8). Četba působí na každého jiným způsobem, proto může být kniha hodnocena různě. Jde o projev interindividuálních rozdílů působení četby. **Účinky četby** jsou závislé na povaze čtenáře i na povaze čteného (povaha literárního či neliterárního textu). První setkání s četbou zažívá dítě ve dvou etapách, a to v předškolním věku, kdy jde o setkání nečtenářské a potom v době, kdy už samo dokáže číst. O druhé etapě se hovoří jako o prvním čtenářském setkání, které má své osobité znaky, ale procesuálně navazuje a opírá se o nečtenářskou etapu. Homolová (2009, str. 11) popisuje vlivy na čtenářství: „Nelze izolovat psychickou stránku proměn dětského čtenářství od působení literatury samé

a stejně tak ani od vlivů výchovných, či od cílevědomého působení na rozvoj dětského čtenářství, k němuž dochází zejména při školní literární výchově.“ Dále spojuje periodizaci rozvoje dětského čtenářství s psychologickou ontogenezi: „Významnost psychických aspektů rozvoje dětského čtenářství je víc než zřejmá, a také periodizace rozvoje dětského čtenářství se v hlavních úsecích z velké části kryje s psychologickou periodizací ontogeneze.“

Na periodizaci dětského čtenářství nahlíží například Havlínová (1987) takto: 1) Dítěti se předčítá, protože ještě neumí číst; 2) Dítě už umí číst a může si číst samo; 3) Dítě je už čtenářem a samo hledá svou další cestu. Z tohoto členění je jasné, že dětem v předškolních institucích se předčítá, jde o nečtenářské setkání s četbou (viz výše). Dětský čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně. Naslouchá čtenému textu nebo vnímá ve vizuálně akustickém spojení (např. televize, prohlížení s vyprávěním od dospělého). Tyto elementární zážitky vznikající spontánně a nepřípravě vzbuzují pocity sympatie či antipatie, které působí predispozičně pro další zážitky z četby. V předškolním období (3 až 6 let) je určující emocionální prožitkovost dítěte. V tomto období působí dominantně představivost a fantazie ve vnímání. Dítě prožívá a aktivně pracuje s tím, co třeba nikdy nevidělo. (Více v kapitole 2. 1).

### **3.1 Čtenářská gramotnost, informační a ICT gramotnost (Information and Communication Technologies)**

Informační a komunikačně-technologická gramotnost má s čtenářskou gramotností mnoho společných cílů. Hlavním z nich je „(...) schopnost najít potřebné informace a orientovat se v nich.“ (VÚP, 2011, str. 11) Informace může čtenářsky i informačně gramotný člověk získat, třídít a převádět do jiné podoby, zabudovat informace do vlastních myšlenkových struktur, předávat informace, umět citovat a respektovat autorská práva. Rozvíjení informační gramotnosti a ICT gramotnosti ve škole může vést k širšímu a úspěšnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Děti narozené po roce 2000 patří do skupiny osob, které jsou označovány jako generace tisíciletí (Millennial Generation) (VÚP, 2011). Tato generace se rodí a vyrůstá v éře internetu, v obklopení různých technických komunikačních prostředků. Na tyto děti každý den působí informace z internetu, ovlivňuje

je komunikace a spolupráce na sociálních sítích. Starší děti (rozuměno děti, které už zvládají i psanou podobu jazyka) nejsou jen pasivními příjemci, ale stávají se aktivními spoluvůrci virtuálního prostředí, kdy mohou na různých webových portálech, blogách publikovat vlastní texty, prezentace. „Učitelé, přestože patří do jiné generace (tzv. digitální imigranti), hledají způsoby, jak tyto dovednosti a zájem žáků využít ke zlepšování čtenářských dovedností, znalostí a postojů.“ (VÚP, 2011, str. 11).

Kolektiv autorů souboru studií *Gramotnosti ve vzdělávání* (2011, str. 5) objasňují, jak pohlíží na proměnu pojmu gramotnosti: „Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl na základní úrovni číst, psát a počítat. V současné společnosti znalostí (informační společnost) získal tento pojem jiný význam a pod gramotností určité oblasti se skrývá nejenom znalost pojmů dané oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale i dovednost využít je všestranně v praktickém životě.“

### **3.2 Čtenářská gramotnost**

Termín čtenářská gramotnost se do české odborné terminologie dostává ze zahraničí v 90. letech 20. století, a to v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS, SIALS). Čtenářská gramotnost je v současné době stále častěji diskutovaným tématem nejen v médiích, ale i mezi učiteli. Příčinou toho může být ne příliš uspokojivé výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (o výzkumech více v podkapitole 3. 1. 2). Zatím neexistuje jednotné vymezení pojmu nejen čtenářské, ale i dalších gramotností (např. matematické, přírodovědné, finanční, ICT...).

Čtenářská gramotnost má mnoho různých definic. Jedna z nich byla formulována v rámci mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2009 takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ Definice, která zdůrazňuje i jiné aspekty čtenářské gramotnosti, byla vymezena Výzkumným ústavem pedagogickým (VÚP, 2011, str. 9):

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Wildová (2011, str. 10) upozorňuje na důležité postavení čtenářské gramotnosti: „Čtenářská gramotnost je v celku gramotností jedince považována za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí ovlivňující gramotnosti další.“ Dá se tedy říci, že bez čtenářské gramotnosti bychom nemohli zvládat ostatní gramotnosti, a to finanční, přírodovědnou, ICT, sociální, jazykovou, polytechnickou či uměleckou atd. Autorka uvádí, že čtenářská gramotnost je pojmem širším a komplexnějším, než je pouze dovednost číst: „Zahrnuje všechny složky komunikace a schopnost jejich efektivního využití, schopnost pracovat s psanými texty na základní, ale i metakognitivní úrovni, pracovat s informací, ale také rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči.“ (Wildová, 2011, str. 10).

Čtenářská gramotnost se projevuje (jak je z výše citovaného textu patrné) v několika navzájem se ovlivňujících a doplňujících rovinách. Tyto roviny jsou popisovány ve *Studii k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání* (2011), která jich uvádí šest. První z nich je **vztah ke čtení**, kdy čtenářsky gramotný člověk má vnitřní potřebu číst a má z četby potěšení. Druhou rovinnou je situace, kdy čtenář dovede dekódovat psané texty a budovat **porozumění na doslovné úrovni** se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností. Další rovina je **vysuzování a hodnocení**. Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a kriticky hodnotit, posuzovat texty z různých hledisek včetně záměrů čteného autora. Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření. Tato rovina je zde označována jako **metakognice**. Důležitou složkou čtenářské gramotnosti je možnost a schopnost **sdílet** své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu je důležité porovnávat s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všimnout si shod a přemýšlet o rozdílech. Poslední, šestou neopominutelnou rovinnou je **aplikace**, zúročení četby v dalším životě, kdy čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání (VÚP, 2011). Aby se čtenářská gramotnost rozvíjela již v předškolním věku, je důležité děti k těmto

rovinám vést už od narození. Tuto práci, která spočívá v institucionálním zařízení na bedrech pedagogů, nám usnadňuje přirozenost dítěte, které se dožaduje pozornosti, chce být u všeho přítomné a zúčastněné. Děti mají zájem o nejrůznější činnosti, na kterých se chtějí podílet, a my je tím můžeme přirozenou cestou vést k rozvoji čtenářské gramotnosti. Co dítě v mateřské škole prožije, má velký vliv na jeho další rozvoj, na jeho budoucnost, tedy i na vztah ke čtení, na jeho čtenářské dovednosti.

### **3.2.1 Mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností**

Česká republika se poprvé zúčastnila mezinárodního výzkumu PISA v roce 2000. Ten se v tomto roce zaměřil na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků ve 32 zemích. Výsledky českých žáků ukázaly, že jsou na mírně podprůměrné úrovni čtenářské gramotnosti. V roce 2001 byl uskutečněn výzkum PIRLS, který byl určen pro testování žáků čtvrtého ročníku základní školy. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 35 zemí a žáci z České republiky zde dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Když se však výsledky srovnaly pouze se zeměmi Evropské unie, tak se zjistilo, že výsledky jsou podprůměrné. „Ukázalo se, že českým žákům činí největší obtíže vyhledávání informací v textu a samostatná argumentace.“ (Straková a kol., 2002 in VÚP, 2011, str. 12). Výzkum PISA z roku 2009 konstatoval špatné výsledky ve čtení žáků EU, kdy se Česká republika na těchto výsledcích významně podílí, podobně jako žáci z Rakouska a Slovenska. Problémy žáci mívali hlavně s posuzováním obsahu a formou textu. Lépe dopadly v položkách vyhledávání a zpracovávání informací v textu. Vlastní názor a postoje k četbě měli žáci možnost vyplnit v dobrovolném dotazníku, jehož výsledky ukázaly, že pro třetinu českých žáků je čtení oblíbenou činností, pro třetinu je ale naopak ztrátou času. Ne příliš vítaným zjištěním bylo, že během devíti let (2000 – 2009) se v České republice „(...) rapidně zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou denně nějakou dobu pro radost.“ (VÚP, 2011, str. 15)

Výsledky testů mezinárodního výzkumu PIRLS byly prezentovány pomocí čtyř úrovní gramotnosti (Kramplová a Potužníková, 2005, str. 19):

1. úroveň: Dovednosti vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace, vyvodit závěry, které jsou v textu naznačeny.

2. úroveň: Dovednosti provést jednoduchou interpretaci textu, pochopit hlavní myšlenku, najít určité prvky/části textu (např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s obrázkem atd.) a vyhledat specifickou informaci.

3. úroveň: Dovednosti pochopit vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav, rozpoznat určité jazykové a literární prostředky, provést interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti.

4. úroveň: Dovednosti interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav, integrovat myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu, integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je umět aplikovat na situace běžného života.

### **3.3 Čtenářská pregramotnost**

Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti je předškolnímu období v posledních letech přikládán velký význam. Předškolní období je vnímáno jako jeden ze základních pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti. „V České republice není smyslem tohoto období systematicky a cíleně učit dítě číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu rozvíjet. Důraz je kladen na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Vše by se mělo odehrávat nenásilnou formou hry.“ (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014, str. 490).

Z ontogenetického hlediska rozlišujeme pregramotnost, základní gramotnost a funkční gramotnost. Rozvoj gramotnostních dovedností v předškolním věku se tedy označuje termínem pregramotnost. „Poslední vědecké koncepce zdůrazňují význam tzv. základů gramotnosti, tj. jejích raných stadií na utváření funkční gramotnosti jedince. Z tohoto důvodu se odlišuje období tzv. počáteční (např. čtenářské) gramotnosti z celku základní (čtenářské) gramotnosti.“ (Průcha, 2009, str. 230). Období pregramotnosti je i v odborné literatuře ze zahraničí považováno za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj pregramotnosti začíná narozením a končí nástupem do primárního vzdělávání (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014).

Čtení, četba a čtenářství (viz kapitola 3) jsou základní kategorie, z nichž vychází výchova čtenáře. Výchova dětského čtenáře by měla být realizována v rodině a institucionálně v podmínkách mateřské školy. O této důležitosti vzájemné spolupráce mezi rodinou a MŠ se zmiňují Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, str. 506): „Mateřská škola v rámci úzké spolupráce s rodiči může nepřímo podporovat čtenářství rodičů a v rodinách obecně (např. tím, že si děti přinášejí do mateřské školy dětské knihy, které jim rodiče doma čtou, o těchto knihách pak vyprávějí a sdílejí své čtenářské poznatky s ostatními). Je výzkumně prokázáno, že čtenářství rodičů ovlivňuje čtenářství dětí, jelikož z dětí rodičů, kteří sami čtou, se častěji stávají silní čtenáři a také pravidelní návštěvníci knihoven.“ Rozvíjet čtenářskou gramotnost by mělo být jedním z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu. Čtenářské dovednosti a zvyky by si děti měly budovat už v raných fázích vzdělávání. Tím by se přispělo k tomu, aby na konci základní školy měli žáci čtenářské dovednosti dobře zvládnuté a zvyky pevně zakořeněné. Výchova dětského čtenáře na předčtenářské úrovni je žádoucí, a to hlavně učiteli prvního stupně základních škol. Lze tedy zobecnit, že bez podpory rodiny a bez kvalitního předškolního vzdělávání a vzdělanosti předškolních pedagogů se rozvoj čtenářské pregramotnosti nemůže optimálně rozvíjet.

Otakar Chaloupka v roce 1984 pokládá základní otázky: Co vůbec četba znamená v životě dítěte? V jakých podmínkách se četba a čtenářství dětí utváří? Jak a kdy je přiměřená literární a čtenářská výchova? Dnes k těmto otázkám patří i otázky týkající se výstupů a kompetencí dětí, jejich čtenářské gramotnosti a připravenosti na celoživotní aktivní roli čtenáře. Česká republika vždy věnovala pozornost rozvoji čtení a rozvoji počátečního čtení. V současném pojetí gramotnosti se tato oblast proměnila v takzvaný rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, což je pojem širší než zmíněné počáteční čtení. „Společně s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti se významně zvýšil zájem o období vývojově předcházející, o období pregramotnosti.“ (Wildová, 2011, str. 10).

### **3.3.1 Zakotvení čtenářské gramotnosti v RVP PV**

Česká školní inspekce ve své tematické zprávě z února roku 2011 (Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání) poukazuje na to,

že v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) není určena samostatná část rozvoje dovedností předcházející čtení. Neexistuje zde jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. Pro další rozvoj kompetencí předškolních pedagogů chybí v oblasti čtenářství i metodiky a nabídky dalšího vzdělávání k této problematice, které by mohly podpořit a uspokojit zájem o ucelené a správné informace vedení a zaměstnanců mateřských škol. Od 1. září 2007 musí všechny mateřské školy tvořit své školní vzdělávací programy (ŠVP), kde není explicitně zpracována oblast rozvoje dovedností, které předcházejí čtení. V dokumentu RVP PV není ani objasněn termín předčtenářská gramotnost či čtenářská pregramotnost. S rozvojem předčtenářských dovedností se však v dokumentu implicitně počítá, a to ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika* v podoblasti *Jazyk a řeč* (RVP PV, 2004, str. 18-20):

a) *Dílčí vzdělávací cíle* (co pedagog u dítěte podporuje): rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních; rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

b) *Vzdělávací nabídku* (co pedagog dítěti nabízí): hry se slovy, slovní hádanky; společné diskuse, rozhovory (vyprávění příběhů, vyprávění podle skutečnosti, podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie apod.); poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů; přednes, recitace, dramatizace, zpěv; prohlížení a „čtení“ knížek; činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky.

c) *Očekávané výstupy* (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže): porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách); naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, apod.); sledovat a vyprávět příběh, pohádku; vymyslet jednoduchý rým; popsat situaci (skutečnou, podle obrázku); chápat slovní vtíp a humor; projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu.

Některé dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti nalezneme i ve vzdělávací oblasti *Dítě a společnost* (RVP PV, 2004,

str. 26-28), ve které je pedagog veden k tomu, aby seznámil dítě se společenstvím ostatních lidí, kulturou a umožnil mu aktivně se vyjadřovat a projevovat.

Obecně lze shrnout, že čtenářská gramotnost se v RVP PV explicitně neobjevuje, proto nemohu být její jednotlivé složky do předškolního vzdělávání koncepčně zařazovány, což je jeden z možných důvodů, proč rozvoj čtenářské pregramotosti není řešen jako jeden z dlouhodobých vzdělávacích cílů ve školních vzdělávacích programech. (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014).

## 4 Projekty na podporu čtenářské gramotnosti v České republice

### 4.1 Noc s Andersenem

Nos Andersenem je akce knihoven, v současné době i škol, na podporu dětského čtenářství. Při této noci děti nocují v knihovně u příležitosti výročí narození Hanse Christiana Andersena (\* 2. 4. 1805, † 4. 8. 1875), dánského pohádkáře. Na 2. dubna byl vyhlášen roku 1967 Mezinárodní den dětské knihy. První Noc s Andersenem proběhla v roce 2000 na přelomu 31. března a 1. dubna v dětském oddělení knihovny v Uherském Hradišti (autorkami Noci s Andersenem jsou místní knihovnice z knihovny Bedřicha Beneše Buchlovana – Hana Hanáčková a Miroslava Čápová), zúčastnilo se jí dvacet pět dětí. „Od roku 2001 se pořádá po celé České republice pod záštitou Klubu dětských knihoven. V dalších letech se noc rozšířila i za hranice České republiky, pořádá se v Polsku, Slovensku, Rakousku, Slovinsku a Německu.“<sup>1</sup> Akce se účastní i školní knihovny, mateřské školy, základní školy a další sdružení.

Poté, co se děti v odpoledních hodinách sejdou na místo konání, probíhá zde připravený program (např. hromadné čtení knih, divadelní představení, čtení pohádky na dobrou noc apod.), který provází osoby převlečené za Andersena, Bílou paní či známé osobnosti / spisovatele. V souvislosti s touto akcí probíhají další programy ve městě (např. průvod s lampiony, noční návštěvy zámků, místních památek apod.).

Noc s Andersenem byla vytvořena s úmyslem podpořit zájem dětí o knihu a dětské čtenářství. Touto nocí chtějí dát autoři dětem osobní příklad a ukázat jim, že číst může být i velké dobrodružství. „V rodině, kde čtou rodiče, nemají děti závažné problémy se čtením.“<sup>2</sup> Cílem této akce je také doplnit rodinou četbu a umožnit dětem zažít tradiční pohádkové dobrodružství. V tomto roce (2016) bude hlavním tématem pohádkové Noci s Andersenem 180. výročí napsání pohádky *Malá mořská víla*.

---

<sup>1</sup> Dostupné z: [www.nocsandersenem.cz](http://www.nocsandersenem.cz), dne 20. 3. 2016.

<sup>2</sup> Dostupné z: [www.nocsandersenem.cz](http://www.nocsandersenem.cz), dne 20. 3. 2016.

## 4.2 Celé Česko čte dětem

Obecně prospěšná společnost *Celé Česko čte dětem* byla založena s myšlenkou budovat pevné vazby v rodině (nebo kterékoli jiné sociální skupině) prostřednictvím společného čtení. „Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení.“<sup>3</sup> Zakladatelku a ředitelku této společnosti, Evu Katrušákovou, k založení této kampaně vedla láska k literatuře, kterou studovala a ke které ji vedli i doma rodiče a touha pomáhat měnit svět. Prvním impulsem byla ideová inspirace od Ireny Kožmiňské (velvyslankyně USA), která přivezla z USA poznatky Jima Trelease (amerického guru předčítání).

Mateřské školy mají úlohu doplňovat domácí čtení. Dětem, kterým se doma nečte, může učitelka mateřské školy poskytnout příležitost ke každodennímu kontaktu s knihou, psaným slovem. „Výzkumy dokazují, že čtenáři – lidé, kteří hodně a rádi čtou – dosahují lepších studijních a pracovních výsledků než „nečtenáři“ a dokážou si lépe poradit s životními výzvami.“<sup>4</sup> Číst dětem je osvědčený způsob probouzení u dětí zájem o knihy a rozvíjet jejich potřebu a touhu číst. Jednoduše z nich vychováváme čtenáře.

Množství informací, se kterými se dítě musí v dnešní době vypořádat, narůstá. Závislost na televizi a počítačích může eliminovat čtení, které je dobrou alternativou falešných hodnot masové kultury. Proto je pravidelné předčítání dětem dnes důležitější než kdy dříve. „Kontakt s živým slovem vytlačila televize, jejímž nástrojem není jazyk, ale obraz.“<sup>5</sup> Do kampaně se proto může zapojit kdokoli, ať rodiče dětí, příbuzní, tak i mateřské školy, základní školy, střední školy a různá sdružení pro děti. Do mateřských škol, které se do této akce zaregistrují, jsou potom zváni různí lidé - od babiček až po samotné spisovatele, či významné představitelé města (starosta, místostarosta apod.).

Pro návštěvy, které přijdou do mateřské školy předčítat, může mít v mateřské škole své místo „křeslo pro hosta“. „Křeslo pro hosta“ se tak stává jen místem, které slouží k předčítání – staršímu dítěti, paní učitelce, babičce či spisovateli – zkrátka všem, kteří přijdou do MŠ a dětem předčítají. Tomková, Marušák a Provazník (2012) vytvořili manuál příkladů vrstevnické spolupráce žáků prvního a druhého stupně při rozvoji čtenářské

<sup>3</sup> Dostupné z: [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz), dne 20. 3. 2016.

<sup>4</sup> Dostupné z: [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz), dne 20. 3. 2016.

<sup>5</sup> Dostupné z: [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz), dne 20. 3. 2016.

gramotnosti. Tento manuál tvoří projekty a programy realizované učiteli. Jeden z nich se nazývá *Křeslo pro hosta* a uskutečnila jej Kristýna Koderová. Dalo by se říci, že toto pojetí odpovídá výše zmíněnému „křeslu pro hosta“ v mateřské škole. Když někdo ze starších dětí přišel předčítat mladším, tak ho přivítali a nabídli mu důležité místo - křeslo pro hosta. Daný žák představí jím vybranou knížku a následuje přečtení úryvku a diskuse mezi žáky. (Tomková, Marušák, Provazník, 2012). Fisher (2011, str. 41) „křeslo pro hosta“ uvádí mezi metodami, které pomáhají vytvořit zvědavou třídu: „Jeden žák si zvolí, jakou postavu z literatury, z dějin nebo ze současnosti bude představovat. Druzí se ho – v této roli – vyptávají na vše, co je napadne. Ved'te žáky spíše k otevřeným otázkám („host“ by neměl odpovídat pouze ano – ne).“ Pro tohoto žáka – hosta – je vyčleněn speciální prostor (křeslo pro hosta).

### **4.3 Kritické myšlení**

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) byl v České republice poprvé nabídnut ve školním roce 1997/1998. Šířením tohoto programu se v České republice zabývá o. s. Kritické myšlení, které do programu vnáší kontext české školy a učitelé se dotýkají nejširších souvislostí spojených s dobrou výukou a dobrou školou. Program RWCT koresponduje s cíli základního vzdělávání u nás a nabízí funkční postupy k dosahování těchto cílů.

Cílem pro vytvoření tohoto programu bylo podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání a školní výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů směřujících k rozvoji kriticky myslících a společensky odpovědných lidí, schopných se celoživotně vzdělávat. Podle programu je třeba vychovávat zodpovědné občany, kteří budou mít své vlastní názory, budou si racionálně schopní volit mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, řešit problémy a zodpovědně debatovat o daných problémech. Prioritou programu je spolupráce s ostatními, respektování odlišných názorů, uvědomování si, jak prožité zkušenosti mohou ovlivnit postoje a vnímání lidí.

Kompetence rozvíjející se prostřednictvím programu RWCT jsou klíčem k učení, poznávání, komunikování, spolupráci a řešení problémů s výhledem do budoucna, tedy v celoživotní perspektivě. Dalo by se říci, že korespondují nejen s klíčovými kompetencemi vymezenými v RVP ZV (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2015, s. 10-13), ale i s klíčovými kompetencemi RVP PV (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*). Celkově z toho plyne, že lidé by měli umět kriticky zpracovat vlastní zkušenost, nové informace, mít vlastní názor a úsudek, naslouchat druhým, přijmout názor druhých, umět diskutovat o různých problémech a závěrečné stanovisko umět prezentovat a obhájit.

Vedle afektivních a psychomotorických cílů se program zaměřuje především na výukové cíle kognitivní. V centru zájmu je rozvoj kritického myšlení, tím je myšleno zkoumat a ověřovat všechna tvrzení, která jsou předkládána k přijetí. Specifikem je svoboda v myšlení sám za sebe, rozhodování se sám za sebe. Kritické myšlení je tvořivým ve smyslu produktivního myšlení, nikoli ve smyslu intuitivního myšlení. Vede k řešení problémů a objevování nových významů a vztahů. Důležité je, si tyto kritické vlastnosti u sebe uvědomovat. Jak uvádí Tomková ve své publikaci (2007, str. 12-13): „Součástí rozvoje kritického myšlení je v programu RWCT rozvoj metakognitivního myšlení. Jde o myšlení nadruhou, tj. poznávání vlastních kognitivních procesů, uvědomování si a porozumění tomu, jak myslím. Toto uvědomování si vlastních myšlenkových postupů je předstupněm a základem kontrolování a řízení (plánování, usměrňování a hodnocení) procesu vlastního poznávání a učení (autoregulace učení, metakognitivní učení).“

Program RWCT vychází z toho, že dítě je přirozeně zvědavé a schopné řešit závažné otázky a formulovat tvořivé myšlenky. Toto se však může odehrát pouze s ohledem na charakteristiky daného období dítěte. Významnými procesy v předoperačním období jsou řeč a tvoření představ. Dítě myslí egocentricky, vše vnímá ze svého hlediska a nechápe zvrátané operace. Dítě již dokáže například třídit, ale většinou pouze podle jedné charakteristiky. Problémy a vztahy dítě v předoperačním období řeší v závislosti na tom, co je právě přítomno (názorné myšlení). Dítě činnosti kopíruje a napodobuje, místo, aby je opravovalo, či hlouběji poznávalo. Startovním věkem pro rozvoj kritického myšlení je sedm / osm let, kdy nastává období konkrétních operací, které trvá do jedenácti / dvanácti let. Rozvoj kritického myšlení žáků je procesem postupným, ovlivněným

věkovými i individuálními zvláštnostmi. Neznamena tedy, že v předoperačním období nelze u dětí podporovat rozvoj kritického myšlení. Autoři programu RWCT (Příručka I., 1998, in Tomková, 2007, str. 13) uvádějí že „ve skutečnosti i malé děti dokážou rozumně uvažovat na úrovni, která odpovídá jejich věku a stupni duševního vývoje. Rády řeší komplexní problémy a jsou schopny činit rozhodnutí, která dokážou vysvětlit a obhájit“. Jde o vytvoření vhodného prostředí pro kritické myšlení a pro učení, kde děti řeší zajímavé a komplexní úkoly, při kterých je dobré mít vlastní názor. Dále je podporována spolupráce a utvářeno prostředí, které je pro děti bezpečné, vhodné a povzbudivé.

#### **4.3.1 Konstruktivistický model učení v programu RWCT: E-U-R**

E – U – R znamená evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Jedná se o popis průběhu / procesu učení ve třech fázích, pomocí zjednodušujícího modelu.

Evokace (Evocation) je první fází procesu učení. Žáci si vybavují to, co si o tématu, které mají studovat myslí, o něm vědí, co se jen domnívají a jaké k tématu mají otázky. Evokace (neboli vybavování toho, co mají učit se na začátku v hlavě) umožňuje strukturovat si poznatky a díky tomu se v další fázi mohou zařadit nové informace na vhodné místo v mysli. V této fázi dochází k motivaci pro další učení, kdy člověk potřebuje získat nové informace, zjistit, jak je to doopravdy. Pohonem pro zjišťování dalších informací je zde chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím by se dala určitá hypotéza (současný poznatek) potvrdit nebo vyvrátit. Tato fáze je nejen přípravou, ale zároveň i učením.

Druhou fází procesu učení je uvědomění si významu nové informace (Relization of Meaning), kdy žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací a procházejí novou zkušeností. Dochází při ní k propojení nově získané informace (od učitele, z exkurze, pokusu, videoprojekce...) s informacemi, které si žáci vybavili a utřídili v první fázi (evokaci). Nejznámější metodou v této fázi je metoda I.N.S.E.R.T. (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking), která učí žáky soustředěně pracovat s odborným textem. Kritické myšlení rozvíjí tím, že nutí žáky porovnávat to, co už věděli s novými informacemi, a nutí je se rozhodnout, čemu mají věřit a čemu ne. Ve čteném textu si žáci zatrhávají informace známé (√), nové (+), nejasné (?) nebo v rozporu s tím, co

si mysleli, že znají/ví (-). Po tomto označení textu se žáci navzájem seznamují se svými zápisky a hodnotí své názory v diskusi s ostatními (ČSI, 2010).

Reflexe (Reflection) je poslední fází učení, kdy se žák ohlíží za právě proběhnutým procesem učení. Dochází k formulaci nového obrazu o tématu nebo problému. Žák si ujasňuje, co o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny a co by se chtěl o tématu příště dozvědět, naučit. Tomková (2007) uvádí, že součástí reflexe je i sebereflexe, kdy si člověk uvědomuje to, jak se novou látku naučil, jaké strategie volil, co mu pomohlo, co mu nešlo, jak bude postupovat příště – jak se efektivněji dál učit.

V článku, vycházejícím v roce 2006 v *Kritických listech*, definuje E – U – R Hausenblas a Košťálová (str. 54): „E- U – R slouží učitelům, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E – U – R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.“ Při této metodě je důležité vědět, jak fungují při učení prekoncepty. Evokované prekoncepty jednak pomáhají žákům vůbec nějak pracovat (chápat novou látku) a jednak zároveň samy sebe v tomto procesu zpochybňují a mění se. Prekoncepty jsou nástroje, které umožňují porozumět novému a zároveň se částečně doplňují, vyvracejí, přetváří.

## 5 Čtenářský koutek

Čtenářské koutky byly v mateřské škole vždy, jen byly chápány jinak. V dnešní době se o čtenářském koutku hovoří právě v rámci zmiňovaného programu RWCT. Dříve to byl koutek, kde děti dělaly určitou činnost (stejně jako výtvarnou, hudební atd.), nyní je chápán jako součást celku (místnosti, kde si děti hrají).

Zásoba knížek ve vlastní knihovničce, to je věc, která by neměla v pokojíku budoucího prvňáčka v žádném případě chybět. To stejné můžeme říci o knihách ve třídní knihovničce mateřské školy – čtenářském koutku. Možná, že si první knížku samo dítě přečte za půl roku, možná také za dva. Šance, že si dítě oblíbí čtení, tím nepochybně zvýšíme. To, jak s knihami budeme pracovat v mateřské škole, ovlivní následný vztah ke knihám nejen na základní škole. Například v článku z roku 2011, publikovaném v *Kritických listech* (44/2011, str. 17), se autorka Dagmar Višková zmiňuje o zavedení čtenářského koutku na jejich základní škole. „Každý žák naší školy by měl pochopit, že čtení a čtenářská gramotnost je základním pilířem pro vzdělávání a budoucí život, že čtení je normální, podobně jako sportování, práce s počítačem nebo poslouchání MP3, a může představovat jeden z mnoha způsobů, jak smysluplně trávit volný čas.“ Proto se jako škola rozhodli nabídnout dětem knihy nejen v rámci vyučování, ale také ve volném čase o přestávkách, v době polední pauzy nebo po splnění práce v hodině. „Všem nám bylo jasné, že chceme-li podpořit čtenářství, musíme vytvořit útulný čtenářský koutek, který by byl přístupný všem žákům, kde by mohli s knihou nejen odpočívat, ale také knihu studovat.“ Útočištěm pro tento účel byl využit výklenek na chodbě prvního stupně, který byl blízky i žákům z druhého stupně. Takovéto čtenářské koutky jistě mohou vznikat i na půdách mateřských škol.

Tato podoba čtenářského koutku odpovídá čtenářskému koutku definovanému mezinárodním sdružením pro čtení (the International Reading Association - IRA). Hlavním cílem IRA je podporovat proces rozvoje čtení a čtenářství na světě prostřednictvím nejrůznějších aktivit. Jedna z odborných knih, kterou IRA vydala, je kniha, kterou napsala Lori Jamison Rog (2001) *Early literacy instruction in kindergarten*. Rog (2001) uvádí, že existují tři hlavní typy center běžně se nacházející ve třídě mateřských škol. Je to a) centrum gramotnosti, b) objevitelské a badatelské centrum a c) centrum pro dramatické

hry. Centrum pro čtenářskou gramotnost je ústředním bodem (ohniskem) třídy a obsahuje prvky ke čtení i psaní. Jedním ze dvou prvků je čtenářský koutek (The Reading Corner). Je vybaven pohodlnými a měkkými velkými polštáři, plyšovými zvířátky a stoly nádherných knih. Rog navádí k zavedení čtenářského koutku a zřetel dává také na to, aby koutek byl umístěn u okna, kde je dostatek světla. Morrow (1997, in Rog 2001) doporučuje, aby knihovna ve třídě obsahovala osm až deset knih na dítě. „Ačkoli pravidelné návštěvy školy a veřejné knihovny jsou důležité, výzkumy ukázaly, že děti, které mají přístup ke knihám ve třídě, čtou až o 50 % více než děti bez knihovny ve třídě.“ (Rog, 2001, str. 40). Ve čtenářském koutku by měly mít zastoupení různé typy knih: obrázkové knížky na poezii, informační knihy, časopisy, katalogy, brožury atp. Knihy by měly zahrnovat jednoduchou slovní zásobu, obrazové příběhy, ilustrace pro děti atp. Je důležité, aby knihy ve čtenářském koutku (knihovniče) byly uloženy v dosahu dětí. Artefakty, které podporují čtenářské činnosti, by měly být součástí tohoto prostoru. Podpořila by se tím další interakce s knihami. Jedná se o různé loutky a rekvizity pomáhající při vyprávění/čtení a dramatizaci příběhu. Předškolní věk je nejvhodnějším obdobím, kdy začít podporovat čtení a mít z něj potěšení.

## 5.1 Práce s knihou

Literární výchova má v mateřské škole velice bohaté rozpětí, které samo přesahuje své hranice a četbou navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace, výtvarné činnosti (například i ty, které zachycují předčítaný příběh), hudební činnosti atd. Tyto činnosti utužují zájem dítěte o literaturu komplexně v jeho aktivitách a tím působí na dítě dlouhodobě a s perspektivou rozvoje tohoto působení. Práce s knihou, i když propedeutická, je plánovitá, cílevědomá, návazná a soustavná. Má tedy všechny rozhodující charakteristiky školního výchovně vzdělávacího procesu.

Těthalová (2009) uvádí v rozhovoru s PaedDr. Soňou Kořátkovou: „Každá dětská kniha má svůj určitý, jedinečný obsah, navíc dítě je při seznamování s knihou odkázané na pomoc starších blízkých osob.“ Dále poukazuje na propojení poznatků psychologie s potřebou dětského čtenáře: „Dítě potřebuje ke svému zdárnému vývoji dostatek kvalitních a různorodých podnětů. Jeho potřebu stimulace naplňují příběhy, ve kterých se

skrývají informace. Dítě se k nim může vracet, znovu je zažívat a přemýšlet o nich. Literární zdroj vede dítě k celkové kognitivní aktivitě“. Kniha tedy „krmí“ zvědavou duši dítěte. Společné chvíle nad knihou a nad zážitky z příběhů s rodiči, učitelem uspokojuje potřebu prvotních citových vztahů v životě člověka.

Jak již bylo v kapitole o čtenářské pregramotnosti zmíněno, utvářejí se počátky už u nejmladších dětí, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v leporelech (prvních dětských knihách), předčítají se jim knihy (rodiče) či si navzájem vyprávějí své vlastní příběhy. Rozvoj vnitřní motivace pro čtení a pozitivního vztahu ke čtení je významná součást takzvané předčtenářské výchovy v předškolním období. Rozvoj řeči a jazykových schopností a dovedností je další velmi významnou (obsahově i didakticky) oblastí vzdělávání, se kterou rozvoj čtenářské pregramotnosti úzce souvisí. Předškolní období je maximálně využito k podpoře předčtenářských dovedností – přípravě na čtení, k rozvoji jazykových schopností a dovedností, korekci logopedických vad, poznávacích a psychických procesů úzce souvisejících se čtením (zrakové a sluchové vnímání, motorika, pozornost, představivost, paměť apod.). Prostředky pro rozvoj jednotlivých oblastí je hra, vzájemná komunikace, motivace a spolupráce. Spolupráce s rodiči dítěte je při rozvoji pregramotnosti velice podstatná. Rodiče jsou prvními, kteří stojí u počátku tohoto rozvoje – po narození hovoří na dítě, učí ho první slova, ukazují předměty, obrázky, předčítají, učí ho básničky, sledují s ním pohádky, vyprávějí příběhy apod. Potenciál dítěte rozvíjený rodinou by mělo předškolní vzdělávání maximálně využít a podpořit například společnou návštěvou knihovny, společným čtením ve školce, společnými činnostmi podporující čtenářství atd. (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014).

### **5.1.1 Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti**

„Nácvik čtenářských strategií (tedy záměrných postupů, které kontrolují a modifikují čtenářovou snahu dekódovat text, porozumět slovům a smyslu) by měl postupně dospět tak daleko, že se čtenářské strategie stanou čtenářskými dovednostmi, tedy automatickými činnostmi, které ústí v porozumění.“ (Laufková, Starý, 2014-2015, str. 240). Tompkinsová (2006) uvádí osm čtenářských strategií, které pomáhají čtenáři porozumět textu: předvídání (predicting), propojování informací (connecting), vizualizace

(visualizing), kladení otázek (questioning), nalezení hlavních myšlenek (identifying the big ideas), vytváření souhrnů (summarizing), kontrolování (monitoring) a hodnocení (evaluating) (in Laufková, Starý, 2014-2015).

Čtenářské strategie jsou blíže rozepisovány Ladislavou Whitcroft v online publikaci *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*<sup>6</sup> (2011):

Jednou ze strategií je **aktivizace předchozích vědomostí**, kdy dochází k hledání souvislostí mezi text-já, kdy dané téma souvisí s osobními zkušenostmi čtenáře; souvislostí mezi text-svět, kdy čtenář vnímá svět kolem sebe; a hledání souvislostí mezi text-text. Prostředky a metody mohou mít různou povahu například: řízený rozhovor, reflexe, brainstorming, psaní dopisů postavám z textu, porovnávání textů podobného žánru nebo stejného námětu.

Další strategií je **kladení otázek k textu před četbou**, během ní i po četbě. K této strategii většinou dochází právě při práci s mešními čtenáři.

**Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ** je strategií, kdy si žák o čteném/předčítaném představuje, např. jak něco vypadá, voní, chutná...

Čtenář zjišťuje, co mu chce autor říci, rozpoznává skrytý význam textu, propojuje vlastní zkušenosti a dochází k závěrům, které nejsou v textu explicitně vyjádřeny, tedy **usuzuje**. Metody vedoucí k využívání identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu jsou důležité. Jedná se například o metody RWCT (více viz podkapitola č. 4. 3.).

**Syntézu** jako jednu ze strategií čtenářské gramotnosti využije čtenář během reflexe a hodnocení dané činnosti s textem.

Na základě jisté míry porozumění části textu je čtenář schopen **předvídat** následující. Předvídaní je jednou ze strategií, která je používána velmi často. Děti různými způsoby vytvářejí pokračování příběhu-, hledají varianty a možnosti, využívají předchozího textu k vlastní tvorbě.

Prostor by mělo mít i závěrečné **shrnutí**.

---

<sup>6</sup> Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tag/ladislava-whitcroft>, dne 23. 3. 2016.

Ke čtenářským strategiím patří také **skimming** (zběžné čtení, kdy se text rychle prolétne) a **scanning** (vyhledávání v textu jen určitých informací, na které je čtenář zaměřen).

Zastřešující strategií, která napomáhá všem předcházejícím, je **sledování porozumění a zjednání nápravy** v případě zjištění neporozumění textu.

Rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie a dovednosti mohou už děti v předškolním věku, kdy ještě neovládají techniku čtení. „K tomu jim pomáhá, když dospělý přerušuje hlasitou četbu a s dětmi o knihách diskutuje. Správným kladením otázek a zadáváním úkolů se děti trénují v předvídání, vysuzování, shrnování nebo kladení otázek“ (Šafránková, 2010, str. 16). Dospělý dětem ukazuje/modeluje, jak on předvídá, shrnuje, vysuzuje, a jaké otázky si nad textem klade.

## 5.2 Specifika literatury pro děti

Literatura pro předškolní dítě by měla uspokojovat potřebu odpovědí na otázky typu proč a jak. Knihy, a tedy i příběhy a pohádky, působí na děti jako příklad, vzor. U dítěte se projevuje potřeba o fantazijní zážitky, které dítě ovlivňují jednak ve hře a zejména pak v literárních příbězích (obrazech). Podle Chaloupky (1982) můžeme na slovesné útvary, s nimiž se dítě setkává, pohlížet ze dvou hledisek. A to z hlediska genologického kontextu a z hlediska určité dominanty. Z prvního jde o širí rozpětí žánrů, žánrové formy, oblasti a typy textu a z druhého jde o vyváření centra působení na dítě s jeho charakteristickými funkcemi.

Homolová uvádí členění tvorby pro předškolní věk z hlediska typologie knihy jako artefaktu (2009, str. 19):

a) Publikace, kde výtvarný projev figuruje bez textu, například knížky-hračky, obrázkové knížky na prohlížení, leporela apod.

b) Publikace stimulativní a instruktivní pro estetické či jiné dovednosti, např. omalovánky, vystřihovánky.

c) Publikace, v nichž stejně jako v prvním typu rovněž dominuje výtvarná složka, ale slovo se dostává do popředí, zpravidla jako stručný doprovod k obrázkům, např. příběhová leporela.

d) Knížky, v nichž výtvarná a textová účast jsou vyvážené a v nichž se již uplatňují specificky literární žánry, např. knížky veršů, drobná vyprávění ze života dětí, pohádky atp.

e) Publikace naučeného charakteru (ovšem uměleckonaučný charakter mají v podstatě i všechny předchozí typy tvorby pro předškolní děti).

f) Knihy bez ilustrací, které jsou vhodné pro rozvoj fantazie.

V mateřské škole může být centrum čtení využito každý den, proto by mělo být nastálo vybaveno mnoha různými druhy knihy pro děti. Šafránková (2010, str. 16) uvádí, že by „(...) neměly chybět např. velkoformátové knihy, jejichž ilustrace děti uvidí i na větší vzdálenost, a mohou tedy hlasitě četbě paní učitelky naslouchat i ve větším postu, knihy s jednoduchým textem, komiksy, knihy poezie a říkanek, knihy bez textu, tradiční pohádky a jiná dětská literatura, informační a naučné texty, encyklopedie a také noviny a časopisy.“

Po roce 1989 došlo k výrazné expanzi knih, vznikla mnohá nakladatelství, často se cílem maximalizovat zisky. Zvláště na začátku 21. století se však začala objevovat nakladatelství, která věnují, nejen dětským knihám, značnou péči – jak po stránce obsahové, tak výtvarné.

Mezi významná současná česká nakladatelství patří **Baobab** (v tomto nakladatelství vyšly například knihy Daisy Mrázkové – *Co by se stalo, kdyby, Slon a mravenec, Medvěd Flóra, Haló, Jácíčku*), **Albatros** (nejstarší české nakladatelství, ve kterém jsou zavedenými autory: Václav Čtvrtek, Hana Doskočilová, Josef Lada, Ondřej Sekora, Jan Werich, Jiří Žáček, Adolf Born, Zdeněk Burian, Zdeněk Miler, Helena Zmatlíková aj.; mezi současné autory patří: Petra Braunová, Ivona Březinová, Alena Ježková, Radek Malý, Renáta Fučíková, Jostein Gaarder atd.; Albatros je také exkluzivní vydavatel knih Astrid Lindgrenové a příběhů Harryho Pottera J. K. Rowlingové pro území ČR), **Meander** (edice Modrý slon), **Labyrint** (knihy pro děti – edice Raketa, časopis Raketa), **Paseka**, **Běžiliška**

(mladé nakladatelství originálních a autorských knih pro děti, které klade důraz na kvalitní testové, výtvarné i řemeslné zpracování), **Portál** (jedno z nejvýznamnějších nakladatelství v oblasti pedagogiky a psychologie), **65. Pole** a **Arbor Vitae** (vydává publikace o výtvarném umění, pořádá výstavy).

Inspirací pro výběr knih do mateřské školy mohou být i různá literární ocenění. Mezi nejznámější patří: **Nejkrásnější české knihy** (Památník národního písemnictví), **Zlatá stuha** (nejvýznamnější česká knižní cena pro dětskou literaturu), **Cena Hanse Christiana Andersena** (nejprestižnější mezinárodní ocenění pro autory působící v oblasti literatury pro děti), **Magnesia Litera** (jejím cílem je propagovat kvalitní českou literaturu), **SUK – Čteme všichni** (Cena dětí, Cena knihovníků, Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství, Cena Noci s Andersenem), **Výroční cena nakladatelství Albatros** a **Cena Český bestseller** (týká se nejprodávanějších českých titulů, neodpovídá o jejich kvalitě).

## **Empirická část**

### **6 Metodologická východiska**

Práce je založena na kvalitativní výzkumné činnosti, podpořená studiem odborné literatury. Během výzkumné práce byla využita metoda vícečetné případové studie na záměrně vybraných mateřských školách.

Cílem diplomové práce je popsat čtenářské koutky, které vyučující a děti na vybraných mateřských školách využívají (vybavení, pomůcky atd.); zaměřit se na činnosti, které se ve čtenářském koutku odehrávají; objasnit, jakým způsobem čtenářský koutek pomáhá v rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Základní výzkumná otázka vztahující se k cílům diplomové práce, která se inspičuje dosavadními poznatky o zkoumaném fenoménu (čtenářském koutku) zní: Jakým způsobem pomáhají čtenářské koutky v rozvoji čtenářské pregramotnosti? Tato otázka byla rozčleněna do pěti dílčích, specifických výzkumných otázek. Ke sběru dat pro každou z pěti specifických výzkumných otázek byla zvolena určitá výzkumná metoda či jejich kombinace.

#### **6.1 Specifické výzkumné otázky a zvolené metody sběru dat**

Výzkumným otázkám odpovídají použité metody sběru dat, které by měly přispět ke kvalitě výzkumu. Názvy níže uvedených podkapitol jsou zároveň i specifickými výzkumnými otázkami.

##### **6.1.1 Jak může být vybaven čtenářský koutek v mateřské škole?**

První specifická výzkumná otázka se týká možnosti vybavení čtenářského koutku. Pro sběr dat k analýze této výzkumné otázky byla zvolena metoda pozorování čtenářských koutků dané mateřské školy a jejich vybavení. Nejprve byly vyfotografovány všechny artefakty a následně byla provedena obsahová analýza dostupných materiálů (knih, časopisů, pracovních listů atd. – použitý záznamový arch viz příloha č. 6).

### **6.1.2 Jak MŠ získává knihy a časopisy (a jiné vybavení)?**

Druhá výzkumná otázka má zmapovat možnosti, jak lze získat pro mateřskou školu knihy, časopisy a další materiály využívané ve čtenářském koutku. K tomuto šetření byla zvolena metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem / ředitelkou dané mateřské školy.

### **6.1.3 Jaké činnosti, sloužící rozvoji čtenářské pregramotnosti, jsou ve čtenářském koutku realizovány?**

Účelem třetí specifické otázky je zjistit, jaké činnosti lze ve čtenářském koutku realizovat, a jaké se skutečně realizují. Pro první účel byla zvolena metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s vyučujícími. K druhému účelu potom pozorování vyučujících a dětí dané mateřské školy při činnostech ve čtenářském koutku. Pro sběr dat byl vytvořen záznamový arch.

### **6.1.4 Co vedlo učitele / ředitele k vytvoření čtenářského koutku?**

Čtvrtá výzkumná otázka má za úkol zjistit, kým byl čtenářský koutek vytvořen a proč. Využitá výzkumná metoda je hloubkový polostrukturovaný rozhovor s vyučujícím či ředitelem, podle toho, kdo koutek vytvořil. Pokud za jeho vytvořením stál ředitel / ředitelka, tak tento rozhovor probíhal ještě před rozhovorem, který se týkal získávání vybavení pro čtenářský koutek.

### **6.1.5 Jak nahlízejí na čtenářský koutek samy děti?**

Pátá výzkumná otázka je věnována pohledu dětí na čtenářský koutek, kdy jsou dětem kladeny předem připravené otázky. Opět je zde využita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

## 6.2 Kvalitativní výzkum

„...kvalitativní výzkum je beletrie psaná pod přísahou.“ MacDonald (Švaříček, 2007, str. 12).

V rámci kvalitativního přístupu ve výzkumu je důležité vědět, kdo a proč výzkum realizuje, jak je prováděna analýza dat a jaká jsou výchozí stanoviska výzkumníka. Každá definice kvalitativního výzkumu vyznačuje nějaký zásadní aspekt. Různé definice staví na použité metodě sběru dat, na použité metodě usuzování, na typu dat a na způsobu jejich analýzy. Podle Thomase (2003, in Švaříček, 2007) kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství. Metoda usuzování je u kvalitativního výzkumu založena na indukci, na obecné metodě, v níž je závěrem obsah informací, které přesahují informace, z nichž se ve výzkumu vycházelo. Kvalitativní výzkumník nejčastěji používá tři typy dat (rozhovoru, pozorování a z dokumentů). Pracuje se slovy a textem. Podmínkou rozhovoru pro kvalitativní výzkumy je to, že není standardizovaný, tj. otázky jsou otevřené a ponechávají prostor pro respondenta, aby sám hovořil o tom, co je pro něj (a dané téma) charakteristické a důležité. Kvalitativní analýza a interpretace je hledání sémantických vztahů mezi získanými daty a spojování deskriptivních, tedy popisných kategorií do logických celků. Z těchto rysů lze vyvodit následující definici kvalitativního přístupu: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, str. 17).

Někteří výzkumníci na strategii případové studie nahlízejí s určitou nedůvěrou, která je způsobena zejména faktem, že v případě kvantitativních přístupů ve výzkumu je možné opakování postupu, u kvalitativního výzkumu tomu tak není, a rovněž není možné výsledky generalizovat na celou populaci – výsledky jsou platné právě pro zkoumaný vzorek. Silná stránka kvalitativního výzkumu je v tom, že jeho logika je induktivní.

Po nasbírání dostatečného množství dat výzkumník pátrá po vyskytujících se pravidelnostech v těchto datech, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu.

Výstupem může být formulování hypotézy či teorie o tom, co ještě moc nevíme (např. v případě zakotvené teorie), k získání neotřelých názorů na to, o čem už je něco známo, či rozkrytí toho, co se skrývá pod povrchem některých jevů.

### **6.2.1 Pedagogický výzkum**

Věda o výchově má předpoklady na to, aby odhalila zákonitosti použitelné k plánování výchovy nebo ke kritice edukační reality. V pedagogickém výzkumu by se nemělo zkoumat prostředky výchovy a vzdělávání osamoceně, ale s ohledem na cíl výuky, tedy na vytvoření požadovaného pedagogického efektu.

Kvalitativní přístup v sociálních vědách vychází ze způsobu chápání různých pojmů a vztahů účastníky sociální reality. Cílem badatele je to, aby rozuměl situaci tak, jak jí rozumí samotní účastníci – aktéři. Lidé jsou zkoumání v přirozeném prostředí, během každodenní reality, kdy se klade důraz na čas, proces a chování v sociálním kontextu. „Úkolem badatele je tedy vypátrat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání.“ (Švaříček, 2007, str. 20).

### **6.2.2 Vícečetná případová studie**

Specifické postupy a metody užívané při studiu případů v antropologickém, sociologickém a psychologickém výzkumu se staly základem pro pedagogická šetření. Případová studie je empirickým designem, jehož smysl spočívá v tom, podrobně zkoumat a porozumět jednomu nebo několika případům. Základ případové studie musí tvořit autentická data, nasbíraná v terénu, vztahující se k objektu případu. Jak bylo zmíněno v podkapitole 5.1.1 zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu při přirozených podmínkách. K získání dat jsou používány různé zdroje i metody. Objekt výzkumu by měl být správně analyzován komplexně.

„Yin (2003, s. 9) považuje případovou studii za nejvýhodnější výzkumnou strategii v situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí určité současné jevy (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu, jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně nebo vůbec.“ (in Švaříček, 2007, str 101). Případová studie je

typická pro etnografii, psychologii a sociologii. Stala se častou metodou ale i v pedagogickém výzkumu.

Pro tuto diplomovou práci byla zvolena případová studie z toho důvodu, že nemáme v českém prostředí výzkumy o tom, jak vypadají čtenářské koutky, co vedlo MŠ k jejich vytvoření, jaké aktivity jsou tam prováděny, proč, za jakým účelem, jak se líbí dětem atd. Dále také proto, že usiluji o porozumění případu (tedy, co vedlo vybranou mateřskou školu, která má čtenářský koutek, k jejímu vytvoření; jaké aktivity zde probíhají; jak je reflektují děti apod.) v přirozeném prostředí a klade si výzkumné otázky „jak“ a „proč“.

#### **6.2.2.1 Fáze případové studie**

Případové šetření je možné rozdělit do několika kroků, které se vzájemně prolínají. První krok je určení výzkumného tématu a definování otázek bádání. Výzkumník by měl v této fázi vysvětlit účel studie a také to, proč je plánované šetření potřebné. K ubírání se správným směrem slouží definované výzkumné otázky. Druhým krokem je určit metody sběru dat. Třetím krokem je vymezit etická kritéria výzkumu případu. Jelikož jsou otázky obvykle velmi osobní, tak nemohou být etická pravidla pouze formální záležitostí, a tak hlavní pravidlo zní, že veškeré zamýšlené výzkumné procedury by měly být hlavním aktérům vysvětleny a zdůvodněny (Švaříček, 2007). Jedná se o procedury například obrazové či zvukové záznamy, které mohou být prováděné pouze se souhlasem aktérů. Anonymita je ve výzkumné práci samozřejmá. Čtvrtá fáze znamená sběr dat. To znamená data pečlivě uschovat, připravit si je pro následnou analýzu, která je dalším, pátým krokem případové studie. Analýza vyžaduje dostatek času pro zpracování nasbíraných dat. Smyslem analýzy je podobně jako v jiných kvalitativních designech dávat případu smysl ozřejmovat souvislosti, vysvětlovat, interpretovat a také dokládat naše zjištění o příčinách a okolnostech dotýkajících se zkoumaného případu (Švaříček, 2007). Poslední, šestou fází tvoří vytvoření výzkumné zprávy, která má přiblížit zkoumaný problém, postup výzkumu, zdůvodnění výběru případu a také vyložit příběh případu. Tento příběh vysvětluje a objasňuje souvislosti s teoretickým rámcem výzkumného problému.

### **6.2.2.2 Analýza dat v případové studii**

Analyzovat data případové studie znamená zpracovat je tak, abychom našli odpověď na výzkumné otázky. Každá případová studie má do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup. Důvodem může být chápání případové studie jako integrovaného systému. Pro analýzu dat bylo využito otevřené kódování (Švaříček, 2007), kategorie tvoří v podstatě názvy jednotlivých podkapitol (viz níže).

### **6.2.3 Přímé pozorování**

Přímé pozorování je vhodné pro studium jevů v mateřské škole. Badatel se účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, přesto nijak zásadně neovlivňuje a nenarušuje schéma sociální interakce a edukační proces během sledované činnosti. Účelem pozorování je přesně, detailně, bez triviálních informací zachytit, jak vypadá daná situace. Důležitou součástí kvalitativního výzkumu jsou vlastní poznámky a reflexe. Pozorovat aktéry během činnosti umožňuje pozorujícímu otevřenost vůči danému problému a nespolehat na koncepty popisující jev pouze na teoretické úrovni. Dále pozorováním může badatel zachytit situace, o kterých by se z rozhovoru nedozvěděl, jelikož respondenti o nich nemluví, protože si je neuvědomují. Mohou být objeveny i jevy, kterým se nikdo nevěnoval, nebo mohou být dány do vztahu ty, co dříve do vztahu dávány nebyly.

V této práci byla zvolena metoda přímého nestrukturovaného pozorování, kdy je účelem získat popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené. Jsou předem vágně formulované otázky, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím. Během pozorování badatel zapisuje do předem připraveného záznamového archu (ukázka použitého záznamového archu viz příloha č. 1).

### **6.2.4 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor**

Cílem hlubkového rozhovoru je získat komplexní a detailní informace o studovaném jevu. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu okruhů a témat. Vhodné je se pomocí otevřených otázek dopátrat k pohledu jiných lidí, porozumět mu, aniž by se respondent omezoval výběrem položek v dotazníku.

K záznamu rozhovoru se většinou používá záznamové nahrávací zařízení, kdy se musí dotazující na začátku znovu zeptat na souhlas účastníka s nahráváním, ujištěním o anonymitě a důvěrnosti a vysvětlit projekt výzkumu. Ve své práci jsem využila diktafonu, který mi umožnil doslovné zaznamenání skrze audionahrávky, následné přepsání rozhovorů, systematické kódování a analýzu dat.

#### **6.2.4.1 Záznam a přepis dat**

Konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci jsou přepisy, ke kterým je důležité se opětovně vracet a pročítat. Po přepisu dat dochází k jejich vizualizaci, kdy je možné data komentovat poznámkami, hledat, zda si mluvčí neprotiřečí. Po přepsání rozhovorů do textové podoby byly odpovědi vyhodnoceny na základě témat, kterých se dané pasáže týkaly. Poté byly informace zpracovávány a vyhodnocovány na základě potřeb pro konkrétní specifickou výzkumnou otázku a výroky doplňovány a opírány o teoretická východiska a výzkumná šetření prováděná celorepublikově / mezinárodně.

#### **6.2.5 Obsahová analýza dat**

Tato metoda umožňuje nashromáždit seznam dostupných materiálů v mateřské škole jejich prohlédnutím a zaznamenáním. Cílem je vytvořit přehledný seznam nejen vybavení a pomůcek v dané mateřské škole, ale také hledat vazby mezi nimi, nahlédnout na dostupné materiály v širším kontextu (např. jak jsou v souladu s výpověďmi respondentů, zda se některá z témat opakují či vymykají apod.).

### **6.3 Výzkumný vzorek**

Do studie byly vybrány dvě mateřské školy, které se nacházejí ve stejném městě, a tudíž mají stejné možnosti k zapojení se do mimoškolních činností a zájmů, které nabízí či umožňuje město. V empirické části diplomové práce došlo k anonymizaci za účelem ochrany osobních údajů mateřských škol.

Jedna z mateřských škol dostala název Studánka, druhá mateřská škola Kamínek. V mateřské škole Kamínek jsou použity i názvy tříd: Malinová, Jahodová, Borůvková a Jablíčková. - U učitelek z mateřských škol byla použita dekontextualizace údajů (tj. neuváděla jsem, z jaké jsou školky, ani jejich věk a praxi, pouze tam, kde to bylo potřeba). Domnívám se, že pro účely této práce není kontextualizace údajů stěžejní. Tam, kde to bylo nutné pro porozumění či vztahení k dalším otázkám výzkumu, jsou vybrané údaje uvedeny.

## 7 Výsledky výzkumného šetření

### 7.1 Vybavení čtenářského koutku v MŠ

#### 7.1.1 Čtenářský koutek = knihovnička

Podoba čtenářského koutku je ve všech pozorovaných třídách velice podobná. Vždy se jedná o nějaký prostor, který je vymezen pro ukládání knih. Zatímco v zahraniční bývá čtenářský koutek chápán v širším pojetí, tj. jako prostor vyhrazen pro veškeré aktivity s knihami, křeslem pro hosta atd. (viz podkapitola 4.2), v českém pojetí je tímto pojmem v mateřské škole chápán spíše jen prostor pro ukládání knih, tedy knihovnička. Pojem čtenářský koutek je tedy nahrazován pojmy polička s knihami, knihovnička pro děti. V některých třídách se jedná o poličku nebo skříňku s více poličkami. Jinde jsou knihy rozděleny i po místnostech podle toho, k jakému účelu jsou knihy určeny.

#### 7.1.2 Čtenářský koutek jako součást širšího prostoru

Čtenářský koutek v mém výzkumu byl většinou součástí obývací části místnosti či kuchyňky, kde si děti hrají na domácnost a s tím spojují i prohlížení knih. K dispozici jsou jim gauče, křesílka, židličky, stoleček, ale knihu si mohou odnést i na pracovní stůl ke svému místu. Prohlížení knih na koberci všichni pedagogové nedovolují. Někdo trvá na tom, že kniha patří na stůl, jinému zase nevadí, když si děti knihu prohlíží na koberci, pokud se dodrží všechna pravidla (označená pomocí piktogramů) zacházení s knihou, která jsou určena vždy na začátku roku. Na obrázku číslo 1 je vidět označení knihovny velkými písmeny s obrázkem o tom, co se v knihovně dělá (otevřená kniha – prohlíží se zde knihy, odpočívání s knihou, vyrovnané knihy – ukládání knih hřbetem ven).

Takové označení je pro děti, které již poznávají písmena a mají radost z toho, když nápis zvládnou přečíst. Zároveň je to i motivací pro to písmena znát. Označení ve třídě nese jen knihovna, ale i kuchyňka, divadlo, jídelna, logopedický koutek a kapsáře označené jmény dětí.



Obr. č. 1

Na obrázku č. 2 a č. 3 můžeme vidět příklad, kdy čtenářský koutek je zároveň i hracím obývacím. Zde si děti hrají na rodinu a prohlíží si společně knihy a diskutují nad nimi. Zároveň využívají vybavení koutku k ostatním hrám, např. na knihovnu, knihkupectví apod.



Obr. č. 2



Obr. č. 3

Obrázek č. 2 je koutek v MŠ Kamínek ve třídě předškolních dětí. Zde je součástí hrací obývací části. Třetí obrázek byl pořízen v MŠ Studánka, na němž je zároveň vidět umístění knih ve vyšších pozicích, kam děti nedosáhnou. Právě zde se jedná o knihy, které se mohou půjčovat pouze se svolením (více v podkapitole 7. 1. 4) – tj. není to prostor pro volné půjčování knih.

### 7.1.3 Čtenářský koutek jako prostor pro logopedii

Nedílnou součástí čtenářských koutků v mateřské škole Studánka jsou koutky logopedické, na které tato škola dostala grant. Jsou proto plně vybaveny a využívány během každodenních činností. Nalezneme zde knihy pro pedagogy, ale i obrázkové knihy pro děti, omalovánky a nejrůznější hry, jak je vidět na obrázku č. 4. Jde o hry typu *Rozhýbej svůj jazýček*, pexesa s různým zaměřením (doprava, ovoce, zelenina, zvířata, rostliny atp.), pomocné obrázky k diskutování se školeným pedagogem v oblasti logopedické prevence apod. (viz obrázek č. 5).



Obr. č. 4



Obr. č. 5

#### 7.1.4 Charakteristika knih ve čtenářském koutku

Protože bylo již v úvodu naznačeno, že čtenářský koutek slouží zejména jako knihovnička, zajímalo mě, jaké knihy obsahuje. V knihovnách nalezneme převážně lyrickou a epickou literaturu. V mateřské škole najde ale své zastoupení i drama. V minulém školním roce (2014/2015) jsem se osobně setkala se zájmem dětí o operetky od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře, kde jsou pohádky upravené tak, aby se daly zdramatizovat malými dětmi. Dílo je zde členěno na jednotlivé výstupy a dějství. Děj má rychlý spád. Z hlediska literárních žánrů nalezneme v každé třídě říkadla, prózu s dětským hrdinou, autorské pohádky, hrané a loutkové drama, obrazové knihy, bajky, pověsti, básně, fantasy, hádanky, komiks, operetky (např. již od zmiňovaného Svěráka a Uhlíře), písně, povídky, pranostiky a v neposlední řadě pohádky.

Ve většině čtenářských koutků, jsou knihy rozděleny ještě podle toho, zda si je děti mohou půjčovat kdykoli během hry, nebo si o ně mají požádat paní učitelku. Jedna z učitelek je popisuje jako knihy, „*které mohou být zapůjčeny pouze na vyžádání, nebo je používáme my, když potřebujeme děti zrovna nějak motivovat pomocí knih. Tyto knihy jsou na domluvě. Jsou umístěny výše (viz obr. č. 6), což už samo o sobě dětem říká, že nějakým způsobem musí o knihy požádat, že si je nemohou*



Obr. č. 6

*půjčovat jen tak.*“ Tím se knihy stávají pro děti „zakázaným ovocem“, důvodem může být i jejich vyšší cena. Druhý důvod tohoto umístění spočívá v tom, že učitelky vedou děti k diferenciaci a vnímání různosti a kvality knih, jak dokládají tato slova: „*Chceme, aby děti vnímaly i kvalitu té knihy, proto jsou stanovena určitá pravidla. Takže tím dáváme hodnotu tomu, že knihy přináší nějaké významné poznatky. Je důležité umět s knihou správně zacházet a tím vedeme děti k tomu, aby kvalitu knihy ocenily. Takže to vidí i vizuálně.*“

Ve vybavení čtenářského koutku / poličky s knihami nechybí ani knihy pro učitelky, aby je měly vždy při ruce. Toto umístění knih podporuje i výrok paní ředitelky z MŠ Studánka: „*Já jako ředitelka mám zájem, aby vybavenost byla zajištěna i pro vzdělávání pedagogů.*“ Toto pojetí knihovny neodpovídá původnímu chápání čtenářského koutku, který je určen výhradně dětem, ale jedná se o prostor, který slouží také vyučujícím. Pro tyto knihy se najde místo právě v poličce, která je na vyšším místě (viz obr. č. 6), a tudíž rozhoduje učitelka, zda tuto knihu dítěti půjčí, nebo ne. Pokud jde o knihy, které slouží výhradně pedagogům, tak většinou tyto knihy děti do ruky nedostávají, ale pouze s nimi pracují skupinově (například učitelka ukazuje obrázky, které by nějakým způsobem pomohly při právě probíhajícím tématu ve třídě atp.).

Protože se žánry liší podle oddělení v MŠ, rozhodla jsem se popsat obsah dětské knihovny podle věku dětí. Znamená to, že dětské knihovničky jsou věkově specifické a odpovídají věkovým zvláštnostem dětí.

#### **7.1.4.1 Věková kategorie 2, 5 až 4 roky**

Ve třídách, kde jsou děti přibližně od dvou a půl do čtyř let věku, převládá obrazový typ (členění typů knih podle věku od Gebhartové, 1998) knih, kde obraz figuruje bez textu. Tyto knihy poskytují zábavu, ale i poučení a jsou chápány jako hračky či podklad pro vyprávění. Jedná se o panoramatické knihy a zejména leporela<sup>7</sup>, tedy bohatě ilustrované skládané knihy (příklad vybavení třídy nejmenších dětí viz příloha č. 2). Celou knihu lze rozložit do dlouhého pruhu a využít ji nejen k prohlížení obrázku, který

---

<sup>7</sup> Název je odvozen od postavy (z opery Don Giovanni od W. A. Mozarta), která nesla jméno Leporello a byla sluhou Giovanniho.

je většinou přes celou jednu stranu, ale zároveň i k přečtení krátkého povídání společně s dospělým. Využití najde i jako pomůcka ke stavění různých ohrádek na hraní. Děti si ji staví do různých tvarů a hrají si např. na zoologickou zahradu. Názor jedné z učitelek (35 let praxe) je takový, že leporela vycházející v druhé polovině dvacátého století jsou nepostradatelná i v dnešní době svou kvalitou a dlouhým věkem a právě tato leporela v knihovničce této MŠ převládala. Zajímá mě názor o tomto výroku i u dalších pedagogů a v odpovědi se všichni shodli na tom samém. Podle učitelek MŠ, s nimiž jsem vedla rozhovory, jsou nedocenitelné ilustrace Heleny Zmatlíkové, Zdeňka Milera, Anny Ladové, které jsou nesmrtelné a líbivé i dětem dnešní doby. Jedná se především o leporela nakladatelství Albatros a Panorama.

Zajímavé je, že učitelky MŠ neměly tušení o tom, že i v současnosti jsou kvalitní leporela vydávána. Mezi současná nakladatelství zabývající se výrobou kvalitních leporel, patří např. nakladatelství Běžiliska<sup>8</sup>. Jedná se o mladé nakladatelství originálních a autorských knih pro děti, s důrazem na kvalitní textové, výtvarné i řemeslné zpracování. Jejich specializací je hlavně produkce leporel – klasických, lepených na silném kartónu, vázaných v plátně, bez lamina. Vazba leporel je čistá ruční práce, což většinu nakladatelů odradilo a tento druh knížek z českého trhu de facto vymizel. Jak o sobě nakladatelství uvádí: neočekávají, že na vydávání knih zbohatnou, ale chtějí se přičinit o trochu lepší (knižní) svět. Knihy vznikají jako společné dílo autora textu, ilustrací i sazby a kniha vychází v podobě, na které se všichni podílející dohodnou. Ve výběru třiceti šesti nejlepších českých knih pro děti se v letech 2014/2015 umístily tři knihy z tohoto nakladatelství. Jedná se o prostorové leporelo *Rekomando*, jejímž autorem je Robin Král a Nikola Logosová, dále medvědí kniha Kláry Pondělíčkové a Andrey Tachezy *Něco ti povím, Johane* a velká kniha vynálezcké poezie Robina Krále, Jany Hruškové a Zuzany Brečanové *Vynálezárium*. V roce 2014 získalo 1. místo v kategorii literatury pro mladší děti ve výtvarné části Zlatou stuhu trojrozměrné netopýří leporelo *Ferdinande!* od Robina Krále a ilustrátorky Andrey Tachezy, která byla zároveň vybrána do prestižního katalogu nejlepších českých knih pro děti v sezóně 2013/2014. Bohužel jsem ani jednu z těchto knih nezaznamenala ve vybavení knihovny mateřských škol. Důvodem

---

<sup>8</sup> Dostupné z: <http://www.beziliska.cz>, citováno 10. 3. 2016.

nepřítomnosti těchto leporel může být nevědomost či neinformovanost o tomto novém nakladatelství, které se na leporela specializuje a jeho práce je považována odbornou veřejností za velice kvalitní.

#### **7.1.4.2 Věková kategorie 4 až 5, 5 let**

Ve třídách dětí ve věku čtyř až pěti a půl let se objevují:

- a) knihy obrazové pro menší děti;
- b) knihy tradiční, ve kterých jsou slova a obraz v symbióze;
- c) knihy obrázkové (ilustrované), kde ilustrace doplňuje text-literární příběh, verše či věcnou literaturu.

Důvodem toho, proč si děti smějí půjčovat i jiné knihy kromě pevných leporel je ten, že dětem této věkové kategorie je již dána větší důvěra v upevněných návycích při péči o knihy. Ukázka vybavení knihami této věkové kategorie je k nahlédnutí v příloze č. 3.

Přestože je dětem dána větší důvěra, tak se zřídka kdy objevují v poličce pro děti knihy vydané po roce 1989. Většinou se jedná o knihy použité a opotřebované, vydané, převážně ve druhé polovině 20. století.

#### **7.1.4.3 Věková kategorie 5, 5 až 7 let**

U předškoláků (tedy u dětí ve věkové kategorii pět a půl až sedm let – děti s odkladem) se příliš neliší vybavenost od předešlé věkové kategorie, přesto už si mohou půjčovat i knihy novější, vydané po roce 1989, tedy knihy „nepoužité“. Jak uváděly pedagožky z předškolních tříd, tak některé děti už poznávají vybraná písmenka, a tak se i pokouší spontánně kamarádům předčítat (napodobují tak paní učitelky či rodinu, která jim čte). Ukázka vybavení knihami v předškolní třídě je k nahlédnutí v příloze č. 4. Převládají zde knihy s různým tematickým zaměřením – na přírodu, ryby, psy, koně, dinosaury, dopravní prostředky, podvodní svět, ptactvo, rostliny, houby, všeobecné encyklopedie apod. Tyto knihy slouží k doplňování informací k danému tématu, které

zrovna ve třídě probíhá. Děti se učí získávat potřebné informace prostřednictvím hledání v knihách. Získávají tím zkušenost, že v knize se dá najít to, co zrovna potřebují (Kdo hledá, ten najde). Práce s informativními texty je také velmi cenná pro celoživotní učení, o čemž svědčí i mezinárodní výzkumy čtenářství. např. PIRLS, které testují schopnost číst s porozuměním jak texty beletristické, tak texty informativní. Pro celoživotní učení a fungování v běžném životě je třeba umět pracovat s oběma typy textů.

Názor jedné z vysokoškolsky vzdělaných pedagožek s dvacetiletou praxí zní: *„Když si děti osvojí tyto schopnosti, dovednosti již v předškolním věku, tak myslím, že tím pádem pak nebudou mít v budoucnu problém se studiem - ať na primární či střední, případně vysoké škole.“* Tato slova potvrzuje i již výše zmíněný mezinárodní výzkum čtenářství PIRLS. V dotaznících pro rodiče se mimo jiné také zjišťovalo, zda rodiče svým dětem v předškolním věku předčítali. Prokázalo se, že předčítání knih před zahájením povinné školní docházky má ve všech sledovaných zemích pozitivní vliv na výsledky žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků žáci dosáhli (Národní zpráva PIRLS, 2011).

### **7.1.5 Shrnutí**

Ve všech čtenářských koutcích se objevují poličky s knihami – v jednotlivých odděleních mateřských škol se liší obsah knih (z hlediska věkových zvláštností dětí, žánrů, typu knihy apod.). Někdy dokonce bývá pojem čtenářský koutek jen zúžen na prostor, v němž jsou umístěny poličky s knihami.

V širším pojetí je ve čtenářském koutku umístěno i křeslo pro hosta, gauče, křesílka, stolečky apod., někdy bývá součástí širšího prostoru (například obývacíku, kuchyňky apod.).

Zajímavým jevem je i rozmístění samotných knih – v nižších poličkách, v dosahu dětí, jsou knihy, které si mohou děti volně půjčovat. Ve vyšších poličkách jsou umístěny knihy, které není možné půjčovat libovolně, ale pouze na vyžádání, či se jedná o knihy odborné, které slouží jen učitelkám.

Čtenářský koutek může být využíván i jako pracovní koutek, resp. jako koutek logopedický, který slouží jako prostor k nápravě logopedických vad dětí. Tomu odpovídá také vybavení (*máme zde různé kartičky, které lze využívat třeba k vyprávění příběhů, pohádek, či poslouží jen jako symboly*) čtenářského koutku, který kromě vhodných knih pro děti obsahuje odborné knihy pro učitelky i různé logopedické pomůcky.

Knihy vydané po roce 1989 se v knihovničkách mateřských škol vyskytují minimálně. V Malinové třídě minimálně, a pokud ano, jsou zaměřené na rozvoj řeči, či se jedná o knihy naučné (o dopravě), ale jedná se o knihy, které řadí odborníci k méně kvalitní nakladatelství (např. Librex, Fragment). Třída Jahodová nemá v podstatě žádné knihy, které jsou volně dětem k dispozici vydané po roce 1989. Nejlépe je na tom třída Borůvková, kde se objevují dokonce knihy od Baobabu či Albatros (I. Březinová), převládají ale opět knihy méně kvalitních nakladatelství (Svojtka) či knihy podléhající současným médiím a populárním vlnám (Simpsons).

## **7.2 Způsob získávání vybavení pro čtenářské koutky v MŠ**

### **7.2.1 Nákup knih**

Obě paní ředitelky se shodují na tom, že knihy získávají z několika zdrojů. Ty se pokusím postupně představit.

#### **7.2.1.1 Nabídky nakladatelství**

Jedním ze způsobů, jak se ředitelky informují o nových knihách na trhu, je zprostředkování skrze nabídky zavedených nakladatelství, hojně jsou využívány i nejrůznější internetové nabídky. Většinou se jedná o zaslané informační letáky nebo o zprostředkování informací o nabídce skrze dealera. Jedna z učitelek mateřské školy Studánka popisuje dealera a jeho nabídky knih: *„Jednou do roka nám sem chodí pán, který nabízí knihy. Ty knihy se vystaví na stůl na kraji třídy. Knihy jdou ze třídy do třídy. A vlastně rodiče mohou s dětmi vstoupit do třídy, knihy si prohlédnout a vybrat si, jestli by nějakou nechtěli domů. A to je hodně přínosné, protože jde o domluvu jak mezi dítětem*

*a rodičem, tak mezi námi všemi navzájem. To vše dítě vnímá a vidí – komunikace mezi námi všemi“.* Tím se buduje společenství dětí a rodičů, kteří čtou. Navíc učitelka oceňuje komunikaci o knihách, která přispívá k budování vztahu ke knihám. Sice nevíme, podle čeho si rodiče knihy vybírají, ale víme, že tuto nabídku mateřská škola dokáže rodičům nabídnout. Rodiče si ve třídě mohou knihy prolistovat (což běžně – při objednávce přes eshop - nemohou). Zároveň to může být tak, že pro rodiče je někdo pozvaný do mateřské školy zárukou, že se jedná o knihy kvalitní.

### **7.2.1.2 Knihkupectví**

Dalším zdrojem je místní knihkupectví, s nímž jsou navázány dobré vztahy, a je schopné vyjít vstříc požadavkům mateřských škol, jak dokládají tato slova ředitelky MŠ Studánka: *„Významně spolupracujeme s místním knihkupectvím, kdy tedy máme stálou podporu. My jim třeba zadáme i naše požadavky, jakým směrem bychom se chtěli ubírat, ať už je to podpora jak v rámci vybavenosti pro vzdělávání dětí, tak i pro potřeby vzdělávání pedagogů“.* Znamená to, že v knihkupectví jim zkušené prodavačky dokážou najít knihy, které zrovna potřebují k některému z témat třídního vzdělávacího plánu. Tato paní ředitelka tedy důvěřuje místnímu knihkupectví a výběr knih nechává na nich. S největší pravděpodobností se domnívá, že prodávající se v literatuře vyzná a poradí jim vhodné knihy.

Ve stejné mateřské škole jsou určené zaměstnankyně, které o knihy pečují a zároveň se u nich shromažďují i požadavky kolegyň na další vhodné knihy k zakoupení, odpovědnost za knihy je tedy na nich: *„Takže ta péče, co se týče školy jako takové, je zastřešena vymezením kompetencí pro určité pedagogy, kteří mají na starosti, aby vybavenost byla zajištěna pro vzdělávání dětí“.* Ve druhé MŠ Kamínek deklaruje zájem o dětskou literaturu sama paní ředitelka (*„sama chodím po knihkupectví, když mám volno a zajímám se o literaturu“*). Může to souviset s jejím osobním zájmem o literaturu, a proto upřednostňuje vlastní výběr knih do MŠ, které jí samotné přijdou vhodné pro jejich děti. Koupit knihy pro mateřskou školu mohou i ostatní učitelky, například na různých seminářích, školeních nebo při návštěvně knihkupectví ve svém volném čase (*„Tuto*

možnost mají tedy i kolegyně. Když je nějaká kniha zaujme, tak ji mohou pro mateřskou školu zakoupit“, ředitelka MŠ Kamínek).

Při výběru knih jedné z učitelek v mateřské škole Kamínek hrají roli i oceněné knihy (např. kniha *Modrý Pořouch* od Miloše Kratochvíla oceněna Zlatou stuhou v roce 2010, která byla inspirací pro děti při malování bacilů při tematickém bloku zdraví



Obr. č. 7

a nemoci). Během výběru knih může hrát roli i jejich ocenění: Zlatou stuhou (česká sekce IBBY), Nejkrásnější české knihy (Národní památník písemnictví), knihy oceněné cenou Magnesia Litera nebo SUK – Čteme všichni (více o literárních cenách v podkapitole č. 5. 2). Tyto knihy mohou vybírat z přehledné nabídky webového portálu ČTESYRÁD ([www.ctesyrad.cz](http://www.ctesyrad.cz)), nebo například z webu kampaně pro podporu četby knih Rosteme s knihou ([www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz)), kde jsou tipy na knihy přehledně rozděleny i podle vhodnosti pro věkové kategorie. Tento zájem o kvalitní literaturu, která získala některá z ocenění, potvrzuje zájem paní ředitelky o kvalitní dětskou literaturu, který deklarovala výše. Vybírat mohou i z nabídek pravidelně odebíraných časopisů (viz následující kapitola), kde je o knihách vždy napsáno pár slov, co obsahují a k čemu by mohly být účelně využity. Ukázka recenzí na knihy z časopisu *Informatorium 3-8* je k dispozici na obrázku číslo 7. Tyto recenze jsou situovány vždy na předposlední dvojstranu.

## 7.2.2 Nákup časopisů

Časopisy mateřské školy kupují dvojím způsobem, ale v podstatě je obdobný jako při nákupu knih. Buď si vyberou z nabídek od různých vydavatelství (ať dostanou informace formou letáku, nebo od dealera): „Dostáváme časopisové nabídky, internetové nabídky“, nebo mají opět možnost pedagogové koupit časopis, který je zrovna zaujme potřebnými informacemi. Tento způsob nákupu popsala ředitelka MŠ Kamínek: „Když

vidíme nějaký zajímavý časopis, například v trafice, tak ho také koupíme. V tomto případě se většinou jedná o časopisy, které inspirují učitelky po výtvarné stránce. Konkrétně to bývá nejčastěji časopis *Rozmarýna*,<sup>9</sup> který je mezi našimi učitelkami velice oblíbený“. Výběr časopisů v MŠ Studánka opět závisí na vzájemné dohodě mezi všemi začleněnými, jak potvrzují i slova paní ředitelky: „Musím říct, že je to i otázka sdílení zkušeností v rámci setkávání (v rámci pondělních operativních porad) – tam si předáváme informace jak z hlediska referencí na časopisy účelné, pomáhající, ať už po stránce odbornosti, metodického vedení, tak na časopisy pro děti. O který časopis jde, tak s tím většinou přicházejí pedagogové na základě svých zkušeností. Anebo zase musím říct, že co se týče nabídek – je škála široká, na trhu je toho nesmírné množství.“

Pravidelně mateřské školy odebírají časopis *Informatorium 3-8*, který je přístupný i online, avšak tato verze časopisu ani jedné z ředitelky nevyhovuje („online časopisy ne, raději mám tištěnou podobu“), *Učitelské noviny* a *Psychologii*. Pro děti potom *Šimonovy pracovní listy*: „Jediné, co odebíráme, jsou *Šimonovy pracovní listy*, které slouží hlavně dětem a učitelkám v předškolních třídách. Jiný dětský časopis neodebíráme, protože nám přijde, že není žádný dětský časopis, který by nám až tak úplně vyhovoval.“ Z toho vyplývá otázka, zda na našem trhu opravdu nechybí kvalitní časopis pro děti, který by vyhovoval požadavkům pedagogů mateřských škol, například z pohledu přípravy dětí do primárního vzdělávání.

Zajímavé je, že klasické časopisy pro děti předškolního věku (např. *Báječná školka*, *Dráček*, *Předškolák*, *Méd'a Pusík*, *Sluníčko*, *Raketa*) žádná z učitelky ani ředitelky nejmenovala, ani nemám žádný záznam o tom, že by se s těmito časopisy systematicky pracovalo.

### 7.2.3 Kritéria pro výběr knih a časopisů

Kromě toho, že výběr knih a časopisů vychází z potřeb dětí a pedagogů, záleží i na jiných faktorech, které ovlivňují výběr vybavení. Jak dokládají slova jedné z ředitelky

---

<sup>9</sup> *Rozmarýna* je hobby magazín, který může být dobrým pomocníkem při tvorbě aktivity pro děti. Věnuje se všemu, co dělá život krásnější a spokojenější. Časopis hledá inspiraci v kladných stránkách tradičního životního stylu a života v souladu s přírodou. Dostupné z: [www.casopis-rozmaryna.cz](http://www.casopis-rozmaryna.cz).

„je to i otázka finančních možností školy, kreativity školy“. O finančních možnostech MŠ řeší ředitelka, proto má zde i rozhodující slovo. Přesto nerozhoduje sama, ale konečný výběr vznikne vždy na základě společné domluvy: „*O tom, který časopis vybereme, rozhodujeme společně. Sdílíme své názory jako kolektiv, říkáme, co si myslíme, co potřebujeme, a na základě toho vybereme potřebné pro naši školu.*“ (MŠ Studánka). Nejdůležitějšími kritérii pro výběr knih paní ředitelky v MŠ Kamínek jsou „*autoři, ilustrátoři, internetové reference od lidí, odborníků, kteří s knihou mají osobní zkušenost*“. Tato slova dokazují, že paní ředitelka, přesto, že literatuře rozumí, dbá na názor odborníků a před koupí nových knih věnuje jejich výběru značnou pozornost. Dále zmiňuje i to, že nemá příliš ráda zahraniční autory: „*radši dám na českou klasiku (...) myslím, že se způsob stylu psaní zahraničních autorů příliš nehodí pro české myšlení, už vůbec ne děti.*“ Příkladem nevhodnosti zahraničních pomůcek je plakát v Malinové třídě. Plakátu, který je zařazen v logopedickém koutku, znázorňuje velká písmena. U každého písmene je zde obrázek zvířete začínající na dané písmeno. Avšak plakát není českým výrobkem, tudíž například u písmene D je obrázek psa – dog. Toto může mít za následek, že si dítě spojí vizuální podobu písmene D (dog) s vysloveným P ve slově pes.

#### **7.2.4 Nákup nábytku a dalšího vybavení**

Další vybavení čtenářského koutku vychází z aktuálních požadavků MŠ a dětí: „*Jako je to ve všem, co realizujete, vznikne problém, vyhodnotíte, zrealizujete a zjistíte, že máte třeba něco na nízké úrovni, tak hledáte pro to podporu. Takže my, když si řekneme, že vidíme, že třeba v tady té oblasti jsou děti na nízké úrovni, že chceme tu oblast podpořit, tak hledáme cestu jak to udělat, a co pro to potřebujeme.*“ Tato slova ředitelky MŠ Studánka potvrzují i to, že MŠ nepodléhá novým trendům, ale myslí zejména na děti a jejich potřeby. Pokud se tedy ukáže, že v některé oblasti děti nedosahují potřebné úrovně, uzpůsobí tomu nejen činnosti, ale i vybavení MŠ (včetně čtenářského koutku). Příkladem toho může být čtenářský koutek (obrázek č. 2), do kterého byla pořízena polička, která umožňuje dětem vidět přední stranu knihy, což jim pomůže při výběru k prohlížení. Navíc tato polička je na kolečkách (knihy zde mohou být umístěny i z obou stran), a proto ji může učitelka při potřebě využít i k „uzavření“ prostoru čtenářského koutku do tvaru U.

Tento styl poličky vyhovuje i v případě, že ve třídě není k dispozici volná stěna pro umístění police s knihami.

Konkrétní výběr vybavení je v MŠ Studánce ponechán na paní zástupkyni. Ta většinou impuls k tomu, co by bylo potřeba doplnit, dostává od samotných učitelek, které jsou s danými dětmi v denním kontaktu a rozumí jejich potřebám. O výběru vhodného vybavení se vyjadřuje i ředitelka z MŠ Kamínek – „*Velikost nerozhoduje, poličky také ne. Rozhoduje kniha.*“ Tento postoj paní ředitelky dokládá, že nejde o to, jak je čtenářský koutek celkově vybaven, ale rozhodující je, zda děti mají k dispozici dostatečný výběr kvalitních knihy (viz výrok paní ředitelky výše), se kterými by mohly dále pracovat.

### **7.2.5 Zdroje knih čtenářských koutků pro děti**

Knihy do jednotlivých čtenářských koutků učitelky získávají různými způsoby. Každá učitelka má jiný způsob práce, jiný pohled na věc, a liší se tedy i názory na půjčování knih pro děti do třídy. Čtenářský koutek obsahuje knihy, které jsou vlastnictvím dané třídy (kniha se stává vlastnictvím třídy tehdy, pokud jde vyloženě o knihu, kterou si učitelky buď pořídily osobně na náklady MŠ, nebo si ji přály od ředitelky), jsou zde evidovány, ale mohou zde být knihy z jiných zdrojů. Jiné zdroje rozdělují v podkapitolách takto: knihovna MŠ, jiné třídy, městská knihovna nebo rodiče dětí.

#### **7.2.5.1 Knihovna MŠ**

Obě MŠ mají knihovnu pro všechny učitelky, kam si mohou chodit půjčovat knihy (zde jde o knihy, které byly pořízeny na základně společné dohody nebo na základě objednávky od paní ředitelky a nejsou určené do čtenářského koutku pro děti), které chtějí zrovna do třídy, jako do klasické knihovny. Díky nabídkám trhu a vlastnímu zájmu o knihy jsou tak dobře vybaveny, že jsou z úst jejich zaměstnankyň slyšet tyto názory: „*Knihovna tady ve školce je tak úžasně vybavená, že jsem zatím neměla potřebu půjčovat si knihy ještě i z městské knihovny*“. Záznam o vypůjčení knih ze školní knihovničky se v MŠ Kamínek děje způsobem zápisu do sešitu „Záznamy o vypůjčených knihách“, kde učitelky uvádějí

datum, autora a název vypůjčené knihy. Knihy jsou zde rozděleny na odborné pro učitele, pohádky pro děti ke čtení, metodické publikace. Dále se zde shromažďují i pravidelně odebírané časopisy. Vybavením zdejší knihovničky je i kopírka, kde si mohou učitelky podle potřeb libovolně kopírovat potřebné informace, náměty pro práci s dětmi, nebo i pracovní materiály / listy (*Kafomet, Inspiromat, Raadce* apod.).

#### **7.2.5.2 „Ze třídy do třídy“**

Učitelky mezi sebou v mateřských školách spolupracují a pomáhají si, toto tvrzení podporuje i výrok paní ředitelky: „*Stavím veškerou práci na sdílení zkušeností pedagogů, tak vlastně předávání zkušeností směrem k dětem*“. Důkazem toho je vyzorované ochotné půjčování knih ze tříd do tříd. Kdykoli během dne, týdne, roku funguje vzájemné půjčování literatury mezi kolegyněmi. Jedná se nejvíce o knihy námětové, metodické, sloužící pro pedagogickou práci učitelek. V mateřské škole Kamínek jde i o knihy pro děti, například od Jana Lebedy Příběhy skřítky Medovnička, které jsou velice oblíbené nejen u dětí (svědčí o tom i výsledky ankety, kterou pořádá Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, – SUK – Čteme všichni, kde v roce 2015 získala druhé místo v ceně dětí kniha Jana Lebedy *Medovniček a řeka Modrávka*; či *S Medovničkem do pohádky*, která se dostala mezi 20 nejčtenějších knih roku 2013 téže ankety). Jednou z dalších „putujících“ knih po školce je od Miroslava Krejči (ilustrace Edita Plicková) *Strašidlo Doudlo*.

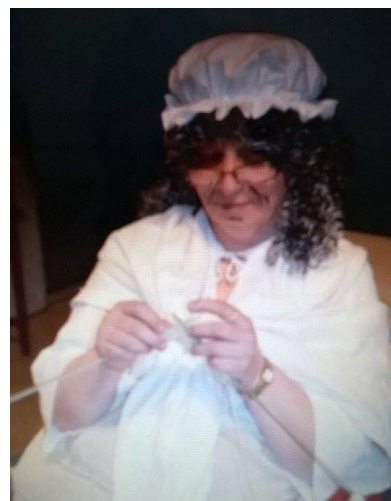
#### **7.2.5.3 Městská knihovna**

Jedna z učitelek, která učí ve třídě, kde jsou děti ve věku 4 až 5,5 let, významně spolupracuje s knihovnou města. Jedním ze zdrojů knih v této věkové kategorii může být tedy právě knihovna. Podle názoru této paní učitelky jsou už děti dostatečně poučené a vybavené pro to, aby věděly, jak s půjčenou knihou zacházet, proto je možné s nimi začít městskou knihovnu navštěvovat. Učitelka (z MŠ Studánka, 30 let praxe) dále vypovídala o tom, jak to v knihovně chodí: „*Chodíme s dětmi do knihovny, kde jsou šikovné paní knihovnice, které nám vždy vyndají spoustu knih. Děti si je prohlíží, někdy jim k tomu paní*

*knihovnice něco řekne. Některé knihy vybereme a vezeme si je sebou do školky. Paní knihovnice dětem říká, že se knihy obalují proto, aby se neponičily, a vždy je poučí, jak se má správně v knize listovat.“* Tento výrok ukazuje, že paní učitelka umožňuje dětem vybrat si knihy dle vlastního výběru a nikterak je neomezuje. Pro mnohé děti může být velký zážitek již samotná návštěva knihovny a možnost se s knihami blíže seznámit (prolistovat je).

Zajímalo mě, jak všechny vybrané knihy unese, když si jich vyberou více: „*Nesou si je děti samy. Vezmou si je do tašky a vidí pěkně, jak je kniha těžká. Mám to takto zavedené proto, aby si jí také uměly vážit a nebraly jí jako samozřejmost.*“ Z tohoto výroku je patrné, že učitelka jim umožňuje komplexní zkušenost z půjčování knih z knihovny, včetně převzetí zodpovědnosti za knihy.

S městskou knihovnou spolupracují obě mateřské školy. Každá trochu jiným způsobem. Některé učitelky si chodí do knihovny půjčovat knihy, které poté využívají při práci s dětmi. Příklad spolupráce s knihovnou při volnočasových aktivitách mateřské školy Kamínek je zapojení se do Noci s Andersenem, které spojují se spaním ve školce – s Kozelnou nocí. V letošním školním roce (2015/2016) byly stěžejní inspirací pro přípravu Kouzelné noci příběhy strašidylka Doudla z lesa Svákova u Soběslavi (více o této aktivitě v podkapitole 7.3.4.3). Toto zapojení proběhlo již v minulém školním roce, kdy v knihovně čekala na děti „kouzelná babička“ (obrázek převlečené paní učitelky Jablíčkové třídy MŠ Kamínek č. 8), která jim četla příběh z knihy tak, jako to babičky umí.



Obr. č. 8

#### **7.2.5.4 Zásoby dětských knih z domova, od rodičů**

Přestože mají mateřské školy velkou zásobu knih, tak si děti nosí do koutku i knihy z domova. Jde o knihy, které zrovna nějakou souvisí s právě probíhajícím tématem, nebo o knihy, které například děti dostaly k narozeninám či Vánocům. Svědčí to o faktu, že

doma s rodiči čtou, a že je rodiče v zájmu o knihy podporují. Takových nadšenců není příliš, ale i tak se v každé třídě najde některé dítě, které nosí knihy do své třídy pravidelně. Zájem o knihy tímto způsobem probouzí i děti navzájem mezi sebou. Jeden se stává inspirací pro druhé, učí se navzájem, knihy si dokonce i doporučují: „*Tuhle knížku jsem dostala k Vánocím od Ježíška. Maminka mi z ní čte a společně si ji prohlížíme. Koukni tady na ten obrázek, ten se nám moc líbí, tobě taky?*“. Díky této skutečnosti dochází k budování čtenářství a vztahu ke knihám.

Někdy přijde ale i nabídka ze strany rodičů. Ani jedna z MŠ nemá nikde veřejně napsáno či slovně rozšířeno, že rodiče mají nosit do MŠ knihy, které už doma nechtějí, ale přesto se darováním knih mateřské školy setkávají: „*Vítáme jakoukoli podporu ze strany rodičovské veřejnosti. Zrovna nedávno nám někdo z rodičů přinesl knihy, které už doma nepotřebují, tak jsme je zařadili*“, zaznívají slova paní ředitelky z MŠ Studánka. Knihy od rodičů neodmítá ani ředitelka z druhé školky: „*Pokud by to byla opravdu kvalitní kniha, tak proč ne?*“ Tento způsob získávání knih do školy je v České republice zaštitěn akcí *Daruj škole knihu* (rodiče nosí knihy, které už doma nepoužívají, chtějí je školce věnovat). Cílem je nashromáždit vhodné knihy a časopisy do nově zřízených čtenářských koutků (díky této akci se například ZŠ a MŠ Ruské podařilo získat 116 knih). Do této akce dle mých informací není zapojena ani jedna z pozorovaných mateřských škol, ani o této akci nevědí.

### **7.3 Činnosti ve čtenářském koutku vedoucí k rozvoji čtenářské pregramotnosti**

Veškeré činnosti probíhající na půdě mateřské školy od sebe nelze příliš oddělovat. Vše se zde prolíná, doplňuje a přizpůsobuje potřebám dětí i pedagogů. Ovlivňujícím faktorem v nabídce činností jsou osobní zájmy pedagogů, jejich preference, ale i počasí a roční doba. O čtenářské pregramotnosti se učitelky z mateřských škol vyjadřují jako o něčem, co je v předškolním období velice důležité. Objevuje se zde i názor jedné z nich, že čtenářství provází, ovlivňuje, doplňuje a spolupracuje se všemi ostatními oblastmi: „*Vlastně činnosti, které se zde prolínají, jsou všechny o předčtenářské gramotnosti. Každý den, ať vezmeme logopedickou prevenci, čtenářské koutky, hraní v ostatních koutkách,*

*veškeré činnosti nabízené učitelkou, pohybové činnosti, hudební – vše jde jedno s druhým ruku v ruce, a tím se stává nedílnou součástí každodenní práce.*“ Je to v souladu s chápáním pojmu čtenářská gramotnost, který Wildová (2011) označuje za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí ovlivňující gramotnosti další (více o čtenářské gramotnosti v podkapitole 3.2).

### **7.3.1 Spontánní činnosti dětí s knihou**

Všechny učitelky z obou mateřských škol se shodly na činnostech, které vyrůstají z vlastního zájmu dítěte. Označují je zde jako spontánní činnosti, které děti s knihou uskutečňují. Většinou se jedná především o půjčování a následné prohlížení knih. Ať už za účelem zábavy, zisku informací, doplnění informací, nebo za účelem použití knihy jako rekvizity k jiné hře: například ke hře na domácnost, tedy na maminku a tatínka, kdy jak popisuje učitelka z Borůvkové třídy (50 let) v MŠ Kamínek *„tatínek většinou leží na gauči, maminka mu podává knihy, které pro něj došla půjčit o knihovny“*. Při tomto konkrétním případě se jedná o předškolní děti, tedy ve věku 6 let, které jsou schopny si propojit zkušenosti ze života do své hry v mateřské škole. Z toho je patrné, že se jedná o rodinu, kde se čte a pravděpodobně chodí do knihovny.

Děti půjčenými knihami listují, prohlízejí si je či doporučují: *„Dělí se o svoje zájmy s ostatními, volají se ke knize a různě nad ní diskutují.*“ Tím si děti navzájem předávají své zkušenosti, poznatky a celkově se obohacují.

U dětí v předškolních třídách (5, 5 až 7 let) se můžeme setkat i s jedinci, kteří již poznávají písmenka, a tím potvrzují to, že se mezi dětmi předškolního věku mohou objevit i takové, které dokážou číst. Je celá řada dětí, které v šesti letech čtou docela slušně a nikdo je tomu neučil. Matějček uvádí ve svém článku (*„Žádný strach z „předčasných“ čtenářů!*, 2000, str. 6): *„Už před třiceti léty jsme prováděli šetření, jehož předmětem byli tzv. hyperlektici (na rozdíl od dyslektiků, tj. děti, které se naučily číst do čtyř let věku). Shromáždili jsme takových dětí víc než 70. Jen ve dvou případech rodiče dítě číst učili. Jeden z nich je ten, kdy učení začalo už v časném věku kojeneckém. Ve všech ostatních bylo pro rodiče překvapením, že dítě má takový zájem o písmenka a že se číst prakticky naučilo samo.“* Toto potvrzuje i výrok paní učitelky (MŠ Studánka, 58 let), která se

vyjadřuje o svých dětech takto: „*Tím, že jsme předškoláci, tak vlastně některé děti poznávají už i písmenka. Několikrát se nám stalo, nebo stává ke konci roku, že někdo z nich už nějaké slovíčko předčítá. To je i pro ty ostatní děti velkou motivací. Baví je to, najedou, k těm dětem vzhlíží. Je to pro ně takovým pohonem k tomu, aby se písmenka také začaly učit.*“ Zároveň to dokazuje i poznatky závěry ze zmiňovaného šetření, že se jednalo o děti, které znají písmenka, ale zdaleka to neznamená, že umí číst. Znalost některých písmen i číslic, popř. slov je jedním z očekávaných výstupů RVP PV. Čtení začíná až tehdy, když je dítě schopno písmenka spojovat v celky. Ukázalo se, že jde o aktivitu víceméně jednostrannou.

Knihy si děti mohou půjčovat přímo ve čtenářském koutku (je-li koutek určen k prohlížení knih), v kuchyňce, obývacíku (který je vybaven minimálně gaučikem a stolem), na koberci, na lehátku při polední relaxaci, u svého stolu ve třídě. Děti sdílí své poznatky mezi sebou i pedagogy: „*Dělí se s námi o zážitky, třeba, že to mají také doma.*“ (ředitelka MŠ). Tato složka čtenářské gramotnosti (sdílení svých prožitků s dalšími čtenáři) je zmiňována například odborníky panelu VÚP (viz kapitola č. 3. 1).

### 7.3.2 Využití knihy v mateřské škole

Knihy ve třídě učitelky využívají s různými záměry. Názory a pohledy na využití knihy se v obou mateřských školách u všech pedagogů shodovaly. Nejčastěji jsou tedy knihy využívány za těmito účely:

a) **Motivovat děti k následným činnostem.** Nejčastěji jsou knihy využívány ve fázi motivace, mnohdy pro jiné aktivity, než je rozvoj čtenářské pregramotnosti: „*Knihu si vezmeme a motivujeme děti k ostatním činnostem - výtvarným, hudebním, tělovýchovným atp.*“. Tento účel využití knihy zmiňovala většina učitelek: „*Většinou knihy využíváme jako motivaci pro další činnosti.*“; Kniha a její děj může být využit i jako východisko pro naplánování práce s dětmi v třídním vzdělávacím plánu: „*Často využíváme knihy do tematického bloku jako motivaci, tedy jako východisko pro činnosti.*“ Tyto možnosti potvrzuje i jedno z dalších tvrzení paní učitelky: „*Podle právě probíhajícího tématu motivujeme pro další činnosti – příběhem, obrázkem z knihy. Kniha je zde také stěžejním podnětem, pro ostatní činnosti, které zde probíhají – výtvarné, hudební, pohybové...*“.

b) **Seznámit děti s písmeny:** „Z písmen na titulní straně si někdy ukazujeme, jak se pohádka jmenuje. Některé děti už písmenka poznávají.“ „Zná někdo první písmeno? Odhadnete, o kterou pohádku by podle počátečního písmena mohlo jít?“ Zajímavé je, že učitelky nevedou děti k předvídání a odhadování pouze z toho, o čem příběh bude, z ilustrace, jak bývá pro tento věk typické, ale také skrze znalost písmen. Tímto způsobem učitelky vzbuzují v dětech zájem o učení písmen a číslic.

c) **Učit dítě vnímat ilustraci jako součást příběhu:** „... zajímám se i o ilustrace a vedu k tomu i děti. Potom, když děti pochopí, co to ilustrace je, že patří k pohádkám, tak někdy i vyrábíme ilustrace k příběhům a vyrábíme i knihy.“ „Někdy dětem přečtu příběh, který doposud neslyšely. Většinou příběh, ve které je popsána hlavní postava. Poté dětem zadám, aby nakreslily svou představu hlavní postavy, než jim ukážu ilustraci v knize. Tím se snažím rozvíjet dětskou **fantazii a kreativitu**.“ Toto je jedna z dobrých aktivit také na to, aby se ukázalo, že je možné, že se naše představy liší. To je dané našimi zkušenostmi, fantazií apod. Rozvíjí se tím také schopnost dětí vysuzovat, vyvozovat z předčítaného, jaká postava je apod. Tato aktivita je z hlediska čtenářské pregramotnosti velmi cenná.

d) **Vést děti ke správnému zacházení s knihou:** „Hrajeme si na to, že léčíme knihy, tedy je opravujeme. Děti se starají o knihu, učí se, jak se s ní má správně zacházet, aby ji nebylo potřeba tolik „léčit“. „Upozorňujeme děti na správnost zacházení s knihou tím, že jim říkáme, co je s danou knihou vhodné udělat. Například při prohlížení encyklopedie dbáme na to, aby si ji děti prohlížely na stole a ne na kolenou. Zaprvé je těžká a za druhé se jí ničí vazba.“ (Více o pravidlech při zacházení s knihou v podkapitole 7. 3. 3).

e) Umět si **doplnit a hledat informace v knize** je dalším ze záměrů pedagogů, proč dětem zadávají téma úkoly typu „najdi mi“. Toto potvrzují i slova učitelky (MŠ Studánka) „Často jim zadávám, co mají hledat, aby je to podpořilo v tom, že nemají knihu jen rychle prolétnout, ale že se musí na obrázky soustředit.“ Knihu učitelé berou do ruky vždy, když neví odpověď na otázku dítěte. Například učitelka uvádí, že za ní přišlo dítě, které si hrálo na žraloky a ptalo se, jaké druhy žraloků existují. Šly se společně podívat do knihovničky, zda tam tuto informaci naleznou. Tato aktivita zvyšuje zájem dětí o informativní texty.

Víme, že práci s nimi je součástí celoživotního vzdělávání a mezinárodní výzkumy informativním textů přisuzují značnou roli a jejich porozumění testují.

f) Knihy a pohádky jsou v mateřské škole využívány i za **psychologickými účely pomocí dramatizace**. „*Děti dokončují příběh, vžívají se do hrdiny pohádky či příběhu. Říkáme si, co asi cítí, prožívá, tím dítě podporujeme v myšlení, komunikaci, fantazii...*“ Pohádky a příběhy bývají v mateřských školách často dramatizovány. Dramatizace pohádek je mezi dětmi oblíbená. Hrou v roli se děti mohou vžít do role postavy a prožít si tak něco, co jako obyčejný člověk prožít nezvládne. Je potvrzeno, že tímto způsobem se děti mohou zbavit různých psychických problémů. Touto problematikou se zabývá biblioterapie, která využívá knihy a jejich čtení při léčbě nervových onemocnění. Terapeutem může být lékař, psychiatr nebo psycholog, ale někdy i pedagog, speciální pedagog nebo knihovník. Při tomto procesu dochází ke stanovení diagnózy, identifikuje se problém a poté je vybrána kniha (nebo více knih) vztahující se k problému, krizi nebo obtíži. V mateřské škole by šlo o biblioterapii chápanou jako „umění“, kdy terapie není řízení, ale pouze se doporučuje vhodná četba za účelem vyrovnání se s těžkou životní situací. U dětí předškolního věku se využívá beletrie, která popisuje podobné problémy, jaké má dítě. Konkrétně jde o příběhy, které dítěti nabízí reálné vyřešení konfliktní situace a pomáhají mu rozvíjet schopnosti při řešení problémů a porozumění sobě samému. „Identifikace dítěte s literárním hrdinou mu může pomoci v rozhodování v takových krizových problémech jako je rozvod, nemoc, smrt, chudoba, tělesný handicap, neštěstí, osobní problémy apod.“ (Homolová, 2009, str. 74). U nejmenších (děti od 4 do 9 let) je tato metoda popisována jako pohádkoterapie, kdy terapeutické pohádky pomáhají dětem zbavit se strachu, redukovat emocionální problémy, zklidnit se. Terapeutické pohádky mohou být: psychoterapeutické, výchovně psychologické nebo relaxační. Inspirací i pro mateřské školy může být webová stránka [www.bibliohelp.cz](http://www.bibliohelp.cz).

### **7.3.3 Kontrola dodržování pravidel při zacházení s knihou**

V každé třídě fungují pravidla, která jsou ujasněná hned na začátku roku. Pravidla pro zacházení s knihami nejsou výjimkou. Na pravidlech, jak s knihou správně zacházet se domlouvají všichni, jak pedagogové, tak děti. Děti samy na pravidla přicházejí, samy

si je „vymyslí“, nakreslí piktogramy, které dané pravidlo znázorňují. Příklad piktogramu na knihovniče jste mohli vidět na obrázku č. 1. Učitelky dětem ukazují, jak se mají správně otáčet listy, aby nedošlo k poničení knih, např. když si děti prohlíží knihy ve dvojicích: „*Samozřejmě při těchto činnostech platí pravidlo, že listy otáčí jen jeden, aby nedošlo k poškození knih.*“ (Učitelka MŠ Studánka). Dalším důležitým bodem, který je nutné dětem objasnit, je ten, „*že papír v knize není na kreslení, že se netrhá. Kniha má sice papír, ale ten slouží k něčemu jinému, než ten na kreslení.*“ – pokud se tedy nejedná o knihu či sešit, který je pro psaní a kreslení určený.

Názory na kontrolu dětí při dodržování pravidel při zacházení s knihou se liší. Zatímco učitelky dětí nižšího věku (2, 5 až 4 roky) se shodovaly v podstatě na tom, že je nutné být přítomna vedle dítěte, když si prohlíží knihu, tak učitelky dětí vyššího věku, tedy předškoláků se shodují na tom, že „*děti jsou vedeny k samostatnosti a k respektování se mezi sebou, takže jsou samostatné i při listování v knize, i s manipulací a zacházení s knihami.*“ Jedna z učitelek předškoláků během své praxe získala špatnou zkušenost, a proto je její názor trochu odlišný: „*Vyloženě dohlížet, sedět a koukat na ně ne, ale když děti ve čtenářském koutku zůstanou trvale bez dozoru, a navíc na ně není vidět, tak po zkušenosti vím, že činnost ve čtenářském koutku se změnila a děti si nehrály a nevyužívaly knihy ke čtenářským potřebám, ale například si i vzájemně ubližovaly, provokovaly se...*“ O tom, co se děje ve třídě, musí mít učitelka mateřské školy přehled. Nedá se vyloženě shrnout, že je nutné na děti dohlížet. Každá třída, dítě, učitel i klima třídy nabízí jiné možnosti.

#### **7.3.4 Ukázka konkrétních činností rozvíjející čtenářskou gramotnost v předškolním věku**

Během návštěvy v mateřských školách jsem měla možnost domluvit se s pedagožkami na ukázce činností podporujících čtenářskou gramotnost. Většinou mi vyhověly a mohla jsem tyto činnosti přímo pozorovat. Během pozorování jsem použila záznamový arch (viz příloha č. 5), do kterého jsem si zaznamenávala průběh činnosti a různé postřehy při pozorování zúčastněných. Snažila jsem se zaznamenat, zda má na tyto

činnosti vliv i vzdělání pedagožky. K takovým závěrům by ale bylo zapotřebí více pedagožek a více činností, aby se tato hypotéza dala potvrdit či vyvrátit.

Uvádím zde činnosti, které mě zaujaly nejen tím, že při nich děti byly zapojeny nenásilnou formou do rozvíjení sebe sama ve čtenářství a mnoha dalších oblastech (např. spolupráci, organizování, rozdělování rolí apod.). Níže uvedení činnosti jsem se snažila popsat co nejkonkrétněji i se zajímavostmi v jednání dětí i učitelek.

#### **7.3.4.1 Léčení knih**

Činnost se odehrála v MŠ Kamínek, v Malinové třídě. Ten den bylo přítomných 21 dětí. Hra byla určená pro všechny děti, zapojit se mohl jen ten, kdo chtěl. Průměrný věk v této třídě je 4 roky. Učitelka, která tuto činnost nabízela, má vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro mateřské školy. Celková doba činnosti byla kolem 45 minut a odehrávala se po svačině během dopoledne.

Příběh o nemocných knihách, které bolí hřbet, stránky, písmenka byl úvodním motivačním slovem pro děti. „*Co ještě mohlo knihu bolet?*“ V komunikačním kruhu se na začátku odehrála diskuze mezi dětmi i učitelkou o nemocných knihách. Další otázky zestrany učitelky měly děti přivést k nápadu, jak knihy vyléčit (opravit): „*Co dělají lidé, když jim je špatně, něco je bolí, nebo jsou zranění, za kým jdou?*“ Děti se aktivně zapojovaly do motivačních otázek, říkaly své nápady a myšlenky, nejčastěji, že „*se musí k doktorovi, který pomůže*“. Impulsem pro nastartování činnosti, tedy k tomu, že se knihy začnou opravovat, byla věta jednoho z chlapců: „*Když mám bebi, tak mi ho mamka zalepí.*“ To bylo přesně to, čeho učitelka využila k předávání dalších pokynů. Knihy se budou slepovat a opravovat pomocí izolepy, popřípadě lepidla a další potřebnou pomůckou budou nůžky a guma.

Po tomto úvodním shromáždění dostaly děti za úkol knihy roztřídit podle „závažnosti onemocnění“. Učitelka to nechala na nich, dala jim volnost výběru a umožnila jim samostatnost při výběru činnosti, tedy jakou roli si kdo zvolí. Některé děti jen pozorovaly, některé určovaly, které na jakou hromádku patří, a jiné se pustily do opravování.

Děti třídily knihy podle toho, zda byly jen pokroucené, zohýbané, s roztrženou stránkou, roztrhané, špinavé (popsané) anebo s vypadanými stránkami. Našla se i větší hromádka knih zdravých, které péči lékaře nepotřebovaly. Tyto knihy posloužily dětem, které se do činnosti zapojit nechtěly. Učitelka se je snažila alespoň navést k prohlížení knih, čehož někteří dychtivě využily, jiní nikoliv. Byla to jejich volba, a učitelka je tedy nechala pozorovat – tím se také učí. Dalo by se říct, že všechny fáze činnosti probíhaly zároveň, prolínaly se. Někdo v jedné chvíli opravoval, lepil, rovnal stránky, třídil knihy nebo si některé prohlížel (ukázka nemocné a jedné vyléčené knihy viz obr. č. 9).

Zajímavé bylo děti pozorovat, jak s knihami během léčení zacházely. Děti na knihy promlouvaly, utěšovaly je, hladily, pečovaly o ně, jako by byly živé. Předávaly tak své zkušenosti s lékařem/maminkou, které zažily během své nemoci nebo zranění: „*Neboj, my tě opravíme, už nebudeš mít roztrženou stránku. Zalepíme ti to náplastí...*“ Učitelka byla aktivní, do všeho se zapojovala a byla dětem k ruce, když s něčím potřebovaly pomoci. Jejím hlavním úkolem bylo nastříhat izolepu, a ukázat dětem, jak se opatrně musí kniha slepovat, aby se jí rána zahojila. Knihy popsané (tedy „knihy s modřinkami“) děti braly ke stolečku, kde pomocí gumy rány odstranily.

Účelem této činnosti bylo přivést děti k odpovědnému zacházení s knihou, a vést je také ke vztahu ke knize. Měla děti upozornit a seznámit je s faktem, že kniha není na kreslení, na stříhání ani na hraní, aby se celá pokroutila, nebo zohýbala. Děti se vžívaly do role opatrovatelů (maminek) či lékařů (hra v roli). Děti se snaží naplnit role, které odpozorovaly ve svém okolí nebo příbězích, zkouší tak chování, které samy nemohou ještě realizovat. Jednalo se o nepřímo vedenou didaktickou hru učitelkou, která připravila podmínky, pomůcky a materiál, ale herní aktivitu ponechala dětem. Dítě si mohlo během hry volně vybrat různé způsoby léčení knih, herní partnery i svou roli (Průcha a Koťátková, 2013).



Obr. č. 9

### 7.3.4.2 Námětová hra na knihkupectví

Tato hra je v obou mateřských školách oblíbená. Během rozhovorů ji nezapomněla zmínit ani jedna učitelka. Jedna z nich (učitelka MŠ Studánka, 58 let) hru popsala jako „*takovou tu klasickou hru na knihkupectví, která se hraje od doby, co já ve školce pamatuji.*“ Námětovou hru na knihkupectví jsem měla možnost pozorovat v Borůvkové třídě předškoláků (5,5 až 7 let). Hra byla organizovaná tak, aby se postupně mohly zapojit všechny děti, kterých tam bylo ten den 23. Hra začala kolem půl deváté dopoledne a trvala kolem čtyřiceti pěti minut. Podle mých informací od učitelky z Jahodové třídy je hra zaujala natolik, že jim tento námět vydržel do konce týdne, kdy se různě střídaly a hra prolínala jejich ostatní činností.

Motivace dětí byla založena na popisu hry. Děti si měly za úkol rozdělit role, co kdo bude. Děti mohly využít vše, co je jim ve třídě k dispozici včetně kuchyňky, obývacího pokoje a ostatních her (na policistu, řidiče atp.). Šlo o didaktickou hru, kdy nápady, na to co mohou být, jim nabízela paní učitelka: máma, táta, děti, kuchař, policista, dělník, učitel, strojvedoucí atd. Tuto roli neměly jen předstírat, ale doopravdy si na ní v průběhu hry didaktické hrát (což odpovídá volné hře, kdy si dítě samo volí námět, záměr, hračky, různé a předměty a herní partnery – Průcha a Kořátková, 2013). K tomu využívaly všechny hračky, na které jsou zvyklé během volných her. Poté, co si děti rozdělily role, tak si měly rozmyslet, o kterou knihu mají zájem a přijít si ji koupit do knihkupectví (kterým byl čtenářský koutek). Zajímavé bylo, že si děti neurčovaly jen zaměstnání, ale dokonce si jedna holčička změnila i jméno, čímž nastartovala i další děti pro tuto zábavu: „*Dobrý den, já jsem paní Kolibříková a chtěla bych knihu pro pana Kolibříka.*“ Zde je vidět, že má zřejmě dívka zkušenost s tím, že si dávají knihy doma například jako dárek k narozeninám. Další zajímavá věta, kterou jsem mohla slyšet od jednoho šestiletého chlapce, zněla takto: „*Jdu pro knihu mému bráškově, on je malý, tak bych chtěla tuto obrázkovou...*“ To jasně ukazuje, že si doma prohlíží knihy se svým mladším bráškou, což mi potvrdila i paní učitelka, která to věděla. Děti tak využívají své zkušenosti z rodin. Od svých spolužáků se mohou učit a inspirovat děti, které tuto zkušenost z rodiny nemají (o vlivu rodiny na čtenářskou gramotnost více v podkapitole 7. 4. 1).

Když měl někdo zájem o knihu na téma, které nebylo v koutku k dispozici, učitelka neváhala a zašla pro knihy, které si děti normálně samy půjčovat nemohou. Vždy, když učitelka jako prodavačka prodávala dětem knihu, tak s nimi prošla, co v knize je, a k čemu by se jim mohla hodit. Společně podle jejich požadavků i vybírala, o jakou knihu by konkrétně mohlo jít, například: „*Chtěla bych knihu se zvířátky.*“; „*No, tak se podíváme, co tu máme. Máme tady jednu, ve které jsou obrázky zvířátek, podívej, měla bys o tuhle zájem?*“ Děti si připravily i peníze, kterými v knihkupectví musely za knihu zaplatit. Jednalo se především o korálky a kamínky. Prodavačka jim vždy řekla počet, který za knihu bude chtít, a tím do činnosti zahrнула i matematiku. (Ukázka hry viz obr. č. 10.)

Hra byla pro děti zábavou, kterou si oblíbily. Každý hru pojal jinak. Našla se i dvě děvčata, která neměla o knihy zájem, ale zaujala je jen ta část „chopit se role maminky a tatínka“, a tak si celou dobu hrály v kuchyňce na domácnost. Tuto volbu jim učitelka ponechala.



Obr. č. 10

### 7.3.4.3 Kouzelná noc

Jako již tradičně každý rok, pořádala i letos (2016) mateřská škola Kamínek spaní pro předškoláky na konci března – Kouzelnou noc. Akce probíhala od páté hodiny odpolední a zúčastnili se jí všichni zaměstnanci mateřské školy a všechny děti, které byly u zápisu do základní školy, a měly o spaní ve školce zájem. Příběh, který děti doprovázel, byl inspirovaný knihou *Strašidlo Doudlo* od Miroslava Krejčí (vyšla v nakladatelství Portál, v roce 2012). Děti byly průběžně celý rok, a hlavně poslední dny před Kouzelnou nocí, s příběhem a hlavně se samotným strašidlem Doudlem seznamovány. Tato akce byla završením celoročního dílčího projektu této mateřské školy, ve kterém strašidlo Doudlo doprovázelo děti během environmentálních činností (příběhy se totiž odehrávají v okolí města, v přírodě).

Akce začala už dopoledne, kdy pro všechny děti učitelky mateřské školy připravily představení odehrávající se u řeky, u louky a lesa. Scénka představovala situaci, kdy strašidlo Doudlo tančilo s vílou Lesněnkou na louce u vody a povídali si (viz obr. č. 11). Měli se moc rádi, byli to nejlepší kamarádi a Doudlo se rozhodlo, že půjde Lesněnce natrhat květiny pro radost. Lesněnka se bála zlého vodníka Satrapy, ale Doudlo řeklo: „Než napočítáš do deseti, budu zpět.“ Víla Lesněnka počítala, děti s ní. Když jí však strašidlo opustilo, Lesněnku vodník unesl. Děti se bály, volaly na Doudlo, aby se vrátil. Když strašidlo dorazilo s kytičkou a Lesněnku nikde nevidělo, bylo nešťastné. Všichni začali přemýšlet, co udělat, aby se jim Lesněnku podařilo společně zachránit (viz obr. č. 12). Tato možnost se jim naskytla v odpoledních hodinách, již v rámci Kouzelné noci, kdy příběh pokračoval. Doudlo si došlo pro děti do mateřské školy, aby mu pomohly s hledáním víly, kterou má moc rád. Od školky vedla cesta označená pentličkami vodníka Satrapy. Cestou děti potkávaly různé pohádkové bytosti, které nějakým způsobem ovlivňovaly další dění. Po cestě děti plnily nejrůznější úkoly (například posbírat náhrdelník, který se Lesněnce při únosu roztrhl, a dát ho dohromady). Pentle děti přivedly až ke knihovně (místní hrad Hláska), kde na cimbuří seděl vodník Satrapa s Lesněnkou. Kterou před dětmi odtáhl do hlubin hradu. V knihovně na děti čekala pohádková babička s pohádkou *Malá mořská víla*. Poté všichni zamířili do sklepení, kde se jim společnými silami podařilo vílu Lesněnku zachránit.

Touto aktivitou mateřská škola významně podpořila touhu dětí po čtených příbězích, po dobrodružství, které lze díky knize zažít. Umožnilo jim to spoluprožít a spoluvytvářet příběh z knihy. Příběhy o strašidylku Doudlu se navíc odehrávají v bezprostřední blízkosti jejich bydliště, proto pro děti byly ještě zajímavější. Děti se mohly ocitnout na místech, které jsou v knize popisované, a došlo tak lépe k propojení na úrovni dítě-text.



Obr. č. 11



Obr. č. 12

## 7.4 Důvody vytvoření čtenářského koutku ve třídách mateřské školy

### 7.4.1 Připravit děti do školy i do života

Jak potvrzují výzkumy a studie (PISA) existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou gramotností a vzdělávacími výsledky žáků i dospělých. Nedostatečná, nevyzrálá čtenářská gramotnost vede v konečném důsledku k vážným problémům při studiu i při uplatňování nároků na trhu práce (VÚP, 2011, str. 10). Působení výchovné a vzdělávací práce pedagogů mateřských škol vede děti k osvojování si základních čtenářských dovedností, které souvisí s tím, jak bude dítě v budoucnu vnímat informace získané z textu: „*To, co si dítě osvojí už v útlém věku je pro něj pak něčím známým, důvěrným, bezpečným...*“ O významu knihy se dále jedna z učitelek vyjadřuje tímto způsobem: „*Jde o to, aby se děti naučily manipulovat s knihou, aby byla kniha jako motivace pro další činnosti a obohacovala tak jejich poznatky.*“

Tento výzkum (VÚP, 2011) dále ukázal, že žáci z nepodnětného rodinného prostředí jsou oproti ostatním v nevýhodě. To se týká i oblasti čtenářství. K této nevýhodě může dojít např. kvůli tomu, že jim rodiče nikdy nečetli z knih, nenavštívili s nimi knihovnu, nediskutovali s nimi o přečteném. Že k takovým případům dochází, potvrzovaly ve svých výpovědích i učitelky z mateřských škol: „*U některých dětí je třeba vidět, jak je to s knihami v rodině. Na některých je vidět, že s knihou do kontaktu vůbec nepřichází.*“ Učitelé by měli ve školách těmto dětem pomoci vyrovnat se svým spolužákům a kompenzovat nepodnětné rodinné prostředí. „*Předčtenářskými činnostmi děti získávají vztah ke knížce, k řeči, k písmu, vědět, že to budou potřebovat. Až půjdou do školy, tak tím, že to znají, tak s toho nemusí obávat.*“

### 7.4.2 Budovat kladný vztah ke knihám

Budování čtenářské pregramotnosti u dětí se může odvíjet dvěma směry. První z nich je výchova k literatuře, kdy jde o účelné formování vztahu dítěte ke knize, k literatuře vůbec a tím i k celoživotnímu vzdělávání. V tomto kroku tedy učíme dítě budovat si ke knihám kladný vztah, rozlišovat v umění mezi dobrým a špatným, vytvořit si estetická kritéria apod. Druhým směrem je výchova literaturou, při níž se soustavně

využívá literatura pro rozvoj myšlení, poznávacích a vyjadřovacích schopností. Chování a projevy oblíbených hrdinů se pro dítě stávají vzory k napodobování, pomáhají mu hledat samo sebe a postupně nacházet své vlastní cesty v jednání, chování a prožívání (Kádnerová, 1987; Hník, 2014).

Čtenářský postoj je dynamicky vytvářen v předškolním období v průběhu socializace. Právě ona živelnost socializace, vrůstání do společnosti a zaujímaní postojů v době raného dětství, vede člověka k hlubšímu formativnímu (výchovnému i vzdělávacímu) zájmu o tuto oblast. Názor Havlínové (1987, str. 13-14), že „pro vypěstování pozitivního vztahu dítěte ke knihám a ke čtení se doporučuje posedět s ním u knížky vždycky spíše dobu kratší než nepřiměřeně dlouhou. V žádném případě ani jednou nevyslovovat rozkazy (zejména v souvislosti s neschopností malého dítěte se dlouhodobě soustředit).“ Rizikem je „zbytečný a těžko napravitelný odpor ke knížkám. Nepříjemné dojmy vyvolané kolem čtení určité knížky se totiž okamžitě spojují s prvními dojmy z knížky vůbec. A první zkušenosti se vždycky vtiskují nejhlouběji.“ Tento názor podporuje tvrzení jedné u učitelek, jež se zmiňuje o vytvoření čtenářského koutku se záměrem zalíbit knihu čtenáři: „*Čtenářské koutky v předškolní třídě fungují všechny léta, vede nás k tomu vztah dětí celkově ke knihám. Vedeme je k líbivému a kladnému vztahu ke knize tím, že si děti už od malých tříd listují v leporelu, naslouchají nejen veršovaným textům, ale i čteným klasickým pohádkám. Vnímají rozdíly mezi pohádkami, příběhy.*“

Čtenářský návyk má charakter zvyku a potřeby, navenek se projevuje zájmem o knihy, zálibou v četbě a čtenářskými aktivitami (Homolová, 2009). Tyto návyky, které by neměl postrádat nikdo z učitelů, dítě vnímá jako vzor. Když učitelka bude projevovat zájem o knihy, i ve svém volném čase, určitě to na děti bude mít vliv. O tomto působení hovořila učitelka za MŠ Studánka: „*Hrozně ráda čtu ve svém volném čase, takže od toho se to i odvíjí. Když má dospělý, učitelka kladný vztah ke knihám, tak se to musí objevit potom i v práci s dětmi, protože tam ten vztah je. Nejen, že si pohádku přečteme, ale potom se i ptáme co a jak, aby vlastně i děti věděly, co bylo smyslem krátkého příběhu.*“ Zde se jedná o ukázkový příklad toho, jak by to mělo vypadat, abychom z dětí vychovali čtenářsky gramotného člověka.

Protože dítě v předškolním věku si podněty slovesnosti nevybírám samo, vystupuje tu zvláště výrazně úlohy prostředník, kterým může být právě nejen učitelka mateřské školy, ale hlavně rodiče, či kdokoliv jiný z okolí dítěte. Vztah ke knihám lze budovat od raného věku: „*Děti se s knihou setkávají už jako malé, maminky jim čtou, a vlastně tak vědí, že jim kniha přináší příběhy, které mohou poslouchat, mohou si knihu osahat, doplňovat sami děj, sledovat obrázky a tímto způsobem se vytváří vztah ke knihám.*“ Zde musí roli převzít někdo, kdo vstupuje s dítětem v přímý vztah a plní svou roli vůči dítěti. Funguje zde jako komunikační mezičlánek, který do celé věci může vkládat i sám sebe, svůj estetický prožitek, a být tak aktivním subjektem celého procesu. Čím dříve k této roli dospějí přistoupí, tím lépe. To potvrzují i tato slova: „*Myslím si, že čím dříve dítě dostane knihu do ruky, tím lépe. Rozvíjí se jemná motorika, a souvisí s tím vlastně i následný rozvoj řeči.*“

Zákonitosti výchovného působení na člověka knihou, vztahy člověka ke knize, jeho přístupy k ní, pracovní procesy s knihou a čtenářem se zabývá bibliopedagogika (speciální pedagogická disciplína), která dále zahrnuje do předmětu svého zkoumání přístupy ke knize, zpřístupňování knih, osvojování si poznatků. Vědomostí a informací o knihách, vnímání myšlenek, nácvik a využití technik čtení. Opírá se o poznatky z bibliopsychologie, která se věnuje psychologickému zkoumání četby, čtenáře a čtenářství (Homolová, 2009).

#### **7.4.3 Kompenzovat vliv elektronických zařízení a elektronických knih**

„Oprávněně se soudí, že bezvýběrovost programu v televizi a často opakované pasivní sezení dětí před televizní obrazovkou utlumují hravou tvořivost dítěte i jeho fantazii a projevují se negativně na jeho vývoj (jakkoliv má samozřejmě moment poučenosti z obrazovky svou pozitivní roli, přichází-li včas a kvalitně, přiměřeně věku dítěte.“ (Lepilová, 2014, str. 23). Výběr vhodných pořadů pro děti by měl být závislý na věku dítěte a zdravém úsudku rodiny, ne vždy tomu tak je. Jedna z učitelek tento problém vidí následovně: „*Strašně málo dětem rodiče čtou, málo se doma pracuje s knížkou. Je to vidět. Děti jsou zvyklé na televizi, kouká se doma na televizi a je to pasivní přísun informací. Kniha, když se vezme a sedne se, tak se utužuje vazba dospělý - dítě.*“ Nevhodný výběr pořadu může vést k psychickým obtížím dítěte a k utvoření si nevkusných představ o příbězích. K tomu se blíže vyjadřuje Lepilová (2014, str. 23):

„Zkomercializovaná produkce televizní tvorby pro děti v současné době bohužel nejen neurotizuje dětskou představitivost tzv. akční filmy, které kazí jejich vkus předkládáním zcela nevkusných animací a navíc agresivních příběhů.“ Důvodem pro vytvoření čtenářského koutku ve třídě mateřské školy může být právě tento (vyrovnat elektronický svět, který má na děti vliv každý den).

Většina učitelek z obou mateřských škol se vyjádřilo také k elektronickým knihám. Shodovaly se na názoru, že kniha je prostě kniha, například: *„Kniha jako živý předmět je důležitější, než jen vizuální stránka na monitoru.“* Přesto elektronickou podobu knih všechny neodsuzují, vidí i jejich výhody: *„Když to беру ze svého hlediska, tak dobrá na cestování. Ale pořád knihu jako takovou chci mít doma. Když mám třeba oblíbeného autora, tak mi elektronická verze nestačí. Kniha jde dál s dalšími generacemi.“* Jak je z tohoto výroku patrné, tak elektronická verze knihy není přehlížena, přesto zůstává pocit a přesvědčení, že kniha jako taková je velice důležitá i pro budoucí generaci. Podobně se vyjadřuje i její kolegyně: *„Myslím, že elektronické knihy mají i své výhody, protože doba jde dál. Jsem starší generace, takže my jsme to nezažili, ale myslím, že to svůj přínos má. Určitě by ale nemělo zůstat jen u elektronické podoby knihy.“* Prožitek s knihou v ruce je úplně jiný než jen posouvat text: *„Technika a mačkání čudlíků spíš vede k plochým informacím. Ale takový ten vnitřní pocit – prožitek s knihou je úplně jiný.“* O působení knihy na psychiku člověka se vyjadřuje učitelka z mateřské školy Kamínek: *„Elektronická kniha mi nevoní. Když mám knihu v ruce, tak mi přijde, že jsem součástí té knihy, dokážu se lépe vžít do děje. Když mám elektronickou knihu ve vlaku, tak jsem ráda, že si mohu číst, ale беру to pouze jako z nouze ctnost.“* Tento názor je sdílen s odborným názorem Ivony Bergmann (2013, str. 81-120): Tištěná kniha má stabilní začátek a konec, je uzavřená, ohraničená a uspořádaná. Jeff Gomez tvrdí, že lidé často nedokážou oddělit lásku k četbě od lásky ke knize. Esteticky totiž nepůsobí jen text, ale kniha jako celek – grafické řešení, vazba, přebal, ilustrace, typografie, vnitřní členění. Čtenáři berou knihy do ruky, mají rádi jejich vůni. Kniha tedy není jen informačním médiem, ale i uměleckým artefaktem.

## 7.5 Pohled dětí na čtenářský koutek

Do rozhovoru jsem vstupovala s očekáváním, že všechny děti si rády prohlížejí knihy. Ale nebylo tomu tak. Uvedu příklad jedné pětileté holčičky: „*Ne, neprohlížím si je. Nepůjčuji.*“ Paní učitelka mi v doplňujícím rozhovoru nastínila více o chování této holčičky: „*Holčička si opravdu málo kdy půjčí knihu, a nemá o to příliš zájem. Může to mít na svědomí vliv rodičů, kteří jí již v tomto věku pořídili tablet, na kterém hraje hry. I když může jít o hry rádoby vzdělávacího charakteru. Což ještě neznamená, že doma nemá žádnou knihu. Má ráda pohádku Ledové království, které je hitem tohoto roku. Dokonce přinesla obrázkovou knihu této pohádky.*“ Paní učitelka potvrdila nezájem této dívky o knihy obecně a připisuje to zejména rodině a tabletu. Ačkoliv si je paní učitelka vědoma toho, že dívka o knihy nejeví příliš zájem, nezaznamenala jsem, že by paní učitelka dívce věnovala více času, nabízela jí knihy, které by ji mohli zaujmout, nebo ji podpořila v aktivitách, které by její zájem o knihy mohly stimulovat.

O vlivu médií svědčí také zkušenost s touto dívkou – dívka v rozhovoru vypověděla, že má ráda knížku „*Princeznovou*“, čímž měla na mysli pohádku *Ledové království*, která má filmovou podobu.

Tato dívka se také nezapojovala do aktivit s knihami (Hra na knihkupectví, viz výše), ale jen seděla s plyšovou hračkou v ruce v křesílku a celou činnost pozorovala. To také potvrzují její slova na mou otázku, zda si ve čtenářském koutku někdy hraje, případně co tam dělá: „*Nejradši sedím.*“

Jeden šestiletý chlapec si velice rád prohlíží naučné knihy, zejména encyklopedie. Popisuje ji jako: „*tu velkou, těžkou knihu.*“ Zaměření na tyto knihy si oblíbil z toho důvodu, že: „*tam je celá země!*“ U dvou dalších chlapců jsem se potkala se stejným názorem. Jeden uvedl, že se mu líbí, protože tam jsou fotografie hory. Toto zjištění svědčí i o tom, že ačkoliv se jedná o předškolní období, mohou si děti oblíbit i knihy, které jsou primárně určené starším žákům (základních škol). Tyto knihy jsou v mateřské škole totiž primárně určeny hlavně pedagogům, kteří pomocí encyklopedií doplňují dětem představy o daném tématu, nebo pro doplnění informací pro ně samotné při zvědavosti dětí. Někdy jsou nám pedagogům totiž kladeny otázky, na které neznáme odpověď. Zároveň se tím

potvrzuje dlouhodobě sledovaný zájem chlapců o knihy zejména naučné, včetně knih encyklopedických.

Setkala jsem se převážně s tím, že děti vyjmenovávaly pohádky ne knižní, ale hrané (televizní) či animované. Šlo na příklad o pohádky: *Harry Potter*, *Mickey Mouse*, *Ledové království* (jedna z holčiček jí nazvala „*Elzovou*“ – podle jména hrdinky z animované pohádky), *Malá baletka*, *Scooby Doo*, *101 dalmatinů* atp. České pohádky, které se zde objevovaly, byly: *Maxipes Fík*, *Ošklivé káčátko*, *Křemílek a Mochomůrka*. Po bližším zeptání jsem se ale dozvěděla, že se jedná o večerníčky – tedy ne o pohádky, které by si děti oblíbily četbou. V situaci, kdy tedy děti byly dotazovány na oblíbené pohádky, nejčastěji jmenovaly pohádky filmové. Lepilová (2014) se zmiňuje o prolínání druhů umění a předčtenářství. V toku informací se dnes může předškolní dítě ztrácet. „(...) například postavičky Macha a Šebestové (autor A. Born) nebo Maxipsa Fíka (autor V. Jiránek) nejdříve promlouvaly na televizní obrazovce (ve vztahu obraz – zvuk – slovo), potom z gramodesky (poslech slova upevněný předchozím zážitkem televizního obrazu) a nakonec v knižní podobě (slovo a obraz).“ (Lepilová, 2014, str. 24). V takovémto případě může předčtenářská výchova slavit úspěch.

U dvou dotazovaných dětí šlo o pohádky, které jim jsou čtené před spaním ve školce: *O velké řepě* a *Šípková Růženka*. Nemyslím, že by pohádky, které jsou jim předčítány ve školce, byly nezajímavé. Můj názor je takový, že pro ně čtení během odpočívání není natolik dostatečné, aby si stačily oblíbit čtenou verzi pohádek. O tom svědčí i výše uvedené informace o tom, které pohádky jsou nejoblíbenější – ty, které děti vidí v televizi a dále informace od učitelky: „*Na některých dětech je opravdu vidět, že jim rodiče málo čtou.*“ Ukazuje se, že rodina je velmi důležitý faktor, který má na čtení dětí vliv, jak potvrzují i mezinárodní výzkumy (např. Národní zpráva PIRLS, 2011).

O tom, co nejraději dělají s knihou během volné hry, jsem se přesvědčila nejen u rozhovoru s nimi, ale během pozorování dětí při shromažďování ostatních informací, kdy jsem byla ve třídách přítomná a měla jsem tak skvělou možnost je zaznamenat. V odpovědích i při pozorování jsem zjistila, že nejoblíbenější je opravdu prohlížení si knih v nějaké roli. Tím myslím, že si děti volně hrají na cokoli, co mají ve třídě k dispozici a během toho si chodí půjčovat knihy. Ať za účelem zábavy, či zjištění nějakých informací.

Například oblíbenou aktivitou je hra na maminku a tatínka, kdy si chodí půjčovat knihy společně, nebo jeden pro druhého. Zde je vidět, jak funguje role rodiny, jako vzoru při upevňování návyků a využití zkušeností z reálného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

## 8 Závěr

Čtenářský koutek byl ve mnou záměrně vybraných mateřských školách chápán, jako prostor pro ukládání knih, tedy knihovnička. Příčinou toho může být i nedostatečný prostor pro to, aby mohl být čtenářský koutek určen výhradně pro aktivity s knihami, tedy být prostorem pouze pro tyto činnosti. Názory a pohledy na využití knihy při různých činnostech se v obou mateřských školách prolínají. Nejčastěji jsou knihy používané k motivaci dětí na jinou činnost, dále za účelem seznámit děti s písmeny (psanou formou jazyka, umět poznávat písmena), naučit dítě vnímat ilustraci jakou součást příběhu (rozvíjet tak jeho fantazii a kreativitu), vést dítě ke správnému zacházení s knihou, podporovat schopnost doplnit a hledat potřebné informace v knize (umět se v ní orientovat pomocí obrázků) a v neposlední řadě může být kniha nástrojem k vyrovnání se s psychickými problémy, které se u dítěte mohou objevovat (např. terapeutické pohádky – psychoterapeutické, výchovně psychologické nebo relaxační, a jejich dramatizace). Pozitivně lze hodnotit zejména činnosti, které ve čtenářském koutku probíhají a dětem pomáhají rozvíjet čtenářskou pregramotnost: *Léčení knih*, kdy děti opravují zničené knihy nebo například *Námětová hra na knihkupectví*. Příběhy psané v knize je možné použít téměř k čemukoli. Jedním takovým příkladem může být zapojení se mateřské školy do *Noci s Andersenem* a spojit ji se spaním v mateřské škole, jak tomu je v ukázce činnosti *Strašidlo Doudlo*. Oblíbenou aktivitou mezi dětmi je půjčování si knih v nějaké roli. Děti si hrají například na rodinu a chodí si půjčovat knihy do knihovny (do čtenářského koutku, poličky s knihami). Na tomto příkladu je vidět funkce rodiny jako vzoru, kdy zkušenosti z rodiny děti využívají při běžných hrách v mateřské škole, proto bychom jim tyto aktivity měli umožňovat. Při prohlížení knih musí děti dodržovat určitá pravidla, která si lze připomínat pomocí společně vytvořených piktogramů. Záleží i na umístění knih v prostoru. Tam, kam děti nedosáhnout (vysoko umístěné poličky), jsou ukládány knihy, které si nemohou půjčit bez dovolení, jsou pro ně „zakázaným ovocem“. Součástí čtenářského koutku může být i prostor pro logopedickou nápravu. Správný vývoj řeči je nedílnou součástí čtenářské gramotnosti. Ve vybavenosti koutku v jedné z mateřských škol nechybí ani „křeslo pro hosta“, které je blíže specifikováno v programu RWCT. V mateřské škole

může být využito např. při zapojení se do projektu *Celé Česko čte dětem*, kdy je toto místo nabídnuté tomu, kdo jde dětem předčítat.

Knihy pro děti mají ve třídách různé zastoupení, záleží na věku dětí a na dalších faktorech (finančních možnostech školy, kreativité učitelek apod.). Mladším dětem jsou k dispozici leporela. Z vybavení čtenářských koutků, které jsem měla možnost navštívit, bylo patrné, že v mateřských školách mají děti možnost pracovat zejména s osvědčenou klasikou, méně často s knihami vydanými po roce 1989. A pokud tomu tak bylo, nejednalo se většinou o kvalitní nakladatelství, jejichž knihy by byly oceňovány různými literárními cenami. Způsoby, kterými vybrané MŠ získávají knihy, jsou různé. Dostávají nabídky od nakladatelství (internetové, letáky, dealer), nebo ředitelky i pověření pedagogové navštěvují knihkupectví a vybírají si knihy, o které mají zájem. Nabídky se objevují i v časopisech *Informatorium 3-8*. Mezi časopisy, které jsou mateřskými školami pravidelně odebírány, patří pouze *Informatorium 3-8*, *Psychologie*, *Učitelské noviny* a také *Šimonovy pracovní listy*. Klasické časopisy pro děti předškolního věku (např. *Báječná školka*, *Dráček*, *Předškolák*, *Méďa Pusík*, *Sluníčko*, *Raketa*) žádná z učitelek a ředitelk nejmenovala. Z toho vyplývá otázka, zda nechybí kvalitní časopis pro děti, který by vyhovoval požadavkům předškolních pedagogů. Z toho všeho je zřejmé, že je potřeba pomoci mateřským školám v informovanosti a orientaci v nabídce trhu, aby dětem mohly zabezpečit kvalitní vzdělání a výchovu. V současné době u nás existují významná nakladatelství, která jsou vhodná k výběru knih do mateřské školy. Jedná se především o nakladatelství Albatros, Portál, Baobab, Labyrint, Meander, Paseka, a Běžiliška, které se specializuje zejména na vydávání leporel. Inspirací pro výběr mohou být i různá literární ocenění. Přehledná nabídka těchto knih se objevuje například na webovém portálu [www.ctesyrad.cz](http://www.ctesyrad.cz), nebo z webu kampaně pro podporu četby knih [www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz).

Knihy ve třídách, které si mohou děti volně půjčovat, jsou získávány několika způsoby. Objevují se knihy z městské knihovny, kam si je děti mohou chodit půjčovat s učitelkou, dále se objevují „putující“ knihy, které jsou půjčovány ze třídy do třídy. V obou mateřských školách existuje také společná knihovna, odkud si mohou učitelky chodit půjčovat knihy, které jsou určeny pro všechny třídy (jde o knihy zakoupené

vedením MŠ). Přestože se obě mateřské školy vyjadřují o tom, že mají dostatek knih, nosí děti knihy i z domova. Podporuje se tak jejich zájem o knihy a spolupráce s rodiči.

Důvody pro vytvoření čtenářského koutku ve třídách pozorovaných mateřských škol jsou: připravit děti do školy i do života (dostatečná a vyzrálá čtenářská gramotnost vede ke snadnějšímu studiu i při uplatňování se na trhu práce), budovat kladný vztah ke knihám (věnovat se dítěti i individuálně a věnovat mu čas strávený nad knihou), kompenzovat vliv elektronických zařízení a elektronických knih. Vliv elektroniky a konzumní společnosti se odráží i v pohledu dětí na čtenářský koutek. K prohlížení si vybírají často knihy, s jejichž obsahem přišly do kontaktu skrze televizi, DVD, počítač či tablet. To potvrzuje i aktuální obliba pohádky *Ledové království*, která povzbuzuje i rodiče dětí k nákupu různých předmětů týkajících se hrdinek pohádky Anny a Elzy (oblečení, prsteny, obrázkové knihy, omalovánky atp.). Při pozorování dětí během prohlížení si knih ve čtenářském koutku byl potvrzen i dlouhodobě sledovaný zájem chlapců o knihy zejména naučné, včetně knih encyklopedických.

Vzorkem pro tento výzkum byly dvě mateřské školy, a mým cílem bylo zjistit aktuální postavení čtenářského koutku v jejich třídách. Pro hlubší poznání a zjištění aktuální situace by bylo zajímavé provést výzkum ve více mateřských školách, a zjistit tak například, které faktory se na vybavenosti čtenářského koutku a na rozvoji čtenářské gramotnosti v mateřské škole podílejí. Mohlo by jít o lokalitu mateřské školy? Vzdělanost zaměstnanců? Vzdělanost rodičů dětí? Finanční možnosti mateřské školy? apod. Pro tento záměr by bylo nutné a vhodné provést dotazníkové kvantitativní šetření, které by zahrnovalo co nejvíce mateřských škol z různých koutů České republiky.

## 9 Seznam použitých informačních zdrojů

Monografie:

ALLEN, K, MAROTZ, L. R. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. 3. vydání. Překlad Petra Vlčková. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

BARGMANN, I. Elektrifikace literatury. Co se stane, když zapojíme knihu do sítě? In Z. Vyskočilová *Literatura a média* (s. 81-120). České Budějovice: Halama, 2013.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2. vydání. Praha: Albatros, 1987.

HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vydání. Praha: Albatros, 1982.

KOŤÁTKOVÁ, S.. *Dítě a mateřská škola*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KRAMPLOVÁ, I. a POTUŽNÍKOVÁ E. *Jak (se) učí číst*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

LAUFKOVÁ, V. a STARÝ, K. (2014-2015). Problémy žáků 6. ročníků při interpretaci literárního textu. *Český jazyk a literatura*, 65 (5), s. 235-240.

LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství + DVD: vyprávějte si s námi!*. 1. vydání. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

OPRAVILOVÁ, E. a GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Úvaly: Mercury Music a Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. a KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ROG, L. J. *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, Del.: International Reading Association, c2001. ISBN 0872071693.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

STEELE, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, c2007.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R. a PROVAZNÍK, J. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Články v časopisech:

Hausenblas, O., Košťálová, H. (2006). Co je E – U – R. *Kritické listy*. roč. 2006, č. 22, s. 54-58. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur).

Homolová, K. (2012). Rozvíjení čtenářské pregramotnosti a tvorba čtenářské prekompetence u předškolních dětí. In *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole* (ed. Wildová), Praha: PedF UK.

Lepilová, K. (1994). Čtenářem se dítě stává...? (K výzkumu tzv. předčtenářství). In *Čtenář*, roč. 46, č. 4, s. 114-117.

Matějček, Z. (2000). Malí čtenáři. In *Informatorium 3-8*, roč. 7, č. 8, s.5.

Matějček, Z. (2000). Žádný strach z „předčasných“ čtenářů. In *Informatorium 3-8*, roč. 7, č. 5, s. 6.

Mikešová, D. (2004/2005). Nová cesta ke knihám. In *Komenský*, roč. 129, č. 2 (2004/05), s. 9-18.

Šafránková, K. (2010). Čteme s nečtenáři. In: *Kritické listy*, roč. 2010, č. 38, s. 16-19.

Těthalová, M. (2009). Knížka je můj kamarád In *Informatorium: Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, roč. 16, č. 6, s. 12-14.

Tuháčková, N. (2010). Jak čteme dětem. In *Kritické listy*, roč. 2010, č. 38, s. 23-25.

Višková, D. (2011). Čtenářský koutek pro všechny. In *Kritické listy*, roč. 2011, č. 44, podzim, s. 17-18.

Wildová, R. (2011). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 1-2, s. 10-21.

Elektronické informační zdroje:

Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

Gramotnosti ve vzdělávání. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii.pdf).

Kropáčková, J., Wildová, R., Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In *Pedagogická orientace*, n. 4, p. 488–509. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>.

Tematická zpráva. Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. (2011). Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramoti>.

Informace o metodách vhodných pro rozvoj kritického čtení a myšlení, viz články dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>.

Nakladatelství Běžiliška, dostupné z [www.beziliska.cz](http://www.beziliska.cz)

Projekt Celé Česko čte dětem, dostupné z [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz)

Čtenářův sympatický rádce, dostupné z [www.ctesyrad.cz](http://www.ctesyrad.cz)

Projekt Noc s Andersenem, dostupné z [www.nocsandersenem.cz](http://www.nocsandersenem.cz)

Inspirace pro léčbu knihou, dostupné z [www.bibliohelp.cz](http://www.bibliohelp.cz)

Články Výzkumného ústavu pedagogického, dostupné z [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)

International literacy association, dostupné z [www.literacyworldwide.org](http://www.literacyworldwide.org)

Jak správně citovat, dostupné z [www.citace.com](http://www.citace.com)

Nakladatelství portál, články z Informatoria, dostupné z [www.portal.cz](http://www.portal.cz)

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, dostupné z [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

## **10 Seznam příloh**

Příloha 1 - Ukázka použitého záznamového archu při přímém pozorování

Příloha 2 – Ukázka vybavení čtenářskou koutku knihami ve věkové kategorii 2,5 až 4 roky

Příloha 3 - Ukázka vybavení čtenářského koutku knihami ve věkové kategorii 4 až 5,5 let

Příloha 4 - Ukázka vybavení čtenářského koutku knihami ve věkové kategorii 5,5 až 7 let

Příloha 5 - Vyplněný záznamový arch použitý při přímém pozorování

Příloha 6 - Použitý záznamový arch při mapování vybavení čtenářského koutku